

نقد و آسیب‌شناسی آغاز آموزش معماری در مدرسه هنرهای زیبا: از ورود سیستم بوزار تا سال ۱۳۴۸*

مریم غروی الخوانساری**

استادیار دانشکده معماری، پردیس هنرهای زیبا، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

(تاریخ دریافت مقاله: ۹۸/۹/۱۲، تاریخ پذیرش نهایی: ۹۹/۱/۶)

چکیده

هدف این تحقیق نقد و بررسی آسیب‌شناسانه آغاز آموزش آکادمیک معماری در ایران متأثر از سیستم آموزش بوزار است. پرسش‌های اصلی عبارتند از: تا چه حد استفاده از سیستم بوزار به عنوان سیستم آغازگر آموزش آکادمیک معماری در ایران صحیح بود؟ نقاط قوت و ضعف این سیستم و ریشه آسیب‌های آن در دانشکده هنرهای زیبا چه بوده است؟ روش به کار رفته در این تحقیق روش تفسیری-تاریخی است. فرایند تحقیق، در دو گام صورت می‌گیرد. گام اول شامل شناخت اولیه، تحلیل ارکان پنج‌گانه این سیستم و معرفی نقاط قوت و ضعف آن می‌باشد. گام دوم مرحله آسیب‌شناسی است که به ریشه‌یابی مسائل و مشکلات این دوره می‌پردازد. دستاوردهای تحقیق نشان می‌دهد که بهره‌گیری از سیستم آموزش بوزار به سبب شهرت و رواج آن در جهان و خصوصاً نیازهای جدید و تحولات معماری کشور، گزینه‌ای قابل تامل می‌نمود. اما از سه زاویه موجد آسیب‌هایی بود که در سه بخش به صورت آسیب‌شناسی بیرونی، آسیب‌شناسی انتقال و آسیب‌شناسی درونی مورد مطالعه قرار می‌گیرد. از آنجائی که ردپای سیستم آغازین و آسیب‌های آن در سیستم جاری آموزش معماری قابل ردیابی است، نتایج تحقیق ضمن تبیین نقاط قوت و ضعف سیستم، پیشنهاداتی در راستای باززنده‌سازی نقاط قوت و رفع نقاط ضعف متناسب با شرایط امروز مطرح می‌نماید.

واژه‌های کلیدی

مدرسه هنرهای زیبا، سیستم آموزش بوزار، دانشکده معماری، آموزش معماری.

*مقاله حاضر بر گرفته از طرح پژوهشی بنیادی با عنوان «نقد و آسیب‌شناسی آغاز آموزش معماری در مدرسه هنرهای زیبا: از ورود سیستم بوزار تا سال ۱۳۴۸» است که توسط نگارنده در پردیس هنرهای زیبا در دانشگاه تهران در دست انجام است.
**نویسنده مسئول: تلفکس: ۰۹۶۶۴۰۶۶۴-۰۲۱، E-mai: mgharavi@ut.ac.ir

مقدمه

ارتقاء آموزش معماری فراهم خواهد نمود. پرسش‌های اصلی این پژوهش به این صورت قابل طرح هستند: تا چه حد استفاده از سیستم بوزار به عنوان سیستم آغازگر آموزش آکادمیک معماری در ایران صحیح بود؟ نقاط قوت و ضعف این سیستم در دانشکده هنرهای زیبا چه بوده است؟ آسیب‌های ورود این سیستم آموزش معماری و ریشه آن‌ها ناشی از چه مسائلی بود؟ مطالعه بر روی نحوه تأثیرگذاری سیستم آموزشی دانشکده هنرها و فارغ‌التحصیلان آن بر معماری معاصر در تبیین ابعادی از معماری معاصر ایران مؤثر است. از آنجایی که تعداد معدودی از افراد مطلع از پیشینه دوره اول در قید حیات می‌باشند، پرداختن هرچه سریع‌تر به چنین موضوعاتی از تاریخ معماری معاصر و جمع‌آوری و حفظ اطلاعات در این زمینه ضروری است.

تجربه‌های آموزشی آکادمیک معماری طی حدود دو قرن در جهان نشان داده است که رویه آموزش معماری در شکل‌گیری شخصیت معماران، و در نتیجه انعکاس این شخصیت در محصولات معماری تأثیر بسزایی دارد. نگاهی به آغازگر آموزش آکادمیک معماری، مدرسه بوزار پاریس و تأسیس مدارس دیگری در سراسر جهان از آمریکا گرفته تا چین، به تبعیت از روش آموزش بوزاری، گویای دامنه تأثیرگذاری است که یک شیوه آموزش معماری می‌تواند به وجود آورد. هدف اولیه این تحقیق نقد و بررسی آسیب‌شناسانه آغاز آموزش آکادمیک معماری در ایران برگرفته از سیستم آموزش بوزار است. این تحقیق معتقد است شناخت نقاط قوت و ضعف این دوره به عنوان شیوه آغازین آموزش آکادمیک معماری، زمینه مناسبی را برای بررسی بهتر وضع موجود و برنامه‌ریزی در راستای

۱- روش، پیشینه و فرایند تحقیق

دانشکده هنرهای زیبا اشاره می‌کند. همچنین ساعدسمعی در مقاله «سازمان آموزش گروه معماری» (۱۳۸۲) و نوحی در مقاله «بازخوانی شیوه و فضای آموزشی معماری ایران» (۱۳۸۲) اشاراتی در این زمینه ارائه کرده‌اند.

سپهری در کتاب «تاریخ آموزش طراحی در دانشگاه شهید بهشتی» (۱۳۹۶)، در رهگذر مطالعه تاریخچه آموزش معماری در دانشگاه شهید بهشتی، تاریخچه دانشکده هنرهای زیبا را مدنظر قرار داده است. قیومی معتقد است تاکنون تحقیق جدی در زمینه تاریخچه آموزش معماری در ایران صورت نگرفته است و کتاب نام‌برده نخستین قدم در مطالعه تاریخ مدارس جدید معماری است (قیومی، ۱۳۹۶، ۱۱، ۱۲).

۱- شناخت

۱-۱. مدرسه هنرهای زیبا: دوره‌های تکوین و تحول

تلاش برای تأسیس یک مدرسه آکادمیک معماری در ایران به ابتدای قرن جاری باز می‌گردد. طاهرزاده بهزاد به همراه چند تن دیگر، افرادی بودند که در این دوره به کرات جهت احداث یک مدرسه معماری تلاش نمودند (شافعی و دیگران، ۱۳۸۰، ۳۰، ۳۱). اما مهم‌ترین اقدام در تاریخ آموزش معماری ایران را باید تأسیس دانشکده هنرهای زیبا دانست. (تصویر ۱) تأسیس این مدرسه در سال ۱۳۱۹ نه تنها گامی اساسی در شکل‌گیری معماری معاصر ایران بود، بلکه سایر مدارس معماری که در دهه‌های بعد در این کشور تأسیس گردیدند، یا توسط دانش‌آموختگان این مدرسه، و یا با تأثیر از آن به وجود آمدند. از طریق بررسی سیر تحول دانشکده، سه دوره متمایز در آموزش معماری این دانشکده قابل تشخیص است. دوره اول، با تأسیس دانشکده در سال ۱۳۱۹ توسط آندره گدار آغاز می‌شود. در سیستم اولیه با تغییر مدیریت دانشکده (محسن فروغی و سپس هوشنگ سیحون)، در برنامه آموزش تغییر عمده‌ای به وجود نیامد (صارمی، ۱۳۹۲).

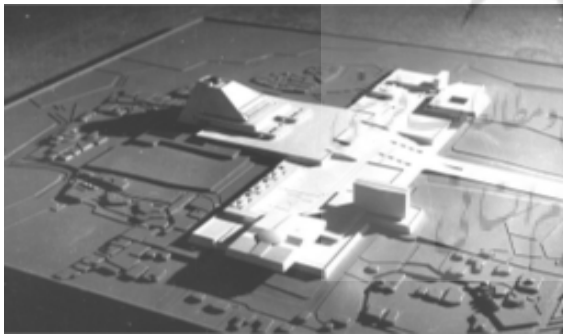
در دهه‌های ۳۰ و ۴۰، عده‌ای از دانشجویان دانشکده جهت ادامه تحصیل راهی خارج از کشور و خصوصاً ایتالیا شدند. تعلیمات آنجا

روش تحقیق به کار رفته در این نوشتار از نوع تفسیری-تاریخی است. این روش با سازماندهی منابع و اطلاعات در مورد پدیده مورد مطالعه آغاز می‌شود و سپس از طریق دسته‌بندی اطلاعات، ارزیابی، سنجش و تحلیل داده‌ها، امتزاج روایت تاریخی حاصل می‌شود (گروت و وانگ، ۱۳۸۴، ۱۳۷). به منظور دستیابی به اطلاعات مورد نیاز برای بررسی این دوره، از منابع شفاهی و مصاحبه با افرادی که در این دوره از آموزش دانشکده هنرهای زیبا حضور داشتند و همچنین منابع اسنادی مرتبط بهره گرفته شده است. در این راستا هدف این تحقیق نقد درونی سیستم آغازین آموزش در این دانشکده با نگاهی تفسیری-تاریخی است. لذا به دنبال استنباط نقاط قوت و ضعف با استفاده از محتوای مصاحبه‌ها و اسناد تاریخی است. در این راستا نقاط قوت و ضعف از درون مصاحبه‌ها و اقوال و به تعبیری از بطن موضوع برآمده است. داده‌های استخراج شده در فرایند تحقیق با بررسی و دسته‌بندی ارجاعات مربوطه در مصاحبه‌ها و نقل‌قول‌های متعدد استنباط گردیده‌اند. اگرچه به جهت محدودیت حجم مقاله، صرفاً به یک ارجاع از اقوال جهت تبیین هر موضوع بسنده شده است.

پژوهش‌های صورت گرفته در زمینه تاریخچه دانشکده هنرهای زیبا شامل موارد زیر است. ممیز در مقاله «دانشکده هنرهای زیبا در نیم‌قرن» (۱۳۶۹) روند شکل‌گیری این دانشکده را ارائه می‌کند. عزیزی در مقاله «تحول و دگرگونی گروه‌های آموزشی دانشکده هنرهای زیبا» (۱۳۸۲)، با رجوع به اسناد تاریخی، سیر تحول شکل‌گیری رشته‌ها را مورد بررسی قرار داده است. زرگری‌نژاد در مقاله «از مدرسه صنایع مستظرفه تا دانشکده هنرهای زیبا» (۱۳۸۶)، روند شکل‌گیری نخستین مدارس هنری و دانشکده هنرهای زیبا را ارائه کرده است. نشریه معماری و فرهنگ در شماره ۳۲ (۱۳۸۷) با گردآوری مصاحبه‌هایی در ثبت تاریخی اطلاعات در این زمینه تلاش‌هایی کرده است. حجت در کتب «مشق معماری» (۱۳۹۰) و «سنت و بدعت در آموزش معماری» (۱۳۹۱) در فرایند تحلیل تاریخی آموزش معماری در ایران، به تاریخچه شکل‌گیری

آن، دانشجویان با اصول طراحی و راندو، تناسبات معماری کلاسیک یونان، روم و مصر و نیز [از دوره حضور سیحون در دانشکده] با معماری قدیمی و اصیل ایرانی از طریق رلوه آشنا می‌شدند. برخی دروس پایه نیز تعلیم داده می‌شد. پس از این دوره مقدماتی، در سال‌های اول و دوم پروژه‌های معماری، اسکیس و دکور آموزش داده می‌شد و دروس پایه نیز ادامه می‌یافت (اعتصام، ۱۳۸۷، ۱۹). هر سال شرط ارتقا به سال بالاتر، شرکت در چهار واحد پروژه از شش برنامه عملی، دو واحد دکور از چهار برنامه عملی، دو واحد اسکیس از هشت برنامه عملی در یک‌سال تحصیلی و دریافت نمرات موجه از دروس نظری بود. گاه این دو سیکل سه‌ساله بیش از ده سال طول می‌کشید (تیموری، ۱۳۸۷، ۴۲). هر یک‌ماه و نیم یک پروژه (تصویر ۲) و سپس برای دو هفته یک دکور و هر چند مدت یک اسکیس ارائه می‌کردند (ساعدمسیعی، ۱۳۸۷، ۳۲-۳۳). اسکیس و دکور کارهای یک‌روزه تا یک‌هفته‌ای بودند. ساعت هشت صبح موضوع اعلام می‌شد و پنج عصر می‌بایست کار در سالن قضاوت تحویل گردد (اشراق، ۱۳۸۷، ۲۳).

برای ورود به سیکل دوم می‌بایست پروژه ساختمان^۲ انجام می‌گردید که موضوع آن توسط استاد تعیین می‌شد. بنای انتخابی عمدتاً بزرگ و با جزئیات کامل ساختمانی بود (اعتصام، ۱۳۸۷، ۱۹). ساختار کلی سیکل دوم با سیکل اول دارای تشابه بود. درس‌های سیکل دوم عموماً دروس طراحی بودند که پروژه‌های نسبتاً پرکارتر را شامل می‌شدند (طیبیان، ۱۳۸۷، ۳۹-۴۰). پروژه پایانی زیر نظر استاد راهنما انجام می‌گرفت که معمولاً استاد آتلیه‌ای بود که دانشجو در آن تحصیل کرده بود. درنهایت پروژه در جلسه‌ای با حضور استاد راهنما و چند تن دیگر از اساتید، مورد قضاوت قرار می‌گرفت (تیموری، ۱۳۸۷، ۴۶). (تصویر ۳) در جدول (۱)، چارت



تصویر ۳- نمونه ماکت پروژه دیپلم. مأخذ: (اوشانه، ۱۳۸۷)

و هم‌نشینی با استادان معماری مدرن سبب شد که این افراد پس از بازگشت در جهت تغییر در برنامه‌های آموزشی دانشکده حرکت کنند. دوره دوم دانشکده، دوره تحولات دانشکده و رشته معماری در سال ۱۳۴۸ به وسیله این فارغ‌التحصیلان بوده است (باور، ۱۳۸۸، ۳۲-۳۳). دوره سوم دوره پس از وقوع انقلاب فرهنگی در سال ۱۳۵۹ به تبعیت از تحولات پس از انقلاب اسلامی در کشور است. تمرکز این مقاله بررسی دوره اول، از سال ۱۳۱۹ تا ۱۳۴۸ به عنوان دوره پایه می‌باشد.

۱-۲. معرفی عمومی دوره اول، از بدو تاسیس تا سال ۱۳۴۸

این بازه زمانی مدیریت گذار (از ۱۳۱۹ تا ۱۳۲۸)، فروغی (از ۱۳۲۸ تا ۱۳۴۱) و سیحون (از ۱۳۴۱ تا ۱۳۴۷) را در دانشکده شامل می‌شود (محبوبی اردکانی، ۱۳۵۰، ۴۲۱). برنامه درسی در این دوره مطابق با برنامه درسی مدرسه بوزار شکل گرفت. در این برنامه، رشته معماری شامل دو دوره سه ساله یا سیکل اول و دوم بود. کل دوره حدود ۵ سال طول می‌کشید و ارائه پروژه دیپلم یا طرح نهایی حداقل یک سال زمان نیاز داشت (اعتصام، ۱۳۸۷، ۱۹). سیکل اول با مقدمات در دوره‌ای یک ساله آغاز می‌گردید. در طی



تصویر ۱- تصویر دانشکده هنرهای زیبا در سال ۱۳۴۲. مأخذ: (اشراق، ۱۳۸۷)



تصویر ۲- نمونه طرح معماری. مأخذ: (سیروس، ۱۳۸۷)

جدول ۱- چارت درسی و محتوای دروس. مأخذ: (تنظیم بر اساس نشریه دانشکده هنرهای زیبا، ۱۳۴۳)

دروس و محتوای آن‌ها		دانشان معماری
سال اول	دوره مقدمات: الف: طرح‌های معماری ایران، ب: معماری کلاسیک اروپا (یونان و روم)، ج: معماری ناحیه‌ای مصر، اسپانیا و خاور دور، د: طراحی آنتیک.	
سال دوم و سوم	الف: طرح پروژه‌های معماری کوچک، اسکیس‌های متفرقه، ج: پروژه‌های تزئینی.	
پروژه کنستروکسیون (ساختمان)	تهیه پروژه ساختمان که شامل کلیه اطلاعات معماری مهندسی سه‌ساله تعلیم است.	
سال چهارم و پنجم	الف: طرح‌های حاوی پروژه‌های بزرگ، ب: طرح‌های حاوی پروژه‌های شهرسازی، ج: طرح‌های تزئینی، د: اسکیس ناحیه‌ای.	
پروژه پایانی	تهیه پروژه دیپلم با برنامه انتخابی و تصویب شده شورای دانشکده در مدت شش ماه الی یک‌سال.	
دروس فنی شامل بتن مسلح، استاتیک و مقاومت مصالح، برآورد و مساحی، پرسپکتیو و آکوستیک		

درسی و محتوای دروس ارائه شده است.

۳-۱. محاسن دوره اول

با بررسی ویژگی‌های آموزش معماری در دانشکده هنرهای زیبا در دوره اول، موارد زیر به عنوان محاسن دوره قابل ذکر است:

۱-۳-۱. وجود سازمان مشخص برای آموزش

مهم‌ترین ویژگی مثبت این دوره را می‌توان وجود سازمانی مشخص در آموزش و تربیت دانشجویان دانست. این سازمان ارکان معین و تعریف شده‌ای داشت. ویژگی‌های این سازمان آموزشی، در پنج رکن اصلی شامل برنامه آموزشی، نظام آتلیه‌ای، اساتید، شیوه قضاوت و نمایشگاه قابل تبیین است.

۱-۳-۱. برنامه آموزشی

وجود یک برنامه منسجم آموزشی که در مدرسه بوزار تبیین و تجربه شده بود، تا حد زیادی راه را برای آغاز آموزش آکادمیک معماری در ایران هموار ساخت. نکات مثبت این برنامه شامل موارد زیر است:

الف) توجه به جنبه‌های هنری معماری

سیستم آموزش معماری در این دوره بر مبنای تفکر بوزار و اندیشه «معماری هنر است» شکل گرفت (باور، ۱۳۸۸، ۲۱۲). لذا هدف اصلی این سازمان تأکید بر جنبه‌های هنری معماری بود (آبوزیان، ۱۳۸۷، ۵۷). در این راستا درس‌های عملی در قالب دروس اسکیس (تصویر ۴)، دکور (تصویر ۵) و پروژه معماری درس‌های اصلی محسوب می‌شدند (باور، ۱۳۸۸، ۲۰۸-۲۰۹). در این برنامه بر اسکیس و طراحی دست آزاد تأکید می‌شده است. همچنین، تعلیم بصری دانشجویان مورد توجه بود. بر این مبنای، انجام تمرین‌هایی نظیر رلوه و ترسیم کروکی از بناهای واجد ارزش معماری در دستور کار آموزش بود. به این ترتیب دانشجویان این امکان را می‌یافتند که «با کروکی کشیدن، معمارانه تفکر کنند» (مزینی، ۱۳۷۶، ۵۹). در این راستا و از طریق تقویت مهارت‌های دیدن و ترسیم کردن، دانشجویان به نوعی قدرت ذهنی تشخیص مقیاس، تناسب و ابعاد را پیدا می‌کردند که ارزش بالایی داشت.

ب) انعطاف طول دوره تحصیل

سیستم آموزشی بر این مبنای شکل گرفته بود که دانشجویان به قابلیت‌های لازم برای انجام وظائف یک معمار دست‌یابند. لذا هر

دانشجو می‌بایست به تعدادی پروژه کار کند که مهارت لازم برای طراحی معماری را کسب نماید. در این نظام «مدت زمان محدودی برای تحصیل دانشجویان مشخص نمی‌شد. بنابراین هر زمان که دانشجویان توانایی آن را داشت که پروژه نهایی را تحویل دهد فارغ‌التحصیل می‌شد. این موضوع با یادگیری دانشجویان ارتباط مستقیم داشت و یکی از محاسن این سیستم آموزشی به حساب می‌آمد» (صارمی، ۱۳۸۷، ۵۳، ۵۴).

۱-۳-۱. نظام آتلیه‌ای

نظام آتلیه‌ای از دیگر ارکان این سازمان بوده است. مهم‌ترین مشخصه‌های این نظام به قرار است:

الف) حضور تمام‌وقت دانشجویان در آتلیه‌ها

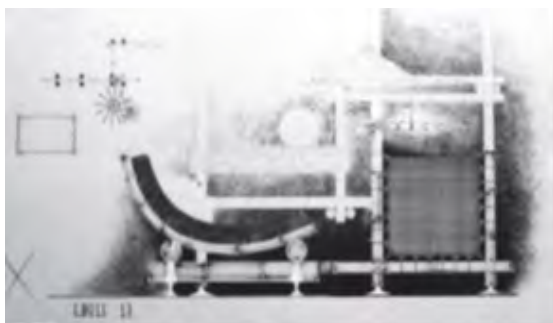
در این نظام دانشجویان در آتلیه حضور مستمر داشتند و به همین دلیل در میان آنان ارتباطی گسترده به صورت رفاقت و رقابت شکل می‌گرفت (اعتصام، ۱۳۹۸). از آنجایی که کلیه پروژه‌ها الزاماً در داخل آتلیه و زیر نظر استاد کار می‌شد و به تدریج شکل می‌گرفته است، امکان کم‌کاری یا کپی از دیگر پروژه‌ها بسیار کم بوده است (ابوالقاسمی، ۱۳۶۹).

ب) تعامل میان دانشجویان سال پائینی و سال بالایی

آتلیه‌ها ساختار عمودی داشتند، یعنی در هر آتلیه از سال‌های متوالی دانشجویان وجود داشت. هر دانشجوی علاوه بر آنکه خود تعداد قابل‌ملاحظه‌ای پروژه طراحی می‌کرد، شاهد روند شکل‌گیری پروژه‌هایی متنوع بود که توسط هم‌آتلیه‌ای‌های او طراحی می‌شد دانشجویان در عین حال هم برای سال‌بالایی‌ها کار می‌کردند و هم از راهنمایی آنها در پروژه خود بهره‌مند می‌شدند (میرحیدر، ۱۳۸۷، ۳۸). در این سیستم قسمت محدودی از آموزه‌ها توسط استاد تبیین می‌شد و مابقی مباحث از سال‌بالایی‌ها اخذ می‌گردید (آبوزیان، ۱۳۸۷، ۵۷).

ج) روحیه فعال و شاداب آتلیه‌ها

آتلیه‌ها جایی برای تبادل نظر و تفریح نیز بودند. به علت تعدد پروژه‌ها، آتلیه‌ها محیط بسیار فعالی بودند و همه برای کسب امتیاز در پروژه‌ها تلاش می‌کردند (صارمی، ۱۳۸۷، ۵۳). حضور فعال و همیشگی از مشخصه‌های این دوره بود و افراد بسیار علاقمند به کار بودند و در یک محیط کاملاً دوستانه کار می‌کردند (بیرشک، ۱۳۸۷، ۶۴) (تصویر ۶).



تصویر ۵- پروژه دکور، طراحی صندلی. مأخذ: (ساعدمسیعی، ۱۳۸۷)



تصویر ۴- اسکیس با ارزیابی مانسیون اول. مأخذ: (بانی مسعود، ۱۳۹۱)

روش خاص قضاوت پروژه‌ها از دیگر محاسن این سیستم بود:

الف) قضاوت به صورت شورایی

قضاوت پروژه‌ها در این سیستم به صورت شورایی بود. شورای قضاوت متشکل از اساتید اصلی آتلیه‌ها بود. ویژگی شورایی بودن قضاوت موجب اعتبار ارزیابی پروژه‌ها بود (صارمی، ۱۳۹۴). اساتید قبل از قضاوت پروژه‌ها شورایی تشکیل می‌دادند و در آن تصمیم می‌گرفتند که پروژه می‌بایست چه خصوصیات بارزی داشته باشد و دانشجویان باید بیشتر به چه نکاتی دقت می‌کردند (ساعدمسمعی، ۱۳۸۷، ۳۲).

ب) قضاوت پروژه‌ها بدون نام

در کار قضاوت، پروژه‌ها در مقایسه با یکدیگر ارزیابی می‌شدند. به علت پوشیده شدن نام آتلیه و دانشجو، کم‌تر مشخص می‌شد هر پروژه به چه آتلیه و کدام دانشجو تعلق دارد. از این‌رو حتی الامکان در ارزش‌یابی به دانشجویی اجحاف نمی‌گردید. در این روش ارزیابی، در واقع «مسابقه‌ای میان دانشجویان برقرار بود؛ و چون در کار حرفه‌ای نیز -در حالت ایده‌آل- می‌بایست کار به معماری ارجاع شود که طرحش از دیگر طرح‌ها پسنده‌تر باشد، برقراری مسابقه بین دانشجویان، ایشان را برای زندگی حرفه‌ای آینده آماده می‌کرد» (مزینی، ۱۳۷۶، ۴۸).

۱-۳-۵. نمایشگاه

توجه به نمایش عمومی پروژه‌ها از دیگر محاسن این سیستم بود:

الف) پیش‌بینی زمان برای باقی ماندن پروژه‌ها در نمایشگاه

حلقه نهایی و مؤثر در ارکان این سازمان، نمایشگاه بود. نمایشگاه در این سیستم در نقش رسانه عمل می‌کرده است. پس از قضاوت، پروژه‌ها تا مدتی در سالن قضاوت باقی می‌ماند و امکان بازدید از کارها به صورت نمایشگاه برای عموم وجود داشت (ساعدمسمعی، ۱۳۹۴).

ب) امکان نقد پروژه‌ها از دید عموم

با نمایش آثار در نمایشگاه، اولاً دانشجویان کار رقابتی خود در سایر آتلیه‌ها را می‌دیدند؛ به این ترتیب امکان مقایسه کارها با یکدیگر بوجود می‌آمد و پروژه‌ها مورد نقد قرار می‌گرفتند. ثانیاً، ارائه کارها باعث می‌شد که دانشجویان ممتاز که طرح‌های ارزنده ارائه داده‌اند، در دانشکده و در خارج آن شناخته شوند. بنابراین امکان داشت به کار دعوت شوند» (ساعدمسمعی، ۱۳۸۷، ۳۳). ثالثاً با مقایسه کارها با یکدیگر، قضاوت قضاوت‌کنندگان در معرض نقد قرار می‌گرفت (مزینی، ۱۳۷۶)؛ و نهایتاً امکان نقد آموزش معماری در دانشکده برای بازدیدکنندگانی که از خارج از دانشکده می‌آمدند، فراهم می‌شد. به این ترتیب از طریق نمایشگاه، کل سیستم آموزش معماری مورد کنترل و نقد قرار می‌گرفت (ساعدمسمعی، ۱۳۹۴). انتشار مجله دانشکده در اواخر این دوره مکملی بر کار نمایشگاه محسوب می‌شده است.

۱-۳-۲. توجه اولیه به پیوند با زمینه فرهنگی از دوره سیحون

در دوره ریاست سیحون، گام‌هایی در راستای توجه به بستر

د) تعریف حوزه مکانی شخصی

در این نظام «هرکس میز، کمد و جای مشخصی در آتلیه داشت و در کل دوره تحصیل در همان جا می‌ماند. این حس مالکیت و داشتن فضا، باعث ایجاد تعلق به آتلیه می‌شد. ما می‌توانستیم از شب تا صبح آن جا بمانیم و روی پروژه‌هایمان کار کنیم» (صارمی، ۱۳۸۷، ۵۳).

ه) وجود حس رقابت میان آتلیه‌ها

رقابت بین آتلیه‌ها نیز در ارتقاء کیفیت پروژه‌ها مؤثر بوده است (میرحیدر، ۱۳۸۷، ۳۸). از آنجایی که برنامه پروژه‌ها، اسکیس‌ها و دکورها برای همه آتلیه‌ها یکسان بود، میان آتلیه‌ها برای ارائه طرح‌های برتر رقابت وجود داشت. «دانشجویانی که در برنامه‌های عملی مدال کسب می‌کردند همواره مایه افتخار آتلیه و استادانشان بودند، چون میان آتلیه‌ها حالت رقابت حاکم بود و اساتید می‌کوشیدند بهترین دانشجویان را به منظور کسب حیثیت در آتلیه خود داشته باشند. این رقابت میان آتلیه‌ها بود که آنها را از هم متمایز می‌کرد» (تیموری، ۱۳۸۷، ۴۶).

۱-۳-۱. اساتید

تجربه عملی و روش‌های خاص اساتید از دیگر مزایای این سیستم آموزشی بود.

الف) حرفه‌مند بودن اساتید

بهره‌وری از اساتید دارای سابقه اجرایی برای رشته‌ای که اساس آن بر تجربه عملی استوار است، از دیگر مزایای این سیستم آموزشی بود. نگاهی به سوابق اساتید نشان می‌دهد که همگی آنان از معماران فعال در آن روزگار بوده‌اند. از این منظر، راهنمایی دانشجویان صرفاً بر نظر و سلیقه استوار نبوده و تجارب حرفه‌ای استاد نیز در آن دخیل بوده است.^۲

ب) روش‌های خاص اساتید و باز نمود آن در آتلیه‌ها

هر استاد روش خاص خود را در آموزش داشت. «روش و سلیقه‌ای که اساتید داشتند بر سبک کار دانشجویان تأثیر می‌گذاشت. سلیقه‌های آتلیه‌ای در پروژه‌هایی که بعد از هر ژورمان به نمایش گذاشته می‌شدند، روی شاسی‌ها قابل رؤیت بود» (نورکپهانی، ۱۳۸۷، ۷۲).

۱-۳-۱. شیوه قضاوت



تصویر ۶- دانشجویان دهه ۳۰ در آتلیه معماری در حال کار. مأخذ: (سیروس، ۱۳۸۷)

فرهنگی و اجتماعی ایران و هم‌چنین پیوند با جامعه حرفه‌ای برداشته شد.

۱-۲-۳-۱. توجه و انس با معماری ایران از طریق سفر

با برقراری سفرهای دانشجویی در زمان سیحون، آشنایی با بستر فرهنگی-تاریخی ایران مورد تأکید قرار می‌گیرد. «قبل از ورود به دانشکده، بناهای تاریخی آنقدر برایم بااهمیت نبودند. یکی از معدود کسانی که این عشق را در دانشجویان ایجاد کرد مهندس سیحون بودند. عشق و علاقه دانشجویان به میراث فرهنگی باعث می‌شد که آنها با علاقه همراه استادشان به این سفرها بروند» (شیخ‌زین‌الدین، ۱۳۸۷، ۵۲). «تأثیرات ماندگار سفرهای فراوان به شهرها و بافت‌های قدیم، رسم‌الخطی را آموخته بود که ادبیات طراحی دانشجویان با آن مفهوم می‌یافت و بازتاب آن نمونه‌هایی بود که عطر و شمیم ایرانی داشت» (اردلان، ۱۳۸۷، ۶۲). علاوه بر این رله از بناهای تاریخی ایران به ابتکار سیحون در دستور کار دوره مقدمات قرار گرفت (ساعدمسمعی، ۱۳۹۴).

۱-۲-۳-۱. پیوند با نیازهای جامعه از طریق دفتر فنی

تاسیس دفتر فنی دانشکده در دوره مدیریت سیحون از دیگر بسترهای مناسبی بود که دانشجویان با نیازهای جامعه و مسائل حرفه‌ای آشنا می‌شدند. از سوی دیگر حضور برخی از اساتید در دفتر فنی دانشکده و اخذ پروژه‌های اجرایی امکان پیوند میان محیط آکادمیک دانشکده با عرصه جامعه را فراهم می‌آورد (اوشانه، ۱۳۸۷، ۱۶).

۱-۴-۱. معایب دوره اول

اگرچه نظام مشخص آموزشی در این دوره محاسنی خاص داشت، عوامل و ارکان پنج‌گانه این سازمان دارای نقاط ضعفی نیز بود.

۱-۴-۱. مشکلات در سازمان آموزش

نقاط ضعف قابل ذکر در سیستم آموزشی در هریک از ارکان شامل موارد زیر است:

۱-۴-۱-۱. برنامه آموزشی

الف) تأکید بر جنبه‌های ظاهری و غفلت از جنبه‌های ساخت و اجرا در پروژه‌ها

«نهاد دانشکده جدایی مفهومی طراحی را از اجرا به وجود آورد، به طوری که تمام ساعات حضور دانشجو در آتلیه‌ها صرف مهارت در طراحی می‌شد» (هاشمی، ۱۳۸۷، ۵۹). «اکثر پروژه‌ها خیلی سطحی و بدون در نظر گرفتن اصول خاص مهندسی و محاسبات ارائه می‌شدند و تنها ظاهر خوب و ترکیب‌بندی مناسب و رنگ‌آمیزی و تاش‌گذاری مهم بود» (طیبیان، ۱۳۸۷، ۳۹-۴۰). «انتخاب موضوع پروژه دیپلم و یا حتی گاهی کنستروکسیون، [به صورت] موضوعات دلخواه [و] غیرقابل اجرا بود» (امیدوار، ۱۳۸۷، ۶۸). حجم درس کنستروکسیون نسبت به آنچه در بوزار خواسته می‌شد، بسیار کم‌تر بود و تنها به یک پروژه آن هم به صورت محدود اکتفا می‌گردید^۴ (تصویر ۷).

۱-۴-۱-۲. نظام آتلیه‌ای

الف) عدم وجود ارتباط بین دروس تئوری و عملی

دروس تئوری محدود و منفصل با پروژه‌های عملی ارائه می‌شد. به‌عنوان مثال درس تاریخ معماری ایران عمق کافی را نداشت و در آن صرفاً به معرفی چند اثر از دوران باستان اکتفا می‌شد. در زمینه معماری مدرن نیز مباحث نظری و عمیقی به دانشجویان ارائه نمی‌گردید (صارمی، ۱۳۹۴). «به دروس نظری توجه چندانی نمی‌شد. در توجه به تاریخ، معماری یونان بیشتر مدنظر بود و صرفاً بر جنبه‌های تصویری و ظاهری تأکید می‌شد. از طرفی کتب موجود به زبان فرانسه بود و مطالعه آن را برای دانشجویان مشکل می‌کرد و آموخته‌ها عمدتاً از طریق تصاویر کتب بود. در مجموع معماری علمی خیلی کم‌رنگ بود» (طیبیان، ۱۳۸۷، ۳۹-۴۰).

ب) تأکید بر ترکیب‌بندی هنری و غفلت از جنبه‌های دیگر

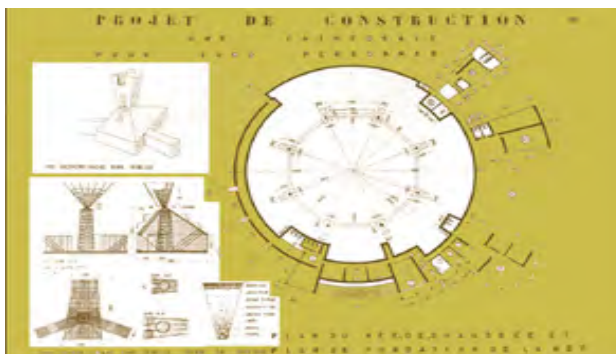
در طراحی پروژه‌ها «مهم‌ترین نکته، کمپوزیسیون (ترکیب) احجام معماری بود که زیبایی آن همه‌چیز را تحت‌الشعاع قرار می‌داد. استادان به عملکرد توجه می‌کردند و سیرکولاسیون برایشان اهمیت داشت، اما اگر طرحی فاقد کمپوزیسیون زیبا و چشمگیر بود، حتی اگر مسأله عملکردها و ارتباطها به خوبی در آن حل شده بود، مردود می‌شد. چه‌بسا طرح‌ها که فقط به سبب کمپوزیسیون قابل توجه، بی‌آنکه عملکردها و ارتباطها در آن کاملاً حل شده باشد، پذیرفته می‌شد» (مزینی، ۱۳۷۶، ۴۵). با دقت در بسیاری از این طرح‌ها که به‌عنوان طرح‌های خوب ارزیابی می‌شدند، در می‌یابیم که مسائل عملکردی و ارتباطی نیز به طرز صحیحی حل نشده است (صارمی، ۱۳۹۴).

ج) عدم وجود حق انتخاب دانشجو برای انتخاب یا تعویض آتلیه

دانشجویان معمولاً امکان انتخاب یا تعویض آتلیه خود را نداشته‌است. چه‌بسا دانشجویی در محیط آتلیه‌ای دچار مشکل بود، یا مورد غضب استاد واقع می‌گردید و یا از شیوه آموزشی جاری رضایت نداشت؛ اما بدلیل وجود چنین قاعده‌ای محکوم بود تا انتهای دوره تحصیل در همان آتلیه باقی بماند و یا از ادامه تحصیل صرف‌نظر کند (صارمی، ۱۳۹۴).

د) تلقین رقابت به جای آموزش

پروژه‌های طراحی معماری در دانشکده هنرهای زیبا مانند



تصویر ۷- نمونه پروژه کنستروکسیون. مأخذ: (تیموری، ۱۳۸۷)

می‌گرفتند که چگونه طرح خود را ترسیم کنند تا چشم‌گیر می‌باشد و مثلاً تاش یا تأکید آن کجا بیشتر و کجا کم‌تر باشد و پلان و نما در کجای صفحه شاسی قرار بگیرد تا گران‌زست کار برهم نخورد» (مزینی، ۱۳۷۶، ۴۵). قاعدتاً نوع عرضه کار در نمایشگاه در این نوع نگاه به ارائه مؤثر بوده است.

ب) مخاطبین خاص و عدم توجه به ارتباط آثار با افکار عمومی

«اجرای سیستمی مشابه بوزار پاریس و خواستن پروژه‌هایی که ارتباطی با فضای زندگی ایرانی نداشت، دانشجویان را با ضعف در اطلاعات روبه رو می‌کرد. برخی پروژه‌ها از ذهن و از جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کردند بسیار دور بود. اکثر آنها با طراحی‌های خود و با جذاب کردن شاسی‌ها، پروژه‌ها را انجام می‌دادند اما الگوی‌شان همان نمونه‌های مشابهی بود که در مجلات خارجی به چاپ می‌رسید» (دیب، ۱۳۸۷، ۴۹). با این تصور استقبال مخاطبین عام از آثار در نمایشگاه بسیار دور از انتظار بود.

۱-۴-۲. بیگانگی آموزش با شرایط زمانی و مکانی کشور

۱-۴-۲-۱. عدم توجه به زمینه اجتماعی و فرهنگی

صرف‌نظر از دوره مدیریت گذار که تا حدی گرایش‌های نئوکلاسیک در طراحی پروژه‌ها وجود داشت، سبک مرجع در طراحی‌ها، معماری مدرن بود. این نوع معماری برخاسته از تفکرات پس از انقلاب صنعتی غرب بود و انطباقی با شرایط جامعه ایرانی حداقل در آن دوره نداشت. این در حالی است که بن‌مایه‌های فکری و اصول و مبانی این معماری نیز آموزش داده نمی‌شد. به‌گفته صارمی «ما هیچ تصویری از معماری مدرن و نوع عملکردهایی که برای پروژه‌ها به ما می‌دادند، نداشتیم و از شرایط زمانی و مکانی خود به درون موضوع پرتاب می‌شدیم» (صارمی، ۱۳۹۴). یکی از الگوهای دانشجویان، آثار معماری منتشرشده در مجلات معروف معماری خارجی بود. در دوره مدرن آثار افرادی مانند میس‌و‌دروهه در آن چاپ می‌شد. در زمان دانشجویی من، پلان‌های بوزار پاریس برای سال‌های اول بسیار مفید بودند. می‌توانستیم در راندها از آن استفاده کنیم» (اعتصام، ۱۳۸۷، ۲۱). گرچه تا آن زمان هیچ اثری در این سبک در ایران ساخته نشده بود، اما دانشجویان از طریق مشاهده و نه مطالعه مجلات معماری با ظواهر این سبک آشنا می‌شدند.

این مشی آموزشی نسبت به مبانی معماری ایرانی و هم‌چنین بستر فکری و فرهنگی جامعه ایرانی نیز بی‌تفاوت بود. در این نوع آموزش عموماً نگاهی انتزاعی و فارغ از بستر و محیط بر پروژه‌ها حاکم بود. از آنجایی که مبنای طراحی سبک بین‌المللی بود، مشخص‌نبودن سایت تأثیر چندانی در طراحی پروژه نداشت؛ چراکه از ویژگی‌های این سبک، بی‌توجهی به موقعیت مکانی و زمینه پروژه است (صارمی، ۱۳۹۴).

۱-۴-۲-۲. عدم توجه به مفاهیم و تحلیل معماری بومی

با حضور سیحون در دانشکده توجهاتی به معماری ایران عمدتاً از طریق سفر به اماکن تاریخی آغاز گردید. «اغلب سفرها در حد بازدید از بناهای تاریخی بود که در آن فقط آشنایی با ظواهر معماری مطرح می‌شد» (هاشمی، ۱۳۸۷، ۶۰). شیخ‌زین‌الدین می‌گوید «در یکی از

مسابقه‌ای بود که باید در مدت کوتاهی به‌انجام می‌رسید و تنها عده‌ای محدود در آن برنده می‌شدند. پروژه‌ها به صورت قبول یا رد داوری می‌شد و عده کمی مانسین می‌گرفتند (مزینی، ۱۳۷۶) (سپهری، ۱۳۹۶، ۷۶). در این روش «از راه مسابقه می‌خواستند چیزی یاد بدهند. مثل اینکه پنجاه نفر را در کنار یک خط بایستند و تیر درکنند و بگویند بدوید و فقط نفر اول را روی سکو ببرند و به او بگویند برنده. مثل الک کردند. الک کردن با آموزش دادن فرق دارد. البته ممکن بود نشان دهند که هرکس چگونه دویده است ولی اینکه چگونه باید دوید را آموزش نمی‌دادند (حبیبی بهروز به نقل از سپهری، ۱۳۹۶، ۷۶)

۱-۴-۳. اساتید

الف) حضور کم‌رنگ استاد در آتلیه

در این دوره استاد معمولاً به جهت مشغله حرفه‌ای مدت کمی در آتلیه حاضر می‌شد و دانشجو کم‌تر می‌توانست از استاد بهره‌برد (سپهری، ۱۳۹۶، ۷۵). اشراق در مورد حضور فروغی در آتلیه بیان می‌کند که در زمان حضور، معمولاً استاد پشت میز بزرگی می‌ایستاد و دانشجویان روبه‌رو و درکنار ایشان جمع می‌شدند، برخلاف روش متداول بوزار در فرانسه که باید تعداد دانشجویان محدود باشد، تعداد آن‌قدر زیاد بود که مهندس فروغی بین آنها گم می‌شد (اشراق، ۱۳۸۷، ۲۳).

۱-۴-۴. شیوه قضاوت

الف) عدم وجود معیارهای مشخص برای قضاوت

ارزشیابی طرح‌ها با سخت‌گیری توأم بود و عموماً معیار مشخصی برای قضاوت وجود نداشت (صارمی، ۱۳۹۴). در دهه سی در مقطعی در رقابت بین آتلیه‌ها در مورد نمره دادن سخت‌گیری‌های غیرمتعارفی صورت می‌گرفت. به این صورت که استاد هر آتلیه به پروژه دانشجویان آتلیه‌های دیگر امتیاز قبولی نمی‌داده است. به این دلیل طی چند سال تعداد فارغ‌التحصیلان به شدت کاهش می‌یابد (سپهری، ۱۳۹۶، ۷۶). اوشانه از دانشجویان این دوره می‌گوید: «بعضی از هم‌دوره‌های‌هایمان در اواسط سیکل اول یا دوم تحصیل خود را رها کرده به ایتالیا رفتند و وقتی فارغ‌التحصیل شدند، ما هنوز پشت در اتاق ژوژمان در انتظار نتیجه پروژه‌هایمان نشستیم بودیم» (اوشانه، ۱۳۸۷، ۱۶).

ب) عدم تخصیص زمان کافی برای قضاوت

ایراد اصلی در مورد قضاوت پروژه‌ها، زمان کوتاهی بود که اساتید برای آن اختصاص می‌دادند. نتیجه آن که طرح‌ها به دقت بازدید نمی‌شد. زمانی که اساتید در دانشکده حضور داشتند [چه برای تدریس و چه برای قضاوت پروژه‌ها] بسیار محدود بود (سپهری، ۱۳۹۶، ۷۵).

۱-۴-۵. نمایشگاه

الف) نمایشی بودن آثار

برپایی نمایشگاه و اهمیت به نمایش در آمدن کارها، موجب اغراق در جلوه آثار می‌گشت. «در بسیاری موارد زیبایی و جذابیت طرح فقط به راندو محدود می‌شد ... [از این‌رو] دانشجویان یاد

در این فرایند در ایران نیز آندره گدار با برداشت از سیستم بوزار در دانشکده هنرهای زیبا در راستای آموزش ایده‌های جریان نوگرایی غرب قدم برداشت (Ozkan, 1986, 107). توجه به این نکته لازم است که چندبار در برنامه‌های این مدرسه مطابق با تحولات جهان تغییراتی پدید آمد و در طی زمان تأثیر معماری مدرن بر سبک طراحی دانشجویان آن قابل مشاهده است (مزینی، ۱۳۷۶، ۴۴-۴۵). ایران نیز در زمان پهلوی اول و در جریان مدرنیزاسیون از همین رویه پیروی می‌کرد.

توجه شود که این سیستم، در دسترس‌ترین سیستم برای آغاز آموزش آکادمیک در ایران آن دوره بود. چرا که گدار و تیمش از سال ۱۳۰۵ طی قراردادی در ایران مشغول به کاوش‌های باستان‌شناسی بودند (URL3) و لذا در سال ۱۳۱۳، این افراد در دسترس‌ترین معماران برای طراحی دانشگاه تهران - که در ایجاد آن مطابق با قواعد دوره پهلوی اول تعجیل بود- محسوب می‌شدند. هم چنین در سال ۱۳۱۸- زمانی که تصمیم به تاسیس دانشکده هنرهای زیبا گرفته شد- نیز این افراد در دسترس‌ترین اشخاص برای تاسیس دانشکده هنرهای زیبا و برنامه‌ریزی آموزشی رشته معماری بودند. توجه شود که تمامی این افراد فارغ‌التحصیلان مدرسه بوزار و آشنا به این سیستم بودند و طبیعی است که با توجه به تعجیل در انجام امور از همین سیستم برای آموزش در این دانشکده بهره گیرند (اعتصام، ۱۳۹۸)

در این فرایند توجه به جریان معماری جاری کشور در این دوره در اتخاذ تصمیم درست در انتخاب روش آموزش معماری و پیش‌گیری از انقطاع فرهنگ معماری کشور اهمیت داشته است. این جریان مربوط به معماری سنتی و ساخت بناهایی بود که کارکرد آنها از قبل وجود داشت و غالباً شامل بناهای عامیانه، مساجد، مدارس علمیه، اماکن متبرکه و بعضاً خانه‌ها می‌شدند. معضل کلیدی در این زمینه این بود که تأکید بر تجدد و نوگرایی و نیز برنامه‌های توسعه و نوسازی کشور در این دوره به یکباره به انفعال بین معماران قدیم و جدید منجر شد. معماران سنتی در طول این دوره کم‌کم به عنوان سازندگان اصلی بناها موقعیت خود را از دست داده و جای خود را به معماران جدید دادند که براساس نظام نوین معماری کار می‌کردند (کیانی، ۱۳۹۳، ۱۲۵-۲۳۰). در این شرایط زمانی، فریفتگی نسبت به معماری فرنگی فرصتی برای مطالعه اصول ساختمان‌های ایرانی باقی نگذاشت (پارساتر به‌نقل از کیانی، ۱۳۹۳، ۲۲۱) در عین حال انتقال بی‌واسطه این سیستم به ایران منشأ مشکلاتی گردید. از جمله این مسائل به عناوین زیر می‌توان اشاره نمود:

۲-۲. آسیب‌شناسی بیرونی: عدم انطباق سیستم بوزار با مسائل بومی - فرهنگی ایران

معماری محصول فرهنگی است و عواملی نظیر ویژگی‌های اجتماعی، تاریخی و باورها نقش تعیین‌کننده‌ای در نوع معماری و به تبع آن آموزش معماری ایفاء می‌کنند. لذا در انتقال و انطباق نظام آموزش معماری در جامعه مدنظر، علاوه بر توجه به جنبه‌های فنی و هنری، به ویژگی‌های بومی و انسانی جامعه هدف بایستی توجه کافی مبذول نمود. آنچه بیش از هرچیز در تبدیل نظام آموزش سنتی به دانشگاهی رخ داد، ایجاد فاصله میان آموزش معماری و بستر

سفرها که به کاشان رفته بودیم، به دیدن تیمچه امین‌الدوله رفتیم. بچه‌ها بدون توجه به آن همه هنرنمایی که در وجه داخلی سقف تیمچه نمایان است و مقصود اصلی معمار بوده، به دنبال راه رسیدن به پشت بام بودند تا از حجم سقف کاه‌گلی آن طراحی کنند. در واقع ما معماری ایران را وارونه می‌دیدیم» (شیخ‌زین‌الدین، ۱۳۸۷). به نظر می‌رسد این تلاش بیشتر رویکردی فرمال داشته و بدون توجه به مبانی تئوریک انجام می‌شده است. لذا دانشجویان از درک معانی معماری ایران بی‌بهره می‌مانند. علاوه بر این توجه به معماری ایران یک رویه رایج نبود و در دوره محدودی استمرار یافت.

۱-۲-۴. عدم ارتباط موضوعات طراحی با فرهنگ و مسائل روز جامعه ایرانی

موضوعات طرح‌ها عموماً موضوعاتی ناآشنا بود که تا آن زمان نه تنها در ایران نمونه‌ای نداشت یا کم‌تر قابل مشاهده بود، بلکه در فرهنگ ایرانی نیز جایگاهی نداشت. موضوعاتی نظیر مترو، تئاتر، کازینو، آپرا، کلیسا، سینما درایو این^۷، کارخانه تولید نوشابه و ویلای کنار دریا برای طرح‌ها در نظر گرفته می‌شد (نراقی، ۱۳۹۴).

۲- آسیب‌شناسی

۱-۲-۱. نقد و بررسی انتخاب سیستم بوزار

همانگونه که عنوان شد نظام آموزشی دانشکده، مطابق با برنامه درسی مدرسه بوزار^۸ پاریس بود. کریر معتقد است اصول معماری کلاسیک که مبانی تعلیم و تربیت در بوزار بود دارای ارزش بالایی بود (کریر، ۱۳۷۵، ۵). از سوی دیگر بوزار در عین اعتقاد به اصول کلاسیک، در گسترش نوگرایی نیز در جهان تأثیرگذار بود. مزینی معتقد است از میان نهادهای آموزشی که در گسترش و پیش‌برد معماری مدرن در دنیا نقش مهمی داشتند سهم مدرسه بوزار پاریس و باوهاوس آلمان بیشتر است (مزینی، ۱۳۷۶، ۴۳). ایران در این زمان - دوره پهلوی اول - تحت تأثیر مدرنیزاسیون، شاهد ورود کاربری‌ها و عملکردهای جدیدی بود که معماری خاص خود را جستجو می‌کرد. این عملکردهای تازه، رویکرد جدیدی را نسبت به معماری اجتناب‌ناپذیر می‌ساخت. در زمان تاسیس دانشکده هنرهای زیبا (۱۳۱۹ ه. ش معادل ۱۹۴۰ م.) هنوز باوهاوس آوازه جهانی پیدا نکرده بود. زیرا اگرچه تاسیس باوهاوس مربوط به سال ۱۹۱۹ می‌باشد، در سال ۱۹۳۳ عملاً به تعطیلی کشیده شد. اولین تأثیرات جهانی این مدرسه پس از فروپاشی آن و با مهاجرت جمعی از استادان آن به سایر مدارس اروپا و امریکا خصوصاً پس از جنگ جهانی دوم، به تدریج نمایان می‌شود. در این زمان فرصت جدیدی برای نشو و نمای ایده‌های این مدرسه به وجود می‌آید و عملاً شهرت جهانی باوهاوس پس از آن شکل می‌گیرد (دروسته، ۱۳۸۹).^۹ از طرف دیگر مدرسه بوزار قدیمی‌ترین نهاد آکادمیک معماری بود و فرانسویان با ایجاد و توسعه یک سیستم آکادمیک که منجر به تاسیس مدرسه بوزار شد بر همه عرصه‌های هنری در اروپا و امریکا تا سال‌ها سیطره داشتند (ندیمی، ۱۳۷۵، ۲۱). لذا اگرچه بوزار گرایشات تاریخ‌گرایانه داشت، به جهت نفوذ و تأثیر آن بر آموزش معماری دنیای غرب، از اواخر قرن ۱۹ تأثیر خود را بر آموزش معماری کشورهای در حال توسعه و متمایل به جریان نوگرایی برجا گذاشت.

شاگرد نه تنها طرح معماری، بلکه طرح اجرایی پروژه را ترسیم می‌کرد. کار پاره‌ای از دانشجویان بسیار مفصل و مرکب از چهل تا پنجاه شاسی بود» (مزینی، ۱۳۷۶، ۴۸). در این زمینه نقشه‌های لازمه ترسیم یک ساختمان با همه محاسبات و جزئیات ضروری بودند (برادبنت در سلطان‌زاده، ۱۳۷۹، ۳۸). لذا دانش‌آموختگان بوزار آشنایی مناسبی با مسائل اجرایی طرح‌های خود پیدا می‌کردند. اما این تأکید و توجه در آموزش معماری در مدرسه هنرهای زیبا جایگاه خود را پیدا نکرد. «از زمان تأسیس دانشکده معماری ۷۰ سال می‌گذرد. اگر تحقیقی در زمینه مهارت‌های اجرایی در خصوص احداث ساختمان در ایران انجام دهیم، شاهد افت هستیم. ممکن است که وجود دانشکده و تأسیس آن به طراحی کمک‌کنند، اما مهارت اجرا مرتباً افت کرده است [در دوره آموزش دانشکده] به‌طور کلی پروژه‌ها اغلب انتزاعی بود حتی پروژه دیپلم دانشجویان هم همین شکل را داشت» (هاشمی، ۱۳۸۷، ۶۰). در این دوره کسب مهارت واقعی در عمل، تبدیل به کسب مهارت‌های تجریدی شد. به‌گونه‌ای که دست دانشجوی معماری شاید هرگز با مصالح و ابزار بنایی تماس نداشت (حجت، ۱۳۹۱، ۱۵۷). نقاط ضعف تبیین‌شده در بخش ۱-۴-۱-۱- برنامه آموزشی (الف) و ۱-۴-۱-۲- نظام آتلیه‌ای (الف و ب) گویای چنین آسیبی است.

۲-۴. آسیب‌شناسی درونی: نقاط ضعف بنیادی بوزار

معماری موضوعی میان رشته‌ای است که جایگاه آن بین سه حوزه مهارت‌های فنی، علوم انسانی و هنر قرار دارد. در نظام مدرسه بوزار جنبه هنری بیشتر مورد تأکید بوده است. در نظام آموزشی بوزار ارتباط آموزش معماری با رشته‌هایی چون نقاشی و مجسمه‌سازی نهادینه بود (یعنی فر، یازده و دوزاده). در این مدرسه «مهم‌ترین نکته، ترکیب^{۱۱} معماری بود که تناسب و زیبایی آن همه چیز را تحت‌الشعاع قرار می‌داد» (مزینی، ۱۳۷۶، ۴۵). این توجه افراطی به جنبه‌های هنری موجب غفلت از توجه کافی به جنبه‌های فنی و نظری آثار می‌گردید. در این مدرسه دو نوع روش آموزش وجود داشت، نظریه در کلاس درس و طرح در آتلیه. افراد از گروه‌های کاملاً مختلف موضوعات کاملاً متفاوتی را می‌آموختند (برادبنت در سلطان‌زاده، ۱۳۷۹، ۳۹). در سیستم‌های آموزش معماری بعد از بوزار در دنیا، با توجه به تأثیر تحولات انقلاب صنعتی، تمایل به ارتباط با صنعت و آموزش روش‌های تولید صنعتی ساختمان رواج بیشتری یافت. در عین حال گرایش به علوم انسانی و مطالعه سامان‌یافته رابطه انسان و محیط در جهت آفرینش فضای معماری پاسخگو به نیازهای جسمی، روحی و روانی انسان نیز افزایش پیدا کرد. به عنوان مثال در مدرسه باهوس به پایه، اصول و پشتوانه نظری طراحی و روش‌های ساخت اهمیت زیادی داده می‌شد (یعنی فر، ۱۳۸۴، یازده و دوزاده)^{۱۲}. نقاط ضعف تبیین‌شده در بخش ۱-۴-۱-۱- برنامه آموزشی (مورد الف)، ۱-۴-۱-۲- نظام آتلیه‌ای (الف و ب)، ۱-۴-۱-۳- شیوه قضاوت (الف و ب) و ۱-۴-۱-۵- نمایشگاه (الف و ب) گویای چنین آسیبی است.

سیستم آموزش معماری بوزار تأثیرات عمیقی بر برنامه آموزش معماری دانشکده هنرهای زیبا و در پی آن نظام آموزش معماری کشور گذاشت؛ در حدی که ردپای آن در نظام فعلی آموزش معماری

فرهنگی بود (غریب‌پور و توتون‌چی، ۱۳۹۵، ۱۴۲). از سوی دیگر «اصولاً مدرنیسم با تمام خصوصیات و عواملش به ایران وارد نشد، بلکه آنچه با این اسم رواج پیدا کرد، تقلید ناقص و کورکورانه‌ای بود از آنچه در ممالک دیگر به مرحله اجرا درآمد» (باور، ۱۳۸۸، ۱۰۱). در تأسیس مدرسه هنرهای زیبا برای هیچکدام از سوابق نظری و عملی بوزار، مابه‌ازای بومی تعریف نگردید. استفاده از استادکاران معماری نکته‌ای بود که در تأسیس بوزار از آن بهره برده شده بود. اما از هیچ‌یک از استادکاران طراز اول معماری ایران که در آن زمان هنوز فعال بودند، برای آموزش معماری استفاده‌ای نشد. علاوه بر این تأکید بر معماری کلاسیک غرب نیز در انتقال سیستم بوزار به ایران قابل نقد است. در حالی که بوزار آموزش خود را بر آموزه‌های معماری کلاسیک غرب استوار کرده بود، در آموزش دانشکده هنرهای زیبا، نگاهی به معماری سنتی ایران وجود نداشت. در نتیجه دانشجویان ایرانی از آشنایی با معماری بومی خود که از غنای بالا و سابقه چند هزارساله برخوردار بود و قواعد حاکم بر آن بی‌بهره بودند.

«هفتاد سال جدایی علوم انسانی و مبانی فکری تمدن‌ساز از دانش معماری در دانشکده‌های ما بزرگ‌ترین ضربه را به کیفیت آموزش وارد آورده است» (قهاری، ۱۳۸۷، ۸۳). آموزش جدید معماری با پیشینه معماری بومی ایران دارای تعارض بود (قیومی، ۱۳۹۶، ۱۰). علی‌رغم تحولات بعدی در دانشکده این آسیب هم‌چنان چشم‌گیر است. نقاط ضعف تبیین‌شده در عنوان ۱-۴-۲- بیگانگی آموزش با شرایط زمانی و مکانی کشور، گویای چنین آسیبی است.

۲-۳. آسیب‌شناسی انتقال: نقایصی در انتقال سیستم بوزار

انتقال سیستم آموزش بوزار در تمامی ابعاد نظری و اجرایی آموزش معماری صورت نگرفت. نقایص زیر در این زمینه قابل ذکر است:

الف) ضعف در توجه به ابعاد نظری و عملی طراحی

مدرسه بوزار، دو بنیان قوی و باسابقه نظری و عملی مرتبط با فحوای آموزش داشت.^{۱۱} دروس نظری در کلاس تدریس می‌شد و دروس عملی در کارگاه یا آتلیه و هر آتلیه زیر نظر معماری صاحب اختیار و تجربه اداره می‌شد. دروس نظری برای درک بهتر و آمادگی بیشتر دانشجویان برای طراحی تدریس می‌شد» (مزینی، ۱۳۷۶، ۴۴). در زمینه دروس نظری برنامه درسی معماران شامل سخنرانی‌هایی درباره نظریه معماری، تاریخ معماری، بنا، پرسپکتیو و ریاضیات بود و مبدا علمی این دروس حائز اهمیت بود (برادبنت در سلطان‌زاده، ۱۳۷۹، ۳۷-۳۸). اما همان‌گونه که در بخش ۱-۴-۱-۲- (مورد الف) تبیین شد، در سیستم مدرسه هنرهای زیبا، دروس تئوری به صورت محدود و بدون عمق لازم، و بدون برقراری ارتباط با دروس عملی ارائه می‌شد.

ب) ضعف در توجه به مسایل اجرایی و ایستایی

در سیستم بوزار، دروس فنی و ترسیمات اجرایی تحت عنوان پروژه ساختمان از اهمیت به‌سزایی برخوردار بود. «پروژه ساختمان عبارت بود از بسط و ترسیم تمام اجزای یک پروژه به تفصیل، که چگونگی اجرای آن را معلوم دارد. برای دریافت دیپلم نهایی نیز علاوه بر مانسبون‌های لازم، طرح و ترسیم [اجرایی] پروژه نهایی لازم بود.

قابل پی‌گیری است. از این جهت آسیب‌شناسی این سیستم در دانشکده هنرهای زیبا و جستجوی راه‌کارهایی جهت تقویت نقاط قوت و برطرف‌نمودن نقاط ضعف آن در بهبود کیفی نظام فعلی مؤثر است.

نتیجه

پیوندهای فرهنگی-اجتماعی با بستر جامعه، تلاش‌هایی در دوره‌های بعدی دانشکده به‌انجام رسید. ولی به‌نظر می‌رسد هم‌چنان توجه به این موضوع و تعریف برنامه‌های خاص و متفاوت درسی در راستای عملی‌نمودن این مهم مورد نیاز است.

از جمله مشکلات منتج از آسیب‌شناسی درونی و آسیب‌شناسی انتقال - که در سیستم اولیه مطرح بوده و تا به امروز نیز قابل‌مشاهده است - برقراری پیوند بین دروس نظری و عملی و توجه به فنون اجرایی است. در این زمینه، خصوصا به جهت تغییر شرایط دنیا و بروز تحولات نظری و تکنیکی متأثر از تغییرات شتاب‌گیرنده در فنون اجرایی و علوم نظری، اشکالات عمده‌ای در سیستم پدید آمد. قاعدتا در پاسخ به این شرایط تغییراتی در راستای انطباق با شرایط و نیازهای جدید ضروری می‌نماید. توجه به این موضوع اهمیت دارد که روش‌های نوین آموزش معماری همانند دیگر محصولات فکری و تکنولوژیک غرب، خواسته یا ناخواسته به ایران وارد شده یا خواهد شد. اما ضروری است معماری و تفکر غرب و تحولات نوین در ایران به‌طور ریشه‌ای شناخته شده و به انطباق آن با شرایط کشور اندیشیده شود.

در راستای توجه به این آسیب‌ها، سیاست‌گذاری‌های کلی زیر را در جدول (۲) پیشنهاد می‌شود.

نتایج این بررسی و راه‌کارهای مطروحه در قالب پاسخ به پرسش‌های تحقیق به صورت زیر ارائه می‌شود:

- تا چه حد استفاده از سیستم بوزار به عنوان سیستم آغازگر آموزش آکادمیک معماری در ایران صحیح بود؟

براساس مباحث تبیین شده به نظر می‌رسد انتخاب این سیستم به جهت سرعت بالای تغییرات و نیاز به عملکردهای نوین و شیوه‌های جدید در ساخت‌وساز کشور، شهرت و رواج جهانی مدرسه بوزار در روش‌های آموزش معماری در غرب و کشورهای در حال توسعه در این زمان، تعجیل در اجرای مدرنیزاسیون دستوری در دوره پهلوی اول و دسترسی به معماران مسلط و آشنا به این سیستم، گزینه‌ای قابل تامل می‌نمود. اما قاعدتا می‌بایست در راستای تقویت جریان معماری سنتی و بومی در ایران توجهاتی صورت می‌گرفت تا جریان جدید به حذف این جریان منجر نگردد.

- آسیب‌های ورود این سیستم آموزش معماری و ریشه آن‌ها ناشی از چه مسائلی بود؟

از زاویه آسیب‌شناسی بیرونی، قاعدتا در راستای انتقال این نظام آموزشی به عنوان یک شیوه آموزش غیربومی، سازوکارهای لازم در جهت تطبیق با ویژگی‌های فرهنگی و بومی کشور بایستی تأمین می‌شد. اما چنین توجهی صورت نگرفت. در زمینه رفع عدم

جدول ۲- پیشنهاد سیاست‌گذاری‌ها در جهت رفع آسیب‌ها.

<p>-سازماندهی و توسعه علمی مبانی نظری معماری بومی -توجه به تعامل فضای دانشکده با معماران حرفه مندی با دغدغه معماری اصیل و با هویت -تقویت و تعریف سازمان مشخص برای سفرهای دانشکده در راستای تاکید بر جنبه‌های تحلیلی و مفهومی معماری ایران و آشنایی نزدیک و ملموس دانشجویان با مسائل و مشکلات جامعه - توجه به ارتباط موضوعات آموزشی با فرهنگ و مسائل روز جامعه ایرانی -تحقیق در زمینه تکنولوژی‌های بومی و روزآور در ایران</p>	<p>از زاویه رفع آسیب‌های بیرونی</p>
<p>-نقد تحولات معماری غرب از دیدگاه فرهنگ ایرانی -ارائه پژوهش در راستای ارائه راه‌کارهای مناسب بومی برای آموزش معماری -انجام پژوهش در زمینه آموزش معماری در راستای شناخت سیستم‌ها و تحولات آموزشی معماری در جهان و تطبیق آن با شرایط و تحولات درونی جامعه ایران -بهره‌گیری از تکنولوژی‌های روز دنیا</p>	<p>از زاویه رفع آسیب‌های انتقال و آسیب‌های درونی</p>

تغییرات صورت‌گرفته در سیستم، هم‌چنان برخی قابل ردیابی است. با عنایت به سیاست‌های مطروحه در جدول (۱)، می‌توان در جهت رفع نقاط ضعف گام برداشت. براساس دستاوردهای حاصل از تحقیق، این موارد در جدول (۴) پیشنهاد می‌شود:

اگرچه جهت دستیابی به این ویژگی‌ها موانع و محدودیت‌هایی وجود دارد، ولی بدون در نظر گرفتن حالتی ایده‌آل از آموزش، تصور مسیر و ترسیم آن برای دستیابی به واقعیات ملموس‌تر امکان‌پذیر نخواهد بود.

- نقاط قوت و ضعف این سیستم در دانشکده هنرهای زیبا چه بوده است؟

نقاط قوت سیستم آموزش بوزار بر اساس تحلیل‌ها تبیین گردید. به‌نظر می‌رسد نقاط قوت کلیدی تبیین شده این سیستم در طی زمان به جهت برخی تحولات کم‌رنگ و یا با تغییرات سیستم دچار بی‌توجهی شده‌اند. با عنایت به سیاست‌های مطروحه در جدول (۲)، می‌توان برخی نقاط قوت این سیستم را باززنده‌سازی نمود. براساس دستاوردهای حاصل از تحقیق، این موارد در جدول (۳) پیشنهاد می‌شود:

سیستم آموزش دوره اول دارای نقاط ضعفی بود که علی‌رغم

جدول ۳- پیشنهادات در راستای باززنده‌سازی نقاط قوت سیستم.

با تقویت جنبه‌های هنری در قالب توجه به ابعاد خیال‌انگیز و شاعرانه معماری در راستای ایجاد فضای شورانگیز در آتلیه‌ها، همچنین حذف استانداردهای خشک و بدون‌انعطاف، نظیر تعریف زمان محدود برای تحصیل دانشجویان، بر این مبنا دوره تحصیل می‌تواند براساس توانایی‌های دانشجویان به صورت منعطف‌تری تعریف گردد. تعدیل کمیست پذیرش دانشجو به جهت بالابردن کیفیت آموزش در این زمینه راهگشا می‌باشد.	تاکید بر نشاط در برنامه آموزشی
تاکید بر حضور جمعی و تمام‌وقت دانشجویان که در ایجاد روحیه فعال آتلیه‌ها نقش به‌سزایی دارد. در چنین شرایطی امکان یادگیری دانشجویان از یکدیگر و هم‌افزایی آموزشی و علمی صورت می‌پذیرد. با بهینه‌سازی تعداد پذیرش دانشجو امکان تبادل فکری میان دانشجویان هم سال و سال های متفاوت با حضور آنان در آتلیه فراهم می‌شود. با پیش‌بینی فضای شخصی مناسب برای هر دانشجو در جوار فضای جمعی آتلیه احساس تعلق و رغبت به کار در دانشکده افزایش می‌یابد. در این شرایط می‌توان امیدوار بود که تعامل میان دانشجویان سال پائینی و سال‌بالایی و انتقال تجارب سینه‌به‌سینه افزایش یابد و رقابت میان آتلیه‌ها سرزندگی بیشتری به فضای دانشکده دهد.	تقویت نظام آتلیه‌ای
ایجاد سازوکار مناسب برای حضور فعال اساتید - معماران حرفه‌مند و پژوهشگران معماری در کنار یکدیگر - برای تدریس در دانشکده. این حضور در ایجاد تضارب آراء و تنوع روش‌های آموزشی دانشکده مؤثر خواهد بود. حضور اساتید پژوهشگر و حرفه‌مند در کنار یکدیگر در توسعه و پرورش ابعاد شخصیتی معماران آینده تأثیر به‌سزایی دارد. بهره‌وری از اساتید حرفه‌مند در دفتر فنی در دانشکده (به شرط ایجاد آن) علاوه بر پیوند فضای دانشکده با جامعه و پاسخگویی به نیازهای حقیقی آن، به تربیت معماران حرفه‌ای آینده کمک می‌کند.	ایجاد فضای تضارب آراء بین اساتید
ارزیابی پروژه‌ها با معیارهای مشخص و روشن و پاسخگویی به دانشجویان در قبال قضاوت.	افزایش اعتبار قضاوت
نمایش پروژه‌های هر دوره در نمایشگاه، و ایجاد امکان نقد پروژه‌ها و تقویت فضای آزاد ارائه دیدگاه‌ها، تأثیر بالایی در سرزندگی و تقویت سیستم آموزشی خواهد داشت. ایجاد فضای نقد و تحلیل پروژه‌ها در سطح دانشکده و حتی جامعه، در ارتقاء کیفیت پروژه‌ها مؤثر خواهد بود. این مهم اعتبار عمده‌ای به فضای آموزشی خواهد داد و به جدی شمردن آن در سطح جامعه می‌انجامد.	احیاء نمایشگاه

جدول ۴- پیشنهادات در راستای پوشش نقاط ضعف سیستم

توجه هرچه بیشتر به جنبه‌های ساخت و اجرا در پروژه‌ها، تأکید بر ایجاد بینش عمیق و پرورش استعدادهای دانشجویان به جای تأکید صرف بر آموزش دروس.	رفع نقاط ضعف برنامه آموزشی
تقویت هرچه بیشتر ارتباط بین دروس تئوری و عملی در آتلیه‌ها، به رسمیت شناختن حق انتخاب دانشجو برای انتخاب یا تعویض آتلیه، رصد منظم روند پیشرفت کار دانشجویان و توجه به ایجاد فضای تعامل و تضارب آراء، گفتگو، نقد و تحلیل.	رفع نقاط ضعف نظام آتلیه‌ای
به‌صورت بازکردن فضای تدریس موازی توسط چند استاد با گرایش‌های فکری متفاوت.	رفع نقاط ضعف شیوه‌های تدریس
به صورت سازمان‌دهی منسجم و به‌روز معیارهای قضاوت و تخصیص زمان و امکانات کافی برای قضاوت پروژه‌ها.	رفع نقاط ضعف شیوه قضاوت

پی‌نوشت‌ها

۱۳. تحولات مربوط به به دوره دوم دانشکده هنرهای زیبا بین‌سال‌های ۱۳۴۸ تا ۱۳۵۷ متأثر از چنین نیازها و تحولات جهانی بود.

فهرست منابع

- بانی مسعود، امیر (۱۳۹۱)، معماری آکادمیک ایران و تحولات معماری مسکن در دهه‌های ۱۳۴۰ و ۱۳۵۰، هنر معماری، ۲۵، صص ۱۸-۲۹.
- بنه‌ولولو، لئوناردو (۱۳۸۰)، تاریخ معماری مدرن، ترجمه سیروس باور، انتشارات دانشگاه تهران، تهران. - شافعی، بیژن؛ سروشیانی، سهراب؛ دانیال، ویکتور (۱۳۸۰)، معماری کریم طاهرزاده بهزاد، انتشارات دید، تهران.
- ابوالقاسمی، لطیف (۱۳۶۹)، مصاحبه شخصی با سید حسین اسدی خونساری، دانشکده هنرهای زیبا، دانشگاه تهران، تهران.
- اردلان، امیر هوشنگ (۱۳۸۷)، آموزش و پرورش در معماری، معماری و فرهنگ، ۳۲، صص ۶۲-۶۳.
- اشراق، عبدالحمید (۱۳۸۷)، شیوه آموزش به شکل آتلیه‌ای، معماری و فرهنگ، ۳۲، صص ۲۳-۲۵.
- اعتصام، ایرج (۱۳۸۷)، تکنولوژی در کنار آموزش سنتی، معماری و فرهنگ، ۳۲، صص ۱۸-۲۲.
- اعتصام، ایرج (۱۳۹۸)، مصاحبه شخصی، پرونده در آرشیو شخصی نگارنده، پردیس بین‌المللی کیش، دانشگاه تهران، کیش.
- امیدوار، عطا ا. (۱۳۸۷)، نوآوری در محیط هنری، معماری و فرهنگ، ۳۲، صص ۶۷-۶۹.
- اوشانه، داوود (۱۳۸۷)، استعداد، خلاقیت و پویایی، معماری و فرهنگ،

۱. پیش از شکل‌گیری دانشکده هنرهای زیبا، در مدارسی از قبیل دارالفنون و هنرکده معماری آموزش رشته معماری آغاز شده بود که سیستم آموزشی آن تا حدی متفاوت نسبت به آنچه بعدها در دانشکده هنرهای زیبا پا گرفت، شکل گرفته بود. برای اطلاعات بیشتر در این زمینه ر. ک. مختاری طالقانی، ۱۳۹۰.
۲. کنستروتوکیون.
۳. برای اطلاع بیشتر در این زمینه ر. ک. باور، ۱۳۸۸.
۴. برای اطلاع از حجم و میزان پروژه کنستروتوکیون در بوزار و مقایسه با حجم و میزان این درس در دانشکده هنرهای زیبا ر. ک. مزینی، ۱۳۷۶.
۵. این امر در مهاجرت برخی دانشجویان مؤثر بوده است. این دوران به دوره س‌یاه رشته معماری دانشکده معروف است (ساعدمیعی، ۱۳۹۴).
۶. قضاوت بلافاصله بعد از تحویل صورت می‌گرفته و در عرض چند ساعت کل پروژه‌ها قضاوت می‌شده است (ساعدمیعی، ۱۳۹۴) (اعتصام، ۱۳۹۸).
7. Drive-in-Cinema.
8. E'cole des Beaux-Arts.
۹. همانطور که در طی زمان تأثیر اندیشه‌های این مدرسه موجب تحول در نظام آموزشی دانشکده هنرهای زیبا در سال ۱۳۴۸ نیز می‌گردد.
۱۰. گدار، سیرو، دوپرول و فروغی.
۱۱. این دو بنیان عبارت بودند از آکادمی بوزار که محل طرح مباحث نظری در هنر و معماری در عرصه نظر بود و به‌کارگیری سبک بوزار در پیرایش و شکل‌دهی به مرکز جدید شهر پاریس توسط بارون هوسمن شهردار وقت در عرصه عمل بود. ر. ک. مزینی، ۱۳۷۶، ۴۴.

- بهشتی، تهران. صص ۱۴-۱۷.
- آیوازیان، سیمون (۱۳۸۷)، همسویی معماری با هنرهای دیگر، معماری و فرهنگ، ۳۲، صص ۵۶-۵۸.
- باور، سیروس (۱۳۸۸)، نگاهی به پیدایی معماری نو در ایران، نشر فضا، تهران.
- بیرشک، ثریا (۱۳۸۷)، حضور فعال و همیشگی در دانشکده، معماری و فرهنگ، ۳۲، صص ۶۴-۶۶.
- تیموری، سیاوش (۱۳۸۷)، معماری، اقیانوسی بی‌انتهای معماری و فرهنگ، ۳۲، صص ۴۲-۴۶.
- حجت، عیسی (۱۳۹۰)، مشق معماری، دانشگاه تهران، تهران.
- حجت، عیسی (۱۳۹۱)، سنت و بدعت در آموزش معماری، دانشگاه تهران، تهران.
- دیبا، داراب (۱۳۸۷)، کنش معماری و فرهنگ، معماری و فرهنگ، ۳۲، صص ۴۷-۵۰.
- دروسته، ماگدالنا (۱۳۸۹)، باوهوس، گروه ترجمه سورنا، سروش دانش، تهران.
- زرگری نژاد، غلامحسین (۱۳۸۶)، از مدرسه صنایع مستظرفه تا دانشکده هنرهای زیبا، هنرهای زیبا، ۳۰، صص ۵-۱۲.
- ساعدسمیعی، اصغر (۱۳۹۴)، مصاحبه شخصی، پرونده در آرشیو شخصی نگارنده، دفتر شخصی در برج سامان، بلوار کشاورز، تهران.
- ساعدسمیعی، اصغر (۱۳۸۷)، سازمان نظام آموزشی، معماری و فرهنگ، ۳۲، صص ۳۰-۳۶.
- سپهری، یحیی (۱۳۹۶)، تاریخ آموزش طراحی معماری در دانشگاه شهید بهشتی، انتشارات دانشگاه شهید بهشتی، تهران.
- سلطان زاده، حسین (۱۳۸۷)، نظریه پردازی در معماری ایرانی، معماری و فرهنگ، ۳۲، صص ۹۵-۱۰۲.
- شیخ زین الدین، حسین (۱۳۸۷)، معماری و نوآوری، معماری و فرهنگ، ۳۲، صص ۵۱-۵۲.
- صارمی، علی اکبر (۱۳۹۲)، تار و پود و هنوز، هنر و معماری قرن، تهران.
- صارمی، علی اکبر (۱۳۹۴)، مصاحبه شخصی، پرونده در آرشیو شخصی نگارنده، دفتر مهندسين مشاور تجیر، چهار راه ولیعصر، خیابان ارفع، تهران.
- صارمی، علی اکبر (۱۳۸۷)، معماری مدرن، تفکر مدرن، معماری و فرهنگ، ۳۲، صص ۱۱-۱۷.
- طیبیان، منوچهر (۱۳۸۷)، همسویی زندگی اجتماعی و حیات حرفه‌ای، معماری و فرهنگ، ۳۲، صص ۳۹-۴۱.
- عزیزی، محمد مهدی (۱۳۸۲)، تحول و دگرگونی گروه‌های آموزشی دانشکده هنرهای زیبا، هنرهای زیبا، ۱۴، صص ۴-۱۵.
- عینی فر، علیرضا (۱۳۸۴)، پیشگفتار مترجم در روش‌های تحقیق در معماری، نوشته لیندا گروت و دیوید وانگ، دانشگاه تهران، تهران.
- غریب پور، آفر و توتون چی، مارال (۱۳۹۵)، ارزیابی برنامه‌های آموزش معماری دوره کارشناسی در ایران از منظر توجه به مولفه‌های فرهنگی، مطالعات معماری ایران، ۱۰، صص ۱۴۱-۱۶۰.
- قدوسی فر، سیدهادی (۱۳۸۷)، بررسی موضوع پایان‌نامه‌های رشته معماری دانشکده هنرهای زیبا دانشگاه تهران (۱۳۴۲-۱۳۵۷)، معماری و فرهنگ، ۳۲، صص ۱۰۳-۱۰۷.
- قهرای، سیدعلیرضا (۱۳۸۷)، بررسی ویژگی‌های آموزش معماری، معماری و فرهنگ، ۳۲، صص ۸۲-۸۳.
- قیومی، مهرداد (۱۳۹۶)، تقریظ بر کتاب تاریخ آموزش طراحی معماری در دانشگاه شهید بهشتی، نوشته یحیی سپهری، انتشارات دانشگاه شهید بهشتی، تهران.
- کباری، غلامرضا (۱۳۸۷)، یادى از گذشته، معماری و فرهنگ، ۳۲، صص ۱۱-۱۷.
- کریر، راب (۱۳۷۵)، فضای شهری، ترجمه خسرو هاشمی نژاد، مؤسسه انتشارات جهاد دانشگاهی، تهران.
- کیانی، مصطفی (۱۳۹۳)، معماری دوره پهلوی اول، مؤسسه مطالعات تاریخ معاصر ایران، تهران.
- گروت، لیندا؛ وانگ، دیوید (۱۳۸۴)، روش‌های تحقیق در معماری، دانشگاه تهران، تهران.
- محبوبی اردکانی، حسین (۱۳۵۰)، تاریخ تحول دانشگاه تهران و مؤسسات آموزش عالی، دانشگاه تهران، تهران.
- مختاری طالقانی، اسکندر (۱۳۹۰)، میراث معماری مدرن ایران، دفتر پژوهش‌های فرهنگی، تهران.
- مزینی، منوچهر (۱۳۷۶)، از زمان و معماری، مرکز مطالعات و تحقیقات شهرسازی و معماری ایران، تهران.
- ممیز، مرتضی (۱۳۶۹)، دانشکده هنرهای زیبا در نیم قرن اخیر، کلک، ۱۱، صص ۵۹-۶۴.
- میرحیدر، سیدمحسن (۱۳۸۷)، ارتقاء دانش، کیفیت طراحی، معماری و فرهنگ، ۳۲، صص ۳۷-۳۸.
- نشریه دانشکده هنرهای زیبا (۱۳۴۳)، شماره ۲، دانشگاه تهران، دانشکده هنرهای زیبا، تهران.
- ندیمی، حمید (۱۳۷۵)، آموزش معماری، دیروز و امروز، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۱۳ و ۱۴ (۷۵)، صص ۱۳-۴۵.
- نراقی، فتانه (۱۳۹۴)، مصاحبه شخصی، پرونده در آرشیو شخصی نگارنده، دفتر شرکت ابردشت، خیابان طالقانی، تهران.
- نورکیهانی، سید حمید (۱۳۸۷)، پروژه‌ها، تجربه‌ای نو در مقیاسی وسیع، معماری و فرهنگ، ۳۲، صص ۷۰-۷۲.
- هاشمی، سیدرضا (۱۳۸۷)، جنبه‌های مفهومی و حرفه‌ای معماری، معماری و فرهنگ، ۳۲، صص ۵۹-۶۱.
- Evin, Ahmet (1986), *Architecture Education in the Islamic World*, The Agha Khan Award for Architecture.
- Haider, Gulzar (1986), Education towards an Architecture of Islam, in *Architecture Education in the Islamic World*, by Ahmet Evin, The Agha Khan Award for Architecture, Singapore.
- Zkan, Suha (1986), An Overview of Architecture Education in Islamic Countries, in *Architecture Education in the Islamic World*, by Ahmet Evin, The Agha Khan Award for Architecture, Singapore.
- Seragedin, Ismail (1986), Architecture and Society, in *Architecture Education in the Islamic World*, by Ahmet Evin, The Agha Khan Award for Architecture, Singapore.
- URL1: <https://literature.ut.ac.ir/aboutus>, Retrieved: 24/2/2020.
- URL2: <http://vahdatir/1398/09/19/>-پنج-استاد-معاصر-ادبیات-، Retrieved: 24/2/2020.
- URL3: <https://ut.ac.ir/fa/page/200/> تاریخچه، Retrieved: 2020/9/14.

Pathology of the Beginning of Architectural Education in the Faculty of Fine Arts: From the Entrance of E'cole des Beaux-Arts System until 1967*

Maryam Gharavi Alkhansari**

Assistant Professor, School of Architecture, College of Fine Arts, University of Tehran, Tehran, Iran.

(Received: 3 Dec 2019, Accepted: 25 May 2020)

The primary goal of this research is pathologic studying of the beginning of architectural education in Iran which is inspired by E'cole des Beaux-Arts System. This research believes that such studying can help to recognize the current situation and programming for promoting architectural education. The main questions of this research are: was applying the defined system inspired by E'cole des Beaux-Arts as a non-native method a right decision? What were the positive and negative effects of this application on architectural education in Iran? The research method is an interpretive-historical approach. The pathological process of the research is based on three main steps: The first step includes the primary recognition of the system, extracting and analyzing the five bases of the system and introducing the main positive and negative aspects of the system in this regard. The five main bases of the system were the educational program, atelier system, professors, judgment method and exhibition. The positive and negative aspects are organized in such categories. The main positive aspects of the system are considering the artistic aspects, adaptability of the education period according to the student ability, the full-time presence in atelier, the interaction of junior and senior students, the vitality of the atelier space, defining a personal zone for every student, the competitive space between ateliers, the professional experiences of the professors, the exclusive method of every professor, the consultative method of judgment, the anonymous judgment of the projects, providing a time for the exhibition of the projects, the possibility of the public criticism of the projects, paying attention to vernacular architecture through periodical traveling and connection to society needs by technical office. The main negative aspects of the system are emphasis on the formal aspects of the projects, the interruption between theoretical and practical courses, over-empha-

sis on artistic aspects, absence of right of students for changing atelier, induction of completion instead of educating, high impact of the professor's taste on each atelier's projects, insufficient supervision on student's educational process, lack of specific criteria for judgment, non-allocation of enough time to judge projects, disregard for social and cultural context of design, disregarding the analytical and conceptual aspects of indigenous architecture and lack of relationship between educational issues and Iranian culture and issues. The second step is the pathological stage which includes rooting the problems through external, transitional and internal pathology. The final step is the conclusion. The main results of the research show that the inspiration of E'cole des Beaux-Arts System as a non-native program was inevitable according to the global evolutions toward modernism and the need for new buildings and functions. But it was necessary to consider a mechanism to adapt the system with the context situation which was neglected. Besides, regarding the evolution occurred in the system resulting in the current situation, the positive points of the system are weakened and some of the negative points are still trackable. The final results also propose some suggestions regarding revitalizing the strong points and resolution of weaknesses in the current system.

Keywords

Faculty of Fine Arts, E'cole des Beaux-Arts System, Faculty of Architecture, Architectural Education.

* This article is extracted from the research project, entitled: "Pathology the beginning of architectural education in the Faculty of Fine Arts: From the entrance of E'cole des Beaux-arts system until 1967" which is in progress in the department of research, College of Fine Arts, University of Tehran.

** Corresponding author: Tel/Fax:(+98-21) 66409696, E-mail: mgharavi@ut.ac.ir