

مسئله انسجام در آموزش معماری بازاندیشی مسئله از طریق مدل «موقعیت رتوریکال»

ضحی ندیمی^۱، زهره تفضلی^۲ و کاظم مندگاری^۳

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۷/۶، تاریخ پذیرش ۱۴۰۰/۱۱/۲۵

DOI:10.22047/ijee.2022.306700.1857

چکیده: رشته معماری همواره با مسئله انسجام مواجه بوده است. با تعمق در این مسئله می‌توان آن را در معنای انسجام معرفت‌های متکثر در رشته معماری و همچنین انسجام معرفت‌های نظری در موقعیت عمل شرح داد. این معضل کهن، خود را در برنامه‌ریزی درسی رشته معماری و همچنین در کارگاه‌های طراحی نشان می‌دهد. از طرفی دانش رتوریک در طول تاریخ به مثابه هنر تألیف شناخته شده است. در این پژوهش، با رجوع به رتوریک و اتخاذ چهارچوب نظری موقعیت رتوریکال، سعی شده است به روش استدلال منطقی-روایی طرح موقعیت رتوریکال برای خوانش موقعیت‌های آموزش و طراحی معماری، نشان داده شود. با اتکا به مدل موقعیت رتوریکال، مسئله انسجام در معماری را می‌توان بازاندیشی کرد. بر مبنای این بازاندیشی، می‌توان گفت حل مسئله انسجام، در واقع از طریق فهم درست معنای عمل و در پی آن فهم دقیق رابطه میان نظر و عمل ممکن می‌شود. همچنین تعمق در موقعیت رتوریکال نشان می‌دهد که تألیف، در دیالکتیک نظر و عمل (در موقعیت عمل) و در وجود انسان تحقق می‌یابد. با فهم این مطلب، مفروضات حاکم بر نظام آموزش معماری اصلاح شده است و راهکارهایی عملی نظیر محوریت یافتن کارگاه‌های طراحی و اهمیت تربیت جامع معمار ارائه می‌گردد.

رژیم نگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

واژگان کلیدی: آموزش معماری، رتوریک، آرشیوتکتونیک، انسجام نظر و عمل

پرتال جامع علوم انسانی

۱- دانشجوی دکتری معماری، دانشگاه یزد، دانشکده هنر و معماری، یزد، ایران. zoha.nadimi@gmail.com

۲- استادیار، دانشکده معماری، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. tafazzoli.z@gmail.com

۳- استادیار، دانشکده هنر و معماری، دانشگاه یزد، یزد، ایران. (نویسنده مسئول). mondegari@yazd.ac.ir

۱. مقدمه

حوزه معماری ملتقای معرفت‌های گوناگون نظری^۱، صناعی^۲ و عملی^۳، (Troiani et al., 2014) با طبیعت‌های متفاوت است. از این رو، انسجام و تألیف این معرفت‌ها در معماری همواره مطلبی بسیار مهم بوده است. در تلقی سنتی نیز هر چند معماری همواره مثالی برای گردآمدن اجزای گوناگون در یک کلیت و وحدت یافتن دانش‌ها و مهارت‌های گوناگون در وجود معمار^۴ بوده است، هیچ‌گاه انسجام این پاره‌های متکثر، به یک مسئله^۵ تبدیل نشده بود. اما "در دوره جدید (دوره پس از سنت)، مسئله انسجام به مهم‌ترین مسئله در آموزش معماری تبدیل شده است." (Nadimi.1998)

هم‌زمان با متداول شدن آموزش دانشگاهی درباره بیشتر دانش‌ها و معرفت‌ها، «تربیت معمار» که اغلب در کارگاه‌های ساخت بنا به صورت استاد و شاگردی صورت می‌گرفت، به تدریج به «آموزش معماری» در قامت رشته دانشگاهی تبدیل شد. از آنجا که در دانشگاه تلقی واحدی درباره معماری وجود نداشت، برخی آن را علم، برخی آن را هنر و عده‌ای هم آن را فقط یک حرفه تلقی کردند و از "بلا تکلیفی رشته معماری در میان رشته‌های علوم انسانی، علوم مهندسی یا هنر" سخن گفته‌اند. (Robinson. 2001) عده‌ای معماری را "دانشی میان رشته‌ای یا چندرشته‌ای" خوانده‌اند. (Rendell. 2013) اما عده‌ای دیگر از اندیشمندان نیز با توجه به چندوجهی بودن معماری، با نگاه تأملی به رشته معماری بر خاص بودن آن تأکید کرده‌اند. (Leatherbarrow. 2001)

در هر حال در همه این تلقی‌ها، ویژگی چندوجهی بودن معماری و کثرت انواع معرفت‌های دخیل در آن مضمراست. اما برای فهم ساده‌تر معماری، عده‌ای وجهی را برگرفته و وجوه دیگر را کم‌رنگ کرده‌اند و عده‌ای نیز با تأکید بر این تنوع و کثرت خاص، معماری را به صورت مجموعه چند معرفت، یا چند رشته موازی در کنار هم تلقی کرده‌اند. اما در واقع مسئله چگونه وحدت یافتن دانش‌ها و معرفت‌ها در معماری همچنان به قوت خویش باقی و آموزش دانشگاهی معماری با مسئله انسجام دست به گریبان است.

برای یافتن الگوی راهنمایی برای رفع مسئله انسجام در معماری، باید در جستجوی دانشی بود که مانند معماری ملتقای معرفت‌های متکثر باشد، اما توانسته باشد این معرفت‌های متکثر را با یکدیگر تألیف کند. چنین دانشی با اتکا به نظر دانشوران و متفکران دانش رتوریک است.^۶ با اینکه «رتوریک» را در فارسی بلافاصله به بلاغت یا خطابه ترجمه می‌کنند^۷، اما معنای رتوریک چنین محدود نیست و

1- Episteme
4- Architecton

2- Thechne
5- Problem

3- Phronesis

۶- رتوریک را هنر آرشیئتکتونیک یا هنر تألیف نامیده‌اند. (McKeon, 2005)

۷- مطابق نظر متخصصان حوزه رتوریک، برای جلوگیری از تقلیل معنای رتوریک، بهتر است از ترجمه آن برهیز کرد و از خود واژه «رتوریک» در فارسی استفاده کرد. نک: (Ahmadi, Poamamdarian, 2017) چنان که قدما نیز با به کار بردن خود واژه به صورت معرب «بطوربقا» چنین کرده‌اند.

تاریخ تفکر، شاهی غنی است بر اینکه معانی متعددی مدلول این مفهوم هستند.^۱ در این نوشتار سعی شده است که با تأملی بنیادین و بازنگری در باب موضوع انسجام (تألیف) در دانش رتوریک، راهی جدید برای چاره‌اندیشی در باب معضل انسجام در معماری آشکار شود.

پس می‌توان سؤالات این پژوهش را به این نحو بیان کرد: معرفت‌های متکثر در معماری چگونه باید با یکدیگر تألیف شوند؟ سازوکار و محل تألیف آنها چگونه است؟ چگونه می‌توان در پرتو دانش رتوریک در باب مسئله «انسجام» در معماری بازاندیشی کرد؟ و این بازاندیشی چه افق‌هایی را بر برنامه‌ریزی آینده رشته معماری خواهد گشود؟

برای پاسخ به این پرسش‌ها در پرتو تعالیم رتوریک، باید ابتدا به همین پرسش‌ها در رتوریک پاسخ داد و سپس وجه روا بودن اطلاق سازوکار تألیف در رتوریک به حوزه معماری را نیز روشن کرد تا بتوان از مدل رتوریکال در حوزه معماری بهره گرفت.

این پژوهش در واقع به پیوند کهن اما مغفول میان معماری و رتوریک رجوع می‌کند و تلاش می‌کند با استفاده از تأملات جدید اندیشمندان درباره رتوریک و تعمیم آن به عنوان الگوی تفکر معطوف به عمل، به مسئله انسجام در معماری دوباره بیندیشد. این مسیر از بررسی انتقادی مفروضات در مسئله انسجام شروع می‌شود. با رفع این مفروضات و طرح متفاوت مسئله «عمل» و در پی آن «ارتباط نظر و عمل»، ارتباط و پیوند معماری با حوزه مهم رتوریک و معرفت عملی آشکار می‌شود. به این ترتیب امکان اتخاذ تئوری «موقعیت رتوریکال»، به عنوان چارچوب نظری مناسب برای تبیین موقعیت طراحی و موقعیت‌های تصمیم و عمل معمار نشان داده می‌شود. با استفاده از این چارچوب، این امکان ایجاد می‌شود که «موقعیت عمل» به عنوان محور کانونی اندیشه درباره آموزش معماری قرار گیرد و حول این محور، موقعیت‌های مختلف طراحی، آموزش معماری و برنامه‌ریزی آموزشی، در یک زمینه واحد و در نسبت با هم دیده و اندیشیده شوند. با استدلال منطقی نشان داده می‌شود که این چارچوب نظری چگونه می‌تواند پیش‌فرض‌ها و مبنای نظام آموزشی معماری را که موجب عدم انسجام در آن شده است، اصلاح کند. به این ترتیب و با این وحدت در اندیشه، مسئله عدم انسجام در معماری در سطح دیگری رفع می‌شود.

۲. مرور پیشینه

مسئله انسجام در معماری، نزد اندیشمندان این حوزه بیشتر به مثابه «انسجام نظر و عمل»^۲ و برای

۱- رتوریک را معادل «خطابه»، «فن سخنوری»، «بلاغت»، «دانش سخن»، «هنر اقناع»، «هنر ارتباط»، «هنر تألیف» و حتی گاهی «لفظی و فریب» خوانده‌اند، طوری که لفظی مشترک برای معانی گوناگون به نظر می‌رسد. اما در واقع این چندمعنایی، حاصل تطور تاریخی معنای رتوریک است که روایت مفصل این تطورات را می‌توان از طریق دایره المعارف‌های تاریخی مفاهیم و یا کتاب‌های تاریخ رتوریک پی گرفت.

رفع «شکاف میان نظر و عمل»^۱ طرح شده است. این مسئله در حوزه عمومی آموزش، با عنوان «انتقال یادگیری»^۲ شناخته شده تر است. انتقال یادگیری در یک جمله عبارت است از «به کارگرفتن آموخته‌های قبلی، در فرایند درک مفاهیم تازه و حل مسائل جدید» (Nadimi, 1998) لذا می‌توان گفت مفهوم انتقال یادگیری در معماری نظر دارد به این که چگونه آموخته‌های تئوری به موقعیت‌های عملی معماری منتقل شده است و با یکدیگر تألیف گردیده و سپس به کار گرفته می‌شوند. (Haskell., 2004)

با مرور اجمالی آرای محققان در حوزه معماری می‌توان گفت که عدم انسجام، در سه سطح شکاف میان دروس نظری و پروژه‌های طراحی^۳، (Cunningham, 1980) و (Gelernter, 1998)، شکاف میان آموزش دانشگاهی و حرفه و همچنین میان طراحی و ساخت (Brooks & Dansereau, 1987) مطرح شده است و برای هر یک، راهکارهایی نظیر «محوریت آتلیه‌ها برای آموزش دروس تئوری» (Teymur, 1983)، «ضرورت گذراندن دوره‌های کارآموزی» (Marmot @ Symens 1983) و (Nadimi, 1998) و «اهمیت تجربه‌های حین عمل و مثال‌های واقعی» (Dittmar, 1984) ارائه شده است. برخی از این راهکارها بسیار مفید هستند اما مبنای نظری این توصیه‌ها، چندان مشخص نیست و زمینه و منظومه واحدی، این راهکارهای پراکنده را به هم پیوند نمی‌زند.

این پژوهش برای تمهید این زمینه بنیادین و چارچوب منسجم، از دانش رتوریک بهره می‌گیرد. لذا پژوهش‌هایی که به نحوی در باب رتوریک و طراحی (در مقام آموزش معماری) انجام شده‌اند، پیشینه مستقیم این تحقیق هستند. عده‌ای از طراحی پژوهان، ضمن نظر کردن به مشکل عدم انسجام در طراحی، سعی کرده‌اند با اتکاء به دانش رتوریک و فهم آن به مثابه «هنر تألیف»^۴، برای این مسئله چاره‌اندیشی کنند. این دسته از تحقیقات، نزدیک‌ترین پژوهش‌ها به رویکرد این تحقیق هستند. ریچارد بیوکانون^۵ را می‌توان از تأثیرگذارترین اندیشمندان در تبیین نسبت رتوریک و طراحی دانست. از منظر وی، تا پیش از دوره مدرن، همواره طراحی و ساخت، هم‌زمان و توسط یک نفر انجام می‌شد اما با توسعه فناوری، شکافی عمیق میان طراحی و ساخت حادث شده است. این امر سبب شده که هنرمندان و طراحان متولی جنبه‌های هنری و انسانی طراحی و مهندسان و فناورها متولی جنبه‌های فنی ساخت شوند. وی پیشنهاد می‌دهد که «برای بازگشت به حالت وحدت یافته که همه جنبه‌های متکثر موضوع، با هم مورد توجه قرار گیرند، می‌توان از دانش رتوریک کمک گرفت.» (Buchanan, 1985) وی معتقد است رتوریک و طراحی هر دو به مثابه یک «هنر تألیف‌کننده»^۶ می‌توانند جنبه‌های مختلف

1- The gap between theory and practice

2- Transfer of learning

۳- آلن کابینگهام می‌گوید: «مسئله همیشگی در آموزش معماری ارتباط دانش انتقال یافته با عمل طراحی است، انسجام بخشیدن به آنچه که به خاطر راحتی جریان آموزش، تجزیه گشته است.» (Cunningham in Nadimi ۱۹۹۸) گلرنتر نیز در مقاله «آشتی دادن دروس و آتلیه‌ها» این عدم انسجام در نظام آموزشی معماری را به مثابه خطای مشترک مدارس معماری بیان می‌کند. (Gelernter in Nadimi ۱۹۹۸)

۴- هنر در اینجا به معنای هنر در دوره جدید نیست بلکه به معنای انتخاب بهینه و کمال یافته است.

5- Richard Buchanan

6- Architectonic art

فعالیت انسان اعم از «نظر و عمل» را کنار یکدیگر گرد آورند. او اظهار امیدواری کرده است که «اگر تئوری طراحی ای مبتنی بر رتوریک تدوین شود، می توان امیدوار بود که جدایی نظر و عمل در طراحی از میان برود.» (Buchanan.1995)

همچنین بالارد و کاسکلا نیز ضمن تأکید به ضرورت اتخاذ نگاهی کل نگر نسبت به طراحی، معتقدند با اتکاء به دانش رتوریک می توان "تئوری متحدکننده طراحی را ارائه داد، تئوری ای که همه صورت های متنوع طراحی اعم از طراحی مهندسی، طراحی صنعتی، طراحی معماری و... را در برگیرد." (Ballard @Koskela.2013) انگبزر نیز ضمن بیان معرفت های متکثر دخیل در طراحی و رتوریک سعی کرده است از "قابلیت های رتوریک و مفهوم مثلث رتوریکال (برای رفع شکاف میان وجه هنری و انسانی طراحی استفاده کند." (Engbers.2018)

هرچند برخی از طراحی پژوهان به قابلیت تألیف گری رتوریک در حوزه طراحی اشاراتی کرده اند اما در پژوهش های ایشان، مبنای نظری این امکان در حوزه معماری و علی الخصوص آموزش آن تبیین نشده است. این تحقیق تلاش دارد با اتکاء به مبنای نظری دانش رتوریک به مثابه "معرفت انسجام"، مسئله انسجام در آموزش معماری را مورد بازاندیشی قرار دهد و در صورت امکان، در جهت رفع مسئله گام بردارد.

۳. معماری و مسئله انسجام

طرح مسئله: با وجود اینکه تقریباً همه دانشوران درباره اهمیت مسئله انسجام در آموزش معماری متفق القول اند، اما تلاش های ایشان برای پاسخ به آن کمتر ثمربخش بوده است. برای تقرب به حل مسئله انسجام در معماری، در نخستین گام باید مسئله به درستی فهم و بازطرح شود. با تعمق در خصلت رشته معماری، مسئله انسجام را می توان به دو شکل بیان کرد: یکی مشکل کثرت و عدم ارتباط دانش های دخیل در حوزه معماری که بیشتر در برنامه ریزی آموزشی خودش را نشان می دهد و دیگری مشکل انتقال دانش های نظری در هنگام عمل (یعنی در مقام تحقق) که بیشتر در هنگام طراحی و در کارگاه های طراحی به چشم می آید. متمایز کردن این دو تلقی کمک می کند که بتوان دو وجه مسئله را مجزا و ساده تر بررسی کرد. ذیلاً به ترتیب به این دو معنا پرداخته می شود:

۳-۱. کثرت معرفت های دخیل در معماری و فقدان کلیتی برای یکپارچه کردن آنها
در مقدمه اجمالاً گفته شد که آموزش دانشگاهی معماری با مسئله عدم انسجام دست به گریبان است. این وضعیت را می توان از طرفی به ویژگی های خاص رشته معماری و از جانب دیگر به عدم تطابق

آن با پیش فرض‌های نظام دانشگاهی نسبت داد. هرچند معماری ملتقای معرفت‌های مختلف است اما مانند علوم محیطی^۱، صرفاً مجموعه‌ای از علوم در کنار هم نیست، بلکه معرفت‌های مختلف در معماری به قصد خلق و ایجاد اثر معماری، با یکدیگر تألیف می‌شوند. به عبارت دیگر معماری رشته‌ای چندوجهی است که وجوه مختلف آن قرار است به تألیف بیانجامند. لذا بیش از آنکه نگاه جزئی‌نگر و تخصصی به معماری اهمیت داشته باشد، نگاهی کل‌نگر که بتواند همه جنبه‌های متنوع را با هم تألیف کند، اهمیت دارد.

در واقع یک تعارض بنیادین میان طبیعت چندوجهی اما تألیف‌خواه معماری، با طبیعت جزءنگر و تخصصی‌کننده آموزش دانشگاهی در دوره جدید، وجود دارد و جمع شدن این دو با هم در برنامه‌ریزی آموزشی رشته معماری سبب بروز مسئله عدم انسجام در این سطح شده است. به نظر می‌رسد حل مسئله انسجام در گرو «فهم» این تعارض مبنایی و تلاش برای رفع آن است. باید عمیقاً این مطلب را دریافت که آموزش دانشگاه با مبنای تخصص‌گرا و تجزیه‌گر و مفروضات و ساختارهای متناسب با این نگاه، با معماری که طبیعتی چندوجهی و نیازمند تألیف دارد، در خانه «رشته معماری» با هم در تعارض هستند.

دروسی مانند تاریخ، هنر، زیبایی‌شناسی، روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، فلسفه، اقتصاد، مدیریت، استاتیک (ایستایی) و شناخت مصالح ساختمانی و بسیاری دانش‌های دیگر در کنار مهارت‌های مشاهده و ترسیم و ساخت و توانایی کار با نرم‌افزارهای ترسیم یا فضاسازی در رشته معماری دخیل اند، حال آنکه این دانش‌ها به تنهایی، ارتباط چندانی با هم ندارند و بعضاً به حوزه‌های متباعد معرفتی تعلق دارند. در نظام واحدی آموزش معماری که مبنایش تجزیه‌گری و جداکردن ساحت‌های دانش‌هاست، هیچ برنامه روشن و منسجمی در جهت تألیف این معرفت‌های متکثر وجود ندارد و گاهی فقط توصیه‌هایی پراکنده و موضعی ارائه می‌شود. این عدم ارتباط دانش‌های مختلف و مشخص نبودن نسبت آنها با یکدیگر، در هنگام برنامه‌ریزی درسی به یکی از مسائل مهم در آموزش معماری تبدیل شده است. گاهی این دانش‌های متکثر آن قدر نامرتبط به هم به نظر می‌رسند که اصلی و فرعی بودن آنها نسبت به هم یا لزوم تقدم و تأخر آنها در برنامه آموزشی چندان مشخص نیست. نتیجه این گونه می‌شود که در رشته معماری، این دانش‌ها به صورت موازی عرضه می‌شوند.^۲ سؤالی که پیش می‌آید این است که آن کلیتی که این دانش‌ها باید در سازمان آن قرار بگیرند چیست و محل تألیف دانش‌های متکثر در معماری کجاست؟ در پاسخ به این سؤال به اجمال می‌توان گفت که معرفت‌های متکثر دخیل در معماری، در کتاب‌های دانش معماری با هم ممزوج و یکپارچه نمی‌شوند بلکه این معرفت‌های متکثر، در وجود

1- Environmental sciences

۲- رک: برنامه‌های مصوب رشته کارشناسی معماری برای مثال شورای عالی برنامه‌ریزی، وزارت فرهنگ و آموزش عالی ۱۳۹۴، مشخصات کلی، برنامه و سرفصل دروس دوره کارشناسی مهندسی معماری، بازنگری شده مورخ تیرماه ۱۳۸۴ دانشگاه شهید بهشتی.

معمار و به قصد ایجاد اثر معماری با یکدیگر تألیف می‌شوند و وحدت می‌یابند. همین درک اجمالی از پاسخ است که ما را به لزوم «بازاندیشی» در مفروضات و شیوه طرح مسئله رهنمون می‌شود.

۲-۳. عدم انسجام نظر و عمل یا عدم انسجام دانش‌ها در موقعیت عمل مسئله انسجام در معماری در سطح دیگری نیز طرح می‌شود که نظر به تألیف معرفت‌های متکثر در مقام عمل و در موقعیت تحقق معماری دارد که همانطور که ذکر شد، با عنوان انسجام نظر و عمل مورد توجه اندیشمندان معماری قرار گرفته است.^۱ مشکلی که در باب مسئله عدم انسجام نظر و عمل در معماری وجود دارد این است که حرفه‌مندان و دانشوران در رشته معماری اغلب معنای عمل در معماری را به درستی درک نکرده‌اند. عمل در معماری غالباً یا به معنای کار عملی و مهارت کار با دست (صناعت) و یا به معنای کاربست نظریه یا «دانش کاربردی»^۲ (Snodgrass & Coyn 2006) تقلیل پیدا کرده است. همین بدفهمی از معنای عمل است که باعث شکل‌گیری این مفروض غلط در آموزش معماری شده است که مجموعه دانش‌هایی (نظری) به معمار آموخته می‌شود و سپس انتظار می‌رود که او بتواند آنها را در موقعیت‌های طراحی (موقعیت عمل) پیاده کند، و به کار بندد. اما طبیعت موقعیت طراحی در معماری به گونه دیگری است. لذا فهم عمل به مثابه کاربست نظریه، تبیین مناسبی برای موقعیت طراحی نیست. به نظر می‌رسد در گام نخست باید درباره معنای عمل در معماری بازاندیشید. با مرور مختصری بر معنای «عمل» در رشته‌های دیگری که با مسئله نظر و عمل درگیرند، درمی‌یابیم که اساسی‌ترین معنای عمل، «کنش» است، یعنی آنچه با قصد و اراده از آدمی سر می‌زند. (Ashouri, 1996) این فهم از «عمل» تلقی متداول عمل به مثابه کاربست نظریه را در مفروضات ما تصحیح می‌کند. «در این معنا از عمل، انسان (عامل) بیرون از وضعیت عمل نیست که فقط ناظر و مشاهده‌گر باشد بلکه وجود او مستقیماً درگیر و درون موقعیت عمل است چون باید تصمیم بگیرد و کاری انجام دهد.» (Gadamer, 2004) به نظر می‌رسد فهم عمل به این معنا، برای تبیین موقعیت طراحی (موقعیت عمل معماری) مناسب‌تر است و مسئله انسجام نظر و عمل روشن‌تر می‌شود.

در دانشکده‌های امروزی، کارگاه‌های طراحی معماری همان جایی هستند که دانشجو در موقعیت طراحی (موقعیت عمل) قرار می‌گیرد. اما مسئله اینجاست که دروسی که بیرون از کارگاه آموزش داده می‌شوند، ارتباط سنجیده‌ای با کارگاه‌ها ندارد. به عبارتی برقرار کردن ارتباط میان آن دروس با موقعیت عملی، بر عهده خود دانشجو فرض می‌شود و هیچ تمهید سازمان‌یافته‌ای برای اینکه دانشجو از

۱- به وضوح پیداست که این معنای مسئله با معنای نخست بسیار مرتبط است اما در اینجا برای شرح بهتر مسئله، میان آنها تمایز قائل می‌شویم.

عده این تألیف و انتقال دانش برآید، اندیشیده نشده است.^۱ پس مسئله انسجام از این منظر آن است که چگونه دانشجو باید دانش‌هایی را که در درس‌های نظری آموخته است، در حین عمل (در کارگاه طراحی) به موقع و متناسب با موقعیت، احضار کند یا به کار بندد؟ یا در موقعیت‌های خاص، مثلاً هنگامی که در حین طراحی، دو قاعده از دو دانش مختلف ناظر به دو تصمیم متفاوت باشند، چگونه باید بتواند میان آنها انتخاب کند یا مسئله را اساساً به نحو دیگری صورت‌بندی کند تا پاسخ درستی به هر دو قاعده داده باشد؟ متأسفانه برنامه فعلی غالب دانشکده‌های معماری پاسخی برای این پرسش‌ها ندارد.

۴. رتوریک و معرفت انسجام

غالباً واژه «رتوریک» را در فارسی به «خطابه» یا «بلاغت» ترجمه می‌کنند اما همان‌طور که گفته شد، تاریخ رتوریک معانی متعدد و چندلایه‌ای به آن بخشیده است که تقلیل آن در قالب واژگان فوق‌راه را به فهم معنای عمیق‌تر آن می‌بندد. مورخان رتوریک با مرور همه معانی متعدد و بعضاً متضاد رتوریک گفته‌اند که محور مشترک همه این معانی متنوع رتوریک، «اقناع»^۲ است. (Herrick.2018) چنان‌که در طلیعه دانش مکتوب رتوریک، ارسطو نیز بر این معنا تأکید کرده است.^۳ برای ارائه فهمی نسبتاً جامع از رتوریک می‌توان به تعریف معتبری از جیمز هرریک که مبتنی است بر شرح مفهوم «اقناع»، تکیه کرد: رتوریک «نیروی ذاتی اندیشه و احساس انسانی است که از طریق زبان (نظامی معنادار) بر تصمیم و عمل دیگران اثر می‌گذارد.» (Herrick.2018) تعریف جیمز هرریک به وضوح نشان می‌دهد که رتوریک معطوف به «عمل» است. مفهوم عمل در اینجا، معادل پراکتیس^۴ و به معنی کنش و مداخله مبتنی بر تأمل، اراده و تصمیم انسانی در عالم مطرح می‌شود، معنایی که سابقه آن را در معرفت‌های عملی کهن^۵ می‌توان پیگیری کرد. با اینکه رتوریک را غالباً محدود به دایره زبان می‌فهمند اما با تکیه به نظر برخی از فیلسوفان مانند ویکو و گادامر و تولمن و محققانی مانند پرلمان^۶ و کریگ^۷، رتوریک را می‌توان به نحو عام، الگوی تفکر معطوف به عمل دانست. استفان تولمن، در پی احیای معرفت عملی، الگوی استدلال عملی (تفکر

۱- به صورت موضعی تحقیق‌هایی وجود دارد، مثل آموزش تاریخ در کارگاه طراحی معماری و آموزش طراحی در حین آموختن تاریخ. (Hein & Dooren. 2020) یا آموختن ایستایی در هنگام طراحی (zeinali & farahza. 2020)

2- Persuasion

۳- ارسطو در رساله خطابه‌اش می‌گوید: «ظاهراً تنها خطابه [رتوریک] است که می‌تواند تقریباً در هر موضوعی که به ما عرضه می‌شود وسایل اقناعی آن را کشف کند. به همین سبب است که می‌گوییم قلمرو آن محدود به هیچ موضوع خاصی نیست.» (Aristotle: ۲۰۱۴: ۳۰)

4- Practice

۵- معرفت‌های عملی از دیرباز در سه حوزه اخلاق، تدبیر منزل و سیاست مدن دسته‌بندی شده‌اند.

۶- نک (Perelman. 1979)

۷- نک (Craig. 2006: 38)

معطوف به تصمیم و عمل) را رتوریکال معرفی کرد. (Toulmin, 1988) از این منظر می‌توان گفت که رتوریک درباره سازوکار اندیشه انسان، در موقعیت‌های تصمیم‌گیری و عمل است. به همین دلیل است که دانشورانی که در دوره جدید مباحث رتوریک را مورد بازاندیشی قرار داده‌اند، معتقدند میدان رتوریک به هیچ‌وجه محدود به قلمرو زبان نیست، بلکه مربوط به همه موقعیت‌هایی است که "انسان در مقام پاسخ، عمل یا مداخله در هستی قرار می‌گیرد." (Olmsted, 2006)

از طرفی، هر موقعیت واقعی تصمیم و عملی، محل تلاقی معرفت‌ها و اقتضائات متنوعی است که به فراخور موضوع و موقعیت متفاوت هستند. وقتی انسان / رتور در میانه چنین موقعیتی قرار می‌گیرد، باید بتواند همه آن ملاحظات را در یک تصمیم واحد و مناسب با یکدیگر تألیف کند. به همین دلیل است که عمل، به مثابه پراکتیس (عمل انسانی)، چنان‌که در رتوریک فهمیده می‌شود، قرابت ویژه‌ای با مسئله "انسجام معرفت‌ها" دارد.

اندیشمندان برای شرح موقعیت عمل در رتوریک، تئوری منسجمی به نام تئوری موقعیت رتوریکال^۲ ارائه کرده‌اند که به جز حوزه زبان، در حوزه‌های دیگری که در آنها نیز چنین فهمی از عمل (به‌مثابه پراکتیس) مطرح است، مثل حوزه مدیریت و اقتصاد نیز مورد استفاده قرار گرفته است.

۵. موقعیت رتوریکال

به بیان ساده می‌توان گفت، هرگاه انسان در موقعیت تصمیم و عمل قرار گیرد، در یک «موقعیت رتوریکال» است. این موقعیت، موقعیتی سیاق‌مند^۳ (Brinton, 1981)، جزئی و منحصر به فرد^۴ (Gorrell, 1997)، "غیرقطعی"^۵ و محتمل^۶ (Consigny, 1974) است. است که شامل ضرورت‌ها^۷، محدودیت‌ها^۸ و مخاطبانی^۹ با سائق‌ها و باورهای مختلف می‌شود و غایت آن، تألیف همه معرفت‌های مقتضی آن موقعیت توسط رتور برای گفتن یک سخن، [خلق یک محصول یا اتخاذ یک تصمیم] و به‌قصد "تأثیرگذاری بر مخاطبان" و اقناع آنهاست. (Bitzer, 1968)

هر چند چنین موقعیتی در دانش رتوریک، به‌مثابه یک وضعیت خاص برای رتور (خطیب) مورد توجه و تحلیل اندیشمندان قرار گرفته است اما کاملاً روشن است که فقط خطیب نیست که در چنین موقعیت‌هایی قرار می‌گیرد بلکه هرگاه انسان در قلمروی امور محتمل (امور انسانی)، که قطعیتی علمی یا منطقی آن را کاملاً پشتیبانی نمی‌کند، مکلف به انتخاب و تصمیم‌گیری باشد، در موقعیتی رتوریکال است. مطابق تعریفی عام‌تر، هرگاه انسان در مواجهه با ضرورت^{۱۰}، درخواست یا سؤالی (از جانب خود یا دیگری) واقع شود که پاسخ او مستلزم نوعی تأثیرگذاری در زندگی (خود یا دیگران) باشد، در موقعیت

1- Rhetor

4- Particular & concrete

7- Exigence

10- Exigence

2- Rhetorical situation

5- Indeterminate

8- Constraints

3- Contextual "زمان مند و مکان مند"

6- Probable

9- Audience

«ضرورت، همان پرسش است اما در مقام تجربه و عمل» (Turnbull, 2017)

رتوریکال قرار گرفته است. رتور فقط نظاره‌گر از بیرون نیست، بلکه موظف است از میان بی‌شمار تصمیم محتمل، در فرایند تفکری سنجشگرانه، یکی را به‌عنوان پاسخ و تصمیم نهایی و به قصد «مداخله و تأثیرگذاری» مناسب در موقعیت برگزیند. آشکار است که معمار نیز وقتی در موقعیت جزئی، سیاق‌مند و منحصربه‌فردی، مانند طراحی معماری قرار می‌گیرد و باید با نظر کردن به معرفت‌های متنوع دخیل در موقعیت، از میان بی‌شمار راه‌حل ممکن تصمیم یا تصمیم‌هایی بگیرد، در موقعیتی مشابه است. مهم‌ترین نکته در تئوری «موقعیت رتوریکال»، تأکید بر "موقعیت‌مدار" بودن آن است. «موقعیت» اصطلاحی است که بر "جزئی، واقعی و ملموس" بودن و "زمان‌مند و مکان‌مند" (سیاق‌مند^۲) بودن امری دلالت دارد. (Brinton, 1981) اصطلاح «موقعیت» متذکر می‌شود که تلقی ما از یک وضعیت، مصداق یک قاعده عمومی نیست، بلکه آن را به‌مثابه وضعیتی خاص، جزئی و منحصربه‌فرد می‌فهمیم که نیازمند پاسخ متناسب با خود است. لذا نمی‌توان انتظار داشت که قواعدی عمومی و یا نسخه دقیقی برای رتور در چنین موقعیتی وجود داشته باشد، بلکه او هر بار در موقعیت جدید و منحصربه‌فردی برای تصمیم و عمل قرار می‌گیرد. رتور در موقعیت رتوریکال باید دارای توانایی‌هایی باشد و به «هنرها یا مهارت‌هایی آراسته باشد که با تغییر شرایط و دگرگون شدن موقعیت، همچنان بتواند محصولی منسجم و اقناع‌کننده تألیف کند.» (Consigny, 1974) لذا رتور باید هم موقعیت را به‌دقت "تشخیص" دهد و هم "تصمیم" او باید کاملاً متناسب با موقعیت باشد. (Brinton, 1981)

۶. موقعیت طراحی به‌مثابه موقعیتی رتوریکال

موقعیت طراحی شباهت‌های بسیاری به موقعیت رتوریکال دارد و اگر موقعیت رتوریکال را به معنای عام موقعیت تصمیم و عمل بفهمیم، موقعیت طراحی از مصادیق آن خواهد بود.^۳ طراحی معمولاً به‌عنوان فعالیتی خلاقانه شناخته می‌شود و کمتر به وجه «عمل» بودن آن توجه می‌شود اما طراحی، در واقع نوعی «عمل» است چون مداخله‌ای مبتنی بر تأمل، اراده و تصمیم انسانی در عالم است. در نسبت میان نظر و عمل، طراحی همان موقعیت عمل، یعنی تحقق اندیشه‌ها و معرفت‌های نظری در قالب تصمیم و کنش معمار است. مسائل طراحی نیز بسیار وابسته به موقعیت و به عبارتی «موقعیت‌محور» هستند. (Gero & Kannengiess, 2004) تبیین مسائل طراحی به‌مثابه مسائل "بدساختار"^۴ نیز دقیقاً اشاره به همین ویژگی مسائل طراحی دارد. (Simon, 1973) به همین علت است که هرگز برای خلق یک معماری

1- Situation based

2- Contextual

۳- البته در طراحی تصمیم و عمل از جنس تصمیمات و اعمال اخلاقی نیست بلکه معطوف به خلق یک محصول بیرونی است یعنی productive است. مکئی بین معتقد است رتوریک را نیز باید به‌مثابه یک هنر «تألیف‌گر و تولیدکننده» (Architectonic & productive) فهمید. (McKeon, 2005)

4- Ill structure

خوب، بر خلاف علوم دقیقه مانند ریاضی یا شیمی، نمی‌توان راه حل و یا دستورالعمل مشخصی تجویز کرد بلکه متناسب با هر موقعیت خاص، تصمیمی منحصر به فرد اتخاذ می‌شود. از منظر دونالد شون، یکی از مهم‌ترین متفکران حوزه آموزش طراحی، هر مسئله طراحی "جهانی یگانه" است و هیچ دو مسئله‌ای شبیه هم نیستند. (Schon, 1982) لذا، همان‌گونه که اندیشمندان رتوریک آراسته بودن به نوعی «هنر» را برای پاسخگویی در موقعیت رتوریکال لازم دانسته‌اند، شون نیز آراسته بودن به نوع خاصی از «هنر» را برای «از عهده تکالیف منحصر به فرد طراحی برآمدن» ضروری می‌داند.

به نظر می‌رسد موقعیت رتوریکال، می‌تواند چهارچوب نظری مناسبی برای شرح موقعیت طراحی باشد.^۱ شرح مدل موقعیت رتوریکال کمک می‌کند که از طرفی بازیگران موقعیت رتوریکال و معرفت‌های متکثر در چنین موقعیتی را بشناسیم و از طرف دیگر سازوکار تألیف آنها با یکدیگر و به کارگیری آنها در موقعیت عمل را بفهمیم.

۷. شرح و تحلیل موقعیت رتوریکال / موقعیت طراحی

بر مبنای تئوری موقعیت رتوریکال می‌توان گفت که چنین موقعیتی، دارای ۵ رکن "موضوع یا هدف، مخاطب، سیاق، رتور و محصول یا سخن نهایی" است. (Last, 2019) هر یک از این ارکان، معرفت‌های متناسب با خود را به موقعیت می‌آورند و لذا موقعیت رتوریکال، همواره ملتقای معرفت‌های متکثر است.

نخستین رکن، موضوع یا هدف است. خطیب سخن خود را به منظور اقناع اما باهدف مشخص و حول موضوع خاصی می‌گوید. معمار در موقعیت طراحی نیز با یک موضوع مواجه است. مثلاً طراحی یک مدرسه یا یک خانه از او خواسته شده است. روشن است که علاوه بر دانش‌های عام درباره ساختمان، او باید معرفت‌هایی خاص در باب موضوع نیز داشته باشد. از این طریق پای معرفت‌هایی در باب موضوع به موقعیت رتوریکال باز می‌شود.

رکن دوم موقعیت رتوریکال، مخاطب است. مخاطب، به مثابه یک انسان دارای فرهنگ و تاریخ، دارای توقعات، پسندها و سائق‌هایی است. لحاظ مخاطب در موقعیت رتوریکال، به معنای فهم عمیق انسانی است که قرار است اقناع شود. رتور / طراح باید مخاطب خود و اندیشه‌ها و پسندهای او را خوب بشناسد و او را بفهمد و در جهت خیر او اندیشه کند و هم‌سو با نیازهای او سخن بگوید یا طراحی کند.^۲ روشن است که معرفت‌های روان‌شناسانه، معرفت‌های اجتماعی، تاریخی و فرهنگی، زیبایی‌شناسی،

۱- پیش از این بیوکانن نیز به این مطلب توجه کرده و نشان داده که چطور طراحی، یک کار رتوریکال است. نک (Buchanan, 2001)
۲- توجه به ویژگی‌های منحصر به فرد مخاطب و "رعایت اقتضای حال مخاطب در سخن" را در بلاغت اسلامی نیز به وفور می‌توان مشاهده کرد. مولوی در رابطه با همین مطلب می‌گوید: "چون که با کودک سروکارت فتاد / پس زبان کودکی باید گشاد" زمینه رعایت این مطلب، مقتضی روان‌شناسی مخاطب است. یعنی آشنایی گوینده با احوال نفسانی شنونده.

ارزش‌های اخلاقی و توانایی رتور در فهم انسان‌ها و گفتگو با ایشان از طریق لحاظ مخاطب در موقعیت وارد می‌شود. بسط شاخه‌هایی از دانش مانند روان‌شناسی محیط، و همچنین توجه به سائق‌های فرهنگی، تاریخی، قومی و... مخاطبان و بهره‌برداران معماری، نشان‌دهنده اهمیت توجه به مخاطب در معماری است.

سیاق یا «جای و مقام» رکن سوم است. خطیب سخن خود را با توجه به حال و مقام بیان می‌کند، معمار نیز در موقعیت رتوریکال طراحی، باید توجه تام به سیاق و جای و مقام داشته باشد. معرفت‌های مربوط به سیاق‌های متعدد، اعم از معرفت‌های جغرافیایی، زیست‌محیطی، تاریخی، فرهنگی، عرفی، اجتماعی و... در اتخاذ تصمیم در چنین موقعیتی دخیل است.

رکن چهارم خود رتور نیز به‌عنوان انسانی دارای جهان بینی و حامل تاریخ و فرهنگ، پیش‌فهم‌های بسیاری را با خود به موقعیت می‌آورد که در شناخت و تشخیص موقعیت، قاب‌بندی مسئله و تصمیم‌گیری‌های وی تأثیرگذار است.^۲ همچنین شخصیت، اعتبار و نیت رتور نیز در موقعیت رتوریکال و اقناع مخاطب نقش دارد.^۳ (Dixon, 1971) بنابراین شناخت و فهم خود و جایگاه و منظر خود، از معرفت‌های اصلی رتور در موقعیت رتوریکال است. فهم معمار از جایگاه خود نسبت به موقعیت، اشراف او به سائق‌ها و نیت‌ها، توانایی‌ها و ضعف‌ها و قوت‌های خودش کمک می‌کند که حضوری درست در موقعیت‌های متفاوت رتوریکال داشته باشد و برای بهتر کردن آن تلاش کند. همچنین در معماری نیز به تأثیر نیت معمار در خلق اثرش اشاره شده است.^۴

خود سخن یا محصولی که از طریق آن اقناع صورت می‌گیرد، رکن بسیار مهمی در موقعیت رتوریکال است. اگر همه ارکان پیشین در سطح اندیشه و در درون رتور با هم گرد می‌آیند، سخن، تصمیم و عمل یا محصول آن اثر واقعی و در خارج ملموس است که خود موجودیتی مستقل از رتور / طراح پیدا خواهد کرد. بنابراین درستی و کمال آن نیز در موقعیت رتوریکال بسیار مهم است و معرفت‌های بسیاری در باب کیفیت، صورت، ترتیب، طور و طرز آن اهمیت می‌یابند. در معماری نیز، معرفت‌های مربوط به صورت، کیفیت، طرح، ترکیب و جسم بنا و جزئیات آن، از جمله مهم‌ترین دانش‌هایی است که در طراحی به کار می‌آیند.

سوزان لست ضمن تعریف موقعیت رتوریکال، به‌مثابه موقعیتی که می‌تواند مسائل متکثر را به هم ارتباط دهد و با هم تألیف کند^۵، خاطر نشان می‌کند که برای فهم موقعیت رتوریکال، کافی است به این

۱- نزد بلاغیون اسلامی نقل است از حضرت علی (ع): «لِكُلِّ مَقَامٍ مَقَالٌ» و یا «هر سخن جایی و هر نکته مقامی دارد»

۲- نک (Schon, 1984) و (Dorst, 2006)

۳- رتور باید دوراندیش، دارای فضیلت اخلاقی و خیرخواه باشد. (Dixon, 1971)

۴- برخی از متفکران از جمله الکساندر بر نیت و فضایل اخلاقی معمار در تکوین اثر معماری اش تأکید کرده‌اند. (Alexander, 2004)

۵- وی از واژه Communication استفاده می‌کند اما به نظر می‌رسد ترجمه آن به ارتباطات چندان صحیح نیست، بلکه همان گونه که در خود واژه (Com+unication) هم مستتر است، مراد از این اصطلاح برقراری ارتباط و تألیف اجزای متکثر در یک کلیت است.

پرسش‌ها پاسخ داد: "چه کسی با چه کسی، درباره چه موضوعی، چگونه و برای چه منظوری سخن می‌گوید." (Last.2019) و لذا ارکان موقعیت رتوریکال را این چنین نشان می‌دهد.



شکل ۱. موقعیت رتوریکال. منبع (Last.2019)

معمار نیز در موقعیت‌های رتوریکال متعددی قرار می‌گیرد، از جمله مشاوره، گفتگو و مذاکره با کارفرما و با ذی‌نفعان، گفتگو و مذاکره با همکاران و شرکاء، موضع‌گیری در برنامه‌ریزی و تصمیم برای مداخلات عمده در طبیعت و شهر، تصمیم‌گیری در باب پذیرفتن یک پروژه یا نپذیرفتن آن و از همه مهم‌تر، در موقعیت پیچیده طراحی که همه موقعیت‌های پیشین نیز به‌نوعی در آن حضور دارند. به تفصیل دیدیم که همه ارکان موقعیت رتوریکال در موقعیت‌های تصمیم و عمل معمار نیز وجود دارند. این نمودار و نمودارهای مشابه آن نشان می‌دهند که موقعیت رتوریکال، همان بستری است که همه معرفت‌های متنوع و متکثر از طریق ارکان و بازیگران موقعیت رتوریکال، در آن گرد هم می‌آیند. پرسشی که اکنون مطرح می‌شود این است که در موقعیت رتوریکال چگونه این معرفت‌های متکثر با یکدیگر تألیف می‌شوند و یا به عبارت دیگر، محل تألیف و سازوکار آن در موقعیت رتوریکال چیست. با توجه به موقعیت رتوریکال و کاری که رتور انجام می‌دهد، می‌توان گفت که همه این معرفت‌های متکثر در موقعیت عمل حضور می‌یابند و در محصول رتور (پاسخ) با یکدیگر تألیف می‌شوند. غایت عمل و یا محصول موقعیت رتوریکال (پاسخ) به‌مثابه یک موجود وحدت یافته، تألیف‌کننده همه معرفت‌های متکثر دخیل در موقعیت است. به همین دلیل است که مک کی‌ین هنگامی که می‌خواهد رتوریک را به‌مثابه هنر تألیف تبیین کند، بلافاصله از غایت تولیدگری رتوریک سخن می‌گوید: "تألیف‌گری رتوریک، در قالب یک محصول رتوریکال تحقق می‌یابد و لذا هنر آرشیتکتونیک همواره وجهی ایجاد‌ی یا تولیدگر دارد." (McKeon. 2005) پس قابلیت تألیف‌گری رتوریک تنها در مقام عمل و در قالب پاسخ نهایی و تألیف یافته رتور تجلی می‌یابد. درباره معماری نیز همین‌طور است. اگر معماری را به‌مثابه عمل معمار در نظر بگیریم، بسته به موقعیت رتوریکالی که او در آن قرار می‌گیرد، معرفت‌ها و دانش‌های مختلف و

متنوع در سازوکاری پیچیده در قالب عمل شامل موضع‌گیری، پاسخ، تصمیم یا طرح معماری او وحدت می‌یابد.

انسان در میانه و کانون موقعیت رتوریکال است و فرایند وحدت بخشی و تألیف از طریق سازوکار پیچیده‌ای میان قوای درونی او با محوریت تفکر معطوف به عمل یا اندیشه عملی او رخ می‌دهد. با اینکه موقعیت رتوریکال یک موقعیت واقعی است که در جهان خارج برای انسان ایجاد می‌شود و او در درون آن قرار می‌گیرد اما با تأمل در وضعیت انسان در هنگام تصمیم‌های خطیر و با درگیر شدن او با موقعیت، به خوبی درک می‌کنیم که در واقع وجود انسان / رتور است که تبدیل به کانون تألیف در موقعیت رتوریکال می‌شود. به بیان ساده، پرسش یا ضرورتی برای انسان پیش می‌آید و موقعیتی ایجاد می‌کند که او باید به مخاطبان واقعی در زمان و مکان واقعی پاسخی دهد اما در واقع، همه مؤلفه‌ها و بازیگران موقعیت رتوریکال که بعضاً بسیار متفرق و متباعد هستند، در کانونی گرد هم می‌آیند و در تأثیر و تأثر با هم قرار می‌گیرند و آن وجود انسان است که با همه مختصات منحصر به فرد هر انسان، در حال تفکر سنجش‌گرانه میان این مؤلفه‌ها و بازیگران است و باید بتواند با تفکر و تدبیر، از عهده این موقعیت خطیر برآید، تصمیم بگیرد و پاسخ دهد. بنابراین وجود انسان / رتور همان زمینه و بستر حضور (احضار) همه جنبه‌های یک موضوع و با هم ملاحظه کردن آنهاست و مهیا کردن او برای این گرد هم آوردن و تأثیر و تأثر و سبک‌وسنگین کردن و... بسیار اهمیت دارد.

توجه به این مهم که همه وجود انسان در موقعیت رتوریکال مؤثر و متأثر است، سبب شده است که در تاریخ رتوریک، همواره به تربیت وجود انسان به عنوان یک کل و همچنین به تربیت تمام قوای درونی وی^۱، با سازوکار خاص هر یک و در نسبت با یکدیگر توجه شود. تاریخ رتوریک نشان می‌دهد که غایت اعلای رتوریک را "پرورش یک انسان"، یا "ساختن یک شخصیت" دانسته‌اند و از پیوند دیرینه رتوریک با مفهوم پایداری یونانی سخن گفته‌اند. (Rutten & Soetaert, 2012) نزد یونانیان، پایداری نظامی برای تعلیم و تربیت بوده که رتوریک در هسته مرکزی آن جای داشته است. در چنین نظامی همواره "تربیت، مقدم بر تعلیم بوده است" و به جای اینکه تأکید بر آموزش علوم و فنون مختلف باشد، "پرورش شخصیت کلی دانش‌آموز / دانشجو- از لحاظ اخلاقی، فکری و زیبایی‌شناختی- مورد توجه بوده است." (Miller, 2007)

همان‌طور که رتور برای توفیق در موقعیت‌های خطیر رتوریکال، نیاز به تربیت خاصی دارد، معمار نیز برای از عهده برآمدن در موقعیت‌های رتوریکال، نیاز به تربیت خاصی دارد و آموختن دانش‌ها و دانستن صرف کفایت نمی‌کند. حتی می‌توان گفت برای توفیق در موقعیت طراحی معماری نیز تربیت، مقدم بر آموزش است. از عهده این موقعیت برآمدن به معنی توانایی تألیف معرفت‌ها در قالب یک

۱- در رتوریک به تربیت قوای مختلفی توجه می‌شود: اعم از قوه یاد (حافظه)، تخیل، ذوق، حس مشترک، قضاوت و ...

تصمیم درست است یا به عبارتی، به معنای انسجام نظر و عمل در جان شخص (معمار، رتور یا کنش‌گر) است. در موقعیت رتوریکال بیش از آنکه دستورالعملی برای تألیف معرفت‌های متکثر مطرح باشد، تربیت یکپارچه انسان و همچنین تقویت قوای رتور (معمار) که در تشخیص موقعیت، سنجش و قضاوت و تألیف معرفت‌ها به کار می‌آیند، مثل قوه حس مشترک^۱، یاد^۲ و عقل عملی^۳ مطرح است. همچنین تربیت اخلاقی او، برای فهم خیر فردی و جمعی اهمیت به‌سزایی دارد.^۴

به‌طورکلی، هدف از آموزش در برخی رشته‌ها را نمی‌توان صرفاً انتقال دانش دانست بلکه هدف غایی، تربیت انسان‌هایی است که بتوانند دانش‌های متکثر را در موقعیت‌های عملی احضار و با یکدیگر تألیف کنند و تصمیمات مناسبی بگیرند. آماده‌شدن برای از عهده چنین موقعیت‌های عملی‌ای برآمدن، رویکرد تربیتی متفاوتی می‌طلبد که با رجوع به میراث کهن آموزش در سنت رتوریک می‌توان آن را یافت.

پس از پاسخ به سؤال انسجام در رتوریک و نشان دادن اینکه موقعیت‌های عملی معمار و از جمله موقعیت طراحی معماری که در کارگاه‌های آموزش طراحی اتفاق می‌افتد، از مصادیق موقعیت رتوریکال است، در بخش پایانی این نوشتار به تأثیر این مدل بر فهم مسئله انسجام در آموزش معماری و تأثیر آن بر وضعیت آموزش معماری خواهیم پرداخت.

۸. بحث: بازاندیشی در مسئله انسجام در معماری در پرتوی مدل موقعیت رتوریکال

در ابتدای این نوشتار انسجام در معماری به دو معنا شرح شد: اول در برنامه‌ریزی آموزشی، برای دانش‌های متنوع و کم‌ارتباط با هم و دوم در تألیف دانش‌ها در موقعیت عمل. موضوع و مرتبه انسجام در این دو معنا با هم متفاوت است. مسئله در معنای اول، انسجام در حین طراحی یا عمل معماری است و مسئله در معنای دوم، انسجام در حین آموزش (آموزش طراحی) است. پس از مروری بر مدل «موقعیت رتوریکال»، می‌توان این دو معنا را به‌مثابه انسجام در دو موقعیت رتوریکال متفاوت - البته مرتبط با هم - فهمید. چارچوب مفهومی «موقعیت رتوریکال» این امکان را می‌دهد که فهم معماری و آموزش متناسب با معماری^۵ به‌صورت نظام‌وار، با یک مبنای واحد و در یک منظومه واحد منسجم شود.

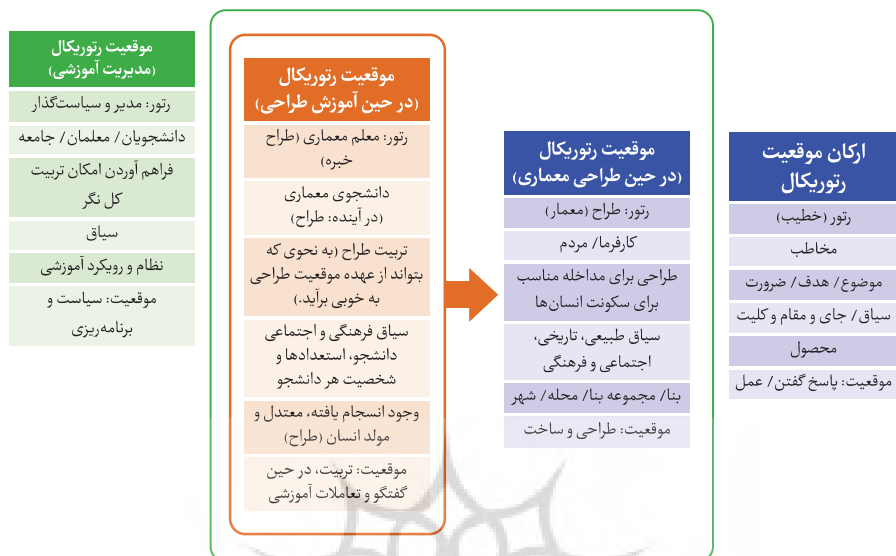
1- Common sense

2- Memory

3- Phronesis

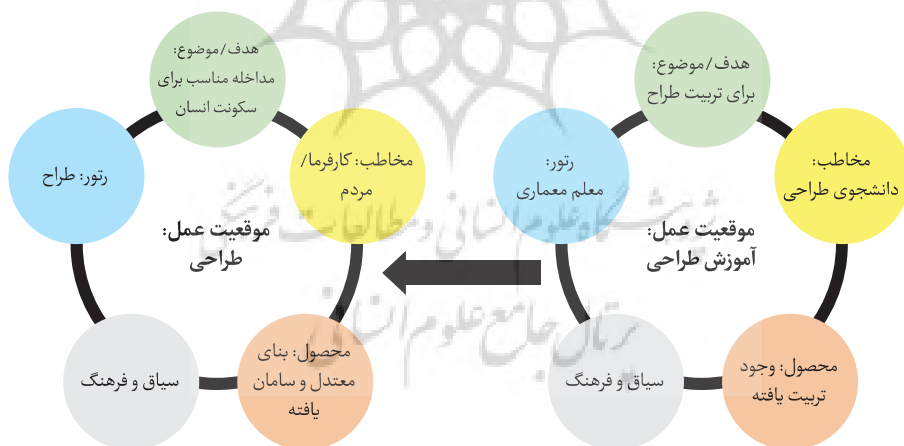
۴- تا پیش از مطرح شدن آموزش دانشگاهی، تربیت معمار همواره مقدم بر آموزش معماری بوده است و لذا در چنین نظامی، همواره تربیت اخلاقی از مهم‌ترین ارکان تربیت یک معمار بوده است. نمونه‌های آن را در فتوت‌نامه‌ها می‌توان مشاهده کرد. (Nadimi, 1997)

۵- چنان‌که ذکر شد، رتوریک مبنایی برای اندیشه فراهم می‌کند که می‌توان آموزش را هم بر آن مبنا فهمید، برای این منظور آموزش هم باید به مثابه «عمل» و رشته‌ای عملی فهمیده شود.



شکل ۲. منظومه موقعبت‌های رتوريكال در آموزش معماری

با توجه به شکل ۲، فهم معماری، به مثابه یک رشته عملی و رتوريكال، بر شیوه‌های آموزش معماری و همچنین در برنامه‌ریزی و مدیریت آموزشی آن تأثیرگذار است.



شکل ۳. پیوستگی و ارتباط دو موقعبت رتوريكال در آموزش معماری

با فهم موقعبت‌های رتوريكالی که با هم پیوسته و در تأثیر و تأثر هستند، منظومه‌ای شکل می‌گیرد. به این ترتیب کلیت و بستر واحدی ایجاد می‌شود که توصیه‌ها و پیشنهادهایی که به طور مجزا و پراکنده در حوزه معماری از مدرسان و پژوهشگران برای بهبود کیفیت آموزش معماری یا برای مسئله عدم انسجام مطرح شده است، جایگاه خود را در نسبت با یک چارچوب نظری بیابند و به طور

منسجمی وحدت یابند. در ادامه با اتکا به این مدل، تغییراتی در مفروضات و پیشنهادهایی کاربردی برای بهبود مسئله عدم انسجام در معماری ارائه می‌شود.

۹. نتیجه‌گیری: موقعیت رتوریکال و مسئله انسجام در معماری

با تکیه به بحث پیشین درباره معنای عمل و معنای موقعیت رتوریکال، می‌توان گفت: بهره‌گیری از رتوریک در مسئله انسجام در معماری صرفاً یک مطالعه تطبیقی میان رشته‌ای نیست. دیدیم که رتوریک در واقع نوعی تفکر است. به عبارتی اتخاذ رتوریک به معنای یک دانش همسایه و هم‌جوار برای معماری نخواهد بود، بلکه دانشی بنیادین در سطح اندیشه و فهم است که معماری هم می‌تواند بر آن بنیاد فهمیده شود.

با این مقدمه، در پاسخ به پرسش‌های پژوهش می‌توان گفت با استفاده از مدل رتوریکال برای مسئله انسجام، متوجه می‌شویم که رتوریک اساساً مسئله را طور دیگری طرح می‌کند و از طریق همین طرح درست مسئله، انسجام همواره در کانون توجه رتوریک است و هیچگاه عدم انسجام و جدایی اتفاق نمی‌افتد. هنگامی که با استفاده از مدل رتوریکال، در مسئله انسجام در معماری تجدیدنظر می‌کنیم، لازم است مفروضات و تعاریف اولیه در آموزش معماری نیز بازنگری شوند. با تغییر نگاه و نوع فهم در این مفروضات و تعاریف و به تبع آن تغییر در رویکرد آموزشی، مسئله انسجام به نحو دیگری رفع می‌گردد. تغییرات عمده در مفروضات و متعاقب آن در شیوه‌ها و نظام آموزش معماری از این قبیل است:

- در چارچوب موقعیت رتوریکال، معماری باید به مثابه «عمل» و رشته‌ای عملی فهمیده شود. تدبیر برای آموزش معماری یا هر تصمیمی در باب شیوه‌های این آموزش مستقیماً وابسته به تلقی از معنای معماری است. برای رفع مسئله عدم انسجام در چارچوب مدل رتوریکال، پیش از هر چیز، معماری باید به مثابه رشته‌ای عملی عمیقاً باز فهمیده شود چون اساساً مطرح بودن جدی مسئله عدم انسجام نظر و عمل در یک رشته، نشان‌دهنده اهمیت و محوریت «عمل» در آن رشته است. چنان‌که کریگ نیز اشاره می‌کند که "اصلاً در رشته‌های عملی است که مسئله نظر و عمل به یک مسئله محوری تبدیل می‌شود." (Craig, 2008: 9) اگر معماری را به مثابه رشته‌ای هنری یا رشته‌ای علمی بشناسیم، فهم خاصی از رابطه نظر و عمل فرض گرفته می‌شود و متعاقب آن رویکردی خاص و متناسب با آن برای آموزش اتخاذ می‌شود. پیشنهاد فهم معماری به مثابه رشته‌ای عملی، پیشنهادی به موازات فهم هنری یا علمی از معماری نیست، بلکه تلقی‌ای از معماری است که دربرگیرنده است و می‌تواند انواع دیگر فهم معماری را هم دربرگیرد. همچنین اتخاذ چنین فهمی، نخستین گام در جهت

انسجام نظر و عمل در معماری است.

- در معماری، مانند سایر رشته‌های عملی، نظر بر عمل مقدم نیست.

با تلقی معماری به مثابه رشته‌ای هنری، مسئله نظر و عمل فراموش و مسئله خلاقیت هنری برجسته می‌شود، با تلقی معماری به مثابه رشته‌ای علمی، مسئله نظر در اولویت قرار می‌گیرد و با تلقی معماری به مثابه یکی از رشته‌های مهندسی و فنی، معنای عمل غالباً به مثابه کاربست نظر فهمیده می‌شود. اما اگر معماری به مثابه رشته‌ای عملی فهم شود، مفروض غالب آموزش دانشگاهی یعنی اهمیت و اولویت نظر نسبت به عمل تغییر می‌کند. رتوریک باهدف اصلی اقناع، همواره مثال دانشی است که عمل (تحقق اقناع) همواره به‌عنوان غایت از ابتدا اهمیت داشته و حتی مقدم بر نظر بوده است. در رشته‌های عملی، عمل است که محوریت دارد و از ابتدا به‌عنوان غایت مورد توجه و لحاظ قرار می‌گیرد و آموزش همواره معطوف به عمل و در موقعیت عمل اتفاق می‌افتد.^۱ بنابراین در آموزش معماری نیز، موقعیت رتوریکال طراحی می‌بایست در نقطه نخستین آموزش لحاظ شود. همه آموزش‌ها می‌بایست در ضمن طراحی به دانشجوی عرضه شود و دانشجو برای فراگیری دانش‌های مرتبط با معماری، هر بار در موقعیت عمل قرار گیرد.

- در معماری هم مانند سایر رشته‌های عملی، رابطه نظر و عمل رابطه‌ای خطی نیست.

فهم غالب و متداول درباره خطی بودن رابطه نظر نسبت به عمل هم در این نوع رویکرد، دگرگون می‌شود. در فهم موقعیت رتوریکال به‌عنوان یک فرایند پویا، نظر مستقیماً در عمل پیاده نمی‌شود بلکه نظر و عمل، در یک رابطه تعاملی و به‌صورت مارپیچی (اسپیرال) به تدریج متعین می‌شوند و به هم شکل می‌دهند. موقعیت عمل، بنا به فراخور، دانش نظری را حاضر می‌کند و دانش نظری است که کمک می‌کند تا موقعیت عمل قاب‌بندی شود و عمل در مقاطع مختلف فرایند تأمل و تفکر، چارچوب درست پیدا کند، تصمیم‌هایی گرفته شود و مورد نقد قرار گیرد. رابطه تعاملی تفکر خلاق^۲ و نقاد^۳ که در معماری گفته می‌شود به همین شکل تعاملی است. «در فرایند عملی در یک رشته عملی، نظر و عمل، در خلال یک پرسش (ضرورت)، به‌صورت دیالکتیکی با هم تعامل دارند.» (Craig, 2009:128)

بر مبنای همین الگوی مارپیچی نظر و عمل در موقعیت‌های رتوریکال، می‌توان گفت که مفروض غالب برنامه‌ریزی آموزشی، یعنی چیدن خطی واحدهای درسی در یک برنامه آموزشی برای تکمیل مجموعه دانشی که باید معمار بیاموزد، مشابه برنامه‌ای که در رشته‌های علوم طرح می‌شود، برای رشته معماری سنخیت و مناسبتی ندارد. یعنی اساساً موضوع تقدم و تأخر دروس مجزا از هم مثل روان‌شناسی، تاریخ، ایستایی و ... در برنامه‌ریزی آموزشی رشته معماری، از اساس فاقد اعتبار است بلکه

۱- البته این تقدم نظر بر عمل را نباید به معنای پراگماتیسم فهمید.

۲- تفکر خلاق معطوف به موقعیت‌های عملی است.

۳- تفکر نقاد را اندیشه‌های نظری و دانش‌ها پشتیبانی می‌کنند.

معرفت‌های مختلف، به فراخور نیاز می‌بایست در موقعیت‌های عملی (کارگاه‌های طراحی) آموزش داده شوند. به همین دلیل است که در بسیاری از مدارس معماری، بیشترین ساعت و اهمیت در برنامه‌های درسی به کارگاه‌های طراحی داده می‌شود و به نوعی کارگاه‌ها قلب آموزش معماری است.

- تألیف نظر و عمل در موقعیت عمل و در سازوکار اندیشه عملی انسان (طراح) رخ می‌دهد.

تألیف در موقعیت عملی و در وجود انسان (رتور) محقق می‌شود. موقعیت رتوریکال از آن جهت که فهم نظری (شناخت موقعیت) و کنش عملی (مداخله در موقعیت) را توأمان دارد، محل تألیف نظر(ها) در هیئت عمل نیز هست. انسان به مثابه کانون این موقعیت باید بتواند نظر و عمل را با هم تألیف کند. تألیف چیزی جز این نیست که نظر و عمل به هم شکل می‌دهند و در نهایت در محصول معماری به شکل وحدت یافته تجلی می‌کنند. آن چیزی که سبب این تألیف می‌شود، پیش آوردن موقعیت عمل، گرد آوردن دانش‌های نظری و سازوکار درست اندیشه عملی انسان است. اندیشه عملی همان اندیشه سنجشگرانه، قضاوت‌گر، تأملی و تألیف‌کننده انسان است که در موقعیت عمل به کار می‌آید. تربیت اندیشه عملی در قالب تربیت اخلاقی و فرهنگی رتور/ معمار از دو طریق تحقق پیدا می‌کند: یکی از طریق مؤانست با آثار و مصادیق خوب^۱ و دیگری از طریق هم‌نشینی با استاد حاذق و باتجربه.^۲

لذا در معماری نیز اندیشه عملی، مهم‌ترین توانایی است که برای موفقیت طراح معماری باید پرورش و تقویت شود. در حالی که در آموزش فعلی معماری، تنها قوه‌ای که در دانشجویان پرورده می‌شود، خلاقیت آنهاست. برای تحقق این امر در برنامه آموزشی رشته معماری نیز، مثال یا مصداق خوب معماری و معلم حاذق (انسان) یا طراح خیره، باید محور و رکن اساسی آموزش قرار گیرند.

- تربیت کل‌نگرانه معمار (رتور) مقدمه تحقق انسجام نظر و عمل است.

همواره در طول تاریخ، نگاهی کل‌نگر بر تربیت رتور حاکم بوده است. در تربیت رتوریکال، معرفت‌های مختلف به صورت پاره‌های مجزای از هم و یا واحدهای درسی متمایز به رتور آموزش داده نمی‌شده‌اند، بلکه برنامه آموزشی طوری بوده است که "محوریت تربیت با قراردادن دانشجو در موقعیت‌های واقعی رتوریکال" باشد تا با تجربه‌های متنوع، توانایی او برای مواجهه با این موقعیت‌ها پرورش یابد. (Con-signy, 1974) لذا در همه رشته‌های معطوف به عمل، از جمله معماری، آموزش جامع و تألیف‌گر ضروری و مقدم بر هرگونه آموزش تخصصی است. آموزش معماری نیز از ابتدا تا انتها باید آموزش کلیت معماری باشد نه اجزای معماری. غایت آموزش در رشته معماری نیز به جای آموزش تخصصی صرف، «تربیت

۱- آموزش رتوریک در طول تاریخ نیز همواره از راه مثال خوب و با مؤانست با آثار اصیل و تقلید از آنها به مثابه سرمشق همراه بوده است. دیکسون معتقد است: «تقلید از نمونه‌های برتریکی از راه‌های موفقیت شاگرد در رسیدن به درجه استادی بوده است.» (Dixon, 1971:26)

۲- همان گونه که مثال خوب موجب می‌شود که پاره‌های مختلف معرفت به صورت تألیف یافته با یکدیگر برای دانشجو مطرح شوند، استاد خوب نیز خود مثال و آیینی‌ای از چنین تألیفی خواهد بود. تامس ویلسون در این باب می‌گوید: «برای اینکه بتوانیم شیوا بنویسیم و بگوئیم، لازم است که اذهان خود را وقف آن کنیم و از داناترین و خردمندترین انسان‌ها پیروی نماییم و از سخنان و عادات و همچنین لطایف و تألیفات آنها تقلید کنیم. اگر دل به کار دهیم، ناگزیر روزی کمابیش همچون ایشان خواهیم شد.» (Wilson, 1553)

معمار» به مثابه یک کل واحد باید باشد، تربیتی یکپارچه و منسجم برای پرورش انسانی آگاه و توانا که قادر به تشخیص موقعیت عمل باشد و قدرت سنجش میان همه ارکان و مؤلفه‌های مؤثر در موقعیت (اعم از مؤلفه‌های علمی، اخلاقی، فرهنگی و اجتماعی) و در نهایت توانایی تصمیم‌گیری درست را داشته باشد. طبیعی است که این نوع آموزش نمی‌تواند در نظام تولید انبوه «متخصص» که امروزه در آموزش رشته‌های مهندسی متداول است، اتفاق بیفتد.

مؤخره

نوشتار حاضر در جستجوی پاسخی برای یکی از مسائل مهم آموزش دانشگاهی معماری یعنی مسئله انسجام، نشان داد که حل مسئله انسجام در واقع از طریق فهم درست معنای عمل و در پی آن فهم دقیق رابطه میان نظر و عمل ممکن می‌شود. تأمل در مواقع مواجهه با این مسئله، روشن کرد که شکاف میان نظر و عمل، هم در مورد خود «معماری» مطرح است و هم درباره «آموزش» آن. با فهم «معماری» و «آموزش» به مثابه «عمل»، مفروض نادرست تقدم و رجحان نظر بر عمل (در مورد رشته‌های عملی) تصحیح شد. این دگرگونی در فهم، با طرح الگوی تقدم عمل بر نظر که در چارچوب اصطلاح «موقعیت عمل» صورت‌بندی می‌شود، دگرگونی بنیادینی در آموزش معماری پدید می‌آورد. تقدم عمل بر نظر، به معنای تقدم زمانی نیست، بلکه به معنای توجه به «عمل» در موقعیت جزئی و ملموس به عنوان غایتی است که از ابتدا لحاظ می‌شود.

رتوریک سابقه‌ای غنی در باب اندیشیدن به موقعیت عمل دارد. تاریخ غنی اندیشه رتوریک در باب موقعیت عملی اقلان، در قالب یک مدل ساده به نام «موقعیت رتوریکال» صورت‌بندی شده است. اصطلاحی که عنوانی است برای همه موقعیت‌های عمل، یعنی موقعیت‌های جزئی و ملموسی که انسان در آن قرار می‌گیرد و ناگزیر از تأمل، سنجش و قضاوت، تصمیم، پاسخ و عمل است و الگوی مشترکی است برای تبیین موقعیت رتور در هنگام پاسخ، طراح در حین طراحی، معمار در حین معماری و معلم در حین تربیت. این الگوی مشترک امکان یکپارچه کردن فهم ما در باب معماری و آموزش معماری را می‌دهد.

انسجام و تألیف نظر و عمل در حین تعاملات پویای موقعیت رتوریکال اتفاق می‌افتد، معرفت‌های مختلف از مجرای ارکان موقعیت رتوریکال در حین عمل با هم تألیف می‌شود. سازوکار تألیف در موقعیت رتوریکال، در دیالکتیک نظر و عمل، دیالکتیک امر کلی و امر جزئی در حین اندیشه عملی و تفکر سنجش‌گرانه وجود معمار / طراح رخ می‌دهد. از این رو برای توفیق در انسجام، آموزش معماری باید در معنای «تربیت معمار» فهمیده شود. تربیت معمار معطوف به این غایت که از عهده موقعیت‌های عمل یعنی طراحی / تصمیم / ساخت برآید.

References

- Ahmadi, M. & Poornamdarian, T. (2017). "An introduction to multiple meanings of rhetoric". *Journal of language and Translation Studies*. 50(1). 27-52. [in Persian].
- Alexander, C. (2004). *The nature of order: An essay on the art of building and the nature of the universe*, book 4: The Luminous Ground. Routledge
- Ballard, G. & Lauri K. (2013). Rhetoric and design. *International Conference on Engineering design*. ICED13/ sungkyunkwan university. Seoul, Korea.
- Bitzer, L. F. (1968). The rhetorical situation. *Philosophy & Rhetoric*, 1(1) 1-14.
- Ashouri, D. (1996). Persian dictionary for human sciences. Tehran. Markaz. [in Persian]
- Brinton, A. (1981). Situation in the theory of rhetoric. *Philosophy & Rhetoric*. 14 (4), 234-248.
- Brooks, L. W., & Dansereau, D. F. (1987). Transfer of information: *An instructional perspective*. In S. M. Cormier & J. D. Hagman (Eds.), *Transfer of Learning: Contemporary Research and Applications* (pp. 121-150). Academic Press.
- Buchanan, R. (1985). Declaration by design: Rhetoric, argument, and demonstration in design practice. *design issues*, Vol. 2, No. 1. pp. 4-22.
- Buchanan, R. (1995). Rhetoric, humanism and design. *discovering design: Explorations in Design Studies* 23, 23-66
- Buchanan, R. (2001). Design and the new rhetoric: Productive arts in the – philosophy of culture. *Philosophy & Rhetoric*, Vol. 34, No. 3. p. 183-206.
- Consigny, Scott. (1974). Rhetoric and Its situations. in *philosophy & Rhetoric*, Vol. 7, No. 3, Pp. 175- 186.
- Craig, R. T. (2006). *Communication as a Practice*. In *Communication as... : perspectives on theory /Editors gregory J. Shepherd, Jeffrey St. John, and Ted Striphias*. by Sage Publications,
- Craig, R. T. (2008). Communication in the conversation of disciplines. *Russian Journal of Communication*, 1(1), 7-23. doi: 10.1080/19409419.2008.10756693
- Craig, Robert T. (2009). "Dewey and gadamer on practical reflection: toward a methodology for the practical disciplines" in *American Pragmatism and Communication Research*. David K. Perry, ed. Taylor & Francis e-Library.
- Cunningham. A. (1980). Educating around architecture. *Studies in Higher Education*. 5(2). 131-142.
- Dittmar. G. (1984). Architectural education and the 21st century: *Business as Unusal Reflections*. 2(1). 4-13
- Dixon, P. (1971). Rhetoric. Translated by Afshar, H. Markaz pub. [in Persian].
- Dorst, K. (2006). "Design problems and design paradoxes", *Design Issues*, 22, pp. 4-17.
- Engbers, S.K. (2018). "Rhetorical theory in design education practice." *Dialectic*, 2.1: pgs. 81-95. doi: 10.3998/dialectic.14932326.0002.105
- Gadamer, Hans-Georg. (2004). *Truth and method*. revised edition. New York: Continuum.
- Gelernter. M. (1988). Reconciling lectures and studios. *JAE*. 41(2). 46-52.
- Gero, J. S. & Kannengiess, Udo. (2004). The situated function-behaviour-structure framework *Design Studies* 25(4): 373-391.
- Gorrell, D. (1997). "The Rhetorical situation again: Linked components in a venn diagram." *Philosophy & Rhetoric*, Vol. 30, No. 4, pp. 395-412.
- Haskell. R. E. (2004), *Encyclopedia of Applied Psychology*.
- Hein, C. & Dooren E.V. (2020). Teaching history for design at TU Delft: exploring types of student learning and perceived relevance of history for the architecture profession. *International Journal of Technology and Design Education* 30(4). Pp. 849-865. DOI:10.1007/s10798-019-09533-5
- Last, S. (2019). *Technical writing essentials*. Introduction to professional communications in the technical Fields. University of Victoria.
- Leatherbarrow, D. (2001). "Architecture is its own discipline". *The discipline of architecture*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Ledewitz. S. (1985). Models of design in studio Teaching. *JAE*. 38(2). 2-8.
- Marmot.A. & Symens. M. (1983). *The architectural case problem*. Bartlett School of Architecture & Planning.

University college London.

- Marmot.A. & Symens. M. (1985). The social context of design. A case problem Approach. *JAЕ*.38(4). 27-31
- McKeon, R. (2005). The use of rhetoric in a technological age: Architectonic productive arts. Zahava K.McKeon and William G Swenson(ed.). Selected writings of Richard McKeon. Volume 2: Culture, Education, and the Arts. Pp.197-205. The University of Chicago Press.
- Miller, ALISTAIR. (2007). Rhetoric, paideia and the old idea of a liberal education. *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 41, No. 2.
- Nadimi, H. (1998). "An Introduction to integration in architecture education". Honarname 1. 76-89. [in Persian].
- Nadimi, H. (1997) Aiin javanmardan va tarighate memaran- A look at the photo letters of architects and builders . in Soffeh. 21 [in Persian].
- Olmsted, W. (2006). Rhetoric, An historical introduction. Blackwell Publishing.
- Perelman, c. (1979). The new rhetoric: A theory of practical reasoning. In: The new rhetoric and the humanities. Synthese Library (*Studies in Epistemology, Logic, Methodology, and Philosophy of Science*), vol 140. Springer, Dordrecht. https://doi-org.ezp3.semantak.com/10.1007/978-94-009-9482-9_1
- Rendell, J.(2013). Working between and across: Some psychic dimensions of architecture's inter- and transdisciplinarity. *Architecture and Culture*, (2), 128-141. DOI:10.2752/175145213X13756908698685
- Robinson, J.W. & Andrzej P, (2001). *The Discipline of Architecture*, Minneapolis, MN: University Minnesota Press.
- Rutten, K. & Ronald S. (2012). Revisiting the rhetorical curriculum, *Journal of Curriculum Studies*, 44:6, pp. 727-743, DOI: 10.1080/00220272.2012.730280
- Schon.D.A. (1982). Reflection in Action. *Royal Institute of British Architects Trans.* 2. 65-75.
- Schon, D.A. "Problems, Frames and Perspectives on Designing". *Design Studies*, 5 (1984), pp. 132-136.
- Simon. H. A. (1973). The structure of fill structured problems. *Artificial Intelligence*. Volume 4, Issues 3-4. Pp. 181-201
- Snodgrass, A. & Coyne, R. 2006. Interpretation in architecture: Design as a way of thinking.
- Teymur. N. (1983). Architectural education in a divided world. *Architectural education* 2: 84-93.
- Toulmin. S. (1988). The Recovery of Practical Philosophy. *The American Scholar*. 57(3) , 337-352.
- Troiani, I., Suzanne E. & Diana P. (2014). Architecture and Culture: Architecture's Disciplinarity. *Architecture and culture*. 2, 6-19.
- Turnbull, N. (2017) . Political rhetoric and its relationship to context: a new theory of the rhetorical situation, the rhetorical and the political. *Critical Discourse Studies* 14 (2). Pp.115-131.
- Wilson. T. (1553). The arte of rhetorique (1553). Tudor and Stuart Library. Edited by G.H. Mair. At the Clarendon press.Mc mix.
- Zeinali.F. & Farahza.N.(2020). Integrated design taught with technical knowledge in architectural education Comparison architectural curriculum in undergraduate in the top world universities & Iran. Honar ha ye ziba. Memari va shahrsazi.25(2). Pp. 95-106.



◀ **ضحی ندیمی:** دانش‌آموخته کارشناسی معماری در دانشگاه شهید بهشتی ۱۳۸۸ و کارشناسی ارشد معماری در دانشکده هنر و معماری دانشگاه یزد ۱۳۹۲ بوده است. وی هم‌اکنون دانشجوی دکتری معماری در دانشگاه یزد می‌باشد. وی در زمینه طراحی معماری و پژوهش در تئوری و نظریه معماری مشغول به کار است. تحقیقات وی در دوره دکتری بر بازنمایی دانش رتوریک و نسبت آن با معماری متمرکز بوده است.



◀ **زهره تفضلی:** استادیار مرکز مستندنگاری و مطالعات معماری ایران در دانشکده معماری و شهرسازی دانشگاه شهید بهشتی است. ایشان دکتری معماری خود را از دانشگاه شهید بهشتی ۱۳۹۱ دریافت کردند و تاکنون در زمینه طراحی و آموزش و همچنین تاریخ و نظریه معماری - حوزه میان‌رشته‌ای فلسفه و معماری - مشغول به فعالیت‌های پژوهشی هستند. تاکنون مقالات بسیاری از تحقیقات ایشان در نشریات معتبر و همایش‌ها ارائه شده است.



◀ **کاظم مندگاری:** دانشیار دانشکده هنر و معماری دانشگاه یزد است. کارشناسی ارشد پیوسته معماری خود را با موضوع «طراحی در بافت قدیم، طراحی دانشکده معماری و شهرسازی یزد» در سال ۱۳۷۲ و دکترای معماری را با موضوع «شناخت ضمنی مکان طرح (حضور مؤثر در طرح‌مایه معماری)» در سال ۱۳۸۳ از دانشکده هنرهای زیبای دانشگاه تهران اخذ نموده و در زمینه ارزش‌های معماری گذشته و معماری بومی، حفاظت بناها و بافت شهرهای تاریخی، آموزش و طراحی معماری در «مکان»‌های ارزشمند تحقیق و پژوهش نموده است.



پروپوزیشن گاہ علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی