

تحلیلی بر مؤلفه‌های زیبایی‌شناختی در معماری فضاهای آموزشی با توجه به رویکرد اسلامی

آمنه بختیار نصرآبادی*

دکتر حسنعلی بختیار نصرآبادی**

دکتر مریم انصاری***

چکیده

مقاله حاضر در صدد است با تحلیل زیباشناختی فضاهای آموزشی پیش‌فرض‌هایی را برای طراحی ارائه دهد که بتواند با توجه به مبانی زیبایی‌شناسی اسلامی، قابلیت‌هایی در فضاهای آموزشی ایجاد کند که فرایندهای ادراک، احساس، خردورزی و رفتارهای فراگیران را در جهت پویایی و غایت‌مندی انسان مسلمان قرار دهد. روش تحقیق به صورت تحلیلی - استنباطی است که با استفاده از متون و تحلیل دیدگاه‌ها و تجربه‌های موجود صورت گرفته است. نتایج نشان داد که می‌توان با توجه به قابلیت‌های زیبایی‌شناسی محیط‌های آموزشی، فضاهایی را طراحی کرد تا پتانسیل‌های موجود را در افراد شکوفا سازد و دامنه‌ای از ویژگی‌های زیبایی‌شناختی را برای فراگیران به ارمغان آورد، به نحوی که در آنان موجب هماهنگی، آرامش، قدرتمندی، دلپذیری، پراحساسی و گیرایی شود. بر این مبنا، اصول زیبایی‌شناسی اسلامی هدف‌مندی زندگی، جوشش اجتماعی و همراهی علم و دانایی را با جستجوگری در فضاهای آموزشی در نظر گرفته است.

واژه‌های کلیدی: مؤلفه‌های زیبایی‌شناختی، فضاهای آموزشی، معماری ایرانی - اسلامی

Email: amene.bakhtiar@gmail.com

Email: h.nasrabadi89@gmail.com

Email: ansaryy1260@yahoo.com

* دانشجوی دکتری شهرسازی دانشگاه تربیت مدرس

** عضو هیئت علمی دانشگاه اصفهان

*** هیئت علمی دانشگاه پیام نور

تاریخ دریافت: ۱۳۹۱/۲/۱۱ تاریخ تأیید: ۱۳۹۱/۱۲/۸

مقدمه

اصطلاح زیبایی‌شناسی^۱ نخستین بار توسط الکساندر بومگارتن^۲ به کار رفت تا اهمیت شناختی را که به واسطه حواس به دست می‌آید، نشان دهد. بعدها این واژه برای نوعی از زیبایی، به ویژه معماری و هنر، که از طریق حواس حاصل می‌شود، به کار برده شد. کانت با کاربرد آن در هنر و طبیعت، آن را تداوم بخشید. تا اینکه جان دیویی، فیلسوف تعلیم و تربیت در قرن بیستم، مفهوم زیبایی‌شناسی در امر تعلیم و تربیت را طرح کرد و رابطه میان تجربه‌های زیبایی‌شناسی و زندگی را به روشنی بیان کرد. وی در فلسفه مصلحت‌گرای خویش، پیرامون موضوعات معرفت‌شناسی، روان‌شناسی و تعلیم و تربیت کار کرد و در نهایت با بیان درک خود از زیبایی‌شناسی محیط و تأکید بر هنر و معماری در مسائل تربیتی، این مسئله را به اوج خود رساند (زلتنر،^۳ ۱۹۷۵، ص ۳).

زیبایی‌شناسی محیط یکی از حوزه‌های جدید زیبایی‌شناسی است که در نیمه دوم قرن بیستم ظهور کرده است. این نوع زیبایی‌شناسی بر مباحثی تأکید دارد که به درک زیباشناختی جهان - نه تنها محیط‌های طبیعی، بلکه فضاهایی که به دست انسان ساخته شده یا تحت تأثیر انسان بوده - منجر می‌شود (کارلسون،^۴ ۱۳۸۸، ص ۲۹۲).

ریشه‌های تاریخی زیبایی‌شناسی محیط به قرن هجدهم باز می‌گردد، زمانی که کانت بر احکام زیبایی‌شناختی فضاها تمرکز می‌کرد. تبیین وی از مبانی چنین احکامی مبتنی بر لذتی بود که ناشی از بازی آزادانه و هارمونی محسوس تخیل و فهم حاصل می‌شد. او نخست بیان می‌کند که تجربه حسی و عینی که منجر به لذت می‌شود، برای حکم زیبایی‌شناسی یک محیط مناسب است. این بدین معناست که عامل هدایت‌کننده چنین تجربه‌ای بستگی به قوای حسی دارد. در واقع، عامل هدایت‌کننده یک ابژه بی‌واسطه زیباست، اما فرد ادراک‌کننده در آن اثر می‌گذارد. کانت در این مقوله بر هارمونی محسوس قوای شناختی انسان در ادراک ابژه تأکید می‌کند، لذا از نظر او می‌توان در پرتو هنر مدرن، به بیان و پرورش قابلیت‌های ادراکی و عاطفی انسان پرداخت. نشانه و شاخص چنین تجربه‌های زیباشناختی، پرورش کامل تمام قابلیت‌های حسی، شناختی و عاطفی از درک هنر معماری است (گلدمن،^۵ ۱۳۸۸، ص ۱۰۲). چنین ایده‌ای منجر به

1. Aesthetic
2. Alexander Baumgarten
3. Zeltner
4. Carlson
5. Goldman

درک زیباشناختی اولیه نسبت به ویژگی‌های تصویری و خلق کالبدهای ظاهری و صوری محسوس شد.

در قرن بیستم، اندیشمندان با تصدیق ارزش هنر و معماری، تجربه زیباشناختی را به عنوان ابزاری برای شناخت محیط معرفی کردند و با معنادار کردن تجربیات انسان، زمینه شناخت عینی با حمایت از تجربه حسی حرکتی و عواطف را در تربیت فراهم کردند. ایشان به دنبال نشان دادن این امر بودند که هنرهای زیبا و معماری نمونه‌های آشکاری از این نوع تجربه‌اند؛ زیرا معماری و اشیا هنری نیرومندترین و آماده‌ترین منبع تجربه زیباشناختی هستند که تعمداً برای اصلاح و تشدید تجربه‌های دریافتی به روش‌های مختلف به کار می‌روند (گرانکر،^۱ ۲۰۰۶، ص ۹۴).

در این مفهوم ویژگی‌های زیبایی‌شناسی دامنه‌های متنوعی از حیطه‌ها را در بر می‌گیرد. سیبلی (۱۹۵۹) فهرستی فراهم می‌کند که دامنه مفهوم زیباشناسی را نشان می‌دهد. این دامنه شامل حیطه‌های هماهنگی، آرامش، قدرتمندی، دلپذیری، پراحساسی، گیرایی و جلب‌کنندگی است. از نظر وی با دستیابی به این فهرست در هنر معماری، می‌توان مفهوم کلی یک ویژگی زیباشناختی را در زندگی نشان داد. برای مثال، هماهنگی یک ویژگی صوری است، خشم (مانند آرامش) یک ویژگی عاطفی است، و قشنگی (همانند دلپذیری) یک ویژگی صوری و ارزشی است. اگر بتوان این فهرست را چنین گسترش داد و ویژگی‌های دیگر آثار هنری و معماری نظیر رنگ، شکل یا دوام را کنار گذاشت، می‌توان ویژگی‌های زیبایی‌شناسی را از دیگر ویژگی‌ها متمایز ساخت (گلدمن، ۱۳۸۸، ص ۹۴).

در مورد فضاهای آموزشی، با نگاه ویژه به مؤلفه‌های زیباشناختی، ویژگی‌های اساسی آن را نه تنها در درک آثار هنری، بلکه در ارتباط با محیط‌های طبیعی و آموزشی می‌توان دید. اولین ویژگی یک فضا، اتحاد و انسجام عوامل تشکیل‌دهنده آن است که هم‌زمان تجربه‌های نامنظم را به صورتی هماهنگ به یک تجربه واحد تبدیل می‌کند و به واسطه هماهنگی و هارمونی ایجاد شده در محیط، در فراگیران احساس رضایتمندی ایجاد می‌کند. این ویژگی در طراحی فضاها به این معناست که فراگیران از احساسات و پاسخ‌های احساسی ناشی از فضا آگاهی می‌یابند که به آن احساسات آگاهانه می‌گویند. در واقع، رابطه اولیه انسان با فضا به صورت یک تجربه عمیق و کیفی است. گریسون^۲

1. Granker
2. Garrison

درباره تأثیرات فضا بر فراگیران می‌گوید: «هر چه در صدد تملک آن هستیم، بر فکر، احساس و عمل ما تأثیرگذار است» (۱۹۹۷، ص ۵).

ویژگی دیگر مربوط به شرایط جسمانی فراگیر و نحوه تعامل رضایت‌بخش قوای او در سازگاری با محیط است. این نشان می‌دهد که مؤلفه‌های زیباشناختی محیط، در ارتباط نزدیک با حواس پنج‌گانه فراگیران است. در واقع، در درک زیباشناسی فضاها، حواس دخیل‌اند. تخیل‌ورزی و ابتکار از مؤلفه‌های دیگر زیباشناختی است که به نحوی با علایق و نیازهای فراگیران در ارتباط است. ایگان^۱ (۱۹۹۷) تخیل را ناظر به تمام شناخت‌ها و دریافت‌های بشر می‌داند. به‌زعم مهرمحمدی تخیل یک ظرفیت ارزشمند روان‌شناختی، وجودشناختی و معرفت‌شناختی است که با وهم و خیال‌گریز از واقعیت تفاوت دارد. وی معتقد است که تخیل فاصله گرفتن از واقعیت برای نیل به مراتب برتر وجودی یا خلق واقعیت‌های تازه در ساحت‌های گوناگون است (۱۳۸۹، ص ۷). کسب این تجربه‌ها در چنین فضاهایی یقیناً فراتر از تجربه معمولی است و یادآوری این تجربه‌ها بهتر و همراه با رضایتمندی بیشتر است.

ملاحظه می‌شود که مفاهیم «زیبایی‌شناختی» مانند «اثر هنری»، هماهنگی، اتحاد و یکپارچگی، آگاهی عمیق از محیط، تخیل‌ورزی و حواس اغلب به عنوان مفاهیمی با بار ارزشی مثبت به کار می‌روند؛ بنابراین، در این معنا هنر معماری نوعاً باید تجربه ارزشمندی را فراهم کند.

حال این پیش‌فرض مطرح می‌شود که آیا می‌توان با تلفیق مؤلفه‌های زیبایی‌شناسی محیط با معماری، به طراحی فضاهای آموزشی پرداخت؛ فضاهایی که بتواند با ایجاد قابلیت‌های رفتاری مناسب، اهداف تربیتی را تحقق بخشد و پاسخگوی علایق و نیازهای تربیتی انسان معاصر باشد. برای رسیدن به این هدف، بررسی قابلیت‌های محیطی مهم است.

طراحی و قابلیت‌های فضاهای آموزشی

طراحی فضاهای آموزشی شامل برنامه‌ریزی، ترکیب و طراحی فضاهای داخلی و خارجی ساختمان آموزشی است، زیرا این محیط فیزیکی باید جوابگوی علایق و نیازهای اساسی فراگیران باشد و زمینه را برای فعالیت آنان آماده کند. همچنین بر شکل‌گیری این فعالیت‌ها و بر روحیه و شخصیت افراد تأثیر گذارد و هدف آن

1. Egan

بهبود عملکرد، غنابخشی به اصول زیبایی‌شناسی و فضاهای آموزشی باشد (کامل‌نیا، ۱۳۸۹، ص ۶).

معمولاً ویژگی‌های کیفی طراحی فضاهای آموزشی در ارتباط با معیارهای محیطی شکل می‌گیرد. محیطی که در راستای اهداف مختلف یادگیری کارآمد باشد ممکن است برخی از این معیارها شامل دلپذیری محیط، امنیت، حس تعلق و نشانه‌هایی را در بر دارد که به خاطر آن نشانه‌ها و نمادهای ذهن فراگیران فعال می‌شود و نهایتاً تجربه‌ای زیبا و دلپذیر برای فراگیران رقم می‌خورد.

بنابراین، معماری فضاهای آموزشی امروزی ارائه‌دهنده تغییر ماهیت در فرم و مقیاس فضاهای آموزشی و با در نظر گرفتن نیازهای افراد است، به طوری که فضاهای آموزشی باید پاسخگوی نیازهای عملکردی فراگیران متناسب با نیازهای روز باشند. البته دستیابی به چیدمانی کارا و مطلوب، نیازمند شناخت دقیق ویژگی‌ها و نیازهای آموزشی فراگیران است که در این میان طراحی فضاهای آموزشی به عنوان عاملی که تأثیرات به‌سزایی در رشد و پرورش فراگیران در راستای اهداف و برنامه‌های آموزشی دارد، باید بسیار دقیق و هنرمندانه و با توجه به ویژگی‌های زیباشناسانه انجام شود؛ زیرا نقش عوامل محیطی (فیزیکی - معماری) در کنار عوامل غیر فیزیکی، در فرایند یادگیری تأثیر بسیار دارند (مرتضوی، ۱۳۸۰، ص ۱۵). پژوهشگران معتقدند که این عوامل فضا‌ساز نقش مهمی در فرایند آموزش و تدریس بازی می‌کند و می‌توانند به ایجاد محیط‌های یادگیری مطلوب منجر شوند.

بنابراین، طراحی، اجرا و اصلاحات معماری فضاهای آموزشی، با افزایش قابلیت‌های برنامه‌های آموزشی و میزان یادگیری فراگیران ارتباط دارد (مک‌گین، ۱۹۹۹، ص ۲۰) و می‌تواند اثربخش باشد. اصلاحات آموزشی دارای تاریخچه‌ای طولانی است که معمولاً به شکل طبیعی در سطحی گسترده، به صورت مستمر و با رویکردی خوش‌بینانه انجام می‌شود؛ اما اصلاحات زیربنایی در معماری آموزشی، با چالش‌های شدیدی همراه است که طراح با آن مواجه می‌شود.

معمولاً برنامه‌ریزان آموزشی در طراحی فضاها بدون توجه به جنبه‌های زیبایی‌شناسی محیط با مشکل جدی مواجه می‌شوند. اساساً کشمکش درباره برنامه مدیریت آن تا حدودی درباره این موضوع است که آموزش برای چیست، ارزشمندی

دانش به چیست و اصلاحات از طرف چه کسانی انجام می‌شود (بروکر و مک دونالد،^۱ ۱۹۹۸، ص ۸۳).

این پرسش‌ها در حالی مطرح می‌شود که به‌رغم دانش و تجربه گسترده‌ای که برنامه‌ریزان و طراحان آموزشی درباره اجرای تغییرات مؤثر در برنامه‌های آموزشی دارند؛ ساختار، منابع و سنت‌های مدرنیسم وجود، اهداف و فرایندهای تغییر را با محدودیت‌های خاصی مواجه می‌سازد. به همین دلیل، نظام آموزشی برای مرتفع کردن نیاز واقعی جوانان و جامعه نمی‌تواند از مطلوبیت لازم برخوردار باشد و دانش و فعالیت‌های از قبل مشخص شده هر گونه فرصتی را برای بروز ایده‌های خلاقانه از بین می‌برد (آیزنر، ۲۰۰۰، ص ۳۴۳).

به‌علاوه، با توجه به بحران در مسائل آموزشی و به‌ویژه در فرایند اصلاحات برنامه‌ها، بحث‌های انتقادی فراوانی پیرامون مطالعات برنامه‌ها و فضاها موجود به وجود آمده است که متخصصان تعلیم و تربیت آن را با مضامینی چون قلمروی بدون شکل^۲ (آیزنر، ۱۹۹۴)، بحران چیستی (گودلد،^۳ ۱۹۹۱)، سردرگمی،^۴ گسیختگی^۵ و اختلاف و تفرقه^۶ (رید،^۷ ۱۹۹۸، ص ۴۹۹؛ هلبوویش،^۸ ۱۹۹۹، ص ۳۴۳؛ مک‌گین،^۹ ۱۹۹۹؛ وستبری،^{۱۰} ۱۹۹۹) یاد می‌کنند. برخی از افراد نظیر راگا^{۱۱} برنامه‌ها را مملو از مباحثات ضد و نقیض، علایق جداگانه و متضاد و نگرانی‌ها در زمینه جدایی نظر و عمل می‌دانند (۱۹۹۹، ص ۵). افراد دیگری آینده را به مثابه آنچه امروز در جریان است فرض می‌کنند و به تناقض‌های پیچیده و عقاید مخالف و فرصت‌های بی‌شماری که از بررسی و تحلیل برنامه‌های آموزشی و مدیریت فضاها به دست آمده، توجهی ندارند. به نظر می‌رسد که برنامه‌ریزان تمام تمرکزشان را بر کنترل هرج و مرج‌های رو به افزایش حاصل از اصلاحات برنامه گذاشته و از توجه به موارد اساسی و مهم‌تر غافل مانده‌اند (وستبری، ۱۹۹۹، ص ۳۵۶).

1. Brooker & Mcdonald
2. amorphous
3. Goodlad
4. disarry
5. failure
6. schism
7. Reid
8. Hlebowitsh
9. McGinn
10. Westbury
11. Wraga

برای برون‌رفت از این بن‌بست‌ها، سه مدل تغییر و اصلاح برنامه‌ها و محیط‌های آموزشی به وجود آمده که تأثیر گروه‌های قدرتمند در طراحی فضاها و تاثیرگذاری بر فراگیران در مدارس را نشان می‌دهد.

مدل تغییر از بالا به پایین:^۱ تلاش‌هایی برای اصلاح فضاهای آموزشی و برنامه‌ها در آمریکای شمالی و بریتانیا طی دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ موجب توسعه و ایجاد بسترهای مناسب آموزشی شد که بیشتر نقش را به دانش‌آموز می‌داد و فضاها را برای گسترش ایده‌های دانش‌آموزان طراحی می‌کرد. هدف از کاربرد چنین اصلاحاتی به حداقل رساندن تأثیر معلم از طریق ایجاد رابطه محکم میان اهداف، محتوا و فضاهای آموزشی و دانش‌آموزان بود. در این نگرش، برنامه‌ها به صورت بسته‌هایی شامل یک مجموعه مواد یا اسناد توسط متخصصان و برنامه‌ریزان درسی تولید و به مدارس ارسال می‌شد که در فضاهای آموزشی همراه با این ایده‌ها اجرا شوند. در این مدل فضاهای آموزشی از مؤلفه‌های مشخص پیروی می‌کرد که شکل‌دهنده متخصصان بودند و هدف آن نزدیک کردن فضاهای آموزشی به فضایی سازنده و فعال بود.

مدل تغییر از پایین به بالا:^۲ تحقیقات انجام شده درباره توسعه برنامه‌ها طی دهه ۱۹۷۰ و اوایل دهه ۱۹۸۰ نشان‌دهنده دشوار بودن دسترسی به طراحی‌های منسجم بود. در این مدل، اصلاحات گاه با توجه به نظریه و گاه عمل انجام می‌شد و قدرت‌های مربی و محیط آموزش نقش بسیار زیادی در تبدیل نظریه به عمل داشتند. لذا اصلاحات برنامه‌ها و فضاها نتوانست عوامل فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی را در عملی نمودن دیدگاه‌ها در بافت و زمینه طراحی دخالت دهد و همین امر موجب محدودیت اصلاح شدن فضاهای آموزشی شد (کرک،^۳ ۱۹۹۸).

مدل تغییر مشارکتی:^۴ طی سال‌های ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰ بررسی، انتقاد و ارزیابی مجدد استراتژی‌های مدرسه‌محور برای ایجاد اصلاحات، باعث شد که روش‌های برنامه‌ریزی قبلی تغییر کند؛ زیرا تحقیقات در مورد اصلاحات نشان داد که حتی در این مورد نیز بین آنچه که به شکل نظری برای ابداع و نوآوری مشخص شده بود با آنچه که در عمل به وقوع می‌پیوست تفاوت وجود داشت (فولن،^۵ ۱۹۹۹). بنابراین،

1. top-down
2. Bottom-up
3. Kirk
4. partnerships
5. Fullan

محققان نتایج پژوهش‌های ضمن عمل را مورد شک و تردید قرار داده و بر آن شدند که امکان تغییر مدارس را از طریق این گونه استراتژی‌ها مجدداً ارزیابی کنند (تینینگ و همکاران،^۱ ۱۹۹۶، ص ۳۹۰).

به دنبال این کشمکش‌ها، مدلی ترکیبی از اصلاحات فضاهاى آموزشی که در بردارنده روابط همکارانه میان مدیران، برنامه‌ریزان، معماران، انجمن‌های حرفه‌ای، محققان، مربیان، معلمان، والدین و به طور کلی همه دست‌اندرکاران بود، ارائه شد. به نظر فولن، چنین مشارکتی افزون بر همکاری طولی، همکاری عرضی را نیز در بر می‌گرفت. برای نمونه، انیس^۲ برای برنامه‌های نوآورانه‌ای برای آموزش صلح در ایالات متحده طرحی ارائه داد که در این طرح، مقامات آموزشی منطقه، گروه‌های اجتماعی، معلمان، محققان و به‌ویژه دانش‌آموزان سهم داشتند که به صورت همکاری میان مدارس، توسعه و پیشرفت حرفه‌ای معلمان، ورود دانش‌آموزان به جامعه در جهت رفع نیازها، جمع‌آوری اطلاعات به طور سیستماتیک، نظارت و اصلاح درست مشارکت داشتند (۱۹۹۹، ص ۱۶۵).

با این حال، کسانی چون آدامز^۳ (۲۰۰۰)، چنگ‌من‌لو^۴ (۲۰۰۱، ص ۳۰) و فولن (۱۹۹۹) به مواردی دیگر اشاره می‌کنند که تغییر فضاهاى آموزشی و برنامه‌ها سخت‌تر از آن است که بسیاری تصور می‌کنند؛ زیرا اجرای آن بستگی زیادی به زمینه‌ها دارد. بنابراین، اگر برنامه‌ها با مشارکت معلمان و هم‌زمان به صورت متمرکز و غیر متمرکز باشد، بهتر است.

میلر^۵ معتقد است شاخص‌های دیگری نظیر توجه به زمان و مکان، نظم و قانون، دانش، فراگیران و مقوله‌های اجتماعی در طراحی فضاها و برنامه‌ها مهم هستند. لذا اصلاح معماری فضاهاى آموزشی تنها به شیوه مدرنیسم و همراه با شاخص‌های مذکور، از بالا به پایین یا از پایین به بالا و یا مشارکتی، با تغییرات دستوری، نتیجه‌گرا، سیستماتیک و تعمدی همراه است و نمی‌تواند پاسخگو باشد (۲۰۰۰، ص ۲۵۴). حتی در جایی که برای تغییرات برنامه‌ها از چارچوب‌های نظری معاصر مثل

1. Tinning and et al
2. Ennis
3. Adams
4. Cheng-Man Lau
5. Miller

نظریه شخصیت^۱ (اپل،^۲ ۱۹۹۹) یا استدلال‌ات تربیتی^۳ (برن‌اشتاین،^۴ ۱۹۹۶) استفاده می‌شود با دیدگاه خاصی دربارهٔ مدرسه، یادگیری و فراگیران مواجه می‌شود که چندان مقبول نیست. وجود چنین ایده‌هایی بسیاری از شرایط و واقعیات دنیای فوق مدرن که گیدنز^۵ (۱۹۹۱) به آنها اشاره کرده است را نادیده می‌انگارد.

در دنیای پست‌مدرن به عنوان ایده‌ای که به تفاوت‌ها اهمیت می‌دهد، به انعطاف‌پذیری زمان و مکان یادگیری و از میان برداشتن محدودیت‌ها توجه می‌شود. همچنین، پست‌مدرنیسم بسیار فردگرا بوده و تأکید بیش از حدی بر خط مشی‌های شخصیت و چندگانگی انتخاب داشته و بازتولید قدرت و ساختارهای حاکم بر جامعه را رد می‌کند (مکلارن و فرهمندپور،^۶ ۲۰۰۰، ص ۳۰). این موجب شده برخی دیدگاه‌های پست‌مدرن را اندیشه‌ای مبهم و تاریک (بارو،^۷ ۱۹۹۹، ص ۴۲۰) بدانند یا چیزی بیش از نظریه‌ای فریبنده (مکلارن و فرهمندپور، ۲۰۰۰، ص ۲۵-۳۳) قلمداد نکنند.

به هرحال، خلق نوآوری و ایجاد تغییر در مراکز آموزشی و استفاده از گفتمان از نظر پست‌مدرن‌ها مهم است. فضای گفتمان فرصت‌های بیشتری را برای فضاسازی و در نتیجه تغییر مجدد در معماری فراهم می‌آورد و این خودانعکاسی باعث می‌شود که در آن، افراد باورها و اندیشه‌های خود (پارادایم‌های ذهنی) را نقد و ارزیابی می‌کنند (نظریوری، ۱۳۸۶، ص ۵۰).

با توجه به این آموزه‌ها، یک مرکز آموزشی با پیش‌فرض‌های جدید در طراحی روبه‌رو می‌شود، پیش‌فرض‌هایی که حرکت به سمت یک سیستم باز با تغییرات مستمر و تعاملات پیچیده را می‌پذیرد و باعث ایجاد چارچوب‌های کلی و تعاملی برای یادگیری می‌شود که دانش‌آموزان به جای مصرف‌کنندگان دانش، تولیدکنندگان دانش باشند. دال^۸ معتقد است که یک فضای آموزشی پست‌مدرن توانایی دانش‌آموزان برای سازمان دادن، ساختن و سازماندهی را می‌پذیرد و بر این توانایی به عنوان یک نکته اصلی در برنامه‌ها تأکید دارد (۱۹۸۹، ص ۲۴۳).

از این‌رو، اصلاحات پست‌مدرن دیدگاهی را از فضاهای آموزشی ارائه می‌دهد که با کلیت مخالف است؛ این دیدگاه یادگیری را منحصر به انتقال دانش نمی‌داند. به عبارتی

1. identity theory
2. Apple
3. Pedagogic discourse
4. Bernstein
5. Giddens
6. McLaren & Farahmandpur
7. Barrow
8. Doll

دانش میان رشته‌ای است و با فراروایت‌ها و عقلانیت متکثر همخوانی دارد. در این ایده مرزها و گروه‌بندی‌های انعطاف‌ناپذیر و منطق خطی دوگانه‌ساز مدرن رد می‌شود و هیچ هدفی بهتر از هدف دیگر دانسته نمی‌شود و تنها ملاک برتری توجه به قضاوت و تنوع دید دیگران است. این ایده افشاگر است، اما هیچ راه‌حل نهایی ارائه نمی‌کند؛ زیرا نتیجه چنین تلاش‌هایی را ایجاد نظامی سرکوبگر می‌داند. در یک کلام، فضاهای پست‌مدرن هنرمندانه و زیباشناسانه است و به شکل‌گیری سطوح جدیدی از فهم منجر می‌شود که در برقراری عدالت و تعهد در جامعه سهم عمده‌ای دارد (فانی، ۱۳۸۳).

آنچه در اندیشه پست‌مدرن مطرح است، این است که باید فضاهای آموزشی را بر محوریت زیبایی‌شناسی و اندیشه‌های متکثر مطرح ساخت، به طوری که فضاهای آموزشی سازگاری خود را با تمام ابعاد وجودی دانش‌آموزان همراه کند. از این دیدگاه، نقش یک مدرسه به عنوانی پروژه‌ای مدرن کمک به تمام دانش‌آموزان جهت رسیدن به استعدادهای بالقوه فردی اعم از شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی است. تاکنون مدارس در ایفای چنین نقشی شکسته خورده‌اند و اصلاحات برنامه‌ها و فضاهای آموزشی جدید در از بین بردن تأثیرات فرهنگی آنچه دانش‌آموزان به مدرسه می‌آورند، ناتوان بوده است.

در نگاه پست‌مدرن، آموزش فرایندی بازتولیدی^۱ است که در بازتولید روند اقتصادی فرهنگی حاکم بر جامعه نقش دارد (بوردیو،^۲ ۱۹۷۴، ص ۳۲؛ برن‌اشتاین، ۱۹۹۶). بنابراین، دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت باید فضاهای جدید متناسب با معیارهای زیبایی‌شناسی معماری برای دانش‌آموزان ایجاد کنند که مؤثرتر و درگیرکننده‌تر باشند؛ اما باید توجه شود که برای دستیابی به این فضاهای یادگیری جدید به چیزی فراتر از برنامه‌ریزی درسی رسمی فعلی و پروژه‌های اصلاحی با روندهایی تازه نیاز است. فضاهای آموزشی مدارس برای هرگروه از دانش‌آموزان باید تجربه‌ای آزادی‌بخش باشد که این امر مستلزم دخالت افراد بیشتری مثل والدین، معلمان و دانش‌آموزان است (یانگ، ۱۹۹۸). این نگرش در واقع مبین این نکته است که پروژه‌های اصلاح فضاهای آموزشی باید با دخیل نمودن افراد بیشتر (از طریق گفتمان)، فرایند برنامه‌ریزی را وسعت بخشیده، فضاهای جدیدی برای یادگیری فراگیران خلق کند (لاوسن،^۳ ۱۹۹۸، ص ۲۳۰). از این راه زمینه‌های ایجاد

1. Reproduction
2. Bourdieu
3. Lawson

فرصت‌های برابر برای فعالیت‌های دانش‌آموزان در محیط یادگیری، مشارکت آزادانه در نظام آموزشی و دستیابی به تجربه‌های زیباشناختی با دریافت ملموس تجربه‌های زندگی فراهم می‌شود.

بنابراین، در چنین قابلیت‌هایی هدف و وظیفه برنامه‌ها انتقال دانش نخواهد بود، بلکه فراهم ساختن زمینه‌آشنایی محصلان با چگونگی دستیابی به بانک‌های اطلاعاتی و ترکیب اطلاعات در بازی‌ها و حرکات جدید و نهایتاً تولید علم است (لیوتار، ۱۳۸۳، ص ۱۵۴). در چنین شرایطی، دانش‌آموزان می‌توانند به منابع وسیع و نامحدود دانش دست یابند و ملاحظات سیاسی، اخلاقی و سنتی مانند گذشته قدرت ممانعت و بازدارندگی ندارند. در هر فضای آموزشی، هویت‌های فرهنگی متنوع به چشم می‌خورد. زمانی که از طراحان فضاها خواسته می‌شود که مجموعه‌ای از نگرش‌های فرهنگی، دانش، مفاهیم، ارزش‌ها و تجربه‌های زیباشناسانه را برای انتقال آگاهانه از طریق برنامه‌ها و طراحی فضاهای آموزشی انتخاب کنند، این امر مسئله‌ای درخور توجه می‌شود. اگر چه انجام آن بسیار چالش‌زا است، ولی ناچار به انجام چنین کاری هستند (پنی و ایوان، ۱۹۹۹).

چون در دنیای جدید افراد دارای شیوه زندگی و مجموعه عقایدی هستند که آنها را قادر می‌سازد تا بیشتر یادگیری‌شان در خارج از مدرسه صورت گیرد، از این‌رو، تحول در اطلاع‌رسانی و تعلیم و تربیت عمومی می‌طلبد که به طور جدی فناوری، فعالیت‌های تولید دانش و فضاهای آموزشی جدیدی که در آن شکل‌های یادگیری بر اساس تجربه‌های زیباشناختی و مهارت‌های انتقادی فراهم شده مورد توجه قرار گیرند (ژیرو، ۲۰۰۰). در دنیای کامپیوتر با استفاده از اینترنت، فراگیران با آزادی کامل و بدون هیچ محدودیتی با هم ارتباط برقرار می‌کنند و به طور اتفاقی، بدون هیچ مرز و مسیر از پیش تعیین شده‌ای به جستجو پرداخته و از هوبت‌های متنوع و زیادی تأثیر می‌پذیرند. رسانه‌ها و تکنولوژی‌های جهانی این امکان را فراهم می‌سازند که جوانان به نظرات و ایده‌های خارج از فرهنگ خود دسترسی پیدا کنند. رید (۱۹۹۸) در این باره بیان می‌کند که مواد و ابزارهای آموزش فردی و برقراری ارتباط برای همه در دسترس است؛ این در حالی است که اکثر اصلاحات فضاهای آموزشی به عنوان تنها مکان یادگیری معنادار متمرکز شده است. در این باره کرزویل^۱ (۱۹۹۹) خواهان تغییرات آموزشی موازی و

1. Kurzweil

همپا با تغییرات در تکنولوژی است. وی پیش‌بینی می‌کند که تا سال ۲۰۳۰ یادگیری بشر با استفاده از معلمان مجازی انجام خواهد گرفت. شبکه‌های موجود یادگیری تقویت خواهد شد. کرزویل بر توسعه سریع و تغییرناپذیر فناوری‌های یادگیری و در نظر داشتن آنها برای برنامه ریزی‌های درسی آینده تأکید می‌کند و معتقد است در آینده توجه به جنبه‌های فردی و عاطفی فراگیران در محیط مجازی بیشتر می‌شود و معیارهای ذوقی و سلیقه‌ای که با زیبایی‌شناسی ارتباط دارند، جا باز می‌کند.

بر این اساس، به نظر می‌رسد معیارهای درک زیباشناختی محیط‌های آموزشی با انگاره‌های هنر معماری تلفیق می‌شود؛ زیرا معیارهای جدید معماری فضاهای آموزشی به لحاظ عاطفی و شناختی کاملاً با درک هنر و تجربه‌های زیباشناسانه همراه است و به طور آگاهانه ایجاد شده و تابع سنت‌های پست‌مدرن قرار دارد که در یک جهان پیچیده و چند بعدی تبلور یافته است. در واقع، می‌توان آن را در نتیجه تعامل با محیطی دانست که به لحاظ عاطفی و شناختی غنی است؛ محیطی که به واسطه نیروهای فرهنگی و طبیعی به وجود آمده است و هم راستا بودن این دو، باعث بازگشت تقارن و هماهنگی میان درک هنر و درک محیط می‌شود. همچنین با در نظر گرفتن معیارهای جدید برای درک زیبایی‌شناختی فضاها، دامنه این حوزه با توجه به عواملی مانند تنوع، اندازه و کیفیت نامحدود و بسیار گسترده می‌شود و طبیعت بکر، مرزهای فضاهای سنتی تا پست‌مدرن را دربر می‌گیرد. کارلسون^۱ می‌نویسد: می‌توان دامنه این حوزه را از بیابان، مناظر طبیعی روستایی و فضاهای سبز بیرون شهر گرفته تا مناطق شهری، حومه‌ها، شهرسازی، مراکز خرید و فراتر از آن تا جایی که به خود جهان هنر می‌رسد، ادامه داد. در واقع، زیبایی‌شناسی محیط‌های آموزشی با توجه به اندازه‌اش، شامل محیط‌های گسترده‌ای می‌شود که کاملاً فراگیران را محصور کرده است. دامنه این حوزه از لحاظ کیفیت شامل امر متعارف تا نامتعارف و امر آشنا تا ناآشنا می‌شود. بنابراین، نه تنها زیبایی‌شناسی محیط‌های آموزشی به یک نمایش زیبا و دیدنی محدود نمی‌شود، بلکه صحنه‌آرایی معمولی، دیدنی‌های عادی و تجربه‌های روزمره، ابژه‌های خاص زیبایی‌شناسی محیط‌های آموزشی، به اندازه زیبایی‌شناسی زندگی قابل توسعه است. لیکن پرسش این است که با کدام رویکرد می‌توان چنین گفت‌مانی را فراهم ساخت. به نظر مؤلفان، رویکرد اسلامی می‌تواند راه برون‌رفت از این مشکل را نشان دهد.

1. Carlson

مؤلفه‌های زیبایی‌شناسی اسلامی به عنوان سخت‌هسته‌های طراحی فضاهای آموزشی
 در پیش‌فرض‌های زیبایی‌شناسی اسلامی یک دوره تاریخی وجود دارد. از ابتدای خلقت، بشر همه امور خیر را در آسمان‌ها می‌یافت و به دنبال به دست آوردن مهندسی خداوند در خلق زیبایی‌های طبیعی بود تا به واسطه آن بتواند این طرح‌ها، نقشه‌ها و جغرافیای زندگی را شکل دهد. این طرح‌ها به دو صورت، یا به واسطه عقل و یا ایمان به انسان‌های پاک و پیامبران و کسانی که از جانب خداوند آمده‌اند، به دست می‌آیند و به عنوان فلسفه جاویدان یا حکمت خالده شناخته می‌شوند.

حکمت خالده ساخته و پرداخته ذهن نبود و به عنوان سنت الهی شناخته می‌شد. تلقی سنت‌گرایی از عقل استدلالی و ابزاری در تقابل جدی با دیدگاه تجددگرایان قرار داشت؛ چون تلقی آنان از انسان این است که انسان باید از عقل جزئی و استدلالگر خود استفاده کند. انسان در این دیدگاه، واسطه میان آسمان و زمین و جانشین خدا روی زمین و درعین حال در پیشگاه خداوند مسئول است. بنابراین، حق تصرف در زمین و وظیفه حفظ آن را بردوش دارد. انسان موجودی خودآگاه و اعمال و رفتارش در ورای شرایط زمانی و مکانی است، نیازهای او رنگ بی‌نهایت دارد و دراتصال به بی‌نهایت است که ارضا می‌شود. از سوی دیگر، چون انسان یکی از تجلیات خداوند است، با سایر پدیده‌های جهان در ارتباط است و هیچ تضادی میان آنان نیست، یعنی رابطه‌ای اتحادی بین امور طبیعی و فوق طبیعی برقرار است. هر نیاز مادی در نیازمندی روانی او نقشی دارد و هر نیاز معنوی می‌تواند بر نیاز مادی رنگ بزند. از این منظر، امر الهی که امری واحد است تنها یک متعلق دارد و آن انسان است که خلقت در آن خلاصه شده و صفات الهی در او منعکس شده است و از بازتاب این صفات جهان پدید می‌آید و بر همین اساس است که انسان را جهان صغیر و جهان را انسان کبیر می‌خوانند.

بنابراین، در پیش‌فرض‌های معماری اسلامی تمایزات طولی، عرضی و تمایز میان زن، مرد، نژاد، روحیات و کمالات از نگاه خاصی تعبیر می‌شود که خود منشأ طبقه اجتماعی و گروه‌ها است، اما تقوای الهی ملاک برتری همه آنهاست. لذا تقسیم‌بندی میان تغییرات و حتی طراحی فضاهای منشأ حقیقی انجام می‌شود. در حقیقت تقسیم‌بندی مذکور بر اساس تعالی و رشد طولی است که بر این اساس افراد اهل تقوا و تأمل و معرفت از مقامات معنوی بالاتری برخوردار می‌شوند. بنابراین، افرادی که از نیروی عقلانی-معنوی و از شجاعت و احساس برتر برخوردارند می‌توانند درصدر جامعه باشند (کریمی و کدیور، ۱۳۸۳، ص ۱۲۴-۱۲۶).

در چنین دیدگاهی، جایگاه زیبایی و هنر در معماری اسلامی مورد توجه ویژه قرار گرفته است. اگر چه در این نگرش عقل جایگاه ویژه‌ای دارد، اما صرفاً یکی از مجموعه نیروها و استعدادهای بشری مانند احساس، تخیل، ابتکار، اندیشه، اراده، کنجکاوی، صیانت ذات و محبت و عشق است که می‌تواند اثربخش باشد و همه وجود را در بر نمی‌گیرد. در واقع، توجیه طبقاتی در اسلام بر اساس درجه ایمان و تقواست (نصر، ۱۳۸۰، ص ۳۵۶-۳۵۷).

با توجه به آموزه‌های اسلامی در خصوص محدود نبودن هستی به طبیعت و اینکه خداوند در رأس هستی است، او خیر بنیادین و بنیاد خیر است، هستی دارای غایت و آدمی در پی جوئی غایت هستی است، فضاهای آموزشی باید طوری شکل گیرد که قابلیت‌هایی در حرکتی اعتلاجویانه برای نزدیک شدن به خدا ایجاد کند (باقری، ۱۳۸۹، ص ۴۶) که انسان نه تنها بتواند حیات زیستی را در محدوده وسیع تر نگاه کند، بلکه بتواند به سطح والاتری از حیات برسد. لذا قابلیت فضاها باید به گونه‌ای باشد که در ابعاد فردی و اجتماعی بتواند در فکر به مفهوم توحیدی از هستی نایل شود. امیال او در جهت خیر و صلاح هزینه شود و در عرصه اجتماعی جلوه‌ای از عفت، عدالت، رأفت و وسعت خیر به شبکه اجتماعی و مسئولیت‌پذیری بر وی حاکم شود.

در این حالت است که توجه به زیباشناسی با توجه به منبع الهام صورت می‌گیرد و فیض الهی که از راه‌های گوناگون افاضه می‌شود، معنا می‌یابد. توجه به راهکارهای تحقق بخشیدن به ارضای نیازها به صورت مشروح و مستدلانه شکل می‌گیرد و توجه به بیان ترسیم مهندسی خداوند در همه ابعاد زندگی مادی و معنوی و به شکل زیباشناسانه معنا می‌یابد (اعوانی، ۱۳۷۵، ص ۱۱-۱۲).

بنابراین، طراحی فضاهای آموزشی باید مبتنی بر چنین مبانی و اصولی باشد:

۱. انسان را به مبدأ کل و عالمی بالاتر از هستی طبیعی سوق دهد، یعنی آدمی را با واقعیتی بالاتر از خویش ارتباط دهد؛ واقعیتی که انسان اصول، حقایق، قالب‌ها و موضع‌های دیگر تعیین‌کننده حیات بشری را از آن دریافت می‌کند (نصر، ۱۳۸۰، ص ۱۵۷).
۲. بر اساس مبانی تربیت اسلامی، انسان به عنوان موجودی کامل و با تمام ابعاد وجودی مطرح می‌شود که با جلوه‌ها و خواص مادی محسوس و ملموس در کنار جنبه معنوی وجود دارد. لذا به تمام نیازهای معنوی و مادی باید توجه شود.

۳. محیط باید در جهت رشد مبانی دینی و ملکوتی طراحی شود؛ زیرا تمامیت انسان آسمانی است و در ارتباط با ذات باری تعالی می‌تواند شکوفا شود و دین درحقیقت اصول تسلیم کردن انسان در برابر اوامر الهی است (نصر، ۱۳۸۹، ص ۵۸).

۴. در طراحی محیط اساس ذات باری تعالی و حقیقة الحقایق است. چون محور هستی اوست و غیر او قابل طرح نیست (همان، ص ۱۳۶).

لذا محیط باید طوری طراحی شود که انسان به پیروی از حق از فطرت الهی خود پیروی کند و در پرتوی این حرکت ذات واقعی انسان تجلی یابد. برای رسیدن به این تجلی معماری فضا مهم است و محیط باید طوری معماری شود که انسان بتواند با مشاهده و زندگی در آن کتاب تکوینی حضرت حق را مطالعه کند. در حقیقت محیط نمادی از تذکر و رسیدن به غایت هستی است. در این صورت، انسان از امور ماوراء و مقدس غافل نمی‌شود و به شکوفایی می‌رسد.

با توجه به این پیش‌فرض‌ها، نیازهای انسانی درحین غایتمندی وضعیتی زیباشناسانه به خود می‌گیرد و محیط طوری طراحی می‌شود که معمار آن بتواند جوابگوی هنر قدسی باشد. از دیگاه نصر، مقصود از هنر آن است که معنای نمادین و روحانی دارد و رسالت آن اتصال به خداست (نصر، ۱۳۸۱، ص ۴۹)، همچون زمانی که بلال در مسجد مدینه اذان می‌گفت، هدف کنار زدن پرده‌های حجاب غفلت و تحقق علم قدسی و معرفت مقدس بود و به این امید کار انجام می‌شد که با شهود عقلی و علم بی‌واسطه به حق برسد. به بیان نصر هیچ وقت عقل استدلالی نمی‌تواند ذات اشیا یا نومن‌های فی‌نفسه را بشناسد، بلکه تنها شناختی حاشیه‌ای از اعراض، آثار یا رفتار ظاهری را کسب می‌کند که می‌تواند در رسیدن به طراحی یا نقشه خداوند مؤثر باشد (۱۳۹۰، ص ۳۷). اما شهود امری مطلق است که در نفس انسان ظهور دارد و قوه‌ای است که به شناخت امر مطلق نائل می‌شود (نصر، ۱۳۸۰، ص ۲۶۰)، لذا می‌توان به این نتیجه رسید که با کمک عقل و شهود و با کمک تعالیم و حیانی معرفتی حقیقی برای ما حاصل می‌شود که مدرسه باید چنین قابلیت را ایجاد کند. با این پیش‌فرض، انسان و نیازهای او و حتی ارتباط او با محیط رنگ دیگری به خود می‌گیرد. وجود انسان با توجه به طراحی خداوند شکل می‌گیرد و یکی از جلوه‌های خداوند می‌شود. در این بینش خداوند سه تجلی دارد: جهان، انسان و دین (همان، ص ۵۴۱). بنابراین، هستی انسان با نظر به کل عالم و خصوصاً مراتب مافوق

عالم مادی معنا پیدا می‌کند و غایت زندگی او نیز بر خلاف تصور دیدگاه‌های امروز، در این زندگی مادی تأمین نمی‌شود، بلکه در ارتباط با جهان بالا معنا می‌شود و روان‌شناسی او روان‌شناسی دیگری است.

نتیجه‌گیری

با توجه به هدف مقاله که بررسی و کشف مؤلفه‌های زیبایی‌شناسی در معماری فضاهای آموزشی با رویکرد اسلامی است، می‌توان به این نتیجه رسید که فضاهای دنیای مدرن نتوانسته پاسخگوی نیازهای انسان باشد. تنها قابلیت‌هایی در فراگیران ایجاد کرده که جز ایجاد زمینه برای شکوفایی تخصص کاری انجام نداده و در برابر پرسش‌های انتقادی پست‌مدرن‌ها پاسخگو نبوده است. دنیای پست‌مدرن تنها توانست بابتی جدید در گفتمان فضاهای آموزشی باز نماید که به رغم نقاط قوت که منجر به وسعت فضاهای آموزشی شد، نتوانست پاسخگوی گم‌شده فراگیران باشد. لذا می‌توان به این نتیجه رسید که شاید بتوان با توجه به رویکرد زیباشناسانه تربیت اسلامی دریچه‌ای به روی معماری فضاهای آموزشی گشود که بتواند به عنوان اندیشه‌ای در طراحی فضاهای آموزشی مطرح شود و پاسخگوی نیازهای مادی و معنوی انسان امروز باشد. بنابراین، با طرح آموزه‌های اسلامی و پیش‌فرض‌های آن درباره انسان به عنوان حرکتی آغازین، گفتمان جدیدی در معماری فضاهای آموزشی ایجاد می‌شود.

۱. انسان موجودی کامل با تمام ابعاد وجودی مادی و معنوی است و معماری فضاها باید در راستای پاسخگویی به تمام نیازهای مادی و معنوی وی باشد.
 ۲. نیازهای معنوی انسان با فطرت، عقل، اندیشه و آفرینش هماهنگ است.
 ۳. نیازهای طبیعی و فوق طبیعی انسان دارای غایت هستند و رابطه اتحادی دارند.
 ۴. نیاز طبیعی باید در راستای نیازهای معنوی و در مسیر غایت الهی باشد.
 ۵. محیط می‌تواند در جهت‌دهی و برآورد آنها نقش فعال داشته باشد، اما باید با توجه به جهت‌دهی انسان در راستای مهندسی خداوند و غایت‌مداری انسان جهت داده شود.
 ۶. انسان دارای ابعاد گوناگون زیباشناختی است و ارزش او به هوشمندی، قانون‌دانی و یا قانون‌سازی اوست که به سمت مقصد الهی در حرکت است.
- با این پیش‌فرض‌ها انسان می‌تواند در طراحی فضاهای آموزشی نقش داشته باشد و باید قابلیت‌هایی در فضا ایجاد کند که بتواند در سه جنبه اجتماعی، فردی و غایت‌مندی و وسعت‌نگری رشد کند که در این باره سه فضا پیشنهاد می‌شود:

در فضای اول، زندگی اجتماعی و فردی تجربه می‌شود. در این فضا، سادگی، آراستگی، هماهنگی و هارمونی، عواطف و احساسات همراه با خردورزی، همدلی و مسئولیت‌پذیری با یک جوشش اجتماعی جهانی شکل می‌گیرد و فرهنگ جهانی قابل هضم می‌شود. افزون بر این، به فرهنگ‌ها و انسان‌های دیگر اهمیت می‌دهد. در فضای دوم، علم و دانایی همراه با جستجوگری و پژوهش شکل می‌گیرد. علم با توجه به غایت‌مندی معنا پیدا می‌کند و در راستای شکوفایی انسان در همه ابعاد قرار می‌گیرد و جنبه‌های مادی و معنوی را به هم پیوند می‌دهد. در فضای سوم، خلاقیت، ساخت، عمل، آزمایش و تجربه با علم می‌آمیزد و ذوق زیباشناسی در قابلیت‌های فضاهای آموزشی نشان داده می‌شود. این چنین فراگیران به تجربه‌ها و دانش‌ها به طور زیباشناسانه و با رضایت‌مندی دست می‌یابند. این فضا می‌تواند ایده‌های آیزنر (۲۰۰۰)، برن‌اشتاین و گرانکر (۲۰۰۶) و گلدمن (۱۳۸۸) را دربرگیرد. با این حال، لازم به ذکر است که طراحی زیباشناختی فضاهای آموزشی، یک کار ذوقی و مهارتی است و با ارائه چند دستورالعمل نمی‌توان آن را دیکته کرد. بنابراین، طراح فضاهای اسلامی باید با استفاده از مبانی معماری اسلامی و راهبردهای موجود به عنوان ایده‌های اولیه، به ابداع انگاره‌های معماری پردازد و با ترکیب آنها با ویژگی‌های فضاهای یادگیری، طراحی خود را به شیوه‌ای اثربخش و زیبا ترکیب‌بندی کند. در طراحی فضاهای آموزشی علاوه بر ملاک‌های زیبایی‌شناختی و هنری باید ملاک‌های ادراک یادگیرندگان و نیز ملاک‌های تسهیل‌سازی دستیابی به تجربه‌های ماندگار را نیز در نظر داشت و رعایت کرد و این کاری است که در طراحی فضاهای آموزشی بر جنبه‌های دیگر آموزشی ارجحیت دارد.

منابع

- اعوانی، غلامرضا (۱۳۷۵)، حکمت و هنر معنوی (مجموعه مقالات)، تهران: نشر گروس.
- افروغ، عماد (۱۳۸۵)، گفتارهای انتقادی، تهران: شرکت انتشارات سوره.
- باقری، خسرو (۱۳۸۹)، درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران، جلد ۲، تهران: مرکز پژوهش‌های فرهنگی.
- فانی، حجت‌اله (۱۳۸۳)، «دلالت‌های تربیتی دیدگاه پست‌مدرنیستی لیوتار»، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ش ۹.
- کارلسون، آلن (۱۳۸۸)، «زیبایی‌شناسی محیط زیست»، ترجمه کریم پورزید، مجله نیم‌سالانه زیباشناخت، ۱۰(۲۰)، ص ۲۹۱-۳۰۲.
- کامل کامل‌نیا، حامد (۱۳۸۹)، دستور زبان طراحی محیط‌های یادگیری: مفاهیم و تجربه‌ها در طراحی؛ مرکز پیش دبستانی مدارس، دانشگاه‌ها، تهران: نشر سبحان نور.
- کرمی، طیب؛ کدیور، محسن کدیور (۱۳۸۳)، «رابطه تکثر انسان‌ها با تعداد ادیان و ایده وحدت متعالیه متعالیه ادیان در منظر سنت‌گرایان»، فصلنامه اندیشه دینی، ش ۱۲.
- گلدمن، آلن (۱۳۸۸)، «امر زیبایی‌شناختی»، ترجمه ابوالفضل مسلمی، مجله نیم‌سالانه زیباشناخت، ۱۰(۲۱)، ص ۸۵-۱۰۳.
- لیوتار، ژان فرانسوا (۱۳۸۳)، وضعیت پست‌مدرن، ترجمه حسنعلی نوروژی، تهران: گام نو.
- مرتضوی، شهناز (۱۳۸۰)، روان‌شناسی محیط و کاربرد آن، تهران: دانشگاه شهید بهشتی، مرکز چاپ و انتشارات.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۹)، «بازشناسی مفهوم و تبیین جایگاه تخیل در برنامه‌های درسی و آموزش با تأکید بر دوره ابتدایی»، مطالعات تربیتی و روانشناسی، ۱۱(۱)، ص ۵-۲۰.
- نصر، حسین (۱۳۸۰)، معرفت و معنویت، ترجمه انشاءالله رحمتی، تهران: دفتر پژوهش و نشر سهروردی.
- _____ (۱۳۸۱)، راز و رمز هنر دینی، تنظیم مهدی فیروزان، مجموعه مقالات اولین کنفرانس بین‌المللی هنر دینی.
- _____ (۱۳۸۹)، هنر و معنویت اسلامی، تهران: نشر حکمت.
- _____ (۱۳۹۰)، اسلام و تنگناهای انسان متجدد، ترجمه انشاءالله رحمتی، تهران: انتشارات دفتر پژوهش و نشر سهروردی.

نظریوری، امیرھوشنگ (۱۳۸۶)، «فلسفه‌های سه‌گانه تغییر سازمانی»، نشریه مدیریت-تدبیر، (۱۸۹)، ص ۵۳-۴۹.

- Adams, Jr., J. E. (2000), *Taking Charge of Curriculum: Teacher Networks and Curriculum Implementation*, New York: Teachers College Press.
- Apple, M. W. (1999), *Meaning and Identity: Essays in Critical Educational Studies*, New York: Peter Lang.
- Barrow, R. (1999), "The Need For Philosophical Analysis in a Postmodern Era", *Interchange*, 30 (4), 415-432.
- Bernstein, B. (1996), *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*, London: Taylor & Francis.
- Bourdieu, P. (1974), "The School as a Conservative Force: Scholastic and Cultural Inequalities", In J. Eggleston (ed.) *Contemporary Research in the Sociology of Education* (London: Methuen), 32-46.
- Brooker, R. and Macdonald, D. (1998), "Did We Hear You? Issues of Student Voice in a Curriculum Innovation", *Journal of Curriculum Studies*, 31 (1), 83-97.
- Cheng-Man Lau, D. (2001), "Analyzing the Curriculum Development Process: Three Models", *Pedagogy, Culture and Society*, 9 (1), 29-44.
- Doll, Jr., W. E. (1989), "Foundations For a Post-Modern Curriculum", *Journal of Curriculum Studies*, 21 (3), 243-253.
- Egan, k. (1997), *The educated Mind: How Cognitive Tools Shape Our Understanding*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Eisner, E. (1994), *Educational Imagination: on the Design and Evaluation of School Programs* (3rd), New York: Macmillan Collage Publishing Company.

- Eisner, E. W. (2000), "Those Who Ignore the Past . . . : 12 'Easy' Lessons For the Next Millennium", *Journal of Curriculum Studies*, 32 (2), 343–357.
- Ennis, C. D. (1999), "Communicating the Value of Active, Healthy Lifestyles to Urban Students", *Quest*, 51 (2), 164–169.
- Fullan, M. (1999), *Change Forces: The Sequel*, London: Falmer.
- Garrison, J. (1997), *Dewey and Eros: Wisdom and Desire in the Art of Teaching*, New York and London: Teachers College, Columbia University.
- Giddens, A. (1991), *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*, Stanford, CA: Stanford University Press.
- Giroux, H. A. (2000), *Stealing Innocence: Youth, Corporate Power, and the Politics of Culture*, New York: St. Martin's Press.
- Goodlad, J. I. (1991), "Curriculum as a Field of Study", in: *International encyclopedia of curriculum*, Pergman press.
- Granger, D. A. (2006), *John Dewey, Robert Pirsing, and the Art of Living: Revisioning Aesthetic Education*, New York: Palgrave MacMillan.
- Hlebowitsh, P. (1999), "The Burdens of the New Curricularist", *Curriculum Inquiry*, 29 (3), 343–354.
- Kirk, D. (1998), "Physical Education and Curriculum Study: A Critical Introduction", London: Croom Helm.
- Kurzweil, R. (1999), *The Age of Spiritual Machines: When Computers Exceed Human Intelligence*, New York: Viking.
- Lawson, H. A. (1998), "Here today, gone tomorrow? A framework for analyzing the development, transformation, and disappearance of helping fields", *Quest*, 50 (2), 225–237.
- McGinn, N. (1999), "What Is Required for Successful Education Reform? Learning From Errors", *Education Practice and Theory*, 21 (1), 7–21.

- McLaren, P. and Farahmandpur, R. (2000), "Reconsidering Marx in Post-Marxist Times: a Requiem For Postmodernism?" *Educational Researcher*, 29 (3), 25–33.
- Miller, J. L. (2000), "What's Left in The Field . . . a Curriculum Memoir?" *Journal of Curriculum Studies*, 32 (2), 253–266.
- Penney, D. and Evans, J. (1999), *Politics, Policy and Practice in Physical Education*, London: E& FN Spon.
- Reid, W. A. (1998), "Erasmus, Gates, and The End of Curriculum", *Journal of Curriculum Studies*, 30 (5), 499–501.
- Tinning, R. I., Macdonald, D., Tregenza, K. and Boustead, J. (1996), "Action Research and The Professional Development of Teachers in the Health and Physical Education Field", *Journal of Educational Action Research*, 4 (3), 389–405.
- Westbury, I. (1999), "The Burdens and The Excitement of The 'New' Curriculum Research: a Response to Hlebowitsh's 'the Burdens of the New Curricularist'", *Curriculum Inquiry*, 29 (3), 355–364.
- Wraga, W. (1999), "Extracting Sun-Beams Out of Cucumbers: the Retreat From Practice in Reconceptualized Curriculum Studies", *Educational Researcher*, 28 (1), 4–13.
- Young, M. F. D. (1998), *The Curriculum of the Future: From the 'New Sociology of Education' to a Critical Theory of Learning*, London: Falmer.
- Zeltner, P.M. (1975), *John Dewey's Aesthetic Philosophy*, Amsterdam: B.R. Gruner B.V.