

خواندن «روایت» پیشنهادی معماری؛ راهکاری برای ارتقاء توان طراحی دانشجویان معماری

هانیه بصیری^۱، زهیر متکی^{۲*}

۱. دانش‌آموخته دکتری معماری، دانشکده معماری و شهرسازی دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

basiri.hani@gmail.com

۲. استادیار دانشکده معماری و شهرسازی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

z_mottaki@sbu.ac.ir

تاریخ پذیرش: [۱۴۰۱/۱/۲۳]

تاریخ دریافت: [۱۴۰۰/۱۱/۳۰]

چکیده

روایت‌گویی در تمامی تمدن‌های شناخته شده انسانی به عنوان یک سنت وجود دارد و به عنوان ساختاری که دانسته‌ها و عقاید بشری و دستاورد تجارب زیسته آن‌ها را منتقل می‌نماید، همواره مورد توجه بوده است. امروزه بهره‌گیری از شیوه روایت‌گویی در آموزش فعال مورد توجه بسیار قرار گرفته است. این نوشتار برین اساس خواندن روایت معمارانه فضا، در مواجهه با آثار و پیشنهادی‌های معماری را به عنوان پیشنهادی برای کاربری محیط یادگیری سازنده‌گرا در آتلیه‌های طراحی معرفی می‌کند و برین باور است که این روش می‌تواند ارتقای توان طراحی دانشجویان را به دنبال داشته باشد. برای این منظور این نوشتار با راهبرد تحقیق کیفی و با رویکرد تفسیرگرایی و با رجوع به مطالعات اسنادی و کتابخانه‌ای در تلاش است تا از طریق تبیین مفهوم روایت و محیط‌های یادگیری سازنده-گرا، چگونگی خواندن روایت معمارانه فضا از پیشنهادی‌ها و آثار معماری در آتلیه‌های طراحی را شرح داده و چگونگی تاثیر آن بر توانایی طراحی دانشجویان را مورد مطالعه قرار دهد و درین مسیر درمی‌یابد که چنین رویکردی می‌تواند با تقویت تصویرسازی ذهنی، تجسم تجربه جانشینی و توسعه راه‌حل‌های خلاق، ارتقای توان طراحی دانشجویان را در پی داشته باشد.

واژگان کلیدی: روایت، یادگیری فعال، طراحی معماری.

۱- مقدمه

روایت‌گری یکی از کهن‌ترین شیوه‌های بشری در توضیح جهان و نظم‌های نهفته آن است و ازین روست که ریشه‌های کهن‌ترین فرهنگ‌ها را در اسطوره‌ها و روایت‌های آن می‌توان باز یافت. به همین دلیل پرداختن به این مفهوم و بازشناسی وجوه آن نیز پیشینه‌ای به قدمت تاریخ انسانی دارد. اما در دهه‌های اخیر، نظریه‌پردازان روایت‌شناسی با بازگشت به اهمیت روایت‌ها در درک و تجربه انسان از جهان و یادگیری از طریق آن، کارکرد روایت را فراتر از حوزه ادبیات دانسته و بهره‌گیری از شیوه روایت‌گویی را سبب ارتقاء یادگیری و بهبود روش‌های آموزش در رشته‌های گوناگون و در سطوح متفاوت آموزشی یافته‌اند.

با این نگرش نظریه‌های علمی را نیز می‌توان روایت‌هایی در باب «چیستی»، «چگونگی» و «چرایی» رخدادهای جهان دانست که از طریق تجزیه و تحلیل مشاهدات و یا تکرار آزمایش‌های کنترل شده ساخته می‌شوند و دارای توانایی پیش‌بینی، منطقی سازگار درونی و جهان شمولی هستند. اما همین منطق و شخصیت جهانی علم، سبب می‌شود که روایت‌های علمی حداقل تأثیرپذیری از هر عامل انسانی را دارا باشند و به دلیل یافتن شخصیتی انتزاعی، گویی با جداری نامرئی از انسان‌ها و تجارب زندگی آن‌ها دور شوند. آموزش علم با بهره‌گیری از شیوه روایت‌گویی یک طریق مهم برای غلبه بر این شکاف محسوب می‌شود که در کنار بازسازی روح علم به عنوان یک روایت، اشتیاق یادگیرندگان را برای پرداختن به آن افزایش می‌دهد و با نزدیک نمودن علم به تجارب زندگی، فهمی عمیق‌تر و پایاتر نسبت به آن‌چه از طریق تعمیم‌بخشی علمی ممکن بود حاصل شود، را ممکن می‌نماید. این تفاوتی است که در ادراک زندگی به طریقی انتزاعی و تنها بر مبنای نیروی خرد انسانی، در برابر یافتن آن به طریقی که ما به راستی جهان را ادراک می‌کنیم وجود دارد.

امروزه مقاله‌های گوناگونی با توجه به نقش روایت و روایت‌گری در فهم جهان و تجربه انسان از آن، به این موضوع اشاره دارند که بهره‌گیری از روش روایت‌گویی در شیوه‌های آموزشی می‌تواند انتقال یادگیری را افزایش داده و با ایجاد آگاهی، اشتیاق و مشارکت، علاوه بر فهم بهتر موضوع مورد مطالعه، کنجکاوی و خلاقیت در ایجاد ایده‌های جدید را در پی داشته باشد. ازین رو این پژوهش در ابتدا به شرح مفهوم روایت و اصول محیط‌های یادگیری سازنده‌گرا - که بر ارتقاء یادگیری با مشارکت فعال یادگیرنده در فرایند یادگیری و ساخت دانش تأکید دارند - می‌پردازد و سپس چگونگی بهره‌گیری از شیوه روایت‌گویی در کارگاه‌های طراحی معماری با رویکرد سازنده‌گرایی را بیان می‌کند و در بررسی این روش درمی‌یابد که این شیوه با تقویت تصویرسازی ذهنی، تجسم تجربه جانشینی و توسعه طرحواره‌های طراحی می‌تواند بر ارتقای توانایی طراحی دانشجویان مؤثر باشد.

۱-۱- سوالات تحقیق

۱. روایت چیست؟

۲. خواندن روایت پیشینه‌های معماری در آتلیه‌های طراحی معماری چگونه ممکن است؟
۳. خواندن روایت پیشینه‌های معماری در آتلیه‌های طراحی معماری چگونه بر ارتقاء توان طراحی دانشجویان مؤثر است؟

۲- مرور مبانی نظری و پیشینه

امروزه مقالات زیادی به مطالعه نحوه تأثیر روایت‌گویی در آموزش فعال علوم پرداخته‌اند (Bergen, 2012; Abrahamson, 1998; Feltz & Landers, 2007; Stephens, Silbert & Hasson, 2010) و از جمله آگان در مقاله خود با عنوان «حافظه، تصویرسازی و یادگیری: ارتباط یافته از طریق روایت» به نقش روایت‌گویی به عنوان عامل ارتباط با یادگیری معنادار اشاره کرده و می‌گوید: «چنان‌چه فرد بتواند دانش را به گونه‌ای کدگذاری کند که بتواند در قالب یک روایت قرار گرفته و منتقل شود، می‌تواند بیش از هر طریق دیگر قابل یادآوری باشد.» (Abrahamson, 1998). تحقیقات دیگر نیز بیانگر آن است که چنان‌چه مطالب علمی و محتوای معمول آن‌ها را در قالب روایت

بیان کنیم، ۳۰ درصد افزایش در یادگیری را خواهیم داشت (Arya & Maul, 2012) چرا که انسان اساساً حیوانات روایت‌گو است. (Gottschall, 2012)

در حوزه آموزش معماری نیز کریم‌زاده، اعتصام، فروتن و دولتی (۱۳۷۹) در «روایت معماری؛ مطالعه تطبیقی روایت در معماری و داستان» به بررسی شباهت‌ها و تفاوت‌های میان ساختار روایت و معماری پرداخته و از پیوند دوطرفه میان عناصر این دو سخن گفته‌اند. طلیسچی، ایزدی و عینی‌فر (۱۳۹۱) و نیز نازی دیزجی، کشتکار قلاتی و پرویزی (۱۳۸۹) در بهره‌گیری از شیوه روایت‌گویی در آموزش فعال در کارگاه‌های طراحی را مد نظر قرار داده‌اند. این پژوهش اما از یک سو در تأملی عمیق‌تر در مفهوم روایت، عامل روایت‌مندی و وجوه بنیادین آن را جستجو کرده و از سوی دیگر با توجه به وجه هنری معماری و فراتر بودن آن از کمیات عینی فضا و نزدیکی روایت به فرآیند ادراک انسانی، تلاش کرده است از گذر شیوه روایت‌گویی و قواعد حاکم بر آن به طریق ادراک ذهنی مخاطب از فضا و خواندن معانی ناپنهان آن نزدیک‌تر شده و شرح دهد که چگونه خواندن چنین روایتی می‌تواند بر توانایی خلق روایت معمارانه دانشجویان معماری و ارتقای توان طراحی آنان اثرگذار باشد.

۲-۱- روایت

ریشه واژه روایت در زبان لاتین به به واژه *narrara* و در زبان یونانی به واژه *gnarus* می‌رسد که به معنای دانش و شناخت است که خود ریشه در تبار هند و اروپایی *gna* دارد (gnos یونانی مشتق دیگر آن است). به این اعتبار روایت به معنای یافتن دانش است. ارسطو نیز در نظریه ادبی خود داستان استوار بر تقلید {محاکات} را تحقق دانش می‌خواند. (احمدی، ۱۳۸۰) در لغت‌نامه فارسی دهخدا نیز این کلمه به معنی حدیث، حکایت، نقل کردن و بازگفتن آمده است و بیان شده است که گرچه در اصطلاح ادب، روایت متنی است که داستان را بیان می‌کند، قدا همه علوم ادب و تاریخ و تفسیر و علوم دیگر را روایت می‌کردند. (واژه‌نامه دهخدا، مدخل واژه روایت)

ارسطو در رساله بوطیقا، به شرح اصطلاح میمسیس^۱ که جان‌مایه هنر است و آن را به تقلید، محاکات و بازنمایی تعبیر کرده‌اند و بسط وجوه آن می‌پردازد و بیان می‌کند که «تقلید {محاکات} بازتاب آینه‌وار چیزی نیست، بلکه میانجی پیچیده واقعیت است.» (Selden, 2014) او در بسط شیوه‌های محاکات^۲ به مفهوم «میتوس»^۳ به معنای طرح داستان یا روایت، رجوع می‌کند که بر تمام و کامل بودن کنش و بر هویت آن به منزله یک کل تأکید می‌کند و بلافاصله اضافه می‌کند که داشتن آغاز و وسط و پایان شرط کل بودن است. اما این مراتب تنها ناظر بر توالی زمانی روایت نیستند؛ بلکه «نوع پایان خود آن شروعی را که نمایشنامه‌نویس باید برگیرد، تعیین می‌کند. شروع و پایان هرچند به طرق مختلف، علت و منشاء یکدیگر محسوب می‌شوند.»^۴ بنابراین کلیت و وحدت روایت پیچیده‌تر از طرحی از توالی تجارب است و رابطه‌ای علی میان اجزای آن برقرار است که پیوندی میان پیشامدها و پی‌آمدها را شکل می‌دهد.

پل ریکور در بازخوانی آراء ارسطو، سه اصطلاح میمسیس، میتوس و پویه‌سیس را به یکدیگر پیوند می‌دهد و بیان می‌کند ما دقیقاً آن چیزی را حکایت {روایت} می‌نامیم که ارسطو میتوس یا پیرنگ‌سازی می‌نامد؛ یعنی آراستن امور واقع (ریکور، ۱۳۸۳) و میتوس طرز کار محاکات یعنی تألیف، ترکیب و ترتیب وقایع را درون کنشی یگانه مشخص می‌کند (Valdes, 1991). برین اساس میتوس یا روایت، کشف نظمی در داده‌های تجربه است که از گذر آغاز، میانه و پایان به تجربه شکل و معنا می‌بخشد.

1 Mimesis

۲. ارسطو حکایت‌گری را از گذر سه وجه آن تعریف می‌کند: ۱. وسیله محاکات، ۲. متعلقات محاکات و ۳. شیوه محاکات. وسیله محاکات می‌تواند کلمات، تصویر، موسیقی، رقص و ... باشد و متعلق محاکات به باور او همیشه مستلزم گزینش دقیق آن متعلقاتی است که شایسته حکایت کردن واقع می‌شوند نظیر کنش آدمیان و شیوه محاکات گستره أسلوب‌های عرضه روایت است که طرح حکایت را در می‌افکند. (براهیمی، ۱۳۶۵)

3 Mothos

4 itudtednessS

پس می‌توان گفت که طراحی روایت به واقع نوعی شکل‌دهی، و یا نوعی پیکربندی {متعلقات حکایت} است که اجزا و پاره‌های مجزا را در قالب یک کل وحدت می‌بخشد و ازین طریق، نظمی نسبتاً هماهنگ را جانشین آشوب و تلاطم بی‌معنای زمان می‌سازد. (براهیمی، ۱۳۸۵). چنان‌چه پرنس از روایت‌شناسان آمریکایی نیز اشاره می‌کند «روایت، با اشارت داشتن بر پایانی که تا اندازه‌ای محاط در آغازگاهی بوده است و آغازگاهی که رو به سوی پایانی دارد با پدیدآوردن آنات مختلف زمانی و برقرار ساختن پیوندی میان آن‌ها، با گنجاندن الگوهای معنادار در زنجیره‌های زمانی با آشکارساختن معنای زمان و تحمیل معنا بر آن، زمان را می‌خواند و به ما می‌آموزد که زمان را چگونه بخوانیم.» (پرنس، ۱۳۹۱).

ازین رو به نظر می‌رسد طرح ارسطویی، در معنای وسیع کلمه همان ساختار روایتی است که روایت‌شناسان به کار می‌برند. ساختاری که در کنار زمان‌مندی یا پی‌آیند صرف رخدادها در روایت، بر علیت‌مندی ساختار آن نیز تاکید می‌شود. البته علیت در معنای «از پس آمدن امری، به سبب یا دلیل امری دیگر». بارت نیز روایت‌مندی را تداخل و آمیختگی عنصر زمان‌مندی و علیت‌مندی می‌داند. به نظر وی، روایت‌مندی، در بستری زمانی آمدن امری است در پی امر دیگر؛ در حالی که معلول امر پیشین یا به سبب آن باشد. (افخمی ستوده، ۱۳۸۸) چنین ساختار روایتی یا در پی آشکار سازی و کشف نظم موجود در جهان است و یا به دنبال پی افکندن نظم نو و آفرینش آن است که در صورت نخست جهان از نوعی نظم از پیش موجود برخوردار است و روایت بازتابنده این نظم است. اما در حالت دیگر روایت سازنده نظم و عامل رویداد چیزی در جهان واقع است.

بر مبنای آنچه آمد، روایت‌شناسان عامل روایت‌مندی هر اثر روایی - و نیز تعبیرپذیری آن به عنوان اثری روایی - را در قالب چهار وجه چنین برمی‌شمرند: ۱. واقع‌شدگی^۱، ۲. توالی رویدادها^۲، ۳. جهان‌پردازی / جهان‌پریشی^۳، و ۴. هم‌بوم‌پنداری^۴. (هرمن، ۱۳۹۳) که در بیانی کوتاه می‌توان ویژگی‌های هر یک از آنان را چنین برشمرد:

۱. واقع‌شدگی: نمایانگر آن است که روایت، در بافت گفتمانی یا موقعیت روایی خاصی نمود می‌یابد و با توجه به همین شرایط وقوع نیز تعبیر می‌شود.

۲. توالی رویدادها: باز نمود روایی خواننده را به سوی درک ساختار زمانی رویدادهای عینیت یافته در روایت رهنمون می‌شود برخلاف شرح‌های علمی، که به جای تکیه بر موقعیت و رویدادهای خاص، ذاتاً قوانین کلی را تبیین می‌کنند.

۳. جهان‌پردازی / جهان‌پریشی: در بیان روایی فرد ممکن است وقایع انسانی را به طریقی تازه که پیش از آن بدان توجه نکرده بودند، روایت کرده و بدین طریق به بیان برونر^۵ «تداول و تخطی» را در روایت مطرح نماید.

۴. هم‌بوم‌پنداری: روایت معمولاً افزون بر توالی خاصی از رویدادها در در بستری از زمان و نیز تناوبی میان تداول و تخطی، مستلزم بازنمایی و القای حس زیستن در جریان رویدادهای روایت است. به بیان دیگر، هرچه بار رویدادهای روایت بر قوای ادراکی عوامل انسانی و حتی شبه انسانی جلوه بیشتری داشته باشد، هم‌بوم‌پنداری آن نیز بیش‌تر خواهد بود.

برین اساس می‌توان روایت را بیانی (ابزار حکایت‌کردنی) برشمرد که در بستر زمان و مکان خود، توالی رویدادهایی را مطرح می‌نماید و جهانی را خلق و مجال تجربه احوالی را محیا می‌کند که هرچه به ادراک انسانی نزدیک‌تر باشد و آن را بیشتر لمس نماید، حس زیستن در متن آن و رویداد تجربه جانشینی را بیشتر فراهم می‌آورد.

1 Event sequencing

2 World making/ World disruption

3 sense of "what it's like" or the "consciousness factor"

4 Jerome Bruner

5 Constructivist instructional design

۲-۲- محیط‌های یادگیری سازنده‌گرا

واژه‌نامه روان‌شناسی آکسفورد «سازنده‌گرایی»^۱ را این‌گونه تعریف کرده است: «اندیشه‌ای است که طبق آن ادراکات، یادها و سایر ساخت‌های ذهنی پیچیده به‌طور فعال توسط فرد در ذهن او ساخته می‌شود؛ نه این‌که از بیرون به درون ذهن راه یابد.» بدین ترتیب درین نظریه رویاروی فلسفه عینیت‌گرایی و نظریه‌های برآمده از آن، فرض بر این است که که تولید دانش، فرآیندی مستمر است که توسط فراگیر ساخته می‌شود و یادگیرنده با توجه به دانش و تجارب پیشین خود موقعیت جدید را تفسیر کرده و دانش خود را می‌سازد و تجربه انفرادی خود از جهان را سامان می‌بخشد (فردانش، ۱۳۸۷). ازین‌رو درین رویکرد آموزش فعال، کسب دانش وابسته به یادگیرنده است و یادگیرنده در جریان یادگیری فعال است و دانش توسط او شناخته می‌شود؛ نه اینکه نسخه‌ای از واقعیت جهان پیرامون را در ذهن خود ذخیره کند. این دیدگاه به یادگیری را می‌توان از پیازه پیگیری کرد، (Piaget, 1975) در تأیید این مطلب کوبن می‌گوید: «دانش اساساً چیزی است که در ذهن ساخته و پرداخته می‌شود» به همین منظور در نظریه سازنده‌گرایی بیشتر بر فرآیندهای تفکر تأکید می‌شود تا بر فرآورده‌های آن (سیف، ۱۳۸۰). در چنین محیط‌هایی معلمان نیز به‌عنوان راهنما باید از میانجی‌گری، الگوسازی و مربی‌گری استفاده کنند و همچنین در تلاش باشند تا محیط‌های غنی و تجربیاتی را برای یادگیری مشارکتی فراهم کنند (Sharp, 2008).

در طراحی محیط‌های یادگیری سازنده‌گرا، مدل‌های مختلفی برای طراحی محیط یادگیری مطرح شده است که از میان آن‌ها می‌توان به مدل جوناسن اشاره کرد. این مدل اجزای یک محیط یادگیری و راهبردهایی برای حمایت از عملکرد یادگیرندگان در طی فرآیندهای مسئله‌گشایی را توصیف می‌نماید. جوناسن مدل خود را مناسب طراحی شرایطی می‌داند که در آن یادگیرندگان به‌طور شخصی و یا مشارکتی به ساختن دانش می‌پردازند و بازده‌های مورد انتظار یادگیری ناشی از تکالیف مسئله‌گشایی در قلمرو مسائل نامعین است (طلیسیچی و همکاران، ۱۳۹۱).

مفروضات مدل جوناسن برای طراحی محیط‌های یادگیری سازنده‌گرا که یادگیرندگان را در ساخت معنی (ساخت دانش) درگیر می‌کند. در منابع متفاوت آمده است (Jonassen, 1991 ; Jonassen & Rohrer-Murphy, 1999; Jonassen & Hernandez-Serrano, 2002) در این مدل طراحی آموزشی باید نیازها و اهداف یادگیری فراگیران را پشتیبانی و برآورده سازد، سیستم باید به اندازه کافی انعطاف‌پذیر باشد تا یادگیرنده بتواند محتوای یادگیری و اهداف یادگیری را انتخاب کند و باید شامل منابع یادگیری و فعالیت‌هایی باشد که از یادگیری فعال پشتیبانی می‌کنند. چن^۲ (۲۰۰۳) هشت ویژگی را برای محیط‌های یادگیری سازنده‌گرا پیشنهاد می‌کند:

- ۱- محیط‌های یادگیری سازنده‌گرا بازنمایی‌های چندگانه از واقعیت را فراهم می‌کنند.
- ۲- بازنمایی‌های چندگانه از ساده‌سازی زیاد اجتناب کرده و پیچیدگی دنیای واقعی را نشان می‌دهد.
- ۳- محیط‌های یادگیری سازنده‌گرا برساختن دانش به جای تولید مجدد آن تأکید دارند.
- ۴- محیط‌های یادگیری سازنده‌گرا بر تکالیف اصیل در بستر معنا دار تأکید دارند.
- ۵- محیط‌های یادگیری سازنده‌گرا، محیط‌های یادگیری از قبیل موقعیت‌های دنیای واقعی یا یادگیری مبتنی بر مورد را به جای توالی از پیش تعیین شده آموزش فراهم می‌کند.
- ۶- محیط‌های یادگیری سازنده‌گرا، تأمل فکورانه در تجربه را تشویق می‌کند.
- ۷- محیط‌های یادگیری سازنده‌گرا، ساخت دانش را براساس موقعیت انجام می‌دهند.
- ۸- محیط‌های یادگیری سازنده‌گرا، از ساخت جمعی دانش از طریق مذاکره اجتماعی میان یادگیرندگان و نه رقابت حمایت می‌کنند (Jonassen & Hernandez-Serrano, 2002).

^۱ چنان‌چه برخی متخصصان علوم شناختی نظیر جرج لیکاف درباره مقوله‌بندی جهان به اشاره کرده‌اند، برخی از مقولات شناختی انسان، نظیر روایت، ذاتاً مدرج‌اند؛ یعنی عملگری از نوع «کم و بیش» دارند، و نه از نوع «همه یا هیچ».

^۲ Chen

بر اساس این مدل می‌توان بهره‌گیری از شیوه روایت‌گویی در مواجهه با پیشینه‌های معماری در کارگاه‌های طراحی را در قالب یک محیط یادگیری سازنده‌گرا شرح داد که در آن یادگیری نحوی از مواجهه فعال دانشجویان با پیشینه‌های معماری و کشف قابلیت‌های آن است. جونا سن خود نیز بیان می‌کند که برای «بهره‌گیری از پیشینه‌ها و اندوزش آن‌ها به‌عنوان دانش طراحی، می‌توان تجربه ریا رویی با آن‌ها را در قالب یک روایت بازسازی کرد.» و بیان می‌کند که «روایت‌ها طبیعی‌ترین و قدرتمندترین صورت‌بندی برای ذخیره‌سازی و توصیف دانش تجربی هستند که برای حل مسئله ضروری است. مسائل از طریق بازیابی تجارب مشابه گذشته در قالب روایت و استفاده از درس‌های آموخته شده از این روایت به مسائل جدید حل می‌شود» (Jonassen & Serrano, 2002).

از سوی دیگر، پیشینه‌های معماری از دو طریق یادگیری را پشتیبانی می‌کند: با چهارچوب بخشی حافظه یادگیرندگان و افزایش انعطاف‌پذیری شناختی. «برای تقویت انعطاف‌پذیری شناختی، مهم است که موارد مرتبط، منظرها و دیدگاه‌های متنوعی راجع به مورد یا پروژه در حال حل ارائه دهند» (Jonassen & Rohrer-Murphy, 1999). از این رو در کارگاه‌های معماری خواندن روایت یک پیشینه معماری توسط گروهی از دانشجویان با پیش‌زمینه‌های ذاتی، فردی و اکتسابی متفاوت می‌تواند آشکارگر منظرها و دیدگاه‌های متفاوت در ادراک یک بنا بوده و انعطاف‌پذیری شناختی را افزایش دهد و از سوی دیگر خواندن روایت پیشینه‌های متفاوت معماری می‌تواند راه‌حل‌ها و تجاربی را که در هر یک از آن‌ها نهفته است را بیان کرده و سبب افزایش قابلیت دانش‌جویان در حل مسائل جدید باشد. از این رو این کارگاه‌ها باید از همکاری گروهی حمایت کنند. نقش مربیان نیز درین فرآیند چنان‌چه جونا سن اشاره دارد نظارت، تجزیه و تحلیل و تنظیم مهارت‌های مهم در دانش آموختگان است (Jonassen & Rohrer-Murphy, 1999). به بیان دیگر معلمان به عنوان تسهیل‌کننده باید چهارچوب یا پشتیبانی برای درک اطلاعات جدید ایجاد کنند. بر این اساس بهره‌گیری از شیوه روایت‌گویی در کارگاه‌های طراحی ساخت دانش براساس فرآیند درونی‌سازی و بازسازی واقعیت خارجی شکل می‌گیرد که در آن تعامل فرد با محتوا نقشی اساسی ایجاد می‌کند و با خواندن اثرات و پیامدهای نحو تصرف در محیط و مشاهده جایگاه اجزا و عناصر و فضایی و نتیجه‌گیری درباب آن‌ها در پیشینه‌های معماری ویژگی‌های شناختی دانشجویان بسط یافته و انعطاف‌پذیری بیشتری می‌یابد.

۳- روش شناسی

این پژوهش از راهبرد تحقیق کیفی بهره می‌برد و با رویکرد تفسیرگرایی و به کارگیری استدلال منطقی و با رجوع به مطالعات اسنادی و کتابخانه‌ای در تلاش است تا از طریق تبیین مفهوم روایت چگونگی خواندن روایت معمارانه فضا از پیشینه‌ها و آثار معماری در آتلیه‌های طراحی را شرح داده و با رجوع به ویژگی‌های محیط‌های یادگیری سازنده‌گرا، چگونگی تاثیر خواندن روایت معمارانه از فضا بر توانایی طراحی دانشجویان در چنین محیط‌هایی را مورد مطالعه قرار دهد.

۴- بحث و نتیجه‌گیری

تاکنون اشاره شد که خواندن روایت آثار و پیشینه‌های معماری در آتلیه‌های معماری می‌تواند طریقی برای کاربست محیط یادگیری سازنده‌گرا و پشتیبانی از آموزش فعال باشد. درین روش هر اثر معماری را می‌توان به مثابه متنی دانست که از هم‌نشینی عناصر فضایی سازمان یافته است و خواندن آن، از گذر تجربه و تماشا ممکن می‌شود. خواندن روایت فضا نیز در تجربه یک فضای معمارانه، بدین صورت است که انسان معانی ادراکی از اجزا و پاره‌های مجزا در گذر زمان را در قالب کلیت‌های معنادار ریخته و آن‌ها را مانند گره‌هایی یا اپیزودهایی برمی‌گزیند که در توالی آن‌ها نوعی پیکربندی یا همان ساختار کلی روایت ادراکی فضا شکل می‌گیرد. درین مسیر فضای معمارانه در واقع شدگی خود و یا به تعبیری در بافت و موقعیت فرهنگی، طبیعی خاص و عملکرد ویژه خود نمود یافته و در توالی رویدادها و یا گشتالت‌های معنادار که اپیزودهای فضایی را شکل می‌دهند، ادراک می‌شود و بر مبنای میزان یا شیوه تصرف خود، در

پدیداری نسبت میان انسان و جهان در نحو فضا، بستر شکل‌گیری تجربه‌های جدید می‌شوند که در جهان‌پردازی خود یا در امتداد و همسان با تجارب پیشین فرد است و یا از آن‌ها تخطی کرده و روایت بدیعی را مطرح می‌کند.

اما در شکل‌گیری چنین روایتی روشن است که از یک سو ویژگی‌های ذاتی و نیز اکتسابی که خواننده فضا به واسطه تعلق به یک فرهنگ، جامعه و یا گروه خاصی کسب می‌کند، در انتخاب و ساختار بخشی به کلیت روایت فضا و هم‌دلی با آن مؤثر است و از سوی دیگر قابلیت‌های فضای معمارانه هرچه بیشتر و عمیق‌تر باشد، معانی ادراکی غنی‌تر و گشتالت‌های عمیق‌تری را برای ادراک و ساخت روایت مکان به دست می‌دهد. بر این اساس به نظر می‌رسد راه یگانه‌ای برای خواندن فضا که از تداعی‌های فردی، گروهی و جمعی تأثیر می‌پذیرد، موجود نیست؛ و روشی منطقی و تجربی نیز برای اطمینان از معنای نسبت داده شده وجود ندارد؛ اما «خوانش به معنای توانایی رمزگشایی و رمزخوانی نشانه‌های متن از جانب فرامتن است و این یعنی «متن محوری» نه خواننده محوری یا مولف محوری.» (ریکور، ۱۳۹۰) یعنی متن و عناصر آن هستند که در نهایت نوع خواندن را مشخص و معین می‌کنند. ازین رو می‌توان ادعا نمود که بر مبنای مشترکات انسانی و فرهنگی خواندن روایت‌های مشابه از یک مکان به‌عنوان یک کل برپایه بخش‌های اساسی امکان پذیر می‌گردد. اما چنانچه «پیش‌نمونه روایت» را براساس کلیتی که دارای ساختار زمانی-علی و دارای آغاز، میانه و پایان است و در وجوه چهارگانه آن «واقع‌شدگی»، «توالی رویدادها»، «جهان‌پردازی یا جهان‌پریشی» و «هم‌بوم‌پنداری» تعریف کنیم، متن معماری را بر اساس نزدیکی و یا دوری به این ویژگی‌ها می‌توان بررسی نمود.^۱ به بیان دیگر هر متن یا بازنمود شبه‌روایی ممکن است به «پیش‌نمونه روایت» یا مرکز مقوله روایت نزدیک و یا از آن دور باشد، این متن‌ها گاه چنان از ویژگی‌های روایت به دورند (مانند گزارش‌نامه، سیاهه یا مباحثه) که به سختی می‌توان آن‌ها را متن‌هایی روایی به شمار آورد و از مزایای بهره‌گیری از آن‌ها در شیوه آموزش فعال سخن گفت.

حال چنانچه متن‌های معماری را به چهار مرتبه «توصیف»، «تجزیه»، «تحلیل» و «تأویل» تفکیک کنیم که «توصیف» در یک سر طیف، ساده‌ترین و ابتدایی‌ترین وجوه اثر را بیان می‌کند و در سوی دیگر «تأویل» شاید به عمیق‌ترین معانی آن می‌پردازد (خویی، ۱۳۸۴)، بر اساس آنچه آمد می‌توان به بررسی وجوه تمایز آن‌ها با روایت پرداخت و یا از درهم آمیختگی آن‌ها و از شکل‌گیری «روایت‌های توصیفی»، «توصیف‌های روایی»، «روایت‌های تاویلی» و ... سخن گفت.

اما آنچه هم‌چنان محل تأمل است طریقی است که خواندن روایت می‌تواند بر ارتقای توان طراحی دانشجویان در چنین محیط‌هایی



شکل ۱. ویژگی‌های پیش‌نمونه روایت
مأخذ: نگارندگان

شکل ۱. چگونگی شکل‌گیری دیگر متن‌گونه‌های روایی در نسبت با پیش-
نمونه روایت. مأخذ: نگارندگان

مؤثر باشد. این نوشتار از گذر کدگذاری منابع و متون مرتبط دریافته است که «تجسم تجربه جانشینی»، «تقویت تصویرسازی ذهنی» و

۱. دیدگاه ریکور مبتنی بر آن است که روایت، ابزار بنیادینی است که انسان از رهگذر آن، زمان‌مندی را در می‌یابد. به نظر او «از آن جایی که انسان نمی‌تواند بیرون از تجربه زمان وجود داشته باشد، انسان حیوانی است روایی»

«توسعه راه‌حل‌های خلاق» سه عاملی هستند که می‌توانند به دانشجویان در خلق روایت معمارانه اثر خود در ذهن پیش از عینیت‌بخشی به آن یاری رسانده و از این طریق ارتقای توان طراحی آن‌ها را دربر داشته باشند.

۴-۱- تجسم تجربه جانشینی

از آن‌جا هر روایت با تجسم تجربه‌ای در توالی رویدادها در زمان و القای هم‌بوم پنداری، حس زیستن در جریان رویدادهای روایت را ممکن می‌سازد؛ روایت‌شناسان براین باورند که خواندن روایت با امکان فراهم آوردن تجربه جانشینی، به گونه‌ای تجارب انسان را بسط داده و بدین‌طریق بر توان ساختاریبخشی انسان به جهان و نسبت دادن معانی به آن اثر می‌گذارد. جاناناتان گوتچال، در کتاب «حیوان روایت‌گو»، این موضوع را بررسی می‌کند که چگونه روند تکامل، ذهن ما را برای روایت‌گویی مهیا نموده است و چگونه یک روایت به ما کمک می‌کند که به گونه‌ای جانشینی از تجارب دیگران بیاموزیم و از اشتباهات مشابه خودداری کنیم (Gotschall, 2012).

اولتی (۲۰۱۵) نیز نشان می‌دهد که مغز ما یک فیلم حسی متحرک را بر مبنای روایت‌هایی که می‌خوانیم یا می‌شنویم خلق می‌کند که این‌ها با یکدیگر در نظریه شبیه‌سازی بدن‌مند گردهم می‌آیند. وی این موضوع را مطرح می‌نماید که کلماتی که می‌شنویم، می‌خوانیم و یا حتی به خود می‌گوییم واقعا تجربه‌ای را در ذهن ما ایجاد می‌نمایند. گنزالس، ۲۰۰۶ نیز نشان داده است که واژه‌ای مانند دارچین همان ناحیه عصبی را فعال می‌کند که هنگامی که یک فرد واقعا دارچین را بوپیده باشد فعال می‌شود (Cullen, 2013). در توضیح این فرآیند بنیامین برگن، در کتاب خود «بلندتر از واژه‌ها» با بهره‌گیری از توانایی تکنیک‌های تصویربرداری مدرن مانند سی. تی. اسکن و اف. ام. آر و آی نشان می‌دهد که چگونه کلمات حسی، قشر مربوطه در مغز شنونده (بینایی، شنوایی یا ...) را فعال می‌کنند (Bergen, 2012).

این‌چنین روشن می‌شود که واژه‌های ما تنها واژه نیستند؛ بلکه همان‌گونه که برگن می‌گوید آن‌ها بلندتر از واژه هستند و در ذهن تجربه‌هایی را واقعا رقم می‌زنند. حال چنان‌چه تجارب برخاسته ازین واژه‌ها، در قالب یک تجربه زمان‌مند از آثار و پیشینه‌های معماری سامان یابند و جهان کیفی آن را لمس کنند، می‌توانند تجربه زیستن در جریان روایت - تجربه جانشینی - را رقم زده و خوانش روایت را به تجربه زمان‌مند، بی‌واسطه و بدن‌مند نزدیک نمایند. باتوجه به نقش اساسی تجربه آثار و پیشینه‌ها برای دانشجویان معماری از یک سو و امکان‌پذیر نبودن تجربه مستقیم آثار معماری در بسیاری موارد به دلیل صرف هزینه و وقت از سوی دیگر، امکان تجسم تجربه جانشینی از طریق روایت‌گویی می‌تواند بسیار مورد توجه قرار گیرد.

۴-۲- تقویت تصویرسازی ذهنی

تصویرسازی ذهنی یک مهارت روانی است که با استفاده آگاهانه از قوه تخیل تصاویر ذهنی آشکاری در مغز ایجاد و بازسازی می‌کند. (مراد حاصلی، ۱۳۹۸) فرآیند تصویرسازی ذهنی حلقه آغازین شکل‌دهی به اثر یا به اصطلاح ماده اصلی در این فرآیند است که برخاسته از تصاویری است که طراح طی تجارب مختلف در ذهن خود اندوخته است. آثار و پیشینه‌های معماری یکی از مراجعی است که تأمین‌کننده این تصاویر است. اما این تصویرسازی ذهنی دارای ابعاد حسی چندگانه است و نه تنها به احساس بینایی که به حس شنوایی، لامسه و بویایی، ادراک عضلانی و غیره نیز مربوط است (Battino, 2007). از این‌رو خوانش روایت پیشینه‌های معماری می‌تواند با نزدیک شدن به ادراک چندحسی و بدن‌مند انسان از فضا و هم‌چنین دربرگرفتن معانی و مفاهیم ادراکی ذهنی انسان از فضا، فضای معماری را به طریقی کیفی و بر مبنای تجربه بدن‌مند انسان از آن بخواند.

نظریه بازنمایی اطلاعات نیز نشان می‌دهد که بهره‌گیری از شیوه کلامی و تصویری به صورت توأمان می‌تواند تقویت تصویرسازی ذهنی و سهولت بازیابی آن را به دنبال داشته باشد. چنان‌چه دو نظر در باب نحوه بازیابی اطلاعات در ذهن وجود دارد: نظریه نخست نظریه رمز دوگانه^{۱۱} است که بیان می‌کند ما از هر دو رمز تصویری و کلامی برای بازیابی اطلاعات استفاده می‌کنیم. اما نظریه دوم، نظریه

گزاره‌ای^۱ است که بیان می‌نماید ما تصاویر بیرونی را در قالب رمز تمثیلی یا تصاویر مشابه ذخیره نمی‌نماییم، بلکه این کار را به واسطه یک گزاره معنایی صورت می‌دهیم (استرنبرگ، ۱۳۸۷). ما بین این دو دیدگاه امروزه دیدگاه رایج در فضایی مابین این دو نظریه قرار دارد. به عبارتی روانشناسان شناختی ضمن به رسمیت شناختن وجود رمزهای دوگانه تمثیلی و نمادی استفاده از گزاره‌ها را نیز به‌ویژه در تدقیق تصویرسازی ذهنی تأیید می‌نمایند. به این ترتیب که در فرآیند یادسپاری، یک الگوی تصویری - کلامی ایجاد می‌شود که فرآیند یادآوری را نیز تقویت می‌نماید. مطالعات نشان می‌دهد که این اثر به ویژه در زمانی که رمز کلامی نیز از نظر تصویرسازی ذهنی بالا باشد، افزایش می‌یابد (سولسو، ۱۳۸۸). ضمن آن‌که روشنی ادراک یا زنده بودن و غنی بودن جزئیات تجربه و زمینه عامل دیگری است که سبب تقویت یادآوری می‌شود. (استرنبرگ، ۱۳۸۷)

این‌چنین می‌توان ادعا نمود از آن‌جا که اساساً هرگونه خلاقیت ذهنی متکی به اندوخته‌هایی از تصاویر و تجارب موجود در ذهن و مراجع تصویری^۲ است، این تصاویر و تجارب ذهنی، به‌عنوان مرجعی بصری برای طرح‌ها و آفرینش‌های خلاق دانشجویان مورد استفاده قرار گرفته و می‌تواند با فراهم آوردن منبعی غنی برای آفرینش‌های طراحی، ارتقای توان طراحی آن‌ها را به دنبال داشته باشد.

۴-۳- توسعه راه‌حل‌های خلاق

در طول زمان در طراحی‌پژوهی سه جریان عمده شکل گرفته است که به‌عنوان سه نسل از روش‌های طراحی خوانده شدند. که عبارتند از نسل اول: روش‌های تحلیل - ترکیب، نسل دوم: روش‌های مشارکتی و نسل سوم: روش‌های طرح مایه - آزمون. که در نسل سوم بر اهمیت طرح‌مایه و مولد اولیه در فرآیند طراحی معماری تأکید شده و عنوان می‌شود که: «طراحی، به‌عنوان عملی خلاق، از فکر اولیه یا به عبارت دقیق‌تر از طرح‌مایه آغاز می‌گردد و نه از مطالعات و تحقیقات تحلیلی و جزء نگرایانه» (ندیمی، ۱۳۷۸) یا به بیان دیگر طرح‌مایه یا حدس و گمانه اولیه طراح از اطلاعات و به واسطه استقراء مشتق نمی‌شود، بلکه از ساختار ذهنی طراح و تصور انتظام یافته او از مسئله شکل می‌گیرد. دارکی در این باره توضیح می‌دهد که «مولدها به منزله ایده‌ها و اهداف اولیه بخشی از ساختارهای شناختی طراح هستند. چنان‌که پیدایش مولدها نه بر اساس یک روند تحلیلی، بلکه حاصل قضاوت‌ها، عقاید و تفسیرهای شخصی طراح از مسئله است.» (کلامی و ندیمی، ۱۳۹۳).

این‌چنین می‌توان پی برد که مؤلفه‌های شکل‌دهنده مولد اولیه بستگی اساسی به طراح و «ساختار مرکزی شناختی» یا همان طرحواره-های ذهنی وی دارند؛ گرچه از موضوع طراحی و مکان طراحی نیز تأثیر می‌پذیرند. میرجانی به این نکته اشاره می‌کند که اصلاح، تغییر و یا حتی شکل‌گیری طرحواره‌های ذهنی در خلال تجاربی است که فرد با آن روبه‌رو می‌شود. به این ترتیب بین تجربه و طرحواره یک رابطه تعاملی و فعال برقرار است (میرجانی، ندیمی و رازجویان، ۱۳۸۸). ازین‌رو می‌توان ادعا نمود که مواجهه ساختاریافته و روایت-گرایانه با آثار و پیشینه‌های معماری و فراهم نمودن بستر یادگیری فعال برای دانشجویان به سبب غنی نمودن تجارب فضایی و فراهم آوردن امکان تجربه‌جانشینی می‌تواند توسعه طرحواره‌های ذهنی فرد را به دنبال داشته باشد که این امر خود در ایجاد مولد اولیه و توسعه راه‌حل‌ها و روایت‌های خلاق برای مسائل طراحی از جانب دانشجویان اثرگذار است.

بهره‌گیری از خواندن روایت آثار معماری در آتلیه‌های طراحی حکایت تجربه معمارانه است و طریق «فهم معماری از گذر معماری» که روایی‌گویی از پایه‌های ذهن آدمی در ادراک و اندیشیدن است. بهره‌گیری از روایت چون گونه‌ای از تحقیق است که در آن کنار هم چیدن پاره‌هایی از عالم، جایگزین تشریح از طریق آنالیز می‌شود و بدین طریق نه تصویری انتزاعی که تجسمی از تجربه انسانی به واسطه توجه به ساختار روایی، کلیت، توالی و در زمانی روایت ممکن می‌شود و با راهنمایی فرد به خواندن روایت فضا - از منظرهای

1 propositional theory

۲. در حوزه ادبیات طراحی پژوهی، مجموعه‌ای از تمامی منابع که تأمین‌کننده صورت‌ها و اشکال در ذهن طراح می‌باشند را مراجع تصویری می‌نامند.

گوناگون و در سطوح متفاوت تجرید - رخنه در جهان تجربه‌های انسانی ممکن می‌شود. خواندن روایت این آثار می‌تواند در سطوح متفاوت تجرید از توصیف تا تأویل ظاهر شده و در واقع‌شدگی، توالی رویدادها و جهان‌پردازی‌های متفاوت، بازنمودهای متعدد از واقعیت ارائه کند که با لایه بخشی و تعمیق اندوزش اطلاعات در حافظه تقویت تصویرسازی ذهنی و توسعه راه‌حل‌های خلاق را به دنبال داشته باشد. هم‌چنین از آن‌جا که این طریق روایتی با دربرگرفتن وجوه متفاوت ادراک حسی مانند شنوایی، بویایی، لامسه و یا چشایی جهان‌پردازی می‌کند؛ با غنی نمودن تجربیات انسانی و نزدیک نمودن تجربه غیرمستقیم به تجربه مستقیم، تجسم عمیق‌تر تجربه جانشینی را ممکن می‌کند. این روش که می‌تواند در طریقی ساختارگرا در آتلیه‌های طراحی دنبال شود، مطابق آن‌چه در نمودار زیر آمده است می‌تواند ارتقاء توانایی طراحی دانشجویان را به دنبال خواهد داشت.

در این مقاله گرچه به خواندن روایت معمارانه در آتلیه‌های طراحی پرداخته شد، اما در آموزش دروس نظری معماری نیز «روایت-گویی» مشابه آن‌چه در آموزش سایر علوم نظری مطرح است؛ به گونه‌ای جدی می‌تواند مورد توجه قرار گیرد. چراکه چنان‌چه اشاره شد در سال‌های اخیر رویکردی روزافزون متوجه این امر است که چگونه اصول آموزش روایی می‌تواند با محتوای دروس متفاوت سازگار شده و ارتقای فرآیند یادگیری را سبب شود. گرچه ماهیت و اساس روش روایت‌گویی در آموزش علوم و رشته‌های مختلف، تشابهات آشکاری دارد، اما در آموزش معماری نیز درخور است برای دروس متفاوت نظری نظیر تاریخ معماری، تئوری معماری، تکنولوژی معماری و غیره فرآیندی جستجو شود که بتواند به بهترین نحو محتوای این دروس را با شیوه روایت‌گویی انطباق داده و افزون بر افزایش اشتیاق، کنجکاوی و درگیری فعال دانشجویان با مطالب ارائه شده در کلاس، فرآیند یادسپاری و یادآوری آن‌ها را تسهیل نموده و سبب ارتقای یادگیری آنان گردد.



شکل ۲ نمودار ۱- نمایش ارتباط میان وجوه روایت و قابلیت‌های ارتقاء بخش توان طراحی دانشجویان. ماخذ: نگارندگان

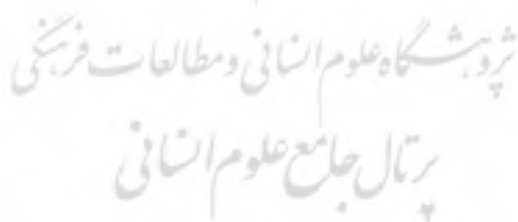
۵- تقدیر و تشکر

بدین وسیله از اساتید گرانقدر، جناب آقای دکتر زهیر متکی و جناب آقای دکتر حمید ندیمی که با راهنمایی‌های ارزشمندشان در نگارش و تکمیل این مقاله نگارنده را همراهی کرده‌اند؛ کمال تشکر و قدردانی را دارم.

۶- منابع

۱. احمدی، ب. (۱۳۸۰). ساختار و تأویل متن. تهران: نشر مرکز.
 ۲. استرنبرگ، ر. (۱۳۸۷). روان‌شناسی شناختی. ترجمه خرازی، ک. و حجازی، ا. تهران: سمت.
 ۳. افخمی ستوده، ح. (۱۳۸۸). روایت‌شناسی رولان بارت: نگاهی به درآمدی بر تحلیل ساختاری روایت‌ها. ماه ادبیات، ۳۲، ۴۹-۵۲.
 ۴. براهیمی، م. (۱۳۸۵). مروری بر بوطیقای ارسطو و مفاهیم اصلی آن. خیال، ۱۸، ۴-۶۷.
 ۵. پرینس، ج. (۱۳۹۱). روایت‌شناسی: شکل و کارکرد روایت. ترجمه شهباء، م. تهران: مینوی خرد.
 ۶. خوبی، ح. (۱۳۸۴). نقد آثار معماری در کارگاه معماری. مجموعه مقالات دومین همایش آموزش معماری. تهران: نشر نگاه امروز، ۹۳-۱۰۴.
 ۷. دهخدا، ع. و دیگران. (۱۳۷۷). لغت نامه. تهران: روزنه.
 ۸. ریکور، پ. (۱۳۸۳). زمان و حکایت. ترجمه نونهالی، م. جلد اول. تهران: گام نو.
 ۹. ریکور، پ. (۱۳۹۰). زندگی در دنیای متن: شش گفتگو، یک بحث. ترجمه احمدی، ب. تهران: نشر مرکز.
 ۱۰. سولسو، ر. ال. (۱۳۸۸). روان‌شناسی شناختی. ترجمه ماهر، ف. ویرایش ۲، تهران: رشد.
 ۱۱. سیف، ع. (۱۳۸۰). روان‌شناسی پرورشی. تهران: انتشارات آگاه، چاپ پنجم.
 ۱۲. طلیسچی، غ.، ایزدی، ع.، و عینی‌فر، ع. (۱۳۹۱). پرورش توانایی طراحی طراحان مبتدی معماری. نشریه هنرهای زیبا، ۱۷ (۴)، ۱۷-۲۸.
 ۱۳. فردانش، ه. (۱۳۸۷). طبقه‌بندی الگوهای طراحی سازنده‌گرا براساس رویکردهای یادگیری و تدریس. مطالعات تربیتی و روان‌شناسی، ۹ (۲)، ۵-۲۲.
 ۱۴. کریم‌زاده، س.، اعتصام، ا.، فروتن، م.، و دولتی، م. (۱۳۷۹). روایت معماری؛ مطالعه تطبیقی روایت در معماری و داستان. کیمیای هنر، ۷ (۲۸)، ۹۳-۱۰۷.
 ۱۵. کلامی، م.، و ندیمی، ح. (۱۳۹۳). تأملی بر نقش دانش شخصی از موقعیت طراحی در شکل‌گیری مولدهای اولیه طراحی. صفحه، ۱۹-۳۲.
 ۱۶. مراد حاصلی، م. (۱۳۹۸). مروری بر تصویرسازی ذهنی. رویش روان‌شناسی، ۸ (۵)، ۱۳۳-۱۴۲.
 ۱۷. میرجانی، ح.، ندیمی، ح.، و رازجویان، م. (۱۳۸۸). رجوع معمارانه به گذشته: جستجوی روشی جهت کسب دانش عملی طراحی از طریق تجربه مصادیق معماری. رساله جهت اخذ درجه دکتری.
 ۱۸. نازی دیزجی، س.، کشتکار قلاتی، ا.، و پرویزی، ر. (۱۳۸۹). استفاده از روایی‌گویی در آموزش معماری. فناوری آموزش، ۵ (۲)، ۱۲۳-۱۳۴.
 ۱۹. ندیمی، ح. (۱۳۷۸). جستاری در فرآیند طراحی معماری. صفحه، ۲۹، ۹۵-۱۰۳.
 ۲۰. هرمن، د. (۱۳۹۳). عناصر بنیادین در نظریه‌های روایت. ترجمه صافی، ح. تهران: نشر نی.
21. Abrahamson, C.E. (1998). Story Telling as a Pedagogical Tool in Higher Education. *Education*, 118(3), 440-451.
22. Arya, D. J., & Maul, A. (2012). The role of the scientific discovery narrative in middle school science education: An experimental study. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1022.

23. Battino, R. (2007). *Guided Imagery: Psychotherapy and Healing Through the Mind Body Connection*. Crown House Publishing.
24. Bergen, B. K. (2012). *Louder than words: The new science of how the mind makes meaning*. Basic Books.
25. Chen, T. (2003). Recommendations for creating and maintaining effective networked learning communities: A review of the literature. *International Journal of Instructional Media*, 30(1), 35.
26. Cullen, B. (2013). Storytelling and the Brain. Presented at FAB4, Nanzan university.
27. Feltz, D. L., & Landers, D. M. (2007). The effects of mental practice on motor skill learning and performance: A meta-analysis.
28. Gottschall, J. (2012). *The storytelling animal: How stories make us human*. Houghton Mifflin Harcourt.
29. Jonassen, D. H., & Hernandez-Serrano, J. (2002). Case-based reasoning and instructional design: Using stories to support problem solving. *Educational Technology Research and Development*, 50(2), 65-77.
30. Jonassen, D. H. (1991). Objectivism versus constructivist learning environments: Do we need a new philosophical paradigm. *Educational technology research and development*, 39(3), 5-14.
31. Jonassen, D. H., & Rohrer-Murphy, L. (1999). Activity theory as a framework for designing constructivist learning environments. *Educational technology research and development*, 47(1), 61-79.
32. Jonassen, D. H. Hernandez-Serrano, J. (2002). Case-based reasoning and instructional design: Using stories to support problem solving. *Educational technology research and development*, 50(2), 65-77.
33. Ottley, A, et al. (2015). Improving Bayesian Reasoning: The effects of reasoning, Visualization, and Spatial ability. *IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics*. 22(1), 529-538.
34. Piaget J. (1975). *The construction of reality in the child*. Ballantine Books.
35. Selden, R. (2014). *The theory of criticism: From Plato to the present: A reader*. Routledge.
36. Sharp, V. F. (2008). *Computer education for teachers: Integrating technology into classroom teaching*. John Wiley & Sons.
37. Stephens, G. J., Silbert, L. J., & Hasson, U. (2010). Speaker-listener neural coupling underlies successful communication. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 107(32), 14425-14430.
38. Valdes, M. J. (1991). *A Ricoeur Reader: Reflection and Imagination*. Harstordishir: Harvester Wheatsheat.



Reading the "narrative" of Architectural Works; A Solution to Improve the Design Ability of Architecture Students

Hanieh Basiri¹, Zuhair Mottaki^{2*}

1. PhD in Architecture, Faculty of Architecture and Urban Planning, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

basiri.hani@gmail.com

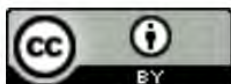
2. Assistant Professor, Faculty of Architecture and Urban Planning, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. (Corresponding Author)

z_mottaki@sbu.ac.ir

Abstract

Narrative has existed in all known human civilizations as a tradition and has always been considered as a structure that transmits human knowledge and ideas and the achievement of their lived experiences. Accordingly, theorists have considered human life as a narrative life and even scientific theories as constantly modifiable narratives that provide an explanation of the world and try to have the power to predict and control the world. Therefore nowadays, the use of narration method in active education has received a lot of attention. According to the role of narration in understanding the world and human experience, various articles point out that the use of narration in educational methods can increase the transfer of learning. Also by creating awareness, enthusiasm and participation, increase curiosity and creativity and better understanding of the subject under study. Therefore, this article, which is considered applied research goal, with a qualitative research strategy and with reference to documentary and library studies and with an interpretive approach, tries to explain the concept of narrative and constructive learning environments. Explains how to read the architectural narrative of space of architectural works in design studios and how it affects students' design ability. It shows that reading the narrative of these works can appear at different levels of abstraction from description to interpretation, and by its Situatedness, Event sequencing and different world makings, provide multiple representations of reality. That can enhance students' design ability by strengthening mental imagery, visualizing the experience of substitution, and developing creative solutions.

Keywords: Narrative, Active Learning, Architectural Design.



This Journal is an open access Journal Licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License

(CC BY 4.0)