Vol. 5, Series. 14, No. 1, Spring 2026/ 59 - 87
doi: https://doi.org/10.22083/ssa.2026.603985.1151

A Critique of Formalism in Architectural Design Education through Henri Lefebvre's Theory of the Production of Space

***Ali Asgari**, Assistant Professor, Department of Architecture, Faculty of Architecture and Urban Planning, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.*
Email: al_asgari@sbu.ac.ir,

Extended Abstract

Introduction: The design studio is a central setting in which architectural knowledge is produced and legitimized. Through project briefs, representational tools, critique, and assessment, it shapes how students understand space and determine what constitutes architectural quality. When geometric novelty, visual coherence, and presentation quality become dominant criteria, everyday practices, embodied experiences, cultural meanings, and user agency may receive insufficient attention. This study distinguishes formalism from the necessary architectural concern with form. Formalism refers to conditions in which the formal logic of a design proposal becomes detached from the social and lived processes through which space is produced. Henri Lefebvre's theory provides a framework for examining this separation through the interrelated dimensions of spatial practice, representations of space, and representational spaces, corresponding respectively to perceived, conceived, and lived space. The study investigates how educational practices may reproduce formalism by privileging conceived space and limiting the capacity of perceived and lived space to inform and challenge design decisions.

Methods: The study adopts a qualitative approach based on a critical interpretive review of Persian- and English-language literature. Foundational works and authoritative interpretations of Lefebvre's theory were included without restrictions on publication date. Literature on architectural education, studio culture, representation, formalism, critique, and assessment covered publications from 1984 through September 2026, with earlier sources included where they were conceptually foundational. Sources were identified through Google Scholar, Scopus, Web of Science, ERIC, JSTOR, academic publishers' platforms, Persian scholarly databases, and university journal websites. Backward and forward citation tracking supplemented the database searches. The screening process involved examining titles and keywords, abstracts and methodological approaches, and full texts. Selection criteria emphasized conceptual relevance, methodological transparency, and contributions to developing or qualifying the proposed explanatory framework. The units of analysis consisted of statements and findings linking educational practices to

spatial knowledge, representation, design decisions, and user participation. In the first analytical cycle, Lefebvre's spatial triad served as a sensitizing framework, alongside codes identifying specific educational practices. In the second cycle, the codes were compared in terms of their explanatory relationships with problem reframing, design revision, and the legitimacy of users' knowledge. An analytical matrix was used to distinguish empirical findings, theoretical arguments, and the author's interpretations. Literature on process-oriented teaching, scenario development, and reflective assessment was also examined to identify conditions that might qualify the proposed relationships.

Findings: The synthesis identifies six interconnected mechanisms, each supported by a different degree of evidentiary strength. Together, they constitute an interpretive explanation rather than a set of universally established causal relationships. The first mechanism involves the abstraction of the design problem and the user. Project briefs organized around predetermined functions, floor areas, and standardized user profiles may limit the influence of everyday differences and users' spatial agency. The second concerns the translation of site experience into representational data. This process becomes restrictive when observations are converted into maps and diagrams in ways that bring engagement with the site to an end and prevent subsequent evidence from informing design decisions. The third mechanism is the premature fixation of a formal concept. This occurs when a design concept is established too early and remains insufficiently open to revision, allowing subsequent information to be interpreted primarily as justification for an existing idea. The fourth involves the substitution of representation for experience, whereby drawings, models, and images are treated as sufficient evidence of spatial quality without adequate consideration of occupation and use. However, these representational tools can also facilitate exploration, meaning that their effects depend on how they are employed in the educational process. The fifth mechanism concerns the influence of critique relationships on design decisions. Instructor authority may reinforce formal criteria when students have limited opportunities to defend their decisions using evidence concerning users and everyday life. The sixth mechanism is the legitimization of product-oriented approaches through assessment. When final presentations receive disproportionate emphasis, students may prioritize visually presentable outcomes at the expense of inquiry and the reasoning underlying design revisions.

The common thread connecting these mechanisms is the limited capacity of perceived and lived space to challenge and revise conceived space. Accordingly, the mere inclusion of site analysis or user studies is insufficient unless their findings can influence project briefs, design concepts, and evaluative judgments. This shifts the analytical focus from whether experiential infor-

mation is incorporated into the design process to whether it carries sufficient weight to challenge established assumptions and substantially reshape the development of an architectural proposal.

Three analytical configurations further clarify these relationships: representation-oriented, compensatory, and relational. The compensatory configuration incorporates experiential information while keeping it subordinate to the control of an established concept. By contrast, the relational configuration maintains reciprocal exchanges among observation, experience, conceptualization, and evaluation. These configurations describe different educational relationships rather than empirically established categories of design studios.

Conclusion: The study shifts the critique of formalism toward the educational relationships through which architectural knowledge is produced and legitimized. Conceived space becomes dominant when specialized forms of representation become increasingly insulated from correction through spatial practices and lived experiences. The concept of abstract space helps interpret the associated reduction of differences and hierarchization of knowledge, without implying that the study establishes the production of abstract space in the full historical and political sense developed by Lefebvre. The pedagogical implications include the use of revisable project briefs, sustained engagement with sites and users, flexible design concepts, exploratory forms of representation, and assessment practices that recognize both design outcomes and the reasoning behind design decisions. The effectiveness of these approaches, however, requires further empirical investigation. The study is limited by the heterogeneity of its sources, variations in the strength of the available evidence, and the interpretive influence of its theoretical framework. Longitudinal research in architectural design studios could examine critique interactions and trace successive design revisions to determine under what conditions knowledge of sites and users can influence design concepts and assessment criteria.

Keywords: Architectural design education, Conceived space, Formalism, Lived space, Production of space.

فصلنامه مطالعات هنر
سال ۵ / شماره ۱/ شماره مسلسل ۱۴ / بهار ۱۴۰۵/ ۸۷ - ۵۹
Vol. 5, Series. 14, No. 1, Spring 2026/ 59 - 87
doi: https://doi.org/10.22083/ssa.2026.603985.1151

نقد فرم‌گرایی در آموزش طراحی معماری بر پایه نظریه تولید فضای هانری لوفور

علی عسگری[۱]

چکیده

آتلیه طراحی مهم‌ترین محیط تولید و مشروعیت‌بخشی به دانش معماری است و از طریق صورت‌مسئله، ابزارهای بازنمایی، شیوه‌های نقد و معیارهای ارزیابی، نوع خاصی از فهم فضا را در دانشجویان تثبیت می‌کند. مسئله پژوهش حاضر، نقد فرم به‌عنوان یکی از ابعاد ضروری معماری نیست، بلکه بررسی شرایطی است که در آن منطق صوری طرح از منطق اجتماعی و زیسته فضا استقلال می‌یابد. هدف پژوهش، تبیین سازوکارهای بازتولید فرم‌گرایی در آموزش طراحی معماری بر پایه نظریه تولید فضای هانری لوفور است. پژوهش با روش مرور انتقادی تفسیری منابع فارسی و انگلیسی انجام شد. گزاره‌ها و یافته‌های منابع با استفاده از سه‌گانه فضایی لوفور به‌عنوان چارچوب حساس‌کننده و مقایسه مضمون‌های آموزشی تحلیل شدند. حاصل ترکیب منابع، صورت‌بندی شش سازوکار پیشنهادی است: انتزاع مسئله و کاربر، تبدیل تجربه سایت به داده بازنمایی‌شده، تثبیت زودهنگام ایده صوری، جانشینی بازنمایی به‌جای تجربه، هدایت طرح از طریق مناسبات نقد و مشروعیت‌بخشی به محصول‌محوری در ارزیابی. این سازوکارها ازنظر نوع پشتوانه یکسان نیستند و ارتباط آن‌ها با غلبه فضای تصورشده، حاصل تفسیر نگارنده است. غلبه فضای تصورشده به‌عنوان سازه‌ای تحلیلی، به محدودشدن امکان اصلاح تصمیم‌های تخصصی از سوی کردارهای فضایی و تجربه‌های زیسته اشاره دارد. این روابط می‌توانند با تقلیل تفاوت‌های فضایی و تقدم خروجی‌های قابل‌داوری همراه شوند و از منظر منطق فضای انتزاعی تفسیر گردند. بر این اساس، پژوهش رابطه بازگشتی میان مفهوم، کردار و تجربه و بازنگری هماهنگ رویه‌های آتلیه را پیشنهاد می‌کند. چارچوب ارائه‌شده تبیینی نظری است و برای بررسی اعتبار و پیامدهای آن به آزمون تجربی نیاز است.

واژگان کلیدی

آموزش طراحی معماری، تولید فضا، فضای تصورشده، فضای زیسته، فرم‌گرایی.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱۱/۱۵ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۳/۰۲
۱. استادیار گروه معماری، دانشکده معماری و شهرسازی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. al_asgari@sbu.ac.ir

مقدمه و بیان مسئله

آتلیه طراحی، محور اصلی آموزش معماری و مهم‌ترین محیط شکل‌گیری دانش، مهارت و هویت حرفه‌ای دانشجویان به شمار می‌رود. در این محیط، دانشجو نه‌فقط شیوه طراحی‌کردن، بلکه چگونگی تعریف مسئله، شناخت فضا، مواجهه با کاربران و تشخیص معیارهای معماری مطلوب را می‌آموزد. ازاین‌رو، آتلیه را نمی‌توان صرفاً محلی برای انتقال فنون طراحی یا هدایت یک پروژه دانشگاهی دانست؛ بلکه باید آن را نظامی آموزشی تلقی کرد که در آن برخی شیوه‌های شناخت، بازنمایی و داوری فضا اعتبار می‌یابند و برخی دیگر به حاشیه رانده می‌شوند. صورت‌مسئله، نمونه‌های معرفی‌شده، زبان استاد، شیوه‌های نقد، قالب ارائه و معیارهای ارزیابی، در کنار برنامه رسمی، نوعی برنامه درسی پنهان را شکل می‌دهند که به دانشجو نشان می‌دهد چه چیزی در معماری اهمیت دارد و چه نوع دانشی ازنظر جامعه حرفه‌ای معتبر است (Dutton, 1987; Webster, 2005).

آموزش طراحی معماری به‌طور اجتناب‌ناپذیری به ترسیم، مدل‌سازی، دیاگرام و دیگر ابزارهای بازنمایی وابسته است. این ابزارها امکان می‌دهند فضای هنوز ساخته‌نشده تصور، آزموده و به دیگران منتقل شود. بااین‌حال، بازنمایی معماری صرفاً وسیله‌ای خنثی برای نمایش تصمیم‌های طراحی نیست و در شکل‌گیری خود اندیشه و محصول معماری نیز نقش دارد (Pérez-Gómez & Pelletier, 1997). هنگامی‌که کیفیت بصری نقشه‌ها، رندرها، شیت‌ها و مدل‌ها به مهم‌ترین معیار فهم و ارزیابی طرح تبدیل شود، این احتمال وجود دارد که تصویر فضا به‌تدریج جای تجربه فضا را بگیرد. در چنین شرایطی، آنچه به‌آسانی ترسیم، نمایش و داوری می‌شود، بر ابعادی مانند رفتارهای روزمره، تغییرات زمانی، تجربه بدنی، معانی فرهنگی و شیوه‌های پیش‌بینی‌نشده استفاده از فضا تقدم می‌یابد. مسئله بنابراین نه وجود ابزارهای بازنمایی و نه گسترش فناوری‌های دیجیتال، بلکه تبدیل‌شدن بازنمایی به‌صورت مسلط شناخت معماری است.

یکی از پیامدهای این وضعیت را می‌توان در گرایش آموزش معماری به فرم‌گرایی مشاهده کرد. فرم‌گرایی در اینجا به معنای توجه به فرم یا کوشش برای دستیابی به انسجام کالبدی و کیفیت زیبایی‌شناختی نیست؛ زیرا معماری بدون صورت کالبدی تحقق نمی‌یابد و آموزش سازمان فضایی و ترکیب فرم از وظایف اساسی آتلیه است. مسئله هنگامی شکل می‌گیرد که منطق صوری طرح از منطق اجتماعی و زیسته فضا استقلال پیدا کند و تازگی هندسی، وضوح ترکیب و جذابیت بازنمایی، جایگزین فهم چگونگی شکل‌گیری، استفاده و تصاحب فضا شود. بلوری بزاز و مستغنی (۱۳۹۸) نیز با تفکیک فرم از فرمالیسم نشان می‌دهند که فرم‌گرایی را نباید فقط ویژگی ظاهری یک اثر دانست؛ بلکه این گرایش ممکن است در شیوه تفکر، تحلیل و فرایند طراحی نیز حضور داشته باشد.

غلبه فرم‌گرایی در آتلیه معمولاً از طریق یک تصمیم منفرد پدید نمی‌آید، بلکه حاصل پیوستگی تعدادی از رویه‌های آموزشی است. مسئله طراحی ممکن است از ابتدا در قالب برنامه‌ای ثابت و انتزاعی تعریف شود؛ سایت به مجموعه‌ای از نقشه‌ها، آمارها و تصاویر تقلیل یابد؛ کاربران در قالب ابعاد انسانی یا دیاگرام‌های عملکردی بازنمایی شوند؛ ایده اولیه بیش از آنکه از شناخت موقعیت حاصل شود، به کشف یک ترکیب صوری نسبت داده شود و نقدهای طول ترم نیز عمدتاً بر اصلاح هندسه، نما، حجم و نحوه ارائه متمرکز باشند. در پایان این فرایند، ژوژمان محصولی را ارزیابی می‌کند که کیفیت بصری آن آشکار است، درحالی‌که مسیر شناخت مسئله، دلایل تغییر تصمیم‌ها و نحوه پاسخ‌گویی طرح به زندگی روزمره کمتر قابلیت نمایش و داوری پیدا می‌کند. مطالعات مربوط به نقد و ارزیابی آتلیه نشان داده‌اند که ابهام معیارها، اقتدار داوران و تقدم داوری محصول بر یادگیری می‌تواند دانشجو را به انطباق با انتظارات استاد یا هیئت داوری سوق دهد (Webster, 2007; Musa, 2020).

چنین وضعیتی افزون بر کیفیت محصولات دانشجویی، بر ماهیت یادگیری معماری نیز تأثیر می‌گذارد. دانشجو ممکن است طراحی را نه فرایندی برای شناخت و مداخله مسئولانه در روابط فضایی، بلکه فعالیتی برای تولید پاسخ تصویری متقاعدکننده تلقی کند. در این حالت، مطالعه سایت به مرحله‌ای مقدماتی و منفصل از طراحی تبدیل می‌شود، شناخت کاربر در قالب داده‌های ثابت باقی می‌ماند و نقد به ابزاری برای نزدیک‌شدن طرح به سلیقه یا زبان موردقبول استاد بدل می‌شود. پژوهش‌های انجام‌شده دربارهٔ کارگاه‌های معماری نیز به گسست میان مطالعات اولیه و طراحی، انفعال دانشجو و غلبه انتقال دیدگاه استاد بر ساخت فعال دانش اشاره کرده‌اند (صادقی‌فرشته و همکاران، ۱۳۹۹).

برای تحلیل عمیق‌تر این مسئله، نظریه تولید فضای هانری لوفور ظرفیت مفهومی مناسبی فراهم می‌کند. از دیدگاه لوفور، فضا ظرفی خنثی و مستقل از جامعه نیست، بلکه در ارتباط میان کردارهای روزمره، نظام‌های دانایی، بازنمایی‌های تخصصی، روابط قدرت و تجربه‌های زیسته تولید می‌شود (Lefebvre, 1991). او فرایند تولید فضا را از طریق رابطه دیالکتیکی میان کردار فضایی یا فضای ادراک‌شده، بازنمایی‌های فضا یا فضای تصورشده و فضاهای بازنمایی یا فضای زیسته توضیح می‌دهد. این سه لحظه مستقل از یکدیگر نیستند و تولید فضای اجتماعی از رابطه، تعارض و تأثیر متقابل میان آن‌ها شکل می‌گیرد (Stanek, 2011; Schmid, 2022).

از این منظر، آموزش طراحی را می‌توان فرایندی برای تولید نوع خاصی از دانش فضایی دانست. نقشه‌ها، دیاگرام‌ها، برنامه‌های فیزیکی، مدل‌ها و مفاهیم طراحی به قلمرو فضای تصورشده تعلق دارند و برای عمل طراحی ضروری‌اند. مسئله زمانی پدید می‌آید که این قلمرو قدرت تعیین‌کنندگی پیدا کند و فضای ادراک‌شده و زیسته فقط تا جایی وارد فرایند طراحی شوند که قابلیت تبدیل‌شدن به داده، نمودار یا تصویر را

داشته باشند. غلبه فضای تصورشده به معنای فراوانی ترسیمات یا استفاده از ابزارهای دیجیتال نیست، بلکه به معنای آن است که بازنمایی‌های تخصصی تعیین کنند چه دانشی درباره سایت معتبر است، کدام نیاز کاربر اهمیت دارد و چه طرحی شایسته تأیید است.

با وجود گسترش مطالعات مربوط به آموزش معماری، میان سه حوزهٔ اصلی ادبیات پژوهش گسستی قابل‌تشخیص وجود دارد. مطالعات آموزش معماری روابط قدرت، برنامه درسی پنهان، نقد و محصول‌محوری را بررسی کرده‌اند؛ اما این مسائل را کمتر با چگونگی تولید دانش فضایی مرتبط ساخته‌اند. مطالعات فرم‌گرایی و بازنمایی نیز تقدم صورت و تصویر را نقد کرده‌اند، اما فرایند آموزشی نهادینه‌شدن آن را کمتر توضیح داده‌اند. در مقابل، پژوهش‌های مبتنی بر اندیشه لوفور رابطه میان فضای اجتماعی، زندگی روزمره و بازنمایی‌های تخصصی را تبیین کرده‌اند؛ اما کاربرد این نظریه در نقد ساختار آموزش طراحی معماری محدود مانده است.

مسئله اصلی پژوهش حاضر، نقد فرم‌های تولیدشده در آتلیه یا داوری دربارهٔ سبک آثار دانشجویان نیست، بلکه شناسایی سازوکارهای آموزشی‌ای است که فرم را از زمینه اجتماعی و زیسته تولید فضا جدا می‌کنند. پژوهش با تمرکز بر آموزش دانشگاهی طراحی معماری و بدون محدودشدن به جغرافیایی خاص، می‌کوشد از طریق مرور انتقادی منابع فارسی و انگلیسی، نسبت میان ساختار آتلیه، غلبه فضای تصورشده و بازتولید فرم‌گرایی را تبیین کند. بر همین اساس، پرسش اصلی پژوهش چنین مطرح می‌شود: غلبه فضای تصورشده بر فضای ادراک‌شده و زیسته در آموزش طراحی معماری، از طریق چه سازوکارهایی می‌تواند در بازتولید فرم‌گرایی نقش داشته باشد و چه پیامدهایی برای فرایند یادگیری و فهم اجتماعی فضا دارد؟

مبانی نظری پژوهش

یکی از پیش‌فرض‌های رایج در آموزش معماری، تلقی فضا به‌عنوان ظرفی خنثی است که طراح می‌تواند با سازمان‌دهی عناصر کالبدی به آن صورت و معنا ببخشد. نظریه هانری لوفور این برداشت را به چالش می‌کشد. ازنظر او، فضا پیش از آنکه یک شیء هندسی یا محصولی کالبدی باشد، در بستر روابط اجتماعی، کنش‌های روزمره، نظام‌های دانایی، ساختارهای قدرت و شیوه‌های بازنمایی تولید می‌شود. ازاین‌رو، هیچ فضایی را نمی‌توان مستقل از فرایندهای اجتماعی شکل‌دهنده آن فهم کرد (عسگری، ۱۴۰۵).

مفهوم تولید فضا بر این نکته دلالت دارد که فضا نه بستری پیشینی برای وقوع زندگی اجتماعی، بلکه خود جزئی از زندگی اجتماعی است. انسان‌ها از طریق حرکت، سکونت، کار، مصرف، خاطره، تصاحب و تفسیر، فضا را به‌طور مستمر تولید و بازتولید می‌کنند و فضا نیز حدود کنش و روابط اجتماعی آنان را شکل می‌دهد. این رابطه را باید رابطه‌ای دوسویه و دیالکتیکی میان امر اجتماعی و امر فضایی دانست (محمدی و اداک، ۱۳۹۹).

اگر فضا محصول اجتماعی باشد، طراحی معماری نمی‌تواند تنها به سازمان‌دهی کالبد یا تولید تصویری منسجم از بنا محدود شود. طراحی نوعی مداخله در روابط فضایی و اجتماعی است و آموزش آن نیز باید دانشجو را برای فهم این روابط آماده سازد. در چنین چارچوبی، مسئله فقط آن نیست که دانشجو چه فرمی تولید می‌کند، بلکه باید پرسید فرایند آموزشی چه درکی از فضا، کاربر، زندگی و نقش معمار را مشروعیت می‌بخشد.

لوفور برای توضیح فرایند تولید اجتماعی فضا، سه لحظه درهم‌تنیده را مطرح می‌کند (شکل ۱): کردار فضایی، بازنمایی‌های فضا و فضاهای بازنمایی. این سه لحظه به‌ترتیب با فضای ادراک‌شده، فضای تصورشده و فضای زیسته مرتبط‌اند. این تقسیم‌بندی نباید به معنای وجود سه نوع فضای مستقل تلقی شود؛ بلکه هر فضای اجتماعی از رابطه و تنش مستمر میان این سه لحظه شکل می‌گیرد. خوانش‌های معماری نظریه لوفور نیز بر ماهیت دیالکتیکی این سه‌گانه تأکید کرده‌اند (Stanek, 2011; Schmid, 2022).

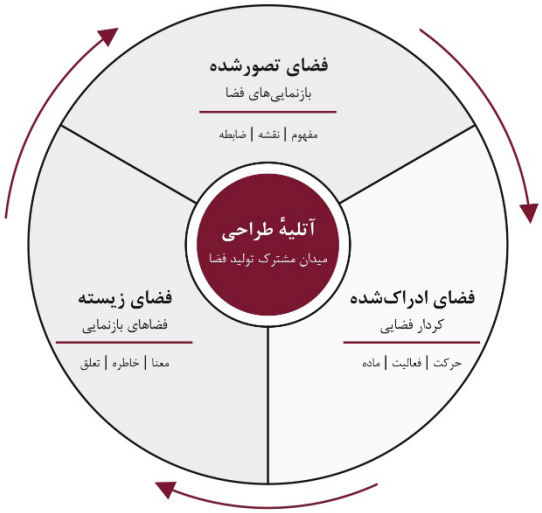
الف) کردار فضایی یا فضای ادراک‌شده: کردار فضایی به شیوه‌هایی مربوط است که فضا در زندگی روزمره مورد استفاده، تجربه و بازتولید قرار می‌گیرد. مسیرهای حرکت، الگوهای حضور، نحوه استفاده از فضا، برخورد بدن با عناصر کالبدی و ریتم فعالیت‌ها در این قلمرو قرار می‌گیرند. در آموزش معماری، مواجهه مستقیم با سایت، مشاهده رفتار کاربران، ثبت حرکت و توقف، مطالعه تغییرات زمانی، شناخت مصالح و ساخت ماکت‌های فرایندی را می‌توان از ابزارهای نزدیک‌شدن به کردار فضایی دانست.

ب) بازنمایی‌های فضا یا فضای تصورشده: بازنمایی‌های فضا قلمرو مفاهیم، نقشه‌ها، ترسیمات، نظام‌های هندسی، ضوابط، برنامه‌ها و زبان تخصصی است. این فضا عمدتاً به‌وسیله برنامه‌ریزان، طراحان و نهادهایی تولید می‌شود که درباره چگونگی سازمان‌یافتن فضا تصمیم می‌گیرند. آموزش معماری ناگزیر به این قلمرو وابسته است؛ زیرا طراحی بدون مفهوم‌پردازی، ترسیم و پیش‌بینی امکان‌پذیر نیست. مسئله زمانی شکل می‌گیرد که بازنمایی‌های فضا به تنها صورت معتبر شناخت فضایی تبدیل شوند.

ج) فضاهای بازنمایی یا فضای زیسته: فضای زیسته قلمرو معانی، خاطرات، تخیلات، نمادها، تعلقات، تجربه‌های بدنی و شیوه‌های تصاحب فضاست. افراد و گروه‌ها همیشه فضا را دقیقاً مطابق اهداف طراحان به کار نمی‌گیرند؛ آن‌ها فضا را تفسیر و تغییر می‌دهند و از طریق تجربه‌های خود به آن معنا می‌بخشند. توجه به فضای زیسته مستلزم آن است که کاربر نه به‌عنوان پیکره‌ای انتزاعی، بلکه به‌عنوان کنشگری دارای خاطره، فرهنگ، میل، تفاوت و قدرت تصاحب فضا شناخته شود.

جدول ۱. انطباق سه گانه تولید فضای لوفور با نمودهای آن در آموزش طراحی معماری.
منبع: نگارنده بر پایه: Lefebvre, 1991

لحظه تولید فضا	اصطلاح متناظر	نمود در آموزش طراحی
کردار فضایی	فضای ادراک‌شده	مشاهده سایت، حرکت، فعالیت، ریتم، ساخت و تجربه مادی
بازنمایی‌های فضا	فضای تصورشده	برنامه، ضابطه، مفهوم، دیاگرام، نقشه، مدل و رندر
فضاهای بازنمایی	فضای زیسته	خاطره، معنا، تعلق، روایت، تجربه کاربر و تصاحب فضا



شکل ۱. چارچوب نظری رابطه دیالکتیکی ساحت‌های تولید فضا در آموزش طراحی معماری
(منبع: نگارنده بر پایه: Lefebvre, 1991)

فضای انتزاعی در نظریه لوفور صرفاً به فضای هندسی، فرم انتزاعی یا تبدیل تجربه به داده اشاره ندارد، بلکه مفهومی تاریخی و اجتماعی است که با مناسبات سرمایه، قدرت دولتی و سازمان‌دهی فنی و بوروکراتیک فضا ارتباط دارد. در این منطق، تفاوت‌های فضایی و شیوه‌های زیستن در معرض همگن‌سازی، قطعه‌بندی و سلسله‌مراتبی‌شدن قرار می‌گیرند و فضا بیش از پیش بر اساس قابلیت اندازه‌گیری، مبادله و کنترل سازمان می‌یابد (Lefebvre, 1991). در پژوهش حاضر، این مفهوم برای تفسیر گرایش آموزشی به معتبرشناختن ابعاد استاندارد، برنامه‌های ثابت و بازنمایی‌های قابل‌داوری به کار می‌رود. این کاربرد، تعمیمی تحلیلی به قلمرو آموزش است و به معنای یکسان‌دانستن هر آتلیه با فرایند تاریخی تولید فضای انتزاعی نیست. اهمیت مفهوم در آن است که استقلال‌یافتن بازنمایی را با نظم نهادی تعیین‌کننده دانش معتبر و امکان محدودشدن تفاوت‌های زیسته مرتبط می‌سازد.

فرم‌گرایی در این پژوهش به معنای توجه به فرم یا تلاش برای دستیابی به کیفیت زیبایی‌شناختی نیست. مسئله هنگامی پدید می‌آید که منطق صوری طرح از منطق اجتماعی و زیسته فضا استقلال یابد و انسجام بصری، تازگی هندسی و کیفیت بازنمایی، جای معیارهای مربوط به استفاده، تجربه، معنا و تصاحب فضا را بگیرد. بلوری بزاز و

مستغنی (۱۳۹۸) با تفکیک صورت‌های مختلف فرمالیسم نشان می‌دهند که فرم‌گرایی می‌تواند در شیوه اندیشیدن، تحلیل و طراحی نیز حضور داشته باشد.

رابطه میان فضای تصورشده و فرم‌گرایی رابطه‌ای خودکار نیست. هر نقشه، دیاگرام، ماکت یا رندر الزاماً فرم‌گرایانه نیست. این ابزارها زمانی در بازتولید فرم‌گرایی نقش پیدا می‌کنند که جایگزین تجربه و شناخت فضا شوند، فرم را پیش از شناخت روابط اجتماعی تثبیت کنند یا معیار اصلی گفت‌وگو و ارزیابی قرار گیرند. درنتیجه، نقد فرم‌گرایی نقد ابزار بازنمایی نیست، بلکه نقد استقلال‌یافتن بازنمایی از واقعیت اجتماعی و زیسته فضاست.

آتلیه معماری معمولاً مکانی برای آموزش مهارت طراحی تلقی می‌شود، اما می‌توان آن را نظامی برای تعیین دانش معتبر معماری نیز دانست. صورت‌مسئله، نمونه‌های مرجع، زبان استاد، نقدهای میان‌ترم، نحوه نمایش آثار و معیارهای ژوژمان، همگی به دانشجو می‌آموزند که چه چیزی در معماری اهمیت دارد. از این منظر، آتلیه فقط مکانی برای تولید طرح نیست، بلکه خود فضایی اجتماعی است که می‌تواند در شکل‌گیری و مشروعیت‌یافتن نوع خاصی از دانش، ذائقه و هویت حرفه‌ای نقش داشته باشد.

مطالعات مربوط به برنامه درسی پنهان نشان داده‌اند که بخشی از آموزش معماری از طریق روابط قدرت، گفتار استادان و معیارهای ضمنی موفقیت منتقل می‌شود (Dutton, 1987). نقد نهایی و ژوژمان نیز می‌توانند به آیین‌هایی برای بازتولید فرهنگ حرفه‌ای تبدیل شوند؛ به‌ویژه هنگامی که دانشجو بیش از آنکه فرصت توضیح و بازاندیشی داشته باشد، در جایگاه دفاع از یک محصول نهایی قرار گیرد (Webster, 2005; Musa, 2020).

در چارچوب تحلیلی این پژوهش، غلبه فضای تصورشده می‌تواند از طریق مجموعه‌ای از رویه‌های مرتبط تفسیر شود. مسئله طراحی به برنامه‌ای انتزاعی تبدیل می‌شود؛ سایت در قالب نقشه و تصویر بازنمایی می‌شود؛ کاربران به دیاگرام‌های عملکردی فروکاسته می‌شوند؛ فرم در مراحل نخست تثبیت می‌شود؛ نقدها بر سازمان صوری و نحوه ارائه متمرکز می‌شوند و سرانجام محصولی ارزیابی می‌شود که کیفیت بصری آن بیش از فرایند شناخت و تحول طرح قابل‌مشاهده است.

در این پژوهش، فرم‌گرایی در آموزش طراحی معماری، جهت‌گیری آموزشی‌ای تعریف می‌شود که در آن انسجام صوری، تازگی هندسی و کیفیت بازنمایی طرح بر شناخت روابط اجتماعی، تجربه بدنی، زندگی روزمره و امکان تصاحب فضا تقدم می‌یابد؛ به‌گونه‌ای که فرم از فرایند اجتماعی و زیسته تولید فضا استقلال نسبی پیدا می‌کند.

«غلبه فضای تصورشده» در این مقاله سازه‌ای تحلیلی است که نگارنده با اتکا به نظریه تولید فضای لوفور برای بررسی آموزش طراحی صورت‌بندی می‌کند؛ این تعبیر، نام یک متغیر سنجیده‌شده در مطالعات تجربی مورد مرور نیست. منظور از آن، وضعیتی است که برنامه، مفهوم طراحی، بازنمایی‌های تخصصی و معیارهای داوری،

مرجع نهایی اعتبار دانش فضایی باشند و مشاهده کردارهای روزمره یا تجربه کاربران امکان مؤثری برای بازتعریف مسئله و اصلاح تصمیم‌های اصلی نداشته باشد؛ بنابراین، غلبه با تعداد نقشه‌ها یا میزان استفاده از ابزارهای دیجیتال تعریف نمی‌شود، بلکه با نامتقارن‌شدن رابطه میان ساحت‌های فضایی مشخص می‌گردد. نشانه‌های تحلیلی این وضعیت شامل نقش صرفاً توجیهی مطالعات سایت، مقاومت ایده در برابر شواهد تازه و اعتبارنیافتن روایت کاربران در نقد و ارزیابی است. این نشانه‌ها پیشنهادهای تحلیلی پژوهش‌اند و برای تبدیل‌شدن به شاخص‌های تجربی به عملیاتی‌سازی و آزمون نیاز دارند.

جدول ۲. چارچوب و سطوح تحلیل فرم گرایی در آموزش طراحی معماری

سطح تحلیل	ابعاد	پرسش تحلیلی
لحظات تولید فضا	ادراک‌شده، تصورشده و زیسته	کدام شیوه شناخت فضا در فرایند طراحی حضور یا غلبه دارد؟
سازوکارهای آموزشی	صورت‌مسئله، مطالعات، طراحی، بازنمایی، نقد و ارزیابی	عدم تعادل میان سه لحظه از طریق چه رویه‌هایی بازتولید می‌شود؟
پیامدها	معرفتی، آموزشی، فضایی، اجتماعی و حرفه‌ای	این عدم تعادل می‌تواند با چه جهت‌گیری‌هایی در یادگیری، طرح و تلقی از معماری همراه شود؟

پیشینه پژوهش

پیشینه پژوهش به‌جای تفکیک جغرافیایی منابع، در سه جریان موضوعی بررسی شده است: مطالعات آتلیه، نقد و مناسبات قدرت؛ مطالعات فرایند طراحی، بازنمایی و فرم‌گرایی؛ و مطالعات نظریه تولید فضا و کاربرد آن در معماری. این سازمان‌دهی امکان می‌دهد روش، یافته و محدودیت مطالعات نسبت به مسئله پژوهش به‌صورت تطبیقی بررسی شود.

شون[1] (۱۹۸۴) آتلیه معماری را نمونه‌ای شاخص از آموزش مبتنی بر تأمل در عمل می‌داند. در این دیدگاه، دانش طراحی را نمی‌توان به مجموعه‌ای از قواعد صریح تقلیل داد؛ بلکه یادگیری در جریان گفت‌وگوی دانشجو با موقعیت طراحی و تعامل او با استاد شکل می‌گیرد. اهمیت این رویکرد در انتقال توجه از محصول نهایی به فرایند تصمیم‌گیری است؛ بااین‌حال، الگوی شون بیش از آنکه مناسبات قدرت در آتلیه را نقد کند، بر ظرفیت گفت‌وگوی آموزشی تمرکز دارد.

در مقابل، داتن[2] (۱۹۸۷) آتلیه را محیطی خنثی برای پرورش خلاقیت نمی‌داند و بر نقش برنامه درسی پنهان در بازتولید ارزش‌ها و مناسبات حرفه‌ای تأکید می‌کند. استیونز[3] (۱۹۹۵) نیز با بهره‌گیری از مفاهیم بوردیو نشان می‌دهد که آموزش معماری می‌تواند در بازتولید ذائقه، سرمایه فرهنگی و سلسله‌مراتب حرفه‌ای نقش داشته

1. Schön
2. Dutton
3. Stevens

باشد.

آنتونی[1](۱۹۹۱) با تمرکز بر ژوژمان‌های معماری، مسائل ارتباطی، اضطراب، سوگیری و اقتدار داوران را بررسی کرد. وبستر[2] (۲۰۰۵) در پژوهشی قوم‌نگارانه نشان داد که نقد نهایی می‌تواند به آیینی برای مشروعیت‌بخشی به عادت‌واره حرفه‌ای تبدیل شود و دانشجویان آن را رویدادی هراس‌آور تجربه کنند که در آن برداشت استادمحور از معماری بازتولید می‌شود. موسی[3] (۲۰۲۰) نیز با پیمایش دانشجویان، تأمل بر تجربه مدرس و مرور منابع نتیجه گرفت که ژوژمان بیش از یادگیری بر ارزیابی تأکید دارد و روابط قدرت همچنان نامتوازن است.

در مطالعات فارسی، صادقی‌فرشته و همکاران (۱۳۹۹) با استفاده از منابع، مصاحبه با استادان و مشاهده میدانی، به آسیب‌شناسی کارگاه‌های معماری پرداختند و بر انفعال دانشجو، نبود کارگروهی مؤثر و گسست میان مطالعات اولیه و فرایند طراحی تأکید کردند. علیزاده میاندوآب، اکرمی و نجاتی(۱۴۰۱) نیز در پژوهشی توصیفی تحلیلی، ضعف تفکر انتقادی را با ساختار برنامه‌ریزی آموزش طراحی مرتبط دانستند.

حسینی، حسینی و مظفر (۱۴۰۲) با پرسش‌نامه‌ای نیمه‌باز، ترجیحات پانزده مدرس را در ارتباط با بیست‌وسه شاخص ارزیابی مطالعه کردند. نتایج نشان داد مدرسان پایبند به ارزیابی تأملی، کارایی و عملکرد طرح را در اولویت قرار می‌دهند، درحالی‌که مدرسان کمتر پایبند به این شیوه، به نوآوری، زیبایی، ارائه گرافیکی، حجم‌پردازی و ترکیب‌بندی اهمیت بیشتری می‌دهند. این مطالعه رابطه‌ای قابل‌توجه میان شیوه ارزیابی و تقدم معیارهای صوری نشان می‌دهد، اما آن را در چارچوب تولید اجتماعی فضا تفسیر نمی‌کند.

لدوویتز[4](۱۹۸۵) نشان داد که آموزش آتلیه‌ای بر الگوهای ضمنی متفاوتی از طراحی استوار است و روشن‌نبودن این الگوها می‌تواند مانع درک دانشجو از فرایند طراحی شود. سالاما[5](۲۰۰۵) نیز با نقد شیوه‌های متعارف، الگویی فرایندمحور پیشنهاد کرد که در آن فرایند و محصول به‌طور هم‌زمان اجزای ارزشمند آموزش آتلیه‌اند.

پرزگومز و پلتیه[6] (۱۹۹۷) با مطالعه تاریخی و نظری بازنمایی معماری نشان داده‌اند که ابزارهای بازنمایی صرفاً روش انتقال تصمیم‌های طراحی نیستند، بلکه در شکل‌گیری مفهوم پروژه و فرم نقش دارند. این رویکرد زمینه مهمی برای نقد تبدیل تجربه فضایی به تصویر فراهم می‌کند؛ بااین‌حال، چگونگی نهادینه‌شدن این غلبه در ساختار آتلیه را مستقیماً دنبال نمی‌کند.

بلوری بزاز و مستغنی (۱۳۹۸) با مراجعه به منابع تاریخی و نظری، میان فرم‌گرایی به‌مثابه

1. Anthony
2. Webster
3. Musa
4. Ledewitz
5. Salama
6. Pérez-Gómez & Pelletier

شیوه اندیشیدن، روش تحلیل و روش طراحی تمایز قائل شده‌اند. اهمیت این پژوهش در آن است که فرم‌گرایی را از وجود فرم یا توجه به صورت کالبدی متمایز می‌سازد. بااین‌حال، مسئله اصلی آن آموزش معماری نیست و توضیح نمی‌دهد چه رویه‌های آموزشی‌ای یک شیوه اندیشیدن یا طراحی را به جهت‌گیری فرم‌گرایانه سوق می‌دهند.

داوده، وثیق و مظهری (۱۴۰۲) در پژوهشی نیمه‌تجربی، آموزش سناریونویسی را طی شش مرحله برای ۵۲ دانشجوی معماری اجرا کردند. تحلیل نتایج، تفاوت معنادار میان پیش‌آزمون و پس‌آزمون و افزایش گرایش دانشجویان به رویکردهای کاربرمحور و رویدادمحور را نشان داد. این پژوهش نشان می‌دهد تغییر ابزار و توالی آموزش می‌تواند زندگی را به فرایند شکل‌گیری ایده وارد کند، هرچند جایگاه آن در ساختار گسترده‌تر نقد و ارزیابی مشخص نشده است.

لوفور[1](۱۹۹۱) با رد تلقی فضا به‌عنوان ظرفی خنثی، آن را محصول روابط اجتماعی معرفی می‌کند. استنک[2] (۲۰۱۱) با بررسی زمینه‌های نظری و تجربی آثار لوفور نشان می‌دهد که نظریه تولید فضا از مواجهه مستقیم او با معماری، برنامه‌ریزی و شیوه‌های سکونت روزمره شکل گرفته است. کلمن[3] (۲۰۱۵) نیز این نظریه را به‌طور مشخص برای مخاطبان معماری بازخوانی کرده است. بااین‌حال، مقیاس تحلیل این آثار عمدتاً نظریه یا حرفه معماری است و فرایندهای روزمره آموزش در آتلیه کمتر در مرکز توجه قرار دارد.

در منابع فارسی، محمدی و اداک (۱۳۹۹) با رویکردی نظری و انتقادی، درهم‌تنیدگی امر اجتماعی و فضایی را بررسی کرده و سه‌گانه لوفور را در ارتباط با نظریه زندگی روزمره توضیح داده‌اند. فرمهینی فراهانی و صرافی (۱۴۰۰) نیز با مقایسه سه‌گانه لوفور با رویکرد ویگوتسکی و مفهوم طرح واره ذهنی، محدودیت آن را در توضیح چگونگی شکل‌گیری معنا در ذهن نقد کرده‌اند. این نقد مانع از آن می‌شود که فضای زیسته به مفهومی مبهم، شاعرانه یا ذاتاً برتر تبدیل شود.

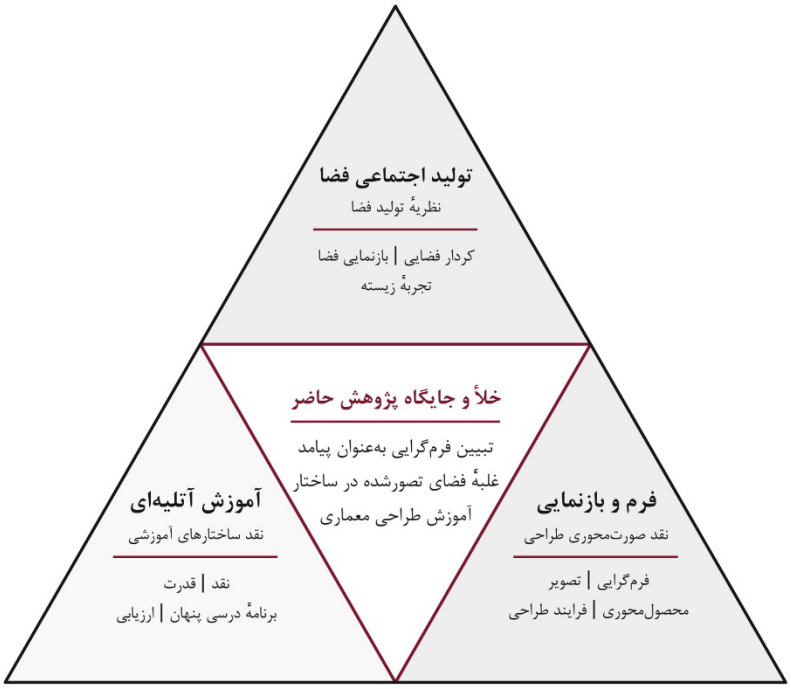
جدول ۳. جمع‌بندی جریان‌های مطالعاتی پیشینه پژوهش و کاستی‌های آن‌ها

جریان مطالعاتی	دستاورد اصلی	کاستی نسبت به مسئله حاضر
آتلیه، نقد و قدرت	شناسایی برنامه درسی پنهان، اقتدار، نقد و محصول‌محوری	پیامد فضایی این سازوکارها و نوع دانش تولیدشده کمتر تبیین شده است
فرم و بازنمایی	تفکیک فرم از فرم‌گرایی و نشان‌دادن نقش ابزار بازنمایی	فرایند آموزشی نهادینه‌شدن فرم‌گرایی کمتر بررسی شده است
تولید اجتماعی فضا	تبیین رابطه کردار، دانش تخصصی و تجربه زیسته	کاربرد چارچوب در ساختار آموزش طراحی محدود مانده است

خلأ پژوهش حاضر را نباید فقدان مطالعه درباره آموزش معماری، فرم‌گرایی یا

1. Lefebvre
2. Stanek
3. Coleman

نظریه لوفور دانست. هر سه حوزه از ادبیات گسترده‌ای برخوردارند، اما ارتباط میان آن‌ها کمتر صورت‌بندی شده است. مطالعات آموزش معماری روابط قدرت، برنامه درسی پنهان، نقد و محصول‌محوری را شناسایی کرده‌اند، ولی توضیح نداده‌اند این سازوکارها چگونه نوع خاصی از فضا را تولید می‌کنند. مطالعات فرم‌گرایی و بازنمایی نیز تقدم صورت و تصویر را نقد کرده‌اند، اما فرایند آموزشی نهادینه‌شدن آن را کمتر بررسی کرده‌اند. مطالعات لوفوری نیز غلبه بازنمایی‌های تخصصی بر کردار و تجربه زیسته را تبیین کرده‌اند، اما این تبیین به‌ندرت به ساختار آتلیه طراحی تعمیم یافته است.



شکل ۲. جایگاه پژوهش در پیوند جریان‌های مطالعاتی

بر این اساس، تمایز پژوهش حاضر در چهار محور قرار دارد: فرم‌گرایی را نتیجه یک فرایند معرفتی و آموزشی تلقی می‌کند؛ واحد نقد را از آثار منفرد دانشجویان به زنجیره صورت‌مسئله، شناخت سایت، تولید ایده، بازنمایی، نقد و ارزیابی گسترش می‌دهد؛ سه‌گانه لوفور را به چارچوبی تحلیلی برای تفسیر آموزش طراحی تبدیل می‌کند؛ و پیامدهای این وضعیت را به‌طور هم‌زمان در سطوح معرفتی، آموزشی، فضایی، اجتماعی و حرفه‌ای بررسی می‌کند.

روش پژوهش

پژوهش حاضر ازنظر هدف، بنیادی و ازنظر رویکرد، کیفی است و با روش مرور انتقادی تفسیری انجام شده است. این روش برای مطالعه موضوعاتی مناسب است که ادبیات آن‌ها ازنظر مبانی نظری، روش پژوهش و نوع شواهد ناهمگون است و هدف پژوهش

نیز به‌جای اندازه‌گیری اثر یا تجمیع آماری نتایج، بازسازی انتقادی مفاهیم و تدوین چارچوبی تبیینی است. مرور انتقادی تفسیری، ضمن استفاده از اصول جست‌وجو و انتخاب نظام‌مند، امکان مقایسه مفاهیم، آشکارکردن پیش‌فرض‌ها و ساخت سازه‌های نظری ترکیبی را فراهم می‌آورد (Dixon-Woods et al., 2006).

پژوهش در پی تعیین میزان شیوع فرم‌گرایی یا اندازه‌گیری رابطه آماری میان متغیرهای آموزشی نیست، بلکه می‌کوشد توضیح دهد چگونه رویه‌های مرتبط با صورت‌مسئله، شناخت سایت، فرایند طراحی، بازنمایی، نقد و ارزیابی به غلبه فضای تصورشده منجر می‌شوند. ازاین‌رو، منابع نظری، مطالعات کیفی، پژوهش‌های پیمایشی، مطالعات نیمه‌تجربی و آثار انتقادی به‌طور هم‌زمان در پیکره پژوهش قرار گرفتند. این ترکیب با منطق مرور تلفیقی نیز سازگار است (Torraco, 2005; Snyder, 2019).

جست‌وجوی منابع در دو سطح انجام شد. سطح نخست به آثار بنیادی و تفسیرهای معتبر نظریه تولید فضای هانری لوفور اختصاص یافت و برای آن محدودیت زمانی در نظر گرفته نشد. سطح دوم شامل مطالعات مربوط به آموزش طراحی معماری، فرهنگ آتلیه، برنامه درسی پنهان، نقد و ژوژمان، ارزیابی، بازنمایی، محصول‌محوری و فرم‌گرایی بود. برای این بخش، منابع منتشرشده از سال ۱۹۸۴ تا پایان شهریور ۱۴۰۵/ سپتامبر ۲۰۲۶ بررسی شدند. منابع قدیمی‌تر فقط در صورتی وارد مطالعه شدند که در شکل‌گیری یکی از مفاهیم بنیادین نقش داشتند.

منابع انگلیسی از طریق Google Scholar و پایگاه‌ها و وبگاه‌های علمی Scopus، Web of Science، ERIC، JSTOR، Taylor & Francis، Sage، Emerald، Wiley و پایگاه ناشران دانشگاهی شناسایی شدند. برای منابع فارسی نیز SID، مگیران، نورمگز، پرتال جامع علوم انسانی و وبگاه رسمی نشریات دانشگاهی مورد بررسی قرار گرفتند. علاوه بر جست‌وجوی مستقیم، از روش ردیابی ارجاعات پیشین و پسین آثار کلیدی استفاده شد.

جدول ۴. دسته‌بندی کلیدواژه‌های مورداستفاده در جست‌وجوی منابع

دسته	کلیدواژه‌های اصلی
آموزش معماری	architectural education، design studio، studio pedagogy، critique، jury، assessment، hidden curriculum، آتلیه، نقد و ژوژمان
فرم و بازنمایی	formalism، representation، visuality، product-oriented design، design process، فرم‌گرایی، بازنمایی و محصول‌محوری
تولید فضا	Henri Lefebvre، production of space، conceived، perceived، lived space، تولید فضا، فضای تصورشده، ادراک‌شده و زیسته

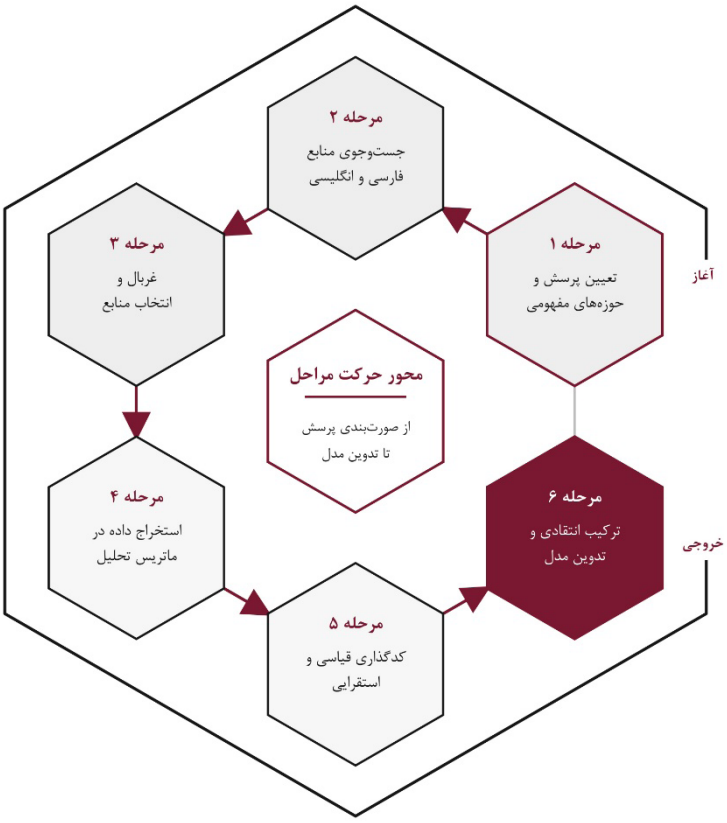
منابع بر اساس ارتباط مفهومی و ظرفیت آن‌ها برای پاسخ‌گویی به پرسش پژوهش انتخاب شدند. معیارهای ورود شامل انتشار به‌صورت مقاله علمی داوری‌شده یا کتاب دانشگاهی معتبر، ارتباط مستقیم با آموزش طراحی یا تولید اجتماعی فضا، تبیین

فرم‌گرایی یا بازنمایی و ارائه شواهد یا استدلال قابل‌انتقال به تحلیل آموزش طراحی بود. مطالعات تجربی باید هدف، روش و یافته‌های خود را با شفافیت قابل‌قبولی گزارش کرده باشند.

منابعی که صرفاً تاریخ یک سبک معماری را بررسی کرده بودند، فرم را بدون ارتباط با فرایند شناخت یا آموزش تحلیل می‌کردند، بر آموزش نرم‌افزار بدون توجه به پیامدهای فضایی آن تمرکز داشتند یا تنها توصیفی کلی از مشکلات آموزش ارائه می‌دادند، کنار گذاشته شدند. غربال در سه مرحله عنوان و کلیدواژه، چکیده و روش و متن کامل انجام شد. انتخاب منابع بر اساس ارتباط آن‌ها با پرسش پژوهش و نقششان در توسعه یا نقد چارچوب تبیینی انجام شد. در این پژوهش، کفایت نظری به معنای ادعای اشباع جامع ادبیات نیست، بلکه به بسندگی پشتوانه و انسجام تبیین پیشنهادی اشاره دارد. معیارهای ارزیابی این کفایت عبارت‌اند از مشخص‌بودن پشتوانه هر سازوکار، تمایز مفهومی آن از سازوکارهای دیگر، روشن‌بودن رابطه آن با سه‌گانه فضایی و توجه به شواهدی که تبیین پیشنهادی را محدود یا تعدیل می‌کنند؛ بنابراین، تکرار مضامین در منابع به‌تنهایی نشانه کفایت تلقی نمی‌شود و چارچوب نهایی نیز تبیینی گشوده به بازنگری است.

واحد تحلیل، گزاره‌ها و یافته‌هایی بود که یکی از روابط میان رویه آموزشی، شیوه شناخت و بازنمایی فضا، تصمیم طراحی و حضور یا محدودشدن نقش کاربران را توضیح می‌دادند. در ماتریس تحلیل، برای هر گزاره، مشخصات منبع، نوع مطالعه، عبارت یا یافته مورداستفاده، محل آن در منبع، کد اولیه، ساحت فضایی مرتبط و نقش آن در تبیین پیشنهادی ثبت شد. در این ثبت، یافته تجربی، استدلال نظری و تفسیر نگارنده از یکدیگر تفکیک شدند تا مشخص باشد کدام بخش مستقیماً در منبع گزارش‌شده و کدام بخش حاصل ترکیب منابع است.

تحلیل در دو چرخه سامان یافت. در چرخه نخست، سه‌گانه فضایی لوفور به‌عنوان چارچوب حساس کننده به کار رفت و گزاره‌های منابع، افزون بر نسبتشان با فضای ادراک‌شده، تصورشده و زیسته، با کدهای مربوط به رویه‌های آموزشی بررسی شدند. در چرخه دوم، کدها بر اساس شباهت در نحوه محدودکردن بازتعریف مسئله، اصلاح تصمیم طراحی یا اعتبار دانش کاربران با یکدیگر مقایسه شدند. معیار ادغام کدها، اشتراک در رابطه تبیینی بود، نه صرفاً شباهت واژگانی یا تعلق به یک مرحله آتلیه. شش سازوکار نهایی از این دسته‌بندی و بازخوانی تفسیری حاصل شدند؛ بنابراین، نام‌گذاری و ارتباط آن‌ها با غلبه فضای تصورشده، سهم تحلیلی پژوهش حاضر است. منابع مربوط به آموزش فرایندمحور، سناریونویسی و ارزیابی تأملی نیز برای بررسی شرایطی به کار رفتند که این روابط را محدود یا تعدیل می‌کنند.



شکل ۳. فرایند اجرای پژوهش و ترکیب انتقادی منابع

برای افزایش اعتبار تحلیل، از تنوع منابع نظری و تجربی، مقایسه مطالعات فارسی و انگلیسی، بررسی شواهد تأییدکننده و ناسازگار و ثبت مسیر استنتاج از منابع تا کدها و سازه‌های نهایی استفاده شد. تمایز میان فرم و فرم‌گرایی، پرهیز از تلقی ابزارهای بازنمایی به‌عنوان عوامل ذاتاً منفی و توجه به ماهیت دیالکتیکی سه‌گانه لوفور نیز اصول بازاندیشانه تحلیل بودند. محدودیت اصلی روش آن است که نتایج قابلیت تعیین فراوانی یا شدت فرم‌گرایی در دانشگاه‌ها و کشورها را ندارند و باید به‌عنوان تبیینی نظری از سازوکارها و پیامدهای احتمالی فهم شوند.

یافته‌های پژوهش

حاصل ترکیب انتقادی تفسیری منابع، صورت‌بندی شش سازوکار پیشنهادی برای توضیح امکان بازتولید فرم‌گرایی در آموزش طراحی است. این سازوکارها مجموعه‌ای نیستند که به همین صورت در یک مطالعه پیشین گزارش شده باشند؛ بلکه از مقایسه شواهد مربوط به فرهنگ آتلیه، فرایند طراحی، بازنمایی، نقد و ارزیابی و بازخوانی آن‌ها در چارچوب نظریه تولید فضا به دست آمده‌اند. در ارائه هر سازوکار، پشتوانه مورداستفاده و سهم تفسیر نگارنده مشخص می‌شود. قدرت پشتوانه سازوکارها یکسان نیست: برخی به یافته‌های مطالعات آتلیه نزدیک‌ترند و برخی بر استدلال نظری یا شواهد غیرمستقیم تکیه دارند.

وجه مشترک پیشنهادی این سازوکارها، محدودشدن امکان اثرگذاری کردارهای فضایی و تجربه‌های زیسته بر تصمیم‌های مفهومی و بازنمایی‌شده است. در این تفسیر، حضور سایت و کاربر در برنامه آموزشی به‌تنهایی نشانه توجه مؤثر به آن‌ها نیست؛ بلکه باید بررسی شود که شواهد حاصل از این مواجهه تا چه اندازه امکان اصلاح صورت‌مسئله، ایده و معیارهای داوری را دارند. این رابطه، گزاره تبیینی پژوهش حاضر است و نه نتیجه سنجش مستقیم رفتار همه آتلیه‌ها.

سازوکار نخست، «انتزاع مسئله و کاربر»، از ترکیب نقد نظری نقش کاربران در تولید فضا با شواهد مربوط به آموزش زندگی‌محور صورت‌بندی می‌شود. هیل بر نقش فعال کاربران در تغییر و تولید معماری تأکید می‌کند و رویکرد عاملیت فضایی نیز کنش معماری را فراتر از تألیف مستقل طراح قرار می‌دهد (Hill, 2003; Awan et al., 2011). در قلمرو آموزش، مطالعه داوده، وثیق و مظهری (۱۴۰۲) درباره سناریونویسی، پشتوانه‌ای تعدیل‌کننده برای امکان ورود رویداد و زندگی کاربران به شکل‌گیری طرح فراهم می‌کند. سهم تفسیر نگارنده آن است که تعریف مسئله صرفاً بر اساس مساحت، عملکرد و کاربر استاندارد را می‌توان محدودکننده حضور کاربران به‌عنوان کنشگران فضایی دانست؛ بنابراین، این سازوکار توصیف فراوانی چنین رویه‌ای در آتلیه‌ها نیست، بلکه تبیینی پیشنهادی درباره شرایطی است که برنامه ثابت می‌تواند امکان بازتعریف مسئله بر اساس تفاوت‌های زیسته را کاهش دهد.

سازوکار دوم، «تبدیل تجربه سایت به داده بازنمایی‌شده»، بر پیوند میان شواهد گسست مطالعات اولیه از طراحی و نقد نظری بازنمایی استوار است. صادقی‌فرشته و همکاران (۱۳۹۹) به گسست میان مطالعات اولیه و فرایند طراحی اشاره کرده‌اند؛ در مقابل، پرزگومز و پلتیه نقش بازنمایی را در صورت‌بندی اندیشه معماری بررسی می‌کنند، بدون آنکه مستقیماً این گسست آموزشی را بسنجند (Pérez-Gómez & Pelletier, 1997). تفسیر نگارنده از کنارهم‌گذاشتن این دو سطح آن است که اگر مشاهدات سایت پس از تبدیل‌شدن به نقشه و دیاگرام، دیگر امکان اصلاح تصمیم طراحی را نداشته باشند، تجربه متغیر موقعیت می‌تواند به اطلاعاتی ثابت و تابع ایده تبدیل شود. مسئله، تبدیل تجربه به داده نیست؛ بلکه قطع رابطه بازگشتی میان داده بازنمایی‌شده و مواجهه مجدد با موقعیت است. این تمایز مانع از آن می‌شود که هر تحلیل نموداری سایت، نشانه فرم‌گرایی تلقی شود.

سازوکار سوم، «تثبیت زودهنگام ایده صوری»، در این مرور بیشتر بر استدلال ترکیبی و شواهد غیرمستقیم تکیه دارد. لدوویتز مسئله الگوهای ضمنی طراحی در آموزش آتلیه‌ای را مطرح می‌کند و شون و سالاما بر ظرفیت بازاندیشی و ارزش فرایند طراحی تأکید دارند (Ledewitz, 1985; Schön, 1984; Salama, 2005). این منابع، تثبیت زودهنگام فرم را به‌عنوان علت مستقل فرم‌گرایی اثبات نمی‌کنند، اما زمینه‌ای برای بررسی امکان بازنگری ایده فراهم می‌سازند. سهم تفسیر نگارنده آن

است که اگر ایده اولیه پیش از شناخت کافی موقعیت تثبیت شود و اطلاعات بعدی صرفاً برای انطباق با آن انتخاب شوند، امکان اصلاح فرم بر اساس کردار و تجربه زیسته کاهش می‌یابد؛ بنابراین، معیار پیشنهادی این سازوکار، سرعت پیدایش ایده یا پیچیدگی هندسی آن نیست، بلکه میزان گشودگی ایده به شواهد تازه است. اعتبار تجربی این رابطه به بررسی طولی فرایند طراحی نیاز دارد.

سازوکار چهارم، «جانشینی بازنمایی به‌جای تجربه»، عمدتاً بر نقد تاریخی و نظری بازنمایی معماری و تعریف فرم‌گرایی به‌عنوان شیوه اندیشیدن و طراحی تکیه دارد (Pérez-Gómez & Pelletier, 1997؛ بلوری بزاز و مستغنی، ۱۳۹۸). این منابع امکان نقد استقلال‌یافتن تصویر و منطق صوری را فراهم می‌کنند، اما به‌تنهایی شاهدی درباره میزان وقوع آن در آموزش معماری نیستند. در بازخوانی لوفوری نگارنده، هنگامی‌که کیفیت نقشه، مدل یا تصویر، بدون بررسی پیامدهای استفاده و تجربه، معادل کیفیت فضا تلقی شود، بازنمایی می‌تواند از ابزار شناخت به مرجع نهایی داوری تبدیل گردد. بااین‌حال، همان ابزار ممکن است برای مقایسه گزینه‌ها، آزمون سناریوهای استفاده و بازنگری تصمیم‌ها به کار رود؛ بنابراین، این سازوکار به نقش ابزار در رابطه میان شناخت و داوری مربوط است و نه به ذات بصری یا دیجیتال آن.

سازوکار پنجم، «هدایت طرح از طریق مناسبات نقد»، به مطالعات برنامه درسی پنهان، اقتدار داوری و آموزش نقدمحور متصل است. داتن نقش ارزش‌ها و مناسبات ضمنی آتلیه را مطرح می‌کند و مطالعات وبستر، نقد و ژوژمان را در ارتباط با مشروعیت‌بخشی حرفه‌ای و روابط قدرت بررسی می‌کنند (Dutton, 1987; Webster, 2005, 2007). مطالعه علیزاده میاندوآب، اکرمی و نجاتی (۱۴۰۱) نیز ضعف تفکر انتقادی را با ساختار آموزش طراحی مرتبط می‌داند. این پشتوانه‌ها مستقیماً به مناسبات نقد مربوط‌اند، اما وجود اقتدار استاد به‌تنهایی به معنای غلبه معیارهای صوری نیست. سهم تفسیر نگارنده آن است که اگر این اقتدار با تقدم زبان حجم، ترکیب و ارائه همراه شود و دانشجو امکان دفاع از شواهد مربوط به کاربران را نداشته باشد، نقد می‌تواند انتخاب‌های طراحی را به‌سوی معیارهای صوری هدایت کند. در مقابل، نقد مبتنی بر پرسش و بازاندیشی می‌تواند این رابطه را تعدیل کند.

سازوکار ششم، «مشروعیت‌بخشی به محصول‌محوری در ارزیابی»، بر شواهد مطالعات ژوژمان و ترجیحات ارزیابی تکیه دارد. موسی تقدم ارزیابی بر یادگیری و نامتوازن‌بودن روابط قدرت درزمینهٔ مورد مطالعه خود را گزارش می‌کند (Musa, ۲۰۲۰). حسینی، حسینی و مظفر (۱۴۰۲) نیز تفاوت ترجیحات مدرسان پایبند و کمتر پایبند به ارزیابی تأملی را در اولویت‌دادن به عملکرد یا ویژگی‌های زیبایی‌شناختی و ارائه نشان می‌دهند. این مطالعات ازنظر زمینه و روش یکسان نیستند و ترکیب آن‌ها رابطه علّی جهان‌شمولی را اثبات نمی‌کند. برداشت نگارنده آن است که سهم بالای محصول نهایی، همراه با ابهام معیارها و کم‌نمایان‌بودن دلایل تصمیم‌ها، می‌تواند دانشجو را به

تخصیص بیشتر زمان به خروجی‌های قابل‌نمایش سوق دهد. ارتباط این جهت‌گیری با تثبیت فضای تصورشده، تفسیر لوفوری پژوهش حاضر است. ارزیابی فرایند و معیارهای تأملی، شرایط تعدیل‌کننده این سازوکار محسوب می‌شوند.

جدول ۵. گونه‌های تحلیلی پیشنهادی رابطه میان ساحت‌های تولید فضا در آتلیه طراحی معماری

الگوی آتلیه	رابطه ساحت‌ها	مشخصات اصلی
بازنمایی‌محور	غلبه فضای تصورشده	تثبیت سریع ایده، کاربر انتزاعی، تحلیل منفصل، نقد صوری و ارزیابی محصول
جبرانی	حضور ادراک و زیست تحت کنترل تصور	مطالعات میدانی و سناریو وجود دارند، اما پس از شکل‌گیری ایده نقش توجیهی می‌یابند
رابطه‌محور	تعامل بازگشتی سه ساحت	بازتعریف مسئله، مشاهده مستمر، ایده انعطاف‌پذیر، بازنمایی اکتشافی و ارزیابی فرایند

سه گونه بازنمایی‌محور، جبرانی و رابطه‌محور، صورت‌بندی تحلیلی نگارنده برای مقایسه روابط میان ساحت‌های فضایی‌اند و از طبقه‌بندی تجربی آتلیه‌های مشاهده‌شده به دست نیامده‌اند. این طبقه‌بندی به معنای وجود سه نوع کاملاً منفک از آتلیه نیست. یک آتلیه ممکن است در مرحله شناخت رابطه‌محور و در مرحله ارزیابی بازنمایی‌محور باشد؛ بنابراین، واحد تحلیل مناسب، برچسب‌زدن به کل آتلیه نیست، بلکه بررسی رابطه سه ساحت در هر مرحله از فرایند آموزش است.

جدول ۶. مدل تلفیقی مراحل و سازوکارهای بازتولید فرم گرایی در آتلیه طراحی معماری

سازوکار پیشنهادی	پشتوانه اصلی	نوع پشتوانه	سهم تفسیر نگارنده
انتزاع مسئله و کاربر	Hill, 2003؛ Awan et al., 2011؛ داوده و همکاران، ۱۴۰۲	نظری؛ مطالعه آموزشی تعدیل‌کننده	ارتباط برنامه ثابت و کاربر استاندارد با محدودشدن بازتعریف مسئله
تبدیل تجربه سایت به داده بازنمایی‌شده	صادقی‌فرشته و همکاران، ۱۳۹۹؛ Pérez-Gómez & Pelletier, 1997	مطالعه آموزش؛ نظری	تفسیر گسست مطالعات و طراحی به‌عنوان قطع رابطه بازگشتی تجربه و بازنمایی
تثبیت زودهنگام ایده صوری	Ledewitz, 1985؛ Schön, 1984؛ Salama, 2005	مفهومی و آموزشی؛ پشتوانه غیرمستقیم	پیشنهاد رابطه میان بسته‌شدن ایده و کاهش امکان اصلاح بر اساس شواهد
جانشینی بازنمایی به‌جای تجربه	Pérez-Gómez & Pelletier, 1997؛ بلوری بزاز و مستغنی، ۱۳۹۸	تاریخی و نظری	تفسیر هم‌ارزگرفتن کیفیت تصویر و فضا در چارچوب غلبه تصورشده
هدایت طرح از طریق مناسبات نقد	Webster, ؛Dutton, 1987 2005, 2007؛ علیزاده میاندوآب و همکاران، ۱۴۰۱	نظری و مطالعات آتلیه	ارتباط مشروط اقتدار نقد و تقدم معیارهای صوری
مشروعیت‌بخشی به محصول‌محوری در ارزیابی	Musa, 2020؛ حسینی و همکاران، ۱۴۰۲	مطالعات تجربی در زمینه‌های متفاوت	تفسیر جهت‌گیری به خروجی قابل‌نمایش به‌عنوان تثبیت تصورشده



شکل ۴. مدل سازوکارهای بازتولید فرم‌گرایی در آموزش طراحی معماری

برآیند یافته‌ها را می‌توان در این گزاره خلاصه کرد: در تبیین پیشنهادی این پژوهش، امکان بازتولید فرم‌گرایی با وضعیتی مرتبط است که فضای ادراک‌شده و زیسته، قدرت ایجاد وقفه، تعارض یا اصلاح در فضای تصورشده را از دست بدهند و فقط به مواد اولیه یا ابزارهای توجیه تصمیم‌های صوری تبدیل شوند.

بحث

مقایسه منابع نشان می‌دهد که توضیح فرم‌گرایی به یک حوزه از ادبیات محدود نمی‌شود. مطالعات قدرت و برنامه درسی پنهان، چگونگی اعتباریافتن برخی ارزش‌ها در آتلیه را روشن می‌کنند، اما وجود سلسله‌مراتب آموزشی به‌تنهایی نشان‌دهنده فرم‌گرایی نیست (Dutton, 1987; Webster, 2005, 2007). در سوی دیگر، نقد بازنمایی و تفکیک فرم از فرمالیسم، امکان استقلال‌یافتن منطق صوری را توضیح می‌دهند، اما سازوکار نهادینه‌شدن آن در آموزش را به‌طور مستقیم نشان نمی‌دهند (Pérez-Gómez & Pelletier, 1997؛ بلوری بزاز و مستغنی، ۱۳۹۸). صورت‌بندی شش سازوکار، حاصل پیوند تفسیری این دو سطح است: مناسبات آموزشی مشخص می‌کنند کدام شیوه شناخت اعتبار می‌یابد و بازنمایی‌های معتبر نیز می‌توانند حدود تعریف مسئله، اصلاح ایده و داوری محصول را تعیین کنند.

منابع فرایندمحور و زندگی‌محور، این تبیین را مشروط می‌سازند. تأمل در عمل، آموزش فرایندمحور، سناریونویسی و ارزیابی تأملی نشان می‌دهند که حضور مفهوم، فرم و بازنمایی الزاماً به بسته‌شدن فرایند طراحی نمی‌انجامد (Schön, 1984; Sala-ma, 2005؛ داوده و همکاران، ۱۴۰۲؛ حسینی و همکاران، ۱۴۰۲). از مقایسه این منابع با مطالعات گسست شناخت و طراحی و مناسبات نقد می‌توان استنباط کرد که عامل

متمایزکننده، امکان بازگشت شواهد به تصمیم طراحی است. بر این اساس، شش سازوکار نه مجموعه‌ای از مراحل ذاتاً مسئله‌دار، بلکه روابطی پیشنهادی‌اند که در صورت محدودشدن این بازگشت می‌توانند با فرم‌گرایی همراه شوند.

مفهوم فضای انتزاعی، پیوند میان این روابط را در سطح نظری روشن‌تر می‌کند. در خوانش پیشنهادی، انتزاع مسئله و کاربر می‌تواند تفاوت‌ها را همگن سازد؛ جدایی شناخت سایت از تصمیم طراحی می‌تواند تجربه موقعیت را به اطلاعات منفصل تبدیل کند؛ و مناسبات نقد و ارزیابی می‌توانند میان انواع دانش فضایی سلسله‌مراتب ایجاد کنند. این روابط را می‌توان گرایش‌هایی همسو با منطق فضای انتزاعی تفسیر کرد، اما نباید آن‌ها را معادل اثبات تولید فضای انتزاعی در معنای تاریخی و سیاسی نظریه لوفور دانست (Lefebvre, 1991)؛ بنابراین، غلبه فضای تصورشده و فضای انتزاعی مترادف نیستند: اولی سازه تحلیلی این مقاله برای توضیح رابطه نامتقارن ساحت‌های فضایی است و دومی مفهوم گسترده‌تری درباره سازمان‌دهی اجتماعی فضاست. پژوهش حاضر این پیوند را در سطح آموزش پیشنهاد می‌کند؛ بررسی نسبت آن با ساختارهای اقتصادی و نهادی حرفه معماری به پژوهش دیگری نیاز دارد.

از این چارچوب می‌توان چند پیامد احتمالی استنتاج کرد. در سطح معرفتی، تقدم معیارهای قابل‌ترسیم و قابل‌داوری ممکن است به کم‌اهمیت‌شدن دانش موقعیتی و تفاوت تجربه کاربران بینجامد. در سطح آموزشی، ابهام معیارها و وزن بالای محصول نهایی می‌تواند انطباق با انتظار استاد و داور را بر توضیح مستقل دلایل تصمیم مقدم کند. در سطح فضایی و اجتماعی، تعریف کاربران به‌صورت همگن ممکن است امکان توجه به استفاده‌های متغیر و تصاحب پیش‌بینی‌نشده فضا را محدود سازد. در سطح حرفه‌ای نیز این جهت‌گیری می‌تواند با بازتولید تصور معمار به‌عنوان مؤلف اصلی و کنترل‌کننده فضا همراه شود. این پیامدها نتایج سنجش مستقیم در پژوهش حاضر نیستند، بلکه استنتاج‌های نظری از روابط پیشنهادی‌اند و تحقق آن‌ها به زمینه آموزشی، نوع پروژه و ساختار نقد و ارزیابی وابسته است.

مطالعات ارزیابی، پشتوانه‌ای برای این برداشت فراهم می‌کنند که معیارهای داوری می‌توانند پیش از ژوژمان نهایی نیز بر جهت‌گیری دانشجو اثر بگذارند. بااین‌حال، مطالعه موسی درباره تجربه ژوژمان در یک زمینه مشخص و پژوهش حسینی، حسینی و مظفر درباره ترجیحات مدرسان، ازنظر واحد تحلیل و نوع شواهد متفاوت‌اند (Musa, 2020؛ حسینی و همکاران، ۱۴۰۲)؛ بنابراین، از کنارهم‌گذاشتن آن‌ها نمی‌توان شدت اثر ارزیابی بر فرم‌گرایی یا رابطه علّی ثابتی را نتیجه گرفت. استنباط محدودتر آن است که در شرایط تقدم محصول نهایی و کم‌بودن سهم توضیح فرایند، توصیه به شناخت کاربر و زمینه ممکن است اثر محدودی بر تصمیم‌ها داشته باشد. از این منظر، بازنگری معیارهای ارزیابی در کنار اصلاح صورت‌مسئله و مطالعات سایت، جهت مداخله‌ای قابل‌بررسی است، نه راهکاری که اثربخشی آن در پژوهش حاضر آزموده شده باشد.

تقسیم ابزارهای طراحی به ابزارهای مطلوب و نامطلوب، مسئله را بیش‌ازحد ساده می‌کند. رندر، مدل سه‌بعدی، اسکیس، دیاگرام و ماکت هیچ‌یک ذاتاً فرم‌گرایانه یا زندگی‌محور نیستند. تمایز اصلی میان بازنمایی اکتشافی و بازنمایی تثبیت‌کننده است. بازنمایی اکتشافی برای طرح پرسش و مقایسه گزینه‌ها به کار می‌رود؛ بازنمایی تثبیت‌کننده پس از شکل‌گیری ایده برای اقناع مخاطب و نمایش انسجام محصول مورد استفاده قرار می‌گیرد.

مسئله فقط غلبه بصری‌بودن نیست، بلکه پیوند آن با زمان‌بندی آتلیه و نظام ارزیابی است. می‌توان فرض کرد که افزایش سهم محصول نهایی در داوری، در برخی شرایط با تبدیل بازنمایی از ابزار اندیشیدن به وسیله اقناع همراه شود؛ این رابطه در پژوهش حاضر آزموده نشده است.

نقد غلبه فضای تصورشده نباید به برتری مطلق فضای زیسته یا حذف دانش تخصصی منجر شود. طراحی بدون انتزاع، مفهوم‌پردازی، ترسیم و پیش‌بینی امکان‌پذیر نیست. فضای زیسته نیز همواره منسجم یا عادلانه نیست و تجربه کاربران ممکن است متعارض و متغیر باشد. همان‌طور که فرمهینی فراهانی و صرافی (۱۴۰۰) مطرح کرده‌اند، سه‌گانه لوفور به‌تنهایی چگونگی شکل‌گیری معنا و طرح واره‌های ذهنی گروه‌های مختلف را به‌طور کامل توضیح نمی‌دهد.

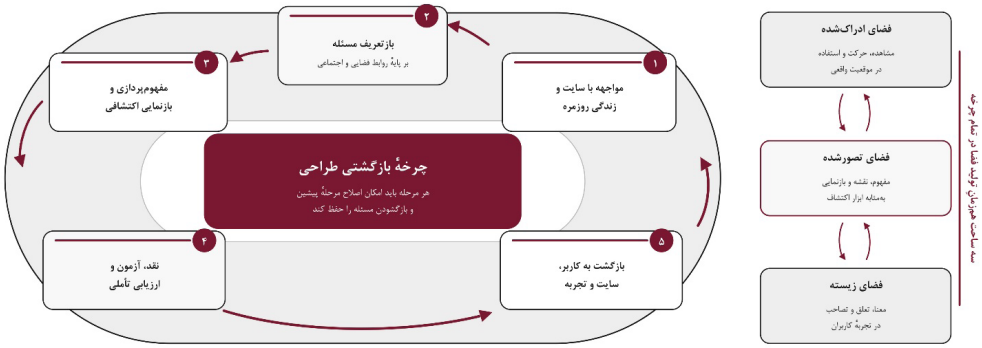
هدف چارچوب پیشنهادی، جایگزینی فضای تصورشده با فضای زیسته نیست، بلکه ایجاد امکان تأثیرگذاری متقابل میان آن‌هاست. معیار تعادل آن نیست که چه میزان زمان به مطالعات اجتماعی اختصاص یافته، بلکه باید سنجید آیا این مطالعات قدرت تغییر صورت‌مسئله، ایده و معیارهای ارزیابی را داشته‌اند یا خیر. فضای زیسته هنگامی در طراحی حضور مؤثر دارد که بتواند تصمیم‌های اولیه طراح را دچار وقفه و بازنگری کند.

جدول ۷. حوزه‌ها و جهت‌های بازنگری در الگوی آتلیه رابطه محور

حوزه مداخله	جهت بازنگری
صورت‌مسئله	حرکت از برنامه کاملا تثبیت‌شده به مسئله‌ای که بر اساس شناخت موقعیت بازتعریف شود
شناخت سایت	تبدیل تحلیل سایت از مرحله‌ای مقدماتی به فرایندی مستمر و بازگشتی
شناخت کاربر	گذار از کاربر عمومی به گروه‌های متنوع و دارای قدرت کنش و تصاحب
ایده‌پردازی	به‌تعویق‌انداختن تثبیت فرم و حفظ امکان اصلاح ایده در مواجهه با شواهد
بازنمایی	استفاده از نقشه، مدل، روایت و سناریو برای کشف و آزمون، نه‌فقط نمایش
نقد و ارزیابی	پرسش‌گری درباره دلایل و پیامدها و ترکیب ارزیابی فرایند و محصول

این پیشنهادها به معنای تدوین یک روش تدریس واحد نیستند. تحمیل الگویی ثابت نیز ممکن است شکل دیگری از غلبه فضای تصورشده ایجاد کند. آنچه باید تغییر کند، امکان بازگشت و اصلاح در فرایند است. آتلیه رابطه‌محور باید اجازه دهد تجربه

سایت، کاربران و پیامدهای فضایی، مفاهیم و بازنمایی‌های طراح را به‌طور مستمر به چالش بکشند.



شکل ۵. الگوی پیشنهادی آتلیه رابطه‌محور برای بازتعادل ساحت‌های فضایی

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با ترکیب انتقادی تفسیری منابع، شش سازوکار پیشنهادی برای توضیح امکان بازتولید فرم‌گرایی در آموزش طراحی معماری صورت‌بندی کرد: انتزاع مسئله و کاربر، تبدیل تجربه سایت به داده بازنمایی‌شده، تثبیت زودهنگام ایده صوری، جانشینی بازنمایی به‌جای تجربه، هدایت طرح از طریق مناسبات نقد و مشروعیت‌بخشی به محصول‌محوری در ارزیابی. این سازوکارها از مقایسه منابع ناهمگون و بازخوانی آن‌ها در چارچوب نظریه تولید فضا حاصل شده‌اند و روابط علّی آزموده‌شده یا برآوردی از وضعیت همه آتلیه‌ها نیستند.

پاسخ پیشنهادی به پرسش پژوهش آن است که امکان بازتولید فرم‌گرایی را می‌توان با محدودشدن قدرت کردارهای فضایی و تجربه‌های زیسته برای اصلاح صورت‌مسئله، ایده و معیارهای داوری مرتبط دانست. در این چارچوب، غلبه فضای تصورشده سازه‌ای تحلیلی برای توضیح رابطه نامتقارن ساحت‌های فضایی است. مفهوم فضای انتزاعی نیز امکان می‌دهد این رابطه در پیوند با همگن‌سازی تفاوت‌ها و سلسله‌مراتبی‌شدن دانش فضایی تفسیر شود؛ بااین‌حال، این پیوند به معنای اثبات تولید فضای انتزاعی در معنای تاریخی و سیاسی آن نیست.

سهم نظری پژوهش، انتقال نقد فرم‌گرایی از ظاهر محصول به روابط تولید و مشروعیت‌یافتن دانش در آموزش است. بر این اساس، حذف فرم یا ابزارهای بازنمایی راه‌حل پیشنهادی نیست؛ بلکه حفظ امکان بازگشت میان مشاهده، تجربه، مفهوم‌پردازی و ارزیابی اهمیت دارد. بازتعریف مسئله، استمرار مواجهه با سایت و کاربران و توجه به دلایل تحول طرح در ارزیابی، جهت‌هایی برای بازنگری آموزشی‌اند که اثربخشی آن‌ها باید جداگانه بررسی شود.

محدودیت اصلی پژوهش، اتکا به منابعی با زمینه‌ها، روش‌ها و قدرت شواهد

متفاوت است. پشتوانه برخی سازوکارها به مطالعات تجربی نزدیک‌تر است و برخی دیگر عمدتاً نظری یا غیرمستقیم‌اند. همچنین، به‌کارگیری سه‌گانه لوفور ممکن است توجه تحلیل را به شواهد سازگار با این چارچوب سوق دهد؛ بررسی منابع تعدیل‌کننده این محدودیت را کاهش می‌دهد، اما برطرف نمی‌کند. پژوهش‌های آینده می‌توانند با مشاهده طولی آتلیه، تحلیل گفت‌وگوهای نقد و ردیابی تغییر تصمیم‌ها، بررسی کنند که شواهد مربوط به سایت و کاربران در چه شرایطی توان اصلاح ایده و معیارهای داوری را پیدا می‌کنند. این مطالعات می‌توانند به عملیاتی‌سازی سازه غلبه فضای تصورشده و بازنگری شش سازوکار پیشنهادی کمک کنند.

منابع و مآخذ

بلوری بزاز، مونا و علیرضا مستغنی(۱۳۹۸). فرمالیسم در معماری و نسبت آن با مفهوم فرم. صفه، ۲۹ (۴)، ۵ـ۱۸. https://doi.org/10.29252/soffeh.29.4.5

حسینی، مریم، حسینی، سیدباقر و فرهنگ مظفر(۱۴۰۲). واکاوی ارزیابی تأملی و کاربست آن در آموزش معماری در میان مدرسان. فناوری آموزش، ۱۷ (۲)، ۳۴۳ـ۳۵۶.

https://doi.org/10.22061/tej.2022.8587.2689

داوده، حدیث، وثیق، بهزاد و محمدابراهیم مظهری(۱۴۰۲). آموزش معماری مبتنی بر زندگی: رویکرد روایت‌محور در طراحی با روش سناریونویسی. مطالعات هنر اسلامی، ۱۹ (۴۵)، ۱۸۷ـ۲۰۴.

https://doi.org/10.22034/ias.2020.248322.1343

رضائی آشتیانی، سیما و جمال‌الدین مهدی‌نژاد(۱۳۹۸). ارائه الگوی ارزیابی آموزشی مبتنی بر معیار در آتلیه‌های طراحی معماری. فناوری آموزش، ۱۳ (۳)، ۴۴۱ـ۴۵۸.

https://doi.org/10.22061/jte.2018.4066.1993

صادقی‌فرشته، رویا، دژدار، امید، جلالیان، سارا و حسین اردلانی(۱۳۹۹). آسیب‌شناسی آموزش در کارگاه‌های معماری با رویکردی سازنده‌گرا به ماهیت دانش طراحی. هنرهای زیبا معماری و شهرسازی، ۲۵ (۴)، ۴۳ـ۵۳. https://doi.org/10.22059/jfaup.2021.322741.672619

عسگری، علی(۱۴۰۵). گسترش صورت‌بندی مسئله در آموزش طراحی معماری در پرتو نظریه تولید فضا (مطالعه موردی: تمرین طراحی پله). معماری منظر و طراحی باغ، ۲ (۵)، ۱۲۶ـ۱۴۵.

https://lagdj.com/index.php/lagdj/article/view/63

علیزاده میاندوآب، آیناز و غلامرضا اکرمی(۱۳۹۸). بررسی شیوه‌های مختلف نقد در آتلیه‌های معماری. نامه معماری و شهرسازی، ۱۲ (۲۴)، ۴۷ـ۶۲. https://doi.org/10.30480/aup.2020.720

علیزاده میاندوآب، آیناز، اکرمی، غلامرضا و پوریا نجاتی(۱۴۰۱). نقد و بررسی آموزش نقدمحور در طراحی معماری. باغ نظر، ۱۹ (۱۱۱)، ۳۷ـ۵۰. https://doi.org/10.22034/bagh.2022.310531.5020

فرمهینی فراهانی، بهراد و مظفر صرافی(۱۴۰۰). نقش طرح‌واره‌های ذهنی در تولید فضا: نقد سه‌گانه فضایی لوفور از منظر مکتب ویگوتسکیایی شناخت. معماری و شهرسازی ایران، ۱۲ (۱)، ۵ـ۲۱.

https://doi.org/10.30475/isau.2020.223709.1376

محمدی، جمال و صائب اداک(۱۳۹۹). تأملی در دیالکتیک امر اجتماعی و امر فضایی در پرتو آرای هانری لوفور. *مطالعات جامعه‌شناختی*، ۲۷ (۱)، ۲۲۳ـ۲۵۲. https://doi.org/10.22059/jsr.2020.78514

Alizadeh Miandouab, A., & Akrami, G. (2019). Analyzing the Different Criticism Methods in Architecture Studios. Journal of Architecture and Urban Planning, 12(24), 47-62. https://doi.org/10.30480/aup.2020.720. **[In Persian].**

Alizadeh Miandouab, A., Akrami, G., & Nejati, P. (2022). A Review of Critical Training in Architectural Design. The Monthly Scientific Journal of Bagh-e Nazar, 19(111), 37-50. https://doi.org/10.22034/bagh.2022.310531.5020. **[In Persian].**

Anthony, K. H. (1991). Design juries on trial: The renaissance of the design studio. Van Nostrand Reinhold.

Asgari, A. (2026). Expanding Problem Framing in Architectural Design Education through the Lens of the Production of Space (Case Study of a Stair-Design Exercise). Landscape Architecture and Garden Design Journal, 2(5), 126-145. https://lagdj.com/index.php/lagdj/article/view/63. **[In Persian].**

Awan, N., Schneider, T., & Till, J. (2011). Spatial agency: Other ways of doing architecture. Routledge.

Bolouri Bazzaz, M., & Mostaghni, A. (2019). Formalism in Architecture and its Relation

with the Concept of Form. Soffeh, 29(4), 5-18. https://doi.org/10.29252/soffeh.29.4.5. **[In Persian].**

Coleman, N. (2015). Lefebvre for architects. Routledge.

Davoodeh, H., Vasiq, B., & Mazhari, M. (2024). Teaching Architecture Based on Life: Narrative-Oriented Approach in Design with Scenario Writing Method. Islamic Art, 19(45), 187-204. https://doi.org/10.22034/ias.2020.248322.1343. **[In Persian].**

Deamer, P. (2020). Design pedagogy: The new architectural studio and its consequences. Architecture_MPS, 18(1), Article 2. https://doi.org/10.14324/111.444.amps.2020v18i1.002

Dixon-Woods, M., Cavers, D., Agarwal, S., Annandale, E., Arthur, A., Harvey, J., Hsu, R., Katbamna, S., Olsen, R., Smith, L., Riley, R., & Sutton, A. J. (2006). Conducting a critical interpretive synthesis of the literature on access to healthcare by vulnerable groups. BMC Medical Research Methodology, 6, 35. https://doi.org/10.1186/1471-2288-6-35

Dutton, T. A. (1987). Design and studio pedagogy. Journal of Architectural Education, 41(1), 16-25. https://doi.org/10.1080/10464883.1987.10758461

Elden, S. (2004). Understanding Henri Lefebvre: Theory and the possible. Continuum.

Farmahini Farahani, B., & Sarrafi, M. (2021). The Role of Mental Schemata in Production of Space (Criticism of Lefebvre's Spatial Triad from the Perspective of Vygotskian School of Cognitive Psychology). Journal of Iranian Architecture & Urbanism(JIAU), 12(1), 5-21. https://doi.org/10.30475/isau.2020.223709.1376. **[In Persian].**

Hill, J. (2003). Actions of architecture: Architects and creative users. Routledge.

Hosseini, M., Hosseini, S., & Mozaffar, F. (2023). Analysis of reflective assessment and its application in architectural education among teachers. Technology of Education Journal (TEJ), 17(2), 343-356. https://doi.org/10.22061/tej.2022.8587.2689. **[In Persian].**

Ledewitz, S. (1985). Models of design in studio teaching. Journal of Architectural Education, 38(2), 2-8. https://doi.org/10.1080/10464883.1985.10758354

Lefebvre, H. (1991). The production of space (D. Nicholson-Smith, Trans.). Blackwell. (Original work published 1974)

Lefebvre, H. (2004). Rhythmanalysis: Space, time and everyday life (S. Elden & G. Moore, Trans.). Continuum.

Merrifield, A. (2006). Henri Lefebvre: A critical introduction. Routledge.

Mohammadi, J., & Adak, S. (2020). A Reflection on the dialectic of the social and the spatial in the light of Lefebvre urban theory. Journal of Sociological Review, 27(1), 223-252. https://doi.org/10.22059/jsr.2020.78514. **[In Persian].**

Musa, M. (2020). Assessment, learning and power in the architectural design studio jury: A case from the United Arab Emirates. Archnet-IJAR, 14(3), 489-502. https://doi.org/10.1108/ARCH-01-2020-0009

Pérez-Gómez, A., & Pelletier, L. (1997). Architectural representation and the perspective hinge. MIT Press.

Rezaei Ashtiani, S., & MahdiNejad, J. (2019). Proposing a criteria-based assessment pattern for architectural design studios. Technology of Education Journal (TEJ), 13(2), 299-314. https://doi.org/10.22061/jte.2018.4066.1993. **[In Persian].**

Sadeghi fereshteh, R., Dezhdar, O., Jalalian, S., & Ardalani, H. (2021). Pathology of design studio education with a constructive approach to the nature of design knowledge. Journal of Fine Arts: Architecture & Urban Planning, 25(4), 43-54. https://doi.org/10.22059/jfaup.2021.322741.672619. **[In Persian].**

Salama, A. M. (2005). A process-oriented design pedagogy: KFUPM sophomore studio. CEBE

Transactions, 2(2), 16-31. https://doi.org/10.11120/tran.2005.02020016

Salama, A. M. (2015). Spatial design education: New directions for pedagogy in architecture and beyond. Routledge.

Schmid, C. (2022). Henri Lefebvre and the theory of the production of space. Verso.

Schön, D. A. (1984). The architectural studio as an exemplar of education for reflection-in-action. Journal of Architectural Education, 38(1), 2-9. https://doi.org/10.1080/10464883.1984.10758345

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. Journal of Business Research, 104, 333-339. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039

Stanek, Ł. (2011). Henri Lefebvre on space: Architecture, urban research, and the production of theory. University of Minnesota Press.

Stead, N., Gusheh, M., & Rodwell, J. (2022). Well-being in architectural education: Theory-building, reflexive methodology, and the hidden curriculum. Journal of Architectural Education, 76(1), 85-97. https://doi.org/10.1080/10464883.2022.2017699

Stevens, G. (1995). Struggle in the studio: A Bourdivin look at architectural pedagogy. Journal of Architectural Education, 49(2), 105-122. https://doi.org/10.2307/1425401

Till, J. (2009). Architecture depends. MIT Press.

Torraco, R. J. (2005). Writing integrative literature reviews: Guidelines and examples. Human Resource Development Review, 4(3), 356-367. https://doi.org/10.1177/1534484305278283

Webster, H. (2005). The architectural review: A study of ritual, acculturation and reproduction in architectural education. Arts and Humanities in Higher Education, 4(3), 265-282. https://doi.org/10.1177/1474022205056169

Webster, H. (2007). The analytics of power: Re-presenting the design jury. Journal of Architectural Education, 60(3), 21-27. https://doi.org/10.1111/j.1531-314X.2007.00092.x

Webster, H. (2008). Architectural education after Schön: Cracks, blurs, boundaries and beyond. Journal for Education in the Built Environment, 3(2), 63-74. https://doi.org/10.11120/jebe.2008.03020063