



بررسی نقش معماری مدارس در تعامل مدرسه و جامعه و تاب آوری اجتماعی- فرهنگی

مورد مطالعه: (دوره قاجار و دوره پهلوی)
شهر اصفهان

مهسا یوسفزاده

نویسنده: مدرس دانشگاه ملی مهارت دختران نجف آباد
Mahsa_usefzade@yahoo.com

آذین رنجبر

مدرس دانشگاه ملی مهارت دختران نجف آباد
Azin.niza.azin@gmail.com

مقدمه:

باید بود و رد روایت را تا متن سپید دنبال کرد

(سهراب سپهری)

مدرسه محیطی آموزشی جهت افزایش سطح دانش است اما در کنار آن مکانی برای تربیت سالم و اعتماد به نفس اجتماعی شدن و افزایش خلاقیت است گاهی محیط های آموزشی نه تنها سبب تامین نیازها و سلامت روان نمیشوند بلکه مخرب و تهدید کننده سلامت روان میگردند معماری مدارس و فضاهای آموزشی مانند بناهای دیگر در طول زمان دچار تغییراتی بنیادی بود که شکلی تازه به فضاها داده است تو این تغییرات در بناها میتواند دارای رابطه ای معنادار با تغییرات مفاهیم و تعاریف مرتبط با کاربری آن بنا باشد مدارس هر اجتماعی محل امید بچه های آن جامعه اند این مسئولیتی بسیار بزرگ است مدرسه جایگاه خاصی در اجتماع دارد مدرسه پایه های زندگی اجتماعی بچه هاراشکل میدهد و مدرسه را می توان خانه دوم نامید برنامه ریزی براساس نیازهای جامعه اولین گام برای ساخت مدرسه پایدار است پایداری مفهومی است که هدف آن برطرف کردن احتیاجات و بهبود بخشیدن به شرایط کیفی زندگی انسان است. پژوهش پیش رو به بررسی و تحلیل ویژگی های کالبدی مدارس از جمله نقش رنگ و نور در اواخر دوره قاجار و دوره پهلوی از حیث تقویت دلبستگی افراد به محل تحصیل می تواند زمینه تعادل روحی افراد رضایت از محل تحصیل و احساس هویت جمعی را ایجاد نماید. این پژوهش تبیین مفهوم حس هویت و ابعاد و شاخصه های مؤثر در روند ایجاد حس دلبستگی و هویت به مکان (مخصوصاً در مدارس) صورت گرفته که می توان از زیرشاخه های مؤثر در روند ایجاد حس آرامش و حس دلبستگی و هویت به مکان عناصر کالبدی و ... مؤثر است که شامل مواردی چون

چکیده:

بررسی نقش معماری مدارس در میانجی گری تعامل میان مدرسه و جامعه و تأثیر آن بر تاب آوری اجتماعی- فرهنگی در دوران قاجار و پهلوی در ایران می پردازد. با استفاده از روش مطالعه موردی تطبیقی، ویژگی های معماری مدارس این دو دوره تاریخی از طریق اسناد آرشیوی، نقشه های معماری و شواهد تصویری تحلیل شده اند. نتایج پژوهش نشان می دهد که آرایش فضایی مدارس، از جمله طراحی حیاطها، چینش کلاسها و فضاهای عمومی، نقش مهمی در تسهیل یا محدود کردن تعاملات اجتماعی و حفظ پایداری فرهنگی در محیط های آموزشی داشته است. مدارس دوره قاجار با تمرکز بر انسجام اجتماعی و پیوندهای محلی، به تقویت تداوم فرهنگی کمک کرده اند، در حالی که مدارس دوره پهلوی با رویکرد معماری مدرن، علاوه بر ارتقای کارکردهای فیزیکی، چالش هایی برای تعاملات سنتی اجتماعی ایجاد کرده اند. این پژوهش با بررسی هم زمان معماری و پویایی های اجتماعی- فرهنگی، به درک بهتر نقش فضاهای آموزشی در ایجاد تاب آوری فرهنگی کمک کرده و پیشنهاداتی را برای طراحی مدارس مقاوم و تعاملی در شرایط معاصر ارائه می دهد

دید بصری می شود و از عوامل مؤثر در دید بصری رنگها برای ایجاد حواس عاطفی با توجه به بازتاب و طول موج نور در جسم انسان نقش ایفا می کنند. رنگ ها نیروها و انرژی هایی هستند که به صورت خودآگاه و ناخودآگاه بر انسان اثر مثبت و منفی می گذارند در این راستا مطالعات فیزیکی مربوط به حقیقت رنگها و طول موج های متفاوت نور که موجب بروز رنگ های متفاوتی می گردد. اینکه انسان چگونه توسط اندام حسی خود قادر به تشخیص و تمیز رنگها می شود رنگ از طرق مختلف بر انسان تأثیر گذاشته و می تواند بازتاب فرهنگ، باورها، رفتار و نیز احساسات مردم باشد بنابراین شناخت ویژگی های رنگ در جهت بکارگیری بهینه آن در خلق محیطها (و یا فضاهای آموزشی) مطلوب، ضروری به نظر می رسد (که در فضاهای آموزشی با توجه به درگیری حواس اهمیت دوچندانی پیدا می کند) حفظ هویت و حس تعلق به مکان با توجه به افسردگی ناشی از عدم حس دلبستگی به مکان که در زمان حال شایع می باشد ضرورتی مهم قرار گرفته است. رنگها به سبب دارا بودن نقش های روان شناسانه، زیباشناسانه و نمادین با فرهنگ هر قوم و ملیتی عجین شده و در ضمیر ناخودآگاه جمعی آنان ثبت گردیده است شناسایی ابعاد مختلف حضور رنگ در دست یافتن به رابطه استفاده از رنگهای خاص برای عناصر و مفاهیم خاص می تواند به ایجاد پیوند قوی میان گذشته و امروز و در نتیجه تداوم فرهنگی مفید واقع شود.

مدارس به عنوان فضاهای آموزشی و فرهنگی، نقش مهمی در شکل دهی به هویت اجتماعی و حفظ پیوندهای فرهنگی ایفا می کنند. معماری این فضاها نه تنها بر عملکرد آموزشی تأثیر گذار است، بلکه می تواند به عنوان واسطه ای میان مدرسه و جامعه پیرامون عمل کرده و



۴. چه درس‌هایی از معماری مدارس این دو دوره می‌توان برای طراحی فضاهای آموزشی پایدار و مقاوم در عصر معاصر گرفت.

روش انجام پژوهش

در این پژوهش از روش‌های توصیفی-تحلیلی و راهبرد نمونه‌موردی استفاده شده است. در ابتدا به شیوه تفسیری-تاریخی به کلیه تحولات تاریخی-سیاسی-فرهنگی و اجتماعی مرتبط به مدارس معاصر پرداخته می‌شود در ادامه چهار مدرسه از مدارس اصفهان در این دوره‌ها با شیوه مورد پژوهی تحلیل میشوند این مدارس در فهرست ماندگار کل کشور ثبت شده اند و تاثیر تحولات تاریخی در معماری این مدارس مشهود است این نمونه‌های موردی تجزیه و تحلیل میشوند. روش گردآوری اطلاعات به صورت کتابخانه‌ای (اسنادی) و میدانی بوده است. لازم به ذکر است در نمونه‌هایی که ساختمان اولیه تخریب شده مدرسه بر اساس اسناد و مدارک برجامانده از ساختمان قدیمی مورد بررسی قرار می‌گیرد.

مبانی نظری و پیشینه تحقیق

با مرور ادبیات مرتبط با مدارس تاریخی و فضاهای آموزشی ملاحظه می‌گردد که مطالعات و پژوهش‌های مختلفی در این زمینه انجام شده است که می‌توان آن‌ها را در زمینه‌های مرتبط با موضوع پژوهش به ۳ دسته تقسیم نمود.

- پژوهش‌های مرتبط با تاریخ مدارس ایران: در پژوهشی تحت یک نظام تاریخی مدارس در ۳ دوره (پیش از اسلام، دوران اسلامی عصر صفوی) بررسی شدند و در فصلی به صورت کلی به تحقیق زمینه‌های پیدایش مدارس به سبک جدید در ایران پرداخته است (سمیع آذر ۱۳۷۶).

در ارتباط با مدارس جدید در دوره ی قاجار و اعزام دانشجو به خارج پژوهشی صورت گرفته که بیشتر جنبه تاریخی به این حوزه پرداخته است (محبوبی اردکانی، ۱۳۵۷) عمده تحقیقات صورت گرفته در این حوزه در ارتباط با مدارس و مبحث آموزش دوره ی قاجار و پهلوی یا به صورت کلی بوده و یا تمرکز پژوهش‌ها بر شهر تهران صورت گرفته.

- پژوهش‌های مرتبط با معماری مدارس و مسجد -مدرسه‌های دوره صفویه قاجار و پهلوی: بیشتر مطالعات صورت گرفته جنبه معرفی دارند و به توصیف آثار پرداخته (اکبری ۱۳۸۹، حاتمی ۱۳۸۹، حاجی قاسمی ۱۳۸۳، سلطان زاده ۱۳۷۸، مهدوی ۱۳۸۶) به دنبال مولفه‌ها و لایه‌های فرهنگی در معماری مدارس و ویژگی‌های معماری مدارس قاجار بررسی شده اند (مومنی، ۱۳۹۰) قاجار و پس از انقلاب ۵۷ نمونه‌های موردی دبیرستان بوده اما در ارتباط با نظام آموزشی نوین مدارس ابتدایی و راهکارهای آموزشی برای کودکان همراه با شرح نمونه‌های خارجی ارایه شده است (باقرزاده نریمانی، ۱۳۹۴)

- پژوهش‌های مرتبط با مدارس اصفهان: عمده این پژوهش جنبه توصیفی دارند و بیشتر به معرفی مدارس دینی تا مدارس جدیدی که در دوره قاجار و پهلوی ساخته شده اند (مهدوی ۱۳۸۶، معتمدی ۱۳۸۶، جابری انصاری ۱۳۷۸، جناب ۱۳۷۶) پیرنیا و معماریان (۱۳۸۳) در آشنایی با معماری اسلامی ایران می‌گوید: مدرسه رادر حیطه معماری اسلامی ایران معرفی کرده و اجزا و ویژگی‌های مدارس و نظام آموزشی آن را مورد مطالعه قرار داده اند و زمرد شیری (۱۳۸۸) در مدرسه استاد شهید مطهری (سپهسالار سابق) مظهر هنرهای قدسی معماری اسلامی مدرسه سپهسالار اجزا و معماری را مورد مطالعه قرار داده و بمانیان و همکارانش (۱۳۹۰) در بررسی تطبیقی ویژگی‌های طرح معماری مسجد مدرسه‌های دوره قاجار و مدارس دوره صفویه بررسی تطبیقی نقوش کاشیکاری در مدرسه چهارباغ و مسجد سید اصفهان را انجام داده اند نتایج این بررسی نشان داد که بیشتر تزیینات چهارباغ انتزاعی و عناصر مسجدسید تنوع بیشتری دارد و هیلن براند (۱۳۹۰) در معماری اسلامی مدرسه را به عنوان یکی از عناصر معماری اسلامی در سرزمین‌های اسلامی بررسی و ویژگی‌ها و عناصر فضایی کارکردی آن را بیان میکند خدابخشی و همکاران (۱۳۹۴) در بررسی سیر تحول فضای معماری مدارس بر اساس ارزیابی نقش نظام آموزشی حاکم بر آن‌ها به شناخت سیر تحولات معماری مدارس بر اساس ارزیابی نقش آموزشی حاکم بر آنها پرداخته اند و بیان دارد نظام آموزشی مدارس مستقیماً بر فضای آموزشی تاثیر دارد و هوشیاری و همکارانش (۱۳۹۴) در گونه‌شناسی مسجد-مدرسه در معماری اسلامی ایران گونه‌شناسی مسجد-مدرسه در معماری اسلامی ایران در به بررسی ارتباط میان فضای

تعاملات اجتماعی را تسهیل کند. در دوران قاجار و پهلوی، نظام آموزشی ایران با تغییرات ساختاری و فرهنگی عمیقی مواجه شد که همراه با تحول در معماری مدارس بود. بررسی این تحولات معماری و تاثیر آن بر تاب‌آوری اجتماعی-فرهنگی مدارس، می‌تواند دیدگاه‌های نوینی در طراحی فضاهای آموزشی معاصر ارائه دهد. تاب‌آوری اجتماعی-فرهنگی، به توانایی سیستم‌های آموزشی در حفظ و بازسازی ارزش‌ها، روابط و هویت‌های فرهنگی در مواجهه با تغییرات اشاره دارد. این مطالعه با تحلیل تطبیقی معماری مدارس در دو دوره قاجار و پهلوی، تلاش می‌کند نقش معماری مدارس را در تقویت تعامل مدرسه و جامعه و ایجاد تاب‌آوری فرهنگی بررسی کند مدرسه به‌عنوان یکی از مهم‌ترین نهادهای اجتماعی و فرهنگی، نه تنها محلی برای آموزش رسمی بلکه مرکزی برای شکل‌گیری و حفظ ارزش‌ها، هنجارها و هویت‌های اجتماعی است. در طول تاریخ، معماری مدارس نقش مهمی در تعیین کیفیت و ماهیت این تعاملات ایفا کرده است؛ به گونه‌ای که طراحی فضایی مدارس می‌تواند زمینه‌ساز یا مانع ایجاد ارتباط مؤثر بین مدرسه و جامعه پیرامون شود. در ایران، دوران قاجار و پهلوی دوره‌هایی کلیدی در تحول نظام آموزشی و معماری مدارس محسوب می‌شوند که هر کدام ویژگی‌ها و رویکردهای خاص خود را داشتند. در دوران قاجار، معماری مدارس غالباً بر اساس الگوهای سنتی با تأکید بر فضاهای باز و حیاط مرکزی طراحی می‌شد که امکان تعامل نزدیک‌تر و مستقیم‌تر بین مدرسه و جامعه را فراهم می‌کرد. این فضاها، به عنوان محیط‌هایی چندمنظوره، زمینه‌ساز فعالیت‌های فرهنگی و اجتماعی متعددی بودند که موجب حفظ پیوندهای اجتماعی و تقویت تاب‌آوری فرهنگی می‌شدند. در مقابل، دوران پهلوی با ورود معماری مدرن و تأکید بر فرم‌های جدید، کارکردهای متفاوتی را در طراحی مدارس ایجاد کرد که اگرچه به ارتقای کارکردهای فیزیکی و تکنولوژیکی مدرسه کمک کرد، اما در برخی موارد موجب فاصله‌گیری مدرسه از بافت‌های اجتماعی سنتی شد و تعامل مدرسه و جامعه را دچار چالش کرد. با وجود اهمیت معماری مدارس در شکل‌دهی تعاملات اجتماعی و فرهنگی، مطالعات اندکی به بررسی تطبیقی نقش این معماری در دوره‌های تاریخی مختلف ایران پرداخته‌اند. علاوه بر این، مفهوم تاب‌آوری اجتماعی-فرهنگی در حوزه آموزش و معماری به‌عنوان ابزاری کلیدی برای مقابله با تغییرات و بحران‌های اجتماعی کمتر مورد توجه قرار گرفته است. این مسئله به ویژه در شرایط کنونی که جوامع با تحولات سریع فرهنگی و اجتماعی مواجه‌اند، اهمیت دوچندان می‌یابد. بنابراین، بررسی و تحلیل نقش معماری مدارس در تعامل مدرسه و جامعه و تاثیر آن بر تاب‌آوری اجتماعی-فرهنگی، به ویژه در دو دوره تاریخی قاجار و پهلوی، ضروری به نظر می‌رسد. این پژوهش می‌کوشد با استفاده از روش مطالعه تطبیقی و تحلیل اسنادی، به شناسایی ویژگی‌های معماری مؤثر بر تعاملات اجتماعی و فرهنگی مدارس در این دو دوره بپردازد و از این طریق راهکارهایی برای طراحی فضاهای آموزشی پایدار و مقاوم در شرایط معاصر ارائه دهد

از اهداف پژوهش

- تحلیل ویژگی‌های معماری مدارس دوران قاجار با تأکید بر نقش آن در تعامل مدرسه و جامعه.
- بررسی تغییرات معماری مدارس در دوره پهلوی و تاثیر آن بر تاب‌آوری اجتماعی-فرهنگی.
- مقایسه تطبیقی تاثیر معماری مدارس در دو دوره قاجار و پهلوی بر تعاملات اجتماعی و فرهنگی.
- ارائه راهکارهای معماری برای ارتقای تاب‌آوری اجتماعی-فرهنگی در مدارس معاصر بر اساس نتایج تحقیق می‌باشد و در این راستا سوالاتی در ذهن محقق پیش آمده همچون ۱. معماری مدارس دوران قاجار چگونه تعامل مدرسه و جامعه را تسهیل می‌کرد و چه شاخص‌هایی بر تاب‌آوری اجتماعی-فرهنگی تاثیرگذار بودند؟ ۲. چه تغییرات معماری در مدارس دوره پهلوی رخ داد و این تغییرات چگونه بر تعامل اجتماعی و فرهنگی مدرسه با جامعه پیرامون تاثیر گذاشت؟ ۳. ویژگی‌های معماری مؤثر در تقویت تاب‌آوری اجتماعی-فرهنگی مدارس در هر دو دوره قاجار و پهلوی چیست؟



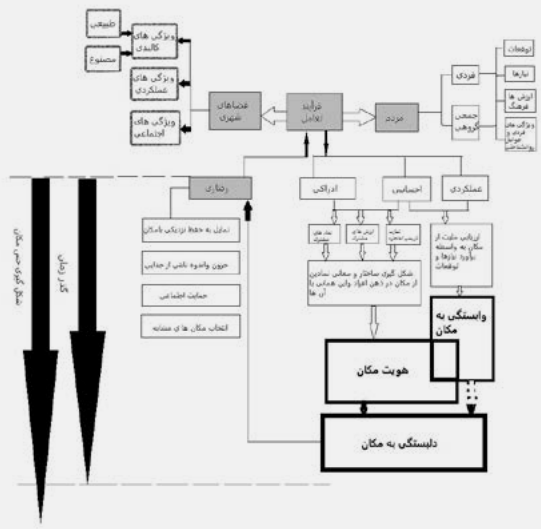
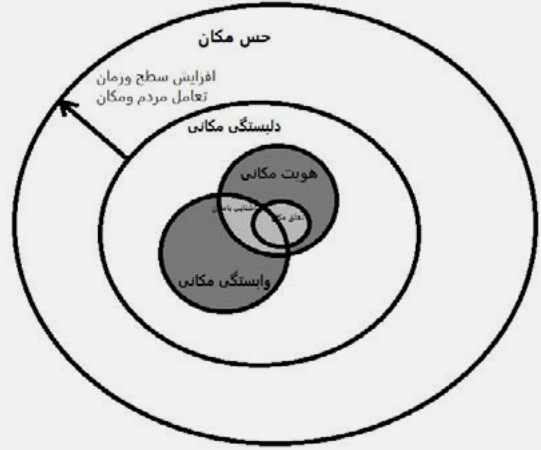
و اجتماعی از تعامل هرفیت حافظه، آگاهی و ساختار سازمانی در نظر گرفته می شود؛ بنابراین هویت هم به منزله ساختار و فرایند تعریف می شود. ساختار هویت با تفکر، عمل و عاطفه شکل می گیرد. این مدل هیچ تفاوتی بین هویت فردی و اجتماعی قائل نیست؛ بلکه بین بعد محتوایی و ارزشی تفاوت می گذارد. بعد محتوایی شامل هویت فردی و اجتماعی و بعد ارزشی شامل ارزش مثبت و منفی این طبقه بندی ها می شود. سازمان، بعد محتوایی سلسله مراتبی است، اما نه ایستا. سازمان عناصر بر مبنای ورودی هوا و تقاضا از محتوای اجتماعی تغییر می کند. ساختار هویت همچنین با فرایندهای تطابق جذب مؤلفه هوای جدید و تنظیم ساختار هویت موجود تنظیم می شود. شکل گیری هویت با اصول مختلف براساس فرهنگ و در درون فرهنگ هدایت می شود. این اصول در طول زمان و موقعیت هوای مختلف تغییر می کند. در فرهنگ هوای صنعتی مریبیریک ول این اصول را شامل تداوم، تمایز، خودکارایی و عزت نفس می داند. کورپلا (۱۹۸۹، ۵) معتقد است در بسیاری از پژوهش های مرتبط با هویت و مکان اصول ضمنی متناسب با نظریه بریک ول وجود دارد. این اصول به خوبی در روان شناسی اجتماعی و شناختی مستند شده است. بریک ول (۱۹۸۳ و ۱۹۸۶) معتقد است مکان ها، منابع مهم هویت اند؛ بدین معنا که جنبه هایی از هویت از مکان ها سرچشمه می گیرد و مکان ها، نمادهایی اند که برای ما معنا و مفهوم دارند. مکان ها خاطرات شخصی را نشان می دهند و چون درمانگری تاریخی اجتماعی روابط بین گروهی قرار می گیرند، خاطرات اجتماعی (خاطرات -سهیم شده) را نشان می دهند. مکان ها معانی پایدار و ابدی ندارند؛ در معنای آنها به طور مداوم تجدید نظر می شود و سهم آنها در هویت هرگز یکسان نیست.

بریک ول (۱۹۹۶) همچنین بیان می کند بودن در مکان های جدید و متفاوت بر هویت به سبب تضعیف تمرکز، تهدید و جابه جایی تأثیر می گذارد. وی تأکید می کند مکان ها تودرتو هستند (از اتاق تا کشور) (این تودرتو بودن به منزله محصول معنای شخصی و اجتماعی تعریف می شود، نه ضرورتاً محصول سلسله مراتب (Lappegard, ۲۰۰۸: ۶).

از سه نظریه بالا، نظریه هویت مکان به طور کامل با مفهوم هویت مکانی مرتبط است. نظریه هویت اجتماعی نیز ممکن است جنبه مکانی بیاید؛ برای نمونه وقتی گفته می شود هویت محله ای هم هویت مکانی (تعریف خویشتن با قلمرویی مکانی) مدنظر قرار می گیرد و هم هویت اجتماعی (تعریف خویشتن با عضویت در اجتماعی خواص و تمایز خود از اجتماعات دیگر. در نظریه سوم) فرایند هویت (که بریک ول مطرح کرده نیز به روشنی درباره ارتباط انسان و مکان بحث شده است.

آموزشی و نیایشی در مدارس پرداخته و در نهایت گونه های مختلف فضاهای ترکیبی آموزشی و نیایشی رایبان و دسته بندی کرد اند ئ براساس نتایجشان کامل ترین دسته بندی طبق معیارهای مربوطه راتحت عنوان مسجد -مدرسه ارائه می دهند آنها مسجد حکیم اصفهان را به عنوان نخستین مورد از ترکیب این دو فضا بیان می دارند و روند تکمیلی این گونه راتا دوره قاجار بررسی کرده اند.

هویت: مقوله "هویت" ابتدا حوزههایی مانند فلسفه، منطق و روانشناسی را در بر میگرفت، ولی با توجه به تحولات علمی چنددهه اخیر دامنه آن به محیطهای انسان ساخت نیز کشیده شده است (آتشین بار، ۱۳۸۸: ۶). واژه هویت یا "Identity" ریشه در زبان لاتین "Identitas" دارد و از Idem یعنی "مشابه و یکسان" مشتق شده که دارای دو معنای اصلی است. اولین معنای آن بیانگر مفهوم تشابه مطلق است، معنای دوم آن به معنای تمایز است که با مرور زمان سازگاری و تداوم را فرض میگیرد (محرمی، ۱۳۸۳: ۶۶) به این ترتیب هویت، به مفهوم شباهت، از دو زاویه مختلف قابل بررسی است و به طور همزمان میان افراد و اشیاء دو نسبت محتمل برقرار میسازد؛ شباهت و تفاوت. مقوله هویت برای پاسخگویی به پرسش "چیستی یا کیستی" در همه علوم، قدمتی همپای تمدن بشر دارد (صالحی امیری، ۱۳۸۷: ۵) است که هویت فردی « خود » (هویت مکان ابعادی از شخص را در ارتباط با مکان، براساس باورها، ترجیحات، احساسات، ارزشها، اهداف، تمایلات رفتاری و مهارتهای وی در رابطه با مکان به صورت آگاهانه و ناآگاهانه تبیین میکند. هویت مکان در عین آنکه وابسته به فرد، تجارب خاص و نحوه اجتماع پذیری اوست، انعکاس دهنده افراد و گروههایی است که در آن مکان خاص زندگی میکنند) (سجادزاده، ۱۳۹۲: ۵). فرهنگ فارسی معین، واژه هویت را چنین تعریف کرده است: آنچه که موجب شناسایی شخص باشد؛ یعنی آنچه باعث تمایز یک فرد از دیگری باشد (حیاتی، ۱۳۸۹: ۵).



مکان: امروزه معنای مکان یکی از مهمترین موضوعاتی است که، در حوزه های روانشناسی، جامعه شناسی، معماری، شهرسازی و طراحی منظر، پژوهشهای زیادی را به خود اختصاص داده است. رلف در کتاب مکان و بی مکانی، با نگاهی پدیدارشناسانه در پی چگونگی و چرایی معنی دار شدن مکانها برای مردم است (Relph, ۱۹۷۶: ۳). وی مکان را در سه وجه تعریف میکنند: کالبد، فعالیت و معنا. رلف معتقد است که از میان این سه وجه، معنا نسبت به دو وجه دیگر از اهمیتی بیشتر برخوردار است و دشوارتر از بقیه به دست می آید (Tuan, ۱۹۹۷: ۵). به طور کلی و به صورت علمی تر، مکان یکی از مفاهیم بنیادی در معماری است

نظریه فرایند هویت

بریک ول (۱۹۸۳ و ۲۰۱۹۸۶) نظریه فرایند هویت را فرمول بندی کرد که برای پژوهش های مرتبط با هویت مکانی مفید است. هویت در این دیدگاه، محصولی پویا

چارچوب پیشنهادی از اصول و معیارهای هویت مکان دکتر محمدرضا پورجعفر ص ۵۲-۲۴ش هویت شهر



عوامل مؤثر بر هویت مکانی

انسان در فرایند هویت پذیری خود ریشه خود را در مکان ویژه ای جست و جو و به مکانی تعلق پیدا می کند که نیازهای اساسی و امنیت او را تأمین کند (رضوانی و احمدی، ۱۳۸۸ : ۵۴) بنابراین تأمین نیازهای اساسی فرد در مرحله سکونت و نیز تأمین امنیت، یکی از عواملی است که به تعلق و هویت مکانی منجر می شود. البته رابطه بین امنیت و هویت رابطه ای یک سویه نیست؛ یعنی هم وجود امنیت در مکان باعث تقویت حس مکانی فرد می شود (Brown et al, ۲۰۰۳: ۲۰۰۴; Dallago et al, ۲۰۰۹: ۱۶۸-۱۶۰) و هم وجود تعلق و هویت مکانی در ایجاد امنیت مؤثر است (Livingston et al, ۲۰۰۸: ۱).

داشتن مالکیت نیز در ایجاد حس تعلق مکانی و هویت نقش دارد؛ افرادی که در محیط زندگی خودشان سرمایه گذاری کرده اند، حس تعلق و هویت بیشتری دارند (Ganji Jameh Shouran et al, ۲۰۱۶: ۱۶)؛ زیرا انسان موجودی است دارای قلمرو؛ به این مفهوم که از فضا برای برقراری ارتباط شخصی و احقاق حق بر قلمرو همچنین حفظ منابع استفاده می کند. مردم این نظرات را بر قطعات زمین و همین طور بر داشته هایی اعمال می کنند که همراه شخص است (لینچ، ۱۳۹۴: ۲۰). تعلق مکانی از مدت اقامت نیز متأثر است. تولد یافتن یا اقامت در مکان، روابط و هویت مشترک را ممکن می سازد (قلی پور و کاهمی، ۱۳۹۴: ۸۰) و مدت اقامت بیشتر، تعلق مکانی بیشتر را به همراه دارد؛ زیرا اقامت طولانی تر در یک مکان، احساس تعلق را با توسعه آن و آشنایی و حس پیش بینی پذیر بودن رخدادهای آفرینشی دهد؛ همچنین مدت اقامت بیشتر به ایجاد شبکه روابط و پیوندهای اجتماعی در یک ناحیه یا محدوده کمک می کند (Bailey et al, ۲۰۱۲: ۲۱۱-۲۱۲).

روابط و تعاملات اجتماعی متغیر بسیار مهم دیگری است که بر هویت اجتماعی و مکانی افراد تأثیر می گذارد؛ به بیان دیگر اساس دوام و بقای جامعه ای انسانی، کنش های ارتباطی آن جامعه است که هم به فرایند معناسازی و هم به فرایند هویت سازی منجر می شود. هویت در ارتباط با افراد دیگر بررسی می شود و بودن توجه به زندگی اجتماعی و روابط میان انسان ها معنایی نخواهد داشت؛ به بیان دیگر هویت محصول ارتباط و تعامل است؛ یعنی با فهم و ارتباط با دیگری و در فرایند «خود» ساخته و درک شود «من» دیگری باید وجود داشته باشد تا جامعه پذیری شکل می گیرد (شیانی و احمدپور، ۱۳۹۶: ۲۵۷)؛ از آنجا که روابط اجتماعی در خلأ صورت نمی گیرد در قلمرو مکانی رخ می دهد، در حس هویت مکانی افراد نقش چشمگیری دارد.

معماری آموزشی و نقش آن در تعامل اجتماعی

معماری آموزشی فراتر از صرف طراحی فیزیکی فضا، به عنوان یک ابزار تأثیرگذار در فرایندهای اجتماعی و فرهنگی شناخته می شود (Rasmussen, ۲۰۰۴). فضای آموزشی می تواند زمینه ساز یا مانع تعاملات میان دانش آموزان، معلمان و جامعه پیرامونی باشد. نظریه های فضایی مانند نظریه هانری لوفور درباره «تولید فضا» تأکید می کند که فضا نه تنها یک محیط فیزیکی، بلکه محلی برای تولید روابط اجتماعی و فرهنگی است (Lefebvre, ۱۹۹۱). به این ترتیب، طراحی مدرسه می تواند در شکل دهی به هویت اجتماعی و فرهنگی نقش کلیدی داشته باشد.

تعامل مدرسه و جامعه

مدرسه به عنوان نهادی اجتماعی، در تعامل مستقیم با جامعه پیرامون خود است. تعامل مثبت میان مدرسه و جامعه می تواند به توسعه سرمایه اجتماعی، ارتقای انسجام فرهنگی و پایداری اجتماعی منجر شود (Putnam, ۲۰۰۰). معماری مدرسه به عنوان پل ارتباطی بین محیط داخلی و بیرونی، نقش مهمی در تسهیل این تعامل ایفا می کند. باز بودن فضاهای آموزشی و دسترسی پذیری آن ها به جامعه، امکان فعالیت های مشارکتی و فرهنگی را افزایش می دهد (Preiser & Vischer, ۲۰۰۵).

تاب آوری اجتماعی-فرهنگی

تاب آوری اجتماعی-فرهنگی به توانایی سیستم ها و نهادهای اجتماعی در حفظ و بازسازی

روابط، ارزش ها و هویت های فرهنگی در مواجهه با فشارها و تغییرات اشاره دارد (Adger, ۲۰۰۰). در بستر آموزش، تاب آوری به معنای حفظ انسجام اجتماعی و استمرار انتقال دانش و فرهنگ در شرایط متغیر است (Folke, ۲۰۰۶). طراحی معماری مدارس می تواند به عنوان یک عامل کلیدی در تقویت تاب آوری اجتماعی-فرهنگی، با ایجاد فضاهایی که امکان تعامل، یادگیری مشارکتی و حفظ هویت فرهنگی را فراهم می کنند، مطرح شود.

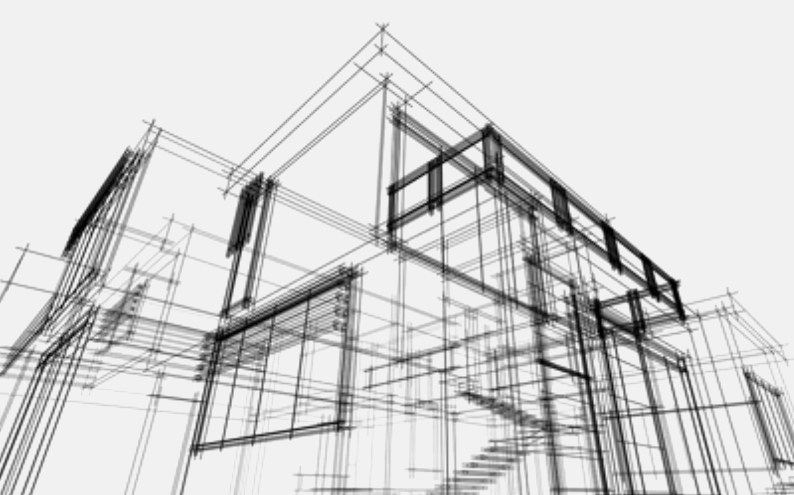
فضاهای آموزشی در دوره های دوره قاجار و پهلوی

در دوره ی قاجار با آشنایی ایرانیان با غرب و پیشرفت های آن و در نتیجه نفوذ فرهنگ و اندیشه های غرب نیاز به اجرای اصلاحات و دگرگونی در ساختارهای سیاسی اجتماعی اقتصادی و فرهنگی احساس شد اعزام دانشجویان به اروپا برای تحصیل در رشته های مختلف تأسیس مدرسه ی دارالفنون استخدام معلمان اروپایی ترجمه و نشر کتاب اروپایی چاپ و توسعه ی روزنامه نگاری تأسیس کتابخانه ی ملی تأسیس مدارس و دبستان ها به شیوه ی جدید توسط روشنفکران و تجددخواهان تدوین اولین قوانین و آیین نامه ی آموزش ابتدایی پس از مشروطه و... از جمله اقدامات فرهنگی در راستای گسترش معارف آموزش و علوم جدید بودند هر چند نخستین اقدامات برای گسترش مدارس جدید در این دوره محدود و چندان نتیجه بخش نبود اما زمینه را برای اقدامات گسترده ی رضا شاه در راستای گسترش مدارس و نظام آموزشی جدید فراهم نمود.

در دوره ی پهلوی اول و روی کار آمدن حکومت مقتدر مرکزی موانع توسعه و تجدد از میان برداشته شد و تحولات وسیع و همه جانبه ای در جنبه های مختلف به وقوع پیوست در این دوره اصلاحات آموزشی یکی از موضوعات مطرح در مجلس بود و با گسترش روابط فرهنگی و اقتصادی با غرب برنامه های جدید آموزشی به تصویب رسیدند این برنامه ها تحت تأثیر نظام آموزشی غرب بودند و موجب احداث کودکستان ها دبستان ها دبیرستان ها و دانشسراها در سراسر کشور گردیدند تبع نفوذ غرب تأثیرات در معماری و عوامل اجتماعی سیاسی دیده میشود.

تا آغاز سلطنت رضا شاه زندگی اجتماعی و فرهنگی مردم ایران منکی بر یک زندگی اجتماعی و فرهنگی سنتی بود معماری نیز که یکی از پدیده های زندگی اجتماعی است با همه عناصری که در طول قرن ها برای خود آفریده بود بر یک معماری سنتی تکیه داشت اما به دلیل تأثیر پذیری از غرب و به دلیل شتاب در تحولات و اصلاحات در زمینه های مختلف معماری نیز دستخوش تحولات گسترده ای شد با این وجود معماری در این دوره در ارتباط با گذشته و پیوند با غرب تا حد زیادی انتخاب گراست به این معنا که برخلاف معماری دوران ناصری که غرب را ناگزیر و شتاب زده به کار برده ویژگی انتخاب از غرب در دوره پهلوی بانوعی عقل گرایی همراه است و نیز در ارتباط با نگاه به گذشته امر ساختن که قبلاً عملی ایینی و مذهبی به شمار می رفت جای خود را به طراحی آگاهانه ی کشیدن نقشه برای بناهایی داد که دارای کاربردها و معانی گوناگونی بودند (خبیری، ۱۳۹۲).

ادامه در صفحه بعد





انواع مکتب خانه ها خصوصی و عمومی می باشد که عمومی برای قشر متوسط بوده و غالباً در مساجد دکان ها و سرگذرها و خانه مکتب داران تشکیل می شد ولی مکتب خانه های خصوصی برای قشر مرفه و رجال و فزادستان جامعه بود اصولاً به دور از مکتب خانه های عمومی و در منزل شخصی افراد دایر می شدند (ذوالفقاری و حیدری ۱۳۹۱/۳۳)

مدارس علوم دینی

یکی دیگر از نهادهای آموزشی در دوره قاجار هستند که نوعی آموزش تخصصی دینی را در نظام آموزشی سنتی برعهده داشته است این مدارس دنباله ی مدارس دینی و نظام آموزشی دوره صفویه می باشد تا پیش از تأسیس مدرسه دارالفنون لفظ مدرسه برای مکان تحصیل طلاب دینی به کار میرفت و از مهم ترین مدارس طلاب در زمان صفوی مدرسه چهارباغ است مدارس دینی در زمان قاجار رونقی چندانی نداشت

مدارس دوره قاجار

اولین مدارس اصفهان به شیوه جدید و سبک و سیاق مدارس اروپایی در محله ی ارمنی نشین جلفا تأسیس شدند بارون دوید در سفرنامه ی خود از مدرسه ای در محله ی جلفا یاد میکند که از ۳۱ دانش آموز ۵ نفر مسلمان بودند (دوید، ۱۳۷۱/۴۰) ظل السلطان پس از بازدید از مدرسه دارالفنون تصمیم به تأسیس مدرسه ای مشابه در اصفهان میگردد (معمدی ۱۳۸۶/۳۵) بدین ترتیب اولین نهاد آموزشی جدید دولتی اصفهان بانام مدرسه همایونی تأسیس شد

تاسال ۱۲۹۷ش/۱۳۳۶ق در اصفهان ۲۹ مدرسه دایر شده بود از جمله مدرسه همایونی باقریه، اسلامیة، ایمانیة، علیة و... که بسیاری از این مدارس مدت کوتاهی پس از بازگشایی تعطیل شدند (جناب ۱-۱۰ ۱۲۹۷).

مدارس در دوره پهلوی اول در دوره پهلوی مدارس جدید توسعه یافت و مکتب خانه ها از سیستم آموزشی کشور کنار گذاشته شدند (خلیلی خونه ۱۳۷۳/۱۵۹)

در سالنامه معارف اصفهان که در سال ۱۳۱۳ ش تهیه شده است گزارشی را از آمار مدارس شهر اصفهان در دوره رضا شاه درج کرده است که به شرح زیر است (سالنامه معارف اصفهان ۱۳۱۳/۲۲)

معماری مدارس ایران				
دوره	نوع فضای آموزشی	الگو طراحی	ویژگی الگو هر عصر	مدرسه
سلجوقی	مسجد- مدرسه	چهار ایوانی	چهار ایوانی - چهار فرقه - اهل تسنن	نظامیه
ایلخانی	مدرسه و خانقاه	دو ایوانی	جریان فضایی بدون مانع و به شکل گردشی در اطراف حیاط	مظفریه
تیموری	مدرسه	چهار ایوانی	عصر طلایی مدارس ایران دارای مقیاس وسیع	امامیه
صفوی	مدرسه	چهار ایوانی - حیاط مرکزی	دارای ابعاد متوسط	صدر
قاجار	مسجد- مدرسه	مذهبتابی - حیاط مرکزی	حذف حجره (بخش اقامتی) طبقه پایین دارای حیاط - طبقه بالا دارای عقب روی	جده کوچک
پهلوی	مدرسه	کلاس های ردیفی - راهرو	نمود مدارس مدرن متفاوت از مدارس سنتی حذف ایوان و ایوانچه	مادر شاه (چهارباغ)
جمهوری اسلامی	مدرسه	کلاس های راست گوشه - راهرو	حذف ایوان دارای هندسه مکعب مستطیل	دارالفنون
				سپه سالار
				اقابزرگ
				مارکار
				البرز
				جوآباد
				هنر های تجسمی کرج

مدارس دوره قاجار

اولین مدارس اصفهان به شیوه جدید و سبک و سیاق مدارس اروپایی در محله ی ارمنی نشین جلفا تأسیس شدند بارون دوید در سفرنامه ی خود از مدرسه ای در محله ی جلفا یاد میکند که از ۳۱ دانش آموز ۵ نفر مسلمان بودند (دوید، ۱۳۷۱/۴۰) ظل السلطان پس از بازدید از مدرسه دارالفنون تصمیم به تأسیس مدرسه ای مشابه در اصفهان میگردد (معمدی ۱۳۸۶/۳۵) بدین ترتیب اولین نهاد آموزشی جدید دولتی اصفهان بانام مدرسه همایونی تأسیس شد

تاسال ۱۲۹۷ش/۱۳۳۶ق در اصفهان ۲۹ مدرسه دایر شده بود از جمله مدرسه همایونی باقریه، اسلامیة، ایمانیة، علیة و... که بسیاری از این مدارس مدت کوتاهی پس از بازگشایی تعطیل شدند (جناب ۱-۱۰ ۱۲۹۷).

مکتب خانه

از ابتدایی ترین نهادهای آموزشی کودکان در ایران به ویژه دوره ی قاجار مکتب خانه ها بودند این نهاد آموزشی سنتی در سطحی بسیار پایین به آموزش کودکان و به طور عمده به تعلیم عقاید اصول دینی می پرداختند (ذوالفقاری و حیدری ۱۳۹۱/۲۴) به طور معمول محل تشکیل مکتب خانه ها در اتاق های داخل گذر دکان ها بالاخانه های مشرف به کوچه و اتاق های جلوی هشتی خانه ها بود (شایسته رخ، ۱۳۹۲)

البته در فصل های مناسب فضای تعلیم به داخل حیاط انتقال می یافت (تکمیل همایون ۱۳۸۵/۲۶) در اتاقی که به عنوان مکتب خانه مورد استفاده قرار می گرفت حصیر یا گلیمی مندرس پهن می کردند که به روی آن میز و تشکچه ی مکتب دار همراه با ترکه های چوب (جهت تنبیه شاگردان) قرار داشت. کودکان نیز بر قالیچه یا گلیمی که همراه خود می آوردند به دور اتاق می نشستند (شهری ۱۳۷۱/۱۸۷-۱۸۵).

نام مدارس	تعداد	
دبیرستان پسرانه کامل	۳	صارمیه، سعدی، ادب
دبیرستان پسرانه ۳ کلاسه	۶	گلپهار، فرهنگ، اقدسیه، قدسیه، علیة، اتحاد
پسرانه ی ۶ کلاسه	۲۵ باب	
دبستان پسرانه ی ۴ کلاسه	۲۹ باب	
کلاس شبانه ی آموزگاران	۱ باب	
دبیرستان دخترانه ی کامل	۲ باب	بانوان، بهشت آیین
دبیرستان دخترانه ناقص	۲ باب	شاهدخت، اتحاد
دبستان دخترانه ۶ کلاسه	۹ باب	
دبستان دخترانه ی ۴ کلاسه	۲ باب	
کلاس های شبانه بزرگسالان	۸ باب	

در سال های ۱۳۱۹-۱۳۲۰ بر طبق سالنامه ی وزارت فرهنگ در استان اصفهان ۹۰ دبستان شامل ۱۴ باب دخترانه، ۶۵ باب پسرانه و ۱۱ باب مختلط فعالیت می کردند. همچنین در این زمان ۱۸ دبیرستان نیز به آموزش شاگردان می پرداختند که شامل ۲ باب دبیرستان دخترانه و ۱۶ باب دبیرستان پسرانه می شد و نیز یک دانشسرای پسرانه دارالمعلمت دخترانه هم برای پرورش معلمان فعالیت می کردند (رجایی ۱۳۸۸) متأسفانه از بسیاری از این مدارس اطلاعاتی در دسترس نیست.



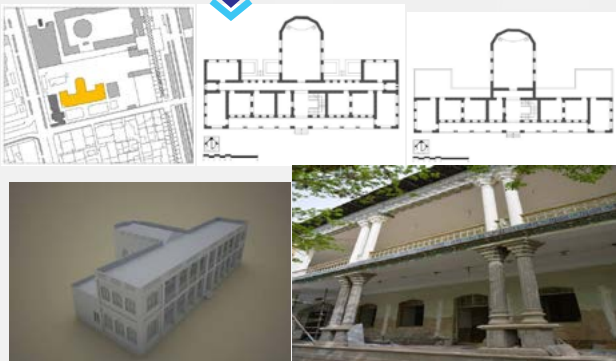
وجه تمایز معماری مدارس سنتی و معاصر

دبیرستان سعدی

در سال ۱۳۱۶ روزنامه اخگر خبرافتتاح مدرسه را که درسالن دبیرستان باحضور علی اصغر حکمت وزیر معارف برگزار شده بود رامنشر میکند(جای ۳۰۴/۱۳۸۷) این دبیرستان اولین دبیرستان دولتی اصفهان است که از حیث ساختمان و تشکیلات آموزشی برای سالهای متمادی از بهترین مدارس شهر محسوب می‌شد(دهکردی ۲۴/۱۳۹۰) نقشه ی ساختمان توسط ماکسیم سیرو مهندس وزارت معارف و تحت نظر اندره گداررئیس باستان شناسی وقت تهیه شده بود که شامل ۱۲ اتاق بزرگ در طبقات بالا و پائین یک سالن وسیع و ۴ اتاق برای آزمایشگاه می‌شد(نورصادقی ۱۴۰/۱۳۱۶). مسجدی اصفهانی (۱۳۸۴) در قسمت شرقی مدرسه که به میدان شاه و عمارت عالی قاپو متصل می‌شود نیز کتابخانه ای مناسب در نظر گرفته شد(سالنامه معارف اصفهان ۷۲/۱۳۱۳)

در سال ۱۳۴۲ ساختمان غربی دبیرستان به ابتکار رئیس دبیرستان و با همکاری انجمن خانه ومدرسه برای برگزاری امتحانات و پارک دوچرخه دانش آموزان ساخته شد طرح ونظارت آن را آقای مهندس خلیلی ازنانش اموختگان همین دبیرستان عهده دار شدند و اجرای طرح آن را آقای مهندس مرتضی کرکریان و آقای مهندس مشگرفروش به عهده گرفتند(طلای. ۱۳۸۹) ساختمان دبیرستان مدتی در اختیار نیروی انتظامی جمهوری اسلامی بود و در حال حاضر نیز به حوزه هنری استان اصفهان تعلق دارد ساختمان غربی نیز در اختیار مرکز مشاوره ی نیروی انتظامی است.

دبیرستان سعدی: پلان طبقه همکف؛ پلان طبقه اول (برداشت: مهران کاراحمدی)؛ نمای مدرسه. عکس‌ها از مهران کاراحمدی؛ آرشیو موزه آموزش و پرورش



هنرستان هنرهای زیبا

در سال ۱۳۱۵ هنرستان دولتی اصفهان تحت ریاست ویلهلم مایر آلمانی بادورشته ی درودگری وفلزکاری در یک خانه ی اجاره ای در کوچه تلفنخانه تاسیس شد(همایون. ۱۳۸۶). آگاهی نامه ۵۰/۱۳۵۵) و اواخر مهرماه همان سال رشته ی نقاشی نیز توسط عیسی بهادری فارغ التحصیل نقاشی از هنرستان کمال الملک به این هنرستان افزوده شد(قزوینی ۱۳۸۵) شرط ورود به این هنرستان داشتن گواهی نامه ی ۶ سال ابتدایی گواهی سلامت وسن کم تر از ۱۶ سال بود. در دومین سال از بازگشایی هنرستان به دلیل افزایش تعداد هنرجویان نیاز به عمارت بزرگتری برای هنرستان احساس شد از این رو هنرستان به خانه ی بزرگتری در خیابان چهارباغ مقابل خیابان فتحیه منتقل شد(آگاهی نامه ۵۰/۱۳۵۵) در سال ۱۳۱۶ به دستور رضاشاه اداره ی پیشینه وهنردرافصفهان به ریاست کاظم سیاح تشکیل شد وهنرستان تحت نظارت این اداره قرار گرفت. همچنین در مدت کوتاهی بانظارت آقای سیاح ساختمان فعلی هنرستان با کارگاه های مجهز درزمینی به وسعت ۲۴ هزار مترمربع در ساحل زاینده رود در خیابان پهلوی (مطهری فعلی) ساخته شد باتوجه به رشته های مختلفی که در هنرستان آموزش داده می‌شد ساختمان مدرسه نیازمند اتلیه های مناسبی بود که برای ساختمان جدید پیش بینی نشده بود از این رو ساختمان کوچکی در قسمت غربی ساختمان بزرگ هنرستان در مدت ۴ ماه ساخته شد(غاری ۱۳۴۷. قزوینی ۱۳۸۵) در سال ۱۳۱۸ به رشته های درسی هنرستان رشته های دیگری مانند زری بافی. میناکاری قلمزنی وخاتم کاری اضافه شد وهنرستان به دوشعبه ی

مدرسه	سنتی	معاصر
درون گرا- برون گرا	درون گرا	برونگرا
اجزای مدرسه	مدرس - حجره - شبستان - حیاط - ایوان - گنبدخانه - فضای عبادی	کلاس و حیاط
ایوان	فضای آموزشی	حذف ایوان
حیاط	فضای دسترسی و تقسیم فضای مرکزی	فضای باز
ایوانچه	عناصر ارتباطی	حذف ایوانچه
چیدمان فضا	چهار ایوانی - دو ایوانی و حیاط مرکزی	گودال باغچه - کلاس های ردیفی
ترکیب فضاها	حلقه ی درس	نیمکت های ردیفی

مدرسه دوشیزگان دبیرستان بهشت آیین

در سال ۱۲۷۹ ش/ ۱۹۰۰ م در زمان حکومت مظفرالدین شاه مدرسه ای دخترانه به نام مدرسه دوشیزگان توسط هیئت مرسلین انگلیس تاسیس شد(صدیق ۱۸۰/۱۳۴۱) این مدرسه در خیابان عباس اباد (فعلی) جنب کلیسای حضرت نوقا دایر گشت (معمدی ۲۶/۱۳۸۶) پس از چندی به علت کمبود فضای آموزشی مدرسه به باغ وسیعی متعلق به وزیرزاده و پس از یک سال به ساختمان بزرگتری در بازارچه کازرونی منتقل شد (میرعمادی ۲۳/۱۳۸۰).

از ابتدای تاسیس مدرسه تا سال ۱۳۰۶ ش. مدیران و معلمان همه انگلیسی بودند تا این که در سال ۱۳۰۶ میس ایدین به عنوان معلم در مدرسه مشغول به کار شد و پس از مدت کوتاهی به سمت مدیریت مدرسه منصوب شد وی در سال ۱۳۰۷ ش توانست در شمال مدرسه ادب زمینی با وسعت تقریبی ۲۰ جریب جهت احداث ساختمانی جدید برای مدرسه فراهم آورد نقشه ی ساختمان مدرسه توسط دکتر کار پزشک بیمارستان مرسلین آماده شد و در نهایت ساختمانی به وسعت ۲۰۰۰ مترمربع در دو طبقه از سنگ خشت و تیرچوبی ساخته و در سال ۱۳۱۱ ش مورد بهره برداری قرار گرفت طبقه اول برای کودکان و دبستان و طبقه دوم برای دبیرستان در نظر گرفته شد در سال ۱۳۱۹ ش همزمان بادبیرستان ادب مدرسه دوشیزگان نیز به اداره معارف واگذار ونام آن بهشت آیین تعیین گردید (معمدی ۲۶/۱۳۸۶؛ ایمانیه ۱۹۹/۱۳۵۰) از آنجایی که ساختمان از سنگ خشت و چوب ساخته شده بود و نیاز به تعمیرات داشت در دوره پهلوی دوم تصمیم به بازسازی مدرسه گرفته شد که مورد مخالفت مسئولین واقع شد و در نهایت مدرسه مرمت ومسجد و ناهارخوری در قسمت شرقی وجنوبی مدرسه ساخته شد اما در زمان جنگ ایران و عراق بر اثر انفجار بمبی در نزدیکی مدرسه ساختمان آن آسیب ببینید و در نهایت مدرسه تخریب و ساختمانی جدید ساخته میشود(میرعمادی ۳۳/۱۳۸۰).

دبیرستان بهشت آیین: پلان طبقه همکف دبیرستان بهشت آیین؛ برداشت حدودی

توسط مهران کاراحمدی بر اساس ماکت موجود و مستندات؛ نمای مدرسه؛ میس

آیدین. مأخذ: آرشیو موزه آموزش و پرورش اصفهان.





نتیجه گیری

در عصر جدید به تبع افزایش جمعیت و رشد سریع شهرها محلات شهری فرصت نیافتند تا خود را به مقتضیات جدید محلات شهری وفق دهند به همین علت به دلیل بی پاسخ ماندن بسیاری از نیازهای ساکنین بی سامانی و اختلالات زیادی حاکم گردید به نظر میرسد مدارس گذشته با بهره گیری از عناصر معماری سنتی از پایداری بیشتری برخوردار بودند مواردی چون فضای استراحت دانش آموزان که امروزه مورد توجه قرار نمیگیرد از فضاهایی است که دانش آموزان را از نظر روانی و جسمی آماده ادامه کلاس میکند بنابراین از جانب متفکران اجتماعی مباحث جدیدی برای مقابله با تحولات پیشنهاد شد که یکی از این مباحث پایداری اجتماعی و فرهنگی است که خود زیر مجموعه توسعه پایدار میباشد. از طرفی مدرسه محیطی آموزشی جهت افزایش سطح دانش است اما در کنار آن مکانی برای تربیت سالم و اعتماد به نفس اجتماعی شدن و افزایش خلاقیت است گاهی محیط های آموزشی نه تنها سبب تامین نیازها و سلامت روان نمیشوند بلکه مخرب و تهدید کننده سلامت روان میگردند معماری مدارس و فضاهای آموزشی مانند بناهای دیگر در طول زمان دچار تغییراتی بنیادی بود که شکلی تازه به فضاها داده است تو این تغییرات در بناها میتواند دارای رابطه ای معنادار با تغییرات مفاهیم و تعاریف مرتبط با کاربری آن بنا باشد هویت و تعلق خاطر نسبت به مکان، نقطه تلاقی عناصر کالبدی، فعالیتها و مفاهیم ذهنی نسبت به مکان و محیط زندگی است. این حس دل بستگی موجب تبدیل فضا به مکانی با ویژگیهای حسی و رفتاری خاص برای افراد میشود. هویت مکانی فضایی با ابعاد مختلف معنایی، کارکردی و کالبدی میتواند نقش مهمی در ارتقای کیفی فضاهای مدارس امروز ایفا کند در این میان، توجه به عوامل هویتی مؤثر در دل بستگی افراد به مدارس میتواند نقش مؤثری در هویت و مطلوبیت شهرها داشته باشد.

منابع فارسی و لاتین:

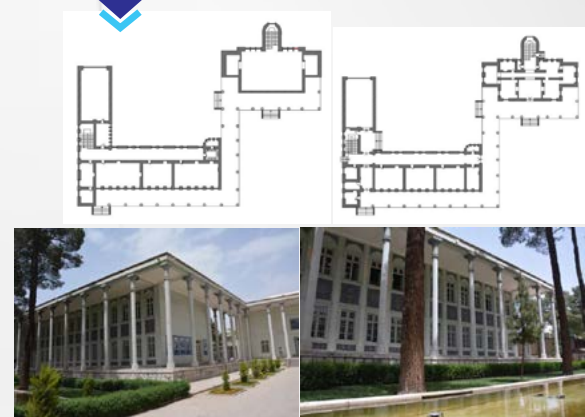
- آبکاریانس، تیگران. (۱۲۹۳). مدارس جلفای نو. اصفهان: دیرآمنابریکچ.
- اخجسته، جمیل و ادواری، مظهر. (۱۳۹۱). بررسی وضعیت مسائل آموزشی اقلیتهای دینی در دوره مظفردالدین شاه. پیام بهارستان، سال پنجم (۱۷)، ۶۸۶-۶۴۵.
- اوین، لئون اوژن. (۱۳۶۲). ایران امروز ۱۹۰۷-۱۹۰۶. ترجمه علی اصغر سعیدی، چاپ اول، تهران: زوار
- ایمانیه، مجتبی. (۱۳۵۵). تاریخ فرهنگ اصفهان. چاپ اول، اصفهان: دانشگاه اصفهان.
- جیل عاملی، عبدالهل. (۱۳۸۷). گزارش اقدامات مرمتی در بنای تاریخی کلیسای کاتولیک حضرت مریم در محله جلفای
- جلالی، سید سعید. (۱۳۹۲). آرامنه و انقلاب مشروطه ایران. چاپ اول، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. اصفهان. مجله دانش نما، سال شانزدهم (۱۶۱ و ۱۶۲)، ۵۹-۵۰.
- خدابخشیان، مقدی. (۱۳۸۴). شکلگیری مدارس در محله جلفای اصفهان. مجله دانش نما، ۱۲۴/۳ و ۱۲۵، ۴۳-۳۹
- دروهانیان، هاروتون. (۱۳۷۹). تاریخ جلفای اصفهان. ترجمه لئون. گمیناسیان و م. موسوی فریدنی، چاپ اول.
- اصفهان: زنده رودبا مشارکت نقش خورشید. فصلنامه فرهنگی پیمان، سال دهم (۴۰)، ۱۰۵.
- دیالنجیان، سدا؛ سیمونیان، ریما؛ ترمیناسیان، میگنوش و ترمیناسیان، کارین. (۱۳۸۶). مدارس ارمنیان اصفهان
- کاراحمدی، مهران؛ کیانی، مصطفی و قاسمی سیجانی، مریم. (۱۳۹۷). بررسی تطبیقی معماری مدارس آرامنه و میسیونرهای فرانسوی در دوره معاصر از منظر تحولات تاریخی و سبکی اصفهان. مرمت و معماری ایران، ۱۵ (۱۳۷، ۱۵۴)
- سلطان زاده حسین. ۱۳۶۴ تاریخ مدارس ایران: از عهدباستان تا تاسیس دارالفنون. تهران: آگاه.
- پیرنیا محمد کریم. ۱۳۷۸. تحقیق در معماری گذشته ایران. تهران: سروش دانش
- سمیع آذر علی رضا. ۱۳۷۹. مفهوم و کارکرد فضای باز در مدارس سنتی و جدید: مجله صفه ۱۰۴: ۳۱-۱۱۱.

ادامه در صفحه بعد

هنرستان هنرهای زیبا بامدیریت عیسی بهادری و هنرستان صنعتی تقسیم شد (کاویانی ۱۳۷۹)

پس از چندی به دلیل اختلافات میان هنرجویان و مسئولان دوشعبه ابتدا دیواری میان دو هنرستان کشیده شد ولی در نهایت هنرستان صنعتی در محلی جدید به فعالیت خود ادامه داد و این ساختمان به هنرستان هنرهای زیبا تعلق گرفت (اگاهی نامه. ۵۳/۱۳۵۵) فارغ التحصیلان هنرستان هنرهای زیبا اصفهان نقش به سزایی در بشرقت نوآوری و معرفی فرهنگ و هنر ایران به جهان داشته اند

هنرستان هنرهای زیبا: پلان طبقه همکف؛ پلان طبقه اول (برداشت: مهران کاراحمدی) (نمای مدرسه؛ عکس ها از مهران کاراحمدی).



مدرسه فرانسوی ها

این مدرسه در محله سنگتراشها قرار دارد. سنگ بنای این مدرسه در سال ۱۲۸۱ هجری شمسی (۱۹۰۳ میلادی) توسط میسیونرهای مذهبی کاتولیک فرانسه به ریاست پردرموت زده در سال ۱۲۸۵ هجری شمسی (۱۹۰۷ میلادی)، شد و ظاهرا با انتقال تمام بخشهای مدرسه گریگور به این ساختمان، فعالیت اصلی خود را آغاز نمود (رازانی، ۱۳۸۷: ۱۳۸). معماری این مدرسه، تیپولوژی بروننگرا و دارای دو حیاط شمالی و جنوبی است. بخش اصلی ساختمان با کشیدگی شرقی-غربی بین دو حیاط قرار دارد که در ۳ طبقه شامل زیرزمین، طبقه همکف و طبقه اول احداث شده است. ورودی اصلی مدرسه از سمت شمال بوده و پس از آن، حیاط شمالی قرار گرفته. معماری این مدرسه از نظر سبکی، تلفیقی از کالسیک ۷ است غربی و معماری سنتی ایران میباشد که سبک کالسیک غربی در پالن معماری ساختمان، قوسهای نیمدایره در و پنجرهها، سرستونها و فرفرزه جانپناه ایوانها و سبک معماری سنتی در پوشش سیمگل نما و قوسهای تیزه سقف زیرزمین، مشاهده میگردد. ساختمان از نظر سازهای، دارای دیوار باربر بوده که در ایوانهای شمالی و جنوبی ساختمان یک ردیف ستون وجود دارد.

مدرسه فرانسوی: پلان؛ برداشت: مهران کاراحمدی نمای مدرسه.

عکس ها از مهران کاراحمدی.





غفاری علی. ۱۳۸۰. ارزش های پایدار در معماری مدارس سنتی ایران. تهران: سازمان نوسازی توسعه و تجهیز مدارس کشور
هیلن براند رابرت. ۱۳۸۶. معماری اسلامی. ترجمه ایرج اعتصام. شرکت پردازش و برنامه ریزی شهری
طهماسبی، فرزانه. ۱۳۹۷. تحلیل ویژگی های کالبدی معماری مدارس اصفهان در اواخر دوره قاجار و دوره پهلوی .
بقالی، عاطفه، قاسم زاده، بهنام و سمانه محمدی (۱۳۹۴ بررسی ارتباط بین دل‌بستگی و رضایت مکانی بازدیدکننده گان » :)
مجله مسکن و محیط روستا، شماره « از منظر تاریخی طبیعی روستای کندوان ۱۵۵
پاکزاد، جهان‌شاه (۱۳۸۶ :) مبانی نظری و فرآیند طراحی شهری، انتشارات شهیدی، تهران.
حیاتی، عقیل (۱۳۸۹ :) ارزیابی مؤلفه های هویت بخش محلات شهری (نمونه موردی: محله اوین تهران)، پایان نامه
کارشناسی ارشد، استاد راهنما: بوالفضل مشکینی، استاد مشاور: کرامت‌الله زیاری، دانشگاه تربیت مدرس تهران، تهران.

• Connell, W. F. (1980). A History Of Education In The Twentieth Century World. Canberra: Curriculum Development Centre.

Foran, John. 1993. Fragile Resistance: Social Transformation in Iran from 1500 to the Revolution. Boulder, San Francisco, Oxford: Westview Press

Vaghfi, Mohammad Reza. 1975. Modern of Iran: 1925-1975. University of California, State Management Training Center

Keddie, N.R. 1981. Roots of The Revolution. Yale University Press

Peter Avery. 1965. Modern Iran. New York: F.A. Praeger

[Http://www.archnet.org](http://www.archnet.org) accessed in 15.12.2013

[Http://www.yazdchto.ir](http://www.yazdchto.ir) accessed in 18.12.2013

Altman, I., Low, S. (1992): Place Attachment. New York, Plenum Press.

1. Dovey, K. (1992): framing places: Mediating Power in Built Form, London, Routledge.

2. Relph, E. (1976): Place and placelessness. London: Pion Limited.

3. Scannell, Leila, Gifford, Robert. (2011), Defining place attachment: A tripartite organizing framework, Journal of Environmental Psychology, 30, pp.1-10.

4. Tuan, Y.F. (1977): Space and Place: The Perspective of Experience. London: Edward Arnold. Relph, E. (1976), Place and placelessness. London: Pion Limited.

5. Williams, D.R., Vaske, J.H. (2003), The Measurement of Place Attachment: Validity and Generalizability of a Psychometric Approach, Forest Science, 49(6), 830-840.

The Role of School Architecture in Mediating School-Community Interaction and Socio-Cultural Resilience: Case study: (Qajar period and Pahlavi period)

Mahsa Yousefzadeh * 1

Azin Ranjbar ** 2

1- Lecturer at Najafabad National University of Girls' Skills

2- Lecturer at Najafabad National University of Girls' Skills

1. Mahsa_usefzade@yahoo.com

2. Azin.niza.azin@gmail.com

Abstract

This study investigates the role of school architecture in mediating the interaction between schools and their surrounding communities, focusing on socio-cultural resilience during the Qajar and Pahlavi eras in Iran. By employing a comparative case study methodology, architectural features of schools from these two historical periods were analyzed through archival documents, historical plans, and photographic evidence. The research highlights how spatial configurations, such as courtyard designs, classroom arrangements, and communal spaces, facilitated or hindered community engagement and cultural sustainability within educational settings. Findings reveal that Qajar-era schools emphasized organic integration with local social structures, promoting cultural continuity, while Pahlavi-era schools introduced modernist architectural elements that both enhanced physical functionality and posed challenges to traditional social interactions. The study contributes to understanding the interplay between architecture and socio-cultural dynamics in educational environments and offers insights for designing resilient schools that foster stronger community ties and cultural sustainability in contemporary contexts

Objective of this research: The aim of this study is to examine the impact of school architecture on school-community interaction and its role in enhancing socio-cultural resilience in schools during the Qajar and Pahlavi eras

Methods: This study employs a qualitative, comparative case study approach based on historical architectural and document analysis

Conclusion: The findings indicate that school architecture significantly influences social interaction and cultural resilience, particularly when spatial design aligns with the local community context. Qajar-era schools proved more effective in fostering such connections compared to those of the Pahlavi period

Keywords: School Architecture, School-Community Interaction, Socio-Cultural Resilience, Qajar Era Schools, Pahlavi Era Schools