

کیفیت فضای باز شهری در تعامل با کودکان

امیر منصوری^{۱*}، مینو قره بیگلو^۲

^۱ استادیار دانشکده معماری، پردیس هنرهای زیبا، دانشگاه تهران
^۲ دانشجوی دوره دکتری معماری، پردیس هنرهای زیبا، دانشگاه تهران

تاریخ پذیرش: ۹۰/۱۱/۲۷

تاریخ دریافت: ۹۰/۸/۲۶

چکیده

کودکان با توانایی‌ها، نیازها و بلوغ‌های متفاوت بر اساس مراحل رشد سنی، نحوه شرایط زندگی و بافت اجتماعی محل سکونت، دارای نیازهای روان‌شناختی بسیار پیچیده‌تر از نیازهای بیولوژیکی و فیزیکی هستند. اگرچه محیط‌های شهری علاوه بر بزرگسالان، مخاطبان خردسال و تیزبینی دارد که بسیار بیش‌تر از بزرگسالان تحت تأثیر متغیرهای محیطی هستند، اما شهر مدرن، نه تنها نمی‌داند چگونه کودک را بپذیرد، بلکه ترجیح می‌دهد او را تا زمانی که به سن رویارویی با محیط شهری برسد در اماکن محافظت شده مانند زمین‌های بازی نگه دارد. این نوشتار با فرض این‌که، فضاهای شهری به عنوان بستر پرورش کودک با تأمین خواست‌ها و نیازهای کودک، به روند رشد فیزیکی و اجتماعی او کمک می‌کند، به طرح مؤلفه‌های کیفی فضای باز شهرها، هم‌چون ایجاد امکان فعالیت آزاد کودک در ارتباط با این فضاها، حضور و اهمیت طبیعت، مشارکت کودکان به عنوان شهروند در طراحی و استفاده از این فضاها و بازتعریف نظارت بزرگسالان بر کودکان در استفاده از این فضاها، می‌پردازد. در مجموع، این مؤلفه‌ها باعث ارتقای تعامل کودک با فضای باز شهرها می‌شود. در نهایت، پیشنهادهایی نوشتار در جهت ارتقای کیفیت فضاهای باز شهری در تعامل با کودک برای شهر ایرانی، بهره‌گیری از آموزه‌های معماری سنتی و پیشینه فرهنگی کشورمان، بازآفرینی مجدد مفهوم نگرش به کودک و شهر و هم‌چنین ارتقای کیفیت فضای باز شهرها به «مکان» دوستدار و پذیرای کودک ارائه شده است.

واژگان کلیدی: فضای شهری، شهر سنتی ایران، فضای بازی، کودک و شهر، شهروند، تربیت.

مقدمه

صاحب‌نظران تعلیم و تربیت، کودک را محصول تعامل طبیعت- تربیت، وراثت- محیط و طبیعت- تجربه دانسته‌اند (شعاری‌نژاد، ۱۳۷۹: ۳). با این تعریف، نقش فراگیر محیط‌هایی که کودکان در آن حضور می‌یابند، مشخص می‌شود. پژوهشگران عصر حاضر نیز در بیان ضرورت‌های اساسی رشد، بر نقش محیط زندگی کودک و امکانات محیط برای تحرک آزاد و مستقل، گسترش مهارت‌های بدنی و ایجاد پیوندهای عاطفی و روحی با آن تأکید می‌کنند (بهروزفر، ۱۳۸۰: ۲۰ به نقل از لافون، ۱۳۶۹). به دنبال آگاهی از این که وظیفه نگه‌داری از کودکان مسئله‌ای اجتماعی است، تفاوت معنادار و پایه‌ای از عباراتی چون «ساکت نگه‌داشتن کودک» و یا «مراقبت از کودک» شکل گرفت (Alexander, 1977:525) و ضرورت لزوم توجه به محیط‌های زندگی روزمره کودکان مشخص گردید.

در جوامع شهری، سه واحد اجتماعی خانواده، مدرسه و فضاهای شهری در روند آموزش و اجتماعی شدن کودکان دارای اهمیت ویژه‌ای هستند. اگرچه برای کلیه اجزای شهر نمی‌توان انتظار تناسب با شرایط فیزیکی و روان‌شناختی کودکان را داشت، اما در بخش‌هایی از فضای شهر همانند فضاهای باز باید شرایط مناسب برای تجربه کردن محیط در اختیار کودکان قرار داده شود. دور کردن کودکان از محیط شهری، به معنای دور کردن آن‌ها از زندگی است. از آن جایی که یکی از پیامدهای خانواده‌های کم‌جمعیت عصر حاضر، محدودیت تجارب اجتماعی کودکان است، لزوم ایجاد فضاهای شهری که پاسخ‌گوی نیازهای کودکان با توقع‌ها، سبک‌های متنوع زندگی و فعالیت‌های متعدد باشد، بیش‌تر گردیده است. در واقع کودکان برای اولین بار با تجربه عرصه محله و فضای باز شهر به تعاملات اجتماعی با دنیای پیرامون می‌پردازند. این تعاملات در روند بلوغ اجتماعی و افزایش سطح آگاهی آنان نقش مهمی دارد. فضاهای شهری، در پذیرش نقش‌های مختلف اجتماعی، فرهنگی، شیوه زندگی، تعامل عقاید و نهادینه کردن الگوهای رفتاری کودکان از طریق ارتباط مؤثر میان آموخته‌های پیشین با تجارب فعلی در آن‌ها نقش بسزایی دارد و در نهایت منجر به احساس تعلق به محیط، بلوغ فردی و اجتماعی و شناخت از خود می‌گردد (Egretta Sutton & Kemp, 2002:171).

همگام با تحولات مدرنیته شدن کشورهای در حال توسعه، در شهرهای ایران نیز شاهد ارتباط بلافصل مجتمع مسکونی با شریان‌های اصلی شهر بوده‌ایم و اساساً ساخت شهرهای بزرگ در ایران بر مبنای تسهیل ترافیک و بلوک شهری نهاده شده است. محیط‌های مصنوع در شهرهای کنونی ایران در اکثر مواقع بر پایه نیازهای کودکان بنیان نشده و حتی فضاهای شهری طرازی شده نیز، در تناسب با شرایط فیزیکی- روانی کودکان نیستند. هم‌چنین مشکلات اجتماعی و اقتصادی شهر، مسائل کودکان را افزون ساخته است. لذا کودک امروز (ایرانی) امکان تجربه کوچه، خیابان و فضای باز شهر را به عنوان محل زندگی ندارد. در دهه حاضر شاهد تغییر نگران‌کننده‌های دیگر در سطح جهانی در عادات روزانه کودکان هستیم؛ کودکان کم‌تر در بازی و

فعالیت‌های آزاد در فضاهای باز یا فضاهای عمومی شرکت می‌کنند و اکثر اوقات خود را در خانه، کلاس‌های فوق‌برنامه و تحت نظارت مستقیم والدین سپری می‌کنند. این تغییر در شیوه زیست کودکان امروز ایران که همگام با تحولات جهانی در حال وقوع است، باعث پدید آمدن رویکرد جدیدی در سطح بین‌الملل تحت عنوان «دوران کودکی مدرن» شده است (Jones, 2002:17). اخیراً جنبش‌هایی با شعار «توجه به آسایش کودکان» به کزات بیان کرده‌اند که بیش از نیمی از کودکان جوامع صنعتی، در شهرهایی زندگی می‌کنند که در تطابق با شرایط فیزیکی و روان‌شناختی آن‌ها نیست و کشورهای در حال توسعه (از جمله ایران) نیز با سرعت در این مسیر در حال حرکت هستند.

به نظر می‌رسد دیگر زمان نگرانی در مورد سرنوشت کودکان فرا رسیده باشد، زیرا موقعیت کودکان در محیط‌های شهری امروز ایران، رو به زوال است. ترس از ناامنی و عدم تناسب فضای باز شهرها با شرایط فیزیکی و روانی کودکان، آن‌ها را مجبور به عقب‌نشینی از فضاهای عمومی به فضاهای خصوصی و از فضاهای محله‌ها به درون خانه‌ها کرده است. این مسأله به علاوه فشار عصر الکترونیک- علی‌رغم محاسن آن نظیر بالابردن سطح آگاهی- باعث تهدید معصومیت و پاک‌ی دوران کودکی و هم‌چنین از بین رفتن شرایطی شده است که روان‌شناسان از آن به عنوان «فعالیت آزاد» نام می‌برند. به همین دلیل کودکان در روند توسعه شهری عصر مدرن، فضاهای «فعالیت آزاد» را روز به روز بیش‌تر از دست می‌دهند.

پیامد این محدودیت آن است که کودکان امروز ایران بیش‌تر در محیط‌هایی رشد می‌کنند که برای‌شان خسته‌کننده است؛ محیط‌هایی نظیر مدارس و کلاس‌های فوق‌برنامه که امکان نظارت مستقیم بزرگسالان بر آن‌ها وجود دارد. کودکان به جای تجربه محیط و ماجراجویی در دنیای پیرامون، در جستجوی هیجان‌ها تخیل، افسانه‌ها و تقلید از تلویزیون و بازی‌های کامپیوتری هستند. به این ترتیب آن‌ها «دوران کودکی تصنعی» را که توسط بزرگسالان پرداخته شده است، سپری می‌کنند. نتایج قهری شیوه‌های زیست امروز و خصوصیت شهرهای کنونی، موجب بروز پدیده‌هایی نظیر افزایش نامتناسب وزن، افزایش کودکانی که در فعالیت‌های فیزیکی با نردبان رشد سنی خود متناسب نیستند، عدم رشد درک فضایی در تحلیل و شناخت محیط پیرامون و نقصان در روند اجتماعی شدن کودک، نیز گردیده است.

مهم‌ترین پیامد منفی این‌گونه رشد کودکان در شهرهای کنونی این است که نمی‌توان از این کودکان انتظار انسان‌هایی جسور، خلاق و کنجکاو را داشت. کودکانی که در محیط‌هایی با کیفیت پایین از نظر تحرک، انعطاف‌پذیری و فعالیت آزاد زندگی می‌کنند، به تدریج تبدیل به «مصرف‌کننده» افکار خواهند شد، نه «تولیدکننده». به نظر می‌رسد در مورد کودکان نیز همان اشتباه تولید هوش مصنوعی را مجدداً مرتکب شده‌ایم: اگرچه آن‌ها قادر به ایجاد ارتباط هستند، ولی چیزی برای گفتن ندارند.

۱. پرسش‌ها و فرضیه

امروزه آگاهی جامع‌تری از ارتباط الگوهای رفتاری با بستر بروز آن

حاصل شده است. یکی از نتایج این آگاهی‌ها، بحث «مکان» به عنوان محصول تعامل انسان با ابعاد فرهنگی و اجتماعی با محیط پیرامون است. دو پرسش این پژوهش این است که: کدام مؤلفه‌های کیفی (عینی- ذهنی) فضای باز شهری، در برقراری ارتباط با کودکان مؤثر هستند؟ نگاه به پیشینه تاریخی حضور کودک در فضاهای شهری ایران، چه نتایجی را برای بهبود اوضاع پیشنهاد می‌کند؟

از آن جایی که در حال حاضر فضاهای باز شهری در شهرهای کنونی ایران، در روند شکل‌گیری خود از ضرورت طراحی و مدیریت این فضاها در ارتباط با تأثیر پرورشی آن‌ها بر شخصیت و هویت کودکان بی‌بهره‌اند، فرض اصلی نوشتار این است که با کاربست رویکردی یکپارچه و کل‌نگر به موضوع کودک و فضای باز شهری از دو جنبه روان‌شناختی، کاربردی و تأمل در آموزه‌های شهر سنتی ایران در مواجهه با کودک، می‌توان به رهیافتی در برقراری تعامل کودک با فضای باز شهرها دست یافت. در این باره با تغییر نگرش به موضوع کودک، نه به عنوان بزرگسال تکامل نیافته، بلکه به عنوان انسانی با خواست‌ها و نیازهای خاص و هم‌چنین تغییر در نگاه به موضوع فضای باز شهری نه به عنوان فضا، بلکه به عنوان «مکان» که شامل تعامل پیچیده بین پاسخ‌های ادراکی، شناختی و عاطفی است، می‌توان به نتایج قابل تأملی در برقراری تعامل و ایجاد حس تعلق کودکان به آن دست یافت.

۲. پیشینه تاریخی حضور کودک در فضای جامعه سنتی ایرانی^۱

معماری و شهرسازی، پیچیده‌ترین و ژرف‌ترین افعال انسانی هستند. پیچیده‌بودن جهت که جامعیتی انسان شمول دارند و ژرف‌بودن جهت که از عمیق‌ترین لایه‌های وجودی سازنده خویش برای پاسخ‌گویی به عمیق‌ترین نیازهای انسانی نشأت گرفته است. کودکانی که در شهر سنتی ایران می‌زیستند، آرایش و نظام فضا را به صورتی خاص ادراک می‌کردند. نقاط عطف و محورهای شاخص شهر و وابستگی آن‌ها به جهان بینی روان در پس کالبد شهر، ساختار ذهن آن‌ها را تشکیل می‌داد (منصوری، ۱۳۸۹: ۳۲). بنابراین برای درک بهتر حضور کودک در فضای شهر سنتی ایران، دو نگاه موازی به مقوله کودک و فضای شهر سنتی ایران به روشن‌تر شدن بحث کمک بیش‌تری می‌کند.

۲-۱. نگرش به کودک

در جامعه سنتی ایران، ایمان و اعتقاد انسان به تعالیم و مبانی اسلام و به ویژه به گوهر آن که معنویت است، شکل دهنده اصلی فضای فکری جامعه سنتی است که به عنوان اصلی‌ترین عامل ایجاد جامعه سنتی نقش ایفا می‌کند (مطهری، ۱۳۷۸). هدف تعلیم و تربیت اسلامی، پرورش ابعاد وجودی و شخصیتی انسان است و به عبارت دیگر هدف تربیت اسلامی، انسان‌سازی و شناخت خویش است (شریعت‌مداری، ۱۳۷۰). اسلام برای پرورش عقل بر مشاهده، تجربه و علم تأکید دارد و از تعلیم و تربیت، تلقی ماوراء کسب معلومات دارد و تعلیم و تربیت را تجدید نظر در تجربه‌ها

و تشکیل مجدد آن تجربه‌ها تعریف می‌کند (پیشین، ۱۳۷۰). لذا مقصود تعلیم و تربیت اسلامی، کسب دانش و معرفت به مفهوم درک مکارم اخلاقی و فهم دینی از جهان است که نه تنها متوجه ذهن، بلکه در قلب انسان‌ها نیز متبلور می‌گردد.

حس کنجکاو و میل به آفرینندگی، نیاز به دانستن و درک حقیقت و واقعیت‌ها از نظر اسلام به عنوان امور فطری^۲ انسان به‌شمار رفته و پاسخ‌گویی و بهره‌گیری مطلوب از آن مورد تأکید قرار گرفته است (مطهری، ۱۳۷۶). میل به جستجوگری، تلاش در شناخت محیط اطراف، درک حقیقت اشیا و پدیده‌های زندگی که از ماه‌های آغازین کودکی در زندگی انسان مشهود است، از امور فطری انسانی است. شواهد متعددی مبنی بر پرسش‌های متعدّد کودکان در مورد چیستی و چرایی پدیده‌ها که بارها در فرایند رشد کودکان شاهد آن هستیم، گواهی بر این نیاز فطری است. از سویی دیگر کودک، هم‌چون لوحی سفید که کم‌تر در معرض تعارض‌ها و تناقض‌های محیطی واقع شده است، موجودیتی است که هنوز بر مدار فطرت قرار دارد و کلیه رفتار و عملکردهای انسان کودک (نظیر صداقت و ...)، حکایت از حضور پررنگ فطرت انسانی در وی دارد. جامعه سنتی با علم به این که اساساً انسان دارای نهاد (عالم درون) و فطرت پاک است، کودک را در زنده نگه داشتن فطریات و سرشت پاکش دستگیری و همراهی می‌کند. توجه به سرشت و فطرت انسان که رو به نیکی، صلاح و خیر دارد، مورد توجه خاص جهان‌بینی جامعه سنتی ایران بود و هدف آموزش و تعلیم به کودک، انتقال صرف معلومات نبود، بلکه هدف اصلی، ایجاد رشد فکری و قوه تجزیه و تحلیل به کودک محسوب می‌شد.

۲-۲. ویژگی‌های کالبدی شهر

فضای کالبدی شهر سنتی ایران به عنوان تجلی‌گاه کالبدی باورها، عمل، اخلاق و رفتار انسان آن عصر، بر اساس انطباق با نیازهای مادی و معنوی انسان و شرایط محیط طبیعی طراحی و ساخته شده بود. از جمله ویژگی‌های بارز معماری و شهرسازی سنتی ایران که باعث تعامل بهینه کودک و فضای شهر سنتی می‌شد، می‌توان به موارد زیر اشاره نمود:

الف. محلّه و هویت محلّه‌ای شهرها^۳

شهر سنتی ایران در عین القای نظم، دارای بافتی بی‌نظم بوده است. بی‌نظم از آن جهت که از نظم اقتدارگرا در کلیه فضاها برخوردار نبود و به عناصر متنوع امکان ظهور می‌داد و منظم از این رو که ارتباط میان عناصر و نحوه استقرار آن‌ها را تعریف می‌کرد. بنابراین، محلّه و کوچه‌ها همواره، مکانی ایمن برای استفاده و بازی کودکان بوده است و در ساخت و نگاه‌داری بخش‌هایی از این محلّه‌ها، کودکان نیز مشارکت مستقیم داشته‌اند. این امر باعث انگیزش اتحاد محلّه‌ای و احساس مالکیت ساکنان به ویژه کودکان می‌شد. کوچه و خیابان برای کودک سنتی صرفاً محل گذر و معبر نبود، بلکه جای مکث، تربیت و تجربه نیز بود.

ب. ارتباط با طبیعت

شهر سنتی ایران با جهان‌بینی روان در پس کالبد، طبیعت

را یکی از منابع مهم شناخت تلقی نموده و سعی در احترام به طبیعت از طریق همزیستی شهر با طبیعت داشته است. ارتباط ادراکی، به ویژه رابطه بصری و احساسی با طبیعت مانند امکان رؤیت و احساس عناصر و مظاهر طبیعت مانند آسمان، طلوع و غروب خورشید، حرکت ابرها، ماه و ستارگان، رشد، شکوفایی، خزان، تغییر و تحول در گیاهان که حاکی از عظمت الهی و خلقت شگفت‌انگیز طبیعت بود، از جمله وسیله‌هایی برای ارتباط روانی انسان خصوصاً کودکان با طبیعت و یادآور وجود خداوند به عنوان منشأ هستی بوده است (غفاری، ۱۳۷۷).

ج. حضور کودکان در متن اجتماع

معماری سنتی ایران با وجود عدم تعریف فضای خاص ویژه برای کودکان، با عین ساختن آموزش، کار، زندگی اجتماعی و مسائل فراغتی، محیط زندگی شهری را تلطیف می‌نمود. این آمیختگی موجب نشاط و سرزندگی محیط و افزایش تمایل حضور کودکان در آن می‌شد. از شواهد این سرزندگی، حضور فعال کودکان در مراسم مذهبی، مساجد و تکایا بود. علی‌رغم این که این فضاها در تناسب کامل با شرایط فیزیکی کودکان نبودند، ولی همواره به دلیل بافت فرهنگی - مذهبی آن دوران، محلی برای آموزش و تجربه کودکان به شمار می‌رفتند که این امر خود باعث ارتقای فرایند جامعه‌پذیری در کودکان می‌شد. کودکان می‌آموختند که چگونه و تحت چه شرایطی با دیگران ارتباط برقرار کنند تا بتوانند از مزایای زندگی اجتماعی و در میان دیگران زیستن بهره‌مند شوند.

د. تناسب با توانایی شناختی و ادراکی کودک

معماری و شهر سنتی ایران به دلیل داشتن ویژگی‌های نظیر ریتم، تکرار سلسله مراتب، تداوم - پیوستگی، تقارن - تعادل، مقیاس انسانی و کثرت در عین وحدت، طبق اصول گشتالت^۴ باعث سهولت در ادراک محیط می‌گردد. در مورد کودکان نیز این ترتیب تداوم و توالی موجود در معماری سنتی باعث سهولت انعکاس در ذهن کودک می‌گشت، چرا که کودکان، نه از استدلال ذهنی بلکه از تجارب عینی گذشته برای یافتن مسیر و تطابق خود با فضاها استفاده می‌کنند (Moore, 1990 : 34). کودک به مدد نشانه‌ها و همسانی‌های تصویری رنگ‌ها یا مصالح و یا نوعی رابطه با توالی معین در سیمای محیط به تعبیر اطلاعات، فائق می‌آید و قادر می‌شود موقعیت خود را درک نماید؛ چرا که این ویژگی‌ها ریشه در ناخودآگاه ذهنی کودک یا طرح‌واره‌های ذهنی اولیه وی دارد (یونگ، ۱۳۷۶: ۱۰۵).

مؤلفه‌های سازنده مکان، زمان و تجربه انسان در فضا است که دائماً در حال نو شدن است، مکان، ماهیتی سیال، جاری و غیر ثابت پیدا می‌کند و ترکیب «فضا» و «ادراک انسان از فضا» ماهیت مکان را می‌سازد (منصوری، ۱۳۸۹: ۳۱).

از بعد روان‌شناختی، درک معنا به واسطه شناخت غیرمستقیم یا حرکت در خارج از جریان وقایع ادراک - کنش صورت می‌گیرد؛ به عبارتی، وقتی فردی در ارتباط مستقیم با موضوعی قرار گیرد، آگاهی و شناخت کامل صورت نمی‌پذیرد. بنابراین کودکان نیز تنها به واسطه بازتاب محیط در تجاربشان، معنا و ارزش ارتباط با مکان را خواهند آموخت، زیرا آگاهی در حین تجربه مستقیم به کم‌ترین حد خود می‌رسد تا حدی که مواجهه با جهان، تقریباً ناخودآگاه و عادی به نظر می‌رسد و مرز تجربه بین خود و جهان مورد اغفال واقع می‌شود (Heft, 2003: 151). شناخت غیر مستقیم، این امکان را برای کودکان فراهم می‌کند تا تجربه مکان را در ذهن خود منعکس سازند و ماهیت ارتباط خود را با مکان به واسطه تجربه، تعیین نمایند.

نکته حائز اهمیت در رشد ادراکی کودک این است که این رشد، تقابلی از کنش و ادراک محسوب می‌شود و به صورت چرخه‌ای همدیگر را پشتیبانی می‌کنند. با این دیدگاه، تعامل دیالکتیکی ارتباط کودک با مکان مورد تأیید است. مکان، دارای ارتباط واسطه یا دوسویه با کودک در ارتباط با رفتار یا تکالیف وی است. کودک برای ارضای برخی خواسته‌ها و نیازهایش با مکان تعامل می‌کند. برای اینکه کودک، مکان خاصی را به لحاظ ارزشی به دیگر مکان‌ها ترجیح بدهد، این مکان باید خواسته‌ها و نیازهای او را ارضا کند و بین کنش و ویژگی‌های محیطی مربوطه تناسب ایجاد شود. در این حالت کودک برای ارضای نیازهای خود، با محیط تعامل می‌کند. هم‌چنین زمانی که زمینه اجتماعی - اکولوژیکی برای تحقق این قابلیت تقویت می‌شود، کودکان ممکن است نسبت به مکان، احساسات عاطفی شدیدی نشان دهند. موضوع مهم برای مفهوم‌سازی تعامل با مکان در دوران کودکی این است که کودکان با مکان‌هایی روابط عاطفی مطلوبی ایجاد می‌کنند که خواسته‌ها و نیازهای آن‌ها را در فرایند رشدشان برآورده کند. «مکان دوستی»، پیوندی پرمحبت و تأثیرگذار میان مردم به ویژه کودکان و مکان‌ها است. مکان دوستی، به صورت‌های متفاوتی ابراز می‌شود که می‌تواند زیبایی شناختی، حسی یا عاطفی باشد و حس مکان، شامل واکنش عاطفی یا بیولوژیکی به محیط کالبدی و فرهنگی است (Tuan, 2001: 199).

۴. اصالت فضای باز شهری در جریان آموزش و پرورش کودک

«جان دیویی»^۵ یکی از صاحب‌نظران امر آموزش و پرورش معتقد بود که آموزش و پرورش، خود زندگی است و هدف تعلیم و آموزش در مورد کودکان باید بر حل مسائل و مشکلاتی منطبق باشد که کودک در جریان زندگی روزمره و در محیط اجتماعی خود با آن‌ها مواجه است. دیویی، بزرگ‌ترین عیب روش‌های معمول آموزشی را جدایی بین دانش و عمل می‌دانست (شاتو، ۱۳۷۶: ۲۹۹). هسته

۳. مفهوم مکان و ارتباط آن با رشد کودک

مطالعات و تحقیقات متفاوت صورت گرفته در مورد بحث مکان از دیدگاه‌های متعدد، همگی در یک نکته اتفاق نظر دارند که تفسیر معنای مکان، شامل تعامل پیچیده بین پاسخ‌های ادراکی، شناختی و عاطفی به محیط است و عوامل برخاسته از زمینه در این خصوص نقش بارزی دارند؛ چراکه درک انسان از مکان وابسته به فیزیک فضا و هم‌چنین تجربه وی از آن است. از آن جا که یکی از

۵-۱. بازی آزاد، شیوه‌ای برای یادگیری

«بازی آزاد» کودکان، مفهوم پیچیده‌ای است که تعریف دقیقی ندارد، اما به طور معمول شامل خصوصیات نظیر لذت‌بخش، خودانگیخته، برنامه‌ریزی نشده، فعال و رها از قوانین بزرگسالان است. کودک در عین بازی کردن، تجربه‌هایی کسب می‌کند که در حین لذت بردن از آن، بدون این که به طور مستقیم آموزشی داده شود، فرایند یادگیری نیز صورت می‌پذیرد (مهبجور، ۱۳۷۶: ۲۳). فضای «بازی آزاد» نیز قلمرویی است خارج از خانه که چهار خصیصه در دسترس بودن، امنیت، انعطاف‌پذیری و فرصت تعامل با دیگر کودکان را دارد (Blinkert, 2004:100).

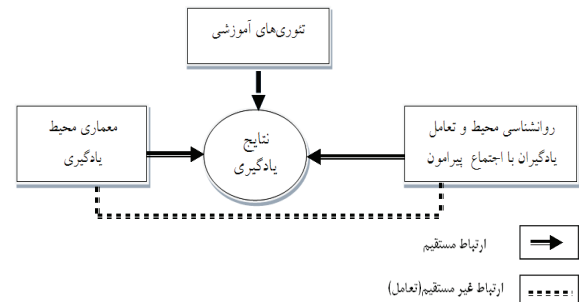
۵-۲. بازی خیابانی

یاد خاطرات دوران کودکی، بی‌اختیار فضای کوچه‌ها و خیابان‌ها را به عنوان فضای مطلوب بازی در اذهان مجسم می‌کند. خصیصه بازی در خیابان‌ها، پدیده فرهنگی و در عین حال بین‌المللی است^۷. خیابان‌ها و کوچه‌ها به عنوان نهادهای اجتماعی سازی کودکان، زمینه‌ای برای فعالیت‌های سازنده و مؤثر در رشد آن‌ها محسوب می‌شود. بازی‌های خیابانی کودکان باعث سرخوشی، شادابی، افزایش مهارت، آزمون - خطا کردن، ابراز وجود، آزادی، اعتماد به نفس، یاد دادن - یاد گرفتن، افزایش مهارت‌های گفتاری، درک فضا، بیان خلاقانه، ماجراجویی و کشف می‌شود. محیط کوچه‌ها و خیابان‌ها با فراهم آوردن امکان تعامل گروه هم‌سالان با اجتماع پیرامون در محلی نه چندان دور از محل زندگی، نقش مهمی در رشد ذهنی، شناختی و ساختار اجتماعی کودکان دارد، تاحدی که زمین‌های بازی طراحی شده نمی‌تواند جایگزین آن‌ها شود. لذا طراحی کوچه‌ها و خیابان‌ها همانند زمین‌های بازی باید در جهت یادگیری کودکان نسبت به مفاهیم، روابط، شکل‌ها، اندازه‌ها و رنگ‌ها و مسائل زیباشناختی باشد (Moore, 1990: 35). همه این عوامل از طریق ایجاد ارتباط معنادار میان دانش ذهنی کودکان با تجارب آن‌ها، منجر به ایجاد ساختار معنادار یادگیری در ذهن کودک می‌شود که خود لازمه رشد و شناخت او به شمار می‌آید. بنابراین تلقی آن به عنوان موضوعی حاشیه‌ای، خطاست. محیط کالبدی کوچه و خیابان عاملی تأثیرگذار بر همه کاربران، از جمله کودکان است که به نوبه خود، عاملی مؤثر در رشد و هویت‌بخشی به کودک تلقی می‌شود (Abu-Ghazze, 1998: 800). این محیط منجر به ایجاد آگاهی از توانایی‌ها و محدودیت‌های افراد می‌گردد و حس برتری و اعتماد به نفس به وسیله آگاهی از مهارت‌های خاص را در آن‌ها ایجاد می‌کند.

واژه آلمانی Woonerf یا «خیابان برای زندگی»، به عنوان حیاطی برای مناطق مسکونی از بحث‌های مطرح روز است و به کوچه و خیابان‌هایی اطلاق می‌گردد که هدف آن آرام‌سازی ترافیک، تغییر و تبدیل آن به زندگی محلی است. این کار با راه‌کارهایی نظیر طراحی فضای سبز، تنوع کف‌سازی برای انواع فعالیت‌ها و تعاملات اجتماعی با محوریت کاربر پیاده خصوصاً بازی کودکان مناسب‌سازی می‌شوند. فلسفه وجودی Woonerf در این

مرکزی و مفهوم اساسی فلسفه دیویی را باید در اصطلاح تجربه و امکان تجربه آموخته‌ها در محیطی واقعی جستجو نمود.

«واشبرن»^۸ از دیگر پیشگامان صاحب‌نظر در حیطه آموزش و یادگیری، اقدام به بسط نظریه‌های «جان دیویی» با محوریت یادگیری نموده است. وی معتقد است به منظور درک چگونگی کارکرد صحیح و کارآمد محیط یادگیری، ناگزیر از شناخت عوامل مؤثر بر روند یادگیری هستیم.



نمودار شماره ۱: چارچوب مفهومی نتایج یادگیری

مأخذ: DeGregori, 2007:9

واشبرن این عوامل را این گونه بیان می‌کند:

طبق این نظریه، تعامل کودکان با محیط فیزیکی - اجتماعی پیرامون، به عنوان یک عامل مهم در فرآیند یادگیری مؤثر و کارآمد است و تنها در صورت ارتباط عمیق و توأم با تجربه در محیط است که نیازهای آموزشی و پرورشی کودکان برآورده خواهد شد. لذا با این دید، فضای محله‌ها و شهرها بر کیفیت زندگی کودکان و مهم‌تر از آن بر کیفیت آموزش و پرورش تأثیر مستقیم دارد و قادر است فرآیند یادگیری را متأثر نماید (DeGregori, 2007:9).

۵-۵. اصالت بازی و اهمیت آن در رشد کودک

از آن جایی که دنیای اطراف کودکان مخصوص بزرگسالان است، لذا آن‌ها از طریق بازی تلاش می‌کنند فضایی ویژه برای خود بسازند (Alexander, 1977: 228). کودکان از بازی به عنوان وسیله‌ای برای درک دنیا، لمس واقعیت‌ها، کشف خاصیت فیزیکی اشیاء و تغییر در محیط استفاده می‌کنند. چیزی که آزمایش آن‌ها را جالب می‌کند، استفاده از راه‌های ابتکاری و از قبل برنامه‌ریزی نشده و استفاده از واقعیت‌ها برای ایجاد محیطی خیالی است. در یک کلام، جذابیت برای کودک یعنی خلق مجدد دنیایی که درون آن زندگی می‌کنند و ورود به دنیایی همانند دنیای بزرگ‌ترها، ولی با گذرنامه‌ای با نام «خیال‌پردازی».

گرایش کودکان به دویدن، بازی کردن، خط خطی کردن و نقاشی کردن، امری غریزی و وابسته به دنیای مخصوص و رؤیای آن‌ها است. در بیان اهمیت بازی، ذکر این نکته بسنده است که پژوهش‌گران به سه مزیت رشد جسمانی، رشد عقلانی (از دو جنبه رشد ذهنی و شناختی) و رشد اجتماعی - عاطفی اشاره دارند که در نهایت منجر به ایجاد قدرت سازمان‌دهی و آموزش و شناخت اجتماعی می‌گردد (آمالی، ۱۳۷۹: ۶۴).

پارادیم بر تعلق کوچه و خیابان به همه ساکنان، استوار است و به عنوان حوزه اجتماعی باعث ارتقای تعاملات و کارکردهای اجتماعی سازنده ساکنان، خصوصاً کودکان می‌شود. این امر منجر به افزایش حس تعلق به محیط، نگهداری و حفاظت از آن و شکل‌گیری الگوی ثابت بازی برای کودکان و تشویق فعالیت‌های اکتشافی کودکان آن منطقه می‌شود (Pressman, 1987:42).

۶. بررسی رویکردها

در یک دسته‌بندی از رویکردهای مختلف به موضوع کودک و محیط پیرامون، این نوشتار سه رویکرد اصلی برای طراحی و مدیریت فضاهای بازی شهری را در معنای عام کودک و فضای بازی شهری معرفی می‌کند که در بخش پیشنهاد راه کارها، موضوع به صورت خاص‌تر برای کودک ایرانی در شهر ایرانی پیشنهاد خواهد شد.

۶-۱. ایجاد مکان‌هایی برای «فعالیت آزاد کودکان»

یکی از راه کارهای موفق در بحث تعامل کودکان با فضاهای بازی شهری، ایجاد مکان‌هایی جذاب برای کودکان است که این موضوع از دو جنبه زیر قابل بررسی است:

الف. طبیعت و ارزش آن در بازی کودکان

از آن جایی که کودکان، دنیای اطراف خود را نوعی زمین بازی تصور می‌کنند؛ طبیعت، بستر مناسبی است که می‌تواند آن‌ها را ساعت‌ها به خود مشغول سازد. دلیل این امر، سه کیفیت محیط طبیعی شامل تنوع تمام‌ناپذیر، انسان ساخت نبودن آن‌ها و حس جاودانگی و پایان‌ناپذیری است (Fjortoft, 2004:23). از این‌رو، روان‌شناسان محیط، واژه «بیوفیلیا»^۸ را برای این «حس طبیعت دوستی» به کار می‌برند. بدین معنا که انسان به طور وراثتی و از لحاظ بیولوژیکی وابسته به طبیعت است و توجه و یا عدم توجه به این حس طبیعی، احساسات مثبت و منفی را در انسان‌ها ایجاد می‌کند (پیشین: ۲۳).

ب. ایجاد تعادل میان نظم و بی‌نظمی

به عقیده «آلبرت انیشتین»^{۱۰} جامعه بشری همواره به وسیله دو چیز در حال تهدید است: یکی نظم و دیگری بی‌نظمی (Blink-2004:106). در شهرهای مدرن امروزی، تمایل به ایجاد نظم به طور روزافزونی به دو دلیل در حال افزایش است: یکی افزایش تفاوت‌ها و به دنبال آن نیاز به استانداردهای بازی و دیگری افزایش قوانین دست و پاگیر. به نظر می‌رسد، آن‌چه در حال حاضر زندگی کودکان ما را تهدید می‌کند، بیش از آن که بی‌نظمی باشد، نظم و قوانین دست و پاگیر است. قوانینی نظیر نحوه و امنیت استفاده از وسایل بازی؛ این که در چه مکانی و چه زمانی بازی کنند. به گفته خود بچه‌ها، شهرهای امروزی «جنگلی از قوانین» هستند. به بیان دیگر، شهر مدرن با قوانین خشک، باعث از بین رفتن فضاهای خودساخته توسط کاربران، از جمله کودکان می‌شود.

زمین‌های قراردادی بازی با وسایلی نظیر تاب و سرسره، نوعی زمین بازی از پیش تعیین شده است که اگرچه کاملاً برای کودکان آشنا و شناخته شده است، ولی فاقد ارزش‌های شناختی و بازی‌های اجتماعی متناسب با رشد کودکان است و تنها قادر است کودکان را به مدت ۱۴ دقیقه سرگرم نماید (پیشین: ۱۰۶). صاحب‌نظران نوع جدیدی از زمین‌های بازی را پیشنهاد می‌کنند که با انعطاف‌پذیری در

مقابل خواست کودکان، در رشد جسمی، اجتماعی و شناختی آنان از محیط تأثیرگذار باشد. از آن جایی که این زمین‌ها ایده‌ای آماده را انتقال نمی‌دهند و کودکان را مجبور به کشف یا تولید فی‌البداهه می‌کند، در رشد همه جانبه و پرورش خلاقیت آن‌ها بسیار ارزشمند هستند؛ به عبارت دیگر، ویژگی این زمین‌ها جایگزینی قوانین با نوعی بی‌قانونی و بی‌نظمی است.

۶-۲. مشارکت کودکان به عنوان شهروند

در بیش‌تر جوامع، عموماً قشر کودک به عنوان افراد متخصص هر فرهنگ، جامعه و منبعی قابل اعتماد برای حل مسائل محیطی، مورد کم‌توجهی و بی‌مهری قرار می‌گیرند. از آن جایی که درک کودکان از جهان کاملاً متفاوت با بزرگسالان است، لذا مشارکت آن‌ها در طراحی، ارزیابی و تکمیل طرح‌ها بسیار ضروری است. استفاده از قابلیت‌های مفهومی و تکنیکی کودکان در طراحی و برنامه‌ریزی فضاهای مورد نیازشان، هم‌چنین برنامه‌ریزی و طراحی فضاهای عمومی، پدیده‌ای است که می‌توان آن را با موضوع برخورد دموکراتیک در ابعاد مختلف فرهنگی، سیاسی و اجتماعی برای حرکت به سمت برابری حقوق اجتماعی و فرهنگی در سلسله مراتب اجتماعی جوامع مدرن پیوند داد (Chawla & Hefft, 2002: 206).

فهم دیدگاه کودکان به عنوان ابزاری برای معنا دادن به محیط «دوست‌دار کودک»^{۱۱} از مفاهیم پیچیده و بغرنج زمان حال است که با هدف بهبود کیفی محیط مصنوع از طریق فهم ارزش‌ها و خواست‌های کودکان (و نه صرفاً دخالت ظاهری در آن‌ها) نیازمند تحقیقاتی در مورد نحوه درک صحیح این تعامل و تسهیل مشارکت آنان است. نکته مهم، در نظر گرفتن تک‌تک کودکان به عنوان شخصیت منحصر به فرد و نه به عنوان بزرگسال رشد نیافته است (Lee, 2001:23). تحقیقات انجام شده در خصوص مشارکت کودکان، فرایندی سه مرحله‌ای را پیشنهاد می‌نماید: (Skivenes & Strandbu, 2006:13)

الف. سطح ساختاری: این سطح به حقوق و موقعیت کودکان در جامعه و حمایت‌های قانونی از آن‌ها و نیز به وظیفه مسئولان در قبال کودکان به عنوان شهروندان جامعه می‌پردازد. مشاوره مسئولان و متولیان امر با کودکان ویژگی اصلی این سطح است.

ب. سطح شخصی: در این سطح هر کودک به عنوان شخصی حقیقی با علایق و عقاید مشخص و ناظر زیرک محیط اطرافش مطرح است که اگر آزادی عمل داشته باشد، محقق نکته‌سنج و متفکری ماهر با فطرتی پاک است. بحث اصلی این سطح، زندگی زمان حال کودک است، نه زندگی آینده وی در دوران بزرگسالی.

ج. سطح شخصی-ارتباطی: در این سطح، واقعیت‌های اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و سیاسی محیط‌های متفاوت زندگی کودکان مورد بحث است.

از مطالعه نتایج تحقیقات متعدد در خصوص چگونگی مشارکت کودکان در فرایند تصمیم‌گیری، چهار مرحله برای تسهیل مشارکت مؤثر کودکان استنتاج می‌شود:

• کودکان باید فرصت تجسم بخشیدن به عقایدشان را داشته باشند.

البته در این باره، کودکان باید از تصمیم‌های قبلی مطلع باشند و اطلاعات

شفاف و کافی برای تصمیم‌گیری در اختیار داشته باشند و از عواقب و نتایج تصمیم نیز مطلع شوند.

• کودکان باید فرصت بیان دیدگاه‌شان را در موقعیت‌های مختلف تصمیم‌گیری داشته باشند. نحوه دخالت کودکان و اظهار نظرشان در جریان تصمیم‌گیری خود نیازمند روش‌ها و فنون متناسب با رشد سنی کودکان، نظیر نقشه ذهنی، نقاشی و بازی است.

• بحث‌های کودکان باید جدی گرفته شود و باید با ارزیابی صحیح با کمک خود آن‌ها، دلایل رد یا قبول آن به طور مشخص توضیح داده شود.

• کودکان باید از نتایج تصمیم‌های اتخاذ شده و چگونگی نتایج حاصله مطلع شوند و همچنین فرصت کافی برای پرسش از نحوه حصول نتایج را نیز در اختیار داشته باشند.

با این تدابیر، امکان رفع نواقص تعامل کودکان با بزرگسالان که به دلیل فقدان آگاهی از مهارت‌های بیانی کودکان و نقش بزرگسالان به عنوان حامی و تصمیم‌گیر حادث شده، به حداقل رسانده می‌شود. لازم به یادآوری است که توجه به نحوه مشارکت کودکان در معماری سنتی ایران، می‌تواند آموزه‌های فراوانی را در اختیار قرار دهد.

۳-۶. توجه به مضامین فرهنگی

از منظر علم جامعه‌شناسی، دوران کودکی یک «پدیده»^{۱۱} نیست، بلکه یک «مفهوم»^{۱۲} است. در واقع پیش از این که وجود خارجی داشته باشد، تصویری است که در ذهن مردم جوامع مختلف شکل می‌بندد. دوران کودکی نه یک مفهوم ثابت که مفهومی متغیر است؛ یعنی با توجه به تجربه‌های مردم هر جامعه و ویژگی‌های اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی آن جامعه، در ذهن مردم شکل می‌گیرد و تبلور می‌یابد. به همین دلیل است که سن دوران کودکی، طول زمانی آن و توقع‌ها و تصورها نسبت به آن در جوامع گوناگون متفاوت است (شاه آبادی فراهانی، ۱۳۸۲: ۴۸).

برای موفقیت هر فضای کالبدی، پیروی از فرهنگ آن اجتماع ضروری است. همان‌گونه که فرهنگ بر تک‌تک جنبه‌های زندگی افراد مؤثر است؛ به همان میزان نیز بر تمام جنبه‌های طراحی محیط مصنوع و فعالیت‌ها نیز مؤثر است. میان محیط بالقوه، یعنی محیطی که در ذهن طراحی وجود

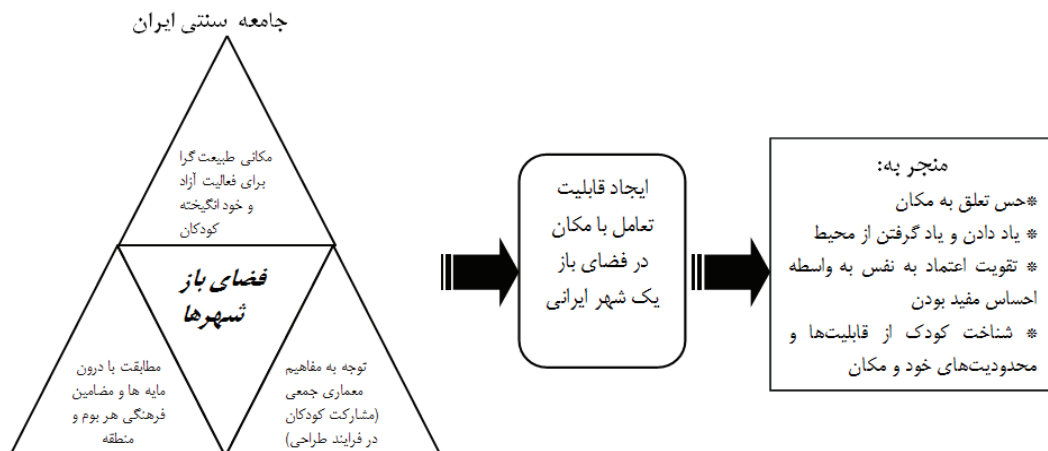
دارد و با آرمان‌های او درآمیخته است و محیط بالفعل، یعنی محیطی که در عمل ساخته شده و مورد بهره‌برداری کودکان قرار گرفته است، تفاوت‌های زیادی وجود دارد. هر محیط بالقوه قابلیت تبدیل به محیط بالفعل را نخواهد داشت، مگر این که با توجه به شرایط فرهنگی، اجتماعی و محیطی آن منطقه برنامه‌ریزی شود (راز جویان، ۱۳۷۶: ۳۹).

از دیدگاه علوم رفتاری، آن چه معماران می‌آفرینند، ظرفیت محیطی (بالقوه) برای رفتار انسان است و آن چه فرد استفاده می‌کند، تأثیری است که او از محیط می‌پذیرد. از این دیدگاه، نقش «تئوری پوزیتیو»^{۱۳} در طراحی حرفه‌ای این است که قابلیت طراحی را بالا می‌برد و تنها زمانی محیط مصنوع در الگوی ویژه‌ای شکل می‌گیرد که منطبق بر رفتار و نگرش و جهان بینی انسان است و اعلام و اظهار رضایت‌مندی مردم را نسبت به محیط به همراه دارد^{۱۴} (اکرمی، ۱۳۸۲: ۳۰). به نقل از لنگ، (۱۳۸۰). با این دیدگاه باید آگاه بود که محیط مناسب، از دید کودکانی با زمینه‌های متفاوت اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی یا شهری با یکدیگر متفاوت خواهد بود. الگوهای ذهنی، متأثر از میزان الفت با محیط و پیش‌شرط‌های جسمی و روانی کودکان است، لذا کودکان با بعضی محیط‌ها بهتر و سریع‌تر الفت می‌یابند. انس گرفتن با هر محیط، صرفاً دلیل بر غنی و یا مناسب بودن آن محیط نیست، بلکه به معنای دارا بودن قابلیت‌های بالقوه و بالفعل مناسب برای خو گرفتن کودکان است (بهروزفر، ۱۳۸۰: ۴۰). یکی از جنبه‌های مهم و موفق طراحی محیط‌ها از جمله فضاهای باز شهرها نیز، دنباله‌روی از درون‌مایه‌ها و مضامین خاص آن بوم و منطقه است. از طریق علائم و نشانه‌های خاص متعلق به هر بوم و منطقه، ارتباط احساسی بین استفاده‌کنندگان و محیط ایجاد می‌شود.

۷. پیشنهاد راه کار

با عنایت به مباحث مطرح‌شده، نگارندگان با بهره‌گیری از روش تحلیل محتوا و استدلال منطقی در مرحله مطالعات، مطابق با فرضیه این نوشتار با رویکردی یکپارچه و کل‌نگر به هر دو موضوع کودک و فضای باز شهری، دو پیشنهاد را برای شهر ایرانی ارائه می‌دهند. مدل مفهومی این تعامل در نمودار شماره ۲ تبیین شده است.

بهره‌گیری از پیشینه تاریخی - فرهنگی حضور کودکان در



نمودار شماره ۲: مدل مفهومی تعامل کودک با فضای باز در یک شهر ایرانی
مأخذ: نگارندگان

۷-۱. بازآفرینی مجدد مفهوم کودک و شهر

هرچند که بحث‌های زیادی در مورد مسأله قابل تأمل ارتباط کودک و فضای باز شهری مطرح شد، ولی به نظر می‌رسد که مسأله اصلی، انفصال بین مفهوم دوران کودکی و مفهوم فضای شهری است. شاید این انفصال ریشه در تفکری دارد که در آن به کودک به عنوان حتی «طبیعی»، «ساده» و «معصوم» و به محیط شهری به عنوان «مجموعه‌ای پیچیده و پرمخاطره» نگریسته می‌شود.

پیشنهاد نگارندگان در بحث حضور کودک در فضای شهری، عمیقاً ریشه در اصلاح تصور نادرست فرهنگ زمان حاضر ما دارد؛ این تصور نادرست که کودک و شهر در بهترین شرایط، نامساوی برای همراهی با یکدیگر و در بدترین شرایط، ناسازگار و متضاد با یکدیگر هستند. اگر خواهان تعدیل ارتباطات درون جامعه هستیم، ملزم به کنکاش و نگاهی انتقادی در بازآفرینی دو موضوع کودک و فضای شهری هستیم که بر پایه آن، جامعه و شهر را از نو سازمان دهیم، چه نیکو و به جاست که از آموزه‌های ساختار جامعه سنتی ایرانی بهره بگیریم. در بازآفرینی مفهوم کودک با تلاش در رسیدگی همه جانبه و زنده نگاه داشتن سرشت و فطرت پاک کودکان از طریق پرورش قدرت تفکر و تعقل به جای القا و آموزش صرف و هم‌چنین تغییر در نوع ارتباط مجازی کودک با محیط پیرامون به ارتباطی ملموس و در بطن بودن، در سایه مؤثر و دخیل بودن در فرایند زندگی، برنامه‌ریزی و تولید - تولیدی ماورای کالبد و جسم - باعث بروز احساس سازندگی و مؤثر بودن به جای محصول‌گرا بودن^{۱۵} در کودکان می‌گردد. به بیان دیگر با تلاش در همراهی و دستگیری کودک در حرکت حول مدار و نهاد درونی‌اش، باعث تجربه حقیقی کودکی و نه «درنقاب کودکی» در آن‌ها شویم.

بازآفرینی موضوع فضای شهری نیز از طریق امکان ایجاد قلمرو خرد، میانی و کلان در شهر، از طریق توجه و تأکید ویژه به احیای مفهوم هویت محله و خیابان محقق می‌گردد. بدین معنی که فضاهای باز شهری به عنوان بستر رشد، تحرک، بازی و تفریح در پهنه فضاهای شهر و فضاهای در نظر گرفته شده برای فعالیت‌های روزمره، مانند جزیره‌های شناور طراح‌ی و بهره‌برداری شوند (بهروزفر، ۱۳۸۰: ۳۳)؛ چرا که تنها در این صورت است که امکان نظارت آگاهانه، ناخودآگاه و طبیعی بزرگسالان بر کودکان فراهم می‌شود و کودکان نیز احساس امنیت واقعی خواهند داشت. با ایجاد این رابطه منطقی امکان نظارت بر کودکان، تماس‌های اجتماعی، یاد دادن - یاد گرفتن، الگوبرداری تجربه، لمس واقعیت‌ها، آزمون - خطا و درک محیط برای همه به ویژه برای کودکان راحت‌تر خواهد بود.

امکان حضور در متن جامعه برای کودکان، امکان یادگیری، به کار بستن دانسته‌ها، همزیستی با دیگران و چگونه بودن را فراهم می‌کند. در این نوع حضور، کل محیط، نقش آموزگار را دارد و خود زندگی در محیط است که به کودک می‌آموزد، چگونه باید تحت تأثیر جهان بینی جامعه پیرامون رشد یابد و ببیند. در این نحوه تعامل، مواجهه مستقیم، شرط لازم برای درک درست است و

حضور فعال کودک در متن جامعه و مواجهه با موضوع‌های متفاوت به اندازه نتیجه نهایی اهمیت دارد و نحوه کنکاش و روش تحلیل هر مسأله‌ای به اندازه خود پاسخ در رشد ذهنی کودک مؤثر است. روش‌های آموزش سنتی - معلم محور - در عصر اطلاعات، دیگر روشی قابل اتکا نیست و متخصصان حوزه آموزشی، فرایند آموزشی را به عنوان روش جایگزین پیشنهاد می‌نمایند که بر پایه تجارب کودکان، خود ارزیابی و تصمیم‌گیری آن‌ها است و باعث معرفی ارزش‌های محیطی و ارضای اهداف آموزشی از قبیل انگیزش، کسب تجارب، معلومات و مهارت‌ها می‌شود. کودکان حداقل برابر و حتی بیش‌تر از آن چه در مدرسه می‌آموزند، باید بتوانند در محیط پیرامون خود از الگوهای موجود و با لمس کردن، دیدن و تجربه واقعیت‌ها، هم به شکل هدایت‌شده و هم خود انگیز بیاموزند (بهروزفر، ۱۳۸۰: ۳۳). این‌که کودکان تصویری واقعی از چگونگی کارکرد شهر، اتفاقات متفاوت آن و فعالیت‌های متنوع شهر با عملکرد خوب داشته باشد، بسیار مهم و ضروری است. فضای فیزیکی و روان‌شناختی فضاهای باز شهرها چه طراح‌ی شده و چه طراح‌ی نشده از کارآمدترین جایگاه‌های آموزش و پرورش محسوب می‌شوند، بنابراین بهتر است این محیط‌های آموزشی، تا حد امکان مطابق شرایط کاربران و شرایط روز جامعه مناسب و آماده‌سازی شود تا از رشد و آموزش کودکان بهره بیشتری ببریم. در این باره از مشارکت، درک و برداشت کودکان باید به عنوان ابزاری برای آشنایی بهتر با قدرت کودکان در به‌خاطر‌سپاری، به تصویر آوردن، انتزاعی ساختن و هم‌چنین درک قابلیت‌های محیط و تأثیر و نقش آن‌ها در این ادراک بهره گرفته شود.

۲-۲. مکان، «دوست‌دار» کودک و کودک، «دوست‌دار» مکان
«مکان دوستی» مفهومی است که در آن دو مفهوم کودک و مکان از دو جنبه کاربردی و پدیدارشناسی مورد تأمل قرار می‌گیرد. از لحاظ کاربردی، محیط «دوست‌دار کودک» به کودک امکان می‌دهد تا ظرفیت‌ها و قابلیت‌های مکان را محقق سازد و از جنبه پدیدارشناسی این تعاملات به واسطه کاربرد روزانه به کودک امکان می‌دهد تا احساسات و عواطفش را در مورد مکان بسط دهد و نقش جدیدی برای مکان و خود، به واسطه کاربرد مکرر و تحقق قابلیت‌های مکان تصور نماید.

هر «مکان دوست‌دار کودک» محیطی است که کشف و تحقیق‌یابی قابلیت مکان‌ها را برای انواع فعالیت و تعاملات اجتماعی کودک مقدور سازد و زمینه‌ساز ایجاد فرصت‌هایی برای یادگیری از محیط، شکل دادن به ویژگی‌های فیزیکی مکان به واسطه تقویت مشارکت کودکان گردد. به کودک، امکان خلق و کنترل قلمروهایی را دهد و اسرار و رازهای کودکان را در این مکان‌ها در خود حفظ کند. «مکان دوست‌دار کودک» باعث ایجاد حس مفید و مؤثر بودن از بُعد روان‌شناختی و از بُعد رفتاری در کودکان می‌گردد. این چنین مکان‌هایی با برخورداری از برخی قابلیت‌ها باعث می‌شوند که کودکان به راحتی قادر به کسب تجارب متنوع و معنادار در فرایند بلوغ فردی و اجتماعی خود باشند. «مکان دوست‌دار

کودک» زمینه‌ای فراهم می‌کند که کودکان در عین احساس امنیت، به چالش کشیده شوند. هم‌چنین در عین محصور بودن در فضایی خصوصی، در بطن جامعه و اجتماع نیز حضور داشته باشند و در عین برآورده شدن نیازهای فعلی، در جهت تأمین نیازهای آتی آن‌ها نیز باشد.

کشش به سمت مکان، کودکان را به کشف آن مکان وسوسه می‌کند. با این فرآیند، کودکان قادر به توسعه اطلاعات و استعدادهایشان خواهند بود. لذا رفتارهای اجتماعی، خلاقانه و هدفمند کودکان که با برخی قابلیت‌های مشخص مکان‌ها پیوند می‌یابد، باعث برانگیخته شدن شور و شغفی در کودک برای تبدیل «فضا» به «مکان» توأم با ارزش و معنا می‌شود. در این فرایند، یافته‌های محیطی حاصل به بیش تر نیازهای مکان دوستی کودکان پاسخ می‌دهد.

از بعد فرهنگی، خلق معنای تعامل کودک با مکان صرفاً در مشابَهت‌های ادراکی، فیزیکی یا اجتماعی مکان‌ها نیست، بلکه در حالت ایده‌آل مبتنی بر تجربه کودک و تصوّرات و طرح‌واره‌های مشترک کودک از لحاظ فرهنگی با مکان است. این که کودکان با برخی محیط‌ها قرین و عجین هستند، اشاره به برخی قابلیت‌های ذاتی محیط‌ها دارند که به ارضای برخی نیازها و خواست‌های اصلی کودکان نیز منجر می‌شود. معنای هویت نیز زاینده هزاران واکنش شخصی در مقابل هزاران نوع از جنبه‌های نفوذی محیط است. هنگامی که خواسته‌ها، تمایلات و محرک‌های کودک با قوای محیطی اش ارتباط پیدا می‌کند، هویت وی به منصف ظهور می‌رسد. لذا معنای هویت را نیز می‌توان شائبه‌ای از عرصه‌های پرورشی دانست.

هرچند مکان‌های دوست‌دار کودک ضرورتی مطلق برای رشد کودکان ما نیستند، ولی به عنوان مزیت اصلی منجر به سلامتی فیزیکی و روانی آن‌ها می‌شود. شاید به این دلیل است که یکی از مؤلفه‌های توسعه پایدار را نیز کسب تجارب زندگی توسط خود کودکان از طریق مشارکت فعال آن‌ها در محیط می‌دانند. این مشارکت با علم به حساسیت منحصر به فرد محیطی کودکان بر مبنای درک و ارزیابی کودکان در محیط پیرامون - اجتماعی، فیزیکی، فرهنگی و روان‌شناختی - است. از جمله حقوق کودکان، حفظ بهترین منافع آن‌ها در تمامی جوانب حیات است و مکان دوست‌دار کودک این حق را در آن‌ها ارتقا می‌بخشد.

نتیجه‌گیری

با بررسی نحوه حضور کودکان در شهرهای کنونی ایران، به نظر می‌رسد در مورد پیوند کودکان و شهر نباید نگاهی آرمانی و ایده‌آل‌گرا داشته باشیم، بلکه باید به آن به عنوان فرایندی اجتماعی بنگریم که حضور کودکان در آن باعث ایجاد حس مفید و مؤثر بودن در آن‌ها می‌گردد. نقش اصلی مدیران شهری باید تبدیل این فضاهای باز به «مکان» تعاملات اجتماعی کودکان و محیط نمادین برای افزایش حس تعلق در آن‌ها باشد. لذا باید موقعیت این

فضاها، نه به عنوان حد واسط شبکه پیچیده ترافیکی، بلکه به عنوان «مکان» زندگی طرح‌ریزی شوند؛ به عبارت دیگر، این فضاها خود باید به عنوان مقصد تلقی شوند، نه محل عبور، چرا که این مکان‌ها، محلی برای ملاقات، یادگیری، تحقیق، آشنایی با محیط پیرامون، محیط رفتاری و صحنه‌ای برای انجام فعالیت‌های پرورشی کودکان است که باید در ارتباط با نیازهای اجتماعی و رشد کودک طراحی شود. طبیعت‌گرا بودن و توجه به خواسته‌ها و نیازهای کودکان باید از ویژگی‌های اصلی این فضاها باشد، زیرا یادگیری کودک از محیط پیرامون از طریق آزادی حرکت کودکان در محیطی به دور از خطرات سواره و دیگر مخاطرات جامعه مدرن محقق می‌گردد. طراحی این فضاها باید در جهت کمک به کودکان برای شناخت مفاهیم، کارکردها و روابط از طریق ارتباط بین آموخته‌های پیشین و تجارب فعلی آن‌ها باشد، زیرا کودکان در چنین محیطی کم‌کم مجموعه‌ای از اطلاعات و معلومات را که بر پایه آموخته‌های قبلی آن‌ها شکل گرفته است، سازمان خواهند داد که خود اساس دانسته‌های آتی کودک را پایه‌ریزی خواهد کرد.

امید است در آینده نزدیک شاهد توجه و اقدام‌های جدید در شهرها برای ایجاد مکان‌های «دوست‌دار و پذیرای کودک» باشیم تا در رسیدن به خودشکوفایی کودکان مان که بالاترین سطح سلامت روانی انسان‌ها است، نقش بارزی ایفا نماییم.

پی‌نوشت

۱. در خصوص «نقش و جایگاه کودکان در تعامل با معماری سنتی ایران» مقاله‌ای با این عنوان توسط نگارنده دوم این مقاله در درس «معماری و فرهنگ اسلامی» دوره دکترای معماری دانشگاه تهران با راهنمایی دکتر عیسی حجت به رشته تحریر در آمده است. برای مطالعه این مقاله به صورت تفصیلی رجوع شود به (Hojat & Gharehbaglou, 2010:163)

۲. فطرت همان ساختار درونی وجود آدمی است که شناخت آن به گفته استاد مطهری به عنوان «ام‌المعارف اسلامی» قلمداد شده است. ایشان فطریات انسان را به دو ساحت «بینش‌ها» و «گرایش‌ها» یا «دانسته‌ها» و «خواسته‌ها» جدا کرده‌اند. هریک از این دو ساحت هم به دو سطح مادی و روحی جدا می‌شوند. در ساحت گرایش‌های فطری روحی، پنج گروه اصلی قابل دسته‌بندی هستند: گرایش به حقیقت‌جویی (علم)، گرایش به خیر و فضیلت (اخلاقیات)، گرایش به جمال و زیبایی (هنر)، گرایش به خلاقیت و ابداع (طبیعت)، گرایش به عشق و پرستش (عرفان).

۳. مفهوم محله که در شهرسازی سنتی ایران همواره جایگاه والایی داشته است، مشابه مفهوم Woonerf زمان حال است که در بند ۵-۲ این نوشتار بحث گردیده است.

4. Gestalt
5. John Dewy
6. Washburne

۷. در شهر سنتی ایران، کوچه‌ها و خیابان‌ها به عنوان محل زندگی اصلی کودکان مطرح بودند. این موضوع از منظر عملکردهای اجتماعی در بند ۳ این مقاله به اختصار بحث گردیده است.

8. Biophilia
9. Albert Einstein
10. Child-Friendly
11. phenomenon
12. Concept
13. Positive Theory

۱۴. برای مطالعه بیشتر در این باره رجوع کنید به: لنگ، ۱۳۸۱.
۱۵. کودک عصر مدرن محصول گرا است و احساس یأس و پوچی که به کرات از سوی روان‌شناسان به‌عنوان معضل مدرنیسم مطرح می‌شود، از عواقب این محصول‌گرایی است.

فهرست منابع و مراجع

17. Abu-Ghazze, Tawfiq (1998), "Children's use of the street as playground in ABU-NASEIR, JORDAN", *Journal of Environment and behavior*, 30, 799-831.
18. Alexander, Christopher, Ishikawa Sara, Silverstein, Murray (1977), *A Pattern Language: Towns, Buildings, Construction*, USA.
19. Blinkert, Baldo (2004), "Quality of the city for children: chaos and order", *Journal of Children Youth and Environment*, No:14;99-112; Retrieved 29 June, 2006 from <http://www.colorado.edu/journals/cye>.
20. Chawla, L. & Heft, H. (2002), "Children's competence and the ecology of communities: functional approach to the evaluation of participation", *Journal of Environmental Psychology*, 22, 201-216.
21. DeGregori, Alessandro (2007), *Learning environments: Redefining the discourse on school architecture*, PHD dissertation in New Jersey Institute of technology, Retrieved March 12, 2007, from <http://proquest.umi.Com>.
22. Egretta Sutton, Sh. & Kemp, P. (2002), "Children as a partner in neighborhood place making", *Journal of Environmental Psychology*, 22, 171- 189.
23. Fjortoft, Inguun (2004), "Landscape as playscape: The effect of Natural environment on children's play and Motor development", *Journal of Children Youth and Environment*; No: 14(2), 21- 44, Retrieved 29 June, 2006 from <http://www.colorado.edu/journals/cye>.
24. Heft, H. (2003), "Affordances, Dynamic Experience and the challenge of reification", *Journal of Ecological psychology*, Vol: 15(2), pp: 149 – 180.
25. Hojat, Isa & Gharehbaglou, Minou (2010), *Talking and walking sustainability* (A Review on the Role and Place of Children in Traditional Architecture of Iran), Sustainable Architecture and Urban Development, CSAAR Conference Proceeding, Amman, Jordan.
26. Jones, Owain (2002), "Naturally Not: Childhood, the urban and Romanticism", *Journal of Human Ecology Review*; Vol: 9 No: 2, 17-30.
27. Lee, N. (2001), *Childhood and Society: Growing up in an age of uncertainty*, open university press, Buckingham.
28. Moore, R. C. (1990), *Childhood's domain: play and place in child development*, CA: MIG communication, Berkely.
29. Pressman, Norman (1987), *The European Experience, In Vernez Moudon, Anne*, Public street for public use, Van Nostrand Reinhold company, New York.
30. Skivenes, Marit & Strandbu, Astrid (2006), "A child perspective and children's participation", *Journal of Children Youth and Environment*, No:16 (2), 10-27, Retrieved 29 June, 2008 from <http://www.colorado.edu/journals/cye>.
31. Tuan, Yifu (2001), *Space and place: The perceptual experience*, Minnea polis, University of Minnesota press.
۱. آملایی، ترزا (۱۳۷۹)، شکوفائی خلاقیت کودکان، ترجمه حسن قاسم زاده و پروین اعظمی، نشر نو، تهران.
۲. اکرمی، غلامرضا، (۱۳۸۲)، «بررسی و مقایسه آموزش معماری منطبق با (Procedural model) از دیدگاه لنگ با حرفه‌آموزی معماری سنتی در ایران»، مجموعه مقالات دومین همایش آموزش معماری، دانشگاه تهران.
۳. بهروزفر، فریبرز (۱۳۸۰)، مبانی طراحی فضاهای باز نواحی مسکونی در تناسب با شرایط جسمی و روانی کودکان، مرکز تحقیقات ساختمان و مسکن، تهران.
۴. رازجویان، محمود (۱۳۷۶)، «نگاهی به ائتلاف معماری و علوم رفتاری در نیم قرن گذشته»، مجله صفا، سال ششم، شماره ۲۳، انتشارات دانشکده معماری و شهرسازی دانشگاه شهید بهشتی، تهران.
۵. شاتو، ژان، (۱۳۷۶)، مریبان بزرگ، ترجمه غلامحسین شکوهی، انتشارات دانشگاه تهران، تهران.
۶. شاه آبادی فراهانی، حمیدرضا (۱۳۸۲)، مقدمه‌ای بر ادبیات کودکان: بحثی در شناخت مفهوم دوران کودکی، انتشارات کانون پرورشی فکری کودکان و نوجوانان، تهران.
۷. شریعتمداری، علی (۱۳۷۰)، تعلیم و تربیت اسلامی، موسسه انتشارات امیر کبیر، تهران.
۸. شعاری نژاد، علی اکبر (۱۳۷۹)، ادبیات کودکان، انتشارات اطلاعات، تهران.
۹. غفاری، علی (۱۳۷۷)، «مبانی طراحی فضاهای متوالی در معماری شهری»، مجله صفا، سال دوم شماره‌های ششم، هفتم و هشتم، انتشارات دانشگاه شهید بهشتی، تهران.
۱۰. لافون، پی یروبی رابرت (۱۳۶۹)، آنچه باید درباره ریشه‌های روانی رفتار کودکان خود بدانید، ترجمه: محمد حسین سروری، انتشارات همگام، تهران.
۱۱. لنگ، جان (۱۳۸۱)، آفرینش نظریه معماری (نقش علوم رفتاری در طراحی محیط، ترجمه دکتر علیرضا عینی‌فر، انتشارات دانشگاه تهران، تهران.
۱۲. مطهری، مرتضی (۱۳۷۶)، فطرت، انتشارات صدرا، تهران.
۱۳. مطهری، مرتضی (۱۳۷۸)، تعلیم و تربیت در اسلام، انتشارات صدرا، تهران.
۱۴. منصوری، سید امیر (۱۳۸۹)، «چیستی منظر شهری (بررسی تاریخی تحولات مفهومی منظر شهری در ایران)»، ماهنامه منظر، شماره ۹.
۱۵. مهجور، سیامک (۱۳۷۶)، روان‌شناسی بازی، نشر دلگشا، شیراز.
۱۶. یونگ، کارل گوستاو (۱۳۷۶)، انسان و سمبل‌هایش، ترجمه حسن اکبریان طبری، انتشارات یاسمن، تهران.