



Voluntary Academic Services in Ultra-Disciplinary Milieus; An Action Research on Urban Planning in Iran

Farshid Samanpour¹, Naser Barakpour², Manijeh Maghsudi³

Received: May. 29, 2018; Accepted: Dec. 01, 2018

Extended Abstract

To learn participatory and pragmatic urban planning, students have to engage with the society in real and ultra-disciplinary settings. In some universities, such an opportunity is provided through provision of voluntary civil services. But this kind of services has not been included in the official programs of the urban planning in Iran while the highly centralized academic administration makes any formal alteration very difficult. The aim of this article is to examine the possibility of introducing civil services within the current administration. It was pursued through an action research which tried to establish service at studio level. This kind of service is mostly known as “service-learning”. A review of the literature showed that service-learning in the field of urban planning suffers from the isolation of universities from the society. This problem manifests itself at two levels: the administrative structure and the professional techniques of participation. Focusing on the professional level, the pragmatic formulation of democratic engagement of universities is reviewed. Using this foundation, an alternative method of participation based on the analogy and metaphor is introduced. This method was adopted, reflected on and reformed within three semesters of action research. The final edition of the method satisfactorily eased the technical problems and justified the voluntary service for students within the current administration. But the collaborating professors rejected the sufficiency of the mere method, without structural modifications. The probable reasons for that rejection are discussed for further studies.

Keywords: analogy, university, pragmatism, service-learning, planning education

1. PhD Candidate for Urban Planning, Faculty of Architecture and Urban Planning, University of Art, Tehran, Iran (Corresponding Author).

✉ fsamanpour@gmail.com

2. Professor of Urban Planning, Faculty of Architecture and Urban Planning, University of Art, Tehran, Iran.

✉ barakpoo@art.ac.ir

3. Associate Professor of Anthropology; Faculty of Social Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran

✉ maghsudi@ut.ac.ir



INTRODUCTION

A main foundation of the participatory urban planning is the pragmatism (Healey, 2009) that in the field of education manifests itself in the Dewey's (1916) principle of "learning by doing". Although the participatory planning theories are usually thought in the urban planning programs of universities in Iran, but the setting for learning them through practice has not been provided clearly.

In some universities around the world opportunities for the social engagement of academicians is provided within university's voluntary services to people. In Iran, the expansion of social problems, especially the deterioration of the living quality in many of urban peripheries, necessitates the attention and the civic action of urban faculties of planning, too. Concerning the highly centralized administration of higher education in Iran this attempt is better to be initiated at courses level.

PURPOSE

The aim of this study is to examine the possibility of introducing voluntary public services to the existing administration of urban planning faculties. An approach which is advised for the establishment and rehabilitation of civil role of the education and research is action research (Levin & Greenwood, 2008, 213). It may be adopted at different levels of academic administration. A widely known program at the studio courses level which can host action research for providing voluntary services is the service-learning (Kindon & Elwood, 2009, 21).

A review of the literature showed that while service-learning could achieve acceptable goals in some fields it confronts difficulties within the planning discipline. At a structural level, its democratic attitudes usually contradicts the prevalent academic culture, and at the professional level there are difficulties in making democratic and equal ties with the people who usually demonstrate a lower degree of communicative competence.

Focusing on the second case, the purpose of this article is devising an appropriate method for democratic interaction in service-learning that can act within the current culture of universities and justify doing service-learning within it.

METHODOLOGY

The method used for the purpose of the article is itself an action research. In other words, it is an action research for the sake of establishing the action research in studio courses of the urban planning. Action research is a collective inquiry which is composed of frequent cycles of action and reflection. It normally seeks to evolve the performance of an action (reason & Bradbury, 2008, 1) rather than to gain new, generalizable knowledge. But this article uses the "action science" approach, a version of action research which tries to retain the scientific norms (Herr &

Anderson, 2005, 14); more exactly, it tries to obtain a theoretical output, too. In this approach a primary conceptual framework will be formulated and then edited repeatedly during the cycles of the research until it *becomes* corrected; the correctness is identified via the practical success (Argyris, Putnam, & Mclain Smith, 1985, 64-65).

In this article the conceptual framework is an initial pattern of a method of interaction which tries to solve the technical barriers of equal interaction. This method has an analogical-metaphoric basis and is less verbal. Each cycle of the research is a one-semester studio which adopts this method for ameliorating the provision of the service. In any semesters the results of the interference are controlled, and the necessary modifications are applied on the method. For the sake of reliability, the research is done in two faculties simultaneously, and for maintaining the validity, the results are verified by triangulation.

RESULT

The assessment of the interventions in the studios after three cycles of action research showed that the method could alleviate the professional problems of making democratic relation with the people who live on the peripheries of cities of Iran; also, the organizational attitudes necessary for students to provide voluntary, democratic services were acknowledged. But mere application of the method could not justify the collaborating professors in none of two universities (Table. 1).



Table 1. The results of the final cycle of applying method in the service-oriented workshops
(left: organizational impact; right: professional, educational impact)

criteria	University no. 1		University no. 2		criteria	Students of university no.1	Students of university no.2
	students	professors	students	professors			
admitting the ambiguity in the studio	+	-	+	+	practical understanding of the culture	++	++
decreasing the distinction between expertise & people	+	--	+	-	understanding the logic of the method	+	+
justification of voluntary action in the studio	+	--	+	--	the practical application of the acquired knowledge	++	+

signs: ++ very successful/ + successful/ 0 moderate / -unsuccessful/ very unsuccessful



CONCLUSION

This article showed that adopting analogy and metaphor to social interaction can alleviate the technical problems of service-learning in the field of planning and can change the attitude of the students for the sake of voluntary services. But the number of the collaborating professors is not enough to offer any valid generalization of their reaction. Nevertheless, these results besides other evidence suggest that other alterations within the culture of educational administration are necessary for introducing voluntary services to studios. Then the starting point for the next cycle of the research would be to examine the educational culture of the faculty regarding the subject.

NOVELTY

The article introduces a method for public engagement to experts, especially planners, who democratically seek to evolve the science. Mixing the methods of “case-based reasoning” and “participatory rural appraisal”, this method can ameliorate the practical and non-verbal interaction of experts with people and, therefore, can decrease the dependence on the professional jargon. Such an approach can ease public engagement on the basis of post-structuralism theories. This article also clarifies some of the potentials and obstacles of the of the Iranian higher education culture regarding the provision of the voluntary professional services.

BIBLIOGRAPHY

- Argyris, C., Putnam, R., & McLain, S. D. (1985). *Action Science*. San Francisco & Oxford: Jossey-Bass Publishers.
- Bartha, P. (2010). *By Parallel Reasoning: The Construction and Evaluation of Analogical Arguments*. New York: Oxford University Press.
- Baum, H. (2015). Planning with half a Mind: Why planners resist emotion. *Planning Theory & Practice* 16(4), 498–516. doi: 10.1080/14649357.2015.1071870
- Davidoff, P. (1965). Advocacy and pluralism in planning. *Journal of the American Institute of Planners*, 31(4), 331-338. doi: 10.1080/01944366508978187
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: MacMillan.
- Duvenage, P. (2003). *Habermas and Aesthetics; the Limits of Communicative Reason*. Cambridge: Polity Press.
- Eriksen, E. O. (2003). *Understanding Habermas: Communicative Action and Deliberative Democracy*. Continuum: London & New York.
- Farasatkah, M (2018). *Gah va Bigahi-e Danešgah dar Iran [Timeliness and Untimeliness of University in Iran]*. Tehran, Iran: Agah.
- Fisher R., Fabricant, M., and Simons, L. (2004) Understanding contemporary university-community connections. *Journal of Community Practice* 12 (3-4), 13- 34. doi: 10.1300/J125v12n03_02
- Flyvbjerg, B. (2012). Why mass media matter to planning research. *Planning Education and Research* 32(2), 169-181. doi: 10.1177/0739456X12441950
- Forester, J. (2013). On the theory and practice of critical pragmatism: deliberative practice and creative negotiations. *Planning Theory*, 12(1), 5-22. doi: 10.1177/1473095212448750
- Frank, N. (2008). Measuring public service: assessment and accountability- To ourselves and others. *Journal of Planning Education and Research*, 27(4), 499-506. Doi: 10.1177/0739456X08315883
- Friedmann, J. (1987). *Planning in the public domain; from knowledge to action*, Princeton: Princeton University Press.
- Furco, A. (2010). The engaged campus: toward a comprehensive approach to public engagement. *British Journal of Educational Studies* 58(4), 375- 390. doi: 10.1080/00071005.2010.527656
- Gilboa, I., & Schmeidler, D. (2001). *A theory of case-based decisions*. Cambridge: Cambridge University Press.



Interdisciplinary
Studies in the Humanities

Abstract



- Habermas, J. (1984-1987). *The theory of communicative action* (T. McCarthy, Trans.). Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen handelns*. band I-II, Frankfurt: Suhrkamp.
- Healey, P. (2003). Collaborative planning in perspective. *Planning Theory*. 2(2), 101-123. doi: 10.1177/14730952030022002
- Healey, P. (2009). The pragmatic tradition in planning thought. *Planning Education and Research* 28(3), 277-292. doi: 10.1177/0739456X08325175
- Herr, K., & Anderson, G. L. (2005). *The action research dissertation: A guide for students and faculty*. Thousand Oaks: Sage.
- Hoch, C.J. (2007). Pragmatic communicative action theory. *Planning Education and Research* 26(3), 272-283. doi: 10.1177/0739456X06295029
- Innes, J. (1995). Planning theory's emerging paradigm: communicative action and interactive practice. *Journal of Planning Education and Research* 14, 183-9. doi: 10.1177/0739456X9501400307
- Kindon, S., & Elwood, S. (2009). Introduction: More than methods-reflections on participatory action research in geographic teaching, learning and research. *Journal of Geography in Higher Education* 33(1), 19-32. doi: 10.1080/03098260802276474
- Levin, M., & Greenwood, D. J. (2008). The future of universities: action research and the transformation. in: Reason, P., & Bradbury, H. (eds.), *The Sage Handbook of Action Research*. London: Sage.
- Maghsudi, M (2014) *Arzyabi-ye Mošarekati-ye Roostaei [Participatory Rural Appraisal]*. Tehran, Iran: Elm publication.
- Marshall, J. (2008). Finding form in writing for action research. In: Reason, P. & Bradbury, H. (Eds.). *The Sage Handbook of Action Research*. London: Sage.
- Marullo, S., & Edwards, B. (2000). Editors' introduction: service-learning pedagogy as universities' response to troubled times, *American Behavioral Scientist*, 43(5), 746-755. doi: 10.1177/00027640021955568
- McLaren, P. (1996). Liberatory politics and higher education; A Freirean perspective. In: H. Giroux, C. Lankshear, P. McLaren, & M. Peters, (Eds.). *Counternarratives: Cultural Studies and Critical Pedagogies in Postmodern Spaces*. (pp. 117-148). New York & London: Routledge.
- Mcniff, J., & Whitehead, J. (2002). *Action Research; Principles and Practices*. London & New York: Routledge.
- Menand, L. (1997). *Pragmatism; A Reader*. New York: Vintage Books.

- Mozafari G (2011) Tarrāhi va E'tebāryabi-e olgui-e pasoxguyi-e dānešgāh dar moqābel-e zi-naʿān [Devising and verifying the model of university's responsibility to stakeholders] (Unpublished PhD dissertation). University of Shahid Beheshti, Tehran, Iran.
- Pain, R. (2009). Commentary: working across distant spaces: connecting participatory action research and teaching. *Journal of Geography in Higher Education*. 33(1), 81-87. doi: 10.1080/03098260802276599
- Pardakhtchi, M H; Bazargan, A; Arasteh, H; Mozafari, G. (2012) *Šekafe pasokhgooei-e birooni-e danešgah-ha az didgah-e jame'e-ye elmi [Academic society's perceptions on university external accountability gap]*. Fasname-ye Pažooesh va Barname rizi dar Amooaēš-e Āli / *IRPHE* 18 (1): 91-112.
- Quinn, N. (1991). The cultural basis of metaphor. In J. Fernandez (ed.). *Beyond Metaphor; the Theory of Tropes in Anthropology*. Stanford: Stanford University Press.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2008). *The SAGE Handbook of Action Research*. London: Sage. doi: 10.4135/9781848607934
- Roaks, S. L., & Norris-Tirrell, D. (2000). Community service learning in planning education; A framework for course development. *Journal of Planning Education and Research* September, 20(1), 100-110. Doi: 10.1177/073945600128992636
- Sandercock, L. (2003). *Cosmopolis II: Mongrel cities in the 21st century*. London & New York: Continuum.
- Stein, S. M., & Harper, T. L. (2012). Creativity and innovation: Divergence and convergence in pragmatic dialogical planning. *Journal of Planning Education and Research* 32(1), 5-17. doi: 10.1177/0739456X11417829
- Verma, N. (1991). *Similarity and creativity in design* (Unpublished doctoral dissertation). University of California. Berkeley. California. USA.
- Watson, D., Hollister, R. M., Stroud, S. E., & Babcock, E. (2011). *The engaged university*. Oxon & New York: Routledge.
- Watson, V. (2002). The usefulness of normative planning theories in the context of sub-saharan Africa. *Planning Theory* 1(1): 27-52. doi: 10.1177/147309520200100103
- Winkler, T. (2013). At the coalface; community-university engagements and planning education. *Journal of Planning Education and Research*. 33(2), 215-227. doi: 10.1177/0739456X12474312



Interdisciplinary
Studies in the Humanities

Abstract



خدمات داوطلبانه دانشگاهی در محیط فرارشته‌ای: گزارش یک اقدام پژوهی در شهرسازی

فرشید سامانپور^۱، ناصر برکپور^۲، منیژه مقصودی^۳

دریافت: ۱۳۹۷/۰۳/۰۸؛ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۹/۱۰

چکیده

شهرسازی در بردارنده نظریه‌های مشارکتی و عمل‌باور است. یادگیری این نظریه‌ها مستلزم کنشگری مدنی و مردم سالار دانشگاه‌ها در محیطی فرارشته‌ای است، که در برخی کشورها از طریق خدمات مدنی انجام می‌شود. این خدمات در برنامه آموزشی شهرسازی ایران جایی ندارد و هدف مقاله بررسی امکان ارائه آن است. پس از مرور برخی از تجربیات جهانی خدمت‌رسانی دانشگاهی در شهرسازی، با توجه به تمرکز نظام آموزش عالی ایران، گونه‌ای خدمت‌رسانی موسوم به «خدمت‌آموزی»، که در سطح کارگاه‌های آموزشی ارائه می‌شود، در ساختار کنونی آموزش شهرسازی قابل انجام به نظر رسید. مرور تجربیات کشورهای دیگر نشان داد که خدمت‌آموزی در شهرسازی با موانعی در سطح فنی (به‌ویژه مشارکت مدنی) و ساختاری (آموزش عالی) روبه‌روست که به نظر می‌رسد ناشی از جدایی دانشگاه‌ها از جامعه است. در این تحقیق، با تمرکز بر سطح فنی، برای تبیین مشکلات مبانی نظری عمل‌باور (پراگماتیست) خدمات دانشگاهی بررسی و بر اساس آن روشی مبتنی بر تمثیل برای مشارکت مدنی ارائه شد که بتواند خدمت‌آموزی را در ساختار کنونی آموزش عالی ایران توجیه کند. در یک اقدام پژوهی، خدمت‌آموزی با کاربرد این روش در دو دانشکده شهرسازی تهران برگزار شد. پس از سه چرخه کاربرد و تأمل طی سه نیمسال، نتایج با نگرش چندسویه بررسی شد، که نشان داد کاربرد روش یادشده می‌تواند مشکل مشارکت را تعدیل و خدمت‌آموزی را برای دانشجویان توجیه کند، ولی به‌تنهایی نمی‌تواند مدرسان را به پذیرش خدمت‌آموزی در ساختار کنونی آموزشی قانع نماید. در این مقاله، دلایل احتمالی مخالفت مدرسان و سرنخ‌هایی برای بررسی بیشتر و پیشرده خدمت‌آموزی ارائه شده است.

کلیدواژه‌ها: خدمت‌آموزی، عمل‌باوری، آموزش شهرسازی، تمثیل، آموزش عالی

۱. دانشجوی دکتری شهرسازی، دانشکده معماری و شهرسازی، دانشگاه هنر، تهران، ایران (نویسنده مسئول).
fsamanpour@gmail.com

۲. استاد شهرسازی، دانشکده معماری و شهرسازی، دانشگاه هنر، تهران، ایران.
barakpoo@art.ac.ir

۳. دانشیار انسان‌شناسی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.
maghsudi@ut.ac.ir

۱. مقدمه

یکی از مهم‌ترین مبانی فکری شهرسازی مشارکتی، پراگماتیسم یا عمل‌باوری است (هیلی^۱، ۲۰۰۹) که در حوزه آموزش در اصل «آموختن از طریق تجربه» تبلور می‌یابد (دیویی^۲، ۱۹۱۶). بر اساس این دیدگاه، نظریاتی در شهرسازی چون برنامه‌ریزی وکالتی (دیویدف^۳، ۱۹۶۵)، برنامه‌ریزی چندفرهنگی (ساندرکوک^۴، ۲۰۰۳)، یادگیری دوسویه (فریدمن^۵، ۱۹۸۷)، برنامه‌ریزی فرونتیک^۶ (فلیو بیگ^۷، ۲۰۱۲) و برنامه‌ریزی همکارانه (هیلی، ۲۰۰۳) را که معمولاً ریشه‌ای در عمل‌باوری مردم‌سالار دارند، فقط در تعامل با جامعه واقعی می‌توان آموخت. با وجود آنکه یادگیری این نظریات در برنامه آموزشی شهرسازی در ایران گنجانده شده است، مجال استفاده واقعی از آنها فراهم نمی‌شود.

برخی از دانشگاه‌های جهان در قالب ارائه خدمات تخصصی داوطلبانه به جامعه، آموزش و پژوهش عمل‌باور را تمرین می‌کنند. این خدمات در امریکا که عمل‌باوری، همسو با نظرات دیویی، در بسیاری از دانشگاه‌هایش نهادینه است (فیشسر، فابریکانست و سیمونز^۸، ۲۰۰۴، ۱۸) یا در کشورهای امریکای لاتین، که به نظر می‌رسد کنشگری انتقادی در آنها ریشه‌دار باشد، قدمت زیادی دارد (واتسون، هالیستر، استرود، و بابوک^۹، ۲۰۱۱، ۲۳۲-۲۳۱). در کشوری همچون افریقای جنوبی که هم دانشگاه‌های معتبر و هم نظام مردم‌سالار دارد، و درعین حال، بافت‌های غیررسمی گسترده‌ای نیز دارد از این خدمات بهره می‌برند. چنین خدماتی می‌توانند فرصتی برای آموختن عملی نظریه‌های مشارکتی شهرسازی فراهم کنند. با وجود نهادینه شدن نسبتاً موفق خدمت‌رسانی در رشته‌هایی چون پزشکی، بهداشت و آموزش، ارائه این خدمات در حوزه شهرسازی با مشکلاتی همراه بوده است (کیندون و الوود^{۱۰}، ۲۰۰۹، ۲۲-۲۱؛ وینکلر^{۱۱}، ۲۰۱۳).



1. Healey
2. Dewey
3. Davidoff
4. Sandercock
5. Friedmann

۶. phronetic planning: گونه‌ای از برنامه‌ریزی که با همکاری رسانه‌ها انجام می‌شود.

7. Flyvbjerg
8. Fisher, Fabricant & Simons
9. Watson, Hollister, Stroud & Babcock
10. Kindon & Elwood
11. Winkler

هدف این مقاله، بررسی امکان ترویج خدمات داوطلبانه در دانشکده‌های شهرسازی ایران است. در ایران با شدت یافتن معضلات شهری، نهادهای غیردولتی نیز گسترش یافته‌اند، ولی محدودیت و ضعف آنها در حوزه شهری، مداخله داوطلبانه دانشکده‌های شهرسازی را توجیه می‌کند. تمرکزگرایی در آموزش عالی ایران، تغییرات سازمانی در سطح دانشگاه‌ها و دانشکده‌ها را دشوار می‌کند و معقول‌تر است که در همین ساختار کنونی به این خدمات اندیشید. ولی امکان‌پذیری این امر نیاز به بررسی دارد. این مقاله، پژوهشی را در دو دانشگاه گزارش می‌دهد که به بررسی این موضوع پرداخته است.

در بخش دوم مقاله، خدمات داوطلبانه دانشکده‌های شهرسازی در کشورهای دیگر بررسی و گونه متناسب‌تر با ساختار آموزش عالی ایران شناسایی و مشکلات اجرایی آن مرور می‌شود. در بخش سوم، برای تبیین مشکلات، مروری بر نظریات مبنایی عمل‌باوری صورت می‌گیرد و نظریات مورد استفاده در خدمات داوطلبانه شهرسازی بر اساس آن نقد می‌شود. همچنین رویکرد و روشی برای تعدیل مشکلات آن در ایران ارائه می‌گردد. در بخش چهارم، روش پژوهش که نوعی اقدام‌پژوهی در ساختار آموزشی است، مرور می‌شود. بخش پنجم مقاله، سه دور متوالی اقدام‌پژوهی طی سه نیمسال را روایت می‌کند. بخش آخر نیز به جمع‌بندی موانع و امکانات یافت‌شده برای خدمت‌رسانی در مقطع کارشناسی ارشد شهرسازی می‌پردازد و توصیه‌هایی را برای بررسی بیشتر و تعمیم احتمالی ارائه می‌کند.

۲. پیشینه

خدمت‌رسانی، از گذشته در کنار آموزش و پژوهش، بخش مهمی از کارکردهای دانشگاه بوده است (مظفری، ۱۳۹۰، ۱۹۸)، ولی هم‌زمان با رواج اقتصاد نولیبرال در دهه‌های پایانی قرن بیستم نوع داوطلبانه آن اهمیت دیگری یافت. این امر در کشورهای لیبرال، واکنشی به تجاری‌سازی شدید علم و دور شدن دانشگاه‌ها از جوامع محلی، تضعیف نهادهای مدنی، کاهش خدمات دولتی بوده است (لوین و گرین‌وود^۱، ۲۰۰۸؛ واتسون و دیگران، ۲۰۱۱، ۲۳، ۲۴، ۲۳۷). در مواردی نیز درآمدهای جدیدی را، معمولاً از سوی

1. Levin & Greenwood





دولت و یا نهادهای عمومی فراهم می‌کند (فیشر و دیگران، ۲۰۰۴، ۳۱). از سوی دیگر، این خدمات مجالی هم برای یادگیری عمل‌باور پدید آورده است (راید^۱ در، واتسون و دیگران، ۲۰۱۱، ۲۳۶). کشورهای به‌اصطلاح در حال توسعه، به‌شکلی دیگر و با توجه به نیازهای بومی خود نسل ویژه‌ای از دانشگاه‌ها را پی می‌ریزند که اهدافی اجتماعی و محلی را دنبال می‌کنند (فراستخواه، ۱۳۹۶، ۱۳۹).

مطالعهٔ احیا و ایجاد خدمات مدنی در دانشگاه‌هایی که از جامعه جدا شده‌اند، خود پژوهشی در آموزش است که برخی عقیده دارند بهترین روش انجام آن اقدام‌پژوهی است. توانایی‌های اقدام‌پژوهی برای رسیدن به این هدف را می‌توان در چهار محور خلاصه کرد (لوین و گرین‌وود، ۲۰۰۸، ۲۱۳، ۲۲۳-۲۱۷):

۱) توان احیای نقش حرفه‌ای و مورد اعتماد جامعهٔ دانشگاهیان در برابر جریان تبدیل آنها به متخصصانی متمایل به بازار.

۲) توان تبدیل نقش «کارآفرین»، که برای تولید ثروت به دانشگاهیان تحمیل شده است، به نقش کارآفرین-تسهیل‌گر؛ زیرا اقدام‌پژوه برخلاف کارآفرین می‌تواند خارج از ساختارهای انتفاعی فعالیت کند و منابعی برای حمایت از پژوهش در مسائل گروه‌های محروم بیابد.

۳) توان ایجاد دانش کاربردی در حوزه‌های اجتماعی از خلال تعامل با مسائلی که معمولاً فرارشته‌ای است و حرکت ورای مرز تخصص‌ها و تعدیل سلسله‌مراتب پژوهشی و آموزشی را ایجاب می‌کند (همچنین، پین^۲، ۲۰۰۹، ۸۲).

۴) ارائهٔ تعریفی جمعی و مردم‌سالار از آزادی علمی و استقلال دانشگاهی که افراد جامعهٔ طرف همکاری را نیز دربرگیرد و به نقش آنان در شکل‌گیری علم رسمیت دهد. (با ترکیب موارد اول و دوم، سه معیار ارزیابی نتایج این پژوهش به دست می‌آید: الف) انجام خدمات داوطلبانه؛ ب) پذیرش پیچیدگی و ابهام فضاهای واقعی در آموزش؛ و ج) کاهش فاصلهٔ میان دانشگاه و طرف‌های مشارکت).

1. Reid

2. Pain

اقدام پژوهی در سطوح مختلف آموزش می تواند به کار رود، ولی در ساختار کنونی آموزش عالی ایران استفاده از آن در سطح دروس آموزشی و کارگاهی شدنی تر به نظر می رسد. کیندون و ال وود (۲۰۰۹) برنامه هایی را در مقاطع کارشناسی یا کارشناسی ارشد جغرافیا (و به تبع آن در شهرسازی) در کشورهای انگلیسی زبان برشمرده اند که در آنها می توان اقدام پژوهی را به کار بست. موردی که در منابع دیگر بیشتر مورد توجه بود و پشتیبانی بیشتری از آن می شود خدمت آموزی^۱ است. خدمت آموزی، گونه ای از آموزش معمولاً کارگاهی است که با آوردن فعالیت های داوطلبانه (خدمات) در قالب برنامه آموزشی، در پی فراهم کردن فرصتی است برای دانشجویان تا بتوانند بازخورد فعالیت های خود را ارزیابی و نقش آن خدمات را در زمینه اجتماعی و سیاسی جامع تری درک کنند (کیندون و ال وود، ۲۰۰۹، ۲۱). خدمت آموزی با درگیر شدن در واقعیت های فرارشته ای، فرصتی برای همکاری با تخصص های دیگر فراهم می کند (مارولو و ادواردز^۲، ۲۰۰۰، ۷۵۰). این نوع آموزش، به ویژه در رشته های دارای مخاطب عام، مانند بهداشت و درمان، و آموزش و پرورش مورد توجه بوده است و در شهرسازی نیز به نظر می رسد از دهه ۹۰ میلادی رواج بیشتری یافته (فرانک^۳، ۲۰۰۸، ۴۹۹) و البته با مشکلاتی مواجه شده است.

به نظر می رسد که ریشه مشکلات خدمت آموزی در شهرسازی در اختلاف قدیمی میان دانشگاهیان معتقد به تعهد اجتماعی دانشگاه و دانشگاهیان متمایل به جدایی آن از زندگی روزمره و غلبه دیدگاه دوم در بسیاری از دانشگاه ها نهفته باشد (فیشر و دیگران، ۲۰۰۴، ۱۶). به عقیده برخی از محققان، در شرایطی که چنین دیدگاهی حاکم باشد خدمت آموزی به نفع دانشجویان است تا جوامع میزبان. خدمت آموزی در این حالت می تواند شناخت دانشجویان را از جوامع کم درآمد عمق بخشد، ولی معمولاً خدمات مؤثری ارائه نمی کند (مارولو و ادواردز، ۲۰۰۰، ۷۵۲؛ فارکو^۴، ۲۰۱۰، ۳۸۵). برخی دیگر از محققان، تعدیل موضع

1. Service-learning (www.compact.org Michigan Journal of Community Service Learning .نک)
2. Marullo & Edwards
3. Frank
4. Furco





دانشگاه‌ها و رشته‌های دانشگاهی در برابر جامعه را لازم دیده‌اند (مارولو و ادواردز، ۲۰۰۰، ۷۴۶). این مسئله و راه‌حل‌های آنها را می‌توان در دو سطح ساختاری و فنی بررسی کرد. در سطح ساختاری، اقدام‌پژوهی در کارگاه‌های خدمت‌آموزی معمولاً با سازمان متعارف دانشگاهی متناسب نیست. به عقیده کیندون و ال‌وود (۲۰۰۹، ۲۷-۲۲) مشترکات مورد نظر دانشگاه و گروه‌های همکار و اولویت نیازهای آنها ممکن است سرپوشی بر واقعیت شود. یک مشکل مهم و معمول، ناهماهنگی زمان‌بندی کلاس با زمان‌بندی اقدام‌پژوهی است. حتی در جایی که اقدام‌پژوهی با مدیریت اجتماعات محلی صورت گیرد مشکلاتی چون برداشت متفاوت مردم و دانشگاهیان از پژوهش، عدم تناسب منابع اندک و برنامه‌ زمان‌بندی انجمن‌های محلی با یک پژوهش علمی، ارزیابی غیرمنصفانه چنین پژوهش‌هایی در محافل دانشگاهی، ناسازگاری رفتار و سازمان دانشگاه با جوامع همکار، ابهام در انتشار نتایج و حقوق تألیف مرتبط با آن بروز می‌یابد. گرچه بیشتر این مشکلات در سطح مدیریتی‌اند، راه‌حل‌هایی برای آنها در سطوح سازمانی پایین‌تر نیز ارائه شده است. برای مثال، وینکلر (۲۰۱۳، ۲۲۴) پیشنهاد می‌کند که با توجه به بلندمدت بودن برنامه‌ریزی‌های شهری و زمان لازم برای روشن شدن نتایج، برنامه‌های مشارکتی (اقدام‌پژوهی) در طول چند نیمسال و چند کلاس‌پیاپی تنظیم شود. در این برنامه‌ها ارزش ناشناخته‌ها و صبوری برای شگفتی باید برای دانشجویان روشن شود. همچنین بر لزوم تعریفی روشن از خدمت‌آموزی تأکید شده است، به طوری که آن را به برنامه‌درسی پیوند دهد و از فعالیت‌های فوق‌برنامه متمایز نماید (هینک و برندل^۱ به نقل از مارولو و ادواردز، ۲۰۰۰، ۷۵۳).

در سطح فنی و سرفصل دروس تخصصی هم مسائلی مانع بهره‌مندی از ظرفیت اقدام‌پژوهی می‌شوند، مانند سختی ارزیابی آموزشی دانشجویان و نبود اخلاق کار داوطلبانه و گاه فراتر از برنامه کلاس میان همه دانشجویان. همچنین برای عملکرد مناسب در فرایند مشارکت، آموزش نظریات متناسب و مهارت‌هایی چون حل تعارض^۲، تعمق در

1. Hink & Brandell

2. conflict resolution

خود^۱، نقد سازنده، همدلی^۲ و توان رهبری ضروری است (کیندون و الوود، ۲۰۰۹، ۲۷-۲۴). در نبود اینها، مشارکت ممکن است به سعی و خطا در جامعه بدل شود. در این زمینه، محققانی مانند کیندون و الوود (۲۰۰۹) خدمت‌آموزی را فاقد ظرفیت بهره‌گیری از امکانات اقدام‌پژوهی می‌دانند، ولی برخی دیگر همچون وینکلر (۲۰۱۳، ۲۱۶) معتقدند که با به‌کارگیری صحیح اصول اقدام‌پژوهی می‌توان بر مشکلات کاربرد این شیوه چیره شد. این مقاله، با توجه به سطح مداخله، بر دسته دوم مشکلات متمرکز شده است و تلاش می‌کند تا با توجه به ویژگی‌های جامعه ایرانی طرف مشارکت، ویرایش مناسبی از فنون و روش‌های شهرسازی بیابد که خدمت‌آموزی را در ساختار کنونی آموزش شهرسازی ایران تسهیل کند. با این راهبرد می‌توان امکان ارائه خدمت‌آموزی در آموزش شهرسازی را در ایران سنجید.

۳. چارچوب نظری

همچنان‌که اشاره شد عمل‌باوری هم در شهرسازی، به‌ویژه شهرسازی مشارکتی (هیلی، ۲۰۰۹)، و هم در مشارکت مدنی دانشگاه‌ها نقش اساسی داشته است (مناند^۳، ۱۹۹۷، xxx)؛ بنابراین بازخوانی مختصر و پیراستن آن از برخی انگاشت‌های رایج مفید است. نظریه عمل‌باوری، شناخت را منوط به تجربه عملی-حسی پدیده‌ها می‌داند. از این دیدگاه، امری درست قلمداد می‌شود که در عمل، روابط کارآمدتری با جهان ایجاد کند (همان، ۱۹۹۷، xii). این رویکرد اثرات مهمی بر فلسفه آموزش داشته است که دیویی در اوایل قرن ۲۰ میلادی بدان پرداخته است. وی در میان عمل‌باوران هم‌نسل خود بیشترین گرایش را به مدیریت دولتی و سیاست هم داشت (هیلی، ۲۰۰۹) و از هر دو راه بر شهرسازی اثر گذاشت. می‌توان گفت دیویی، مردم‌سالاری و آموزش (و به بیانی بهتر یادگیری) را دوروی یک سکه می‌دانست. او که بر یادگیری از راه تجربه تأکید داشت، تنها راه یادگیری زندگی اجتماعی را درگیر شدن عملی در آن می‌دانست و مجزا دانستن علم و عالمان از زندگی

1. self-reflection
2. empathy
3. Menand





روزمره را نادرست می‌پنداشت (مناند، ۱۹۹۷، xxiii، xxiv)؛ وقتی می‌توان آموزش و یادگیری مردم‌سالار داشت که امکان تعامل زندگی و تجربه فراهم باشد (دیویی، ۱۹۱۶، ۸۷).

ولی به اعتقاد نظریه‌پردازان دهه‌های نزدیک‌تر، تجربه در اجتماع انسانی به فضای کلامی معطوف و از عواطف و احساسات مستقیم دور می‌شود. این تغییر رویکرد اثرات زیادی را در حوزه‌های متأثر از عمل‌باوری، از جمله شهرسازی داشته^۱، که احتمالاً بیشترین آنها از طریق نظریه‌کنش تعاملی هابرماس (۷-۱۹۸۴) وارد شهرسازی شده است. این نظریه در پی ارائه راهی برای دریافت حقایقی است که مورد توافق باشند و به‌گونه منطقی نتوان آنها را رد کرد. هابرماس طی این مسیر را از طریق زبان (منطق) و کاربرد درست و معتبر آن در بستر جامعه میسر می‌داند (نک. اریکسن^۲، ۲۰۰۳). اما در حوزه شهرسازی، مانتیسالو^۳ هشدار می‌دهد که نظریه هابرماس تنها می‌تواند ما را به مشاهده تحلیلی و انتقادی ابتکارات و نه خود فرایند ابتکار رهنمون کند (اشتاین و هارپر^۴، ۲۰۱۲، ۶). این نظریه عملاً امکانی برای تبدیل افق‌های پیش‌گفتمانی تجربه‌های زیبایی‌شناسانه به بحث رسمی و خردمندانه ایجاد نمی‌کند (دیووناژ^۵، ۲۰۰۳، ۱۱۷ و ۱۱۸)، درحالی‌که دیویی مرزی میان تجربه عملی و کشفیات حاصل از آن با توان استدلال قائل نبود (نک. همان، ۱۳۴)؛ چنین مرزی، مرز میان صاحب تجربه و صاحب استدلال است؛ میان علم و فرهنگ مردمی.

در شهرسازی هم، بنا بر متون موجود، نظریه‌ها و فنون مشارکتی متأثر از چرخش به‌سوی ارتباط (کلامی) بوده‌اند (هیلی، ۲۰۰۹). این تأثیر حتی بر نظریه‌پرداز متقدمی چون فریدمن که برخی نظراتش پیش از گسترش گرایش‌های ارتباطی (کلامی) در شهرسازی ارائه شده، قابل پیگیری است. فریدمن (۱۹۸۷، ۱۸۷، ۳۱۲ و ۳۹۳) «یادگیری اجتماعی در برنامه‌ریزی» را شیوه‌ای در شهرسازی و مبنای آن را در عمل‌باوری دیویی می‌داند، ولی یادگیری تجربی عمل‌باور را با تکیه بر گفتمان و با بهره‌گیری از نظریه‌کنش تعاملی هابرماس تبیین می‌کند.

۱. این مجادله در سطح کلان سیاست‌گذاری و علوم اداری در امریکا در مورد مزیت نسل جدید و قدیم عمل‌باوری نسبت به هم نمود یافته است. برای نمونه نک. جلد‌های ۳۶ و ۳۷ نشریه Administration & Society.

2. Eriksen

3. Mantysalo

4. Stein & Harper

5. Duvenage

کلامی شدن تعامل شهرسازی در نظرات جدیدتر تشدید می‌شود، به گونه‌ای که اینیس^۱ (۱۹۹۵) برنامه‌ریزی ارتباطی را سرمشقی^۲ نوین در شهرسازی معرفی می‌کند. از دهه ۹۰ میلادی، این رویکرد جای مبانی عمل‌باوری را در شهرسازی مشارکتی می‌گیرد. حتی گفته می‌شود که برخی از پیشگامان برنامه‌ریزی مشارکتی دیگر آشنایی مستقیم با نسل نخست عمل‌باوران نداشتند (هیلی، ۲۰۰۹، ۲۸۵ و ۲۸۷). هیلی خود از پیشگامان برنامه‌ریزی مشارکتی دانسته می‌شود. گرچه او می‌گوید که نظریه برنامه‌ریزی همکارانه‌اش را بر پایه نظریه ساختاریابی^۳ گیدنز^۴ بنا نهاده است، ولی در زمینه تعامل، البته به شکلی انتقادی تر نسبت به گفتمان و اجماع^۵، همچنان متأثر از صورت‌بندی هابرماس از مباحثه به نظر می‌رسد (هیلی، ۲۰۰۳، ۱۱۴-۱۱۳). همچنین کسانی چون اشتاین و هارپر که نوع کارکرد زبان در کنش ارتباطی را نقد کرده‌اند، به جای آن، گونه دیگری از ارتباط زبانی را پیشنهاد داده‌اند (اشتاین و هارپر، ۲۰۱۲). هوخ^۶ (۲۰۰۷، ۲۷۳) نیز نظریه «اقدام تعاملی عمل‌باور»^۷ را به روشنی بر اساس نظریه کنش ارتباطی هابرماس قرار می‌دهد.

در سال‌های اخیر، نظریاتی (به‌ویژه پساساختارگرا) با پایبندی بیشتر به تجربه و احساسات صورت‌بندی شده‌اند، ولی کاربردهای نیازمند مهارت و زمانی فراتر از توان دانشجویان و زمان کارگاه درسی به نظر می‌رسد. برای مثال، فارستر^۸ (۲۰۱۳، ۱۰-۹) که به وضوح مسیر خود را از نظریات هابرماس متمایز دانسته است، با تأکید بر اینکه اختلافات در زمینه برنامه‌ریزی تنها به مجادلات کلامی خلاصه نمی‌شوند، یادگیری از پدیده‌های غیرکلامی (غیرمنطقی) را با روش‌هایی چون گوش دادن دقیق به داستان‌های

1. Innes

2. paradigm

3. structuration

4. Giddens

۵. او به گزارش واتسون (۲۰۰۲، ۳۱) البته به جنبه‌های فرهنگی و غیرکلامی جامعه هم توجه داشته است، ولی احتمالاً در حد فنون.

6. Hoch

7. pragmatic communicative action theory

8. Forester





دیگران یا مشارکت واقعی در «مراسم مشارکتی» (روزمره) گوشزد می‌کند. چنین فنونی در نظریات ساندرکوک (۲۰۰۳، ۸۱-۷۶) هم با قوت طرح شده‌اند، مثلاً با تبیین «راه‌های گوناگون شناخت» که شامل فنون غیرکلامی همچون شناخت از طریق تجربه عملی، یادگیری از دانش محلی و یادگیری با روش مطالعه شواهد نمادین و غیرکلامی است.

خدمات‌رسانی در بخش مهمی از محلات پرآسیب (و هدف بالقوه خدمات) در ایران نیازمند چنین تعاملی به نظر می‌رسد، ولی با فنونی ساده که در ساختار کنونی کارگاه‌های آموزشی کارآمد باشند. برخی از شهرسازان نظریاتی را بر اساس شباهت‌یابی ارائه داده‌اند که می‌تواند راهنمای رسیدن به این فنون باشد. هوخ (۲۰۰۷، ۲۷۸) به امکان استفاده از تمثیل^۱ در برنامه‌ریزی به‌منظور «دریافت ارتباطات ناآشنا بر اساس ارتباطات آشنا» و مهار کردن ناشناخته‌ها اشاره دارد، و ورما^۲ نیز به شکلی دیگر، از استعاره و تمثیل بهره برده است (به نقل از هیلی، ۲۰۰۹، ۲۸۶). به گزارش هیلی (۲۰۰۹) هر دو رویکرد تحت تأثیر عمل‌باوری اولیه بوده‌اند. یافتن معرفت از طریق مقایسه تجربیات و اعمال مردم با هم، می‌تواند اتکا به دانش تخصصی را کاهش دهد (نک. مک‌لارن^۳، ۱۹۹۶، ۱۳۹) و مرز تخصص علمی و تجربه مردمی را کمرنگ‌تر کند.

تمثیل یا قیاس تمثیلی گونه‌ای از استدلال کهن و اولیه بشر و مبتنی بر یافتن روابط مشابه است: روابط میان اجزای یک پدیده با روابط میان اجزای پدیده‌ای دیگر (بارثا^۴، ۲۰۱۰، ۱؛ ورما، ۱۹۹۱، ۵)، با این تصور که اگر دو مجموعه شبیه باشند، ارتباط میان اجزای آنها نیز شبیه خواهد بود. مثلاً اگر دو سکونتگاه غیررسمی شبیه هم باشند می‌توان نتیجه گرفت که اگر در یکی نظارت اجتماعی بالا باشد در دیگری هم چنین خواهد بود، حتی اگر برخلاف توقعات نظری ما باشد. تمثیل می‌تواند دانش‌جویان را یاری دهد تا تجربه‌های عملی مفید موجود در شهر را بدون واسطه مفاهیم تخصصی، در سیاست‌گذاری وارد کنند و در جاهای متناسب تعمیم دهند.

1. analogy
2. Verma
3. McLaren
4. Bartha

تمثیل در زندگی روزمره به وفور و گاه ناشیانه استفاده می‌شود، ولی برخی تخصص‌ها، از جمله در حوزه تصمیم‌گیری، صورت‌بندی‌های موجه‌تری از آن کرده‌اند (بارثا، ۲۰۱۰). از این دیدگاه راه‌حل یک مسئله می‌تواند همان راه‌حلی باشد که پیش‌تر مسئله مشابهی را حل کرده است. یک روش مدون در این حوزه «استدلال تجربه‌مبنا»^۱ است که تجربه‌های گذشته را در الگویی سه‌بخشی ثبت می‌کند. در الگوی مورد استفاده در این مقاله (گیلوآ و اشمیدلر^۲، ۲۰۰۱) این اجزا عبارت‌اند از «مسئله»، «اقدام» انجام‌شده در برابر آن مسئله، و «نتیجه» به‌بارآمده و میزان مطلوبیت آن. تصمیم‌گیرنده در برابر «مسئله» جدید با مراجعه به تجربه‌های گذشته تلاش می‌کند اقداماتی را تجویز کند که در برابر «مسئله‌های» مشابه، مطلوب‌ترین «نتایج» را داشته‌اند. این مقاله تلاش می‌کند از این الگوی کلی «روشی» کاربردی در قالب نظریه‌های شهرسازی بیابد.

۴. روش

این پژوهش خود، اقدام‌پژوهی است. اقدام‌پژوهی، جست‌وجوی گروهی دانشی تجربی است که بتواند کیفیت انجام عملی را ارتقا دهد و در این راه چرخه‌هایی منظم از اقدام، و سپس تأمل را تکرار می‌کند (ریزن و برادبری^۳، ۲۰۰۸، ۱). دانش حاصل از اقدام‌پژوهی معمولاً عملی است و قابلیت تعمیم زیادی ندارد؛ ولی این تحقیق از الگوی «علم اقدام سازمانی»^۴ (آرگریس، پاتنام، و مک‌لین اسمیت^۵، ۱۹۸۵) در اقدام‌پژوهی بهره می‌گیرد که تلاش می‌کند ماهیت علمی پژوهش را نیز حفظ کند (هر و اندرسون^۶، ۲۰۰۵، ۱۴)، یعنی به خروجی نظری نیز بیانجامد. طبق این الگو، چارچوب مفهومی یا قالب اولیه طی چرخه‌های مداخله و تأمل آن‌قدر باید اصلاح شود تا درست از آب درآید. یعنی معیار

۱. Case-Based Reasoning: در واژه‌نامه آکسفورد این معنا برای case ضبط شده است:

a thing that befalls or happens to anyone.

2. Gilboa & Schmeidler

3. Reason & Bradbury

4. action science

5. Argyris, Putnam & McLain Smith

6. Herr & Anderson





درست شدن (نه درست بودن) یک قالب مفروض یا بخشی از آن، توفیق در رسیدن به خواسته عملی است (آرگیس و دیگران، ۱۹۸۵، ۶۵-۶۴).

این اقدام پژوهی به دنبال تدوین شکلی از «روش تجربه‌نهاد» بود که بتواند خدمت‌آموزی را در ساختار کنونی آموزش ممکن و مشکلات آن را تعدیل کند. بدین ترتیب، پیش از آغاز هر دور اقدام پژوهی، صورتی از آن «روش» پرداخته می‌شد، سپس در کارگاه به کار می‌رفت و پس از آن با توجه به نتایج عملی و بازخوردها تنقیح می‌شد. خدمات مورد نظر این خدمت‌آموزی، نقد و تبیین محلی سیاست‌های نوسازی شهری در همکاری با نهادهای متولی بازآفرینی و نوسازی شهری بود. برای حفظ ماهیت مردم‌سالار و مشارکت‌ذی‌نفعان تلاش شد از نظرات طرف‌های دانشگاهی و حرفه‌ای استفاده و واکنش‌های آنها ثبت شود. همچنین این اقدام پژوهی در قالب رساله دکتری از همفکری مشاوران و داوران علمی برخوردار بود. با توجه به تمرکز مقاله بر دانشگاه، همکاران این بخش در جدول یک معرفی شده‌اند. برای حفظ پایداری، مداخله به موازات هم در دو دانشگاه صورت پذیرفت. همچنین گرچه در اقدام پژوهی، ارزیابی معمولاً با پایش تغییر رفتارها انجام می‌شود (مک‌نیف و وایت‌هد^۱، ۲۰۰۲، ۹۵) برای چندسویه‌نگری^۲ در یافته‌ها تلاش شد مشاهده‌ها با مصاحبه، پرسش یا آزمون عملی سنجیده شود (جدول ۲)؛ نظارت و هم‌اندیشی ناظران پژوهش نیز خود عاملی برای اعتبار نتایج است.

موفقیت مداخله در بخش دانشگاهی در دو حوزه سنجیده شد:

الف) تعدیل مشکلات فنی خدمت‌آموزی؛ معیارهای سنجش آن بر اساس مبانی عمل‌باوری و تجربیات مرور شده، این موارد است: تسهیل «درک مستقیم و تجربی فرهنگ» و «درک منطق و امکان کاربرد دوباره روش» توسط دانشجویان، توان دانشجویان برای «کاربرد دانش عملی کسب‌شده در فرایندهای شهرسازی یا نقد آنها».

ب) توجیه خدمت‌آموزی در ساختار آموزشی موجود؛ معیارهای سنجش موفقیت آن معیارهای سه‌گانه برگرفته از لوین و گرین‌وود (۲۰۰۸) در بخش پیشینه است (پذیرش ابهام و انتقاد، کاهش فاصله با نگاه مردمی، توجیه کار داوطلبانه).

1. McNiff & Whitehead
2. triangulation

جدول شماره (۱). ارکان دانشگاهی پژوهش

۱- استاد شهرسازی، متخصص مدیریت شهری	۲- دانشیار برنامه‌ریزی آموزش عالی	۳- دانشیار انسان‌شناسی؛ متخصص در روش‌های پژوهش مشارکتی	۴- دانشیار برنامه‌ریزی شهری و منطقه‌ای؛ متخصص در برنامه‌ریزی توسعه	۵- دانشیار شهرسازی؛ دارای گرایش اقتصاد سیاسی فضا	ناظران پژوهش
دانشجوی دکتری شهرسازی	دانشگاه هنر	دانشگاه علم و صنعت			پژوهشگر مسئول
دانشجویان ورودی کارشناسی ارشد - طراحی شهری (گروه ج)	دانشجویان ورودی کارشناسی ارشد - طراحی شهری (گروه الف)	دانشجویان ورودی کارشناسی ارشد - طراحی شهری (گروه د)	دانشجویان ورودی کارشناسی ارشد - طراحی شهری (گروه ب)	دانشجویان (گروه ه)	همکاران بررسی پیش‌درآمد (نیمسال نخست ۹۴-۹۵)
دانشجویان (گروه ج)	دانشیار ناظر (شماره ۵) و استادیار	استادیار طراحی شهری (شماره ۷)	دانشجویان (گروه ب)	دانشجویان (گروه ه)	همکاران دور نخست (نیمسال دوم ۹۴-۹۵)
استادیار برنامه‌ریزی شهری (شماره ۹)	استادیار مدعو (شماره ۸)	هشت دانشجوی کارشناسی ارشد	دانشجوی (گروه ب)	دانشجوی (گروه ه)	همکاران دور دوم (نیمسال اول ۹۵-۹۶)

جدول شماره (۲). نمونه فنون چندسویه نگری (مربوط به چرخه پایانی اقدام پژوهی)

فنون مورد استفاده		حوزه مورد بررسی
مدرسان همکار	دانشجویان	
- مصاحبه پایانی (نیمه‌ساختار یافته) - مشاهدات ثبت شده	- مصاحبه‌های گروهی نیمه‌ساختار یافته، با استفاده از سه جفت پرسش که با دو حالت مختلف و مضمون مشابه و با فاصله از هم طرح شده بود. - مشاهدات ثبت شده و کارهای دانشجویان (در مواردی)	تعدیل مشکلات فنی خدمت‌آموزی
	- مصاحبه پایانی نیمه‌ساختار یافته مشابه بالا - پرسشنامه در همین موضوع در کارگاه پیش‌درآمد (فقط دانشگاه هنر) - مشاهدات ثبت شده	توجیه خدمت‌آموزی در ساختار موجود



۵. تجزیه و تحلیل و یافته‌ها

گزارش اقدام‌پژوهی بی‌شبهت به شرح احوال نیست و گنجانندش در چارچوب متعارف علمی، مشکل معمول آن است. در این گزارش از پیشنهاد مارشال^۱ (۲۰۰۸) برای حفظ صدای شخصی و احساس افراد درگیر در اقدام‌پژوهی استفاده شده است. صدای راوی، مربوط به نویسنده مسئول است. ساختار کلی روایت طبق پیشنهاد مک‌نیل و وایتهد (۲۰۰۵، ۹۴) تکرار الگوی «مداخله-آموخته‌ها» است. «مداخله» همان کاربرد «روش تجربه‌نهاد» برای مشارکت مردمی در کارگاه است و «آموخته‌ها» حاصل تأمل در نتایج مداخله برای اصلاح «روش» پیشنهادی و چگونگی مداخله است. برای سادگی، اصلاحات «روش» در همان قالب سه‌بخشی «مسئله، راه‌حل، ارزیابی» در جدول شماره ۳ ارائه شده است.

جدول شماره (۳). الگوی پایه ثبت تجربیات در روش تجربه‌نهاد

مسئله
راه‌حل (اقدام)
ارزیابی مطلوبیت تجربه

۵-۱. روایت بررسی پیش‌درآمد

در این دور، مداخله در تمرین‌های کوتاه یک یا چندجلسه‌ای انجام شد. در تمرین‌ها دانشجویان به همراه مدرس اصلی یا پژوهشگر مسئول در یک فضا یا بافت شهری به ثبت «تجربیات» موردی در موضوعاتی مانند کف‌سازی، جداره‌سازی و مانند اینها می‌پرداختند تا پس از آن با تعمیم تجربیات مطلوب (معمولاً غیررسمی) به ضوابطی رسمی در شهرسازی دست یابند. صورت «روش» در کارگاه‌ها تفاوت‌هایی جزئی با هم داشت، ولی کلیت آن مشابه جدول شماره چهار بود. تصور می‌شد دانشجویان با «ارزیابی» علمی «راه‌حل‌های» غیررسمی، ارزش آنها را دریابند و از آنها در «موقعیت‌های» مشابه استفاده کنند، بی‌آنکه شناخت «نیاز یا مسئله» اصلی منجر به آن راه‌حل اهمیتی داشته باشد.



فصلنامه علمی - پژوهشی

۴۶

دوره ۱۱، شماره ۱
زمستان ۱۳۹۷
پیاپی ۴۱

1. Marshall

جدول شماره (۴). الگوی ثبت تجربه فرهنگی در بررسی پیش درآمد

مسائل یا نیازهای منجر به ارائه طرح در موقعیتی خاص	بستری اقتصادی-اجتماعی است که مردم را به راه اندازی کسب و کار خاص، ساخت بنا به شکلی خاص یا روشی خاص برای تعامل واداشته است (در این تمرین با توجه به مشاهده‌ها حدس زده می‌شود).
راه حل	راه حل شهری (طرح کالبدی، کاربری یا فعالیت اجتماعی خاص) برای رفع نیاز مربوط است. این راه حل ممکن است با تصویر، ترسیم یا توصیف کلامی ارائه شود.
ارزیابی از عملکرد (بر اساس دانش تخصصی)	نظر کارشناسی درباره زیبایی، کارکرد اجتماعی-رفتاری، آثار زیست محیطی و غیره بر اساس دانش تخصصی معماری و شهرسازی

۵-۱-۱. آموخته‌ها

مشاهدات و پرسش‌های تکمیلی در چهار کارگاه نشان می‌داد که این «روش» توانسته بود برخی «تجربیات» غیررسمی و ارزش آنها را برای دانشجویان روشن کند، ولی گویا نتوانسته بود آنان را از سایه تخصص بیرون آورد و به ضوابط چندان خلاقیتی هم نینجامیده بود. الزام دانشجویان به ثبت «تجربه» در قالب یادشده آنها را واداشته بود که به دنبال «مسئله‌هایی» فرضی برای «راه حل»‌های مشاهده شده بگردند که ارتباطی ظاهراً منطقی با آنها داشته باشند. این امر با هدف ما برای پرهیز از سازوکار تخصصی و کلامی همخوانی نداشت. «ارزیابی» کارشناسی هم چندان نتوانست تخصص را با تجربه عملی پیوند دهد. دانشجویان یک گروه نکته مهمی را گفتند: ایجاد پیوند میان تجربه عملی با کار نظری مشکل است. این نکته مؤید مشاهدات زیادی بود و کم‌کم یک راهبرد اساسی را شکل داد: «در خدمت‌آموزی، به جای مفهوم‌سازی و تعمیم نظری، خلاقیت عملی و کاربردی باید محوریت یابد». شاید بدین گونه بتوان از تسلط تخصص خارج و به دانش عملی نزدیک‌تر شد. در مرحله بعد «مسئله»، موقعیت مکانی بروز «راه حل» تعریف شد؛ این امر شاید می‌توانست تعمیم راه حل را به مکان‌های مشابه تسهیل کند.

درباره سازگاری «روش» با ساختار آموزشی کنونی، همانند بالا، مشاهده‌ها و دست‌کم پرسش‌های دو کارگاه نشان داد که دانشجویان در زمان کار عملی و میدانی، در مقایسه با مرحله بررسی نظری و ارائه مکتوب کارها، راحت‌تر به کار داوطلبانه و مشارکت با هم و با



پژوهشگر می‌پردازند. دانشجویی از یک گروه چنین گفت که «کار میدانی هرچند خسته‌کننده و زمان‌بر است، اما کار دشواری نیست!» برخی دانشجویان لزوم وجود عرف مشارکت یا صمیمیت را در کارگاه برای موفقیت همکاری و همفکری دانشجویان گوشزد کردند: فضای کارگاه باید از روزمرگی خارج و تبدیل به فضای شگفتی شود.

۵.۲. روایت دور نخست بررسی

این دور مداخله (جدول شماره ۵) در کارگاه‌های طراحی شهری یک دانشگاه‌ها انجام شد که به پایان نرسید، ولی آموزه‌های خود را داشت. بروز مشکلات پیش‌بینی نشده، اختلالات جدی‌ای به این دور از پژوهش وارد کرد.

جدول شماره (۵). مختصات برنامه خدمت‌آموزی نیمسال دوم ۹۵-۹۴

دانشگاه هنر	دانشگاه علم و صنعت
حوزه هدف مطالعه در کارگاه	بافت فرسوده محله کاشانک تهران
بافت فرسوده محله کاشانک تهران	بافت فرسوده محله‌های باغشاطر و دربند تهران
شرکت نوسازان منطقه یک تهران	همانند دانشگاه هنر
سازمان طرف همکاری و هدف خدماتی	هدف: تدوین چشم‌انداز برای بازآفرینی محله پس از نقد تجربه‌های نوسازی رسمی و غیررسمی
تعیین بازآفرینی به جای رویکرد کارگاه	تعیین بازآفرینی به جای رویکرد کارگاه
مداخله پژوهش در برنامه مطالعاتی کارگاه	ارائه و کاربرد «روش» در مطالعه بافت به موازات کلاس با همکاری یک نماینده از هر گروه دانشجویی
تعیین «روش» پیشنهادی به جای برنامه مطالعاتی کارگاه	مطالعاتی یک گروه داوطلب (مکمل مطالعات متعارف دیگر گروه‌ها)

سه‌گانه ثبت تجربه‌ها این بار صورتی مشابه به جدول شماره شش یافته بود و محدود به اقدامات رسمی و غیررسمی نوسازی شهری بود. تلاش شد تعامل دانش کارشناسی و تجربی در بخش «ارزیابی» از تجربه‌ها رخ دهد.



جدول شماره (۶). الگوی ثبت تجربه فرهنگی در دور نخست

بستر شکل‌گیری تجربه (یا مشخصات مسئله)	توپوگرافی و دسترسی (ثبت مشاهده بر روی نقشه) / موقعیت زمین: موقعیت در طرح تفصیلی (بافت فرسوده است یا نه)، قیمت زمین، چشم‌انداز / شرایط اجتماعی-فرهنگی: ارتباط همسایگی و سابقه سکونت، روابط خویشاوندی، میزان درآمد و مهارت‌ها
ویژگی‌های عینی راه‌حل	کاربری‌ها و فعالیت‌ها / ابعاد و هندسه بناها؛ مصالح به‌کاررفته (عکس پانوراما + ترسیم) / رفت‌وآمد سواره و پیاده (ثبت بر روی نقشه) / رفتار و تعامل اجتماعی (ثبت مشاهده بر روی نقشه) / بافت طبیعی (عکس زمینی و هوایی) / صدا، بو، نور مصنوعی (متن و عکس) / مبلمان شهری (عکس - نقشه)
ارزیابی عمومی و کارشناسی	- ارزیابی عمومی (با روش‌هایی که باید تعیین می‌شد) - ارزیابی کارشناسی: با استفاده از سیاست‌های بازآفرینی (در یک کارگاه، همچنین با رویکرد نظری خاص آن)

۱-۲-۵. آموخته‌ها و اصلاحات منتج از آن

تلاش برای عینیت بیشتر و وابستگی به فنون تخصصی برداشت میدانی، «روش» را زیر سایه شیوه‌ها و مفاهیم تخصصی شهرسازی نگاه می‌داشت. دانشجویان به جای درک محیط، به گردآوری داده می‌پرداختند. این کار نه تنها رابطه بی‌واسطه با تجربیات را آسان نمی‌کرد، بلکه مانع از آن هم می‌شد و جلو شگفتی را می‌گرفت. بخش ارزیابی (به‌ویژه عمومی) این روش سخت و مبهم به نظر می‌رسید. آموزش و بحث درباره الگوهای مؤثر تعامل نیز سود چندانی نداشت، چراکه شاید فراتر از مهارت شهرسازی بود. دو تن از ناظران پژوهش نیز اعلام کردند که این روش سنخیتی با شهرسازی نیافته است. گویی «روش» نه در عرف شهرسازی بود و نه توانسته بود ورای آن برود.

با وجود این، گویا نگاه موردی کمک کرده بود که تفاوت تجربه زیبایی‌شناختی از دانش نظری روشن‌تر شود. از صحبت‌های یکی از استادان همکار نیز برآمد که ایشان توان این «روش» را برای نزدیک شدن به تجربه زیسته مردم پذیرفته بودند. در مذاکرات پیش از آغاز نیمسال با استادان دیگر هم به نظر می‌رسید که همین خاصیت «روش»، مزیت نسبی آن باشد. درباره سازگاری خدمت‌آموزی با ساختار آموزشی، ناکامی بیشتر بود، چراکه با وجود تفاوت‌های زیاد دو کارگاه و همراهی قابل توجه یکی از آنها، هر دو ناموفق بودند. به نظر می‌رسد که یک مانع مشترک و البته شناخته‌شده، کندی عمل سازمان دانشگاهی باشد. در





یک دانشگاه با وجود مذاکرات پیش از کلاس، عملاً تغییر چندانی در برنامه داده نشد. در دانشگاه دیگر با وجود اقبال بیشتر استاد کارگاه، با یک جلسه غیبت پیش‌بینی نشده نگارنده، روش کار دانشجویان همکار کم‌کم به عرف تخصصی بازگشت. استاد این کلاس بعدها سفارش کرد که به عرف آموزشی نزدیک‌تر شوم. بعدها دانشجویان گروه «ه» اشاره کردند که فشار کاری (و احتمالاً ابهام و پیچیدگی) باعث رجوع به روزمرگی و حتی رفع تکلیف می‌شود. نوع ارتباط با سازمان‌ها هم گویا به تقویت رویکرد متعارف و غیرانتقادی کمک کرده بود؛ لازم بود کمی انتقادی‌تر شویم.

اقبال استادان به خدمت‌آموزی هم به نظر می‌رسید که به علایق و روحیه فردی آنها وابسته باشد تا گرایش به اصلاح آموزش. علاقه فردی ارزشمند است، ولی شاید ملزومات دیگر خدمت‌آموزی را به همراه نیاورد. مثلاً در هر دو دانشگاه به مخدوش شدن مرجعیت استاد در کارگاه انتقاد داشتند که به گفته یکی از استادان می‌توانست نظم کلاس را از بین ببرد. بر این اساس، تغییرات زیر در «روش» لازم به نظر می‌رسید:

۱) از فنون عملی و زیبایی‌شناختی بیشتری در «روش» استفاده شود، به شکلی که از زیر سایه تخصص بیرون آید. این کار با کاربرد استعاره در ادامه تمثیل صورت خواهد گرفت.^۱ با یاری استعاره‌های مردمی تلاش می‌شود معنای تجربه خود آنان یافته شود؛ به‌ویژه که استعاره هم در پیشینه ادبی عامه ایرانیان و زیبایی‌شناسی مربوط به آن و هم در برخی نظریات شهرسازی جایگاه مهمی دارد.

۲) تأکید بر یادگیری از راه‌حل‌های غیررسمی شاید نگاه انتقادی را تقویت کند. یکی از ناظران پژوهش (استاد مشاور) هم تمایز یادگیری از آموزش را گوشزد کرد. بدین‌گونه تعریف دقیق‌تری از «تجربه» در این کارگاه به دست می‌آید: بخشی از بافت شهر و زندگی شهری که بتوان آن را پاسخی فراتخصصی به مسئله‌ای تخصصی دانست، که می‌تواند موضوعی یا موضعی باشد.

۱. استعاره استفاده از ویژگی معمولاً جنبی یک مفهوم شناخته‌شده برای توضیح ویژگی اصلی یک مفهوم ناشناخته است (lakoff & Johnson در 57). برای مثال، مردم ممکن است بگویند «فلان شهر مثل بهشت است». استعاره «بهشت» یکی از ویژگی‌های مفهوم فرهنگی بهشت (مثلاً طراوت و سبزی) را برای بیان تجربه قیاسی-عملی مردم از شهر به کار برده است.

۳) پس از افزوده شدن استاد مشاور مردم‌شناس به گروه ناظران، ایشان برای تسهیل بخش «ارزیابی»، استفاده از «روش ارزیابی مشارکتی روستایی»^۱ را پیشنهاد دادند (مقصودی، ۱۳۹۲). این روش می‌تواند معانی و دسته‌بندی‌های فرهنگی را با سرعت و سادگی بیشتری، حتی برای غیرمتخصصان، بیابد و گونه‌هایی از آن برای کاربرد شهری هم مهیا شده است. پیشنهاد نگارنده این بود که با این روش استعاره‌های فرهنگی یافته شوند، ولی به نظر استاد از این گونه مشارکت نباید توقع افکار انتزاعی و پیچیده داشت. پس برای تسهیل بحث در هنگام ارزیابی مشارکتی، معمولاً برخی استعارات کلی در گزینه‌هایی پیش روی مردم قرار می‌گرفت.

۴) برای تقویت مشاهده زیبایی‌شناختی، استفاده از مشاهده‌نامه توسط دانشجویان و عکس برداری توسط خود مردم از سوی ایشان پیشنهاد شد (البته اینها ممکن نشد).
۵) باید توقع از کارگاه در این مرحله کمتر می‌شد. در دور بعد، نقش بیشتری در فعالیت‌های مربوط به خدمات بر عهده گرفتیم.

۵-۳. روایت دور دوم مطالعه

دور پایانی اقدام‌پژوهی با مشخصاتی مطابق جدول هفت و برداشت تجربه‌ها با الگوی جدول هشت انجام شد. در این قالب دانشجویان برای یافتن راه‌حل‌های موردی مسئله‌ای تخصصی به مشاهده می‌پردازند و سپس با «ارزیابی مشارکتی» به درک معنا و مفهوم مردمی آنها، به‌ویژه با یاری استعاره‌های رایج، نائل می‌شوند. به این صورت «تجربه» موردی می‌تواند از یک سویادگیری از مردم را تسهیل کند و از سوی دیگر با تعریف «مسئله» در چارچوب برنامه‌ها و ساختار موجود، آن را راحت‌تر به عرصه سیاست‌های رسمی بیاورد. خلاصه کردن تعاملات اجتماعی به ارزیابی مشارکتی هم می‌تواند از پیچیدگی کار و سطح مهارت لازم بکاهد.



جدول شماره (۷). مشخصات برنامه خدمت‌آموزی نیمسال نخست ۹۶-۹۵

دانشگاه هنر	دانشگاه علم و صنعت
حوزه هدف بررسی در کارگاه	سه محله مناطق ۱۰ و ۱۱ تهران (هریک توسط گروهی چهارنفره)
سازمان طرف همکاری و هدف همکاری	سازمان نوسازی تهران و دفاتر خدمات نوسازی محلات هدف: ارائه سند توسعه محله و نقد سیاست‌های تشویقی نوسازی
مداخله پژوهش در برنامه کارگاه	تعریف بازآفرینی به‌عنوان رویکرد کلی کارگاه معرفی روش تجربه‌نهاد در چارچوب خدمت‌آموزی و پیاده کردن آن با همکاری پژوهشگر مسئول در محل
	تلاش برای شمول سیاست‌های مرتبط با بازآفرینی در هر گروه معرفی روش تجربه‌نهاد در چارچوب خدمت‌آموزی و پیاده کردن آن با همکاری پژوهشگر مسئول در بخش قدیمی ورامین و یک سکونتگاه غیررسمی پاکدشت (در دو نوبت)
نتیجه به‌دست‌آمده	برگزاری جلسه با دو تن از مدیران سازمان نوسازی شهرداری برای نقد سیاست‌های بالادستی / برگزاری جلسه با مدیران دفاتر نوسازی محله‌ها برای معرفی برنامه پیشنهادی دانشجویان
	برگزاری جلسه با دو کارشناس از «دفتر راهبردی و هدایت طرح‌های بازآفرینی» و یک کارشناس ستاد ملی بازآفرینی شهری برای ارائه انتقادات و معرفی برنامه دانشجویان



فصلنامه علمی - پژوهشی

۵۲

دوره ۱۱، شماره ۱
زمستان ۱۳۹۷
پیاپی ۴۱

برای مثال در کار یک گروه از دانشجویان که در پی راه‌حل‌هایی برای بازآفرینی شهر با ابزارهای فرهنگی بودند، پس از مشاهده، راه‌حل‌های رسمی و غیررسمی موجود گرایش جوانان به موسیقی، نقاشی‌های غیررسمی (گرافیتی) و نیز برخی فعالیت‌های کنونی و پیشین سینمایی محله دیده شد. در هنگام ارزیابی مشارکتی، گزینه‌هایی از معانی مرتبط با هر یک پیش روی گروه‌هایی از مردم در یک بوستان قرار گرفت تا درباره آنها بحث کنند. برای مثال، درباره موسیقی، پرسش این بود که فعالیت موسیقی برای شما یادآور کدام است: نماهنگ‌های رسمی صداوسیما، روزگار قدیم، انتقاد.

جدول شماره (۸). الگوی ثبت تجربه فرهنگی در دور دوم

مسئله	موضوع تعریف شده در اسناد بازآفرینی شهری (توانمندسازی، انسجام اجتماعی و ...)
راه حل	راه حل متناسب (رسمی و غیررسمی) ارائه شده از سوی مردم؛ برداشت با مشاهده میدانی (همچون کاربری های غیررسمی، روابط همسایگی و ...)
ارزیابی فرهنگی	دریافت نظر مردم با فنون ارزیابی مشارکتی روستایی (جست و جوی استعاره ها و مفاهیم فرهنگی)

۱-۵-۳-۵.۳-آموخته ها

از این دور اقدام پژوهی، بازخوردهای مفصل تری دریافت شد که در جدول شماره ۹ خلاصه شده است.

جدول شماره (۹). نتایج برگزاری دور دوم خدمت آموزی

دانشگاه علم و صنعت	دانشگاه هنر		دانشگاه علم و صنعت دانشجویان	دانشگاه هنر دانشجویان	
	استادان	دانشجویان			
دانشجویان	استادان	دانشجویان	استادان		
+	-	+	+	تأثیر در پذیرش ابهام و تفکر انتقادی	++
+	--	۰	-	تأثیر در کاهش فاصله تخصص با نگاه مردمی	+
+	--	+	--	تأثیر در توجیه لزوم فعالیت داوطلبانه	++
					دک تجربی فرهنگ
					دک منطق و امکان کاربرد دوباره روش
					کاربرد عملی دانش کسب شده در فرایند شهرسازی (توان نقد)

(سمت راست: ارزیابی نتیجه کاربرد روش در تسهیل موانع فنی؛ سمت چپ: ارزیابی قابلیت روش برای سازگار کردن خدمت آموزی با ساختارهای کنونی)؛ علائم: ۰ متوسط / ++ بسیار موفق / + موفق / - ناموفق / -- بسیار ناموفق

۱-۱-۵.۳-۵.۳-بازخوردهای به دست آمده در زمینه تسهیل مشکلات فنی خدمت آموزی

در باره معیار «دک تجربی فرهنگ (غیرکلامی)» مشاهدات نشان داد که در دانشگاه هنر از سه گروه سیاست گذار، توجه یک گروه مشخصاً از زمین ها و مالکان عمده به فعالیت های





فرهنگی غیررسمی گسترش یافت. دو گروه دیگر نیز در برابر اسناد رسمی و گفته‌های مسئولان، توجه بیشتری به ارزیابی‌های مردم نشان دادند. در دانشگاه علم و صنعت گروهی که به موضوع بازآفرینی نزدیک‌تر شده بود در ادامه سیاست‌های بی‌احساسی همچون «بهبود وضعیت بناهای فرسوده با استفاده از شیوه‌های رایج مداخله» به پیشنهادهایی محلی و دربردارنده عواطفی همچون «بدگمانی» میان ساکنان و ذهنیت‌های ناخوشایند مرتبط با آسیب‌های اجتماعی، مانند خرید و فروش مواد مخدر، رسید و سیاست‌های رسمی بازآفرینی را بر اساس آنها تشریح و نقد کرد. از پاسخ مصاحبه‌ها و پرسش‌ها در دو دانشگاه نیز برمی‌آمد که دانشجویان با «روش» تمثیلی - استعاره‌ای توانسته‌اند با فرهنگ غیرکلامی ارتباط یابند. دانشجویان دانشگاه هنر شناخت مسائلی چون «زبان عادی مردم» و «فرهنگ عامیانه» را از ویژگی‌های روش برشمردند و بیان کردند با این روش مشخص است که برای چه کسی سیاست‌گذاری می‌شود. دانشجویان دانشگاه علم و صنعت نیز مواردی چون درگیر شدن بیشتر با مردم و واقعی‌تر شدن متغیرها را از ویژگی‌های متمایز «روش» برشمردند - البته گروهی که کمتر درگیر شده بود برخی نتایج را منطبق با بررسی‌های پیشین دانست.

درباره معیار «درک منطق "روش" و توان کاربرد دوباره آن» باید گفت که بازدیدها فشرده و تأثیر نگارنده، به‌ویژه در مشاهده، زیاد بود. در کار میدانی، توجه دانشجویان به ابعاد غیررسمی هنوز کم به نظر می‌رسید. دانشجویان در عمل نشانه‌هایی مثبت و منفی از احاطه بر «روش» بروز می‌دادند، ولی با قطعیت بیشتر می‌شود گفت «ارزیابی» و تعامل بسیار آسان‌تر و جذاب‌تر شده بود. مصاحبه و پرسش از دانشجویان در هر دو دانشگاه نتایج مثبتی داشت. آنها توانستند سازوکار «روش» را توضیح دهند و حتی جای مناسب آن را در فرایند مشخص کنند. دانشجویان دانشگاه هنر از میان رفتن نگرانی مردم برای ابراز نظر، و امکان همدردی، و دانشجویان علم و صنعت آشنایی با «ادراک مردم» و پیشگیری از غلبه دانش متخصص بر «دید مطلوب مردم» را از فایده‌ها و تفاوت‌های روش دانسته بودند، که منطبق با هدف کاربرد «روش» بود.

درباره معیار سوم، «کاربرد عملی دانش محلی در فرایند تخصصی»، افزون بر مشاهدات

ذکرشده، باید گفت که در جلسه انتقادی با نمایندگان سازمان‌های همکار و نیز در مباحثات دانشجویان با استاد، دانش محلی کسب‌شده به یکی از قوت‌های دانشجویان تبدیل شده بود که گاهی با آن سیاست‌ها را نقد می‌کردند و بسط می‌دادند. البته در جاهایی خدمت‌آموزی هنوز متمایز از فعالیت‌های متعارف کلاس به نظر می‌آمد. در برابر پرسش‌ها نیز دانشجویان هر دو دانشگاه پاسخ‌هایی امیدوارکننده دادند. در دانشگاه هنر به توان «روش» برای اصلاح دانش تخصصی و شاخص‌های آن اشاره کردند و در دانشگاه علم و صنعت نیز دانشجویانی که بیشتر از نتایج روش استفاده کردند اظهار داشتند که روش‌های متعارف به «مشکلات بزرگ‌تر» می‌پردازد و با آنها نمی‌شود به مشکلات ساکنان بافت غیررسمی مورد مطالعه رسید، یا اینکه «در شهرسازی [متعارف] ادعا می‌شود ولی انجام نمی‌شود»^۱.

۱-۲-۵.۳. بازخوردها و نتایج در زمینه سازگار کردن خدمت‌آموزی با ساختار آموزشی کنونی

در این حوزه نتایج حاکی از تحقق معیارهای اقدام‌پژوهی خدمت‌رسان در میان دانشجویان (و دست‌کم یک نهاد حرفه‌ای همکار)، و ناکامی در جلب نظر مدرسان بود.

۱-۲-۱-۵.۳. سازگاری با الگوی مطالعه دانشجویان

در باره «پذیرش ابهام و تفکر انتقادی» در هر دو دانشگاه، تغییر روحیه دانشجویان در طول کارگاه نشان می‌داد که ابهام حاصل از فعالیت خدماتی پس از کاربرد «روش» کمتر شده بود. به خوبی دیده می‌شد که حالت تدافعی و نارضایتی یک گروه کلاس «ه» پس از «ارزیابی مشارکتی» به تعامل سازنده و دوستانه تغییر کرد. به نظر می‌رسید جلسات انتقاد از سازمان‌ها در روشن کردن سازوکار خلاقیت تأثیر زیادی داشته است و حتی تا حدی انگیزه تدوین و دفاع از کار را ایجاد کرده باشد. در پاسخ به پرسش‌ها، یکی از دانشجویان «روش» را به «بازی» تشبیه کرد که تداعی‌گر اثر آن در ایجاد شگفتی است. در همین گروه گفته شد که موضوع خدماتی «ما را به کار وامی‌داشت» در حالی که کار عادی کلاس، گونه‌ای «تکلیف» قلمداد می‌شد.

در باره «کاهش فاصله تخصص با نگاه مردمی»، پیش‌تر گفته شد که چگونه «روش» در تغییر دید و سیاست‌گذاری دانشجویان دو کارگاه و نزدیکی آنها به فرهنگ غیرکلامی مؤثر بود. ولی ضعف مشترک هر دو در خلاقیت، شناخت استعاره‌ها و مشاهده زیبایی‌شناختی

۱. از استادان هم پرسش‌هایی درباره این موضوع پرسیده شد که اختلاف قابل توجهی بین پاسخ‌ها وجود داشت.



بود^۱. ظاهراً همان‌گونه که پیش‌تر نتیجه گرفته شد، این روش و اصولاً خدمت‌رسانی را فعلاً بهتر است در حیطه عملی صرف اجرا کرد.

در «توجیه فعالیت داوطلبانه» همان‌گونه که بارها مشاهده و شنیده شد، با پیشرفت کار و با کاربرد «روش»، اعتماد و تعهد عملی دانشجویان به انجام کار و نظم و همکاری در آن بیشتر می‌شد. جلسه انتقادی با سازمان‌ها نیز گویا در این میان نقش زیادی داشت. البته موضع دانشجویان در پاسخ به پرسش‌های شفاهی همان‌گونه که انتظار می‌رود کمی تفاوت داشت. در هر دو دانشگاه ملاحظات سازمانی (مانند قرارداد، انجام هماهنگی و ثبت معنوی) و لزوم برنامه‌ریزی روشن مطرح شده بود. ولی گروه «ب» نقش جلسه سازمانی را در تشویق دانشجویان به همکاری تأیید کرد. یک دانشجوی گروه «ه» نیز ابراز کرد که خدمات داوطلبانه می‌تواند متمایزکننده دوره کارشناسی ارشد از کارشناسی باشد.

۵-۳-۱-۲-۲. سازگاری با الگوی تدریس استادان

به‌شکلی تقریباً هماهنگ در هر دو دانشگاه ملاحظه شد که «روش» پیشنهادی و خدمت‌آموزی سازگاری چندانی با الگوی تدریس استادان نیافت. درباره معیار «پذیرش ابهام و تفکر انتقادی» به نظر می‌رسید که مفاهیم تخصصی یا حرفه‌ای، پیش‌فرض‌هایی ایجاد کرده بودند که مانع از پیوند خدمات داوطلبانه با سیاست‌گذاری می‌شدند، به‌ویژه که هر دو کارگاه ادامه برنامه نیمسال گذشته بودند. بنابراین گرچه نشانه‌هایی از موفقیت مداخله یا جو از پیش مساعد مشاهده می‌شد، در هر دو کارگاه گویا استادان همچنان مقید به بندهای برنامه پیش‌فرض و ناچار از محدود کردن زمان ارائه کار بودند که دانشجویان را به انجام تکلیف و گاهی بی‌نتیجه گذاشتن پیگیری‌های خدماتی وامی‌داشت. همچنین، گرچه مشاهده‌ها و مصاحبه‌ها نشان می‌داد که جلسات مشترک با سازمان‌ها برای استادان اهمیت داشت، تأکید چندانی بر نقد و بسط سیاست‌ها بر اساس فرهنگ نبود. به نظر می‌رسید منظور استادان از خدمات، ارائه داوطلبانه سندی حرفه‌ای به سازمان‌ها باشد. در مصاحبه‌ها هم هیچ‌یک، عمل انتقادی را بدون الزامات فرادست مؤثر نمی‌دانستند؛ یکی از استادان، دانشگاه را در وضع کنونی بخشی از مدیریت دولتی دیده بود.

۱. آزمون نظری از تأثیر روش در خلاقیت نظری دانشجویان، نتیجه مثبتی نداشت.



درباره «کاهش فاصله تخصص با نگاه مردمی» مشاهدات دو کلاس حاکی از تحقق کم آن در تدریس در ساختار کنونی بود. به نظر می‌رسید که نتایج فرهنگی به دست آمده، برخلاف دانشجویان، مدرسان را کمتر جذب کرده است. این امر شاید به خاطر عدم حضور استادان در مشاهدات میدانی این تحقیق باشد که البته در مواردی با وجود آمادگی میسر نشد. در کارگاه‌ها بحث‌هایی درباره آموزش عمومی از مدرسان شنیده می‌شد، ولی یادگیری از مردم و روش‌های غیررسمی چندان مطرح نبود، همچنان که بیشتر سازمان‌ها مخاطب خدمات تصور می‌شدند تا مردم. ولی میان استاد و دانشجویان تعامل دوجانبه بهتر بود و پس از کاربرد روش هم جایگاه دانشجویان به نظر کمی تقویت شد، که یکی از استادان هم آن را تأیید کرد. در مصاحبه‌ها نیز معرفت متعارف علمی بر معرفت مردم‌سالار غالب به نظر می‌رسید. در این مصاحبه‌ها بیشتر به نقش آموزنده و نه یادگیرنده دانشگاه، و کمتر به فرهنگ مردم اشاره شد. همچنین در هر دو بیشتر بر نفع طرف دانشگاهی، و نه طرف اجتماعی، از همکاری تأکید شد.

درباره «توجیه فعالیت داوطلبانه» برای استادان، با وجود شواهدی دال بر رغبت به همکاری با سازمان‌ها و ارائه خدمات حرفه‌ای در طول کارگاه‌ها و پس از آن، اثر چندانی از حس همدردی و کنشگری انتقادی یا تأکید بر تعامل با مردم دیده نشد. در مصاحبه‌ها هم استادان تمهیدات سازمانی را برای خدمت‌آموزی لازم می‌دیدند: تغییر در سرفصل‌های درسی از سوی یکی از استادان و وجود یک سازمان یا فرد رابط از سوی استاد دیگر، یعنی عاملیت کارگاه در ساختار کنونی، مقبول واقع نشد. البته این استادان مخاطره همکاری را پذیرفتند؛ مکاتبه و مذاکره من با پنج نفر از استادان سه دانشگاه در تهران و نیز مکاتبه شرکت عمران و بهسازی شهری با استادان همکارش برای جلب نظر آنان بی نتیجه ماند، که خود شاید تأیید یافته‌های این بخش باشد.

۶. بحث و نتیجه‌گیری

در این مقاله برخی از موانع نهادینه کردن خدمت‌آموزی به تخصص شهرسازی و برخی دیگر به ساختار آموزش عالی مربوط دانسته شد. در یک جمع‌بندی می‌توان گفت که با





کاربرد روش تمثیلی-استعاره‌ای «تجربه‌نهاد»، مشکلاتِ دسته نخست در قالب ساختار کنونی آموزش برای دانشجویان برطرف و زمینه برای اتخاذ نگرش‌های بنیادین عمل‌باور و مردم‌سالار (و پس‌اساختارگرا) در آموزش و تجربه توأم آنان در شهرسازی هموار شد. ولی صرف کاربرد این روش نتوانست مدرسان هیچ‌یک از دو دانشگاه را طی پژوهش، به پذیرفتن خدمت‌آموزی در ساختار کنونی قانع کند.

با توجه به مشارکتِ تعداد قابل توجه دانشجویان و اعتبارسنجی‌های انجام‌شده می‌توان دستاوردهای مرتبط با دانشجویان در این رشته را، چه در ابعاد فنی و چه در ابعاد ساختاری، معتبر و دست‌کم قابل کاربرد در دانشکده‌های دارای ساختار مشابه دانست. البته خدمات‌رسانی فعلاً در سطح عملی و سیاست‌گذاری محدود ماند و به مفهوم‌سازی انتقادی در رشته نرسید، که گویا ملزومات دیگری می‌طلبد.

ولی از سوی دیگر شمار مدرسان همکار کمتر از آن بود که بتوان نظر محکمی درباره واکنش منفی آنان داد. طبق شواهدی که طی پژوهش به دست آمد، گمان نمی‌رود که این واکنش‌ها تنها نتیجه دلایل شخصی باشند، بلکه برخاسته از اولویت‌های تخصصی و یا ساختار اداری آموزش عالی به نظر می‌رسند. در بُعد تخصصی، شهرسازی به همکاری با سازمان‌های تخصصی و رسمی گرایش زیادی دارد؛ این مورد بعدها در یک دانشکده بررسی و تأیید شد. بدین ترتیب، با وجود تدریس نظریات انتقادی و پس‌اساختارگرا فرهنگ عملی دانشکده همچنان در پی سیاست‌پژوهی‌های ساختاری است. ولی کارگاه خدمت‌آموزی، جای آموختن و تمرین خدمات مردمی است و خروجی‌اش می‌تواند گزارش‌مطبوعاتی، مستند کوتاه برای اطلاع‌رسانی، دادخواستی برای مردم یک محله، نقد یک سیاست یا سازمان دولتی و یا همکاری مقطعی با آن باشد. چنین محصولاتی معمولاً در اسناد و شرح وظایف حرفه‌ای شهرسازی جای مشخصی ندارند. از این منظر، شاید بتوان گفت تا وقتی که شهرسازی حرفه‌ای درون ساختار (و نه منتقد آن) دانسته می‌شود و تا زمانی که سازمان آموزشی شهرسازی تنها در پی ارتباط متقابل با حرفه باشد^۱ ارائه خدمات داوطلبانه با مانع روبه‌رو خواهد بود.

۱. شعار نخستین همایش آموزش شهرسازی در دانشگاه تهران در سال ۱۳۹۴ چنین بود: «به‌سوی حرفه‌ای‌ورای حقوق حرفه‌ای، مسئولیت حرفه‌ای و قانونمند».

خردگرایی مشخصه حرفه برنامه‌ریزی شهری و اعتبار آن بوده است و آموزشی که پیرو حرفه باشد نیز چنین روحیه‌ای خواهد یافت (باوم^۱، ۲۰۱۵). ولی حوزه‌هایی از شهر که معمولاً هدف خدمات‌رسانی‌اند معمولاً جذابیتی برای سرمایه‌گذاری و حسابگری خردورزانه ندارند، به‌ویژه در بافت‌های حاشیه‌ای و محلات پرآسیب. در چنین حوزه‌هایی دانشکده‌های شهرسازی می‌توانند به‌شکل داوطلبانه و بدون رقابت با حرفه‌مندان به ارائه خدمات بپردازند، ولی ارتباط با ساکنان آنها و درک مشکلاتی که گاه ناشناخته‌اند با خردگرایی و منطق علمی دشوار و یا نشدنی به نظر می‌رسد. این در حالی است که عمل‌باوری اصیل و بسیاری از نظرات پسا‌ساختارگرا به شهرسازان امکان بیشتری برای تعامل با عوطف ناشناخته و دانشی غیرکلامی می‌دهند که هنوز در چارچوب نظریات خردگرا جای نگرفته‌اند. بهره‌گیری از روش‌های تمثیلی و استعاری می‌تواند چنان تعاملی را تسهیل کند.

در تجربه دانشجویان علم و صنعت در سکونتگاهی غیررسمی در حریم کابل برق فشارقوی که نیازمند جابه‌جایی بود، چنین تعاملی با کاربرد روش پیشنهادی نشان داد که برای ساکنان داشتن حیاط، چشم‌انداز مزارع پیرامون شهر و درختانی که با دست خود کاشته‌اند (که استعاره پارک و حیاط عمومی را برای آن داشتند) و همسایگان بیست‌ساله، به نظر از خطر احتمالی امواج الکترومغناطیسی سیم‌های برق فشارقوی مهم‌تر بود. دست‌کم برخی از آنان از جزئیات چنین خطری هم آگاه بودند، ولی به نظر می‌رسد بیش از آن به مالکان عمده شهر بدبین بودند، که احتمالاً زمین‌های خود را از آنها خریده‌اند. مسئولان شهرداری زمین جایگزین را فراهم کرده بودند و مشغول نامه‌نگاری با شرکت عمران و بهسازی برای دریافت پشتیبانی بودند. به نظر نمی‌رسید که نیت سودجویانه‌ای در میان باشد، ولی آنچه در میان نبود سازوکار لازم برای ارتباط عمیق با مردم و درک درست دارایی‌های آنها بود؛ همان‌گونه که کارشناس شرکت عمران و بهسازی هم بدان اشاره داشت. این همان کمبودی بود که ارتباطی عاطفی و زیبایی‌شناختی با داشته‌ها و علایق مبهم و ناگفته مردم می‌تواند آن را جبران کند و با آن زمینه را برای رفع تصورات غلط و انجام تعامل سازنده هموار نماید.





برای موفقیت در ارائه خدماتی از این دست، مدرس یا دستیارانش هم‌زمان با تدریس باید به مذاکرات سازمانی، تسهیل‌گری تعاملات و مدیریت همکاری‌های کلاسی پیراوند (روکس و نوریس تیرل^۱، ۲۰۰۰). بخش مهمی از آموزش آنان در میدان و سازمان‌ها و مجامع می‌گذرد تا کلاس. در این فعالیت‌ها استاد هم‌زمان با تدریس همکار دانشجویان است، باید آمادگی عاطفی هضم وقایع خوشایند و ناخوشایند را داشته باشد و دانشجویان را نیز برای آن آماده نماید؛ او نمی‌تواند بی‌طرف و بی‌احساس باشد. کاربرد درست این روش مستلزم قریحه هنری و زیبایی‌شناختی است. همچنین فضای خدمت‌مندی، تک‌رشته‌ای و حتی لزوماً شناخته شده نیست که استاد در آن مرجعیت متعارف داشته باشد. فوایدی که چنین رویکردی در مجال مختصر این پژوهش برای دانشجویان داشت، گسترش چنین فرهنگی را موجه می‌کند.

توقع صرف از ساختار رسمی آموزش عالی و رشته برای ترویج چنین رفتارهایی در آموزش بیهوده به نظر می‌رسد. استادان علاقه‌مند به شهرسازی انتقادی و عمل‌باور با عاملیت خود باید فرهنگ غیررسمی آن را ایجاد کنند تا ساختار رسمی بدان توجه کند. این کار بهتر است از میدان عمل آغاز شود و نه همچون «تجاری‌سازی» با بخشنامه. در چرخه بعد همین پژوهش، پژوهشگر مسئول و ناظران، خود کارگاهی را با یاری فعالان مدنی و متخصصانی در آموزش عالی و نشانه‌شناسی و هنر درباره مسئولیت اجتماعی آموزش شهرسازی برگزار کردند^۲ و از خلال آن چگونگی اصلاح این فرهنگ در آموزش شهرسازی بررسی شد که نتیجه آن در فرصتی دیگر ارائه خواهد شد.

فراتر از فرهنگ تخصصی آموزش شهرسازی، در ساختار آموزش عالی نیز باید به این موضوع توجه بیشتری شود. مطالعه پرداختچی، بازرگان، آراسته، و مظفری (۱۳۹۱، ۱۰۳) نشان می‌دهد که دانشگاهیان در دانشگاه‌های دولتی ایران مسئولیت زیادی در برابر جامعه، در مقایسه با بازار و دولت و خود دانشگاه نپذیرفته‌اند. یعنی فارغ از محدودیت‌های ساختاری، فرهنگ غیررسمی آموزش عالی ایران نیز توجه چندانی به خدمات داوطلبانه و

1. Roaks & Norris-Tirrell

۲. کارگاه «مسئولیت اجتماعی آموزش شهرسازی» که در ۲۳ اردیبهشت ۱۳۹۶ در دانشگاه هنر برگزار شد.

مخاطبان بالقوة آن ندارد. با وجود این، شواهدی وجود دارد که گسترش تدریجی این دیدگاه را نشان می‌دهد و مسئولیت اجتماعی در برخی از دانشگاه‌ها در حال نهادینه شدن است.^۱ از هم‌افزایی این حرکت‌ها می‌توان به تغییر در فرهنگ غیررسمی آموزشی امیدوار بود، که در آموزش عالی اصالت بیشتری از فضای رسمی دارد (فراستخواه، ۱۳۹۶، ۳۰۱). این مقاله، گزارش یک گام در رشته شهرسازی بود که تلاش شد با دیدی عملی و فراتخصصی برداشته شود. ولی بهتر آن است که اقدام‌پژوهی خدمت‌رسان به شهر با مشارکت رشته‌های مربوط دیگر صورت پذیرد. اقدام‌پژوهی‌هایی مانند آنچه گزارش شد در رشته‌های دیگر هم طبق گفته مک‌نیف و وایتهد (۲۰۰۲، ۹۹) می‌توانند مشوقی برای دیگر تلاش‌های سامان‌مند در این راستا باشند.



فصلنامه علمی - پژوهشی

۶۱

خدمات داوطلبانه
دانشگاهی در ...

۱. نک. «سامانه مسئولیت اجتماعی دانشگاه»

(http://irphe.ac.ir/index.php?sid=43&slc_lang=fa&slct_pg_id=930) و جشنواره ترویج مسئولیت‌پذیری اجتماعی، دانشگاه تهران (<https://srpf.ut.ac.ir>).

منابع

- پرداختچی، محمدحسن؛ بازرگان، عباس؛ آراسته، حمیدرضا؛ و مظفری، گشتاسب (۱۳۹۱). شکاف پاسخگویی بیرونی دانشگاه‌ها از دیدگاه جامعه علمی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. ۶۳: ۹۱-۱۱۲.
- فراسخو، مقصود (۱۳۹۶). گاه و بیگاهی دانشگاه در ایران. تهران: آگاه.
- مظفری، گشتاسب (۱۳۹۰). طراحی و اعتباریابی الگوی پاسخگویی دانشگاه در مقابل ذینفعان (پایان‌نامه دکتری). دانشگاه شهید بهشتی، تهران.
- مقصودی، منیژه (۱۳۹۲). ارزیابی مشارکتی روستایی، تهران: انتشارات علم.
- Argyris, C., Putnam, R., & McLain, S. D. (1985). *Action Science*. San Francisco & Oxford: Jossey-Bass Publishers.
- Bartha, P. (2010). *By Parallel Reasoning: The Construction and Evaluation of Analogical Arguments*. New York: Oxford University Press.
- Baum, H. (2015). Planning with half a Mind: Why planners resist emotion. *Planning Theory & Practice* 16(4), 498-516. doi: 10.1080/14649357.2015.1071870
- Davidoff, P. (1965). Advocacy and pluralism in planning *Journal of the American Institute of Planners* 31(4), 331-338. doi: 10.1080/01944366508978187
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: MacMillan.
- Duvenage, P. (2003). *Habermas and Aesthetics; the Limits of Communicative Reason*. Cambridge: Polity Press.
- Eriksen, E. O. (2003). *Understanding Habermas: Communicative Action and Deliberative Democracy*. Continuum: London & New York.
- Fisher R., Fabricant, M., and Simons, L. (2004) Understanding contemporary university-community connections. *Journal of Community Practice* 12 (3-4), 13- 34. doi: 10.1300/J125v12n03_02
- Flyvbjerg, B. (2012). Why mass media matter to planning research. *Planning Education and Research* 32(2), 169-181. doi: 10.1177/0739456X12441950
- Forester, J. (2013). On the theory and practice of critical pragmatism: deliberative practice and creative negotiations. *Planning Theory*, 12(1), 5-22. doi: 10.1177/1473095212448750
- Frank, N. (2008). Measuring public service: assessment and accountability- To ourselves and others. *Journal of Planning Education and Research*, 27(4), 499-506. Doi: 10.1177/0739456X08315883
- Friedmann, J. (1987). *Planning in the public domain; from knowledge to action*, Princeton: Princeton University Press.





- Furco, A. (2010). The engaged campus: toward a comprehensive approach to public engagement. *British Journal of Educational Studies* 58(4), 375- 390. doi: 10.1080/00071005.2010.527656
- Gilboa, I., & Schmeidler, D. (2001). *A theory of case-based decisions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Habermas, J. (1984-1987). *The theory of communicative action* (T. McCarthy, Trans.). Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen handelns*. band I-II, Frankfurt: Suhrkamp.
- Healey, P. (2009). The pragmatic tradition in planning thought. *Planning Education and Research* 28(3), 277-292. doi: 10.1177/0739456X08325175
- Healey, P. (2003). Collaborative planning in perspective. *Planning Theory*. 2(2), 101-123. doi: 10.1177/14730952030022002
- Herr, K., & Anderson, G. L. (2005). *The action research dissertation: A guide for students and faculty*. Thousand Oaks: Sage.
- Hoch, C.J. (2007). Pragmatic communicative action theory. *Planning Education and Research* 26(3), 272-283. doi: 10.1177/0739456X06295029
- Innes, J. (1995). Planning theory's emerging paradigm: communicative action and interactive practice. *Journal of Planning Education and Research* 14, 183-9. doi: 10.1177/0739456X9501400307
- Kindon, S., & Elwood, S. (2009). Introduction: More than methods-reflections on participatory action research in geographic teaching, learning and research. *Journal of Geography in Higher Education* 33(1), 19-32. doi: 10.1080/03098260802276474
- Levin, M., & Greenwood, D. J. (2008). The future of universities: action research and the transformation. in: Reason, P., & Bradbury, H. (eds.), *The Sage Handbook of Action Research*. London: Sage.
- Marullo, S., & Edwards, B. (2000). Editors' introduction: service-learning pedagogy as universities' response to troubled times, *American Behavioral Scientist*, 43(5), 746-755. doi: 10.1177/00027640021955568
- Marshall, J. (2008). Finding form in writing for action research. In: Reason, P. & Bradbury, H. (Eds.). *The Sage Handbook of Action Research*. London: Sage.
- McLaren, P. (1996). Liberatory politics and higher education; A Freirean perspective. In: H. Giroux, C. Lankshear, P. McLaren, & M. Peters, (Eds.). *Counternarratives: Cultural Studies and Critical Pedagogies in Postmodern Spaces*. (pp. 117-148). New York & London: Routledge.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2002). *Action Research; Principles and Practices*. London & New York: Routledge.

- Menand, L. (1997). *Pragmatism; A Reader*. New York: Vintage Books.
- Pain, R. (2009). Commentary: working across distant spaces: connecting participatory action research and teaching. *Journal of Geography in Higher Education*. 33(1), 81-87. doi: 10.1080/03098260802276599
- Quinn, N. (1991). The cultural basis of metaphor. In J. Fernandez (ed.). *Beyond Metaphor; the Theory of Tropes in Anthropology*. Stanford: Stanford University Press.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2008). *The SAGE Handbook of Action Research*. London: Sage. doi: 10.4135/9781848607934
- Roaks, S. L., & Norris-Tirrell, D. (2000). Community service learning in planning education; A framework for course development. *Journal of Planning Education and Research* September, 20(1), 100-110. Doi: 10.1177/073945600128992636
- Sandercock, L. (2003). *Cosmopolis II: Mongrel cities in the 21st century*. London & New York: Continuum.
- Stein, S. M., & Harper, T. L. (2012). Creativity and innovation: Divergence and convergence in pragmatic dialogical planning. *Journal of Planning Education and Research* 32(1), 5-17. doi: 10.1177/0739456X11417829
- Verma, N. (1991). *Similarity and creativity in design* (Unpublished doctoral dissertation). University of California. Berkeley. California. USA.
- Watson, D., Hollister, R. M., Stroud, S. E., & Babcock, E. (2011). *The engaged university*. Oxon & New York: Routledge.
- Watson, V. (2002). The usefulness of normative planning theories in the context of sub-saharan Africa. *Planning Theory* 1(1): 27-52. doi: 10.1177/147309520200100103
- Winkler, T. (2013). At the coalface; community-university engagements and planning education. *Journal of Planning Education and Research*. 33(2), 215-227. doi: 10.1177/0739456X12474312

