

جایگاه علوم اجتماعی در آموزش رشته شهرسازی؛ تحولات و چالش‌های پیش‌رو^(۱)

زینب طالبی^۱، فرح حبیب^{۲*}، ایوج اعتصام^۳

۱- دانش آموخته دوره دکتری تخصصی شهرسازی، گروه شهرسازی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات،

تهران، ایران

۲- دانشیار شهرسازی، دانشکده هنر و معماری، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران.

۳- استاد معماری، دانشکده هنر و معماری، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران

چکیده

تلاش‌های مستمر برای تعریف و تحدید رشته شهرسازی طی بیش از یک قرن گذشته در ابعاد معرفت‌شناسانه، جامعه‌شناسانه، نهادی و ... در جریان بوده‌است. مهمترین خصلت‌های مورد توافق این ابعاد برای شهرسازی فضا و مکان به عنوان موضوع اصلی رشته، تعدد موضوعات و تخصص‌های موجود در رسته شهرسازی و افزایش پیچیدگی‌های موجود در این رشته (میان رشته‌ای بودن)، آینده‌گرا بودن، رابطه بین دانش و عمل، سرشت مداخله‌گرا و بعد زمانی رشته شهرسازی، هستند. میان‌رشته‌ای بودن شهرسازی همواره به عنوان چالشی جدی برای این رشته مطرح بوده و هست و موجب سرگردانی دانشجویان و حتی حرفه‌مندان شده است. علوم اجتماعی از جمله تخصص‌هایی است که شهرسازی مرزهای خود را بر آن بنا نهاده است. رابطه بین آموزش شهرسازی و علوم اجتماعی از ابتدای شکل‌گیری آموزش شهرسازی تاکنون تحولات بسیاری را از سر گذرانده است. این تحولات در محتوای رشته و آموزش

شهرسازی طی این دوران، در چهار دوره اصلی قابل بررسی است: دوره اول سیطره کالبدی- طراحانه بر آموزش شهرسازی و حضور کم‌رنگ علوم اجتماعی در محتوای آموزشی دانشگاه‌ها (اوایل قرن بیستم تا ۱۹۵۰)، دوره دوم تسلط علوم اجتماعی بر آموزش شهرسازی و به حاشیه راندن محتوای کالبدی برای آموزش دانشجویان شهرسازی (۱۹۷۰ تا ۱۹۹۰) است. در دهه ۱۹۹۰ با محوریت یافتن موضوع محیط و برنامه‌ریزی محیطی، علوم اجتماعی تاحدی در محتوای آموزشی تضعیف شده و در نهایت در دوره آخر از سال ۲۰۰۰ تاکنون در محتوای آموزشی اغلب کشورها سعی شده است تعادل در تخصص‌های مورد نیاز در برنامه‌های دانشگاهی حفظ گردد و هدف اصلی آموزش شهرسازی را پرورش تفکر انتقادی دانشجویان در نظر گرفته‌اند. بررسی تحولات و تغییرات حوزه علوم اجتماعی در محتوای آموزشی رشته شهرسازی نشان می‌دهد این حوزه تخصصی همچنان نقشی پررنگ و قابل توجه در دانش و مهارت‌های اکتسابی دانشجویان دارد و ضروری است در برنامه‌ریزی‌های آموزشی در آینده این موضوع مورد توجه قرار گیرد.

واژه‌های کلیدی: رشته شهرسازی، آموزش شهرسازی، علوم اجتماعی.

مقدمه و بیان مسأله

علیرغم تردیدها و اختلاف نظرها بر سر تعریف و تعیین گستره موضوعی، شهرسازی در بیش از یک قرن گذشته به عنوان یک رشته دانشگاهی تدریس شده و تغییرات زیادی را از سر گذرانده است. آموزش شهرسازی تحت تاثیر شرایط اجتماعی اقتصادی حرفه و نظریه‌ای بسیار تغییر کرده است. حرفه/رشته شهرسازی در بردارنده خصلت‌های متنوع است که میان‌رشته‌ای بودن و دربرداشتن تخصص‌ها و دانش‌های گوناگون در آن به عنوان چالشی جدی مطرح است. علوم اجتماعی به عنوان بستری برای تحولات جدی در حرفه/رشته شهرسازی و استقلال نسبی آن از رشته‌های مولد آن، به عنوان ابزاری برای تحلیل مسائل شهری وجود داشته است. مسائل و مشکلات اجتماعی مهمترین دغدغه‌های پیدایش شهرسازی و آموزش آن در اواخر قرن نوزدهم و اوایل قرن بیستم بوده است، لیکن مهمترین رشته‌های اثرگذار بر محتوای آموزشی شهرسازی در آغاز، معماری و رشته‌های مهندسی عمران و نقشه‌برداری بودند. در

ادامه و تحت تاثیر شرایط فکری، اجتماعی و اقتصادی سهم علوم اجتماعی در محتوای آموزشی شهرسازی تغییرات جدی داشته است.

امروزه ضرورت پرورش تفکر انتقادی دانشجویان مهمترین دغدغه آموزشی شهرسازی به شمار می‌آید و علوم اجتماعی در پرورش بینش و تفکر دانشجویان می‌تواند سهمی مهم داشته باشد؛ در حالی که این علوم در محتوای درسی بسیاری از کشورها از جمله ایران تا حد دروس صرفاً نظری (مانند جامعه‌شناسی شهری) تنزل یافته‌اند. با استفاده از روش توصیفی-تحلیلی سهم و جایگاه علوم اجتماعی در آموزش شهرسازان طی بیش از یک قرن گذشته مورد بررسی قرار گرفته و چالش‌های پیش‌رو برای آینده آموزش شهرسازی مورد بررسی قرار گرفته است.

ماهیت رشته شهرسازی

در تعریف رشته‌های دانشگاهی، سه دیدگاه معرفت‌شناسانه، اجتماعی و نهادی از نظر محتوایی دارای اهمیت هستند؛ منظور از رشته دانشگاهی صرفاً موضوع خاصی که در دانشگاه تدریس می‌شود مد نظر نیست، بلکه نظامی متشکل از ابعاد معرفت‌شناسانه، اجتماعی و نهادی مدنظر است (Davoudi, 2009). هر رشته تحصیلی دارای پیکره‌ای از دانش تخصصی جمع‌آوری شده و مرتبط با موضوع، نظریه‌ها و مفاهیمی است که در سازماندهی موثر و استفاده از روش‌های مناسب برای تحقیق و پژوهش مناسب و بسیار موثر است (Krishnan, 2009). در واقع پایه دانشی فراهم شده در بعد معرفت‌شناسانه هر رشته تحصیلی در تعریف و تحدید گستره آن نقشی جدی ایفا می‌کند. بعد اجتماعی رشته‌های دانشگاهی فرهنگ و ارزش‌ها را خاص آن رشته، زبان مشترک، هویت مشترک و حرفه‌های مرتبط با آن را فراهم می‌کند. این بعد از رشته تحصیلی امکان تداوم و باز تولید رشته به نسل‌های آتی را فراهم می‌کند. بعد نهادی رشته تحصیلی شامل دوره‌های آموزشی، برنامه‌های آموزشی، نهادهای تخصصی و ژورنال‌ها و کنفرانس‌ها است. هر چند همه این ابعاد در کلیه رشته‌های دانشگاهی به طور کامل وجود ندارد ولی وجود یک یا چند مورد از این ابعاد برای زیربنای معرفت‌شناسانه فکری رشته تحصیلی ضروری است (Davoudi and pendelbury, 2009).

شهرسازی به عنوان یک رشته دانشگاهی در ابعاد اجتماعی و نهادی جایگاهی مطلوب یافته است ولی بعد معرفت‌شناسانه آن همچنان در هاله‌ای از ابهام قرار دارد (Dalton, 2001). این ابهام از نظر برخی از نویسندگان به عنوان بحران جدی برای این رشته مطرح است (myers and Banerjee, 2005). در دهه‌های اخیر کمتر رشته‌ای همچون شهرسازی زمان بسیاری برای تعریف و توجیه دستاوردها، فلسفه وجودی و شکست‌های خود صرف نموده است (Kunzmann, 1999)؛ این ابهام باعث شده است که تعریفی مشترک از رشته شهرسازی که مورد اتفاق نظر همگان باشد، وجود نداشته باشد. به منظور تبیین ماهیت رشته شهرسازی صرفاً مهمترین جنبه‌های معرفت‌شناسانه آن مورد نظر خواهد بود؛ علاوه بر آنکه شناخت ماهیت شهرسازی مستلزم بررسی روند شکل‌گیری و تکامل آن در بستر زمانی است. مهم‌ترین جنبه‌های معرفت‌شناسانه شهرسازی که توسط نویسندگان مختلف ارائه شده است عبارتند از:

- فضا و مکان به عنوان موضوع اصلی رشته شهرسازی (Frank, 2006; RTPI, 2012; March, Hurilmann and Robins, 2013)
- تعدد موضوعات و تخصص‌های موجود در رشته شهرسازی و افزایش پیچیدگی‌های آن (میان‌رشته‌ای^۱ بودن آن) (Dalton, 2001; Frank, 2006)
- جهت‌گیری به سوی آینده (March, Hurilmann and Robins, 2013)
- رابطه بین دانش^۲ و عمل^۳ در رشته شهرسازی (ماهیت کاربردی آن) (Dalton, 2001; Frank, 2006; Friedmann, 1987)
- سرشت مداخله‌گر^۴ و اقدام‌گرای شهرسازی (Davoudi and pendelbury, 2010)
- بعد زمانی^۵ شهرسازی (پویایی رشته) (Myers and kitsue, 2000; Freestone, 2012)

1 Interdisciplinary

2 Knowledge

3 Practice

4 Interventionist

5 Temporal dimension

تنوع تخصص‌ها و موضوعات در شهرسازی (میان رشته‌ای بودن آن)

طیف وسیعی از موضوعات، توجه شهرسازان را در بستر فضایی^۱ مکانی جلب کرده‌است؛ و مرزهای رشته شهرسازی بر این موضوعات (و گاه علوم) گوناگون بنا نهاده شده‌است. علمی مانند معماری، معماری منظر به نقشه‌برداری، جامعه‌شناسی، اقتصاد، حقوق و این خصلت به عنوان میان‌رشته‌ای بودن شهرسازی به عنوان یک چالش جدی برای شهرسازی همواره مطرح بوده‌است و حتی گاه موجب سرگردانی حرفه‌مندان و دانشجویان (Friedmann, 1996) گشته‌است.

میان‌رشته‌ای بودن شهرسازی گاه با چندرشته‌ای^۱ بودن آن اختلاط مفهومی می‌یابد. در حالیکه این دو دارای مفاهیم کاملاً متفاوت هستند (Sillitoe, 2004). رویکرد چندرشته‌ای Multidisciplinary، شامل تعدادی از رشته‌ها است که در کنار یکدیگر قرار گرفته‌اند و در عین حال بطور مستقل و با چارچوب‌ها و روش‌های خاص خود فعالیت می‌کنند. بدیهی است هم‌نشینی رشته‌ها در پی نیل به هدفی مشترک صورت گرفته‌است. این نوع رشته‌ها به نام (دانش اثر متقابل)^۲ و یا (دانش تعاملی) نامیده می‌شوند (Hunt and shackley, 1999).

بین‌رشته‌ای Inter disciplinary، در واقع فضایی مشترک بین رشته‌های مختلف است که دانش جدیدی را تولید می‌کند (Sands, 1993). این نوع از دانش به نام (دانش یکپارچه‌سازی)^۳ شناخته می‌شود؛ (Hunt and shackley, 1999) که در آن انسجام و ارتباط درونی دانش‌های تولید شده توسط رشته‌های دیگر بسیار مهم است (Lau and pasquini, 2008) بر این اساس، خصلت میان‌رشته‌ای بودن شهرسازی نیز می‌تواند به چالش جدی کشیده شود. طی چندین دهه و بدون قید و شرط، موضوعات جدید به رشته (و بالتبع آموزش) شهرسازی افزوده‌شد و تحت عنوان میان‌رشته‌ای بودن آن (دانش منسجم) توجیه گردید، در حالیکه آنچه شهرسازی در طی بیش از یک قرن از پیدایش خود نشان داده‌است، حکایت از چندرشته‌ای بودن آن دارد. در بهترین وضعیت مسائل شهرسازی، از منظر موضوعات رشته‌های مختلف نگریسته می‌شود و یک نظام ارزشی مشترک بین رشته‌ها تدوین می‌گردد. فقدان

1 Multidisciplinary

2 Science of interaction

3 Science of integration

نگرش واحد برآمده از رشته‌های مختلف در فرایندهای شهرسازی چند رشته‌ای بودن آن را تایید می‌کند. در نگاهی بدبینانه نیز شهرسازی بصورت ترکیب ناهمگن و غیرضروری از موضوعات مشابه و حتی گاه متناقض است که در کنار یکدیگر جمع شده‌اند و به گسترش مرزهای رشته شهرسازی و تعدد موضوعات آموزشی آن انجامیده است (Davoudi and pendelbury, 2010). ارتباط با موضوعات مختلف و متنوع هم به عنوان یک نقطه قوت برای شهرسازی محسوب می‌شود و همچنین آن را بسیار آسیب‌پذیر نموده است (Myers and kitsue, 2000). بنابراین امروزه انسجام و یکپارچگی دانش شهرسازی از مهمترین دغدغه‌های این رشته / حرفه محسوب می‌گردد و در دستور کارها، آیین‌نامه‌های حرفه‌ای / آموزشی و چشم‌اندازهای ترسیم شده به آن اشاره‌های جدی صورت پذیرفته است. در بررسی گستره‌های موضوعی و علوم شکل دهنده به شهرسازی، علوم اجتماعی همواره حضوری چشم‌گیر داشته است که در نگرش شهرسازی به موضوعات و تکوین جنبه‌های بینشی دانشجویان و حرفه‌مندان تاثیر جدی دارد.

محتوای برنامه آموزشی شهرسازی

موضوع برنامه درسی ایده‌آل بخش وسیعی از تحقیقات در زمینه آموزش شهرسازی را تشکیل می‌دهد؛ برنامه‌های درسی متعدد با دغدغه‌های مختلف شکل گرفته و تدوین شده‌اند. برخی با تمرکز بر تخصص بر پایه دانش عمومی شهرسازی (Friedman, 1996) بعضی با رویکرد پاسخگویی به نیازهای مهارتی جامعه حرفه‌ای (Ozawa and seltzer, 2002) و یا وابستگی و تبعیت کامل از حرفه شهرسازی (Feldman, 1994) ارائه شده‌اند.

برنامه درسی به عنوان جزء مهمی از درون‌دادهای یک نظام آموزشی، بر اساس اهداف مورد انتظار از فرایند آموزش تدوین می‌شود. هدف از آموزش شهرسازی نیز در طی زمان و در بین صاحب‌نظران مختلف محل اختلاف و تضادهایی بوده است؛ البته این اختلاف ناشی از ماهیت متغیر رشته / حرفه شهرسازی در طی یک قرن گذشته است. به همین دلیل هدف از آموزش شهرسازی بر اساس تعیین قلمرو این رشته / حرفه صورت می‌پذیرد (Davoudi & pendelbury, 2010; Friedmann, 1996; Edwards & bates, 2011; RTPPI, 2004).

در بین دانشگاهیان نیز بر سر چگونگی برنامه آموزشی با محتوای غالب علوم اجتماعی و دسته‌ای دیگر بازگشت به رویکرد کالبدی را مناسب‌ترین گزینه معرفی می‌کنند (Edwards and Bates, 2011). برخی شهرسازی را تلاشی عملی می‌خوانند که علیرغم چندگانگی تعاریف ارائه شده برای رشته / حرفه، تاکید بسیاری بر حل مسأله بصورت راهبردی (مسأله‌گشایی راهبردی) و اقدامات اجتماعی و همچنین تلاش برای ایجاد تعادل بین مهارت‌های حرفه‌ای و آکادمیک شده است (How land, 1997; Helling and sawicki, 1997).

Baum (1997) برنامه آموزشی ایده‌آل را توانایی برنامه برای آموزش دانشجویان در جهت چگونگی تولید دانش، کاربرد دانش و تحلیل ابعاد اجتماعی^۰ اقتصادی مسائل شهری، می‌داند. Carter (1993) اعتقاد به شکل‌گیری برنامه آموزشی پیرامون دغدغه‌های کالبدی دارد و حتی ابعاد اقتصادی^۰ اجتماعی شهر را در رابطه با مکان معنادار می‌داند؛ وی شهرسازی را مدیریت تحولات اجتماعی در زمینه مکان معرفی می‌کند. Dalton (2001) پیشنهاد می‌کند که آموزش شهرسازی مبتنی بر انتقال مهارت‌هایی باشد که شهرسازان آینده را در مواجهه با مسائل پیچیده شهری یاری می‌رساند، مهارت‌هایی مانند ارتباط برقرار کردن، تسهیل‌گری و مذاکره. Sandercock (1998) پنج حوزه دانشی که بایستی شهرسازان نسبت به آنها آموزش ببینند را دانش فنی، دانش تحلیلی، دانش محیط‌زیست، دانش مسائل فرهنگی^۰ اجتماعی و دانش طراحی معرفی می‌کند. Kunzman (1997) هفت صلاحیت کلیدی که بایستی شهرسازان کسب نمایند را شامل صلاحیت‌های تحلیلی، روش‌شناسی، آینده‌نگری، خلاقیت و مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی می‌داند.

انستیتو سلطنتی شهرسازی بریتانیا (RTPI, 2004) مولفه‌های اصلی آموزش شهرسازی را شامل مولفه‌های دانش اصلی (هسته‌ای) و مطالعات ویژه می‌داند. دانش اصلی شامل ماهیت، هدف و روش‌های برنامه‌ریزی، محیط‌زیست و توسعه، زمینه سیاسی و نهادی عمل برنامه‌ریزی و ویژگی‌های کلیدی برای قابلیت ایجاد ارتباط بین این موضوعات است. مطالعه ویژه دانشجویان در زمینه‌ای خاص و برای اطمینان از عمق دانش کافی، مهارت‌ها و آگاهی دانشجویان از ارزش‌ها صورت می‌گیرد.

در آغاز دهه ۱۹۹۰ انستیتو سلطنتی شهرسازی بریتانیا، همگام با تحولات رخ داده در حوزه آموزش مهندسی، سه بخش اصلی را برای محتوای برنامه آموزشی معرفی نمود. این سه بخش دانش^۱، مهارت^۲ و ارزش^۳ است. الگوی سه گانه RTPI توسط نویسندگان بسیاری مورد پذیرش قرار گرفت و مبنای شکل گیری بسیاری از برنامه های آموزشی شهرسازی طی دهه ۱۹۹۰ و پس از آن گردید (Alexander, 2001).

منابع	موضوعات اصلی	
(Sandercock, 1998), (Friedmann, 1996) (Banerjee, 1990) Dalton(2001), (Edwards and Bates, 2011) (Ozawa and Seltzer, 2002) (Carter,1993), (Faludi,2002)	جهانی شدن/ اقتصاد/ جامعه شناسی/ توسعه پایدار/ تئوری برنامه ریزی شهری / تاریخ شهر و شهرنشینی/ شکل شناسی شهری / جغرافیا/ طراحی/ قوانین و سازوکارهای قانونی / محیط زیست/ حمل و نقل شهری مسکن/ مدیریت شهری/ برنامه ریزی منطقه ای	دانش محتوایی دانش
(Friedmann, 1996), (Howland,1997) (Helling and swicki,1997) (Faludi, 2002), (Frank,2006) (Kunzmann, 1997), (Alexander, 2001)	روش های برنامه ریزی شهری/ فرایندهای شهرسازی/ GIS/ روش های کمی/ آمار/ روش های ارزیابی مدل سازی	دانش رویه ای
Baum(1997), (Dalton,2001) (Innes,1997), (myers and Banerjee,2005) (Ozawa and Seltzer,199) (Kunzmann,1997), (Alexander, 2001) (Burayidi, 1993), (Frank, 2006)	مهارت های ارتباطی/ مهارت های گرافیکی ^۰ ترسیمی/ مذاکره/ مهارت کارگروهی/ مهارت کار با کامپیوتر و نرم افزارهای مرتبط/ مهارت تحلیلی/ خلاقیت/ مهارت های طراحی/ مهارت نوشتن	مهارت
(Alexander,2001), (Sundercock, 1999) (Siddhartha, Umemoto, Koh and Zambonelli, 2016) (Friedmann, 1996) (Ozawa and Seltzer, 1999), (Faludi, 2002)	توجه به برابری/ عدالت اجتماعی/ اخلاق حرفه ای/ احترام به تنوع/ چندفرهنگی بودن زمینه/ حفاظت از محیط زیست/ احترام به میراث فرهنگی و طبیعی/ درک خواست عمومی شهروندان/ دموکراسی قضاوت و درک درست/ توجه به حقوق زنان/ مقابله با نژاد پرستی	ارزش

1 Knowledge

2 Skill

3 Value

روند تکامل رشته / حرفه شهرسازی

یکی از ویژگی‌های مهم رشته / حرفه شهرسازی، بعد زمانی آن است. از آنجا پایه‌های فکری شهرسازی بر پایه رشته‌های دیگری بنا نهاده شده است و در طی زمان دچار نوسانات فراوان گردیده است، این رشته / حرفه بطور فوق‌العاده‌ای انعطاف‌پذیر و سیال است (Grant, 1999: 5). بررسی تحولات رخ داده در آموزش شهرسازی بطور چشم‌گیری تابع تحولات و روند تکاملی حرفه شهرسازی است: که البته جایگاه حرفه شهرسازی نیز خود محصول فرایندهای اجتماعی، حکومتی، اقتصادی، فرهنگی بسیاری در سطح یک جامعه است. بنابراین نمی‌توان آموزش شهرسازی را فارغ از نقش و جایگاه حرفه‌ای شهرسازی مورد بررسی قرار داد.

با بررسی آراء و نظرات نویسندگان مختلف در خصوص آموزش شهرسازی و تاریخچه آن، پنج دوره اصلی را می‌توان مشخص نمود:

- دوره اول: شکل‌گیری حرفه / رشته شهرسازی از اواخر قرن نوزدهم تا ۱۹۴۰
- دوره دوم: دوره تثبیت، ۱۹۵۰ تا ۱۹۶۰
- دوره سوم: دوره جدایی‌گزینی و تجزیه، ۱۹۷۰ تا ۱۹۸۰
- دوره چهارم: دوره شکل‌گیری مجدد، ۱۹۹۰
- دوره پنجم: دوره بلوغ، دهه ۲۰۰۰ به بعد

دوره اول - شکل‌گیری رشته / حرفه شهرسازی، اواخر قرن نوزدهم تا ۱۹۴۰

Krueckburg (1983) ریشه‌های اصلی شکل‌گیری شهرسازی را کارایی علمی، زیبا سازی شهرها و برقراری عدالت اجتماعی می‌داند. همچنین رشد سریع صنعت و شهرهای صنعتی و چالش‌های اجتماعی که به همراه آوردند مهمترین دلایل ظهور شهرسازی بوده است. پیشگامان شکل‌گیری شهرسازی در آغاز دوره مدرن اشخاصی مانند ابنزورهاوارد، پاتریک گدس و بوده‌اند که از حرفه‌ها و رشته‌های مرتبط با موضوع شهر به اصلاح امور برخاستند. در دهه‌های ۱۹۲۰، ۱۹۳۰ بسیاری از شهرسازان، معمارانی بودند که آموزش‌های تکمیلی درباره

شهرسازی دیده بودند مانند آنوین و ابرکرومبی که به ارائه آرمان شهرهای خود با رویکرد مقابله با اثرات صنعتی شدن پرداختند (Hall, 2002).

آغاز آموزش شهرسازی: شهرسازی با صنعت‌های میان‌رشته‌ای بسیاری از ویژگی‌های خود را از رشته‌های مولد (معماری، مهندسی و نقشه برداری) کسب کرده است. در سال ۱۹۰۹ با شروع آموزش شهرسازی^۱ این رشته توانست هویت مستقلی از خود ارائه دهد. (Davoudi and pendelbury, 2010). با تدوین برنامه درسی شهرسازی در دانشگاه هاروارد برای نخستین بار توسط دانش‌آموختگان رشته‌های معماری و معماری‌منظر مانند هنری هوبارد^۲ و همچنین انتشار مقالات و مجلات تخصصی^۳ در این موضوع بعد نهادی^۴ آموزشی تقویت گردید (Garcia, 1993).

آموزش شهرسازی همچون حرفه/ رشته‌های مولد خود پیرو سنت‌های طراحی و مهندسی است و ریشه در مکان دارد. این امر در برنامه درسی تدوین شده در این دوره به روشنی خودنمایی می‌کند، مانند تمرکز بسیار جدی بر روی واحدهای درسی سنگین کارگاهی، ترسیم و طراحی، نقشه‌برداری، نقشه‌کشی و درس طراحی ابنیه شهری^۴ نشان‌دهنده تأثیرات جدی معماری بر این رشته است و در واقع شهرسازی به عنوان امتدادی برای معماری تعریف می‌شود (Batey, 1993; Dalton, 2001).

آموزش معماری در خارج از ایالات متحده نیز خارج از این چارچوب نبوده است و در بریتانیا، آموزش شهرسازی در دانشگاه لیورپول در سال ۱۹۰۹ تحت عنوان Town planning و Civic Design با غلبه رویکردهای معمارانه آغاز گردید (Dalton, 2001; Davoudi and pendelbury, 2010). طراحی جامع شهرها شکل رسمی و غالب آموزش شهرسازی در نیمه نخست قرن بیستم بوده است. نزدیکی با حرفه‌های طراحی، استانداردهای برنامه‌ریزی جامع^۵، منطقه‌بندی^۶، برنامه‌ریزی کاربری اراضی^۱ و ضوابط آن مهم‌ترین ملاحظات آموزشی طی

1 City planning

2 Henry Hubbard

۳ نام نخستین ژورنال تخصصی Town planning Review است که در سال ۱۹۱۰ شروع به چاپ نمود.

4 Civic Design

5 Comprehensive planning

6 Zonning

سال‌های پس از ۱۹۲۹ بوده است (Dalton, 2001). در فاصله سال‌های ۱۹۲۰ تا ۱۹۴۰ برخی از حرفه‌مندان و دانشگاهیان تمرکز خود را از برنامه‌ریزی علمی شهرها به سوی رویکردهایی مانند باغ‌شهرها، شهر زیبا، مناطق کلان‌شهری و طراحی واحدهای همسایگی سوق دارند (Bayer, 1993; Scott, 1995).

در بریتانیا، پاتریک گدس^۲ بر لزوم شناخت و بررسی قبل از برنامه‌ریزی، توجه به جنبه‌های اجتماعی شهرها به اندازه جنبه‌های کالبدی و اهمیت ترکیب و نیاز به آن در فرایند شهرسازی تاکید نمود (Cherry, 1974; Davoudi and Pendelbury, 2010). در واقع گدس (۱۹۱۵) قرائتی جامعه‌شناسانه از شهر ارائه می‌دهد و تاکید وی بر ترکیب جنبه‌های اجتماعی با زمینه شهری در آموزش شهرسازان بوده است؛ ایده‌ای که حداقل تا ۴۰ سال بعد از آن مورد توجه قرار نگرفت.

دوره دوم - تثبیت رشته / حرفه شهرسازی، دهه ۱۹۵۰ تا ۱۹۶۰

یک رشته / حرفه پس از شکل‌گیری نیازمند زمان و تلاش فراوان برای تثبیت است. از نظر هستی‌شناسی نظریه‌پردازان آن رشته به توسعه دانش آن می‌پردازند، از نظر اجتماعی هویت مستقل، زبان مشترک تخصصی و سنت‌های مشترک تدوین می‌شود و از نظر نهادی^۱ آموزشی نیز بایستی بتواند توسعه یابد و از طریق آموزش دانشگاهی، تاسیس نهادهای حرفه‌ای و انتشار مجلات تخصصی تثبیت گردد (Goodlad, 1979).

در دوره تثبیت غالباً، رشته / حرفه جدید محدود کردن ایده‌های رشته‌های مولد را آغاز کرده و سعی می‌کند تا استقلال خود را از حوزه‌های شکل‌دهنده بدست آورد (Krishnan, 2004, 34). بررسی دوره تثبیت رشته / حرفه شهرسازی نشان می‌دهد تثبیت این رشته مطابق فرایند مذکور نبوده است و در دوره تثبیت نیز این رشته دست‌خوش تغییرات اساسی گردیده است.

1 Land use planning

2 Patrick Geddes

طی دهه‌های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ آموزش شهرسازی با تغییرات ژرف روبرو گردید و از نظر فکری و دانشی نیز با تغییر پارادایم زیربنایی مواجه شد مهمترین این تغییرات عبارتند از: تغییر برنامه درسی طراحی محور^۱ به برنامه درسی علوم اجتماعی محور^۲: پس از جنگ جهانی دوم تغییرات اساسی در سازوکار حرفه شهرسازی و همچنین آموزش آن رخ داد. در فاصله سالهای ۱۹۴۹ تا ۱۹۵۱ نظریات بسیاری در خصوص لزوم تغییر سیستم آموزش شهرسازی (تغییر آن از توجه به معماری به سوی توجه به علوم اجتماعی) ارائه شد. (Holford, 1949; Holmes perkins, 1950; Grant, 1999; Punter, 2003; Ellis et al. 2010). دانشگاه‌های ایالات متحده نخستین نهادهایی بودند که تغییر آموزش شهرسازی به محوریت علوم اجتماعی را در برنامه‌های درسی خود اعمال نمودند (Ellis et al. 2010)؛ اما در دانشگاه‌های بریتانیا سنت طراحی^۳ محور آموزش شهرسازی همچنان پا برجا ماند و تاکید آموزش شهرسازی بریتانیایی بر ابعاد بصری، کالبدی و فنی شهرسازی متمرکز ماند (Rodwin, 2010; Davoudi and pendulbury, 2010). توجه به علوم اجتماعی ریشه در سنتی دارد که در دانشگاه شیکاگو در سال ۱۹۴۷ توسط پرلوف^۳ پایه‌گذاری گردید و رسالت شهرسازی را شناخت مشکلات شهری و مسأله‌گشایی از مسائل اجتماعی معرفی کرد: (Dalton, 2001, 426).

ضرورت توجه به علوم اجتماعی در آموزش شهرسازی موجب تغییر پارادایم جدی در پایه‌های فکری این رشته گردید. این دوره تحت تاثیر دو نظریه مجزا قرار داد: نگرش سیستمی به شهرها و نگاه به شهرسازی به عنوان یک (فرایند علمی^۴ عقلانی) که به عنوان تئوری رویه ای^۴ شهرسازی شناخته شده است. (Davoudi and pendelbury, 2010) تدوین راه‌حل‌های علمی برای مشکلات شهری موجب افزودن علوم مختلف مانند حمل و نقل، کامپیوتر، نظریه سیستمی، مدل‌سازی و به برنامه درسی شهرسازی گردید (Hall, 2002; Taylor, 1999). تا قبل از این دوره همه مسائل شهری به عنوان مسائل طراحی و کالبدی شناخته می‌شدند و از طریق مدل‌های کالبدی، نقشه‌های طراحی و تهیه طرح‌های جامع سعی در حل آنها می‌شده

1 Design ° base curriculum

2 Social Science ° based curriculum

3 Harvey perloff

4 Procedural planning theory

است؛ اما تئوری سیستم‌ها مسائل و مشکلات شهری را مسائل علمی که از طریق مدل‌های فضایی^۱ علمی و تحلیل‌های سیستمی کنترل می‌شوند، می‌نگریست. ورود روش‌های کمی و مبتنی بر مکان از این زمان به حرفه/ رشته شهرسازی انجام می‌شود (Dalton, 2001; Davoudi and pendelbury, 2010).

تئوری رویه‌ای، فرایندهای شهرسازی را به صورت گام‌های منطقی که مبتنی بر شواهد و اطلاعات بدست آمده‌اند و توسط شهرسازان حرفه‌ای انجام می‌شوند، تعریف می‌کند (Davoudi, 2006). دوره تثبیت رشته/ حرفه شهرسازی بیش از آنکه از نظر توسعه دانش آن طی دهه‌های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ صورت پذیرد از طریق تحکیم پایه‌های آموزشی^۱ دانشگاهی صورت پذیرفت (Davoudi and pendelbury, 2010).

دوره سوم - دوره فروپاشی حرفه/ رشته شهرسازی، ۱۹۸۰ - ۱۹۷۰

در بازه زمانی ۱۹۶۰ تا ۱۹۷۰ تغییرات اساسی رخ داده است که طی آن تئوری سیستم‌ها و روش‌های علمی حل مسأله مورد اقبال قرار گرفته‌است. در این دوره تعداد دانشجویان شهرسازی افزایش چشمگیری داشته‌است و مدارس شهرسازی متعددی تاسیس گردید. علیرغم این پیشرفت‌ها در نیمه دهه ۱۹۷۰ رشته شهرسازی با بحران فکری جدی، سرخوردگی حرفه‌ای، تغییر و تحولات سازمانی و تکثرگرایی آموزشی روبرو شد (Davoudi and pendelbury, 2010).

هر چند اثبات‌گرایی (پوزیتوسیم)^۱ هنوز هم در فضای فکری و حرفه‌ای شهرسازی وجود دارد ولی دوره اوج آن در تهیه طرح‌های جامع شهری چندان دیری نپایید؛ در تئوری سیستم‌ها نیز، واقعیت‌های علمی بدون در نظر داشتن مسائل اجتماعی^۱ فضایی و صرفاً با استفاده از روش‌ها و مدل‌های علمی^۱ کمی، در حل مسائل شهری ناتوان باقی ماندند (Hall, 2002). در اواخر دهه ۱۹۷۰ فرایندهای مدرنیزاسیون که توسط برنامه‌ریزی عقلانی به عنوان راهی برای پیشرفت تجویز می‌گردید، پر هزینه و غیر کارا تشخیص داده شدند (Ward, 2004).

1 Positiuism

با افزایش تعداد دانشجویان در دهه ۱۹۶۰ میلادی بسیاری از مدارس شهرسازی که برنامه آموزشی خود را مطابق با الگوی پرلوف تغییر نداده بودند و با برنامه آموزش عمومی شهرسازان ادامه روند داده بودند، دچار افول گردیدند. برخی اساتید این دانشکده‌ها اقدام به تاسیس مدارس جدید نمودند که با عناوین اشتقاقی از شهرسازی^۱، مدارس شهرسازی با تخصص معماری^۲، مدارس شهرسازی با تخصص علوم اجتماعی^۳، و یا مدارس ویژه فرایندها^۴ نامگذاری شده بودند؛ و البته اهداف و روش‌های آموزشی این مدارس از آنچه شهرسازی در نظر داشت کاملاً متفاوت بودند (Thomas, 1981; Davoudi and pendelbury, 2010).

در دهه ۱۹۸۰ شهرسازی از نظر بنیان‌های فکری و نظری دچار دگرگونی‌های جدی گردید. علوم اجتماعی به ویژه جغرافیا، اقتصاد و جامعه‌شناسی جایگاهی مهم در شهرسازی یافتند و نسبت این رشته‌ها با شهرسازی همانند نسبت معماری با شهرسازی در دوره پیدایش حرفه/رشته شهرسازی گردید.

نظریه‌های ارائه شده در این دوره فاقد توجه به موضوعات محتوایی شهرسازی بوده‌اند، تا میانه دهه ۱۹۷۰ غالباً درباره فرایند شهرسازی و ابعاد فضایی آن و روش‌های علمی شهرسازی نظریه‌پردازی می‌شد در حالیکه در دهه ۱۹۸۰ ابعاد اجتماعی^۵ فضایی شهرسازی مهمترین محور نظریه‌پردازان در این رشته است (Taylor, 1999). تئوری سیستمی در خصوص فضا و جایگاه آن در رشته شهرسازی نتوانست بطور مطلوب به مفهوم‌سازی و ایجاد پیوند بین فضا و ابعاد اجتماعی پردازد و خلا جدی بین ابعاد کالبدی^۶ فضایی و ابعاد اجتماعی^۷ اقتصادی شکل گرفت (Hall, 2002). در این دوره ورود و حضور جدی جغرافیا در بحث شهرسازی را شاهد هستیم (Davoudi and pendelbury, 2010).

در دهه ۱۹۸۰ تعدادی از نظریه پردازان حوزه آموزش شهرسازی به بحران در حوزه آموزش شهرسازی تاکید ورزیدند، کاهش چشم‌گیر تعدد دانشجویان شهرسازی، تعطیلی برخی مدارس شهرسازی و یا دوره‌های آموزشی بخصوص در انگلستان از تبعات این بحران

1 Generalist Schools

2 Architectural ° specialist schools

3 Social scientific schools

4 Process schools

است. در ایالات متحده نیز با توجه به تجربیات اروپا تلاش‌هایی برای نجات آینده رشته / حرفه شهرسازی آغاز شد. این تلاش‌ها گاه با بازگشت به خاستگاه‌های تاریخی شهرسازی (جامع بطور تخصصی) (Friedman, 1996) و یا با خلق الگوهای جدید برای شهرسازی بدنبال ارزش بخشیدن دوباره به شهرسازی بوده اند (Frank, 2006).

به همین دلیل از پایان دهه ۱۹۷۰، مقالات و تحقیقات گسترده حول موضوعات مرتبط برای تامل مجدد بر حرفه / رشته شهرسازی منتشر گردید. بررسی دستاوردهای آموزشی شهرسازی، ساختار آموزشی شهرسازی، تعریف حرفه و حد و مرزهای آن، حوزه‌های تخصصی مرتبط با شهرسازی، روش‌های آموزش و ارتباط آموزش و حرفه مهم‌ترین این موضوعات هستند که در کشورهایی مانند ایالات متحده، کانادا، انگلستان، نیوزیلند، استرالیا، آلمان و فرانسه منتشر گردید (Frank, 2006).

دوره چهارم: شکل‌گیری دوباره شهرسازی، دهه ۱۹۹۰

در دهه ۱۹۹۰ مفهوم برنامه‌ریزی محیطی^۱ با گسترش و گنجاندن علوم طبیعی و زیست‌محیطی به برنامه آموزشی شهرسازی به مفهوم شهرسازی و برنامه‌ریزی شهری گره خورد؛ که این امر نتیجه توجه به بحران‌های زیست‌محیطی از دهه‌های گذشته است. در زمینه آموزش شهرسازی توجه شیوه‌های آموزشی به نتیجه و بازده آموزشی دانشجویان معطوف گردید و از سوی دیگر یادگیری و آموزش پژوهش محور جایگاهی مهم در مقایسه با آموزش عمل محور یافت (Davoudi and pendelbury, 2010).

پیوند با حوزه علوم محیطی، شهرسازی را به عنوان "مدیریت تغییرات در محیط طبیعی و مصنوع" معرفی می‌کند (March, Hurilmann and Robins, 2013). دغدغه‌های محیطی نقش مثبتی بر احیاء رشته / حرفه شهرسازی داشته است، علاوه بر آنکه افزوده شدن آن بر شهرسازی در مقیاس‌های محلی، روستایی، شهری و منطقه‌ای ابعاد فضایی شهرسازی را تقویت نمود. از سوی دیگر واژه مدیریت در تعاریف شهرسازی این دوره تغییر نقش شهرسازان از طراح، تحلیل‌گر در دوره‌های قبل را به تسهیل‌گر و واسطه تغییر می‌دهد (Hearley, 1994). در پایان

1 Environmental planning

دهه ۱۹۹۰ هدف شهرسازی از مدیریت تغییرات محیطی به هدفی هنجاری و صریح تغییر می کند: دستیابی به توسعه پایدار (Davoudi and pendelbury, 2010).

آموزش بجای تمرکز بر موضوعاتی که بایستی آموزش داده شوند بر آنچه آموخته می شود و شیوه های یادگیری دانشجویان متمرکز می گردد. همچنین در تنظیم و طراحی برنامه درسی شهرسازی بجای تهیه لیستی از موضوعات آموزشی، راهنمای انستیتو سلطنتی شهرسازی^۱ الگویی برای تدوین برنامه درسی ارائه می کند (سه محصول اصلی آموزش شهرسازی):

- دانش یا دانش چیستی

- مهارت یا دانش چگونگی

- ارزش یا دانش چرایی (RTPI, 1991).

دسته بندی ارائه شده از صلاحیت های مورد انتظار شهرسازان، نشان دهنده نگرش به مهارت ها به عنوان صلاحیت هایی هم رده و هم رتبه با صلاحیت های فکری^۲ دانشی است. راهنمای ارائه شده توسط RTPI برنامه درسی حاوی دروس اصلی و تخصصی را حفظ کرد؛ در حالیکه بر بودجه بندی زمانی آموزش دانشجویان شهرسازی بطور مساوی برای آموزش دانش ها، مهارت ها و ارزش ها تاکید ورزید؛ به ویژه در خصوص دانش و مهارت. چرا که معتقد بود ارزش ها از خلال آموزش در بخش دیگر منتقل می شوند (RTPI, 1991). محتوای آموزشی بایستی متاثر از جنبه های محیطی و مدیریت محیطی توسط شهرسازان باشد؛ همچنین برنامه درسی شهرسازی بایستی فراتر از علوم اجتماعی گسترش یابد و علوم طبیعی نیز در این برنامه گنجانده شود (Dalton, 2001). سه دسته اصلی صلاحیت های مورد نیاز شهرسازان بصورت لایه های^۲ برنامه آموزشی معرفی شد (Batty, 1984). این مدل با چالش های جدی در آموزش شهرسازی همراه گردید که ارتباط بین لایه های آموزشی و کاربرد حوزه های دانشی در یکدیگر از مهمترین آنها است (Davoudi and pendelbury, 2010).

1 RTPI

2 Layer cake approach to curriculum

دوره پنجم: بلوغ رشته / حرفه شهرسازی - ۲۰۰۰ تا کنون

گسترش مرزهای رشته شهرسازی و هم‌پوشانی آن با سایر تخصص‌ها، حکایت از تحکیم پایه‌های فکری و برنامه‌های آموزشی این رشته / حرفه دارد و می‌توان آن را به عنوان دوران بلوغ آن تعبیر نمود. اکنون شهرسازی به عنوان یک رشته دانشگاهی مستقل دارای هویت مشخص و دارای پایه‌های فکری و اجتماعی استوار است.

تخصص‌گرایی با رویکردی جدید مجدداً گرایش غالب در حرفه / رشته شهرسازی گردیده است. توسعه پایدار و دستیابی به آن مهمترین رسالت حرفه / رشته شهرسازی معرفی شده است و کلیه موضوعات و تخصص‌های مرتبط پیرامون این موضوع گرد هم آمده اند (Batey, 2003).

پس از سه دهه، فضا به عنوان پایه محتوایی و موضوع اصلی شهرسازی مورد توجه مجدد قرار گرفته است، ساخت و خلق (مکان) به عنوان یکی از اهداف مهم شهرسازی در ارتباط با فضا در بسیاری از دستور کارها و بیانیه‌های مرتبط با شهرسازی بیان شده است. حتی برخی از این بیانیه‌ها (RTPI, 2004) شهرسازی را به عنوان برنامه‌ریزی فضایی^۱ نام‌گذاری نموده اند (Davoudi and pendelbury, 2010).

بطور خلاصه آموزش شهرسازی امروزه در پی پاسخ‌گویی به سه مورد اصلی است: ترویج تفکر انتقادی^۲ در بین دانشجویان درباره فضا و مکان به عنوان اساس و پایه مداخله و اقدام شهرسازی (RTPI, 2012). فضا و مکان به عنوان موضوعات و مهمترین دغدغه‌های شهرسازی، ضرورت و نیاز به تفکر انتقادی برای رشد پایه دانشی رشته / حرفه شهرسازی و صلاحیت‌های مورد نیاز شهرسازان برای ارتباط دانش و عمل در ماموریت آموزش شهرسازی نهفته است.

تعریف ارائه شده برای شهرسازی در بیانیه RTPI (2004, 2012) از بعد نظری قابل درک و پذیرش است در حالیکه از نظر اجرایی و عملیاتی در حوزه آموزش با محدودیت‌های جدی مواجه است و این نگاه به رشته شهرسازی در برنامه‌های درسی انعکاسی نداشته است

1 Spatial planning

2 Critical thinking

(Davoudi and pendelbury, 2010). تلاش برای تفهیم نیاز جدی به انسجام و یکپارچه‌سازی دانش شهرسازی، مهارت‌ها و ارزش‌ها و تمایز برنامه‌های آموزشی این سه بعد اصلی (به عنوان ویژگی اصلی اصلاحات دهه ۱۹۹۰) همچنان مغفول مانده است.





نمودار ۱- روند تکامل و سوابق تاریخی آموزش و حرفه شهرسازی

نتیجه‌گیری

بررسی تحولات در آموزش شهرسازی طی پنج دوره (تولد تا بلوغ آموزش شهرسازی) از منظر جایگاه علوم اجتماعی در برنامه‌های آموزشی و نگرش به آن، را می‌توان در سه دوره اصلی به تصویر کشاند. مرحله اول که منطبق با دوره شکل‌گیری رشته مستقل شهرسازی و آغاز آموزش دانشگاهی آن (اواخر قرن نوزدهم تا ۱۹۴۰) است که با سیطره نگرش کالبدی-طراحانه به آموزش شهرسازی همراه است و علوم اجتماعی در برنامه‌های آموزشی و نظریه‌پردازی‌ها بسیار کم‌رنگ و ضعیف مورد توجه است. دوره دوم آن که از ۱۹۵۰ آغاز می‌شود و در دهه ۱۹۷۰ به اوج می‌رسد با سیطره علوم اجتماعی بر آموزش شهرسازی همراه است و جنبه‌های فضایی-مکانی آن کمتر مورد توجه قرار می‌گیرد. در مرحله سوم، از ۱۹۹۰ تاکنون، تلاش شده است تا تعادل در محتوای آموزشی ایجاد شود، محوریت اصلی در آموزش‌های شهرسازی به فضا و مکان اختصاص می‌یابد در حالی که علوم اجتماعی به عنوان بخشی از محتوای دانشی برنامه آموزشی و همچنین سازنده بینش و تفکر نقادانه در دانشجویان شهرسازی از اهمیت بسیار بالایی برخوردار است. امروزه آموزش شهرسازی بدنبال آموزش و تربیت نسلی از شهرسازان است که با مهارت‌های عمومی شهرسازی و بصورت چند بعدی آموزش دیده‌اند و برای انجام فعالیت‌های متنوع حرفه‌ای آمادگی یافته‌اند. بنابراین آنچه امروزه بیش از هر چیز اهمیت دارد، بازآرایی (پیکربندی مجدد) ساختار دروس و واحدهای درسی است؛ تا بتوان انسجام و یکپارچگی در محتوای آموزشی شهرسازی را تاحدی تحقق بخشید و سهم علوم اجتماعی در آموزش دانشجویان و شکل‌گیری بینش حرفه‌ای آنها و در نهایت پرورش تفکر انتقادی آنها متناسب با جایگاه و اثر آن در نظر گرفته شود (تعریف دروس و مهارت‌های مرتبط در قالب نظری و عملی).

(۱) این مقاله برگرفته از رساله دکتری زینب طالبی با عنوان "بررسی شهر معاصر در ایران با تمرکز بر نقش حرفه و آموزش شهرسازی" است که به راهنمایی دکتر فرح حبیب و مشاوره دکتر ایرج اعتصام در دانشکده هنر و معماری، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات تهران انجام پذیرفته است.

منابع

1. Alexander, E. R. (2001), What do planners need to know? *Journal of Planning Education and Research* 20:376-80.
2. Banerjee, R. (1985), Environmental Design in the Developing World: Some Thoughts on Design Education. *Journal of Planning Education and Research* 5:28-38.
3. Batey, p. (2003), introductory note, The Planning Education Commission's report, *Town Planning Review*, 74, 331° 32.
4. Batey, p. (1993), Town planning education as it was then, *Planning Careers and Education*, 79, 25, 33.
5. Baum, H. (1997). Teaching practice. *Journal of Planning Education and Research*, 17 (1), 21- 29.
6. Burayidi, M. A. (1993), Dualism and universalism: Competing paradigms for planning education? *Journal of Planning Education and Research* 12:223-29.
7. Cherry, g. e. (1974), *The Evolution of British Town Planning*, Bedfordshire, Leonard Hill Books.
8. Dalton, L. (2001). Weaving the fabric of planning as education. *Journal of Planning Education and Research*, 20 (4), 423-436.
9. Davoudi, S., Pendelbury, J. (2010), the evolution of planning as an academic discipline, *TRP*, 81(6). Doi: 10.3828/trp.2010.24
10. Davoudi, s. (2006), Evidence-based planning: rhetoric and reality, *DISP*, 165, 14° 25.
11. Edwards. M.M, Bates. L.M, (2011), Planning's Core Curriculum: Knowledge, Practice, and Implementation, *Journal of Planning Education and Research* 31(2) 172° 183.
12. Davoudi, S. (2009), Planning and interdisciplinary (paper presented at AESOP Heads of Planning Schools Conference, 29 March, Lille).
13. Ellis, g., murtagh, b. and copeland, l. (2010), *The Future of the Planning Academy: A Scoping Report*, London, Royal Town Planning Institute.
14. Faludi, A. (2002), Carry on profession, Presentation made at the Technical University of Warsaw, March 15, 2002. *AESOP News (Spring)*:10-12.
15. Feldman, M. A. (1994), Perloff revisited: Reassessing planning education in postmodern times. *Journal of Planning Education and Research* 13 (2): 89-103.
16. Frank, A. (2006). Three decades of thought on planning education. *Journal of Planning Literature*, 21 (1), 15-67.
17. Friedmann, j. (1998), Planning theory revisited, *European Planning Studies*, 6, 245° 50.
18. Friedmann, j. (1987), *Planning in the Public Domain*, Princeton, NJ, Princeton University Press.

19. Friedmann, J. (1996), The core curriculum in planning revisited. *Journal of Planning Education and Research* 15 (2): 89-104.
20. Freestone. R, (2012), Future Thinking in Planning and Research, *Journal for education in the Built Environment*, 7(9), 8-38.
21. Goodlad, s. (1979), What is an academic discipline? in R. Cox (ed), *Cooperation and Choice in Higher Education*, London, University of London Teaching Methods Unit.
22. Grant, m. (1999), Planning as a Learned Profession, <http://www.planning.haynet.com/refe/docs/990115.htm>, accessed 27 January 1999.
23. Hall, p. (2002), *Cities of Tomorrow*, 3rd edn, Oxford, Blackwell.
24. Hunt, j. and shackley, s. (1999), Reconceiving science and policy: academic, fiducially and bureaucratic knowledge, *Minerva*, 37, 141° 64.
25. Innes, J. (1997), The planner s century. *Journal of Planning Education and Research* 16 (3): 227-28.
26. Kunzman, K. R. (1997), The future of planning education in Europe. *AESOP News* (Summer):3-6.
27. Krishnan, A. (2009), What are Academic Disciplines? Some Observations on the Disciplinarily vs. Interdisciplinary Debate, Southampton, University of Southampton, ESRC National Centre for Research Methods Working Paper Series 03/09.
28. Kunzmann. K. R, (1999), Planning education in a globalized world, *European Planning Studies*, 7:5, 549-555, DOI: 10.1080/09654319908720537.
29. March. A, Hurlimann. A and Robins. J, (2013), Accreditation of Australian urban planners: building knowledge and competence, *Australian Planners*, 50 (3), 233-243
30. Myers, d. and Banerjee, t. (2005), Towards greater heights for planning: reconciling the differences between profession, practice and academic field, *Journal of the American Planning Association*, 71, 122° 29.
31. Myers, D., Kitsuse, A. (2000), Constructing the future in planning: A survey of theories and tools. *Journal of Planning Education and Research* 19 (3): 221-31.
32. Ozawa, Connie P., and Ethan P. Seltzer. (1999), Taking our bearings: Mapping a relationship between planning practice, theory, and education. *Journal of Planning Education and Research* 18:257-66.
33. Punter, j. (2003), The UK Research Assessment Exercise: the evaluation of planning research and its implications, (paper presented at the joint ACSP° AESOP Congress, 8° 12 July, Leuven).
34. RTPI (the Royal Town Planning Institute) (1991), *Guidance on Initial Professional Education Programmes in Planning: Content and Performance Criteria*, London, The Royal Town Planning Institute.

35. RTPI (the Royal Town Planning Institute) (2004), Policy Statement on Initial Planning Education, London, RTPI.
36. RTPI (the Royal Town Planning Institute) (2012), General Guidance for Academic Institutions offering Initial Profession Education in Planning, London, The Royal Town Planning Institute.
37. Seltzer, E. & Ozawa, C. P. (2002). Clear signals: Moving on to planning's promise. *Journal of Planning Education and Research*, 22 (1), 77-86.
38. Sillitoe, p. (2004), Interdisciplinary experiences: working with indigenous knowledge in development, *Interdisciplinary Science Review*, 29, 327° 41.
39. Sands, r. g. (1993), Can you overlap here? A question for an interdisciplinary team, *Discourse Processes*, 16, 545° 64.
40. Santrock, D.H. (2006), *Learning Theories: An educational perspective*. Upper Saddle River, NJ:Prentice-Hall.
41. Sandercock, L., ed. (1998), *Making the Invisible Visible: A Multicultural Planning History*. Berkeley: University of California Press.





پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی