



University and Everyday Culture of Cities; Aesthetic Interaction and Voluntary Services of Planning Departments

Farshid Samanpour¹, Naser Barakpour², Maghsoud Farasatkah³

Received: Apr. 18, 2018; Accepted: Jan. 08, 2019

Extended Abstract

In recent decades universities are pushed to provide services to commercial or governmental stakeholders rather than the civil society. In Iran, even, the commercial services have not developed satisfactorily. In this situation a strategy for promoting the position of universities is to provide voluntary social services within the educational and research activities. This article is part of an attempt to introduce such services to the urban planning postgraduate programs of two schools in Tehran. Although, this attempt was successful in some aspects, it could not satisfy the participating professors. To find the reasons, the pragmatic foundation of academic services has been reviewed and the review showed that provision of civil services necessitates holistic cultural communication with people. An interdisciplinary workshop was held for examining the quality of the cultural communication of the faculty; and some interviews were conducted with some of the attended lecturers and professors. A narrative analysis of speeches, interviews and communications was then conducted by using a framework devised for the assessment of universities' public communication on the basis of Habermas' theory of communicative rationality. It identified that the organizational culture of the faculty has paid little attention to the aesthetic aspects of communication; also while the school has critical attitudes, theoretically, it is practically confined to formal structures and has little competence in critical action. The article suggests a framework for a substitute organizational narrative that may promote the aesthetic interaction, and suggests that other disciplines evaluate their social relations aesthetically, too.

Keywords: service, pragmatism, cultural communication, aesthetic communication, organizational narrative

1. PhD Candidate of 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 higher education planning, Institute for Research and Planning in Higher Education, Tehran, Iran.

✉ m_farasatkah@irphe.ir



INTRODUCTION

Habermas believes that political and economic systems are colonizing cultural organizations like universities (Miley, 2006, 85-88). Some universities of industrial countries try to preserve their social position and liberal identities (Milley, 2004) by introducing direct and democratic services to communities (Fisher, Fabricant & Simons, 2004). The so-called developing countries have also been Raising a specific generation of universities which has local and social agenda (Farasatkah, 1396/2017). Civil engagement is going to be acknowledged as a new branch of the study of global higher education (Watson et al. 2011, 14). A main method for rearranging enquiries for this democratic target is *action research*, but this method has not yet been accepted extensively by universities (Levin & Greenwood, 2008, 2011).

Iranian modern universities have been established by governments and appropriately have mostly been expected to provide developmental and infrastructural services to government and economy, rather than being democratic. But universities could not even do their expected commercial role satisfactorily due to problems which mostly originate from out of universities. While it seems necessary for Iranian universities to promote civil engagement, some studies (Mozafari, 1390/ 2012; Pardakhtchi, Bazargan, Arasteh, Mozafari, 2012) have shown that serving the civil stakeholders is not a priority for Iranian academicians. On the other hand, the academic administration in Iran is very centralized and altering the current formal structure is very hard. Then it seems that the provision of civil services is better to be pursued in informal milieu of universities.

PURPOSE

This article is a part of a more holistic attempt to establish public services in two urban planning departments in Iran. This aim has been perused at the level of the studio courses, within the current structure of two universities. Although the attempt was successful in setting the students to pursue voluntary services and in harmonizing with one external granting office, it could not satisfy the collaborating professors of both schools. The purpose of this round of research was to understand the reason for this resistance within the educational system of universities, and to find solutions for it. According to the research's standpoint, it focuses on the informal culture of the department and the faculty's stance on public communication.

METHODOLOGY

The mentioned investigation into the academic culture was done via narrative analysis. The content necessary for the analysis was obtained through a one-day

workshop which was held to examine different aspects of the problem. A number of collaborating faculty members and experts in the field (planners and non-planners) in addition to some of the postgraduate students and researchers with similar interests and experiences were invited to take part in the debate. Furthermore, some private interviews conducted with some of the attendees.

Because the related arguments was scattered across the speeches, we collect the related ante-narratives from them (Boje, 2001). Then those were thematically analyzed and the themes were identified through open and axial coding. These codes then were placed within a spectrum which allocates them to three aspects of communication devised by Habermas and customized for the analysis of academic communication (Milley, 2006, 2004). The resulting spectrum may reflect the characteristics of the academic culture regarding communication with the society.

RESULT

Milley (2004), on the basis of Habermas' formulation of cultural rationality, introduces a list of three categories of competences needed for academicians to communicate democratically with the society. The themes which our study identified as representatives of communicative culture of urban planning faculty are mostly concerned about scientific and moral-practical abilities and have paid much less attention to aesthetic-expressive competences. This quality is incompatible with many post-structural theories of urban planning that encourage planners to make aesthetic and affective ties with the community.

CONCLUSION

The table one concludes the results, by depicting a relation between the main themes which seemed to construct the informal communicative culture of the faculty and the weaknesses. This implies that while academics of the faculty are theoretically critical of the structure, they are not enthusiastic in actively practicing for this aim. The lack of attention to the aesthetic-expressive aspects seems to have a prevailing effect in this regard. Categorical themes like "physical action", "synergy" and "language of art" are mostly reported by non-planner narrators rather than planners.

Our solution for promoting the civil service within the current structure of the urban planning faculty includes three strategies based on the strength of the identified organizational culture:

- 1) Using the identified interest of the organizational culture in "multi-disciplinary collaboration" we suggest making new ties with public and civil



Iranian Cultural Research

Abstract

practitioners to compensate the aesthetic weakness of the academic organization with their expertise in this regard.

2) The faculty may initiate its civil services by cultural tools, as its organizational culture seems to be more robust in “learning from experience” and “public education of planning”. This cultural strategy includes making concepts from social actions.

3) Regarding the interest in the “critique of economic-political system” the cultural strategy may act effectively against the widespread *Lacanian Planning* (Gunder & Hilier, 2009): giving wrong (but charming) names to the projects undertaken for private interests: Mega Mall, Multi-Story High Ways and even Tourism.

Table 1. Points of strength and weakness in the organizational narrative identified within the faculty under the study

	Themes related to structural function	Themes related to critical and active interaction
Strength	Moral- practical: multi-disciplinary collaboration, democratic participation, urban planning public education Scientific: rationality in planning	Scientific: critique of economic-political system Aesthetic-expressive: learning from experience
Weakness	Moral- practical: norm-ethics (organizational)	Moral- practical: anti-systemic institutional agency, physical action, synergy, language of art, anarchism Moral-practical: norm-ethics (private)

These strategies may be perused within social networks and media; and strategies like this may be made and followed within other disciplines.

NOVELTY

Novelty of this article can be regarded as these points:

1) Examining the informal organizational culture of a faculty (in this case a school of urban planning) regarding the issue of public engagement.

2) Showing the importance of aesthetics, affections and sensation in establishing democratic ties between people and universities, and even in disseminating the science.

3) Suggesting an institutional network which may promote the social responsibility of Iranian universities.



BIBLIOGRAPHY

- Abbasi B, Gholipour B, Delavar A, Jafari P (2010) Tahqiq-e Keyfi piramun-e t'sir-e ruykard-e tejāri-sāzi bar arzešha-ye sonnati-e dānešgah [A Qualitative Research about the Effect of Commercialization Approach on the Traditional Academic Values]. *Journal of Science and Technology Policy*, 2(2):73-76. DOI: 10.22034/jstp.2010.2.2.535097
- 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
- Boje, D. M. (2001). *Narrative Methods for Organizational and Communicative Research*, London: Sage.
- Corbin, J., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology* 13(1), 3-21. doi.org/10.1007/BF00988593
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design*. Thousand Oaks: Sage.
- Dewey, J. (1937). Democracy and Educational Administration, reprinted in: Boydston J. A. (ed.) *John Dewey: the Later Works, Vol. 11*, Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (2008). Art as experience. in S.M. Chan, & A. Meskin (Eds.). *Aesthetic; A Comparative Anthology*. Oxford: Blackwell.
- Duvenage, P. (2003). *Habermas and Aesthetics; the Limits of Communicative Reason*. Cambridge: Polity Press.
- Farasatkah M (1396/2017) Gāh-o bigāhi-e dānešgāh dar Irān [Timeliness and untimeliness of universities in iran]. Tehran: Āgāh.
- Farasatkah M (2016). Dar jost-o-ju-ye fazāhā-ye sāzmāni va farhang-e monāseb barāy-e ejtemā'at-e yadgiri [Seeking organizational spaces and appropriate culture for learning communities]. *The 3rd National Conference on Human Capital Education and Development*, Tehran, Iran, Milad Tower.
- Farasatkah, M. (2015). Naqš-e āmuzeš-e āli va dānešgahha dar pažuhešhā-ye ejtemā'i va farhangi [The role of higher education and universities in social and cultural enquiries]. *The 3rd National Conference on Social and Cultural Enquiries*. Iranian Association of Sociology, Tehran, Iran.
- Fisher, R., Fabricant, M., & 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.
- Freire, P. (1968). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Friedmann, J. (1987). *Planning in the public domain; from knowledge to action*. Princeton: Princeton University Press.



Iranian Cultural Research

Abstract



- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society*. Cambridge: Polity Press.
- Gunder, M., & Hillier, J. (2009). *Planning in Ten Words or Less*. Farnham: Ashgate.
- Habermas, J. (1967, rep. 1987). The university in a democracy-democratization of the university. In J. Habermas, *Toward a Rational Society*. (J. Shapiro, Trans.). Cambridge & Oxford: Polity Press.
- Hatch, M. J. (2011). *Organizations: A Very Short Introduction*. Oxford & New York: Oxford University Press.
- Healey, P. (2009). The pragmatic tradition in planning thought. *Planning Education and Research* 28(3), 277-292. doi: 10.1177/0739456X08325175
- Herr, K., & Anderson, D. (2005). *The Action Research Dissertation: A Guide for Students and Faculty*. Thousand Oaks: Sage.
- Iran's Ministry of Science, Research & Technology (2013 July, 14). Barnāme-ye darsi-ye maqt'-e kārshenasī-ye arshad-e barnāme-rizi-ye šahri [Master of urban planning Course program]. Retrieved from http://hes.msrt.ir/uploads/T_Education/Educ_7038_0.pdf
- Iran's Ministry of Science, Research & Technology (2017, Sep. 18). *Kontorol-e ravand-e puli šodan-e dānešgahha rāhbord-e asli-e nezam-e āmuzeš-e āli ast* [Controlling the process of monetarism in universities is the main strategy of the higher education system]
- Keynia M (1976). *Moqarrarāt-e danešgah* (University Regulation V.I). Tehran University: Tehran.
- Landry, C. (2006). *The Art of city making*. London & Sterling, VA: Earthscan.
- Langley, R. J. (1970). *The Writing of C.G. Jung*. New York: Monarch Press.
- Langsdorf, L (2002). Reconstructing the fourth dimension: A Deweyan critique of Habermas's conception of communicative action. in: Aboulafia, M; Bookman, M; & Kemp, C. *Habermas and Pragmatism*. London & New York: Routledge.
- Legal Vice-Presidency (2017). *Qānun-e Barnāme-ye panj-sale-ye šešom-e tows'e-ye eqtesādi, Ejtema'I va farhangī-e Jomhuri-e eslāmi-e Irān* [The act for the sixth five-year economic social and cultural development of the Islamic Republic of Iran]. Iran's Planning and Budget Organization. Retrieved from <http://mporg.ir> on 2017, Nov. 15.
- Levin, M., & Greenwood, D. (2008). The future of universities: action research and the transformation of higher education. In P. Reason, & H. Bradbury (eds.). *The SAGE Handbook of Action Research*. London: Sage.
- Levin, M., & Greenwood, D. (2011). Revitalizing universities by reinventing the social sciences: bildung and action research. In N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln, *The Sage handbook of Qualitative Research*. Sage: Thousand Oaks, Ca.
- Liblic, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative Research, Reading, Analysis and Interpretation*. Sage: Thousand Oaks.

- 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
- Menand, L. (1997). *Pragmatism; a Reader*. New York: Vintage Books.
- Metzger, J. (2011). Strange spaces: A rationale for bringing art and artists into the planning process. *Planning Theory*, 10(3), 213-238. doi: 10.1177/1473095210389653
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2nd. ed.). Sage: Thousand Oaks.
- Milley, P. (2004). *The social and educational implications of university cooperative education: A habermasian perspective* (Unpublished doctoral dissertation). Victoria: University of Victoria.
- Milley, P. (2006). Aesthetic experience as resistance to the 'iron cage' of dominative administrative rationality. In E.A. Samier, & R.J. Bates, *Aesthetic Dimensions of Educational Administration and Leadership*. London & New York: Routledge.
- Miraftab, F. (2009). Insurgent planning: Situating radical planning in the global south. *Planning Theory* 8(1), 32-50. doi: 10.1177/1473095208099297.
- Mozafari G (2011) Tarrâhi va E'tebâryabi-e olgui-e pasoxguyi-e dânešgâh dar moqâbel-e zinâfan [Devising and verifying the model of university's responsibility to stakeholders] (Unpublished doctoral dissertation). University of Shahid Beheshti, Tehran, Iran.
- Pardakhtchi M H, Bazargan A, Arasteh H, Mozafari G (1391/2012) Šekaf-e pâsoxguyi-e biruni-e Danešgahha a did-e jame'e-ye elmi [Academic society's perceptions on university external accountability gap]. *IRPHE*, 63: 91-112.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: State University of New York Press.
- Purcell, M. (2016). For democracy: Planning and publics without the state. *Planning Theory*, 15(4), 386-401. doi:10.1177/1473095215620827
- Reason, P., & Bradbury, H. (2008). Introduction. In P. Reason & H. Bradbury (eds.). *The Sage Handbook of Action Research*, London: Sage.
- Samanpour F, & Barakpour N (1394/2015, Dec.) Be suy-e kargah-e madany: Erae-ye čârčubi nazari baray-e ejray-e behine-ye xedmat-amuzi dar kargahhay-e šahrsazi [Towards a civil workshop; a theoretical framework for promotion of service-learning in urban planning studios]. The First National Conference on Urban Plannign Education. Tehran. Iran.
- Samier, E. A., Bates, R. J., & Stanley, A. (2006). Foundations and history of the social aesthetics. In Samier, A. E. & R.J. Bates, *Aesthetic Dimensions of Educational Administration and Leadership*. London and New York: Routledge.
- Samier, E.A. (2006). Imagination, taste, the sublime, and genius in administration; A Kantian critique of organisational aesthetic. In A. Samier, Eugenie, & J. Richard Bates. *Aesthetic*



Iranian Cultural Research

Abstract



- Dimensions of Educational Administration and Leadership*. London and New York: Routledge.
- Sandercock, L (2003b). *Cosmopolis II: Mongrel Cities in the 21st Century*. London & New York: Continuum.
- Sarāvaki, E. (1973). *Danešgahha va madāres-e āli* [Universities and higher education]. Tehran, Iran: Entešarat-e Bu-Ali.
- Stevenson, D. (2003). *Cities and Urban Culture*. Maidenhead and Philadelphia: Open University Press.
- Strati, A. (1999). *Organization and aesthetics*. London: Sage.
- Supreme Council of Cultural Revolution (1389/2010) *Naqše-ye jeme'-e elmi-e keshvar* [Master scientific plan of the Iran]. Retrieved from <http://msrt.ir>, in 2014 Jan.
- Supreme Council of Cultural Revolution (2016, July. 27) *A'inname-ye erteqa-ye martabe-ye a'za-ye hei'at-e elmi-e mo'asseseha-ye āmuzeš-e āli, pažuheši va fannāvare-e dolati va gheir-e dolati* [promotion codes for faculty members of public and non-public higher education, research and technology institutions]
- Watson, D., Hollister, R. M., Stroud, S. E., & Babcock, E. (2011). *The Engaged University*. Oxon & New York: Routledge.
- Watson, V. (2012). Planning and the “stubborn realities” of global south-east cities: some emerging ideas. *Planning Theory*, 12(1), 81–100. doi: 10.1177/1473095212446301
- Young, G. (2008). The culturization of planning. *Planning Theory*, 7(1), 71-91. doi: 10.1177/1473095207082035



دانشگاه و فرهنگ روزمره شهر؛ اهمیت زیبایی‌شناسی در خدمات داوطلبانه دانشکده‌های شهرسازی به مردم

فرشید سامانپور^۱، ناصر برکپور^۲، مقصود فراستخواه^۳

دریافت: ۱۳۹۷/۱/۲۹؛ پذیرش: ۱۳۹۷/۱۰/۱۸

چکیده

در دهه‌های اخیر خدمات دانشگاهی بیشتر به دولت، تجارت، و فناوری گرایش یافته و از فرهنگ و جامعه دور شده است. در عین حال، در محیط اقتصادی ایران، خدمات تجاری نیز رضایت‌بخش نبوده است. در چنین شرایطی، خدمت‌رسانی داوطلبانه، هم‌زمان با آموزش و پژوهش، می‌تواند از تضعیف نقش و جایگاه اجتماعی-فرهنگی دانشگاه‌ها جلوگیری کند. این مقاله، بخشی از تلاش در راستای نهادینه کردن خدمات همراه با آموزش در مقطع تحصیلات تکمیلی رشته شهرسازی دو دانشکده در تهران است. این تلاش با وجود موفقیت در همراه کردن دانشجویان و یک سازمان وابسته به دستگاه‌های اجرایی، رضایت استادان همکار را به دست نیاورد. مقاله پس از یادآوری بنیاد عمل‌باور خدمات دانشگاهی نشان می‌دهد که اگرچه نظریه‌های متناسب با این مینا در شهرسازی شکل گرفته است، ولی کاربرد آن‌ها نیازمند تعامل متوازن فرهنگی با مردم است و ریشه عدم اقبال استادان را باید در فرهنگ سازمانی دانشگاه برای تعامل جست. برای بررسی موضوع، کارگاهی با حضور متخصصان شهرسازی، نشانه‌شناسی، و آموزش عالی، و نمایندگان از مطبوعات و سمن‌ها برگزار شد و مصاحبه‌های تکمیلی‌ای با برخی استادان و مدرسان یک دانشکده انجام دادیم. مقاله حاضر با روایت پژوهی در این گفتارها، به کمک یک چارچوب نظری مربوط به تعامل اجتماعی دانشگاهیان، نتیجه می‌گیرد که فرهنگ آموزشی-پژوهشی رشته، دست کم در دانشکده موردنظر، به وجه زیبایی‌شناختی تعامل مردم‌سالار کم‌توجه است و با وجود ترویج نظرات انتقادی، در عمل، به ساختار سازمانی محدود است و مهارت اندکی برای کنشگری دارد. مقاله، ضمن ارائه سرنخ‌های یک روایت سازمانی مردم‌سالار جایگزین، پیشنهاد می‌کند، در رشته‌های دیگر نیز به تعامل زیبایی‌شناختی توجه شود.

کلیدواژه‌ها: خدمات، عمل‌باوری، تعامل فرهنگی شهرسازی، تعامل زیبایی‌شناختی، روایت سازمانی

۱. پژوهشگر دکترای 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 برنامه‌ریزی آموزش عالی، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، تهران، ایران.

m_farastkhah@irphe.ir

۱. مقدمه

دانشگاه‌های دولتی، هم‌زمان با هم، نقش‌های اجتماعی، اقتصادی، و سیاسی را به‌عهده دارند. ولی‌ها بر ماس عقیده دارد که نظام‌های دولتی و اقتصادی جوامع صنعتی پیشرفته، نهادهای فرهنگی را استعمار می‌کنند و به‌این‌ترتیب، نقش‌آفرینی سیاسی و اقتصادی دانشگاه‌ها کارکرد فرهنگی-اجتماعی آن‌ها را تضعیف می‌کند (می‌لی^۱، ۲۰۰۶، ۸۸-۸۵). در شرایط اقتصادی نوین، برخی دانشگاه‌ها برای حفظ و احیای کارکردهای مدنی و اخلاقی علم، به‌جامعه خدمات مستقیم ارائه می‌دهند. در سطح جهانی، واتسون، هولیستر، استرود، و بابوک^۲ (۲۰۱۱، ۱۴)، مشارکت مدنی و شهروندی را محور جدیدی برای بررسی تحولات آموزش عالی دانسته‌اند. در برخی کشورهای نولیبیرال، از دانشگاه، به‌عنوان نهادی بازمانده با هویت مدنی، انتظار می‌رود که بخشی از خدمات حذف‌شده دولتی را جبران کند (فیشر، فابریکانت، و سیمونز^۳، ۲۰۰۴). برخی از کشورهای به‌اصطلاح در حال توسعه نیز نسل خاصی از دانشگاه‌ها را با اهداف اجتماعی و محلی پدید می‌آورند (فراستخواه، ۱۳۹۶، ۱۳۹).

شرایط اقتصادی ایران با مراکز سرمایه‌داری تفاوت دارد، ولی برنامه‌ها و قوانین رسمی آموزش عالی ایران معمولاً بیش از مردم‌سالاری و اخلاق، معطوف به اقتصاد و توسعه بوده‌اند. در اعلان تأسیس دارالفنون، از منافع اقتصادی قرین با گسترش آموزش عالی یاد شده است (سراوکی، ۱۳۵۲، ۸ و ۷). در قانون تأسیس دانشگاه‌های شهرستان‌ها (مصوب ۱۳۲۸) بر تأسیس دانشکده‌ها «با توجه به استعداد و احتیاجات خاصه» محل تأکید شده است (کی‌نیا، ۱۳۵۵، ۸۶). در اسناد کلان علمی سال‌های اخیر مانند بخش ۱۲ قانون برنامه ششم توسعه کشور (۱۳۹۹-۱۳۹۵) (معاونت حقوقی ریاست جمهوری، ۱۳۹۶؛ همچنین برنامه‌های توسعه پیشین) و نقشه جامع علمی کشور (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۸۹) نیز بر تجاری کردن علم و فناوری تأکید شده است. البته مشکلات گوناگونی که منشأ بسیاری از آن‌ها بیرون از دانشگاه‌ها است، مانع تحقق همان خدمات تجاری شده‌اند (عباسی، قلی‌پور، دلاور، و جعفری، ۱۳۸۸) که خود می‌تواند به جایگاه



1. Milley
2. Watson, Hollister, Stroud, and Babcock
3. Fisher, Fabricant, and Simons

اجتماعی دانشگاه‌ها آسیب برساند. از سوی دیگر، اگرچه کسانی مانند فراستخواه (۱۳۹۳) و مظفری (۱۳۹۰) جامعه مدنی را یک ذی نفع و دخیل در دانشگاه‌های ایران - در کنار بازار، دولت، و جامعه علمی - می‌دانند، مطالعه‌ای نشان داده است که برای دانشگاهیان، پاسخ‌گویی به جامعه مدنی، اولویت چندانی ندارد (پرداختچی و دیگران، ۱۳۹۱، ۱۰۳؛ مظفری، ۱۳۹۰، ۱۰۸). معمولاً فعالیت‌های سیاسی و اجتماعی دانشگاه‌ها، غیررسمی و موزی آموزش و پژوهش بوده‌اند و خدمات مدنی دانش‌بنیان، مجال کمتری یافته‌اند.

مقاله حاضر، بخشی از کوشش جامع‌تری است که هدف آن، توجیه و تسهیل خدمات‌رسانی اجتماعی-فرهنگی در آموزش دوره کارشناسی ارشد رشته شهرسازی بوده است. در این پژوهش، چارچوب نظری، رویکرد، و روش‌های تخصصی متناسب تدوین و به‌کار گرفته شد. این مداخله، بازخوردهای مساعدی از دانشجویان و نیز یک شرکت دولتی همکار (شرکت عمران و بهسازی شهری) دریافت کرد، ولی مدرسان همکار در دانشکده‌ها از آن استقبال نکردند. مقاله حاضر، با توجه به برخی مطالعات نظری (که به بعضی از آن‌ها اشاره شد) و شواهد عینی، دلیل ناکامی را، فرهنگ سازمانی حاکم بر آموزش شهرسازی و شیوه تعامل آن با فرهنگ عمومی دانسته و براین اساس، تلاش کرده است، راهی برای برطرف کردن آن ارائه دهد. این مقاله در بخش دوم، پس از بیان رویکرد خدمات‌رسانی و پیشینه آن در دانشگاه‌ها، یافته‌های موجود و مسئله پیش روی پژوهش را طرح می‌کند. بخش سوم با استفاده از نظریه‌هایی در حوزه شهرسازی و علوم سازمانی به تبیین نظری مسئله می‌پردازد. بخش چهارم، روش پژوهش را در دانشکده موردبررسی توضیح می‌دهد، و بخش پنجم به تحلیل داده‌ها می‌پردازد. درنهایت، بخش ششم با جمع‌بندی اجزای اصلی فرهنگ آموزشی و کمبودهای شناسایی شده در آن، چارچوب راه‌حلی را پیشنهاد می‌دهد که شاید بتواند به رفع مشکل در دانشکده موردبررسی و دانشکده‌ها و رشته‌های مشابه کمک کند.

۲. پیشینه پژوهش

لوین و گرین‌وود^۱ (۲۰۰۸، ۲۰۱۱) مدت‌هاست که گسترش خدمت‌رسانی داوطلبانه در





آموزش و پژوهش دانشگاهی را ترویج می‌کنند. راهکار پیشنهادی آن‌ها برای رسیدن به این هدف، نهادینه کردن اقدام‌پژوهی در دانشگاه است. اقدام‌پژوهی، که روشی سازمان‌محور و جامعه‌محور (نه تخصص‌محور) است، می‌تواند راهی برای شکل‌گیری دانشی توانمند در ایجاد منافع جمعی و مردم‌سالار و همچنین، روشی برای بازآرایی سازمانی دانشگاه‌ها به‌منظور جذب پشتیبانی عمومی باشد (لوین و گرین‌وود، ۲۰۰۸، ۲۱۱). به‌نظر آن‌ها، تعداد اندکی از گونه‌های آموزش و پژوهش دیگر، مهارت و تجربه سازمانی و مردم‌سالار لازم را برای رویارویی با وضعیت جدید اقتصاد جهان دارند. اقدام‌پژوهی در پی مردم‌سالارکردن علم است و از این‌رو، آن‌ها بر این نظرند که شرایط شکوفایی اقدام‌پژوهی در دانشگاه‌ها، همان شرایط پایداری دانشگاه‌های آزاداندیش و منتقد است. اقدام‌پژوهی می‌تواند بازمانده نیروهای مدنی و مردم‌سالار آموزش عالی را تقویت کند و آن را به ذی‌نفعان مدنی دانشگاه پیوند دهد (لوین و گرین‌وود، ۲۰۰۸، ۲۲۴-۲۱۲).

اقدام‌پژوهی، روشی برای جست‌وجوی جمعی گونه‌ای از دانش تجربی است که بتواند کیفیت انجام عملی را ارتقا دهد و به‌این‌منظور، چرخه‌های منظمی از اقدام و تأمل را تکرار می‌کند (ریزن و برادبری^۱، ۲۰۰۸، ۱). این روش هم در پژوهش‌های تجاری-صنعتی و هم در پژوهش‌های انسانی و آزاداندیش به‌کار می‌رود. شاید تفاوت ویرایش‌های گوناگون اقدام‌پژوهی، به‌اندازه تفاوت اقدام‌پژوهی و روش‌های پژوهشی دیگر باشد (هر و اندرسون^۲، ۲۰۰۵، ۹-۸)، ولی آنچه از دید این مقاله، اقدام‌پژوهی را از روش‌های کیفی و انتقادی دیگر متمایز می‌کند، آغاز آن از حوزه عمل و نیز اثرگذاری نتایج آن، در عمل است. اقدام‌پژوهی افزون‌بر دانش جدید، می‌تواند مهارت‌های جدید کسب دانش را نیز ایجاد کند، درحالی‌که رویکردهای کیفی و تفسیری دیگر، معمولاً بر بازنمایی^۳ جهان تأکید دارند تا اقدام در آن (ریزن و برادبری، ۲۰۰۸، ۵ و ۳). براساس توصیف ریزن و برادبری (۲۰۰۸، ۶-۵) هدف اصلی اقدام‌پژوهی، آزاد کردن بدن، مغز، و روح برای جست‌وجوی جهان بهتر و آزادتر است، که در اینجا به‌معنای آزاد شدن نسبی کاوش علمی از نظام اقتصادی و دولتی، و مردم‌سالارتر کردن آن است.

1. Reason and Bradbury
2. Herr and Anderson
3. representation



لوین و گرین‌وود (۲۰۰۸، ۲۱۲) بر این نظرند که اقدام‌پژوهی، به‌اندازه چشمگیری در زندگی روزمره و برنامه‌های عملیاتی دانشگاه‌ها قرار نگرفته است و چند سال بعد (۲۰۱۱) افسوس می‌خورند که پیشنهادهایشان عملی نشده‌اند. باوجوداین، در آموزش و پژوهش برنامه‌های آموزشی نسبتاً مدونی در حال گسترش است که در آن‌ها اقدام‌پژوهی به‌کار می‌رود یا می‌تواند به‌کار رود. یکی از برنامه‌های آموزشی رایج، خدمت‌آموزی^۱ است که در آن، آموزش کارگاهی با ارائه خدمات - معمولاً به محله‌های کم‌درآمد - همراه می‌شود و زمینه‌ای را برای یادگیری «خدمت» فراهم می‌کند. ارائه چنین خدماتی می‌تواند زمینه‌ای میان‌رشته‌ای ایجاد کند و مدرسان را به عوامل فعالی تبدیل کند که مؤسسه‌ها، رشته‌ها، و جوامع را متحول کنند (مارولو و ادواردز^۲، ۲۰۰۰، ۷۵۳ و ۷۵۰). این گونه آموزش، به‌ویژه در سرفصل درس‌های رشته‌های دارای مخاطب عام و اجتماعی، مانند بهداشت و درمان، و آموزش و پرورش، به‌کار رفته است، ولی کاربرد آن در شهرسازی، اغلب مشکلاتی را در اجرا به‌همراه داشته است که برخی فنی و برخی دیگر، ساختاری بوده‌اند (سامانپور و برکپور، ۱۳۹۴).

با توجه به این پیشینه، راهبرد پژوهشگران تحقیق حاضر این است که با انجام اصلاحاتی در برنامه کارگاه‌های شهرسازی، به‌ویژه با ارائه روش جایگزینی برای تعاملات اجتماعی دانشجویان، بر مشکلات فنی چیره شوند و خدمت‌آموزی (اقدام‌پژوهی) را در ساختار آموزشی رایج ایران، نهادینه کنند. در این راستا، طی سه نیم‌سال، کاربرد اقدام‌پژوهی خدمت‌رسان در کارگاه‌های شهرسازی دو دانشکده دولتی در دستورکار قرار گرفت. در پایان، تحلیل مشاهده‌ها، پرسش‌نامه‌ها، و مصاحبه‌هایی با استادان، دانشجویان، و همکاران سازمانی خدمت‌آموزی، و مرور پژوهش‌های پیشین سازمان‌های طرف همکاری و چندسونگری آن‌ها، نشان می‌دهد که رویکرد پژوهشگران موفق شده است برخی از موانع آموزشی پیش روی دانشجویان را برطرف کند و مقدمه‌های همکاری خدماتی دانشگاه با یک شرکت دولتی را در قالب خدمت‌آموزی، فراهم کند، ولی این تلاش نتوانست رضایت

1. service-learning
2. Marullo and Edwards

استادان را به دست آورد. یافتن دلایل این ناکامی و راه‌حل‌هایی برای آن، موضوعی است که پژوهش حاضر به آن می‌پردازد.

در نگاه نخست، و با توجه به تجربه کشورهای دیگر، شاید به نظر برسد که این مشکل، نتیجه عدم رسمیت این گونه خدمات در ساختار رسمی و قانونی آموزش عالی ایران باشد؛ ساختاری که تمرکزگرا و انعطاف‌ناپذیر است. البته این موضوع بی‌ارتباط نیست، ولی بررسی‌های بیشتر نشان می‌دهد که فرهنگ غیررسمی جامعه علمی نیز توجه چندانی به خدمات عمومی ندارد. در مروری که در زمان آغاز این پژوهش بر نوشته‌های مرتبط با آموزش عالی در ایران داشتیم، نوشته‌های اندکی با موضوع خدمات مدنی یافتیم (مثلاً فراستخواه، ۱۳۹۳، ۱۳۹۶). پژوهش‌های مظفری (۱۳۹۰) و پرداختچی، بازرگان، آراسته، و مظفری (۱۳۹۱) درباره پاسخ‌گویی دانشگاه‌های دولتی به ذی‌نفعان خود، بیانگر این کم‌توجهی است. مظفری، ذی‌نفعان دانشگاه را در چهار گروه دولت، جامعه علمی، بازار کار، و جامعه مدنی طبقه‌بندی کرده است^۱ (مظفری، ۱۳۹۰، ۹۹-۹۸). از نگاه جامعه علمی، در آن زمان، پاسخ‌گویی به دولت، بیش از حد لازم بوده است، درحالی‌که پاسخ‌گویی به ذی‌نفعان دیگر، کم دانسته شده است. به نظر جامعه علمی، دانشگاه باید بیش از هرچیز به بازار کار، سپس خود جامعه علمی، آن‌گاه به جامعه مدنی، و درنهایت به دولت، پاسخ‌گو باشد (پرداختچی و دیگران، ۱۳۹۱، ۱۰۷-۱۰۲). افزون‌براین، هنگامی‌که نظرات پرسش‌شوندگان هر چهار گروه با یکدیگر مقایسه می‌شوند، مشاهده می‌شود که جامعه مدنی در میان گروه‌ها، کمترین میزان رضایت را از پاسخ‌گویی دانشگاه‌ها دارد (مظفری، ۱۳۹۰، ۳۲۹). از آن مطالعه می‌توان دریافت که، صرف‌نظر از قوانین رسمی، با وجود توقع جامعه مدنی از دانشگاه‌های دولتی، خدمات مدنی در فرهنگ آن‌ها اولویت ندارد. شاید هشدار سرپرست وقت وزارت علوم در مورد کاهش مرجعیت دانشگاهیان در میان مردم، نکته درستی باشد (وبگاه وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ۲۷ شهریور



۱. مظفری (۱۳۹۰) جامعه مدنی را به سه مورد دیگر که در مبانی نظری مطرح شدند، افزوده است. دلیل این کار این‌گونه توضیح داده شده است که دولت ایران، بیش از سیاست‌گذاری، تصدی‌گری کرده است و نمی‌تواند همه انتظارات جامعه را از دانشگاه مطالبه کند؛ بنابراین، مطالبه خواسته‌های مدنی باید از سوی عامل مستقل دیگری پیگیری شود (مظفری، ۱۳۹۰، ۲۰۳). در کشورهای غربی نیز گاهی به استفاده از یک عنوان (public) برای مردم و دولت انتقاد می‌شود (Purcell, 2016).

۱۳۹۶). در بخش بعد، تلاش می‌کنیم این مسئله را در حوزه فرهنگ غیررسمی آموزش شهرداری، با یاری برخی نظرات شهرسازی مرتبط با مردم‌سالاری و مشارکت عمومی، تبیین کنیم.

۳. چارچوب نظری

پایبندی عملی آموزش به جامعه و مشکلات آن، تا اندازه زیادی در عمل‌باوری آغاز قرن بیستم ریشه دارد. عمل‌باوری در پی رهایی از ذهنیت انتزاعی صرف است و اموری را درست می‌پندارد که بنا به تجربه (نه لزوماً استقرای آماری از آن‌ها) سودمند بوده‌اند. عمل‌باوران برای حل مسائل خاص عملی، به جای تکیه بر انگاره‌های کلانی مانند فلسفه و نظریه، دریافت خود را به رفتارهای عملی حاصل از باور به امور و پدیده‌ها خلاصه می‌کردند (مناند^۱، ۱۹۹۷، xi-xiv, xxvii). شاید این رویکرد، ضعف‌هایی داشته باشد، ولی فایده‌اش این است که می‌تواند به اموری بپردازد که شناخت نظری از آن‌ها کمتر است؛ از جمله زندگی مردمی از کوچه و بازار، که برخی از دانشمندان، آن‌ها را کم‌سواد و تعامل با آن‌ها را دشوار می‌دانند. این تفکر، در بردارنده گونه‌ای از مردم‌سالاری است که دیویی در کتاب معروف «مردم‌سالاری و آموزش» به آن پرداخته است.

دیویی، «دانستن» و «انجام دادن» را از هم متمایز نمی‌دانست، زیرا براساس چنین تمایزگذاری‌ای، طبقه‌ای فرضی از اندیشمندان، بر اهل کار و کوشش، مسلط دانسته شده‌اند. او دانستن و انجام دادن را جنبه‌هایی از یک فرایند می‌دانست (مناند، ۱۹۹۷، xxiii) که در آموزش درست باید همراه یکدیگر باشند. وی محروم کردن طبقه اهل کار را از مشارکت در تدوین پرسش‌ها و ارائه راه‌حل‌ها، و واگذاری آن‌ها را به یک طبقه فرضی از متفکران، نوعی سرکوب و استبداد به‌شمار می‌آورد (دیویی، ۱۹۳۷، ۲۱۹ و ۲۱۸). به این ترتیب، او یادگیری از تجربه عملی را، لازمه آموزش درست و همچنین، لازمه مردم‌سالاری می‌پنداشت (مناند، ۱۹۹۷، xxii).





نظریه‌های مردم‌سالار و مشارکتی شهرسازی، متأثر از عمل‌باوری بوده‌اند (هیلی^۱، ۲۰۰۹) و آموزش مبتنی بر آن نظریه‌ها باید بتواند فاصله دانشگاہیان را از مردم غیرمتخصص کم، و عمل متقابل آن‌ها را نهادینه کند، ولی در دهه‌های اخیر، پس از رواج نظریه‌های ارتباطی^۲ و تأثیر آن بر (نو)عمل‌باوری و به تبع آن شهرسازی، تجربه و تعامل اجتماعی، به جای عمل واقعی، بیشتر به فضای کلامی معطوف شده است. کلام و خودآگاه نمی‌تواند همه تجربه عملی و روزمره زندگی شهری را بازتاب دهد. به نظر می‌رسد، اهمیت تجربه غیرکلامی در کشورهایی که پیش‌آهنگان نظریه‌پردازی نیستند، بیشتر است، زیرا در آن‌ها، اتکا به دانش نظری لزوماً به درک مشکلات کمک نمی‌کند. محله‌های کم‌درآمد هدف خدمت‌رسانی، بیشتر نیازمند چنین تعاملی خواهند بود، زیرا معمولاً در آنجا توان ارتباط کلامی و بیان استعاری کمتر است؛ از این رو، امروزه گروهی از نظریه‌های انتقادی، به بررسی مستقیم عواطف و احساسات ناخودآگاه شهری و فرهنگ تجربی معطوف شده‌اند. چنین نظریه‌هایی، تعامل مستقیم با مردمی را که در زندگی خود انبوهی از تجربه‌ها و عواطف بیان‌نشده‌اند، تسهیل می‌کند.

در پژوهش حاضر در حوزه آموزش شهرسازی، سنجش مشارکت دانشجویان با مردم، نشان‌دهنده موفقیت تعامل فراکلامی آنان است؛ بنابراین، به نظر نمی‌رسد که دلایل عدم اقبال مدرسان، تنها در حیطه علم شهرسازی باشد. برای بررسی دقیق‌تر موضوع، از چارچوبی استفاده می‌کنیم که می‌لی (۲۰۰۴، ۲۰۰۶) برای تحلیل تعامل دانشگاهی ارائه کرده است. می‌لی (۲۰۰۴، ۶۴-۶۳) براساس نظریه‌های هابرماس— برای اطمینان از یادگیری روبه‌رشد دانشجویان مرتبط با جامعه، سه گونه قابلیت را لازم دیده است: علمی-فنی، اخلاقی-عملی، و زیبایی‌شناختی-معنارسان^۳. معیار نخست، معطوف به شناخت عینی است و معمولاً علمی است. معیار دوم، حاکی از پیروی از قراردادهای اجتماعی (بیناذهنی-کلامی) است و در اخلاق نمود می‌یابد، و معیار سوم، نشان‌دهنده آزادی و خلاقیت ذهنی و فردی برای معناآرایی است که در هنر نمود می‌یابد (۲۰۰۴، ۶۴ و

1. Healey
2. communicative turn
3. scientific-technical, moral-practical and aesthetic-expressive

۶۳؛ لنگسدورف^۱، ۲۰۰۲، ۱۴۶). جدول شماره (۱) توصیف مفصل تری از قابلیت‌های یادشده و معادل آن‌ها در آموزش شهرسازی را نشان می‌دهد.

از این دیدگاه، دلیل عدم تمایل به ارائه خدمات از طریق تعاملات فراکلامی با جامعه، ناشی از کم‌توجهی به بعد زیبایی‌شناختی در برابر خرد اخلاقی - عملی (کلامی) و علمی (منطقی) در سازمان آموزشی دانشگاه است؛ شواهدی نیز برای تأیید این نظر وجود دارد. نظرات غالب در شهرسازی امروز، متأثر از دیدگاه‌های خردگرا و مردم‌سالار، به‌ویژه در قالب الگوی عقلانیت ارتباطی هابرماس، هستند، اما طرفداران خردگرایی، و مردم‌سالاری گفتمانی، هریک به‌گونه‌ای منتقد محوریت یافتن تعامل زیبایی‌شناختی و فراکلامی بوده‌اند. خردگرایان، عواطف و احساسات انسانی را مزاحم عقلانیت، به‌ویژه عقلانیت اقتصادی، می‌دانستند و از آن پرهیز می‌دادند (باوم، ۲۰۱۵). طرفداران مردم‌سالاری مدرن نیز گرایش‌های غیرکلامی و زیبایی‌شناختی را غیرقابل اعتبارسنجی و در نتیجه، به‌دور از تکرر دانسته‌اند (دیووناژ^۲، ۲۰۰۳، ۱۲۶ و ۱۲۴). به همین شکل، برخی منتقدان نظریه‌های ارتباطی - به‌طور مشخص، منتقدان نظریه کنش ارتباطی هابرماس - این نظریه را کم‌توجه به زیبایی‌شناسی دانسته‌اند و گفته‌اند، در الگوی چندبعدی هابرماس، امکان مناسبی برای ترجمه افق‌های پیشاکلامی زیبایی‌شناختی به خرد ارتباطی و گفتمانی وجود ندارد. این درحالی است که عمل‌باوری مردم‌سالار دیویی، مرزی را میان بحث کلامی و رمزگشایی از پدیده‌های عینی و فراکلامی متصور نبوده است. دیویی، هنر را مقارن اقدام عملی می‌دانست و تجربه زیبایی‌شناختی و هنرمندانه را، هم ابزاری برای دگرگونی ساختار می‌دید و هم جایز را در ارتباط اجتماعی محفوظ می‌دانست (دیووناژ، ۲۰۰۳، ۱۳۴، ۱۱۷، ۱۱۰؛ لنگسدورف، ۲۰۰۲، ۱۵۹ و ۱۵۷). عمل داوطلبانه نیز با زیبایی‌شناسی، بهتر قابل توجیه است، زیرا ارتباط زیبایی‌شناختی، افزون‌بر امکان دادن به روابط فراکلامی با مخاطبان بالقوه، معمولاً از توقعات منطقی و منافع مادی^۳ رها است و می‌تواند انسان را بدون اجبار به «تقید کور» و فکر جمعی، وارد ارتباطات جمعی کند (زامی‌یر، ۲۰۰۶، ۳۱ و ۲۷). بعد



1. Langsdorf
2. Duvenage
3. disinterested

زیبایی‌شناختی تجربه‌ی انسانی که ماهیتی فردی و غیرساختاری دارد، می‌تواند رهایی از خردگرایی منفعت‌جو را سرعت ببخشد (می‌لی، ۲۰۰۶).

جدول شماره (۱). قابلیت‌های لازم برای تعامل مردم‌سالار دانشگاهیان با جامعه (می‌لی، ۲۰۰۴، ۸۱) و معادل

در شهرسازی

معادل در آموزش شهرسازی	مقوله‌های اصلی در قابلیت‌ها			گونه‌های قابلیت	
	معیارهای اعتبار	فهم از جهان	موضع در برابر دیگران / جهان		
ابعاد عینی و اثباتی شهر، نهادهای رسمی و قانونی	حقیقت: فراهم کردن «زمینه»	عینی: جهان «تعریف‌شده» ^۱	عینی کردن	وصف چگونگی امور و واقعیات‌ها	علمی
نهادهای اجتماعی، مشارکت با شهروندان، تفاهم بر سر هنجارها، مسئولیت اجتماعی	درستی: «موجه» بودن	اجتماعی: جهان «ما»	هنجاری	برقراری روابط میان‌فردی موردپذیرش (جامعه)، وضع هنجارهای معتبر، چالش هنجارهای موجود	اخلاقی- عملی
شهود، خلاقیت و معناپردازی (براساس تجربه گذشته)، جدل با وضع موجود، داوطلبانگی	صادقانه بودن: اثبات «خلوص» و «اصالت»	ذهنی: جهان «من»	معنارسان	وصف شخصی، مکاشفه ذهنی، چالش کردن با موانع بیان معانی	زیبایی شناختی



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

۳۸

دوره ۱۲، شماره ۳
پاییز ۱۳۹۸
پیاپی ۴۷

باوجوداین، چارچوب نظری بالا نشان می‌دهد که نظریه‌ی کنش ارتباطی بنا نداشته است که روابط انسان‌ها را به کلام و منطق محدود کند. هابرماس و برخی دیگر از اندیشمندان، آموزش عالی را دارای بسیاری از شرایط لازم برای گفتمان آرمانی (خرد ارتباطی) می‌دانند و آن را برساننده‌ی روابط اجتماعی لازم برای آزادی علمی و نیز تعامل دانشگاهیان با جامعه به‌شمار می‌آورند. این خردگرایی ارتباطی، متناظر با عرصه‌هایی است که در آن اهداف فردی و اجتماعی (و نه اقتصادی و سیاسی) مقصود سازمان‌ها و اداره‌ها (همچون دانشگاه) قرار می‌گیرد (می‌لی، ۲۰۰۴، ۷۶ و ۳۶). می‌لی (۲۰۰۶، ۹۱) با استفاده از دیدگاه‌های

1. "The" world

هابرماس، نقش فرایندهای یادگیری زیبایی‌شناختی-معنارسان را در برابر نفوذ اندیشه‌آزاری به حوزه آموزش و پژوهش یادآوری می‌کند؛ بنابراین، نمی‌توان همه مشکلات را ناشی از گرایش تخصص‌شهرسازی به کنش ارتباطی در نظر گرفت. به نظر می‌رسد عامل دیگری که این گرایش را تشدید می‌کند، در سازمان آموزشی (و نیز حرفه‌ای) نهفته است.

دانشکده و حرفه‌شهرسازی، یک بعد سازمانی دارند و نظریه‌های مربوط به علوم سازمانی حاکی از ناسازگاری کنش سازمانی با زیبایی‌شناسی هستند. وبر نوع مثالی^۱ سازمان را برساخته مغزهایی تهی از فرهنگ جسمانی و ملموس (استراتی^۲، ۱۹۹۹، ۳) و دیوان‌سالاری را باعث حذف عناصر کاملاً شخصی، غیرمنطقی (فرامنطقی)، و احساسی از محیط کار می‌دانست. آدام اسمیت و بعدها مارکس نیز نگران بوده‌اند که تخصصی شدن و تقسیم کار به پرورش کارکنانی غیرخلاق، بی‌اعتنا، و دورازجامعه بینجامد (هاچ^۳، ۲۰۱۱، ۳۴ و ۳۰). سازمان خردگرای دانشکده و حرفه‌شهرسازی، مانند هر سازمان دیگری می‌تواند مانع ارتباط فراکلامی و زیبایی‌شناختی شود.

به نظر زامی‌یر و دیگران (۲۰۰۶، ۱۰، ۹، ۴) در دهه‌های اخیر، تحلیل زیبایی‌شناسی سازمان‌ها با دیدگاه‌های مردم‌شناختی و فرهنگی در حال گسترش بوده است. در چنین بینشی، تمایزی میان هنر و فعالیت‌های روزمره گذاشته نمی‌شود و ساختارهای اداری و مدیریتی می‌توانند با زیبایی‌شناسی در اجتماع، اقدام اجتماعی با معنا را حفظ و هدایت کنند. به عبارت دیگر، نگرش زیبایی‌شناختی به سازمان، تجربه زیبایی‌شناختی افراد از کار کردن در سازمان را در نظر دارد (استراتی، ۱۹۹۹، ۷). وجود این بینش در سازمانی که بناست نقش فرهنگی داشته باشد، مهم‌تر است. همین مسئله، موضوع پژوهش در حوزه سازمان آموزشی نیز شده است (زامی‌یر و بیتز، ۲۰۰۶). در ایران نیز فراستخواه (۱۳۹۴) به ضعف حوزه زیبایی‌شناختی در دانشگاه‌های ایران اشاره کرده است. در ادامه این مقاله، از همان چارچوب مفهومی میلی (۲۰۰۴) برای بررسی دقیق‌تر موضوع در یکی از

1. ideal type
2. Strati
3. Hatch



دانشکده‌های موردپژوهش بهره برده‌ایم. گفتنی است، تمرکز ما بر فرهنگ سازمانی آموزش شهرسازی است، بدون آنکه بخواهیم بدانیم که ریشه آن فرهنگ تاجچه‌حد در حرفه یا دانشگاه است.

۴. روش پژوهش

موضوع موردتحلیل این مقاله، فرهنگ سازمانی است، نه ساختار رسمی سازمان، و باید آن را در معانی مشترک اعضا جست. مقاله حاضر به منظور بررسی و تحلیل این موضوع، از روایت پژوهی بهره برده است. به گفته پولکینگهورن^۱ (۱۹۸۸، ۱۲۲، ۱۱، ۶)، از پیشگامان روایت پژوهی، افراد با روایت‌ها به تجربه‌های خود معنا می‌بخشند و می‌توانند وقایع اثرگذاری را که ارتباط نزدیکی با هم ندارند، در یک گفتار^۲، منسجم کنند. چنین روایت‌هایی در سازمان می‌توانند به وقایع جمعی، هدف سازمانی، و نقش افراد در آن، معنا بخشند. در ویرایش‌های اولیه این روش، توضیح سرگذشت و سیر زمانی آن اهمیت داشته است و برخی منابع، آن را شرح حال^۳ نامیده‌اند (کرسول^۴، ۱۹۸۸)، ولی در منابع جدیدتر، حتی پیش‌روایت‌ها^۵ یا خرده‌روایت‌های نهفته در مصاحبه‌ها، اسناد، سخنرانی‌های مطبوعاتی، و جز آن نیز با این روش قابل تحلیل دانسته می‌شوند (بوژه^۶، ۲۰۰۱، ۱۲۵ و ۷۱).

در این مقاله نیز با خرده‌روایت‌ها روبه‌رو هستیم. براین اساس، برای بررسی تجربه خدمت‌آموزی و مسائل مربوط به آن، کارگاه یک‌روزه‌ای با عنوان «مسئولیت اجتماعی آموزش شهرسازی» در دانشکده موردبررسی برگزار شد که در آن، طرف‌های گوناگون از منظر شهرسازی، فعالیت مدنی، روزنامه‌نگاری، و سازمان دانشگاهی و فرهنگی، روایت‌های خود را از مشارکت مردمی در آموزش شهرسازی ارائه کردند (جدول شماره ۲). همچنین، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته‌ای با برخی از استادان و مدرسان دانشکده که در



1. Plokinghorne
2. episode
3. biography
4. Creswell
5. antenarratives
6. Boje

کارگاه حاضر بودند، ولی اظهارنظر نکرده یا کمتر صحبت کرده بودند، انجام شد. مصاحبه‌ها در قالب سه جفت پرسش، متناظر با موضوعات کارگاه انجام می‌شد که یک‌بار مسئله‌ای را به‌طور نظری مطرح می‌کرد و بار دیگر، با فاصله دو پرسش، از مخاطب می‌خواست که راه‌حل‌های عملی برای آموزش آن را ارائه دهد. تلاش می‌شد در خلال مصاحبه، پاسخ‌های متناظر، مقایسه و تناقض‌های احتمالی، بررسی شوند. به این ترتیب، در اینجا نیز خرده‌روایت‌های نظری و تجربی‌ای به دست آمد.

برای تحلیل پیش‌روایت‌های سازمان از دیدگاه‌های بوژه (۲۰۰۱، ۱۳۷) بهره گرفتیم. به نظر او، فضای روایی، فضایی پاره‌پاره^۱ است که در آن می‌توان به تکه‌ها و اجزای روایت دست یافت، نه روایت کاملی که همه اجزا را در خود بگنجانند؛ جایی که اجزای گوناگون روایت، غیرخطی و درهم هستند و انگاره‌های بدیلی برای صورت بخشیدن به آن‌ها وجود دارد. براساس دسته‌بندی لیبلیچ^۲ و دیگران (۱۹۹۸، ۱۳)، روش این پژوهش، محتوایی-جزئی و مشابه تحلیل محتوا است که از یک سو بر محتوای روایت، نه فرم آن، و از سوی دیگر، بر اجزای روایت، نه کل آن تمرکز دارد.

پس از نسخه‌برداری از سخنرانی‌ها، گفت‌وگوهای جمععی، و مصاحبه‌ها، خرده‌روایت‌های مرتبط با تعامل دانشگاهیان و شهرسازان با مردم، از صحبت‌ها و اظهارنظرهای افراد مورد بررسی در کل جلسه و مصاحبه‌ها استخراج شد. سپس، تجربی یا نظری بودن خرده‌روایت‌ها، بر مبنای اینکه برآمده از تجربه‌های راوی باشند یا از دانش نظری او، تشخیص داده شدند. از آنجا که محور این بررسی، فرهنگ بالفعل سازمان بود، روایت‌های تجربی، محوریت داشتند و از روایت‌های نظری برای مقایسه و ابهام‌زدایی استفاده شد. مضمون‌های خرده‌روایت‌ها با بهره‌گیری از الگوی کدگذاری باز و محوری^۳ (کوربن و اشتراوس، ۱۹۹۰) در قالب کدهای اولیه و مقوله‌های کلی‌تر، دسته‌بندی شدند. مقوله‌های شناسایی شده در خرده‌روایت‌های شهرسازان می‌توانند روشنگر چارچوب روایت سازمانی دانشکده برای تعامل خدماتی باشند (پولکینگ‌هورن، ۱۹۸۸، ۱۲۲). همچنین،

1. fragmented
2. Libliech
3. open and axial coding



مقایسه آن‌ها با مقوله‌های مشترک موجود در خرده‌روایت‌های غیر شه‌سازان می‌تواند برخی تمایزهای آن روایت سازمانی را آشکارتر کند.

جدول شماره (۲). سخنرانی‌های مرتبط با روایت پژوهی در کارگاه

موضوع	سخنران / مصاحبه‌شونده
مقدمه	۱. استاد شهرسازی (استاد راهنمای طرح)
	برنامه‌ریزی ریشه‌نگر و مشارکتی
کارگاه ۱: چگونه می‌توان برنامه‌ریزی ریشه‌نگر و مشارکتی را در دانشکده شهرسازی تقویت کرد؟	۲. دانشیار جامعه‌شناسی؛ متخصص برنامه‌ریزی آموزش عالی (مشاور طرح)؛ (بیشتر روایت‌های ایشان از موضوع، نظری بودند و در این مقاله تحلیل نشدند)
	۳. فعال مدنی در حوزه شهری (کارشناس ارشد شهرسازی)
	۴. پژوهشگر دکتری شهرسازی؛ مدرس دانشگاه هنر (بحث گروهی بین استادان و حاضران)
بحث کارگاهی ۱: بحث درباره یک رساله دکتری مرتبط	۵. عضو هیئت علمی طراحی صنعتی
مقدمه	۶. دانشیار شهرسازی
	۷. دانشیار نشانه‌شناسی
کارگاه ۲: چگونه می‌توان به زبان مردم برنامه‌ریزی کرد؟	۸. دانشیار شهرسازی؛ میهمان (نویسنده درباره زبان و شهر؛ دارای پیشنهاد کاربردی حرفه‌ای مقوله)
	۹. خبرنگار حوزه شهری
	۱۰. پژوهشگر دکتری شهرسازی؛ میهمان (بحث گروهی توسط استادان و حاضران)
بحث کارگاهی ۲: بحث درباره یک رساله دکتری	۱۱. استاد شهرسازی
کارگاه ۳: الزامات آموزشی... برای نهادینه کردن خدمات مشارکتی و ریشه‌نگر چیست؟	درباره اقدام پژوهی و آموزش شهرسازی
	۱۲. استاد شهرسازی؛ میهمان
	۱۳. استادیار مدعو در دانشگاه (همکار در طرح)
بحث کارگاهی ۳: بحث در مورد امکان نهادینه کردن اقدام پژوهی در آموزش دانشگاه	استادان و پژوهشگران (معمولاً) دکتری در جلسه
مصاحبه‌ها	
مصاحبه ۱	۱۴. استادیار شهرسازی
مصاحبه ۲	۴. مدرس مدعو دانشکده، مربی (سخنران ۴)
مصاحبه ۳	۱۵. دانشیار دانشکده (مدیر گروه)



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

۴۲

دوره ۱۲، شماره ۳
پاییز ۱۳۹۸
پیاپی ۴۷

با توجه به هدف مقاله، برای تشخیص اهمیت ابعاد سه‌گانه تعامل فرهنگی - به‌ویژه بعد زیبایی‌شناختی - در روایت سازمانی دانشکده، در پایان، مقوله‌های محوری به‌جای اینکه مفهوم نظری جدیدی را بسازند، در طیفی برگرفته از چارچوب مفهومی قرار گرفتند، تا تصویر روشن‌تری را از روایت سازمانی دانشکده در مورد تعاملات فرهنگی، نشان دهند و امکان تحلیل ویژگی‌های آن را فراهم کنند. برای اطمینان بیشتر از پایایی، در این مرحله یک «فهرست اولیه» از مضمون‌ها (مایلز و هابرمین^۱، ۱۹۹۴، ۵۸) تدوین شد که راهنمای شناسایی مضمون‌های مرتبط باشد. در این فهرست، نخست، مجموعه‌ای از مضمون‌های مرتبط با تعامل زیبایی‌شناختی در شهرسازی، از نظرات شهرسازی استخراج شد و در برابر آن‌ها، بدیلشان در دو حوزه علمی و اخلاقی-عملی استنباط و نگاشته شد. البته این جدول، تنها یک راهنما بود و کامل نبود. برای سنجش اعتبار درونی نیز، کلیات روایت یافت‌شده با شواهد برگرفته از بررسی‌های دیگر، چندسویه‌سازی می‌شود.

۵. تجزیه و تحلیل داده‌ها

براساس روش تحلیل، خرده‌روایت‌های مربوط به موضوع، شناسایی و مضمون‌های آن‌ها کدگذاری باز و محوری شدند؛ برای نمونه، جدول شماره (۳) یکی از مقوله‌های به‌دست‌آمده (همکاری میان تخصصی در تعاملات فرهنگی)، کدهای مربوط به آن، و خلاصه خرده‌روایت‌های سازمانی در بردارنده مضمون‌های مربوط را نشان می‌دهد. جدول شماره (۴)، تمام مقوله‌های به‌دست‌آمده را با توجه به نزدیکی معنایی کدهای سازنده آن‌ها در طیفی برگرفته از چارچوب نظری قرار می‌دهد. در یک سوی طیف، مقوله‌های علمی، در میانه آن، مقوله‌های اخلاقی-عملی (کلامی)، و در سوی دیگر، مقوله‌های زیبایی‌شناختی جای گرفته‌اند.



جدول شماره (۳). نمونه یک مقوله و کدهای سازنده آن‌ها از مضمون‌های روایت‌شده

مقوله: همکاری میان‌تخصصی	
کدها: الف- همکاری میان‌سازمانی؛ ب- میانجیگری؛ ج- گردش کار	
<p>خلاصه خرده‌روایت‌های تجربی در بردارنده مضمون‌های مرتبط با تعامل فرهنگی</p> <p>(راوی ۴) ارتباط سازمانی با شوراییاری در طول رساله مشارکتی کارشناسی (الف)</p> <p>(راوی ۴) ارائه نتایج مطالعه به شوراییاری (در تجربه مشارکتی دوره کارشناسی) (الف)</p> <p>(راوی ۴) ارتباط سازمانی با شهرداری، زیباسازی، شوراییاری در رساله کارشناسی ارشد (الف)</p> <p>(راوی ۸) جلسه با نهادهای مختلف برای تدوین چشم‌انداز قزوین (الف)</p> <p>(راوی ۱۱) نظام سازمانی شهری ما آماده پذیرش خدمات دانشجویی و محصول اقدام‌پژوهی نیست، چون تشریک مساعی (همکاری میان‌سازمانی) نیست (الف)</p> <p>(راوی ۱۴) ارتباط آموزش با حرفه (الف)</p> <p>(راوی ۱۴) ارتباط دانشگاه با حرفه، نه انجام کار حرفه‌مندان (الف)</p> <p>(راوی ۲-۴) همکاری سازمانی با شوراییاری، شهرداری ناحیه یا منطقه، و سمن‌ها (الف)</p> <p>(راوی ۱۵) لزوم همکاری دانشگاه با نهادهای رسمی و قانونی (الف)</p> <p>(راوی ۱۵) دوره‌های آموزشی (حرفه‌ای) برگزار می‌شود (الف)</p> <p>(راوی ۱۴) سمن‌ها، رابط بخش رسمی و غیررسمی (تفاوت زبان دو بخش) (ب)</p> <p>(راوی ۱۴) دانشگاه: رابط مردم و سازمان‌ها (ب)</p> <p>(راوی ۱۵) تأکید بر اهمیت دفترهای میانجی همکاری اجتماعی (مانند سمن‌ها) برای خدمات‌رسانی (ب)</p> <p>(راوی ۱۵) نیاز به واسطه‌های ارتباطی (همچون شرکت‌های دانش‌بنیان) برای خدمات‌رسانی (ب)</p> <p>(راوی ۱۳) لزوم نفوذ دانشگاه در سازمان‌ها و ایجاد زنجیره (برای خدمات‌رسانی) (ج)</p> <p>(راوی ۱۳) سازمان‌ها، عامل چرخش کار (در خدمات‌رسانی دانشگاهی) (ج)</p>	<p>شهرسازان</p>
<p>(راوی ۳) ارتباط دانشگاه با سمن‌ها یک‌سویه است (الف)</p> <p>(راوی ۹) اهمیت ارتباط میان‌رشته‌ای (میان شهرسازی و علوم ارتباطات) برای آوردن دانش به رسانه‌ها و تقویت مذاکرات شهرسازان (ج)</p> <p>(راوی ۹) تضعیف ارتباط میان‌رشته‌ای (میان شهرسازی و علوم ارتباطات) سبب تضعیف ارتباط‌گیری پدیده‌ها و برنامه‌های شهری شده است (ج)</p>	<p>غیرشهرسازان</p>



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

۴۴

دوره ۱۲، شماره ۳
پاییز ۱۳۹۸
پیاپی ۴۷

جدول شماره (۴). دسته‌بندی نظری مقوله‌های برآمده از خرده‌روایت‌ها

بعد نظری	مقولات	کدهای اولیه به ترتیب فراوانی نسبی
علمی-فنی	۱. الگو و شاخص شهری	شاخص / الگوسازی
	۲. خردگرایی در شهرسازی	عمل براساس نظریه / تحقیق براساس نظریه / ساختار علم / تعریف علمی
	۳. شهرسازی رسمی	طرح-پروژه / چارچوب رسمی / شهرسازی متعارف
	۴. اصلاحات ساختاری	فرهنگ سازمانی / تغییر سازمانی / تمرکززدایی / نظارت
	۵. نقد ساختار اقتصادی-سیاسی	اثرات فضایی سیاست / اثرات فضایی بازار / برتری ساختار رسمی / حاشیه‌نشینی
اخلاق-عقلی	۶. همکاری میان تخصصی	همکاری میان سازمانی / میانجیگری / گردش کار
	۷. هنجار-اخلاق	اخلاق فردی / اخلاق ساختاری
	۸. آموزش عمومی شهرسازی	ترویج عمومی تخصص / آگاهی‌بخشی / خبررسانی / اثرگذاری
	۹. مشارکت مردم‌سالار	مشارکت در پژوهش / معانی فرهنگی / زبان (ارتباط) عمل‌گرا / قدرت جوامع محلی / اعتماد متقابل / تکثر
زیادگیری-معنای‌بخش	۱۰. یادگیری از تجربه	مفهوم‌سازی از تجربه / آموختن از تجربه مردم
	۱۱. عاملیت نهادی در برابر ساختار	کنش مدنی-تخصصی / مطالبه‌گری / مقاومت مدنی / کنش فردی شبکه‌ای / تغییر ساختار
	۱۲. اقدام ملموس	تجربه فردی / اقدام عملی / خدمات مدنی / آیین‌سازی
	۱۳. همدردی	عواطف در تخصص / هم‌حسی
	۱۴. زبان هنر	ارتباط از طریق هنر / روایت فرهنگی / منطق هنری
	۱۵. ساختار شکنی	آشنایی‌زدایی / ابتکار / حرفه‌زدایی

جدول شماره (۵)، مقوله‌های شناسایی شده در خرده‌روایت‌های تجربی را با توجه به رویان مرتب کرده است. این جدول، تأیید می‌کند که شهرسازان در روایت‌هایشان از تعامل فرهنگی، به دو بعد علمی-فنی و اخلاقی-عملی، بسیار بیشتر از بعد زیبایی‌شناختی توجه دارند (طبیعی است که مقوله شماره (۱) در بحث از ارتباط فرهنگی، جایگاه محکمی نداشته باشند). در حالی که غیرشهرسازان با الگویی تقریباً قرینه شهرسازان، در خرده‌روایت‌های خود در مورد تعامل، از مقوله‌های زیبایی‌شناختی بهره بیشتری برده‌اند. در نگاهی جزئی‌تر، دیده می‌شود که کاربرد و تکرار مقوله‌های «ارتباط مردم‌سالار» و «همکاری میان تخصصی» در روایت‌های شهرسازان از تعامل فرهنگی بیشتر است و پس از آن‌ها، مقوله‌های «آموزش عمومی شهرسازی»، «خردگرایی در شهرسازی»، و «یادگیری مستقیم از مردم» قرار دارند. همه مقوله‌ها، به‌جز مورد آخر، اجزایی از الگوهای متعارف برنامه‌ریزی ارتباطی-خردگرا





به نظر می‌رسند که در آن‌ها ارتباط کلامی و همکاری سازمانی اهمیت زیادی دارد. در برابر، کسانی که نمایندگان جامعه مدنی به‌شمار می‌آیند، در روایت‌های خود بر مقوله‌های «زبان هنر»، «عاملیت نهادی در برابر ساختار»، و «اقدام ملموس» تأکید کرده‌اند.

همان‌گونه که در بخش مطالعات نظری مطرح شد، مضمون همکاری سازمانی در روایت‌های شهرسازی نقش مهمی دارد. خرده‌روایت‌های مرتبط با مقوله «همکاری میان تخصصی» در میان شهرسازان، بر همکاری میان‌سازمانی یا استفاده از میانجی برای ارائه خدمات تأکید دارند، نه ارتباط مستقیم با مردم (جدول شماره ۴). خرده‌روایت‌های مرتبط با مقوله «اصلاحات ساختاری» (از بالا) را - که خود یکی از پرتکرارترین مقوله‌ها است - می‌توان مکمل این گروه از خرده‌روایت‌ها دانست. براساس آن‌ها، ارائه خدمات دانشگاهی، منوط به اصلاحات رسمی در سازمان‌ها است. می‌توان نتیجه گرفت که روایت‌های شهرسازان به‌نوعی در برابر ساختار منفعل است. حتی تأکید بر مضمون «خردگرایی در شهرسازی» را نیز می‌توان با سایه سنگین عقلانیت سازمانی بر خدمات‌رسانی و عاملیت مرتبط دید. به‌روشنی دیده می‌شود که روایت‌های دربردارنده «عاملیت نهادی (عاملیت نهاد دانشگاه) در برابر ساختار» در میان شهرسازان، مهجور، و در میان نمایندگان گروه‌های غیرشهرساز، پرتکرار است. استاد شماره (۱۲) شهرسازی که بیشترین روایت‌های دربردارنده این مقوله را ارائه کرده است، روایت می‌کرد که چگونه خدمات داوطلبانه با ساختار ناسازگار است:

فضایی دارد ساخته می‌شود بیش از فضای رسمی و افرادی درش ساکن می‌شوند از هم‌وطنان تهیدست ما، که بیش از دیگران به صدا و تخصص و دانش ما نیاز دارند؛ و ما آنجا حضور نداریم، و اگر مراجعه به سازمان نوسازی بکنیم، به سازمان X و Y [مراجعه] بکنیم، می‌گویند به شما چه؟ اصلاً ما کارمان این نیست.

و اندکی بعد، لزوم حرفه‌زدایی را در چنین مواردی مطرح می‌کند: «شما به‌نوعی اصلاً دارید «نان‌پلانیگ»^۱ را مطرح می‌کنید.... یعنی دارید حرفه‌زدایی می‌کنید؛ همان‌گونه که روایت ایشان از «شهرسازی رسمی» بار منفی دارد. استاد شماره (۱۱) با وجود اشاره به محدودیت عمل عامل به ساختارها، قدرت‌یابی‌های جدید (شبکه‌ای) را امیدی برای عامل معرفی می‌کند:

ما وظیفه داریم، شمع خودمان را روشن کنیم. این بحث عاملیت است، ولی بحث عاملیت و ساختار، واقعاً بحث مرغ و تخم مرغ است. خیلی وسیع است. (...) یک کانتکست همین جوری دارد بر من اثر می‌گذارد، به‌لحاظ سیاسی، اقتصادی، اجتماعی. ولی من می‌توانم خلاف جهت رود شنا کنم؟ بعضی‌ها می‌گویند می‌شود به‌کمک قدرت‌یابی‌های جدید.

ازسوی دیگر، استادیار شماره (۱۴) و دانشیار شماره (۱۵)، مانند هم، عاملیت دانشکده را فاقد اولویت می‌دیدند و بر عمل در قالب ساختارهای موجود دانشگاهی و حرفه‌ای تأکید می‌کردند و خدمت‌رسانی به محله‌های پرآسیب را حداکثر، کاری جنبی و موازی می‌دانستند.

روایت‌های مرتبط با «آموزش عمومی شهرسازی» — به‌جز مواردی که محتوای آگاهی‌بخشی داشتند — معمولاً حاکی از آموزش قوانین و محدودیت‌های سازمانی به مردم بودند. حتی راوی شماره (۸) که از یافتن معانی مشترک میان شهرسازان و مردم صحبت می‌کرد، لازمهٔ مشارکت را گذشتن از مراحل می‌داند که در آن، «مردم یواش‌یواش بدانند برنامه چیست، بدانند شهر چیست، بدانند شهرساز [کیست]».

کمیاب شدید روایت‌های مرتبط با مقوله‌های «همدردی»، «زبان هنر»، و «اقدام ملموس» در میان شهرسازان، در مقایسه با غیر شهرسازان، نتیجهٔ دیگر غلبهٔ خرد سازمانی به‌نظر می‌رسد. مرور برخی خرده‌روایت‌های غیر شهرسازان، روشن‌گر است. فعال اجتماعی شماره (۳)، اهمیت عواطف را در تجربهٔ خود در یک سمن — که در حوزهٔ کودکان نیز فعال است — این‌گونه روایت می‌کند:

اینکه شما مثلاً به بچه درس بدهید، هر روز آن بچه را ببینید، خیلی به شما حال خوشی می‌دهد، و این انگیزه‌ای است که مداوم حضور داشته باشید، ولی کسانی که وارد حوزهٔ پژوهش می‌شوند، چون آن ارتباط عاطفی را خیلی موقع‌ها با گروه‌هایی که مخاطب‌اند برقرار نمی‌کنند، خیلی زود دل‌سرد می‌شوند.

در اشاره به مقولهٔ «زبان هنر» — که در روایت‌های همهٔ غیر شهرسازان مشترک بود — ایشان نیز به کافه‌ای متعلق به سمن متبوع خود اشاره می‌کند که «بچه‌هایی که تحت پوشش جمعیت





هستند، بتوانند آنجا سرودی، نمایشی را اجرا کنند و مردم عادی که به آنجا می آیند، بتوانند این ارتباط را برقرار بکنند و به صورت ضمنی، این آگاه‌سازی صورت بگیرد؛ متخصص نشانه‌شناس شماره (۷)، هنر را عامل پیوستگی تغییرات می‌داند و می‌گوید: «شهر در فیلم، در رمان، در ادبیات نمایشی، در شعر، در خاطراتی که من و شما می‌نشینیم برای هم تعریف می‌کنیم، مدام دوباره شکل می‌گیرد، تکرار می‌شود». روزنامه‌نگار شماره (۹) نیز اهمیت آشنایی‌زدایی و جمله‌هایی را که «فقط با یک نگاه» منتقل می‌شوند، در نزدیک شدن به زبان مردم و افزایش اثرگذاری، یادآوری می‌کند و برای نمونه، قابلیت خبرسازی تنها یک تصویر از گزارش دانشجوی دکتری شماره (۱۰) را به وی یادآوری می‌کند. او همچنین، هشدار می‌دهد که «پوپولیست‌ها» از حربه‌های مشابهی برای «شگفتی‌آفرینی» و جلب توجه استفاده می‌کنند. این نکته، یادآوری می‌کند که در شرایط ضعف زبان هنرمندانه و روایت دانشگاهیان، «داستان‌های غلط» می‌توانند پیروز شوند (ساندرکوک، ۲۰۰۳، ۱۹۴). اما برخی از منابع مهم شهرسازی در ایران، همانند استاد شماره (۱)، «نگاه هنری و زیبایی‌شناسانه» را در کنار نگاه مهندسی، جزء بن‌نگره‌های قدیمی شهرسازی می‌داند، و شهرساز شماره (۶) نیز سوءاستفاده نظام سرمایه‌داری از هنر و فرهنگ را یادآوری می‌کند.

در باره مقوله «اقدام ملموس»، می‌توان نمونه برجسته‌ای را در روایت‌های فعال مدنی شماره (۳) از مطالبه عملی و ایجاد تغییرات مثبت با تلاش عملی دید؛ وی در روایتی از برگزاری آیینی در میان کارتن‌خواب‌ها می‌گوید:

چون یک جریان مستمر است، باعث جلب اعتماد آن کارتن‌خواب‌ها می‌شود و به نوعی، خودشان درخواست کمک برای ترک [اعتیاد] می‌کنند و بعد از آن، پیوستن به آن. جی. او. برای بهبود امنیت همان محله‌ای که از آن آمده‌اند. یعنی قشنگ یک اتفاق شهرسازی-نرم‌افزاری دارد با یک جریان مستمر می‌افتد.

در حالی که نمود کم‌توجهی به این مضمون را در فرهنگ دانشکده‌های شهرسازی می‌توان در قالب کم‌تحركی در برابر تخلفات (زیر پا گذاشته شدن برنامه‌های خود شهرسازان) و پروژه‌های نامطلوب شهری، مهارت کم در همکاری با کنشگران مدنی، یا تقابل با نیروهای ناخوانده حقیقی و حقوقی، دید.

تنها مقوله‌ی زیبایی‌شناختی رایج در میان خرده‌روایت‌های تجربی شهرسازی با دیدگاه‌های مختلف، «یادگیری از تجربه» است. توجه نسبی به مقوله «نقد ساختار اقتصادی-سیاسی» نیز نشانه‌ای از وجود یک جنبه انتقادی در فرهنگ سازمانی مشترک است که می‌توان آن را همساز با گسترش دیدگاه‌های انتقادی کسانی مانند له‌فور^۱، هاروی^۲، و-تا حدی- دوسرتو^۳ در شهرسازی دانست.

جدول شماره (۵). مضمون‌های تجربی شناسایی شده از تحلیل خرده‌روایت‌های راویان

مقوله‌ها	شماره‌ی راویان شهرساز											شماره‌ی راویان دیگر			
	۱	۴	۶	۸	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۲-۴	۱۵	۳	۷	۹	۵
مضمون‌های عملی	۱. الگو و شاخص شهری	۱										۱			
	۲. خردگرایی در شهرسازی			۱					۴						
	۳. شهرسازی رسمی														۱
	۴. اصلاحات ساختاری														
	۵. نقد ساختار ...														
مضمون‌های اخلاقی-عملی	۶. همکاری میان‌تخصصی														
	۷. هنجار، اخلاق														
	۸. آموزش عمومی شهرسازی														
	۹. مشارکت مردم‌سالار														
مضمون‌های زیبایی‌شناختی	۱۰. یادگیری از تجربه														
	۱۱. عاملیت نهادی در برابر ...														
	۱۲. اقدام ملموس														
	۱۳. همدردی														
	۱۴. زبان هنر														
۱۵. ساختار شکنی															

خاکستری بودن خانه به معنای وجود مضمون در خرده‌روایت‌ها و عددها، نشان‌دهنده تکرار آن‌ها است؛ عدد منفی، به معنای مخالفت راوی با مضمون است/ مقوله‌های دارای بیشترین اشتراک، علامت‌گذاری شده‌اند.

1. Lefebvre
2. Harvey
3. De Certeau



برای اطمینان از اعتبار داخلی پژوهش، نتایج به دست آمده با شواهد برآمده از بررسی‌هایی با روش‌های دیگر، چندسویه‌سازی می‌شوند. نخست، در مصاحبه‌های انجام شده پس از آخرین کارگاه‌های خدمت‌آموزی، هر دو استاد (در دو دانشگاه): الف) بر عمل در چارچوب ساختارهای موجود تأکید داشتند تا اصلاح انتقادی ساختارها و جمله‌هایی حاکی از بی‌نتیجه بودن اقدام یک عامل را بیان کردند؛ ب) بیشتر به نقش آموزنده دانشگاه - تا نقش یادگیرنده - و نیز سود دانشگاهیان از مشارکت - تا معرفت مردم‌سالار - توجه داشتند؛ ج) بر تمهیدات سازمانی لازم برای ارائه خدمات و اولویت همکاری با سازمان‌ها - تا مردم‌عادی - تأکید داشتند.

دوم، عدم حمایت رسمی و سازمانی از فعالیت‌های مدنی دانشگاهیان در سطح جهانی، نکته قابل‌بحثی است (واتسون و دیگران، ۲۰۱۱). چنان‌که در نظام ارزیابی و ارتقای ایران (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۸۹/۱۰/۱۴) نیز اشاره مستقیمی به چنین فعالیت‌هایی نشده است.

سوم، مروری بر برنامه درسی مصوب دوره کارشناسی ارشد شهرسازی (وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ۱۳۹۲/۴/۲۳) نیز نشان‌دهنده کم‌توجهی کلی به مشارکت مردمی است، یعنی می‌توان گفت، در این برنامه، حتی ابعادی از مشارکت (کلامی) که به نظر می‌رسد در فرهنگ سازمانی دانشگاهی نهادینه شده‌اند نیز بازتاب چندانی نیافته‌اند. همچنین، سازمان‌گرایی بر ارتباط - به‌ویژه بعد زیبایی‌شناختی آن - غلبه دارد، ولی از آنجاکه این سند رسمی، لزوماً نمایانگر فرهنگ آموزشی (و گاهی غیررسمی) دانشکده نیست، پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد دانشگاه هنر، از سال ۱۳۹۰ تا زمان برگزاری کارگاه (اردیبهشت ۱۳۹۶) را بررسی و مرور کردیم. ۱۲ عنوان که به نظر می‌رسید رویکردهای اجتماعی یا انتقادی دارند، بررسی شدند. از این میان، ۱۱ پایان‌نامه، گونه‌هایی از سیاست‌پژوهی (و ناگزیر، سازمان‌گرا) بودند و تنها یک پایان‌نامه برای بررسی مشارکت الکترونیک، در یک محله، وبگاه طراحی و معرفی کرده بود. از ۱۱ مورد سیاست‌پژوهی نیز، به‌ظاهر تنها یک مورد، گونه‌ای ارتباط زیبایی‌شناختی را در تعامل مشارکتی خود به‌کار برده بود، ولی شمار بسیار بیشتری از پایان‌نامه‌ها از روش‌های ارتباط کلامی (مانند مصاحبه) و



البته روش‌های علمی و کمی بهره برده بودند. در پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد دانشگاه‌های تهران، شهید بهشتی، و تربیت مدرس، شدت گرایش به پژوهش ساختاری و کاربرد روش‌های علمی و کمی، و درنهایت، ارتباطات کلامی (مانند مصاحبه) به همین شکل و حتی بیشتر به نظر می‌رسید.

۶. بحث و نتیجه‌گیری

پیرو تحلیل انجام‌شده، ابعاد اصلی روایت افراد شهرساز از تعامل اجتماعی-خدماتی، در جدول شماره (۶) خلاصه شده است. داده‌های این جدول نشان می‌دهند، این روایت، دو وجه اصلی دارد: نخست، تعامل در قالب ساختار منطقی موجود و تلاش برای یاد دادن آن به مردم، و دوم، آگاهی از کمبودهای ساختار برای رفع نیازهای مخاطبان خدمات، اما بدون وجود انگیزه کافی برای عمل در این راه، که تأییدکننده فرض اولیه پژوهش درباره منع سازمان از ارائه خدمات است.



جدول شماره (۶). نقاط قوت و ضعف روایت سازمانی دانشکده مورد بررسی از تعامل اجتماعی-خدماتی با مردم

مضمون‌های مرتبط با عملکرد ساختاری	مضمون‌های مرتبط با تعامل انتقادی و فعال
اخلاقی-عملی: همکاری میان تخصصی، مشارکت مردم-سالار، آموزش عمومی شهرسازی علمی: خردگرایی در شهرسازی	علمی: نقد ساختار اقتصادی-سیاسی زیبایی‌شناختی: یادگیری از تجربه
نقاط ضعف اخلاقی-عملی: هنجار-اخلاق (اخلاق سازمانی) اخلاقی-عملی: هنجار-اخلاق (اخلاق فردی)	زیبایی‌شناختی: عاملیت نهادی در برابر ساختار، اقدام ملموس، همدردی، زبان هنر، ساختار شکنی

تطبیق کدها و مقوله‌های به دست آمده از روایت‌ها با چارچوب نظری، کم‌توجهی شدید آن‌ها را به بعد زیبایی‌شناختی تعامل - به‌ویژه مقوله‌های عملی‌تر آن - تأیید می‌کند. مقوله‌هایی مانند «اقدام ملموس»، «همدردی»، «زبان هنر»، و «ساختار شکنی» بیشتر از روایت‌های کارشناسان غیرشهرساز استخراج شده‌اند تا شهرسازان، و مقوله «عاملیت نهادی...» نیز - همان‌گونه که شرح داده شد - بیشتر بیانگر امید و آرزوی شهرسازان

انگشت‌شمار راوی آن بود تا واقعیت سازمانی موجود. مهم‌ترین کد زیرمجموعه اقدام ملموس، «تجربه فردی» و مهم‌ترین کد زیرمجموعه همدردی، «عواطف» است که هر دو اموری فردی و روان‌شناختی هستند. کد اصلی زیرمجموعه زبان هنر، «ارتباط از طریق هنر» است که نوعی ارتباط طبیعی و فراکلامی است، و کد اصلی زیرمجموعه ساختارشکنی، «آشنایی زدایی» است که آن‌هم مستلزم تحول ساختار و عادت‌های اجتماعی است.

پیشتر دیدیم که این موارد معمولاً در سازمان متعارف مدرن منع می‌شدند، ولی هیچ‌کدام در مبانی نظری شهرسازی منعی ندارند و حتی در نظریه‌های جدیدتر آن، بسیار مورد تأکید هستند. باوجوداین، چنان نظریه‌هایی در حرفه شهرسازی نیز نتوانسته‌اند اثری پابرجا و فراگیر داشته باشند، زیرا این حرفه، خود معمولاً بخشی از سازمان دولتی دانسته می‌شود و خردگرایی مایه اعتبار آن است (باوم، ۲۰۱۵)، ولی یانگ^۱ (۲۰۰۸، ۸۸ و ۷۲) می‌گوید، برای اینکه معانی فرهنگی زندگی هر روز بتوانند به تحرک درآیند و آنچه را در فرایندهای گوناگون قانونی برنامه‌ریزی و جز آن تقسیم شده‌اند، به هم مرتبط کنند، باید از مرزهای رسمی برنامه‌ریزی فراتر رفت. رویکردهای عمیق فرهنگی می‌توانند رشته برنامه‌ریزی شهری را دگرگون و دوباره زنده کنند. چنین تعامل فرهنگی عمیقی، مستلزم تقویت تعامل زیبایی‌شناختی، در کنار ارتباط علمی و اخلاقی-عملی با مردم است. این امر در برنامه‌ریزی شهری مناطق کم‌درآمد و حوزه‌های غیررسمی که هدف اصلی اقدام پژوهی خدمت‌رسان هستند، مهم‌تر به نظر می‌رسد. هنگامی که میرآفتاب^۲ (۲۰۰۹، ۴۱) در بحث از برنامه‌ریزی اعتراضی^۳، لزوم توجه به سازوکار ابداعی عامه مردم برای مشارکت را یادآوری می‌کند، در واقع، توان برنامه‌ریز را برای شناخت زیبایی‌های خلاقیت در زندگی روزمره - هرچند غیررسمی - گوشزد می‌کند.

در شرایط کنونی، دیدگاه‌های انتقادی یادشده، معمولاً در نهادهای غیرحرفه‌ای، مانند گروه‌های داوطلب، مردم‌نهاد، و خیریه (واتسون، ۲۰۱۲، ۸۷) دنبال می‌شوند (ازجمله در



1. Young
2. Miraftab
3. insurgent planning

ایران). بهتر است دانشگاه‌های ایران نیز در راستای مسئولیت اجتماعی خود و برای حفظ وجهه اجتماعی شان، وارد این جرگه شوند و از این فرصت برای تمرین عملی شهرسازی انتقادی بهره گیرند (برای نمونه با کاربرد اقدام‌پژوهی) و لازم است در این راه، فرهنگ سازمانی دانشکده نیز همراه شود. در این راستا باید روایت سازمانی مناسب با خدمت‌رسانی در دانشکده مورد بررسی و دانشکده‌های مشابه شکل گیرد. تغییر روایت‌های سازمانی به آسانی امکان‌پذیر نیست، مگر اینکه روایتی خلق شود که همبستگی بیشتری ایجاد کرده و بهتر از روایت کنونی به حل تنش‌ها پردازد (پولکینگ‌هورن، ۱۹۸۸، ۱۲۳). می‌توان پیشنهاد داد که آن روایت جایگزین و طرفدار تعامل زیبایی‌شناختی با تکیه بر نقاط قوت روایت‌های کنونی، تناقض‌یاد شده میان نظر انتقادی و عمل ساختاری را با محورهای زیر برطرف کند:

الف) «همکاری میان تخصصی» را می‌توان در روایت جدید، به همکاری با سمن‌ها، نهادهای مدنی، و روزنامه‌ها تعمیم داد. برخی از شهرسازانی که بیشترین گرایش را به شهرسازی خردگرا داشتند نیز این‌گونه همکاری را پیشنهاد دادند (جدول شماره ۳). هاج (۲۰۱۱، ۷۸-۷۶)، صاحب‌نظر در عرصه سازمان‌ها، تأکید می‌کند که منابع قدرت و تغییر سازمانی، تنها درون سازمان خلاصه نمی‌شوند. هم‌گروه‌های بیرونی می‌توانند بر تصمیم‌گیری و رفتار سازمانی اثرگذار باشند و هم کسانی که روابط حیاتی سازمان را با محیط بیرونی آن مدیریت می‌کنند، از نوعی قدرت برخوردار می‌شوند. به این ترتیب، ارتباط با این نهادهای کنشگر که در ایجاد ارتباط زیبایی‌شناختی توانمند هستند، نه تنها می‌تواند کم‌توجهی دانشکده به تعامل زیبایی‌شناختی را جبران کند، بلکه شاید خود، کانون‌هایی را برای تغییر رفتار دانشکده و مردم‌سالار کردن آموزش و نهادینه کردن تعامل زیبایی‌شناختی در آن، پدید آورد.

ب) با توجه به وزن زیاد مقوله‌های «یادگیری از تجربه» و «آموزش عمومی شهرسازی» در روایت‌های شهرسازان، مفهوم‌سازی از تجربه‌های مردم و انتقال آن به حوزه عمومی می‌تواند آغازگر کنشگری فرهنگی دانشکده باشد. این فرایند همراه با خودآگاهی بخشی فریره (۱۹۶۸)، با «آموزش دوسویه» (فریدمن، ۱۹۸۷) در شهرسازی نیز قابل انطباق





است. دوسرتو (در: استیونسون^۱، ۲۰۰۳، ۷۰) می‌گوید، تنها نام‌گذاری (مفهوم‌سازی)، یک تجربه که تاکنون نامرئی بوده است، می‌تواند در برابر آنچه رسمی است، مقاومت کند و به این ترتیب، رسمیتی از پایین به دست آورد.

برای بهره‌مندی از این قابلیت می‌توان از قدرت‌یابی‌های شبکه‌ای فارغ از محدودیت‌های سازمانی دانشگاه- بهره برد که مورد توجه استاد شماره (۱۱) نیز بوده است. شبکه‌ها، جایگاه مناسب و قدرتمند را به اعضایی می‌دهند که اطلاعات خود را به اشتراک می‌گذارند (هاج، ۲۰۱۱، ۱۱۴)، هرچند آن اعضا، در سلسله‌مراتب سازمانی واقعی، قدرت چندانی نداشته باشند. در فضای شبکه‌ای شاید به‌راه افتادن یک پویش در شبکه‌های مردمی، تأثیر سازنده‌تری از سیاست‌های مدون شهری داشته باشد. (هاج، ۲۰۱۱، ۱۲۳ و ۱۲۰-۱۱۸) اشاره می‌کند که در دوران پساصنعتی و با نقش‌آفرینی سمن‌ها و جنبش‌های اجتماعی، چگونه انسانیت و علایق اجتماعی اعضای سازمان یا ذی‌نفعان، گاهی سبب تغییر شکل سازمان‌ها می‌شود. وی در این راستا به اهمیت فضای مجازی و اتکای فراوان آن به نمادهای فرهنگی اشاره می‌کند؛ فرهنگ، در این فضا- نسبت به آنچه در ساختارهای سازمانی سلسله‌مراتبی دارد- قدرت و اهمیت بیشتری می‌یابد و شاید خلاقیت بیشتری نیز کسب کند.

می‌توان نمونه‌هایی از این اثرگذاری شبکه‌ای و یادگیری دوسویه را در دانشگاه‌های ایران دید؛ از همراهی علمی و اجتماعی با دغدغه‌های اجتماعی در دهه‌های گذشته تا توجه بیشتر برخی از دانشگاه‌ها به مسئولیت اجتماعی، یا جذب شمار زیادی از دانشجویان به سمن‌ها و تلاش آن‌ها برای بهره‌گیری از قابلیت‌ها و امکانات دانشگاه‌ها؛ برای نمونه، در مؤسسه برنامه‌ریزی آموزش عالی، «سامانه مسئولیت اجتماعی دانشگاه» راه‌اندازی شده است که هدف آن، ارتباط دادن نیازهای پژوهشی سمن‌ها به دانشگاه‌ها است. در دانشگاه تهران نیز جشنواره سالانه ترویج مسئولیت‌پذیری اجتماعی برگزار می‌شود.^۲

(ج) هم‌راستا با دو مورد پیشین، در چارچوب «نقد ساختار اقتصادی-سیاسی»، کنش

1. Stevenson

2. <https://srpf.ut.ac.ir>.

فرهنگی دانشکده شهرسازی را می‌توان علیه سوداگری‌هایی تعریف کرد که شهرسازی لاکانی^۱ (گاندر و هیلیر^۲، ۲۰۰۹) با نام‌گذاری نادرست عقده‌های ناخودآگاه و عواطف بی‌معنا انجام می‌دهد که امروزه در شهرهای ما خود را با مراکز خرید و برج‌های مجلل (اما در واقع، زشت و فریبنده) برای اقشار پردرآمد، مسکن انبوه (اما در واقع، حاشیه‌نشینی) برای کم‌درآمدها، عطش ویلا با چشم‌انداز طبیعت (ولی در واقع، آلودگی با چشم‌اندازی از دیوارهای سیمانی در طبیعت تخریب‌شده)، و بزرگراه‌های ظاهر فریبی نشان می‌دهد که بی‌معنایی و بی‌منطقی بسیاری از آن‌ها از چشم مردم پنهان است، زیرا نام اشتباهی بر آن‌ها نهاده شده است.

یونگ^۳ هنر و زیبایی‌شناسی را ابزار تشخیص عواطف سازنده اجتماعی از عقده‌های ناخودآگاه فردی، و تعالی آن‌ها می‌داند (لانگلی^۴، ۱۹۷۰، ۳۱-۳۰). شهرسازان نیز با احیای نگاه زیبایی‌شناختی می‌توانند در یادگیری دوسویه، عواطف سازنده جمعی را در عمل مشترک شناسایی کنند، و همان‌گونه که گیدنز (۱۹۸۴) توضیح می‌دهد، آن‌ها را به مفاهیم تبدیل کنند و به آموزه‌های بومی‌ای برسند که می‌توانند مبنای کنشگری نهادهای مدنی، رسانه‌ها، و سمن‌هایی باشند که دانشگاه با آن‌ها همکاری می‌کند.

البته زیبایی‌شناسی و کنشگری، تنها لازمه شهرسازی نیستند. بسیاری از رشته‌های دانشگاهی می‌توانند با زیبایی‌شناسی، اثرگذاری خود در اجتماع را بیشتر کنند؛ همان‌گونه که هاوکینگ فیزیکدان و ژیزک فیلسوف با ادبیات و سینما نتایج اندیشه خود را به میان مردم عادی می‌برند و همان‌گونه که فلیو بیگ (۲۰۱۲)، متخصص ابرپروژه‌ها، با رسانه‌ای کردن پژوهش‌های خود در فضای سیاسی، اثرگذار می‌شود و همان‌گونه که سهروردی و ابن‌سینا حکمت را در قالب داستان آورده‌اند.

۱. نظریه‌ای در شهرسازی براساس روان‌شناسی لاکانی-فرویدی

2. Gunder and Hilier

۳. Jung, Carl G. روان‌شناس مشهور که به جنبه‌های سازنده ناخودآگاه اشاره کرده است.

4. Langely



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: ۱۱۲-۹۱.
- سامانپور، فرشید؛ و برکیور، ناصر (آذر ۱۳۹۴). به سوی کارگاه مدنی: ارائه چارچوبی نظری برای اجرای بهینه خدمت‌آموزی در کارگاه‌های شهرسازی. نخستین همایش ملی آموزش شهرسازی. تهران: دانشگاه تهران.
- سراوکی، ابراهیم (۱۳۵۲). دانشگاه‌ها و مدارس عالی. تهران: انتشارات بوعلی.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۸۹). نقشه جامع علمی کشور. برگرفته از <http://msrt.ir>; در تاریخ بهمن ۱۳۹۲.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی، (۱۳۹۵/۵/۵) مصوبه «آیین‌نامه ارتقای مرتبه اعضای هیات علمی موسسه‌های آموزش عالی، پژوهشی و فناوری دولتی و غیر دولتی».
- عباسی، بدری؛ قلی‌پور، آرین؛ دلاور، علی؛ و جعفری، پریش (۱۳۸۸). تحقیق کیفی پیرامون تاثیر رویکرد تجاری‌سازی بر ارزش‌های سنتی دانشگاه. سیاست علم و فناوری. ۲(۲): ۷۳-۷۶. doi: () 10.22034/jstp.2010.2.2.535097
- فراستخواه، مقصود (۱۳۹۶) گاه و بیگاهی دانشگاه در ایران، تهران: آگاه.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۹۴). در جستجوی فضاهای سازمانی و فرهنگ مناسب برای اجتماعات یادگیری. در سومین کنفرانس ملی آموزش و توسعه سرمایه‌های انسانی، ۲ و ۳ اسفند ۱۳۹۴، تهران، برج میلاد.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۹۳). نقش آموزش عالی و دانشگاه‌ها در پژوهش‌های اجتماعی و فرهنگی. در سومین همایش ملی پژوهش‌های اجتماعی و فرهنگی. تهران، انجمن جامعه‌شناسی.
- معاونت حقوقی ریاست جمهوری (۱۳۹۶). قانون برنامه پنج‌ساله ششم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران (۱۴۰۰-۱۳۹۶). سازمان برنامه و بودجه کشور. برگرفته از <http://mporg.ir> در تاریخ ۲۴ آبان ۱۳۹۶.
- مظفری، گشتاسب (۱۳۹۰). طراحی و اعتباریابی الگوی پاسخگویی دانشگاه در مقابل ذینفعان (پایان‌نامه دکتری). دانشگاه شهید بهشتی، تهران.
- وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (۲۷ شهریور ۱۳۹۶). کنترل روند پولی‌شدن دانشگاه‌ها راهبرد اصلی نظام آموزش عالی است.
- وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (۱۳۹۲/۴/۲۳). برنامه درسی مقطع کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی شهری. برگرفته از http://hes.msrt.ir/uploads/T_Education/Educ_7038_0.pdf





- 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
- Boje, D. M. (2001). *Narrative Methods for Organizational and Communicative Research*, London: Sage.
- Corbin, J., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology* 13(1), 3-21. doi.org/10.1007/BF00988593
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design*. Thousand Oaks: Sage.
- Dewey, J. (1937). *Democracy and Educational Administration*, reprinted in: Boydston J. A. (ed.) *John Dewey: the Later Works, Vol. 11*, Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (2008). Art as experience. in S.M. Chan, & A. Meskin (Eds.). *Aesthetic; A Comparative Anthology*. Oxford: Blackwell.
- Duvenage, P. (2003). *Habermas and Aesthetics; the Limits of Communicative Reason*. Cambridge: Polity Press.
- Fisher, R., Fabricant, M., & 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.
- Freire, P. (1968). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Friedmann, J. (1987). *Planning in the public domain; from knowledge to action*. Princeton: Princeton University Press.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society*. Cambridge: Polity Press.
- Gunder, M., & Hillier, J. (2009). *Planning in Ten Words or Less*. Farnham: Ashgate.
- Habermas, J. (1967, rep. 1987). The university in a democracy-democratization of the university. In J. Habermas, *Toward a Rational Society*. (J. Shapiro, Trans.). Cambridge & Oxford: Polity Press.
- Hatch, M. J. (2011). *Organizations: A Very Short Introduction*. Oxford & New York: Oxford University Press.
- Healey, P. (2009). The pragmatic tradition in planning thought. *Planning Education and Research* 28(3), 277-292. doi: 10.1177/0739456X08325175
- Herr, K., & Anderson, D. (2005). *The Action Research Dissertation: A Guide for Students and Faculty*. Thousand Oaks: Sage.
- Landry, C. (2006). *The Art of city making*. London & Sterling, VA: Earthscan.
- Langley, R. J. (1970). *The Writing of C.G. Jung*. New York: Monarch Press.

- Langsdorf, L. (2002). Reconstructing the fourth dimension: A Deweyan critique of Habermas's conception of communicative action. in: Aboulafia, M; Bookman, M; & Kemp, C. *Habermas and Pragmatism*. London & New York: Routledge.
- Levin, M., & Greenwood, D. (2008). The future of universities: action research and the transformation of higher education. In P. Reason, & H. Bradbury (eds.). *The SAGE Handbook of Action Research*. London: Sage.
- Levin, M., & Greenwood, D. (2011). Revitalizing universities by reinventing the social sciences: bildung and action research. In N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln, *The Sage handbook of Qualitative Research*. Sage: Thousand Oaks, Ca.
- Libliech, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative Research, Reading, Analysis and Interpretation*. Sage: Thousand Oaks.
- 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
- Menand, L. (1997). *Pragmatism; a Reader*. New York: Vintage Books.
- Metzger, J. (2011). Strange spaces: A rationale for bringing art and artists into the planning process. *Planning Theory*, 10(3), 213-238. doi: 10.1177/1473095210389653
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2nd. ed.). Sage: Thousand Oaks.
- Milley, P. (2004). *The social and educational implications of university cooperative education: A habermasian perspective* (Unpublished doctoral dissertation). Victoria: University of Victoria.
- Milley, P. (2006). Aesthetic experience as resistance to the 'iron cage' of dominative administrative rationality. In E.A. Samier, & R.J. Bates, *Aesthetic Dimensions of Educational Administration and Leadership*. London & New York: Routledge.
- Miraftab, F. (2009). Insurgent planning: Situating radical planning in the global south. *Planning Theory*8(1), 32-50. doi:10.1177/1473095208099297.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: State University of New York Press.
- Purcell, M. (2016). For democracy: Planning and publics without the state. *Planning Theory*, 15(4), 386-401. doi:10.1177/1473095215620827
- Reason, P., & Bradbury, H. (2008). Introduction. In P. Reason & H. Bradbury (eds.). *The Sage Handbook of Action Research*, London: Sage.
- Samier, E. A., Bates, R. J., & Stanley, A. (2006). Foundations and history of the social aesthetics. In Samier, A. E. & R.J. Bates, *Aesthetic Dimensions of Educational Administration and Leadership*. London and New York: Routledge.
- Samier, E.A. (2006). Imagination, taste, the sublime, and genius in administration; A Kantian



critique of organisational aesthetic. In A. Samier, Eugenie, & J. Richard Bates. *Aesthetic Dimensions of Educational Administration and Leadership*. London and New York: Routledge.

Sandercock, L (2003b). *Cosmopolis II: Mongrel Cities in the 21st Century*. London & New York: Continuum.

Stevenson, D. (2003). *Cities and Urban Culture*. Maidenhead and Philadelphia: Open University Press.

Strati, A. (1999). *Organization and aesthetics*. London: Sage.

Watson, D., Hollister, R. M., Stroud, S. E, & Babcock, E. (2011). *The Engaged University*. Oxon & New York: Routledge.

Watson, V. (2012). Planning and the “stubborn realities” of global south-east cities: some emerging ideas. *Planning Theory*, 12(1), 81–100. doi: 10.1177/1473095212446301

Young, G. (2008). The culturization of planning. *Planning Theory*, 7(1), 71-91. doi: 10.1177/1473095207082035

