



Online Urban Design Studio Pedagogy in the Face of Uncertainty

ABSTRACT INFO

Article Type:
Qualitative research

Authors:
1*.Amir Tayyebi
2. Mahyar Arefi
3.Kourosh Momeni3

1*.Architecture and Planning
Department, Jundi-Shapur
University of Technology, Dezful,
Iran.

2. Affiliate Professor of
Planning, Tehran University,
Tehran, Iran.

3.Architecture and Planning
Department, Jundi-Shapur
University of Technology, Dezful,

ABSTRACT

Problem: This article unfolds a collective educational journey that while initially faced by serious doubts, ultimately received positive feedback from the students in an online urban design workshop. During a rampant global pandemic, one of the two instructors communicating from overseas, who is experienced in teaching face-to-face courses, raised initial pedagogical concerns.

Aims: To remedy these, the two instructors dedicated the first part of the workshop to theorizing urban complexity. Exposure to theory, while less common if not uncommon in design studios, removed the students' initial misgivings. Gaining student confidence boosted their spirit in crafting idiosyncratic interpretations based on personal memories, and paved the way toward assuming agency, and subsequently integrative learning.

Methods: This technique enabled students to connect discrete structural learning domains to produce more complicated outcomes, and by doing so experienced three states of mind. Melting away initial doubts coincided with thematic arrangement. Boosting confidence through conceptual connectivity and self-discovery, then, resulted in ebullience in designing through purposeful action.

Result: This article contributes to the scanty literature on coping mechanisms in the face of looming uncertainties both for students and instructors in teaching studios.

Keywords: Urban design pedagogy, learning uncertainties, online studio.

*Corresponding Author

a_tayyebi@jsu.ac.ir

Article History

Receive :June 30 , 2023

Accepted : October 15 , 2023

Copyright© 2020, TMU Press. This open-access article is published under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License which permits Share (copy and redistribute the material in any medium or format) and Adapt (remix, transform,and build upon the material) under the Attribution-NonCommercial terms.

آموزش آنلاین کارگاه طراحی شهری در مواجهه با عدم قطعیت

واژگان کلیدی: آموزش طراحی شهری، عدم قطعیت‌های
یادگیری، کارگاه آنلاین

امیر طیبی*

استادیار، دانشکده معماری و شهرسازی، دانشگاه صنعتی جندی شاپور
دزفول، ایران.

مهیار عارفی

استاد، پردیس هنرهای زیبا، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

کوروش مومنی

دانشیار، دانشکده معماری و شهرسازی، دانشگاه صنعتی جندی شاپور
دزفول، ایران.

تاریخ دریافت: [۱۴۰۲/۴/۹]
تاریخ پذیرش: [۱۴۰۲/۷/۲۳]
* نویسنده مسئول: a_tayyebi@jsu.ac.ir

مقدمه

همه‌گیری کووید ۱۹ محدودیت‌های زیادی را بر تحصیلات دانشگاهی تحمیل کرده است؛ به‌ویژه در رشته‌هایی مانند طراحی شهری که متکی بر تماس‌های چهره به چهره است. ساختارهای سست و روانی، که در آن دانشجویان و مدرسان معمولاً در نقدی جمعی یا در دیگر قالب‌های ارتباطی موقت شرکت می‌کنند، کارگاه‌های طراحی شهری را از دوره‌های غیر کارگاهی متمایز می‌کند. این سیالیت ذاتی به طور اجتناب‌ناپذیری هم برای دانشجویان و هم برای مدرسان، ابهاماتی ایجاد می‌کند، به خصوص اگر آموزش به صورت آنلاین باشد. در حالی که تکمیل به موقع پروژه‌ها، دانشجویان را نگران می‌کند، مدرسان همچنین به دنبال راضی نگه داشتن دانشجویان و همچنین دستیابی به سایر اهداف آموزشی مندرج در برنامه درسی هستند (شکل ۱).

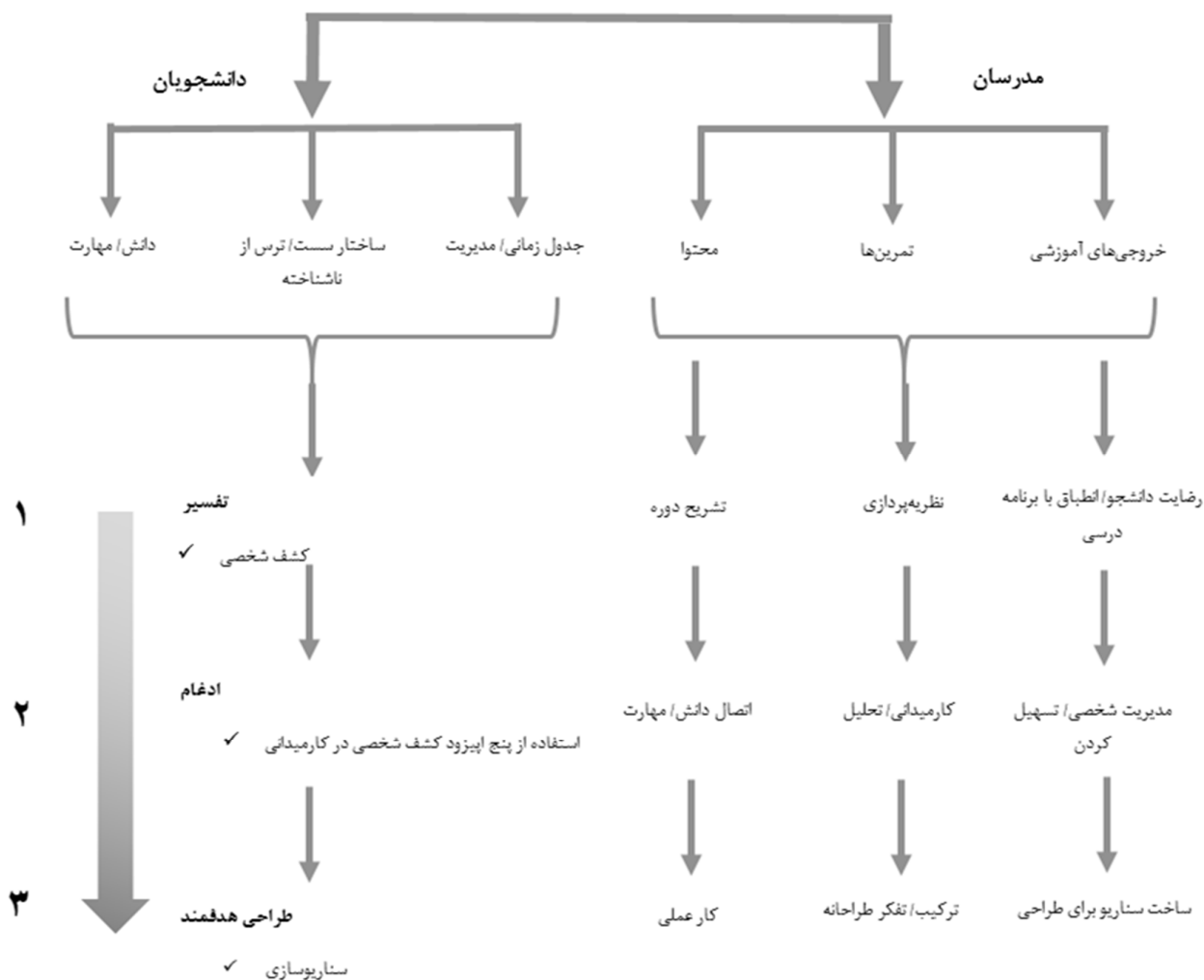
چکیده:

بیان مسئله: سوال اصلی که باعث شروع این مطالعه شد، به دو چیز برمی‌گردد: (۱) آیا مدرسان و دانشجویان در برابر عدم قطعیت باید انتظارات خود را به طور معقولی پایین بیاورند؟ (۲) اگر نه، آیا آن‌ها می‌توانند یک برنامه پشتیبانی برای خود ایجاد کنند که گزینه مناسبی را برای آن‌ها فراهم کند
اهداف: به گونه‌ای که هدف یادگیری مطابق با اهداف برنامه درسی تضمین شود؛ این مقاله یک سفر آموزشی جمعی را شروع کرد که در ابتدا با شکوه‌های جدی مواجه بود، اما در نهایت بازخورد مثبتی از دانشجویان دریافت کرد. شیوع ویروس کووید ۱۹ در سطح جهان، مدرسی که از خارج از کشور کارگاه را هدایت می‌کرد و آموزش همیشگی رو در رو در کارگاه طراحی شهری، باعث نگرانی‌های اولیه شد.

روش‌ها: برای رفع این مشکلات، مدرسان بخش اول کارگاه را به آشنایی نظری با پنج اپیزود کشف شهری اختصاص دادند. آشنایی با تئوری، در حالی که در کارگاه‌های عملی کمتر استفاده می‌شود، تردیدهای اولیه دانشجویان را برطرف کرد. افزایش اعتماد به نفس دانشجویان، روحیه آن‌ها را برای اضافه کردن ساعات بیشتر به تولید تفاسیر خود، بهبود بخشید و راه آن‌ها را به سمت تعریف مشکل، سنتز و طراحی باز کرد.

نتیجه‌گیری: این روش در جستجوی کسب تلاش‌های پدیدار شناختی و هستی‌شناختی‌ای در آموزش کارگاه طراحی شهری است که به طور یکپارچه‌تر؛ با وارد کردن تئوری به طراحی، از روش‌های همگرا استفاده می‌کند.

عدم قطعیت در آموزش کارگاه (آنلاین)



شکل ۱. فرآیند عدم قطعیت‌ای که هم دانشجویان و هم مدرسان در یک کارگاه طراحی شهری تجربه و بیان کردند.

حذف کنند و به *نشاط* در کار کارگاه برسند. این تصمیم راهبردی، مکمل ارزش‌های یادگیری ادغام‌شده یا یکپارچه‌ای بود که انواع مختلفی از تفاسیر را ترکیب می‌کند [۳]. این رویکرد دانشجویان را به سمت کشفی شخصی هدایت کرد، جایی که مشاهدات میدانی را برای تجزیه و تحلیل و طراحی هدفمند ترتیب داده و به هم متصل کردند.

این مقاله با ادبیات "نسبتاً کوچک" موجود در مورد کارگاه‌ها [۱] و تاریخچه آموزشی کوتاه آن [۲]، نتایج آموزشی یک کارگاه که چگونه تردیدهای اولیه دانشجویان نسبت به نتایج دوره، اتخاذ روش جدیدی را توجیه می‌کند که *اعتماد به نفس* دانشجویان را افزایش می‌دهد و به آنها کمک می‌کند تا از اهداف دوره هم فراتر بروند. گنجاندن نظریه در عمل به دانشجویان آزادی عمل داد تا کمی احساس رهایی کنند، احساسات درهم و بعضاً ناسازگار را

مروری بر ادبیات آموزش طراحی شهری

را که طراحان شهری، بهتر است که بدانند را به "دانش شهر، آن گونه که درک، تولید و در آن زندگی می‌شود" مرتبط می‌داند. کاتانزی [۱۷] به طراحان شهری توصیه می‌کند که از "ارائه تنها یک آلترناتیو {طراحی}" به عنوان یکی از "هفت قانون طلایی" خودداری کنند. چگونه کارگاه‌های طراحی "حل مسئله" و "توانایی‌های ارتباطی" دانشجویان را در رویکردهای آموزشی سیناپتیک و یکپارچه [۱۸]، "شکل می‌دهند" و "توسعه می‌دهند" [۱۹] جایی که رویکرد اول دانشجویان مبتدی را به سمت اهداف خاص، هدایت می‌کند (به عنوان مثال، دانشجویان مقطع کارشناسی)، در حالی که رویکرد دوم، بهتر با نیازهای دانشجویان کارشناسی ارشد مطابقت دارد [۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳].

روشن‌شناسی

همه‌گیری کووید ۱۹، دانشجویان و اساتید را مجبور به آموزش از راه دور کرد، جایی که علیرغم کار تیمی، دانشجویان به صورت انفرادی کار می‌کردند. یادگیری یکپارچه [۳] سه مرحله کارمیدانی، طراحی و ارائه را در هم آمیخت و "هنر برنامه‌ریزی" [۲۴] را در یک کل منسجم، متجلی کرد. پنج اپیزود کشف شهری یا مرحله تخنه (درک و دانستن) جنبه کارمیدانی برنامه ریزی را عملیاتی کرد. خواندن معقول منطقه مورد مطالعه به روشی آشنا برای دانشجویان طراحی شهری به آن‌ها کمک کرد تا این اطلاعات را در طول یک فرآیند طراحی تکراری خلاقانه (پنتیک) تجزیه و تحلیل کنند. دانشجویان پس از اتمام هر مرحله به ارائه در کلاس می‌پرداختند.

اگرچه سه جزء آن در طول زمان تکامل یافته است، برنامه‌ریزی همچنان به تامل بر روی کارمیدانی، طراحی و ارائه احترام می‌گذارد [۲۴]، و این کارگاه از این قاعده مستثنی نبود. از این رو، مدرسان ارتباط با این سه‌گانه را در ارائه‌های دانشجویان، اعم از پوستر، گزارش‌های مکتوب، یا ارائه‌های شفاهی آنلاین، دنبال می‌کردند. هر یک از این توانمندی‌ها جنبه‌های مختلفی از هنر برنامه‌ریزی را در بر می‌گرفتند. در مرحله طراحی، دانشجویان "اصول زیبایی‌شناختی" [۲۴] طراحی را به اندازه تعامل کاربران با محیط ساخته شده برجسته کردند. بر همین منوال، کار میدانی و مشاهدات، منعکس‌کننده "روشی حاکم بر هر مهارت از شاخه‌های یادگیری" [۲۴] بود. سرانجام، در جز سوم، از

تعاریف طراحی شهری [۴] و همچنین جایگاه آن به عنوان یک رشته، حرفه یا رشته دانشگاهی [۵، ۶]، چه مدعی "علم، شبه علم" [۷] یا "علم ابتدایی" باشد [۸]، و دیگر بحث‌های مرتبط در مورد آموزش از راه دور در مقابل آموزش کلاسی [۹]، "طرح‌ریزی" در مقابل "ارزیابی طرح" [۱۰]، "خلاقیت" در مقابل "عقلانیت" [۱۱]، "مساله" در مقابل "معما" [۱۲]، چالش‌های آموزشی آن را نشان می‌دهند. برای مثال، دوگانگی طرح‌ریزی و ارزیابی طرح بر ادغام مهارت‌های طراحی دانشجویان در "دانش روش‌های ارزیابی" آن‌ها تمرکز دارد [۱۰]. بنابراین، به عنوان یک جنبه کلیدی از ویژگی منحصر به فرد و حرفه‌ای طراحان شهری، دانشجویان ابتدا از دانش و درک (تخنه) استفاده می‌کنند و سپس برای ایجاد (پوئسیس) یا طراحی سعی می‌کنند [۱۳].

این مراحل درهم تنیده شناخت و طراحی، ارائه کارگاه‌ها را توجیه می‌کند، جایی که دانشجویان ابتدا ناشناخته‌ها را در مرحله شناسایی مشکل که لیدبیتر [۳] به نام "انتظام و پیوند" می‌نامد، کاوش می‌کنند و سپس درک محلی خود را با "عریض‌تر کردن لنز" و "اقدام هدفمند" به طراحی منتقل می‌کنند. بنابراین، کارگاه‌ها هم دانش دانشجویان (ارزیابی طرح) و هم مهارت‌های خلاقانه (طرح‌سازی) را افزایش می‌دهند و در نتیجه قدرت متقاعدسازی آن‌ها را ارتقا می‌دهند. برای تأکید بر عاملیت در این فرآیند، مربیان می‌توانند تسهیل‌کننده باشند و با انتظام بخشی و پیوند دادن آنچه که می‌دانند، به دانشجویان فرصت بیشتری برای کشف خود می‌دهند. همانطور که نیومن [۱۴] اشاره می‌کند: "تدریس کارگاه، دانشجو محور است، جایی که دانشجو به طور فعال درگیر یادگیری است، برخلاف مدرس محوری، که در آن تمرکز بر سخنرانی‌های معلم و ارائه‌های کلاسی است." با این تصمیم راهبردی، محصولات نهایی دانشجویان دارای تنوع و ویژگی‌هایی خاص می‌شود. شکاف نظریه-عمل یا دانش-عمل در طراحی و برنامه‌ریزی شهری چیز جدیدی نیست. اینام [۱۵] تئوری "فرم شهر خوب" لینچ را در کارگاهی درام‌آی‌تی آزمایش کرد، جایی که دانشجویان آن کارگاه دریافتند که این ترجمه آن نظریه به عمل بسیار دشوار است. با این حال، مودان [۱۶]، آنچه

"مهارت‌های استثنایی در انجام هر فعالیت انسانی" [۲۴] استفاده کردند، یعنی تجزیه و تحلیل و ترکیب مشاهدات نامتصل‌شان. ترجمه تمام این موارد به یادگیری یکپارچه، آیین گذر از کارهای مستقل و جدا از هم به ایجاد یک "آرایش" معنادار، "اتصال" و در نهایت "اقدام هدفمند" به نام طراحی را نشان داد.

در گام اول، برای افزودن نظریه به روند کارگاه، مدرسان از "پنج ایزود اکتشاف شهری" [۲۵] استفاده کردند که یکی از مدرسان قبلاً در کلاسی به نام متروپلکس در دانشگاه دیگری آن را تدریس کرده بود. برخلاف آن کلاسی که دانشجویان مقطع کارشناسی را با درک اولیه ای از عمل شهرسازی آشنا می کرد، این کارگاه متشکل از ۹ دانشجوی کارشناسی ارشد نسبتاً خوب با مدرک کارشناسی معماری یا شهرسازی بود. در حالی که یادگیری سیناپتیک برای دانشجویان مبتدی مناسب‌تر است، دانشجویان با تجربه‌ی فارغ التحصیل از ترکیب ایزودها در تم‌های تحلیلی منسجم بیشتر سود می برند. استراتژی‌های یکپارچه، دانشجویان را تشویق می‌کنند تا به مهارت‌های خود نظم بدهند و به هم متصلشان کنند، و آن حوزه‌های به ظاهر از هم گسیخته‌ی تخصصی را در یک طرح منسجم بهم بیافند. بنابراین، این ایزودها به جلوگیری از "ذهنیت محدود داشتن طراحان در طراحی" [۲۶] کمک کرد. به طور کلی، این نگرش به دانشجویان پیشرفته‌تر نیز آزادی عمل داد، به نحوی که مدرس به جای یک "حکیم روی صحنه"، "راهنمایی در کنار" باشد [۲۷].

بر اساس برنامه‌ی درسی، کارگاه طراحی شهری ۳ باید ارزیابی طرح و طرح‌ریزی را از طریق کار گروهی، محقق کند. این پیشفرض اولیه تضمین می‌کند که دانشجویان نه تنها در کار گروهی شرکت کنند، بلکه وظایف گروهی را هم مانند آنچه در شرکت‌های مشاور روی می‌دهد، تقسیم کنند. این نتیجه‌ی آموزشی به درستی از ضرورت‌های دنیای واقعی سرچشمه می‌گیرد، جایی که برنامه‌ریزان و طراحان، پروژه‌های بزرگ مقیاس را به اجزای قابل مدیریت، تقسیم می‌کنند. ادبیات آموزش طراحی شهری هم بر ارزش‌های کار گروهی تأکید می‌کند. تاگر و رینولدز [۲۸] معتقدند "دانشجویان در پروژه‌های طراحی گروهی بهتر از پروژه‌های طراحی فردی عمل می‌کنند." کار گروهی همچنین به تیم‌ها اجازه می‌دهد تا پروژه‌هایی در مقیاس بزرگ

طراحی کنند، در حالی که دانشجویان اصولاً نمی‌توانند پروژه‌های در مقیاس بزرگ را به طور موثر مدیریت کنند. با این وجود، همه‌گیری کرونا، محدودیت‌های خاصی را بر روی پیشفرض‌های اصلی تأیید شده‌ی کارگاه، اعمال کرد. پیشفرض تأیید شده‌ی برنامه‌ی درسی، انتظار کار گروهی را داشت و بر مشارکت جوامع محلی هم تأکید داشت. تأکید بر تقلید از شیوه طراحی شهری در دنیای واقعی، در آموزش کارگاه اگرچه مهم است، همیشه نمی‌تواند تحقق یابد. زیرا دانشجویان مجبور بودند در زمان همه‌گیری در شهرهای خود، کار کنند و اقامت داشته باشند. این تنظیم تحمیلی با برنامه‌ی درسی مصوب، بسیار فاصله داشت. اما علیرغم محدودیت‌های اعمال شده، دانشجویان پروژه‌های جالبی را انجام دادند و معیارهای مقرر در برنامه‌ی درسی را رعایت کردند.

ادبیات موجود موضوع، بین برنامه (طرح) ریزی و ارزیابی برنامه (طرح) تمایز قائل می‌شود [۱۰]، زیرا اولی بر مهارت‌های تحلیلی تمرکز دارد، اما دومی "دانش از روش‌های ارزیابی" دانشجویان را ارتقا می‌دهد [۱۰]. بر اساس این طبقه بندی، کارگاه طراحی شهری ۳، بر تعدادی از اهداف تأکید داشت که به راحتی هم ارزیابی طرح و هم ایجاد طرح (پیشنهاد طرح) با جزئیات لازم را در بر می‌گرفت. کارگاه‌ها هم یادگیری (ارزیابی طرح) و هم مهارت‌های خلاقانه و هنری (طرح‌سازی) دانشجویان را افزایش می‌دهند و قدرت متقاعدسازی آن‌ها را ارتقا می‌دهند و این نیاز به درستی از توصیه‌های برنامه‌ریزان و طراحان باتجربه ناشی می‌شود. کاتانزی [۱۷] به برنامه‌ریزان حرفه‌ای و طراحان شهری تأکید می‌کند که از "ارائه‌ی تنها یک آلترناتیو" به عنوان یکی از "هفت قانون طلایی" او خودداری کنند. براین اساس، با تمام محدودیت‌هایی که همه‌گیری کرونا اعمال کرده بود، مدرسان به دانشجویان توصیه کردند که دو سناریوی طراحی را پیشنهاد کنند. دانشجویان هم این توصیه را به‌طور شگفت‌آوری به خوبی دریافت کردند، بدون اینکه باعث خستگی آن‌ها شود.

برخلاف ساختار معمولی کارگاه‌ها که بر روی کار میدانی، فهرست کاربری زمین، وضعیت ساختمان، فضاهای باز/سبز یا عمومی و شبکه خیابان تمرکز می‌کنند، دانشجویان ابتدا با بحث‌های نظری منتخبی آشنا شدند. این لایه‌های رفتاری، اجتماعی، فیزیکی، فرهنگی و شناختی پیچیدگی شهری در دوره‌ای به نام متروپلکس

مشاهده

مشاهده‌ی "سرنخ‌ها" و "نشان‌های" فیزیکی ملموس [۳۱] نشانه‌ی رشد، زوال یا اهمیت مکانی برای دانشجویان بود. دانشجویان پس از این کارگاه، رشد و زوال را از نظر تغییر کاربری زمین یا تغییرات در خیابان و نوسازی شهری به عنوان جلوه‌های متمایز آن درک کردند. در مقابل پس‌زمینه‌ی تغییرات فضایی، آن‌ها نگرانی‌های عابران پیاده درباره‌ی ایمنی را در نتیجه‌ی باز شدن مغازه‌ها یا فروشگاه‌های جدید مرتبط با خودرو (مثلاً تعویض روغنی‌ها) در امتداد نوارهای تجاری، مشاهده کردند. این مغازه‌ها پس از ساعت کاری محیط‌های ناامنی برای عابر پیاده ایجاد می‌کردند و همچنین، مشکلات شبکه و مبلمان خیابانی بی‌کیفیت به عنوان پیامدهای اضافی زوال اقتصادی مطرح شدند.

مواجهه

مواجهه [۳۲] سه نوع تعامل بین مردم ایجاد کرد، بین مردم و ماشین‌ها یا دوچرخه‌سواران و یا بار اطلاعاتی در تقاطع‌ها. برخلاف دو موضوع ساده‌تر قبلی، یافته‌های دانشجویان در مورد این موضوع، تنوع بیشتری را نشان می‌داد. برای برخی، تقاطع‌ها مکان‌هایی برای تصمیم‌گیری سریع بودند. آن‌ها حدود یک دقیقه منتظر می‌ماندند تا چراغ راهنمایی سبز شود. آن‌ها سپس تصمیم می‌گرفتند که آیا یا چگونه از خیابان عبور می‌کنند؟ و آیا آن یک دقیقه به آن‌ها زمان کافی برای معاشرت با دیگران یا خواندن بیلبوردها را می‌دهد؟ با این حال، برخی از دانشجویان، مواجهه را فرصتی می‌دانستند برای اندیشیدن یا تعامل با افراد پرسه‌زن و متکدیان یا به اطلاعات بیش از حد روی بیلبوردها. با این حال، برای دانشجویان دیگر، تقاطع‌ها به مکان‌ها یا فضاهایی تبدیل شده بودند که عابران پیاده، خودروها یا دوچرخه‌سواران در مورد فضای مشترک ناایمنی با هم کنار می‌آمدند.

ادراک

ادراک [۳۳] سه الگو را تشکیل می‌داد: کاملاً فیزیکی، شخصی یا بین این دو ترجیح. برخی از دانشجویان به خاطرات دوران کودکی و داستان‌های شخصی خود بازگشتند و روایت‌های ناگفته‌ای از محلات خود را توصیف کردند، در حالی که برخی دیگر از ویژگی‌های اصلی فضایی محله‌شان استفاده کردند. پنج

در دانشگاه تگزاس در آرلینگتون در سال‌های ۲۰۱۸-۲۰۱۹ مطرح شده بود. در حالی که کلاس متروپلکس، دانشجویان برنامه‌ریزی شهری مقطع کارشناسی را با ویژگی‌های بین رشته‌ای خود آشنا می‌کرد، این کارگاه، دانشجویان مقطع ارشد را تشویق کرد تا آن لایه‌ها را در تفکر طراحی خود بگنجانند. این راهبرد، یادگیری "یکپارچه" را عملیاتی می‌کرد که در آن دانشجویان، نقاط دانشی‌ای را که قبلاً یاد گرفته‌اند به هم متصل می‌کردند. دانشجویان، ترجیحات خود را ارزیابی (اتصال) و تجزیه و تحلیل (وسعت دادن به دیدشان) و در نهایت طراحی (اقدام هدفمند) کردند. مدرسان یک ساختار کارگاهی ایجاد کردند که به دانشجویان، اجازه می‌داد از مشاهده، تجزیه و تحلیل و طراحی استنتاج کنند، لایه‌های پیچیدگی خود را اضافه کنند [۳] و بر پروژه تأمل داشته باشند [۲۹]. این شیوه نه تنها از ساختار معمول کارگاه‌ها متفاوت بود، بلکه با سایر کلاس‌هایی که دانشجویان را "طروفی خالی" می‌دانند، فرق داشت. بخش زیر پنج اپیزود کشف شهری (دانستن) و طراحی پس از آن را تئوریزه می‌کند.

راه رفتن

پوسته‌های ارائه‌ی دانشجویان، سه الگوی راه رفتن [۳۰] متمایز را شناسایی کرد: رفتار فردی و جمعی (اجتماعی) و امکانات فضایی. برخی از دانشجویان به‌جای تشخیص الگوهای رفتاری جمعی، توجهشان را به این موضوع جلب کردند که آیا افراد آهسته، سریع یا هدفمند راه می‌روند. این مشاهدات نشان داد که آن‌ها چگونه با موانع محلی دست و پنجه نرم می‌کردند، یعنی کنار آمدن در پیاده‌روها با موتورسواران و دوچرخه‌سواران یا دوری از متکدیان. با این حال، دانشجویانی که متوجه رفتارهای راه رفتن دسته جمعی بودند، بر ایمنی گروهی، امنیت، فراگیر بودن (یعنی فضای ناایمن برای زنان) یا فقدان آن در امتداد شریان‌های اصلی عبور و مرور، تمرکز کردند. دانشجویانی که بر امکانات فضایی، تمرکز کردند، بیشتر جذب شعور طبیعی افراد پیاده شده بودند یعنی آن‌ها معتقد بودند که الگوهای راه رفتن مردم، بیش از هر چیز دیگری، منعکس‌کننده‌ی کاستی‌های فضایی محلی، یعنی پیاده‌روها، یا عدم احساس محصور بودن فضایی است.

رمزگشایی از یادگیری یکپارچه: شک، اطمینان و نشاط

این بخش سه موضوع این کارگاه را مورد بحث قرار می دهد. مضامین آشکار شده، حالت ذهنی دانشجویان را مشخص می کند که یادگیری یکپارچه را علی‌رغم همه‌ی عدم قطعیت‌های پیش‌روی کارگاه، عملیاتی می کرد. در حالی که شانس موفقیت به طور قابل توجهی کمتر از شکست به نظر می رسید، تردیدهای اولیه‌ی دانشجویان به تدریج فروکش کرد و اعتماد به نفس آن‌ها را افزایش داد. بنابراین، آنها مشتاقانه و با کمال میل، ساعات بیشتری را به تکمیل پروژه‌های خود اختصاص دادند.

شک (انتظام)

بدون شک، چند هفته‌ی اول نقش مهمی در این داشت که آیا این رویکرد جدید می تواند اعتماد دانشجویان را جلب کند یا در نهایت به یک کارگاه خسته کننده ختم می شود. یکی از دانشجویان در اولین اظهار نظر خود در مورد چگونه به نظر رسیدن این دوره گفت:

"... پس از مواجهه‌های قبلی با کارگاه‌های طراحی، درخواست از ما برای مشاهده‌ی رفتار و چگونگی راه رفتن افراد، عجیب به نظر می‌رسید. مشاهده‌ی چه چیزی؟ که چی؟ به چه هدفی؟ هر کدام از این‌ها چه ربطی به طراحی دارد؟ ما همیشه اسنادی را که توسط کارشناسان ساخته شده بود به عنوان نقطه‌ی شروع بررسی می‌کردیم. حالا مدرسان از ما می‌خواهند کاری کنیم که بی فایده به نظر می‌رسد. من سوالات زیادی داشتم که برخی از آن‌ها را در چند جلسه‌ی اول پرسیدم. با این حال، پاسخ‌ها سوالات بیشتری ایجاد کردند تا جایی که من شروع به شک در مفید بودن این کارگاه کردم..."

این اظهارات و درک فرآیند یادگیری یکپارچه دانشجویان اهمیت زیادی دارد. مدرسان از این پتانسیل‌ها برای پیوند کشف خود به درک، تجزیه و تحلیل و در نهایت به طراحی استفاده کردند. برای جلوگیری از کم اهمیت جلوه دادن تردیدهای اولیه دانشجویان در مورد نتایج کلاس، مدرسان آن‌ها را مرحله به مرحله و بصورت همزمان راهنمایی می کردند. دانشجویان، زمان کافی برای خواندن فصل‌های اختصاص داده شده‌ی مرتبط با هر قسمت داشتند و مفاهیم را با سرعت خاص خود در ناحیه‌ی مورد مطالعه‌ی

عنصر شکل شهری لینچ [۳۴] به دانشجویان کمک کرد تا به صورت شفاهی و گرافیکی مناطق خود را توصیف کنند. با این حال، سایر دانشجویانی که ویژگی‌های کالبدی منطقه‌ی مورد مطالعه خود را بیشتر مدنظر داشتند، متوجه شدند که فضای سبز نامناسب یا علائم ناکافی ممکن است باعث زوال اقتصاد و کالبد محلی شود. گروه سوم، بین این دو الگو قرار می گیرند. یکی از دانشجویان به نقش توسعه‌های جدید در مطالعه موردی خود اشاره کرد و در عین حال آن مشاهده را با خاطرات شخصی خود از آن منطقه ترکیب کرد و آینده‌ی بالقوه‌ی پر رونقی را برایش پیش‌بینی کرد.

تفسیر کردن

در نهایت، تفسیر [۳۵] به طور گسترده‌ای بر ادراک عمومی در مورد کل یا بخش‌هایی از یک شهر دلالت دارد. تفسیر شامل مضامین گسترده‌ای است مانند "گسست‌ها"، "شایعات و بدگویی‌ها" و آنچه که کلی "مناطق نشانگر" می‌نامد. اما دانشجویان این مفاهیم را همان‌طور که برای مطالعات موردی خود مناسب می‌دانستند، به کار بردند. دو دانشجو به گسست‌های فضایی جداکننده‌ی بافت شهری بومی (مثلا توسط بازار) و توسعه‌های جدید اشاره کردند. یکی از آن‌ها توضیح داد که چگونه گسست‌های فضایی بین تحولات قدیمی و جدید باعث ایجاد گسست‌های بصری و اجتماعی می‌شود. برخلاف بافت قدیمی، کسانی که در بافت جدید قدم می‌زنند، می‌بینند که مردم با یکدیگر همانند غریبه‌ای خارج از یک حیطه‌ی اجتماعی صمیمی رفتار می‌کنند که این موضوع، مشخصه‌ی بافت‌های قدیمی‌تر است. دو دانشجو بر شایعات تمرکز کردند. علیرغم تصور رایج عمومی در مورد ناحیه‌ی مورد مطالعه‌ی یکی از آن‌ها به عنوان یک مکان "متمول" و سطح بالا که متکدیان و ولگردها را به خود جذب می‌کند، این دانشجو آن را بصورت منطقه‌ای با "درآمد متوسط" طبقه بندی کرد. یکی دیگر از دانشجویان، ناحیه‌ی مورد مطالعه‌ی خود را به دلیل داشتن کاربری‌های ناسازگار (به عنوان مثال، آرایشگاه در کنار مغازه‌ی تعویض روغن) دارای شهرت بد توصیف می‌کرد.

آن‌ها متوجه جزئیاتی شد که در درک کلی خود از الگوهای راه رفتن افراد نادیده گرفته بود و اعتراف کرد که:

"... در مقایسه با رویکردهای طراحی قبلی ما، این فرآیند کاربرد وسیع تری دارد و مجموعه‌ای از نکات گسترده و دقیق را ارائه می‌دهد. به طور خاص، بسته به هر فرد، تعریف، درک و عملیاتی کردن این پنج اپیزود، این سفر را جذاب‌تر و کاملاً متفاوت از روش‌های طراحی گذشته کرده است..."

با این حال، تعداد کمی از دانشجویان به شدت از یک خط فکری خاص در مورد هر موضوع خاص پیروی کردند. برای گروه دوم، بازدیدهای متعدد از سایت منجر به تغییر نظر نشد، اما به آن‌ها کمک کرد اطلاعات بیشتری در مورد ناحیه‌ی مورد مطالعه‌شان، جمع‌آوری کنند.

این بازدیدهای از سایت (برای تشخیص الگوهای راه رفتن افراد) را در دو مضمون می‌توان خلاصه کرد: اختیاری در مقابل اجباری و منظم در مقابل سازمان‌دهی نشده. دانشجویان دیگر از طبقه‌بندی الگوهای راه رفتن افراد خودداری کردند و به سادگی مسیرهای مبدأ-مقصد خود را ترسیم کردند. بررسی‌های مشابهی در مورد چهار موضوع دیگر (مشاهده، درک، تفسیر و مواجهه) نیز اعمال شده‌اند تا مضامین اصلی پنهان در کار دانشجویان به‌دست آیند.

اطمینان (پیوند)

پس از ارائه‌ی پنج اپیزود (شکل ۲)، دانشجویان، داده‌های جمع‌آوری شده‌ی خود را برای شناسایی نقاط قوت، ضعف، فرصت‌ها و تهدیدهای ناحیه‌ی خود که به عنوان تکنیک سوات شناخته می‌شود، تجزیه و تحلیل کردند. این مرحله نشان داد که چگونه آن‌ها با ارجاع متقابل به آن پنج اپیزود، نکات خود را به دست آوردند و از این رو "پیوند" را تجربه کردند [۳]. در اینجا نیز، دانشجویان مواد پژوهشی خود را ادغام و یکپارچه کردند. تکنیک سوات، هم از ارائه‌ی گرافیکی و هم کلامی استفاده کردند. اتخاذ یک رویکرد یکپارچه آن‌ها را قادر می‌ساخت تا تجزیه و تحلیل‌های از ناحیه‌های مورد مطالعه‌ی خود را در موجودیتی منسجم ارائه کنند.

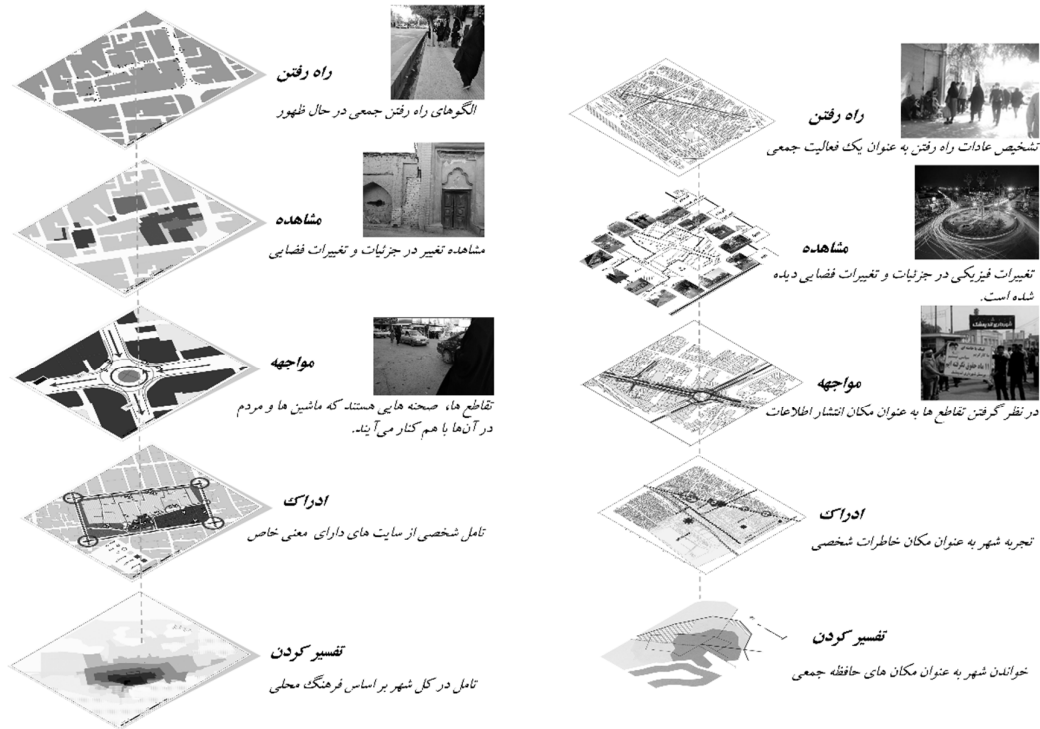
خود اعمال می‌کردند و برای هر مفهوم، یک پوستر ایجاد می‌کردند.

دانشجویان در سخنان خود اذعان کردند که کارگاه‌های قبلی‌شان، فرمت نسبتاً قابل پیش‌بینی و تک‌ساختاری با وظایفی "سیناپتیک" داشتند که در آن‌ها تحت نظارت مدرسان‌شان بودند. اما این مرحله در کارگاه ما، نتایج متنوعی را تولید کرد که نیاز به زمان برای فکر کردن و "انتظام" مشاهدات داشت. برخی از دانشجویان، تعاریف رسمی هر قسمت را همانطور که در کلاس مطرح می‌شد، دنبال می‌کردند. اما برخی دیگر مضامین را به صورت پویاتر مفهوم‌سازی می‌کردند و تفاسیر خود را به اشتراک می‌گذاشتند که در برخی مواقع با بحث‌های کلاسی که در فصل‌های تعیین‌شده‌ی کتاب پوشش داده می‌شد، متفاوت بود. این گروه اخیر، این چالش‌های اضافی را جالب‌تر و متناسب‌تر با مقطع تحصیلی‌شان می‌دانستند.

زمان دادن به دانشجویان برای هضم موارد خواندنی، همراه با مشاهدات متعدد سایت در جایی که شک‌های اولیه از بین می‌رفت مؤثر بود. دانشجویی که سخنان قبلی را بیان کرده بود در گزارش پایانی خود اذعان داشت که:

"...شک و تردیدهای اولیه من در کلاس‌های هفتگی پرسش و پاسخ از بین رفت. همچنین متوجه شدم که چرا رعایت الگوهای راه رفتن افراد اهمیت دارد. این نگرانی‌ها به من در این مسیر کمک کرد (به‌ویژه پس از خواندن فصول کتاب تعیین‌شده) تا بفهمم رفتارهای مردم در قلمروی عمومی چگونه بر طراحی شهری تأثیر می‌گذارد. با یافتن خود در یک دوره‌ی، این رویکرد جدید زنگ خطری بود که شش سال پیروی از روش‌های مشابه روش‌های قبلی را زیر سوال می‌برد و مرا متقاعد کرد که در صورت پیروی از شیوه‌های قبلی در بهترین حالت یک طراح کمی‌بردار می‌باشم..."

اکثر دانشجویان تجربیات مشابهی داشتند و تفسیرهای شخصی و سناریوهای طراحی خود را ساختند. این تقسیم‌بندی موضوعی چند ساختاری (انتظام و پیوند) به وضوح در طول ارائه‌ی کار میدانی آن‌ها برای هر قسمت پدیدار شد. به عنوان مثال، دو دانشجو که در مورد برداشت اولیه‌ی خود ابراز تردید می‌کردند پس از بازدیدهای متعدد از سایت نظر خود را تغییر دادند. یکی از



شکل ۲. کاربردهای پنج ایزود در کار میدانی دانشجویان

این روش های تحلیلی به دانشجویان از طریق تجزیه و تحلیل های تکرارشونده، انعطاف پذیری را به جای احساس اینکه توسط مدرسان کاملاً جهت داده می شوند، ارائه می داد. اما نکته ای منفی این بود که آن ها فکر می کردند که مدرسان پاسخ های درست یا غلطی را مدنظر دارند. یک جلسه ی کامل طول کشید تا دانشجویان آزادانه افکار خود را بیان کنند. از آنجایی که مرحله فنی (تخنه) جنبه های رفتاری، فرهنگی، فیزیکی، اجتماعی و شناختی محیط ساخته شده را پوشش می داد، دانشجویان در مورد آشنایی زمینه ای خود احساس ابهام نداشتند. این رویکرد به آن ها کمک کرد تا احساس امنیت بیشتری داشته باشند و در نهایت با مهارت های فنی بالای خود (پنسیس)، پروژه ها را همانطور که در عمل طراحی شهری مرسوم است، انجام دهند.

با این حال، مدرسان اشکالات جزئی ای را تشخیص دادند که اگرچه در ابتدا غیرمنتظره بودند، اما در آینده به اندازه کافی مهم به نظر می رسیدند که باید در کارگاه های آینده از آن ها اجتناب بشود. برای مثال، اکثر دانشجویان معتقد بودند که اپیزودهای پیاده روی و مشاهده با هم همپوشانی دارند و در مقابل هم نیستند.

در این مرحله، برخی از دانشجویان، نکات خاصی از هر اپیزود را مشخص کردند در حالی که برخی دیگر مشاهدات چندگانه ای را با هم ترکیب کردند. برخی دیگر جفت های انتخابی خود را به عنوان متغیرهای وزنی ارائه کردند که شرایط اولویت بندی شده ی خاصی را از هر اپیزود رتبه بندی می کردند. برای مثال، دو دانشجو به نکاتی از اپیزودهای "مشاهده" و "درک" تحت نقاط قوت محلی، یا از "تفسیر" و "مشاهده" تحت فرصت ها و غیره اشاره کردند. با این حال، برخی دیگر عمدتاً تحلیل های حجمی ای را بر اساس حداقل توانایی های یک طراح شهری متوسط ارائه کردند که پنج اپیزود را می شناسد. برخلاف تحلیل های پیش اندیشه شده و پیش از طراحی که از کارگاه های قبلی آموخته بودند، دانشجویان از تحلیل های سوات برای شناسایی و اولویت بندی نقاط کلیدی، گره ها یا مکان ها برای مداخلات طراحی در نواحی مورد مطالعه خود استفاده کردند. این تصمیمات شخصی منعکس کننده ی قضاوت های خاص دانشجویان بود و بر اهمیت یادگیری یکپارچه را برای تصمیم گیری های پیشرفته طراحی شهری تاکید می کرد.

طبق توصیه انجام دادند و به راه‌حل‌های جالبی برای پروژه‌های خود رسیدند.

در برخی موارد، سناریوسازی اولویت دادن به یک یا دو لایه کشف شهری را منعکس می‌کرد. در حالی که دانشجویان این پروژه را با مشاهده و سپس تجزیه و تحلیل و طراحی آغاز کردند، متوجه شدند که چگونه پیوندهای متقابل آن‌ها طرح‌های آن‌ها را تقویت می‌کند. روش یادگیری یکپارچه با دادن مقداری فضای خلاقیت به دانشجویان منجر به سه راهبرد طرح‌ریزی شد. اکثر دانشجویان اهداف طراحی خود را مستقیماً از تجزیه و تحلیل سوات بدست آوردند. سپس آن‌ها اهداف کلان و خرد را به دو یا سه سناریوی طراحی تبدیل کردند. دانشجویانی که این رویکرد را انتخاب کردند، به صراحت در هر هدف به یکی از اپیزودهای ترکیبی‌شان از کشف شهری اشاره می‌کردند. با این حال، همه‌ی دانشجویان از یک روش هم پیروی نکردند.

یکی از دانشجویان مقوله‌های سوات را به روش‌هایی که برای او منطقی بود با هم ترکیب کرد (انتظام و پیوند). به عنوان مثال، با ترکیب "نقاط قوت" با "فرصت‌ها"، "فرصت‌ها" با "ضعف‌ها"، "قوت‌ها" با "تهدیدها" و یا «نقاط ضعف» با "تهدید" به ترتیب، او مجموعه‌ای جامع از ارزیابی‌های طراحی را استخراج کرد. او سپس آن‌ها را بر اساس مشاهدات میدانی خود وزن کرد، ۱۹ معیار (پیوند) ایجاد کرد و آن‌ها را به ترتیب نزولی دسته‌بندی کرد که تنها چهار مورد از آن‌ها بالاترین امتیازها را به خود اختصاص دادند: زندگی بخشیدن به بافت شهری تاریخی توسط کاربری‌های زمین سازگار، اتصال بین نوار بازار و منطقه‌ی اصلی برای دسترسی عابران پیاده و دوچرخه سواران، احیا یا توجه به مبلمان شهری، مصالح بادوام‌تر برای پیاده‌روسازی و در نهایت، حفظ بافت تاریخی شهری. او سپس دو سناریو را بر اساس این معیارهای ارزیابی، استخراج کرد و به آن اهداف به طور جداگانه در دو سناریو پرداخت.

دانشجوی دیگری نیز تجزیه و تحلیل سوات خود را به اهداف طراحی (بصورت ترکیب زوجی یعنی "نقاط قوت" با "فرصت‌ها" یا "ضعف‌ها" با "فرصت‌ها") پیوند داد و اهداف خاصی را از هر جفت استخراج کرد. به عنوان مثال، او غلبه بر آسیب‌پذیری‌ها (یعنی جلوگیری از توسعه‌های جدید در بافت تاریخی یا ارتفاع

در حالی که همپوشانی‌ها می‌توانستند سردرگمی ایجاد کنند، به طور شگفت‌انگیزی فرصت‌های جدیدی برای تجزیه و تحلیل و طراحی بهتر ارائه می‌دادند. برخی از دانشجویان همپوشانی‌ها را در تنوع‌بخشی به یافته‌ها، سه‌سویه‌سازی و تقویت مهارت‌های گفتمانی مفید یافتند. به عنوان مثال، یک دانشجو، بیان کرد:

"... همپوشانی مفهومی در مرحله‌ی شناخت یک مزیت است. یعنی تغییرات کشف شده در لایه‌های مشاهده و ادراک [کشف شهری] به من این امکان را داد که تغییرات را در مقیاس‌های کلان و خرد بررسی کنم و از این طریق، روابط بالقوه‌ی آن‌ها را شناسایی کنم. به طور مشابه، همپوشانی‌های بین "مشاهده" و "تفسیر" به من امکان داد تا اثربخشی تصویر شهری مردم را در شناسایی مناطق احتمالی برای مداخلات طراحی بررسی کنم..."

بلافاصله پس از مرحله‌ی ارزیابی یا تجزیه و تحلیل طرح که منجر به شناسایی و ارزیابی پنج مشاهده‌ی اولیه شد، دانشجویان شروع به طرح‌ریزی (سناریوهای طراحی) کردند. مدرسان خواستار پیوند طرح‌ها به مرحله‌ی ارزیابی طرح شدند. دانشجویان به زودی دریافتند که پروژه‌هایشان به همان اندازه که به پیوند دادن پنج اپیزود آن‌ها وابسته است، بر حساسیت‌های هنری آن‌ها نیز متکی است. به طور دقیق‌تر، مدرسان، طرح‌ریزی را به عنوان مرحله‌ای که دو مرحله‌ی قبل را به هم پیوند می‌دهد، مطرح می‌کردند. طرح‌ریزی بر اساس خلاقیت فردی یک چیز است و تاکید بر اهمیت سناریوسازی به عنوان مجرای ایجاد طرح‌ها در حالی که مینا، ۵ اپیزود تجزیه و تحلیل است، چیز دیگری است.

تفکر در مورد طراحی شهری بدین روش برای دانشجویان دارای مدرک کارشناسی معماری یا شهرسازی جدید به نظر می‌رسید. معماران معمولاً در مورد طراحی به عنوان یک فرآیند اسرارآمیز مبتنی بر استعدادهای شخصی فکر می‌کنند نه مرحله‌ای از یک تحلیل سیستماتیک. مدرسان از دانشجویان خواستند تا سناریوهایی را از طریق خواندن ترکیبی پنج اپیزود پیشنهاد کنند. به این معنا، آن‌ها یک یا دو مورد کلیدی از مرحله‌ی کشف شهری را ادغام کردند و خطوط طراحی خود را ترسیم کردند. آن‌ها با انجام خوانشی ترکیبی و پیچیده، تحلیل‌های خود را در دو یا سه سناریو، ارائه دادند. این رویکرد دیدگاه‌های تازه‌ای را نسبت به تفکر طراحی و برنامه‌ریزی القا می‌کند. دانشجویان این مرحله را

محدود ساختمان‌ها در داخل مناطق تاریخی) یا بهینه‌سازی مصالح ساختمانی مناسب برای منطقه‌ی تاریخی را با جفت کردن نقاط قوت و تهدید، به عنوان اهدافش تنظیم کرد. این رویکرد به او کمک کرد تا اهداف طراحی خود را بهتر توضیح دهد. این روش‌ها که قدرت یادگیری یکپارچه را آشکار می‌کنند، طراحی شهری را چیزی فراتر از صرفاً یک تزیین و رویکردی سطحی نشان می‌دهند.

نشاط (اقدام هدفمند)

شهر به عنوان یک آزمایشگاه یادگیری طبیعی برای دانشجویان طراحی شهری فعالیت می‌کند. با این حال، با انگیزه نگه داشتن دانشجویان در مورد مشاهدات شخصی، جسارت در شهر (به ویژه در طول یک بیماری همه‌گیر جهانی) چالش برانگیز است. دانشجویان بارها ناراضی خود را از تکرار چیزهایی که از قبل می‌دانسته‌اند، نشان دادند. برای اجتناب از این تجربه، مدرسان، دانشجویان را مجبور به کار یکپارچه نکردند. این فرآیند یادگیری متحول کننده قبلاً با تأثیرات ملموس بر نتایج یادگیری دانشجویان آغاز شده بود. کسانی که شهر را به عنوان یک موجود زنده و منبع اصلی الهام خود می‌بینند، راه‌های جدیدی برای تفکر خارج از چارچوب پیدا کردند، هم با وسعت دادن به دید خود و هم با طراحی هدفمند.

یادگیری یکپارچه با انجام دادن، "داستان گویی [۳۶] و "خود تاملی" [۲۹] به دانشجویان در فضای پویای یادگیری انگیزه می‌دهد. به این ترتیب، دانشجویان نقاطی را که قبلاً یاد گرفته‌اند به هم پیوند می‌دهند و تحول شخصی را تجربه می‌کنند [۳]. با این حال، در این کارگاه، زمانی که دانشجویان متوجه شدند که دارای عاملیتی "در حال رشد" [۳۷] هستند برای اعمال، تجزیه و تحلیل و ترکیب یافته‌های خود، زمان بیشتری را صرف کار میدانی کردند. از آن‌ها خواسته نشد که از طرح‌های جامع رسمی به عنوان تنها منبع برای زمینه‌سازی برنامه‌های خود استفاده کنند. علیرغم اقدامات احتیاطی همه‌گیری کووید-۱۹، دانشجویان با کمال میل (در برخی موارد پنج تا شش ساعت در روز) را صرف مشاهده و درگیر شدن با آن پنج اپیزود کردند.

دانشجویان دختر در مقایسه با دانشجویان پسر با وجود محدودیت‌های فرهنگی مورد انتظار، زمان مساوی را صرف پروژه کردند. در مقایسه با مردان، زنان برای گذراندن زمان در عرصه‌ی عمومی برای یادداشت‌برداری و عکس با مشکلات بیشتری مواجه بودند. بر خلاف همه‌ی تفاوت‌ها، زنان با کمال میل ساعت‌های بعدازظهر و عصر را بر اساس انگیزه‌ی خود به کار میدانی اختصاص دادند. برخی از آنها با جزئیات بیان کردند که آیا برای مشاهده‌ی حضور و مشارکت افراد جامعه در فضای عمومی با مشکلات شخصی مواجه هستند یا خیر.

یکی از دانشجویان که گزارش‌های روزانه‌اش را همراه با گزارش پروژه‌اش ارائه می‌کرد، از تجربیات خود یادداشت‌های فراوانی داشت. او با اعتراف به مشکلات در گرفتن عکس از الگوهای راه رفتن افراد، از خواهرش خواسته بود که به او بپیوندد و پشت سر او راه برود. هر وقت می‌خواست از مشاهداتش عکس بگیرد، از خواهرش می‌خواست که ژست بگیرد و بعد او عکس می‌گرفت. او اینگونه سعی در کاهش حساسیت مردم نسبت به فعالیتش در محله داشت. دانشجوی دیگری نیز گزارش داد که

"...عکاسی من باعث می‌شد مردم رفتار ستیزه‌جویانه‌ای داشته باشند. بعضی‌ها، لب‌هایشان را به علامت ناراحتی، تغییر شکل می‌دادند و گاهی اوقات وقتی اخم می‌کردند، مجبور می‌شدیم توضیح بدهیم که چرا عکس می‌گیریم..."

این درگیر شدن داوطلبانه اما مشتاقانه با کارگاه، تا حدی در نتیجه‌ی عطش دانشجویان برای کشف خود در مقابل تکرار تجربیات گذشته به وجود آمد. همه دانشجویان اذعان داشتند که برخلاف کارگاه‌های قبلی، که با دستورات از بالا به پایین و بدون استقلال کاملاً توسط مدرسان‌شان هدایت می‌شدند، از "تحول شخصی" تاملی‌ای [۳] که در این کارگاه تجربه کردند، لذت برده‌اند. یکی از دانشجویان با ابراز ناامیدی از تجربیات گذشته‌اش از کارگاه شهرسازی، اعتراف کرد که:

"... بدون شک، این بهترین کارگاه طراحی شهری یا معماری‌ای بود که تا به حال داشته‌ام. تا به حال، مدرسان حرف آخر را در همه چیز می‌زدند، و من احساس می‌کردم یک ربات، همان کاری را که به من گفته شده انجام می‌دهم. به جای کاوش راه‌حل‌های جدید بر اساس پتانسیل‌ها و مشکلات منطقه، ما به طور غیرقابل درک یک مسیر

عمیقی در قوانین حرفه ای آن دارد. این فرآیند تعهد دانشجویان را برای گنجانیدن نیازهای محلی در انواع خاصی از کاربری زمین، تعیین کمیت تراکم، یا سرانه‌ی متر مربع تضمین می‌کند. با این حال، بر خلاف پروژه‌های قبلی، آن‌ها زمان بیشتری را صرف مشاهده‌ی افرادی کردند که نگرش‌های مثبت یا منفی‌ای را در رابطه‌ی خود با محیط ساخته شده از خود نشان دادند. افراد نسبت به شهر واکنش متفاوتی نشان می‌دهند: آن‌ها پیاده‌روی می‌کنند، آهسته یا سریع راه می‌روند، از میانبرها استفاده می‌کنند، گاهی اوقات در مسیرهای تعیین شده قدم می‌زنند، و این کار را به دلایلی انجام می‌دهند که اغلب توسط طراحان شهری نادیده گرفته می‌شود. یکی از دانشجویان با تأکید بر جنبه‌ی داستان‌سرایانه‌ی این اپیزودها، به موانع فیزیکی‌ای اعتقاد داشت که اغلب افراد را از رسیدن به مقصد در حین راه رفتن باز می‌دارد. او اکنون از تغییر عقاید بدیهی‌اش خبر می‌دهد و از دیگر طراحان شهری می‌خواهد که از آن پیروی کنند. او فکر می‌کند که سرخ‌های فیزیکی و نشانه‌هایی که محیط مصنوع ارسال می‌کند، تنها بخشی از دانشی را تشکیل می‌دهند که طراحان شهری باید هنگام تمرین، کسب کنند. او همچنین استدلال می‌کند:

"... الگوهای راه رفتن هم نشان می‌دهد که مردم چگونه به سمت مقصد حرکت می‌کنند و هم معانی عمیق‌تری از درون خود بروز می‌دهند و انرژی مثبت یا منفی‌ای را به نمایش می‌گذارند، یعنی مشاهده‌ی چیزی آزردهنده. با برقراری ارتباط چشمی، آنها ممکن است با دیدن یک کودک زیر سن قانونی که سخت کار می‌کند تا زندگی خود را تأمین کند، احساساتی منفی نشان دهند. صحنه‌هایی از این دست آن‌ها را عمیقاً به فکر وادار می‌دارد. آنها حتی ممکن است در مسیر اشتباهی قدم بردارند، مجبور شوند مسیرشان را تغییر دهند یا در حین تفکر با شخص دیگری برخورد کنند. این احساسات در چند ثانیه رخ می‌دهند و دوباره هم تکرار می‌شوند..."

این نمونه‌ها گویا و منعکس‌کننده‌ی این موضوع‌اند که فضاهای عمومی پر از انرژی‌های مثبت یا منفی‌ای هستند که طراحان شهری، در میان دیگران، باید از آن آگاه باشند. به طور خلاصه، دانشجویان با استفاده از پنج اپیزود کشف شهری در طراحی، مزایا و معایب این کارگاه را این گونه گزارش کردند:

مشخص را دنبال می‌کردیم. ما راه‌حل‌های عمدتاً رمانتیک، لوکس و آرمان‌شهری اساتیدمان را می‌ساختیم. اما، در این کارگاه به جای آن، یاد گرفتم که اولویت‌بندی کنم که کجا، چرا و برای چه کسی طراحی و کار کنم..."

دانشجویان انعطاف‌پذیری را در حالی تجربه می‌کردند، که طراحی، از ماهیت یادگیری یکپارچه‌ای ناشی می‌شد که در آن دانشجویان مقطع ارشد از قضاوت شخصی برای تکمیل وظایف خود استفاده می‌کردند. شرکت‌کنندگان در این کارگاه انتظار داشتند که از تسلط بر مهارت‌های کامپیوتری و طراحی فضایی یا استفاده از نتایج طرح‌های جامع رسمی فراتر بروند. همانطور که یکی از دانشجویان آن را اینگونه خلاصه کرد:

"... تا آنجا که من به یاد دارم، گفتمان کلیدی در تمام کارگاه‌های کارشناسی من حول آشنایی با حوزه‌های مختلف طراحی و در کنار آن‌ها تدوین دستورالعمل‌ها و سیاست‌هایی بود که منجر به طراحی می‌شد. طرح‌هایی که به طراحان و برنامه‌ریزان شهری اجبار و دیکته شده است. آنها چیزی بیش از طرح‌هایی نبودند که هیچ‌کس نمی‌توانست مناسب بودن آن‌ها را تأیید کند. ما هرگز نتوانستیم بفهمیم که آیا طرح‌های ما واقعاً با نیازهای مردم مطابقت دارد یا خیر. مسلماً، مردم ممکن است طرح‌های ما را بیش از حد سخت و سخت یا رسمی ببینند و با نیازهایشان مطابقت نداشته باشند، که اتفاقاً مفهوم "معمار یا طرح‌ریز کاغذی" را به ذهن متبادر می‌کند..."

مدرسان دلیلی نداشتند که به آن‌ها وظایفی سختگیرانه بدهند تا چیزهایی را که از قبل می‌دانستند، دوباره تکرار کنند. در عوض، آن‌ها می‌خواستند اطمینان حاصل کنند که دانشجویان افق گسترده‌تری را می‌بینند (یعنی بررسی قدرت نظریه‌پردازانه‌ی کشف شهری به عنوان مبنایی برای طرح‌های پیشنهادی طراحی شهری).

بحث و تفسیر دستاورد

دانشجویان به اتفاق آرا تأیید کردند که این پنج اپیزود به‌طور قابل توجهی بر تصورات پیشین آن‌ها از مشاهده و تجزیه و تحلیل به‌عنوان پیش‌آزمون‌های تمرین طراحی شهری تأثیر گذاشته است. آن‌ها همچنین به رعایت مرسوم ترکیب کاربری زمین، شرایط ساختمان، مصالح ساختمانی و تراکم توسعه در هر سایت اشاره کردند. این روش اصلی عمل طراحی شهری، ریشه‌های

نکات مثبت:

(۱) به چالش کشیدن تفکر از بالا به پایین که بر این حرفه مسلط است، به نحوی که طراحان شهری آترناتیوهای طراحی پیشفرض شده‌ای را ارائه می‌دهند.

(۲) تجربه‌ی میان رشته‌ای در طراحی شهری با بافتن لایه‌های فرهنگی، اجتماعی، فضایی، رفتاری و شناختی کشف شهری.

(۳) سه سویه‌سازی همپوشانی‌های بالقوه در بررسی لایه‌های متعدد کشف شهری (یعنی مشاهده و راه رفتن؛ راه رفتن و مواجهه؛ ادراک و تفسیر)؛

(۴) ارائه‌ی دو سناریو به جای ایجاد یک سناریوی طراحی.

نکات منفی:

(۱) ناتوانی در تجربه‌ی کار تیمی در طول برنامه‌ی درسی.

(۲) مشکلات گاه به گاه اتصال به اینترنت برای ارائه‌ی آنلاین، و دریافت بازخورد از مدرسان.

(۳) محدودیت‌های کار میدانی به دلیل همه‌گیری کرونا؛

(۴) عدم حمایت مقامات محلی در به دست آوردن اطلاعات، به عنوان مثال، نقشه‌ها یا داده‌ها.

(۵) پس زده شدن توسط مردم در خیابان، هنگام انجام کار میدانی.

(۶) قادر نبودن به مشارکت دادن افراد در کارشان برای پرسیدن سوال یا انجام مصاحبه.

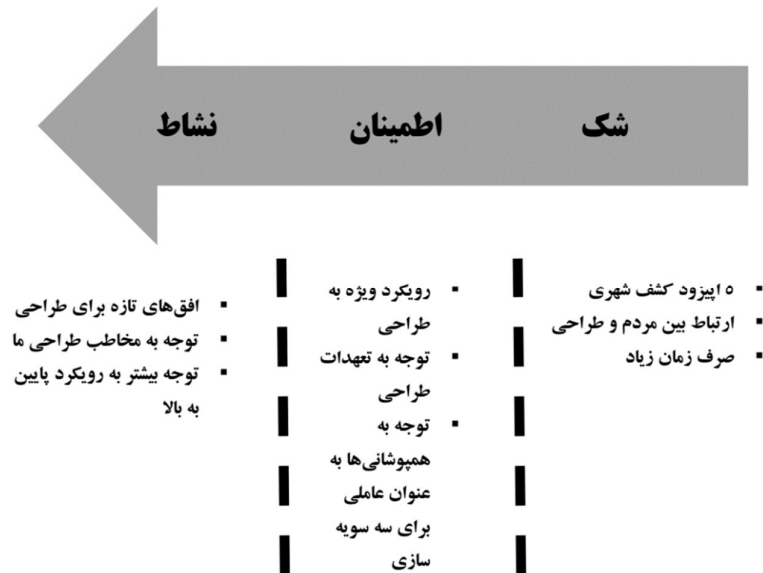
نتیجه گیری

با توجه به این جوانب مثبت و منفی، اشتیاق و شوق دانشجویان، نوید سودمندی گنجاندن نظریه در روند کارگاه‌های آموزشی طراحی شهری در آینده را می‌دهد. به‌طور شگفت‌انگیزی، مدرسان به‌جای دریافت بازخوردهای منفی، درباره‌ی گنجاندن بحث‌های نظری در کارگاه‌های آینده، بازخورد مثبت دریافت کردند. برخلاف نگرش‌های مورد انتظار که معمولاً در دوره‌های کارگاهی، مشاهده می‌شود که مرحله‌ی طراحی را در سریع‌ترین زمان ممکن آغاز می‌کنند، دانشجویان در اینجا رفتار متفاوتی

داشتند. آن‌ها نه تنها از قرار گرفتن در معرض نظریه‌ها ابایی نداشتند، بلکه متوجه شدند که چگونه نظریه‌ها، نتایج طراحی‌شان را تقویت کردند. یکی از دانشجویان اظهار داشت که:

"... اگرچه طراحی مهم است اما برای کسانی است که ما برای آن‌ها طراحی می‌کنیم. برخی استدلال می‌کنند که ما در نهایت یک پیاده‌رو را آسفالت می‌کنیم یا یک کاربری جدید را بر اساس سرانه‌ی متراتر مربع پیشنهاد می‌کنیم. بنابراین، چرا به مشاهدات خسته‌کننده یا تجزیه و تحلیل‌های دقیق مشغول شویم؟ من می‌گویم اگرچه همه این‌ها ممکن است درست باشد، اما ما می‌خواهیم بدانیم که چه نوع کاربری‌هایی ممکن است در یک پروژه، نتیجه‌ی معکوس داشته باشند. ما به طور کامل نواحی‌ای را که عابران پیاده ترجیح می‌دهند از آن استفاده کنند یا بنشینند و چرایی‌اش را شناسایی می‌کنیم، به همین دلیل است که می‌توانم با اطمینان بگویم که این پنج اپیزود کاملاً درک من را نسبت به نگرش عمومی و محیط مصنوع تغییر داده است..."

این اظهارات به محققانی که می‌خواهند شکاف نظریه و عمل در طراحی شهری را هم به عنوان یک حرفه و هم به عنوان یک رشته کاهش دهند، اطمینان می‌دهد. حس شادی‌ای که اظهارات پایانی دانشجویان را خلاصه می‌کند، احساس مشابهی را به مدرسان آن‌ها نیز منتقل می‌کند و امیدوارند که آن را با دیگران به اشتراک بگذارند (شکل ۳).



شکل ۳. نمودار نشان‌دهنده‌ی سفر آشکار دانشجویان از شک به نشاط

فهرست منابع:

- [8] Dovey K & Pafka E (2016) The science of urban design? *Urban Design International* 21(1): 1-10.
- [9] Willson R (2000) Comparing in-class and computer-mediated discussion using a communicative action framework. *Journal of Planning Education & Research* 19: 409-18.
- [10] Balsas C (2012) What about Plan Evaluation? Integrating Evaluation in Urban Planning Studio's Pedagogy. *Planning Practice & Research* 27(4): 475-494.
- [11] Fadjar I M (2017) Open urban design: An explorative review on urban design studio *UIA 2017 Seoul World Architects Congress*. <http://www.uia2017seoul.org/P/assets/html/5-3-special.html>
- [12] Arefi M & Triantafillou, M (2005) Reflections on the pedagogy of place & urban design. *Journal of Planning Education & Research* 25(1): 75-88.
- [13] Palazzo D (2011) Pedagogical traditions. In T Banerjee & A Loukaitou-Sideris (Eds.), *Companion to Urban Design*. New York: Routledge, pp. 41-53.
- [14] Neuman M (2016) Teaching collaborative and interdisciplinary service-based urban design and planning studios. *Journal of Urban Design* 21(5): 596-615.
- [1] Grant Long J (2011) State of the studio: revisiting the potential of studio pedagogy in U.S.-based planning programs. *Journal of Planning Education & Research* 32(4): 431-448.
- [2] Roberts M (2016) Urban design pedagogy. *Journal of Urban Design* 21(5): 567-569.
- [3] Leadbeatter D (2019) What is Integrative Learning? *Teaching in Higher Education* 26(1): 1-19.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1632824>
- [4] Madanipour A (1997) Ambiguities of Urban Design. *Town Planning Review* 68(3): 363-383.
- [5] Banerjee T (2011) Response to Commentary: Is Urban Design Still Urban Planning? Whither Urban Design? Inside or Outside Planning? *Journal of Planning Education & Research* 31(2): 208-21.
- [6] Myers D & Banerjee T (2005) Toward greater heights for planning: reconciling the differences between profession, practice, and academic field. *Journal of the American Planning Association* 71(2): 121-129.
- [7] Marshall S (2012) Science, Pseudo-Science & Urban Design. *Urban Design International* 17(4): 257-271.

- [28] Tucker R & Reynolds C (2006) The impact of teaching models, group structures and assessment modes on cooperative learning in the student design studio. *Journal of Education in the Built Environment* 1(2): 39-56.
- [29] Schön D (1983) *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- [30] Bridge G (2004) Everyday rationality and the emancipatory City. In L Lees (Ed), *The Emancipatory City? Paradoxes and Possibilities*. New York: Routledge, pp. 123-138.
- [31] Jacobs A (1985) *Looking at Cities*, Cambridge: Harvard University Press.
- [32] Stevens Q (2007) *The Ludic City: Exploring the Potential of Public Spaces*. London: Routledge.
- [33] Raban J (1974) *Soft City*. New York: E. P. Dutton.
- [34] Lynch K (1960) *The Image of the City*. Cambridge: The MIT Press.
- [35] Clay G (1973) *Close-up: How to Read the American City*. Chicago: The University of Chicago Press.
- [36] Sandercock L (2003) Out of the closet: The importance of stories and storytelling in planning practice. *Planning Theory & Practice* 4(1): 11-28.
- [37] Annala J J Linden, M Makinen, & J Henriksson (2021) Understanding Academic Agency in Curriculum Change in Higher Education. *Teaching in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1881772>.
- [15] Inam A (2011) From dichotomy to dialectic: practicing theory in urban design. *Journal of Urban Design* 16(2): 257-277.
- [16] Moudon A V (1992) A Catholic Approach to Organizing what Urban Designers should Know. *Journal of Planning Literature* 6(4): 331-349.
- [17] Catanese AJ (1984) The seven golden rules: politics in planning & urban design. *UD Review* 7(1): 11-12.
- [18] Kitchen T (2006) *Skills for planning practice*. New York: Palgrave Macmillan.
- [19] Tokman L & Yamacli R (2007) Reality-based Design Studio in Architectural Education. *Journal of Architectural & Planning Research* 24(3): 245-269.
- [20] Senbel M (2012) Experiential Learning and the Co-Creation of Design Artifacts: A Hybrid Urban Design Studio for Planners. *Journal of Planning Education & Research* 32(4): 449-464.
- [21] Arefi M & Al-Douri F (2016) Exploring Pedagogical Opportunities Between Architecture & Planning: The Case of University of Nevada, Las Vegas. *Planning Theory & Practice* 17(1): 72-92.
- [22] Arefi M & Edelman D (2013) Morrow tomorrow: Exploring the Pedagogical Experience of a Planning Studio Involving Students with Mixed Skills. *Current Urban Studies* 1(3): 59-73. <http://dx.doi.org/10.4236/cus.2013.13007>
- [23] Higgins M, Aitken-Rose E & Dixon J (2009) The pedagogy of the planning studio: A view from down under. *Journal of Education in the Built Environment* 4(1): 8-30.
- [24] Birch E L (2001) Practitioners and the Art of Planning. *Journal of Planning Education & Research* 20(4): 407-422.
- [25] Arefi M & Ghaffari, N (2020) Five Episodes of Urban Discovery as a Student Recruitment Strategy in Planning. *Journal of Planning Education & Research* (Commentary). <https://doi.org/10.1177/0739456X20903362>
- [26] Kreditor A (1990) The Neglect of Urban Design in the American Academic Succession. *Journal of Planning Education & Research* 9(3): 155-163.
- [27] King A (2013) From sage on the stage to guide on the side. *College Teaching* 41(1): 30-35.