

Developing a Conceptual-operational model of Critical Urbanism Pedagogy

Case Study: creative city of Rasht, Iran

Aliakbar Salaripour¹ - Department of Urban Planning, Faculty of Art & Architecture, University of Guilan, Rasht, Iran.

Mani Talebi Somesaraei - Department of Urban Planning, Faculty of Art & Architecture, University of Guilan, Rasht, Iran.

Received: 08 September 2024

Accepted: 26 April 2025

Highlights

- The creative city of Rasht possesses material, spiritual, and social capital necessary for the development of Critical Urbanism Pedagogy.
- Recognition and acceptance of socio-cultural conflicts can help correct ineffective approaches in urban planning education.
- Expanding critical awareness of power mechanisms is central to sustaining and developing urban spaces through Critical Urbanism Pedagogy.
- Creating learning environments and mainstreaming urban planning education requires infrastructure, content production, events, tool-building, and capacity-building in both physical and virtual spaces.

Extended abstract

Introduction:

Urbanism pedagogy represents a fundamental infrastructure for informed public participation in urban development processes. It reduces the likelihood of errors on the part of both urban management authorities and citizens during the planning and implementation stages. Despite its importance, urbanism education in many contexts—including Iran—has not received sustained attention. Its long-term impacts are often underestimated, and there exists a weak culture of continuous learning. Moreover, a significant gap persists between academic environments and operational fields. In this context, the city of Rasht, recognized as a UNESCO Creative City of Gastronomy, provides a valuable case for exploring how Critical Urbanism Pedagogy can be developed. The city's unique combination of material resources, cultural heritage, and vibrant social capital makes it a fertile environment for piloting innovative approaches to urban education.

The central aim of this study is to conceptualize the role, functions, and actors of Critical Urbanism Pedagogy in Rasht and to propose a conceptual–operational model that integrates theory with practice.

Theoretical Framework:

The research builds on several related conceptual traditions:

- Urban Critical Literacy: enabling citizens to question dominant urban narratives and uncover hidden power relations.
- Critical Urban Learning: fostering awareness of the socio-political dimensions of urban development.
- Critical Pedagogy of Place: emphasizing the spatial dimensions of justice, belonging, and cultural identity in education.
- Critical Consciousness (Freirean tradition): promoting awareness of systemic inequalities and the capacity for transformative action.

¹ Corresponding author: salaripour@guilan.ac.ir

Analysis of these traditions indicates that global concerns around equity, sustainability, and justice require translation into locally meaningful pedagogical practices. Thus, developing a specific language or grammar of pedagogy is crucial. For Rasht, this means situating urbanism education in the socio-cultural realities of the city while fostering awareness of citizenship rights and responsibilities.

The process entails:

- ✓ Recognizing and addressing socio-cultural conflicts, rather than suppressing them.
- ✓ Revising outdated pedagogical approaches that fail to connect education with lived urban experience.
- ✓ Creating educational environments where critical awareness of space, power, and governance can be nurtured.

Ultimately, critical pedagogy in urbanism should result in both physical and symbolic spaces where citizens engage in collective reflection and action.

Methodology:

The study adopts a qualitative grounded theory approach. Data were collected through semi-structured, in-depth interviews with 15 experts, including NGO representatives, university professors, education officials, and urban managers.

- Open coding: 102 codes identified.
- Axial coding: reduced to 29 categories.
- Selective coding: condensed into 8 central themes.

This systematic process allowed the extraction of a coherent conceptual–operational model tailored to Rasht’s socio-cultural and institutional context.

Results and Discussion:

The proposed model of Critical Urbanism Pedagogy in Rasht unfolds in five sequential stages, each linked to a specific pedagogical approach:

- ✓ Identifying problems through Critical Urban Literacy: encouraging recognition of structural inequalities and deficiencies in urban governance.
- ✓ Accepting and adjusting socio-cultural conflicts through Critical Urban Education: reframing conflicts as opportunities for constructive dialogue and learning.
- ✓ Modifying ineffective pedagogical approaches through Critical Global Citizenship Education: aligning local education with global discourses on sustainability, equity, and democratic participation.
- ✓ Transforming implementation models through Critical Urban Learning: empowering accountable institutions and promoting collaborative governance.
- ✓ Developing learning environments through Critical Pedagogy of Place: creating inclusive physical and virtual environments that support long-term knowledge exchange.

These stages highlight that pedagogy is not limited to formal education but extends into urban space itself, conceived as a dynamic learning environment.

Operational strategies identified include:

- Establishing civic discourse spaces, neighborhood educational centers, and specialized urban planning schools.
- Mobilizing governmental support, philanthropic contributions, and private investment for civic infrastructure.
- Producing content through traditional forms (documentaries, films, art) and contemporary tools (animations, apps, games, interactive platforms).
- Expanding discourse-oriented virtual spaces to complement physical environments.

The findings suggest that while reforming curricula and institutional structures is necessary, it is not sufficient. True transformation in urban pedagogy requires creating learning environments where citizens, officials, and experts can interact critically and collaboratively.

Conclusion:

The conceptual–operational model of Critical Urbanism Pedagogy for Rasht provides both theoretical insight and practical guidance. It underscores the need to cultivate critical awareness among citizens, enabling them to engage meaningfully

with urban governance and planning processes.

The main outcomes are:

- ✓ Establishing learning environments that maximize stakeholder participation.
- ✓ Raising critical consciousness to challenge and revise existing educational and governance structures.
- ✓ Linking local efforts with global agendas, particularly the 2030 Sustainable Development Goals.
- ✓ Harnessing the creativity of Rasht's citizens to co-produce knowledge and sustain educational initiatives.

In sum, Critical Urbanism Pedagogy is not merely an academic concept but an operational tool for fostering democratic, equitable, and sustainable urban environments. By integrating cultural assets, critical awareness, and participatory infrastructures, Rasht can serve as a model for other creative cities seeking to align urban development with educational innovation.

Keywords:

Critical Urbanism Pedagogy, Creative City of Rasht, Learning Environments, Creative City Management, Conceptual–Operational Model.

Citation: Salaripour, A., Talebi Somesaraei, M. (2025). Developing a Conceptual-operational model of Critical Urbanism Pedagogy, Case Study: creative city of Rasht, Iran, *Motaleate Shahri*, 14(55), 19–34. 10.22034/urbs.2025.142096.5080.

Copyrights:

Copyright for this article is retained by the author(s), with publication rights granted to Motaleate Shahri. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.



تدوین الگوی مفهومی - اجرایی پداگوژی شهرسازی انتقادی

نمونه مورد مطالعه: شهر خلاق رشت

علی اکبر سالاری پور^۱ - دانشیار، گروه شهرسازی، دانشکده هنر و معماری، دانشگاه گیلان، رشت، ایران.
مانی طالبی صومعه سرائی^۲ - دانشجوی دکتری، گروه شهرسازی، دانشکده هنر و معماری، دانشگاه گیلان، رشت، ایران.

تاریخ دریافت: ۱۸ شهریور ۱۴۰۳ تاریخ پذیرش: ۰۶ اردیبهشت ۱۴۰۴

چکیده

پداگوژی (آموزش و پرورش در زمینه‌های گوناگون) شهرسازی، نیازی زیرساختی برای مشارکت آگاهانه عمومی در مسیر تحقق برنامه‌های توسعه شهری بوده که باعث کمتر شدن خطاهای هر دو گروه مدیریت شهری و شهروندان، در فرایند برنامه‌ریزی تا اجرا می‌شود. نبود نگرش بلندمدت به تأثیرگذاری‌های عمیق آموزش‌های شهرسازی، پایین بودن باور و اعتماد به یادگیری مستمر و شکاف موجود میان محیط‌های آموزشی و حوزه‌های عملیاتی شهرسازی، از علل اصلی پرداختن به موضوع پداگوژی شهرسازی انتقادی در شهر خلاق رشت، به عنوان محدوده پژوهش است. رویکرد پژوهش کیفی است و بر اساس مصاحبه‌های عمیق نیمه ساختاریافته، با استفاده از روش استقرایی نظریه داده بنیاد، ۱۰۲ کد باز، ۲۹ کد محوری و هشت کد گزینشی تجزیه و تحلیل شده‌اند. حجم نمونه شامل ۱۵ متخصص از سمن (سازمان مردم نهاد) ها، اساتید دانشگاهی و مجموعه مدیریت شهری است. مدل مفهومی- اجرایی حاصل شده نشان می‌دهد، «پداگوژی شهرسازی انتقادی» دارای پنج مرحله اصلی است که نیازمندی نمودن گام‌هایی ترتیبی، شامل: ۱. شناخت مسائل و بسترها (به عنوان شرایط علی)، ۲. پذیرش و تعدیل تعارضات اجتماعی و فرهنگی (به عنوان شرایط زمینه‌ای)، ۳. اصلاح رویکردهای ناکارآمد پداگوژیکال (به عنوان شرایط مداخله‌گر)، ۴. تحول مدل‌های اجرایی با تقویت نهادهای پاسخگو و نقدپذیر (به عنوان راهبرد کلان) و ۵. توسعه محیط‌های یادگیرنده با مشارکت‌پذیری و مسئولیت‌پذیری ذی نفعان (به عنوان پیامد اصلی) است. در این الگو، شهر خلاق رشت تحت تأثیر دو رویکرد: ۱. تأثیرپذیری از ابعاد آموزشی اهداف توسعه پایدار ۲۰۳۰، و ۲. نقش آفرینی شهروندان خلاق است. نتیجه نهایی نشان می‌دهد اصلاح ساختارهای اجرایی و محتوایی در آموزش‌های جریان اصلی ضروری بوده، اما کافی نیست و دستیابی به محیط‌های یادگیرنده، نتیجه‌ای مؤثرتر و کارآمدتر خواهد داشت. بدین منظور تولید محتوا با ابزارهای متنوع در فضاهای شهری و مجازی، برگزاری رویدادهای آموزش محور با مشارکت تمامی ذی نفعان و تأمین زیرساخت‌های فیزیکی با مشوق‌های سرمایه‌گذاری، دولتی و یا جهت‌دهی اقدامات خیرخواهانه شهرسازی، پیشنهادات اجرایی پژوهش است.

واژگان کلیدی: پداگوژی شهرسازی انتقادی، شهر خلاق رشت، محیط‌های یادگیرنده، مدیریت شهر خلاق، الگوی مفهومی- اجرایی.

نکات برجسته

- شهر خلاق رشت دارای سرمایه‌های مادی، معنوی و اجتماعی به منظور توسعه «پداگوژی شهرسازی انتقادی».
- شناخت و پذیرش تعارضات اجتماعی- فرهنگی برای اصلاح رویکردهای ناکارآمد در توسعه آموزش‌های شهرسازی.
- گسترش آگاهی انتقادی از سازوکار قدرت در حفظ و توسعه فضاهای شهری در فرایند پداگوژی شهرسازی انتقادی.
- توسعه محیط‌های یادگیرنده و عمومی سازی آموزش‌های شهرسازی با تأمین زیرساخت‌ها، تولید محتوا، برگزاری رویدادها، ابزارسازی و ظرفیت‌سازی در فضاهای شهری و مجازی.

۱. مقدمه

پداگوژی (یا همان آموزش و پرورش در زمینه‌های گوناگون) شهرسازی با موضوعات گسترده و متنوع، از ملزومات قرارگیری در مسیر توسعه پایدار شهری در بستر فضایی انتقادی است. در برهه‌ای که رفع چالش‌های مشترک جهانی نیاز به درک و همکاری بیشتر دارند (Reimers, 2020)، پس از ارائه دستور کار سازمان ملل برای اهداف ۱۷ گانه توسعه پایدار ۲۰۳۰، توجه بیشتری به آموزش‌های شهروندی جهانی جلب شده (Efthymiou, 2021) و حس مسئولیت بیشتری را ایجاد نموده است (Stein & Andreotti, 2021). در واقع جهانی شدن به عنوان فرایند اجتناب‌ناپذیر قرن بیست و یکم، تمامی جنبه‌های زندگی بشر از جمله آموزش را تحت تأثیر قرار داده (Zahabioun et al., 2013)، به طوری که رویکرد قرن بیست و یکم در زمینه آموزش‌های شهروندی، به سوی درک جدید و متفاوتی از مفهوم «شهروندی» از طریق شیوه‌های نوین مشارکت اجتماعی سوق یافته است (Goren & Yemini, 2017).

آموزش‌های شهروندی و شهرسازی می‌تواند نقشی محوری در شکل‌گیری جامعه‌ای عادلانه داشته باشد تا از این طریق همه گروه‌ها با فرصت‌های برابر مشارکت کنند (Donbavand et al., 2021). در حالی که اهمیت این موضوع از سنین پایین و در نظام‌های آموزش و پرورش کشورهای توسعه‌یافته بیشتر نمایان شده است، معلمان و دانش‌آموزان به شکل فزاینده‌ای برای فراگیری آموزش‌های شهروندی در دنیایی به هم پیوسته و وابسته حرکت می‌کنند (Ramos et al., 2021)، به گونه‌ای که از سطوح دانش‌آموزی، آشنایی با ابعاد ایدئولوژیک و هژمونیک رویدادها یا مسائل شهری به منظور تلاش برای عدالت اجتماعی ضرورت یافته است (Sant et al., 2018). با وجود این ضرورت پیش آمده، هنوز در جوامع مختلف این دیدگاه که چگونه پداگوژی شهرسازی می‌تواند با اهداف جهانی توسعه پایدار در کنار سیاست‌های ملی و محلی همسو گردد، یکسان نیست. این در حالی است که آموزش شهروندی جهانی با رویکردی انتقادی، هدفی فراتر از پارادایم ملی‌گرایی دارد (Schippling, 2020) و در دو دهه نخست قرن بیست و یکم، توسط آژانس‌های آموزشی بین‌المللی، ملی و همچنین محققان برای ترسیم اهمیت روزافزون آموزش، به عنوان پاسخی به جهانی شدن و ارزش‌های بالای شهروندی استفاده می‌شود (Pais & Costa, 2020).

در این زمینه شبکه جهانی شهرهای خلاق یونسکو از سال ۲۰۰۴ تا کنون، بر اساس دو عنصر «فرهنگ» و «خلاقیت»، در حال فعالیت و گسترش است و از سال ۲۰۱۵، اهداف ۱۷ گانه توسعه پایدار ۲۰۳۰ به همراه موضوعات مرتبط با آموزش‌های شهروندی، در کانون توجه همکاری‌های درون شبکه‌ای شهرهای عضو قرار گرفته است. محدوده مورد مطالعه این پژوهش شهر خلاق رشت است که در سال ۲۰۱۵ به شبکه شهرهای خلاق یونسکو در زمینه گسترونومی (خوراک‌شناسی) پیوست. رویکرد آموزشی یونسکو، الگوسازی و برنامه‌ریزی محلی منطبق بر اهداف جهانی توسعه پایدار ۲۰۳۰ است. در این راستا هدف شماره ۱۱: «ایجاد شهرها و سکونتگاه‌های انسانی فراگیر، ایمن، انعطاف پذیر و پایدار» به عنوان هدف ویژه تمامی شهرهای عضو (UCCN, 2024)، وابستگی کامل به پداگوژی شهرسازی دارد و نیازمند برنامه‌های آموزشی و پرورشی برای کاهش میزان اثرات ناسازگار شهرها بر محیط زیست است. همچنین هدف شماره ۴ با موضوع «آموزش باکیفیت»،

به تضمین کسب دانش و مهارت‌های ترویج توسعه پایدار از راه آموزش می‌پردازد (UNESCO, 2019).

این در حالی است که آموزش‌های شهروندی و شهرسازی در ایران، نیازمند جایگاهی والاتر و ساختاریافته‌تر بوده و در حین تلاش‌های صورت گرفته در سطح برخی از مدارس، شهرداری‌ها و دیگر دستگاه‌های اجرایی، ضرورت انجام اقداماتی نظام‌مند و مستمر، کمتر مورد توجه قرار گرفته است. مرور پژوهش‌های داخلی نشان می‌دهد با وجود مشخص بودن ابعاد آموزش شهروندی، هنوز طرح مشخصی در کشور برای این امر وجود ندارد (Golshani et al., 2021) و در واقع مأموریت‌ها و اهداف نظام آموزشی در آموزش شهروندی نیازمند بازاندیشی است. همچنین توازن بین محتوای اختصاص داده شده به موضوع شهروندی و سایر مطالب در کتاب‌های درسی برقرار نبوده و محتوای موجود فاقد مطلوبیت کافی بوده و از نظر مخاطب جذاب نیست (Karimi & Rahmati, 2022). پژوهش‌های صورت گرفته در راستای تحلیل محتوای کتب درسی مدارس ابتدایی و متوسطه در کشورمان نیز نمایانگر آن است که سهم آموزش‌های مرتبط با شهروندی در کتب درسی، از سی درصد تجاوز نمی‌کند و تمامی موضوعات آموزش‌های شهروندی به طور نظام‌یافته موردنظر قرار نمی‌گیرد (Askari Sarkahnani & Ranjbar Kolebi, 2017).

این کم‌توجهی به آموزش‌های شهروندی و شهرسازی، در سطوح آموزش عالی کشورمان نیز نمایان است. در این زمینه پژوهشی داخلی نشان می‌دهد، در نمونه ایران اگرچه دروسی با «محتوا و عنوان موضوعات محیطی» در گرایش‌های کارشناسی ارشد ارائه شده، اما توجه به موضوع توسعه پایدار به طور رسمی در گرایش طراحی شهری و برنامه‌ریزی منطقه‌ای به ترتیب در یک و دو درس اختیاری مشاهده می‌شود که در مقایسه با یافته‌های جهانی محدود و ناکافی است (Azizi & Khosravaninezhad, 2022). دریانورد و همکاران (۱۴۰۳) نیز به بررسی میزان تطبیق‌پذیری محتوای آموزشی دوره کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی شهری با محتوای نظام‌نامه خدمات مهندسين شهرساز در قالب نیازهای حرفه‌ای مهندسين و مدیران شهری پرداخته‌اند. نتایج نشان می‌دهد محتوای آموزش عالی با واقعیت‌ها و نیازهای حرفه‌ای مهندسين و مدیران شهری ارتباط مناسبی برقرار نکرده است (Daryanavard et al., 2024). پژوهشی دیگر به هماهنگی موضوعات اولویت‌دار در جامعه حرفه‌ای و پروژه‌های کارگاه‌های طراحی شهری در دانشگاه‌های ایران پرداخته و نتایج نشان می‌دهد اصلاح برخی رویکردها و شیوه‌های موجود جامعه حرفه‌ای و علمی طراحی شهری در ایران اجتناب‌ناپذیر بوده و نظام آموزشی نیز اقدام مؤثری برای رفع این نقصان نکرده و نتوانسته است خلأهای نظری این رشته را در عرصه حرفه‌ای پوشش دهد (Mobini et al., 2014).

درباره اهمیت شهرهای یادگیرنده در ایران، صرافی و همکاران (۱۳۹۹) به ایجاد فضایی برای تجربیات مختلف که دربرگیرنده تمامی گروه‌های اجتماعی و فرهنگی است و فرایند یادگیری شهروندان و فرهنگ‌پذیری را تسهیل می‌بخشد، پرداخته‌اند و بر نقش مراکز آموزش عالی همچون عامل وحدت‌بخش برای تقویت هویت فرهنگی در شهر یادگیرنده مشهد (عضو یونسکو) تأکید کرده‌اند (Sarraf et al., 2021). در زمینه تدوین مدل آموزش شهروندی، آرایش و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهشی

آموزش داده شده است، ارزیابی می‌شوند. اما پداگوژی تحول‌آفرین دانش‌آموزان را تشویق می‌کند تا با نگاه انتقادی به وضعیت جامعه خود بنگرند و از یک سو بیاموزند که دولت چگونه کار می‌کند و از سوی دیگر با یافتن مسائل، نابرابری‌ها و چالش‌های موجود و آینده، شیوه‌های مواجهه با آن را بیابند (Chavez, 2016).

۲.۲. دیدگاه‌های نظری پداگوژیکال در جریان اصلی

اغلب دیدگاه‌های نظری حاکم در جریان اصلی ارائه‌کننده آموزش‌های شهروندی در قالب نظام‌های ملی آموزش و پرورش، در یکی از دو سوی رویکردهای اصلی «نئولیبرال و یا انتقادی» قرار گرفته‌اند. الگوقلی و بیگلی (۲۰۲۲) در این زمینه در کشور نروژ به گفت‌وگو با معلمان درباره موضوعات «شهروندی» و «جهانی شدن» پرداختند و نتایج نشان می‌دهد که در سراسر نروژ مربیان و معلمان این آزادی را دارند که ابعاد جهانی را بر اساس ارزش‌های فردی و شهروندی در آموزش و برنامه درسی خود بگنجانند. اما پژوهشگران پیشنهاد دادند که به منظور اطمینان از شناخته شدن اصول یک رویکرد انتقادی و نه نئولیبرالی، نیاز به گنجاندن مباحث آموزشی در مورد اقتصاد سیاسی در این کشور وجود دارد (Elkorphli & Bagley, 2023).

درباره اهمیت نقش آموزش شهروندی جهانی در نظام آموزش عالی، یافته‌های پژوهش امیلیانو بوسو (۲۰۲۱) نشان می‌دهد، رویکرد مربیان در ژاپن عموماً به سمت مفاهیم نئولیبرالی با هدف پرورش منابع انسانی جهانی به جای «شهروند جهانی» با دیدگاه انتقادی بوده است. اما بوسو یادگیرندگان را به سمت عدالت اجتماعی سوق می‌دهد (Bosio, 2023). از نگاه محققان چپ‌گرا در نظام آموزشی کشور کره جنوبی نیز برنامه‌های پسااستعماری و نئولیبرال به عنوان موانعی برای معلمان در ترکیب رویکردهای انتقادی تر محسوب می‌شود (Al-Maamari, 2022; Kim, 2019). مطالعه‌ای متفاوت در کره جنوبی (۲۰۲۳) شیوه‌های پرداختن به ترویج سواد انتقادی دانش‌آموزان فرامی‌تابی را مورد بررسی قرار می‌دهد که در حین نگاهی ملی به نظام آموزشی، به ابعاد چندفرهنگی آموزش‌های شهروندی نیز متمرکز شده‌اند (Kim & Kwon, 2023).

در خصوص نتایج آموزش‌های شهروندی در جریان اصلی، دستاورد مطالعات هوئیک و همکاران (۲۰۲۴) حاکی از آن است که ارزش‌های دموکراتیک توسط دانش‌آموزان از حمایت بالایی برخوردار است (Hoek et al., 2024). ولزل (۲۰۲۱) به استقبال از ارزش‌های رهایی‌بخش با تأکید بر ترکیب آزادی انتخاب و برابری فرصت‌ها در حین برقراری عدالت فضایی می‌رود (Welzel, 2022) و فن گوئیتم و همکاران (۲۰۲۴) به ارزش‌های دموکراتیک مانند آگاهی از ارزش‌ها و هنجارها، رفتارهای شهروندی و حقوق بشر به ویژه حقوق کودکان از سوی شهروندان جوان تأکید می‌کنند (Van Goethem et al., 2022). بسیاری از تحقیقات بر روی معلمان نیز متمرکز است. مطالعه‌ای هدفمند بر روی معلمان ایالات متحده (۲۰۲۴) نشان می‌دهد، تنها تعداد کمی از آموزگاران در این تحقیق با وجود درک مفهوم شهروند دموکراتیک، چندفرهنگ‌گرایی انتقادی را می‌شناسند، اما با باورهای عدالت اجتماعی بهتر می‌توانند آموزش‌های دموکراتیک چندفرهنگی را تدریس کنند (Martinelle et al., 2024). گپیش و مارکیوس (۲۰۲۰) در پژوهشی درباره نقش معلمان

با رویکرد مبتنی بر نظریه داده‌بنیاد، شرایط مداخله‌گر را عدم توسعه فرهنگی، سیاسی شدن آموزش شهروندی و ناکارآمدی آموزش‌های سنتی شناخته‌اند. راهبردهای این پژوهش به ایجاد فرصت‌های یادگیری، دموکراتیزه کردن دولت رفاه و ارتقای نظام سیاسی پرداخته و پیامدهای آن به قانون‌گرایی، دموکراسی و توسعه اجتماعی می‌انجامد (Arayesh et al., 2019). الگوی این پژوهش بر ابعاد اجتماعی و سیاسی آموزش‌های شهروندی متمرکز شده و جنبه‌های فضایی و محیطی آموزش‌های شهروندی و شهرسازی مد نظر آن نبوده است. با توجه به ضرورت بیان شده به منظور توسعه پداگوژی شهرسازی در ابعاد داخلی و بین‌المللی از یک سو و نقش نظارت‌کننده یونسکو در هدایت شهرهای خلاق عضو این سازمان جهانی برای تدوین الگوهای آموزشی محلی از سوی دیگر و با در نظر داشتن ضعف‌ها و کمبودهای ساختاری و محتوایی موجود در سطوح ملی و محلی کشورمان بر اساس تحقیقات پیشین بیان شده، نبود یک الگوی کارآمد آموزشی و پرورشی، بیش از پیش به چشم می‌آید. بنابراین هدف اصلی پژوهش حاضر، شناسایی مفاهیم، کارکردها و نقش‌آفرینان «پداگوژی شهرسازی انتقادی» در محیط شهر خلاق رشت در قالب یک الگوی مفهومی - اجرایی است. به تناسب این هدف، پرسش اصلی، درباره ویژگی‌های این الگو بر اساس شرایط علی، مداخله‌گر، زمینه‌ای و همچنین راهبردها و پیامدهای ممکن است. پرسش نهایی نیز این است که مدیریت شهر خلاق رشت تا چه میزان در اجرای رسالت خود کوشیده و الگوی مورد نظر چگونه می‌تواند به کار آید؟

۲. مبانی نظری

۲.۱. پداگوژی شهرسازی

پداگوژی در لغت به معنای «تعلیم و تربیت» و یا «آموزش و پرورش» است. هنگامی که از «پداگوژی شهرسازی» سخن به میان می‌آید، مقصود هر گونه اقدام با جنبه‌های آموزشی و عملیاتی است که به امور بهتر زیستن در شهر برای ایجاد فضای شهری سالم‌تر و انسانی‌تر، با اولویت‌بخشی به منافع عمومی می‌پردازد. پداگوژی شهروندی و شهرسازی در علم سیاست، افکار عمومی، در میان پژوهشگران و حتی در گفتمان جاری سطوح آموزشی مدارس، دارای تفاوت‌هایی در تعریف و برداشت کارکردی آن است (Veugelers, 2011). با این وجود یک پرسش اساسی در مواجهه با این مفهوم مطرح می‌شود که شهروند خوب کیست و دارای چه ویژگی‌هایی است. نتایج پژوهش‌های صورت گرفته در این زمینه نشان می‌دهد، شهروند خوب که در فرایند پداگوژی شهروندی و شهرسازی رشد می‌یابد، دارای سه ویژگی «مسئولیت‌پذیری»، «مشارکت‌پذیری» و «عدالت‌مداری» است (Krutka & Carpenter, 2017; Mattson & Curran, 2017).

در کنار سه ویژگی یاد شده، یکی از نظریه‌های دارای اهمیت در این زمینه، نظریه بنکس (۲۰۰۸) است که به دو رویکرد جریان اصلی و تحول‌آفرین اشاره می‌کند (Banks, 2008). درباره تضاد این دو رویکرد اصلی، چاوز (۲۰۱۶) معتقد است، جریان اصلی آموزش شهروندی به دانش‌آموزان می‌آموزد که جامعه و دولت چگونه کار می‌کنند و نقش فعلی آنها را در این فرایند تقویت می‌کند. دانش‌آموزان در کلاس‌های مرتبط بر اساس توانایی به خاطر سپردن اطلاعاتی که قبلاً به آنها

نتیجه می‌گیرند که رویکردهای آموزشی انتقادی و عدالت اجتماعی برای آماده‌سازی معلمان در انجام آموزش‌های شهروندی جهانی نیز به سمت تقویت شایستگی‌های معلمان، پیش از خدمت و توانایی ادغام آموزش و فناوری سوق یافته است (Kopish & Marques, 2020).

۲.۳. شهرسازی انتقادی آموزش محور

رویکرد شهرسازی انتقادی به فوریت انسان‌سازی بافت شهری نسبت به شکل کنونی آن متمرکز می‌شود و به پرسشگری و بازنگری درباره مفاهیم قدرت، بی‌عدالتی، استثمار و نابرابری حاکم در شهرها و فضاهای شهری می‌پردازد. این رویکرد امکان تفکر توانمندسازی و رشد فکری شهروندان را فراهم می‌کند و بر این آرمان استوار است که شکل متفاوت‌تر، دموکراتیک‌تر، اجتماعی عادلانه‌تر و پایدارتر در زیست شهری و شهرنشینی هنوز امکان‌پذیر است (Amodini, 2023). سیر تحول نظریه شهری انتقادی^۱ از وِبر و مطالعات ساختارگرایی-مارکسیستی در اواخر دهه ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ تا پس‌اساختارگرایی فرانسوی و ظهور مارکسیسم فرهنگی در دهه‌های ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰ و در ادامه فرمول‌بندی‌های پس‌استعماری و نئولوفوری در تلاش‌های اخیر برای جهانی‌سازی مطالعات انتقادی شهری، قابل جست‌وجوست (Rossi, 2019). این دیدگاه هندسه قدرت در فضا را با رویکردی انتقادی زیر نظر دارد و به نقش آموزش برای توانمندسازی شهروندان در این زمینه تأکید می‌کند.

از سوی دیگر مفهوم «آموزش شهروندی جهانی انتقادی»^۲ در هر دو سطح نظری و عملی در سال‌های اخیر بیش از پیش مورد توجه قرار گرفته است (Davies et al., 2018; Oxley & Morris, 2013)؛ چراکه در ابعاد جهانی منجر به درک بالاتری از روابط متقابل شهروندی گردیده (Bruce et al., 2019; O'Meara et al., 2018) و در عین حال نیز بر اخلاقیات مشارکت برای منافع عمومی و عدالت اجتماعی تأکید دارد (Akkari & Maleq, 2020). بر اساس این مفهوم، شهروندان (چه تابعان و چه مهاجران و پناهنجیان) حق دارند به طور انتقادی و اخلاقی در مورد شهر محل زندگی خود به گونه‌ای متعهدانه نظر و عمل داشته باشند (Mansouri et al., 2017). در واقع این مفهوم در ابعاد آموزشی و عملیاتی، متأثر از همان نظریه شهرسازی انتقادی است.

۲.۴. محیط‌های یادگیرنده

با وجود این که شناسایی مؤلفه‌های آموزش شهرسازی با تأکید بر ارتباط با جوامع و محیط‌های شهری به‌عنوان یکی از راهکارهای ارتقای دانش، مهارت و نگرش استادان و دانشجویان، پیرامون مسائل کمی و کیفی رشته شهرسازی مورد بحث بوده (Saberhanesh et al., 2021)، در سال‌های اخیر در کنار برجسته شدن آموزش‌های شهروندی جهانی، دستیابی به دانش بومی برآمده از محیط‌های یادگیرنده شهری نیز مورد توجه محققان قرار گرفته است. نتایج پژوهش آلوارز د اندرس (۲۰۲۳) در این زمینه نشان می‌دهد که تغییر گفتمان‌های قدرت مسلط، مستلزم زیر سؤال بردن دانش اکتسابی و نحوه تولید آن است، با این فرض که تعهد و مسئولیت برای ساختن و انتشار یک پداگوژی رهایی‌بخش از

طریق دانش بومی به سرانجام برسد (Álvarez de Andrés, 2024). این دانش بومی می‌تواند از طریق ابتکارات عملیاتی محلی نیز محقق گردد، به طوری که اُرتیز و میلان (۲۰۲۲) با موضوع «پداگوژی شهری انتقادی»^۳ و با هدف «ارتقای محله‌های فقیرنشین» در شهر مدلین (کلمبیا)، درباره برگزاری یک جشن محله‌ای با موضوع پخت و پز عمومی، پژوهشی را به انجام رسانده‌اند. این شیوه آشپزخانه‌های محلی موقتی که توسط زنان رهبری می‌شود و دارای تجارب مشابه در آمریکای لاتین است، با عنوان «آشپزخانه‌های عمومی» شناخته می‌شوند و به محیط‌های یادگیری جمعی در فضایی صمیمی و دوستانه برای بیان قصه‌ها و داستان زندگی شهروندان، افزایش همبستگی‌های محله‌ای و در عین حال بستری برای شکل‌گیری و بیان انتقادات به مدیریت شهری از وضعیت زندگی شرکت‌کنندگان مبدل شده‌اند (Ortiz & Millan, 2022).

در این زمینه نقش سازمان‌های حرفه‌ای شهرسازی برای شکل‌دهی محیط‌های یادگیرنده نیز برجسته است. یادگارزاده و نوریان (۱۳۹۷) در پژوهشی با رویکرد انتقادی به این موضوع پرداخته‌اند و یکی از شش نقش سازمانی شناسایی شده «تبیین هویت و تعریف جایگاه شهرسازی» است که از طریق توسعه دانش شهرسازی، گسترش پژوهش‌های آکادمیک و نهادینه‌سازی فرهنگ شهرسازی در جامعه، با افزایش آگاهی عمومی قابل دستیابی است (Yadegarzade & Nourian, 2019). به این ترتیب سازمان‌های حرفه‌ای در راستای مدیریت محیط‌های یادگیرنده، می‌توانند به ترویج و توسعه دانش و فرهنگ شهرسازی رویابورند.

۲.۵. پداگوژی شهرسازی انتقادی

شهرسازی پداگوژیکال (یا وابسته به آموزش و پرورش) شیوه‌ای از برنامه‌ریزی متمرکز بر آموزش و اصلاح است که سنت‌های برنامه‌ریزی اجتماعی و فضایی را با هم ادغام می‌کند تا بستر خلق هنجارهای اجتماعی و فرهنگی جدیدی فراهم شود (Berney, 2011). پداگوژی انتقادی در مسیر و جریان اصلی خود اغلب تفکری از جنس آگاهی اجتماعی را به منظور کنش اجتماعی شهروندان جوان اولویت می‌بخشد (Hipolito-Delgado et al., 2021). در این زمینه رویکردهای افراطی‌تری مانند «آموزش شهروندی رادیکال»^۴ نیز وجود دارند که مردم را تهییج می‌کنند تا به جای پذیرش وضعیت موجود، شرایط اجتماعی را زیر سؤال ببرند و در صورت تمایل تغییر دهند (Leighton, 2023). با این وجود نگاه صرفاً سیاسی به آموزش‌های شهروندی می‌تواند نوعی ایدئولوژی‌زدگی (با ماهیت تناقض در نظر و عمل) را به همراه بیاورد و اهداف والای تغییرات محیطی را به خطر اندازد.

در عین حال مدیریت شهری نیز وظایف سنگینی را در راستای دسترسی عادلانه و آگاهانه شهروندان به منابع آموزشی دارد. به عنوان نمونه در کشورهای آمریکای جنوبی مانند کلمبیا، پروژه شبکه‌سازی کتابخانه‌ها در فضاهای باز در سراسر شهر بوگوتا برای برابری دسترسی به منابع فرهنگی و آموزشی قابل توجه است. علاوه بر این، کتابخانه‌ها به دقت به شبکه‌های ارتباطی دوچرخه‌سواری، پیاده‌روی و اتوبوس‌رانی

3 Critical Urban Pedagogy

4 Radical citizenship education

1 Critical Urban Theory

2 CGCE: Critical Global Citizenship Education

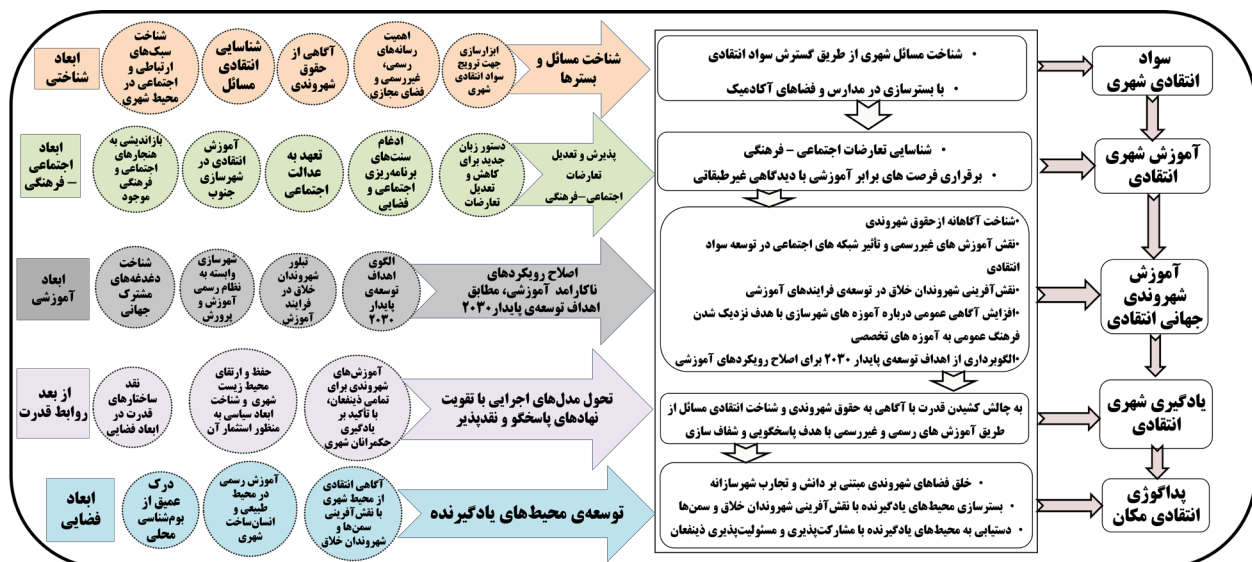
متصل شده‌اند. در دیگر کشورهای آمریکای جنوبی مانند شیلی نیز به منظور ترویج پداگوژی شهرسازی، برنامه‌هایی مانند (من به محله‌ام عشق می‌ورزم)^۱ و در سانتیاگو و ریودوژانیروی برزیل (از محله فقیرنشین تا محله [طبقه متوسط])^۲ قابل مشاهده است تا جوامع محلی به شکلی توانمند، اقدامات آموزشی، انتقادی و مشارکت‌جویانه را تجربه کنند (Berney, 2017).

در جدول شماره ۱، مفاهیم همپیوند با «پداگوژی شهرسازی انتقادی» ارائه شده است.

در نمودار شماره ۱، مدل نظری پداگوژی شهرسازی انتقادی بر اساس تجزیه و تحلیل مفاهیم مشترک به نمایش درآمده است.

جدول شماره ۱: ویژگی‌های مفاهیم همپیوند با «پداگوژی شهرسازی انتقادی»

مفاهیم همپیوند	ویژگی‌ها	منابع
سواد انتقادی شهری ^۳	شناخت انتقادی مسائل شهری، سبک‌های ارتباطی انتقادی، تبلور مفهوم سواد انتقادی در قامت شهروند جهانی، تدوین الگوی تدریس جهانی در ابعاد محلی	(Curley et al., 2018); (Kerkhoff & Cloud, 2020); (Wright, 2021)
آموزش شهری انتقادی ^۴	شکل‌دهی دستور زبان جدید برای توسعه آموزش شهری دگرگون‌کننده و رهایی‌بخش عدالت اجتماعی، مشارکت سیاسی، مشارکت فعال انتقادی، به چالش کشیدن سازوکار قدرت مبتنی بر سواد انتقادی	(Ortiz & Millan, 2022)
یادگیری شهری انتقادی ^۵	اهمیت دگرگین شدن با شبکه‌های چند ذی نفعی و ساختارهای قدرت، به چالش کشیدن رویکرد سلسله مراتب طبیعی دانش و قدرت	(Neumann, 2022); (Marshall & Wilson, 2025); (Chen, 2021)
پداگوژی انتقادی مکان ^۶	آگاهی انتقادی ^۷ از محیط شهری با پرسش درباره چارچوب‌های فرهنگی و ایدئولوژیک مسلط، آموزش در محیط طبیعی و انسان‌ساخت، درک عمیق بوم‌شناسی محلی	(Cognetti & De Carli, 2024); (Allen et al., 2017); (Robin et al., 2019)
		(Gruenewald, 2008; Schindel Dimick, 2016)



نمودار شماره ۱: مدل نظری پداگوژی شهرسازی انتقادی بر اساس تجزیه و تحلیل مفاهیم مشترک

شیوه نمونه‌گیری این پژوهش هدفمند در دسترس است. جمع‌آوری اطلاعات پس از مطالعات کتابخانه‌ای از طریق مصاحبه عمیق نیمه‌ساختاریافته انجام گرفته است. حجم نمونه این پژوهش شامل ۱۵ متخصص در گروه‌هایی متشکل از سمن‌ها، متخصصان برنامه‌ریزی آموزشی، اساتید و دانشجویان رشته شهرسازی، متخصصان در نظام آموزش و پرورش و مسئولان مدیریت شهری است.

۴. معرفی محدوده مورد مطالعه

محدوده مورد مطالعه این پژوهش، شهر رشت است. رشت مرکز استان

۳. روش پژوهش

پژوهش حاضر از روش کیفی نظریه داده‌بنیاد استفاده نموده است. اساساً این روش بر هدف نهایی محقق برای تشکیل یک چارچوب نظری متمرکز است و به یک پدیده خاص یا مجموعه‌ای از ویژگی‌ها، رویدادها، روایت‌ها و دیدگاه‌ها از جمله چگونگی آغاز، پیشرفت و تغییر آنها می‌پردازد (Creswell & Poth, 2018). در این پژوهش روش داده‌بنیاد با گونه سیستماتیک (یا نظام‌مند) که به اشتراوس و کوربین نسبت داده می‌شود، مورد استفاده قرار گرفته که دارای سه مرحله اصلی کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری گزینشی است.

4 Critical Urban Pedagogy

5 Critical Urban Learning

6 Critical Pedagogy of Place

7 Critical Consciousness

1 Love My Neighborhood Program

2 From Favela to Neighborhood Program

3 Urban Critical Literacy

پارک خوراک و خلاقیت با در نظر گرفتن وسایل و تجهیزات آموزشی به ویژه برای کودکان) و برگزاری دوره های تخصصی خوراک شناسی مورد نظر قرار گرفته و بر اساس فرمت گزارش ارسالی به یونسکو، اهداف مرتبط توسعه پایدار ۲۰۳۰ برای این پروژه ها در نظر گرفته شده است.

۵. یافته ها و بحث

۵.۱. رهیافت های نظریه داده بنیاد

در این بخش مؤلفه های مفهوم «پداگوژی شهرسازی انتقادی» به عنوان رهیافت های نظریه داده بنیاد مورد بحث و بررسی قرار می گیرد.

۵.۱.۱. مؤلفه «سواد انتقادی شهری»

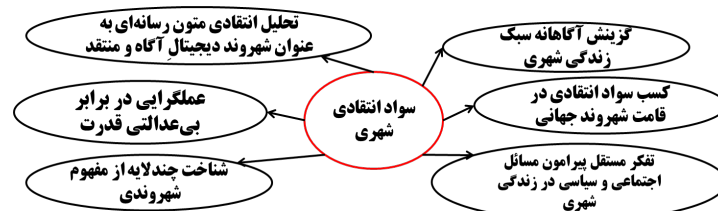
در جوامع شهری معاصر، آموختن تنوعی از انتقادات به منظور گزینش سبک زندگی شهری و چگونگی برقراری ارتباط و مواجهه با مسائل اجتماعی و حکمرانی شهری، در قالب مفهوم «سواد انتقادی شهری»^۱ تعریف می شود. در این راستا اصولی چون هویت ملی و محلی، موقعیت اجتماعی و طبقاتی، آگاهی تاریخی، ماهیت رمزگذاری شده قدرت هژمونیک و مشارکت شخصی، شناختی چندلایه از مفهوم شهروندی را نمایان می سازد که با عینک عدالت اجتماعی قابل مشاهده است (Steyn & Vanyoro, 2024). سواد انتقادی شهری به دو رویکرد جریان اصلی و غیررسمی تقسیم می شود.

مفهوم مرتبط دیگر درباره «سواد انتقادی شهری» که به هردو جریان اصلی و غیررسمی مرتبط است، «سواد رسانه ای انتقادی»^۲ است. علاوه بر تمایل خودجوش دانش آموزان و سایر شهروندان برای حضور و به دست آوردن دانش و اطلاعات در محیط مجازی به عنوان شهروند دیجیتال آگاه و منتقد، در دیدگاه جریان اصلی، «سواد رسانه ای انتقادی»^۳ فراهم آورنده فضایی به منظور آموزش و پرورش برای بازتاب نظرات دانش آموزان نسبت به مسائل و موضوعات شهری است. در این راستا تحلیل انتقادی و تولیدات رسانه ای در مورد طیف وسیعی از مسائل و معضلات شهری، مانند تبعیض، اختلاف طبقاتی، عدالت، توسعه و مبدل شدن به شهروند مسئول و متعهد می تواند در سطح مدارس مورد نظر قرار گیرد (Cho & Gomabon, 2017). سواد انتقادی شهری، جنبه های غیررسمی نیز دارد. در این راستا مفهوم «عملگرایی سواد انتقادی»^۴ نوعی واکنش آگاهانه در مورد ساختارها و قرار گرفتن در برابر خشونت ساختاری و نابرابری های حاصل از سیستم قدرت است که مسائل اجتماعی و سیاسی زندگی شهری را در بر می گیرد (Bishop, 2013) (نمودار شماره ۲).

گیلان، همچنین بزرگ ترین و متراکم ترین شهر منطقه شمال ایران، با ۶۷۹ هزار و ۹۹۵ نفر جمعیت ساکن (Statistical Center of Iran, 2016) و جمعیت بیش از یک میلیون نفر در روز است. رشت از نخستین شهرهای مدرن ایران با ساختارهای نهادی، مالی، فرهنگی، علمی و آموزشی بوده است. شهر رشت در ده سال گذشته دچار تحولات کالبدی - فضایی با رویکرد بازآفرینی شهری، به ویژه پس از افتتاح پیاده راه محدوده بافت مرکزی از سال ۱۳۹۵ شده و از این منظر به سوی شهری انسان محور، گام هایی مؤثر برداشته است. در عین حال رشت در سال های اخیر با مهاجرت های زیاد اقلیمی از مرکز و جنوب ایران مواجه بوده و بروز ایرچالش هایی چون مدیریت پسماند، ترافیک و آلودگی های زیست محیطی، بیش از پیش پرداختن به موضوعات و مباحث مورد نیاز آموزش های شهروندی و شهرسازی را نمایان کرده است.

نخستین سند آموزش شهروندی شهرداری رشت در سال ۱۳۹۵ تدوین گردید، اما عملیاتی نشد. مهم ترین سیاست های این سند شامل گسترش احترام به حقوق شهروندی، ارتقای سلامت و گسترش فرهنگ پیشگیری، گسترش حمل و نقل پاک، توسعه پایدار زیست محیطی، اصلاح الگوی مصرف، گسترش فرهنگ ایمنی و رویارویی با حوادث غیرمترقبه (بحران های طبیعی و انسانی)، بهبود سیمای شهری، افزایش برقراری ارتباط با فضا های شهری و ارتقای مشارکت های مردمی هستند (Citizenship Educationa Plan of Rasht city, 2016). همچنین در نخستین برنامه راهبردی - عملیاتی شهر و شهرداری رشت (۱۴۰۳-۱۴۰۷) که در سال ۱۴۰۳ از سوی وزارت کشور ابلاغ شده نیز تدوین برنامه جدید «آموزش شهروندی رشت» پیش بینی شده است (Strategic and Action Plan of City and Municipality of Raht, 2024).

از سوی دیگر نتایج مصاحبه های انجام گرفته در مطالعات میدانی این پژوهش نشان می دهد، آموزش های شهروندی در سطح مدارس شهر رشت (که شامل دو ناحیه ۱ و ۲ است)، بیشتر دارای محورهای محیط زیست، تفکیک زباله، هوای پاک و مصرف ایمن گاز هستند. همچنین با پیوستن رشت به شبکه جهانی شهرهای خلاق یونسکو در سال ۲۰۱۵ در زمینه گسترش برنامه (خوراک شناسی)، این شهر ملزم به انجام مأموریت های آموزش محور بر اساس اهداف توسعه پایدار ۲۰۳۰ شده است. مطالعات میدانی در این زمینه نشان می دهد در آخرین گزارش ارسالی از برنامه های چهارساله (۲۰۲۴-۲۰۲۷) شهر رشت به یونسکو، برگزاری رویدادهای ملی و بین المللی با جنبه های آموزش محور، توسعه زیرساخت ها و فضا های چندکارکردی مانند احداث گسترش پارک رشت



نمودار شماره ۲: ویژگی های مؤلفه «سواد انتقادی شهری» (جمع بندی یافته های نظری)

1 Critical Diversity Literacy (CDL)

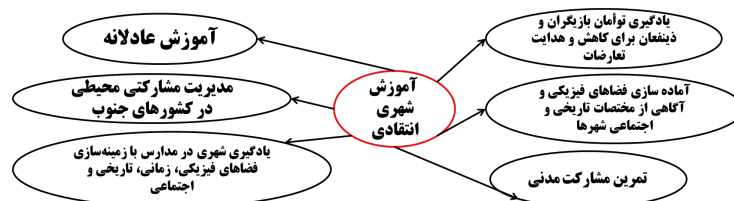
2 Critical media literacy

3 critical literacy praxis

۵.۱.۲. مؤلفه «آموزش شهری انتقادی»

مفهوم «آموزش شهری» مجموعه‌ای از معانی، اصطلاحات، ایدئولوژی و دیدگاه‌های نظری به هم پیوسته‌ای است (Young et al., 2025) که اساس آن بر مفهوم تاریخی - سیاسی «شهری شدن» استوار است و مسائل گوناگون را برای شناخت و مواجهه در این زمینه آموزش می‌دهد. در سیستم دانشگاهی، «آموزش شهری» از لحاظ تاریخی به بررسی نظام آموزشی کلانشهرهایی می‌پردازد که به دلیل عوامل ژئوپلیتیکی، اجتماعی و اقتصادی، تحت تغییرات فرهنگی و نژادی قابل توجهی قرار گرفته‌اند (Anyon, 2014; Lipman, 2013; Milner & Lomotey, 2014; Noguera & Alicea, 2020; Tyack, 1974).

در گونه‌شناسی آموزش شهری، ضروری است که مدارس، فضاهای فیزیکی آموزشی را آماده نموده و مختصات تاریخی و اجتماعی شهرها را با دیدگاه‌های متکثر برای دانش‌آموزان ترسیم کنند. در طول دهه گذشته، محققان از گونه‌شناسی آموزش شهری میلنر (Milner, 2012) برای دسته‌بندی مدارس در تحقیقات خود بر اساس ویژگی‌های مربوط به «شهرنشینی» و «شهری شدن» استفاده کرده‌اند (Anderson & Stillman, 2013; Schaffer et al., 2018). میلنر بر بهبود شرایطی که دانش‌آموزان را از دسترسی به آموزش عادلانه محروم می‌کند، متمرکز



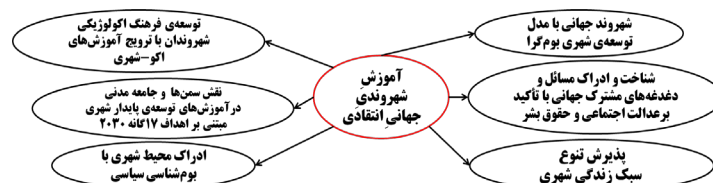
نمودار شماره ۳: ویژگی‌های مؤلفه «آموزش شهری انتقادی» (جمع‌بندی یافته‌های نظری)

مورد توجه قرار گرفته است (Monzó-Martínez et al., 2024). در حالی که آموزش شهروندی به ایجاد ارزش‌ها، دانش، مهارت و آمادگی شهروندی یاری می‌رساند، (Lemke, 2002; Noddings, 2016; Westheimer, 2015; Westheimer & Ladson-Billings, 2024)، آموزش شهروندی جهانی، مسائل جهانی مانند تغییرات آب و هوا، فقر شهری، حقوق بشر و بی‌عدالتی را در اولویت قرار می‌دهد (Şen & Koramaz, 2024).

در این راستا رویکرد بین‌رشته‌ای «مطالعات آموزشی اکو-شهری» به منظور شکل‌گیری فرهنگ اکولوژیکی شهروندان برای آموزش توسعه پایدار مورد توجه قرار گرفته است (Ekaterina, 2022). در این میان نقش سمن‌ها انکارناپذیر است و اعضای این سازمان‌ها، فعالیت‌های آموزشی و آگاهی‌بخشی را برای دانش‌آموزان و معلمان سازماندهی می‌کنند (San & Dances, 2024) (نمودار شماره ۴).

۵.۱.۳. مؤلفه «آموزش شهروندی جهانی انتقادی»

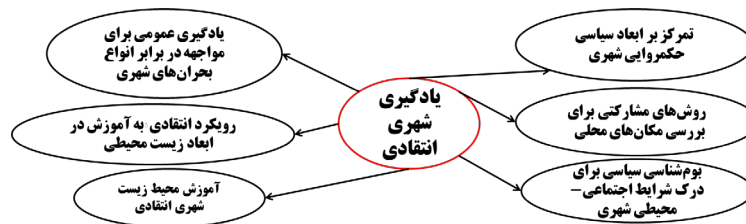
شهروند جهانی مرزهای شهروندی را گسترش می‌دهد، به طوری که شهروندان صرفاً توسط دولت‌ملت تعریف نمی‌شوند، بلکه دیدگاه‌های ناشی از رویکرد جهان‌وطنی را در بر می‌گیرند که اولویت‌های اخلاقی خاصی را نسبت به کل بشریت نشان می‌دهد. آموزش ارزش‌آفرین با هدف توسعه شهروند جهانی به عواملی چون عمل‌گرایی، گفت‌وگو، اخلاق، به‌کارگیری ارزش‌های انسانی و گسترش دیدگاه اکو - انتقادی می‌پردازد (Bosio & Guajardo, 2023). شهروند جهانی، مفهوم محبوبی است که در سال ۲۰۱۵ توسط یونسکو پذیرفته شد و دارای راهنمای آموزشی متحول‌کننده‌ای برای پرورش شهروندان متفکری است که در ساختن جهانی فراگیرتر، عادلانه‌تر و صلح‌آمیزتر نقش دارند (de Vries, 2020). در این زمینه توجه به اهداف توسعه پایدار ۲۰۳۰ در ابعاد آموزشی



نمودار شماره ۴: ویژگی‌های مؤلفه «آموزش شهروندی جهانی انتقادی» (جمع‌بندی یافته‌های نظری)

۵.۱.۴. مؤلفه «یادگیری شهری انتقادی»

با توجه به این که مناطق شهری به طور فزاینده‌ای مستعد انواع بحران‌ها از جمله بی‌ثباتی اقتصادی، ناآرامی‌های اجتماعی، بلایای طبیعی و مواجهه با شرایط اضطراری سلامت شهروندان هستند، مفهوم «یادگیری شهری» بیش از گذشته حائز اهمیت شده است. در این راستا به منظورتداوم یادگیری شهری و هدایت آموزش محور جامعه، برنامه‌های مرتبط نیازمند چارچوب‌های مدیریت بحران با تمرکز بر تاب‌آوری، سازگاری و فراگیری هستند. از این رو پرداختن به نیازهای متنوع یادگیرندگان در مواقع بحران در درجه اهمیت بالایی قرار می‌گیرد (Raymond, 2024).



نمودار شماره ۵: ویژگی‌های مؤلفه «یادگیری شهری انتقادی» (جمع‌بندی یافته‌های نظری)

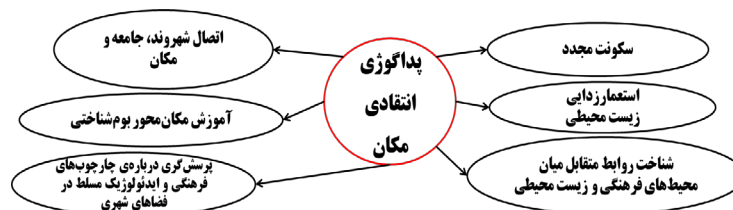
۵.۱.۵. مؤلفه «پداگوژی انتقادی مکان»

تأثیر تصمیمات اقتصادی و سیاسی در روندهای توسعه جهانی بر مکان‌های محلی تأثیر گذارده (Haas & Nachtigal, 1998; Orr, 1992; Theobald, 1997) و به عبارت دیگر مکان با مجموعه‌ای از عوامل دیداری، محصول، فرایند و معنا (Arefi & Triantafyllou, 2005) برهم‌کنش ویژگی‌های فرهنگی و اجتماعی ساکنان خود در برابر سیاست‌های محلی و منطقه‌ای که بر آن حاکم شده است را روایت می‌کند. بنابراین بیان آموزش انتقادی مکان محور، پاسخی است در برابر سیاست‌ها و شیوه‌های اصلاحات آموزشی که مکان‌ها را نادیده گرفته‌اند و فرضیه‌های مربوط به رابطه میان آموزش و سیاست توسعه اقتصادی را بررسی نشده باقی گذارده‌اند. برخلاف آموزش انتقادی که از گفتمان تثبیت شده نظریه انتقادی تکامل می‌یابد (Aronowitz & Giroux, 1993; Burbules & Berk, 1999; Freire, 2003; Goodman, 1988; McLaren, 1970)، پداگوژی انتقادی مکان، جنسی از آموزش مکان محور است که اقدامات و اهداف آن را می‌توان به یادگیری تجربی، یادگیری در زمینه محیط شهری، یادگیری مبتنی بر مسائل شهری، آموزش در فضاهای باز و عمومی، آموزش بومی، آموزش محیطی و زیست محیطی، آموزش زیست منطقه‌ای،

اما مفهوم «یادگیری شهری انتقادی» به ابعاد سیاسی حکمروایی شهری متمرکز می‌شود و در حین طرح پرسش در برابر ساختار قدرت، آن را وادار به مرحله متفاوتی از یادگیری می‌کند که الگوی آن، خواست و نیازهای ناشناخته اجتماعی است. ابعاد انتقادی یادگیری شهری این مفهوم را از دیدگاهی فانتزی به ضرورتی اجتناب‌ناپذیر برای زیست آگاهانه در مواجهه با مسائل شهری مبدل کرده است. یادگیری شهری انتقادی به معرفی آموزش‌های انتقادی و نظریه‌های اجتماعی و استفاده از روش‌های مشارکتی برای بررسی مکان‌های محلی و جانمایی لنز بوم‌شناسی سیاسی به منظور درک شرایط اجتماعی-محیطی شهری می‌پردازد (Bellino & Adams, 2017) (نمودار شماره ۵).

آموزش دموکراتیک، آموزش چندفرهنگی، آموزش مبتنی بر تمایلات اجتماعی و سایر رویکردهایی که با مکان‌های خاص مواجه هستند، مرتبط دانست. براین اساس در پایان قرن بیستم برخی از آموزگاران، مکان را یک سازه بالارزش آموزشی معرفی کرده‌اند (Theobald, 1997; Woodhouse & Knapp, 2000).

اما در ابتدای قرن بیست و یکم، گرینوود (۲۰۰۳) مفهوم «پداگوژی انتقادی مکان» را از دیدگاهی متفاوت و اشکافی کرد. وی فقدان تفکر بوم‌شناختی را در تحلیل انتقادی اجتماعی که منحصرأ به روابط انسانی مربوط می‌شود، مورد هدف قرار داد. او پداگوژی انتقادی مکان را به گونه‌ای تعریف کرد که به دنبال اهداف دوگانه «استعمارزدایی» و «سکونت مجدد» از طریق ترکیب رویکردهای انتقادی و مکان محور است. این که چگونه در محیط‌های شهری خوب زندگی کنیم (سکونت مجدد) و به شناسایی و تغییر شیوه‌هایی که به افراد و مکان‌های دیگر آسیب می‌زند و استثمارگر است، بیندیشیم (استعمارزدایی) (Gruenewald, 2003). پداگوژی انتقادی مکان دارای ماهیت چندرشته‌ای، مکان محور و تجربی است که در نهایت شهروند، جامعه و مکان را به هم پیوند می‌زند (Glessmer, 2024) (نمودار شماره ۶).

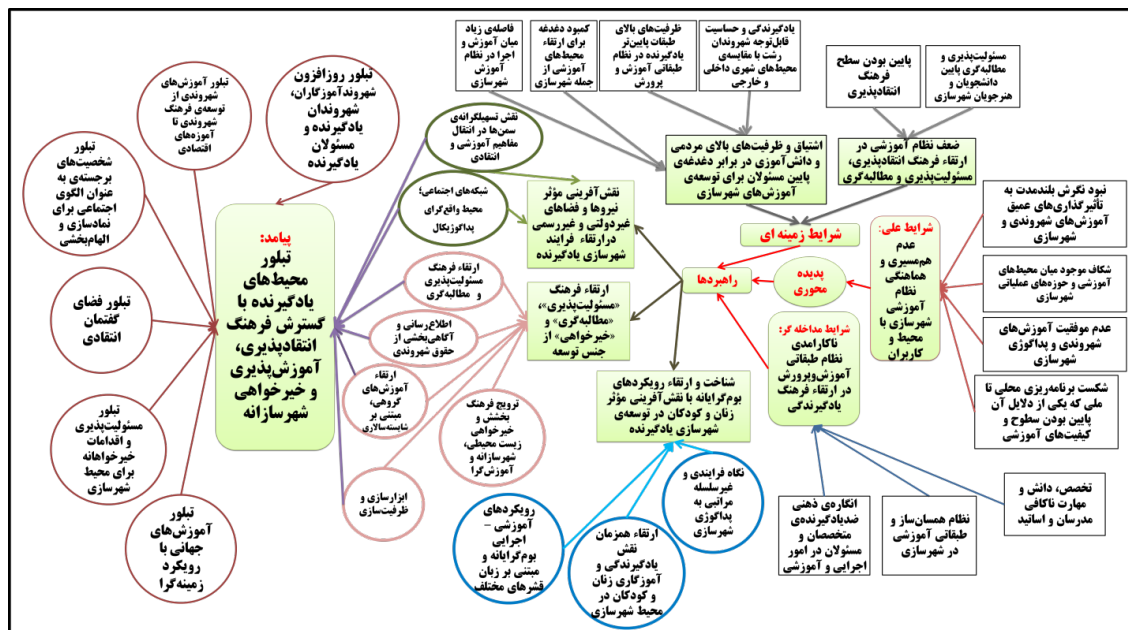


نمودار شماره ۶: ویژگی‌های مؤلفه «پداگوژی انتقادی مکان» (جمع‌بندی یافته‌های نظری)

۵.۲. یافته‌های روش نظریه داده‌بنیاد

بر اساس دسته‌بندی مقوله‌ها در روش اشتراوس و کوربین، پدیده یا طبقه محوری پژوهش حاضر: «مفهوم و کارکرد پدافوتی شهرداری»

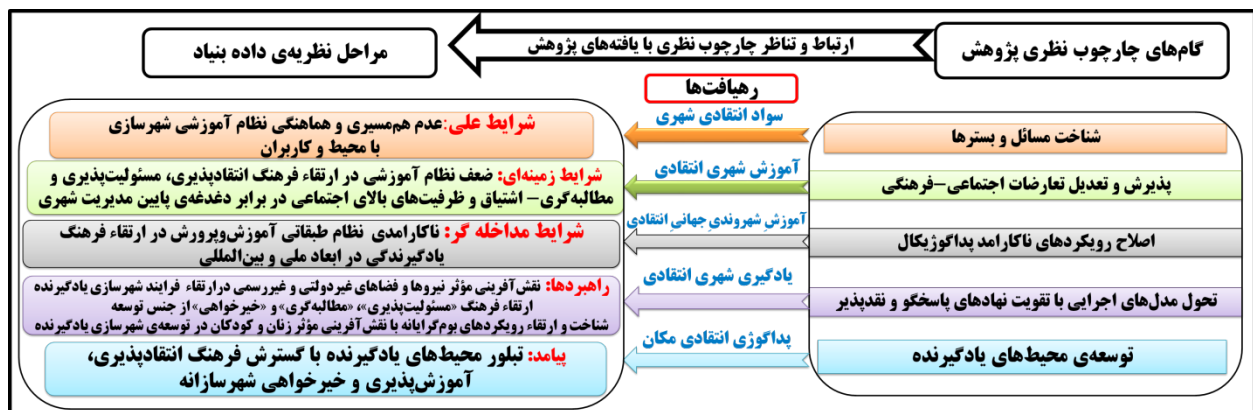
انتقادی» است. پس از تجزیه و تحلیل مطالعات میدانی، ۱۰۲ کد باز، ۲۹ کد محوری و هشت کد گزینشی حاصل شده‌اند. در نمودار شماره ۷، «شرایط علی» تا «پیامدها» به نمایش درآمده‌اند.



نمودار شماره ۷: یافته‌های پژوهش براساس روش کیفی نظریه داده‌بنیاد

در نمودار شماره ۸، ارتباط و تناظر چارچوب نظری با یافته پژوهش براساس

مراحل نظریه داده‌بنیاد و رهیافت‌های نظری پژوهش مشخص شده است.



نمودار شماره ۸: ارتباط و تناظر چارچوب نظری با یافته‌های پژوهش

۶. نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر مدل مفهومی - اجرایی «پداگوژی شهرداری انتقادی» شهر خلاق رشت را مبتنی بر چارچوب نظری و در تناظر با رویکرد نظریه داده‌بنیاد به دست آورده است. نتایج نشان می‌دهد «پداگوژی شهرداری انتقادی» مفهومی آموزشی، فرهنگی و عملیاتی است که به دنبال افزایش آگاهی انتقادی شهروندان و تمامی گروه‌های ذی نفع در مدیریت شهری بوده تا با ایجاد محیط‌های یادگیرنده، به امور بهتر زیستن در فضای شهری سالم‌تر و انسانی‌تر یاری رساند. این مفهوم در شهرهای خلاق تحت تأثیر دو محور: ۱. الگوبرداری از دستورالعمل توسعه پایدار ۲۰۳۰ در ابعاد آموزشی و ۲. نقش آفرینی شهروندان خلاق

در ایجاد محیط‌های یادگیرنده است. بر این اساس مدل پژوهش دارای پنج گام اصلی و به صورت ترتیبی، شامل این مراحل است: ۱. شناخت مسائل و بسترها (به عنوان شرایط علی) با رهیافت «سواد انتقادی شهری»، ۲. پذیرش و تعدیل تعارضات اجتماعی و فرهنگی (به عنوان شرایط زمینه‌ای) با رهیافت «آموزش شهری انتقادی»، ۳. اصلاح رویکردهای ناکارآمد پداگوژیکال (به عنوان شرایط مداخله‌گر) با رهیافت «آموزش شهروندی جهانی انتقادی»، ۴. تحول مدل‌های اجرایی با تقویت نهادهای پاسخگو و نقدپذیر (به عنوان راهبرد) با رهیافت «یادگیری شهری انتقادی» و ۵. توسعه محیط‌های یادگیرنده با مشارکت‌پذیری و مسئولیت‌پذیری ذی نفعان (به عنوان پیامد اصلی)

با رهیافت «پداگوژی انتقادی مکان».

مدل پداگوژی شهرسازی انتقادی در شهر خلاق رشت، به طرح پرسش‌های جدید، بیان انتقادات سازنده و درخواست بازنگری بر شیوه‌های آموزشی - پرورشی موجود در برابر ساختار قدرت می‌پردازد. در این راستا پیامد اصلی مدل پژوهش، توسعه محیط‌های یادگیرنده با مشارکت حداکثری ذی نفعان بوده که نیازمند افزایش آگاهی انتقادی شهروندان است. بنابراین پیشنهاد می‌گردد به منظور خلق و توسعه محیط‌های یادگیرنده، زیرساخت‌های فیزیکی مانند فضاهای گفت‌وگو، بوستان‌های گفت‌وگو، فضاهای آموزشی در سرای محلات، آموزشگاه‌ها و مدارس تخصصی شهرسازی، تأمین و یا تجهیز گردند و در این زمینه، حمایت‌ها و مشوق‌های دولتی و سرمایه‌گذاری و یا جهت‌دهی اقدامات خیرخواهانه شهرسازی (مانند هدایت سرمایه‌های خیرخواهانه به سوی طراحی و زیباسازی شهری و یا گسترش فضاهای سبز شهری و ترویج محصولات زیست محیطی) در نظر گرفته شود. همچنین تولید محتوا با ابزارهای متنوع، به ویژه از طریق آثار هنری و محصولاتی مانند فیلم‌های داستانی، مستند و آموزشی انجام گیرد و از روش‌های به‌روزتر مانند طراحی انیمیشن‌ها، اپلیکیشن‌ها، سایت‌ها و بازی‌های جذاب آموزشی استفاده شده و به به‌بستر سازی توسعه فضای مجازی گفت‌وگو محور پرداخته شود.

تحقق مدل این پژوهش در راستای توسعه محیط‌های یادگیرنده به روش‌های نام برده ختم نمی‌شود و بدین منظور برگزاری انواع مسابقات و رویدادهای متنوع هنری، فرهنگی و علمی با مشارکت ارکان اصلی (یعنی عموم شهروندان و مسئولان یادگیرنده، نهادهای مدنی و شهروندان خلاق) کارگشاست. از زمان پیوستن شهر رشت به شبکه شهرهای خلاق یونسکو (از سال ۱۴۰۱) تا کنون، مدیریت شهری رشت رویدادی ویژه با عنوان «سالانه‌های شهر خلاق رشت» را در کنار جشنواره‌های گوناگون خوراک‌شناسی برگزار نموده است، اما نتایج مطالعات میدانی نشان می‌دهد که این رویداد ویژه شهر خلاق، با مشارکت بالایی عمومی همراه نبوده و بیشتر به نمایش دستاوردهای مدیریت شهری می‌پردازد. بنابراین در راستای توسعه محیط‌های یادگیرنده، پیشنهاد می‌گردد در رویدادهای سالانه، انواع کارگاه‌ها، دوره‌های آموزشی، جلسات گفت‌وگوی شهروندی، جلسات نقد عملکرد مدیریت شهری، تولید محتوا برای آشنایی با اهداف توسعه پایدار ۲۰۳۰، ارائه مشوق‌ها و جوایز برای معرفی و شناسایی شهروندان خلاق برای مشارکت در فرایندهای آموزشی، مورد نظر قرار گیرد. همچنین پروژه پیش‌بینی شده «گستروپارک رشت»، با توجه به قرارگیری در حاشیه تالاب عینک رشت و حساسیت‌های زیست محیطی موجود به دلیل معضل مدیریت پسماند در این شهر، می‌تواند بستری مناسب برای توسعه محیط‌های یادگیرنده بر اساس اهداف توسعه پایدار ۲۰۳۰ باشد.

پرداختن به حوزه پداگوژی شهرسازی در کشورمان عمری طولانی نداشته و بررسی‌های کتابخانه‌ای و میدانی این پژوهش نشان می‌دهد که حساسیت‌های لازم در این زمینه، هنوز در شهر خلاق رشت ایجاد نشده است. از سوی دیگر پژوهش‌های انجام گرفته داخلی، بیشتر به بررسی جریان رسمی آموزش‌های شهروندی و شهرسازی پرداخته‌اند و نتایج غالب آنها بر چهار محور: ۱. مضمون‌شناسی و مدل‌سازی

آموزش‌های شهروندی، ۲. آسیب‌شناسی محتوایی و ساختاری وضع موجود با پرداختن به موضوعات مورد نیاز در کتب درسی و یا دانشگاهی، ۳ پرداختن به ارتباط آموزش‌های دانشگاهی و تأثیر آن در محیط حرفه‌ای شهرسازی و وظایف آموزشی سازمان‌های حرفه‌ای شهرسازی در سطح کشور و ۴. اهمیت محیط‌های فراگیر در شهرهای یادگیرنده یونسکو متمرکز شده‌اند. این در حالی است که پژوهش حاضر برای نخستین بار به هر دو رویکرد آموزش‌های جریان اصلی و پداگوژی شهرسازی از طریق آموزش‌های غیررسمی و انتقادی با مطالعه بر روی شهر خلاق رشت پرداخته و مشخصاً کارکرد «پداگوژی شهرسازی» را فراتر از اقدامات مجموعه مدیریت شهری و یا فضاهای آکادمیک، در قالب محیط‌های یادگیرنده می‌شناسد و از این منظر نگاهی نو به مدل‌سازی آموزشی - پرورشی در حوزه شهرسازی داشته است. این مقاله به بازنمایی تجارب و نظرات متخصصان و مسئولان، سمن‌ها و دغدغه‌مندان در زمینه توسعه پایدار و مسائل آموزشی شهر رشت پرداخته و نتایج این پژوهش می‌تواند مدلی پیشنهادی برای مجموعه مدیریت شهری، مدارس و مراکز علمی و دانشگاهی، برنامه‌ریزان و متخصصان آموزش‌های شهروندی و شهرسازی، در شهر خلاق رشت باشد.

References

- Akkari, A., & Maleq, K. (2020). Global citizenship education: Critical and international perspectives. Springer Nature. <https://doi.org/https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/41756>
- Al-Maamari, S. N. (2022). Developing global citizenship through geography education in Oman: exploring the perceptions of in-service teachers. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 31(1), 22-37. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/10382046.2020.1863664>
- Allen, A., Lambert, R., & Yap, C. (2017). Co-learning the city: Towards a pedagogy of poly-learning and planning praxis. In *The Routledge Companion to Planning in the Global South* (pp. 355-367). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781317392842-30/co-learning-city-adriana-allen-rita-lambert-christopher-yap>
- Álvarez de Andrés, E. (2024). Promoting socio-spatial and cognitive justice through critical pedagogies. *Planning Theory*, 23(4), 300-323. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/14730952231214277>
- Amodini, A. (2023). Critical Urban Theory. Retrieved from. <https://urbandesignlab.in/critical-urban-theory/>
- Anderson, L. M., & Stillman, J. A. (2013). Student teaching's contribution to preservice teacher development: A review of research focused on the preparation of teachers for urban and high-needs contexts. *Review of Educational Research*, 83(1), 3-69. <https://doi.org/https://doi.org/10.3102/0034654312468619>
- Anyon, J. (2014). Radical possibilities: Public policy, urban education, and a new social movement. Routledge. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9780203092965>
- Arayesh, M., Sheikhi, M. T., & Ejlali, H. P. (2019). Developing a model for citizenship education utilizing a Grounded theory approach. *Urban Sociological Studies*, 9(31), 85-118. <https://srb.sanad.iau.ir/en/Article/1015923> [in Persian]
- Arefi, M., & Triantafyllou, M. (2005). Reflections on the pedagogy of place in planning and urban design. *Journal of planning education and research*, 25(1), 75-88. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0739456X04270195>
- Aronowitz, S., & Giroux, H. (1993). Education Still Under Siege. *Critical Studies in Education Series*. ERIC. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9780203222034>
- Askari Sarkahnani, T., & Ranjbar Kolebi, M. (2017). Investigating the level of attention to citizenship education in the content of curricula, elementary and second grade courses in the academic year 2016-2017 in order to provide a quality solution. *New Research in the Humanities*, 3(4), 95-108. https://jnrihs.ir/index.php?&slct_pg_id=38&sid=1&slc_lang=fa [in Persian]
- Azizi, M., & Khosravaninezhad, S. (2022). Content analysis and comparative study of urban planning programs in the world and Iran with a sustainable development approach, with emphasis on master's courses. *Motaleate Shahri*, 10(41), 3-16. <https://doi.org/https://doi.org/10.34785/J011.2022.462>
- Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational researcher*, 37(3), 129-139. <https://doi.org/10.3102/0013189X08317501>
- Bellino, M. E., & Adams, J. D. (2017). A critical urban environmental pedagogy: Relevant urban environmental education for and by youth. *The Journal of Environmental Education*, 48(4), 270-284. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00958964.2017.1336976>
- Berney, R. (2011). Pedagogical urbanism: Creating citizen space in Bogotá, Colombia. *Planning Theory*, 10(1), 16-34. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1473095210386069>
- Berney, R. (2017). Learning from Bogotá: Pedagogical urbanism and the reshaping of public space. University of Texas Press. <https://www.degruyterbrill.com/document/doi/10.7560/311042-007/html>
- Bishop, E. (2013). Becoming activist: Collaboratively documenting the critical literacy praxis of urban youth organizers University of Pittsburgh]. <https://www.proquest.com/openview/b920f2b3a43ca94193b1f58f22ca2b82/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Bosio, E. (2023). Global human resources or critical global citizens? An inquiry into the perspectives of Japanese university educators on global citizenship education. *Prospects*, 53(3), 425-442. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11125-021-09566-6>
- Bosio, E., & Guajardo, M. (2023). Value-Creating Education: Teachers' Perceptions and Practice. Taylor & Francis. https://www.academia.edu/download/110819627/Value_Creating_Education_Book_Bosio_Guajardo.pdf

- Bruce, J., North, C., & FitzPatrick, J. (2019). Preservice teachers' views of global citizenship and implications for global citizenship education. *Globalisation, Societies and Education*, 17(2), 161-176. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/14767724.2018.1558049>
- Burbules, N. C., & Berk, R. (1999). Relations, Differences, and Limits. *Critical theories in education: Changing terrains of knowledge and politics*, 45. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1152047>
- Chavez, A. A. (2016). Citizenship Education in Ecuador: Perceptions of Students and Teachers. *International Education Studies*, 9(12), 206-218. <https://doi.org/https://doi.org/10.5539/ies.v9n12p206>
- Chen, S. (2021). The official discourse of social justice in citizenship education: A comparison between Japan and China. *Education, Citizenship and Social Justice*, 16(3), 197-210. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1746197920971811>
- Cho, H., & Gomabon, R. (2017). Engaging urban youth in critical media literacy. In *Challenges associated with cross-cultural and at-risk student engagement* (pp. 148-169). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/DOI: 10.4018/978-1-5225-1894-5.ch008>
- Citizenship Educationa Plan of Rasht city. (2016). Citizenship Educationa Plan of Rasht city. Rasht municipality. Retrieved from <https://rpc.rasht.ir> [in Persian]
- Cognetti, F., & De Carli, B. (2024). Finding common ground on the threshold: An experiment in critical urban learning. *Planning Theory*, 23(4), 400-422. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/14730952231214278>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches* (4th ed.) Washington DC: Sage Publications. https://www.academia.edu/download/55010759/creswell_Qualitative_Inquiry_2nd_edition.pdf
- Curley, S., Rhee, J.-e., Subedi, B., & Subreenduth, S. (2018). Activism as/in/for global citizenship: Putting un-learning to work towards educating the future. In *The Palgrave handbook of global citizenship and education* (pp. 589-606). Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1057/978-1-137-59733-5_37
- Daryanavard, B., Mohebian, M., Rafieian, M., & Moemeni, K. (2024). Assessing the Adaptation of the Content of Urban Planning Courses to the Needs of the Professional Community of Engineers and Urban Managers. *Urban and Rural Management*, 23(76), 23-40. <http://ijurm.imo.org.ir/article-۱-۳۵۱۷-fa.html> [in Persian]
- Davies, I., Ho, L.-C., Kiwan, D., Peck, C. L., Peterson, A., Sant, E., & Waghid, Y. (2018). *The Palgrave handbook of global citizenship and education* (Vol. 1670). Springer. <https://link.springer.com/book/10.1057/978-1-137-59733-5?page=2&oscar-books=true>
- de Vries, M. (2020). Enacting critical citizenship: An intersectional approach to global citizenship education. *Societies*, 10(4), 91. <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/soc10040091>
- Diamond, J. B., Posey-Maddox, L., & Velázquez, M. D. (2021). Reframing suburbs: Race, place, and opportunity in suburban educational spaces. *Educational researcher*, 50(4), 249-255. <https://doi.org/https://doi.org/10.3102/0013189X20972676>
- Donbavand, S., Hoskins, B., & Parton, N. (2021). Citizenship Education for Political Engagement: A Systematic Review of Controlled Trials. *Social Sciences* (2076-0760), 10(5). <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/socsci10050151>
- Efthymiou, G. S. (2021). Book review: Research on Teaching Global Issues: Pedagogy for global citizenship education, edited by John P. Meyers. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 13(1), 61-64. <https://doi.org/https://doi.org/10.14324/IJDEGL.13.1.05>
- Ekaterina, K., Elena V, I., & Ermakov, D. (2022). Educational Eco-Urbanism is a Modern Direction of Pedagogical Theory and Practice. *Scholarly Notes of Transbaikial State University*(3), 118-125. <https://doi.org/DOI: 10.21209/2658-7114-2022-17-2-118-125>
- Elkorghli, E. A. B., & Bagley, S. S. (2023). Cognitive mapping of critical global citizenship education: Conversations with teacher educators in Norway. *Prospects*, 53(3), 371-388. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11125-023-09658-5>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum Books. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2059960>
- Glessmer, M. S. (2024). Currently reading & thinking about "The best of both worlds: A critical pedagogy of place"(Gruenewald, 2003). Retrieved from <https://mirjamglessmer.com/2024/10/01/currently-reading-thinking-about-the-best-of-both-worlds-a-critical-pedagogy-of-place-gruenewald-2003/>

- Golshani, M., Maki Aleagha, B., & Etemad Ahari, A. (2021). Designing a Pattern for citizenship education curriculum. *Journal of Research in Educational Systems*, 14(51), 39-60. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.23831324.1399.14.51.3.6> [in Persian]
- Goodman, J. (1988). Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning. *Journal of Education*, 170(2), 142-149. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/002205748817000209>
- Goren, H., & Yemini, M. (2017). Global citizenship education redefined—A systematic review of empirical studies on global citizenship education. *International journal of educational research*, 82, 170-183. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.004>
- Gruenewald, D. A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational researcher*, 32(4), 3-12. <https://doi.org/https://doi.org/10.3102/0013189X032004003>
- Gruenewald, D. A. (2008). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Environmental education research*, 14(3), 308-324. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13504620802193572>
- Haas, T., & Nachtigal, P. (1998). Place value: An educator's guide to good literature on rural lifeways, environments, and purposes of education. ERIC.
- Hipolito-Delgado, C. P., Stickney, D., Kirshner, B., & Donovan, C. (2021). Fostering youth sociopolitical action: The roles of critical reflection, sociopolitical efficacy, and transformative student voice. *Urban Education*, 59(4), 1132-1158. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/00420859211068468>
- Hoek, L., Munniksma, A., & Dijkstra, A. B. (2024). Students' attitudes towards fundamental democratic values: The construction of a measurement instrument. *Education, Citizenship and Social Justice*, 17461979241227848. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/17461979241227848>
- Hou, J., KRIZNIK, B., & Cho, I. S. (2022). 5 Placemaking as Social Learning: Taipei's Open Green Programme as Pedagogical Civic Urbanism. In *Emerging Civic Urbanisms in Asia: Hong Kong, Seoul, Singapore, and Taipei beyond Developmental Urbanization* (pp. 119-142). Amsterdam University Press. <https://muse.jhu.edu/book/102117>
- Karimi, A., & Rahmati, R. (2022). Meta-analysis of citizenship training studies in Iranian education. *Journal of Research in Social Studies Education*, 2(12), 129-159. <https://doi.org/https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.27832279.1401.4.2.7.5>
- Kerkhoff, S. N., & Cloud, M. E. (2020). Equipping teachers with globally competent practices: A mixed methods study on integrating global competence and teacher education. *International journal of educational research*, 103, 101629. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101629>
- Kim, Y. (2019). Global citizenship education in South Korea: Ideologies, inequalities, and teacher voices. *Globalisation, Societies and Education*, 17(2), 177-193. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/14767724.2019.1642182>
- Kim, Y., & Kwon, J. (2023). Critical global citizenship education for transnational youth: Advancing justice and activism and promoting reciprocal learning. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104269. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104269>
- Koontz, T. M. (2014). Social learning in collaborative watershed planning: the importance of process control and efficacy. *Journal of Environmental Planning and Management*, 57(10), 1572-1593. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/09640568.2013.820658>
- Kopish, M., & Marques, W. (2020). Leveraging technology to promote global citizenship in teacher education in the United States and Brazil. *Research in Social Sciences and Technology*, 5(1), 45-69. <https://doi.org/https://doi.org/10.46303/ressat.05.01.3>
- Krutka, D. G., & Carpenter, J. P. (2017). Digital Citizenship in the Curriculum. *Educational Leadership*, 75(3), 50-55.
- Leighton, R. (2023). Radical citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 18(2), 246-260. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/17461979221080604>
- Lemke, J. L. (2002). *Becoming the village: Education across lives. Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives on the future of education*, 34-45. <https://doi.org/DOI:10.1002/9780470753545>
- Lipman, P. (2013). *The new political economy of urban education: Neoliberalism, race, and the right to the city*. Routledge. file:///C:/Users/Soheil/Downloads/10.4324_9780203821800_previewpdf.pdf
- Mansouri, F., Johns, A., & Marotta, V. (2017). Critical global citizenship: Contextualising citizenship and globalization. <https://doi.org/10.1515/jcgs-2017-0001>
- Marshall, P. L., & Wilson, J. (2025). Toward a

- discourse on the threat of performative wokeness to justice agendas in education. *Urban Education*, 60(2), 404-433. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/00420859231153406>
- Martinelle, R., Martell, C. C., & Chalmers-Curren, J. P. (2024). Teaching for transformative citizenship: A study of preservice social studies teachers' developing beliefs and practices. *Education, Citizenship and Social Justice*, 19(1), 77-94. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/17461979221115796>
 - Mattson, K., & Curran, M. B. (2017). Digital citizenship education: Moving beyond personal responsibility. In *International handbook of media literacy education* (pp. 144-155). Routledge.
 - McLaren, P. (2003). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica*. Boston: Siglo XXI. <https://archive.org/details/mc-laren-p.-la-vida-en-las-escuelas.-una-introduccion-a-la-pedagogia-critica-en->
 - Milner, H. R. (2012). But what is urban education? In (Vol. 47, pp. 556-561): Sage Publications Sage CA: Los Angeles, CA.
 - Milner, H. R., & Lomotey, K. (2014). *Handbook of urban education*. Routledge New York, NY.
 - Mobini, H., Gharaei, F., & Habibi, M. (2014). Urban Design Studio as the Educational Core of the Course: A Comparison Study of Studio Subjects and Professional Priorities. *Journal of Architecture and Urban Planning*, 7(13), 93-112. <https://doi.org/10.30480/AUP.2014.95> [in Persian]
 - Monzó-Martínez, A., Ortiz-Cermeño, E., & Martínez-Agut, M. P. (2024). Global citizenship education and its role in sustainability at the university level. *Education Sciences*, 14(8), 847. <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/educsci14080847>
 - Neumann, J. (2022). *Global Citizenship Education and Teacher Learning and Change: Lessons Learned from within a Nascent Movement The Claremont Graduate University*. https://scholarship.claremont.edu/cgu_etd/459
 - Noddings, N. (2016). *Philosophy of education*. Routledge. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9780429494864>
 - Noguera, P. A., & Alicea, J. A. (2020). Structural racism and the urban geography of education. *Phi Delta Kappan*, 102(3), 51-56. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0031721720970703>
 - O'Meara, J. G., Huber, T., & Sanmiguel, E. R. (2018). The role of teacher educators in developing and disseminating global citizenship education strategies in and beyond US learning environments. *Journal of Education for Teaching*, 44(5), 556-573. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1516347>
 - Orr, D. W. (1992). *Ecological literacy: Education and the transition to a postmodern world*. Suny Press.
 - Ortiz, C., & Millan, G. (2022). Critical urban pedagogy: Convites as sites of southern urbanism, solidarity construction and urban learning. *International Journal of Urban and Regional Research*, 46(5), 822-844. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/1468-2427.13119>
 - Oxley, L., & Morris, P. (2013). Global citizenship: A typology for distinguishing its multiple conceptions. *British journal of educational studies*, 61(3), 301-325.
 - Pais, A., & Costa, M. (2020). An ideology critique of global citizenship education. *Critical Studies in Education*, 6(1), 1-16. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1318772>
 - Ramos, K., Wolf, E. J., & Hauber-Özer, M. (2021). Teaching for global competence: A responsibility of teacher educators. *Journal of Research in Childhood Education*, 35(2), 311-330. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/02568543.2021.1880998>
 - Raymond, J. (2024). *Developing Crisis Management Frameworks for Urban Learning Programs*. Retrieved from. https://www.researchgate.net/profile/Jessica-Raymond-6/publication/388492688_Developing_Crisis_Management_Frameworks_for_Urban_Learning_Programs/links/679aacc9645ef274a451f9e5/Developing-Crisis-Management-Frameworks-for-Urban-Learning-Programs.pdf
 - Reimers, F. M. (2020). Educating students to improve the world. *Springer Nature*. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-3887-2>
 - Robin, E., Chazal, C., Acuto, M., & Carrero, R. (2019). (Un) learning the city through crisis: lessons from Cape Town. *Oxford Review of Education*, 45(2), 242-257. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/03054985.2018.1551197>
 - Rossi, U. (2019). *Critical Urban Studies. The Wiley-Blackwell Encyclopedia of Urban and Regional Studies*, editado por Anthony Orum. Malden: Wiley-Blackwell. doi, 10, 9781118568446. <https://doi.org/doi:10.1002/9781118568446.eurs0067>
 - Sabermanesh, A., Ahmadi, H., & Barati, N. (2021).

- Explain the components of urban planning education with emphasis on communication with professional learning communities. 6(17), 147-178. <https://doi.org/https://doi.org/10.22054/urdp.2021.63922.1382>
- San, S., & Dancs, K. (2024). Citizenship Education and Political Literacy in Hungary According to Hungarian Non-Governmental Organizations Focusing On Citizenship Education. *International Journal of Field Education*, 10(1), 1-13. <https://doi.org/https://doi.org/10.32570/ijofe.1360068>
 - Sant, E., Lewis, S., Delgado, S., & Ross, E. W. (2018). Justice and global citizenship education. In *The Palgrave handbook of global citizenship and education* (pp. 227-243). Springer. https://doi.org/https://doi.org/10.1057/978-1-137-59733-5_15
 - Sarrafi, M., EBRAHIMNIA, V., & Hamedanchi, F. (2021). Higher Education Centers' Role in Promoting the Acculturation of Learning Urban Community: Sanabad and Jannat Neighborhoods, Mashhad. *Architecture and Urban Planning*, 13(29), 33-50. <https://doi.org/10.30480/AUP.2020.2719.1549> [in Persian]
 - Schaffer, C. L., White, M., & Brown, C. M. (2018). A tale of three cities: Defining urban schools within the context of varied geographic areas. *Education and Urban Society*, 50(6), 507-523. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0013124517713605>
 - Schindel Dimick, A. (2016). Exploring the potential and complexity of a critical pedagogy of place in urban science education. *Science Education*, 100(5), 814-836. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/sc.21233>
 - Schippling, A. (2020). Researching global citizenship education: Towards a critical approach. *Journal of Social Science Education*, 19(4), 98-113.
 - Şen, İ., & Koramaz, T. K. (2024). Navigating priorities: Assessing the challenges of curriculum reform in Turkish Urban and Regional Planning Schools. *Journal of Design for Resilience in Architecture and Planning*, 5(2), 168-184. <https://doi.org/https://doi.org/10.47818/DRArch.2024.v5i2126>
 - Statistical Center of Iran. (2016). the results of the general population and housing census in Guilan province. Statistical Centre of Iran. Retrieved from <https://amar.org.ir/population-and-housing-census> [in Persian]
 - Stein, S., & Andreotti, V. (2021). Global citizenship otherwise. In *Conversations on global citizenship education* (pp. 13-36). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780429346897-2/global-citizenship-otherwise-sharon-stein-vanessa-andreotti>
 - Steyn, M., & Vanyoro, K. P. (2024). Critical Diversity Literacy: A framework for multicultural citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 19(3), 493-509. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/17461979231178520>
 - Strategic and Action Plan of City and Municipality of Raht. (2024). Strategic and Action Plan. prepared by the Municipality of Rasht and the University of Guilan. Raht: ITA group. Retrieved from <https://rpc.rasht.ir> [in persian]
 - Theobald, P. (1997). *Teaching the commons: Place, pride, and the renewal of community*. CO: Westview Press. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9780429496950>
 - Turner, E. O., & Spain, A. K. (2020). The multiple meanings of (in) equity: Remaking school district tracking policy in an era of budget cuts and accountability. *Urban Education*, 55(5), 783-812. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0042085916674060>
 - Tyack, D. B. (1974). *The one best system: A history of American urban education* (Vol. 95). Harvard University Press.
 - UCCN. (2024). The UNESCO Creative Cities Network supports the Sustainable Development Goals, notably SDG 11: "To make cities and human settlements inclusive, safe, resilient and sustainable". Retrieved from <https://www.unesco.org/en/creative-cities>
 - UNESCO. (2019). *Voices of the City: UNESCO Creative Cities moving towards the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Retrieved from. https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2023/03/16_pages_villes_creatives_uk_bd%5B1%5D.pdf?hub=80094
 - Van Goethem, A., Ten Dam, G., & Dijkstra, A. B. (2022). What does society want adolescents to know about civics? *Research Papers in Education*, 37(5), 707-728. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1864767>
 - Veugelaers, W. (2011). Theory and practice of citizenship education. The case of policy, science and education in the Netherlands. *Revista de educación*(1), 209-224. <https://hdl.handle.net/11245/1.362342>
 - Welzel, C. (2022). Why the future is democratic. *Journal of democracy*, 32(2), 132-144. <https://doi.org/>

- <https://doi.org/10.1353/jod.2022.0011>
- Westheimer, J. (2015). What kind of citizen?: Educating our children for the common good Teachers. College Press. <https://www.amazon.com/What-Citizen-Educating-Children-Common/dp/0807756350>
 - Westheimer, J., & Ladson-Billings, G. (2024). What kind of citizen?: Educating our children for the common good. Teachers College Press.
 - Williams, J. A., James, M., Beltrán, A. C. D., Young, J., Neshyba, M. V., & Ogletree, Q. (2022). Employing the urban education typology through a critical race spatial analysis. *The Urban Review*, 54(3), 450-480. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11256-021-00625-y>
 - Woodhouse, J. L., & Knapp, C. E. (2000). Place-based curriculum and instruction: Outdoor and environmental education approaches. *Clearinghouse on Rural Education and Small Schools*, Appalachia Educational
 - Wright, B. L. (2021). Five wise men: African American males using urban critical literacy to negotiate and navigate home and school in an urban setting. *Urban Education*, 56(3), 451-483. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0042085917690203>
 - Yadegarzade, B., & Nourian, F. (2019). An explanation of professional associations in urban planning based on Critical Discourse Analysis. *Journal of Fine Arts: Architecture & Urban Planning*, 23(3), 41-52. <https://doi.org/https://doi.org/10.22059/jfaup.2019.268826.672153>
 - Young, J., Williams III, J., Díaz Beltrán, A. C., James, M., Ogletree, Q., Neshyba, M., & Worely, C. (2025). Utilizing the urban education typology: A content analysis of selected citations. *Urban Education*, 60(2), 600-627. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/00420859241244749>
 - Zahabioun, S., Yousefy, A., Yarmohammadian, M. H., & Keshtiaray, N. (2013). Global citizenship education and its implications for curriculum goals at the age of globalization. *International Education Studies*, 6(1), 195-206. <https://doi.org/https://doi.org/10.5539/ies.v6n1p195>

نحوه ارجاع به مقاله:

سالاری پور، علی اکبر؛ مانی، طالبی صومعه سرائی (۱۴۰۴)، تدوین الگوی مفهومی - اجرایی پداگوژی شهرسازی انتقادی؛ نمونه مورد مطالعه: شهر خلاق رشت، مطالعات شهری، 14 (55)، 19-34، 10.22034/urbs.2025.142096.5080

Copyrights:

Copyright for this article is retained by the author(s), with publication rights granted to Motaleate Shahri. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

