

Research Paper

Examining and Analyzing Philosophical Views about "Place" in the Curriculum

Morteza Bazdar Qamchi Qayeh^{1*}

¹ Assistant Professor in Persian Language and Literature, Farhangian University.



10.22080/lpr.2025.28532.1071

Received:

January 28, 2025

Accepted:

March 18, 2024

Available online:

March 19, 2025

Keywords:

Curriculum, Philosophical
Perspective, Place

Abstract

Place is a concept where characteristics and factors of history, culture, and mentality are intertwined. Place combines with emotion. Tales, legends, and short stories have expressed the human experience and are now placed in the form of certain places with special characteristics. In fact, the place is the vital factor and the reason for the story to be alive, which acts as the intersection of circumstances. Considering the importance and position of the concept of place in curriculum studies, the present researcher investigates the same issue and analyzes the philosophical views related to this concept. Based on the results of this research, the place of study is a type of psychoanalytical analysis; it is probably autobiographical, and a person constantly deals with the place and its characteristics in his life. It is also a conceptual place that is mixed with emotions. In addition, this place is a window to self-knowledge and self-research. Based on the results of this research, place is used as a tool that makes the ground for mental construction. On the other hand, having no place in the curriculum leads to the soullessness of the place and the curriculum. In addition, based on philosophical views, the place is considered one of the fields and spaces of research in the curriculum, according to which many issues were solved in the field of the curriculum.

***Corresponding Author:** Morteza Bazdar Qamchi Qayeh

Address: Assistant Professor in Persian Language
and Literature, Farhangian University

Email: m.bazdar@cfu.ac.ir

علمی

بررسی و تحلیل دیدگاه‌های فلسفی درمورد «مکان» در برنامه‌ی درسی

مرتضی بازدار قمچی قیه^{*}

^۱ استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فرهنگیان

doi 10.22080/lpr.2025.28532.1071

چکیده

مکان مفهومی است که در آن ویژگی‌ها و عواملی از قبیل تاریخ، فرهنگ و ذهنیت درهم تنیده می‌شوند. مکان با احساسات ترکیب می‌شود. قصه، افسانه و داستان‌های کوتاه بیانگر تجربه‌ی روزمره‌ی آدمی بوده و در عین حال در قالب مکان‌های معین با ویژگی‌های خاص قرار گرفته است. مکان در حقیقت عامل حیاتی و دلیل زنده بودن داستان است که به عنوان محل تقاطع شرایط عمل می‌کند. با توجه به اهمیت و جایگاه مفهوم مکان در مطالعات برنامه‌ی درسی، پژوهش حاضر نیز با تمرکز بر همین مسئله انجام شده و تلاش کرده است تا دیدگاه‌های فلسفی را در ارتباط با این مفهوم بررسی و تحلیل کند. براساس نتایج این پژوهش، مطالعه‌ی مکان نوعی تحلیل روانکاوی و عمدتاً اتوبیوگرافیک است و فرد در زندگی خود به طور دائم با مکان و ویژگی‌های آن سروکار دارد. همچنین مکان مفهومی است که با احساسات عجین می‌شود. علاوه بر آن مکان همچون پنجره‌ای به سوی خودشناسی و خودپژوهی است. براساس نتایج این پژوهش مکان ابزاری است که زمینه را برای بازسازی ذهنی فراهم می‌کند. علاوه بر آن براساس دیدگاه‌های فلسفی، مکان به عنوان یکی از زمینه‌ها و فضاها، پژوهش در برنامه‌ی درسی تلقی می‌شود طوری که با تمرکز بر آن می‌توان مسائل متعددی را در حوزه‌ی برنامه‌ی درسی حل کرد.

تاریخ دریافت:

۹ بهمن ۱۴۰۳

تاریخ پذیرش:

۲۸ اسفند ۱۴۰۳

تاریخ انتشار:

۲۹ اسفند ۱۴۰۳

کلیدواژه‌ها:

برنامه‌ی درسی، دیدگاه فلسفی، مکان

^{*} نویسنده مسئول: مرتضی بازدار قمچی قیه

ایمیل: m.bazdar@cfu.ac.ir

آدرس: استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فرهنگیان

۱ مقدمه

اهمیتی که هایدگر و بسیاری دیگر از فیلسوفان و نظریه‌پردازان برای مفهوم «مکان» قائل هستند نشان‌دهنده‌ی جایگاه این مفهوم در دیدگاه‌های فلسفی است. هایدگر که «مکان» در تفکرات وی مهم‌ترین جایگاه را دارد، سه مرحله را در مسیر تفکر نشان می‌دهد و در هستی‌شناسی دخیل می‌داند که عبارتند از: معنا - حقیقت - مکان (هرشاک و ایمز، ۲۰۱۹). ادوارد کیسی^۲ نیز بر مکان به‌عنوان "تجربه‌شده" (توسط انسان) تمرکز می‌کند. به گفته‌ی کیسی، مکان «محیط بی‌واسطه‌ی بدن زنده‌ی من است - عرصه‌ای از کنش که درعین حال فیزیکی و تاریخی، اجتماعی و فرهنگی است. همان‌طور که کیسی استدلال می‌کند، "رابطه بین خود و مکان فقط رابطه‌ای متقابل نیست. بلکه به‌طور رادیکال‌تر، همبستگی سازنده است: هریک برای دیگری ضروری است. درواقع هیچ مکانی بدون خود و هیچ خودی بدون مکان وجود ندارد.» بنابراین هیچ هویتی بدون مکان نیز وجود ندارد (هرشاک و ایمز، ۲۰۱۹).

در زبان انگلیسی واژه‌ی مکان معمولاً به‌عنوان اسم برای نشان دادن یک موقعیت مکانی استفاده می‌شود و اغلب با احساس تعلق همراه است. احساس تعلق به یک مکان از آشنایی با تأثیرات اجتماعی، فرهنگی، اخلاقی، معنوی، اقتصادی، تاریخی و سیاسی آن ناشی می‌شود (استاهلی^۳، ۲۰۰۳، ص. ۱۶۰). مفهوم‌سازی مکان به‌عنوان زمینه، بر ویژگی‌های منحصر به فرد یک مکان خاص تمرکز می‌کند که به آن برجستگی می‌بخشد. با این حال، نکته‌ی مهم این است که ملاحظات مکان معمولاً مفاهیمی از فضا را تداعی می‌کند که نتیجه‌ی ریشه‌شناختی آن است. واژه‌ی مکان در زبان

انگلیسی از واژه‌ی لاتین^۴ و یونانی^۵ آن گرفته شده است که همگی به یک فضای بازمانند خیابان یا حیاط اشاره دارند. نام‌گذاری‌های مکان، آن را به مفاهیم فضایی خاصی نسبت داده‌اند که تأثیر زیادی بر نحوه‌ی چارچوب‌بندی آن در زمینه‌ی برنامه‌های درسی دارد. در بیشتر موارد، فضا بر مکان اولویت دارد (کیسی، ۱۹۹۶: ۲۰) و این منجر به نادیده گرفتن برنامه‌ی درسی عمومی از هم‌نشینی و ویژگی مکان به زندگی شده است. از نظر برنامه‌ی درسی، مکان توسط فضا جابه‌جا شده است - حرکتی که به‌طور مؤثر تجربه و دانش انسان را در یک تخیل مبتنی بر روشنگری محصور می‌کند. از طرفی روان‌شناسان تربیتی و مربیان آموزشی اعتقاد دارند، مکان و موقعیت یادگیری باید چنان سازمان‌دهی شود که هر شاگرد براساس توانایی‌های خود به فعالیت علمی بپردازد (نظری اصل، ۱۴۰۱). بنابراین در این نوشتار قصد داریم تا ضمن مروری بر دیدگاه‌های فلسفی درمورد مفهوم «مکان»، دلالت‌های آن را در آموزش و برنامه‌ی درسی بررسی کنیم.

۲ بحث

۲.۱ دیدگاه کینچلو^۶ درمورد مفهوم «مکان» و دلالت‌های آن بر برنامه درسی

مکان به‌عنوان وسیله‌ای مهم برای پیوند دادن ویژگی‌های خاص^۷ به دغدغه‌های اجتماعی نظریه‌ی برنامه‌ی درسی تلقی می‌شود. به اعتقاد کینچلو مفهوم «مکان» ما را قادر می‌سازد تا درک کنیم که حتی تحقیق برنامه‌ی درسی بی‌طرفانه دارای رابطه‌ی معناداری (شاید «باید» رابطه‌ی معناداری داشته باشد) با مکانی است که در آن رخ می‌دهد. کینچلو

^۵ plateia

^۶ Kincheloe

^۷ particularity

^۱ Hershock and Ames

^۲ Edward Casey

^۳ Staeheli

^۴ platea

هرچند به‌سختی علاقه‌مند بود که محلی‌گرایی را تأیید کند، اما علاقه‌مند به پرورش جهان‌شهرگرایی^۱ (جهان‌وطنی) بود و این موضوع در کارهای مطالعاتی وی مشهود بود. طوری که با همکاران خود روی مجموعه‌ای کار کرد که مفهوم «مکان» در نظریه‌ی برنامه‌ی درسی را به روانکاوی اجتماعی مرتبط کرد. بنابراین برای درک ابعاد و ویژگی‌های مکان از دیدگاه وی، باید به روانکاوی اجتماعی توجه کرد تا جایگاه مفهوم «مکان» را نشان داد. فهم ویژگی خاص مکان به معنای فهم رابطه‌ی متقابل سوژکتیویته با واقعیت است که به‌طور هم‌زمان در ایجاد مکان سهیم بوده است. جو نوشت: «انسان‌ها به‌عنوان عوامل فعالی ظاهر می‌شوند که به‌دلیل آگاهی از نیروهای تاریخی و تأثیرات این نیروها بر افراد، به شکل‌گیری آینده‌ی این نیروهای تاریخی کمک می‌کنند». «فهم حضور گذشته به‌عنوان یک ماما (قابله) برای تولد آینده عمل می‌کند. در اینجا بدون غایت‌شناسی تاریخی یا ساختارگرایی محض، مفهوم کینچلو براساس ظرفیت ذهنیت برای بیرون کشیدن خود از نیروهایی است که آن را از طریق آگاهی و درک می‌سازند. کینچلو نه‌تنها با استناد به مکتب فرانکفورت^۲، بلکه با تکیه بر مارکس و پائولو فریره، بر «قدرت انسان‌ها به‌عنوان بازیگران خلاق و جویای معنا» تأکید کرد. به بیان تقریباً روانکاوانه‌ی «یادآوری» گذشته‌ی سرکوب‌شده از «رهایی» حمایت می‌کند. امروزه این فرمول‌بندی‌ها بسیار خوش‌بینانه به‌نظر می‌رسند، اما در آن دوره‌ی قبلی «مقاومت»، ما کمتر واقعیت تجربی را نشان می‌دادیم تا تأیید اعتراض (پاینار، ۲۰۱۵). وی با پیوند دادن احساس به مکان، به یودورا ولتی^۳ اشاره کرد: یودورا ولتی نوشته که احساسات به مکان گره خورده‌اند. دانستن اینکه فرد از کجا شروع کرده است به او اجازه می‌دهد تا بفهمد کجاست. این رابطه بین مکان و احساس محور مطالعه‌ی نظریه‌ی

برنامه درسی درمورد مکان است. مکان با تمرکز بر موضوع خاص، انتزاعی را ازجمله در تحقیقات، عینیت می‌بخشد. مانند مارتا نوسبام^۴، کینچلو «درک ادبی» - به‌ویژه داستان‌های تخیلی - را به‌عنوان عامل پیشرو تأیید کرد که به ما اجازه داد به‌سمت «قلمروهای ناشناخته آگاهی، در برخی موارد حالت‌های تغییر یافته‌ی آگاهی» برویم. همچنین جو همانند نوسبام نشان داد که «تخیل»^۵ درواقع توسط "مکان" آزاد می‌شود. کینچلو با تغییر استعاره‌ها، «مکان» را به‌عنوان «پنجره‌ای به‌سوی دنیای تجربه‌ی زیست‌شده»^۶، وسیله‌ای برای خودشناسی و شکافی در ساختاری توصیف می‌کند که به خودپژوه (باستان‌شناس خویشتن) اجازه می‌دهد تا ریشه‌ی کنش‌پژوهی خود را کشف کند. دنیای تجربه‌ی زیست‌شده واژه‌ای است که ازسوی هوسرل^۷ مطرح شده است. وی از این واژه به‌عنوان دنیای تجربه‌ی فوری و بلاواسطه، دنیایی که به‌صورت طبیعی تجربه می‌شود، یعنی همان زندگی طبیعی اصیل نام می‌برد (پاینار و کینچلو، ۱۹۹۱)، به نقل از فتحی و اجارگاه، ۱۴۰۱). به اعتقاد پاینار مطالعه‌ی دنیای تجربه‌ی زیست‌شده یا تجربه‌ی سفر آموزشی را می‌توان مطالعه‌ی برنامه‌ی درسی یا همان کورره^۸ نامید. مکان درحقیقت عامل حیاتی و زنده بودن داستان و روایات در سفر آموزشی است به‌عبارتی تجربه‌ی سفر آموزشی و مکان ازجمله عوامل همیشه حاضر در کورره و برنامه‌ی درسی هستند.

به‌طورکلی از نظر کینچلو قدردانی از احساسات فردی می‌تواند منشأ آگاهی اجتماعی و سیاسی باشد. هنگامی که شخص با ماهیت مسئله‌ساز دنیای زیسته^۹ می‌جنگد، شروع به فهم وحدت «خود» و «موقعیت»^{۱۰} می‌کند. احساس شدید ممکن است افراد را به «مبارزه و تحمل» ترغیب کند و این احساس ممکن است در قالب شعر و سیاست ظهور

⁶ Lebenswelt

⁷ Husserl

⁸ Currere

⁹ lived world

¹⁰ self and situation

¹ cosmopolitanism

² Frankfurt School

³ Eudora Welty

⁴ Martha Nussbaum

⁵ imagination

که او «اسطوره و تخیل^۵» می‌نامد، آن تخیلات جمعی که درمورد موقعیت مکانی جنوب بود. روشن است که این نه تنها یک امر شناختی، بلکه یک امر جسمانی نیز هست. کینچلو از طریق ارتباط ذهنی با بازسازی اجتماعی، اظهار می‌کند که چنین بی‌اعتبارسازی «گامی مهم به سوی پیشرفت اجتماعی» است. وی این گام را به عنوان «دغدغه‌ی اصلی برنامه‌ی درسی نوفهم‌شده‌ی جنوب» برای ابهام‌زدایی از تجربه‌ی جنوب به گونه‌ای که با تحریف‌ها مواجه می‌شود، مطرح می‌کند. بدون چنین رویارویی و متعاقب آن ابهام‌زدایی، «افراد خاطره‌ی آن چیزی که زمانی ساخته شده‌اند را از دست می‌دهند». وی با ارجاع به فروید، فروم و بارت^۷، ابهام‌زدایی را کلید آشکار ساختن «تحریف اجتماعی، پیدایش، ماهیت و تأثیرات آن» می‌داند. او از ابهام‌زدایی به سمت رهایی حرکت می‌کند و به کار فریره اشاره می‌کند که «تفکر ما را درمورد رابطه بین این بخش‌های روانی، مکان تاریخی، بافت انسان‌شناختی و رهایی بسط می‌دهد» (کینچلو، ۲۰۰۷).

پاینار (۲۰۱۵) این اعتقاد کینچلو را به اشتراک گذاشت که آماده شدن برای معلمی مستلزم تأمل در محل تدریس است، هرچند که امروزه این یک مفهوم سیاره‌ای و محلی است. درمجموع باید گفت که کینچلو علی‌رغم اینکه از نظریه‌ی انتقادی (و تحلیل روانکاوی اجتماعی آن) به سمت پداگوژی انتقادی (با تأکید آن بر مبارزه‌ی جمعی و تحلیل سیاسی) حرکت کرده بود، به فرهنگ، تاریخ و ذهنیت متعهد باقی ماند. وی در فراخوان خود برای «مرحله‌ی جدید پداگوژی انتقادی» به ما یادآوری کرد که «فرهنگ امر سیاسی را شکل می‌دهد» همان‌طور که وی خواستار «توجه» به «مسائل هویت و تولید فرد»، حتی درمورد «خود ادراکی»^۸

کند که این اشاره‌ای به دیدگاه الهام‌بخش دیواین هیوبنر^۱ است. با این حال، این یک برداشت کاملاً پدیدارشناختی از مکان نیست، اما کینچلو، همان‌طور که بر تقدم تاریخ تأکید می‌کند، توضیح می‌دهد که مکان تنها زمانی مکان است که با تاریخ همراه باشد (کینچلو، ۲۰۰۴).

مکان مفهومی است که در آن ویژگی‌ها و عواملی از قبیل تاریخ، فرهنگ و ذهنیت درهم‌تنیده می‌شوند. کینچلو مفهوم «کلیت^۲» را تأیید می‌کند اما چرخش بعدی وی به سمت مارکسیسم است که در مفاهیم تعلیم و تربیت انتقادی گنجانده شده و در تلاش برای پل زدن «ویژگی خاص» و «ساختار اجتماعی-اقتصادی تعمیم‌یافته»^۳ است. وی معتقد است که در «کلیت» مکان، «نظریه‌پردازان برنامه‌ی درسی اقتصاد فرد محور^۴ ممکن است دوباره متحد شوند. در اوایل دهه‌ی ۱۹۹۰، کینچلو کلیت را با رهایی مرتبط کرد: «درواقع، جوهر رهایی به مفهوم کلیت و سنتز معرفت‌شناختی متصل است. به نظر می‌رسد این دیدگاه دیالکتیکی، عامل متحرک پروژه‌ی علمی مادام‌العمر کینچلو است (پاینار، ۲۰۱۵).

کینچلو بر این نکته تأکید می‌کند که مطالعه‌ی مکان، نوعی تحلیل روانکاوی و عمدتاً اتوبیوگرافیک است و فرد دائماً داستان شخصی خود را به داستان محل زندگی خود مرتبط می‌کند. . . تا در زندگی خود با آن سنت‌ها کنار بیاید. وی اذعان می‌کند که مکان در ذهنیت ساکن است، حتی زمانی که فرد آواره است و جابجا می‌شود با تغییر در احساسات وی نوعی بازسازی ذهنی اتفاق می‌افتد (پاینار، ۲۰۱۵).

حال سؤال اینجاست که این چنین بازسازی ذهنی چگونه اتفاق می‌افتد؟ کینچلو نه تنها به تشریح فرایند می‌پردازد بلکه محتوای آن را نیز مشخص می‌کند. اول «بی‌اعتبار کردن»^۵ چیزی است

⁵ invalidation

⁶ myth

⁷ Freud, Fromm, and Barthes

⁸ self-realization

¹ Dwayne Huebner

² totality

³ generalized socioeconomic structure

⁴ economic and individual-focused curriculum theorists

آن‌هایی هستند که می‌توان آن‌ها را به‌عنوان قوانین علمی تعمیم‌یافته ارائه کرد که در خدمت نظم دادن به جهان در تمامیت آن هستند. به تعبیر فیلسوف امانوئل کانت، «دانش عمومی باید همیشه مقدم بر دانش محلی باشد... زیرا بدون دانش عمومی، تمام دانش کسب‌شده تنها می‌تواند یک آزمایش مجزا باشد و نه یک علم» (کیسی^۴، ۱۹۹۶: ۱۶). این موضع پارادایمیک پیامدهای گسترده‌ای برای تعلیم و تربیت داشته است، زیرا دیدگاهی از جهان را ترویج می‌کند که در آن ویژگی‌های یک مکان تنها در حدی اهمیت دارند که بتوانند ارزش‌ها، اختراعات، فناوری‌ها و نهادهای مبتنی بر روشننگری را به‌عنوان مرکز درک معنای انسان بودن حفظ کنند.

در نتیجه این میثاق معرفت‌شناختی، دانش، دانستن و تجربه‌ی انسانی^۵ بی‌معنا شده‌اند (بازی با اصطلاحی که کیسی (۱۹۹۷) معرفی کرد: مکان‌زدایی) و خلأ پر شده توسط فضا - حوزه‌ای انتزاعی و بی‌جان که می‌توان بالقوه‌ی انسان را درون آن قرار داد. اینگولد^۶ (۱۹۹۳) این تغییر مکان به فضا را نتیجه‌ی شیوه‌ای از تفکر توصیف می‌کند که در آن انسان‌ها از زندگی جدا می‌شوند و در عوض به‌عنوان حاملان مجموعه‌ی خاصی از قوانین شناختی تلقی می‌شوند که آن‌ها را قادر می‌سازد به شیوه‌ای مناسب پیش بروند. در عوض، زندگی و زیستن به یک موضوع موردعلاقه تقلیل می‌یابد و این عادات معرفت‌شناختی «مسیرهایی را ایجاد می‌کند که در امتداد آن زندگی به مرزهایی تبدیل می‌شود که در آن‌ها کنترل و مدیریت می‌شود» (اینگولد، ۲۰۰۸: ۲). مکان‌ها با این منطق، محصور و بی‌روح می‌شوند. بنابراین از طریق این «منطق وارونگی»، مکان از زنده بودن خود خلاص و به فضای خالی تبدیل می‌شود که آماده‌ی اشغال شدن توسط تخیل انسان‌محور است.

شد. وی پرسید: «رابطه بین قدرت کلان و ذهنیت تک‌تک انسان‌ها چیست؟» کینچلو در طرح این سؤال بار دیگر با تضاد بین زندگی خصوصی و عمومی، بین «گنجینه‌های» تربیت جنوبی‌اش و «بیگانگی» که در ایالات متحده با آن مواجه بود، روبرو شد.

۲،۲ منطق وارونگی و مسئله‌ی برنامه‌ی درسی در ارتباط با بی‌مکانی^۱

غالب‌ترین اشکال تفکر برنامه‌ی درسی مبتنی بر مفاهیم شهروندی، دانشی است که عمدتاً از بینش‌های فلسفی مطرح‌شده در دوران روشننگری^۲ ناشی می‌شود. در نتیجه‌ی این تأثیرات، یک مبحث از عینیت عقلانی، فنی و علمی به‌عنوان یک نقطه‌ی پایانی معرفت‌شناختی به‌خودی‌خود ترویج شده است (دیویس، ۲۰۰۴: ۳۱). رشد این عادات معرفتی بدون شک از تحولات عظیمی که در نتیجه‌ی فرایندهای استعماری در اروپا رخ داد، نشئت گرفت. سیل اطلاعات درمورد افراد، مکان‌ها، گیاهان و جانوران جدید نیازمند روش‌های جدیدی برای بررسی، فهرست‌نویسی و معناسازی بود. به موازات این سیل اطلاعات، این باور گسترش یافت که به‌کارگیری مهارت‌های فکری مناسب بشر را قادر می‌سازد تا تمام حقایق اساسی موجود در جهان را کشف کند. ضرورت «گسترش سلطه‌ی دایره‌المعارفی بر جهان» به الگویی برای هدایت گمانه‌زنی‌ها درمورد جهان‌های جدید و مردمان جدید تبدیل شد (ویلینسکی، ۱۹۹۴: ۶۱۳). مفاهیم عقل سلیم شهروندی^۳ که زیربنای تفکر برنامه‌ی درسی است با هدف شناخت جهان براساس این مدل ایجاد شده است.

یکی از تأثیرگذارترین ویژگی‌های این مدل، این ادعا بوده است که ارزشمندترین اشکال دانش،

⁴ Casey

⁵ knowledge, knowing, and human experience

⁶ Ingold

¹ The Logic of Inversion and the Curricular Problem of Placelessness

² Enlightenment era

³ Common sense notions of citizenship

از شرایط «روبه‌زوال» با نظریه‌های فناورانه و احیای آن با پارادایم عملی‌تر، نمونه‌ی خوبی از این تغییر نوفهم‌گرایی است. شواب (۱۹۷۳: ۵۱۱) در کار بعدی خود چهار موضوع معمول برنامه‌ی درسی را بیان می‌کند - همان ملاحظات کلیدی برای احیای بحث‌های برنامه‌ی درسی که باید به روش‌های متعادل و هماهنگ اعمال شوند. یکی از رایج‌ترین مواردی که شواب از آن نام می‌برد، محیط^۵ است: «مدرسه و کلاسی که قرار است یادگیری و تدریس در آن اتفاق بیفتد» و خانواده، جامعه و گروه‌های اجتماعی-فرهنگی مختلف که زمینه‌ی وسیع‌تری را که کودکان در آن آموزش می‌بینند، مشخص می‌کنند. نزدیک به ۲۰ سال پس از ارائه‌ی این چالش‌های نوفهم‌گرایی توسط شواب، پاینار (۱۹۹۱: ۱۶۵) اظهار داشت که «مکان به‌عنوان یک مفهوم عمده‌ی غایب در ادبیات برنامه‌ی درسی است». باین‌حال، درخواست بعدی کینچلو و پاینار (۱۹۹۱) برای توجه دقیق به مفهوم مکان در مطالعات برنامه‌ی درسی مبتنی بر تعهد مشترک آنها به درک روانکاوانه‌ی اجتماعی از تجربه‌ی انسانی است. در این قاب‌بندی، مکان به‌عنوان فضایی درک می‌شود که خصوصیات زندگی انسان بر آن نقش می‌بندد. همان‌طور که کیس مور^۶ (۲۰۱۷) بیان می‌کند، «از طریق اصل سازماندهی مکان، واقعیت خارجی با جزئیات کامل در نظر گرفته می‌شود و تعامل «من» با مکان را به‌عنوان آستانه‌ی در تاریخ اجتماعی، حافظه‌ی شخصی و فرایند ناخودآگاه^۷ تقویت می‌کند» (ص. ۴۲). این حرکت به سمت فهم مکان برنامه‌ی درسی است که الهام‌بخش تعهدات مختلف به برنامه‌ی درسی به‌عنوان خودزیست‌نگاری^۸ (پاینار ۱۹۹۴؛ میلر، ۲۰۰۵؛ گرامت^۹، ۱۹۸۷)، روایت (کلاندینین و کانلی^{۱۰}، ۱۹۹۰؛ گودسون، ۲۰۱۴) و جهانی (گاف، ۲۰۰۰، گرانوالد و اسمیت^{۱۱}، ۲۰۱۴) است.

در طول چندین دهه، این منطق‌ها بی‌مکانی را به‌طور ماهرانه‌ای به‌عنوان یک اصل حاکم مطرح کرده‌اند که درک متعارف دانش و دانستن را چارچوب‌بندی می‌کند. رلف^۱ (۱۹۷۶) پیشنهاد می‌کند که این بی‌مکانی ناشی از پذیرش غیرانتقادی فرهنگ استانداردسازی است که عدم حساسیت به زنده بودن و ویژگی‌های مکان‌ها را ترویج می‌کند. رشته‌ی مطالعات برنامه‌ی درسی محصول این فرهنگ و فنونی است که آن را تأیید می‌کند. مطالعات برنامه‌ی درسی از زمان شکل‌گیری آن در اوایل قرن بیستم به‌عنوان یک حوزه‌ی تخصصی پژوهش، عمدتاً با تکنیک‌ها و اصول استانداردسازی انتزاعی که می‌تواند در هر مکان و هر زمان به کار گرفته شود، مشغول بوده است (پاینار، ۱۹۹۱: ۱۶۵). بنابراین، برنامه‌ی درسی بی‌مکانی ترویج شده است که به‌طور مؤثر تجربه‌ی آموزشی را در محدوده‌ی استانداردسازی فنی- علمی^۲ محصور می‌کند. الزام فراگیران به سکونت در این فضای آموزشی باعث می‌شود که آنها ارتباط معنادار را با بوم‌شناسی‌های مکانی خاص که به آن‌ها حیات می‌بخشد، از دست بدهند.

۲،۳ مکان به‌عنوان فضای تحقیق در برنامه‌ی درسی

بدون تردید در سال‌های اخیر مکان نقطه‌ی تمرکز مهمی برای محققان برنامه‌ی درسی بوده است، به‌ویژه از زمانی که جنبش نوفهم‌گرایی (دوره‌هایی که در آن برنامه‌ی درسی به زندگی و تجربه توجه کرده است) مورد توجه قرار گرفته است، اهمیت تاریخ، ویژگی خاص و ذهنیت^۳ در رشته‌ی مطالعات برنامه‌ی درسی بیشتر شده است. تلاش‌های شواب^۴ (۱۹۶۹) برای نجات حوزه‌ی مطالعات برنامه‌ی درسی

⁷ unconscious process

⁸ autobiographical

⁹ Miller, Grumet

¹⁰ Clandinin & Connelly

¹¹ Gough, Gruenewald & Smith

¹ Relph

² boundaries of techno- scientific standardization

³ subjectivity

⁴ Schwab

⁵ milieu

⁶ Casemore

۲،۴ تکریم مکان‌ها به‌عنوان یکی از خویشاوندان زنده‌ی برنامه‌ی درسی^۱

نظریه‌های هستی‌شناختی غالب در حوزه‌ی مطالعات برنامه‌ی درسی، همگی از این بی‌توجهی مداوم رنج می‌برند: عدم احترام به مکان‌ها به‌عنوان یکی از خویشاوندان زنده‌ی برنامه‌ی درسی، مشاهده‌ای که توسط نارسیس بلاد^۲ به اشتراک گذاشته شده است. با توجه به دیدگاه اینگولد (۲۰۰۸) و منطق وارونگی مکان به فضا که او به آن اشاره می‌کند، واضح است که این نظریه‌های غالب به‌عنوان راهنماهایی برای ارج نهادن به زنده بودن (جاندار) مکان‌ها ناکافی است. درگیری عمیق با مکان‌ها مستلزم درنظر گرفتن جهان‌بینی‌هایی است که ریشه در حکمت آموزه‌های زیست‌بوم مقدس دارد. چمبرز^۳ (۱۹۹۹) در تلاش برای انجام این کار، خواستار "توپوگرافی برای نظریه‌ی برنامه‌ی درسی کانادا" است که برنامه‌ریزان درسی را به چالش می‌کشد تا زبان و ابزارهای تفسیری خود را ایجاد کنند که بیانگر صمیمیت با سرزمین باشد، همان‌طور که در سنت‌های بومی تأکید شده است.

پس از طرح این چالش‌ها، چمبرز (۲۰۰۶، ۲۰۰۸، ۲۰۱۱، ۲۰۱۲؛ چمبرز و بلاد، ۲۰۰۹؛ چمبرز، بلاد، دونالد، هاسب لود و بیگ هد^۴، ۲۰۱۲) کار علمی خود را بر روی پژوهش‌های برنامه‌ی درسی که در ارتباط با حکمت و مکان بود، متمرکز کرد. در این آثار، وی اغلب اهمیت مکان در رابطه با مطالعات برنامه‌ی درسی را تصدیق می‌کند.

مکان یک جنبه‌ی اجتناب‌ناپذیر از زندگی روزمره است و ارتباط نزدیکی با تجربیات زندگی ما دارد. مکان‌ها زمینه‌ای را فراهم می‌کنند که در آن ما درباره‌ی خودمان می‌آموزیم و با محیط طبیعی و فرهنگی‌مان ارتباط پیدا می‌کنیم. مکان، هویت، روابط ما با دیگران و جهان‌بینی ما را شکل می‌دهد

علی‌رغم این پیشرفت‌های حیاتی در حوزه‌ی مطالعات برنامه‌ی درسی و آثار قابل ستایش این محققان، مکان همچنان عمدتاً به‌عنوان فضای انسان‌محوری درنظر گرفته می‌شود که در آن انسان‌ها به‌طور یک جانبه به جهان می‌اندیشند. با انجام این کار، بستگان غیر انسانی که در میان ما زندگی می‌کنند، فراموش می‌شوند.

سایر اندیشمندان دیدگاه انتقادی بر اهمیت مفهوم «مکان» در پژوهش‌های برنامه‌ی درسی تأکید داشته‌اند. ازجمله پائولو فریره که اعتقاد داشت ساختارهای موجود را می‌توان از طریق همین آگاهی و تفکر انتقادی به چالش کشید و می‌توان طرحی نو برای جهان درانداخت. بنابراین وی نقطه‌ی آغاز تعلیم و تربیت را نه علم موجود بلکه درک و شناخت وضعیت موجود زندگی می‌دانست یعنی معتقد بود بحث کلاس درس باید روی شناخت شرایط زندگی واقعی انسان‌ها بنا شود و این شناخت باید نقطه‌ی آغاز جامعه به شمار آید. اگر قرار باشد شناخت، منجر به تحول نشود، پس تعلیم و تربیت نتوانسته به درستی به وظیفه‌ی خود عمل کند. فریره توجه به بستر و زمینه‌ی زندگی کودکان را نقطه‌ی آغاز تعلیم و تربیت می‌دانست و اعتقاد داشت که تعلیم و تربیت نباید عمومی و یکسان باشد، بلکه باید نسبت به نیازها و بستر تاریخی، فرهنگی و اجتماعی هر منطقه سازگار شود تا فراگیران از همان آغاز بتوانند ارتباطی بین زندگی واقعی خود و آنچه در محیط‌های آموزشی می‌آموزند، برقرار سازند. لذا بر اهمیت و جایگاه مکان همواره توجه ویژه‌ای داشت. از نظر فریره جایگاه اصلی تعلیم و تربیت نه تنها در شناخت محتوا بلکه در چرایی حقایق اقتصادی، اجتماعی و سیاسی و تاریخی است (فتیحی و اجارگاه، ۱۴۰۱) و توجه به عناصر مختلف برنامه‌ی درسی از جمله مکان در همین راستاست.

³ Chambers⁴ Donald, Hasebe- Ludt & Big Head¹ Honouring Places as Living Relatives² Narcisse Blood

تعداد فزاینده‌ای از محققان تعلیم و تربیت «چرخش فضایی»^۴ را پذیرفته‌اند و از مفاهیم و ابزار حوزه‌ی جغرافیا در تحقیقات مرتبط با آموزش استفاده کرده‌اند، نقش مکان و رابطه‌ی آن با قدرت، تعلیم و تربیت، برنامه‌ی درسی و زمینه‌ی اجتماعی محیط‌های آموزشی تا حد زیادی نادیده گرفته شده است (باتلر و سینکلیر، ۲۰۲۰).

۳ نتیجه

یکی از مفاهیمی که علاوه بر صدا، جنسیت و جامعه‌ی محلی در ارتباط با فهم برنامه‌ی درسی، مانند یک اتوبیوگرافیکال مطرح شده است، مفهوم مکان است. مکان یا محیط کلاس نقش حیاتی و نیرومندی در عملکرد تحصیلی، روانشناختی و رفتاری دانش‌آموزان به عهده دارد. محیط کلاس را به‌صورت بافت‌های اجتماعی، روانشناختی و آموزشی که در آنها یادگیری رخ می‌دهد و بر نگرش‌ها و پیشرفت دانش‌آموز تأثیر می‌گذارد، تعریف کرده‌اند (حسین آبادی، ۱۴۰۱). در اینجا مساله‌ی اصلی عبارت از تأثیر مکان بر یادگیری است. به عقیده‌ی پاینار، مکان و احساس آدمی درهم‌تنیده است. وقتی حوادث اتفاق می‌افتد، آنها دارای خصوصیت و عینیت می‌شوند. آنها با احساسات ترکیب می‌شوند. قصه، افسانه و داستان‌های کوتاه بیانگر تجربه‌ی روزمره‌ی آدمی بوده و درعین حال در قالب مکان‌های معین با ویژگی‌های خاص قرار گرفته است. مکان در حقیقت عامل حیاتی و دلیل زنده بودن داستان است که

(به‌عنوان مثال گرونوالد^۱، ۲۰۰۳). مکان‌ها می‌توانند هژمونی، ایدئولوژی، نژادپرستی و دیگر اشکال ستم را بازتولید کنند. مکان‌ها همچنین می‌توانند محل مقاومت نیز باشند. آنها می‌توانند برای افراد به حاشیه رانده شده، محیطی جهت فرار و مقاومت در برابر ظلم و سرکوب باشند؛ درعین حال که می‌توانند به‌عنوان محلی برای ایجاد آگاهی و همبستگی گروهی عمل کنند (دلانی^۲، ۲۰۰۲).

ارتباط بین مکان، قدرت و مقاومت، یکی دیگر از ویژگی‌های مهم مکان را نشان می‌دهد: پیوند بین مکان و عدالت اجتماعی. عدالت و بی‌عدالتی هر دو رد پای در مکان دارند (سوجا^۳، ۲۰۱۰، ص ۱). عدالت و بی‌عدالتی مجموعه‌ای از شرایط اجتماعی، سیاسی و اقتصادی در حال تغییر را شکل می‌دهد - و توسط آن شکل می‌گیرد. بنابراین، عدالت‌خواهی مستلزم درک و بررسی انتقادی مکان است، نه به‌عنوان پیش‌زمینه‌ای برای زندگی اجتماعی ما، بلکه به‌عنوان عاملی فعال در شکل دادن به تجربیات و نهادهای زندگی ما (باتلر و سینکلیر^۴، ۲۰۲۰). محوریت مکان در شکل دادن به تجربیات زندگی ما نیز در نحوه‌ی تأثیر مکان بر آموزش و تحصیل مشهود است. مکان، «جغرافیای فرصت^۵» وسیع‌تری را شکل می‌دهد که مدارس و همچنین تجربیات دینفعان مختلف، از جمله دانش‌آموزان، والدین و مربیان، در داخل و اطراف مدارس در آن قرار دارند. باین‌حال، درحالی‌که تعداد فزاینده‌ای از کارهای نظری و مفهومی نقش مکان را در عمل آموزشی مورد بررسی قرار داده‌اند (به‌عنوان مثال، گرونوالد، ۲۰۰۳)، مکان در تحقیقات تعلیم و تربیت تا حدودی درک نشده است. اگرچه

همچون محل تقاطع شرایط عمل می‌کند (پاینار و کینچلو، ۱۹۹۱، به نقل از فتحی و اجارگاه، ۱۴۰۱). باتوجه به اهمیت و جایگاه مفهوم مکان در مطالعات برنامه‌ی درسی، پژوهش حاضر نیز با تمرکز بر همین مساله انجام می‌شود و تلاش می‌کند تا

^۴ Butler, sinclAir

^۵ geography of opportunity

^۶ the spatial turn

^۱ Gruenewald

^۲ Delaney

^۳ Soja

عواملی از قبیل تاریخ، فرهنگ و ذهنیت در هم تنیده می‌شوند. به اعتقاد کینچلو (۲۰۰۷) مفهوم «مکان» ما را قادر می‌سازد تا درک کنیم که حتی تحقیق برنامه‌ی درسی بی‌طرفانه دارای رابطه‌ی معناداری با مکانی است که در آن رخ می‌دهد. همچنین مکان مفهومی است که با احساسات، عجین و ترکیب می‌شود. علاوه‌برآن مکان مانند پنجره‌ای به‌سوی خودشناسی و خودپژوهی است. براساس نتایج این پژوهش، مکان همچون ابزاری است که زمینه را برای بازسازی ذهنی فراهم می‌کند و تخیل در این زمینه نقش بی‌بدیلی دارد و این ارتباط ذهنی با بازسازی اجتماعی «گامی مهم به‌سوی پیشرفت اجتماعی» است که یکی از جنبه‌ها و برداشتی نوفهم‌گرایانه از برنامه‌ی درسی است. از طرفی براساس منطق وارونگی

نسبت به مکان در برنامه‌ی درسی، بی‌مکانی در برنامه‌ی درسی منجر به بی‌روح شدن مکان و برنامه‌ی درسی می‌شود. درنتیجه، این مساله شیوه‌ای از تفکر را توصیف می‌کند که در آن انسان‌ها از زندگی جدا می‌شوند و درعوض به‌عنوان حاملان مجموعه‌ی خاصی از قوانین شناختی به‌شمار می‌روند و در امتداد آن زندگی و درنتیجه آموزش به‌مرزهایی تبدیل می‌شود که زندگی در آن‌ها کنترل و مدیریت می‌شود. علاوه‌برآن براساس دیدگاه‌های فلسفی، مکان به‌عنوان یکی از زمینه‌ها و فضاها، پژوهش در برنامه‌ی درسی تلقی می‌شود؛ طوری که با تمرکز بر آن می‌توان مسایل متعددی را در حوزه‌ی برنامه‌ی درسی حل کرد.

منابع

- Casey, E. S. (1996). How to get from space to place in a fairly short stretch of time: Phenomenological prolegomena. In K. H. Basso, & S. Feld, (Eds.), *Senses of place* (pp. 13– 52). Santa Fe, NM: School of American Research Press.
- Chambers, C. (2011). "I was grown up before I was born": Wisdom in Kangiryarmuit life stories. *TCI (Transnational Curriculum Inquiry)*, 7(2), 5– 38.
- Chambers, C. (2006). "The land is the best teacher I have ever had": Places as pedagogy for precarious times. *Journal of Curriculum Theorizing*, 22(3), 27– 37.
- Chambers, C. (1999). A topography for Canadian curriculum theory. *Canadian Journal of Education*, 24(2), 137– 150.
- Chambers, C. (2012). "We are all treaty people": The contemporary countenance of Canadian curriculum studies. In J. Rottman (Ed.) *Reconsidering Canadian Curriculum Studied* (pp. 23– 38). New York: Palgrave Macmillan
- Chambers, C. (2008). "Where do I belong?" Canadian curriculum as passport home. *Journal of the American Association for*
- حسین آبادی، محمد متین (۱۴۰۱). تاثیر و نقش موقعیت و جغرافیا در فرایند آموزش. یازدهمین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های مدیریت و علوم انسانی در ایران .
- فتحی واجارگاه، کورش (۱۴۰۱) برنامه‌ی درسی به سوی هویت‌های جدید. تهران، انتشارات آبیژ
- نظری اصل، میلاد (۱۴۰۱). ارتباط مکان‌ها و فضاها آموزشی با پژوهش‌های دانش‌آموزان. پنجمین همایش بین‌المللی روانشناسی، علوم تربیتی و مطالعات اجتماعی .
- Butler, A. sinclAir, A. (2020). *Place Matters: A Critical Review of Place Inquiry and Spatial Methods in Education Research*. Review of Research in Education March 2020, Vol. 44, pp. 64 –96.
- Casemore, B. (2017). Curriculum as the study of place. In M. A. Doll, (Ed.). *The reconceptualization of curriculum studies: A Festschrift in honor of William F. Pinar*. New York: Routledge.
- Casey, E. S. (1997). *The fate of place*. Berkeley, CA: University of California Press.

- Goodson, I. F. (2014). Curriculum, personal narrative and the social future. New York: Routledge
- Gough, N. (2000). Locating curriculum studies in the global village. *Journal of Curriculum Studies*, 32(2), 329- 342.
- Gruenewald, D. (2003b). Foundations of place: A multidisciplinary framework for placeconscious education. *American Educational Research Journal*. 40(3), 619-654. <https://doi.org/10.3102/00028312040003619>
- Gruenewald, D. A., & Smith, G. A. (Eds.). (2014). Place-based education in the global age: Local diversity. New York: Routledge.
- Hasebe- Ludt, E., Chambers, C., & Leggo, C. D. (2009). Life writing and literary métissage as an ethos for our times (Vol. 27). New York: Peter Lang.
- Hershock, P and Ames, R.(2019). *Philosophies of Place An Inter-cultural Conversation*. versity of Hawai'i Press and East-West Philosophers' Conference.
- the Advancement of Curriculum Studies, 2, 1- 18.
- Chambers, C., & Blood, N. (2009). Love thy neighbour: Repatriating precarious Blackfoot sites. *International Journal of Canadian Studies/ Revue internationale d'etudes canadiennes*, 39- 40, 253- 279.
- Chambers, C., Blood, N., Donald, D., Hasebe- Ludt, E., & Big Head, R. (2012). Aoksisowaato'op: Place and story as organic curriculum. J. Rottman (Ed.) *Reconsidering Canadian Curriculum Studies* (pp. 47- 82). New York: Palgrave Macmillan.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1990). Narrative, experience and the study of curriculum. *Cambridge Journal of Education*, 20(3), 241- 253.
- Davis, B. (2004). *Inventions of teaching: A genealogy*. New York: Routledge.
- Delaney, D. (2002). The space that race makes. *The Professional Geographer*, 54(1), 6-14. <https://doi.org/10.1111/0033-0124.00309>

- History, Alterity. New York, Routledge.
- Pinar, W. F. (1994). *Autobiography, politics, and sexuality: Essays in curriculum theory 1972-1992*. New York: Peter Lang.
- Pinar, W. F. (1991). Curriculum as social psychoanalysis: On the significance of place. In J. L. Kincheloe, & W. Pinar (Eds.), *Curriculum as social psychoanalysis: The significance of place* (pp. 165- 186). Albany, NY: SUNY Press.
- Relph, E. (1976). *Place and placelessness*. London: Pion.
- Soja, E. W. (2010). *Seeking spatial justice*. University of Minnesota Press. <https://doi.org/10.5749/minnesota/9780816666676.001.0001>.
- Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. *The School Review*, 78(1), 1- 23.
- Schwab, J. J. (1973). The practical 3: Translation into curriculum. *The School Review*, 81(4), 501-522.
- Staeheli, L. (2003) Place. In J. Agnew, K. Mitchell, & G. Toal (Eds.), A
- Ingold, T. (2008). Bindings against boundaries: entanglements of life in an open world. *Environment and Planning A: Economy and Space*, 40(8), 1- 15.
- Ingold, T. (1993). The art of translation in a continuous world. In G. Palsson (Ed.), *Beyond boundaries: Understanding, translation and anthropological discourse* (pp. 210- 230). Oxford: Berg.
- Kincheloe, J. L., & Pinar, W. (Eds.). (1991). *Curriculum as social psychoanalysis: The significance of place*. Albany, NY: SUNY Press.
- Kincheloe, Joe L. 2007. Critical Pedagogy in the Twentieth-First Century: Evolution for Survival. In *Critical Pedagogy: Where Are We Now?*, edited by Joe L. Kincheloe and Peter McLaren (9-42). New York: Peter Lang.
- Kincheloe, Joe L. and Pinar, William F. 1991. Introduction to Curriculum as Social Psychoanalysis: The Significance of Place, edited by Joe L. Kincheloe and William F. Pinar (1-23). Albany: State University of New York Press.
- Pinar, W. F. (2015). *Educational Experience as Lived: Knowledge,*

Willinsky, J. (1994). After 1492– 1992:
A post- colonial supplement
for the Canadian curriculum.
Journal of Curriculum Studies,
26(6), 613– 629

companion to political geography
(pp. 158– 170). Oxford: Black-
well.