نقد نظر
شماره نخست
خرداد و تیرماه ۱۴۰۴
۶

نقد انتزاع «محله» در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش کشور ایران

آرش تقی‌پوراختری[۱]
پژوهشگر دکتری مدیریت توسعه ملی و تطبیقی، دانشگاه علامه طباطبائی، ایران

چکیده

آموزش از عملکردهای اجتماعی است که فرآیند و فرآورده زندگی انسانی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. در این راستا «سند تحول بنیادین آموزش و پروش» در افق ۱۴۰۴ کشور ایران، ضمن برجسته‌سازی اهمیت «محله» به جنبه‌های فضایی عملکرد آموزش و تعامل‌پذیری مدارس با محیط پیرامون می‌پردازد؛ و در کنار ویژگی‌های هویتی، عقلایی، معرفتی، رفتاری و غیره؛ محله را وجودی فرض می‌کند که کانون آن «نقطه اتکای دولت و ملت در رشد، تعالی و پیشرفت کشور» است. با این‌همه از آنجاییکه از سویی الگوی محله‌بندی جاری، بیش از آنکه تابع ویژگی‌های مورد توافق نظری، یا عناصر آموزشی باشد؛ حاصل قشربندی اقتصادی و یا حوزه‌بندی خدمات شهری است. از سوی دیگر هرگونه عدم تعادل در مسیر، منجر به عدم تعادل در نتیجه می‌شود. این پژوهش با درک نارسایی‌های موجود در محتواهای انضمامی به پدیده «محله»، آن را به مثابه مانعی انحرافی بر مسیر تحقق اهداف متعالی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش یافته؛ و به سؤال «چگونگی تعریف محله برای تحقق کارکرد عدالت آموزشی» می‌پردازد. نتایج این نقد نشان داد، که «محله» را باید موضعی «معرفت‌شناسانه» دانست. به این معنا که تحقق «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» به‌مثابه «عدالت‌آموزشی» را، از مسیر تولید و بازتولید دستاوردی به نام «محله آموزش‌محور»، با تبیین توأمان و متناظر دو ماهیت «محتوای متعادل آموزشی» و «محدودکنندگی فضا برای تحقق کارکردهای همخوان» تبیین کرد

واژگان کلیدی: توسعه، محله، عدالت آموزشی، ناهمخوانی کارکردی، محتوای متعادل

DOI: 10.22034/JCR.1.1.4.1.1.6
۱. Email : A_taqipour @atu.ac.ir
نشریه مکتب نقدنظر، ۱ (۱): ۱۱-۶ تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۲/۷ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۲/۳۰ تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۴/۱۰

[Downloaded from jcr-sj.com on 2025-08-30]
[DOI: DOI: 10.22034/JCR.1.1.4.1.1.6]

مقدمه

«سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» به‌عنوان یک سند فرادست در نظام تعلیم و تربیت ایران است. در مقدمه این سند، رهیافت کلی شامل «تحقق ارزش‌ها و آرمان‌های متعالی انقلاب اسلامی، با تکیه بر تلاش همه جانبه» معرفی شده‌است. در ادامه، این سند از «مدرسه» به‌عنوان «کانون تعلیم و تربیت رسمی عمومی و محل کسب تجربه‌های تربیتی» برای پیمودن مراتب حیات طیبه، یا همان دستاورد نهایی جامعه اسلامی یاد می‌کند. در این میان «عدالت»، پرتکرارترین و محوری‌ترین واژه هنجاری در بیانیه ارزشی این سند است.

رجوع به محتوای این سند، همچنین نشان می‌دهد که «محله» و «تعامل» [و مترادف‌هایش مانند پیوند، ارتباط، مشارکت، نقش‌آفرینی و غیره] دیگر واژگان مهمی هستند، که همراه با «مدرسه» از آن‌ها استفاده شده‌است. در این میان «محله» مفهومی است که [در تمام کاربردهایی از آن که ناظر بر هویت مستقل فضایی است] به‌عنوان «بستر تعاملات مدرسه» مورد توجه قرار گرفته؛ و حتماً با دو واژه دیگر همراه شده‌است (جدول ۱).

جدول ۱. استفاده از مفهوم «محله» در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش.
مأخذ: آرش تقی‌پوراختری، ۱۴۰۲.

ذیل عنوان	شرح	صفحه
مدرسه در افق چشم‌انداز ۱۴۰۱	[مدرسه] نقطهٔ اتکای دولت و ملت در رشد، تعالی و پیشرفت کشور و کانون تربیت محله	۲۱
	دارای تعامل اثر بخش با مساجد و دیگر نهادها، مراکز مذهبی و کانون‌های محلی نظیر فرهنگ‌سرا، کتابخانه‌های عمومی و برخوردار از ارتباط مستمر و مؤثر با عالمان دینی، صاحب‌نظران و متخصصان	۲۳
	دارای پیوند مؤثر با موضوعات و مسائل جامعه در مقیاس محلی، منطقه‌ای و ملی با حضور فعال در حیات اجتماعی	۲۳
هدف‌های عملیاتی و راهکارها	افزایش نقش مدرسه به‌عنوان یکی از کانون‌های پیشرفت محلی، به‌ویژه در ابعاد فرهنگی-اجتماعی: راهکار۱- فراهم‌آوردن زمینه‌های لازم برای نقش‌آفرینی مدرسه به‌عنوان کانون کسب تجربیات تربیتی محله و جلوه‌ای از جامعه ا سلامی و حیات طیبه با تفویض اختیار و م سئولیت به آن و ا ستاندارد سازی تمام مؤلفه‌ها و عوامل درون مدرسه‌ای راهکار۲ - نهادینه‌سازی و تقویت همکاری مدرسه با مراکز فرهنگی و علمی محله به ویژه مسجد وکانون‌های مذهبی و حوزه‌های علمیه و م شارکت فعال مدیران، معلمان و دانش‌آموزان در برنامه‌های مرتبط محله و نیز حضور نظام‌مند و اثر بخش روحانیون توانمند و مبلغان مذهبی با تجربه در مدرسه	۴۱

پرداختن به مسأله فوق از آن جهت اهمیت دارد که این سند راهبردی، ضمن برشمردن ارزش‌ها و اهداف محوری خود؛ با رویکردی مترقی، هرگونه تجویز را به جامعه محلی واگذار کرده؛ و آن را هم، در تعامل میان مدرسه و محله می‌جوید. در این راستا اما مفروض انگاشتن «محله» مشابه آنچه کلارنس پری (۱۹۲۹) از «قرارگرفتن مدرسه در مرکز تعاملات محله» از آن یاد کرده، یک آسیب است

در واقع هرچند این سند تصویری روشن، از افق خود ترسیم می‌کند؛ اما یکی از پیش‌فرض‌ها در این مسیر را، بدیهی تلقی‌شدن مقیاسی به نام «محله» قرار می‌دهد. مفروضی که اتفاقاً «وجود»

[Downloaded from jcr-sj.com on 2025-08-30]
[DOI: DOI: 10.22034/JCR.1.1.4.1.1.6]

تعریف نشده آن، هم از نظر ساختاری و هم از نظر کارکردی، صورت‌گر مسأله این نگاشته است. خواه آنکه عدالت‌آموزشی را هم [با انتظاراتی نظیر ظرفیت‌سازی، فرهنگ‌مداری و توسعه‌طلبی] بتوان در بستر آن محقق نمود

بدنه نقد

پس از مشخص‌شدن پیامدهای توسعه تک‌بعدی اقتصادی؛ توسعه سرمایه انسانی از مهم‌ترین مأموریت‌های مدیریت توسعه، در تدارک برنامه‌ریزی شده پیشرفت قلمداد شد. در واقع توسعه به‌عنوان یک امر آینده‌نگر، انسان را نه فقط برای امروز، که باید برای موقعیت‌ها و حرکت‌هایی آماده کند، که لزوماً ممکن است هنوز وجود نداشته باشند. از این‌رو توسعه در نظریات متأخری مانند «اقتصاد تکاملی»، قرین انباشت توانمندی‌ها در فرآیندهای یادگیری جمعی معرفی شده (Nübler, 2011) و توسعه سرمایه‌انسانی به‌عنوان یکی از پیچیده‌ترین مأموریت‌های پیش‌روی جوامع قلمداد می‌شود.

در این مسیر سازمان‌های بین‌المللی و کشورهای توسعه‌یافته‌تر، بر ایفاد معنایی خود از انسان توسعه‌یافته تأکید کرده؛ و برای ترویج شکل‌گرایانه ایده‌های خود در سراسر جهان تلاش می‌کنند. لکن تجربه تسلط هنجارهای فرم‌گرایانه بر دستورکارهای جهانی، ضمن آشکارکردن ثمرات زیان‌بار این دست توصیه‌ها بر مناسبات حاکم بر جوامع محلی؛ ادبیات پساتوسعه‌گرایی را در دهه‌های اخیر گسترش داده؛ و ادله کافی برای سرزنش سلب مسئولیت‌کنندگان از خود، برای پیگیری ارزش‌های بومی را فراهم کرده‌است.

در این مسیر، آموزش به‌عنوان یک برساخت اجتماعی مطرح است؛ که هم فرآیند و هم فرآورده توسعه را تحت تأثیر قرار می‌دهد. در واقع آموزش با ادغام دانش، مهارت، بینش و شایستگی در نیروی انسانی، به انباشت توانمندی‌ها در مقیاس فرد، خانواده و اجتماع انجامیده؛ و نقش تعیین‌کننده‌ای در مسیر حرکت جوامع دارد. این نگرش برساختی به امر آموزش، بیش‌از پیش مؤید ضرورت توجه به ارزش‌های بومی، ارتقاء فرهنگی و حمایت اجتماعی در آموزش است

دغدغه‌ای که «سند تحول بنیادین آموزش و پروش» کشور ایران در افق ۱۴۰۴، ضمن بازنمایی آن ذیل یک سیاست موضوعی؛ آن را در نهادی به نام «محله»، از جنبه موضعی تعقیب می‌کند. در واقع این سند، ضمن محور قراردادن مدرسه به‌عنوان مرکز فرمان آموزش؛ گسترش «تعامل» آن با سایر عناصر محله را برای برقراری «عدالت آموزشی[۲]» خواستار است.

در این راستا «عدالت» به‌عنوان یک ارزش اولیه انسانی است (Jian et al., 2020). ولی از آن‌جهت که برای معناشدن، به زمینه اجتماعی، جغرافیایی و تاریخی وابسته است؛ هیچ تعریف واحدی از آن وجود ندارد (Fainstein, 2014)؛ ازاین‌رو علی‌رغم سادگی در حس شدن، بسیار پیچیده در درک شدن است. آنچنان دشوار که استخراج معیارهایی جهانشمول برای پشتیبانی نظری از تصمیم‌گیری‌ها و سیاست‌گذاری‌ها، عملا تاکنون مقدور نبوده است (Pereira et al., 2017). «عدالت اجتماعی» نیز خود از انواع «عدالت» است که پاتنام آن را معادل با تعهدات و مسئولیت‌های مدنی در میان یک جامعه، در عین برابری در

باید برای «محله» جایگاهی «معرفت‌شناسانه» قائل شد؛ نه پهنه‌ای سیاسی یا حوزه‌ای جغرافیایی. «تحقق عدالت آموزشی» یا همان «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» را، از مسیر شناخت «محله» با وجه اختصاصی «آموزش»، در دوگانه‌ی «محتوا-فضا» دنبال کرد. به این معنا که برای تولید و بازتولید «محله آموزش‌محور»، دو ماهیت «محتوای متعادل آموزشی» و «محدودکنندگی فضا برای تحقق کارکردهای همخوان»، بصورت توأمان تبیین شوند

۲. بند سوم اهداف کلان سند تحول بنیادین آموزش و پرورش: «گسترش و تأمین همه جانبه عدالت آموزشی و تربیتی»

[Downloaded from jcr-sj.com on 2025-08-30]
[DOI: DOI: 10.22034/JCR.1.1.4.1.1.6]

گستردگی مشکلات در بین گروه‌های گوناگون، در نظر می‌گیرد (Putnam, 2000). و هاروی [کسی که عدالت اجتماعی را همچون راهنمایی در فرآیندها و نظریات برنامه‌ریزی وارد کرد] آن را به معنای اصول و یا مجموعه اصول همکارانه و اجتماعی می‌شمارد، که در جهت حل‌وفصل دعاوی بروز یابنده در مسیر ترقی انسان، به کار می‌روند (Harvey, 2003).

در نظر گرفتن «آموزش» به‌عنوان «کارکردی» در عملکردهای اجتماعی، که «عدالت» باید در آن جاری شود، مفهومی به نام «عدالت آموزشی» را پیش می‌کشد. صرف نظر از تعاریف نظری بی‌شمار برای آن، می‌توان «تحقق» سند تحول بنیادین آموزش و پرورش را با «عدالت آموزشی» عینا معادل گرفت. این معادل انگاشتن، هم یک حسن نیت روش‌شناسانه، برای پایبندی به «پیش‌فرض‌های ارزشی» برای «نقد کردن» است. و هم انتخاب نظری منتقد، برای فراتر رفتن از تعاریف جهانشمول، و اصالت دادن به تعاریف کارکردگرایانه محلی است؛ تا بتواند تعاریف عرضه شده در بالا از «عدالت اجتماعی» را برای اجماع‌سازی حول واقعیات پیچیده اجتماعی، پشتیبانی نماید با این همه چنانچه این سند را حرکتی آگاهانه در مسیر مدیریت توسعه درنظر بگیریم؛ برای بهره‌مندی از دست‌آوردهای آن و یا قضاوت راجع به کیفیت‌های حاصل شده، نمی‌توان منتظر نتیجه منازعات بی‌پایان لیبرال‌ها و جریانات اقتصاد-سیاسی ماند؛ و مسیر پیش‌رو را مقروض شاخص‌هایی دانست که از توافقات ایشان حاصل خواهند شد (Dirth et al., 2020). به این معنا که تحقق همین سند در طی زمان، نتایجی[3] را حاصل می‌کند که با ثابت (بلند مدت) فرض کردن «مدرسه» به‌عنوان یک کانون مکانی؛ و «روش آموزش» به‌عنوان یک عمل حرفه‌ای؛ دو متغیر «محتوای آموزشی» و «فضای اجتماعی آموزش[4]» در جایگاه متغیرهای ارتباطی معرفی می‌کند؛ که در تناظر با هم، «محله آموزش محور» را در سطح یک دست‌آورد[5] از «آموزش محلی مورد نظر سند»، تحدید می‌کنند

در این‌جا با ثابت فرض کردن «فضای اجتماعی آموزش»، می‌توان سه مفهوم رقیب «برابری‌خواهانه»، «متوازن‌جو» و «متعادل» را برای توصیف الگوی بهره‌مندی از «محتوای آموزشی» در یک مقیاس مشخص، از هم تمیز داد. به این معنا که «محتوا» در رهیافت «برابری‌خواهانه»، شامل دغدغه‌های یکسان‌ساز، سرانه‌ای و عام‌نگری است که از بالا به پایین جریان می‌یابد. همین مفهوم در رهیافت «توازن‌جو»، اقتضایی است؛ و برای هرکس، متناسب با توانمندی یا امتیازی که دارد، سهمی قائل می‌شود. در این رویکرد، «تفاوت» رسمیت دارد؛ چرا که مخاطبان متفاوت هستند. در نهایت، محتوای آموزشی زمانی«متعادل» است که سبدی از«نیازها»، «توانمندی‌ها» و «اهداف» را مبنای تبیین «تفاوت»ها قرار دهد

در سمت دیگر «فضای اجتماعی آموزش» است. از آنجاییکه فضا، از ابعاد بنیادین و اساسی انسان و اجتماع انسانی است که در نهایت ارزش‌ها، برای فهم و یا قضاوت‌شدن، باید در آن متجلی شوند؛ «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» هم، اهداف خود را در فضا متجسد کرده؛ و «محله» را بواسطه کانونی به نام «مدرسه»، به‌عنوان نیرویی فعال و شکل‌دهنده به حیات [در راستای تحقق حیات طیبه] معرفی می‌کند. در اینجا نیز با ثابت فرض کردن محتوای آموزشی، می‌توان ادعا کرد که انتظار «کارکرد» همخوان، از بسترهای فضایی متعین [در اینجا به تعبیر سند، «محله»]، حداقل به پنج[6] علت زیر، می‌تواند محدود شده، یا به چالش کشیده شود

۱. فردیت ناهمسان قلمروهای فضایی: تفاوت محله‌ها ناشی از تعداد معلم موجود برای آموزش؛ تفاوت در توان مدیریت محلی؛ نقش و موقعیت در شبکه قلمروها؛ ظرفیت‌ها برای اولویت‌دادن به کارکردهای آموزشی؛ و غیره

3. Output

۴. که بواسطه کانون مدرسه در مرکز خود، با وسعتی متغیر، اما در جغرافیایی محدود شده‌است.

5. Outcome

۶. با الهام از پنج واقعیت غیرهمخوان‌کننده کارکردها از نظر آمرتیاسن

[Downloaded from jcr-sj.com on 2025-08-30]
[DOI: DOI: 10.22034/JCR.1.1.4.1.1.6]

۲. گونه‌گونی‌های جغرافیایی: بعد مسافت برای رسیدن به امکانات هم‌پای آموزشی و کمک آموزشی؛ دسترسی در فصول سرد و گرم سال؛ اثرات ناشی از بیماری‌های اپیدمیک، آلودگی‌ها یا بلایای طبیعی در بهره‌مندی از آموزش؛ و غیره

۳. تفاوت‌های اجتماعی: فرهنگ رفتارساز نسبت به نظامات فرادست و فرودست؛ تفاوت در ترتیبات آموزش‌های عمومی(مثلا اولویت‌داشتن مهارت‌های هنری یا بدنی پیش از ریاضیات، علوم، مباحث آیینی و غیره)؛ تسلط زبان یا فرهنگ بومی جدایی گزین؛ و غیره

۴. نگرش‌های نسبی به کارکرد: تفاوت در میزان اهمیت دادن به مواردی مانند پوشاک دانش‌آموزان، مبلمان کلاس، استفاده دانش‌آموزان از فناوری‌های جدید؛ یا توجه به تحصیلات و فرهنگ کادر آموزشی؛ سهم بازی از فرایند آموزش؛ و غیره

۵. عدم تقارن‌های فضایی-زمانی: مواردی مانند گروه سنی غالب، جنسیت غالب، رسمی-غیررسمی بودن دانش‌آموزان(مثلا ناشی از مهاجر بودن) و غیره، در یک محله اما دوره‌های زمانی متفاوت و خاص

از این‌رو این نگاشته نیز، مطابق با پیش‌فرض «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» در معرفی «کانون محله» به‌عنوان «نقطه اتکا دولت و ملت»؛ «محله» را «قابلیتی» در نظر می‌گیرد که از آن انتظار «کارکردی» با توصیف «رشد، تعالی و پیشرفت کشور» می‌رود. با این «نقد» که، این کارکرد با یکسان کردن محتوا «روا» نیست؛ و با یکسان دیدن فضا، «پایا» نخواهد بود. از این‌رو استدلال می‌شود که باید برای «محله» جایگاهی «معرفت شناسانه» قائل شد؛ نه پهنه‌ای سیاسی یا حوزه‌ای جغرافیایی. «تحقق عدالت آموزشی» یا همان «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» را، از مسیر شناخت «محله» با وجه اختصاصی «آموزش»، در دوگانه‌ی «محتوا-فضا» دنبال کرد. به این معنا که برای تولید و بازتولید «محله آموزش‌محور»، دو ماهیت «محتوای متعادل آموزشی» و «محدودکنندگی فضا برای تحقق کارکردهای همخوان»، بصورت توأمان تبیین شوند (فرمول ۱)

$$\left[\text{محله آموزش محور}\right] = \begin{bmatrix} \text{نیازها} \\ a_{n-1} \\ \text{اهداف} \end{bmatrix}_{\text{محتوا متعادل}} \times \begin{bmatrix} \text{ناهمخوانی}_1 & b_{n-1} & \text{ناهمخوانی}_n \end{bmatrix}_{\text{محدود کننده}} = \begin{bmatrix} a_1 b_1 & \dots & a_1 b_n \\ \dots & \dots & \dots \\ a_n b_1 & \dots & a_n b_n \end{bmatrix}$$

فرمول ۱. مؤلفه‌های تعریف‌کننده محله آموزش‌محور

برای پشتیبانی از قرائت پیشنهادی این نقد، از انتزاع «محله» در «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش»، به ترتیب گزاره‌های نفی و اثباتی زیر را می‌توان عرضه داشت

- برای نفی قرائت واقع؛ می‌توان به این مهم اشاره کرد که در ادبیات تخصصی، «محله» را اغلب در ارتباط با «شهر» معنا می‌کنند؛ و در این برداشت سکونت‌گاه‌های غیرشهری (اعم از شهرک‌ها، روستاها و غیره) نسبت به ابعاد فضایی این سند، تعریف نشده باقی‌خواهند ماند. یا اینکه اساسا برای «محله»، تعریف دقیق و توافق‌شده‌ای وجود ندارد. آنچنانکه در کش‌مکش افرادی است، که بر سر جنبه‌های فیزیکی یا انسانی آن مباحثه می‌کنند. و حتی فراتر از این‌ها، تشکیک‌هایی است که به اصالت نهادی محله، به واسطه واقعیات تاریخی و جغرافیایی کشور ایران وارد می‌شود. به این معنا که برآورد سهم ۶۰ درصدی کوچ‌روها از جمعیت کل کشور در حدود یک قرن پیش، حافظه تاریخی مردم از «محله» را، فاقد وجاهت نهادینگی می‌داند. یا اینکه جغرافیای محلات، به

[Downloaded from jcr-sj.com on 2025-08-30]
[DOI: DOI: 10.22034/JCR.1.1.4.1.1.6]

جـای مدرسـه، اغلـب بـا ماموریت‌هـای «خدمـات شـهری» یـا ماهیت‌هـای قومی-صنـفی همبسـتگی داشـته؛ و نسـبتی بـا انتظـارات آمـوزشی عدالت‌طلبانـه و توسـعه‌جویانه نـدارد

- بـرای اثبـات قرائـت پیشـنهادی نیـز می‌تـوان بـه «محلـه» در ادبیـات اخیـر توسـعه اشـاره کـرد. جایی‌کـه بیـش از پیـش بـه قرائـت معرفت‌شناسـانه پشـنهادی نزدیـک اسـت؛ و از «محلـه» بـا توصیفـاتی ماننـد «نقطـه عزیمـت بـرای ایجـاد انسـجام اجتمـاعی» (Freestone, 2000)، «دارایی راهبـردی، بـرای جایگزیـن کـردن نیازمبنـایی بـا دارایی‌مبنـایی در مدیریـت توسـعه» (Aiello et al., 2010)، «حائـز روح مشـارکتی شـهروندی بـرای تحقـق اهـداف توسـعه‌ای» (Parker, 2003) یـا «چارچـوبی ایده‌آل بـرای کانون برنامه‌ریـزی مشـارکتی شـهر» (Pinnergar, 2012) انتـزاع می‌شـود

عرضـه مـدل فـوق بـه سـند تحـول بنیادیـن آموزش‌وپـروش نشـان می‌دهـد کـه ایـن سـند، در تدویـن انتظـارات خـود از کارکـرد آمـوزش، بیشـتر بـر «اهـداف ارزشی» متمرکـز اسـت؛ و چنـدان درگیـر واقعیات سیـال «نیازهـا بـه آمـوزش» یـا «توانمندی‌هـا بـرای آمـوزش» نشـده. در همیـن راسـتا، گفتـنی اسـت که «اهـداف» هـم، بیشـتر در تناظـر بـا «ناهمخوانی‌هـای اجتمـاعی»، تبییـن شـده؛ و آنچـه از محلـه مفـروض گرفتـه، عمیقـا بـا واقعیـاتی ماننـد تنـوع فردیـت مـحلات، متغیـر بـودن جغرافیـا، تکثـر فرهنـگی و قومی، و عـدم تقـارن توزیـعی، حـتی بـه اشـاره هـم، بیگانـه اسـت

جمع بندی و نتیجه‌گیری

ایـن نقـد، «تحقـق» سـند تحـول بنیادین آمـوزش و پـرورش را بـا «عدالـت آمـوزشی» عیناً معـادل گرفت؛ و نشـان داد، کـه در ایـن مسـیر بایـد «محلـه» را موضـعی «معرفت‌شناسـانه» دانسـت. بـه ایـن معنـا کـه بتـوان بـا تبییـن توأمـان و متناظـر دو ماهیـت «محتـوای متعـادل آمـوزشی» و «محدودکننـدگی فضـا بـرای تحقـق کارکردهـای همخـوان»، مسـیر تولیـد و بازتولیـد دسـتاوردی بـه نـام «محلـه آموزش‌محـور» را طی کـرد

منابع

- Aiello, A., Ardone, Rita Grazia, Scopelliti Massimiliano. (2010). Neighbourhood planning improvement: physical attributes, cognitive and affective evaluation and activities in two neighbourhoods in Rome, evaluation and program planning, vol. 33, 264-275.
- Dirth. E, Biermann. F and Kalfagianni. A. (2020). What do researchers mean when talking about justice? An empirical review of justice narratives in global change research. Earth System Governance: 100042.
- Fainstein Susan. S. (2014). The just city. International Journal of Urban Sciences, 18(1): 1-18.
- Freestone, Robert. (2000). Urban Planning in a Changing World: The Twentieth Century Experience (R. Freestone, Ed.) (1st ed.). Routledge.
- Harvey. D. (2003). The right to the city. International Journal of Urban and Regional Research, 27: 939–941.
- Jian. IY, Luo J, Chan EHW. (2020). Spatial justice in public open space planning: Accessibility and inclusivity. Habitat International 97: 102122.
- Nübler, I. (2011). Industrial policies and capabilities for catching up: Frameworks and paradigms. Ilo.org. International Labour Office, Employment Sector, Economic and Labour Market Analysis Department. - Geneva: ILO.
- Parker, S. (2003). Urban theory & urban experience. Routledge.
- Pereira RHM; Schwanen. T. and Banister. D. (2017). Distributive justice and equity in transportation, Transport Reviews, 37(2): 170-191.
- Pinnegar, S. (2012). Neighbourhood Planning. Elsevier EBooks, 9780080471716, 78–84.
- Putnam, R. D. (2000). Bowling alone: The collapse and revival of American community. New York: Simon & Schuster.

COPYRIGHTS
Copyright for this article is retained bye the authors with publication rights granted to Journal of Critical Reviews (JCR); The Iranian Journal of Critical Studies in Place. This is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons.org/version4/)

[Downloaded from jcr-sj.com on 2025-08-30]

[DOI: DOI: 10.22034/JCR.1.1.4.1.1.6]