

Habermas's Discursive and Action Pedagogy in Geography Education

A. Daviran

Assistant Professor, Geography Education Department, Farhangian University,
Tehran, Iran

ABSTRACT

Keywords:


.Communicative
action .Habermas
.Geography
education
.Spatial analysis

1 .Corresponding
author
a.daviran@cfu.ac
.ir

Background and Objectives: Communicative action is a communication based on the multi-directional interaction of concept and content, the structure of which is based on a multilateral shared understanding based on expertise (not monopoly). In this action, individuals exchange ideas in a free table with each other and outside the processes of monopoly and power, and reach a common understanding of concepts and present a single concept.. **Methods:** This research has examined the role of communicative action based on Habermas's theory in place-based and space-based geography education. The present study is a systematic study based on the review and development of theoretical literature and explanatory modeling, the data collection of which is based on library literature.. **Findings:** The findings show that philosophy based on pedagogical activism can be effective in explaining geographical concepts, especially spatial analysis of geographical factors and elements, and with the exploratory function, it stabilizes the learning of geographical concepts and gives analytical concepts of geography a common structure with the understanding action. **Conclusion:** As a result, it can be said that communication-based learning in the structure of interdisciplinary geography courses not only creates interactive communication but also develops interdisciplinary educational synergy

ISSN (Online): DOI:

Received: 1403/07/01 Reviewed: 1403/11/01 Accepted: 1403/11/05 PP:18

Citation (APA): Daviran, A. (2023). Habermas's Discursive and Action Pedagogy in Geography Education . *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, 6(4),129-146.  <https://doi.org/10.12345/tej.12.10.112>



پداگوژی گفتمانی و کنشی هابرماس در آموزش جغرافیا

مقاله پژوهشی / مروری

علیرضا دویران*

استادیار گروه آموزش جغرافیا، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

چکیده

پیشینه و اهداف: کنش مفاهیم‌های ارتباطی است مبتنی بر تعامل چندسویه مفهوم و محتوا که ساختار آن با تفاهم اشتراکی چندجانبه مبتنی بر تخصص (نه انحصار)، اساس می‌یابد. در این کنش افراد در میزواره ای آزاد با مشارکت همدیگر و خارج از فرایندهای انحصار و قدرت به تبادل نظر پرداخته و در روی مفاهیم به درک مشترک رسیده و مفهوم واحد ارائه می‌دهند. **روش‌ها:** این پژوهش به بررسی نقش کنش ارتباطی مبتنی بر نظریه هابرماس در آموزش‌های مکان و فضاپایه جغرافیا پرداخته است. مطالعه حاضر از نوع مطالعات سامان‌مند مبتنی بر مرور و توسعه ادبیات نظری و مدل‌سازی تبیینی است که گردآوری داده‌های آن مبتنی بر ادبیات کتابخانه‌ای می‌باشد. **یافته‌ها:** یافته‌ها نشان می‌دهد فلسفه مبتنی بر کنشگری پداگوژیک می‌تواند در تبیین مفاهیم جغرافیا به‌ویژه تحلیل فضایی عوامل و عناصر جغرافیایی مؤثر عمل نموده و با عملکرد اکتشافی یادگیری مفاهیم جغرافیایی را پایدار نموده و مفاهیم تحلیلی جغرافیا را با کنش تفاهمی ساختار مشترک می‌دهد. **نتیجه‌گیری:** در نتیجه می‌توان گفت که آموزش‌های مبتنی بر کنشگری ارتباطی در ساختار دروس میان‌رشته‌ای جغرافیا ضمن ایجاد ارتباط تعاملی، هم‌افزایی آموزشی میان‌رشته‌ای را نیز توسعه می‌دهد.

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن

مقاله به صورت آنلاین استفاده کنید

DOI:

واژه‌های کلیدی:

- کنش ارتباطی .
- هابرماس .
- آموزش جغرافیا .
- تحلیل فضایی .
- ۱. نویسنده مسئول

a.daviran@cfu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۷/۰۱

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۱۱/۰۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۱/۰۵

شماره صفحات: ۱۸

مقدمه

با تأثیر دانش پداگوژیک و روش‌های آموزشی برخاسته از آن مانند رویکرد ساختن گرا، فرایند یادگیری وارد مرحله‌ای شده است که دیگر آموزش‌های رفتارگرا مبتنی بر سخنرانی (صرفاً یک‌طرفه) پاسخگوی نیازهای آموزشی نمی‌باشد. تجربه نشان می‌دهد که رویکردهای سنتی با روش مدیریت اجرایی توان به کاوش کشیده‌شدن ذهن یادگیرندگان را نداشته و نظام یادگیری را به آموخته شدن منحصر می‌کند تا چگونه آموختن. به همین سبب نیاز به رویکردی است که مفاهیم درسی با چگونه یادگرفتن آموزش داده شود. الگوی مشارکتی مبتنی بر پداگوژی سازنده گرا یکی از این رویکردها است که در آن معلم و دانش‌آموز با روش مشارکتی در فرایند یادگیری دخالت کرده و دانش‌آموزان با مشارکت درون و میان گروهی مطالب درسی را می‌آموزند (Daviran, 2023). نظریه سازنده‌گرایی با تأثیرات ژرفی که بر رویکردهای یادگیری و تدریس گذاشته است، چشم‌انداز و نوع نگاه به ماهیت یادگیری و به تبع آن تدریس، دانش‌آموز، محتوا، معلم و محیط یادگیری را دچار تغییر اساسی کرده است (azarmi bostanabad & Javadipoo, 2022:2).

این نظریه بر یادگیری وابسته به شرایط و موقعیت و تعامل میان معلم و یادگیرنده تأکید دارد (1: Dagar & Yadav, 2016). در دیدگاه سازنده‌گرایان دانش منفعلانه دریافت نمی‌شود بلکه با تفکر و فعالیت یادگیرنده ساخته می‌شود (Garavand atal, 2021:96). در این بین نظریه کنش اجتماعی هابرماس گرچه ریشه در ساختارهای علوم اجتماعی دارد ولی با تنیده شدن ابعاد در آموزش هم راستا با نظریه پداگوژی محتوای شولمن می‌شود. اگر شولمن دانش پداگوژی را نوع خاصی از دانش و حاصل برهم آمیختن دانش پداگوژی و دانش موضوع درسی دانسته و وجه ممیزه معلم حرفه‌ای از متخصص دانش موضوعی و شرط لازم برای تدریس مؤثر قلمداد می‌کرد (Mahdavi at al, 2021:158). هابرماس نیز قاعده یادگیری را زمانی مفهوم مند می‌داند که قاعده آن توسط مشارکت‌کنندگان در گفتگویی آزادانه مورد بحث و پذیرش قرار گیرد (Sobhan, 2020:4).

در این فرایند، ارتباطات به نحوی منتشر و پخش می‌شوند که آن‌ها را درون دسته‌هایی از افکار عمومی ادغام کرده و از طریق کنش ارتباطی شکل می‌دهد (Habermas, 1979:360). وجه اشتراک دانش پداگوژیک و دانش مبتنی بر تعامل ارتباطی آموزش در درک مفاهیم از طریق اکتشاف، اشتراک و ارتباط اجتماعی در بستر تفاهمی است که منجر به کنش آموزش می‌شود. نتیجه این کنش رسیدن به یک درک مشترک از طریق استدلال، همکاری و ارتباط متقابل است

(Mahdavi and Mobaraki, 2006:2). در دوره‌ها و پایه‌های مختلف تحصیلی از ابتدایی تا فرادانشگاه واحدهای درسی وجود دارند که به لحاظ محتوایی مبتنی بر داده‌های مکانی می‌باشند. این دروس شالوده شکل‌گیری علوم مکانی داشته و نمایش فضایی دارند (Daviran, 2023:4). واحدهای درسی مبتنی بر جغرافیا از جمله واحدهایی هستند که نیاز به اشتراک تحلیلی در بستری اکتشافی، اشتراکی و تعاملی دارند. جغرافیا با برقراری ارتباط میان سه عامل مکان، زمان و فضای انسانی عناصر اصلی تولید و بازتولید روابط در رشته‌های دیگر نیز می‌باشند (Daviran, 2023). ساختار آموزش درس‌های جغرافیا در مقاطع مختلف تحصیلی ایجاب می‌نماید تحلیل‌های مفهومی در بستری تعاملی مبتنی بر اکتشاف و کنش انجام‌پذیرد تا یادگیرنده بتواند با تصویرسازی ذهنی شناخت بهتری از مفاهیم درسی پیدا کند. این پژوهش قصد دارد با رویکرد آموزش مبتنی بر دانش پداگوژیک منطبق بر کنش ارتباطی فرایند آموزش‌های جغرافیایی را تبیین نماید. لذا به‌عنوان پژوهشی نوین برای اولین بار به تشریح رویکرد تفاهم ارتباطی در آموزش جغرافیا پرداخته و بستری جدید برای توسعه آن بنا می‌نهد. سؤال اصلی پژوهش این است که رویکرد مبتنی بر پداگوژی ارتباطی تا چه میزان می‌تواند آموزش‌های مکان پایه جغرافیایی را تبیین نموده و فرایند یادگیری مفاهیم جغرافیایی را ارتقا دهد.

پیشینه و چارچوب نظری پژوهش

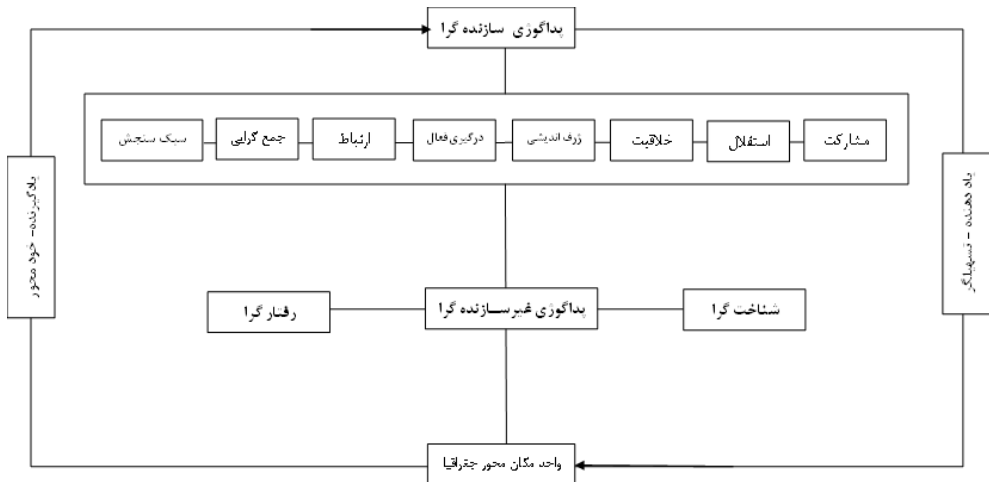
سال‌های اخیر در آموزش تحولی عمیق رخ داده است که فرآیند یادگیری را از معلم‌محوری به یادگیرنده محور کشانده است. روزبه‌روز متخصصان تعلیم و تربیت در حوزه و رشته‌های مختلف به دنبال رویکردی هستند که معلم (مدرس) به‌عنوان تسهیل‌کننده آموزش باشد تا انتقال‌دهنده آن (Bagherianfar, 2017:2). گذر از این الگو به الگوهای جدید با مطرح‌شدن مفاهیم و روش جدید آموزشی بوده است تا بتواند با رویکردهای اجتماع محور آموزش را بهینه کرده و بهره روی یادگیری را افزایش دهد. به همین سبب فرآیند تدریس نظام فکری و روش‌های تفکر و یادگیری مهارت‌های فراگیر در زمینه‌های مختلف نیز بر اساس چین‌هدفی شکل گرفته است (Foster & Ma, 2017:98). ایده اصلی این تکامل حرکت از یادگیری معلم‌محور به یادگیری مشارکتی و همچنین یادگیری خودمحور است که خود ریشه در تئوری‌های تاریخ کهن و اندیشه‌های سقراط، افلاطون و جان لاک و اندیشمندانی مانند برونر (بنیان‌گذار و پدر ساختن‌گرایی) دارد (Mohammadzadeh at al, 2022:81). الگوی آموزشی پداگوژیک از جمله الگوهای نوین آموزشی برای تمام دوره‌های تحصیلی، از ابتدایی تا فرادانشگاه است که در سال‌های اخیر توانسته در ادبیات آموزشی جایگاه ویژه‌ای را حداقل به‌لحاظ نظری پیدا نماید. مبانی اصلی این شیوه

مبتنی بر مشارکت و درگیری فعال مدرس و فراگیر در فرایند آموزش می‌باشد. ساختن‌گرایی یکی از نظریه‌های برگرفته از نهضت فلسفی اجتماعی پسانوگرایی ۱ در قرن بیستم است که شامل شاخه‌های روان‌شناسی، ریاضیات، هنر، آموزش و امور تربیتی است (Neimeyer & Torres, 2015). رویکرد سازنده‌گرای پداگوژی روشی بود که با شکستن حصار روش‌های سنتی، عرصه جدیدی را در حوزه آموزش مطرح می‌نماید که اساس آن بر مشارکت و خودمحوری یادگیرنده و تسهیل‌گری مدرس است (Daviran, 2024). در پداگوژی به مفاهیمی مانند چه چیزی باید یاد گرفته شود، چگونه یاد گرفته شود، چه موقع باید یاد گرفته شود، و اینکه به کمک معلم یاد گرفته شوند و معلم نسبت به آن باید پاسخگو باشد، به‌عنوان فن‌های پداگوژی برای انتقال مؤثر محتوا پرداخته می‌شود (Clinton, 2011:49).

دانش پداگوژی آن چنان گسترده است که آن را ترکیبی از تفکر، احساس، اطلاعات، دانش، نظر، تجربه، خرد و خلاقیت می‌دانند. پداگوژی نوعی تلفیق هنر و علم، نظر و عمل را می‌طلبد. نگاه پداگوژی نشان‌دهنده نوع جهت‌گیری و رویکرد مدرس در عمل پداگوژی است (ababaf & pinar, 2020:67). پداگوژی به معنی علم و فن تعلیم و تربیت، آموزش‌گری، فن آموزش، آموزش‌شناسی و علم آموزش و پرورش است (Azizifar & Hosseinpour, 2020:3). گرین و رید، پداگوژی را یک مفهوم چندبعدی حاصل پیوند عناصر هنر و علم، نظر و عمل می‌دانند (Phelan and samsion, 2008:24). شولمن دانش پداگوژی محتوا را وجه ممیزه معلم حرفه‌ای از متخصص دانش موضوعی و شرط لازم برای تدریس مؤثر قلمداد می‌کرد (Mahdavi at al, 2021:158).

پداگوژی، یک نظریه برای عمل تربیتی است. پداگوژی در واقع، نوعی درک کلی از چگونگی یادگیری شاگردان، مدیریت کلاس، توسعه، اجرا و ارزشیابی از برنامه درسی را شامل می‌شود (Mollaaghaie at al 2023:60). این دانش با ارائه مباحثی از موضوعاتی مانند فلسفه، تاریخ، آموزش و پرورش، روان‌شناسی رشد، جامعه‌شناسی عمومی و جامعه‌شناسی آموزش و پروری، تعلیم و تربیت اسلامی، نظریه‌های یادگیری و غیره شکل می‌گیرد. در این دانش درباره ماهیت تعلیم و تربیت، یادگیرنده و اصول و راهبردهای کلی انتقال محتوا بحث می‌نماید. این دانش زیر ساخت‌های نظری لازم برای ورود به حرفه معلمی مهیا ساخته و با ایجاد معماری نوین بهترین روش تدریس در یک موضوع را ارائه می‌دهد (Ahmadi, 2016:11). شولمن اولین فردی بود که دانش محتوای تربیتی (پداگوژی محتوا) را مطرح کرده و آن را شاملی درک مواردی می‌داند که بدانند چرا بعضی دانش‌آموزان در یادگیری مفهوم خاص مشکلاتی دارند. به‌زعم شولمن دانش محتوایی تربیتی شامل مفاهیم مهم حوزه موضوعی، توضیح‌ها، مثال‌ها، اشکال و تفسیرهای مهم

آن حوزه موضوعی و مفاهیم مربوط به دانش آموزان، تفاوت‌های سنی و پس‌زمینه‌های آن است. از نظری وی دانش محتوای تربیتی فعالیت‌های معلم را در کلاس درس هدایت می‌کند که به او کمک می‌کند چگونه محتوای علمی را سازماندهی و ارائه کند (Shulman, 1986, 1987). در این دانش یاددهندگان باید نسبت به موضوع مورد تدریس آگاهی و دانش لازم را داشته باشند. به دلیل تفاوت ماهیتی دروس با یکدیگر نیاز به این است در پیاده‌سازی این دانش تناسب محتوای درس با روش آموزش لحاظ گردیده و متناسب با موضوع روش تدریس انتخاب شود. ساختار مدلی دانش پداگوژی جغرافیا در شکل ۱ می‌باشد.



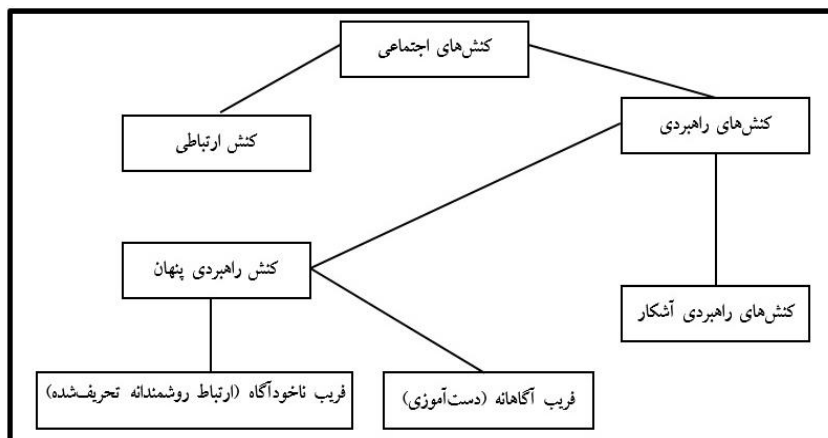
شکل ۱. ساختار مفهومی پداگوژی سازنده گرا (Daviran, 2024).

نظریه کنشی هابرماس

هم راستای دانش پداگوژیک، کنش ارتباطی مرتبط با آن مطرح می‌شود که به‌عنوان روشی همسو با پداگوژی شناخته می‌شود. گرچه ریشه‌های کنش ارتباطی را در اندیشه‌های یورگن هابرماس و ادبیات جامعه‌شناسی می‌توان جستجو نمود. ولی رسوخ رهیافت کنش ارتباطی در نظام آموزش و یادگیری منجر به تحول در ساختار آموزشی شده است. اساس نظریه کنش ارتباطی هابرماس بر پایه دستیابی به تفاهم ارتباطی است که مراد از آن رسیدن به فهمی دو طرفه و فرایند رسیدن به توافق در میان فاعلان و عمل‌کنندگان است (Jamshidi & Jafarian, 2020:28) در واقع هابرماس با نقد نظریات پوزیتیویستی درصدد پیدا کردن راه نجاتی برای کنش گران اجتماعی جهت بیان خواسته‌ها و رهایی از هر نوع ساختار متصلب غیرمنعطف است که انسان را از علائق اصلی باز دارد (Azghandi & Hosseini, 2016:3). به همین سبب هابرماس

نظریه‌ای را مطرح می‌کند که اساس آن درک مشترک و استدلال، وفاق و همکاری است (Sagafiasl,2019:73).

این نظریه مأمنی است برای تبادل ایده‌ها و گفتگو به منظور شکل دادن به عقاید و افکار و اندیشه‌های فردی، که دارای دیدگاهی انتقادی هستند. فرد یا افراد در این حوزه می‌توانند آزادی بیان آزادی نشر و آزادی تجمعات و آزادی ارتباطات داشته باشند (4:2022 Shekari,23). هابرماس در تبیین کنش ارتباطی خود از دو نوع کنش نام می‌برد که اصل بر پیاده‌سازی از نوع عقلانیت ارتباطی است. نوع اول کنش، کنش معطوف به موفقیت است که در برگزیده کنش وسیله‌ای (انتخاب حسابگرانه مناسب‌ترین وسیله برای رسیدن به هدف)، کنش راهبردی (کنش معقولانه و هدف‌دار دو یا چند فرد) باهدف چیرگی و غلبه بر دیگری انجام می‌پذیرد. نوع دوم کنش، کنش معطوف به تفاهم است که رابطه دوجانبه برقرار بوده که در آن کنش افراد درگیر، نه از طریق حسابگری‌های خودخواهانه موفقیت شخصی، بلکه از طریق کنش‌های تفاهم‌آمیز هماهنگ شده است. افراد به‌هیچ‌روی در فکر موفقیت خود نیستند، بلکه هدفشان را در شرایطی تعقیب می‌کنند که بتوانند برنامه‌های کنشی‌شان را بر مبنای تعریف‌هایی از موفقیت مشترک هماهنگ سازند (Habermas, 1979:209-210). در کلیت این نظریه را می‌توان به‌عنوان شبکه‌ای برای انتقال و ارتباط بین اطلاعات و دیدگاه‌ها و عقاید طیف‌های گوناگون مردم توصیف کرد. در این فرایند، ارتباطات به نحوی منتشر و پخش می‌شوند که آن‌ها را درون دسته‌هایی از افکار عمومی ادغام کرده و از طریق کنش ارتباطی شکل می‌دهد (Habermas,1996:360) (شکل ۲).



شکل ۲. کنش اجتماعی هابرماس

روش

پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های هدف‌گرا با ابعاد توصیفی مبتنی بر مروری سامانمند بوده که فرایند آن بر اساس مرور نظریه‌ای شکل گرفته است. گردآوری داده‌های به‌صورت کتابخانه‌ای بوده است. تحلیل داده‌ها با تبیین مطالعات نظریه‌ای و مدل‌سازی کاربردی آن در نظام آموزش منطبق بر دروس جغرافیا می‌باشد.

یافته‌ها

آموزش گفتمانی در جغرافیا

از نظر هابرماس قاعده یادگیری زمانی مفهوم می‌یابد که آن قاعده توسط مشارکت‌کنندگان در گفتگویی آزادانه مورد بحث و پذیرش قرار گیرد (Sobhannejad et al, 2020:4). در این فرایند، ارتباطات به نحوی منتشر و پخش می‌شوند که آن‌ها را درون دسته‌هایی از افکار عمومی ادغام کرده و از طریق کنش ارتباطی شکل می‌دهد (Habermas, 1996:360). طوری که فرایند گفتمانی در قالب چارچوب تشخیص ساختار دموکراتیک، سیاست‌های موجود را در راستای منافع عمومی مشروع می‌سازد (Torahani & Partovi, 2017:3). هابرماس معتقد است که اساس برنامه‌ریزی مؤثر و موفق، مبتنی بر شیوه‌های ارتباطی است و پیش‌نیاز برای تحقق ارتباط سازنده، آن است که عقلانیت ابزاری به‌عنوان تنها استدلال در برنامه‌ریزی کنار گذاشته شده و دامنه وسیع‌تری از استدلال‌ها شامل استدلال ابزاری، فنی، اخلاقی و احساسی کنار گذاشته شود (Campbell & Marshal, 2002: 164).

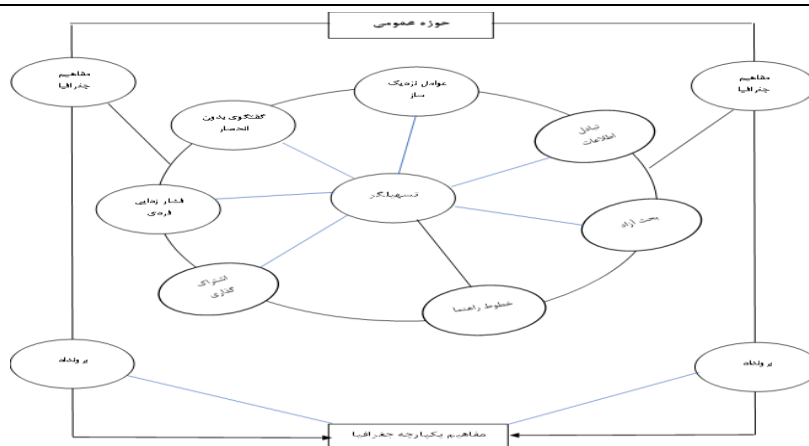
در فلسفه هابرماس از اصطلاح اخلاق ارتباطی استفاده می‌شود که اصل آن بر مبنای تفاهم و توافق گفتمانی است. در این تفاهم کنش گفتاری باهدف تخریب و ارباب وجود ندارد بلکه بر اساس تعامل و توافق چندسویه است که مشارکت‌کنندگان انتظار شنیدن چهار سؤال اساسی چیستی منظور؟، حقیقت گفتمان؟ حق دادن؟ و میزان اعتقاد واقعی؟ را باید داشته باشند (Alikhah, 1999). در جغرافیا به‌ویژه جغرافیای منطبق بر آموزش، مفهوم پس‌ساختارگرایی است که بیشتر با چارچوب نظری هابرماس منطبق می‌باشد. طوری که برخلاف نظر ساختارگرایان ذهنیت افراد و طبقات اجتماعی الزاماً ساخته‌وپرداخته شده توسط ساختارهای سیاسی - تاریخی نمی‌باشد، بلکه با در برابر هم قرارگرفتن جهان زیست و سیستم، این جهان زیست است که محیط روابط ذهنی، جهان معنا و کنش ارتباطی می‌باشد (Seidman, 2013).

در ارتباط با گفتمان مبتنی بر کنشگری ارتباطی در آموزش، کاربرد استدلال طرفین و تبادل فکری اهمیت ویژه‌ای دارد. این امر منجر می‌گردد فضای آموزش از حالت انفعال خارج شده و

فراگیران در یادگیری مسائل جدید فعالانه عمل نمایند. (Gholami,2018:54). در آموزش جغرافیا به‌ویژه مفاهیم تحلیلی آن چنین روشی مبتنی بر تساهل و پرهیز از تحمیل عقاید، توافق دموکراتیک، کاوش و جستجو، برقراری ارتباط و کسب مهارت‌های ارتباطی و کلامی، گوش دادن، توجه کردن، نقد کردن، کاهش داوری‌های شتاب‌زده و حذف جزم‌اندیشی و سرکوب را سبب‌ساز می‌شود. ساختار آموزش جغرافیا در این روش طوری است که در آن مدرس و فراگیر در هم ادغام شده و مطالب درسی را در فضای مباحثه و گفتمانی مورد توافق قرار می‌دهند تا مفاهیم و محتوای تحلیل‌های جغرافیایی را به لحاظ اشتراک نظری و تجربی یکپارچه سازند. مؤلفه‌های اساسی برگرفته از نظریه هابرماس برای آموزش کنش ارتباطی شامل حوزه عمومی، جهان زیست، حذف نظام ابزاری و عقلانی و تمرکز بر نظام ارتباطی کثرت‌گرا است.

حوزه عمومی

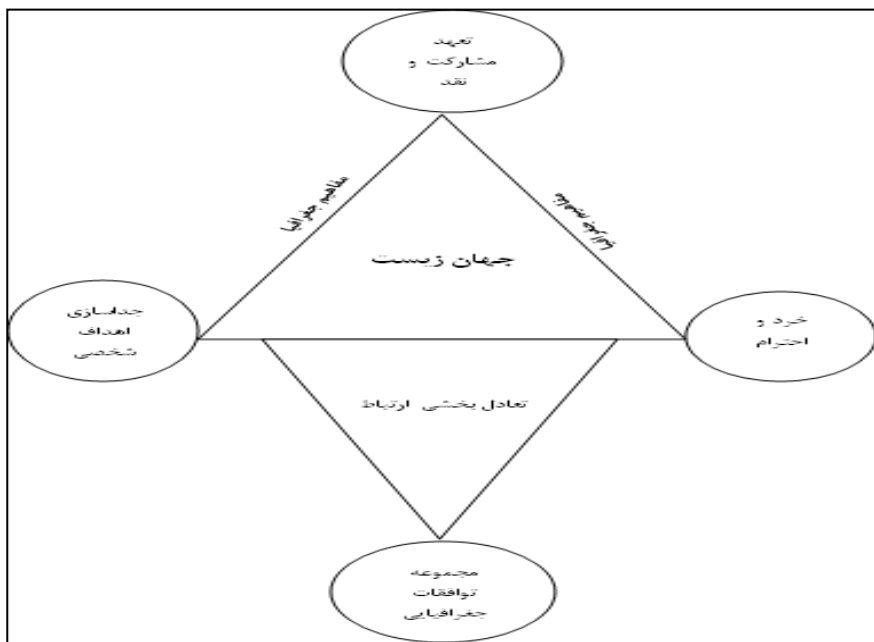
حوزه عمومی قلمرویی است که در آن هر عاملی که بتواند افکار را به هم نزدیک سازد مجال ایجاد شدن پیدا می‌کند. مجالی که در آن افراد بدون فشار و اجبار با هم گفتگو می‌کنند. از دید هابرماس شبکه‌های اجتماعی، رایانه، اینترنت، ابزارهایی مؤثر در تولید، بازتولید حوزه عمومی هستند. در حوزه عمومی بحث کردن آزاد، موضوعات بحث موردعلاقه طرفین، تبادل ایده‌ها شروط کار است. (Habermas,1991). در حوزه عمومی انتقال دانش و تجارب از طریق وسایل ارتباطی مختلف شکل گرفته و مبادله می‌گردد (Moradi,2016:86). از آنجایی که نظام آموزشی جامعه ایران بر پایه تعلیم و تربیت اسلامی است. طبق این اصل مدرسان باید در جریان آموزش، بحث و گفتگو وارد شده و با تشکیل کارگروه‌های بحث آموزش را انجام دهند. (Esfahani at al,2019:82). در کنار ایجاد فضای برای مشارکت و بحث آزادانه، حق مشارکت برابر برای تمامی فراگیران را فراهم نموده و آمادگی عقلانی و اخلاقی فراگیران برای آینده را فراهم سازند (Nouzari,2008). در آموزش جغرافیا تشکیل گروه‌های بحث با ارائه کلید واژه‌های راهنما توسط مدرس (معلم) که در پی آن فراگیر با مشارکت جمعی ایده‌ها و نظریه‌ها را در فضای گفتمانی بدون انحصار اشتراک‌گذاری کرده و پس از تبادل اطلاعات بین اعضای گروه برون‌داد را ارائه می‌دهد. این نقش مدرس فرایند بسیار مهم می‌باشد چرا که وی تسهیلگری گروه‌های بحث را بر عهده دارد. (شکل ۳)



شکل ۳. مدل حوزه عمومی هابرماس و اثر برون‌دای مفاهیم جغرافیایی

جهان زیست

در جهان زیست کنش ارتباطی، گویندگان و شنوندگان را متعهد می‌سازد تا به ادعاهای یکدیگر در بیان اهداف و مقاصد فردی خود جدا توجه کنند (Rezaii & Dorakhshah, 2021:165). چشم اندازهای آموزش درون‌گرا و برون‌گرا در جهان زیست معنا و مفهوم می‌یابد. در واقع هر تبیینی از بالا با تبیینی از پایین در قالب زمینه ساختاری زیست جهان تکمیل می‌شود. از زاویه زیست جهان، مدرنیته فرایندی است که از طریق آن عرصه‌های مختلف زندگی ما بر توافق عقلایی و متقابل خرد ارتباطی استوار می‌شود نه بر سنت. انتقاد و نفی همدیگر، ملاقات شنونده با گوینده، احترام متقابل، رسیدن به توافق از طریق زبان، فرهنگ و انتقال آن به مفاهیم اصلی در جهان زیست اهمیت دارد. در واقع زیست جهان نقش نیروی تعادل برای نظریه‌های ساده انگارانه یا تقلیل گرایانه به علم و عمل دارد (Siavushi, 2016). محصول جهان زیست مجموعه توافقات صورت گرفته میان انسان‌ها در یک اجتماع است که از طریق زبان و فرهنگ شکل گرفته و انتقال می‌یابد (Sattari et al., 2017: 129). زیست جهان افقی معنایی است که در فرایند کنش‌های ارتباطی شکل می‌گیرد و سپس در پس زمینه آن عمل می‌نماید (Abbaspour, 2011:143). در آموزش‌های مکان پایه جغرافیایی اجبار بر مشارکت همه اعضای گروه توسط تسهیلگر (معلم یا مدرس)، تمرکز بر جدا سازی افکار شخصی از اهداف جمعی، ترویج خرد ارتباطی و احترام متقابل در مباحث، انتقادپذیر نمودن یادگیرندگان نسبت به مفاهیم و بحث‌های علمی و تعهدپذیر کردن مشارکت‌کنندگان به شراکت فردی و جمعی در مباحث جغرافیایی اساس یادگیری را شکل می‌دهد. برون‌دادهای جهان زیست در آموزش مفاهیم جغرافیایی ایجاد توافقات جغرافیایی در مفاهیم مورد بحث است (شکل ۴).



شکل ۴. مدل جهان زیست و اثر بروندادی مفاهیم جغرافیایی

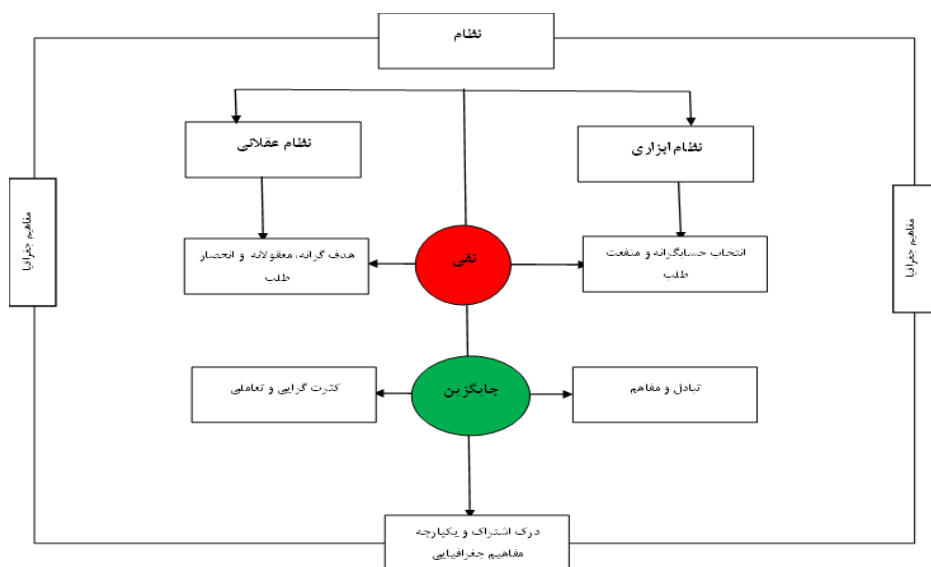
نظام ارتباطی در مقابل نظام ابزاری

نظام ابزاری نقطه مقابل جهان زیست و در تقابل با آن است. چنین نظامی مبتنی بر کنش عقلانی معطوف به قدرت می‌باشد که از منطق عقلانیت ابزاری تبعیت می‌نماید. هابرماس معتقد است که اساس برنامه‌ریزی مؤثر و موفق، مبتنی بر شیوه‌های نظام ارتباطی است و پیش‌نیاز برای تحقق ارتباط سازنده، آن است که عقلانیت ابزاری به‌عنوان تنها استدلال در برنامه‌ریزی کنار گذاشته شده و دامنه وسیع‌تری از استدلال‌ها شامل استدلال ابزاری، فنی، اخلاقی و احساسی کنار گذاشته شود (Campbell & Marshal, 2002: 164). علی‌رغم تقابل نظام ابزاری و سیستم این دو به شکل دیالکتیکی لازم و ملزوم یکدیگر می‌باشد. نظام از عقلانیت ابزاری و راهبردی تبعیت می‌کند. طوری که در برگزیده کنش وسیله‌ای (انتخاب حسابگرانه مناسب‌ترین وسیله برای رسیدن به هدف)، کنش راهبردی (کنش معقولانه و هدف‌دار دو یا چند فرد) باهدف چیرگی و غلبه بر دیگری انجام می‌پذیرد (Habermas, 1979: 209-210). درحالی‌که جهان زیست از منطق عقلانیت ارتباطی به‌دوراز سلطه و قدرت‌طلبی است. نظام دارای ویژگی‌های عین‌گرایی مطلق،

مادی بودن، تکیه بر قدرت، منفعت و عقل ابزاری بوده که مانع شکل‌گیری عقلانیت ارتباطی است (Sattari et al, 2017: 130).

در نظام‌های آموزشی استفاده از رویکرد نظام ابزاری و عقلانی منجر به شکل‌گیری قدرت فردی شده و مباحث را معطوف به فرد می‌نماید. طوری که نگاه‌ها به یک فرد و گوش نیز به یک‌دهان جهت می‌یابد تا آنچه را دریافت می‌کند بدون کم‌وکاست عمل نماید. رویکرد سیستم (نظام ابزاری و عقلانی) رویکردی بر پایه ساختارهای درسی رفتارگرا که فراگیر بدون توجه و تجربه و تعامل یادگیری مطالب را انجام و در ذهن خود برای فاصله‌ای کوتاه ضبط و سپس فراموش می‌کند. دیدگاه هابرماس در طرح نظام ابزاری و عقلانی بیان معایب و موانع آن است که مانع شکل‌گیری تفاهم در ساختارهای مختلف به‌ویژه نظام‌های آموزشی است و جایگزین آن نظام ارتباطی مبتنی بر کثرت می‌باشد. در آموزش جغرافیا تسهیلگر با نقش تسهیلگرانه به جداسازی انتخاب حسابگرانه، تحمیل عقاید و کنش‌های هدف‌دار منتهی به انحصار اقدام نموده و فراگیران را به‌سوی نظام ارتباطی هدایت می‌نماید.

گرچه در ابتدا پیاده‌سازی این مرحله ممکن است مشکل به نظر برسد ولی با به‌تدریج به حضور مستمر تسهیلگر، هدایت مباحث، مشارکت اجباری افراد غیرفعال، تقویت مشارکت اختیاری مباحث را با کنشگری ارتباطی به سمت پذیرش مفاهیم یکپارچه هدایت خواهد نمود. اشتراک میان گروهی مفاهیم و داده‌های جغرافیایی با طرح مباحث بین‌گروهی به‌صورت نمایندگی مؤثر خواهد بود. چنین روشی مبتنی بر تساهل و پرهیز از تحمیل عقاید، توافق دموکراتیک، کاوش و جستجو، برقراری ارتباط و کسب مهارت‌های ارتباطی و کلامی، گوش‌دادن، توجه‌کردن، نقدکردن، کاهش داوری‌های شتاب‌زده و حذف جزم‌اندیشی و سرکوب را سبب‌ساز می‌شود. ساختار آموزش مبتنی بر این روش طوری است که در آن مدرس و فراگیر در هم ادغام شده و مطالب درسی را در فضای مباحثه و گفتگویی مورد توافق قرار می‌دهند. (شکل ۵).



شکل ۵. مدل نظام و اثر بروندادی مفاهیم جغرافیایی

بحث و نتیجه‌گیری

ماهیت نظام آموزشی مبتنی بر روش‌های سنتی مدیریتی، اجرایی، رفتارگرایی نشان داده است که یادگیری مطالب سطحی و فاقد بازیابی مؤثر ذهنی است. این امر منجر می‌شود مطالب به تناسب ساختار ذهنی به‌مرور فراموش شده و قابلیت بازیابی مفهومی را نداشته باشد. در چنین شرایطی فراگیر در مواقع نیاز مجبور به مراجعه مجدد و خوانش از ابتدا شده و بازچرخه معیوب را تکرار می‌نماید. اثر چنین شیوه‌ای ناپایداری نظام یادگیری و در نتیجه توان کاربستی پایین آن می‌باشد. اندیشه‌های برخاسته از نظام نوین آموزش ایجاب می‌نماید به ساختارهای از آموزش تمرکز کرد که در آن مفاهیم مختلف درسی در نتیجه کنش متقابل یادگیرندگان شکل بگیرد.

کنش مبتنی بر کشف، اشتراک‌گذاری، تبادل اطلاعات، مباحثه و گفتگوی میزواره ای یکی از روش‌های مؤثر آموزشی که در آن یادگیرنده با کار مشارکتی در فضای مفاهیم‌های اطلاعات را تبادل نموده و در نهایت به درک مفهومی مشترک از آنچه به اشتراک گذاشته شده است می‌رسد. گرچه هابرماس کنش ارتباطی را در حوزه فلسفه جامعه‌شناسی مطرح می‌نماید ولی با گذر زمان این اندیشه به شاخه‌های مختلف بسط داده‌شده و در فلسفه آموزش نیز به‌عنوان نظریه مطرح توسعه پیدا می‌کند. یافته‌ها نشان می‌دهد اصول مبتنی بر آموزش در بستر کنش ارتباطی مبتنی بر تفاهم همه‌جانبه یا تفاهم کثرت‌گرا است که در آن آنچه به‌عنوان مفهوم درسی آموزش داده

می‌شود در بستری مشارکتی، توسط یادگیرنده به تعامل ارتباطی هم ختم شده و مفاهیم مشترک استخراج می‌شود. در درس‌های مکان پایه که اصل آن بر تحلیل مکانی و فضایی استوار است این شیوه می‌تواند روشی مناسب برای درک بیشتر مفاهیم باشد. یافته‌ها نشان می‌دهد بسترهای آموزشی تحلیل‌های جغرافیایی در ساختار مبتنی بر آموزش کنشگرانه، ضمن درگیر نمودن دانش‌آموز (دانشجو) در فرایند یادگیری به تفاهم مفهومی مطالب مکانی و فضایی منتهی می‌گردد. این رویکرد در تقابل با رویکردهای جاری (مانند رویکرد رفتارگرا) بر آن است که مطالب جغرافیایی را در قالب تفاهم همه‌جانبه فراگیران، ادراک‌پذیر نموده و با کاوش همه‌جانبه به توسعه و کاربرد مفاهیم درسی بپردازد.

رویکرد مبتنی بر کنش فعال فراگیر در دروس مختلف از جمله دروس با پایه مکانی بیشتر اثرگذاری را دارد چرا که تحلیل‌های مکانی به دلیل تفاسیر مختلف آن همواره کنش‌های فکری متفاوت را ایجاد نموده است. رویکرد کنش ارتباطی با درک این موضوع می‌تواند با اهرم‌های تسهیلگرانه مدرسی، کاوش شناختی فردی و گروهی فراگیران و مباحثه در فضای کثرت‌گرا تفاهم ساختاری ایجاد نموده و با سیال نمودن مطالب محتوای تحلیلی پایداری را ارائه دهد. آموزش مبتنی بر کنش ارتباطی با بازگذاشتن ذهن فراگیر و وادار نمودن وی به کنش میان‌فردی و مباحثه برای تفاهم مفهومی محتوای درسی می‌تواند اثرات تدریجی خود را نشان داده و فراگیر را تبدیل به فردی فعال در آموزش و یادگیری نماید. نتیجه درازمدت پیاده‌سازی این رویکرد تربیت فراگیران دارای تراز علمی است که توانایی و ظرفیت لازم برای حضور فعال در عرضه علمی، اقتصادی و اجتماعی را دارد. پیشنهاد پژوهش بر این است که کاربست این شیوه به صورت تجربی در نظام آموزشی مدارس و دانشگاه‌ها توسعه‌یافته و با ارزیابی اثرات برون‌دادهای تجربی آن نقاط ضعف و قوت مشخص و با رفع ایرادهای آن، انطباق بومی آن انجام پذیرد.

تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است»



COPYRIGHTS

©2021 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

References

- 1) Ababaf, Z. and pinar, W. (2020). A Reflection on Curriculum and Pedagogy based on the Professors' Perspective: A Case Study of Curriculum and Pedagogy Department- UBC. *Journal of higher education curriculum studies*, 10(20), 57-84.
https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.25382241.1398.10.20.4.4 . (In Persian)
- 2) Abbaspour.E.(2011). A CRITIQUE OF THE METHODOLOGY OF HABERMAS'S "COMMUNICATIVE ACTION" THEORY. *MARIFAT I FARHANGI AND EJTEMAII*, 2(2 (6)), 35-64. (In Persian)
- 3) Ali Ahmadi, G. , Amini Zarrin, A. and Mahdizāde Tehrāni, A. (2016). An overview of teacher knowledge types from the viewpoint of connoisseurship theory and its relation with educational technology: A descriptive-analytic study. *Journal of Educational Innovations*, 15(4), 7-28. (In Persian)
- 4) Alikhah, F. (1999). Communicative Action of the Foundation for the Development of the Public Sphere (Habermas' Thoughts). *Political-Economic Information*, 139. (In Persian)
- 5) azarmi bostanabad, K., & Javadipoor, M. (2022). Application of the Constructivist Approach-Based Teaching Method in Secondary Schools. *Teaching and Learning Research*, 18(2), 1-12. In Persian)<https://doi.org/10.22070/tlr.2023.14580.1112>
- 6) Azghandi, SA and Hosseini, SR. (2016). Investigating the position of criticism in the Iranian political sphere based on Habermas' theory of communicative action. *Political Studies*, 8(32), 20-1. (In Persian)
- 7) Azizifar, S. N. and Hosseinpour, M. (2020). The Effect of Group Discussion and Lecture Teaching Methods on Students' Academic Performance in Pedagogical Curriculum. *Educational Development of Judishapur*, 11(Supplement), 1-10. doi: 10.22118/edc.2020.217395.1258. (In Persian)
- 8) Bagherianfar, M.(2017). Synergy in Education. *Quarterly Journal of Management Studies on Law Enforcement Education*, Volume Ten, Issue One, pp. 1-16.(In Persian)
- 9) Bahrangi, MR; Moradi, A and Kordloo, M.(2020).Investigating The Effect of Teaching “Philosophy of Formal and Public Education” in Farhangian University within the scaffolding of Leadership and Management Education Model on Students’ Learning and Academic Achievement. *Journal of Management on Organizational Education*, 8 (2) :103-130. (In Persian)
- 10) Daviran E, Ghayebloo S. (2024). Comparative evaluation of cooperative and self-directed learning of basic location courses: a case study of

- geography students. *Ihej*, 15 (4) :116-132. <http://ihej.ir/article-1-2034-fa.html>
- 11) Daviran, E. (2023). Comparative Assessment of Temporal-Spatial Rhythm of Planning Theoretical And Practical Geography Courses In University Planning System. *Research in Teaching*, 11(2), 149-130. doi: 10.22034/trj.2023.139946.1888. (In Persian)
 - 12) Daviran, E. (2024). The role of constructivist pedagogy in teaching the content of place-based courses (Case study: Geography students). *Educational and Scholastic studies*, 13(2), 151-164. doi: 10.48310/pma.2023.3337. (In Persian)
 - 13) Daviran, E.(2022). Synergy of Education (Pedagogical Combination) of Location-Based Data in Geographic Environment. Third National Conference on Geography Content Education, Alborz University of Education: Tehran. (In Persian)
 - 14) Daviran, E.(2023). Effectiveness Models for Teaching Place-Based Natural Data-Based Courses. The Sixth National and First International Conference on Teacher Training, Farhangian University: Tehran. (In Persian)
 - 15) Daviran, E.(2023). Synergetic Framework in Place-Based Social Science Education. The Fourth Conference on Social Science Education. Farhangian University: Yazd. (In Persian)
 - 16) Esfahani, M. , Mahrouzadeh, T. and Beheshti, S. (2019). Analytical Analysis - Jurgen Habermas's Critical Moral Education. *Journal of Management and Planning In Educational System*, 12(2), 75-98. (In Persian) <https://doi.org/10.29252/mpes.12.2.75>
 - 17) Garavand, Y; Omidian, M; Farhadi Rad, H; razavi, SA and MAKTABI, GH. (2021). Meta-Analysis of the Effectiveness of Constructivist Approach-Based Education on Academic Performance in the Experimental science course. *CURRICULUM PLANNING KNOWLEDGE & RESEARCH IN EDUCATIONAL SCIENCES*, 18(42 (69)), 94-112. (In Persian)
 - 18) Gholami, A. (2018). Habermas's communicative action, a look at its practical application in school management. *School Management*, 18, 53-55. (In Persian)
 - 19) Jamshidi, Mohammad Sadeq and Jafarian, H. (2020). The mediating role of indigenous culture and communicative action in the impact of restorative justice approach on resolving regional disputes. *Police Cultural Studies*, 10(4), 34-25. doi: 10.22034/jpcs.2024.1277373.1290. (In Persian)
 - 20) Mahdavi, M and Sadegh. Mobaraki, M. (2006). Philosophical Analysis of Habermas' Theory of Communicative Action. *Quarterly Journal of Social Sciences*. 2(8), 21-1. (In Persian)
 - 21) Mahdavi, N; Niknam, Z; Attaran, M and Mousapour, N. (2021). Identifying and investigation the components of educator's personal pedagogy content

- knowledge of elementary education, Farhangian University. Theory and practice, 9(17), 155-186. (In Persian)
- 22) Mohammadzadeh M, Safarnavadeh M, Ahghar G.(2022). The effect of constructivist-based approach of teaching in science Courses on cooperative learning of Secondary school students and its sustainability over time. *Educ Strategy Med Sci*, 15 (1) :79-90. (In Persian)
- 23) Mollaaghaie, S ;Hoseini Daroonkolaie SZ and Shojaee A.(2023). University pedagogy: The need for teaching and learning in medical education. *Clin Exc*, 13 (1) :57-68. (In Persian)
- 24) Moradi, A. (2016). Knowledge organization from the perspective of Habermas's public sphere. *Information Systems and Services*, 5(1-2 (serial 17-18)), 83-89. (In Persian)
- 25) Rezaii, H. and Dorakhshah, J. (2021). The Concept of Public Good and the Political Thought of Jürgen Habermas. *POLITICAL QUARTERLY*, 51(1), 153-179. doi: 10.22059/jpq.2021.316293.1007726. (In Persian)
- 26) Sagafiasl, A.(2019). Presentation a model for Iran urban design projects implementation based on Foucault and Habermas theories. *Motaleate Shahri*, 8(30), 69-84. doi: 10.34785/J011.2019.796. (In Persian)
- 27) Sattari, A. , Yazdani, F. and Farazi, A. (2017). A Survey on Habermas Theory of Commnicative Action and its gaeeds in Higher Education and University. *Journal of Educational Sciences*, 24(1), 121-150. doi: 10.22055 /edu.2017.17233.1749. (In Persian)
- 28) Shekari, M; Khademizadeh, Sh; Navah, A; Hashemi, E and Kouhirostami, M.(2022). Designing a conceptual model of public libraries as community centers based on the public sphere theory of Jürgen Habermas. *Research on Information Science and Public Libraries*, 28 (4) :420-446. <http://dx.doi.org/10.52547/publij.28.4.420>. (In Persian)
- 29) Siavushi, L. (2016). The Project of the Science of the World in Husserl's Later Thought. *Philosophical Research. Special Issue of Phenomenology*, 10(18), 37-60. (In Persian)
- 30) Sobhannejad, M., Mohammadi, A., & Ahmadabadi Arani, N. (2020). Teachings to improve the element of conversation in the teaching-learning processFrom The Comparative Study of Socratic Dialectic and Habermas Communication. *Teaching and Learning Research*, 17(1), 1-11. doi: 10.22 070/tlr.2021.3213. (In Persian)
- 31) Torahani, H and Partovi, P. (2017). Public Interest Analysis in Communication Planning Theory. *International Congress of Interdisciplinary Studies in Basic Sciences and Engineering*. Organizer: Innovators' Scientific Association: Tehran. (In Persian)
- 32) Campbell, H., Marshall, R. (2002). *Utilitarianism's Bad Breath? A Re-evaluation of Public Interest Justification for Planning*. London, Thousand Oaks, CA and New Delhi, 1(2), pp. 163–187.

- 33) Clinton, Jones (2011). Principal As Facilitators Of Professional Development With Teachers As Adult Learners. Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in Education In the graduate School of the University of Missouri.
- 34) Dagar, V and Yadav, A. (2016). Constructivism: A paradigm for teaching and learning. Arts and Social Sciences Journal, 7(4), 1-4.
- 35) Foster, D. D., & Whittington, M. S. (2017). Instructors' Use of the Principles of Teaching and Learning during College Class Sessions. Journal of Agricultural Education, Vol.58, No.4, pp. 98-109.
- 36) Habermas, J. (1979) Communication and the Evolution of Society. Boston: Beacon Press.
- 37) Habermas, J. (1991). The structural transformation of the public sphere: An inquiry into a category of bourgeois society. (T. Burger and F. Lawrence, trans.; 1st MIT Press paperback ed.). Cambridge, MA: MIT Press
- 38) Neimeyer, RA., & Torres, C. (2015). Constructivism and constructionism: Methodology. International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences, (Second Edition), 724-728.
- 39) Nouzari, H. (2008). Reading Habermas, Second Edition. Tehran: Cheshmeh Publishing
- 40) Phelan, Anne & Sumsion, Jennifer (2008). Critical Reading in Teacher Education. SENSE PUBLIHERS.
- 41) Seidman, S. (2013). Contested knowledge: Social theory today. Hadi Jalali translator. Tehran: Nye Publisher.
- 42) Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational Research, 15 14-14(3).
- 43) Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. Harvard Educational Review. 1(57).