

سواد فضایی

سید محمد نوروزیان امیری، دکترای مدیریت آموزشی

قرنطینگی حاصل از کرونا انسان را با «فضاهایی جدید» مواجه کرده است که در آن‌ها مکان و زمان اعتبار خود را از دست داده‌اند. فضای «دیگر» که در آن هویت‌ها، هنجارها و ارزش‌های اجتماعی دگرگون شده و یا حتی رنگ باخته‌اند. فضای قرنطینگی حالتی «آستانگی» را به ما تحمیل کرده که در آن هویت ما از شکلی ایستا خارج شده و به هویتی سیال تبدیل شده است. جستارگشایی‌های بدیع هانری لوفور، فیلسوف فرانسوی، در باب «مطالعات فضا»، زمینه‌ساز شکل‌گیری این پرسش است که چرا ما برای مدیریت فضای مدرسه «ساختارمند» عمل می‌کنیم و اصولاً اگر بخواهیم مدرسه‌های امروز را «فضامند» مدیریت کنیم، چه باید کرد؟

خوانش فضای مدرسه

لوفور (۱۳۹۷) فضا را به منزله تعاملات موجود روابط اجتماعی می‌داند، نه ماحصل آن تعاملات. با این توصیف، فضای مدرسه «فرایند» است نه «محصول». فضای مدرسه قلمروی است که «زندگی فرهنگی مدرسه» در آن هدایت می‌شود. ولی این فضا «ظرفی خنثی» نیست که هر چه را در آن ریخته شود، بپذیرد. به نوعی می‌توان گفت، فضا به وسیله ساکنان مدرسه تولید می‌شود و خودش را بر ساکنان تحمیل می‌کند و در نتیجه به مدرسه شکل می‌دهد. بر اساس نظریه

است که اندیشیدن درباره قدرت، مستلزم اندیشیدن به مسائل فضا است. به همین شکل، اندیشیدن به فضا مستلزم فهم مسائل قدرت است، از آن رو که فضا درباره تعامل، تعیین و کنترل است. به زعم لوفور، تغییر زندگی و تغییر جامعه هیچ معنایی ندارد، مگر اینکه در این میان بتوانیم فضای زندگی و جامعه و همان وضع موجود را تغییر دهیم و در نهایت فضای خودمان را تولید کنیم. در واقع، تغییر دادن زندگی، تغییر دادن فضا و تغییر دادن فضا هم همان تغییر دادن زندگی است. این همان درهم‌تنیدگی امر ذهنی با امر عینی،

لوفور، در تولید فضا یک مدل سه‌وجهی از فضای مدرسه می‌توان پیشنهاد کرد: فضای دریافته مدرسه‌ای (عمل‌های فضایی)، فضای پنداشته مدرسه‌ای (بازنمودهای فضا) و فضای زیسته مدرسه‌ای (فضاهای بازنمودی). به نظر می‌رسد پیشنهاد لوفور می‌تواند تلاشی مناسب برای آشتی‌دادن همه تفاوت‌های درون سیستم مدرسه، به نحوی ماهرانه و دیالکتیکی، باشد. بر پایه واکنش کیچن (۲۰۰۹) به نظریه لوفور، اگر ما قدرت و در نتیجه ساخت و بازساخت روابط اجتماعی مدرسه را آفریننده و نه سرکوبگر بدانیم، واضح

فضای مدرسه یک مکان نیست که هندسی و دارای ابعاد فیزیکی باشد، بلکه «شاکله» ای ادراکی، ارتباطی، عاطفی و اجتماعی و برساخت نحوه زیست و مناسبات و اعمال ساکنان مدرسه است

مدیریت ریزوماتیک

مدیریت فضا مندی از جنس مدیریت ریزوماتیک است. مدیریت ریزومی در تفاوت با مدیریت درختی، فضاها و ارتباطات افقی^۷ و چندگانه و همه‌جانبه را تداعی می‌کند، اما مدیریت درختی با ارتباطات خطی و عمودی^۸ و گوش به فرمان سروکار دارد. مدیریت ریزومی «مدیریت فضای ارتباطی» است. ضد تمرکز، انسجام و نظم معمول است و زندگی ایلیاتی و کوچ دائمی کولیان را که با محدودیت و سکون نمی‌سازند، تداعی می‌کند. **ژیل دلوز (۱۹۹۵)** معتقد است، هر تفکر ریزومی پایانش آغاز تفکر دیگری است و نمی‌توان برای آن آغاز یا پایانی قائل شد. این تفکر، هویتی «چند شبکه‌ای» برای انسان مدرن به ارمغان آورده است؛ هویتی که خود را بسیار و به تکرار می‌شکند و دوباره پیوند برقرار می‌کند. در واقع ریزومها مابین تفکرات خطی قرار گرفته و آنها را به هم مرتبط می‌کنند و حرکتی ناهمگن و فضایی دارند. مدیریت ریزوماتیک با درهم‌تنیدگی فضایی مکانی مدرسه حرکت می‌کند و در پی ایجاد اتصال و پیوستن به شبکه‌های ارتباطی مدرسه‌ای است. طرح این ایده در مدرسه می‌تواند با تمرکز و میدان‌دهی به فضای عمومی،

هستی سوبجکتیو^۲ با هستی اجتماعی^۳، اندیشه با عمل و همان به هم گره خوردن عاملیت با فضا است که راه به سوی خودگردانی^۴ دارد (یزدانیان، ۱۳۹۹).

مدرسه به مثابه فضا

هر مدرسه می‌تواند واجد دو فضای متمایز باشد: اول، «فضای سیطره»^۵؛ دوم، «فضای اقتضایی»^۶. فضای سیطره در واقع وجه سیستمی، ساختاری و رسمی مدرسه و فضای اقتضایی ظرفیت‌های پنهان ضمنی منتشر در فضا است که ساکنان مدرسه آن را در متن زندگی مدرسه‌ای خود کشف و خلق می‌کنند. فضای سیطره آن‌گونه طراحی شده است که بتواند کنترلگر ساکنان مدرسه باشد، اما به مرور زمان و با نفوذ تدریجی تجربه‌ها و آگاهی‌ها، فضاهای اقتضایی بر آن مسلط می‌شوند و «مدرسه نامریی» از «مدرسه مرئی» پیشی می‌گیرد. فضای کلی مدرسه حاصل دیالکتیک خاموش فضای سیطره و فضای اقتضایی است. فضای سیطره میل به فضای سلسله‌مراتبی، هرمی، متمرکز، متقارن، مرزبندی‌شده و طبقه‌بندی‌شده دارد، اما فضای اقتضایی میلش به چنگ‌آوری فرصت‌ها، آگاهی‌یابی، استقلال، کنشگری، دیده‌شدن و ابراز آزادانه سخن است. فضای مدرسه یک مکان (place) نیست که هندسی و دارای ابعاد فیزیکی باشد، بلکه «شاکله» ای ادراکی، ارتباطی، عاطفی و اجتماعی و برساخت نحوه زیست و مناسبات و اعمال ساکنان مدرسه است. در واقع یک space است نه place.

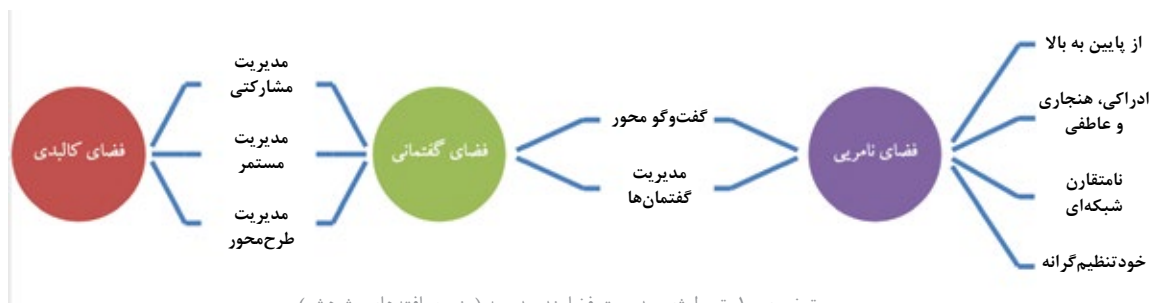
مقوم حرکت افقی، بین‌رشته‌ای، نهادگریز، غیرمتمرکز و متمایل به فضای سیال و روان باشد. این گونه از مدیریت، مدیر مدرسه را به مثابه «کنشگر مرزی» معرفی می‌کند. «کنشگری مرزی» نظریه‌ای است که مقصود فراستخواه (۱۳۹۸) آن را از مطالعات تاریخ معاصر ایران به دست آورده و توسعه داده است. کنشگری مرزی نوعی عمل فضایی است که طبق آن، مدیران با آمد و شد به فضاهای خاکستری مدرسه در تلاش هستند «فضاهایی نوپدید» تولید کنند. مدیران مرزی، فضای رسمیت و کنترل مدرسه را به فضای اقتضایی و قابل تردد تبدیل می‌کنند و فرم تازه‌ای از «حکمرانی مدرسه‌ای» را به میان می‌آورند.

تیپولوژی مدیریت فضا مندی مدرسه

با اقتباس از سنت توضیح امور در چارچوب فضا، می‌توان نوعی تیپولوژی سه‌تایی از فضای مدرسه و مدیریت آن ارائه کرد:

مدیریت فضای کالبدی:

مدیریت سطح اول مدیریت ابعاد فیزیکی مدرسه است. کلاس‌ها، محوطه، سالن اجتماعات و دفتر مدرسه. در این فضا، مراد از مدیریت، تبلور مفاهیمی چون قابلیت زیست^۹، سرزندگی^{۱۰}، حس مکان^{۱۱} و شکل‌گیری خاطرات جمعی مدرسه‌ای است. مدرسه به طور مستمر نیازمند تعامل با نیازهای جدید است و نیازهای جدید هم نیازمند چیدمان جدید کالبدی در تطابق با کیفیات



رسم توضیحی ۱. تیپولوژی مدیریت فضاوند مدرسه (منبع: یافته‌های پژوهش)

ما تحمیل می‌شود. چراکه اگر خوانش و زیست مدرسه‌ای «فضامند» نشود، گرفتار «خوانشی خنثی» از فضای مدرسه خواهیم شد که تضادهای فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی، در دل مدرسه نهفته باقی خواهند ماند.

پی‌نوشت‌ها

1. Henri Lefebvre
2. Subjective Being
3. Social Being
4. Autogestion
5. dominated space
6. appropriated spaces
7. rhizomatic urban theology
8. arborescent urban theology
9. Viability
10. Vitality
11. lace of Sense

منابع

۱. فراسخواه، مقصود. (۱۳۹۸). کنشگری مرزی حرکت میان دوگانه‌هاست. تارنمای ایرنا. منتشرشده به تاریخ ۱۳۹۸/۵/۲۰، به آدرس اینترنتی <https://b2n.ir/a90606>
۲. لوفور، هانری (۱۳۹۷). تولید فضا. ترجمه محمود عبدالله‌زاده. مرکز مطالعات و برنامه‌ریزی شهر تهران. تهران.
۳. یزدانیان، احمد (۱۳۹۹). فضا را چگونه بخوانیم؟ (از خوانش پدیدارشناسانه تا خوانش انتقادی). تارنمای پروبلماتیکا. منتشرشده در مورخ ۱۳۹۹/۱/۲۱ به آدرس: http://problematika.com/reading-space/#_ftn57
4. Deleuze, G. (1995). Negotiations. trans. Martin Joughin, Columbia: Columbia University Press.

و خاموش ولی مستمر و تأثیرگذار است. فضای نامرئی واجد کلیت زیست‌مدرسه‌ای است و به شدت در مدرسه «منتشر» و فضایی سرشار از میل به رهایی، خودابرازی، ارتباطات و تنوعات سرکش است. این فضا از مدرسه، به دور از چشم مدیران، فضای نمایندگی غیررسمی «همسایگی‌ها، محله‌ها، صنف و احزاب می‌شود و ارتباطات کدبندی‌نشده ساکنان مدرسه در هر دو طرف شکل می‌گیرند. پس مدیران مدرسه‌ها با مجموعه‌ای از میکروقدرت‌های ضمنی مدرسه‌ای مواجهند که سرشتی ادراکی، هنجاری و عاطفی دارد. مدیریت این فضا از پایین به بالا، نامتقارن و شبکه‌ای است و میل به خودتنظیمی دارد.

بحث

خوانش فضای مدرسه نیازمند رهایی از نگاه دم‌دستی، غیرانتقادی، خنثی و بی‌طرف است که اگر این‌گونه نشود، نه تنها «تولید فضا» محقق نخواهد شد، بلکه با «مصرف فضا» مواجه خواهیم شد. تحلیل‌گران و مدیران مدرسه نیازمند «سواد فضایی» متفاوتی هستند؛ متفاوت از آنچه در قلمرو بازنمایی‌ها و در نظام دانش به

مدرسه‌ای هستند. پس مدیریت مدرسه در این سطح، مدیریتی مستمر و پویاست که پایداری کیفیت آن مستلزم مدیریت مستمر و طرح‌محور با مشارکت گروه‌های ذی نفع مدرسه‌ای است.

مدیریت فضای گفتگویی: مدرسه برای معلم یک معنا دارد و برای والدین معنایی دیگر. مدرسه برای مدیر و معلم فضای قدرت است و برای خانواده و دانش‌آموز فضایی هنجاری. در این میان، مناسبات هژمونی و سرمایه هم برای خودگفتمانی را به مدرسه تحمیل می‌کنند. با وجود این، فضاهای متعدد گفتگویی، متشکل از گفتمان انتقادی، گفتمان انضباطی، گفتمان آموزشی، گفتمان مطالبه‌گر، گفتمان سیاسی، گفتمان سرمایه، گفتمان قدرت و گفتمان‌های صنفی بر مدرسه سایه انداخته‌اند. از این رو، مدیران مدرسه‌ها ناخواسته با مداخلات و تنظیمات رسمی و غیررسمی بی‌شماری مواجهند که باید بر آن تسلط یابند.

مدیریت فضای نامرئی: فضای نامرئی منتج از تجربه زیسته ساکنان مدرسه، اعمال و فرایندهای مدرسه‌ای، ایمازها، احساسات، انگیزش‌ها، معانی، تخیلات و آگاهی‌های پنهان مدرسه‌ای است. این سطح از مدرسه فضایی سیال