

Analyzing the Teaching Style of a Deconstructive Narrative; What does Derrida say about this?

Mehdi Khabazi Kenari¹  | Neda Rahbar² 

1. Corresponding Author, Associate Professor of Philosophy, University of Mazandaran, Babolsar, Iran. E-mail: m.kenari@umz.ac.com
2. PhD Candidate Philosophy, University of Tabriz, Tabriz, Iran. E-mail: n.rahbar.b@gmail.com

Article Info

ABSTRACT

Article type:

Research Article

Article history:

Received 26 July 2022

Received in revised 15 August
2022

Accepted 22 August 2022

Published online 20 November
2022

Keywords:

educational system, teaching
style, deconstruction, Derrida.

Basically, why does Derrida deconstructively question the current situation in the education system in general and the teaching style in particular? How the conventional teaching style is that active deconstruction has entered into its fabric and becomes its internal relation. The important issue in destructuring is both challenging the rigid structures formed in the educational system and teaching style and facing its silent possibilities. Teaching style, as a part of shaping the state of the educational system in the face of individual behavioral preferences, has the ability to manifest itself in the form of rigid and predetermined structures. In such a situation, deconstruction comes into action and, like a virus, disrupts the predetermined foundations of conventional styles and questions them. Derrida offers a new understanding of deconstructive teaching style in relation to teaching method. In the present research, first, the relationship between style and method is explained. Derrida emphasizes that deconstruction is not a method. The method is following predetermined rules, but deconstruction is the destroyer of any kind of external belonging. Therefore, he criticizes teaching methods in a critical way. Then, in the following, how to enter deconstruction as a facilitator in the education process and deconstruction teaching style will be analyzed.

Cite this article: Khabazi Kenari, Mehdi; Rahbar, Neda. (2022). Analyzing the Teaching Style of a Deconstructive Narrative; What does Derrida say about this? *Journal of Philosophical Investigations*, 16(40), 557-568. DOI: <http://doi.org/10.22034/JPIUT.2022.52737.3335>



© The Author(s).
DOI: <http://doi.org/10.22034/JPIUT.2022.52737.3335>

Publisher: University of Tabriz.

Extended Abstract

Introduction

Undoubtedly, the approach of poststructuralism and, accordingly, Derrida's special account of it, i.e. deconstruction, has played a major role in the comprehensive promotion of contemporary discourses in various fields. This influence shows itself in wide fields such as sociology, psychology, politics, art and literature. The field of education and the educational system in general have not been exempted from this. Many books and articles have been written about the impact of post-structuralism and de-structuring approaches in education. Due to the expansion of technology in various fields and also the immense growth of virtual spaces and new mass media, education has become more complicated. Understanding the extensive cultural developments arising from this new situation requires debate and examination of conceptual relationships in relation to it. It is possible in deconstruction to help understand this contemporary nested situation.

In this article, the general concern is to consider the various possibilities of deconstruction in order to understand the current situation of the educational system and the ways to overcome the challenges involved in it, especially the teaching style. Deconstruction offers various concepts that can be used to gain a new understanding of the concepts of the educational system. One of the issues raised in deconstruction is the criticism of the method. Derrida repeatedly emphasizes that deconstruction is not a predetermined and repeatable method. This is where teaching methods can be critically reconsidered. Because teaching methods are intended to present themselves as methods first of all, even if they have fluid aspects, they are still not isolated from the requirements of being a method. In the direction of criticism, in the form and framework of the rigid teaching method, it is possible to pay attention to the teaching style as a fluid and dynamic thing. The concept of teaching style can be linked with a deconstructive narrative to a more contemporary understanding of education, teaching and learning, and teaching and learning. A deconstructive view of teaching style with an emphasis on existential, individual, biological possibilities, the concept of coach and trainer and the possibilities arising from creative and active encounter, the formation of interaction and solidarity and horizontality between them, a fluid, dynamic and effective reading of education. Presents and offers.

The growth of societies definitely depends on the growth of the educational system of a society, on improving the educational mechanisms and meeting the needs of people. Improving the level of science and culture in every society requires that society members benefit from the most creative teaching styles in the learning process while attending institutions such as schools and universities. Considering that the teaching style is an effective factor in knowledge transfer in the learning process, therefore, the biological, behavioral and attitudinal preferences and choices of the teacher in the teaching style and the dynamism of his thinking and creativity, in addition to providing the fields for the growth and education of gifted learners and The questioner is the basis for the excellence of personality, identity, behavior and social skills. The current research shows that deconstructing in teaching style is effective as a facilitator in improving the teaching and learning process and has the ability to ignore contradictions and gaps by infiltrating the conventional and dominant styles in the education system challenge it. Such a matter is very necessary to overcome the

existing and dominant crises and challenges in the field of education. Destructuring is an important point of departure in the direction of continuous and comprehensive transformations of the educational system and teaching style.

Deconstruction as one of the dominant currents of the 20th century, by entering the mechanism of education in general and teaching style in particular, offers a new understanding of this issue. Deconstruction aims to refer to the hidden possibilities of the education system and question them. The basic problem is to remove rigid structures in teaching style. According to Derrida, dynamic and fluid teaching style conventionally benefits from a structure that can create many contradictions and gaps. Deconstruction, beyond the method, virally refers to the preformed rigid structures of the educational system and challenges its silent aspects by transforming the dominant components in the field of teaching style. Deconstruction, as a facilitator in improving the structure of education, deals with deeper issues that are different from the teaching method and more complex than it. Regardless of the teaching process itself and the challenges involved in it, many issues are outside the scope of teaching methods. The teaching style pays attention to the deeper layers of the relationship between the teacher and the learner, and this attention can create rigid and uniform structures, which itself is harmful. Deconstruction provides a new narrative of the teaching style with regard to the complex relationship between the teacher and the learner, in which other components of teaching, including the architecture of the teaching space, removing the teacher as the focal point, the transformation in the grading process and the quality of education, are not subordinated to education. In the atmosphere of the classroom and challenging the wide-ranging dualism in the educational system, many such issues are overshadowed. The deconstructive teaching style, by breaking apart the static structures in the teaching style, gives a dynamic opportunity to its unseen possibilities. Possibilities that can both facilitate education and by overcoming the mentioned challenges bring about a comprehensive new transformation in the educational system and teaching style.

پروفیسر شاد کمالی
پروفیسر شاد کمالی
پروفیسر شاد کمالی

واکاوی در سبک تدریس به روایتی ساختارزدایانه؛ دریدا در این باره چه می‌گوید؟

مهدی خبازی کناری^۱ | ندا راه‌بار^۲

۱. نویسنده مسئول، دانشیار گروه فلسفه، دانشگاه مازندران، بابلسر، ایران. رایانامه: m.kenari@umz.ac.com

۲. دانشجوی دکتری فلسفه غرب، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. رایانامه: n.rahbar.b@gmail.com

چکیده

اطلاعات مقاله

نوع مقاله: مقاله پژوهشی

اساسا چرا دریدا ساختارزدایانه، وضع موجود در نظام آموزشی به طور عام و سبک تدریس به طور خاص را به پرسش می‌گیرد؟ سبک تدریس متعارف چگونه است که ساختارزدایی، کنشگرانه به نسوج آن ورود یافته و متعلق درونی آن می‌شود. مساله مهم در ساختارزدایی هم به چالش کشیدن ساختارهای صلب شکل یافته در نظام آموزشی و سبک تدریس و هم مواجه شدن با امکان‌های مسکوت مانده آن است. سبک تدریس به عنوان شکل دهنده بخشی از وضعیت نظام آموزشی در مواجهه با ترجیحات رفتاری فرد این قابلیت را پیدا می‌کند تا به صورت ساختارهای صلب و از پیش تعیین شده عیان شود. در چنین وضعیتی ساختارزدایی وارد عمل شده و به مثابه ویروسی بنیادهای از پیش تعیین شده سبک‌های متعارف را بر هم ریخته و آن‌ها را به پرسش می‌گیرد. دریدا تلقی تازه‌ای از سبک تدریس ساختارزدا در نسبت با روش تدریس ارائه می‌دهد. در پژوهش حاضر نخست، نسبت میان سبک و روش تبیین می‌شود. دریدا تاکید می‌کند ساختارزدایی روش نیست. روش تبعیت از قوانین از پیش تعیین شده است؛ اما ساختارزدایی زداينده هر نوع متعلق بیرونی است؛ لذا به وجهی انتقادی به نقد روش‌های تدریس می‌پردازد. سپس در ادامه چگونگی ورود ساختارزدایی به مثابه امری تسهیل کننده در فرایند آموزش و سبک تدریس ساختارزدا مورد واکاوی قرار خواهد گرفت.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۵/۰۴

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۱/۰۵/۲۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۵/۳۱

تاریخ انتشار: ۱۴۰۱/۰۸/۲۹

کلیدواژه‌ها:

نظام آموزشی، سبک تدریس،
ساختارزدایی، دریدا.

استناد: خبازی کناری، مهدی؛ راه‌بار، ندا. (۱۴۰۱). واکاوی در سبک تدریس به روایتی ساختارزدایانه؛ دریدا در این باره چه می‌گوید؟ پژوهش‌های فلسفی، ۱۶(۴۰): ۵۶۸-

DOI: <http://doi.org/10.22034/JPIUT.2022.52737.3335> ،۵۵۷



© نویسندگان.

ناشر: دانشگاه تبریز.

مقدمه

بی شک رویکرد پسا ساختارگرایی و به تبع روایت خاص دریدا از آن یعنی ساختارزدایی نقش عمده‌ای در ارتقای همه جانبه گفتمان‌های معاصر در حوزه‌های مختلف داشته است. این تاثیرگذاری در حوزه‌های هم چون جامعه‌شناسی، روان‌شناسی، سیاست، هنر و ادبیات خود را نشان می‌دهد. حوزه آموزش و به طور عام نظام آموزشی نیز از این امر مستثنی نبوده است. کتاب‌ها و مقاله‌های زیادی درباره تاثیر رویکردهای پسا ساختارگرایی و جریان ساختارزدایی در آموزش به تحریر درآمده است. با توجه به گسترش فن‌آوری در رشته‌های مختلف و همچنین رشد بی‌اندازه فضاهای مجازی و رسانه‌های نوین جمعی آموزش وضع پیچیده‌تری به خود گرفته است. درک تحولات گسترده فرهنگی برآمده از این وضعیت تازه، نیازمند مناظره و بررسی مناسبات مفهومی در نسبت با آن است. این امکان در ساختارزدایی وجود دارد که به فهم این وضعیت تودرتوی معاصر کمک کند.

در نوشتار حاضر این دغدغه عام دنبال می‌شود که امکان‌های متنوع ساختارزدایی در جهت فهم وضع موجود نظام آموزشی و مسیرهای عبور از چالش‌های منطوقی در آن علی‌الخصوص سبک تدریس مورد تامل قرار گیرد. ساختارزدایی مفاهیم گوناگونی را عرضه می‌کند که با بکارگیری آن‌ها می‌توان به فهم تازه‌ای از مفاهیم نظام آموزشی رسید. یکی از مسائلی که در ساختارزدایی مطرح می‌شود، نقد مساله روش است. دریدا به کرات تاکید می‌کند که ساختارزدایی یک روش متعین و از پیش معلوم و تکرارپذیر نیست. همین جا است که می‌توان به وجهی انتقادی روش‌های تدریس را مورد بازاندیشی قرار داد. چرا که روش‌های تدریس برآند پیش از هر چیز خود را به مثابه روش عرضه کنند، حتی اگر وجوهی سیال داشته باشند، باز با این حال از استلزامات روش بودن منزعل نیستند. در جهت نقد در قالب و چارچوب صلب روش بودن تدریس می‌توان به سبک تدریس به عنوان امری سیال و پویا توجه کرد. مفهوم سبک تدریس را می‌توان با روایتی ساختارزدایانه به تلقی تازه‌ای از امر آموزش، یاددهی، یادگیری مرتبط کرد. تلقی ساختارزدایانه از سبک تدریس با تاکید بر امکان‌های وجودی، فردی، زیستی، مفهوم مربی و متربی و امکان‌های برآمده از مواجهه خلاقانه و فعالانه، شکل‌گیری همکنشی و همبودی و هم‌افقی میان آن‌ها خوانشی سیال، پویا و موثر از امر آموزش ارائه و پیشنهاد می‌دهد. نقد فلسفی و انتولوژیک و معرفت‌شناختی از روش به طور عام و روش‌های تدریس به طور خاص زمینه تحقق چنین ایده‌ای را فراهم می‌آورد. به اجمال این که این مقاله در ابتدا بر تمایز میان روش تدریس و سبک تدریس اشاره می‌کند و پس از آن با توجه به نقد ساختارزدایی از روش به نقد روش مند بودن تدریس به معنای متعارف می‌پردازد و در نهایت خوانشی از سبک تدریس ارائه خواهد داد که وجوهی ساختارزدایانه با خود داشته باشد.

اهمیت و ضرورت پژوهش

رشد جوامع به حتم به رشد نظام آموزشی یک جامعه، به بهبود سازوکارهای آموزشی و رفع نیازهای افراد متکی است. ارتقاء سطح علم و فرهنگ در هر جامعه می‌طلبید که افراد جامعه ضمن حضور در نهادهایی چون مدرسه و دانشگاه، در فرایند یادگیری از خلاقانه‌ترین سبک‌های تدریس بهره‌مند شوند. با توجه به این مساله که سبک تدریس عامل موثر انتقال دانش در فرایند یادگیری است، لذا ترجیحات و انتخاب‌های زیستی، رفتاری و نگرشی معلم در سبک تدریس و پویایی تفکر و خلاقیت وی، علاوه بر فراهم آوردن زمینه‌های رشد و آموزش فراگیرانی مستعد و پرسشگر، زمینه‌ساز تعالی شخصیت، هویت، رفتار و مهارت‌های اجتماعی فراگیر است. پژوهش حاضر نشان می‌دهد که ساختارزدایی در سبک تدریس به عنوان امری تسهیل‌کننده در بهبود سازوکارهای آموزش و فرایند یاددهی و یادگیری موثر بوده و این قابلیت را دارد که با نفوذ در سبک‌های متعارف و مسلط بر نظام آموزش، تناقضات و شکاف نادیده‌انگاشته شده آن را به چالش گیرد. چنین امری برای عبور از بحران‌ها و چالش‌های موجود و مسلط در عرصه آموزش بسیار ضروری است. ساختارزدایی در جهت دگرگونی‌های مدام و همه‌جانبه نظام آموزشی و سبک تدریس نقطه عزیمت درخوری است.

سبک و روش تدریس

آیا سبک تدریس متمایز از روش تدریس است؟

تفکر، گفتگو و تعامل با دیگری، روابط مسئولانه نسبت به سایر افراد، ترجیحات رفتاری و کنشی هر فرد در واقع سبک رفتاری وی است. در واقع رفتار برآمده از تفکر فردی ویژگی منحصری است که در هر فرد متمایز از سایر افراد است و می‌توان گفت سبک رفتاری هر شخص توانمندی‌های او را از دیگران متفاوت نشان داده و در جامعه‌پذیری مثبت او بسیار موثر است. در عرصه آموزش

و پرورش، تدریس به عنوان بنیاد نظام آموزشی، نقش موثری در رشد عقلانی و مهارت‌های رفتاری و نگرشی فراگیران ایفا می‌کند و سبک تدریس مساله‌ای است که جامعه آموزش و پرورش امروز بسیار بر آن تاکید دارد. سبک تدریس^۱ به مشخصه‌های رفتاری و شخصیتی معلم مرتبط است که در تحقق توانمندی‌های خاص وی امری موثر است. این اصطلاح از قرن بیستم تاکنون مورد توجه محققین، روانشناسان و فیلسوفان قرار گرفته و تعاریف متعددی از آن ارائه شده است. در روایت‌های گوناگون سبک تدریس به مجموعه رفتارهای معلم حین تدریس اشاره شده است که منجر به بروز توانایی و خلاقیت مدرس هنگام تدریس می‌شود. به دیگر سخن، سبک تدریس نحوه تفکر و به اجرا درآوردن آن هنگام تدریس دروس و ارتباط میان دانش آموزان است (وان - بیکر، ۲۰۰۱: ۵۶). گروهی دیگر از محققین سبک تدریس را در واقع مشخصه رفتاری و شخصیتی معلم دانسته که بسیار به روش تدریس مرتبط است (اپدنکر - دم، ۲۰۰۶: ۱۳۷). تعاریف ارائه شده نشان دهنده صورتی از شالوده رفتاری و شخصیتی معلم است که در سبک تدریس تعیین می‌یابد. مطالعات گسترده در این زمینه نشان می‌دهد که بکارگیری مهارت‌های رفتاری هنگام تدریس نه تنها منجر به گسترش خودهای وجودی معلم در فضای آموزش شده، که رشد شخصیتی فراگیر نیز به مثابه دیگری در نسبت با معلم تعیین می‌یابد. در باب نسبت سبک و روش تدریس رویکردهای متفاوتی وجود دارد، چنان که گروهی سبک و روش تدریس را دو امر منفک و گروهی دیگر آن‌ها را مرتبط با هم می‌دانند. سبک تدریس بسیار بر روش تدریس تاثیرگذار است. به نحوی که سبک و روش در اکثر پژوهش‌های علمی در کنار یکدیگر مورد بحث قرار گرفته‌اند. قطعاً معلمی که در سبک تدریس خود منعطف، خلاق و پرسشگر است، همین خلاقیت را در روش‌های متنوع تدریس با توجه به ظرفیت‌های آموزشی فضای تدریس اعمال می‌کند؛ اما سبک تدریس به زعم ما در حین ارتباط و نزدیکی با روش تدریس، متفاوت از آن هست. زمانی که سخن از روش تدریس به میان می‌آید، با ساختاری مواجه می‌شویم که از اصول و قواعد خاصی برای قوام ساختار خود بهره برده و در یک پارادایم مشخص برنامه‌ریزی شده در فرایند یاددهی و یادگیری رخ می‌دهد. اما سبک تدریس لازمه وجود امری از پیش تعیین شده و مشخص نیست. درحقیقت، شالوده هویتی، رفتاری، شخصیتی و به طور عام اگزیستانسیال معلم در نسبت با خود و دیگری (فراگیر)، سبک تدریسی متفاوت و منحصر به او را به وجود می‌آورد.

به باور روانشناسان و پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت به همان میزان که افکار، متفاوت و متمایز از دیگران است، سبک‌های تدریس نیز متفاوت و مختص هر شخص و در ارتباط با توانمندی‌های فکری و روانشناختی و شاکله رفتاری معلم است. بنابراین تعیین شخصیت و خودهای وجودی افراد، امری نیست که در روش تدریس تعیین یابد. این مساله از لحاظ روانشناختی بسیار به ساختار عاطفی، شناختی، فلسفی معلم نسبت به فراگیر و ارتباط متقابل آن‌ها مرتبط است؛ اما سبک و روش تدریس در امتداد و در طول یکدیگر می‌توانند با بکارگیری نگرشی نو عمل کنند. روش تدریس در کنار سبک تدریس در بازاندیشی و یادگیری تفکر در فراگیر موثر است. این مساله بسیار اساسی است که تاکید بر سبک تدریس صرفاً زمینه را برای ورود به یک تدریس پویا و سیال فراهم نمی‌کند؛ چراکه خود سبک تدریس هم می‌تواند بنیادی صلب برای روش تدریس صلب باشد. تاکید ما بر سبک تدریس ساختارزدا یا ساختارزدایی از سبک‌های تدریس متعارف بهره‌گیری از امکان‌های رویکرد ساختارزدایی برای رسیدن به یک سبک تدریس پویا و سیال است.

روش تدریس به طور خاص و محدود بر نحوه ارائه محتوای درسی تمرکز دارد، درحالی که سبک تدریس به طور عام و سبک تدریس ساختارزدا به طور خاص مسایل گسترده و پیچیده به هم تنیده‌ای را دربرمی‌گیرد که عبارتند از: حالات روانشناختی مدرس و درس آموز، محیط و مکان برگزاری کلاس، تفاوت‌های فردی جدی دانش آموزان و دانشجویان، نقد رویکرد و ارزش‌گذاری‌های کمی و عددی، نگاه انتقادی داشتن به خود محتوای درسی و به طور کلی نظام، فرایند، مراحل و روش‌های آموزش و تدریس، تاکید بر ساحت اگزیستانسیال معلمان، استادان، دانش‌آموزان و دانشجویان، نقد همه‌جانبه رقابت‌های تحصیلی و درسی، نقد غایت‌انگاری‌های مبتنی بر برنامه‌های درسی، نقد روش‌های مکانیکی در آموزش، تدریس و یادگیری، تاکید بر برنامه‌های غیردرسی، نقد فضای فیزیکی کلاس، ارائه معماری‌های متفاوت و متنوع برای مدرسه، دانشگاه و کلاس، عزیمت به فضایی بیرون از کلاس، نقد به انقیاد درآوردن دانش آموزان و دانشجویان، جایگزینی مدیریت سیال و دموکراتیک به جای کنترل صلب و ایستای مدیران، معلمان و استادان، به چالش کشیدن دوگانه محوری‌های گسترده منطقی در نظام آموزشی، روش‌های تدریس به طور معمول نسبت به این مسایل مهم در رابطه با آموزش بی‌تفاوت هستند و در بهترین حالت و وضعیت به گونه‌ای صوری بر برخی از

¹. Teaching style

این موارد تاکید می کنند. درحالی که با محور قرار دادن سبک تدریس این مسایل به طور جدی و همه جانبه مورد توجه و ملاحظه قرار می گیرند. از طرفی دیگر سبک تدریس ساختارزدا تلقی تازه ای از این مسایل ارائه می دهد. در این جهت که امکان های نادیده گرفته شان هر چه بیشتر تحقق پیدا کند، تحقیقی که پایان و غایتی نتوان برایش تصور کرد. در این جا برای درک بهتر نگرش ساختارزدایی به اختصار به برخی مولفه های آن اشاره می شود.

ساختارزدایی در سبک تدریس

همانطور که پست مدرنیسم جریانی است که به طور عام در مقابل مدرنیسم و به طور خاص در نسبت بسیار نزدیک با آن شکل گرفته است. ساختارزدایی^۱ هم در مقابل و پاسخ به جریان ساختارگرایی^۲ تعیین پیدا کرده است. در واقع پست مدرنیسم و ساختارزدایی از مفاهیم مدرنیسم و ساختارگرایی ارتزاق کرده و در عین حال آن ها را به چالش می گیرند. صرف نظر از این مساله، ساختارزدایی جریان تازه ای است که با تلفیق شدن در وضعیتی توامان با اندیشه های پست مدرنیستی خواهان ترمیم و بازسازی شکاف و بحران های فرهنگی و اجتماعی و سیاسی جامعه است. جنبش ساختارزدایی که با اندیشه های پسا ساختارگرایانه ژاک دریدا^۳ به سنت فلسفی راه یافته است، با خوانش وی از ساختارگرایی شکل می گیرد.

جریان ساختارگرایی با اندیشه های فردینان دو سوسور^۴ زبان شناس سوئیسی حوزه تازه ای را در زبان شناسی و به مراتب بعد از آن در سایر حوزه های فلسفی، روانشناختی، جامعه شناسی سنت فلسفی غرب بسط و گسترش پیدا کرده است. ظهور جنبش ساختارگرایی به نقد سوژه گرایی دوره مدرنیسم منجر شد که خود قدمی موثر در تکوین ساختارزدایی و پسا مدرنیسم بوده است. یکی از مواردی که دریدا به وجه ایجابی تحت تاثیر ساختارگرایی است، بازآفرینی مفهوم ساختار در قالب مفهوم تازه ای به نام متن است. دریدا مفهوم متن را به وجه کل گرایانه ای گسترش می دهد. بر این اساس می توان گفت ساختارزدایی ارائه ساز و کار نوینی از مواجهه و خوانش متن است. دریدا در خوانش متون به شکل ساختارزدا یانه از راهبردها و استراتژی های گوناگونی استفاده می کند و مدام در آمد و شد میان مفاهیم با خوانشی تازه از مفاهیم سایر فیلسوفان، آن ها را بسط و گسترش می دهد (خبازی، ۱۳۹۸: ۲۷۷). ساختارزدایی به مثابه امری کانون زدا، در اولین قدم سعی می کند تمامی رویکردهای مسلط و غالب مفاهیم را از حصار سلطه گری خارج کرده و تمامیت ساختارها را درهم شکنند. نیکلاس رویل^۵ در کتاب ژاک دریدا یکی از مولفه های اساسی اندیشه دریدا را کانون زدایی^۶ می نامد به گفته وی در بستر ساختارزدایی می توان به کانون زدایی دریدا پی برد و اهمیت آن را رویت کرد. کانون زدایی از سوژه، کانون زدایی از لوگوس و (رویل، ۱۳۸۸: ۳۸). به عقیده رویل ساختارزدایی یک نیروی ضد مرکزیت در درون خود دارد و مخاطب را از توجه به یک نقطه بر حذر می دارد. ضد مرکز یا نامرکز^۷ به معنای عدم اهمیت موضوع نیست. دریدا کانون ها را شناسایی و آن ها را به پرسش می گیرد. این شکل خوانش متن با نوعی گسست و درهم شکنی همراه است. به گفته رویل «دریدا خواننده را به درک از هم گشایش اندیشه اش دعوت می کند و این از هم گشوده شدن ممکن است از هر جایی آغاز شود، از هر ایده ای، هر کلمه ای، هر اندیشه ای که از قضا مورد بحث باشد» (رویل، ۱۳۸۸: ۳۹). در واقع اهمیت مرکززدایی به تحولات درون یک ساختار اشاره می کند که بدون ساختار معنا پیدا نمی کند. کار ساختارزدایی گسست ساختارها و تجزیه پذیری آن به بافت های خردتر است. در تفکر ساختارزدا یانه گویا زلزله ای تمامی ساختارها را بهم ریخته و آن ها را ویران می کند. بنابراین هیچ ساختار کلانی وجود ندارد و همه چیز قابل تجزیه و تفکیک است (اصغری، ۱۳۹۹: ۳۴۲).

ساختارزدایی مدام میان مفاهیمی که به نحوی قرن ها مسلط بر سنت فلسفی حاکم بوده اند و سایر مفاهیم به انقیاد درآمده آن ها آمد و شد می کند و برتری ها و تقابل های منطوی در متن را به چالش می کشد (خبازی، ۱۳۹۸: ۲۷۹). به زعم دریدا ساختارزدایی در ساحت متن رخ می دهد و تا زمانی که متن نباشد، ساختارزدایی امری بی معنا است (دریدا، ۱۹۸۸: ۴). بدین خاطر دریدا مدام توجه اش به متن معطوف است (دریدا، ۱۹۸۹: ۴۱). وی تصریح می کند «هیچ چیزی بیرون از متن وجود ندارد» (دریدا، ۱۹۹۷: ۱۵۸). تلقی دریدا از متن صرفا متون منطوی در کتاب یا اثر نوشتاری نیست. متن می تواند متن جهان، واقعیت، زندگی و

1. Deconstruction

2. Structuralism

3. Jacques Derrida

4. Ferdinand de Saussure

5. Nicholas Royle

6. Decentring

7. Non - centre

تاریخ باشد. این مفاهیم مذکور نشان دهنده گستردگی و ناتمامی ساختارزدایی است. به چند نکته مهم بایستی اشاره کرد. نخست نوعی نقد به علم زبان‌شناسی مسلط قرن بیستم و لوگوس محوری^۱ است که ساختارزدایی را ذیل ساختارگرایی قرار داده و آن را محدود در چرخش زبان‌شناسانه می‌کند. نکته بعدی، مشخصه خاص متن است که با اصل بقا آمیخته است. از نظر دریدا یک متن اصیل (متن به معنای امری فراتر از تلقی متعارف نسبت به معنای عام آن) متنی است که ذهنی شده و بعد از مرگ مولف خارج از کالبد اندام‌وار خود در ذهن باقی می‌ماند. مشخصه‌های مذکور نشان می‌دهد متن به مثابه رد است که فراتر از کالبد خارجی خود دلالت‌گر مرگ یا بقای خود است. دریدا در بخشی از جستار زندگی‌کردن^۲ می‌گوید: «یک متن نه پیکره کاملی از نوشتار، یا مضمونی محصور در یک کتاب، بلکه شبکه‌ای است تفاوت بنیاد، بافتی از ردها که مدام به چیزی جز خود در دیگر ردهای تفاوت بنیاد اشاره دارد. بنابراین متن از تمام محدودیت‌هایی که برایش تعیین کرده‌اند فراتر می‌رود از هر آن چه که قرار بود در تقابل با نوشتار قرار گیرد» (دریدا، ۱۹۷۹: ۸۴). بنابراین دریدا به خود نوشتار توجه می‌کند و معتقد است هیچ چیزی خارج از زمینه^۳ نمی‌تواند وجود داشته باشد و همه چیز از یک زمینه خاص (متن - نوشتار خاص) شروع می‌شود (رویل، ۱۳۸۸: ۱۰۴). وی ساختارزدایانه به خوانش متون می‌پردازد تا تناقضات و ناسازگاری‌های موجود در لایه‌های پنهان متن را از هم بشکافد (خبازی، ۱۳۹۸: ۳۳) و متون در خوانش ساختارزدایانه بسط و گسترش یابند.

اگر بخواهیم تعریفی از ساختارزدایی ارائه دهیم به زعم دریدا هیچ گونه تعریفی نمی‌توان از ساختارزدایی ارائه داد. زیرا ساختارزدایی هم حاضر است و هم حاضر نیست. پرسش از چیستی ساختارزدایی مساله‌ای است که دریدا آن را بدون پاسخ رها می‌کند و اذعان دارد که بنیاد متافیزیک حضور در چیستی پرسش از مفاهیم است، پرسش‌هایی نظیر چه ... چیست. متافیزیک مساله‌ای است که دریدا خود را از ورود به آن برحذر می‌دارد (خبازی، ۱۳۹۸: ۳۰)؛ اما صرف نظر از این مساله، ساختارزدایی را می‌توان نگرشی نو به سنت فلسفی، تاریخ، جامعه و دغدغه‌های انسانی دانست (دریدا، ۱۹۹۵: ۱۴۵)، نگرشی نو به آموزش و پرورش که متأثر از اندیشه‌های دریدا بوده و تغییرات گسترده‌ای را در زمینه سبک تدریس، محتوای دروس، روابط معلم و دانش آموز، مدیریت و برنامه‌ریزی دروس ایجاد کرده است.

همانطور که قبلاً اشاره شد، سبک تدریس مجموعه ترجیحات وجودی، رفتاری و نگرشی معلم در بهبود ساز و کارهای آموزشی است (بروان، ۲۰۰۳: ۷۶). از این لحاظ به وجوه فلسفی، فرهنگی، اجتماعی و روانشناختی معلم مرتبط است. سبک تدریس ساختارگراییانه با تلفیق شدن جنبش‌های مدرنیستی به سبک خشک و ایستا و بدون انعطاف رفتاری و بدون از خلاقیت‌های آموزشی است. عدم گفتگو و ارتباط با دیگری از ویژگی‌های دیگر سبک‌های ساختارگرا است که مانع از تحقق عینی توانمندی‌های فردی و وجودی و اگزستانسیال فراگیر است. در سبک تدریس ساختارگرا، با معلم در نقطه کانونی و مرکزیت فضای تدریس مواجه می‌شویم که او هسته مرکزی و شخصی فرمان دهنده بوده و فراگیران اشخاصی منفعل در پیرامون به عنوان افرادی فرمانبردار و مسکوت حاضر هستند (اشر - ادوارد، ۱۹۹۴: ۱۲۸) و دوگانگی به نحو ایجابی در فضای تدریس برقرار است. سلطه‌گری، عدم اجازه اندیشیدن و گفتگو با دیگری برای بازاندیشی دوباره از نتایج آن است. اگر با رویکردی ایجابی به مساله توجه کنیم، تاثیر رفتاری (سبک) یک معلم ساختارگرا به رعایت قوانین به شکل منظم در فضای آموزشی کمک می‌کند و فراگیران از تمرکز بیشتری به هنگام تدریس برخوردار هستند؛ اما عدم تغییر و تنوع رفتاری در فرایند تدریس و عدم گفتگو با فراگیر و مدیریت یک جانبه از سوی معلم به سلب تعین وجودی و هویت فردی و اجتماعی فراگیر می‌انجامد. فضای حاکم در کلاس با تلفیق شدن سبکی بسیار قانونمند و بدون تحرک با توجه به گسترش هر روزه دانش و تکنولوژی و هوشمندی فراگیران، پاسخگوی نیازهای علمی آن‌ها از یک طرف و ندادن فرصت تأمل فلسفی و فرهنگی درباره مسایل زیستی از طرف دیگر خواهد شد.

مهمترین اهداف جوامع دوره مدرن کسب دانش، بازتولید و گسترش آن است. با تمام اهمیت این مساله توجه از یک منظر خاص به علم و دستاوردهای آن تنها به تقویت و رشد یک بعد از ابعاد زیست‌عقلانی انسان می‌انجامد. در حالی که تعین تعهدات و هویت‌های فلسفی، رفتاری، فردی و اجتماعی و نحوه مواجهه به مسائل گوناگون در ساحت زندگی امری نیست که در یک تعبیر و تفسیر محدود و خاص از دانش تقرر یابد. ساختارزدایی می‌تواند به ما کمک کند زمینه تحقق تفسیرهای متکثر از علم و هم چنین توجه به ساحت فلسفی و وجودی هویت انسانی فراهم آید؛ اما صرف نظر از این که ساختارزدایی رویکردی تازه به سنت‌های فلسفی

¹. Logocentrism

². Living on

³. Context

است، نگرشی نو در آموزش و پرورش و تغییرات گسترده‌ای را در زمینه‌های سبک تدریس، محتوای دروس، روابط معلم و دانش آموز، مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی ایجاد کرده است. سبک تدریس مطابق تعاریف ارائه شده به نگرش رفتاری و شخصیتی معلم در فضا و محیط آموزشی مرتبط است که می‌تواند به راهبردهای آموزشی و روش‌های تدریس متعارف ترجیح داده شود.

سبک تدریس تا پیش از ظهور پسامدرنیسم و پساساختارگرایی به شکل نسبی، بسیار سخت و صلب و بدون هیچ هم‌اندیشی و هم‌بودی در فضای آموزش رخ می‌داد. معلم در سبک تدریس خود به این مساله قائل بود که می‌بایست در جایگاه معلم، بسیار قانون‌مند، منضبط، خودمختار و بدون هیچ انعطافی تنها در چارچوب اصول و قوانین محیط آموزشی عمل کند. عدم انعطاف رفتاری و درک دیگری، سلطه‌گری و مرکزیت از ویژگی‌های سبک تدریس متعارف است. از جنبه دیگر تلفیق چنین سبک رفتاری به هنگام تدریس با روش تدریس عملاً چیزی جز خستگی ذهنی، فقدان انگیزه و عدم ارتباط متقابل با دیگری را دربر نمی‌گیرد. ساختارزدایی در چنین شرایطی بحرانی، ساز و کارهای تازه‌ای از سبک تدریس ارائه می‌دهد. رویکردهای ساختارزدا یانه دریدا امروزه در جستجوی سبک تدریسی پویا و فعال است که با مشارکت فراگیر در جهت رشد مهارت‌های رفتاری، آموزشی و تعهدات فردی و اجتماعی وی صورت می‌گیرد. به عبارتی دیگر ساختارزدایی به وجوه هستی‌شناسانه و روانشناسانه فراگیر در نسبت با معلم توجه دارد؛ لذا سبک تدریس ساختارزدا، کانونیت معلم را در قدم اول به پرسش می‌گیرد. معلم در سبک رفتاری خود به هنگام تدریس به باور دریدا همچون ویروس‌ی که در بدن میزبان حاضر است (خبازی، ۱۳۹۸: ۳۴)، می‌تواند همچون یک راه‌نما یا هدایتگر در فضای آموزشی نقش آفرینی کند و زمینه‌های مساعدتری برای تحقق دیگری فراهم آورد. یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های ساختارزدایی، هم‌بودی و هم‌درون‌بودی مفاهیم در یکدیگر است (خبازی، ۱۳۹۸: ۲۲). به نظر دریدا مفاهیم نه تنها در تقابل باهم نبوده که در نسبتی ساختارزدا یانه از درون یکدیگر خارج می‌شوند (دریدا، ۱۹۸۲: ۴۳). چنین رویکردی در سبک تدریس معلم و در نفی دوگانه‌هایی چون معلم/ دانش آموز برقرار است و رویکرد مسلط و غالب که معلم نسبت به طرف‌های به انقیاد کشیده شده یعنی فراگیران مسلط است جای خود را به نسبت هم‌بودی آن‌ها باهم می‌دهد و جنبه‌های عاطفی و رفتاری و اگرستانسیال فراگیران مورد توجه قرار می‌گیرد. معلم ساختارزدا تنها انتقال‌دهنده دانش و بازتولیدکننده آن نیست، بلکه با مشارکت و حضور خود در کنار فراگیر و برقراری نسبت عاطفی با او به عنوان امری تسهیل‌دهنده در فرایند یادگیری در کلاس حاضر است و فراگیران خود تولیدکننده اصلی دانش و ایده هستند. بنابراین ساختارزدایی در سبک تدریس به نوعی با پرسشگری و یافتن پاسخ‌های متنوع از فراگیران، فضای مشارکت و گفت‌وگو میان معلم و فراگیران مرتبط است و به مفهوم بودن فراگیر تعیین دوباره می‌بخشد.

دریدا در مواجهه با متون به روش سلبی یا ایجابی به شرح و تبیین آن‌ها می‌پردازد. یکی از دل‌مشغولی‌های اصلی دریدا نحوه مواجهه ساختارزدا یانه او با مفاهیم و سنت است. او تلاش می‌کند در مواجهه با مفاهیم سایر فیلسوفان، هم ساختارهای بنیادین خود را شکل دهد و هم مفاهیم متون آنان را به پرسش می‌گیرد و خوانشی متفاوت از هرگونه تفسیر و تاویل ارائه می‌دهد (دریدا، ۱۹۸۱: ۵؛ ۱۹۹۷: ۱۴۹). این گونه مواجهه در سبک تدریس نیز تعیین می‌یابد. به زعم دریدا سبک رفتاری و وجودی معلم به هنگام تدریس در وضعیت‌های گوناگون متنوع و متکثر است و متناسب با سبک یادگیری فراگیران تغییر می‌کند و یا صورت تازه‌ای به خود می‌گیرد. بنابراین تنوع و تکثر در سبک تدریس نشان از توجه به تفاوت‌ها است. تفاوت^۱ یکی از پرکاربردترین مفاهیم اندیشه سوسور است که دریدا در خوانش ساختارزدا یانه خود آن را بکار می‌گیرد. مفهوم تفاوت در زبان‌شناسی سوسور به روابط تفاوتی و سلبی میان نشانه‌ها اشاره دارد و دریدا نیز آن را در قالب مفهوم تفاوت^۲ بسط و گسترش می‌دهد (خبازی، ۱۳۹۸: ۷۱-۶۶-۶۵). همین تفسیر منحصربرفرد از مفهوم تفاوت است که سبک تدریس ساختارزدا یانه را متمایز از سایر سبک‌ها قرار می‌دهد. در سبک تدریس متعارف، توجه به تفاوت‌های فکری و فردی و اجتماعی کمتر مورد توجه قرار گرفته است و لزوماً انتقال دانش از اهداف اصلی آموزش و پرورش است؛ اما ساختارزدایی خواهان توجه به تفاوت‌های فردی و اجتماعی فراگیران است. درک تفاوت‌ها و طیف گسترده‌ای از ذهنیات متفاوت از سوی معلم و تنوع در سبک تدریس که در انطباق با سبک یادگیری فراگیران است، فراگیران را قادر می‌سازد تا هم با نگرش‌های متفاوت و تازه به جهان پیرامون توجه کنند و هم در فرایند یادگیری نیز از کیفیت‌ها و کمیت‌های آموزشی به نحو مطلوب بهره‌مند شوند (کهون، ۱۳۹۰: ۷۱۶).

1. Difference

2. Differance

ارتباط سبک تدریس ساختارزدا در نسبت با دیگری

دریدا توجه به تفاوت‌ها را به نوعی تعیین واقعیت می‌داند، واقعیاتی که در ساحات گوناگون متن پراکنده اند. واقعیت به مثابه امکان‌های گوناگون و پنهان شده در متن به مثابه دیگری که در مقابل گفتمان مدرنیسم و فردگرایی حاصل از آن شکل می‌گیرد. به زعم دریدا ساختارزدایی با ورود به سبک تدریس، اساساً توجه‌اش به دیگری است. دیگری به مثابه فراگیر، امر غیرخودی که در لایه‌های پنهان مانده که می‌تواند با بکارگیری سبک تدریس ساختارزدا یانه تعیین یابد. دریدا تحت تاثیر اندیشه‌های لویناس، مفهوم دیگری را در ساحتی ساختارزدا یانه بسط و گسترش می‌دهد.

یکی از کانونی‌ترین مفاهیم لویناس مفهوم دیگری^۱ است که او با برداشت از رسالات سوفیست و تیمائوس افلاطون آن را در فلسفه اخلاق خود بکار می‌گیرد (مورگان، ۲۰۰۷: ۸۹). به نظر لویناس نسبت با دیگری و ارتباط مسئولانه و دگرورزانه در فلسفه غرب، جای خود را به تاکید بر مفاهیمی چون خود *ego I, self*، خود، تنهایی انسان و مسائلی از این قبیل داده است. در حالی که ساختارهای بنیادین یک جامعه پویا در نسبت با دیگری و مشارکت دوطرفه بازسازی می‌شود. رابطه مسئولانه با دیگری و توجه به آن ساختار بنیادینی است که سایر تعاملات و ساختارهای اجتماعی براساس آن شکل می‌گیرد (لویناس، ۲۰۰۷: ۵۱). لویناس با وجود تاثیرپذیری بسیار از پدیدارشناسی هوسرل و اگزیستانسیالیسم هایدگر در خوانشی اخلاق‌گرایانه مفاهیم کانونی آن‌ها را مورد نقد قرار می‌دهد. به زعم لویناس پدیدارشناسی هوسرل دچار نوعی من‌محوری یا اگولوژی شده است. از طرفی توجه بیش از اندازه به دزاین و تعیین دیگری در نسبت با آن متضمن حذف هویت مستقل دیگری است. این مساله در حالی است که دیگری ساحتی است نه به معنای ابژه انسانی یا سوژکتیویسم کانتی، که فراتر از مطلقیت هگل، سوژه و ابژه و مساله هستی است (علیا، ۱۳۸۸: ۸۲). لویناس برای توصیف مفهوم دیگری وجوه سلبی و ایجابی این مفهوم را واکاوی می‌کند. به وجهی سلبی، لویناس نخست پاسخ می‌دهد دیگری چه نیست و از این جهت به نقد تاریخ متافیزیک غرب و نقد پدیدارشناسی هوسرل و هایدگر می‌پردازد. دیگری نه سوژه و ابژه معرفت‌شناختی و نه *ego* یا خود استعلایی هوسرل و نه داسمن^۲ در اندیشه هایدگر است. به عبارتی، چه در متافیزیک و چه در معرفت‌شناسی و هستی‌شناسی، دیگری به حاشیه رانده شده است؛ اما به وجه ایجابی، دیگری در نسبت با من و متفاوت از من است. دیگری فقط یک ابژه نیست که تحت استیلای مقولات ذهن قرار گرفته و مکانی در جهان من پیدا کند (لویناس، ۲۰۰۷: ۱۳). دیگری فراتر از سوژه و ابژه است. دیگری تحت انقیاد هیچ مفهومی قرار نگرفته و هویت مستقل خویش را بازشناسی می‌کند. لویناس در پدیدارشناسی دیگری و در پاسخ به چگونگی امکان تعیین تجربی اخلاق دو نوع قرائت از دیگری ارائه می‌دهد.

اندیشه اخلاقی لویناس در ساحت یک امر اخلاقی به شکلی ساختارزدا یانه در فرایند سبک تدریس و در نسبت میان یاددهنده و یادگیرنده نمود می‌یابد. ساختارزدایی در سبک تدریس و در نسبت با دیگری تحقق و عینیت می‌یابد. توجه به دیگری در سبک تدریس ساختارزدا یانه و در تعیین هویت‌های فردی و اجتماعی، شناختی و عاطفی فراگیران بسیار موثر است. به زعم دریدا یک معلم ساختارزدا به دور از غالب پروری و نخبه‌گرایی در فضای تدریس به تمامی فراگیران به مثابه یک کل پیوسته با هم می‌نگرد و به دور از اقتدارگرایی، کانونیت و تمرکز بخشی، در مشارکت و همراهی با آن‌ها نقش ایفا می‌کند. مشارکت معلم و دانش‌آموز و ارتباط متقابل و گفتمان گروهی کنار هم در کلاس، ضمن تاثیرگذاری در فرایند تدریس، روابط اجتماعی، حس مسئولیت‌پذیری و احترام نسبت به همسالان را ارتقاء می‌دهد (اوزمون-کراور، ۲۰۰۳: ۳۴۸). صرف نظر از این مساله، یافتن تناقضات و گسست‌های در متن کلاس مساله‌ای است که در مواجهه با دیگری (فراگیر) شکل می‌گیرد و در روش تدریس معلم نیز بسیار تاثیرگذار است. مشارکت و همراهی معلم به مثابه ویروسی انتشار یافته در کلیت فضای آموزشی و ارتباط علمی با فراگیران به افزایش قدرت تحلیل در آن‌ها می‌انجامد.

از ویژگی‌های مهم سبک تدریس ساختارزدا، توجه به تفاوت‌های فردی و شخصیتی فراگیران، میزان هوشمندی و نحوه برقراری ارتباط با همسالان است. معلم در شکل‌گیری شخصیتی فراگیران نقش هدایت‌کننده و شکوفاکننده استعدادهای بالقوه در آن‌ها را بر عهده دارد. رویکرد حاضر وجه مسکوت مانده فراگیر را به امکانی پویا و خلاق مبدل می‌سازد که خودآفرینی، دریافت فهمی از خود و بازآفرینی علمی از نتایج بارز آن است. به زعم دریدا خودآفرینی با به پرسش گرفتن فراگیران و گفتگوی متقابل با آن‌هاست

1. Other

2. Dasman

که قابل تبیین است. برخلاف سبک‌های متعارف تدریس که فراگیران عناصری غیرفعال، منفعل، شنونده و بازتولید کننده علمی هستند. در رویکرد ساختارزدا یانه به سبک تدریس، فراگیران یاد می‌گیرند که خود بیندیشند و فرایند چگونه اندیشیدن در آن‌ها شکل می‌گیرد و با رویکردی پرسشگرانه به محیط پیرامون متمرکز می‌شوند (هوپنفلد، ۲۰۰۵: ۸۳). بنابراین تفکر بدون دریافت فهمی از خود و دیگری به معنای عمیق کلمه صورت نمی‌گیرد. اندیشیدن در روابط متقابل معلم و فراگیران شکل می‌گیرد، فرصتی تازه در اختیار فراگیران قرار می‌دهد و فراگیران مدام در اندیشه تحقق بودن‌ها و شدن‌های فردی و اجتماعی تازه خود در نسبت با هم قرار می‌گیرند (باقری، ۱۳۸۶: ۱۵۰) و نیز می‌توانند این امکان‌های تازه را در ساحت اجتماع و در مواجهه با مسائل گوناگون تعیین بخشند.

نتیجه‌گیری

ساختارزدایی به عنوان یکی از جریان‌های مسلط قرن بیستم، با ورود به سازوکار آموزش به طور عام و سبک تدریس به طور خاص تلقی تازه‌ای از این مساله ارائه می‌دهد. ساختارزدایی قصد دارد به امکان‌های پنهان نظام آموزش رجوع کرده و آن‌ها را به پرسش بگیرد. مساله اساسی زدودن ساختارهای صلب در سبک تدریس است. به عقیده دریدا، سبک تدریس پویا و سیال به طور متعارف در درون خود بهره‌مند از ساختاری است که می‌تواند تناقضات و شکاف بسیاری ایجاد کند. ساختارزدایی فراتر از روش، ویروس وار به ساختارهای صلب از پیش شکل یافته نظام آموزشی رجوع کرده و با دگرگون کردن مولفه‌های مسلط در حوزه سبک تدریس وجوه مسکوت مانده آن را مورد چالش قرار می‌دهد. ساختارزدایی به مثابه امری تسهیل کننده در بهبود ساختار آموزش به مسائل عمیق تری می‌پردازد که متمایز از روش تدریس و پیچیده تر از آن است. صرف نظر از خود فرایند آموزش و چالش‌های منطقی در آن بسیاری از مسائل خارج از حوزه روش تدریس است. سبک تدریس به لایه‌های عمیق تر روابط میان یاددهنده و یادگیرنده توجه می‌کند و همین توجه می‌تواند ساختارهای صلب و یکنواخت ایجاد کند که خود آن ساختار آسیب‌زننده است. ساختارزدایی روایت تازه‌ای از سبک تدریس با توجه به روابط پیچیده معلم و فراگیر ارائه می‌دهد که در آن سایر مولفه‌ها تدریس از جمله معماری فضای تدریس، حذف معلم به مثابه کانون، تحول در فرایند نمره دهی و کیفیت آموزش، تحت انقیاد نبودن آموزش در فضای کلاس و به چالش کشیدن دوگانه محوری‌های گسترده در نظام آموزشی و مسایل بسیاری از این قبیل تحت الشعاع قرار می‌گیرد. سبک تدریس ساختارزدا با از هم گسستن ساختارهای ایستا در سبک تدریس فرصت پویایی به امکان‌های نادیده آن می‌دهد. امکان‌هایی که بتواند هم تسهیل در آموزش ایجاد کرده و هم با عبور از چالش‌های ذکر شده دگرگونی تازه‌ای به طور همه جانبه در نظام آموزشی و سبک تدریس به وجود آورد.

منابع

- اصغری، محمد. (۱۳۹۹). *درآمدی بر فلسفه معاصر غرب (از هوسرل تا رورتی)*، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- باقری، خسرو. (۱۳۸۶). *دیدگاه‌های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت*، تهران: انتشارات علم.
- خبازی کناری، مهدی. (۱۳۹۸). *دیفرانس، ساختارزدایی دریدا*، تهران: انتشارات سیاه‌رود.
- رویل، نیکلاس. (۱۳۸۸). *ژاک دریدا، ترجمه پویا ایمانی*. چاپ دوم، تهران: نشر مرکز.
- علیا، مسعود. (۱۳۹۵). *کشف دیگری همراه با لویناس*، چاپ دوم، تهران: نشر نی.
- کهن، لارنس. (۱۳۹۰). *متن‌هایی برگزیده از مدرنیسم تا پست مدرنیسم*، ترجمه عبدالکریم رشیدیان، تهران: نشر نی.

References

- Asghari, Mohammad. (2019). *An Introduction to Contemporary Western Philosophy*, (from Husserl to Rorty), Tehran: Research Institute of Humanities and Cultural Studies. (In Persian)
- Bagheri Khosrow (2006). *New Perspectives in the Philosophy of Education*, Tehran: Elam Publishing. (In Persian)
- Brown, B. (2003). Teaching Style vs. Learning Style, *Educational Resources Information Center*, 26, Retrieved 10 August 2010.
- Cahoone, E. Lawrence. (1999). *From Modernism to Postmodernism: An Anthology Expanded*, Translated by AbdulKarim Rashidian, Tehran: Ney Publishing. (In Persian)

- Derrida Jacques. (1979). Living On, translated by James Hulbert, in Harold Bloom et al, *Deconstruction and Criticism*, 75-176.
- Derrida, Jacques. (1966). *Structure, Sign and Play in the Discourse of the Human Science in the Writing and Difference*, translated by Alan Bass, London: Rutledge and Kegan Paul, (1978): 278 – 293.
- Derrida, Jacques. (1981). *Dissemination*, Translated by Barbara Johnson, Chicago: University of Chicago Press.
- Derrida, Jacques. (1982). *Image of Philosophy*, Translated by Alan Bass, Chicago: University Press.
- Derrida, Jacques. (1988). Letter to a Japanese Friend, In *Derrida and Difference*, Edited by David Wood; Robert Bernasconi, England: Northwestern University Press. (pp. 1-5)
- Derrida, Jacques. (1989a). *Memoirs for Paul de man*, Translated by Cecile Lindsay, Jonathan Culler; Eduardo Cadava; Peggy Kamuf, New York: Columbia University Press.
- Derrida, Jacques. (1995). *Limited Inc*, Translated by Samuel Weber; Jeffrey Mehlman, U.S.A: Northwestern University Press.
- Derrida, Jacques. (1997). *Of Grammatology*, Translated by Gayatri Chakravorty Spivak, Baltimore: John Hopkins University Press.
- Hoppenfeld, S. (2005). How Value and Philosophies Shape Spaces, presented at the J. Paul Getty Museum Symposium, from *Content to Play: Family – Oriented, Intractive Spaces in Art and History Museum* 4-5 June 2005.
- Khabbazi kenari, Mahdi. (2018). *Difference, Derrida's Deconstruction*, Tehran: Publishing Siahroud. (In Persian)
- Levinas, Emmanuel. (2007). *Totality and Infinity*, Published by Duquesne University Press, Pittsburgh, Pennsylvania, 15282. Twentieth Printing, February 2007.
- Morgan, Michael L. (2007). *Discovering Levinas*, Cambridge University Press.
- Olia, Masoud. (2015). *Another Discovery with Levinas*, 2nd edition, Tehran: Ney Publishing. (In Persian)
- Opdenaker, Marie. Christine; Jan Van Damme. (2006). Teacher Characteristics and Teaching Styles as Effectiveness Enhancing Factors of Classroom Practice, *Teaching and Teacher Education*, 22: 1-21.
- Ozmon, S.; Craver, M. (2003). *Philosophical Foundations of Education*, New Jersey.
- Royle, Nicholas. (2008). *Jacques Derrida*, Translated by Poya Imani. 2nd edition, Tehran: Markaz Publishing. (In Persian)
- Usher, R. & Edwards, R. (1994). *Postmodernism and Education*, New York & London: Routledge.
- Vaughn, Lisa & Baker, Raymond. (2001). Teaching in the Medical Setting: balancing teaching styles and teaching methods, *Medical Teacher*, 23: 610-613.