

ساخت‌شکنی رابطه سلسله‌مراتبی معلم و دانش‌آموز با توجه به اندیشه‌های ژاک دریدا

- مهدی یوسفی*
- سعید ضرغامی همراهِ**
- یحیی قاندي***
- علیرضا محمودنیا****

چکیده:

ساخت‌شکنی رویکردی است که ژاک دریدا آن را به صورت نظام‌مندی در آورده و در حوزه‌های گوناگون مورد استفاده قرار گرفته است. بر اساس این رویکرد، هر «متن» دارای قطب‌های متضادی است که یکی از آن‌ها دیگری را در زیر سلطه خویش قرار می‌دهد و بدین ترتیب، روابط سلسله‌مراتبی یا مرکز/پیرامون بین قطب‌ها شکل می‌گیرد. این رویکرد در تعلیم و تربیت هم مورد استفاده قرار گرفته و می‌توان آن را در مورد رابطه معلم و دانش‌آموز که ارتباطی سلسله‌مراتبی دارند، به کار برد و این رابطه را ساخت‌شکنی کرد تا ارتباطی متعادل میان معلم و دانش‌آموز برقرار شود. نتایج این پژوهش بیانگر آن است که هم اکنون رابطه مرکز/پیرامون بین معلم و دانش‌آموز در جریان است، طوری که معلم در قطب غالب و دانش‌آموز در قطب مغلوب قرار می‌گیرد. لذا باید با ساخت‌شکنی، آرایش میان آن‌ها را نشان داد و دانش‌آموز را از قطب مغلوب خارج ساخت و به باز تعریف نقش معلم و دانش‌آموز با توجه به این جابه‌جایی اقدام کرد تا راه برای ارتباط عادلانه و موازنه‌ای میان این دو فراهم شود. توجه به مباحثی همچون راهنمایی و همیاری معلم در فرایند یادگیری و آسان‌سازی این فرایند توسط وی، یاددهی روش یادگیری چیزها به جای یاددهی خود آن‌ها، یادگیری معلم از دانش‌آموز و نقش‌آفرینی پررنگ‌تر دانش‌آموزان در سر کلاس‌های درس بیانگر رابطه متعادل معلم و دانش‌آموز است.

دریدا، ساخت‌شکنی، تعلیم و تربیت، دانش‌آموز، معلم.

کلید واژه‌ها:

تاریخ دریافت مقاله: ۹۳/۷/۲۷ □ تاریخ شروع بررسی: ۹۳/۱۰/۲۸ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۴/۳/۲۵

* دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه خوارزمی تهران Mehdy.u@gmail.com
** عضو هیئت علمی دانشگاه خوارزمی تهران Zarghamii2005@yahoo.com
*** عضو هیئت علمی دانشگاه خوارزمی تهران yahyaghaedy@yahoo.com
**** عضو هیئت علمی دانشگاه خوارزمی تهران alirezamahmudnia@yahoo.com

مقدمه

ساخت‌شکنی^۱ رویکردی است که بیش از هر کس دیگر با نام ژاک دریدا^۲ (۲۰۰۴-۱۹۳۰) فیلسوف الجزایری تبار و یهودی فرانسوی گره خورده است و این اندیشمند بیشترین نقش را در بیکربندی این رویکرد داشته است. و این رویکرد فلسفی - انتقادی بیش از ۴۵ سال مورد واکاوی‌های فراوان قرار گرفته است (رس^۳، ۲۰۱۱). دریدا که در کنار کسانی چون لیوتار^۴، فوکو^۵ و نیچه^۶ از فیلسوفان پسا مدرن^۷ محسوب می‌شود، فلسفه‌ای را بنا نهاد که در مخالفت با ساخت‌گرایی^۸ شکل گرفت، زیرا به جای آنکه همچون ساخت‌گرایی به تمرکز بر درون متن بپردازد، به حواشی و نقاط پیرامونی متن توجه نشان داد و به رویکرد پسا ساختارگرایی نزدیک شد. رویکرد پسا ساختارگرایی که همواره به بیان امور آشنا در قالبی نوین می‌پردازد، نقد تقابل‌های دو تایی همچون ما/آن‌ها، شهروند/ غیر شهروند و قانونی/ غیر قانونی را مورد توجه قرار داده و نشان می‌دهد که چگونه این تقابل‌ها، ارزش‌های سلسله‌مراتبی و ساختگی به وجود می‌آورند (پیترز^۹ و بوربلز^{۱۰}، ۲۰۰۴، ص. ۱۷). بر چنین مبنایی، دریدا هم که در اندیشه‌های پسا ساختارگرایانه و پست مدرن خود تحت تأثیر کسانی چون هایدگر^{۱۱}، نیچه، هوسرل^{۱۲} و فروید قرار گرفته بود، با مطرح ساختن نقدهایی بر متافیزیک حضور افلاطونی و رویکرد حضور/گفتار محور در اندیشه فلسفی غرب، به نقد آثار فیلسوفان پیشین خود پرداخت و نقدهایی بنیان‌کن بر افلاطون، روسو، دکارت، هگل، سوسور و ... بیان داشت و در مقابل، با ارائه رویکرد ساخت‌شکنی به دگرگون کردن روابط سلسله‌مراتبی و مرکز/ پیرامون پیشینیان پرداخت و توجه خود را معطوف به حواشی امور کرد. از این روی، چنین به نظر می‌آید که یکی از مهم‌ترین رویکردهایی که برای بر هم زدن ارتباط‌های یک‌سویه و به وجود آوردن شکل نوینی از روابط و نقش‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرد، رویکرد ساخت‌شکنی است و می‌توان با استفاده از آن، به بر هم زدن روابط سلسله‌مراتبی اقدام کرد (بیستا^{۱۳}، ۲۰۱۸؛ کاهن^{۱۴}، ۲۰۰۱؛ ضرغامی، ۲۰۱۱؛ گریسون^{۱۵}، ۲۰۰۳؛ تریفوناس^{۱۶}، ۲۰۰۰). در این راستا، پژوهش‌های کسانی چون بیستا (۲۰۰۴ و ۲۰۱۱)، باقری و خسروی (۲۰۱۱ و ۲۰۱۲) و ... بیانگر امکان کاربرد این رویکرد در عرصه تربیتی چون روابط معلم و دانش‌آموز، آموزش دینی، مطالعات بین رشته‌ای و ضرورت بر هم زدن روابط مرکز/ پیرامون بین رخدادهای گوناگون است.

با عطف توجه به اینکه ارتباط سلسله‌مراتبی را می‌توان در ارتباط معلم و دانش‌آموز هم مشاهده کرد، به نظر می‌آید می‌توان با توجه به رویکرد دریدا دست به ساخت‌شکنی این ارتباط زد و به ترسیم ارتباطی نوین پرداخت. با توجه به نقش اساسی معلم و دانش‌آموز در پیروزی و یا شکست نظام‌های تربیتی، هم اکنون شاهد آن هستیم که جایگاه آن‌ها در فرایند یاددهی - یادگیری دارای مشکلات فراوانی است و گونه‌ای از روابط یکنواخت و غیر منعطف بین آن‌ها در جریان است (تریفوناس، ۲۰۰۰؛ اولمر^{۱۷}، ۱۹۸۵؛ میرز^{۱۸} و رینگ^{۱۹}، ۲۰۰۲) که همین امر، باعث کاهش کارایی و عدم پویایی معلم و دانش‌آموز می‌شود. از این منظر است که تریفوناس (۲۰۰۰) می‌گوید دریدا مخالف تعاریف سنتی و یک‌طرفه از

نقش معلم و دانش‌آموز در فرایند تدریس بود و به همین جهت ضرورت ایجاد تغییر در نقش و جایگاه این دو را مورد تأکید قرار داد. پس روشن است که رویکرد ساخت‌شکنی در ضمن مخالفت با روابط سلسله‌مراتبی و مرکز/پیرامون معلم و دانش‌آموز، در پی آن است که چگونگی آزادسازی قطب‌های تضاد و روابط یکنواخت را نشان دهد و در راستای رفع این تعارض‌ها اقدام کند. در ادامه این نوشتار بدین امر اشاره خواهیم کرد.

■ روش پژوهش

روش یا به عبارت بهتر، شبه روش مورد استفاده در این نوشتار، همان ساخت‌شکنی است. بیشتر صاحب‌نظران در موضوع ساخت‌شکنی، بدین مطلب اشاره دارند که نمی‌توان ساخت‌شکنی را به‌عنوان یک روش پژوهشی، به معنای ساخت‌مند و متدولوژیکی آن، مورد استفاده قرار داد؛ بلکه باید آن را به‌عنوان شبه‌روش و یا رهنمودی کلی برای شکستن ساخت متن به‌کار گرفت که به خودی خود و بدون برنامه‌ریزی رخ می‌دهد (بیستا، ۲۰۰۴). در این راستا، دریدا (۱۹۹۱) که به‌دنبال آن بود تا از برداشت روش‌گونه از ساخت‌شکنی جلوگیری به عمل آورد، اشاره دارد که نباید ساخت‌شکنی را روشی ساخت‌گونه و چارچوب‌مند در نظر آورد، بلکه ساخت‌شکنی رهنمودی کلی برای تحلیل انتقادی متن است تا روابط سلسله‌مراتبی و ناعادلانه آن را به نمایش گذارد. وی در ادامه می‌افزاید که ساخت‌شکنی، رویکردی شیوه‌محور و یا گفتمان‌محور هم نیست و نمی‌توان آن را دارای چارچوبی مشخص و همچون «تئوری» نگریست؛ از این روی، این مطلب را یادآور می‌شود که هیچگاه نمی‌توان ساخت‌شکنی را محدود به حدود مشخصی کرد و ساخت‌شکنی از تعیین حدود گریزان است. بر چنین مبنایی است که وی (۱۹۹۱ ص ۲۷۵) در جمله‌ای کوتاه می‌نویسد «ساخت‌شکنی به صورت همزمان، همه چیز هست و هیچ چیز نیست» زیرا به شیوه، شکل و یا سبکی خاص محدود نمی‌شود. حتی او در گامی فراتر اشاره دارد که همین عدم تعین و شکل‌ناپذیری را نیز نمی‌توان به‌عنوان ویژگی اساسی ساخت‌شکنی در نظر گرفت، زیرا در چنین صورتی باز هم برای آن، ماهیتی در نظر گرفته‌ایم، و این برخلاف ساخت‌شکنی است. همچنین لوسی^{۲۰} (۲۰۰۴) اشاره دارد که اگر بخواهیم بگوییم ساخت‌شکنی فلان چیز است و آن را در چارچوبی محصور گردانیم، دیدگاه دریدا را زیر پا گذاشته و ساخت‌شکنی را نقض کرده‌ایم؛ زیرا این دیدگاه ساخت‌مند و روش‌گونه نمی‌شود و از این امر گریزان است.

شاید بتوان گفت که گشه^{۲۱} یکی از متفکرانی بوده است که بیش از هر کس دیگر ساخت‌شکنی را به‌عنوان «روش» مورد بحث قرار داده است (باقری، سجادیه و توسلی، ۱۳۸۹، ص. ۳۹۱). این در حالی است که در مبحث روش‌مند بودن ساخت‌شکنی اختلاف نظرها فراوان است و دیدگاهی یکسان، پیرامون چستی روش ساخت‌شکنی وجود ندارد. باقری و خسروی (۲۰۱۱ و ۲۰۱۲) به دو گونه متفاوت از ساخت‌شکنی اشاره دارند. آن‌ها با تقسیم ساخت‌شکنی به دو گونه درونی و بیرونی،

ساخت‌شکنی رابطه سلسله‌مراتبی معلم و دانش‌آموز با توجه به اندیشه‌های ژاک دریدا

می‌گویند با مروری بر آثار دریدا مشخص می‌شود که ساخت‌شکنی درونی حاکی از فرایندی است که به خودی خود رخ می‌دهد و بیشتر ناظر بر رسیدن به حقیقت می‌باشد. اما در ساخت‌شکنی بیرونی مبحث عدالت مورد توجه بیشتری قرار می‌گیرد و مفاهیمی چون تفاوت^{۲۲} و دیگری^{۲۳} در کانون توجه ساخت‌شکنی قرار می‌گیرند و لذا در اینجا، گشودگی و همچنین «عدالت» در نسبت به «دیگری» مورد تأکید قرار می‌گیرد. به عبارت دیگر، می‌توان گفت که هر دوگونه خوانش ساخت‌شکنی، اعم از درونی و یا بیرونی، معتبر خواهند بود و بسته به درونی و یا بیرونی بودن ساخت‌شکنی، هدف از آن‌ها دگرگون می‌شود و روی مباحث حقیقت و یا عدالت توجه بیشتری می‌شود. برخی از متفکرانی که ساخت‌شکنی را به عنوان روش پژوهش مورد بحث قرار داده‌اند، بر این نکته پافشاری می‌کنند که نمی‌توان ساخت‌شکنی را به عنوان یک روش مستقل^{۲۴} پژوهشی در نظر گرفت و اصولاً نمی‌توان نام روش را بر آن نهاد، بلکه ساخت‌شکنی رخدادی^{۲۵} است که در درون متن رخ می‌دهد و مشخص‌کننده آن چیزی است که در درون متن جریان دارد و مرکزیت متن و کلی‌گرایی آن را از بین می‌برد (بیستا، ۲۰۱۱b؛ لوسی، ۲۰۰۴؛ کاهن، ۲۰۰۱). به عنوان مثال بیستا (۲۰۰۴) سخن از «خود ساخت‌شکنی»^{۲۶} به میان می‌آورد که بیانگر آن است که ساخت‌شکنی نیازمند به برنامه‌ریزی و آمادگی پیدا کردن برای انجام آن نیست، بلکه این امر خودش به وقوع می‌پیوندد و متن‌های گوناگون، ساخت خود را به صورت خودکار می‌شکنند و نیازی به اقدام کنشی و فرایندی پژوهشگر ندارد. شاهد این افراد بر مدعای خود، مبنی بر روش‌مند نبودن ساخت‌شکنی، نبود هیچ‌گونه فرایند مرحله‌ای در آثار دریدا است. در واقع مروری بر آثار دریدا در زمینه ساخت‌شکنی نیز بیانگر آن است که وی، حداقل، ساخت‌شکنی را همچون روشی پژوهشی نام نبرده و بر این باور است که ساخت‌شکنی در درون متن اتفاق می‌افتد و نیازی بدان نیست که برای رخ دادن آن، از قبل برنامه‌ریزی صورت گیرد. در این راستا دریدا (۱۹۹۱) می‌گوید که نمی‌توان به ساخت‌شکنی نام روش نهاد و آن را همچون یک روش پژوهش به کار گرفت و شاید بهتر آن باشد که ساخت‌شکنی را چون بینشی انتقادی در مورد چگونگی روبه‌رو شدن با انواع متون لحاظ کرد. بر چنین مبنایی وی بیان می‌دارد که ساخت‌شکنی همچون گونه‌ای رویکرد و خوانش بوده و نظریه خاص فلسفی نیست و از پذیرش هرگونه چارچوب روش‌مند و ثابت پرهیز دارد و از این روی، نمی‌توان عنوان روش بر آن نهاد.

از این روی، ضمن پذیرش روش‌مند نبودن ساخت‌شکنی و مخالفت دریدا با برداشت روش‌گونه از آن، مراجعه به آثار دریدا نشان دهنده آن است که وی، با استفاده از رهنمودهایی کلی، به ساخت‌شکنی تقابل‌های مطرح در نوشته‌های روسو و کانت^{۲۷} و ... پرداخته است (سجویک^{۲۸}، ۲۰۰۱؛ باقری و همکاران، ۱۳۸۹). لذا در ادامه این نوشتار هم با اشاره به رهنمودهای کلی به‌کار رفته در آثار وی که توسط اندیشمندان اصلی این حوزه همچون پیترز، بیستا، باقری و ... مطرح شده‌اند، به بررسی رابطه تک‌سویه معلم و شاگرد می‌پردازیم.

■ ساخت‌شکنی ارتباط سلسله‌مراتبی معلم و دانش‌آموز

به نظر می‌رسد یکی از مناسب‌ترین حوزه‌های کاربرد ساخت‌شکنی در مسائل تربیتی، مبحث روابط سلسله‌مراتبی و مرکز/پیرامون معلم و دانش‌آموز است، هنگامی که در آن معلم در جایگاهی غالب و دانش‌آموز در جایگاه مغلوب قرار می‌گیرد و رابطه متعادل آن‌ها برهم می‌ریزد. در این‌گونه روابط، معلم جریان یاددهی - یادگیری را بر اساس میل، علایق و صلاح‌دید خود تعیین می‌کند و توجه خاصی به نیاز و خواست دانش‌آموزان ندارد و همچنین، احساس اطاعت از معلم و فرمان‌پذیری از وی تشویق می‌شود (قائدی، ۱۳۸۸). به عبارت دیگر، رابطه معلم و دانش‌آموز، رابطه‌ای یک‌طرفه و حاکی از تسلط معلم است که در این ارتباط تحکمی، دانش‌آموز باید خود را با خواست و نیاز معلم تطبیق دهد و مطالب بیان‌شده توسط وی را به خاطر بسپارد و جای هیچ‌چون و چرایی در مطالب بیان‌شده از سوی وی وجود ندارد. با این حال و در شرایط امروزی نظام‌های تربیتی، شاهد آنیم که با توجه به ورود فناوری‌های نوین همچون رایانه، اینترنت، وسایل آموزشی و تأثیر آن در به‌هم ریختن رابطه متقابل استاد و دانشجو (دریفوس^{۲۹}، ۲۰۰۹) هم اکنون ضرورت تغییر در این شرایط احساس می‌شود و باید فضایی را ایجاد کرد که نظام آموزشی معلم‌محور به نظام آموزشی مبتنی بر همکاری بین معلم و دانش‌آموز دگرگون شود. در این راستا، گیسون^{۳۰} (۲۰۰۶) اشاره به نقش‌های نوینی دارد که در آن، مسئولیت معلم از انتقال بی‌کم‌وکاست اطلاعات به ذهن دانش‌آموز، به راهنمایی او و همیاری با او در امر یادگیری بدل می‌شود. در اینجا معلم مطلوب آن کسی است که صرفاً بر بیان مطالب و انتقال آن‌ها به ذهن دانش‌آموز پافشاری نداشته باشد، بلکه همچون خود دانش‌آموز در یادگیری مشارکت کند و دوشادوش آن‌ها به فراگیری بپردازد. طبق نتایج پژوهش‌های صورت گرفته، هم اکنون چنین فضایی در برخی از کشورها فراهم شده است و فضای کلاس به سوی استفاده بیشتر از فناوری‌های نوین در جهت افزایش نقش دانش‌آموزان، تسهیل فرایند آموزش و کاهش نقش معلمان سیر می‌کند (گالانولی^{۳۱}، مورفی^{۳۲} و گاردنر^{۳۳}، ۲۰۰۴؛ کایرک وود^{۳۴} و پرایس^{۳۵}، ۲۰۰۵؛ پسی^{۳۶}، ۲۰۰۶ و وانگ^{۳۷}، ۲۰۰۸)، اما در کشور ایران به نظر می‌آید هنوز چنین شرایطی به‌صورت کامل محقق نشده است و لذا ضرورت بازنگری در نظام‌های آموزشی و جایگاه معلم و دانش‌آموز احساس می‌شود (مهرمحمدی، ۲۰۰۶). هم اکنون که ضرورت دگرگون کردن این شکل از کنش بین معلم و دانش‌آموز خاطر نشان شد، می‌توان با استفاده از ساخت‌شکنی به برهم زدن آن پرداخت. در این راستا، پیترز و بوربلز (۲۰۰۴) که رهنمودهایی کلی برای به‌کارگیری ساخت‌شکنی مطرح کرده‌اند، سخن از سه رهنمود کلی در کاربرد ساخت‌شکنی به میان می‌آورند که می‌توان آن را در ارتباط معلم و دانش‌آموز هم به کار گرفت. بنابراین در این قسمت سعی می‌کنیم، با استفاده از این سه رهنمود، به چگونگی ساخت‌شکنی شکل کنونی روابط بین معلم و دانش‌آموز بپردازیم.

۱. یافتن دوگانگی‌ها

پیترز و بوربلز (۲۰۰۴) اشاره دارند که در طول تاریخ تفکر بشری، سلسله‌مراتب‌هایی ارزشی شکل گرفته‌اند که موجب برتری بخشیدن به دسته‌ای از مفاهیم در مقابل مفاهیم مقابل آن‌ها پرداخته‌اند که از آن جمله، می‌توان به سلسله‌مراتب ارزشی میان مرکز/ پیرامون، فلسفه/ ادبیات، مرد/ زن، گفتار/ نوشتار و... اشاره کرد. آن‌ها می‌گویند، در عصر حاضر، در مقابل این بی‌عدالتی نهادینه‌شده در تاریخ تفکر بشری، همواره کسانی بوده‌اند که به مقابله با این شرایط پرداخته و زمینه‌های نفی برتری مذکور را فراهم ساخته‌اند که از آن جمله می‌توان به نیچه، هایدگر و دریدا اشاره کرد. آن‌ها ضمن اشاره به دو فضای ساختارگرایی و پس‌ساختارگرایی، می‌گویند که ساختارگرایی، همان تقابل‌های دوتایی و سلسله‌مراتبی گذشته را تکرار کرده و بر آن پای فشرده است، ولی پس‌ساختارگرایی که نمایندگانی همچون لیوتار، فوکو، دریدا و... دارد، به مقابله با این شرایط پرداخته است. بر چنین اساسی، در دوران پس‌ساختارگرایی شرایطی پیش آمد که نفی تضادهای سلسله‌مراتبی را مورد توجه قرار داد. آن‌ها با اشاره به پیشگامی دریدا در این حوزه، نخستین رهنمود در از بین بردن روابط سلسله‌مراتبی در آرای وی را یافتن دوگانگی‌ها و آشکار ساختن تقابل‌ها می‌دانند.

در این رهنمود کلی، ساخت‌شکنی همچون چشم تیزبینی است که روابط سلسله‌مراتبی را مورد کاوش خود قرار می‌دهد و پس از به دام انداختن و کشف این روابط که پنهانی و در لفافه پیچیده هستند، آن را آشکار ساخته و بر همگان می‌نمایاند. مروری بر آثار دریدا در خوانش وی از آثار فیلسوفان پیشین خود همچون افلاطون، روسو و هگل گرفته تا دو سوسور و لوی اشتراوس همگی بیانگر کشف و آشکارسازی تقابل‌های دو سویه‌ای مثل گفتار و نوشتار، طبیعت و فرهنگ، خود و دیگری (گریسون، ۲۰۰۳)، ارباب و بنده، درون و بیرون (دریدا، ۲۰۰۸) و مانند این‌ها در آثار متفکران نامبرده می‌باشد. بر این اساس، تاریخ تفکر فلسفی غرب همواره بر بنیان تقابل‌ها و سلسله‌مراتب شکل‌گرفته که از جمله می‌توان به تقابل‌هایی بین گفتار و نوشتار، مرد و زن، فیزیک و متافیزیک و مانند این‌ها در آثار فیلسوفان آغازین یونان و از جمله افلاطون اشاره کرد. تقابل دو قطبی در آرای دکارت هم در قالبی دیگر خودنمایی کرده و آن تقابل بین سوژه و ابژه و یا ذهن و عین در آرای فلسفی اوست. روسو هم با توجه نشان دادن به تقابل بین طبیعت و فرهنگ و اهمیت دادن به طبیعت در مقابل فرهنگ، بار دیگر این نگاه دو قطبی و مرکز و پیرامون را به منصفه ظهور رساند. هگل دیگر فیلسوف بزرگی بود که بین ارباب و بنده و روح و ماده تفاوت یا تقابل قائل شد و یکی را نسبت به دیگری مهم‌تر انگاشت. حتی امروزه و در دنیای مدرن هم می‌توان به نمونه‌هایی از این نگاه‌های سلسله‌مراتبی اشاره داشت. مثال‌هایی همچون شهروند و غیرشهروند، غربی و غیرغربی، جهانی و محلی، خود و دیگری و مانند این‌ها مثال‌هایی امروزی از تقابل سلسله‌مراتبی هستند. بنابراین، در گام نخست، ساخت‌شکنی ناظر بر آن است که نشان دهد در عرصه‌های گوناگون روابطی شکل می‌گیرند که در آن، نوعی ارتباط سلسله‌مراتبی مطرح می‌شود

که سبب می‌شود در آن، دوگانگی‌هایی ایجاد شود که یکی از سویه‌ها خود را بر سویه دیگر تحمیل کند. در زمینه موضوع پیش روی این پژوهش، می‌دانیم که ارتباط یک‌سویه بین معلم و دانش‌آموز پیشینه‌ای طولانی دارد و از گذشته‌های دور مورد توجه بوده است. مثلاً می‌توان به روش‌هایی همچون سخنرانی اشاره کرد که در آن، فرد سخنران با هدف انتقال اطلاعات و دانش خود به ایراد سخنرانی می‌پردازد و هر آنچه را که می‌داند، به طرف مقابل خود انتقال می‌دهد و طرف مقابل هم ناچار است مطالب بیان شده را همچون اطلاعاتی ارزشمند و بی‌بدیل به خاطر بسپارد. میرز و رینگ (۲۰۰۲) با اشاره به رابطه معلم و دانش‌آموز و شیوه‌های سنتی حاکم بر آموزش و یادگیری در قرن‌های ۱۸ و ۱۹ میلادی، می‌گویند که در آن دوره به یادگیری همچون فرایندی نگرسته می‌شد که چیزی جز انتقال دانش از معلم به دانش‌آموز نبود. آن‌ها با اشاره به انواع مدل‌های تربیتی و تدریسی در دوره‌های گذشته، به مدلی با عنوان «مدل دیسپلینی» اشاره دارند که همان انتقال دانش از معلم به دانش‌آموز است. در مدل نامبرده، معلم در جایگاهی بالاتر و برتر از دانش‌آموز نگرسته می‌شود. نکته مهم در مدل دیسپلینی آن است که این ارتباط متقابل، نه ارتباطی دوسویه بلکه ارتباطی یک‌سویه و سلسله‌مراتبی را شکل دهد. علاوه بر آن، می‌توان به تقسیم‌بندی گیبسون از مدل‌های تدریسی مورد استفاده معلمان اشاره کرد که بسته به میزان نقش‌آفرینی معلمان در آن، این مدل‌ها به مدل‌هایی معلم‌محور بدل می‌شوند. وی در ضمن اشاره به گونه‌های تدریس، از مدلی تحت عنوان مدل «معلم‌محوری» یا انتقال دانش سخن می‌گوید که در آن، ارائه مجموعه‌ای از دانش با استفاده از روش‌هایی مانند سخنرانی و ارائه تمرین‌های گروهی و تکرار مهم است و فرایند یادگیری برای معلم کاملاً قابل پیش‌بینی و کنترل‌پذیر است (گیبسون، ۲۰۰۶). در این راستا، فوکو نیز، که هم داستان با دریدا به سلسله‌مراتب‌های گوناگون و شکل‌گیری روابط غالب و مغلوب توجه نشان می‌دهد، این روابط غالب و مغلوب را در جامه «روابط قدرت» مورد توجه قرار داده است که در آن، یک سوی ارتباط از قدرتی فراوان برخوردار است و سوی دیگر ارتباط از ابزارهای به‌کارگیری قدرت بی‌بهره می‌ماند. هینز (۱۹۹۱)، به نقل از باقری و همکاران، (۱۳۸۹) با الگوبرداری از روش فوکو در بررسی روابط حاکی از قدرت، به انواع تفکر نقاد بر اساس نوع ارتباط قدرتی بین معلم و دانش‌آموز اشاره می‌کند و می‌گوید که در برخی از انواع ارتباط قدرتی، سلسله‌مراتب قدرت بین معلمان و دانش‌آموزان به قوت خود باقی می‌ماند و روابط غالب و مغلوب حفظ می‌شود. به عبارت دیگر، ارتباط‌هایی بین معلم و دانش‌آموز شکل می‌گیرد که قدرت انتشار یافته بین معلم و دانش‌آموز در آن، نقش هر یک از این دو مؤلفه را تعیین می‌کند. در این ارتباط قدرتی، باز هم این معلم است که دارای قدرت فراوانی است و آن به دلیل جایگاه برتر و مرکزی وی می‌باشد، به همان نسبت هم دانش‌آموز، به دلیل آن که در مراتب پایینی از قدرت قرار می‌گیرد، دارای قدرت چندانی نیست و ناچار است به ارتباطی غالب و مغلوب تن در دهد که وی در آن مغلوب و بدون قدرت است. پیترز و بوربلز (۲۰۰۴) هم ضمن اشاره به اینکه فوکو یکی از بنیان‌اصلاحات آموزشی فرانسه بوده است،

ساخت‌شکنی رابطه سلسله‌مراتبی معلم و دانش‌آموز با توجه به اندیشه‌های ژاک دریدا

می‌گویند که وی بود که به روابط قدرت و ابزارهای کنترل و نظارت در مدارس می‌پرداخت و گفت در چنین محیطی دانش‌آموز مجبور است دانش و خودش را به‌عنوان داندۀ آن باز تولید کند و از این روی، روابط قدرت همچنان به قوت خود باقی مانده و دست نخورده می‌ماند.

براساس آنچه در این قسمت بیان شد، آشکار می‌شود که هم اکنون نیز ارتباط سلسله‌مراتبی بین معلم و دانش‌آموز در جریان است که در یک سوی این ارتباط، معلم قرار دارد با قدرتی فراوان که می‌تواند سمت و سوی فرایند تدریس را تعیین کند و در سوی دیگر دانش‌آموز قرار دارد که باید گوش به فرمان معلم باشد و از جایگاه یک مغلوب، نکته‌ها و مطالب بیان‌شده توسط معلم را پذیرا باشد.

۲. زدودن برتری

پیترز و بوربلز (۲۰۰۴) اشاره دارند که پس از یافتن روابط مرکز/پیرامون و برتری یکی بر دیگری، ساخت‌شکنی در پی آن است که این برتری را بر هم زده و از بین ببرد و جایی برای باقی ماندن سلسله‌مراتب پیشین باقی نگذارد. پیش از این اشاره کردیم که ساخت‌شکنی رویکردی انتقادی است که با استفاده از چشمی تیزبین به شناسایی و کشف تضادها و سلسله‌مراتب ارزش‌ها می‌پردازد. هر چند برخی از متفکران بر آن‌اند که ساخت‌شکنی به خودی خود رخ می‌دهد و لزوماً نیاز به اقدامی در رفع تناقض‌ها به معنای روش‌مند آن نیست و صرفاً به شناسایی و آشکارسازی آن می‌پردازد (بیستا و میدما^{۳۸}، ۲۰۱۱؛ کاهن، ۲۰۰۱؛ لوسی، ۲۰۰۴) ولی نوع نگاه ساخت‌شکنانه به انتقادی اندیشی بیانگر آن است که یکی از تفاوت‌ها و برتری‌های رویکرد ساخت‌شکنانه بر دیگر رویکردهای انتقادی در این مطلب نهفته است که ساخت‌شکنی تنها به کشف تضادها و روابط بالا و پایین اکتفا نمی‌کند، بلکه پس از کشف این‌گونه ارتباط‌های تقابلی در پی نفی آن هم بر می‌آید. بنابراین ساخت‌شکنی ارتباطی عمیق با مبحث عدالت دارد. پیوند بین ساخت‌شکنی و عدالت تا بدان‌جاست که شاید بتوان سخن از همسانی عدالت و ساخت‌شکنی به میان آورده و یکی از آشکارترین جنبه‌های ساخت‌شکنی را همان داشتن نگاه عدالت‌جویانه آن دانست.

با توجه به نگاه عدالت‌محورانه این رویکرد، ساخت‌شکنی در پی آن است که ارتباط نامتعادل معلم/ دانش‌آموز را بر هم زند و زمینه ارتباط متقابل/ متعادل را فراهم سازد. لذا ساخت‌شکنی در مقام نفی برتری یک‌سویه قطب بر سویه دیگر آن بر می‌آید و ارتباط سلسله‌مراتبی را بر هم می‌زند. اشاره تریفوناس به اینکه دریدا مخالف انتقال دانش از معلم ماهر به دانش‌آموز مطیع و فرمانبردار بوده است، در همین راستا قابل ارزیابی است (تریفوناس، ۲۰۰۰). همچنین توجه ادگوس به ارتباط یک سویه معلم و دانش‌آموز و ضرورت بر هم زدن آن در این راستا مورد توجه می‌باشد و لزوم آن را آشکار می‌سازد که این رابطه باید بر هم ریزد. بر چنین مبنایی، سخن از ضرورت پذیرش دانش‌آموز به عنوان عنصر «دیگری» و مغفول مانده فرایند تربیت به میان آید و لزوم توجه بیشتر به وی مطرح می‌شود (ادگوس^{۳۹}،

(۲۰۰۱). باز، بر چنین مبنایی است که اولمر (۱۹۸۵) معتقد است که یکی از مشخصه‌های اندیشه دریدا توجه وی به آرایش^{۴۰} و غلاف‌شدگی^{۴۱} مفاهیم است، به این معنا که مفهیمی که در ظاهر دوسویه و سلسله‌مراتبی به نظر می‌آیند، دارای ارتباطی متعادل و متقابل هستند و بر روی هم تأثیر می‌گذارند و همدیگر را تعیین می‌کنند. لذا معلم و دانش‌آموز هم در جریانی متعادل با هم قرار دارند که بر روی هم مؤثرند؛ نه آنکه معلم را در جایگاهی برتر ببینیم و دانش‌آموز را متأثر از وی بنگریم.

از سوی دیگر، شاید بتوان گفت که بازنگری در رابطه معلم و دانش‌آموز، نه تنها ضرورتی ساخت‌شکنانه است بلکه یکی از ضرورت‌های جهان کنونی و متأثر از فناوری‌های نوین می‌باشد. هم‌اکنون و با توجه به توانایی بالای دانش‌آموزان در استفاده از فناوری‌های نوین و حتی گاهی پیش‌تر بودن آن‌ها، در این زمینه، از معلمان خود، دیگر منبع یادگیری دانش‌آموز صرفاً به معلم محدود نیست، بلکه دانش‌آموز در کنار معلم از مزیت‌های دیگر منابع یادگیری هم استفاده می‌کند و فرایند تربیتی وی، حتی بیشتر از آنکه در کلاس درس شکل گیرد، بیرون از کلاس و در فضای مجازی شکل می‌گیرد. بر چنین مبنایی است که میرز و همکاران اشاره دارند که معلم نباید از جایگاه اقتدار و قدرت با دانش‌آموز برخورد کند، بلکه باید برتری معلم بر دانش‌آموز زده شود و ضمن برقراری ارتباطی متعادل دانش‌آموز به نقش‌آفرینی بیشتری بپردازد (میرز و رینگ، ۲۰۰۲).

۳. وارونه ساختن سلسله‌مراتب ارزشی

همان‌گونه که پیش از این هم بیان شد، یکی از ویژگی‌های رویکرد ساخت‌شکنانه آن است که به بیان مفاهیم آشنا در قالبی نوین می‌پردازد و امور آشنا را به اموری ناآشنا بدل می‌سازد. تلاش دریدا برای آشکارسازی تقابل گفتار/نوشتار، خود/دیگری، همسانی/تفاوت، حضور/غیاب و مانند این‌ها و از بین بردن این تقابلهای، بیانگر آن است که وی پس از کشف و آشکارسازی تقابل، قطب غالب را به زیر کشیده و به مطرح کردن قطب مغلوب در جامعه‌ای نوین پرداخته است تا زمینه ارتباطی متعادل فراهم شود. به‌عنوان مثال، دریدا (۲۰۰۸) اشاره می‌کند که ایجاد تقابل بین بیرون و درون و مرکز انگاشتن درون در مقابل حاشیه‌ای بودن بیرون، قابل‌پذیرش نیست و این دو امر در کنار هم معنا می‌شوند و اگر یکی از آن‌ها وجود نداشته باشد دیگری هم معنای خود را از دست می‌دهد. به عبارت دیگر می‌گوید اگر چیزی را نتوان به‌عنوان درون در نظر گرفت دیگر بیرونی هم وجود ندارد، و به همین نسبت هم اگر چیزی به‌عنوان بیرون و حاشیه مطرح نباشد صحبت از درون و مرکز بیهوده می‌نماید. بنابراین پیترز و بوربلز (۲۰۰۴) اشاره دارند که رویکرد ساخت‌شکنانه به دنبال وارونه‌سازی برمی‌آید و قطب پیرامونی را از جایگاهی حاشیه‌ای بیرون آورده و آن را در مفهومی نوین، به مرکز می‌برد تا ارتباطی متعادل برقرار شود. در مورد موضوع این پژوهش و با توجه به زدودن برتری معلم نسبت به دانش‌آموز، نیازمند آن هستیم که با دست زدن به مفهوم و پردازی نوین، روابط پیشین را که دیگر وجود ندارند در شکل مفاهیم

ساخت‌شکنی رابطه سلسله‌مراتبی معلم و دانش‌آموز با توجه به اندیشه‌های ژاک دریدا

و واژگان تازه‌ای مطرح سازیم. در نتیجه کاربست ساخت‌شکنی در روابط معلم و دانش‌آموز، دانش‌آموز که عنصر مغفول مانده و حاشیه‌ای فرایند تربیتی بود و «دیگری» به حساب می‌آمد و کنش بین معلم و دانش‌آموز را تشکیل می‌داد اکنون از حاشیه به متن می‌آید تا زمینه رابطه‌ای متعادل‌تر را فراهم سازد. در نتیجه این تغییر نگاه، هم اکنون زمینه نقش‌آفرینی بیشتر دانش‌آموز فراهم می‌شود و از این پس این دانش‌آموز است که با راهنمایی معلم، مسئولیت یادگیری خویش را به دست می‌گیرد. در این راستا، گیسیون (۲۰۰۶) و میرز و رینگ (۲۰۰۲) اشاره دارند که در دنیای کنونی و با توجه به آنکه انتقال اطلاعات از جانب بزرگ‌سالان به افراد کوچک‌تر رنگ باخته است، دگرگونی‌هایی در نقش‌ها و هنجارها پیش آمده که ضرورت عملکرد مستقل کوچک‌ترها را در کسب اطلاعات و نقش‌آفرینی آن‌ها را در این زمینه خاطر نشان می‌سازد. الگوی انتقال دانش که در گذشته‌های نه چندان دور مطرح بود جای خود را به الگوی ساخت دانش^{۲۲} داده است و این امر باعث شده که افراد به صورت مستقلانه به تولید دانش بپردازند. از همین روی، برخی پژوهشگران سخن از «جامعه دانشی»^{۲۳} به میان آورده‌اند که در آن هر کسی از توانایی تولید علم برخوردار است و می‌تواند به تنهایی و با استفاده از فناوری‌های نوین به تولید دانش بپردازد (بارنت^{۲۴}، استندیش^{۲۵}، ۲۰۰۲). گیسیون (۲۰۰۶) در ادامه و با ارتباط برقرار ساختن بین الگوی ساخت دانش و شرایط امروزی، می‌افزاید که با توجه به جابه‌جایی لازم بین معلم و دانش‌آموز برای رسیدن به تعادل، بسیاری ضرورت تغییر نقش معلم را از فرد «دانای در صحنه» به «راهنمای کنار صحنه» خاطر نشان کرده و معتقدند که از این پس معلم باید به عنوان آسان‌ساز فرایند یادگیری، مربی‌گری و پژوهش‌گری عمل کند؛ که نقشی با راهنمایی کردن‌های بهنگام دانش‌آموزان، آن‌ها را از سرگردانی می‌رهاند و زمینه نقش‌آفرینی بیشتر آن‌ها را فراهم می‌سازد. در این راستا می‌توان به ترسیم نوین از نقش معلم و چگونگی کنش وی پرداخت. بارت (به نقل از پیترز و بوربلز، ۲۰۰۴) به معلمانی اشاره دارد که ساکت می‌مانند، از صحبت در کلاس می‌کاهند و رو به سوی نوشتار می‌آورند، الگوهای قالبی و باورهای کلیشه‌ای را از بین می‌برند، مباحثه آزاد کلاسی را ترویج می‌دهند و سیاستی ضد اقتدارگرایانه را در کلاس به اجرا می‌گذارند. چنین تدریسی، میل به سوی تدریس ساخت‌شکنانه دارد و زمینه نقش‌آفرینی بیشتر دانش‌آموز و راهنمایی معلم را فراهم می‌سازد. برای مثال گونه «سقراطی» یکی از موارد مطرح در این زمینه است که در آن، دیالوگ بین معلم و دانش‌آموز مطرح است و دانش‌آموز خود باید به دنبال یافتن اطلاعات و دانستنی‌ها برود و به ساخت آن‌ها بپردازد (فیشر و همکاران، ۱۹۸۱، ص. ۶۶۳؛ به نقل از کوهن^{۲۶} و بیستا، ۲۰۰۱). در این رویکرد، که رویکردی مشارکتی و دو سویه است، دانش‌آموز به کنش خواهد پرداخت و دیگر آن عنصر مغفول مانده و منفعل رویکردهای پیشین نخواهد بود که صرفاً به گفته‌ها و نوشته‌های معلم گوش می‌داد و آن‌ها را بدون دستکاری به ذهن خود می‌سپرد و بر زبان خود جاری می‌کرد و در رفتار خود آشکار می‌ساخت. بر چنین بنیانی، رهنمود مورد اشاره پیترز و همکاران در راستای برقراری تعادل ارتباطی میان معلم و دانش‌آموز فراهم می‌شود.

■ نتیجه‌گیری ■

ساخت‌شکنی بر آن است که زدودن روابط سلسله‌مراتبی و ارزشی بین امور، لازمه رسیدن به عدالت میان این مفاهیم است. دریدا (۲۰۰۸) با رد قطبی‌اندیشی و دو‌انگاری، بر این نکته پافشاری می‌کند که اموری چون بیرون و درون، مرکز و پیرامون، گفتار و نوشتار و... در کنار هم معنا می‌شوند. وی که با تأثیرپذیری از ساخت‌گرایی به دنبال یافتن تضادهای دو قطبی بود، پا را از ساخت‌گرایان فراتر گذاشت و علاوه بر یافتن این تضادهای دو قطبی به دنبال ویران کردن و واژگونی این سلسله‌مراتب هم برآمد. بر چنین اساسی، دریدا ضمن یافتن تضادهایی همچون نوشتار/گفتار، درون/بیرون، کلی/جزیی و... واژگون ساختن این تضادها را هم پیشه خود ساخت که حاصل آن در مطرح شدن مفاهیمی همچون نوشتارشناسی به جای نشانه‌شناسی، متافیزیک تفاوت به جای متافیزیک حضور و... آشکار شد. وی که به مسائل تربیتی هم توجه نشان می‌داد بر آن بود که در عرصه تربیت همان مفاهیم دو قطبی میان معلم و دانش‌آموز وجود دارد و معلم به عنوان نمایانگر حقیقت در مقابل دانش‌آموز به عنوان بازتاب‌دهنده و پذیرنده آن رخ می‌نماید. چنین ارتباطی، دارای ضعف‌های فراوان از جمله پذیرا بودن دانش‌آموز، عدم خلاقیت وی، توجه نشدن به خواست‌ها و نیازهای او، یکنواختی فرایند تربیت و مسائلی مرتبط است که در کنار هم شرایطی را پیش می‌آورند که زمینه فراموشی دانش‌آموز را فراهم می‌سازد و وی به عنصری حاشیه‌ای، پیرامونی و یا همان عنصر «دیگری» فرایند تربیتی بدل می‌کند. دگرگونی‌های رخ داده در دنیای کنونی بیانگر آن است که نظام‌های تربیتی همچون دیگر نهادهای موجود در هر جامعه، نیازمند تغییر و دگرگونی هستند و اگر بنا باشد بر مبنای همان روابط پیشین به مسیر خود ادامه دهند، دیر یا زود به بن‌بست خواهند رسید. امروزه با توجه به وجود رایانه و اینترنت و دیگر فناوری‌های نوین که نوآوری‌های فراوانی در زمینه یادگیری ایجاد کرده‌اند، دیگر نمی‌توان یادگیری را به چارودیواری کلاس‌های مدارس محدود نمود، بلکه شاید بتوان گفت چیزی که دانش‌آموزان در سر کلاس‌های درس می‌آموزند، محدودتر از آن چیزی است که بیرون از سر کلاس‌های درس می‌آموزند. چنین شرایطی باعث شده دانش‌آموزان در برخی موارد، آگاهی بیشتری نسبت به معلمان خود داشته باشند و از آن‌ها جلوتر باشند. بر چنین اساسی، تقابل معلم و دانش‌آموز باید برکنده شود و روابطی متعادل و دوسویه میان آن‌ها رخ نماید. شاید بتوان گفت این گرایش دریدا در متعادل‌سازی ارتباط معلم و دانش‌آموز، در توجه وی به مفهومی تحت

عنوان «دیگری و دیگری تربیت» رخ می‌نماید که در آن، دانش آموز به عنوان عنصر مغفول مانده فرایند تربیت باید مورد توجه دوباره قرار گرفته و در جایگاهی متعادل قرار گیرد، زیرا پیش از این دانش آموز به دست فراموشی سپرده شده بود و معلم بود که به خودنمایی می‌پرداخت. بر چنین اساسی است که می‌توان با واژگون‌سازی نقش‌پذیرندگی دانش آموز و انتقال‌دهندگی معلم، نقش‌هایی نوین همچون فعالیت و خودانگیختگی دانش آموز در فرایند تربیت را در نظر گرفت و از سوی مقابل، معلم به ایفای نقش‌های نوینی همچون راهنما، همیار، آسان‌ساز و فراهم‌کننده زمینه‌های لازم برای یادگیری پردازد و ضمن ارتباطی متعادل، زمینه لازم را برای شکل‌گیری جامعه دانشی و ساخت دانش توسط دانش آموز فراهم سازد. در جامعه‌ای که مرز بین دانش‌های گوناگون برداشته شده و دانستنی‌ها به راحتی در اختیار همگان قرار دارد، دیگر نمی‌توان از دانش آموز انتظار پذیرندگی صرف و محدود ساختن منبع اطلاعاتی خود به معلم را داشت.



منابع

- باقری، خسرو. سجادیه، نرگس و توسلی، طیبه. (۱۳۸۹). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: انتشارات آگاه.
- قائدی، یحیی. (۱۳۸۸). بررسی فلسفه معلمی و اشارات آن برای برنامه‌دستی فلسفه تربیت معلم. فصلنامه مطالعات برنامه‌دستی، ۴(۱۳-۱۴)، ۸۱-۶۳.
- Bagheri Noaparast, K & Khosravi, Z. (2011). Deconstructive Religious Education. *Religious Education*, 106(1), 82-104.
- Bagheri Noaparast, K & Khosravi, Z. (2012). Which Interpretation of Deconstruction? Reply to Biesta and Miedema in Religious Education, Issue 106.1. *Religious Education: The official journal of the Religious Education Association*, 107(5), 476-480.
- Barnett, R. & Standish, P. (2002). Higher Education and the University. In N. Blake, P. Smeyers, R. Smith & P. Standish (Eds), *The Blackwell Guide to the philosophy of education* (pp. 205-222). USA: Wiley-Blackwell.
- Biesta, G. (2001a). How can philosophy of education be critical? How critical can philosophy of education be? Deconstruction reflections on childrens rights. In F. Heyting, D. Lenzen, and J. white (Eds), *Methods in philosophy of education* (PP. 125 -143). London: Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2001b). Preparing for the incalculable Deconstruction, Justice, and the question of education. In G. J. J. Biesta & D. E. Kuhne (Eds), *Derrida & Education*. (pp. 32-54). New York: St Edmundsbury Press.
- Biesta, G. (2004). Education after deconstruction. In J. D. Marshall (Ed). *Poststructuralism, Philosophy, Pedagogy* (pp. 27-42). New York: Kluwer Academic Publishers.
- Biesta, G. J. J. & Miedema, S. (2011). What kind of deconstruction for deconstructive religious education? Response to Noaparast and Khosravi. *Religious Education*, 106(1), 105-108.
- Cahen, D. (2001). Derrida and the question of education: A new space for philosophy. In G. J. J. Biesta & D. E. Kuhne (Eds), *Derrida & Education*. (pp. 32-54). New York: St Edmundsbury Press.
- Derrida, J. (2008). *The Animal That Therefore I Am*. Edited by Marie-Louise Mallet (Translated by Davis Wills). New York: Fordham University Press.
- Derrida, J. (1991). Letter to a Japanese Friend. (Translated by David Wood and Andrew Benjamin). In P. Kamuf (ed.), *A Derrida Reader: Between the Blinds* (pp. 270-276). New York: Columbia University Press.
- Dreyfus, Hubert. L. (2009). *On the Internet* (second edition). New York: Routledge Publisher.
- Edgoose, J. (2001). Just decide! Derrida and the ethical aporias of education. In G. J. J. Biesta & D. E. Kuhne (Eds), *Derrida & Education* (pp. 114-133). New York: St Edmundsbury Press.
- Galanouli, D. Murphy, C. & Gardner, J (2004). Teachers' perceptions of the effectiveness of ICT-competence training. *The Journal of Computers and education*, 43, 63-79.
- Garrison, J. (2003). Dewey, Derrida, and 'the Double Bind'. *Educational Philosophy and Theory*, 39(3), 394-399.
- Gibson, W.L (2006). At the intersection of technology and pedagogy: considering styles of learning and teaching. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 10(1-2), 37-61.
- Kirkwood, A & Price, L. (2005). Learners and learning in the twenty-first Century: what do we know about students attitudes towards and experiences of information and communication technologies that will help us design courses. *Studies in Higher Education*, 30(3), 257-274.
- Kuehne, D. E. & Biesta. G. J. J (2001). Opening. In G. J. J. Biesta & D. E. Kuhne (Eds.), *Derrida and Education* (pp. 114-133). New York: St Edmundsbury Press .
- Lucy, N. (2004). *A Derrida Dictionary*. MA: Blackwell publishing.
- Mehrmohammadi, M. (2006). *Curriculum and ICT Dilemma: Realization of Deschooling or Initiation of Reschooling?* Paper presented at the Second World Curriculum Studies Conference. 21-24 May. Tampere, Finland.
- Passey, D. (2006). Technology enhancing learning: analyzing use of information and communication technology by primary and secondary school pupils with learner's frameworks. *The curriculum Journal*, 16(2), 139-166.
- Peters, M, A. & Burbules, N, C. (2004). *Post structuralism and educational research*. USA: Rowman &

ساخت‌شکنی رابطه سلسله‌مراتبی معلم و دانش آموز با توجه به اندیشه‌های ژاک دریدا

- Littlefield Publishers.
- Rees, Emma. L.E. (2011). Derrida and the writing of the body, by Jones Irwin. *Psychology & Sexuality*, 2(3), 265-268.
 - Sedgwick, P. (2001). *Descartes to Derrida: An Introduction to European Philosophy*. USA: Wiley-Blackwell.
 - Smyers, P. & Wringe, C. (2002). Adults and Children. In N. Blake, P. Smeyers, R. Smith & P. Standish (Eds) *The Blackwell Guide to the philosophy of education* (pp. 294-307). USA: Wiley-Blackwell.
 - Ulmer, G. (1985). *Applied Grammatology*. USA: The Johns Hopkins University press
 - Trifonas, P. (2000). Jacques Derrida as a Philosopher of Education. *Educational Philosophy and Theory*, 32(3), 271-281.
 - Wang, Q. (2008). A generic model for guiding the integration of ICT in to teaching and learning. *Innovation Education and Teaching International*, 45(4), 411-419.
 - Zarghami Hamrah, S. (2011). Deconstruction of Knowledge Nature in the Views of Derrida and Feyerabend: The Possibility and Necessity of Interdisciplinary Studies in Higher Education. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 5(9), 481-490.

پی‌نوشت‌ها

- | | |
|-------------------|---------------------------|
| 1. Deconstruction | 24. Independent |
| 2. Derrida | 25. Event |
| 3. Rees | 26. Auto-Deconstruction |
| 4. Lyotard | 27. Kant |
| 5. Foucault | 28. Sedgwick |
| 6. Nietzsche | 29. Dreyfus |
| 7. Postmodernism | 30. Gibson |
| 8. Structuralism | 31. Galanouli |
| 9. Peters | 32. Murphy |
| 10. Burbules | 33. Gardner |
| 11. Heidegger | 34. Kirkwood |
| 12. Husserl | 35. Price |
| 13. Biesta | 36. Passey |
| 14. Cahen | 37. Wang |
| 15. Garrison | 38. Miedema |
| 16. Trifonas | 39. Edgoose |
| 17. Ulmer | 40. Contamination |
| 18. Smeyers | 41. Invagination |
| 19. Wringe | 42. KnowledgeConstruction |
| 20. Lucy | 43. KnowledgeSociety |
| 21. Gashe | 44. Barnett |
| 22. Difference | 45. Standish |
| 23. Other | 46. Kuhne |