

Gandomi Hosnaroudi, F. (2025). A novel conceptualization of teaching and teachers' professional development based on Gilles Deleuze's philosophy of learning experience. *Philosophy of Education*, 9(2), 31-55.

Philosophy of
Education

Biannual Peer-
Reviewed Journal

A Novel Conceptualization of Teaching and Teachers' Professional Development Based on Gilles Deleuze's Philosophy of Learning Experience¹

Fahimeh Gandomi Hosnaroudi² 

Abstract

This article aims to provide an explanation of a new conceptualization of teaching and the process of professional development based on Gilles Deleuze's thought regarding the nature of the learning experience. This conceptualization offers a more adequate conceptual foundation for the nature of teaching and the phenomenon of professional development, which brings different expectations for the teaching profession. The present research is philosophical in nature, and the author has addressed the issue through the method of conceptualization, which focuses on reinterpreting or reconstructing aspects of existing conceptual structures that appear insufficient. Thinking about professional development is influenced by our understanding of the phenomena of professional development. Current professional education programs have been ineffective due to being based on an inadequate understanding of the nature of the phenomenon of professional development. In fact, the concept of professional development has been viewed from a limited perspective as an imposed process. Deleuze's explanation of the nature of the learning experience leads to a new definition of the nature of teaching, the process of professional development, and the teacher's agency in this process. In this view, teaching is considered as a problem and the teacher as an apprenticeship of signs, actively shaping their professional identity.

Keyword: Gilles Deleuze, teacher professional development, learning experience, agency, apprenticeship to signs, teaching

¹ Received: 2024-09-29

Revised: 2025-06-14

Accepted: 2025-07-15

Published: 2025-09-21

² Assistant Professor, Farhangian University, Iran. Email:f.gandomi@cfu.ac.ir

Extended Abstract

Current teacher professional development programs are often grounded in traditional, linear approaches that perceive teachers merely as implementers of predetermined curricular and policies. This instrumental view neglects the teacher's agency, creativity, and lived experience. In response to this conceptual and practical gap, the present study draws on Gilles Deleuze's philosophical insights—particularly his notions of becoming, difference, repetition, the body without organs, and apprenticeship to signs—to reconceptualize the essence of teaching and professional growth.

The primary objective of this study is to provide a robust and alternative conceptual framework that restores the teacher's agency in the process of professional learning and transformation. The study employs philosophical inquiry, specifically conceptual analysis, as its methodological foundation. Through a critical examination of dominant discourses on professional development and a Deleuzian reconfiguration of its underlying concepts, the study advances a new theoretical perspective.

Key Findings

Teaching as problem: Teaching is not a mere technical activity but a continuous encounter with signs and emergent possibilities within educational contexts. The teacher, as an apprentice to signs, actively engages with pedagogical problems, generating new understandings.

Teaching as Ethical Responsibility: Teaching is redefined as an inherently ethical act. The teacher, as a moral agent, makes context-sensitive judgments rather than applying pre-established rules.

The Teacher as the Telos of Good Teaching: Teachers bring their own difference into the pedagogical scene; they are not tasked with conforming to external ideals but with generating change through creative acts of interpretation and sign-production.

Teacher Agency in Shaping Professional Identity: Teacher agency is conceptualized as a dynamic, ethical, and aesthetic process that emerges through the teacher's interaction with complex educational realities.

Teaching as Critical Praxis: Teaching is a dialogical and reflexive practice wherein both teacher and student engage in critical reflection that disrupts hidden assumptions and opens new possibilities for action.


Teaching as Philosophical-Artistic Research: Every pedagogical encounter is a site of inquiry. The teacher-as-researcher explores and interprets signs as they arise through lived experience, thus engaging in an ongoing aesthetic-philosophical investigation.

Conclusion

The theoretical approach presented in this study challenges prescriptive and normative models of teacher education. It emphasizes the necessity of re-designing professional development programs to focus on teachers lived experiences, critical reflection, and pedagogical consciousness. From a Deleuzian perspective, teaching is not about transmission but about presence, invention, and liberation. Accordingly, professional development is not a linear progression through institutional mandates, but a transformative journey grounded in the teacher's experiential encounters with real educational dilemmas.

گندمی حسنارودی، فهیمه (۱۴۰۴). ارائه مفهوم پردازی جدید از ماهیت تدریس و توسعه حرفه‌ای معلمان مبتنی بر اندیشه ژیل دلوز در باب ماهیت تجربه یادگیری. *دوفصلنامه فلسفه تربیت*، ۹(۲)، ۳۱-۵۵.

ارائه مفهوم پردازی جدید از ماهیت تدریس و توسعه حرفه‌ای معلمان مبتنی بر اندیشه ژیل دلوز در باب ماهیت تجربه یادگیری^۱

فهمیه گندمی حسنارودی^۲ 

چکیده

مسئله اصلی این نوشتار ارائه تبیینی از مفهوم پردازی جدید از تدریس و فرایند توسعه حرفه‌ای مبتنی بر اندیشه ژیل دلوز در خصوص ماهیت تجربه یادگیری می‌باشد. این مفهوم پردازی مبنای مفهومی بسنده تری را برای ماهیت تدریس و پدیده توسعه حرفه‌ای فراهم ساخته که انتظارات متفاوتی را از حرفه معلمی به همراه دارد. پژوهش حاضر از نوع فلسفی است و نگارنده بوسیله روش مفهوم پردازی یا شکل‌گیری مفهوم که تمرکز اصلی آن بر تفسیر مجدد یا بازسازی جنبه‌هایی از ساختارهای مفهومی موجود است که به دلایلی نابسند به نظر می‌رسد، به مسئله پاسخ داده است. اندیشیدن در مورد تربیت حرفه‌ای متأثر از نوع فهم ما از پدیده توسعه و بالندگی حرفه‌ای است. برنامه‌های تربیت حرفه‌ای موجود به دلیل ابتناء بر یک فهم نابسند از ماهیت پدیده توسعه حرفه‌ای ناکارآمد عمل کرده اند. درواقع مقوله توسعه و بالندگی معلمان، از دیدگاهی محدود و به‌عنوان فرایندی تحمیل شدنی نگریسته شده است. تبیین دلوز در باب ماهیت تجربه یادگیری منتهی به ارائه تعریف جدیدی از ماهیت تدریس، فرایند توسعه حرفه‌ای و عاملیت معلم در این فرایند گشته است. در این دیدگاه، تدریس به منزله مسئله و معلم به‌عنوان کارآموز نشانه‌ها نگریسته میشود که عاملانه هویت حرفه‌ای خود را شکل می‌دهد.

واژگان کلیدی: ژیل دلوز، توسعه حرفه‌ای معلمان، تجربه یادگیری، عاملیت، شاگردی نزد نشانه‌ها، تدریس

مقدمه و بیان مسئله

معلمان، به‌عنوان کنشگران اصلی در حوزه تعلیم و تربیت، عامل تحقق تغییرات تربیتی محسوب می‌شوند؛ زیرا تغییر تربیتی به تغییر در تفکر و عمل معلمان بستگی دارد (Fullan, 2007: 129). بر این اساس، مقوله توسعه حرفه‌ای معلمان، عاملی اساسی در بهبود کیفیت تعلیم و تربیت به شمار

^۱ دریافت: ۱۴۰۳-۰۷-۰۸ بازنگری: ۱۴۰۴-۰۳-۲۴ پذیرش: ۱۴۰۴-۰۴-۲۴ انتشار: ۱۴۰۴-۰۶-۳۰

^۲ عضو هیات علمی دانشگاه فرهنگیان. ایمیل: f.gandomi@cfu.ac.ir

می‌آید (Gore et al., 2017) و توسعه حرفه‌ای اثربخش به‌مثابه سنگ‌بنای تلاش‌های تحولی نظام‌مند، در جهت افزایش توانایی‌های معلمان برای تدریس باکیفیت و اثربخش طراحی شده است (Sancar et al., 2021)؛ هدف نهایی آن نیز، بهبود یادگیری‌های دانش‌آموزان است (Zeng, 2023).

بنابراین، شناخت دقیق توسعه حرفه‌ای، فهم ماهیت این پدیده و چگونگی وقوع آن، بینش‌های ارزنده‌ای را برای سیاست‌گذاری‌ها و تعیین جهت‌گیری برنامه‌های تربیت حرفه‌ای فراهم می‌آورد. بالندگی حرفه‌ای معلمان، فرایندی پویا و انعطاف‌پذیر است که از مرحله تربیت معلم پیش از خدمت آغاز می‌شود و در تمام طول زندگی حرفه‌ای یک معلم تداوم می‌یابد (Sancar et al., 2021)؛ Karami et al., 2022). تسهیل توسعه حرفه‌ای معلمان، مستلزم درک فرایند بالندگی حرفه‌ای آن‌ها و همچنین شرایطی است که این بالندگی را حمایت و تقویت می‌کند (Clarke & Hollingsworth, 2002).

بر اساس پژوهش سانجار و همکاران (Sancar et al., 2021)، در خصوص مفهوم توسعه حرفه‌ای، دو دسته تعریف قابل شناسایی است: نخست، تعاریفی مبتنی بر رویکرد سنتی که ناظر بر فعالیت‌ها و فرایندهایی هستند که با هدف بهبود دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های معلمان در راستای ارتقای یادگیری‌های دانش‌آموزان، سازمان‌دهی و تدارک دیده شده‌اند؛ و دوم، تعاریفی برآمده از رویکردهای نوین که بر دیدگاهی موقعیت‌محور مبتنی‌اند. در این رویکرد، دانش پیشین، نیازها و ویژگی‌های فردی معلمان واجد اهمیت است، یادگیری خودهدایت‌گر و مادام‌العمر مورد تأکید قرار می‌گیرد و در نهایت، با ارائه یک مفهوم‌پردازی جامع، عواملی چون سیاست‌ها، برنامه درسی، همکاری میان معلمان، بافت و جوّ مدرسه و فعالیت‌های حمایتی را به‌عنوان عناصر مؤثر بر فرایند توسعه حرفه‌ای معلمان در نظر می‌گیرد.

بر اساس یافته‌ها و پیشینه نظری مرتبط با موضوع، می‌توان دو گفتمان متمایز را شناسایی کرد که هر یک، تعاریف متفاوتی از مفهوم و فرایند توسعه حرفه‌ای معلمان ارائه می‌دهند و بر مفروضاتی خاص استوارند:

نخست، گفتمان معلم به‌مثابه ظرف تهی، که گفتمانی سنتی به شمار می‌آید. در این رویکرد، توسعه حرفه‌ای معلمان به فرایندی رسمی تقلیل می‌یابد که در قالب شرکت در کارگاه‌ها، سمینارها و دوره‌های آموزشی تعریف می‌شود. این گفتمان، با نادیده‌انگاشتن انگیزه‌ها، تمایلات، دغدغه‌ها و نیازهای حرفه‌ای معلمان، آنان را افراد ناکارآمدی می‌پندارد که صرفاً باید دانشی از بیرون دریافت کنند؛ بنابراین، معلم را به موجودی منفعل فرو می‌کاهد. در نتیجه، برنامه‌های تربیت حرفه‌ای مبتنی بر این گفتمان، به سبب بی‌توجهی به مسئله عاملیت معلمان در فرایند بالندگی خود، لزوماً اثربخش و ثمربخش نخواهد بود (Gandomi Hosnaroodi et al., 2017).

دوم، گفتمان معلم به‌مثابه فردی واجد خرد عملی، که گفتمان غالب در تربیت معلم معاصر محسوب می‌شود. این رویکرد، در تقابل با دیدگاه عقلانیت تکنیکی قرار دارد و بر فلسفه عمل و تجربه

زیسته استوار است. بر این اساس، توسعه حرفه‌ای، نه از طریق آموزش‌های رسمی، بلکه از بستر تجربه حاصل می‌شود؛ تجربه‌ای که به‌مثابه «کتاب درسی»، مهم‌ترین منبع یادگیری معلم به شمار می‌آید. با این حال، آنچه در این میان اهمیتی اساسی دارد، این است که معلم، خود را در مقام تولیدکننده دانش و معنا ببیند؛ در غیر این صورت، دانش به‌مثابه اپیستمه، همچنان در فرایند عمل تأملی معلم حاضر است و نگاه تکنیکی بر عمل او سایه می‌افکند. به بیان دیگر، در این شرایط، معلم بیشتر مصرف‌کننده دانشی است که توسط دانشگاهیان تولید شده، تا تولیدکننده آن. این امر، نشان‌دهنده غلبه نگاهی سلسله‌مراتبی و خطی به پژوهش‌های از نوع اقدام‌پژوهی است که پیچیدگی موقعیت تربیتی و نقش‌آفرینی سایر عناصر پداگوژیک را نادیده می‌گیرد. دلیل این امر را می‌توان در تصور انفعالی از مفهوم تدریس و فروکاستن نقش معلم به انطباق موقعیت آموزشی با اهداف از پیش تعیین‌شده جست‌وجو کرد.

در گفتمان کنونی، عاملیت معلم به‌معنای قدرت اقدام در موقعیت‌های عملی، محور توسعه حرفه‌ای تلقی می‌شود؛ از این‌رو، توسعه حرفه‌ای واقعی مستلزم به‌کارگیری و فعلیت‌یافتن این قدرت است. اما پرسش اصلی اینجاست: آیا توسعه حرفه‌ای، تحت این گفتمان رایج، تحول‌آفرین خواهد بود؟ پژوهش‌ها در حوزه توسعه حرفه‌ای معلمان، نشان از یک فقدان بنیادین دارند و آن، بی‌توجهی به رابطه درهم‌تنیده و ناگسستنی میان فرایند توسعه حرفه‌ای و ماهیت عمل تدریس است. در واقع، پیچیدگی خودِ عمل تدریس، فراموش شده و این امر موجب گردیده تا تدریس از منظری ساده‌انگارانه نگریسته شود؛ به‌گونه‌ای که آن را فعالیتی قابل انجام توسط هر فردی می‌پندارند که گهگاه می‌تواند برای بهبود کار خود از دستورالعمل‌هایی بهره بگیرد. این گفتمان‌های موجود، در حقیقت عاملیت اصیل و فعال معلم را در فرایند بالندگی حرفه‌ای و تحقق تغییرات تربیتی به‌درستی بازنمایی نمی‌کنند. از این‌رو، نگارنده در این پژوهش، با تأکید بر ماهیت تدریس از یک بنیان نظری بدیل و موضعی معرفت‌شناسانه، درصدد تبیین یادگیری و بالندگی حرفه‌ای معلمان بر اساس دیدگاه فلسفی ژیل دلوز و مفاهیم کلیدی اندیشه وی مانند «تفاوت»، «تکرار» و فرایند «شدن» است. هدف آن است که شکاف موجود در پژوهش‌های پیشین پیرامون توسعه حرفه‌ای معلمان پوشش داده شده و رویکردی نوآورانه و متحول‌کننده ارائه گردد. در این راستا، نگارنده بر پایه اندیشه‌های دلوز، از شکل‌گیری گفتمانی جدید در حوزه توسعه حرفه‌ای دفاع می‌کند؛ گفتمانی که در آن، قابلیت معلم برای کنشگری منتقدانه و اخلاقی در مواجهه با موقعیت‌های تربیتی، محور اصلی رشد و بالندگی حرفه‌ای تلقی می‌شود.

این فهم از عاملیت، می‌تواند مبنای مفهومی غنی‌تری برای توصیف ماهیت پدیده توسعه حرفه‌ای فراهم سازد؛ به‌گونه‌ای که گفتمان جدید، انتظاراتی متفاوت از حرفه و نقش معلمی به همراه دارد. بر این اساس، مسئله اصلی این نوشتار، ارائه توصیف و تبیینی روشن از این گفتمان بدیل و مفهوم‌پردازی

جدیدی از توسعه حرفه‌ای معلمان بر مبنای اندیشه‌های ژیل دلوز است؛ امری که از طریق تبیین هستی‌شناسی تدریس از منظر وی ممکن می‌گردد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع فلسفی است و نگارنده به‌وسیله روش مفهوم‌پردازی یا شکل‌گیری مفهوم به‌عنوان یک رویکرد ویژه پژوهش فلسفی، در حل مسئله این پژوهش کوشیده است. این روش توسط کومبز و دنیلز به‌عنوان یکی از روش‌شناسی‌های پژوهش در حوزه تعلیم و تربیت مطرح شده (Combs & Daniels, 1991) و تمرکز اصلی آن بر تفسیر مجدد یا بازسازی جنبه‌هایی از ساختارهای مفهومی موجود است که به دلایلی ناپسندیده به نظر می‌رسد. برنامه‌های تربیت حرفه‌ای موجود به دلیل ابتناء بر یک فهم ناپسندیده از ماهیت پدیده توسعه حرفه‌ای ناکارآمد عمل کرده‌اند. به‌همین جهت در این پژوهش تصویر جدیدی از این پدیده ترسیم می‌گردد که مبتنی بر یک فهم بدیل است.

گفتمان‌های توسعه حرفه‌ای

در باب مفهوم و معنای توسعه حرفه‌ای، گفتمان‌های متفاوتی را می‌توان شناسایی کرد. درباره معنای خود مفهوم «گفتمان»، جیمز جی (۱۹۸۹) تعریفی شایسته ارائه کرده است. به‌زعم وی، گفتمان، شیوه «بودن» در دنیاست؛ گفتمان‌ها، اشکال زندگی‌اند که واژه‌ها، اعمال، ارزش‌ها، باورها، نگرش‌ها، هویت‌های اجتماعی و حتی ژست‌ها و حالات بدنی را نیز در هم ادغام کرده‌اند. در واقع، یک گفتمان، به‌مثابه یک «بسته هویتی»، چگونگی گفتار، اعمال و حتی شیوه نوشتن افراد را تعیین می‌کند (Gee, 1989). بر این اساس، بالندگی حرفه‌ای و معلم بالنده‌شدن، در گفتمان‌های مختلف معانی و تعابیر متفاوتی می‌یابد.

در این میان، دو گفتمان عمده را می‌توان در حوزه توسعه حرفه‌ای معلمان شناسایی کرد:

گفتمان معلم به‌مثابه ظرف تهی

تربیت حرفه‌ای معلمان در این گفتمان، که فیلیپ جکسون (Jackson, 1980) آن را «رویکرد مبتنی بر کمبودها» نامیده است، به‌منزله فرایند جبران ضعف‌ها و کاستی‌های معلم تلقی می‌شود. در سایه این نگاه، برنامه‌های تربیت حرفه‌ای به‌صورت آموزش‌های تجویزی طراحی می‌شوند و از برنامه‌های درسی مشتمل بر اهداف، محتوا و شیوه‌های ارزشیابی مشخص و ازپیش‌تعیین‌شده پیروی می‌کنند. مشارکت حداکثری معلمان در این آموزش‌ها، معادل توسعه حرفه‌ای تلقی می‌شود. با این حال، سودمندی دانشی که این آموزش‌ها در اختیار معلم می‌گذارند، مورد تردید است؛ چراکه تأثیر آن بر جهت‌گیری‌های آینده معلم در موقعیت‌های تربیتی، نامعلوم است و ممکن است این دانش با آنچه واقعاً در کلاس درس رخ می‌دهد بی‌ارتباط باشد یا قابلیت کاربردی فوری نداشته باشد.

علت این امر آن است که کیفیت تعامل معلم با دانش‌آموزان و سایر عناصر یک موقعیت تربیتی، عمدتاً تابع باورها و نگرش‌های درونی معلم است. اگر دانش حاصل از تربیت رسمی با این باورها سازگار نباشد، ممکن است در توسعه حرفه‌ای وی بی‌اثر باشد. افزون بر این، پیچیدگی، ابهام و ظرافت موقعیت‌های تربیتی، به‌ویژه در محیط کلاس درس، و نیز ملزومات و محدودیت‌های برنامه‌های درسی، امکان به‌کارگیری مکانیکی این دانش را از بین می‌برد. چنان‌که دونالد شون تأکید می‌کند، «اندیشه‌های رایج درباره دانش دقیق حرفه‌ای، که بر عقلانیت تکنیکی مبتنی‌اند، در دنیای عمل که مسائل خود را به‌صورت موقعیت‌هایی درهم‌ریخته و نامعین عرضه می‌کنند، کارگشا نیست» (Imamjomeh & Mehrmohammadi, 2006: 31). بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که برنامه‌های تربیت حرفه‌ای رسمی، الزاماً به توسعه واقعی و بالندگی حرفه‌ای معلمان منتهی نمی‌شوند.

گفتمان معلم به‌مثابه فردی واجد خرد عملی

مدافعان این گفتمان بر این باورند که کنش‌ورزی در صحنه عمل، منبعی برای تولید دانشی منحصربه‌فرد است که از طرق دیگر حاصل نمی‌شود. این دانش که به آن «خرد عملی» یا فرونسیس گفته می‌شود، حاصل تجربه و بازسازی تجربیات زیسته است و مبنای «اتخاذ تصمیمات سنجیده در موقعیت‌های عملی» به‌شمار می‌آید (Eisner, 2002: 194). این دانش، از نوعی است که در عمل و از طریق عملکرد خودجوش و ماهرانه بروز می‌یابد و معمولاً امکان بیان صریح آن وجود ندارد (Schön, 1987: 25, as cited in Heydari-Naghdali, 2019).

این نوع مفهوم‌پردازی از دانش، در تقابل با مفهوم «اپیستمه» قرار دارد؛ یعنی آن‌گونه دانشی که به‌عنوان مجموعه‌ای معتبر و ازپیش‌موجود در زمینه تدریس و یادگیری توسط پژوهشگران دانشگاهی تولید شده و به معلمان جهت بهبود عملکردشان منتقل می‌شود (Cochran-Smith & Lytle, 1999). چنین دانشی در رویکرد عقلانیت تکنیکی محوریت دارد. در مقابل، مفروضه اصلی رویکردهایی نظیر معلم فکور و معلم پژوهنده - که امروزه به‌عنوان رویکردهای مرجح در نظام‌های تربیت معلم دنیا مطرح‌اند - بر این اصل استوار است که خرد عملی از طریق تأمل در تجربه، یعنی «تفکر درباره انجام کاری در حین انجام آن»، حاصل می‌شود (Schön, 1983).

مدل‌هایی نظیر اقدام‌پژوهی، روایت‌پژوهی، درس‌پژوهی و تجربه‌نگاری، همگی نمونه‌هایی از رویکردهای جدید توسعه حرفه‌ای هستند که تأکیدشان بر مشارکت فعال معلمان در یادگیری از طریق عمل تأملی و انتقادی است (Clarke & Hollingsworth, 2002, as cited in Girvan et al., 2016: 130). در کشور ما نیز این رویکرد مدرسه‌بنیان، به‌منزله راهبردی برای توسعه دانش، نگرش و مهارت‌های معلمان مورد توجه قرار گرفته است (Shirkarami, 2019; Gandomi hosnaroodi, 2016). توسعه حرفه‌ای در این معنا، معادل بهبود عمل از طریق تأمل در تجربه تلقی می‌شود. این تأمل در

عمل، معلم را قادر می‌سازد در موقعیت‌های پداگوژیک، قضاوت‌هایی سنجیده‌تر اتخاذ کرده و تعاملاتی اثربخش‌تر در کلاس درس طراحی کند.

در این گفتمان، عاملیت معلم در فرایند توسعه حرفه‌ای خویش به رسمیت شناخته می‌شود. به عبارتی، معلم به صورت خودهدایتگر و فعال، بالندگی حرفه‌ای خود را مدیریت می‌کند (Taylor, 2020). با این حال، باید توجه داشت که این نگاه نیز نسبت به عاملیت، محدودیت‌هایی دارد. زیرا همچنان تحت سلطه عقلانیت تکنیکی باقی مانده و پژوهش‌هایی نظیر اقدام‌پژوهی در عمل، صرفاً در قالب حل مسئله‌های موقعیتی صورت می‌پذیرد؛ به گونه‌ای که معلم از آن به مثابه ابزاری برای حل مسائل خاص کلاس درس استفاده می‌کند.

در این مواجهه، خلاقیت و ابتکار برخاسته از تأمل، هویت حرفه‌ای و نظریه شخصی معلم، که در واقع مبنای اصلی عمل تدریس است، به حاشیه رانده می‌شود. پژوهش به عنوان فرایندی مستقل وارد حوزه تدریس می‌گردد و مداخلاتی توسط معلم صورت می‌گیرد، اما در نهایت، نتایج این مداخلات صرفاً بر اساس تحقق اهداف مصوب برنامه درسی سنجیده می‌شوند.

بدیهی است که اقدام‌پژوهی، حاصل جنبشی در حوزه پژوهش تربیتی است که در آن مرجعیت معلم به مثابه منبع تولید دانش به رسمیت شناخته شده است. اما در این گفتمان، اقدام‌پژوهی به سطح یک روش‌شناسی تقلیل یافته و کارکرد حقیقی آن - یعنی بسترسازی برای تولید نظریه و مفهوم‌پردازی تربیتی - تضعیف شده است. این تلقی از اقدام‌پژوهی و سایر پژوهش‌های برآمده از فلسفه عملی، ریشه در تصور غالبی در حوزه برنامه درسی دارد که معلم را صرفاً مجری اهداف ازپیش‌تعیین‌شده می‌داند.

از این رو، پرسشی اساسی همچنان باقی است: آیا برنامه‌های توسعه حرفه‌ای در قالب گفتمان‌های موجود، توان تحول‌آفرینی دارند؟ این پرسش ما را به سوی تأمل بر امکان برساخت یک گفتمان سوم سوق می‌دهد.

گفتمان معلم به عنوان عامل تغییر (معلم به عنوان یادگیرنده مادام‌العمر)

یک واقعیت بنیادین وجود دارد و آن اینکه تدریس وسیله اصلی برای تحقق تغییرات تربیتی و همچنین بستری برای بالندگی و توسعه حرفه‌ای یک معلم است. به عبارتی دیگر، کیفیت تعامل و مواجهه معلم با موقعیت تربیتی، تعیین‌کننده کیفیت بالندگی حرفه‌ای اوست. گفتمان فعلی توسعه حرفه‌ای از آن جهت ناکافی است که در آن، معلم به عنوان مجری صرف برنامه‌های درسی از پیش تعیین‌شده محسوب می‌شود و تکلیف او، انطباق و هماهنگ ساختن جریان تعاملات موجود در کلاس درس با برنامه‌های درسی رسمی است. تلویح این طرز تلقی آن است که معلم در نقش یک رسانه، و تدریس،

فرایند یک‌سویه انتقال اطلاعات به دانش‌آموز است؛ و این تصور با ماهیت حرفه تدریس، که از جنس هنر و خلق است، در تضاد است.

لذا، شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلم، تحت‌الشعاع یک معنای منفعلانه از تدریس، یعنی تدریس به‌عنوان یک عمل ابزاری قرار گرفته است. در معنای منفعلانه از تدریس، هویت‌های ثابت و معلومی از «معلم خوب» و «بالنده بودن» قابل طرح است و بالندگی حرفه‌ای، در جهت ایجاد این هویت‌های معلوم معنا پیدا کرده است. لذا معلم، موقعیت پداگوژیک را در جهت هم‌نوایی و انطباق با آن هویت‌ها شکل می‌دهد. این، مبین معنای محدود از توسعه حرفه‌ای است.

تأمل بر این معنای نابسند از تدریس، ما را ملزم به بازاندیشی در ماهیت تدریس، با تأکید بر معنای فعال آن، می‌کند. تدریس در معنای فعال آن، میدان تلاقی دانش برای عمل و دانش عملی است؛ و تجلی‌عاملیت معلم در خلق مفاهیم و معانی، و در نتیجه، ایجاد تغییر تربیتی و همچنین توسعه حرفه‌ای خود است. این معنا از تدریس، نشانگر عاملیت حقیقی معلم در فرایند بالندگی خویش می‌باشد. بر اساس این دیدگاه، نقش‌نهایی و واقعی معلم، «دآن استن» نیست؛ بلکه یادگیری برای بودن و زیستن در دنیای معلمی است (Su, 2011).

در ادامه این مقاله، به‌طور مبسوط به تبیین این معنای فعال پرداخته خواهد شد. اکنون، برنامه‌های تربیت حرفه‌ای دنیا مدعی دفاع از تفکر «معلم به‌عنوان یادگیرنده مادام‌العمر» هستند؛ اما زیرساخت‌های واقعی تحقق این تفکر چیست تا صرفاً در حد یک شعار باقی نماند؟ لذا، ابتدا تعریف روشن و دقیقی از ماهیت تدریس ضرورت می‌یابد تا در پرتو آن، معنای دقیق تفکر «معلم به‌عنوان یادگیرنده مادام‌العمر» بر ملا گردد. پاسخ به این سؤال مهم و اساسی، تبیین دقیق‌تری از فرایند توسعه حرفه‌ای حقیقی نیز فراهم خواهد ساخت.

ماهیت تدریس

به اعتقاد دیویی، «تربیت حقیقی از طریق تجربه اتفاق می‌افتد، اما این بدان معنا نیست که همه تجربه‌ها تربیتی هستند. تجربه و تربیت معادل و مساوی هم نیستند. یک تجربه ضدتربیتی، تجربه‌ای است که رشد تجربیات دیگر را مختل یا متوقف می‌کند» (Dewey, 1938: 25). فرایند توسعه حرفه‌ای یک معلم از طریق تجربه اتفاق می‌افتد و تدریس، مهم‌ترین تجربه معلم است. تجربه تدریس، حاصل تعامل بین معلم و عناصر یک موقعیت تربیتی است. بنابراین، توسعه حرفه‌ای اثربخش، مبتنی بر تجربه و مطابق با فلسفه تجربی است.

دلوز و دیویی هر دو بر یادگیری تجربی تأکید دارند. دیویی، تجربه را به‌عنوان بستری برای رشد و بازسازی معنا از طریق موقعیت‌های مسئله‌دار می‌بیند، درحالی‌که دلوز با مفهوم «هستی به‌مثابه چین‌خوردگی» و تجربه به‌عنوان مواجهه‌ای خلاقانه، بر خلق مفاهیم جدید تأکید می‌کند. از دیدگاه

آن‌ها، یادگیری به‌عنوان فرایندی خلاقانه، آینده‌محور و مبتنی بر روابط است که از دوگانه‌گرایی‌های سنتی (مانند ذهن/جهان) فراتر می‌رود (Semetsky, 2010).

این، مبین «رویکردی جهان‌شناختی - انسان‌شناختی» است که طبق آن، انسان و جهان، به‌دور از دوگانگی، در هم تنیده‌اند و این درهم‌تنیدگی در مفهوم اساسی «موقعیت» آشکار می‌گردد (Bagheri, 2020: 725). در این میان، تبیین دلوز در باب ماهیت تجربه یادگیری، قابل‌تأمل بوده و حاوی دلالت‌هایی برای توسعه حرفه‌ای و تشریح الزامات گفتمان نوظهور می‌باشد.

«تجربه یادگیری» در اندیشه دلوز

تجربه کردن از دیدگاه دلوز یعنی آزمایشگری و کنشگری درون موقعیت‌ها. در جریان تجربه کردن فرد بر محیط اثر می‌گذارد و از آن تأثیر می‌پذیرد. از منظر دلوز، «بدن» با همه ابعادش؛ هیجانی، شناختی، عاطفی و جسمی و ... واسطه این تأثیر و تأثر است. بدن در دیدگاه دلوز نه بر اساس ویژگی‌های فیزیکی‌اش، بلکه بر اساس توانایی‌اش برای تأثیرگذاری و تأثیرپذیری تعریف می‌شود. این دیدگاه از فلسفه باروخ اسپینوزا الهام گرفته است، که بدن را بر اساس قدرت عمل و تعامل با دیگر بدن‌ها می‌بیند. در فلسفه ژیل دلوز، بدن مفهومی گسترده و پویاست که شامل هر موجودیتی می‌شود، از بدن‌های انسانی و حیوانی گرفته تا اشیای بی‌جان و حتی مفاهیم انتزاعی. در دیدگاه دلوز «بدن بدون عضو یا اندام»^۱ به‌عنوان موجودیتی که از ساختارهای سازمان‌یافته (مانند ساختارهای بیولوژیکی، اجتماعی یا روانی) و پیش‌فرض‌ها مطلقاً آزاد است معرفی می‌شود که به‌عنوان فضایی باز از امکان‌ها و تحولات جدید و خلاقانه عمل می‌کند و در حال تغییر و تحول مداوم است. با این حال، این دیدگاه در مواجهه با واقعیت وجود انسانی با محدودیت‌هایی روبه‌روست. انسان به‌عنوان یک موجود زنده، اجتماعی و تاریخی، نمی‌تواند به‌طور کامل از مفروضات و ساختارهای پیشین مانند ساختارهای زیستی و بیولوژیکی، اجتماعی و فرهنگی مانند زبان و قوانین و هنجارهای اجتماعی و روانی مانند تجربیات گذشته و الگوهای فکری که به‌طور ناخودآگاه عمل می‌کنند جدا شود. به این ترتیب، برخلاف ادعای دلوز، بدن انسان نمی‌تواند به‌طور کامل «بدون اندام» شود یعنی از مفروضات جدا شود زیرا این مفروضات بخشی جدایی‌ناپذیر از وجود او هستند و حذف آن‌ها به‌معنای نادیده گرفتن واقعیت مادی و تاریخی انسان است. معلمان نیز در چارچوب سیستم‌های آموزشی شامل برنامه‌های درسی، قوانین مدرسه، و انتظارات اجتماعی عمل می‌کنند که این ساختارها ذاتاً سازمان‌دهنده نقش معلم است و رهایی کامل از آنها غیرممکن به نظر می‌رسد. همچنین هویت حرفه‌ای معلمان بر اساس

¹ Body Without Organs

تجربیات، آموزش‌های پیشین، و نقش‌های سنتی آنها شکل گرفته است و ممکن است در تلاش‌های آنها برای ایجاد تغییرات، این مفروضات ناخودآگاه بر تصمیمات و اقدامات آنها تأثیر بگذارد. از سویی دیگر نیز آنها در زندگی حرفه‌ای خود با محدودیت‌هایی مانند زمان، منابع و فشارهای اداری مواجه‌اند. این محدودیت‌ها مانع از تحقق کامل ایده «بدن بدون اندام» می‌شوند. اما با این وجود این مفهوم به‌عنوان یک ابزار مفهومی برای نقد گفتمان‌های موجود در خصوص شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمان دارای امکان تحول آفرینی است و می‌تواند مفید واقع شود.

«مواجهه» نیز یک مفهوم کلیدی در اندیشه دلوز محسوب می‌شود. از منظر دلوز، شرط اساسی یک تجربه یادگیری، مواجهه بدن با یک «مسئله» است. مسئله، به‌منزله یک چندگانگی^۱ است. چندگانگی، مجموعه‌ای از روابطی است که مجزای از یکدیگر نیستند. این روابط در یک صیوریت دائم و پایان نیافته‌اند. مثال دلوز برای توصیف مسئله مثال جالبی است؛ مسئله به‌مانند دریایی تصور می‌شود که یک یادگیرنده مبتدی شنا ابتدا باید خود را به دل این دریا بزند. «یادگیرنده شنا، کسی است که شنا را از طریق فرایند شدن^۲ یاد می‌گیرد یعنی مواجهه‌های کامل بدن^۳ با امواج دریا. مواجهه با چیزهای آشنا و یا ناآشنا، شناگر را به تلاش و تکاپو می‌اندازد. او در ساحل حرکات آموزشگر را آموخته است و می‌تواند آنها را به‌خوبی بازتولید کند اما چون حرکت امواج با حرکات شناگر متفاوت است نمی‌تواند صرفاً با تقلید از آن حرکات، ماهرانه شنا کند. یادگیری زمانی اتفاق می‌افتد که یادگیرنده (یک بدن) توانایی‌های‌اش را در عمل تحقق می‌بخشد» (Semetsky, 2013: 82). یادگیرنده شنا، به‌عنوان یک کارآموزی ایفای نقش می‌کند که در عمل شناکردن مستغرق گشته است. «یادگیری یعنی وارد شدن درون مسئله و غرق شدن در مجموعه روابط تشکیل‌دهنده آن و نقطه‌های ویژه آن» (بوگ، ۲۰۰۴). بنابراین یادگیری ناظر به کنش‌های یادگیرنده در یک مواجهه است. هنگامی که یادگیرنده با مسئله مواجه می‌شود با نشانه‌ها ارتباط برقرار می‌کند و به‌طور کلی نشانه‌ها همان چیزی هستند که یادگیرنده اساساً در صحنه تجربه با آن سروکار دارد. مفهوم محوری دیگر در اندیشه دلوز، مفهوم نشانه^۴ است. در هر مواجهه‌ای ابژه‌های آن مواجهه، نشانه‌هایی را از خود ساطع می‌کنند. درواقع نشانه‌ها نتیجه برخورد فعال نیروها در یک مواجهه هستند، آنها در اثر غلبه مجموعه‌ای از نیروها بر نیروهای دیگر ظهور می‌یابند؛ بنابراین نیروهایی موجب رخداد و ظهور یک نشانه می‌شوند (روی، ۲۰۰۳). بنابراین هر عمل یادگیری عمل شناخت و تفسیر نشانه‌ها است (Deleuze, 1972: 4, as cited in Roy, 2003: 120). بنابراین طبق این نگاه به یادگیری، تجربه ورزی و آزمایشگری، تنها مسیر

¹ multiplicity

² becoming

³ intense bodily encounters

⁴ Sign

یادگیری است و یادگیری از طریق آزمایشگری یا به‌زعم دلوز «کارآموزی^۱ نشانه‌ها» اتفاق می‌افتد یعنی اعمال ذهنی انجام شده توسط فرد هنگام مواجهه با مسئله واقعی (Deleuze, 1994: 164). به‌زعم دلوز تجربه‌گرایی^۲ یعنی تعهد به آغاز کردن از تجربیات منحصر به فرد و ویژه و نهایتاً کشف و ترسیم شیوه‌هایی که موجب تحقق هدف مطلوب^۳ می‌شود (Semetsky, 2013). مطابق این دیدگاه، یادگیری به‌معنای کسب مهارت و یا اطلاعات جدید نیست بلکه به‌معنای دستیابی به یک شیوه جدید فهم و درک دنیاست (Semetsky, 2010).

بر اساس این دیدگاه، عواطف^۴ نقش تعیین‌کننده‌ای در یادگیری دارند. خلق ذهنیت‌های جدید، فرایند هنرمندانه و خلاق است زیرا احساسات و ادراکات نقش اساسی در این فرایند دارند (Semetsky, 2006). تعامل بدن با بافت^۵ همواره احساسات را برانگیخته و عواطف را موجب می‌گردد. عواطف متفاوت از احساسات هستند. آنها انسان را برای اقدام توانمند می‌سازند. عواطف، قدرت یک بدن برای عمل کردن را افزایش یا کاهش می‌دهند (Hickey-Moody, 2013: 80). اینجاست که تصور نقش‌آفرینی می‌کند؛ تصور یعنی آمادگی برای اقدام و عمل؛ تصور، توانایی یا قدرت محض است، که به‌واسطه آن غایت مطلوب^۵ محقق می‌شود. غایت مطلوب یک امکان است، امکان متفاوت شدن. در حقیقت «بدن انسانی دائماً به‌واسطه اعمالش^۶ خود را بازسازی می‌کند؛ این اعمال مشتمل بر روابط، علایق و بافت‌هایی است که او در آن زندگی می‌کند. این بازسازی به‌عنوان شکلی از هنر است که بدن تولید می‌کند، این‌ها شیوه‌های یادگیری در مورد دنیای پیرامون هستند» (Hickey-Moody, 2013; Deleuze, 2013: 82). در حقیقت عواطف، روش و مسیر یادگیری تلقی می‌شوند و این فرایند یادگیری، شکل یک پژوهش مبتنی بر درک زیبایی‌شناسانه را پیدا می‌کند (همان). خلق ذهنیت انسانی از طریق هم‌نوایی با معیارها و ارزش‌های سخت و محکم اتفاق نمی‌افتد بلکه متأثر از احساسات و عواطف فرد است (Semetsky, 2006). بنابراین مواجهه با موقعیت‌های تجربی موجب تغییر و تحول فرد یا به‌تعبیر دلوز شدت و قوت بخشیدن به زندگی^۷ او می‌شود. تجربه لایتناهی است و فرد یادگیرنده در یک سیروورت دائم و بی‌پایان به سر می‌برد. فاصله‌ها یا نقطه‌های ویژه در جریان تجربه، مکان و فرصتی برای متحول و متفاوت شدن است. در منطق دلوز شکل‌گیری ذهنیت از طریق تعامل با بافت

¹ apprenticeship

² empiricism

³ virtual

⁴ Affect

⁵ virtual

⁶ actions

⁷ intensify

اجتماعی فرهنگی، ترویج تأمل انتقادی و عمل اخلاقی، صورت می‌گیرد (Semetsky & Lovat, 2011; McKay, et al 2014; Wallin, 2016).

دیدگاه دلوز در خصوص یادگیری مبین یک تجربه تربیتی تحول آفرین است که از مرزهای متعارف فراتر می‌رود (Semetsky & Masny, 2013). این دیدگاه واجد دلالت‌های مهمی در مورد توسعه حرفه‌ای معلمان است.

تدریس به منزله «مسئله» و معلم به‌عنوان «کارآموز نشانه‌ها»

تدریس را می‌توان به منزله مسئله‌ای نگریست که معلم به‌عنوان یادگیرنده ناگزیر از مواجهه با آن است. دانش آموز، برنامه درسی، محتوای آموزشی و گفتار و اعمال معلم، ابژه‌های این مواجهه یا «رژیم‌های نشانه» هستند که نشانه‌هایی را از خود ساطع می‌کنند. روی (Roy, 2003) استعاره جالبی را در مورد تدریس بیان می‌کند؛ به اعتقاد وی تدریس به‌منزله یک «تأثیر تولید» است که بازیگران متعددی شامل معلم، دانش آموز، برنامه درسی، مفاهیم و محتوای آموزشی و در این صحنه تأثیر نقش آفرینی می‌کنند. بازی هر کدام از این عوامل پدیدآورنده نشانه‌ای ملموس است که باید توسط معلم شناخته و تفسیر شود. قرار نیست هیچکدام از این بازیگران سرکوب یا محو شوند بلکه باید توسط معلم وارد صحنه تولید شوند. تدریس زمانی تبدیل به یک تأثیر زیبا خواهد شد که معلم به این نشانه‌شناسی آگاه باشد و همواره خود را نیز تولیدکننده نشانه‌ها بداند. زمانی که معلم وارد فرایند نشانه‌شناسی می‌شود با دو موضع‌گیری متفاوت مواجه است. معلم نشانه‌هایی را که از عناصر یک موقعیت تربیتی شناسایی و درک می‌کند می‌تواند بر اساس یک معنای غالب قبلی تفسیر نماید. موضع دیگر اینکه، معلم خود را تولیدکننده نشانه‌ها و مفسر نشانه‌های تولید شده از سایر ابژه‌های مواجهه بداند. اینجا معلم به‌عنوان یک کارآموز وارد مسئله تدریس می‌شود و خود نیز در فرایند تولید نشانه‌ها نقش دارد. در پرتو این آگاهی، او همواره نشانه‌ها را به شیوه جدید مورد بررسی قرار می‌دهد (Roy, 2003). دلالت مفهوم کارآموزی این است که معلم عملاً درک و تجربه می‌کند که خود نیز در تولید نشانه‌های تولید شده در یک مواجهه نقش دارد. زمانی که معلم کارآموز در نشانه‌ها می‌شود قادر است مفروضات هستی‌شناختی و مرزهایی که مدرسه و یادگیری را می‌سازند دستخوش یک بررسی و تحقیق تازه قرار دهد (Roy, 2003). اینجا معلم به‌عنوان یک هنرمند در صحنه عمل خواهد کرد.

در حقیقت، تکلیف اصلی معلم شناسایی نشانه‌هایی است که در اثر تعامل وی به‌عنوان مشاهده‌گر با سایر موضوعات شناخت^۱ در حین مواجهه پدید می‌آید. نشانه‌ها توسط معلم تفسیر می‌گردد و در

¹ object

این فرایند، آنها جزئی از وجود او می‌شوند. درک نشانه‌ها و تفسیر آنها لحظه‌ای را به وجود می‌آورد که این لحظه، لحظه درنگ یا شک خلاق^۱ است (همان منبع). لحظه‌ای است که فاصله و شکاف ایجاد می‌گردد؛ یعنی لحظه‌ای که معلم در نگرش‌ها، احساسات و تفکراتش احساس تردید می‌کند و در نتیجه واکنش‌هایی جدید و متفاوت را از جانب او به همراه دارد. این فواصل مدام ایجاد می‌گردند و مستلزم راهکارهای بدیل هستند. معلم خلاقانه و به اتکای دانش خود راهکارها را بر می‌گزیند. این انتخاب، مستلزم داشتن حساسیت زیبایی‌شناسانه، قدرت تصور و توانایی قضاوت یا همان هنرمندی است (Eisner, 2002). قابلیت‌های پداگوژیک جدید در این فواصل سربر می‌آورند. دقیقاً در این فواصل کوچک است که صفات شروع به شکل‌گیری مجدد می‌کنند، ذهنیت‌های جدید ایجاد می‌شوند، هویت‌های پیشین سست گشته و هویت‌های خرد پدیدار می‌گردند و تحولات رخ می‌دهد. بنابراین تدریس یک فرایند تولید مشترک^۲ است (Roy, 2003). معلم همواره در یک فرایند نشانه‌شناسی مستمر مشارکت دارد؛ زیرا با برقراری روابط جدید، نشانه‌ها مدام دستخوش تغییر و تحول می‌شوند و معانی قبلی‌شان را از دست می‌دهند. لذا جهت‌گیری معلم مدام تغییر می‌کند و منجر به برقراری روابط جدید معلم با خود، با دانش‌آموز و با دانش می‌شود. بنابراین یک جریان دائم و مستمر وجود دارد مثل رودخانه‌ای که هیچ‌گاه توقف ندارد. اما در حین این تکرار، معلم متفاوت شدن را تجربه می‌کند. در فرایند نشانه‌شناسی معلم پی می‌برد که باید مقولات غالب و متعارف را کنار بگذارد و لذا زبان جدیدی را بر گزیند. این یک ارتباط خلاقانه با بافت عمل است که موجب می‌شود معلم شروع به قلمروزدایی کند و هویت جدید در او شروع به شکل‌گیری مجدد کند. کارآموزی نشانه‌ها، به منزله فرایند تحول در نگرش و باورهای یک معلم است. اذعان به این نوع نگاه به تدریس واجد دلالت‌های ویژه‌ای است.

تدریس به مثابه یک مسئولیت اخلاقی

از دیدگاه دلوز اخلاق^۳ به عنوان عمل تجربی و انعطاف‌پذیر محسوب می‌شود. او اخلاقیات را به عنوان مجموعه‌ای از قواعد تسهیل‌گرانه^۴ تعریف می‌کند که فرد به جای وفاداری کامل به اصول اخلاقی ثابت، بر اساس آن قواعد اقدامات را ارزیابی می‌کند (Jun & Smith, 2011). در رویکرد دلوز به اخلاق، آنچه مورد تأکید است روابط تأثیر و تأثر^۵ بین افراد در یک مواجهه یا اجتماع است و اینکه چگونه این

¹ Creative hesitancy

² Co-production

³ Ethics

⁴ facilitative

⁵ affective relations

روابط توانایی عمل کردن و تعامل مثبت در یک اجتماع را افزایش می‌دهند. لذا کار اخلاقی مستلزم فرایند آزمایشگری و تجربه کردن است تا آنچه خوب یا سودمند است در حین تجربه تشخیص داده شود؛ کار اخلاقی ابداع شیوه‌های بهتر زیستن از طریق درگیر شدن فعال با دنیاست به جای تبعیت از قواعد اخلاقی تجویزی^۱.

دلالت این دیدگاه در خصوص تدریس آن است که در جریان تدریس، کار معلم انطباق موقعیت با یک دیدگاه پذیرفته شده و متعالی نیست. احساسات و ادراکات او در حین کنشگری در موقعیت منجر به خلق اصول و معانی جدید می‌گردد. زیرا او همواره باید به شیوه‌ای جدید نشانه‌ها را به چالش کشیده و ارزیابی کند. این امر مستلزم یک هوشمندی ویژه‌ای از جانب معلم است یعنی رفتار، گفتار و واکنش‌های خود را در فرایند تدریس مدام مورد ارزیابی و تحلیل قرار می‌دهد و به نیازهای متنوع دانش‌آموزان پاسخ می‌دهد. به عبارتی او باید همه عناصر در موقعیت تربیتی یعنی دانش‌آموز، محتوا و .. را در نظر بگیرد و آنها را سرکوب نکند یا به تعبیر رید (Reid, 2006) به‌عنوان کنشگر فکوری^۲ عمل کند که نقش میانجی یا واسط^۳ را بین برنامه درسی مصوب و نیازها و گرایشات دانش‌آموزان ایفا می‌کند. این مستلزم آن است که یک دیدگاه متعادل نسبت به همه مقوله‌های^۴ برنامه درسی یعنی موضوع درسی، دانش‌آموز و بافت اتخاذ کند. بنابراین اینجا تدریس به‌عنوان یک کنش سراسر اخلاقی معنا پیدا می‌کند و معلم واجد یک مسئولیت اخلاقی است. از طرف دیگر تحت چنین نگاهی، فضا برای اینکه دانش‌آموزان بتوانند به‌طور مستقل و خلاق فکر کنند و افکار درونی خود را برملا سازند فراهم می‌شود زیرا در جریان کارآموزی نشانه‌ها، کار معلم تسهیل تفکر در دانش‌آموز است نه تحمیل دانش و افکار خودش (Snir, 2017)؛ تفکری که موجب ایجاد معانی جدید می‌شود. زیرا از دیدگاه دلوز آموزش باید مفاهیم موجود را به چالش کشیده و خلق معانی جدید را رقم بزند. بنابراین این رویکرد اخلاقی است زیرا به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد تفاوت‌ها و قابلیت‌های خود را کاوش و کشف نموده و به رشد فردی و جمعی آنها کمک می‌کند.

معلم به‌منزله غایت یک تدریس خوب

نقش معلم به‌عنوان تولید کننده در یک مواجهه تربیتی او را در یک فرایند دائم خلق مفاهیم، دیدگاه‌ها و نگرش‌های جدید قرار می‌دهد که آن به‌نوبه خود موجب ایجاد جهت‌گیری‌های جدید و بدیع در مواجهه‌های تربیتی و در نتیجه موجب تغییر در دانش‌آموز می‌شود. بنابراین فردیت، شخصیت،

¹ prescriptive moral rules

² Deliberative practitioner

³ mediator

⁴ Common places

ذهنیت و تصور و غایات یک معلم که در فرایند نشانه‌شناسی دخالت دارند همگی تعیین کننده کیفیت و پیامد تدریس خواهند بود. نزد معلم هیچ طرح قبلی برای تغییر وجود ندارد. زیرا معلم در جستجوی بازشناسی و انطباق موقعیت فعلی با یک موقعیت مطلوب یا یک هویت ویژه‌ای نیست. از این رو می‌توان گفت غایت یک مواجهه، به‌زعم دلوز یعنی دیگربودن یا دیگر بودگی^۱، یک غایت مجزا و مطلق نیست بلکه بخش لاینفکی از نشانه‌هایی است که در این مواجهه تربیتی به ویژه توسط معلم تولید می‌شوند. این به این معنا است که معلم با خود تفاوت را به صحنه می‌آورد و قرار نیست موقعیت را با یک آرمان بیرونی و تحمیل شده منطبق سازد. بلکه معلم با کنشگری و آزمایشگری خود و حفاری و تولید نشانه‌ها، قادر است تغییر را به ارمغان آورد. این معنا از مفهوم صحنه حضور^۲ در دیدگاه دلوز نشأت می‌گیرد که به معنای «فروپاشی هر گونه نظم سلسله مراتبی»^۳ و هستی به مثابه فرایند است و در مقابل با تفکر تعالی^۴ قرار می‌گیرد. تعمق بر «صحنه حضور» در منطق دلوز (Deleuze, 1999) نیز نشان می‌دهد که تأکید دلوز بر آن به معنای نادیده گرفتن اصول اخلاقی و مفاهیم پیشینی که می‌تواند نقش هدایتگر را در تجربه داشته باشند نیست. اگر چه این اصول و مفاهیم فراتر از فهم انسان وجود دارند ولی در شکل‌دهی صحنه حضور تأثیر گذارند و به آن نفوذ پیدا می‌کنند و بخشی از صحنه حضور می‌شود. در واقع می‌توان گفت فرد این اصول را در زندگی روزمره تجربه می‌کند. برای مثال، مفاهیمی مانند عدالت آموزشی یا آرمان‌های متعالی یک معلم می‌توانند به‌عنوان پتانسیل‌های مجازی^۵ یا بالقوه دیده شوند که در موقعیت‌های آموزشی واقعیت^۶ پیدا می‌کند یا به تعبیر دلوز به فعلیت در می‌آید. بنابراین، تصمیم‌گیری‌های معلم تنها در یک لحظه و در موقعیت حادث نمی‌شود، بلکه پتانسیل‌ها یا قابلیت‌ها نیز هدایتگر تصمیم‌گیری در موقعیت است و با پتانسیل‌های آن موقعیت در هم می‌آمیزد و مفاهیم و اصول جدید از درون موقعیت به‌عنوان مبنایی برای تصمیم‌گیری‌ها ظهور می‌یابند. اینجا به تعبیر آلن بدیو (Badiou, 1999) تفاوت‌ها به نوعی یکپارچگی و وحدت می‌رسد و دو گانه‌های واقعی/ مجازی پایان می‌یابد. اینجا جایی است که معلم و دانش‌آموز در فرآیند تحول مداوم هستند و تصمیمات بر اساس پتانسیل‌های موجود در موقعیت گرفته می‌شوند، یعنی از قبل سازماندهی نشده و نمی‌توان رخداد آن را به یک عامل ویژه نسبت داد. همچنین از منظر فرهنگی اجتماعی نیز، مفهوم صحنه حضور از این جهت که این اصول و مفاهیم در بافت‌های اجتماعی

¹ otherness

² immanence

³ hierarchical orde

⁴ transcendence

⁵ virtual

⁶ reality

فرهنگی متفاوت می‌توانند تفسیرهای ویژه و خاص خودشان را داشته باشند بسیار سودمند و راهگشا می‌باشد و فهم ما را غنی‌تر می‌سازد. می‌توان گفت مفاهیم دلوزی پایه‌ای برای ایجاد محیطی است که علاوه بر اینکه مشوق یادگیری و رشد و بستری برای تقویت و ظهور خلاقیت است، مسئولیت اخلاقی معلم در تعامل با دانش‌آموزان را نیز برجسته می‌سازد. والین (Wallin, 2016) در کتاب خود تحت عنوان «یک رویکرد دلوزی به برنامه درسی: مقالاتی در مورد زندگی پداگوژیکال» با ظرافت به تبیین و تشریح کاربردی بودن مفاهیم دلوزی در دنیای برنامه درسی پرداخته است. در نهایت باید گفت دیدگاه «صحنه حضور» یک باز تعریفی از وجود ارزش‌های اساسی بیرونی به‌عنوان بخشی از فرایند آموزش را ارائه می‌کند.

بنابراین می‌توان گفت، تدریس به‌معنای فرایند انتقال اطلاعات کاملاً منسوخ است زیرا برای معلم و دانش‌آموز و برنامه درسی نقشی کاملاً منفعلانه قائل می‌شود. تدریس، هماهنگ ساختن عناصر یک موقعیت تربیتی با یک هدف قبلی نیست، این یک معنای مکانیکی از تدریس است که مغایر با ماهیت واقعی یک مواجهه تربیتی است بلکه تدریس، به‌معنای حضور هوشمندانه و اخلاقی در کنار دانش‌آموزان است و معلم به‌عنوان یک کنشگر در این فضا مجتهدانه عمل می‌کند. به عبارتی تدریس بیشتر شبیه یک کاوش خواهد بود که معلم به‌عنوان یادگیرنده در آن درگیر شده است و آنچه در نهایت اتفاق می‌افتد خلق، کشف و آزادی یعنی رهایی از مفروضات پیشین و کاوش امکانات جدید برای زیستن است (Larsson et al., 2021).

عاملیت معلم در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای خویش

کنشگری و آزمایشگری مجتهدانه معلم منتهی به خلق معانی و مفاهیم جدیدی می‌شود که هدایتگر عمل معلم است. در این معنا، یادگیری به‌معنای دریافت اطلاعات نیست بلکه یک فرایند خلاق است؛ آزمایشگری با دنیای کلاس درس و مدرسه است؛ «مفاهیم در این آزمایشگری ابداع می‌شوند و به هر قضاوت پیشینی فروکاستنی نیست» (Semetsky, 2015: 4)، یادگیری «تشکیل فضایی از مواجهه با نشانه‌ها است» (Deleuze, 1994, as cited in Masny, 2019). از این دیدگاه، «یادگیری لایتناهی^۱ است، یادگیری، فرایند خلاق ارزش قائل شدن و معنا بخشیدن به تجربه است یادگیری شرکت در فرایند بازتولید و تحول هویت خود است» (Semetsky, 2006) یادگیری که ما را فراتر از مفاهیم موجود و شیوه‌های عادت وار درک واقعیت می‌برد (Bogue, 2004: 328). این همان «هویت ساختنی است که دستاورد خود معلم است و او در شکل دهی به آن نقش اساسی دارد و از طریق عاملیت خود و نوع عمل‌هایی که انجام می‌دهد خویشتن خود را بنا می‌کند» (Bagheri, 2020: 100). پس

¹ infinite

تدریس بستری می‌شود برای بالندگی و مسیری برای تحقق توانایی‌های بالقوه خود. پس معلم همان غایت متفاوت یا «دیگر بودن» است. یعنی یک معلم در آن واحد هم خودش است و هم یک تغییر. یا به‌زعم دلوز هم تفاوت و هم تکرار. او به منظور خلق قابلیت‌های پداگوژیک جدید، باید نشانه‌ها را مدام به چالش بکشد تا از دام محصور شدن توسط مرزهای متعارف‌هایی یابد. درغیراین‌صورت هیچ تغییری در هویت حرفه‌ای و هیچ ساخته‌شدنی اتفاق نمی‌افتد. هر معلمی خالق یک زبان ویژه تدریس است. با این حساب معلم خوب کسی است که عاملانه مسئولیت ایجاد زبان ویژه خود را بپذیرد. در حقیقت، دو عامل اصلی در این فرایند یادگیری و تغییر هویت، اثرگذارند: وجود معلم؛ شامل افکار، احساسات، عقاید و تصوراتش و دیگری بافت با تمام نشانه‌هایش، و هویت حرفه‌ای حاصل تبادل بافت و کنش معلم است. بینش و تصور و دانشی که یک معلم با خود به عرصه یک مواجهه تربیتی می‌آورد دارای اهمیت بنیادی است. یادگیری حاصل تأثیر و تأثرات معلم و بافت است. بنابراین هیچ هویت پیشینی و قبلی وجود ندارد تا معلم بر اساس آن خود را شکل دهد هر چه هست درون خود اوست و به شکل یک استعداد نهفته است و باید هویدا شود.

نکته مهم آن است که عاملیت معلم در توسعه، خود دستاورد شرایط ویژه موقعیت تربیتی است که معلم ناگزیر از مواجهه با آن است. یعنی ساختارهای بافت و موقعیت تربیتی عامل اصلی در تحقق عاملیت معلم محسوب می‌شود. معلم کنشگر در یک موقعیت تربیتی نیست بلکه کنشگری او به واسطه آن موقعیت معنا پیدا می‌کند. این برنامه‌های درسی و موقعیت پداگوژیک است که موجب می‌شود معلم عاملانه‌تر عمل کند و مسئولیت یادگیری‌هایش را برعهده گیرد. نیرویی که موجب یادگیری می‌شود برآمده از موقعیت بیرونی است که معلم در آن قرار گرفته است. این عاملیت که از طریق درگیر شدن و مواجهه با بافت‌های ویژه محقق می‌گردد حقیقی است و تحول را در پی دارد. بنابراین قابلیت معلم برای کنش منتقدانه در مواجهه با موقعیت‌های تربیتی موضوعی واجد اهمیت است.

بنابراین هویت حرفه‌ای یک معلم همواره در مواجهه‌های تربیتی شکل می‌گیرد و کیفیت این مواجهه تعیین‌کننده کیفیت بالندگی و توسعه حرفه‌ای یک معلم است. براین‌اساس، معلم بودن معنا ندارد بلکه هر چه هست «معلم شدن» است؛ یعنی رسیدن به ادراکات، احساسات و تفکرات جدید (Hua, 2004, as cited in Sajjadi & Imanzadeh, 2012). «شدن» پایانی ندارد و کنش هوشمندانه و مجتهدانه معلم نقشی تعیین‌کننده در کیفیت فرایند «شدن» دارد. تفکر معلم به‌عنوان یادگیرنده مادام‌العمر در سایه این فهم از پدیده توسعه حرفه‌ای و پذیرش عاملیت حقیقی معلم در بالندگی خود محقق می‌شود. معلم خود مسیر یادگیری‌اش را طراحی و خلق می‌کند. در اثر مواجهه معلم با موقعیت

تربیتی، اشکال متنوع و متعدد یادگیری برملا^۱ می‌شوند و این یادگیری‌های برملاشدنی، تعدد و چندگانگی^۲ یادگیری مادام‌العمر را موجب می‌شود (Kang, 2007, 2015).

تدریس به‌عنوان کنش رهایی بخش یا انتقادی^۳ (اشکال هنرمندان‌های که یک معلم تولید می‌کند)

از منظر دلوزی می‌توان گفت: تدریس یک آواز بدون ساز است، معلم تنها سراینده این آواز نیست. در گفتمان فعلی معلمان خود را سراینده این آواز می‌دانند و ساز تدریس به‌دست آنها کوک می‌شود. تلویح استعاره تئاتر تولید آن است که عمل تدریس اساساً از جنس خلق یا بنا بر اعتقاد آیزنر، عمل ساختن^۴ است؛ لذا هر معلمی به مثابه یک هنرمند باید اثر هنری خود را (تدریس) به دیگران عرضه کند و در معرض نقد و گفتگو قرار دهد (Eisner, 2002). بنابراین تدریس از این دیدگاه یک فعالیت هنرمندان‌های است که مستلزم خوب دیدن، خوب شنیدن و مشاهده کردن است. تدریس مستلزم خلاقیت و تفکر انتقادی است (Semetsky & masny, 2013). زمانی که معلم درگیر تدریس می‌شود؛ دانش‌آموز، محتوای آموزشی، گفتار و عمل خود معلم هر کدام مولد نشانه‌هایی است که توسط معلم باید درک و تفسیر شود. لذا تدریس یک تجربه زیبایی‌شناختی است که مستلزم درک و حساسیت‌های زیباشناسانه است. «حساسیت‌های زیبایی‌شناسانه ابزاری هستند که چگونگی یادگیری و تحول هویت به‌واسطه آنها شکل می‌گیرد» (Hickey-Moody, 2013: 82). متاثر از این توصیف از ماهیت تدریس، برنامه‌های درسی به‌عنوان «محو‌ره‌ای بین شرکت‌کنندگان آن ظاهر می‌شوند که به دلیل یکتایی و منحصربه‌فرد بودن دانش‌آموزان و معلمان پیچیده شده است، و امکان رخدادهای جدید و پیش‌بینی نشده و مقاصد طراحی نشده را نیز فراهم می‌کنند» (Pinar, 2012: 217). «فضای سوم برنامه درسی» (Aoki, 2003/2005) یعنی فضای بین برنامه درسی طراحی شده و طراحی نشده، مکان رخداد این محاوره پیچیده است؛ آوکی این فضا را «پداگوژی زنده یا درحال جریان»^۵ می‌نامد. عدم قطعیت و نامعلومی، پیچیدگی و ابهام از مشخصات برجسته چنین فضایی است؛ این فضا مولد امکان‌ها و امیدهای سازنده است؛ مکانی است که فرد را برای خوب زندگی کردن به چالش می‌کشد؛ مکان نابسامانی است که راه حل‌های تحول‌آفرین در آن سکنی می‌گزینند (Aoki,

¹ unfold

² multiplicity

³ praxis

⁴ making

⁵ Living pedagogy

این مکانی است که معلم و دانش‌آموز درگیر یک گفتگو^۱ می‌شوند که در طی آن، حقیقت طلوع می‌کند. این «گفتگو، مواجهه‌ای است که در آن معلم و دانش‌آموز به واسطه تأمل و عمل به دنیایی می‌پردازند که قرار است متحول شود» (Freire, 1970: 88). تدریس به‌عنوان گفتگو، یک بحث، با هدف تبادل ساده ایده‌ها و افکار نیست؛ قرار نیست حقیقتی تحمیل شود، بلکه مواجهه‌ای است که معلم و دانش‌آموز در آن درگیر تفکر انتقادی می‌شوند؛ آن مواجهه‌ای سرشار از فروتنی و خشوع است و پیامد آن اعتماد متقابل است (Freire, 1970). بر این اساس، تدریس به‌عنوان یک هدایتگری مدبرانه و ماهرانه و مبتنی بر اصول یاددهی و یادگیری خوب و شایسته^۲ است و در یک موقعیت غمخوارانه انجام می‌شود» (Aoki, 2003/2005: 191).

بنابراین تدریس یک کنش آگاهانه، رهایی‌بخش و انتقادی است یا به تعبیر فریره، پرکسیس است؛ "یعنی تأمل یا اقدام در دنیا به منظور تحول یا دگرگون ساختن آن است" (Freire, 1972, as cited in Aoki, 2005, : 119)؛ "یک شیوه دانستن است که در آن فاعل شناسا^۳ درون یک موقعیت پداگوژیک به گونه‌ای فکورانه درگیر در دنیای واقعی و عینی می‌شود که توسط غایاتی هدایت شده است" (Aoki, 2005: 116). در کنش تدریس، معلم و دانش‌آموز هر دو درگیر تأمل انتقادی در مورد خود می‌شوند. تأمل انتقادی عملی ژرف‌نگرانه و متفکرانه است که موجب رها شدن از مفروضات و مقاصد پنهان می‌شود و در نتیجه عمل جدید در پرتو دانش جدید ایجاد می‌شود (همان منبع). در پرتو این نگاه به تدریس، برنامه درسی باید به‌عنوان یک ابزار نگریسته شود نه غایت تعلیم و تربیت و معلم در ساختار برنامه‌های درسی مصوب باید خلاقانه در جهت خلق اشکال هنرمندانه تدریس تلاش کند. تدریس مانند یک صحنه تئاتر است که معلمان و دانش‌آموزان بر اساس نمایشنامه (برنامه درسی مصوب) عمل می‌کنند اما هر کدام خلاقانه نقش خود را ایفا می‌کنند. تدریس به‌عنوان کنش آگاهانه و رهایی‌بخش با پارادایم تولیدکننده - مصرف‌کننده در برنامه درسی که در آن برنامه درسی به مصرف‌کنندگان یعنی دانش‌آموز و معلم ارائه می‌شود سازگاری ندارد.

تدریس به‌عنوان پژوهش فلسفی-هنرمندانه

از آنجایی که تدریس مواجهه با نشانه‌هاست هر نشانه جدیدی واجد یک مسئله تازه برای کاوش است (Roy, 2003: 171). هر مواجهه‌ای به‌منزله یک مسئله تلقی می‌شود که معلم باید خود را در آن درگیر کند. لذا کنشگری‌های معلم در مواجهه‌های تربیتی به‌مثابه یک پژوهش تلقی می‌شود و معلم به‌عنوان پژوهشگر به واکاوی و تفسیر نشانه‌ها در حین مواجهه‌ها می‌پردازد. از این رو هر

¹ Dialogue

² Good pedagogic

³ subject

مواجهه‌های منبع شناخت و یادگیری است. این فرایند مصداق یک پژوهش مبتنی بر زیبایی‌شناسی است. معلم در جریان مواجهه‌های خود با موقعیت‌های تربیتی یعنی کلاس درس و مدرسه، دچار تأثیر و تأثرات عاطفی متعدد می‌شود که هر کدام درک جدیدی را برایش به ارمغان می‌آورند. ادراکات جدید، موجب خلق مفاهیم جدیدی می‌گردد که به تجربه معلم معنا بخشیده و موجب دگرگونی و تغییر باورها و عملکرد او می‌شوند. تدریس، صحنه حضور^۱ یک معلم است. این صحنه حضور تجلی پژوهشگری اوست. لذا معلم به‌عنوان یک «فیلسوف که قدرت و صلاحیت خلق مفاهیم جدید را دارد» (Stuhr, 2015: 125) و به اتکای تأمل و قدرت خلاقیت و تصور خود به خلق معانی مشغول است که آورنده فهم جدیدی است و این فهم «بودن» او در دنیایش را متأثر ساخته و دریچه‌ای از اعمال جدید را به روی وی می‌گشاید. همچنین معلم می‌تواند برای پرهیز از گرفتارآمدن در دام عادات، روایت‌هایی از کنشگری‌های خود فراهم سازد و آن را مورد تأمل قرار دهد و این‌گونه نیز مسیری برای توسعه خود فراهم سازد.

نتیجه‌گیری

منطق دلوز با تأکید بر به‌هم‌پیوستگی و خطی نبودن دانش و پیش‌بینی‌ناپذیری و درهم‌ریختگی^۲ (Masny, 2019) ما را ترغیب می‌کند تا فرایند توسعه حرفه‌ای معلمان را از یک منظر غیر خطی یا غیر سلسله‌مراتبی بنگریم. اگر چه تربیت رسمی که با رویکرد خطی تطابق دارد خالی از تأثیر نخواهد بود اما بررسی پدیده یادگیری و توسعه حرفه‌ای معلمان از طریق این رویکرد محدودکننده است. نگارنده با استفاده از مفاهیم دلوزی و با استناد به پژوهش‌ها نشان داده است کنشگری معلم در مواجهه‌های تربیتی حکایت از تربیت حرفه‌ای پسارسمی دارد که مهم‌ترین عنصر آن تجربی بودن آن است. معلم کنشگر، مسیرهای یادگیری جدید را می‌آفریند و هویت حرفه‌ای‌اش را بازآفرینی می‌کند. «این نوع تربیت، تحول‌آفرین و متمرکز بر اخلاق^۳ است زیرا باورهای عمیق یا در اصل سبک زندگی معلم را به چالش می‌کشد» (1, : Semetsky, 2013, as cited in Noddings, 2006). چنین تربیتی کاملاً اخلاقی است زیرا ارزش‌ها در عمل توسط معلم بازاریابی و ارزش حقیقی آنها درک می‌شود و در نتیجه معنا پیدا می‌کند. از این دیدگاه زندگی حرفه‌ای معلم تبدیل به آزمایشی می‌شود که مستلزم «خرد تجربی پرکتیکال است که هم واجد عنصر اخلاق است و هم منطق و عقلانیت» (Semetsky, 2010: 479). توسعه حرفه‌ای در این نگاه، فرایندی سراسر خلاقیت است. بر این اساس، عاملیت معلم در فرایند توسعه حرفه‌ای خویش غیرقابل انکار است. این نگاه به معلمی، مشوق آن است که معلمان

¹ Plane of immanence

² messiness and unpredictability

³ ethical

از نقش‌های سنتی و ثابت مانند انتقال‌دهنده دانش فراتر روند و هویت حرفه‌ای خود را به‌عنوان فرآیندی پویا و در حال تکامل بدانند. در نتیجه این دیدگاه معلمان را به سمت نوآوری در تدریس سوق دهد. گفتمان‌های توسعه حرفه‌ای که معلم را به‌عنوان مجری صرف برنامه‌های درسی تجویزی مفروض می‌دارد، توسعه حرفه‌ای را در راستای برآوردن انتظارات و تکالیف تعیین شده، توسط معلم می‌نگرد. به این ترتیب معلم بالنده نیز کسی است که برای اجرای مطلوب برنامه‌های درسی تجویزی و برآورده ساختن انتظارات سیستم از هیچ کوششی فروگذار نمی‌کند. مهم‌ترین کار معلم هم‌نوایی موقعیت تربیتی با موقعیت مطلوبی است که برنامه‌های درسی تجویزی پیشنهاد نموده‌اند و تدریس نیز صرفاً به‌عنوان وسیله نگریسته می‌شود. اما یک فهم بدیلی هم می‌تواند وجود داشته باشد. اینکه معلم بالنده کسی است که یک موقعیت تربیتی را عاملانه هدایت می‌کند و عاملیت سایر عناصر در یک موقعیت تربیتی را لحظه‌ای نادیده نمی‌انگارد. در این معنا، تدریس صرفاً ابزاری برای اجرای برنامه‌های درسی تجویز شده نگریسته نمی‌شود بلکه تدریس در معنای حقیقی خود یعنی تعامل واقعی بین معلم و دانش‌آموز و سایر عناصر در یک موقعیت تربیتی متجلی می‌گردد. بر این اساس تدریس بستری برای بالندگی و توسعه محسوب می‌شود. چنانچه معلم نقش حقیقی خود را انجام دهد یعنی درگیر در یک نشانه‌شناسی درست شود، عاملیت او در فرایند توسعه حرفه‌ای اش محقق می‌گردد. زمانی که تدریس به معنای حقیقی آن، انجام گیرد هم موجب تحول در یادگیرنده و هم توسعه حرفه‌ای یک معلم می‌گردد. توسعه حرفه‌ای مبتنی بر این فهم با تغییر تربیتی توأم است. بنابراین نگاه ابزاری به معلم به‌عنوان مجری صرف مانع اصلی تحقق تغییرات تربیتی است. تدریس بستری و فرصتی برای بالندگی معلم است و این مشروط به این است که تجربه تدریس تحول‌آفرین باشد یعنی یک تجربه پویا و خلاق که منتهی به تغییر در دانش‌آموز و معلم شود. با این توصیف می‌توان گفت یک مسئله اساسی پیش روی هر دغدغه‌مند و دانش‌پژوه این حوزه خودنمایی می‌کند و آن این است که چگونه می‌توان شرایط تحقق این عاملیت حقیقی را فراهم ساخت؟ به عبارتی در جهت زمینه‌سازی برای توسعه حرفه‌ای در این معنا چه تغییراتی در برنامه درسی در سطح رسمی و مصوب لازم و ضروری است؟ بر اساس یافته‌های این پژوهش می‌توان گفت در برنامه‌های تربیت حرفه‌ای باید فعالیت‌هایی تدارک دیده شود که معلمان ترغیب شوند مفروضات خود را درباره تدریس شناسایی و بازنگری نمایند.

References

- Amorim, A. C. R. de, & Ryan, C. (2005). Deleuze, action research and rhizomatic growth. *Educational Action Research*, 13(4), 581–594. <https://doi.org/10.1080/09650790500200346>
- Aoki, T. T. (2005). Layered voices of teaching: The uncannily correct and the elusively true. In W. F. Pinar & R. L. Irwin (Eds.), *Curriculum in a new key: The collected works of Ted T. Aoki* (pp. 187–197). Lawrence Erlbaum Associates.
- Aoki, T. T. (2005). Locating living pedagogy in teacher “research”: Five metonymic moments. In W. F. Pinar & R. L. Irwin (Eds.), *Curriculum in a new key: The collected works of Ted T. Aoki* (pp. 425–432). Lawrence Erlbaum Associates.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Badiou, A., & Burchill, L. (2000). *Deleuze: The clamor of being*. University of Minnesota Press.
- Bagheri, K. (2020). *Human agency: A religious and philosophical approach*. Vakavash Publishing. (In Persian)
- Bogue, R. (2004). Search, swim and see: Deleuze apprenticeship in signs and pedagogy of images. *Educational Philosophy and Theory*, 36(3), 309–322. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2004.00061.x>
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947–967. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7)
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249–305. <https://doi.org/10.3102/003465431024002249>
- Combs, G. A., & Daniels, L. R. B. (1991). *Philosophical inquiry: Conceptual analysis* (K. Bagheri, Trans.). In E. Short, *Research methodologies in curriculum studies* (M. Mehrmohammadi et al., Trans., pp. 43–65). SAMT. (Original work published 1991; Translated 2008)
- Coppe, T., Parmentier, M., Kelchtermans, G., Raemdonck, I., März, V., & Colognesi, S. (2024). Beyond traditional narratives about teacher professional development: A critical perspective on teachers' working life. *Teaching and Teacher Education*, 139, 104436. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104436>
- Deleuze, G. (1997). Immanence: A life. *Theory, Culture & Society*, 14(2), 3–7. <https://doi.org/10.1177/026327697014002002>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi.
- Eisner, E. (2002). From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 18, 375–385. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00007-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00007-8)
- Imamjom'eh, M., & Mehrmohammadi, M. (2006). A review of reflective teaching approaches to provide curriculum for training reflective teacher. *Journal of Curriculum Studies*, 1(3), 30–66. (In Persian)
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.

- Gandomi Hosnaroodi, F. (2016). Toward a school-based approach to teachers' professional development: Identifying core elements of an effective approach, *Journal of New Strategies in Teacher Education (Reflective Teacher Education)*, 2(2), 119–140. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.26457156.1395.2.2.7.0> (In Persian)
- Gandomi Hosnaroodi, F., Mehrmohammadi, S. M., Sajjadi, S. M., & Talaei, E. (2017). An explanation of teachers' professional development based on the active and productive concept of currere. *Journal of Curriculum Studies*, 11(44), 27–48. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.17354986.1396.12.44.2.3> (In Persian)
- Gee, J. P. (1989). Literacy, discourse, and linguistics: Introduction. *Journal of Education*, 171(1), 5–17. <https://doi.org/10.1177/002205748917100101>
- Gore, J., Lloyd, A., Smith, M., Bowe, J., Ellis, H., & Lubans, D. (2017). Effects of professional development on the quality of teaching: Results from a randomised controlled trial of Quality Teaching Rounds. *Teaching and Teacher Education*, 68, 99–113. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.007>
- Heydari, Z. (2019). A critical analysis of Donald A. Schön's perspectives on teacher education curriculum. *Encyclopedic Article*. (In Persian)
- Hickey-Moody, A. (2013). Affect as method: Feeling, aesthetics and affective pedagogy. In R. Coleman & J. Ringrose (Eds.), *Deleuze and research methodologies* (pp. 139–151). Edinburgh University Press.
- Jackson, P. W. (1980). *Life in classrooms*. Teachers College Press.
- Jun, N., & Smith, D. W. (Eds.). (2011). *Deleuze and ethics*. Edinburgh University Press.
- Kang, D. J. (2007). Rhizoactivity: Toward a postmodern theory of lifelong learning. *Adult Education Quarterly*, 57(3), 205–220. <https://doi.org/10.1177/0741713606293931>
- Kang, D. J. (2015). *Life and learning of Korean artists and craftsmen*. Routledge.
- Karami, A., Masoudi Nodoushan, E., & Samiei Zarforgandi, M. (2022). Identifying the global components involved in teachers' professional development as an effort to achieve an appropriate model. *Journal of Education*, 38(1), 27–48. (In Persian)
- Larsson, H., Nyberg, G., & Barker, D. (2021). Genuine movement learning through a Deleuzian approach. *Frontiers in Sports and Active Living*, 3, 771101. <https://doi.org/10.3389/fspor.2021.771101>
- McKay, L., Carrington, S., & Iyer, R. (2014). Becoming an inclusive educator: Applying Deleuze & Guattari to teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(3), 143–156. <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n3.9>
- Masny, D. (2019). Deleuze and Guattari and teacher education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:197909348>
- Pinar, W. F. (2012). *What is curriculum theory?* (2nd ed.). Routledge.
- Reid, W. A. (2006). *The pursuit of curriculum: Schooling and the public interest*. Information Age Publishing.
- Roy, K. (2003). *Teachers in nomadic spaces: Deleuze and curriculum*. Peter Lang.
- Sajjadi, S. M., & Imanzadeh, A. (2009). Exploring and explaining the rhizomatic space and its implications for curriculum. *Curriculum Studies*, 12, 48–70. (In Persian)

- Sancar, R., Atal, D., & Deryakulu, D. (2021). A new framework for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103305. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103305>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Semetsky, I. (2006). *Deleuze, education and becoming*. Sense Publishers.
- Semetsky, I. (2010). The folds of experience, or: Constructing the pedagogy of values. *Educational Philosophy and Theory*, 42(4), 429–443. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2009.00637.x>
- Semetsky, I. (2010). *Eagerness for experience: Dewey and Deleuze on the problematic of thinking and learning* [Unpublished manuscript].
- Semetsky, I. (2013). Learning with bodymind: Constructing the cartographies of the unthought. In D. Masny (Ed.), *Cartographies of becoming in education: A Deleuze-Guattari perspective* (pp. 157–170). Sense Publishers.
- Semetsky, I. (2015). Deleuze's new image of thought, or Dewey revisited. *Educational Philosophy and Theory*, 47(10), 998–1008. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1035635>
- Semetsky, I., & Lovat, T. (2011). Bringing Deleuze's philosophy into discourse on values education and quality teaching: An Australian model. *Policy Futures in Education*, 9(4), 483–493. <https://doi.org/10.2304/pfie.2011.9.4.483>
- Semetsky, I., & Masny, D. (2013). *Deleuze and education*. Edinburgh University Press.
- Shirkarami, J. (2019). A narrative of participation in skill-training modules: Lesson study and professional development. *New Approaches in Educational Management*, 4(4), 29–40. (In Persian)
- Stuhr, J. J. (2015). Pragmatism and difference; what's the use of calling Deleuze a pragmatist? In S. Bowden, S. Bignall, & P. Patton (Eds.), *Pragmatism and Deleuze* (pp. xx–xx). Routledge.
- Su, Y. (2011). Lifelong learning as being: The Heideggerian perspective. *Adult Education Quarterly*, 61(1), 57–72.
- Snir, I. (2017). Making sense in education: Deleuze on thinking against common sense. *Educational Philosophy and Theory*, 49(3), 273–283.
- Taylor, P. (2020). The complexity of teacher professional growth – Unravelling threads of purpose, opportunity and response. *Professional Development in Education*. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1747106>
- Wallin, J. (2016). *A Deleuzian approach to curriculum: Essays on a pedagogical life*. Palgrave Macmillan.
- Zeng, J. (2023). A theoretical review of the role of teacher professional development in EFL students' learning achievement. *Heliyon*, 9(5), e15806. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e15806>