

مرادی، مصطفی (۱۴۰۳). بررسی دیالکتیک «ارزشیابی قوی» و «به‌رسمیت‌شناختن» در اندیشه چارلز تیلور و دلالت‌های آن در شکل‌دهی به هویت معلّم ایرانی. *دوفصلنامه فلسفه تربیت*، ۹(۱)، صص: ۶۰-۸۴

## بررسی دیالکتیک «ارزشیابی قوی» و «به‌رسمیت‌شناختن» در اندیشه چارلز تیلور و

### دلالت‌های آن در شکل‌دهی به هویت معلّم ایرانی<sup>۱</sup>

مصطفی مرادی<sup>۲</sup>

#### چکیده

هویت معلّم، ترکیب مفهومی پیچیده‌ای است که ادبیات پژوهشی گسترده‌ای را به خود اختصاص داده است. در این مقاله با ابتدا به دیدگاه چارلز تیلور، مفهوم‌پردازی‌های وی در طرح دو سویه هستی‌شناختی و تاریخی برای هویت مورد ملاحظه قرار گرفت و با اتخاذ دو مبنای «ارزشیابی قوی» و «به‌رسمیت‌شناختن»، دیالکتیکی میان این دو مفهوم ترسیم شد. در یک سویه این دیالکتیک ارزش‌های اساسی معلّم و در سوی دیگر «دیگران مهم» که حاوی سیاست‌ها، آموزش‌ها و دیگر چارچوب‌های بیرونی که بر هویت معلّم مؤثر هستند، قرار دارند. این دوگانه، در درون معلّم، سنتزی شکل می‌دهد که هویت معلّمی را رقم می‌زند. این نکته مورد اشاره قرار گرفته که نمی‌توان یک بار برای همیشه، سنتزی نهایی و استاندارد از این دیالکتیک به دست داد و حد بهینه به نسبت افراد و جوامع متفاوت خواهد بود. از جمله دلالت‌های به‌دست داده شده در سویه ارزشیابی قوی «احراز وجود فضایل اخلاقی و ذهنی لازم برای داوطلبان حرفه‌ی معلّمی» و «احراز ارزش بودن حرفه معلّمی برای داوطلبان حرفه معلّمی» و در سویه به‌رسمیت‌شناختن می‌توان به دو دلالت «به‌رسمیت‌شناسی عاملیت» و «به‌رسمیت‌شناسی تکثرات فکری و فرهنگی» معلّمان اشاره نمود.

**واژگان کلیدی:** ارزشیابی قوی، به‌رسمیت‌شناختن، تیلور، معلّم، هویت

## مقدمه

هویت معلّم<sup>۱</sup>، یکی از ترکیب‌های مفهومی پیچیده‌ای است که ادبیات پژوهشی گسترده‌ای را به خود اختصاص داده است. البته مفهوم هویت، خود به تنهایی، انبوهی از مطالعات در حوزه‌های دانشی مختلف از جمله روانشناسی، فلسفه، جامعه‌شناسی و حتی ادبیات و تاریخ به همراه داشته است؛ که برای ارائه یک فهم موجّه از «هویت معلّم» لازم است نخست، مراد ما از آن مشخص گردد. در واقع می‌توان گفت تا زمانی که معنایی منقّح از مفهوم هویت در دست نباشد، امکان درک ترکیب مفهومی «هویت معلّم» نیز ممکن نیست. اما هویت به چه معنا است؟

برای تعریف هویت و تعیین مصادیق آن تقسیم‌بندی‌های متعددی انجام شده است. گاه در یک تقسیم‌بندی کلی، هویت در دو نوع فردی و جمعی در نظر گرفته شده است (اسپلیتر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷)؛ گاه نظر به اهمیت «دیگری» در هویت‌یابی افراد و نقش ماندگاری که «به‌رسمیت-شناختن<sup>۳</sup>» دیگران در هویت ما برجای می‌گذارد، برخی بدین نتیجه رسیده‌اند که هویت را یکسره اجتماعی (جنکینز<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸، ص. ۱۷) یا ارتباطی<sup>۵</sup> (اسپلیتر، ۲۰۱۰) در نظر بگیرند.<sup>۶</sup> گاه بر مبنای لایه‌های تودرتوی هویت انسان، ابعادی همچون هویت جنسیتی، هویت زبانی، هویت قومی، هویت دینی و نظایر آن (احمدی، ۱۳۹۰) را برای اشاره به هویت انسان مورد توجه قرار داده‌اند. گاهی نیز بر مبنای ارتباط انسان با محیط پیرامونی، هویت به دو شکل هویت ذاتی مانند هویت جنسیتی و اکتسابی مانند هویت دینی، تقسیم شده است (برکوس<sup>۷</sup>، ۲۰۰۸). سرانجام، در تقسیم‌بندی‌های اشاره شده، به نظر می‌رسد، هویت معلّمی، هویتی اکتسابی از جنس هویت حرفه‌ای یا سازمانی است (فاستر<sup>۸</sup>، ۲۰۱۲)، که ابعاد فردی و اجتماعی خاص خود را دارد (پری<sup>۹</sup> و همکاران، ۲۰۲۳).

1. Teacher identity

2. Splitter

3. Recognition

4. Jenkins

5. Relational

6. در نگاه اسپلیتر، چارلز تیلور، فیلسوفی که دیدگاه وی مبنای تحلیل پژوهش حاضر است، در میانه‌ی نگاه جمع‌گرایانه و فردگرایانه به هویت است (اسپلیتر، ۲۰۰۷)

7. Brekhus

8. Foster

9. Peri

در بیانی پرکاربرد، هویت، پاسخی به پرسش «من کیستم؟» تعریف شده است؛ این «پاسخ» برآیندی است از تصویری که «دیگران مهم»<sup>۱</sup> به ویژه والدین، از فرد به وی منعکس می‌سازند<sup>۲</sup> با تفسیری که فرد از این انعکاس برای خود می‌سازد (تیلور، ۱۹۹۴). در واقع می‌توان گفت همواره دیالکتیک فعالی میان بازخوردهای دیگران مهم، از بودن ما در جهان هستی و تحلیل این بازخوردها در ساحت هستی ما ساری است و همین دیالکتیک، رقم‌زننده معنای زندگی و وجه زیستن ما خواهد بود.

هویت‌مندی، بخش لاینفک یک زندگی معنادار است، صرف نظر از اینکه معنای زندگی در نگاه فرد چه باشد؛ این معنا، سمت و سوی زندگی وی را معین می‌کند و به تعبیر اریکسون<sup>۳</sup> «هسته مرکزی خودآگاهی» وی را تشکیل می‌دهد (اریکسون، ۱۹۶۸، ص. ۲۱۸). برای نمونه، اگر کسی لایه دینی هویت خویش را برجسته‌ترین لایه هویتی خویش بیابد، هستی برای وی رنگ دینی خواهد گرفت و عناصر هستی در تلائم و هماهنگی، آفریده و مقهور خداوندی خواهند بود که نگاه‌دارنده وی است. در سوی دیگر، بی‌هویتی، نوعی بحران است که معناداری زندگی را دچار چالش می‌کند و انسان بی‌معنا، وجهی برای زیستن نمی‌یابد (اریکسون، ۱۹۶۸، صص. ۱۶۴-۱۶۳).

به رأی وودورد<sup>۴</sup>، در هویت‌مندی، به ضرورت سه عنصر آگاهی<sup>۵</sup>، التزام فعال<sup>۶</sup>، و مرزبندی<sup>۷</sup> وجود دارد (وودورد، ۲۰۰۸). یعنی نمی‌توان گفت کسی، برای مثال، هویت ملی ایرانی دارد ولی نسبت به آن ناآگاه است. شاید هویت فرد، چنان‌که به نقل از اریکسون اشاره شد بتواند، منفی و مخرب باشد و یا به تعبیر باقری و خسروی، ایستا<sup>۸</sup> باشد (باقری و خسروی، ۲۰۱۰) ولی فرد نمی‌تواند نسبت به آن ناآگاه باشد. این با تعریف هویت ناسازگار است<sup>۹</sup>. از سوی دیگر وقتی فردی هویتی را برگزید و خود و هستی را به رنگ خاصی دید، نمی‌تواند نسبت به این هویت، بی‌تفاوت باشد و مساهمتی در ساختن دنیای خویش، مطابق با این هویت نداشته

1. Significant others

۲. در ادبیات تیلور، این اقدام، به رسمیت‌شناختن نام دارد که به آن بازمی‌گردیم.

3. Erikson, E., H.

4. Woodward, K.

5. Awareness

6. Active Engagement

7. Demarcation

8. static

۹. عناصر ناآگاه شخصیت انسان عمدتاً در شخصیت (personality) وی متبلور می‌شود. برای توضیح بیشتر بنگرید به (مرادی و باقری نوع پرست، ۱۳۹۹).

باشد. برای نمونه کسی که رنگ هویت قومی خاصی را - به درست یا خطا - به خود می‌گیرد، فعالانه برای رشد و گسترش این هویت خواهد کوشید. سرانجام اینکه، هویت به ضرورت در خویش مرزبندی دارد؛ فرد نمی‌تواند هویت دینی داشته باشد و همزمان زیستی غیردینی داشته باشد؛ اگر هویت ایرانی، در ساخت وجودی فرد برجسته باشد این ممکن نیست برای وی تفاوتی نداشته باشد که او را ایرانی بنامند یا غیرایرانی. در ذات هویت، نوعی مرزبندی و خط‌کشی نهفته است و وقتی شما خود را به صورتی تعریف می‌کنید هم‌زمان، اعلام می‌کنید که گونه‌های متنوع دیگر را نپذیرفته‌اید.

البته، این بدان معنا نیست که نسبت روشن و سراسرتی از عناصر هویتی در ساخت وجودی هر فرد انباشته شده است؛ بلکه، به نظر می‌رسد که هویت یک فرد، طرحی یکپارچه<sup>۱</sup> (گینان<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴) و هم‌زمان رنگارنگ و به تعبیر شایگان «چهل تکه» (شایگان، ۱۳۸۴) از عناصری است که شاید احصای همه آن‌ها حتی برای خود فرد نیز میسر نباشد؛ اما، هم‌زمان برآیند نهایی این هویت هرچه که باشد، چارچوب‌ها یا ریل‌گذاری‌های مشخصی را در نوع کنش ما خواهد داشت. برای نمونه وقتی گفته می‌شود هویت ملی کسی ایرانی است گستره‌ای از ویژگی‌های فرهنگی، زبانی و تاریخی همچون زبان فارسی، اقلیم خاص ایران، تاریخ بلند ایران، خلق و خوی خاص ایرانیان، در نسبت‌هایی متفاوت، در هویت وی مؤثر هستند (رجایی، ۱۳۸۶، صص. ۱۰۵-۱۳۳). در باب هویت دینی نیز همین‌طور است؛ برای نمونه در نگاه کسی همچون علامه طباطبایی، لایه‌های متعددی از عناصر فلسفی و عرفانی دست‌اندرکار رقم زدن معنای دین‌ورزی در نگاه وی هستند، حال آن‌که برای یک فرد دین‌دار اخباری‌مسلمک همچون میرزا محمد امین استرآبادی، عناصر و تفاسیر دیگری دست‌اندرکار هستند؛ ولی هم‌زمان هر دو از لایه هویتی دینی برخوردار هستند.

بدین ترتیب باید اشاره کرد که هویت هر فرد از یک سو بی‌همتا<sup>۳</sup> است (تیلور، ۲۰۰۳، ص. ۲۸) و از سوی دیگر ابعاد مشترکی با دیگران دارد. همانند دو معلّم زن ایرانی که در ایرانی بودن، مسلمان بودن، مؤنّث بودن و بسیاری دیگر از عناصر هویتی، وجه اشتراک دارند ولی هم‌زمان تفاوت‌های ظریف بسیاری میان آنان وجود دارد. برای نمونه، در یکی علاوه بر زبان فارسی که زبان فرهنگی و رسمی ایرانیان است، زبان قومی نیز در شکل‌گیری فرهنگی آن مؤثر است؛ در

۱. این دیدگاه در برابر دیدگاه برخی فیلسوفان پست مدرن است که برای هویت انسان تکثری غیرقابل جمع قائل هستند. برای تحلیل موضوع بنگرید به کتاب (گینان، ۲۰۰، فصل پنجم)

2. Guignon

3. unique

دیگری صرفاً زبان فارسی زبان ارتباطی است؛ یا برای یکی، معلّمی ابعاد ارزشی و فرهنگی خاص خود را دارد و برای دیگر ممکن است صرفاً شغلی برای کسب درآمد باشد.

در ادامه، پس از اشارات مختصری که در باب هویت و هویت‌یابی رفت، با ابتناء به آرای فیلسوف معاصر، چارلز تیلور، که دیدگاه متمایز و قابل توجّهی در باب چیستی هویت و هویت‌یابی دارد، در پی آن هستیم که نگاهی دیگر بر مسئله هویت معلّمی بیافکنیم. دو مفهوم کلیدی در نگاه تیلور برای شرح هویت‌یابی یکی مفهوم ارزشیابی قوی<sup>۱</sup> و دیگری به رسمیت‌شناختن<sup>۲</sup> است؛ این دو ترکیب مفهومی، در دو سرطیفِ دیالکتیکِ میان خود و دیگری است؛ تعریفی که پیش‌تر به نقل از تیلور مورد اشاره قرار دادیم. این دیالکتیک، نقشی جدی در شکل‌گیری هر نوع لایه هویتی در ساحت وجودی انسان دارد و درک آن می‌تواند به فهم بهتر مبانی فلسفی شکل‌گیری هویت یاری رساند و امکان ایجاد شرایط شکل‌گیری یک هویت مثبت، سازنده و پویا در نهاد معلّم ایرانی را فراهم آورد.

از همین‌رو، مبتنی بر دیدگاه تیلور، نخست به دو ترکیب مفهومی ارزشیابی قوی و به‌رسمیت‌شناختن به عنوان دو پاره اساسی شکل‌گیری هویت انسان توجّه خواهیم کرد. سپس با نظر به ادبیات گسترده موجود در باب هویت معلّمی، دلالت‌های اتکاء به دیدگاه فلسفی حاضر مورد تحلیل قرار خواهد گرفت.

### ارزشیابی قوی

ابی<sup>۳</sup> در تفسیر دیدگاه تیلور اشاره کرده است که تیلور دو سویه برای هویت انسان غربی برشمرده است. سویه نخست، «سویه هستی‌شناختی<sup>۴</sup>» است؛ که عبارت است از آن ویژگی‌هایی که در همه زمان‌ها و مکان‌ها، بخش لاینفک هویت هر فرد انسانی است<sup>۵</sup> (ابی، ۲۰۰۰، ص. ۶۶). سویه هستی‌شناختی، همان ویژگی‌هایی است که در انسان بودن ما نقش ماهوی داشته و ما را از دیگر جانوران تفکیک می‌کند؛ به عبارتی دیگر، بدون در نظر گرفتن سویه‌های هستی‌شناختی هویت انسان، نمی‌توان از نوع انسان سخنی به میان آورد. این ویژگی‌های

1. Strong evaluation

2. Recognition

3. Abbey, R.

4. Ontological aspect

۵. سویه دیگر هویت انسان، «سویه تاریخی» است که در بحث از مفهوم «به رسمیت شناختن»، مورد اشاره قرار خواهیم داد.

عبارتند از اینکه اولاً، انسان موجودی خودتفسیرگر<sup>۱</sup> است؛ دیگر اینکه، انسان موجودی زبان-مند است؛ سوم اینکه، انسان موجودی است که دارای توانایی ارزشیابی قوی است و آخر اینکه انسان برخوردار از هویت گفت‌وگویی<sup>۲</sup> است<sup>۳</sup>. از نگاه تیلور، نوع انسان، موجودی است که پیوسته در حال تفسیر و تحلیل خویشتن است و این تفسیر زبانی است و هم‌زمان آغشته به ارزشیابی قوی است. اما ارزشیابی قوی چیست؟ این مفهوم چنان‌که اشاره خواهد شد، نقشی اساسی در تحلیل تیلور از هویت انسان دارد که در ادامه به شرح آن خواهیم پرداخت.

ارزشیابی قوی نوعی سنجش مرتبه دوم از کنش انسانی است که امری کیفی بوده و با ارزشمندی<sup>۴</sup> در پیوند است. در برابر این ارزشیابی، ارزشیابی ضعیف<sup>۵</sup> نیز امری است که می‌تواند کمی یا کیفی باشد و صرفاً با پسند<sup>۶</sup> و ذائقه<sup>۷</sup> انسان و به‌طور کلی پیامد<sup>۸</sup> امیال و اعمال انسان در پیوند است. برای نمونه داوری در باب اینکه، شما برای تعطیلات آخر هفته به پارک بروید یا سینما، امری است که به سلیقه و پسند و لذتی که شما به دنبال آن هستید، بستگی دارد؛ این نوع از ارزشیابی‌ها در نگاه تیلور، ارزشیابی ضعیف نام دارد؛ که بسیار متنوع و متغیّر است. اما سنجش اینکه آیا شما به سبب یک پیشنهاد اغواکننده، خیانت به دوست خویش را روا بدارید یا خیر، نوعی از ارزشیابی است که با ارزشمندی<sup>۹</sup> میل یا عمل انسان در ارتباط است نه پیامد و پسند وی. این نوع از ارزشیابی، ارزشیابی قوی نام گرفته است و ارزش و معنای گران‌باری در آن نهفته است. حالت نخست، موردی است از انتخاب‌های مربوط به پسند و سلیقه، ولی مورد دوم با ارزش‌های اساسی انسان در ارتباط است. به‌سادگی ممکن است بر اساس ملاحظات، انتخاب یک فرد از پارک به سینما یا بالعکس تغییر کند، ولی روا دانستن خیانت به دوست نزدیک و صمیمی خود، فارغ از پیامدهای آن، مسئله‌ای از نوع دیگر است.

---

1. Self-interpreting

2. dialogical self

۳. تیلور در چند اثر خویش، ویژگی‌های هستی‌شناختی انسان را مورد توجه قرار داده است. از جمله در مجموعه مقالات *عالمیت انسانی و زبان، نوشتارهای فلسفی* (۱۹۸۵)، که باهم‌آیی برخی از مقالات بیشتر چاپ شده اوست، و در بخش نخست آن، به این ویژگی‌ها، پرداخته است؛ ولی بیش از آن، در کتاب *سرچشمه‌های خود؛ ساختن هویت مدرن خود* (۱۹۸۹)، که شاهکار او نام گرفته است، مفصلاً بدین مضامین بازگشته است.

4. worth

5. weak evaluation

6. preferences

7. taste

8. outcome

9. worth

تیلور بحث از ارزشیابی قوی را در برابر دیدگاه هری فرانکفورت<sup>۱</sup> طرح نموده است. فرانکفورت امیال انسان را به دو دسته، امیال مرتبه اول<sup>۲</sup> و امیال مرتبه دوم<sup>۳</sup> تقسیم نموده است. مراد وی، از امیال مرتبه اول، امیال مشترک میان انسان و حیوان است، مانند میل به خوردن و خوابیدن. اما امیال مرتبه دوم از نگاه وی، مختص انسان است و آن عبارت از نگاه ارزیابانه یا درجه دومی است که فرد به امیال مرتبه اول دارد. فرانکفورت، موجودی را که تابع محض امیال مرتبه اول باشد را میل‌پیرو<sup>۴</sup> می‌نامد و از همین رو، تفاوت اساسی میان انسان و حیوان را در بهره‌مندی از امیال مرتبه دوم، که نامی دیگری، برای مفهوم اراده<sup>۵</sup> است، استوار می‌سازد (فرانکفورت، ۱۹۷۱).

تیلور ضمن پذیرش ساختار کلی بحث فرانکفورت، بر این باور است که وی، در تقسیم‌بندی دو درجه‌ای امیال، به ارزش امیال توجه ننموده است. به رای تیلور، میان امیال و حتی اعمال انسان تفاوت وجود دارد؛ برخی از امیال یا اعمال انسان واجد ارزشی می‌باشند که آن را از دیگر امیال و اعمال انسان متمایز می‌نماید، از همین رو سنجش یا ارزشیابی‌ای که رو به سوی امیال یا اعمال ارزشمند انسان باشد را در برابر اعمال فاقد ارزش، ارزشیابی قوی دانسته است؛ از همین رو، تیلور، امیال مرتبه دوم را که صرفاً به ترجیحات و ذوقیات انسان سروکار داشته و پیامد<sup>۶</sup> کار را مدنظر دارد را ارزشیابی ضعیف و امیال مرتبه دومی را که در پی حصول ارزشمندی یک میل است، صرف نظر از اینکه پیامد کار چه باشد را، ارزشیابی قوی قلمداد نموده است. در نگاه تیلور، انسان، در گُنه وجود خویش، خیانت به دوست صمیمی خویش را مردود می‌داند، صرف نظر از اینکه پیامد این خیانت چه باشد و ارزشمندی آن، با خوردن این غذا یا آن غذا و مسافرت به شمال یا جنوب، تفاوت دارد (تیلور، ۱۹۸۵، صص. ۱۵-۱۶).

تیلور بر این رای است که، ارزشیابی قوی، امری اقتضایی<sup>۷</sup> و موقت نیست بلکه دائمی است و از ژرفای وجود انسان برخاسته است و در سراسر زندگی انسان بر تصمیمات او سایه افکنده است (تیلور، ۱۹۸۵، ص. ۱۹). انتخاب اینکه فرد شجاع باشد یا بزدل، رازدار باشد یا خائن، عزت نفس داشته یا پست باشد، می‌تواند سرنوشت زندگی فرد را رقم بزند و از این رو است که تیلور

1. Frankfurt, H.

2. first order desires

3. second order desires

4. wanton

5. will

6. outcome

7. contingent

در تبیین این نوع از ارزشیابی از استعاره ژرفا<sup>۱</sup> سود جسته است (تیلور، ۱۹۸۵، ص. ۲۳). این نوع از ارزشیابی به دلیل مرتبط بودن با ژرف‌ترین ابعاد وجود انسان، از وضعیت‌های حیات‌ی برخوردار است و تصمیم‌گیری فرد در آن حوزه، همان تعریفی است که فرد از خود در زندگی خویش ارائه داده است؛ از همین‌رو است که تیلور ارزشیابی قوی را رقم‌زننده هویت انسان دانسته است: «بنابراین هویت ما، با ارزشیابی‌های مشخصی که از ما به عنوان یک فرد عامل<sup>۲</sup> جدانشدنی‌اند، تعریف می‌شود. تهی از چنین ارزشیابی‌هایی، ما نخواهیم توانست خودمان باشیم.» (تیلور، ۱۹۸۵، ص. ۳۴).

وقتی فرد، برخی از چیزها را واجد کیفیتی برتر تلقی می‌کند و تمام کوشش خویش را بر سر دستیابی به آن‌ها می‌نهد، و ارزشمندی خویش را مشروط به حرکت در تحقق آن اهداف می‌داند، هویت این فرد، این‌گونه تعریف شده است. به بیان تیلور «هویت ما آن چیزی است که به ما اجازه می‌دهد تا چیزهایی را که برای ما از اهمیت برخوردارند و چیزهایی که از اهمیت برخوردار نیستند، تعریف کنیم» (تیلور، ۱۹۸۹، ص. ۳۰) و این همان کاری است که انسان‌ها به هنگام کاربست ارزشیابی قوی، بدان مبادرت می‌ورزند. باری، این دقیقه، حاکی از ارتباط وثیق هویت‌یابی با ارزشیابی قوی است. البته این بدان معنا نیست که ارزشیابی قوی لزوماً، آگاهانه صورت می‌پذیرد. از نگاه تیلور فرد ناگزیر از ارزشیابی قوی است ولی این ارزشیابی می‌تواند به شکلی ناخودآگاه نیز صورت پذیرد (ابی، ۲۰۰۰، ص. ۱۹).

### به‌رسمیت‌شناختن

چنان‌که اشاره شد از نگاه تیلور برخی ویژگی‌های هویتی انسان، معرّف وجودی وی هستند که تیلور آن‌ها را سوبه‌های هستی‌شناختی هویت انسان نام‌گذاری نموده است. اما همچنین انسان از «سویه‌ای تاریخی» در ساختار هویتی خویش برخوردار است که موجب تمایز وی از دیگر انسان‌ها می‌شود. در واقع سوبه تاریخی هویت، تمام آن ویژگی‌هایی است که متأثر از اجتماع و فرهنگی است که فرد در آن بالیده است. برای نمونه، در فرهنگ تاریخی ایرانیان، بر خلاف فرهنگ اعراب، مفهوم «خاک» از اهمیت بسیاری برخوردار است؛ این در حالی است که برای اعراب، نژاد اهمیت بیشتری یافته است (شفیعی کدکنی، ۱۳۹۰، ص. ۶۵۴). بنا به دیدگاه آبی، در شرح دیدگاه تیلور، وی نکات متعددی در رابطه با سوبه‌های تاریخی هویت انسان غربی به دست داده است (ابی، ۲۰۰، صص. ۷۲-۱۰۰). اما مسئله مهم در اینجا، نسبتی

1. metaphor of depth

2. agent



است که میان سوبیه‌های تاریخی هویت و عمل به‌رسمیت‌شناختن وجود دارد. در واقع می‌توان گفت عمل به‌رسمیت‌شناختن از سوی «دیگران مهم»، منجر به ایجاد ویژگی‌های تاریخی در هویت انسان می‌شود.

مفهوم به‌رسمیت‌شناختن که معادل آن در زبان آلمانی *Anerkennung* است، ابتدا در آثار فیلسوفان آلمانی، به طور خاص با کارهای هگل و فیشته مورد توجه قرار گرفت. به‌طور عام، به‌رسمیت‌شناسی به‌معنای پذیرش و احترام به خواسته‌ها و حقوق دیگران، چنان‌که هستند و با تمام تفاوت‌هایی که با ما دارند، است. به‌طور ساده، ما می‌دانیم که هستیم و می‌توانیم خود را تعریف کنیم، زیرا در یک تعامل پیوسته با دیگران بوده‌ایم و درست یا غلط از سوی آنان به‌رسمیت شناخته شده‌ایم. این مفهوم و نسبت آن با مفهوم هویت‌یابی یکی از محوری‌ترین اندیشه‌های چارلز تیلور است. تیلور به‌طور خاص، ضرورت طرح این بحث را ناشی از نقش محوری آن در تعریف کیستی انسان دانسته است. از نگاه تیلور هویت ما وابسته به آن است که از سوی دیگران به‌رسمیت شناخته شود (تیلور، ۱۹۹۴). این مفهوم بر خلاف مفهوم دیگر مورد نظر در این مقاله، یعنی مفهوم ارزشیابی قوی، هم در فلسفه و هم جامعه‌شناسی و روانشناسی از ادبیات قابل ملاحظه‌ای برخوردار است.<sup>۱</sup> در سنت فلسفی، چنان‌که اشاره شد، این مفهوم، نقش محوری در دستگاه فکری هگل دارد. تیلور که خود از شارحان دیدگاه هگل می‌باشد، این مفهوم را از وی وام گرفته است.

هگل در نگاه تاریخی خویش، روح<sup>۲</sup> انسان را زمانی واجد خودآگاهی<sup>۳</sup> و برخوردار از یک وجود عقلانی<sup>۴</sup> یا جهانی<sup>۵</sup> می‌داند که در یک به‌رسمیت‌شناسی متقابل<sup>۶</sup> با دیگر اعضای جامعه باشد. هگل برخوردار از یک زندگی اخلاقی هدفمند را بودن در یک بافت اجتماعی و در ارتباط متقابل با دیگر اعضای جامعه تعریف می‌کند. کیستی روح، وابسته به، به‌رسمیت شناخته شدن از سوی دیگری است (بیزر<sup>۷</sup>، ۲۰۰۵، صص. ۱۱۸-۱۲۳). به رأی هگل، انسان، از آن رو انسان است که در روابط اجتماعی با دیگران است، وگرنه چنان‌که ارسطو به درستی

۱. در سنت جامعه‌شناسی می‌توان به کتاب بسیار مهم جورج هربرت مید (George Herbert Mead) با عنوان «ذهن، خود و جامعه» (۱۹۶۲) اشاره نمود که نقش دیگران مهم و به‌رسمیت‌شناختن در هویت‌یابی انسان را مورد توجه قرار داده است (ص. ۹۰)؛ در سنت روانشناسی نیز کار مهم اریکسون از شهرت بسیاری برخوردار است (۱۹۶۸، صص. ۷۰-۷۴).

2. spirit

3. self-awareness

4. rational

5. universal

6. mutual recognition

7. Beiser

اشاره نموده: «بیرون از اجتماع، انسان یا جانور است یا خدا» (بیزر، ۲۰۰۵، صص. ۲۷۸-۲۸۱). این بصیرت هگل، اثر ماندگار و عمیق بر دیدگاه فلسفی تیلور گذاشته است.

تیلور موضوع به رسمیت شناختن را در دو سطح پیگیری نموده است، سطح فردی و سطح اجتماعی. در سطح فردی، چنان‌که پیش‌تر اشاره شد، کیستی ما عمیقاً وابسته به روابط تودرتوی ما با «دیگران مهم» است. اینکه والدین، در دوران کودکی چه تصویری را از کودک به او منتقل می‌کنند، و چه جایگاهی را برای او متصور می‌شوند، نقشی نازدودنی بر ساختار وجودی کودک خواهد گذاشت (تیلور، ۱۹۹۴). روابط عاطفی میان اعضای خانواده، نقش‌های اجتماعی کودک در مدرسه و اجتماع و حتی ترتیبات وابسته به برطرف نمودن نیازهای اساسی کودک، همه ردپای خویش را بر کیستی کودک خواهند گذاشت. کودک خود را آن‌طور خواهد دید که دیگران او را به رسمیت شناخته‌اند. چنان‌که پیش‌تر اشاره شد، بیان این دقیقه، بدان معنا نیست که فرد در دوران بلوغ و شکوفایی عقل، در برابر اجتماع دست‌بسته و بی‌اختیار است بلکه صرفاً حاکی از بافت‌مندی ساختار هویتی انسان است.

اما در سطح اجتماعی، اندیشه به‌رسمیت‌شناختن، مفهومی محوری در طرح نظام اندیشه سیاسی تیلور است؛ وی با تکیه بر این انگاره، برخی دیدگاه‌های مطرح در حوزه تعاملات فرهنگی را مورد نقد و بررسی قرار داده است (مرادی و همکاران، ۱۳۹۹). در سطح اجتماعی، طرح بحث به‌رسمیت‌شناختن متأثر از موضوع تکثر فرهنگی‌ای است که در کشورهای غربی ایجاد شد؛ در این کشورها به دلیل مهاجرت گسترده برخی اقلیت‌های دینی و فرهنگی غیربومی، نوعی تقاضا برای توجه به تفاوت‌های فرهنگی و مذهبی به وجود آمد. مدافعان این دیدگاه با طرح نظرگاه چندگانگی فرهنگی به دنبال آن هستند که همان‌گونه که هستند به رسمیت شناخته شده و از اضمحلال یا ادغام فرهنگ آنان، ذیل فرهنگ‌های مسلط غربی اجتناب شود (تیلور، ۱۹۹۴). برای نمونه، اقلیت‌های مسلمان و هندی در کشور انگلستان خواهان حفظ ساختارهای فرهنگی خویش بوده و متقاضی به‌رسمیت‌شناسی این ساختارها از سوی بدنه حکومتی و فرهنگی مسلط آن کشور بودند (لستر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰؛ کنتل<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴).

به‌رسمیت‌شناسی، به عنوان مؤلفه محوری در هویتیابی انسان، می‌تواند شکل‌های مختلفی به خود بگیرد. پالما<sup>۳</sup> (۲۰۱۴) دیدگاه تیلور را با دیدگاه چهارتن از فیلسوفان (پل

1. Lester

2. Cantle

3. Palma A., J.

ریکور<sup>۱</sup>، اکسل هونت<sup>۲</sup>، نانسی فریزر<sup>۳</sup> و جیمز تولی<sup>۴</sup> مورد بررسی و مقایسه قرار داده و دیدگاه تیلور را به نظر هونت نزدیکتر یافته است. بر این اساس، شما می‌توانید به سه شکل متفاوت، دیگری را به رسمیت بشناسید. «به رسمیت شناختن بر مبنای عشق»<sup>۵</sup>، «به رسمیت شناختن بر مبنای حقوق»<sup>۶</sup> و «به رسمیت شناختن بر مبنای همبستگی»<sup>۷</sup>. برای مثال، به رسمیت شناختن یک گردزبان اهل تسنن ایرانی، می‌تواند یا بر مبنای عشق باشد، بدین معنا که شما او را همین‌گونه که هست دوست بدارید، یا بر مبنای حقوق باشد، بدین معنی که شما برای او حقوقی قائل هستید که ممکن است این حقوق زیرپا گذاشته شده باشد و سرانجام، شما خود را با او هم‌داستان می‌بینید و با وی احساس همبستگی می‌کنید.

در این نگاه، وقتی شما کسی را بر مبنای عشق به رسمیت می‌شناسید، شرایط ایجاد «اعتماد به نفس»<sup>۸</sup> را در وی ایجاد می‌کنید؛ زمانی که دیگری را بر مبنای حقوق به رسمیت می‌شناسید و حقوقی را که به جهت شهروند بودن یا انسان بودن از آن برخوردار است برای وی معتبر می‌دانید، زمینه ایجاد «حرمت به نفس»<sup>۹</sup> را در وی ایجاد کرده‌اید و سرانجام زمانی که پیش‌تر رفته با وی احساس همبستگی می‌کنید و گسستی میان «ما» و «آنها» باقی نمی‌گذارید، امکان ایجاد «عزت نفس»<sup>۱۰</sup> را برای وی فراهم نموده‌اید (پالما<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۴، صص. ۱۵۹-۱۵۶).

### دیالکتیک میان خود و دیگری

در دیالکتیک میان دو مفهوم ارزشیابی قوی و به رسمیت شناختن به نظر می‌رسد که به تعبیر برخی از متفکران حوزه هویت، نوعی مذاکره<sup>۱۲</sup> برای ساختن هویت صورت می‌پذیرد (ریوز<sup>۱۳</sup>،

- 
1. Ricoeur, P.
  2. Honneth, A.
  3. Fraser, N.
  4. Tully, J.
  5. Love
  6. Right
  7. solidarity
  8. self-confidence
  9. self-respect
  10. self-esteem
  11. Palma
  12. negotiation
  13. Reeves

۲۰۱۸)، یعنی از یک سو فرد با ارزشیابی قوی به دنبال تعیین ارزشمندترین چیزهایی است که به زندگی وی معنا می‌بخشد، اموری که زندگی بدون آن‌ها به پوچی می‌گراید و از سوی دیگر انسان، همه آن‌چه به عنوان مواد لازم برای ارزشیابی قوی در اختیار دارد، در فرایند به رسمیت‌شناسی از سوی دیگران در دسترس وی قرار گرفته است. این دو در یک دیالکتیک پیوسته، هویت نهایی فرد را رقم می‌زنند. هویتی که به زندگی فرد ارزش می‌دهد و فرد بدان تعلق خاطر دارد.

در واقع برای ایجاد یک هویت سازنده و پویا در معلّم، نمی‌توان یکسره بار هویت‌یابی را بر دوش فرد و علائق فردی وی گذاشت و انتظار داشت با یک گزینش مناسب از داوطلبانی که واجد شرایط معلّمی هستند شاهد هویتی مثبت و سازنده بود بلکه، شکل مواجه حکومت و به طور خاص نهاد رسمی آموزش و پرورش با معلّمان و نحوه به رسمیت‌شناختن آنان، نقشی بی‌بدیل در ساختن هویت معلّمان خواهد داشت. از سوی دیگر تصوّر اینکه صرف ایجاد یک ساختار و محیط مناسب برای معلّمان و رقم زدن شرایط مطلوب برای آموزش و تحصیل آنان، می‌تواند جایگزین انگیزش و جهت‌گیری فردی و درونی آنان در انتخاب حرفه معلّمی شود، خطا خواهد بود. کسی که در جایی حرفه معلّمی را به عنوان هدف و فعالیت «ارزشمند» برنگزیده باشد و صرفاً نگاه شغلی به آن داشته باشد در هر نوع ساختار مناسبی از آموزش و پرورش نخواهد توانست هویتی معلّمی مناسبی بیابد.

در ادامه ضمن مروری گذرا بر ادبیات حوزه هویت معلّمی، دلالت‌های دیالکتیک ایجاد شده میان دو مفهوم ارزشیابی قوی و به رسمیت‌شناختن را مورد تحلیل قرار خواهیم داد.

### هویت دیالکتیکی معلّم

هویت معلّم از جمله مفاهیمی است که از ادبیات پژوهشی قابل توجهی برخوردار است و به‌ویژه از سال ۲۰۱۰ میلادی روند رو به رشدی را نیز تجربه کرده است (راشتون<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۳). عناصر بسیاری در باب شکل‌گیری هویت معلّمی در پژوهش‌ها به دست داده شده، که به اختصار نمونه‌هایی مورد اشاره قرار خواهد گرفت. از این نمونه‌ها می‌توان به ریوز (۲۰۱۸) اشاره داشت؛ وی، هویت معلّم را پدیده‌ای اجتماعی، چندگانه و پویا دانسته است که میزان ثبات آن به قدرت عاملیت معلّم از یک سو و از سوی دیگر نیروهایی که از بیرون بر معلّم وارد

می‌شود<sup>۱</sup> وابسته است. به رأی ریوز، دو عامل اصلی نهایتاً هویت معلّم را شکل خواهند داد، یکی گفتمانی<sup>۲</sup> که معلّم در آن قرار دارد و دیگری عمل<sup>۳</sup> معلّم.

در بیانی دیگر، هویت معلّم، نوعی هویت پیوندی<sup>۴</sup> است که هویت فردی و اجتماعی معلّم را به هویت حرفه‌ای وی پیوند می‌زند که این حرفه خود متأثر از دانش، مهارت‌های عملی و تجربه میدانی معلّمی است. همچنین مفهوم خودپنداره<sup>۵</sup> به عنوان عامل برجسته‌ای در نظر گرفته می‌شود که مفهوم هویت با آن گره خورده است؛ در نگاه غالب، عوامل درونی که متأثر از شخصیت فرد می‌باشد در تضارب با عوامل بیرونی که متأثر از محیط می‌باشد در شکل دهی به هویت حرفه‌ای معلّم پررنگ دیده شده است (پری و همکاران، ۲۰۲۳).

یا از زوایای دیگر هویت معلّم در ترکیب بی‌همتایی از فرهنگ، بافت اجتماعی<sup>۶</sup> و تجاری دانسته شده است که معلّم در اختیار دارد. در این نگاه وقتی معلّم با روایتی فردی از توانایی‌ها و قابلیت‌های فردی و اجتماعی خویش وارد حرفه معلّمی می‌شود، روایت وی با روایتی که در فضای رسمی از معلّمی در جریان است نقاط اشتراک و افتراقی دارد که نهایتاً، روایت نسبتاً پایدار معلّمی را که نمودی است از هویت حرفه‌ای وی می‌سازد؛ ادوارد و ادوارد، این عمل را همچون یک سفر<sup>۷</sup> می‌بینند که در طول این سفر تاریخ و روایت فردی از معلّمی از زمانی که وارد حرفه معلّمی می‌شود از نو ساخته یا تفسیر می‌شود (ادوارد و ادوارد<sup>۸</sup>، ۲۰۱۶).

بررسی مختصر ادبیات اخیر پژوهش‌های صورت گرفته در حوزه هویت معلّم حاکی از آن است که دوگانه خود و دیگری که در نگاه تیلور به شکل دیالکتیک میان ارزشیابی قوی و به‌رسمیت‌شناختن مورد توجه نگارنده قرار گرفته است، با بیان‌های دیگری همچون عاملیت و ساختار، گفتمان و عمل، نیروهای درونی و بیرونی و یا روایت فردی و روایت رسمی، مفهوم-پردازی شده است که این می‌تواند حاکی از اتخاذ موجه یک مبنای نظری مناسب، برای تحلیل آنچه به عنوان هویت معلّمی مدنظر است، باشد. از همین رو در ادامه با تکیه بر این مبنای

1. the pressure of external forces

2. Discourse

3. practice

4. hybrid

5. self-concept

6. contexts

7. journey

8. Edward & Edward

نظری، تحلیلی از آنچه لازم است در شکل‌گیری هویت معلّمی مورد ملاحظه قرار گیرد خواهیم داشت.

### دلالت‌های سوبه نخست دیالکتیک: ارزشیابی قوی

معلّمی برای داوطلب این حرفه، همچون یک امر ارزشمند است

چنان‌که اشاره شد، ارزشیابی قوی به کیفیت زندگی و ارزش‌های اساسی زندگی که مقوم هویت ماست مرتبط است؛ یعنی به تعبیر تیلور، کیستی ما به عنوان یک انسان و در اینجا به عنوان یک معلّم بسته به آن است که «معلّمی» به عنوان یک ارزش بدون جایگزین با ژرفای وجودی ما پیوند برقرار کرده باشد و صرفاً برای «پیامدهای» شغلی و مالی آن مورد توجه قرار نگرفته باشد. این بسیار حائز اهمیت است که به شیوه‌ای این موضوع مورد سنجش قرار گیرد که آیا برای داوطلبی که خواهان پیوستن به حرفه معلّمی است، به واقع معلّمی یک حرفه ارزشمند است و او عاشقانه آن را می‌خواهد یا صرفاً یک شغل برای کسب درآمد است؛ این نکته در شرایط فعلی ایران که بر اساس آمارها، سهم بیکاران فارغ‌التحصیل آموزش عالی از کل بیکاران کشور افزایش یافته و یافتن شغل برای نیروهای «ماهر» به نسبت نیروهای «ساده» دشوارتر گردیده است، اهمیت مضاعفی می‌یابد<sup>۱</sup>. فهم این موضوع که آن داوطلب از چه زاویه‌ای به حرفه معلّمی می‌نگرد و ارزش‌دآوری وی نسبت به آن حاوی چه ارزش‌هایی است، در ساختن هویت حرفه‌ای معلّمی وی بسیار حائز اهمیت است.

معلّمی که از ابتدا، حرفه معلّمی را همچون یک شغل نگریسته است به محض اینکه کوچکترین کاستی در هر بُعد از شغل خویش ببیند به طور طبیعی، فرایند معلّمی و تدریس وی دچار چالش خواهد شد. از آنجا که این فرد، از ابتدا، معلّمی را همچون یک حرفه ارزشمندی که کیفیت زندگی وی را متحوّل تواند کرد نپذیرفته است، طبیعی است که دلدادگی لازم به این حرفه را ندارد و سختی‌ها و دشواری‌هایی که ممکن است در هر حرفه‌ای رخ دهد را تاب نخواهد آورد. چنین معلّمی، کاستی‌ها را به طور مستقیم با دانش‌آموزان تسویه خواهد کرد و متضرّر اصلی ورود چنین معلّمانی به جرگه معلّمی، دانش‌آموزان بی‌پناهی خواهند بود که در سطحی ناهم‌تراز و پایین‌تر با معلّمان خویش قرار دارند.

سنجش و ارزیابی نخستین، برای جذب داوطلبان «علاقه‌مند» به معلّمی، داوطلبانی که گزینه معلّمی برای آنان صرفاً یک مسئله شغلی و درآمدی نیست و واجد مؤلفه‌های ارزشی و حرفه‌ای<sup>۲</sup>

۱. تحلیل کامل وضعیت بیکاری دانش‌آموختگان دانشگاهی را در این آدرس ببینید: <https://ecoiran.com/fa/tiny/news-73126>

۲. در اینجا به تمایز دقیقی که در ادبیات تخصصی موضوع، میان شغل (job) و حرفه (profession) وجود دارد، نظر داشته‌ام.

است، کاری تخصصی و ضروری است. اما واقعیت حاکی از آن است که بر اساس مطالعه مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی، فرایند گزینش و جذب معلمان از کیفیت لازم برخوردار نیست: «نظام گزینش و جذب معلمان از برجسته‌ترین گلوگاه‌هایی است که کیفیت معلم را تضمین می‌کند. اما متأسفانه محدودیت زمانی فرایند گزینش و عدم وجود کارنامه تربیتی و صلاحیتی دانش‌آموزان موجب شده این فرایند به صورت حداقلی، بدون کیفیت و با توجه به عوامل ظاهری و سطحی صورت پذیرد» (عبداللهی، ۱۴۰۱، ص. ۱۸) و معلمان از میان کسانی جذب می‌شوند که وجود مؤلفه‌های ارزشی در آنان احراز نشده است.

#### داوطلب، فضایل اخلاقی و ذهنی لازم برای معلمی را در خود اندوخته است.

چنان‌که اشاره شد، ارزشیابی قوی، امری اقتضایی و موقت نیست بلکه دائمی است و از ژرفای وجود انسان برخاسته و در سراسر زندگی انسان بر تصمیمات او سایه افکنده است (تیلور، ۱۹۸۵، ص. ۱۹). اگر انتخاب حرفه معلمی در چنین فرایندی به عنوان یک ارزش از «ژرفای» وجود فرد برخاسته باشد، آنگاه این حرفه، عنصر بی‌بدیلی در تعریف کیستی آن فرد خواهد بود؛ چنین کسی التزام فعالی<sup>۱</sup> نسبت به خصائص و منس‌هایی که یک معلم به ضرورت باید دارا باشد، خواهد داشت. بر این اساس، کسی که در پی آن است که به حرفه معلمی وارد شود باید فضایی اخلاقی همچون فروتنی، صداقت و عدالت و فضایل ذهنی همچون توان تحلیل، گشودگی و انتقادپذیری را گرد آورده باشد<sup>۲</sup>. واقع آن است که این فضایل اخلاقی و ذهنی، امور ارزشمندی هستند که فردی که به دنبال حرفه معلمی است بدون برخورداری از فضایل مورد اشاره نمی‌تواند به درستی از پس حرفه‌ی دشورا معلمی برآید و حتی شاید آسیب بیشتری نیز وارد آورد.

محمودی بورنگ و نبئی (۱۳۹۸)، در پژوهشی نظام‌مند عوامل موثر بر هویت معلمان را مورد کاوش قرار داده‌اند؛ اگر بپذیریم که فضایل اخلاقی و ذهنی اشاره شده در این مورد و دلالت پیشین، در دسته‌بندی مورد اشاره در آنان در زمره «عوامل شخصی» تاثیرگذار بر هویت حرفه‌ای معلمان است، آنگاه باید پذیرفت که این دسته از عوامل، نقش «پرنگ‌تر» و «سهام

1. Active engagement

۲. نمونه‌ی مناسبی از فضایل ذهنی یا فکری را می‌توانید در این اثر ببینید (زگزبسکی، ۱۳۹۶، ترجمه‌ی خداپرست، صص. ۱۶۷-۱۶۸).

بیشتری» در نسبت با سایر عوامل، بر هویت حرفه‌ای معلّم دارند؛ و این گونه نیست که بتوان با برخی دوره‌های آموزشی افرادی را که به کلی با این فضائل بیگانه بوده‌اند، فضیلت مند نمود. در توضیح بیشتر نکته فوق، باید افزود که معلّم باید از منش معلّمی برخوردار باشد؛ بدین معنا که، داوطلبی که به دنبال حضور در جرگه معلّمان است باید با ارزشیابی قوی، کیفیات لازم را در خود پدید آورده باشد. به طور طبیعی بخشی از این منش مبتنی بر صلاحیت‌های حرفه‌ای و تخصصی معلّمان می‌باشد<sup>۲</sup> ولی بسیاری از ویژگی‌های منشی و شخصیتی همچون متانت و صبوری و انتقادپذیری ویژگی‌هایی هستند که در طول زمان و با خودکاوی و خویشتن-بانی به دست می‌آیند و این گونه نیست که معلّمان با صلاحیت‌های علمی و تخصصی و بی‌بهره از فضایل مورد اشاره بتوانند معلّمان شایسته‌ای برای دانش‌آموزان باشند و موجبات رشد و پیشرفت آنان را مهیا خواهند نمود.

**داوطلب، واجد شایستگی‌های حرفه‌ای حدّاقلی برای حضور در کسوت معلّمی است.**

متناسب با دلالت پیشین، معلّمی که به صورتی ژرف، با حرفه معلّمی درآمیخته است، مبتنی بر ارزشی که برای حرفه خویش قائل است نمی‌تواند نسبت به برخی صلاحیت‌های حرفه‌ای مقدماتی برای حضور در جرگه معلّمان بی‌تفاوت باشد. این صلاحیت‌ها که در بیانی می‌تواند صلاحیت‌های «بدو خدمت» معلّمان یا صلاحیت‌های «پایه» و حدّاقلی هر داوطلب حضور در حرفه معلّمی، نام بگیرد، باید مورد سنجش دقیق قرار گیرد (عبداللهی، ۱۴۰۱، ص. ۱۸). داوطلبانی که مهارت‌هایی همچون مهارت فنّ بیان، مهارت‌های تعاملی و ارتباطی با همکاران و دانش‌آموزان، مهارت کار تیمی و مهارت‌های فنّاورانه مورد نیاز را نداشته باشند، در فرایند معلّمی امکان تحقق «ارزش» مورد اشاره را نخواهند یافت.

در بررسی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان، چه از طریق جذب معلّم از داوطلبان کنکور سراسری و چه از طریق آموزش‌های مادّه ۲۸، به طور طبیعی، نمونه مهارت‌های اشاره شده، در برنامه درسی آنان گنجانده شده است ولی مسئله این است که آموزش‌های محدود دوره دانشگاه فرهنگیان امکان ایجاد و رسوخ این مهارت‌ها در داوطلبان را ندارد و لازم است سنجش‌های لازم در بدو ورود داوطلبان به حرفه معلّمی مورد توجه قرار بگیرد که بر اساس بررسی‌ها این کار صورت نمی‌گیرد (عبداللهی، ۱۴۰۱، ص. ۱۸)؛ این در حالی است که این گونه

۱. در این پژوهش عوامل مؤثر بر هویت حرفه‌ای معلّمان به ترتیب در پنج دسته‌ی عوامل زمینه‌ای، عوامل شخصی، عوامل فرهنگی-اجتماعی، عوامل حرفه‌ای و عوامل سیاسی-اجتماعی منحصّر شده است (محمودی بورنگ و نبئی، ۱۳۹۸).  
۲. این موارد در دلالت بعدی (دلالت ۶-۳) مورد اشاره قرار خواهد گرفت.



سنجش‌ها به طور دقیق در معلّمان پیشاخدمت<sup>۱</sup> در دیگر کشورها مورد ارزیابی و سنجش سخت‌گیرانه قرار می‌گیرد و داوطلبان فاقد مهارت‌های لازم امکان ورود به حرفه معلّمی را نمی‌یابند؛ برای اشاره به یک نمونه می‌توان از کشور سنگاپور نام برد که نهاد آموزشی این کشور، یکی از کارآمدترین نهادهای آموزشی دنیا است و در آزمون‌های بین‌المللی تیمز و پرلز، دانش‌آموزان سنگاپوری درخشان‌ترین عملکرد را دارند، قواعد بسیار سخت‌گیرانه‌ای برای داوطلبان معلّمی به اجرا گذاشته است؛ به نحوی که این کشور را با کمبود معلّم مواجه ساخته است (لی<sup>۲</sup>، ۲۰۲۳، ص. ۶۵).

### دلالت‌های سوبه دیگر دیالکتیک: به رسمیت شناختن

#### به رسمیت‌شناسی عاملیت معلّمان

چنان‌که اشاره شد، به رسمیت‌شناسی می‌تواند سه شکل متفاوت به خود بگیرد، که یکی از این اشکال، «به رسمیت‌شناسی بر مبنای عشق» است. همچنین اشاره شد که به رسمیت‌شناسی بر مبنای عشق زمینه ایجاد «اعتماد به نفس» را در فردی که مخاطب به رسمیت‌شناسی ماست ایجاد می‌کند. بدین معنی که وقتی احساس مثبتی نسبت به یک فرد یا گروه - در اینجا معلّمان - وجود داشته باشد، این عمل به رسمیت‌شناسی، زمینه ایجاد احساس اعتماد را در آنان ایجاد کرده و عاملیت آنان را تقویت خواهد نمود؛ در جهت خلاف این بیان، وقتی احساس مثبتی نسبت به حقّ طبیعی و بدیهی معلّمان در باب اتخاذ تصمیم در مورد امور مربوط به معلّمی وجود نداشته باشد، این موجب سرخوردگی و تحقیر و نفی اعتماد و ارزشمندی آنان خواهد بود.

یک نمونه مناسب برای توجّه به این شکل از به رسمیت‌شناسی، موضوع احیا و تصویب قانون «سازمان نظام معلّمی» است. درحالی‌که در کشور ما این حقّ طبیعی برای پزشکان، وکلا، روانشناسان و مشاوران، مهندسان، با همه کس‌وقوس‌هایی که هم‌اکنون شاهد آن هستیم، به رسمیت شناخته شده و تصمیم‌گیری در باب موضوعات مختلف تخصصی و اخلاقی حرفه آنان، بر عهده خودشان گذاشته شده است؛ متأسفانه تاکنون، این حق از معلّمان سلب شده است. اینکه نهاد رسمی آموزش و پرورش کشور در کنار برخی نهادهای حاکمیتی، صفر تا صد

1. Pre-service

2. Li

نظام تصمیم‌گیری در باب امور معلمان را در اختیار داشته باشد و جایی برای تصمیم‌گیری و مشارکت آنان نگذارد، به «حرمت نفس» و خودپنداره آنان آسیب وارد خواهد ساخت.

دبیرکل فعلی شورای عالی آموزش و پرورش درباره دلایل به سرانجام نرسیدن تشکیل نظام معلمي چنین گفته است: «چند بار موضوع تشکیل نظام معلمي تا مرحله نهایی شدن پیش رفته اما برخلاف بقیه پیش‌نویس‌هایی که از کمیسیون‌های شورای عالی آموزش و پرورش می‌آید، مراحل نهایی را برای اجرایی شدن طی نکرده، افزود: به نظر می‌رسد مسئولان مربوطه به یک جمع‌بندی نهایی اطمینان‌آور برای ایجاد نظام معلمي نرسیده‌اند.» (امانی پهرانی، ۱۴۰۲)؛ این بدان معنا است که خرد جمعی و توان کارشناسی حدود یک میلیون معلم، هم‌تراز و هم‌اورد با توان فکری و کارشناسی تعداد محدودی مدیر تصمیم‌گیر در نهادهای رسمی دانسته نشده است؛ اما به‌هرروی این به‌رسمیت‌نشناسی عاملیت معلمان، یا به تعبیر تیلور به‌رسمیت‌شناسی نادرست<sup>۱</sup>، انعکاس منفی خویش را در هویت معلمان خواهد گذاشت و ردپای این هویت و خودپنداره منفی در معلمان، در تعامل میان معلم و دانش‌آموز رخ خواهد نمود.

#### به‌رسمیت‌شناسی تکثرات فکری و فرهنگی معلمان

اشاره شد که به‌رسمیت‌شناسی به‌معنای پذیرش و احترام به خواسته‌ها و حقوق دیگران - چنان‌که «هستند» نه چنان‌که ما «می‌خواهیم» - است. همچنین اشاره شد، اساس طرح موضوع به‌رسمیت‌شناسی، اصالت دادن به تفاوت‌ها است. انسان‌ها به دلیل تفاوت‌های ژنتیکی، جنسیتی، قومی، زبانی و مذهبی و تفاوت‌های بسیار دیگر، نمی‌توانند همانند ما به جهان بنگرند و زاویه نگاه آنان و افق فکری آنان متفاوت از یکدیگر است. دقیقاً در همین موضع است که به‌رسمیت‌شناسی این تفاوت‌ها ضرورت می‌یابد. البته لازم به توجه است که تیلور نسبت فرهنگی را نمی‌پذیرد و بر این باور نیست که ارزشمندی همه فرهنگ‌ها و دیدگاه‌ها به یک اندازه است. وی، از همین زاویه، دیدگاه متفکران پست‌مدرن، همچون دریدا و فوکو را که با ردّ هرگونه معیار داوری میان فکرها و فرهنگ‌ها، اعتبار برابری برای آنها قائل می‌شوند را مردود دانسته است؛ وی با وام‌گیری از گادامر، قائل به آمیزش افق‌ها<sup>۲</sup> است (تیلور، ۱۹۹۴).

از این زاویه‌ی دید به نظر می‌رسد که به‌رسمیت‌شناسی تکثرات فکری و فرهنگی معلمان، به‌ویژه آنجایی که با روایت رسمی دچار اصطکاک می‌شود نباید منجر به حذف و آسیب به

1. misrecognition

2. Fusion of horizons

معلمان گردد. البته این بدیهی است که همه نظام‌های آموزشی در سطح دنیا، چارچوب‌ها و معیارهای خاص خویش را از معلّمی دارند و این‌گونه نیست که یک آزادی تمام برای ورود هر نوع داوطلبی به کسوت معلّم وجود داشته باشد. پیش‌تر به ضوابط سخت کشور سنگاپور اشاره گردید. برای اشاره به یک نمونه سخت‌گیرانه دیگر از ضوابط معلّمی، می‌توان به «رهنمودهای رفتار حرفه‌ای معلّمان»<sup>۱</sup> (۲۰۲۲) مربوط به کشور هنگ‌کنگ به‌عنوان یک کشور موفق در حوزه آموزش و پرورش اشاره نمود. اما به هر روی، به‌رسمیت‌شناسی حدّ معقولی از آزادی بیان و وجود تکثرات فکری و فرهنگی در معلّمان امری ضروری است و بدون آن فضای پویای تعلیم و تربیت رو به رکود و ایستایی خواهد گذاشت.

در واقع موضوع گزینش و بررسی صلاحیت‌های فکری و اخلاقی معلّمان مسئله‌ای درست است؛ اما باید به خاطر داشت که نمی‌توان دایره و چارچوب‌های مربوط به انتخاب معلّمان را آن قدر تنگ و صلب در نظر گرفت که بسیاری از مشتاقان خوش‌فکر و خلاق به صرف داشتن تفاوت‌های فکری از ورود به این حوزه منع شوند، یا پس از ورود حذف گردند. این بدان معنا است که دامنه رواداری نظام جذب، حفظ و ارتقای معلّمی باید گستره مناسبی داشته باشد و به صرف تفاوت‌های سیاسی و اجتماعی نسبت به حذف معلّمان اقدام نکند. وقتی معلّم در فضایی که رواداری و آزادی مسئولانه‌ای در جریان است، تنفّس می‌کند و می‌بیند که تفاوت‌های وی به رسمیت شناخته شده است بدون تردید هویتی مسئولانه‌تر و سازنده‌تر خواهد داشت. از سویی ایجاد محدودیت‌های سخت‌گیرانه و تنگ‌نظرانه و به رسمیت‌نشاختن تفاوت‌های فردی و فرهنگی معلّمان می‌تواند منجر به سرخوردگی معلّمان شود. به تعبیری نباید تخت پروکراستیس<sup>۲</sup> در نظام آموزش و پرورش برقرار شود و عده‌ای فهم و تشخیص خویش را مبنای هرگونه تصمیم‌گیری درباره نظام آموزش و پرورش با حدود یک میلیون معلّم و بیش از پانزده میلیون دانش‌آموز ببینند.

#### به‌رسمیت‌شناسی صحیح نیازها و شرایط معیشتی معلّمان

اشاره شد که در میان اشکال موجود از به رسمیت‌شناسی، «به‌رسمیت‌شناسی بر مبنای حقوق» زمینه ایجاد «حرمت به نفس» را در فردی که مخاطب به رسمیت‌شناسی ماست ایجاد می‌کند. یعنی وقتی حقوق بدیهی و طبیعی یک معلّم، به رسمیت شناخته شود، این عمل به‌رسمیت‌شناسی، زمینه ایجاد احساس احترام را در آنان ایجاد کرده و خودپنداره مثبت

1. Guidelines on Teachers' Professional Conduct

2. The Bed of Procrustes

آنان را تقویت خواهد نمود؛ در جهت خلاف این بیان، وقتی حقوق طبیعی معلمان مورد انکار یا فراموشی قرار می‌گیرد این موجب سرخوردگی، تحقیر و نفی احترام آنان خواهد بود. برای اشاره به یک نمونه از این حقوق طبیعی می‌توان به حق برخورداری از یک وضعیت معیشتی مناسب و درخور شأن معلّمی نام برد.

در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰) بارها بر نقش معلّم و مربّی<sup>۱</sup> در تربیت و چندین مرتبه بر حفظ «منزلت» معلمان و ضرورت سامان‌دهی وضعیت معیشتی آنان تأکید شده است اما متأسفانه واقعیت موجود در جامعه حاکی از نفی این منزلت و وجود تنگناهای معیشتی در میان معلمان است. آمارها حاکی از آن است که دستمزد معلمان، به‌رغم رتبه‌بندی صورت گرفته و افزایشی که شاهد آن بودیم هنوز تا سطح مناسب فاصله بسیاری دارد.<sup>۲</sup> وقتی نظام تصمیم‌گیر آموزش و پرورش به طور آشکار چشم بر این کاستی می‌بندد و این حقّ بدیهی را به رسمیت نمی‌شناسد یا به دلیل ناکارآمدی، توان به‌رسمیت‌شناسی آن را ندارد، طبیعی است که نیازهای بر زمین مانده معلمان، فشار زیادی را بر روی آنان برای یافتن شغل دوم و حتی سوم وارد خواهد کرد؛ و این فشار معیشتی در کنار سلب تمرکز لازم معلمان برای تدریس و آموزش، به احساس «حرمت به نفس» آنان نیز صدمه وارد خواهد کرد و نوعی از هویت و خودپنداره منفی در آنان ایجاد خواهد شد.

#### به‌رسمیت‌شناسی معلّم همچون فردی حرفه‌ای

به‌رسمیت‌شناسی معلمان همچون افراد حرفه‌ای، امری است که در سطح دنیا مرسوم است؛ بدین معنا که لازم است شایستگی‌ها و تخصص‌های مشخص قابل سنجشی در هنگام جذب معلمان احراز گردد. برای اشاره به یک نمونه می‌توان به کتابچه مورد ملیّی برای تعیین استانداردهای معلّمی در آمریکا اشاره نمود که استانداردهای دقیقی را برای کیفیت تخصصی معلمان<sup>۳</sup> که مایل به ورود به حوزه تدریس و معلّمی هستند تعیین نموده است (۲۰۱۶). در کشور ما نیز در اسناد رسمی تعلیم و تربیت، صلاحیت‌ها و تخصص‌های مشخصی به‌طور مستقیم یا غیر مستقیم برای معلمان در نظر گرفته شده است (عسکری متین و کیانی، ۱۳۹۶). اما آیا به‌واقع این صلاحیت‌ها آنچنان که باید مورد اهتمام قرار می‌گیرند؟ آیا حرفه معلّم در ایران همچون حرفه‌ی پزشکی مورد اهتمام و توجّه قرار دارد؟ بدون تردید معلّمی حرفه‌ای است

۱. بیش از پنجاه مرتبه

۲. بر اساس اعلام سخنگوی آموزش و پرورش، میانگین حقوق معلمان در سال ۱۴۰۳، ۱۶ میلیون و ۲۰۰ هزار تومان است (<https://www.titrekooteh.ir/fa/tiny/news-130791>) که از خط فقر اعلام شده (۲۰ میلیون تومان) ۳ میلیون ۸۰۰ هزار تومان کمتر است (<https://www.eghtesadonline.com/008QIq>).

3. NATIONAL BOARD OF PROFESSIONAL TEACHING STANDARDS (2016)

که صلاحیت‌های علمی و تخصصی مورد نظر در آن کمتر و کم‌اهمیت‌تر از یک پزشک نیست؛ اما با یک شهود ساده و بدون هرگونه مراجعه به آمار، می‌توان اذعان کرد که به نسبت تربیت پزشکان، دقت و اهتمام لازم برای ابعاد علمی و تخصصی معلمان صورت نمی‌گیرد و همین می‌تواند یکی از عوامل افت تحصیلی دانش‌آموزان ما در نظر گرفته شود.

بر اساس آخرین نتایج آزمون‌های تیمز (۲۰۲۳)، نمره آزمون دانش‌آموزان ایرانی در پایه‌های چهارم و هشتم نامطلوب بوده است. برای اشاره به یک نمونه، در درس ریاضی پایه چهارم وضعیت دانش‌آموزان ایرانی با نمره ۴۲۰، از دانش‌آموزان کشورهای همسایه ما مانند بحرین (۴۶۴)، قطر (۴۶۴)، آذربایجان (۴۹۴)، ضعیف‌تر بوده است و فاصله زیادی از کشورهای پیشرو حوزه آموزش مانند سنگاپور (۶۱۵) و چین (۶۰۷)، کره جنوبی (۵۹۴)، که به ترتیب رتبه‌های اول تا سوم آزمون ریاضیات در مقطع چهارم را کسب کرده‌اند، داشته است. در درس علوم همین پایه نیز ما وضعیت مشابهی داشتیم و عملکرد دانش‌آموزان ایرانی بسیار پایین‌تر از میانگین جهانی بوده است. آیا نمی‌توان گفت این افت کیفیت آموزش در ایران حتی در مقایسه با برخی کشورهای همسایه ایران، در کنار عوامل مختلف اقتصادی و اجتماعی، می‌تواند شاهی بر کاهش کیفیت تخصصی معلمان نیز در نظر گرفته شود؟

بر اساس بیان رئیس مرکز پژوهش‌های مجلس، آموزش و پرورش در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ چیزی در حدود ۱۷۶ هزار معلم کمبود دارد؛ وی در خصوص این کمبود نیروی معلم چنین گفته است: «... در دو دهه گذشته جذب و استخدام معلمان وضعیت به‌سامانی نداشته است... از یک سو، بی‌توجهی به توسعه ظرفیت‌های دانشگاه فرهنگیان و تقریباً تضعیف و انحلال مراکز تربیت معلم و از سوی دیگر مجموعه قوانین تعیین تکلیف استخدامی معلمان از سال ۱۳۸۸ تا ۱۴۰۰ سبب بحرانی شدن نیروی انسانی در وزارت آموزش و پرورش شد»<sup>۱</sup>. آیا این وضعیت «بحرانی» منجر به نادیده گرفتن و به‌رسمیت‌ناشناسی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان نخواهد شد؟ به نظر می‌رسد با وجود این «بی‌توجهی» نمی‌توان انتظار معلمانی با هویت مثبت و حرفه‌ای در حوزه تربیت رسمی را داشت.

### خاتمه و نتیجه‌گیری

در این مقاله، مبتنی بر دیدگاه چارلز تیلور، فیلسوف کانادایی که آثار متعددی در باب رویکرد فلسفی به هویت و هویت‌یابی دارد، موضوع هویت مورد کاوش قرار گرفت. دو مبنای نظری

1. <https://rc.majlis.ir/>

پراهمیت در دیدگاه تیلور، یکی ارزشیابی قوی، و دیگری به رسمیت‌شناسی به عنوان مبنای نظری اتخاذ شد. ترکیب مفهومی ارزشیابی قوی، ناظر به آن کیفیات ارزشمندی است که هر انسانی، برای تعیین ارزش و معنای زندگی خویش برمی‌گزیند؛ و به رسمیت‌شناسی نیز ناظر به آن شرایط و ویژگی‌ها و بازخوردهایی است که از سوی «دیگران مهم» به فرد متبادر می‌شود و اشاره شد که دیالکتیک میان این دو، رقم‌زننده هویت نهایی فرد است. این مبنای دوگانه دستاویز تحلیل هویت معلّمان قرار گرفت و دلالت‌هایی برای شکل‌گیری یک هویت مناسب و سازنده پیشنهاد شد.

در دیالکتیک میان این دو مفهوم آنچه حائز اهمیت است این است که نمی‌توان یک بار برای همیشه کار را نهایی کرد و با ساختن یک سنتز نهایی میان این دو مفهوم، وضعیت را یکسره نمود؛ اگر هم سنتزی رخ دهد، چنان‌که اشاره شد، این سنتز در هویت بی‌همتایی خواهد بود که در وجود معلّم حاصل خواهد شد. هرگونه کوشش برای حذف یکبارۀ این دیالکتیک، هویتی مخرب و ناپایدار رقم خواهد زد. برای نمونه اگر فشار به رسمیت‌شناختن آن‌چنان قدرت بگیرد که هویت معلّمی در آن چیزی خلاصه شود که نظام آموزش و پرورش در بخشنامه‌ها و دستورات اداری برای معلّمان صادر می‌کند، هویت معلّم یک هویت مخرب و ناهم‌راستا با سیستم آموزش و پرورش خواهد شد؛ همچنین از سوی دیگر، بی‌توجهی به ارزشیابی قوی و ارزشمندی‌ای که انتظار می‌رود در روایت فردی معلّم از معلّمی حاصل آمده باشد، می‌تواند سبب بی‌انگیزگی معلّمان گردد و نظام رسمی نخواهد توانست با هر نوع توجه و به رسمیت‌شناسی‌ای این نقیصه را جبران کند و ما معلّمانی ایستا و خموده خواهیم داشت. شاید بتوان این را ناشی از پیچیدگی مفهوم هویت و هویت معلّمی دانست که به آسانی به تور مفاهیم ساده درنخواهند آمد و هر گونه صورت‌بندی یک‌سویه از این مفاهیم منجر به حذف بخش‌های ارزشمندی از حقیقت آن خواهد شد.

## منابع

- احمدی، حمید (۱۳۹۰). بنیادهای هویت ملی ایران، چارچوب نظری هویت ملی شهروندمحور. تهران: نشر پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- امانی طهرانی، محمود (۱۴۰۲). میزگرد «بررسی نقش و کارکردهای نظام معلّمی در آموزش و پرورش ایران». قابل بازیابی از نشانی زیر:  
<https://www.isna.ir/news/1402021307728/> بایدها-و-نبایدهای-تشکیل-سازمان-نظام-معلّمی-در-ایران
- رجایی، فرهنگ (۱۳۸۶). مشکله هویت ایرانیان امروز، ایفای نقش در عصر یک تمدن و چند فرهنگ. تهران: نشر نی.
- زگزبسکی، لیندا (۱۳۹۶). فضایل ذهن: تحقیقی در ماهیت فضیلت و مبانی اخلاقی معرفت (ترجمه‌ی امیرحسین خداپرست). تهران: نشر کرگدن.
- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰). شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- شایگان، داریوش (۱۳۸۴). افسون‌زدگی جدید، هویت چهل تکه و تفکر سیار (ترجمه‌ی فاطمه ولیانی). تهران: نشر فرزانه روز.
- شفیعی‌کدکنی، محمدرضا (۱۳۹۰). با چراغ و آیین، در جستجوی ریشه‌های تحول شعر معاصر ایران. تهران، انتشارات سخن.
- عبداللهی، محمدصادق (۱۴۰۱). بررسی چالش‌های فراسوی دانشگاه فرهنگیان. دفتر مطالعات فرهنگی و آموزشی مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی.
- عسکری‌متین، سجاد و کیانی، غلامرضا (۱۳۹۶). الگوی معیار صلاحیت حرفه‌ای معلّمی در تراز جمهوری اسلامی ایران. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۱۳۴، صص. ۹-۳۰.
- محمودی بورنگ، محمد و نبئی، حمزه (۱۳۹۸). عوامل مؤثر بر هویت حرفه‌ای معلّم: مروری نظام‌مند. فصلنامه توسعه‌ی حرفه‌ای معلّم، ۴(۱)، صص. ۷۷-۹۴.
- مرادی، مصطفی؛ باقری نوع پرست، خسرو؛ ایروانی، شهین و شمشیری، بابک (۱۳۹۹). بررسی هویت ایرانیان بر اساس ایده به رسمیت شناسی چارلز تیلور و دلالت‌های آن در حوزه تربیت. دوفصلنامه فلسفه تربیت، ۹(۲)، ۲۹-۵۳.
- مرادی، مصطفی و باقری نوع پرست (۱۳۹۹). تحلیل و نقد مفهوم «هویت» در اسناد تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۰(۱)، صص. ۱۳۶-۱۵۶.
- Abbey, R. (2004). Introduction: Timely meditations in an untimely Mode - The thought of Charles Taylor. In R. Abbey (Ed.), *Charles Taylor* (pp. 1-29). US, New York: Cambridge University Press.
- Abbey, R. (2000). *Charles Taylor*. Princeton: Princeton University Press.
- Bagheri Noaparast, K, & Khosravi, Z. (2010). A dynamic conception of humanity intercultural relation and cooperative learning. *Intercultural Education*, 281-290.

- Beiser, F. (2005). *Hegel*. London and New York: Routledge.
- Brekhus, W. H. (2008). Trends in the Qualitative Study of Social Identity. *Journal of Sociology Compass*, 2, 1059-1078
- Cantle, T. (2014). National identity, Plurality and interculturalism. *The Political Quarterly*, 85(3), 312–319.
- Edward, F. C. E. & Edward, R. J. (2016). A story of culture and teaching: the complexity of teacher identity formation. *The Curriculum Journal*. Doi: 10.1080/09585176.2016.1232200
- Erikson, E., H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: W. W. Norton.
- Foster, R. (2012). Teachers' Professional Identity: Theoretical Perspectives on Workplace Learning in the Teaching Context. In J. Adams, M. Cochrane and L. Dunne (Eds.), *Applying Theory to Educational Research: An Introductory Approach with Case Studies* (pp. 81-93). USA: John Wiley & Sons, Ltd., Publication.
- Frankfurt, H. G. (1971). Freedom of the Will and the Concept of a Person. *The Journal of Philosophy*, 68(1), 5–20.
- Guignon, C. (2004). *On being authentic*. London and New York: Routledge.
- Jenkins, R. (2008). *Social identity*. London and New York: Routledge.
- Lester, A. (2010). Multiculturalism and Free Speech. *The Political Quarterly*, 81(1), 15–24.
- Li, J. (2023). *Pre-service Teacher Education Policy Development: A Global Perspective*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-99-5865-8>
- Mead, G., H. (1962). *Mind, Self and Society*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- National Board of Professional Teaching Standards (2016). What Teachers Should Know and Be Able to Do. USA.
- Palma A., J. (2012). *Recognition of Diversity: Charles Taylor's Educational Thought*. A thesis submitted in conformity with the requirements, for the degree of Doctor of Philosophy, Department of Humanities, Social Sciences, and Social Justice Education. Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
- Peri, E. Jogi, L. Remmik, M. (2023). Who am I—Teacher or practitioner? Teacher-practitioners' experience of identity in higher education—A phenomenological view. *Future in Educational Research*. <https://doi.org/10.1002/fer3.20>
- Reeves, J. (2018). Teacher Identity. In I. Lontas (Ed.), *The TESOL Encyclopaedia of English Teaching*. USA: Wiley-Blackwell Publication. Doi: 10.1002/9781118784235.eelt0268
- Rushton, E. A. C. Smith, E. R. Steadman, S. Towers, E. (2023). Understanding teacher identity in teachers' professional lives: A systematic review of the literature. *Review of Educational*. <https://doi.org/10.1002/rev3.3417>
- Splitter, L. (2010). Identity, citizenship and moral education. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 484–505.



- Splitter, L. (2007). 'Do the groups to which I belong make me, me? *Journal of Theory and Research in Education*. 5. 261–280.
- Taylor, C. (2003). *The Ethics of Authenticity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Taylor, C. (1994). The politics of recognition. In A. Gutmann (Ed.), *Multiculturalism: Examining the politics of recognition* (pp. 25-73). Princeton: Princeton University Press.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self: The making of the modern identity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Taylor, C. (1985). *Human agency and language: Philosophical papers 1*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woodward, K. (2008). Questions of identity. In Kath Woodward (Ed.), *Questioning identity: gender, class, ethnicity* (pp 5- 42). Britain, London: Routledge.