مطالعات محیطی هفت حصار شماره سی‌وسوم/ سال نهم/ پاییز ۱۳۹۹
صفحات ۱۵۸-۱۴۱

[Downloaded from hafthesar.iauh.ac.ir on 2026-10-30]

تأثیر به کارگیری اندیشه پساساختارگرای ژیل دلوز در بهبود کیفی فضای آموزشی

علی شکوری منفرد *، حسین اردلانی**

تاریخ دریافت مقاله: ۹۹/۶/۵
تاریخ پذیرش مقاله: ۹۹/۸/۴

مقاله پژوهشی- کاربردی

©: IAUH

ISSN: 2322-5602

[DOR: 20.1001.1.23225602.1399.9.33.10.2]

[DOI: 10.29252/hafthesar.9.33.141]

چکیده

هدف اصلی این پژوهش ، تاثیر اندیشه پساساختارگرای ژیل دلوز در بهبود کیفی فضای آموزشی است. از این رو این پژوهش، به دنبال پاسخگویی به دو پرسش اصلی است ؛ نخست تفاوت تعلیم و تربیت ریزوماتیک با تعلیم و تربیت درخت گونه چیست؟ دوم، تفکر ریزوماتیک چگونه می تواند در بهبود کیفی فضای آموزشی و پرورش تفکر خلاق مؤثر واقع گردد؟ روش تحلیل مفهومی برای پاسخ به پرسش نخست و روش استنتاجی برای پاسخ به پرسش دوم بکار گرفته شده اند. یافته های پژوهش نشان داد فضای ریزوماتیک با خصایصی چون نقشه برداری، جهت‌گیری‌های نو، ورودی و خروجی های مکرر، سیالیت و انعطاف، بر تولید ایده ها و معانی نو تأکید دارد. تفکر خلاق نیز بر سیالیت، انعطاف پذیری، اصالت، ابداع و تفکر واگرا و... تأکید دارد. بنابراین نسبتهای مشترک میان اندیشه ریزوماتیک ژیل دلوز و مؤلفه های تفکر خلاق وجود دارد از جمله سیالیت و شکنندگی، انعطاف پذیری، صیرورت و شدن، بسط وکثرت گرایی، فولدینگ ، تفکر واگرا و افقی و... را می‌توان اشاره کرد. بر این اساس، اندیشه ریزوماتیک ژیل دلوز می تواند دلالتهای قابل ملاحظه ای در پرورش تفکر خلاق داشته باشد از جمله سیالیت (عدم تأکید روی سؤالاتی که یک پاسخ مشخص دارند و توانایی برقراری رابطه معنی دار بین فکر و اندیشه و بیان) انعطاف پذیری (تغییر مسیر فکر و چند بعدی بودن مسائل)، تفکر واگرا (سیر تفکر در جهات مختلف)، عدم تمرکز (عدم بسنده کردن به یک راه حل)، غیر خطی (منع از تحمیل یک الگوی خاص) صیرورت و شدن (تغییر و حرکت مداوم در تفکر) بسط (توانایی توجه به جزییات در حین انجام فعالیت) و ابتکار (اختراع، نوآوری و ارائه جوابهای غیر معمول و زیرکانه به مسائل) اصالت (ارائه راه حل های منحصر بفرد) را اشاره نمود.

واژگان کلیدی

ژیل دلوز، تفکر ریزوماتیک ، تفکر درختی ، فضای آموزشی، تفکر خلاق، تعلیم و تربیت

* دانشجوی دوره تخصصی دکتری معماری دانشگاه آزاد اسلامی، واحدهمدان دانشگاه آزاد اسلامی، همدان، ایران. shakoorimo@gmail.com
** استادیار گروه فلسفه هنر، واحد همدان، دانشگاه آزاد اسلامی، همدان، ایران. (نویسنده مسئول) h.ardalani@iauh.ac.ir

مقدمه

نظام آموزشی هر کشور کانون تبلور، نوآوری علمی بوده و بسیاری از کشورهای جهان پیشرفت و نوسازی خود را در گرو سیاست گذاری های اصولی و برنامه ریزیهای مدون در عرصه نظام آموزشی خود میدانند . در این راستا آموزش، رشد و توسعه خلاقیت میتواند زیرساختار تحول توسعه برنامه ریزی آموزش و پرورش باشد؛ زیرا راه رشد، توسعه و تعالی کشور، سرمایه گذاری در تعلیم و تربیت است و حرف اول در کشورهای توسعه یافته، توسعه انسانی است و پایه و اساس توسعه انسانی یادگیری مبتنی بر خلاقیت است.

علیرغم اینکه در سرتا سر جهان امروز، آموزش یادگیری خلاقانه بخشی الزامی در برنامه آموزش شده است و شور اشتیاق افراد به موضوع خلاقیت و آموزش آن روز به روز گسترده تر میشود (Schmidt R ,Wrisberg C, 2008). در جامعه ما، با وجود داشتن نیروهای مستعد، توانایی های خلاق آنگونه که باید شکوفا نمیشود. علت اصلی این امر، نامشخص بودن جایگاه خلاقیت و فقدان رشد و شیوه های پرورش آن است(میرکمالی و خورشیدی، ۱۳۸۸).

نظر به اینکه، یکی از عادت های نامناسب در فرآیند یاددهی یادگیری، حافظه پروری است. استفاده از رویکردهای سنتی در آموزش و پرورش کشور، باعث مختل شدن حل مسأله و رشد یادگیری مهارت های خلاق در دانش آموزان شده است. با تأمل در نظام آموزشی کشورمان، می توان دریافت فاصله ما با آنچه میتواند زمینه های رشد و توسعه یادگیری خلاق را فراهم آورد بسیار زیاد است که در نتیجه موجبات از بین رفتن چالشگری، تفکر انتقادی، خلاقیت، نوآوری و... در دانش آموزان را سبب شده است بنابراین امروزه با توجه به خلأهایی که نظام آموزشی ما در زمینه خلاقیت، یادگیری و تفکر خلاق و... وجود دارد ضرورت این مسأله اهمیت زیادی مییابد و در این راستا نیازمند تحول اساسی و عمیق در نظام آموزشی خود و استفاده از دیدگاه ها و نظرات مثبت فیلسوفانی که در زمینه موضوع خلاقیت اظهار نظر کرده اند هستیم (صالحی، ۱۳۹۵).

از جمله جریانهای فکری که در عصر حاضر بسیار به مسأله خلاقیت توجه نموده است، رویکرد پست مدرنیسم است. برخلاف رویکرد های سنتی؛ فلاسفه پست مدرنیسم و از جمله ژیل دلوز بر خلاقیت، توجه به تفاوت های فردی و نقش معلم به عنوان راهنما تأکید می ورزند. به نظر آنها عمل تغییر همیشه در جریان است و دائماً با سؤال جدیدی مواجه میشود. در این نگرش؛ تنوع، دموکراسی و روشنگری و آزادی وجود دارد. یادگیری در این رویکرد یک برنامه ثابت نیست بلکه فضایی است که در آن مباحثه و ابراز عقاید وجود دارد. آنها معتقد هستند به جای اینکه حقیقت ثابتی در فرایند تربیت منتقل شود، به اختراع و ابتکار توجه شود.

باید به جای تأکید بر تولید مجدد، بر انتقال یا دگرگونی تأکید شود. در این فضا، معلم به جای اینکه انتقال دهنده باشد به عنوان شرکت کننده ای در جریان تغییر است. در این صورت کلاس به جای محلی برای تولید مجدد به عنوان مکانی برای اختراع مبدل میشود و معلم به عنوان تسهیل کننده و دانش آموز به عنوان شخصی فعال در پروژه خلق دانش ایفای نقش می نمایند (Edwards R, 2002و .Usher R) .

اگر چه ژیل دلوز فیلسوف تعلیم و تربیت و نظریه پرداز برنامه درسی نبود و به طور مستقیم در مورد تعلیم و تربیت و برنامه درسی سخن نگفت، ولی دیدگاههای او در باب ریزوم و اصول حاکم بر آن، فضا و انواع آن و به خصوص «فضای ریزوماتیک[1]» و کوچ گرایی، افق های جدیدی برای برنامه درسی و برخی عناصر آن خواهد گشود. ریزوم و فضای ریزوماتیک دلوزی در تبیین یادگیری مجازی و اینترنتی و اصول حاکم بر این نوع یادگیری نقش تعیین کننده ای می تواند داشته باشد.

بیان مسئله و ضرورت پژوهش

با پیشرفت علم و فناوری، امروزه بر پیچیدگی های فرآیند آموزش و پرورش افزوده شده است و شکل و شیوه تعلیم و تربیت، همانند خود این محیط ها ، دستخوش تغییر و تحول قرارگرفته است و بسیاری از مسائلی که دانش آموزان در محیط آموزشی با آنها مواجه می شوند از واقعیت متنزع شده و جوانب مختلفی دارند. بنظر میرسد با جریان گسترده اطلاعات، نظام آموزش و پرورش ، نیازمند آموزش مهارت و رویکردهایی است که با کمک آن بتواند همگام با توسعه علم و فناوری به پیش برود. هدف آموزش باید پرورش انسان هایی متفکر و خلاق باشدکه با مشکلات روبروشده و به حل آن بپردازند. امروزه دانش آموزان نیازمند ارتقاء خلاقیت هستند تا با خلق افکار نو به سوی یک جامعه سعادتمند قدم بردارند. بعضی از محققان معتقدند که محیط های آموزشی آینده باید عمدتاً بر مبنای نوآوری و خلاقیت، تکنولوژی و روشهای نوین تدریس و عملکرد باشند(حسینی و همکاران، ۱۳۹۰).

از جریانهای فکری که در عصر حاضر بسیار به آن توجه شده و درک اندیشه های آن با دشواری همراه بوده است می توان به پست مدرنیسم اشاره کرد. اندیشمندان پست مدرن به نحوی آراء در خور توجه و بدیع ارائه کرده اند که با خلاقیت و تفکر خلاق ارتباطی نزدیک دارد. نفوذ

[Downloaded from hafthesar.iauh.ac.ir on 2026-10-30]
[DOR: 20.1001.1.23225602.1399.9.33.10.2]
[DOI: 10.29252/hafthesar.9.33.141]

پست مدرنیسم در زمینه های مختلف ، گسترش یافته است. آموزش و پرورش هم از جمله مسائلی است که دامنه گسترده این رویکرد آن را در بر گرفته است . لذا بی توجهی به این تحولات سریع و اساسی می تواند به لطمه های جبران ناپذیری برای هر نظام آموزشی منجر شود.
فلاسفه پست مدرنیسم بر تفکر خلاق، توجه به تفاوتهای فردی و نقش معلم به عنوان راهنما تأکید می کنند. عمل تغییر همیشه در جریان است و دائماً با سوال جدیدی مواجه می شود. در این فرآیند تنوع، دموکراسی و روشنگری و آزادی وجود دارد . یادگیری در این رویکرد یک برنامه ثابت نیست بلکه فضایی است که در آن مباحثه و ابراز عقاید وجود دارد. آنها معتقد هستند بجای اینکه حقیقت ثابتی در فرآیند تربیت منتقل شود به اختراع و ابتکار توجه شود. باید بجای تأکید مجدد بر انتقال یا دگرگونی تأکید شود. در این فضا ، معلم بجای اینکه انتقال دهنده باشد به عنوان شرکت کننده ای در جریان تغییر است. به این شکل کلاس به عنوان مکانی است برای اختراع، بجای محلی برای تولید مجدد ، معلم به عنوان مبدل و تسهیل کننده و دانش آموز شخصی چابک و فعال است. (حسینی و همکاران، ۱۳۸۹)
در این راستا، یکی از نظریه پردازان مهم پست مدرنیسم "ژیل دلوز" ، فیلسوف فرانسوی است. دلوز با طرح رویکرد افقی و عرضی خود به معرفت که موسوم به "رویکرد ریزوماتیک" می باشد سعی دارد نگاهی نو به معرفت و دانش را مطرح کند ؛ دیدگاهی که در برابر رویکرد درختی به معرفت قرار گرفته و همه نظامهای معرفتی گوناگون مبتنی بر رویکرد درختی به معرفت را ، به چالش فرا می خواند. رویکرد ریزوماتیک بر نفی همه فراروایت ها و اعتبار بخشیدن هر چه بیشتر به فهم های خرد، فردی و موقعیتی و تأکید بر صیرورت مداوم و بدون هدف و جهت گیری مشخص ، منطق گریزی و عقل ستیزی مبتنی است. دلوز معتقد است نظامهای درختی دارای خصلتی خطی، سلسله مراتبی، ایستا و عمودی هستند و از برش ها و تقسیم بندی ها و خط مشی بین امور حکایت می کند. تفکر درختی همان "تفکر بودن[۲]" است، حال آنکه تفکر ریزومی" تفکر شدن[۳]" است . شدن و صیرورتی متکثر، غیرخطی، در جهات متفاوت و مرتبط با خطوط دیگر و بدون مرزبندی های تفکر درختی ، تفکر ریزوماتیک می تواند فضاها و خطوط تفکر درختی را در هم بشکند و آن را در شبکه ای از امور متقابل از نو سامان دهد. تفکر ریزوماتیک تفکری است که نقطه پایانش ، آغاز راه تازه ای است و یا به عبارت صحیح تر نمی توان برای آن آغاز و انجامی متصور شد . تفکر ریزوم تابع هیچ الگوی ساختاری یا زایشی نیست. ریزوم با هر پنداری از محور ژنتیکی یا ژرف – ساختار بیگانه است . همه منطق های درختی منطق ردیابی و تکثیر و بازتولید است. در واقع دلوز می خواهد نشان دهد که اندیشه اشکال متفاوتی به خود می گیرد و این نگاه تلاش برای یافتن تصوری یکپارچه از جهان را بی معنا می کند. در رویکرد ریزوماتیک اندیشه سامان و قراری ندارد و کولی وار برای یافتن سرزمین های جدید بدون طرح و نقشه قبلی دائم در حرکت است. (باقری نژاد، ۱۳۸۸)
به نظر دلوز ، علم بازنمایی یا علم سلطنتی[۴] به طور ذاتی غیر خلاقانه است، زیرا فرآیندهای ظاهرا "خلاق" تسخیر شده اند و حالت های تفکر شناخته شده هستند. اغلب به صراحت مشخص شده و انتظار می رود افراد به این شکل کار کنند و روال مشخص است این امر منجر به افزایش تقلید و محدودیت به آنچه که میتوان ایجاد کرد میشود چرا که همه امکانات و احتمالات باید از نظر محدودیتهای مشخص شده و از طریق رویه های محدود امکان پذیر، تکوین می یابند (دلوز و گاتاری، ۱۹۸۶) دلوز در زمینه خلاقیت استدلال میکند آنچه که معمولاً نادیده گرفته میشود قدرت مجازی به جای تمرکز بر دنیای واقعیت ها است. مجازی یک پتانسیل شدن است اما دنیای واقعی، آنچه که قبلا ارائه شده و امکانات آینده آن محدود شده است. بنابراین، دنیای واقعی از طریق بازتعریف احتمالات داده شده به سوی یک هدف از پیش تعیین شده مشخص میشود در صورتی که در دنیای مجازی، توانایی تبدیل شدن به شیوه های پیش بینی نشده ای است که توسط دنیای واقعی نامحدود است. مجازی راستین است اگر چه حقیقی نیست اما ممکن است به واقعیت بپیوندد. دلوز از دنیای واقعی حمایت میکند با این حال » شناخت « قدرت مجازی در مقابل « تحقق بخشی» برای اینکه مجازی، قابل تبدیل شدن به واقعی شود باید اجزای خود را تحقق بخشی نماید؛ بدون نظم پیشنهادی تعیین شده و این روند تکاملی خلاقانه است (دلوز و گاتاری، ۱۹۸۶)در حقیقت از دید دلوز ، خلاق کسی است که غیر ممکن ها و ناشدنی هایی را خود ایجاد نماید و به این ترتیب، امکانها (شدن ها و توانش هایی)را فراهم نماید... بدون یک مجموعه غیرممکن و ناشدنیها، شما خط پرواز را نخواهید داشت، خروجی ابداع و آفرینش و خلقت است (Deleuze G,1995) .
تفکر ریزوماتیک ، تفکری قلمرو زدا و بنیان شکن است که هیچ حد و مرزی برای خود نمی شناسد و با نفی مرکزیت و جزم اندیشی ، وحدت و تمامیت به چندگانگی ها و ناهمگنی ها دامن می زند. از آنجا که اندیشه در این منظر بی قرار و سیال و مرکز گریز است آنچه در این رویکرد مهم است صرف اندیشه است و نه محتوای آن . بنابراین سخن گفتن از حرکت رو به جلو یا بالا منتفی است ، معرفت هر چه خردتر ، متکثرتر، متفاوت تر و هدف گریزتر باشد مطلوب تر است . حال آنکه تفکر ریزومی ؛تفکر شدن ، متکثر، غیر خطی ، پویا ، در جهات مختلف و مرتبط با خطوط دیگر است. (سید مهدی سجادی و علی ایمان زاده، ۱۳۸۸)

[Downloaded from hafthesar.iauh.ac.ir on 2026-10-30]
[DOR: 20.1001.1.23225602.1399.9.33.10.2]
[DOI: 10.29252/hafthesar.9.33.141]

با اذعان به اینکه ، محقق تجربیات تدریس و سابقه تدریس در نظام آموزشی رسمی دارد. بنظر میرسد در مدارس ما، خلأهای جدی در زمینه پرورش تفکر خلاق به چشم می خورد از جمله؛ تأکید بر حیطه شناختی ، تفکر تقلیدی و قالبی در دانش آموزان ، روش منفعل بجای روش فعال در تدریس، عدم توجه به خلاقیت ، روش حل مسئله و تفکر خلاق در فرایند یاددهی- یادگیری.

با توجه به آنچه بحث شد به نظر می رسد میان فضای اندیشه ریزوماتیک ژیل دلوز و فضای تعلیم و تربیت و پرورش تفکر خلاق، می توان نسبتهای مشترکی را یافت. بنابراین مفاهیم اصلی فضای ریزوماتیک ژیل دلوز در باب تعلیم و تربیت و پرورش تفکر خلاق چیست؟ و چگونه می توان با بکارگیری اندیشه ریزوماتیک ژیل دلوز، تفکر خلاق در دانش آموزان را تقویت نمود؟ مسئله اصلی در این پژوهش است که پژوهشگر در پی بررسی و واکاوی آن می باشد. در نظام آموزش و پرورش ما، یکی از عادتهای نامناسب در فرایند یاددهی- یادگیری ، حافظه پروری است. استفاده از رویکردهای سنتی در آموزش و پرورش کشور، باعث مختل شدن حل مسئله و رشد تفکر خلاق در یادگیرندگان شده است. با تأمل در نظام آموزشی کشورمان، می توان دریافت که فاصله ما با آنچه میتواند زمینه های رشد و توسعه تفکر خلاق را در کودکان و نوجوانان فراهم آورد بسیار زیاد است که در نتیجه موجب از بین رفتن چالشگری، تفکر انتقادی، خلاقیت، نوآوری و تفکر واگرا در دانش آموزان را سبب شده است که در این راستا برای کسب مهارتهای تفکر خلاق ، نیازمند تحول اساسی و عمیق در نظام آموزشی خود هستیم (صالحی، ۱۳۹۵).

بنابراین از مهمترین خاستگاههای مطرح شدن مسئله و ضرورت این پژوهش ، حضور کمرنگ تکنیک های جدید در خصوص کسب مهارتهای تفکر خلاق در نظام تعلیم و تربیت است. لذا تحلیل دلالتهای اندیشه ریزوماتیک ژیل دلوز ، بنظر میرسد بتواند پاره ای از مسائل کاربردی دانش آموزان را حل یا حداقل کم رنگ کند و منجر به تقویت خلاقیت و تفکر خلاق شود.

بدین ترتیب شناخت ارتباط میان اندیشه ریزوماتیک ژیل دلوز و در ابعاد زیر می تواند حائز اهمیت باشد :

۱. تفکر ریزوماتیک و ارتباط فضای ریزوماتیک با فضای آموزشی.
۲. ارکان چهارگانه تعلیم و تربیت در اندیشه ریزوماتیک.
۳. استفاده از تکنیک های متاثر از تفکر ریزوماتیک در جهت بهبود کیفیت آموزش.
۴. تغییر ساختار فیزیکی فضای آموزشی با استفاده از فضای اندیشه ریزوماتیک.

روش تحقیق

برای نیل به اهداف پژوهش ، باید به ۲ پرسش اساسی پاسخ داده شود. از آنجایی که هر یک از این پرسش ها به جنبه ای از جنبه های پژوهش می پردازد و برای نائل شدن به پاسخ هر کدام از آنها باید روشی متناسب با اقتضائات هر پرسش و پاسخ احتمالی آن ، به کار گرفت، از این رو، در این قسمت ، روشهای پژوهش تحلیل مفهومی و روش استنتاجی متناسب با دو پرسش پژوهشی معرفی خواهند شد. از جمله آثاری که الهام بخش روشهای این پژوهش بوده و نحوه ی بکارگیری روشهای پژوهش در « رویکردها و روشهای پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت » آنها مدنظر قرار گرفته می توان به کتاب (باقری و همکاران، ۱۳۸۹) اشاره نمود. از روشهایی که در این پژوهش برای پاسخگویی به پرسش نخست پژوهش(تفاوت تعلیم و تربیت ریزوماتیک با تعلیم و تربیت درخت گونه چیست؟) مورد استفاده قرار می گیرد ، روش تحلیل مفهومی (مفهوم پردازی) است. روش تحلیل مفهومی بر فراهم آوردن تبیین صحیح و روشن از معنای مفاهیم به واسطه ی توضیح دقیق ارتباط های آن با سایر مفاهیم ناظر است و تلاشی است در جهت فهم مفاهیم است. در این روش ، سعی بر آن است تا با تحلیل مفاهیم در متون ، موارد صحیح و ناصحیح استعمال آنها مشخص شود تا بتوان با حذف کاربردهای غلط واژه ها، از بروز مسائل نظری و عملی پیشگیری کرد یا به تعبیر دیگر، مسائل را بجای حل کردن، منحل نمود.

تحلیل مفاهیم ممکن است شامل تحلیل عناصر تشکیل دهنده ی یک مفهوم، ارتباط این عناصر بایکدیگر یا ارتباط آن مفهوم با سایر مفاهیم شود. همچنین در پاسخ به پرسش دوم پژوهش(تفکر ریزوماتیک چگونه می تواند در بهبود کیفی فضای آموزشی و پرورش تفکر خلاق موثر واقع گردد؟) سعی بر آن است از روش استنتاجی استفاده گردد. در این روش، فرض بر آن است که هر نظام فلسفی، می تواند متضمن نظریه ای تربیتی باشد پس استلزام ها و و تجویزاتی (اصول تعلیم و تربیت) برای تنظیم مناسب محیط های تربیتی فراهم می آورد. در توصیف این روش، بیان شده است که هر نظام تربیتی، پنج لایه ی مبانی ، اهداف، اصول و روشها و فنون ارتباط وثیقی با هم دارند ، بدین ترتیب، که هر یک از این لایه ها با لایه ی بعد از خود از طریق استنتاج عملی مرتبط است. هر استنتاج از دو مقدمه و یک نتیجه تشکیل شده است که

[Downloaded from hafthesar.iauh.ac.ir on 2026-10-30]
[DOR: 20.1001.1.23225602.1399.9.33.10.2]
[DOI: 10.29252/hafthesar.9.33.141]

مقدمه ی نخست و نتیجه، تجویزی و مقدمه ی دوم توصیفی هستند یعنی از ترکیب یک گزاره‌ی واقع نگر و یک گزاره‌ی هنجارین، گـزاره‌ی هنجارین دیگری حاصل شود که مرحله ی نخست استنتاج بعدی خواهد بود(باقری و همکاران، ۱۳۸۹).

پیشینه پژوهش

در راستای مطالعه حاضر، پژوهش های داخلی و خارجی نیز صـورت پذیرفتـه اسـت از جملـه؛ (ایمـان زاده، ۱۳۸۷)در رسـاله دکتـری خـود بـا عنوان«بررسی مبانی دیدگاه معرفت شناختی ژیل دلوز و نقد آن بر اساس معرفت شناسی صدرایی» ، به تبیین دیـدگاه معرفـت شـناختی دلـوز پرداخته و در نقد خود به عناصری در رویکرد صدرایی اشاره کرده که در تقابل با رویکرد دلوز است. (سـید مهـدی سـجادی و علـی ایمـانزاده، ۱۳۸۸)در مقاله خود با عنوان« بررسی و تبیین فضای ریزوماتیک و دلالتهای آن در برنامه درسی» پس از مفهوم شناسی ریزوم و اصول حـاکم بر آن، به تبیین فضای ریزوماتیک و هموار دلوز، به عنوان هسته و اساس فلسفه ژیل دلوز پرداخته و سپس کاربرد این فضا را در برنامه درسـی مورد بحث و بررسی قرار داده است. بر این اساس برنامه درسی در این فضا، رویدادی نمادی و کوچ گرایانه است. (ملایی ۱۳۸۸) در پایان نامه کارشناسی ارشد خود با عنوان «هستی شناسی در فلسفه ژیل دلوز» با واکاوی هستی شناسی دلوز به بررسی مفـاهیم کلیـدی اندیشـه دلـوز و پیوند میان این مفاهیم پرداخته است. (عیدی زاده، ۱۳۸۸)در پایان نامه کارشناسی ارشد خود با عنوان «دلوز و فلسفه» به بحث پیرامون ماهیت و اهمیت فلسفه از دیدگاه دلوز و گاتاری میپردازد .

(باقری نژاد، ۱۳۸۸)در پایان نامه کارشناسی ارشد خود با عنوان« تبیین و نقد رویکرد ریزوماتیک به معرفـت و چـالش هـای آن بـرای تربیـت دینی» معتقد است با بررسی پیش فرض های هستی شناسانه، معرفت شناسانه، انسان شناسانه و ارزش شناسانه رویکرد ریزوماتیـک و تربیـت دینی، تقابلها و تضادهای جدی بین این دو فضای تربیتی و معرفتی به تصویر کشیده است.

(سجادی و باقری نژاد، ۱۳۹۰)در مقاله ی خود با عنوان«رویکرد ریزوماتیک به معرفـت و نقـد چالشـهای آن بـرای تربیـت اسـلامی(از منظـر ملاحظات معرفت شناختی رئالیسم انتقادی» اذعان دارند رویکرد پست مدرنیستی دلوز به معرفت که برآمده از هستی شناسی متکثر و شکسـته او است تقابل های بسیار جدی با هستی شناسی و معرفت شناسی اسلامی دارد. (حق وردی، ۱۳۹۰)در پایان نامـه کارشناسـی ارشـد خـود بـا عنوان « تحلیل و نقد رویکرد ریزوماتیک بر اساس فلسفه اشـراق» بـه مقایسـه دیـدگاههای تربیتـی آن دو پرداختـه و معتقـد اسـت تربیـت ریزوماتیک و تربیت بر اساس فلسفه اشراق هر دو بازنمایی در یادگیری را رد میکنند، از ساختارهای خشک در آموزش و پرورش انتقاد میکننـد و به دنبال درونی کردن فرآیند آموزش و پرورش هستند، اما تربیت ریزوماتیک با ویژگیهایی که دارد بسیاری از مؤلفه های تربیت اشراقی را به چالش می‌کشد. در تربیت اشراقی، هدف غایی، مشخص و نزدیکی به نورالانوار(خداوند) است که این امر در تقابل با اندیشه های دلوز است.

بیسولا و بیفی[۵]، (۲۰۱۶)در مقاله خود با عنوان « فرآیند یادگیری ریزوماتیک به منظور ایجاد دانـش فراگیـر در کـارآفرینی چالشـهای رویکـرد ریزوماتیک» به یادگیری را مورد بحث قرار داده و مؤلفه هایی همچون ریسک پذیری، تفکر مثبت، حل خلاقانه مسـائل، سـعه صـدر و .... در آموزش کارآفرینی مورد واکاوی قرار میدهد. فلمینگ[۶] (۲۰۱۶)در مقاله خود با نام « تدریس خلاقانه برای یادگیری خلاقانه بـا بهـره گیـری از مفاهیم فلسفی دلوز و گاتاری» تقویت یادگیری عمیق و خلاقیت را در متون آموزشی چین را مورد بحث و بررسی قرار میدهد. جونت و بنـت[۷]، (۲۰۱۵)در مقاله خود با عنوان « فراتر از تقسیم دیجیتال و غیردیجیتال، فراخوانی ریزوم در طراحی آموزش عالی با بهره گیری از اندیشه هـای دلوز و گاتاری» فضاهای مختلف یادگیری را مورد بحث قرار داده و در صدد طراحی مدل تدریس مناسب برای آموزش عالی هستند. فـریتس[۸] (۲۰۱۲)در مقاله خود با عنوان « کلاس درس به عنوان ریزوم: استراتژیهای جدید برای نمودار سازی تعاملات مرتبط با بهره گیـری از اندیشـه های دلوز و گاتاری» به نقش غیر مستقیم نمودار ها در تحقیقات آموزشی اشاره نموده و ابزارهایی را ارائه می دهد که بر تعاملات کلاس درس به عنوان یک فرآیند ریزوماتیک تأثیر گذارند. ماندی[۹] (۲۰۱۲) در مقاله ای با عنوان «ریشه و ریـزوم» بـه بررسـی سیسـتم آموزشـی در نظـام درختی و ریزوماتیک پرداخته و انتقاداتی نسبت به برخی از شیوه های عصر حاضر مطرح مینماید. سمتسکی[۱۰] (۲۰۰۷)در مقاله ای با عنوان «به سوی تئوری نشانه شناسی دلوزی» معتقد است که رویکرد نشانه شناسی دلوز ممکن است به عنوان نماینده، سهم قابل تـوجهی در یـادگیری نظریه ها، بخصوص در شرایط تبدیل شدن به یادگیری از تجربه ایفا می نماید. این مقاله به این نتیجه میرسد که خلاقیت و نوآوری به نتـایج ضروری از فرآیند یادگیری تبدیل شده و به همین ترتیب میتواند به عنوان اهداف آموزشی پراگماتیک تحول در فرایند آموزشی مطرح شود.

معرفت شناسی ژیل دلوز

معرفت شناسی دلوز ویژگی هایی دارد که در فیلسوفان پساساختارگرای دیگر تأکید چندانی بر آنها نشده اسـت و ایـن امـر دلـوز را بـه عنـوان فیلسوفی متمایز از دیگر فیلسوفان این نحله قرار می دهد. به این ویژگی ها به اختصار می توان به شرح زیر اشاره کرد.

[Downloaded from hafthesar.iauh.ac.ir on 2026-10-30]
[DOR: 20.1001.1.23225602.1399.9.33.10.2]
[DOI: 10.29252/hafthesar.9.33.141]

کثرت گرایی عرضی

مفهوم شناسی ریزوم: یکی از مهمترین استعاره هایی که دلوز در کتاب (هزاران فلات) ۱۹۸۷ برای تبیین فلسفه کثرت گرای خود به کار برده، واژه«ریزوم[۱۱]» است. ریزوم در زیست شناسی به ریشه های فرعی گیاه گفته میشود. ریزومها در فاصله هـای میـانی ریشـه اصـلی گیـاه میرویند. برخلاف ریشه اصلی(درخت) که در یک جهت خاص سیر میکند ریزومها در جهات گوناگون روانند.

واژه ی ریزوم، اصطلاح گیاه شناختی است به معنای گیاهی است که ساقه در خاک و ریشه در بیرون خاک دارد. گیاهی که ساقه اش به طـور افقی در خاک ریشه می کند. دلوز آن را گیاه بی ریشه می داند. رشد افقی این گیاه باعث دوام و تکثیرش می شود. دلوز و گاتاری این اصطلاح را برای به زیر سؤال بردن اصل، معیار، مبدأ و نظایر آن در فلسفه به کار گرفتند.(اردلانی، حسین، ۱۳۹۶ :۶۵)

این استعاره به خوبی مفهوم مد نظر آنها را از مفاهیم کثرت، تفاوت و شدن نشان میدهد. در واقع آنها با این استعاره، بین دو نوع فضا و دو نوع تفکر ریزومی و درختی تمایز قائل می شود. به زعم آنها در دیدگاه سنتی فلسفه غرب، معرفت همواره به شکل درخت تصور شده است. معرفت در فلسفه غرب درست مانند درخت دارای ریشه، تنه، ساقه و برگ شد. ریشه این درخت تنومند فیزیک است و معرفت شناسی و ارزش شناسی، زیبایی شناسی ، اخلاق و سیاست شاخه های آن را تشکیل می دهد. بر این اساس، دانش به شاخه های مختلفـی تقسـیم شـده و بـا سلسـله مراتبی بر پیش فرضهای متافیزیکی خاصی استوار شد. رویکرد ریزوماتیک، این سلسله مراتب دیرین را واژگون نمود و کوشید ریشه های ایـن درخت کهنسال را بیرون آورده و ساقه را به جای ریشه و فرع را در جایگاه اصل بنشاند. به این ترتیب اموری که تا آن زمان فرعی و اعتبـاری محسوب میشدند جایگاه مهمی یافتند و وحدت، هویت و ثنویت، جای خود را به کثرت، تنوع و چندگانگی داد . در واقع دلوز و گاتاری در مـدل ریزوماتیک خود میخواهند نشان دهند که اندیشه، اشکال متفاوتی به خود میگیرد و این نگاه، تلاش برای یافتن تصوری یکپارچـه از جهـان را بی معنا میکند. در این رویکرد، اندیشه سامان و قراری ندارد و کولی وار برای یافتن سرزمینهای جدید بدون طرح و نقشه قبلـی برنامـه ریـزی شده، دائم در حال حرکت است. مدل ریزومی تاکید میکند بر تمامی فعالیتهای خلاقانه و نواندیشانه که همیشه حالـت انعطـاف پـذیر و سـیال دارند و ضرورتا از کنترلهای هدفمند برنامه ریزی شده مدیریتی و سازمانی گریزان هستند. بر این اساس مدل ریزومی، چشم اندازهای خلاقانـه جدیدی در تئوری مدیریتی دانش باز می نماید.(آرانی و همکاران، ۱۳۹۶)

تجربه گرایی استعلائی : ژیل دلوز به عنوان یکی از فیلسوفان پساساختارگرا دیدگاه های مخصوص به خود دارد. از لحاظ معرفت شناسی دلوز دارای مشرب تجربه گرایی استعلائی است. دلوز در مقدمه انگلیسی «گفتگوها[۱۲]» صریحا اعلام می دارد که من همواره فکر کرده ام و خیـال مـی کنم که یک تجربه گرا هستم و تجربه گرایی من دارای دو خصلت است: نخست آنکه امر انتزاعی و مجرد را نباید تعیین کننده پنداشت، بلکه بایـد آن را تعلیل کرد و دوم آنکه هدف کشف کلیات و امور ابدی و سرمدی نیست، بلکه باید شرایط و اوضاعی را که در آن پدیده های جدید بـه وجـود می آیند دریافت. بنابراین، تعریف دلوز از تجربه گرایی با تعریف سنتی از آن و به خصـوص رویکـرد مورخـان انگلوساکسـون تفـاوت فاحشـی دارد. بدیهی است که مورخان انگلوساکسون اساس تجربه باوری خویش را بر پایه ادراکات حسی نهاده اند و لذا مفاهیم فطری را مردود می انگارنـد، امـا تجربه باوری را نباید صرفا در توسل به تجربه فردی خلاصه کرد، بلکه باید با مفهوم استعلاء مواجه شد. او با تکیه بر آثار هیـوم مـدعی اسـت کـه هیچ چیز استعلائی نیست. به نظر او تجربه باوری همواره با خلق و آفرینش سر و کار دارد و هیچ گاه منفعـل نیسـت و حـال آنکـه تجربـه بـاوری دیرین وجهی انفعالی را ترویج می کند و مراد او از خلق و ابداع آفریدن مفاهیم است. (محمدضیمران، ۱۳۸۳)و از نظر او حقیقت نیز بی آنکه بتـوان تفکر را در پیوند با آن تعریف کرد باید تنها مخلوع تفکر دانسته شود و دلوز در اینجا نظر نیچه را مـی پـذیرد. (پـاتون، ۱۳۷۹)ایشـان دیـدگاه هـای معرفت شناختی خود را عمدتا در کتاب «نا همسانی و تکرار[۱۳]» ، و «هزاران فلات[۱۴]» بیان کرده است.

مؤلفه های اندیشه ریزوماتیک ژیل دلوز

رد تصویر جزمی اندیشه و بازنمایی: یکی از دغدغه های همیشگی دلوز در کارهای اولیه او، ماهیت اندیشه بود و این دغدغه سرآغازی بر کاربست متمایزی از فلسفه بود که بعدها در سایه همکاری او و گاتاری بسط و توسعه یافت. دلوز در سراسر کارهای خود از نیچـه و فلسـفه (۱۹۸۳) و پروست و نشانه ها(۱۹۷۲) گرفته تا ناهمسانی و تکرار (۱۹۹۴) و تا فلسفه چیست؟(۱۹۹۴) به نقد تصویر هایی از اندیشه اقدام می‌کند که در فلسفه حاکم بوده اند. چنین تصویرهایی به اعتقاد او، باعث تحمیل محدودیت هایی بر اندیشه می شـود. مـراد دلـوز از تصـویر اندیشـه چیزی بیش از بازنمایی اندیشه است: «چیزی عمیق تر که همیشه از نظر دور می ماند. این تصویر نظامی از هم پایه هـا، پویـائی هـا و جهـت گیری هاست. مراد اندیشیدن و جهت دادن به اندیشیدن است»(دلوز، ۱۹۹۵)، چنین تصویری، از این باور نشأت می گیـرد کـه اندیشـه، تـوانی طبیعی است که شباهتی درونی با حقیقت دارد. اندیشه، ماهیتا به دنبـال حقیقـت اسـت، طالـب آن اسـت و بـر درسـتی آن عشـق مـی ورزد. (Deleuze G, 1994).

[Downloaded from hafthesar.iauh.ac.ir on 2026-10-30]
[DOR: 20.1001.1.23225602.1399.9.33.10.2]
[DOI: 10.29252/hafthesar.9.33.141]

دلوز به نفی بازنمایی دانش نیز اهتمام دارد. به نظر دلوز، افلاطون هم آغازگر و هم بهترین نمونه از باور به فرودستی ناهمسانی در مقابل همسانی و شباهت است. افلاطون به ترمیم پنداشتی از جهان اقدام می کند که ساختار اصلی آن یک نظام بازنمایی است. به نظر او در صورت قبول باز نمایی دانش، همسانی بر ناهمسانی متقدم خواهد بود. او ویژگی اصلی جهان بازنمایی را تقدم همسانی بر ناهمسانی می داند. فضای ریزوماتیک دلوزی با بازنمایی دانش در چالش است. فضای ریزماتیک از آن جهت ایده بازنمایی را برنمی تابد که در ایده بازنمایی، اصل بر بازتولید مفاهیم و معانی از قبل موجود است، در حالیکه فضای ریزماتیک با خصایصی چون نقشه برداری، جهت گیری های نو، ورودی و خروجی های مکرر، سیالیت و انعطاف، بر تولید ایده ها و معانی نو تأکید دارد و رجوع به ایده ها و معانی نو در واقع تضعیف اصل بازنمایی است. (پاتون، ۱۳۸۳)

چندگانگی کمی و کیفی : تکثر یا چندگانگی نیز از دیگر اصول ریزم محسوب میشود. دلوز و گاتاری، برای تبیین دقیق تر مفهوم مورد نظر خود از ریزوم به تکثر یا چندگانگی، به ریسمان های متصل شده به عروسک خیمه شب بازی اشاره می کند. این ریسمان ها نیز به انگشتان و دست های متکثر عروسک گردانان متصل اند، همه ی این اتصالات و ارتباطات، ماهیتا نامتمایز هستند و امکان تمایز دقیق آنها وجود ندارد. ایده ی یک امر متکثرو چندگانه اما نامتمایز را میتوان به تکثیر و چندگانگی نورون های در هم تنیده (رشته های عصبی مغز) تشبیه کرد که هیچ کدام از آنها از مرکزیت منحصر به فردی برخوردار نیستند. (Marshall I, Zohar D. 1997) «چندگانگی» – تنها هنگامی که با امر چندگانه اساسا به عنوان یک امر بنیادی برخورد شود، است که دیگر هیچ رابطه ای با "یک" به عنوان سوژه یا ابژه، واقعیت طبیعی یا معنوی، انگاره و جهان نخواهد داشت. چندگانگی ها ریزوم گونه اند. (یزدانجو، ۱۳۸۱)

دلوز عمدتا از دو نوع **چندگانگی کمی و کیفی** سخن می گوید و درک این مفهوم در ارتباط مستقیم با مفهوم ناهمسانی و تفاوت دلوز است. چندگانگی کمی، نوعی چندگانگی است که به واسطه ی ناهمسانی های مقیاسی تقسیم می شود، این فرآیند تقسیم، باعث تغییر در نوع ناهمسانی نمی شود. «عدد حسابی»، نمونه ای از این نوع چندگانگی هاست. اعداد تا بی نهایت قابل تقسیم هستند، اما محصول این تقسیم ها همیشه اعداد بیشتری از همان نوع هستند. فضا نمونه ی دیگری از همین نوع ناهمسانی است، چندگانگی نوع دیگر، در استمرار محض ظهور می کند. این چند گانگی، متوالی، در هم آمیخته ، سازمان یافته، ناهمگون، کیفیتا متمایز، یا نوعا ناهمسان است. این چندگانگی یک چند گانگی عملی و مستمر است که نمی توان آن را به اعداد تقلیل داد. نوع این چندگانگیهای کیفی یا غیر عددی، یا تفسیم شدنشان تغییر می یابد. **برگسون** برای این نوع چندگانگی مثال «خودآگاهی»، و دلوز به مثالهایی مثل امتداد صدا ، دما یا حرکات اسب ها اشاره می کند.

یکی از آخرین متونی که دلوز منتشر کرد، با این ادعا آغاز میشود : «فلسفه، نظریه چند گانگی هاست» (دلوز، ۱۹۹۶)و در جای دیگری می‌نویسد «از نظر من فلسفه منطق چندگانگی هاست». (دلوز، ۱۹۹۵)این توصیف، توصیف مناسبی از فلسفه ی ناهمسانی خود دلوز است. دلوز در تبیین چندگانگی از مفاهیمی که منطبق با چندگانگی کمی و کیفی است به دو نوع چندگانگی گسترده و مولار و چندگانگی فشرده و مولکولی نیز اشاره دارد. چندگانگی های گسترده و مولار، بخش پذیر، وحدت پذیر، کلیت پذیر و قابل سازمان دهی اند. وچندگانگی های فشرده و مولکولی، نه وحدت پذیر و نه کلیت پذیرند و نه بدون تغییر ماهوی قابل تقسیم و انشعاب اند. او تقابل بین چندگانگی های ریزومی و درختی را همان تقابل بین چندگانگی های عددی و کیفی میداند . نظام های عیان ساقه یا درختی، نظام هایی سلسله مراتبی اند. مرزهای آن‌ها را می‌توان به روشنی تعریف کرد و ارتباط اجزای آن ها را می توان بر حسب اصل لایتغیر وحدت شناخت. این نظام ها تابع اصل سازمان دهی اند. در مقابل ریزوم ها، به واسطه ی قلمروزدایی یا «خطوط گریزی[۱۵]» تعریف می شوند که خود تغییر دهنده ی ماهیت آن هاست و باعث دگردیسی آنها می شود. همین قلمرو زدایی و خطوط گریزی است که پیوند دهنده ی آنها با چند گانگی های دیگر است. (Deleuze G, Guattari F, 1987)ریزوم ها فاقد اصول وحدت اند. آنها بیشتر از طریق اندازه ها و ابعادی تعریف می شوند که تغییر در اندازه ها و ابعاد ، به تغییر ماهیت چندگانگی شان می انجامد. (Ibid, 1987).

اصل نقشه کشی و نقش برگردانی[۱۶]: ریزوم هیچ الگوی ساختاری را نمی پذیرد. ریزوم با ساختارهای کلان بیگانه است. از نظر دلوز منطق های درختی، منطق «ترسیم کردن[۱۷]» و «تولید مجدد[۱۸]» هستند. (یزدانجو، ۱۳۸۱)

عمل ترسیم کردن، مبتنی بر رعایت قواعد سلسله مراتبی، روابط منطقی و متوالی، نشانه گذاری های از قبل تعریف شده و اتکا به نمونه هایی است که پیشاپیش ساخته و تدوین شده اند. در حالی که ریزوم نمی تواند بر عمل ترسیم کردن استوار باشد . این اصل ما را از ساختار درختی – شاخه ای دورتر می کند. (Boundas, C. V. 1993).

[Downloaded from hafthesar.iauh.ac.ir on 2026-10-30]
[DOR: 20.1001.1.23225602.1399.9.33.10.2]
[DOI: 10.29252/hafthesar.9.33.141]

طبق اصول فوق، ریزوم در واقع یک «نقشه»[۱۹] است؛ نقشه ای مستقل از هر نقشه ای که قبلا وجود داشته است، هر ریزوم یک نقشه ورود و خروج خاص خود را دارد و ریزوم های مختلف نقاط ورود و خروج های متفاوتی را دارا هستند. پشت سر ریزوم، هیچ مبنا یـا امـر ذاتـی وجـود ندارد. در واقع در ریزوم، هیچ «پشت سری»[۲۰] وجود ندارد، درست مثل بدنی که سر نداشته باشد. ارتباط ریزوم با دیگر محدوده ها و هم چنین ارتباط بین عناصر ریزوم، به نحوی است که خود به خود هرگونه تصور «استعلایی»[۲۱] و «پدیدارشـناختی»[۲۲] از مفـاهیمی چـون پشـت سـر و «عمق یا ژرفا»[۲۳] بی معنی خواهد بود. (Gregoriou Z, 2004).

مفهوم شناسی فضای ریزوماتیک(فضای هموار و ناهموار**) :** مفهوم فضای ریزوماتیک از اساسی ترین مفاهیم فلسفه ی دلـوز اسـت کـه در ارتباط با مفهوم کوچ گرائی مورد نظر او بحث و تبیین می شود. درک دیدگاه دلوز در باب «فضای ریزوماتیک» مسـتلزم درک انـواع فضـا از منظـر اوست. دلوز و گاتاری در بحث از فلسفه سیاسی و ارتباط بین فرد و دولت از دو نوع فضا صحبت می کنند و ایـن فضـاها را بـه انـواع دولتهـا ربـط می‌دهند، « فضای هموار و فضای ناهموار و لایه لایه – به عبارتی فضای کوچگر و فضای ساکن، یا فضایی که ماشین جنگی در آن رشد می‌کنـد، یا فضائی که دستگاه تصرف (دولت) ایجاد می کند . این دو نوع فضای ماهیتا یکسان نیستند» (Deleuze G, Guattari F, 1987)

فضای هموار اصطلاحی است که دلوز و گوتاری برای تبیین فضای ناهمگن چندگانگی کیفی به کار می برند؛ در حالی که فضـای لایـه ای و ناهموار، فضای همگن چندگانگی کمی است. فضای هموار، فضایی ریزومی یا چهل تکه است که نواحی متفاوت، در آن فضا بـه هـم نزدیـک می شوند؛ بی آن که این نزدیکی مبتنی بر جهت مندی یا اصل اندازه گیری باشد . این فضا، فضای سیال تغییرات همیشگی است. دو اصطلاح «هموار» و «لایه ای و ناهموار» از پیربولز آهنگ ساز فرانسوی اقتباس شده است. او این دو نوع فضا را برای ایجاد تمایز بین دو نـوع فضـای موسیقیایی به کار برده بود.(Ibid, 1987). دلوز و گاتاری در آخرین فلات از کتاب هزاران فلات» (هموار وناهموار ولایه ای) نمونه هـایی از این تقابل را در حوزه های متفاوتی چون فیزیک، ریاضی، نساجی و تاریخ هنر مثال میزنند. از لحاظ هندسی، این تفاوت را میتـوان بـر حسـب تفاوت بین نقطه ها و خطوط ترسیم کرد. فضای لایه ای خطوط را – مثل هندسه ی اقلیدسی – چیزی بین دو نقطه مـی دانـد. حـال آن کـه فضای هموار تقدم را به خط می دهد و نقاط را چیزهائی بین خطوط متوالی می انگارد. به علاوه، خطوط هم از موردی به مورد دیگر متفـاوت اند. (Ibid, 1987). فضای هموار، فضاهای تعریف شده ی رمزدار، مرزبندی شده و محدود نیست و یا به تعبیر دیگر فضایی است که مسـیر مستقیم حرکتی را نفی می کند. مسیر مستقیم، مسیری عقلانی و از پیش تعیین شده است، آنچه که .(Parker-Rees Rod, 2000) از آن به رویکرد بالستیک [۲۴]حرکت یاد کرده است(Ibid, 2000). رویکردی که مسیر مستقیم حرکت در آن یک اصل مفروض شمرده می شود.

در کل فضای ریزومانیک، فضایی هموار است که در مقابل فضای ناهموار و لایه ای و شیب دار قرار دارد، فضایی باز، کوچ گرایانه یا نمادی[۲۵]، غیر رسمی و ساختاربندی نشده است، در حالی که فضای ناهموار فضای رسمی و ساختار بندی شده اسـت. فضـای ریزوماتیـک، غیـر سلسـله مراتبی و چند ارتباطی است، در حالی که فضای هموار خطی، درختی، سلسله مراتبی و تک ارتباطی است. در درون هـر کـدام از ایـن فضـاها، تنوع حرکت نیز متفاوت است، فضای هموار بر شدن و سرگردانی تأکید بیشتری دارد، در حالی که در فضای شیب دار و ناهموار حرکت خطی و رسیدن از نقطه ای به نقطه ای دیگر که مفروض است، مد نظر قرار دارد. در فضای ناهموار، نقطه ها و مقاصد اولویت می یابند و فرد از یـک نقطه به نقطه ی دیگر می رسد، در حالی که در فضای هموار نقطه چندان مدنظر نیست، بلکه خود حرکت یا بـه تعبیـر دلـوز «خـط سـیر» در اولویت قرار می گیرد. در حالی که در فضای هموار حرکت باز، نامحدود و چند سویه است، در فضای ناهموار و شیب دار حرکت خطی بـالا بـه پایین و برعکس و حرکت عقب به جلو و عکس آن مد نظر است (Bayne S, 2004). جدول ۱، ویژگی های هر دو فضا را ارائه کرده است.

جدول ۱–مقایسه ی ویژگی های دو فضای ریزومی و درختی

فضای ریزومی	فضای درختی
غیر خطی	خطی
افقی	سلسله مراتبی و عمودی
سیال و شکننده	سفت و سخت
عدم تمرکز و اتکا به ریشه ی واحد	تمرکزگرا
حرکت خودجوش و مولکولی	حرکت مکانیکی و تحمیلی
انبوه و متکثر	سامان بندی شده و تثبیت شده
هم زیستی و سازگاری	ناهمزیستی
انعطاف و نفوذپذیری	نفوذناپذیر

[Downloaded from hafthesar.iauh.ac.ir on 2026-10-30]
[DOR: 20.1001.1.23225602.1399.9.33.10.2]
[DOI: 10.29252/hafthesar.9.33.141]

شدن : شدن در دیدگاه دلوزی نقش محوری دارد. او برای تبیین فلسفه« شدن» خود از ریزوم کمک می گیرد. اگر درخت نمادی برای تاریخ فلسفه باشد که ریشه های آن را در خاک مدرن افکنده باشد ریزوم به فلسفه «شدن» تعلق دارد. فهرست شدن ها بی پایان است که می توان به شدید شدن، زن شدن، حیوان شدن و محسوس شدن اشاره کرد. شدن های مورد علاقه دلوز و گاتاری «اقلیت شدن» است. چیزی به اسم اکثریت شدن وجود ندارد. بنابر این، مفهوم شدن دارای پیوندی تنگاتنگ با مفهوم اقلیت است و گذار از اقلیت به فرآیندهای قلمروزدایی است که معرف چندگانگی کیفی است. اقلیت شدگی پتانسیل هر عنصر برای انحراف از استاندارد یا هنجار اکثریت است. بر این مبنا اقلیت شدن، درگیر شدن در فرآیندهای قلمروزدایی[۲۶] یا انحراف از هنجار است. و در حالت معکوس« همه شدن ها، اقلیتی هستند» (Deleuze G, Guattari F, 1987).

اقلیت شدگی دلوز با قلمروزدایی و باز قلمرو سازی[۲۷] در ارتباط است. دلوز قلمرو زدایی را یک فرآیند تعریف شده ای می داند که هر چیزی با استفاده از آن از یک قلمرو مفروض می گریزد یا فاصله می گیرد (همان، ص۵۰۸). باز قلمرو سازی نیز به معنای بازگشت به قلمرو اولیه نیست، بلکه شیوه ای است که در آن عناصر قلمروزدایی شده دوباره با هم تلفیق می شوند و وارد رابطه جدیدی می شوند تا مونتاژهای جدیدی را بسازند یا مونتاژهای قبلی را تعدیل و اصلاح کنند. به ادعای دلوز و گوتاری، شدن نه آغاز دارد و نه پایان، نه مبدا دارد و نه مقصد، نه منشاء دارد و نه نهایت.(سجادی و ایمان زاده، ۱۳۸۸)

نشانه شناسی : دلوز بر آموزش مفاهیم و نشانه ها تأکید بیشتری دارد. دیدگاه دلوز در آموزش نشانه ها متأثر از دیدگاه پیرس است که کل اندیشه را یک فرآیند نشانه ای می دانست که می تواند به صورت هندسی نشان داده شود. پیرس معتقد بود که میان نشانه و ابژه ای که بر آن دلالت دارد، سه نوع رابطه وجود دارد: شمایلی[۲۸] ، نمایه ای[۲۹] و نمادین.[۳۰] برای پیرس هر چیزی یک نشانه است و کل جهان پر از نشانه‌هاست و هیچ چیزی یک نشانه نیست، مگر آنکه آن چیز به عنوان یک نشانه تفسیر شده باشد.

نشانه ها برای دلوز ابزاری آشکار برای انتقال اطلاعات نیستند، بلکه آنها اشارات رمزداری هستند، که فراتر از خودشان به چیزهایی اشاره دارند که ناپیدا و پنهان هستند. ماه درخشان نشانه ای از صورت تاریک آن دارد، هر نشانه ای چیزی دارد که در درون آن گنجانده شده است، چیز دیگری است که باید آشکار شود. به نظر او یادگیری اصیل یادگیری از طریق نشانه هاست (Bogue R, 2004). تعلیم نشانه ها دربردارنده نقد از رمزها و قراردادها و انجام ندادن روابط ارتدوکسی و سپس ارتباط دوباره عناصر است. به طوری که شکاف بین آنها مسأله ای و حوزه ای از روابط مختلف ایجاد کند. چنین تدریسی یک شکل از یادگیری است زیرا آن از طریق مواجهه با نشانه ها و درگیر شدن با مسائل به پیش می رود. (Ibid, 2004).

تأکید دلوز بر فرآیند اندیشیدن است تا خود اندیشه. برای دلوز نشانه هایی که در جهان موجودند موجب تفکر و اندیشه می شوند: «چیزی در جهان وجود دارد که ما را به تفکر وا می دارد و این یک ابژه است نه یک بازشناسی. یک مواجهه بنیادین است که ممکن است در دامنه ای از حالات اثربخش مانند تعجب، دوست داشتن، عشق و تنفر دریافت شود. و در هر حالتی ویژگی اولیه اش این است که می تواند حس شود و از این لحاظ آن در تقابل با بازشناسی است.» (Deleuze G, 1994) .

فولدینگ : درک کامل دیدگاه کثرت گرایی دلوز مستلزم در فلسفه فولدینگ اوست و این فلسفه به طور گسترده ای در اکثر علوم از جمله معماری به کار گرفته شد. فلسفه فولدینگ را برای نخستین بار ژیل دلوز مطرح کرد. از نظر این فلسفه هیچ ارجحیتی در جهان وجود ندارد. زیر بنا و روبنا وجود ندارد. فلسفه فولدینگ به دنبال تعدد است و می خواهد سلسله مراتب عمود گرایی و طبقه بندی را از بین ببرد. این فلسفه به دنبال از بین بردن دوگانگی هاست. همه چیز افقی است. به عبارت دیگر فولدینگ می خواهد منطق دو ارزشی را ساخت زدایی بکند و کثرت و تباین را جایگزین آن بکند. از نظر فولدینگ همه چیز، هم سطح همدیگر است.

فولد یعنی چین، لایه، لایه های هزار تو، در این نوع تفکر هر لایه در کنار لایه دیگر است همه چیز در کنار هم است بدون این که لایه ها در هم فرو روند، ماهیت هر لایه به تنهایی حفظ می شود و همه چیز افقی است، از نظر فولدینگ همه امور همسطح یکدیگر هستند. به عبارت دیگر در این نوع تفکر با مرکز مداری مخالفت می شود و مرکز مداری جای خود را به گسترش در جهت طول (و نه ارتفاع) می دهد: (تقدیسیان، ۱۳۸۶). به نظر کاستا روی فلسفهٔ فولدینگ دلوز با تأکید بر فقدان ارجحیت یک عامل بر عامل دیگر و تأکید بر نفی سلسله مراتب و افقی گرایی بهتر از هر مفهوم دیگر می تواند بیان کننده موقعیت های تربیتی باشد تقابل های موجود در محیط های آموزشی یکی از ویژگی های تعلیم و تربیت معاصر است .(Roy K, 2003) و باید تغییر یابند.

تفکر افقی و واگرا : به نظر دلوز؛ تفکر ریزومی، فلسفه" شدن"، متکثر، غیر خطی، پویا و در جهات مختلف و مرتبط با خطوط دیگر تفکر است و در واقع از مرزبندیها و تقسیم بندی های تفکر درختی خبری نیست. تفکر ریزومی می تواند فضاها و خطوط تفکر درختی را در هم بشکند و آن را در شبکه ای از امور متقابل از نو سازمان دهد. تفکر ریزومی تفکری است که نقطه پایانش آغاز تازه ای را در بر دارد و یا به

[Downloaded from hafthesar.iauh.ac.ir on 2026-10-30]
[DOR: 20.1001.1.23225602.1399.9.33.10.2]
[DOI: 10.29252/hafthesar.9.33.141]

واقع نمی توان برای آن، آغاز و پایانی را متصور شد. نظریه ریزوم دلوز بیانگر تفکر افقی است. ژیل دلوز به عنوان "مردی که افقی می‌اندیشید" توجه وافری به بسط و توسعه تفکر افقی در برابر تفکر عمودی نمود. او اهمیت تفکر افقی را به بهترین وضعی با به کار گیری استعاره های ریزوم و تفکر ریزومی در مقابل تفکر درختی و فلسفه و فولدینگ تبیین نمود (ایمان زاده، ۱۳۸۷).

تعلیم و تربیت در دیدگاه دلوز

اصول تعلیم و تربیت مبتنی بر آراء دلوز : تعلیم و تربیت دلوزی بر اصولی همچون تفاوت و ناهمسانی (توجه به علائق و تفاوت های فردی افراد و اصل توجه به خرده فرهنگ ها)، اصل دگر شدگی، اصل ارتباط متقاطع و افقی، فقدان تمرکز، تفکر افقی در برابر تفکر عمودی تأکید دارد.

یکی از اصول اساسی دیدگاه دلوزی **اصل تفاوت و ناهمسانی** است. سهم متمایز و بارز دلوز را باید در بسط فلسفه ناهمسانی و بسط نظریهٔ فلسفی چندگانگی جست، این مفهوم کلیدی است بر ساختار مفاهیمی که او و گاتاری ابداع کرده اند. مفهوم تفاوت و ناهمسانی دلوزی مفهومی کلی است که هم تفاوت های فردی و هم تفاوت های فرهنگی و غیره را شامل می شود (پاتون، ۱۳۸۳). به نظر دلوز در جوامع کنترلی وحدت به جای تفاوت ارزشمند تلقی می شود. خانواده، قدرت، اجتماع و مدرسه امیال انسان را کنترل و رمزگذاری می کنند و با این کنترل و رمز گذاری، انگاره خود را به عنوان امری مقدر و یکپارچه و کنترل پذیر عقلانی ویران می کنند (Webber J, Reynolds W ,2004)

از منظر دلوزی فضای تعلیم و تربیت دموکراتیک فضایی است که در آن تفاوت ها و ناهمسانی ها مقدم بر همسانی و شباهت هاست و به تفاوت های دانش آموزان به دیده یک امر مثبت نگریسته میشود و در آن فضا دانش آموز در برابر عوامل کنترلی به صورت اسکیزوفرنیایی عمل کرده و در برابر آن دست به مقاومت می زنند (Kohli W,2000). دلوز وقتی بیان می کند:«ما هیچ چیزی را از آن کسی که به ما می گوید همان طور که من انجام می دهم انجام بده، چیزی یاد نمی گیریم، در حقیقت می خواهد به این نکته اشاره کند که هر فردی در یادگیری آن مقداری یاد می گیرد که مطابق علائق و نیازهای او باشد و تمایل به یادگیری آن موضوع نیز در او ایجاد شده باشد و در آن صورت است که «شدن» در او اتفاق می افتد (Semetsky I, 2007). در دیدگاه تفاوت و ناهمسانی دلوزی علاوه بر توجه به امیال و تفاوت های فردی باید به فرهنگ های دیگر نیز توجه شود و به اقلیت ها و خرده فرهنگ ها باید به دیده یک فرصت نگریست. به نظر دلوز اگر به مدارس به صورت دقیق نگاه کنیم، متوجه خواهیم شد که به واسطه نفوذ سیاست های نژادی و طبقاتی و حاکمیت فرهنگ هایی خاص، مدارس در آستانه نابودی هستند Marshall Jd, .(1989)در چشم انداز ریزوماتیک دلوزی، یک زبان جهانی واحد یا زبان مادر وجود ندارد، همگنی نیز بی معنی است، بلکه مجموعه کثیری از زبان های محلی و ادبیات و لهجه های بومی و عام و همچنین زبان های ویژه وجود دارند.

یکی دیگر از اصول تعلیم و تربیت مبتنی بر دیدگاه دلوزی **اصل دگر شدگی** است و این شدن در دیدگاه دلوز نقش محوری دارد. دلوز مثل دیویی در تبیین این مفهوم از نظریه تکاملی داروین تأثیر پذیرفته است (Semetsky I, 2006)شدن دلوزی رسیدن به حالت جدیدی از بودن از قبیل تفکرات، احساسات و ادراکات جدید است.(Hua.W-S.. 2004). در حقیقت شدن دلوزی «متفاوت شدن» است. شدن دلوزی ارتباط نزدیکی با «اصل مداومت»[۳۱]دیویی دارد.(Semetsky I, 2003). از منظر شدن دلوزی، فرآیند تفکر تمام شدنی نیست و به جایی ختم نمی شود. دائم در حال دگرگونی و سیالیت است، چنانکه دانستن نیز فرآیندی پیچیده را طی می کند. به نظر روی مفهوم شدن دلوزی، تعلیم و تربیت و به خصوص برنامه درسی را دچار تحول اساسی خواهد کرد. (Roy K,2003) برنامه درسی دلوزی را یک برنامه درسی در حال شدن می داند. به نظر ایشان بخشی از چالش های برنامه درسی خلاق و نوآور این است که مدام موقعیت ها را به سوی فرصت های یادگیری سوق دهد. برنامه درسی باید در ارتباط با شدن تولید شود که به آن «برنامه درسی در حال شدن»[۳۲] می گویند. این رویکرد از برنامه درسی نه برنامه درسی دانش آموز محور است و نه برنامه درسی معلم محور. برنامه درسی در ارتباط با شدن، برنامه درسی «ریزویدی»[۳۳] یا «غیر محوری»[۳۴] است. (Ibid, 2003)

یکی دیگر از اصول اساسی تعلیم و تربیت مبتنی بر دیدگاه دلوزی **اصل تفکر افقی در مقابل تفکر عمودی** مرسوم در مدارس است. ژیل دلوز به عنوان «مردی که افقی می اندیشد اهمیت تفکر افقی را به بهترین شکلی با به کارگیری استعاره های ریزوم و تفکر ریزومی در مقابل تفکر درختی و فلسفه فولدینگ تبیین کرد. شیوهٔ دانستن و شناختن همانند درخت، قائم و عمودی است. تفکر درختی از خصلتی خطی، سلسله مراتبی، ایستا بهره مند است و از برش ها و تقسیم بندی ها و خط مشی های بین امور حکایت دارد. به نظر دلوز تفکر درختی همان فلسفهٔ «بودن» است حال آنکه تفکر ریزومی فلسفه «شدن»، متکثر، غیر خطی، پویا، و در جهات مختلف و مرتبط با خطوط دیگر تفکر است و در واقع از مرزبندی ها و تقسیم بندی های تفکر درختی خبری نیست .(Deleuze G, Parnet C,1987). تفکر افقی تحریک کننده و برانگیزاننده، خیزش دار، امکان دستیابی به راه حل های متفاوت و واگرا است (میلر، ۱۳۷۹).

[Downloaded from hafthesar.iauh.ac.ir on 2026-10-30]
[DOR: 20.1001.1.23225602.1399.9.33.10.2]
[DOI: 10.29252/hafthesar.9.33.141]

تمرکز زدایی که یکی دیگر از اصول اساسی در تعلیم و تربیت مبتنی بر دیدگاه دلوز است در تعلیم و تربیت عصر حاضر اهمیت زیادی یافته است. به نظر دلوز تحمیل اهداف از بالا مردود است و هدف های آموزشی بیرونی و بالا دستی مخالف علاقه و میل دانش آموز است (Deleuze G, 1995). دلوز «روی هم انباشتن دانش» را رد می کند زیرا رشد دلوزی ساختارهای سلسله مراتبی را نفی می کند و این مخالف اصل انباشت دانش است. یکی از ویژگی های فضای هموار دلوزی ارتباط آن با فقدان تمرکز است. نظریهٔ هموواریت دلوزی بر تمرکز زدایی از اختیار و قدرت تأکید زیادی دارد. به نظر دلوز فضاها و ساختارهای متمرکز حرکت فرد از یک نقطه به نقطه دیگر را دچار مشکل می کند در فضای هموار دلوزی تکثیر و تولید روابط بیشتر است کاهش فضای سلسله مراتبی که نوعی فضای شیب دار و ناهموار است از ضروریات سازماندهی مدارس و برنامه درسی است. (Roy K,2003)

به نظر دلوزی سازماندهی مدارس مبتنی بر اصل فقدان تمرکز، قدرت مرکزی در مدارس را از مدیر به تمام سطوح مدرسه تسری خواهد داد و ساختارهای سفت و سخت را که هموواریت فضا را دچار بحران می کند از بین خواهد برد. فضای گفتمان لازم و ضروری برای فرآیند تصمیم گیری را فراهم خواهد آورد و به گسترش کانال ها و خطوط ارتباط چند سویه در مدرسه و تعلیم و تربیت کمک خواهد کرد. (Ibid, 2003).

از دیگر اصول تعلیم و تربیت مبتنی بر دیدگاه دلوزی **ارتباط افقی و متقاطع** است که ریزوماتیک و جوشی بوده و نقطه شروع و پایانی ندارد. ارتباط افقی ریزوم برای تئوری پردازی درباره تمایلات و پتانسیل های فضای توصیفی و هنجاری مدارس مفید خواهد بود و به معلمان این امکان را خواهد داد که روابط جدیدی را ایجاد کنند که عمدتا افقی خواهد. ریزوم به عنوان یک ابزار تحلیلی و یک شدن، به ما در ایجاد فضای جدید تدریس و یادگیری کمک می کند(Semetsky I, 2007). نل نودینگر[۳۵] بیان می کند در کلاس درسی که ارتباط افقی حاکم است، خود سازمان دهی نمود بیشتری دارد. در این محیط، یادگیری به عنوان یک «دیگر شدگی، معنا می شود. محیط های جذاب و دوست داشتنی، مشارکتی و منطبق با نیازهای درونی و توجه به مهارت ها و تخصص های اولیه دانش آموزان از ویژگی های کلاس ها و مدارس مبتنی بر ارتباط افقی است. (Semetsky I, 2005).

مدل‌های یاددهی- یادگیری(آموزش پساساختارگرا براساس دیدگاه ژیل دلوز) : دیدگاه پست مدرنیستی ژیل دلوز بر مدل‌های یاددهی-یادگیری نظیر یادگیری مشارکتی و همیارانه، یادگیری مبتنی بر تجربه، یادگیری از طریق نشانه ها و مدل های تدریس ساخت شکنی تأکید می کند.

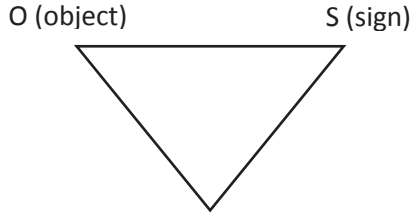
یادگیری برای دلوز یک فعالیت متفاوت نامحدود برای کسب دانش است. او بر کیفیت فراگزاره ای یادگیری تأکید دارد(Semetsky I, 2003). او یادگیری را در ارتباط با امر مجهول قرار داده و در کتاب «تکرار و ناهمسانی» (۱۹۹۴) در تبیین مفهوم یادگیری و ارتباط آن با امر مجهول و رد تصویر جزمی اندیشه می گوید: «شناسایی امر معلوم نیست که پارادایم اندیشیدن را در اختیار ما می گذارد بل، تردیدهای ما در مواجهه با امر مجهول است که اندیشه را باعث می شود. تحصیل یا یادگیری در نقطه ای می تواند در تقابل با شناخت باشد، یادگیری فعالیتی داوطلبانه است که فی نفسه نیاز به اعمال هیچ روشی ندارد. تحصیل و یادگیری، کاربست طبیعی یک قوه نیست، بلکه چیزی است که ما بر اساس نیاز یا حیرانی در درک یک مسأله به سوی آن سوق داده می شویم» (Deleuze G, 1994).

دلوز اندیشه را فعالیتی متفاوت تلقی می کند، فعالیتی که در آن ذهن در مواجهه با امر مجهول تحریک می شود. فرآیند اندیشیدن باید به واسطه نیروهای خارج از اندیشه ور بر او عارض شود(پاتون، ۱۳۸۳). به نظر دلوز اندیشیدن خلق کردن است و هیچ نوع خلاقیت دیگری وجود ندارد. این خلاقیت در وهله اول، ایجاب اندیشیدن در اندیشه است.

دلوز بر یادگیری از طریق تجربه تأکید می ورزد. تجربه گرایی در اینجا یعنی داشتن تجربه پویا از اشیا است، تبیین تجربه گرایی دلوز مستلزم تبیین مفهوم درون بودگی[۳۶] اوست. برون بودگی به معنای این است که عقل خارج از شبکه ارتباطات پویا با دیگر پدیده ها، درک شود و درون بودگی یعنی اینکه عقل را در تعامل پویا با دیگر پدیده ها قرار دهیم. کاری که دلوز انجام داد خروج عقل از برون بودگی و داخل کردن آن در عرصه درون بودگی است. از نظر او برون بودگی یا استعلا هنگامی رخ می دهد که پایانه ای را از شبکه ارتباطات پویا و همزیستی با پدیده‌های دیگر خارج کنیم، در این صورت چنین پدیده ای ماهیت متافیزیکی و بسته پیدا می کند. .(May T ,1997)

از نظر دلوز تعلیم و تربیت صرفا ابزاری برای زندگی نیست، بلکه عین زندگی است. زندگی در یک چنین عرصه ای توانمندی خاصی را نیاز دارد. باید تجربیات کلاس از لحاظ ایجاد فضاهای تربیتی هدف آزاد و هموار بازسازی شود. به نظر دلوز دانش آموز باید در یادگیری به دنبال آن چیزی باشد که بتوانند آن را به کار ببندند. (Deleuze G, 1995). دلوز کل یادگیری را یاد گیری از طریق نشانه ها می داند. یادگیری از طریق نشانه ها در دیدگاه او از دیدگاه نشانه شناختی چارلز ساندرز پیرس ومنطق سه گانه او از نشانه ها متأثر است که کل اندیشه را یک فرآیند نشانه ای می دانست که می تواند به صورت هندسی نشان داده شود(سن، ۱۳۸۰).

[Downloaded from hafthesar.iauh.ac.ir on 2026-10-30]
[DOR: 20.1001.1.23225602.1399.9.33.10.2]
[DOI: 10.29252/hafthesar.9.33.141]



I(interpretation)
A triadic relation

با تأثیر از نشانه شناختی دلوز، فرآیند تفکر از دیدگاه او مشتمل بر مفاهیم، تصورات و تأثرات به عنوان سه ضلع یک مثلث هستند که همدیگر را شکل می دهند. ((Semetsky I, (2004a)

یکی از روش های یادگیری و تدریس که در دیدگاه پساساختارگرایی دلوز نمود بیشتری دارد، **تدریس و یادگیری تعاملی و مشارکتی** است. در این روش هر فرد به تنهایی مسئول تصمیم گیری و انتخاب نیست، بلکه گروهی از افراد در یک موضوع مشترک با هم تصمیم می گیرند. با توجه به آگاهی روزافزون دانش آموزان و گسترش دامنه اطلاعات از طریق بانک های اطلاعاتی و رسانه های الکترونیکی که به صورت ریزومی فراهم می شود، نقش معلمان باید بیشتر بر آموزش چطور یاد گرفتن باشد و در انگیزه دهی و تسهیل جریان یادگیری یار و مددکار دانش آموزان باشد. به نظر دلوز یادگیری مشارکتی نتیجه بخش تر از پادگیری از طریق تکرار اعمال و فعالیت های دیگران است. وظیفهٔ معلم تنها عرضه اطلاعات نیست، بلکه یادگیری هنگامی است که در ارتباط و مشارکت با دیگری باشد و معلم باید فضایی مشارکتی ایجاد کند که یک نوع فضای هموار است؛ به نظر دلوز معلمانی که در فضاهای ناهموار و شیب دار فعالیت می کنند، دانش آموزان خود را برای تکرار فعالیت های خود وادار می کنند و اولویت را به همسانی می دهند(Deleuze G, Guattari F, 1987). در فضای هموار که یک فضای مشارکتی است؛ مشارکت یادگیرندگان در کلاس درس با همدیگر و با معلمان بر یادگیری انفرادی ترجیح داده می شود. باید فضای همواری در کلاس و مدرسه تدارک دیده شود که دانش آموزان با همدیگر ارتباط چند بعدی داشته باشند. (Bayne S, 2004).

تأکید دلوز در مدل های تدریس بر مدل **ساخت شکنی** است. تبیین روش تدریس ساخت شکنی منطبق بر دیدگاه دلوز مستلزم بررسی فلسفه فولدینگ ایشان است. از منظر این فلسفه:

۱- هیچ ارجحیتی در جهان وجود ندارد در تقابل ها)؛

۲- معانی متون منکر هستند (از دیدگاه مفسران مختلف

۳- سلسله مراتب وجود ندارد

به طور کلی هدف تعلیم و تربیت، شکستن ساختارهای موجود به ویژه قطب بندی های رایج در اجتماع است. از جمله این تقابلها، تقابل ذهن و عین، تئوری و عمل، فرهنگ عامه و فرهنگ نخبه و سایر تمایزهای رایجی که به ویژه در تعلیم و تربیت رایج است. از جمله این تقابل ها، تقابل میان معلم و دانش آموزاست. در دیدگاه اقتدارگرای سنتی و حتی مدرنیستی معلم و شاگرد در ساختاری سلسله مراتبی از یکدیگر جدا می شوند. معلم کسی است که صاحب همه تجارب و دانش ها است و دانش آموز کسی است که باید این دانش ها را فرا بگیرد. بر این اساس این دانش آموز است که فقط باید یاد بگیرد و این فقط معلم است که باید یاد بدهد، اما در پساساختارگرایی ژیل دلوز، دانش آموز یادگیرنده صرف و معلم آموزش دهنده صرف نیست. به نظر هوا[۳۷] آموزش های ساختارگرایانه ذهن رایج، پویایی های ارتباطی میان دانش آموز/ معلم را محدود کرده و ما مطابق نظر دلوز باید از این دو گانگی ها که ساخته زبان است گذر کرده و به یک ارتباط «و»، «و» و ... دست بیابیم (Hua.W-S.. 2004).

نسبت مؤلفه های اندیشه ریزوماتیک ژیل دلوز و ارکان آموزش

برنامه درسی : دیدگاه پست مدرنیستی ژیل دلوز بر برنامه درسی غیر متمرکز و بیان محور، نمادی و فلات گونه تأکید دارد.

رویکرد پساساختارگرایی ژیل دلوز برنامه درسی متفاوت از برنامه درسی سنتی ارائه می کند. از منظر دلوز برنامه درسی باید فلات گونه باشد. یک فلات چندگانگی است که با چندگانگی های دیگر باید در ارتباط باشد (Deleuze G, Guattari F, 1987). هر کدام از دروس و مواد درسی باید یک فلات در نظر گرفته شود که با همدیگر ارتباط دارند. ارتباط عامل نزدیکی عناصر مختلف و متفاوت یک شبکه است. بدون وجود رابطه، ما عناصر را به صورت یگانه و منحصر بررسی و مطالعه می کنیم در این نوع مطالعه و بررسی تأثیر و تأثر عوامل بر یکدیگر

[Downloaded from hafthesar.iauh.ac.ir on 2026-10-30]
[DOR: 20.1001.1.23225602.1399.9.33.10.2]
[DOI: 10.29252/hafthesar.9.33.141]

نادیده گرفته می شود(Honan E, 2004). به نظر هونان اگر ما برنامه درسی را فلات گونه در نظر بگیریم باید عنوان کنیم که برنامه درسی دلوزی به رویکرد بین رشته ای نزدیک است

ارتباط در برنامه درسی دلوزی نقش اساسی ایفا می کند. بازسازی مفهوم ارتباط دلوزی مستلزم بررسی و توصیف مفهوم نظام‌های زبانی است (Semetsky I, (2004a))از نظر دلوز زبان مجموعه ای از تمام کلمات منظم یا نظم واژه ها پیش فرض های ضمنی با اعمال گفتاری در یک زبان مورد نظر و در یک لحظه مورد نظر است(Deleuze G, Guattari F, 1987). زبان دیگر یک ابزار ارتباطی و یک ابزار انتقال اطلاعات نیست، بلکه انتقال و حرکت از یک مجموعه از نظم واژها به مجموعه‌ای از نظم واژه های دیگر است که توسط عمل از هم جدا شده اند و زبان یک رویداد تلقی شده است نه توصیفی از یک رویداد. دلوز در ارتباط بر تصور جدیدی از اندیشه تأکید می‌کند که «بیان خلاق[۳۸]» نامیده می‌شود. این مدل، مدل سنتی ارتباط را مردود و آن را یک مدل ابزار گرایانه تلقی می‌کند. روی (۲۰۰۴) به تأسی از دیدگاه دلوز در زمینه ارتباط «برنامه درسی بیان محور[۳۹]» و برنامه درسی غیر متمرکز را برای مدارس پیشنهاد می کند. به نظر او برنامه درسی دلوزی بیان محور است و از طریق چنین مدلی معلم بخشی از بیان می شود و برنامه درسی از معلم محوری و دانش آموز محوری فراتر می رود و به برنامه درسی بیان محور نزدیک می شود. طرح بیائی طرح جدیدی از اندیشه است که بیان را یک رویداد و واقعه تلقی می کند. به نظر دلوزی ارتباط تربیتی باید از استعلا به درون بودگی حرکت کند. (Roy K,2004)

از منظر دلوز برنامه درسی باید نمادی باشد. اگر برنامه درسی بخواهد نمادی باشد باید دارای ویژگی های زیر باشد:

۱- برنامه درسی باید یک موضوع همیشه در حال تغییر باشد؛

۲- مطالعات برنامه درسی باید بر محور تفاوت باشد. (Webber J, Reynolds W ,2004)طبق دیدگاه دلوز نظریه برنامه درسی باید درباره توسعه خط سیر باشد. خط سپری که به ما اجازه بدهد حرکت های چند سویه داشته باشیم و آن بخشی از قلقه چندگانگی دلوزی است. (Hua.W-S.. 2004).

۳- برنامه درسی باید به عنوان یک رویداد تلقی و نگریسته شود. درک برنامه درسی به عنوان یک رویداد یک روش کوچ گرایانه از تفکر درباره برنامه درسی است. پرسش از برنامه درسی، به عنوان یک رویداد، فهم جدیدی از برنامه درسی و گفتمان برنامه درسی ارائه خواهد داد. (Webber J, Reynolds W ,2004)

معلم : رویکرد پساساختارگرایی و به ویژه رویکرد پساساختارگرایی ژیل دلوز نگاه جدیدی به نقش معلم دارد. در این جایگاه و نقش، با وجود تغییرات چشمگیر و جالب توجه در جوامع، نوع و سطح اطلاعات و دانش، دیگر نمی توان معلم را یک منبع غنی از علم و دانش تصور کرد از طرفی دیگر نمی توان وظیفه او را به انتقال بی چون و چرای همه این اطلاعات تقلیل داد.

از دیدگاه دلوز تدریس، ارائه اطلاعات از طرف معلم به دانش آموز نیست بلکه هنگامی که معلم عملی را برای دانش آموز تبیین می کند یا هنگامی که برای آن گرامری را تدریس می کند به آن نه تنها اطلاعاتی را ارائه نمی دهد بلکه نظام هایی را به آنها انتقال می دهد، نظم واژه‌هایی[۴۰] را به آنها انتقال می دهد که لزوما با معنای غالب مطابق است. (Gregoriou Z ,2004).

در رویکرد دلوزی وظیفه اصلی معلم، ایجاد «فضاهای تربیتی هموار»[۴۱] است. از ویژگی های اصلی این نوع فضا مشارکت و تعامل و انگیزه برای خواندن واقعیت های روزمره زندگی و نفی مکانیسم های کنترلی و اختیار معلمان در تصمیمات برنامه های درسی است. (Roy K,2003).

به نظر دلوز و گاتاری وظیفهٔ معلم این است که دانش آموزان را با یک فقدان و کمبودی مواجه کند. از طریق فقدان و زیان و ضرر است که یک فرد با یک دانش آموز پیشرفت می کند نه تحصیل و اکتساب با توجه به اصل چندگانگی[۴۲] دلوزی معلم یک آموزش دهنده نیست، بلکه برنامه ریز درسی است. راهنمای موقعیت ها و یک «راهنما»[۴۳]است و این عناصر جدا از هم نیستند، بلکه هر کدام از اینها با دیگری در ارتباط است. با توجه به این که دانش آموزان در اجتماعی زندگی می کنند که تغییرات دینامیکی بخشی اجتناب ناپذیر است، معلمانی مورد نیاز است که درباره نقش خود به عنوان ایجاد کننده ارتباط بین حوزه تجربه و مدرسه خلاقیت به خرج بدهند. این تنها به ابعاد رسمی حوزه تجربه محدود نمی شود، بلکه دانش آموزانی را نیز شامل می شود که از فضاهای متفاوت، نگرش ها و تجربیاتی را آورده اند. باید بین موقعیت های مختلف روابط ایجاد شود؛ این روابط معطوف به ارتباط مثلثی بین مدرسه و اجتماع و برنامه درسی است. .(Roy K,2003)

فضای آموزشی : فضای تربیتی هموار فضایی است که در آن معلم، دانش آموز و برنامه درسی در تعامل با یکدیگر باشند. این ارتباط تعاملی در رویکرد دلوز متأثر از مثلث نشانه شناختی پیرس است. در مدل تعاملی دلوز از فضای تربیتی هموار، هیچ کدام از اضلاع مثلث بدون دیگری کامل نیستند و فضای تربیتی را به تنهایی کامل نمی کنند فضاهای تربیتی دلوزی فضاهایی هستند که صاف و هموار و باز بوده و فضایی که در مقابل فضاهای بسته و محدود قرار می گیرد. (Ibid, 2003).

[Downloaded from hafthesar.iauh.ac.ir on 2026-10-30]
[DOR: 20.1001.1.23225602.1399.9.33.10.2]
[DOI: 10.29252/hafthesar.9.33.141]

دلوز در نفی مکانیسم های تنظیمی بر این اعتقاد است که مکانیسم های تنظیمی میزان کنترل دولت بر معلمان و برنامه درسی را افزایش داده و باعث فقدان اختیار معلمان در تصمیم گیری شده و پویایی آنها را از بین می برد و باعث ایجاد یک «برنامه درسی مقاوم در برابر معلم»[۴۴] می‌شود. .(Roy K,2004)

بحث و نتیجه گیری

بر مبنای مباحث مطرح شده در پژوهش حاضر، ریزوم بیشتر ماهیت ذهنی دارد و موقعیتهای جدید برای تفکر، عقاید و ادراکات جدید را پیشنهاد مینماید. در فضای ریزوماتیک، انواع سنتزها و ارتباطات امکان پذیر است. در اندیشه تکثرگرا و تفاوت گزین دلوز؛ تعلیم وتربیت باید همواره فعال، شدنی، متکثر و در نهایت کوچگرا باشد. در چنین اندیشه ای، مؤلفه های تربیتی چون روشهای تدریس، نقش معلم و دانش آموز و... با تعلیم و تربیت سنتی تغییراتی چشمگیر خواهد داشت. چنین فضایی در تعلیم و تربیت ریزوماتیک، فضایی هموار و باز بوده است و روابط تحول پذیر، متکثر و پیوسته در حال رشد و دگردیسی است. شاگردان تمام فکر و ذهن خود را مشغول مطالعه و حفظ محتوای درسی از قبل تعیین شده نمیکنند بلکه آنها درصدد تفکر عمیق و اندیشیدن و خلق نظرها و ایده های جدید هستند. بر مبنای اندیشه دلوز، در عصرتکنولوژی و تبادل اطلاعات و ارتباطات، معلمان از نقش های سنتی خود ،که همانا انتقال اطلاعات است، فاصله گرفته و در جهت سیالیت و روانسازی جریان‌های یادگیری کلاس یا گروهها گام بر میدارند و در واقع نقش تسهیل گر در تولید و خلق دانش دارند. معلم محوری کلاسهای درس سنتی تبدیل به دانش آموزمحوری شده و در جریان یادگیری گروهها، معلم و شاگرد هر دو در فرآیند خلق ایده های جدید مشارکت دارند. در این فرآیند ممکن است بسیاری از موقعیتهای جدید پیش آید که حتی برای معلم نیز تازگی داشته باشد. در واقع معلم و شاگرد با هم به خلق دانش و ایده‌های نو مبادرت می ورزند و در این صورت است که جریانهای یادگیری جایگزین محتوای برنامه درسی از پیش تعیین شده می‌شود.

با عنایت به آنچه ذکر شد مدل ریزومی دلوز می تواند به عنوان یک مدل پربارور و مثمر ثمر برای نوآوری و خلاقیت در نظام آموزشی استفاده شود چون این مدل بر تمامی فعالیتهای خلاقانه و نواندیشانه که همیشه حالت انعطاف پذیر و سیال دارند و ضرورتاً از کنترل های هدفمند برنامه ریزی شده مدیریتی و سازمانی گریزان هستند تأکید دارد. همچنین میتواند چشم اندازهای خلاقانه جدیدی در حوزه مهارتهای یادگیری خلاق در نظام آموزشی ایجاد نماید از جمله پرورش تفکر افقی، خلاق در مدارس و کلاس های درس، بهره گیری از روشهای ساخت شکنانه، فعال و تعاملی تدریس و تغییر نگرش معلمها نسبت به استفاده از این روش ها در فرآیند آموزش و تدریس و ...

بر این اساس، در نظام آموزشی ایران، باید اقداماتی همچون تغییر در آرایش فیزیکی و سنتی کلاسها، ایجاد فضای عاطفی میان شاگردان و معلمان، برنامه درسی فلات گونه و چالش برانگیز بودن محتوای کتابهای درسی مد نظر قرار گیرد. همچنین برای توسعه مهارتهای علمی و کاربردی در نظام آموزشی ایران، باید تفکر معلمان، مدرسان و دانشجویان در مورد پذیرش نوآوری و خلاقیت تغییر نماید و این امر از طریق ایجاد ذهنیت فلسفی، داشتن تعمق و انعطافپذیری ممکن خواهد بود. برای تحقق چنین امری لازم است همه معلمها به برنامه های آموزشی حرفه ای پرکیفیت و ادامه دار دسترسی داشته باشند تا به آنها اجازه دهد با یکدیگر تعامل داشته باشند و تجربیات خلاقانه خود را با یکدیگر در میان گذارند و عملکردهایشان را پیوسته بهتر سازند و برنامههای تربیت معلم نیز باید به نحوی طرح شوند که عملکردهای خلاقانه معلمان را تشویق نمایند و برای دانش آموزان باید فرصتهایی فراهم شود که بتوانند دیدگاههای مختلف موجود در موقعیت را دقیق بخوانند، موشکافی کنند و در زمینه های مختلف آن دیدگاهها به مباحثه و مناظره بپردازند. چنین فرصتهایی زمینهٔ استقلال در تصمیم‌گیری، استدلال و قضاوت را در آنان پرورش خواهد داد و نحوهٔ دفاع از قضاوت را به آنان خواهد آموخت.

پی‌نوشت‌ها

1.Rhizomatic Space
2.Being
3.Becoming
4.representation or royal science
5.Bissola & Biffi
6.Fleming
7.Jones & Bennet
8.Freitas
9.Munday
10.Semetsky
11.Rhizome
12.Dialogues
13.Difference and Repetition
14.A Thousand Plateaus
15.Line of Flight
16.Principle of Cartography and Decalcomania
17.Tracing
18.Reproduction
19.Map

[Downloaded from hafthesar.iauh.ac.ir on 2026-10-30]
[DOR: 20.1001.1.23225602.1399.9.33.10.2]
[DOI: 10.29252/hafthesar.9.33.141]

20.Behind
21.Transcendental
22.Phenomenological
23.epht
24.Ballistic Approach
25.Nomadic
26.Deteritorization
27.Reteritorization
28.Iconic
29.Indexical
30.Symbolic
31.Principle of Continuity
32. Becoming- Curriculum
33. Rhiozid
34. Acentered
35. Noodings
36. Immanence
37.Hua
38.Creative Expression
39.Expression-Centered Curriculum
40.Order-Words
41.Pedagogical Smooth Spaces
42.Curriculum Developer
43.Mentor
44.Teacher Proof Curruclum

منابع

- آرانی احمدآبادی، م.، الهی فرج، ی. (۲۰۱۷). تبیین دلالتهای اندیشه ریزوماتیک ژیل دلوز با نظر بـه کـاربرد آن در بهبـود خلاقیـت نظـام آموزشی ایران. ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۷(۲): ۸۳-۱۱۰.
- اردلانی، ح. (۱۳۹۶).پساساختارگرایی در فلسفه هنر ژیل دلوز(تفسیر نقاشی های فرانسیس بیکن). انتشـارات دانشـگاه آزاد اسـلامی واحـد همدان، چاپ دوم
- ایمان زاده، ع. (۱۳۸۷). بررسی مبانی و پیامدهای تربیتی دیدگاه معرفت شناسی ژیل دلوز و نقد آن براساس معرفت شناسی صدرایی رساله دکتری، تربیت مدرس، تهران .
- باقری نژاد، ز. (۱۳۸۸). تبیین و نقد رویکرد ریزوماتیک به معرفت و چالشهای آن برای تربیت دینی(با تاکیـد بـر رویکـرد معرفـت شناسـی رئالیسم). کارشناسی ارشد، تربیت مدرس، تهران .
- باقری، خ.، سجادیه، ن.، توسلی، ط.(۱۳۸۹). رویکردها و روش های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
- پاتون، پ. (۱۳۷۹). فلسفه و تفکر از دیدگاه ژیل دلوز. مجله نامه فلسفه، ۹: ۹۹-۸۲.
- پاتون، پ. (۱۳۸۳). دلوز و امر سیاسی) رافع محمود، تهران: انتشارات گام نو.
- تقدیسیان، م. (۱۳۸۶). مقایسه ای میان معماری دیکانستراکشن و فولدینگ. همـایش بـین المللـی معمـاری و فلسـفه، دانشـگاه خواجـه نصیرالدین طوسی .
- حسینی، ا.، امینی پور، ش. (۱۳۹۰). بررسی موردی تاثیر آموزش خلاقانه زبان انگلیسی بر انگیزه و اضـطراب و یـادگیری کودکـان پـیش دبستانی کنفرانس ملی خلاقیت شناسی تریز و نو آوری در آموزش، مشهد.
- سجادی، م.،باقری نژاد، ز. (۱۳۹۰). عنوان فارسی: رویکرد ریزوماتیک به معرفت و نقد چـالش هـای آن بـرای تربیـت اسـلامی (از منظـر ملاحظات معرفت شناختی رئالیسم انتقادی)(عنوان عربی: النظرة الغیریـة الـي المعرفـة و نقـد تحـدیاتها للتربیـة الإسـلامیة (مـن وجهـة نظـر الملاحظات المعرفیة للواقعیة النقدیه)).
- سجادی، م.، ایمان زاده، ع. (۱۳۸۸). بررسی و تبیین فضای ریزوماتیک و دلالت هـای آن در برنامـه ی درسـی. فصـل نامـه ی مطالعـات برنامه‌ی درسی، ۱۲: ۷۰-۴۸.
- صالحی، م. (۱۳۹۵). دلالت های اندیشه ریزوماتیک ژیل دلوز بر پرورش تفکر خلاق. کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران، تهران
- عیدی زاده، ک. (۱۳۸۸). دلوز و فلسفه. کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- میرکمالی، م.، خورشیدی، ع. (۱۳۸۸). عوامل موثر در پرورش خلاقیت دانش آموزان دوره ابتدایی استان گیلان.
- میلر، ج. (۱۳۷۹). نظریه های برنامه ی درسی مهرمحمدی محمود، .تهران: انتشارات سمت.
- حق وردی، ر. (۱۳۹۰). تحلیل و نقد رویکرد ریزوماتیک براساس فلسفه اشراق. کارشناسی ارشد، دانشگاه بوعلی سینا، همدان.
- یزدانجو، پ. (۱۳۸۱). به سوی پسامدرن : پساساختارگرایی در مطالعات ادبی. تهران: نشر مرکز.

[Downloaded from hafthesar.iauh.ac.ir on 2026-10-30]
[DOR: 20.1001.1.23225602.1399.9.33.10.2]
[DOI: 10.29252/hafthesar.9.33.141]

- Bayne, S. (2004). Smoothness and striation in digital learning spaces. *E-learning and Digital Media*, *1*(2), 302-316.
- Bissola, R., Imperatori, B., & Biffi, A. (2017). A rhizomatic learning process to create collective knowledge in entrepreneurship education: Open innovation and collaboration beyond boundaries. *Management Learning*, *48*(2), 206-226.
- Bogue, R. (2004). Search, Swim and See: Deleuze's apprenticeship in signs and pedagogy of images. *Educational philosophy and theory*, *36*(3), 327-342.
- De Freitas, E. (2012). The classroom as rhizome: New strategies for diagramming knotted interactions. *Qualitative Inquiry*, *18*(7), 557-570.
- Deleuze, G. (1994). *Difference and repetition*. Columbia University Press.
- Deleuze, G. (1995). *Negotiations, 1972-1990*. Columbia University Press.
- Deleuze, G., & Boundas, C. V. (1993). The Deleuze Reader.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). A thousand plateaus (B. Massumi, Trans.).
- Deleuze, G., & Parnet, C. (2007). *dialogues II*. Columbia University Press.
- Edwards, R., & Usher, R. (2002). *Postmodernism and education: Different voices, different worlds*. Routledge.
- Fleming, D. H. (2014). Affective Teaching for Effective Learning: A Deleuzian pedagogy for the (corporate era and) Chinese context. *Educational Philosophy and Theory*, *46*(10), 1160-1173.
- Gastaldi, J. L. (2009). La politique avant l'être. Deleuze, ontologie et politique. *Cites*, (4), 59-73.
- Gregoriou, Z. (2004). Commencing the rhizome: Towards a minor philosophy of education. *Educational Philosophy and Theory*, *36*(3), 233-251.
- Reynolds, W. M., & Webber, J. A. (2004). Gilles Deleuze and Jacques Daignault: Understanding Curriculum as Difference and Sense. In *Expanding Curriculum Theory* (pp. 193-214). Routledge.
- Honan, E. (2004). (Im) plausibilities: A rhizo-textual analysis of policy texts and teachers' work. *Educational Philosophy and Theory*, *36*(3), 267-281.
- Jones, A., & Bennett, R. (2017). Reaching beyond an online/offline divide: invoking the rhizome in higher education course design. *Technology, Pedagogy and Education*, *26*(2), 193-210.
- Kohli, W. (1996). Teaching in the Danger Zone: Democracy and Difference. *International Journal of Social Education*, *11*(1), 1-17.
- Marshall, J. D. (1989). Foucault's Technologies of Power: implications for education. *The University of Auckland, unpublished paper*.
- May, T. (1997). *Reconsidering Difference: Nancy, Derrida, Levinas, and Deleuze*. Penn State Press.
- Munday, I. (2012). Roots and rhizomes—Some reflections on contemporary pedagogy. *Journal of Philosophy of Education*, *46*(1), 42-59.
- Parker-Rees, R. (2000). Time to relax a little: making time for the interplay of minds in education. *Education 3-13*, *28*(1), 29-35.
- Roy, K. (2003). *Teachers in nomadic spaces: Deleuze and curriculum* (Vol. 5). Peter Lang Pub Incorporated.
- Roy, K. (2004). Overcoming nihilism: From communication to Deleuzian expression. *Educational Philosophy and Theory*, *36*(3), 297-312.
- Schmidt, R. A., & Wrisberg, C. A. (2008). *Motor learning and performance: A situation-based learning approach*. Human kinetics.
- Semetsky, I. (2003). The problematics of human subjectivity: Gilles Deleuze and the Deweyan legacy. *Studies in philosophy and education*, *22*(3-4), 211-225.
- Semetsky, I. (2005). The Phenomenolgy of Tarot, or: The Further Adventures of a Postmodern Fool. *Trickster's Way*, *4*(1), 3.
- Semetsky, I. (2005). Not by breadth alone: Imagining a self-organized classroom. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, *2*(1).
- Semetsky, I. (2007). Towards a semiotic theory of learning: Deleuze's philosophy and educational experience. *Semiotica*, *2007*(164), 197-214.
- WebberIllinoisState, J., & Reynolds, W. (2004). Afterword: multiplicities and curriculum theory. *Expanding curriculum theory: Dis/positions and lines of flight*.

[Downloaded from hafthesar.iauh.ac.ir on 2026-10-30]
[DOR: 20.1001.1.23225602.1399.9.33.10.2]
[DOI: 10.29252/hafthesar.9.33.141]