

تأثیر به کارگیری اندیشه پس اساختارگرای ژیل دلوز در بهبود کیفی فضای آموزشی

علی شکوری منفرد *، حسین اردلانی **

تاریخ دریافت مقاله: ۹۹/۶/۵

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۹/۸/۴

چکیده

هدف اصلی این پژوهش ، تأثیر اندیشه پس اساختارگرای 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 استنتاچی برای پاسخ به پرسش دوم بکار گرفته شده اند. یافته های پژوهش نشان داد فضای ریزوماتیک با خصایصی چون نقشه برداری، جهتگیری های 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... تأکید دارد. بنایراین 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 و کثرت گرایی، فولدینگ ، تفکر واگرا و افقی و... را می توان 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 (تعییر مسیر فکر و چند بعدی بودن مسائل)، تفکر واگرا (سیر تفکر در جهات مختلف)، عدم تمرکز (عدم بستنده کردن به یک راه حل)، غیر خطی (منع از تحمل یک الگوی خاص) صیرورت و شدن (تعییر و حرکت مداوم در تفکر) بسط (توانایی توجه به جزئیات 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، واحد همدان دانشگاه آزاد اسلامی، همدان، ایران.

** استادیار گروه فلسفه هنر، واحد همدان، دانشگاه آزاد اسلامی، همدان، ایران. (نویسنده مسئول)

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.

علی‌غم 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 گسترده‌تر می‌شود (Schmidt R, Wrisberg C, 2008). در جامعه‌ما، با وجود داشتن نیروهای مستعد، توانایی‌های خلاق آنگونه که باید شکوفا نمی‌شود. علت اصلی این امر، نامشخص بودن جایگاه خلاقیت و فقدان رشد و شیوه‌های پرورش آن است (میرکمالی و خورشیدی، ۱۳۸۸).

نظر به اینکه، یکی از عادت‌های 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 مهارت‌های خلاق در دانش آموزان شده است. با تأمل در نظام آموزشی کشورمان، می‌توان دریافت فاصله ما با آنچه میتواند زینه 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 خلاهایی که نظام آموزشی ما در زمینه خلاقیت، یادگیری و تفکر خلاق و... وجود دارد ضرورت این مسأله اهمیت زیادی می‌باشد و در این راستا نیازمند تحول اساسی و عمیق در نظام آموزشی خود و استفاده از دیدگاه‌ها و نظرات مثبت فیلسوفانی که در زمینه موضوع خلاقیت اظهار نظر کرده‌اند هستیم (صالحی، ۱۳۹۵).

از جمله جریانهای فکری که در عصر حاضر بسیار به مسأله خلاقیت توجه نموده است، رویکرد پست مدرنیسم است. برخلاف رویکردهای سنتی، فلاسفه پست مدرنیسم و از جمله ژیل دلوز بر خلاقیت، توجه به تفاوت‌های فردی و نقش معلم به عنوان راهنما تأکید می‌ورزند. به نظر آنها عمل تغییر همیشه در جریان است و دائمًا با سؤال جدیدی مواجه می‌شوند. در این نگرش؛ تنوء، دموکراسی و روشگری 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 فضای معلم به عنوان راهنما 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 می‌نمایند (Usher R, Edwards R, 2002).

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 نکفت، ولی دیدگاههای او در باب ریزوم و اصول حاکم بر آن، فضا و انواع آن و به خصوص «فضای ریزوماتیک^۱» و کوچ گرایی، افق‌های 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 کننده‌ای می‌تواند داشته باشد.

بیان مسئله و ضرورت پژوهش

با پیشرفت علم و فناوری، امروزه بر پیچیدگی‌های فرآیند آموزش و پرورش افزوده شده است و شکل و شیوه تعلیم و تربیت، همانند خود این محیط‌ها، دستخوش تغییر و تحول قرار گرفته است و بسیاری از مسائلی که دانش آموزان در محیط آموزشی با آنها مواجه می‌شوند 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 انسان‌هایی متفکر و خلاق باشد که با مشکلات روبرو شده و به حل آن پردازند. امروزه دانش آموزان نیازمند ارتقاء خلاقیت هستند تا با خلق افکار نو به سوی یک جامعه سعادتمند قدم بردارند. بعضی از محققان معتقدند که محیط‌های 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 اندیشه‌های آن با دشواری همراه بوده است می‌توان 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

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 طمه های جبران ناپذیری برای هر نظام آموزشی منجر شود. فلاسفه پست مدرنیسم بر تفکر خلاق، توجه به تفاوت‌های فردی و نقش معلم به عنوان راهنمای تأکید می کنند. عمل تغییر همیشه در جریان است و دائماً با سوال جدیدی مواجه می شود. در این فرآیند تنوع، دموکراسی و روش‌گری 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 چاپ و فعل 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 خود، فردی و موقعیتی و تأکید بر صیرورت مداوم و بدون هدف و جهت گیری مشخص ، منطق گریزی و عقل سیزی 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 متکر، غیرخطی، درجهات متفاوت و مرتب با خطوط دیگر و بدون مرزبندی های تفکر درختی ، تفکر ریزوماتیک می تواند فضاهای 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 تصویری یکپارچه از جهان را می معنا می کند. در رویکرد ریزوماتیک اندیشه سامان و قراری ندارد و کولی وار برای یافتن سرزینهای 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 ظاهر "خلاق" تحریر شده اند و حالت های تفکر شناخته شده هستند. اغلب به صراحة 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 بایند (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 قبلاً 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 «تحقیق بخشی» برای اینکه مجازی، قابل تبدیل شدن به واقعی شود باید اجزای خود را تحقق بخسی 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 (شنن ها و توانش های) 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 اندیشه ، 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 متنفی 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 مرتبه خطوط دیگر است. (سید مهدی سجادی و علی ایمان زاده، ۱۳۸۸)

با اذعان به اینکه ، محقق تجربیات تدریس و سابقه تدریس در نظام آموزشی رسمی دارد. بنظر میرسد در مدارس ما، خلاهای 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 کمنگ 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 پرسشن اساسی پاسخ داده شود. از آنجایی که هر یک از این پرسش‌ها به 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 خواهد 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 با یکدیگر 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 مؤثر واقع گردد؟) سعی بر آن است از روش استنتاجی استفاده گردد. در این روش، فرض بر آن است که هر نظام فلسفی، می تواند متصمن نظریه ای تربیتی باشد پس استلزم این تجارتی (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

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

پیشینه پژوهش

در راستای مطالعه حاضر، پژوهش‌های داخلی و خارجی نیز صورت پذیرفته است از جمله: (ایمان زاده، ۱۳۸۷) در رساله دکتری خود با عنوان «بررسی مبانی دیدگاه معرفت شناختی ژیل دلوز و نقد آن بر اساس معرفت شناسی صدرایی»، به تبیین دیدگاه معرفت شناختی دلوز پرداخته و در نقد خود به عناصری در رویکرد صدرایی اشاره کرده که در تقابل با رویکرد دلوز است. (سید مهدی سجادی و علی ایمانزاده، ۱۳۸۸) در مقاله خود با عنوان «بررسی و تبیین فضای ریزوماتیک و دلالتهای آن در برنامه درسی» پس از مفهوم شناسی ریزوم و اصول حاکم 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 درسی مورد بحث و بررسی قرار داده است. بر این اساس برنامه درسی در این فضا، رویدادی نماید 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 مفاهیم کلیدی اندیشه دلوز 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 معرفت و چالش‌های آن برای تربیت دینی» معتقد است با بررسی پیش فرض‌های هستی شناسانه، معرفت شناسانه، انسان شناسانه و ارزش شناسانه رویکرد ریزوماتیک و تربیت دینی، تقابلها و تضادهای جدی بین این دو فضای تربیتی و معرفتی به تصویر کشیده است.

(سجادی و باقری نژاد، ۱۳۹۰) در مقاله‌ی خود با عنوان «رویکرد ریزوماتیک به معرفت و نقد چالش‌های آن برای تربیت اسلامی (از منظر ملاحظات معرفت شناختی رئالیسم انتقادی)» اذعان دارند رویکرد پست مدنیستی دلوز به معرفت که برآمده از هستی شناسی متکثراً و شکسته او است تقابل‌های بسیار جدی با هستی شناسی و معرفت شناسی اسلامی دارد. (حق وردی، ۱۳۹۰) در پایان نامه کارشناسی ارشد خود با عنوان «تحلیل و نقد رویکرد ریزوماتیک بر اساس فلسفه اشراق» به مقایسه دیدگاه‌های تربیتی آن دو پرداخته و معتقد است تربیت ریزوماتیک و تربیت بر اساس فلسفه اشراق هر دو بازنمایی در یادگیری را رد میکنند، از ساختارهای خشک در آموزش و پرورش انتقاد میکنند و به دنبال درونی کردن فرآیند آموزش و پرورش هستند، اما تربیت ریزوماتیک با ویژگیهایی که دارد بسیاری از مؤلفه‌های تربیت اشراقی را به چالش می‌کشد. در تربیت اشراقی، هدف غایی، مشخص و نزدیکی به نورالاونار (خداوند) است که این امر در تقابل با اندیشه‌های دلوز است.

بسولا و بیفی^۵، (۲۰۱۶) در مقاله خود با عنوان «فرآیند یادگیری ریزوماتیک به منظور ایجاد دانش فraigیر در کارآفرینی چالش‌های رویکرد ریزوماتیک» به یادگیری را مورد بحث قرار داده و مؤلفه‌های همچون ریسک پذیری، تفکر مثبت، حل خلاقانه مسائل، سعه صدر و در آموزش کارآفرینی مورد واکاوی قرار میدهد. فلمنیگ^۶ (۲۰۱۶) در مقاله خود با نام «تدریس خلاقانه برای یادگیری خلاقانه با بهره‌گیری از مفاهیم فلسفی دلوز و گاتاری» تقویت یادگیری عمیق و خلاقیت را در متنون آموزشی چین را مورد بحث و بررسی قرار میدهد. جونت و بنت^۷، (۲۰۱۵) در مقاله خود با عنوان «فراتر از تقسیم دیجیتال و غیردیجیتال، فراخوانی ریزوم در طراحی آموزش عالی با بهره‌گیری از اندیشه دلوز و گاتاری» فضاهای مختلف یادگیری را مورد بحث قرار داده و در صدد طراحی مدل تدریس مناسب برای آموزش عالی هستند. فریتس^۸ (۲۰۱۲) در مقاله خود با عنوان «کلاس درس به عنوان ریزوم: استراتژیهای جدید برای نمودار سازی تعاملات مرتبط با بهره‌گیری از اندیشه های دلوز و گاتاری» به نقش غیر مستقیم نمودارها در تحقیقات آموزشی اشاره نموده و ابزارهایی را ارائه می‌دهد که بر تعاملات کلاس درس به عنوان یک فرآیند ریزوماتیک تأثیر گذارند. ماندی^۹ (۲۰۱۲) در مقاله‌ای با عنوان «ریشه و ریزوم» به بررسی سیستم آموزشی در نظام درختی و ریزوماتیک پرداخته و انتقاداتی نسبت به برخی از شیوه‌های عصر حاضر مطرح مینماید. سمتسکی^{۱۰} (۲۰۰۷) در مقاله‌ای با عنوان «به سوی تئوری نشانه شناسی دلوزی» معتقد است که رویکرد نشانه شناسی دلوز ممکن است به عنوان نماینده، سهم قابل توجهی در یادگیری نظریه‌ها، بخصوص در شرایط تبدیل شدن به یادگیری از تجربه ایفا می‌نماید. این مقاله به این نتیجه میرسد که خلاقیت و نوآوری به نتایج ضروری از فرآیند یادگیری تبدیل شده و به همین ترتیب میتواند به عنوان اهداف آموزشی پرآگماتیک تحول در فرایند آموزشی مطرح شود.

معرفت شناسی ژیل دلوز

معرفت شناسی دلوز ویژگی‌هایی دارد که در فیلسوفان پس از اختارتگرای دیگر تأکید چندانی بر آنها نشده است و این امر دلوز را به عنوان فیلسوفی متمایز از دیگر فیلسوفان این نحله قرار می‌دهد. به این ویژگی‌ها به اختصار می‌توان به شرح زیر اشاره کرد.

کثرت گرایی عرضی

مفهوم شناسی ریزوم: یکی از مهمترین استعاره‌هایی 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 ریشه‌های فرعی گیاه گفته می‌شود. ریزومها در فاصله‌های میانی ریشه اصلی گیاه میرویند. برخلاف ریشه اصلی (درخت) که در یک جهت خاص سیر می‌کند ریزومها در جهات گوناگون روانند.

واژه‌ی ریزوم، اصطلاح گیاه شناختی است به معنای گیاهی است که ساقه در خاک و ریشه در بیرون خاک دارد. گیاهی که ساقه اش به طور افقی در خاک ریشه می‌کند. دلوز آن را گیاه بی ریشه می‌داند. رشد افقی این گیاه باعث دوام و تکثیرش می‌شود. دلوز و گاتاری این اصطلاح را برای به زیر سوال 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 تفکر ریزومی و درختی تمایز قائل می‌شود. به زعم آنها در دیدگاه سنتی فلسفه غرب، معرفت همواره به شکل درخت تصویر شده است. معرفت در فلسفه غرب درست مانند درخت دارای ریشه، تنہ، ساقه و برگ شد. ریشه این درخت تنومند فیزیک است و معرفت شناسی و ارزش شناسی، زیبایی شناسی، اخلاق و سیاست شاخه‌های آن را تشکیل می‌دهد. بر این اساس، دانش به شاخه‌های مختلفی تقسیم شده و با سلسه مراتبی بر پیش فرضیه‌ای متافیزیکی خاصی استوار شد. رویکرد ریزوماتیک، این سلسه مراتب دیرین را واژگون نمود و کوشید ریشه‌های این 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 اعتباری محسوب می‌شدند جایگاه مهمی یافتند و وحدت، هویت و ثبات، جای خود را به کثرت، تنوع و چندگانگی داد. در واقع دلوز و گاتاری در مدل ریزوماتیک خود میخواهند نشان دهند که اندیشه، اشکال متفاوتی به خود میگیرد و این نگاه، تلاش برای یافتن تصوری یکپارچه از جهان را بی معنا میکند. در این رویکرد، اندیشه سامان و قراری ندارد و کولی وار برای یافتن سرزمینهای جدید بدون طرح و نقشه قبلی برنامه ریزی شده، دائم در حال حرکت است. مدل ریزومی تاکید می‌کند بر تمامی فعالیتهای خلاقانه و نوآندیشانه که همیشه حالت انعطاف پذیر و سیال دارند و ضرورتا از کنترلهای هدفمند برنامه ریزی شده مدیریتی و سازمانی گریزان هستند. بر این اساس مدل ریزومی، چشم اندازهای خلاقانه جدیدی در تئوری مدیریتی دانش باز می‌نماید.(آرانی و همکاران، ۱۳۹۶)

تجربه گرایی استعلائی : ژیل دلوز به عنوان یکی از فیلسوفان پسااختارگرا دیدگاه‌های مخصوص به خود دارد. از لحاظ معرفت شناسی دلوز دارای مشرب تجربه گرایی استعلائی است. دلوز در مقدمه انگلیسی «گفتگوها^{۱۲}» صریحاً اعلام می‌دارد که من همواره فکر کرده ام و خیال می‌کنم که یک تجربه گرا هستم و تجربه گرایی من دارای دو خصلت است: نخست آنکه امر انتزاعی و مجرد را نباید تعیین کنند پنداشت، بلکه باید آن را تعییل 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 به وجود می‌آیند دریافت. بنابراین، تعریف دلوز از تجربه گرایی با تعریف سنتی از آن و به خصوص رویکرد مورخان انگلوساکسون تفاوت فاحشی دارد. بدیهی است که مورخان انگلوساکسون اساس تجربه باوری خویش را بر پایه ادراکات حسی نهاده اند و لذا مفاهیم فطری را مردود می‌انگارند، اما تجربه باوری را نباید صرفاً در توسل به تجربه فردی خلاصه کرد، بلکه باید با مفهوم استعلاء مواجه شد. او با تکیه بر آثار هیوم مدعی است که هیچ چیز استعلائی نیست. به نظر او تجربه باوری همواره با خلق و آفرینش سر و کار دارد و هیچ گاه منفلع نیست و حال آنکه تجربه باوری دیرین وجهی انفعالی را ترویج می‌کند و مراد او از خلق و ابداع آفریدن مفاهیم است. (محمدضیمران، ۱۳۸۳) و از نظر او حقیقت نیز بی آنکه بتوان تفکر را در پیوند با آن تعریف کرد باید تنها مخلوع تفکر دانسته شود و دلوز در اینجا نظر نیچه را می‌پذیرد. (پاتون، ۱۳۷۹) ایشان دیدگاه‌های معرفت شناختی خود را عمدتاً در کتاب «نا همسانی و تکرار^{۱۳}»، و «هزاران فلات^{۱۴}» بیان کرده است.

مؤلفه‌های اندیشه ریزوماتیک ژیل دلوز

رد تصویر جزئی اندیشه و بازنمایی: یکی از دغدغه‌های همیشگی دلوز در کارهای اولیه او، ماهیت اندیشه بود و این دغدغه سرآغازی بر کاربست متمایزی از فلسفه بود که بعداً در سایه همکاری او و گاتاری بسط و توسعه یافت. دلوز در سراسر کارهای خود از نیچه و فلسفه (۱۹۸۳) و پروست و نشانه‌ها(۱۹۷۲) گرفته تا ناهمسانی و تکرار(۱۹۹۴) و تا فلسفه چیست؟(۱۹۹۴) به نقد تصویرهایی از اندیشه اقدام می‌کند که در فلسفه حاکم بوده اند. چنین تصویرهایی به اعتقاد او، باعث تحمیل محدودیت‌هایی بر اندیشه می‌شود. مراد دلوز از تصویر اندیشه چیزی بیش از بازنمایی اندیشه است: «چیزی عمیق تر که همیشه از نظر دور می‌ماند. این تصویر نظامی از هم پایه ها، پویائی ها و جهت گیری هاست. مراد اندیشیدن و جهت دادن به اندیشیدن است»(دلوز، ۱۹۹۵)، چنین تصویری، از این باور نشأت می‌گیرد که اندیشه، توانی طبیعی است که شباهتی درونی با حقیقت دارد. اندیشه، ماهیتاً به دنبال حقیقت است، طالب آن است و بر درستی آن عشق می‌ورزد. (Deleuze G, 1994).

دلوز به نفی بازنمایی دانش نیز اهتمام دارد. به نظر دلوز، افلاطون هم آغازگر و هم بهترین نمونه از باور به فروdestی 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 بازنمایی 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 ریزوماتیک 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 ریزوماتیک 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 متکثراً عروسک گردانان متصل اند، همه ای این اتصالات و ارتباطات، ماهیتا نامتمايز هستند و امکان تمایز دقیق آنها وجود ندارد. ایده ای یک امر متکثراً چندگانه اما نامتمايز را میتوان به تکثیر و چندگانگی نورون های در هم تبیده (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 اساساً 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 عمدتاً 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 ای 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. فضای نمونه ای دیگری از همین نوع ناهمسانی است، چندگانگی نوع دیگر، در استمرار محض ظهور می کند. این چندگانگی، متوالی، در هم آمیخته، سازمان یافته، ناهمگون، کیفیتاً متمايز، یا نوعاً ناهمسان است. این چندگانگی یک چندگانگی عملی و مستمر است که نمی توان آن را به اعداد تقلیل داد. نوع این چندگانگیهای کیفی یا غیر عددی، یا تقسیم شدنشان تغییر می یابد. برگسون برای این نوع چندگانگی مثال «خودآگاهی»، و دلوز به مثالهایی مثل امثال «خودآگاهی»، و دلوز به مثالهایی مثل امثال صدا ، دما یا حرکات اسب ها اشاره می کند.

یکی از آخرین متنوی که دلوز منتشر کرد، با این ادعا آغاز میشود : «فلسفه، نظریه چندگانگی هاست» (دلوز، ۱۹۹۶) و در جای دیگری می نویسد «از نظر من فلسفه منطق چندگانگی هاست». (دلوز، ۱۹۹۵) این توصیف، توصیف مناسبی از فلسفه ای ناهمسانی خود دلوز است. دلوز در تبیین چندگانگی از مفاهیمی که منطبق با چندگانگی کمی و کیفی است به دو نوع چندگانگی گستره و مولار و چندگانگی فشرده و مولکولی نیز اشاره دارد. چندگانگی های گستره و مولار، بخش پذیر، وحدت پذیر، کلیت پذیر و قابل سازمان دهی اند. و چندگانگی 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. مراتب های آنها را می توان به روشنی تعریف کرد و ارتباط اجزای آنها را می توان بر حسب اصل لایتیغ وحدت شناخت. این نظام ها تابع اصل سازمان دهی اند. در مقابل ریزوم ها، به واسطه ای قلمرو زدایی یا «خطوط گریزی^{۱۵}» تعریف می شوند که خود تغییر دهنده ای ماهیت آن هاست و باعث دگردیسی آنها می شود. همین قلمرو زدایی و خطوط گریزی است که پیوند دهنده ای آنها با چندگانگی های دیگر است. (Deleuze G, Guattari F, 1987)

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 پیش اپیش 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)

طبق اصول فوق، ریزوم در واقع یک «نقشه»^{۱۹} است؛ نقشه‌ای مستقل از هر نقشه‌ای که قبلاً وجود داشته است، هر ریزوم یک نقشه ورود و خروج خاص خود را دارد و ریزوم‌های مختلف نقطه ورود و خروج‌های متفاوتی را دارا هستند. پشت سر ریزوم، هیچ مبنای امر ذاتی وجود ندارد. در واقع در ریزوم، هیچ «پشت سری»^{۲۰} وجود ندارد، درست مثل بدنی که سر نداشته باشد. ارتباط ریزوم با دیگر محدوده‌ها و هم‌چنین ارتباط بین عناصر ریزوم، به نحوی است که خود به خود هرگونه تصور «استعلایی»^{۲۱} و «پدیدارشناختی»^{۲۲} از مفاهیم چون پشت سر و «عمق یا ژرف»^{۲۳} بی معنی خواهد بود. (Gregoriou Z, 2004)

مفهوم شناسی فضای ریزوماتیک (فضای هموار و ناهموار) : مفهوم فضای ریزوماتیک از اساسی ترین مفاهیم فلسفه‌ی دلوز است که در ارتباط با مفهوم کوچ گرایی مورد نظر او بحث و تبیین می‌شود. درک دیدگاه دلوز در باب «فضای ریزوماتیک» مستلزم درک انواع فضا از منظر اوست. دلوز و گاتاری در بحث از فلسفه سیاسی و ارتباط بین فرد و دولت از دو نوع فضا صحبت می‌کنند و این فضاهای را به انواع دولتها ربط می‌دهند، «فضای هموار و فضای ناهموار و لایه لایه» - به عبارتی فضای کوچک و فضای ساکن، یا فضایی که ماشین جنگی در آن رشد می‌کند، یا فضایی که دستگاه تصرف (دولت) ایجاد می‌کند. این دو نوع فضای ماهیتاً یکسان نیستند» (Deleuze G, Guattari F, 1987)

فضای هموار اصطلاحی است که دلوز و گوتاری برای تبیین فضای ناهمگن چندگانگی کیفی به کار می‌برند؛ در حالی که فضای لایه ای و ناهموار، فضایی همگن چندگانگی کمی است. فضای هموار، فضایی ریزومی یا چهل تکه است که نواحی متفاوت، در آن فضا به هم نزدیک می‌شوند؛ 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 نوع فضای موسیقیایی به کار برده بود. (Ibid, 1987).

دلوز و گاتاری در آخرین فلات از کتاب هزاران فلات» (هموار و ناهموار و لایه ای) نمونه‌هایی از این تقابل را در حوزه‌های متفاوتی چون فیزیک، ریاضی، نساجی و تاریخ هنر مثال می‌زنند. از لحاظ هندسی، این تفاوت را میتوان بر حسب تفاوت بین نقطه‌ها و خطوط ترسیم کرد. فضای لایه ای خطوط را - مثل هندسه‌ی اقليدسي - چیزی بین دو نقطه می‌داند. حال آن که فضای هموار تقدیم را به خط می‌دهد و نقاط را چیزهایی بین خطوط متواالی می‌انگارد. به علاوه، خطوط هم از مورد دیگر متفاوت اند. (Ibid, 1987).

فضای هموار، فضاهای تعریف شده‌ی رمزدار، مرزبندی شده و محدود نیست و یا به تعبیر دیگر فضایی است که مسیر مستقیم حرکتی را نمی‌کند. 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 می‌شود.

در کل فضای ریزوماتیک، فضایی هموار است که در مقابل فضای ناهموار و لایه ای و شبیه دار قرار دارد، فضایی باز، کوچ گرایانه یا نمادی^{۲۵}، غیررسمی و ساختاربندی نشده است، در حالی که فضای ناهموار فضای رسمی و ساختار بندی شده است. فضای ریزوماتیک، غیر سلسله مراتبی و چند ارتباطی است، در حالی که فضای هموار خطی، درختی، سلسله مراتبی و تک ارتباطی است. در درون هر کدام از این فضاهای تنوع حرکت نیز متفاوت است، فضای هموار بر شدن و سرگردانی تأکید بیشتری دارد، در حالی که در فضای شبیه دار و ناهموار حرکت خطی و رسیدن از نقطه‌ای به نقطه‌ای دیگر که مفروض است، مد نظر قرار دارد. در فضای ناهموار، نقطه‌ها و مقاصد اولویت می‌یابند و فرد از یک نقطه به نقطه‌ای دیگر می‌رسد، در حالی که در فضای هموار نقطه چندان مدنظر نیست، بلکه خود حرکت یا به تعبیر دلوز «خط سیر» در اولویت قرار می‌گیرد. در حالی که در فضای هموار حرکت باز، نامحدود و چند سویه است، در فضای ناهموار و شبیه دار حرکت خطی بالا به پایین و بر عکس و حرکت عقب به جلو و عکس آن مد نظر است (Bayne S, 2004). جدول ۱، ویژگی‌های هر دو فضا را ارائه کرده است.

جدول ۱- مقایسه‌ی ویژگی‌های دو فضای ریزومی و درختی

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

شدن : شدن در دیدگاه دلوزی نقش محوری دارد. او برای تبیین فلسفه «شدن» خود از ریزوم کمک می‌گیرد. اگر درخت نمادی برای تاریخ فلسفه باشد که ریشه‌های آن را در خاک مدرن افکنده باشد ریزوم به فلسفه «شدن» تعلق دارد. فهرست شدن‌ها بی‌پایان است که می‌توان به شدید شدن، زن شدن، حیوان شدن و محسوس شدن اشاره کرد. شدن‌های 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 مبنای اقلیت شدن، درگیر شدن در فرآیندهای قلمروزدایی^{۲۶} یا انحراف از هنجار است. و در حالت معکوس «همه شدن‌ها، اقلیتی هستند» (Deleuze G, 1987).

اقلیت شدگی دلوز با قلمروزدایی و باز قلمرو سازی^{۲۷} در ارتباط است. دلوز قلمروزدایی را یک فرآیند تعریف شده ای می‌داند که هر چیزی با استفاده از آن از یک قلمرو مفروض می‌گریزد یا فاصله می‌گیرد (همان، ص ۵۰۸). باز قلمرو سازی نیز به معنای بازگشت به قلمرو اولیه نیست، بلکه شیوه‌ای است که در آن عناصر قلمروزدایی شده دوباره با هم تلقیق می‌شوند وارد رابطه جدیدی می‌شوند تا موتراژهای جدیدی را بسازند یا موتراژهای قبلی را تعديل و اصلاح کنند. به ادعای دلوز و گوتاری، شدن نه آغاز دارد و نه پایان، نه مبدأ دارد و نه مقصد، نه منشاء دارد و نه نهایت. (سجادی و ایمان زاده، ۱۳۸۸)

نشانه‌شناسی : دلوز بر آموزش مفاهیم و نشانه‌ها تأکید بیشتری دارد. دیدگاه دلوز در آموزش نشانه‌ها متاثر از دیدگاه پیرس است که کل اندیشه را یک فرآیند نشانه‌ای می‌دانست که می‌تواند به صورت هندسی نشان داده شود. پیرس معتقد بود که میان نشانه و ابیه ای که بر آن دلالت دارد، سه نوع رابطه وجود دارد: شما می‌دانید^{۲۸}، نمایه ای^{۲۹} و نمادین.^{۳۰} برای پیرس هر چیزی یک نشانه است و کل جهان پر از نشانه‌های است و هیچ چیزی یک نشانه نیست، مگر آنکه آن چیز به عنوان یک نشانه تفسیر شده باشد.

نشانه‌ها برای دلوز ابزاری آشکار برای انتقال اطلاعات نیستند، بلکه آنها اشارات رمزداری هستند، که فراتر از خودشان به چیزهایی اشاره دارند که نایپیدا و پنهان هستند. ماه درخشان نشانه‌ای از صورت تاریک آن دارد، هر نشانه‌ای 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 نشانه‌ها در بردارنده نقد از رمزها و قراردادها و انجام ندادن روابط ارتوکسی و سپس ارتباط دوباره عناصر است. به طوری که شکاف بین آنها مسئله ای و حوزه ای از روابط مختلف ایجاد کند.

چنین تدریسی یک شکل از یادگیری است زیرا آن از طریق مواجهه با نشانه‌ها و درگیر شدن با مسائل به پیش می‌رود. (Ibid, 2004).

تأکید دلوز بر فرآیند اندیشیدن است تا خود اندیشه. برای دلوز نشانه‌ای که در جهان موجودند موجب تفکر و اندیشه می‌شوند: «چیزی در جهان وجود دارد که ما را به تفکر و ابیه است نه یک بازنگاری. یک مواجهه بینایی 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 می‌تواند حس شود و از این لحاظ آن در تقابل با بازنگاری است.» (Deleuze G, 1994).

فولدینگ : درک کامل دیدگاه کثیر گرایی دلوز مستلزم در فلسفه فولدینگ اوست و این فلسفه به طور گسترده‌ای 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 روینا وجود ندارد. فلسفه فولدینگ به دنبال تعدد است و می‌خواهد سلسه مراتب عمود گرایی و طبقه‌بندی را از بین ببرد. این فلسفه به دنبال از بین بردن دوگانگی هاست. همه چیز افقی است. به عبارت دیگر فولدینگ می‌خواهد منطق دو ارزشی را ساخت زدایی بکند و کثیر و تباین را جایگزین آن بکند. از نظر فولدینگ همه چیز، هم سطح همدیگر است.

فولد یعنی چین، لایه، لایه‌ای های هزار تو، در این نوع تفکر هر لایه در کنار لایه دیگر است همه چیز در کنار هم است بدون این که لایه‌ها در هم فرو روند، ماهیت هر لایه به تنهایی حفظ می‌شود و همه چیز افقی است، از نظر فولدینگ همه امور همسطح یکدیگر هستند. به عبارت دیگر در این نوع تفکر با مرکز مداری مخالفت می‌شود و مرکز مداری جای خود را به گسترش در جهت طول (و نه ارتفاع) می‌دهد: (تقدیسیان، ۱۳۸۶). به نظر کاستا روی فلسفه فولدینگ دلوز با تأکید بر فقدان ارجحیت یک عامل بر عامل دیگر و تأکید بر نفی سلسه مراتب و افقی گرایی بهتر از هر مفهوم دیگر می‌تواند بیان کننده موقعیت‌های تربیتی باشد تقابل‌های موجود در محیط‌های آموزشی یکی از ویژگی‌های 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 تقسیم‌بندی‌های تفکر درختی خبری نیست. تفکر ریزومی می‌تواند فضاهای و خطوط تفکر درختی را در هم بشکند و آن را در شبکه‌ای از امور متقابل از نو سازمان دهد. تفکر ریزومی تفکری است که نقطه پایانش آغاز تازه‌ای را در بر دارد و یا به

واقع نمی‌توان برای آن، آغاز و پایانی را متصور شد. نظریه ریزوم دلوز بیانگر تفکر افقی است. ژیل دلوز به عنوان "مردی که افقی می‌اندیشید" توجه و افری به بسط و توسعه تفکر افقی در برابر تفکر عمودی نمود. او اهمیت تفکر افقی را به بهترین وضعی با به کار گیری استعاره‌های 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 علاقه و تفاوت‌های فردی افراد و اصل توجه به خرد فرهنگ‌ها)، اصل دگر شدگی، اصل ارتباط متقاطع و افقی، فقدان تمکز، 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 نظریه 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 تفاوت‌های فردی و هم تفاوت‌های فرهنگی و غیره را شامل می‌شود (پاتون، ۱۳۸۳). به نظر دلوز در جوامع کنترلی وحدت به جای تفاوت ارزشمند تلقی می‌شود. خانواده، قدرت، اجتماع و مدرسه امیال انسان را کنترل و رمزگذاری می‌کنند و با این کنترل و رمز گذاری، انگاره خود را به عنوان امری مقدر و یکپارچه و کنترل پذیر عقلانی ویران می‌کنند (Webber J, Reynolds W, 2004)

از منظر دلوزی فضای تعلیم و تربیت دموکراتیک فضایی است که در آن تفاوت‌ها و ناهمسانی‌ها مقدم بر همسانی و شباهت هاست و به تفاوت‌های دانش آموزان به دیده یک امر مثبت نگریسته می‌شود و در آن فضا دانش آموز در برابر عوامل کنترلی به صورت اسکیزوفرنیابی عمل کرده و در برابر آن دست به مقاومت می‌زنند (Kohli W, 2000). دلوز وقتی بیان می‌کند: «ما هیچ چیزی را از آن کسی که به ما می‌گوید همان طور که من انجام می‌دهم انجام بده، چیزی یاد نمی‌گیریم، در حقیقت می‌خواهد به این نکته اشاره کند که هر فردی در یادگیری آن مقداری یاد می‌گیرد که مطابق علاقه 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 می‌افتد (Semetsky I, 2007). در دیدگاه تفاوت و ناهمسانی دلوزی علاوه بر توجه به امیال و تفاوت‌های فردی باید به فرهنگ‌های دیگر نیز توجه شود و به اقلیت‌ها و خرد فرهنگ‌ها باید به دیده یک فرصت نگریست. به نظر دلوز اگر به مدارس به صورت دقیق نگاه کنیم، متوجه خواهیم شد که به واسطه نفوذ سیاست‌های نژادی و طبقاتی و حاکمیت فرهنگ‌هایی 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 زبان‌های محلی و ادبیات و لهجه‌های بومی و عام و همچنین زبان‌های 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 دیوی 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). در حقیقت شدن دلوزی «متفاوت شدن» است. شدن دلوزی ارتباط نزدیکی با «اصل مداومت»^۱ دیوی دارد. (Semetsky I, 2003). از منظر شدن دلوزی، فرآیند تفکر تمام شدنی نیست و به جایی ختم نمی‌شود. دائم در حال دگرگونی و سیالیست است، چنانکه دانستن نیز فرآیندی پیچیده را طی می‌کند. 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 می‌داند. به نظر ایشان بخشی از چالش‌های برنامه درسی خلاق و نوآور این است که مدام موقعیت‌ها را به سوی فرصلهای یادگیری سوق دهد. برنامه درسی باید در ارتباط با شدن تولید شود که به آن «برنامه درسی در حال شدن»^۲ می‌گویند. 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»^۳ یا «غیر محوری»^۴ 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 می‌اندیشد اهمیت تفکر افقی را به بهترین شکلی با به کار گیری استعاره‌های ریزوم و تفکر ریزومی در مقابل تفکر درختی و فلسفه فولدینگ تبیین کرد. شیوه دانستن و شناختن همانند درخت، قائم و عمودی است. تفکر درختی از خصلتی خطی، سلسله مراتبی، ایستا بهره مند است و از برش‌ها و تقسیم‌بندی‌ها و خط مشی‌های بین امور حکایت دارد. به نظر دلوز تفکر درختی همان فلسفه «بودن» است حال آنکه تفکر ریزومی فلسفه «شدن» مترکثر، غیر خطی، پویا، و در جهات مختلف و مرتبط با خطوط دیگر تفکر است و در افق از مرزبندی‌ها و تقسیم‌بندی‌های تفکر درختی خبری نیست. (Deleuze G, Parnet C, 1987). تفکر افقی تحریک کننده و برانگیزاننده، خیزش دار، امکان دستیابی به راه حل‌های متفاوت و واگرا است (میلر، ۱۳۷۹).

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 هدف‌های آموزشی بیرونی و بالا دستی مخالف علاوه و میل دانش آموز است (Deleuze G, 1995). دلوز «روی هم انباشن دانش» را رد می‌کند زیرا رشد دلوزی ساختارهای سلسله مراتبی را نفی می‌کند و این مخالف اصل انباشت دانش است. یکی از ویژگی‌های فضای هموار دلوزی ارتباط آن با فقدان تمرکز است. نظریه همواریت دلوزی بر تمرکز زدایی از اختیار و قدرت تأکید زیادی دارد. به نظر دلوز فضاهای و ساختارهای متمرکز حرکت فرد از یک نقطه به نقطه دیگر را دچار مشکل می‌کند 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)

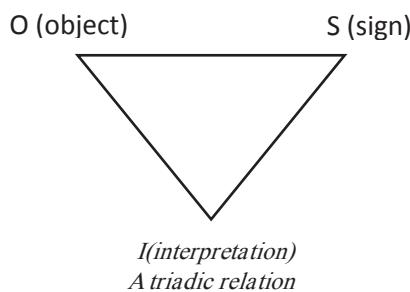
به نظر دلوزی سازماندهی مدارس مبتنی بر اصل فقدان تمرکز، قدرت مرکزی در مدارس را از مدیر به تمام سطوح مدرسه تسری خواهد داد و ساختارهای سفت و سخت را که همواریت فضا را دچار بحران می‌کند از بین خواهد برد. فضای گفتمان لازم و ضروری برای فرآیند تصمیم‌گیری را فراهم خواهد آورد و به گسترش کانال‌ها و خطوط ارتباط 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 پتانسیل‌های فضای توصیفی و هنجاری مدارس مفید خواهد بود و به معلمان این امکان را خواهد داد که روابط جدیدی را ایجاد کنند که عمدتاً افقی خواهد. ریزوم به عنوان یک ابزار تحلیلی و یک شدن، به ما در ایجاد فضای جدید تدریس و یادگیری کمک می‌کند (Semetsky I, 2007). نل نو دینگر^{۱۵} بیان می‌کند در کلاس درسی که ارتباط افقی حاکم است، خود سازمان دهی نمود بیشتری دارد. در این محیط، یادگیری به عنوان یک «دیگر شدگی»، معنا می‌شود. محیط‌های جذاب و دوست داشتنی، مشارکتی و منطبق با نیازهای درونی و توجه به مهارت‌ها و تخصص‌های اولیه دانش آموزان از ویژگی‌های کلاس‌ها و مدارس مبتنی بر ارتباط افقی است. (Semetsky I, 2005).

مدل‌های یاددهی- یادگیری (آموزش پس از ساختارگرای 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 نشانه‌ها و مدل‌های تدریس ساخت شکنی تأکید می‌کند. یادگیری برای دلوز یک فعالیت متفاوت نامحدود برای کسب دانش است. او بر کیفیت فراکاراهه 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 جزئی اندیشه می‌گوید: «شناسایی امر معلوم نیست که پارادایم اندیشیدن را در اختیار ما می‌گذارد بل، تردیدهای ما در مواجهه با امر مجهول است که اندیشه را باعث می‌شود. تحصیل یا یادگیری در نقطه‌ای می‌تواند 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 مسئله به سوی آن سوق داده می‌شویم» (Deleuze G, 1994).

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

دلوز بر یادگیری از طریق تجربه تأکید می‌ورزد. تجربه گرایی در اینجا یعنی داشتن تجربه پویا از اشیا است، تبیین تجربه گرایی دلوز مستلزم تبیین مفهوم درون بودگی^{۱۶} است. برونو بودگی به معنای این است که عقل خارج از شبکه ارتباطات پویا با دیگر پدیده‌ها، درک شود و درون بودگی یعنی اینکه عقل را در تعامل پویا با دیگر پدیده‌ها قرار دهیم. کاری که دلوز انجام داد خروج عقل از برونو بودگی و داخل کردن آن در عرصه درون بودگی است. از نظر او برونو بودگی یا استعلا هنگامی رخ می‌دهد که پیانه‌ای را از شبکه ارتباطات پویا و همزیستی با پدیده‌های دیگر خارج کنیم، در این صورت چنین پدیده‌ای ماهیت متأفیزیکی و بسته پیدا می‌کند. (May T, 1997)

از نظر دلوز تعلیم و تربیت صرفاً ابزاری برای زندگی نیست، بلکه عین زندگی است. زندگی در یک چنین عرصه‌ای توامندی 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 بینندن. (Deleuze G, 1995). دلوز کل یادگیری را یادگیری از طریق نشانه‌ها می‌داند. یادگیری از طریق نشانه‌ها در دیدگاه او از دیدگاه نشانه شناختی چارلز ساندرز پیرس و منطق سه گانه او از نشانه‌ها متأثر است که کل اندیشه را یک فرآیند نشانه ای می‌دانست که می‌تواند به صورت هندسی نشان داده شود (سن، ۱۳۸۰).



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 می‌دهند. (Semetsky I, (2004a))

یکی از روش‌های یادگیری و تدریس که در دیدگاه پسازاختارگرایی دلوز نمود بیشتری دارد، **قدیریس و یادگیری تعاملی و مشارکتی** است. در این روش هر فرد به تهایی مسئول تصمیم‌گیری و انتخاب نیست، بلکه گروهی از افراد در یک موضوع مشترک با هم تصمیم می‌گیرند. با توجه به آگاهی روزافزون دانش آموزان و گسترش دامنه اطلاعات از طریق بانک‌های اطلاعاتی و رسانه‌های الکترونیکی که به صورت ریزومی فراهم می‌شود، نقش معلمان باید بیشتر بر آموزش چطور یادگرفتن باشد و در انگیزه‌دهی و تسهیل جربان یادگیری یار و مددکار دانش آموزان باشد. به نظر دلوز یادگیری مشارکتی نتیجه بخش تر از پادگیری از طریق تکرار اعمال و فعالیت‌های دیگران است. وظیفه 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 شبیه دار فعالیت می‌کنند، دانش آموزان خود را برای تکرار فعالیت‌های خود وادر می‌کنند و اولویت را به همسانی می‌دهند (Deleuze G, Guattari F, 1987). در فضای هموار که یک فضای مشارکتی است؛ مشارکت یادگیرنگان در کلاس درس با هم‌دیگر و با معلمان بر یادگیری انفرادی ترجیح داده می‌شود. 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 مدل‌های تدریس بر مدل ساخت‌شکنی است. تبیین روش تدریس ساخت‌شکنی منطبق بر دیدگاه دلوز مستلزم بررسی فلسفه فولدینگ ایشان است. از منظر این فلسفه:

- ۱- هیچ ارجحیتی در جهان وجود ندارد در تقابل‌ها؛
- 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 بندی‌های 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 تقابل‌ها، تقابل میان معلم و دانش آموزاست. در دیدگاه اقتدارگرایی سنتی و حتی مدرنیستی معلم و شاگرد در ساختاری سلسله مراتبی از یکدیگر جدا می‌شوند. معلم کسی است که صاحب همه تجارب و دانش‌ها است و دانش آموز کسی است که باید این دانش‌ها 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 پسازاختارگرایی ژیل دلوز، دانش آموز یادگیرنده صرف و معلم آموزش دهنده صرف نیست. به نظر هوا^{۷۷} آموزش‌های ساختارگرایانه ذهن رایج، پویایی‌های ارتباطی میان دانش آموز / معلم را محدود کرده و ما مطابق نظر دلوز باید از این دو گانگی‌ها که ساخته زبان است گذر کرده و به یک ارتباط «و»، «و» و ... دست بیاییم (Hua-W. S.. 2004).

نسبت مؤلفه‌های 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 پسازاختارگرایی ژیل دلوز بر برنامه درسی متفاوت از برنامه درسی سنتی ارائه می‌کند. 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 می‌کنیم در این نوع مطالعه و بررسی تأثیر و تأثر عوامل بر یکدیگر

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 واژه ها به مجموعه ای 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 می کند که «بیان خلاق»^{۳۸} نامیده می شود. این مدل، مدل سنتی ارتباط را مردود و آن را یک مدل ابزار گرایانه تلقی می کند. 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 بخشنی از بیان می شود و برنامه درسی از معلم محوری و داشت آموز محوری فراتر می رود و به برنامه درسی بیان محور نزدیک می شود. طرح بیانی طرح جدیدی از اندیشه است که بیان را یک رویداد و واقعه تلقی می کند. به نظر دلوزی ارتباط تربیتی باید 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 سپری که به ما اجازه بدهد حرکت های چند سویه داشته باشیم و آن بخشنی از قله 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)

علم : رویکرد پس اساختارگرایی و به ویژه رویکرد پس اساختارگرایی 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 چرا 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 واژه هایی^{۴۰} را به آنها انتقال می دهد که لزوماً 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 کترلی و اختیار معلمان در تصمیمات برنامه های درسی است. (Roy K,2003)

به نظر دلوز و گاتاری وظیفه 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 «راهنمای»^{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 بخشنی اجتناب ناپذیر است، معلمانی مورد نیاز است که درباره نقش خود به عنوان ایجاد کننده ارتباط بین حوزه تجربه و مدرسه خلاقیت به خرج بدهنند. 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 مثبتی 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 پرس 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)

دلوز در نفی مکانیسم‌های تنظیمی بر این اعتقاد است که مکانیسم‌های تنظیمی میزان کنترل دولت بر معلمان و برنامه درسی را افزایش داده و باعث فقدان اختیار معلمان در تصمیم‌گیری شده و پویایی آنها را از بین می‌برد 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 موقعیتهاي جدید برای تفکر، عقاید و ادراکات جدید را پیشنهاد مینماید. در فضای ریزوماتیک، انواع سنترها و ارتباطات امکان پذیر است. در اندیشه تکثیرگرا و تفاوت گزین دلوز؛ تعلیم و تربیت باید همواره فعال، شدنی، متکرر و در نهایت کوچگرا باشد. در چین اندیشه‌ای، مؤلفه‌های 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، متکرر 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 در صدد تفکر عمیق و اندیشیدن و خلق نظرها و ایده‌های جدید هستند. بر مبنای اندیشه دلوز، در عصر تکنولوژی و تبادل اطلاعات و ارتباطات، معلمان از نقش‌های 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 ایده‌های جدید مشارکت دارند. در این فرآیند ممکن است بسیاری از موقعیتهاي 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 می‌ورزند 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 می‌تواند به عنوان یک مدل پریارور و مثمر ثمر برای نوآوری و خلاقیت در نظام آموزشی استفاده شود چون این مدل بر تمامی فعالیتهاي خلاقانه و نوآندیشانه 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 کلاس‌های درس، بهره گیری از روشهای ساخت شکنانه، فعال و تعاملی تدریس و تغییر نگرش معلمها نسبت به استفاده از این روش‌ها در فرآیند آموزش و تدریس و ...

بر این اساس، در نظام آموزشی ایران، باید اقداماتی همچون تغییر در آرایش فیزیکی و سنتی کلاسهای، ایجاد فضای عاطفی میان شاگردان و معلمان، برنامه درسی فلات گونه و چالش برانگیز بودن محتوای کتابهای درسی مدنظر 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 حرفة 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 فرستهایی فراهم شود که بتوانند دیدگاههای مختلف موجود در موقعت را دقیق بخوانند، موشکافی کنند و در زمینه های مختلف آن دیدگاهها به مباحثه و مناظره پردازنند. چنین فرستهایی زمینه استقلال در تصمیم‌گیری، استدلال و قضاؤت را در آنان پرورش خواهد داد و نحوه دفاع از قضاؤت را به آنان خواهد آموخت.

پی‌نوشت‌ها

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

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

منابع

- آرانی احمدآبادی، م. الهی فرج، ی. (۱۴۰۲). تبیین دلالتهای اندیشه ریزوماتیک ژیل دلوز با نظر به کاربرد آن در بهبود خلاقیت نظام آموزشی ایران. ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۷(۲): ۸۳-۱۱۰.
- اردلانی، ح. (۱۳۹۶). پس از اختارگرایی در فلسفه هنر ژیل دلوز (تفسیر نقاشی های فرانسیس بیکن). انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی واحد 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 تأکید بر رویکرد معرفت شناسی رئالیسم). کارشناسی ارشد، تربیت مدرس، تهران.
- باقری، خ. سجادیه، ن. توسلی، ط. (۱۳۸۹). رویکردها و روش‌های 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.
- تقی‌سیان، م. (۱۳۸۶). مقایسه ای میان معماری دیکانستراکشن و فولدینگ. همايش بين المللی معماری و فلسفه، دانشگاه خواجه نصیرالدین طوسی.
- حسینی، ا. امینی پور، ش. (۱۳۹۰). بررسی موردی تاثیر آموزش خلاقانه زبان انگلیسی بر انگیزه و اضطراب و یادگیری کودکان پیش 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 چالش‌های آن برای تربیت اسلامی (از منظر ملاحظات معرفت شناختی رئالیسم انتقادی) (عنوان عربی: النظرة الغيرية الي المعرفة و نقد تحدياتها للتربية الإسلامية (من وجهة نظر الملاحظات المعرفية للواقعية النقدية)).
- سجادی، م. ایمان زاده، ع. (۱۳۸۸). بررسی و تبیین فضای ریزوماتیک و دلالت‌های آن در برنامه‌ی درسی. فصل نامه‌ی مطالعات برنامه‌ی درسی، ۱۲: ۷۰-۴۸.
- صالحی، م. دلالت‌های اندیشه ریزوماتیک ژیل دلوز بر پرورش تفکر خلاق. کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران، تهران.
- عیدی زاده، ک. (۱۳۸۸). دلوز و فلسفه. کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.
- میرکمالی، م. خورشیدی، ع. (۱۳۸۸). عوامل موثر در پرورش خلاقیت دانش آموزان دوره ابتدایی استان گیلان.
- میلر، ج. (۱۳۷۹). نظریه‌های برنامه‌ی درسی مهرمحمدی محمود، تهران: انتشارات سمت.
- حق‌وردی، ر. (۱۳۹۰). تحلیل و نقد رویکرد ریزوماتیک براساس فلسفه اشراق. کارشناسی ارشد، دانشگاه بوقعلی سینا، همدان.
- بیزانجو، پ. (۱۳۸۱). به سوی پسامدرن: پس از اختارگرایی در مطالعات ادبی. تهران: نشر مرکز.

- 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 Phenomenology 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*.