

الگوی ریزومریختی آموزش بر مبنای فلسفه ژیل دلوز

محمدصادق ابراهیمی*

چکیده: شکل‌گیری شخصیت انسانی و برساخت اجتماعی ذاتاً نیازمند به آموزش است. مکاتب و سیستم‌های آموزشی در واقع برای تأمین همین نیاز به وجود آمده‌اند تا از خلال آموزش مداوم، انسان‌ها و جامعه را در جهت اهداف خاصی هدایت و کنترل نماید. خصلت هدایت‌گری آموزش همواره یکی از پرجاذبه‌ترین وجوه آن برای کانون‌های قدرت در جامعه است، چون به آن‌ها اجازه می‌دهد تا جامعه را طبق میل خود هدایت و مهار کنند. اما برای منتقدین، این ویژگی یکی از مسئله‌برانگیزترین مسائل آموزش به حساب می‌آید؛ لذا منشأ منازعات جدی‌ای در باب کارآمدی یا ناکارآمدی آن شده است. عمده‌ترین نقدی که از این جهت به آموزش وارد شده این است که اگر آموزش به‌درستی انجام نشود، می‌تواند جامعه را از نیروهای حیاتی‌اش تهی نموده و به‌سوی استبداد و تمرکزگرایی سوق دهد. الگوی ریزومریختی آموزش - که متأثر از اندیشه‌های پسا ساختارگرایانه ژیل دلوز، فیلسوف و متافیزیسین معاصر فرانسه است - تلاش می‌کند با توجه به این نقیصه آموزش، راهکاری تدارک ببیند که ضمن حفظ کارآمدی آموزش، خصلت انقیادسازی آن را تبدیل به خصلت رهایی‌بخش نماید. این الگو مدعی است آموزش اگر به‌شکل ریزوماتیک انجام شود، خلاقانه، رهایی‌بخش و ضدانقیاد خواهد بود. مقاله پیش رو تلاش می‌کند با اتکا به آرای دلوز توضیح دهد که چگونه می‌توان الگویی ریزومریخت، مرکز‌گریز و در عین حال بسیار خلاقانه برای آموزش ارائه کرد.

* دکتری فلسفه اسلامی، قم: جامعه المصطفی العالمیه، مجتمع آموزش عالی امام خمینی

Email: ebrahimi1432@gmail.com

مقدمه

ایده نهفته در پشت آموزش یکی از قدیمی‌ترین ایده‌های پراهمیت، قدرتمند و سازنده تاریخ و فرهنگ بشری به شمار می‌آید، ایده‌ای که دست‌کم به اندازه ایده حکومت و تأسیس قدرت، قدمت، توان و اثرگذاری دارد. از حیث تاریخی، پولیس یا دولت‌شهر یونان نمونه بارزی از به نمایش درآمدن این ایده در دل تاریخ است، چرا که نخستین بار در دولت‌شهر یونان بود که آموزش (اعم از خودآموزی و دیگرآموزی) به عنوان فرایندی سازنده و مادام‌العمر ایده‌پردازی و عملی شد (کریتندن و لوین ۱۳۹۶، ص ۱۸). آموزش، در دولت‌شهر یونان، از همان آغاز عمیقاً معطوف به سیاست و پروراندن انسان سیاسی پایه‌گذاری شد. تا جایی که ارسطو به وضوح اعلام کرد انسان ذاتاً موجود سیاسی است. این سرشت ذاتاً سیاسی انسان، از نظر ارسطو، البته فقط در حد استعداد و بالقوگی بود که می‌بایستی به میانجی آموزش در هماهنگی با نظام سیاسی حاکم، تبدیل به فعلیت شود. ارسطو در این باره به صراحت می‌نویسد:

اگر شیوه و نهاد زندگی شهروندان با شکل حکومت خود هماهنگ نباشد، بهترین قوانین، هرچند به اتفاق آرای مردم به تصویب رسیده باشد، به پیشیزی نمی‌ارزد. پس حکومت اگر دُمکراسی است مردم باید مطابق قوانین دُمکراسی پرورش یابند و اگر الیگارشسی است از روی اصول الیگارشسی. زیرا حکومت نیز چه بسا مانند فرد به عیب بی‌بندوباری و افسارگسیختگی دچار شود. پروراندن مردم بر وفق قانون اساسی برای خرسندکردن خواص یا عوام نیست، بلکه برای توانا کردن مردم به نگهداری از حکومت خویش است، خواه آن حکومت الیگارشسی باشد و خواه دُمکراسی. (ارسطو ۱۳۸۷، کتاب پنجم، بند ۲۰)

بر همین پایه بود که کارویژه سیستم آموزشی در نظر یونانیان فعلیت بخشیدن به ذات بالقوه آدمی و استکمال نفس انسانی قلمداد شد: استکمال نفس انسانی مطابق با اصول زندگی سیاسی و قوانین شهروندی. بر این اساس، هر شهروند یونانی مکلف بود خود را به جایگاهی برساند که برای خانواده، دوستان و از همه مهم‌تر برای پولیس یا دولت‌شهر، یک موهبت و افتخار به حساب آید. رسیدن به این جایگاه خواهی‌نخواهی مستلزم این بود که آرمان‌ها، فضیلت‌های اخلاقی مورد قبول جامعه و زیستن بر مبنای آن‌ها را در خلال آموزش فرا بگیرد. این آموزش‌ها مشتمل بود بر آموختن هنرها، فلسفه، فن بیان و سخنوری، تاریخ، علم و ریاضیات و کسب مهارت‌های ورزشی، جنگی،

فراگیری آداب دینی، اجتماعی و سیاسی و پرورش منش اخلاقی از طریق کسب فضایل و طرد رذایل اخلاقی (کریتنندن و لوین ۱۳۹۶، ص ۱۸).

به عبارت روشن‌تر، آموزش و ایده تربیت انسان‌ها هم‌زاد سیاست و از ملزومات زندگی سیاسی بشر است. آدمی تا آنجا که سیاسی است نیازمند آموزش هم هست. این آموزش می‌تواند هم رسمی باشد و هم غیررسمی. آموزش رسمی عبارت است از آموزش در مکاتب، دانشگاه‌ها و مدارس دینی که به آن، نظام آموزشی اطلاق می‌شود. آموزش‌های غیررسمی به تمام آموزش‌هایی گفته می‌شود که خارج از نظام آموزشی ارائه می‌گردد، مثل آموزش از طریق محیط، خانواده، جامعه، رسانه‌ها، صفحات مجازی، تلویزیون، نشریات، کتاب، کتابخانه، نهادهای تبلیغی مساجد و مدارس دینی، کورس‌ها و مراکز فرهنگی و آموزشی، کلوب‌های ورزشی و هنری.

آنچه مقاله حاضر درصدد بیان آن است بیشتر ناظر به آموزش رسمی است، هرچند گاه آموزش‌های غیررسمی را نیز در برمی‌گیرد. نظام‌های آموزشی، از بدو پیدایش تاکنون پایه‌پای تحولات تاریخی بشر، دچار دگردیسی‌های فراوانی شده که در این میان مهم‌ترین تحوّل خود را در جهان مدرن از سرگذرانده است. در عصر مدرن، شاهد ظهور نظام‌ها آموزشی و فلسفه‌های تعلیم و تربیت متعددی هستیم که هرکدام افق‌های نو و منحصر به فردی را فراروی مسئله آموزش گشوده است.

یکی از این افق‌ها چشم‌انداز انتقادی به مسئله آموزش است که از دل جریان‌های فکری عمدتاً پسا ساختارگرا سر برکشیده و نماینده آن، ژیل دلوز (۱۹۲۵-۱۹۹۵)، فیلسوف و متافیزیسین معاصر فرانسه است. دلوز بخشی از کارهای پژوهشی‌اش را وقف نقد و بررسی بنیان‌های فکری فرهنگ و تمدن بشری نمود. او در آثار خود نشان داد که فرهنگ غالب در جهان کنونی به شدت جزم‌گرا، استیلاگر، سلطه‌جو و ضدزندگی است، به گونه‌ای که زندگی را همواره به پای ارزش‌های فراداده‌شده و ناندیشیده بی‌ارزش ساخته و قربانی می‌کند. (دلوز ۱۳۹۶، ص ۱۸). عمده‌ترین دلیل نهادینه شدن این وضعیت نیز از نظر او پیروی انسان‌ها از الگوهای انقیادساز و زندگی‌سوز آموزش و تفکر است. به زعم دلوز، الگوی درخت‌وارگی تفکر و آموزش به عنوان محمل سیاست سلطه‌متمم ردیف‌اول در فرایند شکل یافتن وضعیت غیرانتقادی و جزم‌گرایانه فرهنگ بشری است. بر پایه این الگو، انسان‌ها یاد می‌گیرند که چگونه تصاویری متوهمانه و غیرانتقادی از جهان، اشیا و پدیدارها، در اذهان خود بسازند (او آن‌ها را تصاویر جزمی

اندیشه نام می‌دهد) و سپس بر مبنای همان تصورات متوهمانه و جزمی، زندگی را به ورطه نابودی و ویرانگری سوق می‌دهند. به‌زعم دلوز، نظام آموزش (اعم از رسمی و غیررسمی)، به‌صورت کلی در جهان کنونی، بر مبنای همین تصاویر جزمی اندیشه، اهداف و غایات ازپیش‌معین‌شده‌ای را برای انسان‌ها در نظر می‌گیرد که نه‌تنها نیروهای وجودی نهفته در نهاد آنان را به شکوفایی نمی‌رسانند، بلکه امکان رشد و پرورش استعدادهای پنهان انسان‌ها را نیز دچار امتناع می‌کند. در نتیجه، اکثر کسانی که تحت‌تعلیم قرار می‌گیرند، به میانجی آموزش و برخلاف اقتضای نیروهای وجودی‌شان آن چیزی می‌شوند که نیستند و نباید بشوند. به همین دلیل، این نظام‌ها نه‌تنها انسان‌های آزاد پرورش نمی‌دهند که همواره نوعی از سلطه و سرکوب را نیز تحمیل و ترویج می‌کنند: سرکوب نرم و حساب‌شده‌ای که بر پایه نحوه آموزش، اذهان و افراد را به انقیاد می‌کشند. به بیان روشن‌تر، ارباب قدرت و نظام‌های سیاسی، الگوهای معرفتی و انقیادساز خویش را از طریق برنامه‌های درسی و رسانه‌ها به کسانی که فاقد قدرت سیاسی و اقتصادی هستند، به‌شکل مستمر اما غیرمحسوس تحمیل می‌کنند. در واقع منابع قدرت در جامعه عناصر و دستگاه آموزش را که بایستی در راستای ارتقای خودشناسی و خودپروری جامعه کار کند، تبدیل به ابزار سلطه و منبع قدرت نموده و از آن طریق، جامعه را به بند می‌کشند. به این ترتیب، آموزش به‌جای اینکه جامعه‌ای پویا و سیال تولید کند، جامعه‌ای کنترلی یا نظارتی برمی‌سازد که تابع هژمونی مدنی است.

بر اساس این دیدگاه، برای ساختن جامعه‌ای پویا، سیال و آزاد، پیش از هرچیزی نیازمند این هستیم که سیستم و روندهای آموزش در تمام اشکالش را مورد بازنگری و بازسنجی قرار بدهیم. الگوهای درختی و هژمونیک، استبدادپرور و وحدت‌گرایانه، که به بازسازی و تولید تصورات متوهمانه، غیرواقعی و فارغ از ویژگی‌های انسانی جوامع هدف، بر مبنای غایات ازپیش‌تعیین‌شده، دامن می‌زنند، باید از دور خارج شده و جای خود را به الگوهای ریزوم‌ریخت، رهایی‌بخش، کثرت‌گرا و انتقادی بدهد.

طبق این دیدگاه، افغانستان به‌عنوان کشوری که بیش از یک قرن ویرانی و خشونت تمام‌عیار را در همه اشکالش تجربه کرده است، می‌تواند یکی از شاخص‌ترین قربانیان دخالت‌های آموزشی هژمونیک، خشونت‌زا و زندگی‌سوز قلمداد شود، دخالت‌هایی که برپایه ایده‌پردازهای متوهمانه و غیرواقعی ایدئولوژی‌های خاص شکل گرفته و زندگی را در تمامی وجوهش سرکوب و تحقیر کرده است. به نظر می‌رسد تنها راه ممکن برای

رهایی از این وضعیت زندگی سوز، دفاع از آموزش انتقادی و ترویج و نهادینه کردن آن در جامعه است. چون با آموزش است که می‌توان اثرات گرانبار ایده‌های زندگی سوز را به چالش کشید و از میزان زیان‌باری آن کاست. به همین دلیل، در این مقاله تلاش شده است الگوی جدید آموزش با رویکرد انتقادی بر اساس اندیشه‌های فلسفی ژیل دلوز مورد جست‌وجو قرار گیرد.

بنیان‌های آموزش ریزومریختی از منظر ژیل دلوز

ژیل دلوز، بنا به اظهارات خودش، یک متافیزیسیست است تا اینکه فیلسوف آموزش یا تعلیم و تربیت. با وجود این، ایده‌های فلسفی او، به شکل غیرمستقیم ولی گسترده، مسئله آموزش را تحت تأثیر قرار داده و دیدگاه‌های سنتی در این خصوص را با چالش جدی مواجه ساخته است. رد تصاویر جزمی اندیشه، اندیشه ریزوماتیک، درون‌ماندگاری، شدن یا صیوریت، رد الگوی بازنمایانه اندیشه، تفاوت بنیادین هستی، فولدینگ و تاگشایی، میل اسکیزوئیدی، رد دوآلیته و سوژیکتیویسم، اقلیت‌شدن، قلمروزدایی، بازقلمروگذاری و تکوین شرایط واقعی تجربه بخشی از مفاهیم و ایده‌های دلوز هستند که بازتاب و تأثیرات گسترده در حوزه‌های مختلف علوم و فنون داشته‌اند. ما در اینجا مهم‌ترین مفاهیم دلوزی را که می‌تواند در فلسفه آموزش کاربرد داشته باشد و زمینه تأسیس الگوی جدید آموزش را تدارک ببیند، بررسی می‌کنیم.

۱- رد تصاویر جزمی اندیشه

برای ورود به جهان دلوز، بهترین نقطه شروع تبیین و تحلیل «تصویر اندیشه» در تفکر اوست. منظور دلوز از تصویر اندیشه برداشتی است که یک نظام فلسفی از چپستی اندیشه و فرایند شکل‌گیری و پدید آمدن آن ارائه می‌کند. به عبارت دیگر، تصویر اندیشه در نظر دلوز چیزی نیست جز پاسخ به همان پرسش‌های دیگری: چه باشد آنچه خوانندش تفکر؟ بنابراین، هر بار که پاسخی به پرسش از معنای تفکر داده می‌شود، تصویری از اندیشه تولید و ارائه می‌گردد، تصویری که تمامی سطوح، لایه‌ها و زوایای پنهان پیشافلسفی اندیشه و فرایند شکل‌یابی آن بر پایه مفروضات و پیش‌انگاشته‌های مضمَر را بازگو می‌کند (پیتون ۱۳۸۷، ص ۴۷). این تصویرها می‌توانند به تعداد نظام‌های پرشمار فلسفی، از عهد یونان تا دوره معاصر، متعدد و متکثر باشند، چه اینکه هر نظام فلسفی از زهدان پیش‌پنداشت‌ها، مفروضات پیشافلسفی و برداشت خاصی از اندیشه و افق ویژه‌ای از نگریستن به هستی، تولد می‌یابد، رشد می‌کند و به پیش می‌رود.

اما دلوز تمام تصاویر اندیشه را از ابتدای سنت متافیزیکی غرب تا حال حاضر، بر مبنای عناصر و مؤلفه‌های مشترک قابل ردگیری در آن‌ها، به دو سنخ کلی دسته‌بندی می‌کند: (۱) تصویر جزمی اندیشه؛ (۲) تصویر انتقادی اندیشه. دلوز معتقد است سیطره تصاویر جزمی اندیشه بر اذهان موجب شده است که محدودیت‌های زیادی بر اندیشه تحمیل شود. تحمیل این محدودیت‌ها به نوبه خود موجب ایستایی و عدم تحرک اندیشه و در نتیجه ناتوانی آن در تولید و خلق مفاهیم پیش‌رونده گردیده است. لذا برای راه انداختن دوباره ماشین اندیشه و تفکر و خلق و ابداع تصویر جدیدی از اندیشه، بایستی ابتدا به تخریب و ویران‌سازی تصویر جزمی اندیشه از طریق نقد رادیکال آن دست زد. به همین دلیل او، در سرتاسر آثارش، از نیچه و فلسفه گرفته تا آخرین اثرش، یعنی فلسفه چیست؟، تصویر جزمی اندیشه را شدیداً مورد نقادی قرار می‌دهد.

اما این تصویر جزمی اندیشه چیست که از نگاه دلوز تا این حد موجب رکود اندیشه و حتی امتناع آن شده است؟ شاید بهتر باشد پاسخ این پرسش را مستقیماً از زبان خود دلوز بشنویم. او نخستین بار، در کتاب نیچه و فلسفه، در این باب سخن می‌گوید: تصویر جزمی اندیشه در سه تز اساسی آشکار می‌شود: (۱) به ما می‌گویند که متفکر بماهو متفکر دوستدار و خواهان حقیقت است (حقیقت‌جویی متفکر). می‌گویند تفکر بماهو تفکر حقیقت را در تصرف دارد؛ لاقلاً از حیث صوری در بردارنده حقیقت است (فطری بودن ایده، پیشینی بودن مفهوم). می‌گویند تفکر کاربرد طبیعی یک قوه است. برای اندیشیدن با حقیقت فقط کافی است حقیقتاً بیندیشیم (طبیعت درستکار اندیشه، تقسیم مساویانه عقل سلیم بین همگان). (۲) همچنین به ما می‌گویند که از حقیقت منحرف شده‌ایم منتها به دست نیروهای بیگانه با آن (بدن، شورها، کشش‌های حسانی). از آنجا که ما موجوداتی صرفاً اندیشمند نیستیم، دچار اشتباه می‌شویم، باطل را با حقیقت اشتباه می‌گیریم. (۳) سرانجام، به ما می‌گویند که برای درست اندیشیدن، داشتن یک روش کافی است. روش یک صنعت است، اما صنعتی که با استفاده از آن به طبیعت تفکر نزدیک می‌شویم، صنعتی که با استفاده از آن از طبیعت تفکر پیروی می‌کنیم و اثر نیروهای بیگانه را که سرگردان‌کننده ما و ضایع‌کننده تفکر است خنثی می‌کنیم. با استفاده از روش، اشتباه را دفع می‌کنیم. با کاربرد روش، زمان و مکان اهمیت خود را از دست می‌دهند: روش ما را وارد قلمرو آنچه در همه زمان‌ها و مکان‌ها معتبر است می‌کند. (دلوز ۱۳۹۴، ص ۱۸۴)

دومین جایی که دلوز از تصویر جزمی اندیشه سخن به میان می‌آورد، کتاب *مارسل پروست و نشانه‌ها* است. او می‌گوید:

فیلسوف پیشاپیش به‌طور ارادی فرض می‌گیرد که روح بماهو روح و متفکر به‌عنوان متفکر، دوستدارِ حق و حقیقت بوده و خواستار آن است. او به‌طور طبیعی در جست‌وجوی حق و حقیقت است. وی بر اساس همین پیش‌فرض، ارادهٔ اندیشیدن را از قبل برای خود قائل می‌شود و تمام جست‌وجوی خود را بر اساس تصمیمی از پیش اندیشیده‌شده بنا می‌نهد و روش فلسفه نیز از همین تصمیم نشئت می‌گیرد: در چنین شرایطی از برخی جهات جست‌وجوی حقیقت بسیار طبیعی و آسان خواهد بود. زیرا کافی است تا تصمیمی از پیش گرفته شود و روشی کارآمد برای ممانعت از تأثیرات بیرونی وجود داشته باشد تا اجازه ندهد آن‌ها تفکر را از مسیر اصلی خود منحرف ساخته و باطل را به‌جای حق القا نماید. (دلوز ۱۳۸۹، ص ۱۳۸)

اما دلوز، در *تفاوت و تکرار*، مفصل‌تر به بیان کمّ و کیف تصویر جزمی اندیشه می‌پردازد. وی در آنجا مؤلفه‌هایی را برای اندیشه جزمی معرفی می‌کند که اختصاص به فلسفهٔ خاصی ندارد. این مؤلفه‌ها تا حد زیادی می‌تواند بسیاری از نظام‌های فلسفی را شامل شود. او این مؤلفه‌ها را به‌عنوان پیش‌فرض‌های کلی اما غیرمصرّح اندیشه نام‌گذاری می‌کند که در امتداد تاریخ فلسفه، نظام‌های فلسفی را به پیش رانده است.

پیش‌فرض‌ها در فلسفه، گزاره‌هایی نیست که فیلسوف از ما بخواهد در مورد آن با او موافق باشیم، بلکه مضامین گزاره‌هایی هستند که مضمّن باقی می‌مانند و به طریقی پیش‌فلسفی فهمیده می‌شوند... تا وقتی اندیشه اسیر تصویری است که پیشاپیش همه چیز را مقرر می‌کند، این پرسش که «آیا فلسفه با ابژه شروع می‌شود یا سوژه؟ با وجود آغاز می‌شود یا موجود؟» اهمیت چندانی ندارد. (دلوز ۱۹۸۴، ص ۱۳۰)

به‌زعم دلوز، تمامی نظام‌های فلسفی، از افلاطون گرفته تا دکارت، کانت و هگل، اشکال گوناگونی از این مؤلفه‌ها را در خود منظوی دارند. این مؤلفه‌ها یا به‌تعبیر بهتر، مفروضات پیشینی، روی هم‌رفته یک تصویر کلی از اندیشه جزمی را بر ساخته‌اند. اندیشه جزمی، طبق نظر دلوز، به‌لحاظ سنخ‌شناسی، تفکری محافظه‌کار، مصلحت‌جو و سازش‌پذیر است که حقیقت را به امر کلی، انتزاعی و بیگانه با زندگی تبدیل می‌کند، به نیروهایی واقعی‌ای که اندیشه را می‌سازند مجال نمی‌دهد، میان اندیشه و نیروهای

ملزوم آن نسبتی برقرار نمی‌تواند. به این ترتیب، حقیقت با آنچه از استلزامات حقیقت است، بی‌نسبت می‌ماند.

عجیب‌ترین نکته در تصویر اندیشه شیوه‌ای است که امر حقیقی به‌منزله یک کلی انتزاعی درک می‌شود. به نیروهای واقعی‌ای که اندیشه را می‌سازند هیچ اشاره‌ای نمی‌کنند، میان اندیشه و نیروهای واقعی‌ای که اندیشه در مقام اندیشه مستلزم آن‌هاست هیچ نسبتی برقرار نمی‌کند. هیچ‌گاه میان امر حقیقی و آنچه امر حقیقی مستلزم آن است، نسبتی برقرار نمی‌کنند. (دلوز ۱۳۹۴، ص ۱۸۴) به‌باور دلوز، نیروهای اندیشه در تصویر جزمی‌اش هرگز بر چیزی بیرون از اندیشه چیره نمی‌شود و هیچ امری خارج از تفکر را نمی‌تواند، تصاحب کند. هیچ امر پنهانی را نیز نمی‌تواند آشکار کند این همه صرفاً بدان جهت است که اندیشه زیر استیلای نیروهای واکنشگر است (دلوز ۱۳۹۴، ص ۱۸۶).

۲- اندیشه ریزوماتیک

تصویر جدید اندیشه، از نظر دلوز، به آن سنخ از اندیشه اطلاق می‌شود که ریزوماتیک یا ریزوم ریخت (Rhizomatic) باشد. اما اندیشه ریزوماتیک چگونه اندیشه‌ای است که می‌تواند الگویی تازه برای تصویر اندیشه ابداع نماید؟ اندیشه ریزوماتیک یک اصطلاح منحصرأ دلوزی است که در سنت‌های متافیزیکی گذشته هیچ سابقه‌ای برای آن نمی‌توان پیدا کرد. دلوز این اصطلاح را از زیست‌شناسی وام گرفته است. در زیست‌شناسی، ریزوم به گیاهی گفته می‌شود که الگوی رشد و نمو آن برخلاف الگوی رشد درخت، جانبی و در سطح است. ریزوم عمدتاً در زیرزمین و گاهی نیز در سطح به‌شکل کاملاً افقی و نه عمودی رشد می‌کند. ساقه‌اش در خاک قرار گرفته و به هر سوی سر می‌دواند. با قطع شدن یا فاسد شدن بخشی از ساقه‌اش، نه از بین می‌رود و نه می‌خشکد، بلکه جوانه‌های تازه ایجاد می‌کند و در جهت‌های مختلف به رشد و گسترش ادامه می‌دهد. هر نقطه ریزوم می‌تواند به نقطه دیگر پیوند بخورد و مسیرهای تازه برای گسترش ایجاد کند. جلبک‌های دریایی، گیاهان خوراکی‌ای مثل سیب‌زمینی، زنجفیل، مارچوبه و بسیاری دیگر از گیاهان و علف‌های دیگر از نوع گیاهان ریزومی‌اند (ساتن و جونز ۱۳۹۵، ص ۲۳). اما دلوز این اصطلاح زیستی را وارد فلسفه نموده و آن را تبدیل به یک ترم مفهومی و الگوی اندیشه می‌کند: اندیشه ریزوماتیک. اندیشه ریزوماتیک، به‌زعم دلوز، اندیشه‌ای است که با تخطی و عبور از الگوی درختی و سلسه‌مراتبی تفکر

(که از زمان افلاطون و ارسطو تاکنون بر فضای فکری جهان غرب مسلط بوده است)، گونه دیگری از اندیشه را بنیان می‌گذارد: اندیشه افقی، متکثر، ذاتاً سیال و پویا. به‌زعم دلوز، الگوی درختی اندیشه که بر پایه روابط علی و پایگانی طولی استوار می‌باشد، حامل منطق ثنویت و رژیم دوتایی‌ها است: معقول و محسوس، علت و معلول، واحد و کثیر، من و دیگری، ما و آن‌ها، زن و مرد، غرب و شرق و غیره. اما الگوی ریزوماتیک یا تصویر جدید اندیشه منطق کثرت است. هر جزء از ریزوم می‌تواند و می‌باید به جزء دیگری متصل شود. الگوی درختی الگوی سلسله‌مراتبی است که به‌نوبه خود منجر به نوعی اندیشه سلسله‌مراتبی، رجحان نقاط بر خطوط، حفظ نظم نسبت‌ها بین اجزا، بذر، ریشه، تنه، برگ‌ها و... می‌شود. اما ریزوم هرگز نمی‌تواند بدل به الگوی سلسله‌مراتبی شود، زیرا ریزوم با کثرت، تولید، تولید تفاوت و اتصالات اجزای ناهمگون سروکار دارد. ریزوم همواره در میانه راه است، چون نه آغازی دارد و نه پایانی. هر نقطه ریزومی همان اندازه که می‌تواند پایان‌بخش یک اتصال قرار گیرد، آغازگر یک اتصال جدید نیز می‌تواند قلمداد شود. از این رو، امر ریزوماتیک نامتناهی و بی‌حد و حصر است.

نقب‌ها، اینترنت، جنبش‌های سیاسی و اعتراضات زیرزمینی می‌توانند توصیفی انضمامی از ریزوم به‌مثابه شبکه‌های درهم‌تنیده به ما ارائه کنند، چنان‌که برعکس از ریزوم نیز می‌توان برای راه انداختن این جنبش‌ها بهره‌گرفت، به‌ویژه اگر قدرت حمایتی شبکه اینترنت، به‌عنوان پدیده‌ای تماماً ریزوم‌ریخت، نیز بدان افزوده شود. بنابراین، تفکر ریزوماتیک به‌دلیل ساخت شبکه‌ای، پیش‌رونده، منعطف و غیرقابل‌کنترلی که دارد می‌تواند در حوزه‌های گوناگونی به کار گرفته شود که از آن جمله است حوزه آموزش.

۳- درون‌ماندگاری

یکی از ویژگی‌های تصویر جدیدی که دلوز از اندیشه ارائه می‌کند، ویژگی درون‌ماندگاری (Immanence) است. او تفکر واقعی را به‌مثابه صفحه‌ای درون‌ماندگار معرفی می‌کند. تصویر اندیشه به‌مثابه یک صفحه درون‌ماندگار عبارت است از نظامی از هم‌پسته‌ها، دینامیک‌ها و جهت‌گیری‌ها. نظامی که هم‌زمان هم معنای اندیشه و هم کاربستن و هم جهت‌گیری اندیشه را همپوشانی می‌کند (دلوز و گتاری ۱۳۹۴، ص ۵۵). همان‌گونه که پیش‌تر گفتیم، تصویر اندیشه عبارت است از مفروضات پیش‌فلسفی اندیشه، مفروضاتی که هر اندیشه‌ای برای شروع کردن کار تفکر، همیشه به آن‌ها نیاز دارند. در تصویر جدید اندیشه یا اندیشه به‌عنوان صفحه درون‌ماندگار نیز با چیزی تحت‌عنوان مفروض

پیشافلسفی مواجهیم، منتها مفروضی از سنخ دیگر، مفروضی که مانع از جزمی شدن اندیشه می‌شود: مفروض درون‌ماندگاری. اما این درون‌ماندگاری چگونه چیزی است که می‌تواند تصویری جدید از اندیشه قلمداد شود؟ در ساده‌ترین بیان، درون‌ماندگاری به الگویی از اندیشه گفته می‌شود که هرگونه نظم سلسله‌مراتبی را در تعیین حدود اشیا و بیان هویتشان طرد و نفی می‌کند. هیچ امری را وابسته امور کلی و انتزاعی نمی‌کند و در مورد هیچ پدیداری از بیرون آن داوری و قضاوت نمی‌کند، بلکه همه چیز را بر مبنای نیروها و نسبت‌های خود آن چیز در شبکه‌ای از روابط متقابل تبیین و تفسیر می‌کند. همه چیز را بر اساس نحوه وجودی‌اش مورد بررسی قرار می‌دهد. بدین جهت، تمام الگوهای هستی‌شناسانه‌ای که اشیا و پدیدارها را از بیرون آن‌ها تبیین می‌کنند، کنار می‌رود و فقط به نیروهای نهفته و بالفعل خودشان بسنده می‌شود.

دلوز مفهوم درون‌ماندگاری را از فلسفه اسپینوزا اقتباس کرده و آن را با بازتولید مجددش تبدیل به جوهر اندیشه خود می‌کند. او در نظام فلسفی اسپینوزا سه مسئله به هم مرتبط را شناسایی می‌کند که از دل آن‌ها ایده درون‌ماندگاری تولید می‌شود: بیان (تجلی وجود)، علیت هستی و اشتراک معنوی وجود.

اثر ایده درون‌ماندگاری در امر آموزش این است که فراگیر و آموزش‌پذیر، بر مبنای استعدادها و قابلیت‌های درونی خود که برحسب حالات خاص وجودی‌اش شکل گرفته و تاریخ‌مندی خاصی خودش را دارد، آموزش ببیند، نه آنکه بر اساس اهداف و غایات فراداده و ازپیش‌معین‌شده تلقین و تحمیل شود و بدل به چیزی گردد که اقتضای وجود و تاریخ‌مندی‌اش نیست. از این منظر، آموزش همواره قائم به خود و به شرایط تکوین واقعی خودش است، نه وابسته به انتزاعیات بیرون از شرایط واقعی‌اش. لذا در این‌گونه آموزش، ما با گونه‌ای آموزش دمکراتیک و متعلم‌محور مواجهیم که اساس آموزش را بر نهفتگی‌های وجودی‌اش می‌گذارد.

۴- تفاوت درونی و نظریه کثرت

تفاوت (Difference) یکی دیگر از مفاهیم اصلی در تفکر دلوز است. او این مفهوم را در نتیجه خوانشی که از فلسفه هانری برگسون داشت، به دست آورد. این مفهوم در ادامه در رأس هرم گفتمان فلسفه‌های پسا‌ساختارگرا قرار گرفت. از نظر دلوز، مفهوم تفاوت نه مفهومی ماهوی، بلکه مفهومی مطلقاً وجودی است (هارت ۱۳۹۲، ص ۲۸). تفاوت همان چیزی است که پویایی و سیالیت واقعی هستی را بیان می‌کند، سیالیتی

که ریشه در زمان دارد و هستی را زمانمند می‌کند. بنابراین تفاوتی که دلوز در خوانشش از فلسفه برگسون به دست می‌دهد، به بُعد زمانی هستی اشاره دارد نه به بُعد مکانی. ما چگونه می‌توانیم چنین تفاوتی را که یکسره درونی و متکی به خود است، تصور کنیم؟ دلوز در آثار برگسون دو سنخ از تفاوت را شناسایی می‌کند: یکی تفاوت مقدم بر این‌همانی و دوم تفاوت متفرع بر این‌همانی؛ اولی را تفاوت نوعی، اشتدادی و کیفی می‌نامد و دومی را تفاوت در درجه، امتدادی و کمی.

امر مطلق تفاوت است. اما تفاوت دو منظر دارد: تفاوت‌های درجه و تفاوت‌های ماهوی. بنابراین می‌توان مشاهده کرد که وقتی تفاوت‌های ماهوی ساده بین چیزها را می‌فهمیم، وقتی خود علم ما را به مشاهده جهان از همین دریچه دعوت می‌کند، دیگر بار درون نوعی امر مطلق هستیم. (دلوز ۱۳۹۳، ص ۵۵)

بنابراین، تفاوت برگسونی نباید همچون تفاوت بین دو چیز فهمیده شود؛ یعنی این‌گونه نیست که در ابتدا چیزی باشد و سپس آن چیز از دیگر چیزها متفاوت شود، بلکه تفاوت در اینجا اصل اولی است، به این معنا که چیزی ورای تفاوت وجود ندارد. هرچه هست تفاوت است.

دلوز، در کتاب تفاوت و تکرار صورت‌هایی چهارگانه برای تفاوت در تاریخ فلسفه شناسایی و معرفی می‌کند که باعث شده‌اند تفاوت‌های اشتدادی و کیفی هیچ‌گاه مورد توجه قرار نگیرند. او طبق تحلیلی که از چیش درخت فورفورئوس به دست می‌دهد، این چهار صورت را تبیین می‌کند. از بالا تا پایین این درخت، تفاوت به چهار سبک خودش را نشان می‌دهد، اما هر بار ذیل یک این‌همانی قرار می‌گیرد. نخست در قالب فصل؛ فصل تفاوتی است که با تقسیم جنس، نوع را می‌سازد. اما این تفاوت و کثرت حاصل‌آمده از آن تابع وحدت و این‌همانی جنس است. تفاوت در اینجا در واقع چیزی جز محمولی در تعریف مفهوم نیست. تفاوت به‌مثابه محمول به تضاد تقلیل پیدا می‌کند؛ مثلاً تضاد دو فصل جسمانی و غیرجسمانی که هر دو به جنس جوهر افزوده می‌شوند. تفاوت افراد یک نوع نیز مسوق به وحدت و این‌همانی نوعی و تابع شباهت محسوس افراد است. در بالاترین نقطه درخت با تفاوت اجناس عالی‌روبرو می‌شویم: تفاوت میان جوهر و نه مقوله عرضی. بر فراز مقولات مفهوم وجود قرار دارد. اما وجود جنس نیست؛ یعنی رابطه مفهوم وجود با مقولات ده‌گانه را نمی‌توان از سنخ رابطه جنس و انواعی که ذیل آن قرار دارد، به حساب آورد. چون جنس مفهومی است که با افزوده‌شدن

فصل‌های متنوع، به انواع مختلف تبدیل می‌شوند. اگر وجود را جنس بگیریم، باید با افزوده شدن فصل‌های گوناگون به مقولات دهگانه برسیم، فصل‌هایی که به وجود ضمیمه می‌شوند تا مقولات حاصل آیند. حال در پاسخ به این پرسش که آیا این فصل‌ها موجودند یا نه، چه می‌توان گفت؟ اگر بگوییم موجود نیستند، به این مشکل برمی‌خوریم که چگونه از ضمیمه شدن معدوم به موجود، یک مقوله حاصل می‌شود؟ و اگر بگوییم موجودند، از آنجا که از آغاز فرض بر این بوده است که وجود جنس است و وجود، برای هر فصل، جنس خواهد بود، به‌ازای این جنس دوباره به فصل دیگری نیاز است که فصل فصل خواهد بود. برای فصل فصل نیز همین مشکل وجود خواهد داشت. بدین ترتیب، در دام یک تسلسل لاینقطع می‌افتیم و هیچ‌گاه به مقولات نمی‌رسیم. بنابراین از آنجا که وجود جنس‌الاجناس نیست، تفاوت میان مقولات یا اجناس عالی از سنخ تفاوت میان انواع یک جنس نیست. هر مفهوم جنسی بر انواع ذیل خود به معنای واحد حمل می‌شود. انسان به همان معنا حیوان است که اسب؛ جماد و نبات و حیوان نیز به یک معنا جوهر جسمانی‌اند. اگر وجود جنس نباشد، نمی‌تواند بر مقولات به معنای واحد حمل شود، مگر اینکه هیچ تمایزی میان موجودات باقی نماند؛ یعنی اگر مشترک معنوی باشد بساط همه تمایزات درخت فورفوروس برچیده می‌شود. حال پرسش این است که اگر وجود نه جنس مقولات است و نه به معنای واحد بر همه مقولات حمل می‌شود، پس چه نسبت و رابطه‌ای می‌تواند با مقولات داشته باشد؟ آنالوژی یا تشابه پاسخ ارسطویی است که تا توماس آکویناس و از آنجا تا هوسرل تداوم پیدا می‌کند. بنابراین مقولات دهگانه ارسطویی معانی دهگانه وجودند، اما این معانی از طریق آنالوژی نسبت یا تناسب به یک قدر مشترک واحد برمی‌گردد: نسبت هر مقوله با وجود قابل‌قیاس با نسبت سایر مقولات با وجود است یا یکی از مقولات (جوهر) نسبتی ویژه با وجود دارد و به معنایی مقدم و اولاً و بالذات است و بقیه مقولات به واسطه نسبتی که با این مقوله دارند، ثانیاً و بالعرض هستند. در هر صورت، تفاوت تابع مفهوم دیگری است و خودبه‌خود بروز و ظهوری ندارد (دلوز ۲۰۰۹، ص ۹۶-۹۷).

۵- شدن و صیوررت مداوم

شدن یا صیوررت (Becoming) یکی دیگر از مفاهیم اصلی دلوز است. میزان اهمیت آن در نظام فکری دلوز تا بدان‌جا است که برخی حتی قائل شده‌اند فلسفه او فلسفه صیوررت است. دلوز معتقد است جهان شبکه‌ای بی‌انتهای از شدن‌های مداوم و بی‌پایان

است: شدیدشدن، زن شدن، حیوان شدن، محسوس شدن و... . شدن دلوزی رسیدن به حالت جدیدی از بودن از قبیل تفکرات، احساسات و ادراکات جدید است. برای او، در شدن، نه آینده است و نه گذشته و نه حتی حال. شدن روبه پیشرفت است نه روبه پسرفت. به نظر دلوز، شدن‌ها پویا و سیال‌اند، چون مدام هویت و ماهیت خود را به‌عنوان امری ذاتاً متکثر تغییر می‌دهند (دلوز و گتاری ۱۹۸۷، ص ۸).

الگوی ریزوم ریختی آموزش در نظر دلوز

بر اساس بنیان‌های فلسفی دلوز که بدان اشاره کردیم، الگوی آموزشی متناسب با این مبانی را می‌توان با محوریت ایده ریزوماتیک و تفکر افقی مطرح کرد. الگوی ریزوماتیک متشکل از مؤلفه‌ها و عناصر به هم پیوسته و درهم‌تنیده‌ای است که هرکدام بخشی از این پازل را تکمیل می‌کند. این مؤلفه‌ها عبارت‌اند از: دگرشوندگی مداوم، ارتباط افقی و نفی تفکر عمودی، تمرکزذایی و توجه به تفاوت‌ها و خرده‌فرهنگ‌ها.

۱- دگرشوندگی مداوم

اساس آموزش در نظر دلوز مبتنی است بر دگرشوندگی و تغییر بنیادی. بنابراین ایده اصلی شدن دلوز، وقتی در بستر آموزش تطبیق می‌شود، تخریب و نقد ساختارهای سنتی را در پی دارد. چون شدن در تصور دلوز اصولاً به معنای متفاوت شدن است و متفاوت شدن نیز به معنای با خود متفاوت شدن. کاریست مفهوم شدن در آموزش تمامی ابعاد آموزش را معنایی تازه می‌بخشد. شدن دلوزی دانش‌آموز را عنصری تلقی می‌کند که دائم در فکر بازسازی خویش است و دائم به بینش‌ها و ادراکات جدیدی دست می‌یابد و معناها و نقشه‌های جدیدی برای خود خلق می‌کند. شدن دلوزی یک حرکت ریزوماتیک است که همیشه خودش را از طریق اتصالات جدید نوسازی می‌کند. ریزوم یک نظام غیرمتمرکز از روابط غیرقطعی است که مدام در حال دگردیسی می‌باشد و به جای حرکت در مسیر واحد و مشخص، بدون وقفه در جهات مختلف خودش را گسترش می‌دهد.

شدن دلوزی این قابلیت را دارد که با کاریست در آموزش، روی برنامه‌های درسی مکاتب نیز تأثیر بگذارد. طبق الگوی دلوزی، برنامه درسی باید همواره در حال شدن باشد. یکی از چالش‌های برنامه‌های درسی خلاقیت‌آمیز و نوآورانه نبودن آن است. برنامه درسی باید در ارتباط با شدن تولید شود که به آن برنامه درسی در حال شدن می‌گویند. این رویکرد از برنامه درسی نه برنامه درسی دانش‌آموزمحور است و نه برنامه درسی معلم‌محور. برنامه درسی در حال شدن برنامه درسی ریزوم‌محور یا غیرمحموری

است، برنامه‌دستی که هیچ مرکزی ندارد. این نوع یادگیری، یادگیری و ادراک را از لحاظ ایجاد فضاهای ریزوماتیکی بحث می‌کند (روی ۲۰۰۳، ص ۱۱۵). در ضمن، از آنجا که بس‌گانگی‌های دلوز مداوم در حال شدن هستند و به‌سوی متفاوت شدن به پیش می‌روند و شکل ثابت و نهائی به خود نمی‌گیرند، از لحاظ تربیتی این امکان به ما داده می‌شود که از مفهوم معلم به‌عنوان یک موجود قطعی و ثابت و نهایی دست بکشیم و تأثرات و ایده‌ها و عادات را یک امر در جریان مداوم تلقی کنیم.

۲- خرده‌فرهنگ‌ها و آموزش تفاوت‌محور

یکی از چالش‌های نظام آموزشی در جهان کنونی عدم توجه به تفاوت‌ها است. به‌نظر دلوز، ماشین‌ها و قدرت، در جهان کنونی، ذهن افراد (در جوامع ارتباطی و شبکه‌های ارتباطی) و مجموعه‌ها و پیکرها (در نظام‌های رفاه، فعالیت‌های کنترل‌شده) را به‌سمت‌وسوی بیگانه‌شدن از زندگی و فاصله‌گرفتن از امید و عدم اشتیاق نسبت به خلاقیت سوق می‌دهند، چیزی که دلوز از آن تحت‌عنوان جوامع کنترلی یاد می‌کند. وحدت تحمیلی از بیرون به‌جای تفاوت درونی ارزشمند تلقی می‌شود. خانواده، قدرت، اجتماع، مکتب، دانشگاه و رسانه‌ها مدام به کنترل امیال انسان می‌پردازند و آن را رمزگذاری می‌کنند و با این کنترل و رمزگذاری، وانگهی «خود» را به‌عنوان امری مقدر و یکپارچه و قابل کنترل عقلانی ویران می‌کنند (کهون ۱۳۸۱، ص ۴۲۰). به‌نظر دلوز، اینجا میل اسکیزوئیدی است که باید در مقابل این فرایند کنترلی و سرکوب امیال و تفاوت‌های درونی افراد فعال شود. به‌زعم دلوز، این میل عامل پیشرفت و شدن است و باید به دیدۀ مثبت به آن نگریسته شود. این میل هنجارشکن و انقلابی است. اما از لحظه‌ای که فرد به دنیا می‌آید، این هنجارها و قواعد به سرکوب امیال انسانی او می‌پردازند و به آن جهت‌دهی می‌کنند و این کار از طریق جامعه سرکوبگر و نهادهای آن و فرمانروایان آن صورت می‌گیرد (دلوز ۱۹۹۷، ص ۲۹۲). به‌نظر دلوز، میل اسکیزوئیدی درچه‌ای بهتر به روی طبیعت انسانی می‌گشاید، ساختارها و تصورات تحمیل‌شده و القائی را درهم می‌شکند و در برابر نهادهای کنترلی دست به مقاومت می‌زند (دلوز ۱۹۹۷، ص ۹۱-۹۸). از نظر دلوز، فضای تعلیم و تربیت باید دمکراتیک باشد و فضای دمکراتیک فضائی است که در آن تفاوت‌ها و ناهمسانی‌ها مقدم بر همسانی و شباهت‌هاست و به تفاوت‌های دانش‌آموزان به دیدۀ یک امر مثبت نگریسته می‌شود. اگر بخواهیم دمکراسی در تعلیم و تربیت حاکم باشد، باید به دانش‌آموزان امکان

بدهیم تا در امر تصمیم‌گیری و مشارکت سهیم شوند. افرادی مثل دیویی و جین آدامز نزدیک به یک قرن پیش بحث کرده‌اند که بین تعلیم و تربیت دانش‌آموزان برای آینده‌شان به‌عنوان شهروند و بین دموکراسی در مکاتبی که عمیقاً نهادهایی غیردموکراتیک هستند، تناقض وجود دارد. با تمام تلاش‌ها مثل جنبش پیشرفت‌گرایی که می‌خواست مکاتب را دانش‌آموزمحور و دموکراتیک‌تر کند، مدارس همچنان در ساختارهای سلسله‌مراتبی و غیردموکراتیک گرفتارند. این مدارس نه‌تنها برای دانش‌آموزان غیردموکراتیک هستند، بلکه برای معلمان نیز همین‌گونه است. اکثر تصمیمات تربیتی به‌شکل از بالا به پایین انجام می‌گیرد و وظیفه معلم نیز این است که پیام‌های سلسله‌مراتب بالا را به دانش‌آموزان منتقل کند. تلاش اکثر مکاتب بر این است که نقش دانش‌آموزان را در تصمیم‌گیری‌های مکتب کم‌رنگ کند تا درباره محتوای برنامه درسی نظر ندهند. خارج از اختیار دانش‌آموزان، برای آن‌ها برنامه زمانی تدوین و ساختار بندی می‌شود. دانش‌آموزان گروه‌بندی می‌شوند و در این شرایط بزرگ‌سالان نیز در ستمگری منظم نسبت به جوانان و دانش‌آموزان همدست می‌شوند (کوهلی ۲۰۰۰، ص ۴۷).

دلوز وقتی می‌گوید ما از کسی که به ما می‌گوید «همان‌طور 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 علایق و نیازهای او باشد و تمایل به یادگیری آن موضوع نیز در او ایجاد شده باشد. در آن صورت است که شدن در او اتفاق می‌افتد (سمتسکی ۲۰۰۷، ص ۲۱).

به‌نظر آیس میلر، در فضای تربیتی که بزرگ‌سالان برای کودکان و دانش‌آموزان تصمیم‌گیری می‌کنند صدای کودکان و متعلمین به حاشیه رانده شده و فضایی ضدتربیتی تأسیس می‌شود. به‌نظر او، دانش‌آموزان در آینده آن‌گونه رفتار می‌کنند که الآن یاد می‌گیرند. هنگامی که برای متعلمین سخنرانی می‌کنیم، یاد می‌گیرند در آینده سخنرانی کنند، هنگامی که آن‌ها را تمسخر می‌کنیم، یاد می‌گیرند در آینده تمسخر کنند... و هنگامی که آن‌ها را ناپود می‌کنیم، یاد می‌گیرند در آینده ناپود کنند. اما سؤال اینجاست که چه کسی ناپود می‌شود: خودمان، آن‌ها یا هر دومان؟ (کوهلی ۲۰۰۰، ص ۳۳).

امیدواری برای رفع این فضای ضدتربیتی امکان‌پذیر نخواهد شد مگر اینکه جامعه و نهادهای تربیتی و کانون‌های قدرت متعهد شوند که به تفاوت‌های درونی متعلمین توجه کنند و به آن‌ها فرصت بدهند که با صدای خودشان سخن بگویند. در اینجاست

که فضای هموار دلوزی به یاری مان خواهد آمد. جامعه و نهادهای آن و قدرت بزرگسالان باید به ایجاد چنین فضایی کمک کنند. باید فضایی ایجاد کنند که متعلمین و فراگیران بتوانند به روش و زبان خودشان سخن بگویند. ژیل دلوز ادعا می‌کند که اگر ما فقط صدای متعلمینمان را در کودکانها بشنویم و به سؤالاتی که آن‌ها می‌پرسند با دقت تأمل و رسیدگی کنیم، متوجه خواهیم شد که کل نظام تربیتی، قبل از اینکه چشمان ما آن را ببیند، منفجر و نابود شده است و این امر در مکاتب شهری که سیاست‌ها و اعمال نژادی و طبقاتی در آن‌ها پرشمارتر است بیشتر به دید می‌آید (مارشال ۱۹۸۹، ص ۱۵).

فضای هموار و دمکراتیک دلوزی فضایی است که تفاوت‌ها در آن به صورت عام دیده شده است. در این فضا علاوه بر توجه به امیال و تفاوت‌های فردی، به فرهنگ‌های دیگر نیز توجه می‌شود و به اقلیت‌ها و خرده‌فرهنگ‌ها به مثابه یک فرصت نگریسته می‌شود. تکثرگرایی فرهنگی یک رویکرد سیاسی برای مدیریت جوامع چندقومی است و بر احترام متقابل و تحمل تنوع فرهنگی در درون مرزهای یک کشور تأکید دارد. تکثرگرایی فرهنگی تلاش می‌کند که بر جنبه‌های مثبت فرهنگ‌های مختلف متمرکز شود. دلوز با تأکید بر اصل تکثر و چندگانگی به عنوان یکی از اصول مهم الگوی ریزوم ریختی آموزش و نیز با تأکید بر تفاوت، به عنوان اصل دیگر این الگو، بر تکثرگرایی در مکاتب تأکید می‌کند و از هرگونه سیاست همگون‌سازی در مکاتب به شدت انتقاد می‌کند.

طی قرن آینده مربیان و دست‌اندرکاران امر آموزش نخواهند توانست پرسش‌های دشوار و مهم پیش روی نظام آموزشی، همچون تنوع فرهنگی، نژاد، هویت، قدرت، شناخت، اخلاق و اشتغال را فراموش کنند. این پرسش‌ها و مسائل تا حد زیادی معنا و هدف نظام آموزش، معنای تدریس و اینکه چگونه باید آماده زندگی در جهانی شد که هرروز جهان‌شمول‌تر، فن‌سالارتر و گوناگون‌تر از همیشه می‌شود را تعیین خواهند کرد. ذات جهان‌شمول‌گرایی و سرمایه‌داری سامانه‌های اقتصادی را یکپارچه می‌کند، شبکه‌های سراسری ارتباطات و مصرف را بسیج می‌کند و نیروی کار پسا فردی را بیش‌ازپیش به کارگران محوری و پیرامونی تقسیم می‌کند. مطالعات فرهنگی باید این واقعیت را دوباره بشناسد و بشناساند که سیاست و بستر جهانی شدن بستر رقابت و جدال است نه بستر سلطه یک‌جانبه. مطالعات فرهنگی امکاناتی را برای مسئولان امر آموزش فراهم می‌آورد تا بتوانند به بازان‌دیشی ماهیت نظریه و عمل آموزش و نیز بازان‌دیشی معنای تربیت معلمان برای قرن بیست و یکم بپردازند (ژیرو ۲۰۰۲).

یکی از ویژگی‌های اساسی پست‌مدرن نفی کلیت‌گرایی و هویت قائل شدن به تنوع فرهنگی و خرده‌فرهنگ‌ها است. از منظر دلوز، مکاتبی که به تفاوت‌های متعلمین توجهی نمی‌کنند روابط و برنامه‌دستی حاکم بر آن ازپیش تعیین شده است. این در حالی است که تعلیم و تربیتی مطلوب است که در آن، ضمن حفظ هویت ملی، صدای خرده‌فرهنگ‌ها نیز شنیده شود و در متون درسی ردپای گرایش‌های مختلف انعکاس یابد. عدم توجه به خرده‌فرهنگ‌ها تعلیم و تربیت را به سمت سلطه فرهنگ مشخص و حذف دیگر فرهنگ‌ها سوق می‌دهد. در این صورت، کار اصلی تعلیم و تربیت انتقال فرهنگ مسلط و به حاشیه راندن خرده‌فرهنگ‌ها خواهد شد (باقری ۱۳۸۱، ص ۶۰۳).

۳- ارتباط افقی و متقاطع

یکی از مهم‌ترین مسائل آموزش نحوه ارتباط متعلمین با هم، با معلم، با نهاد تعلیمی و با والدین است که از آن تحت‌عنوان سازمان‌دهی آموزش یاد می‌شود. طبق دیدگاه دلوز، دو نوع ارتباط می‌تواند متصور باشد: ارتباط افقی و ارتباط عمودی. چنان‌که در بحث بنیان‌های الگوی ریزوم ریختی آموزش بیان کردم، دلوز با نفی الگوی درختی، ارتباط عمودی در امر آموزش را نیز نفی می‌کند. او برای تبیین ارتباط افقی در نهادهای آموزشی از نظریه ریزوم ریختی بهره می‌گیرد. همان‌گونه که الگوی ریزوماتیک الگوی درختی را از میان برمی‌داشت، حاکمیت ارتباط افقی در نهادهای آموزش نیز تفکر ارتباط عمودی را از میان برمی‌دارد. ارتباط ریزومی ارتباطی غیرخطی و غیرعمودی است. هر نقطه‌ای ریزوم با نقطه‌ای دیگر ارتباط افقی دارد. ایجاد چنین ساختاری در فضاهای آموزشی منجر به تأسیس روابط فوری می‌شود. ارتباط افقی ریزوم نقطه شروع و پایانی ندارد.

ارتباط افقی ریزوم، برای تئوری‌پردازی درباره تمایلات و پتانسیل‌های فضای آموزشی، مفید خواهد بود و به معلمان این امکان را خواهد داد که روابط جدیدی ایجاد کنند. ریزوم به‌عنوان یک ابزار تحلیلی و یک شدن به ما در ایجاد فضای جدید تدریس و یادگیری کمک می‌کند. از طریق خط ارتباط افقی است که فرد می‌تواند از تفکر عادت‌ی و قدیمی خود به توسعه و انکشاف مرزهای دانش از لحاظ رشد عقلانی و اخلاقی برسد (سمتسکی ۲۰۰۷، ص ۲۸).

ارتباط افقی و متقاطع ارتباط نزدیکی با نظریه پیچیدگی دارد. نظریه پیچیدگی تصویری از کلاس درس ارائه می‌کند که از تحمیل اهداف بیرونی اجتناب می‌ورزد.

طبق این نظریه، تعلیم و تربیت بدون ارجاع به هدف‌های بیرونی به پیش می‌رود. هدف در فرایند تجربی خودسازمان‌دهی ضمنی است. نظریه پیچیدگی ممکن است یک منبع ارزشمند برای توسعه و گسترش برنامه درسی در عمل از طریق سازمان‌دهی مجدد تجربیات کلاس باشد. در یک تعریف کلی‌تر، نظریه پیچیدگی یک چارچوب مفهومی است که به منظور تحلیل رفتار سیستم‌هایی که مرکب از تعدادی بیشتری از اجزای متقابل باشد، به کار برده می‌شود. فرهنگ انسانی ممکن است نمونه‌ای از این سیستم پیچیده باشد. تعاملات سیستم یک سیر خطی را طی نمی‌کند. غیرخطی بودن از ویژگی‌های کیفی یک نظام پیچیده است. ارتباط بین اجزای این سیستم ممکن است بیرونی و درونی باشد، هم بین اجزای خود و هم بین سیستم و محیطش. این تعامل‌ها حلقه‌ای است. ویژگی این سیستم‌های پیچیده بازبودن، انعطاف‌پذیری و خودسازمان‌دهی است (سمتسکی ۲۰۰۵، ص ۲۰).

نل نودینگر می‌گوید در کلاس درسی که ارتباط افقی حاکم است، خودسازمان‌دهی نمود بیشتری دارد. در این محیط، یادگیری به معنای دیگرشوندگی است. در چنین محیطی:

- دانش‌آموزان از کاری که می‌کنند، لذت برده و نیازهای درونی آن‌ها ارضا می‌شود.
- دانش‌آموزان محیط خود را خیلی زیبا درست می‌کنند.
- دانش‌آموزان دانش مشارکتی ایجاد می‌کنند.
- به تخصص‌ها و مهارت‌های اولیه دانش‌آموزان بها داده می‌شود.

ارتباط افقی دلوز مدعی ایجاد فضا و فرصت‌های باز در صنف درس است. تحمیل اهداف آموزشی تجویز شده از بیرون در این مدل ارتباطی هیچ موقع مفروض نیست و این آن چیزی است که نودینگر از آن به عنوان یک نظام عالی تعلیم و تربیت یاد می‌کند. عدم وجود اهداف بیرونی موجود در اپویایی‌های خودسازمان‌دهی می‌تواند ساختار قدرت سلسله‌مراتبی را که مخصوص آموزش سنتی است، از بین ببرد. توزیع دانش یک کارکرد قلمروزدایی مشترک است تا یک برنامه درسی مدیریت محور. یادگیری ایجاد مفاهیم و نوعی حرکت فراکدگذاری از یک محیط به محیط دیگر است. یادگیری تشکیل یک نقشه و یک طرح جدید است. کلاس درس مبتنی بر خودسازمان‌دهی شده، بر توسعه تجارب تأکید دارد تا بر ظهور و رشد برنامه درسی سنتی (همان، ص ۲۳).

۴- تفکر افقی

نظریه ریزوم دلوز علاوه بر تبیین ارتباط افقی بیانگر تفکر افقی نیز هست. دلوز توجه

وافری نسبت به بسط و توسعه تفکر افقی در برابر تفکر عمودی به خرج داد. او اهمیت تفکر افقی را با به‌کارگیری استعاره‌های ریزوم و تفکر ریزومی، در مقابل تفکر درختی و فلسفه فولدنیگ، تبیین نمود. تفکر درختی از خصلت خطی، سلسله‌مراتبی، ایستا و از برش‌ها و تقسیم‌بندی‌ها و خط‌مشی‌های بین امور حکایت دارد. تفکر درختی همان فلسفه مبتنی بر «بودن» است حال آنکه تفکر ریزومی فلسفه مبتنی بر «شدن» متکثر، غیرخطی، پویا در جهات مختلف و مرتبط با خطوط دیگر تفکر است، تفکری که در آن، از مرزبندی‌ها و تقسیم‌بندی‌های تفکر درختی خبری نیست (دلوز ۱۹۸۷، ص ۵). تفکر ریزومی می‌تواند فضاها و خطوط تفکر درختی را درهم بشکند و آن را در شبکه‌ای از امور متقابل از نو سازمان دهد. تفکر ریزومی تفکری است که نقطه پایانش آغاز تازه‌ای را در بردارد یا در واقع نمی‌توان برای آن آغاز و پایانی متصور شد.

۵- اصل عدم تمرکز

یکی از مسائل بحث‌برانگیز آموزش مسئله تمرکز یا تمرکززدایی در نهادهای آموزشی است. از منظر دلوز، این مسئله با بحث کنترل، سازمان‌دهی، تصمیم‌گیری و منبع قدرت، ساختار نهاد آموزش و کانال‌های ارتباطی در مدرس مرتبط است. به اعتقاد پسا‌ساختارگرایان شیوه‌ای از تفکر و اندیشه که تاکنون وجود داشته است مدل درختی آن است. درخت یک ساختار واحد و یگانه به نام تنه دارد که مراتب بعدی تبدیل به شاخه‌های متعدد می‌شود. دلوز با تأکید بر تجربه خود در دانشگاه وینسن می‌گوید: دانش‌آموزان لازم نیست در هر حیطه‌ای وارد شوند و آن چیزی را که از بالا بر آن‌ها تحمیل می‌شود را یاد بگیرند، بلکه آن چیزی را که می‌خواهند یاد بگیرند و می‌توانند به کار ببندند، باید یاد بگیرند (دلوز ۱۹۹۵، ص ۱۳۹).

بنابراین دلوز تحمیل اهداف از بالا را مرادود می‌داند و هدف‌های آموزشی بیرونی و بالادستی را مخالف علاقه و میل دانش‌آموز تلقی می‌کند. دلوز روی هم انباشتن دانش را رد می‌کند، زیرا رشد دلوزی ساختارهای سلسله‌مراتبی را نفی می‌کند و این مخالف اصل انباشت دانش است. پسا‌ساختارگرایان به این باور رسیده‌اند که دانش فعلی تحت تأثیر خواست قدرت‌ها قرار دارند. اما وظیفه تعلیم و تربیت این است که دانش را از اراده و خواست قدرت‌ها (اعم از ایدئولوژی، سیاست‌مداران، معلمان یا هر منبع قدرتی دیگری) خارج کند.

کاستا روی، با تأسی از دیدگاه دلوز، پنج ویژگی برای موقعیت‌های نمادی و کوچ‌گرایانه دلوزی بیان می‌کند، با ذکر این نکته که بعضی از این موقعیت‌ها ممکن است با همدیگر همپوشانی نیز داشته باشند. این پنج ویژگی عبارت‌اند از

- همواربودگی؛
- تکثر یا بس‌گانگی؛
- ریزومریختی بودن؛
- میانجی بودن؛
- شدن و صیورت.

هرکدام از این مقولات فرایند تئوری‌پردازی درباره فضای برنامه درسی را دچار تغییر و تحول خواهد کرد. یکی از ویژگی‌های همواربودگی فضای دلوزی ارتباط آن با عدم تمرکز است. به نظر دلوز فضای هموار فضای بسته‌ای نیست، بلکه هدفش آزاد بوده و به فرد این اجازه را می‌دهد که از یک نقطه به نقطه‌ای دیگر با کمترین اصطکاک و مقاومت حرکت و سیر کند. نظریه همواریت دلوزی تأکید زیادی روی تمرکززدایی از اختیار و قدرت دارد. به نظر دلوز، فضاها 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 سلسله‌مراتبی که نوعی فضای شیب‌دار و ناهموار است، از ضروریات سازمان‌دهی مدارس و برنامه درسی است (روی ۲۰۰۳، ص ۷۳).

طبق نظر دلوز، سازمان‌دهی فضای آموزش بر اساس اصل عدم تمرکز فواید زیر را در پی دارد:

- قدرت مرکزی در مکاتب و دانشگاه‌ها از بین خواهد رفت و قدرت تصمیم‌گیری به تمام سطوح مدرسه تسری خواهد یافت. از منظر دلوز، تمرکز مبتنی بر تصور یک منبع قدرت و یک منبع تصمیم‌گیری فراتر است.
- ساختارهای سفت‌وسخت که همواریت فضا را دچار بحران می‌کند، از بین خواهد رفت.
- فضا و مهارت‌های گفتمان که برای فرایند تصمیم‌گیری لازم و ضروری است، فراهم خواهد آمد.
- خطوط ارتباط بین ابعاد مختلف سازمان گسترش خواهد یافت و کانال‌های ارتباطی در مدارس چندسویه خواهد بود.

روی معتقد است عدم تمرکز دلوزی که یکی از ابعاد بیانگر فضای ریزومی است، کانال‌های ارتباطی بین دانش‌آموز-معلم، معلمان-والدین و مدرسه و ایالت و حتی ارتباط بین معلمان را بهبود خواهد بخشید و آن روابط سفت‌وسخت و مرزبندی‌شده میان عناصر مذکور را از بین خواهد برد.

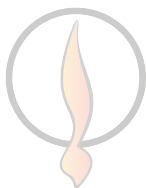
دلوز برای تبیین عدم تمرکز و تمرکززدایی از مفهوم میل نیز کمک می‌گیرد و آن را ابزار تمرکززدایی تلقی می‌کند، از دیدگاه دلوز، میل نیرویی کنشی است، نه پاسخ یا واکنشی به یک نیاز تحقق‌نیافته. میل تولیدگر است، بدین معنا که به تولید ارتباط‌ها، بهره‌برداری‌ها و حالات فشرده و شدید در درون و در بین پیکرها دست می‌زند. از نظری، میل تولید واقعیت می‌کند. میل امری مثبت و پیش‌رونده است، امری عملی و سیاسی.

نتیجه

آموزش و ایده تربیت انسان‌ها اصولاً همزاد سیاست و از ملزومات زندگی سیاسی بشر است. اما نظام‌های سیاسی همواره تلاش کرده است از آموزش و دستگاه تعلیم و تربیت به‌عنوان یک ابزار پنهان اما کارآمد برای تحمیل دیدگاه‌های قدرت‌طلبانه و تداوم سلطه خود بر جامعه سود ببرد. دلوز، فیلسوف و هستی‌شناس معاصر فرانسوی بر پایه تفکر ریزوماتیکی خود به جوامع انسانی این امکان را می‌دهد که از منظری تازه به امر آموزش نگرسته و با ترمز از برنامه‌های آموزشی‌ای که به‌قصد ایجاد جامعه‌کنترلی ایجاد شده است، در برابر سرکوب اجتماعی اما پنهان آن مقاومت نماید. طبق نظر دلوز، از آنجا که اساس تمدن و فرهنگ غالب کنونی بشر، ریشه در مدل درختی تفکر یا تصویر جزمی اندیشه دارد، جوهره حیات انسانی همواره تحت سلطه ارزش‌های استعلایی وهم‌آلود و فراداده‌شده توسط نظام‌های معرفتی-سیاسی حاکم، سرکوب و قربانی شده است. برای پاسداشت جوهره حیات و زندگی و دمیدن بارقه امید به کالبد بی‌جان آن، لازم است انسان‌ها از قید تفکر درختی و انقیاد تصاویر جزمی اندیشه‌هایی یابند. راه این‌رهایی نیز از طریق اندیشیدن به اسلوب ریزوماتیک و انتقادی می‌گذرد. او الگوی رایج آموزش را به‌شدت سیاسی، جزم‌اندیشانه و غیرانتقادی قلمداد می‌کند. نظام تعلیم و تربیت رایج در جهان کنونی همیشه سعی می‌کند، با تعیین اهداف و غایات ازپیش‌معین‌شده، مانع رشد و پرورش انسان‌ها برپایه استعدادها و نهفتگی‌های وجودشان شوند. به همین دلیل، نه‌تنها انسان‌های آزاد پرورش نمی‌دهد که با نوعی سلطه و سرکوب نیز همراه است: سرکوبی نرم و حساب‌شده که بر پایه نحوه آموزش اذهان و افراد را به انقیاد درمی‌آورند.

۲۵۸ پایدیا، سال چهارم، شماره ۱۳ و ۱۴، بهار و تابستان ۱۳۹۹، ویژه آموزش مدنی

به بیان روشن‌تر، ارباب قدرت و نظام سیاسی الگوهای معرفتی و انقیادساز خویش را از طریق برنامه‌های درسی و رسانه‌ها به کسانی که فاقد قدرت سیاسی و اقتصادی هستند به صورت غیرمحسوس تحمیل می‌کنند. در واقع نظام سیاسی، عناصر و دستگاه تعلیم و تربیت را تبدیل به ابزار سلطه و منبع قدرت نموده و از آن طریق جامعه را به بند می‌کشند. با این شیوه، ما در آینده نه با جامعه‌ای پویا که با جامعه‌ای کنترلی مواجه خواهیم بود. بنابراین از نظر دلوز، آموزش نه از مدل درختی، استبدادپرور و وحدت‌گرایانه، بلکه از مدل ریزوم‌ریختی، رهایی‌بخش و کثرت‌گرا باید پیروی کند.



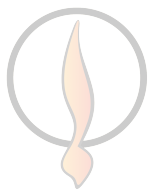
بنیاد اندیشه

تاسیس ۱۳۹۴

فهرست منابع

- ارسطو (۱۳۸۷). *سیاست*، ترجمه حمید عنایت، تهران: امیر کبیر.
- کریبتدن، جک و پیتر لوین (۱۳۹۶). *آموزش مدنی (مدخل دانشنامه فلسفی استنفورد)*، ترجمه مریم هاشمیان، تهران: ققنوس.
- پیتون، پال (۱۳۸۷). *دلوز و امر سیاسی*، ترجمه محمود رافع، تهران: گام نو.
- دلوز، جیل (۲۰۰۹). *الاختلاف والتكرار*، ترجمه وفاء شعبان، بیروت: المنظمه العربيه للترجمه.
- دلوز، ژیل (۱۳۸۹). *مارسل پروست و نشانه‌ها*، ترجمه الله‌شکر اسداللهی‌تجرق، تهران: نشر علم.
- _____ (۱۳۹۲). *یک زندگی (مجموعه مقالات)*، ترجمه پیمان غلامی و ایمان گنجی، تهران: نشر زاوش.
- _____ (۱۳۹۴). *نیچه و فلسفه*، ترجمه عادل مشایخی، تهران: نشر نی.
- دلوز، ژیل و فلیکس گتاری (۱۳۹۴). *فلسفه چیست؟* ترجمه رضا آخوندزاده، تهران: نشر نی.
- ساتن، دیمن و مارتین جونز (۱۳۹۵). *دلوز در قابی دیگر*، ترجمه مجید پروانه‌پور، تهران: فرهنگستان هنر.
- کپون، لارنس (۱۳۸۱). *متن‌هایی برگزیده از مدرنیسم تا پست مدرنیسم*، ترجمه عبدالکریم رشیدیان، تهران: نشر نی.
- هارت، مایکل (۱۳۹۲). *ژیل دلوز: نوآموزی در فلسفه*، ترجمه رضا نجف‌زاده، تهران: نشر نی.
- Deleuze, G. (1995). *Negotiations, 1972-1990*. Columbia University Press.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. Bloomsbury Publishing.
- Roy, K. (2003). *Teacher in nomadic spaces: Deleuze and Curriculum*. (Vol. 5). Peter Lang Pub Incorporated.
- Semetsky, I. (2004). The role of intuition in thinking and learning: Deleuze and the pragmatic legacy. *Educational Philosophy and Theory*, 36(4), 433-454.
- Semetsky, I. (2007). *Deleuze, education and becoming*. Rotterdam: Sense Publishers.





بنیاد اندیشه

تاسیس ۱۳۸۴