

تبیین دلالت‌های اندیشه ریزوماتیک ژیل دلوز با نظر به کاربرد آن در بهبود خلاقیت نظام آموزشی ایران

نجمه احمدآبادی آرانی^۱

مهران فرج الهی^۲

علی عبدالله یار^{۳*}

چکیده

زمینه: خلاقیت، نیروی پیش برنده تمدن به جلو و پاسخی مدرن به مسائل و مشکلاتی است که با تغییرات سریع تکنولوژیکی و اجتماعی همراه هستند لذا پرورش آن یکی از اولویت‌های نظام‌های آموزشی جهان است.

هدف: این پژوهش در صدد تبیین دلالت‌های اندیشه ریزوماتیک ژیل دلوز با نظر به کاربرد آن در بهبود خلاقیت نظام آموزشی ایران است.

روش: روش‌های پژوهش تحلیل مفهومی و روش استنتاجی متناسب با دو پرسش پژوهشی انتخاب شده است.

یافته‌ها: در اندیشه ژیل دلوز، تعلیم و تربیت باید همواره فعال، شدنی و متکثر باشد. بر مبنای چنین اندیشه‌ای، مؤلفه‌های تربیتی چون روش‌های تدریس، نقش معلم و دانش‌آموز، برنامه درسی و... با تعلیم و تربیت سنتی تغییراتی چشمگیر خواهد داشت. از مهم‌ترین دلالت‌های اندیشه ریزوماتیک ژیل دلوز در بهبود خلاقیت در نظام آموزشی ایران، می‌توان به پرورش تفکر افقی و خلاق در مدارس، پرورش دانش آموز مسأله محور، ارائه مدل‌های

۱. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه پیام نور تهران najmeh.ahmadabadi@gmail.com

۲. استاد دانشگاه پیام نور تهران drmfarajollahi@yahoo.com

۳. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شاهد تهران (نویسنده مسئول) Ali.Abdolahyar1350@gmail.com

یادگیری خلاقانه در فرآیندهای یاددهی- یادگیری، برنامه درسی فلات گونه و غیر خطی و معلم خلاق را اشاره نمود.

نتیجه گیری: مدل ریزومی دلوز می‌تواند به عنوان یک مدل پربارور و متمر ثمر برای نوآوری و خلاقیت در نظام آموزشی ایران استفاده شود زیرا این مدل بر تمامی فعالیت‌های خلاقانه و نواندیشانه که همیشه حالت انعطاف پذیر و سیال دارند و ضرورتاً از کنترل‌های هدفمند، متمرکز، برنامه ریزی شده و ساختارگرا گریزان هستند تأکید دارد.

کلید واژه ها: ژیل دلوز، ریزوم، خلاقیت، نظام آموزشی.

پیشگفتار

در قرن اخیر و عصر تکنولوژی و پیشرفت سریع اطلاعات، گرایش شدید و توجه به مسائل آموزش و پرورش هر کشور امری ضروری به نظر می‌رسد؛ زیرا نهاد آموزش و پرورش، بارزترین نمود سرمایه گذاری نیروی انسانی در زمینه نوسازی، پیشرفت و توسعه کشورهاست و به لحاظ اقتصادی - اجتماعی و فرهنگی نقش اساسی را ایفا می‌نماید. نظام آموزش و پرورش 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 ریزی های مدون در عرصه نظام آموزش و پرورش 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.

خلاقیت، عامل شکل دهنده جوامع بشری و نیروی پیش برنده دانش و تکنولوژی در عصر حاضر است. پیچیدگی و پیشرفت روز افزون علم و دانش و توجه جوامع به رقابت جهانی، دلیل محکمی برای توجه هر چه بیشتر به رشد و پرورش این استعداد درونی بشر

است (باقر زاده گل‌مکانی و همکاران، ۱۳۹۴) به عبارت دیگر، خلاقیت یکی از عواملی است که با یادگیری ارتباط نزدیکی دارد. نظام آموزشی در سال‌های گذشته بر فعال کردن فراگیران در امر یادگیری تأکید کرده است. هدف از فعال کردن فراگیران، پرورش خلاقیت آنان است. خلاقیت یک فعالیت فکری و ذهنی است که در طول زندگی انسان همواره به عنوان نیازی عالی در تمامی ابعاد مطرح بوده است (موسوی و مقامی، ۱۳۹۱).

علی‌رغم اینکه در سرتا سر جهان امروز، آموزش یادگیری خلاقانه بخشی الزامی در برنامه آموزش برای کودکان شده است و شور اشتیاق افراد به موضوع خلاقیت و آموزش آن روز به روز گسترده‌تر می‌شود (رایزبرگ^۱، ۲۰۰۸) در جامعه ما، 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، حافظه‌پروری است. استفاده از رویکردهای سنتی در آموزش و پرورش کشور، باعث مختل شدن حل مسأله و رشد یادگیری مهارت‌های خلاق در دانش‌آموزان شده است. با تأمل در نظام آموزشی کشورمان، می‌توان دریافت فاصله ما با آنچه می‌تواند زمینه‌های 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 دانش‌آموزان را سبب شده است بنابراین امروزه با توجه به خلأهایی که نظام آموزشی ما در زمینه خلاقیت، یادگیری و تفکر خلاق و... وجود دارد ضرورت این مسأله اهمیت زیادی می‌یابد و در این راستا نیازمند تحول اساسی و عمیق در نظام آموزشی خود و استفاده از 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. بر خلاف رویکرد های سنتی؛ فلاسفه پست مدرنیسم بر خلاقیت، توجه به تفاوت های فردی و نقش معلم به عنوان راهنما تأکید می‌ورزند. به نظر آنها عمل تغییر همیشه در جریان است و دائماً با سؤال جدیدی مواجه می‌شود. در این نگرش؛ تنوع، دموکراسی و روشنگری و آزادی وجود دارد. یادگیری در این رویکرد یک برنامه ثابت نیست بلکه فضایی است که در آن مباحثه و ابراز عقاید وجود دارد. آنها معتقد هستند به جای اینکه حقیقت ثابتی در فرایند تربیت منتقل شود به اختراع و ابتکار توجه شود. باید به جای تأکید بر تولید مجدد، بر انتقال یا دگرگونی تأکید شود. در این فضا، معلم به جای اینکه انتقال دهنده باشد به عنوان شرکت کننده‌ای 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 (اوشر و ادواردز، ۱۹۹۴).

یکی از نظریه پردازان مهم و شاخص پست مدرنیسم "ژیل دلوز"^۱، فیلسوف فرانسوی است. دلوز با طرح رویکرد افقی و عرضی خود به معرفت که موسوم به "رویکرد ریزوماتیک" است 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 می‌خواند (باقری نژاد، ۱۳۸۸) دلوز معتقد است نظام های درختی دارای خصلتی خطی، سلسله مراتبی، ایستا و عمودی هستند و از برش ها و تقسیم بندی‌ها و خط مشی بین امور حکایت می‌کند. تفکر درختی همان "تفکر بودن" است، حال آنکه تفکر ریزومی "تفکر شدن" است. شدن و صیوررتی متکثر، غیر خطی، در جهات متفاوت و مرتبط با خطوط دیگر و بدون مرزبندی‌های تفکر درختی، تفکر

1 . User and Edwards
2 . Gilles Deleuze

ریزوماتیک می‌تواند فضاها و خطوط تفکر درختی را در هم بشکند و آن را در شبکه‌ای 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 نمی‌توان برای آن آغاز و انجامی متصور شد. در رویکرد ریزوماتیک، اندیشه سامان و قراری ندارد و کولی وار برای یافتن سرزمین‌های جدید بدون طرح و نقشه قبلی دائم در حرکت است (دلوز، ترجمه گلستان، ۱۳۷۴، ۲۴۸).

دلوز، خلاقیت را به عنوان یک فعالیت عقلانی واکاوی نموده و آن را خلق و ایجاد مفاهیم نو بر می‌شمرد و با اشاره خاص به فلسفه در این باره می‌نویسد: فلسفه فقط ارتباطی نیست، چیزی بیش از تأمل و تفکر است: این طبیعت خلاق و یا حتی انقلابی است که به طور بی‌وقفه، مفاهیم جدیدی را ایجاد می‌کند. مفاهیم چیزی بیش از تبادل نظرات صرف و محض و شایعات بی‌اساس هستند (دلوز، ۱۹۹۵) از نظر او، شرط ضروری آن این است که باید با شگفتی همراه باشد و تا حدی به مشکلات واقعی پاسخ دهد. در واقع دلوز با داعیه ویژگی شگفتی برای خلاقیت، درصدد زیر سؤال بردن بازنمایی در ایجاد دانش و تولید مجدد باورها و عقاید پذیرفته شده و ثابت در جامعه را دارد. به نظر دلوز، بازنمایی تنها تحمیل قوانین در تفکر ما است و ذاتاً محدود کردن است (دلوز و گاتاری^۱، ۱۹۹۴، ۱۳۵).

به نظر دلوز، علم بازنمایی یا علم سلطنتی^۲ به طور ذاتی غیر خلاقانه است، زیرا فرآیندهای ظاهراً "خلاق" تسخیر شده اند و حالت‌های تفکر شناخته شده هستند. اغلب به صراحت مشخص شده و انتظار می‌رود 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 رویه‌های محدود امکان پذیر، تکوین می‌یابند (دلوز و گاتاری، ۱۹۸۶) دلوز در زمینه خلاقیت استدلال می‌کند آنچه که معمولاً نادیده گرفته می‌شود قدرت مجازی به جای تمرکز بر دنیای واقعی

1 . Félix Guattari

2 . representation or royal science

است. مجازی یک پتانسیل شدن است اما دنیای واقعی، آنچه که قبلا ارائه شده و امکانات آینده آن محدود شده است. بنابراین، دنیای واقعی از طریق بازتعریف احتمالات داده شده به سوی یک هدف از پیش تعیین شده مشخص می‌شود در صورتی که در دنیای مجازی، توانایی تبدیل شدن به شیوه های پیش بینی نشده ای است که توسط دنیای واقعی نامحدود است. مجازی راستین است اگر چه حقیقی نیست اما ممکن است به واقعیت پیوندد. دلوز از «تحقق بخشی» قدرت مجازی در مقابل «شناخت» دنیای واقعی حمایت می‌کند با این حال برای اینکه مجازی، قابل تبدیل شدن به واقعی شود باید اجزای خود را تحقق بخشی نماید؛ بدون نظم پیشنهادی تعیین شده و این روند تکاملی خلاقانه است (دلوز و گاتاری، ۱۹۸۶) در حقیقت از دید دلوز، خلاق کسی است که غیر ممکن ها و ناشدنی‌هایی را خود ایجاد نماید و به این ترتیب، امکان‌ها (شدن‌ها و توانش‌هایی) را فراهم نماید... بدون یک مجموعه غیر-ممکن و ناشدنی‌ها، شما خط پرواز را نخواهید داشت، خروجی ابداع و آفرینش و خلقت است (دلوز، ۱۹۹۵).

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. سجادی و ایمان زاده (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 نمادی و کوچ گرایانه است. ملایی (۱۳۸۸) در پایان نامه کارشناسی ارشد خود با عنوان "هستی شناسی در فلسفه ژیل دلوز" با واکاوی هستی شناسی دلوز به بررسی 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 (۱۳۸۹) 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 هستی‌شناسانه، معرفت‌شناسانه، انسان‌شناسانه و ارزش‌شناسانه 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 معرفت‌شناختی رئالیسم انتقادی" ادعان دارند رویکرد پست مدرنیستی دلوز به معرفت که برآمده از هستی‌شناسی متکثر و شکسته او است تقابل‌های بسیار جدی با هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی 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 نورالانوار (خداوند) است که این امر در تقابل با اندیشه‌های دلوز است.

بیسولا و بیفی^۱ (۲۰۱۶) در مقاله خود با عنوان فرآیند یادگیری ریزوماتیک به منظور ایجاد دانش فراگیر در کارآفرینی چالش‌های رویکرد ریزوماتیک به یادگیری را مورد بحث قرار داده و مؤلفه‌هایی همچون ریسک‌پذیری، تفکر مثبت، حل‌خلاقانه مسائل، سعه صدر و ... در آموزش کارآفرینی مورد واکاوی قرار می‌دهد. فلمینگ^۲ (۲۰۱۶) در مقاله خود با

1 . Bissola & Biffi
2 . Fleming

نام "تدریس خلاقانه برای یادگیری خلاقانه با بهره‌گیری از مفاهیم فلسفی دلوز و گاتاری" تقویت یادگیری عمیق و خلاقیت را در متون آموزشی چین را مورد بحث و بررسی قرار می‌دهد. جونت و بنت^۱ (۲۰۱۵) در مقاله خود با عنوان "فراتر از تقسیم دیجیتال و غیر دیجیتال، فراخوانی ریزوم در طراحی آموزش عالی با بهره‌گیری از اندیشه‌های دلوز و گاتاری" فضاهای مختلف یادگیری را مورد بحث قرار داده و در صدد طراحی مدل تدریس مناسب برای آموزش عالی هستند. فریتس^۲ (۲۰۱۲) در مقاله خود با عنوان کلاس درس به عنوان ریزوم: استراتژی‌های جدید برای نمودار سازی تعاملات مرتبط با بهره‌گیری از اندیشه‌های 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^۳ (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^۴ (۲۰۰۷) در مقاله‌ای با عنوان "به سوی تئوری نشانه‌شناسی دلوزی" معتقد است که رویکرد نشانه‌شناسی 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 پراگماتیک تحول در فرایند آموزشی مطرح شود.

با اذعان به اینکه در نظام آموزشی ما، خلأهای جدی در زمینه خلاقیت به چشم می‌خورد از جمله تأکید بر حیطه شناختی، تفکر تقلیدی و قالبی در دانش‌آموزان، روش‌های منفعلانه به جای روش فعال در تدریس، عدم توجه به خلاقیت و روش حل مسأله در فرآیند یاددهی -

1 . Jones & Bennett
2 . Freitas
3 . Munday
4 . Semetsky

یادگیری (صالحی، ۱۳۹۵) به نظر می‌رسد میان دلالت‌های اندیشه ریزوماتیک ژیل دلوز و خلاقیت، می‌توان نسبت‌های مشترکی را یافت. بنابراین با به کارگیری اندیشه ریزوماتیک ژیل دلوز، چگونه می‌توان خلاقیت در نظام آموزشی ایران را بهبود بخشید؟ دغدغه اصلی است این پژوهش، در پی بررسی و واکاوی آن هستند. در این راستا این پژوهش به دنبال پاسخگویی به این سؤالات است: ۱- مفاهیم اصلی اندیشه ریزوماتیک ژیل دلوز چیست؟ ۲- مهم‌ترین دلالت‌های اندیشه ریزوماتیک ژیل دلوز با نظر به کاربرد آن در بهبود خلاقیت نظام آموزشی ایران چه می‌تواند باشد؟

روش پژوهش

برای نیل به اهداف پژوهش، باید به دو پرسش اصلی پاسخ داده شود. از آنجایی که هر یک از این پرسش‌ها به جنبه‌ای از جنبه‌های پژوهش می‌پردازد و برای نائل شدن به پاسخ هر کدام از آنها باید روشی متناسب با اقتضانات هر پرسش و پاسخ احتمالی آن به کار گرفت، از این رو در این قسمت، روش‌های پژوهش تحلیل مفهومی و روش استنتاجی متناسب با دو پرسش پژوهشی معرفی خواهند شد. از روش‌هایی که در این پژوهش برای پاسخگویی به پرسش نخست پژوهش (مفاهیم اصلی اندیشه ریزوماتیک دلوز) مورد استفاده قرار می‌گیرد، روش تحلیل مفهومی (مفهوم پردازی) است. روش تحلیل مفهومی بر فراهم آوردن تبیین صحیح و روشن از معنای مفاهیم به واسطه توضیح دقیق ارتباط‌های آن با سایر مفاهیم ناظر است و تلاشی در جهت فهم مفاهیم است (باقری و همکاران، ۱۳۸۹) همچنین در پاسخ به پرسش دوم (دلالت‌های اندیشه ریزوماتیک ژیل دلوز با نظر به کاربرد آن در بهبود خلاقیت نظام آموزشی ایران) سعی بر آن است از روش استنتاجی استفاده شود. در این روش، فرض بر آن است که هر نظام فلسفی می‌تواند متضمن نظریه‌ای تربیتی باشد پس استلزام‌ها و تجویزاتی برای تنظیم مناسب محیط‌های تربیتی فراهم می‌آورد.

بررسی سؤال اول: مفاهیم اصلی اندیشه ریزوماتیک ژیل دلوز

برای درک بهتر اندیشه ریزوماتیک ژیل دلوز لازم است به شرح مفاهیمی که وی به کار گرفته است پرداخته شود.

یکی از مهم‌ترین استعاره‌هایی که دلوز در کتاب هزاران فلات (۱۹۸۷) برای تبیین فلسفه کثرت‌گرایی خود به کار برده، واژه «ریزوم» است. ریزوم در زیست‌شناسی 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. این استعاره به خوبی مفهوم مد نظر آنها را از مفاهیم کثرت، تفاوت و شدن نشان می‌دهد. در واقع آنها با این استعاره، بین دو نوع فضا و دو نوع تفکر ریزومی و درختی تمایز قائل می‌شود. به زعم آنها در دیدگاه سنتی فلسفه غرب، معرفت همواره به شکل درخت تصور شده است. معرفت در فلسفه غرب درست مانند درخت دارای ریشه، تنه، ساقه و برگ شد. ریشه این درخت تنومند فیزیک است و معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی، زیبایی‌شناسی، اخلاق و سیاست شاخه‌های آن را تشکیل می‌دهد. بر این اساس، دانش به شاخه‌های مختلفی تقسیم شده و با سلسله‌مراتبی بر پیش فرض‌های متافیزیکی خاصی استوار شد. رویکرد ریزوماتیک، این سلسله‌مراتب 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 بنشانند. به این ترتیب اموری که تا آن زمان فرعی و اعتباری محسوب می‌شدند جایگاه مهمی یافتند و وحدت، هویت و ثنویت، جای خود را به کثرت، تنوع و چندگانگی داد. در واقع دلوز و گاتاری در مدل ریزوماتیک خود می‌خواهند نشان دهند که اندیشه، اشکال متفاوتی به خود می‌گیرد و این نگاه، تلاش برای یافتن تصویری یکپارچه از جهان را بی‌معنا می‌کند. در این رویکرد، اندیشه سامان و قراری ندارد و کولی وار برای یافتن سرزمین‌های جدید بدون طرح و نقشه قبلی برنامه‌ریزی شده، دائم در حال حرکت است. مدل ریزومی تاکید می‌کند بر تمامی فعالیت‌های خلاقانه و نواندیشانه که همیشه حالت انعطاف‌پذیر و سیال دارند و ضرورتاً 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 می نماید (استایر و ساجرن^۱، ۲۰۰۳).

دلوز از دو نوع چندگانگی سخن می گوید و این مفهوم در ارتباط مستقیم با مفهوم ناهمسانی و مونتاژ دلوز است. چندگانگی کمی نوعی چندگانگی است که به واسطه ناهمسانی‌های مقیاسی تقسیم می شود و این نوع تقسیم باعث تغییر در نوع ناهمسانی نمی شود. عدد حسابی نمونه ای از این ناهمسانی است اما چندگانگی کیفی در استمرار محض ظهور می کند. این چندگانگی متوالی، در هم آمیخته، سازمان یافته، ناهمگون، کیفیتی متمایز یا نوعاً ناهمسان است و با تکثیر شدنش تغییر می یابد. دلوز تقابل بین چندگانگی‌های ریزومی و درختی را همان تقابل بین چندگانگی‌های عددی و کیفی می داند. نظام‌های عیان ساقه یا درختی، نظام‌هایی سلسله مراتبی اند و مرزهای آن‌ها را می توان به روشنی تعریف کرد و ارتباط اجزای آنها را می توان بر حسب اصل لایتغیر وحدت شناخت. این نظام‌ها تابع اصل سازماندهی اند. در مقابل ریزوم‌ها ابژه‌های نامعین اند که از بیرون تعریف می شوند؛ یعنی به واسطه قلمرو زدایی یا خطوط گریزی تعریف می شوند که خود تغییر دهنده ماهیت آن‌هاست و باعث دگردیسی آنها می شود و همین قلمرو زدایی و خطوط گریز است که پیوند آنها با چندگانگی‌های دیگر است (سجادی، ۱۳۸۷).

دلوز و گاتاری در هزار فلات دو نوع فضا را ترسیم می کنند: فضای هموار، که متناسب با تفکر ریزومی و زندگی کوچ گرایانه است. فضای ناهموار و لایه لایه، که متناسب با تفکر درختی و فضای ساکن است. «فضای هموار و فضای ناهموار و لایه لایه - به عبارتی فضای کوچ گر و فضای ساکن، یا فضایی که ماشین جنگی در آن رشد می کند یا فضایی که دستگاه تصرف ایجاد می کند - این دو نوع فضا ماهیتاً یکسان نیستند. فضای هموار اصطلاحی است که آن دو برای توصیف وضعیت ناهمگن چندگانگی کیفی به کار می برند در حالی که اصطلاح فضای ناهموار و لایه‌ای برای فضای همگن چندگانگی کمی به کار

می‌برد. در فضای هموار ریزومی با چهل تکه، نواحی مختلف آن فضا بدون جهت گیری و اندازه گیری خاصی به هم نزدیک می‌شوند. این فضا، فضای سیال تغییرات همیشگی است که تابع قطبیت‌های محلی است. دلوز پس از تبیین این دو نوع فضا، آن را به وظایف دولت‌ها پیوند می‌دهد و یکی از بنیادی‌ترین رسالت‌های دولت را لایه ای کردن فضایی می‌داند که بر آن مسلط است. در مقابل این نوع فضا، مونتاژهای ماشین جنگی، حاصل ماشین‌های دگرذیسی‌اند که فضای هموار را تکثیر می‌کنند. «ماشین جنگی در ذات خود حاوی عناصر سازنده فضای هموار، اشغال این فضا، جایگزینی در درون این فضا و چیدن افراد در این فضا است: این است تنها هدف مثبت و واقعی ماشین جنگی (دلوز و گاتاری، ۱۹۸۸ به نقل از باقری نژاد، ۱۳۸۸).

ریزوم در اصل به معنای ریشه‌های فرعی است و بر خلاف ریشه‌های اصلی، مسیر مشخص و از پیش تعیین شده ندارد. او درخت را مظهر "بودن" و ریزوم را نماد "شدن" می‌داند. ریزوم نماینده سیستمی است که از قوانین ثابت پیروی نمی‌کند. این سیستم باز و غیر خطی است. ریزوم نماینده کثرت است و هیچ ثباتی را پذیرا نیست. او نیز به نوعی تکامل و پیش روندگی معتقد است. به همین دلیل است که مفهوم ریزوم و تفکر ریزوماتیک را مطرح می‌کند. به این علت که انسان مسیر درختی و پیش بینی پذیر را طی نمی‌کند و مدام در حال شدن و تکامل خویش است (خلیلی و حسینی، ۱۳۸۹) آنچه طرح دلوز را یکپارچه می‌کند تأکید بر شدن به جای بودن است. دلوز اصرار می‌کند جهان واقع مفروضی که در پس سیلان صیوررت قرار گیرد وجود ندارد. جهانی ثابت از بودن‌ها در کار نیست و آنچه هست صرفاً جریان «حیات شدن» است. منظور دلوز از شدن، دیگر شدگی است. در مفهوم دلوزی شدن، انتقال و تغییر زندگی از طریق ساختارهای بسته به سوی تفاوت‌هاست. حفظ ساختارها با بودن در ارتباط است در حالی که شدن، حفظ ساختار را نفی می‌کند و شدن گشوده بودن نسبت به تفاوت‌هاست. به ادعای دلوز و گاتاری، شدن نه آغازی دارد و نه پایانی؛ نه مبداء دارد و نه مقصد؛ نه منشأ دارد و نه نهایت (سلحشوری و ایمان زاده، ۱۳۹۰، ۱۱۲).

تفکر افقی و واگرا

به نظر دلوز؛ تفکر ریزومی، فلسفه "شدن"، متکثر، غیرخطی، پویا و در جهات مختلف و مرتبط با خطوط دیگر تفکر است و در واقع از مرزبندی‌ها و تقسیم بندی های تفکر درختی خبری نیست. تفکر ریزومی می‌تواند فضاها 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 وافری به بسط و توسعه تفکر افقی در برابر تفکر عمودی نمود. او اهمیت تفکر افقی را به بهترین وضعی با به کارگیری استعاره‌های ریزوم و تفکر ریزومی در مقابل تفکر درختی و فلسفه و فولدینگ تبیین نمود (ایمان زاده، ۱۳۸۷).

بررسی سؤال دوم : دلالت های اندیشه ریزوماتیک ژیل دلوز در بهبود خلاقیت نظام آموزشی ایران

اندیشه ریزوماتیک ژیل دلوز، دلالت های قابل ملاحظه‌ای در رشد خلاقیت نظام‌های آموزشی از جمله نظام آموزشی ایران دارد که به شرح ذیل مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرد.

با عنایت به اینکه سیستم آموزشی کشور ما تمرکز بسیار زیادی بر مهارت‌های استدلالی با توالی زمانی داشته و توانایی های خلاقانه تر کاملاً تحت الشعاع قرار گرفته‌اند و اغلب نه تنها مربیان، بلکه اولیای با حسن نیت نیز فعالانه از بروز خلاقیت‌ها جلوگیری می‌کنند و دانش‌آموزان از بروز خلاقیت‌های با ارزش خود منع می‌شوند. مدارس اندیشیدن را نمی‌آموزند و جای تشویق و اشاعه اندیشه و روش های فکری واگرا، همگرایی را ترویج می‌کنند. دانش‌آموزان خود را دائماً به اشتغالات مکلف و مسئولیت‌های موظف وا می‌دارند و این در حالی است که تجارب محققان خلاق و اندیشمندان نوآور در عرصه های علوم و فنون برتر، حکایت از آن دارد که چنین اشتغالات و مسئولیت‌هایی نمی‌گذارند اندیشه‌های

خلاق به راحتی شکوفا شوند (افروز، ۱۳۸۰: ۱۳۲) در برابر این چالش نظام آموزشی ما، اندیشه دلوز در رابطه با فرآیند خلاقیت به عنصر "تفکر خلاق" نقش بارزی می‌دهد. به نظر او می‌توان برای پیشبرد یادگیری از تفکر واگرا استفاده نمود. این تفکر واقعی از طریق خرق عادت‌های عادی و امور یکسان و از پیش تعیین شده و تکراری میسر می‌شود (فلمینگ، ۲۰۱۶) در حقیقت دلوز، درصدد نشان دادن ناپایداری اندیشه و دگرگونی لحظه به لحظه آن است و هر لحظه در پی نو شدن و واگرایی هر چه بیشتر است. دلوز مدعی است به اندازه جهان‌هایی که وجود دارد شیوه‌های اندیشه و ادراک در کار است (کولبروک^۱، ۱۳۸۷، ۲۰).

در تفکر ریزومی دلوز، اندیشیدن از هیچ هنجار، منطق کشف و الگوی فهم پیروی نمی‌کند. تفکر نوعی مساحی است و وجهی کاملاً ابداعی دارد. در رویکرد ریزوماتیک، اندیشه سامان و قراری ندارد و کولی‌وار برای یافتن سرزمین‌های جدید بدون طرح و نقشه قبلی پیوسته در حرکت و در جریان‌های آشفته، پراکنده و بی‌نظمی مانند فلسفه تباین (تمایز)، کثرت و چندگانگی شناور است. این جریان‌ها از نظر معنا شناسی و ریشه شناسی فاقد انسجام و ارتباط لازم‌اند و تابع هیچ قاعده و فرمول خاصی نیستند. دلوز چنان بر صیوررت مداوم و بدون جهت‌گیری اندیشه تأکید می‌کند که گویی تفکر ریزومی از هیچ الگو یا قانونی تبعیت نمی‌کند. در واقع، دلوز می‌خواهد نشان دهد که اندیشه شکل متفاوتی به خود می‌گیرد و این نگاه تلاش برای یافتن تصویری یکپارچه از جهان را بی‌معنا می‌کند (سجادی و باقری نژاد، ۱۳۹۰) بر این اساس، دلوز و گاتاری در مقابل ساختار روش درختی و عمودی دانش، روش درک و شناخت افقی، ریشه ریشه (ریزومی) را پیشنهاد می‌کنند. آنها معتقدند که بدین ترتیب بر خلاف شناخت درخت وار و نمودار درختی که در فکر ایجاد، تثبیت و دوام خود است و مدام در پی ماندن و بودن (سکون و عدم تکامل) است، ریزوم همواره در حال ایجاد پیوند و اتصالات بیشتر و در حال تحول، تکثیر، ازدیاد، رشد و تکامل است.

1. Colbrook

با عنایت به اینکه پرورش تفکر افقی و واگرا در اندیشه دلوژ از اهمیت خاصی برخوردار است بر این اساس نظام آموزشی ایران باید درصدد پرورش تفکر افقی دانش‌آموزان باشد تا بتوانند در دروسی مانند ریاضیات، علوم، فن آوری‌های نوین، هنر و... قدرت تحلیل و خلاقیت خود را افزایش دهند. همچنین در نظام آموزشی ایران، از تفکر افقی به شیوه‌های مختلف می‌توان سود جست برای مثال: از این نوع تفکر در حل مسأله، بخصوص مسائلی که حل آن نیازمند تجدید نظم اطلاعات در ساختارهای جدید است می‌توان استفاده کرد یا در بررسی مفروضات و انجام دادن یک ارزیابی مجدد و کلی کاربرد دارد. یا اینکه به ما کمک می‌کند تا طرح‌ها و نقشه‌های تازه را دریابیم و بدین ترتیب با جهل و عدم انعطاف به مقابله برخیزیم.

در مقایسه جهان امروز با جهان صد سال پیش می‌بینیم که تغییر و تحولات چشم‌گیری در زمینه‌های مختلف زندگی انسان رخ داده است اما اگر یک مؤسسه آموزشی چند سال قبل را با مؤسسات کنونی مقایسه کنیم متأسفانه تفاوت چشمگیری احساس نمی‌کنیم. طرز چیدمان صندلی‌ها، محل قرار گرفتن معلم، تخته سیاه و... همانی است که صد سال پیش هم بود. یادگیرندگان در هر سطحی پشت سر هم نشسته‌اند و آنچه معلم می‌گوید یا می‌نویسد با شتاب و هیجان و با همان نوشت افزارها در دفترهای خود می‌نویسند و خود را برای امتحان آماده می‌کنند؛ یعنی نظام آموزشی ما به دلیل سنتی بودن مناسبت چندانی با تغییر و تحولات پیش‌آمده ندارد (ابراهیم زاده، ۱۳۸۳) بر مبنای این چالش، یکی از کاربردهای دیدگاه معرفت‌شناختی ژیل دلوژ، دلالت‌های آن برای مدل‌های یاددهی - یادگیری است که می‌تواند در این زمینه مؤثر واقع باشد.

تجربه چندین سال آموزش در مراکز ضمن خدمت نشان می‌دهد که معلمان با دانش‌ها و مهارت‌های روز فن آوری‌آشنایی کافی را ندارند و در هنگام مواجه شدن با این نوآوری‌های آموزشی با بهانه‌های واهی از پذیرش و اجرای آن طفره می‌روند بنابراین آمادگی جهت روبه‌رو شدن به شرایط پیش‌رو یک نیاز جدی است "معلم ما نمی‌تواند از

رایانه کلاسی استفاده کند و به همان روش قدیمی گچ و تخته سیاه به ما آموزش می‌دهد. ما دوست داریم که از این جذابیت‌ها در کلاس درسمان بینیم (زارع صفت و همکاران، ۱۳۹۶، ۲۳) در برابر این چالش اساسی، دلوز در نظریه خود در فرآیند یادگیری بر مدل یادگیری مبتنی بر نشانه‌ها تأکید دارد.

از نظر دلوز، بهترین معلمان کسانی هستند که توانایی استخراج نشانه‌ها را دارا هستند. تعلیم نشانه‌ها دربردارنده نقد از رمزها و قراردادهای و انجام ندادن روابط ارتدوکسی و سپس ارتباط دوباره عناصر است. چنین تدریسی شکلی از یادگیری است؛ زیرا آن از طریق مواجهه با نشانه‌ها و درگیر شدن با مسائل به پیش می‌رود (بوگ،^۱ ۲۰۰۴).

به نظر دلوز، آموزش نشانه‌ها و مفاهیم باید در متن تعلیم و تربیت قرار گیرد و در ارتباط با آموزش مفاهیم، دلوز معتقد است که مفاهیم یکی از وجوه اصلی ماتریس سه گانه است و کار فیلسوف نیز آفریدن مفاهیم نو و جدید است. فیلسوف به جای تأمل در باب سرشت اشیاء و پدیده‌ها، باید مفاهیم تازه‌ای را ابداع کند. به نظر او مفاهیم، تصورات و تأثرات، سه ضلع یک مثلث هستند که همدیگر را شکل می‌دهند و هر کدام از این ۳ تا در فعالیت فرآیند تفکر عمل می‌کنند (سمتسکی، ۲۰۰۴) یادگیری برای دلوز، صرف کسب یک مهارت جدید یا تکه‌ای از اطلاعات نیست بلکه دستیابی به روش جدیدی برای درک و فهم جهان است. آن چیزی که اغلب در عصر حاضر اتفاق می‌افتد تقویت کدهای استاندارد و بیانات فهم عامه یا حس مشترک است که چیزی گمراه کننده هستند. به نظر او، یادگیری اصیل، یادگیری از طریق نشانه‌ها است که ما را از گمراهی‌های عادت و فهم عامه به سوی حقیقتی که دلوز آن را تفاوت می‌داند رهنمون می‌کند.

با عنایت به این مدل یادگیری، بر این اساس ما می‌توانیم در فرآیندهای یادگیری نظام آموزشی ایران، از مدل‌های سنتی یادگیری خارج شویم و به مدل‌های نوین و متنوع روی آوریم و در جهت افزایش خلاقیت دانش آموزان استفاده نماییم از جمله مدل یادگیری

1. Bogue

مبتنی بر نشانه‌ها که می‌تواند در درک و فهم جهان توسط دانش‌آموزان مؤثرتر واقع شود و آنها را در آفریدن معانی نو و خلق مفاهیم یاری رساند.

در نظام آموزشی ایران، استفاده از طرح درس به عنوان معیاری مهم در نظر گرفته می‌شود. در این رویکرد، دریافت دانش آموز از این مقوله به معنای داشتن طرح و برنامه برای فرآیند آموزشی پیش رو است. گاهی اوقات آن چنان معلمان در فرآیندها و روال تکراری غرق می‌شوند که از این مقوله غافل شده و با یک تجربه اندکی که در ابتدای شروع معلمی دریافت می‌کند به همان رویه به ۳۰ سال آموزش ادامه می‌دهد (زارع صفت و همکاران، ۱۳۹۶، ۲۲) معلم در نظام آموزشی ما طبق سر فصل درسی جلو می‌رود و سعی می‌کنند از گفتن مطالب پراکنده یا اضافی در تدریس خودداری نمایند و دانش آموز به عنوان فراگیرنده، سعی می‌نماید به مطالب معلم گوش فرا دهد و شاهد یک ساختارگرایی در فرآیندهای یادگیری هستیم اما در نقطه مقابل، دلوز تأکید می‌کند که مسائل نباید به عنوان امور مسلم و مفروض در نظر گرفته شوند. در دیدگاه دلوز، تدریس ارائه اطلاعات از طرف معلم به دانش آموز و پذیرش آن توسط دانش آموز نیست. دلوز معتقد است: "من نمی‌توانم چیزی را به کسی آموزش دهم. من فقط می‌توانم آنها را به تفکر وادارم" (فلمینگ، ۲۰۱۶).

به نظر روی^۱ (۲۰۰۳) فلسفه فولدینگ دلوز با تأکید بر عدم ارجحیت یک عامل بر عامل دیگر و تأکید بر نفی سلسله مراتب و افقی‌گرایی بهتر از هر مفهوم دیگر می‌تواند بیانگر موقعیت‌های تربیتی باشد. تقابل‌های موجود در محیط‌های آموزشی، یکی از ویژگی‌های تعلیم و تربیت معاصر است. این تقابل‌ها باید تغییر یابند. به طور کلی، هدف تعلیم و تربیت، شکستن ساختارهای موجود، بویژه قطب بندی‌های رایج در اجتماع است. از جمله این تقابل‌ها، تقابل میان معلم و دانش آموز است. در رویکرد پسا ساختارگرایی ژیل دلوز، دانش آموز یادگیرنده صرف و معلم آموزش دهنده صرف نیست.

از ویژگی‌های نظام آموزشی ایران، دیوان سالاری است. به نظر می‌رسد نظام آموزشی مبتنی بر نظریه دیوان سالاری نمی‌تواند یک نظام آموزشی خلاق و پویا باشد و استعدادهای ذاتی دانش‌آموزان را شکوفا سازد؛ زیرا چنین نظامی می‌خواهد همه فراگیران را با مقررات و قوانین ثابت آموزشی و اداری تطبیق دهد و از این رو، از رشد و خلاقیت و ابتکار آنان جلوگیری به عمل می‌آورد. از این رو، دیوان سالاری یک چالش اساسی فرا روی ساختار تعلیم و تربیت ایران در هزاره سوم است و متأسفانه نظام آموزشی کشور ما نتوانسته است افرادی را تربیت کند که در موقعیت‌های گوناگون بتوانند از طریق ابداع و نوآوری به تولید علم مبادرت ورزند و قادر به حل مسائل پیچیده باشند (طالبیان و تصدیقی، ۱۳۸۵، ۱۰۲) در نقطه مقابل، رویکرد خلاقیت محور دلوز، نگرشی متفاوت در تعلیم و تربیت دارد و دلالت‌های خاصی را در نظام آموزشی پیش روی سیاستگذاران و برنامه ریزان آموزشی و درسی قرار می‌دهد.

از نظر دلوز (۱۹۹۴) یادگیری شناسایی امور معلوم نیست و امور معلوم ما را به اندیشیدن وادار نمی‌کند بلکه تردیدهای دانش‌آموزان در مواجهه با امور مجهول است که اندیشه‌گری را باعث می‌شود. وقتی دانش‌آموز با امر مجهول و یا فقدان روبرو شد برای پاسخ به آن نمادگری خواهد کرد و به سیالیت فکری خود خواهد پرداخت.

در تفکر دلوزی، خلاقیت توانایی ارتباط برقرار کردن است. زمانی که عقیده‌ای به عقیده دیگر وصل می‌شود و تجزیه و تحلیل دیگری تولید می‌شود. زمانی که خطوط فکری از طریق این اتصالات و ارتباطات ظاهر می‌شود حقایق جدید، ایده‌ها و مفهوماها تراوش می‌یابند. خلاقیت، خطوط فکری است که در حال تولید از اتصالات و ارتباطات و ما حاصل اشتراک گذاشتن تجربیات گوناگون است. بنابراین خلاقیت یک فطرت ارثی خارق‌العاده برای افراد خاص یا ماحصل اثر یا تأثیر یک محیط خاص نیست بلکه در سایه برقراری ارتباط و همکاری در عرض هستی‌ها و حقایق و اکتشافات امکان پذیر است.

بر این اساس، ریزوم نمونه‌ای از مدل ایده‌آل است که در آن دانش به جای اینکه بر حقایق استعلا و برتر و ما فوق بنا شود بر اساس درون بودگی یا ارتباطات و کشش‌های درونی در دانش آموزان پایه گذاری شده است. مدل ریزومی دلوز اذعان دارد که خلاقیت نه از آسمان به زمین آمده، نه از شرایط خارق العاده و مافوق توانایی‌های انسانی ایجاد شده است بلکه مدل ریزومی به دانش آموزان کمک می‌کند تا فرآیندهای خلاقانه را آشکار سازند و راز زدایی نمایند.

محتوای کنونی در نظام آموزشی ایران، دلالت بر حاکمیت نظام بوروکراتیک و خطی، نگاه اثبات گرایانه به دانش، سلطه تقسیم بندی اهداف بلوم و... است که خود مانعی بزرگ برای خلاقیت است (فراهانی و همکاران، ۱۳۸۹) اما ریزوم نماینده سیستمی است که از قوانین ثابت پیروی نمی‌کند. این سیستم باز و غیر خطی است. ریزوم نماینده کثرت است و هیچ ثباتی را پذیرا نیست (خلیلی و حسینی، ۱۳۸۹) از نظر دلوز (۱۹۸۷) برنامه درسی باید فلات گونه باشد. یک فلات چندگانه است که با چندگانگی‌های دیگر در ارتباط است. در برنامه درسی دلوزی «ارتباط» نقش اساسی ایفا می‌کند.

بر این اساس، برنامه درسی ژیل دلوز، برنامه ای متفاوت از برنامه و محتوای سنتی دانش ارائه می‌کند. نگرشی که در این برنامه درسی وجود دارد مبتنی بر این امر است که برنامه درسی، یک درس یا رشته جداگانه نیست بلکه با مسائل تربیتی سروکار دارد و با فضای ملموس و عینی مدرسه و کلاس، دانش آموزان، محتوا، معلم و سایر عوامل تربیتی ارتباط می‌یابد (سلحشوری و ایمان زاده، ۱۳۹۱، ۱۴۹) بر این اساس می‌توان گفت با توجه به اینکه برنامه درسی نظام آموزشی ایران مبتنی بر رویکرد سلسله مراتبی است و از نظام خطی تبعیت می‌نماید اما دلوز رویکرد متفاوتی در برنامه درسی جهت افزایش خلاقیت ارائه و پیشنهاد می‌نماید از جمله اینکه نمی‌توان برنامه ای را راهنمای فعالیت در نظر گرفت و در اختیار مجریان تربیتی قرار داد بلکه بر ترسیم الگوهای متعامل و ارتباطی در برنامه درسی تأکید دارد

که می‌تواند این بعد جهت افزایش یادگیری خلاق در نظام آموزشی ایران مورد توجه قرار گیرد.

پژوهش‌ها نشان می‌دهد روح حاکم بر نظام آموزشی ایران، روح اثبات‌گرایانه است. اهداف، محتوای درسی و ارزشیابی مبتنی بر اصولی مثل مدیریت علمی به سبک تیلور و سطوح شناختی بلوم است که با تأکید بر سلسله مراتبی غیر قابل انعطاف با روحی اثبات‌گرایانه و رفتارگرایانه دارد. در این روند معلمانی هستند که فارغ از هرگونه تفکر انتقادی، سلسله مراتبی خشک از دانش را به روش‌های مکانیکی به دانش‌آموزان آموزش می‌دهند. در این نگاه، معلم به تکنسینی تبدیل می‌شود که مهارتش در انتقال دانش به شاگردان است و به عبارت دیگر معلمان به رهبران بدون دیدگاه تبدیل می‌شوند و نتیجه آن معلمانی منفعل و فاقد دیدگاه انتقادی و خلاق است که نقش خود را صرفاً در انتقال مطالب آموخته شده می‌دانند (زیباکلام مفرد و محمدی، ۱۳۹۱، ۳۱) اما رویکرد پساساختارگرایی دلوز، نگاه جدیدی به نقش معلم دارد. معلم را نمی‌توان یک منبع غنی از علم و دانش تصور کرد. نقش معلم را نمی‌توان به انتقال بی‌چون و چرای این اطلاعات تقلیل داد. روی (۲۰۰۳) معتقد است وظیفه اصلی معلم در فضای ریزوماتیک، توجه به تفاوت‌ها، انعطاف‌پذیری، ارتباطات چندگانه، شدن مداوم و... است. به نظر دلوز و گاتاری، وظیفه معلم، این است که دانش‌آموزان را با یک فقدان و کمبودی مواجه کنند و از طریق این فقدان و کمبود است که یک فرد یا دانش‌آموز به یادگیری امور جدید می‌رسد.

بر این اساس، با عنایت به اینکه دانش‌آموزان در اجتماعی زندگی می‌کنند که تغییرات اجتماعی اجتناب‌ناپذیرند، پس در نظام آموزشی ما معلمانی مورد نیاز هستند که درباره نقش خود به عنوان ایجادکننده ارتباط بین حوزه‌ی تجربه و مدرسه، خلاقیت به خرج دهد و بین موقعیت‌های متفاوت ارتباط ایجاد کند.

جدول ۲. دلالت های اندیشه ریزوماتیک ژیل دلوز بر پرورش خلاقیت در نظام آموزشی ایران

مؤلفه های اصلی در اندیشه تربیتی ژیل دلوز	ویژگی های اصلی
تفکر	تفکر افقی - تفکر واگرا
یادگیری	یادگیری مبتنی بر نشانه ها - ساخت شکنی
دانش آموز	مسأله محور - مواجهه با امور مجهول
برنامه درسی	برنامه درسی فلات گونه
معلم	توجه به تفاوت ها - انعطاف پذیری - ارتباطات چندگانه - شدن مداوم - ایجاد حیرت و نمادی گر نقش فراتر از انتقال اطلاعات

بحث و نتیجه گیری

بر مبنای مباحث مطرح شده در پژوهش حاضر، ریزوم بیشتر ماهیت ذهنی دارد و موقعیت‌های جدید برای تفکر، عقاید و ادراکات جدید را پیشنهاد می‌نماید. در فضای ریزوماتیک، انواع سنتزها و ارتباطات امکان پذیر است. در اندیشه تکثرگرا و تفاوت گزین دلوز؛ تعلیم و تربیت باید همواره فعال، شدنی، متکثر و در نهایت کوچ گرا باشد. در چنین 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، متکثر و پیوسته در حال رشد و دگرپسای است. شاگردان تمام فکر و ذهن خود را مشغول مطالعه و حفظ محتوای درسی از قبل تعیین شده نمی‌کنند بلکه آنها درصدد تفکر عمیق و اندیشیدن و خلق نظرها و 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 تسهیل‌گر در تولید و خلق دانش دارند. معلم محوری کلاس‌های درس سنتی تبدیل به دانش آموز

محوری 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 موقعیت‌های جدید پیش آید که حتی برای معلم نیز تازگی داشته باشد. در واقع معلم و شاگرد با هم به خلق دانش و ایده‌های نو مبادرت 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 پربارور و مثمر ثمر برای نوآوری و خلاقیت در نظام آموزشی ایران استفاده شود چون این مدل بر تمامی فعالیت‌های خلاقانه و نواندیشانه که همیشه حالت انعطاف‌پذیر و سیال دارند و ضرورتاً از کنترل‌های 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 ایران ایجاد نماید از جمله پرورش تفکر افقی، خلاق در مدارس و کلاس‌های درس، بهره‌گیری 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 کلاس‌ها، ایجاد فضای عاطفی میان شاگردان و معلمان، برنامه درسی فلات گونه و چالش برانگیز بودن محتوای کتاب‌های درسی مد نظر قرار گیرد. همچنین برای توسعه مهارت‌های علمی و کاربردی در نظام آموزشی ایران، باید تفکر معلمان، مدرسان و دانشجویان در مورد پذیرش نوآوری و خلاقیت تغییر نماید و این امر از طریق ایجاد ذهنیت فلسفی، داشتن تعمق و انعطاف‌پذیری ممکن خواهد بود. برای تحقق چنین امری لازم است همه معلم‌ها به برنامه‌های آموزشی حرفه‌ای 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 دانش‌آموزان باید

فرصت‌هایی فراهم شود که بتوانند دیدگاه‌های مختلف موجود در موقعیت را دقیق بخوانند، موشکافی کنند و در زمینه‌های مختلف آن دیدگاه‌ها به مباحثه و مناظره پردازند. چنین فرصت‌هایی زمینه استقلال در تصمیم‌گیری، استدلال و قضاوت را در آنان پرورش خواهد داد و نحوه دفاع از قضاوت را به آنان خواهد آموخت.

نظر به اینکه در اندیشه ژیل دلوز، دلالت‌های قابل توجهی را برای پرورش خلاقیت و تفکر خلاق در تعلیم و تربیت می‌توان یافت. در این راستا می‌توان از دلالت‌های کاربردی آن جهت بهبود و رشد خلاقیت نظام آموزشی ایران استفاده نمود. در این راستا، پیشنهادهای ذیل ارائه می‌شود:

۱- پیشنهاد می‌شود سیاستگذاران و برنامه‌ریزان نظام آموزشی و درسی ایران، موقعیتی ایجاد نمایند تا از طریق فضای باز و هموار، مباحث و چالش‌های فرا روی فراگیران طرح شده و خود آن‌ها راه حل‌های خود را در ارائه و عمل پیاده نمایند. این کار می‌تواند حداقل به صورت آزمایشی در برخی از مدارس خاص صورت گرفته و پس از بررسی نتایج و آثار مثبت و منفی آن و انجام تغییرات مورد نیاز در کل نظام تربیتی به کار گرفته شود.

۲- پیشنهاد می‌شود مدیران، معلمان و سایر دست‌اندرکاران حوزه عملی تعلیم و تربیت، فضای لازم را در کلاس و مدرسه به گونه‌ای طراحی نمایند که دلالت‌های اندیشه ریزوماتیک ژیل دلوز در محیط‌های آموزشی، فرصت ظهور و تجلی یابد. این امر می‌تواند از طریق معلمانی دوره دیده یا به شیوه‌ای خاص تربیت شده صورت گیرد و یا آن که با برگزاری آموزش‌های ضمن خدمت برای معلمان توسط آنان عملی شود. در این زمینه باید دقت نظر لازم صورت گیرد تا در مقام عمل، دلالت‌های مدل ریزوماتیک به شیوه‌ای درست و ماهرانه پیاده شود.

سپاسگزاری: این مقاله مرتبط با اهداف رساله دکتری اینجانب با عنوان "طراحی الگوی تدریس خلاق مبتنی اندیشه‌های ژیل دلوز" در دانشگاه شاهد است، بدین وسیله پژوهشگران

بر خود لازم می‌دانند که از تمامی عزیزانی که ما را در اجرای این پژوهش یاری رسانده‌اند تشکر و قدردانی نمایند.

منابع

ابراهیم زاده، عیسی. (۱۳۸۳). ضرورت بازنگری در آموزش فناوری و چالش‌های پیش رو، چکیده مقالات دومین همایش فناوری آموزشی، تهران: دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی.

افروز، غلامعلی. (۱۳۸۰). تابستان و دانش آموزان - خلاقیت‌ها و آسیب‌پذیری‌ها، پیوند، ۲۶۱-۲۶۳. ایمان زاده، علی. (۱۳۸۷). بررسی مبانی و پیامدهای تربیتی دیدگاه معرفت‌شناختی ژیل دلوز و نقد آن بر اساس معرفت‌شناسی صدرایی، رساله دکتری دانشگاه تربیت مدرس.

باقرزاده گل‌مکانی، زهرا؛ بنی‌جمالی، شکوه‌السادات؛ سیف، علی‌اکبر. (۱۳۹۴). مقایسه روند تحول خلاقیت دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه در مناطق بالا و پایین، ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۵(۳)، ۵۷-۳۳.

باقری نژاد، زهره. (۱۳۸۸). تبیین و نقد رویکرد ریزوماتیک به معرفت و چالش‌های آن برای تربیت دینی (با تأکید بر رویکرد معرفت‌شناختی رئالیسم)، پایان‌نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده، دانشگاه تربیت مدرس.

باقری، خسرو؛ سجادیه، نرگس؛ توسلی، طیبه. (۱۳۸۹). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.

حسینی افضل‌السادات، خلیلی سمانه. (۱۳۸۹). تبیین جایگاه خلاقیت در اندیشه‌های تربیتی پست‌مدرنیسم، مجله اندیشه‌های نوین تربیتی، دوره ۶، شماره ۴.

حق وردی، رضا. (۱۳۹۰). تحلیل و نقد رویکرد ریزوماتیک بر اساس فلسفه اشراق، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه بو علی سینا.

سجادی، سید مهدی. (۱۳۸۷). چالش های اساسی تربیت دینی در فضای ریزوماتیک، مجله علوم تربیتی و روان شناسی، زمستان ۱۳۸۶، ۱۴(۴)، ۱-۲۰.

سجادی سید مهدی، ایمان زاده علی. (۱۳۸۸). بررسی و تبیین فضای ریزوماتیک و دلالت های آن در برنامه درسی، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۴(۱۲)، ۲۳-۳۲.

سجادی سید مهدی، باقری نژاد، زهره. (۱۳۹۰). رویکرد ریزوماتیک به معرفت و نقد چالشهای آن برای تربیت اسلامی (از منظر ملاحظات معرفت شناختی رئالیسم انتقادی)، مجله تربیت اسلامی، ۶(۱۳)، ۱۲۳-۱۴۴.

سجادی سید مهدی، ایمان زاده علی. (۱۳۹۱). تبیین و تحلیل دلالت های تربیتی دیدگاه معرفت شناختی ژیل دلوز و نقد دلالت های آن برای تعلیم و تربیت، فصلنامه اندیشه های نوین تربیتی، ۸(۴)، ۵۳-۸۰.

سلحشوری احمد، ایمان زاده علی. (۱۳۹۰). نگاهی به رویکردهای تحلیلی و فراتحلیلی در فلسفه تعلیم و تربیت. همدان: انتشارات دانشگاه بوعلی سینا.

زارع صفت صادق، دهقانی مرضیه، جوادی پور محمد. (۱۳۹۶). بررسی ظرف ذهنی دانش آموزان اول متوسطه در سمفونی تدریس، فصلنامه تدریس پژوهی، ۵(۲)، ۱۷-۳۳.

زیباکلام مفرد فاطمه، محمدی حمداله. (۱۳۹۳). بررسی تطبیقی تفکر انتقادی از منظر رابرت انیس و هنری ژیرو با نظر به کاربرد آن برای اصلاح نظام تربیت معلم، فصلنامه پژوهش های کاربردی روانشناختی، ۵(۳)، ۱۹-۳۸.

صالحی، مرجان. (۱۳۹۵). دلالت های اندیشه ریزوماتیک ژیل دلوز بر پرورش تفکر خلاق، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.

ضمیران، محمد. (۱۳۸۳). ژیل دلوز و فلسفه دگرگونی و تبیین، کتاب ماه ادبیات و فلسفه، ماه خرداد و تیر.

طالبیان محمد حسن؛ تصدیقی محمد علی. (۱۳۸۵). مشکلات فراروی ساختار تعلیم و تربیت ایران در هزاره سوم و راهکارهای آن، مجله پژوهش در برنامه ریزی درسی، شماره ۹، صص ۹۹-۱۲۰.

عیدی زاده کاوه. (۱۳۸۸). دلوز و فلسفه، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

فراهانی، علیرضا؛ نصر احمدرضا؛ شریف مصطفی. (۱۳۸۹). ارزشیابی شیوه های آموزش و تربیت معلمان ابتدایی در نظام آموزش عالی کشور، فصلنامه فن آوری آموزش، ۵(۱)، ۶۱-۷۶.

کمالی، محسن. (۱۳۸۳). *فلسفه فولدینگ*، تهران: مهر.

کولبروک، کلر. (۱۳۸۷). *ژیل دلوز، ترجمه: رضا سیروان*، تهران: نشر مرکز.

موسوی، ماهرخ؛ مقامی، حمید رضا. (۱۳۹۱). مقایسه اثر بخشی دو شیوه جدید و قدیم ارزشیابی تحصیلی بر نگرش به خلاقیت و پیشرفت درسی دانش آموزان دوره ابتدایی. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۲(۲)، ۱۲۵-۱۴۶.

میرکمالی سیدمحمد، خورشیدی عباس. (۱۳۸۸)، عوامل موثر در پرورش خلاقیت دانش آموزان دوره ابتدایی استان گیلان، *مجله روان شناسی و علوم تربیتی*، ۳۹(۲)، ۵۱-۷۵.

میلر، جان. (۱۳۷۹). *نظریه های برنامه های درسی*، ترجمه محمود مهرمحمدی، تهران: انتشارات سمت.

- Adams, E. (2004). Deleuzian Concepts for Education: The subject undone, *Educational Philosophy and Theory*, 36 (3):283-296.
- Bissola R. and Alferdo Biff (2016), A rhizomatic learning process to create collective knowledge in entrepreneurship education: innovation beyond boundaries, *Management Learning*:1-21. <http://ow.ly/GNhn309Xzr4>
- Colbrook, C. (2002). *Understanding Deleuze* (Crows Nest, Allen & Unvin).
- Deleuze, G., and Guattari, F. (1987). *A Thousand plateaus: capitalism and Schizophrenia*, Minneapolis: university of Minnesota press.
- Deleuze, G. (1994). *Difference and Repetition* (Paul Patton), New York: Columbia University.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1994). *What is philosophy*, New York, Columbia. University press.
- Deleuze, G., and Guattari, F. (1995). *Negotiations*, Translated by Martin Joughin, Columbia : Columbia university.
- Deleuze, G., and Guattari, F. (1986). *Nomadology: The War Machine*, Paperback. Trans by Brian Massumi.

- Fleming, David H. (2016), *Affective Teaching for Effective Learning: A Deleuzian Pedagogy for the (Corporate Era and) Chinese Context*, Educational Philosophy and Theory, Vol. 46, No. 10, 1160–1173.
- Freitas, E. (2012), *The Classroom as Rhizome: New Strategies for Diagramming Knotted Interactions*, *Qualitative Inquiry*, 18(7) 588–601, <http://qix.sagepub.com>.
- Jones, A. Jones, A. and Bennett, R. (2016). *Reaching beyond an online/offline divide: invoking the rhizome in higher education course design*, *Technology, Pedagogy and Education*, 26(2):193-210.
- Munday, I. (2012), *Roots and Rhizomes—Some Reflections on Contemporary Pedagogy*, *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 46, No. 1.
- Roy, K. (2003). *Teacher in nomadic spaces: Deleuze and Curriculum* Peter.
- Semetsky, I. (2004). *Not by breadth a lone: imagining a self-organized classroom*, *An international journal of complexity and Education*, Vol 2, Number, I. Pp.19-36.
- Semetsky, I. (2007). *Towards a semiotic theory of learning: Deleuze's philosophy and educational experience*, *Semiotic*, 164-1/4: 197-214
- Styhre A. and Sundgren M. (2003). *Creativity as connectivity: a rhizome model of creativity*, *Int. J. Internet and Enterprise Management*, Vol. 1, No. 4: 421-456.
- Usher, R & Edwards, R, (1994). *Postmodernism and Education*, New York & London: Routledge.
- Wrisberg, C. A. and Schmidt, R. A. (2008). *Motor learning and performance: A situation- based learning approach* (4nd ed.). Human kinetics publisher.