

مرادی، صادق؛ سجادی، سیدمهدی؛ صادق زاده قمصری، علیرضا؛ حیدری، آرش (۱۳۹۹). تعلیم و تربیت در

آیینۀ «ژئوفیلوسوفی» به مثابه رویکردی نوین در فلسفه‌ورزی.

DOI: 10.22067/fedu.2021.31283.0

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۰(۲)، ۸۹-۶۷.



تعلیم و تربیت در آیینۀ ژئوفیلوسوفی به مثابه رویکردی نوین در فلسفه‌ورزی^۱

صادق مرادی^۲، سیدمهدی سجادی^۳، علیرضا صادق‌زاده قمصری^۴، آرش حیدری^۵

تاریخ دریافت: ۹۸/۹/۱۸ تاریخ پذیرش: ۹۹/۱۱/۲۰ نوع مقاله: پژوهشی

چکیده

هدف اصلی این پژوهش تبیین تعلیم و تربیت در آیینۀ ژئوفیلوسوفی به مثابه رویکردی نوین در فلسفه‌ورزی است. برای دستیابی به این هدف از روش تحلیل مفهومی و استنتاجی بهره گرفته شد. تعریف متفاوت دلوز از فلسفه به مثابه «هنر صورت‌بخشی، ابداع و ساخت مفاهیم» محور مجموعه‌ای از تحولات در حوزه‌های گوناگون هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی شد که از مهم‌ترین نتایج آن «نظریه ژئوفیلوسوفی» می‌باشد. نتایج این پژوهش حاکی از آن است که نوآوری‌های مترتب بر این نظریه در حوزه تعلیم و تربیت پیامدهایی را به بار می‌آورد که از مهم‌ترین آن‌ها می‌توان به مواردی چون «فعالیت‌ورزی و شدن در پرتو نقد غایت‌گرایی»، «درون‌گرایی در پرتو نقد علیت‌محوری برون‌گرایانه» و «آفرینش در پرتو نقد بازنمایی و بازتولید» اشاره کرد که هر کدام از این موارد در دل خود پیامدهای تربیتی دیگری را نیز پرورش می‌دهند.

واژه‌های کلیدی: ژیل دلوز، نظریه ژئوفیلوسوفی، تعلیم و تربیت، شدن، درون‌گرایی، آفرینش

۱. این مقاله برگرفته از رسالۀ دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت مدرس با عنوان «تبیین گفتمان میناگروی تاریخی

و نقد پیامدهای تربیتی آن بر اساس نظریه ژئوفیلوسوفی ژیل دلوز» می‌باشد.

۲. دانشجوی دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت مدرس، sadegh.moradi@modares.ac.ir

۳. استاد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت مدرس، (نویسنده مسئول) sajadism@modares.ac.ir

۴. استادیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت مدرس

۵. استادیار جامعه‌شناسی دانشگاه علم و فرهنگ

مقدمه

فهم تعلیم و تربیت همچون رابطه حقیقت‌گو و آموزنده حقیقت، نوع نگاه رایجی است که بسیاری از سیاست‌های آموزشی و تربیتی را در بر می‌گیرد. اما تعلیم و تربیت بیش از هر چیزی نوعی رابطه فضا‌مند است که می‌تواند اشکال متعددی به خود بگیرد. امروزه منطق تعلیم و تربیت در حال فروغلتیدن به نوعی عقلانیت ابزاری است که طی آن مجموعه‌ای از روش‌ها در قالبی نهادی، پیاده می‌شوند. در این حالت تعلیم تربیت مانند یک خط تولید صنعتی قرار است اهدافی مشخص محقق کند. هرگونه تغییر و عدول از برنامه از پیش تعیین شده نوعی نابهنجاری قلمداد می‌شود که باید بهنجار شود. این فرایند بهنجار سازی، طیفی وسیعی از امور را از درمان تا تنبیه در بر می‌گیرد. زمانی که این منطق بر تعلیم و تربیت اعمال می‌شود آن را مانند یک هستی می‌بیند، نه مانند یک فرایند در حال شدن.

فهم تعلیم و تربیت به مثابه «بودن» با فهم آن به مثابه «شدن» پیامدهای بسیار متفاوتی دارد. مفاهیمی مانند «نیازسنجی»، «آزمون و ارزیابی»، «کیفیت آموزشی»، «برنامه‌ریزی» و... زمانی که بر مبنای حقیقت از پیش موجودی بنا می‌شوند که تعلیم و تربیت باید به آن برسد، به ماشینی تبدیل می‌شوند که غایتشان بهنجار سازی در خدمت حقیقت از پیش موجود است. اما زمانی که «شدن» را محور قرار می‌دهیم، مسئله بر سر فرایندی است که طی می‌شود. نوع نگاهی که بر حقیقت از پیش موجود تأکید دارد دست آخر در گزاره‌هایی سنگر می‌گیرد که بر «باید» تأکید دارند و نه بر «توانش». در این صورت موضوع مورد بحث این نیست که «باید» به چیزهایی بدل شد، بلکه مسئله این است که به چه چیزهایی می‌توان «تبدیل» شد. همین توانش است که منطق تعلیم و تربیت را در افقی جدید ظاهر می‌کند و آن را نه در خدمت «باید» که در خدمت «توانش» معنا می‌کند. به این ترتیب مسئله به تعبیر نیچه بر سر «اراده معطوف به قدرت»^۱ است. اگر منطق تعلیم و تربیت میل به کنترل، یکدست‌سازی و حذف تفاوت‌ها داشته باشد آن‌گاه پرسش اصلی این است که هستی تعلیم و تربیت چیست؟ ماهیتش باید چه باشد؟ و سؤالاتی از این دست. اما اگر منطق تعلیم و تربیت در خدمت امر متفاوت و بالقوه کردن آنچه می‌تواند بدان بدل شود، قرار گیرد آن‌گاه مسئله این است که امر متفاوت چگونه می‌تواند در این فضا به هستی خود ادامه دهد. (Hart, 2014). به این ترتیب تعلیم و تربیت نباید نسبت حقیقت‌گو به جاهل باشد. این منطق در فهم رابطه تربیتی والد-کودک یا معلم-کودک و... بیشتر خود را بروز می‌دهد. دلوز در جستاری به نام «کودک چه می‌گوید؟» (1997) در این باره بحث می‌کند که چگونه هر زمان که بنا است کودکی فهم شود این والد و صاحب حقیقت است که محور گفتار

1. Will to Powe

قرار می‌گیرد. گویی برای فهم کودکی، راهی جز شنیدن جهان از دهان والد، معلم و... وجود ندارد. اما مسئله این است که کودک به وسیله یک جغرافیای مادی به جهان متصل است، با خیابان‌ها، با شهر، و محیط مادی زندگی. نسبت کودکی با جغرافیای پیرامونش یعنی تبدیل کردن این جغرافیا به چیزی نوپدید و این جاست که فلسفۀ ژئوفیلوسوفی^۱ برجسته می‌شود. فلسفه‌ای که بتواند شدن، حرکت و توانش را به میان آورد. به این ترتیب امور همیشه به تغییر گشوده‌اند و همواره می‌توانند به چیزی نوپدید بدل شوند. در این فرایند همه چیز واجد عاملیت است. برای مثال در رابطه تربیتی کودک، والد، معلم، فضا، محیط و... نه سلسله‌مراتبی از عوامل مؤثر بر تربیت، که نوعی تلاقی هستند که چیزی جدید را ممکن می‌کنند. اگر این اندیشه را بر تعلیم و تربیت حمل کنیم چه پیامدهایی خواهد داشت؟ مسئله اصلی نوشتار حاضر این است که پیامدهای اندیشه دلوز در تعلیم و تربیت را روشن کند.

دلوز مطالعات فلسفی‌اش را با «تاریخ فلسفه» آغاز می‌کند، به تدریج به «فلسفه انتقادی» روی می‌آورد و در نهایت بر نظریه «ژئوفیلوسوفی» متمرکز می‌شود. دلوز چندان تمایلی به فلسفه قاره‌ای نداشت و بیشتر به فلسفه تجربی انگلستان متمایل بود و به فیلسوفانی توجه نشان می‌داد که از تاریخ فلسفه گریزان‌اند. برای مثال، او اندیشه‌های رواقیون، دیوید هیوم، برگسون، لایب‌نیتس، اسپینوزا، نیچه و... را مورد بررسی قرار داد و درباره هر یک، رساله‌های مجزایی را تدوین کرد. به نظر می‌رسد محوری که اندیشه‌های این فلاسفه را به هم مرتبط می‌کند، نقد، نفی و بیرازی از درون‌بودگی و تأکید بر برون‌بودگی نیروهاست و آنچه این محور را وضوح بیشتری می‌بخشد هگل ستیری پایداری است که در اندیشه دلوز جای دارد. اسپینوزا به‌عنوان یکی از برجسته‌ترین فیلسوفان قرن هفدهم از فیلسوفانی بود که بسیار مورد توجه و تمجید دلوز واقع شد؛ تا جایی که دلوز، اسپینوزا را به مثابه «شهریار فلسفه» (Deleuze, 1990, p. 11) «مسیح فلاسفه» (Deleuze, 1994, P. 60) و «فیلسوف مطلق» (Deleuze, 1995, P. 140) می‌خواند.

دلوز از پرکارترین و مهم‌ترین متفکران سنت پساساختارگرایی قلمداد می‌شود. میشل فوکو در توصیف او اصطلاح «قرن دلوزی» را به کار می‌برد و اذعان دارد که «روزی شاید، این قرن، قرن دلوزی باشد» (Foucault, 1970, p. 885) و ژان فرانسوا لیوتار (که از پیشروان بنام اندیشه پست‌مدرن است) نیز دلوز را «کتاب خانه بابل» قلمداد می‌کند (Smith & Protevi, 2015, p. 12).

مدعای مقاله حاضر این است که برداشت و تعریف دلوز از فلسفه با خوانش‌های سنتی و رایج در باب این مفهوم متفاوت است و همین متفاوت نگریستن به نوعی خاص از فلسفیدن و فلسفه‌ورزی، او را

1. Geophilosophy

در نهایت به نظریه «ژئوفیلوسوفی» رهنمون می‌کند. این نظریه در حوزه‌های گوناگون هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و... دیدگاه‌های جدیدی را رقم‌زده است و می‌تواند در حوزه‌های گوناگون از جمله تعلیم و تربیت پیامدها و دلالت‌هایی را به همراه داشته باشد که هدف این مقاله نشان دادن برخی از این پیامدها است.

روش تحقیق

در این پژوهش به تناسب موضوع مورد بررسی-که از طرفی نیازمند تبیین و توصیف دقیق مفهوم ژئوفیلوسوفی و مؤلفه‌های مرتبط با آن و از سوی دیگر نیازمند استنتاج دلالت‌های این نظریه برای تعلیم و تربیت است- از دو روش «تحلیل مفهومی» و «تحلیل استنتاجی» استفاده شده است. تحلیل مفهومی، تحلیلی است که به واسطه آن به فهمی معتبر از معنای عادی یک مفهوم یا مجموعه‌ای از مفاهیم مرتبط دست می‌یابیم. در واقع تحلیل مفهومی ناظر است بر فراهم آوردن تبیین صریح و روشن از معنای یک مفهوم به واسطه توضیح دقیق ارتباط‌های آن با سایر مفاهیم و نقش آن در اعمال اجتماعی ما که داوری‌هایمان درباره جهان را شامل می‌شود. تحلیل مفهومی تلاشی در جهت تغییر مفاهیم نیست، بلکه کوشش برای فهم آن است. از آنجاکه مفاهیم در زبان تجسم‌یافته‌اند، روش تحلیل مفهومی روشی برای آزمون دقیق معنای اصطلاحات است (Coombs & Daniels, 1991). در این پژوهش با استفاده از روش تحلیل مفهومی به تبیین و تحلیل مفهوم ژئوفیلوسوفی و مفاهیم مترتب بر آن می‌پردازیم.

روش استنتاج قیاسی، دارای الگوی پیش‌رونده و پس‌رونده است. در الگوی پیش‌رونده، از مبانی فلسفی و متافیزیکی حرکت و به استنتاج آرا و عناصر تربیتی (هدف، محتوا و روش) پرداخته می‌شود و در الگوی پس‌رونده مسیر حرکت برعکس است (Bagheri & Tavasoli, 2015). در این پژوهش از الگوی استنتاج قیاسی پیش‌رونده استفاده شده است. به تعبیر دیگر این پژوهش از نظر به عمل حرکت می‌کند و از مبانی فلسفی و مفاهیم مترتب بر نظریه ژئوفیلوسوفی به استنتاج پیامدها و دلالت‌های آن در تعلیم و تربیت می‌پردازد.

۱. پنداشت خاص دلوز از فلسفه

چیستی، مقصد، خواستگاه و کارکرد فلسفه پرسش‌هایی هستند که از دیرباز مطرح شده و بسیاری از فیلسوفان، پاسخ‌های متفاوتی به این پرسش‌ها داده‌اند. به عنوان نمونه افلاطون فلسفه را «کوششی برای رسیدن به روشنایی بودن»؛ ارسطو آن را «جست‌وجوی نخستین اصل‌ها و علت‌ها»؛ کانت آن را «کوششی برای شناختن خواستگاه، ماهیت و حدود شناخت» می‌داند. راسل برای فلسفه قائل به نوعی کارکرد یعنی «روشنگری

مفهوم‌ها از راه تحلیل آن‌ها» و یاسپرس نیز در همین راستا کارکرد فلسفه را «روشنگری و بیدار کردن انسان‌ها» می‌داند (Naqibzadeh, 2017). به نظر می‌رسد که روح مشترک حاکم بر چنین تعاریفی از فلسفه، نوعی «تفکر، تأمل، عمیق‌نگری، روشنگری و...» باشد؛ حتی در تعاریفی از فلسفه که نزد عامه مردم هم رواج دارد برداشت‌هایی مانند: فیلسوف کسی است که درباره فلان مبحث «می‌اندیشید»؛ «تفکر» می‌کند؛ «گفت‌وگو و جدل» می‌کند وجود دارد.

دلوز در باب ماهیت و کارکرد فلسفه، دست به نوعی «انقلاب» می‌زند. همان‌گونه که معنای لغوی انقلاب؛ «دگرگونی، تحول و تغییر ماهیت» (Dehkoda, 2006, p. 431)؛ و معنای اصطلاحی آن؛ «دگرگشتن، یعنی تبدیل و به موجود دیگر شدن» (Motahari, 2005, p. 108) است؛ و در عین حال نیز در عرصه‌های عمومی و سیاسی آن را «دگرگونی اساسی در زمینه‌های اجتماعی، اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و...» می‌دانیم، به نظر می‌رسد که نگاه دلوز به فلسفه گویای نوعی «دگرگونی اساسی و ساختاری» است و در نتیجه نوعی چرخش اساسی در چیستی، ماهیت و کارکرد فلسفه ارائه می‌دهد. خلاف دیدگاه‌های رایج، از دیدگاه دلوز «فلسفه به درد آن نمی‌خورد که بخواهیم توسط آن درباره امری تأمل کنیم». «فلسفه تأمل نیست، تعمق نیست، مکالمه هم نیست» (Deleuze & Guattari, 2018, p. 16). از نگاه دلوز «کنش‌های فلسفی به جای توافق و فهم مشترک، باید تفاوت و واگرایی» (Colbrook, 2008, p. 20) را بیافرینند. «فلسفه هنر صورت بخشی، ابداع و ساخت مفاهیم است» (Deleuze & Guattari, 2018, p. 11).

چنانچه ملاحظه می‌شود تعریف دلوز از فلسفه یک تعریف کاملاً جدید است. اگر فلسفه را به معنای «خلق مفاهیم» قلمداد کنیم، به نوعی فلسفه را از حالت انتزاعی نیز خارج کرده‌ایم. به این معنی که در برخورد با مسائل و مشکلات حوزه‌های گوناگون می‌توانیم دست به مسئله‌مند کردن پدیده‌ها بزنیم و در پرتو ابداع مفاهیم جدید برای حل آن مسائل، مؤثر واقع شویم. با این چشم‌انداز خاص، فلسفه از حالت کلی و انتزاعی و «فرارونده»^۱ خارج می‌شود و کارکردی «اینجا و اکنونی» پیدا می‌کند. پال پیتون در همین راستا اذعان دارد که «از دیدگاه دلوز فلسفه باید پاسخ به مسائلی باشد که از بیرون از آکادمی بر آن تحمیل می‌شوند؛ از نظر دلوز چنین مسائلی شرط لازم و ماندگاری خلاقیت است» (Patton, 2002, p. 23).

دلوز «طرح‌ریزی، ابداع و آفرینش» را به‌عنوان «تثلیث فلسفه» (Deleuze & Guattari, 2018, p. 108) معرفی می‌کند و بر این عقیده است که فلسفه سه عنصر را عرضه می‌کند که هر یک با دوتای دیگر در تناظر هستند ولی هر کدام را باید به حساب خودش بررسی کرد؛ «درون‌ماندگاری»، «پافشاری» و

1. Transcendental

«همسازگاری» (ibid). او در زمینه کارکرد فلسفه معتقد است: «هنگامی که کسی می‌پرسد فلسفه به چه کار می‌آید، پاسخ باید ستیزه‌جویانه باشد، چراکه پرسش کنایه‌آمیز و نیش‌دار است. فلسفه نه به دولت خدمت می‌کند و نه به کلیسا، که هر دو دغدغه‌های دیگری دارند. فلسفه به خدمت هیچ قوه‌ی مستقری در نمی‌آید. کار فلسفه ناراحت کردن است. فلسفه‌ای که هیچ‌کس را ناراحت نکند و با هیچ‌کس ضدیت نرزد فلسفه نیست. کار فلسفه آزردهن حماقت است، فلسفه حماقت را به چیزی شرم‌آور تبدیل می‌کند. فلسفه کاربردی ندارد جز افشا کردن پستی‌های اندیشه در تمامی اشکالش. آیا جز فلسفه رشته‌ای هست که به نقد تمامی رازآمیزگری‌ها با هر خاستگاه و هدفی که داشته باشند، همت گمارد؟!» (deleuze, 2017, p. 187)

پیش از پرداختن به مفهوم و نظریه ژئوفیلوسوفی دلوز، توجه به این نکته حائز اهمیت است که فهم نظریه ژئوفیلوسوفی در گرو فهم رویکرد و نگاه دلوز به «تاریخ فلسفه» است؛ به این معنی که نظریه ژئوفیلوسوفی، در پرتو نگاه و خوانش نقادانه دلوز نسبت به تاریخ فلسفه متولد می‌شود. بنابراین در ادامه به توصیف مختصر این مهم می‌پردازیم.

دلوز و تاریخ فلسفه

دلوز در کتاب «گفت‌وگوها» رویکرد انتقادی خود نسبت به تاریخ فلسفه را این‌گونه شرح می‌دهد: «تاریخ فلسفه همواره عامل قدرت در فلسفه و تفکر بوده و پیوسته نقش سرکوب‌گر را ایفا کرده است؛ [و این‌گونه به مخاطبان تلقین کرده‌اند که] چگونه می‌توان بدون خواندن آثار افلاطون، دکارت، کانت، هایدگر و این یا آن فیلسوف درباره آن‌ها اندیشید؟ مکتبی هولناک از ارباب که متخصصانی در حوزه اندیشه تولید می‌کند ولی حتی آن‌هایی را نیز که از بیرون از این مکتب هستند به هم‌نواپی یا همان تخصص‌گرایی وامی‌دارد که از آن نفرت دارند. تصویری از تفکر که آن را فلسفه می‌نامیم، در طول تاریخ [این‌گونه] شکل گرفته و عملاً مردم را از تفکر بازداشته است» (Deleuze, 1997, p. 13). به نظر می‌رسد که دلوز با این نوع نگاه انتقادی به تاریخ فلسفه، قصد آن دارد که یک پیوند تنگاتنگ با جهان واقع اینجا و اکنون و نیروهای درگیر در آن برقرار کند؛ مناسباتی از کشاکش‌های اقتصادی، سیاسی، فرهنگی، جغرافیایی و به عبارت دیگر، فضای زمانی - مکانی که شکل‌گیری اندیشه و تفکر به هیچ‌روی جدای از آن‌ها نمی‌باشد. بنابراین از دیدگاه دلوز به جای تاریخ، «جغرافیا» در تعیین شکل و فرم اندیشه بسیار مؤثر است و اندیشه انسان بیش از آن‌که برآمده از یک فضای ماورایی باشد، برآمده از واقعیت مادی، زیست‌محیطی و جغرافیایی است.

تمایل دلوز بر تشویق خوانندگان تاریخ فلسفه به نوعی «خلاقیت ورزیدن» است. به نظر دلوز تاریخ فلسفه به طور ضمنی بیانگر این ایده است که مخاطب و خواننده از چندان جایگاهی برخوردار نیست و چهره‌های فلسفی، نقش اصلی را دارا هستند و «عاملیت» خواننده چندان مورد قبول واقع نمی‌شود. این در حالی است که دیدگاه مذکور با روح کلی فلسفه‌ورزی دلوز؛ که آن را نوعی «آفرینندگی»^۱ می‌داند؛ در تضاد است. در فلسفه دلوز، صرف تأویل آراء فلاسفه، فرد را از تفکر اصیل که تفکری خلاقانه است بازمی‌دارد و او را در نقش یک شارح تنزل می‌دهد. در این حالت موضوع مهمی که مغفول واقع می‌شود، ابداع و قدرت آفرینندگی فرد است. نگاه نقادانه دلوز از تاریخ فلسفه و خوانش‌های رایج بر آن، در کتاب «ملاکرات» نیز به روشنی هرچه تمام‌تر هویدا است: «آنچه در واقع باید انجام دهیم این است که فلاسفه را از تأمل درباره چیزها بازداریم، [چراکه] فیلسوف می‌آفریند، تأمل نمی‌کند؛» در فلسفه چون هنر نقاشی باید مشابهت آفرید ولی با خمیرمایه‌ای متفاوت؛ مشابهت همان چیزی است که باید آفرید و خلق کرد و نه روش بازنمایی آن [که در نهایت همان تکرار حرف‌های یک فیلسوف دیگر است] (Deleuze, 1995, p. 122). دلوز در همین راستا و در کتاب «تفاوت و تکرار» بر این عقیده است که: «خوانش آثار یک فیلسوف، هنرمند یا نویسنده باید محرک [فقط به عنوان نقطه آغازی] برای خلق مفاهیم نو باشد، مفاهیمی که از پیش وجود نداشته‌اند» (Deleuze, 1995, p. 7).

۲. نظریه ژئوفیلوسوفی

ژیل دلوز در کتاب «فلسفه چیست» نظریه ژئوفیلوسوفی را این گونه بیان می‌کند: «اندیشیدن نه رشته‌ای است که بین سوژه و ابژه کشیده شده است و نه گردش یکی از آن‌ها برگرد دیگری است؛ بلکه اندیشیدن در نسبت با قلمرو و فضا حادث می‌شود» (Deleuze & Guattari, 2018, p. 119). مفهوم «قلمرو» در دیدگاه ژئوفیلوسوفی دلوز، بسیار مفهومی حائز اهمیت است.

قلمرو، در فلسفه دلوز در دو چرخش مجزا و درعین حال همبسته نسبت به هم اتفاق می‌افتد؛ به این معنی که ابتدا «قلمرو زدایی» که نوعی تغییر قلمرو است صورت گرفته و در ادامه «قلمرو زایی یا بازقلمروسازی» که عبارت است آفرینش فضایی جدید، پدیدار می‌شود. دلوز در همین بخش برای توضیح بیشتر مفهوم ژئوفیلوسوفی مدنظر خود، به تفاوت میان «نگاره» و «مفهوم» می‌پردازد. «نگاره‌ها به صورت سرمشق گونه، فراقکنانه، سلسله مراتبی و ارجاعی‌اند؛» «مفاهیم اما، نظام‌مند، پیوندگرایانه، همسایگانی و

1. Creation

همساز گاراند» (Deleuze & Guattari, 2018, pp. 125-127). به نظر می‌رسد که با توجه به مباحثی که پیش‌تر بیان شد؛ می‌توان این‌گونه بیان کرد که از دیدگاه دلوز نگاره، نماینده آن چیزی است که با ماهیت اصلی فلسفه نزد او (آفرینش و خلق مفاهیم) در تضاد باشد؛ چراکه دلوز چهار ویژگی «سرمشق‌گونگی، فرافکنی، سلسله‌مراتبی و ارجاعی» را خاصیت بلاشک نگاره می‌داند. ویژگی‌های چهارگانه بالا در یک ساختار درختواره‌ای (که مورد نقد دلوز، بخصوص در مباحث معرفت‌شناسی ریزومی هستند) در جریان‌اند. شکل‌گیری اندیشه، مفهوم و نیز فلسفه در دیدگاه ژئوفیلوسوفی از طریق فرایند «پیوستگی در مفهوم» رخ می‌دهد و دلوز را به این نتیجه می‌رساند که فلسفه همواره ژئوفلسفه [ژئوفیلوسوفی] است.

جغرافیایوار بودن فلسفه چند ویژگی تاریخی‌وار بودن آن را به حاشیه می‌راند که عبارت‌اند از: «ضرورت؛ خواستگاه؛ ساختار» (ibid). دلوز بر این عقیده است که بشر متناظر با اقتضائات جغرافیایی به اندیشیدن روی آورده است و اولین خصیصه فکر بشر نیز خصیصه جغرافیایی بوده است. بر این اساس به جای «استلاگرایی تاریخی» لازم است به «استلاگرایی جغرافیایی» روی آورد که خود چیزی غیر از استلاگرایی هگلی، استلاگرایی هوسرلی، و استلاگرایی دریدایی است (Protevi, 2001). در همین راستا تأکید بر مفهوم «نقشه‌کشی» نزد دلوز به این جهت است که او جغرافیا را مقدم بر تاریخ می‌داند و تفکر را متأثر از مکان می‌داند و بر این باور است که فکر واقعی و خلاقانه، فکر بدون تصورات ماتقدم و پیشینی است.

در یک جمع‌بندی کلی می‌توان گفت ژئوفیلوسوفی، توصیف روابط بین وضعیت‌های فضایی خاص و مکان‌ها، با اشکال فلسفی است که در آن‌ها محقق شده‌اند. وضعیت‌های فضایی خاص و مکان‌ها، فلسفه را به‌عنوان خلق مفاهیمی مشخص می‌سازند که از طریق این مفاهیم، در حوزه‌های گوناگون شناخت، هستی، تجربه و... نوعی «شدن در اندیشه» شکل می‌گیرد. ژئوفیلوسوفی، جغرافیا را بر تاریخ اولویت می‌دهد و به ارزش «حال‌شدگی» که امکانی برای «دگرشدگی» است تأکید می‌کند. در این دیدگاه هر چه هست، «اینجا، الان و از این لحظه به بعد» است، «نه قبلاً و یا فراتر از موقعیت و مکانی که در آن هستیم». توجه به وضعیت اکنون می‌تواند محرکی برای فلسفیدن و اندیشیدن باشد. در نهایت اینکه اندیشه، تاریخ ندارد، بلکه فضایی دارد که در آن می‌روید و این یعنی تقدم و برتری جغرافیا و قلمرو بر تاریخ.

در این نظریه با سه وجه سلبی و یک وجه ایجابی مواجه هستیم. در رویکرد سلبی، ژئوفیلوسوفی با مفهوم «بودن» در تضاد است؛ به این معنی که «بودن در گذشته»؛ «بودن در آینده» و «بودن الزامی و بایدی» در این نظریه چندان محلی از اعراب ندارند؛ بلکه در یک رویکرد ایجابی، نوعی «شدن» و «توانستن» در وضعیت اکنون در مرکز توجه قرار می‌گیرد. در مواجهه با ظرفیت‌های اندیشیدن و تفکر، نه می‌توان بر مبنای

گذشته با آن‌ها برخورد کرد؛ نه می‌توان آن‌ها را برای آینده نگه داشت و نه می‌توان صورتی الزامی و بایدی را بر آن‌ها تحمیل کرد؛ بلکه نوعی شدن و توانستن در اکنون و اینجا متناسب با فضای زمانی- مکانی مدنظر است (sajjadi, 2018)

۳. مفاهیم نوآورانه مترتب بر نظریه ژئوفیلوسوفی ژیل دلوز

اولین مفهوم مترتب بر دیدگاه ژئوفیلوسوفی دلوز، مفهوم «درون‌ماندگاری»^۱ است که مربوط به قلمرو هستی‌شناسی است. نقطه شروع کار دلوز جست‌وجو برای یافتن گزینه‌هایی مناسب جهت تبیین علت هستی است. دلوز در مبحث درون‌ماندگاری علت‌هایی را که تاکنون به‌عنوان علت لاینفک هستی برای تبیین آن در نظر گرفته‌اند را به چالش می‌کشد و هر کدام از آن‌ها را به نوعی، عاجز از تبیین جامع هستی می‌داند. «در فلسفه مسیحی قرون وسطایی، علت هستی به سه شکل صورت‌بندی می‌شود: علت خارجی یا متعالی، علت فیضانی یا صدور، علت داخلی یا درون‌ماندگار» (Smith, 2012, p. 32). علت خارجی یا متعالی؛ علتی است که برای به‌وجود آوردن معلولش از خود خارج می‌شود و معلول کاملاً جدا از علت و جایی بیرون از آن است. علت فیضانی در قلمرو هستی، علتی است که برای تولید معلول از خود بیرون نمی‌رود؛ به این معنی که معلول را از درون خود تولید می‌کند. بنابراین در فرایند تولید معلول، درون خود می‌ماند. باوجوداینکه علت فیضانی درون خود باقی می‌ماند اما معلولی که تولید می‌کند درونش باقی نمی‌ماند و نسبت به آن بیرونی است (Deleuze, 1990, p. 171). علت درون‌ماندگار؛ علتی است که معلولش نسبت به آن، درونی باقی بماند و صادر نشود. یعنی در علیت درون‌ماندگار، معلول درون علت باقی می‌ماند (ibid, p. 172). به نظر می‌رسد که در اینجا دلوز، به پروژه فکری اسپینوزا در بیان تبیین علت هستی نزدیک می‌شود، چراکه به زعم اسپینوزا «خدا علت درون‌ماندگار همه‌ی چیزهاست، نه علت متعالی [و فیضانی] آن‌ها» (Spinoza, 2017, p. 40). باین‌وجود نوع پرداخت دلوز به این موضوع حتی با اسپینوزا هم متفاوت است. به‌طور کلی می‌توان گفت که دلوز این سه نوع تبیین علی را برای هستی کافی نمی‌داند چراکه به نظر او در هر سه مورد، علت در خارج معلولش باقی می‌ماند و بنابراین فقط می‌تواند امکان هستی را حفظ کند و نه ضرورت آن را (Hart, 2014, p. 34).

استفاده از مفهومی به نام «ریزوم»^۲ از دیگر مفاهیم نوآورانه مترتب بر دیدگاه ژئوفیلوسوفی دلوز است. دلوز و گتاری در کتاب «هزار فلات» از اصطلاح ریزوم (نوعی گیاه با حالات رشدی افقی) برای توصیف دیدگاه معرفت‌شناختی خود استفاده می‌کنند. در معرفت‌شناسی ریزومی، رابطه سلسله مراتبی، ریشه محور،

1. Immanent
2. Rhizome

ساختار عمودی، دوبعدی و ثنویت‌محور معرفت به هم می‌ریزد. ریزوم‌ها بین نقاط نامتجانس و ناهمگن اتصال برقرار می‌کنند. هر نقطه از یک ریزوم قابل اتصال است به ریزومی دیگر. تفاوت مهم ریزوم با درخت یا ریشه آن است که ریزوم برخلاف درخت تثبیت‌کننده هیچ‌نظمی نیست. در حقیقت دلوز با این استعاره بین دو نوع فضا و دو نوع تفکر یعنی تفکر ریزومی و درختی تمایز قائل شده است (Gough, 2006, p. 1). «منطق درختی» نوعی تفکر خطی، سلسله‌مراتبی و ایستا است که در دل خود تقسیم‌بندی‌ها و نیز مرزبندی‌هایی را به وجود می‌آورد، درحالی‌که در تفکر ریزومی، «از مرزبندی‌ها و تقسیم‌بندی‌های تفکر درختی خبری نیست» (Deleuze & Guattari, 1987, p. 5). دلوز در مدل ساقه - ریزوم برای تبیین دقیق‌تر استعاره فلسفی ریزوم، «اتصال، دیگرگونگی، بسگانگی یا چندگانگی، نادالالت‌گری و غیر پایگانی، نقشه‌نگاری و میان‌بودگی» را از اصول بنیادین ریزوم معرفی می‌کند (ibid, pp. 7-12). در تمامی اصولی که دلوز برای ریزوم برمی‌شمرد، مفهوم «صیروت» و «شدن» شالوده بنیادین است که تفکر ریزوماتیک را میسر می‌سازد.

«تجربه‌گرایی نوین» نیز از جمله نگاه‌های متفاوت دلوز است که به‌نوعی مقوم دیدگاه ژئوفیلوسوفی است. «دلوز از آنجایی که معتقد است فلسفه باید شامل نظریه‌ای از آنچه انجام می‌دهیم باشد، نه نظریه‌ای از آنچه هست، یک تجربه‌گرا به شمار می‌رود» (Marshall, 2006, p. 12). او در مقدمه کتاب «گفت‌وگوها» خود را یک تجربه‌گرا معرفی می‌کند و اعلام می‌کند که «من همیشه خود را تجربه‌گرا دانسته‌ام؛ تجربه‌گرایی من برگرفته از دو مشخصه‌ای است که وایتهد تجربه‌گرایی را واجد آن دانسته است: نخست اینکه؛ امر انتزاعی توضیح نمی‌دهد، بلکه خود، توضیح می‌خواهد، و دوم اینکه؛ هدف تجربه‌گرایی کشف مجدد [بازنمایی] امر ابدی یا جهان‌شمول نیست، بلکه یافتن شرایطی است که چیزی جدیدی تحت آن تولید می‌شود» (Deleuze, 1977, p. 7).

تجربه‌گرایی دلوز به‌طور مشخص دارای سه خصلت ویژه است که او را از تجربه‌گرایان کلاسیک متمایز می‌کند. نخست اینکه از دیدگاه دلوز امر انتزاعی و مجرد را نباید تبیین‌کننده پنداشت، بلکه باید آن را تعلیل کرد. دوم اینکه هدف دلوز کشف کلیات سرمدی و امور ابدی نیست، بلکه باید شرایط و اوضاعی که در آن پدیده‌های جدیدی به وجود می‌آیند را دریابیم (Tari et al, 2017). سومین و مهم‌ترین وجه تمایز تجربه‌گرایی دلوز نسبت به سایر تجربه‌گرایان این است که به نظر او، تجربه‌باوری همواره با خلق و آفرینش سروکار دارد و هیچ‌گاه منفعل نیست؛ حال آنکه تجربه‌باوری دیرین، وجهی انفعالی را ترویج می‌کند که این امر با مراد دلوز از خلق و ابداع، که معطوف به آفریدن مفاهیم است، متفاوت است.

دلوز با تکیه بر آثار هیوم مدعی است که هیچ چیز، استعلایی نیست. تجربه گرایی دلوز نوعی بیان افراطی و عین حال رد این ایده است که «تجربه گرایی به هیچ وجه توسل ساده به تجربه زیسته نیست». (Zeimaran, 2016) «حال می توانیم زمینه خاص تجربه گرایی [دلوز] را ببینیم: اصلاً هیچ امر استعلایی وجود ندارد» (Deleuze, 2017, p. 24).

«شدن و تفاوت» در برابر «بودن و این همانی» نیز مفهومی اساسی و مهم نوآورانه دلوز در فهم ژئوفیلوسوفی است. با توجه به تعریف دلوز از فلسفه به مثابه «آفرینش مفاهیم نو» و دیدگاه خاص ژئوفیلوسوفی او مبنی بر «نقش پس زمینه های جغرافیایی در شکل گیری اندیشه» و این عقیده که «اندیشه و اندیشیدن قبل از آن که تاریخی داشته باشند، جغرافیا دارند»، به این نتیجه می رسیم که «شدن» در فلسفه او از بارزترین و مهم ترین مفاهیم است. در فلسفه دلوز، «شدن» در مقابل «بودن» قرار می گیرد و حتی نسبت به آن اصیل تر و قدیمی تر قلمداد می شود؛ چراکه «شدن» عبارت است از سرشت بالفعل واقعیت به عنوان برهم کنشی میان فرایندهایی که واقعیت را تشکیل می دهند، در حالی که «بودن»، فقط خصلت موضوع های موجود در گونه ای بازنمایی یا الگوی آرمانی است (Due, 2017, p. 42). تقابل دو مفهوم «شدن»، و «بودن» به نوعی از واکنش دلوز نسبت به تفکر درختی نیز بازمی گردد؛ چراکه دلوز درخت را مظهر «بودن» و ریزوم را نماد «شدن» می دانست که هیچ ثباتی را نمی پذیرد و کثرت گراست.

دلوز در کتاب «منطق معنا» طرح خاص خود را ذیل عنوان «فائق آمدن بر افلاطون گرایی» توصیف می کند. دلوز بر این عقیده است که واژگون کردن ایده افلاطون گرایی، باعث می شود که خود را از چنگ بنیان هستی خلاص کنیم و بر درون ماندگاری، سیورورت و شدن (سیورورت بدون هیچ گونه زمینه و بنیان) صحنه بگذاریم. به زعم دلوز، با این واژگون سازی، دیگر جهانی ثابت از بودن ها در کار نیست و چیزی جز جریان حیات شدن، وجود ندارد (Deleuze, 2004, p. 13). منظور از شدن، گذرهایی است که یک مفهوم در خلال آن ها «تفاوت» یا «دگر دیسی» می یابد و به قول دلوز، «چیزی نو آفرینش می شود» (Deleuze, 2017, p. 133). «شدن» در فلسفه دلوز دارای چندین مشخصه از قبیل: گشودگی به روی تفاوت ها، (Roy, 2003, p. 2) «معطوف بودن به وجه کنشی انفعال» و «اقلیت بودن» (Deleuze, 1987, p. 71)؛ «فرا تاریخی بودن» (ibid, pp. 292-293)؛ «متعین بودن در عین نامتناهی بودن» (Hart, 2014, p. 119) است. به تعبیر دلوز، شدن، یک فرایند از حرکت و تغییر را تشکیل می دهد که به «چه شدن» نمی پردازد. یعنی سوال «تو می خواهی چه بشوی؟» موضوعیت ندارد؛ چراکه وقتی چیزی یا کسی «می شود» آنچه آن فرد در حال «شدن» به آن است نیز تغییر می کند. در واقع شدن ها به «طبیعت چیزها» نمی پردازند، چراکه چیزها از شدن ها متجلی

می‌شوند (Sedgwick, 2018). «شدن» و ویژگی‌های مترتب بر آن، دلوز را به این مهم رهنمون می‌کنند که «چیزی جز شدن وجود ندارد» (Deleuze, 2017, p. 95).

«قلمرو زدایی و قلمرو زایی یا بازقلمروسازی» (sajjadi, 2016)؛ «کثرت، تنوع و چندگانگی» (Sajjadi & Bagherinejad, 2011)؛ «فضای هموار در برابر فضای ناهموار» (Sajjadi & Imanzadeh, 2007)؛ «خلاقیت» (Ahmadabadi Arani et al, 2016)؛ «نشانه‌شناسی» (Sajjadi & Imanzadeh, 2012) و مواردی مشابه نیز از دیگر مفاهیم مترتب بر دیدگاه ژئوفیلوسوفی ژیل دلوز هستند که طالبان تفصیل می‌توانند به منابع معرفی شده جهت مطالعه بیشتر مراجعه کنند. در رابطه با پیشینه تحقیق باید گفت که در داخل و خارج تحقیقاتی در رابطه با دلوز و تعلیم و تربیت صورت گرفته است که در ادامه به بررسی مختصر آن‌ها می‌پردازیم.

پیترز در تحقیقی با عنوان «ژئوفیلوسوفی، مفهوم آموزش و پداگوژی» به طور خاص دیدگاه ژئوفیلوسوفی دلوز را در حوزه آموزش و پداگوژی مورد بررسی قرار داده است. او با توجه به نگاه تحلیلی خود، از زاویه فلسفه تحلیلی به واکاوی مفهوم ژئوفیلوسوفی در تعلیم و تربیت پرداخته است (Peters, 2004). سمتسکی در مقاله‌ای با عنوان «دلوز، آموزش و پرورش و شدن» جهانی شدن را ویژگی تعلیم و تربیت مدرن تلقی می‌کند که به آموزش و پرورش به عنوان صنعت می‌نگرد. ریزوم با این تصور مخالفت می‌کند و با اندیشه ایلیاتی به مبارزه با آن می‌رود (Semetsky, 2006).

کول در مقاله‌ای با عنوان «روایت‌های دلوزی از تعلیم و تربیت دیگری» به بررسی چندگانگی در تعلیم و تربیت دلوزی می‌پردازد. او بازی‌های زبانی، نشانه‌شناسی و نمادین را از مؤلفه‌های اساسی در تربیت ریزومی برمی‌شمرد (Cole, 2008).

باقری‌نژاد در پایان‌نامه خود با عنوان «بررسی مبانی و پیامدهای تربیتی دیدگاه معرفت‌شناختی ژیل دلوز و نقد آن بر اساس معرفت‌شناسی صدرائی» از منظر معرفت‌شناختی صدرا به نقد پیامدهای تربیتی معرفت‌شناسی ریزومی دلوز پرداخته و به این نتیجه می‌رسد که تقابل‌های جدی و اساسی بین فضای ریزوماتیکی و تربیت دینی وجود دارد (Bagherinejad, 1388).

با نگاهی به تحقیقات صورت گرفته مشاهده می‌شود که پیامدهای تربیتی دلوز از منظر ژئوفیلوسوفی کمتر محل توجه تحقیقات واقع شده‌اند؛ به این معنی که رویکرد «معرفت‌شناسی ریزوماتیک» در اندیشه دلوز و پیوند دادن آن با تعلیم و تربیت برجستگی بیشتری به نسبت دیگر مفاهیم او از جمله نظریه ژئوفیلوسوفی

دارد و پرداختن به نظریه ژئوفیلوسوفی دلوز از این منظر می‌تواند مقدمه و مشوق تحقیقات آتی در این راستا باشد.

۴. پیامدهای تربیتی نظریه ژئوفیلوسوفی

• فعالیت‌ورزی و «شدن» در پرتو نقد غایت‌گرایی

غایات، اغلب در گفتمانی از سنخ «مبناگرایانه»، «تاریخی» و «پیشینی» محل توجه هستند؛ به این معنی که «از قبل» غایاتی تعیین می‌شوند و ما ملزم به رسیدن به آن‌ها هستیم و این خود گویا و حاکی از فاصله‌ای است که میان ما و هدف وجود دارد. چنین به نظر می‌رسد که وجه بیرونی بودن این غایات آرجم و مقدم بر وجه درونی بودن آن‌ها است. این در حالی است که برای نمونه در مفهوم «خلاقیت» که مترتب بر نظریه ژئوفیلوسوفی دلوز با نگاهی جغرافی‌وار (و نه تاریخی‌وار) است، حساس شدن و پاسخ خلاقانه دادن به مسائلی که فاصله‌ای میان ما و آن‌ها نیست در مرکز توجه قرار می‌گیرد. خلاقیت با حساس شدن همزاد است و تنها راه حساس شدن نیز تجربه ورزیدن، فعالیت‌ورزی و عمل کردن است (Sajjadi, 2018). این در حالی است که تحمیل کردن غایات و اهداف مشخص و از پیش تعیین شده می‌تواند مانع حساس شدن و در نتیجه خلاقیت ورزیدن باشد.

در اینجا می‌توان از دو اصطلاح «واگرا» و «همگرا» در تقابل باهم استفاده کرد؛ به این معنی که اهداف از پیش تعیین شده در ساختار تعلیم و تربیت همیشه به دنبال همگرایی هرچه بیشتر در حوزه‌های گوناگون تربیتی اعم از محتوا، روش، نوع نگاه به معلم و... هستند. در مقابل دیدگاه همگرا (مبتنی بر گفتمان مبناگرایی تاریخی) دیدگاه واگرا (مبتنی بر گفتمان مبناگرایی جغرافیایی) قرار دارد و این چیزی نیست جز حساس شدن برای فعالیت ورزی و عمل کردن در مکانی که در آن هستیم و در آن چیزی از قبل برای ما تعیین نشده است. همگرایی می‌تواند در پرتو اهدافی که از پیش موجودند و نیز اندیشیدن و تأمل ورزیدن برای رسیدن به آن‌ها نمود پیدا کند و این خلاف واگرایی و آفرینش راه‌های متنوع و متکثر است. در واقع فاصله داشتن بین تعلیم و تربیت و اهداف و غایاتی که قرار است به آن‌ها برسد از این جهت مورد نقد دیدگاه ژئوفیلوسوفی قرار می‌گیرد که به نظر می‌رسد مفاهیم مذکور (غایات و اهداف) مسائلی هستند که خود فرد در تعیین و شکل دادن و نحوه رسیدن به آن‌ها نقش بسیار مهمی دارد و فقط پذیرنده غایات و اهداف از بیرون تحمیل شده نیست.

مفاهیم «بیابان»، «بیابان‌گرد» و «حرکت کولی‌وار» در دیدگاه ژئوفیلوسوفی، تأکید بر مفهوم بی‌انتهای بودن و بی‌مقصد بودن که لازمه فعالیت و خلاقیت ورزی اصیل است را دارد. در بافت غایت‌گرایی، «غایات

مهم‌تر از راه‌ها و روش‌ها» هستند و به عبارت دیگر راه و روش‌های گوناگون به خودی خود واجد اهمیت نیستند و اهمیت و برتری آن‌ها صرفاً در خدمت غایت بودن آن‌ها است. اگر راه‌ها و روش‌های تربیتی وجود داشته باشند که در خدمت اهداف از پیش تعیین شده نباشند این راه‌ها واجد اهمیت نیستند و از دایره تعلیم و تربیت خارج‌اند. نگاه غایت‌گرایانه کل ساختار تعلیم و تربیت را یک «مقصد» می‌داند که باید به آن رسید، در اینجا مقصد بسیار مهم‌تر از روش‌ها و رویکردها است؛ چراکه روش‌ها و راه‌ها مشروعیت خود را آنگاه به‌طور تمام و کمال کسب می‌کنند که «در راستای مقصد» باشند. اما نگاه ژئوفیلوسوفی کل ساختار تعلیم و تربیت را نه یک مقصد که یک «فعالیت» می‌داند. آنچه در این نگاه مهم است فعالیت و ورزی است نه مقصد نگری. در گفتمان غایت‌گرایی، مقصد از ابتدا معلوم است اما برای ژئوفیلوسوفی مقصد همان است که راه بدان ختم می‌شود. غایت‌گرایی به دلیل ارتباط بلاشکی که با مفهوم «حقیقت» دارد به ساختار تعلیم و تربیت به مثابه مخزنی آکنده از حقایق می‌نگرد که از کجا آمدن و به کجا رفتن آن‌ها چندان در اولویت قرار نمی‌گیرد و آنچه مهم است حق بودن حقایق و تماس بازیگران تعلیم و تربیت با این حقایق از پیش مفروض است. اما دیدگاه ژئوفیلوسوفی به تمام بازیگران تعلیم و تربیت به مثابه یک «پوینده غربالگر» می‌نگرد که می‌تواند با مفهوم «خطوط پرواز» دلوزی، نیز مرتبط باشد که این سو و آن سو می‌رود.

فعالیت و ورزی و در راه بودن برعکس معنای ظاهری آن که دال بر هرج و مرج است، می‌تواند پتانسیل خلاق بودن را نیز داشته باشد و هر دم و هر لحظه با اهداف و غایاتی نیز اخت بگیرد و دوباره راه بیفتد. این گونه نیست که اگر از قبل و از پیش اهداف و غایاتی تعیین شده نداشته باشیم هرگز رنگ و بویی از هدف و غایت را نیز در فعالیت‌های نخواهیم دید. بلکه همین «در راه بودن» بدون پیش‌فرض‌ها و الزامات پیشینی می‌تواند سمت و سویی را به‌طور مداوم برای ما ترسیم کند و به زعم عطارد: «تو پای به راه درنه و هیچ مپرس / خود راه بگویدت که چون باید رفت» (mokhtarname, 2020, p. 148). بنابراین در دیدگاه ژئوفیلوسوفی، غایت‌گرایی به‌طور «مطلق» نفی و طرد نمی‌شود، اما معنای رایج غایت‌گرایی (به منزله تکلیفی که از بیرون بر تعلیم و تربیت تحمیل می‌شود) به چالش کشیده می‌شود. به تعبیر دیگر هدف و غایت در خود سوژه خلاق فعالیت‌ورز وجود دارند-نه بیرون از او- و نیز مقصد و هدف همان است که راه به آن ختم می‌شود.

• آفرینش در پرتو نقد بازنمایی و بازتولید

بازنمایی و بازتولید دو مفهومی هستند که اغلب در گفتمانی رخ می‌دهند که مبنای تاریخی باشند. گفتمان مبنای تاریخی از آن جهت که مبنای گراست ضرورتاً با مفهوم بازتولید و بازنمایی گره‌خورده است. اگر بازتولید و بازنمایی را از گفتمان مبنای تاریخی حذف کنیم دیگر نمی‌توانیم مبنای تاریخی را، چراکه مبانی هستند و وجود دارند تا همیشه در شکل و شمابلی مشابه و محتوای تاحد زیادی برابر خود را بازتولید

کنند. در واقع می‌توان گفت که بازتولید و بازنمایی، ضامن بقای همیشگی گفتمان مبنایگروی تاریخی است که استمرار حیات آن را در طول زمان و مکان‌های مختلف تضمین می‌کند. به همین سیاق گفتمان مبنایگروی که در ساختار تعلیم و تربیت ایران وجود دارد قائل به نوعی تصور از خدا، انسان، ارزش‌ها، معرفت و هستی است که در نهادها و بخش‌های گوناگون تعلیم و تربیت قصد بازتولید و بازنمایی خود را دارد؛ به این معنی که تعلیم و تربیت در مفهومی بازنمایانه، آیینۀ مبنایگروی است. تعلیم و تربیت بازنمایانه، آیینۀ ای است که قرار است مبنایگروی تاریخی، خود را در آن ببیند. گفتمان مبنایگرایی تاریخی در تعلیم و تربیت ایران نشأت گرفته از نگاه معرفت‌شناسانه رئالیستی و نگاه پیشینی داشتن اسناد و اذهان سیاست‌گذاران تربیتی در این قلمرو است. بدیهی است که بازنمایی و بازتولید نمایانگر مدل «درختی-شاخه‌ای» معرفت و دانش و متعلق فعل «بودن» هستند. پس در یک جمع‌بندی کلی می‌توان گفت که در این گفتمان، حقایقی در «خارج از نظام تربیتی» وجود دارند که برنامه‌ریزی می‌شوند و ساختار تعلیم و تربیت ملزم به بازنمایی و بازتولید آن‌ها ذیل گنجاندن آن‌ها در بخش‌های گوناگون تعلیم و تربیت هستند

از دیدگاه ژئوفیلوسوفی دلوز می‌توان انتقادهایی بر فرایند بازتولید و بازنمایی وارد کرد. چنانچه پیشتر بیان کردیم ژئوفیلوسوفی از یک‌جهت «مبنایگری» است (با توسل به دیدگاه معرفت‌شناسی مترتب بر این نظریه یعنی معرفت‌شناسی ریزومی) و از سوی دیگر نگاهی جغرافیایی و نه تاریخی به پدیده و مقوله‌های فرهنگی دارد. «مبنایگری معطوف به جغرافی نگری» نمی‌تواند به دنبال بازنمایی و بازتولید ایده‌های از پیش-موجود باشد؛ چرا که قائل به نوعی «آفرینش» است. دیدگاه معرفت‌شناسانه ریزومی دلوز که مترتب بر نظریه و دیدگاه ژئوفیلوسوفی است، در مقابل مدل درختی-شاخه‌ای و فعل «بودن» قرار می‌گیرد. به تعبیر دیگر ریزوم، نقطه مقابل مدل درختی-شاخه‌ای و متعلق فعل «شدن» است. در تعلیم و تربیت ژئوفیلوسوفی وار که نوعی فعالیت و خلاقیت ورزی است «شدن شدن‌هایی» رخ می‌دهند که الزاماً نمی‌توانند و نباید تابعی از حقایق پیشینی تربیتی باشند.

مفهوم «تفکر بدون تصور» که دلوز از آن یاد می‌کند چیزی فراتر از بازنمایی و بازشناسی است. اگر تفکر را فرایندی بدون تصورات پیشینی بدانیم دیگر نمی‌توانیم قائل به وجود بازنمایی‌ها و بازتولیدهایی برای آن باشیم. فضای سیال و غیرساکنی که از نظریه ژئوفیلوسوفی دلوزی مستفاد می‌شود همواره ممکن است در برخورد با موقعیت‌های جدید و مسائل از پیش حل‌نشده، ایده بازتولید و بازنمایی را در تعلیم و تربیت به حاشیه براند و جای آن مفهوم «آفرینش» را قرار دهد. آفرینش‌نامیدن فرایند مذکور به این دلیل است که بازیگران تعلیم و تربیت هرگونه پاسخی که در مواجهه با موقعیت‌ها و مسائل جدید ارائه می‌دهند، خود نوعی

پاسخی خلاقانه و جدید است که هیچ‌گونه پاسخ متصور قبلی وجود ندارد که بتوانیم پاسخ‌های جدید را با ارجاع به آن تنظیم کنیم.

به تناسب تغییرات روزمره در جوامع گوناگون که تعلیم و تربیت نیز به‌عنوان فضای فرهنگی-تربیتی با آن‌ها مواجه می‌شود برخلاف فراوریت‌ها و مقولات متافیزیکی که متعلق گفت‌وگوهای مبنایگرا هستند، مشروعیت بخشی فضای ریزومی به قابلیت‌های کاربردی نو به نوبستگی دارد. به نظر می‌رسد که در مفهوم بازنمایی و بازتولید، تعلیم و تربیت واجد نوعی «هویت راکد و ثابت» می‌شود هرچند که ممکن است تغییراتی صوری هم رخ بدهد اما این تغییرات باید در راستای غیایاتی از پیش تعیین شده باشند. این امر مانع از فعالیت-ورزی ساختار تعلیم و تربیت و «هویت سیال» بازیگران آن می‌شود. در گفت‌وگوهای مبنایگرای هویتی ثابت از سوی مبانی امر شده‌اند که باید در متری محقق بشود. در صورتی که مطابق با این مبانی بازنمایی و بازتولید صورت نگیرد می‌توانیم در قضاوت‌های تربیتی رسمی، نوعی کج‌روی را برای متری گزارش کنیم.

در برخورد با قضایای جدیدی که در فرهنگ به وجود می‌آیند نگاه طولی نگر گفت‌وگوهای مبنایگرای تاریخی صرفاً به آن جنبه از نوآوری‌ها روی خوش نشان می‌دهد که در طول مبانی اساسی و ثابت مبنایگرای تاریخی باشند و بتوانند آن را بازنمایی کنند. بنابراین نگاه مبنایگرایانه و طولی نگر که بازنمایانده و بازتولیدانه است «بازتولید و بازنمایی» می‌کند. این در حالی است که ژئوفیلوسوفی و دیدگاه معرفت‌شناسانه مترتب بر آن یعنی رویکرد ریزوماتیک، برخلاف بازتولید و بازنمایی به دنبال «تولید و خلق» است؛ تولید فضاهای جدید، مدارس جدید، محتواهای جدید، روش‌های جدید و... که خود منبعث همان دیدگاه «شدن شدن»^۲ هستند. بازنمایی فقط در یک گفت‌وگو طولی نگر می‌تواند جلوه‌گر شود و این نگاه طولی نگر در محیط‌ها و فضاهای «رسمی» تعلیم و تربیت ایران جاری و ساری‌اند.

به نظر می‌رسد محیط‌هایی که ریزوم‌وار و در «عرض» نظام تربیتی شکل گرفته‌اند هویت سیال و متکثر بازیگران تعلیم و تربیت را بیشتر نمایان می‌کنند. رواج کلاس‌ها و آموزشگاه‌های «غیررسمی» مانند کلاس-های ورزش، موسیقی، خطاطی، هنر و... که ریزوم‌وار و در عرض نظام تعلیم و تربیت رسمی نمایان شده‌اند - که گاهی با روایت رسمی تعلیم و تربیت چندان بر سر مهر نیستند- گویای ناتوانی نظام طولی نگر و رسمی تعلیم و تربیت ایران است که توانایی و ظرفیت بروز و ظهور «پدیدارشناسی بازیگران تعلیم و تربیت» را به حد کافی و وافی ندارد. تکمله بحث بازنمایی و بازتولید از زاویه انتقادی دیدگاه ژئوفیلوسوفی دلوزی را با عباراتی از دلوز در این زمینه به پایان می‌رسانیم. تصویر اندیشه نزد دلوز چیزی بیش از بازنمایی اندیشه است،

1. Fluid Identity

2. Becoming of Becoming

«چیزی عمیق‌تر که همیشه از نظر دور می‌ماند، این تصویر نظامی از پایه‌ها، پویایی‌ها و جهت‌گیری‌ها است و مراد از آن اندیشیدن و جهت‌دادن به اندیشیدن است» (Deleuze, 1995, p. 148). بنابراین می‌توان گفت که در اینجا و در مقابله با نوعی بازنمایی - که عمدتاً نگاهش به گذشته و تکرار آن است و محدودیت‌هایی را بر اندیشیدن تحمیل می‌کند - اولاً، نوعی «تکینگی»^۱ در کار است؛ چنانچه دلوز بیان می‌کند که «هر آفرینشی تکین است، و مفهوم به مثابه آفرینشی حقیقتاً فلسفی همواره تکینگی است» (Deleuze & Guattari, 2018, p. 17)؛ و ثانیاً، به‌جای بازنمایی، نوعی آفرینش بروز و ظهور می‌کند چنانچه دلوز اذعان دارد که «اندیشیدن خلق کردن است [آفریدن] و هیچ نوع خلاقیتی دیگر وجود ندارد؛ این خلاقیت در وهله اول ایجاب اندیشیدن در اندیشه است» (Deleuze, 1994, p. 147).

• درون‌گرایی در پرتو نقد علیّت محوری برون‌گرایانه

علیت‌گرایی به‌رغم اینکه در بافت‌های گوناگون می‌تواند معانی متفاوتی داشته باشد اما، دارای یک وجه اشتراک مهم یعنی «موجبیّت»^۲ است که می‌تواند در مقابل مفهوم «اختیار» به کار رود. موجبیّت تا حد زیادی نافی اصل اختیار بخش‌های گوناگون تعلیم و تربیت است. مفهوم اختیار اگر از حالت انتزاعی آن خارج شود و در یک بافت عینی برای ساختار تربیتی مورد استفاده قرار گیرد، می‌توانیم به مفهومی ذیل عنوان «خودسامان‌بخشی»^۳ اشاره‌کنند. بنابراین علیّت‌گرایی سبب حمل کردن مفهوم موجبیّت در ساختار تعلیم و تربیت می‌شود که این مفهوم نیز تا حدی زیادی به‌طور انتزاعی مفهوم اختیار و به‌طور عینی مفهوم خودسامان‌بخشی در تعلیم و تربیت را محدود می‌کند. نگاه انتقادی این مقاله بر مفهوم علیّت‌گرایی و موجبیّت متأثر از نگاه «هستی‌شناسانه درون‌ماندگار» در دیدگاه ژئوفیلوسوفی دلوز است. مفهوم علیّت در تعلیم و تربیت، بیش از آن‌که به این ساختار نوعی درون‌ماندگاری اعطا کند، از طریق فرایند «برون‌گرایی» مانع از شکل‌گیری نوعی درون‌گرایی و درون‌ماندگاری برای بخش‌های خرد نظام تعلیم و تربیت می‌شود. ویژگی «تمرکزگرایی» در تعلیم و تربیت ایران سبب شده است که مشروعیت برنامه‌هایی از قبیل محتوای درسی، روش‌های تدریس، تدریس کتب و مطالبی خاص و... بیش از آن‌که از طبیعت خلاق و درون‌زای نظام تعلیم و تربیت برخیزد از نگاهی برون‌گرایانه به برنامه‌های بالادستی نشأت گرفته شده باشد. به زبانی ساده می‌توان گفت که بازیگران گوناگون حوزه تعلیم و تربیت زمانی که در برابر این پرسش که «چرا و به چه دلیل باید مجری تمام و کمال این‌گونه برنامه‌هایی باشند» قرار می‌گیرند به سرعت با نوعی نگاه و ارجاع

1. Singularity

2. Causes

3. Self-Organization

برون‌گرایانه پاسخ‌گو می‌شوند. نگاه برون‌گرایانه مدام با ارجاع دادن الزامات تعلیم و تربیت به صورت زنجیروار به «برون» از محیط واقعی تعلیم و تربیت، هستی‌شناسی درون‌ماندگار و خودسامان‌بخش تعلیم و تربیت را نفی می‌کنند و این یعنی عدم ارجاع مسائل و الزامات نظام تعلیم و تربیت به «درون» و به زمان و مکانی که در آن جاری و ساری است. عوامل و متصدیان خارجی و برون‌نگر سیاست‌های کلان تربیتی در موقعیت‌ها، رفتارها و سوژه‌های تربیتی تأثیری بیش از عوامل و دست‌اندرکاران درونی این ساختار دارند.

هستی‌شناسی درون‌ماندگار ساختار تعلیم و تربیت مشروط به دلایلی از این قبیل می‌تواند جاری و ساری شود: برخوردار بودن از آزادی واقعی و طبیعی، خلق فضایی درونی برای تحقق آزادی، شناسایی حالات مختلف، متکثر و پویای سیستم تربیتی و حل کردن خلاقانه مسائل و مشکلاتی که سد راه پویایی سیستم تربیتی می‌شوند. هستی‌شناسی درون‌ماندگار می‌تواند حامل نوعی «خلاقیت و آفرینش درون‌زا» برای سیستم تربیتی باشد. خلاقیتی که در استعدادها و طبیعتی و درون‌زای این سیستم متجلی است نه در ضرورت‌ها و الزامات بیرونی که در زنجیره‌های بهم‌پیوسته علیت‌گرایی و برون‌گرایی خود را متجلی می‌سازد. به نظر می‌رسد برون‌گرایی‌هایی که مورد ارجاع سیستم تربیتی هستند بیش از آن‌که وجهه‌ای تربیتی و فرهنگی داشته باشند، ناشی از زنجیره‌ای موجیت‌گرا هستند که پتانسیل به انحراف کشاندن استعدادهای درون‌زا و خلاق سیستم تربیتی را در خود می‌پروراند.

استدلالی که در توجیه نگاه برون‌گرا و علیت‌نگر گفتمان مبنای‌گروی که ناشی از نگاهی طولی به قضایای فرهنگی است می‌تواند به این صورت جلوه‌گر شود که سیاست‌های کلان می‌بایست مسائل و پدیده‌های فرهنگی را برنامه‌ریزی کرده و برای تحقق آن‌ها، برنامه‌هایی را روانه ساختار تربیتی به‌عنوان مجری این اوامر کنند. سؤالی که اینجا پیش می‌آید این است که اگر مدرسه و ساختار تربیتی باید تابع فرهنگ حاکم و غالب باشند پس یکی از نقش‌های ساختار تربیتی و مدارس به‌عنوان «آغازگر فرهنگ» چه می‌شود؟ تعلیم و تربیت بیش از آن‌که تابع دستورات و الزاماتی بیرونی باشد می‌بایست به‌صورت درون‌ماندگار آغازگاهی برای نهادینه کردن فرهنگ در ابعاد گوناگون آن باشد. البته رابطه‌ای یک‌سویه مبنی بر اینکه ساختار تربیتی به‌هیچ‌عنوان نباید متأثر از سیاست‌های کلان جامع باشد نوعی افراط و بیشتر ساده‌انگاشتن قضایا است. راه میانه و صحیح می‌تواند راهی باشد که ارتباط بین سیاست‌های کلان به لحاظ بیرونی و پتانسیل‌های درون‌ماندگار ساختار تربیتی، یک رابطه دوسویه و متقابل باشد. اما درعین حال «وزن محیط‌های تربیتی» در این رابطه دوسویه پررنگ‌تر باشد. نتیجه‌گیری که می‌توان از نگاه انتقادی به پیامدهای تربیتی اصل علیت‌گرایی که نافی درون‌ماندگاری اصیل سیستم تربیتی می‌شود گرفت این است که از مهم‌ترین آفت‌ها

و معضلات این نوع نگاه این است که آموزش در این قالب تبدیل به یک مقوله سیاسی شده است و در نتیجه اغلب دگرگونی‌ها و تحولات آن از «بالا» نشأت می‌گیرد که این امر می‌تواند حضور سایر بازیگران آموزشی یعنی معلمان، دانش‌آموزان، خانواده‌ها را کمرنگ کند. ارجاع دادن تصمیمات آموزشی به بیرون از سیستم آموزشی به عنوان علت این گونه تصمیمات، سیستم آموزشی را به دستگاهی «غیرمشارکتی و دیوان سالارانه» تبدیل کرده است که حکومت و «مرکز» توانسته‌اند اراده و سیاست‌های خود را از «بالا» به شبکه گسترده نظام آموزشی تحمیل کنند و در این میان کمتر پای فرهنگ، گفت‌وگو، مشورت و مشارکت در محیط‌های آموزشی باز می‌شود. در این میان «کثرت‌گرایی» ریزومی نیز فدای وحدت‌گرایی مبنایی می‌شود یا دست کم می‌توان گفت که وزن کثرت‌گرایی درونی به نسبت وحدت‌گرایی بیرونی کمتر است.

نتیجه

در پرتو فلسفه دلوز مفاهیم بنیادینی که بازاندیشی در ایده تربیت را ضروری می‌کنند تأکید بر مسئله جوهر و غایت است. غایت و جوهر دو پیامد عمده دارند. یکی جهت از پیش مشخص حرکت است و دیگری ذات بدون تغییر امور. زمانی که غایت‌انگاری و جوهرانگاری در هم تلاقی کنند فهم خاصی از تعلیم و تربیت غلبه خواهد کرد و اگر جوهر و غایت زدوده شوند نوعی دیگر. مسئله، دقیقاً بر سر همین نوع دیگر است. این نوع از فهم تعلیم و تربیت، همواره همراه نوعی نابهنجاری، آشفتگی و اختلال مفهوم‌پردازی است. بر این اساس منطق برنامه‌ریزی نه در خدمت تفاوت که در خدمت حذف آن معنا می‌شود و فلسفه‌ای سرکوبگر متولد می‌شود که خود را بر فضای تعلیم و تربیت تحمیل می‌کند. اگر فضای تعلیم و تربیت را در عناصرش بازخوانیم و به جای عاملیت مطلق دادن به یک عنصر، به فهم نسبت این عناصر و آنچه ممکن می‌کند بازگردیم، آنگاه فضایی سیال خواهیم داشت که عرصه‌ای چند وجهی برای نبرد انبوهی از نیروها است. از این رو تعلیم و تربیت به مثابه راهبری به سوی حقیقت یا به مثابه توانایی خلق حقیقت، دو فرایند متفاوت خواهند بود.

فلسفه دلوز ما را به سوی آنچه می‌شود «شد» هدایت می‌کند و بی‌نهایت امکان را پیش روی ما می‌گشاید. به این ترتیب او طرحی از تعلیم و تربیت را پیش روی ما می‌گذارد که مبنایش نه یکسان کردن و نه تأکید خام بر «تفاوت‌های فردی» است. بسیاری اوقات تصور می‌شود همین که مفهوم «تفاوت‌های فردی» را پیش بکشیم مسئله را حل کرده‌ایم. مسئله تنها این نیست که تفاوت‌های فردی در نظر گرفته شوند بلکه مسئله آن نگاهی است که می‌خواهد تفاوت‌های فردی را در نظر بگیرد. مسئله بر سر چیستی این نگاه است. این چشم نظر کننده که می‌خواهد «کثرت‌ها و تفاوت‌های فردی» را ببیند؛ خود را همچون یک موضع، یک

موقعیت و عنصری در کنار سایر عناصر نمی‌فهمد. او خود را بر فراز وضعیت می‌پندارد و از این رو فلسفه تعلیم و تربیتی که پیش روی ما می‌نهد نه بر مبنای فهم فضا‌مندی، نه بر مبنای هستی امر متفاوت، که بر مبنای «ساماندهی»، «بهنجار سازی» و «یکدست سازی» است. اگر هم گاهی تعبیر «تمرکززدایی» را به کار می‌گیرد مقصودش این نیست که امر متفاوت بتواند به چیزی که می‌تواند بدل شود، بدل شود، مقصودش این است که امر متفاوت می‌تواند خودش برنامه‌های «ما» را اجرایی کند.

منطق تعلیم و تربیتی که فلسفه دلوز پیش روی ما می‌نهد نوعی تأکید بر امر متفاوت و بالقوگی‌هایش است. به خطا این فرایند را ختم شدن به «آنارشیسم» می‌پندارند. این نگاه، نگاه رایجی است که هرگاه نیروهای نوپدید سر برمی‌آورند که منطق و فرم روابط نیروها را در افقی جدید ظاهر کنند، نیروهای مستقر و غالب، این وضعیت جدید را همچون هاویه بازنمایی می‌کنند. مسئله به هیچ رو، پیشروی به سمت نوعی هاویه و آشوب نیست. مسئله اینجا است که هندسه روابط نیروها چگونه آرایش پیدا کند که امر متفاوت در آن نابود نشود و بتواند هستی متفاوت خود را ادامه بدهد. از این رو مسئله بر سر هندسه است. هندسه‌ای که بتواند تفاوت را همچون تفاوت بپذیرد و نه آن را همچون «تفاوت‌های فردی» که باید در نظر گرفته شوند، ببیند. مسئله اینجا است که کل چه رابطه‌ای با اجزا برقرار می‌کند و چگونه به کلیشه‌ای خودسامان بدل می‌شود که غایتش نه در خدمت امر متفاوت، که تبدیل شدن به ماشینی است که تفاوت‌ها را همچون خطا پاک کند. به این ترتیب برچسب آنارشیسم و آشوب نوعی سفسطه است؛ چراکه این فلسفه اساساً بر ایجابیت تأکید دارد و نه منفیت محض و واکنش‌گری. آنچه نتیجه‌ای هاویه‌گون دارد منفیت یا با تعبیر نیچه «کین توزی و واکنش‌گرانه» است. بحث بر سر امکان خلق امر نو با حفظ تفاوت است و نه ادغام تام و تمام امر متفاوت در امر کلی.

تعریف جدید دلوز از فلسفه به مثابه «آفرینش و خلق مفاهیم نو» منشأیی برای متفاوت نگریستن به قضایای فلسفی در قلمرو هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی، تجربه‌گرایی و... است. روح کلی حاکم بر این نوآوری‌ها «نظریه ژئوفیلوسوفی» است. اگر این نظریه بخواهد بر مقصودها و مطلوب‌های خویش جامه عمل بپوشاند در حوزه‌های گوناگون فلسفی نمی‌تواند مقید و پایبند به سنت‌های پیشین فلسفی بماند.

در زمینه معرفت‌شناسی، دلوز از مفهوم «ریزوم» به عنوان استعاره‌ای برای توضیح دیدگاه خاص خود در این زمینه استفاده می‌کند که در نوع خود، واکنشی است به ساختار غالب و حاکم بر معرفت‌شناسی پیش از دلوز. ریزوم در یک حرکت «عرضی» و «لایتناهی»، معرفت‌شناسی‌های رایج را که مبتنی بر رویکرد «طولی» و «درختواره‌ای» هستند را به چالش می‌کشد.

در حوزه تجربه‌گرایی نیز دلوز نظری متفاوت از تجربه‌گرایان پیش از خود دارد که او را به نوعی «تجربه‌گرایی نوین» رهنمون می‌کند. ژئوفیلوسوفی در دل خود مفاهیمی مانند «شدن»، «خلاقیت»، «تفاوت»، «کثرت‌گرایی»، «گسست» و... را می‌پروراند. این نظریه و مفاهیم نوپدید مترتب بر آن در حوزه‌های گوناگون فرهنگی و از جمله تعلیم و تربیت می‌توانند پیامدها و نتایجی را به ثمر بنشانند که در صدر آن‌ها «فعالیت‌ورزی و خلاقیت»، «درون‌گرایی» و «آفرینش» قرار دارند. این پیامدهای کلی در بطن خود پیامدهای جزئی دیگری را پرورش می‌دهند که در آیینۀ آن‌ها تعلیم و تربیت شکل و شمایل متفاوتی می‌یابد. به وسیله نظریه ژئوفیلوسوفی و مفاهیم آن می‌توان در ساختارهای تربیتی با رویکرد «مبناگرا» و «تاریخی» نوعی تغییر و تحولات را رقم زد و زمینه را برای پویایی هرچه بیشتر این حوزه‌ها و متناسب‌سازی آن‌ها با دگرگونی‌های عصر حاضر مهیا کرد.

References

- Ahmadabadi Arani, N. Farajollahi, M. & Abdollahyar, A. (2016). Explaining the implications of Gilles Deleuze's rhythmic thought with look at its application in improving the creativity of the Iranian educational system, *Journal of Innovation and Creativity in the Humanities*, 7, 83-110. (In Persian).
- Atar, M. (2020). *mokhtarname*. spkhan Publications. (In Persian).
- Bagheri, Kh. Sajadieh, N. & Tavasoli T. (2015). *Research Methods and Approaches in Philosophy of Education*. Institute for Cultural and Social Studies. (In Persian).
- Bagherinejad, Zohreh (2009). A Study of the Foundations and Educational Consequences of Gilles Deleuze's Epistemological Perspective and Its Critique Based on Sadra's Epistemology. Master Thesis, History and Philosophy of Education, Islamic Education, Tarbiat Modares University.
- Colbrook, C. (2008). *Gilles Deleuze*. (R. Sirvan, Trans.). Center Publications. (In Persian).
- Cole, D. R. (2008). Deleuze and the narrative forms of educational otherness. In *Nomadic Education* (pp. 17-34). Brill Sense.
- Dehkoda, Ali. (2006). *Dehkoda Culture*. University of Tehran Publications. (In Persian).
- Coombs, J. R and Daniels, L. B. (1991). Philosophical inquiry: Conceptual analysis. In E. C. Short (Ed.), *Forms of curriculum inquiry*. Albany: State University of New York Press.
- Deleuze, G. (1977). *Dialogues avec Claire Parnet*. Paris, Flammarion (coll. «Champs»).
- Deleuze, G. (1990). *Expressionism in philosophy: Spinoza*.
- Deleuze, G. (1995). *Negotiations, 1972-1990*. Columbia University Press.
- Deleuze, G. (1995). *Difference and repetition*. Columbia University Press.
- Deleuze, G. (2004). *Logic of sense*. Bloomsbury Publishing.
- Deleuze, G. (2017). *Empiricism and subjectivity: an essay on Hume's theory of human nature*. (A. Mashayekhi, Trans.) , Ney Publications. (In Persian).
- Deleuze, G. (2017). *Nietzsche and philosophy*. (A. Mashayekhi, Trans.) , Ney Publications. (In Persian).
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *Capitalism and schizophrenia: A thousand plateaus*.

- (Brian Massumi, Trans.) Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1994). *What is philosophy?* Columbia University Press.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2018). *What is philosophy?* (M.R Akhundzadeh, Trans.), Ney Publications. (In Persian).
- Deleuze, G. (1997). *What Children Say. Essays Critical and Clinical* (Daniel W. mith, Trans.)
- Deleuze, Gilles (2015). *Niche*. (P. Homayounpour, Trans.), ghatreh Publications. (In Persian).
- Due, R. A. (2017). *Deleuze*. (F. Majidi, Trans.) , Elmifarhangi Publications. (In Persian).
- Foucault, M. (1977). *Theatrum Philosophicum, w: Language, Counter-Memory, Practice: Selected Essays and Interviews*, red. DF Bouchard.
- Gough, N. (2006). Changing planes: towards a geophilosophy of transnational curriculum inquiry. Draft paper presented at Meeting International and Global Challenges in Curriculum Studies, *The Second World Curriculum Studies Conference*, and Tampere, Finland.
- Hart, M. (2014). *Gilles Deleuze: An Apprenticeship in Philosophy*. (R.njafzadeh, Trans.), Ney Publications. (In Persian).
- Marshall, J. D. (Ed.). (2006). *Poststructuralism, philosophy, pedagogy* (Vol. 12). Springer Science & Business Media.
- Motahari, M. (2005). *Around the Islamic Revolution*. Sadra Publications. (In Persian).
- Naqibzadeh Jalali, M.Abdolhossein (2017) .*look at the philosophy of education*. Tahouri Publications. (In Persian).
- Patton, P. (2002). *Deleuze and the Political*. (M.Rafi, Trans.) , ggame naw Publications. (In Persian).
- Protevi, J. (2001). The geophilosophies of Deleuze and Guattari. *In Fifty-Sixth Annual Meeting Association of American Geographers Southeastern Division, Lexington, KY. Retrieved from [http://www. Protevi. Com/john/SEDAAG. Pdf](http://www.Protevi.Com/john/SEDAAG.Pdf).*
- Peters, M. A. (2004). Geophilosophy, education and the pedagogy of the concept. *Educational Philosophy and Theory*, 36(3), 217-226.
- Roy, K. (2003). *Teachers in nomadic spaces: Deleuze and curriculum* (Vol. 5). Peter Lang Pub Incorporated.
- Sajjadi, S. M. & Bagherinejad, Z. (2011). The Rhizomatic Approach to Knowledge and Criticizing its Challenges for Islamic Education (From the Epistemological Considerations of Critical Realism). *Islamic Education Research Journal*. 6. 123-144. (In Persian).
- Sajjadi, S.M. & Imanzadeh, A. (2007). The Essential Challenges of Religious Education in the Rhizomatic Space. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, 2. 20-1. (In Persian).
- Sajjadi, S.M. & Imanzadeh, A. (2012). Explaining and analyzing educational implications Gilles Deleuze's epistemological view and critique of its implications for education. *Journal of Educational Modern Thoughts*. 4. 53-80. (In Persian).
- Sajjadi, S.M. (2018). University in the Mirror of History or Geography; a Critical Analysis of Policy Discourse in Iranian Higher Education System. *Journal of Culture Strategy*. 43. (In Persian).
- Sajjadi, S.M. (2016). Virtual Space and Reconceptualization in Religious Education Components: Challeng and Unknowen Necessirties in Educational Policy. *Research*

- in School and Virtual Learning*, 4, 2, 23-32. (In Persian).
- Sedgwick, P. (2018). *Descartes to Derrida: An introduction to European philosophy*. (M.R Akhundzadeh, Trans.) , Ney Publications. (In Persian).
- Smith, D. (2012). *Essays on Deleuze*. Edinburgh University Press.
- Smith, D., & Protevi, J. (2015). *Gilles Deleuze*. (S.M.J Seyyedi, Trans.), ghoghnos Publications. (In Persian).
- Spinoza, B. (2017). *Ethics*. (M. Jahangiri, Trans.), University Publication Center publications. (In Persian).
- Semetsky, I. (2006). *Deleuze, education and becoming*. Brill Sense.
- Tari, N. Zarghami, S. Mahmoudnia, A. & Ghaedi. Y. (2016). The nature of the relationship between teacher and learner in the e-learning process with emphasis on Deleuze votes, *Journal of Educational Technology*, 1-4. (In Persian).
- Zeimaran, M. (2016). *Philosophy between the Present and Future: A Look at Contemporary Philosophical Thoughts*. End Publications. (In Persian).