

فضای مجازی و نو مفهوم‌پردازی در مؤلفه‌های تربیت دینی: چالش و ضرورتی مغفول در نظریه‌پردازی‌های تربیتی

سید مهدی سجادی*

دانشیار، فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه تربیت مدرس

تاریخ پذیرش: 1395/08/17

تاریخ دریافت: 1395/01/28

Virtual Space and Reconceptualization in Religious Education Components: Challenge and Unknown Necessities in Educational Policy S.M Sajjadi*

Associate Professor, Philosophy of Education, Tarbiat Modares University

Received: 2015/04/16

Accepted: 2016/11/07

Abstract

Some believe that basically «the way we think, produces the equipment/tools as well as». The second group believe that «as we build tools, we think alike.» there is a third group who does not accept the two above views and believe that there would be created sort of convergence and coherence between the technology and thought. If we accept the assumption that the technology is generated by its own knowledge and thinking, so we have to accept the viewpoints of the second group which at first, the technology has a fundamental role in creating and revolving meaning and notion of knowledge. Secondly, virtualized technology will be uncontrollable in the future. Thirdly, conceptualization must have been done to cope with some unavoidable requirements and cyberspace in religious education components including concepts, definitions, boundaries, religious knowledge, behavior and religious practice. Fourth, rather than seeing negative effects of challengeable and unavoidable technology, to see it as a positive opportunity to presenting new attitudes of religion and religious education components. This paper is searching to explain second type relation between technology and religious education and acceptance of its logical requirements.

Keywords

Virtual Space, Conceptualization, Reconceptualization, Religious Education, Challenges, Theorizing.

چکیده

عده‌ای برای باورند که اساساً «خلق ابزار، تابع نوع تفکر آدمی است». عده‌ای نیز برای باورند که «فکر، تابع ابزارهایی است که آدمی خلق می‌کند» و دسته سوم نیز هستند که معتقدند بین ابزاری که آدمی تولید می‌کند و تفکر او، نوعی هم‌گرایی و سازواری می‌توان به وجود آورد. اگر این پیش‌فرض که فناوری زاینده تفکر و دانش مختص به خود است (دیدگاه دسته دوم) را بپذیریم؛ بنابراین باید بپذیریم که نخست اینکه فناوری در ایجاد و تحول در معنی و مفهوم دانش نقش بنیادی ایفا می‌کند. دوم اینکه فناوری مجازی در آینده غیر قابل کنترل است. سوم اینکه باید به منظور کنار آمدن با بعضی از اقتضات غیر قابل اجتناب فناوری و فضای مجازی، در مؤلفه‌های تربیت دینی اعم از مفاهیم، تعاریف، حدود و ثغور، دانش دینی، رفتار و عمل دینی نو مفهوم‌پردازی¹ اجتهادی متساهل صورت گیرد. چهارم اینکه به جای منفی دیدن اثرهای هر چند در ظاهر چالشی و غیر قابل اجتناب فناوری، آن را فرصتی مثبت برای ارائه تلقی‌های نو از دین و مؤلفه‌های تربیت دینی بدانیم. این مقاله در پی تبیین مناسبت نوع دوم بین فناوری و تربیت دینی و الزامات منطقی پذیرش آن است که با روش مفهوم‌پردازی مفاهیم کلیدی بحث و تحلیل انتقادی (نقد گفتمان‌های حاکم بر تلقی نسبت به ابزار و رسانه)، نو مفهوم‌پردازی مفاهیم اساسی بحث و همچنین استنتاج (استنتاج مدلولاتی برای تربیت دینی متناظر با ماهیت رسانه‌های مجازی) تدوین شده است.

واژگان کلیدی

فضای مجازی، مفهوم‌پردازی، نو مفهوم‌پردازی، تربیت دینی، چالش، نظریه‌پردازی.

1. Reconceptualization

* نویسنده مسئول: سید مهدی سجادی

ایمیل نویسنده مسئول:

*Corresponding Author: sajadism@modares.ac.ir

مقدمه

مفهوم معرفت دینی و رفتار و عمل دینی. مقدمه واجب برای این نو مفهوم‌پردازی نیز البته اصلاح نگرش نسبت به فناوری و به عبارت دیگر نو مفهوم‌پردازی نسبت به تلقی ما از رسانه‌های مجازی است. اینکه کدام تلقی (تلقی «رسانه تربیتی» یا «تربیت رسانه‌ای») را در نظر داشته باشیم نیز در بهبود وضعیت تربیت دینی و عبور از چالشهای منفی فناوری تعیین کننده خواهد بود؛ بنابراین اگر این پیشفرض را که فناوری زاینده؛ تفکر و دانش مختص به خود است، بپذیریم، باید نخست بپذیریم که فناوری در ایجاد و تحول در معنی و مفهوم دانش نقش بنیادی ایفا می‌کند. دوم، فناوری مجازی در آینده غیر قابل کنترل است. سوم، باید به منظور کنار آمدن با بعضی از اقتضائات غیر قابل اجتناب فناوری و فضای مجازی، در مؤلفه‌های تربیت دینی اعم از مفاهیم، تعاریف، حدود و ثغور، دانش دینی، رفتار و عمل دینی نو مفهوم‌پردازی¹ اجتهادی متساهل صورت گیرد. چهارم، به جای منفی دیدن اثرهای هر چند در ظاهر چالشی و غیر قابل اجتناب فناوری، آن را فرصتی مثبت برای ارائه تلقی‌های نو از دین و مؤلفه‌های تربیت دینی بدانیم.

1. سه تلقی از مفهوم دانش و سیر تحول آن

انسان در طول حیات خویش همواره شاهد تحول در عرصه‌های مختلف زندگی خود بوده است. این تحول اگر چه در میزان، عمق و قلمرو معرفت² یا به تعبیر امروزی دانش³ او نیز رخ داده است اما اساسی‌ترین تحول مربوط به حوزه معرفت را باید تحول و تغییر در تلقی نسبت به معنی و مفهوم دانش دانست و به همین دلیل در برهه‌هایی از تاریخ علم و معرفت شاهد تحول در تلقی و نگرش نسبت به ماهیت و معنی و مفهوم دانش بوده‌ایم. اولین، طولانی‌ترین و رایج‌ترین برداشتی که از دانش وجود داشت برداشت یونانی از دانش است. چنان‌که از منظر یونانیان به ویژه افلاطون، برای برخوردار شدن از دانش یا معرفت، وجود سه معیار یا عنصر ضروری بود. چنان‌که نزد فلاسفه بعد از او نیز این سه معیار به مثابه شرط برخورداری از دانش مورد تاکید بوده است. عناصری چون باورمندی فرد، صدق باور و موجه بودن آن. به عبارت دیگر دانش مشتمل بر باور صادق موجه

درباره مناسبات بین فناوری و تفکر به‌طور کلی به سه دیدگاه می‌توان اشاره کرد که هر یک از آنها گونه خاصی از ارتباط بین این دو را مورد توجه قرار می‌دهند. عده‌ای بر این باورند که «آن‌گونه که فکر می‌کنیم، همان‌گونه نیز ابزار تولید می‌کنیم» و پیشرفت فناورانه بسیاری از جوامع مترقی را باید در نحوه تفکر آنها درباره جهان هستی جستجو کرد (تلقی خشی و ابزارگونه به فناوری). دسته دوم نیز بر این باورند که «آن‌گونه که ابزار می‌سازیم، همان‌گونه نیز فکر می‌کنیم»؛ چرا که فناوری دارای معنا است و اساساً خود، پیام است (تلقی معناداری ذاتی فناوری). دسته سوم نیز هستند که دو دیدگاه فوق را بر نمی‌تابند و بر این باورند که بین این دو در عین استقلال در قلمرو و اهداف و جهت‌گیری‌ها، نوعی همگرایی و سازواری می‌توان به وجود آورد؛ به نحوی که فناوری و فکر همسو با هم در جریان باشند. با توجه به چالش‌هایی که به خصوص در سال‌های اخیر در خصوص تربیت اخلاقی و دینی با آن مواجه شده‌ایم، به نظر می‌رسد برنامه‌ریزان و متولیان حوزه تربیت دینی لازم است قبل از هر چیز تکلیف خود با نوع و نحوه مناسبات بین فناوری و تربیت دینی را روشن کنند. این مقاله بر این پیش‌فرض استوار است که اگر چه امروزه بیشتر صاحب‌نظران حوزه تربیت اخلاقی و دینی، مناسبات نوع سوم (هم‌گرایی و هم‌سوایی) بین فناوری و نظام‌های فکری را در اولویت قرار می‌دهند، اما باید بپذیریم که مناسبیت نوع دوم (فناوری زاینده دانش و فکر مختص به خود است) نیز از اهمیت و ضریب نفوذ غیر قابل انکاری برخوردار است. این اهمیت و ضریب نفوذ بالای این نوع مناسبیت، البته به دلیل خصیصه مهارنشده‌ی رشد و کنترل فناوری به خصوص فضاهای مجازی از یک سو و نقش‌آفرینی فناوری در ایجاد تحول در معنی و مفهوم دانش و همچنین تحول در معنی رفتار و عمل از سوی دیگر است؛ به نحوی که بشر امروز به ناچار باید چیرگی و سیطره فناوری بر تمامی عرصه‌های زندگی اعم از فکر و رفتار و عمل را پذیرا باشد و بهتر است به جای مقابله با آن، خود را متناسب با اقتضائات آن تعریف و تنظیم نماید و این همان نکته اساسی این مقاله است که ما از آن به نو مفهوم‌پردازی یاد کردیم؛ از جمله نو مفهوم‌پردازی در مؤلفه‌های تربیت دینی اعم از معنی و

1. Reconceptualization
2. Episteme
3. Knowledge

به نظر می‌رسد مهم‌ترین ویژگی دانش با رویکرد سنتی و درختی - شاخه‌ای باور به وجود مناسبات سلسله مراتبی بین اجزا و انواع معرفت و برخورداری دانش از مراتب و درجات است و این یعنی برقراری رابطه‌ی مرتبتی و منزلتی بین انواع دانش‌ها که خود حکایت از برقراری نوعی مناسبات سلطه و تمامیت خواه بین دانش‌های مختلف دارد. در نتیجه افراد انسانی نیز به حسب برخورداری از نوع خاصی از دانش در مراتب و جایگاه متفاوتی قرار می‌گیرند. اینکه در میان انواع معرفت با درجات متفاوتی که دارند یکی از دانش‌ها برتر، اطمینان‌بخش‌تر و موجه‌تر است، یکی از اصول خدشه‌ناپذیر در این تلقی و رویکرد از دانش به حساب می‌آید.

اما بشر کم کم شاهد بروز تحول و دگرگونی در دیدگاه‌های مربوط به دانش به ویژه بعد از قرن بیستم بوده است و به نظر می‌رسد سلطه‌ی تاریخی نگرش خطی به دانش به تدریج رو به ضعف و سستی نهاده و دیدگاه‌های نوینی با رویکرد متفاوت به دانش سر برآورده است. در این میان می‌توان به رویکرد رشته‌ای به دانش¹⁷ اشاره کرد که دانش، ابعاد و عناصر آن را از منظری متفاوت مورد توجه قرار داده است. آنچه در این رویکرد نوظهور به وضوح قابل فهم است، اعراض تدریجی از تلقی‌هایی از دانش است که بخش اعظم تاریخ دانش را به خود اختصاص داده بوده است. به عبارت دیگر اعراض از رویکرد خطی به دانش. در جدول زیر به مهم‌ترین ویژگی‌های رویکرد رشته‌ای به دانش اشاره می‌کنیم:

در این رویکرد نگاه سنتی خطی و سلسله مراتبی به دانش جای خود را به دیدگاه رشته‌ای و پارادایمی به دانش می‌دهد که دیگر خبری از وجود مناسبات سلسله مراتبی و تمامیت‌خواهانه نیست. طرفداران این رویکرد و تلقی از دانش با تلقی پارادایمیک از دانش و پیش‌فرض گرفتن جدال بین پارادایم‌ها خود را آماده پذیرش دیدگاه‌های نوین و گوناگون و حتی ناسازوار می‌کنند. تلقی نسبت به دانش به مثابه‌ی ایدئولوژی‌های در حال رقابت و به رسمیت شناختن قدرت نقادی و مهارت تفسیر فرد دارای دانش از جمله ویژگی‌های متفاوت تلقی رشته‌ای از دانش محسوب می‌شود. به جای خوش‌بینی محض نسبت به دانش و اطمینان‌آور دانستن آن،

بوده است¹. این نوع نگاه به دانش را می‌توان نگاه سنتی به دانش دانست که خود پیشینه‌ای به قدمت خود دانش دارد. در رویکرد سنتی به دانش شرط داشتن دانش منوط به این است که نحست فرد به قضیه‌ای باور داشته باشد. دوم اینکه آن قضیه درست باشد و سوم اینکه باورمندی فرد به آن قضیه نیز توجیه‌پذیر باشد (باقری و شرفی، 1388: ص 2). با توجه به این ویژگی نظام معرفتی که از افلاطون تاکنون به ارث رسیده است، می‌توان برای دانش و ابعاد مختلف آن ویژگی‌هایی را قایل شد که مختص رویکرد سنتی است یا آنچه که امروز به عنوان رویکرد مبتنی بر رویکرد درختی - شاخه‌ای² به دانش شناخته شده است. رویکردی که از یونان باستان شروع شده و بخش اعظمی از تاریخ علم و دانش را به خود اختصاص داده است. در این قسمت به ویژگی‌های دانش و ابعاد مختلف آن متناظر با دیدگاه خطی - سلسله مراتبی که خود مبتنی بر رویکرد سنتی درختی و شاخه‌ای است و به عنوان اولین تلقی و رویکرد بشر به دانش نیز به حساب می‌آید، به شرح ذیل اشاره می‌کنیم:

جدول 1. اولین رویکرد تاریخی به دانش

ابعاد دانش ³	رویکرد به دانش ⁴
سازمان‌دهی و کنترل دانش ⁵	سلسله مراتبی و متمرکز بودن ⁶
روابط و مناسبات بین دانش ⁷	سلطه جویانه و تمامیت‌خواه ⁸
هستی‌شناسی دانش ⁹	غلبه نگاه واقع‌گرا ¹⁰
جنسیت دانش ¹¹	مرد محوری: غلبه منطق ¹²
واکنش نسبت به دانش ¹³	مبتنی بر خوش‌بینی و اطمینان ¹⁴
محصول دانش ¹⁵	به مثابه قانون تعمیم‌یافته در سطح جهانی ¹⁶

1. Justified true belief
2. Tree – arbores cent approach
3. Approach to knowledge
4. Linear approach
5. Knowledge control and organization
6. Hierarchical and centralized
7. Knowledge relations
8. Hegemonic and totalizing
9. Knowledge ontology
10. Realist view predominate
11. Knowledge gender
12. Maleness: logic dominant
13. Knowledge emotions
14. Optimism and confidence
15. Knowledge products:
16. As generalized law at cross-national level

17. Branching approach to knowledge

بیم و امید نسبت به دانش از جلوه بارزی در این تلقی از دانش دارد.

جدول 2. دومین رویکرد به دانش

ابعاد دانش	رویکرده دانش	رویکرد رشته‌ای ¹
سازماندهی و کنترل دانش	ظهور دگرگونی‌های نو و چشم‌اندازهای پژوهشی جدید ²	رویکرد رشته‌ای ¹
روابط و مناسبات بین دانش	جدال پارادایم‌ها یا رقابت جهان بینی‌های ناهمسو و ناسازوار ³	رویکرد رشته‌ای ¹
هستی‌شناسی دانش	دیدگاه واقع‌گرا و نسبی‌گرا و تردید نسبت به واقعیت ⁴	رویکرد رشته‌ای ¹
جنسیت دانش	رقابت و ظهور دیدگاه فمینیسم ⁵	رویکرد رشته‌ای ¹
واکنش نسبت به دانش	حاکمی از بیم و امید ⁶	رویکرد رشته‌ای ¹
محصول دانش	رقابت ایدئولوژی‌ها و پارادایم‌ها ⁷	رویکرد رشته‌ای ¹

نگاه جنسیت محوره دانش که خود حاصل دوران طولانی مجادلات بین فلاسفه، متکلمان و دانشمندان بوده است، کم‌کم جای خود را به نگاه فمینیستی به دانش داده است که سعی می‌کند دانش را از دام نگاه جنسیتی مردمحورانه رهایی بخشد.

با ظهور و رشد سریع فناوری اطلاعات و ارتباطات به ویژه در اواخر قرن بیستم و با توجه به تأثیر شگرف این دسته از فناوری‌ها بر تغییر و استحاله در معنی و مفهوم دانش، می‌توان علایم روشنی از ظهور موج سوم از تغییر در معنی و مفهوم دانش را شاهد بود؛ تا جایی که مرزهای معنایی دانش دیگر بر رویکرد خطی (دوره اول تحول) و نه بر رویکرد رشته‌ای (دوره دوم تحول) مبتنی نیست و دانش نیز همچون بسیاری از دیگر پدیده‌ها حساب خود را با رویکردهای قبلی جدا نکرده و به سوی مقصدی نو بار سفر بسته است. این مقصد جایی نیست جز آن‌جایی که فناوری نو بخصوص تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات تعیین می‌کند؛ بنابراین امروز قاطعانه می‌توان از آغاز ورود دانش به موج سوم تغییر و تحول معنایی و مفهومی خود سخن گفت که تداعی‌کننده نوعی همزادی دانش با فضاهای نوظهور فناوری است. فضاهایی با نام‌های مختلف همچون فضای

1. Branching approach
2. Emergence of «Neo» Variants and new inquiry perspectives
3. Paradigm clash or competition of incommensurable world views
4. Realist and relativist views contest reality
5. Feminist idea emerge
6. Incredulity and exhilaration
7. Competing of ideologies / paradigms

سایبر، فضای مجازی، فضای ابرمتنی⁸ و اخیراً متناظر با فلسفه پساساختارگرایی ژیل دلوز فرانسوی (1987) فضای ریزوماتیک یا رویکرد ریزوماتیک به دانش⁹ (دلوز و گوتاری، 1987)¹⁰.

به نظر می‌رسد کامل‌ترین وجه جایگزینی دانش با تلقی‌های سنتی از دانش در این برهه از زمان در حال وقوع است تا آنجایی که دانش به مثابه یک امر ذاتی و ارزشمند و همچنین یک مقوله انکشافی و حقیقت‌یابانه و مبتنی بر رویکرد خواندن¹¹ مولف‌محورانه، جای خود را به دانش به مثابه یک مقوله ساختنی مبتنی بر رویکرد نوشتن¹² و تفسیر مفسر‌محورانه داده است. این تغییر و استحاله در معنی و مفهوم دانش را که خود متأثر از کمیت و کیفیت تحول در فناوری اطلاعات و ارتباطات است (زاتماری، 2000)¹³، می‌توان در جدول زیر مورد توجه قرار داد:

جدول 3. سومین رویکرد به دانش

ابعاد دانش	رویکرد به دانش	رویکرد پیچیده و درهم‌تنیده ¹⁴
سازماندهی و کنترل دانش	نزاع بین اجتماعات دانش‌محور ¹⁵	رویکرد پیچیده و درهم‌تنیده ¹⁴
روابط و مناسبات بین دانش	ظهور رویکرد فرایپارادایمیک همچون رویکرد ریزوماتیک و تعاملی ¹⁶	رویکرد پیچیده و درهم‌تنیده ¹⁴
هستی‌شناسی دانش	دیدگاه‌های منظرگرایانه که دربرگیرنده واقعیات و چشم‌اندازهای متعدد است ¹⁷	رویکرد پیچیده و درهم‌تنیده ¹⁴
جنسیت دانش	موضوعات جنسیتی بیشتر به صورت باز و اقتضایی ¹⁸	رویکرد پیچیده و درهم‌تنیده ¹⁴
واکنش نسبت به دانش	احساس دوگانه: دلنگی برای رسیدن به یقین؛ شوق نسبت به تنوع و گوناگونی ¹⁹	رویکرد پیچیده و درهم‌تنیده ¹⁴
محصول دانش	تبیین، تفسیر، شبیه‌سازی، ترجمه و نقشه‌گذاری ²⁰	رویکرد پیچیده و درهم‌تنیده ¹⁴

بنابراین مهم‌ترین و بارزترین ویژگی این دوره از تلقی به دانش و معنی و مفهوم آن، عبور از نظام معرفتی سنتی

8. Hyper-textual space
9. Rhizomatic approach to knowledge
10. Deleuze and Guattari
11. Reading
12. Writing
13. Szatmary
14. Complexity and Intertwined approach
15. Disputations between knowledge communities
16. Emergent post-paradigmatic as rhizomatic and interactive
17. Perspective views encompass multiple realities and perspectives
18. Gender issues more open and contingent
19. Ambivalence; nostalgia for certainty: delight in diversity
20. Explanation; interpretation; simulation, translation and mapping

مدام دعوت کند. قلمرو دایمی⁷ و در پی آن قلمرو زایی⁸ از خصایص ممتاز تلقی ریزوماتیک به دانش است (سجادی و ایمانزاده، 1388: ص 52).

2. چالش معنی و مفهوم دانش دینی در فضای مجازی؟

اینکه چه چیزی دانش دینی را تشکیل می‌دهد و شرایط دینی بودن یک دانش چیست و اینکه آیا به طور منطق امکان در اختیار داشتن دانش دینی وجود دارد یا نه در اینجا مورد بحث ما نیست. بلکه در پی آن هستیم تا تلقی‌هایی که از معنی و مفهوم دانش دینی وجود دارد را بررسی کنیم. با توجه به مبحث پیشین، می‌توان گفت که متناسب با هر یک از رویکردها و تلقی‌های سه گانه مربوط به دانش که قبلاً بدان اشاره کرده‌ایم، می‌توان تصویری از دانش دینی نیز ارائه کرد.

اگر تأثیر فضای مجازی را بر استحاله در معنی و مفهوم دانش بپذیریم (با پذیرش مدعای اصلی مقاله مبنی بر اینکه فضای مجازی فکر و دانش مختص به خود را تولید می‌کند) لاجرم باید تأثیر انکارناپذیر آن بر تحول در معنی و مفهوم دانش دینی را نیز پذیرا بود. این تحول می‌تواند با تضعیف دیدگاه سنتی (خطی و سلسله مراتبی) نسبت به دانش دینی شروع شود - به نحوی که در ابتدا مرکزیت و مشروعیت دانش دینی (به حسب مرکزیت و برتری دانش الهیاتی) را زیر سوال ببرد و مرتبت و منزلت و شان سلسله مراتبی آن را مورد خدشه قرار دهد (سجادی، 2008: ص 158). با قبول غلبه فضای مجازی و نقش آفرینی همه کاربران در تولید و خلق دانش، دیگر نمی‌توان از فهم باورمندانه و راست انگارانه دینی که البته مبتنی بر باور به انکشاف حقایق است، سخن گفت. به عبارت دیگر نگاه منطقی - روش‌مندانه به جریان اکتساب دانش دینی و در نتیجه بنای آن بر مؤلفه‌های چون باورمندی صادق موجه نیز مورد تردید واقع می‌گردد.

به نظر می‌رسد رویکرد رشته‌ای یا پارادایمی به دانش و در نتیجه رویکرد پارادایمی به دانش دینی نیز دچار اختلال می‌گردد. از آن جهت که دانش به مثابه پارادایم‌های موازی (رشته‌ای و شاخه‌ای) نیز اگر چه به مثابه نوعی جدال و

خطی و سلسله مراتبی (تلقی اول) همچنین عبور از نگاه رشته‌ای به دانش (تلقی دوم) است که هر دو تلقی بر عقلانیت و استدلال، مبتنی بودن بر منطق و روش‌مندی و اثبات صدق گزاره‌های معرفتی به نحو موجه و باورمندانه و تعمیم‌پذیر تأکید دارند. اما با ظهور فناوری‌های نو و در نتیجه ورود بشر به فضاهای جدید، به نظر می‌رسد بشر به جای اینکه به نظام معرفتی درختی - شاخه‌ای و یا نظام معرفتی پارادایمیک بیندیشد، بیشتر به نظام معرفتی جدیدی می‌اندیشد که دیگر آن مناسبات سنتی خطی و سلسله مراتبی و همچنین پارادایمی (رشته‌ای) را بر نمی‌تابد. به عبارت دیگر به جای مناسبات سلسله مراتبی بین دانش و روابط منطقی بین آن و مناسبات بین رشته‌های مختلف دانش، امروزه بیشتر به زمینه‌ها¹، منظرها²، روابط بینامتنی³، اقتضائات⁴ و توجه می‌شود. به عبارت دیگر انسان با اتکا به ظهور و پیشرفت فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطاتی (ICT) در پی آن است تا درخت دانش را بلرزاند و از آن یک ریزوم بسازد (گاف، 2010: ص 42)⁵ و همه بار و بر آن را بر چمن فرو بریزد (جی لینگ، 2009: ص 18)⁶ و دانش گسترانده شده در بستر چمن همراه با مناسبات افقی نه عمودی را تولید کند. از این به بعد دیگر مناسبات دانش و دانش‌ها نه سلسله مراتبی و عمودی و نه رشته‌ای پارادایمیک بلکه افقی برابر و هم‌شان و منزلت است. بیهوده نیست که امروزه دانش را با محصولاتی چون تبیین‌کنندگی، تفسیری بودن و خلاقانه بودن می‌سنجند. برای دانش نه قلمروی می‌ماند و نه نقشه مهندسی شده راه. آنچه در مسیر دانش‌ورزی اتفاق می‌افتد، خلاقیت خود خواننده در تولید معنا و تولید دانش و سیر در افق‌های بی‌انتهای دانش و دانش‌ورزی و سپس تولید مرزهای نو برای دانش است. (سجادی، 2015) رابطه دانش و دانش‌طلب همچون رابطه بیابان و بیابانگرد است. نه بیابان قلمرو و حد و مرز مشخصی دارد و نه بیابانگرد مقصد محدود و معین. بیابانگرد با رفتن و شدن مدام خود قلمرو بیابان را می‌گستراند و بیابان نیز این ویژگی را به دلیل بی‌انتهایی خود دارد تا بیابانگرد را به شدن و رفتن‌های

1. Contexts
2. Perspectives
3. Inter-textual
4. Contingents
5. Gough
6. JIU LING

7. Deterritorialization

8. Reterritorialization

پدیدارشناختی⁸ از مفاهیمی چون پشت سر و عمق یا ژرفا⁹ بی‌معنی خواهد بود (گریگوریو، 2004)¹⁰.

فضای ریزوماتیک دانش، فضائی هموار¹¹ است که در مقابل فضای ناهموار¹² و لایه‌ای و شیب‌دار (فضای خطی و سلسله مراتبی و رشته‌ای دانش) قرار دارد. فضائی باز، کوچ‌گرایانه یا نمادی¹³، غیر رسمی و ساختاربندی نشده است در حالی که فضای شیب‌دار و ناهموار فضای رسمی و ساختاربندی شده است. فضای ریزوماتیک، غیر سلسله مراتبی و چند ارتباطی است در حالی که فضای شیب‌دار و ناهموار خطی، درختی و سلسله مراتبی و تک ارتباطی است. عده‌ای معتقدند مفهوم ریزوم و فضای ریزوماتیک دلوزی بهتر از هر مفهوم دیگری بیانگر یادگیری در محیط مجازی و اینترنتی است. آنها پس از تبیین اصول حاکم بر ریزوم به این نتیجه می‌رسند که اینترنت به مثابه فضای مجازی می‌تواند همچون ریزوم عمل کند و اصول حاکم بر ریزوم بر یادگیری مجازی نیز حاکم است.

بارت (1996) می‌گوید: اینترنت اقیانوس جهانی اطلاعات و خدمات است. از نقطه نظر فنی، اینترنت می‌تواند مجموعه‌ای از مکانیسم‌ها، استانداردها و تبادلهای اطلاعاتی باشد که به کل دنیا و کاربران اینترنت اجازه مشارکت در کسب و ارسال اطلاعات را می‌دهد (بارت، 1999)¹⁴. راین گولد (1994) می‌نویسد: بیشترین قسمت‌های یک شبکه را فناوری‌ها تشکیل می‌دهند. این فناوری‌ها در درجه اول معنا و مفهوم خاص خود را دارا هستند؛ اما به واسطه قلمروزایی و قلمروزدایی، آنها خطوط پروازی خود را در ارتباط با یکدیگر شکل می‌دهند و بدین ترتیب یک شبکه را خلق می‌کنند (راین گولد، 1994)¹⁵.

مطابق با یکی از اصول ریزوم (نقشه‌برداری)، اینترنت نیز از این ویژگی برخوردار است. ریزوم یک نقشه است، نه ترسیم (دلوز و گوتاری، 1987). ریزوم با مفاهیمی چون ساختارهای عمیق¹⁶ یا قطب‌های ژنتیکی¹⁷ مخالف است.

تنازع ایدئولوژی‌ها یا پارادایم‌های رقیب تلقی می‌شود، اما در عین حال نوعی واقع‌گرایی هر چند نسبی‌گرا نسبت به دانش همچنان در این رویکرد وجود دارد و در نتیجه دانش دینی نیز در این رویکرد به مثابه نوعی جدال ایدئولوژی‌های دینی رقیب و یا پارادایم‌های دینی در حال رقابت مورد توجه قرار می‌گیرند که همه اینها حاکی از نوعی اعتقاد به انکشافی بودن حقایق دینی است البته با مایه‌های از نسبییت در فهم دینی. اگر چه سازمان‌دهی و کنترل دانش در این رویکرد بر خلاف رویکرد سنتی خطی و سلسله مراتبی به صورت تقویت چشم‌اندازهای نو، بدعت‌گذارانه و متفاوت تلقی می‌شود، اما با حرکت به سمت فضای مجازی به ویژه با غلبه رویکرد ریزوماتیک و اقتضائات آن، کم‌کم این رویکرد نیز ویژگی‌های خود را از دست می‌دهد و دیگر دانش به طور اعم و دانش دینی به طور اخص از معنا و مفهوم خود دور می‌شوند.

رویکرد ریزوماتیک به دانش ما را از ساختار درختی - شاخه‌ای دانش دورتر می‌کند. عمل انکشاف حقیقت یا بازنمایی حقیقت¹، یا همان ترسیم کردن، مبتنی بر رعایت قواعد سلسله مراتبی، روابط منطقی و متوالی و نشانه‌گذاری‌های از قبل تعریف شده و اتکا به نمونه‌هایی است که پیشاپیش ساخته و تدوین شده است. همه دانش‌ها و منطق‌های درختی، منطق ترسیم کردن² و تولید مجدد³ است (یزدانجو، 1381: ص 184). در حالی که ریزوم (به مثابه یک فضای فناورانه) نمی‌تواند بر عمل ترسیم کردن استوار باشد (بنداس، 1993)⁴. ریزوم در واقع یک نقشه⁵ است؛ نقشه‌ای مستقل از هر نقشه‌ای که قبلاً وجود داشته است. هر ریزوم مانند یک نقشه ورود و خروج خاص خود را داراست، و ریزوم‌های مختلف نقاط ورود و خروج‌های مختلف را دارا هستند. - پشت سر ریزوم، هیچ مبنا یا امر ذاتی وجود ندارد. فی‌الواقع در ریزوم، هیچ پشت سری⁶ وجود ندارد، درست مثل بدنی که سر نداشته باشد. ارتباط ریزوم با دیگر محدوده‌ها و همچنین ارتباط بین عناصر ریزوم، به نحوی است که خودبه خود هرگونه تصور استعلایی⁷ و

8. Phenomenological

9. Depth

10. Gregoriou

11. Smooth space

12. Striated space

13. Nomadic

14. Barrett

15. Rheingold

16. Deep structure

17. Genetic Axis

1. Representation of truth

2. Tracing

3. Reproduction

4. Boundas

5. Map

6. Behind

7. Transcendental

اصطلاح جامعه مجازی شبکه‌ای را اولین بار یان ون دایک³، جامعه شناس و عالم ارتباطات در سال 1991 برای توصیف این جامعه در هم‌تنیده به کار برد. از این رو یکی از این رسانه‌های تعاملی مدرن که امروزه مخاطبان زیادی را به خود جذب نموده است، فضای ریزوماتیک و شبکه‌ای اینترنت است. شبکه جهانی اینترنت، اطلاعات را در سراسر جهان مبادله می‌کند و از این رهگذر هر کسی در هر جایی می‌تواند در هر زمان با دیگران ارتباط پیدا کند (حسینی، 1391). و این همان مقوله «ساخت‌زدایی» از فضاهای سنتی است و حاصل این ساخت‌زدایی آن است که واقعیت‌ها و نیز مفاهیم متقابل، تقابل خود را از دست می‌دهند. از جمله این ساختارهای واقعی و مفهومی متقابل که برای تربیت دینی و اخلاقی نیز اهمیت داشته‌اند، می‌توان از ساختارهای «دور/نزدیک» و نیز «ممنوع/مجاز» نام برد. ساختار دور و نزدیک ناظر به تقابل مکانی است که بر حسب آن، نقاط به دور و نزدیک تقسیم می‌شوند. این ساختار از نظر تربیتی و به ویژه تربیت دینی و اخلاقی نیز تاکنون مهم بوده است. زیرا تلاش‌های تربیتی بر آن است تا با دور کردن افراد از محیط‌های نامطلوب، آنان را مصونیت ببخشد و امکان تحقق تربیت را فراهم کند. اما تقابلی که در این ساختار ملحوظ بوده است، در عصر ارتباطات، به تدریج ساخت‌زدایی می‌شود. زیرا دیگر فاصله‌های مکانی، مانعی برای دسترسی نیستند؛ بنابراین، فاصله مکانی یا زمانی، معنایی نخواهد داشت. این شکل از ساخت‌زدایی، با درجات بیشتر و با کیفیتی تمام‌تر، در رایانه و شبکه‌های ارتباطی آشکار شده است. ساختار «ممنوع/مجاز» نیز در معرض این ساخت‌زدایی واقع شده است. شکسته شدن مرزها و ساخت‌های تقابلی مذکور، با توجه به مباحث اخلاقی و دینی، بسیار مهم است. اخلاق همیشه با باید و نباید سر و کار دارد و این دو، کلید واژه‌های تربیت اخلاقی هستند. همچنین، در تربیت دینی نیز، واژه‌های «واجب» و «حرام» اساسی هستند. چرا که تربیت اخلاقی و دینی با مرزها و حدود و ثغور، ملازمت اساسی دارد (یاقری، 1384). اما به نظر می‌رسد عامل اصلی که در این ساخت‌شکنی و ایجاد تقابل‌ها بین دور/نزدیک و ممنوع و مجاز، نقش ایفا می‌کند، مقوله‌ای به نام ارتباط و قابلیت دسترسی⁴ است.

چرا که این مفاهیم دلالت بر عمل ترسیم که یک امر پیش ساخته‌اند، دلالت دارند. نقشه، گشوده (باز) است و همه ابعاد آن قابلیت اتصال با دیگر اجزای نقشه‌های دیگر را داراست. یک نقشه، قابلیت ضمیمه شدن با چیزی دیگر، قابلیت ابطال و برگشت‌پذیری را داراست و نسبت به تغییر و تبدیل‌های مداوم و پیوسته، حساسیت لازم را داراست. هافنر و لیون (1996) معتقدند که تاریخ شبکه، نمایانگر اصل نقشه‌برداری است. تغییر مدام در اندازه و ماهیت شبکه یکی از ویژگی‌های شبکه محسوب می‌شود، تغییری که به طور مشخص دلالت بر ویژگی ریزوماتیک نقشه‌برداری دارد - همان ویژگی‌ای که نقطه مقابل ترسیم قرار دارد. یک شبکه همچون اینترنت بر نقشه‌برداری‌های فعال بنا می‌شود (هافنر و لیون، 1998)¹ به هر حال، مطابق با آنچه که درباره ریزوم و اینترنت گفته شده است، می‌توان نتیجه گرفت که اینترنت، یک ریزوم است و ویژگی‌ها و پیامدهای ریزوم را داراست و از آن جهت که فضای غالب بر علم‌ورزی و جریان تولید دانش متأثر از این پیشرفت‌های فناورانه اطلاعاتی و ارتباطاتی است می‌توان گفت که در تلقی از معنا و مفهوم دانش در درجه اول و دانش دینی در درجه دوم نیز به تبع سبب‌ها اقتضائات فناورانه بر جریان علم‌ورزی و همزاد بودن دانش با ملاحظات تجربی فناورانه، تغییراتی رخ می‌نماید که اجتناب از آن غیر ممکن است تا آنجا که این فناوری، جریان دانش‌ورزی و تلقی‌های از معنی و مفهوم دانش را با اقتضائات خود همسو می‌سازد. دانش از این به بعد محصول شبکه‌ای از ارتباطات و حتی عین ارتباط است و تنها در سایه ارتباط و حضور در شبکه ارتباطی تولید می‌شود و دانشمندی به معنی بودن در شبکه است. به اعتقاد زیمنس (2009) در قرن بیست و یکم نوع سومی از دانش مطرح است که در قالب تقسیم‌بندی دوگانه کمی و کیفی نمی‌گنجد. این دانش فراتر از دانشی است که از حواس گرفته شده و فراتر از دانش حاصل از محاسبات ریاضی و منطقی است و آن دانش توزیع شده است.² آنها این نوع سوم از دانش را دانش ارتباطی نامیدند که نه از کمیت‌ها و نه از کیفیت‌ها بلکه از ارتباط‌های شبکه‌ای حاصل می‌شود.

3. چالش عمل و رفتار دینی در فضای مجازی

3. Jan Van Dijk

4. Communication/accessibility

1. Hafner and Lyon.

2. Distributed Knowledge

این نو مفهوم‌پردازی اجتهادی و متساهل چگونگی، با چه روشی، در چه قلمروی از تربیت دینی باید انجام پذیرد، خود بحث به وسیله صاحب‌نظران حوزه رسانه و دین و در جای دیگر را می‌طلبد. باید متذکر شویم که تساهل و سهل‌گیری ذاتی دین نیست، بلکه مقتضای دین در پذیرش اصل دین است و حتی پس از پذیرش دین نیز در عمل به احکام و تکالیف آن، اهل مدارا و سهل‌گیری است (رشاد، 1392). البته این بدان معنی نیست که در حوزه دین، اصول و گاه فروع ثابت و لایتغیری وجود ندارد و در همه مؤلفه‌های آن تساهل‌پذیر است، بلکه به این معنی است که در نحوه اجرا و عمل و متناسب با شرایط زمان و مکان، توان و قدرت عمل افراد، از انعطاف لازم برخوردار بوده و متساهل است.

چه باید کرد؟ (جمع‌بندی)

به نظر می‌رسد با توجه به پذیرش اصل اساسی تحول در فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطاتی و به تبع آن خلق فضای مجازی مشتمل بر فضاهایی با اقتضانات ریزوماتیکی و ابرمتنی و تأثیر این فضا بر تحول در معنی و مفهوم دانش و گذار از تلقی‌های سنتی به دانش دینی به سمت تلقی‌های نو از آن، و با توجه به اجتناب‌ناپذیر بودن رشد شتابان فناوری‌های نوین و عدم توان کنترل واقعی آن به وسیله عوامل تربیتی، مطلوب‌ترین گزینه پیش روی سیاست‌گذاران و کنش‌گران تربیت دینی (اسلامی) در جامعه ما همسو شدن با این تحولات به نحو منطقی و عالمانه است و در این راستا مهم‌ترین رسالت عاملان و نظریه‌پردازان تربیت دینی (اسلامی) نو مفهوم‌پردازی مؤلفه‌های اساسی تربیت دینی از جمله در خصوص دانش و رفتار و عمل دینی و ویژگی‌های آن است. به عبارتی دیگر باید با تجدید نظر در معنی و مفهوم مؤلفه‌های تربیت دینی و ارائه تلقی‌های نو و بدیع از مفاهیم ناظر بر تربیت دینی، بتوانیم ضمن همراهی منطقی و معقول با فناوری و فضاهای فناورانه، به ترمیم چهره نظام تربیت دینی نیز بپردازیم. مهم‌ترین اصل در این نو مفهوم‌پردازی پرهیز از مقاوت‌های ناشیانه و انکارآمیز در برابر پیشرفت‌های فناوری (عدم نفی فناوری و اقتضانات آن) از یک سو گریز از تلقی‌های جزم‌اندیشان، سنتی و خطی نسبت به مفاهیمی چون دین، معارف دینی، تربیت، تربیت دینی، روش‌های تربیت دینی، نقش یادگیرنده، نقش معلم، نقش مؤلف، نقش

به عبارت دیگر اگر این قابلیت دسترسی و برقراری ارتباط به‌صورت مجازی وجود نداشت، لاجرم بخش اعظمی از چالش‌ها و مشکلات در حوزه اخلاق و تربیت اخلاقی و دینی نیز کاهش می‌یافت. با توجه به ویژگی ذاتی فناوری و فضای مجازی که در حال گسترش غیر قابل مهار است و همچون اکسیژنی است که در همه مکان‌ها و زمان‌ها حضور دارد، هم برای همه انسان‌ها امکان برقراری ارتباط آسان به وجود خواهد آمد و هم همه چیز را در اختیار و قابل دسترس می‌سازد، به نحوی که امکان حذف یا کنترل آن حتی دیگر وجود ندارد. تلاش‌های تربیتی باید متوجه دو جهت‌گیری اساسی باشند. یکی تأکید بر رویکرد «تربیت رسانه‌ای» در عین توجه به ملاحظات از تلقی «رسانه تربیتی» از یک سو و نومفهوم‌پردازی در خصوص چگونگی و ماهیت آنچه که از طریق ارتباط مجازی در دسترس دیگران قرار می‌گیرد، از سوی دیگر است. امروزه فناوری‌هایی چون ماهواره و اینترنت و فضاهایی چون فیس بوک، توئیتر، تلگرام، اینستاگرام و... هر نوع اطلاعاتی را قابل دسترسی می‌کنند و در عمل امکان جلوگیری از آنها نیست. اما می‌توان در خصوص مکانیسم تبادل و محتوای آنچه که تبادل می‌شود تفسیر و تلقی دیگری ارائه کرد تا دیگر ساخت‌زدایی از ساختارهای متقابل چالش محسوب نشود. به عنوان مثال می‌توان برای محتوایی (اعم از کلمات، تصاویر، اصوات، حرکات، و...) که از طریق فضای مجازی (ساخت‌های دور) متبادل می‌شوند، در قیاس با آنچه که در فضای واقعی (ساخت‌های نزدیک) دیده می‌شوند، (به دلیل اینکه بین مجاز و امر واقع تفاوت ماهوی وجود دارد، چرا که مجاز ساختگی است و واقعی، واقعی است) به نحو متساهل، معنی و مفهوم و تفسیر و تلقی دیگری ارائه نمود و آنها را مشمول بحث مجاز و ممنوع ندانست. البته برای خارج شدن اطلاعات متبادل شده از طریق فضای مجازی از شمولیت مجاز / ممنوع لازم است به نو مفهوم‌پردازی در خصوص مفهوم دور و نزدیک نیز پرداخت به نحوی که هر آنچه را که از دور متبادل می‌شود (از طریق فضای مجازی) را مشمول باید و نباید و مجاز ممنوع ندانیم. به عبارت دیگر ما به تفسیر اجتهادی نو و تلقی متساهل از مفاهیم، رفتارها، ابزارها، فضاهای، روش‌ها و محتواهای برنامه تربیت دینی نیازمندیم تا از طریق تجدید نظر مفهومی و معنایی بتوانیم از حجم چالش‌های پیش روی تربیت دینی بکاهیم. اینکه

متن، نقش خواننده، ویژگی‌های رفتار و عمل فرد دیندار و در نتیجه ایجاد فضای مشتعل بر تقویت مهارت تفسیر و خلق معنا به وسیله یادگیرنده و کاهش نقش مولف و متن در تربیت دینی و تقویت خیال‌ورزی‌های متاملانه در خصوص آموزه‌ها و معارف دینی است. باید بپذیریم که امروز تحت سایه گسترده فضاهای مجازی، بشر به جای اینکه به کشف معنی بیندیشد، به خلق معنا می‌پردازد و معنایی از فهم و دانش دینی را که خود خالق آن است می‌پذیرد. به جای اینکه همچون گذشته فقط بخواند، امروز بیشتر می‌نویسد. گذار از مهارت خواندن به سوی مهارت نوشتن که خود از برکات رشد فناوری و فضای مجازی است نیز پیامدهای معرفت‌شناختی خاص خود را داراست که یکی از آنها نپذیرفتن معانی و تلقی‌های دگر ساخته از دین و دانش و فهم و تربیت دینی است.

در فضای ابرمتنی نویسنده در یک تجربه پیچیده فضایی مادی، موقتی¹، تصویری²، مجازی³ فضای نوشتاری⁴، متنی و فضای سایبری درگیر می‌شود (اتکیسون، 2004)⁵ رایانه‌ها، مؤلف و خواننده را از محدودیت‌های اعمال شده به وسیله رسانه‌های چاپی آزاد و امکان تجربیاتی جدید را برای آنان فراهم می‌کند (باتلر، 1987)⁶. نوشتار به شکل سنتی آن یعنی کتاب؛ نوعی فناوری است که تعامل میان فرستنده و گیرنده را در برنمی‌گیرد. اما گسترش محیط‌های نوشتاری در وب، امکان استفاده از فرامتن و نوشتن به شکل توزیع شده را فراهم کرده و موجب تضعیف نقش و جایگاه ایستای متن در فرایند یادگیری و آموزش شده است (ماریلنا، 2007)⁷. فرامتن با تضعیف روابط سلسله‌مراتبی میان معلم؛ دانش‌آموز و کتاب درسی؛ موجب ایجاد آموزش و پرورش دموکراتیک می‌شود (عطاران، 1385).

به طور کلی در زمینه ماهیت رسانه، دو دیدگاه وجود دارد:

دسته‌ای از متفکران ماهیت رسانه را خنثی می‌دانند. به این تعبیر، رسانه در ماهیت خود چیزی جز ابزار نیست و همان‌طور که انسان برای مقاصد مختلف از ابزار استفاده

می‌کند، می‌تواند از رسانه در حکم ابزاری برای انتقال مفاهیم و مضامین گوناگون بهره‌گیر (دیباجی، 1390). از طرفی دیگر رویکرد انسان‌شناسانه مدعی است که فناوری اطلاعات دارای ماهیت هنجارین است؛ یعنی دارای ذاتی مستقل و معنادار است. به عبارتی این دسته معتقدند که رسانه ماهیتی مستقل دارد. هایدگر در «فناوری چیست؟» برای اولین بار این دیدگاه را مطرح کرد. بنابراین، فناوری از دید او امری هستی‌شناسانه است که با ساختار وجودی انسان عجین شده است و جز در انطباق با انسان نمی‌توان آن را شناخت (علم‌الهدی، 1382). مک لوهان با عبارت معروف خود این دیدگاه را که دستاوردهای علوم به خودی خود زیان‌بخش یا مفید نیستند، به شدت نقد می‌کند و چنین نظری را کوربینی می‌پندارد، وی می‌گوید: این تصور درست نیست و مثل این است که بگوییم سبب به خودی خود خوب یا بد نیست، بلکه نحوه استفاده از آن ارزشش را تعیین می‌کند (دیباجی، 1390). به هر حال به نظر می‌رسد با پذیرش پیش‌فرض اصلی مقاله (فناوری زاینده فکر و دانش مختص به خود است)، و با توجه به غلبه و قدرت نفوذ مهارت‌شدنی فضاهای مجازی بر فرایندهای تربیتی و پیامدهای گریزناپذیر آنها برای یادگیرندگان و کاربران، نومفهوم‌پردازی اجتهادی متساهل چه در حوزه مباحث مربوط به دانش دینی و چه مربوط به رفتار و مظاهر عمل دینی، امری لازم و ضروری محسوب می‌شود.

بنابراین به نظر می‌رسد با گسترش فضاهای مجازی مشتمل بر رویکردهای شبکه‌ای ریزوماتیک و فضای ابرمتنی الکترونیکی، نگاه ما به معنی و مفهوم دانش و همچنین رفتار و عمل دینی نیز در حال تحول و تغییر است، لازم می‌نماید تا ما نیز همچون سفینه‌ای که روی کرات دور دست به آرامی می‌نشیند تا از شوک و ضربه‌ای که سطح کره بر هنگام نشستیم سفینه بر آن وارد می‌سازد دور بماند، به آرامی بر بال فناوری نشسته و با نوپردازی در مفاهیم مربوط به تربیت دینی، با آن همسفر شویم. تنها این نومفهوم‌پردازی (فرود آرام) است که می‌تواند شوک ناشی از برخورد با فناوری و فضای مجازی را کاهش دهد.

1. Temporal
2. Imaginary
3. Virtual
4. Writing space
5. Atchison
6. Botler
7. Marinella

منابع

- سجادی، سید مهدی و ایمانزاده، علی (1388). بررسی و تبیین فضای ریزوماتیک و دلالت‌های آن برای برنامه درسی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی. شماره 12.
- ضرغامی، سعید (1387). فلسفه فناوری اطلاعات و تعلیم و تربیت. تهران، مبنای خرد.
- عطاران، محمد (1385). رایانه و تعلیم و تربیت، محراب قلم، علم‌الهدی، جمیله (1382). تبیین فلسفی کارکردهای پنهان فناوری اطلاعات، سومین همایش برنامه درسی در عصر اطلاعات و ارتباطات، تهران، انجمن برنامه درسی ایران.
- یزدانجو، پیام (1381). به سوی پسامدرن: پسااختارگرایی در مطالعات ادبی. تهران: نشرمرکز.
- باقری، خسرو و شرفی، محمد رضا (1388) تأملی بر مفهوم دانش و آموزش در جامعه دانایی‌محور. فصلنامه مطالعات برنامه درسی. شماره 2. ص. 2.
- باقری، خسرو (1384). نگاهی دوباره به تعلیم و تربیت اسلامی، ج 2. تهران، موسسه فرهنگی برهان انتشارات مدرسه.
- حسینی، حسن (1391). مطالعات رسانه. تهران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- دیباچی، محمد علی (1390). پرداختن به فلسفه رسانه. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، فصلنامه مطالعات میان رشته‌ای در رسانه و فرهنگ.
- رشاد، علی‌اکبر (1392). کدام خشونت، کدام مدارا؛ مقاله، سایت پژوهشگاه علوم اسلامی، تاریخ درج: 92/3/21.
- Atchison, Brad. (2004). Hypertext Literacy: Are We Teaching Students to Read and Write Hypertext? Journal of Educational Computing, Design & Online Learning, Volume 5.
- Barrett, N. (1996). The State of the Cybernation. Kogan Page. London.
- Bolter, Jay David, Joyce, Michael, Hypertext and Creative Writing, 1987. 127
- Boundas, C.V. (1993) «Editor as Introduction». In The Deleuze Reader. C. V -Boundas. ed. Columbia University Press. New York.
- Deleuze, Gilles, & Guattari, Félix. (1987). A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia (Brian Massumi, Trans.). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Geophilosophy of science education. Journal of educational philosophy and theory. Australia. no. 18.
- Gough, N. (2010). Shaking the tree, making a rhizome: toward a nomadic
- Gregoriou, Zelia. (2004). Commenting the Rhizome: Towards a Minor Philosophy of Education. Educational Philosophy and Theory 36(4): 233-251
- Hafner, K and Lyon, M. (1996). Where Wizard Stay up Late: The Origins of the Internet. Simon & Schuster. New York.
- Jiuling, xiao. (2009). Thinking like Grass, with Deleuze in Education? Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies. Volume 7 Number 2.
- Marinella, Active Reading and the Teaching of Writing, 2007, Lizza132.
- Rheingold, H. (1994). The virtual Community: Homesteading on the Electronic Frontier. Harper Perennial. New York.
- Sajjadi, Seyed Mahdi. (2008). Religious Education and Information Technology: Challenges and Problems. Journal of Teaching theology and Religion. vol. 11 no. 4, pp. 185.
- Sajjadi. S.M. (2015). Development discourses on the educational system of Iran: A critical analysis of their effects. Policy Futures in Education. 13: 819-834
- Siemens. (2009). Handbook of Emerging Technologies for Learning. University of Manitoba p. 12.
- Smith, John; F. Weiss; Stephen & J. Ferguson, Gordon. (1987). A Hypertext Writing Environment and its Cognitive Basis.
- Szatmary, D. (2000). The internet, partnerships, and online education continuing higher education Review, 42, 46, 64 -5.