

نقد چند رویکرد آموزش هنر با تأکید بر دیدگاه ارزش‌شناختی دلوز

بهرام مرادی / دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران*
bahram.artedu2020@gmail.com

علیرضا محمودنیا / دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.
سوسن کشاورز / دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.
سعید ضرغامی همراه / دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

دریافت: ۱۳۹۹/۷/۲۵ - پذیرش: ۱۳۹۹/۹/۹

چکیده

هدف پژوهش حاضر، نقد رویکردهای موجود آموزش هنر با تأکید بر دیدگاه ارزش‌شناختی دلوز است. روش پژوهش تحلیل انتقادی است. رویکردهای گوناگونی در آموزش هنر وجود دارد که بر طبق نگرش دلوز، به آنها انتقاداتی وارد است که عبارتند از: رویکرد سنتی، رویکرد تولیدمحور، رویکرد دریافت احساس و معنا، رویکرد معرفت‌زیباشناختی و رویکرد تربیت هنری انضباط‌محور. بر اساس نگرش دلوز و دید کنش‌گری وی، بر هر یک از رویکردهای مذکور، پیرامون آموزش هنر انتقادهایی وارد است. نتایج پژوهش بیان‌گر آن است که نگرش دلوز، نگرشی میانی و همه‌جانبه به آموزش هنر است. دلوز آموزش هنر را به فضایل اخلاقی ارتباط می‌دهد و نگرشی زمین-ساقه (ریزوماتیک) و عرضی به آموزش هنر ارائه می‌دهد. نتایج پژوهش بیان‌گر آن است که نگرش ارزش‌شناختی دلوز دارای نکات حایز اهمیتی برای آموزش هنر است؛ از قبیل تغییر نقش رسانه‌های هنر با تکیه بر گذر از بازنمایی به وانمایی و گذر از هنر به مثابه بستر انتقال واقعیات به تأثیرگذاری و کنش‌گری است.

کلیدواژه‌ها: دلوز، ارزش‌شناسی، رویکرد تدریس هنر، آموزش هنر.

مقدمه

امروزه تعلیم و تربیت جهانی تحت تأثیر دگرگونی و انقلابی گسترده قرار گرفته است. به‌زعم رایینسون (2000)، ضروری است در شرایط امروزی هنرها و به‌تبع آن آموزش هنر در مرکز ساختار جدید تعلیم و تربیت قرار گیرد. جایگاه و منزلت برنامه‌داری هنر، مرهون نقشی است که در تحقق اهداف اساسی تعلیم و تربیت ایفا می‌کند. بصیرت‌ها و کیفیت‌هایی که در سایه توجه به آموزش هنر، به‌بهترین و مؤثرترین شکل پرورش می‌یابند، تصدیق نقش کلیدی هنر در نظام آموزشی را به‌دنبال خواهد داشت (ذوالفقاریان و کیان، ۱۳۹۳). به‌عبارت دیگر، دانش‌آموزان می‌توانند از هنر حتی برای بیان هنرمندانه فلسفه‌ورزی خویش استفاده کنند. آن‌ها می‌توانند درباره آثار هنری تفکر کنند. همچنین هنرها، توانایی دانش‌آموزان را برای نگرستن به‌جهان به‌صورتی زیبایی‌شناسانه و هنرمندانه و توصیف آن به‌شیوه‌های ظریف هنری، افزایش می‌دهد (Eisner, 2002). بدین ترتیب توجه به‌رویکردها و راهبردهایی که نظام آموزشی را به‌چنین اهدافی برساند، ضروری است. در همین راستا، از مهم‌ترین رویکردهایی که در آموزش هنر مطرح است عبارتند از: رویکرد سنتی، رویکرد تولیدمحور، رویکرد دریافت احساس و معنا، رویکرد پرورش منش‌های ممتاز فکری، رویکرد معرفت‌زیباشناختی و رویکرد تربیت هنری انضباط‌محور (کیان، ۱۳۹۲).

از سوی دیگر، اندیشه ارزش‌شناختی ژیل دلوژ پیرامون آموزش هنر دارای نکات حایز اهمیتی است که رویکردهای سنتی را به‌چالش کشیده است. دلوژ با نگرش پس‌اساختارگرایانه خود، هنر و آموزش هنر را به‌سمت‌وسوی جدیدی سوق داده است. هنر نزد دلوژ یک عرصه استعلایی و شهودی پیدا می‌کند، منظور از استعلایی در دید دلوژ، چیزی است که ما را از داده‌های تجربی فراتر می‌برد و به‌برساخته شدن فیگور/ سوژه می‌انجامد، اما نه به‌میانجی یک تعالی که هم‌چون حوزه استعلایی کانت تمامی تجربه‌های ممکن را تعیین کند یا هم‌چون ژوئیسانس ناممکن میل را به‌یک تعالی حواله دهد و سوژه با درک فقدان برساننده‌اش به‌یک سوژه تبدیل شود (دلوژ، ۱۳۹۵: ۲۸). دلوژ در همین راستا کار نقاشی را رؤیت‌پذیر کردن نیروهای رؤیت‌ناپذیر

می‌داند^۱ (همان: ۳۵). وی بنابر همین تعریف از نگاه خود، اثر هنری را از دوگانه‌های متافیزیکی - زیبایی‌شناختی از قبیل فرم و محتوا، ذهن و عین و... پاک می‌کند. نگاهی به‌بخش‌های مختلف کلام وی طنین نیچه و فوکو را در اندیشه‌های او نشان می‌دهد. بر اساس دیدگاه‌های نیچه، ما نیروی منفرد نداریم، بلکه نیروها اساساً در نسبت با نیروهای دیگر تعریف می‌شوند و این نسبت‌ها در آثار بیکن^۲ (۱۹۰۹-۱۹۹۲) دیده می‌شود.

از دیدگاه دلوز، بیکن در آثار خود احساس خشونت را نشان می‌دهد و نه بازنمایی خشونت را.^۳ برای کافکا هم مسئله بر سر تصرف نیروهاست. رؤیت‌پذیر کردن نیروهای قانون، نیروهای حیوان شدن، نیروهای کژریخت‌کننده، سوسک شدن و... در کار بیکن هم مشاهده می‌شود. خصیصه‌های حیوانی از فرم‌های انسانی پدیدار می‌شوند، همچون پوزه‌خوک از بینی انسان، یا دهان سگ از فک انسان و این‌ها همه حیوان شدن‌های بدن انسان و قلمرو زدایی از چهره انسان است. اما نه یک رابطه‌محاکاتی و تقلیدی یا بازنمودی، بلکه یک ناحیه‌تمیزناپذیری میان انسان و حیوان است. ناحیه‌تمیزناپذیری که میان چند فرم مشترک است و در عین حال، هیچ‌کدام از آن‌ها نیست. به‌هیچ فرمی تقلیل نمی‌یابد و هیچ فرمی را بر تجربه حاکم نمی‌کند. هنر در اندیشه دلوز، عبارت است از همین حرکت از یک فرم به فرمی دیگر و در هیچ‌کدام توقف نکردن. همیشه ناتمام، همیشه در میان فرم یافتن، همیشه در حال شدن. این اندیشه همچنین در آرای میشل فوکو نیز به چشم می‌خورد، آن‌جا که بین قدرت و دانش ارتباط پیوند برقرار می‌کند. در خصوص هنر از دیدگاه دلوز، همچنین می‌توان گفت: هنر چیزی است که اندیشه‌های خود را از طریق آن می‌توان بروز و نشان داد و رؤیت‌پذیر کرد؛ حال در نوع شعر، نقاشی، فیلم و... هر چند که کارکردهایی دیگری هم می‌تواند داشته باشد. برای نشان دادن و بیان هر اندیشه‌ای نوع خاصی از هنر می‌تواند کمک‌کننده باشد (همان: ۲۲-۲۳).

از جمله اهمیت این پژوهش آن است که ژیل دلوز^۴ یکی از فیلسوفان پست‌مدرن و پس‌اساختارگرای پایان قرن بیستم است که تأثیر زیادی از فیلسوفان قبل از خودش

هم چون اسپینوزا، هیوم و نیچه پذیرفته است و بر فیلسوفان بعد از خودش نیز تأثیرات فراوانی داشته است. سیطره اندیشه‌های دلوز بر محافل روشن فکری فرانسه به حدی بود که فوکو، قرن بیستم را قرن دلوزی می‌نامد (سجادی و ایمان زاده، ۱۳۸۷) و به این اعتقاد است که شاید قرن‌ها طول بکشد تا دیدگاه‌های دلوز جایگاه واقعی خود را میان فیلسوفان دیگر پیدا کند. یکی از حوزه‌های که دلوز به آن پرداخته، هنر است. لذا تبیین دقیق اندیشه ارزش‌شناختی دلوز ضرورت می‌یابد.

بر اساس دیدگاه ارزش‌شناختی دلوز، به‌ویکردهای موجود در آموزش هنر نقدهایی وارد است که پرداختن به آن می‌تواند راه‌گشای معضلات آموزش هنر در نظام تعلیم و تربیت کشور واقع شود. در دیدگاه دلوز، نقد ایجاد اتصال است که این اندیشه را از اسپینوزا گرفته است. طبق دیدگاه دلوز، اتصال‌های خوب،^۵ شدن‌های خوبی دارد. بدین صورت که آدمی اگر با یک انسان خوش اخلاق ارتباط پیدا کند، خوب می‌شود. در هنر نیز چنین است و دیدن نمایش‌های خوب تأثیر خوبی در اجرای یک نمایش خوب دارد. در همین راستا، ابتدا رویکردهای سنتی آموزش هنر تحلیل می‌شوند، سپس با تکیه بر دیدگاه ارزش‌شناختی دلوز به نقد رویکردهای سنتی آموزش هنر پرداخته می‌شود و در نهایت، دلالت‌های آموزش هنر با تأکید بر دیدگاه دلوز تبیین می‌شود. سؤالاتی که این پژوهش به دنبال بررسی آن است عبارتند از: مبانی ارزش‌شناسی اندیشه فلسفی دلوز کدامند؟ بر اساس مبانی ارزش‌شناختی اندیشه دلوز چه نقدهایی به رویکردهای تدریس هنر وارد است؟

پیشینه پژوهش

پژوهش‌های گوناگونی پیرامون اندیشه‌های فلسفی دلوز انجام شده است، اما هیچ‌کدام به‌بعد ارزش‌شناسی و هنر در اندیشه دلوز و به‌ویژه نقد رویکردهای آموزش هنر موجود، نپرداخته است. در ادامه به نمونه‌هایی از آن‌ها اشاره می‌گردد.

اردلانی، سلیمی، اکبری و گودرزی (۱۳۹۴) در پژوهش خود با عنوان «تجسم احساس در اندیشه دلوز؛ بررسی نقاشی‌های فرانسیس بیکن» کار هنر را از دیدگاه دلوز،

گذر از تجسم واقعیت‌های تنی دانسته و به‌نقش هنر در تجسم احساس پرداخته‌اند. پروانه‌پور و بینای مطلق (۱۳۹۸) در پژوهش خویش که با عنوان «از آن خودسازی و فلسفه ژیل دلوز: جستاری دربارهٔ ارتباط تفکر و ضد افلاطون‌گرایی دلوزی با هنر مدرن» با رویکرد ضدافلاطون‌گرایی و با هدف بررسی وضعیت هنر پست‌مدرن انجام داده بودند، به این نتیجه رسیده بودند که با تکیه بر مفهوم وانموده در دیدگاه دلوز می‌توان از وانمایی برگرفته از عالم مُثُل افلاطون، از بازنمایی در هنر عبور کرد و به‌خلاقیت توجه نمود.

احمدآبادی آرانی، فرج‌الهی و عبدالله یار (۱۳۹۶) در پژوهشی با عنوان «تبیین دلالت‌های ریزوماتیک ژیل دلوز با نظر به کاربرد آن در بهبود خلاقیت نظام آموزشی کشور» پرداخته است. یافته‌های پژوهش بیان‌گر آن است که از مهم‌ترین دلالت‌های اندیشهٔ ریزوماتیک ژیل دلوز در بهبود خلاقیت در نظام آموزشی ایران، می‌توان به پرورش تفکر افقی و خلاق در مدارس، پرورش دانش‌آموز مسئله‌محور، رایهٔ مدل‌های یادگیری خلاقانه در فرایند یاددهی - یادگیری، برنامهٔ درسی فلات‌گونه و غیرخطی و معلم خلاق را اشاره نمود.

جودیت وتونس^۶ (۲۰۱۷) در مقالهٔ خود با عنوان «درون در دلوز و اسلوتر دایک» از ارتباط درون انسان با بیرون یا محیط اطراف بحث می‌کنند. بحث و مناظره و احتجاجات آنان با ارجاع به‌زیست‌شناسی به نام اکسکول اوج می‌گیرد. جهت‌گیری دایک محافظه‌کارانه بوده و بر این باور است که انسان با نظر به‌حفظ خود ارتباطش را با بیرون توسعه می‌دهد و تعریف می‌کند و دلوز و گاتاری بر این باورند که ارتباط درون با بیرون بحثی هستی‌شناسانه بوده و با مفهوم درون ماندگاری هم قابل توجیه است. این دو جبههٔ موجود هر کدام با رویکرد متفاوت خودشان به‌بحث می‌پردازند.

کرونز^۷ (۲۰۱۸) در پژوهشی با عنوان «دلالت‌های ریزوماتیک برای یادگیری تلفیقی» به‌محیط یادگیری وب می‌پردازد که هر شخصی تولیدکنندهٔ دانش است. در این معنی، یادگیرندگان به‌صورت اتوماتیک تولیدکنندهٔ دانش هستند. در این محیط، آن‌چه که لازم است یادگیرندگان یاد بگیرند، اتوماتیک‌وار یاد می‌گیرند. گوگل

ترنسلیت زمینه یادگیری زبان خارجی را برای یک مسافرت فراهم می‌آورد. گوگل مپ^۸ به طوری دیگر ما را از جغرافیای سفرمان مطلع می‌کند. آن چه را که می‌خواهیم یاد بگیریم را بدانیم به سرعت می‌توانیم به دست آوریم. مقاله وی:

۱. استفاده از تئوری ریزوم به توسعه دادن یادگیری چند وجهی را شامل می‌شود.
 ۲. چهار چوبی یک پارچه برای طراحی تجارب یادگیری ریزوماتیک فراهم می‌کند.
 تعریف وی از یادگیری شامل فرایند ربط پیدا کردن به ایده‌ها و منابع اطلاعاتی گوناگون، یادگیری مسیر یافتن تفکری انتقادی، یادگیری ادامه‌دار و یادگیری تصمیم‌سازی می‌باشد.

ورتابدین^۹ (2018) در پژوهش خود با عنوان «چندگانگی و هستی‌شناسی در دلوز و بادویو» به رویکردشان در زمینه چندگانگی؛ یکی یا چند تا بودن وجود به عنوان یکی از بحث‌انگیزترین و چالشی‌ترین پرسش‌های قدیمی فلسفه می‌پردازد. او جبهه‌گیری دلوز و بادویو را راجع به چندگانگی با تکیه بر سنجش ساختار چندگانگی به مثابه زمینه و بنیاد هستی‌شناسی مدنظر قرار می‌دهد. وی بحث یگانگی یا چندگانگی وجود را بحثی سیاسی و هوشمندانه دانسته و بر این باور است که بحث هستی‌شناسانه این‌چنینی می‌تواند از طریق رویکرد ریاضیاتی حل شود. به عنوان مثال این که در ریاضی، یک اگر دو بشود، ادامه دارد تا بی‌نهایت شماره و صورت دیگر قضیه این است که اگر یک فقط یک باشد و دویی وجود نداشته باشد، یک فلسفه درون‌ماندگاری بوده و بحث یگانگی و چندگانگی بحثی به هم مرتبط می‌باشد که در ارتباط با هم خوب فهمیده می‌شود.

بیسولا و بیفی^{۱۰} (2016) در مقاله خود با عنوان فرایند یادگیری ریزوماتیک به منظور ایجاد دانش فراگیر در کارآفرینی چالش‌های رویکرد ریزوماتیک به یادگیری را مورد بحث قرار داده و مولفه‌هایی همچون ریسک‌پذیری، تفکر مثبت، حل‌خلاقانه مسائل، سعه صدر و... در آموزش کارآفرینی را مورد واکاوی قرار می‌دهد. فلمینگ^{۱۱} (2016) در مقاله خود با نام «تدریس خلاقانه برای یادگیری خلاقانه با بهره‌گیری از مفاهیم فلسفی دلوز و گاتاری» تقویت یادگیری عمیق و خلاقیت را در متون آموزشی چین را مورد بحث و بررسی قرار می‌دهد. سمتسکی^{۱۲} (2007) در مقاله‌ای با عنوان «به سوی

تئوری نشانه‌شناسی دلوزی» معتقد است که رویکرد نشانه‌شناسی دلوز ممکن است به‌عنوان نماینده، سهم قابل توجهی در یادگیری نظریه‌ها، به‌خصوص در شرایط تبدیل شدن به یادگیری از تجربه ایفا می‌نماید.

اندیشه‌ی ارزش‌شناختی دلوز و آموزش هنر چگونگی شکل‌گیری اندیشه‌ی ارزش‌شناختی دلوز

فهم ارزش‌شناسی دلوز بدون توجه به‌زمان و زمینه دشوار است، لذا ضروری است که به‌ریشه‌های آن توجه گردد. ارزش‌شناسی دلوز را مستقیماً در نیچه و اسپینوزا به‌وضوح می‌توان دید. دلوز در اخلاق و سیاست، اسپینوزا را با کلید واژه‌های نیچه در یک الگو و مدل لیبرال کلاسیک اجتماعی منعکس می‌کند. وی بر این باور است که وجدان اخلاقی بر حسب برداشتی که شخص از حقیقت‌های طبیعی یا بر اساس آن وظایفی که در مقابل خدای خود حس می‌کند، شکل می‌گیرد و این دیدگاه با رد کردن متافیزیک سنتی به‌عنوان ریشه‌ی هویت و مایه‌ی تفاوت‌گذاری افراد از هم‌دیگر ادامه می‌یابد. بنیان فکری و هدایت‌گر این دیدگاه دلوز در اخلاق طبیعی اسپینوزا، هیوم و نیچه است. دلوز به‌وضوح به‌دنبال آن است که وجدان‌های اخلاقی افراد را به‌عنوان تولید شده‌ی امیال و قدرت ببیند (Laurie and Stark, 2017). دلوز اساساً به‌دنبال آن است که ارزش‌های موجود را منهدم کند. اندیشه‌های ارزش‌شناختی وی را در کتاب دو جلدی کاپیتالیزم و شیذوفرنیا با نام‌های *آنتی‌اودیپ* (۱۹۷۲) و *هزاران فلات* (۱۹۸۰) که با همکاری گاتاری روان‌تحلیل‌گری افراطی چاپ نموده‌اند، می‌توان یافت. آن‌ها تاریخ را به‌عنوان سفت و سخت شده و شکل گرفته از میل - تولید (یک مفهوم ترکیبی از فرویدی‌های مشتق شده و گرفته شده و حزب کارگری مارکس) و فردگرایی مدرن نوعاً عصبی و جلوگیری شده دانسته و درصدد آن هستند که نظریه‌ی ارزشی دولت - ملت و سلسله‌مراتبی مارکس و کالایی دیدن ارزش‌ها را ریشه‌کن کنند (Deleuze, 1992) و ارزش‌های فردی را جایگزین سازند. دلوز جهت عبور از این قضیه، اخلاق طبیعت‌گرایی را پیشنهاد می‌دهد. وی ادعا می‌کند که استانداردها و

معیارهای ارزش‌ها باید درونی و درون‌ماندگار باشند و زندگی خوب در حرکت به‌سوی قدرت درونی و فردی و در رهایی از ارزش‌های متعالی و تکیه بر تجربه شکل می‌گیرد. وی بر این باور است که جامعه مدرن تفاوت‌ها را سرکوب می‌کند و افراد را از کاری که می‌توانند انجام دهند بیگانه می‌کند. او واقعیت را ریشه تمام تغییرها و تفاوت‌ها می‌داند و پیشنهاد می‌دهد که هویت‌های شکل گرفته را باید واژگون کنیم و بشویم هر آن‌چه که می‌توانیم بشویم اگرچه نمی‌دانیم قرار است چه بشویم و راز نهفته آن را شدن بدون قضاوت می‌داند و احترام به تفاوت‌ها را به‌عنوان معیار قضاوت به‌ویژه در کارهای هنری ضروری می‌داند (Idem, 1998).

مسئله ارزش دلوز را در نیچه و در نیل به‌قدرت او هم می‌توان جست‌وجو کرد (دلوز، ۱۳۹۴) لیکن فهم این رویکرد با توجه به‌تنزل ارزش همه ارزش‌ها به‌خوب و بد اسپینوزا (Ibid: 22) و در هیوم و اسپینوزا در منفعت (همو، ۱۳۹۵: ۶۷) آسان‌تر می‌شود. نیچه به‌نوعی در پی رها نمودن آدمی از معیارها و ارزش‌هایی است که تاکنون آدمی بدان‌ها عادت کرده است و در جهت تحقق آدمی چنان‌که هست تلاش می‌نماید. او می‌خواهد انسان‌ها بیش از پیش قدر و منزلت خود و استعداد خود را بدانند و آن را در شعار بشو، آن‌چه هستی توصیه می‌کند (استرن، ۱۳۷۳). انسان در شرایط نسبی مذکور باید نیک و بد امور نسبی را کشف نماید. نیچه با هرگونه نیک و بد همگانی و مطلق مخالف است. نصیحت وی این است هر آن‌چه هستی شو و هیچ خود واقعی پیشینی وجود ندارد. وی محدود شدن انسان به ارزش‌ها و اهداف را مانع بزرگی در تحقق انسان واقعی و رشد شخصیت وی قلمداد می‌نماید. در اندیشه او قدرت، معیار ارزیابی ارزش‌هاست چرا که وی «معیار ارزش چیزی را جز در مقدار قدرت افزایش داده شده و سازمان داده شده نمی‌داند» (Santaniello, 2001). در نهایت، می‌توان استنباط نمود که به‌عقیده نیچه ارزش یک انسان در توان‌مندی اوست نه در سودمندی او. اسپینوزا هم چیزی را ارزش‌مند می‌داند که بتواند نیروی انسانی را افزایش دهد. نیچه اخلاق را نسبی می‌داند (Sommer and Ansell Pearson, 2006). او فرمان‌بری از ارزش‌های مستقر را قبول ندارد و پیشنهاد خلق ارزش را می‌دهد و

معتقد بر این است که آفرینش ارزش‌ها زندگی را به امری کنش‌گر و چابک تبدیل می‌کند. ارزش‌شناسی دلوز و ویژگی‌های ذکر شده را در مفاهیم مختلف دلوز از جمله مفهوم درون‌ماندگاری (حیدری و سیدی، ۱۳۹۵: ۲۷) یا مفهوم ابرانسان نیچه که در مقابل واپسین انسان که آمادگی آری‌گویی برای کارهای بزرگ و فراتر رفتن از خیر و شر است (Sommer and Ansell Pearson, 2006)، می‌توان یافت.

دلوز (1998) در کتاب *اسپینوزا: فلسفه عملی* در زیر تیترِ نامه‌هایی در باب شر (مکاتبه‌اش با بلیینبرگ) با تکیه بر مفاهیم و نظرات اسپینوزا، به کلی و ریشه‌ای و زیربنایی با مطرح کردن برابری خیر و شر در هستی و نیستی تیشه بر ریشهٔ امور استعلایی و فرارونده زده و درون‌ماندگاری ارزش‌ها را رقم می‌زند. دلوز با تکیه بر نظرات اسپینوزا، بد را چیزی می‌داند که هم‌چون سم یا زهر برای بدن می‌باشد و با ورودش بدن متلاشی می‌شود. با تکیه بر همین دیدگاه است که بدن در دیدگاه دلوز اهمیتی ویژه می‌یابد چون ارزش‌شناسی درون‌ماندگار دلوز با بدن تشریح می‌شود. به عبارت ساده‌تر می‌توان گفت با تکیه بر دید اسپینوزایی دلوز هر چیزی که باعث دور شدن مرگ شود، ارزش‌مند است. با تکیه بر این دیدگاه، مسئلهٔ رابطهٔ چیزها با هم به صورت افقی و درون‌ماندگار جلوه‌گر می‌شود. او بر این باور است که هیچ دو فردی مثل هم نیستند و وقتی که به هم نزدیک شده یا موجب متلاشی و ضعف هم‌دیگر می‌شوند یا موجب فزونی قدرت می‌گردند. سپس با تکیه بر همین دیدگاه بحث ارزش‌ها به‌نوعی دیگر مطرح می‌شود به‌طوری که وی اظهار می‌دارد که هر بدنی یا هر فردی که موجب فزونی قدرت و جاودانگی و دوری از مرگ شود خوشحال‌کننده، لذت‌بخش و ارزش‌مند است و هر بدن یا فردی که موجب متلاشی شدن روح و جسم و ناراحتی و غمگینی شود بد محسوب می‌شود و با تکیه به این دیدگاه‌ها فراسوی خیر و شر مطرح شده و به‌جای آن مفهوم واسازی شدهٔ خوب و بد در ارزش‌شناسی دلوز جایگاه پیدا می‌کند. با تکیه بر همین دیدگاه درون‌ماندگاری در مقابل استعلا هم تشریح می‌گردد و در ادامه در قسمت عملی این نظریه، اخلاق مبتنی بر خوب و بد درون‌ماندگار در مقابل خیر و شر استعلایی قد علم می‌کند و مطرح می‌شود.

تعلیم و تربیت در اندیشه ارزش‌شناختی دلوز

دلوز با تکیه بر دیدگاه‌های هیوم با سنتز دیدگاه‌های ارزش‌شناختی اسپینوزا و نیچه و نام بردن از جهان اخلاقی به‌عنوان صنعت (Deleuze, 1991) زمینه را برای نشان دادن ضرورت تعلیم و تربیت فراهم می‌آورد. همان‌طور که قبلاً هم اشاره شد، نیچه اخلاق را نسبی می‌داند (Sommer and Ansell Pearson, 2006). او فرمان‌بری از ارزش‌های مستقر را قبول ندارد و پیشنهاد خلق ارزش را می‌دهد و معتقد بر این است که آفرینش ارزش‌ها زندگی را به امری کنش‌گر و چابک تبدیل می‌کند. ارزش‌ها در دید دلوز چیزی هستند که اخلاق را شکل می‌دهند که خود بخشی از فلسفه است که نگرانی و دغدغه اصلی‌اش چگونه زندگی کردن است. وی جهت فهم اخلاق به‌فهم یونانی از اخلاق ارجاع می‌دهد که در آن اخلاق از کلمه تیکوس^{۱۳} گرفته شده است که در زمره و ردیف روح و ذهن جای می‌گیرد و به‌لحاظ ریشه‌شناختی مرتبط با اخلاق و رفتار حیوانات و به‌معنای صفات شخصیتی می‌باشد. در معنای دیگرش، اتوس یا اخلاق را صفات شخصیتی می‌توان دانست که به‌صورت عادت برای شرایطی که پیش می‌آید پاسخ‌هایی آماده دارد به‌طوری‌که از طریق آن‌ها می‌توان گروه، اشخاص یا مواضع را از هم تشخیص داد. آن‌چه که از دید دلوز مهم هست این می‌باشد که این اخلاق از کجا نشأت می‌گیرد: از تجربه یا تعالی و عقل. در ادامه، اخلاق متعالی عقلانی را مردود دانسته و اخلاق مبتنی بر تجربه و طبیعی را می‌پذیرد و در تفاوت و تکرار، اخلاق خلاق و باز را برگرفته و از اخلاق دگم و متحجر به‌عنوان عادت ذهنی دوری می‌جوید. به‌عبارت دیگر طبیعت طبیعی تفکر را ترجیح می‌دهد و توسعه هنر اخلاقی را در پروست و نشانه‌ها، نیچه و فلسفه و هزاران فلات با ذکر امکاناتی جدید برای تفکر هنرمندانه مطرح می‌کند. دلوز بین اخلاق و وجدان تفاوت قایل است و قلمروسازی و قلمروزدایی را در اخلاق پیشنهاد می‌دهد (Jun and Smith, 2011) و دیدگاه دلوز در خصوص اخلاق را در فرایند تفسیر وی از اخلاق طبیعت‌گرا و سیاسی اسپینوزا و دیدگاه نیچه از بدن می‌توان مقایسه نمود. ارزش‌های دلوز درونی و درون‌ماندگارند (Laruelle, 2011)، اما این وضعیت ممکن است وضعیت هرج و مرج را به‌دنبال داشته

باشد.

دید ریزوماتیک^{۱۴} دلوز این اجازه را نمی‌دهد که یک مفهوم او به‌عنوان محور و مرکز قرار گیرد و دیگر مفاهیم از آن مشتق شوند، اما ارتباط افقی مفاهیم را می‌پسندد. به‌زعم بسیاری از دلوز‌پژوهان درون‌ماندگاری^{۱۵} یکی از مفاهیم مهم هستی‌شناسی دلوز است که با تفکر استعلایی، قلمروزدایی و قلمروسازی،^{۱۶} شدن،^{۱۷} کوچ‌گرایی،^{۱۸} ریزوم، فضای هموار^{۱۹} و خلق کردن و دوری از بازنمایی، اقلیت‌شدگی،^{۲۰} رفتن بدون نقشه در ارتباط بوده و نقش تعیین‌کننده‌ای در نگرش ارزش‌شناختی دلوز دارند. تفکر استعلایی یعنی تفکری برتر قلمداد نشود تا از طریق آن و معیار قرار دادن آن دیگر تفکرات سنجیده شود. قلمروزدایی و قلمروسازی بر اساس درون‌ماندگار تبیین می‌گردد چون اگر درون‌ماندگار نبود قلمروسازی و قلمروزدایی معنی نداشت. مثلاً کلمهٔ جغرافیا از علم جغرافیا و مکان فاصله می‌گیرد و در فلسفه، فیلسوف دیگری از جغرافیای مفاهیم استفاده می‌کند. این مفهوم وقتی که از قلمرو جغرافی فاصله می‌گیرد از آن جا قلمروزدایی می‌شود و در بافت فلسفی قلمرو جدیدی برای این مفهوم باز می‌شود. شدن، کوچ‌گرایی، ریزوم و دیگر مفاهیم دلوز همه با هم هم‌چون ریزوم یک ارتباط افقی عمیقی دارند.

هنر به مثابهٔ رسانه در اندیشهٔ ارزش‌شناختی دلوز

دلوز هنر را در عین حال که به‌عنوان نوعی رسانه قبول دارد، بلکه به‌شکل وجودی آن حساسیت و اهمیت ویژه‌ای قائل است به‌طوری‌که فلسفه را هنر می‌داند و هنر فلسفه‌ورزی را به‌عنوان یکی از اشکال هنر در کنار هنر زندگی کردن مورد بررسی قرار می‌دهد. هنر برای او به‌مقولهٔ نقد تعلق دارد و زیباشناسی دلوز پژوهشی است از این ایدهٔ نیچه که جهان پدیده‌های عاطفی و حسانی است، اما متاسفانه هر تحلیلی از این جهان محدود به‌ساختارهای معرفت‌شناسانه شده است؛ اما هنر مکانیسمی برای گذر از این محدودیت است. بنابراین طبق دیدگاه دلوز، سرشت هنر خلق پرسش‌ها و مفاهیم از طریق تأثرات و عواطف متفاوت است؛ نه تمهیدات محاکاتی و بازنماییه. سینمای

فلسفی برای دلوز نه ورود ایده‌ها و مضامین فلسفی به جهان فیلم و نه استفاده از فیلم به‌عنوان یک میانجی صرف برای بیان یک ایده فلسفی است، بلکه به این معناست که خود فیلم باید شکلی از تفکر باشد. به‌زعم وی، فلسفه تنها راه موجود اندیشیدن و تفکر نیست؛ بلکه سینما هم شکلی تازه از خلق مفاهیم و ایده‌ها و ادراکات تازه است (Deleuze, 1983). بر همین اساس تئاتر، نمایش‌ها و رمان‌ها نیز عنوان هنر به‌مثابه رسانه می‌تواند مطرح شود.

کار ادبیات به‌عنوان یک هنر، یک آشکارسازی است، متن ادبی در ابتدای کار آشکار می‌کند، فاش می‌سازد، لو می‌دهد. هیچ مرز پیشینی میان ادبیات و فلسفه، ادبیات و زندگی در کار نیست. ادبیات نه صرف بیان، بلکه تولید است. از دید دلوز تعریف هر چیزی با توجه به ذاتش نیست؛ بلکه بر اساس این پرسش است که آن چیز چه می‌تواند بکند؟ لذا در خصوص هنر چنین می‌گوید:

۱. هنر وحدت راستین روح و جسم و ماده و معنویت است. بر اساس موازین فلسفی‌اش هنر به‌عنوان ابزاری دیده می‌شود که به‌تیین او از نفرت از دوئالیسم بر می‌گردد. البته دلوز دوئالیسم را به‌صورت درهم تنیده درنظر می‌گیرد و از دوئیت به‌تعبیر افلاطونی فاصله می‌گیرد. در واقع دلوز با تکیه بر هنر درصدد تشریح و روشن‌سازی ایده‌های یک‌پارچه‌نگری خودش است.

۲. هنر از آن جهت که نسبت به‌زندگی مادیت کمی دارد، برتر از زندگی است.

۳. به‌یاری هنر می‌توان از خود بیرون آمد و به‌درک دیگران پرداخت.

۴. به‌یاری هنر می‌توان جهان مختلفی را دید.

۵. هنر هم‌چون خواب فراسوی حافظه است.

۶. با هنر می‌توان به‌باز یافتن زمان از دست رفته رسید.

۷. هنر می‌تواند ابژه یک یادگیری باشد (Idem, 2008).

از سوی دیگر، دلوز به‌عنوان فیلسوف، در ابعاد گوناگون حیات بشری سخن گفته است؛ از سیاست گرفته تا هنر و کتاب‌های متعددی که همه آن‌ها تجلی فلسفه او در نمودهای گوناگون است. اگرچه دلوز فیلسوف تعلیم و تربیت نبوده و به‌طور مستقیم

دربارهٔ تعلیم و تربیت سخن نگفته است، اما دیدگاه‌های او دربارهٔ ریزوم و اصول حاکم بر آن، فولدینگ، نشانه‌شناسی، سینما و هنر و... رهنمودهایی برای نظام تعلیم و تربیت دارد.

از سوی دیگر، نظام‌های آموزشی در کشورهای مختلف همواره رشد متوازن و هماهنگ استعدادها و قابلیت‌های دانش‌آموزان را به‌عنوان یکی از مهم‌ترین اهداف یا کارکردهای خود معرفی می‌کنند. از این منظر، می‌توان یکی از مهم‌ترین کارکردهای نظام آموزشی و برنامه‌های درسی در مسیر رشد متوازن و همه‌جانبه‌قابلیت‌های گوناگون یادگیرنده‌گان را تربیت هنری^{۲۱} برشمرد که نقشی غیرقابل انکار در بروز و ظهور همهٔ ظرفیت‌های وجودی دانش‌آموزان دارد. تولستوی هنر را فعالیتی انسانی می‌داند که طی آن شخصی آگاهانه و از طریق نشانه‌های خارجی خاص، احساساتی را که تجربه کرده به‌دیگران انتقال دهد و دیگران هم از این احساسات متأثر شده و آن‌ها را تجربه کنند (کالینسون، ۱۳۸۵). کالریج^{۲۲} هنر را تعلیق آگاهانهٔ ناپاوری یعنی ورود به‌درباری نامحدود احتمالات می‌داند (احمدزاده، ۱۳۸۴). بر همین اساس، نقش و جایگاه ممتاز هنر، ضرورت توجه به‌قلمروی آموزشی که اصطلاحاً تربیت هنری خوانده می‌شود را بیش از پیش نمایان می‌سازد. حوزه‌های که برخلاف سنت شناخت‌محور^{۲۳} حاکم بر نظام آموزشی، با به‌رسمیت شناختن تنوع و تکثر ذاتی استعدادهای دانش‌آموزان و به‌چالش کشیدن آن‌چه که هوارد گاردنر^{۲۴} آن را مدارس یک‌نواخت و یکسان^{۲۵} می‌نامد، بر نقش بی‌بدیل و تعالی‌بخش هنر در بروز عمل‌کردهای مختلف دانش‌آموزان تأکید دارد.

اما علی‌رغم نقش مهم هنر و آموزش آن در ابعاد مختلف شخصیت انسان، واقعیت موجود بیان‌گر آن است که این حوزه از جایگاه شایسته و قابل‌اعتنایی در مدارس برخوردار نیست (ذوالفقاریان و کیان، ۱۳۹۳). مک‌ماهون و همکاران (۲۰۱۵) در همین راستا معتقدند در عمل، شکاف قابل‌توجهی میان سیاست‌های رسمی آموزشی و واقعیات آموزش هنر در مدارس و کلاس درس وجود دارد. بامفورد و وایمر (۲۰۱۲) نیز نقش فرعی و حاشیه‌ای هنر در مدارس را علی‌رغم تأثیرات مختلف آن مورد توجه و

نقد قرار داده‌اند. در واقع، می‌توان گفت تا تبدیل شدن هنر به یک مقوله یا موضوع اصلی آموزشی در نظام آموزش و پرورش کشور فاصله بسیار زیادی وجود دارد (مهرمحمدی و کیان، ۱۳۹۷). از این منظر، بلا تکلیفی نظام آموزش و پرورش کشور در ارتباط با هنر و آموزش آن، عدم توجه و یا کم‌توجهی بدان، نگاه سطحی و حاشیه‌ای به آموزش هنر و تصورات نادرست نسبت بدان، کمبود زمان، نیروی انسانی و... از مهم‌ترین چالش‌هایی هستند که آموزش هنر در کشور با آن مواجه است (رضایی، ۱۳۹۲). بر همین اساس، مسئله این پژوهش آن است که علی‌رغم اهمیت هنر و تأثیرگذاری آن بر شخصیت متربیان و تأکید دلوژ بر هنر و خلاقیت، اما نسبت به تبیین آموزش هنر بر اساس مبانی ارزش‌شناسی فلسفی دیدگاه دلوژ پژوهشی صورت نپذیرفته است. لذا در این زمینه خلأ پژوهشی وجود دارد و این پژوهش درصدد است تا علاوه بر تبیین مبانی ارزش‌شناسی فلسفه دلوژ به مقایسه آن با دیگر رویکردهای آموزش هنر بپردازد.

رویکردهای آموزش هنر و نقد آن‌ها مبتنی بر ارزش‌شناسی دلوژ^{۲۶}

الف) رویکرد سنتی^{۲۷}

رویکرد سنتی به تربیت هنری به رویکردی اطلاق می‌شود که هنر را صرفاً، به‌عنوان حوزه‌ای که اختصاص به ابزار خلاقانه خویش دارد، معرفی می‌کند. هنر در چارچوب این اندیشه، محملی برای آزادسازی ظرفیت‌های خلاق و آفرینش‌گرایانه‌ی فرد است تا در سطوح برتر و پیشرفته‌تر، بتواند به احساس، ادراک، تصور و اندیشه‌های خود فرم یا صورتی خارجی بدهد و به دیگران منتقل کند. رویکرد سنتی در تربیت هنری، که آزادی مطلق دانش‌آموزان را از لوازم قطعی آن می‌داند، مورد انتقاد بسیاری از صاحب‌نظران این حوزه است. به اعتقاد این صاحب‌نظران که جریان به‌حاشیه رانده شدن هنر در برنامه‌ی درسی مدارس را تجزیه و تحلیل کرده‌اند و دست‌یابی به علل و عوامل مؤثر در این وضعیت را وجهه‌ی همت خود ساخته‌اند، برداشت سنتی از ماهیت هنر و دلالت‌های آن برای برنامه‌ی درسی و آموزش، یکی از عوامل اصلی در نیل به چنین سرنوشتی است، چراکه با چنین برداشتی، به‌زعم آن‌چه ممکن است بدو و به‌دلیل

حمایت از پیش‌بینی فرصت‌هایی به‌ذهن‌خطور کند که به‌فعالیت‌های هنری اختصاص دارند، هنر به‌عنوان موضوع درسی حایز اهمیت و اولویت‌داری معرفی نمی‌شود که نظام‌های آموزشی باید برای پرورش قابلیت‌های مربوط به آن سرمایه‌گذاری کند. بر اساس نگرش دلوز، خلاقیت هنری از اهمیت بالایی برخوردار است. اما نگرش دلوز نسبت به خلاقیت با رویکرد سنتی متفاوت است. در نگرش دلوز، هنر عرصه‌تخیل و مرزشکنی و ایجاد فضایی برای مطرح کردن فرضیه‌های علمی و فلسفی است. ژیل دلوز در همین راستا معتقد است که بهترین پل ارتباطی بین علم، فلسفه، عرفان و دیگر نظریه‌های مختلف، هنر است. تنها شاخه‌ای که نمی‌توان و الزاماً نباید با علم، فلسفه، دین و عرفان برای بیان موضوعات مختلف دست و پایش را بست و محدود کرد، «هنر» و خاص‌تر «هنر سینما و نمایش» است. بر همین اساس، دلوز منتقد حصارکشی و چارچوب‌بندی برای هنر است. به‌عقیده دلوز، هنر، ما را از داده‌های تجربی فراتر می‌برد و به‌برساخته شدن فیگور/ سوژه می‌انجامد. اما نه به‌میانجی یک تعالی که هم‌چون حوزه استعلایی کانت تمامی تجربه‌های ممکن را تعیین کند یا هم‌چون ژوئیسانس ناممکن میل را به یک تعالی حواله دهد و سوژه با درک فقدان برسازنده‌اش به یک سوژه تبدیل شود (دلوز، ۱۳۹۵: ۲۸).

ب) رویکرد تولید محور^{۲۸} پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

در این رویکرد، جهت‌گیری اصلی آموزش هنر متوجه ایجاد و پرورش قابلیت‌ها و مهارت‌های عملی مربوط به ساخت و آفرینش آثار و پدیده‌های هنری است. به‌عبارت دیگر، در این رویکرد، هنرسازی یا تولید هنری مفهوم محوری و اصلی است. از این‌رو برنامه‌های درسی هنر آن‌گاه دارای اثربخشی است که بتواند مهارت‌ها و قابلیت‌های کارکردی زیباشناختی نیز مورد توجه قرار می‌گیرد، را در دانش‌آموزان به‌وجود آورد. گاردنر^{۲۹} با ارایه نظریه معروف خود، یعنی هوش‌های چندگانه، درصد برآمد تا دیدگاه و چشم‌اندازی را، به‌مراتب وسیع‌تر از آن‌چه معمول است، نسبت به توانایی‌ها و قابلیت‌های هوشی انسان ارایه دهد.

گاردنر تولید هنری را یکی از مهم‌ترین شیوه‌ها و اشکال دانستن می‌داند که البته، به‌خاطر نگرش‌ها و رویکردهای حاکم بر نظام آموزشی همواره توسط اشکال کلیشه‌ای نمادسازی‌های مدرسه، یعنی اشکال کلامی و منطقی، مورد تهدید قرار می‌گیرد. بر همین اساس، گاردنر تأکید می‌کند که در قلمرو تربیت هنری (آموزش هنر) و در مسیر آفرینش و ساخت اشیاء و آثار هنری و به‌خصوص در دوره ابتدایی باید به‌شکلی محدود و اندک، به‌بیان و آرایه کلامی و مفهومی به‌دانش‌آموزان اقدام کرد و عمده توجه و تأکید بر پرورش مهارت‌های دستوری و ساخت اشیاء معطوف باشد. در خلال این دوره، این نکته مهم است که تضمین کنیم دانش‌آموزانی که می‌خواهند به‌طراحی، نقاشی و مدل‌سازی با گل بپردازند، از فرصت‌های غنی در این زمینه بهره‌مند باشند و مهارت‌ها و راهبردهای فنی و مهارتی پیش‌نیاز به ایشان آرایه شود تا بتوانند همانند هنرمندان جوان پیشرفت کنند. به‌عبارتی در پی تأکید گاردنر، مقطع ابتدایی یک محدوده سنی است که طی آن دانش‌آموزان قادرند بر فنون و سبک‌های هنری تسلط یافته و در مناسباتی از نوع روابط استاد - شاگردی درگیر شوند تا انواع مختلف مهارت‌های هنرمندانه و ساخت تولیدات هنری را به‌دست آورند (امینی، ۱۳۸۴).

دلوز در تقابل با رویکرد تولید محور، معتقد است هنر، ارزش ذاتی دارد. در دیدگاه دلوز، هنر چیزی است که اندیشه‌های خود را از طریق آن می‌توان بروز و نشان داد و رؤیت‌پذیر کرد. هرچند دلوز چالشی جدی با این نظریه ندارد، اما درصدد آن است که از این هم که ریشه‌ای بازنمایانه دارد، عبور کند و به تأثیرگذاری هنر برسد. حال در نوع شعر، نقاشی فیلم و... هر چند که کارکردهایی دیگری هم می‌تواند داشته باشد. برای نشان دادن و بیان هر اندیشه‌ای نوع خاصی از هنر می‌تواند کمک‌کننده باشد (دلوز، ۱۳۹۵: ۲۲-۲۳). همان‌طور که گفته شد، دلوز هنر را در عین حال که به‌عنوان نوعی رسانه قبول دارد، به‌شکل وجودی آن حساسیت و اهمیت ویژه‌ای قائل است به‌طوری‌که فلسفه را هنر می‌داند و هنر فلسفه‌ورزی را به‌عنوان یکی از اشکال هنر در کنار هنر زندگی کردن می‌نامد. هنر برای او به‌مقوله نقد تعلق دارد و زیباشناسی دلوز پژوهشی است از این ایده نیچه که جهان پدیده‌های عاطفی و حسانی است، اما

متاسفانه هر تحلیلی از این جهان محدود به ساختارهای معرفت‌شناسانه شده است. اما هنر مکانیسمی برای گذر از این محدودیت است. بنابراین طبق نگرش دلوز، سرشت هنر خلق پرسش‌ها و مفاهیم از طریق تأثرات و عواطف متفاوت است؛ نه تمهیدات محاکاتی و بازنمایانه. بر همین اساس، اصل رؤیت‌پذیری در آموزش هنر می‌تواند به‌عنوان پرورش‌دهندهٔ خلاقیت فکری، شکوفایی استعداد هنری و... مورد اهمیت قرار گیرد؛ امری که در رویکردهای متعارف آموزش هنر مغفول مانده است.

ج) رویکرد دریافت احساس و معنا^{۳۰}

هری برودی از جمله صاحب‌نظران معروفی است که به تجربهٔ زیبایی‌شناختی از منظر درک و فهم پیام و مضمون درونی یک اثر هنری توجه می‌کند. وی تصریح می‌کند که اساساً جایگاه هنر و تربیت هنری رانه بر مبنای تولید محصولات غیرزیبایی‌شناختی و کارکردهای ثانویهٔ آن (ارتقای نمرات یا پیشرفت تحصیلی در سایر حوزه‌های محتوایی) بلکه باید بر اساس تأثیر و کمکی که به‌رشد و درک ارزش‌های زیبایی‌شناختی می‌کند، به رسمیت شناخت (Broudy, 1967). این قابلیت از نظر وی در زمرهٔ قابلیت‌های یک انسان فرهیخته است و لذا باید جزء مولفه‌های تربیت هنری به آن پرداخت.

در مقابل دید ریزوماتیک^{۳۱} دلوز و تأکید وی بر ارتباط افقی به‌جای ارتباط عمودی و دوری از تفکر بالارونده و استعلایی^{۳۲} این اجازه را نمی‌دهد که یک مفهوم به نام (دریافت احساس و معنا) به‌عنوان محور و مرکز قرار گیرد و دیگر مفاهیم از آن مشتق شوند و از سوی دیگر، دلوز به‌جای دریافت احساس و معنا بر خلق احساس و معنا تأکید دارد.

دلوز (Deleuze and Guattari, 1977: 237) آورده است: ارزش‌ها درون‌ماندگار هستند و دیگران نمی‌توانند تولید ارزش برای فرد کنند، بلکه خود فرد باید با تکیه بر پرورش احساسات خود، اقدام به اضافه نمودن ارزش خود کند. آن‌ها جهت روشن شدن دیدگاه خود به ارزش افزوده شده در کارخانه‌ها اشاره می‌کنند که توسط کارگران اتفاق می‌افتد و توسط سرمایه‌داران ارزش‌گذاری می‌گردد. اما دلوز به‌همراه گاتاری در

مهم‌ترین کتابشان در خصوص ارزش‌ها تلاش دارند که با یک دید واسازی شده و نوین از ارزش‌های جهان سرمایه‌داری و کالانگانه و قابل تعویض عبور کنند و با تکیه بر مفاهیمی هم‌چون شیزوفرنی، ماشین میل و... ارزش‌های درونی را مطرح نمایند. دلوز و گاتاری متفق القول هستند که هنری هم‌چون تئاتر و دیگر هنرها مانند کارخانه‌هایی یا ماشین‌هایی عمل می‌کنند که می‌توانند ارزش افزوده انسانی را با تکیه بر خلق احساس و معنایی نوین، در انسان‌ها بالا ببرند. دلوز به‌همراه همکارش گاتاری (1977) در کتاب *هزارفلات* با اشاره به نئومارکسیست فرهنگی و سبک زندگی و اخلاق به‌خلق ارزش‌هایی نو با تکیه بر خلق احساسات خاص و منحصر به‌فرد پرداخته‌اند.

د) رویکرد معرفت‌زیباشناختی^{۳۳}

از نظر بامفورد و وایمر (2012) کارکرد اصلی تربیت هنری عبارت است از «کمک به آحاد دانش‌آموزان در جهت پرورش ظرفیت‌هایی که دستیابی به معرفت‌زیباشناختی را تسهیل می‌نماید». او تأکید می‌کند که این جهت‌گیری در تربیت هنری از هر جهت‌گیری دیگری ارزش‌مندتر است. رویکرد معرفت‌زیباشناختی به دانستن، در چهار زمینه یا چهار نوع «دانستن» در حوزه هنر عنایت دارد که عبارتند از: «دانستن درون»، «دانستن چگونه»، «دانستن درباره» یا «دانستن این‌که» و بالاخره «دانستن چرا» (مهرمحمدی، ۱۳۹۰). علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

دانستن درون: عبارت است از ترکیب خاصی از درگیر شدن فرد با کیفیت‌های خاص و منحصر به‌فرد یک شیء با یک واقعه. زمانی که این رویارویی به‌شکل زیباشناختی انجام شود یا ادراک از نوع زیباشناختی باشد، معرفت‌زیباشناختی حاصل می‌شود. دانستن درون سه جنبه دارد که یکی به‌قالب به‌کار گرفته شده در اثر هنری و نقش آن در دریافت و درک زیباشناختی مربوط است (همان: ۱۵۲). دیگری ناظر به‌محتوا و کارکرد یک اثر هنری و نقش آن در درک و دریافت زیباشناختی است (همان: ۱۵۴) و بالاخره جنبه سوم ناظر به احساس نهفته در اثر و به‌تعبیر رایمر معرفت «شناخت از نوع احساس» است که به‌همین دلیل معرفت‌زیباشناختی را از دیگر شناخت‌ها متمایز

می‌سازد (همان: ۱۵۸). «دانستن چگونگی» ناظر بر شناخت‌هایی است که در پی قابلیت‌های عملی تولید اثر هنری نهفته است. به‌دیگر سخن، این نوع دانستن مهم‌ترین قابلیت‌های شناختی را معرفی می‌کند که هنرمند در جریان تولید اثر هنری به آن‌ها متکی است که عبارتند از: دانستن چگونگی استفاده از قوای تخیل و تصور، دانستن چگونگی ساخت و شکل‌گیری معنا در اثر تصمیمات اتخاذ شده، دانستن چگونگی تسلیم در برابر اقتضائات صورت یا اثر هنری. «دانستن درباره یا دانستن اینکه» ناظر به‌درک مفاهیمی است که چه بسا موجب تسهیل دست‌یابی به «دانستن درون» و «دانستن چگونگی» در حوزه هنر شوند. «دانستن چرا» به‌طور کلی ناظر به‌درک و فهم ماهیت هنر به‌منزله یک پدیده فرهنگی و روان‌شناختی است. در این نوع دانستن، مفهوم‌پردازی و دست‌یابی به‌دانش پیرامون چرایی به‌وجود آمدن هنر، چرایی پیوند هنر و فرهنگ، چرایی ملاک‌های قضاوت درباره آثار هنری و... را شامل می‌شود. بر اساس نگرش دلوز، هنر محدوده وسیعی دارد. در واقع، هنر عرصه تخیل و مرزشکنی و ایجاد فضایی برای مطرح کردن فرضیه‌های علمی و فلسفی است. ژیل دلوز معتقد است که بهترین پل ارتباطی بین علم، فلسفه، عرفان و دیگر نظریه‌های مختلف، هنر است. به‌عقیده دلوز، هنر، ما را از داده‌های تجربی فراتر می‌برد و به‌برساخته‌شدن فیگور/ سوژه می‌انجامد. منتها نه به‌میانجی یک تعالی که هم‌چون حوزه استعلایی کانت تمامی تجربه‌های ممکن را تعیین کند یا هم‌چون ژوئیسیانس ناممکن میل را به‌یک تعالی حواله دهد و سوژه با درک فقدان برسازنده‌اش به‌یک سوژه تبدیل شود (دلوز، ۱۳۹۵: ۲۸).

۵) رویکرد تربیت هنری انضباط محور^{۳۴}

دیدگاه تربیت هنری دیسیپلین‌محور، مبتنی بر مفروضاتی است که شالوده آن در پژوهش حاضر به‌عنوان مهم‌ترین دیدگاه مورد توجه قرار گرفته است. این رویکرد چهار هدف اصلی را دنبال می‌کند:

۱. کسب مهارت‌ها و توسعه تخیل مورد نیاز برای عمل کرد هنری با کیفیت بالا و

لذت بردن از آثار هنری خلق شده.

۲. افزایش حساسیت هنری با هدف کشف خصوصیات و کیفیت‌های پیچیده و ظریف مستتر در آثار هنری و درک و توصیف مناسب آن‌ها.
۳. درک زمینه تاریخی و فرهنگی میان هنر و فرهنگ.
۴. ارزش‌آفرینی با تکیه بر ملاک‌هایی که برای قضاوت پیدا می‌کنند (Dobbs, 2004).

دلوز (۱۹۲۵-۱۹۹۵) به‌عنوان فیلسوفی پسا ساختارگرا باور بر ساخت‌شکنی دارد. وی بر این باور است می‌توان از تکیه صرف بر این اهداف عبور کرد و توسعه کنش‌گری را هدف قرار داد و از اهداف فوق به‌عنوان وسیله استفاده نمود.

کنش‌گری مفهومی مورد تأکید دلوز هست که در کتاب *برگسونیسم* (۱۳۹۴) با تکیه بر مفهوم تروماتیک و تأثیرگذاری و در کتاب *اسپینوزا: فلسفه عملی* (1998) به‌طور صریح به‌طرح آن پرداخته و در کتاب‌های مختلف هم از آن استفاده کرده است. ارزش کنش‌گری در دیدگاه دلوز به‌دیدگاه انسان‌شناختی وی برمی‌گردد. دلوز (1998) بر این باور است که انسان با رابطه معنا پیدا می‌کند و جهت‌متلاشی‌نشدن در این رابطه‌ها ضروری است تا از بدن‌ها و فکرهایی که موجب متلاشی‌شدن وی می‌شود، دوری‌گزینند و به‌فکرها یا بدن‌هایی که موجب بالندگی وی می‌شود نزدیک شود. در این‌کش‌وقوس‌ها برای این‌که فرد به‌طرف بالندگی برود ضروری است کنش‌گر باشد (Deleuze, 1998). بدین‌ترتیب می‌توان گفت: کنش‌گری اندیشه‌ای اساسی در ارزش‌شناسی دلوز است و این‌هدف یعنی تربیت انسان‌هایی کنش‌گر، از طریق هنر به‌عنوان هم‌سنگ علم و فلسفه برمی‌آید (همو، ۱۳۹۳: ۲۶۲-۲۶۴).

نتیجه

بر اساس نگرش ارزش‌شناختی دلوز، بر رویکردهای متعارف آموزش هنر انتقاداتی وارد است. یکی از مفاهیمی که دلوز در همکاری طولانی مدت با فیلیکس گاتاری خلق کرد و در فلسفه‌ورزی خود به‌کار برد، زمین‌ساقه (ریزوم) بود. اشاره این مفهوم

به گیاهانی است که به جای آن که در عمق ریشه بدهند، در سطح و به صورت افقی ریشه دوانده و گیاهان دیگری را ایجاد می‌کنند. دلوز معتقد است که تفکر نیز باید خصلتی ریزوماتیک داشته باشد و خود را بر پایه امری استعلایی قرار ندهد (Deleuze and Guattari, 1977). دلوز ریزوماتیک بودن را نه خصلتی تنها برای تفکر بلکه ویژگی هستی می‌داند و هنر را نیز از هستی جدا نمی‌داند. در نگرش‌های آموزش هنر متعارف، هنر در طول دیگر مهارت‌ها قرار می‌گیرد و این امر با نگرش دلوز در تضاد است. دلوز و گاتاری همچنین هنر را از طریق کارکرد و در نتیجه محصولاتش تعریف می‌کنند. هنر، توانایی آفریدن درک‌ها و تأثیرها و در یک کلام احساس است، امری که در رویکردهای متعارف بدان اهمیت داده نمی‌شود. هنرمند در نگرش دلوز و گاتاری، ترکیبی از درک‌ها و تأثیرها یا بلوکی از احساس‌ها را می‌آفریند: «اثر هنری هستنده‌ای از جنس احساس است و بس». دلوز می‌گوید هنر ترکیب ریزوماتیک درک‌ها و تأثیرهاست که ما را از ادراکات و تأثرات زندگی ساخته شده بر پایه کلیشه‌ها فراتر می‌برد و احساسی دیگر در ما برمی‌انگیزد، برخلاف رویکرد احساس معنا و دیسپلین که بر پایه کلیشه‌های زندگی است. دلوز همچنین معتقد است که اثر هنری باید تأثیرگذار باشد و صرفاً به ادراک و تأثر نپردازد و تأکیدش بر پیوند هنر و رسانه و به‌ویژه هنر به‌منزله رسانه‌ای تأثیرگذار و کنش‌گر می‌باشد.

پی‌نوشت‌ها

۱. در قسمت پایانی کتاب دلوز با عنوان *فرانسیس بیکن: منطق احساس*، فیگورهایی آمده است که بدن در حال عذاب و رنج از شرایط مدرن را از جمله اضطراب و خشم یا افسردگی را از طریق تن-گوشت نشان می‌دهد (دلوز، ۱۳۹۵).

2. Bacon

۳. از یک تصادف ممکن است هر کس مناسب شخصیت خود احساس‌هایی داشته باشد. احساسی که یک کارشناس تصادفات از یک صحنه تصادف دارد، با احساس یک نوجوان تفاوت‌هایی دارد. مبتنی بر دید بازنمایی، نقاشی‌هایی که از یک صحنه تصادف کشیده، شبیه هم خواهد بود، اما در دیدگاه دلوز این نقاشی‌ها مبتنی بر احساسات افراد متفاوت خواهد بود. بازنمایی را از دو منظر می‌توان دید. بازنمایی افلاطونی مبتنی بر عالم مُثُل و بازنمایی ارسطویی یا محاکات و تقلید از طبیعت که دید دلوز با هر دو

متفاوت است و وی وانمایی را در نظریه‌های فلسفی خویش طرح کرده است.

4. G. Deleuze

۵. وقتی یک بدن با بدنی دیگر یا یک تصور با تصویری دیگر مواجه می‌شود، پیش می‌آید که گاه این دو نسبت با هم دیگر ترکیب می‌شوند تا یک کل قدرتمند شکل بدهند (اتصال خوب) و گاه یکی از نسبت‌ها نسبت دیگر را متلاشی می‌کند و انسجام اجزایش را منهدم می‌کند (اتصال بد) که در بدن و ذهن مثل هم عمل می‌کند (دلوز، ۱۳۹۲: ۳۰).

6. Wambacq, Judith, Tuinen, Sjoerd

7. Cronje, J. C.

8. Google map

9. vartabedian. B

10. Bissola & Biff

11. Fleming, David H

12. Semetsky

13. ethikos

۱۴. دلوز در کتاب *هنر/فلات خود*، جهت روشن شدن دیدگاه ریزوماتیک خود از اصطلاحی به نام زمین ساقه استفاده کرده و جهت تبیین، آن را با درخت مقایسه کرده است (Colman, 2005).

15. Immanence

16. Deteritorization and Reteritorization

17. Becoming

18. Nomadic

۱۹. فضایی که تبعیض نباشد.

20. Becoming a minority

21. Art Education

22. Coleridge

23. Cognition-Centered

24. Howard Gardner

25. Uniform Schools

۲۶. نقدهایی هم بر دیدگاه‌های فلسفی دلوز وارد است که در مقاله‌هایی دیگر باید بر آن پرداخت که جزء اهداف این مقاله نمی‌باشد.

27. Traditional Approach

28. Procedural Approach

29. Gardner

30. Cognition Approach

31. Rhizome

32. Transcendental thinking

33. Aesthetic cognition

34. Discipline- Based Art Education (DBAE)

منابع

- احمدآبادی آرانی، نجمه؛ فرج الهی، مهران و عبدالله یار، علی، (۱۳۹۶)، «تبیین دلالت‌های اندیشه ریزماتیک ژیل دلوز با نظر به کاربرد آن در بهبود خلاقیت نظام آموزشی ایران»، *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۷(۲)، صص ۸۳-۱۱۰.
- احمدزاده، شیده، (۱۳۸۴)، *قداست تخیل هنری*، تهران: فرهنگستان هنر.
- اردلانی، حسین و دیگران، (۱۳۹۴)، «تجسم احساس در اندیشه ژیل دلوز؛ بررسی نقاشی‌های فرانسیس بیکن»، *دانشگاه هنر*، ۸(۱۶)، صص ۲۳-۴۴.
- استرن، ج.، (۱۳۷۳)، *نیچه*، ترجمه عزت الله فولادوند، تهران: طرح نو.
- امینی، محمد، (۱۳۸۴)، *تربیت هنری در قلمرو آموزش و پرورش*، تهران: آبیژ.
- پروانه‌پور، مجید و بینای مطلق، سعید، (۱۳۹۸)، «از آن خودسازی و فلسفه ژیل دلوز: جستاری درباره ارتباط تفکر و ضد افلاطون‌گرایی دلوزی با هنر مدرن»، *پژوهش فلسفی*، ۱۳(۲۶)، صص ۸۴-۱۰۱.
- حیدری، احمدعلی و سیدی، سیدمحمدجواد، (۱۳۹۵)، «هستی‌شناسی امر ایجابی: بررسی بنیان‌های هستی‌شناسی ایجابی ژیل دلوز نزد فلاسفه پیشاکنتی و پساکنتی»، *جستارهایی در فلسفه و کلام*، ۴۸(۲)، صص ۲۷-۵۳.
- دلوز، ژیل، (۱۳۹۲)، *اسپینوزا: فلسفه عملی*، ترجمه پیمان غلامی. تهران: دهگان.
- دلوز، ژیل، (۱۳۹۴)، *نیچه و فلسفه*، ترجمه عادل مشایخی، تهران: نشر نی.
- دلوز، ژیل، (۱۳۹۵)، *فرانسیس بیکن: منطق احساس*، ترجمه بابک سلیمی‌زاده، تهران: روزبهان.
- دلوز، ژیل، (۱۳۹۳)، *فلسفه چیست؟*، ترجمه محمدرضا آخوندزاده، تهران: نشر نی.
- ذوالفقاریان، ملیحه و کیان، مرجان، (۱۳۹۳)، «واکاوی تجارب معلمان زن در تدریس هنر در مدارس ابتدایی: یک پژوهش کیفی»، *نظریه و عمل در برنامه‌درسی*، ۲(۴)، صص ۱۳۵-۱۶۰.

رضایی، منیره، (۱۳۹۲)، «تربیت هنری در نظام آموزشی ایران»، *مطالعات فرهنگ و ارتباطات*، ۴(۲۲)، صص ۷-۲۹.

سجادی، سید مهدی و ایمان زاده، علی، (۱۳۸۷)، «چالش‌های اساسی تربیت دینی در فضای ریزوماتیک»، *علوم تربیتی و روان‌شناسی*، ۱۴(۴)، صص ۱-۲۰.
کالینسون، دایانه، (۱۳۸۵)، *تجربه زیبایی‌شناختی*، ترجمه فریده فرنوفر، تهران: فرهنگستان هنر.

کیان، مرجان، (۱۳۹۲)، «کاربست رویکرد نوین تربیت هنری دیسپلین محور در آموزش هنر به دانش آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی»، *تدریس پژوهشی*، ۱(۱)، صص ۹۵-۱۰۵.

مهرمحمدی، محمود، (۱۳۹۰)، «تبیین چرخش زیباشناسانه در تعلیم و تربیت: درس‌های خرد و کلان برای بهبود کیفیت آموزش با الهام از عالم هنر»، *تعلیم و تربیت*، ۲۷(۱۰۵)، صص ۱۱-۳۴.

مهرمحمدی، محمود و کیان، مرجان، (۱۳۹۷)، *برنامه‌درسی و آموزش هنر در آموزش و پرورش*، قم: یاران

Bamford, A. and Wimmer, M., (2012), "The role of arts education in enhancing school attractiveness: a literature review", *European Expert Network on Culture (EENC)*, Retrieved January 25, 2016, from <http://www.eenc.info/wp>.

Bissola, R. and Biff, Alferdo, (2016), "A rhizomatic learning process to create collective knowledge in entrepreneurship education: innovation beyond boundaries", *Management Learning*, pp.1-21, <http://ow.ly/GNhn309Xzr4>.

Broudy, H. S., (1967), *Building Aphilosophy of Education*, R.E. Kriger publishing company.

Colman, F., (2005), "Rhizome", *Deleuze Dictionary*, ed. Adrian Parr, Edinburgh: Edinburgh University Press.

- Cronje, J. C., (2018), "Learning 3.0: rhizomatic implication for blended learning", *Educational Technology to Improve Quality and Access on a Global Scale*, eds. Kay A. Persichitte, Atwi Suparman and Michael Spector, Berlin: Springer.
- Deleuze, Gilles, (1983), *Cinema 1: The Movement-Image*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Deleuze, Gilles, (1991), *Bergsonism*, trans. Hugh Tomlinson and Barbara, Princeton: Princeton University Press.
- Deleuze, Gilles, (1992). "Postscript on the Societies of Control", The MIT Press, vol.59. pp.3-7.
- Deleuz, Gilles, (1998), *Spinoza: Practical Philosophy*, trans. Robert Hurley, San Francisco: City Lights Books.
- Deleuze, Gilles and Guattari, Félix, (1977), *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*, London: Bloomsbury Publishing.
- Deleuze, Gilles and Guattari, Félix, (1994), *What is philosophy?*, trans. Hugh Tomlinson and Graham burchell, New York: Columbia University Press.
- Dobbs, Stephen Mark, (2004), "Discipline-based art education", *Hand-Book of Research and Policy in Art Education*, ed. Elliot W. Eisner and Michael D. Day, London: Erlbaum associates.
- Eisner, Elliot, (2002), *The Art and the Creation of Mind*, London: Yale University Press.
- Fleming, David H., (2016), "Affective teaching for effective learning: a deleuzian pedagogy for the (corporate era and) chinese context", *Educational Philosophy and Theory*, 46(10), pp.1160-1173.
- Judith, Wambacq and Tuinen, Sjoerd, (2017), "Interiority in Deleuze and Sloterdijk", *Palgrave Communications*, vol.3, pp.1-7.
- Jun, Nathan and Smith, Daniel W., (2011), *Deleuze and Ethics*, Edin-

- burgh: Edinburgh University Press.
- Laruelle, Francois, (2011), *Philosophies of Difference: A Critical Introduction to Non-philosophy*, New York: Continuum.
- Laurie, Timothy and Stark, Hannah, (2017), "Love's lessons: intimacy, pedagogy and political community", *Journal of the Theoretical Humanities*, 22(4), pp.69-79.
- McMahan, A.; Klopper, C. and Power, B., (2015). "Excellence in arts based education-One school's story", *International Journal of Education & the Arts*, 16(5). Retrieved from <http://www.ijea.org/V1n5/>.
- Robinson, K., (2000), *Arts Education's Place in a Knowledge-Based Global Economy*, Available at: Learning and Arts: Crossing Boundaries/Proceedings From an Invitational Meeting for Education, Arts and Youth Funders Held January.
- Santaniello, Weaver, (2001), *Nietzsche and God* United States, New York: University of New York Press.
- Semetsky, I., (2007), "Towards a semiotic theory of learning: Deleuze's philosophy and educational experience", *Semiotica*, no.164, pp.197-214.
- Sommer, Andreas and Ansell Pearson, Keith, (2006), *Nihilism and Skepticism in Nietzsche*, Published Online: 10 DEC2007. Retrieved November 2014, from:<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9780470751374.ch14/summary>.
- Vartabedian, Becky, (2018), *Multiplicity and Ontology in Deleuze and Badiou*, Springer International Publishing, Palgrave Macmillan US.

Critique of Several Approaches to Art Education with Emphasis on Deleuze's Value Perspective

Bahram Moradi / PhD Student in Philosophy of Education, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University, Tehran, Iran.*

bahram.artedu2020@gmail.com

Alireza Mahmoudnia / Associate Professor of Philosophy of Education, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University, Tehran, Iran.

Soosan Keshavarz / Associate Professor of Philosophy of Education, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University, Tehran, Iran.

Saeid Zarghami Hamrah / Associate Professor of Philosophy of Education, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University, Tehran, Iran.

Received: 2020/10/16 - **Accepted:** 2020/11/29

Abstract

The purpose of this study is to critique the existing approaches to art education with an emphasis on Deleuze's value perspective. The research method is critical analysis. There are various approaches to art education that, according to Deleuze's approach, have been criticized, including the traditional approach, the production-oriented approach, the approach of receiving emotion and meaning, the approach of cultivating superior intellectual origins, the aesthetic knowledge approach, and the discipline art education approach. Based on Deleuze's approach and his activist vision, there are criticisms of each of these approaches to art education. The results of the study indicate that Deleuze's attitude is an intermediate and comprehensive approach to art education. Deleuze relates art education to moral virtues and offers a rhizomatic and transversal approach to art education. The results indicate that Deleuze's value-oriented approach has important points for art education, such as changing the media role of art by relying on the transition from representation to representation and the transition from art as a conduit and transmission of facts to influence. It is investing and activism.

Keywords: Deleuze, valuation, art education, approaches.