

اندیشه‌های نوین تربیتی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

دانشگاه الزهراء^ع

تاریخ دریافت: ۸۷/۳/۲۵

تاریخ بررسی: ۸۷/۶/۱۰

دوره ۸، شماره ۴

زمستان ۱۳۹۱

صص ۵۳-۸۰

تاریخ پذیرش: ۹۱/۸/۱۲

تبیین و تحلیل دلالت‌های تربیتی دیدگاه معرفت‌شناختی ژیل دلوز و تقدولالت‌های آن

برای تعلیم و تربیت

سیدمهدی سجادی* و علی ایمان زاده**

چکیده

از قدرتمندترین جریان‌های فکری و نظری مطرح در جهان امروز پس‌اساختارگرایی است و عرصه تعلیم و تربیت یکی از عرصه‌هایی که تحت تأثیر این جریان قرار گرفته و ورود پس‌اساختارگرایی به عرصه تعلیم و تربیت مسائل، پرسش‌ها و نگرش‌های جدیدی را ایجاد کرده است. پس‌اساختارگرایی دلوز نیز با تأکید بر قلمروزدایی و باز قلمروسازی، تأکید بر شدن به جای بودن، نشانه‌شناسی، نفی بازنمایی‌گرایی، رد تصویر جزمی اندیشه، کوچ‌گرایی و کثرت‌گرایی، تأکید بر تفکر ریزومی و افقی در مقابل تفکر درختی و عمودی، تأکید بر فولدینگ، میل و تأکید بر تفاوت و ناهمسانی و توجه به اقلیت‌های به حاشیه رانده شده، تعلیم و تربیت را با مسائل جدیدی مواجه کرده و بسیاری از مسائل تعلیم و تربیت فعلی را نیز مرتفع و راهبردهای جدیدی برای ابعاد و وجوه تعلیم و تربیت فراهم خواهد کرد. از طرف دیگر، تأکید اکید او بر کثرت‌گرایی عرضی صرف و نفی روابط سلسله‌مراتبی و فضای بازنمایی، چالش‌های جدیدی را برای تعلیم و تربیت به خصوص در جوامع سنتی به وجود خواهد آورد که در این مقاله پیامدهای تربیتی دیدگاه معرفت‌شناختی دلوز بررسی و نقد شد.

کلید واژه‌ها

ژیل دلوز؛ ریزوم، شدن؛ چندگانگی؛ فولدینگ؛ قلمروزدایی؛ بازقلمروسازی

* نویسنده مسئول: دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت مدرس sajadism@modares.ac.ir

** استادیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه ملایر

مقدمه

ژیل دلوز^۱ (۱۹۹۵-۱۹۲۵) یکی از فیلسوفان پست مدرن و پس‌اساختارگرای پایان قرن بیستم است که تأثیر زیادی بر دیگر فیلسوفان این نحله گذاشته است. گسترده‌گی و جامعیت اندیشه‌های فلسفی و معرفت‌شناختی ژیل دلوز آن‌قدر زیاد است که بزرگانی چون میشل فوکو، رولان باروت و لیوتار از او تأثیر پذیرفته‌اند و معتقد هستند دهه ۱۹۷۰ دهه سیطره دلوز بر محافل روشنفکری فرانسه بود و میشل فوکو قرن بیستم را قرن دلوزی می‌نامد (سمتسکی، ۲۰۰۳: ۲۱۱) و به این اعتقاد است که شاید قرن‌ها طول بکشد تا دیدگاه‌های دلوز جایگاه واقعی خود را میان فیلسوفان دیگر پیدا کند.

اگر چه ژیل دلوز فیلسوف تعلیم و تربیت نبوده و به طور مستقیم درباره تعلیم و تربیت سخن نگفته است، ولی دیدگاه‌های او در باب ریزوم و اصول حاکم بر آن، فولدینگ، میل اسکیزوئیدی، تأکید او بر کثرت‌گرایی، تفاوت و ناهمسانی، توجه به اقلیت‌های به حاشیه رانده شده، رد تصویر جزمی اندیشه، رد دوآلیسم و بازنمایی، رهنمودی مناسب برای چالش‌های تعلیم و تربیت سنتی است. ولی در بعضی موارد دیدگاه‌های او خود موجد چالش‌های اساسی برای تعلیم و تربیت نیز هست. در این مقاله پس از تبیین دیدگاه معرفت‌شناسی دلوز، دلالت‌های تربیتی دلوز و نقد آن مطرح خواهد شد.

معرفت‌شناسی ژیل دلوز

معرفت‌شناسی دلوز ویژگی‌هایی دارد که در فیلسوفان پس‌اساختارگرای دیگر تأکید چندانی بر آن‌ها نشده است و این امر دلوز را به عنوان فیلسوفی متمایز از دیگر فیلسوفان این نحله قرار می‌دهد. به این ویژگی‌ها به اختصار می‌توان به شرح زیر اشاره کرد.

۱- تجربه‌گرایی استعلائی

ژیل دلوز به عنوان یکی از فیلسوفان پس‌اساختارگرا دیدگاه‌های مخصوص به خود دارد. از لحاظ معرفت‌شناسی دلوز دارای مشرب تجربه‌گرایی استعلائی است. دلوز در مقدمه

1. Gilles Deleuze

انگلیسی «گفتگوها»^۱ صریحاً اعلام می‌دارد که من همواره فکر کرده‌ام و خیال می‌کنم که یک تجربه‌گرا هستم و تجربه‌گرایی من دارای دو خصلت است: نخست آنکه امر انتزاعی و مجرد را نباید تعیین‌کننده پنداشت، بلکه باید آن را تعلیل کرد و دوم آنکه هدف کشف کلیات و امور ابدی و سرمدی نیست، بلکه باید شرایط و اوضاعی را که در آن پدیده‌های جدید به وجود می‌آیند دریافت. بنابراین، تعریف دلوز از تجربه‌گرایی با تعریف سنتی از آن و به خصوص رویکرد مورخان سنتی انگلوساکسون تفاوت فاحشی دارد. بدیهی است که مورخان انگلوساکسون اساس تجربه‌باوری خویش را بر پایه ادراکات حسی نهاده‌اند و لذا مفاهیم فطری را مردود می‌انگارند، اما تجربه‌باوری را نباید صرفاً در توسل به تجربه فردی خلاصه کرد، بلکه باید با مفهوم استعلاء مواجه شد. او با تکیه بر آثار هیوم مدعی است که هیچ چیز استعلائی نیست. به نظر او تجربه‌باوری همواره با خلق و آفرینش سر و کار دارد و هیچ‌گاه منفعل نیست و حال آنکه تجربه‌باوری دیرین وجهی انفعالی را ترویج می‌کند و مراد او از خلق و ابداع آفریدن مفاهیم است. (ضیمران، ۱۳۸۳: ۵۱) و از نظر او حقیقت نیز بی آنکه بتوان تفکر را در پیوند با آن تعریف کرد باید تنها مخلوع تفکر دانسته شود و دلوز در اینجا نظر نیچه را می‌پذیرد (پاتون، ۱۳۷۹: ۸۳). ایشان دیدگاه‌های معرفت‌شناختی خود را عمدتاً در کتاب «نا همسانی و تکرار»^۲ و «هزاران فلات»^۳ بیان کرده است.

۲- رد تصویر جزمی اندیشه و بازنمایی

یکی از دغدغه‌های همیشگی دلوز در کارهای اولیه او، ماهیت اندیشه بود و این دغدغه، سرآغازی بر کاربست متمایزی از فلسفه بود که بعدها در سایه همکاری او و گوتاری بسط و توسعه یافت. دلوز در سراسر کارهای خود از نیچه و فلسفه (۱۹۸۳) و پروست و نشانه‌ها (۱۹۷۲) گرفته تا ناهمسانی و تکرار (۱۹۹۴) و تا فلسفه چیست؟ (۱۹۹۴) به نقد تصویرهایی از اندیشه اقدام می‌کند که در فلسفه حاکم بوده‌اند. چنین تصویرهایی به اعتقاد او، باعث تحمیل محدودیت‌هایی بر اندیشه می‌شود. مراد دلوز از تصویر اندیشه چیزی بیش از بازنمایی اندیشه است: «چیزی عمیق‌تر که همیشه از نظر دور می‌ماند. این تصویر نظامی از هم

1. Dialogues
2. Difference and Repetition
3. A Thousand Plateaus

پایه‌ها، پویائی‌ها و جهت‌گیری‌هاست. مراد اندیشیدن و جهت دادن به اندیشیدن است» (دلوز، ۱۹۹۵: ۵۱). چنین تصویری، از این باور نشأت می‌گیرد که اندیشه، توانی طبیعی است که شباهتی درونی با حقیقت دارد. اندیشه، ماهیتاً به دنبال حقیقت است، طالب آن است و بر درستی آن عشق می‌ورزد (دلوز ۱۹۹۴: ۱۳۱). در چنین تصویری فرض بر این است که اندیشه ماهیتاً سلیم است و فرایند داوری حقیقی، فرایند خودکاری است که از عملکرد طبیعی قوه‌های اندیشه حاصل می‌شود. خطا در نقطه مقابل تأثیر نیروهای خارج از اندیشه در تعارض با عملکرد طبیعی آن است. تصویر جزمی به دنبال روشی است تا اندیشه‌ورز را قادر به خلاصی از خطا بکند در حالی که دلوز اندیشه را فعالیتی داوطلبانه می‌انگارد که همیشه متأثر از نیروها و عناصر خارجی است. «چیزی در جهان وجود دارد که ما را به اندیشیدن وا می‌دارد» (دلوز، ۱۹۹۴: ۱۳۹). از این چشم‌انداز، باور به این که اندیشه باید در کنترل یک اراده خوب باشد، محلی از اعراب ندارد چرا که اساساً نمی‌توان برای اندیشه قائل به روشی شد.

دلوز به نفی بازنمایی دانش نیز اهتمام دارد. به نظر دلوز، افلاطون هم آغازگر و هم بهترین نمونه از باور به فرودستی ناهمسانی در مقابل همسانی و شباهت است. افلاطون به ترسیم پنداشتی از جهان اقدام می‌کند که ساختار اصلی آن یک نظام بازنمایی است. به نظر او در صورت قبول بازنمایی دانش، همسانی بر ناهمسانی متقدم خواهد بود. او ویژگی اصلی جهان بازنمایی را تقدم همسانی بر ناهمسانی می‌داند. فضای ریزوماتیک دلوزی با بازنمایی دانش در چالش است. فضای ریزوماتیک از آن جهت ایده بازنمایی را بر نمی‌تابد که در ایده بازنمایی، اصل بر بازتولید مفاهیم و معانی از قبل موجود است، در حالیکه فضای ریزوماتیک با خصایصی چون نقشه‌برداری، جهت‌گیری‌های نو، ورودی و خروجی‌های مکرر، سیالیت و انعطاف، بر تولید ایده‌ها و معانی نو تأکید دارد و رجوع به ایده‌ها و معانی نو در واقع تضعیف اصل بازنمایی است (پاتون، ترجمه رافع، ۱۳۸۳).

۳- شدن

شدن^۱ در دیدگاه دلوزی نقش محوری دارد. او برای تبیین فلسفه «شدن» خود از ریزوم^۲

-
1. Becoming
 2. Rhizome



کمک می‌گیرد. اگر درخت نمادی برای تاریخ فلسفه باشد که ریشه‌های آن را در خاک مدرن افکنده باشد ریزوم به فلسفه «شدن» تعلق دارد. فهرست شدن‌ها بی‌پایان است که می‌توان به شدید شدن، زن شدن، حیوان شدن و محسوس شدن اشاره کرد. شدن‌های مورد علاقه دلوز را نمی‌توان صرفاً دیگر شدگی دانست. شدن مورد علاقه دلوز و گوتاری «اقلیت شدن» است. چیزی به اسم اکثریت شدن وجود ندارد. بنابراین، مفهوم شدن دارای پیوندی تنگاتنگ با مفهوم اقلیت است و گذار از اقلیت به فرایندهای قلمروزدایی^۱ است که معرف چندگانگی کیفی است. اقلیت شدگی پتانسیل هر عنصر برای انحراف از استاندارد یا هنجار اکثریت است. بر این مبنا اقلیت شدن، درگیر شدن در فرایندهای قلمروزدایی یا انحراف از هنجار است. و در حالت معکوس «همه شدن‌ها، اقلیتی هستند» (دلوز و گوتاری، ۱۹۸۷: ۱۰۶). اقلیت‌شدگی دلوز با قلمروزدایی و بازقلمروسازی در ارتباط است. دلوز قلمروزدایی را یک فرایند تعریف شده‌ای می‌داند که هر چیزی با استفاده از آن از یک قلمرو مفروض می‌گریزد یا فاصله می‌گیرد (دلوز و گوتاری، ۱۹۸۷: ۵۰۸). بازقلمروسازی^۲ نیز به معنای بازگشت به قلمرو اولیه نیست، بلکه شیوه‌ای است که در آن عناصر قلمروزدایی شده دوباره با هم تلفیق می‌شوند و وارد رابطه جدیدی می‌شوند تا مونتاژهای جدیدی را بسازند یا مونتاژهای قبلی را تعدیل و اصلاح کنند. به ادعای دلوز و گوتاری، شدن نه آغاز دارد و نه پایان، نه مبدا دارد و نه مقصد، نه منشاء دارد و نه نهایت.

۴- نشانه‌شناسی

دلوز بر آموزش مفاهیم و نشانه‌ها تأکید بیشتری دارد. دیدگاه دلوز در آموزش نشانه‌ها متأثر از دیدگاه پیرس است که کل اندیشه را یک فرایند نشانه‌ای می‌دانست که می‌تواند به صورت هندسی نشان داده شود. پیرس معتقد بود که میان نشانه و ایزه‌ای که بر آن دلالت دارد، سه نوع رابطه وجود دارد: شمایی^۳، نمایه‌ای^۴ و نمادین^۵. برای پیرس هر چیزی یک نشانه

1. Deteritorization
2. Reteritorization
3. Iconic
4. Indexical
5. Symbolic

است و کل جهان پر از نشانه‌هاست و هیچ چیزی یک نشانه نیست، مگر آنکه آن چیز به عنوان یک نشانه تفسیر شده باشد.

نشانه‌ها برای دلوژ ابزاری آشکار برای انتقال اطلاعات نیستند، بلکه آن‌ها اشارات رمزداری هستند. که فراتر از خودشان به چیزهایی اشاره دارند که ناپیدا و پنهان هستند. ماه درخشان نشانه‌ای از صورت تاریک آن دارد، هر نشانه‌ای چیزی دارد که درون آن گنجانده شده است، چیز دیگری است که باید آشکار شود. به نظر او یادگیری اصیل یادگیری از طریق نشانه‌هاست (بوگ، ۲۰۰۴: ۳۲۸). تعلیم نشانه‌ها دربردارنده نقد از رمزها و قراردادهای و انجام ندادن روابط ارتدوکسی و سپس ارتباط دوباره عناصر است. به طوری که شکاف بین آن‌ها مسأله‌ای و حوزه‌ای از روابط مختلف ایجاد کند. چنین تدریسی یک شکل از یادگیری است زیرا آن از طریق مواجهه با نشانه‌ها و درگیر شدن با مسائل به پیش می‌رود (بوگ، ۲۰۰۴: ۳۴۱). تأکید دلوژ بر فرایند اندیشیدن است تا خود اندیشه. برای دلوژ نشانه‌هایی که در جهان موجودند موجب تفکر و اندیشه می‌شوند: «چیزی در جهان وجود دارد که ما را به تفکر وامی‌دارد و این یک ابژه است نه یک بازشناسی. یک مواجهه بنیادین است که ممکن است در دامنه‌ای از حالات اثربخش مانند تعجب، دوست داشتن، عشق و تنفر دریافت شود. و در هر حالتی ویژگی اولیه اش این است که می‌تواند حس شود و از این لحاظ آن در تقابل با بازشناسی است (دلوژ، ۱۹۹۴: ۱۴۷).

۵- کثرت‌گرایی عرضی

فلسفه دلوژ فلسفه کثرت است و به همین دلیل او به تفکر در چهارچوب کثرت می‌اندیشد. دلوژ برای تبیین دیدگاه کثرت‌گرایی عرضی خود از ریزوم و تفکر ریزومی در مقابل تفکر درختی، فلسفه فولدینگ و تفاوت و ناهمسانی کمک می‌گیرد.

۵-۱- ریزوم و فضا و تفکر ریزومی

ریزوم، مخالف نظریه ساختار درختی-ریشه‌ای^۱، یا شاخه‌ای مربوط به دانش و معرفت است. نظریه‌ای که بر کلیت جریان تفکر غرب از گذشته دور تا نظریه‌های زبان‌شناختی



چامسکی غلبه داشته است.

شاخه‌ها^۱ سلسله مراتبی هستند، کلیت‌های طبقه‌بندی شده‌ای که روابط محدود و قاعده‌مند را بین اجزاء خود تحمیل می‌کنند. برعکس، ریزوم‌ها، غیرسلسله مراتبی، و چندگانگی‌های^۲ افقی هستند که نمی‌توانند در یک ساختار یکپارچه قرار گیرند (بوگ، ۱۹۸۹). اصولی چندی بر ریزوم حاکم است که در زیر به برخی از آن‌ها اشاره می‌شود:

در یک فضای ریزوماتیک، هر نقطه، می‌تواند و باید با دیگر نقاط ارتباط داشته باشد، ارتباطی که تحت محدودیت و الزام خاصی قرار ندارد و اصل دسته‌بندی^۳ یا نظام‌های دوگانه^۴ (پیترز، ۱۹۹۶) منسوخ می‌شود؛ چرا که اصل دسته‌بندی یا نظام دوگانگی‌ها، محدودکننده هستند و نسبت به ارتباط با دیگر امور، گشوده عمل نمی‌کند. دلوز و گوتاری (۱۹۸۷) با نقد مدل‌های زبانی دو مقوله‌ای (دسته بندی‌های زبانی) چامسکی، معتقدند که ریزوم به‌جای تمرکز بر ارتباطات و اتصالات ممتد، به شیوه‌های گوناگون رمزگذاری (شیوه‌های بیولوژیک، سیاسی، اقتصادی و غیره) توجه می‌کند که نه تنها نظام‌های متفاوت علائم را، بلکه حالات مختلف و متنوع امور را نیز دربر می‌گیرد (دلوز و گوتاری، ۱۹۸۷). در چشم‌انداز ریزوماتیک، یک زبان جهانی واحد یا زبان مادر وجود ندارد. همگنی^۵ نیز بی‌معنی است، بلکه مجموعه‌ی کثیری از زبان‌های محلی و ادبیات و لهجه‌های بومی و عام و همچنین زبان‌های ویژه وجود دارند. در ارتباط و ناهمگنی^۶ (به عنوان دو اصل از اصول ریزم)، هر نقطه با نقطه دیگر مرتبط است و بین حلقه‌ها و زنجیره‌های علائم و رمزهای گوناگون ارتباط نزدیک وجود دارد. طبق دو اصول فوق، ریزم، یک فضای غیرسلسله مراتبی است که در آن تمامی نقاط اتصال یا گره‌های اتصالی^۷ در هم تنیده‌اند، بدون اینکه هیچکدام از آن نقاط از موقعیت مرکزی یا اصلی بهره‌مند باشد.

1. Arborescence
2. Multiplicities
3. Dichtomy
4. Binary
5. Homogeniety
6. connection and Heterogeniety
7. Nodes

تکثر یا چندگانگی^۱ نیز از دیگر اصول ریزم محسوب می‌شود. چندگانگی، به معنی جمع شدن تمامی نقاط گوناگون به دور هم به نحوی است که حاصل آن ایجاد یک کل ریزوماتیک است. دلوز و گوتاری برای تبیین دقیق‌تر مفهوم مورد نظر خود از ریزوم، به تکثر یا چندگانگی، ریسمان‌های متصل شده به عروسک خیمه شب بازی اشاره می‌کنند که این ریسمان‌ها نیز به انگشتان و دست‌های متکثر عروسک‌گردانان متصل هستند؛ همه این اتصالات و ارتباطات، ماهیتاً نامتمایز هستند و امکان تمایز آن‌ها دقیقاً وجود ندارد. ایده یک امر متکثر و چندگانه، اما نامتمایز را می‌توان به تکثر و چندگانگی نوروهای در هم تنیده (رشته‌های عصبی مغز) تشبیه کرد که هیچکدام از آن‌ها مرکزیت منحصر به فردی ندارند (مارشال و ظهر، ۱۹۹۷).

گسست نادالالت‌گر^۲، به عنوان یکی دیگر از اصول ریزم، با نظریه شدن^۳ در ارتباط است. نظریه‌ای که خود تحت تأثیر فرایندهای قلمروزدایی و بازقلمروسازی^۴ قرار دارد. این فرایندها به طور دائم در تعامل با هم هستند و عمل شدن نیز تابعی از کیفیت عملکرد فرایندهای مذکور است (دلوز و گوتاری، ۱۹۸۷). ریزوم و عمل شدن با اتکاء بر این فرایندها، فناپذیر می‌شود، چرا که اگر یکی از خطوط و اجزای شبکه‌های مرتبط با هم دچار اختلال شود، دیگر اجزای شبکه بلافاصله آثار ناشی از اختلال را از بین می‌برند و بدین ترتیب هر عضوی از این شبکه‌ها دائم در حال تغییر و شدن هستند.

یکی دیگر از اصول ریزم را می‌توان نقشه‌برداری^۵ (دلوز و گوتاری، ۱۹۸۷) دانست. این اصل نیز ما را از ساختار درختی - شاخه‌ای دورتر می‌کند. منطق درختی، منطق ترسیم کردن^۶ و تولید مجدد^۷ است. عمل 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. در حالیکه ریزوم نمی‌تواند بر عمل ترسیم کردن استوار باشد (بونداس،

-
1. Multiplicity
 2. A-signifying rupture
 3. Becoming
 4. Reterritorialization
 5. Cartography
 6. Tracing
 7. Reproduction

۱۹۹۳). طبق اصول فوق، ریزوم در واقع یک نقشه^۱ است؛ نقشه‌ای مستقل از هر نقشه‌ای که قبلاً وجود داشته است. هر ریزوم مانند یک نقشه ورود و خروج خاص خود را دارد، و ریزوم‌های مختلف نقاط ورود و خروج‌های مختلف دارد. پشت سر ریزوم، هیچ مبنا یا امر ذاتی وجود ندارد. در واقع در ریزوم، هیچ پشت سری^۲ وجود ندارد، درست مثل بدنی که سر نداشته باشد. ارتباط ریزوم با دیگر محدوده‌ها و همچنین ارتباط بین عناصر ریزوم، به نحوی است که خودبه‌خود هرگونه تصور استعلایی^۳ و پدیدارشناختی^۴ از مفاهیمی چون پشت سر و عمق یا ژرفا^۵ بی‌معنی خواهد بود (گریگوری، ۲۰۰۴).

۵-۲- فولدینگ

درک کامل دیدگاه کثرت‌گرایی دلوز مستلزم درک فلسفه فولدینگ اوست و این فلسفه به طور گسترده‌ای در اکثر علوم از جمله معماری به کار گرفته شد. فلسفه فولدینگ را برای نخستین بار ژیل دلوز مطرح کرد. از نظر این فلسفه هیچ ارجحیتی در جهان وجود ندارد. زیر بنا و روبنا وجود ندارد. فلسفه فولدینگ به دنبال تعدد است و می‌خواهد سلسله مراتب، عمودگرایی و طبقه‌بندی را از بین ببرد. این فلسفه به دنبال از بین بردن دوگانگی‌هاست. همه چیز افقی است. به عبارت دیگر فولدینگ می‌خواهد منطق دو ارزشی را ساخت زدایی بکند و کثرت و تباین را جایگزین آن بکند. از نظر فولدینگ همه چیز، هم سطح همدیگر است.

تعلیم و تربیت در دیدگاه دلوز

۱- اصول تعلیم و تربیت مبتنی بر آراء دلوز

تعلیم و تربیت دلوزی بر اصولی همچون تفاوت و ناهمسانی (توجه به علائق و تفاوت‌های فردی افراد و اصل توجه به خرده فرهنگ‌ها)، اصل دگرشدگی، اصل ارتباط متقاطع و افقی، فقدان تمرکز، تفکر افقی در برابر تفکر عمودی تأکید دارد.

یکی از اصول اساسی دیدگاه دلوزی اصل تفاوت و ناهمسانی است. سهم متمایز و بارز

1. mape
2. Behind
3. Transcendental
4. phenomenological
5. Depth

دلوز را باید در بسط فلسفه ناهمسانی و بسط نظریه فلسفی چندگانگی جست، این مفهوم، کلیدی است بر ساختار مفاهیمی که او و گوتاری ابداع کرده‌اند. مفهوم تفاوت و ناهمسانی دلوزی مفهومی کلی است که هم تفاوت‌های فردی و هم تفاوت‌های فرهنگی و غیره را شامل می‌شود (پاتون، ۱۳۸۳ ترجمه رافع: ۷۲). به نظر دلوز در جوامع کنترلی وحدت به جای تفاوت ارزشمند تلقی می‌شود. خانواده، قدرت، اجتماع و مدرسه امیال انسان را کنترل و رمزگذاری می‌کنند و با این کنترل و رمزگذاری، انگاره خود را به عنوان امری مقدر و یکپارچه و کنترل‌پذیر عقلانی ویران می‌کنند (ویر و راینولدز، ۲۰۰۴: ۵). از منظر دلوزی فضای تعلیم و تربیت دموکراتیک فضایی است که در آن تفاوت‌ها و ناهمسانی‌ها مقدم بر همسانی و شباهت‌هاست و به تفاوت‌های دانش‌آموزان به دیده یک امر مثبت نگریسته می‌شود و در آن فضا دانش‌آموز در برابر عوامل کنترلی به صورت اسکیزوفرنیایی عمل کرده و در برابر آن دست به مقاومت می‌زند (کوهلی، ۲۰۰۰: ۳۱). دلوز وقتی بیان می‌کند: «ما هیچ چیزی را از آن کسی که به ما می‌گوید همان‌طور که من انجام می‌دهم انجام بده، چیزی یاد نمی‌گیریم» در حقیقت می‌خواهد به این نکته اشاره کند که هر فردی در یادگیری آن مقداری یاد می‌گیرد که مطابق علائق و نیازهای او باشد و تمایل به یادگیری آن موضوع نیز در او ایجاد شده باشد و در آن صورت است که «شدن» در او اتفاق می‌افتد (سمتسکی، ۲۰۰۷: ۲۱).

در دیدگاه تفاوت و ناهمسانی دلوزی علاوه بر توجه به امیال و تفاوت‌های فردی باید به فرهنگ‌های دیگر نیز توجه شود و به اقلیت‌ها و خرده فرهنگ‌ها باید به دیده یک فرصت نگریست. به نظر دلوز اگر به مدارس به صورت دقیق نگاه کنیم، متوجه خواهیم شد که به واسطه نفوذ سیاست‌های نژادی و طبقاتی و حاکمیت فرهنگ‌هایی خاص، مدارس در آستانه نابودی هستند (مارشال، ۱۹۸۹: ۱۵). در چشم‌انداز ریزوماتیک دلوزی، یک زبان جهانی واحد یا زبان مادر وجود ندارد، همگنی نیز بی‌معنی است، بلکه مجموعه کثیری از زبان‌های محلی و ادبیات و لهجه‌های بومی و عام و همچنین زبان‌های ویژه وجود دارند.

یکی دیگر از اصول تعلیم و تربیت مبتنی بر دیدگاه دلوزی اصل دگرشدگی است و این شدن در دیدگاه دلوز نقش محوری دارد. دلوز مثل دیویی در تبیین این مفهوم از نظریه تکاملی داروین تأثیر پذیرفته است (سمتسکی، ۲۰۰۶: ۲۲). شدن دلوزی رسیدن به حالت جدیدی از بودن از قبیل تفکرات، احساسات و ادراکات جدید است (هوا، ۲۰۰۴: ۲۱۰-۱۸۱). در حقیقت

شدن دلوزی «متفاوت شدن» است. شدن دلوزی ارتباط نزدیکی با «اصل مداومت»^۱ دیویی دارد. (سمتسکی، ۲۰۰۳a: ۱۴۸). از منظر شدن دلوزی، فرایند تفکر تمام شدنی نیست و به جایی ختم نمی‌شود. دائم در حال دگرگونی و سیالیت است، چنانکه دانستن نیز فرایندی پیچیده را طی می‌کند. به نظر روی^۲ مفهوم شدن دلوزی، تعلیم و تربیت و به خصوص برنامه‌درسی را دچار تحول اساسی خواهد کرد. روی (۲۰۰۳) برنامه‌درسی دلوزی را یک برنامه‌درسی در حال شدن می‌داند. به نظر ایشان بخشی از چالش‌های برنامه‌درسی خلاق و نوآور این است که مدام موقعیت‌ها را سوی فرصت‌های یادگیری سوق دهد. برنامه‌درسی باید در ارتباط با شدن تولید شود که به آن «برنامه‌درسی در حال شدن»^۳ می‌گویند. این رویکرد از برنامه‌درسی نه برنامه‌درسی دانش‌آموز‌محور است و نه برنامه‌درسی معلم‌محور. برنامه‌درسی در ارتباط با شدن، برنامه‌درسی «ریزوییدی»^۴ یا «غیر محوری»^۵ است (روی، ۲۰۰۳: ۱۱۵).

یکی دیگر از اصول اساسی تعلیم و تربیت مبتنی بر دیدگاه دلوزی اصل تفکر افقی در مقابل تفکر عمودی مرسوم در مدارس است. ژیل دلوز به عنوان «مردی که افقی می‌اندیشد» اهمیت تفکر افقی را به بهترین شکلی با به‌کارگیری استعاره‌های ریزوم و تفکر ریزومی در مقابل تفکر درختی و فلسفه فولدینگ تبیین کرد. شیوه‌دانستن و شناختن همانند درخت، قائم و عمودی است. تفکر درختی از خصلتی خطی، سلسله‌مراتبی، ایستا بهره‌مند است و از برش‌ها و تقسیم‌بندی‌ها و خط‌مشی‌های بین امور حکایت دارد. به نظر دلوز تفکر درختی همان فلسفه «بودن» است حال آنکه تفکر ریزومی فلسفه «شدن»، متکثر، غیر خطی، پویا، و در جهات مختلف و مرتبط با خطوط دیگر تفکر است و در واقع از مرزبندی‌ها و تقسیم‌بندی‌های تفکر درختی خبری نیست (دلوز و پارت، ۱۹۸۷: ۵). یکی از مواردی که دلوز در تبیین اندیشه افقی بکار می‌برد مفهوم فولدینگ یا تاخوردگی است. لایه‌هایی که چینش آن‌ها در کنار همدیگر افقی است.

تفکر افقی تحریک‌کننده و برانگیزاننده، خیزش‌دار، امکان‌دسپایی به راه‌های متفاوت

1. Principle of Continuity
2. Roy
3. Becoming- Curriculum
4. Rhizoid
5. Acentered

و واگرا است (میلر، ۱۳۷۹: ۱۸۷).

تمرکززدایی که یکی دیگر از اصول اساسی در تعلیم و تربیت مبتنی بر دیدگاه دلوز است در تعلیم و تربیت عصر حاضر اهمیت زیادی یافته است. به نظر دلوز تحمیل اهداف از بالا مردود است و هدف‌های آموزشی بیرونی و بالا دستی مخالف علاقه و میل دانش‌آموز است (دلوز، ۱۹۹۵: ۱۳۹). دلوز «روی هم انباشتن دانش» را رد می‌کند زیرا رشد دلوزی ساختارهای سلسله مراتبی را نفی می‌کند و این مخالف اصل انباشت دانش است. یکی از ویژگی‌های فضای هموار دلوزی ارتباط آن با فقدان تمرکز است. نظریه همواریت دلوزی بر تمرکززدایی از اختیار و قدرت تأکید زیادی دارد. به نظر دلوز فضاها و ساختارهای متمرکز حرکت فرد از یک نقطه به نقطه دیگر را دچار مشکل می‌کند در فضای هموار دلوزی تکثیر و تولید روابط بیشتر است کاهش فضای سلسله مراتبی که نوعی فضای شیب‌دار و ناهموار است از ضروریات سازماندهی مدارس و برنامه‌دستی است (روی، ۲۰۰۳: ۷۳).

به نظر دلوزی سازماندهی مدارس مبتنی بر اصل فقدان تمرکز، قدرت مرکزی در مدارس را از مدیر به تمام سطوح مدرسه تسری خواهد داد و ساختارهای سفت و سخت را که همواریت فضا را دچار بحران می‌کند از بین خواهد برد. فضای گفتمان لازم و ضروری برای فرایند تصمیم‌گیری را فراهم خواهد آورد و به گسترش کانال‌ها و خطوط ارتباط چندسویه در مدرسه و تعلیم و تربیت کمک خواهد کرد (روی، ۲۰۰۳: ۷۳-۷۱).

از دیگر اصول تعلیم و تربیت مبتنی بر دیدگاه دلوزی ارتباط افقی و متقاطع است که ریزوماتیک و جوشی بوده و نقطه شروع و پایانی ندارد. ارتباط افقی ریزوم برای تئوری پردازی درباره تمایلات و پتانسیل‌های فضای توصیفی و هنجاری مدارس مفید خواهد بود و به معلمان این امکان را خواهد داد که روابط جدیدی را ایجاد کنند که عمده‌تاً افقی خواهد بود. ریزوم به عنوان یک ابزار تحلیلی و یک شدن، به ما در ایجاد فضای جدید تدریس و یادگیری کمک می‌کند (سمتسکی، ۲۰۰۷: ۲۰۸). نل نودینگز^۱ بیان می‌کند در کلاس درسی که ارتباط افقی حاکم است، خود سازمان‌دهی نمود بیشتری دارد. در این محیط، یادگیری به عنوان یک «دیگر شدگی» معنا می‌شود. محیط‌های جذاب و دوست‌داشتنی، مشارکتی و منطبق با نیازهای درونی

و توجه به مهارت‌ها و تخصص‌های اولیه دانش‌آموزان از ویژگی‌های کلاس‌ها و مدارس مبتنی بر ارتباط افقی است (سمتسکی، ۲۰۰۵: ۲۰).

۲- مدل‌های یاددهی - یادگیری

دیدگاه پست مدرنیستی ژیل دلوز بر مدل‌های یاددهی-یادگیری نظیر یادگیری مشارکتی و همیارانه، یادگیری مبتنی بر تجربه، یادگیری از طریق نشانه‌ها و مدل‌های تدریس ساخت‌شکنی تأکید می‌کند.

یادگیری برای دلوز یک فعالیت متفاوت نامحدود برای کسب دانش است. او بر کیفیت فراگزاره‌ای یادگیری تأکید دارد (سمتسکی، ۲۰۰۳: ۲۵). او یادگیری را در ارتباط با امر مجهول قرار داده و در کتاب «تکرار و ناهمسانی» (۱۹۹۴) در تبیین مفهوم یادگیری و ارتباط آن با امر مجهول و رد تصویر جزمی اندیشه می‌گوید:

«شناسایی امر معلوم نیست که پارادایم اندیشیدن را در اختیار ما می‌گذارد بل، تردیدهای ما در مواجهه با امر مجهول است که اندیشه را باعث می‌شود. تحصیل یا یادگیری در نقطه‌ای می‌تواند در تقابل با شناخت باشد. یادگیری فعالیتی داوطلبانه است که فی‌نفسه نیاز به اعمال هیچ روشی ندارد. تحصیل و یادگیری، کاربست طبیعی یک قوه نیست، بلکه چیزی است که ما براساس نیاز یا حیرانی در درک یک مسأله به سوی آن سوق داده می‌شویم (دلوز، ۱۹۹۴: ۱۴۷).

دلوز اندیشه را فعالیتی متفاوت تلقی می‌کند، فعالیتی که در آن ذهن در مواجهه با امر مجهول تحریک می‌شود. فرایند اندیشیدن باید به واسطه نیروهای خارج از اندیشه‌ور بر او عارض شود (پاتون، ۱۳۸۳: ۵۰). به نظر دلوز اندیشیدن خلق کردن است و هیچ نوع خلاقیت دیگری وجود ندارد. این خلاقیت در وهله اول، ایجاب اندیشیدن در اندیشه است.

دلوز بر یادگیری از طریق تجربه تأکید می‌ورزد. تجربه‌گرایی در اینجا یعنی داشتن تجربه پویا از اشیا است. تبیین تجربه‌گرایی دلوز مستلزم تبیین مفهوم درون‌بودگی^۱ اوست. برون‌بودگی به معنای این است که عقل خارج از شبکه ارتباطات پویا با دیگر پدیده‌ها، درک شود و درون‌بودگی یعنی اینکه عقل را در تعامل پویا با دیگر پدیده‌ها قرار دهیم. کاری که دلوز انجام داد خروج عقل از برون‌بودگی و داخل کردن آن در عرصه درون‌بودگی است. از نظر او

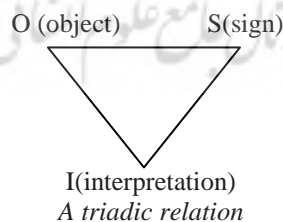
برون‌بودگی یا استعلا‌هنگامی رخ می‌دهد که پدیده‌ای را از شبکه ارتباطات پویا و همزیستی با پدیده‌های دیگر خارج کنیم، در این صورت چنین پدیده‌ای ماهیت متافیزیکی و بسته پیدا می‌کند (مای، ۱۹۹۷: ۱۸۷).

از نظر دلوز تعلیم و تربیت صرفاً ابزاری برای زندگی نیست، بلکه عین زندگی است. زندگی در یک چنین عرصه‌ای توانمندی خاصی را نیاز دارد. باید تجربیات کلاس از لحاظ ایجاد فضاهای تربیتی هدف آزاد و هموار بازسازی شود. به نظر دلوز دانش‌آموز باید در یادگیری به دنبال آن چیزی باشد که بتواند آن را به کار ببندد (دلوز، ۱۹۹۵: ۱۳۹).

یادگیری تجربی دلوزی ارتباط بیشتری با آن چیزی دارد که امروزه از آن به عنوان یادگیری خدمات‌رسانی یاد می‌شود. یادگیری خدمات‌رسانی یک نوع یادگیری از طریق تجربه است که در آن تکالیف یادگیری باید طوری فراهم شود که انجام‌دادن آن از چهارچوب کار کلاسی فراتر رفته و مشمول نهادهای اجتماعی شود (روی، ۲۰۰۳: ۶۰). بوتین^۱ (۲۰۰۴) یادگیری خدمات‌رسانی را از مهم‌ترین انواع یادگیری در عصر پست مدرن می‌داند (بوتین، ۲۰۰۴: ۱).

از نظر دلوز تجربه آینده‌محور، پیوسته، پیچیده و بیان‌کننده آزمایش کردن چیز جدید یا چیزی است که دارد به وجود می‌آید و دلوز آن را یک خط سیر پرواز می‌داند (سمتسکی، ۲۰۰۴: ۲).

دلوز کل یادگیری را یادگیری از طریق نشانه‌ها می‌داند. یادگیری از طریق نشانه‌ها در دیدگاه او از دیدگاه نشانه‌شناختی چارلز ساندرز پیرس و منطق سه‌گانه او از نشانه‌ها متأثر است که کل اندیشه را یک فرایند نشانه‌ای می‌دانست که می‌تواند به صورت هندسی نشان داده شود (دینه سن، ۱۳۸۰: ۷۶).



با تأثیر از نشانه‌شناختی دلوز، فرایند تفکر از دیدگاه او مشتمل بر مفاهیم، تصورات و

1. Butin



تأثرات به عنوان سه ضلع یک مثلث هستند که همدیگر را شکل می‌دهند (سمتسکی، ۲۰۰۴: ۴۳۴).

در تعلیم و تربیت نیز بر آموزش مفاهیم و نشانه‌ها تأکید دارد. نشانه‌ها برای او ابزاری آشکار برای انتقال اطلاعات نیستند، بلکه آن‌ها اشارات رمزداری هستند که فراتر از خودشان به چیزهایی اشاره دارند که ناپیدا و پنهان هستند. هر نشانه‌ای چیزی دارد که در درون آن گنجانده شده است، چیز «دیگری» است که باید آشکار شود به اعتقاد دلوز تمامی یادگیری از طریق تفسیر نشانه‌ها به پیش می‌رود (بوگ، ۲۰۰۴: ۳۴۱). هر چیزی که برای ما چیزی بیاموزد نشانه‌هایی را برای ما نشان می‌دهد. به نظر او یادگیری اصیل، یادگیری از طریق نشانه‌هاست که ما را از گمراهی‌های عادت و فهم عامه به سوی حقایق رهنمون می‌کند که دلوز آن را تفاوت می‌داند (دلوز، ۲۰۰۰: ۴). از نظر دلوز بهترین معلمان کسانی هستند که توانایی استخراج نشانه‌ها را دارا هستند؛ برای دلوز آنچه که موجب تفکر و اندیشه می‌شود نشانه‌هایی است که در جهان موجودند: «چیزی در جهان وجود دارد که ما را به تفکر وا می‌دارد» (بوگ، ۲۰۰۴: ۳۴۱).

یکی از روش‌های یادگیری و تدریس که در دیدگاه پسا ساختارگرایی دلوز نمود بیشتری دارد، تدریس و یادگیری تعاملی و مشارکتی است. در این روش هر فرد به تنهایی مسئول تصمیم‌گیری و انتخاب نیست، بلکه گروهی از افراد در یک موضوع مشترک با هم تصمیم می‌گیرند. با توجه به آگاهی روزافزون دانش‌آموزان و گسترش دامنه اطلاعات از طریق بانک‌های اطلاعاتی و رسانه‌های الکترونیکی که به صورت ریزومی فراهم می‌شود، نقش معلمان باید بیشتر بر آموزش چطور یادگرفتن باشد و در انگیزه دهی و تسهیل جریان یادگیری یار و مددکار دانش‌آموزان باشد. به نظر دلوز یادگیری مشارکتی نتیجه بخش‌تر از یادگیری از طریق تکرار اعمال و فعالیت‌های دیگران است. وظیفه معلم تنها عرضه اطلاعات نیست، بلکه یادگیری هنگامی است که در ارتباط و مشارکت با دیگری باشد و معلم باید فضایی مشارکتی ایجاد کند که یک نوع فضای هموار است؛ به نظر دلوز معلمانی که در فضاهای ناهموار و شیب‌دار فعالیت می‌کنند، دانش‌آموزان خود را برای تکرار فعالیت‌های خود وادار می‌کنند و اولویت را به همسانی می‌دهند (دلوز و گتاری، ۱۹۸۷: ۱۱-۱۰). در فضای هموار که یک فضای مشارکتی است؛ مشارکت یادگیرندگان در کلاس درس با همدیگر و با معلمان بر یادگیری انفرادی ترجیح داده می‌شود. باید فضای همواری در کلاس و مدرسه تدارک دیده شود که

دانش‌آموزان با همدیگر ارتباط چند بعدی داشته باشند (باینه، ۲۰۰۴: ۵۰).

تأکید دلوز در مدل‌های تدریس بر مدل ساخت‌شکنی است. تبیین روش تدریس ساخت‌شکنی منطبق بر دیدگاه دلوز مستلزم بررسی فلسفه فولدینگ ایشان است. از منظر این فلسفه ۱- هیچ ارجحیتی در جهان وجود ندارد (در تقابل‌ها)؛ ۲- معانی متون متکثر هستند (از دیدگاه مفسران مختلف) و ۳- سلسله مراتب وجود ندارد.

فولد یعنی چین، لایه، لایه‌های هزارتو، در این نوع تفکر هر لایه در کنار لایه دیگر است، همه چیز در کنار هم است بدون این که لایه‌ها در هم فرو روند، ماهیت هر لایه به تنهایی حفظ می‌شود و همه چیز افقی است، از نظر فولدینگ همه امور همسطح یکدیگر هستند. به عبارت دیگر در این نوع تفکر با مرکزمداری مخالفت می‌شود و مرکزمداری جای خود را به گسترش در جهت طول (و نه ارتفاع) می‌دهد (تقدیسپان، ۱۳۸۶: ۴). به نظر کاستا روی فلسفه فولدینگ دلوز با تأکید بر فقدان ارجحیت یک عامل بر عامل دیگر و تأکید بر نفی سلسله مراتب و افقی‌گرایی بهتر از هر مفهوم دیگر می‌تواند بیان‌کننده موقعیت‌های تربیتی باشد. تقابل‌های موجود در محیط‌های آموزشی یکی از ویژگی‌های تعلیم و تربیت معاصر است (روی، ۲۰۰۳: ۷۰) و باید تغییر یابند. به طور کلی هدف تعلیم و تربیت، شکستن ساختارهای موجود به ویژه قطب بندی‌های رایج در اجتماع است. از جمله این تقابل‌ها، تقابل ذهن و عین، تئوری و عمل، فرهنگ عامه و فرهنگ نخبه و سایر تمایزهای رایجی که به‌ویژه در تعلیم و تربیت رایج است. از جمله این تقابل‌ها، تقابل میان معلم و دانش‌آموز است. در دیدگاه اقتدارگرای سنتی و حتی مدرنیستی معلم و شاگرد در ساختاری سلسله‌مراتبی از یکدیگر جدا می‌شوند. معلم کسی است که صاحب همه تجارب و دانش‌ها است و دانش‌آموز کسی است که باید این دانش‌ها را فرا بگیرد. بر این اساس این دانش‌آموز است که فقط باید یاد بگیرد و این فقط معلم است که باید یاد بدهد، اما در پاسا ساختارگرایی ژیل دلوز، دانش‌آموز یادگیرنده صرف و معلم آموزش دهنده صرف نیست. به نظر هوا^۱ آموزش‌های ساختارگرایانه ذهن رایج، پویایی‌های ارتباطی میان دانش‌آموز/معلم را محدود کرده و ما مطابق نظر دلوز باید از این دوگانگی‌ها که ساخته زبان است گذر کرده و به یک ارتباط «و»، «و» و... دست بیابیم (هوا، ۲۰۰۴: ۲۱۰-۱۸۱).



۳- روش‌های پژوهش در تعلیم و تربیت

دلوز و گتاری تأثیر زیادی بر اکثر حوزه‌های مطالعاتی گذاشته‌اند. یکی از این حوزه‌ها، حوزه روش‌شناسی پژوهش است. از نظر روش‌شناسی، پساساختارگرایان برای فهم جهان و مطالعات تربیتی، مطالعات کیفی را بر پژوهش‌های کمی ترجیح می‌دهند. پساساختارگرایان انجام‌دادن پژوهش در چهارچوب و ضوابط از قبل تعیین شده یا متعارف و مرسوم را در تلاش علمی مردود می‌شمارد. (گال و همکاران، ۱۳۸۳: ۱۰۳۱). دیدگاه پست مدرنیستی ژیل دلوز از حیث نظری و روش‌شناختی، پژوهش‌های کیفی و نمادی را در پژوهش‌های تربیتی امکان‌پذیر می‌کند.

از بین روش‌های پژوهش، آنچه که با دیدگاه‌ها و آموزه‌های ژیل دلوز ارتباط بیشتری دارد، می‌توان به مواردی همچون نشانه‌شناسی و اقدام‌پژوهی اشاره کرد.

نشانه‌شناسی سنت پژوهشی قدرتمندی است که در رشته‌های مختلف علمی وجود دارد، اما تاکنون از آن در تعلیم و تربیت به نحو گسترده استفاده نشده است. با این حال به نظر می‌رسد که نوید شایان توجهی برای پژوهش در تعلیم و تربیت داشته باشد، زیرا پدیده‌های تربیتی فراوانی وجود دارد که متضمن نظام‌های نشانه‌ای است و برای انتقال اطلاعات از آن‌ها استفاده می‌شود و بر موضوع و شیوه یادگیری دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. دلوز تأکید زیادی بر نشانه‌شناسی و یادگیری از طریق آن دارد. به نظر او یادگیری اصیل، یادگیری از طریق نشانه‌هاست (دلوز، ۲۰۰۰: ۴). ما از طریق نظام علائم، پیام‌ها را به یکدیگر و به خود منتقل می‌کنیم. زبان نیز نظامی علائمی است. نشانه‌شناسی مطالعه نظام‌های علائم است. به‌ویژه مطالعه این که اشیاء چگونه می‌توانند انتقال‌دهنده معنا باشند و چگونه نظام علائم به رفتار آدمی مربوط می‌شود. به نظر دلوز نشانه‌ها (دانش‌آموزانی که ما با آن‌ها مواجه می‌شویم، برنامه درسی که در برابر ما است و زبان و مفاهیمی که ما به کار می‌بریم) مستقل از ما نیستند. گروه‌بندی علائم و نشانه‌ها یک عمل خلاق است، چیزی که بین یک معلم و دانش‌آموز اتفاق می‌افتد. یک واقعیت صریح این فرایند خلاق تغییر عادات و اندیشه ما است و ایجاد رابطه و این که ما جزئی از دیگری می‌شویم (سمتسکی، ۲۰۰۷: ۲۰۱).

اقدام پژوهی یکی دیگر از روش‌های پژوهش مبتنی بر دیدگاه دلوز است. اقدام پژوهی یک حیطه بحث‌برانگیز است به دلیل اینکه در اکثر جوامع تحقیقی و علمی از استانداردهای

متدلوژیکی که پژوهش علمی را سامان می‌بخشد پیروی و حمایت نمی‌کند (ویتتر، ۲۰۰۳). اقدام پژوهی به پژوهشی گفته شده که معلم انجام می‌دهد (پژوهش عمل‌نگر). اقدام پژوهی به عنوان پژوهشی که «برای پاسخ دادن به سؤال‌هایی یا حل مسأله‌هایی درباره آموزش و یادگیری انجام می‌شود» (کروکشانک و همکاران، ۲۰۰۶) تعریف شده است. به طور عمده اقدام پژوهی بر مشکلات و تصمیمات خاص یک معلم یا گروهی از معلمان متمرکز است (فتسکو و مککلور، ۲۰۰۵). اسلاوین (۲۰۰۶) نیز اقدام پژوهی را به صورت پژوهشی تعریف کرده که به وسیله معلمان در مدارس و کلاس‌های خود آن‌ها اجرا می‌شود (اسلاوین، ۲۰۰۶: ۲۶).

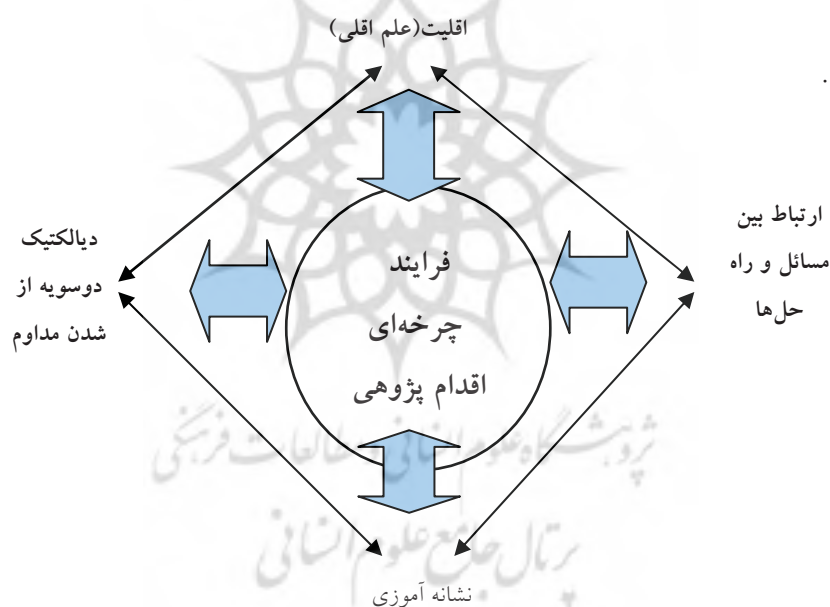
اقدام پژوهی مبتنی بر دیدگاه دلوز مستلزم درک دیدگاه او در باب ریزوم است. رشد ریزوماتیک دلوزی برای تحلیل رویکرد اقدام پژوهی مفید خواهد بود. زیرا او بر چندگانگی عمل در تعلیم و تربیت، نفی کلیت‌ها و وحدت‌ها و هویت‌ها تأکید دارد (آموریم و ریان، ۲۰۰۵: ۱). فرایند اقدام پژوهی مبتنی بر رویکرد ریزوماتیک به دنبال ایجاد خطوط سیر (گریز یا پرواز) برای عمل معطوف به فاعل است. اقدام پژوهی مبتنی بر دیدگاه ریزومی دلوز به دنبال ارتباط بین پژوهش و عمل و نفی روابط سلسله‌مراتبی بین گروه‌های موجود در موقعیت‌های متفاوت در درون شبکه‌های قدرت است (آموریم و ریان، ۲۰۰۵: ۴). کارتوگرافی^۱ فضای هموار و ناهموار و شیب‌دار دلوزی برای تفکر ریزوماتیک‌وار در حوزه اقدام پژوهی لازم است. فضای هموار، فضایی چندگانه و چندسویه است. این فضا کیفیت نمادی دارد. درحالی‌که فضای ناهموار چرخه اقدام پژوهی کدبندی شده، تعریف شده، محدود شده و محصور شده است، فضای هموار بر خلاف آن قلمروزدایی شده است (آموریم و ریان، ۲۰۰۵: ۸). فرایند چرخه‌ای اقدام پژوهی مبتنی بر دیدگاه دلوز دارای ۴ بعد است و این ابعاد نمادی بودن این فرایند را نشان می‌دهد.

۱- اقلیت: یک علم اقلی است. زیرا هیچ استاندارد یا هنجار خاصی را نمی‌پذیرد (کولبروک، ۲۰۰۲: ۱۰۴).

۲- دیالکتیک دوسویه از شدن مداوم: یک دیالکتیک دو سویه از شدن مداوم بین محقق

1. Cartography

- و پروژه یا پروژه اقدام پژوهی و اقدام پژوهی وجود داشته باشد.
- ۳- دیالکتیک دوسویه از شدن مداوم ارتباط بین مسائل و راه حل‌ها: چیز جدیدی وجود دارد که باید یادگرفته شود و اغلب مستلزم روابط جدید و آزمایش‌های جدید است که قبلاً در حافظه ذخیره شده بود. فرایند اقدام پژوهی با احساس یک مشکل شروع می‌شود. از نظر دلوز این مسأله است که باعث تفکر می‌شود نه این که مسأله مانع تفکر و اندیشیدن است.
- ۴- نشانه آموزشی: یک حساسیت خاص در ارتباط با آن چیزی که باید تأیید شود باید وجود داشته باشد (حساسیت نسبت به نشانه‌ها). درگیری مشارکتی، بازخورد محوری از ویژگی‌های نشانه آموزشی است (دراموند و هابر، ۲۰۰۷: ۴۴۴).



فرایند چرخه‌ای دلوز از اقدام پژوهی (دراموند و هابر، ۲۰۰۷: ۴۴۴)

۴- برنامه درسی

دیدگاه پست مدرنیستی ژیل دلوز بر برنامه درسی غیرمتمرکز و بیان محور، نمادی و فلات‌گونه تأکید دارد.

رویکرد پسا ساختارگرایی ژیل دلوز برنامه درسی متفاوت از برنامه درسی سنتی ارائه می‌کند. از منظر دلوز برنامه درسی باید فلات گونه باشد. یک فلات چندگانگی است که با چندگانگی‌های دیگر باید در ارتباط باشد (دلوز و گوتاری، ۱۹۸۷: ۲۲). هر کدام از دروس و مواد درسی باید یک فلات در نظر گرفته شود که با همدیگر ارتباط دارند. ارتباط عامل نزدیکی عناصر مختلف و متفاوت یک شبکه است. بدون وجود رابطه، ما عناصر را به صورت یگانه و منحصر بررسی و مطالعه می‌کنیم در این نوع مطالعه و بررسی تأثیر و تأثر عوامل بر یکدیگر نادیده گرفته می‌شود (هونان، ۲۰۰۴: ۲۷۲) به نظر هونان^۱ اگر ما برنامه درسی را فلات گونه در نظر بگیریم باید عنوان کنیم که برنامه درسی دلوزی به رویکرد بین رشته‌ای نزدیک است.

ارتباط در برنامه درسی دلوزی نقش اساسی ایفا می‌کند. بازسازی مفهوم ارتباط دلوزی مستلزم بررسی و توصیف مفهوم نظام‌های زبانی است (سمتسکی، ۲۰۰۴). از نظر دلوز زبان مجموعه‌ای از تمام «کلمات منظم یا نظم واژه‌ها پیش فرض‌های ضمنی یا اعمال گفتاری در یک زبان مورد نظر و در یک لحظه مورد نظر است» (دلوز و گوتاری، ۱۹۸۷: ۷۹). زبان دیگر یک ابزار ارتباطی و یک ابزار انتقال اطلاعات نیست، بلکه انتقال و حرکت از یک مجموعه از نظم واژه‌ها به مجموعه‌ای از نظم واژه‌های دیگر است که توسط عمل از هم جدا شده‌اند و زبان یک رویداد تلقی شده است نه توصیفی از یک رویداد. دلوز در ارتباط بر تصور جدیدی از اندیشه تأکید می‌کند که «بیان خلاق^۲» نامیده می‌شود. این مدل، مدل سنتی ارتباط را مردود و آن را یک مدل ابزارگرایانه تلقی می‌کند. روی (۲۰۰۴) به تاسی از دیدگاه دلوز در زمینه ارتباط «برنامه درسی بیان محور^۳» و برنامه درسی غیر متمرکز را برای مدارس پیشنهاد می‌کند. به نظر او برنامه درسی دلوزی بیان محور است و از طریق چنین مدلی معلم بخشی از بیان می‌شود و برنامه درسی از معلم محوری و دانش آموز محوری فراتر می‌رود و به برنامه درسی بیان محور نزدیک می‌شود. طرح بیانی طرح جدیدی از اندیشه است که بیان را یک رویداد و واقعه تلقی می‌کند. به نظر دلوزی ارتباط تربیتی باید از استعلا به درون بودگی حرکت کند (روی، ۲۰۰۴: ۲۹۷).

از منظر دلوز برنامه درسی باید نمادی باشد. اگر برنامه درسی بخواهد نمادی باشد باید

1. Hunan
2. Creative Expression
3. Expression-Centered Curriculum



دارای ویژگی‌های زیر باشد: ۱- برنامه درسی باید یک موضوع همیشه در حال تغییر باشد؛ ۲- مطالعات برنامه درسی باید بر محور تفاوت باشد (ویر و راینولدز، ۲۰۰۴: ۱۹). طبق دیدگاه دلوز نظریه برنامه درسی باید درباره توسعه خط سیر باشد. خط سیری که به ما اجازه بدهد حرکت‌های چند سویه داشته باشیم و آن بخشی از فلسفه چندگانگی دلوزی است (هوا، ۲۰۰۴: ۲۱۰-۱۸۱). ۳- برنامه درسی باید به عنوان یک رویداد تلقی و نگریسته شود. درک برنامه درسی به عنوان یک رویداد یک روش کوچ‌گرایانه از تفکر درباره برنامه درسی است. پرسش از برنامه درسی، به عنوان یک رویداد، فهم جدیدی از برنامه درسی و گفتمان برنامه درسی ارائه خواهد داد (ویر و راینولدز، ۲۰۰۴: ۲۲).

رویکرد پساساختارگرایی و به ویژه رویکرد پساساختارگرایی ژیل دلوز نگاه جدیدی به نقش معلم دارد. در این جایگاه و نقش، با وجود تغییرات چشمگیر و جالب توجه در جوامع، نوع و سطح اطلاعات و دانش، دیگر نمی‌توان معلم را یک منبع غنی از علم و دانش تصور کرد. از طرفی دیگر نمی‌توان وظیفه او را به انتقال بی‌چون و چرای همه این اطلاعات تقلیل داد. از دیدگاه دلوز تدریس، ارائه اطلاعات از طرف معلم به دانش‌آموز نیست بلکه هنگامی که معلم عملی را برای دانش‌آموز تبیین می‌کند یا هنگامی که برای آن گرامری را تدریس می‌کند به آن نه تنها اطلاعاتی را ارائه نمی‌دهد بلکه نظام‌هایی را به آن‌ها انتقال می‌دهد، نظم واژه‌هایی^۱ را به آن‌ها انتقال می‌دهد که لزوماً با معنای غالب مطابق است (گریگوری، ۲۰۰۴: ۲۳۵).

در رویکرد دلوزی وظیفه اصلی معلم، ایجاد «فضاهای تربیتی هموار»^۲ است. از ویژگی‌های اصلی این نوع فضا مشارکت و تعامل و انگیزه برای خواندن واقعیت‌های روزمره زندگی و نفی مکانیسم‌های کنترلی و اختیار معلمان در تصمیمات برنامه‌های درسی است (روی، ۲۰۰۳: ۷۲).

فضای تربیتی هموار فضایی است که در آن معلم، دانش‌آموز و برنامه درسی در تعامل با یکدیگر باشند. این ارتباط تعاملی در رویکرد دلوز متأثر از مثلث نشانه‌شناختی پیرس است. در مدل تعاملی دلوز از فضای تربیتی هموار، هیچ کدام از اضلاع مثلث بدون دیگری کامل نیستند و فضای تربیتی را به تنهایی کامل نمی‌کنند.

فضاهای تربیتی دلوزی فضاهایی هستند که صاف و هموار و باز بوده و فضایی که در

-
1. order-words
 2. Pedagogical Smooth Spaces

مقابل فضاهای بسته و محدود قرار می‌گیرد (روی، ۲۰۰۳: ۷۲).

دلوز در نفی مکانیسم‌های تنظیمی بر این اعتقاد است که مکانیسم‌های تنظیمی میزان کنترل دولت بر معلمان و برنامه‌درسی را افزایش داده و باعث فقدان اختیار معلمان در تصمیم‌گیری شده و پویایی آن‌ها را از بین می‌برد و باعث ایجاد یک «برنامه‌درسی مقاوم در برابر معلم»^۱ می‌شود (روی، ۲۰۰۴).

در دیدگاه دلوزی معلم با تعلیم و تربیت درگیر است و تجربه می‌کند و در انتخاب و سازماندهی محتوای برنامه‌درسی دخالت می‌کند و تئوری تعلیم و تربیت را از برنامه‌درسی مبتنی بر موضوع درسی به جهت‌های «بین رشته‌ای»^۲ تمرکززدایی می‌کند (گریگوری، ۲۰۰۴). به نظر دلوز و گتاری وظیفه معلم این است که دانش‌آموزان را با یک فقدان و کمبودی مواجه کند. از طریق فقدان و زیان و ضرر است که یک فرد یا یک دانش‌آموز پیشرفت می‌کند نه تحصیل و اکتساب.

با توجه به اصل چندگانگی^۳ دلوزی معلم یک آموزش دهنده نیست، بلکه «برنامه‌ریز درسی»^۴ است. راهنمای موقعیت‌ها و یک «راهنما»^۵ است و این عناصر جدا از هم نیستند، بلکه هر کدام از این‌ها با دیگری در ارتباط است. با توجه به این که دانش‌آموزان در اجتماعی زندگی می‌کنند که تغییرات دینامیکی بخشی اجتناب‌ناپذیر است، معلمانی مورد نیاز است که درباره نقش خود به عنوان ایجاد کننده ارتباط بین حوزه تجربه و مدرسه خلأقیت به خرج بدهند. این تنها به ابعاد رسمی حوزه تجربه محدود نمی‌شود، بلکه دانش‌آموزانی را نیز شامل می‌شود که از فضاهای متفاوت، نگرش‌ها و تجربیاتی را آورده‌اند. باید بین موقعیت‌های مختلف روابط ایجاد شود؛ این روابط معطوف به ارتباط مثلثی بین مدرسه و اجتماع و برنامه‌درسی است (روی، ۲۰۰۳: ۷۴).

1. Teacher Proof Curriculum
2. Interdisciplinary
3. Multiplicity
4. Curriculum Developer
5. Mentor



نقد دلالت‌های تربیتی آراء معرفت‌شناختی دلوز

نقاط مثبت

یکی از نقاط مثبت دیدگاه دلوز تأکید او بر فضای ریزوماتیک و نفی فضای بازنمایی است. تأکید او بر فضای ریزوماتیک افق‌های جدیدی را در معرفت‌شناسی و تعلیم و تربیت خواهد گشود و به تبع آن تعلیم و تربیت نیز تحول اساسی خواهد یافت. مطابق با فضای ریزوماتیک، ما می‌توانیم فضا یا چشم‌انداز معرفت‌شناختی نوینی را تصور کنیم که در آن مسیرهایی وجود دارند که طی نشده‌اند، وقایعی که اتفاق نیفتاده‌اند، و مفاهیمی که تاکنون تحلیل نشده باشند، و همه این‌ها از پیش شرط‌های یک فضای ریزوماتیک هستند. از این منظر، هیچ فضای از پیش تعریف و تعیین شده‌ای وجود ندارد (برخلاف فضای بازنمایی) چرا که این فضاها، امری متحرک یا غیرساکن^۱ و منعطف یا روان و صاف^۲ هستند (دلوز، ۱۹۹۴). توسعه این فضاها، تفکر افقی را جایگزین تفکر عمودی خواهد کرد.

فضای روان و صاف نیز مسیر غیرخطی - منطقی و غیرمتوالی^۳ است. مسیری که اونز (۲۰۰۰) از آن به خط ماریچی^۴ و شکسته یاد می‌کند (لانهام، ۲۰۰۳) بنابراین، فرایند تفکر تمام‌شدنی نیست و به جایی ختم نمی‌شود.

نقطه مثبت دیگر این که به علت ماهیت نقادانه، پساساختارگرایی دلوز و وجود ویژگی ساختارشکنی این نکته را به ما می‌آموزد که ما می‌توانیم به توانایی خود برای دگرگون ساختن ساختارها امیدوار باشیم و با شناخت ساختارهای کهنه و ناکارآمد، افق‌های تازه‌ای در برابر افکار و اندیشه بگشاییم.

جزئی‌نگری و اقلیت‌گرایی و تأکید بر تفاوت و ناهمسانی که در مطالعات دلوزی بر آن تأکید می‌شود، مانع از آن است که بدون توجه به بافت و ویژگی‌های ارزشی، اعتقادی و فرهنگی هر اجتماع و اقلیت، اصول تربیتی واحد و ثابتی را در نظر بگیریم که سایر نظام‌های تربیتی را به تبعیت از آن مجبور کنند. این امر سبب خواهد شد که متخصصان تربیتی در

1. Nomadic
2. Smooth
3. Non-Sequential
4. Zigzag path
5. Lanham

تدوین و برنامه‌ریزی تعلیم و تربیتی گفتمان و بافت اجتماعی، سیاسی و فرهنگی جامعه را در نظر بگیرند و در تدوین برنامه‌های درسی علائق و نیازهای فراگیران و ملاحظات گروه‌ها و اقلیت‌ها نیز لحاظ شود که این امر به ایجاد نظام تربیتی عادلانه منجر خواهد شد.

نقاط منفی

فلسفه دلوز بر کثرت‌گرایی عرضی تأکید صرف دارد. تکثر یا چندگانگی به معنی جمع شدن تمامی نقاط گوناگون به دور هم به نحوی است که حاصل آن ایجاد یک کل ریزوماتیک است (مارشال و ظوهار، ۱۹۹۷). تأکید بر چندگانگی و نفی وحدت و یکپارچگی و هم عرض نگرستن همه اندیشه‌ها، تأکید صرف بر تعدد و تفاوت‌ها و تأکید صرف بر تکثرگرایی عرضی با توجه به فضای ریزوماتیک و فلسفه فولدینگ در دیدگاه دلوز در نهایت متضمن این خطر است که به همه چیز تحت لوای تنوع و کثرت‌گرایی کارت سفید می‌دهد و راه را برای وقوع آشوب و هرج و مرج هموار می‌کند و یک نوع آنارشسیسم معرفتی ایجاد می‌کند. (عزبدفتری، ۱۳۸۲: ۲۱۹).

با توجه به مبانی معرفتی نسبی‌گرا در اندیشه دلوز، نمی‌توان هیچ اصل قطعی کامل و مطمئنی در نظر گرفت تا طبق آن برنامه تحصیلی و تربیتی انسان‌ها را سامان دهد. با نفی سلسله مراتب و توجه و تأکید او به فلسفه فولدینگ در رویکرد دلوزی عملاً بسیاری از روش‌های تربیتی از جمله روش الگوگرایی، یکی از روش‌های تربیتی در مدارس به‌خصوص مدارس مبتنی بر آموزه‌های اسلامی، مردود اعلام می‌شود. الگوگرایی مبتنی بر پذیرش سلسله مراتب است. کسی که الگو واقع می‌شود باید واجد خصوصیات برتری باشد تا مورد این عمل قرار بگیرد. اگر این دیدگاه دلوز را بپذیریم که بر اساس فلسفه فولدینگ^۱ هیچ ارجحیتی در جهان وجود ندارد و هیچ اندیشه‌ای بر اندیشه دیگر ارجحیت ندارد، آن وقت هیچ سخن برتری وجود ندارد که بر سخنان دیگر حکومت کند و تعریفی از رشد و کمال انسان ارائه کند. رویکرد ریزوماتیک و فضای ریزوماتیک دلوزی که به تکثر عرضی و ارتباط افقی و تفاوت‌ها و نفی سلسله مراتب و به نفی تمرکزگرایی تأکید دارد، تعلیم و تربیت به یک امر از هم گسیخته تبدیل شده و سیاست‌های تعلیم و تربیت با توجه به تأکید او بر ناهمسانی و تفاوت، تکه تکه



شده و نظام تربیتی مبتنی بر این رویکرد و فضا نمی‌تواند الگویی از انسان ایده‌آل ارائه دهد تا سایر افراد بر اساس آن تربیت شوند. در ضمن فضای ریزوماتیک دلوز با تأکید بر نفی بازنمایی، سلسله مراتب و نظم و انضباط، تعلیم و تربیتی را که به دنبال پرورش انسان ایده‌آل باشد با مشکل مواجه می‌کند.

بحث و نتیجه‌گیری

دیدگاه‌های ژیل دلوز در باب ریزوم و فضای ریزوماتیک و دلالت‌های تربیتی آن تعلیم و تربیت را در فضای جدیدی قرار داده و افق‌های جدیدی برای تعلیم و تربیت خواهد گشود. فضای ریزوماتیک مبتنی بر نفی فضای بازنمایی و تفکر درختی و تصویر جزمی از اندیشه بوده و بر تفکر ریزوماتیک، کثرت‌گرایی عرضی، تفاوت و ناهمسانی، شدن مداوم و کوچ‌گرایی تأکید می‌کند. تعلیم و تربیت در چنین فضایی بر تفاوت و ناهمسانی، تفکر و ارتباط افقی و دگرشدگی تأکید داشته و برنامه‌دستی حالت نمادی و ریزومی و فلات‌گونه و غیرمتمرکز به خود گرفته و وظیفه اصلی معلم ایجاد فضاهای هموار تربیتی است. این نوع فضای یادگیری مبتنی بر تجربه و یادگیری خدمات‌رسانی و یادگیری مشارکتی را در اولویت قرار داده و اقدام پژوهی را به عنوان بهترین راهبرد برای حل معضلات تربیتی پیشنهاد می‌کند. اگرچه فضای ریزوماتیک دلوزی فضای جدیدی را در تعلیم و تربیت و معرفت‌شناسی خواهد گشود، ولی تأکید اکید او بر کثرت‌گرایی عرضی صرف و در عرض هم نگرستن همه امور و دیدگاه‌ها، تعلیم و تربیت را به یک امر از هم گسیخته و ناپسامان تبدیل خواهد کرد.

منابع

- پاتون، پل (۱۳۸۳). *دلوز و امر سیاسی*. ترجمه محمود رافع. چاپ اول. تهران: گام نو.
- پاتون، پل (۱۳۷۹)، فلسفه و تفکر از دیدگاه ژیل دلوز، ترجمه عبدالعلی دستغیب، مجله نامه فلسفه، بهار ۱۳۷۹ شماره ۹، صفحه ۸۲-۹۹.
- تقدیسپان، محمد صادق (۱۳۸۶). مقایسه‌ای میان معماری دیکانستراکشن و فولدینگ. مقاله ارائه شده در همایش بین‌المللی معماری و فلسفه، دانشگاه خواجه نصیر الدین توسی، آبان ۱۳۸۶.
- دینه سن، آنه ماری (۱۳۸۰). *درآمدی بر نشانه‌شناسی*، ترجمه مظفر قهرمان، چاپ اول. آبادان: پرستش.
- ضیمران، محمد (۱۳۸۳)، *ژیل دلوز و فلسفه دگرگونی و تباین*، کتاب ماه ادبیات و فلسفه. خرداد و تیر ماه.
- عزبدفتری، بهروز (۱۳۸۲). *شرح تفکر عمودی در مدرنیسم و تفکر افقی در پسامدرنیسم*. فصلنامه سه علامه. تبریز: انتشارات دانشگاه تبریز.
- گال، مردیت. والتر، بورگ و جویس، گال (۱۳۸۳). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی. (ج ۲). ترجمه احمد رضا نصر و همکاران. تهران: سمت.
- میلر، جان (۱۳۷۹). نظریه‌های برنامه‌درسی، ترجمه محمود مهرمحمدی، تهران: سمت.
- Amorim, A & Ryan, Ch (2005) "Deleuze, Action Research and Rhizomatic Growth". *Educational Action Research*. Vol.13.No.4.P.581.
- Bayne, Sian(2004). Smoothness and Striation in Digital Learning Spaces. *E-Learning*, Volume 1, Number 2.
- Bayne, S & Land, R. (2004). Online Learning Environments. *Education in Cyberspace*. London: Routledge Falmer.
- Bogue, Ronald(2004). Search, Swim and See: Deleuzes Apprenticeship in Signs and Pedagogy of images, *Educational Philosophy and Theory*. Vol.36,No.3 , PP:327-343.
- Bogue, R. (1989) Deleuze and Guattari. London. Routledge.
- Boundas, C. V. (1993) "Editor as Introduction". In *The Deleuze Reader*. C.V Boundas.ed. Columbia University Press. New York.
- Butin. Daw(2004). Service Learning and Postmodern Condition.
- Colebrook, c.(2002). Understanding Deleuze (Crows Nest, Allen & Unvin).
- Cruikshank, D.R., Jenkins, D.B., & Mercalf, K.K. (2006) *The Act of Teaching*. McGraw-Hill.
- Deleuze, Gilles, & Guattari, Félix. (1987). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia* (Brian Massumi, Trans.). Minneapolis: University of Minnesota Press.



- Deleuze, G & Parnet, C. (1987). *Dialogues*, Trans. Hugh Tomilson and Barbara Habberjam, London. Athlone press.
- Deleuze, Gilles. (1994). *Difference and Repetition* (Paul Patton, Trans.). New York: Columbia University Press.
- Deleuze, Gilles. (1995) *Negotiations*. trans. Martin Joughin, Columbia: Columbia University Press.
- Deleuze, G. (2000) *Proust and Signs: The Complete Text*, trans. R. Howard, "Theory out of Bounds", 17 (Minnesota: University of Minneapolis Press).
- Drummond, J & Themessl-Huber, M. (2007). The Cyclical Process of Action Research. *Action Research*, volume 5(4): 430-448.
- Fetsco, T., & McClure, J. (2005). *Educational Psychology: an integrated approach to classroom decisions*. New York: Pearson.
- Gregoriou, Zelia (2004). Commenting the Rhizome: Towards a Minor Philosophy of Education. *Educational Philosophy and Theory* 36(4): 233-251.
- Hua, Wen-Song. (2004). *Gilles Deleuze and Jacques Daignault: Understanding Curriculum as Difference and Sense*. Expanding Curriculum Theory Dis/positions and Lines of Flight (Eds.), Webber, J. A. and Reynolds. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Hunan, E. (2004). (Im)plausibilities: Arhizo – textual analysis of policy text and teachers work. *Educational Philosophy and Theory*. 36(3): 267–281.
- Kohli, Wendy. (2000). *Teaching in Dangerzone: Democracy and Difference*. Democratic Social Education (Eds.), David Hursh and Wayne Roos. Falmer Press.
- Lanham, R. (2003). *The Electronic World: Democracy, Technology and Arts*. University of Chicago Press. Chicago and London.
- Marshall, James. (1989). *Foucault's Technologies of Power Implications for Education*.
- Marshall, I & Zohar, D. (1997) *Who's Afraid of Schrodinger's Cat?* London Bloomsbury.
- May, Todd (1997). *Reconsidering Difference: Nancy, Derrida, Levinas*. Pennsylvania State University Press.
- Peters, M. (1996) *Post structuralism, Politics and Education*. Bergin and Garvey. London.
- Roy, Kaustuv. (2003). *Teachers in Nomadic Spaces: Deleuze and Curriculum*. Peter Lang Press.
- Roy, K. (2004). Overcoming nihilism: From communication to Deleuzian expression. *Educational Philosophy and Theory* 36(3): 297–312.
- Semetsky, Inna. (2003). The problematics of human subjectivity: Gilles Deleuze and the Deweyan legacy. *Studies in Philosophy and Education*, 22(2), 211-225.
- Semetsky, I. (2003.a) Deleuze's new image of thought, or Dewey revisited. *Educational Philosophy and Theory* 35(1): 17–29.
- Semetsky, I. (2004). The Role of Intuition and Learning: Deleuze and the Pragmatic Legacy. *Educational Philosophy and Theory* 36(4): 433-454
- Semetsky, I. (2004c). Becoming-language/becoming-other: Whence ethics? *Educational Philosophy and Theory* 36(3): 313–325
- Semetsky, I. (2004a). Phenomenology of Tarot: the Further Adventurers of a

- Postmodern Fool. Presented in ASCP annual conference.
- Semetsky, I.(2005). Not by breadth alone: Imagining a Self-Organised Classroom .
Complicity: An International Journal of Complexity and Education. Volume 2
 (2005), Number 1. pp. 19–36
- Semetsky, I. (2006) *Deleuze, Education and Becoming* (The Netherlands: Sense Publishers).
- Semetsky, I (2007). Towards a semiotic theory of learning: Deleuze’s philosophy and educational experience. *Semiotica* 164–1/4.
- Slavin,r.e.(2006).Educational Psychology:Theory and practice(8thed.).NewYork: Pearson.
- Webber,j.a. & Reynolds.(2004). *Afterword: Multiplicities and Curriculum Theory*. Expanding Curriculum Theory Dis/positions and Lines of Flight (Eds.), Webber.j.a. and Reynolds. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.
- Webber,j.a. & Reynolds.(2004).*Multiplicities and Curriculum theory*. Expanding Curriculum Theory Dis/positions and Lines of Flight (Eds.), Webber.j.a. and Reynolds.Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Winter,R.(2003).Action Research,relativism and critical realism Atheoretical justification for action research.Retrieved 5 agust 2006. From(<http://www.did.stu.mmu.ac.uk/>.)