

متولیان آموزش عالی و دانشگاهی قبل از ورود به جریان سیاست‌گذاری و تصمیم‌سازی، به دنبال اتخاذ مبنا و خاستگاهی برای سیاست‌گذاری‌های آموزشی و پژوهشی خود هستند که از قدرت توجیه‌کنندگی و مشروعیت و سندیت‌بخشی بالایی برخوردار باشد و به تبع آن سعی می‌نمایند تا نظام ارزیابی از عملکرد نظام آموزشی و به عبارتی دیگر ارزیابی از کمیت و کیفیت تصمیم‌گیری و سیاست‌گذاری خود را با عنایت به اقتضانات و ملاحظات خاستگاه و مبنای پذیرفته‌شده تدوین نمایند. همچنین تلاش می‌کنند تا وضعیت چشم‌انداز نظام آموزش عالی را متناظر با روح حاکم بر آن مبنا تعریف نمایند که در این مقاله ما از آن به مبنای تاریخی یاد می‌کنیم.

این مقاله از یک‌سو با بررسی مفاهیم و تحلیل‌گفتمان انتقادی، به دنبال احصاء مبانی و اصول عملکرد مستخرج از مبنای تاریخی و نگاه جغرافیایی به دانشگاه و مقایسه مبانی و اصول عملکرد دانشگاه در دو نگاه فوق‌الذکر است و از سوی دیگر با اتخاذ نگاه جغرافیایی به دانشگاه به مثابه رویکرد مختار و مطلوب و با تبیین ویژگی‌های نگاه به دانشگاه از منظر فلسفه مکان، به نقد سیاست‌گذاری در نظام دانشگاهی در ایران طی چهار دهه قبل که ناظر بر ملاحظات تاریخی و خطی بوده است، می‌پردازد.

■ واژگان کلیدی:

دانشگاه، تاریخ، تاریخ‌گرایی، جغرافیا، سیاست‌گذاری، آموزش عالی ایران، تحلیل انتقادی

## دانشگاه در آئینه تاریخ

### یا جغرافیا

تحلیل انتقادی گفتمان سیاست‌گذاری

در نظام آموزش عالی ایران

سیدمهدی سجادی

استاد گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت مدرس  
sajadism@modares.ac.ir

## مقدمه

سیاست‌گذاران و تصمیم‌سازان حوزه نظام آموزشی اعم از آموزش عمومی و آموزش عالی و دانشگاه‌ها، اساساً عمل و فرآیند سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی خود در خصوص نظام آموزشی را بر مبنای<sup>۱</sup> و خاستگاه‌های استوار می‌سازند تا بتوانند ذیل حمایت‌ها و پشتیبانی آن خاستگاه یا مبنا (مبنا و خاستگاه به‌منابه چارچوب‌های پذیرفته‌شده و پارادایمیک) به ارزیابی و توجیه اعتبار و صحت عمل خود مبادرت ورزند و آنچه از منظر تاریخی و تجربه زیسته نظام آموزش عمومی و دانشگاهی (آموزش عالی) در چند دهه اخیر در ایران می‌توان بدان اشاره نمود این است که متولیان نظام آموزشی اولاً سعی نموده و می‌نمایند تا برای سیاست‌گذاری‌های آموزشی و پژوهشی خود سنگ بنا و یا خاستگاه و مبنایی را تعیین و تعریف نمایند (همچون سند چشم‌انداز بیست‌ساله، سند دانشگاه اسلامی، سند ملی برنامه درسی، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و...) که از قدرت توجیه‌کنندگی<sup>۲</sup> و مشروعیت<sup>۳</sup> و سندیت<sup>۴</sup> بخشی بالایی برخوردار باشد و ثانیاً تلاش می‌نمایند تا نظام ارزیابی از عملکرد نظام آموزشی و به‌عبارتی دیگر ارزیابی از کمیت و کیفیت تصمیم‌گیری و سیاست‌گذاری خود را با عنایت به اقتضات و ملاحظات خاستگاه و مبنای پذیرفته‌شده شکل دهند و همین‌طور در پی آن هستند تا برنامه‌های ناظر بر توسعه و نوآوری‌های علمی و پژوهشی در چشم‌انداز آینده را در انطباق با ملاحظات مستقر و مستتر در آن خاستگاه و مبنا و متناظر با روح حاکم بر آن تعریف و جهت‌دهی نمایند. روح حاکم بر مبنای<sup>۵</sup> نیز تأکید بر نگرش خطی و تاریخی<sup>۶</sup> نسبت به برنامه‌های آموزش عالی یا نظام دانشگاهی است.

علی‌رغم اینکه مبنای<sup>۶</sup> تاریخی نگر به‌نظر امری اجتناب‌ناپذیر در امر سیاست‌گذاری و تصمیم‌سازی‌های مربوط به نظام آموزش عالی دانشگاهی در چهار دهه اخیر می‌آمد و می‌آید، اما هیچ‌گاه این پرسش پاسخ داده نشد که آیا مبنای<sup>۶</sup> امکان تجلی و بروز و ظهور واقعی پتانسیل‌های نهفته در عناصر و کنشگران اصلی نظام دانشگاهی یعنی استاد

1. Foundation
2. Justification
3. Legitimation
4. Documentation
5. Fundamentalism
6. Historicism

و دانشجو را فراهم می‌سازد یا اینکه به واسطه ماهیت و ذات محافظه‌کارانه<sup>۱</sup>، خطی<sup>۲</sup> و تاریخی‌نگری خود، استعدادهای طبیعی و ذاتی و بالقوه این عناصر و کنشگران را مهار کرده و در قلمرو محدود و مشخصی تعریف می‌نماید و به‌جای اینکه به استعداد کنشگران دانشگاه‌ها براساس وجه امکانی<sup>۳</sup> آن توجه نماید بیشتر به محدود نمودن استعدادها براساس ضرورت‌ها<sup>۴</sup> تأکید می‌کند (ضرورت‌هایی که منبعت از خاستگاه یا مبنای مختار است). به عبارتی دیگر به‌نظر می‌رسد برنامه‌ها، سیاست‌ها، چشم‌اندازها بیشتر در ریل تاریخ معنی می‌شوند و دانشگاه‌ها در سطح جهان نیز همچون ستاره دنباله‌داری هستند که در بستر زمان تاریخمند و متصل و جبری در حرکت‌اند. به‌عبارت دیگر این پرسش همچنان مطرح است که آیا این نگرش تاریخی، اتصالی و پیوستاری و مبتنی بر ملاحظات زمانمندان به نفی و تحدید ذات و پویایی و بالندگی ذاتی دانشگاه‌ها منجر نمی‌شود؟ چرا که این نگرش تاریخی‌گرا و خطی و پیوستاری اقتضائاتی را داراست که به‌نظر می‌رسد با اقتضائات ذاتی و درونی و امکانی نظام آموزشی در تعارض و تقابل قرار دارد. عده‌ای بر این باورند که به‌منظور پرهیز از هر گونه محدودسازی و قلمروبخشی<sup>۵</sup> به برنامه‌های علمی و پژوهشی دانشگاهی که خود البته به‌معنی عدم بالفعل شدن استعدادهای واقعی نهفته در کنشگران نظام آموزشی است، لازم است از مبنای تاریخی نگر عدول نماییم و به دانشگاه به‌مثابه یک امر مستقل از ملاحظات و ضرورت‌های تاریخی (یک امر مکانی و دارای هویت مستقل) بیشتر توجه نماییم. به‌عبارت دیگر به‌جای توجه به دانشگاه در آئینه تاریخ<sup>۶</sup>، به جغرافیای دانشگاه و یا به دانشگاه به‌مثابه یک امر جغرافیایی و مکانی و به‌عبارتی دیگر به دانشگاه در آئینه جغرافیا<sup>۷</sup> توجه گردد.

این مقاله بر این نکته تأکید می‌کند که نگاه به دانشگاه در آئینه تاریخ (مبنای تاریخی و خطی) و نگاه به دانشگاه در آئینه جغرافیا (دانشگاه در آئینه مکان) هر کدام اقتضائات خاص خود را در حوزه آموزش و پژوهش به همراه خواهد داشت و اتخاذ هر یک از این دو نگاه می‌تواند تصویر متفاوتی از مبانی و اصول عملکرد دانشگاه ترسیم نماید. در

1. Conservative
2. Linear
3. Possibilities
4. Necessities
5. Territorialization
6. History of University
7. Geo University

این مقاله ما از یک سو در پی مقایسه مبانی و اصول عملکرد دانشگاه در دو نگاه فوق‌الذکر هستیم و از سوی دیگر با اتخاذ نگاه جغرافیایی به دانشگاه به‌مثابه نگاه مختار و مطلوب و تأکید بر دانشگاه در بستر فلسفه مکان<sup>۱</sup> و با تبیین ویژگی‌های نگاه به دانشگاه از منظر فلسفه مکان، به نقد سیاست‌گذاری‌های آموزشی و پژوهشی دانشگاهی در ایران که ناظر بر ملاحظات تاریخی و خطی طی چهار دهه قبل بوده است، می‌پردازیم.

### دانشگاه در آئینه تاریخ: مبانی و اصول عملکرد

قبل از پرداختن به مسئله مبانی و اصول حاکم بر عملکرد دانشگاه در آئینه تاریخ و بررسی اقتضات و انتظاراتی که نگاه تاریخ‌گرایانه برای دانشگاه در پی دارد، لازم است ابتدا تلقی خود از نگاه تاریخی یا تاریخی‌گرایانه را روشن نماییم.

به‌زعم سانتایانا<sup>۲</sup> (۲۰۰۶) «تاریخ شامل هر آنچه که اندیشیده شده، گفته شده و عمل شده است» می‌باشد. (سانتایانا، ۲۰۰۶) تاریخ و نگاه تاریخی، نوعی معرفت درجه یک محسوب می‌شود. یعنی معرفتی ناظر بر اتفاقات به وقوع پیوسته. وقایعی که موقعیت هستی‌شناختی دارد و فهم و تأویل آن وقایع (علم تاریخ) نیز موقعیتی معرفت‌شناختی دارد و هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی تاریخی معطوف به زمان و مکان گذشته است و مورخ سعی می‌کند معرفت خود را به زمان و مکانی متعلق به گذشته نزدیک نماید. (گراهام<sup>۳</sup>، ۱۹۹۷)

نگاه تاریخی در واقع برای فهم علت‌های وقایع گذشته صورت می‌گیرد (وایت‌نی<sup>۴</sup>، ۱۸۸۹) و بر مفاهیمی اساسی چون علیت<sup>۵</sup>، ساختار<sup>۶</sup> و رفتار<sup>۷</sup> استوار است و وقایع تاریخی گذشته را از منظر این مفاهیم می‌نگرد. (لیتل<sup>۸</sup>، ۲۰۱۰)

در مقوله تاریخ و نگاه تاریخی صرفاً علیت تجربی و اثبات‌گرایانه مورد نظر نیست. چون تاریخ تا حدی به آنچه که مورد علاقه ماست نیز مربوط است و یک مورخ سعی می‌کند وقایع را براساس روایتی که خود ترجیح می‌دهد، ساماندهی و تشریح کند. به عبارتی

1. Geo -Philosophy
2. Santayana
3. Graham
4. Whitney
5. Causality
6. Structure
7. Behavior
8. Little

دیگر تاریخ به شارح نیاز دارد و شارح نیز به دور از علایق، انتخاب و تفاسیر خود عمل نمی‌کند و بیشتر بر این اساس به کشف گذشته و فهم کلیات و امور ابدی و سرمدی می‌پردازد. (ضیمران، ۱۳۸۹) به‌زعم باگ<sup>۱</sup> (۱۹۸۹) تاریخی‌گرایی نوعی ساختارگرایی و فهم ساختارگرایانه است که جهان را براساس هویت‌های ثابت و پایدار هماهنگ می‌کند. (باگ، ۱۹۸۹) فلسفه حاکم بر بررسی و نگاه تاریخی، تأمل درباره چیزهاست و این قید و بند فکر است، در حالی که وظیفه ما آشکارسازی جهان است. نگاه تاریخی امروزه زندگی ما را به‌تسخیر خود در آورده است و هر آنچه که زندگی ما را در تسخیر خود در آورد، امکان توسعه و رشد آن را نیز محدود می‌کند. (ایزدی، ۱۳۸۷: ۵۹)

تمامی تفکرات غربی از گیاه‌شناسی تا عرفان و از آناتومی تا فلسفه تحت سلطه نگاه تاریخی ساختارگرایانه درختی (دلوز و گوتاری<sup>۲</sup>، ۱۹۸۷) و غایت‌گرایانه بوده و هست. (سمتسکی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵) بررسی و نگاه تاریخی با معناداری و معنایابی همزاد و همسنگ است و با تأکید بر عنصر معناداری، کار فکر و اندیشیدن آزاد نیز به تأخیر می‌افند و در این حالت آنچه تعیین‌کننده است، مؤلف، دستاوردهای گذشته، زمینه‌های تاریخی و اجتماعی و ساختارهای ایدئولوژیک حاکم بر گذشته یا به‌عبارتی دیگر ملاحظات باستان‌شناختی حاکم بر روح تحلیل و نگاه تاریخی است که خود با اصل صیورورت و شدن در تضاد است. (احمدی، ۱۳۷۵: ۴۸۴)

تاریخ‌گرایی<sup>۴</sup> نوعی شجره‌شناسی است و تصویری که نگاه تاریخی ارائه می‌کند، نشان‌دهنده نوعی مناسبات سلسله‌مراتبی، منطقی، خطی و استعلایی از امور است که می‌توان آن را در مفهوم ترسیم<sup>۵</sup> خلاصه نمود (لینگ<sup>۶</sup>، ۲۰۰۹) چنانکه بونداس<sup>۷</sup> (۱۹۹۶) نیز بر این باور است که نگاه تاریخی، نگاه ترسیمی و متکی بر نمونه‌های از پیش ساخته شده و تدوین شده است. (بونداس، ۱۹۹۶)

اکنون براساس تلقی ارائه‌شده درخصوص نگرش تاریخی و تاریخ‌نگر و منطبق با سرشت و ذات تحلیل‌های تاریخی‌نگر، مبانی و اصول حاکم بر عملکرد و رسالت یک دانشگاه (دانشگاه در آئینه تاریخ) را به‌اختصار به شرح ذیل بررسی می‌نماییم.

1. Bogue
2. Deleuze & Guattari
3. Semetsky
4. Historicity
5. Tracing
6. Ling
7. Boundas

### ۱. مبنای تاریخی به مثابه مبنای پارادایمیک عملکرد

چنانکه در مقدمه مقاله نیز بدان اشاره نموده‌ایم، اساسی‌ترین خروجی نگاه تاریخی یا تاریخی‌نگری به مقوله آموزش عالی، ابتناء بر خاستگاه و یا مبنای تاریخی‌نگر<sup>۱</sup> در تصمیم‌سازی‌ها و سیاست‌گذاری‌های آموزشی و تربیتی است.

در مبنای‌نگری نیز به مثابه یک تئوری معرفت‌شناختی سعی می‌شود تا یک باور یا عقیده به واسطه باورها و یا عقاید بزرگ‌تر و اساسی‌تر توجیه و حمایت شود. این باورهای اساسی نیز البته بدیهی<sup>۲</sup> و ذاتاً موجه‌اند و نیازی به تأیید یا توجیه توسط دیگر باورها ندارند. این به این معنی است که حقایق وجود دارند که از آن گذشته‌اند و باید به مثابه امور بدیهی حفظ شوند. این حقایق نیازی به اثبات برای درست بودن ندارند و شواهدی دال بر ارزش حقیقی بودن آنها نیازی نیست. چرا که آنها درست و حقیقی‌اند. (استیفلر<sup>۳</sup>، ۱۹۸۴)

اگر بپذیریم که مبنای‌نگری یعنی روی آوردن به مجموعه‌ای از باورها، ارزش‌ها، عقاید، اصول و دستاوردهایی که ریشه در گذشته و تاریخ ذهن بشر داشته (مبنای‌نگری تاریخی) و برای هم اکنون و آینده نیز باید حفظ و انتشار یابند و یا به عبارتی دیگر ابتناء بر خاستگاهی که مشحون از باورها، ارزش‌ها، هنجارها و اصولی موجه و بدیهی و بی‌نیاز از شواهد برای اثبات و تأیید است که از قدرت مشروعیت‌بخشی، سندیت و توجیه‌کنندگی برخوردارند، بنابراین باید بپذیریم که در حوزه نظام‌های آموزشی و تربیتی از جمله آموزش عالی نیز این مبنای‌نگری تاریخی تبعات و دلالت‌هایی را در پی داشته باشد. ذیلاً به اصول حاکم بر عملکرد و سیاست‌گذاری‌های آموزش عالی که منتج از مبنای‌نگری تاریخی است، اشاره می‌نماییم:

#### ۱.۱. ضرورت‌گرایی

ضرورت<sup>۴</sup> مفهوم کلیدی در مباحث منطقی، فلسفی و علمی به حساب می‌آید. این مفهوم در زمینه‌های مختلف، معانی مختلف به خود می‌گیرد. چنانکه فلاسفه نیز از ضرورت‌های متافیزیکی حرف می‌زنند و معنای مورد نظر خود را مستفاد می‌کنند. منطقیون نیز از قضایا و گزاره‌های ضروری، طبیعت‌گرایان از ضرورت و شرایط ضروری تغییر در طبیعت و اخلاقیون نیز از هنجارها و ضرورت‌های اخلاقی سخن به میان می‌آورند. ضرورت‌های

1. Historicity Foundationalism  
2. Self-Evident  
3. Stiffler  
4. Necessity

قانونی نیز مفهومی دیگر از ضرورت است که قانون‌گذاران و سیاست‌مداران دربارہ آن گفتگو می‌کنند. (کریپک<sup>۱</sup>، ۱۹۸۰) اما در این مقاله، آنچه از مفهوم ضرورت مدنظر ماست، نه لزوماً ضرورت فلسفی، منطقی، طبیعی، قانونی و یا اخلاقی، بلکه روح مشترک همه آنها یعنی مفهوم الزام<sup>۲</sup> و بایدی<sup>۳</sup> است که خود منبعث از مبنا و خاستگاه مختار برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران نظام آموزش عالی یا دانشگاه است. به عبارت دیگر اولین اصل از اصول منتج از مبناگرایی، اصل ضرورت‌گرایی و رعایت آن در سیاست‌گذاری‌هاست.

امروزه بخش‌های وسیعی از برنامه‌های درسی و محتواهای نظام‌های آموزشی را مواردی شکل می‌دهند (اعم از اهداف، روش‌ها، محتوا، ...) که مستخرج از مبناهای فلسفی، علمی، ایدئولوژیک، دینی، فرهنگی سیاست‌گذاران آموزشی است و برای تحقق آن تلاش‌هایی صورت گیرد، در عین حال این الزامات از آن جهت که از درون مبناها و خاستگاه‌هایی استخراج شده‌اند که خود جنبه پارادایمیک و تاریخی مقبول و پذیرفته دارند، دیگر نیازی نمی‌بینند که خود را لزوماً با شرایط امکانی تحقق نیز ارزیابی و سنجش کنند. به عبارت دیگر مبناگرایی تاریخی‌نگر در درجه اول بر ضرورت‌های مستخرج از آن مبنا و خاستگاه تأکید دارد و این ضرورت‌ها نیز بیشتر در قالب بایدها و نبایدهای متافیزیکی، علمی، دینی در قالب برنامه‌های درسی و آموزشی متجلی می‌شوند و آنها را می‌توان در برنامه‌های تدوین‌شده در قالب اسناد بالادستی و یا در قالب آرمان‌های تعلیم و تربیت شاهد بود. اسنادی که مشحون از الزامات و بایدهای ضروری‌اند و کمتر متأثر از شرایط موجود و متوجه جنبه‌های امکانی و بالقوه موجود در تربی و جامعه هدف هستند.

#### ۱.۲. علیت‌گرایی

علیت<sup>۴</sup> به رابطه بین دو واقعه و اتفاق اشاره دارد که یکی در نقش علت<sup>۵</sup> است و دیگری معلول<sup>۶</sup>. معلول نتیجه مستقیم علت است. این مفهومی است که در فلسفه و علم بسیار مورد توجه قرار گرفته است. به‌زعم هیوم<sup>۷</sup> علیت را تنها می‌شود در قالب قواعد علمی نه متافیزیکی مورد توجه قرار داد. (هیوم، ۱۹۰۲) چرا که برای استنباط رابطه علی و

1. Kripke
2. Requirements
3. Ought
4. Causality
5. Causes
6. Effects
7. Hume

معلولی لازم است سه حالت تجربی اتفاق بیفتند تا این رابطه درک شود. اول مفهوم مجاورت و ارتباط زمانی و مکانی<sup>۱</sup> است. دوم توالی<sup>۲</sup> است و سوم پیوستگی دائم<sup>۳</sup> بین آن دو که هر سه مقوله، امری تجربی‌اند. دیدگاه هیوم با مخالفت‌هایی مواجه شده است و عده‌ای به خصوص فلاسفه سعی نموده‌اند مفهوم علیت را که هیوم می‌خواست آن را در اردوگاه تجربه‌گرایی محبوس کند، به قلمرو فلسفه وارد نمایند و در این میان فلاسفه‌ای چون جان استوارت میل تلاش داشتند مفهوم علیت را وارد مباحث حوزه علوم اجتماعی نموده، (میل<sup>۴</sup>، ۱۸۸۴) آن را از حالت صرفاً تجربی خارج نمایند. اگر چه او همچنان تحت تأثیر هیوم قرار دارد. بعد از آن تلاش فلاسفه علم همچون کواین، دیوید لویس، نیمان و دیگران بر آن بود تا تلقی دیگری از علیت ارائه نمایند. اما آنچه در این بحث مدنظر ماست، نه تلقی هیومی، یا تلقی دیگر اندیشمندان از مفهوم علیت، بلکه قدر مشترک همه آن تلقی‌هاست که از آن به موجبیت یاد می‌شود. به کلام دیگر می‌خواهیم بر این نکته تأکید کنیم که نگاه مبنای‌گروی تاریخی‌نگر موجب صدور احکام و برنامه‌های آموزشی و تربیتی در یک نظام دانشگاهی است و تدوین‌کنندگان و برنامه‌ریزان آموزشی و تربیتی هر گاه در برابر این پرسش که چرا و به چه دلیل چنین برنامه‌ای را تدوین نموده‌اید، قرار گیرند، بلافاصله به مبنا و خاستگاه مختاری که برگزیده‌اند، اشاره و رجوع می‌کنند و وجود آن را موجب تدوین برنامه‌های آموزشی اعلام می‌کنند. اما نکته مهم این است که اگرچه این موجبیت در بسیاری از مواقع اجتناب‌ناپذیر است اما چیزی که به واسطه این موجبیت عموماً از آن غفلت می‌شود، عدم ارجاع نظام آموزشی به حال و زمان خود است. چرا که موجبیت و علیت‌گرایی یعنی ارجاع به بیرون از خود، نه توجه به درون خود. این برون‌گرایی همان آفتی است که امروزه نظام آموزشی را گرفتار خود کرده است که البته دلایل کافی نیز جهت توجیه عملکرد در اختیار آنان قرار می‌دهد.

### ۱.۳. غایت‌گرایی

مبنای‌گرایی تاریخی با حقیقت‌گرایی هم‌زاد است و حقیقت‌گرایی نیز به یک معنا مساوی با غایت‌گرایی<sup>۵</sup> است. مبنا اساساً اتخاذ می‌شود تا راه آینده را بتوان براساس آن روشن نمود. همان‌طور که عده‌ای گذشته را چراغ راه آینده می‌دانند، به تبع آن می‌توان گفت

1. Contiguity
2. Succession
3. Constant Conjunction
4. Mill
5. Teleological



مبناگروری که خود ماهیتاً یک مقوله تاریخی و تاریخمند است، نیز می‌تواند چراغ راه آینده باشد و بنابراین کسانی که به مبنا و یا خاستگاه پناه می‌آورند، لاجرم قصدی چون استفاده از آن مبنا و خاستگاه برای برنامه آینده زندگی خود را در سر می‌پروراند. نمی‌توان منطقاً مبناگروری را مفروض دانست و پذیرفت اما آن را در راستای چشم‌انداز آینده و یا رسیدن به اهداف آینده در نظر نگرفت. اتخاذ مبنا و خاستگاه یعنی پذیرفتن حقایقی که در درون مبنا وجود دارند. انسان‌های حقیقت‌گرا طبیعتاً غایت‌مندانه نیز می‌اندیشند و زندگی می‌کنند. البته معضل مهمی که نظام‌های آموزشی با آن درگیرند، کم‌توجهی به واقعیت‌های موجود و اکنون در پرتو غایت‌گرایی و آرمان‌گرایی است.

#### ۱.۴. بازتولید و بازنمایی

مبنا و خاستگاه‌ها انتخاب نمی‌شوند که به پایان برسند. تمام کسانی که مبناگروری تاریخی را به‌عنوان مبنای اساسی عملکرد خود اتخاذ می‌نمایند، در واقع در پی آن هستند تا همه آنچه را که به‌نحوی و به دلایلی مورد غفلت واقع شده‌اند و یا بدان توجهی نشده است، مجدداً احیا نمایند. بسیاری از انقلابات در طول تاریخ به بهانه احیای اصول و قوانین و هنجارهای بر زمین مانده صورت گرفته است. چنانکه بازنمایی<sup>۱</sup> نیز تلاشی است از سوی حقیقت‌گرایان مبناگرا برای ترسیم واقعی و رئالیستی چهره جهانی که در آن زندگی می‌کنیم، اما به‌درستی آن را درک نکرده‌ایم و این ترسیم و تصویرسازی ممکن نیست مگر با پایبندی به مبانی و خاستگاه‌های فلسفی و متافیزیکی و علمی و اجتماعی.

دیویی<sup>۲</sup> بر این باور است که کسانی از بازتولید<sup>۳</sup> و بازنمایی سخن می‌گویند که تفکر در نزد آنان به‌معنای طی نمودن فرایندی ذهنی مشتمل بر تصورات و ایده‌های پذیرفته‌شده مفروض به‌سمت یافتن پاسخ به سؤالات است. او این تفکر را «تفکر همراه با تصور»<sup>۴</sup> یاد می‌کند که نوعی حقیقت‌گرایی متافیزیکی را در بر می‌گیرد. (دیویی، ۱۹۹۱) تنها کسانی می‌توانند بازنمایی حقیقت‌گرایانه را رد کنند که تفکر را مقوله‌ای بدون همراهی تصورات اولیه<sup>۵</sup> بدانند. تلقی‌ای که دلوز و گوتاری (۱۹۸۷) از آن یاد می‌کند که مساوی با نفی حقیقت‌گرایی و مبناگروری است.

1. Representation
2. Dewey
3. Re-Production
4. Thought Along Images
5. Thought without Images

### ۱.۵. تولید سند

تلاش برای تولید سند یا مستندسازی<sup>۱</sup> در واقع تلاش برای اولاً اعلام وجود یک واقعه یا خبر یا موضوع خاص است و ثانیاً تدارک فهرستی از برنامه‌های مشتمل بر اهداف، روش‌ها، موضوعات و محتواهای مربوط به آن واقعه است که قرار است محقق شوند و ثالثاً ارائه شواهد و نشانه‌هایی جهت اثبات و تأیید صحت<sup>۲</sup>، اعتبار<sup>۳</sup>، اصالت<sup>۴</sup>، مشروعیت<sup>۵</sup> و مقبول بودن<sup>۶</sup> آن برنامه‌ها.

در طول تاریخ و در تمامی حوزه‌های معرفتی اعم از فلسفه، علم و دین، اندیشمندان آن حوزه سعی فراوان در مستندسازی مدعاهای خود نموده‌اند و این نوع تلاش را در فعالیت‌های فلاسفه‌ای چون افلاطون و ارسطو و دیگران و همچنین در تلاش و کوشش دانشمندان علوم مختلف و اندیشمندان حوزه دین و متکلمان در طول تاریخ سیر تحول در دانش بشری شاهد بوده‌ایم. زمانی که افلاطون دانش را از زاویه موجه بودن<sup>۷</sup>، صادق بودن<sup>۸</sup> و باور<sup>۹</sup> مورد توجه قرار می‌دهد. (چی شولم<sup>۱۰</sup>، ۱۹۸۹) خود تلاشی در خور برای مستندسازی مدعا در باب دانش و حقیقت است و زمانی که این دیدگاه مورد نقد قرار می‌گیرد، نیز باز شاهد سعی اندیشمندان منتقد در اثبات سندیت مدعای خود هستیم. صرف نظر از اینکه آیا مدعای افلاطونی درست است یا مدعای منتقدان او، آنچه مهم است توجه به این نکته است که اثبات سندیت و مستند کردن مدعا از ابتدای تاریخ ظهور علم و در طول تحول آن همیشه مورد توجه بوده است.

اما فراسوی این تلاش‌ها، باید به این حقیقت اذعان نمود که تنها در پرتو اعتقاد به وجود حقیقت<sup>۱۱</sup> و در نتیجه تلاش برای کشف آن است که تلاش برای مستندسازی معنی‌دار و ممکن می‌شود و این باور به حقیقت نیز چیزی جز مبنای گروهی نیست و اگر امروزه نیز کسانی هستند که در پی پیمودن همان راهی‌اند که گذشتگان در این خصوص طی

1. Documentation
2. True
3. Validity
4. Authenticity
5. Legitimation
6. Agreeable
7. Justified
8. True
9. Belief
10. Chisholm
11. Truth

نمودند، پس لاجرم باید این عمل آنان را مبنای تاریخی بدانیم. کسانی که امروزه در پی تدوین اسناد بالا دستی برای حوزه‌های مختلف اجتماعی و فرهنگی و به خصوص حوزه نظام آموزشی‌اند، در درجه اول دل در گرو گذشته دارند و می‌خواهند آنچه را که تحت عنوان مبانی فلسفی، دینی، اجتماعی و... با طی فرایندهای تحول تاریخی به آنها به ارث رسیده است، زنده نگه‌دارند و از سویی دیگر در پی آن‌اند تا صحت، اعتبار، مشروعیت و مقبولیت آن میراث را اثبات نمایند و همچنین سعی دارند تا براساس چشم‌اندازی که ترسیم می‌نمایند (این چشم‌انداز نیز باز تحت تأثیر نگاه به گذشته و تاریخ تحول در مبانی مختار است)، برنامه‌هایی را در قالب سند تدوین نمایند. به هر حال صرف نظر از صحت و اعتبار عمل سندنویسی، باید به این نکته تأکید نماییم که عمل تدوین سند خود یک عمل مبنایان تاریخی است که می‌خواهد «با نگاه به گذشته و با عبور از حال برای آینده» تصمیم‌گیری و سیاست‌گذاری نماید.<sup>۱</sup>

### دانشگاه در آئینه جغرافیا: مبانی و اصول عملکرد

همچون مبحث قبلی، قبل از ورود به مبانی و اصول حاکم بر عملکرد دانشگاه در آئینه جغرافیا لازم است تلقی خود در خصوص جغرافیا و بررسی‌ها و نگرش‌های جغرافیایی را روشن نماییم. واژه Geo یک واژه یونانی است به معنی زمین یا عرصه و سطح فیزیکی و طبیعی حیات بشری و واژه Graphy با واژه Greffe که از خانواده Graphin یونانی است، به معنی نوشتن و نگارش است که به نقشه‌کشی<sup>۲</sup> نزدیک است. نقشه‌کشی و تصویرسازی از سطح افقی زمین. واژه جغرافیا را اولین بار اراتوستن (۸۱۵ میلادی) به کار برده است که در زبان یونانی همان ژئو گرافیا است. دولابلاش نیز آن را علم روابط متقابل انسان و طبیعت دانسته است. (شکویی، ۱۳۸۷)

لاونتا<sup>۳</sup> (۲۰۰۹) به جغرافیای شخصی اشاره می‌کند و می‌گوید هر کسی از مجموعه‌ای از شناخت و ارزش‌های محیطی خاص خود برخوردار است که جغرافیای شخصی اوست. (لاونتا، ۲۰۰۹) والتر تاور نیز می‌گوید جغرافیا علم وابستگی‌هاست. وابستگی به مکانی که در آن هستیم. ریچارد چورلی به همراه پیتر هاگت بحث پارادایم را در جغرافیا مطرح نمود و معتقد بود مشخصات جغرافیایی (مکانی) باید بیش از محتوای آن مورد توجه قرار گیرد.

1. Toward Yesterday and Tomorrow  
2. Mapping  
3. Laventa

به عبارت دیگر لازم است به ظرف مکانی که در آن هستیم و به موقعیت‌ها<sup>۱</sup> و زمینه‌هایی<sup>۲</sup> که در آن زیست می‌کنیم نیز توجه شود. (شکویی، ۱۳۸۷) لاکمن<sup>۳</sup> (۱۹۶۴) نیز جغرافیا را جهانی می‌داند که در مکان موجودیت می‌یابد. (لاکمن، ۱۹۷۰) هاروی<sup>۴</sup> (۲۰۱۰) نیز معتقد بود فرآیند و فرم با هم در ارتباطاند و فرآیند همان روابط اجتماعی انسان‌هاست و فرم همان فضا و مکانی است که در آن هستیم. او جغرافیا را میدانی برای به‌کارگیری وجدان‌های آگاه می‌داند و آن را با مسئله هرمنوتیک (تفسیر) مرتبط می‌داند. (هاروی، ۲۰۱۰) در خصوص رابطه و نسبت انسان با طبیعت نیز جانستون<sup>۵</sup> (۲۰۱۵) بر این باور است که تقابل علوم طبیعی با علوم اجتماعی در این است که قوانین طبیعی مستقل از عملکرد انسان‌هاست، در حالی که قوانین علم اجتماعی عین عملکرد آدم‌هاست. (جانستون و دیگران، ۲۰۱۵) او بر این باور است که انسان‌زاده محیط است و همین انسان به محض زاده شدن و رشد در پی غلبه بر محیطی است که خود زاده آن است. محیط مقدم بر رشد و زاده شده است. پس باید به قواعد آن احترام گذاشت. به‌زعم گراهام (۱۹۹۷) وقتی از هستی جغرافیایی سخن می‌گوییم، منظور زمان اکنون است صرف نظر از آنچه که بر او رفته است و شناخت جغرافیا عین شناخت وضع اکنون آن است نه تفسیر و تأویل معطوف به گذشته. (گراهام، ۱۹۹۷) در مطالعه جغرافیایی باید به‌جای اینکه شارح وقایع باشیم، تصویرگر و صورت‌ساز وقایع باشیم. بررسی شرایطی که در آن پدیده‌های جدید به‌وجود می‌آیند مهم است. جغرافیا یک پتانسیل دارای قلمرو در حال تغییر است. نگاه جغرافیایی نگاه قلمروزیایانه<sup>۶</sup> و قلمروزدایانه<sup>۷</sup> و یا ایجاد سرزمین‌های جدید است. (سمتسکی، ۲۰۰۵) جغرافیا مطالعه وجه مادی و بدنی و فیزیکی امور است بدون توجه به ارتباط آن با امور متعالی چون خدا، نیروهای معنوی موجود در طبیعت، قلمروهای اجتماعی و زبان‌شناختی، سیاسی و اقتصادی. (پروتوی<sup>۸</sup>، ۲۰۰۱)

اکنون براساس تصویر ارائه‌شده در خصوص تلقی جغرافیایی به امور و بیان ویژگی‌های بررسی‌های مبتنی بر ملاحظات جغرافیایی و منطبق با ماهیت یک بررسی جغرافیامحور،

1. Situations
2. Contexts
3. Lakeman
4. Harvay
5. Johnston
6. Re-Territorialization
7. De-Territorialization
8. Protevi

مبانی و اصول تحلیل دانشگاه در آئینه جغرافیا که به تبع آن عملکرد و رسالت دانشگاه تحت تأثیر قرار می‌گیرد، به اختصار بررسی می‌شود.

### ۱. مکان‌گرایی به مثابه مبانی پارادایمیک عملکرد

چنانکه قبلاً نیز بدان اشاره نمودیم، جغرافیا ادراک تجربی از مکانی است که در آن زیست می‌کنیم. (شکویی، ۱۳۸۷) این درک نمی‌تواند ناظر بر تسلط و غلبه بر محیط باشد، چرا که همه ما زاده محیطی هستیم که در آن زندگی می‌کنیم و با دیگران در ارتباطیم (فریمن<sup>۱</sup>، ۱۹۷۱) و بلکه باید تابع اقتضائات و روح حاکم بر محیط طبیعی باشیم. مکان از منظر جغرافیایی موقعیتی هستی‌شناختی عملی و واقعی<sup>۲</sup> است که هر روز انسان با آن روبروست. این مکان نه لزوماً در بیرون از انسان، بلکه در درجه اول در درون انسان و عین وجود اوست. همه ما در مکانی قرار داریم که اول، آن مکان خود و درون ماست و سپس بیرون ما. هستی‌شناسی جغرافیایی برخلاف هستی‌شناسی فلسفی که سعی می‌کند انسان را از طبیعت خود دور کند، انسان را به طبیعت خود وصل می‌کند. به عبارت دیگر انسان در هستی‌شناسی جغرافیایی با بیوگرافی خود شناخته می‌شود، در حالی که در هستی‌شناسی فلسفی متافیزیکی، انسان به بیرون از خود یعنی به متن ارجاع داده می‌شود و این همان آفت استعلاگرایی فلسفی است. (دلوز، ۱۹۹۳) بر این اساس هر تلاشی که به منظور تدوین چشم‌اندازهایی برای نظام آموزشی صورت گیرد و در قالب تدوین برنامه‌ها و سیاست‌گذاری‌ها متجلی شود، اما از ترسیم مکانی که در آن زیست می‌کنیم و اقتضائات هستی‌شناختی که در آن قرار داریم، غفلت کند، محکوم به گرایش استعلایی - متافیزیکی است. منظور از بیوگرافی نیز یعنی حرکت از مجازی به واقعی و حلول<sup>۳</sup> و بودن و حلول نه برای ذات<sup>۴</sup> بلکه حلول و بودنی که عین ذات<sup>۵</sup> و برای خود<sup>۶</sup> است. بودن برای ذات همان بودن استعلایی و متافیزیکی است که مبنای گرایان در راستای حقیقت و خطا، درست و نادرست دانستن امور و ایجاد ثنویت و قطب‌های متضاد آن را تعقیب می‌کنند. (هالسی<sup>۷</sup>، ۲۰۰۶)

1. Freeman
2. Real/Actual Ontology
3. Immanence
4. Immanence of Substance
5. Immanence Is Substance
6. Immanence of Itself
7. Halsey

تعبیر ژئو فیلسوفی<sup>۱</sup> که دلوز از آن یاد می‌کند (سمستکی، ۲۰۰۶) به این معنای است که هر چه هست، اینجاست و الان است و از این لحظه به بعد، نه قبلاً و فراتر از موقعیت و مکانی که در آن هستیم. ژئو فیلسوفی یعنی اینکه مکانی که در آن هستیم (جغرافیا) و توجه به وضعیت اکنون، موضوع فلسفه و فلسفیدن است. تفکر در مکان و از مکانی است که در آن قرار داریم. بنابراین فکر تاریخ ندارد، بلکه زمینی دارد که از آن می‌روید. این یعنی برتری و تقدم جغرافیا و قلمرو بر تاریخ و نگاه تاریخی میناگرایانه و خطی.

### ۱.۱. امکان‌گرایی

هر گاه از کلمه ممکن<sup>۲</sup> استفاده می‌کنیم، بلافاصله انواع امکان نیز به ذهن متبادر می‌شود. به‌زعم میشاییل هاند در حوزه تربیت دینی از دو نوع امکان می‌توان سخن گفت. یکی امکان منطقی<sup>۳</sup> تربیت دینی و دیگری امکان عملی<sup>۴</sup> تربیت دینی (هاند، ۱۳۹۲) همچنین می‌توان در دیگر حوزه‌ها نیز از انواع امکان سخن گفت از جمله امکان فیزیکی، منطقی، معرفتی، فنی، تئوریک، اقتصادی، انسانی، واقعی متافیزیکی. (هکینگ<sup>۵</sup>، ۱۹۷۵: ۳۲۱) آنچه از معنی لغوی واژه ممکن به‌دست می‌آید این است که ممکن یک واقعیت یا حالتی است می‌تواند به‌وقوع بپیوندد یا نه. آن واقعیت یا حالت می‌تواند یک امر ضروری نیز تلقی بشود یا نه. بنابراین منطقاً هم اجتماع ممکن با ضرورت ممکن است و هم ارتفاع آن. البته ناگفته نماند که کلمه ممکن و امکان که مترادف هم به‌کار برده می‌شوند، از منظرهای مختلف تلقی‌های متفاوتی را به خود گرفته است. چنانکه منطقیون وقتی از امکان و گزاره‌های امکانی سخن می‌گویند، آن را در برابر گزاره‌های منطقی ضروری و بایستی قرار دهند. فلاسفه هنگامی که از امکان سخن می‌گویند منظورشان امکان عقلی است در برابر امکان عملی و تجربی. دانشمندان نیز وقتی از امکان سخن می‌گویند، وجه تحقیقی و تجربی و اجرایی آن را مدنظر دارند. عده‌ای نیز ممکن را در برابر واقعی<sup>۶</sup> قرار دهند. بین دنیای ممکن<sup>۷</sup> و دنیای واقعی<sup>۸</sup> می‌تواند فاصله وجود داشته باشد. (میلتون و روتمن<sup>۹</sup>، ۱۹۸۸)

1. Geo Philosophy
2. Possible
3. Logical Possibility
4. Practical Possibility
5. Hacking
6. Real
7. Possible World
8. Real/Actual World
9. Milton & Rothman

منظور ما از بحث ممکن و امکان، ورود به تلقی‌های مختلفی که از مفهوم ممکن و امکان در حوزه‌های مختلف معرفتی وجود دارد و ارائه شده، نیست بلکه می‌خواهیم تلقی جغرافیایی از مفهوم ممکن یا امکان را مورد توجه قرار دهیم که همان دنیای واقعی موجود در اطرافمان و رعایت اقتضائات آن است که باید مبنای عملکرد و سیاست‌گذاری‌ها قرار گیرد. بنابراین وقتی از منظر جغرافیایی به ممکن و امکان اشاره می‌کنیم، منظور توجه به توانایی و وضعیتی است که اکنون از آن برخورداریم و مبنای آن نیز «توانستن در بودن» در وضعیت اکنون<sup>۱</sup> است نه «بودن در آینده»<sup>۲</sup> یا «بودن الزامی و بایدی»<sup>۳</sup>. چنانکه پتانسیل‌های جغرافیایی را نیز نمی‌توان نه برای آینده نگه‌داشت و نه بر مبنای گذشته با آن عمل کرد و نه به‌نحوی الزامی و بایدی آن‌گونه که خود تمایل داریم، با آن مواجه شویم.

۲۱

#### ۱.۲. خلاقیت

چنانکه قبلاً نیز بدان اشاره نموده‌ایم، هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی مبنای تاریخی، هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی معطوف به گذشته است در حالی که هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی جغرافیایی مربوط به اکنون و وضعیتی است که در آن به سر می‌بریم. (مکان) به این معنا باید همچنین تأکید کنیم که با حذف یا بی‌اعتنایی به گذشته و آنچه که در گذشته رخ داده، دیگر چیزی باقی نمی‌ماند جز من، زمین و مکانی که در آن قرار دارم و آینده‌ای که پیش‌رو دارم. قدر مشترک این سه وضعیت نیز چیزی جز خلاقیت<sup>۴</sup> نیست. درست وضعیتی که داستان رابینسون کروزو را یادآوری می‌کند که با دور افتادن از گذشته و هر آنچه که از آن او بود اعم از خاطره‌ها، باورها، مبانی فکری، تجارب اندوخته‌شده و... با خود، زمینی که روی آن قدم می‌زد و آینده مبهمی که پیش‌رو داشت، تنها ماند و تنها کاری که در توانش بود، خلاقیت ورزیدن برای حل مسائلی بود که با آن مواجه می‌شد. (کمپبل<sup>۵</sup>، ۱۹۹۶) دلیل اساسی کسانی که به نفی استعلاگرایی تاریخی مبنای تأکید می‌کنند این است که اساساً قبل از ظهور فکر، جغرافیا وجود داشته است و بشر متناظر با اقتضائات جغرافیایی به اندیشیدن روی آورده است و اولین خصیصه فکر بشر نیز خصیصه جغرافیایی بوده است. بر این اساس به‌جای استعلاگرایی مبنای تاریخی،

1. Can be
2. Will be
3. Must/Ought be
4. Creativity
5. Campbell

لازم است به «استلاگرایی مبتنی بر فلسفه مکان»<sup>۱</sup> روی آورد که خود چیزی غیر از استلاگرایی هگلی است که به روح تاریخی اعتقاد دارد و غیر از استلاگرایی هوسرلی است که به امر ذهنی پدیدارشناختی تأکید دارد و همچنین غیر از استلاگرایی دریدایی است که به تأخیر و تعویق اشاره دارد. (پروتوی، ۲۰۰۱)

دلوز نیز اگر بر مفهوم کارتوگرافی و نقشه‌کشی<sup>۲</sup> تأکید دارد به این جهت است که او جغرافیا را مقدم بر تاریخ و تفکر را متأثر از مکان می‌داند. چنانکه او برخلاف فلاسفه سنتی و کلاسیک حتی همچون دیویی که فعلیت یافتن تفکر را منوط بر پیش‌فرض گرفتن تصورات اولیه و پیشینی می‌داند<sup>۳</sup>، بر این باور است که فکر واقعی و خلاقانه، فکر بدون تصورات ماتقدم و پیشینی<sup>۴</sup> است. (دلوز، ۱۹۸۶) در واقع دلوز می‌خواهد نشان دهد که فکر اشکال متفاوتی به خود می‌گیرد و این نگاه تلاش برای یافتن تصویری یکپارچه از جهان را بی‌معنا می‌کند. (کولبروک، ۱۳۸۷: ۲۰) ریزوم<sup>۵</sup> یک نقشه است، نقشه‌ای مستقل از هر نقشه‌ای که تا به حال موجود بوده است. فی‌الواقع ریزوم هیچ پشت سری ندارد، درست مانند پیکری که سر ندارد. ارتباط ریزوم با دیگر محدوده‌ها و همچنین ارتباط بین عناصر ریزوم به گونه‌ای است که خود به خود هرگونه تصور استعلایی و پدیدارشناختی از مفاهیمی چون پشت سر و عمق یا ژرفا را بی‌معنی خواهد کرد. (سجادی، ۱۳۸۶: ۳۱)

خلاقیت در منطق‌های درختی اندیشه و فکر، نوعی ترسیم کردن<sup>۶</sup> و تولید مجدد<sup>۷</sup> است. عمل ترسیم کردن، مبتنی بر رعایت قواعد سلسله‌مراتبی، روابط منطقی و متوالی و نشانه‌گذاری‌های از قبل تعریف شده و اتکا به نمونه‌هایی است که پیشاپیش ساخته و تدوین شده است. در حالی که ریزوم نمی‌تواند بر عمل ترسیم کردن استوار باشد. (سجادی و ایمانزاده، ۱۳۹۱: ۵۶) بنابراین می‌توان گفت که در نگاه جغرافیایی و مبتنی بر فلسفه مکان، خلاقیت نه بازتولید و بازنمایی<sup>۸</sup> تاریخ گذشته و محتوای آن و یا ترسیم آن براساس قواعد از پیش پذیرفته‌شده، بلکه نوعی تولید<sup>۹</sup> نوآورانه‌ای است که نمی‌توان

1. Transcendental Geo-Philosophy

2. Cartography/Mapping

3. Thought Along Priori Images

4. Thought without Priori Images

۵. Rhizome: در علم گیاه‌شناسی به ساقه‌های زیرزمینی ریشه مانند ریزوم یا زمین - ساقه گفته می‌شود که برخلاف رشد درخت‌واره‌ای گیاه و برخلاف ریشه‌های اصلی در جهات گوناگون گیاه سیر می‌کنند.

6. Tracing

7. Re-Production

8. Representation

9. Production



آن را با معیارهای مفروض و از قبل مقبول سنجید. خلاقیت در نگاه جغرافیایی نوعی حساس شدن و پاسخ خلاقانه دادن به مسائل است. خلاقیت با حساس بودن همزاد هم‌اند و تنها راه حساس شدن نیز تجربه ورزیدن و عمل کردن است. بنابراین دادن یک غایت و هدف مشخص و از پیش تعیین شده مانع حساس شدن و در نتیجه خلاقیت است. (گوتزل، ۱۳۸۸) دلیل اینکه ما به جای خلاقیت واگرا همیشه به دنبال همگرایی‌های هر چه بیشتر در حوزه‌های مختلف زندگی و به خصوص در برنامه‌های آموزشی و تربیتی هستیم، این است که به جای حساس شدن برای تجربه کردن مکانی که در آن هستیم، به اهدافی می‌اندیشیم که دیگران قبل از ما تحت عناوین مختلف اعم از نقشه جامع، سند چشم‌انداز، سند تحول بنیادین و... برای ما ترسیم نموده‌اند.

### ۱.۳. سیورورت (شدن)

سقراط می‌گوید تنها چیزی که می‌داند این است که هیچ چیز نمی‌داند. این سخن سقراط دلالت بر دو نکته مهم دارد. اول اینکه ما الزاماً به گذشته متصل نیستیم و نباید باشیم. چون اگر متصل بودیم باید چیزهایی می‌دانستیم. دوم اینکه نمی‌دانیم به سوی چه چیزی لزوماً در حرکت ایم و مقصد ما کاملاً روشن نیست. پس نمی‌توانیم از هم اکنون برای آینده نقشه و هدفی مشخص داشته باشیم. این همان سخنی است که دلوز از آن به در میان بودگی<sup>۱</sup> و شدن<sup>۲</sup> یاد می‌کند. (دلوز، ۱۹۸۳) تاریخ‌گرایی نوعی اتصال به گذشته‌ای است که اکنون نیست اما ما به واسطه این اتصال ناچاریم به جای تصویرگر بودن لحظه‌ها، شارح گذشته باشیم. آنهایی که در دل سیورورت و دگرگونی‌ها به دنبال جوهر و ذاتی ثابت می‌گردند، راه به جایی نمی‌برند. (دلوز و گوتاری، ۱۹۹۴)

سیورورت در جایی اتفاق می‌افتد که قلمرو دایی و سپس قلمرو زایی صورت گرفته باشد. چرا که اساساً هر جا قلمروی زوده شود، آنجا جغرافیا (مکان) وجود دارد و سیورورت یا شدن رخ می‌نماید. مکان زمینه مستعدی برای قلمرو دایی است و بنابراین شدن نیز همچون فلسفه در جغرافیا زاده می‌شود. (جیسون<sup>۳</sup>، ۲۰۱۲: ۸۹) شدن و درون‌بودگی مستلزم نفی استعلاگرایی متافیزیکی همراه با ایجاد سرزمین‌ها و قلمروهای جدید است. شدن‌هایی جغرافیایی همیشه کاهشی و تقلیلی‌اند که حاصل آن تکثیر مواد جدید است. همچون هستی که با کاهش و تکه شدن، تکثیر شده است نه با تجمع استعلایی. (سجادی

1. Middle  
2. Becoming  
3. Jason

و باقری‌نژاد، ۱۳۹۰: ۵۳)

صیرورت در مکان جغرافیایی، کولی‌وار<sup>۱</sup> و برای یافتن سرزمین‌های جدید بدون طرح دائم و نقشه قبلی صورت می‌گیرد و تابع هیچ قاعده و فرمول خاصی نیست. بلکه امری درون‌زاد و خودجوش است. چنین صیرورتی نه اهداف از پیش تعیین‌شده‌ای دارد و نه به‌سوی اهداف مشخص در آینده در حرکت است. رابطه مکان جغرافیایی با انسان همچون رابطه و نسبت بیابان با بیابانگرد است. هم از یک‌سو بیابان به‌دلیل خصیصه هموار بودن<sup>۲</sup> خود به بیابانگرد اجازه می‌دهد علی‌الدوام در رفتن و شدن باشد و مانعی آن را متوقف نمی‌کند (قلمروزایی) و هم از سوی دیگر این بیابانگرد است که با رفتن خود قلمرو بیابان را گسترش می‌دهد (قلمروزایی) بنابراین هر نوع طرح و ایده استعلاگرایانه و مبنایگرایانه تاریخی و فلسفی که مسبوق به اندیشه‌های فلسفی متافیزیکی و سرشار از انواع اهداف و برنامه‌ها و طرح‌های پیشینی و مفروض باشد، نمی‌تواند در واقع صیرورت و شدن واقعی را که دلوز از آن به «شدن شدن»<sup>۳</sup> (سمستکی، ۲۰۰۶) یاد می‌کند، موجب شود، اگر چه نام صیرورت و شدن را با خود حمل نماید.

۲۴

### نتیجه‌گیری: نقد گفتمان سیاست‌گذاری در آموزش عالی ایران

هر گاه درباره موفقیت یک نظام یا سیستم اعم از اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و آموزشی سخن گفته می‌شود، بلافاصله ویژگی‌هایی از آن سیستم که نشانگر موفقیت آن سیستم در انجام رسالت‌های مختص به خود است، به ذهن متبادر می‌شود. یکی از این ویژگی‌ها، پویا بودن<sup>۴</sup> آن سیستم است. به‌زعم اندیشمندان حوزه مدیریت سیستم‌ها، زمانی یک سیستم یا نظام پویاست که به‌جای اینکه از بیرون کنترل و مدیریت شود، بتواند خود به سازماندهی خود بپردازد. به‌عبارت دیگر از ویژگی خود سازمان‌بخشی<sup>۵</sup> برخوردار باشد. به‌زعم شی‌هویی و شاو دونگ<sup>۶</sup> (۲۰۱۲) یک سیستم برخوردار از ویژگی خود سازمان‌یافتگی چند نشانه اساسی دارد از جمله اینکه ساختار آن سیستم نتیجه تعامل میان سیستم و محیط است و نه نتیجه یک طرح و برنامه یا شرایط از پیش تعیین‌شده

1. Nomadic Space
2. Smooth Space
3. Becoming of Becoming
4. Dynamic
5. Self-Organized
6. Shihui & Shaodong

یا معلول فرایندهای خطی بازخورد و کنترل و اینکه آن سیستم نسبت به تغییرات پیش‌بینی نشده سازگاری و انعطاف از خود نشان می‌دهد. (شی‌هوپی و شاو دونگ، ۲۰۱۲) با بررسی عملکرد نظام آموزشی در چهار دهه بعد از انقلاب اسلامی به خوبی می‌توان به علایم و نشانه‌گرهایی درباره ماهیت و نحوه کنترل و مدیریت سیستم آموزش عالی دست یافت دال بر اینکه سیستم آموزش عالی ایران از کمترین ویژگی‌های یک سازمان خودسازماندهی شده در این مدت برخوردار بوده است. البته با توجه به وجود پارامترهایی چون متمرکز بودن سیستم آموزش عالی، تلاش برای تدارک و تدوین مبانی فلسفی - اسلامی برای دانشگاه‌ها، تدوین سند دانشگاه اسلامی، تدوین الگوی جامع بومی و انتظار خروجی‌های خاص و از پیش تعریف‌شده از سیستم آموزش عالی (تربیت انسان‌های دارای ویژگی‌های خاص و مورد قبول و...) شاید سخن گفتن از یک سیستم پویا و خودسازماندهی شده نیز بیهوده باشد. به این دلیل که یک سیستم پویا و خودسازماندهی شده کمتر از اهداف، اصول و مبانی از پیش تعیین شده و ثابت برخوردار است و محاسبه کارکرد یک سیستم پویا و خودسازماندهی به حساب کنترل از درون صورت می‌گیرد نه براساس ملاحظات تحمیلی بیرون. (شی‌هوپی و شاو دونگ، ۲۰۱۲)

جدال بر سر نحوه مدیریت و کنترل سیستم آموزش عالی در طول چهار دهه گذشته بعد از انقلاب نیز دال بر ابهام سیاست‌گذاران در خصوص نحوه مدیریت نظام آموزش عالی بوده است که البته سر انجام همه آن تلاش‌ها چیزی جز تحکیم و تقویت کنترل مدیریت‌شده نظام آموزش عالی نبوده است. حضور نهادهایی چون شورای عالی انقلاب فرهنگی و تلاش برای تجویز ملاحظات مدنظر خود ذیل گفتمان مهندسی فرهنگی از جمله نشانه‌هایی از کنترل مدیریت شده نظام آموزش عالی و به دور نگهداشتن این سیستم از خصیصه خود سامان‌بخشی است، حتی اگر که گفتمان حاکم بر سیاست‌گذاری‌های آموزش عالی در طول چهار دهه گذشته همچون «گفتمان انقلاب اسلامی» (-۱۳۵۷، ۱۳۶۷)، «گفتمان سازندگی» (۱۳۷۶-۱۳۶۸)، «گفتمان اصلاحات» (۱۳۸۴-۱۳۷۶) و «گفتمان عدالت‌خواهی» (۱۳۹۲-۱۳۸۴) در طول این دوران نیز تغییر کرده باشد. (سجادی، ۲۰۱۵: ۱۲)

تغییر و تبدل ساختار و اعضا و جوارح یک سیستم و خلق ساختارهای نوین و منعطف نسبت به اقتضائات محیطی از جمله خصایص یک سیستم دارای عملکرد موفق است. به عبارت دیگر نو پدید بودن سیستم آموزشی از جمله ویژگی‌هایی است که نشان‌دهنده

موفقیت سیستم در انجام عملکرد خود است. آنچه که در مقاله درباره مفهوم سیورورت و شدن گفته ایم، باید عملاً در درون یک سیستم آموزشی رخ دهد. البته سیورورت جغرافیایی نه سیورورت تاریخی مبنای است. چرا که سیورورت و شدن تاریخی معطوف به مبانی، اصول، پیش فرض‌ها، اهداف و انتظاراتی است که محدودیت‌زاست و قلمروهای ثابت و دارای حدود و ثغور را تولید می‌کند. در حالی که سیورورت جغرافیایی سیورورت و شدن مستظهر به توانایی‌های درونی و خودسامان‌بخش سیستم است.

اگر اصل علیت چنانکه در پارادایم میناگرایی تاریخی بدان اشاره نمودیم، مبنای سیاست‌گذاری در خصوص مدیریت و کنترل سیستم آموزشی باشد، طبیعی است که دیگر نمی‌توان مفهوم خودسامان‌بخشی و نوپدید بودن را چندان مورد توجه قرار داد. به این دلیل که در مفهوم علیت، نقش عوامل و علت‌های بیرونی و خارجی در مداخله یا تأثیرگذاری بر امور مورد توجه است و بر این اساس دیگر نمی‌توان از مدیریت خودسامان‌بخش که به پتانسیل درون سیستمی تأکید دارد، اشاره نمود. چنانکه در بعضی از دیدگاه‌های فلسفی همچون پوزیتیویسم و دیدگاه‌های علمی، از جمله دیدگاه نیوتنی که جهان را دارای ساختارهای مکانیکی دقیق می‌دانند، این عوامل خارجی‌اند که در موقعیت‌ها و رفتارها و ایزه‌ها تغییر ایجاد می‌کنند و بنابراین سخن گفتن از مفهوم خودسامان‌بخشی امری بیهوده خواهد بود. اما یک سیستم در نگاه جغرافیایی می‌تواند کاملاً خودسامان‌بخش باشد. چنانکه خود سامان بخشی می‌تواند در همه موجودات، سیستم‌های شیمیایی، آب و هوا، سیستم‌های طبیعی و انسانی به‌طور فزاینده یافت شود. کافمن که به دنبال فهم جهان هستی بود، دریافت که در یک سوپ شیمیایی، وقتی مقدار متفاوتی از انواع مولکول‌ها از حد معینی تجاوز نمایند، ناگهان سوخت و ساز خود تحریکی پدیدار می‌گردد که خود به نظم دیگری منتج می‌شود که او آن را نظم آزاد یا خود ساخته می‌نامد. (مورکل<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳)

برای اینکه یک سیستم، خودسامان‌بخش و نوپدید و برخوردار از سیورورت واقعی و درون‌زا باشد، باید دارای چند خصیصه باشد. اول اینکه از درجه آزادی واقعی برخوردار باشد. دوم اینکه با ایجاد مدلی از نظام‌مندی مناسب، فضایی برای تحقق آزادی موردنظر به وجود آید. سوم اینکه ارزش‌های واقعی نهفته در مدل نظام‌مندی ارائه شده روشن و بیان شود. چهارم و پنجم اینکه حالت‌های مختلف و متغیر رفتار سیستم در وضعیت‌های محیطی و پیرامونی مختلف شناسایی شود و اینکه مسائل و موانعی که حل آن، رفتار

سیستم را بهبود می‌بخشد، مرتفع شود.

خلاقیت نیز از جمله مشخصه‌های یک سازمان یا سیستم آموزشی به‌خصوص سیستم آموزش عالی پویاست. خلاقیت چیزی فراتر از تغییر<sup>۱</sup> و یا اصلاح<sup>۲</sup> است. چنانکه از کلمه خلاقیت برمی‌آید، آفرینش یا تولید<sup>۳</sup> از جمله اهداف خلاقیت در یک سیستم است. اگر چه از این کلمه در برنامه‌های آموزشی، اهداف تدوین‌شده، اسناد بالادستی نظام آموزشی و... استفاده فراوانی می‌شود اما حقیقتاً خلاقیت واقعی از جمله کمترین خروجی‌های قابل ارزیابی نظام آموزش عالی در ایران است. یکی از دلایل این نقصان را باید در ابتدای سیستم آموزش عالی ایران بر ضرورت‌ها یا ضرورت‌گرایی‌هایی دانست که خود منبعث از مبنای استعلایی - متافیزیکی و ایدئولوژیک حاکم بر این نظام می‌باشد. با تدوین سند دانشگاه اسلامی و به‌تبع آن صدور احکام درجه یک برای تحول در سیستم دانشگاه که عموماً جنبه دستوری و الزام‌آور و از بالا به پایین به‌خود گرفته است، دیگر نمی‌توان به دانشگاه به‌مثابه یک مکان (مکان جغرافیایی) که از پتانسیل‌های درون‌زا و طبیعی و ذاتی خود برخوردار است، نگریست. خلاقیت واقعی در تجلی استعداد‌های طبیعی و درون‌زاد سیستم آموزش عالی است که خود منشأ تحول خود باشد، نه براساس ضرورت‌های بیرونی و دستوری منبعث از مبانی حاکم بر نظام آموزشی.

خلاقیت حقیقی با گسست از تاریخ و عدم تکرار عقبه‌ها و دستاوردهای گذشته رخ می‌دهد. ذات خلاقیت در گسست از پیشینه و انقطاع از گذشته است. آنجا که گسست و یا شکست رخ بدهد، طرحی نو در انداخته می‌شود. خلاقیت نمی‌تواند نه در اتصال به گذشته و نه در امتداد آن صورت گیرد. چنانکه فوکو نیز بر این باور است که تبارشناسی به‌مثابه یک روش خلاقانه، منوط به رعایت گسست تاریخی است. (برنز، ۱۳۷۳) کسانی که ضمن تدوین سند چشم‌انداز، از خلاقیت نیز سخن می‌گویند، از این حقیقت غافل‌اند که خلاقیت با مستندسازی، پیش‌بینی، صدور احکام و پیش‌فرض‌های مبنای‌گرایانه تاریخی - استعلایی که وضعیت کنونی سیستم آموزشی را از نظر دور می‌دارد، سازگاری ندارد. به این دلیل که یکی از اهداف اساسی نظام‌های آموزشی مبنای‌گرا، بازنمایی<sup>۴</sup> است نه آفرینش. چرا که یکی از دغدغه‌های تدوین‌کنندگان سند، بازنمایی حقایقی است که به‌دلایلی

1. Change
2. Modify
3. Production
4. Re-Presentation

مسکوت و مخفی ماندند و ضرورت دارد تا کشف شوند و به مخاطبان موردنظر در قالب برنامه‌های آموزشی عرضه شوند. بنابراین آنان بهتر است از تغییر، اصلاح و بهبود سخن بگویند نه خلاقیت.

بازنمایی مبتنی بر مبنای تاریخی با الزامی انگاشتن قوانین و واقعیات حاکم بر تاریخ، در واقع قوانین خود را بر واقعیت موجود تحمیل می‌کند، در حالی که واقعیت موجود ممکن است عاری از آن قوانین باشد. به عبارت دیگر طرفداران آموزه‌های مبنایرئانه تاریخی‌گرا بر این اعتقادند که وظیفه علوم، پیشگویی مسیرها و پیشرفت‌های تاریخی است، چنانکه پوپر (۱۳۶۳) آن را پیشگویی علمی از یک سو و غیب‌گویی تاریخی از سوی دیگر می‌نامد (پوپر، ۱۳۶۳: ۴۲۱) و به همین دلیل به خود حق می‌دهند تا برای این مسیرهای پیشرفت برنامه‌هایی تحت عناوین مختلف از جمله نقشه جامع، سند چشم‌انداز، سند تحول بنیادین و... تدوین نمایند.

سندنویسی اگر چه با استناد به مبنای تاریخی و به منظور پرتوافکنی بر مسیر پیش‌روی یک سیستم آموزشی قابل توجه می‌نماید، اما سیستم را با خطرات عدیده‌ای نیز روبرو می‌کند. از آن جمله عدم توجه به اقتضائات زمان و مکان یا به عبارتی دیگر زمان و مکان‌گرایی جغرافیایی. چرا که اولین نقطه‌ای که اسناد تدوین شده ما را متوجه آن می‌کنند، غایاتی است که یک سیستم آموزشی در پی آن است. غایات نیز نقاطی هستند که الان وجود ندارند و از گذشته نیز منقطع‌اند و به آینده‌ای مربوط‌اند که هنوز نیامده است. در اینجا مهم‌ترین عنصری که در موفقیت یک سیستم آموزشی دخیل است، یعنی واقعیات زمان و مکانی که در آن واقع هستیم، به فراموشی سپرده می‌شود. اگر چه تدوین‌کنندگان سند چشم‌انداز یا سند تحول یا الگوی جامع نظری بومی...، دغدغه‌هایی را که توجه‌کننده چرایی و فلسفه تدوین سند است، مطرح می‌کنند و ضرورت تدوین سند را از آن طریق مشروع جلوه می‌دهند، حتی دغدغه‌هایی که ناظر بر مسائل موجود در نظام آموزشی است، اما واقعیت میدانی نشان می‌دهد که بین اهداف و سرشت سند چشم‌انداز و واقعیات‌های مکانی (واقعیاتی که هم اکنون با آن روبرو هستیم و از اقتضائات مکان و زمانی است که در آن قرار داریم و هر لحظه نیز در حال ظهور و بروز خلاقانه است)، فاصله زیادی وجود دارد و این فاصله نه لزوماً به دلیل کیفیت و محتوای سند تدوین شده، بلکه به دلیل ذات عمل سندنویسی است که به مکان به مثابه یک واقعیت فعال بی‌توجه است.

به‌عنوان مثال در مقدمه سند تحول بنیادی آموزش و پرورش، برای توجیه فلسفه وجودی سند تحول بنیادین، بی‌ربطی‌هایی در هفت سطح شناسایی شده است که لزوم تدوین سند را توجیه می‌نماید: بی‌ربطی با آموزه‌های اسلامی، با جامعه، با متریان، با اصلاحات، با بخش‌های فرهنگی، با بخش‌های سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی، اجرا و با اسناد توسعه. بر این مبنا سه فرض استخراج شده به‌ترتیب عبارت است از: اگر فلسفه تربیتی مدون شده باشد، التزام به آن، موجب همسویی و هماهنگی در برنامه‌ها و اعمال خواهد شد. اگر فلسفه تربیتی مدونی وجود داشته باشد که غایت، اهداف و اصول حاکم بر تربیت و ارتباط با سایر عوامل مؤثر در جریان تربیت رسمی و عمومی را مشخص کند، تعارض درونی در سیاست‌ها و برنامه‌ها و ناهماهنگی بیرونی با سایر عوامل مؤثر در جریان تربیت برچیده می‌شود و نهایتاً اینکه اگر الگوهای نظری جامع بومی برای تربیت رسمی و عمومی باشد، التقاط ناموزون و ناهماهنگی موجود میان اجزا برچیده و ارتباط معنادار با دیگر عوامل تأثیرگذار در جریان تربیت برقرار خواهد شد. (آل حسینی و سجادی، ۱۳۹۱: ۳) ظاهراً دغدغه و سعی تدوین‌کنندگان سند کاهش فاصله بین نظر و عمل در حوزه نظام تربیتی است. شکاف میان نظریه و عمل در جهان تربیت، می‌تواند به این معنا باشد که نظریه‌پردازان و عاملان تربیت زبان یکدیگر را نمی‌فهمند؛ چون چارچوب‌های نظری و زمینه‌های لازم برای دریافت معانی یا مفقود است یا چنان با یکدیگر متفاوت است که به کار ایجاد ربط و ارتباط با یکدیگر نمی‌آید. زبان نظری برای عاملان غیرقابل فهم و بی‌مصرف است و زبان عملی برای نظریه‌پردازان مغشوش، مبهم، نامنسجم و از همه تأسفاورتر بدون ارزش نظری است. (آل حسینی و سجادی، ۱۳۹۱: ۵) به هر حال به‌نظر می‌رسد مبنای تاریخی که اساس و گفتمان سیاست‌گذاری‌های آموزش عالی در طول چهار دهه گذشته بوده است، قادر به درک و دریافت واقعی اقتضانات مکانی (موقعیت جغرافیایی و محیطی که در آن قرار داریم و تحولات شتابان در حوزه‌های اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و تربیتی) نیست و این ناتوانی را باید ناشی از ماهیت و ذات سیاست‌گذاری‌های مبتنی بر گفتمان مبنای تاریخی دانست و برای حل بسیاری از معضلات ناشی از گفتمان مذکور باید به بدیل آن یعنی سیاست‌گذاری مبتنی بر گفتمان دانشگاه در آئینه جغرافیا نیز توجه نمود و این مهم باید سر لوحه سیاست‌گذاری‌های مربوط به آموزش عالی قرار گیرد.

## منابع

۱. احمدی، بابک. (۱۳۷۵). *زیبایی و حقیقت*. تهران: نشر مرکز.
۲. آل‌حسینی، فرشته و سیدمهدی سجادی. (۱۳۹۱). *فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران و مسئله ربط. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*. سال ۲۰. شماره ۱۵.
۳. ایردی، محمد. (۱۳۸۷). *هنر اقلیت: جستاری در آرا دلوز در باب هنر به‌مثابه توسعه امکانات زندگی. دوماهنامه آینه خیال*. شماره ۱۲. بهمن و اسفند ۸۷.
۴. برنز، اریک. (۱۳۷۳). *میشل فوکو*. تهران: نشر قلم.
۵. پوپر، کارل. (۱۳۶۳). *حدس‌ها و ابطال‌ها*. احمد آرام. تهران: نشر انتشار.
۶. ضیمران، محمد. (۱۳۸۹). *فلسفه میان حال و آینده*. انتشارات پایان.
۷. سجادی، سیدمهدی. (۱۳۸۶). *چالش‌های اساسی تربیت دینی در فضای ریزوماتیک*. *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی*. سال چهاردهم. شماره زمستان.
۸. سجادی، سیدمهدی و زهره باقری‌نژاد. (۱۳۹۰). *رویکرد ریزوماتیک به معرفت و نقد چالش‌های آن برای تربیت اسلامی (از منظر ملاحظات رئالیسم انتقادی)*. *تربیت اسلامی*. پژوهشگاه حوزه و دانشگاه. سال ۶. شماره ۱۳.
۹. سجادی، سیدمهدی و علی ایمانزاده. (۱۳۹۱). *تبیین و تحلیل دیدگاه معرفت‌شناختی ژیل دلوز و نقد دلالت‌های آن برای تعلیم و تربیت*. *فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی*. دانشگاه الزهراء. دوره ۸. شماره ۴.
۱۰. شکوئی، حسین. (۱۳۸۷). *اندیشه‌های نو در فلسفه جغرافیا*. جلد دوم. انتشارات گیتاشناسی. چاپ پنجم.
۱۱. کولبروک، کلا. (۱۳۸۷). *ژیل دلوز*. رضا سیروان. تهران: نشر مرکز.
۱۲. گوئزل، استفان. (۱۳۸۸). *قلمروزدایی و درون ماندگاری*. رضا سیروان. *کتاب ماه فلسفه*. شماره ۲۰. اردیبهشت.
۱۳. هاند، میساییل. (۱۳۹۲). *پژوهش‌های فلسفی درباره امکان تربیت دینی*. سیدمهدی سجادی. انتشارات بین‌الملل.

14. Bogue, R. (1989). *Deleuze and Guattari*. Routledge. London.
15. Boundas, C. V. (1996). *Deleuze-Bergson: an Ontology of The Virtual*. In. P. Patton (ED). *Deleuze: a Critical Readers*. Cambridge. Blackwell Publishers Ltd.
16. Campbell, J. (1996). *Understanding John Dewey: Nature And Cooperative Intelligence*. Open Court Publishing Company. New York
17. Chisholm, R. M. (1989). *Theory of Knowledge*. Englewood Cliffs: Prentice Hall. London
18. Deleuze, G. (1983). *Nitche and Philosophy*. Trans. H. Tomlinson. Columbia University Press. New York.
19. Deleuze, G. (1986). *Cinema 1: the Moment-Image*. Tr. H. Tomlinson and Habberjam.



- Minneapolis: University of Minnesota Press.
20. Deleuze, G. & F. Guattari. (1987). *A Thousands Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. Minneapolis. University of Minnesota Press
21. Deleuze, G & F. Guattari. (1994). *What Is Philosophy*. Trans. Graham Burchell and Hugh Tomlinson. London
22. Deleuze, G. (1993). *The Fold: Leibniz and the Baroque*. T. Conley. Minneapolis: University of Minnesota Press.
23. Dewey. (1991). *How We Think*. New York. Prometheus Books.
24. Freeman, T. W. (1971). *A Hundred Years of Geography*. Gerald Duckworth.
25. Graham, G. (1997). *Chapter One. The Change of the Past*. Oxford University Press.
26. Hacking, I. (1975). All Kinds of Possibility. *The Philosophical Review*. Vol. 84. No. 3.
27. Halsey, M. (2006). *Deleuze and Environmental Damage: Violence of the Text*. London. Routledge.
28. Harvey, D. (2010). *The Enigma of Capital and the Crises of Capitalism*. Profile Books.
29. Hume, D. (1902). *Enquiries Concerning the Human Understanding and Concerning The-Principles of Morals*. (Lewis, Amherst Selby-Bigge, Ed. ). (2nd Ed. ). Oxford: Clarendon Press.
30. Jason, W. (2012). Rhizomania: Five Provocations on a Concept. *Journal of Complexity and Education*. Vol. 7. No. 2.
31. Johnston, R; N. Khattab. & D. Manley. (2015). East Versus West? Over-Qualification and Earnings Among the UK's European Migrants. *Journal of Ethnic and Migration Studies*. Vol. 41.
32. Kripke, S. (1980). *Naming and Necessity*. Oxford: Blackwell
33. Lakeman, E. (1970). *How Democracies Vote; A Study of Majority and Proportional Electoral Systems*. London. Faber and Faber.
34. Lavental, D. (2009). Personal Geography. *Journal of Map & Geography Libraries*. Vol. 5. Issue. 2.
35. Ling, X. J. (2009). Thinking Like Grass, with Deleuze In Education? *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*. Vol. 7. No. 2.
36. Little, D. (2010). *New Contributions to the Philosophy of History*. University of Michigan Press. New York.
37. Mill, J. S. (1884). *A System of Logic, Ratiocinative and Inductive*. London: Longmans, Green, and Co.
38. Milton, A. & A. Rothman. (1988). *Physicist's Guide to Skepticism*. Buffalo: Prometheus Books.
39. Morcol, G. (2013). *Complexity Theory for Public Policy*, Routledge. New York.
40. Protevi, J. (2001). *The Geophilosophies of Deleuze and Guattari*. Louisiana University.
41. Sajjadi, S. M. (2015). Development Discourses on the Educational System of Iran: a Critical Analysis of Their Effects. *Journal of Policy Futures in Education*. Vol. 13. No. 6.
42. Santayana. (2006). The Life of Reasons. *Bibliolife*. Vol. 1.
43. Semetsky, I. (2005). Imagining a Self-Organized Classrom. *International Journal of Complexity and Education*. Vol. 2. No. 6.
44. Semetsky, I. (2006). *Deleuze, Education and Becoming*. Sense Publisher. Rotterdam.
45. Shihui, J. & G. Shaodong. (2012). Curriculum Studies Based on Complexity Science: an *International Journal of Complexity And Education*. 40(1).
46. Stiffler, E. (1984). A Definition of Foundationalism. *Metaphilosophy*. Vol. 15. Issue 1.
47. Whitney, W. D. (1889). *The Century Dictionary: an Encyclopedic Lexicon of the English Language*. New York.