



A Critique of the Ideas of University Deconstruction and Deterritorialization of the Education System in Iran

Seyyed Majid Saberi Fathi¹ 

1. Department of Physics, The Center of Critique of the New Atheism and the Center of Interdisciplinary Studies on Ontology,
Faculty of Science, Ferdowsi University, Mashhad, Iran.

saberifathi@um.ac.ir

Received: 2024/08/11; Accepted: 2025/03/16

Extended Abstract

Introduction and Objectives: Many Western thinkers, including Immanuel Kant, Jürgen Habermas, John Searle, Jacques Derrida, and Gilles Deleuze, have lectured and researched the idea of the university. However, Iranian thinkers, due to the novelty of the university concept, may not have felt this necessity and therefore have not explored this issue. Currently, given the quantitative and qualitative expansion of the universities in the country and the production of science by them that has occurred in recent decades, the discussion about the philosophy and idea of the university has become important and is one of the concerns of many experts and managers of the country, and have asked such questions as "What is the concept of a university?", "What is a university like in Iran?" and "How far is an Iranian university from a standard university?" Any answer to these questions will chart a different path for the future of higher education in the country.

Since domestic sources on the question of the "idea of the university" are scarce, some researchers examine the ideas of Western thinkers, which consequently leads to an understanding of their influence. As a result, our universities will essentially serve the modern system and modernity, and their functioning will not align with the sociocultural reality of the country. In such works, it is observed that some of the main points have been neglected, such as the criticisms and objections that Western thinkers have made to each other's opinions, as well as the substantive objections of modern sciences. Therefore, in addition to the need for the researcher himself to be careful and critical in applying and prescribing Western theories, it is also necessary for others to criticize the ideas proposed by these researchers.

In this study, we examine and critique two ideas related to the university, namely "university deconstruction" (Mesbahian, 2009; Mesbahian, 2019) and "deterritorialization of the education system in the country" (Sajjadi, 2010). The main question of this study is whether each of the two ideas can introduce the idea of the university at the national level.





Research Institute of
Hawzah and University

Islamic Education (EDU)

Journal homepage: <https://islamicedu.rihu.ac.ir/>



Original Article

Method: The research method employed in this study is logical-philosophical criticism. The researcher examines the logical inconsistency, internal contradictions, and philosophical objections of the ideas of “university deconstruction” and the “deterritorialization of the education system”.

Findings: In the deconstruction of history, Derrida addresses the opposition between the values of a historical period and the assumptions of historical texts. The purpose of the deconstruction project is to deconstruct, de-signify, and devalidate past and metaphysical values (Derrida, 2002). In fact, “In popular usage, the term has come to mean a critical dismantling of tradition and traditional modes of thought” (Britannica). With these explanations, it becomes clear that Derrida’s intention of deconstructing the university and the unconditional university is to create a university that resists the assumed values and surrenders to the values of humanism. Of course, Derrida has made many mistakes along the way. This study shows that Derrida’s university deconstruction has internal contradictions and lacks logical consistency, and the proposition “there is no unconditional university” is a kind of error in thinking and invalid reasoning.

To create "creativity" in thinking, it is necessary to replace the educational system in the mirror of geography with the educational system in the context of history (Sajjadi, 2010). Therefore, the discourse in the mirror of geography, in which we see ourselves; that is, see the here and now, has, in the words of post-structuralist philosophers, a “geo” called the student, pedagogy, education, etc., so in this discourse, geography itself should be seen, not other things (ibid.). Attention should be paid to the abilities and nature of the learner, not ideals, religion, and history (ibid.).

Deleuze’s philosophy is constructed based on mathematical and scientific concepts that Western scholars believe he did not understand correctly (Sokal, 2013, Chapter 9). Therefore, Deleuze’s use of these concepts is undoubtedly not without contradictions. Moreover, many of the perspectives on such university ideas are claims without empirical evidence or theoretical proof.

Some of the objections to the use of Deleuze’s philosophy in the critique of national education in his paper (Sajjadi, 2010) arise from the lack of attention to the fact that deterritorialization and reterritorialization are borrowed from the terminology of Deleuze and the West, which believes in the religion of humanism, in which theism has no place. Therefore, deterritorialization is used to change the territory of divine concepts and cannot be used to criticize these concepts. Another important and fundamental objection to his paper (Sajjadi, 2010) is the confusion of concepts in the verbal sharing of words such as “creativity” and “potential”, which have different meanings in each school of thought.

Discussion and Conclusions: In the historical phenomenology of the university in Europe, four university models have emerged from four distinct historical periods: the Christian, the nation-state, idealism, economic globalization, and service to the individual (Mesbahian, 2009). By examining the conflict and dialogue between them, the direction of the university movement is determined (ibid.). In conclusion, the university has always been flexible and affected by social, geographical, economic, cultural, and political situations. By the university deconstruction, Derrida arrives at the "unconditional university", which is unconditional, i.e., unconditional and absolute knowledge, meaning that it is without preconditions and is not affected by political and social conditions. Derrida admits that "the unconditional university does not exist!" (ibid.). In this proposition, the unconditional university has two different senses: i) It finds an external instance in one place with the quiddity of the “conditional with the thing” (corresponding to the nation-state, etc.); it has a mixed quiddity. ii) “with conditional no” quiddity and an abstract quiddity that does not correspond to anything, not even “existence.” This logical-philosophical contradiction is inherent in Derrida’s deconstruction of the university.



Research Institute of
Hawzah and University

Islamic Education (EDU)

Journal homepage: <https://islamicedu.rihu.ac.ir/>



Original Article

In his paper (Sajjadi, 2019), the discourse of the prevailing educational system in the country has been based on historical foundationalism. In this discourse, examining the past and then moving towards the future, building the future based on the past, is the cause of stagnation and lethargy in this system. Therefore, using Gilles Deleuze's idea of deterritorialization to make creativity in thinking, the educational system in the mirror of geography should be replaced by the educational system in the context of history (ibid.). Because in the mirror, the man can see himself. Therefore, the discourse in the mirror of geography is where we see ourselves; i.e., we see the here and now. In this discourse, geography "itself" should be seen, not other things. It should pay attention to the abilities and nature of the learner, not ideals, religion, and history (ibid.). Some of the objections to the paper (Sajjadi, 2019) are:

One objection to the paper (Sajjadi, 2019) is the confusion of concepts that has occurred in the verbal sharing of words across different schools, such as the word "creativity" in Deleuze's vocabulary, which has a different meaning from its common-sense meaning. So Sajjadi's statement (2019), "Creativity has no place in its [Islamic] approach," contradicts Deleuze's definition of creativity. Deleuze's concept of creativity raises doubts and questions about the use of "creativity in the realm of capitalism," which is one of the victims of this creativity of traditional social codes, religious beliefs, etc. (Jeanes, 2016). The different meaning of "potential" is another example in Deleuze's and Shahid Motahhari's vocabularies. In Motahhari's vocabulary, "potential" is rooted in *Fitra*, and in Deleuze's definition, it is rooted in the intellect of the founder. In addition, self-realization, according to Motahhari and Islamic teachings, is based on the same foundationalism and the "pure life" that Sajjadi's paper (2019) negates and deterritorializes. Generally, human-based reason negates God-based reason, and the two are incompatible.

Another objection in his paper (Sajjadi, 2019) is eclecticism, i.e., evaluating a theory based on the existence of *Fitra*, with the contradicting theory (humanism) denying it. In other words, in his philosophy, Deleuze has used "immanence" to replace Kantian "transcendence". Now, the question is: "How can *Fitra* be defined in Deleuze's philosophy?"

Another objection is limiting concepts. For example, in his paper (Sajjadi, 2010), "narration" is taken to be equivalent only to "history." Then, foundationalism is considered historical; i.e., "pure life" is viewed as a concept of the past and is no longer relevant today. In other words, in the context of this paper (ibid.), in the present time, types of life have been or can be created by individuals. In the religious view, pure life belongs to *Fitra*, which belongs to the "now" not to the "past."

There are other objections in Sajjadi's paper (2010), which are addressed in this study.

Conflict of Interests: No conflict of interest is declared.

Keywords: Deconstruction, Deterritorialization, University, Education System, Derrida, Deleuze

Cite this article: Seyyed Majid Saberi Fathi. (2025), "A Critique of the Ideas of University Deconstruction and Deterritorialization of the Education System in Iran", *Islamic Education*, 20(52): 59-73.



نقدی بر ایده‌های ساختارشکنی دانشگاه و قلمروzdایی نظام تربیت در ایران

سید مجید صابری فتحی^۱

۱. گروه فیزیک، هسته پژوهشی نقد الحاد جدید و هسته پژوهشی مطالعات میان رشته‌ای هستی‌شناختی، دانشکده علوم، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.

saberifathi@um.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۵/۲۱؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۲/۲۶

چکیده گسترده

مقدمه و اهداف: اندیشمندان غربی بسیاری، مانند ایمانوئل کانت، یورگن هابرماس، جان سرل، ژاک دریدا و ژیل دلوژ درمورد ایده دانشگاه سخن گفته‌اند و تحقیق کرده‌اند. اما، اندیشمندان ایرانی که شاید این ضرورت را به دلیل جدید بودن دانشگاه حس نکرده‌اند، به این موضوع وارد نشده‌اند. در حال حاضر، با توجه به گسترش کمی و کیفی دانشگاه‌های کشور و تولید علم توسط آنها که در دهه‌های اخیر رخ داده است، بحث در مورد فلسفه و ایده دانشگاه با اهمیت شده است و یکی از دغدغه‌های موجود در میان بسیاری از صاحب‌نظران و همچنین مدیران کشور است، و پرسش‌هایی نظیر «مفهوم دانشگاه چیست؟» «دانشگاه در ایران چگونه است؟» و «دانشگاه ایرانی چقدر با دانشگاه تراز فاصله دارد؟» مطرح شده‌اند. هر نوع پاسخی به این پرسش‌ها مسیری متفاوت برای آینده آموزش عالی کشور ترسیم خواهد کرد.

از آنجایی که منابع داخلی در پرسش از «ایده دانشگاه» ناچیز است، نگاه برخی از پژوهشگران به ایده‌های متفکرین غربی است که به تبع آن تأثیرپذیری از آن به وجود می‌آید. در نتیجه، عملاً دانشگاه‌های ما در خدمت نظام مدرن و مدرنیته خواهند بود و کارکرد آنها با واقعیت اجتماعی فرهنگی کشور سنخیتی ندارند. در این گونه آثار ملاحظه می‌شود که برخی از نکات اصلی و پایه‌ای مورد غفلت قرار گرفته است، مانند نقدها و ایرادهایی که اندیشمندان غربی به نظرات همدیگر وارد کرده‌اند و همچنین ایرادات ماهوی علوم مدرن. از این رو، علاوه بر اینکه نیاز است، خود پژوهشگر در به کارگیری و تجویز نظریات غربی با دقت نظر و منتقدانه عمل نماید، ضروری است که دیگران نیز به نقد ایده‌های مطروحه این پژوهشگران بپردازند. در این مقاله به مطالعه و نقد دو ایده دانشگاه، یعنی «ساختارشکنی دانشگاه» (مصباحیان، ۱۳۸۸) و «مصباحیان، ۱۳۹۸) و «قلمروzdایی از نظام تربیتی کشور» (سجادی، ۱۳۹۹) خواهیم پرداخت. در واقع، پرسش اصلی این مقاله این است که آیا هر یک از دو ایده می‌توانند ایده دانشگاه در تراز کشور را معرفی نمایند؟

روش: روش پژوهش در این مقاله، روش نقد منطقی فلسفی است. پژوهشگر عدم انسجام منطقی، تناقضات درونی و ایرادات فلسفی ایده‌های «ساختارشکنی دانشگاه» (مصباحیان، ۱۳۸۸) و «مصباحیان، ۱۳۹۸) و «قلمروzdایی از نظام تربیتی» (سجادی، ۱۳۹۹) را بررسی می‌کند.

نتایج: در ساختارشکنی تاریخ، دریدا به نفی ارزش‌های دوران تاریخی یا همان پیش‌فرض‌های متون تاریخی می‌پردازد. هدف از طرح ساختارشکنی، معنازدایی و اعتبارزدایی از ارزش‌های گذشته و متافیزیکی ایجاد شده است (Derrida, 2002). در واقع، «کاربرد مرسوم، این اصطلاح [ساختارشکنی] به معنای برچیدن انتقادی سنت و شیوه‌های سنتی تفکر است» (Britannica). با این توضیحات معلوم می‌شود مقصود دریدا از ساختارشکنی دانشگاه و دانشگاه بدون شرط ایجاد دانشگاهی است که در مقابل ارزش‌های پیش‌فرض گرفته شده مقاومت کند و تسلیم ارزش‌های انسان‌گرایی باشد. البته، دریدا در این مسیر دچار مغالطات بسیاری شده است. در این مقاله ملاحظه شد، ساختارشکنی دانشگاه توسط دریدا دارای تناقض درونی و عدم انسجام منطقی است. در واقع، نشان داده شد که گزاره «دانشگاه بدون شرط، وجود ندارد» نوعی خطا در تفکر و استدلالی غیرمعتبر است.





نوع مقاله: پژوهشی

برای ایجاد خلاقیت در تفکر لازم است نظام تربیتی در آینه جغرافیا، جایگزین نظام تربیتی در بستر تاریخ شود (سجادی، ۱۳۹۹). بنابراین، گفتمان در آینه جغرافیا، که خود را می‌بینیم؛ یعنی اکنون و اینجا را بینیم، به تعبیر فلاسفه پساساختگرا یعنی جیو^۱ داشته باشد؛ «جیو» بی به نام دانش‌آموز، پداگوژی، آموزش و پرورش و غیره، بنابراین در این گفتمان، جغرافیا خود باید دیده شود نه چیزهای دیگر (همان). باید توجه به توانایی‌ها و ذات یادگیرنده شود، نه آرمان‌ها، مذهب و تاریخ (همان).

فلسفه دلوژ براساس مفاهیم ریاضی و علمی‌ای بنا نهاده شده است که دانشمندان غربی معتقدند که او برداشت صحیحی از آنها نداشته است (سوکال، ۱۳۹۲، فصل ۹). از این رو، استفاده دلوژ از این مفاهیم مسلماً بدون تناقض نخواهد بود. علاوه بر اینکه بسیاری از چشم‌اندازهای این گونه ایده‌های دانشگاه ادعاهای بدون شواهد تجربی و یا اثبات نظری هستند.

برخی از ایرادهای ناشی از کاربرد فلسفه دلوژ در نقد تعلیم و تربیت کشور در مقاله (سجادی، ۱۳۹۹) ناشی از عدم توجه به این واقعیت است که قلمروسازی و بازتولید قلمرو، از واژگان دلوژ باورمند به مذهب انسان‌گرایی (اومانیزم) عاریت گرفته شده است که خداباوری جایگاهی ندارد. از این رو قلمروزدایی به صورت روشی برای تغییر قلمروی مفاهیم الهی استفاده می‌شود و نمی‌توان آن را به عنوان ابزاری برای نقد این مفاهیم به کار برد. ایراد مهم و اساسی دیگر مقاله (سجادی، ۱۳۹۹) این است که خلط مفاهیم در اشتراک لفظی واژگانی مانند «خلاقیت» و «استعداد» که نزد هر مکتب فکری دارای معنای متفاوت هستند.

بحث و نتیجه‌گیری: در پدیدارشناسی تاریخی دانشگاه در اروپا چهار مدل دانشگاه (مسیحی، دولت‌ملت، ایدئالیسم، جهانی‌سازی اقتصادی و خدمت به فرد) در دوران‌های مختلف تاریخی استخراج شده است که با بررسی نزاع و گفتگو میان آنها، سمت حرکت دانشگاه مشخص می‌شود (مصباحیان، ۱۳۸۸). از پدیدارشناسی فوق نتیجه می‌شود که دانشگاه همواره منعطف و متأثر از وضعیت‌های اجتماعی، جغرافیایی، اقتصادی، فرهنگی و سیاسی بوده است. دریدا با ساختارشکنی دانشگاه، به «دانشگاه بدون شرط» می‌رسد که بدون شروط بودن؛ یعنی دانش نامشروط و مطلق و به معنای بدون پیش‌شرط بودن و عدم تأثر از شرایط سیاسی و اجتماعی است. دریدا اعتراف می‌کند که «دانشگاه بدون شرط، در واقع وجود ندارد!» (همان). در این گزاره، دانشگاه بدون شرط (بلاشرط) در جایی با ماهیت «بشرطی» (مقارنت با دولت‌ملت و غیره) مصداق خارجی پیدا می‌کند و ماهیت مخلوطه است و در جایی دیگر ماهیت «بشرط لا» و ماهیتی مجرده است که با هیچ چیز حتی «وجود» هم مقارنت پیدا نمی‌کند. این تناقض منطقی فلسفی نهفته در ساختارشکنی دانشگاه توسط دریدا است.

در مقاله (سجادی، ۱۳۹۹) گفتمان نظام تربیتی حاکم در کشور براساس مبنای تاریخی است. در این گفتمان نگاه به گذشته، سپس حرکت به سوی آینده و ساختن آینده براساس گذشته که عامل رکود و رخوت در این نظام است. از این رو، بر پایه اندیشه قلمروزدایی ژیل دلوژ برای ایجاد خلاقیت در تفکر نظام تربیتی در آینه جغرافیا، باید جایگزین نظام تربیتی در بستر تاریخ شود (همان). زیرا در آینه، درواقع خود انسان دیده می‌شود. بنابراین، گفتمان در آینه جغرافیا، که خود را می‌بینیم؛ یعنی اکنون و اینجا را بینیم. در این گفتمان، جغرافیا «خود» باید دیده شود نه چیزهای دیگر. باید توجه به توانایی‌ها و ذات یادگیرنده شود، نه آرمان‌ها، مذهب و تاریخ (همان). برخی از ایرادهای مقاله (سجادی، ۱۳۹۹) عبارت‌اند از:

یک ایراد مقاله (سجادی، ۱۳۹۹) خلط مفاهیم است که در اشتراک لفظی واژه‌ها در مکاتب گوناگون رخ داده است، مانند واژه «خلاقیت» در واژگان دلوژ معنایی متفاوت از فهم عامه از آن دارد. به طوری که گزاره سجادی (۱۳۹۹): «خلاقیت را نمی‌توان در کلیشه آن [رویکرد اسلامی] قرار داد» در تناقض با تعریف دلوژی از خلاقیت است، زیرا، مفهوم دلوژی خلاقیت، ایجاد تردید و پرسش در مفهوم «خلاقیت در قلمرو سرمایه‌داری» است که یکی از قربانیان این خلاقیت کدهای اجتماعی سنتی، اعتقادات مذهبی و غیره است (Jeanes, 2016). نمونه دیگر، واژه «پتانسیل» (استعداد) است که مفهوم آن در واژگان دلوژ و مطهری کاملاً متفاوت است. «استعداد» در تعریف مطهری ریشه در فطرت دارد و در تعریف دلوژ ریشه در عقل خود بنیاد. همچنین، خودسازی نزد مطهری و معارف اسلامی مبتنی بر همان مبنای گرای و حیات طیبیه است که مقاله سجادی (۱۳۹۹) در نفی و قلمروزدایی از آن نوشته شده است. به طور کلی عقل خودبنیاد نافی عقل خدابنیاد است و این دو با هم ناسازگارند.

یکی دیگر از ایرادها، در مقاله (سجادی، ۱۳۹۹) التقاط است. ارزیابی یک نظریه بر مبنای وجود فطرت، با نظریه رقیب، انسان‌گرایی (اومانیزم) که منکر فطرت است؛ به عبارت دیگر، دلوژ درون بودگی را در مقابل متعال کانتی استفاده کرده است. اکنون می‌توان پرسید «چگونه فطرت در فلسفه دلوژی می‌تواند تعریف شود؟»



نوع مقاله: پژوهشی

ایرادی دیگر، محدود ساختن مفاهیم است. به عنوان مثال، در مقاله «سجادی، ۱۳۹۹» «نقل» را فقط معادل «تاریخ» گرفته شده است. در مقاله (سجادی، ۱۳۹۹) مبنای گرای را متصف به تاریخی بودن کرده است؛ یعنی، «حیات طیب» امری است که در گذشته مطرح شده است و امروزه دیگر مطرح نیست. به بیان دیگر و بر سیاق این مقاله، در زمان حاضر، انواع دیگری از حیات به وجود آمده‌اند یا می‌توانند توسط افراد خلق شوند. در حالی که در نگاه دینی حیات طیب امری فطری است و فطرت انسان «اکنون» است نه «گذشته». ایرادهای دیگری نیز وجود دارند که در مقاله به آنها پرداخته شده‌اند. تعارض منافع: تعارض منافع اعلام نشده است. کلمات کلیدی: ساختار شکنی، قلمرو دایی، دانشگاه، نظام تربیتی، دریدا، دلوز.

استناد: سید مجید صابری فتحی (۱۴۰۴)، «نقدی بر ایده‌های ساختار شکنی دانشگاه و قلمرو دایی نظام تربیت در ایران»، مجله تربیت اسلامی، ۲۰ (۵۲): ۷۳-۵۹.



۱. مقدمه و بیان مسئله

مفهوم دانشگاه چیست؟ دانشگاه در ایران چگونه است و چقدر با دانشگاه تراز فاصله دارد؟ در پاسخ به این گونه پرسش‌ها، بسیاری از آثار در کشور به وجود آمده‌اند که اکثر آنها متأثر از گفتمان غرب هستند و سنخیت اندکی با واقعیات اجتماعی - فرهنگی کشور دارند. بنابراین، ضرورت نقد این ایده‌ها اولین گام در زمینه پرسش از «ایده دانشگاه» در کشور است. از این رو، در این مقاله به نقد و بررسی دو ایده دانشگاه که توسط دو نفر از پژوهشگران کشور مطرح شده‌اند خواهیم پرداخت. در واقع، پرسش اصلی این مقاله این است که آیا هر یک از دو ایده ساختارشکنی دانشگاه و قلمروزدایی از نظام تربیتی می‌توانند ایده دانشگاه در تراز کشور را معرفی نمایند؟ پاسخ ما به این دو پرسش هدف این مقاله است که به روش نقد منطقی - فلسفی انجام خواهد شد.

در بخش دوم مقاله، به نقد ایده ژاک دریدا^۱ که توسط مصباحیان (۱۳۸۸) و (۱۳۹۸) مطرح شده خواهیم پرداخت. در این آثار با تأسی از دریدا با پدیدارشناسی به دنبال انتزاع مفهوم ناپدیدار از «مفاهیم ادراک شده» پرداخته شده است. از این رو، در پدیدارشناسی تاریخی دانشگاه در اروپا چهار مدل دانشگاه (مسیحی، دولت‌ملت، ایدئالیسم، جهانی‌سازی اقتصادی و خدمت به فرد) در دوران‌های مختلف تاریخی استخراج شده است که با بررسی نزاع و گفتگو میان آنها، سمت حرکت دانشگاه مشخص می‌شود (مصباحیان، ۱۳۸۸). از پدیدارشناسی فوق نتیجه می‌شود که دانشگاه همواره منعطف و متأثر از وضعیت‌های اجتماعی، جغرافیایی، اقتصادی، فرهنگی و سیاسی بوده است. دریدا با ساختارشکنی دانشگاه، به «دانشگاه بدون شرط» می‌رسد که بدون شروط بودن؛ یعنی دانش نامشروط و مطلق و به معنای بدون پیش شرط بودن و عدم تأثیر از شرایط سیاسی و اجتماعی است. اندیشیدن بیرون از شرایط متعین، برای اندیشیدن یقیناً ضروری است؛ اما شرایط حتی آنگاه که صرفاً شناختی به نظر می‌آیند، همیشه سیاسی هستند. دریدا اعتراف می‌کند که دانشگاه بدون شرط، در واقع وجود ندارد! (همان).

در بخش سوم مقاله به نقد و بررسی مقاله نقد سیاست‌گذاری در نظام آموزشی کشور با استفاده از قلمروزدایی ژیل دلوز^۲ (سجادی، ۱۳۹۹) خواهیم پرداخت. در این اثر عنوان شده است (همان): چرا به رغم اینکه فعالیت‌هایی برای اصلاح و بهبود عملکرد نظام تربیتی انجام شده است، نتیجه آنها رضایت‌بخش، مولد و خلاق نیست؟ راز این رکود و رخوت چیست؟ در واقع، سیاست‌گذاری‌ها در گفتمان‌های نظام تربیتی موجب عدم تحول آن شده است. سجادی (۱۳۹۹) گفتمان نظام تربیتی حاکم در کشور را نگاهی به گذشته می‌داند که حرکت به سوی آینده در آن براساس مبنای تاریخی است و این امر را عامل رکود و رخوت در این نظام می‌داند. از این رو، برپایه اندیشه قلمروزدایی ژیل دلوز عنوان می‌کند، برای ایجاد خلاقیت در تفکر ضروری است که نظام تربیتی در آینه جغرافیا، جایگزین نظام تربیتی در بستر تاریخ شود (همان). در ابتدای هر بخش برای آشنا شدن با مفاهیم کلیدی مقدمه‌ای کوتاه ذکر خواهد شد و همچنین نظرات مصباحیان و سجادی مفصل‌تر بیان خواهند گردید و سپس باتوجه به این مقدمه‌ها ایرادات فلسفی منطقی تبیین می‌شود. با مطالعه و نقد اندیشه‌ها و نظریه‌های غربی امکان شکل‌گیری اندیشه‌های نو با توانایی حل مسایل کشور می‌تواند ایجاد گردد.

۲. ساختارشکنی دانشگاه

ژاک دریدا مفهوم رد را از الگوی عمومی فروید، از دریافت و حافظه گرفته است که «الگوی مکانیکی است و در آن عبور محرک از دریافت تا حافظه، به شیوه‌ای کاملاً فیزیکی رخ می‌دهد» (هارلند، ۱۳۸۸، ص ۲۰۸). او رد را بازمانده نا حاضر می‌داند (رویل، ۱۳۸۸، ص ۱۱۴) و معتقد است: مفاهیم متافیزیکی و بیرون از اثرات متن نیستند» (دریدا، ۱۳۸۸، ص ۸۵). از این جهت، او واژه «تاریخ» (در گیومه) را برای تصدیق و تولید مفهوم «متافیزیکی» یا زنجیره مفهومی دیگر به کار می‌برد، از نظر دریدا، تنها تفاوت‌ها از ابتدا و همه جوانب می‌توانند «تاریخی» باشند و تفاوتی^۳ که تفاوت‌ها را تولید می‌کند، قبل از آنها (تفاوت‌ها) می‌آید. یعنی ردهایی که در ذهن هر انسانی وجود دارد،

1. Jacques Derrida

2. Gilles Deleuze

۳. فعل Différer در زبان فرانسه همزمان به دو معنای متفاوت بودن و به تعویق انداختن است؛ اما در کلمه Différence که از این فعل مشتق می‌شود، فقط معنای اول (تفاوت داشتن) وجود دارد. دریدا با جایگزین کردن حرف e با a، واژه Différance را ابداع کرده است. با این نوآوری، ضمن اینکه هر دو کلمه یکسان تلفظ می‌شوند، معنای دوم (به تعویق انداختن) که در اینجا ارجاع دالی به دال دیگر است نیز، ایفا می‌شود. این کار دریدا، نوعی برتری نوشتار را بر گفتار نشان می‌دهد.

متأثر از دال‌هایی است که در گذشته به وجود آمده‌اند. درواقع، دریدا قصد بازنمایی دایره‌ای را که امروزه در آن انسان محاط شده است را دارد. ازاین‌رو، به ساختارشکنی^۱ روی می‌آورد. از نظر دریدا، ساختارشکنی «آنچه روی می‌دهد است» (همان، ص ۵۰). بنابراین، او در ساختارشکنی تاریخی، حرکتی که طبق بیان سوسور، در کل، در هر نظام ارجاعی (همانند زبان و غیره) وجود دارد و به صورت تاریخی همچون بافتی متشکل از تفاوت‌ها است را، در غالب تفاوت طح‌ریزی می‌کند (دریدا، ۱۳۸۸، ص ۱۳۵). به عبارت دیگر، یک متن در برهه‌های مختلف تاریخی و جوامع مختلف دارای معانی متفاوت است. ازاین‌رو، در ساختارشکنی متن، معنای دیگر و غیر مرسوم برخی واژه‌ها در نظر گرفته می‌شود و خوانش (غیرکلاسیکی) متن انجام می‌گیرد. مسلماً در این نوع خوانش غیرکلاسیکی، آنچه از متن مستفاد می‌شود متفاوت خواهد بود. درواقع، دریدا در راستای اصول انسان‌گرایی (اومانیزم) با تغییر و قلب برخی از مفاهیم گذشته در هر متن، آن را به گونه‌ای دیگر می‌خواند که فقط متمایز با خوانش کلاسیکی و نیازمند علمی متفاوت است. بنابراین از نظر دریدا، «به نوعی، «اندیشه» دارای هیچ معنایی نیست» (Derrida, 1974, p 142). آنچه آن را اندیشه می‌خوانیم به عنوان مثال براساس ساختارشکنی لوگوس‌محوری، دارای هیچ معنایی نیست و درنهایت، از «معنا» بی‌نشأت نمی‌گیرد. هر جا که آن (اندیشه) این گونه عمل کند، «اندیشه» دارای هیچ معنایی نیست (Derrida, 1972, pp 66-7). البته، نگاه منتقدان به ساختارشکنی منفی است مثلاً گفته شده است: «در بحث‌های مناقشه‌آمیز درباره گرایش‌های فکری اواخر قرن بیستم میلادی، برای عدم تأیید آنها گاهی از ساختارشکنی برای تلقین نیهیلیسم و شکاکیت بیهوده آنها استفاده می‌شد» (Britannica).^۲ در ادامه به مطالعه ساختارشکنی دانشگاه دریدا و برداشت از آن، در ایران و نقد آنها خواهیم پرداخت.

دریدا با ساختارشکنی دانشگاه، به «دانشگاه بدون شرط» می‌رسد که بدون شروط بودن، به معنای بدون پیش شرط بودن و عدم تأثر از شرایط سیاسی و اجتماعی است. «دانشگاه بدون شرط» دانشگاهی است که علوم انسانی مدرن، آن را در مرکز توجهات بنیادی خود قرار می‌دهد، بایستی «بدون شرط» باشد؛ یعنی دانش نامشروط و مطلق که هرگز قابل دریافت نیست؛ بلکه برعکس امری بالقوه است. اندیشیدن بیرون از شرایط متعین، برای اندیشیدن یقیناً ضروری است؛ اما شرایط حتی آنگاه که صرفاً شناختی به نظر می‌آیند، همیشه سیاسی هستند. دریدا اعتراف می‌کند که دانشگاه بدون شرط، درواقع وجود ندارد! (مصباحیان، ۱۳۸۸) اکنون می‌توان گفت:

ساخت‌گشایی [ساختارشکنی] دریدا، در سطح آموزش فلسفه را شاید بتوان در قالب تقابل‌هایی طرح کرد که او بین دو وضع متفاوت فلسفه، قائل می‌شود. یک نمونه از این تقابل‌ها را می‌توان به این شکل شرح داد که از یک سو، فرد باید علیه تسلیم هر امر فلسفی، از قبیل پرسش‌های فلسفی، برنامه فلسفی و رشته فلسفه، به هر نوع غایت‌مندی بیرونی، از قبیل سودمند بودن یا کارآمد بودنش اعتراض نماید و از سوی دیگر، نباید به هر قیمتی، نقش انتقادی و ارزیابی‌کننده داشته باشد و ازاین‌رو، موضوعات مفید فلسفه را انکار کند.^۳ (مصباحیان، ۱۳۹۸، صص ۳۷۹-۳۸۰)

در عبارت پیش گفته، نفی غایت‌گرایی، مستلزم ورود نسبت‌گرایی و نیهیلیسم ناشی از آن است. همان‌گونه که اشاره شد، گاه دریدا را همچون یک نسبت‌گرا، یا حتی نیهیلیست به تصویر می‌کشند؛ که در جهت از بین بردن سنن، نهادها، ارزش‌ها و اعتقادات، یا حتی استهزاء فلسفه تلاش می‌کند (مصباحیان، ۱۳۹۸، ص ۳۷۸).

البته نفی غایت‌گرایی با نضج گرفتن علم مدرن از مکانیک نیوتنی شروع شد؛ از آنجایی که در مکانیک نیوتنی، نقش فاعل (عامل خارجی) در تغییر، جایگزین غایت (رسیدن به کمال) شیء شد؛ این تغییر در علیت، از علت غایی به علت فاعلی، توانست به بشر، قدرت باورنکردنی پیش‌بینی دقیق علمی دهد که نهایتاً منجر به الف) حذف خدا از نظام اعتقادی اروپا - به دلیل عدم نیاز - و ب) نیهیلیسم - بی‌هدف شدن خلقت - گردید. اینکه ادعا شود ساختارگرایی «رویکردی مسئولانه به همه امور فلسفی» است؛ یعنی، فاعل‌ها مسئولیت‌پذیر شوند؛ به عبارت دیگر، نیهیلیسم به پوچ‌گرایی^۴ مبدل شود.

1. Deconstruction

2. <https://www.britannica.com/topic/deconstruction>

۳. مفهوم این عبارت این است که در ساختارشکنی فلسفه، هم باید به دنبال اعتبارزدایی از فلسفه سنتی غرب (قرون وسطای) بود و هم برخی از بخش‌های مورد نیاز آن را استفاده کرد، اما با دلالت دادن آنها به دال‌های دیگر. این همان کار برد مفهوم تفاوت است.

۴. پوچ‌گرایی «Absurdity» توسط آبر کامو مطرح شد و به معنای نیهیلیسم متعهدانه است.

ازطرف دیگر، در تحلیل ساختارشکنی، دریدا مدعی است که دانشگاه، متأثر از کل جامعه و ساختارهای آن است. ازاین‌رو، دانشگاه بدون شرط همان‌گونه که خود دریدا اذعان می‌کند، «درواقع، وجود ندارد» (Derrida, 2002, p. 26)؛ البته اینکه گفته شده «دانشگاه بدون شرط از محتوا تهی می‌شود» (مصباحیان، ۱۳۸۸)، برداشت دقیقی از سخن دریدا نیست؛ بلکه بدین معناست هرچندکه «دانشگاه بدون شرط»، عدم (در اینجا عدم در مقابل هستی و وجود) نیست؛ اما امری عدمی است؛ یعنی بالقوه است، صورت ندارد که بالفعل شود و این در انطباق با نظر دریدا است، که عنوان می‌کند: «من همچنین می‌گویم «بدون شرط» تا بتوان معنای خاص «بدون قدرت» و «بدون دفاع» را دریافت.» (Derrida, 2002, p. 28). دریدا بیان کرده است که به دلیل اینکه تجرید (انتزاع)^۱ حاکمیت مستقل غیرممکن است،^۲ در ادعای حاکمیت مستقل و بدون شرط دانشگاه، دانشگاه مجبور به تسلیم بدون شرط به هر قیمتی می‌شود که تنها راه آن در مقاومت است (همان، ص ۲۸) مقاومت در مقابل هر قدرتی: دولتی، سیاسی، اقتصادی، فرهنگی، ایدئولوژی، و غیره (همان، ص ۵۵).

اکنون به بررسی تناقض نهفته در گزاره «دانشگاه بدون شرط درواقع، وجود ندارد» از منظر عقلی - فلسفی خواهیم پرداخت. اما، قبل از آن مقدمه‌ای لازم است.

اعتبارات ماهیت سه قسم دارد:

۱. ماهیت بشرط شیء؛ یعنی ماهیت با وجود چیزی شرط شده باشد.
۲. ماهیت بشرط لا؛ یعنی فقط با وجود خودش در نظر گرفته شود و چیزی با آن نباشد.
۳. ماهیت بلاشرط یا ماهیت مطلقه؛ یعنی با ماهیت چیزی شرط نشود (طباطبایی، ۱۳۶۰، ص ۵۷). اعتبار ماهیت بلاشرط یعنی چیزی نباید با آن شرط شود و برای اینکه در خارج مصداق پیدا کند الف) به آن اجازه داده می‌شود که در مقارنت شیء باشد که «بشرط شیء» است و ماهیت مخلوطه نامیده می‌شود؛ و قسم دوم ب) «بشرط لا» است که ماهیت مجرد است (همان). اکنون از این منظر به بررسی ماهیت دانشگاه بدون شرط نزد دریدا خواهیم پرداخت:

الف) برداشت ابتدایی دریدا از «دانشگاه بدون شرط»، برداشتی از «ماهیت مخلوطه» است. این مطلب به‌نوعی از فورد نیز نقل شده است، دانشگاه همواره خود را با جامعه وفق می‌دهد و همیشه این آمادگی در آن وجود داشته است که صورت جدیدی پیدا کند (Ford, 2002, p. 36). به بیان دیگر، ابهام در مفهوم دانشگاه، این امکان را می‌دهد که نقش‌های متفاوت و ناهم‌ساز را بازی کند (مصباحیان، ۱۳۹۸، ص ۳۸۷). بنابراین، هر اخصافی، مانند دولت ملت، مقارنت شینی مغایر به دانشگاه است. دریدا در توصیف «دانشگاه بدون شرط» و حذف مقارنت‌های مغایر مختلف (وجوه محمولی یا صور) یا همان ماهیت لابشرط با استفاده از ساختارشکنی اهتمام می‌ورزد:

من به حق ساختارشکنی، به‌عنوان حقی بدون شرط، برای طرح پرسش‌های انتقادی، نه‌تنها در مورد تاریخ مفهوم انسان، بلکه حتی به تاریخ مفهوم نقد، به شکل و اعتبار پرسش، به شکل پرسشگری تفکر اشاره می‌کنم. [...] این اصل مقاومت بدون شرط، حقی است که خود دانشگاه باید درعین حال منعکس، ابداع و مطرح کند؛ چه از طریق دانشکده‌های حقوقی خود، این کار را انجام دهد و چه در علوم انسانی مدرن، که قادر به کار بر روی این پرسش‌های حقوقی و قوانین هستند - به عبارت دیگر و دوباره، چرا آن را بدون انحراف نگوئیم - علوم انسانی قادر به انجام وظیفه ساختارشکنی است، که با ساختارشکنی تاریخ خود و اصول موضوعه خود شروع می‌شود [...] پس در اینجا چیزی است که من آن را دانشگاه بدون شرط می‌نامم: حق اصلی بیان همه چیز، تحت عنوان افسانه یا آزمایش دانش و حق بیان عمومی یا انتشار آن. این ارجاع به فضای عمومی، پیوندی خواهد ماند که علوم انسانی مدرن را به عصر روشنگری وابسته می‌کند (Derrida, 2002, p. 26).

ب) عبارت «درواقع، وجود ندارد» که پس از «دانشگاه بدون شرط» دریدا به آن اشاره کرده است؛ یعنی، ماهیت دانشگاه ماهیتی تجریدی است:

۱. «تجرید یا انتزاع» (Abstraction)، به «روند جدا کردن وجهی از وجوه و یا صفتی از صفات شیء کامل در ذهن است؛ همچنین نتیجه یا حاصل عمل تجرید ذهنی است. «تجرید» که در آن توجه به ذهن بر یک جنبه منفرد از شیء متمرکز می‌شود، با «تحلیل» که تمام وجود شیء را به نحو مساوی مورد نظر قرار می‌دهد، تفاوت دارد» (ریس، ۱۳۹۹: ۱۳).

۲. شینی تجریدی است اگر و تنها اگر از نظر علی ناکارآمد باشد (Falguera et al., 2002). به عبارت دیگر، اگر دانشگاه شیء تجریدی شود دیگر کارایی و تأثیرگذاری ندارد.

پس تکرار می‌کنم: این بدون شرط بودن، در اصول و دوزور (به سبب قانون)،^۱ نیروی شکست‌ناپذیری از دانشگاه ایجاد می‌کند که هرگز عملی نشده است. به دلیل تجریدی (انتزاعی بودن) و اغراق‌آمیز بودن این شکست‌ناپذیری، و به دلیل ناممکن بودن آن، این بدون شرط بودن ضعف یا آسیب‌پذیری دانشگاه را نیز آشکار می‌کند (Derrida, 2002, p 27).

این گزاره که «تجرید غیرممکن است»،^۲ بدین معناست که شیء مادی را نمی‌توان به شیء تجریدی فروکاست چون شیء تجریدی واحد، تکثرناپذیر، تمایزناپذیر و کپی‌ناپذیر است (Falguera et. al, 2002). برخلاف شیء عینی. ازاین‌رو، شیء تجریدی مابه‌ازای فیزیکی ندارد و یک شیء عینی ممکن نیست تجرید شود. ازاین‌رو همان‌گونه که در بالا از دریدا آورده شد: «تجرید (انتزاع) حاکمیت مستقل غیرممکن است» (Derrida, 2002, p 28). زیرا، «استقلال» اتصافی است که شیء تجریدی از اقتران به آن میرا است، چون تفاوت و تمایز را ایجاد می‌کند و این معنا دلالت بر ماهیت مجرده دارد.

همان‌گونه که در (الف) و (ب) ملاحظه کردیم، در گزاره «دانشگاه بدون شرط درواقع، وجود ندارد»، دانشگاه بدون شرط (بلاشرط) در جایی با ماهیت «بشرط شیء» (مقارنت با دولت‌ملت و غیره) مصداق خارجی پیدا می‌کند و ماهیت مخلوطه است و در جایی دیگر ماهیت «بشرط لا» و ماهیتی مجرده است که با هیچ چیز حتی «وجود» هم مقارنت پیدا نمی‌کند. این تناقض نهفته در ساختارشکنی دانشگاه توسط دریدا است.

در ساختارشکنی تاریخ، دریدا به نفی ارزش‌های دوران تاریخی یا همان پیش‌فرض‌های متون تاریخی می‌پردازد. ازاین‌رو، در ساختارشکنی تاریخ دانشگاه، اعتبارزدایی از پیش‌فرض‌ها و شکستن ساختارهای دوران تاریخی، او را به «دانشگاه بدون شرط» می‌رساند. بنابراین، وقتی دریدا در بالا می‌گوید: «اصل مقاومت بدون شرط، حقی است که خود دانشگاه باید درعین‌حال منعکس، ابداع و مطرح کند»؛ یعنی در مقابل ساختار موجود نهاد دانشگاه و ارزش‌های پیش‌فرض گرفته‌شده آن، مقاومت شود و آنان را نقد کنند. به عبارت دیگر، به این پرسش می‌رسیم که آیا باید ساختارشکنی «ساختارشکنی» را انجام داد؟ مسلماً ساختارشکنان پاسخ مثبت نخواهند داد؛ زیرا هدف از طرح ساختارشکنی، - که در ساختار انسان‌گرایی تعریف شده و دریدا نیز به آن متعهد بوده است - برای معنزدایی و اعتبارزدایی از ارزش‌های گذشته و متافیزیکی ایجاد شده است (Derrida, 2002). درواقع، هدف دریدا از ساختارشکنی، تهی کردن مفاهیم از معنای کلاسیک برگرفته از ادیان است تا بتواند معنایی جدید (غیرکلاسیکی) در مذهب انسان‌گرایی بسازد که در ابتدای مقاله‌اش (۲۰۰۲) وفادرای خود را به مذهب انسان‌گرایی (اومانیزم) عنوان می‌کند، با ذکر اینکه وظیفه دانشگاه معرفی و بیان حقیقت است و این حقیقت از دوره روشنگری با پرسش از انسان - در مفهومی که هم انسان‌گرایی (اومانیزم) و هم ایده تاریخی علوم انسانی براساس آن بنا شده است - مرتبط بوده است (Derrida, 2002, p 25). در درواقع، «کاربرد مرسوم، این اصطلاح [ساختارشکنی] به معنای برچیدن انتقادی سنت و شیوه‌های سنتی تفکر است» (Britannica).^۳ با این توضیحات معلوم می‌شود مقصود دریدا از ساختارشکنی دانشگاه و دانشگاه بدون شرط ایجاد دانشگاهی است که در مقابل ارزش‌های پیش‌فرض گرفته‌شده مقاومت کند و تسلیم ارزش‌های انسان‌گرایی نباشد. البته، دریدا در این مسیر دچار مغالطات بسیاری شده است که برخی از آنها شرح داده شد. در ادامه به نقد ایده دانشگاه براساس فلسفه ژیل دلوز خواهیم پرداخت. این ایده به دنبال نفی مبنایگرایی و تاریخ‌مندی، با استفاده از قلمروزدایی است. ابتدا شرحی مختصر از مفاهیم مورد اشاره برای خوانندگان ناآشنا با این مفاهیم آورده می‌شود.

۳. قلمروزدایی نظام تربیتی کشور

ژیل دلوز کار فلسفه را تولید مفاهیم می‌دانست و خود را «متافیزیک‌دان محض» توصیف می‌کرد. او در کتاب تفاوت و تکرار تلاش می‌کند تا متافیزیکی متناسب با ریاضیات و علوم معاصر ارائه دهد - متافیزیکی که در آن مفهوم کثرت جایگزین مفهوم جوهر، رویداد جایگزین

۱. دوزور «De jure» توصیف‌کننده رفتاری است که از نظر قانونی مشروع شناخته می‌شود و در مقابل دوفکتو «De facto»، توصیف وضعیتی است که در واقعیت وجود دارد چه از نظر قانونی مشروع شناخته شود چه نشود.

2. Abstraction is impossible

3. <https://www.britannica.com/topic/deconstruction>

وجود و مجاز بودن جایگزین امکان می‌شود (Smith, 2010). ژیل دلوز و فلیکس گتاری^۱ در پادادپ^۲ در سال ۱۹۷۲ میلادی قلمروزدایی^۳ را مطرح کردند که به مفهوم «ترک یک عادت، یک سبک زندگی بی‌تحرك است. به‌طور دقیق، قلمروزدایی برای فرار از بیگانگی فرآیندهای سوژه‌سازی (فاعل‌سازی)^۴ خالص است» (Deleuze et Guattari, 1972, p 162). به عبارت دیگر، قلمروزدایی به هر فرآیندی از بافتمندزدایی^۵ گفته می‌شود که مجموعه‌ای از روابط را توصیف می‌کند که امکان فعلیت بخشیدن به آنها را در بافت‌های دیگر فراهم می‌کند. برای مثال، دلوز و گتاری عنوان می‌کنند که فروید روان را با فرآیندی از قلمروزدایی به وسیله مفهوم لیبدو^۶ آزاد کرده است؛ اما از طرف دیگر، بازتولید قلمروی^۷ میل جنسی را براساس عقده ادیپ^۸ انجام داده است. آنها در کتاب هزار صحنه^۹ (۱۹۸۰)، تمایزی بین «قلمروزدایی نسبی» و «قلمروزدایی مطلق» معرفی می‌کنند، که اولی جای خود را به «بازتولید قلمرو» می‌دهد. «قلمروزدایی» که مستقیماً با مفهوم میل در فلسفه دلوز همراه بود، به‌سرعت در سایر شاخه‌های علوم انسانی، مانند انسان‌شناسی یا جغرافیای انسانی، مورد استفاده قرار گرفت. به‌نوعی، می‌توان گفت که خود این مفهوم با تغییر شکل ناشی از تخصیص مجدد آن در سایر علوم انسانی «قلمروزدایی» شده است، یعنی با تبدیل شدن آن به مفهومی در جغرافیای فرهنگی که نشان‌دهنده گسستن پیوند سرزمینی بین یک جامعه و یک قلمرو است. برای مثال، تبعید آکادی‌ها،^{۱۰} نمونه‌ای از قلمروزدایی است (Poché, 2014).

در نظر دلوز، نه تنها هیچ عقلانیت جهانی وجود ندارد، بلکه فقط متغیر تاریخی فرآیندهای «عقلانی‌سازی»^{۱۱} (ماکس وبر) وجود دارد؛ بنابراین، موضوع جهانی یا متعالی نیز وجود ندارد، بلکه فقط فرآیندهای متنوع و متغیر تاریخی «سوژه‌سازی» وجود دارند. دلوز تجربه‌گرایی خود را در دو ویژگی خلاصه کرد: الف) انتزاع (تجربید) توضیح نمی‌دهد، بلکه خود باید توضیح داده شود. ب) هدف فلسفه کشف مجدد امر ابدی یا جهانی نیست، بلکه پیدا کردن شرایط منحصر به فردی است که تحت آن چیزی جدید تولید می‌شود (Smith, 2010, p 101). نقد سیاست‌گذاری در نظام تربیتی کشور با استفاده از قلمروزدایی دلوز توسط یکی از دانشگاهیان مطرح شده است. در مقاله سجادی (۱۳۹۹) عنوان شده است که گفتمان^{۱۲} در معنای لغوی، یعنی راهی برای طی کردن (عبور از جایی و به جهتی رفتن)، پس مطابق این معنا، اگر گزاره «گفتمان در سیاست‌گذاری نظام تربیتی ما وجود دارد» صحیح باشد؛ پس این نظام باید پویا باشد و به اهداف خود برسد؛ اما چرا این اتفاق نیفتاده است؟ مشکل، گفتمان‌های حاکم بر نظام سیاست‌گذاری تربیتی است که عبارتند از (سجادی، ۱۳۹۹):

- مبنای تاریخی: یعنی با نگاه به گذشته، برای آینده تصمیم گرفته می‌شود؛ و براساس متافیزیک، فلسفه و ایدئولوژی، یک دستور تربیتی صادر می‌شود.
- گفتمان بازتولید قلمرو: دغدغه سیاست‌گذاران، احیاء و بازتولید مجدد آن هستند که ایجاد بازی‌های جدید در زمین ثابت مبنای تاریخی است. بازتولید قلمرو، با ذات اصلاحات سازگار نیست.
- گفتمان رویکرد به تفکر: تفکر غالب بر سیاست‌گذاری نظام تربیتی ما، تفکر منطقی است؛ یعنی باور صادق موجه، و محدود به اندیشه پیرامون مقولاتی می‌شود که از پیش تعیین شده باشد که در این صورت نظام آموزش و پرورش نمی‌تواند خلاق باشد.

1. Gilles Deleuze et Félix Guattari

2. *L'Anti-Œdipe*

3. Deterritorialization

۴. ذهنیت (Subjectivity) تجربه سوژه انسان بودن است. سوژه‌سازی (Subjectivation) فرآیندی است که در آن انسان سوژه (فاعل) می‌شود. در مقابل سوژه‌سازی، دلوز سوژه‌سازی‌زدایی (Desubjectivation) را عنوان می‌کند. سوژه‌سازی‌زدایی: «نه برای اینکه به جایی برسیم که دیگر نگوییم «من»، بلکه به جایی برسیم که دیگر گفتن یا نگفتن «من» برای ما مهم نباشد. ما دیگر خودمان نیستیم هر کس خود را خواهد شناخت. ما کمک، جذب و تکثیر شده‌ایم» (Deleuze et Guattari, 1980:9).

5. Décontextualisation

6. Libido

7. Reterritorialization

8. Oedipe

9. *Mille Plateaux*

۱۰. آکادی‌ها (Acadians) فرانسوی‌هایی بودند که در سده‌های ۱۷ و ۱۸ میلادی ساکن آکادیا (Acadia) کانادا بودند و در جنگی در سال ۱۷۵۵ میلادی رخ داد «دوسوم» آنها از قلمروشان توسط نیروهای انگلیسی اخراج و تبعید شدند.

11. Rationalization

12. Discourse

خلاصه این سه گفتمان بدین شرح است (همان): نگاه به گذشته، سپس حرکت به سوی آینده و ساختن آینده براساس گذشته. برای ایجاد خلاقیت در تفکر لازم است نظام تربیتی در **آینه جغرافیا**، جایگزین نظام تربیتی در بستر تاریخ شود. زیرا در آینه، درواقع خود انسان دیده می شود. بنابراین، گفتمان در آینه جغرافیا، که خود را می بینیم؛ یعنی اکنون و اینجا را بینیم، به تعبیر فلاسفه پساساخت گرا یعنی جیو^۱ داشته باشد؛ «جیو»یی به نام دانش آموز، پداگوژی، آموزش و پرورش و غیره، بنابراین در این گفتمان، جغرافیا خود باید دیده شود نه چیزهای دیگر (همان). باید توجه به توانایی ها و ذات یادگیرنده شود، نه آرمان ها، مذهب و تاریخ. مهمترین آثار گفتمان جغرافیایی عبارت اند از (همان):

- امکان ها: امکان یعنی همان پتانسیل موجود، خدایی و فطری در طبیعت انسان.
 - خلاقیت: خلاقیت مستلزم نگاه به خود است، نه به اصالت ماهیت که در مبنای تاریخی وجود دارد.
 - شدن: یعنی اگر اتصال به گذشته قطع شود، ما حرکت خواهیم کرد و پویا می شویم. در نگاه جغرافیایی غایت نهایی وجود ندارد.
- این عوامل موجب تحوّل در نظام تربیتی است. اما، در ارتباط با گفتمان مربوط به تفکر، همان گونه که ذکر شد در دیدگاه مبنای تاریخی، عقلانیت به معنای منطق وجود دارد و رخ می دهد. درحالی که، تفکری که می تواند در نظام تربیتی، تحولات اساسی به وجود آورد، تفکر مبتنی بر مفهومی است که از آن تحت عنوان نقشه گذاری^۲ یاد می کنیم؛ یعنی درواقع، همه چیز در حالت ابتداء و بدون نقشه قبلی تلقی می شود؛ اما در هنگام کار نقشه گذاری و نقشه درست کردن کشیده می شود. برای مثال، هرچند شطرنج باز باهوش و عاقل است؛ اما خلاق نیست؛ بلکه کسی که صفحه شطرنج را ابداع کرد، خلاق است. باید تولید شود نه بازتولید؛ تولید تفکر خلاقانه است. تفکر خلاقانه، تفکر مبتنی بر نقشه گذاری است (همان).

فحوای اصلی سخن سجادی (۱۳۹۹)، ذکر این پرسش است که «باوجود اجتناب ناپذیر بودن بازتولید قلمرو، بعد از هر قلمروزدایی اصلاح گرایانه، چطور می توان از متناقض بودن گفتمان بازتولید قلمرو سخن گفت؟» (همان) او در پاسخ، منابع قلمروزدایی اصلاح گرایانه را متأثر از منابع «درون» یا «بیرون» از سوژه در نظر می گیرد. بنابراین، اصلاح نظام تربیتی ایران که مبتنی بر متن است، بیرون از سوژه است و پیامد اصلاح آن بازتولید قلمرو است زیرا مجدداً برای اصلاح به همان متون ارجاع می شود (سجادی، ۱۳۹۹). فرض ها و نتایج سخنان بالا باتوجه به کل مقاله (سجادی، ۱۳۹۹) بدین شرح هستند:

- فرض ۱:** در نظریه انسان عامل، سه مبنای اساسی برای عمل آدمی از متون اسلامی می توان استنباط کرد: الف) مبنای شناختی؛ ب) مبنای ارادی اختیاری؛ و ج) میل که «لاجرم مبادی عمل، معطوف و مسبوق به نظام معیار (نصوص یا مبانی دینی و الهیاتی) است، نه هر نوع شناخت یا هر نوع میل و یا اراده و اختیار» (همان).
- فرض ۲:** «سه مؤلفه پیش گفته حاکم بر عمل آدمی، کاملاً متناظر و متناسب با قلمروهایی هستند که بیرون از آدمی قرار دارند» (همان).
- نتیجه:** «چطور آدمی می تواند در عین حالی که عملش معطوف و مسبوق به نظام معیار (به مثابه قلمروی بیرونی) است، عاملیت در عمل را داشته باشد» (همان).

نتیجه بعدی در مورد قلمروزدایی، به منظور اصلاح قلمرو مبتنی بر فرض های زیر است:

- فرض ۱:** هر قلمروزدایی (هنجارزدایی)^۳ مصلحانه ای، لاجرم یا تحت تأثیر منابع و دنیای بیرون از سوژه است و یا متوجه درون سوژه. سه مبنای اساسی (یعنی، سه مؤلفه شناخت، میل، اراده و اختیار) برای عمل آدمی در نظریه متن محور خارج از سوژه قرار دارند (همان).
- فرض ۲:** هر اصلاحی که در سوژه رخ دهد، لاجرم محدود به حدودی است که قلمرو (هنجار) خارج از سوژه تعیین می کند (همان).
- پس، قلمروزدایی از سوژه (انسان) به قصد اصلاح، در مورد متن محور، یعنی قلمروزدایی از متن یا دنیای بیرون است.
- نتیجه:** اصلاح تربیت ممکن نیست؛ در نظریه متن محور، تا وقتی متن ثابت است، اصلاح سوژه با قلمروزدایی از آن ممکن نیست. قلمروزدایی از سوژه (انسان) و سپس بازتولید قلمرو با مفاهیم قبل (متن)، همان قلمروی (سوژه) سابق را نتیجه می دهد و تربیت متغیر نمی شود.

1. Geo

2. Map

۳. «قلمروسازی در یک عبارت بسیار ساده، یعنی بازتولید هنجار و قلمروزدایی؛ یعنی هنجارزدایی؛ اما نه با تخطی از آن یا وفاداری به میلی که هنجار آن را سرکوب کرده است. قلمروزدایی امکان و رویداد را از خاستگاه های بالفعل شان آزاد می کند» (سجادی، ۱۳۹۹).

علاوه بر این نتایج، نتیجه ترکیبی (سنتزی) از استدلال‌های فوق این است که اصلاح در تربیت متن‌محور ممکن نیست؛ زیرا عوامل تعیین‌کننده رفتار در بیرون از سوژه قرار دارند و قابلیت اصلاح (درونی‌سازی) در سوژه را ندارند؛ چون خود آنها منشأ مشکل بوده‌اند و تا اصلاح نشوند، امکان اصلاح سوژه وجود ندارد.

در بحث انجام‌شده مقاله سجادی (۱۳۹۹) خلط مفاهیم و موضوعات به شرح زیر وجود دارد.

ایراد اول، قلمروسازی و بازتولید قلمرو، از واژگان دلوز و غرب عاریت گرفته شده است. در واژگان فیلسوفان غربی باورمند به مذهب انسان‌گرایی (اومانیزم)، خدا باوری جایگاهی ندارد و قرار است بشر خدا باشد و همه چیز از جمله «معنا» را بسازد (هراری، ۱۳۹۷، ص ۳۵۴). از این رو که قلمروزدایی به صورت روشی برای تغییر قلمروی مفاهیم الهی و گذشته بشر، در جهت معنازدایی و تغییر دادن آن مفاهیم استفاده می‌شود، نمی‌توان آن را به عنوان ابزاری برای نقد این مفاهیم به کار برد.

در مقاله سجادی (۱۳۹۹) با پیروی از ثنویت (دوگانه‌انگاری) دکارتی در جداسازی جسم و ذهن، در جایی «اکنون فرد» قلمروی درونی و طبیعت فرد تلقی می‌شود؛ و در جایی دیگر نظام معیار مبتنی بر مبنای تاریخی قلمروی بیرونی و متافیزیکی، برای انسان تلقی می‌شود که عاملیت در عمل انسان را سلب می‌کند، آنجایی که آورده شده است: «چطور آدمی می‌تواند در عین حالی که عملش معطوف و مسبوق به نظام معیار (به مثابه قلمروی بیرونی) است، عاملیت در عمل را داشته باشد» (سجادی، ۱۳۹۹)، نظام معیاری که بیرونی در نظر گرفته شده است در واقع، در معارف اسلامی عنصری درونی است که همان فطرت است. تعبیر بیرونی بودن آن در بازتولید قلمروی جدید دلوزی است نه در قلمروی الهی که «همه از خداییم و به سوی او باز می‌گردیم».

ایراد دوم، سجادی (۱۳۹۹) می‌گوید:

مسئله خلاقیت که عصاره نظام تربیتی است نیز در نظریه انسان عامل وضعیتی شبیه تفکر را داراست. شاید بتوان عاملیت انسان را در منطق نظریه رویکرد اسلامی عمل توجیه نمود، ولی خلاقیت را نمی‌توان در کلیشه آن قرارداد مگر اینکه خلاقیت را نیز نوعی بازآفرینی و بازتولید بازنمایانه و نه تولید یا خلق امور بدانیم.

واژه «خلاقیت»^۱ در واژگان دلوز معنایی متفاوت از فهم عامه از آن دارد. این امر موضوع بسیاری از مقالات مجلات بین‌المللی بوده است، مثلاً (Jeanes, 2016). دلوز نیز در سمیناری که در ۱۷ مارس ۱۹۸۷ میلادی برگزار شد، سخنرانی با عنوان «عمل خلق کردن (آفرینش) چیست؟» (Deleuze, 1987) دارد. بنابراین، اولین نکته، ایهام در معنای «خلاقیت» در مقاله سجادی (۱۳۹۹) است. به عبارت دیگر، خواننده مقاله سجادی ممکن است تعریفی از خلاقیت داشته باشد که با تعریف دلوزی آن متفاوت است و فقط اشتراک لفظی وجود دارد. دومین نکته، تناقضی پنهان در مقاله سجادی (۱۳۹۹) وجود دارد. اینکه سجادی (۱۳۹۹) عنوان می‌کند که «خلاقیت را نمی‌توان در کلیشه آن [رویکرد اسلامی] قرار داد» در تناقض با تعریف دلوزی از خلاقیت است، زیرا، مفهوم دلوزی خلاقیت، ایجاد تردید و پرسش در مفهوم «خلاقیت در قلمرو سرمایه‌داری» است که این خلاقیت قربانیان خاص خود را دارد، مانند: تضعیف کدهای اجتماعی سنتی، نظام‌های خویشاوندی، اعتقادات مذهبی، سلسله‌مراتب طبقاتی، تابوها، روابط تجاری آیینی (Jeanes, 2016). بنابراین، عبارت ذکر شده در مقاله سجادی (۱۳۹۹) به طور ضمنی دلالت بر خلاقیت در قلمرو سرمایه‌داری دارد و در تضاد با رویکرد دلوزی است. رویکرد دلوزی به خلاقیت، امکان‌ها و پتانسیل‌ها را ممکن می‌سازد، ماشین خلاق را پیش‌فرض نمی‌گیرد که در خدمت به اشغال و حفظ قلمرو سرمایه باشد (Jeanes, 2016).

نکته سوم، دلوز به دنبال تعریف فاعلیت انسان از طریق مبارزه و مقاومت است که «آفریننده» یا «خالق» است (Deleuze, 1987). در مقاله سجادی (۱۳۹۱) نیز اذعان شده است: «به نظر دلوز اندیشیدن خلق کردن است و هیچ نوع خلاقیت دیگری وجود ندارد». براساس کدام شواهدی، قلمروزدایی یا فلسفه جیو و تعاریفی که ارائه شده است خلاقیت‌زا است؟ در طول تاریخ علم، آیا انسان‌های خلاق، حتی خود دلوز، طبق فلسفه تعلیم و تربیت برآمده از فلسفه دلوز آموزش دیده‌اند، یا برطبق روش سنتی؟

ایراد سوم، استدلال‌های فوق بر مبنای فلسفه دلوز در نظام مذهبی انسان‌گرایانه می‌تواند قابل بررسی باشد. از این جهت که حقایق در این نظام نسبی هستند و تربیت نیز بر این مبنا شکل می‌گیرد؛ یعنی اصلاح هنجارها؛ به طوری که در بحث «بازتولید قلمرو» (سجادی، ۱۳۹۹) از

دلوز و گتاری نقل شده است: اقلیت شدن درجه بالایی از قلمروزدایی است (همان). این جمله دلوز و گتاری، بدین معنا است که همجنس‌گرا (اقلیت) شدن، درجه بالایی از هنجارشکنی (قلمروزدایی) است. در آینده ممکن است که همجنس‌گراها اکثریت شوند و آنگاه دگرجنس‌گرا شدن، درجه بالایی از هنجارشکنی است! در اینجا حقایق نسبی و برساخت‌های اجتماعی هستند و تربیت بر مبنای آنها شکل می‌گیرد، نه بر مبنای فطرت خدا نهاده در وجود انسان. ایراد آنچه توسط (سجادی، ۱۳۹۹) گفته شده است، خلط موضوع و التقاط است: ارزیابی یک نظریه بر مبنای وجود فطرت، با نظریه رقیب، انسان‌گرایی (اومانیزم)، که منکر فطرت است؛ برای مثال گفته شده است: «در قلمروسازی طبیعت‌گرایانه، چیزی معطوف یا مسبوق به چیز دیگر [متافیزیک] نیست؛ بلکه خودبنیاد و درون‌زا است. درست شبیه چیزی که دلوز، از آن به مثابه درون‌بودگی^۱ نام می‌برد» (همان). همچنین، در نتیجه مقاله (سجادی، ۱۳۹۹) پس از بیان تعریف «پتانسیل» (استعداد) در واژگان دلوز، از مطهری نقل شده است: «نظر قرآن به این است که انسان همه کمالات را بالقوه دارد و باید آنها را به فعلیت برساند و این خود اوست که باید سازنده و معمار خویشتن خویش باشد» (همان). در اینجا خلط مفاهیم بدین صورت رخ داده است: الف) «بالقوه» در واژگان مطهری و «پتانسیل» (استعداد) در واژگان دلوز مشترک لفظی هستند اما معانی متفاوت دارند، یکی ریشه در فطرت و دیگری عقل خود بنیاد. ب) خودسازي نزد مطهری و معارف اسلامی مبتنی بر همان مبنایگرایی و حیات طیبیه است که مقاله سجادی (۱۳۹۹) در نفی و قلمروزدایی از آن نوشته شده است. به طور کلی عقل خودبنیاد نافی عقل خدا بنیاد است و این دو با هم ناسازگارند.

ایراد چهارم، اگر ادعای سجادی (۱۳۹۹) بر تربیت نادرست انسان توسط آموزش و پرورش است، این امر می‌تواند علل متعدد و گوناگون داشته باشد و آن چیزی که در آخر باید بازبینی شود، «متن» و برنامه آموزش و پرورش در تعلیم و تربیت اسلامی و هنجارها است. به عبارت دیگر، تعارضات، عوامل محیطی و اجتماعی و خواسته‌های شخصی، برداشت‌های اشتباه از متن، استفاده از روش‌های نامناسب، خطاها و غیره می‌توانند عوامل عدم موفقیت در تربیت باشند که این همان رهنامه (تر) دوئم و کواین در کلی‌گرایی معنایی است. درحالی‌که در انسان‌گرایی، ناهنجاری‌ها به خاطر نسبی‌گرایی ناشی از آن وجود دارند؛ بنابراین، اگر معنا تغییر کند، ناهنجاری، هنجار می‌شود. با این توصیف، این جمله میشل فوکو را می‌توان فهمید که اقلیت بودن، دلیل در تیمارستان بودن دیوانگان است! یعنی اگر دیوانگان می‌توانستند معنا را تغییر دهند و ارزش‌ها و هنجارهایی مطابق با وضع خود ایجاد کنند، آنگاه دیوانگی هنجار می‌شد. این جمله فوکو بیان غلوآمیز از دیدگاه دلوز و گتاری است.^۲

بنابراین، ادعای سجادی (۱۳۹۹) «عدم موفقیت در سیاست‌گذاری، ناشی از نوع گفتمان است»، ادعایی اثبات نشده است، البته او به این نکته نیز با به کار بردن عبارت «ممکن است» اذعان داشته است (سجادی، ۱۳۹۹). در مقاله سجادی (۱۳۹۹) موفق نبودن آموزش و پرورش در کشور با شواهد پژوهشی نشان داده نشده است.

ایراد پنجم، اینکه گفته شده، در نگاه مبنایگرایی تاریخی «شدن» نیز وجود دارد اما معطوف به یک بودن است؛ یعنی شدن صورت می‌گرفت برای بودنی که از قبل برای ما تعریف شده است (سجادی، ۱۳۹۹)، عبارتی صحیح نیست. برای رد این عبارت به کتاب داشتن و بودن نوشته اریک فروم رجوع می‌کنیم که بیان کرده است: «شکل بودن فقط در اینجا و اکنون وجود دارد» و گذشته ندارد (فروم، ۱۳۹۴، ص ۱۷۶). برای مثال، لازمه «خلاق شدن» انسان، «خلاق بودن» او در آن مکان و زمان است. پس می‌توان پرسید که مشکل مبنایگرایی تاریخی چیست؟ مطابق معارف اسلامی «بودن» که در فطرت انسان قرار دارد، اکنون و حال است و هیچ تناقضی وجود ندارد.

در اینجا ایراد عمده مقاله سجادی (۱۳۹۹) معلوم می‌گردد که مبنایگرایی را متصف به تاریخی بودن کرده است؛ یعنی نقل را فقط معادل تاریخ گرفته است؛ یعنی، «حیات طیبیه» امری است که در گذشته طرح شده است و اکنون انواع دیگری از حیات می‌توانند وجود داشته باشند یا توسط فرد خلق شوند. بنابراین، هدف قراردادن حیات طیبیه منجر می‌شود فرد نتواند خالق حیاتی از نوع دیگر باشد. درحالی‌که در نگاه دینی و مبنایگرایی فطرت انسان «اکنون» است نه «گذشته».

۱. درون بودگی (Immanence) در مقابل متعال (Transcendence) استفاده شده است. اکنون چگونه فطرت در فلسفه دلوزی می‌تواند تعریف شود که فلسفه دلوز را بتوان با فلسفه مطهری مرتبط کرد!

۲. همان گونه که در ابتدای بخش بیان شد در دیدگاه دلوز، اقلیت و اکثریت به تعداد نیست، بلکه پیرو مدلی بودن است سخن فوکو هم به همین روش می‌تواند بررسی شود که رفتار دیوانگان نامرسوم (بدون مدل) است، از این رو اقلیت هستند.

ایراد ششم، گزاره «حقیقت مقوله‌ای است که باید به‌دست بیاید و کشف شود»، بر مبنای انسان‌گرایی است که جهان بدون معنا است و معانی باید توسط انسان ساخته شوند؛ نه اینکه از ابتدا معانی در جهان وجود دارد. درواقع، یکی از توسعه‌هایی که مدرنیته بر پایه آن شکل گرفته «جایگزینی نسبی ارزش‌های انسانی مثل آزادی، برابری، فردگرایی، به جای دین کلیسایی» است (عاملی، ۱۳۹۶، ص ۹). ازاین‌رو، مذهب انسان‌گرایی، نافی علت غایی است و انسان را علت فاعلی می‌داند: «مذهب انسان‌گرا بشریت را می‌پرستد و انتظار دارد تا بشریت نقشی را ایفا کند که خدای مسیحیت و اسلام و قوانین طبیعت بودیسم و دائویسم، بازی می‌کرد» (هراری، ۱۳۹۷، ص ۳۵۴). در فلسفه دلوز هم تفکر چیزی جز خلق کردن نیست (سجادی، ۱۳۹۱) و کار فیلسوف نیز «خلق مفاهیم» است. پس طبق فلسفه‌های مدرن و به‌ویژه فلسفه دلوز حقیقت باید ساخته و خلق شود نه کشف؟

ایراد هفتم اینکه، گزاره «حقیقت باید به‌دست آید و کشف شود» و استفاده از آن برای رد مبنای تاریخی - که حقیقتی را مبنا و غایت قرار می‌دهد- از نظر منطقی صحیح نیست. زیرا اینکه «حقیقت باید به دست آید»، خود یک غایت است و از این غایت برای نفی غایت استفاده شده است. در اینجا گزاره این‌گونه است: «غایت (غایت معناسازی انسان در جهان بدون معنا) می‌گوید که غایت (حیات طیب به‌عنوان غایت) وجود ندارد»، یا «غایت می‌گوید که استناد به غایت غلط است» که این گزاره شکل دیگر پارادوکس دروغ‌گو است.

۴. نتیجه‌گیری

در غرب، متفکران بسیاری در مورد ایده دانشگاه سخن گفته‌اند و تحقیق کرده‌اند. از ایمانوئل کانت تا یورگن هابرماس، جان سرل، ژاک دریدا و ژیل دلوز. اما در ایران این‌گونه نبوده و کمتر در مورد ایده دانشگاه بحث شده است. بنابراین، هنگامی که از ایده دانشگاه پرسش شود، در اولین گام، نگاه به ایده‌های متفکرین غربی است و به تبع آن تأثیرپذیری از آنها رخ خواهد داد، به‌طوری که برخی از نکات مورد غفلت قرار خواهند گرفت. اولین نکته مغفول، اندیشمندان غربی ایرادهای فراوانی به نظریات همدیگر وارد کرده‌اند. دومین نکته مغفول، علوم مدرن به‌خصوص علوم انسانی مدرن و فلسفه مدرن غرب دارای ایرادات اساسی ماهوی هستند که توسط بسیاری از متفکرین غربی مانند نیچه، هایدگر بیان شده‌اند که بیان آنها موضوع پژوهشی مستقل است. ازاین‌رو، نیاز است پژوهشگران در وارد کردن و به کارگیری و تجویز نظریات غربی با دقت نظر و منتقدانه عمل نمایند.

در این مقاله ملاحظه شد، ساختارشکنی دانشگاه توسط دریدا دارای تناقض درونی است. همچنین، فلسفه دلوز براساس مفاهیم ریاضی و علمی‌ای بنا نهاده شده است که دانشمندان غربی معتقدند که او برداشت صحیحی از آنها نداشته است (سوکال، ۱۳۹۲، فصل ۹). استفاده دلوز از آنها برای امر تعلیم و تربیت مسلماً بدون تناقض نخواهد بود. برخی از التقاط‌های ناشی از کاربرد فلسفه دلوز در این مقاله نشان داده شد. علاوه بر اینکه، نشان داده شد که بسیاری از چشم‌اندازهای این فلسفه ادعای بدون شواهد و اثبات هستند. در پژوهش‌های آتی می‌توان برخی از ایده‌های دانشگاه مانند دیرینه‌شناسی تاریخی دانشگاه، دانشگاه بوم‌شناسی بازت را نقد کرد.

منابع

۱. دریدا، ژاک. (۱۳۸۸). مواضع (نسخه چاپ سوم). (پ. یزدانجو، مترجم) تهران: نشر مرکز.
۲. روپل، نیکلاس. (۱۳۸۸). ژاک دریدا. (پ. ایمانی، مترجم) تهران: نشر مرکز.
۳. ریس، ویلیام. (۱۳۹۹). فرهنگ فلسفه. (غلامرضا اعوانی و دیگران، مترجم) تهران: انتشارات مؤسسه پژوهشی حکمت و فلسفه ایران.
۴. سجادی، سید مهدی و علی ایمانزاده. (۱۳۹۱). «تبیین و تحلیل دلالت‌های تربیتی دیدگاه معرفت‌شناختی ژیل دلوز و نقد دلالت‌های آن برای تعلیم و تربیت». اندیشه‌های نوین تربیتی، ۸(۴): ۵۳-۸۰.
۵. سجادی، سید مهدی. (۱۳۹۹). «بازتولید قلمرو: گفتمان پارادکسیال اصلاحات در نظام تربیتی ایران». پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۰(۱): ۲۲-۵.
۶. سوکال، آلن و ژان بریکمون. (۱۳۹۲). چرندیات پست مدرن (نسخه چاپ سوم). (ع. ثابتی، مترجم) تهران: ققنوس.
۷. طباطبائی، سید محمدحسین. (۱۳۶۰). بدایة‌الحکمه. قم: نشر اسلامی.
۸. عاملی، سعیدرضا. (۱۳۹۶). جهانی شدن‌ها: مفاهیم، و نظریه‌ها. ارغنون، ۲۴.
۹. فروم، اریک. (۱۳۹۴). داشتن یا بودن (نسخه چاپ چهاردهم). (ا. تبریزی، مترجم) تهران: انتشارات مروارید.
۱۰. مصباحیان، حسین. (۱۳۸۸). «دانشگاه: در ضرورت تحلیل تاریخی نهاد و بازاندیشی فلسفی ایده دانشگاه در متن جهانی آن». تاریخ‌نگری و تاریخ‌نگاری، ۱۹(۱): ۱۲۳-۱۵۸.
۱۱. مصباحیان، حسین. (۱۳۹۸). دانشگاه: دیروز، امروز و فردا: بازخوانی پدیدارشناسانه ساخت‌گشایی دانش در اندیشه دریدا. در ر. ماحوزی (تدوین)، فلسفه دانشگاه: تأملاتی درباره دانشگاه در جهان و ایران. تهران: انتشارات پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
۱۲. هارلند، ریچارد. (۱۳۸۸). ابرساختارگرایی، فلسفه ساختارگرایی و پساستارگرایی. (ف. سجودی، مترجم) تهران: انتشارات سوره مهر.
۱۳. هراری، یووال. (۱۳۹۷). انسان خداگون: مختصری بر تاریخ فردا. (ن. گرگین، مترجم) تهران: طرح نقد.

Referecnes

13. Ameli, S.R. (1396). Globalizations: concepts, and theories. *Organon*, Tehran: Chape Nash. [In Persain]
14. *Britannica*. (n.d.). Retrieved from <https://www.britannica.com/>
15. Colebrook, C. (1378). *Giles Deleuze*. (R. Sirvan, Trans.). Tehran: Nashre Markaz. [In Persain]
16. Deleuze Gilles et Félix Guattari. (1980). *Mille plateaux*. Paris: Minuit.
17. Deleuze Gilles et Félix Guattari. (1972). *L'Anti-Oedipe*. Paris: Minuit.
18. Deleuze, G. (1972, mai). Les intellectuels et le pouvoir. Entretien entre Michel Foucault et Gilles Deleuze. *L'Arc*, 49.
19. Deleuze, G. (1987, mars 17). Qu'est-ce que l'acte de création? Retrieved from <https://deleuze.cla.purdue.edu/lecture/lecture-01-21/>
20. Derrida, J. (1388). *Positions*. (P. Iazdanjoo, Trans.). Tehran: Nashre Markaz.
21. Derrida, J. (1972). *Marges de la Philosophie*. Paris: Les Editions de Minuit.
22. Derrida, J. (1972). *Positions*. Paris: Les Editions de Minuits.
23. Derrida, J. (1974). *De La Grammatologie*. Paris: Les Editions de Minuit.
24. Derrida, J. (2002). The future of the profession or the university without condition. In T. Cohen, *Jacques Derrida and the Humanities : A Critical Reader* (pp. 24-57). Cambridge: Cambridge University Press.
25. Falguera, José L., Concha Martínez-Vidal, and Gideon Rosen. (2002). Abstract Objects. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Retrieved from <https://plato.stanford.edu/archives/sum2022/entries/abstract-objects>
26. Ford, P. (2002). *Beyond The Modern University: Toward a Constructive Postmodern University*. Westport, Conn: Praeger.

27. Fromm, E. (1394). *To Have or To Be*. (A. Tabrizi, Trans.). Tehran: Entesharate Morvarid. [In Persain]
28. Harland, R. (1388). *Superstructuralism*. (F. Sojoodi, Trans). Tehran: Entesharate Sooreh Mehr. [In Persain]
29. Ibrahimi Dinani, Gh.H (1393a). *General Philosophical Principles in Islamic Philosophy*. Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies Press. [In Persain]
30. Ibrahimi Dinani, Gh.H (1393b). *The Being of Capula and Being in itself in Islamic Philosophy*. Tehran: Iranian Institute of Philosophy Press. [In Persain]
31. Javadi Amoli, A. (1376). *Rahigh Makhtoom: Sharhe Hekmat Mota'alieh*. Qom: Nashre Asrae. [In Persain]
32. Jeanes, E. (2016). Questioning the common sense of creativity and innovation through Deleuzian thought. *Quaderni*, 91, 79-91.
33. Mesbahian, H. (1388). University: From History to Philosophy: about the Indispensability of Historical Analysis and philosophical Rethinking of the Idea of University. *Historical Perspective & Historiography*, 19(1), 123-157. doi: 10.22051/hph.2014.874. [In Persain]
34. Mesbahian, H. (1398). University: Yesterday, Today, and Tomorrow: A Phenomenological Rereading of the Deconstruction of Knowledge in Derrida's Thought, In R. Mahozi Ed. *Philosophy of the University: Reflections on the University in the World and Iran*. Tehran: Institute for Cultural and Social Studies Publications. pp. 369-390. [In Persain]
35. Poché, F. (2014). Deterritorialization, globalization and citizenship. *Concordia, Internationale Zeitschrift für Philosophie*(66), 83-87.
36. Reese, W. I. (1399). *Dictionary of Philosophy and Religion*. (gh. A'avani and the others. Trans.) Tehran: Iranian Institute of Philosophy Press. [In Persain]
37. Royle, N. (1388). *Jacques Derrida*. (P. Imani, Trans), Tehran: Nashre Markaz. [In Persain]
38. Sajjadi, S. M. (1399). Reterritorialization: The Paradoxical Discourse of Reforms in Iran Education System. *Foundations of Education*, 10(1), 5-32. doi: 10.22067/fedu.v10i1.86747. [In Persain]
39. Sajjadi, S. M. and Imanzadeh, A. (1391). A critical analysis of educational implications of Deluze perspective on epistemology. *The Journal of New Thoughts on Education*, 8(4), 53-80. doi: 10.22051/jontoe.2013.327. [In Persain]
40. Smith, D. (2010). Gilles Deleuze: An Introduction. In *History of Continental Philosophy* (Vol. 6). London: Acumen..
41. Sokal, A. and Bricmont, J. (1392). *Intellectual Impostures*. (E. Sabeti, Trans.). Tehran: Entesharate Qoqnoos. [In Persain]
42. Tabatabaei, S. H. (1360). *Bedalet Alhekmat*, Qom: Nashre Islami. [In Persain]