

نگاهی نو به اصلاحات در آموزش و پرورش با تکیه بر تفکر ریزومی و تفکر کوانتومی

■ فاطمه زهرا احمدی* ■ منصوره مهدوی هزاوه**

چکیده:

همه‌گیری جهانی کوید-۱۹ نظام آموزش و پرورش را با دشواری‌ها و فرصت‌های بی‌سابقه‌ای روبه‌رو کرده است. ویژگی برجسته این همه‌گیری ایجاد شرایط پیش‌بینی‌ناپذیر، نامتعیین و نبود قطعیت در تمام پدیده‌های جهان هستی است که به باور بسیاری از صاحب‌نظران نویدبخش حیات جدید یا نظم برتر در همه ابعاد زندگی از جمله آموزش و پرورش است. دست‌یافتن به این حیات جدید یا نظم برتر در گرو تأمل، اصلاح و حتی تحول نظام آموزش و پرورش است. این امر بازآرایی و بازاندیشی تازه‌ای از مبانی فلسفی را طلب می‌کند. بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف مطالعه دو رویکرد و شیوه تفکر ریزوماتیک دلوز و کوانتومی زوهر به‌منظور شناسایی دلالت‌های تربیتی آن‌ها برای ابعاد پنج‌گانه اصلاحات تربیتی آیزنر و با روش تحلیل مفهومی و استنتاجی انجام شد. با توجه به تمرکز هر دو رویکرد فلسفی بر نامتعیینی و پذیرش تفاوت‌ها و دگرگونی‌های مداوم و بر اساس یافته‌های پژوهش، از طریق اندیشه‌های ریزوماتیک و کوانتومی می‌توان به طرح پرسش‌های اصیل پرداخت و راهکارهایی برای سازگاری با تغییرات مداوم در حوزه آموزش و پرورش ارائه داد. در این مطالعه، با تحلیل عناصر مهم این دو رویکرد فلسفی، دلالت‌های تربیتی قابل‌تأملی در ابعاد گوناگون هدف، ساختار، برنامه درسی، شیوه‌های آموزش و ارزشیابی (سنجش) استنتاج شد.

تفکر ریزوماتیک، تفکر کوانتومی، اصلاحات آموزش و پرورش، کوید-۱۹

کلید واژه‌ها:

□ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۷/۶ □ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۰/۷/۲۷ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۱۲/۱۴

* (نویسنده مسئول) استادیار مطالعات برنامه درسی، گروه سلامت و تربیت‌بدنی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، تهران، ایران.

E-mail: fatemehzahra.ahmadee@gmail.com

** دکتری مطالعات برنامه درسی، مشاور مدارس منطقه چهار آموزش و پرورش، تهران، ایران.

E-mail: mahdavi.hezaveh@gmail.com

مقدمه

همه‌گیری جهانی کُوید-۱۹ نظام آموزش و پرورش را با دشواری‌ها و فرصت‌های بی‌سابقه‌ای روبه‌رو کرده است. این همه‌گیری جهانی به علت ویژگی‌هایی که دارد همچون نیرویی عظیم عمل می‌کند و بسته به نسبتی که با مناسبات جافتاده اجتماعی از جمله مناسبات موجود در دنیای آموزش و پرورش برقرار می‌کند می‌تواند در بازتولید مناسبات پیشین، دگرگونی نرم یا برانداختن سخت این مناسبات عمل کند (حیدری، ۱۳۹۹). ویژگی برجسته این همه‌گیری ایجاد شرایط پیش‌بینی‌ناپذیر، نامتعیین و نبود قطعیت است، به طوری که با وجود گذشت حدود ۱۸ ماه از شروع آن هنوز در بسیاری از کشورها از جمله ایران زمان بازگشایی مدارس مشخص نیست. لازمه مواجهه سازنده با شرایط موجود نخست پذیرش این قطعی نبودن و تبیین آن و سپس اتخاذ اقدامات اثربخش متناسب با آن است. در چنین مواجهه‌ای شرایط یا بحران حادث شده اسباب دستیابی ناخواسته بشر به تجربه‌هایی است که حیات جدید یا نظم برتر تعلیم و تربیتی را نوید می‌دهد (مهرمحمدی و احمدی، ۱۳۹۹). بنابراین در بستر اراده و تمایل انسان اتفاق نیفتاده است، اما مغتنم شمرده می‌شود و استمرار می‌یابد. به باور دلیر (۱۳۹۹) اگر کرونا سبب شود که ناتوانی، درماندگی و فلاکت نظم موجود در نظام آموزش و پرورش عیان شود و ظرفیت‌های متعددی تقویت و به کار گرفته شوند تا وضعیت فعلی تحول یابد باید آن را کاتالیزوری (تسریع‌کننده‌ای) برای دگرگونی خوب تلقی کرد.

بحران حادث شده از نوع یک بار برای همیشه نیست، بلکه «تکرارپذیر» است. یعنی عصر آینده عصر انقلاب در فناوری‌های زیست‌شناختی است و با گسترش آن بشر به شدت در معرض تکرار این حوادث است، حوادثی که لزوماً از جنس حادثه قبلی نیستند. وقوع چنین انقلابی و امتزاج و تقارن عصری آن با انقلاب فناوری اطلاعات و ارتباطات و ایجاد اصلاحات را در نظام آموزش و پرورش طلب می‌کند (مهرمحمدی و احمدی، ۱۳۹۹). آیزنر^۱ (۱۹۹۲) در تبیین این اصلاحات به پنج بُعد هدف^۲، ساختار^۳، برنامه درسی^۴، شیوه‌های آموزش^۵ و ارزشیابی^۶ (سنجش) تأکید می‌کند و آن‌ها را به صورت نظام بوم‌شناختی^۷ می‌بیند که اصلاح نظام آموزش و پرورش بدون توجه به آن‌ها رخ نخواهد داد. اما پیش از اقدام به ایجاد اصلاحات در نظام‌های آموزش و پرورش درک و نحوه مواجهه با پدیده‌های سوار بر تندباد حوادث پی‌درپی این عصر، شناخت جهان سیال و نامتعیین هستی و قطعیت‌نداشتن و پیش‌بینی‌ناپذیر بودن آن ضرورت دارد. شاید این سؤال پیش آید آیا همیشه این جهان با این بی‌ثباتی و ابهام روبه‌رو بوده است یا اکنون به لطف دستیابی به فناوری اطلاعات و ارتباطات از آن آگاهیم. پاسخ هر چه باشد، پدیده‌ای بحران‌های پیش‌بینی نشده انکارشدنی نیست و همین امر ضرورت ترسیم چشم‌اندازی دیگر را برای آموزش و پرورش مطالبه می‌کند. به باور اورنش‌تاین و هانکینز^۸ (۲۰۱۸) ترسیم چنین چشم‌اندازی بدون فلسفه امکان‌پذیر نیست. مبانی فلسفی کمک می‌کند درک این جهان بی‌ثبات برای ما تسهیل

شود. این مبانی علاوه بر اینکه پنجره‌های جدیدی برای دیدن جهان بر ما می‌گشاید، بر طرح پرسش‌های نو و اصیل در آموزش و پرورش جسارت می‌بخشد و متصدیان آموزش و پرورش را به دیدن جهان، کودکان و خود از دریچه‌های نو، پالایش مستمر، خودارزیابی، سنجش محدودیت‌ها و اختیارات، گزینش الزامات و ترجیحات و تأمل و بازاندیشی‌های مداوم دعوت می‌کند.

در میان رویکردهای فلسفی گوناگون دو رویکرد و شیوه تفکر ریزوماتیک و کوانتومی نگاهی پویا، غیرخطی، زایا و پیوستاری به جهان هستی دارند. به همین علت در این پژوهش این دو رویکرد مطالعه شدند و دلالت‌های تربیتی آن‌ها برای ابعاد پنج‌گانه اصلاحات تربیتی آیزنر (۱۹۹۲) به تصویر کشیده شد.

■ مبانی تفکر ریزوماتیک و کوانتومی

● تفکر ریزوماتیک

ژیل دلوز^۹ (۱۹۹۵-۱۹۲۵) یکی از اثرگذارترین فیلسوفان نیمه دوم قرن بیستم است. او سلطه حاکم بر پارادایم فلسفی یونانی را در هم شکست و آن را به‌عنوان پارادایمی جزم‌گرا و انعطاف‌ناپذیر نقد کرد. دلوز برای روشن‌تر کردن دیدگاه فلسفی خود از اصطلاح گیاه‌شناختی ریزوم بهره گرفت. ریزوم از نظر گیاه‌شناسی نظامی ریشه‌ای است که برخی از گیاهان (مانند نیلوفر، ارکیده، زنجبیل و بامبو) به کار می‌گیرند تا خود را گسترش دهند. ریشه بیشتر گیاهان عموماً به سمت پایین رشد می‌کند، اما ریزوم نظامی افقی از ریشه است که به موازات سطح زمین حرکت می‌کند (پارسونز و کلارک^{۱۰}، ۲۰۱۳). ریزوم در برابر درخت قرار دارد. درخت سلسله‌مراتبی از ریشه، ساقه و برگ است و به تنه خود محدود است، یعنی بالا و پایینی دارد. اما ریزوم بالا و پایین و آغاز و پایان ندارد، بلکه همیشه در وسط است. دلوز و گاتاری^{۱۱} (۱۹۸۷) شش ویژگی یا اصل را برای ریزوم برمی‌شمرند. نخستین ویژگی این است که هر قسمت از ریزوم با قسمت دیگر در پیوند^{۱۲} است و به این ترتیب فضایی بدون سلسله‌مراتب پدید می‌آید که هیچ جزء آن بر جزء دیگر برتری ندارد. ویژگی دیگر ریزوم ناهمگنی^{۱۳} است. ضرورتی ندارد اجزایی که باهم مرتبط شده‌اند همخوان و همساز و متناسب باشند، بلکه خلق مفهوم با در کنار هم قراردادن این اجزای ناسازگار یعنی گریز از تناسبات شدنی می‌شود. ریزوم به تعدد و چندگانگی (بس‌گانگی)^{۱۴} ارزش و بها می‌دهد. در ریزوم هیچ‌چیز واحد و بسیطی وجود ندارد، فرهنگ، دین و زبان همه متعددند. در آن گسست بی‌معناست. بی‌معنایی گسست^{۱۵} اشاره به این نکته می‌کند که شاید ریزوم در قسمتی دچار گسست شود و شکسته شود، اما دوباره یا از همان جای قدیمی یا از مکانی تازه آغاز خواهد شد. اصل پنجم و ششم اصل عکس‌برگردانی^{۱۶} و

نقشه‌نگاری^{۱۷} است. ریزوم پاسخ‌گو به هیچ الگوی ساختارمندی نیست. یعنی با نسخه‌برداری^{۱۸} (ردیابی کردن، فرمول‌دادن، هندسی کردن) و بازتولید سروکاری ندارد. ریزوم به نقشه‌نگاری (علم و هنر ساخت نقشه، نمودار و کروکی) می‌پردازد. آن با نقشه‌ای پیوند دارد که باید به وجود آورده شود و ساخته شود، نقشه‌ای که همیشه جداشدنی و برگشت‌پذیر است و راه‌های ورود و خروج چندگانه دارد.

از نگاه گاف^{۱۹} (۲۰۰۶)، دلوژ تفکر کوانتومی را در مقابل تفکر درختی مطرح کرده است. تفکر درختی خطی، سلسله‌مراتبی و ایستاست و با بودن سروکار دارد، اما تفکر ریزومی غیرخطی، پویا، رها از مرزبندی و طالب شدن^{۲۰} است. اندیشه‌های فرد دارای تفکر ریزومی همچون ریزوم رونده و بی‌قرار است، وجود مانع را برنمی‌تابد و هیچ مانعی نمی‌تواند او را از حرکت بازدارد. درست مانند فردی ایلپاتی و کوچرو^{۲۱} که ایستایی را برنمی‌تابد. او نیز کولی‌وار بدون نقشه قبلی دائماً در حال رفتن است. او را هرچه پیش آید خوش آید^{۲۲}؛ می‌رود و با رفتن خود مسیر می‌سازد و نقشه راه را پدید می‌آورد. او سرزمین‌ها و قلمروهای تازه را درمی‌نوردد تا به سرزمین و قلمرو تازه‌ای برسد و هرگز در یک قلمرو نمی‌ماند. برای او قلمروزایی^{۲۳} و قلمروزدایی^{۲۴} (ازجاکنده‌شدن) دوشادوش یکدیگر رخ می‌دهند.

جان کلام دلوژ تغییر است. تغییری که به‌گونه‌ای نامحدود و بی‌پایان و خودجوش و زیاست. «شدن» پیوستاری از تغییر محض است که نشانه‌ها (نمایش‌ها)ی آن بسیار متفاوت‌اند. به این گوناگونی نمایش‌های تغییر چندگانگی گفته می‌شود. هریک از این چندگانگی‌ها الگویی از شدن است که پدیده‌ای را شکل می‌دهد که مرتبط با آن است. این نمایش‌های تغییر همه باهم برابرند، هیچ‌یک بر دیگری برتری ندارد و تفاوت‌های موجود اهمیت بسزایی دارند زیرا تفاوت‌ها (نه شباهت‌ها) نیروی پیش‌رونده در فرایند شدن را پدید می‌آورند. این چندگانگی و دیدن جهان از منظری که کلی، بی‌ثبات و بی‌قرار است زمینه شدن ما را فراهم می‌کند. به‌جای آنکه در پی همانندی یا تصویر خارج از غار افلاطون باشیم در پی آنیم که تفاوت را پدید آوریم و جهان‌های تازه‌ای را بیان کنیم. دلوژ آن‌چنان به مفهوم تفاوت اهمیت می‌دهد که برخی او را مهندس تفاوت^{۲۵} نامیده‌اند (روی^{۲۶}، ۲۰۰۳). او تلاش می‌کند تا از طریق شکستن بستر و زمینه بازنمایی‌گرایی^{۲۷} تفاوت را نظریه‌پردازی کند. به باور او لازمه درک جهان تفاوت‌ها آزادکردن فکر و اندیشه از اسارت بازنمایی‌گرایی است. به باور روی (۲۰۰۳)، از نگاه دلوژ، بازنمایی نمی‌تواند جهان تفاوت‌ها را دریابد. بازنمایی فقط مرکزی واحد، چشم‌اندازی منحصربه‌فرد و محوکننده و درنتیجه ژرفایی دروغین دارد. بازنمایی در همه‌چیز دخالت می‌کند، اما خودش نمی‌تواند چیزی را به پیش برد و به حرکت درآورد. افزون بر آن مانع از درگیرشدن سازنده در قطعیت‌نداشتن می‌شود.

بر اساس دیدگاه دلوژ، در بازنمایی سخن از یافتن مصداق‌هایی معلوم برای مفاهیمی معلوم مطرح است، اما تفاوت‌ها و تغییرها چشم‌اندازی نو را برای دیدن دنیای بی‌ثبات فراهم می‌کند. در جهان بازنمایی سخن از این‌همانی است. اندیشه محدود به این است که درستی آرمان‌های موجود را حفظ کند به‌جای آنکه درگیری‌های حسی و اخلاقی تازه بیافریند و نیز محدود به این است که ارزش‌های حقیقی ثابت‌شده را تعیین کند. فلسفه دلوژ بر کثرت‌گرایی عرضی تأکید دارد، اما این تکثر به معنای جمع‌شدن تمامی نقاط گوناگون به دور هم به نحوی است که حاصل آن ایجاد یک کل ریزوماتیک است (مارشال و زوهر^{۲۸}، ۱۹۹۷؛ به نقل از سجادی و ایمان‌زاده، ۱۳۹۱).

● تفکر کوانتومی

دانا زوهر فیلسوفی امریکایی است که شیوه تازه‌ای از تفکر را به نام تفکر کوانتومی مطرح کرده است (زوهر و مارشال، ۲۰۰۴). تفکر کوانتومی در برابر تفکر نیوتنی قرار دارد. تفکر نیوتنی خطی، منطقی، قانون‌محور و پیرو اصول است. تغییرات و دگرگونی‌هایی که این شیوه تفکر پدید می‌آورد سطحی است و مانند این است که مبلمان و وسایل موجود در اتاقی کهنه جابه‌جا شوند یا در نهایت دور ریخته شوند، اما اتاق کهنه همچنان پابرجا بماند. دگرگونی واقعی و تحول بنیادین نیازمند آن است که ما آن الگوهای زیربنایی اندیشه و عاطفه را تغییر دهیم که پدیدآورنده این ساختارهای کهنه هستند. به سخنی دیگر باید اتاق کهنه را در هم شکنیم و اتاقی تازه بسازیم. تغییر واقعی باید از آن سطوح ژرفی از وجود ما تراوش کند که ما را با (مقوله) معنا و ارزش مرتبط می‌سازد. چنین تغییری آسان نیست دردناک است، آسایش را از فرد می‌ستاند^{۲۹} و به آرامی پیش می‌رود. برای این کار باید مغز خود را از نو سیم‌کشی کنیم و پیوندهای عصبی تازه‌ای برقرار کنیم. به سخنی دیگر باید از تفکر کوانتومی بهره جوییم. از زمانی که فیزیکدانان اتم را شکافته‌اند و دریافته‌اند درون اتم ماده‌ای به‌جز انرژی وجود ندارد دیدگاه نیوتنی جایگزین دیگری به نام دیدگاه کوانتومی پیدا کرده است. اینشتین واحد سنجش انرژی، یعنی کوانتوم‌ها، را در سال ۱۹۰۵ نام‌گذاری کرد. تفکر کوانتومی هر واحد جدا از هم را بخشی از یک کل می‌داند. یعنی دیگر این ایده که من در این جهان تنها و جدا از دیگران هستم مردود است. حتی این گفته فروید هم که می‌گفت تو در نگاه من یک شی هستی و من در نگاه تو نیز هم و ما هرگز نمی‌توانیم یکدیگر را ببینیم ریشه در تفکر اتمی نیوتنی او داشت. اما در تفکر کوانتومی بدن‌های ما مرزهای سفت و سختی مانند توپ‌های بیلیارد ندارد. با هر آنچه تعامل کنیم در ما دگرگونی پدید می‌آورد. یعنی دیگر سخن از من و تو نیست، بلکه سخن از ماست. سخن از جدایی نیست، بلکه سخن از تلفیق است. نظام‌های کوانتومی توپ‌های عینیت‌داده‌شده‌ای^{۳۰} از انرژی‌اند که وقتی از طریق مشارکت در نظام با یکدیگر ارتباط برقرار می‌کنند شکل‌های متفاوتی به خود می‌گیرند. وقتی دو نظام کوانتومی باهم برخورد می‌کنند، هم‌پوشی پیدا می‌کنند و هویت

تمام و کمال آن دو باهم درمی‌آمیزد. همه‌الگوهای پویای انرژی که در این دو نظام موجود است به‌طور ناگهانی در ارتباط با دیگری تغییر می‌کنند و به ظهور چیز کامل و تازه‌ای منجر می‌شوند که از مجموع اجزای آن بزرگ‌تر است (زوهر، ۲۰۱۰). در تفکر کوانتومی هیچ‌چیز از پیش تعیین شده نیست و جاده با راه‌رفتن ساخته می‌شود (فریره و هورتون^{۳۱}، ۱۹۹۰؛ به نقل از ولا^{۳۲}، ۲۰۰۲). زوهر (۱۹۹۷) بیان می‌کند ما از طریق یادگیری و مشارکت با یکدیگر پیوندهای نورونی تازه‌ای از طریق دیالوگ برقرار می‌کنیم (به نقل از ولا، ۲۰۰۲).

مفهوم روندگی و نایستایی در تفکر ریزومی و کوانتومی به‌گونه‌ای تجسم می‌یابد که ما پیوسته با مفهوم نشدن و تازگی روبه‌رو می‌شویم. تفکر کوانتومی با یافتن معنا در تجربه و همچنین پرسش‌هایی درباره‌ی معنا و ارزش سروکار دارد. به باور زوهر (۱۹۹۷) خود وجودی انسان سه سطح روانی ذهنی، عاطفی و معنوی دارد. سطح ذهنی همان سطحی است که با تفکر آشکار مرتبط است. توانایی حل مسئله، توانایی دنبال کردن قواعد یا دستیابی به اهداف از نمونه‌های آن است. اما اینکه چه مسائلی برای حل کردن برمی‌گزینند، چه اهدافی را برای دستیابی با ارزش می‌پندارد و تمایل به پیروی از چه قواعدی دارد ریشه‌دار در ابعاد عاطفی و معنوی است. به همین ترتیب او سه نوع هوش را برای افراد در نظر می‌گیرد: هوش عقلانی، عاطفی، و معنوی. افرادی که هوش معنوی دارند به شیوه‌ی کوانتومی می‌اندیشند. هوش معنوی هوشی است که از طریق آن فرد می‌تواند به ژرف‌ترین معناها، ارزش‌ها، هدف‌ها و بالاترین انگیزش‌ها دست یابد تا به بهترین شکل زندگی کند. هوش عقلانی به سبکی از تفکر هدف‌محور و منطقی اشاره می‌کند. هوش عاطفی هوشی است که فرد را قادر می‌سازد تا موقعیتی را که در آن است بسنجد و سپس متناسب با آن رفتار کند، به‌ویژه اینکه چطور به عواطف دیگران پاسخ دهد. همانندی این دو نوع هوش در این است که هر دو به فرد کمک می‌کنند تا درون محدودی مشخصی ایفای نقش کند. اما هوش معنوی به او کمک می‌کند که به بیرون از قفس بیندیشد و با محدوده بازی کند، پارادایم‌های کهنه را در هم شکنند و پارادایم‌های تازه‌ای ابداع کنند. برای پی‌بردن به هوش معنوی فرد می‌توان این امر را بررسی کرد که ارزش‌های سطح بالاتر و معنا تا چه اندازه بر کنش‌ها و تصمیم‌گیری‌های او اثر می‌گذارند. هرچقدر انگیزه‌های پستی چون ترس و حرص و آز هدایتگر فرد باشد هوش معنوی در او پایین‌تر و هرچه انگیزه‌های برجسته‌ای چون خلاقیت و خدمت به دیگران هدایتگر او باشد هوش معنوی او بالاتر است. هوش معنوی قلب نظام معناسازی است و فرد با به‌کار بستن آن به سرمایه‌ی معنوی دست می‌یابد. هوش معنوی به فرد کمک می‌کند تا هدف خود را در زندگی تعیین کند و در جست‌وجوی معنای زندگی برآید. سرمایه‌ی معنوی بازتابی از هوش معنوی است که به عمل تبدیل شده است. جدول زیر می‌تواند به درک این سه نوع هوش کمک بیشتری کند (زوهر و مارشال، ۲۰۰۰).

کارکرد	سرمایه	هوش
به چه می‌اندیشم؟	سرمایه مادی	هوش عقلانی
چه احساسی دارم؟	سرمایه اجتماعی	هوش عاطفی
من کیستم؟	سرمایه معنوی	هوش معنوی

زوهر (۲۰۰۵) برای نشان دادن رابطه میان این سه نوع سرمایه از مثال کیک عروسی استفاده می‌کند. سرمایه مادی لایه پوشانده شده روی کیک، سرمایه عاطفی لایه میانی و لایه زیربنایی و نگاه‌دارنده نیز سرمایه معنوی است. در هر سازمان و نظامی که در پی موفقیت باشد باید از هر سه نوع سرمایه بهره برد و برای رشد آن‌ها گام بردارد. به سخنی دیگر، انسان به هر دو نوع تفکر نیوتنی و کوانتومی نیاز دارد. مهم این است که فرد بتواند داوری کند در کجا باید از تفکر نیوتنی یا تفکر کوانتومی استفاده کند و در کجا باید بین این دو حرکت کند (زوهر، ۱۹۹۷). زوهر و مارشال (۲۰۰۰) دوازده اصل را برمی‌شمرد که در افراد دارای تفکر کوانتومی مشاهده می‌شود:

۱. **خودآگاهی**^{۳۲}: شناخت اینکه من واقعاً چه کسی هستم، چه چیزی را باور دارم، به چه ارزش می‌نهم و چه چیزی می‌تواند به من انگیزه دهد.

۲. **خودجوشی**^{۳۴}: یعنی کوله‌بار مفروضه‌های پیشین و تفکر شرطی شده را به کناری گذاری و در لحظه زندگی کنی. خودجوشی ژرف‌داشتن یعنی پذیرا و مشتاق دم و لحظه بودن و مسئولیت آن دم و لحظه را پذیرفتن.

۳. **هدایت‌شدن از طریق ارزش‌ها و بینش‌ها**^{۳۵}: یعنی بر اساس اصول و باورهای بنیادین عمل کردن و بر طبق آن زندگی کردن. به سخنی دیگر فرد پیوسته ارزش‌های بنیادین خود و بینش‌هایی را که برآمده از این ارزش‌ها هستند به پرسش می‌گیرد و به تأمل درباره آن می‌پردازد.

۴. **همادگرایی (کل‌گرایی)**^{۳۶}: همادگرایی توانایی دیدن پیوندهای کارکردی درونی میان چیزهاست که باهم هم‌پوشی دارند و بر هم اثر می‌گذارند. به عبارتی، کل چیزی بیش از مجموع اجزای تشکیل‌دهنده آن است.

۵. **شفقت و مهربانی**^{۳۷}: یعنی هم‌احساس بودن با دیگری و توانایی همدلی داشتن. به عبارتی، علاوه بر اینکه احساس دیگران را بدانیم احساس او را احساس کنیم.

۶. **گوناگونی‌ها را جشن گرفتن**^{۳۸}: یعنی احترام قائل شدن برای افراد دیگر به علت تفاوتی که با ما دارند. اوج جشن گرفتن گوناگونی سپاسگزاری از خدا به خاطر تفاوت‌های دیگران است، زیرا این تفاوت‌ها بر واقعیت‌ها و دیدگاه‌های ما تأثیر می‌گذارند.

۷. استقلال میدانی داشتن^{۳۹}: یعنی فرد بتواند از پارادایم‌های عادت‌ی ذهن خود و دیگران فاصله بگیرد و تفکر خود را از اسارت ساختارها و قوانین محدودکننده برهاند.
۸. پرسیدن پرسش‌های بنیادین^{۴۰}: نیاز به درک امور، نیاز به رفتن به ژرفای امور. ارزش پرسشی خوب بر این اساس سنجیده می‌شود که فرد به چه میزان تمایل دارد مفروضه‌ها، ارزش‌ها و روش‌های خود و دیگران را به پرسش بگیرد.
۹. دوباره چهارچوب‌بندی کردن^{۴۱}: یعنی فاصله‌گرفتن از موقعیت یا مسئله و دیدن تصویری بزرگ‌تر از آن. به گذشته فکر کردن و تأمل درباره مفروضه‌هایی که در ذهن ما وجود دارد و درعین حال تصور کردن و خیال‌انگیزی درباره آینده‌ای که هستی نیافته است.
۱۰. استفاده مثبت از ناملايمات و بدببیری‌ها^{۴۲}: توانایی درس‌آموختن از اشتباهات و آموختن و رشد کردن از شکست‌ها و رنج‌ها و توانایی تبدیل مشکلات به فرصت‌ها.
۱۱. فروتنی^{۴۳}: یعنی رهایی از تکبر و مطرح کردن خود و آگاه‌بودن از ویژگی‌ها و دستاوردهای خوب دیگران.
۱۲. احساس وظیفه (میل به خدمت)^{۴۴}: رسیدن به این دریافت که من برای پدیدآوردن تغییر و دگرگونی در جهان فراخوانده شده‌ام تا وقتی آن را ترک می‌کنم، در مقایسه با روزی که به آن وارد شدم، جای بهتر و زیباتری برای زندگی کردن باشد.

روش‌شناسی

در این پژوهش از روش‌های تحلیل مفهومی و استنتاجی بهره گرفته شد. تحلیل مفهومی شامل تحلیل عناصر مفهومی تشکیل‌دهنده نظریه ریزوماتیک دلوز و نظریه کوانتومی زوهر بود. با این فرض که هر نظام فلسفی می‌تواند تجویزات و الگوهایی برای نظام‌های آموزش و پرورش ارائه دهد پژوهشگران در پی آن بودند که با رویکردی استنتاجی از نوع قیاسی به استنتاج تلویحات این دو دیدگاه فلسفی برای ابعاد پنج‌گانه اصلاح و دگرگونی در نظام آموزش و پرورش (شامل ابعاد هدف، ساختار، برنامه درسی، روش‌های آموزشی و ارزشیابی/سنجش) بپردازند که آیزنر (۱۹۹۲) برای تبیین اصلاحات تربیتی معرفی کرده است. در نتیجه، سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان بتوانند در پاسخ به ضرورت ذکر شده از آن استفاده کنند. باقری و همکاران (۱۳۸۹) این نوع پژوهش را رویکرد استنتاجی قیاسی از نوع پیش‌رونده معرفی کرده‌اند. در الگوی پیش‌رونده سیر حرکت از مبانی فلسفی به استنتاج آرا و عناصر تربیتی است. به عبارت دیگر ابتدا مبانی فلسفی دو دیدگاه مشخص شد و سپس عناصر پنج‌گانه آیزنر به عنوان مقوله‌های از پیش تعیین شده (هنینک^{۴۵} و همکاران، ۲۰۱۰) در نظر گرفته شد و تلویحات این دو دیدگاه برای نظام آموزش و پرورش کدگذاری و استخراج شد. یافته‌ها با فرد متخصص در حوزه برنامه درسی به اشتراک گذاشته شد و بازنگری‌های لازم انجام گرفت.

یافته‌های پژوهش

این پژوهش در پی پاسخ به این پرسش بود که با توجه به ویژگی برجسته جهان سیال و نامتعیین هستی و قطعیت‌نداشتن و پیش‌بینی‌ناپذیر بودن آنچه با بحران کُود-۱۹ بر همگان آشکار شد، دو رویکرد و شیوه تفکر ریزوماتیک و کوانتومی چه دلالت‌های تربیتی می‌توانند برای ابعاد اصلاحات تربیتی معرفی شده از سوی آیزنر داشته باشند. همان‌گونه که پیش‌از این گفته شد، آیزنر (۱۹۹۲) برای ایجاد دگرگونی در نظام آموزش و پرورش پنج بعد اساسی را برمی‌شمرد و آن‌ها را نظامی بوم‌شناختی در نظر می‌گیرد: هدف، ساختار، برنامهٔ درسی، روش‌های آموزش و بعد ارزشیابی (سنجش). در ادامه، دلالت‌های تربیتی مرتبط با هریک از این ابعاد ذکر می‌شود.

● بعد هدف

بعد هدف اصولاً اشاره به دگرگونی‌ها و تغییراتی دارد که در نظام آموزش و پرورش انتظار می‌رود در یادگیرندگان دیده شود. از نگاه دلوز هدف نظام آموزش و پرورش باید فراهم‌سازی زمینهٔ «شدن» باشد. از نگاه زوهر و مارشال (۲۰۰۰) هدف این نظام باید تربیت آدمیان، شهروندان و خدمتگزارانی خوب باشد. آیزنر (۱۹۶۷) در پرداختن به چگونگی برخورد با عنصر هدف در برنامهٔ درسی، اهداف برنامهٔ درسی را در دو دسته جای می‌دهد اهداف آموزشی^{۴۶} و بروندهای خودجوش^{۴۷}. اهداف آموزشی هدفی هستند که به‌گونه‌ای روشن مشخص می‌کنند پس از انجام یک یا چند فعالیت یادگیری چه رفتار خاصی باید از یادگیرنده سر بزند. بروندهای خودجوش کاملاً متفاوت از اهداف آموزشی‌اند و از آنجایی که از پیش تعیین نمی‌شوند، در مقایسه با نام هدف، نام برونداد به آن‌ها اطلاق می‌شود. برونداد خودجوش توصیف‌کنندهٔ رؤیایی تربیتی است و هنگامی پدید می‌آید که آموزشگر لحظهٔ قابل‌آموزش^{۴۸} را شکار می‌کند و به آموزش می‌پردازد. رویکرد ریزوماتیک دلوز نیز بر این بروندهای خودجوش تأکید می‌کند. در رویکرد ریزوماتیک چون سخن از آغاز و پایان بی‌معناست، هدف‌های آموزشی که نشان‌دهندهٔ مقصد و پایان‌اند جایی ندارند و فقط بر بروندهای خودجوش تکیه می‌شود. ریزوم ماهیتی موقتی دارد و پیوسته از یک وضعیت به وضعیت دیگر حرکت می‌کند. از این رو نتایج بسیار دور از پیش‌بینی‌اند و تنها چیزی که اهمیت می‌یابد فرایند است (پارسونز و کلارک، ۲۰۱۳). به باور روی (۲۰۰۳) اگر از دریچهٔ نگاه دلوز بنگریم، برنامهٔ درسی که اهداف^{۴۹} محدودی را دنبال می‌کند، یعنی در پی آن است تا نشانه‌ها و فرایندهای یادگیری را محدود و همگن سازد، خطر آن را دارد که ما را در دام‌هایی بیفکند که ستمگران بر سر راه ما گذاشته‌اند. کلیبار^{۵۰} (۲۰۰۴) نیز مخالف آن است که از همان آغاز در فرایند تدریس - یادگیری پیامدهای یادگیری مستقیماً شناسایی شوند. به باور او جایگزین پیشنهادی دیوئی^{۵۱} این است که چنانچه یادگیرنده در فعالیتی درگیر شود در فرایند

درگیر شدن خواهد آموخت. از نگاه او دیوئی بر این باور است که باید از روی همان فرایندی که کودک راه رفتن و سخن گفتن را می‌آموزد یادگیریِ مدرسه‌ای را الگوبرداری کنیم، زیرا در چنین مواردی یادگیری محصول فرعی فعالیت‌های لذت‌بخشی است که در آن‌ها پیامدهای دقیق را به‌سختی می‌توان در آغاز پیش‌بینی کرد.

در تفکر کوانتومی نیز بر برون‌دادهای خودجوش تأکید می‌شود (زوه‌ر و مارشال، ۲۰۰۴). اصل خودجوشی آشکارا به این برون‌دادهای اشاره می‌کند. آموزشگری که کوانتومی می‌اندیشد و خودجوش است همانند یک کودک به هر لحظه، هر فرد و هر موقعیت خوشامد می‌گوید. دیوئی (۱۹۱۶) نیز در تعریف گشاده‌نظری، که آن را از ویژگی‌های شایسته برای آموزشگر برشمرده است، به‌صورت غیرمستقیم به این اصل اشاره دارد. به باور دیوئی گشاده‌نظری یعنی ذهن بتواند هرآنچه را نوری بر موقعیت می‌تاباند دریابد و از دست ندهد. فرد گشاده‌نظر به دیدگاه‌هایی که تاکنون بیگانه بوده‌اند خوشامد می‌گوید، یعنی غریب‌ناواری عقلانی^{۵۲} دارد. او هرگز اجازه نمی‌دهد تعصب‌ها و لجبازی‌های ذهنی مانعی بر سر راه رشد او شود و ذهن او را از قرار گرفتن در معرض محرک‌های تازه دور نگه دارد. گشاده‌ذهنی به معنای حفظ نگرش کودکانه است.

اصل دیگری که در تفکر کوانتومی بر برون‌دادهای خودجوش تأکید دارد اصل استقلال‌میدانی است. زوه‌ر و مارشال (۲۰۰۴) در توصیف این اصل داستانی از ماهاتما گاندی نقل می‌کنند و می‌گویند هنگامی که گاندی پوشش‌هایی را برای استقلال هند برگزار می‌کرد، رژه‌ای ملی را سازمان‌دهی کرد که از یک سوی هند آغاز می‌شد و به سوی دیگر آن ختم می‌شد. ده‌ها هزار نفر در گرما و غبار با او به راه افتادند. در اواسط ظهر او ناگهان ایستاد و اعلام کرد: «نه، نه، این کار غلطی است! برگردیم». همراهان او که هراسان شده بودند داوری (قدرت قضاوت/ بصیرت) و ثبات رأی او را به پرسش گرفتند. گاندی پاسخ داد: «من همواره متعهدم که آنچه را در هر لحظه فکر می‌کنم درست است انجام دهم، حتی اگر به معنای گفتن این باشد که من اشتباه کردم.»

● بعد ساختاری

از نگاه آیزنر (۱۹۹۲) این بعد با شیوه‌های ساختاردهی موضوعات درسی^{۵۳}، زمان‌بندی و تعیین نقش‌ها سروکار دارد. در حال حاضر دور هر موضوع درسی حصار کشیده شده و از دیگر موضوعات درسی مجزا و جدا نگاه داشته شده است. این حصار با زمان‌بندی‌هایی که مختص به هر موضوع درسی است تشدید می‌شود. در تفکر ریزوماتیک دلوز، اصل پیوند اصل بسیار مهمی است. پس ساختاردهی مجزای موضوعات درسی مردود است و ساختاردهی تلفیقی حمایت می‌شود. در تفکر کوانتومی نیز این‌گونه است. اصل همدگرایی (کل‌گرایی) در تفکر کوانتومی از ساختاردهی تلفیقی حمایت می‌کند. یعنی میان هر موضوع درسی با موضوعات درسی دیگر پیوندی وجود دارد و نمی‌توان آن‌ها را به‌صورت اجزای جدا از هم دید. اگر موضوعات درسی

به صورت مجزا سازمان‌دهی شوند، یادگیرنده در جزئیات گم می‌شود و اندیشیدن او محدود به شرایط موجود، محلی، کوتاه‌بینانه و جناحی می‌شود. به باور ولا (۲۰۰۲) آموزش سنتی و سلسله‌مراتبی که در حال حاضر در جریان است از مفهوم‌های کلاسیک (نیوتنی) استفاده می‌کند. برای مثال نشان از جدایی است، اما نشانی از پیوند نیست. در این شیوه از آموزش و پرورش علم و هنر مجزا هستند. پژوهش‌هایی که در یک رشته انجام می‌شوند در گوشه‌ای انبار می‌شوند و با رشته‌های دیگر در میان گذاشته نمی‌شوند. این همان آموزش و پرورش است که با دوره‌های ۴۵ دقیقه‌ای موضوع‌های درسی را از هم جدا می‌کند. هر فلسفه تربیتی که بر هنجارهای سیاه یا سفید بنا شده و بیانگر داده‌های «یا این و یا آن» است انعکاسی از تفکر نیوتنی است.

از آنجایی که در تفکر ریزوماتیک و کوانتومی فرد رویدادها و فعالیت‌ها را به گونه‌ای متفاوت می‌بیند و به سخنی دیگر چگونه نگاه کردن او به جهان دگرگون می‌شود، نوع مناسبات و روابط میان عوامل برنامه‌ریز در فرایند تدریس - یادگیری نیز تغییر می‌کند. یعنی یادگیرنده و آموزشگر نقش‌های تازه‌ای پیدا می‌کنند. جان دیوئی (به نقل از سیمپسون^۴، ۲۰۰۱) و پائولو فریره (۱۹۷۴) به خوبی به یکی از این نقش‌های تازه پی بردند؛ آموزشگر (معلم) در نقش یادگیرنده و یادگیرنده در نقش آموزشگر (معلم). زوهر و مارشال (۲۰۰۴) نقشی کلی برای تمام افراد درگیر در فرایند تدریس - یادگیری در نظر می‌گیرند و آن نقش خدمتگزاری است. به باور او با ایفای چنین نقشی است که آدمیان می‌توانند با او که بسیاری از مذاهب او را خدا می‌نامند، ارتباط برقرار کنند. به باور زوهر آموزشگری که خود را در نقش خدمتگزار می‌بیند به خوبی اصل دلسوزی (شفقت) را به کار می‌بندد. او نه فقط احساس دیگر افراد درگیر در فرایند یادگیری (یادگیرندگان دیگر، همکاران، پدر و مادران یادگیرندگان و غیره) را می‌داند، بلکه احساس آن‌ها را احساس می‌کند و متناسب با آن واکنش نشان می‌دهد. نقش خدمتگزاری به آموزشگر این امکان را می‌دهد تا با تکیه بر اصل یازدهم هوش معنوی، یعنی اصل فروتنی، خود را فردی که همه‌چیز را می‌داند نپندارد و بتواند به دیگران گوش بسپارد و از آنان و تجربه‌های آن‌ها بیاموزد. افزون بر آن به نیازهای دیگران حساس باشد و هنگامی که نقش راهبری را به عهده می‌گیرد فضایی بیافریند تا دیگران بتوانند بهترین استعدادهای خود را تحقق بخشند (زوهر و مارشال، ۲۰۰۴). آموزشگری که از سرمایه معنوی بهره‌مند است میل به خدمت دارد و با شور و انرژی که در خود دارد به همکاران خود، یادگیرندگان و دیگر افراد انرژی می‌دهد و الهام‌بخش آنان است. او بخشنده است و با تمام وجود درگیر کار با دیگران می‌شود. به پاس قدردانی از نعمت‌های فراوانی که به او عطا شده است، بی‌هیچ منت و چشم‌داشتی به دیگران خدمت می‌کند (همان). اما متأسفانه بحران اقتصادی که در حال حاضر دچار آن هستیم سبب شده است ارزش‌ها فرسوده شوند و مفهوم خدمتگزاری در جامعه جهانی ما گم شود. همین بحران نیز سبب شده است تا نظام کنونی آموزش به جای آنکه

در پی تربیت انسان‌هایی خوب و شهروندانی اثرگذار باشد بر مهارت‌آموزی در راستای دستیابی به شغل تعصب ورزد (زوهر، ۲۰۱۰). در بعد پداگوژیکال (روش‌های آموزشی) بیشتر به این نقش‌ها پرداخته خواهد شد.

● بعد برنامه‌درسی

صاحب‌نظران برنامه‌درسی درباره‌ی ریشه‌ی لاتین واژه‌ی برنامه‌درسی^{۵۵}، یعنی *currere*، اختلاف نظر دارند. برخی آن را اسم و به معنای مسیری برای دویدن^{۵۶} تعریف می‌کنند برخی دیگر آن را فعل و به معنای آزادانه رفتن، گذر کردن و عبور کردن^{۵۷} در نظر می‌گیرند (روی، ۲۰۱۹). با در نظر گرفتن حالت اسم برای *currere* بیم آن وجود دارد که برداشتهایی که برنامه‌درسی را کتاب درسی، طرح درس و هدف و محتوا می‌پندارند رشد داده شوند. تفکر ریزوماتیک دلوزی نیز آن را فعلی فعال در نظر می‌گیرد. همان‌گونه که ریشه‌ی رونده‌ی ریزوم‌ها گسترش می‌یابد تا ارتباط‌های تازه با موجودات زنده و غیرزنده برقرار کند، برنامه‌درسی نیز ظرفیتی زایشی برای آفرینش جوانه‌ها و روندهای نو و تازه و همچنین نیروی مفهومی فعال در خود دارد. از همین روست که برنامه‌درسی می‌تواند زمینه‌ی شدن را فراهم سازد. در تفکر ریزوماتیک، برنامه‌درسی ساختار ریزوئیدی می‌گیرد و در پی برقرار کردن پیوند است. این برنامه‌درسی ما را از اسارت دروغین ارتباط‌های خطی و افقی رها می‌سازد (روی، ۲۰۰۳). در چنین برنامه‌ای همه‌ی موضوعات درسی هم‌عرض و دوشادوش یکدیگرند و هیچ‌یک بر دیگری برتری ندارد. برخلاف رویکرد درختی که در آن همه‌چیز ثابت، منظم و سلسله‌مراتبی سازمان‌دهی شده است و سخن از محدودیت و استبداد وجود دارد، در رویکرد ریزوماتیک سلسله‌مراتب و بالا و پایین هیچ جایگاهی ندارد. از این رو هیچ عنصری بر عنصر دیگر برتری ندارد. برنامه‌درسی رویدادی است که رخ می‌دهد نه چیزی که وجود داشته باشد (رینولد و وبر^{۵۸}، ۲۰۰۴). برنامه‌درسی ریزوماتیک شکل از پیش تعیین شده و از پیش ساختاریافته ندارد. همان‌طور که ریزوم به‌صورت ناگهانی و نامنظم جوانه می‌زند و می‌روید و بذری نیست که عمدی کاشته شده باشد برنامه‌درسی نیز به‌صورت ناگهانی و برآمدنی شکل می‌گیرد و می‌روید. برنامه‌درسی ریزوماتیک این امکان را فراهم می‌کند تا سرمایه‌گذاری‌های عاطفی و روایت‌های هستی‌گرایانه به‌صورت غیرمستقیم وارد محیط (فضای) یادگیری شوند؛ فرصتهایی که در برنامه‌درسی رسمی ارائه نشده و از آن غفلت شده است وارد محیط یادگیری می‌شوند و به این ترتیب کلاس درس با واقعیت‌های زیسته‌ی کنشگران اجتماعی مدرسه پیوند می‌خورد. به سخنی دیگر هر حرکتی، هر ایما و اشاره‌ای، هر رویداد خودزندگی‌نامه‌نویسی^{۵۹} و هر پدیده‌ی تصادفی حتی رفتارهایی که مخمل و مزاحم در نظر گرفته می‌شود می‌تواند به فرصت یادگیری تبدیل شود (روی، ۲۰۰۳). پس در چنین رویکردی سخن‌راندن از برنامه‌درسی مقاوم در برابر معلم بی‌معناست. آیزنر

(۱۹۹۴) به بیان دو نوع برنامه درسی پرداخته است: برنامه درسی قصدشده^{۶۰} و برنامه درسی عملیاتی^{۶۱}. برنامه درسی قصدشده را آن چیزی می‌داند که برای آموزش آن برنامه‌ریزی می‌شود که عبارت‌اند از: اهداف، پروژه‌های ازپیش‌تعیین‌شده، و مواد آموزشی. برنامه درسی عملیاتی نیز آن برنامه درسی است که در بافت کلاس درس شکل می‌گیرد و هویت پیدا می‌کند. می‌توان گفت در نگاه دلوزی برنامه درسی قصدشده هیچ جایگاهی ندارد و فقط برنامه درسی عملیاتی مطرح می‌شود.

آن‌گونه که در آثار زوهر مشاهده می‌شود، در تفکر کوانتومی برنامه درسی ازپیش‌طراحی‌شده وجود دارد اما این برنامه انعطاف‌پذیر است. در این برنامه به حوزه‌های عاطفی، شناختی، معنوی و روانی - حرکتی توجه می‌شود و رشد هر سه نوع سرمایه معنوی، مادی و عاطفی موردنظر است. یعنی هدف از طراحی فرصت‌ها و فعالیت‌های یادگیری نه فقط پرورش هوش عقلانی و عاطفی است، بلکه با پرسش‌گرفتن وجود و هستی یادگیرنده و جهانی که در او زندگی می‌کند هوش معنوی او را رشد می‌دهند و دستیابی او را به سرمایه معنوی آسان می‌سازند. با تکیه بر اصل سوم تفکر کوانتومی، یعنی اصل هدایت‌شدن از طریق ارزش‌ها و بینش‌ها، می‌توان در راستای رشد هوش معنوی داستان‌های ارزشی را در برنامه درسی گنجاند. نل نادینگر^{۶۲} (۲۰۰۲) نیز بر گنجاندن این داستان‌ها در برنامه درسی تأکید بسیاری دارد. اصل همادگرایی (کل‌گرایی) زوهر بر اهمیت شکل‌گیری و یا بازآرایی برنامه درسی بر اساس سنجش نیازهای یادگیری یادگیرنده اشاره می‌کند. زوهر و مارشال (۲۰۰۴) بر این باورند که در روایت تربیتی امروز هنگامی که یادگیرندگان به مدرسه و کلاس درس وارد می‌شوند احساسات، دل‌مشغولی‌ها، مشکلات و مسائل فردی و عاطفی خود را در بیرون جا می‌گذارند و به انکار آن می‌پردازند؛ مهم‌تر از همه اینکه زندگی واقعی خود را با خود به درون کلاس درس نمی‌آورند. به باور ولا (۲۰۰۲) یادگیرندگانی که این فرصت را دارند تا انتظاراتشان را از برنامه درسی بیان کنند دیدگاه‌های خود را به کلاس درس می‌آورند و درباره یادگیری خود پراثری خواهند بود. به این ترتیب طراحان برنامه درسی و آموزشگران در سنجش نیازهای یادگیری و منابع آن می‌توانند پیوندی را میان آنچه به آموزش آن امید دارند و آنچه در بافت یادگیرندگان وجود دارد ببینند. شاید بتوان گفت اصل دوباره چهارچوب‌بندی کردن که زوهر برای پرورش تفکر کوانتومی و هوش معنوی ضروری دانسته است نیز اشاره به مفهومی دارد که پاینار^{۶۳} (۲۰۰۴) برای واژه *currere* بیان کرده است. این اصل اشاره به این توانایی فرد دارد که بتواند درباره گذشته دوباره بیندیشد و آینده‌های احتمالی را تصور کند تا بتواند در موقعیت کنونی تصمیمات سازنده‌ای را اتخاذ کند. مفهوم «کورره» پاینار نیز اشاره به زندگی کردن هم‌زمان فرد در گذشته، حال و آینده دارد. فرد به گذشته برمی‌گردد^{۶۴}، آینده احتمالی را تصور می‌کند^{۶۵}، به تحلیل موقعیت کنونی که در آن قرار گرفته است^{۶۶} اقدام می‌ورزد

و به این ترتیب معنای نهفته در لحظه حال را درمی‌یابد.^{۶۷} پس باید هم در برنامه درسی قصدشده و هم در برنامه درسی عملیاتی‌شده به تجربه‌های پیشین یادگیرنده توجه شود (حرکت به گذشته) و هم اینکه یادگیرندگان در شکل‌گیری اهداف مشارکت داده شوند (حرکت به آینده) تا در میان این دو حرکت بتوانند خود وجودی خود را بهتر تحلیل کنند و بهتر بشناسند (مرحله تحلیلی و ترکیبی). به باور زوهر محتوایی که برنامه درسی در خود جای می‌دهد باید محتوایی باشد که ذهن‌های یادگیرندگان را باز کند به جای اینکه پر کند. طراحان برنامه درسی باید از آثار مخرب وفاداری به پارادیم‌ها، یعنی اسیرشدن در چهارچوب‌های از پیش تعیین‌شده، آگاه باشند و برنامه درسی را ورای پارادیم‌ها طراحی کنند (زوهر، ۲۰۱۰).

● بُعد روش‌های آموزش

آیزنر نیز، که تدریس را هنر در نظر می‌گیرد، یکی از ویژگی‌های هنرمند (در اینجا منظور آموزشگر است) را در آمادگی خطا کردن و اینکه نباید از آن هیچ ترسی داشته باشد می‌داند (آیزنر، ۱۹۹۴). راهی که زوهر برای پدیدآوردن چنین ظرفیتی در آموزشگر پیشنهاد می‌دهد این است که تأمل روزانه داشته باشد، خود را در آخر روز بسنجد و به این ترتیب خودآگاهی را در خود بپرورد.

از نگاه دلوز کار آموزشگر این است که فضایی هموار بیافریند تا یادگیرنده‌ای که همچون ریزوم رونده است موانع را در هم شکند، به پیش رود و فضای هموار را بگستراند. فضای هموار انتها ندارد و یادگیرنده می‌تواند آزادانه از این سو به آن سو حرکت کند. آنچه برای آموزشگر مهم است این است که یادگیرنده در این فضا حرکت کند. در اینجا حرکت کردن از رسیدن مهم‌تر است (روی، ۲۰۰۳). در چنین فضایی نوای «موجیم که آسودگی ما عدم ماست» طنین انداخته است. چنین آموزشگری می‌داند که اگر برای یادگیرندگان هدفی تعیین کند، گویی مانعی بر سر راه آن‌ها نهاده است. یادگیرنده‌ای که در نشست آموزشی حضور دارد نیز دیگر دریافت‌کننده اطلاعات نیست، بلکه همانند ریزوم با دیگر یادگیرندگان پیوندهای چندگانه برقرار می‌کند و افزون بر آن، همانند ریزوم، اطلاعاتی را که سودمند است از همه سو درمی‌یابد. او همانند ریزوم در پهنه زمان حال حرکت می‌کند و نه فقط دیگر به تفکر درختی پناه نمی‌برد، بلکه این شیوه اندیشیدن را در هم می‌شکند (پارسونز و کلارک، ۲۰۱۳). تفکر ریزومی به آموزشگر و یادگیرندگان کمک می‌کند همواره در لحظه زندگی کنند و از هر لحظه لذت ببرند. دریابند تمام افرادی که در کلاس درس حضور دارند باهم برابرند و حتی آموزشگر هم دیگر در مرکز توجه و دانش نیست. آموزشگر بر اساس نظمی از پیش تعیین شده حرکت نمی‌کند و همه چیز به صورت رویدینی^{۶۸} رخ می‌دهد. تدریس شکل تازه‌ای می‌گیرد و به منزله «شدن» می‌شود. تدریس فعالیتی کاملاً هیورستیکی (مکاشف‌های) و نوآورانه می‌شود. این گونه که پیداست هر چند آیزنر (۱۹۹۴)

تدریس را هنری می‌داند که در آن تنشی میان پیروی از امور متداول از یک‌سو و آفرینش نوآوری از سوی دیگر وجود دارد، اما دلوز پیروی از امور متداول را رد می‌کند و آن را نوآوری محض می‌داند. تد آئوکی^{۶۹} نیز بر این باور است که آموزشگر در فضایی تنش‌زا و بر پیوستاری حرکت می‌کند که یک‌سوی این پیوستار برنامه‌درسی، یعنی برنامه‌درسی به‌عنوان طرح، و سوی دیگر آن برنامه‌درسی به‌عنوان تجربه‌زیسته قرار دارد. در برنامه‌درسی به‌عنوان طرح، تدریس به مجموعه‌ای از امور متداول و نسخه‌هایی که دیگران پیچیده‌اند محدود می‌شود. اما در برنامه‌درسی به‌عنوان تجربه‌زیسته، تدریس، یعنی با تکیه بر امیدها، آرزوها، و نیازهایی که یادگیرنده دارد، به تجربه‌های منحصر به فرد او توجه شود. به این ترتیب معنا در اینجا و اکنون ساخته شود و فرصتی برای خلق نوآوری از سوی آموزشگر فراهم شود و هنر آموزشگر نیز زیستن میان این فضا است (پاینار و اروین^{۷۰}، ۲۰۰۵). اما دو نکته مهم وجود دارد. نخست اینکه از نگاه دلوز ضرورتی ندارد آموزشگر در میان این فضا زندگی کند، بلکه لازمه نوآوری آن است که خود را از دام مفروضه‌های پیشین و مجموعه‌ای امور متداول برهاند و فقط در سوی دیگر پیوستار یعنی برنامه‌درسی به‌عنوان تجربه‌زیسته فعالیت کند. دوم اینکه آئوکی بر این باور است که در برنامه‌درسی به‌عنوان طرح درسی تدریس به معنای عمل کردن است و در برنامه‌درسی به‌عنوان تجربه‌زیسته تدریس به معنای بودن^{۷۱} است، اما از نگاه دلوز و زوهر تدریس فقط به‌منزله شدن است. محیط ریزوماتیک محیطی برای آموزشگر فراهم می‌کند تا بتواند به‌گونه‌ای فعال در آن زندگی کند، نفس بکشد، و جهان را نگاه کند. همانند ریزوم زیستن چیزی نیست که فرد بتواند آن را حفظ کند و بر اساس آنچه حفظ کرده است عمل کند (پارسونز و کلارک، ۲۰۱۳).

از آنجایی که ارتباط و پیوند در تفکر ریزوماتیک و کوانتومی اصلی بنیادین است، یادگیرندگان خود را در پیوند با یکدیگر می‌بینند و به‌جای رقابت رفاقت میان آن‌ها پدید می‌آید. این پیوندها مشتمل بر خانواده و خویشاوندان و حتی کسانی است که در یک محله‌اند، فروشگاه‌هایی که از آنجا خرید می‌کنند و مدرسه‌های آن‌هاست (پارسونز و کلارک، ۲۰۱۳). ارتباط و پیوستگی از نگاه دیوئی نیز اهمیت بسزایی دارد. از نگاه او شرایط درونی و بیرونی فرد باهم تعامل پیدا می‌کنند و در اثر این تعامل موقعیتی که فرد در آن است شکل می‌گیرد. این مجموعه موقعیت‌ها در کنار هم قرار می‌گیرند و جهان او را می‌سازند. اگر جهان فرد به‌گونه‌ای شود که اجزا و جنبه‌های آن باهم ارتباطی پیدا نکنند و از هم جدا شوند، فرد دچار شخصیت ازهم‌پاشیده خواهد شد. اگر درجه ازهم‌پاشیدگی از حد معینی بالاتر رود، فرد به جنون خواهد رسید. اما اگر اجزا و جنبه‌های جهان فرد باهم مرتبط شوند، یعنی اگر تجربه‌های او باهم تلفیق و یکپارچه شوند، فرد دارای شخصیتی کاملاً منسجم خواهد شد (دیوئی، ۱۹۳۸). در فضای ریزوماتیک و کوانتومی دیگر به کنترل و انضباط سخت نیازی نیست، زیرا روابط میان فردی موجود در فضای کلاس صمیمانه و فضای

ارتباط (گفت‌وشنود) گشوده است. رفتار سرکش و متمرد نشانه‌ای برای کمک تفسیر می‌شود نه مسئله‌ای مجزا. آموزشگر با نشانه‌ها رهیابی می‌کند و برحسب آن واقعیت را طرح‌ریزی^{۷۲} می‌کند (روی، ۲۰۰۴). به این ترتیب در رویکرد ریزوماتیک نقش‌های آموزشگر چندگانه می‌شود. او دیگر فقط رهنموددهنده نیست، بلکه راهیار^{۷۳} و برنامه‌ریز درسی و راهنمای موقعیت نیز است. همه این نقش‌ها درهم تنیده‌اند و هیچ‌یک به صورت کاملاً مجزا وجود ندارند. از آنجایی که یادگیرنده با محیط پیرامون و اجتماع محلی خود در پیوند است پس به آموزشگرانی نیاز است که در ایفای نقش خود ابتکار و نوآوری بیشتری داشته باشند و بتوانند میان تجربه میدانی و یادگیرنده پیوندهایی ایجاد کنند و تعاملی سه‌جانبه میان مدرسه، اجتماع محلی و برنامه درسی برقرار سازند. البته برای آموزشگران تازه کار جابه‌جاشدن از نقشی به نقش دیگر کاری دشوار است، به‌ویژه هنگامی که با برداشت‌ها و انگاره‌هایی ثابت و انعطاف‌ناپذیر کار خود را آغاز می‌کنند. آشناکردن آن‌ها در دوره تربیت‌معلم با اصل چندگانگی ریزوم به انعطاف‌پذیری و گشاده‌نظری در آن‌ها منجر می‌شود (همان).

به باور روی (۲۰۰۳) برای ایجاد اصلاحات تربیتی باید زمینه‌ای فراهم ساخت تا آموزشگران بتوانند مفروضه‌ها و ادراکات بنیادین خود به آموزش و پرورش را به پرسش بگیرند. با این کار آن‌ها می‌توانند مرزهای کهنه را درنوردند، فرای‌تصویراتی که از طریق عادت در ذهن آن‌ها سفت و منعقد شده است حرکت کنند و به این ترتیب قلمروزدایی و درعین حال قلمروزایی کنند. آن‌ها این توانایی را پیدا خواهند کرد که ارزش‌ها و معناهای تازه بیافرینند، به شرح تفاوت‌ها بپردازند و سرچشمه شدن شوند. از نگاه زوهر (۲۰۱۰) بارزترین ارمانی که یادگیرندگان با خود به کلاس درس می‌آورند ذهن‌های کنجکاو آن‌ها و توانایی پرسیدن پرسش‌هایی است که دیدگاه‌های آن‌ها به جهان را گسترش و دوباره شکل دهد. پس به بهترین شیوه باید از این توانایی بهره جست. آموزشگر باید این توانایی را داشته باشد که پرسش‌های یادگیرندگان را پرورش دهد و تشویق کند، نه اینکه آن‌ها را نادیده گیرد و سکوت کند. او با تکیه بر اصل هشتم تفکر کوانتومی یعنی پرسیدن پرسش‌های بنیادین این امکان را برای یادگیرنده فراهم می‌سازد تا مفروضه‌ها، ارزش‌ها و روش‌های خود و دیگران را به پرسش بگیرد و به این ترتیب امکان‌های تازه پیش ذهن او گشوده شود. پرورش و رشد امکان‌های تازه از نگاه برونر نیز اهمیت بسزایی دارد (برونر^{۷۴}، ۲۰۰۷). بسیار مهم است که آموزشگر پرسیدن پرسش خوب را به دادن پاسخ خوب ترجیح دهد.

آنچه از فلسفه زوهر می‌توان برای پدیدآوردن دگرگونی در روش‌های آموزشی آموخت این است که فرصت‌ها و موقعیت‌هایی را برای اندیشیدن برای یادگیرنده فراهم سازیم، دریچه‌ای به روی آرمان‌ها و آرزوهای او بگشاییم، زمینه‌ساز آن شویم که او از خود بپرسد این فرصت یا این موقعیت پیش رو چگونه می‌تواند باشد؟ زمینه‌ساز آن شویم که او بتواند ارزش‌ها و اهداف را

بازنگری کند (زوهر، ۲۰۰۴) که البته به باور ولا (۲۰۰۲) لازمهٔ این کار آن است که به او به‌منزلهٔ سوژه و نه اَبژه بنگریم، در یابیم آنچه ساجکت است یادگیرنده است نه موضوع درسی.

● بعد ارزشیابی (سنجش)

آیزنر (۱۹۹۴) ارزشیابی (سنجش) را بعد جدانشدنی از فرایند آموزش و پرورش می‌داند و کارکردهای گوناگونی برای آن در نظر می‌گیرد که یکی از آن‌ها سنجش آموخته‌های یادگیرندگان است. او بر این باور است که اصولاً پرسش‌هایی که فرد در زندگی واقعی با آن‌ها روبه‌رو می‌شود به‌ندرت پاسخ واحد دارند، پس طی فرایند سنجش باید یادگیرنده در معرض پرسش‌ها و مسائلی قرار گیرد که بیش از یک پاسخ و راه‌حل داشته باشند. یعنی پاسخ‌ها و راه‌حل‌های جایگزین و قطعیت‌نداشتن باارزش تلقی می‌شوند. دلوز و زوهر هر دو بر تغییر، دگرگونی و تفاوت‌ها تأکید کرده‌اند و آن را چشم‌اندازی نو برای دیدن دنیای بی‌ثبات معرفی کرده‌اند. دربارهٔ سنجش آموخته‌های دانش‌آموزان می‌توان گفت که آن‌ها در زمینه‌های گوناگون تفاوت‌هایی با یکدیگر دارند، پس سنجش یکسان برای دانش‌آموزان با استعدادها و یادگیری‌های متفاوت ناعادلانه است و لازم است هر دانش‌آموز بر اساس قابلیت‌های خود سنجش شود. حتی سنجش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، دانش‌آموزان استعدادهای درخشان و دانش‌آموزان عادی نمی‌تواند یکسان باشد. در اسناد بالادستی نظام جمهوری اسلامی ایران در مبانی انسان‌شناختی بر گزاره‌هایی مانند برابری انسان‌ها در آفرینش و برخورداری آنان از حقوق و تکالیف عادلانه، تفاوت‌های فردی و برخورداری از استعدادها و تمایلات و عواطف متنوع تأکید شده است (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰). تحقق این چشم‌انداز مستلزم آن است که فرایند سنجش دربرگیرندهٔ فرصت‌های متنوعی باشد و قالب‌های گوناگون برای به اشتراک‌گذاری آموخته‌ها را به رسمیت بشناسد تا دانش‌آموزان مجبور نباشند درک خود را از ایده‌ها و مفاهیمی که کاوش کرده‌اند فقط از طریق واژگان به نمایش بگذارند. انسان‌ها از نظام‌های عملکردی متفاوتی استفاده می‌کنند تا درکی را که به آن دست‌یافته‌اند بیرونی کنند و با دیگران به اشتراک بگذارند. به سخنی دیگر، دانش‌آموزان برای آنکه آموخته‌های خود و معانی تازه‌ای را که به آن دست یافته‌اند بیرونی کنند و با دیگران به اشتراک بگذارند از قالب‌های گوناگون دیداری، شنیداری، لامسه و غیره استفاده می‌کنند (آیزنر، ۱۹۹۴، ۲۰۰۵). آنچه فرد می‌تواند از طریق دیداری به اشتراک بگذارد ممکن است از طریق سخنرانی قابل اشتراک نباشد. به رسمیت‌شناختن قالب‌های گوناگون زمینهٔ عدالت آموزشی را فراهم می‌کند زیرا به دانش‌آموز فرصتی داده می‌شود تا متناسب با توانایی‌ها و استعدادهای خود از میان سبک‌های مختلف ارائه و قالب‌های پاسخ‌دهی دست به‌گزینش بزند (آیزنر، ۲۰۰۵). پس باید سبک‌های گوناگونی را برای به اشتراک‌گذاری آموخته‌ها به رسمیت شناخت و فقط بر سبک زبانی - کلامی و ریاضی تمرکز نکرد (فیشر و فری، ۲۰۱۴، ۷۵).

از آنجایی که در تفکر دلوزی بر پیوند کلاس درس با واقعیت‌های زیسته کنشگران اجتماعی مدرسه تأکید شده است، تکالیفی که برای سنجش دانسته‌ها و توانایی‌های دانش‌آموزان استفاده و طراحی می‌شوند باید منعکس‌کننده کارها و اموری باشند که یادگیرندگان در جهان خارج از مدرسه با آن‌ها روبه‌رو می‌شوند و محدود به مدرسه نباشند. از این موضوع با عنوان یادگیری موقعیتی^{۷۶} یا معرفت برخاسته از پیوند با اینجا و اکنون^{۷۷} یاد می‌شود. یادگیری موقعیتی اشاره به این نکته دارد که موقعیت و بستر اهمیت بسزایی دارد و آن دسته از آزمون‌هایی که پرسش‌های آن‌ها شباهت اندکی به زندگی فرد دارند، برای زندگی او ارزشمند نیستند. پس عنصر سنجش باید به‌گونه‌ای تدوین شود که موقعیت در کانون توجه قرار گیرد (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰). چنین اقدامی تحقق «درک درست موقعیت خویش و دیگران و عمل مداوم برای بهبود آن» را امکان‌پذیر می‌کند (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰، ص. ۶۸) و یادگیرنده می‌تواند در کلاس و در حمایت معلم و دیگر کنشگران آموزش و پرورش به‌صورت جانشینی در راستای تغییر در موقعیت خویش و دیگران حرکت کند (ولا، ۲۰۰۸).

بهبتر است در میان پرسش‌های آزمون برخی از پرسش‌ها مربوط به اخبار روز باشد تا کمک کند آگاهی و درک دانش‌آموزان از محیط پیرامون و همچنین مهارت‌های تحلیلی آنان سنجش شود. اطلاعات مرتبط با موضوع در برگیرنده آزمون در اختیار دانش‌آموز قرار داده شود و پرسش‌ها بازطوری طراحی شود که دانش‌آموز برای پاسخ بتواند دانش و مهارت‌های خود را به کار گیرد (مانند مهارت‌های تفکر انتقادی، خلاقیت، مهارت‌های حل مسئله) تا هم پرسش را تحلیل کند و هم عقاید خود را درباره آن مسئله بیان کند. به این ترتیب فرصتی برای یادگیرندگان فراهم می‌شود تا از موقعیتی که در آن قرار گرفته‌اند معنای فردی بسازند و طی فرایند سنجش محصولاتی تولید کنند که هم نظری و هم کیفی‌اند و به اندازه تعداد دانش‌آموزان گوناگون‌اند (آیزنر، ۱۹۹۴). پس سنجش آموخته‌های یادگیرنده به این صورت انجام می‌شود که بر آنچه تولید شده است، تأمل می‌شود تا منحصر به فرد بودن و چشمگیر بودن آن آشکار شود. چنین محصولی همان قدر مایه شگفتی پدیدآورنده آن می‌شود که آموزشگر را شگفت‌زده می‌کند.

کلی‌گرایی در تفکر دلوز و زوهر تأکید شده است. پس در اقدامات مرتبط با سنجش باید به کلیت وجود یادگیرنده توجه شود و فقط بر یک بعد از وجود او تکیه نشود. به سخنی دیگر سنجشی که توازن و تعادل را به رسمیت می‌شناسد نباید فقط بر بعد شناختی تمرکز کند، بلکه باید مهارت‌های غیرشناختی^{۷۸} که با عنوان مهارت‌های نرم^{۷۹} یا یادگیری عاطفی - اجتماعی نیز از آن‌ها یاد می‌شود مرکز توجه قرار دهد. این مهارت‌ها الگوهای رفتاری، فکری و احساسی‌اند که در طی تعامل فرد با والدین، همسالان و معلمان در محیط‌های یادگیری رسمی و غیررسمی پرورش پیدا می‌کنند (شوالکا^{۸۰} و همکاران، ۲۰۱۹) و پنج بعد دارند که عبارت‌اند از: پذیرا بودن تجارب تازه^{۸۱}، شرافت و وجدان‌گرایی^{۸۲}، برون‌گرایی^{۸۳}، سازگاری^{۸۴} و ثبات عاطفی^{۸۵} (سان^{۸۶} و همکاران، ۲۰۱۶).

■ بحث و نتیجه‌گیری

جهان آفرینش به‌رغم سیالیت و نامتعینی آن یکپارچه است و همه موجودات آن همواره در حال شدن، دگرگونی و حرکت مداوم‌اند (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰). بی‌قراری و بی‌ثباتی در بین پدیده‌ها و موجودات جهان ویژگی ذاتی آن است. همان‌طور که مولانا بیان می‌کند: «جمله بی‌قراریت در طلب قرار توست، طالب بی‌قرار شو، تا که قرار آیدت». طالب بی‌قرار شدن، یعنی پذیرش و درک این بی‌ثباتی و سیالیت و آمادگی برای همه تغییرات، بی‌ثباتی‌ها و بحران‌ها. با توجه به شرایط مبهم جهان، به‌ویژه بعد از همه‌گیری کوید-۱۹، می‌توان گفت فهم هستی یکپارچه، سیال و پویا، و موجودات دائم در حال شدن و پدیده‌های در حال دگرگونی یا حاصل فرایند علی و معلولی طبیعی جهان است یا بر اساس دخالت‌های بشر تغییرات و بحران‌ها با شدت و وحدت بیشتری رخ داده است. به‌ر حال آنچه مسلم است آموزش و پرورش نمی‌تواند در چنین وضعیتی ایستایی و سکون را تاب بیاورد.

اندیشه‌های ریزوماتیک دلوز و کوانتومی زوهر، یکپارچگی و نامتعینی جهان هستی را به‌وضوح به رخ می‌کشند و بر اساس آن دلالت‌های تربیتی قابل‌تأملی مبتنی بر دگرگونی و اصلاح مداوم می‌توان استنتاج کرد. در مبانی نظری به تحول بنیادین نیز اشاره شده که بر اساس اصل فلسفی وحدت در کثرت و کثرت در وحدت ماهیت تربیت با توجه به ضرورت مداوم آدمی یکپارچه، پویا و انعطاف‌پذیر است (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰). ما نمی‌توانیم در جهانی که پیوسته در حال تغییر است به اصلاح مداوم نظام تربیتی خود نپردازیم.

اکنون این سؤال پیش می‌آید که آیا ضرورت دارد که بازنگری در اهداف، ساختار، برنامه درسی، روش‌های آموزشی و ارزشیابی (سنجش) صورت پذیرد. توجه به دلالت‌های تربیتی استنتاج‌شده از اندیشه‌های دلوز و زوهر چنین نظام تربیتی را متصور می‌کند. در بُعد هدف به رسمیت‌شناختن برون‌دادهای خودجوش و در کنار اهداف آموزشی، اهمیت فرایند و به رسمیت‌نشاندن نقطه پایان بر اهداف مورد توجه قرار گرفته است. در بعد ساختاری، پیوند و کل‌گرایی مطرح‌شده در تفکر ریزومی و کوانتومی ضرورت شیوه‌های ساختاردهی تلفیقی موضوعات درسی و تعریف نقش‌های تازه برای کنشگران آموزش و پرورش را خاطر نشان می‌سازد که مشتمل بر برابری است. در بعد برنامه درسی، ایجاد ظرفیت‌های زایشی، نو و فعال و ارج نهادن برنامه درسی برآمدنی و رخ‌دادنی در کنار برنامه درسی‌ای که انعطاف‌پذیر است مطرح می‌شود. در بعد روش‌های آموزشی غنیمت‌دانستن بهره‌بردن از لحظه‌ها کمک می‌کند با حضور ذهن بیشتری از قطعیت‌نداشتن عبور کرد. همچنین در نظر گرفتن ذهن‌های کنجکاو دانش‌آموزان و توانایی آنان در پرسیدن پرسش‌هایی که دیدگاه‌های آن‌ها به جهان را گسترش و دوباره شکل دهد، به‌منزله ارزشمندترین ارمغانی که یادگیرندگان با خود به کلاس درس می‌آورند، اهمیت بسیاری دارد. معلمان می‌توانند به‌عنوان برنامه‌ریزان و طراحان برنامه درسی (در سطح مدرسه

و کلاس درس) و با ایجاد محیطی که یادگیرندگان خود را در پیوند با یکدیگر ببینند و به جای رقابت، رفاقت میان آن‌ها پدید آید به اصلاحات تربیتی در این شرایط بحرانی کمک کنند. در بعد ارزشیابی (سنجش)، یادگیرندگان محدود به مدرسه نیستند و جهان خارج از مدرسه موضوعیت و اصالت دارد و ارزشیابی (سنجش) کلی بر اساس یادگیری موقعیتی و معرفت برخاسته از اینجا و اکنون و به شیوه‌ای باز پاسخ و حتی خلق و پذیرش پرسش‌های جدید در نظر گرفته می‌شود. ما اکنون در پایان این مقاله می‌خواهیم مجدد سؤال آغازین این مقاله را طرح کنیم. اندیشه‌های ریزوماتیک دلوز و کوانتومی زوهر چه برتری بر نظریه‌های دیگر دارد؟ آیا استنتاج دلالت‌های تربیتی از آن می‌تواند ضرورت استفاده از این پارادایمها را به رسمیت بشناسد و مخاطب را قانع کند؟ آیا استنتاج‌های تربیتی از مبانی فلسفی دیگر و یا بیشتر شناخته‌شده کافی نیستند؟ برای پاسخ به این سؤال به نقل قولی از دیوئی بازمی‌گردیم:

دیوئی بیان کرده است که اگر جهان فرد به گونه‌ای شود که اجزا و جنبه‌های آن باهم ارتباطی پیدا نکنند و از هم جدا شوند، فرد دچار شخصیت ازهم‌پاشیده خواهد شد. اگر درجه ازهم‌پاشیدگی از حد معینی بالاتر رود، فرد به جنون خواهد رسید. اما اگر اجزا و جنبه‌های جهان فرد باهم مرتبط شوند یعنی اگر تجربه‌های او باهم تلفیق و یکپارچه شوند، فرد دارای شخصیتی کاملاً منسجم خواهد شد (دیوئی، ۱۹۳۸).

دیوئی به نقش آموزش و پرورش برای انسجام شخصیت جهان فرد به خوبی و به درستی توجه کرده است. حوادث اخیر در جهان بیم ازهم‌پاشیدگی را در ذهن تداعی می‌کند. درست مانند آنچه دیوئی درباره ازهم‌پاشیدگی شخصیت منسجم فرد بیان کرده است؛ زوهر بیان می‌کند ما با هر آنچه تعامل کنیم در ما دگرگونی پدید می‌آورد. یعنی دیگر سخن از من و تو نیست، بلکه سخن از ماست. سخن از جدایی نیست، بلکه سخن از تلفیق است (زوهر، ۱۹۹۷). در واقع زوهر ارتباط و پیوند کوانتومی را نه فقط فراتر از ارتباط فردی می‌داند، بلکه ارتباط فرد با کل جهان هستی و یکپارچگی جهان هستی معنی می‌کند.

زوهر به شخصیت منسجم جهان یکپارچه که آن را انسان‌های تربیت‌شده با ارزش‌های سطح بالا می‌سازند توجه کرده است. او از طریق توجه به هوش معنوی برخوردار فرد از تفکر کوانتومی را در مناسبت‌های رفتاری در کل جهان نشان می‌دهد. توجه به ارزش‌های سطح بالاتر و معنا و میل به خدمتگزاری، معرفی و تأکید بر رفاقت به جای رقابت و الهام‌بخشی و بخشندگی می‌تواند راه‌های برون‌رفت از بحران‌های متأثر از مناسبت‌های رفتاری فردی و اجتماعی مبتنی بر سود و زیان به‌ویژه در هنگام بحران‌های جهانی معرفی شود. دلوز نیز بر ساختن قلمرو در جهان تفاوت‌ها و بر دوباره آغاز کردن از گسست‌ها تأکید کرده است. به همین علت جهان اکنون و به تبع آن آموزش و پرورش بیش از پیش طالب بی‌قراری و یافتن معنایی دوباره برای زیستن و آغاز کردن و برگشت‌پذیری است.

منابع REFERENCES

- باقری، خسرو، سجادی، نرگس و توسلی، طیبه. (۱۳۸۹). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفهٔ تعلیم و تربیت. انتشارات پژوهشکدهٔ مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- حیدری، آرش. (۱۳۹۹). بیماری همه‌گیر و امر سیاسی: وبای عالم‌گیر. در داریوش رحمانیان و زهرا حاتمی (گردآوردندگان)، درآمدی بر تاریخ کرونا و بیماری‌های همه‌گیر (صص. ۶۸-۸۴). انتشارات خاموش.
- دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۹۰). مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی جمهوری اسلامی ایران. <https://sccr.ir/Files/6609.pdf>
- دلیر، نیره. (۱۳۹۹). آینده پژوهی بیماری‌های همه‌گیر «بیولوژیک»، و انقلاب بزرگ «تکنولوژیک»: مواجههٔ علوم طبیعی و علوم انسانی در تاریخ «کنون». در داریوش رحمانیان و زهرا حاتمی (گردآوردندگان)، درآمدی بر تاریخ کرونا و بیماری‌های همه‌گیر (صص. ۸۶-۹۱). انتشارات خاموش.
- سجادی، مهدی و ایمان‌زاده، علی. (۱۳۹۱). تبیین و تحلیل دلالت‌های تربیتی دیدگاه معرفت‌شناختی ژیل دلوژ و نقد دلالت‌های آن برای تعلیم و تربیت. *فصلنامهٔ اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۸(۴)، ۵۳-۸۰.
- مهرمحمدی، محمود و احمدی، فاطمه زهرا. (۱۳۹۹). بررسی آثار همه‌گیری کوید-۱۹ در بخش آموزش و پرورش عمومی و فنی و حرفه‌ای و احصا توصیه‌های سیاستی کوتاه‌مدت و میان‌مدت (طرح پژوهشی). مرکز پژوهش‌های توسعه و آینده‌نگری سازمان برنامه و بودجه.

- Bruner, J. (2007). *Cultivating the Possible*. Jerome Bruner Building.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia* (B. Massumi, Trans.). University of Minnesota Press
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1938). *Experience & Education*. Kappa Delta Pi.
- Eisner, E. (1967). Instructional and expressive educational objectives: Their formulation and use in curriculum. In W. James Popham, E. Eisner, H. Sullivan and W. Bruneau (eds.), *Instructional Objectives: Monograph Series on Curriculum Evaluation* (pp. 1-18). Chicago, IL: McNally & Co.
- Eisner, E. W. (1992). Educational reform and the ecology of schooling. *Teachers college record*, 93(4), 610-627.
- Eisner, E. W. (1994). *The educational imagination*. Macmillan.
- Eisner, E. W. (2005). *Re-imagining schools: The selected works of Elliot W. Eisner*. Routledge.
- Fisher, D., & Frey, N. (2014). *Checking for understanding: Formative assessment techniques for your classroom*. ASCD.
- Freire, P. (1974). *Education for critical consciousness* (Myra Bergman Ramos, Trans.). Seabury Press (Continuum).
- Gough, N. (2006). *Changing planes: towards a geophilosophy of transnational curriculum inquiry* [Paper Presentation]. The Second World Curriculum Studies Conference on "Meeting International and Global Challenges in Curriculum Studies", Tampere, Finland. https://www.researchgate.net/publication/267851043_Changing_planes_towards_a_geophilosophy_of_transnational_curriculum_inquiry.
- Hennink, M., Hutter, I., & Bailey, A. (2010). *Qualitative research methods*. Sage.
- Kliebard, H. M. (2004). *The struggle for the American curriculum, 1893-1958*. Routledge.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education* (4th Ed). Teachers College Press.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. Pearson Education.
- Parsons, J., & Clarke, B. (2013). Rhizomic Thinking: Towards a New Consideration of Social Studies Practice. *Social Studies Research & Practice*, 8(3), 89-98.
- Pinar, W. F. (2004). *What is curriculum theory?* Routledge.
- Pinar, W. F., & Irwin, R. L. (2005). *Curriculum in a new key: The collected works of Ted T. Aoki*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Reynolds, W. M., & Webber, J. A. (2004). *Expanding curriculum theory: Dis/positions and lines of flight*. Routledge.

- Roy, K. (2003). *Teachers in Nomadic Spaces: Deleuze and Curriculum* (5th ed). Peter Lang.
- Roy, K. (2004). Overcoming nihilism: From communication to Deleuzian expression. *Educational Philosophy and Theory*, 36(3), 297-312.
- Roy, S. (2019). A 'Race course,' 'Running,' and a 'Chariot': Using the Katha Upanishad to inform a curriculum of selflessness. *Journal of Curriculum Theorizing*, 34(2), 14-30.
- Schuelka, M. J., Sherab, K., & Nidup, T. Y. (2019). Gross national happiness, British values, and non-cognitive skills: the role and perspective of teachers in Bhutan and England. *Educational Review*, 71(6), 748-766.
- Simpson, D. J. (2001). John Dewey's concept of the student. *Canadian Journal of Education*, 26(2), 183-200.
- Sun, J., Kaufman, S.B., & Smillie, L.D. (2016). Unique Associations Between Big Five Personality Aspects and Multiple Dimensions of Well-Being. *Journal of personality*, 86(2), 158-172.
- Vella, J. (2002). *Learning to listen, learning to teach: The power of dialogue in educating adults*. John Wiley & Sons.
- Vella, J. (2008). *On Teaching and Learning: Putting the Principles and Practices of Dialogue Education into Action*. John Wiley & Sons.
- Zohar, D. (1997). *Rewiring the corporate brain: Using the new science to rethink how we structure and lead organizations*. Berrett-Koehler Publishers.
- Zohar, D. (2005). Spiritually intelligent leadership. *Leader to leader*, 2005(38), 45-51.
- Zohar, D. (2010). Exploring Spiritual Capital: An Interview with Danah Zohar. *Spirituality in Higher Education Newsletter*, 5(5), 1-8.
- Zohar, D., & Marshall, I. (2000). *SQ: Connecting with Our Spiritual Intelligence*. Bloomsbury.
- Zohar, D., & Marshall, I. (2004). *Spiritual capital: Wealth we can live by*. Berrett-Koehler Publishers.

پی‌نوشت‌ها

- | | | |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> 1. Eisner 2. intentional 3. structural 4. curricular 5. pedagogical 6. evaluative 7. ecological 8. Ornstein & Hunkins 9. Gilles Deleuze 10. Parsons & Clarke 11. Deleuze & Guattari 12. connection 13. heterogeneity 14. multiplicity 15. asignifying rupture 16. decalcomania 17. mapping 18. tracing 19. Gough 20. becoming 21. nomad | <ul style="list-style-type: none"> 30. concretized 31. Freire & Horton 32. Vella 33. self-awareness 34. spontaneity 35. vision And value led 36. holism 37. compassion 38. celebrate diversity 39. field-independent 40. ask fundamental questions 41. reframe 42. positive use of adversity 43. humility 44. sense of vocation 45. Hennink 46. instructional/ behavioral 47. expressive 48. teachable moment 49. goals 50. kliebard 51. Dewey 52. intellectual hospitality 53. subjects 54. Simpson 55. curriculum 56. course to be run 57. to run 58. Reynolds & Webber 59. autobiographical | <ul style="list-style-type: none"> 60. intended 61. operational 62. Nel Noddings 63. Pinar 64. regressive 65. progressive 66. analytical 67. synthetical 68. emergent 69. Ted Aoki 70. Pinar & Irwin 71. being 72. map out 73. mentor 74. Bruner 75. Fisher & Frey 76. situated learning 77. grounded knowing 78. noncognitive skills 79. soft skills 80. Schuelka 81. openness to experience 82. conscientiousness 83. extraversion 84. agreeableness 85. emotional stability 86. Sun |
|---|--|---|

۲۲. الخیر فی ما وقع

۲۹. در دین اسلام اشاره شده است که ما انسان را در رنج و سختی آفریدیم.

A new look at education reforms based on rhizomatic and quantum thinking

- Fātemezahrā Ahmadi (PhD), Organization for Educational Research and Planning, Tehran, Iran¹
- Mansoure Mahdavi Hezāve (PhD), Counselor at Ministry of Education (Educational District 4), Tehran, Iran²

Abstract

The global epidemic of Covid-19 has faced the education system with unprecedented challenges and opportunities. A prominent feature of this pandemic is the creation of unpredictable, uncertain conditions and lack of certainty in all the phenomena of the universe, which many experts believe that it promises a new life or better order in all aspects of life, including education. Achieving this new life or higher order depends on reflection, reform and even transformation of the education system. This requires a new rearrangement and rethinking of philosophical foundations. The present study was conducted to study the rhizomatic thinking of Deleuze and the quantum thinking of Zohar in order to identify their educational implications for the five dimensions of Eisner's educational reforms using conceptual and inferential analysis. Considering the focus of both philosophical approaches on uncertainty and accepting the differences and constant changes, and based on the research findings, the original questions could be dealt with through rhizomatic and quantum thinking and some solutions could be provided to adapt to the continuous changes in the field of education. In this study, some considerable educational implications in various dimensions of objectives, structure, curriculum, pedagogy and evaluation (assessment) were deduced through analyzing the important elements of these two philosophical approaches.

Keywords

Rhizomatic Thinking, Quantum Thinking, Education Reform, Covid-19

E-mail: 1. fatemehzahra.ahmadee@gmail.com (Corresponding Author) 2. mahdavi.hezaveh@gmail.com