

سیالیت فضایی و پرسپکتیوهای متحرک در رویکردی ریزوماتیک به آموزش هنر^۱

محمدباقر قهرمانی^۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۲/۲

علیرضا صیاد^۳

تاریخ تصویب: ۱۳۹۵/۷/۱۴

ناهید گیل امیر رود^۴

چکیده

متاثر از نفوذ مفهوم «چرخش فضایی» و توجه به اهمیت مقوله فضا در رابطه با تولید دانش و مفهوم حقیقت، پرسش از ماهیت فضا و مکان، به موضوعی اساسی در مطالعات و تئوری‌های تعلیم و تربیت نیز تبدیل گردیده است. ژیل دلوز، فیلسوف پساساختارگرای فرانسوی، به همراه فلیکس گاتاری در کتاب هزاران فلات، از ریزوم به‌مثابه یک استراتژی فضایی بهره می‌گیرند تا الگوی جدیدی را در رابطه میان دانش و فضا معرفی کنند. بهره‌گیری از سیستم فضایی ریزوماتیک در کلاس‌های هنر می‌تواند به‌مثابه محیطی برای خلق و آفرینش، امکانات و ظرفیت‌های فراوانی در رابطه با آموزش هنر فراهم آورد. اهمیت تعدد و تکثر در نگره ریزومی، فضای کلاس را به فضای پرسپکتیوهای سیال و متغیری تبدیل می‌کند که کاملاً در تضاد با فضای آموزشی تک پرسپکتیوی همگن سنتی قرار می‌گیرد. بهره‌گیری از فضای ریزومی، مجال برای گسست‌ها و انفجارهای غیرمنتظره‌ای در حیطه آموزش هنر فراهم می‌آورد که آزادی تفسیرها و چندگانگی خوانش‌ها در مواجهه با آثار هنری، بر منطق تک معنایی غلبه می‌نماید. این پژوهش از نوع نظری و با روش توصیفی-تحلیلی و با استفاده از منابع کتابخانه‌ای و اسنادی صورت گرفته است.

واژگان کلیدی: آموزش فضا، فضای ریزوماتیک، پرسپکتیوهای متحرک، ژیل دلوز، آموزش هنر

مقدمه

ساختار و سازمان‌دهی فضای فیزیکی آموزش، امری جدا و متمایز از پروسه تولید دانش نیست و این دو در ارتباطی تنگاتنگ با یکدیگر، به‌گونه‌ای تعاملی عمل می‌نمایند. محیط کلاس، مجموعه فضایی است که می‌تواند در رابطه با الگوهای تربیتی که در درونش اتفاق می‌افتند، تأثیر قابل‌ملاحظه‌ای داشته باشد. در سال‌های اخیر با توجه به چرخش و تمایل فلسفه معاصر بر روی مفهوم «فضامندی»، پرسش از ماهیت فضا و مکان، به موضوعی اساسی در مطالعات و تئوری‌های تعلیم و تربیت نیز تبدیل گردیده است. نظریه‌پردازان این حیطه می‌کوشند با بازاندیشی در مفاهیم کلاسیک آموزش و ارائه آلت‌رناتیو‌هایی فضایی نوین، گونه‌های متفاوت رابطه میان افراد و محیط یادگیری، فراتر از محدودیت‌های نظام‌های آموزشی سنتی را مورد توجه قرار دهند. مقاله حاضر می‌کوشد با بازخوانی آرای ژیل دلوز، متفکر پاسا‌ساختارگرای فرانسوی، و با بهره‌گیری از آرای او پیرامون مفهوم «ریزوم»، ظرفیت‌های الگوی فضای ریزوماتیک را در رابطه با آموزش هنر مورد تأکید قرار دهد. بهره‌گیری از سیستم فضایی ریزوماتیک در کلاس‌های هنر، می‌تواند به‌مثابه محیطی برای خلق و آفرینش، امکانات و ظرفیت‌های فراوانی در رابطه با آموزش هنر فراهم آورد. اهمیت تعدد و تکثر در نگره ریزومی، فضای کلاس را به فضای پرسپکتیوهای سیال و متغیری تبدیل می‌کند که در تضاد با فضای آموزشی تک پرسپکتیوی همگن سنتی قرار می‌گیرد. این مقاله از روش تحلیلی-توصیفی بهره می‌گیرد و اطلاعات موردنیاز پژوهش نیز، از منابع کتابخانه‌ای تهیه گردیده‌اند. همچنین این پژوهش از لحاظ نوع هدف، از گونه تحقیقات بنیادین می‌باشد.

چرخش فضایی در نظریه‌های تعلیم و تربیت

از پیش‌فرض‌های فلسفه غربی، تأکید بر این نکته است که اندیشیدن مقوله‌ای رها از مکان‌مندی است و قلمروی دانش کاملاً متمایز و مجزا از قلمروی فضاها و مکان‌هاست. این سنت نگریستن «از هیچ کجا»^۱ در تمدن غربی به مفهوم دانش (Owen, 1999: 174)، مورد انتقاد فیلسوفانی چون نیچه و هایدگر قرار گرفت. نزد نیچه، مفهوم دانش در اساس مفهومی فضا‌مند و مبتنی بر پرسپکتیو است (Clark, 1990). وی با به چالش کشیدن مفاهیم سنتی دانش و اخلاقیات، تحلیلی فضا‌مند از مقوله دانش و حقیقت ارائه می‌کند.

در تبارشناسی اخلاق نیچه بیان می‌دارد: «حقیقت را همواره همچون ذات، همچون خدا، همچون بالاترین مرجع طرح کرده‌اند... اما خواست حقیقت نقدی را می‌طلبد- وظیفه خود را این‌گونه تعریف کنیم- باید کوشید یک‌بار ارزش حقیقت را به پرسش نهاد» (دلوز، ۱۳۹۱: ۱۷۰). فلسفه غربی از نیچه این نکته را به‌درستی دریافت که درک حقیقت این پرسش را نیز مطرح می‌کند که چه کسی، و در چه فضایی، و با اتخاذ چه جایگاهی حقیقت را تبیین می‌کند و در راستای تثبیت قدرت خود از آن بهره می‌برد. هایدگر نیز در آثارش کوشید مکان و فضا را به مفاهیمی کلیدی در فلسفه مبدل سازد. وی در سرتاسر دوران فلسفی‌اش مکان را به‌عنوان مؤلفه و مشخصه‌ای از «بودن» معرفی می‌سازد و توپولوژی بودن و مکان بودن را مورد تشریح قرار می‌دهد (Malpas, 2012). می‌توان بحث کرد که بنیان فلسفه قرن اخیر را، بحث پیرامون این نکته شکل داده است که فرد همواره فضایی را اشغال می‌کند و از آن منظر به جهان پیرامون می‌نگرد. ژیل دلوز، فیلسوف پاسا‌ساختارگرای فرانسوی، یکی از مهم‌ترین نظریه‌پردازانی می‌باشد که با معرفی اصطلاح «ژئو فلسفه ۲» کوشید تا این چرخش و تمایل فلسفه معاصر، از تمرکز بر مفهوم

زمان به سوی فضا را روشن سازد

زمان به سوی فضا را روشن سازد (Doel & Clarke, 2010: 144). دلوز در فلسفه چیست؟ پیرامون رابطه تفکر با قلمروها، فضاها و مکان‌ها بحث می‌کند و اظهار می‌دارد که «اندیشیدن در رابطه با قلمرو و زمین، و در اساس با اتخاذ یک مکان است که روی می‌دهد ۳» (Deleuze & Guattari, 1994: 85). در فلسفه دلوز، مفاهیمی چون اسمبلاژ، قلمرو زدایی، خطوط پرواز، فولد، ایلیاتی‌گری و ریزوم آشکارا مفاهیمی فضا‌مند هستند. دلوز معتقد است که سنت فلسفی کهن یونان باستان، پیوندی عمیق میان اندیشه، رویداد و فضا قائل بود و از این نکته می‌توان نتیجه گرفت که فلسفه در بنیان در رابطه‌ای تنگاتنگ با مفهوم فضا رشد و گسترش یافت.

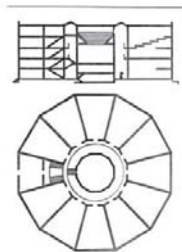
متأثر از چرخش فضایی معاصر، پرسش از ماهیت فضا و مکان، به موضوعی اساسی در مطالعات تعلیم و تربیت و نظریه‌های آموزشی مبدل گردیده است و بحث تعلیم و تربیت فضا‌مند به‌گونه‌ای چشمگیر در سال‌های اخیر گسترش یافته است و این حیطه نیز به‌نوبه خود، دچار گونه‌ای از چرخش فضایی شده است (Gulson & Symes, 2007). بنا به نظر دیویی، الگوهای فضایی مسلط و سنتی در مدارس و

محیط‌های آکادمیک، امکان مشارکت و درگیر شدن دانش‌آموزان و دانشجویان را در پروسه آموزش و یادگیری کاهش می‌دهد و فاصله‌ای متعاقب میان تجربه زیسته آن‌ها، و آنچه یاد می‌گیرند به وجود می‌آورد (Dewey, 2008). السـورت (Ellsworth, 2005) بحث می‌کند که اهمیت و ارزش طراحی فضایی در آموزش، وابسته به امکان گشایش افق‌هایی به سوی آینده‌ای نامشخص است و تأکید می‌کند سیستم آموزش و تعلیم و تربیت باید فضایی را خلق کند که افراد بتوانند بدون دنبال کردن خط سیری از پیش مشخص و صلب، و با بهره‌گیری از تجربیات زیسته خود و دیگران، درباره مفاهیم بیندیشند.

رویکرد دلوز به مقوله تعلیم و تربیت

برخلاف فیلسوفان معاصری نظیر میشل فوکو، ژاک دریدا و ژان فرانسوا لیوتار که نوشته‌هایشان تأثیرات فراوانی بر مقوله آموزش و تعلیم و تربیت گذاشت، آثار دلوز و گاتاری کمتر مورد توجه نظریه‌پردازان این حیطه قرار گرفته بود. در سال‌های اخیر رویکرد و گرایشی قابل ملاحظه در حیطه تئوری و کاربرد، به اندیشه‌های این دو شکل گرفته است، و نظریه‌شان با اقبال فراوانی مواجه شده است. در مرکز آثار دلوز و گاتاری، تلاشی بی‌وقفه در جهت سست و متزلزل کردن دیدگاه‌های نهادینه شده سنتی در رابطه با مفهوم دانش در اندیشه غربی مشهود است. انزجار دلوز از سیستم سنتی تعلیم و تربیت به اندازه‌ای است که در مصاحبه‌اش با میشل فوکو، از انفجاری یاد می‌کند که نظام آموزشی سنتی را نابود می‌کند (دلوز، ۱۳۹۲، ۳۰۲). نزد دلوز و گاتاری، مفهوم کلاس بیش از آنکه مکانی متعلق به یک مدرسه مشخص باشد، بیشتر مشابه یک «فضای عمومی شهری» است که محل تلاقی گذرها و انتقالات است. کلاس، «همچون یک آگورا (محل گردهمایی شهری) است، یک مکان ملاقات عمومی که در آن تعاملات و تبدیلات در تمام زمان‌ها سرریان دارد... بازاندیشی کلاسی که دانشجو در مرکز قرار می‌گیرد به معنای حرکت کورکورانه به سوی مراکز قدرت نیست، بلکه به معنای بازگشتی دائمی به سوی این ایده است که یادگرفتن می‌تواند امری رویداد مدار باشد که در آن دیگر استاد به شاگردان اعمال قدرت نمی‌کند. بلکه یادگرفتن نوعی از بیانگری قدرت، انرژی و شادی شاگردان می‌باشد» (Morss, 2006: 90). در تفاوت و تکرار، دلوز (1994) به تحلیل رابطه مابین اندیشه و

یادگیری می‌پردازد و تأکید می‌کند که پروسه آموزش و تعلیم و تربیت، به مثابه مواجهه‌ای با دیگران است. متأثر از فلسفه لایب نیتس، دلوز پروسه آموزش را با شنا کردن در امواج خروشان دریا قیاس می‌کند. دلوز وظیفه معلم در کلاس را مشابه با کمک معلم شنا به شاگردش برای برقراری تعادل میان حرکات بدن خود با حرکات امواج دریا در نظر می‌گیرد. «حرکت شناگر مشابه حرکت امواج نیست، حرکات شنا می‌کند که بر روی ساحل خشکی نمایش می‌دهد و ما باز تولید می‌کنیم شباهتی به حرکات امواج ندارد... آموختن به درستی شکل دادن به یک فضای مواجهه با نشانه‌هاست» (Ibid, 23). هدف آموزش و یادگیری از منظر دلوز، دستیابی به این مهم است که شاگرد بتواند در پروسه درگیر شدن با نیروها و پیدا کردن وضعیتی در هارمونی با این نیروها، گونه نوین اندیشیدن مختص به خود را بیافریند. از آنجاکه نیروها هر لحظه در حال تغییر و نوسان هستند شخص نیز باید هر لحظه در وضعیت خود تغییر ایجاد کند. از این رو دلوز، مفهوم «مواجهه» را به مثابه امری در جهان که ما را به اندیشیدن وامی‌دارد تبیین می‌کند، و آن را در تعارض با مفاهیم سنتی شناخت و ادراک قرار می‌دهد که به درک و تأیید دانش از پیش تبیین گردیده می‌پردازند. در فضای سنتی آموزش، استاد جایگاه مرکزی قدرت را اتخاذ می‌کند، کسی که همه چیز را می‌داند، شخصی که سؤالاتی را مطرح می‌کند و در همان حال پاسخ‌هایش را نیز می‌داند؛ در این سیستم، استاد پرسش‌هایی را مطرح می‌کند و وظیفه دانشجو حل این مسائل است، صحیح یا غلط بودن پاسخ توسط مرجع قدرت تبیین می‌گردد. دلوز می‌کوشد تا الگویی در تضاد با این الگوی غالب استاد به مثابه مرجع قدرت ارائه کند. وی با گروتسک یاد کردن از این شیوه آموزش پانوپتیکی (متأثر از بحث فوکو پیرامون زندان همه‌سویین جرمی بن‌تام)، در پی ارائه آلترناتیوهای دیگری در حیطه تعلیم و تربیت حرکت می‌کند (تصویر ۱).



تصویر ۱- الگوی پانوپتیک مورد بحث فوکو. ماخوذ: (Friedberg, 1993: 18)



تصویر ۲- گسترش افقی در ریزوم. ماخذ: (Gough & Price, 2004:5)

کارل گوستاو یونگ، روانشناس سوئیسی، با بهره‌گیری از مفهوم ریزوم در رابطه با زندگی بشری نوشته بود: «زندگی یک انسان، تجربه‌ای مشکوک است... فوق‌العاده گذرا و لحظه‌ای است... زندگی همواره برای من مشابه گیاهی به نظر می‌رسد که بر روی ریزومش می‌زید. این حقیقت دارد که زندگی نادیدنی است و در ریزوم پنهان می‌شود» (Jung, 2002, 37). در کتاب هزاران فلات این مفهوم توسط دلوز و گاتاری مورد استفاده قرار می‌گیرد، تا دلالت داشته باشد به شبکه‌ای که در آن، برخلاف سازمان‌دهی درخت مانند، هر گره‌ای می‌تواند با گره‌های دیگر رابطه برقرار کند. کتاب هزاران فلات، در شیوه نگارش نیز در پی دستیابی به الگویی ریزومی و متنی فاقد ساختار و سلسله‌مراتب است: «تفاوت چندانی میان آنچه که یک کتاب در رابطه با آن صحبت می‌کند و این‌که چگونه آن کتاب ساختار یافته است وجود ندارد... برخلاف گرایش مسلط، کتاب یک تصویر از جهان نیست، کتاب به یک رابطه ریزومی با جهان شکل می‌دهد» (Deleuze & Guattari, 2005: 4-13). در ابتدای کتاب، دلوز و گاتاری اعتراف می‌کنند که در نگارش کتاب به‌گونه‌ای غیرقابل ردیابی و غیرقابل تشخیص، از ایده‌ها و نظریات دیگران الهام گرفته‌اند و در متن خود از آن‌ها استفاده نموده‌اند. آن‌ها با بهره‌گیری از ریزوم می‌کوشند تا ارتباط میان مفاهیم و کانسپت‌های متمایز و نامرتب به عاریت گرفته‌شده در کتاب را تبیین نمایند.

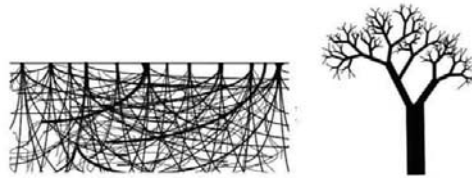
در حالی که یونگ از استعاره ریزوم به‌منظور بحث در رابطه با مشخصه و ذات غیرقابل مشاهده و عمیق زندگی استفاده کرده بود، دلوز و گاتاری از این اصطلاح بهره می‌گیرند تا الگوی جدیدی را در رابطه با پیوند

یکی از تکنیک‌های دلوز، که خود بخشی طولانی از زندگی‌اش را به امر تدریس اختصاص داده بود، این بود که در کلاس‌هایش می‌کوشید خود را نسبت به آنچه که بیان می‌کرد، نامطمئن و مشکوک نشان دهد (Bogue, 2013). این تردید در کلام خود، به‌نوعی دلالتی به تردید به‌جایگاه قدرت استاد را نیز در بردارد. در سیستم آموزش دلوزی، آموزش عملکردی مرتبط با اقتدار گرایی نیست؛ وظیفه استاد، ارائه پاسخ در مواجهه با پرسش‌ها نیست، بلکه وی باید هنر کاوش در مسائل را به شاگردش بیاموزد و او را به تحرک وادارد تا پس از مطالعه پاسخ‌های گذشتگان، پاسخ‌های نوین خود را بیافریند. فضای کلاس موردعلاقه دلوز و گاتاری، مشابه فضای یک ارکستر است، هر یک از افراد آلت موسیقی خود را می‌نوازد و وظیفه استاد هدایت و برقراری هارمونی میان آواهای نواخته شده است (Cole, 2013, 96). در این فضای چندصدایی، آواهای متکثر و متفاوت در کنار یکدیگر، یک کلیت هارمونیک را شکل می‌دهند. الگوی ریزوم ارائه‌شده توسط دلوز و گاتاری، مدل بسیار مناسبی جهت دستیابی به آفرینش مورد بحث، در امر تعلیم و تربیت می‌تواند باشد. ریزوم با روابط متکثر، اتفاقی و بی‌پایانش هرگونه مرکزگرایی را ساختارشکنی می‌کند و به چندآوایی مجال ظهور می‌دهد.

ادراک ریزوماتیک از دانش

اصطلاح ریزوم که از ریشه یونانی *rizō* به معنای ریشه می‌آید، یک سیستم افقی ریشه‌هاست که در زیر سطح زمین رشد می‌کند، اساساً دارای هیچ‌گونه مرکز و بدنه‌ای نیست و هیچ قلمرو و مرزبندی مشخصی ندارد. بر اساس هیچ‌گونه اصل سلسله‌مراتبی، سازمان‌دهی نمی‌شود، همواره در حال پراکنده شدن و گسترش است و از گره‌هایش، رگه‌ها و مسیرهای تازه رشد و نمو می‌کنند. گیاهی است که برخلاف درخت که به‌سوی بالا و به‌گونه‌ای سلسله‌مراتبی رشد می‌کند، به‌گونه‌ای افقی گسترش می‌یابد (تصویر ۲). هر نقطه ریزوم می‌تواند به نقاط دیگر اتصال یابد. اگر ریزوم به تکه‌های مجزا جداسازی شود و رابطه‌هایش قطع گردند، هر قطعه می‌تواند به شکل‌گیری گیاه جدیدی بیانجامد. آن‌چنان که امبرتو اکو اشاره می‌کند «ریزوم آن‌چنان شکل می‌گیرد که هر مسیر بتواند به هر مسیر دلخواه دیگر متصل شود. نه مرکزی دارد، نه حاشیه، نه خارج و نه بیرونی، زیرا به‌گونه‌ای بالقوه بی‌نهایت است» (Eco, 2014: 565).

میان دانش و فضا معرفی نمایند. آن‌ها ریزوم را به مثابه مدلی آلترناتیو به منظور گسست از الگوی غالب تمدن غربی_منطق درختی (فرهنگ شاخه‌ای)_ ارائه می‌کنند که بر ضد ساختار سلسله مراتبی درختی عمل می‌کند: «از درخت‌ها خسته شده‌ایم. ما باید اعتقاد داشتن به درخت‌ها، ریشه‌ها و رگه‌ها را متوقف سازیم. آن‌ها سبب رنج فراوانی برای ما گردیده‌اند. تمامی فرهنگ شاخه‌ای بر اساس این‌ها پایه‌ریزی شده است. از بیولوژی گرفته تا زبان‌شناسی» (Ibid,15). (تصویر ۳).



تصویر ۳- ریزوم به مثابه مدلی به منظور گسست از الگوی درختی غالب در تمدن غربی. ماخذ: (Rimmington & Alagic,2008)

آن‌ها این مدل آلترناتیو دانش را به مثابه یک مقوله متکثر، غیر سلسله مراتبی، بارور و غیر دوالیستی معرفی می‌کنند که مبتنی بر ارتباطات و ناهمگنی می‌باشد، زیرا آن‌چنان که بیان شد، هر نقطه ریزوم می‌تواند به هر نقطه دلخواه دیگری متصل گردد: «این بسیار عجیب است که درخت بر واقعیت تمدن غربی سلطه یافته است و بر تمامی اندیشه غربی... اندیشه علیرغم این شرایط، شاخه‌ای نیست. برخلاف درخت‌ها باریشه‌هایشان، ریزوم هر نقطه‌ای را به هر نقطه‌ای متصل می‌سازد. در تضاد با سیستم‌های مرکزگرا باحالت سلسله مراتبی ارتباطی‌شان و مسیرهای از پیش تعیین شده‌شان، ریزوم ضد مرکز است. ضد سلسله‌مراتب، سیستمی غیر دلالت‌گر است... از واحدها شکل نگرفته بلکه از ابعاد شکل گرفته، از مسیرهای در حال حرکت شکل یافته است... یک ریزوم نه پایانی و به ابتدایی دارد: همواره در میانه است، بین چیزهاست» (Deleuze & Guattari,2005:18-25).

با بهره‌گیری از ریزوم، آن‌ها استعاره دانش به مثابه شبکه‌ها را شکل می‌دهند: «در ریزوم نقطه‌ها و جایگاه‌هایی وجود ندارد، مشابه آنچه که در ساختار درخت و ریشه یافت می‌شود، آنجا تنها خطوط وجود دارد» (Ibid,8). شبکه به گونه‌ای همه‌جانبه و در تمامی جهات، هر نقطه را به نقاط دیگر متصل می‌سازد و ما را

وامی دارد که به پویایی حرکت میان کانون‌ها و مابین ایده‌ها توجه کنیم. ریزوم دربردارنده مفهوم پروسه و تغییر است؛ در ارتباط با نوعی از پویایی و تحرک است که مدام در میانه است و با سکون و محدودیت در تضاد است و دائماً در حال دگرگونی است. تکثر، چندگانگی و ناهمگنی دیگر اصول ریزوم می‌باشند. درحالی‌که سیستم درختی از طریق شاخه بندی و سازمان‌دهی سلسله مراتبی کار می‌کند، ریزوم بر اساس پیوندها و تقاطع‌های تصادفی و محتمل است که عمل می‌کند و در آن معنا به تحرک و پویایی درمی‌آید: «یک ریزوم ممکن است شکسته شود، در یک نقطه متلاشی گردد، اما دوباره از یکی از مسیرهایش آغاز به گسترش می‌کند» (Ibid,9). آن‌چنان که مشهود است، ریزوم از ماهیتی آشوب‌مند و غیرمنظم برخوردار است که بی‌وقفه نظام‌ها و سازمان‌دهی‌های قدرت را به هرج‌ومرج می‌کشاند و به مثابه مدلی برای مرکز زدایی و قلمرو زدایی از اندیشه و سوژگی مطرح می‌گردد.

فضای ریزوماتیک تعلیم و تربیت

درک دلوز از فضای ریزوماتیک فضایی نامحدود، سیال و گشوده است که همواره در حال تغییر و گذار است و حرکات و سیالیت‌ها می‌توانند باوجود گسست‌ها به اتصالات تازه شکل دهند. دلوز و گاتاری بحث می‌کنند که افرادی که در شبکه‌های ریزوماتیک قرار می‌گیرند در معرض تحرک دائمی قرار دارند و با تغییر مکان‌های لحظه‌ای در فضاهای سیال و شناور از محدودیت‌ها و چارچوب‌ها می‌گذرند. حرکت‌ها و سیالیت‌های ریزوماتیک، همه‌جانبه و در تمامی جهات می‌باشد و امکان تکثر، درهم‌تنیدگی‌ها و آفرینش‌ها را فراهم می‌نماید (Usher & Edwards,2007). فضای ریزوم‌وار در بنیان به یک سیستم باز شکل می‌دهد. سیستم باز ریزوماتیک فرد را در معرض تجربه‌های متفاوتی قرار می‌دهد و به او اجازه اتخاذ پرسپکتیوهای متغیر و تغییرات متوالی جایگاه‌ها را اعطا می‌کند. این فضا، کانون توجه را از معناهای ثابت و صلب تک پرسپکتیوی به سوی کانون‌های چندمعنایی و پرسپکتیوهای سیال و متغیر منتقل می‌نماید. همچون مونتاژ فیلم، که در آن مجاورت قطعه‌های نامرتب در کنار یکدیگر به شکل‌گیری ایده‌های جدید می‌انجامد، در فضای ریزومی امور نامرتب و ناهمگن کنار یکدیگر قرار می‌گیرند و این مجاورت‌ها به زایش‌های نوین می‌انجامند.

دلوز و گاتاری متأثر از بحث آلویس ریگل، نظریه‌پرداز برجسته مکتب وین، و تمایز معروفی که وی میان فضای هاپتیکی ۱ و فضای اپتیکی ۲ قائل شده بود بحث می‌کنند که فضای ریزوماتیک از نوع هاپتیکی است. ریگل در رساله صنعت هنر رومی پسین، متأثر از کتاب مسئله فرم در نقاشی و مجسمه‌سازی نوشته آدولف ون هیلدبراند، هاپتیک را به‌مثابه احساس لامسه مختص به نگاه خیره تبیین نموده بود. هاپتیک همچنین در ارتباط با احساس جنبشی و توانایی بدن ما در ادراک و حس کردن حرکت خود در فضا می‌باشد. هاپتیک از ریشه‌ای یونانی به معنای «توانایی برقراری تماس با ۳» می‌باشد و آشکارا به «توانایی تماس با محیط» دلالت دارد، از این منظر هاپتیک احساس را با فضا پیوند می‌دهد (Bruno, 2002). ریزوم «یک توپوگرافی خارق‌العاده است که به‌جای آنکه بر روی نقاط و ابره‌ها متکی باشد... بر شبکه‌ای از روابط شکل می‌گیرد... فضایی لامسه‌ای است، فضایی هاپتیکی، با طنین و پژواکی بسیار فراتر از فضای بصری. تغییرپذیری، چندآوایی مسیره‌ایش، یکی از مؤلفه‌های اساسی فضای هموارگونه ریزومی است» (Deleuze & Guattari, 2005:382). درحالی‌که فضای اپتیکال مبتنی بر هندسه اقلیدسی است، فضای هاپتیکی اساساً ضدپرسپکتیوی است. فضای هاپتیکی یا فضای هموار، از پرسپکتیوهای قطعه‌قطعه شده متعدد و متغیری شکل گرفته که هرگز جایگاهی ثابت و مستحکم را برای سوژه به وجود نمی‌آورد. این فضا در ارتباط با حضور تن یافته سوژه در ادراک فضایی است، و در آن به‌طور همزمان، تمام حواس باهم تعامل می‌کنند تا تجربه بدنی از فضا را بازتاب دهند. دلوز و گاتاری این فضای هاپتیک را نوعی فضای آزادی و رهایی معرفی می‌کنند که در تضاد با سلطه فضای کارتزینی ۴ قرار می‌گیرد. درحالی‌که اپتیک با مفهوم قدرت و سلطه توأمان است، هاپتیک با تحرک و تعامل میان نیروها همراه می‌باشد. درحالی‌که فضای اپتیکی تک مرکزی و در رابطه با تثبیت قدرت است، چند مرکزیت فضای هاپتیکی به انتشار قدرت می‌انجامد و سلطه اپتیکی را به چالش می‌کشانند. درحالی‌که فضای ناهموار اپتیکی فضای ساختار، سازمان‌دهی، قاعده‌مندی و محدودیت‌هاست، فضای هموار هاپتیکی امکان ظهور ایده‌های نو را فراهم می‌آورد. آن‌چنان‌که دلوز و گاتاری اشاره می‌کنند، فضای هاپتیکی ریزوم مهیاکننده شرایطی برای حرکت به سوی رابطه لامسه‌ای و تجربه نزدیک فضایی است (Wallin, 2010). مهم‌ترین تأثیر

فضای هاپتیکی شکل‌گیری حالت اکستاتیک ۵ در فرد است. اتیمولوژی این واژه در یونانی ek-stasis به معنای «حرکتی که شخص را از خودش رها می‌کند» می‌باشد و فعالیت‌های احساسی و ذهنی فرد را در بالاترین درجه به تعامل فرامی‌خواند. در اکستاسی، نمی‌توان از تأثیرات بدنی و جسمانی غافل شد. این حرکت را می‌توان حرکتی به‌سوی جدایی از خود و جایگاه سوژگی ۶، و گشایش و آمیختن با فضای اطراف در نظر گرفت. اکستاسی به فرد اجازه می‌دهد که از ساختارهای از پیش تعریف‌شده خود رهایی یابد و با دگردیسی و گشایش به سوی گونه‌های دیگر زیستن، شدن‌های بی‌پایانی را تجربه نماید.

محیط تعلیم و تربیت مبتنی بر فضای ریزوماتیک، می‌کوشد به‌جای تضمین سلطه و برتری اپتیکی استاد، به مکانی شکل دهد که دانشجویان را به رها شدن در فضا و محیط، و همزیستی با سایر افراد دعوت کند (سجادی و ایمان زاده، ۱۳۹۱، ۶۷). در فضای هاپتیکی ریزوماتیک ۷، دانشجوی یک هستی «مرکز زدا شده» است و در مخالفت با الگوهای فضایی سنتی تعلیم و تربیت مبتنی بر فضای پرسپکتیوی، به‌گونه‌ای دیالوگی در شکل‌گیری فضای ریزوماتیک کلاس مشارکت می‌کند. فضای کلاس یک فضای اشتراکی میان افراد است و هریک در آفریدن فضا، بر اساس تجربیات زیسته خود مشارکت می‌کنند. این فضا از اساس با مرکزیت بدن و حضوری تن یافته از سوی افراد توأمان است و نمی‌توان تعلیمی ریزومی را بدون در نظر گرفتن حضور جسمانی فراگیرنده متصور شد (Masny, 2013).

ظرفیت‌های فضای ریزوماتیک در آموزش تئوری هنر
دلوز در سرتاسر دوران کاری‌اش، فلسفه را به‌مثابه هنر آفرینش مفاهیم تبیین می‌نمود، فعالیتی که مشابه عملکرد هنرمندی است که با رنگ‌ها، آواها و لغات، متونی هنری می‌آفریند. وی معتقد بود که برخی هنرمندان قرن بیستم در خلق مفاهیم، بسیار پیشروتر از فیلسوفان هم‌عصرشان عمل کرده‌اند. دلوز در رابطه با فلسفه بیان می‌کند که مطالعه تاریخ فلسفه، نه مطالعه و فراگرفتن اسامی و اندیشه‌ها، بلکه کنکاشی است در مسائل و مشکلاتی که سبب ظهور آن مفاهیم گشته‌اند. تلاش برای ارائه پاسخ‌هایی متناسب و درخور شرایط معاصر خود: «تاریخ فلسفه همواره همچون مأموری برای اعمال قدرت در اندیشه و فلسفه عمل کرده است و نقشی سرکوبگرانه ایفا کرده است. چگونه ممکن است که تو بتوانی فکر کنی بدون آن‌که

افلاطون، دکارت، کانت و هایدگر... را خوانده باشی... این مدارس هراس‌انگیز و سرکوبگر... موجب متوقف گردیدن اندیشه‌ورزی در افراد می‌گردند» (Deleuze & Parnet, 2007: 13). اندیشیدن فیلسوفانه از منظر دلوز، تنها به معنای به‌کارگیری مفاهیم نیست، بلکه توأمان با ابداع مفاهیم می‌باشد: «فلسفه همواره موضوع خلق و آفرینش مفاهیم بوده است. من هرگز نگران فرا رفتن از متافیزیک و یا هرگونه فلسفه مرده‌ای نبوده‌ام. عملکرد فلسفه... آفرینش مفاهیم است» (Peters, 2013: 17). البته دلوز اشاره می‌کند که آفرینش مفاهیم نیازمند جهد و تمرین بسیار است و از نقاشان بزرگی چون ون‌گوگ و گوگن یاد می‌کند که تنها پس از صرف مدت‌زمانی طولانی، در مطالعه آثار نقاشان بزرگ توانستند به چنان درک ژرف و عمیقی از مفهوم نقاشی دست یابند. دلوز با اشاره به مشابَهت خود به این هنرمندان، از مطالعات خود در رابطه با آثار نیچه، هیوم، برگسون، اسپینوزا، کانت و لایب‌نیتس یاد می‌کند که به او آموختند چگونه در آفرینشگری مفاهیم، مهارت یابد. بحث دلوز در رابطه با آموزش تئوری هنر می‌تواند بسیار راهگشا باشد. همچون هنرمندی که در مواجهه با آثار هنری که در طول تاریخ شکل گرفته‌اند، تلاش می‌کند که از آن‌ها به‌مثابه منبع الهام برای آفرینش‌گری‌های جدید بهره بگیرد، در آموزش تئوری هنر نیز می‌توان به فراگیرنده این نکته را تعلیم داد که در مواجهه با تئوری‌ها، به‌مثابه منبع الهامی برای تئوری پردازی‌ها و آفرینش‌گری‌های نوین بهره بگیرد و با شکل‌دهی به مونتاژ و اسمبلاژی از تئوری‌ها، خطوط پروازی را در جهت آفرینش نظریه هنر به وجود آورد.

دلوز در پروست و نشانه‌ها به نقل از مارسل پروست می‌پردازد که بیان داشته بود، «تنها به یاری هنر است که ما می‌توانیم از خود بیرون آییم، و بدانیم دیگران این عالمی را که همان عالم ما نیست، چگونه می‌بینند... به یاری هنر، به جای آن‌که فقط یک جهان، جهان مشخص خودمان را ببینیم، جهان‌های بسیاری را می‌بینیم، و به تعداد هنرمندان نوآور جهان‌هایی در برابر ماست که هر یک با دیگری به‌اندازه جهان‌های غلطیده در بی‌نهایت باهم متفاوت‌اند» (دلوز، ۱۳۸۹، ۶۴). به‌کارگیری و بهره‌گیری از بحث دلوز و گاتاری در رابطه با فضای ریزوماتیک نیز می‌تواند در تعلیم و آموزش تئوری هنر مؤثر واقع گردد، زیرا این سیستم می‌تواند همچون محیطی برای خلق و آفرینش امکانات و ظرفیت‌های نهفته تئوری هنر عمل نماید. آن‌چنان‌که

مارتین پیارس و مگی توی (Pearce & Toy, 1995) اشاره می‌کنند، فضای ریزوماتیک که در آن در راستای دستیابی به لایه‌های تغییر یابنده، و ارتباطات و اتصالات پایان‌ناپذیر، ساختار درختی و ریشه‌ای منسوخ می‌گردد، فراهم‌کننده ساختاری درخور و متناسب جهت آموزش هنر در دنیای معاصر است. این فضا می‌تواند در تبدیل مباحث هنری از یک موضوع ایزوله شده، مجزا و گسسته از زمان حال به یک موضوع مرتبط با فضای زیسته دانش‌آموزان مؤثر واقع شود. در گفتگو با میشل فوکو، دلوز با انتقاد از مفهوم سنتی تئوری، به‌گونه‌ای از تئوری اشاره می‌کند که در ارتباط با کاربرد است و این دو باهم همچون یک شبکه عمل می‌کنند (دلوز و فوکو، ۱۳۹۲). درحالی‌که هنر در ارتباط با آفرینشگری، کشف و گشایش قلمروهای اکتشاف نشده معنا می‌یابد، رویکرد به تئوری هنر به‌مثابه متونی خشک و تعاریف مشخص قطعی، چندان درخور نمی‌باشد. دلوز از این‌رو به با انتقاد از گونه‌ای از تئوری زیبایی‌شناسی که نوعی بی‌علاقگی را در مخاطب پدید می‌آورد، می‌پردازد. در رابطه میان تئوری و هنر، با گونه‌ای رابطه فولد ۸ گونه مواجهیم که هر یک از این دو می‌توانند طرف دیگر را بازتعریف نمایند. رابطه و تعامل این دو باهم، و الهام‌گیری‌شان از یکدیگر موجب گسترش قلمروهایشان می‌گردد. تئوری از هنر می‌آموزد که نباید خود را در مرزبندی مشخصی محدود کند و هر لحظه می‌بایست خود را در ارتباط با قلمروهای دیگر قلمرو زدایی نماید. تئوری هنر می‌تواند فضایی برای اکتشاف، خلق و آفرینش باشد، و مواجهه با هر تئوری باید مجالی برای آفرینش تئوری‌های نوین فراهم آورد.

همچنین اهمیت تعدد و تکثر در نگره ریزومی، فضای کلاس را به فضای پرسپکتیوهای سیال و متغیری تبدیل می‌کند که کاملاً در تضاد با فضای تک‌پرسپکتیوی همگن سنتی قرار می‌گیرد (Parsons & Clarke, 2013). برخلاف سیستم درختی که نهایتاً پرسپکتیو و زاویه دید شخصی که جایگاه استادی را در اختیار دارد به‌عنوان منظر برتر و به‌مثابه حقیقت در نظر گرفته می‌شود، در این فضا تنها مونتاژ و اسمبلاژ زوایا و پرسپکتیوهاست که از اهمیت برخوردار است. درحالی‌که سیستم تعلیم و تربیت سنتی مبتنی بر قدرت است، فضای ریزوماتیک مبتنی بر نبرد نیروهاست (Masny, 2013). این فضای ناهمگن برای هر یک از افراد این امکان را فراهم می‌آورد تا به‌واسطه کیفیت سیال فضایی، مابین

پرسپکتیوهای متکثر حرکت کند و از زاویه دید دیگران به اثر هنری بنگرد. دگردیسی‌های بی‌پایان نمره این تغییر جایگاه‌ها و پرسپکتیوهاست. درحالی‌که تعلیمات سنتی تئوری هنر، در پی دستیابی و تثبیت یک مفهوم و نهادینه کردن آن در ذهن دانشجویان است، تعلیم ریزوماتیک در پی متلاشی کردن مفهوم تثبیت‌شده، و انفجار و ایجاد تئوری‌های هنری متفاوت در ذهن دانشجویان است. اندیشیدن ریزوماتیک به استاد اجازه می‌دهد که کنترل کلاس را مرکزگریز سازد و برای دانشجویان اجازه اتخاذ نقاط قدرت و آفرینندگی را فراهم آورد (سجادی و ایمان زاده، ۱۳۸۸: ۶۵-۶۳). به جای ایجاد و شکل‌دهی و نهادینه کردن اندیشه‌های مشابه و یکسان در سیستم کنترل سلسله مراتبی، سیستم ریزومی می‌کوشد با تأیید تفاوت‌ها، خطوط پرواز را در ذهن و کالبد دانشجویان به وجود آورد. درحالی‌که شفافیت فضای تک پرسپکتیوی، می‌تواند دانشجو را در رابطه با فراگرفتن مبحث مطرح‌شده مطمئن سازد، پیچیدگی و چند پرسپکتیوی بودن و تکثر ریزومی سبب می‌شود عدم قطعیت و امکان گسست در ذهن دانشجویان ایجاد شود. درحالی‌که فضای درختی، وظیفه دانشجو بیش‌تر آموختن و فراگیری است، در فضای ریزوماتیک او به یک خالق و تولیدکننده تبدیل می‌گردد. در این‌فضا، مبحث تئوری هنر، به‌جای آنکه پیرامون موضوعی صلب و از پیش تعیین‌شده و ایستا باشد به موضوعی دینامیک تبدیل می‌شود که قابلیت تغییرات لحظه‌ای و گسست‌ها و ارتباطات فراوان را مهیا می‌کند.

نتیجه‌گیری

فلسفه ریزوماتیک، فلسفه‌ای برای دنیای مبتنی بر عدم قطعیت، تزلزل مفهوم حقیقت، تعدد پرسپکتیوها و تکثر روابط است. اندیشه ریزومی در آموزش، در جستجوی دستیابی به فضایی است که بتواند با شکل‌دهی به تعاملات میان افراد، نوعی پویایی و تحرک در احساسات و تاثیرهای افراد پدید آورد. فضای ریزوماتیک پارادایم تعلیم مبتنی بر کنترل را به پارادایم رهایی، خلاقیت و آفرینندگی مبدل می‌سازد. در این‌فضا، چندگانگی و تکثر است که به «شدن» های نوین مجال بروز می‌دهد. اهمیت ریزوم به‌مثابه استعاره‌ای برای آموزش در این نکته نهفته است که در این سیستم برخلاف سیستم درختی که دانش را به الگوهای مشخص و تعریف‌شده تقسیم‌بندی می‌کند، نتایج کمتر قابل پیش‌بینی است. ریزوم با ایجاد ارتباط

دینامیک میان نقطه‌ها و ایجاد نسبت‌های سیال و هرلحظه تغییر یابنده به مونتاژی از ایده‌ها شکل می‌دهد. در فضای ریزوماتیک هیچ ایده کنترل‌کننده‌ای که همه‌چیز را سازمان‌دهی کند و هیچ نقطه آغاز و پایانی وجود ندارد. این‌فضا، همواره در پی اندیشه‌ها، موقعیت‌ها و رویدادهای جدیدی است که قابل پیش‌بینی نباشند و هر رویداد آغاز مسیری به‌سوی رویداد نوین دیگری است و استاد و شاگرد هر دو در میانه‌اند و همواره در حال گذار. فضای ریزوم‌وار، تنها به‌مثابه ابژه‌ای ساکن و پیش‌زمینه‌ای منفعل در پروسه آموزش عمل نمی‌کند، بلکه به‌مثابه سوژه‌ای فعال و مؤلفه‌ای تأثیرگذار نقش ایفا می‌کند، و در رابطه فولدگونه‌اش با افراد خود نیز دچار تغییر و دگرگونی‌های لحظه‌ای می‌گردد. به نظر می‌رسد یکی از مهم‌ترین دستاوردهای فضای ریزوماتیک در مباحث هنری، فراهم آمدن امکان این مهم است که افراد بتوانند از طریق خلق کردن، تجربه کردن و دخیل کردن احساسات و فضاهای زیسته یکدیگر، بیاموزند و فراگیری کنند. فضای ریزومی مجال برای گسست‌ها و انفجارهای غیرمنتظره‌ای در حیطه تئوری هنر را فراهم می‌آورد که در آن، آزادی تفسیرها و چندگانگی خواهش‌ها بر منطق تک معنایی غلبه می‌نماید.

پی‌نوشت

۱ هاپتیک / Haptic: هاپتیک حس دریافت‌کنندگی، بیانگری و ارتباط همدلانه است. این حس مشارکت بدن خود و بدن دیگران را فرامی‌خواند، و یک پیوند عاطفی و جسمانی با بدن‌های دیگران را به وجود می‌آورد. هاپتیک با قربت و نزدیکی توأمان است و ابعاد احساسی و تأثیربرانگیز یک بافت فضایی را تبیین می‌کند.

۲ فضای اپتیک / Optical space: در آثار هنری رم پسین، فضای اپتیک که در آن فیگور و زمینه کاملاً متمایز بود و فاصله میان این دو برای ناظر قابل تشخیص بود، اوج گرفتند. مهم‌ترین تبلور و ظهور این الگوی فضای اپتیک، شکل‌گیری فضای مبتنی بر پرسپکتیو رنسانسی بود که در آن، برتری بصری یک بیننده مستقل و خارج از تصویر، تقویت می‌گردد.

۳ Able to come into contact with

۴ کارترین / Cartesian: اصطلاح «کارترین» به دستگاه فلسفی متفکر فرانسوی، رنه دکارت، اشاره دارد و از نام لاتین وی Cartesius گرفته‌شده است. این اصطلاح به اندیشه دکارت مبنی بر تمایز و جدایی میان ذهن و بدن دلالت دارد.

۵ اکستاسی / Ecstatic: اکستاسی، احساس «از خود بیرون روندگی» می‌باشد. در تجربه‌های اکستاسیک، فرد

References:

- Bogue, R. (2013). *The Master Apprentice, in Deleuze and Education*, Edited by Semetsky I.; Masny, D., United Kingdom: Edinburgh University.
- Bruno, G. (2002). *Atlas of Emotion : Journeys in Art, Architecture, and Film*, London & New York: Verso.
- Clark, M. (1990). *Nietzsche on Truth and Philosophy*, United Kingdom: Cambridge University.
- Cole, D. (2013). *Affective Literacies: Deleuze, Discipline and Power*, in Deleuze and Education, Edited by Semetsky, I.; Masny, D., United Kingdom: Edinburgh University.
- Deleuze, G. (1964). *Proust et Les Signs*, Allahshokr Asadollahi, 2010, Tehran: Elm (Text in Persian).
- Deleuze, G. (1962). *Nietzsche et La Philosophie*, Adel Mashayekhi, 2012, Tehran: Ney (Text in Persian).
- Deleuze, G. (1994). *Difference and Repetition*, P. Patton, New York: Columbia University.
- Deleuze, G. & Foucault, M. (2013). *Intellectuals and Power* (Sited in 'in The Aporia of Signs: a Postmodern Reader'), M. Haghighi, Tehran: Markaz (Text in Persian).
- Deleuze, G.; Guattari, F. (1994). *What is Philosophy?*, London & New York: Verso.
- Deleuze, G.; Guattari, F. (2005). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*, B. Massumi, Minneapolis: University of Minnesota (Text in Persian).
- Dewey, J. (2008). *The School and Society*, India: Aakar Books.
- Deleuze, G.; Parnet, C. (2007). *Dialogues II*, New York: Columbia University.
- Doel, M. A.; Clarke, D. B. (2010). *Gilles Deleuze, in Key Thinkers on Space and Place*, Edited by P. Hubbard and R. Kitchin, UK: SAGE.
- Eco, U. (2014). *The Name of the Rose*, W. Weaver, USA: Houghton Mifflin Harcourt.
- Ellsworth, E., (2005). *Places of Learning: Media, Architecture, Pedagogy*, United Kingdom: Routledge Falmer.
- Gulson, K. N.; Symes, C. (2007). *Knowing One's Place: Educational Theory, Policy, and the Spatial Turn*, in *Spatial Theories of Education: Policy and Geography Matters*, Edited by K.N. Gulson & C. Symes, Taylor & Francis, United Kingdom: Routledge.
- Jung, C.G. (2002). *The Earth Has a Soul: The Nature Writings of C.G. Jung*, Berkeley: North Atlantic Books.
- Malpas, J. (2012). *Heidegger and the Thinking of Place: Explorations in the Topology of Being*, USA: MIT.
- Masny, D. (2013). *Cartographies of Becoming in Education: A Deleuze-Guattari Perspective*, Rotterdam: Sense.
- Morss, J.R. (2006). Gilles Deleuze and the Space of Education, in *Poststructuralism, Philosophy, Pedagogy*, Edited by J.D. Marsha Kluwer, New York: Academic.
- Owen, D. (1999). *Science, Value, and The Ascetic Ideal: On Nietzsche and The*

می‌تواند گونه‌ای از رها شدن و فراروی از محدودیت‌های «خودبودگی» را تجربه نماید.

۶ سوژگی / *subjectivity*: یک مفهوم فلسفی است که اشاره دارد به کیفیت و شرایطی که چیزی را به‌مثابه یک سوژه تبیین می‌نماید، سوژه‌ای که از امیال، عقاید، احساسات و دیدگاه‌های منحصر به خود برخوردار است.

۷ ریزوماتیک / *Rhizomatic*: در فضای ریزوماتیک سلسله‌مراتب دیرین ارتباطات خطی و عمودی واژگون شده و آنچه که اصل بوده به فرع تبدیل می‌شود. فضای ریزوماتیک، فضای ارتباطات افقی و چندگانه و همه‌جانبه است.

۸ رابطه فولد: فولد به معنای تاخوردگی و چین‌خوردگی می‌باشد و در کتاب فولد: لایب نیتمس و باروک، توسط دلوز در رابطه با ماهیت دنیای باروک مورد استفاده قرار گرفته شده است. فولد جسمانیت حسانی و حرکتی باروک را نمایندگی می‌کند و ارتباط و پیوند میان ساختارهای ناهمگون را امکان‌پذیر می‌سازد.

منابع

- دلوز، ژیل (۱۹۶۴). مارسل پروست و نشانه‌ها، ترجمه الله شکر اسداللهی تخرق، ۱۳۸۹، تهران: نشر علم.
- دلوز، ژیل (۱۹۶۲). نیچه و فلسفه، ترجمه عادل مشایخی، ۱۳۹۱، تهران: نشر نی.
- دلوز، ژیل، و فوکو، میشل (۱۳۹۲). روشنفکرها و قدرت، برگردان مانی حقیقی، در سرگشتگی نشانه‌ها: نمونه‌هایی از نقد پسامدرن، گزینش و ویرایش مانی حقیقی، تهران: نشر مرکز.
- سجادی، مهدی، و ایمان زاده، علی (۱۳۸۸). بررسی و تبیین فضای ریزوماتیک و دلالت‌های آن در برنامه درسی، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، شماره ۱۲، صص ۷۰-۴۸.
- سجادی، مهدی، و ایمان زاده، علی (۱۳۹۱). تبیین و تحلیل دلالت‌های تربیتی دیدگاه معرفت‌شناختی ژیل دلوز و نقد دلالت‌های آن برای تعلیم و تربیت، فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی، دوره ۸، شماره ۴، صص ۸۰-۵۳.

- Sajadi, M. & Imanzadeh, A. (2009), Investigating and Defining the Rhizomatic Space and its Implications on Class Curriculum, *Curriculum Studies*, Vol: 3, No: 12, pp: 48-70 (Text in Persian).
- Sajadi, M. & Imanzadeh, A. (2012). A Critical Analysis of Educational Implications of Deleuze Perspective on Epistemology, *New Thoughts on Education*, Vol: 8, No: 4, pp: 53-80 (Text in Persian).
- Usher, R.; Edward, R. (2007). *Lifelong Learning - Signs, Discourses, Practices: Signs, Discourses, Practices*, USA: Springer.
- Wallin, J.J. (2010). *A Deleuzian Approach to Curriculum: Essays on a Pedagogical Life*, United Kingdom: Palgrave Macmillan.
- Value of Truth, in *Nietzsche, Epistemology, and Philosophy of Science: Nietzsche and the Sciences II*, Edited by Babette E. Babich & Robert S. Cohen, USA: Springer.
- Parsons, J.; Clarke, B. (2013). **Rhizomic Thinking: Towards a New Consideration of Social Studies Practice**, *Social Studies Research & Practice*, Vol: 8, No: 3, pp:89-98.
- Pearce, M.; Toy, M. (1995). *Educating Architects*, New York: Academic.
- Peters, M.A. (2013). Gilles Deleuze's Societies of Control: from Disciplinary Pedagogy to Perpetual Training, in *Education, Philosophy and Politics: The Selected Works of Michael A. Peters*, United Kingdom: Routledge.