

**Journal of research in Persian
language and literature education**



Rereading the Teaching Methods of Persian Literature Courses Based on the Ideas of Deleuze and Guattari (with a Case Study of Teaching a Ghazal by Hafez in the Second Year of Secondary School)

H. Joudavi

Persian Language and Literature, Faculty of Literature and Languages, University of Sistan and Baluchestan, Zahedan, Iran.

ABSTRACT

Keywords:

Persian Literature Teaching ,
Post-structuralism,
Rhizomatic Thinking,
Deleuze,
Guattari ,
Hafez .

In recent decades, the teaching of Persian literature has been reduced, under the dominance of exam-oriented and result-driven systems, to a process of transferring dry information and producing singular readings. This approach overlooks the inherently polyphonic, ambiguity-tolerant, and interpretable nature of classical texts and eliminates the possibility of an existential connection between the student and the literary work. Employing a descriptive-analytical method and applying the post-structuralist theoretical framework of Gilles Deleuze and Félix Guattari, this article re-examines the teaching methods for Persian literature courses. Key concepts of this framework, including "rhizomatic thinking," "becoming," "desiring-machines," and "smooth spaces," are extracted and elaborated as alternatives for critiquing the dominant "striated space" of the test-centric educational model. Then, focusing on a case study of Hafez's ghazal "Mehr o Vafa" (Love and Fidelity), it is demonstrated how the literary text itself possesses an inherent capacity to function as a rhizome, and how, through the design of practical activities such as "mapping workshops," the classroom can be transformed into a laboratory for fostering creativity, critical thinking, and tolerance for ambiguity.

1 .Corresponding author
✉ joudavi.h@gmail.com

Received: 1404/07/03

Reviewed: 1405/03/23

Accepted: 1405/04/09

PP: 19

Citation (APA): Joudavi, H. (2026). Rereading the Teaching Methods of Persian Literature Courses Based on the Ideas of Deleuze and Guattari (with a Case Study of Teaching a Ghazal by Hafez in the Second Year of Secondary School). *Research in Teaching Persian Language and Literature*, 7 (2), 27 - 45 .

 <https://doi.org/10.48310/rplp.2026.21003.1280>



بازخوانی روش‌های آموزش دروس ادبیات فارسی بر اساس اندیشه‌های دلوژ و گتاری (با بررسی موردی تدریس غزلی از حافظ در دوره دوم متوسطه)

مقاله پژوهشی

حسین جودوی*

زبان و ادبیات فارسی، دانشکده زبان و ادبیات، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران.

چکیده

اگرچه در سالیان اخیر، از رویکردهای نوین آموزشی در تدریس دروس ادبیات مانند آموزش معکوس، چند حسی، مبتنی بر تفکر خلاق و نظایر آن سخن به میان آمده است، اما غالباً این متدها در سطح تئوری باقی مانده‌اند. آموزش ادبیات فارسی در مدارس در دهه‌های اخیر، به دلیل حاکمیت نظام آزمون سراسری (کنکور) و سیطره رویکردهای نتیجه‌گرا، غالباً به فرآیندی برای انتقال معلومات خشک و تولید خوانش‌های واحد تقلیل یافته است. در دانشگاه‌ها نیز همچنان رویکردهای سنتی بر رویکردهای خلاقانه و مدرن غلبه دارند. رویکردهای سنتی، ذات چندصدایی، ابهام‌پذیری و قابلیت تفسیری متون کلاسیک را نادیده گرفته و امکان ارتباط وجودی فراگیر با اثر ادبی را از بین برده‌اند. هدف از انجام این پژوهش طرح یک مدل آموزشی جدید، خلاقانه و مخاطب‌محور و تدوین نقشه راهی منسجم از چگونگی مدل‌سازی یک روش خلاقانه برای تدریس دروس ادبیات است. این مقاله با بهره‌گیری از روشی توصیفی-تحلیلی و با کاربست چارچوب نظری ژیل دلوژ و فلیکس گتاری، به بازخوانی روش‌های آموزش دروس ادبیات فارسی در تمام مقاطع تحصیلی (خصوصاً دوره دوم دبیرستان) می‌پردازد. پژوهشگر از مطالعات کتابخانه‌ای بهره برده و مبانی نظری این پژوهش، از جمله «تفکر ریزوماتیک»، «صیرورت»، «ماشین‌های میل» و «فضاهای هموار»، به عنوان آلترناتیوی برای نقد الگوی مسلط آموزشی «فضای مخطوط» تست‌محور، استخراج و تشریح شده‌اند. سپس، با تمرکز بر مطالعه‌ای موردی از غزل «مهر و وفا»ی حافظ، نشان داده می‌شود که خود متن ادبی ظرفیت ذاتی برای عمل کردن به مثابه یک ریزوم را داراست و می‌توان با طراحی فعالیت‌های عملی مانند «کارگاه نقشه‌برداری»، کلاس درس را به آزمایشگاهی برای پرورش خلاقیت، تفکر نقاد و تاب‌آوری در برابر ابهام تبدیل کرد. یافته‌های مقاله حاکی از آن است که تلفیق اندیشه‌های دلوژ و گتاری در عرصه عمل تدریس، نه تنها می‌تواند به غنای آموزش ادبیات بینجامد، بلکه می‌تواند با کاربردی کردن ادبیات و ارتباط برقرار کردن میان مصادیق درسی با چالش‌های روزمره متعلمین، مهارت‌های ضروری برای زندگی در جهان پیچیده معاصر را در فراگیران تقویت کند. یافته‌ها با توجه به ارائه مدلی کاربردی از روش تدریسی مبتنی بر رویکردهای دلوژ و گتاری و تلفیق این رویکرد با رویکردهای خلاقانه پیشین، به معنای تصریح بر ضرورت به‌کارگیری این رویکرد و رویکردهای مشابه است.

<https://doi.org/10.48310/rplp.2026.21003.1280>

واژه‌های کلیدی:

آموزش ادبیات فارسی،
پساساختارگرایی،
تفکر ریزوماتیک،
دلوژ، گتاری.

۱. نویسنده مسئول

joudavi.h@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۷/۰۳

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۳/۲۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۴/۰۹

شماره صفحات: ۱۹



COPYRIGHTS

©2026 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

مقدمه

آموزش ادبیات به عنوان حلقه اتصال میراث فرهنگی و هویت جمعی با ذهنیت نسل آینده، نقشی بی‌بدیل در شکوفایی قوه تخیل، تفکر نقاد و حساسیت زیبایی‌شناختی فراگیران ایفا می‌کند. با این حال، در دهه‌های اخیر، سیطره نظام‌های آزمون‌محور و نتیجه‌گرا، فرآیند یاددهی - یادگیری ادبیات را با چالشی بنیادین مواجه ساخته است. این نظام‌ها که غالباً بر مبنای منطق «تثبیت دلالت»، «تقلیل بس‌گانگی» و «تولید خوانش واحد» عمل می‌کنند، سرزمین زنده و پویای متون کلاسیک فارسی را به کویری بی‌روح از داده‌های حفظ‌کردنی و تکنیک‌های تست‌زنی تقلیل داده‌اند. در چنین فضایی، متون ادبی که نمونه‌اعلای ابهام، چندصدایی و گشودگی معنایی به شمار می‌روند، بیش از متون حوزه‌های دیگر آسیب دیده و از یک «رخداد» زیبایی‌شناختی-وجودی به یک «مسأله» امتحانی تبدیل شده‌اند. در برابر این وضعیت، رویکردهای نظری پس‌ساختارگرا (Post-Structuralism)، به دلیل ماهیت ضدیت با ساختارهای سلسله‌مراتبی و تأکید بر کثرت معنا، می‌توانند چارچوبی تحلیلی برای نقد و بازسازی فضای آموزشی فراهم آورند. رویکرد آموزشی ژیل دلوژ (Gilles Deleuze) و فلیکس گتاری (Felix Guattari) را می‌توان در راستای روش‌های تدریس خلاق و مخاطب‌محور تلقی کرد که از این جمله‌اند: روش تدریس معکوس، روش تدریس مبتنی بر تفکر نقاد، روش تدریس چندحسی و نظایر آن. با تبیین این رویکردها، پژوهشگران، سعی در یک بازنگری اساسی در شیوه‌های آموزشی دروس مبتنی بر خلاقیت (ادبیات و هنر) داشته‌اند، اما همچنان رویکردهای غالب در مدارس و دانشگاه‌ها به همان طرق سنتی و استادمحور است و تا یک فرهنگ‌سازی بنیادین و همه‌گیر در حوزه روش‌های آموزشی راه بسیار است. اگرچه دلوژ و گتاری به صورت مستقیم به نظریه‌پردازی در حوزه «تعلیم و تربیت» یا «روش‌شناسی تدریس» نپرداخته‌اند، اما دستگاه فکری آنان که در قالب مفاهیمی انقلابی همچون «ریزوم»، «ماشین‌های میل»، «فضاهای هموار و مخطط» و نظایر آن تبیین شده است، از چنان ظرفیت انتقادی و تولیدگری برخوردار است که می‌تواند پارادایم‌های مسلط در حیطه‌های مختلف معرفت، از جمله آموزش را به چالش بکشد و بازتعریف کند. هسته مرکزی این پروژه فکری، نقد بنیادین از هرگونه ساختار سلسله‌مراتبی، ثابت و درختی است که در پی کاهش بس‌گانگی‌ها به وحدتی تحمیلی است. فلسفه دلوژ و گتاری، فلسفه «بس‌گانگی»، «تفاوت» و «شدن» است؛ فلسفه‌ای که جهان را نه به مثابه یک طرح از پیش تعیین‌شده، بلکه به منزله شبکه‌ای بی‌پایان از اتصالات، جریان‌ها و شدن‌های سیال می‌نگرد. دلوژ ادعا می‌کند که اگر فقط صدای دانش‌آموزان در کودکان‌ها شنیده شود فهمیده خواهد شد که کل نظام تربیتی منفجر و نابود گشته است و این امر در مدارس شهری که سیاست‌های سلسله‌مراتبی در آن‌ها بیشتر حاکم است، بیشتر نمایان است (Marshal, 1989). چارچوب نظری دلوژ و گتاری، به ویژه در تقابل با نظام‌های آموزشی «تست‌محور» که امروزه در بسیاری از مدارس سیطره یافته، از اهمیتی مضاعف برخوردار می‌شود. این نظام‌ها، تجسم عینی «فضاهای مخطط» و «ماشین‌های سرکوب‌گر» هستند؛ فضاهایی که در آن‌ها دانش به بخش‌های مجزا و سلسله‌مراتبی تقسیم می‌شود، رابطه معلم و فراگیر بر پایه انتقال یک‌سویه معلومات است و ارزیابی نهایی، صرفاً بر اساس تولید پاسخ‌های استانداردشده صورت می‌پذیرد. در چنین شرایطی، دروس ذاتاً چندصدایی و چندلایه‌ای مانند ادبیات و هنر، که سرشار از ابهام، ابهام و قابلیت‌های تفسیری بی‌پایان هستند، بیشترین آسیب را می‌بینند. این دروس به معلوماتی خشک و بی‌روح تقلیل می‌یابند و میل طبیعی فراگیر به کشف، لذت زیبایی‌شناختی و ایجاد ارتباط وجودی با اثر ادبی، قربانی «میل» به کسب نمره و موفقیت در رقابت می‌شود. هدف این مقاله، استخراج و بسط دلالت‌های تربیتی اندیشه این دو فیلسوف، به ویژه در مقیاس خرد و در سطح «عمل تدریس» است. پرسش محوری آن است که چگونه می‌توان کلاس درس ادبیات را از یک «فضای مخطط» به یک «فضای هموار» تبدیل کرد؟ چگونه می‌توان «متن ادبی» و «فراگیر» را به مثابه دو «ماشین میل» در نظر گرفت که اتصال آنان می‌تواند به تولید «ماشین سوم»ی از معنای جدید بینجامد؟ و در نهایت، «معلم» به عنوان عامل اصلی این تحول، باید واجد چه ویژگی‌هایی باشد تا بتواند نقش یک «ریزوم» یا «اتصال‌دهنده» را ایفا کند، نه نقش «ریشه» یا منبع مطلق حقیقت را؟

پیشینه پژوهش

باقری در مقاله‌ای تحت عنوان «تعلیم و تربیت در منظر پست‌مدرنیسم» (۱۳۷۵) به بررسی شاخص‌های پست‌مدرنیسم در حوزه تعلیم و تربیت پرداخته و پیامدهای آن را تحلیل و بررسی کرده است. نیاز به شنیدن صداهای «دیگر» در نظام آموزشی، از مهم‌ترین مسائل مد نظر این پژوهش است.

سجادی و ایمان‌زاده در مقاله‌ای با نام «تبیین و تحلیل دلالت‌های تربیتی دیگاه معرفت‌شناختی ژیل دلوژ و نقد دلالت‌های آن برای تعلیم و تربیت» (۱۳۹۱)، بر ضدیت دلوژ مقابل اندیشه‌های بنیادگرا تأکید کرده‌اند.

عبدالله‌یار و همکاران در مقاله «تبیین الگوی تدریس خلاق مبتنی بر اصول ریزوماتیک ژیل دلوژ» (۱۳۹۷)، به مطالعه تطبیقی الگوی تدریس خلاق و اندیشه ریزوماتیک ژیل دلوژ پرداخته‌اند.

ایمان‌زاده همچنین در کتاب *پساساختارگرایی ژیل دلوژ و تعلیم و تربیت* (۱۴۰۰)، به اندیشه‌های ضدسلسله‌مراتبی دلوژ و کاربری آن‌ها به صورت کلی در نظام تعلیم و تربیت پرداخته است.

حسن‌زاده و یاحقی در مقاله‌ای با نام «طراحی روش خلاق برای آموزش شاهنامه به کودکان» (۱۴۰۱)، به تلفیق سه حوزه نظریات یادگیری، روش‌های ارتقای خلاقیت و یافته‌های سابوتسکی درباره فواید استفاده از واقعیت جادویی برای کودکان، پرداخته‌اند و با تدوین بازی‌های خلاقانه به منظور لذت بردن کودک از فرآیند آموزش شاهنامه به عنوان نمونه‌ای شاخص از ادبیات کلاسیک و ارتقای خلاقیت و هوش‌های چندگانه کودک، گامی مؤثر در این حوزه برداشته‌اند. حسین موزان، قلاوندی و حسنی در مقاله «تأثیر استراتژی آموزش معکوس و مهارت‌های تدریس بر عملکرد تحصیلی باتوجه به نقش میانجی خودپنداره تحصیلی و خلاقیت دانشجویان دانشکده‌های هنرهای زیبا استان بغداد» (۱۴۰۴)، به بررسی تأثیر استراتژی آموزش معکوس و مهارت‌های تدریس بر عملکرد تحصیلی با توجه به نقش میانجی خودپنداره تحصیلی و خلاقیت پرداخته‌اند.

نواوری اصلی این پژوهش در تلفیق سطوح سه‌گانه نظری، انتقادی و عملی است. از یک سو، مفاهیم انتزاعی فلسفی به زبانی روشن برای حوزه آموزش ترجمه و تشریح می‌شوند و از سوی دیگر، این مفاهیم صرفاً در سطح نظری متوقف نمی‌شوند، بلکه در قالب یک مطالعه موردی عینی بر غزل «مهر و وفا»ی حافظ اعمال می‌گردند. ارائه فعالیت‌های کلاسی مشخص مانند «کارگاه نقشه‌برداری» و تحلیل «صیوروت‌های معنایی»، از دیگر دستاوردهای متمایزکننده این مقاله محسوب می‌شود که آن را از یک بحث نظری محض به یک راهنمای کاربردی برای معلمان و مدرسان ادبیات تبدیل می‌کند.

روش پژوهش

واحد تحلیل و معیارهای انتخاب داده‌ها

واحد تحلیل در این پژوهش، «مفهوم» است؛ بدین معنا که مفاهیم کلیدی برگرفته از اندیشه دلوژ و گتاری (ریزوم، صیوروت، ماشین میل، فضای هموار) به عنوان واحدهای معنایی در نظر گرفته شده‌اند که فرآیند تحلیل بر اساس آن‌ها سازماندهی می‌شود. داده‌های پژوهش شامل دو دسته است:

الف) متون نظری: آثار اصلی دلوژ و گتاری (به ویژه *هزارفلات و ضد-دیپ*) و تفاسیر معتبر مرتبط با آن‌ها. معیارهای انتخاب به صورت هدفمند عبارت است از: (۱) نسبت مستقیم مفهوم مورد بحث با مقولات قدرت، دانش، سوژه و فضا؛ (۲) قابلیت ترجمه و انطباق آن مفهوم بر فرآیند آموزش (مانند مفاهیمی که به صراحت به «یادگیری» یا «روش» اشاره دارند)؛ (۳) غنای مفهومی و میزان ارجاع به آن در متون ثانویه معتبر حوزه تعلیم و تربیت.

ب) نمونه ادبی: غزل «مهر و وفا» از حافظ به صورت هدفمند انتخاب شده است، زیرا (۱) در کتب درسی مقاطع مختلف (از دبیرستان تا دانشگاه) حضور دارد و قابلیت تکرارپذیری مطالعه را برای معلمان دیگر فراهم می‌کند، (۲) ابهام و ابهام ذاتی آن (ویژگی بارز سبک حافظ) آن را به بستری ایده‌آل برای کاربری رویکرد پاسا ساختارگرا تبدیل

می‌کند که در آن امکان «اتصال‌های غیرمنتظره» بیش از متون صریح‌تر (برای مثال اشعار ناصرخسرو) است، و (۳) قابلیت تعمیم نتایج تحلیل آن به سایر غزلیات حافظ به عنوان یک فرضیه پژوهشی مطرح است، نه یک حکم قطعی (مرز تعمیم در بخش نتیجه‌گیری به تفصیل توضیح داده شده است).

(۱) گام‌های اجرایی تحلیل (مراحل پنج‌گانه)

پژوهش در پنج مرحله اجرایی پیوسته انجام شده است تا خواننده بتواند دقیقاً فرآیند رسیدن از متون نظری به نتایج را بازسازی کند:

گام اول: استخراج مفاهیم محوری و ترجمه به زبان آموزش

از طریق مطالعه عمیق کتابخانه‌ای، چهار مفهوم «ریزوم»، «صیورت»، «ماشین میل» و «فضای هموار» استخراج شدند.

گام دوم: تعیین شاخص‌های قابل مشاهده در متن ادبی

برای هر مؤلفه عملیاتی، پرسش‌های تحلیلی‌تر تعریف شد. نمونه:

پرسش برای «ارتباط و ناهمگونی»: «آیا این بیت قابلیت اتصال به حوزه‌ای غیر از عرفان (مثل روانشناسی، اقتصاد، زندگی روزمره) را دارد؟»

گام سوم: تحلیل بیت‌به‌بیت غزل با استفاده از شاخص‌ها

غزل «مهر و وفا»، در مقابل هر پرسش قرار داده شد. در این مرحله، نگارنده صرفاً به بافت زبانی و بلاغی ابیات مراجعه کرده و از هرگونه تفسیر از پیش تعیین‌شده پرهیز نموده است. برای هر بیت، «شواهد درون‌متنی» (مثل واژگان کلیدی، تضادها، موسیقی کلام) ثبت شده و سپس «اتصال نظری» ممکن استنباط گردیده است. برای نمونه، در بیت سوم («دلا معاش چنان کن...») واژه «معاش» و ترکیب «فرشته با دو دست دعا» به عنوان شواهد درون‌متنی ثبت شدند که به ترتیب امکان اتصال به «اقتصاد اخلاقی» و «تاب‌آوری روانی» را فراهم می‌سازند.

گام چهارم: استنتاج موارد کاربرست آموزشی از درون تحلیل

از هر «اتصال نظری» که در گام سوم کشف شد، یک «فعالیت کلاسی مشخص» استخراج گردید. برای مثال، از اصل «نقشه‌برداری» فعالیت «کارگاه نقشه‌برداری با چینش غیرخطی ابیات» طراحی شد. در این گام، همچنین «نقش معلم» و «نقش فراگیر» برای هر فعالیت به صورت مجزا تعریف شد.

گام پنجم: اعتبارسنجی درونی (بازگشت به متن نظری)

پس از طراحی فعالیت‌ها، یک بار دیگر به متون اصلی دلوژ و گتاری بازگردیده شد تا اطمینان حاصل گردد که تفسیر ارائه‌شده، تحمیل نظریه بر متن نبوده، بلکه «کاربست» یک چارچوب نظری با رعایت امانت فکری است. هیچ فعالیتی که شاهد مستقیم در بیت نداشت (یعنی صرفاً برداشت ذهنی پژوهشگر بود) در پژوهش لحاظ نشد.

(۲) منطق استنتاج (قیاسی - استقرایی)

استنتاج‌های نظری مقاله (مانند «متن ادبی می‌تواند به مثابه یک ریزوم عمل کند») حاصل استدلال قیاسی - استقرایی است؛ بدین معنا که مفاهیم نظری (قیاس) به عنوان نظرگاه تحلیلی بر روی داده‌های متنی (غزل حافظ) اعمال شده‌اند، اما همزمان، شواهد درون‌متنی (استقرا) برای تعدیل و جزئی‌سازی آن مفاهیم به کار رفته‌اند. به عبارت دیگر، مقاله مدعی «اثبات» یک نظریه نیست، بلکه «کاربست» و «بررسی امکان» یک رویکرد نظری را در یک مورد عینی دنبال می‌کند.

مبانی نظری دلوژ و گتاری در حوزه آموزش

اندیشه‌های ژیل دلوژ، فیلسوف پست‌مدرن فرانسوی، به دلیل ماهیت بینارشته‌ای، ضدساختارگرا و خلاقانه، چارچوبی بسیار غنی برای بازاندیشی در فرآیندهای آموزشی فراهم می‌کند. مفاهیم کلیدی دلوژ نه به عنوان یک «روش» از پیش تعیین شده، بلکه به مثابه یک جعبه ابزار فکری عمل می‌کنند که می‌تواند رویکرد معلم و شاگرد به متن را دگرگون سازد.

تفکر ریزوماتیک:

مفهوم «ریزوم» که دلوز به همراه فلیکس گتاری در کتاب *هزار فلات* مطرح کرد، مهم‌ترین کلید برای فهم نقد آنان بر ساختارهای سلسله‌مراتبی، ثابت و خطی است. ریزوم، ساقه‌ای زیرزمینی است که به صورت افقی و شبکه‌ای رشد می‌کند (مانند زنجبیل) در مقابل مدل درختی ریشه‌دار که معرف تفکر غربی مبتنی بر اصل موضوع، استنتاج و سلسله مراتب است، ریزوم مدلی برای تفکر ارتباطی، غیرمتمرکز و چندسویه ارائه می‌دهد (Deleuze & Guattari, 1987). «البته دلوز و گتاری تفکر ریزومی را در مقابل الگوی حاکم بر تفکر غرب قرار ندادند. در اینجا، مسأله آن‌ها صرفاً تقابل درخت و ریزوم نیست. این کار باعث می‌شد که مجدداً تقابل دوتایی دیگری، بر اساس الگوی حاکم بر تفکر غرب پدید بیاید» (ساتن و مارتین - جونز، ۱۳۹۵). معلمی که می‌خواهد این تفکر را در کلاس درس جاری کند، باید خود تجسم عینی یک «ریزوم» باشد: موجودی چندساختی، پیوندجو، سازگار و بی‌مرز. معلم ریزوماتیک، دانش خود را در حصار رشته‌ای خاص زندانی نمی‌کند. قلمروی دانشی او یک «فضای هموار» است که در آن رشته‌های مختلف می‌توانند آزادانه با هم ارتباط برقرار کنند. او تنها به حفظیات متون کهن (مانند حافظ، مولوی، سعدی) بسنده نمی‌کند، بلکه به ژرف‌ساخت‌های فلسفی، عرفانی و زیبایی‌شناختی این متون اشراف دارد. این بینش، امکان ایجاد پل به سمت دیگر حوزه‌ها را فراهم می‌سازد. دانش او از ادبیات، با فلسفه، تاریخ، جامعه‌شناسی، روانشناسی، هنرهای تجسمی، موسیقی و حتی علوم طبیعی درمی‌آمیزد. برای مثال، او می‌تواند مفهوم «بی‌قراری» در غزل حافظ را با نظریه‌های روانشناسی اگزیستانسیال یا با مفهوم «شدن» در فلسفه دلوز پیوند بزند. او با جریان‌های فکری معاصر و تحولات جهان‌آشنایی نسبی با زبان‌های دیگر (مانند عربی برای درک ریشه‌های زبان فارسی، یا انگلیسی برای دسترسی به منابع جهانی) پنجره‌ای به جهان‌های معنایی جدید برای او و فراگیرانش می‌گشاید. دانش گسترده، زمانی به تفکر ریزوماتیک تبدیل می‌شود که معلم توانایی «اتصال» آن را داشته باشد. او فعالانه با دانش درگیر می‌شود، آن را به چالش می‌کشد و از زوایای جدید می‌نگرد. این توانایی، شرط لازم برای نشان دادن «مسیرهای تفکر جدید» به فراگیران است. معلم ریزوماتیک صاحب «ذوق» است. این ذوق، توانایی درک زیبایی، ایهام، نمادپردازی و ظرافت‌های کلامی است. او می‌تواند این حس زیبایی‌شناختی را به فراگیران منتقل کند و کلاس درس را به یک «رخداد» زیبا تبدیل نماید؛ «رخداد»، همان امر یگانه و تکین است که هرگز تکرار (در معنای سنتی) را بر نمی‌تابد. به زبان ساده، کلاس درس یک معلم آن‌گاه به «رخداد» بدل می‌شود، که تفاوت‌هایی بنیادین در شیوه تدریس، استفاده از مثال‌ها و مصادیق، حتی نحوه زمان‌بندی کلاس و یا نحوه چیدمان صندلی‌ها وجود داشته باشد. او در تدریس درسی که هزاران بار آن را به فراگیران مختلفش آموخته، نباید در بن‌بست رکود و کلیشه گرفتار آید. در نهایت، اساسی‌ترین ویژگی معلم ریزوماتیک، نوع نگاه او به «قدرت» و «رابطه» است. او ذاتاً از موضعی فروتنانه به جهان می‌نگرد و خود را «مالک حقیقت» نمی‌داند، بلکه یک «یادگیرنده مادام‌العمر» در کنار فراگیرانش است.

اصل ارتباط و ناهمگونی:

هر نقطه یک ریزوم می‌تواند و باید به هر نقطه دیگری متصل شود. ویژگی اساسی ریزوم، ایجاد «گذرگاه‌های میل» بین امور به ظاهر ناهمگون است (Deleuze & Guattari, 1987). در بستر تدریس ادبیات، این اصل به معنای شکستن مرزهای انضباطی و ایجاد ارتباطات غیرمنتظره است. یک متن ادبی می‌تواند به یک تابلوی نقاشی مدرن، یک قطعه موسیقی، یک رویداد سیاسی معاصر یا یک مفهوم فلسفی متصل شود. این ارتباطات، معنای متن را نه در خود آن، بلکه در این «بین»‌ها و ارتباطات تولید می‌کنند (Massumi, 1992). کلاس درس از حالت انتقال یک «معنای مرجع» خارج شده و به کارگاهی برای ایجاد «شبکه‌های معنایی» بدل می‌شود.

در برابر اصل ارتباط آزاد و نامحدود ریزوم، کنکور یک «نظام نشانه‌شناسی مسلط» ایجاد می‌کند (Deleuze & Guattari, 1987). در این نظام، یک متن فاخر ادبی تنها می‌تواند با قالب‌های ثابتی مانند «تست آرایه‌های ادبی»، «تست معنی واژه» یا «تست مفهوم کلی» مرتبط شود. هرگونه اتصال به حوزه‌های ناهمگون (مانند فلسفه، سینما، یا

زندگی روزمره دانش‌آموز) به عنوان «حاشیه‌روی» یا «اتلاف وقت» تلقی می‌شود. این سیستم، متن را در یک شبکه بسته و ایزوله محبوس می‌کند و از تولید معنا از طریق اتصالات نامنتظره جلوگیری می‌نماید. به عبارت دیگر، کنکور «گذرگاه‌های میل» را مسدود می‌کند و تنها مسیرهای از پیش تعیین شده سودآور را باز می‌گذارد. در این سیستم، برای هر متن یک «معنای درست» و یک «برداشت قطعی» وجود دارد که معمولاً در کتاب‌های کمک‌آموزشی تثبیت شده است. هرگونه گسست از این دلالت مسلط (مثلاً ارائه یک تفسیر ذوقی و خلاقانه از متن ادبی) در بهترین حالت «نمره‌نیاور» و در بدترین حالت «غلط» محسوب می‌شود. این امر، هرگونه امکان «گسست دلالت‌ناپذیر» را سرکوب کرده و متن را به یک شیء بی‌جان با کاربردی مشخص تقلیل می‌دهد.

اصل بس‌گانگی:

ریزوم ذاتاً چندبعدی و فاقد سوژه یا ابژه واحد است. آنچه ما به عنوان یک «واحد» می‌شناسیم (مثلاً یک متن، یک مؤلف، یک معنا)، در واقع یک «بس‌گانگی» است؛ مجموعه‌ای از خطوط، نیروها و شدت‌ها (Deleuze & Guattari, 1987: 8). یک متن ادبی فاخر، یک بس‌گانگی است: بس‌گانگی اصوات، بس‌گانگی تصاویر، بس‌گانگی بینامتنی، بس‌گانگی تأویلی و ... هیچ خوانش واحدی نمی‌تواند ادعای احاطه بر این بس‌گانگی را داشته باشد. نقش معلم در این پارادایم، نه کاهش این بس‌گانگی به یک معنای واحد، بلکه کمک به فراگیر برای تجربه ابعاد مختلف آن و نقشه‌برداری از خطوطی است که برای او جذاب‌تر یا شدیدتر است (Semetsky, 2003). یک متن ادبی به عنوان یک بس‌گانگی، ابعاد بی‌شماری دارد. اما نظام کنکور، این بس‌گانگی را به یک «واحد» اندازه‌گیری تقلیل می‌دهد: یک سؤال چهارگزینه‌ای با نمره یک. بُعد عاطفی، موسیقایی، فلسفی و وجودی متن نادیده گرفته می‌شود و تنها ابعادی مورد توجه قرار می‌گیرند که قابل تبدیل به داده‌های آزمون‌پذیر باشند (مانند تشخیص آرایه یا یادآوری معنی کلمه). این تقلیل‌گرایی، ثروت و غنای متن ادبی را نابود می‌کند و دانش‌آموز را از تجربه ابعاد مختلف آن محروم می‌سازد.

اصل (نقشه‌برداری «Cartography»:

ریزوم بر خلاف «کالک» (کپی) که بازتولید یک ساختار ثابت است، یک «نقشه» است. نقشه باز، قابل اتصال، تغییرپذیر و قابل ساخت از همه جهات است (Deleuze & Guattari, 1987). اصل نقشه‌برداری این است که «یک ریزوم تابع هیچ الگوی ساختاری یا زایایی نیست» (یانگ و دیگران، ۱۴۰۱). تدریس ریزوماتیک، دانش‌آموز را به «نقشه‌برداری» از متن ترغیب می‌کند، نه «کالک کردن» از تفسیر معلم. دانش‌آموز خودش با متن درگیر می‌شود، ارتباطات شخصی برقرار می‌کند، بخش‌هایی را برجسته و بخش‌هایی را کمرنگ می‌کند و در نهایت یک نقشه منحصربه‌فرد و موقت از متن برای خود می‌سازد. این نقشه‌ها دائماً در حال بازنگری و بازسازی هستند. هدف، تولید یک «خوانش درست» نیست، بلکه فرآیند فعال «نقشه‌سازی» است (Alvermann, 2000: 118). هدف نهایی تدریس ریزوماتیک، توانمندسازی دانش‌آموز برای «نقشه‌برداری» شخصی از متن است. در مقابل، نظام کنکورمحور، دانش‌آموز را به یک «کالک‌کننده» منفعل تبدیل می‌کند. وظیفه دانش‌آموز این نیست که خود با متن درگیر شود و نقشه خود را بکشد، بلکه این است که نقشه از پیش ترسیم شده مؤلفان کتاب‌های تست (یعنی «تست‌های پرتکرار» و «پاسخ‌های استاندارد») را به دقت کپی کند.

صیروت:

مفهوم «صیروت» یا «شدن» در مقابل «بودن» ایستا قرار می‌گیرد. از دید دلوز، جهان نه بر اساس موجودات ثابت، بلکه بر اساس فرآیندهای «شدن» فهمیده می‌شود. «شدن» همیشه یک فرآیند اقلیتی و انحرافی است؛ مانند «حیوان شدن» که در آن مرزهای ثابت انسان و حیوان در هم می‌شکند (Deleuze & Guattari, 1987). «دلوز اصرار می‌کند که جهان واقع مفروضی که در پس سیلان صیروت قرار گیرد وجود ندارد (کولبروک، ۱۳۸۷). در رابطه با متن ادبی، صیروت به این معناست که معنای متن نه یک ماهیت ازلی، بلکه یک «رخداد» است که در فرآیند خوانش و در «بین» خواننده و متن متولد می‌شود. کنکور، دانش‌آموز را در یک هویت ثابت («کنکوری»، «رتبه‌فان») زندانی می‌کند و از او می‌خواهد برای دستیابی به یک نتیجه مشخص (رتبه خوب)، مسیری مشخص را طی کند. هیچ فضایی

برای گم شدن در متن، تجربه شدن‌های متفاوت یا تغییر وجود ندارد. نتیجه، تثبیت یک «خود» ایستا به جای فرآیند دگرپرسی مداوم است.

ماشین‌های میل:

دلوز و گتاری، «میل» را نه کمبود (همچون روانکاوی فرویدی)، بلکه یک جریان مثبت و تولیدگر می‌دانند. «ماشین‌های میل»، ماشین‌هایی هستند که این جریان‌های میل را به هم متصل می‌کنند و واقعیت را تولید می‌کنند (Deleuze & Guattari, 1983). یک متن ادبی یک «ماشین میل» است. کلمات، تصاویر، وزن و قافیه، مانند قطعاتی هستند که با هم ارتباط برقرار می‌کنند و جریان‌های میل (شهود ادبی، عاطفه، اندیشه) را به جریان می‌اندازند. فراگیر نیز یک ماشین میل است با مجموعه‌ای از امیال، سؤالات و تجربیات. تدریس خلأخانه، عبارت است از اتصال این دو ماشین به یکدیگر. وقتی فراگیر متن ادبی را می‌خواند، یک «ماشین سوم» تولید می‌شود که حاصل اتصال ماشین متن و ماشین خواننده است. این اتصال، یک معنای جدید و یک تجربه زیسته جدید تولید می‌کند (Guattari, 1995). وظیفه معلم، تسهیل این «اتصال مولد» و جلوگیری از انسداد جریان‌های میل (مانند تحمیل تفسیر واحد یا ایجاد ترس از اشتباه) است. ماشین آموزشی تست‌محور، یک «ماشین سرکوب‌گر» است که به جای اتصال جریان‌های میل، آن‌ها را مسدود می‌کند. میل طبیعی فراگیر به کشف، لذت‌بردن از زیبایی‌های کلام و ارتباط وجودی با متن، به «میل» به کسب نمره و موفقیت در رقابت تقلیل می‌یابد این ماشین، امیال را در چارچوب تنگ اهداف ابزاری مهار می‌نماید. در نتیجه، به جای تولید «ماشین سوم» خلأقه از اتصال ماشین متن و ماشین فراگیر، تنها یک «رونوشت» یا «شبه‌ماشین» تولید می‌شود که فاقد هرگونه ویژگی تولیدگرایی است.

فضاهای هموار (فلات‌ها):

دلوز و گتاری بین «فضای مخطط» و «فضای هموار» تمایز قائل می‌شوند. فضای مخطط، فضایی سلسله‌مراتبی، کدگذاری شده و با مرزهای مشخص است (مانند یک کلاس درس سنتی با برنامه درسی ثابت و نمره قطعی). در مقابل، «فضای هموار» یا «فلات»، فضایی باز، بدون مرز قطعی و مکان رویداد «شدن‌ها» و حرکت‌های نامحدود است. یک فلات، دارای شدت است نه بُعد (Deleuze & Guattari, 1987). هدف در تدریس ریزوماتیک، تبدیل کلاس درس به یک «فضای هموار» است. در این فضا، رابطه معلم و دانش‌آموز افقی می‌شود، هیچ مسیر از پیش تعیین شده‌ای برای تفسیر متن وجود ندارد و امکان حرکت در جهات مختلف فراهم است. هر جلسه درس، یک «فلات» است؛ یک شدت زمانی که در آن رخداد فهم صورت می‌پذیرد و با پایان جلسه، این شدت به پایان می‌رسد، اما اثر آن در فلات‌های بعدی ادامه می‌یابد (St. Pierre, 2004). متن ادبی، به دلیل ابهام، ابهام و چندپهلویی ذاتی، خود یک فضای هموار ایده‌آل است که خواننده را به گشت‌وگذار و اکتشاف دعوت می‌کند. کلاس درس تست‌محور، تجسم کامل یک «فضای مخطط» است: قوانین سفت و سخت، برنامه درسی غیرقابل تغییر، رابطه سلسله‌مراتبی معلم-شاگرد و هدفی کاملاً مشخص. شدت و حیات متن ادبی در زیر بار سنگین تست‌ها و تکنیک‌های زمان‌بندی خفه می‌شود و کلاس درس به جای یک «فلات» پر از شدت‌های خلأقه، به کارگاهی برای تولید ماشین‌های پاسخ‌دهی تبدیل می‌گردد.

کاربست مبانی نظری دلوز و گتاری در حوزه آموزش بر تدریس شعر «مهر و وفا» از حافظ:

موضوع خلاقیت با تمایل به ریسک رابطه‌ای لازم و ملزوم دارد. خلاقیت، به عنوان یک ضرورت، میزان ریسک‌پذیری را بالا می‌برد. بنابراین «مربیان نباید تحت تأثیر و فشار نظام پاسخ‌گویی و استانداردها قرار بگیرند، بلکه باید سطحی از اعتماد به مربیان وجود داشته باشد» (عبدالله‌یار و همکاران، ۱۳۹۷). یک متن ادبی، به‌ویژه غزلی از حافظ، را می‌توان یک «ریزوم» تمام‌عیار دانست. حافظ بر فراز کمال ابهام و ابهام و چندمعنایی شعر فارسی قرار دارد. اشعار گوناگون او می‌تواند به‌مثابه فضایی سیال و نامتعیین برای غور در اندیشه‌های گوناگون قلمداد گردد. یک ویژگی جالب نگاه ریزوماتیک این است که سطح‌مند است. یعنی بسته به اینکه چه کسی مخاطب است، می‌توان توضیح یک شعر را ساده یا پیچیده کرد: برای یک دانش‌آموز دبیرستانی: شعر به زبان ساده و با مثال از زندگی خودش (مدرسه، شبکه‌های

اجتماعی، رابطه با دوستان) توضیح داده می‌شود. برای یک دانشجوی ادبیات: می‌توان همان شعر را با نظریه‌های پیچیده فلسفی یا جامعه‌شناسی تحلیل کرد. برای یک استاد دانشگاه: حتی می‌توان بحث را به سطح بالاتری برد و گفت این شعر چگونه با آخرین نظریه‌های علمی دنیا وارد گفت‌وگو می‌شود. پس معنی شعر فقط یک چیز ثابت نیست. معنی، در رابطه بین شعر و مخاطب به وجود می‌آید. هر کس با توجه به دانسته‌ها و تجربه‌های خودش، می‌تواند یک خوانش جدید و خاص از شعر حافظ داشته باشد. کار معلم در این روش، کمک به فراگیر است تا این ارتباطات شخصی و جذاب را پیدا کند، نه اینکه فقط یک معنی «درست» را به مخاطب تحمیل کند. در ادامه، بدایتاً به غزلی از حافظ که هم از معروفیت بسیاری برخوردار است و هم در متون کتب درسی آمده است اشاره می‌شود و سپس به کاربست مبانی نظری دلوژ و گتاری بر این غزل (به عنوان نمونه) پرداخته خواهد شد.

هر آن که جانبِ اهلِ خدا نگه دارد	خُدّاش در همه حال از بلا نگه دارد
حدیثِ دوستِ نگویم مگر به حضرتِ دوست	که آشنا، سخنِ آشنا نگه دارد
دلا معاش چنان کن که گر بلغزد پای	فرشته‌ات به دو دستِ دعا نگه دارد
گرت هواست که معشوقِ نَگسَلد پیمان	نگاه دار سرِ رشته تا نگه دارد
صبا بر آن سرِ زلفِ ار دلِ مرا بینی	ز رویِ لطفِ بگویش که جا نگه دارد
چو گفتمش که دلم را نگاه دار چه گفت؟	ز دستِ بنده چه خیزد؟ خدا نگه دارد
سر و زر و دل و جانم فدایِ آن یاری	که حقّ صحبتِ مهر و وفا نگه دارد
غبارِ راهگذارت کجاست تا حافظ	به یادگار نسیمِ صبا نگه دارد

(حافظ، ۳۹۱)

تفکر ریزوماتیک در تدریس شعر «مهر و وفا»

بیت اول: «هر آن که جانب اهل خدا نگه دارد / خدّاش در همه حال از بلا نگه دارد»
در دیدگاه پساساختارگرایی برنامه درسی محدود به تعیین یک درس یا محتوای خاص درسی نیست، بلکه باید موضوعات قدرت، تاریخ، هویت شخصی و جمعی، سیاست‌های فرهنگی، انتقادیگری اجتماعی و غیره را در بر بگیرد (Ozman & Craver, 2003). این بیت را می‌توان از قفسه تفسیرهای صرفاً عرفانی خارج کرد و به نظریه‌های روانشناسی مثبت‌نگر (Seligman, 2011) یا جامعه‌شناسی اخلاق (Haidt, 2012) متصل کرد. مفهوم «نگه داشتن جانب» را می‌توان به «پایبندی به ارزش‌های اخلاقی» در یک محیط اجتماعی یا حتی «تعهد حرفه‌ای» تفسیر کرد. نتیجه «نگه‌داری از بلا» نیز نه یک وعده ماوراءالطبیعی، بلکه می‌تواند به «تاب‌آوری روانی» (Masten, 2014) یا «کاهش ریسک‌های ناشی از رفتارهای ناهنجار» در نظریه‌های مدیریت ریسک (Power, 2007) متصل شود. تاب‌آوری روانی، آن‌گونه که مناسب فهم فراگیران باشد، یعنی توانایی خم شدن اما نشکستن. مثل وقتی که در امتحان یا یک مسابقه شکست می‌خورند، اما دوباره بلند می‌شوند و ادامه می‌دهند. کاهش ریسک (مدیریت ریسک)، نیز یک اقدام هوشمندانه برای جلوگیری از مشکلات آینده است. مثل وقتی که فراگیران برای امتحان درس می‌خوانند تا خطر مردود شدن را کاهش دهند یا با بستن کمر بند ایمنی، میزان آسیب‌پذیری را کاهش می‌دهند.

بیت سوم: «دلا معاش چنان کن که گر بلغزد پای / فرشته‌ات به دو دست دعا نگه دارد»
این بیت مرز میان اقتصاد و معنویت را درهم می‌شکند. «معاش» فقط درآمد نیست، بلکه «شیوه زیستن» است (Sennett, 2008). این مفهوم مستقیماً به بحث‌های مدرن درباره «اقتصاد اخلاقی» (Sandel, 2012) و «کار معنادار» (Rosso et al., 2010) متصل می‌شود. اقتصاد اخلاقی و کار معنادار به زبان ساده یعنی وجدان کاری داشتن. می‌توان به دانش‌آموزان این‌گونه گفت که اگر شما در کارتان (مثلاً در همین درس خواندن) درست‌کار و دقیق باشید، در بلندمدت موفق می‌شوید. اعتماد دیگران را جلب می‌کنید و این اعتماد، همان «پشتیبان» یا «سرمایه» شما برای روزهای سخت است.

در مقابل این خوانش سیال و چندوجهی، نظام تست‌محور، این غزل را در یک «شبکه بسته» زندانی می‌کند و تنها

به شناسایی آرایه‌هایی مانند تضاد، استعاره، جناس و اغراق می‌پردازد. برای نمونه، سؤال می‌پرسد: «در بیت سوم کدام آرایه به کار رفته است؟» این کار، پیچیدگی استعاری «معاش» را به یک برچسب ساده تقلیل می‌دهد. تست بر روی معانی قدیمی و محدود واژه‌هایی مانند «حضرت» (محضر/ پیشگاه) یا «صبا» (باد صبحگاهی) متمرکز می‌شود و هرگونه تفسیر استعاری و گسترده را نادیده می‌گیرد. اصل گسست به ما اجازه می‌دهد از خوانش مسلط این غزل به عنوان متنی صرفاً عرفانی یا اخلاقی بگسلیم و آن را از طریق چارچوب‌های کاملاً متفاوتی بازخوانی کنیم. این کار نه تنها متن را نابود نمی‌کند، بلکه گنجینه‌ای از معانی پنهان را فعال می‌سازد.

بر اساس اصل بس‌گانگی در اندیشه دلوژ و گتاری، یک غزل حافظ مانند یک ریزوم، ابعاد و لایه‌های بی‌شماری دارد که هیچ خوانش واحدی نمی‌تواند آن را کامل پوشش دهد. «دلوژ اعتقاد دارد که فضای تعلیم و تربیت باید دموکراتیک باشد. فضای دموکراتیک فضایی است که در آن تفاوت‌ها و ناهمسانی‌ها مقدم بر همسانی‌ها و شباهت‌هاست و به تفاوت‌های فراگیران به دیده یک امر مثبت نگریسته می‌شود» (ایمان‌زاده، ۱۳۹۸). اگر می‌خواهیم دموکراسی در تعلیم و تربیت حاکم باشد، باید این امکان به فراگیران داده شود تا در امر تصمیم‌گیری و مشارکت سهیم شوند (Kohli, 2000). هر فراگیر با توجه به زیست‌بوم، تجربیات شخصی و احساسات خود، می‌تواند تفسیر منحصر به فردی از شعر ارائه دهد. غزل حافظ با وزن و قافیه‌ای آهنگین همراه است که می‌تواند مستقیماً بر احساسات شنونده تأثیر بگذارد. برای مثال، تکرار واژه‌هایی مانند «نگه دارد» در پایان هر بیت، یک ریتم آرامش‌بخش ایجاد می‌کند که ناخودآگاه متضمن ایمان و قوت قلب است. از فراگیران بخواهید غزل را با آهنگ بخوانند یا حتی آن را با خوانش‌های مدرن اجرا کنند. می‌توانند با توجه به حس خود، موسیقی پس‌زمینه انتخاب کنند (مثلاً موسیقی سنتی برای فضای عرفانی یا موسیقی پاپ برای حس معاصر). این کار به آنان کمک می‌کند بُعد موسیقایی شعر را تجربه کنند. غزل حافظ به حوزه‌های مختلفی مانند عرفان، اخلاق، روانشناسی و جامعه‌شناسی ارتباط دارد. هر دانش‌آموز می‌تواند آن را با تجربیات خود پیوند دهد. برای مثال:

بیت اول (هر آن که جانب اهل خدا نگه دارد...) می‌تواند با مفهوم «احترام به دیگران» در فضای مدرسه/دانشگاه یا شبکه‌های اجتماعی مرتبط شود.

بیت چهارم (گرت هواست که معشوق نگسند پیمان...) می‌تواند به رابطه با دوستان یا اعضای خانواده مربوط شود و متعلمین می‌توانند درباره اهمیت «نگه داشتن سر رشته» در روابط بحث کنند. همچنین بیت دوم (حدیث دوست نگویم...) می‌تواند با موضوع حریم خصوصی در فضای مجازی مقایسه شود.

تعلیم و تربیت مطلوب، آن است که ضمن حفظ هویت ملی، صدای پای خرده‌فرهنگ‌ها نیز شنیده شود (باقری، ۱۳۷۵). غزل حافظ به عنوان یک بس‌گانگی، فرصتی بی‌نظیر برای دانش‌آموزان است تا با توجه به اصالت و زیست‌بوم خود، با شعر ارتباط برقرار کنند. نقش معلم، نه تحمیل یک معنای واحد، بلکه ایجاد فضایی برای کشف ابعاد مختلف شعر است. این روش، نه تنها فهم ادبی را عمیق‌تر می‌کند، بلکه مهارت‌های تفکر نقادانه و خلاقیت را نیز پرورش می‌دهد.

بر اساس اصل نقشه‌برداری، هدف، تولید یک نقشه درست از غزل حافظ نیست، بلکه فراهم کردن ابزارها و انگیزه برای دانش‌آموزان است تا هر یک، نقشه شخصی خود را از ارتباط با شعر ترسیم کنند. این نقشه‌ها موقت، تغییرپذیر و منعطف هستند. فعالیت زیر می‌تواند به عنوان نمونه‌ای از یک فعالیت مبتنی بر تفکر ریزوماتیک در نظر گرفته شود.

طرح یک فعالیت کلاسی: کارگاه نقشه‌برداری از غزل «مهر و وفا»

گام اول: ارائه تکه‌های نقشه (اجزای غزل)

معلم متن غزل را در اختیار فراگیران قرار می‌دهد، اما نه به عنوان یک کل یکپارچه، بلکه به عنوان مجموعه‌ای از گره‌های معنایی بالقوه. از فراگیران خواسته می‌شود هر بیت یا حتی هر ترکیب کلیدی (مانند «اهل خدا»، «نسیم صبا») را به عنوان یک ایستگاه یا «گره» در نظر بگیرند که می‌توان از آن مسیرهای مختلفی را به بیرون گشود. در

ادامه، به یک سناریوی عینی از نقش معلم و واکنش فراگیر در گام اول پرداخته خواهد شد.

معلم (با لحنی غیرخطابی و بدون ارائه تفسیر): «بچه‌ها، این هشت بیت را مثل هشت تکه پازل جدا از هم ببینید. هر کدام را یک بار برای خودتان زمزمه کنید. حالا به هر بیت که نگاه می‌کنید، یک کلمه توی ذهنتان می‌آید. لازم نیست آن کلمه حتماً توی بیت باشد. هرچه هست بنویسید. مثلاً بیت سوم «دلا معاش چنان کن...» ممکن است در ذهن یکی کلمه «امنیت» بیاید، در ذهن دیگری «تلاش»، و در ذهن نفر سوم «دعا».

واکنش احتمالی فراگیر: «برای من بیت اول کلمه «آرامش» را تداعی می‌کند، چون مادر بزرگم همیشه می‌گفت اگر به دیگران کمک کنی، خدا کمکت می‌کند».

واکنش احتمالی فراگیر دیگر: «بیت هفتم «سر و زر و دل و جانم...» برای من تداعی گر کلمه «دیوانگی» است، چون انگار شاعر همه چیز را یک‌جا هدیه می‌دهد».

نقش معلم در این گام: فقط شنونده است و کلمات را روی تخته ثبت می‌کند. هیچ داوری نمی‌کند («عجب، این یک اتصال جالب است» – حتی نگویید «خوب» یا «درست»).

گام دوم: نقشه‌برداری شخصی و ایجاد ارتباطات

از هر فراگیر خواسته می‌شود با انتخاب یک یا چند گره از شعر، نقشه ذهنی خود را ترسیم کند. این نقشه می‌تواند یک دیاگرام فکری، یک کلاژ یا حتی یک طرح گرافیکی باشد.

نقش معلم: ارائه مثال‌های متنوع و تشویق به جسارت در ایجاد ارتباطات.

نقش فراگیران: ایجاد حداقل یک ارتباط منحصر به فرد (مثلاً اتصال بیت «هر آن که جانب اهل خدا نگه دارد» به مفهوم «وفاداری به دوست» در فضای مدرسه).

مثال‌هایی از نقشه‌های ممکن فراگیران:

نقشه شماره ۱: نقشه «تاب‌آوری و اخلاق» (با محوریت بیت اول و سوم)

گره مرکزی: «خدایش از بلا نگه دارد» و «فرشته‌ها به دو دست دعا نگه دارد»

شاخه‌های ارتباطی شخصی:

اتصال به زندگی شخصی: فراگیر این مفهوم را به «احساس امنیت ناشی از راستگویی» وصل می‌کند و مثال می‌زند: «وقتی در امتحان تقلب نمی‌کنم، آرامش دارم و از بلای استرس و عذاب وجدان در امان می‌مانم».

اتصال به جامعه: این بیت را به مفهوم «پیشگیری بهتر از درمان» در سلامت جامعه مرتبط می‌کند: «اگر بنای یک جامعه بر اصل نوع‌دوستی باشد (جانب اهل خدا نگه دارد)، از بسیاری از بلاهای اجتماعی مثل خشونت و دزدی کاسته می‌شود».

این نقشه، تفسیر صرفاً عرفانی را «کالک» نمی‌کند، بلکه از آن به عنوان نقطه‌شروعی برای ساختن یک نقشه کاربردی در زندگی خود استفاده می‌کند.

نقشه شماره ۲: نقشه «مدیریت رابطه» (با محوریت بیت دوم و چهارم)

گره مرکزی: «حدیث دوست نگویم مگر به حضرت دوست» و «نگاه دار سر رشته تا نگه دارد»

شاخه‌های ارتباطی شخصی:

اتصال به روانشناسی ارتباطات: فراگیر این بیت را به «حریم خصوصی در دوستی» و «ضرورت رازداری» در شبکه‌های اجتماعی مانند اینستاگرام وصل می‌کند. به زعم او ممکن است این‌گونه روشن شود که «حضرت دوست» یعنی همان دوست قابل اعتماد، نه همه دنبال‌کنندگان.

اتصال به یک فیلم: این بیت را به رابطه شخصیت‌های فیلم مورد علاقه‌اش (مثلاً فیلمی درباره دوستی و خیانت) مرتبط می‌سازد و تحلیل می‌کند که کدام شخصیت «سر رشته» رابطه را نگه داشت و کدام یک آن را گسست.

این نقشه، شعر را از حصار گذشته خارج کرده و به دغدغه‌های ارتباطی نسل امروز متصل می‌کند.

گام سوم: به اشتراک گذاری و بازسازی نقشه‌ها

فراگیران نقشه‌های خود را به صورت گروهی به اشتراک می‌گذارند. دیدن نقشه دیگران، هر فرد را ترغیب می‌کند

که نقشه خود را بازبینی کند، خطوط جدیدی به آن اضافه یا خطوطی را حذف کند. این فرآیند، بازسازی دائمی نقشه را تجسم می‌بخشد. برای مثال به یک سناریوی عینی پرداخته خواهد شد.

معلم (تشکیل گروه‌های سه‌نفره): «حالا هرکس نقشه خودش را به دوستش نشان بدهد. واکنش یک گروه: فرد شماره ۱ می‌گوید: «من اصلاً به بیت آخر («غبار راهگذار کجاست») فکر نکرده بودم. فلانی، این بیت را به خاطره سفر شمال وصل کرده که بوی باران بعد از گردوخاک برایش خاطره‌انگیز است. این برای من جدید بود. حالا من هم برای بیت آخر یک اتصال پیدا کردم: غبار راهگذر یعنی همان چیزهای کوچک و به‌ظاهر بی‌ارزش که بعداً ارزشمند می‌شوند، مثل یادداشت‌های قدیمی.»

نقش معلم: «ببینید چطور نقشه فرد شماره ۱ با دیدن نقشه فلانی بازسازی شد. اصلاً قرار نیست نقشه‌ها ثابت بمانند.»

گام چهارم: نتایج مورد انتظار

در پایان جلسه، هر فراگیر یک «نقشه موقت» از غزل دارد. نتیجه مورد انتظار، یک «خوانش درست» نیست، بلکه تجربه فرآیند «معناسازی» و «تاب‌آوری در برابر ابهام» است. معلم می‌تواند با پرسش «چه ارتباط جدیدی پیدا کردی که قبلاً به ذهنت نمی‌رسید؟» فرآیند را ارزیابی کند (ارزیابی فرایندی، نه نتیجه‌گرا).

صیروت در تدریس شعر «مهر و وفا»

در رابطه با متن ادبی، صیروت به این معناست که معنای متن نه یک ماهیت ازلی، بلکه یک «رخداد» است که در فرآیند خوانش و در «بین» خواننده و متن متولد می‌شود. دانش‌آموز در مواجهه با غزل حافظ، در حال یک «صیروت» است: او در حال «حافظ-شدن» است. این به معنای تقلید از حافظ نیست، بلکه به معنای ورود به یک حوزه شدت است که در آن عواطف، اندیشه‌ها و زبان خواننده با نیروهای متن درمی‌آمیزد و هویت ثابت خواننده (و متن) را به چالش می‌کشد (Deleuze, 1995). غزل حافظ در این خوانش، نه یک متن ایستا، بلکه یک میدان نیرو است که فرآیندهای مختلف «شدن» را فعال می‌کند. مثالی عینی از فرآیند صیروت، در اینجا می‌تواند راهگشا باشد:

موقعیت: معلم در حال تدریس بیت ششم «چو گفتمش که دلم را نگاه دار چه گفت؟ / ز دست بنده چه خیزد؟ خدا نگه دارد»

معلم (با لحن طنزآمیز): «فرض کنید شما به بهترین دوستان می‌گویید «حواش به دلت باشد» (یعنی ناراحتتم نکن) و او جواب می‌دهد: «از دست من چه کاری برمی‌آید؟ خدا نگه دارد!» چه حسی به شما دست می‌دهد؟ واکنش فراگیر شماره ۱: «احساس می‌کنم دوستم دارد شوخی می‌کند یا شاید هم نمی‌خواهد مسئولیت احساسات من را بپذیرد. اگر این جواب را بشنوم، هم خنده‌ام می‌گیرد هم کمی ناراحت می‌شوم.» واکنش فراگیر شماره ۲: «به نظرم این همان طنازی حافظ است. معشوق می‌گوید من بنده‌ام و قدرت ندارم، پس توکل به خدا کن. یعنی دلبستگی را کم کن.»

معلم (با لبخند): «حالا شما در این لحظه دارید «حافظ می‌شوید». نه اینکه مثل حافظ شعر بگویید، بلکه یعنی احساسات و تفکراتی که حافظ داشته (دودلی بین عشق و توکل، شوخ‌طبعی تلخ) را در رابطه خودتان با دوستان تجربه می‌کنید. این یعنی شعر زنده است و شما در حال «صیروت» هستید.

نتیجه قابل انتظار: حداقل ۷۰ درصد فراگیران در این لحظه لبخند می‌زنند یا سر تکان می‌دهند (نشانه درگیری وجودی با متن).

شعر به مثابه رخداد شدن‌های معنایی

نمونه اول: اخلاقی - شدن (بر اساس بیت اول)

«هر آن که جانب اهل خدا نگه دارد» - این بیت یک دستور اخلاقی ثابت نیست، بلکه فرآیند «بااخلاق - شدن» را کلید می‌زند. فراگیر در مواجهه با این بیت، در حال تجربه کردن فرآیندی است که در آن مرزهای ثابت «خوب» و «بد»

در هم می‌شکنند و او با مسئله اخلاق به صورت وجودی درگیر می‌شود.

معلم، باید به جای پرسش‌های بسته و تک‌جوابی از پرسش‌های «صیروت - زا» استفاده کند؛ یعنی سؤالاتی که بالذات، جواب‌های گوناگون طلب می‌کند. برای مثال به جای «در بیت اول منظور از اهل خدا کیست؟» می‌تواند بپرسد: «چگونه می‌توان اهل خدا را تفسیر کرد؟» یا «ما چگونه می‌توانیم اهل خدا شویم؟»

نمونه دوم: واکنش‌گرا - شدن (بر اساس بیت هفتم)

«سر و زر و دل و جانم فدای آن یاری» - در این بیت، متعلم می‌تواند ضرورت واکنش متناسب با موقعیت را درک کند؛ اگر کسی با او در نهایت صداقت برخورد کند و بر عهده‌ای که میانشان بوده استوار بماند، پس او نیز باید در مقام جبران برآید و پاسخی شایسته دهد. این نگاه، بر مسئولیت‌پذیری متعلم تأکید می‌کند و او را در بسیاری از روابط اجتماعی خرد و کلان ورزیده می‌سازد. همچنین جوابی شایسته در برابر یک خوبی، می‌تواند با جوابی دیگر روبرو شود و این تعهد بر پاسخ‌گویی و بی‌تفاوت نبودن در برابر تعهد، چرخه‌ای پایان‌ناپذیر از استمرار دوستی را سبب شود. هر دو مثال فوق، در فرآیند حافظ - شدن است که رخ می‌نماید؛ فراگیر با استفاده از فضایی که معلم در اختیار او قرار می‌دهد، از یک ناظر صرف به تجربه‌گری هم‌گام با حافظ بدل می‌شود و عمیق‌ترین مفاهیم حکمی حافظ را متناسب با تجریات فردی خود درک می‌کند.

رابطه تسهیل‌گر و فراگیر در پرتو صیروت

رابطه میان معلم و فراگیر باید در پویایی و سیلان مدام باشد. معلم به واسطه ابزارهای عاطفی متنوع می‌تواند تجربه‌های حسی و عاطفی گوناگونی را به فراگیران انتقال دهد. متون ادبی فاخر (به ویژه غزل‌ها) به سبب برخورداری از منابع سرشار احساس و عواطف می‌توانند در هر لحظه تسهیل‌گر را واجد احساسی نو و متمایز نشان دهند. لازمه لحن خوانش بیت اول (لحن دعایی)، تسهیل‌گر را در نظر فراگیر در نقش یک خطابه‌گو می‌نماید. بیت دوم و تأکید قاطع تسهیل‌گر بر واژه «جز» و پس از آن، القای حس عدم امنیت را به درستی در ذهن فراگیر به وجود می‌آورد. لحن طنزگونه تسهیل‌گر در خوانش بیت ششم، انتقال‌گر طنزهای معشوق و حاضر جوابی‌های اوست که می‌تواند در موقعیتی مناسب با مثال‌هایی متعدد همراه شود و بیت آخر نیز با لحنی آرزومندانه می‌تواند بر چشم‌انتظاری یک عاشق صحنه گذارد و معلم را یک معلم عاشق جلوه دهد.

تسهیل‌گر به عنوان واسطه‌گر شدن‌ها

«به زعم دلوز، آنچه مانع اندیشیدن به صیروت می‌شود انسان‌باوری و سوژه‌باوری است» (کولبروک، ۱۳۸۷). معلم، نه مالک معنا، بلکه تسهیل‌گر فرآیندهای شدن است:

شاهد شدن‌ها: معلم با دقت فرآیندهای تغییر فراگیران را مشاهده می‌کند. در عمل، این مشاهده باید محدود به ثبت کیفی رفتارهای کلامی و نوشتاری داوطلبانه فراگیران در همان جلسه باشد؛ نگهداری پرونده‌ای خاص در این مورد برای هر دانش‌آموز در طول ترم به دلیل حجم کار، خارج از حوزه توصیه این مقاله است.

هم - شونده: معلم خود نیز در فرآیند «حافظ - شدن» شریک است. در اجرا، معلم می‌تواند در ابتدای جلسه بگوید: «من هم در خواندن این غزل هر بار چیزی تازه می‌فهمم؛ امروز مثلاً برای من بیت فلان تازگی دارد!» تا شکاف سنتی «دانای کل و نادان» را کاهش دهد.

کلاس درس به عنوان زیست‌بوم شدن‌ها

زمان انعطاف‌پذیر: زمان درس نه برای پوشش مطالب ثابت، بلکه برای تجربه شدن‌ها تنظیم می‌شود. اما در نظام آموزشی موجود که هر جلسه ۷۵ الی ۹۰ دقیقه است و محتوای کتاب درسی از پیش تعیین شده است، «انعطاف‌پذیری» تنها به معنای اختصاص حداکثر ۲۰ دقیقه از هر جلسه به بحث‌های باز است و مابقی زمان باید به

پوشش حداقل استانداردهای تعیین‌شده توسط ارگان تصمیم‌گیرنده اختصاص یابد. فضای سیال: چیدمان کلاس امکان حرکت و تغییر روابط را فراهم می‌کند. در شرایط واقعی که کلاس‌ها اغلب ثابت و میزها زمین‌گیرند، «سیالی» می‌تواند به صورت تشکیل گروه‌های دو یا سه نفره در جای خود و بدون جابه‌جایی میزها اجرا شود.

ارزیابی فرایندی: تمرکز بر فرآیندهای تغییر است نه اندازه‌گیری نتایج ثابت. ارزیابی فرایندی در این روش عملاً به معنای ندادن نمره برای پاسخ‌های بسته و در عوض ارائه بازخورد نوشتاری کوتاه (حداکثر دو خط) بر روی سه یادداشت انتخابی از هر فراگیر در طول ترم است. این ارزیابی به هیچ وجه جایگزین آزمون‌های پایانی مدرسه نمی‌شود، بلکه مکملی اختیاری برای حدود ۲۰ درصد نمره کلاسی محسوب می‌گردد.

بنا بر دیدگاه ادوارد دوبونو تفکر عمودی و سلسله‌مراتبی به خاطر طبیعتش نه تنها در تراوش ایده‌های نو کارایی ندارد بلکه کاملاً محدودکننده است (دوبونو، ۱۳۷۶). در تفکر افقی جست‌وجو برای یافتن هر تعداد ممکن راه‌حل‌های جانشین است. فرد به دنبال بهترین انتخاب نیست بلکه در صدد دستیابی به حداکثر راه‌حل‌های ممکن است. در آموزش بر مبنای صیوررت:

فراگیر در حال «شدن» است.

متن در حال «شدن» است (در هر خوانش متحول می‌شود)

تسهیل‌گر در حال «شدن» است (در هر تدریس متحول می‌شود)

اما آموزش تست‌محور بر مبنای «بودن‌های ثابت» استوار است:

فراگیر باید «باشد» (دارای نمره بالا)

متن باید «باشد» (دارای معنای ثابت)

تسهیل‌گر باید «باشد» (انتقال‌دهنده معلومات)

ماشین‌های میل در تدریس شعر «مهر و وفا»

بر اساس چارچوب نظری دلوز و گتاری، غزل «مهر و وفا» به عنوان یک «ماشین میل» تحلیل می‌شود که از طریق اتصال جریان‌های میل (شهود ادبی، عاطفه، اندیشه) واقعیتی جدید تولید می‌کند. این غزل با به کارگیری عناصری مانند واژگان، تصاویر شعری، وزن و قافیه، شبکه‌ای از ارتباطات را می‌سازد که میل را به جریان می‌اندازد. فراگیر نیز به عنوان یک ماشین میل با امیال و تجربیات خود به متن می‌پیوندد و تدریس خلاقانه باید اتصال این دو ماشین را تسهیل کند تا «ماشین سوم»ی تولید شود که تجربه‌ای زیسته و معنایی جدید باشد. این غزل با محوریت میل به ارتباط با خداوند، عشق و وفاداری، جریان‌های میل را از طریق تصاویر گوناگون (اهل خدا، فرشته، معشوق، زلف) در یک ساختار موزون به حرکت درمی‌آورد. هر بیت به صورت یک «ماشین کوچک» عمل می‌کند که با بیت بعدی ارتباط می‌یابد و جریان میل را تقویت می‌کند. برای مثال، در بیت اول، «جانب اهل خدا نگه داشتن» میل به ایمان را نشان می‌دهد و در بیت دوم، «حدیث دوست» میل به انس و صمیمیت را تولید می‌کند. وزن و قافیۀ غزل به عنوان «قطعات اتصال‌دهنده» عمل می‌کنند که جریان عاطفی یکنواختی ایجاد می‌کنند و میل را به صورت ریتمیک پیش می‌برند.

نمونه طرح عملیاتی اجرای این مفهوم در یک کلاس درس حدوداً ۷۵ دقیقه‌ای:

با تدوین یک بودجه زمانی هوشمندانه و به شرط توانایی تسهیل‌گر و فراهم نمودن شرایط لازم از سمت کادر آموزشی، در محدود جلساتی می‌توان از آموزش رسمی به سمت آموزشی مبتنی بر ماشین‌های میل دلوز و گتاری قدم برداشت:

مرحله اول: فعال‌سازی ماشین میل فراگیر (۱۵ دقیقه):

معلم بدون خواندن شعر، از فراگیران می‌خواهد به صورت انفرادی سه کلمه بنویسند که «وقتی به وفاداری فکر می‌کنی، به ذهنت می‌آید».

نقش معلم: ثبت کلمات روی تخته بدون قضاوت.

نقش فراگیران: نوشتن آزادانه (حتی کلمات غیرمرتبط مجاز است).

نتیجه مورد انتظار: ایجاد جریان اولیه میل که بعداً به متن متصل شود.

مرحله دوم: خوانش ریتمیک و اتصال به وزن (۱۰ دقیقه):

معلم غزل را دو بار می‌خواند: بار اول با تأکید بر وزن و قافیه (بدون توضیح معنا)، بار دوم با لحن عادی. از فراگیران خواسته می‌شود با انگشت روی میز وزن را دنبال کنند.

نقش معلم: مشاهده کند چه کسانی مشارکت می‌کنند (حداقل ۵۰ درصد کلاس).

نقش فراگیران: ریتم مورد نظر را با انگشت بر میز دنبال کنند.

نتیجه مورد انتظار: تجربه «جریان ریتمیک میل» پیش از ورود به معنا.

مرحله سوم: اتصال ماشین متن و ماشین فراگیر (۳۰ دقیقه):

معلم بیت‌ها را یکی‌یکی نمایش می‌دهد و پرسش‌های باز زیر را مطرح می‌کند (هر پرسش حداکثر ۳ دقیقه زمان بحث دارد تا از کلی‌گویی خارج شود):

«این بیت چه احساسی در شما ایجاد می‌کند؟» (پاسخ‌دهندگان داوطلب، حداکثر ۴ نفر در هر بیت)

«آیا در زندگی خود موقعیت‌هایی داشته‌اید که حس کنید کسی جانب شما را نگه داشته؟»

نقش معلم: هرگز نگوید «تفسیر تو درست/غلط است». به جای آن بگوید: «این یک اتصال ممکن است» یا «چه

کسی اتصال دیگری می‌بیند؟»

نقش فراگیران: شنیدن تفاسیر دیگران بدون قضاوت.

نتیجه مورد انتظار: تولید حداقل ۵ تفسیر متفاوت از یک بیت (مثلاً بیت اول) در کل کلاس.

مرحله چهارم: تولید «ماشین سوم» به صورت نوشتاری (۱۵ دقیقه):

معلم از هر فراگیر می‌خواهد یک بیت را انتخاب کند و در دو یا سه جمله بنویسد: «این بیت مرا به یاد چه تجربه‌ای در زندگی خودم می‌اندازد؟»

نکته مهم: این نوشته‌ها نمره ندارند و فقط توسط معلم خوانده می‌شوند و بازخورد توصیفی (مثلاً «اتصال تو به بیت

دوم بسیار شخصی بود») دریافت می‌کنند. در صورت کمبود وقت، می‌توان این مرحله را به عنوان تکلیف خانگی (با حداکثر ۱۰۰ کلمه) انجام داد.

مرحله پنجم: جمع‌بندی و تأکید بر بس‌گانگی (۵ دقیقه):

معلم سه نمونه متفاوت از تفاسیر (با اجازه نویسنده و بدون نام) را بلند می‌خواند و می‌گوید: «همه این‌ها ماشین سوم متفاوتی هستند که از اتصال شعر و شما تولید شده‌اند. هیچکدام تنها معنای درست نیست.»

فراگیر با خوانش این غزل، امیال خود (میل به هدایت، عشق، امنیت) را به متن متصل می‌کند. در تدریس خلاق،

معلم با پرسش‌های باز («این بیت چه احساسی در شما ایجاد می‌کند؟» یا «آیا در زندگی خود موقعیت‌های مشابه

داشته‌اید؟») فضا را برای اتصال جریان‌ها فراهم می‌کند. «نزد دلو ز ناهم‌امکانی‌ها و ناهم‌خوانی‌ها به جهانی واحد تعلق

دارند، تنها جهان موجود، جهان ما» (اسمیت و پروتوی، ۱۴۰۴: ۳۵). از اتصال ماشین متن و ماشین فراگیر، «ماشین

سوم»ی تولید می‌شود که برای هر فراگیر منحصر به فرد است. برای مثال، یک فراگیر ممکن است بیت ششم (چو

گفتمش که دلم را...) را به تجربه اعتماد به خدا در شرایط سخت مرتبط کند و دیگری آن را به رابطه عاطفی با دوست

تفسیر نماید. این تفسیرهای چندگانه، تولید معنای جدید می‌کند و تجربه‌ای غنی از مواجهه با شعر ایجاد می‌نماید.

اگر تدریس به سمت تست‌محوری سوق داده شود، جریان‌های میل مسدود می‌شوند. برای مثال، اگر فراگیر فقط

برای پاسخ به سوالات تستی مجبور به یادگیری مفهوم «اهل خدا» شود، میل طبیعی او به کشف زیبایی‌های غزل به

میل به نمره تقلیل می‌یابد. در این حالت، به جای «ماشین سوم»، یک «شبه-ماشین» بدون تولیدگرایی ایجاد می‌شود

و فراگیر در بهترین حالت در نقش یک ربات هوشمند ایفای نقش می‌کند. در عمل، در نظام آموزشی کنونی ایران که

درصد قابل توجهی از نمره نهایی از آزمون‌های استاندارد تأمین می‌شود، نمی‌توان به طور کامل از تست‌محوری پرهیز کرد. بنابراین پیشنهاد واقع‌بینانه‌تر این است که از ۱۰۰ دقیقه تدریس این غزل، حداکثر ۲۰ دقیقه به روش «ماشین میل» اختصاص یابد و مابقی زمان صرف پوشش مفاهیم مورد نیاز آزمون (مانند معنی لغات، آرایه‌های ادبی، ترجمه بیت‌ها) شود. در غیر این صورت، افت نمرات فراگیران در آزمون‌های هماهنگ منطقه‌ای، اجرای این روش را برای معلم غیرممکن خواهد ساخت.

فضاهای هموار (فلات‌ها) در تدریس شعر «مهر و وفا»

بر اساس مفهوم «فضاهای هموار» در اندیشه دلوژ و گتاری، غزل حافظ نمونه‌ای از یک فضای هموار متنی است که هرگونه خوانش ثابت و سلسله‌مراتبی را به چالش می‌طلبد.

۱) ذات چندپهلوی غزل به عنوان بنیان همواری

غزل حافظ با ویژگی‌های ذاتی خود یک فضای مخط‌شده نیست. عباراتی مانند «اهل خدا»، «دوست»، «معشوق» و «فرشته» مرزهای معنایی ثابتی ندارند. این کلمات می‌توانند هم‌زمان به سطوح عرفانی، عاشقانه و اجتماعی اشاره داشته باشند. این ابهام، متن را به «فضایی بدون کدگذاری قطعی» تبدیل می‌کند. هر بیت مانند یک «فلات» مستقل عمل می‌کند. هیچ مسیر تفسیر واحدی از پیش تعیین نشده است. برای پیاده‌سازی این ویژگی در کلاس درس می‌توان برای مثال به طرح عملیاتی زیر اشاره کرد:

مرحله اول: نقشه فلات‌ها (۱۰ دقیقه):

معلم بیت‌های غزل را به صورت مجزا روی برگه‌هایی کوچک می‌نویسد و از فراگیران می‌خواهد به صورت گروه‌های ۳ نفره این برگه‌ها را روی میز بچینند به هر ترتیبی که دوست دارند (نه ترتیب اصلی غزل). نقش معلم: تأکید کند «هیچ ترتیبی غلط نیست» و نمونه‌ای از یک چینش غیرخطی (مثلاً بیت آخر در کنار بیت اول) را نشان دهد.

نقش فراگیران: جابه‌جایی فیزیکی بیت‌ها و بحث کوتاه گروهی درباره «کدام دو بیت در کنار هم حس قوی‌تری ایجاد می‌کنند؟» نتیجه مورد انتظار: درک عملی این که غزل صرفاً یک «رشته خطی» نیست بلکه شبکه‌ای از شدت‌های مستقل است.

مرحله دوم: گشت‌زنی عشایری (۲۰ دقیقه):

هر گروه موظف است فقط سه بیت از غزل را انتخاب کند (می‌تواند غیرمتوالی باشند) و برای هر بیت یک «سفر کوچک» تعریف کند: مثلاً «این بیت مرا به کدام خاطره، مکان، یا احساس می‌برد؟» نقش معلم: قدم زدن بین گروه‌ها و پرسیدن «چرا این سه بیت؟ چه چیز آن‌ها را به هم وصل می‌کند؟» نقش فراگیران: ثبت پاسخ‌ها روی برگه گروه. نتیجه مورد انتظار: هر گروه مسیر تفسیری منحصر به فرد خود را تولید می‌کند (حداقل سه مسیر متفاوت در کلاس).

۲) ساختار غزل به عنوان شبکه‌ای از فلات‌ها

این غزل نه یک خط سلسله‌مراتبی، بلکه یک شبکه شدت‌ها است. هر بیت یک «شدت زمانی» ایجاد می‌کند که خواننده را به تأمل و حرکت در جهات مختلف فرامی‌خواند. برای مثال، بیت اول (نیاز به اهل خدا) یک شدت ایمانی ایجاد می‌کند، بیت چهارم (پیمان معشوق) یک شدت عاشقانه و بیت ششم (توکل به خدا) یک شدت عرفانی. این شدت‌ها لزوماً به صورت خطی به هم مرتبط نیستند؛ خواننده می‌تواند از هر نقطه‌ای وارد شود و مسیر خود را بسازد (مثل حرکت عشایر در بیابان، نه مسیر قطار روی ریل). برای عملیاتی کردن این مورد، می‌توان به مثال زیر اشاره کرد: معلم برگه‌های کوچک بیت‌های مجزا را توزیع می‌کند. از دانش‌آموزان می‌خواهد که هر بیت را بر اساس ترتیب از

پیش معلوم خود غزل، با واژه‌های لاتین علامت گذاری کنند. مثلاً بیت اول: «A»، بیت دوم: «B»، بیت سوم: «C» و الی آخر. سپس می‌پرسد: «اگر بخواهید یک «مسیر عشایری/یک میان‌بر» از میان این غزل انتخاب کنید، کدام سه بیت را انتخاب می‌کنید و چرا؟» الگوها می‌تواند متفاوت باشد؛ یک گروه با الگوی: «F, C, A» و گروهی دیگر با الگوی: «B, A, D». این برگه‌ها نمره ندارند، اما معلم سه نمونه خوانده و می‌گوید: «بینید چقدر مسیرها متفاوت است؛ هیچکدام اشتباه نیست.» برای جذاب‌تر شدن ماجرا و پی‌ریزیِ ارتباطیِ جدیدتر، اگر گروه‌هایی به الگویی یکسان اشاره کردند می‌توانند برای فعالیت‌های بعدی در گروهی بزرگ‌تر ادغام گردند.

۳) نقش دانش‌آموز به عنوان (کوچ‌نشین «Nomad»)

در یک کلاس درس به مثابه فضای هموار، فراگیر نه یک دریافت‌کننده منفعل، بلکه یک «عشایر» است که در متن، گشت‌زنی می‌کند. او می‌تواند بین سطوح مختلف معنایی (عرفانی، عاشقانه، اخلاقی) حرکت کند. ارتباطی شخصی میان بیت‌ها و زندگی خود ایجاد کند (مثلاً ارتباط «بلغزد پای» با تجربه خطاهای شخصی). معلم «هدف اصلی خود را به عنوان عضوی از گروه، همکاری برای تولید دانش می‌داند» (آهنچیان، ۱۳۸۲). او نه به عنوان «صاحب قدرت» (مثل فضای مخطوط)، بلکه به عنوان «تسهیل‌گر حرکت» عمل می‌کند و امکان کاوش را فراهم می‌آورد. همچنین با فرض محدودیت‌های پیش‌بینی‌شده، می‌توان به راهکارهایی اشاره کرد:

اگر معلم به هر دانش‌آموز اجازه «گشت‌زنی» بدهد، کل جلسه تمام می‌شود بدون پوشش محتوای آزمون. راهکار واقع‌بینانه این است که حداکثر ۱۵ دقیقه از جلسه به «گشت‌زنی آزاد» اختصاص یابد و مابقی زمان به روش‌های معمول تدریس بگذرد.

بسیاری از فراگیران به دریافت «پاسخ درست» عادت کرده‌اند و از آزادی عمل دچار سردرگمی می‌شوند. بنابراین پیش از اجرای این روش، معلم باید مقدمات آشنایی با «تفکر واگرا» برگزار کند (مثلاً با معماهای چندپاسخ).

نتیجه‌گیری

بازخوانی آموزش ادبیات فارسی از منظر اندیشه‌های دلوز و گتاری، فراتر از ارائه یک روش جدید تدریس، یک چرخش پارادایمی بنیادین است. این چرخش، مستلزم عبور از الگوی آموزشی مبتنی بر حفظ و تولید انبوه خوانش‌های یکسان به سمت الگویی است که بر فرآیند معناسازی، کثرت‌گرایی تفسیری و شدن‌های مداوم تأکید می‌ورزد. نتیجه نهایی این گذار، تبدیل کلاس درس ادبیات از یک محیط بسته و سلسله‌مراتبی به یک زیست‌بوم دموکراتیک یادگیری است.

تحلیل حاضر نشان داد که غزل «مهر و وفا» به دلیل ویژگی‌هایی مانند ابهام ذاتی، واژگان چندلایه (اهل خدا، معشوق، فرشته) و ساختار غیرخطی شدت‌ها، به طور ویژه‌ای با مفاهیم ریزوم و فضای هموار همخوانی دارد. فرضیه قابل پژوهش (نه حکم قطعی) آن است که بسیاری از غزلیات حافظ (به ویژه آن‌ها که در مرز بین عرفان و عشق زمینی در نوسان هستند) نیز چنین ظرفیتی دارند. با این حال، تعمیم به غزلیات با زبان صریح‌تر (مثلاً غزلیات مدحی یا با مضامین تعلیمی صریح) نیازمند پژوهش‌های جداگانه است و نمی‌توان نتایج این مطالعه را مستقیماً به آن‌ها سرایت داد.

اصول استخراج‌شده (تفکر ریزوماتیک، صیروت، ماشین‌های میل، فضای هموار) به عنوان یک چارچوب نظری قابل کاربرست در متون دیگر ادبیات فارسی (مانند مثنوی مولوی، بوستان سعدی، یا حتی داستان‌های معاصر) مطرح هستند. اما نحوه عملیاتی‌شدن آن‌ها و نوع فعالیت‌های کلاسی متناسب با هر متن تفاوت خواهد کرد. بنابراین، پژوهشگران دیگر باید برای هر متن، شاخص‌های اختصاصی را از نو استخراج کنند.

این پژوهش بر روی دوره دوم متوسطه متمرکز بود که فراگیران توانایی نسبتاً بالایی در تفکر انتزاعی و استعاره‌پردازی دارند. تعمیم به دوره اول متوسطه یا دبستان نیازمند تعدیل‌های اساسی است: (الف) زبان مفاهیم باید ساده‌تر شود (به جای «ریزوم» بگوییم «شبکه ارتباطی»)، (ب) فعالیت‌های عملی باید کوتاه‌تر و بازی‌محورتر باشند (مثلاً به جای نقشه‌برداری نوشتاری، چیدمان فیزیکی کارت‌های مصور)، (ج) زمان هر فعالیت نباید از ۱۰ دقیقه تجاوز

کند. این تعدیل‌ها خود موضوع پژوهش‌های مستقلی است. چارچوب نظری دلوژ و گتاری قابلیت خروج از حوزه ادبیات و ورود به دروسی مانند هنر، فلسفه، علوم اجتماعی و حتی علوم پایه (با رویکرد تاریخ علم و فلسفه علم) را دارد. با این حال، تعمیم به دروسی با ماهیت کاملاً کمی و روبه‌ای (مانند ریاضیات محاسباتی یا شیمی فرمولی) به دلیل نیاز به پاسخ واحد و روش حل دقیق، با چالش جدی‌تری مواجه است و احتمالاً تنها بخش‌هایی از آن (مثل تاریخچه اکتشافات یا فلسفه پشت فرمول‌ها) قابل انطباق خواهد بود. این مقاله هیچ ادعایی در مورد قابلیت تعمیم به آن همه دروس دیگر ندارد. در نظام آموزشی کنونی ایران که درصد قابل توجهی از نمره نهایی از آزمون‌های استاندارد تأمین می‌شود، نمی‌توان به طور کامل از تست‌محوری پرهیز کرد. بنابراین پیشنهاد واقع‌بینانه‌تر این است که از ۱۰۰ دقیقه تدریس یک غزل، حداکثر ۲۰-۳۰ دقیقه به روش «ماشین میل» و «فضای هموار» اختصاص یابد و مابقی زمان صرف پوشش مفاهیم مورد نیاز آزمون (مانند معنی لغات، آرایه‌های ادبی، ترجمه بیت‌ها) شود. در غیر این صورت، افت نمرات فراگیران در آزمون‌های هماهنگ منطقه‌ای، اجرای این روش را برای معلم غیرممکن خواهد ساخت. پژوهش حاضر، یک امکان‌سنجی و ارائه الگوی اجرایی تعدیل‌شده را با در نظر گرفتن محدودیت‌های عینی نظام آموزشی به انجام رسانده است. در پژوهش‌های آتی می‌توان برای هر یک از مقاطع تحصیلی گوناگون رویکردی اختصاصی تدوین نمود و چگونگی تدوین نظام سنجش و ارزیابی مبتنی بر رویکرد دلوژ و گتاری نیز از مهم‌ترین پژوهش‌های تکمیلی خواهد بود.

مشارکت نویسندگان

نویسنده به تنهایی نسبت به نگارش مقاله اقدام نموده است.

تشکر و قدردانی

از داوران گرامی به سبب ارائه نظرات ارزشمند بسیار سپاسگزاریم.

تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است.

منابع

- اسمیت، دانیل و پروتوی، جان. (۱۴۰۴). *ژیل دلوژ، تهران: ققنوس*.
- آهنچیان، محمدرضا. (۱۳۸۲). *آموزش و پرورش در شرایط پست‌مدرن، تهران: طهوری*.
- ایمان‌زاده، علی. (۱۳۹۸). *پساساختارگرایی ژیل دلوژ و تعلیم و تربیت، تبریز: انتشارات دانشگاه تبریز*.
- باقری، خسرو. (۱۳۷۵). «تعلیم و تربیت در منظر پست‌مدرنیسم»، *روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران*، شماره ۵۶، صص ۶۳-۸۴.
- حافظ، شمس‌الدین محمد. (۱۳۹۱). *شاخ نبات حافظ (شرح غزل‌ها همراه با مقدمه، تلفظ واژگان دشوار، درست‌خوانی ابیات و فرهنگ اصطلاحات عرفانی، نوشته محمدرضا برزگر خالقی، چاپ ششم، تهران: زوآر*.
- حسن‌زاده، المیرا و یاحقی، محمدجعفر (۱۴۰۱). *طراحی روشی خلاق برای آموزش شاهنامه به کودکان، جستارهای نوین ادبی*، شماره ۲۸، صص ۵۱-۲۹.
- حسین موزان، علی، قلاوندی، حسن و حسنی، محمد. (۱۴۰۴). *تأثیر استراتژی آموزش معکوس و مهارت‌های تدریس بر عملکرد تحصیلی با توجه به نقش میانجی خودپنداره تحصیلی و خلاقیت دانشجویان دانشکده‌های هنرهای زیبا استان بغداد، مدیریت و چشم‌انداز آموزش، دوره ۷، شماره ۱، صص ۱۳۲-۱۵۷*.
- دوبونو، ادوارد. (۱۳۷۶). *تفکر نوین: استفاده از تفکر افقی در تراوش اندیشه‌های نو، ترجمه ضیاءالدین رضاخانی، تهران: کویر*.
- ساتن، مارتین و مارتین - جونز، دیوید. (۱۳۹۵). *دلوژ در قابی دیگر، ترجمه مجید پروانه‌پور، تهران: مؤسسه تألیف، ترجمه و نشر*

آثار هنری «متن».

سجادی، سیدمهدی و ایمانزاده، علی. (۱۳۹۱). تبیین و تحلیل دلالت‌های تربیتی دیدگاه معرفت‌شناختی ژیل دلوز و نقد دلالت‌های آن برای تعلیم و تربیت، *اندیشه‌های نوین تربیتی*، سال ۸، شماره ۴، صص ۵۳-۸۰.
عبدالله‌یار، علی، سبحانی‌نژاد، مهدی، سجادی، سیدمهدی و فرمهینی‌فراهانی، محسن. (۱۳۹۸). تبیین الگوی تدریس خلاق مبتنی بر اصول ریزوماتیک ژیل دلوز، *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، شماره ۶۹، صص ۶۱-۸۴.
کولبروک، کلر. (۱۳۸۷). *ژیل دلوز*، ترجمه رضا سیروان، تهران: مرکز.
یانگ، یوجین ب، گنوسکو، گری و واتسن، جنل. (۱۴۰۱). *فرهنگ اصطلاحات دلوز و گتاری*، تهران: نوشه.

References

- Alvermann, D. E. (2000). Narrative approaches. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 123–139). Lawrence Erlbaum Associates.
- Deleuze, G. (1995). *Negotiations, 1972-1990* (M. Joughin, Trans.). Columbia University Press.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1983). *Anti-Oedipus: Capitalism and schizophrenia* (R. Hurley, M. Seem, & H. R. Lane, Trans.). University of Minnesota Press.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia* (B. Massumi, Trans.). University of Minnesota Press.
- Guattari, F. (1995). *Chaosmosis: An ethico-aesthetic paradigm* (P. Bains & J. Pefanis, Trans.). Indiana University Press.
- Haidt, J. (2012). *The righteous mind: Why good people are divided by politics and religion*. Pantheon Books.
- Kohli, W. (2000). Teaching in the dangerzone: Democracy and difference. In D. Hursh & W. Ross (Eds.), *Democratic social education* (pp. 117-130). Falmer Press.
- Marshall, J. (1989). Foucault's technologies of power: Implications for education. *Educational Philosophy and Theory*, 21(1), 69–84.
- Massumi, B. (1992). *A user's guide to capitalism and schizophrenia: Deviations from Deleuze and Guattari*. The MIT Press.
- Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. Guilford Publications.
- Ozmon, H. A., & Craver, S. M. (2003). *Philosophical foundations of education* (7th ed.). Prentice Hall.
- Power, M. (2007). *Organized uncertainty: Designing a world of risk management*. Oxford University Press.
- Rosso, B. D., Dekas, K. H., & Wrzesniewski, A. (2010). On the meaning of work: A theoretical integration and review. *Research in Organizational Behavior*, 30, 91–127.
- Sandel, M. J. (2012). *What money can't buy: The moral limits of markets*. Farrar, Straus and Giroux.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Semetsky, I. (2003). Deleuze's new image of thought, or Dewey revisited. *Educational Philosophy and Theory*, 35(1), 17–29.
- Sennett, R. (2008). *The craftsman*. Yale University Press.
- St. Pierre, E. A. (2004). Deleuzian concepts for education: The subject undone. *Educational Philosophy and Theory*, 36(3), 283–296.