

«بازی جدید» یا «زمین جدید بازی»: تحلیل انتقادی گفتمان بهره‌وری در نظام تربیتی ایران (نقد سند تحول بنیادین)

مریم نادری^۱، سید مهدی سجادی^۲

۱. دکترای فلسفه تعلیم و تربیت، مدرس دانشگاه فرهنگیان تهران.

۲. نویسنده مسئول: دا استاد فلسفه تعلیم و تربیت، گروه تعلیم و تربیت، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران. رایانامه: sajadism@modares.ac.ir

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۲/۰۸

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۷/۱۷

چکیده:

در نظام آموزش و پرورش، بهره‌وری تابع نوآوری خلاقانه است و هدف از تدوین مقاله بیان این نکته است که نوآوری خلاقانه معطوف به بهره‌وری با تغییر در نگاه دست‌اندرکاران نظام تربیتی به مسئله تفکر حاصل می‌گردد. سه گفتمان نوآوری که شامل تغییر در محصول، فرایند و ساختار می‌باشد، از دهه‌های گذشته در ایران مورد توجه قرار گرفتند و با تدوین سند تحول بنیادین آموزش و پرورش نیز تلاش‌های گسترده‌ای در راستای اعمال اصلاحات نوآورانه با هدف افزایش بهره‌وری به عمل آمده است، اما در نظام تربیتی ایران، بهره‌وری، روند افزایشی نداشته است. این مقاله به روش تحلیل مفهوم، نومفهوم‌پردازی، تحلیل انتقادی سند تحول و در نهایت استنتاج دلالت‌هایی برای نظام تربیتی تدوین شده است. یافته‌ها حاکی از آن است که در نظام تربیتی ایران یکی از موانع اصلی ایجاد نوآوری‌های خلاقانه، نوع نگاه به تفکر و به تبع آن دانش برآمده از آن تفکر است. در واقع این نوع نگاه ما به تفکر است که کم و کیف نوآوری را تعیین می‌کند. نتیجه نشان می‌دهد یکی از دلایل اصلی ناکام ماندن تلاش‌های معطوف به نوآوری در چند دهه اخیر، می‌تواند حاکمیت تفکر خطی و دانش منتج از آن بر سیاست‌گذاری‌های تربیتی ایران باشد. تلاش‌هایی که بیشتر به تغییر بازی در زمین ثابت و دارای مناسبات خطی، معطوف بوده است؛ در حالی که نوآوری خلاقانه نه به معنی تغییر بازی در زمین ثابت، بلکه ایجاد زمین بازی جدید است که این امر با بازنگری در گفتمان تدوین اسناد بالادستی امکان‌پذیر خواهد بود.

کلیدواژه‌ها: نوآوری، بهره‌وری، سند تحول بنیادین، بازی جدید، زمین جدید بازی.

استناد به این مقاله:

نادری، مریم؛ سجادی، سید مهدی. (۱۴۰۴). «بازی جدید» یا «زمین جدید بازی»: تحلیل انتقادی گفتمان بهره‌وری در نظام تربیتی ایران (نقد سند تحول بنیادین). *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۶۶-۱۵۵ (۱): ۳۸۴۸-۳۸۴۸. doi: 10.22051/jontoe.2024.44115.3848

مقدمه

کوشش‌های انسان همیشه و همواره معطوف بر آن بوده که بیشترین نتیجه را از کمترین تلاش‌ها و امکانات به دست آورد. این تمایل را می‌توان اشتیاق وصول به بهره‌وری افزون‌تر نام برد. بهره‌وری معیاری برای سنجش عملکرد شغلی است که با کمک آن درمی‌یابیم افراد، شرکت‌ها، صنایع و کل اقتصاد چگونه ورودی‌هایی نظیر سرمایه و کار را به محصول یا خدمات تبدیل می‌کنند. افزایش بهره‌وری به ما امکان می‌دهد کیفیت کار خود را ارتقا دهیم.

موفقیت راهکارهای افزایش بهره‌وری در رشد و توسعه اقتصادی، صاحب‌نظران را بر آن داشته تا آنها را در بنیادی‌ترین نهاد اقتصادی - اجتماعی یعنی آموزش و پرورش نیز بیازمایند و البته به کارگیری شیوه‌های ارتقای بهره‌وری در نظام‌های آموزشی هم موفقیت‌آمیز بوده است و اغلب کارشناسان مسائل آموزشی بر این باورند که کشورهای پیشگام در رشد و توسعه اقتصادی - اجتماعی مسیری جز ارتقای کیفیت و بهره‌وری در آموزش و پرورش نپیموده‌اند. شایان ذکر است که از بهره‌وری در آموزش و پرورش تعریف‌های متعددی ارائه شده است و هر یک از صاحب‌نظران از دیدگاه خاص خود به تعریف این مفهوم پرداخته‌اند. برخی از تعاریف صورت گرفته از بهره‌وری در آموزش و پرورش از این قرار هستند:

«بهره‌وری در آموزش و پرورش عبارت است از ارتباط میان نحوه استفاده سازمان آموزشی از منابعی که در اختیار دارد و تبدیل آن طی فرایندی آموزشی به ستاده‌های مطلوب همراه با در نظر گرفتن کیفیت زندگی کاری کلیه کارکنان آن». «بهره‌وری در آموزش و پرورش تمرکز بر یادگیرنده و بهبود یادگیری است». «در آموزش و پرورش بهره‌وری ارتباط بین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با منابع موجود تعریف می‌شود (میرکمالی، ۱۳۸۰).

کلان و اودن (۱۹۹۵) بهره‌وری آموزشی را ارتباط بین داده‌ها (هزینه‌های مصرف شده در آموزش) و ستاده‌ها (پیشرفت تحصیلی یا دیگر اهداف تعریف شده برای آموزش و پرورش) می‌داند. از دیدگاه او مسئله اصلی در بهره‌وری آموزش و پرورش، اثربخشی هزینه و چگونگی استفاده از منابع موجود برای افزایش پیشرفت دانش‌آموزان است. برای حصول به این نتیجه مهم باید نوآوری و خلاقیت را در بهره‌وری موثر و ضروری دانست (اودن و کلان، ۱۹۹۵).

نکته مشترک تمامی این تعاریف محوریت دانش‌آموزان و افزایش توانمندی‌های آنان، همچنین استفاده بهینه از منابع موجود و کاهش هزینه‌ها در فعالیت‌های مربوط به ارتقای بهره‌وری است.

مهم‌ترین منبع در سازمان‌ها از جمله آموزش و پرورش، نیروی انسانی است و موفقیت و پیشرفت هر سازمانی با نیروی انسانی بهره‌ور آن در ارتباط مستقیم و تنگاتنگ قرار دارد. خلاقیت و نوآوری از متغیرهایی است که بر بهره‌وری نیروی انسانی تأثیرگذار است، به‌ویژه امروزه که شاهد رقابت فشرده سازمان‌ها برای دستیابی به نوین‌ترین فناوری و منابع قدرت هستیم، کارکنان خلاق و صاحبان اندیشه نو به مثابه گرانباترین سرمایه سازمان از جایگاهی رفیع برخوردارند و رویارویی مؤثر با تحولات محیطی در گرو خلاق بودن است. پرورش خلاقیت و به همراه آن محصول این فرایند یعنی نوآوری، در نهادها موجب بالا بردن سطح اثربخشی و کارایی کارکنان به ویژه در بخش سازمان‌های آموزشی گردیده و بر اساس فرایند حل مسئله می‌تواند با تغییرات وارده به سیستم همسو شده و به بهره‌وری بیشتر دست یابد.

با توجه به تأثیر نوآوری بر بهره‌وری نیروی انسانی؛ در دنیای رقابت شدید امروزی، افراد و سازمان‌هایی موفق هستند که دست به نوآوری و ابتکار بزنند. نوآوری سازمانی راهی به سوی پیشرفت و پیشی گرفتن از رقبای دنیای رقابت است. به تعبیر دراکر از دیدگاه مدیریتی نوآوری به معنای تغییری است که بعد تازه‌ای از عملکرد را خلق می‌کند، ولی از دیدگاه سازمانی، نوآوری به معنای بهره‌برداری از ایده نوین و بهره‌وری بیشتر است. دراکر بر این باور است که نوآوری یک عامل اساسی در ایجاد رقابت در سطح جهانی است که منجر به رشد سازمانی می‌شود و موفقیت آینده را دربردارد. البته برای این منظور لازم است مدیران سطوح عالی و سیاستگذاران سازمان، خود به

خلاقیت و نوآوری به‌عنوان فعالیت‌های ضروری و حیاتی باور داشته است (کارنیرو، ۲۰۰۰). تعامل دو جانبه بین بهره‌وری و نوآوری امری است که مورد دقت نظر صاحب‌نظران این دانش است. به عبارتی نوآوری و بهره‌وری دو مقوله مرتبط با یکدیگر هستند. از این رو مسئولان سازمان‌ها تلاش می‌کنند نسبت به تعلیم و آموزش نیروی انسانی خلاق و نوآور، اقدامات مؤثری را به عمل آورند و زمینه رقابت سالم و همه جانبه را در میان کارکنان ایجاد کرده تا در نهایت به بهبود کیفی نیروی کار و محصول و بهره‌وری بینجامد (حاج کریمی، ۱۳۷۳).

بر اساس آنچه گفته شد، به نظر می‌رسد که بهره‌وری کاملاً با نوآوری و خلاقیت مرتبط بوده و یک سازمان بهره‌ور باید یک سازمان نوآور و خلاق باشد. حال ما قصد داریم در این نوشتار به مفهوم نوآوری بپردازیم و بهره‌وری در نظام تربیتی ایران را از کانال نوآوری بررسی و تحلیل نماییم و ببینیم آیا نظام تربیتی ایران، نوآور هست یا خیر و اگر هست به چه معنا؟ آیا در بستر و ساختار سنتی به دنبال بهره‌وری هستیم (بازی جدید در زمین ثابت) و یا تغییر زمین بازی. مدعای مقاله این است که برای بهره‌وری نظام تربیتی ایران، باید نوآوری داشته باشیم که این نوآوری باید از جنس تغییر زمین بازی باشد. شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که فقدان نوآوری همچنان یکی از مسائل و چالش‌های سیاست‌گذاری در نظام تربیتی ایران است و موانعی نیز بر سر راه اصلاحات نوآورانه پیش روی نظام تربیتی ایران است. از آن جمله: ترس از ورود به بازار نوآوری به واسطه تجربیات کم و عدم مواجهه مثبت و پذیرای نوآوران آموزشی با محیط‌های بیرونی؛ غلبه باورهای ذهنی نادرست در بین معلمان، مدیران و مسئولان پیرامون ماهیت و ارائه ایده‌های نوین؛ نهادینه نشدن فرهنگ و ارزشگذاری به خلق ایده، تولید ایده و روشمند کردن اجرای ایده در سیستم تعلیم و تربیت (تورانی و همکاران، ۱۳۹۶، ص. ۵۷). آنچه که تاکنون علیرغم اصلاحات گسترده در نظام تعلیم و تربیت ایران، موجب شده است تا نظام تربیتی ایران همچنان ناکارآمد باشد، غلبه نوعی گفتمان بر اقدامات اصلاحی است که بیشتر به بازتولید قلمروهایی منجر شده‌اند که خود مانع ظهور اصلاحات واقعی در نظام تربیتی به حساب می‌آیند. وجه پارادکسیکال گفتمان حاکم بر این اقدامات این است که از یک سو هدف از اقدامات اصلاحی را ایجاد تحول و نوآوری در نظام تربیتی می‌داند و از سوی دیگر با بازتولید قلمروهای جدید موانع جدیدی بر سر راه اصلاحات حقیقی به وجود می‌آورد. تجربه چهار دهه سیاست‌گذاری در نظام تربیتی ایران را می‌توان مصداق بارز چنین فرایندی دانست (سجادی، ۱۳۹۸).

تا به امروز هرگاه از نوآوری سخن گفته می‌شود، بیشتر به تحقق نوآوری در حوزه‌هایی مانند فناوری، صنعت، تجارت و اکتشافات علمی اشاره می‌شود که البته در جای خود نیز درست است، اما کمتر به فلسفه نوآوری و تأمل فلسفی درباره نوآوری و مبانی نظری و معرفت‌شناختی نوآوری در حوزه‌هایی مانند آموزش و پرورش و مدیریت توجه می‌شود (شولتن و بلوک، ۲۰۱۵). نوآوری کلمه‌ای است که از واژه لاتین *innovate* مشتق شده است که به معنی «تازگی» است. ساده‌ترین تعریف از نوآوری، انجام دادن کار متفاوت است. نوآوری کلمه‌ای است که اغلب در دنیای تجارت مورد استفاده قرار می‌گیرد (کاستلو و پروهاسکا، ۲۰۱۳). نوآوری می‌تواند به‌عنوان ایده جدید، یا محصول جدید و یا یک ابزار جدید و نوعی تازگی توضیح داده شود. نوآوری می‌تواند یک ذهنیت، روشی برای تفکر و رای حال و آینده در نظر گرفته شود. تحلیل چند گزاره زیر می‌تواند مفهوم نوآوری را برای ما روشن‌تر کند:

۱. نوآوری، نوآورانه است. نوآوری نمی‌تواند فاقد ملاحظات نوآورانه باشد.
۲. نوآوری به چیزهای مهم منجر می‌شود و خروجی نوآوری باید دارای اهمیت باشد.
۳. نوآوری حل مسئله است. حل کردن مسئله یکی از نشانه‌های نوآوری است.
۴. نوآوری آلترناتیوی برای تفکر نو، دانش جدید، خلاقیت، راه حل‌ها و .. است.

با جمع‌بندی تعاریف متعددی که از مفهوم نوآوری ارائه شده است می‌توان در ارتباط با نوآوری به گفتمان‌هایی اشاره کرد که هر کدام بیشتر بر یکی از ابعاد نوآوری تمرکز دارند. چنانکه بویور و دورینگ (۲۰۰۱) بر این باورند که به‌طور کلی سه گفتمان برای نوآوری وجود دارد:

- ۱- گفتمان نوآوری در محصول: عده‌ای نوآورانه بودن یک اقدام یا عمل را در محصول یا خروجی نو و جدید می‌دانند و اگر نو بودن محصول و خروجی تأیید نشود، در نوآورانه بودن آن عمل تردید می‌کنند.
- ۲- گفتمان نوآوری در فرایند: صرف نظر از جدید بودن یا نبودن محصول برخوردار بودن از فرایندهای جدید، می‌تواند برای نوآورانه بودن یک عمل کفایت کند.
- ۳- گفتمان نوآوری در سازمان دهی: اگر ساختار یک سازمان تغییر کند و به نحوی جدید ساماندهی و چینش شود، نشانه نوآورانه بودن سازمان است (بور و دورینگ، ۲۰۰۱).

به نظر می‌رسد که با مراجعه به ادبیات پژوهشی و یافته‌های علمی مربوط به مقوله نوآوری، می‌توان گفت که نوآوری صرفاً در سه حوزه خروجی، فرایند و ساختار سیستم‌ها محدود شده است و تمامی نظریه‌های مربوط به نوآوری به این سه حوزه خلاصه می‌شوند، اما اکنون پرسش این است که آیا این سه‌گانه نوآوری برای تمامی سیستم‌ها و محیط‌ها قابلیت تعمیم دارد یا خیر. بدون شک با توجه به تفاوت ماهوی سیستم‌ها و محیط‌هایی که بشر در آن فعالیت می‌کند، نمی‌توان گفت الزاماً تمامی سیستم‌ها صرفاً یک یا چند مورد از این سه‌گانه نوآوری را بدان نیازمندند و نوآوری در آن سیستم صرفاً باید محدود به یک یا چند مورد از این نوآوری‌های سه‌گانه باشد. برای نمونه، در سیستم تعلیم و تربیت با بسیاری از ملاحظات و ملزومات مربوط به خود، به دلیل سیالیت و جابه‌جایی مداوم و لحظه‌ای فضاهای موجود در آن و یا به عبارت دیگر وجود فضای سیال و متغییر و جابجا شونده، نمی‌توان به معنای واقعی کلمه هر یک از این سه‌گانه نوآوری را درباره آن به درستی اعمال کرد و به همین جهت بعضی معتقدند که نمی‌توان و نباید برای نوآوری در نظام تربیتی تعریف روشن و واحدی ارائه کرد. اگر چه در بدو امر به نظر می‌رسد که در نظر گرفتن رویکرد یا تعریف دقیق و قطعی برای نوآوری در فرایند، محصول و سازمان یک نهاد تربیتی امری پیچیده و ناممکن می‌نماید، اما در عین حال به نظر می‌رسد که می‌توان از نوعی نوآوری هم‌چنان سخن به میان آورد، آن‌هم نه از نوآوری در محصول، یا فرایند و یا ساختار یک سیستم، بلکه نوآوری در کیفیت مواجهه اولیه با یک سوژه. به عبارت دیگر، آنچه که جای آن خالی است، "ورود نوآورانه به یک سوژه" است نه لزوماً پرداختن به نوآوری در محصول یا فرایند و یا سازمان یک نهاد تربیتی. کسانی که به سه‌گانه گفتمان نوآوری فوق‌الذکر اعتقاد دارند، کسانی‌اند که ماهیت و فلسفه وجودی یک سوژه را به مثابه یک ماشین فاقد اراده و احساس پیشاپیش پذیرفتند و سپس با ورود به زمین و قلمرو آن سوژه، در پی نو کردن آن سوژه (محصول، فرایند و ساختار) هستند. دلیل اصلی که این تلاش‌های به اصطلاح نوآورانه که به اجزای سه‌گانه یک سوژه (محصول، فرایند و ساختار) تعلق می‌گیرد، به نوآوری واقعی منجر نمی‌شود، نه لزوماً به کم و کیف پرداختن به سه‌گانه فوق، بلکه به نوع نگاه به کلیت و یا به عبارتی دیگر نگرش به گشتالت سوژه، قبل از ورود به قلمرو آن سوژه مربوط است و این نگرش ممکن است حتی به تغییر بنیادین در کلیت سوژه با رویکردی ساختارشکنانه منجر شود که نام دیگر آن خلاقیت در نوآوری است. نمونه‌های تاریخی این نوع نگاه به نوآوری را می‌توان با مطالعه تاریخ تحول در نظریه‌ها و اکتشافات علمی مورد اشاره قرار داد. چنان‌که تلاش‌های علمی کپلر (نظریه گردش سیاره‌ها در مدارهای بیضوی به دور خورشید، کوپرنیک (نظریه خورشید مرکزی)، کانت و انقلاب کپرنیکی‌اش در حوزه فلسفه دوران مدرن (نقد عقل نظری) و پست‌مدرن‌ها و پسا‌ساختارگراها همچون دریدا، فوکو و دلوز (ساختارشنکی و خلاقیت در حوزه فلسفه، هنر، موسیقی، معماری) را می‌توان نمونه‌ای از این نوع نگاه به نوآوری خلاقانه دانست.

نوآوری مقوله‌ای مرتبط با مفهوم تفکر است. به عبارت دیگر، هر نوع نوآوری مستلزم طی شدن فرایندهایی از تفکر است که خروجی آن چیزی به نام نوآوری است. بنابراین تأمل درباره چند و چون و کم و کیف نوآوری و گفتمان‌های مرتبط با آن را باید در نوع نگاه آن گفتمان به تفکر جست‌وجو کرد. از میان گفتمان‌هایی که بدان اشاره کرده‌ایم تنها این گفتمان پسا‌ساختارگرایان است که با نوع نگاهی که به مقوله تفکر دارد، می‌تواند مصداق بارز نوآوری گشتالتی قبل از ورود به سوژه (نوآوری خلاقانه) به حساب بیاید. با رجوع به اندیشه

دلوز درباره تفکر و تأکیدی که او بر دو مفهوم ردیابی و نقشه‌گذاری می‌کند می‌توان به فهم بهتری از رویکرد یادشده به نوآوری خلاقانه دست یافت. به باور دلوز، ردیابی بیانگر مکانیسمی از برنامه‌های از قبل تعیین‌شده، مدون و معماری شده است که فاعل و کنشگر قبل از شروع هر اقدامی، لازم است به قواعد آن تن دهد و طبق فرمول و راهنمایی‌های آن حرکت خود را آغاز نماید. بدون شک این برنامه مسبوق به مجموعه‌ای از یافته‌ها و دانستنی‌هایی است که قبلاً به مثابه یک قانون یا نقشه راه مهندسی شده به تأیید رسیده است و هم‌چنین معطوف به غایات از پیش تعیین شده است که چند و چون رسیدن به آن، معیار ارزیابی آن حرکت محسوب می‌شود. دلوز و گاتاری (۱۹۸۷) در مقاله خود با عنوان ریزوم، از مفهوم نقشه‌گذاری سخن گفته‌اند. بین ردیابی و نقشه‌گذاری تقابل آشکاری وجود دارد. فعالیت‌های مبتنی بر ردیابی بر اساس ساختارهای کدگذاری شده، قطب‌بندی شده و از پیش آماده شده، انجام می‌گیرد؛ در حالی که نقشه‌گذاری بیشتر بدون اهداف از پیش تدارک شده و به صورت تجربه فی‌نفسه انجام می‌گیرد. نقشه‌گذاری در پیچیدگی و گشوده‌گی‌اش از هر گونه مناسبات سوژه و ابژه و هر نوع غایات از پیش تعیین‌شده آزاد است. منطق درختی در واقع منطق ردیابی و بازتولید هستند (گاتاری و دلوز، ۱۹۸۷).

مفهوم خطوط پرواز یا خط تفکر در واقع به منظور شکستن منطق ساخت دانش متعلق به دوران مدرن است. تفکر یک امر استعلایی و معطوف به یک امر واحد از قبل موجود نیست، بلکه متوجه کنار هم گذاشتن قطعات متفاوت و مختلف در کنار هم است که هر کدام تفاوت‌ها و ابعاد خاص خود را دارا هستند (بارتو و همکاران، ۲۰۲۰، ص. ۴۷).

ریزوماتیک شیوه‌ای از تفکر است که رویکردهای سنتی، هژمونیک، خطی و عمودی که به طور سنتی بر نظام‌های تربیتی غلبه دارد، را به چالش می‌کشد. به جای تأکید بر وحدت تحمیلی بین عناصر تعلیم و تربیت (آن‌گونه که در مناسبات درختی-ریشه‌ای وجود دارد)، تفکر ریزوماتیک همچون شبکه‌ای به هم پیچیده و غیرمتمرکز است که به‌طور افقی در همه جهات حرکت می‌کند. رشد غیرخطی تفکر ریزومی سطح گسترده‌تری از پژوهش و تحقیق و دانش‌ورزی را موجب می‌شود و این گستردگی سطح دانش ورزی نیز نتیجه کنش نقشه‌گذاری است که امکان آن در رویکرد ریزوماتیک فراهم می‌شود. در تفکر نقشه‌گذارانه، غایت مشخصی مد نظر نیست، بلکه خود عمل نقشه‌گذاری، فی‌نفسه به مثابه یک عمل تجربه‌ورزانه و ارزشمند مورد توجه است و خروجی این عمل هر چه باشد، پذیرفته است (کینچین و گروت، ۲۰۲۰).

تنها در نظام تفکر ردیابانه است که عمل محقق بر اساس چند و چون نتایج به‌دست آمده و میزان انطباق آن با اهداف مفروض سنجیده می‌شود. آنچه که نقشه‌گذاری را از ردیابی متمایز می‌کند، این است که نقشه‌گذاری کاملاً به سمت تجربه جهان اطراف پیش می‌رود و در پی تغییر و نو کردن وضعیت‌هایی است که در آن هستیم. در حالی که ردیابی همیشه به گذشته و به همسانی و هم‌سویی با گذشته توجه دارد (گاتاری و دلوز، ۱۹۸۷).

به باور دلوز، تفکر خلاقانه متوجه سه قطب اساسی است. قطب مفاهیم (راه‌های جدید تفکر)، قطب ادراکات (راه‌های جدید دیدن و شنیدن) و قطب تأثرات (راه‌های جدید احساس کردن). تفکر واقعی باید هم‌زمان متوجه این سه‌گانه مهم باشد تا بتواند زمینه و بسترهای نقشه‌گذاری را فراهم نماید. تفکر مبتنی بر رویکرد ردیابانه در ابتدا با رجوع به تصورات اولیه درباره سوژه‌ای، به فرایند تفکر وارد می‌شود. به عبارت دیگر، نقطه آغاز از قبل مشخص شده‌ای دارد که می‌توان از آن به "تفکر همراه با تصور" یاد کرد. این برگشت به عقب زمینه‌های ورود نوآورانه و خلاقانه به مفاهیم، ادراکات و تأثرات را تضعیف و متوقف می‌کند. به باور رودویک (۲۰۰۹) تفکر ردیابانه «تفکر درباره تصورات» است؛ در حالی که تفکر نقشه‌گذارانه "تصور درباره تفکر" است. این تصور درباره تفکر است که به ما قدرت حرکت و جوشش درونی به سمت خلق مفاهیم نو، ادراکات جدید و پذیرش تأثرات جدید را می‌دهد (رودویک، ۲۰۰۹).

تفکر نوآورانه و خلاق، تفکر مسئله‌محور است؛ چنان‌که مسئله نیز از منظر دلوز با تلقی ارسطویی از مسئله متفاوت است. مسئله واقعی نه شناختی و نه منطقی است. مسئله چیزی نیست که خواسته باشیم آن را حل کنیم، بلکه مسئله در واقع آن بصیرتی است که منجر به فهم مسئله بودن یک مسئله می‌شود. به عبارت دیگر، مسئله واقعی معطوف به پاسخ و اینکه آیا آن پاسخ‌ها درست هستند یا نه، نیست؛

بلکه مسئله واقعی معطوف به این است که آیا مسئله مورد نظر مسئله هست یا نه. به عبارت دیگر، چنان‌که ما تصور درباره تفکر داریم، در اینجا نیز تصور درباره مسئله بودن مد نظر است، نه تلاش برای رسیدن به پاسخ و اینکه آیا آن پاسخ درست است یا خیر. یک مسئله واقعی به معنی داشتن پاسخ درست نیست، بلکه به توانایی آن برای رسیدن به یک پاسخ بستگی دارد (ویلیام، ۲۰۰۳). چنان‌که برای دلوز، هدف یادگیری برای کسب دانش نیست، بلکه برای درگیر شدن با مسئله است و در نتیجه یادگیری برای یادگیری است (جینز، ۲۰۱۸).

روش‌شناسی پژوهش

ما در این مقاله از روش‌های تحلیل مفهومی، نومفهوم‌پردازی، تحلیل انتقادی و نهایتاً استنتاج بهره برده‌ایم. در روش تحلیل مفهومی، مفاهیم به صورت تحلیلی مورد بررسی قرار می‌گیرند تا مؤلفه‌های معنایی یک مفهوم، روابط میان آنها و روابط میان کل یک مفهوم با دیگر مفاهیم به نحوی که با آن ارتباط دارند، مورد کاوش قرارگیرد. روش تحلیل مفهومی بر فراهم آوردن تبیین صحیح و روشن از معنای مفاهیم به واسطه توضیح دقیق ارتباط‌های آن با سایر مفاهیم، ناظر است و تلاشی در جهت فهم مفاهیم است. روش تحلیل انتقادی از جمله روش‌های تحلیل کیفی متن محسوب می‌شود که در واکاوی متون نقش مهمی دارد. گرچه این روش در حوزه علوم سیاسی و اجتماعی شناخته شده است، اما اخیراً توانسته در مطالعات سایر علوم نیز راه یابد. روش استنتاجی یا قیاسی هم به صورت نظری، و هم به صورت عملی در فلسفه تعلیم و تربیت قابل استفاده است. به‌ویژه شکل عملی آن با توجه به ویژگی معطوف به عمل فلسفه تعلیم و تربیت، بیشتر مورد استفاده خواهد بود. روش استنتاجی را می‌توان هم برای نظریه‌پردازی و هم برای تحلیل، ارزیابی و نقد نظریه در عرصه فلسفه تعلیم و تربیت مورد استفاده قرار داد (باقری، ۱۳۸۹: ۱۳۳-۹۸). در این روش فرض بر آن است که هر رویکردی، می‌تواند متضمن نظریات تربیتی باشد.

در تبیین مفاهیمی مانند بهره‌وری، نوآوری، خلاقیت، تفکر خطی در نظام تربیتی از روش تحلیل مفهومی؛ در کاربرد مفاهیم بازی در زمین ثابت یا تغییر زمین بازی از نومفهوم‌پردازی؛ از تحلیل انتقادی در نقد مضمون سند و در نهایت از استنتاج برای استخراج دلالت‌های نظام تربیتی استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش

دلوز در کتاب تفاوت و تکرار (دلوز، ۱۹۹۴)، بر این باور است که هیچ‌گاه از درون رویکرد کانت و هایدگر، خلاقیت به‌وجود نمی‌آید؛ چرا که آنها یک تصور دگماتیک به تفکر را ترویج کرده‌اند؛ به‌خاطر اینکه خود نظام تفکر از منظر آنها باید قبل از اینکه تفکر جدیدی رخ دهد، فهمیده و درک شود. به باور دلوز، تفکر واقعی و خلاق، تفکر بدون تصورات پیشین است، نه تفکر همراه و همسو با تصورات پیشینی. تفکر بدون تصور کاملاً دمکراتیک و نسبت به تفسیرهای نوین کاملاً گشوده است. او در تفاوت و تکرار به هشت فرض اشاره می‌کند که در صورت مبنا قرار گرفتن آنها، هیچ‌گاه تفکر نمی‌تواند خلاق و نوآورانه باشد، چنان‌که اندیشه‌های کانت و هایدگر نیز به همین دلیل فاقد ملاحظات خلاقانه است.

۱. جهانی بودن تفکر: بر اساس اصل خیر بودن اراده متفکر و خوب بودن ماهیت تفکر.
۲. فهم عامه و ایدئالی بودن تفکر: تفکر باید به فهم عمومی و مشترک و در حالت ایدئال تبدیل شود.
۳. مدل‌مندی و قابلیت راستی‌آزمایی و بازشناسی: زمانی که با افکار متفاوت دیگر روبه‌رو می‌شویم و یا فردی با پدیده‌ای دیگر روبه‌رو می‌شود و تفاوت در فکر رخ می‌دهد، بتوان برای اعتباریابی تفکر، آن پدیده را دوباره بازشناخت.
۴. بازنمایی: که تحت سیطره مقولاتی چون این‌همانی، قیاس‌پذیر بودن و مفروض بودن قرار دارد.
۵. منفی بودن یا خطا بودن فکر: بتوان از فکر مثبت و منفی سخن گفت و یا از خطای در فکر سخن گفت، خطایی که ناشی از مکانیسم‌های بیرونی‌اند.

۶. قابلیت تشخیص و تمیز دادن فکر بر اساس ارجاع به حقیقت.
۷. کیفیت یا قابل حل بودن: مسائل از منظر چگونگی و کیفیت و همچنین قابلیت حل شدن، مسئله تلقی می‌شوند. اگر مسئله‌ای در ابتدا قابل حل دانسته نشود، مسئله نیست.
۸. داشتن پایان و نتیجه (رسیدن به دانش): یادگیری برای کسب دانش است، همراه با حاکمیت فرهنگ (پایدا) متد (دلوز، ۱۹۹۴).

به باور دلوز، دو مورد اول به توافق فلاسفه بر سر اینکه فکر چه چیزی هست و چه چیزی باید باشد، مربوط می‌شود که ممکن است به یادگیری واقعی آسیب وارد سازد. مورد سوم و چهارم نیز به این مربوط است که فلاسفه سعی می‌کنند بر سر اینکه چگونه می‌توان و باید به یک تعریف نظام‌مند و یکسان و مورد توافق بر سر تفکر دست یافت، به توافق برسند؛ چنانکه مدل تفکر مورد نظر کانت و هایدگر نیز این گونه است که فرد قبل از اینکه تفکر جدیدی را آغاز نماید و یا یادگیری جدیدی را رقم بزند، در بند بازنمایی حقایق گرفتار می‌شود. مورد پنجم نیز به رویکرد هگلی به تفکر اشاره دارد که به جای پذیرش تفاوت فکر، به نفی و انکار افکار دیگر با نام افکار منفی تأکید دارد. مورد شش و هفت نیز در پی این است که کمک نماید تا مسایلی که منطقی به نظر نمی‌رسند و یا قابل حل نیستند، را از مسائل منطقی و قابل حل جدا کند. یادگیری نیز فقط به مسائلی منطقی و قابل حل تعلق می‌گیرد. مورد هشت نیز به طرقي می‌پردازد که می‌توان به واسطه آن یادگیری را فقط برای کسب دانش مد نظر قرار داد و آن را روش‌مند کرد در حالی که یادگیری متأثر از روش‌های تدارک شده پیشینی، یادگیری واقعی نیست (کول، ۲۰۱۵).

خلاقیت به باور دلوز نوعی شدن است؛ شدنی که تفاوت را در بر دارد. به عبارت دیگر، خلاقیت نوعی ایجاد تفاوت همزاد با شدن است. تفاوت بر اساس قاعده، این نه آنی استوار است، در حالی که در تکرار نوعی قیاس‌پذیری و این همانی و یا به تعبیری بازنمایی مورد نظر است. تفکر خلاق، تفکر از نوع دیگر است، نه در ادامه تفکرات دیگر. به عبارت دیگر تفکر خلاق نوعی شدن در فکر است، چنانکه دلوز از شدن‌های دیگر همچون اقلیت شدن، زن شدن نیز سخن می‌گوید. تفاوت مورد نظر دلوز در فردی بودن و شدن خاص است. شدنی که متوجه درون فرد است نه بیرون از او و بدون اتکا به هویت از پیش تعریف شده فرد، چنانکه سامرز هال از آن تحت عنوان "فرایند ظهور یک شکل که از ساختار اشکال از قبل موجود اخذ نمی‌شود، یاد کرده است (سامر هال، ۲۰۱۳، ص. ۲۳). آنچه دلوز درباره تفاوت می‌گوید در واقع گریز از هر تصویری از تفاوت است که بخواهد به تشابه و تکرار تفاوت تأکید نماید.

مفهوم تکرار نیز به معنی تکرار امر مشابه نیست، بلکه تکرار تفاوت است. چنانکه پار معتقد است فهم بهتر تکرار زمانی میسر است که آن را در قالب مفاهیمی چون کشف و تجربه به‌کار ببریم که امکان تجربه‌های نو، اثرات و ظهور احساسات را ممکن می‌سازد. تکرار یعنی تأیید قدرت امری نو و غیر قابل پیش‌بینی. این تعبیر از تکرار و تفاوت در واقع با هر نوع تعریف خلاقیت و نوآوری که بر اساس نوع و مقیاس‌های معین نوآوری طبقه‌بندی شده باشد و یا خلاقیتی که بر فرایندهای ساختارمند مبتنی شده باشد، به مخالفت می‌پردازد؛ چرا که در این صورت فهم ما از امور تحت تأثیر شکل طبقه‌بندی شده سوژه، زبان خاص و واحد استاندارد اندازه‌گیری که برای سنجش تفاوت‌ها بر اساس تشابه و یکسانی‌ها تنظیم شده است، قرار می‌گیرد که خود مانع تفاوت به مثابه امر فی نفسه، خواهد بود (پار، ۲۰۱۰).

تفکر از منظر دلوز امری عهدشکن، خشن و نوعی دشمنی کردن است. تفکر با دانش‌گریزی آغاز می‌شود. چنین تفکری ابتدا بر مقوله‌ای به نام ضرورت تفکر پیرامون آن چیزی که باید فکر شود، استوار نیست، بلکه اتفاقاً ابتدا به مقابله با این ضرورت‌ها برمی‌خیزد که خود این کنش زمینه ظهور و بروز تفکر واقعی را فراهم می‌سازد. شرایط یک نقد واقعی و شرایط یک خلاقیت واقعی، شرایط یکسانی هستند. شرط آن تخریب تصویری از تفکر که پیش‌فرض گرفته شده است از یک سو و تولید عمل فکر کردن درباره نفس تفکر از سوی دیگر است. فکر کردن، خلق کردن است. خلق کردن نیز "فکر کردن درباره تفکر" است (دلوز، ۱۹۹۴، ص. ۱۶۹).

بین نوآوری و خلاقیتی که مد نظر ما در این مقاله است، تفاوت وجود دارد. چنانکه هارینگتون (۲۰۲۱) در تعریف خلاقیت و تفاوت آن با نوآوری می‌گوید که خلاقیت یعنی تفکر پیرامون ایده‌های نو و قرار دادن آن در معرض واقعیت‌داری که نوآوری یعنی اجرای آن ایده‌ها در عمل^۲. به عبارت دیگر، خلاقیت با واقعیت سر و کار دارد، ولی نوآوری با عمل. همچنین خلاقیت یک فرایند تخیلی^۳ است، در حالی که نوآوری یک فرایند تولیدی است^۴. خلاقیت را نمی‌توان اندازه گرفت، در حالی که نوآوری را می‌توان اندازه‌گیری کرد. در انجام خلاقیت ریسک وجود ندارد، اما در نوآوری همیشه درجاتی از ریسک وجود دارد (هارینگتون، ۲۰۲۱).

در تبیین مسئله «تفکر» در اسناد بالا دستی نظام تربیتی باید گفت که بدون شک مقوله نوآوری یکی از دغدغه‌های بسیار اساسی سیاست‌گذاران تربیتی هر جامعه‌ای است و ارزیابی عملکرد نظام تربیتی نیز گاهی بر اساس میزان توجه نظری و تحقق عملی نوآوری در نظام تربیتی یک جامعه مورد سنجش قرار می‌گیرد. توجه به نوآوری و اتخاذ گفتمانی از گفتمان‌های نوآوری که مورد اشاره قرار گرفته است، نیز تحت تأثیر نوع نگاه و تلقی نظام‌های تربیتی به مقوله تفکر قرار دارد. در واقع این نوع نگاه به تفکر است که تعیین می‌کند نظام تربیتی منطقاً به کدام گفتمان نوآوری روی بیاورد. از سوی دیگر، تفکر نیز معطوف به حقیقت است. به عبارت دیگر، کنش متفکرانه، برای کشف و روشن شدن حقیقت انجام می‌گیرد. بدین منظور که حقیقتی فراتر از انسان وجود دارد که باید آن را یافت و کشف نمود و اساساً حقیقت، امری یافتنی است.

در اسناد بالادستی نظام تعلیم و تربیت از جمله مبانی نظری سند تحول بنیادین، از حقیقت به مثابه امری مفروض سخن گفته می‌شود و وقتی بنا دارد وضع مطلوب زندگی بشر در همه ابعاد و مراتب را به تصویر بکشد، از نظام معیار اسلامی و مبانی و ارزش‌های مقبول دین الهی، سخن می‌گوید که تحقق آن باعث دستیابی به غایت زندگی یعنی قرب الی الله خواهد شد. «این گونه زندگانی مستلزم ارتباط آگاهانه و اختیاری با حقیقت هستی و تشدید رابطه با او در همه شئون فردی و اجتماعی زندگی است که باید بر اساس انتخاب و التزام آگاهانه و آزادانه نظام معیار مناسب با دین اسلام باشد؛ بنابراین یکی از مشخصات اصلی حیات طیبه، تکیه بر ارزش‌های غایی زندگی - قرب الی الله - و نظام معیار متناسب با آن یعنی مبانی و ارزش‌های مقبول دین اسلام است (مبانی نظری سند تحول، ۱۳۹۰، ص. ۱۳). به نظر می‌رسد مهم‌ترین رسالت نظام تربیتی، ترویج تفکر پیرامون حقیقت مسلم و پذیرفته شده هستی و لزوم پذیرش ربوبیت خداست یعنی حقیقتی مفروض و باور شده و فراتر از آدمی. این حقیقت هستی، نیز جهانی را برای بشر تصویر کرده است (حیات طیبه) که بر اساس آن نظام معیار برای تربیت شکل می‌گیرد و همه فرایندهای تربیتی اعم از تفکر و دانش‌ورزی باید با نظام معیار مورد نظر منطبق و سازوار باشد؛ به عبارت دیگر، تمامی تلاش‌های فکری و حقیقت‌جویانه در فرایند تعلیم و تربیت باید معطوف به کسب دانش‌هایی باشد که تنها در انطباق با نظام معیار بر آمده از حقیقت هستی باشد. چنانکه در مبانی نظری سند تحول آمده است: «باید واقع‌بینانه اذعان نمود که انواع معرفت آدمی کمابیش با محدودیت‌های گوناگون مواجه‌اند که البته در این میان انواع دانش‌های مستقل (متکی بر عقل مولد و ابزاری بشر) در صورت ارتباط نداشتن با منابع معتبر دینی، با کاستی‌های بیشتری روبه‌رو هستند» (مبانی نظری سند تحول، ۱۳۹۰، ص. ۸۷). به نظر می‌رسد که در اسناد بالادستی اگر چه به انواع دانش به مثابه خروجی تلاش مستقل آدمی اشاره شده است، اما مشروعیت و مقبولیت آنها را نهایتاً در گرو ارتباط و سازواری آنها با دانش معتبر دینی می‌داند. به عبارت دیگر، این دانش دینی است که در راس دانش‌ها قرار دارد و بر دیگر علوم و دانش‌ها سایه می‌افکند. با ظهور رویکردهای جدید فلسفی این مناسبات هژمونیک بین دانش‌ها هم در عرصه فلسفه علم و هم در عرصه تعلیم و تربیت دیگر مقبولیت چندانی ندارد، چنانکه لیوتار با رد دیدگاه هگل که بر آن بود که همه دانش‌ها در نظامی عقلانی و هرم گونه و هر یک در پله و پایگاهی ویژه هستند، می‌نویسد: «دانش‌ها در نظامی فراگیر و در پایه‌های گوناگون نیستند، بلکه در یک سطح و در کنار یکدیگر و حتی بدون مرزهای مشخص هستند» (لیوتار، ۱۳۸۰، ص. ۱۳۹). بخش مهمی از سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به بیانیه‌های مأموریت و اهداف

1. Reality

2. practice

3. Imaginative

4. Productive

کلان اختصاص یافته است. منطق صدور بیانیه مأموریت و اهداف به این واقعیت اشاره می‌کند که هم تفکر دارای محدوده مشخص و تعیین شده است و هم دانش با اهداف و خروجی‌های متعین باید کسب شود؛ چرا که هر نوع عدول از قلمرو تعیین شده برای تفکر و کسب دستاوردهای دانشی، مغایر با بیانیه و یا نظام معیار مبتنی بر حقیقت هستی است و نظام ارزیابی نتایج تفکر و دانش‌ورزی را مختل می‌سازد.

رهیافت حاکم بر نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران، دین‌محور است، بنابراین با آنکه در شناخت و جهت‌دهی جریان تربیت در نظام تربیت رسمی و عمومی، باید از یافته‌ها و نتایج انواع دانش و خرد متراکم بشری استفاده شود، لیکن کلیت این نظام باید بر اساس مبانی و ارزش‌های دینی سازمان یافته و با نظام معیار اسلامی سازگار و هماهنگ باشد (مبانی نظری سند تحول، ۱۳۹۰، ص. ۳۴۱).

چنانکه پیش از این اشاره کرده‌ایم، نوع نگاه ما به نوآوری به نوع نگاه ما به تفکر بستگی دارد. اگر نگاه ما به تفکر، به مثابه فعالیتی عقلانی و ذهنی مسبوق و معطوف به قلمرو مشخصی باشد، طبعاً باید تحقق نوآوری را نیز در محدوده قلمرو از پیش تعیین شده تعریف کنیم؛ چرا که از ویژگی‌های قلمرو داشتن، حدود و ثغور مشخص و متعین است. این حدود و ثغور یا در قالب خروجی خاص، خود را نمایان می‌کند، یا در قالب فرایند و یا سازمان‌دهی مشخص. تجربه نوآوری در نظام تربیتی ایران طی چند دهه گذشته نشان داده است که تلاش‌های معطوف به نوآوری بیشتر ذیل سه گفتمانی است که پیشتر بدان اشاره شده است و تلاش‌هایی که برای تحقق نوآوری در نظام تربیتی ایران طی دهه‌های اخیر انجام گرفته است، نیز عمدتاً به بهانه وجود مشکلاتی بوده است که به باور سیاست‌گذاران تربیتی هم، خود تلاش‌ها نشانه فقدان رویکردهای نوآورانه در نظام تربیتی‌اند و هم مانع پدیدآیی تحولات نوآورانه در نظام تربیتی محسوب می‌شوند که از آن می‌توان به بی‌توجهی به مشارکت یادگیرندگان در یادگیری، حافظه‌محوری، نمره‌گرایی، روابط عمودی بین نظام تربیتی و قدرت، حاکمیت نگرش ایدئولوژیک بر ساختار نظام تربیتی، وجود ساختار اداری پیچیده و غیرضروری، فقدان پشته‌های پژوهشی روزآمد برای برنامه‌ریزی‌های آموزشی کارآمد، برنامه‌ریزی‌های درسی غیرمرتبط با نیازهای واقعی یادگیرندگان، وجود کتب درسی با محتواهای غیرمفید و غیر برانگیزاننده، کمبود نیروی انسانی ماهر و متبحر برای حضور در کلاس‌های درس، خروجی‌های بیگانه با نیازهای واقعی جامعه و ناتوان در انجام مهارت‌های ساده برای زندگی، عدم مشارکت معلمان در اصلاح برنامه‌های آموزشی و درسی، تغییرات مکرر در ساختار نظام تحصیلی که آخرین آن تبدیل آن به نظام ۶-۳-۳ و ... اشاره نمود. در راهکار هدف شماره ۱۸ سند تحول به تغییر و نوآوری در نظام تعلیم و تربیت رسمی اشاره شده است که در راهکارهای ارائه شده برای این هدف عملیاتی، تنها به مهارت‌آموزی معلمان و تأمین تسهیلات و امکانات و ایجاد سازوکارهای کارا و اثربخش در آموزش‌های ضمن خدمت معلمان اشاره گردیده است.

بررسی برخی اسناد تحول بنیادین در نظام آموزش عمومی کشور شامل مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت و سند تحول بنیادین و برنامه درسی ملی و نهایتاً تحلیل تحولات مدنظر نشان می‌دهد، سند تحول بنیادین فاقد تحول بوده و همان نظام آموزشی و پرورشی قبلی کشور با تغییر الفاظ بوده که به آن رنگ و لعاب اسلامی بسیار بیشتری از قبل داده شده یا تغییراتی جزئی و بی‌فایده و رکود و درجا زدن است یا تغییراتی تکراری است که در دهه‌ها و سنوات قبلی در نظام آموزشی ایران تکرار و تجربه نامطلوب شده است. بررسی سند تحول بنیادین نشان می‌دهد، هیچ دگرگونی قابل توجه به سمت پیشرفت و تعالی و حرکت ریشه‌ای و عمیق و بنیانی انجام نیافته است. همچنین هیچ تغییر عمیق و همه‌جانبه در فلسفه وجودی، اهداف، وظایف، مأموریت نظام آموزشی، ساختار آن، برنامه درسی و تأمین مربی، مبتنی بر تعالیم اسلامی تحقق نیافته است (محمدیان، ۱۳۹۱).

به نظر می‌رسد که تلاش‌های نوآورانه یا معطوف به نوآوری در فرایند و محصول نظام تربیتی است که سعی شده است این نوآوری در فرایند و محصول، از طریق تغییر در محتوا، برنامه‌های تربیتی و تأکید بر نوآوری در دانش‌ورزی و مهارت‌های جدید و تربیت انسان به مثابه عبد صالح، خود را نشان دهد و یا تغییر در ساختار نظام تربیتی نمایان می‌شود. اکنون تمامی ارکان نظام تربیتی ایران

تحت سیطره اهداف مندرج در اجرای سند تحول بنیادین و سند ملی برنامه درسی قرار دارد و هر گونه تخطی هر یک از عناصر کنشگر موجود در نظام تربیتی (معلمان و دانش آموزان) از آن، مستوجب دریافت ارزیابی‌های منفی و تذکر برای برگشت به مسیر اسناد بالادستی است. اگر چه تدوین اسناد بالادستی خود به منظور ایجاد نوآوری در نظام تربیتی ایران تدوین شده‌اند، اما سؤالی که تدوین‌کنندگان آن، با آن روبه‌رو هستند این است که چرا این اسناد به معنی واقعی تحول نوآورانه‌ای در نظام تربیتی ایران به وجود نیاورده‌اند و این مسئله که چرا با وجود تحقق این گونه نوآوری‌ها طی چند دهه گذشته، نظام تربیتی ایران همچنان از ناکارآمدی تلاش‌های نوآورانه و عدم پدیدآیی تحول شگرف در نظام تربیتی از یک سو و در جامعه از سوی دیگر رنج می‌برد. یافته‌های این مقاله نشان می‌دهد که اگر چه در نظام تربیتی ایران تلاش‌هایی با محوریت نوآوری در محصول، در فرایند و در ساختار سال‌هاست که در قالب تحول و تغییر در سیاست‌گذاری‌های تربیتی ناظر بر نوآوری صورت گرفته است؛ اما دلیل ناکارآمدی این تلاش‌ها را باید در بی‌توجهی به معنی و مفهوم تفکری دانست که جوهره آن خلاقیت است و این تفکر خلاق نیز به دست نمی‌آید جز با عبور از نگاه خطی، سنتی و الگوریتمیک به مقوله دانش و فکر و حرکت به سمت رویکرد ریزوماتیک به تفکر (تغییر زمین بازی) که خروجی این نوع تفکر نیز چیزی جز نوآوری معطوف به دگرگونی و تحول اساسی در نظام تربیتی نیست. به عبارت دیگر برای ایجاد یک نظام تربیتی تحولی و رشد‌یابنده و کارآمد، باید به جای ایجاد تغییر در بازی با زمین ثابت، به تغییر در زمین بازی اندیشید که نوآوری خلاقانه نیز مستلزم تغییر زمین بازی است.

نتیجه‌گیری و بحث

می‌توان گفت که نوآوری در ذیل سه گفتمان یادشده، بیشتر به معنی تغییر و تحول است. تغییر و تحول نیز یعنی چیزی از وضعیتی که در آن است، به وضعیت دیگر درآید. در اینجا حرف اول را ثبات در کلیت سوژه و وضعیت آن می‌زند و سپس تغییر در همان وضعیت با حفظ اصالت و هویت نهایی آن. به عبارت دیگر زمین بازی در هر دو حالت قبل از تغییر و تحول و بعد از آن یکی است اما با تغییرات و چینش یا تعدیل و اصلاحات، چهره متفاوت به خود می‌گیرد. همانند پوشاندن لباس نو بر بدن قدیمی. تمامی تلاش‌های نوآورانه‌ای که قبلاً بدان اشاره کرده‌ایم، معطوف به تغییر و یا تحول در سوژه‌اند و فی‌الواقع در همان زمین ثابت نظام تربیتی سعی می‌کنند تغییراتی به وجود آورند و یا چینش‌های متفاوتی در آن با ایجاد الگو اشاعه نوآوری به وجود آورند. تدوین اسناد بالادستی می‌تواند نمونه‌ای از این الگوبردازی ایجاد و اشاعه نوآوری در نظام تربیتی باشد که حتی در صورت موفقیت کامل در اجرایی شدن در بدنه نظام تربیتی، هیچ‌گاه از زمین یا قلمرو اصلی نظام تربیتی خارج نمی‌شود و همچنان در همان زمین بازی خواهد کرد (قلمروسازی).

اما خلاقیت و یا نوآوری خلاقانه، بر تلقی دیگری از تفکر استوار است که آن شکستن قلمروهای تثبیت شده موجود و به عبارت دیگر، تغییر قلمرو یا بازی در زمین جدید است نه بازی جدید در زمین قدیم. تفکر به مثابه ساختارشکنی تنها گزینه‌ای است که امکان ورود به قلمرو جدید و یا خلق ایده‌های جدید برای نوآوری خلاقانه را فراهم می‌کند. «دریدا با ایده ساختارشکنی خواهان آن است که تمام اصولی که مبنای کار تعلیم و تربیت بوده‌اند و طی سالیان متمادی به عنوان اصولی حتمی و یقینی و غیر قابل تغییر، مورد توجه قرار گرفته‌اند، مجدداً مورد بررسی و تفسیر قرار گرفته، اجزای آنها به دقت تجزیه و تحلیل شوند. به بیانی دیگر، نباید نظام تعلیم و تربیت را یک بار و برای همیشه تعریف کرد، بلکه باید به طور مداوم بنیادها و ساختارهای آن را در هم ریخت و آنها را از نو ساخت» (ابراهیم و همکاران، ۲۰۱۰، ص. ۱۴۹). بنابراین به نظر می‌رسد که اگر نوآوری را به قصد ایجاد پیشرفت در نظام تربیتی پیگیری می‌نماییم باید آن را با خلق ایده‌های نو و ورود به حوزه‌های جدید با قلمروزدایی‌های مستمر، همزاد بدانیم و برای خلق تحولات اساسی، ریشه‌ای و انقلابی (نوآوری خلاقانه)، قلمروی که در آن قرار داریم زدوده شود و قلمرو جدید خلق شود یا به عبارت دیگر به جای بازی زمین، زمین بازی عوض شود.

برخی بر این باورند که برای ایجاد اصلاحات اساسی در آموزش و پرورش و با الهام از سند تحول بنیادین نظام تربیتی، باید اقداماتی مانند نهادینه کردن نگاه یکپارچه به فرایند تعلیم و تربیت، نهادینه‌سازی مشارکت اثربخش و مسئولیت‌پذیری مردم، گسترش و تعمیق فرهنگ پژوهش و ارزشیابی، خلاقیت و نوآوری، بهره‌مندی از فناوری‌های نوین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی، بازنگری و بازسازی ساختارها و رویه‌ها در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی و ارتقای جایگاه علم و علم‌آموزی به عنوان عاملی مؤثر در دستیابی به حیات طیبه و ایجاد سازوکارهای لازم برای تقویت جایگاه و منزلت فرهنگی و اجتماعی معلمان را انجام داد. با اینکه بیش از چهار دهه بر موارد بالا تأکید شده است و حتی بسیاری از سیاست‌گذاری‌های آموزشی و تربیتی بر مبنای اقداماتی که ذکر شد، صورت گرفته است، همچنان نظام تربیتی در رخوت و سستی نگران‌کننده‌ای غوطه‌ور است و در نتیجه این واقعیت آشکار شده است که ظاهراً باید علت را در جایی غیر از تحول و اصلاح در ساختارها جست‌وجو کرد. عده‌ای بر این باورند که علیرغم انجام اصلاحات ساختاری متعدد در نظام آموزشی طی چهار دهه بعد از انقلاب، لایه اشکال در مبانی فکری و فلسفی حاکم بر نظام تربیتی است که مانع اصلی اصلاح بنیادین در نظام آموزشی است و از این رو چاره کار را در تحول در مبانی فکری و فلسفی و تدوین سناریوهایی جدید از آن دیده اند و از این رو، تدوین طرحواره‌ها و یا نظام نامه‌های جدید از فلسفه تعلیم و تربیت برای نظام تربیتی جمهوری اسلامی ایران را در دستور کار قرار دادند. از آن جمله می‌توان به «مبانی نظری سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران» اشاره کرد. مدعای اصلی طراحان و تدوین کنندگان مبانی فکری و فلسفی برای نظام تربیتی، مانند موارد پیشین بوده است. آنها مدعی بوده‌اند که تا تحولی اساسی در مبانی و خاستگاه فکری و فلسفی نظام تربیتی رخ ندهد، نظام تربیتی علیرغم اصلاحات متعدد ساختاری، نمی‌تواند یک نظام پویا، سازنده، خود سامان‌بخش و خلاق باشد و بر اساس همین مدعا سعی شده است تا صورت‌بندی جدیدی از مبانی فکری و فلسفی حاکم بر نظام تربیتی ایران صورت گیرد، به نحوی که این مبانی می‌بایست به عنوان روح حاکم بر دیگر اقدامات اصلاحی از جمله اصلاحات ساختاری در نظر گرفته شود و هیچ تحولی در نظام تربیتی نباید خارج از سلطه و حاکمیت این مبانی رخ دهد (سجادی، ۱۳۹۸، ص. ۱۲). بی شک شکست یا ناکامی در تحقق و اجرای این نظام نامه‌ها و اسناد بالادستی می‌تواند ناشی از اجرای نادرست یا فقدان زمینه‌های عملی و اجرایی یا فقدان زیر ساخت‌های لازم برای تحقق این اسناد باشد. اما این تنها علت تحقق نیافتن این نظام نامه‌ها و اسناد نیست؛ چرا که آنچه با عنوان اصلاحات نوآورانه از آن یاد می‌شود، چیزی جز تغییر بازی در زمین ثابت نیست، در حالی که اصلاحات نوآورانه منتهی به افزایش بهره‌وری در نظام تربیتی نیازمند تغییر در زمین بازی است که ماهیت گفتمان تدوین اسناد بالادستی از جمله سند تحول بنیادین آن را بر نمی‌تابد. در راستای نوآوری معطوف به افزایش بهره‌وری پیشنهاد می‌گردد گفتمان تدوین اسناد بالادستی از جمله سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، به منظور ایجاد زمین جدید بازی مورد بازنگری قرار گیرد که در این زمین جدید بازی تحولات و اصلاحات زیر مورد انتظار است:

- تمرکز زدایی از ساختار متمرکز تعلیم و تربیت
- توجه به تجربه و رخداد‌های روز آمد و جدید علمی به جای سلطه کتاب محوری
- تأکید بر دانش‌آموزمحوری به جای سلطه معلم بر دانش‌آموز یا الگوگرایی
- حذف نظام ارزشیابی‌های استاندارد به خاطر بی‌توجهی به تفاوت در استعدادها و علائق دانش آموزان و نگاه خط‌کش گونه به همه
- حذف روش‌مندی‌های استاندارد در پژوهش و همچنین پداگوژی به خاطر بی‌توجهی به روش‌های خلاقانه معلمان
- نفی غایت‌گرایی محض و توجه به اقتضائات زمان حال

References

- Barreto, R. D. O., Carrieri, A. D. P., & Romagnoli, R. C. (2020). The Deleuze-Guattarian Rizoma in Organizational Studies Research. *Cadernos EBAPE.BR*, 18, 47-60. <https://www.scielo.br/j/cebape/a/J3Xkzp43F43qC6SxgTgq8nP/?lang=en&format=html>

- Bagheri, Khosrow (1389). *Research approaches and methods in the philosophy of education*. With the collaboration of Narges Sajjadih and Tayyaba Tousli, Tehran: Research Institute of Cultural and Social Studies (Text in Persian).
- Boer, H & Daring, W. E (2001). Innovation, what innovation? A comparison between product, process and organisational innovation. *International Journal of Technology Management*, 22(1-3), 83-107. <https://doi.org/10.1504/IJTM.2001.002956>.
- Carneiro, A (2000). How does knowledge management influence innovation and competitiveness? *Journal of knowledge management*, 4(2), 87-98. <https://doi.org/10.1108/13673270010372242>.
- Cole, D. R. (2015). *Deleuze and learning*. *The Sage Handbook of Learning*. London: Sage, 73-82 <https://www.torrossa.com/en/resources/an/5019468#page=90>.
- Costello, T. & Prohaska, B. (2013) *Innovation, IT professional*, 15:3, 62-64. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2665913120301308>.
- Deleuze, G & Guattari, F (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. Trans. by Massumi, University of Minnesota, Minneapolis.
- Deleuze, G (1994). *Difference and Repetition*, (P.Patton, Trans). Columbia University Press.
- Ebrahim. E & Beheshti. S & Keshavarz, S (2010). Examining Derrida's thoughts and criticism. *New educational approaches*, 5(1), p.149-170, https://nea.ui.ac.ir/article_19043.html (Text in Persian).
- Haj Karimi, A. A (1994). Innovation and its impact on productivity. *Management knowledge*, period 25, serial number 1236, https://jmk.ut.ac.ir/article_15948.html (Text in Persian).
- Harrington, J (2021). *Creativity, Innovation, and Entrepreneurship*. Tylor and Francis Group. New York.
- Jeanes, E (2018) "Questioning the common sense of creativity and innovation through Deleuzian thought", *Quaderni, Communication, technologies, pouvoir* [Online], 91. <https://doi.org/10.4000/quaderni.1013>.
- Kinchin, M & Gravett, K (2020). Concept mapping in the age of Deleuze: Fresh perspectives and new challenges. *Education Sciences*, 10(3), 82. <https://doi.org/10.3390/educsci10030082>.
- Lyotard, Jean Francois (2001). *Postmodern situation: a report about knowledge*, translated by Hossein Ali Nozari, Tehran: Gam Nou (Text in Persian).
- Mirkamali, S. M (2001). Work on productivity and providing a model for measurement. *Management Quarterly in Education*, 7(28), <http://www.masrafebehine88.blogfa.com/post/37> (Text in Persian).
- Mohammadian, A (2013). *A critique on the fundamental Development document in the formal and public education system of the Islamic Republic of Iran*. Tabriz: Milan Publications (Text in Persian).
- Odden, A & Clune, W (1995). Improving educational productivity and school finance. *Educational Researcher*, 24(9), 6-22 <https://doi.org/10.3102/0013189X024009006>.
- Parr, A (2010). *Deleuze dictionary revised edition*. Edinburgh University Press.
- Rodowick, D. N (2009). *The virtual life of film*. Harvard University Press.
- Sajjadi, S. M (2019). Re-Territorialization: The Paradoxical Discourse of Reforms in Iran Education System. *Foundations of education*, 10(1), pp. 1&12, <https://doi.org/10.22067/fedu.v10i1.86747>. (Text in Persian).
- Scholten, V. E., & Blok, V. (2015). Foreword: Responsible innovation in the private sector. *Journal on Chain and Network Science*, 15(2), 101-105. <https://www.wageningenacademic.com/doi/pdf/10.3920/JCNS2015.x006>.
- Somers-Hall, H. (2013). *Deleuze's difference and repetition: an edinburgh philosophical guide*. Edinburgh University Press.
- Supreme Council for Cultural Revolution (2011). *Theoretical foundations of the fundamental transformation in the public formal education system of the Islamic Republic of Iran* (Text in Persian).
- Toorāni . H, Aghāyi. A & Mollāyineghād. A (2017). The obstacles to innovation support and presenting a proper model in order to establish the innovation system in Education. *Quarterly Journal of Educational innovations*, 16(3), Serial Number 63, PP. 47-74. <https://ensani.ir/fa/article/434696> (Text in Persian).
- Jeanes, J. (2003) *Gilles Deleuze's Difference and Repetition. A Critical Introduction and Guide*, Edinburgh: Edinburgh University Press.

