

کارآیی نظام های معنایی و تعاملی لاندوفسکی در تحلیل گفتمان های آموزشی

مرتضی بابک معین*

دانشیار دانشگاه آزاد، واحد تهران مرکزی، تهران، ایران

چکیده

اریک لاندوفسکی نشانه شناس پسا گرماسی الگوی نظام های معنایی و تعاملی خود یعنی برنامه مداریت، مجاب سازی، تصادف و تطبیق را به ترتیب بر اساس اصول «قاعده مندی»، «نیت مندی»، «شانس» و امر احساسی» تعریف می کند. طبیعتاً این الگو را می توان در حوزه های اجتماعی که با پراتیک های تعاملی سوژه ها مواجه می شویم پیاده سازی کرد. اگر قبول کنیم که اساساً فعالیت آموزشی بر اساس تعامل بین سه عامل متفاوت یعنی سوژه آموزش دهنده، سوژه آموزش گیرنده و ابژه و مندی که بر اساس آن آموزش داده می شود تعریف می شود، می توانیم تنوع و تفاوت پراتیک های آموزشی را با این الگو مورد خوانش قرار دهیم. مقاله حاضر سعی دارد ضمن معرفی موشکافانه این الگو و ویژگی های هر یک از این نظام های معنایی و تعاملی، و همچنین مطرح کردن الگوی دیگر، یعنی الگوی فضیلتی - ردیلتی لاندوفسکی، به خوانش تعاملی های ممکن میان ساحت کنشگر آموزش دهنده و کنشگر آموزش گیرنده در یک محیط خرد اجتماعی یعنی کلاس درس بپردازد و نشان دهد چگونه می توان در حوزه آموزش اهداف روش های گوناگون آموزشی، شیوه های متدهای آموزشی و فلسفه بنیادینی که هر یک از این متدها بر آن استوار می باشند را با الگوهای مطرح شده مورد تجزیه و تحلیل قرار داد.

کلید واژه ها: برنامه مداریت، مجاب سازی، تصادف، تطبیق، لاندوفسکی، آموزش

۱- مقدمه

اریک لاندوفسکی^۱ را باید از جمله نشانه شناسان اجتماعی پسا گرماسی به شمار آورد که

ضمن تکمیل الگوها و مدل های نشانه شناسی کلاسیک روایی بر غنای آن ها می افزاید. این نشانه شناس با تاثیر پذیری از فلسفه پدیدارشناسی، خصوصا اندیشه مرلو - پونتی^۲ و همچنین اندیشمندانی مانند بابر^۳ و زیمل^۴ و دیگران نظام تعاملی معنایی خود یعنی «تطبیق»^۵ را مطرح می کند، که بر پایه و اساس اصل «امر حسی»^۶ یا اصل «جریان ادراکی حسی»^۷ تعریف می شود. در واقع او با اضافه نمودن این نظام تعاملی به نظام های تعاملی و معنایی «برنامه مداریت»^۸ و «مجاب سازی»^۹، و همچنین با مطرح نمودن نظام «تصادف»^{۱۰}، (به شکلی منطقی و در ارتباط تضادی با نظام «برنامه مداریت»، برای قرار دادن آن ها در مربع معناشناسی)، به غنای الگوهای کلاسیک روایی گرماسی که به اعتقاد او تنها دو نظام «برنامه مداریت» و «مجاب سازی» در آن مطرح بودند، می افزاید. هر چند گرماس در آخرین کتاب خود، در باب نقصان معنا^{۱۱}، مفاهیم تصادف و تطبیق را مطرح می کند، اما لاندوفسکی در کتاب ها و مقالات خود به شکل گسترده تر و سیستماتیک به شرح و بسط این مفاهیم می پردازد. می توان این گونه ادعا کرد که لاندوفسکی با تاکید بر نظام معنایی و تعاملی «تطبیق» (که آن را نظام «وحدت»^{۱۲} نیز می نامد)، ابعاد گمشده معنا در نظام روایی کلاسیک را، با تاثیر پذیری از پدیدارشناسی، برجسته می نماید.

بر مبنای همین نظام های معنایی تعاملی، این نشانه شناس پسا گرماسی الگویی را معرفی می کند که نویسنده مقاله آن را الگوی رفتارهای فضیلتی - رذیلتی نامیده است. در این الگو بر اساس یک ساحت نهادینه از پیش تعریف شده رفتارهای متفاوتی شکل می گیرد. فرضیه اساسی این مقاله این است که هر کدام از این رفتارهای فضیلتی - رذیلتی ریشه در یکی از آن نظام های معنایی تعاملی دارد و دیگر این که بر اساس این الگو می توان رفتارهای متفاوت اجتماعی که در ارتباط با یک ساحت نهادینه شکل می گیرد (مانند رفتارهای متفاوت دانش آموزان در کلاس درس در ارتباط با ساحت نهادینه علم و جایگاه معلم) را به صورت بیناتعریفی از هم جدا نمود. از جمله پرسش هایی که این مقاله سعی دارد به آن ها پاسخ دهد این است که نشان دهد چگونه می توان میان نظام های معنایی تعاملی لاندوفسکی و الگوی رفتارهای فضیلتی - رذیلتی او ارتباط برقرار نمود و دیگر این که اساساً چگونه می توان با این نظام های معنایی تعاملی اهداف، روش ها و شناخت شناسی آموزشی را مورد خوانش قرار داد. اساساً اعتقاد ما بر این فرضیه کلی استوار است که از آن جا که اساس و بنیاد این نظام

های معنایی و تعاملی، به تعامل انسان با دیگران و با جهان مربوط می باشد، می توان از این الگو و مدل نشانه شناسی برای خوانش و تحلیل گفتمان آموزشی که مبتنی بر تعاملات بینا سوژه ای می باشد، بهره برد. برای دادن پاسخ به پرسش های مطرح شده بر اساس فرضیه های مقاله، ابتدا نظام های معنایی و تعاملی را به شکل بینا تعریفی^{۱۲} از یکدیگر تشخیص داده و مورد تجزیه و تحلیل قرار خواهیم داد. سپس به طرح الگوی رفتارهای فضیلتی - ردیلتی لاندوفسکی که ثابت خواهیم کرد مبتنی بر همان نظام های معنایی و تعاملی است خواهیم پرداخت، و بر اساس آن استراتژی های رفتاری و تعاملی را در یک محیط خرد اجتماعی، مانند یک کلاس درس، تجزیه و تحلیل خواهیم کرد و در نهایت اهداف و شیوه های متفاوت آموزشی، متدهای متفاوت و بنیاد فلسفی هر یک از این شیوه ها و متدها را مورد واکاوی قرار خواهیم داد، تا نشان دهیم همگی آن ها را می توان بر اساس نظریه نظام های معنایی تعاملی لاندوفسکی مورد خوانش قرار داد.

۲- پیشینه تحقیق

شرح و بسط مفاهیم و ابعاد گم شده معنا در نظام روایی کلاسیک گرماس را می توان در آثار لاندوفسکی و خصوصا در *احساسات بی نام*^{۱۴} (۲۰۰۴) و *تعاملات خطری*^{۱۵} (۲۰۰۵) دنبال نمود. در اثر اول نویسنده می کوشد در بخش های آغازین نشانه شناسی مبتنی بر تملک را در تضاد با نشانه شناسی مبتنی بر تجربه زیسته قرار دهد، که در آن مفاهیم پدیدارشناختی مانند هم - حضوری، حضور، تن، امر حسی و غیره مطرح می باشند، یعنی تمامی مفاهیمی که در نشانه شناسی کلاسیک روایی جای آن ها خالی بودند. در این اثر می توان به شکل موشکافانه ای ریشه و رد فلسفی و ادبی نظام معنایی و تعاملی «تطبیق» را دنبال نمود. در اثر دوم نویسنده به معرفی و شرح و بسط نظام های معنایی و تعاملی، یعنی نظام های برنامه مداریت، مجاب سازی، تصادف و تطبیق می پردازد. این نشانه شناس در مقاله ای با عنوان « دفاع از مفهوم جسارت»^{۱۶} (۲۰۱۳) ضمن طرح الگوی رفتارهای فضیلتی - ردالتی خود که پایه در نظام های معنایی و تعاملی او دارد، به تبیین مفهوم جسارت می پردازد. مقالاتی چند در خصوص نظام های معنایی و تعاملی به فرانسه به رشته تحریر در آمده است (هر چند تعداد آن

ها زیاد نمی باشد)، اما در خصوص این نظام های تعاملی و ارتباطشان با حوزه آموزش مقاله ای منتشر نشده است. در ایران نیز دکتر مرتضی بابک معین آثاری را در خصوص آراء، نظریات و اندیشه های اریک لاندوفسکی به رشته تحریر در آورده است که از آن میان می توان به اثر معنا به مثابه تجربه زیسته (۱۹۹۴) و ابعاد گمشده معنا در نشانه شناسی روایی کلاسیک، نظام معنایی تطبیق یا رقص در تعامل (۱۹۹۶) اشاره کرد. اثر اول به تفصیل به شرح نظام های معنایی و تعاملی لاندوفسکی و همچنین الگوهای اجتماعی او می پردازد و اثر دوم با تاکید بر نظام تطبیق سعی دارد، آن را در حوزه های متفاوت پیاده سازی نماید.

۳- نظام های معنایی و تعاملی اریک لاندوفسکی

از جمله شاخصه های اصلی و بنیادی اندیشه های اریک لاندوفسکی، چرخش به سوی دورنمای پدیدارشناسی است. این چرخش سبب شد ابعاد گمشده معنا، یعنی مفاهیمی مانند «حضور»، «تجربه زیسته»، «تن»، «امر حسی»، که در نشانه شناسی کلاسیک روایی گرماسی جایشان خالی بود، در نشانه شناسی پسا گرماسی جایگاهی ویژه پیدا کنند. بر اساس همین چرخش، لاندوفسکی نظام معنایی خود به نام نظام معنایی «وحدت - تطبیق» و همچنین نظام «تصادف» را در ادامه و تکمله نظام های معنایی «برنامه مداریت» و «نظام مجاب سازی» که در نشانه شناسی کلاسیک روایی، از قبل مطرح شده بود را تعریف می کند.

بر اساس نظام تعاملی و معنایی «برنامه مداریت»، که همه چیز از قبل برنامه دار و تثبیت شده است، سوژه ها بر اساس «نقش های مضمونی»^{۱۷} از قبل معلوم، صرفاً بر اساس چرخش ابژه ها در میان خودشان تعریف می شوند، سوژه هایی بدون تن، و ابژه هایی بدون ویژگی های مادی. یعنی در واقع سوژه ها و ابژه هایی کاغذی، بدون بافتی زمانی و جدا از زندگی (گرماس و کورتز، ۱۹۷۹). از منظر معنایی، در این نظام معنایی با نوعی «معنازدایی»^{۱۸} مواجه می شویم. در این نظام تعاملی، سوژه ها مستقیماً «بر هم، با هم، یا در تضاد با هم» وارد تعامل با یکدیگر نمی شوند، بلکه تنها به واسطه گی ابژه هایی که در دست آن ها دست به دست می شوند، خود را تعریف می کنند.

در این نظام روایی تمام وضعیت های احساسی سوژه ها تنها و تنها به عملیات داشتن و به

تملك كشانندن ابژه ها (عمليات پيوست)^{۱۹} و يا از دست دادن و جدا شدن از آن ها (عمليات گسست)^{۲۰} مربوط مي شود. اعتقاد به چنين مدلي، بيان كننده باور به جود فضايي بسته و اشباع است كه در درون آن هر چه يك سوژه از دست مي دهد، سوژه ديگر لزوماً آن را مالك مي شود.

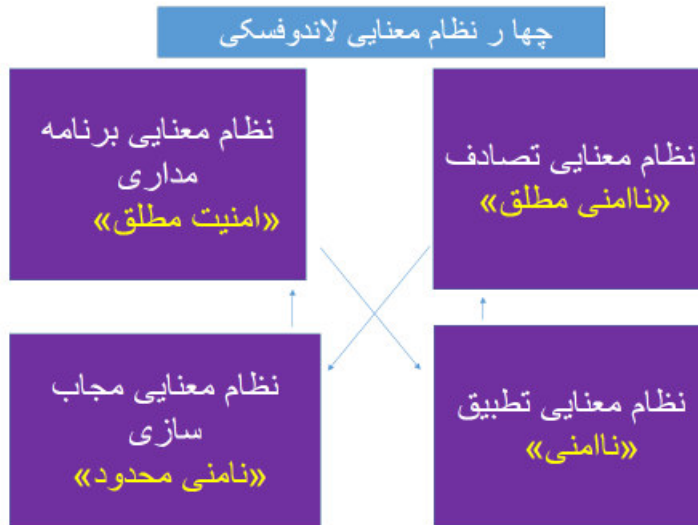
از همين روي، نظام روايي كلاسيكي تنها و تنها مبتني بر «اقتصاد در تبادل هاي بينا سوژه اي» تعريف مي شود، آن چه لاندوفسكي آن را نشانه شناسي مبتني بر پيوست به (داشتن) چيزها يا گسست از چيزها مي داند (نداشتن). (لاندوفسكي، ۲۰۰۴: ۵۹)

نظام تعاملی «مجاب سازی» مبتنی بر اصل «نیت مندی»^{۲۱} است. در این نظام معنایی سوژه دیگری را در راستای اهداف از قبل تعریف شده خود و با نیتی معلوم به کنش وامي دارد. از این روي آن را مبتني بر وجهي سببي مي دانيم.^{۲۲} مي توان چهار روش و استراتژی را براي تعامل مبتني بر مجاب سازي برشمرد: وسوسه^{۲۳}، تشويق^{۲۴}، تحريك^{۲۵} و تهديد^{۲۶}. (کورتز، ۱۹۹۱: ۱۱۱). در واقع تعامل مجاب سازی بیشتر در شرایط تنش اتفاق می افتد، شرایطی که در آن سوژه ها برای رسیدن به اهداف خود، خود را مجبور می بینند که دیگر سوژه ها را در راستای اهداف خود به کنش وادارند.

نظام معنایی «تطبیق» مبتنی بر اصل «امر احساسی» یا «جریان ادراکی حسی» می باشد. (لاندوفسکی، ۲۰۰۴: ۸) این نظام معنایی متفاوت از نظام های معنایی قبلی ولی در عین حال، به صورت بینا تعریفی با آن ها در ارتباط قرار می گیرد. نظامی که در آن حالت های روحی و جسمی سوژه ها، دیگر با وضعیت های «گسست» از ابژه ها و یا «پیوست» به آن ها تعریف نمی شود، و یا سوژه ها یکدیگر را در راستای اهداف خود به کنش و نمی دارند، بلکه این نظام تعاملی ناشی از تعامل مبتنی بر «هم حضوری»^{۲۷} دو طرف تعامل، رو در رو و تن به تن بین سوژه ها، یا حتی بین سوژه ها و ابژه های جهان بیرونی است. یعنی از یک سو با سوژه هایی دارای تن، روبرو هستیم و از سوی دیگر با سوژه های تن دار دیگر و یا ابژه هایی با ویژگی هایی مادی. در این نظام تعاملی با نوعی «با هم بودن»^{۲۸} و «کنش جمعی»^{۲۹} تطبیقی و حسی مواجه می شویم. (همان: ۱۷۴)، آن گونه که نتیجه «این با هم بودن و کنش جمعی»، شکوفایی هر دو طرف تعامل و آشکار شدن قابلیت های بالقوه پنهان مانده آن ها در خود سیر تعامل می باشد. در این نظام تعاملی سوژه (یعنی آن اگو استعلایی)، آن غیریتی^{۳۰} که در مقابل او قرار

دارد، (خواه سوژه انسانی باشد و یا چیزی از جهان بیرونی)، را سوژه در نظر می گیرد، و نه ابژه، و هویت و هستی خود را با «داشتن» و تملک آن غیریت بیرونی تعریف نمی کند. در نشانه شناسی کلاسیک روایی، سوژه خود را مطابق با برخی برنامه های از پیش معلوم و با «داشتن» ابژه ها یا موضوع های ارزشی متفاوت تحقق می بخشد؛ اما در خصوص استراتژی تطبیق، بحث در خصوص تحقق بخشیدن به خود است، با دادن آزادی کامل به آن غیریت بیرونی، جهت بروز قابلیت های خویش و در ارتباطی تعاملی با دیگری به مثابه سوژه، و خارج از هر گونه نظام برنامه مدار از پیش معلوم. از این گونه ارتباط «تطبیقی و تعاملی» به بعد است که نوع دیگر معنا آشکار می شود: معنایی که دیگر از قبل، به شکل یک جانبه و تنها به نسبت معیارهای معتبر سوژه حاصل نمی شود، بلکه معنایی است که آشکارگی آن تنها و تنها وابسته به "حضور و شکل گیری دوجانبه ی هر دو طرف در تعامل می باشد، یعنی تعامل بین یکی که نقش سوژه را دارد و تنها و تنها در صورت امکان تحقق همزمان دیگری، به اصطلاح ابژه، می تواند قابلیت های خود را همزمان، و در سیر خود تعامل تحقق ببخشد.

در نظام «تصادف» با برخورد تصادفی عناصر مواجه می شویم، و این تصادف اتفاقی ناشی از این است که هیچ گونه برنامه از پیش معلومی وجود ندارد. طبیعتاً اصل حاکم بر این نظام اصل «شانس و اقبال» می باشد و سوژه در برابر هر آن چه پیش آید راضی و تسلیم می باشد. (لاندوفسکی، ۲۰۰۵: ۶۲). در تضاد با پیوستاریت نظام برنامه مداریت، در این نظام اصل «گسستگی» حاکم است. در این نظام به دلیل نبود هیچ برنامه از پیش معلومی با «خطر ناب مواجه می شویم» (همان) مدل زیر می تواند ارتباط بین این نظام های معنایی و تعاملی را به خوبی نشان دهد:



۴- الگوی رفتارهای فضیلتی - رذیلتی^{۳۱} لاندوفسکی

لاندوفسکی در مقاله ای که با عنوان «دفاع از مفهوم جسارت» می نویسد (لاندوفسکی، ۲۰۱۳)، الگوی تعاملی را مطرح می کند (که می توان آن را الگوی رفتارهای فضیلتی - رذیلتی نامید)، که به خوبی با اصول الگوی تعاملی - معنایی که مطرح کردیم تطابق دارد و می تواند ما را در خوانش تعاملات کنشگرهای آموزشی و ارتباط آن ها با یکدیگر کمک کند. او بحث خود را با جمله ای ساده شروع کرده و آن را پایه شکل گیری الگوی خود قرار می دهد: «آشکار کردن احترام در مقابل آن چه، یا آن کسی که آن را شایسته احترام می دانیم»، این آن رفتاری است که می توانیم با توسل به قرارداد فرا زبان شناختی، آن را «ادب، تواضع یا احترام»^{۳۲} بنامیم. او از این رفتار به بعد دو گونه رفتاری دیگر، (چه در سطح ارتباطات اجتماعی و یا از زاویه دید اخلاقی) را بر می شمرد که رفتارهایی پرچالش تر به حساب می آیند. یکی از این رفتارها، در این جمله ساده نمود می یابد: «آشکار نکردن احترام به آن چه، یا آن کسی که آن را شایسته احترام می دانیم»، یا «بی احترامی به آن چه یا آن کسی که آن را شایسته احترام می دانیم». این رفتار آن چیزی است که می توان نام آن را «گستاخی»^{۳۳} گذاشت. یا بر عکس «آشکار کردن

احترام در مقابل آن چه یا آن کسی که آن را شایسته احترام نمی دانیم»، که می توانیم این رفتار را «خوش خدمتی»^۴، تملق و یا چاپلوسی بدانیم. آخرین امکان رفتاری که می تواند تکمیل کننده رفتارهای مطرح شده باشد و به صورت بینا تعریفی از آن ها فاصله بگیرد، در این جمله نمود پیدا می کند: «آشکار نکردن احترام در مقابل آن چه یا آن کسی که آن را شایسته احترام نمی دانیم». این آن رفتاری است که می توان آن را «جسارت»^۵ نامید.

باید متذکر شد که در این دسته بندی اگر «گستاخی» به مثابه نفی «ادب، تواضع و احترام» در مقابل آن چه یا آن کسی که باید سر تعظیم فرود آورد، قرار دارد، و لذا به «رنالت» تعبیر می شود، بر عکس «جسارت» که بسیاری آن را یک نقصان رفتاری می دانند، به مثابه نفی «خوش خدمتی» و تملق گویی، به «فضیلت» تعبیر می شود. (رفتاری که در حوزه آموزشی فضیلت مطلق محسوب می شود). در واقع این سبک رفتاری در تضاد با رفتار فردی «گستاخ» قرار دارد که صرفاً به دنبال تحریک و مطرح کردن خود می باشد. رفتار مبتنی بر جسارت، رفتاری است که ضمن گریز از کلیشه ها در جستجوی بداعت، نوآوری و خلق ارزش ها و معانی تازه است. در واقع نزد سوژه جسور، عدول از قواعد و دستورها، نه صرفاً به عنوان هدف غایی، بلکه به مثابه طرحی است برای رفتن به سوی قواعد و هنجارهای دیگر و در انداختن طرحی نو. از این روی می توان گفت عملی که او انجام می دهد نوعی «نفی سازنده» است، و از این روی ارزش و اعتبار حرکتی زیبا را به خود می گیرد.

به هر شکل نویسنده این سطور اعتقاد دارد احترام و بی احترامی، فضیلت و رنالت، به مثابه زوج هایی متضاد، مفاهیمی به هم وابسته می باشند. به این معنا که اساساً احترام یا اطاعت، که ترجمه رایج مفهوم احترام در ارتباط با نهادهای قدرت، سنت ها و هنجارها می باشد، خود فی النفسه فضیلت محسوب نمی شوند، همان سان که عدم احترام و اطاعت نکردن، نمی تواند به خودی خود رنالت به حساب آید. در واقع همه چیز به ارزشی که به موضوع مورد نظری که باید در مقابل آن تواضع نشان داد و احترام گذاشت و یا بر عکس، برمی گردد. بنابراین زمان در این ارزش گذاری ها نقش مهمی ایفا می کند، زیرا چه بسا رفتارهایی که اکنون به جسارت تعبیر می شوند، اما در گذر زمان و در آینده به گستاخی تعبیر شوند و یا بر عکس. یا برای مثال در حوزه هنر و حتی علم، باید زمان زیادی سپری شود تا اعتبار یک جریان از منظر اجتماعی بازنشاسایی شود. (معین، ۱۳۹۶: ۱۳۸)

رفتارهای مطرح شده را می توان به شکل زیر دیداری نمود. (لاندوفسکی، ۲۰۱۳)

۵- تحلیل تعاملات بینا سوژه ای در محیط خرد اجتماعی با تکیه بر

الگوی فضیلتی - رذیلتی

لاندوفسکی برای پیاده سازی این الگو، در مقاله «دفاع از مفهوم جسارت»، آن را در یک فضای خرد اجتماعی، یعنی در یک کلاس درس که در آن با تعامل کنشگران آموزشی که به کنشگر آموزش دهنده و آموزش گیرنده (بدون در نظر گرفتن کنشگر متد تدریس) خلاصه می شود می پردازد. طبیعتاً در این فضای تعاملی آن چه باید مورد احترام واقع شود ساحت معلم و علم و دانش است، ساحتی که در ارتباط با آن عکس العمل ها، استراتژی ها و رفتارهای دانش آموزان تعریف شده و از یکدیگر متمایز می شوند.



ردیف اول غالباً « عزیز کرده های» معلم می نشینند، عزیز کرده هایی که می توان آن ها را تجسم عینی سوژه های «با ادب و با نزاکتی» دانست که به ساحت معلم و علم، به مثابه ساحتی استعلایی، احترام می گذارند. آن ها به خوبی بیانگر روح و روان سیستم و نظامی هستند که به آن تعلق دارند. در نظریه سبک زندگی لاندفسکی (لاندوفسکی، ۱۹۹۷: ۵۵) این گروه همان گروه مرکزی «هنجارمندی» است که سبک های زندگی گروه های دیگر به نسبت سبک زندگی او تعریف می شوند. به تعبیر دیگر این گروه مرکزی هنجارمند گروهی است که سبک زندگی او با هنجارهایی که نظام و سیستم به مثابه هنجارهای ارزشی نهادینه شده تعریف کرده است هماهنگی کامل دارد. در این نظام خرد آموزشی، این گروه هنجارمند نمونه سوژه هایی هستند که به خوبی در مکانی که قرار دارند هضم شده اند، آن گونه که بسیاری از آن ها آرزو دارند روزی در جایگاه آموزشی معلم خود قرار گیرند. نویسندگان این سطور اعتقاد دارد برای این گروه مشق ها و تکلیف هایی که باید انجام دهند، حکم الزاماتی طاقت فرسا را ندارد، بلکه از منظر آن ها، تکلیف های مدرسه، ابزارها و «برنامه های» از پیش تعیین شده می باشند که برای تحقق و شکوفایی آن ها لازم است. در واقع هر چه به عنوان برنامه های درسی در نظر گرفته شده است برای آن ها توجیه شده می باشد و از همین روی مناسب و مورد علاقه آن ها واقع می شود. (معین، ۱۹۹۶: ۱۳۹). در واقع آن ها که همیشه «همانی» هستند که «باید باشند»، تجسم شاگردانی «برنامه مدار» به حساب می آیند، و شاید این آن چیزی باشد که همکلاسی هایشان را بیشتر از هر چیز دیگری عصبی می کند.

در تضاد با آن ها و در ردیف آخر، شاگرد بی نظم، تنبل و پر سر و صدای کلاس می نشینند، شاگردی که تجسم سوژه «گستاخی» است که نه برای ساحت معلم و علم احترامی قائل است و نه برای برنامه های درسی وقعی می نهد. او بیشتر اوقات سبب می شود هم کلاسی هایش به جای توجه به معلم به او نگاه کنند و به این ترتیب ردیف آخر را به صحنه تئاتری تبدیل می کند که او در آن نقش اصلی را ایفا می کند. او که اساساً از قراردادهای نظام آموزشی بیگانه است، و غالباً از آن ها تبعیت نمی کند و مدام برای سرگرمی و تفریح، نگاه هم کلاسی هایش را به خود جلب می کند می داند که همیشه خطر اخراج از کلاس تهدیدش می کند، (نظام رفتاری او در تضاد با نظام رفتاری دانش آموز «برنامه مدار» می باشد)، اما هیچ گاه از لوده بازی دست برنمی دارد. چیزی که او را نجات می دهد و سبب می شود تا او را از مدرسه

اخراج نکنند، کمک گرفتن از والدین و یا توسل به مربیان و مشاوران مدرسه می باشد که برای او نقش سوژه های دلسوزی را بازی می کنند که اعتقاد دارند به جای تنبیه و اخراج باید این دسته از دانش آموزان را فهمید.

ردیف وسط هم می تواند ردیف شاگردان «خوش خدمت» و چاپلوس کلاس باشد. (آن ها که پایه رفتاری آن ها مبتنی بر استراتژی «مجاب سازی» و «سوداگری» است). در واقع آن ها نه انگیزه و عشق به یادگیری دارند، (مانند سوژه های «برنامه مدار» و «قائده مندگروه اول») و نه به دنبال شر و شیطنت بازی در کلاس هستند، (مانند گروه دوم). بی تفاوتی صفتی است که آن ها را به خوبی توصیف می کند. کلاس درس و معلم برای آن ها خسته کننده و کسالت آور است، اما از روی نیاز و منفعت تظاهر می کنند که به شدت مشتاق کلاس و درس هستند. تنها هم و غم آن ها این است که به هر حيله و نیرنگ، در آزمون ها قبول شوند، زیرا می دانند آینده آن ها به این قبولی وابسته است. از این روی کمترین نمره قبولی نیز برایشان کفایت می کند. در واقع ارتباط آن ها با مدرسه ارتباطی از گونه «برد - برد» است. (لاندوفسکی: ۲۰۱۳) مدرسه نیز برای آن ها، به جای این که محیطی آموزشی باشد، صرفاً به مثابه بازار و محیط «مجاب سازی»، یعنی فضای بده و بستانی دو طرفه است که در آن داد و ستد اتفاق می افتد: کوشش از جانب شاگرد، و از جانب مدرسه نیز حداقل نمره صرفاً جهت گذراندن درس.

در میان شاگردان، این تنها شاگرد «جسور» است که از قبل جایگاه تعریف شده ای ندارد. او با رفتار و صحبت هایی که می کند سبب تحیر دیگران می شود. بچه زرنک های کلاس او را احمق می انگارند. اما صحبت های او چنان خاص و عجیب می نماید، که او نیز گاه از خود سوال می کند آیا این صحبت ها متعلق به یک احمق است یا یک آدم باهوش و نکته بین. البته برای چاپلوس ها و شاگردانی که با رفتار سوداگری تنها به دنبال نمره گرفتن و رفتن از مدرسه هستند، او سوژه خطرناک و عجیب محسوب می شود. او بیشتر از هر کس دیگر سبب حیرت و تعجب شاگرد تنبل ها می شود، خصوصاً زمانی که با جواب های هشیارانه خود معلم ها را در بن بست قرار می دهد. در واقع او برای آن ها یک شاگرد استثنایی و نابغه به حساب می آید. آن چه او را نسبت به بقیه متمایز می کند و در عین نابغه بودن، چهره ای حاشیه ای می کند، نگاهی است که او به علم، به مثابه موضوع اصلی و معیارهای درست یا غلط بودن آن دارد. در واقع نگاه او به علم نگاهی انتقادی است. به بیان دیگر گفتمان مدرسه برای او فی النفسه و

ماهیتاً ارزش حقیقی ندارد، گفتمانی که برای دیگران، مانند بچه زرنگ ها و شاگرد بزن در روهای کلاس، گفتمانی با ارزش هایی تایید شده و تثبیت شده می باشد. از منظر او، احترام به ساحت معلم به مثابه شخص، هرگز نقض کننده داشتن نگاهی منتقدانه در خصوص علم و نظریاتی که آموزش می دهد نمی باشد. (همان) او نه کورکورانه چیزی را قبول می کند و نه تنها برای داشتن مدرک به هر بده بستانی تن می دهد. آن چه بسیار مهم به نظر می آید این است که آن چه در او انگیزه ایجاد می کند این نیست که با رفتار خاص و متمایز، ویژه و خاص به نظر آید، بلکه این است که در خصوص درستی چیزهایی که معلم می گوید از خود پرسش کند و با نگاهی منتقدانه به آن ها نظر بیاندازد. هر چند ممکن است او سواد کافی برای به چالش کشیدن معلم را نداشته باشد، اما می تواند همیشه با فاصله و با نقد به چیزها نظر کند. او همیشه امکان به گونه ای دیگر دیدن جهان و دادن معنایی دیگر به آن را در سر دارد. برای او همچون سقراط، پرسش کردن بزرگترین نیاز به حساب می آید، نیازی که مقدم بر هر تکلیف دیگر می باشد، به گونه ای که در جسارت او احترامی ژرف خود را پنهان کرده است، احترام نه در مقابل اندیشه ها و معرفت نهادینه شده، بلکه در مقابل شرایط امکان تولید معرفت و شناخت های تازه. او هرگز جایگاه معلم را اشغال نمی کند. او به مثابه کاشف و خلاق، در تمام مدت عمر خود، ماجراجوی اندیشه ها خواهد ماند، یعنی به معنای اصلی واژه یک پژوهش گر.

رفتارهای فضیلتی

اشکار کردم احترام در مقابل کسی که آن را شایسته احترام می دانیم
«ادب و تواضع»
دانش آموزهای عزیز کرده معلم
رفتار دانش آموز متعارف کلاس
«برنامه مداریت»

اشکار نکردن احترام در مقابل کسی که آن را شایسته احترام نمی دانیم
«جسارت»
تابغه کلاس
رفتار دانش آموزان منتقد و نوآور کلاس
«رضا در مقابل حقیقت تازه»

اشکار کردن احترام در مقابل کسی که آن را شایسته احترام نمی دانیم
«شوق و جاهلوسی»
رفتار دانش آموز شوق و جاهلوس
رفتار مبتنی بر صل گرایی
«محابب سازی»

اشکار نکردن احترام در مقابل کسی که آن را شایسته احترام می دانیم
«گستاخ»
گستاخی دانش آموزان خنده کن ته کلاس
رفتار مبتنی بر لنت طلبی معطوف در لحظه
«تطبیق»

رفتارهای رذیلتی

به هر شکل هر کدام از این استراتژی‌های رفتاری به گونه خاص خود در برابر گفتمان نهادینه شده عکس العمل نشان می‌دهند: گروه اول درستی و حقیقت گفتمان نهادینه شده را به مثابه داده‌ها و کلیشه‌های از قبل اثبات شده پذیرفته و در واقع درستی و حقیقت را آن چیزی می‌داند که در محیط اطرافش وجود دارد. او اهل نقد و به چالش کشاندن گفتمان‌هایی که به او عرضه می‌شود نیست. احترام و اطاعت او در مقابل ساحت معلم و علم از این ناشی می‌شود که هر آن چه به او عرضه می‌شود را فهرستی از داده‌های بدیهی و قطعی می‌داند که حقیقت چیزها را بر او آشکار می‌کند. گروه بعدی که اهل سوداگری و بده بستن است، محیط مدرسه را فضای سوداگری تلقی نموده و تنها معیار حقیقت برای آن، آن چیزی است که آن‌ها را به خواسته خود برساند. اعمال آن‌ها به گونه‌ای خوش خدمتی و چاپلوسی تعبیر می‌شود، اعمالی از روی حساب و کتاب و بدون هیچگونه باور و اعتقاد صادقانه به گفتمان‌هایی که به آن‌ها ارائه می‌شود. شعار آن‌ها این است که برای رسیدن به هدف باید خود را با همه چیز سازش دهی، تا بتوانی به خواسته خود برسی. برای گروهی که رفتارهای آن‌ها را به رفتارهایی گستاخانه تعبیر نمودیم، تنها حقیقتی که ارزش مند است، تنها و تنها این است که به هر قیمتی «من» خود را به مثابه یک ویژگی مطلق اثبات کنند. در واقع گستاخی آن‌ها برآمده از نفی هر گفتمان معطوف به قدرتی است که با کلی گویی‌هایش می‌تواند آن‌ها را نیز در حد دیگران فروبکاهد. به بیان دیگر آن‌ها حقیقت را تنها در چیزی می‌دانند که آن‌ها را به هر قیمتی از دیگران متمایز کند. اما برای گروهی که اساساً نقد کردن را شیوه رفتاری خود قرار داده است (گروه جسور)، حقیقت «جای دیگری» است. برای این گروه هیچ یک از استراتژی‌های رفتاری قبلی قابل قبول نیست. آن‌ها حقیقت را نه در گفتمان نهادینه‌ای می‌دانند که باید به آن تن داد، (زیرا متعلق به یک نظام تعریف شده است)، و نه در اندیشه‌ها و گفتمان‌های جاری که برای سود و منفعت شخصی خود، بدون باور صادقانه باید از آن‌ها تبعیت کرد، و نه حتی در بیان نوعی جاه طلبی کاذب شخصی. حقیقت برای آن‌ها به خود چیزها بر می‌گردد، حقیقتی که می‌تواند به شکل مقطعی به دست آید و یا حتی هرگز دست یافتنی نباشد.

مهم این است که در پس هر یک از این رفتارها، می‌توان یک «نظام معنایی و تعاملی» را تشخیص داد. به خوبی پیداست در پس رفتار مبتنی بر احترام به گفتمان‌های نهادینه شده‌ی سوژه‌ی مطیع، «نظام برنامه‌مداریت» وجود دارد، نظامی که اندیشه و کنش‌های او را رهبری

می کند. در پس رفتارهای سوداگرانه گروه چاپلوس و متملق، طبیعتاً «نظام مجاب سازی» قرار دارد، اعضای این گروه برای رسیدن به اهداف خود براحتی می گذارند تا عناصر گفتمان مسلط آن ها را مجاب کنند، تا شاید روزی خود جای این عناصر مجاب کننده را گرفته و بر شرایط سوار شوند. گروه گستاخ ها نیز حاشیه بودن خود را با «تطبیق» نیروهای تحریک کننده ی خود با میزان تحمل و طاقت محیط مدیریت می نماید. اما گروه منتقدِ جسور، علی رغم این که خود بخواهد جسور است. اگر او حقیقت های کلیشه ای و پذیرفته شده را نقد کرده و کسانی که آن ها را حمایت می کنند به مواجهه می کشاند، به دلیل «رضایت» دادن به قبول حقیقتی دیگر است که از او نیز فراتر می رود، رضایت به الزامی که در قاعده چیزها تثبیت شده و او قبل از آن که به دنبال فهماندن آن به دیگران باشد، پیوسته در حال فهم و کنکاش در آن است، به امید این که شاید روزی بیاید که نه تنها او بلکه تمام جهان جسارت این را داشته باشند که تماماً به آن چه به صورت گفتمان نهادینه شده عرضه می شود، تن در ندهند. (معین، ۱۳۹۶: ۱۴۳)

۶- خوانش اهداف، متدها و اصل شناخت شناسی آموزشی با تکیه بر الگوهای مطرح شده

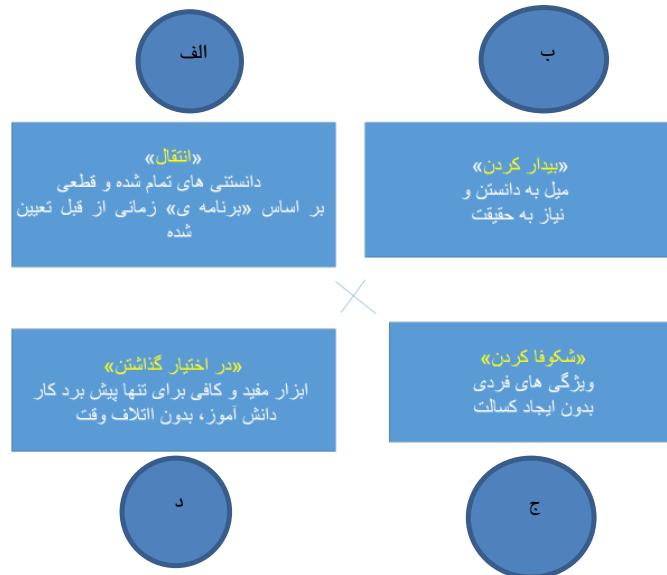
بر اساس الگوهای مطرح شده می توان به صورت بینا تعریفی اهداف، متدها و اصول شناخت شناسی متفاوتی را که پایه و اساس اهداف و متدهای آموزشی می باشند را از یکدیگر تشخیص داد: (همان: ۱۴۳-۱۴۷)

می توان بر اساس الگوهای مطرح شده چهار هدف کلی را در حوزه آموزشی از یکدیگر باز شناخت: اساساً یکی از اهداف آموزش می تواند مبتنی بر روش «برنامه مدار» باشد، روشی بر اساس «انتقال» داده ها و دانستنی های دائرۀ المعارفی به دانش آموز و انباشت این داده ها در ذهن این کنشگر آموزشی. اساساً این داده ها برای بیدار کردن و فعال نمودن قوه تحلیل دانش آموزان طراحی نشده و صرفاً باید به عنوان داده های دائرۀ المعارفی به حافظه سپرده شوند، لذا دانش آموزان باید با صبر و شکیبایی و اعتقاد به درستی آن ها به حفظ کردن آن ها همت بگمارند. این روش با رفتار دانش آموزی که ساحت علم، دانش و آموزگار را ساحتی برتر و متعالی می داند، و اساساً مشق ها و تکالیف آموزشی را جهت شکوفایی خود الزامی می داند

تطابق دارد. در مقابل این روش غیر خلاقانه، روش آموزشی وجود دارد که در جستجوی «بیدار کردن» میل شناخت و دانستن در دانش آموز است، به گونه ای که او را همیشه خواستار و تشنه ی حقیقت نگاه می دارد. در واقع این روش بدون آن که به دنبال انباشت دانستی های کلیشه ای در ذهن دانش آموز باشد (روش برنامه مدار)، بر عکس او را نسبت به حقیقی بودن آن ها دچار شک و تردید کرده و اساساً روح پرسش گری را در او پرورش می دهد. این روش نیز با رفتار دانش آموز جسوری که ساحت اصول نهادینه شده را ساحتی متعالی و قطعی دانسته و مدام آن ها را به نقد می کشاند، هم سو می باشد.

روش دیگر بدون این که بر آن باشد تا مانند روش اول بر اساس الگوها و برنامه های ثابت و از پیش معلوم، تنها به انتقال دانستی های کلیشه ای همت گمارد، و یا بدون این که بخواهد مانند روش دوم روح پرسش گری را در دانش آموز تقویت کند، تنها ابزار کلی، قوائد اصلی و به قول معروف نکات کنکوری را در اختیار او می گذارد، تا او بی اتلاف وقت و صرفاً با دانستن چیزهای ضروری بتواند به خواسته ی خود برسد، و به نوعی تنها و تنها درس را پاس کند. به بیان دیگر این روش بدون وارد کردن دانش آموز به فهم جزئیات و عمق مباحث و یا بدون برانگیختن میل او برای کشف ناگفته ها، تنها ابزار اصلی و قوائد کلیدی را «در اختیار» دانش آموز می گذارد تا او بتواند تنها گلیم خود را از آب بیرون بکشد. این روش انتفاعی نیز با رفتار دانش آموز سوداگری که بدون کوچکترین عشقی به یادگیری، صرفاً به دنبال نمره ی قبولی است، همخوانی کامل دارد.

در نهایت می توان از روشی صحبت کرد که بر اساس تعامل حسی، درونی و صمیمانه ای که بین دو ساحت آموزگار و دانش آموز به وجود می آید، ویژگی ها و قابلیت های فردی را شکوفا می کند. در واقع در این روش، که در آن با تعاملی هم عرض، حسی و دوستانه رو برو می شویم (نه ارتباطی از بالا به پایین)، ویژگی های متمایز و فردی سوژه آشکار می شود. این روش با رفتار دانش آموزی که برای تفریح و خنده و تمایز خود از بقیه، هم زمان و هم عرض با آموزگار خود، صحنه ی تئاتری در انتهای کلاس به وجود می آورد، همسویی دارد.

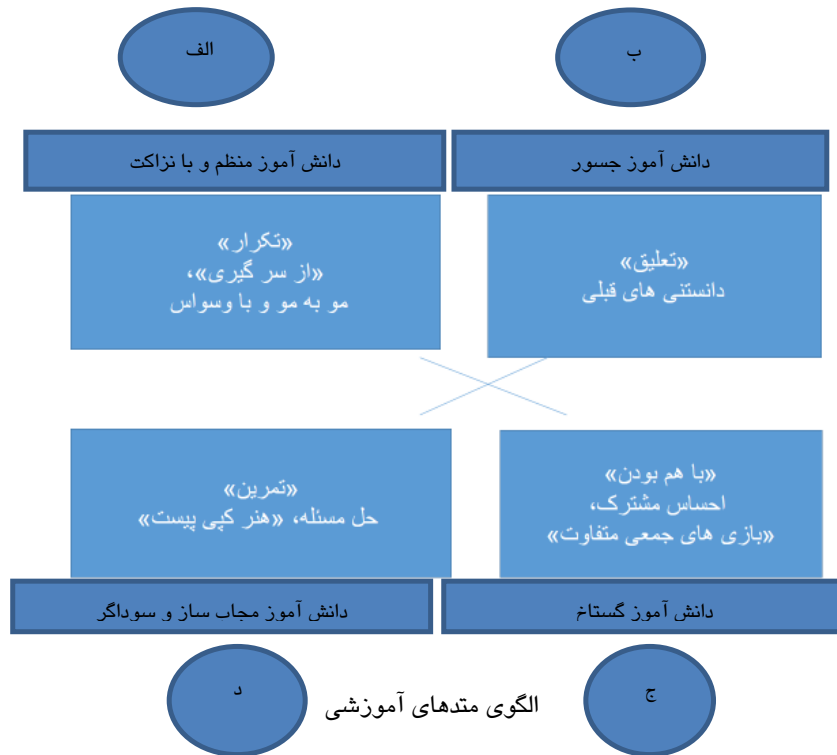


الگوی اهداف گفتمان آموزشی

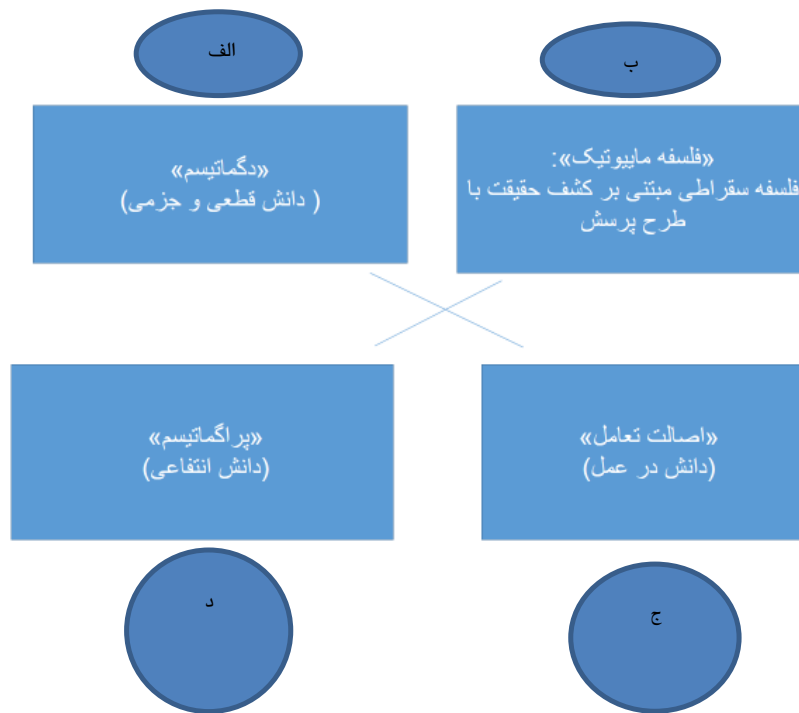
این اهداف آموزشی می توانند با تکیه بر روش ها و متدهای آموزشی مشخص تحقق پیدا کنند، که می توان آن ها را با تعاملات متفاوت مطرح شده کنشگران در کلاس مربوط دانست. اکنون اهداف مطرح شده را یک به یک در کنار انواع متدهای آموزشی مربوطه خود مورد تحلیل قرار داده و ربط آن ها را با رفتار متفاوت کنشگران آموزشی مورد نظر قرار می دهیم: انتقال دانستگی ها و داده های دایره المعارفی از پیش تعریف شده، ایجاب می کند که متد مربوطه مبتنی بر «تکرار و حفظ مو به موی» این داده ها باشد. به تعبیر دیگر برای داشتن همزمان آن داده ها، به مثابه تکلیف، راهی جز حفظ آن ها وجود ندارد. این نوع متدها می توانند با سبک تعامل دانش آموز با ادب و نزاکت کلاس هم سو باشد. بیدار کردن میل به شناخت دانستگی ها و داده های جدید، طبیعتاً متدی را طلب می کند که مبتنی بر نقد و به نوعی «تعلیق» دانستگی های گذشته باشد. به بیان دیگر برای رسیدن به دانستگی ها و حقایق تازه حداقل می توان داده های قدیمی تر را با نگاهی نقادانه مورد نظر قرار داد و آن ها را به «تعلیق» در آورد. این گونه متد آموزشی را می توان با سبک تعامل دانش آموز جسور مربوط دانست، سبکی که

مدام به نقد و به چالش کشاندن دانستنی های قبلی گرایش دارد. از سوی دیگر برای شکوفایی ویژگی های بالقوه ی فردی در موقعیت های متفاوت، می توان متدهای آموزشی را متصور شد که سعی دارند، برای خلق فضایی هم عرض و مبتنی بر «با هم بودن» احساسی با دیگری، با طرح «بازی» های متفاوت، کنشگر آموزش دهنده و گیرنده را در کنار یکدیگر قرار دهند. این متد مبتنی بر «بازی»، و خلق و ایجاد فضای دوستانه و مفرح با سبک تعامل دانش آموز گستاخ هم سو می باشد.

و در نهایت برای فراهم آوردن ابزار مکفی، لازم و کار راه انداز برای دانش آموز، دانش آموزی که به دنبال فهم جزئیات و تعمیق دانستنی ها نیست (دانش آموز سوداگر)، متد آموزشی مربوطه، دانش آموز را به حل تمرین های ساده و شیوه ی کپی پیست و کمک از حل المسائل عادت می دهد.



همچنین می توان برای هر یک از این اهداف و روش ها و استراتژی های آموزشی اصل شناخت شناسی را تعیین کرد. اصل دگماتیسم که مبتنی بر دانش قطعی و جزمی می باشد، با هدف انتقال داده ها و استراتژی حفظ و انباشت آن ها در ارتباط است. هدف مبتنی بر تعلیق داده ها بر اساس پرسش های مطرح شده بر اصل و فلسفه مایوتیک استوار می باشد، یعنی همان فلسفه سقراطی که مبتنی بر کشف حقایق تازه با طرح پرسش می باشد. اصالت تعامل و انتقال دانش در خود سیر کنش را می توان بنیاد شناخت شناسی برای شکوفایی و تحقق توانایی های فردی به حساب آورد. و در نهایت فلسفه پراگماتیسم را می توان پشتوانه اهداف استراتژی آموزشی قرار داد که صرفاً به دنبال دانش انتفاعی هستند.



الگوی شناخت شناسی و فلسفی

۷- نتیجه‌گیری

از جمله ویژگی‌های الگوهایی که در نشانه‌شناسی مطرح می‌شود ویژگی کلی، فراگیر و جهانی آن‌ها می‌باشد، به این مفهوم که می‌توان آن‌ها را در حوزه‌های متفاوت به کار برده و پیاده سازی کرد. بر اساس یکی از فرضیه‌های مطرح شده ثابت کردیم که ریشه و بنیاد الگوی رفتارهای فضیلتی-ردیلتی لاندوفسکی، همان نظریه چهار نظام معنایی تعاملی او می‌باشد. به بیان دیگر سوژه «با ادب و نزاکت» را سوژه‌ای «برنامه‌مدار» دانستیم که با طرح برنامه‌های از قبل تعیین شده در راستای برنامه‌ها و اهداف ساخت نهادینه‌ای که بر او استیلا و چیرگی دارد قدم برمی‌دارد. دیدیم چگونه سوژه «متملق و چاپلوس»، برای رسیدن به اهداف خود می‌گذارد تا به راحتی عناصر گفتمان مسلط (که در این مقاله منظور گفتمان مسلط آموزشی است) او را «مجاب کنند» به این امید که روزی خود جای آن‌ها را بگیرد. پایه و اساس رفتار سوژه «گستاخ» را نیز به نظام «تطبیق» پیوند زدیم، زیرا این سوژه با تطبیق نیروهای تحریک‌کننده خود با میزان تحمل ساخت نهادینه سعی دارد ضمن مدیریت حاشیه بودن خود، گفتمان قدرت ساخت نهادینه را تضعیف و تخریب نماید. سوژه «جسور» را سوژه‌ای دانستیم که پیوسته ساخت نهادینه را به نقد و گفتگو می‌کشاند. در واقع او با «رضایت» به قبول حقیقتی دیگر، که فراتر از آن چه به صورت نهادینه، کلیشه‌ای و از پیش متعین به او عرضه می‌شود، بدون قصد تضعیف و تخریب ساخت نهادینه، آن را به نقد و چالش می‌کشاند، تا شاید روزی حقیقت‌های دیگری را بر خود و دیگری آشکار نماید. علاوه بر ایجاد پیوند میان الگوی رفتارهای فضیلتی-ردیلتی و نظام‌های معنایی تعاملی، دیدیم چگونه با توسل به نظریه نظام‌های تعاملی و معنایی لاندوفسکی می‌توان با نگاهی دیگر به حوزه آموزشی نظر کرد و اهداف، روش‌ها و پشتوانه شناخت‌شناسی و فلسفی آن را مورد خوانشی تازه قرار داد. در واقع بر اساس چهار نظام تعاملی و معنایی مطرح شده، که به صورت بینا تعریفی از یکدیگر تشخیص داده می‌شوند، یعنی نظام برنامه‌مداریت، نظام مجاب‌سازی، نظام تصادف (و رضا به آن چه پیش می‌آید) و نظام تطبیق، همان گونه که گفته شد، علاوه بر خوانش تعاملات متفاوت کنشگران آموزشی در یک محیط خرد اجتماعی، (که می‌توان آن را بسط داد و تعاملات متفاوت کنشگران اجتماعی را در مقابل یک ساخت اجتماعی، سیاسی یا دینی با همان الگو مورد خوانش قرار داد)، توانستیم اهداف، استراتژی‌ها و اصل شناخت‌شناسی آموزشی را نیز بر

اساس همان چهار نظام تعاملی و معنایی مورد تجزیه و تحلیل قرار دهیم. سوالی که مطرح می شود و خود می تواند مسئله اساسی مقاله ای دیگر باشد این است که آیا اساساً هر جا که سخن از تعامل گروهی از انسان ها با یک ساحت نهادینه استعلایی باشد، فراتر از این چهار نظام تعاملی می توان نظام یا نظام های تعاملی دیگری را مطرح کرد. نویسنده مقاله اعتقاد دارد هر چند ممکن است بر اساس فرهنگ های حاکم بر جوامع و مناسبات اجتماعی حاکم بر آن ها، برخی از این نظام های تعاملی برجسته تر و برخی دیگر کم رنگ تر شود، اما از آن جا که سخن در خصوص ارتباط و تعاملات انسانی می باشد، شاید تصور نظام های تعاملی دیگر، خارج از این نظام های تعاملی، چندان امکان پذیر نباشد. البته همان گونه که ذکر شد، جواب قطعی به این پرسش پژوهش بنیادی دیگری را طلب می نماید.

۷- پی نوشت ها

1. Eric Landowski
2. Merleau-Ponty
3. Buber
4. Simmel
5. Ajustement
6. Le sensible
7. L'esthésie
8. programmation
9. Manipulation
10. ¹ Accident
11. *De l'imperfection*
12. Union
13. Interdéfinir
14. *Passions sans nom*
15. *Interactions risqués*
16. Plaidoyer pour l'impertinence
17. Role thématique
18. Désémentisation
19. Conjonction
20. Disjonction
21. Intentionnalité
22. Faire.faire
23. Tentation
24. Séduction
25. Provocation
26. Intimidation
27. Co-présence
28. Etre ensemble
29. Faire ensemble
30. Altérité

31. Vertueuse – vicieuse
32. Déférence
33. Insolence
34. Complaisance
35. Impertinence

برای این لغت چند مترادف قائل شدیم تا حق مطلب بهتر ادا شود.

۸. کتابنامه

- Courtés Joseph., *Analyse sémiotique du discours. De l'énoncé à l'énonciation*, Paris, hachette, 1991.
- Dhotel André., *Lumineux rentre chez lui*, Paris, Gaillimard, 1967.
- Griemas Algirdas Julien. Courtés Joseph. *Sémiotique. Dictionnaire raisonnée de la théorie du langage*, Paris, Hachette, 1979.
- Landowski Eric, *Présences de l'autre*, Paris, P.U.F, 1997.
- Landowski Eric, *Passions sans nom*, Paris, P.U.F, 2004.
- Landowski Eric, *Interactions risquées*, Limoges, PULIM, 2005.
- Landowski Eric, « plaidoyer pour l'impertinence », *Actes sémiotiques*, n°116, 2013.
- معین مرتضی بابک، (۱۳۹۶)، *ابعاد گمشده معنا در نشانه شناسی روایی کلاسیک*، نظام معنایی تطبیق یا رقص در تعامل، انتشارات علمی فرهنگی، تهران.