



دوماهنامه علمی - پژوهشی

د، ۹، ش ۳ (پیاپی ۴۵)، مرداد و شهریور ۱۳۹۷، صص ۲۹۷-۳۱۷

کارآیی نظام‌های معنایی و تعاملی لاندوفسکی در تحلیل گفتمان‌های آموزشی

مرتضی بابک معین*

دانشیار زبان فرانسه، دانشگاه آزاد، واحد تهران مرکزی، تهران، ایران

پذیرش: ۹۶/۱۲/۲۱

دریافت: ۹۶/۹/۲۲

چکیده

اریک لاندوفسکی، نشانه‌شناس پساگرماسی، الگوی نظام‌های معنایی و تعاملی خود، یعنی برنامه‌مداری، مجاب‌سازی، تصادف و تطبیق را به‌ترتیب براساس اصول «قاعده‌مندی»، «نیت‌مندی»، «شانس» و «امر احساسی» تعریف می‌کند. طبیعتاً امکان پیاده‌سازی این الگو در حوزه‌های اجتماعی وجود دارد که در آن‌ها با پراتیک‌های تعاملی سوژه‌ها مواجه می‌شویم. اگر قبول کنیم که فعالیت آموزشی براساس تعامل بین سه عامل متفاوت، یعنی سوژه آموزش‌دهنده، سوژه آموزش‌گیرنده و ابژه و متدی تعریف می‌شود که براساس آن آموزش داده می‌شود، می‌توانیم تنوع و تفاوت پراتیک‌های آموزشی را با این الگو موردخوانش قرار دهیم. در مقاله حاضر، ضمن معرفی موشکافانه این الگو و ویژگی‌های هریک از این نظام‌های معنایی و تعاملی و همچنین مطرح کردن الگوی دیگر، یعنی الگوی فضیلتی-ردیلتی لاندوفسکی، تعامل‌های ممکن میان ساحت کنشگر آموزش‌دهنده و کنشگر آموزش‌گیرنده را در یک محیط خرد اجتماعی، یعنی کلاس درس، موردخوانش قرار می‌دهیم. همچنین، چگونگی تجزیه و تحلیل شیوه‌های آموزشی و فلسفه بنیادینی را که هریک از این شیوه‌ها بر آن استوار هستند، در حوزه آموزش اهداف روش‌های گوناگون آموزشی و با الگوهای مطرح‌شده نشان می‌دهیم.

واژگان کلیدی: برنامه‌مداری، مجاب‌سازی، تصادف، تطبیق، لاندوفسکی، آموزش.

۱. مقدمه

اریک لاندوفسکی^۱ از جمله نشانه‌شناسان اجتماعی پساگرماسی است که ضمن تکمیل الگوها و مدل‌های نشانه‌شناسی کلاسیک روایی، بر غنای آن‌ها می‌افزاید. این نشانه‌شناس با تأثیرپذیری از فلسفه پدیدارشناسی، به‌ویژه اندیشهٔ مرلو-پونتی^۲ و همچنین اندیشمندانی مانند بابر^۳، زیمل^۴ و دیگران، نظام تعاملی معنایی خود، یعنی «تطبیق»^۵ را مطرح می‌کند که برپایهٔ اصل «امر حسی»^۶ یا اصل «جریان ادراکی حسی»^۷ تعریف می‌شود. درواقع او با اضافه کردن این نظام تعاملی به نظام‌های تعاملی و معنایی «برنامه‌مداری»^۸ و «مجاب‌سازی»^۹ و همچنین با مطرح کردن نظام «تصادف»^{۱۰} (به‌شکلی منطقی و درارتباط تضادی با نظام «برنامه‌مداری»، برای قرار دادن آن‌ها در مربع معناشناسی)، به غنای الگوهای کلاسیک روایی گرماسی می‌افزاید که به‌عقیدهٔ او تنها دو نظام «برنامه‌مداری» و «مجاب‌سازی» در آن مطرح بودند. هرچند گرماس در آخرین کتاب خود، *درباب نقصان معنا*^{۱۱}، مفاهیم تصادف و تطبیق را مطرح می‌کند، لاندوفسکی در کتاب‌ها و مقالات خود، به‌شکل گسترده‌تر و سیستماتیک این مفاهیم را شرح می‌دهد. می‌توانیم ادعا کنیم که لاندوفسکی با تأکید بر نظام معنایی و تعاملی «تطبیق» (آن را نظام «وحدت»^{۱۲} نیز می‌نامد)، ابعاد گمشدهٔ معنا در نظام روایی کلاسیک را با تأثیرپذیری از پدیدارشناسی، برجسته می‌کند.

برمبنای همین نظام‌های معنایی تعاملی، این نشانه‌شناس پساگرماسی الگویی را معرفی می‌کند که نویسندهٔ مقاله آن را الگوی رفتارهای فضیلتی-ردیلتی نامیده است. در این الگو، براساس یک ساحت نهادینهٔ ازپیش تعریف‌شده، رفتارهای متفاوتی شکل می‌گیرد. فرضیهٔ اساسی این مقاله این است که هریک از این رفتارهای فضیلتی-ردیلتی در یکی از آن نظام‌های معنایی تعاملی ریشه دارد و همچنین، براساس این الگو، رفتارهای متفاوت اجتماعی که درارتباط با یک ساحت نهادینه شکل می‌گیرند (رفتارهای متفاوت دانش‌آموزان در کلاس درس درارتباط با ساحت نهادینهٔ علم و جایگاه معلم)، به‌صورت بیناتعریفی از هم جدا می‌شوند. در این مقاله، می‌کوشیم به پرسش‌های زیر پاسخ دهیم:

- چگونه میان نظام‌های معنایی تعاملی لاندوفسکی و الگوی رفتارهای فضیلتی-ردیلتی او ارتباط برقرار می‌شود؟

- چگونه با این نظام‌های معنایی تعاملی اهداف، روش‌ها و شناخت‌شناسی آموزشی موردخوانش قرار می‌گیرد؟

اعتقاد ما بر این فرضیه کلی استوار است که از آنجا که بنیاد این نظام‌های معنایی و تعاملی به تعامل انسان با دیگران و با جهان مربوط است، امکان استفاده از این الگو و مدل نشانه‌شناسی برای خوانش و تحلیل گفتمان آموزشی مبتنی بر تعاملات بیناسوژه‌ای وجود دارد. برای پاسخ دادن به پرسش‌های مطرح‌شده براساس فرضیه‌های مقاله، ابتدا نظام‌های معنایی و تعاملی را به شکل بیناتعریفی^۱ از یکدیگر مشخص و تجزیه و تحلیل می‌کنیم. سپس، الگوی رفتارهای فضیلتی- رذیلتی لاندوفسکی را مطرح و ثابت می‌کنیم که بر همان نظام‌های معنایی و تعاملی مبتنی است و براساس آن، استراتژی‌های رفتاری و تعاملی را در یک محیط خرد اجتماعی، مانند یک کلاس درس، تجزیه و تحلیل می‌کنیم. در پایان، اهداف و شیوه‌های متفاوت آموزشی، متدهای متفاوت و بنیاد فلسفی هریک از این شیوه‌ها و متدها را واکاوی می‌کنیم تا نشان دهیم که همه آن‌ها براساس نظریه نظام‌های معنایی تعاملی لاندوفسکی موردخوانش قرار می‌گیرند.

۲. پیشینه تحقیق

شرح و بسط مفاهیم و ابعاد گم‌شده معنا در نظام روایی کلاسیک گرماس در آثار لاندوفسکی، به‌ویژه در احساسات بی‌نام^۲ (۲۰۰۴) و تعاملات خطری^۳ (۲۰۰۵)، ارائه شده است. در اثر اول، نویسنده می‌کوشد در بخش‌های آغازین، نشانه‌شناسی مبتنی بر تملک را در تضاد با نشانه‌شناسی مبتنی بر تجربه زیسته قرار دهد که در آن، مفاهیم پدیدارشناختی مانند هم‌حضور، حضور، تن، امر حسی و ... مطرح هستند؛ یعنی همه مفاهیمی که در نشانه‌شناسی کلاسیک روایی، جای آن‌ها خالی بود. در این اثر، امکان دنبال کردن موشکافانه ریشه و رد فلسفی و ادبی نظام معنایی و تعاملی «تطبیق» وجود دارد. در اثر دوم، نویسنده نظام‌های معنایی و تعاملی، یعنی نظام‌های برنامه‌مداری، مجاب‌سازی، تصادف و تطبیق را معرفی و تشریح می‌کند. این نشانه‌شناس در مقاله «دفاع از مفهوم جسارت»^۴ (۲۰۱۳)، ضمن طرح الگوی رفتارهای فضیلتی- رذالتی خود که براساس نظام‌های معنایی و تعاملی او هستند، مفهوم

جسارت را تبیین می‌کند. هرچند به زبان فرانسه درمورد نظام‌های معنایی و تعاملی مقالاتی نوشته شده‌اند (گرچه تعداد آن‌ها زیاد نیست). درمورد این نظام‌های تعاملی و ارتباطشان با حوزه آموزش، مقاله‌ای منتشر نشده است. در ایران نیز مرتضی بابک معین درمورد نظریات و اندیشه‌های اریک لاندوفسکی، آثاری از جمله *معنا به مثابه تجربه زیسته* (۱۹۹۴) و *ابعاد گمشده معنا در نشانه‌شناسی روایی کلاسیک، نظام معنایی تطبیق یا رقص در تعامل* (۱۹۹۶) را نگاشته است. وی در اثر اول، به تفصیل نظام‌های معنایی و تعاملی لاندوفسکی و همچنین الگوهای اجتماعی او را شرح می‌دهد و در اثر دوم، با تأکید بر نظام تطبیق می‌کوشد آن را در حوزه‌های متفاوت پیاده‌سازی کند.

۳. نظام‌های معنایی و تعاملی اریک لاندوفسکی

ازجمله شاخصه‌های اصلی و بنیادی اندیشه‌های اریک لاندوفسکی، چرخش به سوی دورنمای پدیدارشناسی است. این چرخش سبب شد که ابعاد گمشده معنا، یعنی مفاهیمی مانند «حضور»، «تجربه زیسته»، «تن» و «امر حسی» که در نشانه‌شناسی کلاسیک روایی گرماسی جایگاه خالی بود، در نشانه‌شناسی پساگرماسی جایگاهی ویژه بیابند. براساس همین چرخش، لاندوفسکی نظام معنایی «وحدت-تطبیق» خود و همچنین نظام «تصادف» را در ادامه و به عنوان تکمله نظام‌های معنایی «برنامه‌مداری» و «مجاب‌سازی» (در نشانه‌شناسی کلاسیک روایی، از قبل مطرح شده بود) تعریف می‌کند.

براساس نظام تعاملی و معنایی «برنامه‌مداری» که همه‌چیز در آن از قبل برنامه‌دار و تثبیت شده است، سوژه‌ها براساس «نقش‌های مضمونی»^۱ از قبل معلوم، تنها براساس چرخش ابژه‌ها درمیان خودشان تعریف می‌شوند. سوژه‌ها بدون تن و ابژه‌ها بدون ویژگی‌های مادی هستند؛ یعنی سوژه‌ها و ابژه‌های کاغذی، بدون بافتی زمانی و جدا از زندگی (گرماس و کورتز، ۱۹۷۹). از منظر معنایی، در این نظام معنایی، با نوعی «معنازدایی»^۲ مواجه می‌شویم. در این نظام تعاملی، سوژه‌ها مستقیماً «بر هم»، «با هم» یا «در تضاد با هم» وارد تعامل با یکدیگر نمی‌شوند؛ بلکه تنها به واسطه ابژه‌هایی خود را تعریف می‌کنند که در دستان آن‌ها دست‌به‌دست می‌شوند. در این نظام روایی، تمام وضعیت‌های احساسی سوژه‌ها تنها به عملیات داشتن و به تملک

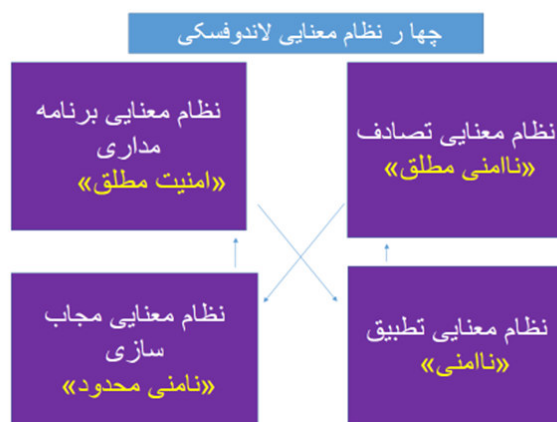
کشانندن ابژه‌ها (عملیات پیوست)^۱ و یا ازدست دادن و جدا شدن از آن‌ها (عملیات گسست)^۲ مربوط می‌شوند. اعتقاد به چنین مدلی بیان‌کنندهٔ باور به وجود فضایی بسته و اشباع است که در درون آن، هرچه را که یک سوژه ازدست می‌دهد، سوژهٔ دیگر لزوماً به‌دست می‌آورد و مالک آن می‌شود.

ازاین‌رو، نظام روایی کلاسیک تنها براساس «اقتصاد در تبادلهای بیناسوژه‌ای» تعریف می‌شود؛ آنچه لاندوفسکی آن را نشانه‌شناسی مبتنی بر پیوست به چیزها (داشتن) یا گسست از چیزها (نداشتن) می‌داند (Landowski, 2004: 59).

نظام تعاملی «مجاب‌سازی» بر اصل «نیت‌مندی»^۳ مبتنی است. در این نظام معنایی، سوژه دیگری را در راستای اهداف از قبل تعریف‌شدهٔ خود و با نیتی معلوم به کنش وادار می‌کند؛ ازاین‌رو، آن را بر وجهی سببی مبتنی می‌دانیم.^۴ برای تعامل مبتنی بر مجاب‌سازی، چهار روش و استراتژی وجود دارد که عبارت‌اند از: وسوسه،^۵ تشویق،^۶ تحریک^۷ و تهدید^۸ (Courtés, 1991: 111). تعامل مجاب‌سازی بیشتر در شرایط تنش اتفاق می‌افتد. در این شرایط، سوژه‌ها برای رسیدن به اهدافشان، خود را مجبور می‌بینند که سوژه‌های دیگر را در راستای اهداف خود به کنش وادار کنند.

نظام معنایی «تطبیق» بر اصل «امر احساسی» یا «جریان ادراکی حسی» مبتنی است (Landowski, 2004: 8). این نظام با نظام‌های معنایی قبلی، متفاوت و درعین‌حال، به‌صورت بیناتعریفی مرتبط است. در این نظام، حالت‌های روحی و جسمی سوژه‌ها دیگر با وضعیت‌های «گسست» از ابژه‌ها و یا «پیوست» به آن‌ها تعریف نمی‌شوند و سوژه‌ها یکدیگر را در راستای اهداف خود، به کنش وادار نمی‌کنند؛ بلکه این نظام تعاملی نتیجهٔ تعامل مبتنی بر «هم‌حضور»^۹ دو طرف تعامل و نیز تعامل رودرو و تن‌به‌تن بین سوژه‌ها یا حتی بین سوژه‌ها و ابژه‌های جهان بیرونی است (ازسویی، با سوژه‌هایی دارای تن روبه‌رو هستیم و ازسوی دیگر، با سوژه‌های تن‌دار دیگر و یا ابژه‌هایی با ویژگی‌های مادی). در این نظام تعاملی، با نوعی «با هم بودن»^{۱۰} و «کنش جمعی»^{۱۱} تطبیقی و حسی مواجه می‌شویم (Ibid: 174)؛ چنانکه نتیجهٔ این با هم بودن و کنش جمعی، شکوفایی هردو طرف تعامل و آشکار شدن قابلیت‌های بالقوهٔ پنهان‌ماندهٔ آن‌ها در خود سیر تعامل است. در این نظام تعاملی، سوژه (آن‌گویی استعلایی) آن غیریتی^{۱۲} را سوژه در نظر می‌گیرد که درمقابل او قرار دارد (خواه سوژهٔ انسانی باشد و یا چیزی از جهان بیرونی).

نه ابژه و همچنین، هویت و هستی خود را با «داشتن» و تملک آن غیریت بیرونی تعریف نمی‌کند. در نشانه‌شناسی کلاسیک روایی، سوژه خود را مطابق با برخی از برنامه‌های ازپیش‌معلوم و با «داشتن» ابژه‌ها یا موضوع‌های ارزشی متفاوت تحقق می‌بخشد؛ اما درمورد استراتژی تطبیق، بحث دربارهٔ تحقق بخشیدن به خود است، با دادن آزادی کامل به آن غیریت بیرونی برای بروز قابلیت‌های خویش، در ارتباطی تعاملی با دیگری به‌مثابهٔ سوژه و خارج از هرگونه نظام برنامه‌مدار ازپیش‌معلوم. از این‌گونه ارتباط «تطبیقی و تعاملی» به بعد، نوع دیگر معنا آشکار می‌شود. این معنا دیگر از قبل به شکل یک‌جانبه و تنها به‌نسبت معیارهای معتبر سوژه حاصل نمی‌شود؛ بلکه معنایی است که آشکارگی آن تنها به حضور و شکل‌گیری دوجانبهٔ هردو طرف تعامل وابسته است؛ یعنی با تعامل بین یکی که نقش سوژه را دارد و تنها در صورت امکان، تحقق هم‌زمان دیگری (به‌اصطلاح ابژه)، قابلیت‌های سوژه هم‌زمان و در سیر خود تعامل تحقق می‌یابد. در نظام «تصادف»، با برخورد تصادفی عناصر مواجه می‌شویم و این تصادف اتفاقی از این ناشی می‌شود که هیچ‌گونه برنامهٔ ازپیش‌معلومی وجود ندارد. طبیعتاً اصل حاکم بر این نظام اصل «شانس و اقبال» است و سوژه در برابر هرچه پیش آید، راضی و تسلیم است (Landowski, 2005: 62). در تضاد با پیوستاری نظام برنامه‌مداری، در این نظام اصل «گسستگی» حاکم است. در این نظام، به دلیل نبودن هیچ برنامهٔ ازپیش‌معلومی، با «خطر ناب مواجه می‌شویم» (Ibid). مدل زیر ارتباط بین این نظام‌های معنایی و تعاملی را به خوبی نشان می‌دهد.

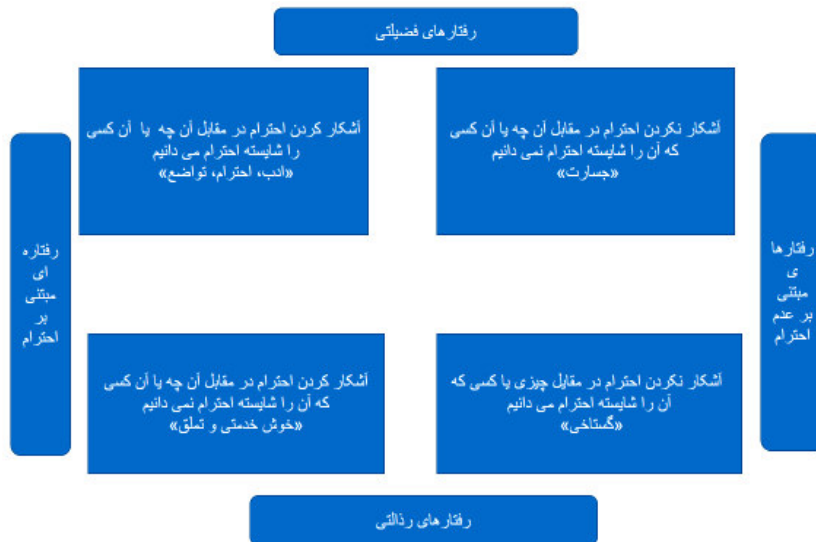


۴. الگوی رفتارهای فضیلتی- رذیلتی^۱ لاندوفسکی

لاندوفسکی (۲۰۱۳) در مقاله «دفاع از مفهوم جسارت»، الگوی تعاملی «رفتارهای فضیلتی- رذیلتی» را معرفی می‌کند که به‌خوبی با اصول الگوی تعاملی- معنایی تطابق دارد و به ما در خوانش تعاملات کنشگرهای آموزشی و ارتباط آن‌ها با یکدیگر، کمک می‌کند. او بحث خود را با جمله ساده «آشکار کردن احترام درمقابل آنچه یا آن کسی که آن را شایسته احترام می‌دانیم» شروع می‌کند و آن را پایه شکل‌گیری الگوی خود قرار می‌دهد. این رفتار را با توسل به قرارداد فرازبان‌شناختی، «ادب، تواضع یا احترام»^۲ می‌نامیم. او از این رفتار به بعد دو گونه رفتاری دیگر (چه در سطح ارتباطات اجتماعی، چه از زاویه دید اخلاقی) را برمی‌شمرد که رفتارهایی پرچالش‌تر به‌شمار می‌آیند. یکی از این رفتارها در جمله ساده «آشکار نکردن احترام به آنچه یا آن کسی که آن را شایسته احترام می‌دانیم» یا «بی‌احترامی به آنچه یا آن کسی که آن را شایسته احترام می‌دانیم»، نمود می‌یابد. این رفتار را می‌توانیم «گستاخی»^۳ بنامیم. برعکس، «آشکار کردن احترام درمقابل آنچه یا آن کسی که آن را شایسته احترام نمی‌دانیم» را می‌توانیم «خوش‌خدمتی»^۴، تملق و یا چاپلوسی بدانیم. آخرین امکان رفتاری که ممکن است تکمیل‌کننده رفتارهای مطرح‌شده باشد و به‌صورت بیناتعریفی از آن‌ها فاصله بگیرد، در جمله «آشکار نکردن احترام درمقابل آنچه یا آن کسی که آن را شایسته احترام نمی‌دانیم»، نمود می‌یابد. این رفتار را می‌توانیم «جسارت»^۵ بنامیم. باید یادآوری کنیم که در این دسته‌بندی، اگر «گستاخی» به‌مثابه نفی «ادب، تواضع و احترام» درمقابل آنچه یا آن کسی باشد که باید سر تعظیم فرود آورد، به «ردالت» تعبیر می‌شود و برعکس، «جسارت» که بسیاری آن را یک نقصان رفتاری می‌دانند، به‌مثابه نفی «خوش‌خدمتی» و تملق‌گویی، به «فضیلت» تعبیر می‌شود؛ رفتاری که در حوزه آموزشی، فضیلت مطلق محسوب می‌شود. این سبک رفتاری در تضاد با رفتار فردی «گستاخ» قرار دارد که تنها به‌دنبال تحریک و مطرح کردن خود است. رفتار مبتنی بر جسارت ضمن گریز از کلیشه‌ها، در جست‌وجوی بداعت، نوآوری و خلق ارزش‌ها و معانی تازه است. درواقع، نزد سوژه جسور، عدول از قواعد و دستورها تنها به‌عنوان هدف غایی نیست؛ بلکه طرحی برای رفتن به‌سوی قواعد و هنجارهای دیگر و درانداختن طرحی نو است. بنابراین، عملی که او انجام می‌دهد، نوعی «نفی سازنده» است و ازاین‌رو، ارزش و اعتبار حرکتی زیبا را به خود می‌گیرد.

به‌هرحال، نویسنده این سطور اعتقاد دارد که احترام و بی‌احترامی و نیز فضیلت و رذالت، به‌عنوان زوج‌هایی متضاد، مفاهیمی به‌هم‌وابسته هستند؛ یعنی احترام یا اطاعت که ترجمه رایج مفهوم احترام درارتباط با نهادهای قدرت، سنت‌ها و هنجارها است، خود فضیلت محسوب نمی‌شود و احترام نگذاشتن و اطاعت نکردن، به‌خودی‌خود رذالت به‌شمار نمی‌آید. درحقیقت، همه‌چیز به ارزش به موضوع موردنظری برمی‌گردد که باید درمقابل آن تواضع نشان داد و به آن احترام گذاشت و یا برعکس. زمان در این ارزش‌گذاری‌ها نقش مهمی ایفا می‌کند؛ زیرا بسیاری از رفتارهایی که اکنون به جسارت تعبیر می‌شوند، در گذر زمان و در آینده، به گستاخی تعبیر می‌شوند و یا برعکس. برای مثال، در حوزه هنر و حتی علم، باید زمان زیادی سپری شود تا اعتبار یک جریان ازمنظر اجتماعی بازنشاسایی شود (معین، ۱۳۹۶: ۱۳۸).

رفتارهای مطرح‌شده به‌شکل زیر دیداری می‌شوند (لاندوفسکی، ۲۰۱۳).



۵. تحلیل تعاملات بیناسوژه‌ای در محیط خُرد اجتماعی با تکیه بر الگوی فضیلتی-ردیلتی

لاندوفسکی در مقاله «دفاع از مفهوم جسارت»، الگوی فضیلتی-ردیلتی را در یک فضای خُرد اجتماعی پیاده‌سازی می‌کند؛ یعنی در یک کلاس درس که در آن، تعامل کنشگران آموزشی به تعامل کنشگر آموزش‌دهنده و آموزش‌گیرنده (بدون در نظر گرفتن کنشگر متد تدریس) خلاصه می‌شود. طبیعتاً در این فضای تعاملی، به ساحت معلم و دانش باید احترام گذاشته شود. در رابطه با این ساحت، عکس‌العمل‌ها، استراتژی‌ها و رفتارهای دانش‌آموزان تعریف و از یکدیگر متمایز می‌شوند.

در ردیف اول، بیشتر «عزیزکرده‌های» معلم می‌نشینند؛ عزیزکرده‌هایی که تجسم عینی سوژه‌های «بالدب و بانزاکتی» هستند که به ساحت معلم و علم، به‌مثابه ساحتی استعلایی، احترام می‌گذارند. آن‌ها به‌خوبی بیانگر روح و روان سیستم و نظامی هستند که به آن تعلق دارند. در نظریه سبک زندگی لاندوفسکی، این گروه همان گروه مرکزی «هنجارمندی» هستند که سبک‌های زندگی گروه‌های دیگر به‌نسبت سبک زندگی آن‌ها تعریف می‌شوند (Landowski, 1997: 55). به تعبیر دیگر، سبک زندگی این گروه مرکزی هنجارمند با هنجارهایی که نظام و سیستم به‌عنوان هنجارهای ارزشی نهادینه‌شده تعریف کرده هماهنگی کامل دارد. در این نظام خُرد آموزشی، این گروه هنجارمند نمونه سوژه‌هایی هستند که به‌خوبی در مکانی که قرار دارند، هضم شده‌اند؛ چنانکه بسیاری از آن‌ها آرزو دارند که روزی در جایگاه آموزشی معلم خود قرار گیرند. نویسنده این سطور اعتقاد دارد برای این گروه، مشق‌ها و تکلیف‌هایی که باید انجام دهند، حکم الزاماتی طاقت‌فرسا را ندارند؛ بلکه ابزارها و «برنامه‌های» ازپیش‌معینی هستند که برای تحقق و شکوفایی آن‌ها لازم هستند. هرچه به‌عنوان برنامه‌های درسی در نظر گرفته شده، برای آن‌ها توجیه شده است و از این‌رو، مناسب و موردعلاقه آن‌ها است (معین، ۱۹۹۶: ۱۳۹). در واقع، آن‌ها که همیشه «همانی» هستند که «باید باشند»، تجسم شاگردانی «برنامه‌مدار» به‌شمار می‌آیند و شاید این همان چیزی است که هم‌کلاسی‌هایشان را بیشتر از هر چیز دیگری عصبی می‌کند.

در تضاد با آن‌ها و در ردیف آخر، شاگرد بی‌نظم، تنبل و پرسروصدای کلاس می‌نشینند؛ شاگردی که تجسم سوژه «گستاخی» است که نه برای ساحت معلم و علم احترامی قائل است

و نه به برنامه‌های درسی اهمیتی می‌دهد. او بیشتر اوقات سبب می‌شود هم‌کلاسی‌هایش به‌جای توجه به معلم، به او نگاه کنند و به این ترتیب، ردیف آخر را به صحنهٔ تئاتری تبدیل می‌کند که در آن، نقش اصلی را ایفا می‌کند. او که با قراردادهای نظام آموزشی بیگانه است، غالباً از آن‌ها تبعیت نمی‌کند و مدام برای سرگرمی و تفریح، توجه هم‌کلاسی‌هایش را به خود جلب می‌کند. او با اینکه می‌داند که همیشه خطر اخراج از کلاس تهدیدش می‌کند (نظام رفتاری او در تضاد با نظام رفتاری دانش‌آموز «برنامه‌مدار» است)، هیچ‌گاه از لوده‌بازی دست برنمی‌دارد. چیزی که او را نجات می‌دهد و سبب می‌شود که او را از مدرسه اخراج نکنند، کمک گرفتن از والدین و یا توسل به مریبان و مشاوران مدرسه است که برای او نقش سوژه‌های دلسوزی را بازی می‌کنند که اعتقاد دارند به‌جای تنبیه و اخراج، باید این دسته از دانش‌آموزان را درک کرد.

ردیف وسط هم ممکن است ردیف شاگردان «خوش‌خدمت» و چاپلوس کلاس باشد (کسانی که رفتارشان بر استراتژی «مجاب‌سازی» و «سوداگری» مبتنی است). آن‌ها نه انگیزه و عشق به یادگیری دارند (برخلاف سوژه‌های «برنامه‌مدار» و قائده‌مند گروه اول) و نه به دنبال شر و شیطن‌بازی در کلاس هستند (برخلاف گروه دوم). بی‌تفاوتی صفتی است که آن‌ها را به‌خوبی توصیف می‌کند. کلاس درس و معلم برای آن‌ها خسته‌کننده و کسالت‌آور است؛ اما از روی نیاز و برای منفعت، تظاهر می‌کنند که به‌شدت مشتاق کلاس و درس هستند. تنها دغدغهٔ آن‌ها این است که به هر حيله و نیرنگ، در آزمون‌ها قبول شوند؛ زیرا می‌دانند که آیندهٔ آن‌ها به این قبولی وابسته است. بنابراین، کمترین نمرهٔ قبولی نیز برایشان کفایت می‌کند. درواقع، ارتباط آن‌ها با مدرسه از گونهٔ «برد-برد» است (لاندوفسکی، ۲۰۱۳). مدرسه نیز برای آن‌ها، به‌جای اینکه محیطی آموزشی باشد، تنها به‌عنوان یک بازار، محیط «مجاب‌سازی» و فضای بده‌وبستانی دوطرفه است که در آن، دادوستد اتفاق می‌افتد؛ کوشش ازسوی شاگرد و حداقل نمره فقط برای گذراندن درس ازسوی مدرسه.

درمیان شاگردان، تنها شاگرد «جسور» از قبل جایگاه تعریف‌شده‌ای ندارد. او با رفتار و صحبت‌هایی که می‌کند، سبب تحیر دیگران می‌شود. بچه‌زنگ‌های کلاس او را احمق می‌انگارند؛ اما صحبت‌های او چنان خاص و عجیب است که او نیز گاه از خود سؤال می‌کند آیا این صحبت‌ها متعلق به یک احمق است یا یک آدم باهوش و نکته‌بین. البته، برای

چاپلوس‌ها و شاگردانی که با رفتار سوداگری تنها به دنبال نمره گرفتن و رفتن از مدرسه هستند، او سوژه خطرناک و عجیب محسوب می‌شود. او بیشتر از هرکس دیگر سبب حیرت و تعجب شاگردهای تنبل می‌شود؛ مخصوصاً زمانی که با جواب‌های هوشیارانه خود، معلم‌ها را در بن‌بست قرار می‌دهد. درحقیقت، او برای آن‌ها یک شاگرد استثنايي و نابغه به‌شمار می‌رود. آنچه او را از بقیه متمایز می‌کند و درحین نابغه بودن، چهره‌ای حاشیه‌ای می‌کند، نگاهش به علم، به‌عنوان موضوع اصلی و معیارهای درست یا غلط بودن آن است. نگاه او به علم انتقادی است. به بیان دیگر، گفتمان مدرسه برای او فی‌الذمه و ماهیتاً ارزش حقیقی ندارد؛ گفتمانی که برای دیگران، مانند بچه‌زنگ‌ها و شاگرد بزن‌درروهای کلاس، گفتمانی با ارزش‌هایی تأییدشده و تثبیت‌شده است. از نظر او، احترام به ساحت معلم به‌عنوان شخص، هرگز نقض‌کننده داشتن نگاهی منتقدانه درمورد علم و نظریاتی نیست که آموزش می‌دهد (لاندوفسکی، ۲۰۱۳). او کورکورانه چیزی را قبول نمی‌کند و تنها برای داشتن مدرک، به هر بده‌بستانی تن نمی‌دهد. نکته بسیار مهم این است که آنچه در او انگیزه ایجاد می‌کند این نیست که با رفتار خاص و متمایز، ویژه و خاص به نظر آید؛ بلکه این است که درمورد درستی چیزهایی که معلم می‌گوید، از خود پرسش کند و با نگاهی منتقدانه به آن‌ها نظر ببیند. گرچه ممکن است او سواد کافی برای به چالش کشیدن معلم را نداشته باشد، می‌تواند همیشه با فاصله و با نقد به چیزها نظر کند. او همیشه توانایی به‌گونه‌ای دیگر دیدن جهان و دادن معنایی دیگر به آن را دارد. برای او همچون سقراط، پرسش کردن بزرگ‌ترین نیاز به‌شمار می‌آید و این نیاز بر هر تکلیف دیگری مقدم است؛ به‌گونه‌ای که در جسارت او، احترامی ژرف پنهان شده است. این احترام درمقابل اندیشه‌ها و معرفت نهادینه‌شده نیست؛ بلکه دربرابر شرایط امکان تولید معرفت و شناخت‌های تازه است. او هرگز جایگاه معلم را اشغال نمی‌کند و مانند کاشف و خلاق، در تمام مدت عمر خود، ماجراجوی اندیشه‌ها خواهد ماند؛ یعنی به معنای واقعی واژه، یک پژوهشگر.

رفتارهای فضیلتی

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

اشکار نکردن احترام در مقابل کسی که آن را شایسته احترام نمی‌دانیم.
« جبروت »
تابه کلاس
رفتار دانش آموزان منتقد و نوآور کلاس
« رضا در مقابل حقیقت تازه »

اشکار کردن احترام در مقابل کسی که آن را شایسته احترام نمی‌دانیم
«شلق و چلبوسی»
رفتار دانش آموز متملق و چاپلوس
رفتار مبتنی بر عمل گرایی
«سجاب سازی»

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

رفتارهای رذیلتی

هریک از این استراتژی‌های رفتاری به‌گونه خاص خود در برابر گفتمان نهادینه‌شده عکس‌العمل نشان می‌دهند. گروه اول درستی و حقیقت گفتمان نهادینه‌شده را به‌عنوان داده‌ها و کلیشه‌های از قبل اثبات‌شده می‌پذیرد و درستی و حقیقت را چیزی می‌داند که در محیط اطرافش وجود دارد. اعضای این گروه اهل نقد و به چالش کشاندن گفتمان‌هایی نیستند که به آن‌ها عرضه می‌شوند. احترام و اطاعت آن‌ها در مقابل ساحت معلم و علم از این ناشی می‌شود که هرچه را که معلمان عرضه می‌کنند، فهرستی از داده‌های بديهی و قطعی می‌دانند که حقیقت چیزها را برایشان آشکار می‌کنند. گروه بعدی که اهل سوداگری و بده‌بستان است، محیط مدرسه را فضای سوداگری تلقی می‌کند و تنها معیار حقیقت برای آن، چیزی است که آن را به خواسته خود برساند. اعمال اعضای این گروه به‌گونه‌ای خوش‌خدمتی و چاپلوسی تعبیر می‌شود؛ اعمالی از روی حساب و کتاب و بدون هیچ 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 رفتارهایشان را به‌عنوان رفتارهایی گستاخانه تعبیر کردیم، تنها حقیقت ارزشمند این است که به هر قیمتی «من» خود را به‌عنوان یک ویژگی مطلق ثابت کنند. درواقع، گستاخی اعضای این گروه از نفی هر گفتمان

معطوف به قدرتی برآمده است که با کلی‌گویی‌هایش، آن‌ها را نیز درحد دیگران فرومی‌کاهد. به بیان دیگر، آن‌ها حقیقت را تنها در چیزی می‌دانند که آن‌ها را به هر قیمتی از دیگران متمایز کند. برای گروهی که نقد کردن را شیوه رفتاری خود قرار داده است (گروه جسور)، حقیقت «جای دیگری» است. برای این گروه، هیچ‌یک از استراتژی‌های رفتاری قبلی قابل‌قبول نیست. اعضای این گروه حقیقت را نه در گفتمان نهاده‌ای می‌دانند که باید به آن تن دهند (به این دلیل که به یک نظام تعریف‌شده متعلق است)، نه در اندیشه‌ها و گفتمان‌های جاری که برای سود و منفعت شخصی خود بدون باور صادقانه باید از آن‌ها تبعیت کنند و نه حتی در بیان نوعی جاه‌طلبی کاذب شخصی. حقیقت برای آن‌ها، به خود چیزها برمی‌گردد؛ حقیقتی که ممکن است به‌شکل مقطعی به‌دست آید و یا هرگز دست‌یافتنی نباشد.

مهم این است که درپس هریک از این رفتارها، امکان تشخیص یک «نظام معنایی و تعاملی» وجود دارد. به‌خوبی روشن است که درپس رفتار مثبتی بر احترام به گفتمان‌های نهاده‌شده سوژه مطیع، «نظام برنامه‌مداری» وجود دارد و این نظام اندیشه و کنش‌های او را رهبری می‌کند. درپس رفتارهای سوداگرانه گروه چاپلوس و متملق، طبیعتاً «نظام مجاب‌سازی» قرار دارد. اعضای این گروه برای رسیدن به اهداف خود، به‌راحتی می‌گذارند عناصر گفتمان مسلط آن‌ها را مجاب کنند تا شاید روزی خود جای این عناصر مجاب‌کننده را بگیرند و بر شرایط مسلط شوند. گروه گستاخ‌ها نیز حاشیه بودن خود را با «تطبیق» نیروهای تحریک‌کننده خود با میزان تحمل و طاقت محیط، مدیریت می‌کنند. اعضای گروه منتقد جسور، بدون اینکه خود بخواهند، جسور هستند. اگر آن‌ها حقیقت‌های کلیشه‌ای و پذیرفته‌شده را نقد و با حامیان آن‌ها مبارزه می‌کنند، به‌دلیل «رضایت» دادن به قبول حقیقتی فراتر است. این رضایت، به‌الزامی است که در قاعده چیزها تثبیت شده و اعضای این گروه قبل از آنکه به‌دنبال فهماندن آن به دیگران باشند، پیوسته درحال فهم آن و کنکاش در آن هستند؛ به این امید که شاید روزی بیاید که علاوه بر آنان، تمام جهان جسارت این را داشته باشند که کاملاً به آنچه به‌صورت گفتمان نهاده‌شده عرضه می‌شود، تن در ندهند (معین، ۱۳۹۶: ۱۴۳).

۶. خوانش اهداف، متدها و اصل شناخت‌شناسی آموزشی با تکیه بر الگوهای مطرح‌شده

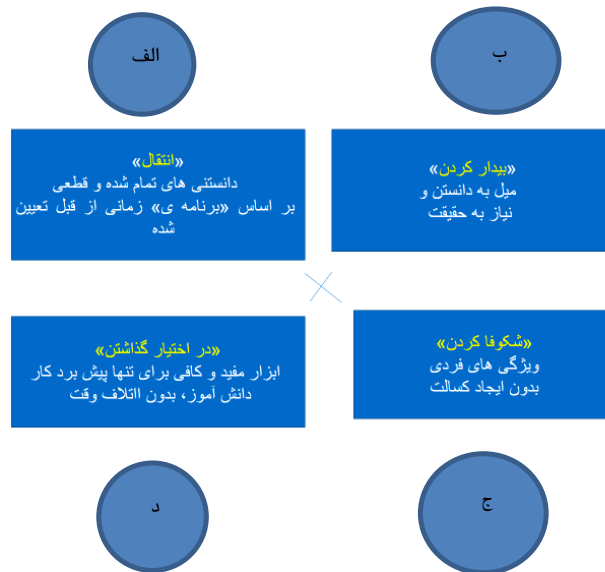
براساس الگوهای مطرح‌شده، به‌صورت بیناتعریفی تشخیص اهداف، متدها و اصول شناخت‌شناسی متفاوت - که اساس اهداف و متدهای آموزشی هستند - از یکدیگر امکان‌پذیر است (همان: ۱۴۷-۱۴۳).

براساس الگوهای مطرح‌شده، چهار هدف کلی در حوزه آموزشی از یکدیگر بازشناخته می‌شوند. یکی از اهداف آموزش بر روش «برنامه‌مدار» مبتنی است؛ روشی براساس «انتقال» داده‌ها و دانستنی‌های دایرة‌المعارفی به دانش‌آموز و انباشت این داده‌ها در ذهن این کنشگر آموزشی. این داده‌ها برای بیدار کردن و فعال کردن قوه تحلیل دانش‌آموزان طراحی نشده‌اند و تنها باید به‌عنوان داده‌های دایرة‌المعارفی به حافظه سپرده شوند؛ بنابراین، دانش‌آموزان باید با صبر و شکیبایی و اعتقاد به درستی آن‌ها، برای حفظ کردنیشان تلاش کنند. این روش با رفتار دانش‌آموزی مطابق است که ساحت دانش و آموزگار را ساحتی برتر و متعالی و مشق‌ها و تکالیف آموزشی را برای شکوفایی خود ضروری می‌داند. درمقابل این روش غیرخلاقانه، روش آموزشی وجود دارد که در جست‌وجوی «بیدار کردن» میل شناخت و دانستن در دانش‌آموز است؛ به‌گونه‌ای که او را همیشه خواستار و تشنه حقیقت نگه می‌دارد. این روش بدون اینکه به‌دنبال انباشت دانستنی‌های کلیشه‌ای در ذهن دانش‌آموز باشد (روش برنامه‌مدار)، برعکس او را درمورد حقیقی بودن آن‌ها دچار شک و تردید می‌کند و روح پرسشگری را در او پرورش می‌دهد. این روش نیز با رفتار دانش‌آموز جسوری همسو است که ساحت اصول نهادینه‌شده را ساحتی متعالی و قطعی نمی‌داند و مدام آن‌ها را نقد می‌کند.

در روش دیگر، بدون اینکه مانند روش اول براساس الگوها و برنامه‌های ثابت و ازپیش‌معلوم تنها برای انتقال دانستنی‌های کلیشه‌ای در آن تلاش شود و یا بدون اینکه مانند روش دوم روح پرسشگری دانش‌آموز در آن تقویت شود، تنها ابزار کلی، قوائد اصلی و به‌قول معروف نکات کنکوری در اختیار او قرار می‌گیرد تا بدون اتلاف وقت و تنها با دانستن نکات ضروری به خواسته خود برسد و فقط درس را پاس کند. به بیان دیگر، با این روش بدون وارد شدن دانش‌آموز به فهم جزئیات و عمق مباحث و یا بدون برانگیختن میل او برای کشف

ناگفته‌ها، تنها ابزار اصلی و قوائد کلیدی در اختیار او قرار می‌گیرد تا گلیم خود را از آب بیرون بکشد. این روش انتفاعی نیز با رفتار دانش‌آموز سوداگری همخوانی دارد که بدون کوچک‌ترین عشقی به یادگیری، تنها به دنبال نمره قبولی است.

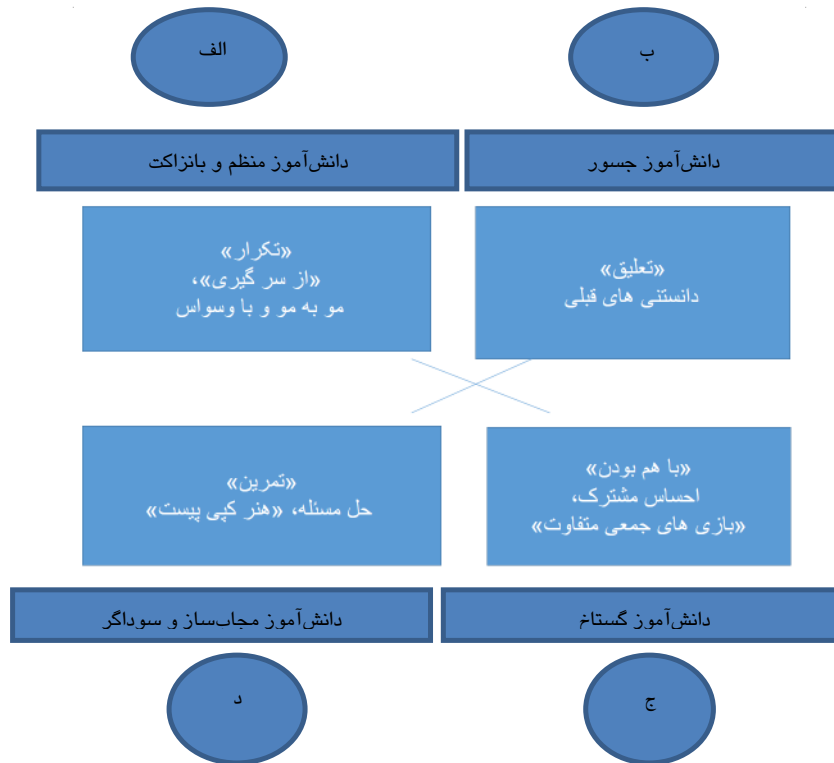
در پایان، از روشی صحبت می‌کنیم که بر اساس تعامل حسی، درونی و صمیمانه‌ای که بین دو ساحت آموزگار و دانش‌آموز به وجود می‌آید، ویژگی‌ها و قابلیت‌های فردی را شکوفا می‌کند. در این روش، با تعاملی همعرض، حسی و دوستانه روبه‌رو می‌شویم (نه ارتباطی از بالا به پایین) و ویژگی‌های متمایز و فردی سوژه آشکار می‌شود. این روش با رفتار دانش‌آموزی همسو است که برای تفریح و خنده و تمایز خود از بقیه، هم‌زمان و همعرض با آموزگار خود، صحنه تئاتری را در انتهای کلاس به وجود می‌آورد.



الگوی ۱: اهداف گفتمان آموزشی
Pattern1. Educational discourse goals

این اهداف آموزشی که با تکیه بر روش‌های آموزشی مشخص تحقق می‌یابند، به تعاملات متفاوت مطرح‌شده کنشگران در کلاس مربوط هستند. اکنون هر یک از اهداف مطرح‌شده را در کنار انواع متدهای آموزشی مربوط به خود تحلیل می‌کنیم و ربط آن‌ها را با رفتار متفاوت کنشگران آموزشی در نظر می‌گیریم. انتقال دانستی‌ها و داده‌های دایره‌المعارفی از پیش تعریف‌شده ایجاب می‌کند که روش‌های مربوطه بر «تکرار و حفظ موبه‌موی» این داده‌ها مبتنی باشند. به عبارت دیگر، برای داشتن هم‌زمان آن داده‌ها به‌مثابه تکلیف، راهی جز حفظ آن‌ها وجود ندارد. ممکن است این نوع روش‌ها با سبک تعامل دانش‌آموز با ادب و بانزاکت کلاس همسو باشد. بیدار کردن میل به شناخت دانستی‌ها و داده‌های جدید، طبیعتاً به روشی نیاز دارد که بر نقد و به‌نوعی «تعلیق» دانستی‌های گذشته مبتنی باشد. به بیان دیگر، برای رسیدن به دانستی‌ها و حقایق تازه، حداقل می‌توانیم داده‌های قدیمی‌تر را با نگاهی نقادانه در نظر بگیریم و آن‌ها را به «تعلیق» درآوریم. ممکن است این‌گونه روش آموزشی به سبک تعامل دانش‌آموز جسور مربوط باشد؛ سبکی که مدام به نقد و به چالش کشاندن دانستی‌های قبلی گرایش دارد. از سوی دیگر، برای شکوفایی ویژگی‌های بالقوه فردی در موقعیت‌های متفاوت، امکان به‌کارگیری روش‌های آموزشی وجود دارد که برای خلق فضایی هم‌عرض و مبتنی بر «با هم بودن» احساسی با دیگری، با طرح «بازی»های متفاوت کنشگر آموزش‌دهنده و آموزش‌گیرنده را در کنار یکدیگر قرار می‌دهند. روش مبتنی بر «بازی» و ایجاد فضای دوستانه و مفرح با سبک تعامل دانش‌آموز گستاخ همسو است.

در روش آموزشی پایانی، با فراهم کردن ابزار لازم و کارراه‌انداز، دانش‌آموزی که به دنبال فهم جزئیات و تعمیق دانستی‌ها نیست (دانش‌آموز سوداگر)، به حل تمرین‌های ساده، شیوه کپی پیست و کمک از حل‌المسائل عادت می‌کند.

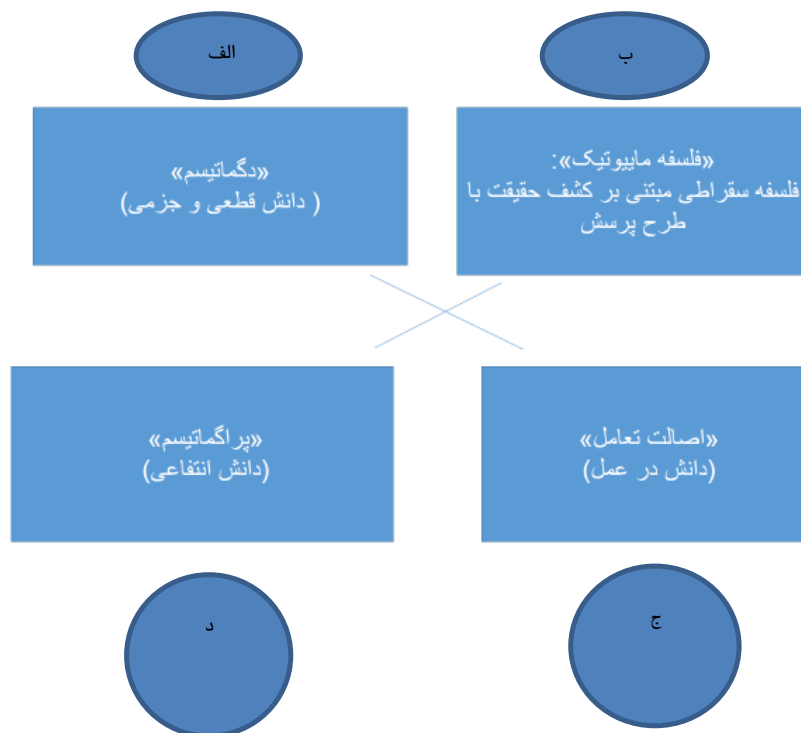


الگوی ۲: روش‌های آموزشی

Pattern2. Educational Methods Pattern

تعیین اصل شناخت‌شناسی برای هریک از این اهداف، روش‌ها و استراتژی‌های آموزشی، امکان‌پذیر است. اصل دگماتیسم که بر دانش قطعی و جزمی مبتنی است، با هدف انتقال داده‌ها و استراتژی حفظ و انباشت آن‌ها ارتباط دارد. هدف مبتنی بر تعلیق داده‌ها براساس پرسش‌های مطرح‌شده بر اصل و فلسفه مایبوتیک استوار است؛ یعنی همان فلسفه سقراطی که بر کشف حقایق تازه با طرح پرسش مبتنی است. اصالت تعامل و انتقال دانش در خود سیر کنش، بنیاد شناخت‌شناسی برای شکوفایی و تحقق توانایی‌های فردی به‌شمار می‌رود. فلسفه پراگماتیسم

پشتوانه اهداف و استراتژی‌های آموزشی می‌شوند که تنها به دنبال دانش انتفاعی هستند.



الگوی ۳: شناخت‌شناسی و فلسفی

Pattern3.Epistemological and philosophical pattern

۷. نتیجه‌گیری

از جمله ویژگی‌های الگوهایی که در نشانه‌شناسی مطرح می‌شوند، ویژگی کلی، فراگیر و جهانی آن‌ها است؛ به این مفهوم که امکان به‌کارگیری و پیاده‌سازی آن‌ها در حوزه‌های متفاوت وجود دارد. براساس یکی از فرضیه‌های مطرح‌شده، ثابت کردیم که بنیاد الگوی رفتارهای فضیلتی-رذیلتی لاندوفسکی، همان نظریه چهار نظام معنایی تعاملی او است. به بیان دیگر، سوژه باادب و بانزاکت را سوژه‌ای برنامه‌مدار دانستیم که با طرح برنامه‌های ازقبیل معین در راستای برنامه‌ها و

اهداف ساخت نهادینه‌ای قدم برمی‌دارد که بر او چیرگی دارد. دیدیم که چگونه سوژه مطلق و چاپلوس برای رسیدن به اهداف خود، می‌گذارد به راحتی عناصر گفتمان مسلط (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 می‌کوشد ضمن مدیریت حاشیه بودن خود، گفتمان قدرت ساخت نهادینه را تضعیف و تخریب کند. سوژه جسور را سوژه‌ای دانستیم که پیوسته ساخت نهادینه را به نقد و گفت‌وگو می‌کشد. او با رضایت به قبول حقیقتی دیگر که فراتر از آنچه به صورت نهادینه، کلیشه‌ای و ازپیش‌معین به او عرضه می‌شود، بدون قصد تضعیف و تخریب ساخت نهادینه، آن را به نقد و چالش می‌کشد تا شاید روزی حقیقت‌های دیگری را بر خود و دیگری آشکار کند. علاوه بر ایجاد پیوند میان الگوی رفتارهای فضیلتی-رذیلتی و نظام‌های معنایی تعاملی، دیدیم که 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 موردخوانش تازه قرار داد. براساس چهار نظام تعاملی و معنایی مطرح‌شده که به صورت بیناتعریفی از یکدیگر تشخیص داده می‌شوند، یعنی نظام برنامه‌مداری، نظام مجاب‌سازی، نظام تصادف (و رضا به آنچه پیش می‌آید) و نظام تطبیق، علاوه بر خوانش تعاملات متفاوت کنشگران آموزشی در یک محیط خرد اجتماعی (می‌توان آن را بسط داد و تعاملات متفاوت کنشگران اجتماعی را درمقابل یک ساخت اجتماعی، سیاسی یا دینی با همان الگو موردخوانش قرار داد)، اهداف، استراتژی‌ها و اصل شناخت‌شناسی آموزشی را براساس همان چهار نظام تعاملی و معنایی تجزیه و تحلیل کردیم. سؤالی که مطرح می‌شود و می‌شود مسئله اساسی مقاله‌ای دیگر باشد، این است که آیا هر جا که سخن از تعامل گروهی از انسان‌ها با یک ساخت نهادینه استعلائی باشد، امکان مطرح کردن نظام یا نظام‌های تعاملی دیگری فراتر از این چهار نظام تعاملی وجود دارد یا نه. به عقیده نویسنده مقاله، هر چند ممکن است براساس فرهنگ‌های حاکم بر جوامع و مناسبات اجتماعی حاکم بر آن‌ها، برخی از این نظام‌های تعاملی برجسته‌تر و برخی دیگر کمرنگ‌تر شود، از آنجا که سخن در مورد ارتباط و تعاملات انسانی است، شاید تصور نظام‌های تعاملی دیگر، خارج از این نظام‌های تعاملی، چندان امکان‌پذیر نباشد. البته، برای پاسخ قطعی به این پرسش، انجام پژوهش بنیادی دیگر لازم است.

۸. پی‌نوشت‌ها

1. Eric Landowski
2. Merleau-Ponty
3. Buber
4. Simmel
5. ajustement
6. Le sensible
7. L'esthésie
8. programmation
9. manipulation
10. accident
11. *De l'imperfection*
12. union
13. interdefinir
14. *Passions sans nom*
15. *Interactions risqués*
16. "Plaidoyer pour l'impertinence"
17. role thématique
18. desementisation
19. conjonction
20. disjonction
21. intentionnalité
22. faire.faire
23. tentation
24. séduction
25. provocation
26. intimidation
27. Co -présence
28. être ensemble
29. faire ensemble
30. alterité
31. Vertueuse – vicieuse
32. Dérérence

برای این لغت، چند مترادف در نظر گرفتیم تا حق مطلب بهتر ادا شود.

33. insolence
34. complaisance
35. impertinence

۹. منابع

- معین، مرتضی بابک. (۱۳۹۶). *ابعاد گم‌شده معنا در نشانه‌شناسی روایی کلاسیک، نظام معنایی تطبیق یا رقص در تعامل*. تهران: علمی و فرهنگی.
- Courtés J, (1991). *Analyse Sémiotique du Discours. De l'énoncé à l'énonciation*. Paris: hachette,.
- Greimas , A. J. & J. Courtés (1979). *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris : Hachette.
- Landowski, E. (1997). *Présences de l'autre*. Paris: P.U.F.
- ----- (2004). *Passions sans nom*. Paris: P.U.F.
- ----- (2005). *Interactions risquées*. Limoges: PULIM.
- ----- (2013). "plaidoyer pour l'impertinence". *Actes sémiotiques*. N°116.

References:

- Courtés J. (1991). *Semiotic Analysis of Discourse*. Paris: Hachette. [In French].
- Dhotel, André (1967). *Luminous Returns to home*, Paris: Gaillimard. [In French].
- Greimas, A. J. & J. Courtés (1979). *Semiotic, Reasoned Dictionary of the Theory of Language*. Paris: Hachette. [In French].
- Landowski, E. (1997). *Presences of the Other*. Paris: P.U.F. [In French].
- ----- (2004). *Passions Without Names*. Paris: P.U.F. [In French].
- ----- (2005). *Risky Interactions*. Limoges: PULIM. [In French].
- ----- (2013). "Defense of the impertinent". *Actes sémiotiques*. No. 116 [In French].
- Moein, M. B. (2017). *Lost Dimension of the signification in Classical Narrative Semiotics, Semiotic System of Adjustment or Dance in Interaction*. Tehran: Scientific cultural Publishing. [In Persian].