

بررسی آرای دریدا و بهره جستن از آن برای بهبود فرآیند ارتباط کلامی در آموزش و پرورش*

سمانه خلیلی^۱

دکتر خسرو باقری^۲

چکیده

پژوهش حاضر با بهره‌گیری از آرای دریدا و تأکید بر ادعای او مبنی بر برتری نداشتن گفتار بر نوشتار، می‌کوشد اصول و روش‌هایی برای بهبود فرآیند ارتباط کلامی در آموزش و پرورش استخراج کند. در نگاه اول چنین به نظر می‌رسد که برقراری رابطه‌ای منطقی میان نظر دریدا و فرآیند ارتباط کلامی، ناممکن است، اما تأثیرهای نهانی این دو بر یکدیگر می‌توانند، حلال بسیاری از مشکلات ارتباطی باشند. به این منظور و در راستای وضوح بخشی به این ارتباطات، دوره‌های گوناگون تحصیلی با توجه به اهمیتی که می‌توانند نوشتار و گفتار در هر یک داشته باشند، مورد بررسی قرار خواهند گرفت. بر این اساس چنین استنباط شده است که هرچه از دوره‌های ابتدایی آموزش به سمت دوره‌های بالاتر پیش می‌رویم، جنبه‌های پیچیده‌تر نوشتار مورد استفاده قرار می‌گیرند، به نحوی که در دوره دبستان، از جنبه‌های نمادین و تصویری نوشتار استفاده می‌شود و در دوره‌های راهنمایی و دبیرستان، توانایی‌های نوشتاری دانش‌آموزان و قابلیت‌های خاص نوشتار، هم‌چون امکان تفکر بیش‌تر در آن، چند وجهی بودن آن و قابلیت مورد تفسیر قرار گرفتن و ساختار شکنی نوشتارها، مورد استفاده قرار می‌گیرد.

کلید واژه‌ها: ساختار شکنی، دریدا، تفاوت، گفتار، نوشتار، ارتباط، آموزش و پرورش.

* تاریخ دریافت: ۸۷/۶/۲۷ تاریخ آغاز بررسی: ۸۷/۸/۱۸ تاریخ پذیرش: ۸۹/۷/۴

۱- دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران. پست الکترونیک: Samane.khalili@gmail.com

۲- استاد دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران. پست الکترونیک: Kbagheri4@yahoo.com

مقدمه

دریدا^۱ از فیلسوفانی است که به جنبش پساساختارگرایی^۲ تعلق دارد. جنبشی که در تقابل با ساختارگرایی شکل گرفت و هدف آن زیر سؤال بردن دیدگاه‌های ساختارگرایان بود. هم چنین او را در زمره فیلسوفان پست مدرن قرار می‌دهند. پست مدرنیسم تعاریف متفاوتی دارد و هنوز درباره معنی آن به طور کامل توافق نکرده‌اند، اما آن چه مسلم است اینکه پست مدرنیسم نوعی ائتلاف فیلسوفان مختلف از جریان‌های فکری متفاوت است که به مخالفت با مدرنیسم پرداخته‌اند. در واقع «پست مدرنیسم بیانگر نوعی واکنش در برابر مدرنیسم یا نوعی انحراف از آن به شمار می‌آید» (نوذری، ۱۳۸۰: ۲۳۱).

از سوی دیگر الیوت^۳ اشاره می‌کند: «آن چه را که ما ابتدا می‌نامیم، اغلب انتهاست و پایان دادن به چیزی در واقع آغاز چیز دیگری است» (واگ، ۱۹۹۲: ۳) پست مدرنیسم را نیز اگر پایان مدرنیسم به شمار آوریم، بی شک آغاز جریانی نو در زیبایی‌شناختی است که از عصر کانت مورد بحث قرار گرفت.

پست مدرنیست‌ها به مسئله زبان توجه خاصی داشته‌اند. از نگاه آنان، زبان جایگاهی برابر با عقل دارد و تنها وسیله‌ای برای ارتباط نیست. همه چیز با زبان شکل می‌گیرد و زبان همه چیز است. زبان از سخن‌های مختلف تشکیل شده است که هیچ یک بر دیگری برتری ندارند (باقری، ۱۳۷۵).

بنابراین یکی از دغدغه‌های اساسی فیلسوفان پست مدرن، پرداختن به مسئله زبان است. دریدا به عنوان یکی از فیلسوفانی که به پست مدرنیسم تعلق دارد، در این فضای سرشار از تکثر و ناهمگنی، ساختارشکنی را مطرح می‌کند. او بسیاری از عناصر فلسفه سنتی غرب و حتی مدرنیسم را زیر سؤال می‌برد و معتقد است تمام ساختارها و چارچوب‌ها قابل تفسیر هستند. دریدا در راستای بیان نظر خود در رابطه با زبان، مدلول استعلائی^۵ را نمی‌پذیرد و معتقد است این امر تفاوت میان دال و مدلول را به چالش می‌کشد (دریدا، ۱۹۸۱). به همین دلیل او واژه

۱- Derrida

۲- Poststructuralism

۳- Eliot

۴- Waugh

۵- Transcendental signified

«تفاوت» را ابداع می‌کند تا به رشته بی‌پایان دلالت‌ها اشاره کند. از نکات بارز در اندیشه دریدا درباره زبان، تأکیدی است که بر نوشتار دارد. دریدا می‌کوشد تا جنبه‌های مغفول مانده نوشتار را یادآور شود و از به حاشیه رفتن آن جلوگیری کند. در واقع وجه بارزی که در اندیشه‌های دریدا وجود دارد، توجه به جنبه خاصی از زبان است که در نوشتار ظهور می‌کند و در مقایسه با جنبه گفتاری زبان، کمتر به آن پرداخته شده است.

بیان مسئله و ضرورت آن

زبان و چگونگی به کارگیری آن، میزان تحقق درک افراد از یکدیگر و پیشرفت ارتباط را تعیین می‌کند. ارتباط نیز هم‌چون زبان، می‌تواند وجوه مختلفی از جمله کلامی و نوشتاری داشته باشد. در این پژوهش روند بهبود ارتباط کلامی مورد توجه بوده است و دامنه پرداختن به این موضوع، حیطه آموزش و پرورش است.

آنچه اهمیت بررسی زبان به عنوان عنصری ارتباطی در آموزش و پرورش را روشن می‌کند، این موضوع است که اگر معلم و شاگرد درک متقابلی از یکدیگر داشته باشند، خواهند توانست در به کارگیری شیوه‌های گوناگون تدریس، یادگیری، ارزشیابی و دیگر مسائل آموزش و پرورش، موفقتر باشند و مسلماً اولین گام در این راه، بهبود ارتباط کلامی است. مسئله مهم در برقراری ارتباط، بهره‌گیری از واژگان و شیوه آغاز ارتباط کلامی است و درک انسان‌ها از یکدیگر به چگونگی به کارگیری کلمات در بیانشان بستگی دارد. بنابراین برای برقراری ارتباط مؤثر، نخستین گام روش صحیح ارتباط کلامی به شمار می‌آید.

سابقه پژوهش

پژوهش حاضر می‌کوشد تا با به کارگیری اندیشه‌های دریدا درباره نوشتار و ویژگی‌های خاص آن، تأثیری که می‌تواند بر فرایند ارتباط کلامی داشته باشد، مورد بررسی قرار دهد. هم‌چنین از آن‌جا که در نظام آموزش و پرورش ایران، مهارت‌های نوشتاری و اهمیت آن، چنان‌چه شایسته مورد توجه قرار نگرفته است (حسرتی، ۱۳۸۴ و فاضلی، ۱۳۸۲)، اشاره به جنبه‌های مغفول آن و تأثیری که می‌تواند در فرایند ارتباط کلامی و آموزش و پرورش داشته باشد، راه‌گشای بسیاری از مشکلات ارتباطی و آموزشی خواهد بود.

روش پژوهش

روش پژوهش در این تحقیق، استنتاجی است؛ به این شکل که با بهره جستن از اندیشه‌های فلسفی دریدا و اتحاد مبنای برتری نداشتن گفتار بر نوشتار، و با در نظر گرفتن ویژگی‌های مقاطع مختلف تحصیلی، اصول^۱ و روش‌هایی استخراج شده‌اند.

مقاله حاضر نخست به بررسی دیدگاه‌های دریدا در زمینه ساختار شکنی، رد مدلول استعلائی، برتری نداشتن گفتار بر نوشتار و اهمیت زبان شاعرانه می‌پردازد و سپس با توجه به نظر دریدا مبنی بر برتری نداشتن گفتار بر نوشتار، اصول و روش‌هایی برای بهبود فرآیند ارتباط کلامی در آموزش و پرورش ارائه می‌دهد.

۱. مقدمات شکل‌گیری ساختار شکنی

یکی از مؤثرترین زمینه‌های پیدایش ساختار شکنی، انتقاد دریدا بر فلسفه سنتی غرب بود. دریدا معتقد است در طول تاریخ فلسفه غرب، فیلسوفان همواره در جستجوی دست‌یابی به حقیقت بوده‌اند و در این راه به دوگانگی‌ها روی آورده‌اند. آن‌ها با بیان این دوگانگی‌ها می‌کوشند، برتری یکی را بر دیگری نشان دهند. دریدا حتی بر دکارت^۲ و کانت^۳ هم خرده می‌گیرد. از نظر او فلسفه آنان نیز از این مرکزیت رها نشده است. وقتی دکارت «من اندیشنده» را مرکز قرار می‌دهد و یا کانت در «سنجش خرد ناب» به دنبال تحلیلی از ساختار خود در ارتباط با معرفت است. خود مورد نظر دریدا فاقد هرگونه جوهر شخصی و قابل درک و هرگونه ویژگی از پیش تعیین شده است (فراهانی، ۱۳۸۳).

دریدا «متافیزیک حضور»^۴ را که از اساسی‌ترین اندیشه‌های فلسفه غرب است، زیر سؤال می‌برد: «تاریخ متافیزیک، نظیر تاریخ غرب، تاریخ استعارات^۵ و کنایات^۶ است. تاریخ متافیزیک

۱- دکتر هوشیار (۱۳۴۷) اصل را جستجوی آن گونه مبانی عقلانی و آن گونه مقیاس‌ها می‌داند که به وسیله آن می‌توان در هر مورد با کمال سهولت رفتار پرورشی مطلوب کرد (ص ۳۰)؛ هم چنین دکتر شکوهی (۱۳۷۳) اعتقاد دارند که اصول کشف کردنی هستند، نه وضع کردنی (ص ۱۲).

۲- Descartes

۳- Kant

۴- Metaphysics of presence

۵- Metaphors

۶- Metonymies

از «حاضر بودن» در تمام ابعاد این جهان، نشأت گرفته است. این تاریخ نشان می‌دهد تمام نام‌ها در ارتباط با قواعد و اصول، یا مرکزیت به طرق مختلف در قالب حضور مطرح شده‌اند: ذات^۱، وجود^۲، ماده^۳، فاعل شناسا^۴، ویژگی استعلایی^۵، آگاهی^۶، خدا^۷، انسان^۸ و ...» (دریدا، ۲۰۰۳: ۲۷۹).

به نظر دریدا، نکته اساسی در بحث متافیزیک این است که هر دال با مدلول خاص خودش همراه است و یا آن را پدید می‌آورد. هم‌چنین معنا همیشه و در هر زمان وجود دارد و چون ما در شناخت آن ابزار درستی به کار نگرفته‌ایم، قادر به درک آن نیستیم. او معتقد است در تاریخ فلسفه غرب این معنای همیشه حاضر، در کلام و خرد وجود داشته است. به همین دلیل او باور به حضور مستقیم معنا را «متافیزیک حضور» می‌نامد.

دریدا در بحث ارتباط زبانی، نشانه‌شناسی سوسور را به چالش می‌کشد، با این وصف که متافیزیک حضور در تقابل‌های دوتایی ظهور می‌کند. هم‌چنین با توجه به این که زبان حاصل تفاوت‌های نشانه‌هاست و از آن‌جا که این نشانه‌ها به نشانه‌های دیگر وابسته است، پی بردن به معنا مدام به تأخیر می‌افتد (احمدی، ۱۳۸۴: ۴۸۳).

دریدا از سویی دوگانگی‌ها را نمی‌پذیرد و از سوی دیگر با متافیزیک حضور و در مرکز قرار گرفتن، مخالفت می‌ورزد. او می‌کوشد با شکستن ساختارها، افراد را متوجه چیزهایی کند که فکر می‌کنند می‌دانند: «فصدم رمزآلود ساختن چیزی است که افراد فکر می‌کنند از این کلمات می‌فهمند» (به نقل از کالینز و می‌یلن، مترجم: سپهران، ۱۳۸۰: ۵۱).

بنابراین هدف دریدا همواره این بود که دوگانگی‌ها را مشخص کند و نشان دهد کدام یک بر دیگری برتری یافته است؛ سپس به مبارزه با این سلسله مراتب پردازد و نقاط قوت قطب مغلوب را

۱- Essence

۲- Existence

۳- Substance

۴- Subject

۵- Transcendentality

۶- Consciousness

۷- God

۸- Man

و وضوح بخشید. در نهایت او با عطف نظر به نقاط قوت آن، زمینه را برای برتری و حائز اهمیت بودن فراهم می‌کند تا از مرکز قرار گرفتن برخی مسائل و در حاشیه قرار گرفتن موارد دیگر اجتناب ورزد. از سوی دیگر، در اواخر دهه ۱۹۶۰، جنبش ساختارگرایی^۱ که آرایبی در نظریه زبان داشت، ظهور کرد. ساختارگرایی با نام افرادی مانند فردینان دو سوسور^۲ که زبان‌شناس بود و لوی-استروس^۳ که در انسان‌شناسی مهارت داشت، همراه بود. آنان مسائل مربوط به زبان و فرهنگ را در شبکه‌های پیچیده ارتباطات ساختاری می‌نگریستند و به زبان و فرهنگ در سیستم ساختارها نقش مرکزی می‌دادند. دریدا به مخالفت با این جنبش پرداخت و با اثر معروف خود به نام «ساختار، نشانه و بازی در گفتمان علوم انسانی» در سال ۱۹۹۶، اندیشه‌های آنان را زیر سؤال برد. در این مقاله که بعدها در کتاب او با نام «نوشتار و تفاوت» منتشر شد، «گفتار محوری»^۴ را مورد نقد قرار داد و معتقد بود در فلسفه سنتی همیشه به گفتار ارجحیت داده شده است. در صورتی که او گفتار محوری را نمی‌پذیرفت و معتقد بود، زبان ذاتاً ماهیتی ناپایدار و متغیر دارد و سرشار از ابهام است و در نتیجه مفاهیم متعدد به خود می‌گیرد (هارولد^۵ و بوش^۶، ۱۹۹۵).

هم‌چنین دریدا بر جریان فکری پدیدارشناسی نیز انتقاد دارد. آن‌چه پدیدارشناسی را از ساختارگرایی متمایز می‌کند، تفاوت میان درون‌ذهنی بودن و خارج از ذهن قرار گرفتن است.

پدیدارشناسی معتقد است که ما نمی‌توانیم واقعیات را بشناسیم. بنابراین پدیده‌ها را آن‌چنان که بر ما ظاهر می‌شوند، مورد بررسی قرار می‌دهیم. در این راه به درک مستقیم پدیده‌ها نیاز داریم؛ اما ساختارگرایی به ساختارها توجه دارد و در واقع مطالعه ساختاری زبان و فرهنگ جامعه بشری است. این ارتباطات از الگوی زبان پیروی می‌کنند. تفاوت این دو دیدگاه از همین‌جا آشکار می‌شود؛ آن‌جا که پدیدارشناسی فلسفه‌ای درون‌ذهنی است و معنا را در همین وادی جستجو می‌کند، ساختارگرایی ناظر بر روابط خارجی و ارتباط میان زبان و فرهنگ است (کالینز و می‌بیلن، مترجم: سپهران، ۱۳۸۰: ۶۰-۵۷).

۱- Structuralism

۲- Ferdinand de Saussure

۳- Claude Levi-Strauss

۴- logocentric

۵- Harold

۶- Bush

بنابراین دریدا دیدگاه هیچ یک را نمی‌پذیرد و تمام ساختارها را مورد ساختارشکنی قرار می‌دهد و شرایط حاکم بر آن‌ها را واژگون می‌سازد.

۲. ساختارشکنی

ارائه تعریفی جامع از ساختارشکنی کاری بس دشوار است. دریدا معتقد است، ساختارشکنی را نمی‌توان به عنوان «ویرانی»^۱ و یا روش جدیدی برای خواندن متن‌ها در نظر گرفت. در ساختارشکنی از یک سو، مطالعه بادقت و ریزبینانه متن‌ها از داخل خود آن‌ها و از سوی دیگر توجه به این امر که متن‌ها چگونه خود را واژگون جلوه می‌دهند، مورد توجه است (دریدا، ۱۹۷۶).

می‌توان برای روشن‌تر شدن ساختارشکنی، به پیش‌فرض‌های آن، اشاره کرد: ساختارشکنی استراتژی متنی است که به تعبیر واژگان توجه دارد. در واقع این روش نوعی وضوح بخشی به متون است. در این روش متون ادبی بر متون دیگر رجحان دارد، به این دلیل که خود را با خواننده‌ها و زمینه‌های جدید وفق می‌دهد. ساختارشکنی در صدد مشخص‌نکردن تقابل‌های دوتایی و جلوگیری از اولویت یکی بر دیگری است. در مطالعات ادبی اخیر، متن‌های ساختارشکنانه معمولاً بخشی از استراتژی تفسیری بزرگ‌تر هستند. (مانند فمینیسم، تاریخ‌شناسی جدید و تئوری غیرعادی) و بیش‌تر در پی بی‌ثبات کردن تقابل‌های مرتبه‌ای هستند (میان مذکر و مونث، نخبگان و تربیت‌عوام). دریدا خود از این که ساختارشکنی به صورت سیستم، جنبش یا مکتب فرمول‌بندی شود، هراسان است و این امر را قبول ندارد (هجز،^۲ ۱۹۹۸).

بنابراین ارائه تعریف جامعی از ساختارشکنی امکان‌پذیر نیست. تنها می‌توان با در نظر گرفتن مسائل خاصی که در آن مورد نظر است به ماهیت ساختارشکنی پی برد. اصول مورد نظر در ساختارشکنی را می‌توان چنین خلاصه کرد:

یافتن دوگانگی‌ها در ساختارها؛

افشای برتری یکی از قطب‌های دوگانه بر دیگری؛

نفی برتری قطب حاکم؛

فراهم آوردن زمینه‌ای برای طرح قطب مغلوب.

۱- Destruction

۲- Hedges

۳. دریدا و زبان

دریدا هم چون سایر فیلسوفان پست مدرن، عقاید خاصی نسبت به زبان و قواعد حاکم بر آن دارد. بنیان اندیشه‌های او درباره زبان، در ساختار شکنی ریشه دارد و با بهره‌گیری از همین روش، اندیشه‌های پیشینیانش را زیر سؤال می‌برد.

دریدا در آراء خود درباره زبان، تحت تأثیر تئوری زبان سوسور است. بر اساس نظر سوسور، نشانه، رابطه میان دال و مدلول می‌باشد. تفاوت میان سوسور و دریدا در یکی از اساسی‌ترین قواعد سوسور است. برای سوسور نشانه زمانی بر چیزی دلالت می‌کند که از دیگر نشانه‌ها متفاوت باشد. برای مثال کلمه «سگ» که در زبان آلمانی «هوند»^۱ و در زبان فنلاندی «کویرا»^۲ است، مدلول‌های یکسان دارد، اما دال‌های آن متفاوت است. برای سوسور مفهوم نشانه عنصری درون-زبان شناختی^۳ به شمار می‌آید و زبان سیستم تفاوت است (پیترز^۴ و بربلز،^۵ ۲۰۰۴: ۲۱-۱۷).

دریدا معتقد است سوسور این امکان را که مفهوم می‌تواند خارج از زبان باشد، در نظر نگرفته است. او این امر را «مدلول استعلایی» می‌نامد. به باور دریدا، نشانه امری زبان‌شناسانه به شمار می‌آید که نه کاملاً حاضر و نه کاملاً غایب است و بر دیگر نشانه‌ها دلالت دارد و هیچ مدلول استعلایی که خارج از زبان یا متن باشد، وجود ندارد (دریدا، ۱۹۸۱: ۱۹). برای دریدا زبان متن است و بنابراین «هیچ چیز خارج از متن وجود ندارد». هر گاه در مورد مدلول استعلایی سؤال می‌شود، تفاوت میان دال و مدلول مسئله‌ساز خواهد بود؛ دریدا در این مورد چنین می‌نویسد:

«وقتی فردی در مورد امکان وجود چنین مدلول استعلایی سؤال می‌کند و در عین حال از این موضوع آگاه است که هر مدلولی می‌تواند به عنوان دال هم مورد نظر باشد، تفاوت میان دال و مدلول از بنیان مسئله‌ساز است. مطمئناً این امر موضوعی است که باید به دقت مورد توجه قرار گیرد و از طریق ساختار شکن کردن کل تاریخ متافیزیک که خود را تحمیل کرده است، بررسی شود و نباید در جستجوی مدلول استعلایی و مفهومی مستقل برای زبان بود» (همان: ۲۰).

۱- Hund

۲- Koira

۳- Intralinguistic

۴- Peters

۵- Burbules

دریدا باور دارد که سوسور به مدلول استعلایی اعتقاد داشت. اما مشخص نیست که منظور او از مدلول استعلایی چه بود؛ برخی اعتقاد دارند که این مدلول، همان شعور استعلایی هوسرل است. اما فرض قوی‌تر آن است که منظور لوگوس می‌باشد، زیرا لوگوس نیز مدلول‌هایی را دربردارد که در حیطه شعور استعلایی معنا می‌یابند؛ دریدا می‌گوید: «در غیاب مدار و محور و یا اصل، مدلول استعلایی هیچ‌گاه خارج از قلمرو دیگر بودگی‌ها حضور نمی‌یابد. با این حال غیاب مدلول استعلایی به گسترده دلالت‌ها نیز تسری خواهد یافت». بنابراین اگر مدلولی استعلایی وجود داشت، در این صورت از حوزه دال‌ها فراتر می‌رفت و حتی در مقام خود دال قرار می‌گرفت. «در چنین حالتی هر مدلولی خود جای دال می‌نشست و به طور کلی تمایز میان دال و مدلول امری ممتنع می‌گردید» (ضمیران، ۱۳۸۶: ۲۰۶).

بنابراین دریدا وجود مدلول را رد می‌کند و به دلالت روی می‌آورد: «مدلول تنها وهمی است که بشر اختراع کرده است، زیرا از مواجه شدن با پیامدهای یک برداشت ساده از زبان هراس داشته است» (دریدا، ۱۹۷۶: ۱۳۴). با حذف مدلول هر دال در رشته‌ای بی‌پایان از دلالت‌ها شرکت می‌کند، بی‌آنکه مدلول‌نهایی وجود داشته باشد. در نظر دریدا، مدلول یا معنی در ذهن هیچ‌کس نیست و معنای «معنی» همان ارجاع بی‌پایان دال به دال‌های دیگر است. زبانی که بر هویت تعیین‌ناپذیر تفاریق استوار است، هیچ‌اصل و غایت واحدی را نمی‌پذیرد و در تعارض با هرگونه ایستایی است.

دریدا با ترکیب نظر هایدگر^۱ و سوسور در مورد مفهوم تفاوت^۲ و در نظر گرفتن عقاید نیچه^۳ و فروید^۴ مفهوم جدیدی را ابداع می‌کند و آن را «تفاوت»^۵ می‌نامد. او معتقد است، نشانه‌ها عناصری هستند که در نتیجه تفاوت هستی می‌یابند. در واقع مفهوم از طریق وجود تفاوت و ساختار نشانه شکل می‌گیرد (استندیش، ۲۰۰۷: ۴).

۱- Heidegger

۲- difference

۳- Nietzsche

۴- Freud

۵- در تقابل با متافیزیک حضور، ساختار شکنی واژه‌ای نامفهوم (*différance*) را ارائه می‌دهد. این واژه در فرانسه دو معادل دارد که یکی «differing» (تفاوت) و دیگری «deferring» (به تعویق انداختن) می‌باشد و چون معنای این دو با هم متفاوت است، ترجمه آن به زبان انگلیسی مشکل است و اغلب به صورت ترجمه نشده به کار می‌رود. در فارسی نیز به دلیل وضوح نداشتن، غالباً به شکل «تفاوت» ترجمه می‌شود.

۶- Standish

واژه جدید دریدا (تفاوت) از به تعویق انداختن^۱ حکایت دارد و کنایه‌ای از زنجیره بی‌پایان نشانه‌هاست. این واژه جدید، ساختاری بی‌ساختار دارد، به این معنی که نه حاضر است و نه غایب. این واژه منشأ غیر محتمل و به تعویق انداختن تفاوت است (دریدا، ۱۹۹۶: ۴۴۴). دریدا با ابداع این واژه، متافیزیک حضور غرب و قدرتمندی گفتمان را زیر سؤال می‌برد.

در واقع او با طرح این مفهوم، تأکید می‌کند گزاره‌ها، سخن‌ها و متن‌ها، مرکز معنایی ندارند و نمی‌توان در آن‌ها ایده، فلسفه و یا عقیده‌ای خاص را پیدا کرد. در حقیقت «متن نمی‌تواند به معنایی تک برسد یا بدان محدود شود» (احمدی، ۱۳۸۴: ۴۸۴).

هم‌چنین او نگرش جدیدی با نام گراماتولوژی (نوشتارشناسی)^۲ را وضع می‌کند. «درباره نوشتارشناسی» را می‌توان یکی از عالی‌ترین و مهم‌ترین آثار دریدا برشمرد. در این کتاب او به رابطه میان گفتار و نوشتار اشاره می‌کند و معتقد است متافیزیک غرب همواره به گفتار برتری می‌دهد و نوشتار به حاشیه رانده شده است. به همین دلیل او در این کتاب کوشیده است تا این امر را واژگون کند و نظریه زبانشناسی خود را بر پایه نوشتار بنا کند (ضمیران، ۱۳۸۶: ۲).

دریدا خود این امر را توضیح می‌دهد:

«چه در زبان نوشتاری و چه در زبان گفتاری، هیچ عنصری نمی‌تواند بدون ارجاع به عنصر دیگر که حاضر نیست، عمل کند. این درآمیختگی در تمام عناصر وجود دارد؛ برای مثال، یک متن تنها در انتقال و تبدیل به متن دیگر تولید می‌شود. هیچ چیز چه در عناصر و چه در سیستم، نمی‌تواند حاضر یا غایب باشد. گراماتولوژی مفهومی از نشانه‌شناسی است که این آمیختگی‌ها را بررسی می‌کند» (دریدا، ۱۹۸۱: ۲۶).

اولویت گفتار بر نوشتار، برای مثال در رساله‌ای در باب منشأ زبان‌های روسو،^۳ دوره زبان‌شناسی عمومی سوسور و استوائیان اندوهگین لوی-استروس به چشم می‌خورد. در مقابله با این آثار، دریدا خواننده را دعوت می‌کند تا تصور کند زبان، در آغاز و پایان، تنها یک شیوه، پدیده، وجهه یا نوعی نوشتار است. حتی فراتر از این، از خواننده می‌خواهد تا تصور کند خود زبان منجر به فراموشی این امر شده است. یعنی خود زبان موجب شده است ماهیت نوشتاری

۱- Deferring

۲- Grammatology

۳- Rousseau

بودن آن را فراموش کنیم. اما دریدا معتقد است عصر گفتارمحوری به پایان رسیده است و رفته رفته نوشتار جایگاه خود را می‌یابد. او در این مورد استعاره «مرگ گفتار» را به کار می‌برد (پین، مترجم: یزدانجو، ۱۳۸۰: ۶-۱۹۵).

در تقابل گفتار/نوشتار، دریدا نشان می‌دهد برتری گفتار بر نوشتار قابل قبول نیست و او این روند برتری را زیر سؤال می‌برد. قائل شدن به برتری گفتار بر نوشتار منوط به این است که تصور شود، در گفتار تفکراتمان را با کلمات و معانی آن‌ها، به نمایش در می‌آوریم. در نتیجه آن چه هنگام سخن گفتن می‌شنویم، صدای تفکراتمان است و ما در گفتار حضور خود را حس می‌کنیم. اما دریدا به این نکته اشاره می‌کند که وقتی ما سخن می‌گوییم، کلمات هستند که در قالب افکار ما گذاشته شده‌اند. در واقع تقدم زبان به افکار ما معنا می‌بخشد. در چنین حالتی، بر آن چه به زبان می‌آوریم و هم چنین نحوه درک دیگران کنترل نمی‌داریم. بنابراین نمی‌توانیم ادعا کنیم آن چه در گفتار به زبان می‌آوریم را کنترل می‌کنیم و در آن حاضر هستیم. گفتار نیز بافتی از معناست و درست مانند نوشتار عمل می‌کند و نمی‌توان ادعا کرد گفتار به حقیقت نزدیک تر است. در حقیقت نوشتار گفتار را پدید می‌آورد و گفتار مشروعیت خود را از نوشتار می‌گیرد (دریدا، ۱۹۷۶).

دریدا برخلاف تمایل فیلسوفان به جانبی، فرعی و کم‌ارزش دانستن نوشتار، نظریه‌ی زبانی خود را به جانب نوشتار سوق می‌دهد تا زبان با فاصله گرفتن از نویسنده، نیروی خود را آشکار کند: «متن هم چون کودک یتیمی است که پس از تولد از مهر پدر جدا گشته» (به نقل از هارلند^۱، ۱۹۸۷: ۱۲۸).

زبان به نظر دریدا، تنها منعکس‌کننده آن چه حاضر در جهان است، به شمار نمی‌آید. به همین دلیل هیچ حضور خالصی را پیدا نمی‌کنیم. زبان ساختاری متشکل از تفاوت‌های بی‌حد و حصر و مرتبط با یکدیگر است و معنا از طریق همین ساختار هستی می‌یابد. زبان ماهیتی دوپهلوی دارد. به این صورت که هم حدودی برای معانی مشخص می‌کند و هم بر تفاوت‌ها و عدم ثبات معانی در می‌گشاید. ساختار شکنی نیز هویت خود را با این خصوصیت زبان به دست آورده است (آشر^۲ و ادواردز^۳، ۱۹۹۴: ۱۲۸).

۱- Harland

۲- Usher

۳- Edwards

دریدا تفاوتی میان زبان عادی، فلسفی، شاعرانه و علمی نمی‌بیند. او به رابطه‌ای دوجانبه میان زبان شاعرانه و فلسفه قائل است. ریشه این افکار را می‌توان در فضای اجتماعی آن زمان جستجو کرد.

در دهه ۱۹۵۰ در فرانسه، ادبیات و فلسفه پیوندی تازه با یکدیگر می‌یابند. به این صورت که عده‌ای از شعرا (شاعران سورتالیست) موضوعات فلسفی بیان کردند و عده‌ای از فیلسوفان (از جمله آبر کامو ۶۰-۱۹۱۳، سارتر ۸۰-۱۹۰۵) شعر و رمان نوشتند. پل والرئ (۱۹۴۵-۱۸۷۱)، شاعر و منتقد، اعتقاد داشت فلسفه نیز به نوعی ادبیات و زیر مجموعه آن است. دریدا نیز از این عقیده پیروی کرد با این تفاوت که بر برتری یکی بر دیگری اصرار نداشت. البته دریدا معتقد بود هیچ مرزی میان فلسفه و ادبیات نمی‌توان قرار داد. او راهی برای رابطه دوجانبه میان ادبیات و فلسفه می‌گشاید. «این دو می‌توانند در کنار هم وجود داشته باشند و در عین حال هیچ برتری هم بین شان نباشد» (کالینز و می بیلن، مترجم: سپهران، ۱۳۸۰: ۱۰۲-۱۰۰).

هم‌چنین دریدا برای زبان مرزی قائل نیست و عقیده دارد زبان حد و حدود ندارد و بر همین اساس به زبان ادبی اهمیت می‌دهد. به عقیده او تنها ادبیات این مرزها را در می‌نوردد و حد و حدودها را از بین می‌برد. به نظر او ادبیات یعنی «متون معینی که حدود زبان ما را به لرزه در می‌آورند و نشان می‌دهند آن‌ها هم چیزهایی تقسیم‌پذیر و پرسش‌پذیر هستند» (ماتیوز، مترجم: حکیمی، ۱۳۷۸: ۲۴۷).

دریدا حتی از این هم فراتر می‌رود و میان زبان عادی و زبان شاعرانه نیز تفاوتی قائل نیست. او معتقد است در زبان شاعرانه ضرورت‌ها و اجبارهایی که تصمیم‌گیری‌ها و اعمال ما را محدود می‌کنند به کلی غایب‌اند و راه را برای به نمایش در آوردن خلاقیت‌های زبانی گشوده‌اند. بنابراین از نگاه دریدا تنها وجه شاعرانه زبان مورد نظر است. چنین اعتقادی به از میان رفتن مرز بین ادبیات و سایر امور منجر می‌شود، در صورتی که میان این امور تفاوت اساسی وجود دارد. هرچند در همه آن‌ها وجه استعاری و زبان‌آوری به چشم می‌خورد، اما نوع آن‌ها متفاوت است. آنچه در زبان عادی به عنوان استعاره به کار می‌رود، بسیار حاشیه‌ای است و قابل مقایسه با ادبیات نمی‌باشد. کاربرد استعاره در علم و فلسفه، حاشیه‌ای تر هم می‌شوند و این امر در ساختارشکنی مغفول مانده است (حقیقی، ۱۳۸۱: ۶۵-۶۰).

آن‌چه در بررسی نظر دریدا درباره زبان شاعرانه، اهمیت دارد، این نکته است که قائل شدن ارتباط میان زبان عادی، زبان علم، فلسفه و زبان شاعرانه قابل قبول و ستودنی است. توجه به

زبان از زاویه رشته‌های مختلف و ابعاد گوناگون، کمک شایانی به شناخت ماهیت چندگانه زبان و سلسله مراتب دال‌ها می‌کند. اما آیا می‌توان تمام مرزها را از میان برداشت و هیچ تفاوتی بین حیطه‌های مختلف قائل نشد؟ از طرف دیگر آیا می‌توان از مردم عادی انتظار داشت تمام مسائل را از زاویه شعر ببینند؟ چه بسا بررسی شبکه به هم پیوسته دال‌ها در حیطه هر رشته و با رعایت توانایی افراد، موفق‌تر عمل کند و از خلط معناها جلوگیری نماید؛ بنابراین شایسته است، ضمن مرتبط دانستن آن‌ها با یکدیگر، استقلال نسبی رشته‌های مختلف و حیطه‌های گوناگون رعایت شود.

۴. بهره‌گیری از آرای دریدا برای بهبود فرآیند ارتباط در آموزش و پرورش

بسیاری معتقدند، با استناد به آرای فیلسوفانی مانند دریدا، که تمام ساختارها را زیر سؤال می‌برد، نمی‌توان فلسفه تعلیم و تربیت وضع کرد. به عبارت دیگر نمی‌توان در عمل شیوه‌های دریدا را به کار گرفت، زیرا به بی‌ثباتی و آشفتگی منجر خواهد شد. اما افرادی مانند المر^۱ تمام سعی و تلاش خود را در راستای عملی ساختن اندیشه‌های دریدا به کار گرفته‌اند.

المر معتقد است ماهیت سیاسی افکار دریدا این عقیده را منتقل می‌کند که معلمان در مدارس دولتی مسئولیت خاصی دارند. آن‌ها موظف هستند نظام آموزشی را که در آن کار می‌کنند، بشناسند. زیرا در این نظام، عقاید از معلمان به دانش‌آموزان منتقل می‌شود و به همین نسبت دانش‌آموزان عقایدی را به معلم منتقل می‌کنند. هم‌چنین به عقیده او، هم شیوه ساختار شکنانه دریدا و هم مفاهیم مخالف^۲ مورد نظر او را می‌توان به آسانی در زمینه آموزش به کار گرفت (المر، ۱۹۸۵ الف: ۱۵۸-۱۵۷).

المر نوشتار^۳ در دانشگاه را به منظور روشن‌تر شدن این موضوع با استفاده از عقاید دریدا مورد بررسی قرار می‌دهد. او معتقد است هدف نوشتار به حداقل رساندن بازتولید و به حداکثر رساندن آفرینندگی دانش‌آموزان است. نوشتار نباید تنها مضامین مورد نظر مدرس را به دانش‌آموز منتقل کند. نوشتار متنی است که می‌تواند به طور خلاقانه مورد تفسیر قرار گیرد. هدف از نوشتار تقویت عشق به یادگیری است که در آن دانش‌آموز به طور فعال مشارکت دارد. نوشتار سعی دارد، کلاسی با ماهیت نوشتاری خلق کند. کلاس باید مکان اختراع باشد نه مکانی که تنها به بازتولید مسائل می‌پردازد (همان: ۱۶۴-۱۶۲).

۱- Ulmer

۲- Counterconcepts

۳- Lecriture

المر با توجه به نظر دریدا بیان می‌کند هم بازی و هم تربیت، قربانی گفتارمحوری شده‌اند. هر دو کلمه بر فعالیت کودک دلالت دارند. ارسطو^۱ اولین فردی بود که بازی را از تربیت جدا کرد. منظور ارسطو از تربیت، فعالیت علمی است که با بازی و فعالیت‌های عملی تضاد دارد. المر می‌کوشد تا با بهره‌گیری از ساختارشکنی، جدایی بازی و تربیت را از میان بردارد (آلمر، ۱۹۸۵ ب: ۵۵). او معتقد است آموزش باید همراه با کاربردهای عملی باشد تا ارتباط میان دانش و دانش آموز عمیق‌تر شود (آلمر، ۱۹۸۵ الف: ۶۱).

از سوی دیگر، تریفوناس^۲ با استناد به آرای دریدا، از تأکید بر گفتار در آموزش و پرورش انتقاد می‌کند. به عقیده او، دریدا در تقابل با مدل کلاسیک تربیت^۳ که به جریان انتقال بی‌نقص نشانه‌ها در فرمول‌بندی عقلانی دو زوج فرستنده و گیرنده و در نتیجه به انتقال صحیح پیام‌ها دلالت دارد، ساختارشکنی را مطرح می‌کند. او معتقد است ساختارشکنی عیب‌های روش کلاسیک تربیت را آشکار می‌کند، زیرا در این روش به دلیل سرعت انتقال پیام از طریق گفتار، گفتار بر نوشتار ارجحیت دارد و انتقال به صورت مؤثرتر انجام می‌شود. برتر دانستن گفتار بر نوشتار در آموزش و یادگیری، نتایج نامناسبی به بار می‌آورد؛ برای مثال بر انتقال دانش تأثیر می‌گذارد. به این صورت که همواره دانش از سوی منبع خارجی و به طور شفاهی به دانش آموز منتقل می‌شود. دریدا روش تربیت کلاسیک را بازتولید پراگماتیستی متافیزیک حضور می‌داند (تریفوناس، ۲۰۰۰).

با توجه به مقدمات فوق و موضوع این مقاله که درصدد ارائه راهکارهایی برای ارتباط کلامی مؤثر است، در نگاه اول به نظر می‌رسد، تأکید دریدا بر نوشتار دارد، راه را بر موضوع این پژوهش می‌بندد. اما در نگاهی عمیق‌تر روشن می‌شود نوشتار می‌تواند بیش از آن چه تصور می‌شود، بر گفتار و برقراری ارتباط مؤثر، تأثیر بگذارد.

مبنای عمل «برتری نداشتن گفتار بر نوشتار» به منظور بررسی این موضوع و بهره‌جستن از آن در فرآیند آموزش و پرورش، اتخاذ می‌شود و با بهره‌جستن از آن، اصولی به دست می‌آیند. در این بخش ابتدا به ویژگی‌های دوره‌های مختلف تحصیلی اشاره می‌کنیم و سپس اصول و روش‌ها را به تفکیک دوره‌های تحصیلی برمی‌شماریم.

۱- Aristotle

۲- Trifonas

۳- Classical pedagogy

مقطع دبستان آغاز آموزش و پرورش رسمی است. در این مقطع دانش نوشتاری کودک بسیار ابتدایی است. او تفاوت بسیاری از واژگان را درک نمی‌کند، دانش ادبیات و دستور زبان آن در سطوح بسیار مقدماتی به کار می‌رود، کودکان هنوز با فضای نوشتار و قوانین حاکم بر آن آشنا نیستند. البته این امر در سال‌های اولیه بیش‌تر است و هر چه به سمت سال‌های بالاتر پیش می‌رویم، تسلط آن‌ها بر نوشتار بیش‌تر می‌شود و بررسی متون برایشان معنادارتر خواهد شد.

آگاهی افراد نسبت به دستور زبان و قوانین نوشتاری در دوره راهنمایی، معنادارتر می‌شود. اگر معلم مقطع دبستان وظایف خود را به خوبی انجام داده باشند، مشکلات ناشی از مسائلی که به آن‌ها پرداخته شد، در این مقطع به نحو چشمگیری کاهش می‌یابند، زیرا دانش نوشتاری افراد در مقطع راهنمایی تا حدودی منسجم‌تر و قابل اعتمادتر است و می‌توان به طور گسترده‌تری از نوشتار بهره‌جست.

توانایی دانش‌آموزان دبیرستانی در تحلیل مطالب به مراتب عمیق‌تر از مقطع قبلی است. در نتیجه می‌توان انتظار داشت، استفاده از نوشتار و ساخت‌شکنی متن‌های مختلف به نحوی عمیق‌تر صورت گیرد. با این تفاوت که بر عمق مطالب افزوده شود و توانایی‌های دانش‌آموزان، محور کار قرار گیرد. در این مقطع انتظار می‌رود دانش‌آموزان علاوه بر ساخت‌شکنی نوشتارها، به نقادی از آن‌ها پردازد و نکات مثبت و منفی آن‌ها را ارزیابی کنند. از آن‌جا که دوره‌های راهنمایی و دبیرستان شباهت‌های زیادی با یکدیگر دارند و اصول و روش‌های پیشنهادی در مورد هر دو دوره کاربرد دارد، آن‌ها را باهم در نظر می‌گیریم. با در نظر گرفتن این مقدمات می‌توان از اصول و روش‌های زیر به تفکیک دوره‌های آموزشی، بهره‌گرفت:

اصول و روش‌ها در دوره دبستان

اصل ۱: روشن کردن نقاط مبهم گفتار با استفاده از نوشتار

کودکان در این مقطع و به خصوص در پایه اول، درک ناقصی از نوشتار دارند. دانش‌آموزان در پایه اول که آغاز فرآیند آموزش نوشتاری است، با مشکلات زیادی روبه‌رو هستند. تا پیش از ورود به مدرسه در فضای آزاد گفتار حضور داشتند و قوانین حاکم بر نوشتار را تجربه نکرده بودند.

بنابراین نقش معلم در نخستین آموزش‌های نوشتاری، اهمیت وافری دارد؛ بی‌توجهی معلمان به آموزش نوشتاری، زمینه بسیاری از مشکلات ارتباطی و آموزشی در مقاطع بالاتر را فراهم می‌آورد. همان‌طور که پیش از این اشاره شد، به عقیده دریدا (۱۹۷۶)، درحقیقت نوشتار گفتار را پدید می‌آورد و گفتار مشروعیت خود را از نوشتار می‌گیرد. بنابراین کودکی که بر الفبا تسلط نیابد، چگونه می‌تواند جملات و اصطلاحات را بسازد و هنگامی که با ساختار صحیح جملات آشنایی نداشته باشد، چگونه می‌تواند به‌طور صحیح صحبت کند. هم‌چنین در این مقطع، هنوز دانش گفتاری و شفاهی او تکمیل نشده است و در سطوح ابتدایی قرار دارد. در نتیجه معلم می‌تواند محدودیت‌های موجود در گفتار را با نوشتار رفع کند. او نباید تنها به آموزش شفاهی و استفاده از گفتار بسنده کند، زیرا بسیاری از مواقع، نامفهوم بودن گفتار مانند مانع ارتباطی قوی عمل می‌کند و فرآیند ارتباط را مختل می‌سازد؛ برای روشن‌تر شدن این اصل، روش‌های زیر را مورد بررسی قرار می‌دهیم:

روش ۱: استفاده از نقاشی و تدریس نوشتاری

همان‌طور که ذکر شد، در این مقطع نمی‌توان به‌طور گسترده از دانش نوشتاری بهره‌گرفت. منظور از تدریس نوشتاری این است که معلمان هنگام تدریس از اشکال و علائم گویا استفاده کنند. برای مثال معلمی که می‌خواهد در درس علوم مبحث سایه‌ها را به کودکان بیاموزد و تأثیر جهت تابش خورشید بر مسیر سایه‌ها را نمایش دهد، اگر تنها به گفتار اکتفا کند، دانش‌آموزان سرگردان می‌شوند. او می‌تواند این امر را با ترسیم اشکال گویا یا استفاده از پوستره‌های طبیعی، توضیح دهد. در این حالت کودکان به درک صحیحی از تشکیل سایه‌ها نائل می‌آیند. هم‌چنین معلم می‌تواند از دانش‌آموزان بخواهد نقاشی مورد علاقه خود را بکشند و با توجه به مکان خورشید، سایه‌ها را ترسیم کنند.

روش ۲: ایجاد ارتباط معنادار میان صداها و حرف‌ها

از آن‌جا که در این مقطع، نوشتن اهمیت فراوانی دارد، معلمان باید به هماهنگی میان صداها و حرف‌ها و در نتیجه کلمات، توجه کنند. برای مثال کودکی صدای «و» را می‌شناسد، اما نمی‌تواند آن را در کلمه پیدا کند یا آن را با شکل حرف دیگری اشتباه می‌گیرد. این امر در مواقعی که «و» ناخواناست مشکل‌تر است. معلمان وظیفه دارند با استفاده هم‌زمان از صداها و نوشتن حروف،

این مشکل را رفع کنند. هم‌چنین با بیان مثال‌های مختلف، از دانش‌آموزان بخواهند حرفی را که آموخته‌اند، تلفظ کنند و نشان دهند. عده‌ای از دانش‌آموزان حروف الفبا را تنها در قالب ترتیبی خود به ذهن می‌سپارند و اگر این ترتیب به هم ریخته شود، نمی‌توانند آن‌ها را تشخیص دهند. بنابراین لازم است معلمان در امر تدریس به این نکات توجه کنند. آنان نباید در برقراری ارتباط با دانش‌آموزان، تنها به محفوظات و گفته‌های شفاهی دانش‌آموزان تکیه کنند و برای اینکه قضاوت صحیحی از یادگیری آن‌ها داشته باشند، باید از نوشتار نیز بهره‌گیرند.

روش ۳: وضوح بخشیدن به حروفی که تلفظ یکسان دارند، با کمک نوشتار

بسیاری از حروف و کلمات، شبیه به هم هستند. این امر به خصوص در سال‌های اولیه مقطع ابتدایی مشکل‌ساز است. تلفظ‌های یکسان حروف «س» و «ث» و «ص»، «ت» و «ط»، «الف» و «ع»، «ز» و «ذ» و «ظ»، «ق» و «غ» برای دانش‌آموزان مشکل ایجاد می‌کند. معلمان باید برای حل این مشکل، هنگام ادای کلمه‌ای که یکی از این حروف را دارد، با نوشتن آن بر روی تخته، این مانع ارتباطی را از میان بردارند. هم‌چنین آنان می‌توانند در هر جلسه، کلماتی را که در برگرفته این حروف باشند، به عنوان تکلیف به دانش‌آموزان سرمشق دهند تا آنان به مرور زمان، تفاوت املائی حروفی که تلفظ یکسان دارند را درک کنند.

اصول و روش‌ها در دوره راهنمایی و دبیرستان

اصل ۱: توجه به قابلیت‌های سنجش نوشتاری

یکی از نکات مورد نظر دریدا، قابلیت‌هایی است که در نوشتار وجود دارند و مورد بی‌مهری قرار گرفته‌اند. در این مورد دریدا (۱۹۸۱)، به قابلیت تفسیر در نوشتار اشاره می‌کند و معتقد است هیچ مدلول استعلایی وجود ندارد و هیچ معنای مستقلی برای زبان نمی‌توان یافت. بی‌شک توجه به این ویژگی نوشتار می‌تواند در امر آموزش و پرورش، بسیاری از مسائل را آشکار کند. از جمله این که نباید سنجش دانش‌آموزان را به بُعد شفاهی و گفتاری محدود کرد. گفتار تنها در لحظه وجود خود قابل بررسی است. اما سنجش‌های آموزشی از آن‌جا که قابلیت‌های مختلفی از جمله میزان یادگیری، اثربخشی آموزش، توانایی هوشی و قدرت انتقال مطالب را مورد بررسی

قرار می‌دهند، به تفکر و تأمل بیش‌تری نیاز دارند. قابلیت‌هایی که در نوشتار وجود دارد و معلم می‌تواند این ابعاد متفاوت را مورد ملاحظه قرار دهد.

روش: سنجش نوشتاری اطلاعات

هنگامی که معلمان مشاهده می‌کنند، برقراری ارتباط کلامی با برخی دانش‌آموزان مشکل است، می‌توانند به نوشتار متوسل شوند. آنان می‌توانند در راستای برقراری ارتباط مؤثرتر، زمینه مناسبی را به کمک نوشتار ایجاد کنند. برای مثال در سنجش‌های خود تنها به پاسخ‌های شفاهی دانش‌آموزان اکتفا نکنند. آن‌ها می‌توانند در پاره‌ای موارد به امتحانات کتبی روی آورند، زیرا فرآیند درک زبان نوشتاری، تفاوتی اساسی با فرآیند درک زبان گفتاری دارد. زبان نوشتاری می‌تواند مورد بازخوانی قرار گیرد و شخص می‌تواند به خواست خود، به قسمت‌های متفاوت متن رجوع کند، اما در زبان گفتاری چنین امکانی فراهم نیست (لوریا، مترجم: قاسم زاده، ۱۳۷۶: ۲۷۷).

دانش‌آموزانی که اعتماد به نفس کمی در گفتارهای شفاهی دارند، در چنین حالتی خواهند توانست توانایی‌های خود را به شکل گویاتری نمایش دهند. نکته دیگر توانایی افراد در تلفظ و گفتار است. برخی افراد لکنت دارند یا نمی‌توانند برخی کلمات را ادا کنند. در نتیجه به معلم پاسخ نمی‌دهند. اما در نوشتار فرد قادر است به راحتی کلمات و جملات را به کار برد. در نتیجه دانش او بهتر مورد سنجش قرار خواهد گرفت.

پژوهش‌های علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

اصل ۲: توجه به تأثیر نوشتار بر تفکر

دریدا (۱۹۷۶) معتقد است نوشتار تأثیر به‌سزایی بر تفکر دارد. او برتری گفتار را رد می‌کند و اعتقاد دارد گفتار نیز بافتی از معناست و درست مانند نوشتار عمل می‌کند و نمی‌توان ادعا کرد گفتار به حقیقت نزدیک‌تر است. بنابراین می‌توان به منظور تقویت قدرت تفکر از نوشتار بهره‌جست و تنها به گفتارهای شفاهی بسنده نکرد. برای پی‌بردن به اهمیت نوشتار به‌عنوان یک شیوه بیان، دلایل روان‌شناختی معتبری وجود دارد. ممکن است به جز تعداد اندکی که در زمینه گفتار شفاهی استعداد سرشاری داشته باشند، بقیه افراد چاره‌ای جز استفاده از نوشتار نداشته باشند. برای مثال اگر محاورات سقراط به قلم استادانه افلاطون تحریر نمی‌شد، آن همه ظرافت و نفوذ کلام را نداشت. در یک فرهنگ صد در صد شفاهی، احتمال وجود مقاله، رمان و برخی شکل‌های

ادبی غیر ممکن است. در چنین فرهنگی پیدایش اندیشه علمی نیز دست یافتنی نیست (اولسون، مترجم: مهاجر، ۱۳۷۷: ۲۳۳).

بنابراین غافل ماندن از شیوه‌های دیگر اندیشه و تنها اکتفا کردن بر نظام زبانی، می‌تواند راه بروز خلاقیت و اندیشه‌های نو را ببندد. دانش‌آموزان در گفتار آن‌چه به ذهنشان می‌رسد، به زبان می‌آورند. در نتیجه امکان بروز خلاقیت و اندیشه‌های نو، کاهش می‌یابد. اما دانش‌آموزان در نوشتار فرصت می‌یابند با منظم کردن ایده‌های خود، آن‌ها را مورد بررسی قرار دهند. هم‌چنین کشف بسیاری از مسائلی که در نظر گرفته نمی‌شدند، میسر می‌شود. برای مثال فرد هنگام نوشتن مطلب، چیزی در ذهن داشته است، اما هنگامی که فرد دیگری آن نوشته را می‌خواند، تعبیر متفاوتی بیان می‌کند. می‌توان برای عمق بخشیدن به فرایند ارتباط، از دانش‌آموزان خواست تا پیش از آغاز به گفتار عقاید خود را روی کاغذ بیاورند. در چنین حالتی دانش‌آموزان فرصت تأمل بیش‌تری دارند و عقاید خود را با بررسی بیش‌تری بیان می‌کنند. در مرحله بعد معلم می‌تواند با استفاده از اوراق دانش‌آموزان، نظر دیگر شاگردان را درباره متن‌ها بپرسد. آن‌ها می‌توانند با تفسیر نوشته‌های هم‌کلاسی‌های خود، بحث‌هایی هدفمند را دنبال کنند؛ در این رابطه روش‌های زیر پیشنهاد می‌شوند:

روش: بیان موضوعات نوشتاری مشخص و تفسیر نوشتارها

معلمان می‌توانند با اختصاص ساعاتی به نوشتن، از مهارت‌های نوشتاری دانش‌آموزان را مورد بررسی قرار دهند؛ برای مثال می‌توانند در کلاس انشاء، موضوعی را مطرح کنند و از دانش‌آموزان بخواهند مطلبی را بنویسند. دانش‌آموزان این کار را در کلاس انجام می‌دهند تا معلم اطمینان کند، خودشان به این امر پرداخته‌اند. سپس اوراق را جمع‌آوری کند و از دانش‌آموزان بخواهد به نوبت انشای خود را بخوانند. سپس نظر دیگر دانش‌آموزان را در مورد آن جویا شود. به این ترتیب دانش‌آموزان نیز چگونگی تفسیر متن‌ها را می‌آموزند و بر قدرت تفکر و انتقادشان افزوده می‌شود.

البته از آن‌جا که در این مقطع مهارت‌های انتقادی هنوز به طور کامل رشد نیافته‌اند، تفسیر متن‌ها می‌تواند زمینه مناسبی برای ساختارشکنی در سال‌های بعد باشد. معلم با این روش، مقدمات انتقاد و پذیرش آن را مهیا می‌کند. این‌که دانش‌آموزان توانایی و ظرفیت پذیرش عقاید

مخالف را داشته باشند، از نکات مهمی است که باید در انتقاد کردن مورد ملاحظه قرار گیرد. بنابراین در این مقطع ساختارشکنی به طور مقدماتی مورد استفاده قرار می‌گیرد و بیش‌تر، زمینه‌های آن فراهم می‌شود تا روش آن.

اصل ۳: توجه به چند وجهی بودن نوشتار

با نظر به آرای دریدا، آموزش و پرورش هم‌چون سایر فعالیت‌های فرهنگی، با مفاهیم متعدد شکل می‌گیرد. دانش‌آموزان مفاهیم را از متن‌های زندگی خود می‌آورند. در نتیجه زمینه‌ای از مفاهیم وجود دارد که دانش‌آموزان در فرآیند آموزش با آن‌ها درگیر هستند. با این چشم‌انداز، آموزش می‌تواند به عنوان «متن» و یا «بازی» در نظر گرفته شود که ابعاد متفاوتی دارد و نمی‌توان معنای ثابتی برای آن در نظر گرفت. آموزش در نتیجه فرآیند تعامل میان معلمان، دانش‌آموزان، دانش و مفاهیم متعدد شکل می‌گیرد (آشر و ادواردز، ۱۹۹۴: ۱۴۰-۱۳۹).

بنابراین آموزش هم‌متنی است که وجوه متفاوتی دارد و استفاده از نوشتار و خاصیت چند وجهی آن، ماهیت این فرآیند را روشن می‌کند و به تکاپو و پویایی در آن منجر می‌شود.

در بعد کلامی، معلم تنها می‌تواند بر وجهی از گفتارها تسلط یابد که در لحظه برقراری ارتباط صورت می‌گیرد. چه بسا در همان لحظه معلم نتواند مقصود واقعی دانش‌آموزان را درک کند و دچار سوء برداشت شود. در نتیجه بازخورد مناسبی نخواهد داشت. اما معلم در نوشتار فرصت کافی دارد تا ابعاد مختلف آرای دانش‌آموزان را مورد مطالعه قرار دهد. در نتیجه شناخت بیش‌تری از آنان به دست می‌آورد و از این شناخت در برقراری ارتباط کلامی مؤثرتر بهره می‌گیرد؛ برای مثال شیوه نوشتاری دانش‌آموزان می‌تواند از طرز بیان آنان حکایت داشته باشد و معلم در نوشتار فرصت بیش‌تری برای بررسی ساختار کلامی دانش‌آموزان می‌یابد. از سوی دیگر، متن‌ها قابلیت تفسیر دارند و هر خواننده‌ای با توجه به طرز نگرش و درک خود، عقیده‌ای متفاوت از دیگران خواهد داشت. در نتیجه دانش‌آموزان می‌توانند با بهره‌جستن از نظر شخصی خود به موشکافی متن‌های متفاوت بپردازند و حتی فراتر از آن‌ها گام بگذارند. برای مثال گاهی بررسی عمیق متن می‌تواند افراد را به مسائل بزرگ‌تر اجتماعی و سیاسی راهنمایی کند؛ چه بسا شرایطی که متن در آن شکل گرفته است در محتوای آن تأثیر می‌گذارد و تشخیص این امر به عهده خواننده است. با در نظر گرفتن این اصل می‌توان روش‌های زیر را پیشنهاد کرد:

روش ۱: ساختارشکنی

به نظر می‌رسد دوره دبیرستان، بهترین مقطع برای استفاده از روش ساختارشکنی، است. با توجه به اینکه زمینه این امر در دوره پیشین پی‌ریزی شد، معلمان می‌توانند در دامنه‌ای گسترده، از روش ساختارشکنی استفاده کنند. آنان می‌توانند قواعد حاکم بر این روش و نحوه به کارگیری آن را به دانش‌آموزان بیاموزند. این امر تنها از طریق فعالیت‌های متعدد و موقعیت‌های عملی مقدور است. معلمان باید به دانش‌آموزان بیاموزند تا تقابل‌های موجود در متن‌ها را بیابند. سپس مشخص کنند روابط دوقطبی به سمت کدام قطب کشیده شده‌اند. یعنی کدام یک بر دیگر برتری یافته است. پس از این مرحله، بکوشند قطب مغلوب را مورد نظر قرار دهند و به نقاط قوت آن نیز اشاره کنند. در پایان این امر را اثبات نمایند که قطب مغلوب هم می‌تواند به قطب غالب تبدیل شود. برای روشن‌تر شدن این روش، مثال‌هایی را ذکر می‌کنیم:

معلمی در نظر دارد درس علوم اجتماعی را در کلاس تدریس کند. در درس مورد نظر، مزایای شهرنشینی و امکاناتی که در آن وجود دارد، به شکل قطب غالب مطرح شده است. هم‌چنین زندگی روستایی به عنوان نمادی از شرایط سخت معرفی می‌شود. بسیاری از دانش‌آموزان با مطالعه این درس به این نتیجه می‌رسند که زندگی شهرنشینی بهترین نوع زندگی است و در مقابل زندگی روستایی سخت‌ترین نوع آن به شمار می‌آید. در این جا تقابل دوتایی موجود در متن مشخص شد. در مرحله بعد، لازم است قطب مغلوب یعنی زندگی روستایی، بررسی شود. در این حالت معلم از دانش‌آموزان می‌خواهد، محاسن زندگی روستایی را بشمارند. ممکن است دانش‌آموزان به هوای پاکیزه، سکوت حاکم بر روستاها، مناظر زیبا، نزدیکی به طبیعت، همدلی میان اعضای روستا و مشارکت آنان در انجام کارها اشاره کنند. در نتیجه پس از ذکر این مسائل، ممکن است عده‌ای معتقد باشند، زندگی در روستا نکات مثبت خود را دارد و اگر امکانات رفاهی داشته باشد، حتی از زندگی شهری هم بهتر است. بنابراین در روش ساختارشکنی، دانش‌آموزان می‌آموزند مسائل را از زوایای گوناگون مورد بررسی قرار دهند و به آسانی یک قطب را برتر نشمارند. آنان می‌آموزند در مورد مسائل مختلف بیندیشند و نکات مثبت و منفی را همگام با یکدیگر در نظر بگیرند.

بنابراین ساختارشکنی مسائل مختلف، می‌تواند بسیاری از نکات مغفول را روشن کند. معلمانی که به این روش و اهمیت آن بی‌توجه هستند، دانش‌آموزان را به افرادی تبدیل می‌کنند

که تنها نقش گیرنده را بازی می‌کنند و هیچ تلاش و فعالیتی از خود نشان نمی‌دهند. فراهم کردن زمینه بروز خلاقیت و آموزش فعال و پرورش توانایی انتقاد دانش‌آموزان، از دستاوردهای مثبت ساختارشکنی به شمار می‌آید.

روش ۲: بحث در مورد زمینه‌های تاریخی شکل‌گیری موضوعات درسی و موشکافی آن‌ها

اگر چه این روش می‌تواند زیرمجموعه روش پیشین باشد، اما در این روش تنها بررسی تقابلی‌ها مورد نظر نیست. جداسازی این روش از ساختارشکنی، به معنای مستقل بودن آن نیست. این روش تنها به دلیل تأکید بیش‌تر بر ابعاد گوناگون متن‌ها، به‌طور جداگانه مطرح شده است و بیش‌تر به ابعاد مختلف متون و بسترهای شکل‌گیری آن‌ها توجه دارد. فرض کنید، معلم ادبیات قصد دارد شعر یکی از شاعران نامی را معنی کند و آن را به نثر روان در آورد. مسلماً ابتدا باید کلمات غامض آن به کلمات قابل فهم تبدیل شوند. اما با وجود این کار، باز هم دانش‌آموزان معنای بسیاری از جملات را درک نمی‌کنند، زیرا شاعر این شعر، در بستر اجتماعی، سیاسی و فرهنگی خاص خود این مطالب را سروده است و چه بسا به دلیل برخی محدودیت‌ها مجبور شده است در خفا و با کنایه سخن بگوید؛ برای مثال شاعران و ادیبان در عصر مغول به دلیل جو حاکم بر آن زمان، با کنایات سخن می‌گفتند (صدیق، ۱۳۴۷) در نتیجه معلم می‌تواند از دانش‌آموزان بخواهد سرگذشت و جو جامعه در زمان زندگی آن شاعر را پیش از آغاز درس مورد بررسی قرار دهند.

در چنین حالتی، هم دانش‌آموزان اطلاعات کامل‌تری دریافت می‌کنند و هم متن به صورت عمیق‌تر معنا می‌شود. استفاده از خاصیت چندوجهی نوشتار در درسی مانند تاریخ نیز بسیار اهمیت دارد، تاریخ ارتباط تنگاتنگی با مسائل سیاسی و اجتماعی دارد. در نتیجه دانش‌آموزان هنگام مطالعه متن تاریخی باید به این ویژگی توجه کافی داشته باشند و نوشتارهای تاریخی را یک وجهی بررسی نکنند. هم‌چنین با توجه به اینکه شیوه برداشت افراد متفاوت است، بهره‌جستن از دیدگاه‌های افراد مختلف می‌تواند این خاصیت چند وجهی را بیش‌تر آشکار کند.

روش ۳: بهره‌جستن از سبک‌های نوشتاری گوناگون

بسیار دیده شده است که مؤلفان و نویسندگان مختلف از زوایای گوناگون به بررسی موضوعی واحد پرداخته‌اند. هم‌چنین عده‌ای از آنان زبانی ساده و برخی دیگر زبانی پیچیده و سرشار از

ایهام به کار برده‌اند. پیشنهاد می‌شود، معلمان در آموزش خود این صورت‌های چندگانه را در نظر بگیرند و تنها به شیوه‌ای خاص بسنده نکنند. از آنجا که دانش‌آموزان در دوره راهنمایی و به‌خصوص دبیرستان، توانایی‌های بیش‌تری دارند و این استعدادها تنها با تمرین و آموزش صحیح بروز می‌کنند، نقش معلم و شیوه تدریس او در این مقاطع بسیار حیاتی است. اگر معلمی در کلاس مدام از کتاب‌های روان و نوشته‌های ساده استفاده کند، دانش‌آموزان به این روش عادت می‌کنند و هنگام رویارویی با نوشتارهای سنگین و پیچیده، دچار مشکل می‌شوند. اما اگر معلمان بکوشند نوشتارها و کتاب‌های ساده و پیچیده را در کنار هم استفاده کنند و شیوه ساخت شکنی آن‌ها را به دانش‌آموزان بیاموزند، توانایی آنان در تحلیل مسائل افزایش خواهد یافت.

این امر تأکید دریدا بر متون ادبی را به یاد می‌آورد. او معتقد است تمامی متن‌ها باید مانند متن ادبی در نظر گرفته شوند، از این حیث که مورد تفسیر و موشکافی واقع شوند. توجه به این امر حتی در شیوه سخن‌گفتن دانش‌آموزان نیز تأثیرگذار خواهد بود.

دانش‌آموزانی را تصور کنید که چندان اهل مطالعه منابع جانبی نیستند و به همان مسائلی که در کلاس تدریس می‌شود اکتفا می‌کنند. آن‌ها در سخنان خود دامنه لغات محدودتری دارند، مسائل را به صورت سطحی مورد بررسی قرار می‌دهند. در بحث‌های انتقادی توانایی بحث‌های مفصل و موشکافانه ندارند. در مقابل دانش‌آموزانی که اهل مطالعه هستند، در سخنوری توانا تر هستند و شیوه بیان آن‌ها عمیق‌تر است. بنابراین میان کتاب‌ها و منابع نوشتاری مورد استفاده و طرز سخن‌گفتن، رابطه مستقیمی وجود دارد و این نکته مهمی است که معلمان باید آن را مورد توجه قرار دهند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با توجه به تأکید دریدا بر وجه نوشتاری زبان، کوشید جنبه‌هایی از نوشتار را که کمتر مورد توجه قرار گرفته‌اند، بررسی کند. در این راستا، انتقادهایی که دریدا بر گفتار محوری در سنت فلسفه غرب وارد کرده بود، از نظر گذشت. در واقع دریدا با تکیه بر دیدگاه خاص خود در باب ساختار شکنی، کوشید از به حاشیه رانده شدن نوشتار در جدال با گفتار جلوگیری نماید و ارزش‌های نهفته آن را بیان کند. نتایج حاصل از بررسی دیدگاه دریدا و به کارگیری آن در آموزش و پرورش نشان می‌دهد می‌توان بسیاری از جنبه‌های مبهم گفتار را با نوشتار روشن کرد. هم‌چنین

در این دیدگاه نوشتار نقش ارزنده‌ای در برقراری ارتباط آموزشی صحیح ایفا می‌کند. در حقیقت محدود شدن فرایند آموزش و پرورش به وجه گفتاری، به سطحی‌نگری منجر خواهد شد و نتایج حاصل از این ارتباط، درک عمیق و ارزیابی آموزشی را مختل خواهد کرد.

نکته دیگر اینکه، نوشتار نیز مانند گفتار بر اساس دوره‌های مختلف آموزشی، سطوح متفاوتی به خود می‌گیرد و میزان سودبخشی آن با در نظر گرفتن هماهنگی دوره‌های آموزشی و سطوح نوشتاری تحقق می‌پذیرد. بر این اساس با توجه به اصول و روش‌هایی که در مقاطع مختلف ذکر شد، هرچه از مقاطع پایین‌تر به سمت مقاطع بالاتر پیش می‌رویم، قابلیت‌های پیچیده‌تر نوشتار، مورد استفاده قرار می‌گیرد. این امر به دلیل افزایش مهارت‌های نوشتاری و تحلیلی دانش‌آموزان است. در پایان باید گفت آموزش و پرورش مورد نظر دریدا، بیش‌تر بر توانایی‌های نوشتاری و قابلیت‌های نوشتار تأکید می‌کند.

منابع فارسی

- احمدی، بابک (۱۳۸۴). حقیقت و زیبایی، تهران، نشر مرکز.
- اولسون، دیوید (۱۳۷۷). رسانه‌ها و نمادها: صورت‌های بیان، ارتباط و آموزش، مترجم: محبوبه مهاجر، تهران، انتشارات سروش.
- باقری، خسرو (۱۳۷۵). «تعلیم و تربیت در منظر پست مدرنیسم»، منتشر شده در کتاب: برنامه درسی، نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها، پدیدآورنده: محمود مهرمحمدی، ۱۳۸۳، انتشارات آستان قدس رضوی.
- پین، مایکل (۱۳۸۰). لکان، کریستوا، دریدا، مترجم: پیام یزدان‌جو، تهران: نشر مرکز.
- حسرتی، مصطفی (۱۳۸۴). «نگارش دانشگاهی در دانشگاه‌های ایران: حلقه گمشده آموزش عالی»، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، سال یازدهم، شماره اول و دوم.
- حقیقی، شاهرخ (۱۳۷۹). گذار از مدرنیته، نیچه، فوکو، لیوتار، دریدا، تهران: نشر آگاه.
- شکوهی، غلامحسین (۱۳۷۳). مبانی و اصول آموزش و پرورش، مشهد، انتشارات آستان قدس رضوی.

- صدیق، عیسی (۱۳۴۷). تاریخ فرهنگ ایران، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- ضیمران، محمد (۱۳۸۶). دریدا و متافیزیک حضور، تهران: انتشارات هرمس.
- فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۸۲). «مطالعه‌ای تطبیقی بر علل ناکارآمدی آموزش دانشگاهی، مقایسه‌ای میان ایران و بریتانیا»، نامه انسان‌شناسی، دوره اول، شماره سوم.
- فراهانی، محسن (۱۳۸۳). پست مدرنیسم و تعلیم و تربیت، تهران: انتشارات آبیژ.
- کالینز، جف و می بیلن، بیل (۱۳۸۰). دریدا، مترجم: علی سپهران، تهران: نشر شیرازه.
- لوریا، الکساندر رویانوویچ (۱۳۷۶). زبان و شناخت، مترجم: حبیب‌الله قاسم‌زاده، تهران: انتشارات فرهنگیان.
- ماتپوز، اریک (۱۳۷۸). فلسفه فرانسه در قرن بیستم، مترجم: محسن حکیمی، تهران: انتشارات ققنوس.
- نودزی، حسینعلی (۱۳۸۰). مدرنیته و مدرنیسم، تهران: انتشارات نقش جهان.
- هوشیار، محمداقبر (۱۳۴۷). اصول آموزش و پرورش، چاپ سوم، تهران، انتشارات امیرکبیر.
- Derrida, J. (1976). *Of grammatology*, trn: G.C. Spivak, Baltimore: John Hopkins University Press.
- Derrida, J. (1981). *Positions*, Chicago: The Chicago University Press.
- Derrida, J. (1996). *Différance*, in R. Kearney & M. Rainwater (Eds.), *the Continental Philosophy Reader*. New York: Routledge.
- Derrida, J. (2003). *Writing and difference*, trans. Alan Bass. London: Routledge. Available at: <http://www.hydra.umn.edu/derrida/sign-play.html>
- Harland, R. (1987). *Superstructuralism. the philosophy of structuralism & post – structructuralism*. London, 1987.
- Harold. K. & Bush. J. (1995). *Poststructuralism as theory and practice in the English Classroom*, ERIC Clearinghouse on reading, English, and communication digest #104.
- Hedges, Warren (1998). *Derrida & deconstruction: key points*, southern

Orgeon university. Available at: www.sou.edu/English/Hedges/sodashop/Rcenter/theory

-Peters, M. & Burbules, N. (2004). Poststructuralism and educational research. Maryland: Rowan & Littlefield Publishers.

-Standish, P. (2007). Education for grownups, a religion for adults: skepticism and alterity in Cavell and Levinas, presentation at PESGB annual conference 2007. Available at: http://www.philosophyofeducation.org/conferences/pdfs/Standish_oxford%20PESGB%202007.pdf

-Trifonas, Peter (2000). «Jacques Derrida as a philosopher of education», Educational philosophy and theory, Vol. 32, No. 3, 2000.

-Ulmer, G. (1985a). Applied grammatology – post (e)-pedagogy from Jacques Derrida to Joseph Beuys. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

-Ulmer, G. (1985b). Textshop for Post(e)pedagogy in G. D. Atkins & M. L. Johnson (Eds.) Writing and reading differently: deconstruction and the teaching of composition and literature. Kansas: University of Kansas.

-Usher, R. & Edwards, R. (1994). Postmodernism and education. New York & London: Routledge.

-Waugh, Patrica (1992). Practicing postmodernism reading modernism, Britain, Routledge.