

نشانه‌شناسی اجتماعی مدرنیزاسیون ایرانی در رمان مدیر مدرسه

مهدی کرمانی*

زهره برادران کاشانی**، مجید فولادیان***

چکیده

جلال آل احمد به عنوان یک رمان نویس واقع‌گرا در آثار خود، به دنبال انعکاس وقایع و مسائل اجتماعی و فرهنگی در جامعه ایرانی بوده‌است. رمان مدیر مدرسه نیز مانند سایر آثار وی، بازتابی از ناکامی تجربه مدرنیت در ایران است. به تعبیری داستان روایت شده از مدرسه توسط جلال، نمایی از جامعه ایرانی است، که حضور هم‌زمان ارزش‌ها و باورهای سنتی و رهاوردهای مدرن را در تقابل با یکدیگر تجربه کرده‌است. مطالعه حاضر در صدد بررسی و کشف نمودهای مدرنیزاسیون در رمان مدیر مدرسه اثر جلال آل‌احمد با رویکرد نشانه‌شناسی اجتماعی برآمده‌است. نتایج تحقیق که بر اساس گام‌های دوازده گانه رویکرد نشانه‌شناختی اجتماعی تتون لیون انجام شده‌است، نشان داد که جامعه ایرانی دوران نویسنده بی‌توجه به باورها و ارزش‌های سنتی، به نوسازی و ورود عناصر مدرن در عرصه آموزش و سایر عرصه‌های زندگی اجتماعی اقدام کرده و علی‌رغم هزینه‌های مادی و انسانی قابل توجه، در عمل فرایند مدرنیزاسیون ایرانی ابتر مانده‌است. هر چند نویسنده برای این وضعیت جایگزین خاصی عرضه نمی‌دارد، اما تحول در این ارتباط را ناشدنی نیز نمی‌پندارد.

کلیدواژه‌ها: مدرنیزاسیون، مدیر مدرسه، ون لیون، نشانه‌شناسی اجتماعی، جلال آل‌احمد

* استادیار جامعه‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد (نویسنده مسئول)، m-kermani@um.ac.ir

** دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، zahra.baradarankashani@mail.um.ac.ir

*** استادیار جامعه‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، fouladiyan@um.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۷/۱۴، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۲/۰۲

۱. مقدمه و بیان مساله

رولان بارت تحت تاثیر سوسور نشانه‌شناسی را به‌عنوان یک دانش بررسی می‌کند. بارت معتقد است که معنی هر عنصر به جای این که متعلق به خود آن عنصر باشد، متعلق به ارتباطش با دیگر عناصر است و به تنهایی معنا ندارد (مسعودی، ۱۳۹۵). بارت اولین نشانه‌شناسی بود که به نشانه و نشانه شدن به‌عنوان فرایندی پویا در هرگونه ساختمان اجتماعی و فرهنگی توجه کرد. او نشان داد که چگونه نشانه‌ها در بستری تاریخی و فرهنگی تغییر می‌کنند (حسن پور اسلانی و صدیقی، ۱۳۹۲). در واقع بدون استناد به واقعیت‌های اجتماعی، عامل اجتماعی و بافت اجتماعی و فرهنگی که همه چیز در آن به هم پیوسته است، نمی‌توان واقعیت‌های زبانی و به طور کلی نشانگان را درک کرد (لویی، ۱۳۷۹).

هلیدی (Halliday) به‌عنوان پرچم‌دار نشانه‌شناسی اجتماعی (Social Semiotics)، زبان را مهم‌ترین مولفه‌ای می‌داند که بافت فرهنگی و اجتماعی را متاثر می‌کند. تاثیر این مولفه به زعم هلیدی به قدری است که عملاً به شکلی کاربردی نظام معنایی گفتمان و واژگان زبان را متاثر می‌سازد. در واقع برای درک جنبه‌های صوری و واژگانی باید به عوامل گوناگون فرهنگی، اجتماعی و سیاسی نیز توجه کنیم و در این حالت باید نگاهی کاملاً کارکردی به متون داشته باشیم (فرکلوف (Fairclough)، ۱۹۹۵: ۲۸؛ هلیدی، ۱۹۷۸؛ هلیدی و حسن، ۱۳۹۳: ۱۵-۱۷). بر همین اساس واقعیت‌های اجتماعی در زبان رمز گذاری می‌شوند و ناظر بر دو جنبه کنش و اندیشیدن هستند (ساسانی، ۱۳۸۹: ۴۸). بنابراین تمامی پدیده‌ها و مفاهیم جهان و تمام آن چیزهایی که انسان خلق می‌کند، را می‌توان به مثابه متن انگاشت و از دید نشانه‌شناسی اجتماعی به تحلیل و واکاوی آن‌ها پرداخت (فرامرزی، ۱۳۹۰، هاج (Hodge)، ۲۰۱۴؛ هلیدی و حسن، ۱۳۹۳).

در واقع نشانه‌شناسی اجتماعی یکی از رویکردهای نگرش به معنا است که به فرایند معناپردازی در بستر اجتماعی و فرهنگ تاکید دارد. از این رو معنا حاصل بر هم کنش ذهنیت معنا ساز و ذهنیت معنا پرداز از یک سو و نظام زبانی که به کار گرفته می‌شود و زیستگاه اجتماعی و فضای اجتماعی - فرهنگی از سوی دیگر است (ساسانی، ۱۳۸۹: ۸). بر همین اساس هدف اصلی زبان، را انتقال معنا و به عبارت دیگر ایدئولوژی دانسته‌اند و از همین روست که گویشگران و نویسندگان متنی را تولید می‌کنند و اساساً زبان و متون تولید شده را نهادی اجتماعی و بخشی از نظام اجتماعی و در ارتباط مستقیم با جامعه می‌پندارند

(کاظمی نوایی، سجودی، فاضلی و ساسانی، ۱۳۹۴؛ غلامعلی زاده، تفکری رضایی و اکبری، ۱۳۹۵).

در همین راستا مطالعات بسیاری به بررسی معانی و ایدئولوژی‌های پنهان در لایه‌های زیرین متون ادبی و غیرادبی پرداخته‌اند، معانی که به طور مستقیم به فضای اجتماعی-فرهنگی که نویسنده اثر در آن زیست می‌کند، بستگی دارد (رجوع کنید وبر (Weber)، سیپسون (Simpson) و کارتر (Carter)، ۱۹۸۹؛ لی (Lee)، ۱۹۸۲؛ نیکویخت، دسپ، بزرگ بیگدلی و منشی زاده، ۱۳۹۰؛ محسنی، نادری و نوروزی، ۱۳۹۷؛ مارتینک (Martin)، ۲۰۰۳). بر این اساس پژوهش حاضر در نظر دارد که تصویر ارائه شده از سوی جلال آل احمد در خصوص مفهوم اجتماعی مدرنیته در رمان **مدیر مدرسه** را، با اتکا به رویکرد نشانه‌شناسی اجتماعی و رمزگان اجتماعی ناظر بر مفهوم مدرنیسم، تحلیل و واکاوی کند.

۲. پیشینه تحقیق

بخشی از پژوهش‌های صورت گرفته به‌طور مستقیم به نشانه‌شناسی اجتماعی آثار ادبی پرداخته‌اند. ویژگی این دسته از تحقیقات، واکاوی مفهومی اجتماعی در اثری ادبی مبتنی بر رویکرد نشانه‌شناسی اجتماعی است. این مطالعات بر این گزاره تاکید دارند که دستیابی به لایه‌های زیرین متن، ارائه دهنده تفسیر دقیقی از مفاهیم اجتماعی ارائه شده در یک اثر ادبی است، به‌همین جهت بررسی نشانه‌شناختی متون می‌تواند تسهیل کننده درک و فهم واقعیت‌های کلان اجتماعی-فرهنگی، درون مایه‌های دینی و اعتقادی، تحولات نقش‌ها و هنجارهای اجتماعی ناظر بر کنش‌های افراد در ادوار گوناگون تاریخی و عرصه‌های مختلف اجتماعی باشد (محسنی، نادری و نوروزی، ۱۳۹۷؛ غلامعلی زاده، تفکری رضایی و اکبری، ۱۳۹۵؛ کاظمی نوایی، سجودی، فاضلی و ساسانی، ۱۳۹۴؛ معین‌درباری و پهلوان‌نژاد، ۱۳۹۵؛ مارتینک، ۲۰۰۳؛ وبر، ۲۰۰۵؛ لی، ۱۹۸۲).

جلال آل احمد قبل از آشنایی با اندیشه‌های متفکرانی نظیر سارتر، کامو و داستایوفسکی نسبت به مدرنیته، ضمن این که نگاه مثبتی به مدرنیته داشت، عامل اصلی رنج و عقب ماندگی محرومان را پیروی از سنت و دوری از آرمان‌های مدرن می‌دانست. اما آشنایی با آرای متفکران مذکور، اندیشه‌سیاسی و اجتماعی او را متحول ساخت تا حدی که ایران دوران پهلوی را مغلوب نیروی استعمار می‌دانست و بر این نظر بود که نادیده‌گرفتن وجوه سنتی و بومی و اتکای تمام و کمال به غرب و در نهایت برداشت سطحی از تمدن غربی،

عقب ماندگی ایران را به عنوان نتیجه در پی خواهد داشت. جلال آل احمد راه برون رفتن از عقب ماندگی ایران را بومی گرایی، بازگشت به خویشتن و توجه به ریشه‌های سنتی و بومی و تاکید بر نظام ارزش‌ها، فرهنگ، تاریخ و دین می‌دانست. علاوه بر این اصلاح جریان روشنفکر، حضور روحانیت و پیوند میان این دو نیروی فکری در جامعه ایران می‌تواند، به مثابه اصلاح کننده وضعیتی که عقب‌ماندگی و غرب‌زدگی دو مساله اساسی آن است، عمل کند (فرایی مهربانی و معینی، ۱۳۹۵؛ جمشیدی و ایران نژاد، ۱۳۹۰؛ کمیل، ۱۳۹۲؛ جوادی یگانه و مهدی پور، ۱۳۹۲).

برخی پژوهش‌ها نیز به بررسی پدیده‌ای اجتماعی معینی در کتاب *مدیر مدرسه* جلال آل احمد پرداخته‌اند. بر مبنای یافته‌های این تحقیقات جلال آل احمد به عنوان یک رمان‌نویس رئالیست در آثار خود به‌ویژه *مدیر مدرسه* در پی بازتاباندن واقعیت‌های اجتماعی و فرهنگی زندگی روزمره در جامعه ایرانی مانند بی‌عدالتی، ناکامی مدرنیته در ایران، فقر، صنعتی شدن نظام آموزش و مواردی از این قبیل است (پاینده، ۱۳۸۸)، مورد اخیر به خوانندگان کمک می‌کند تا بتوانند تصویر روشنی از جامعه خود در یک دوره زمانی مشخص داشته باشند (ایزانلو و عبدالهی، ۱۳۹۲). رمان *مدیر مدرسه* اثری واقع‌گرایانه با درون‌مایه اجتماعی در خصوص آموزش و پرورش جامعه ایرانی دوره پهلوی است و نویسنده در سرتاسر این اثر در پی بیان ضعف سیستم آموزشی کشور با بیانی روایت گونه است (قدمعلی سرامی و مقیسه، ۱۳۹۱؛ قادری، کیانی و کاظمی‌زهرانی، ۱۳۹۵؛ یاحقی و عزیز، ۱۳۸۹).

در واقع در آثار جلال آل احمد وضعیت فرهنگی جامعه زمان وی (دوران پهلوی) به تصویر کشیده می‌شود. از آن جایی که استقلال انسان در فردیت اوست، قهرمان شکست خورده صنعت فرهنگ در مدیر مدرسه نمی‌تواند تجربه موفق از ورود امر مدرنیته به مدرسه داشته باشد، بنابراین شکست می‌خورد و خود را در احاطه قدرت مدرنیته می‌یابد، از این رو تا مجالی برای فرار می‌یابد از فرهنگ و نظام آموزشی فاصله می‌گیرد و به این طریق خود را نجات می‌دهد (بختیاری، ۱۳۹۱؛ رنجبر، ۱۳۹۰). از منظر آل احمد در *مدیر مدرسه*، بر اثر اقتصاد وابسته، فرهنگ وابسته و ناکارآمد، ارزش افراد به میزان ثروت و توانمندی مالی آنان است، از این رو در این نظام یک معلم بر اساس شان معلمی نمی‌تواند جایگاه مطلوبی داشته باشد (رنجبر، ۱۳۹۰).

در عین حال اغلب پژوهش‌های انجام شده بر روی آثار جلال آل احمد به ویژه رمان *مدیر مدرسه*، محققان قائل به نوعی تقلیل‌گرایی مفهومی در چارچوب دو انگاری‌های معرفتی مانند تقابل غرب و شرق یا مادی‌گرایی در برابر دین‌گرایی در راستای پیش‌برد تحلیل‌های صورت گرفته بوده‌اند. در چنین وضعیتی دریافت‌های فرازمانی و فرامکانی از متن ادبی که می‌تواند به دریافت‌هایی روشن‌گر و کارا به منظور فهم شرایط امروز جامعه مورد نظر منجر شود، از نظر دور می‌ماند. بر همین اساس تحقیق حاضر در نظر دارد، نمود مدرنیزاسیون در رمان *مدیر مدرسه* را که می‌تواند بازنمودی از تجربه جامعه ایرانی در این ارتباط باشد، با رویکرد نشانه‌شناسی اجتماعی و بررسی رمزگان معنایی ناظر بر مقوله مذکور، تحلیل و واکاوی کند.

۳. چارچوب مفهومی

در بیشتر نظریات کلاسیک و معاصر، مدرنیته در مقابل سنت در نظر گرفته می‌شود. به یک معنا اگر سنت گذشته‌نگر است، مدرنیته کاملاً نگاه به سوی آینده دارد و با واژه‌هایی نظیر پیشرفت، توسعه، رهایی، آزادی، روشن‌گری و بهبود نیز همسو است (کیویستو، ۱۳۸۰: ۱۶۶-۱۶۷). به تعبیر گیدنز نیز در مدرنیته انسان به‌عنوان مالک دنیا شناخته شده و می‌تواند آن را دگرگون کند و ایده‌های زیادی را در جامعه مدرن نظیر آزادی و برابری و لیبرالیسم و خردگرایی رقم بزند (جهانبگلو، ۱۳۷۴: ۴). در جامعه مدرن مناسبات اجتماعی افراد با یکدیگر اهمیتی ندارد و نوعی از جا‌کندگی و بیرون آمدن از هر گونه مناسبات و شکل‌گیری انواع مختلف نظم اجتماعی رخ می‌دهد. در این راستا دو مکانیسم از جا‌کننده وجود دارد که تحول و نظم نهادهای اجتماعی مدرن را امکان‌پذیر می‌کند، مورد اول نشانه‌های نمادین نظیر پول است که مبادله هر چیز را با چیز دیگری در جهان امکان‌پذیر می‌کند و دوم استقرار نظام‌های تخصصی در جامعه جهت انجام کارهای فنی و تخصص محور در محیط‌های مختلف مادی و اجتماعی زندگی روزمره در جامعه مدرن است (گیدنز، ۱۳۷۷: ۲۶-۳۲).

جامعه‌شناسان فرایند دستیابی به آثار مدرنیته، تطبیق اوضاع فعلی جامعه با شرایط جامعه مدرن، روش اجرای اصول مدرنیته در جوامع سنتی و در نهایت جریان تبدیل جامعه سنتی به جامعه مدرن را تحت عنوان مدرنیزاسیون می‌شناسند، که می‌تواند پیامدهای مثبت و یا منفی نیز داشته باشد. به تعبیر دورکیم از دست رفتن هنجارهای جامعه و ظهور وضعیت

آنومیک از جمله مهم‌ترین پیامدهای ناخواسته ساختاری مدرنیزاسیون است (پور احمد، حاتمی‌نژاد و قاسمی، ۱۳۹۲). در واقع مدرنیزاسیون فرایندی اجتماعی است که در آن نهادها و روابط و مناسبات در قلمروهای مختلف اقتصادی، سیاسی و فرهنگی به گونه‌ای متحول می‌شوند تا با مقتضیات جامعه مدرن انطباق یابند (پایا، ۱۳۸۷). نظریه جامعه‌شناختی مدرنیزاسیون نیز گسترش نهادهای اجتماعی را در جامعه‌مدرن نشان از حرکت به‌سوی جهانی شدن می‌داند (واگنر، ۱۳۹۴: ۱۶). بنابراین می‌توان گفت که مدرنیته موقعیت آرامی نیست، بلکه به معنای جنگ با چیزهایی از زندگی کهنه است که در زندگی نو باقی مانده و لازمه حصول مدرنیته را از بین رفتن همه باورها و سنت‌های عتیق می‌دانند (احمدی، ۱۳۷۷: ۹).

مجموعه تحولاتی که در غرب تحت عنوان مدرنیته و جهانی‌شدن و جریان مدرنیزاسیون در چند قرن گذشته رخ داده، به واسطه گسترش فناوری‌های ارتباطات و اطلاعات، بر سایر نقاط جهان تاثیرات شگرفی برجای گذاشته‌است. ایران نیز از این تحولات به دور نبوده است و در طول تاریخ معاصر با حضور مظاهر مختلف مدرنیته در سیاست، اقتصاد، فرهنگ، دین، آموزش و تمامی عرصه‌های زندگی اجتماعی رو به رو بوده است (اعظم راوودراد، سلطانی و سوزنکار، ۱۳۹۳).

دگرگونی جامعه ایران بعد از تماس با غرب حرکتی یک سویه داشته و هدف آن بیشتر اصلاحات، نیل به ترقی و در نهایت رشد و توسعه بوده است (بهنام، ۱۳۷۵: ۱۲۷-۱۲۸). اما از همان عصر مشروطه نخبگان و روشنفکران جامعه‌ایرانی، به تعبیری آن قدر شیفته دنیای جدید اروپایی شده بودند که تامل انتقادی خود را نسبت به وضعیت فرهنگی ایران از دست دادند و به کپی‌برداری از نهادها و ارزش‌های غربی پرداختند و نوعی تحول به‌سمت جامعه دموکراتیک را ایجاد کردند. اما این تجربه توان مقابله با نهادها، نیروها و ارزش‌های سنتی جامعه ایران را نداشت (میرسپاسی، ۱۳۸۵: ۱۳؛ کرشان و صباغ، ۱۳۹۷). در نتیجه جامعه از بخش مهمی از اصالت‌های سیاسی، اقتصادی و فرهنگی‌اش دور افتاد و به واسطه حضور مجموعه‌ای از عناصر بیگانه در متن خود که با سنت‌ها و باورهای عتیق آن منافات داشت، دچار بحرانی بلند مدت شد (آشوری، ۱۳۷۶: ۱۳۴-۱۳۵).

۴. روش‌شناسی: نشانه‌شناسی اجتماعی تئو ون لیوون

مطالعه حاضر به منظور تحلیل نشانه‌شناسی اجتماعی رمان مدیر مدرسه در نظر دارد از رویکرد تئو ون لیوون (Theo Van Leeuwen) (۲۰۰۵) که شامل سه مرحله اصلی است، استفاده کند. هر مرحله از این رویکرد گام‌های مشخصی دارد. این مراحل و گام‌های مترتب بر آن به شرح زیر است:

مرحله نخست: اصول نشانه‌شناختی

گام اول: تعیین منابع نشانه‌شناختی (Semiotic resources). منابع نشانه‌شناختی می‌توانند به صورت فیزیولوژیکی و یا تکنولوژیکی شکل بگیرند. منابع نشانه‌شناختی اجتماعی، تاریخچه‌ای دارند که حاصل کاربردهای گذشته آن منابع و کاربردهای بالقوه آنان نزد کنشگران اجتماعی است. این کاربردها در بافت اجتماعی رخ می‌دهد، که قواعد و تکنیک‌هایی دارند که چگونگی به کارگیری این منابع نشانه‌شناختی را کنترل می‌کند و یا کنشگران و عواملان اجتماعی را در استفاده از منابع مورد نظرشان تا حدودی آزاد می‌گذارند و به آنان اجازه نقادی، معنابخشی و تحلیل منابع مذکور را می‌دهد (دانیلسون (Danielsson)، ۲۰۱۶).

گام دوم: تغییر معنایی (Semiotic change). مفهوم تغییر معنایی یا تحول نشانه‌شناسی این است که چگونه معانی منابع در طول زمان تغییر می‌کنند، بنابراین مردم‌شناسان نشانه‌شناس اجتماعی باید به درک ما از این که چگونه از منابع به طور متفاوتی در طول زمان استفاده می‌شود، کمک کنند. به یک معنا در طول زمان و بر اساس زمینه‌ای که نشانه در آن تولید شده، معنای نشانه مذکور دچار تغییر و تحول خواهد شد (ویجایا و ینیتیزی (Wijaya & Yeniterzi)، ۲۰۱۱).

گام سوم: قواعد نشانه‌شناختی (Semiotic rules). افراد قوانین معنایی خاصی را می‌سازند، بر همین اساس مردم‌شناسان نشانه‌شناس اجتماعی باید تحقیق کنند که چگونه در شرایط خاص اجتماعی این قوانین به دست می‌آیند (کرس (Kress)، ۱۹۹۳). نشانه‌شناسی اجتماعی معتقد است که قواعد چه نوشتاری، چه غیر نوشتاری ساخته دست انسان‌ها است و توسط آن‌ها می‌تواند تغییر کنند. بر همین اساس در نشانه‌شناسی اجتماعی پنج دسته قواعد وجود دارد، این قواعد شامل اقتدار شخصی، اقتدار غیرشخصی، انطباق، سرمشق و تخصص است (ون لیوون، ۲۰۰۵: ۵۳-۵۸؛ وائینی (Vannini)، ۲۰۰۷؛ پیترز (Peters)، ۲۰۱۷).

گام چهارم: کارکرد نشانه‌شناختی (Semiotic functions). نشانه‌ها منابعی هستند که عوامل اجتماعی از آن برای اهداف و کارکردهای مختلفی از جمله اطلاعات مفید و آموزنده، تخیلی یا ایده‌آل، اکتشافی، شخصی یا بین فردی، تعاملی و ارتباطی، نظارتی و یا سازمانی استفاده می‌کنند (گافمن (Goffman)، ۱۹۵۹).

مرحله دوم: ابعاد تحلیلی نشانه‌شناختی

گام پنجم: گفتمان (Discourse). نشانه‌شناس اجتماعی به دو عامل منابع مادی ارتباط و نظم اجتماعی حاکم بر این منابع می‌پردازد. همچنین فهم چگونگی عملکرد گفتمان، از طریق حذف، بازسازی، اضافه کردن، جایگزینی عناصر خاص اعمال اجتماعی، از مهمترین محورهای گفتمان در نشانه‌شناسی اجتماعی است (ون لیوون، ۲۰۰۵: ۱۱۰-۱۱۱). در واقع نشانه‌شناس اجتماعی به آن چه در محیط اجتماعی اتفاق می‌افتد، می‌پردازد. به یک معنا گفتمان‌ها به لحاظ اجتماعی دانش‌هایی هستند که در بافت‌های اجتماعی به خصوص به وجود آمده و با علائق کنش‌گران آن بافت سازگار است و قواعد موجود در آن بافت را بازنمایی می‌کند. همچنین گفتمان‌ها سیر تاریخی دارند و دائماً در حال تغییر و تحول هستند (بویستروپ (Boistrup)، ۲۰۱۰: ۶۶).

گام ششم: ژانر (Genre). ژانر در اصطلاح به نوعی متن گفته می‌شود که ویژگی‌های تکرار پذیر و معین در متون مشابه دارد. همچنین محتوا، صورت، نقش و کارکرد هر ژانر می‌تواند به مثابه مشخصه‌های متمایز کننده ژانرها از یکدیگر عمل کند (کوتوف (Kotthoff)، ۱۹۹۵؛ مارتین (Martin)، ۲۰۰۹؛ ۱۹۹۲؛ باراشی (Bawarshi)، ۲۰۰۰). بر اساس رویکرد نشانه‌شناسی اجتماعی مطالعه صرف متن برای تعیین نوع ژانر کافی نیست، بلکه توالی اعمال ارتباطی پدید آورنده ژانرها که در دل کردارهای اجتماعی قرار دارد، حائز اهمیت است.

گام هفتم: سبک (Style). سبک، شیوه‌نوشتن، صحبت کردن، انجام دادن است و از سوی دیگر نیز چند وجهی است، زیرا نه تنها صحبت کردن و نوشتن بلکه انجام دادن را هم در بر می‌گیرد. سبک در درجه اول، به روش‌های استفاده مردم از منابع معنایی می‌پردازد. سبک به‌عنوان نشانه هویت فردی و جمعی عمل می‌کند و یکی از ویژگی‌های گفتاری در فرهنگ و خرده فرهنگ است (هال (Hall)، هابسون (Hobson)، لاو (Lowe)، ویلیس (Willis)، ۱۹۹۱). سه‌نوع رویکرد به ایده سبک وجود دارد. این سه نوع سبک با یکدیگر متناقض نیستند، بلکه این سه در کنار هم، می‌توانند در عمل ادامه پیدا کنند و به شیوه‌های متفاوتی

با هم ترکیب شوند. این سه رویکرد نسبت به سبک شامل سبک فردی، سبک اجتماعی و سبک زندگی است.

گام هشتم: مدالیت (Modality). نشانه‌شناسان اجتماعی باید به نحوه استفاده از منابع نشانه‌شناسی برای بیان حقیقت و چگونگی دستیابی به حقیقت تمرکز کنند. مدالیت (یا وجهیت) نشان‌دهنده تأثیری است که انواع بازنمایی‌ها از منابع نشانه‌شناختی می‌توانند بر یکدیگر داشته باشند. انواع مختلفی از روش‌ها و راه‌ها برای رسیدن به ارزش واقعی معنا وجود دارد. ریشه بسیاری از این نشانه‌ها در بستر فرهنگی و اجتماعی و ایدئولوژی‌های مورد قبول مردم وجود دارد (وانینی، ۲۰۰۷؛ ون لیوون، ۲۰۱۱؛ ون لیوون، ۲۰۱۲).

مرحله سوم: انسجام‌های چند وجهی

گام نهم: ریتم (Rhythm). ریتم به متن و رخداد‌های ارتباطی‌ای که در زمان امتداد می‌یابند، از جمله مکالمه‌ها، داستان‌گویی شفاهی، موسیقی، بازیگری، رقص و فیلم انسجام می‌بخشد (ون لیوون، ۲۰۰۶). ریتم کنش‌های عاملان اجتماعی نیز به‌اندازه هماهنگی سازه‌های مختلف یک اجرای موسیقایی به خوبی با هم هماهنگ هستند. در واقع کنش‌های بشری، ذاتاً ریتم منظم و یک دستی دارند و اگر جای ریتم کنش‌ها از سوی کنشگر اجتماعی رعایت نشود، نوعی رفتار نابه‌هنجار شکل می‌گیرد (ون لیوون، ۱۹۹۹: ۴۴).

گام دهم: ترکیب‌بندی (Composition). ترکیب‌بندی بر اساس برداشت و حس ما از توازن انجام می‌شود، و به چیدن عناصر، انسان، اشیا و یا شکل‌های انتزاعی در فضایی نشانه‌شناختی مثل یک صفحه، پرده، بوم نقاشی، قفسه، سازمان، شهر و به‌طور کلی نظام اجتماعی مرتبط می‌شود. کارکرد اصلی این قسمت اصل توازن و انسجام است، حس توازن فقط با قابل رویت شدن، قابلیت انتقال به کنشگران اجتماعی را پیدا می‌کند (ون لیوون، ۱۳۹۵: ۳۶۹-۳۷۳؛ آرنه‌ایم (Arnheim)، ۱۹۷۴).

گام یازدهم: پیوند اطلاعات (Information linking). اطلاعات چه در قالب اشیا و چه در قالب کنش‌های اجتماعی در ارتباط با بافت گسترده‌تری از اطلاعات، قابلیت تفسیر و تحلیل پیدا می‌کنند. در واقع اطلاعات کلامی و بصری به شکل معناداری به واحدهای اطلاعاتی گسترده‌تری متصل می‌شوند و پیوند اطلاعات رخ می‌دهد. بنابراین متن فقط یک جمله بسیار بزرگ نیست، بلکه منظومه‌ای از جملات دارای معنی است، که در یک ارتباط معنادار با یکدیگر قرار دارند و ماحصل این ارتباط، انسجام درونی معانی بین جملات مختلف یک متن است (مارتین، ۱۹۹۲: ۳).

گام دوازدهم: دیالوگ (Dialogue). دیالوگ در گفتگوهای چند کلامی بین کنشگران اجتماعی کاربرد دارد. بنابراین می‌توان گفت که دیالوگ بین کنش‌ها و کنش‌گران اجتماعی عمدتاً نشانی از، روابط اجتماعی، جابه‌جایی اهمیت فردیت، برابری، نابرابری، همانندی و ناهمانندی در موقعیت اجتماعی است (ون لیوون، ۲۰۰۵: ۲۵۰-۲۵۱).

۵. یافته‌های تحقیق

مبثنی بر معیارهای مطرح شده در رویکرد نشانه‌شناسی اجتماعی ون لیوون می‌توان مدرسه را به عنوان منبع نشانه‌شناختی محوری در رمان مورد بررسی، در نظر گرفت. راوی در موقعیت اجتماعی مدیر مدرسه و به‌عنوان یک دانای کل، افکار، واکنش‌های رفتاری، گفتگوها و تعاملات مختلف‌اش را با ارجاع به این منبع کلیدی نشانه‌شناختی سامان می‌دهد. مدرسه خود آورده‌ای اجتماعی فرهنگی و برخوردار از ریشه‌های تاریخی است که در نقطه عطفی معین، قرائتی مشخص از آن به مثابه ابزاری کارا در جهت مدرن‌سازی جامعه ایرانی در نظر گرفته شده‌است. بخش عمده‌ای از چالش‌هایی که کنش‌گران اجتماعی در عرصه مدرسه آن گونه که در رمان جلال تصویر سازی شده‌است، با آن مواجه می‌شوند، ناشی از برهم افتادگی‌ها و در هم آمیزگی‌های رخ داده بین قرائت‌های سنتی و مدرن از مدرسه است. در این جا می‌توان شاهد نوعی فرایند اجتماعی بود که جامعه‌شناسان از آن به‌عنوان تاخر فرهنگی یاد می‌کنند (فرغانی و حمزه ای، ۱۳۹۲) و از منظر نشانه‌شناسی اجتماعی می‌توان آن را اختلال در روند تغییر معنایی منبع مذکور در نظر گرفت.

"خاک بر سرهای احمق! با این پدر و مادرها بچه‌ها حق دارند که ... قرتی و دزد و دروغگو از آب در بیایند. این مدرسه را اول باید برای پدر و مادرها باز کرد... ص ۱۳۲"

"متأسفانه راه مدرسه ما را برای پاشنه کفش خانم‌ها نساخته‌اند. ص ۹۲"

از منظر جلال مدرسه نشان و نمادی است که برای بازنمایی معنایی مطلوب در جهت منویات برخی عوامل اجتماعی چه از حیث ماهوی و چه در صورت، عامدانه دستکاری شده‌است. از این روست که تکتیری از معانی بیش و کم متعارض، بر آن بار می‌شود. در واقع عمومی‌ترین جلوه مدرسه در رمان جلال که می‌توان اجمالاً از آن به‌عنوان وصله ناجور بودگی مدرسه مدرن در جامعه پیشا مدرن یاد کرد، از دل همین تعارضات برمی‌آید تعارضاتی که اغلب ریشه در جابه‌جا شدن اولویت‌ها و صورتی شدن مناسبات انسانی در قلمرو مدرسه دارد.

بیش از این‌ها مزخرفات زیادی خوانده بودم درباره این که قوام تعلیم و تربیت به چه چیزهایی است، به معلم یا به تخته پاک‌کن یا به مستراح مرتب یا به هزار چیز دیگر... . اما این‌جا به صورتی بسیار ساده و بدوی قوام فرهنگ به کفش بود. (ص ۴۹)

جلال با رودررو قراردادن مناظر مختلفی که کنش‌گران اجتماعی از آن به‌مدرسه می‌نگرند، تلاش دارد که تغییر و تحول معنایی مدرسه را به‌تصویر بکشد، در حالی که کارگزاران رسمی، متظاهرانه مدرسه را کانون نوسازی فرهنگی و تربیت نیروی انسانی به‌حساب می‌آورند، والدین مدرسه نادیده، آن را محملی برای آینده‌سازی فرزندان‌شان می‌یابند و روشنفکران ناراضی بدان همچون ابزاری جهت به استیصال کشیدن و استعمار آحاد جامعه‌شان می‌نگرند. بر این اساس به نظر می‌رسد مدرسه از نوعی فقدان ادراک مشترک در اذهان عاملان اجتماعی ذی‌نفع رنج می‌برد. به عبارت دیگر ماهیتی که باید در کانون توجه و اقدام قرار داشته باشد، عملاً به حاشیه‌ای بر متن زندگی عاملان مذکور بدل می‌شود. در نتیجه نه جریان رسمی، بلکه رخدادهای جانبی از جمله آموزش‌یابی‌های همزمان است که می‌تواند تحصیل در مدرسه را مثمر ثمر سازد.

"ناچار در مدرسه هر بچه‌ای باید کار یاد بگیرد. هنری، فنی و صنعتی. تا اگر از بسته‌ها و کاغذ پاره‌های قاب گرفته کاری بر نیامند و میزی خالی نبود، کسی از گرسنگی نمیرد... ص ۱۱۳"

معلم کلاس مثل ترقه از جا در رفت که این گدابازی‌ها کدام است، شان مدرسه نیست و نزدیک شدن به این جور مجامع و سوسه‌انگیز است و از این جور حرفا. و لابد آمده بود از عقب افتادن انقلاب هم چیزی از برداشت، که بخواند... (ص ۵۰)

در مدرسه جلال همه‌چیز در پیوند با قاعده‌های ریز و درشت، رسمی و غیر رسمی، خود تنظیم یا انشا شده از مراجع بیرونی می‌گذرد. هر چند در ابتدا مدیر، دارای اقتدار قابل توجهی برای اعمال نظر و فرماندهی تصور می‌شود، اما انبوهی از عاملان فرو دست و فرادست او، در آن چه قاعده‌گذاری عملی برای پیشبرد امور مدرسه به حساب می‌آید، حائز اثر و نفوذ هستند. اگر چه ظاهراً در جامعه‌ای که تلاش به مدرن‌شدگی را از سر می‌گذرانند، فراگیری قوانین مصوب و غیر شخصی می‌بایست الگوی اصلی سامان‌دهی فعالیت‌های رسمی باشد، اما در مدرسه جلال ظاهراً هیچ قاعده با ثباتی و قابل اتکایی به چشم نمی‌خورد، مگر این قاعده عمومی که همه چیز می‌تواند متفاوت با قاعده‌های رسمی پیش رود. همین پدیده است که سیر امور را در مدرسه پیش‌بینی ناپذیر می‌سازد. مضاف بر این،

ضعف بنیادی در قاعده‌های رسمی، قاعده‌سازی‌های سلیقه‌ای مبتنی بر ظرفیت‌های فردی یا گروهی را ممکن می‌سازد. نهادینه شدن چنین شیوه مواجهه‌ای با قواعد حاکم بر عمل در قلمرو مدرسه، راه را بر هر گونه تغییر و تحول محسوس و معناداری، حداقل در بازه‌های زمانی کوتاه مدت می‌بندد.

"... این دور تسلسل آن قدرها کوچک نیست و در دسترس تو که بتوانی یک جایی قطعش کنی... اینجوری بود که کم کم میدیدم حتی مدیر مدرسه هم نمی‌توانم باشم. ص ۱۱۷"

می‌بینی احمق؟ مدیر مدرسه هم که باشی باید شخصیت و غرورت را لای زورق بیچی و طاق کلاهد بگذاری که اصلا نپوسد. و یا تویه پارچه سبز بدوزی و روی سینه‌ات بیاویزی که دست کم چشمت نزنند. این جا هم راحت نیستی. نوکر دولت خاک بر سر. (ص ۵۶)

همان‌گونه که اشاره شد، مدرسه در زمان جلال تقریباً مستقل از کارکرد رسمی متصور شده برای آن، مجموعه‌ای گسترده‌ای از کارکردهای فردی و در عین حال مهم انگاشته شده برای کنشگران اجتماعی حاضر در آن را پیدا کرده است. معلمان دگراندیشی که مدرسه‌را کانون نشر اندیشه‌ها و افکار ترقی خواهانه خود در تعارض با منویات نظام سیاسی حاکم می‌پندارند؛ کودکانی که حاشیه‌های فراغتی حضورشان در مدرسه بر کارکرد آموزنده مدرسه برای آن‌ها می‌چربد، معلمانی که اشتراک نظر بر بهبودگی فعل معلمی‌شان برای دانش‌آموزان دارند و وجود مدرسه را بهانه‌ای موجه برای گذران معاش‌شان می‌بینند؛ ذی‌نفوذان اجتماعی و اقتصادی قدرت‌مندی که به مدرسه همچون ابزاری برای ارتقای منافعشان می‌نگرند؛ همه و همه نشان‌دهنده کارکردهای متکثر و بعضاً متعارضی هست که عاملان اجتماعی از مدرسه انتظار دارند. چیزی که در این میان از نظر دور می‌ماند، کارکردهای مقصود شده برای مدرسه به مثابه عرصه‌ای تحول آفرین در راستای نوسازی جامعه پیرامونی‌اش است، گو این که آن چه در غایت امر به عنوان پیامد عملکرد مدرسه حادث می‌شود، بیشتر متوجه منافع آن دسته از عاملان اجتماعی است که دست بالا را دارند.

"نمی‌دانم در مدرسه چه بود که بچه‌ها را به این شوق و ذوق جلب می‌کرد. هر چه بود مسلماً فرهنگ نبود. مسلماً به خاطر معلم‌ها و درس‌هاشان و ناظم و مدیر با جواب سلام‌های سربالاشان نبود... ص ۴۸"

یک فرهنگ دوست خرپول عمارتش را وسط زمین‌های خودش ساخته بود و بیست و پنج ساله در اختیار فرهنگ گذاشته بود که مدرسه کنند و رفت و آمد بشود و جاده‌ها کوبیده بشود، و این قدر ازین بشودها بشود تا دل ننه باباها بسوزد ... همان اطراف مدرسه را بخرند و خانه بسازند و زمین یارو از متری یک عباسی بشود صد تومان... (ص ۷)

جلال که در تجربه‌زیسته خود نیز احساس تعلق و پشتیبانی جانانه‌ای بین برخی گفتمان‌های رقیب حاضر و فعال در جامعه ایرانی عصر خود را از سر گذرانده است^۱، در رمان مورد بحث، مدرسه را عرصه‌ی رویارویی تمامی این گفتمان‌های قدرتمند تصویرسازی می‌کند. گفتمان رسمی حاکم که دال مرکزی آن توسعه و نوسازی است و گفتمان ترقی‌خواه چپ‌گرا که مسیر متفاوتی برای رشد و تکامل جامعه را مطلوب می‌انگارد و همچنین گفتمان نوظهور سنت‌گرا که هویت‌یابی‌اش را مدیون تقابل با امر مدرن می‌داند، همه در عرصه مدرسه فعال هستند. هرچند نویسنده در جای‌جای اثرش تلاش می‌کند تا کج فهمی و برخوردهای تقلیل‌گرایانه نمایندگان گفتمان‌های مورد اشاره را با امر نوسازی نشان دهد.

گفتمان رسمی که غایتش را تحقق مدرنیزاسیون جامعه مقرر داشته است، با توجه به برخورداری از دست‌بالا در منازعات گفتمانی موجود تلاش دارد تا با ترکیبی از جذب و دفع‌گزینشی عناصری از گفتمان‌های رقیبش، به خود قدرتی مضاعف ببخشد. به عنوان مثال تدریس بی‌کم و کاست قرآن‌خوانی در مدرسه در بی‌توجهی محض به سایر امور دینی و مقابله با مظاهر اندیشه‌های چپ‌گرا با مضامین ملی‌گرایانه که جلال نمود با شکوهی از آن را در صحنه‌ای از داستان که ناظم تصویری خرابه‌های ایران باستان را بر داس و چکش نقاشی شده بر روی دیوار قرار می‌دهد، نمونه‌هایی از این تلاش را به خواننده عرضه می‌دارد.

"... یکی از عکس‌های بزرگ دخمه‌های هخامنش‌ها را به دیوار کوبیده بود، پس زد... روی گچ دیوار با مداد قرمز و نه چندان درشت، به عجله و ناشیانه علامت داس و چکش کشیده بود (ند). ص ۲۸"

کلمات قرآن مطمئن و با تجوید کامل از پنجره کلاس چهارم بیرون می‌آمد و در بیابانی که زیر پای مدرسه گسترده شده بود... منتشر می‌شد. بانگ مسلمانی! و برای اهالی که هنوز نیامده بودند تا در این زمین‌ها پی بکنند و چاه بزنند. چه اطمینان بخش بود! نه

غلطی، نه وقف بیجایی نه ادغام بیموردی، حتم داشتم که معلمش هیچ‌کاره است...
(ص ۲۰)

از منظر ژانر توصیفات جلال از مدرسه را می‌توان در قالب نوعی واقع‌گرایی آمیخته به طنزی تلخ قرار داد. البته این طنزگونگی بیش از آن که مدیون بداهه‌پردازی‌های نویسنده باشد، ماحصل تصویرسازی او از ناهم‌خوانی و عدم تناسبات بین مدرسه و رویدادهای جاری در آن و بستر اجتماعی فرهنگی داخل و بیرون از مدرسه است. به عبارت دیگر خواننده در فهم موقعیت و کارکرد مدرسه مبتنی بر گزاره‌های واقع‌بینانه مطرح شده از سوی جلال با وضعیتی تناقض‌آلود مواجه می‌شود. از یک سو روزمرگی و تداوم فعالیت‌هایی گسسته از معنا در محیط مدرسه به چشم می‌خورد و از سوی دیگر اصرار در جهت تعریف مدرسه به عنوان ابزار تحول و نوشدگی همچنان در انتظارات عاملان رسمی مختلف نمود دارد.

علاوه بر این نویسنده مبتنی بر تجربه زیسته‌اش از شغل معلمی و همچنین فعالیت‌های مدنی و سیاسی‌اش در آن سال‌ها در تلاش است تا روایتی واقع‌نما مبتنی بر ژانر مستند داستانی از مدرسه و آن چه در آن می‌گذرد ارائه نماید. از این روست که می‌توان رد نوعی خود انتقادی گزنده را در سراسر داستان دنبال کرد. این چنین مواجهه‌ای با ایده‌ها و اقدامات ناکام مانده، نمایان‌گر حدی از ناامیدی روشنفکر ایرانی در تحقق مطلوبیت‌هایش برای جامعه خود است.

میبینی احمق! این را می‌گویند قدم اول. همیشه هم وضع از این قرار است. موقعیتی ایجاد می‌کنند... برای شخصیت و اهمیت می‌تراشند. عین یک بادکنک بادت می‌کنند و می‌بندند به شاخه اقاکیا که گله تیبغ دارد. موقعیتی که برای ساختن آن، نمی‌گذارد بفهمی چه خبر است... (ص ۹۸)

در زندان قدم می‌زدم و به زندانی فکر کردم که برای خودم ساخته بودم. یعنی آن خر پول فرهنگ دوست ساخته بود و من به میل و رغبت خودم را در آن زندانی کرده بودم. این یکی را به ضرب دگنک اینجا آورده بودند، ناچار حق داشت که خیالش راحت باشد. اما من به میل و رغبت رفته بودم و چه بکنم؟ (ص ۱۲۴-۱۲۵)

مدرسه در رمان مورد بررسی معرف سبک متفاوتی از زیستن عاملان اجتماعی ذی‌ربط در کنار یکدیگر و در تعامل با هم است. در جای جای رمان نویسنده اصرار دارد تا

سامان‌دهی دلخواهانه رفتار فردی عاملان اجتماعی اعم از معلمان، کارکنان مدرسه و دانش‌آموزان و والدینشان را در زیر سایه بروز نشانگان تصنعی و نجسبی از نوگرایی‌های مطلوب دنیای مدرن ارائه کند. پوشش‌ها و خودآرایی‌هایی که گاه رقت‌انگیز و گاه متظاهرانه اما در هر حال مضحک جلوه می‌کند، در کنار الگوهای نه‌چندان هماهنگ یا منطقی از حضور و فعالیت در عرصه مدرسه نشان از نوعی کندگی عاملان اجتماعی از حیات سنتی و طبیعی انگاشته شده‌شان و باور به حضور موقت و عارضه‌ای، در محیط مدرسه به عنوان سبکی نوظهور و نه الزاما نوگرا یا نوشونده از زندگی جمعی ایشان است. از این روست که می‌توان شاهد بروز رفتارهای کاملا سنتی در محیطی عمدتاً مدرن پنداشته شده بود. به طوری که در بسیاری از موارد غایت‌مندی مندرج در افعال سنتی و ابزارمندی مستتر در افعال مدرن چنان در هم آمیخته و مغشوش می‌شوند که به سختی می‌توان معنایی روشن برای آن‌ها در نظر گرفت.

کمربندش را باز کرد و دور پای پسرش پیچید و او را دراز خواباند و ناظم را واداشت ده تا خط کش کف پایش بزنند؛ حتی آن روز تعجبی نکردم. چون به هر صورت پاسبان بود و برای کار خودش دلیل داشت و می‌گفت "پس خدا شلاق رو برای چی آفریده؟ (ص ۵۹)

"خلاصه این که معلم کاردستی کلاس پنجم این عکس‌ها [عکس زنان] را داده بود به پسر آقا تا آن‌ها را روی تخته سه لایی بچسباند و دورش را سمباده بزند و بیاورد... ص ۶۰"

"[یکی از معلم‌ها] جوانکی بود بریانتین زده با شلوار پاچه تنگ و پوشت و کروات زرد و پهنی که نعش یک لنگر بزرگ آن را روی سینه‌اش نگه داشته بود. ص ۱۴"

از حیث مدالیت‌ها یا وجهیت‌قرائت جلال از مدرسه به مثابه یک منبع نشانه‌شناختی، که در قالب مجموعه‌ای از گزاره‌های وصفی و تحلیلی از مدرسه، عاملان حاضر و فرایندهای جاری در آن، به بازنمایی دیدگاه وی از مدرنیزاسیون منتهی شده است، می‌توان نمودی دیگر از هوشمندی جلال و ظرفیت ذهنی او در راستای جایگذاری نظریه‌ای اجتماعی در متن روایی رمانش را شاهد بود. در هر یک از فصول رمان تمرکزی بر یکی از چالش‌های کلیدی در فرایند مدرنیزاسیون و انعکاس آن در قلمرو مدرسه شده است. به طوری که خواننده این امکان را می‌یابد تا در فراسوی حدس و گمان‌های آغازین، زنجیره‌ای از طرح مساله و تحلیل‌های مختلف را در راستای واریسی مفروض بنیادین نویسنده مبنی بر

ابتربودگی تجربه جامعه ایرانی از مدرنیزاسیون را دریافت کند و مورد قضاوت قرار دهد، بی آن که در معرض تحمیل یک‌سویه و یک‌وجهی مدعیات نویسنده باشد. در عین حال تصویر جلال از مدرسه و نقد او بر مسیر جامعه ایرانی به سوی مدرن شدن در زمانه او، از کمبود اشارات ایجابی و سطوح بالاتر از وجهیت که ناظر بر خصایص بیانگر وضع مطلوب باشد، باز می‌ماند.

"... جای معلم های پیر و پاتال زمان خودمان عجب خالی بود! چه آدم هایی بودند! و این ها چه جوان های چلفتی ای! چه مقلدهای بی دردمندی برای فرنگی مآبی... ص ۸۲"

باز یکی ازین آقا پسرهای بریانتین زده که هر روز کراوات عوض می‌کرد. با نقش ها و طرح‌های عجیب و غریب... و از در اطاق تو نیامده بوی ادوکلنش فضا را پر می‌کرد. عجب فرهنگ را با قرتی‌ها انباشته بودند! بادا باد. (ص ۹۶-۹۷)

باید مدیر بود... تا دریافت یک ورقه دیپلم یا لیسانس یعنی چه! یعنی تصدیق به این که صاحب این ورقه دوازده سال یا پانزده سال تمام و سالی چهار بار یا ده بار در فشار ترس قرار گرفته و قدرت محرکش ترس است و ترس است و ترس است... (صص ۱۱۶-۱۱۷)

"مسخره‌ترین کارها آن است که کسی به اصلاح وضعی دست بزند اما در قلمرویی که تا سر دماغش بیشتر نیست و تازه مدرسه من - این قلمرو فعالیت من - تا سر دماغم هم نبود. به همان توی ذهنم ختم می‌شد! صص ۱۲۰-۱۲۱"

تمرکز نویسنده در رمان مدیر مدرسه بر هماهنگ ساختن سیر رویدادها با برنامه‌زمانی روزانه و سالانه تحصیلی در مدرسه ضرباهنگی آشنا به آن بخشیده است. این ریتم‌بندی در بخش مهمی از ارزیابی‌هایی که پیرامون میزان بهنجاربودگی یا نابهنجاری کنش‌های عاملان مختلف اجتماعی صورت گرفته است، خود را نشان می‌دهد. در عین حال عدم پایبندی افراد به نظم زمانی و یا عدم رعایت تخصیص‌های تصریح شده برای مکان‌های گوناگون، نمونه‌هایی از آشفتگی‌هایی است که انسجام ناشی از ریتم مذکور را در متن روایت‌شده از مدرسه، به چالش کشیده است. همچنین نباید روزمرگی ناشی از یکنواختی و فقدان خلاقیت در تنظیم ریتم رویدادها در محیط مدرسه را از نظر دور داشت. در واقع یکی از نقاط قوت رمان جلال جذابیت بخشی به روایت اش از روزمرگی‌های کسالت بار و غیرسازنده در محیط مدرسه است.

"پدر سوخته توی اطاقم و در حین انجام وظیفه فحشم می‌داد. آن هم این طور! به مدیر یک دبستان... ص ۱۲۸"

"پنج تا از بچه‌ها توی ایوان به خودشان می‌پیچیدند و ناظم ترکه‌ای به دست داشت و به نوبت کف دستشان می‌زد. خیلی مقرراتی و مرتب... ص ۳۱-۳۲"

جلال در نگاه انتقادی‌اش به قلمرو مدرسه به مثابه نشانگان اجتماعی تمام عیاری از تجربه مدرنیزاسیون ایرانی، توجه ویژه‌ای به چیدمان بین عناصر، اشیاء و افراد در فضای نشانه‌ای مورد نظرش داشته‌است. این چیدمان در کلیت خود معرف معادله‌ای است که نخبگان جامعه ایرانی مبتنی بر منابع و ظرفیت‌های آن و همچنین ایده‌های خود در راستای روزآمدسازی جامعه، طراحی و عرضه نموده‌اند. از این روست که برخی از انتقادات جدی درباره تجربه مذکور در قالب توصیف و تحلیل وی از فقدان توازن و انسجام میان ترکیب‌بندی عناصر، اشیاء و افراد حاضر در محیط مدرسه، صورت‌بندی و در متن روایت جایگذاری شده‌است. به‌عنوان مثال معلمانی با علائق و خلقیات متنوع که الگوهای تدریس‌شان نه بر پایه شرایط دانش‌آموزان و مقتضیات و مقررات حاکم بر فضای مدرسه بلکه بر مبنای سلیقه و بضاعت‌های فردی‌شان شکل گرفته‌است، هر چند در ظاهر پیش‌برنده امر آموزش هستند، اما در عمل به بخشی از متهمان اصلی بی‌ثمرسازی آن تبدیل می‌شوند.

"حتی معلم کلاس اولمان هم می‌دانست که فرهنگ و معلومات مدارس ما صرفاً تابع تمرین است. مشق و تمرین، ده بار و بیست بار... ص ۵۰"

"احساس می‌کردم که در کلاس‌ها به جای شاگرد‌ها خود معلم‌ها هستند که روز به روز جا افتاده‌تر می‌شوند و از این هفته تا آن هفته فرق می‌کنند. ص ۸۲"

از وقتی مدیر شده بودم تازه فهمیدم چه لذتی می‌برند معلم‌ها از این که پنج قیفه-نه، فقط دو دقیقه، حتی یک دقیقه دیرتر به کلاس بروند... آدم وقتی مجبور باشد شکلکی را به صورت بگذارد که نه دیگران از آن می‌خندند و نه خود آدم لذتی می‌برد پیداست که رفع تکلیف می‌کند. (ص ۸۹)

در روایت ارائه شده از تجربه مدرنیزاسیون در رمان مدیر مدرسه، پیوند اطلاعاتی را حداقل در سه سطح مختلف می‌توان پیگیری کرد. نخست در نقل عمده تا خطی، روان و پیوسته پاره‌های داستان که با یک توالی منطقی و در بازه زمانی معین، به صورت پی‌درپی ارائه شده‌اند و برای فهم هر پاره متاخر تا حدودی نیاز به آگاهی از رویدادهای پیشین است.

همچنین هر یک از این خرده داستان‌ها وجهی از حیات جاری در مدرسه و محیط پیرامون‌اش را عرضه می‌دارند، به طوری که در مجموع می‌توان تصویری یک‌پارچه و گویا از آن را دریافت کرد.

در سطحی متفاوت برای درک آن چه که جلال در این اثر به ویژه از حیث معرفتی و گفتمانی بدان پرداخته‌است، می‌بایست این روایت را در نسبت با ایده‌های محوری و مشترک او در مجموعه آثارش جستجو کرد. به‌عنوان مثال توصیف توام با نقادی او (نویسنده) از گروندگان به اندیشه‌های چپ (مارکسیستی) همزمان با خرده‌گیری‌های نیش‌دار وی از هم‌پالگی برخی دیگر با چهره‌ها، اندیشه‌ها و سلائق غرب‌گرایانه، تا حد زیادی با توجه به رویکرد متحول شده وی در آثار ثلث پایانی دوران نویسندگی‌اش قابل تحلیل است. در سومین سطح از پیوند اطلاعاتی می‌بایست به‌تلاش گسترده نویسنده جهت اتصال هوشمندانه پاره‌های مختلف روایتش با آن چه که در زمینه گسترده‌تر اجتماعی و فرهنگی ایران دهه ۳۰-۴۰ شمسی می‌گذرد، اشاره داشت.

"از آثار دوره اوناست آقا. اول سال که آمدم اینجا مدیرشون هنوز بود آقا. کارشون همین چیزا بود. روزنومه بفروشد. تبلیغات کنند و داس و جکش بکشند آقا... ص ۲۸"

"ماشین یکی از آمریکایی‌ها که تازگی در همان حوالی خانه گرفته بود تا آب و برق را با خودش به محل بیاورد. ص ۷۱"

احتمالاً بارزترین بهره‌گیری نویسنده از دیالوگ به‌عنوان پارامتری انسجام‌بخش در روایت عرضه‌شده‌اش از مدرسه و آن چه که در آن می‌گذرد را می‌توان در قالب قراردعی خود در موقعیت مدیر مدرسه و توصیف رویارویی‌های متعدد و دامنه‌دارش با تقریباً تمامی عوامل اجتماعی حاضر در داستان از این منظر، مشاهده کرد. کوشش‌های مدیر مدرسه برای گفتگو محور ساختن تعاملاتش با سایرین در عین تعریف حریم معینی برای خود، علی‌رغم ناکامی‌های متعدد در این راستا، نشان‌دهنده قدرت قابل توجه موانع ساختاری در یک جامعه عمیقاً سنتی برای فهم مدرن از موقعیت‌های اجتماعی و شیوه‌های نوین اعتباریابی این موقعیت‌ها است که موجب می‌شود عواملان مستقر در موقعیت‌های مذکور همچنان بر کارایی روش‌های سنتی اعمال اقتدار باور داشته‌باشند و یا حداقل جایگزین مطمئنی برای آن‌ها نیابند.

بیچک زغال دستش بود و گفت: مگه نفهمیدین آقا... رسمشون همینه، اگر باهاشون کنار نیاید، کارمونو لنگ می گذارند آقا... فریاد زدم عجب...! خاک بر سر این فرهنگ با مدیرش که من باشم! برو ورقه رو بده دستشون گورشون رو گم کنند... (ص ۴۶)

" تشری به ناظم زدم که گدا بازی را کنار بگذارد و حالیشان کرد که صحبت از تقاضا نیست و گدایی، بلکه مدرسه دور افتاده است و فرهنگ گرفتار و مستراح هابی در و پیکر و از این اباطیل. ص ۵۵ "

" ناظم خطاب به مدیر: اگر یک روز جلوشونو نگیرید سوارتون می شن آقا، نمی دونید چه قاطر های چموشی شده اند آقا. ص ۳۳ "

۶. بحث و نتیجه گیری

هدف تحقیق حاضر بررسی نشانه‌شناختی نمودهای مدرنیزاسیون در رمان مدیر مدرسه جلال آل احمد بوده است. این رمان، تجربه جامعه ایرانی در فرایند مدرنیزاسیون را به صورت روایتی متقن در قالب تصویری ریزبینانه و انتقادی از مدرسه ابتدایی قرار می‌دهد. مدرسه‌ای که جلال از آن سخت می‌گوید، متعلق به پیرمردی با خصایص و ظاهری سستی است که به طمع رونق‌گیری آینده زمین‌های گسترده‌اش، نقطه‌ای از مرکز آن را به رسم امانت به اجاره اداره فرهنگ درآورده است. فقط او نیست که چنین امیدی به آینده را از مدرسه طلب می‌کند. گویا همه کنشگرانی که به نحوی با مدرسه در ارتباط هستند، هم از چنین وجهی به مدرسه می‌نگرند، اما ظاهراً این مدرسه و همه آن چه در آن می‌گذرد وصله‌ای ناجور بر پیکر جامعه‌ای است که نوشوندگی تحمیلی بر خود را جز بر پوسته بیرونی‌اش تاب نمی‌آورد.

بر اساس مطالعات انجام شده در خصوص اثر مدیر مدرسه، از آن جایی که استقلال انسان در فردیت اوست، قهرمان مدیر مدرسه، در جایگاه فرد نسبتاً بی‌تفاوتی که حدی از خودخواهی و منفعت‌طلبی را دارد قرار می‌گیرد، و از همین روی زمانی که خود را در احاطه امر مدرن می‌بیند، از اداره فرهنگ و نظام آموزشی فاصله می‌گیرد تا دوباره فردیت خود را به دست بیاورد، این دریافت با نتایج تحقیقات قدمعلی سرامی و مقیسه (۱۳۹۱)؛ قادری، کیانی و کاظمی‌زهرانی (۱۳۹۵)؛ بختیاری (۱۳۹۱) و رنجبر (۱۳۹۰)، تا حدودی تطابق دارد.

مدیر مدرسه علی‌رغم امواج متوالی از بروز احساسات مسئولیت طلبانه‌اش در مواجهه با تقابل‌های پی‌درپی بین سنت‌های سخت جان اجتماعی و فرهنگی و نمایندگان رسمی و غیررسمی تجدد و یا حتی برداشت‌های شخصی‌اش در امر مدرن، تلاشی بیهوده و غیرثمربخش بر آشتی این دو در جامعه‌اش دارد. به عنوان مثال در جامعه‌ای که سراسر آن مردانه باشد، حضور زنان در عرصه‌های رسمی و علنی آن بیش از راه‌گشایی، مانع آفرین بر سر راه تحقق اهداف مورد نظر فهمیده می‌شود؛ در چنین جامعه‌ای به گمان پیش‌روانش، در هم آمیختن نشانگان سنت و مدرنیته در آن، به تحول‌یابی‌اش منجر می‌شود، در حالی که این امر مجال فزاینده‌ای به هرزروی انرژی‌های سازنده آن می‌دهد، این شرایط به تعبیر دورکیم پیامد ناخواسته ساختاری مدرنیزاسیون است (پایا، ۱۳۸۷). در چنین شرایطی بدون آماده‌سازی فرهنگی جامعه، ورود عناصر مدرن نه تنها باعث بروز و ظهور فرهنگ مدرن نمی‌شود، بلکه فرایند مدرنیزاسیون جامعه را نیز به تعویق می‌اندازد.

در جامعه‌ای که در حال تجربه مدرنیزاسیون است و عناصر سنتی همچنان حضور سرسختانه‌ای در مقابل عناصر مدرن دارند (میرسپاسی، ۱۳۸۵: ۱۳؛ کرشان و صباغ، ۱۳۹۷)، عاملان اجتماعی مختلف در گسستی عامدانه از یکدیگر نه در جهت اهدافی مشترک که در راستای دستیابی به منافع شخصی‌شان عمل می‌کنند؛ این جامعه بیشترین اهمیت و تمرکز را به اموری اختصاص می‌دهد که در عمل کمترین آورده را در راستای تولید خیر جمعی و به ویژه انسجام‌بخشی و پویاسازی آن دارد. در چنین جامعه‌ای با چنین خصایصی صرفاً از طریق یک بااندیشی نقادانه و کوبنده نسبت به همه تجارب و دستاوردهای تاریخی خرد و کلانش در مسیر گذار از سنت به مدرنیته است که می‌تواند به دگرگونی‌های سازنده بنیادین امیدوار باشد. امری که از دید جلال در رمان مدیر مدرسه دور از دسترس، اما نه الزاماً غیر قابل دسترس است.

پی‌نوشت

۱. جلال آل احمد در خانواده‌ای مذهبی از تبار روحانیت شیعه به دنیا آمد و تا اوان جوانی تحت پرورش پدر روحانی خود قرار داشت. سپس در تحولی شگرف به سمت اندیشه‌های چپ گرایش پیدا کرد و یکی از چهره‌های فعال حزب توده در ایران شد. کوتاه زمانی بعد، از این حزب و اندیشه‌های مارکسیستی برید و به جریانات ملی‌گرا و به طور خاص جبهه ملی ایران پیوست. پس از کودتای ۲۸ مرداد و پیامدهای سیاسی-اجتماعی برآمده از آن جلال که یکی از

طرفداران پر شور مصدق بود، دوره‌ای از گوشه‌نشینی و انزوای خود خواسته را در پیش گرفت. بخش مهمی از آثار جلال و از جمله کتاب مدیر مدرسه مربوط به این دوره حیات جلال است، که وی مبتنی بر نوعی بازانديشی انتقادی در تجربیات و تعلقات فکری گذشته‌اش، تلاش می‌کند تا تصویری از زخم‌ها و دردهای وارد آمده بر جامعه ایرانی از سوی عاملان و قاتلان به مشرب‌های مختلف فکری در زمانه خویش به ویژه نگاه‌های متعصبانه مذهبی و وابستگی‌های کورکورانه به جبهه فکری غرب و شرق را عرضه دارد. برای مطالعه بیشتر در این زمینه علاوه بر مجموعه آثار داستانی و غیر داستانی جلال آل احمد، می‌توان به آثار دیگری پیرامون زندگی و تفکرات او از جمله کتاب دو برادر نوشته محمد حسین دانایی، منتشر شده توسط انتشارات اطلاعات در سال ۱۳۹۳، مراجعه کرد.

کتاب‌نامه

- احمدی، بابک (۱۳۷۷). معمای مدرنیته، تهران: نشر مرکز
- ایزنلو، امید و عبداللهی، حسن (۱۳۹۲). «واقع گرایی در داستان‌های مدیر مدرسه آل احمد و زقاق المدق نجیب محفوظ»، زبان و ادبیات عربی، ش ۹، صص ۲۳-۴۳
- آشوری، داریوش (۱۳۷۶). ما و مدرنیته، تهران: صراط
- آل احمد، جلال (۱۳۵۰). مدیر مدرسه، تهران: انتشارات امیرکبیر
- بختیاری، معصومه (۱۳۹۱). «نقدی فرهنگی بر داستان مدیر مدرسه اثر جلال آل احمد بر اساس نظریه صنعت فرهنگ تئودور آدورنو»، ادبیات معاصر جهان، د ۱۷، ش ۱، صص ۵-۱۷
- بهنام، جمشید (۱۳۷۵). ایرانیان و اندیشه تجدد، تهران: فرزانه
- پایا، علی (۱۳۸۷). «ملاحظات انتقادی درباره تجربه مدرنیته ایرانی»، حکمت و فلسفه، س ۴، ش ۳، (پیاپی ۱۵)، صص ۶۳-۸۹
- پاینده، حسین (۱۳۸۸). «رمان رئالیستی یا سند اجتماعی؟ نگاهی به مدیر مدرسه آل احمد»، هنر و ادبیات، س ۱، ش ۲، صص ۶۹-۹۸
- پور احمد، احمد؛ حاتمی نژاد، سید حسین و همکاران (۱۳۹۲). «پهنه‌بندی شهر تهران بر اساس شاخص‌های اجتماعی جمعیتی مدرنیته». مطالعات پژوهش‌های شهری و منطقه‌ای، س ۵، ش ۱۹، صص ۱-۱۸
- تقوی فردود، زهرا (۱۳۹۱). «تحلیل پراگماتیستی مدیر مدرسه جلال آل احمد»، نقد ادبی، د ۷، ش ۲۸، صص ۱۴۹-۱۶۹
- جمشیدی، محمد حسین؛ ایران نژاد، ابراهیم (۱۳۹۰). «چالش غرب گرایی و بازگشت به خویش‌نمون در اندیشه جلال آل احمد، مطالعات ملی، س ۱۲، ش ۲، صص ۵۷-۸۲

- جوادی یگانه، محمدرضا و مهدی پور، فرشاد (۱۳۹۲). «روش شناسی جلال آل احمد»، پژوهش‌های انسان‌شناسی ایران، د ۳، ش ۱، صص ۹۱-۱۰۷
- جهانبگلو، رامین (۱۳۸۴). ایران در جستجوی مدرنیته، تهران: نشر مرکز
- حسن پور اسلانی، محسن؛ و صدیقی، بهرنگ. (۱۳۹۳). «مردانگی در قباب نشانه‌شناسی اجتماعی مردانگی در عکاسی مطبوعاتی دهه‌های ۵۰ و ۶۰ خورشیدی»، مجله جامعه‌شناسی ایران، دوره ۱۴، شماره ۴، صص ۳-۳۴
- دانایی، محمد حسین (۱۳۹۳). دو برادر، تهران: انتشارات اطلاعات
- دریایی، مهدی و اسعد، محمدرضا (۱۳۸۷). «نظریه‌رمان در ساختار رمان‌های رئالیستی و تحلیل رئالیستی رمان کوتاه‌مدیر مدرسه جلال آل احمد»، زبان و ادبیات فارسی، ش ۱۵، صص ۶۸-۱۰۰
- راوودراد، اعظم؛ سلطانی، سید علی اصغر و همکاران (۱۳۹۳). «بازنمایی چالش سنت و مدرنیته در فیلم به‌همین سادگی»، جامعه‌شناسی هنر و ادبیات، د ۶، ش ۲، صص ۲۱۳-۲۳۸
- رشید کرشان، روح‌الله و صباغ، صمد (۱۳۹۷). «جامعه‌شناسی تحولات تجدد در ایران»، مطالعات جامعه‌شناسی، س ۱۰، ش ۳۹، صص ۷-۲۸
- رنجبر، ابراهیم (۱۳۹۰). «بررسی تعهد مرامی در رمان مدیر مدرسه»، تاریخ ادبیات، ش ۳، صص ۹۸-۱۱۵
- ساسانی، فرهاد. (۱۳۸۹). معنا کاوی، به‌سوی نشانه‌شناسی اجتماعی، تهران: علم
- سرامی، قدمعلی و مقیسه، محمدحسن (۱۳۹۲). «پژوهشی در شخصیت‌های داستان مدیر مدرسه‌اثر جلال آل احمد»، فنون ادبی، س ۵، ش ۱، (پیاپی ۸)، صص ۱-۱۸
- غلامعلی زاده، خسرو؛ تفکری رضایی، شجاع و همکاران (۱۳۹۵). «نام‌دهی و طبقه‌بندی کنشگران اجتماعی در داستان آل بر اساس الگوی ون لیوون»، جستارهای زبانی، د ۸، ش ۷، صص ۷۱-۸۹
- فدایی مهربانی، مهدی و معینی، امین (۱۳۹۵). «بررسی تطبیقی اندیشه‌میرزا ملکم خان و جلال آل احمد؛ از تجدد‌گرایی تا هویت ایرانی - اسلامی»، سیاست، د ۴۷، ش ۳، صص ۷۰۵-۷۱۹
- فرامرزی، محسن. (۱۳۹۰). مقایسه تطبیقی با رویکرد نشانه‌شناسی آگهی‌های بازرگانی تلویزیونی ایران و شبکه‌های ماهواره‌ای، مطالعات رسانه‌ای، سال ۶، شماره ۱۲، صص ۹۴-۱۱۸
- فرغانی، محمد مهدی؛ حمزه‌ئی، مهدیه (۱۳۹۲). «بازتاب مؤلفه‌های فرهنگ مدرن در مطبوعات عصر قاجار (بررسی روزنامه‌های وقایع اتفاقیه و اختر)»، علوم اجتماعی، ش ۶۱، صص ۱۴۵-۱۸۲
- قادری، فاطمه؛ کیانی، مریم و همکاران (۱۳۹۵). «بررسی تطبیقی مضامین اجتماعی در رمان ابن‌الفقییر اثر مولود فرعون و داستان مدیر مدرسه‌اثر جلال آل احمد»، کاوش‌نامه ادبیات تطبیقی، س ۶، ش ۲۴، صص ۱۱۹-۱۴۰
- کاظمی‌نوبی، ندا؛ سجودی، فرزانه و همکاران (۱۳۹۴). «از بقین به‌تردید: تحول وجه‌نمایی قهرمان رمان طوبی و معنای شب از دیدگاه‌نشانه‌شناسی اجتماعی»، نقد ادبی، س ۸، ش ۳۲، صص ۱۳۳-۱۵۴
- کیویستو، پیتر (۱۳۸۰). اندیشه‌های بنیادی در جامعه‌شناسی، ترجمه منوچهر صبوری، تهران: نی

گیدنز، آنتونی (۱۳۷۷). پیامدهای مدرنیت، ترجمه محسن ثلاثی، تهران: نشر مرکز
لویی، ژان کالوه. (۱۳۷۹). درآمدی بر زبان شناسی اجتماعی، (محمد جعفر پوینده)، تهران: انتشارات
نقش جهان

لیوون، تتوون. (۱۳۹۵). آشنایی با نشانه‌شناسی اجتماعی، (محسن نوبخت)، تهران: نشر علمی
محسنی، علی اکبر؛ نادری، روزین و همکاران (۱۳۹۷). «خوانش رمزگان‌های اجتماعی در دو
قطعه‌سگ‌ها و گرگ‌ها و الطیور با رویکرد نشانه‌شناسی»، کاوش نامه ادبیات تطبیقی، س ۸ ش ۳۰،
صص ۱۵۵-۱۸۰

مسعودی، امیدعلی. (۱۳۹۵). نقدی بر روش نشانه‌شناسی و تحلیل روایت رولان بارت، علوم خبری،
شماره ۱۷، ص ۴۴-۶۵

معین‌درباری، مریم و پهلوان‌نژاد، محمدرضا (۱۳۹۵). «چرخش سیاق و پیامدهای معنای آن در مدیر
مدرسه جلال آل احمد»، پژوهش‌های ادبی، س ۱۳، ش ۵۱، صص ۱۳۱-۱۴۶

میرسپاسی، علی (۱۳۸۵). تاملی در مدیرنیت ایرانی: بحثی درباره گفتمان‌های روشنفکری و سیاست
مدرنیسم، ترجمه: جلال توکلین، تهران: طرح نو

نقوی، علی محمد (۱۳۶۱). جامعه‌شناسی غرب‌گرایی جلد اول (تاریخ و عوامل غرب‌گرایی در
کشورهای اسلامی)، تهران: امیر کبیر

نیکویخت، ناصر؛ دسپ، سید علی و همکاران (۱۳۹۰). «الگوی تحول نقش زن از همسر خانه‌دار تا
مصلح اجتماعی بر اساس نشانه‌شناسی اجتماعی رمان‌های سووشون و عادت می‌کنیم»، زبان و
ادبیات تطبیقی، د ۳، ش ۳، (پیاپی ۱۱)، صص ۲۱۷-۲۳۵

واگنر، پتر (۱۳۹۴). جامعه‌شناسی مدرنیته آزادی و انضباط، ترجمه سعید حاجی ناصری و زینار ابراهیمی،
تهران: اختران

هلیدی، مایکل؛ و حسن، رقیه. (۱۳۹۳). زبان، بافت و متن جنبه‌هایی از زبان در چشم اندازی اجتماعی-
نشانه‌شناختی، (مجتبی منشی زاده و طاهره‌ایشانی، تهران: انتشارات علمی
یاحقی، رمضان و عزیزی، مجید (۱۳۸۹). «تأثیر وقایع تاریخی در سه‌اثر داستانی جلال آل احمد»،
پژوهش زبان و ادبیات فارسی، ش ۲۱، صص ۱۶۳-۱۷۹

Arnheim, R. (1974). Art and visual perception. Univ of California Press.

Bawarshi, A. (2000). The genre function. College English, 62(3), 335-360.

Björklund Boistrup, L. (2010). Assessment discourses in mathematics classrooms. a multimodal
social semiotic study (Doctoral dissertation, Department of Mathematics and Science
Education, Stockholm University).

Danielsson, K. (2016). Modes and meaning in the classroom—the role of different semiotic
resources to convey meaning in science classrooms. Linguistics and Education, 35, 88-99.

Fairclough, N. (1995). Media discourse.

- Feng, D., & O'Halloran, K. L. (2012). Representing emotive meaning in visual images. A social semiotic approach. *Journal of Pragmatics*, 44(14), 2067-2084.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York. Anchor
- Hall, S., Hobson, D., Lowe, A., & Willis, P. (Eds.). (1991). *Culture, media, language. Working papers in cultural studies*. London. Routledge.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London. Edward Arnold
- Hodge, B. (2014). Social semiotics. In *The Routledge Companion to Global Popular Culture* (pp. 58-66). Routledge.
- Kotthoff, H. (1995). The social semiotics of Georgian toast performances. Oral genre as cultural activity. *Journal of Pragmatics*, 24(4), 353-380.
- Kress, G. (1993). Against arbitrariness. The social production of the sign as a foundational issue in critical discourse analysis. *Discourse and Society*, 42, 169-193.
- Lee, D.A. (1982). "Modality, Perspective and the Concept of Objective Narrative". *Journal of Literary Semantics*. Vol. 11. pp. 104 -11
- Leeuwen, T. V. (1999). *Speech, music, sound*. Macmillan press LTD
- Leeuwen, T.V. (2005). *Introducing social semiotics*. Psychology Press.
- Leeuwen, T. V. (2011). Multimodality and multimodal research. *The SAGE handbook of visual research methods* (S. 549-569). Los Angeles. Sage.
- Leeuwen, T. V. (2012). Critical analysis of multimodal discourse. *The encyclopedia of applied linguistics*.
- Martin, J. R. (1992). *English text. System and structure*. John Benjamins Publishing.
- Martin, J. R. (2009). Genre and language learning. A social semiotic perspective. *Linguistics and Education*, 20(1), 10-21.
- Martinec, R. (2003). The social semiotics of text and image in Japanese and English software manuals and other procedures. *Social Semiotics*, 13(1), 43-69.
- Peters, R. S. (2017). Authority. In *Power, Authority, Justice, and Rights* (pp. 60-73). Routledge.
- Vannini, P. (2007). Social semiotics and fieldwork. Method and analytics. *Qualitative Inquiry*, 13(1), 113-140.
- Weber, J. J., Carter, R., & Simpson, P. (1989). Dickens' social semiotic The modal analysis of ideological structure. *Language, Discourse and Literature*, 95-111.
- Wijaya, D. T., & Yeniterzi, R. (2011, October). Understanding semantic change of words over centuries. In *Proceedings of the 2011 international workshop on DETecting and Exploiting Cultural diversiTy on the social web* (pp. 35-40). ACM.