

## نشانه‌شناسی اجتماعی مدرنیزاسیون ایرانی در رمان مدیر مدرسه

مهدی کرمانی\*

زهررا برادران کاشانی\*\*، مجید فولادیان\*\*\*

### چکیده

جلال آل احمد، به‌عنوان رمان‌نویسی واقع‌گرا، در آثار خود به‌دنبال انعکاس وقایع و مسائل اجتماعی و فرهنگی در جامعه ایرانی بوده است. رمان مدیر مدرسه، مانند دیگر آثار وی، بازتابی از ناکامی تجربه مدرنیته در ایران است. به‌تعبیری، داستانی که جلال از مدرسه روایت می‌کند نمایی از جامعه ایرانی است که حضور هم‌زمان ارزش‌ها و باورهای سنتی و رهاوردهای مدرن را در تقابل با یک‌دیگر تجربه کرده است. مطالعه حاضر درصدد بررسی و کشف نمودهای مدرنیزاسیون در رمان مدیر مدرسه با رویکرد نشانه‌شناسی اجتماعی برآمده است. نتایج تحقیق، که براساس گام‌های دوازده‌گانه رویکرد نشانه‌شناختی اجتماعی تتو ون لیوون انجام شده است، نشان داد که جامعه ایرانی دوران نویسنده، بی‌توجه به باورها و ارزش‌های سنتی، به نوسازی و ورود عناصر مدرن در عرصه آموزش و دیگر عرصه‌های زندگی اجتماعی اقدام کرده و علی‌رغم صرف هزینه‌های مادی و انسانی بسیار، در عمل در فرایند مدرنیزاسیون ایرانی ابتر مانده است. هرچند نویسنده برای این وضعیت جایگزین خاصی عرضه نمی‌کند، تحول در این ارتباط را نیز ناشدنی نمی‌پندارد.

**کلیدواژه‌ها:** جلال آل‌احمد، مدرنیزاسیون، مدیر مدرسه، نشانه‌شناسی اجتماعی، ون لیوون.

\* 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 مسئله

رولان بارت، تحت تأثیر سوسور، نشانه‌شناسی را به‌مثابه دانش بررسی می‌کند. بارت معتقد است که معنای عنصر متعلق به خودش نیست، بلکه متعلق به ارتباط آن با عناصر دیگر است و هیچ عنصری به‌تنهایی و به‌خودی‌خود معنا ندارد (مسعودی ۱۳۹۵). بارت اولین نشانه‌شناسی بود که به نشانه و نشانه‌شدن 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 پوراسلانی و صدیقی ۱۳۹۲). درواقع، بدون استناد به واقعیت‌های اجتماعی، عامل اجتماعی و بافت اجتماعی و فرهنگی، که همه‌چیز در آن به هم پیوسته است، نمی‌توان واقعیت‌های زبانی، و به‌طورکلی نشانگان، را درک کرد (لویی ۱۳۷۹).

هلیدی (Halliday)، به‌عنوان پرچم‌دار نشانه‌شناسی اجتماعی (social semiotics)، زبان را مهم‌ترین مؤلفه‌ای می‌داند که بافت فرهنگی و اجتماعی را متأثر می‌کند. به‌زعم هلیدی، تأثیر این مؤلفه به‌قدری است که عملاً به‌شکلی کاربردی نظام معنایی گفت‌مان و واژگان زبان را متأثر می‌سازد. درواقع، برای درک جنبه‌های صوری و واژگانی باید به عوامل گوناگون فرهنگی و اجتماعی و سیاسی نیز توجه کنیم و در این حالت نگاهمان به متون باید کاملاً کارکردی باشد (Fairclough 1995: 28؛ Halliday 1978؛ هلیدی و حسن ۱۳۹۳: ۱۵-۱۷). بر همین اساس، واقعیت‌های اجتماعی در زبان رمزگذاری می‌شوند و ناظر بر دو جنبه کنش و اندیشیدن‌اند (ساسانی ۱۳۸۹: ۴۸)؛ بنابراین، تمامی پدیده‌ها و مفاهیم جهان و تمام آن چیزهایی را که انسان خلق می‌کند می‌توان متن انگاشت و از دید نشانه‌شناسی اجتماعی آن‌ها را تحلیل و واکاوی کرد (فرامرزی ۱۳۹۰؛ هلیدی و حسن ۱۳۹۳؛ Hodge 2014).

نشانه‌شناسی اجتماعی از رویکردهای نگرش به معناست که به فرایند معناپردازی در بستر اجتماعی و فرهنگ تأکید دارد. ازاین‌رو، معنا حاصل برهم‌کنش ذهنیت معنا‌ساز و ذهنیت معناپرداز از یک‌سو و نظام زبانی به‌کارگرفته‌شده و زیستگاه اجتماعی و فضای اجتماعی - فرهنگی از سوی دیگر است (ساسانی ۱۳۸۹: ۸). بر همین اساس، هدف اصلی زبان را انتقال معنا و به‌عبارت دیگر، ایدئولوژی دانسته‌اند و از همین روست که گویش‌گران و نویسندگان متن تولید می‌کنند و اساساً زبان و متون تولیدشده را نهادی اجتماعی و بخشی از نظام اجتماعی و در ارتباط مستقیم با جامعه می‌پندارند (کاظمی نوایی و دیگران ۱۳۹۴؛ غلامعلی‌زاده و دیگران ۱۳۹۵).

مطالعات بسیاری به بررسی معانی و ایدئولوژی‌های پنهان در لایه‌های زیرین متون ادبی و غیرادبی پرداخته‌اند؛ معانی‌ای که به‌طورمستقیم به فضای اجتماعی - فرهنگی‌ای بستگی دارند که نویسنده اثر در آن زیست می‌کند (برای آگاهی بیشتر، بنگرید به نیکوبخت و دیگران ۱۳۹۰؛ محسنی و دیگران ۱۳۹۷؛ Weber et al. 1989؛ Lee 1982؛ Martin 2003). براین اساس، این پژوهش در نظر دارد تصویری را که جلال آل احمد از مفهوم اجتماعی مدرنیته در رمان *مدیر مدرسه* ارائه می‌کند با اتکا به رویکرد نشانه‌شناسی اجتماعی و رمزگان اجتماعی ناظر بر مفهوم مدرنیزاسیون تحلیل و واکاوی کند.

## ۲. پیشینه تحقیق

بخشی از پژوهش‌های صورت گرفته به‌طورمستقیم به نشانه‌شناسی اجتماعی آثار ادبی پرداخته‌اند. ویژگی این دسته از پژوهش‌ها واکاوی مفهومی اجتماعی در اثری ادبی مبتنی بر رویکرد نشانه‌شناسی اجتماعی است. این مطالعات بر این گزاره تأکید دارند که دستیابی به لایه‌های زیرین متن ارائه‌دهنده تفسیر دقیقی از مفاهیم اجتماعی ارائه‌شده در هر اثر ادبی است. به همین علت، بررسی نشانه‌شناختی متون می‌تواند تسهیل‌کننده درک و فهم واقعیت‌های کلان اجتماعی - فرهنگی، درون‌مایه‌های دینی و اعتقادی، و تحولات نقش‌ها و هنجارهای اجتماعی ناظر بر کنش‌های افراد در ادوار گوناگون تاریخی و عرصه‌های مختلف اجتماعی باشد (محسنی و دیگران ۱۳۹۷؛ غلامعلی‌زاده و دیگران ۱۳۹۵؛ کاظمی نوایی و دیگران ۱۳۹۴؛ معین‌درباری و پهلوان‌نژاد ۱۳۹۵؛ Martin 2003؛ Weber 2005؛ Lee 1982).

جلال آل احمد پیش از آشنایی با اندیشه‌های متفکرانی نظیر سارتر، کامو، و داستایوفسکی درباره مدرنیته، نگاه مثبتی به مدرنیته داشت و عامل اصلی رنج و عقب‌ماندگی محرومان را پیروی از سنت و دوری از آرمان‌های مدرن می‌دانست، اما آشنایش او با آرای متفکران مذکور اندیشه سیاسی و اجتماعی‌اش را متحول ساخت تا حدی که ایران دوران پهلوی را مغلوب نیروی استعمار می‌دانست و بر این نظر بود که نادیده گرفتن وجوه سنتی و بومی و اتکای تمام و کمال به غرب و درنهایت برداشت سطحی از تمدن غربی عقب‌ماندگی ایران را در پی خواهد داشت. جلال آل احمد راه برون‌رفت از عقب‌ماندگی ایران را بومی‌گرایی، بازگشت به خویشتن و توجه به ریشه‌های سنتی و بومی، و تأکید بر نظام ارزش‌ها، فرهنگ، تاریخ، و دین می‌دانست. علاوه‌براین، اصلاح جریان روشن‌فکر، حضور روحانیت، و پیوند میان این دو نیروی فکری در جامعه

ایران می‌تواند اصلاح‌کننده وضعیتی باشد که عقب‌ماندگی و غرب‌زدگی دو مسئله اساسی آن است (فرایی مهربانی و معینی ۱۳۹۵؛ جمشیدی و ایران‌نژاد ۱۳۹۰؛ کمیل ۱۳۹۲؛ جوادی یگانه و مهدی‌پور ۱۳۹۲).

برخی پژوهش‌ها نیز به بررسی پدیده اجتماعی معینی در کتاب *مدیر مدرسه*، اثر جلال آل احمد،<sup>۵</sup> پرداخته‌اند. بر مبنای یافته‌های این تحقیقات، جلال آل احمد به‌عنوان رمان‌نویسی واقع‌گرا، در آثار خود، به‌ویژه در *مدیر مدرسه*، در پی بازتابانیدن واقعیت‌های اجتماعی و فرهنگی زندگی روزمره در جامعه ایرانی مانند بی‌عدالتی، ناکامی مدرنیته در ایران، فقر، صنعتی‌شدن نظام آموزش، و مواردی از این‌گونه است (پاینده ۱۳۸۸). مورد اخیر به خوانندگان کمک می‌کند تا تصویر روشنی از جامعه خود در یک دوره زمانی مشخص داشته باشند (ایزنلو و عبدالهی ۱۳۹۲). رمان *مدیر مدرسه* اثری واقع‌گرایانه با درون‌مایه اجتماعی در خصوص آموزش و پرورش جامعه ایرانی دوره پهلوی است. نویسنده در سرتاسر این اثر در پی بیان ضعف نظام آموزشی کشور با بیانی روایت‌گونه است (قدمعلی سرامی و مقیسه ۱۳۹۱؛ قادری و دیگران ۱۳۹۵؛ یاحقی و عزیز ۱۳۸۹).

درواقع، جلال آل احمد در آثارش وضعیت فرهنگی جامعه زمان خود (دوران پهلوی) را به‌تصویر می‌کشد. از آن‌جاکه استقلال انسان در فردیت اوست، قهرمان شکست‌خورده صنعت فرهنگ در رمان *مدیر مدرسه* نمی‌تواند تجربه موفق‌تری از ورود امر مدرنیته به مدرسه داشته باشد، بنابراین، شکست می‌خورد و خود را در احاطه قدرت مدرنیته می‌یابد، پس 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*، به‌دلیل وابستگی اقتصاد، و نیز وابستگی و ناکارآمدی فرهنگ، ارزش افراد به میزان ثروت و توان‌مندی مالی آنان است، از این‌رو، در این نظام معلم نمی‌تواند شأن و جایگاه مطلوبی داشته باشد (رنجبر ۱۳۹۰).

در اغلب پژوهش‌های انجام‌شده بر روی آثار جلال آل احمد، به‌ویژه رمان *مدیر مدرسه*، محققان قائل به نوعی تقلیل‌گرایی مفهومی در چهارچوب دوانگاری‌های معرفتی مانند تقابل غرب و شرق یا مادی‌گرایی در برابر دین‌گرایی در راستای پیش‌برد تحلیل‌های صورت‌گرفته بوده‌اند. در چنین وضعیتی، دریافت‌های فرازمانی و فرامکانی از متن ادبی که می‌تواند به دریافت‌هایی روشن‌گر و کارآ با هدف فهم شرایط امروز جامعه موردنظر منجر شود، از نظر دور می‌ماند. بر همین اساس، این تحقیق در نظر دارد نمود مدرنیزاسیون در رمان *مدیر*

مدرسه را، که می‌تواند بازنمودی از تجربه جامعه ایرانی در این باره باشد، با رویکرد نشانه‌شناسی اجتماعی و بررسی رمزگان معنایی ناظر بر مقوله مذکور، تحلیل و واکاوی کند.

### ۳. چهارچوب مفهومی

در بیش‌تر نظریه‌های کلاسیک و معاصر، مدرنیته در تقابل با سنت در نظر گرفته می‌شود. به یک معنا، اگر سنت گذشته‌نگر است، مدرنیته کاملاً نگاه به آینده دارد و با واژه‌هایی نظیر پیشرفت، توسعه، رهایی، آزادی، روشن‌گری، و بهبود نیز هم‌سوست (کیویستو ۱۳۸۰: ۱۶۶-۱۶۷). به تعبیر گیدنز نیز انسان در مدرنیته مالک دنیا شناخته می‌شود و می‌تواند آن را دگرگون کند و ایده‌های زیادی را در جامعه مدرن نظیر آزادی و برابری و لیبرالیسم و خردگرایی رقم بزند (جهانگلو ۱۳۷۴: ۴). در جامعه مدرن، مناسبات اجتماعی افراد با یکدیگر اهمیتی ندارد و نوعی از جاکنندگی و بیرون آمدن از هرگونه 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: نخست، نشانه‌های نمادین نظیر پول که مبادله هرچیز را با چیزهای دیگری در جهان امکان‌پذیر می‌کند، و دوم، استقرار نظام‌های تخصصی در جامعه برای انجام دادن کارهای فنی و تخصص‌محور 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 این ممکن است پی‌آمدهای مثبت یا منفی داشته باشد. به تعبیر دورکیم، از دست رفتن هنجارهای جامعه و ظهور وضعیت آنومیک از جمله مهم‌ترین پی‌آمدهای ناخواسته ساختاری مدرنیزاسیون است (پوراحمد و دیگران 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 که با مقتضیات جامعه مدرن انطباق یابند (پایا ۱۳۸۷). نظریه جامعه‌شناختی مدرنیزاسیون نیز گسترش نهادهای اجتماعی در جامعه مدرن را نشانه حرکت به سوی جهانی شدن می‌داند (واگنر ۱۳۹۴: ۱۶). بنابراین، می‌توان گفت که مدرنیته موقعیتی آرام نیست، بلکه 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 جهانی شدن و جریان مدرنیزاسیون در چند قرن گذشته رخ داده است، به واسطه گسترش فناوری‌های ارتباطات و اطلاعات بر دیگر نقاط جهان تأثیرات شگرفی گذاشته است. ایران نیز از این تحولات به دور نبوده، بلکه در طول تاریخ معاصر با حضور مظاهر مختلف مدرنیته در سیاست، اقتصاد، فرهنگ، دین، آموزش، و تمامی عرصه‌های زندگی اجتماعی روبه‌رو بوده است (راوودراد و دیگران ۱۳۹۳).

دگرگونی جامعه ایران بعد از تماس با غرب حرکتی یک‌سویه 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 جامعه ایرانی آن‌قدر، به‌تعمیری، شیفته دنیای جدید اروپایی شده بودند که تأمل انتقادی خود را در وضعیت فرهنگی ایران از دست دادند و به کپی‌برداری از نهادها و ارزش‌های غربی پرداختند و نوعی تحول به‌سوی جامعه دموکراتیک 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 به‌سبب حضور مجموعه‌ای از عناصر بیگانه در متن خود که با سنت‌ها و باورهای عتیق آن منافات داشت دچار بحرانی بلندمدت شد (آشوری ۱۳۷۶: ۱۳۴-۱۳۵).

#### ۴. روش‌شناسی: نشانه‌شناسی اجتماعی تئو ون لیوون

مطالعه حاضر به‌منظور تحلیل نشانه‌شناسی اجتماعی رمان مدیر مدرسه در نظر دارد از رویکرد تئو ون لیوون (Theo Van Leeuwen 2005)، که شامل سه مرحله اصلی است، استفاده کند. هر مرحله از این رویکرد گام‌های مشخصی دارد. این مراحل و گام‌های مترتب بر آن‌ها به شرح زیر است:

##### ۱.۴ مرحله نخست: اصول نشانه‌شناختی

گام اول: تعیین منابع نشانه‌شناختی (semiotic resources). منابع نشانه‌شناختی ممکن است به‌صورت فیزیولوژیک یا به‌صورت تکنولوژیک شکل بگیرند. منابع نشانه‌شناختی اجتماعی تاریخی‌چهای دارند که حاصل کاربردهای گذشته آن منابع و کاربردهای بالقوه آن‌ها نزد کنش‌گران اجتماعی است. این کاربردها در بافت اجتماعی رخ می‌دهند و قواعد و

تکنیک‌هایی دارند که چگونگی به‌کارگیری این منابع نشانه‌شناختی را کنترل می‌کنند یا کنش‌گران و عاملان اجتماعی را در استفاده از منابع موردنظرشان تاحدودی آزاد می‌گذارند و به آنان اجازه نقادی، معنابخشی، و تحلیل منابع مذکور را می‌دهند (Danielsson 2016).

گام دوم: تغییر معنایی (semiotic change). تغییر معنایی یا تحول نشانه‌شناسی به این معناست که چگونه معانی منابع در طول زمان تغییر می‌کنند، بنابراین، مردم‌شناسان نشانه‌شناس اجتماعی باید به ما کمک کنند تا درک کنیم چگونه در طول زمان از منابع به‌طور متفاوتی استفاده می‌شود. به یک معنا، در طول زمان و براساس زمینه‌ای که نشانه در آن تولید شده، معنای نشانه مذکور دچار تغییر و تحول خواهد شد (Wijaya and Yeniterzi 2011).

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 به‌دست می‌آیند (Kress 1993). نشانه‌شناسی اجتماعی معتقد است که قواعد، چه نوشتاری و چه غیرنوشتاری، ساخته دست انسان است و انسان می‌تواند آن را تغییر دهد. بر همین اساس، در نشانه‌شناسی اجتماعی پنج دسته قواعد وجود دارد. این قواعد شامل اقتدار شخصی، اقتدار غیرشخصی، انطباق، سرمشق، و تخصص است (Peters 2017؛ Vannini 2007؛ Van Leeuwen 2005: 53-58).

گام چهارم: کارکرد نشانه‌شناختی (semiotic functions). نشانه‌ها منابعی هستند که عوامل اجتماعی از آن‌ها برای اهداف و کارکردهای مختلفی از جمله اطلاعات مفید و آموزنده، تخیلی یا ایده‌آل، اکتشافی، شخصی یا بین‌فردی، تعاملی و ارتباطی، نظارتی یا سازمانی استفاده می‌کنند (Goffman 1959).

#### ۲.۴ 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، و جایگزینی عناصر خاص اعمال اجتماعی از مهم‌ترین محورهای گفتمان در نشانه‌شناسی اجتماعی است (Van Leeuwen 2005: 110-111). در واقع، نشانه‌شناس اجتماعی به آن‌چه در محیط اجتماعی اتفاق می‌افتد می‌پردازد. به یک معنا، گفتمان‌ها به‌لحاظ اجتماعی دانش‌هایی هستند که در بافت‌های اجتماعی به‌خصوصی به‌وجود آمده و با علایق کنش‌گران آن بافت سازگارند و قواعد موجود در آن بافت را

بازنمایی می‌کنند. همچنین، گفتمان‌ها سیر تاریخی دارند و دائماً در حال تغییر و تحول‌اند (Boistrup 2010: 46).

گام ششم: ژانر (genre). ژانر در اصطلاح به نوعی متن گفته می‌شود که ویژگی‌های تکرارپذیر و معین در متون مشابه دارد. همچنین محتوا، صورت، نقش، و کارکرد هر ژانر می‌تواند به‌مثابه مشخصه‌های متمایزکننده ژانرها از یک‌دیگر عمل کند (Kotthoff 1995؛ Martin 2009؛ Martin 1992؛ Bawarshi 2000). براساس، رویکرد نشانه‌شناسی اجتماعی، مطالعه صرف متن برای تعیین نوع ژانر کافی نیست، بلکه توالی اعمال ارتباطی پدیدآورنده ژانرها، که در دل کردارهای اجتماعی قرار دارد، حائز اهمیت است.

گام هفتم: سبک (style). سبک شیوه نوشتن، صحبت کردن، و انجام دادن است و چندوجهی است، زیرا نه تنها صحبت کردن و نوشتن، بلکه انجام دادن را هم در بر می‌گیرد. سبک در درجه اول به‌روش‌های استفاده مردم از منابع معنایی می‌پردازد. سبک به‌مثابه نشانه هویت فردی و جمعی عمل می‌کند و از ویژگی‌های گفتاری در فرهنگ و خرده‌فرهنگ است (Hall et al. 1991). سه نوع 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 به‌شیوه‌های متفاوتی با هم ترکیب شوند. این سه رویکرد به سبک شامل سبک فردی، سبک اجتماعی، و سبک زندگی است.

گام هشتم: مدالیت (modality). نشانه‌شناسان اجتماعی باید بر 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 بگذارند. 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 موردقبول مردم قرار دارد (Vannini 2007؛ Van Leeuwen 2011؛ Van Leeuwen 2012).

### ۳.۴ مرحله سوم: انسجام‌های چندوجهی

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 (Van Leeuwen 2006). ریتم کنش‌های عاملان اجتماعی به‌اندازه هماهنگی سازهای مختلف یک اجرای موسیقایی به‌خوبی با هم هماهنگ‌اند. درواقع، کنش‌های بشری ذاتاً ریتم منظم و



یک‌دستی دارند و اگر کنش‌گر اجتماعی جای ریتم کنش‌ها را رعایت نکنند، نوعی رفتار نابه‌هنجار شکل می‌گیرد (Van Leeuwen 1999: 44).

گام دهم: ترکیب‌بندی (composition). ترکیب‌بندی براساس برداشت و حس ما از توازن انجام می‌شود و به چیدن عناصر، انسان، اشیا، یا شکل‌های انتزاعی در فضایی نشانه‌شناختی مانند صفحه، پرده، بوم نقاشی، قفسه، سازمان، شهر و به‌طور کلی، نظام اجتماعی مرتبط می‌شود. کارکرد اصلی این بخش اصل توازن و انسجام است. حس توازن فقط با قابل‌رؤیت‌شدن قابلیت انتقال به کنش‌گران اجتماعی را پیدا می‌کند (ون لیوون ۱۳۹۵: ۳۶۹-۳۷۳; Arnheim 1974).

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. درواقع، اطلاعات کلامی و بصری به‌شکل 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 معناست که با هم ارتباطی معنادار دارند و محصل این ارتباط انسجام درونی معانی بین جملات مختلف یک متن است (Martin 1992: 3).

گام دوازدهم: دیالوگ (dialogue). دیالوگ در گفت‌وگوهای چندکلامی 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 (Van Leeuwen 2005: 250-251).

## ۵. یافته‌های تحقیق

براساس معیارهای مطرح‌شده در رویکرد نشانه‌شناسی اجتماعی ون لیوون، می‌توان مدرسه را منبع نشانه‌شناختی محوری در رمان موردبررسی در نظر گرفت. راوی در موقعیت اجتماعی مدیر مدرسه و در مقام دانای کل، افکار، واکنش‌های رفتاری، گفت‌وگوها، و تعاملات مختلفش 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 به‌مثابه ابزاری کارآمد جهت مدرن‌سازی جامعه ایرانی در نظر گرفته شده است. بخش عمده‌ای از چالش‌هایی که کنش‌گران اجتماعی در عرصه مدرسه،

آن‌گونه که در رمان جلال آل احمد تصویرسازی شده است، با آن مواجه می‌شوند ناشی از برهم‌افتادگی‌ها و درهم‌آمیختگی‌های رخ داده بین قرائت‌های سنتی و مدرن از مدرسه است. در این جا می‌توان شاهد نوعی فرایند اجتماعی بود که جامعه‌شناسان از آن به‌عنوان تأخر فرهنگی یاد می‌کنند (فرغانی و حمزه‌ای ۱۳۹۲) و از منظر نشانه‌شناسی اجتماعی می‌توان آن را اختلال در روند تغییر معنایی منبع مذکور در نظر گرفت.

خاک‌برس‌های احمق! با این پدر و مادرها، بچه‌ها حق دارند که ... قرتی و دزد و دروغ‌گو از آب دربیایند. 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 در ماهیت و چه در صورت، عامدانه دست‌کاری شده است. از این روست که تکتیری از معانی بیش‌و کم متعارض بر آن بار می‌شود. در واقع، عمومی‌ترین جلوه مدرسه در رمان جلال، که می‌توان اجمالاً از آن به‌عنوان وصله ناجوربودگی مدرسه مدرن در جامعه پیشامدرن یاد کرد، از دل همین تعارضات برمی‌آید؛ تعارضاتی که اغلب در جابه‌جا شدن اولویت‌ها و صوری‌شدن مناسبات انسانی در قلمرو مدرسه ریشه دارد.

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

جلال با رودررو قراردادن مناظر مختلفی که کنش‌گران اجتماعی از آن‌ها به مدرسه می‌نگرند، می‌کوشد تغییر و تحول معنایی مدرسه را به‌تصویر بکشد. درحالی‌که 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 هم‌چون ابزاری برای به‌استیصال کشیدن و استعمار آحاد جامعه‌شان بدان می‌نگرند. بر این اساس، به‌نظر می‌رسد مدرسه فاقد نوعی ادراک مشترک در اذهان عوامل اجتماعی ذی‌نفع است. به‌عبارت‌دیگر، ماهیتی که باید در کانون توجه و اقدام قرار داشته باشد عملاً به حاشیه‌ای بر متن زندگی عوامل مذکور بدل می‌شود؛ در نتیجه، نه جریان رسمی، بلکه رخدادهای جانبی از جمله آموزش‌یابی‌های هم‌زمان است که می‌تواند تحصیل در مدرسه را مثمر سازد.

نشانه‌شناسی اجتماعی مدرنیزاسیون ایرانی در رمان مدیر مدرسه (مهدی کرمانی و دیگران) ۱۵۳

ناچار در مدرسه هر بچه‌ای باید کار یاد بگیرد؛ هنری، فنی و صنعتی تا اگر از پته‌ها و کاغذپاره‌های قاب‌گرفته کاری برنیامد و میزی خالی نبود، کسی از گرسنگی نمیرد (ص ۱۱۳).

معلم کلاس مثل ترقه از جا دررفت که «این گدابازی‌ها کدام است و شأن مدرسه نیست و نزدیک‌شدن به این جور مجامع وسوسه‌انگیز است» و از این جور حرفا. و لابد اگر مجلس آماده بود از عقب‌افتادن انقلاب هم چیزهایی از بر داشت که بخواند (ص ۵۰).

در مدرسه جلال، همه چیز در پیوند با قاعده‌های ریز و درشت، رسمی و غیررسمی، خودتنظیم یا انشاشده از مراجع بیرونی می‌گذرد. هرچند در ابتدا مدیر دارای اقتدار زیادی برای اعمال نظر و فرمان‌دهی تصور می‌شود، انبوهی از عاملان فرودست و فرادست او، در آنچه قاعده‌گذاری عملی برای پیشبرد امور مدرسه به حساب می‌آید، حائز اثر و نفوذند. اگرچه ظاهراً در جامعه‌ای که تلاش برای مدرن‌شدن را از سر می‌گذرانند، فراگیری قوانین مصوب و غیرشخصی باید الگوی اصلی سامان‌دهی فعالیت‌های رسمی باشد، در مدرسه جلال ظاهراً هیچ قاعده باثبات و قابل‌اتکایی 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 پیش‌بینی‌ناپذیر می‌کند. افزون‌براین، ضعف بنیادی در قاعده‌های رسمی قاعده‌سازی‌های سلیقه‌ای مبتنی بر ظرفیت‌های فردی یا گروهی را ممکن می‌سازد. نهادینه‌شدن چنین شیوه مواجهه‌ای با قواعد حاکم بر عمل در قلمرو مدرسه راه را بر هرگونه تغییر و تحول محسوس و معناداری، حداقل در بازه‌های زمانی کوتاه، می‌بندد.

این دور تسلسل آن‌قدرها کوچک نیست و در دسترس تو که بتوانی یک جایی قطعش کنی ... این جوری بود که کم‌کم می‌دیدم حتی مدیر مدرسه هم نمی‌توانم باشم (ص ۱۱۷).

می‌بینی احمق؟ مدیر مدرسه هم که باشی باید شخصیت و غرورت را لای زوروق بیچی و طاق کلاهد بگذاری که اقلاً نپوسد، و یا توی پارچه سبز بدوزی و روی سینه ات بیاویزی که دست‌کم چشمت نزنند. این جا هم راحت نیستی. نوکر دولت خاک‌برسر! (ص ۵۶).

همان‌گونه که اشاره شد، مدرسه در رمان جلال تقریباً مستقل از کارکرد رسمی متصور شده برای آن، مجموعه‌ای گسترده از کارکردهای فردی و درعین حال مهم‌انگاشته‌شده برای کنش‌گران اجتماعی حاضر در آن را پیدا کرده است. معلمان دگراندیشی که مدرسه را

کانون نشر اندیشه‌ها و افکار ترقی‌خواهانه خود در تعارض با منویات نظام سیاسی حاکم می‌پندارند، کودکانی که حاشیه‌های فراغتی حضورشان در مدرسه بر کارکرد آموزشی مدرسه برای آن‌ها می‌چربد، معلمانی که بر بیهودگی فعل معلمی‌شان برای دانش‌آموزان اشتراک نظر دارند و وجود مدرسه را بهانه‌ای موجه برای گذران معاش خود می‌بینند؛ ذی‌نفوذان اجتماعی و اقتصادی قدرت‌مندی که به مدرسه هم‌چون ابزاری برای ارتقای منافعشان می‌نگرند؛ همه‌وهمه نشان‌دهنده کارکردهای متکثر و بعضاً متعارضی‌اند که عاملان اجتماعی از مدرسه انتظار دارند. چیزی که در این میان از نظر دور می‌ماند کارکردهای مقصودشده برای مدرسه به‌مثابه عرصه‌ای تحول‌آفرین در راستای نوسازی جامعه پیرامونی آن است، گویا که آنچه در غایت امر به‌عنوان پی‌آمد 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. هرچه بود مسلماً فرهنگ نبود. مسلماً به‌خاطر معلم‌ها و درس‌هاشان و ناظم و مدیر با جواب سلام‌های سربالاشان نبود (ص ۴۸).

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

جلال که در تجربه زیسته خود نیز احساس تعلق و پشتیبانی جانانه‌ای بین برخی گفتمان‌های رقیب حاضر و فعال در جامعه ایرانی عصر خود را از سر گذرانده است<sup>۱</sup>، در رمان مورد بحث، مدرسه را عرصه 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 فعال‌اند، هرچند نویسنده در جای‌جای اثرش تلاش می‌کند تا کج‌فهمی 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 برخورداری از دستِ بالا در منازعات گفتمانی موجود می‌کوشد با ترکیبی از جذب و دفع گزینشیِ عناصری از گفتمان‌های رقیبش، به خود قدرتی مضاعف ببخشد. به‌عنوان مثال،

تدریس بی‌کم‌وکاست قرآن‌خوانی در مدرسه در بی‌توجهی محض به دیگر امور دینی و مقابله با مظاهر اندیشه‌های چپ‌گرا با مضامین ملی‌گرایانه، که جلال نمود باشکوهی از آن را در صحنه‌ای از داستان که ناظم تصویری از 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 که به دیوار کوییده بود، پس زد ... روی گچ دیوار با مداد قرمز و نه‌چندان درشت، ناشیانه و با عجله و علامت داس و چکش کشیده بود (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 اطمینان‌بخش 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 آن‌که مدیون بداهه‌پردازی‌های نویسنده باشد، ماحصل تصویرسازی او از ناهم‌خوانی و فقدان تناسبات بین مدرسه و رویدادهای جاری در آن و بستر اجتماعی - فرهنگی داخل و بیرون از مدرسه است. به‌عبارت‌دیگر، خواننده در فهم موقعیت و کارکرد مدرسه مبتنی بر گزاره‌های واقع‌بینانه‌ای که جلال مطرح می‌کند با وضعیتی تناقض‌آلود مواجه می‌شود: از یک‌سو، روزمرگی و تداوم فعالیت‌هایی گسسته از معنا در محیط مدرسه به چشم می‌خورد، و از سوی دیگر، اصرار به تعریف مدرسه به‌عنوان ابزار تحول و نوشدگی هم‌چنان در انتظارات عاملان رسمی مختلف نمود دارد.

علاوه‌براین، نویسنده بر مبنای 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 آنچه در آن می‌گذرد ارائه کند. از این‌روست که می‌توان ردّ نوعی خودانتقادی‌گزنده را در سراسر داستان دنبال کرد. چنین مواجهه‌ای با ایده‌ها و اقدامات ناکام‌مانده 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 ... برایت شخصیت و اهمیت می‌تراشند، عین یک بادکنک بادت می‌کنند

و می‌بندند به شاخه‌ی اقاچیا که گله‌گله تیغ دارد. موقعیتی که برایت ساخته‌اند، نمی‌گذارد بفهمی چه خبر است (ص ۹۸).

دم در زندان قدم می‌زدم و به زندانی فکر کردم که برای خودم ساخته بودم؛ یعنی آن خریول فرهنگ‌دوست 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 *مدیر مدرسه* معرف سبک متفاوتی از زیستن عاملان اجتماعی ذی‌ربط در کنار یک‌دیگر و در تعامل با هم است. در جای‌جای رمان، نویسنده اصرار دارد سامان‌دهی دل‌بخوانانه رفتار فردی عاملان اجتماعی اعم از معلمان، کارکنان مدرسه و دانش‌آموزان و والدینشان را در زیر سایه بروز نشانگان تصنعی و نجسیتی از نوگرایی‌های مطلوب دنیای مدرن ارائه کند. پوشش‌ها و خودآرایی‌هایی که گاه رقت‌انگیز و گاه متظاهرانه اما در حال مضحک جلوه می‌کنند، 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 انگاشته‌شده‌شان و باور به حضور موقت و عارضه‌ای در محیط مدرسه به‌عنوان سبکی نوظهور، و نه الزاماً نوگرا یا نوشونده، از زندگی جمعی ایشان هستند. از این‌روست که می‌توان شاهد بروز رفتارهای کاملاً سنتی در محیطی عمدتاً مدرن‌پنداشته‌شده بود، به‌طوری‌که در بسیاری از موارد، غایت‌مندی مندرج در افعال سنتی و ابزارمندی مستتر در افعال مدرن چنان درهم‌آمیخته و مغشوش می‌شوند که به‌سختی می‌توان معنایی روشن برای آن‌ها در نظر گرفت.

حتی آن روز که پاسبان ... کمربندش را باز کرد و دور پای پسرش پیچید و او را دراز خواباند و ناظم را واداشت ده تا خط‌کش کف پایش بزند، حتی آن روز، تعجبی نکردم، چون به‌هرصورت پاسبان بود و برای کار خودش دلیل داشت و می‌گفت: «پس خدا شلاق رو برای چی آفریده؟» (ص ۵۹).

خلاصه این‌که معلم کاردستی کلاس پنجم این عکس‌ها (عکس زنان برهنه) را داده بود به پسر آقا تا آن‌ها را روی تخته‌سه‌لایی بچسباند و دورش را سمباده بزند و بیاورد (ص ۶۰).

جوانکی بود بریانتین‌زده با شلوار پاچه‌تنگ و پوشت و کروات زرد و پهنی که نعلش یک لنگر بزرگ آن را روی سینه‌اش نگه داشته بود (ص ۱۴).

از حیث مدالیته یا وجهیت قرائت، جلال از مدرسه به مثابه 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 جای‌گذاری نظریه‌ای اجتماعی در متن روایی رمانش را شاهد بود. در هریک از فصول رمان، بر یکی از چالش‌های اساسی در فرایند مدرنیزاسیون و انعکاس آن در قلمرو مدرسه تمرکز شده است، به‌طوری‌که خواننده این امکان را می‌یابد تا در فراسوی حدس و گمان‌های آغازین، زنجیره‌ای از طرح مسئله و تحلیل‌های گوناگون را در راستای واری مفروض بنیادین نویسنده مبنی بر ابربودگی تجربه جامعه ایرانی از مدرنیزاسیون دریافت کند و درباره آن قضاوت کند، بی‌آن‌که در معرض تحمیل یک‌سویه و یک‌وجهی مدعیات نویسنده باشد. درعین حال، تصویر جلال از مدرسه و نقد او بر مسیر جامعه ایرانی به سوی مدرن‌شدن در زمانه او، از کمبود اشارات ایجابی و سطوح بالاتر از وجهیت که ناظر بر خصایص بیان‌گر وضع مطلوب باشد، باز می‌ماند.

جای معلم‌های پیر و پاتال زمان خودمان عجب خالی بود! چه آدم‌هایی بودند! و این‌ها چه جوان‌های چلغته‌ای! چه مقلدهای بی‌دردسری برای فرنگی‌مآبی (ص ۸۲).

باز یکی از این آقا‌پسرهای بریاتین‌زده که هر روز کراوات عوض می‌کرد، با نقش‌ها و طرح‌های عجیب و غریب ... و از در اطاق تونیا آمده بوی ادوکلنش فضا را پر می‌کرد. عجب فرهنگ را با قرتی‌ها انباشته بودند! بادا باد (ص ۹۶-۹۷).

مسخره‌ترین کارها آن است که کسی به اصلاح وضعی دست بزند، اما در قلمروی 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! (ص ۱۲۰-۱۲۱).

تمرکز نویسنده در رمان مدیر مدرسه بر هماهنگ‌ساختن سیر رویدادها با برنامه زمانی 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. درعین حال، پایبند نبودن افراد به نظم زمانی یا رعایت نکردن تخصیص‌های تصریح‌شده 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. درواقع، یکی از

نقاط قوت رمان جلال این است که به روایتش از روزمرگی‌های کسالت‌بار و غیرسازنده در محیط مدرسه جذابیت می‌بخشد.

پدرسوخته توی اطاقم و در حین انجام وظیفه فحشم می‌داد، آن هم این‌طور! به مدیر یک دبستان (ص ۱۲۸).

پنج تا از بچه‌ها توی ایوان به خودشان می‌پیچیدند و ناظم ترکه‌ای به‌دست داشت و به‌نوبت کف دستشان می‌زد، خیلی مقرراتی و مرتب (ص ۳۱).

جلال در نگاه انتقادی‌اش به قلمرو مدرسه به‌مثابه نشانی‌های اجتماعی تمام‌عیاری از تجربه مدرنیزاسیون ایرانی، توجه ویژه‌ای به چیدمان عناصر، اشیا و افراد در فضای نشانه‌ای موردنظرش داشته است. این چیدمان در کلیت خود معرف معادله‌ای است که نخبگان جامعه ایرانی مبتنی بر منابع و ظرفیت‌های آن و هم‌چنین ایده‌های خود به‌منظور روزآمدسازی جامعه، طراحی و عرضه کرده‌اند. از این‌روست که برخی از انتقادات جدی درباره تجربه مذکور در قالب توصیف و تحلیل وی از فقدان توازن و انسجام میان ترکیب‌بندی عناصر، اشیا و افراد حاضر در محیط مدرسه، صورت‌بندی و در متن روایت جای‌گذاری شده است. به‌عنوان مثال، معلمانی با علایق و خلیقات متنوع که الگوهای تدریسشان نه بر پایه وضعیت دانش‌آموزان و مقتضیات و مقررات حاکم بر فضای مدرسه، بلکه بر مبنای سلیقه و بضاعت‌های فردی خودشان شکل گرفته است، هرچند در ظاهر پیش‌برنده امر آموزش‌اند، در عمل به بخشی از متهمان اصلی بی‌ثمرسازی آموزش 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 به‌جای شاگردها، خود معلم‌ها هستند که روزبه‌روز جاافتاده‌تر می‌شوند و از این هفته تا آن هفته فرق می‌کنند (ص ۸۲).

از وقتی مدیر شده بودم تازه می‌فهمیدم چه لذتی می‌برند معلم‌ها از این که پنج دقیقه، 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 ارائه‌شده از تجربه مدرنیزاسیون در رمان مدیر مدرسه، پیوند اطلاعاتی را حداقل در سه سطح مختلف می‌توان پیگیری کرد: نخست در نقل عمدتاً خطی و روان و



پیوسته پاره‌های داستان که با توالی منطقی و در بازه زمانی معین به صورت پی‌درپی ارائه شده‌اند و برای فهم هر پاره متأخر تا حدودی نیاز به آگاهی از رویدادهای پیشین است. هریک از این خرده‌داستان‌ها وجهی از حیات جاری در مدرسه و محیط پیرامونش را عرضه می‌دارند، به طوری که در مجموع می‌توان تصویری یک‌پارچه و گویا از آن دریافت کرد.

در سطح دوم، که سطحی متفاوت است، برای درک آنچه جلال در این اثر، به‌ویژه از حیث معرفتی و گفتمانی، بدان پرداخته است باید این روایت را در نسبت با ایده‌های محوری و مشترک او در مجموعه آثارش جست‌وجو کرد. به‌عنوان مثال توصیف توأم با نقادی نویسنده از گروندگان به اندیشه‌های چپ (مارکسیستی) هم‌زمان با خرده‌گیری‌های نیش‌دار وی از هم‌پالگی برخی دیگر با چهره‌ها، اندیشه‌ها و سلاقی غرب‌گرایانه، تا حد زیادی باتوجه به رویکرد متحول‌شده وی در آثار ثلث پایانی دوران نویسندگی‌اش قابل تحلیل است.

در سومین سطح از پیوند اطلاعاتی می‌توان به تلاش گسترده نویسنده برای اتصال هوشمندانه پاره‌های مختلف روایتش با آنچه در زمینه گسترده‌تر اجتماعی و فرهنگی ایران دهه ۱۳۳۰-۱۳۴۰ شمسی می‌گذرد، اشاره کرد.

از آثار دوره اوناست آقا، اول سال که آمدم این‌جا مدیرشون هنوز بود آقا. کارشون همین چیزا بود؛ روزنومه بفروشن، تبلیغات کنند و داس و چکش 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 عاملی انسجام‌بخش در روایت عرضه‌شده‌اش از مدرسه و آنچه 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 گفت‌وگو محورساختن تعاملاتش با دیگران در عین تعریف حریم معینی برای خود، علی‌رغم ناکامی‌های متعدد در این زمینه، نشان‌دهنده قدرت فراوان موانع ساختاری در جامعه‌ای عمیقاً سنتی برای فهم مدرن از موقعیت‌های اجتماعی و شیوه‌های نوین اعتباریابی این موقعیت‌هاست که موجب می‌شود عاملان مستقر در موقعیت‌های مذکور هم‌چنان بر کارآیی روش‌های سنتی اعمال اقتدار باور داشته باشند یا حداقل جایگزین مطمئنی برای آن‌ها نیابند.

بیچک زغال دستش بود و گفت: مگه نفهمیدین آقا؟! ... رسمشون همینه. اگر باهاشون کنار نیاید، کارمونو لنگ می‌گذارند 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 گدابازی را کنار بگذارد و حالیشان کردم که صحبت از تقاضا نیست و گدایی، بلکه مدرسه دورافتاده است و فرهنگ گرفتار و مستراح‌ها بی‌دروپیکر و از این اباطیل (ص ۵۵).

[ناظم خطاب به مدیر] اگر یک روز جلوشونو نگیرید سوارتون می‌شن آقا. نمی‌دونید چه قاطرهای چموشی شده‌اند آقا (ص ۳۳).

## ۶. بحث و نتیجه‌گیری

هدف این تحقیق 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 قاب 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 زمین‌های گسترده‌اش در آینده، نقطه‌ای از مرکز آن را به رسم امانت به‌اجاره اداره فرهنگ درآورده است. فقط او نیست که چنین امیدیه به آینده را از مدرسه طلب می‌کند. گویا همه کنش‌گرانی هم که به‌نحوی با مدرسه در ارتباط‌اند از چنین منظری به مدرسه می‌نگرند، اما ظاهراً این مدرسه و همه آن‌چه در آن می‌گذرد و صله‌ای ناجور بر پیکر جامعه‌ای است که نوشوندگی تحمیلی بر خود را جز بر پوسته بیرونی‌اش تاب نمی‌آورد.

براساس مطالعات انجام‌شده درباره رمان مدیر مدرسه، از آن‌جاکه استقلال انسان در فردیت اوست، قهرمان مدیر مدرسه، در جایگاه فرد نسبتاً بی‌اعتنایی قرار می‌گیرد که حدی از خودخواهی و منفعت‌طلبی را دارد 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 و دیگران (۱۳۹۵)؛ بختیاری (۱۳۹۱)، و رنجبر (۱۳۹۰) تاحدودی تطابق دارد.

مدیر مدرسه علی‌رغم امواج متوالی از بروز احساسات مسئولیت‌طلبانه‌اش در مواجهه با تقابل‌های پی‌درپی سنت‌های سخت‌جان اجتماعی و فرهنگی و نمایندگان رسمی و غیررسمی تجدد یا حتی برداشت‌های شخصی‌اش در امر مدرن، تلاشی بیهوده و بی‌ثمر برای آشتی دادن این دو در جامعه‌اش دارد. به‌عنوان مثال، در جامعه‌ای که سراسر آن مردانه

باشد، حضور زنان در عرصه‌های رسمی و علنی آن، بیش از راه‌گشایی، مانعی بر سر راه تحقق اهداف مورد نظر دانسته می‌شود. در چنین جامعه‌ای، به‌گمان پیش‌روانش، درهم‌آمیختن نشانگان سنت و مدرنیته به تحول‌یابی آن منجر می‌شود، درحالی‌که این امر مجال فزاینده‌ای به هرزروی انرژی‌های سازنده آن می‌دهد. این شرایط به‌تعبیر دورکیم، پی‌آمد ناخواسته ساختاری مدرنیزاسیون است (پایا ۱۳۸۷). در چنین موقعیتی، بدون آماده‌سازی فرهنگی جامعه، ورود عناصر مدرن نه‌تنها 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 برای تولید خیر جمعی و به‌ویژه انسجام‌بخشی و پویاسازی آن دارد. چنین جامعه‌ای با چنین خصایصی، صرفاً از طریق بازانديشی 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 است، اما دست‌نیافتنی نیست.

## 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 اندیشه‌های چپ‌گرایش پیدا کرد و از چهره‌های فعال حزب توده در ایران شد. کوتاه‌زمانی بعد، او از این حزب و اندیشه‌های مارکسیستی بُرید و به جریان‌های ملی‌گرا و، به‌طور خاص جبهه ملی ایران، پیوست. پس از کودتای ۲۸ مرداد و پی‌آمدهای سیاسی - اجتماعی آن، جلال آل احمد که از طرفداران پرشور مصدق بود، دوره‌ای از گوشه‌نشینی و انزوای خودخواسته را در پیش گرفت. بخش مهمی از آثار جلال و از جمله کتاب مدیر مدرسه مربوط به این دوره از حیات اوست. وی در این رمان، براساس نوعی بازانديشی انتقادی در تجربه‌ها و تعلقات فکری گذشته‌اش، می‌کوشد تصویری از زخم‌ها و دردهای واردآمده بر جامعه ایرانی از سوی عاملان و قائلان به مشرب‌های مختلف فکری در زمانه خویش به‌ویژه نگاه‌های متعصبانه مذهبی و وابستگی‌های کورکورانه به جبهه

فکری غرب و شرق را عرضه دارد. برای مطالعهٔ بیش‌تر در این زمینه، علاوه‌بر مجموعهٔ آثار داستانی و غیرداستانی جلال آل احمد، می‌توان به آثار نویسندگانی دیگر پیرامون زندگی و اندیشه‌های او از جمله کتاب *دو برادر*، نوشتهٔ محمدحسین دانایی، منتشرشده توسط انتشارات اطلاعات در سال ۱۳۹۳ مراجعه کرد.

## کتاب‌نامه

- احمدی، بابک (۱۳۷۷)، *معمای مدرنیته*، تهران: مرکز.
- ایزانلو، امید و حسن عبداللهی (۱۳۹۲)، «واقع‌گرایی در داستان‌های مدیر مدرسهٔ آل احمد و زقاق‌المصدق نجیب محفوظ»، *زبان و ادبیات عربی*، ش ۹.
- آشوری، داریوش (۱۳۷۶)، *ما و مدرنیت*، تهران: صراط.
- آل احمد، جلال (۱۳۵۰)، *مدیر مدرسه*، تهران: امیرکبیر.
- بختیاری، معصومه (۱۳۹۱)، «نقدی فرهنگی بر داستان *مدیر مدرسه* اثر جلال آل احمد براساس نظریهٔ صنعت فرهنگ تفودور آدورنو»، *ادبیات معاصر جهان*، دورهٔ ۱۷، ش ۱.
- بهنام، جمشید (۱۳۷۵)، *ایرانیان و اندیشهٔ تجدد*، تهران: فرزانه.
- پایا، علی (۱۳۸۷)، «ملاحظات انتقادی دربارهٔ تجربهٔ مدرنیتهٔ ایرانی»، *حکمت و فلسفه*، س ۴، ش ۳.
- پاینده، حسین (۱۳۸۸)، «رمان رئالیستی یا سند اجتماعی؟ نگاهی به *مدیر مدرسهٔ آل احمد*»، *هنر و ادبیات*، س ۱، ش ۲.
- پوراحمد، احمد و دیگران (۱۳۹۲)، «پهنه‌بندی شهر تهران براساس شاخص‌های اجتماعی جمعیتی مدرنیته»، *مطالعات پژوهش‌های شهری و منطقه‌ای*، س ۵، ش ۱۹.
- تقوی فردود، زهرا (۱۳۹۱)، «تحلیل پراگماتیستی *مدیر مدرسهٔ جلال آل احمد*»، *نقد ادبی*، دورهٔ ۷، ش ۲۸.
- جمشیدی، محمدحسین و ابراهیم ایران‌نژاد (۱۳۹۰)، «چالش غرب‌گرایی و بازگشت به خویش‌تن در اندیشهٔ جلال آل احمد»، *مطالعات ملی*، س ۱۲، ش ۲.
- جوادی یگانه، محمدرضا و فرشاد مهدی‌پور (۱۳۹۲)، «روش‌شناسی جلال آل احمد»، *پژوهش‌های انسان‌شناسی ایران*، دورهٔ ۳، ش ۱.
- جهانبگلو، رامین (۱۳۸۴)، *ایران در جست‌وجوی مدرنیته*، تهران: مرکز.
- حسن‌پور اسلانی، محسن و بهرننگ صدیقی (۱۳۹۳)، «مردانگی در قاب؛ نشانه‌شناسی اجتماعی مردانگی در عکاسی مطبوعاتی دهه‌های ۵۰ و ۶۰ خورشیدی»، *مجلهٔ جامعه‌شناسی ایران*، دورهٔ ۱۴، ش ۴.
- دانایی، محمدحسین (۱۳۹۳)، *دو برادر*، تهران: اطلاعات.
- دریایی، مهدی و محمدرضا اسعد (۱۳۸۷)، «نظریهٔ رمان در ساختار رمان‌های رئالیستی و تحلیل رئالیستی رمان کوتاه *مدیر مدرسهٔ جلال آل احمد*»، *زبان و ادبیات فارسی*، ش ۱۵.

- نشانه‌شناسی اجتماعی مدرنیزاسیون ایرانی در رمان مدیر مدرسه (مهدی کرمانی و دیگران) ۱۶۳
- راوودراد، اعظم و دیگران (۱۳۹۳)، «بازنمایی چالش سنت و مدرنیته در فیلم به‌همین سادگی»،  
جامعه‌شناسی هنر و ادبیات، دوره ۶، ش ۲.
- رشید کرشان، روح‌الله و صمد صباغ (۱۳۹۷)، «جامعه‌شناسی تحولات تجدد در ایران»، مطالعات  
جامعه‌شناسی، س ۱۰، ش ۳۹.
- رنجبر، ابراهیم (۱۳۹۰)، «بررسی تعهد مرامی در رمان مدیر مدرسه»، تاریخ ادبیات، ش ۳.
- ساسانی، فرهاد (۱۳۸۹)، معناکاوی، به‌سوی نشانه‌شناسی اجتماعی، تهران: علم.
- سرامی، قدمعلی و محمدحسن مقیسه (۱۳۹۲)، «پژوهشی در شخصیت‌های داستان مدیر مدرسه اثر  
جلال آل احمد»، فنون ادبی، س ۵، ش ۱.
- غلامعلی‌زاده، خسرو و دیگران (۱۳۹۵)، «نام‌دهی و طبقه‌بندی کنش‌گران اجتماعی در داستان آل  
براساس الگوی ون لیوون»، جستارهای زبانی، دوره ۸، ش ۷.
- فدایی مهربانی، مهدی و امین معینی (۱۳۹۵)، «بررسی تطبیقی اندیشه میرزا ملکم خان و جلال آل احمد؛  
از تجددگرایی تا هویت ایرانی - اسلامی»، سیاست، دوره ۴۷، ش ۳.
- فرامرزی، محسن (۱۳۹۰)، مقایسه تطبیقی با رویکرد نشانه‌شناسی آگهی‌های بازرگانی تلویزیونی ایران و  
شبکه‌های ماهواره‌ای، مطالعات رسانه‌ای، س ۶، ش ۱۲.
- فرغانی، محمدمهدی و مهدیه حمزه‌ئی (۱۳۹۲)، «بازتاب مؤلفه‌های فرهنگ مدرن در مطبوعات عصر  
قاجار (بررسی روزنامه‌های وقایع اتفاقیه و اختر)»، علوم اجتماعی، ش ۶۱.
- قادری، فاطمه و دیگران (۱۳۹۵)، «بررسی تطبیقی مضامین اجتماعی در رمان ابن‌الفقییر اثر مولود فرعون  
و داستان مدیر مدرسه اثر جلال آل احمد»، کاوش‌نامه ادبیات تطبیقی، س ۶، ش ۲۴.
- کاظمی نوایی، ندا و دیگران (۱۳۹۴)، «از یقین به تردید: تحول وجه‌نمایی قهرمان رمان طوبی و معنای  
شب از دیدگاه نشانه‌شناسی اجتماعی»، نقد ادبی، س ۸، ش ۳۲.
- کالوه، ژان لویی (۱۳۷۹)، درآمدی بر زبان‌شناسی اجتماعی، ترجمه محمدجعفر پوینده، تهران: نقش جهان.
- کیویستو، پیتر (۱۳۸۰)، اندیشه‌های بنیادی در جامعه‌شناسی، ترجمه منوچهر صبوری، تهران: نی.
- گیدنز، آنتونی (۱۳۷۷)، پی‌آمدهای مدرنیته، ترجمه محسن ثلاثی، تهران: مرکز.
- لیوون، تتو و (۱۳۹۵)، آشنایی با نشانه‌شناسی اجتماعی، ترجمه محسن نوبخت، تهران: علمی.
- محسنی، علی‌اکبر و دیگران (۱۳۹۷)، «خوانش رمزگان‌های اجتماعی در دو قطعه سگ‌ها و گرگ‌ها و  
الطیور با رویکرد نشانه‌شناسی»، کاوش‌نامه ادبیات تطبیقی، س ۸، ش ۳۰.
- مسعودی، امیدعلی (۱۳۹۵)، «نقدی بر روش نشانه‌شناسی و تحلیل روایت رولان بارت»، علوم خبری،  
ش ۱۷.
- معین‌درباری، مریم و محمدرضا پهلوان‌نژاد (۱۳۹۵)، «چرخش سیاق و پی‌آمدهای معنای آن در مدیر  
مدرسه جلال آل احمد»، پژوهش‌های ادبی، س ۱۳، ش ۵۱.
- میرسپاسی، علی (۱۳۸۵)، تأملی در مدرنیته ایرانی: بخشی درباره گفتمان‌های روشن‌فکری و سیاست  
مدرنیزاسیون، ترجمه جلال توکلیان، تهران: طرح نو.

- نقوی، علی محمد (۱۳۶۱)، *جامعه‌شناسی غرب‌گرایی؛ تاریخ و عوامل غرب‌گرایی در کشورهای اسلامی*، تهران: امیرکبیر.
- نیکویخت، ناصر و دیگران (۱۳۹۰)، «الگوی تحول نقش زن از همسر خانه‌دار تا مصلح اجتماعی براساس نشانه‌شناسی اجتماعی رمان‌های سوروشون و عادت می‌کنیم»، *زبان و ادبیات تطبیقی*، دوره ۳، ش ۳.
- واگنر، پتر (۱۳۹۴)، *جامعه‌شناسی مدرنیته آزادی و انضباط*، ترجمه سعید حاجی‌ناصری و زنیار ابراهیمی، تهران: اختران.
- هلیدی، مایکل و رقیه حسن (۱۳۹۳)، *زبان، بافت و متن جنبه‌هایی از زبان در چشم‌اندازی اجتماعی - نشانه‌شناختی*، ترجمه مجتبی منشی‌زاده و طاهره ایشانی، تهران: علمی.
- یاحقی، رمضان و مجید عزیزی (۱۳۸۹)، «تأثیر وقایع تاریخی در سه اثر داستانی جلال آل احمد»، *پژوهش زبان و ادبیات فارسی*، ش ۲۱.

Arnheim, Rudolf (1974), *Art and Visual Perception*, University of California Press.

Bawarshi, Anis (2000), "The Genre Function", in: *College English*, vol. 62, no. 3.

Björklund Boistrup, Lisa (2010), *Assessment Discourses in Mathematics Classrooms. a Multimodal Social Semiotic Study*, Doctoral Dissertation, Department of Mathematics and Science Education, Stockholm University.

Danielsson, Kristina (2016), "Modes and Meaning in the Classroom-The Role of Different Semiotic Resources to Convey Meaning in Science Classrooms", in: *Linguistics and Education*.

Fairclough, Norman (1995), *Media Discourse*, London: Edward Arnold.

Feng, Dezheng and K. L. O'Halloran (2012), "Representing Emotive Meaning in Visual Images: A Social Semiotic Approach", in: *Journal of Pragmatics*, vol. 44, no. 14.

Goffman, Erving (1959), *The Presentation of Self in Everyday Life*, New York: Anchor.

Hall, Stuart et al. (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, Bob (2014), "Social Semiotics" in: *The Routledge Companion to Global Popular Culture*, Toby Miller (ed.), London and New York: Routledge.

Kotthoff, Helga (1995), "The Social Semiotics of Georgian toast Performance: Oral Genre as Cultural Activity", in: *Journal of Pragmatics*, vol. 24, no. 4.

Kress, G. (1993), "Against Arbitrariness, The Social Production of the Sign as a Foundational Issue in Critical Discourse Analysis" in: *Discourse and Society*, no. 42.

Lee, D. A. (1982), "Modality, Perspective and the Concept of Objective Narrative", in: *Journal of Literary Semantics*, vol. 11.

Leeuwen, T. V. (1999), *Speech, Music, Sound*, New York: Macmillan Press LTD.

- Leeuwen, T. V. (2005), *Introducing Social Semiotics* London and New York: Psychology Press.
- Leeuwen, T. V. (2011), "Multimodality and Multimodal Research", in: *The SAGE Handbook of Visual Research Methods* (S. 549–569), Los Angeles: Sage.
- Leeuwen, Theo. Van (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, vol. 20, no. 1.
- Martinec, R. (2003), *The Social Semiotics of Text and Image in Japanese and English Software Manuals and other Procedures*, *Social Semiotics*, vol. 13, no. 1.
- Peters, R. S. (2017), *Authority. In Power, Authority, Justice, and Rights*, Routledge.
- Vannini, P. (2007), *Social Semiotics and Fieldwork, Method and Analytics*, *Qualitative Inquiry*, vol. 13, no. 1.
- Weber, Jean-Jacques, R. Carter, and P. Simpson (1989), "Dickens' Social Semiotic: The Modal Analysis of Ideological Structure", in: *Language, Discourse and Literature*.
- Wijaya, D. T. and R. Yeniterzi (2011), "Understanding Semantic Change of Words over Centuries", in: *Proceedings of the 2011 International Workshop on DETecting and Exploiting Cultural Diversity on the Social Web*.

