

نشریه علمی

پژوهشنامه ادبیات تعلیمی

سال یازدهم، شماره چهل و سوم، پاییز ۱۳۹۸، ص ۱۷۰-۱۴۳

آموزه‌های تعلیمی مدیر مدرسه با تکیه بر سبک‌شناسی شناختی رویکرد چارچوب بافتی

مهدیه سلیم‌زاده* - دکتر اشرف شیبانی‌ا قدم** - محمدعلی گذشتی***

چکیده

مدیر مدرسه یکی از آثار جلال آل احمد است. این داستان روایت زندگی مدیری است که قصد تغییر در شرایط آموزشی و تعلیمی مدرسه خود در دوران پهلوی را دارد. این پژوهش می‌کوشد با نگاهی بر آراء کاترین ایموت درباره نظریه چارچوب‌های بافتی بر مبنای سبک‌شناسی شناختی، تفاوت انواع چارچوب‌های بافتی را از منظر دانش‌های پیشین خواننده و همچنین تأثیر آن بر جنبه‌های تعلیمی اثر بررسی کند. ایموت، چارچوب‌های بافتی را به چهار نوع احضار/فراخوانی، تغییر، تعویض و تعمیر/اصلاح تقسیم می‌کند. در این راستا مشهود است که چگونه پیشینه آگاهی خوانندگان عامل اصلی تمایز انواع چارچوب‌های بافتی در داستان است و دو عنصر مکان و شخصیت علاوه بر تأثیر بر شکل‌گیری انواع چارچوب‌های بافتی بر جنبه‌های تعلیمی متفاوت داستان نیز نقش دارند. این جستار در پی آن است با روش توصیفی تحلیلی، امکان ارزیابی و سنجش داستان‌ها و رمان‌های معاصر ادبی تعلیمی را بر اساس نظریه یادشده فراهم کند.

واژه‌های کلیدی

سبک‌شناسی شناختی، چارچوب بافتی، کاترین ایموت، کارکرد تعلیمی، مدیر مدرسه، جلال آل احمد.

* دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی mah.salimzadeh.lit@iauctb.ac.ir

** دانشیار زبان و ادبیات فارسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی (نویسنده مسؤول)

a.shebianiaghdam@iauctb.ac.ir

m.gozashti@gmail.com

*** دانشیار زبان و ادبیات فارسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی

تاریخ پذیرش ۹۸/۵/۱۳

تاریخ وصول ۹۸/۲/۳

۱. مقدمه

دامنه گسترده زبان و تفاوت جایگاه و بافت آن، می‌تواند منجر به تمایزهای مفهومی و معنایی بسیاری شود. جملات و عبارات ابزار اصلی تشکیل‌دهنده متون هستند، اما متن را می‌توان صورتی مبادلاتی از همه تعاملاتی دانست که میان خواننده و نویسنده رد و بدل می‌شود. اثر پاره‌گفتارهای زبان-نوشتاری یا گفتاری-نیازمند درک صحیح از بافت یا همان عوامل متعدد در شکل‌گیری متون است. بافت^۱ عاملی محوری در ساخت معنی است و به شرایطی اشاره می‌کند که دربردارنده زمان، مکان، شرایط فرهنگی و... تشکیل‌دهنده متن است. البته نباید این نکته را فراموش کرد که بخشی از این بافت را پیش‌فرض‌های هستی‌شناختی ما می‌سازند. بسیاری از این آگاهی‌های پیشین مبنایی فرهنگی دارند که ابزاری قوی برای تأیید یا رد مفاهیم به حساب می‌آیند. توجه به بافت موقعیت، بافت فرهنگی، بافت اجتماعی و... سبب می‌شود که کارکردهای تعلیمی متفاوتی از متون ارائه شود.

پیشرفت‌های اخیر در عرصه سبک‌شناسی شناختی و زبان‌شناسی شناختی در راستای رسیدن به تفکر مؤثر درباره تأثیر خواننده صورت گرفته است. نظریه شناختی نشان می‌دهد زبان محصول است و معنا به فرایندهای شناختی که در ذهن انسان او را قادر به تجربه‌سازی می‌کند، بستگی دارد. در این میان خواننده/مخاطب نقشی کلیدی ایفا می‌کند. خواننده باید ذخیره‌ای از دانش درباره روش‌ها و افکار دوره‌هایی که متن مورد مطالعه در بسترش به وجود آمده، داشته باشد تا به این وسیله، مفاهیم متفاوت متون از جمله جنبه‌های تعلیمی، اجتماعی و... را دریابد.

مباحث سبک‌شناسی شناختی^۲ می‌تواند با ایجاد رابطه میان متن و خواننده ارتباطی مؤثر و صحیح میان این دو برقرار سازد. خواننده با توجه به آگاهی و جایگاه اجتماعی‌اش می‌تواند مفاهیم متعدد در متن را دریابد. بنابراین، او با توجه به تجربه پیشین و شناسایی دقیق بافت متن به بررسی چارچوب‌های بافتی می‌پردازد. کاترین ایموت^۳ به‌عنوان روایت‌شناسی برجسته، نخستین کسی است که نظریه چارچوب‌های بافتی^۴ را مطرح کرد. مطابق این نظریه، چارچوب‌های بافتی به چهار نوع تغییر، تعویض،

تعمیر و فراخوانی تقسیم می‌شوند که خواننده بر اساس تجربیات خود، مفاهیم تعلیمی داستان مدیر مدرسه را در این انواع قرار می‌دهد.

خواننده متناسب با جایگاه اجتماعی و سطح سواد و آگاهی خود، برداشت‌های متفاوتی از عمق داستان یادشده می‌کند و چارچوب‌های بافتی مختلفی در ذهن او نقش می‌بندد که ممکن است باعث تحول و دگردیدی بنیادی در بستر فکر و اندیشه او گردد. خواننده درمی‌یابد که اهمیت تأثیر تعلیمی متن‌ها با تغییر شرایط فرهنگی و باورها دگرگون می‌شود که فهم این مهم را می‌توان عاملی اصلی برای ساخت انواع چارچوب‌های بافتی دانست. بنابراین «مطالعه سبک‌شناسی شناختی با رویکرد چارچوب بافتی» را می‌توان دیدگاهی فعال و پویا برای بررسی همه آثار ادبی دانست.

۲. مفاهیم نظری تحقیق

متن‌های گوناگون، مفاهیم مختلفی را تبیین و تفسیر می‌کنند؛ این مسئله توجه ما را به وضعیت وجودی متن که همان برقراری ارتباط است، رهنمون می‌شود. هالییدی معتقد است که متن را می‌توان صورتی از مبادله دانست با این فرض که رسالت اصلی آن ایجاد تعامل و مکالمه بین سخن‌گویان باشد (نک: هالییدی و حسن، ۱۳۹۳: ۶۳). به عبارت ساده‌تر، متن محصول واژه‌ها و جملات است اما درک اصلی معنای آن تنها به واسطه معنی واژگان و جمله‌ها صورت نمی‌گیرد. واژه دامنه معنایی وسیعی دارد که می‌تواند بر حسب جایگاه و بافت موقعیت متفاوت آن قابل تشخیص باشد. بنابراین، «درک مفهوم واژه تنها از طریق شرایطی امکان‌پذیر است که حاکم بر تولید آن‌هاست» (صفوی، ۱۳۸۷: ۱۶۷). مطابق این تعریف، متن را می‌توان واحدی معنایی با تکیه بر رخدادهای اجتماعی دانست. متن بازتاب‌دهنده تداوم نظام اجتماعی و تغییراتی است که در نظام اجتماعی به وقوع می‌پیوندد. در واقع، مهم‌ترین مجرای انتقال فرهنگ است. «پیام منتقل شده متن، طی فرایند ارتباط و بر اساس عوامل تعیین‌کننده فرستنده، گیرنده و ابزار ارتباط، تغییر معنا می‌دهد» (گلدمن و دیگران، ۱۳۹۲: ۱۰۷). متن حتماً در موقعیت زمانی مکانی خاصی تولید می‌شود و در همان موقعیت زمانی مکانی یا موقعیت زمانی مکانی دیگری دریافت

می‌شود. به هر حال، باید افزود متن حتماً بر پایه فرهنگی بزرگ یا کوچک از اجتماعی خاص- کوچک یا بزرگ- در برهه‌ای مشخص از تاریخ تولید و در همان وضعیت یا وضعیتی دیگر دریافت می‌شود، بنابراین به متن با رویکردی بافت‌مدارانه پرداخته می‌شود (ساسانی، ۱۳۸۹: ۷-۶). نمی‌توان معنا را امری از پیش تعیین شده و ثابت دانست؛ زیرا شکل‌گیری معنا تابع جریانی زنده، فعال، باز و سیال است. به همین دلیل هرگاه از معنا سخن گفته می‌شود، باید به فرایند معناسازی توجه کرد. یکی از عوامل مهم در درک معنای اثر و دریافت رهنمودهای تعلیمی آن، توجه به ویژگی شخصیتی نویسنده است. متن ادبی باز نمود تجربه‌ها، اندیشه‌ها، عواطف و تخیلات نویسنده است. او بسته به پیش‌زمینه‌های فکری خود واژه‌هایی را برمی‌گزیند و هریک را با دیگری ترکیب می‌کند تا در نهایت، متنی به شیوه‌ای متمایز از دیگر متون شکل گیرد. تصاویر و تجربه‌های ذهنی نویسنده از جهان درون و بیرون، خود به صورت یک ساختار زبانی در قالب مفاهیم واژگانی رمزگذاری و سپس وارد زبان می‌شود. پس گزینش‌ها آنقدر ادامه می‌یابد تا معنای مورد نظر نویسنده شکل گیرد (مهاجر و نبوی، ۱۳۷۶: ۱۶). علاوه بر آگاهی و دانش نویسنده، توجه به سطح دانش خواننده، عاملی در تشخیص معنای متن است. اثر ادبی/داستان بدون وجود خوانندگانی که آن را فعلیت می‌بخشند، تأثیر و موجودیت خود را از دست می‌دهد. در ذهن خواننده، ممکن‌های بی‌شماری به وجود می‌آید که معنا از دل آن‌ها زاییده می‌شود. فهم و درک وجه تعلیمی و تربیتی متون، یکی از آن ممکن‌هاست. گزینش واژه‌ها و نوع جمله‌ها، طنین‌ها و تداعی‌هایی قلبی در ذهن اعضای خوانندگان ایجاد می‌کند که می‌توانیم ساختارهای زبان نویسنده را بر مبنای ارزش‌ها و دغدغه‌های جامعه مورد نظرش تفسیر کنیم. خوانندگان ابتدا متن را با افق اولیه مذکور مطالعه می‌کنند ولی در تحلیل‌های مکالمه‌ای خود، آن را با جهان‌نگری خاص خویش و طبقه و زندگی خود می‌سنجند. این نگرش دربردارنده لذت ناب خواندن و هم‌ذات‌پنداری با نویسنده/راوی است. کار اصلی رمان‌نویس خلق کردن فرم‌های بیشتر بر مبنای نظام‌های موجود است. بزرگ‌ترین دستاورد خواننده نیز در این میان، لذتی است که از افزایش شناخت خود از قابلیت‌های این نظام‌ها می‌برد. خواننده وقتی شروع به

خواندن رمان منتشر شده می‌کند، با سازوکار نظام‌های پنهان در پس متن تا حدی آشناست و این آشنایی حاصل برخورد او با نمودهای دیگر این نظام‌ها در متن‌هایی است که قبلاً مورد مطالعه قرار گرفته است.

گلدمن برای خواندن سه سطح قائل است: الف. خواندن یا رویدادی و پدیداری است و در سطح رخدادهای روایت شده باقی می‌ماند؛ ب. هم‌ذات‌پندارانه-عاطفی است و به فرایند هم‌ذات‌پنداری پیوسته است. در این شیوه، خواننده با شخصیت‌های داستانی و اتفاقات مربوط به آنان ارتباط نزدیکی برقرار می‌کند به گونه‌ای که گویی در زندگی روزمره خود با این افراد روبه‌روست؛ پ. روش تحلیلی ترکیبی که علت‌ها و پیامدهای موقعیت‌های مختلف را جست‌وجو می‌کند (گلدمن، ۱۳۹۲: ۱۰۷). انسان‌ها به دلیل داشتن ساختار مغزی مشابه و ویژگی‌های جسمانی همانند، پیرامونشان را که از بدو تولد در تعامل با آن قرار می‌گیرند، به شیوه‌های مشابه تجربه می‌کنند (عبدالکریمی، ۱۳۹۳: ۶۷). گفته‌ها و نوشته‌های روایی، جدلی، توصیفی، تعلیمی و... با در نظر گرفتن ویژگی‌های گویندگان و مخاطبان، هریک قالب‌های مشخصی را برای بیان مطالب یدک می‌کشند. به تعبیر دیگر، هریک از متون نقش و کارکردی ویژه دارند و متناسب با نقش خود در بافت خاص خود عرضه می‌گردند.

یکی از مباحث عمده در سازمان دادن و پردازش گفتمان به صورت متن و استخراج و استنتاج معنی از متن، مبحث معرفت‌زمینه‌ای^۵ یا اطلاعات قبلی است. خواننده/شنونده یا نویسنده/گوینده در هنگام گفت‌وگو یا نوشتن و خواندن با توجه به اطلاعات قبلی که تصور می‌رود بین گوینده و شنونده یا نویسنده و خواننده درباره موضوع مورد نظر مشترک باشد، گفته یا نوشته خود را به شیوه خاصی عرضه می‌دارد (پارمحمدی، ۱۳۹۳: ۳۰). متن فقط ارتباط ساده‌ای از راه ساختارهای زبانی عینی نیست، بلکه فقط تا آنجایی که خواننده باکفایت بتواند این ساختارها را فعال کند و اهمیت آن بر وی آشکار شود، این ارتباط برقرار می‌شود. جان‌اتان کالر^۶ می‌نویسد: «خواندن یک متن ادبی به منزله این نیست که خواننده ذهن خود را به شکل صفحه‌ای سپید و خالی از اندیشه‌های پیشین درآورده باشد بلکه خواننده باید بتواند دریافتی ضمنی از کارکردهای گفتمانی ادبی را به

ذهن احضار کند که به وی می‌گوید باید در متن به دنبال چه چیزی باشد» (Paul, 1975: 113). این اقدامات تنها با توجه به بافت کلام تحقق می‌یابد. به عبارتی دیگر، دریافت معنی به بافت وابسته است. درک معنای ضمنی یک اثر با تکیه بر بافت آن حاصل می‌گردد. «معنی ضمنی، یک اظهار زبانی با اثرات پراگماتیکی است که از دانش **دایرةالمعارفی** درباره معنای صریح (یا ارجاع مستقیم) همراه با تجربه‌ها، باورها و موقعیت‌های بافتی به دست می‌آید» (Keith, 2007: 1057-1047). معنا که در متن دریافت می‌شود، توده بافته شده مترامی است که درک آن نیازمند توجه هم‌زمان به زوایای مختلف است. در کل، تمام ابعاد زبان در تفسیر کلی پدیده‌ها چون شخصیت، فضا، زمان و... نقش اساسی بر عهده دارد. از طریق زبان می‌توان به رفتار، فکر و جهان‌بینی افراد و به تبع رفتار جمعی و تعالیم خاص گروه‌های متنوع فکری و عقیدتی شکل ویژه‌ای بخشید و آن را از طریق چارچوب‌های مختلف بافتی مطرح و کنترل کرد. «معنا حاصل برهم‌کنش ذهنیت معنا ساز و ذهنیت معنا پرداز از یک سو، نظام زبانی‌ای که به کار گرفته می‌شود و زیستگاه اجتماعی و فضای اجتماعی فرهنگی از سوی دیگر است» (ساسانی، ۱۳۸۹: ۸). چنان‌که لاینز این نکته را این‌گونه مطرح می‌کند که بخشی از این بافت را همان پیش‌فرض‌های حسی شناختی ما تشکیل می‌دهد (نک: لاینز، ۱۳۹۱: ۸). بنابراین دریافت معنا وابسته به موقعیت متن و بافت خاص اثر است. استاک ول در ذیل واژه بافت می‌نویسد: «ادبیات توجه ما را به وضعیت وجودش که همان بافتش باشد جلب می‌کند. معنایی از متن که دارای سهولت از نظر عمق، قرابت و نزدیکی است که بخشی از بافت متن را تشکیل می‌دهد. رابطه‌ای بین بافت سبک‌شناختی اثر ادبی و تجربه ملموس خواننده را می‌توان در بوطیقای شناختی کاوید» (استاک ول، ۱۳۹۳: ۲۸۰).

آثار ادبی، جهان‌های تخیلی متناسب با شخصیت‌ها و فضاهای متنوعی را خلق می‌کنند که هر یک جایگاه و طبقه‌ای خاص دارند. تفاوت طبقات اجتماعی عامل ساخت‌آفرینی کلیت روابط میان انسان‌هاست. «هر گروه اجتماعی، آگاهی و ساختارهای ذهنی خود را در پیوند نزدیک یا عمل اقتصادی، اجتماعی و سیاسی خویش در درون مجموع جامعه می‌پرورد، اما آگاهی جمعی بی‌تردید بیرون از آگاهی فردی وجود ندارد.

آگاهی هر فرد، آمیزه‌ای یکتا و خاص از عناصر آگاهی‌های جمعی گوناگون و اغلب متضاد است. بنابراین آگاهی جمعی فقط به صورت واقعیتی بالقوه در آگاهی یکایک افراد گروه وجود دارد» (گلدمن و دیگران، ۱۳۹۲: ۵۵). در نتیجه هر فرد که عضو چندین گروه اجتماعی است، به تبع آن آموزه‌های تعلیمی متفاوتی دارد. در هر توصیف قابل قبولی، ارائه اطلاعاتی نه تنها در زمان وقوع جریان، بلکه آگاهی‌هایی درباره‌ی کل پیشینه فرهنگی لازم است؛ زیرا پرداختن به نوع سبک زبانی و نوشتاری و تأثیر تربیتی و تعلیمی هر اثر، علاوه بر درک مسائلی که پیرامون آن رخ می‌دهد، به کل تاریخ فرهنگی اشخاص و پدیده‌ها بستگی دارد.

۱-۲. بافت موقعیت و بافت فرهنگی

مالینوفسکی، انسان‌شناس، نخستین بار با نظریه بافت موقعیت، این اصطلاح را برای مفهوم بافت به کار برد. وی روش‌های مختلف برای ارائه متون برگزید. انتخاب ترجمه آزاد، چیزی از فرهنگ و زبان منتقل نمی‌کرد. از این رو، توضیح‌های نسبتاً طولانی می‌آورد که متن را در محیط واقعی آن قرار می‌داد. او اصطلاح بافت موقعیت را برای نشان دادن کل محیط کلامی وضع کرد. منظور او از بافت موقعیت محیط (پیرامون) متن بود. بعدها اصطلاح بافت فرهنگی را معرفی کرد که کل تاریخ فرهنگی مشارکان و نوع اعمال افراد درگیر را در بر می‌گیرد. به زعم او هر دوی این‌ها (بافت موقعیت و بافت فرهنگی) برای درک شایسته متن ضروری است (هالیدی و حسن، ۱۳۹۳: ۵۳-۵۵). «ما با توجه به بافت موقعیت دست به پیش‌بینی می‌زنیم. موقعیتی که تعامل زبانی در آن رخ می‌دهد اطلاعات زیادی درباره معنای مبادله شده و معنایی که احتمالاً مبادله می‌شوند به مشارکان می‌دهد. نوع توصیف یا تفسیر بافت موقعیت، همان است که متن را در آن چارچوب توصیف می‌کند» (همان: ۶۱).

۲-۲. سبک‌شناسی شناختی/بوطیقای شناختی

در سبک‌شناسی شناختی^۷ خواننده/گیرنده پیام علاوه بر بافت در درک متون مختلف مؤثر است. «سبک‌شناسی شناختی/بوطیقای شناختی عامل طرح خوانشی فرض می‌شود که کاربران ادبیات به طور برجسته هنگام پیش بردن متون ادبی صورت می‌دهند. اساساً

سبک‌شناسی شناختی از مدل‌های ابتکاری به‌کاررفته در ادبیات است که ریشه در نظام‌هایی چون زبان‌شناسی شناختی، روان‌شناسی شناختی و هوش مصنوعی دارد. در این شاخه بحث‌هایی پیش کشیده می‌شود که پیوند میان متن و خواننده را محکم‌تر نشان می‌دهد» (شیبانی اقدم، ۱۳۹۴: ۴۱). در سبک‌شناسی شناختی که متأثر از زبان‌شناسی شناختی است، فرایند خواندن جایگاه برجسته‌ای دارد. در این نوع خوانش، خواننده فعال است نه منفعل؛ یعنی اوست که تصمیم می‌گیرد چه واکنشی به متن داشته باشد نه اینکه صرفاً متن/نویسنده برای او تصمیم بگیرد. سبک‌شناسی شناختی حاصل کنش و واکنش درونی میان ذهن خواننده و متن است. «رمزگشایی (درک) کلام دیگر آن امر ساده‌ای که قبل تصور می‌شد، نیست. افراد منفعلانه اظهارات گوینده را ثبت نمی‌کنند، بلکه آنچه را توقع دارند بشنوند، می‌شنوند. شنونده فعالانه وجه نحوی و آوایی اظهاراتی را که می‌شنود بر وفق توقعات و انتظارات خود بازسازی می‌کند» (Aitchison, 1989: 205). در سبک‌شناسی شناختی این نوع از مطالعه (درک پیچش‌های کلام نویسنده، دریافت وجوه تعلیمی، تمثیلات، استعاره‌ها و...) با خواندن عرفی (معنی تحت‌اللفظی واژه‌ها) متفاوت است. «خواننده توانای ادبیات از راه مشارکت جستن در فرایندهای تحصیلی و اجتماعی، به دانشی ادبی در داخل مهارت‌های اجتماعی‌زبانی دست می‌یابد و همچنین سیستم‌های گوناگون اندیشه را بر وفق این گونه‌های زبانی می‌شناسد» (فاولر، ۱۳۹۵: ۳۲۶). بنابراین خواننده باید ذخیره‌ای از دانش درباره مسائل گوناگون پیرامون اثر مانند الگوهای فرهنگی، تعلیمی، سیاسی و اجتماعی که با متن مرتبط است، داشته باشد.

۲-۳. نظریه چارچوب بافتی

با توجه به تأثیر خواننده و دانش او، نظریه چارچوب بافتی که یکی از شاخه‌های سبک‌شناسی شناختی است، مطرح می‌شود. نظریه چارچوب بافتی را برای نخستین بار کاترین ایموت مطرح کرد. «ایموت اصطلاح چارچوب بافتی را برای شرح یک منبع ذهنی آگاهی درباره بافت به کار می‌برد که از خود متن و از ارجاع‌های متنی ساخته می‌شود» (شیبانی اقدم، ۱۳۹۴: ۵۷). او بیان کرد که راه خوانش و دریافت روایت/داستان از مسیر آگاهی‌های خواننده می‌گذرد. این خواننده است که پس از درک رمزها و

نشانه‌های اثر می‌تواند چارچوب‌های بافتی متفاوتی از متن/داستان بگیرد که این شناخت، نیازمند دانش و آگاهی پیشین اوست. نظریه چارچوب بافتی بر این نکته تأکید دارد که بدون وجود خوانندگانی که به متن فعلیت مجدد می‌بخشند، تأثیر و موجودیتی از متن و داستان باقی نخواهد ماند. درک این نکته که خوانندگان چگونه روایت‌ها را می‌خوانند و بر برخی وجوه اصلی داستانی متمرکز می‌شوند تا چارچوب‌های بافتی متفاوتی را به وجود آورند، از اهداف اصلی این نظریه است. نظریه چارچوب بافتی که در پی درک ارجاع به شخصیت‌ها و سایر عناصر داستانی است، صرفاً به متن داستان محدود نمی‌شود و به عوامل دیگری چون بافت موقعیت، بافت فرهنگی، شرایط اجتماعی و... اثر نیز مربوط است. ایموت، چارچوب‌های بافتی را به چهار نوع تغییر، تعویض، تعمیر و فراخوانی تقسیم می‌کند.

تغییر چارچوب بافتی: این چارچوب زمانی رخ می‌دهد که متن به‌صراحت ورود کاراکتر به مکانی یا خارج شدن از آن را شرح دهد (Emmott, 1997: 142). در واقع زمانی که اعمال و رفتار شخصیت با آنچه در پیشینه آگاهی خواننده نقش بسته در تعارض باشد، تغییر چارچوب بافتی رخ می‌دهد.

تعویض چارچوب بافتی: گاهی خواننده چارچوب‌های فکری پیشین خود را ترک می‌کند و به دنبال چارچوب‌های ذهنی جدید که نویسنده آن‌ها را خلق کرده است، می‌رود. به این نوع، تعویض چارچوب بافتی می‌گوییم. «چارچوب‌های تعویض همچنین دلالت بر آن دارد که کاراکترهای چارچوب‌های از پیش فراهم‌شده به حال خود رها نمی‌شوند بلکه در حقیقت خارج چارچوب از پیش فراهم‌شده می‌مانند» (شیبانی اقدم، ۱۳۹۴: ۶۰).

تعمیر (اصلاح) چارچوب بافتی: در برخی موارد، غایت آگاهی ممکن خواننده با عبارت‌ها و چالش‌هایی که در متن با آن مواجه می‌شود، اصلاح می‌شود. برای نمونه در داستان مدیر مدرسه، خواننده به دنبال راه نجات برای ظلم و ستم‌های جامعه است، اما این اصلاحات را بر دوش مدیر می‌گذارد (کاراکتر اصلی داستان). زمانی که مدیر با مزدوران به جدال لفظی و گاه کنشی می‌پردازد، مخاطب چارچوب‌های قبلی ذهن خود را اصلاح می‌کند. گاهی تعمیر چارچوب‌های بافتی در ذهن و اعمال کاراکتر داستان رخ می‌دهد.

فراخوانی (احضار) چارچوب بافتی: در این نوع، کاراکتر با همسو قرار دادن اعمال و گفتار خود با خواننده می‌تواند مرکز ثقل داستان قرار گیرد. به عبارت دیگر، فراخوانی چارچوب بافتی همان احضار اندیشه‌ها و آرای مخاطب و انطباق آن‌ها با تفکرات نویسنده/اشخاص داستانی است. این چارچوب معمولاً با یک چارچوب از پیش فراهم شده در خط داستان، ظاهر می‌شود. در فراخوانی چارچوب بافتی خواننده می‌تواند حتی بدون وجود نشانه/نشانه‌ها در متن، مفهوم کلام نویسنده را دریابد.

با توجه به تعریف متن، معنا، خواننده، بافت و چارچوب‌های بافتی لزوم تشریح مباحث تعلیمی در داستان مدیر مدرسه شایان نظر است. ادبیات تعلیمی در معنای عام به آثاری گفته می‌شود که موضوع آن مسائل اخلاقی، عرفانی، مذهبی، اجتماعی، پند و اندرز، حکمت و... است. امروزه وقتی از ادبیات تعلیمی سخن می‌گویند، منظور ادبیات تعلیمی در معنای عام است (داد، ۱۳۸۵: ۲۰؛ میرصادقی، ۱۳۸۵: ۱۷۹). شمیسا در تعریف متون ادبی تعلیمی می‌گوید: «اثر ادبی تعلیمی، اثری است که دانشی (چه عملی و چه نظری) را برای خواننده تشریح کند یا مسائل اخلاقی، مذهبی، فلسفی را به شکل ادبی عرضه دارد» (شمیسا، ۱۳۸۳: ۲۶۹). بنابراین، تنظیم و تقویت ارزش‌ها شامل بایدها و نبایدهای تعلیم و تربیت، در جهت‌های گوناگون اخلاقی، دینی، سیاسی، اجتماعی و نظایر آن از جمله مسائل کلیدی در متون تعلیمی به شمار می‌روند. «تمامی نوشته‌های دینی، اخلاقی، حکمی، انتقادی، سیاسی، اجتماعی، علمی، پندنامه و حتی متونی که به آموزش شاخه‌ای از علوم و فنون یا مهارت‌ها می‌پردازند، ادبیات تعلیمی هستند» (انوشه، ۱۳۸۱: ۴۴). توجه به نوع تعلیم در آثار متفاوت است. «در نوعی از تعلیم به فرد تأکید می‌شود اما در الگوی موقعیتی به فرد در ارتباط با محیط یا در تعامل پویا با آن اهمیت می‌دهد» (آل پینتریچ، ۱۳۹۰: ۹۵)؛ مانند داستان مدیر مدرسه که به بیان جنبه‌های تعلیمی مدیر در ارتباط با شرایط پیش روی او می‌پردازد. در متون تعلیمی ادبی هدف اصلی، ابلاغ معرفت و تعالیم فضایل اخلاقی در کنار لذت‌بخشی از اثر است. آثار تعلیمی ادبی در ساختی هماهنگ با هدف آموزندگی به کمک عناصر عاطفه و خیال درمی‌آمیزند. مسئله اصلی در این پژوهش، بررسی انواع چارچوب‌های بافتی و کارکرد آنان در ساخت متن

تعلیمی مدیر مدرسه و نقش و اثربخشی بیشتر آن بر مخاطب و کارکرد آموزشی و تعلیمی مؤثرتر آن‌هاست. کتاب مدیر مدرسه که در زمره متون تعلیمی ادبی قرار دارد دربردارنده فضایل اخلاقی با توجه به شرایط اجتماعی و فرهنگی و با در نظر گرفتن موقعیت فرد در محیط شکل گرفته است. آل احمد با این اثر، اذهان را متوجه وجود و اهمیت فرایندهای ناخودآگاه در ساختمان روانی انسان (صداقت، تظلم‌خواهی مظلومان، دفاع از جور سیاسی و مبارزه با جهل و بی‌سوادی) کرده است. برای نمونه می‌توان از تصمیم مدیر برای تهیه لباس برای دانش‌آموزان نام برد. او تلاش می‌کند تا در حد بضاعت خود، فاصله طبقاتی را در مدرسه از بین ببرد و این مضمون را به‌طور گسترده در داستان خود تعلیم می‌دهد. در کتاب مدیر مدرسه که مجموعه‌ای از انواع چارچوب‌های بافتی است، تعالیم متفاوتی از عناصر داستانی برداشت می‌شود. این کتاب شامل شبکه گسترده‌ای از آداب و رسوم و شرایط اجتماعی و سنت‌های متفاوتی است که پیامد مناسبات طبقاتی است.

۳. پیشینه تحقیق

پژوهش و بررسی‌های گوناگون در حیطه مورد نظر حاکی از آن است که هیچ‌یک از نویسندگان و پژوهشگران بر جنبه‌های تعلیمی مدیر مدرسه بر مبنای سبک‌شناسی شناختی با رویکرد چارچوب بافتی نپرداخته‌اند. اما پژوهش‌های بسیاری درباره آثار آل احمد از دیدگاه‌های مختلف ادبی انجام شده است که به‌اختصار بیان می‌شود:

- *واسازی متون جلال آل احمد* (گلستانی، ۱۳۹۴): بازخوانی انتقادی متون آل احمد با دغدغه مشخص صورت گرفته است. نویسنده معتقد است تجربه مدرنیته در متون جلال به نوعی بدبینی نیهیلیستی انجامیده و به‌واسطه روایت‌های رئالیستی واقعیتی ترسیم کرده است که سوژه خود را به‌شدت از خود بیگانه می‌یابد.

- *نقد و بررسی آثار جلال آل احمد: فصل‌های کتاب: ادبیت متن در خونابه انار*، نگاهی به طرح‌واره سه تار، خوانش سبک‌شناختی رمان مدیر مدرسه و... در فصل خوانش سبک‌شناختی مباحثی از قبیل گزینش واژگان در محور هم‌نشینی، موارد نحوی،

لحن، ضرباهنگ و... بحث شده است (اسحاقیان، ۱۳۹۳: ۹۸).

- نقد آثار آل احمد (دستغیب، ۱۳۹۰): دستغیب ابتدا به توضیحاتی درباره زندگی و آثار آل احمد می‌پردازد و بعد برخی آثار او مانند مدیر مدرسه، غرب‌زدگی، خسی در میقات و... را نقد می‌کند.

- بینش جلال آل احمد: این کتاب فهرست موضوعی از واژگان و تعبیری است که در کتاب‌های آل احمد به کار رفته است؛ مانند: آدم. «پیری و جوانی دست خود آدم است. زن زیادی» (علیزاده، ۱۳۷۶: ۱۳).

- پژوهشی در شخصیت‌های داستان مدیر مدرسه اثر جلال آل احمد (سرامی، ۱۳۹۲): مهم‌ترین محور پژوهش بررسی شخصیت اول از منظر اخلاقی، رفتاری و اعتقادی است. در این مقاله به سبک مدیر مدرسه، نثر، توصیف، تشبیه و... اشاره شده است.

- «مبانی آل احمد در سه اثر داستانی (دید و بازدید، سه تار، مدیر مدرسه)» (بصیری، ۱۳۹۳): این مقاله در پی بیان این نکته است که فکر آل احمد مقدم بر نویسندگی اوست. از جمله مبانی فکری آل احمد در این مقاله می‌توان به نقد سیاست، طرح خرافات مذهبی، نقد مذهب و تعصبات مذهبی، فقر فرهنگی مردم و تضاد طبقاتی و... اشاره کرد.

- سیمای جامعه در آثار داستانی آل احمد (سلطان‌زاده، ۱۳۹۲): در این رساله تنها به مواردی چون باورهای مذهبی، باورها و اعتقادات اجتماعی و فرهنگی، اقتصاد با بیان جملاتی از آثار آل احمد بدون تحلیل موارد یادشده، اکتفا شده است.

۴. روش پژوهش

ابتدا داستان مدیر مدرسه از منظر نظریه چارچوب‌های بافتی کاترین ایموت مورد مطالعه دقیق قرار می‌گیرد. برای درک تمایز انواع چارچوب‌های بافتی دو عنصر مهم داستانی (شخصیت و مکان) از یکدیگر تفکیک شده و تأثیر آن‌ها بر شکل‌گیری انواع چارچوب‌های بافتی بررسی می‌شود. علاوه بر شناخت انواع چارچوب‌های بافتی، وجوه تعلیمی متأثر از انواع چارچوب‌ها نیز مشخص می‌شود.

۵. تجزیه و تحلیل

آگاهی پیشین خواننده و بافت کلام دو عامل اصلی چارچوب‌های بافتی محسوب می‌شوند. برای فهم و تشخیص انواع چارچوب‌های بافتی تجربیات خواننده که برگرفته از جایگاه اجتماعی و سطح دانش اوست با دنیای تخیلی نویسنده مقایسه می‌شود. حاصل این جست‌وجو، تشکیل انواع چارچوب‌های بافتی (تغییر چارچوب، تعویض چارچوب، تعمیر چارچوب، فراخوانی/احضار چارچوب بافتی) است. باید خاطر نشان کرد که تمایزات چارچوب‌های بافتی محدوده تأثیرات مفاهیم تعلیمی را تغییر می‌دهد.

برای درک و تشخیص صحیح‌تر انواع چارچوب‌های بافتی لازم است که به بررسی عناصر داستان در راستای رسیدن به این مهم پرداخته شود. عناصری مانند شخصیت و فضا که عواملی تعیین‌کننده در شناختن انواع چارچوب‌ها هستند.

۱-۵. شخصیت

روایت‌های داستانی بر پایه کنش‌های شخصیت‌ها شکل یافته است. در واقع هیچ روایتی در جهان بدون حضور شخصیت‌ها وجود ندارد. شخصیت‌ها متناسب با نوع داستان انواع گوناگونی دارند؛ مانند شخصیت‌های رمزی در داستان‌های عرفانی و تمثیلی، شخصیت‌های روانی در داستان‌های پلیسی و روان‌شناسی، شخصیت‌های واقع‌گرایانه در نمونه‌های داستانی رئال و... یادآوری این نکته ضروری است که شخصیت‌ها می‌توانند به صورت ترکیبی از موارد ذکر شده در داستان‌ها نمود پیدا کنند. این عنصر داستان‌پردازی که وجودی کاملاً بنیادین به همراه گوهر روان‌شناسیک دارد، می‌تواند به صورت تجسم اندیشه‌ها (نویسنده) درآید. کنان می‌گوید: «اشخاص در متن، گره‌های طرح کلامی‌اند و در داستان، ساختارها یا انگاره‌های غیرکلامی‌اند. گرچه این ساخت‌ها به معنی حقیقی کلمه به هیچ روی انسان نیستند، بخشی از وجود آن‌ها بر اساس برداشت خواننده از مردم واقعی الگوبندی می‌شود و از این جهت این شخصیت‌ها انسان می‌نمایند» (جی تولان، ۱۳۸۳: ۸۱). در واقع شناخت تجربی و نظری از یک کاراکتر به همراه تخیل هنرمندانه نویسنده باعث خلق شخصیت می‌شود. شخصیت «در داستان‌های واقع‌گرایانه معمولاً نماینده یک طبقه اجتماعی، نژاد، حرفه و... است» (اسکولز، ۱۳۸۷: ۲۱). لازمه درک نکته ذکر شده، دریافت این

مفهوم است که هیچ‌کدام از شخصیت‌های داستانی واقعی نیستند بلکه شبیه انسان‌های واقعی‌اند. در واقع نویسنده تفکراتی را به شخصیت‌های داستانش می‌دهد که به نوعی انعکاس‌دهنده شرایط اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و روان‌شناسی زمان خود است؛ مفهومی که وقوع آن‌ها در زندگی روزمره محتمل است.

در رئالیسم، نویسنده در عین حال که کاراکتر خود را از دیگر افراد جامعه تفکیک می‌کند، بسیاری از ویژگی‌های آنان را نیز عمومیت می‌بخشد. شخصیت‌ها عموماً انسان‌هایی پویا و فعال هستند که در راستای حوادث کنش‌هایی انجام می‌دهند. بنابراین شخصیت‌ها در داستان‌های رئال همان نیستند که در آغاز بوده‌اند (دقیقیان، ۱۳۷۱: ۲۹-۳۱). جریان سیال ذهن، طرز کار، نوع نگرش و انگیزه شخصیت، وجدان کاری و... نقطه کانونی داستان‌های واقع‌گرایانه مانند داستان مدیر مدرسه هستند. شخصیت‌های اصلی این داستان مانند مدیر و ناظم به صورت طرحی چندبعدی ترسیم شده‌اند؛ یعنی کنش‌هایی انجام می‌دهند که تعالیم مثبت و منفی از اعمال آن‌ها به خواننده منتقل می‌شود. شخصیت‌ها یا فردیت یافته هستند (تکیه کلام‌های خاص دارند، رفتارها و ظاهری خاص و متناسب با جایگاه خود در بافت موقعیتشان دارند) یا تیپ‌سازی‌اند. به هر روی، بررسی شخصیت‌های اصلی داستان مذکور به همراه چارچوب‌های بافتی آن‌ها در نوع تعالیمی که مورد نظر نویسنده است، تأثیر مستقیم دارد.

۱-۱-۵. مدیر

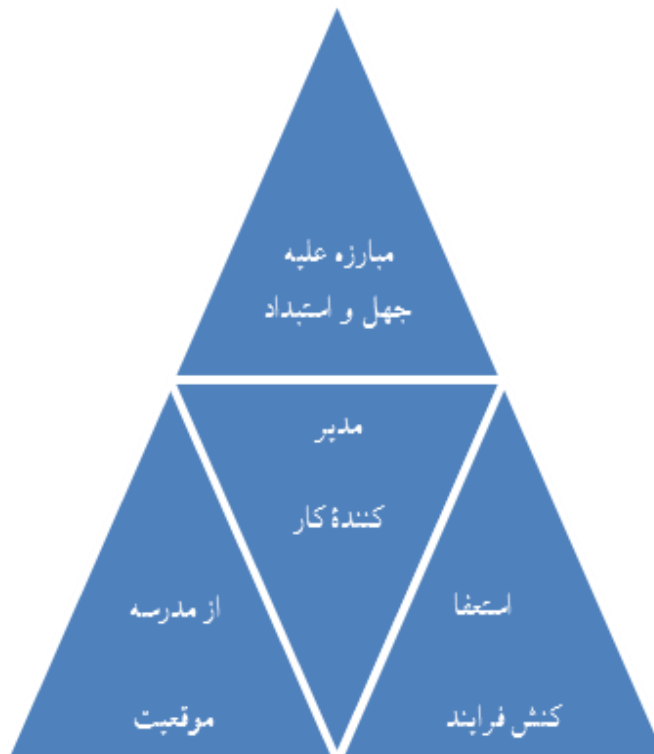
اساس داستان مدیر مدرسه بر پایه شخصیت مدیر، بدون اسم مشخص، شکل می‌گیرد. مجهول بودن نام او، گواه عمومیت بخشیدن اعمالش به سایر افراد جامعه است. مدیر دارای رویکردی اجتماعی است که مخاطبان را به بُعد بخصوصی از ساختار اجتماعی پیوند می‌دهد. این شخصیت به صورت ناخودآگاه خواهان براندازی ظلم و ستم حاکم بر روزگار خود است؛ گرچه در ابتدای داستان این‌گونه به نظر نمی‌رسد. گویی او می‌خواهد رسالت راستین ادبیات تعلیمی را که همان نیک‌بختی انسان در راستای بهبود منش اخلاقی است، پرورش دهد.

کنش‌ها و کردارهای مدیر، جنبه‌های مختلفی از تجربه یا فردیت‌گرایی او را نمایان

می‌سازد. مدیر در روابط فردی دارای افکار و اعمالی محسوس است که در هنگام بیان، از ذهن خواننده نیز می‌گذرد. در راستای این شخصیت، خواننده درمی‌یابد که تعالیم آموزه‌های آزادی‌خواهانه و صداقت‌گویی با انتخاب‌های مدیر شکل یافته است. او با ناظم صحبت می‌کند و از او می‌خواهد تا ترکه‌ها را بشکند و از تنبیه بدنی دانش‌آموزان دست بردارد (آل احمد، ۱۳۷۳: ۳۱) که متناسب با بافت موقعیت با فراخوانی چارچوب بافتی در جهت تعلیم پرهیز از تنبیه بدنی روبه‌رو هستیم.

به باور سارتر، انسان‌ها تنها در مواقعی که در وضعیتی خاص قرار دارند، می‌توانند آزادانه عمل کنند؛ زیرا برای انتخاب در هر وضعیتی نیاز به گزینه‌های مشخصی دارند (امن‌خانی، ۱۳۹۲: ۷۳). از این رو مدیر در روابط اجتماعی کاملاً منحصر به فرد عمل می‌کند. او حاضر نیست در برابر خوش‌خدمتی برای ستمگران میزان واقعی ذغال را ننویسد یا در مجلس سور آنان شرکت کند ولی بسیار مشتاق است تا برای همکاران خود تا نیمه‌های شب در بیمارستان بماند یا به ملاقات معلم زندانی برود. او حاضر به منطبق ساختن خود با پنداشت‌های رایج نیست و با دیدگاه‌های سطحی مخالفت می‌کند، هواداری مطیعانه را نمی‌پذیرد و مانع شیوع تلقی‌های عوامانه گمراه‌کننده می‌شود که همه این موارد حاکی از جنبه‌های تعلیمی رفتار و گفتار اوست. در بخش‌های مختلف داستان با تضادهای شخصیتی او روبه‌رو می‌شویم مانند درخواست برای لباس دانش‌آموزان و بعد پشیمان شدن از آن. دو موقعیت مختلف دو چارچوب مختلف بافتی یعنی فراخوانی و تغییر چارچوب می‌سازد. خواننده متوجه می‌شود که در چارچوب بافتی شبکه تودرتویی از تأثیر و تأثرات با یکدیگر ارتباط می‌یابند که به همان اندازه اتفاق نظر با هم تفاوت و تضاد نیز دارند. مخاطب با فرآینمی ذهنی از هر آنچه دریافت می‌کند یک فضای واقعیت می‌سازد و این فضا در داستان برخوردهای متفاوت مدیر در شرایط مختلف است. آخرین اقدام مدیر همان نقطه‌ای است که در فلسفه وجودی به آن انزوا می‌گوییم. تلاش‌های مدیر و عدم تغییر شرایط او را بر آن می‌دارد تا استعفا دهد. البته در استعفای او روح آزادی و تسلیم نشدن در برابر ستم موج می‌زند. باید خاطر نشان کرد که استعفای مدیر آخرین تعلیم او به مخاطبان است. آموزش سکوت که بلندترین و رساترین فریاد

انسانی در مقابل جور است. همان طور که در شکل زیر نشان داده می‌شود، مدیر به‌عنوان فاعل/کننده کار در موقعیتی به نام مدرسه قرار دارد. هدف و تعلیم غایی او به مخاطبان، مبارزه علیه جهل و استبداد است. بنابراین هدف او با دانش پیشین خواننده در یک جهت قرار می‌گیرد که همان احضار/فراخوانی چارچوب بافتی است. کنش فرایند حاصل این بافت موقعیتی و انتخاب و عمل مدیر، به استعفا از مدرسه می‌انجامد.



شکل (۱): شکل عملکرد مدیر

ماکس وبر کنش اجتماعی را کنش انسان‌هایی که به طرز معناداری متأثر از رفتار دیگری است، تعریف می‌کند و چهار نوع مثالی کنش اجتماعی را بازمی‌شناسد که عبارت‌اند از: نوع سنتی، نوع عاطفی، نوع عقلانی معطوف به ارزش، نوع عقلانی معطوف به هدف (پوگام، ۱۳۹۴: ۱۲-۱۳). مطابق شکل بالا فرایند استعفای مدیر را می‌توان از نوع چهارم دانست. عملکرد او متأثر از شرایط و اوضاع فرهنگی و اجتماعی زمان خود و بر

پایه‌الگویی عقلانی و سطح آگاهی‌اش است. به بیانی دیگر، تضاد میان تأکید بر فرد و استقلال ضروری وی و مخاطرات احتمالی که همین درخواست فردگرایانه دارد، استعفا بهترین راه حل است. او مطابق اراده‌اندیشیده خود که وظیفه ارشاد و هدایت هر تفکر را دارد، به سوی استعفا رهنمون می‌شود. مدیر از نظر عقلانی نمی‌توانست با آن حکومت به مقابله برخیزد؛ زیرا موجودیتش در گرو بقای آن بود و از طرفی هیچ چشم‌اندازی برای موجودیت مستقل و دفع ستم وجود نداشت. در جامعه‌های قدیمی رابطه اجتماعی ضعیف‌تر از آن بود که بتواند آدم‌ها را به‌رغم تمایلشان وابسته نگه دارد. بنابراین هرگونه آزادی عمل از افراد سلب می‌شد. پیامد چنین عملی طرد اجتماعی و احساس ناکارآمدی برای وظایف گوناگون است که در این داستان پیامد مذکور با وجه تعلیمی و فراخوانی چارچوب بافتی استعفا قرین است.

دورکیم، قواعد حقوقی در جامعه را به دو دسته حقوق تنبیهی و حقوق ترمیمی تقسیم می‌کند (پوگام، ۱۳۹۴: ۱۸) و مدیر در حل مشکلات مربوط به مدرسه و دانش‌آموزان هر دو نوع حقوق را برمی‌گزیند: ۱. حقوق تنبیهی: کیفر دادن خطاها و جرایم که هدفش از بین بردن اشتباهات و اصلاح امور است؛ مانند داد زدن سر معلم به خاطر دادن عکس‌هایی به دانش‌آموزان (آل احمد، ۱۳۷۳: ۵۷)، وقتی می‌فهمد که شاگردی قند به فراش فروخته به پدرش نامه می‌نویسد که به مدرسه بیاید (همان: ۷۷).

۲. حقوق ترمیمی: هدف لزوماً مجازات مجرم نیست بلکه می‌خواهد وضعیت را به حالت اولیه برگرداند و میان افراد همکاری ایجاد کند و هدفش مبارزه با کج‌روی‌هاست؛ مانند از دیر آمدن دبیران عصبانی می‌شود ولی به آنان پرخاش نمی‌کند (همان: ۲۵). برای تنبیه و در عین حال بهبود تغذیه دانش‌آموزان به یکی از دکان‌دارها توصیه کرده بود که جنس نسیه به فراش بفروشند (همان: ۷۵).

همان‌طور که مشخص شد حقوق ترمیمی مدیر بر جنبه تنبیهی آن غلبه دارد؛ زیرا هدف او یاد دادن و آموزش اموری است که دچار کاستی‌هایی شده است. هدف مدیر، مبارزه با کج‌روی است. او خواهان هماهنگی همه اعضا و پرهیز از افتراق‌های احتمالی است. مخاطب این عبارات و جملات، افق انتظار و گرایش بالقوه آگاهی خود را همسو

با مدیر می‌داند. بنابراین، می‌توان عنوان فراخوانی (احضار) چارچوب بافتی با در نظر گرفتن شیوه تعلیمی تجربه‌محور را بر این جملات اطلاق کرد.

از جمله اقدامات دیگر مدیر در طی این داستان که بازگوکننده فراخوانی چارچوب بافتی است می‌توان به این موارد اشاره کرد: با شروع فصل سرما و بارندگی‌ها، مدیر دستور می‌دهد که بخاری‌ها از ساعت ۷ صبح روشن شوند. خاکی بودن حیاط مدرسه سبب گل شدن آن هنگام بارندگی می‌شد. بنابراین، مدیر از انجمن محلی خواست تا با ریختن شن در حیاط، از این امر جلوگیری شود. انجمن محلی شامل عده‌ای متمول و خواهان رسیدن به مرتبه‌ای بالاتر در امر سیاست بود که از قضا سواد و آگاهی این کار را نداشتند. مدیر از این اعضای بی‌سواد دل خوشی نداشت ولی به خاطر دانش‌آموزان حاضر شد تا در برابر آنان قد خم کند و تقاضای کفش و لباس برای دانش‌آموزان بی‌بضاعت کند (همان: ۴۸-۴۹). او با تصادف معلم کلاس چهارم، به سرعت خود را به بیمارستان رساند و تمامی کارهای لازم برای درمان و شکایت از مقصر را انجام داد؛ حتی به اداره نامه نوشت و از وزیر مربوطه خواست تا تمامی حق و حقوق او را کامل پرداخت کنند (همان: ۶۴-۷۱). تمامی موارد ذکرشده و اعمالی نظیر این‌ها با باورها و اندیشه‌های خواننده همسوست. خواننده از مدیر مدبر، توقع دارد تا همه جنبه‌های ناظر بر امر آموزش را بشناسد و سعی در رفع تمامی نقاط منفی و ضعیف آن کند. به‌راستی مدیر در انجام این کارها موفق است اما نکته‌ای ظریف در پس پرده برخی از این اقدامات مدیر وجود دارد و آن، پشیمانی او از انجام بعضی کارهاست. درست است که مدیر به انجمن محلی می‌رود و برای دانش‌آموزان تقاضای کفش می‌کند اما در ادامه، از این عمل خود پشیمان می‌شود (همان: ۵۰-۵۱) که به یکباره چارچوب ذهن خواننده را تغییر می‌دهد. در جریان تصادف معلم کلاس چهارم به شدت احساس مسئولیت می‌کند تا مقصر واقعی را به سزای کارش برساند اما زمانی که پدر معلم، مدیر را از انجام هر عمل و شکایتی از آمریکایی‌ها منع می‌کند، مدیر از این همه تلاش پشیمان می‌شود (همان: ۸۸). تغییرهای ناگهانی مدیر در اعمال و رفتارش به یکباره چارچوب‌های ذهنی خوانندگان را تغییر می‌دهد؛ زیرا دانش‌پیشین خواننده و باور او بر این نکته است که مدیر باید در همه

شرایط، حامی دانش‌آموزان و معلمان باشد ولی او از انجام بعضی از کارهای خود پشیمان می‌شود.

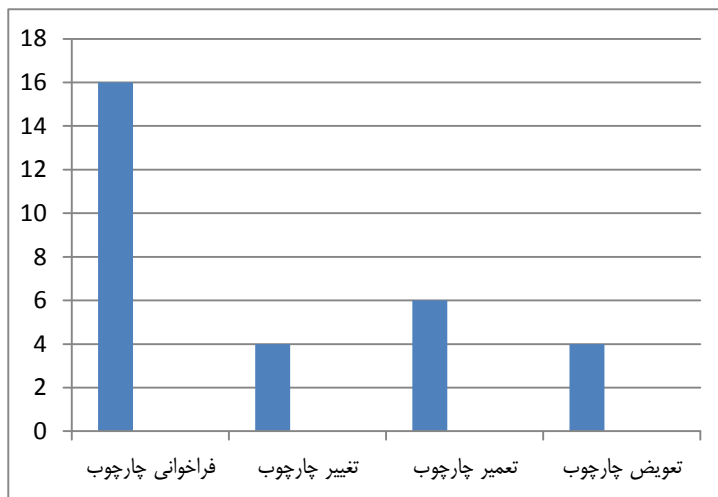
هایدیگر معتقد است که در نهان کردن است که حقیقت خود را به حقیقی‌ترین وجه عرضه می‌کند. پنهان کردن علامت داس و چکش قرمز رنگ در این داستان مصداق بارز این سخن هایدیگر است. معلم کلاس سوم طرفدار تفکر کمونیستی شوروی است و بر سر این عرق به زندان می‌افتد. ناظم مدرسه پیش از دستگیری معلم کلاس سوم، این علامت را که با تمثالی از نمادهای هخامنشی پوشیده شده بود به مدیر نشان می‌دهد. در کمال ناباوری خواننده، مدیر در کل داستان تلاش می‌کند که خود را بدون تعصب و پیروی از تفکری خاص نشان دهد. مدیر از ناظم می‌خواهد تا آن علامت را پاک کند. در واقع مدیر با این دستور، ساختار ذهنی عمکرد خود را در ذهن خواننده عوض می‌کند که همان تعویض چارچوب بافتی است. اما این عکس‌العمل مدیر، انگیزه تعلیم پوشاندن عیب و نقص‌های دیگران را در ذهن مخاطب بارور می‌کند. در سال ۱۳۲۰ اصلاحات آموزشی سبب زیاد شدن دانش‌آموزان و دانشجویان شد. شمار فارغ‌التحصیلان دانشگاه‌های خارجی نیز رشد چشمگیری داشت. «بدین ترتیب، با گسترش بوروکراسی دولتی و تسهیلات آموزشی بر شمار اعضای روشنفکر افزوده شد. این گروه به طبقه متوسطی تبدیل شده بود که دارای روابط یکسانی با شیوه تولید، نهادهای حکومتی و اداری و فرایند نوسازی بود» (آبراهامیان، ۱۳۷۹: ۱۸۰-۱۸۱). مطابق تعریف ذکر شده، مدیر را می‌توان چنین شخصیتی دانست. او تحصیل کرده‌ای است که می‌خواهد از هم‌طرازان اطراف خود متمایز باشد. در این راستا ضمن ملاقات معلم زندانی که اتفاقاً جرمی سیاسی مرتکب شده (که همان پیروی از کمونیست‌هاست) تلاش می‌کند تا مانع قطع حقوق او از سوی وزارت فرهنگ شود.

معنای اثر فارغ از زمان نگارش آن نیست، هر بار که اوضاع تاریخی و اجتماعی خواننده متون تغییر کند، معنای اثر نیز متفاوت می‌شود. شاید در زمان نگارش مدیر مدرسه برخی حوادث و پدیده‌ها عادی و رایج قلمداد می‌شده است مانند تنبیه بدنی، ترس از حضور خانم‌ها در محیط مردانه و به وجود آمدن مشکلات و... اما در زمان

اکنون این مسائل رنگ‌باخته‌اند و به همین دلیل خواننده امروزی با تغییر چارچوب بافتی مواجه است.

برخی اقدامات مدیر که به خلق تعمیر چارچوب بافتی منجر می‌شود حاکی از درایت او در این جایگاه است. مدیر پس از کشف عکس‌های مستهجن از عمل معلم به شدت ناراحت می‌شود و با او برخورد می‌کند ولی در نهایت سعی در حل ماجرا و آگاه ساختن و تعلیم به معلم و دانش‌آموزان دارد. در واقع او می‌خواهد مسائل رخ داده در مدرسه را اصلاح کند نه اینکه تنها صورت مسئله را پاک کند.

نمودار زیر بسامد چارچوب‌های مختلف بافتی در شخصیت مدیر را نشان می‌دهد.



این نمودار نکته‌ای مهم را به خوانندگان امروز یادآور می‌شود که بیانگر پویایی و ماندگاری کتاب مدیر مدرسه در میان آنهاست. با توجه به گذشت زمان نسبتاً طولانی از نگارش این کتاب، اکثر اعمال شخصیت اول این داستان (مدیر) در راستای سطح آگاهی و دانش خوانندگان معاصر است. بنابراین، بسامد فراخوانی چارچوب بافتی بر سایر گونه‌ها بیشتر است. به طور کلی، «در عملیات آموزشی تربیتی حرکت از قوه و استعداد به فعلیت و رسش و از بودن به شدن جهت می‌یابد. خاصیت اصلی و بنیادین آموزش و پرورش در همین است که عملیات آموزشی پرورشی همواره در مسیری از بودن به شدن

در جریان باشد» (رهنمایی، ۱۳۸۸: ۳۹). همین جهش از بودن به شدن همواره در اعمال مدیر و چارچوب‌های بافتی او نمود پیدا می‌کند.

۵-۱-۲. شخصیت ناظم

داستان مدیر مدرسه بر اساس شخصیت محوری مدیر شکل گرفته است، اما حضور ناظم در برخی صحنه‌های داستان، جریان را به گونه‌ای دیگر پیش می‌برد. مردی مستبد و خودخواه که تلاش می‌کند کنترل و مدیریت مدرسه، دانش‌آموزان و سایر معلمان را بر عهده گیرد. در ابتدای داستان، او سعی دارد تا جایگاه والای خود را به مدیر معرفی کند. به همین منظور، از ابزار اعمال خشونت مانند ترکه زدن به دست و پای دانش‌آموزان (آل احمد، ۱۳۷۳: ۲۹) استفاده می‌کند. بر اساس الگوی تربیتی و آموزشی مدرن، رفتار و اعمال ناظم، چارچوب‌های ذهنی خواننده را درباره متولیان امر آموزش و پرورش تغییر می‌دهد. تغییر چارچوب بافتی خواننده در پی یافتن راهی برای هموار کردن مسیر تربیتی است حال آنکه تنها ابزار این امر توسط ناظم، معطوف به تنبیه‌های بدنی مکرر می‌شود. خودخواهی ناظم تا حدی پیش می‌رود که برای تثبیت جایگاه خود، به معلمان دیگر عناد می‌ورزد و اعمال ناشایست آن‌ها را به گوش مدیر می‌رساند. برای نمونه می‌توان از نشان دادن علامت داس و چکش قرمز بر دیوار دفتر مدرسه توسط مدیر سابق و معلم کلاس سوم اشاره کرد (همان: ۲۷). چارچوب‌های ذهنی خواننده، پس از درک این مفاهیم تعویض می‌شود. تعویض چارچوب بافتی اقدام او، مفهوم شناخت و نوع دوستی را در ذهن مخاطب دگرگون می‌کند؛ زیرا خواننده باریک‌بین این اصل استوار را پذیرفته است که افراد درون یک مجموعه، همواره و تحت هر شرایطی به‌منظور پیشرفت کلی و کامل مجموعه مورد نظر، با یکدیگر در تعامل و همکاری هستند؛ حال آنکه واکنش ناظم به این قسم اعمال، تنها به‌منظور پیشرفت شخصی او از نظر جایگاه و حقوق مادی در مدرسه است. اشخاص داستانی در ضمن قصه و متن، متناسب با بافت موقعیتی خاص دچار دگرگونی می‌شوند. این دگرگونی در روان و اعمال آن‌ها منعکس می‌شود. ناظم با همه خودخواهی و استبداد، حاضر است به خاطر دانش‌آموزان نزد متمولین شهر گردن خم کند و از آن‌ها تقاضای لباس، کفش و... نماید؛ مجموعه کنش‌های او در این راستا

توجه مخاطب را به دگردیسی‌های روانی ناظم جلب می‌کند. خواننده انتظار دارد تا مسئولان مدرسه علاوه بر آموزش دانش‌آموزان شرایط مادی مناسب را تهیه کنند (فراخوانی چارچوب بافتی) اما ناظم از پس انجام این کار هم به‌درستی بر نمی‌آید زیرا می‌خواهد با تضرع و گدایی نزد ثروتمندان به هدف خود (تهیه لباس و...) دست یابد. «ناظم از چرت درآمد و چیزهایی را که از حفظ کرده بود گفت و التماس دعا و کار را آنقدر خراب کرد که فقط آمن یُجیبش مانده بود» (همان: ۴۹). همین لحن و ادبیات گداوار و تذکر مدیر سبب می‌شود تا ناظم از سخنان و حضورش پشیمان شود (همان: ۵۱). تلاش مدیر به‌عنوان سرپرست مدرسه در تربیت کادر آموزشی راست‌گو و بدون تظاهر است حال آنکه ناظم در پس اعمال خیرخواهانه خود، به دنبال منافع شخصی می‌گردد که این رفتار، علاوه بر تغییر چارچوب بافتی در ذهن مخاطب، تأثیر تعلیم اعمال او را نیز بی‌نتیجه می‌گذارد.

۲-۵. فضا

مدرسه

فضا/صحنه مکانی است که عمل داستانی در آن به وقوع می‌پیوندد. در واقع این عنصر داستانی جولانگاه سایر عناصر از قبیل شخصیت، زمان و... است. مکان‌های متفاوتی در داستان‌ها و رمان‌های پیش رو وجود دارد که تنوع آن‌ها باعث تمایز در چارچوب‌های مختلف بافتی می‌شود. دکتر شعیری در کتاب *نشانه-معناشناسی دیداری* در ذیل عنوان مکان، گونه‌هایی مختلفی را تعریف می‌کند که گونه القایی در متن مدیر مدرسه حائز اهمیت است.

مکان القایی^۸

«مکان‌های القایی در پی متقاعد نمودن سوژه هستند؛ یعنی مکان خود به سوژه‌ای تبدیل می‌شود که سوژه‌ای دیگر (درون‌متنی یا برون‌متنی) را در تعامل با خود قرار داده و به نحوی تلاش دارد تا او را نسبت به آنچه که خود در نظر دارد، متقاعد نماید. پس چنین مکان‌هایی دارای ارزش‌هایی هستند که درصدد القا یا تعمیم آن به دیگری باشند.» مکان به‌دلیل ارزش‌هایی که از خود ارائه می‌دهد قابلیت متقاعدسازی دارد (شعیری، ۱۳۹۱: ۲۱۹).

مدرسه اصلی‌ترین مکان داستان مدیر مدرسه است، اما توصیف راوی (مدیر) از این عنصر مهم بسیار درخور توجه است. آگاهی پیشین خواننده بر این امر استوار است که مدرسه همواره فضایی آموزشی به دور از بازی‌های سیاسی است حال آنکه در خلال متن متوجه می‌شود مدیر پیشین از این فضا به‌عنوان پوششی برای آرا و افکار سیاسی خود بهره برده است. جالب‌تر آنکه، معلم کلاس سوم نیز همان روند را ادامه می‌دهد (پیروی از تفکر کمونسیت شوروی با کشیدن اشکال داس و چکش روی دیوارهای مدرسه). در اینجا پیشینه آگاهی خواننده که مدرسه را محملی علمی و آموزشی می‌پندارد نه سیاسی، دچار تغییر می‌شود (تغییر چارچوب بافتی).

مهم‌ترین مسئله‌ای که مدیر به آن اشاره می‌کند، زمین‌خواری خیر مدرسه است. پیرمردی که در قالب مدرسه‌سازی می‌خواهد کلاهی سر فرهنگ بگذارد تا با این شیوه، سایر زمین‌های اطراف مدرسه را به دست آورد. این مسئله نیز چارچوب‌های ذهنی خواننده را عوض می‌کند؛ زیرا او انتظار دارد که خیرین مدرسه‌ساز به فکر ترویج آموزش و تعلیم دانش‌آموزان مناطق محروم و غالباً فقیر برآیند. غافل از آنکه این توقع در ذهن مدرسه‌ساز هیچ جایگاهی ندارد. بنابراین خواننده چارچوب‌های ساخته‌شده پیشین خود را با ساختاری دیگر تعویض می‌کند (تعویض چارچوب بافتی).

شاید بتوان اصلی‌ترین شکل مدرسه را فضایی دانست که از حداقل امکانات آموزشی و رفاهی برخوردار باشد؛ حال آنکه در مدرسه مذکور آب آشامیدنی، حیاط ایمن و آسفالت، بخاری در فصل سرما و... وجود ندارد. خواننده در نگاه اول از این پدیده شوکه می‌شود که مگر می‌توان مدرسه‌ای را تنها با وجود چند اتاق به‌عنوان کلاس و دیوارهایی برای جدا کردن فضای حیاط از خیابان تصور نمود، اما در خلال متن متوجه وجود چنین پدیده‌ای می‌شود. در واقع ساختمان و ساختار مدرسه در این داستان، دانش پیشین خواننده را درباره این فضای آموزشی دستخوش تعویض می‌کند (تعویض چارچوب بافتی) و او را بر این باور می‌رساند که در چنین مکانی امکان تعلیم مفاهیم آموزش وجود نخواهد داشت.

۶. نتیجه‌گیری

تعلیم و تربیت همواره یکی از نخستین مشغولیت‌های ذهنی بشر بوده است. انسان‌ها در قالب‌های گوناگون شخصیتی تلاش کرده‌اند تا عالی‌ترین مفاهیم تربیتی و تعلیمی را به گوش سایر ابناء بشر برسانند و برای نیل به این مهم، ادبیات به‌خصوص شکل داستانی آن، بهترین محمل به شمار می‌آید. ادبیاتی که همواره در جست‌وجوی تزکیه و ارتقای روح آدمی با در نظر گرفتن مسائل تعلیمی و تربیتی است.

در داستان مدیر مدرسه، آل احمد می‌کوشد تا در ضمن داستان خود، موضوعات اخلاقی و تعلیمی بسیاری را با توجه به چارچوب‌های مختلف بافتی به مخاطب یادآوری کند. داستان مدیر مدرسه گونه‌ای رئالیستی محسوب می‌شود. در این شیوه، ادبیات همچون آینه‌ای تمام‌قد در برابر اجتماع و مردم آن قرار می‌گیرد و همه‌چیز را در خود منعکس می‌سازد. ظلم و ستم دستگاه‌های حکومتی پهلوی و عوارض ناشی از آن بر پیکره فرهنگ و آموزش، آل احمد را بر آن می‌دارد که داستانی رئال به همراه مفاهیم ذکر شده بنویسد. داستان مدیر مدرسه که از طرف راوی همانند داستانی نقل می‌شود، مبتنی بر شخصیت به همراه اطلاعات محدود از رخدادها و حوادث داستان است. راوی همانند داستانی در انعکاس مشکلات و نارسایی‌ها چندان قوی عمل می‌کند که خواننده نیز پایه پای او وارد میدان رقابت و مبارزه با ظلم و فساد حاکم می‌شود. او درمی‌یابد که اکثر دانش‌آموزان از فقر رنج می‌برند. به همین دلیل حاضر می‌شود در برابر انجمن محلی، که متشکل از ثروتمندان شهر بود، گردن خم کند و تقاضای کمک نماید. یا هنگامی که برای هریک از معلمان اتفاق ناگواری روی دهد به سرعت در صحنه حاضر می‌شود؛ مانند زندانی شدن معلم کلاس سوم و تصادف معلم کلاس چهارم. او چنان به رشد و تعالی در عرصه نجات مدرسه و دانش‌آموزان می‌رسد که در مقابل تجاوز دانش‌آموزی به دانش‌آموز دیگر، هیچ مصلحتی را برای احقاق حق نمی‌پذیرد و... همان‌طور که از مثال‌های فوق مشخص می‌شود، در اکثر اعمال مدیر برای خوانندگان حالت فراخوانی (احضار) چارچوب بافتی فراهم می‌شود. دانش‌پیش‌زمینه خواننده و شرایط و عرف اجتماع از مسئولان عرصه فرهنگ مواردی غیر از این نخواهد بود. تمام خوانندگان دنیای

واقعی از شخصیت مدیر مدرسه واقعی، این انتظار را دارند که در برابر ظلم، بی‌نظمی، چپاول حقوق و... ایستادگی کند بلکه در هر حرکت و کنش خود به فکر دانش‌آموزان و موارد مربوط به آنان باشد. از این رو بسامد فراخوانی چارچوب بافتی در این کتاب بیشتر از سایر انواع است.

پی‌نوشت‌ها

1. context
2. Cognitive stylistics
3. Catherine Emmott
4. Contextual frame theory
5. background knowledge
6. Jonathan Culler
7. Cognitive stylistics
8. Manipulatoire

منابع

۱. آبراهامیان، پروانه (۱۳۷۹)، ایران بین دو انقلاب، ترجمه احمد گل محمدی و محمد ابراهیم فتاحی، تهران: نی.
۲. آل احمد، جلال (۱۳۷۳)، مدیر مدرسه، تهران: فردوس.
۳. آل پینتریج، پال و دیل اچ. شاتک (۱۳۹۰)، انگیزش در تعلیم و تربیت: نظریه‌ها، تحقیقات و کاربردها، ترجمه مهرناز شهرآرای، چ ۲، تهران: علم.
۴. استاک ول، پیتر (۱۳۹۳)، بوطیقای شناختی، ترجمه محمدرضا گلشنی، تهران: علمی.
۵. اسحاقیان، جواد (۱۳۹۳)، داستان شناخت ایران، نقد و بررسی آثار جلال آل احمد، تهران: نگاه.
۶. اسکولز، رابرت (۱۳۸۷)، عناصر داستان، ترجمه فرزانه طاهری، تهران: مرکز.
۷. امن‌خانی، عیسی (۱۳۹۲)، آگزیستانسیالیسم و ادبیات معاصر ایران، تهران: علمی.
۸. انوشه، حسن (۱۳۸۱)، فرهنگنامه ادب فارسی، تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
۹. بصیری، محمدصادق (۱۳۹۳)، «مبانی آل احمد در سه اثر داستانی (دید و بازدید، سه

- تار، مدیر مدرسه)، نشریه ادب و زبان دانشگاه شهید باهنر کرمان، سال هفدهم، شماره ۳۵، ۱-۱۵.
۱۰. پوگام، سرژ (۱۳۹۴)، *جامعه‌شناسی رابطه اجتماعی*، ترجمه عبدالحسین نیک‌گهر، تهران: هرمس.
۱۱. جی تولان، مایکل (۱۳۸۳)، *درآمدی نقادانه-زبان شناختی بر روایت*، ترجمه ابوالفضل حری، تهران: بنیاد سینمایی فارابی.
۱۲. داد، سیما (۱۳۸۵)، *فرهنگ اصطلاحات ادبی (واژه‌نامه مفاهیم و اصطلاحات ادبی فارسی و اروپایی)*، تهران: مروارید.
۱۳. دستغیب، عبدالعلی (۱۳۹۰)، *نقد آثار جلال آل احمد*، تهران: خانه کتاب.
۱۴. دقیقیان، شیرین‌دخت (۱۳۷۱)، *منشأ شخصیت در ادبیات داستانی (پژوهشی در نقش پروتوتیپ‌ها در آفرینش ادبی)*، تهران: نویسنده.
۱۵. رهنمایی، احمد (۱۳۸۸)، *درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت*، قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره).
۱۶. ساسانی، فرهاد (۱۳۸۹)، *معناکاوی: به سوی نشانه‌شناسی اجتماعی*، تهران: علم.
۱۷. سرآمی، قدمعلی (۱۳۹۲)، «پژوهشی در شخصیت‌های داستان مدیر مدرسه اثر جلال آل احمد»، *فنون ادبی*، سال پنجم، شماره ۱، ۱-۱۸.
۱۸. سلطان‌زاده، زهرا (۱۳۹۲)، *سیمای جامعه در آثار داستانی آل احمد*، راهنما: عبدالرضا مدرس‌زاده، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کاشان.
۱۹. شعیری، حمیدرضا (۱۳۹۱)، *نشانه-معناشناسی دیداری: نظریه و تحلیل گفتمان هنری*، تهران: سخن.
۲۰. شمیسا، سیروس (۱۳۸۳)، *انواع ادبی*، تهران: فردوس.
۲۱. شبیانی اقدم، اشرف (۱۳۹۴)، *کلیدواژه‌های سبک‌شناسی شرح اصطلاحات فنی و معرفی پیشروان سبک‌شناسی مدرن*، تهران: دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.
۲۲. صفوی، کوروش (۱۳۸۷)، *درآمدی بر معنی‌شناسی*، چ ۳، تهران: سوره مهر.
۲۳. عبدالکریمی، سپیده (۱۳۹۳)، *فرهنگ توصیفی زبان‌شناسی شناختی*، تهران: علمی.

۲۴. علیزاده، عزیزالله (۱۳۷۶)، *بیش جلال آل احمد*، تهران: فردوسی.
۲۵. فاولر، راجر (۱۳۹۵)، *سبک و زبان در نقد ادبی*، ترجمه مریم مشرف، تهران: سخن.
۲۶. گلدمن، لوسین و دیگران (۱۳۹۲)، *درآمدی بر جامعه‌شناسی ادبیات*، ترجمه محمدجعفر پوینده، چ ۳، تهران: نقش جهان.
۲۷. گلستانی، مجتبی (۱۳۹۴)، *واسازی متون جلال آل احمد: سوژه، نهیلیسم و امر سیاسی*، تهران: نیلوفر.
۲۸. لاینز، جان (۱۳۹۱)، *درآمدی بر معنی‌شناسی زبان*، ترجمه کوروش صفوی، تهران: علمی.
۲۹. مهاجر، مهران و محمد نبوی (۱۳۷۶)، *به سوی زبان‌شناسی شعر (رهیافتی نقش‌گرا)*، تهران: مرکز.
۳۰. میرصادقی (ذوالقدر)، میمنت (۱۳۸۵)، *واژه‌نامه هنر شاعری*، تهران: کتاب مهناز.
۳۱. هالیدی، مایکل و رقیه حسن (۱۳۹۳)، *زبان، بافت و متن: ابعاد زبان از منظر نشانه‌شناسی اجتماعی*، ترجمه محسن نوبخت، تهران: سپاه‌رود.
۳۲. یارمحمدی، لطف‌الله (۱۳۹۳)، *گفتمان‌شناسی رایج و انتقادی*، چ ۲، تهران: هرمس.
33. Aitchison (1989), **The Articulate Mammal**, London: Routledge.
34. Emmott, C. (1997). **Narrative Comprehension: A Discourse Perspective Oxford**, Oxford University Press.
35. Keith, Allan (2007), "The Pragmatics Of Connotation", **Journal of Pragmatics**, pp. 1047-1057.
36. Paul, K. (1975), **Structuralist poetics**, London: Routledge.

