

تحلیل مجموعه کتاب‌های «زبان فارسی» از منظر نشانه‌شناسی فرهنگی

مهین‌ناز میردهقان

دانشیار زبان‌شناسی - دانشگاه شهید بهشتی

فرزان سجودی

دانشیار زبان‌شناسی - دانشگاه هنر تهران

حمید آقایی

کارشناس ارشد آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان

چکیده

این پژوهش، به تحلیل فرهنگ و آموزش آن در مجموعه کتاب‌های «زبان فارسی»، تالیف صفارمقدم، می‌پردازد. به این منظور، رویکرد «نشانه‌شناسی فرهنگی مکتب تارتو-مسکو» به عنوان مبنای نظری این پژوهش در نظر گرفته شده و مفاهیم موجود در این رویکرد، نظیر «سپهر نشانه‌ای»، «مرکز و حاشیه» و «متن» و نیز برخی الگوهای ارائه شده برای این رویکرد در زمینه‌ی فرهنگ و تعامل فرهنگی مورد توجه قرار می‌گیرد. در این مقاله، همچنین، تبیین و الگویی نظری از آموزش زبان و فرهنگ پیشنهاد می‌گردد. در این الگوی پیشنهادی، فرایند آموزش و یادگیری زبان به مثابه‌ی گفتگویی فراگیر میان دو فرهنگ در نظر گرفته شده و نحوه‌ی تشکیل سپهر نشانه‌ای زبان تازه، در درون سپهر نشانه‌ای زبان «خود»، با توجه به نوع جذب رمزگان‌های زبان تازه و نیز فراهم‌شدن زمینه‌ی رشد و در نهایت، استقلال نسبی این سپهر به منظور تولید متن و ارتباط زبانی توضیح داده خواهد شد. در ادامه، با استفاده از رویکرد «نشانه‌شناسی فرهنگی» و تبیین پیشنهادی برای آموزش زبان و فرهنگ، نحوه‌ی بازنمایی رمزگان‌های پوشاک، خوراک، مکان و جنسیت در ارتباط با «خود» و «دیگری» فرهنگی در این مجموعه کتاب‌ها بررسی و مشخصه‌های سوگیری، تکرار، حضور و غیاب سوژه و بسندگی رمزگانی به عنوان مشخصه‌های اصلی بازنمایی رمزگان‌های فوق، شناسایی و تحلیل می‌شوند. نتایج این تحلیل نشان می‌دهد نحوه‌ی بازنمایی‌ها در این مجموعه، چندان در جهت الگوی تعاملی «هم‌خود و هم‌دیگری» و گفتگوی فراگیر فرهنگی نیست.

کلیدواژه‌ها: نشانه‌شناسی فرهنگی، سپهر نشانه‌ای، خود و دیگری فرهنگ

۱- مقدمه

فرایند یادگیری زبان، عرصه‌ی تعامل و تقابل میان دو فرهنگ است. زبان‌آموز در طی فرایند یادگیری یک زبان خارجی، دائماً در حال مقایسه میان خود و دیگری فرهنگی است. دشواری کار زبان‌آموز در آن است که باید سعی کند فضای فرهنگی دیگری را با رمزگان‌ها^۲ و زیررمزگان‌های^۳ متفاوتش و روابطی که میان آن‌ها وجود دارد، شناخته و برای برقراری ارتباط زبانی، آن‌ها را تا حدی درونی کند. بنابراین، میزان شناخت فرهنگ مورد نظر و مجموعه رمزگان‌های مختلف آن و ارتباط آن‌ها با یکدیگر را می‌توان تعیین‌کننده‌ی میزان توفیق در امر زبان‌آموزی قلمداد کرد. بر این اساس، مواد آموزشی نیز نقش ویژه‌ای در امر «یادگیری فرهنگ» و در نتیجه، یادگیری زبان مقصد بر عهده خواهند داشت. مواد آموزشی برای زبان‌آموزان، خصوصاً زبان‌آموزانی که در محیط زبانی مقصد حضور ندارند، از این نظر حائز اهمیت‌ی دوچندان می‌گردد که در بسیاری از مواقع، بخش قابل توجهی از آشنایی با فرهنگ مقصد و یادگیری آن، از این طریق برای آن‌ها صورت می‌گیرد. به این ترتیب، متون آموزش زبان را باید عرصه‌ی بازنمایی زندگی اجتماعی «خود فرهنگی»^۴ در حضور «دیگری فرهنگی»^۵ در ابعاد مختلف فرهنگی تلقی نمود. بنابراین، در این رابطه می‌توان گفت مطالعه‌ی چگونگی بازنمایی خود، دیگری فرهنگی و تعامل‌شان در این متون، علاوه بر آن که مطالعه‌ی اجتماعی- فرهنگی، در زمینه‌ی فرهنگ، تعاملات میان فرهنگی و مسائل مربوط به آن محسوب می‌شود، خود می‌تواند در بررسی‌هایی که پیرامون آموزش و یادگیری زبان و تدوین متون آموزشی صورت می‌گیرد نیز مورد توجه قرار گیرد. با چنین ملاحظه‌ای، مسئله‌ی مورد توجه در این پژوهش، بررسی و تحلیل چگونگی بازنمایی فرهنگ در یکی از مجموعه کتاب‌های آموزش زبان فارسی با عنوان «زبان فارسی» (صفا، مقدم، ۱۳۹۱) خواهد بود. این مجموعه، شامل چهار کتاب درسی از سطح مقدماتی تا پیشرفته است که در این پژوهش، با بررسی و تحلیل چگونگی بازنمایی نشانه‌های زبانی و تصویری در این کتاب‌ها، نحوه‌ی تعامل با زبان‌آموزانی که متعلق به فرهنگ‌های دیگر هستند، از منظر «نشانه‌شناسی فرهنگی»^۶ (به عنوان رویکردی که دارای الگو در زمینه‌ی فرهنگ و تعاملات بین فرهنگی است)، مورد تحلیل قرار می‌گیرد. در این راستا، پرسش‌های زیر به عنوان پرسش‌های اصلی این پژوهش مطرح می‌شوند:

- با استفاده از الگوهای ارائه‌شده در نشانه‌شناسی فرهنگی، به طور خاص، چه الگویی را برای آموزش زبان

و فرهنگ به عنوان یکی از تعاملات فرهنگی می‌توان پیشنهاد کرد؟

2. codes

3. subcodes

4. cultural self

5. cultural other

6. cultural semiotics

- از منظر نشانه‌شناسی فرهنگی، بازنمایی فرهنگ «خود» و فرهنگ «دیگری» در مجموعه کتاب‌های «زبان فارسی» چگونه است؟

۲- مبانی نظری

متن‌ها و رمزگان‌های مرجع آن‌ها، در کلیت‌هایی تحت عنوان فرهنگ که اشکال متنوعی دارد، معنا پیدا می‌کنند و در نتیجه، برای تبیین و تحلیل جامع متون، نیاز است به این کلیت و سازوکارهای آن توجه نمود. در این مقاله، موضوع فرهنگ از منظر رویکرد نشانه‌شناسی فرهنگی مورد بررسی واقع می‌شود. نشانه‌شناسی فرهنگی را به طور کلی می‌توان آن زیرشاخه از نشانه‌شناسی دانست که موضوع آن، فرهنگ است. نشانه‌شناسی فرهنگی مورد توجه در این مقاله، رویکردی است که با نام «مکتب تارتو-مسکو»^۷، و «یوری لوتمان» به عنوان شاخص‌ترین چهره‌ی آن شناخته می‌شود.^۸ در این رویکرد، «پرسش کلاسیک «من فرهنگ را چگونه می‌فهمم؟» به این پرسش که «فرهنگ چگونه خود یا فرهنگ دیگر را می‌فهمد؟» تغییر پیدا می‌کند» (تورپ، ۱۳۹۰ الف: ۲۳). به این ترتیب، فرهنگ در این رویکرد به یک مجموعه‌ی ارگانیک فراگیر ارتقا می‌یابد که روابط درونی و بیرونی خود را سامان می‌دهد. اگر در نگاه سنتی، فرهنگ را صرفاً «بهترین آن‌چه در جهان اندیشیده شده و گفته شده است» (آرنولد، ۱۸۶۹؛ نقل از سجودی، ۱۳۸۸: ۱۲۹)، در نظر می‌گرفتند و یا هنوز گاهی آن را به شکلی مبهم، «یک روش کلی زندگی» تعریف می‌کنند (لوسی، ۲۰۰۱: ۱۳)، در نشانه‌شناسی فرهنگی، این مفهوم «نظام الگوساز»^۹ است که مفهومی اساسی برای تشخیص فرهنگ تلقی می‌شود. نظام‌های الگوساز در این رویکرد، «ساختارهایی از اجزا و قواعد ترکیب هستند که مشابه حوزه‌ی عمومی دانش و شناخت عمل می‌کنند» (تورپ، ۱۳۹۰ ب: ۱۲۷). در نشانه‌شناسی فرهنگی مکتب تارتو-مسکو تلاش می‌شود سازوکارهای این نظام‌های الگوساز بر اساس مفهوم «سپهر نشانه‌ای» تشریح گردد. بنابراین، به طور کلی می‌توان گفت نشانه‌شناسی فرهنگی، نظریه‌ی فرهنگی خود را از قلمروهای محدود هنر و ادبیات، به قلمرویی شامل تر یعنی «سپهر نشانه‌ای»، که هنر و ادبیات نیز بخشی از آن است، گسترش می‌دهد.

7. Tartu-Moscow School

^۸. برای آشنایی با این مکتب رک: کول و همکاران، ۲۰۱۱، و برای آشنایی با لوتمان و آثارش رک: کول، ۲۰۱۱

9. modeling system

۲-۱- سپهر نشانه‌ای^{۱۰}

مفهوم «سپهر نشانه‌ای» در نشانه‌شناسی فرهنگی، به عنوان فضایی تعریف می‌شود که بدون در نظر گرفتن آن، نشانگی^{۱۱} ناممکن است. در واقع، می‌توان سپهر نشانه‌ای را «دربرگیرنده‌ی شبکه‌ی پیچیده‌ی رمزگان‌های مختلف دانست که در تعامل با یکدیگر و در کار تولید متن هستند. این شبکه، هم بُعد اجتماعی دارد و هم بُعد تاریخی و کلیتیش را در تقابل با نافرنگ معنا می‌بخشد» (سجودی، ۱۳۸۸: ۱۴۵). سپهر نشانه‌ای را از جهتی می‌توان به یک ارگانسیم زنده تشبیه کرد که شامل اندام‌های مختلفی است. بنابراین، سپهر نشانه‌ای ضمن آن که دارای تنوع درونی است، یک کلّ یکپارچه را تشکیل می‌دهد. از طرفی، همان‌طور که گفته شد، چنین فضایی معنای خود را در تقابل با فضای بیرونی یا نافرنگ به دست می‌آورد و از این رو، «میان سپهر نشانه‌ای و فضای فراننشانه‌ای^{۱۲} یا غیر نشانه‌ای^{۱۳} که آن را احاطه کرده، مرزی وجود دارد» (لوتمان، ۱۳۹۰: ۲۲۲). بر این اساس، «فقط از طریق مرز^{۱۴} است که سپهر نشانه‌ای می‌تواند با نانشانه و فضای نشانه‌ای بیگانه در تماس باشد» (توروپ، ۱۳۹۰ الف: ۳۳). مرز، مهم‌ترین وجه سپهر نشانه‌ای محسوب می‌شود. مرز به جداسازی «خود» از «دیگری» و نشانه‌سازی^{۱۵} مواد واردشونده از خارج و تبدیل آن‌ها به اطلاعات می‌پردازد. توضیح این‌که، اطلاعات در داخل هر سپهر نشانه‌ای از طریق نشانه‌ها که بر مبنای قراردادهای شکل گرفته‌اند، شناخته و دریافت می‌شود. از این رو، چنان‌چه مواد واردشونده از فرهنگ دیگری به نحوی نشانه‌ای نشوند، در فرهنگ خود قابلیت تبدیل به اطلاعات و در نتیجه، خوانش را نخواهند داشت. همچنین، علاوه بر نشانه‌سازی اطلاعات، مرز تلاش می‌کند تا فرایندهای حاشیه‌ای را به ساخت‌های مرکزی (هسته) پیوند بزند. بنابراین، می‌توان گفت مرز موادی را از بیرون گرفته، از فیلتر خود عبور داده، آن‌ها را نشانه‌ای می‌کند یا به عبارتی ترجمه می‌کند و سپس آن‌ها را از حاشیه به مرکز انتقال می‌دهد.

۲-۲- مرکز و حاشیه^{۱۶} در سپهر نشانه‌ای

فرهنگ در نشانه‌شناسی فرهنگی، ایستا و در خود نیست، بلکه جریانی پویا و در حرکت است. این پویایی نمی‌تواند وجود داشته باشد مگر به حضور «دیگری». در واقع، «خود» به واسطه‌ی «دیگری» دارای هویت

^{۱۰} «سپهر نشانه‌ای» ترجمه‌ای است از اصطلاح semiosphere که به قیاس از biosphere (اصطلاحی در زیست‌شناسی به معنای «سپهر زیستی») برای بیان این مفهوم در نشانه‌شناسی فرهنگی بر ساخته شده است (برای اطلاعات بیشتر رک: لوتمان، ۲۰۰۵).

^{۱۱} semiosis

^{۱۲} extera-semiotics

^{۱۳} non-semiotics

^{۱۴} border

^{۱۵} semiotization

^{۱۶} center & periphery

می‌شود و این هویت برای استمرار خود، علاوه بر آن که خود را از دیگری متمایز می‌کند، هم‌زمان نیاز به تعامل با دیگری دارد. چنین تعاملی طبق رویکرد نشانه‌شناسی فرهنگی در مرز صورت می‌گیرد. از سویی دیگر، هر فرهنگ در درون خود دارای مرکز و حاشیه‌هایی نیز است. مرکز جایی است که تظاهر به تثبیت وضعیت فرهنگی می‌کند، در حالی که حاشیه‌های هر فرهنگ با نزدیکی به مرز، دارای تنوع و تکثر هستند. خصوصیت این فضاهای حاشیه‌ای آن است که پیوسته با مرکز در تناقض قرار می‌گیرند، اما در عین حال، بر مرکز تأثیر می‌گذارند. در واقع، حاشیه می‌تواند قدرت مرکز را مورد تهدید قرار داده و از این طریق، تظاهر مرکز را به تک‌صدایی و اساسی کند. به عبارت دیگر، حاشیه‌ها در هر فرهنگ با تنوعی که از خود بروز می‌دهند، این اجازه را به مرکز نخواهند داد که شکل خاصی از فرهنگ را تثبیت کند. حاشیه‌ها به دلیل موقعیتی که دارند، «خود را از فرهنگ دیگری، هم جدا کرده و هم در عین حال سبب پیوند با آن می‌شوند» (معین، ۱۳۹۰: ۱۹۳). بنابراین، می‌توان حاشیه‌ها را نیز عامل پویایی فرهنگ و تداوم آن دانست. جالب توجه آن‌که، بسیاری از جریان‌های فرهنگی که روزگاری حاشیه‌ای محسوب می‌شده‌اند، به مرور، جریان مرکزی می‌شوند و این روندی است که در هر فرهنگ در ابعاد مختلف رخ می‌دهد.

۲-۳- متن^{۱۷} در نشانه‌شناسی فرهنگی

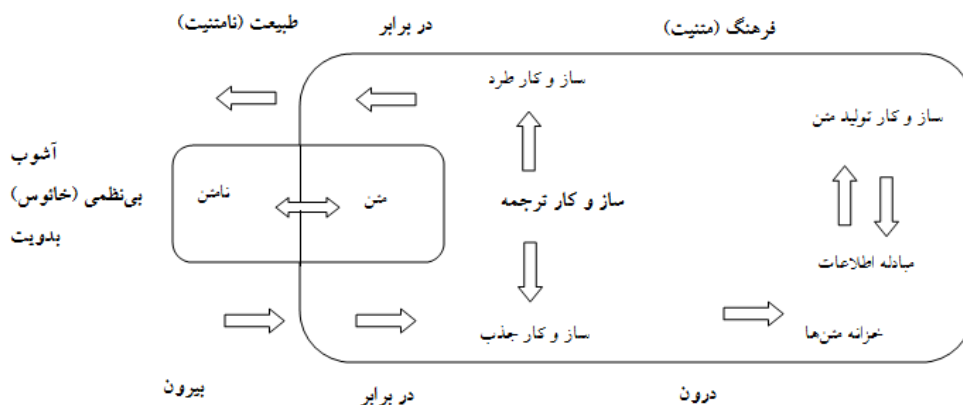
مفهوم متن در نشانه‌شناسی فرهنگی، به مفهومی گسترده و فراگیر تبدیل شده و از مفهومی منحصر به نشانه‌های گفتاری یا نوشتاری، به مفهومی که دربرگیرنده‌ی تمام مصنوعات تولید شده و به کار گرفته شده در هر فرهنگ است، گسترش می‌یابد. در نتیجه، این مفهوم کلی برای استفاده‌ی همه‌ی رشته‌هایی که در مطالعه‌ی پدیده‌های فرهنگی دخیل هستند، مناسب است. از طرفی، آنچه در نشانه‌شناسی فرهنگی به عنوان متن مطرح می‌شود، با توجه به الگویی است که این رویکرد در ارتباط با فرهنگ دارد. بر اساس این الگو، می‌توان متن را «همانند آنچه به فرهنگ وارد و از آن خارج می‌شود و همچنین آنچه موضوع تفسیر است (یا باید باشد یا می‌تواند باشد) در نظر گرفت» (سُنسون، ۱۳۹۰: ۷۶). در ادامه، برای درک بهتر این مفهوم از متن و سازوکار پیشنهادی این رویکرد در ارتباط با فرهنگ، به سراغ الگویی که مکتب تارتو از فرهنگ ارائه کرده است، می‌رویم.

۲-۴- الگوی نشانه‌شناسی فرهنگی

«نشانه‌شناسی فرهنگی، آن‌طور که در مکتب تارتو تعریف شده، هدفش تدوین الگویی است از آن الگوی ضمنی که هر عضو فرهنگ، درون کرده است (نمودار ۱). مکتب تارتو در آغاز، با استفاده از چنین الگویی،

17. text

رابطه‌ی میان غرب و روسیه را در زمان پتر (که طرفدار فرهنگ غرب بود) و اسلاودوستان^{۱۸} (که فرهنگ اسلاو را برتر از فرهنگ غرب می‌دانستند) تحلیل می‌کرد. در چنین الگویی، برای پتر، فرهنگ به معنی فرهنگ غرب و برای اسلاودوستان به معنی فرهنگ روسیه بود» (همان: ۷۶ و ۷۷).



نمودار ۱.
الگوی مکتب تارتو (سنسون، ۱۳۹۰: ۷۶)

همان‌طور که در نمودار ۱ می‌توان دید، در این الگو، فرهنگ در مقابل نافرنگ قرار می‌گیرد. فرهنگ، درون و در سمت خودی، و نافرنگ، که در واقع شامل فرهنگ‌های دیگر است، در بیرون و دیگری در نظر گرفته می‌شود. در درون یا سمت خود، متنیت^{۱۹} وجود دارد و در نتیجه، زندگی معنادار و منظم است. در مقابل، در بیرون یا سمت دیگری، طبیعت^{۲۰} یا نامتنیت^{۲۱} قرار می‌گیرد و در نتیجه، آن‌جا آشوب^{۲۲}، بی‌نظمی^{۲۳} و بدویت^{۲۴} حکم فرماست. «در این شرایط، متن (که در اولین برخورد، هر آن‌چه درون فرهنگ و قابل فهم است، تلقی می‌شود) نمی‌تواند بیرون از فرهنگ وجود داشته باشد، اما [در الگوی فوق]، دست‌کم امکان بالقوه‌ی «نامتن» که از بیرون می‌آید و به متن تبدیل می‌شود، منظور شده است.» از این رو، انتظار می‌رود که نامتن‌ها با سازوکار خاص طرد که درون هر فرهنگی وجود دارد، بیرون رانده شوند؛ با وجود این،

18. Slavophiles

19. textuality

20. nature

21. non-textuality

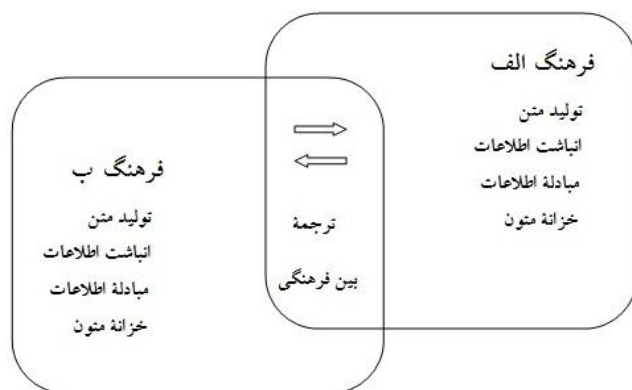
22. chaos

23. disorder

24. barbarism

به تدریج، انباشت بسیاری از متون تغییر شکل یافته^{۲۵} این امکان را به وجود می‌آورد که سازوکار تفسیری جدیدی درون هر سپهر نشانه‌ای شکل بگیرد که درک آن‌ها را ممکن کند و حتی می‌توان شاهد شکل‌گیری سازوکاری بود که به فرهنگ امکان دهد متون خود را از نوع متونی بیافریند که قبلاً فقط در فرهنگ بیرونی یا غیرخودی امکان وجود داشته‌اند (همان: ۷۷). بنابراین و به طور خلاصه، در هر سپهر نشانه‌ای، سازوکارهایی وجود دارد که اجازه نمی‌دهد در برخورد با نامتن‌ها که متعلق به دیگری فرهنگی‌اند، طرد کامل آن‌ها صورت گیرد، بلکه نامتن‌ها از طریق ترجمه از آن خود می‌شوند. از آن خود شدن به معنای آن است که بخش‌هایی از آن متون، جذب و بخش‌هایی دفع خواهند شد.

سجودی (۱۳۸۸: ۱۵۱-۱۶۳) در مقاله‌ای، به تبیین چهار رویکردی که «خود» و «دیگری» می‌توانند نسبت به یکدیگر داشته باشند، یعنی «خود و نه دیگری»، «نه خود و دیگری»، «هم خود و هم دیگری» و «نه خود و نه دیگری»، پرداخته و با تعدیل الگویی که پیش از این ارائه شد، حالتی را در نظر می‌گیرد که در آن، دیگری، که در آن الگو نافرنگ یا طبیعت در نظر گرفته شده، جای خود را به دیگری فرهنگی می‌دهد و بر اساس آن، ابتدا الگوی ساده‌ای را پیشنهاد می‌کند که حاکی از رابطه و تعامل میان دو فرهنگ هم‌زمانی است (نمودار ۲)، و در نهایت، الگویی را پیشنهاد می‌دهد که با قائل شدن به دو سطح رابطه‌ی هم‌زمانی و در زمانی خود و دیگری، سعی در گسترش تبیین روابط میان خود و دیگری دارد (نمودار ۲).

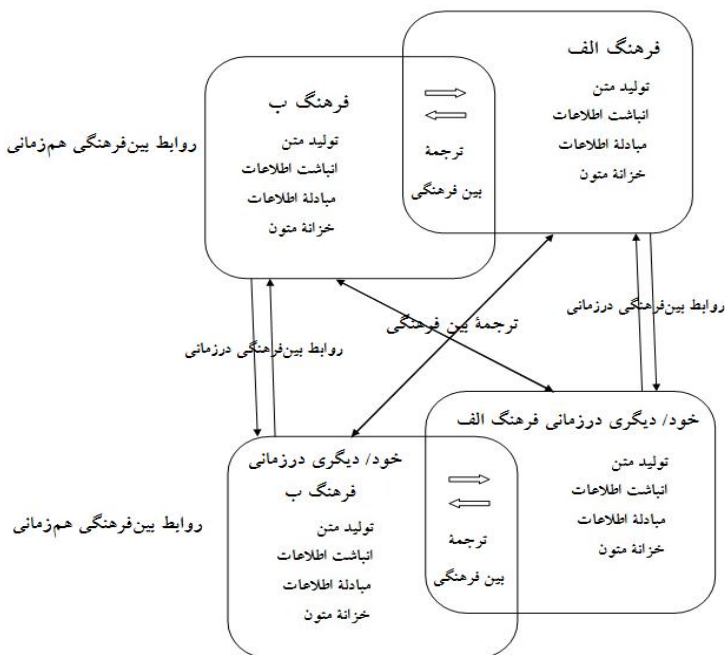


نمودار ۲.

الگوی تعدیل شده‌ی روابط بین فرهنگی (سجودی، ۱۳۸۸: ۱۵۳)

در این جا به تشریح بیشتر چهار رویکرد فوق بر اساس مقاله‌ی مذکور می‌پردازیم.

رویکرد اول، «خود و نه‌دیگری»، معادل همان الگوی اولیه‌ای است که سنسون ارائه کرده (نمودار ۱) و در آن، طرف خود دارای متنیت، نظم و معناداری و طرف دیگری دچار نامتنیت، بی‌نظمی و فقدان معناست. این رویکرد با کارکرد هویت‌بخشی و ایدئولوژیکی فرهنگ سروکار دارد. در آثار اسطوره‌ای فرهنگ‌های مختلف، نمونه‌های فراوانی از این الگو را می‌توان دید. در این آثار، طرف خود واجد تمام صفات خوب است و طرف مقابل در هیبت هیولاهای، دیوها و موجودات اهریمنی قرار می‌گیرد. رویکرد دوم که «نه‌خود بلکه دیگری» است، دیگری را آرمانی می‌کند و از منظر دیگری به خود می‌نگرد. به عنوان مثال، می‌توان موردی را که مکتب تارتو به آن پرداخته، ذکر کرد که در آن پتر، فرهنگ غرب را فرهنگ، و فرهنگ اسلاوی را نافرنگ تلقی می‌کند و سعی در ترویج فرهنگ غرب در روسیه دارد. رویکرد سوم، «هم‌خود و هم‌دیگری» است و با وجود آن‌که از سوی دو رویکرد پیشین که معمولاً به گفتمان مسلط، شکل داده‌اند، طرد شده، پیوسته در طول تاریخ ارتباطات بین فرهنگی، عامل پویایی‌های فرهنگی بوده است. در این منش، همیشه ردی از خود در دیگری و ردی از دیگری در خود وجود دارد و این خود و دیگری در عین حفظ تمایز، پیوسته وابسته به یکدیگر و محصول پیوند با یکدیگرند. سرانجام، رویکرد چهارم، رویکرد «نه‌خود و نه‌دیگری» است که امکان تحقق آن در سطح یک گروه اجتماعی فراهم نمی‌شود؛ زیرا به محض نفی خود و نفی دیگری، خودی تازه شکل می‌گیرد و مناسبات خود و دیگری بار دیگر از سر گرفته خواهد شد.



نمودار ۳.

روابط بین فرهنگی در زمانی و هم‌زمانی (سجودی، ۱۳۸۹: ۱۶۰)

۲-۵- تبیین آموزش زبان و فرهنگ از منظر نشانه‌شناسی فرهنگی

در این بخش، بر اساس الگوهای عمومی نشانه‌شناسی فرهنگی از سازوکارهای فرهنگ و تعامل فرهنگی که در بخش پیشین به آن‌ها اشاره شد، تلاش می‌شود طرحی اولیه و اجمالی از یک الگوی نظری برای آموزش زبان و فرهنگ به طور خاص پیشنهاد گردد. از آن‌جا که پیشنهاد چنین الگویی در این پژوهش با توجه به الگوی فراگیر نشانه‌شناسی فرهنگی صورت می‌گیرد و می‌توان آن را در ادامه‌ی مبنای نظری این پژوهش قلمداد کرد، به طرح آن در این قسمت پرداخته می‌شود.

همان‌گونه که دیدیم، در نشانه‌شناسی فرهنگی با استفاده از مفهومی با عنوان سپهر نشانه‌ای، فرهنگ و سازوکارهای آن توضیح داده می‌شود. در هر سپهر نشانه‌ای، سازوکارهایی نظیر جذب و طرد^{۲۶}، ترجمه^{۲۷}، تولید متن^{۲۸}، انباشت اطلاعات^{۲۹}، مبادله‌ی اطلاعات^{۳۰} و خزانه‌ی متون^{۳۱} در تعامل با دیگری موجب پویایی هر فرهنگ می‌شوند. بر این اساس می‌توان گفت در آموزش زبان و فرهنگ نیز دو سپهر نشانه‌ای یعنی سپهر نشانه‌ای زبان آموز و سپهر نشانه‌ای زبان مقصد یا تدوینگر متن آموزشی با یکدیگر مواجه می‌شوند. به این ترتیب، در وهله‌ی نخست، این سپهر نشانه‌ای زبان آموز است که باید پذیرای متونی از سپهر نشانه‌ای زبان مقصد باشد و بتواند با استفاده از این متون، رمزگان‌های مورد نیاز را برای برقراری ارتباط و تولید متن در زبان مقصد، درونی کند. به عبارت دیگر، فرایند زبان‌آموزی، با قرار گرفتن در معرض متون مختلف و جذب رمزگان‌های زبان مقصد و غنی‌تر شدن خزانه‌ی این متون و رمزگان‌ها، به تشکیل سپهر نشانه‌ای تازه‌ای در دل سپهر نشانه‌ای اول منجر می‌شود. ادامه‌ی این فرایند می‌تواند این سپهر تازه را به استقلالی نسبی برساند، به گونه‌ای که مانند هر سپهر نشانه‌ای، سازوکارهای مختلف را در خود داشته باشد و تولید متن نماید. به دلیل نوع شکل‌گیری این سپهر تازه، در هر صورت این سپهر در جایگاهی میان دو فرهنگ قرار می‌گیرد؛ هر چند این جایگاه، بسته به شرایط هر زبان آموز می‌تواند نزدیک‌تر به فرهنگ خود یا دیگری باشد. در این‌جا منظور از شرایط زبان آموز، «عوامل متعددی است که به عنوان متغیرهای مؤثر در یادگیری زبان دارای نقش هستند؛ نظیر سن، علاقه، استعداد، سطح تحصیلات، نگرش، انگیزش، شیوه‌ی یادگیری و شخصیت» (ضیاءحسینی، ۱۳۸۵: ۱۷-۱۹). درنتیجه، روش‌ها و رویکردهای آموزش زبان نیز می‌توانند در جذب بیشتر و طرد کمتر رمزگان‌ها و کاستن از میزان تغییر معنایی رمزگان‌ها در فرایند ترجمه نقش داشته باشند.

26. inclusion and exclusion

27. translation

28. text generation

29. accumulation of information

30. exchanging of information

31. repertory of texts

نکته‌ای که در پایان باید به آن اشاره کرد، دوسویگی رابطه‌ی زبان‌آموزی است. آن‌گونه که شرح داده شد، تشکیل سپهر نشانه‌ای تازه با ورود متون و رمزگان‌های سپهر نشانه‌ای دیگری به درون سپهر نشانه‌ای خود صورت گرفته و در نهایت با ادامه‌ی فرایند زبان‌آموزی می‌تواند به برون‌افکنی آن از دل سپهر نشانه‌ای خود و استقلال نسبی این سپهر منجر شود، اما باید توجه داشت که از سوی دیگر، هم‌زمان، زبان‌آموز نیز با سپهر نشانه‌ای خود به عرصه‌ی سپهر نشانه‌ای دیگری وارد شده، خواه‌ناخواه بر آن تأثیر خواهد گذاشت. از این رو استعاره‌ی حرکت در زبان‌آموزی را باید دوسویه دید (حرکت از سمت سپهر نشانه‌ای مقصد به سمت سپهر نشانه‌ای خود و بالعکس)؛ مسئله‌ای که بر ماهیت گفتگویی زبان‌آموزی دلالت دارد و باید در تدوین متون آموزشی نیز آن را در نظر گرفت.

۳- روش پژوهش

نخستین مسئله‌ای که در تحلیل متون آموزش زبان جلب نظر می‌کند آن است که این متون دارای حجم گسترده‌ای از موضوعات و مضامین هستند. به نحوی که هر کتاب آموزش زبان را می‌توان مجموعه‌ای از متون مختلف در موضوعات مختلف دانست. در نتیجه، در پژوهش‌هایی نظیر پژوهش حاضر، بیش از هر پژوهش دیگری ضروری است این مضامین را به نحو مناسبی طبقه‌بندی نماییم و سپس با مفاهیمی که از طریق چارچوب نظری در اختیار قرار می‌گیرد، به تحلیل داده‌ها پردازیم. همچنین به دلیل آن‌که نمی‌توان به تمام مضامین چنین متنی پرداخت، به ناچار باید طبقه‌بندی عمدتاً بر اساس مضامینی صورت گیرد که در موضوع مورد بررسی، کانونی تلقی می‌شوند. در پژوهش حاضر، رمزگان‌های پوشاک، خوراک، مکان و جنسیت به عنوان مبنای طبقه‌بندی برای تحلیل متون مجموعه‌ی «زبان فارسی» در نظر گرفته شده‌اند. انتخاب این رمزگان‌ها از این نظر صورت می‌گیرد که می‌توان آن‌ها را از رمزگان‌هایی دانست که چگونگی و میزان بازنمایی‌شان تأثیر فراوانی بر بازنمایی سایر رمزگان‌ها و به طور کلی، بازنمایی فرهنگ و در نتیجه، بر آموزش فرهنگ خواهد داشت. پس از آن‌که بخش‌های مرتبط با هر یک از این رمزگان‌ها (اعم از متون تصویری و زبانی) استخراج گردید، به چگونگی بازنمایی هر یک در ارتباط با «خود» و «دیگری» پرداخته می‌شود. در واقع، دو مرحله‌ی مذکور را می‌توان اولین فعالیت نشانه‌شناسی، آن‌گونه که ون لیون (۲۰۰۵: ۳) عنوان می‌کند دانست: «جمع‌آوری، مستندسازی و طبقه‌بندی نظام‌مند منابع نشانه‌ای»^{۳۲}. با انجام این کار، این فرصت به وجود می‌آید که مفاهیم مطرح در نشانه‌شناسی فرهنگی در مورد هر یک از رمزگان‌ها ارزیابی گردد. سرانجام این‌که با ملاحظه و مقایسه‌ی نتایج حاصل از بررسی رمزگان‌ها، به بحث در مورد مشخصه‌های بازنمایی خود و دیگری و تعامل آن‌ها در مجموعه‌ی «زبان فارسی» پرداخته می‌شود.

۴- ارائه و تحلیل داده‌ها

در این بخش، ابتدا در قالب بررسی رمزگان‌های مختلف به چگونگی بازنمایی خود و دیگری فرهنگی در مجموعه‌ی «زبان فارسی» پرداخته می‌شود و بر این اساس در ادامه، مشخصه‌های این بازنمایی‌ها مورد شناسایی و تحلیل قرار خواهد گرفت.

۴-۱- نحوه‌ی بازنمایی خود و دیگری

به منظور بررسی نحوه‌ی بازنمایی خود و دیگری فرهنگی، همان‌گونه که در بخش روش پژوهش ذکر شد، تلاش می‌شود به بررسی متون زبانی و تصویری مجموعه‌ی «زبان فارسی» در ارتباط با چهار رمزگان پوشاک، خوراک، مکان و جنسیت پرداخته شود.

۴-۱-۱- پوشاک

رمزگان پوشاک یا لباس را می‌توان یکی از پرکاربردترین و آشکارترین وجوه فرهنگی هر جامعه دانست. اگرچه کارکرد پوشاک در بنیادی‌ترین شکل آن، حفاظت از بدن انسان در مقابل عوامل طبیعی و محیطی گوناگون است، بدون تردید همواره پوشاک یکی از مهم‌ترین جنبه‌های فرهنگی جوامع انسانی به شمار می‌رفته است.

نحوه‌ی بازنمایی پوشاک «خود»

در مجموعه‌ی «زبان فارسی»، نحوه‌ی بازنمایی پوشش «خود» را می‌توان به بازنمایی در سطوح مرکز و حاشیه تقسیم کرد. این تقسیم‌بندی از این رو صورت می‌گیرد که نحوه‌ی بازنمایی پوشش در موقعیت‌های مختلف زندگی شهری (به استثنای لباس برخی مشاغل و لباس ورزشکاران که در مکان‌های خاص پوشیده می‌شود)، محدود به نوع خاصی از پوشش رسمی است. در این پوشش مرکزی، زنان با مانتو، مقعنه/ روسری و شلوار که عموماً تیره‌اند، و مردان با پیراهن و شلوار کامل و یا پیراهن، کت و شلوار رسمی، بازنمایی می‌شوند و به طور مثال، مردان در لباس آستین کوتاه، شلوار جین، با کروات یا لباس خانه و یا لباس خواب بازنمایی نمی‌شوند. پوشاک، در صورتی به شکل‌های دیگر بازنمایی می‌شود که با زندگی روستایی، عشایری، غیر فارسی‌زبانان در ایران و یا خودِ در زمانی در ارتباط باشد. از این رو می‌توان حدس زد که پوششی که به عنوان پوشش شهری در این کتاب به شکل محدود بازنمایی شده، درست به دلیل همین عدم تنوع آن، پوششی رسمی و مرکزی در نظر گرفته می‌شود و پوشش‌های دیگر که بازنمایی آن‌ها متفاوت است، به عنوان حاشیه. نکته‌ی قابل توجه در این شکل از بازنمایی آن است که در این‌جا خودبه‌خود این حاشیه است که به نوعی، قدرت مرکز را مورد تهدید قرار می‌دهد و از طریق امکان تنوع و تکثر، تظاهر مرکز را به صدایی

واحد، و اساسی می‌کند (تصویر ۱). به عبارتی، بازنمایی هر چند محدود حاشیه به عنوان بخشی از فرهنگ، از تثبیت معنایی واحد توسط مرکز جلوگیری می‌کند و در واقع، تلاش برای بازنمایی یک مرکز در معانی ثابت و خاص را تلاشی بی‌حاصل نشان می‌دهد.



تصویر ۱. بازنمایی‌های پوشاک مرکز و خود در حاشیه در مجموعه‌ی «زبان فارسی» (درس‌های ۵، ۶ و ۸، کتاب اول)

بازنمایی پوشش مرکز را به شکلی که عنوان شد، می‌توان از جنبه‌ی تأمین رمزگان گسترده‌ی پوشاک برای جذب در سپهر نشانه‌ای فارسی‌آموزان نیز تبیین نمود. این سطح از بازنمایی را هم در وجه زبانی و هم تصویری در مجموعه‌ی «زبان فارسی» نمی‌توان برخوردار از کفایت لازم برای تأمین مفاهیم مرتبط با رمزگان پوشاک دانست. این مسئله در این مجموعه، در معرفی انواع پوشاک تا بازنمایی موقعیت‌ها و مسائل مختلف پیرامون این رمزگان قابل مشاهده است. در درس ۸ کتاب دوم، از پیراهن مردانه، دامن، شلوار مردانه، کت مردانه و کفش دخترانه همراه با تصویر این لباس‌ها بدون بازنمایی اشخاص با آن‌ها نام برده می‌شود. کتاب‌های این مجموعه در همین اندازه به معرفی انواع لباس می‌پردازند. مشخص است که دایره‌ی پوشاک بسیار گسترده‌تر از این اقلام محدود است و اقلام بسیاری را می‌توان به آن‌ها افزود. اقلامی مانند

کلاه، دستکش، پالتو، جوراب، کمربند، عینک، انواع زیورآلات، لباس‌های مختلف زیر و غیره. ضمن این‌که بخشی از گستره‌ی وسیع پوشاک، حتی در برخی فرهنگ‌ها به این شکل نیز وجود ندارند ولی از بازنمایی آن‌ها در این مجموعه خبری نیست. مانند مانتو، چادر، روسری، شال، مقنعه، ساق، عمامه، عبا، قبا، گیوه و غیره. همچنین موقعیت‌هایی وجود دارد که رمزگان پوشاک در ارتباط با این موقعیت‌ها از معناسازی مؤثری برخوردار است، در حالی که در این مجموعه، یا چنین موقعیت‌هایی به طور کلی وجود ندارد و یا در صورت وجود این موقعیت‌ها، بازنمایی پوشاک شامل آن‌ها نمی‌شود. به عنوان مثال، پوشاک مورد استفاده در موقعیت‌های بارانی یا برفی، مهمانی‌ها، اماکن مذهبی و مراسم مختلفی مانند جشن ازدواج، مراسم سوگواری و غیره. همچنین، بخشی از رمزگان پوشاک، به صنعت پوشاک اختصاص دارد. از خرید و فروش پوشاک و مناسبات و آداب مختلفی که پیرامون آن شکل گرفته، از خرید لباس شب عید و خرید لباس مراسم عروسی، تا دنیای مد که بازنمایی آن‌ها در این مجموعه صورت نگرفته و یا به شکل بسیار محدودی در قالب چند جمله در متن خواندن وجود دارد. در این مجموعه، بازنمایی پوشاک خود در زمانی، لاقلاً از لحاظ کمی از خود هم‌زمانی گسترده‌تر است. بیشتر این بازنمایی‌ها شامل بازنمایی پوشاک پادشاهان، شاهزادگان، عالمان و شاعران ایرانی است که در قالب نقاشی یا تصاویری از مجسمه‌ها و کتیبه‌ها صورت می‌گیرد (این نوع تصاویر از مدالیت‌های^{۳۳} پائینی برخوردار هستند). در این بازنمایی‌ها، لباس‌هایی مانند دستار، تاج، زره و کلاه خود حضور دارند که در بعد هم‌زمانی کارکرد پوششی ندارند.

نحوه‌ی بازنمایی پوشاک «دیگری»

عموماً «دیگری» و به تبع آن پوشاک دیگری، در این مجموعه در داخل ایران بازنمایی می‌شود و اغلب این بازنمایی در ارتباط با آموزش زبان فارسی است و شامل پوشاک دانشجویان زبان فارسی و یا استادان حاضر در همایش‌های مرتبط با زبان فارسی در ایران می‌شود. در این بازنمایی‌ها، می‌توان تفاوت‌هایی را در نوع و ترکیب پوشاک، خصوصاً در پوشاک زنان مشاهده کرد. این شکل از پوشش را گاهی نه می‌توان پوشاک دیگری دانست و نه پوشاک خود. در تصویر آغازین درس ۱۲ کتاب اول با عنوان دوستان ایرانی، که شامل تصویر سه دوست در کنار هم است (مریم، یانگ‌جو و مینو)، این مسئله را به خوبی می‌توان مشاهده کرد (تصویر ۲). در این تصویر، پوشش مریم و مینو را که ایرانی هستند می‌توان نمونه‌ای از بازنمایی پوشش «مرکز» و پوشش یانگ‌جو را نمونه‌ای از بازنمایی پوشش دیگری که در ایران حضور دارد، دانست. نوع و ترکیب پوشاک یانگ‌جو از پوشاک مریم و مینو متفاوت است. در حالی که مریم و مینو با پوشش

^{۳۳} . «مدالیت» را می‌توان نسبت میان بازنمایی و واقعیت دانست. به طور مثال، در بازنمایی‌های تصویری، مدالیت به میزان نزدیکی به واقعیت، در عکس، به طور کلی از نقاشی بیشتر است. همچنین می‌توان میان سبک‌های مختلف نقاشی نیز از نظر میزان مدالیت تفاوت قائل شد. مثلاً مدالیت‌های نقاشی در سبک رئال از نقاشی در سبک مینیاتور بیشتر در نظر گرفته می‌شود.

مقنعه/روسری و مانتوی تیره هستند، یانگ‌جو از شالی رنگی در ترکیب با کت در پوشش خود استفاده کرده و حجابش کامل نیست. همچنین پیراهن سفیدی که در زیر کت پوشیده نیز در ترکیب این پوشش قرار دارد. این در حالی است که چنین ترکیب‌هایی در بازنمایی‌های خود در این مجموعه وجود ندارد و می‌توان حدس زد یانگ‌جو در کشور گره نیز با این ترکیب احتمالاً لباس نپوشد. نکته‌ای که در این جا می‌توان اضافه کرد آن است که به طور کلی، پوشاک دیگری، در این مجموعه شباهت‌های بسیاری به پوشش متعارف زنان شهری در ایران دارد. این درحالی است که همان‌گونه که ذکر شد، چنین پوشش‌هایی در بازنمایی پوشاک خود در این مجموعه غایب است. همچنین برخی پوشش‌ها که در پوشاک خود مذکر در این مجموعه بازنمایی نشده، در تصاویر مختلف دسته‌جمعی فارسی‌آموزان در این مجموعه بازنمایی شده است. مانند لباس‌های آستین کوتاه یا شلوار جین.



تصویر ۲. نمونه‌ای از بازنمایی پوشاک خود، و دیگری حاضر در ایران (درس ۱۲، کتاب اول)

۴-۱-۲- خوراک

خوراک نیز مانند پوشاک، دارای دو کارکرد اصلی است. در درجه‌ی نخست، خوراک ضرورتی برای زندگی و بقا و یکی از نیازهای اولیه‌ی انسان است و کارکرد دوم آن، جنبه‌ی فرهنگی خوراک را دربرمی‌گیرد. به عبارت دیگر، «خوراک به عنوان یک فعالیت معنی‌دار، بر روابط اجتماعی تأثیر دارد؛ اعتقادات و دین را تثبیت و بسیاری از الگوهای اقتصادی را معین می‌کند و ناظر بر بخش بزرگی از گردش زندگی روزانه است» (فاستر و اندرسون، ۱۳۹۰). در موقعیت‌هایی که با تعامل دو فرهنگ سروکار داریم، مطمئناً یکی از کانون‌های توجه، خوراک خواهد بود؛ تمایزاتی هم‌چون حلال در برابر حرام، وعده‌های غذایی متفاوت، آیین‌ها و آداب آشپزی و ابزار پخت‌وپز و همچنین آیین‌های خوردن یا نخوردن، رسوم مربوط به سفره و سفره‌آرایی و مواردی مانند اطعام و غذای نذری، خوراک جشن‌ها، سوگواری‌ها و مراسم و مهمانی‌های مختلف، پذیرش/عدم پذیرش دعوت به غذا، مقوله‌ی تعارف و مهمان‌کردن و مقوله‌هایی هم‌چون غذا یا نوشیدنی ملی و منطقه‌ای و همچنین تأثیراتی که رمزگان خوراک بر سایر رمزگان‌ها از جمله زبان در هر

فرهنگ می‌گذارد از انواع ضرب‌المثل‌ها و اصطلاحات مانند «نان آجر کردن»، «بوی قرمه‌سبزی دادن سر» و یا «نان‌آور خانه بودن» گرفته تا نسبت دادن مزه‌ها و حالات تهیه‌ی غذا به خلق و خوی آدم‌ها مانند سرد، گرم، شیرین، ترشیده، بانمک، تند، جوشی و غیره، در مجموعه‌ی خوراک، نمود می‌یابند.

نحوی بازنمایی خوراک «خود»

آن‌چه در بررسی نحوی بازنمایی خوراکِ خود در مجموعه‌ی «زبان فارسی» جلب توجه می‌کند، آن است که هیچ‌گاه «خود» در تصاویر این مجموعه در کنش خوردن یا کنش‌های مرتبط با آن مانند آشپزی یا خرید مواد غذایی بازنمایی نشده و در بازنمایی تصویری خوراکِ «خود»، به خودِ خوراک اکتفا می‌شود (نمونه‌ی بارز آن، تصاویر درس ۶ کتاب سوم است. همچنین در درس ۷ کتاب اول در معرفی صبحانه‌ی ایرانی و درس ۷ کتاب دوم در معرفی خوردنی‌های شب یلدا، همین سبک و سیاق دیده می‌شود) و بازنمایی تصویری خوراکِ «خود» از این شکل فراتر نمی‌رود. به نظر می‌رسد این نوع بازنمایی را می‌توان جدای از معرفی خوراک در قالب نام-تصویر، به نوعی، دعوت دیگری به خوراک «خوشمزه‌ی» ایرانی نیز دانست و از این جهت می‌توان آن را به یک منوی غذا برای دیگری تشبیه کرد. این البته می‌تواند روشی برای جذب رمزگان خوراک و رمزگان‌های دیگر باشد، اما تنها اکتفا به آن نمی‌تواند به شکلی مناسب، مفاهیم گسترده‌ای را که پیرامون نظام نشانه‌ای خوراک در زبان فارسی وجود دارد، بازنمایی کند (تصویر ۳).

درس شش: غذاهای ایرانی

stew	خورشت	
at; on	بشم (sare) ظرف؛ اشاره: سر میزا سر وقت	
to feel interest (in)	علاقه داشتن (به)	
roast meat	کباب	
to roast	کباب کردن	
to kill	کشتن - کشت	
to weep	گریه کردن	
meat	گوشت	
	نذیله نرین؛ خوشمزه فارسی	
happy	شادمان	
	مخفلی ایس؛ جلت؛ اهل محل؛ مربوط به محل	
time	مترقیه	
thin	نازک	
soft	نرم	
new	نو (new)	
	نوشیدنی - نوش؛ خوردن آب، چای، قهوه و مانند آن	
beverage	نوشیدنی (بم)	

درس شش

چند تصویر از غذاهای ایرانی

غذاهای ایرانی



چند غذای ایرانی

📖 واژگان 📖 کتاب کار (تعیین و مقایسه کنید)

origin	أصل	
original	أصلي	
	بعداً (bu'adan) در قبلاً	
chicken	جوجه	
boiled rice	چلو (ow)	

تصویر ۳. نمونه‌ای از بازنمایی خوراک خود (درس ۶، کتاب سوم)

تنها در متون خواندن در درس‌های ۷ و ۱۰ کتاب دوم با عناوین شب یلدا و امامزاده صالح، رمزگان خوراک در ارتباط با رمزگان آداب و رسوم بازنمایی شده است. در درس شب یلدا آقای امامی شخصیتی است که میزبان مهمانی این مراسم است. او «برای این مهمانی انار، پرتقال، هندوانه، همچنین آجیل و شیرینی خریده و خانم امامی غذای خوشمزه‌ای درست کرده است». افراد حاضر در مهمانی «دور هم می‌نشینند، می‌گویند، می‌خندند، میوه و آجیل می‌خورند و به موسیقی گوش می‌کنند و ...» در این موقعیت می‌توان خوراک را به عنوان محور اصلی مراسم شب یلدا تلقی کرد، به گونه‌ای که گویی بدون آن، رسم شب یلدا معنای خود را از دست می‌دهد. در درس «امامزاده صالح» نیز پیوند خوراک با باورها و آیین مذهبی بازنمایی شده است. در این درس، از غذای نذری نام برده می‌شود: «بعضی از مردم برای رسیدن به آرزوی خود پول نذر می‌کنند. عده‌ای به جای پول، آجیل و خرما و غذا به آن‌جا می‌برند. بعضی دیگر هم در خانه برای مردم غذا می‌پزند». در این‌جا خوراک در نقش وسیله‌ای برای برآورده شدن حاجات ظاهر می‌شود. بنابراین، در این موقعیت، خوراک معنایی فراتر از معنای معمول به خود می‌گیرد.

همچنین رمزگان خوراک در قالب ضرب‌المثل، حکایت و لطیفه نیز در این مجموعه بازنمایی شده است. به عنوان نمونه، ضرب‌المثل‌های «آشپز که دو تا شد آش یا شور می‌شود یا بی‌نمک» و یا «دیگران کاشتند و ما خوردیم، ما بکاریم تا دیگران بخورند». در این بازنمایی‌ها نیز نکته‌ای که درخور توجه است، عدم استفاده از امکانات گوناگون تصویری و شیوه‌های متنوع روایت برای جذب و تأمین رمزگان مورد نیاز در جهت شکل‌گیری بهتر سپهر نشانه‌ای فارسی‌آموزان است.

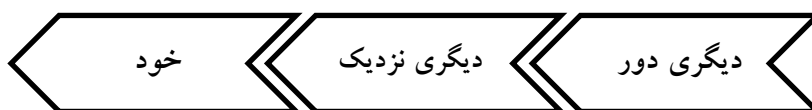
نحوه‌ی بازنمایی خوراک «دیگری»

برای تبیین بازنمایی خوراک دیگری، تصویر آغازین درس ۱۵ کتاب اول می‌تواند نمونه‌ی خوبی باشد و الگوی مشخص‌تری نیز در اختیارمان قرار دهد. این تصویر که با عنوان «در رستوران دانشگاه» بازنمایی شده، فارسی‌آموزان را بر سر میز غذا در رستوران دانشگاه و مشغول کنش خوردن نشان می‌دهد. در این تصویر، میزی مملو از ظروف غذا و بطری‌های مختلف دیده می‌شود که عموماً در حالت عادی، رستوران‌های دانشجویی ایران این‌گونه نیست؛ به همین ترتیب، نوع ظروف نیز متفاوت است و برخلاف رستوران‌های دانشگاه‌های ایران، در این تصویر، تفکیک جنسیتی وجود ندارد. به نظر می‌رسد غذای اصلی جوجه‌کباب باشد که خوراکی ایرانی محسوب می‌شود. در این بازنمایی، دیگری به عنوان «دیگریِ نزدیک» محسوب می‌شود؛ زیرا این دیگری در حال یادگیری زبان فارسی است، در ایران حضور دارد، در پوشش دیگری دور نیست، و خوراکی ایرانی می‌خورد (تصویر ۴).



تصویر ۴. بازنمایی دیگری در ایران در ارتباط با رمزگان خوراک (درس ۱۵، کتاب اول)

در این جا برای تبیین بهتر، می‌توان کمی طبقه‌بندی «خود» و «دیگری» را دقیق‌تر کرد و برای چنین تبیینی چهار سطح در نظر گرفت: دیگری دور، دیگری نزدیک، خود در حاشیه، و خود در مرکز و به هر سطح، جهتی را نسبت داد. البته این تعیین جهت از زاویه‌ی دید خود در مرکز صورت می‌گیرد و می‌توان آن را یکی از سازوکارهای خود در مرکز برای تفسیر تناقض موجود میان خودش و «دیگری» دانست. بر این اساس، خود در مرکز روندی شبیه روند زیر را در بازنمایی‌اش در این مجموعه به کار می‌گیرد (خود در مرکز بیشتر ایده‌ی خود در مرکز است نه لزوماً ایده‌ی تدوینگر این کتاب‌های آموزش زبان فارسی، و این ایده می‌تواند بر هر متنی خودآگاه یا ناخودآگاه تأثیر بگذارد):



در نتیجه در حالی که امکان بازنمایی «دیگری» با جهت‌گیری به سمت «خود» در این مجموعه فراهم شده، این امکان برای «خود» با جهت‌گیری مخالف (مخالف به زعم مرکز) فراهم نمی‌شود. از این رو به طور مثال، در این بازنمایی‌ها نه تنها هیچ‌گاه دیگری دور در حال خوردن خوراکی که در فرهنگ خودش مرسوم است، بازنمایی نمی‌شود بلکه شاهد بازنمایی «خود» در حال خوردن خوراک دیگری دور یا پوشیدن لباس دیگری دور نیز نیستیم. به این ترتیب، تا به این جا می‌بینیم که صرفاً آن «دیگری» که در جهت «خود» است، بازنمایی می‌شود. «خود» در جهت «دیگری» بازنمایی نمی‌شود و «خود» متفاوت از مرکز، به شکلی محدود در حاشیه و یا به صورت در زمانی بازنمایی می‌شود. همچنین در نحوه‌ی بازنمایی‌ها، دیگری نزدیک و یا به عبارتی، آن دیگری که در ایران حضور دارد و در ارتباط با زبان و فرهنگ ایرانی است، به شکلی

وسیع‌تر بازنمایی می‌شود و به طور خاص در مورد خوراک می‌توان گفت در حالی که بازنمایی کنش‌مندی «خود» در ارتباط با خوراک در سطح تصاویر، غایب است، دیگری نزدیک در حال خوردن خوراک ایرانی، آن‌گونه که در تصویر مذکور دیدیم، بازنمایی می‌شود.

۴-۱-۳- مکان

اگر بتوان فضا را به دو شکل طبیعی و مصنوع در نظر گرفت، مکان، بخش مصنوع و در نتیجه، بخش فرهنگی فضا خواهد بود. به عبارتی، هر مکان حاصل فعالیت‌های معنادار بر روی فضایی طبیعی است. بنابراین، می‌توان گفت که رمزگان مکان، پهنه‌ی گسترده‌ای در زندگی بشر امروز دارد. زندگی ما همواره در ارتباط با مکان‌های مختلفی معنا می‌شود. در واقع، ضمن آن‌که در درجه‌ی نخست، این انسان است که مکان را معنادار می‌کند، در ادامه، مکان نیز به انسان معنا و هویت می‌بخشد. به عبارت دیگر، «رابطه‌ای دوسویه میان انسان و مکان وجود دارد» (سجودی، ۱۳۹۰: ۸۴). از طرفی، «هر مکان خاص یادآور چیزی است خاطره‌انگیز برای جمعی از مردم یا تمام مردم. به بیان دیگر این تداعی‌ها پیوسته در شبکه و فضای فرهنگی نشانه‌ای و بینامتنی خاصی اشاره به متن‌های دیگری نیز می‌کند» (ساسانی، ۱۳۹۰: ۵۲).

نحوه‌ی بازنمایی مکان «خود»

مکان را در مجموعه‌ی «زبان فارسی» در ارتباط با خود در دو سطح می‌توان بررسی کرد. سطحی که مکان‌هایی مانند خانه، خیابان، بانک، پارک، بیمارستان، رستوران، دفتر پستی، سالن ورزشی و غیره را دربرمی‌گیرد و به صورت کلی، نمی‌توان این مکان‌ها را در ارتباط با تشخیص بخشیدن به هویت خود در برابر دیگری در نظر گرفت و سطح دیگری که شامل مکان‌هایی مانند بناهای تاریخی، آرامگاه‌های مشاهیر ایرانی و اماکن مذهبی است و می‌توان آن را به دلیل پیوند با برخی رمزگان‌ها، به بازنمایی هویت خود در برابر دیگری مرتبط دانست. آنچه در این مجموعه، در بازنمایی تصویری موضوعاتی که در سطح دوم بر مکان خود دلالت دارند، دیده می‌شود آن است که اغلب تصاویر در آن‌ها از سوژه یا کنشگر عاری هستند و به عبارتی دیگر، حضور آدم‌ها را در این تصاویر نمی‌بینیم. در واقع، این نوع بازنمایی، گاه از طریق غیاب سوژه و گاه از طریق تکرار انواع خاصی از تصاویر مکان و یا هر دو، به نشان‌داری برخی مکان‌ها و در واقع، به بازنمایی اهمیت آن‌ها در فرهنگ ایرانی می‌پردازد. بنابراین، در این نوع بازنمایی، بیشتر بر اهمیت این اماکن به جای معانی مختلف مطرح پیرامون آن‌ها تأکید می‌شود. معانی مختلف را می‌توان به طور مثال در ارتباط با انواع مراسم و آیین‌ها، پوشاک، خوراک، ژست‌ها و حالات مختلف مخصوص به این اماکن دانست که در این نوع از بازنمایی دیده نمی‌شود.

زبان فارسی - کتاب نهم ۱۰ پایتخت ایران		۱۱۰
saltless	بی نمک	
to cook	پختن - پز	
sour	ترش	
even	حتی (hattā)	امامزاده عیذالله (ʿī)
to pray	دعا کردن	
pilgrimage	زیارت	
to go on pilgrimage; to visit	زیارت کردن	
sugar	شکر	امامزاده قاسم
side	طرف (تبع: اطراف (subarab))	
to stay	ماندن - مان	عیذ: یک گروه از مردم
taste	مزه	امامزاده محمد محروق
vow	نذر	
to vow	نذر کردن	
to perform one's prayers	نماز خواندن	
salt	نمک	امامزاده خلیل ابن علی

درس ده
نماز جمع
فیلم صد
کتاب

امامزاده صالح



امامزاده صالح در تجریش

واژگان

کتاب کار (شیط و مقایسه کنید)

wish آرزو
imam امام
offspring of an imam امامزاده: پسر امام
without; -less بی -ست
tasteless بی مزه



امامزاده ابو جعفر

تصویر ۵. نمونه‌ای از بازنمایی مکان خود (اماکن مذهبی) در سطح دوم (درس ۱۰، کتاب دوم)

به عنوان نمونه، در تصاویر درس ۱۰ کتاب دوم، علاوه بر بازنمایی تصویری حرم امامزاده صالح تجریش، پنج امامزاده‌ی دیگر نیز با ذکر نام، بازنمایی شده‌اند که به نظر می‌رسد در این جا تکرار مفهوم «امامزاده» از طریق بازنمایی تصاویر و نام‌های مختلف آن، بیشتر می‌تواند بر اهمیت «امامزاده» در فرهنگ ایران دلالت داشته باشد و نه معانی گوناگون مرتبط با آن در این فرهنگ (تصویر ۵).

بازنمایی مکان‌های باستانی شامل بناها و کتیبه‌های مختلف بازمانده از دوره‌هایی تاریخی مانند هخامنشی و صفوی در جهت بازنمایی یک خود قدرتمند است که قدمت دیرینه‌ای دارد. این نوع بازنمایی نیز در این مجموعه از طریق تکرار عمل می‌کند و بر خود بنا یا کتیبه یا اشیای باستانی تأکید دارد. در این راستا، متون خواندن نیز شکوه‌مندی تمدن ایرانی را در دوره‌های مختلف تاریخی بازنمایی می‌کنند. به عنوان نمونه، در صفحه‌ی ۶۰ از جلد چهارم این مجموعه این‌گونه بیان شده:

«معماری ایرانی، پایه‌ی دیگر تمدن ایرانیان، با کاخ‌های باشکوه هخامنشیان آغاز شده،

با بناهای گنبدی اشکانی و ساسانی ادامه یافته و بر معماری اسلامی اثر گذاشته است.»

در مورد بازنمایی آرامگاه و مجسمه‌ی مشاهیر نیز می‌توان همین تبیین را مطرح ساخت. در این نوع بازنمایی، اگرچه این امکان وجود دارد که بتوان از طریق تکرار، به برجسته‌سازی مفاهیمی نظیر «ایران؛ سرزمین علم و ادب» پرداخت، از طرفی این نوع برجسته‌سازی و تأکید بیش از حد می‌تواند نتیجه‌ی عکس داشته باشد و به‌کارگیری توری شکل‌ی خاص از بازنمایی، بدون آن‌که از شیوه‌های بیانی و تصویری متنوع بهره‌گیری شود، در جهت جذب رمزگان‌های فرهنگ «خود» عمل نکند و حتی به دفع آن‌ها نیز منجر گردد.

نحوه‌ی بازنمایی مکان «دیگری»

مکان دیگری در این مجموعه، همانند آنچه در مورد رمزگان‌های پوشاک و خوراک دیدیم، در قالب تصویر یا متن نوشتاری مستقل بازنمایی نشده است. دو تصویری که مکان را در این مجموعه، خارج از مرزهای سیاسی ایران بازنمایی می‌کنند، یعنی «مسجدالنبی» در عربستان و «آرامگاه مولوی» در «قونیه» نیز در قلمرو یا محدوده‌ی فرهنگ خود قرار دارند.

۴-۱-۴- جنسیت

در تحلیل بازنمایی جنسیت، ضروری است در ابتدا دو مفهوم جنس و جنسیت^{۳۴} از یکدیگر بازشناخته شوند. در حالی که مفهوم جنس به جنبه‌ی زیستی هویت انسان تعلق می‌گیرد، جنسیت چنین دلالتی ندارد، بلکه برساخته‌ای^{۳۵} اجتماعی- فرهنگی است که در بستر زندگی اجتماعی و قراردادهای آن شکل گرفته و از این رو، نقش‌هایی که به واسطه‌ی چنین برساخته‌ای معین می‌شود، همواره قابل تغییر است. در متون آموزش زبان که عرصه‌ی مواجهه‌ی خود و دیگری است، بازنمایی جنسیت می‌تواند ابعاد تازه‌ای نیز به خود بگیرد. پیش از این، ناگزیر بخشی از این موقعیت‌ها را در ارتباط با رمزگان‌های پوشاک و خوراک، با توجه به جنسیت، مورد بررسی قرار دادیم. در این بخش با گستردگی بیشتری به بازنمایی جنسیت در مجموعه‌ی «زبان فارسی» خواهیم پرداخت.

نحوه‌ی بازنمایی جنسیت «خود»

اگر بخواهیم با توجه به نقش و جایگاه زنان و مردان در مجموعه‌ی «زبان فارسی»، مقایسه‌ای میان آن‌ها داشته باشیم، سوگیری جنسیتی را باید در این مجموعه به سمت مردان بدانیم. این مسئله را در بعد هم‌زمانی، در ارتباط با خود در مرکز و در بررسی بازنمایی شغل و پرداختن به ورزش زنان و مردان می‌توان دید. در حالی که مردان در مشاغل پزشکی، مهندسی، استادی دانشگاه، کارمندی، کتاب‌فروشی و کارگری بازنمایی می‌شوند، زنان در مشاغل پرستاری، منشی‌گری، خانه‌داری و کارمندی دانشگاه بازنمایی شده‌اند. همچنین، در این بازنمایی‌ها، سهم مردان در بازنمایی تصویری مشاغل نیز بیشتر است. در حالی که مردان به جز کتاب‌فروشی در سایر مشاغل مذکور بازنمایی تصویری شده‌اند، زنان، تنها در پرستاری و منشی‌گری بازنمایی شده‌اند. مشخص است که از حیث تنوع شغلی، وضعیت بازنمایی مشاغل زنان از مردان محدودتر است (تصویر ۶). ضمن این‌که مشاغلی که زنان در آن بازنمایی می‌شوند، محدود به نوع خاصی از مشاغل است که معمولاً برای زنان در نظر گرفته می‌شود و به عنوان مثال، مردان در مشاغلی مانند خانه‌داری یا

³⁴. sex & gender

³⁵. construct

منشی‌گری بازنمایی نمی‌شوند. در خانواده نیز تقسیم نقش‌ها به شکلی است که مردان از بیرون وارد می‌شوند و مسئول کارهای بیرون هستند و زنان در خانه و مشغول آشپزی، که این نمونه‌ها به ترتیب از درس‌های ۶ و ۱۲ در کتاب سوم و درس ۷ در کتاب دوم بیانگر این مطلب هستند:

«ملاً وارد خانه شد. دید زنش گریه می‌کند. سؤال کرد چه شده که این‌طور گریه می‌کنی؟ زن ملاً جواب داد: غذایی را که پخته بودم گربه خورد...». یا: «...مرد به خانه رفت و دید که زنش غذا می‌پزد. از فاصله‌ی پنج متری پرسید: شام چی داریم؟...». یا: «او [آقای امامی] برای این مهمانی انار، پرتقال، هندوانه، همچنین آجیل و شیرینی خریده و خانم امامی غذای خوشمزه‌ای درست کرده است...»



تصویر ۶. نمونه‌هایی از بازنمایی جنسیت خود در ارتباط با مشاغل مختلف

در مقوله‌ی ورزش، در حالی که مردان در حال انجام ورزش‌های والیبال، بسکتبال و شنا بازنمایی می‌شوند، زنان در حین کوه‌نوردی و اسکی بازنمایی شده‌اند. به نظر می‌رسد در این جا سعی شده عدم تنوع در بازنمایی ورزش زنان، از طریق تکرار بازنمایی نوع خاصی از ورزش جبران شود. در بازنمایی در زمانی جنسیت نیز سهم مردان به مراتب بیشتر است، اما بازنمایی زنان در این سطح، از تفاوت‌هایی برخوردار است که در سطح هم‌زمانی دیده نمی‌شود. در تصاویر مختلفی که در ارتباط با مشاهیر ایرانی در این مجموعه وجود دارد، تنها دو شخصیت زن مشهور بازنمایی شده‌اند (گُردآفرید و پروین اعتصامی). این در حالی است که این مجموعه، مملو از بازنمایی‌های مشاهیر مرد از شاعر، فیلسوف و پهلوان تا نویسنده، دانشمند و پادشاه است.

در مورد بازنمایی متفاوت زنان در سطح در زمانی باید اذعان داشت که اغلب، این تفاوت از طریق نقاشی‌های سبک مینیاتور یا نگارگری ایرانی اتفاق می‌افتد که دارای مدالیت‌های پایینی است. این نقاشی‌ها، فارغ از زمان خلق‌شان، القاگر حالتی در زمانی هستند؛ زیرا از عناصر هم‌زمانی در آن‌ها استفاده نمی‌شود. در مورد نحوه‌ی پوشش متفاوت زنان در این تصاویر، در بخش رمزگان پوشاک صحبت شد. بنابراین، در این بخش به دو مورد دیگر در این تصاویر پرداخته خواهد شد؛ مورد اول شامل چند نگاره است که به نوعی زنان را در ارتباط با موسیقی و رقص بازنمایی می‌کند (به عنوان نمونه، تصویر آغازین درس ۷ در کتاب سوم) و مورد دوم نیز نگاره‌ای است که در آن، شاهد رزم گردآفرید به عنوان زنی پهلوان و جنگجو با سهراب هستیم که این مورد نیز با بازنمایی‌های زنان در مرکز از نظر نوع، سطح و رنگ پوشش و همچنین، نوع کنش بازنمایی‌شده (سوار بر اسب و در حال رزم) متفاوت است (تصویر آغازین درس ۱۶ کتاب چهارم). دو مورد مذکور را می‌توان به این شکل تبیین نمود که اگرچه در قالب خود در مرکز، برخی بازنمایی‌ها صورت نمی‌گیرد، این بازنمایی‌ها با ایجاد فاصله‌گذاری از طریق تصاویر نگارگری ایرانی که به «خود»، وجهی در زمانی می‌دهد، در جهت پر نمودن خلأ عدم حضور هم‌زمانی آن‌ها در برابر «دیگری» عمل می‌کند. به این ترتیب، خود در مرکز از ظرفیت خودهای در حاشیه و در زمانی برای کسب معنا و قدرت استفاده می‌کند بدون آن‌که بخواهد به معانی حاصل از بازنمایی خود در مرکز خدشه‌ای وارد نماید. هر چند این نوع بازنمایی، به صورتی که ذکر شد، نیز نمی‌تواند خود در مرکز را از تناقضی که به آن دچار است، رها کند؛ زیرا حاشیه در هر حال، در قلمرو فرهنگ «خود» قرار دارد. این مسئله را می‌توان همان تناقض گریزناپذیر مرکز و حاشیه دانست که در نشانه‌شناسی فرهنگی مطرح می‌شود. حاشیه پیوسته به واسازی آن‌چه مرکز تلاش می‌کند تثبیت کند، پرداخته و نظم ظاهری مرکز را مورد تهدید قرار می‌دهد. به عبارتی، حاشیه به عنوان بخشی از فرهنگ «خود» به شکلی ضمنی نشان می‌دهد فقدان تنوع در بازنمایی‌های مرکز، امری برساخته است و نه طبیعی، که می‌توانست به این شکل ثابت و یکنواخت صورت نگیرد.

نحوه‌ی بازنمایی جنسیت «دیگری»

همان‌گونه که در بررسی رمزگان‌های پیشین عنوان شد، در اکثر موارد، بازنمایی دیگری از نظر مکانی در ایران صورت می‌گیرد. بنابراین، بررسی رمزگان جنسیت در ارتباط با دیگری نیز به همین واسطه، متأثر از این حضور خواهد بود و مضامینی که در این رمزگان در قلمرو دیگری قرار می‌گیرد و امکان مقایسه‌ای که از این طریق می‌تواند فراهم شود، در این نوع بازنمایی به آن شکل میسر نیست. بدیهی است که بازنمایی دیگری در ایران، علاوه بر تأثیر مکان و سایر رمزگان‌های خود، از دید خود نیز صورت می‌گیرد.

۴-۲- بررسی مشخصه‌های بازنمایی رمزگان‌ها

پیش از این عنوان شد که طبق رویکرد نشانه‌شناسی فرهنگی، تعاملات فرهنگی که آموزش زبان نیز بخشی از آن است، از طریق گفتگو میان خود و دیگری صورت می‌گیرد و از این رو باید گفتگو را به عنوان یکی از مهم‌ترین وجوه تعامل فرهنگی در نظر گرفت. آن‌گونه که اشاره شد، بحث گفتگو در آموزش زبان و فرهنگ، فراتر از مکالمه‌هایی است که عموماً در کتاب‌های آموزش زبان وجود دارد و کلیت تعامل میان خود و دیگری را شامل می‌شود. از این رو، به نظر می‌رسد کیفیت تعامل یا گفتگوی میان خود و دیگری بتواند نقش مهمی در شکل دادن نوع سپهر نشانه‌ای زبان دوم برای زبان‌آموز ایفا کند. نمی‌توان فرهنگ خود را بدون تعامل با دیگری، به دیگری آموزش داد. همچنین، تعامل محدود، به ارتباط محدود منجر می‌شود و از تعامل نامناسب نیز نمی‌توان انتظار آموزش و یادگیری مناسب داشت. در مسیر یک تعامل مطلوب، نخستین گام، بازنمایی مناسب خود است. پذیرش خود به عنوان موجودیتی متکثر و استفاده از روش‌های متنوع برای بازنمایی این خود، می‌تواند در مسیر یک تعامل فرهنگی مناسب باشد. به عبارت دیگر، مسئله‌ی صدا (تک‌صدایی یا چندصدایی) در بازنمایی خود، در کیفیت گفتگویی خود و دیگری تأثیر خواهد داشت و دور از انتظار نیست که با بازنمایی خود در شکلی متکثر و چندصدا، دیگری نیز بهتر دیده و پیوسته به عنوان طرف تعامل در نظر گرفته شود. این به معنای آن نیست که در متون آموزش زبان باید سهم بازنمایی خود و دیگری یکسان باشد. مسلماً موضوع زبان‌آموزی، بیش از هر چیز، زبان مقصد است، اما به نظر می‌رسد شیوه‌ی پرداختن به این موضوع، در رویکرد «هم‌خود و هم‌دیگری» بهتر محقق شود. از این زاویه، در این بخش سعی می‌کنیم کیفیت تعامل میان خود و دیگری را با توجه به آنچه در بررسی بازنمایی رمزگان‌های پوشاک، خوراک، مکان و جنسیت مطرح شد، در ۴ موضوع سوگیری، تکرار، حضور و غیاب سوژه و بسندگی رمزگانی مورد ارزیابی قرار دهیم.

۴-۲-۱- سوگیری

این‌که چه عناصری، چرا و چگونه در مجموعه‌ی «زبان فارسی» بازنمایی می‌شوند و بالعکس، چه عناصری بازنمایی نمی‌شوند و چرا، با توجه به نوع سوگیری در این مجموعه قابل پاسخ است. بنابر آنچه در بررسی رمزگان‌ها ملاحظه شد می‌توان گفت در این مجموعه سوگیری به تفاوت و جهت وابسته است. تفاوت زیاد و جهت‌گیری مخالف، در بازنمایی‌های این مجموعه برای خود در مرکز (در این‌جا تدوینگران این مجموعه که خواهان‌خواه متأثر از خود در مرکز قرار می‌گیرند)، مشروعیت‌زدا است. به عبارت دیگر، تدوینگر این متن آموزشی تحت تأثیر تلقی خاصی از مرکز از تنوع بازنمایی خودداری کرده و به این ترتیب، همان‌گونه که نشان داده شد، بسیاری از معانی فرهنگی در این مجموعه بازنمایی نمی‌شوند. در بررسی رمزگان جنسیت دیدیم که سوگیری به سمت مردان است و در ارتباط با بازنمایی‌های درون و بیرون، نوع مشاغل و

ورزش‌های زنان و مردان نیز این موضوع دیده می‌شود. در این‌جا نیز در بازنمایی خود در حاشیه، خود در زمانی و دیگری نزدیک، تمایزاتی با مرکز به چشم می‌خورد، اما همچنان سوگیری به سمت مردان است. هر چند در بازنمایی در زمانی و در میان انبوه مشاهیر مرد در تاریخ ایران، بازنمایی‌هایی متفاوت و محدودی از زنان در قالب نگارگری (که دارای مدالیت‌های پایینی است) نیز دیده می‌شود. این نوع بازنمایی را، همان‌گونه که ذکر شد، می‌توان استفاده از ظرفیت خود در زمانی برای بازنمایی برخی مفاهیم و ساختن معناهایی در مواجهه با دیگری دانست که در وضعیت خود هم‌زمانی، امکان آن‌ها فراهم نیست. در هر حال، تفاوت‌های محدود موجود در این بازنمایی‌ها، ناخواسته مرکز را دچار چالش می‌کند و نشان می‌دهد عدم تنوع در بازنمایی، تلاشی بی‌نتیجه است و تنها باعث از دست رفتن کیفیت بازنمایی معانی فرهنگی مختلف خواهد شد و نه تثبیت نوع خاصی از معنا.

بررسی نوع و میزان سوگیری را در مجموعه‌ی «زبان فارسی»، می‌توان اغلب در جهت بازنمایی خود از طریق تاریخ «قدرتمند» خود دانست. در این نوع بازنمایی، مکان‌های مذهبی و باستانی، شخصیت‌های علمی و ادبی و نوع خاصی از نوشتار، مورد تأکید قرار می‌گیرند.^{۳۶} در این فضا، «دیگری» بیشتر در قالب دانشجوی زبان فارسی و «خود» در قالب در زمانی در تعامل با یکدیگر قرار می‌گیرند. در بازنمایی خود، تلاش می‌شود یک خود منسجم و قدرتمند بر اساس تاریخی باشکوه ارائه گردد. در شکل‌دهی این خود، سوگیری‌ها به سمت خود در مرکز است. این سوگیری‌ها لزوماً از طریق بازنمایی خود در مرکز به شکل هم‌زمانی صورت نمی‌گیرد، بلکه اغلب خود با استفاده از ظرفیت‌های دیگری نزدیک (دیگری در جهت خود) و خود در زمانی و گاهی خود در حاشیه، معناسازی و کسب هویت می‌کند. بدیهی است خود در حاشیه و در زمانی در جهت ساختن معنای خاصی از خود از میان گزینه‌های متعدد انتخاب خواهد شد و هر خود در حاشیه یا هر خود در زمانی، از این امکان برخوردار نیست. در مورد دیگری نیز هیچ‌گاه دیگری فرهنگی بازنمایی نمی‌شود و بازنمایی دیگری تنها در ارتباط با فرهنگ ایران و زبان فارسی و آموزش آن صورت می‌گیرد.

۴-۲-۲- تکرار

از تکرار می‌توان به عنوان یکی از ابزارهای برساختن، تأکید و القای معانی مختلف نام برد. استفاده از تکرار، یکی از ویژگی‌های این مجموعه است. بازنمایی در این مجموعه به تکرار نوع خاصی از مضامین معطوف می‌گردد. اگر بخواهیم از اصطلاحات نشانه‌شناسی اجتماعی در این مورد بهره‌گیری کنیم، باید گفت در این مجموعه، در معنای باز نمودی^{۳۷} در ارتباط با «خود»، اغلب با فرایندهای مفهومی^{۳۸} و نه فرایندهای روایی^{۳۹}

^{۳۶}. برای «بررسی نحوه‌ی بازنمایی نوشتار» در این مجموعه، رک: آقایی، ۱۳۹۲

^{۳۷}. representational

^{۳۸}. conceptual

سروکار داریم که هم در سطح تصاویر و هم در متن نوشتاری تکرار می‌شوند. «بازنمایی روایی، کنش‌ها و رویدادهای آشکار و فرایندهای تغییر را بازنمایی می‌کند، در حالی که بازنمایی مفهومی، مشارکت‌کنندگان را به شکلی کلی‌تر، تقریباً ثابت و بی‌زمان برحسب نوع یا ساختار یا مفهوم بازنمایی، مورد بازنمایی قرار می‌دهد» (کرس و ون لیون، ۲۰۰۶: ۷۹).

مکان‌ها از مواردی هستند که می‌توانند در فرایندهای مفهومی با اهداف مختلف بازنمایی شوند. در تصاویر مجموعه‌ی «زبان فارسی»، بازنمایی اماکن یکی از پرسامدترین بازنمایی‌هاست. مکان‌های بازمانده‌ی باستانی، کتیبه‌ها، آرامگاه‌ها، مشاهیر و اماکن مقدس در این مجموعه، بارها و به صورت تقریباً مشابهی از لحاظ بصری و تحت نام‌های مختلف، بازنمایی می‌شوند. این بازنمایی‌ها را می‌توان از نوع مفهومی دانست. بازنمایی مفهومی، بر مفهوم موضوع بازنمایی تأکید دارد. به این ترتیب در این‌جا ما با تأکید در دو سطح روبرو هستیم. تأکید، در سطح اول، که به واسطه‌ی نوع این بازنمایی‌های تصویری صورت می‌گیرد؛ زیرا تصاویر در این بازنمایی‌ها از نوع مفهومی است و تأکید، در سطح دوم، که در کل فضای متنی این مجموعه رخ می‌دهد و در واقع شامل تکرار همان تصاویر مفهومی است. این تکرارها را می‌توان در ارتباط با مواجهه با دیگری و برساختن هویتی باشکوه و قدرتمند از خود در این مواجهه دانست.

اما تکرار در مورد «دیگری» اغلب شامل متون نوشتاری و تصویری با مضمون یادگیری زبان و فرهنگ ایران می‌شود. بارزترین نمونه‌ی آن، تصاویر گروهی فارسی‌آموزان به شکل عکس‌های یادگاری در آغاز برخی از دروس است (تصویر ۷). در این‌جا نیز این تصاویر را در معنای بازنمودی‌شان از نوع مفهومی باید تلقی کرد. مفهوم تداعی‌شده در این تصاویر را می‌توان اقبال به یادگیری زبان و فرهنگ ایران دانست. این نوع بازنمایی را در راستای بازنمایی «خود» باید تلقی کرد؛ این که «خود» هویتی باشکوه دارد و تاریخ آن، تاریخ علم و ادب است و از این رو، دیگری مشتاقانه در مسیر آشنایی و یادگیری آن قرار دارد. این نوع بازنمایی بر اهمیت برخی مفاهیم تأکید دارد و احتمالاً بتواند در جهت آشنایی «دیگری» با برخی عناصر فرهنگی ایران مفید واقع شود. با وجود این، از طرفی این امکان هم وجود دارد که تکرار بی‌رویه‌ی مفاهیم مطرح‌شده با کم‌ترین تنوع، نتواند در جهت جذب رمزگان‌های زبان فارسی عمل کند و حتی شاید در مسیر دفع رمزگان‌ها و عدم کمک به یادگیری زبان و فرهنگ ایران باشد.



تصویر ۷. نمونه‌هایی از بازنمایی دیگری در ایران

۴-۲-۳- حضور و غیاب سوژه

آن‌گونه که در تحلیل رمزگان‌های این مجموعه شاهد بودیم، در ارتباط با حضور و غیاب سوژه در تصاویر مجموعه‌ی «زبان فارسی» می‌توان اغلب بازنمایی تصویری «خود» را در غیاب، و بازنمایی «دیگری» را در حضور سوژه یا کنشگر دید. در بازنمایی خوراک خود، بازنمایی صرفاً شامل خوراک است و سوژه در تصاویر وجود ندارد. گفته شد که این نوع بازنمایی با برجسته‌سازی خوراک به مثابه‌ی منوی غذای ایرانی، دیگری را به خوراک خود و از این طریق، فرهنگ خود فرامی‌خواند. در واقع در این‌جا غیاب سوژه، حضور خوراک را برجسته می‌کند و خوراک ایرانی در نقش سوژه ظاهر می‌شود. در بازنمایی مکان نیز با غیاب سوژه مواجه هستیم. به طور کلی در مورد بازنمایی تصویری مکان‌های مقدس در غیاب سوژه، به نظر می‌رسد این امر به مکان، معنایی همراه با ثبات و تقدس می‌دهد. در واقع، با غیاب سوژه در تصویر، مخاطب جایگزین سوژه‌ی غایب در تصویر می‌شود و غیاب به حضور تبدیل می‌گردد. در مجموعه‌ی «زبان فارسی»، این غیاب را می‌توان با تبیینی مشابه آن‌چه در مورد خوراک ذکر شد، در جهت دعوت دیگری به حضوری بی‌واسطه در مکان و به نوعی مشارکت در گفت‌وگو خود و بخشی از آن شدن نیز دانست. به عبارتی، خود، دیگری را به مرکز فرامی‌خواند. این تحلیل را در بازنمایی اماکن تاریخی و ملی نیز به شکلی مشابه می‌توان مطرح نمود. غیاب سوژه در این اماکن به نوعی حضور مخاطب را جایگزین سوژه می‌کند و از این طریق به برجسته‌سازی مکان و مفاهیم مرتبط با آن کمک می‌کند. برخلاف غیاب خود، در مورد دیگری شاهد حضور هستیم. اما این حضور، حضور سوژه‌ی دیگری دور نیست، بلکه این دیگری به عنوان «دیگری» نزدیک در جهت خود

تلقی می‌شود؛ زیرا این حضور همواره در ارتباط با زبان و فرهنگ ایرانی است. حضور زبان‌آموز به عنوان دانشجو و استاد زبان فارسی را می‌توان مکمل غیاب سوژه‌ی «خود» دانست. در واقع، حرکت «دیگری» به سمت «خود»، حرکتی است در ارتباط با شکوهمندی «خود» که «دیگری» به آن علاقه‌مند است و بازنمایی تصاویر گروه‌های مختلف دانشجویان زبان فارسی در ایران، تداعی‌گر حضور مداوم «دیگری» در این ارتباط است. از این لحاظ، این نوع از بازنمایی، «دیگری» را نه به شکلی متکثر، بلکه تنها در قالبی خاص (دانشجو یا استاد زبان فارسی) نشان می‌دهد.

بنابر آن چه گفته شد، می‌توان این‌گونه نتیجه گرفت که این نحوه‌ی بازنمایی حضور و غیاب سوژه، در ارتباط با «خود» و «دیگری»، به نوعی از بازنمایی در این مجموعه منجر شده که تقلیل‌گرا است و «خود» و «دیگری» را در قالب سوژه‌هایی متکثر نمی‌بیند و از این رو، آن‌گونه که در این مجموعه شاهد آن هستیم، بازنمایی‌های خود و دیگری محدود به مضامینی خاصی در این مجموعه می‌شود و بسیاری از معانی و موقعیت‌های فرهنگی نادیده گرفته می‌شوند.

۴-۲-۴- بسندگی

پیش از این، با استفاده از مفهوم سپهر نشانه‌ای در نشانه‌شناسی فرهنگی، به امر آموزش زبان و فرهنگ پرداخته شد و این مسئله عنوان گردید که سپهر نشانه‌ای، دربرگیرنده‌ی شبکه‌ی پیچیده‌ای از رمزگان‌هاست و از آن‌جا که به واسطه‌ی آن، امکان تولید متن فراهم می‌شود، در تشکیل سپهر نشانه‌ای زبان دوم نیاز است زبان‌آموز در معرض متونی قرار گیرد که شبکه‌ی رمزگانی این سپهر تأمین گردد و با رشد این سپهر و استقلال نسبی آن، در نهایت زبان‌آموز قادر به تولید متن شود.

با ملاحظه‌ی بازنمایی رمزگان‌ها، می‌توان گفت نوع بازنمایی‌ها نشان از این موضوع دارد که بسیاری از موضوعات پیرامون هر رمزگان در کل این مجموعه تحت پوشش بازنمایی قرار نمی‌گیرند. درواقع، رویکرد این مجموعه به گونه‌ای است که اغلب در عمل، همان‌گونه که پیش‌تر نشان داده شد، بازنمایی معانی گوناگون پیرامون هر رمزگان نادیده گرفته می‌شود. بدیهی است که هر رمزگان در شبکه‌ی پیچیده‌ی رمزگانی در یک سپهر نشانه‌ای با رمزگان‌های دیگر در ارتباط است و عدم پوشش یکی، بر سایر رمزگان‌ها اثر گذاشته و بالعکس، تلاش برای بازنمایی هر رمزگان به بازنمایی رمزگان‌های دیگر نیز منجر می‌شود.

مناسب نبودن میزان بسندگی رمزگانی را می‌توان با سه مشخصه‌ای که پیش از این ذکر گردید، مرتبط دانست. در این صورت باید گفت نوع سوگیری، تکرار و حضور و غیاب سوژه، میزان بسندگی رمزگانی را در این مجموعه تحت تأثیر قرار داده است. بنابراین، مواجهه‌ی خود و دیگری را در این مجموعه، باید تابعی از نوع نگاه به خود دانست که در بازنمایی خود در این مجموعه شاهد آن هستیم. به عبارتی دیگر، از بررسی

مشخصه‌های فوق می‌توان به رویکردی خاص نسبت به بازنمایی خود و دیگری و در نتیجه، طرز تلقی از تعامل میان خود و دیگری در این مجموعه رسید که بسندگی رمزگانی متأثر از آن است. در این رویکرد، «خود» اغلب از طریق برخی کلیشه‌ها و تکرار آن‌ها که مرتبط با بعد در زمانی خود است، هویت‌مند می‌شود؛ هویتی که یکپارچه و مرکزگرا است و در عین حال، همان‌گونه که در بخش قبلی ذکر شد، خود را در آشکال محدود و در موقعیت ابژه^{۴۰} قرار می‌دهد. این نگاه به خود در بازنمایی دیگری نیز تأثیر گذاشته و دیگری نیز صرفاً در همان محدوده‌ی بازنمایی خود به عنوان سوژه‌ی چنین ابژه‌ای بازنمایی می‌شود. در نتیجه، تعامل او صرفاً در ارتباط با شناخت این خود «شکوهمند» قرار می‌گیرد. از آن‌جا که عموماً نوع بازنمایی در این مجموعه در محدوده‌ی چنین رویکردی قرار دارد، به نظر می‌رسد این رویکرد لاقلاً در شکلی که در این مجموعه به کار گرفته می‌شود، عملاً با الگوی «هم‌خود و هم‌دیگری» چندان سازگار نیست. از این رو همان‌گونه که در بررسی رمزگان‌ها دیده شد، چنین رویکردی غالباً در تأمین بسندگی رمزگانی برای آموزش زبان و فرهنگ از طریق متون مورد نیاز، دچار کاستی خواهد بود. به طور خلاصه باید گفت نوع نگاه به خود، دیگری و تعامل آن‌ها، به تدوین متونی در این مجموعه منجر شده که نمی‌توانند شبکه‌ی پیچیده‌ی رمزگانی فرهنگ را در جهت تعامل و ارتباط و در نتیجه، یادگیری زبان و فرهنگ فارسی به شکل مناسبی فعال نمایند.

۵- جمع‌بندی

در این پژوهش، به بررسی و تحلیل فرهنگ، و آموزش آن در مجموعه کتاب‌های «زبان فارسی» پرداخته شد. به این منظور در مقدمه‌ی این پژوهش، دو پرسش عمده مطرح گردید. نخستین پرسش در زمینه‌ی چگونگی تبیین و ارائه‌ی الگویی نظری برای زبان‌آموزی بر مبنای نشانه‌شناسی فرهنگی (به عنوان رویکردی که به تعاملات میان فرهنگی می‌پردازد) طرح شد و پرسش دوم، نحوه‌ی بازنمایی خود و دیگری فرهنگی و تعامل‌شان را در مجموعه‌ی «زبان فارسی» بر مبنای رویکرد مذکور، مد نظر قرار می‌داد. در ادامه، رویکرد «نشانه‌شناسی فرهنگی مکتب تارتو- مسکو» به عنوان مبنای نظری این پژوهش مورد ملاحظه قرار گرفت. در معرفی نشانه‌شناسی فرهنگی، موضوعات مطرح در این رویکرد همچون «سپهر نشانه‌ای»، «مرکز و حاشیه» در سپهر نشانه‌ای، مفهوم «متن» و الگوهای پیشنهادی برای نشانه‌شناسی فرهنگ توضیح داده شد

^{۴۰} در این مقاله، اصطلاحات سوژه (subject) و ابژه (object)، بار معنایی تقریباً محدودی دارند که باید آن را در چارچوب تحلیل حاضر دید. بر این اساس، حضور/غیاب سوژه در این‌جا، همان‌گونه که از متن بر می‌آید، به معنای حضور/غیاب اشخاص و کنشگران در متون تصویری مجموعه کتاب‌های «زبان فارسی» است. همچنین به‌کارگیری اصطلاح «ابژه» نیز به این منظور صورت گرفته که حالت انفعالی متون تصویری را در بازنمایی «خود» که اغلب با غیاب اشخاص یا کنشگران در این مجموعه همراه است، تداعی کند.

و پس از آن بر این اساس، تلاش گردید تا تبیین و الگویی نظری از آموزش زبان و فرهنگ از منظر این رویکرد ارائه شود. بر اساس این الگو، در امر زبان‌آموزی، با دو سپهر نشانه‌ای زبان‌آموز و زبان مقصدش روبرو هستیم. گفته شد که در وهله نخست، این سپهر نشانه‌ای زبان‌آموز است که باید پذیرای متونی از سپهر نشانه‌ای مقصد باشد و بتواند با استفاده از این متون رمزگان‌های مورد نیاز را برای برقراری ارتباط و تولید متن در زبان تازه درونی کند. به عبارت دیگر، فرایند زبان‌آموزی، با قرار گرفتن در معرض متون مختلف و جذب رمزگان‌های زبان مقصد و غنی‌تر شدن خزانه‌ی این متون و رمزگان‌ها، به تشکیل سپهر نشانه‌ای تازه‌ای در دل سپهر نشانه‌ای اول منجر می‌شود. ادامه‌ی این روند می‌تواند این سپهر نشانه‌ای تازه را به استقلالی نسبی برساند؛ به گونه‌ای که بتواند به ارتباط زبانی منجر شود و تولید متن نماید. گفته شد که از سوی دیگر، زبان‌آموز نیز به همراه سپهر نشانه‌ای خودش قدم به عرصه‌ی فرهنگ دیگری می‌گذارد و تدوینگر متون آموزش زبان نمی‌تواند این حضور را نادیده بگیرد. در نتیجه، زبان‌آموزی حرکتی یک سویه نیست و ماهیتی دوسویه و گفتگویی دارد.

در بخش بعدی، روش مورد استفاده در این پژوهش طرح گردید و گفته شد که در این روش با استفاده از مفاهیم نشانه‌شناسی فرهنگی، رمزگان‌های پوشاک، خوراک، مکان و جنسیت در بازنمایی‌های خود و دیگری و نوع تعاملات‌شان مورد بررسی و تحلیل قرار خواهند گرفت. بر این اساس، در بخش تحلیل، با توجه به آنچه در بخش‌های پیشین مطرح گردیده بود، پس از بررسی نحوه‌ی بازنمایی هر رمزگان در ارتباط با خود و دیگری، چهار مشخصه‌ی اصلی سوگیری، تکرار، حضور و غیاب سوژه و بسندگی رمزگانی مورد شناسایی قرار گرفت و این‌گونه تحلیل شد که نحوه‌ی بازنمایی‌ها در این مجموعه، رویکردی خاص را، نسبت به تعامل میان خود و دیگری در برمی‌گیرد که به واسطه‌ی آن بسندگی رمزگانی نیز تحت تأثیر قرار گرفته است. در این رویکرد، «خود» اغلب از طریق برخی کلیشه‌ها و تکرار آن‌ها که بیشتر با بُعد در زمانی «خود» نیز مرتبط است، هویت‌مند می‌شود؛ هویتی که یکپارچه و مرکزگرا است و خود را در اشکالی محدود بازنمایی می‌کند و این‌گونه در نهایت، به صورت تناقض‌آمیزی، خود در موقعیتی انفعالی نیز قرار خواهد گرفت. در همین راستا، این نگاه به خود بر بازنمایی «دیگری» نیز تأثیر گذاشته و «دیگری» نیز به صورت یک سوژه‌ی منسجم و همگون، صرفاً در همان محدوده‌ی بازنمایی «خود»، بازنمایی می‌شود. در نتیجه، تعامل او صرفاً در ارتباط با شناخت این خود «شکوهمند» و محدود قرار می‌گیرد. چنین رویکردی علاوه بر آن‌که، منجر به عدم بسندگی رمزگانی و نادیده گرفتن بسیاری از موقعیت‌هایی خواهد شد که معنا ساز هستند (و زبان‌آموز را از شناخت و یادگیری آنها محروم خواهد ساخت)، بر کیفیت تعاملی خود و دیگری نیز تأثیرگذار خواهد بود و می‌تواند در ایجاد ارتباط و تعامل، اختلال ایجاد نماید.

سرانجام گفته شد از آن‌جا که عموماً نوع بازنمایی در این مجموعه در محدوده‌ی رویکرد مذکور قرار دارد، نمی‌توان این رویکرد را با الگوی «هم‌خود و هم‌دیگری» که در بخش مبنای نظری به آن اشاره شد، چندان سازگار دانست؛ اگرچه لازم است به این نکته نیز توجه شود که تعامل، امری پیوستاری است. بنابراین، در این مجموعه، بدون تردید، بازنمایی‌هایی در جهت تعامل هم‌خود و هم‌دیگری صورت گرفته اما همان‌گونه که نشان داده شد، در مجموع نمی‌توان این بازنمایی‌ها را در جهت چنین رویکردی و در نهایت، ماهیت گفتگویی، تعاملی و دوسویگی زبان‌آموزی دانست.

منابع:

- آقایی، ح. (۱۳۹۲). تحلیل فرهنگ و آموزش آن در برگزیده‌ی کتاب‌های آ‌ف‌ا‌ز منظر نشانه‌شناسی فرهنگی. رساله‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی.
- پوسنر، ر. (۱۳۹۰). اهداف اصلی نشانه‌شناسی فرهنگی. در ف. سجودی (گردآورنده و ویراستار)، نشانه‌شناسی فرهنگی (مجموعه مقالات، ترجمه‌ی گروه مترجمان). تهران: نشر علم.
- توروپ، پ. (۱۳۹۰الف). نشانه‌شناسی فرهنگی و فرهنگ. در ف. سجودی (گردآورنده و ویراستار)، نشانه‌شناسی فرهنگی (مجموعه مقالات، ترجمه‌ی گروه مترجمان). تهران: نشر علم.
- توروپ، پ. (۱۳۹۰ب). ترجمه کردن و ترجمه به مثابه فرهنگ. در ف. سجودی (گردآورنده و ویراستار)، نشانه‌شناسی فرهنگی (مجموعه مقالات، ترجمه‌ی گروه مترجمان). تهران: نشر علم.
- ساسانی، ف. (۱۳۸۷). عصر پساروش‌گرایی در نشانه‌شناسی گفتمانی: روش‌گریزی یا به‌گزینی؟. مجموعه مقالات سومین هم‌اندیشی نشانه‌شناسی هنر. تهران: فرهنگستان هنر جمهوری اسلامی ایران.
- ساسانی، ف. (۱۳۹۱). فرایند معناپردازی در برج آزادی. نشانه‌شناسی مکان (مجموعه مقالات هفتمین هم‌اندیشی نشانه‌شناسی). تهران: انتشارات سخن.
- سجودی، ف. (۱۳۸۷). نشانه‌شناسی زندگی روزمره با تکیه بر لباس. روزنامه‌ی اعتماد (ضمیمه)، ۱۳۸۷/۱۲/۲۰. بازیابی شده از: <http://www.bashgah.net/fa/content/show/31684> (تاریخ انتشار در تارنما: ۱۳۸۸/۱/۱۱).
- سجودی، ف. (۱۳۸۸). ارتباطات بین فرهنگی: رویکرد نشانه‌شناختی. نشانه‌شناسی: نظریه و عمل (مجموعه مقالاتی از فرزنان سجودی). تهران: نشر علم.
- سجودی، ف. (۱۳۸۸). ارتباطات بین فرهنگی: ترجمه و نقش آن در فرایندهای جذب و طرد. نشانه‌شناسی: نظریه و عمل (مجموعه مقالاتی از فرزنان سجودی). تهران: نشر علم.
- سجودی، ف. (۱۳۸۸). درآمدی بر نشانه‌شناسی خوراک: بررسی نمونه‌ای از گفتمان سینمایی. نشانه‌شناسی: نظریه و عمل (مجموعه مقالاتی از فرزنان سجودی). تهران: نشر علم.

- سجودی، ف. (۱۳۸۸). چالش در لایه‌های متن: مسجد امام اصفهان. نشانه‌شناسی: نظریه و عمل (مجموعه مقالاتی از فرزاد سجودی). تهران: نشر علم.
- سجودی، ف. (۱۳۹۱). مکان، جنسیت و بازنمایی سینمایی. نشانه‌شناسی مکان (مجموعه مقالات هفتمین هم‌اندیشی نشانه‌شناسی). تهران: انتشارات سخن.
- سُنسون، گ. (۱۳۹۰). مفهوم متن در نشانه‌شناسی فرهنگی. در ف. سجودی (گردآورنده و ویراستار)، نشانه‌شناسی فرهنگی (مجموعه مقالات، ترجمه‌ی گروه مترجمان). تهران: نشر علم.
- شعیری، ح. ر. (۱۳۹۱). نوع‌شناسی مکان و نقش آن در تولید و تحدید معنا. نشانه‌شناسی مکان (مجموعه مقالات هفتمین هم‌اندیشی نشانه‌شناسی). تهران: انتشارات سخن.
- سفارمقدم، ا. (۱۳۹۱). مجموعه کتاب‌های زبان فارسی. تهران: شورای گسترش زبان و ادبیات فارسی.
- ضیاءحسینی، م. (۱۳۸۵). اصول و نظریه‌های آموزش زبان فارسی. تهران: انتشارات سخن.
- فاستر، ج. م. و اندرسون، ب. ج. (۱۳۹۰). غذا در یک متن فرهنگی (ترجمه‌ی رویا آسیایی)، بازیابی شده از: <http://anthropology.ir/node/10268> (تاریخ انتشار در تارنما: ۱۳۹۰/۴/۱۴)
- لوتمان، ی. و اوسپنسکی، ب. ا. (۱۳۹۰). در باب سازوکار نشانه‌شناختی فرهنگ. در ف. سجودی (گردآورنده و ویراستار)، نشانه‌شناسی فرهنگی (مجموعه مقالات، ترجمه‌ی گروه مترجمان). تهران: نشر علم.
- معین، ب. (۱۳۹۱). قنادی کااکا در کلاردشت: شکل‌گیری فضایی میانه و غشایی با تنشی بالا در بطن فرهنگ خودی. نشانه‌شناسی مکان (مجموعه مقالات هفتمین هم‌اندیشی نشانه‌شناسی). تهران: انتشارات سخن.
- یگانه، م. و کشفی، س. ع. (۱۳۸۶). نظام نشانه‌ها در پوشش. کتاب زنان (فصلنامه‌ی شورای فرهنگی، اجتماعی زنان). سال دهم، شماره ۳۸ (زمستان)، صص: ۶۲-۸۷.

- Foster, G. M. & Anderson, B.G. (1980). *Medical Anthropology*. Berkeley: University of California.
- Hinkel, E. (2001). Building Awareness and Practical Skills to Facilitate Cross-Cultural Communication. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images*. London & New York: Routledge.
- Lotman, J. (2005). On the Semiosphere. *Sign Systems Studies*, 33(1): 205-229.
- Lucy, N. (2001). *Beyond Semiotics: Text, Culture and Technology*. London & New York: Continuum.
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing Social Semiotics*. London & New York: Routledge.

منابعی برای مطالعه و آشنایی بیشتر با نشانه‌شناسی فرهنگی:

- Kull, K. (2011). Juri Lotman in English: Bibliography. *Sign Systems Studies*, 39(2/4): 343-357.
- Kull, K., Salupere, S., Torop, P. & Lotman, M. (2011). The Institution of Semiotics in Estonia. *Sign Systems Studies*, 39(2/4): 314-342.

Sonesson, G. (1994). *The Concept of Text in Cultural Semiotic*. The Third Congress of the Nordic Association for Semiotic Study, in Trondheim, October 1994.

Retrieved from: <http://www.ut.ee/sose/sss/pdf/sonesson26.pdf>

Torop, P. (2002). Introduction: Re-reading of Cultural Semiotics. *Sign Systems Studies*, 30(2): 395-404.

Torop, P. (2005). Semiosphere and/as the Research Object of Semiotics of Culture. *Sign Systems Studies*, 33(1): 159-173.

همچنین، در این نشانی اینترنتی، مقالات بیشتری در این زمینه قابل دسترسی خواهد بود:

<http://www.ut.ee/SOSE/sss/index.htm>