

تحلیل نشانه‌شناسی نظام آموزش و پرورش ایران^۱

محمد امینی^۲

حمید رحیمی^۳

چکیده

هدف پژوهش حاضر، تحلیل نشانه‌شناختی نظام آموزش و پرورش ایران است که بر اساس مطالعه تحلیلی - مروری و با رویکرد «سوسور» تهیه شده است. اگر چه مطالعه و تحلیل نشانه‌شناسی آموزش و پرورش کمتر مورد توجه محققان مسائل آموزشی و تربیتی قرار گرفته، اما این موضوع می‌تواند دریچه‌های تأمل و بازاندیشی را در سیاست‌ها، اهداف و نظام آموزشی، برنامه‌های آموزشی و درسی و نیز شیوه‌های تدریس در کلاس‌های درس بگشاید. این مقاله با اتخاذ چنین نگاه و رویکردی کوشیده است تا به بررسی و تحلیل نشانه‌شناسی پنج نشانه یا عنصر محوری نظام‌های آموزشی بپردازد. نتایج مؤید آن است که نظام آموزشی از حیث محتوای آموزشی (فاقد تأثیر سازنده در رشد و پرورش ابعاد مختلف دانش‌آموز و تحقق اهداف آموزش و پرورش)، فضای کالبدی و فیزیکی (فاقد جلوه‌های تصویری و زیبایی‌شناختی)، روش‌های تدریس معلمان (دارای رکود به دلیل یادگیری یک‌طرفه معلم‌محور)، شیوه‌های ارزشیابی (یادگیری سطحی و زودگذر) و فضای فرهنگی و ارتباطی حاکم بر مدارس و نهادهای آموزشی (دارای انفعال، فاقد مشارکت، پاسخگویی و ریسک‌پذیری) است و همخوانی چندانی با اهداف و جهت‌گیری اصلی آموزش و پرورش ندارند. در واقع این تحلیل بیانگر آن است که متأسفانه در حال حاضر نظام آموزشی کشور در عمل به ایجاد و بازتولید مجموعه‌ای از پیام‌ها، معانی و آثاری اقدام می‌کند که با وظایف و کارکردهای ذاتی آن در تعارض است.

واژگان کلیدی

نشانه‌شناسی، آموزش و پرورش، محتوای آموزشی، روش تدریس، شیوه‌های ارزشیابی، فضای کالبدی، فضای فرهنگی

۱- تاریخ دریافت مقاله: ۹۵/۱۲/۲۷؛ تاریخ پذیرش نهایی: ۹۶/۰۹/۰۱

amini2740@yahoo.com

dr.hamid.rahimi@gmail.com

۲- دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه کاشان، اصفهان، ایران

۳- استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه کاشان، اصفهان، ایران

بیان مسئله

بررسی مسائل و واقعیات گریبان‌گیر نظام‌های آموزش و پرورش از ابعاد و زوایای مختلف می‌تواند داده‌ها و اطلاعات مستندی در مورد آثار پیدا و پنهان نظام‌های آموزشی و چالش‌هایی را که با آن درگیر هستند، در اختیار سیاست‌گذاران، برنامه‌ریزان و مجریان آموزشی قرار دهد. در این میان، «نشانه‌شناسی»^۱، به مثابه یک دانش و روش می‌تواند بستر مناسبی برای بررسی و مطالعه نهادهای آموزشی و ژرفاندیشی در کارکردها و مأموریت‌های مختلف آن فراهم آورد. در واقع اگر بپذیریم که مطالعه فرهنگ به معنای وسیع کلمه یکی از موضوعات علم نشانه‌شناسی است (فیاض و همکاران، ۱۳۹۰) و اصولاً نشانه‌شناسی با ایجاد معنا یا فرآیند معنادار شدن سر و کار دارد (استریناتی،^۲ ۱۳۸۴، ص ۱۵۳) در آن صورت بررسی و تحلیل ساختارهای آموزشی به عنوان اصلی‌ترین نهادهای تولید معنا و رشد فرهنگ جامعه از منظر نشانه‌شناسی می‌تواند موجب درک و فهم عمیق ویژگی‌ها و پیچیدگی‌های ساختارهای مذکور شود. به حدی که در صورت لزوم بتوان با ایجاد اصلاحات و تغییرات لازم، بسترهای آموزشی و تربیتی بهتری را برای یادگیرندگان فراهم کرد. به علاوه باید به این نکته نیز تأکید کرد که «در نشانه‌شناسی، انسان‌ها لزوماً نشانه‌ساز هستند» (آسابرگر،^۳ ۱۳۷۹، ص ۸۶) و در ایجاد و تولید نشانه‌ها نقش اصلی را ایفا می‌کنند. به همین ترتیب در حوزه آموزش و پرورش نیز این انسان‌ها (سیاست‌گذاران، برنامه‌ریزان، مؤلفان کتب درسی و معلمان) هستند که به طرق مختلف نشانه‌ها و علائم مورد نظر خود را تولید می‌کنند. بررسی و کاوش این نکته بنیادی که این نشانه‌ها و معانی صریح و ضمنی حاصل از آن تا چه اندازه در راستای اهداف اصلی سازمان‌های آموزشی هستند، خود یک مسئله بسیار مهم و تعیین‌کننده است. با اتخاذ چنین نگاهی است که مقاله حاضر بعد از توصیفی از بنیادها و مبانی نظری نشانه‌شناسی می‌کوشد تا از این زاویه به تحلیل نظام آموزش و پرورش ایران پرداخته و دلالت‌های مختلف آن را تعیین و مشخص کند.

بنیادهای نظری نشانه‌شناسی

اصولاً می‌توان گفت که نشانه‌شناسی، قلمرویی از دانش بشری است که به بررسی و مطالعه روندهای ناظر بر تولید، انتقال و دریافت معانی می‌پردازد. مفهوم محوری در نشانه‌شناسی، اصطلاح نشانه است.

1- Semiology / Semiotics
2- Strinathi
3- Asa Burger

چه آنکه «عصر ما نیز عصر نشانه‌ها و زیست جهان امروز ما یک زیست جهان اطلاعاتی - ارتباطی است و می‌توان عصر اطلاعات و ارتباطات کنونی را عصر نشانه‌های بی‌نشان تعریف و تصویر کرد که درک و فهم آن نیز جز از رهگذر علمی به نام علم نشانه‌شناسی ممکن نمی‌شود» (تاجیک، ۱۳۸۹، صص ۹-۱۱). بر این مبنا «هر تحلیل‌گری که می‌خواهد پدیده‌ها و مفاهیم مختلف را از منظر نشانه‌شناسی مورد بررسی قرار دهد، لازم است که به ابزاری به نام نشانه و چگونه هم‌نشینی آن با نشانه‌های دیگر در نظام‌های نشانه‌ای دیگر متوسل شود» (سجودی، ۱۳۸۳، ص ۱۵۵). در واقع، نشانه‌شناسی در بردارنده این مفهوم و آموزه مهم است که ما به عنوان انسان در جهانی سرشار از نشانه‌ها زندگی کرده و برای فهم امور و پدیده‌های این جهان هیچ راهی جز از طریق درک نشانه‌ها نداریم. از این منظر است که «واسازی و به چالش کشیدن واقعیت نشانه‌ها معلوم می‌کند که چه واقعیت‌هایی در موقعیت برتر قرار گرفته و چه موقعیت‌هایی سرکوب شده است» (سامانیان و بهمنی، ۱۳۸۹، ص ۲۸). به عبارت دیگر «جست‌وجوی آنچه در زیر مشهودات پنهان است، می‌تواند به یک بینش بارور بیانجامد» (چندلر، ۱۳۸۷، ص ۳۱۶).

اما فارغ از مطالب مذکور و به منظور حصول دیدگاهی روشن‌تر در این زمینه باید به این نکته اشاره کنیم که گرچه دانش نشانه‌شناسی ریشه در آثار فلاسفه یونان قدیم همچون افلاطون، ارسطو، آگوستین قدیس و فیلسوفان رواقی داشته و حتی واژه سمیوتیک^۱ به معنای نشانه‌شناسی را نخستین بار جان لاک^۲ در اثر معروف خود به نام «رساله‌ای در باب فهم بشری» در سال ۱۶۹۰ به کار برده (دایره‌المعارف کتاب‌داری و اطلاع‌رسانی)، اما استعمال این واژه در علم پزشکی کاملاً مسبوق به سابقه است؛ چرا که در پزشکی قدیم و حتی فعلی به هر پزشک آموزش داده می‌شود تا از طریق معاینه، نشانه‌های بیماری را پیدا کند. با این نوع نشانه‌شناسی، عوارض کلی و ظواهر وجود بیماری برای کشف علل بیماری مورد بررسی قرار می‌گیرد (کوپال، ۱۳۸۶).

با این همه، شکل‌گیری نشانه‌شناسی به عنوان یک دانش و روش مستقل در قرن بیستم عمدتاً تحت تأثیر پژوهش‌ها و فعالیت‌های دو صاحب‌نظر معروف به نام‌های فردیناند سوسور^۳ و چارلز ساندرس پیرس^۴ بوده است. «اصطلاح نشانه‌شناسی در پیوند با پیرس فیلسوف آمریکایی است و

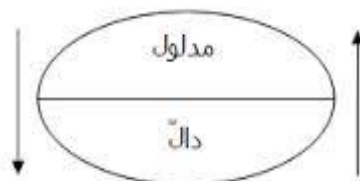
1- Semiotics

2- John Lock

3- Ferdinand Saussure

4- Charles Sanders Peirce

اصطلاح علم نشانه‌شناسی را فردیناند سوسور زبان‌شناس سوئیسی به کار برده که هر دو به چگونگی تولید و انتقال معانی مربوط می‌شود (آسابرگر، ۱۳۷۹، صص ۸۳-۸۴). از دیدگاه سوسور، نشانه‌شناسی به معنای دانشی است که زندگی نشانه‌ها را در درون جامعه مطالعه می‌کند (سوسور، ۱۳۷۸، صص ۲۲-۲۴). این صاحب‌نظر، نشانه‌شناسی را بخشی از روان‌شناسی اجتماعی دانسته که «در زمینه نظام‌های قراردادی ارتباط، کارآیی دارد» (احمدی، ۱۳۷۱، ص ۸) و عمده توجه و تأکیدش بر روی نشانه‌های زبانی است (قائم‌نیا، ۱۳۸۶). در نگاهی تحلیلی‌تر، سوسور الگویی دو وجهی از نشانه را ارائه می‌دهد و معتقد است که نشانه شامل دو بخش «دال^۱» و «مدلول^۲» است. دال یا نشانگر همان تصویر آوایی واژه و صورتی است که نشانه به خود می‌گیرد و مدلول (نشان‌شده) بیانگر تصویر ذهنی و مفهومی است که باز می‌نمایاند. و این نسبت میان دال و مدلول است که نشانه را می‌سازد. در واقع دال مساوی با نشانه است (سلان^۳، ۱۳۷۳). با عنایت به مطالب مذکور می‌توان گفت که نشانگر یا دال غالباً وجه مادی یا ظاهری نشانه بوده که می‌توان آن را دیده، شنیده، بوئیده، چشیده یا لمس کرد و مدلول هم به عنوان یک مفهوم ذهنی مطرح است که پیوند و رابطه میان این دو، بیانگر دلالت است. سوسور مطالب مذکور را به شکل زیر نمایش می‌دهد:



نمودار شماره (۱)

خط افقی میانی نشانگر آن است که دال و مدلول را می‌توان برای مقاصد تحلیلی از هم جدا کرد و دو پیکان هم تعامل و ارتباط دو سویه دال و مدلول را نشان می‌دهد. سوسور در تأکید بر پیوند عمیق دال و مدلول می‌گوید که «این دو مانند دو رویه کاغذ جدا نشدنی هستند. بدون وجود نشانگر و نشان‌شده با هم، نشانه و معنایی وجود نخواهد داشت» (چندلر^۴، ۱۳۸۷، ص ۸۹).

-
- 1- Signifier
 - 2- Signified
 - 3- Celan
 - 4- Chandler

اما همزمان با سوسور، چارلز ساندرس پیرس فیلسوف پراگماتیست آمریکایی نیز مفهوم‌پردازی و تبیین خاص خود را از نشانه‌ها ارائه می‌دهد. پیرس در چهارچوب تفکر منطقی و فلسفی خود، به فرآیند تولید و تفسیر نشانه‌ها یا نشانه‌پردازی توجه کرده و آن را در کانون دیدگاه خود قرار می‌دهد. پیرس نشانه را چیزی می‌داند که برای هرکسی به گونه‌ای یادآور موضوع خاصی است و لذا نشانه‌شناسی فرآیندی است که طی آن بر مبنای نشانه‌ها ارتباط برقرار می‌شود.

پیرس با تأکید بر سه وجه نشانه یعنی خود نشانه، موضوع (آنچه که از طریق نشانه بازنمایی شده) و تفسیر و تأویل آن، مجموعاً نشانه‌ها را به سه دسته «نمادین^۱»، «شمایلی^۲» و «نمایه‌ای^۳» تقسیم می‌کند (به نقل از *والکر و چاپلین*^۴، ۱۳۸۵). نشانه‌های نمادین بر مبنای قراردادهای نشانه‌شناسی استوار است و فرد باید از این قراردادهای آگاه باشد. نشانه‌های زبان گفتاری و نوشتاری، علایم راهنمایی و رانندگی و پوشیدن لباس عزا در ماتم از این جمله‌اند. نشانه‌های شمایلی نیز بر اساس شباهت نشانه با موضوع شکل می‌گیرد. تصویر فرد یا شیء مانند عکس، نقاشی پرتره، ماکت و مدل از جمله نشانه‌های شمایلی به شمار می‌روند. نشانه‌های نمایه‌ای هم بر اساس نوعی نسبت درونی و وجودی و شکلی از پیوستگی معنایی و گاه علت و معلولی میان موضوع و نشانه هستند. به عنوان مثال ساعت، نشانه‌ای از زمان است، تلوتلو خوردن فرد نشانه‌ای از بیماری او است و رد پا، نشان از گذر فردی در مسیر می‌دهد.

از دیگر صاحب‌نظران مهم حوزه نشانه‌شناسی باید از ژیل دلوز^۵ یاد کرد که خود از فلاسفه پسااستخارگرای معاصر بوده و دیدگاه‌های نشانه‌شناسی وی به ویژه در عرصه‌های ادبیات، سینما و نقاشی حائز اهمیت فراوان است (*اردلانی و همکاران*، ۱۳۹۴). جامعیت اندیشه‌های دلوز به لحاظ فلسفی و معرفت‌شناختی آن قدر زیاد است که افرادی چون میشل فوکو^۶، رولان بارت^۷ و لیوتار^۸ از او تأثیر پذیرفته و معتقدند دهه هفتاد میلادی اصولاً دهه سیطره دلوز بر محافل روشن‌فکری فرانسه است (*سجادی و ایمان‌زاده*، ۱۳۸۶). از دیدگاه دلوز، نشانه‌ها ابزاری برای انتقال اطلاعات نیستند؛ بلکه

-
- 1- Symbolic
 - 2- Iconic
 - 3- Indexical
 - 4- Walker & Chaplin
 - 5- Gilles Deleuze
 - 6- Michel Foucault
 - 7- Roland Bart
 - 8- Lyotard

به مثابه اشارات رمزداری هستند که فراتر از خودشان، به پدیده‌های ناپیدا و پنهان اشاره می‌کنند. ماه درخشان، نشانه‌ای از صورت تاریک آن دارد و هر نشانه‌ای چیزی دارد که در درون آن گنجانده شده است. به نظر او یادگیری اصیل، یادگیری از طریق نشانه‌هاست (بوگ^۱، ۲۰۰۴). از سوی دیگر، دلوز تصریح می‌کند که یادگیری اصیل، یادگیری از طریق نشانه‌هایی است که ما را از گمراهی‌های عادت و فهم عامه به سوی حقایقی که پروست آن را «ذات» و او آن را «تفاوت» می‌داند، رهنمون می‌کند (کریمی کسبی، ۱۳۹۳). همچنین دلوز در دیدگاه تربیتی خود با مهم شمردن فرایند اندیشیدن - و نه صرف معرفی اندیشه‌ها - بر اصولی همچون تفاوت و ناهمگونی، توجه به تفاوت‌ها و خرده فرهنگ‌ها، فقدان تمرکز، تفکر افقی - نقطه مقابل تفکر عمودی - و سلسله‌مراتبی تأکید می‌کند (سجادی و ایمان‌زاده، ۱۳۹۱). او همچنین فضای مناسب تعلیم و تربیتی را فضایی می‌داند که در آن نه تنها به تفاوت‌ها و ناهمگونی‌های دانش‌آموزان به دیده مثبت نگریسته شود، بلکه حتی از آن استقبال هم به عمل آید (کوهلی^۲، ۲۰۰۰). دیگر صاحب‌نظر معروف نشانه‌شناسی، رولاند بارت^۳ (۱۹۵۷ و ۱۹۶۴) است که بر دو مفهوم «دلالیت تصریحی^۴» و «دلالیت ضمنی^۵» تأکید می‌کند. دلالیت تصریحی ناظر بر نوعی رابطه نشانه‌ای است که مستقیماً میان دال و مدلول ایجاد می‌شود. اما در دلالیت ضمنی، ساختار نشانه‌ای پیچیده‌تری شکل گرفته و طی آن یک نشانه که خود حاوی یک دال و یک مدلول است، همچون یک دال برای مدلولی دیگر عمل می‌کند. به عنوان مثال وجود یک مرد اسب‌سوار بر روی یک پاکت سیگار نشانه‌ای است مرکب از یک دال و یک مدلول که خود بر مدلولی دیگر یعنی اینکه استفاده از این سیگار نشانه مردانگی و استواری است، دلالیت می‌کند. در عین حال از نظر بارت، نشانه‌ها اصولاً واجد ویژگی چندمعنایی هستند؛ یعنی توان بالقوه‌ای برای دلالتهای چندگانه دارند. اندیشه‌های بارت به ویژه در زمینه دلالیت ضمنی می‌تواند به عنوان یک ابزار تحلیلی در حوزه‌های مختلف از جمله ادبیات، فرهنگ و آموزش و پرورش مورد استفاده قرار گیرد.

امبرتو اکو^۶ (۱۹۹۰) از دیگر صاحب‌نظران نشانه‌شناسی معتقد است که نشانه آن چیزی باشد که به عنوان جانشین دلالت‌گونه برای چیز دیگری محسوب شود. بنابراین نشانه‌شناسی با هر پدیده‌ای که بتواند به عنوان یک نشانه باشد، در ارتباط است. اکو با تأثیرپذیری از اندیشه‌های سوسور و پیرس

-
- 1- Bogue
 - 2- Kohli
 - 3- Roland Barthes
 - 4- Denotation
 - 5- Connotation
 - 6- Umberto Eco

معتقد است معنا و تفسیر اصولاً دارای بنیادها و ریشه‌های تاریخی، ساختاری، اجتماعی و فرهنگی بوده و در جریان کاربردها در فرآیندهای ارتباطی دستخوش تغییر می‌شوند. از همین منظر است که اکو نوعی از نشانه‌شناسی را علمی می‌داند که به ارتباط، بازخوانی و تفسیر جنبه‌های اجتماعی و فرهنگی زندگی می‌پردازد.

به هر حال، مطالب پیش‌گفته در زمینه نشانه‌شناسی بیانگر آن است که این حوزه به عنوان یک دانش و روش، ناظر بر مطالعه و بررسی نظام‌های نشانه‌ای است و می‌تواند به عنوان یک ابزار پژوهشی مفید برای درک و فهم حقایق مکتوم و ناپیدایی که در پس علایم، نشانه‌ها، نمادها و پدیده‌های فرهنگی وجود دارند، مورد استفاده قرار بگیرد تا از این طریق به عیان ساختن و آشکار کردن پیام‌ها و پیامدهای پدیده‌های مذکور کمک کند. همچنان که پیش از این نیز گفته شد، نظام آموزش و پرورش به عنوان اصلی‌ترین نهاد فرهنگی، متولی رشد و پرورش فردی، اجتماعی، علمی و اخلاقی دانش‌آموزان و نیز توسعه همه‌جانبه جامعه انسانی در ابعاد مختلف است. به حدی که می‌توان گفت اصولاً پیشرفت هر جامعه انسانی به میزان موفقیت در برنامه‌ریزی نظام آموزش و پرورش بستگی دارد (اسماعیل‌تبار، ۱۳۸۶). بررسی و تحلیل این نظام از منظر نشانه‌شناختی، فرصتی مغتنم برای تأمل و بازاندیشی در برخی آثار و کارکردهای آن است و زمینه‌ای را برای اصلاح و ارتقای عملکردهای آموزشی و تربیتی فراهم می‌کند. لازم به ذکر است در این تحلیل عمدتاً از دیدگاه سوسور بهره گرفته شده است.

تحلیل عناصر اصلی آموزش و پرورش ایران از منظر نشانه‌شناسی

در چهارچوب دیدگاه‌های مطرح شده از سوی صاحب‌نظران حوزه نشانه‌شناسی و با الهام از اندیشه‌های آنان، می‌توان ماهیت، شیوه عمل و نتایج و پیامدهای نظام آموزشی کشور را به شیوه‌ای دقیق‌تر تحلیل کرد. در این تحلیل، پنج عنصر از عناصر اصلی برنامه‌های درسی آموزش و پرورش کشور شامل محتوای آموزشی^۱، فضای کالبدی و فیزیکی^۲، روش‌های تدریس^۳، شیوه‌های ارزشیابی^۴ و فضای فرهنگی و ارتباطی^۵ به عنوان نشانه‌های اصلی مورد توجه قرار می‌گیرند. این عناصر که

-
- 1- Educational Content
 - 2- Physical Space
 - 3- Teaching Methods
 - 4- Evaluation Methods
 - 5- Cultural Space

اجزاء و مؤلفه‌های اصلی برنامه‌های درسی و آموزشی هستند، در مدارس و مراکز آموزشی تدریس و اجرا می‌شوند و به طور کلی شاکله اصلی ساختارهای آموزشی به شمار می‌روند. فرانسویس کلاین^۱ از صاحب‌نظران معروف حوزه برنامه‌ریزی درسی، نه عنصر هدف، محتوا، روش‌های تدریس، شیوه‌های ارزشیابی، زمان، فضا، نقش معلم، گروه‌بندی دانش‌آموزان و تجهیزات آموزشی را به عنوان عناصر اصلی برنامه‌های درسی و آموزشی معرفی می‌کند (مهرمحمدی، ۱۳۸۷). در عین حال در این تحلیل نشانه‌شناسی، هدف اصلی آن است که جایگاه و نحوه عملکرد این عناصر - یا به تعبیر نشانه‌شناسانه آن، نشانه‌ها - در نظام آموزشی ایران مورد توجه و بررسی قرار گیرد تا مشخص شود آیا عناصر یا نشانه‌های مذکور در راستای وظایف و کارکردهای اصلی خود عمل می‌کنند یا آنکه این عناصر آن‌چنان در ساختار بوروکراتیک و مرکزگرای آموزش و پرورش کشور جذب و هضم شده‌اند که عموماً مانع پویایی و همراهی نظام آموزشی با تحولات عصر حاضر می‌شوند.

۱- محتوای آموزشی: در قلمرو آموزش و پرورش هر جامعه‌ای، از محتوای آموزشی و درسی به عنوان مهم‌ترین ابزار و رسانه برای تحقق اهداف و ایجاد یادگیری‌ها و بروز تغییرات مورد انتظار در دانش‌آموزان نام برده می‌شود. به بیان دیگر هر نظام آموزشی برای تحقق اهداف مختلف خود و برخورداری از کارایی و اثربخشی لازم، قبل از هر چیز نیازمند محتوا و تجارب آموزشی مدون است. می‌توان محتوا را شامل قسمت‌ها، قطعه‌ها، وقایع و پدیده‌های سازمان‌یافته‌ای دانست که به نوعی با رشته‌های علمی مرتبط هستند (لوی^۲، ۱۳۸۵). به علاوه، محتوا شامل اطلاعات، حقایق، اصول، روش‌ها، مفاهیم، تعمیم‌ها، واقعیات و مسائل مربوط به یک ماده درسی است (ملکی، ۱۳۸۸). متخصصان و صاحب‌نظران مختلف برنامه‌ریزی درسی تأکید کرده‌اند که در طراحی و تدوین محتوای آموزشی باید مجموعه‌ای از ویژگی‌ها و معیارهای علمی به ویژه تناسب و همخوانی آن با نیازهای مختلف یادگیرندگان، مسائل و مشکلات اجتماعی و ارزش‌های فرهنگی جامعه مورد توجه جدی قرار گیرد (شعبانی، ۱۳۸۶؛ موسی پور، ۱۳۸۲؛ فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸؛ تایلر، ۱۳۸۴). به عبارت دیگر، محتوای آموزشی در نظر گرفته شده باید از یک سو علائق، نیازها، استعدادها و تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان در مراحل سنی و مقاطع تحصیلی مختلف را مورد توجه جدی قرار داده و از درجه همخوانی لازم با موارد مذکور برخوردار باشد و از سوی دیگر انعکاس مناسبی از مسائل و چالش‌های

1- Klein

2- Levy

اجتماعی، پیشرفت‌ها و نوآوری‌های علمی جدید و نیز باورها، اعتقادات و ارزش‌های فرهنگی جامعه ارائه دهد تا برای فراگیران، جذابیت و معناداری لازم را دارا باشد.

اما نگاهی به شیوه تدوین، تألیف و توزیع محتوای آموزشی در نظام آموزش و پرورش کشور نشانه‌های بارزی را به دست می‌دهد که این محتوا - که در قالب کتب درسی به دانش‌آموزان ارائه می‌شود - به عنوان دال، مجموعه‌ای از مدلول‌ها را به همراه دارد که در اغلب مواقع، مانع تأثیرگذاری عمیق آن بر روی رشد ذهنی و شناختی دانش‌آموزان و نیز ساختار شخصیتی آن‌ها می‌شود. در واقع، این نکته به هیچ‌وجه قابل کتمان نیست که در نظام آموزش و پرورش ایران به عنوان یک ساختار متمرکز، دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی وزارت آموزش و پرورش، کتاب‌های درسی را برای مدارس سراسر کشور به صورت همگانی و یک‌دست تنظیم و تألیف می‌کند و مطالب و موضوعات این کتاب‌های درسی، محور آموزش و یادگیری رسمی و مدرسه‌ای خواهند شد (میرزابیگی، ۱۳۸۰).

به عبارت دیگر در نظام آموزشی ایران به عنوان یک نظام سلسله‌مراتبی و از بالا به پایین، کتب درسی که ابزار یا رسانه اصلی آموزش در تدریس معلمان است، توسط یک نهاد واحد برای تمام دانش‌آموزان - صرف‌نظر از تفاوت‌های فردی و علایق متنوع آن‌ها و نیز بدون توجه به شرایط و اقتضائات خاص فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی هر منطقه و استان - طراحی و تدوین شده و میان همه دانش‌آموزان و مدارس مختلف توزیع می‌شود. در این ساختار، معلمان و یادگیرندگان در یک چهارچوب زمانی خاص (ترم یا سال) موظف به تدریس و یادگیری محتوای از قبل تعیین شده و تجویزی هستند و بدیهی است این نوع محتوا یا کتب درسی، تنوع و تعدد ذاتی دانش‌آموزان را در جنبه‌های مختلف در نظر نمی‌گیرد و بعضاً با علایق و استعدادها و آن‌ها نیز چندان سختی ندارد. در نهایت دانش‌آموزان به خاطر تن دادن به الزامات آموزشی و گرفتن نمره، این متون آموزشی را حفظ کرده و ناگفته پیداست که پس از مدتی آن‌ها را به فراموشی می‌سپارند! در واقع زمانی که افراد و مراجع بالادستی یک نظام کاملاً متمرکز که اطلاع چندان از مقتضیات و واقعیات محیط‌های مدرسه‌ای و کلاس‌های درس ندارند، محتوا و کتب درسی را تهیه و تدوین می‌کنند، عملاً این برنامه درسی با نیازهای واقعی و سطح رشد شناختی فراگیران همخوان نبوده، روزآمد نیست و حتی با سایر موضوعات و کتب درسی هم ارتباطی نخواهد داشت (مهرام و همکاران، ۱۳۸۵).

علاوه بر این، نکته دیگری که می‌توان از منظر نشانه‌شناختی در مورد محتوای کتب درسی در نظام متمرکز آموزش و پرورش ایران مطرح کرد، مربوط به تصور و برداشتی است که این نوع سازماندهی و ارائه کتب درسی به ذهن دانش‌آموزان منتقل می‌کند. در واقع اینکه کتاب درسی به عنوان تنها منبع و رسانه آموزشی به دانش‌آموزان عرضه می‌شود، خود می‌تواند نشانه‌ای دال بر این

نکته باشد که گویا دانش یک مقوله قطعی و جزمی است که می‌توان آن را در قالبی مشخص و کاملاً بسته‌بندی شده قرار داد و صرف‌نظر از ذائقه، میل و علاقه دانش‌آموزان به آن‌ها ارائه و آموزش داد. دانشی که برنامه‌ریزان و مؤلفان بزرگسال که از یادگیرندگان و واقعیات آموزشی کلاس درس دور هستند، طراحی و سازماندهی می‌کنند، باعث ناهمخوانی و نبود ارتباط بین کتب درسی با علایق، انگیزه‌ها و تمایلات دانش‌آموزان خواهد شد (کلاین، ۱۹۹۰). از سوی دیگر باید این نکته مهم را هم یادآوری کرد که محتوای کتب درسی در قالب تصاویر و متون مختلف غالباً حاوی پیام‌های ضمنی و پنهانی است که ذهنیت‌ها و نگرش‌های کلیشه‌ای و یک سونگرانه را در مورد اقوام، ادیان و جنسیت‌های خاص به وجود می‌آورد (ردیش^۱، ۲۰۰۹؛ مارگولیس^۲، ۲۰۰۰؛ استفنسون^۳، ۲۰۰۹؛ برگن هنگوون^۴، ۲۰۰۹).

این امر بدان علت است که در ساختارهای آموزشی متمرکز، صرفاً یک رویکرد کلان و یک قرائن یکنواخت و همسان از پدیده‌های مختلف ارائه می‌شود و تحت تأثیر آن، بسیاری از امور و ویژگی‌های خاص و اختصاصی مورد غفلت قرار می‌گیرند. دقیقاً به همین علت است که برخی پژوهشگران، اصلاح و بازنگری در محتوا و مضمون کتب درسی را به عنوان راهکار اصلی اصلاح این وضعیت مورد تأکید قرار داده‌اند (ایمانی و شاوردی، ۱۳۸۶). با عنایت به دلالت‌های مذکور است که می‌توان گفت محتوای کتب درسی به عنوان یک عنصر نشانه‌شناسی، شواهدی را به دست می‌دهد که نظام آموزشی از طریق آن درصدد است تا مجموعه‌ای از آگاهی‌ها، شناخت‌ها و اطلاعات را بدون در نظر گرفتن تنوعات منطقه‌ای و تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان به آن‌ها القاء یا منتقل کند و طبعاً به همین دلیل چنین محتوایی نمی‌تواند نقش و تأثیر سازنده‌ای در رشد و پرورش ابعاد مختلف دانش‌آموزان و به تبع آن تحقق اهداف آموزش و پرورش ایفا نماید.

۲- روش‌های تدریس: از روش‌های تدریس به عنوان مجموعه اقدامات و فعالیت‌های هدفمندی یاد می‌شود که معلمان در موقعیت‌های واقعی یاددهی - یادگیری (کلاس درس) به منظور ارائه و آموزش محتواهای مورد نظر خود انجام می‌دهند. با وجود اینکه همواره متخصصان و صاحب‌نظران مباحث آموزشی بر استفاده و کاربرد روش‌های تدریس ترکیبی، متنوع و متناسب با موضوع درس به منظور جلب توجه و علاقه و مشارکت واقعی یادگیرندگان در فرآیندهای آموزشی

-
- 1- Redish
 - 2- Margolis
 - 3- Stephenson
 - 4- Bergen Henegouwen

تأکید می‌کنند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸؛ ملکی، ۱۳۸۸؛ مهرمحمدی، ۱۳۸۹؛ شعبانی، ۱۳۸۶)، عملاً در نظام آموزشی کشورمان به خاطر وجود تنگناها و مشکلات متعدد از جمله کمبود زمان، حجیم بودن محتوای کتب، فقدان امکانات و تجهیزات کمک آموزشی، بی‌انگیزگی معلمان، شلوغی بیش از حد کلاس‌های درس و...، امکان تدریس خلاق وجود ندارد و معلمان به عنوان مجریان اصلی برنامه‌های آموزشی و درسی مجبور به استفاده از تعداد محدود روش‌های تدریس آن هم به شکل غیرفعال، یک‌طرفه و مبتنی بر سخنرانی و فاقد جاذبه‌های لازم برای دانش‌آموزان هستند.

به این ترتیب روش‌های تدریس مورد استفاده معلمان، روحیه انفعال، پذیرندگی و تسلیم در برابر معلمان را به عنوان منابع قدرت، پرورش داده و هیچ تناسبی با هدف و رویکرد اصلی آموزش و پرورش که همانا تربیت انسان‌هایی آزاد، مستقل و دارای روحیه علمی و تفکر انتقادی است، ندارند. زیرا در الگوها و روش‌های سنتی و غیرفعال، وظیفه اصلی به عهده معلم بوده و یادگیرنده موظف به اطاعت است. به این ترتیب طی این فرایند، همکاری و روابط بین گروهی کاملاً تضعیف شده و به تفاوت‌های فردی هم توجهی نمی‌شود. در حالی که در روش‌های فعال و فراگیرمحور، معلم نقش راهنما را بر عهده دارد و پویایی و فعالیت فراگیر، اصل اساسی آن است (بهرنگی و آقاییاری، ۱۳۸۳).

با توجه به مطالب فوق، روش‌های تدریسی که عملاً در کلاس‌های درس به کار گرفته می‌شود و طی آن معلم به عنوان مرجع اصلی دانش به ارائه آموزش گروهی پرداخته و دانش‌آموزان هم به عنوان مصرف‌کنندگان یا مشتریان نظام آموزشی صرفاً به جذب و دریافت اطلاعات - نه مشارکت در ساخت و پردازش آن - اکتفا می‌کنند، می‌تواند نشانه‌ای از ناکارآمدی و نبود اثربخشی نظام آموزشی کشور در تحقق اهداف آموزشی مورد نظر خود باشد. در واقع زمانی که معلمان در کلاس‌های درس، علی‌رغم همه تأکیدات و مستندات علمی و آموزشی مجبور می‌شوند از روش‌های تدریس سنتی و یک‌طرفه استفاده کرده و صرفاً دانش‌ها و معارف مشخص شده در قالب کتب درسی را به یادگیرندگان ارائه و آموزش می‌دهند و در عین حال فقر امکانات و تجهیزات کمک‌آموزشی و فقدان مهارت‌ها و توانمندی‌های حرفه‌ای آن‌ها امکان به‌کارگیری روش‌های تدریس فعال، خلاق و مشارکتی را فراهم نمی‌کند، نمی‌توان امیدوار بود که تغییر شگرفی از نظر آموزشی و تربیتی حاصل شود. از این منظر، استفاده از این شیوه‌ها و روش‌های یاددهی و یادگیری معلم‌محور و یک‌طرفه، نشانه‌هایی برجسته از انفعال و رکود مدارس و مراکز آموزشی کشور را به نمایش می‌گذارد.

۳- شیوه‌های ارزشیابی: میزان موفقیت معلمان و دانش‌آموزان در فرآیند یاددهی - یادگیری

هنگامی مشخص می‌شود که ارزشیابی معتبر و مستندی از عملکرد آن‌ها انجام پذیرد. متخصصان آموزشی همواره بر این نکته تأکید دارند که ارزشیابی واقعی و درست، داده‌ها و اطلاعات دقیق و

جامعی را در مورد نتایج عملیات و برنامه‌ها فراهم می‌کند تا زمینه مناسبی برای اطلاع‌رسانی و میزان پاسخگویی نظام آموزشی ایجاد شود (ستافل بیم، ۱۳۸۶). ضمن آنکه ارزشیابی، زمینه‌ای را برای رفع نواقص، کاستی‌ها و محدودیت‌های جریان یاددهی و یادگیری فراهم می‌کند (ملکی، ۱۳۸۸). تأمل در مفاهیم مذکور، بیانگر این نکته مهم است که ارزشیابی به عنوان یک فرایند - نه یک اقدام صرفاً نهایی - باید در خدمت - نه حاکم بر - یادگیری دانش‌آموزان بوده و منجر به شناسایی تنگناها و نقاط ضعف آموزش و بهبود و ارتقای شرایط یادگیری شود. اما بررسی شرایط موجود نشان می‌دهد که شیوه‌های ارزشیابی که در حال حاضر در نظام آموزشی کشور وجود دارد، غالباً موجب اضطراب، کم‌خوابی و نگرانی دانش‌آموزان و حتی خانواده‌های آن‌ها شده و فضای مناسبی را برای ارزشیابی واقعی آن‌ها به وجود نمی‌آورد. دانش‌آموزان بیشتر برای امتحان دادن آموزش می‌بینند تا برای کسب توانایی‌های لازم برای حل مسائلی که در زندگی واقعی با آن‌ها مواجه می‌شوند و این همان چیزی است که باید در ارزشیابی تغییر کند (رستگار، ۱۳۸۵). به علاوه شیوه‌های ارزشیابی موجود غالباً بر اهداف سطح پائین حوزه شناختی متمرکز بوده و منجر به نبود تلاش مستمر دانش‌آموزان در طول سال تحصیلی و نیز کاهش اعتماد به نفس آن‌ها در چالش با محتوا و امید به موفقیت می‌شود (مهرام و همکاران، ۱۳۸۵).

با توجه به مطالب فوق می‌توان گفت روش‌ها و رویکردهایی که در حال حاضر در زمینه ارزشیابی میزان یادگیری دانش‌آموزان و سنجش عملکرد تحصیلی آن‌ها مورد استفاده و استناد نهادهای آموزشی کشور قرار می‌گیرند، شواهد و داده‌هایی مستند از تغییرات عمیق در یادگیرندگان را به دست نمی‌دهد؛ چرا که حاصل کل تلاش آن‌ها را در قالب کمیتی به نام نمره گزارش می‌دهد و نمره هیچ‌گاه نمی‌تواند بازتاب عملکرد واقعی یادگیرندگان باشد. از این منظر، ارزشیابی‌های موجود نشانه‌هایی متعدد از نمره‌مدار بودن نظام آموزشی، حافظه‌پروری، نداشتن توجه به اهداف شناختی سطح بالا مانند تفکر انتقادی، خلاقیت، پرسشگری و بالعکس توجه تأکید بر یادگیری‌های سطحی و زودگذر دانش‌آموزان را به دست می‌دهد.

۴- فضای کالبدی و فیزیکی محیط‌های آموزشی: در حوزه آموزش و پرورش همواره بر

تأثیر قابل توجه ابعاد فیزیکی و ظاهری کلاس درس و مدرسه بر روی یادگیری دانش‌آموزان تأکید شده است. در واقع توجه به جنبه‌های زیبایی‌شناختی و هنری فضاهای آموزشی از جمله مواردی است که بر روی ذهنیت و عاطفه دانش‌آموزان نسبت به یاددهی و یادگیری تأثیر فراوانی بر جای می‌گذارد.

دقیقاً در همین راستاست که ادوارد تی هال^۱ صاحب‌نظر معروف علم ارتباطات در نظریه «زبان صامت» خود مطرح می‌کند که فضا سخن می‌گوید و زمان حرف می‌زند (نوید /دهم، ۱۳۷۶، ص ۶). برخی متخصصان و صاحب‌نظران مشخصاً به ارتباط میان ویژگی‌های ساختمانی و ظاهری محیط‌های آموزشی با شکل‌گیری نوع نگرش یادگیرندگان پرداخته و تأکید می‌کنند که ساختار فیزیکی این محیط‌ها عامل مهمی در درک و شناخت نگرش‌های موجود نسبت به شیوه‌های آموزشی و پرورشی است (مارگولیس^۲، ۲۰۰۱). به عبارت دیگر، فرض بر این است که عواملی همچون نوع طراحی و ساخت کلاس‌های درسی و راهروها، ویژگی‌های بصری آن‌ها و نحوه چیدمان میز، صندلی و سایر تجهیزات کمک آموزشی، کیفیت نورپردازی و ملاحظات و ظرایف زیبایی‌شناختی و... آثار قابل توجهی بر روی یادگیری فراگیران و برداشت‌های آن‌ها نسبت به مدرسه و فرایندهای آموزشی بر جای می‌گذارد.

گوردون^۳ (۱۳۸۷، ص ۹۴) با استناد به دیدگاه گتزلز^۴ اذعان می‌کند که هر ساخت فیزیکی، تصویر خاصی از دانش‌آموز آرمانی به ذهن دانش‌آموزان القاء می‌کند. به عنوان مثال کلاس درس مستطیل‌شکل که میز و نیمکت دانش‌آموزان در ردیف‌های مستقیم و به هم پیوسته محکم به کف کلاس پیچ شده‌اند و میز معلم روبه‌روی آن‌ها در وسط کلاس قرار گرفته، این تصور را به ذهن القاء می‌کند که دانش‌آموزان موجوداتی خالی‌الذهن و تحت کنترل معلم به عنوان تنها منبع یادگیری هستند. بر این مبنا می‌توان گفت که مراکز آموزشی و عناصر تشکیل‌دهنده آن مانند نور، رنگ، صدا، تجهیزات، حیاط و راهرو، واجد تأثیرات عمیق آموزشی و پرورشی هستند. مدرسه زیبا و سرسبز، نشاط و شادابی را به ارمغان آورده و یادگیری را آسان می‌کند و بلعکس، مراکز آموزشی تنگ و کوچک، کلاس‌های کم‌نور، تخته فرسوده و صندلی‌های شکسته، رغبت به درس و یادگیری را شاید برای همیشه از بین ببرد (نوروززاده، ۱۳۸۵).

در نظام آموزش و پرورش ایران، فضای آموزشی تماماً محدود و منحصر به کلاس درس است. در غالب کلاس‌های مدارس کشور صندلی‌ها یا میز و نیمکت‌ها به صورت ستونی - نماد آرایش سربازان در سازمان‌های نظامی و ارتشی - پشت سر هم چیده و بعضاً بر روی زمین پیچ شده‌اند - نماد سکون - و دانش‌آموزان بدون کمترین ارتباط و تعامل با یکدیگر به صحبت‌های معلم گوش می‌دهند. در این

1- Edward T. Hall

2- Margolis

3- Gordon

4- Getzles

نوع کلاس‌ها از انواع دیگر چیدمان‌ها - مانند چیدمان میزگردی - که می‌تواند نشانه‌ای از نبود ارتباط یک‌طرفه و بالعکس پویایی و ارتباط متقابل دانش‌آموزان با یکدیگر و با معلم باشد، خبری نیست. بدیهی است وجود چنین محیط‌های آموزشی ساکن، راکد و فاقد کمترین جلوه‌های تصویری و زیبایی‌شناختی، نشانه‌هایی بارز از انفعال، رکود، ارتباط یک‌سویه و پذیرندگی بی‌قید و شرط را به ذهن دانش‌آموزان منتقل می‌کند.

۵- فضای فرهنگی و ارتباطی: فرهنگ حاکم بر مدرسه و نوع ارتباطات و تعاملات ناشی از آن، همواره یکی از متغیرهای تعیین‌کننده کیفیت عملکرد نهادهای آموزشی است. در حالی که فرهنگ‌های مثبت و مبتنی بر همکاری بر روی ارتباطات و مشارکت دانش‌آموزان و معلمان در امور مربوطه، صداقت و ارتباط شفاف، اعتماد و اطمینان متقابل، پذیرش مسئولیت، تکریم و تقدیر و خیرخواهی مبتنی است، فرهنگ‌های منفی و مسموم فضایی از یأس و ناامیدی، مقابله با اندیشه‌ها و ایده‌های نوآورانه، بروز تنش و اختلاف و نداشتن مشارکت در امور آموزشی را به وجود می‌آورند (سوزا^۱، ۱۳۹۰). بر این اساس است که متخصصان مختلف آموزش معتقدند دانش‌آموزان از طریق ابعاد فرهنگی و اجتماعی و تعاملات و روابط خود با سایر همکلاسان و معلمان به یادگیری‌های مختلفی دست می‌یابند (بloom^۲، ۱۳۶۱؛ چی کیونگ^۳، ۲۰۰۸؛ دوگانای^۴، ۲۰۰۹). با عنایت به چنین نشانه‌ها و دلالت‌های ناشی از آن است که حتی می‌توان سلطه‌پذیری از مریبان، یادگیری تملق، توسل به قواعد تأثیرگذاری بر معلمان برای کسب نمره - به عنوان معیار اصلی پیشرفت تحصیلی - را به عنوان مهم‌ترین آثار و مدلول‌های حاکمیت فضای فرهنگی و ارتباطی منفی و ناخوشایند ارزیابی کرد (آهولا^۵، ۲۰۰۰).

با توجه به مطالب فوق می‌توان گفت که در نظام آموزش و پرورش ایران به خاطر حاکمیت یک ساختار متمرکز، تجویزی و دستوری و آثار ناشی از آن همچون وجود قوانین و مقررات بوروکراتیک، سازوکارهای ارتباطی یک‌طرفه (از بالا به پایین) و نبود بسترهای لازم برای مشارکت و نقش‌آفرینی گروه‌های ذیربط و... فضای ارتباطی و فرهنگی مثبت و سازنده‌ای وجود ندارد. این ساختار غیرمشارکتی و سلسله‌مراتبی به عنوان یک عنصر نشانه‌شناسی مهم به معلمان و دانش‌آموزان غالباً

-
- 1- Souza
 - 2- Bloom
 - 3- Myles & Andreon
 - 4- Chikeung
 - 5- Doganay

یاد می‌دهد که در چهارچوب دستورالعمل‌ها و بخشنامه‌های اداری صادره توسط مراجع فوقانی - ادارات آموزش و پرورش - وظایف ثابت و از قبل تعیین شده خود را به گونه‌ای یکنواخت و همسان انجام داده تا امکان تداوم و استمرار وضعیت موجود فراهم شود. با وجود چنین فضا و ساختاری که در آن ویژگی‌هایی مانند مشارکت‌آفرینی، مسئولیت‌پذیری، نوآوری، استقلال فکری و عملی و همراهی با تغییر و تحولات زمانه چندان به جد گرفته نمی‌شوند، نشانه‌ها همگی از انفعال، نبود مشارکت، پاسخگو نبودن، ریسک‌ناپذیری و عمل به انتظارات از قبل تعیین شده حکایت می‌کنند. پرواضح است که این ویژگی‌ها و نشانه‌ها دال بر نبود همراهی نظام آموزشی با تحولات شتابان عصر حاضر است.

بحث و نتیجه‌گیری

تحلیل و تفسیر نشانه‌شناسی پدیده‌ها و موضوعات مختلف اجتماعی، فرهنگی و آموزشی همواره می‌تواند روشنگر زوایا، پیامدها و معانی ضمنی و ناپیدایی باشد که غالباً در نگاه‌ها و رویکردهای خطی و صریح چندان قابل مشاهده و دریافت نیست. تأمل و ژرفاندیشی در این پیام‌ها و معانی، فرصت و زمینه‌ای را برای گذر از سطح و پوسته پدیده‌ها و ورود به عمق و هسته اصلی آن‌ها فراهم می‌کند. بالطبع، ذهنیت عمیقی که از این نوع نگاه و تحلیل حاصل می‌شود، می‌تواند مبنای قابل اتکایی را برای ایجاد اصلاحات و تغییرات مورد نظر ایجاد کند. اگر این واقعیت را پذیرا باشیم که تحلیل نشانه‌شناسی «پیامدهایی در مطالعات معنی‌شناسی و تحلیل گفتمان، تحلیل متن، مطالعات رسانه‌ای، ارتباطات و... دارد» (سجودی، ۱۳۸۳، ص ۱۶) و نیز با چارلز موریس^۱ مفسر آرای پیرس هم‌نوا شدیم که «یک چیز فقط هنگامی نشانه است که یک تأویل‌گر آن را به عنوان نشانه چیزی تأویل کرده باشد» (گیرو^۲، ۱۳۸۰، ص ۱۴۵). آنگاه می‌توانیم نظام آموزشی را به عنوان مهم‌ترین نهاد رشد و توسعه فرهنگی و اجتماعی هر جامعه از یک منظر نشانه‌شناسانه مورد تحلیل و تفسیر قرار دهیم. چرا که در این نهاد، مجموعه‌ای از کنش‌ها، عملکردها، عناصر، رفتارها و معانی وجود دارد که تحلیل نشانه‌شناسی آن می‌تواند ماهیت واقعی آن‌ها را عیان کرده و فرصتی را برای اصلاح و تغییر احتمالی آن‌ها فراهم کند. در این مقاله، پنج عنصر یا عامل اصلی نظام آموزشی یعنی محتوای کتب درسی، روش‌های تدریس، فضای کالبدی و فیزیکی، شیوه‌های ارزشیابی و فضای فرهنگی و ارتباطی حاکم بر مدارس مورد توجه قرار گرفته و دلالت‌ها و پیامدهای آن از منظر نشانه‌شناسی بررسی شده است.

1- Charles Morris

2- Girou

یافته‌های حاصل از این تحلیل نشانه‌شناسی بیانگر آن است که اگر چه سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان آموزشی در چهارچوب پنج عنصر مذکور به دنبال حصول دستاوردها و نتایج مثبت و مطلوب مورد نظر خود هستند، ولی در عمل ساختار آموزشی کشور به گونه‌ای طراحی و سازماندهی شده که پیام‌های مخدوشی که در سطح دلالت‌های ضمنی آن هستند، به دانش‌آموزان، معلمان و سایر افراد و گروه‌های درگیر در فرآیندهای آموزشی منتقل می‌شود. به عبارت دیگر، پنج عنصر یاد شده، نشانه‌ها و علایمی از تحقق نشدن اهداف و غایات واقعی آموزش و پرورش و بالعکس حصول نتایج غیرتربیتی را منعکس می‌کنند. در واقع، تحلیل نشانه‌شناسی آموزش و پرورش ایران بیانگر آن است که این نظام به ایجاد و حتی بازتولید مجموعه‌ای از پیام‌ها، معانی و آثاری اقدام می‌کند که با وظایف و کارکردهای ذاتی آن که رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان است، در تعارض قرار دارد.

منابع

- آسابرگر، آ. (۱۳۷۹). نقد فرهنگی. ترجمه حمیرا مشیرزاده. تهران: انتشارات باز.
- احمدی، ب. (۱۳۷۱). *از نشانه‌های تصویر تا متن*. تهران: انتشارات مرکز.
- اردلانی، ح. (۱۳۹۴). تجسم احساس در اندیشه ژیل دلوز، بررسی نقاشی‌های فرانسویس بیکن، *دوفصلنامه علمی و پژوهشی دانشگاه هنر*، (۱۶)، ۴۴-۲۳.
- استافل بیم، د.ا. (۱۳۸۶). *درآمدی بر الگوهای ارزشیابی*. ترجمه غلامرضا یادگارزاده و همکاران. تهران: انتشارات یادواره کتاب.
- استرینیانی، د. (۱۳۸۴). *نظریه‌های فرهنگ عامه*. ترجمه ثریا پاک‌نظر. تهران: گام نو.
- اسماعیل تبار، م. (۱۳۸۶). *فلسفه آموزش و پرورش*. تهران: انتشارات فرهنگ سبز.
- ایمانی، م. و شاوردی، ش. (۱۳۸۶). تحقق و بالندگی هویت در پرتو تربیت. *ماهنامه پیوند*، (۷)، ۲۸-۲۳.
- بلوم، ب. (۱۳۶۱). *ویژگی‌های آدمی و یادگیری‌های آموزشی‌های*. ترجمه علی‌اکبر سیف. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- بهرنگی، م. و آقایی، ط. (۱۳۸۳). تحول ناشی از تدریس مشارکتی از نوع جیگ ساو در وضعیت سنتی تدریس دانش‌آموزان پایه پنجم. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۳ (۱۰)، ۵۳-۳۵.
- تاجیک، م. (۱۳۸۹). نشانه‌شناسی، نظریه و روش. *پژوهش‌نامه علوم سیاسی*، ۵ (۴)، ۳۹-۷.
- تایلر، ر. (۱۳۸۴). *اصول اساسی برنامه‌ریزی درسی و آموزش*. ترجمه علی تقی پورظهیر. تهران: انتشارات آگه.
- چندلر، د. (۱۳۸۷). *مبانی نشانه‌شناسی*. ترجمه مهدی پارسا. تهران: انتشارات سوره مهر.
- رستگار، ط. (۱۳۸۵). *ارزشیابی در خدمت آموزش و پرورش*. تهران: انتشارات منادی تربیت.
- سامانیان، ص. و بهمنی، پ. (۱۳۸۹). جستاری در استفاده از دیدگاه نشانه‌شناسی در طراحی محصول. *نشریه انجمن علمی معماری و شهرسازی ایران*، (۱)، ۴۲-۳۷.
- سجادی، م. و ایمانزاده، ع. (۱۳۸۶). چالش‌های اساسی تربیت دینی در فضای ریزوماتیک. *فصلنامه علوم تربیتی و روان‌شناسی*، ۳ (۴)، ۲۰-۱.
- سجادی، م. و ایمانزاده، ع. (۱۳۹۱). تبیین و تحلیل دلالت‌های تربیتی دیدگاه معرفت‌شناختی ژیل دلوز و نقد دلالت‌های آن برای تعلیم و تربیت. *فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۸ (۴)، ۸۰-۵۳.
- سجودی، ف. (۱۳۸۳). *نشانه‌شناسی کاربردی*. تهران: نشر قصه.
- سلان، ر. (۱۳۷۲). *راهنمای نظریه ادبی معاصر*. ترجمه عباس مخبر. تهران: انتشارات طرح نو.

- سوزا، د. (۱۳۹۰). مدیریت با رهبری آموزشی. ترجمه فرخ‌لقا رئیس دانا. تهران: انتشارات عابد.
- سوسور، ف. (۱۳۸۷). دوره زبان‌شناسی عمومی. ترجمه کورش صفوی. تهران: نشر هرمس.
- شعبانی، ح. (۱۳۸۶). مهارت‌های آموزشی و پرورشی. تهران: انتشارات سمت.
- فتحی و اجارگاه، ک. (۱۳۸۸). اصول برنامه‌ریزی درسی. تهران: انتشارات ایران زمین.
- فیاض، ا.؛ سرافراز، ح. و احمدی، ع. (۱۳۹۰). نشانه‌شناسی چشم‌اندازهای فرهنگی در جغرافیای فرهنگی؛ راهبردی مفهومی برای فهم و کشف معنا. فصلنامه تحقیقات فرهنگی، ۴ (۴)، ۹۱-۱۱۶.
- قائمی‌نیا، ع. (۱۳۸۶). دانش نشانه‌شناسی و تفسیر قرآن. جمله قرآن و علم، (۱)، ۱-۱۰.
- کریمی کسبی، ر. (۱۳۹۳). نشانه‌شناسی نوین و کاربردهای آن در محیط‌های تربیتی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی. دانشکده ادبیات و علوم انسانی. دانشگاه ملایر.
- کلاین، ف. (۱۳۸۷). الگوهای طراحی برنامه درسی. ترجمه محمود مهرمحمدی. در محمود مهرمحمدی و همکاران. برنامه‌درسی، نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها (ویراست دوم). تهران: سمت و به نشر.
- کوپال، ع. (۱۳۸۶). فراز و فرود نشانه‌شناسی از دانش تا روش. نشریه باغ نظر، (۷)، ۳۹-۴۸.
- گوردون، ا. (۱۳۸۷). برنامه درسی پنهان. ترجمه محمد داوری. فصلنامه حوزه و دانشگاه، (۱۹)، ۹۲-۱۰۱.
- گیرو، پ.ی. (۱۳۸۰). نشانه‌شناسی. ترجمه محمد نبوی. تهران: انتشارات فکر روز.
- لوی، ا. (۱۳۸۵). برنامه‌ریزی درسی مدارس. ترجمه فریده مشایخ. تهران: انتشارات مدرسه.
- ملکی، ح. (۱۳۸۸). برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل). مشهد: انتشارات پیام اندیشه.
- موسی‌پور، ن. (۱۳۸۲). مبانی برنامه‌ریزی آموزش متوسطه. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- مهرام، ب.؛ ساکتی، پ.؛ مسعودی، ا. و مهرمحمدی، م. (۱۳۸۵). نقش مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در هویت علمی دانشجویان. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۱ (۳)، ۳-۲۹.
- مهرمحمدی، م. (۱۳۸۹). بازاندیشی در فرآیند یاددهی - یادگیری. تهران: انتشارات مدرسه.
- میرزاییگی، ع. (۱۳۸۰). برنامه‌ریزی درسی و طرح درس در آموزش رسمی و تربیت نیروی انسانی. تهران: انتشارات سطران.
- نوروززاده، ر. (۱۳۸۵). برنامه درسی در نظام آموزش عالی. فصلنامه آموزش عالی، (۲۳)، ۵۳-۷۰.
- نوید ادهم، م. (۱۳۷۶). پیام مدرسه. تهران: انتشارات مدرسه.
- والکر، ج. آ. و چاپلین، س. (۱۳۸۵). فرهنگ تصویری. ترجمه حمید گرشاسبی و سعید خاموش. تهران: اداره کل پژوهش‌های صدا و سیما.

- Ahola, S. (2000). *Hidden curriculum in higher education*. University of Turku.
- Barthes, R. (1957). *Mythologies*, St Albans: Paladin.
- Barthes, R. (1964). *Elements of semiology*, London: Jonathan Cape.
- Bergen Hengouwen, G. (2009). *Hidden curriculum in the University*. Available at: <http://www.Sociologyindex.Com>.
- Bogue, R. (2004). Search, swim and see: deleuzes apprenticeship in signs and pedagogy of images, *Educational Philosophy and Theory*, 36 (3), 327- 343.
- Chikeung, Ch. (2008). *The effect of shared decision making on the improvement in teaches job deuebpmnt*, Available at: [http:// www Eric. ed. gov.](http://www.Eric.ed.gov)
- Doganay, A. (2009). *Hidden curriculum and gaining the value of respect for human dignity. A qualitative study in two elementary schools in Adana*. Available at: [http:// educational science theory & practice. com.](http://educational science theory & practice.com)
- Eco, U. (1990). *The limits of interpretation*, Bloomington: Indiana University Press.
- Kohli. W. (2000). *Teaching in Danjerzone: Democracy and Difference*. Democratic Social Education (Eds.), David Hursh and Wayne Roos. Falmer Press.
- Klein, F. M. (1990). *The politics of curriculum decision- making, issues in centralizing the curriculum*, State University of New York Press, Albany.
- Margolis, E. (2000). Class pictures: representation of race, gender and ability in a century of school photography. *Educational Policy Analysis Archives*. 8 (31), 312-330
- Margolis, E. (2001). *The hidden curriculum in Higher Education*. New York: Rutledge.
- Redish, E. F. (2009). *The hidden curriculum: what do we really want our students to learn?* Available at: <http://www.Sociologyindex.Com>.
- Stephenson, A. M. (2009). *How children experienced, influenced and enacted the boundaries of curriculum in an early children education*. Available at: [http:// research archive.vum.ac.riz.](http://research.archive.vum.ac.riz)