

## دلالت‌های آموزشی ایده ساختارشکنی دریدا در آموزش مجازی

خدیجه نورانی<sup>1\*</sup>؛ محمدرضا سرمدی<sup>2</sup>؛ عیسی ابراهیم‌زاده<sup>3</sup>

دریافت: 1392/12/19

پذیرش: 1393/08/05

### چکیده

فلسفه پساساختارگرایی به عنوان فلسفه حاکم بر جوامع غربی با ارائه مبانی فلسفی و معرفت‌شناسی نوین در گسترش روزافزون استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات و شبکه‌ای در آموزش مجازی می‌تواند تأثیرگذار باشد. مقاله حاضر ضمن معرفی مختصر معرفت‌شناسی مکتب پساساختارگرایی به عنوان زمینه رشد ایده ساختارشکنی درصدد است با سه برداشت ضمنی از این ایده فلسفی، کاربرد آن را در آموزش مجازی تشریح نماید. برداشت اول، اینکه ساختارشکنی بر پرسشگری تأکید دارد که متضمن نوعی از تعامل است، البته تعاملی که فرد نه با دیگران بلکه با خویشتن دارد، برداشت دوم بر

نوعی از خوانش متن تأکید می‌کند که پیامد آن امکان وجود قرائت‌ها یا تفسیرهای چندگانه از متن/محتوا توسط یادگیرنده می‌باشد. این امر با وجود عنصری به‌نام فرامتن در فضای مجازی تشدید می‌شود به طوری که تفسیرهای چند بعدی جایگزین تفسیرهای تک‌بعدی می‌شود. برداشت سوم براساس، تأکید دریدا بر نوشتار است، بر اساس آن یادگیرنده در آموزش مجازی می‌تواند با استفاده از ارتباط نوشتاری (متن) نقطه نظرات خود را به صورت نوشتار منعکس نماید. در نتیجه بار دیگر نوشتن از منزلت خاصی در تعلیم و تربیت برخوردار می‌گردد. **واژگان کلیدی:** پساساختارگرایی، ساختارشکنی، آموزش مجازی، دریدا.

1. عضو هیأت علمی گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام‌نور (\*نویسنده مسؤول) [Sodanorany@yahoo.com](mailto:Sodanorany@yahoo.com)

2. استاد فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه پیام‌نور [sarmadi@pnu.ac.ir](mailto:sarmadi@pnu.ac.ir)

3. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام‌نور [ebrahimzissa@gmail.com](mailto:ebrahimzissa@gmail.com)

حقیقت و غیره است. اما یکی از ایده‌های مهم مکتب پسا ساختارگرایی که تأثیر بسزایی در حوزه‌های مختلفی چون فلسفه، ادبیات، هنر، معماری و تعلیم و تربیت نهاده، ایده ساختارشنکی ژاک دریدا است، در ابتدا مروری اجمالی بر معرفت‌شناسی رویکرد پسا ساختارگرایی به‌عنوان رویکرد زیربنایی ایده ساختارشنکی دریدا می‌شود و سپس این ایده و پیامدهای‌های ضمنی آن در آموزش مجازی به‌عنوان محور اصلی مقاله بررسی می‌گردد.

### معرفت‌شناسی پسا ساختارگرایان

پسا ساختارگرایان تحت تأثیر آموزه‌های پست‌مدرنی به‌جای حقیقت بیشتر از سازه سخن می‌گویند و به نفی حقیقت (سجادی و دشتی، 1387) واحد و جهان شمول می‌پردازند، زیرا همان‌گونه که پست‌مدرنیست‌ها اعتقاد دارند، دیگر عقل و تجربه که به‌عنوان وسیله‌ای برای فهم و ادراک انسان دوران مدرن به‌شمار می‌رفت، حال به‌عنوان محدودیتی برای فهم انسان دوران پسا مدرن عمل می‌نماید. در واقع این تفکر ناشی از نفی اومانیزیسم است که همواره مقدم بر مناسبات اجتماعی بوده و به مثابه منبع شناخت و مکانی که حقیقت همواره از آن برمی‌خیزد فرو می‌ریزد، به عقیده لیوتار، سوژه نه یک هستی ثابت و برتر که محصول نیروها و بازی‌های اجتماعی و سیاسی است (لیوتار، 1993) بنابراین پسا ساختارگرایان با رد جایگاه آدمی در مقام سوژه یا عامل شناسایی معترفند معرفت همچون دست‌آورد آدمی نمی‌تواند بازنمایی واقعیت باشد چرا که انسان با دخالت مقوله چون ناخودآگاه و زبان از طریق زبان بیان و تعریف می‌شود و به جای اینکه زبان ابزار و وسیله اندیشیدن باشد و محتویات ذهن را منتقل نماید بر اندیشه و افکار انسانی حاکم می‌شود. (ضمیران، 1380) در نتیجه زبان به‌عنوان حاکم اندیشه‌های انسان مزلتی برابر با عقل پیدا می‌نماید و تنها وسیله‌ای برای ارتباط نیست (باقری، 1375) بدین حد که، این گفته دریدا که حقیقت در زبان است (مایکل پین، ترجمه یزدانجو، 1380) جایگاه ویژه پیدا می‌نماید و دیگر واقعیتی خارج از بستر زبان وجود ندارد. از سوی دیگر از آنجایی که خود زبان امری تاریخی، فرهنگی و تفسیرپذیر است، بنابراین حقیقت و

طی سال‌های 1960 و 1970 در اروپا جریان‌های فکری متفاوتی در حوزه‌های مختلف دانش بشری به‌ویژه علوم انسانی پدید آمد. از جمله این جریان‌ها می‌توان به ظهور دیدگاه پسا ساختارگرایی اشاره نمود. دیدگاه پسا ساختارگرایی یکی از مباحثی است که امروزه در عرصه‌های گوناگون از جمله ادبیات، هنر، جامعه‌شناسی و سیاست، روان‌شناسی، اقتصاد و فلسفه وارد شده و تحولات گسترده‌ای را ایجاد نموده است. از جمله، تحول در خصوص ماهیت دانش، حقیقت و معرفت می‌باشد. تحولات معرفت‌شناسی پسا ساختارگرایی بر اصول و نظریات متفاوتی از جمله شالوده‌شنکی ژاک دریدا و رولان بارت، نظریه‌های روانکاوانه پسا فروید و پسا یونگی ژاک لاکان، ژولیا کریستوا، نقد و پالاش‌های تاریخی فوکو - مفاهیم زبانی - روانی ژل دلوز و فلیکس گوتاری و آثار فلسفی سیاسی - فرهنگی ادبی نویسندگانی چون ژان فرانسوا لیوتار و ژان بودریار و دیگر نویسندگان مکتب پسا ساختارگرایی بنا شده بود. (ایمان‌زاده، 1387) مکتب پسا ساختارگرایی به‌عنوان شاخه‌ای از پست‌مدرنیسم با کنار نهادن داعیه‌های مکتب ساختارگرایی در خصوص عینیت، قطعیت، جامعیت و نفی هرگونه فراروایت‌ها و مفاهیم یکدست و جهان‌شمول، بر کثرت، چندگانگی، فردیت و پراکندگی مفاهیمی تأکید می‌ورزد که نهایتاً باعث حذف قطب‌بندی‌ها، تقابل‌ها و دوگانگی‌های ثابت و مسلم ایجاد شده از سوی مکتب ساختارگرایان می‌شود و در نتیجه راه را برای ظهور ایده‌های فلسفی متفاوتی فراهم ساخت که با وجود تفاوت‌های فکری مهم، اشتراک‌های زیربنایی فراوانی با یکدیگر دارند از جمله این اشتراک‌ها تمرکز بر مفاهیمی از قبیل نسبی بودن حقیقت و عدم وجود هر گونه واقعیت نهایی، شک‌اندیشی (باید به هر چیز شک کرد و هیچ چیز را نباید به‌تمامی و قالبی و درست پذیرفت) و تکثرگرایی (به چندگانگی فرهنگ‌ها، قومیت، نژاد، جنسیت و حتی فرد تأکید دارند). (فرامهینی فراهانی، 1383)، مرتبط بودن حقیقت با گفتمان، نفی سوژه انسانی به‌عنوان منشا آگاهی، نقش بازی‌های زبانی در ساخت

از نظر او مدلول صرفاً توهم یا خیالی باطل بیش نیست. در نظریه زبانی او حرکت از دال به مدلول نیست بلکه حرکت از «دال» به «دال» است در واقع او «دلالت» را «دال‌های» در حال حرکت می‌داند، دریدا به ما می‌گوید که مدلول هرگز در خود و برای خود در حضوری کافی و بسنده که تنها به خود ارجاع دهد، وجود ندارد. اساساً بر طبق قاعده هر مفهومی در زنجیره و یا در نظامی حک شده است و درون آن نظام به دیگری و به مفاهیم دیگر ارجاع می‌دهد. (دریدا، 1996) در نتیجه معنا محصور نیست. به همین منوال وقتی واژه‌ای را معنی می‌کنیم بین آن دو اختلاف پیش می‌آید، زیرا آن معنا دیگر آن واژه نیست. اصطلاح آن این است معنی فرق می‌کند و مختلف (Difference) می‌شود. (دریدا به نقل از یزدانجو، 1380) بنابراین چون واژه‌ها از طریق رابطه‌شان با مرجعشان و مصداقشان تعیین نمی‌شوند و از آنجایی که زبان بر مبنای تمایز عمل می‌کند، معنای واژه‌ها محصول روابط تمایزی زبان است، بدین ترتیب معنی هرگز ناب نمی‌شود و این از طریق فرایند تمایزی زبان است که به واژه‌ها معنی می‌دهد و هرگز خاتمه نمی‌یابد. دریدا در توضیح این نکته می‌گوید واژه‌ها هرگز به ثبات نمی‌رسند نه تنها به این دلیل که به واژه‌ای که درست قبل از خود آن‌ها هستند وابسته‌اند و بخشی از معنایشان را از آن می‌گیرند بلکه همچنین معنای آن‌ها به واسطه آنچه همواره در پی آن می‌آید، دگرگون می‌شود پس معنا حاصل تمایز است. در واقع روابط یک نشانه و واژه با دیگر واژه‌ها و واژه‌هایی که به دنبال آن می‌آید، شرط تولید معناست، که بدون آن روابط، معنا ممکن نیست (ویلیام برتنز، 1382) بنابراین همین امر سبب می‌شود معنا پیوسته به تاخیر یا به تعویق بیفتد یا متفاوت شود. در نتیجه پساساختارگرایان در قطعیت و ثبات مدلول نهایی تردید دارند. از نظر آن‌ها هر دالی نه به یک مدلول خاص بلکه به دالی دیگر ارجاع داده می‌شود که آن نیز به زنجیره‌ای دیگر از دال‌های دیگر مربوط می‌شود، از این رو نشانه‌های زبانی به جای ایجاد معنایی ثابت، همواره معنا را به تأخیر می‌اندازند. (شمیسا، 1378)

معرفت در ارتباط با فرهنگ و اجتماع و به عبارتی در بطن بازی‌های زبانی شکل می‌گیرد. (سجادی و دشتی، 1387) در نتیجه دانش و معرفت نیز تفسیری وابسته به اوضاع و شرایط زمانی، مکانی و تغییرپذیر است، انسان نیز در کنار سایر عناصر متن و بازی‌های زبانی قرار می‌گیرد و امکان شناخت، کشف معرفت و حقیقت مفروض و شناخت‌پذیر از بین می‌رود. در این رهگذر معنا نیز تابع کلمات و واژه‌ها نیست که بتوان دلالت قطعی برای آن وجود داشته باشد، بلکه معنا نیز حاصل روابط بین متون یا بین متنی است. در نتیجه می‌تواند متنوع و متفاوت باشد. همچنین معنا و مفهوم متن از خواننده‌ای به خواننده دیگر و حتی متناسب با وضعیت یک خواننده در زمان‌های مختلف تغییر می‌کند. (دریابندی، 1374) پس در نتیجه حقیقت و معرفت امری واحد و یکسان برای همگان نیست و تلاش برای یک معنای ثابت، راه را بر ارائه نظرات و تفاسیر مختلف از دیدگاه‌های متفاوت می‌بندد. بدین ترتیب معرفت‌شناسی پساساختارگرایی با تأکید بر اندیشه‌های نسبیت‌گرایی پست‌مدرنیسم و ضمن رد روایت‌های کلان، نفی عقل در مقام ابزار شناخت حقیقی و سوژه عقلانی، نفی حقیقت قابل کشف، معرفت را سازه‌ای اجتماعی و محصول عبارت‌های زبانی و کشف معرفت را دستاویزی برای مشروعیت بخشیدن به سلطه مدعیان می‌داند. (لویتار، 1998)

### ساختارشکنی

یکی از مفاهیم کلیدی و رایج پساساختارگرایی ساختارشکنی است. به طوری که هارلند در تعریف پساساختارگرایی بیان می‌کند پساساختارگرایی شیوه‌ای از اندیشیدن و سبکی از فلسفیدن و نوعی از نوشتار است که نهایتاً به ساختارشکنی اتمام می‌ورزد. (پیتز، 2003) با عنایت به اینکه محور پساساختارگرایان بر محور زبان است (دریدا، 1930) ژاک دریدا نیز به عنوان یکی از چهره‌های معروف پساساختارگرایی و مکتب ساختارشکنی، ایده فلسفی خود را بر همین محوری پایه‌ریزی می‌نماید. او با نقد نظریه سوسور، رابطه یک به یک میان دال (واژه) و مدلول (مصدق) را رد می‌کند، زیرا دریدا اعتقادی به «مدلول» ندارد.

با توجه به آنچه گفته شد اولاً معنای یک کلمه تنها ناشی از تفاوتش با دیگر کلمات است. زیرا معنی از طریق ارتباط یک کلمه با کلمه دیگر به دست می‌آید و فرایند معناسازی یعنی بیرون کشیدن این فرق‌ها و تفاوت‌ها، ثانیاً تعیین معنی یک فرایند لایتناهی و بی‌پایان است و پیدا کردن تفسیر نهایی و کامل میسر نیست زیرا هر متن نشانگر تنوع و تفاوت‌های معنایی است و چیزی ثابت نیست؛ به همین خاطر، تحلیل متن به صورت مسلم و قطعی غیرممکن است. چون از دیدگاه دریدا همه معانی متنی و بین متنی‌اند و هیچ چیز خارج از متن وجود ندارد. به عبارتی، معنا به هیچ‌رو از طریق نسبت با عالم خارج از زبان به وجود نمی‌آید، هیچ چیز که ضامن معنا باشد نیست. تعبیر دیگر این فکر این است که معنا هیچ وقت حاضر نیست، بلکه در جای دیگری است، معنای یک واژه بسته به نسبت آن واژه با واژه‌های دیگر است، معنا بین واژه‌ها قرار دارد، نه در نسبت بین واژه و موضوع شناخت آن. به همان ترتیبی که معنا متفاوت می‌شود یک متن نیز می‌تواند به اندازه مخاطبان مفسر و مؤلف داشته باشد. در این حالت است که ما شاهد یکی از مؤلفه‌های اساسی پست‌مدرنیسم یعنی فردی‌سازی حقیقت هستیم. زیرا بر این اساس حقیقت، منتشر، متکثر، در سیلان دائمی، نسبی، مشروط دسترس‌ناپذیر، تابع قرارداد و دیدگاه است.

دریدا با این نوع نگاه و الهام از افکار نیچه، طرح نظریه عدم تعیین معناها را مطرح می‌کند و بیان می‌کند حقیقتی ورای دیدگاه‌ها، رویکردها و تاویل‌های خود ما وجود ندارد. به همین دلیل است که نمی‌توان متن را دارای حقیقت و معنای واحدی دانست و با توجه به نظام نشانه‌ها، پیوسته قرائت و معنای جدید و متفاوتی از متن ارائه نمود. (احمدی، 1381) به دلیل عدم وجود معنایی تک‌بعدی از واژه‌ها، دریدا ساختارشکنی را به منزله راهی برای آشکار ساختن تعبیرهای چندگانه از متون مطرح می‌کند و اظهار می‌دارد که متن به طور طبیعی دارای ابهام و کژتابی است؛ به همین خاطر رسیدن به معنای نهایی و کامل آن امری غیرممکن است.

به نظر دریدا، با رد مدلول نهایی انسان به نقطه پایانی تعبیر یک متن نمی‌رسد بلکه اطمینان به تکثر معنا و تفسیر در

تحلیل متن تبدیل به یک امکان می‌شود. این یکی از نتایج ساختارشکنی است که تفاسیر رقیب زیادی ممکن است وجود داشته باشند، ولی هیچ راه غیر تفسیری که اعتبار تفاسیر رقیب را بیان کند وجود ندارد. (احمدی، 1382) در واقع، ساختارشکنی یعنی بی‌اثر و خنثی کردن و یا ویران کردن دلالت معنایی است. متنی که ساختارش شکسته شده، یعنی متنی که دیگر طرح غالبی و بنیاد خاصی نداشته باشد باعث می‌شود وجوه دیگر آن متن آشکار شود، در نتیجه متن چندساختی می‌شود. اما اینکه تعریف ساختارشکنی چیست دریدا معتقد است که ارائه تعریف جامعی از ساختارشکنی کاری بس دشوار است و نمی‌توان آن را به عنوان ویرانی و یا روش جدیدی برای خواندن متن در نظر گرفت. در ساختارشکنی از یک سو مطالعه با دقت و ریزبینانه متن‌ها از داخل خود آن‌ها و از سوی دیگر توجه به این امر که متن‌ها چگونه خود را واژگون جلوه می‌دهند مورد توجه است. (دریدا، 1976) گاهی احساس می‌شود ساختارشکنی روشی است که پساختارگرایان برای تحلیل و نقد یک وضعیت موجود به کار می‌گیرند، اما خود دریدا می‌گوید ساختارشکنی یک روش و یا شیوه نیست زیرا در این صورت مسیر معین و مشخص را برای ما ترسیم می‌کند. گاهی ساختارشکنی با نقد، مدل، یا شیوه تحلیل اشتباه گرفته می‌شود. اما ساختارشکنی به یک مدل زبانی، گرامری، و حتی یک مدل معنی‌شناسی فرو کاسته نمی‌شود. علاوه‌براین به معنای نقد و تحلیل نیز نیست، زیرا نقد مستلزم تصمیم‌گیری، تشخیص، قضاوت و انتخاب بین چند گزینه است.

ساختارشکنی، تخریب یا ویرانگری نیز نیست بلکه یک پرسشگری در معنای تحقیق، اکتشاف، زیر و رو کردن و مرورسازی همه مفروضات است، به معنای تلاش برای آگاه‌سازی نه به معنای ویرانگری. (ایچی، 1995) او ساختارشکنی را نوعی خوانش متن با هدف مرکززدایی از آن می‌داند. مرکزهایی از قبیل خود، مرد، گفتار، و حضور که در طول تاریخ فلسفه و ادبیات در تقابل مفاهیمی به حاشیه رفته‌ای چون دیگری، زن و نوشتار قرار می‌گیرند. (ضرغامی، 1388) از نظر دریدا، در طول تاریخ فلسفه غرب فیلسوفان

راه دور پیوند داشته باشد. در ادامه بحث به ارتباط این سه مفهوم با آموزش مجازی پرداخته می‌شود.

### پرسشگری و تعامل با خویشتن

چنانچه ساختارشکنی به معنای پرسشگری در معنای تحقیق، اکتشاف، زیر و رو کردن موردسازی همه مفروضات با هدف آگاه‌سازی و نه ویرانگری تعریف شود، پس همواره یکی از نتایج اصلی اینگونه پرسشگری این است: در بطن ساختارشکنی طرح پرسش واقعی الزامی و اجتناب‌ناپذیر است. زیرا همان‌گونه که از نظریات دریدا برمی‌آید، در ساختارشکنی خواننده به گونه‌ای به قرائت یک متن می‌پردازد که وجود کثرت معنا امری بدیهی است، زیرا خواننده با رد نیت مؤلف اثر و جدا از هر گونه تعصب، میل به آن دارد که آیا ممکن است معنای متن چیز دیگری باشد. در واقع با تزلزل در تفسیرهای معین خویش راه را بر انسداد معنای متون می‌بندد. گادامر (1976) نیز اذعان دارد در حالی‌که تشریح و توضیح یک مطلب به منزله تصدیق آن مطلب است. پرسش در واقع به معنای تشکیک در آن موضوع است، و ما را با این امکان مواجه می‌سازد، موضوع اصلاً آن‌گونه نباشد که ما فکر می‌کنیم و امکان مرگ موضوعی را نمایان می‌سازد که ما با آن آشنا هستیم. این امر مستلزم گشودگی به سوی موضوع و طلب پاسخ‌هایی است که الزاماً مورد انتظار فرد نیست. پرسشگری به وسیله فرایند تعویق داوری (یا معوق گذاشتن پیش‌داوری‌ها) یا فروتنی فرد (اذعان به اینکه نمی‌دانم و دانسته‌هایم کامل نیست) انجام می‌شود و همواره با طرح پرسش محتوای جدیدی را خلق می‌کند. به عبارت دیگر در این فرایند دیالکتیکی، خواننده به‌طور مستمر با ذهن خود چالش دارد. چالشی که در نهایت به داوری خواننده از متن منجر می‌گردد. حال با توجه به آنچه گفته شد، این پرسش مطرح می‌شود که آموزش مجازی چگونه می‌تواند از مفهوم پرسشگری مدنظر ساختارشکنی به آموزش مجازی نگاه کند.

با نگاهی به ادبیات آموزش مجازی می‌توان دریافت که امروزه تعامل، یک جزء مرکزی و جالب توجه از محیط‌های یادگیری و عامل فعل و انفعال برای رشد اجتماعات یادگیری

همواره در جستجوی دستیابی به حقیقت بوده‌اند و در این راه به این دوگانگی‌ها روی آورده‌اند. آن‌ها با بیان این دوگانگی‌ها می‌کوشند برتری یکی بر دیگری را نشان دهند، بنابراین کل سنت فلسفی غرب بر شالوده‌های متافیزیکی خاص استوار بوده است. در واقع دریدا با ترفند ساختارشکنی در پی به پرسش گرفتن آن شالوده برآمد. بنابراین ساختارشکنی گونه‌ای بازخوانی هر گونه متنی با مرکززدایی از آن و یافتن جنبه‌هایی از موضوع است که در طول تاریخ نادیده انگاشته شده (نقیب‌زاده، 1387) در واقع ساختارشکنی مستلزم به کنار رفتن هر گونه بنیاد و مرکزیت عنصرهای برجسته و تأکید بر عنصرهای سرکوب شده و حاشیه‌ای می‌باشد. در ساختارشکنی هدف این است که از تقابل‌های دوتایی و مرتبه‌ای (از قبیل زن و مرد، نخبه و عوام، سیاه و سفید، خود و دیگری، گفتار و نوشتار) اجتناب نمود. بنابراین بر خلاف آنچه در نگاه نخست برمی‌آید ساختارشکنی در معنی ویران کردن متن یا کشف معنای نهایی متن نیست، بلکه تولید معنی از طریق درگیری با نیروی دلالتی متن است تا مانع غلبه آشکار شیوه‌ای از دلالت بر شیوه‌های دیگر شود. (تقی‌پور، 1381) در نتیجه اصول مورد تأکید در ساختارشکنی عبارت است از، یافتن دوگانگی‌ها در ساختارها، افشای برتری یکی از دو قطب‌های دوگانه، نفی برتری قطب حاکم، فراهم نمودن زمینه‌ای برای طرح قطب مغلوب. (خلیلی و باقری، 1389) همان‌طور که پیترز هم مطرح می‌کند، می‌توان آن را به مفهوم پرسشگری افراطی تعریف کرد. (پیترز، 2000) که نتیجه آن امکان تکثر معنا، وجود تفسیرها و معنای چندگانه از متن و برهم زدن تقابل‌های دوتایی و مرتبه‌ای باشد.

با توجه موارد گفته شده، در واقع ساختارشکنی می‌تواند با برداشت‌های ضمنی چون پرسشگری؛ امکان وجود معانی متعدد از قرائت یک متن/روایت/محتوا و آشکارسازی موارد به حاشیه رفته‌ای چون (نوشتار) و تأکید بر نوشتار در مقابل گفتار باشد قرابت داشته باشد. اما آنچه حائز اهمیت این است که، چگونه مفاهیم کلیدی مطرح شده در ساختارشکنی می‌تواند با آموزش مجازی به عنوان نسل حاضر آموزش از

با یادگیرنده، استاد با یادگیرنده، استاد با استاد، استاد با محتوا، یادگیرنده با محتوا، محتوا با محتوا) می‌باشد.

تعاملات از طریق ارتباط‌های هم‌زمان و ناهم‌زمان، فنآوری‌ها و ابزارهای کاربرپسندی مانند: پست‌الکترونیکی، محیط‌های گفتگو و گردهمایی‌های دیداری و شنیداری از راه دور امکانپذیر است.

با دقت و تأمل در کلیه شکل‌های مختلف، تعامل مذکور، به سادگی می‌توان دریافت به طور کلی ما با دو دسته از تعاملات در محیط‌های مبتنی بر وب مواجه هستیم. اولین دسته، انواع تعاملاتی است که حداقل بین دو عامل (انسانی و غیرانسانی) صورت می‌گیرد مانند تعامل استاد - یادگیرنده و یا تعامل بین محتوا - محتوا و دومین دسته که در ادبیات آموزش مجازی کمتر به آن اشاره می‌شود، تعاملاتی است که تنها مبتنی بر یک عامل است. این تعامل، تعامل یادگیرنده با خویشتن نامیده می‌شود. این نوع از تعامل که به وسیله سو و بونک تعریف شده، بازتاب تفکر یادگیرنده بر محتوا، فرایند یادگیری و فهم جدیدش از محتوا است. (1989) در واقع تعامل یادگیرنده با خویشتن بر اهمیت صحبت کردن با خود تأکید می‌کند، به ویژه زمانی که یادگیرنده با محتوا درگیر می‌شود. بنابراین فرایند ترکیب و تعامل از طرف یادگیرنده به طور واقعی روند تعامل یادگیرنده با خود است. اهمیت تفکر توسط بسیاری به عنوان ابزاری برای افزایش تفکر مستقل، هدایت خود و تعدیل و تنظیم خود بیان شده است. (به نقل از سو، 2006) بر این اساس تعامل یادگیرنده با خویشتن، متضمن فرایند دیالکتیکی است که در آن صحبت کردن با خود (به‌ویژه در ساختار شکنی به شکل پرسش از خویش) از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است. در نتیجه این تعامل که بر اساس تفکر و تحلیل پایه‌ریزی شده است، خواننده چارچوب مفهومی خود را نه بر بنیاد سازه‌های مرکزی مطرح شده توسط مؤلف اثر بلکه بر بنیاد موارد احتمالی ذهن خود پایه‌ریزی می‌نماید و نهایتاً باعث تاویل‌های چندگانه از متن/ محتوا می‌شود. بنابراین از این نظر پرسشگری مورد نظر دریدا خود به نوعی متضمن تعامل با خویشتن است. زیرا یادگیرنده بر اساس تأمل به تحلیل متن مبادرت نموده و فرایند یاددهی

پیشرفته است. (اسوان، 2002، به نقل از رود، 2008) از زمان تغییر دیدگاه معلم‌محوری به یادگیرنده-محوری تعامل به عنوان یکی از عناصر اساسی کیفیت محیط‌های یادگیری مورد توجه قرار گرفته است (بیکیانو، 2002) جان دیویی (گریسون و اندرسون، 2003) به‌کارگیری مفهوم تعامل در مورد آموزش مبتنی بر فعالیت، تجربه آموزشی را به عنوان تعاملی که بین فرد و آنچه در آن لحظه محیط اطراف او را تشکیل می‌دهد، توصیف می‌کند و بر اهمیت تعامل با عوامل انسانی و غیرانسانی مختلف که محیط را تشکیل می‌دهند، تأکید دارد. از نظر دیویی تعامل، عنصر تبیین‌کننده در فرآیند آموزشی است و هنگامی روی می‌دهد که دانشجویان اطلاعات بی‌روح دریافت شده از دیگران را تغییر ساختار داده و آن را به دانشی کاربردی و دارای ارزش شخصی تبدیل نمایند. از طریق تعامل، تبادل ایده‌ها صورت می‌گیرد و معرفت ساخته و تثبیت می‌شود. در واقع افراد دانش خود را به وسیله معنی‌دار کردن اطلاعات جدید و تلفیق این دانش با تجربه‌های قبلی می‌سازند. (پیلیتر و همکاران، 2007، به نقل از هاتوی، 2009) همچنین کنی (2002) به نقل از تورموند (2005) نیز بیان می‌کند تعامل دارای ابعادی است که شامل ارتباطات، مشارکت و یادگیری فعال است. و از دیدگاه واگنر (رود، 2008) تعامل موجب افزایش مشارکت، توسعه ارتباطات و دریافت بازخورد، بسط و نگهداری ذهنی، خودتنظیمی یادگیرنده، افزایش انگیزه و فهم مذاکرات و جستجو در محیط‌های یاددهی و یادگیری می‌شود.

در محیط‌های الکترونیکی تعامل از راه استفاده از ابزارهای ارتباطی هم‌زمان و غیرهم‌زمان اتفاق می‌افتد. (لاوی نیولین، 2008؛ به نقل از دیویدسون شیورا، 2009) تعاملاتی که در زمان مشابه از مکان‌های متفاوت و از طریق ویدیو کنفرانس، چت و کنفرانس شنیداری انجام می‌شود، ارتباط هم‌زمان نام دارند. تعاملاتی که در زمان متفاوت، از مکان‌های گوناگون و از طریق پست‌الکترونیک انجام می‌شود، ارتباط غیرهم‌زمان خوانده می‌شود. از سوی دیگر بر اساس نظر اندرسون و گریسون (2003) انواع تعامل شامل (یادگیرنده

برخورداری از بصیرت و تولید بازنمایی‌های مفهومی است که ریشه در تفکر دارد. (گریسون و اندرسون، 2006) در واقع حضور شناختی می‌تواند دربرگیرنده تفکر تأملی مورد نظر دیویی و تعامل مستمر با خویشتن از نوع دریدایی باشد. زیرا یادگیری الکترونیکی به فراگیر آزادی شناختی و کنترل و همچنین تلفیق دنیای عمومی (مشارکتی) و شخصی (فکری) می‌دهد (گریسون و اندرسون، 2003؛ ترجمه عطاران، 1383) به عبارتی می‌توان این‌گونه برداشت نمود که دنیای عمومی (مشارکتی) براساس انواع تعاملاتی که یادگیرنده با دیگری (چه انسانی و غیرانسانی) دارد شکل می‌گیرد، ولی دنیای شخصی (فکری) بر مبنای تعامل مستمر یادگیرنده با خویشتن ایجاد می‌شود. یادگیری الکترونیکی نیز تمایل آشکاری برای ایجاد تعادل بین تفکر و گفتگو با دیگران دارد. بدین ترتیب است که تعامل با خویشتن از ارزش برابر با سایر تعاملات برخوردار می‌گردد.

به‌طور کلی بر اساس آنچه گفته شد، این نوع تعامل زمانی مطرح است که یادگیرنده ضمن صحبت‌های دیالیتیکی با خویشتن به پالایش مدام متن/محتوا پرداخته، به عنوان فردی مستقل درصدد شکستن بنیادها و ساختارهای صریح متن/محتوا و به بازبینی و روایت مجدد متنی/محتوایی می‌پردازد که خود آن را ساخته و پرداخته است نه مؤلف اثر و همان‌گونه که اشاره شد، تعاملات تعبیه شده در برنامه‌های درسی مبتنی بر وب، فرصت‌های یادگیری مناسبی برای کسب دانش، افزایش قدرت شناخت و تحلیل را فراهم می‌کند به گونه‌ای که از زاویه ذهن یادگیرنده به موضوع مورد پرسش نگاه می‌شود و ساخت شناختی او تغییر می‌یابد و فرصتی فراهم می‌گردد تا پرسشگری دریدای ترویج و تشکیک درباره محتوا و متن تشدید شود.

**وجود معانی متفاوت از قرائت یک متن و امکانات**

#### فرامتن

همان‌طور که گفته شد ژاک دریدا ساخت‌شنکی را نوعی «خواندن» می‌داند. در واقع دریدا به دو نوع خواندن معتقد است. خواندن به شیوه کلاسیک که به درک معنای ظاهری اثر می‌انجامد و خواندن به شیوه ساخت‌شکنانه که ما را به معنای

یادگیری را به سوی فرایند دیالیتیکی سوق می‌دهد. فرایندی که در آن یاددهنده قصد ندارد هیچگونه معنای ضمنی و یا تلویحی از محتوا/متن را به یادگیرنده القا کند بلکه هر فرد فارغ از هر دانسته، خود دوباره به بازبینی متن/محتوا می‌پردازد. این نوع از تعامل دربردارنده شکاکیت یادگیرنده نسبت به موضوع و تزلزل در بنیان‌ها و دانسته‌ها و حرکت به سوی کسب دانش شخصی توسط خود اوست. در واقع این چالش دیالیتیکی همواره متضمن یادگیری فعال است، همان‌طور که هولمبرگ (1995) نیز اذعان دارد تعامل با خود برای بهبود نتایج یادگیری اهمیت اساسی دارد. (به نقل از سو، 2006) زیرا یادگیری فعال یعنی فراهم آوردن فرصت‌هایی برای یادگیرندگان تا به طور معنی‌دار گفتگو کنند، گوش دهند، یادداشت بردارند و به محتوا، عقاید، موضوعات و دلواپسی‌های خود عکس‌العمل نشان دهند. (مایرز و جونز، 1993؛ به نقل از وایلی، اینک 2005) در این میان سهم آموزش مجازی به گونه‌ای است که معلمان و یادگیرندگان فرصت بسط مفهوم و آگاهی فراسطحی را می‌یابند و این ناشی از اعمال ارتباطی است که متضمن وسعت ذهن، نظارت بر خود و تأمل مداوم مشارکت‌کنندگان است. بنابراین همان‌طور که مشاهده می‌شود، آموزش مجازی نیز به عنوان فضایی که قادر است زمینه‌ساز انواع تعاملات گردد، همواره حمایت‌کننده فضایی است که در آن پرسش‌های محققانه رشد و عقاید روشنگرانه مورد تشویق و حمایت قرار می‌گیرند و فرد با قرار گرفتن در تعاملات مرسوم مانند: مباحثه، همکاری، تبادل مشارکتی، یادگیری فرد با فرد، وابستگی متقابل شبکه‌ای یادگیری، مکالمه، کار گروهی، نظارت و بررسی (بلد، 2009)، دارای گستره‌ای از دانش می‌شود که برای تفکر نظام‌مند و منسجم ضروری بنظر می‌رسند. اما باز آنچه حایز اهمیت است، یادآوری این موضوع است که این تعاملات صرفاً زمینه‌ساز حضور اجتماعی به عنوان عامل تسهیل‌کننده فرایند یادگیری، محسوب می‌شوند و تحقق رسالت آموزش مجازی علاوه بر ایجاد حضور اجتماعی ایجاد حضور شناختی به عنوان شرط اساسی یادگیری نیز می‌باشد. این حضور شناختی مستلزم

پنهان اثر می‌رساند. و از این دیدگاه خواندن نوعی تأویل هرمنوتیک است. در حوزه هرمنوتیک هر معنایی نسبی است. معنای یگانه و تغییرناپذیر وجود ندارد. و هر متن برحسب خوانش‌های متفاوت معانی گوناگون دارد که هیچ‌کدام معنای نهایی و قطعی نیستند. زیرا ساختار حاکم بر متن چندوجهی است و این چندبعدی بودن متن باعث خوانش‌های متفاوت و در پی آن تأویل‌های گوناگون از متن می‌شود. خوانش متن تنها محدود به دریافت پیام متن نمی‌شود. خوانش متن به معنای توانایی رمزگشایی و رمزخوانی از جانب خواننده است. بنابراین یک معنای ضمنی دیگر ساختار شکنی این است در صورت قرائت متن / محتوا همواره امکان طرح معانی متفاوت و متعددی وجود دارد. در این صورت یاددهنده و یادگیرنده به کمک یکدیگر می‌توانند محتوای آموزشی را تجزیه تحلیل، پیش‌فرض‌ها، اصول و ساختار فرض شده و نشده را تعیین و به جای پذیرش قطعی متون و محتوا به تفسیر و بازبینی پیش‌فرض‌ها بپردازند. در نتیجه یادگیرنده نیز می‌تواند معانی متفاوت و متعددی از قرائت یک متن و محتوا داشته باشد که لزوماً این معانی دارای رابطه سلسله مراتبی نیستند و هیچ‌کدام بر دیگری برتری ندارد. (بهشتی، 1389) از سوی دیگر یکی از اصول مورد تأکید در نظریه‌های یادگیری ساختن‌گرایی این است که یادگیرنده نیز می‌تواند در فرایند یادگیری از متون و محتوای آموزشی تفسیرهای چندگانه داشته باشند، زیرا براساس باور سازنده‌گرایان علی‌رغم وجود یا عدم وجود واقعیت عینی، افراد برای دستیابی به معنای تجارب خود، واقعیت را خود می‌سازند و بازسازی می‌کنند (فردانش، 1385) بنابراین امکان وجود تفسیرهای متفاوت از قرائت یک متن امری بدیهی است، ولی آموزش مجازی با کاربرد امکانات فرامتن چگونه می‌تواند عقیده دریدا را مبنی بر جایگزینی تأویل‌های چندگانه و شخصی با برداشت‌های تک‌بعدی و مسلط بر متن را ترویج نماید؟

واژه فرامتن ابتدا توسط نلسون در سال 1960 مورد توجه قرار گرفت. از نظر او فرامتن، محیطی پویا و فعال است که به کاربر اجازه می‌دهد تا فرایند کسب اطلاعات و سازماندهی آن را بهبود بخشد و بتواند لحظه به لحظه مطالب مختلف را فراتر از محدوده تعریف شده به دست آورد (نیلسون، 1990؛ به نقل از رحیمی، 1388) فرامتن به متنی مبتنی بر کامپیوتر گفته می‌شود که به صورت خطی سازماندهی نشده‌اند بلکه به صورت شاخه‌ای از طریق صفحاتی مرتبط با هم لینک دارند. در واقع فرامتن به یادگیرنده اجازه می‌دهد براساس نیاز شناختی خود تصمیم بگیرد و درک خود از مطالعاتش را تنظیم نماید، در یک فضای فرامتن، تفسیرهای خلاقانه، نسبی‌گرایانه و متکثری وجود دارد، به نحوی که امکان حذف هیچ تفسیر و دیدگاهی وجود ندارد، دانش نیز مقوله‌ای شخصی است که به واسطه تعامل فرد با محیط بوجود می‌آید. خواننده متن می‌تواند از منظور و مقصود مؤلف متن فراتر رفته و به معنایی بسنده کند که خود آن را ساخته است (روی، 2003؛ به نقل از رحیمی، 1388) عده‌ای نیز فرامتن را یک فضای دموکراتیک می‌دانند که طی آن اطلاعات و دانش

پنهان اثر می‌رساند. و از این دیدگاه خواندن نوعی تأویل هرمنوتیک است. در حوزه هرمنوتیک هر معنایی نسبی است. معنای یگانه و تغییرناپذیر وجود ندارد. و هر متن برحسب خوانش‌های متفاوت معانی گوناگون دارد که هیچ‌کدام معنای نهایی و قطعی نیستند. زیرا ساختار حاکم بر متن چندوجهی است و این چندبعدی بودن متن باعث خوانش‌های متفاوت و در پی آن تأویل‌های گوناگون از متن می‌شود. خوانش متن تنها محدود به دریافت پیام متن نمی‌شود. خوانش متن به معنای توانایی رمزگشایی و رمزخوانی از جانب خواننده است. بنابراین یک معنای ضمنی دیگر ساختار شکنی این است در صورت قرائت متن / محتوا همواره امکان طرح معانی متفاوت و متعددی وجود دارد. در این صورت یاددهنده و یادگیرنده به کمک یکدیگر می‌توانند محتوای آموزشی را تجزیه تحلیل، پیش‌فرض‌ها، اصول و ساختار فرض شده و نشده را تعیین و به جای پذیرش قطعی متون و محتوا به تفسیر و بازبینی پیش‌فرض‌ها بپردازند. در نتیجه یادگیرنده نیز می‌تواند معانی متفاوت و متعددی از قرائت یک متن و محتوا داشته باشد که لزوماً این معانی دارای رابطه سلسله مراتبی نیستند و هیچ‌کدام بر دیگری برتری ندارد. (بهشتی، 1389) از سوی دیگر یکی از اصول مورد تأکید در نظریه‌های یادگیری ساختن‌گرایی این است که یادگیرنده نیز می‌تواند در فرایند یادگیری از متون و محتوای آموزشی تفسیرهای چندگانه داشته باشند، زیرا براساس باور سازنده‌گرایان علی‌رغم وجود یا عدم وجود واقعیت عینی، افراد برای دستیابی به معنای تجارب خود، واقعیت را خود می‌سازند و بازسازی می‌کنند (فردانش، 1385) بنابراین امکان وجود تفسیرهای متفاوت از قرائت یک متن امری بدیهی است، ولی آموزش مجازی با کاربرد امکانات فرامتن چگونه می‌تواند عقیده دریدا را مبنی بر جایگزینی تأویل‌های چندگانه و شخصی با برداشت‌های تک‌بعدی و مسلط بر متن را ترویج نماید؟ آموزش مجازی بیانگر بهره‌گیری از ظرفیت‌ها و توانایی‌های وب در فرایند یاددهی- یادگیری است که باعث می‌شود زمینه‌های تدریس و یادگیری در معرض حجم



دیدنی تحلیل‌گرانه نسبت به اطلاعات کسب شده نگاه کرده، آن را تجزیه و تحلیل نموده و مفیدترین اطلاعات را برای برآوردن نیاز اطلاعاتی خاص گزینش نمایند. پس گذر از یک متن و حرکت به سوی متن دیگر با سرعت و تحلیل بیشتری همراه است. بنابراین می‌توان استنباط کرد فضای مورد نظر در آموزش مجازی فضایی است که با به‌کارگیری ابزار شناختی همانند فرامتن باعث می‌شود که قدرت تامل یادگیرنده بر محتوا/متن به عنوان عنصر ضروری یادگیری تقویت شود، زیرا در فضای مجازی، محیطی مبتنی بر کنترل خود فرد ایجاد می‌شود، مفاهیم قطعیت خود را از دست می‌دهند و یادگیرندگان به نحو فعال در تولید دانش مشارکت می‌ورزند؛ بدین‌سان، فضایی ایجاد می‌شود که فراگیران صرفاً معانی پیشین و دانسته‌ها را شرح نمی‌دهند؛ بلکه فعالانه در خلق معانی شرکت می‌کنند. (گریسون و اندرسون، 2003)

بدین ترتیب آموزش مجازی با استفاده از امکانات فرامتن به هر یک از یادگیرندگان اجازه می‌دهد ضمن آشنایی با انواع منابع لینک شده با محتوا به تعامل نسبت به موضوع پرداخته و تأویل‌های متفاوت خود را از متن به صورت منسجم سازماندهی نمایند. از طریق مذاکره بر سر معانی، تشخیص سوتفاهم‌ها و به چالش کشیدن عقاید پذیرفته‌شده که عناصر اساسی برای حصول بازده‌های یادگیری عمیق و معنی‌دار می‌باشد یادگیری خود را کنترل نمایند. (زامون، 1998؛ گریسون و اندرسون، 2003) این انسجام ذهنی نهایتاً با نوشتن امکان‌پذیر می‌گردد. چرا که در نوشتن یادگیرنده نظم هدفمندی را دنبال می‌نماید که منجر به مشارکت بیشتر او در اجتماعات مجازی می‌شود و از این طریق به چالش‌های شناختی خود پاسخ می‌دهد.

#### تأکید بر نوشتار تا گفتار و ارتباطات مبتنی بر متن

یکی دیگر از مفاهیم کلیدی ساختار شکنی، تمرکز بر ایده‌ها و موارد به حاشیه‌رفته‌ای همچون نوشتار و ترجیح آن بر گفتار است. زیرا همان‌طور که دریدا (1981) در باب ارجحیت و حمایت از نوشتار بر گفتار بیان می‌کند: در طول تاریخ ادبیات و فلسفه، گفتار صرفاً به این دلیل به عنوان عنصری غالب مورد تأکید بود که نمایانگر تقابل دوتایی یا

در حد گسترده عمومی توزیع می‌شود. (لنهام، 1992؛ به نقل از رحیمی، 1388)

در واقع در عصری که فرامتن به جای متن مطرح می‌شود و شبکه‌ها و متون قابل تغییر انعطاف‌پذیر الکترونیکی رواج می‌یابند، تنها کاربران نیستند که تغییر می‌کنند، بلکه شکل خود دانش نیز تغییر می‌کند. فرامتن با به‌کارگیری گره‌های ایجاد شده توسط پدیدآوران و کاربران، اصول نگارش تک‌نگاشتی را از طریق ایجاد پیوندها (لینک‌ها) نقض می‌کند و می‌تواند دستیابی عمیقی به اجزای متون ایجاد کند و بدین ترتیب، به کاربران امکان می‌دهد پدیدآوران (هم‌زمان) دانش، و ایجادکنندگان و سازمان‌دهندگان شبکه‌های دانش باشند. در نتیجه رویکرد نوینی به بازیابی اطلاعات ایجاد می‌شود که در آن ارتباط بیشتری بین خواننده، متن و پدیدآور برقرار می‌گردد و با ایجاد ارتباط بین چند رسانه‌ای‌ها و فرامتن، یک محیط علمی مجازی و شبیه‌سازی‌شده شکل می‌گیرد که در آن، استیلای اشکال متین دانش در قالب علائم و تصاویر از بین می‌رود و در عوض تعامل بین پدیدآور، دانش و کاربر می‌تواند در یک فضای اشتراکی مجازی، توسعه یابد. در شبکه جهانی، چنین فضایی از لحاظ نظری بدون مرز است و برای زیرمجموعه خود، انتخاب و تشکیل مجموعه‌های دانش از منابع نامحدود جهانی مانند، وب جهانی را امکان‌پذیر می‌کند. (کورنلیوس، 1996) از دیدگاه دیگر نیز امکانات فرامتن از رویکرد شکل‌گیری چارچوب مفهومی توسط یادگیرنده حمایت می‌کند زیرا برای شکل‌گیری و ساخته شدن چارچوب مفهومی، یادگیرنده باید دانش خود را در شبکه‌های غنی و منسجم سازماندهی کند، این گونه سازماندهی به طور سنتی خلق نقشه‌های مفهومی را موجب شده است (حداد و دراکسلر، ترجمه: سرکارارانی، 1384).

هم‌اکنون ابزارهای ابرمتن، امکان بازنمایی مفهومی را برای یادگیرنده فراهم ساخته، زیرا ایجاد شبکه‌های منسجم به صورت لحظه‌ای صورت نمی‌گیرد بلکه از طریق سروکار داشتن با مفاهیم و روابط جدید امکان‌پذیر است، که در ابزار فرامتن وجود دارد به گونه‌ای که این ابزار به یادگیرنده اجازه می‌دهد به انتخاب پایگاه‌های اطلاعاتی مناسب پرداخته، با

و از اهمیت بیشتری برخوردار شده است. اما فضای آموزش مجازی به دلیل تأکید بر ارتباطات مبتنی بر متن می‌تواند بار دیگر از این موضع دریدا به ارتباطات نوشتاری تأکید کند زیرا سال‌های زیادی است که نوشتن هم به عنوان فرایند و هم به عنوان محصول تفکر انتقادی مطرح است. کلمات نوشتاری بهترین ابزار برای یادآوری و تأمل است. در واقع تکالیف نوشتاری باعث افزایش یادگیری و تقویت قدرت انتقادی یادگیرندگان می‌شود. (مارتین و پنرود، 2006) نوشتن صرفاً به عنوان یک مهارت در حوزه زبان قرار نمی‌گیرد بلکه تکنیکی برای تفکر سطح بالا محسوب می‌شود. در واقع نوشتن نقش اساسی در تفکر و یادگیری دارد تا آنجا که آن را به عنوان یک شکل از افکار ما در نظر می‌گیرند (بریتون، 1990) در واقع فرض بر این است که مقدار زیادی از دانش ذخیره شده در حافظه بلندمدت ضمنی است و به همین دلیل به‌طور مستقیم قابل دسترس نیست ولی ما، با بیان افکار خود در نوشتن، این دانش ضمنی را جهت آگاهی یافتن از آن در دسترس می‌سازیم. با توجه به این دیدگاه نوشتن باعث می‌شود تا نویسنده بدون در نظر گرفتن طرح‌واره‌های بلاغی آزادانه ایده‌های خود را تشریح کند و در این جاست که فرصت برای یادگیری ایجاد می‌شود. (گالبرث، 1992) نتایج بسیاری از مطالعات نیز این موضوع را تصدیق می‌کند که اثر نوشتن بر روی یادگیری مثبت است. چرا که یادگیرندگان تشویق می‌شوند درک خود از دانش را منعکس کنند و مشکلات یادگیری را تشریح کنند. و مهارت‌های شناختی و فراشناختی یادگیرندگان تقویت می‌شود. زیرا نوشتن موفق، نشأت گرفته از حرکت دیالکتیکی بین دو مشکل، فضایی است که نویسنده با آن مواجه است یک فضا، محتوا است و دیگری فضای لفظی (چگونه من می‌گویم منظورم چیست) است. این دیالکتیک منجر به سازماندهی مجدد تولید و یا تحول دانش نویسنده می‌شود. بنابراین در نوشتن نه تنها دانش محتوا غنی می‌شود بلکه دانش پیچیده در مورد طرح‌واره‌های بلاغی نیز به سبک خاصی منجر می‌گردد. (بریتون و اسکاردامالیا، 1987) در واقع هدف نوشتار به حداقل رساندن باز تولید و به حداکثر

غیابی است که به نوشتار منتسب بود. این غیاب به سبب عدم حضور نویسنده، مرده، کم‌اعتبار، فرعی و همچنین خطرناک است چون احتمال هر گونه تعبیر و سواستفاده از آن ممکن است. اما در واقع دریدا این روند برتری را زیر پرسش می‌برد. قائل شدن برتری گفتار نسبت به نوشتار منوط به این موضوع است: چون تصور می‌شود، تفکراتمان را با کلمات و معانی آن‌ها، به نمایش در می‌آوریم. در نتیجه آنچه هنگام سخن گفتن می‌شنویم، صدای تفکرمان است و ما در گفتار حضور خود را حس می‌کنیم. اما دریدا به این نکته اشاره می‌کند وقتی ما سخن می‌گوییم، کلمات هستند که در قالب افکار ما گذاشته شده‌اند. در واقع تقدم زبان به افکار ما معنی می‌بخشد. در چنین حالتی، ما به آنچه به زبان می‌آوریم و همچنین بر نحوه درک دیگران کنترلی نداریم. بنابراین نمی‌توانیم ادعا کنیم آنچه در گفتار به زبان می‌آوریم را کنترل می‌کنیم و در آن حاضر هستیم. در واقع گفتار نیز همانند بافتی از معنا و درست مانند نوشتار عمل می‌کند و نمی‌توان ادعا کرد گفتار به حقیقت نزدیک‌تر است. در حقیقت نوشتار، گفتار را پدید می‌آورد و گفتار مشروعیت خود را از نوشتار می‌گیرد. (دریدا، 1976) همچنین دریدا مطرح می‌کند: چه در زبان نوشتاری و چه در زبان گفتاری، هیچ عنصری نمی‌تواند بدون ارجاع به عنصر دیگر که حاضر نیست عمل کند. این درهم‌آمیختگی در تمامی عناصر وجود دارد و عصر گفتارمحوری به پایان رسیده و رفته رفته نوشتار جایگاه خود را می‌یابد. (بیزدانجو، 1380) بنابراین از نظر دریدا نوشتار تأثیر بسزایی بر تفکر دارد. در واقع دریدا با روی آوردن به نوشتار جهانی را تصویر می‌کند که در آن هیچ اصل ثابت وجود ندارد که چیزی در برابر آن فرع به‌شمار آید. نوشتار متنی است که در آن هیچ مرکز و اصلی در آن وجود ندارد، عناصر مدام در تغییرند و زیر سلطه دیگری نیستند. (دریدا، 1976) و همان‌طور که بارت (1988) اذعان دارد نوشتار نه یک عمل ارتباطی که گونه‌ای از تولید است که سبک و زبان را به هم پیوند می‌زند. بدین ترتیب همان‌گونه که اشاره شد از نظر دریدا نوشتار یکی از مواردی است که در طول تاریخ به فراموشی سپرده شده است زیرا در تقابل با گفتار قرار گرفته

تعامل اجتماعی بنا کند. نوشتن ما را در معرض دیگران قرار می‌دهد و به تصحیح و پالایش معرفت در فرایند تعامل اجتماعی کمک می‌کند. البته، اهمیت نوشتن به فضای مجازی اختصاص ندارد، ولی در این فضا با انتخاب دیدگاه‌های ساختگرا و مشارکتی اهمیتی دو چندان می‌یابد.

در دیدگاه یادگیری الکترونیکی، فعالیت‌های خواندنی و نوشتنی بیشتر مورد توجه هستند، در حالیکه به طور معمول این گونه فعالیت‌ها با فعالیت‌های یادگیری شخصی عجین شده‌اند. به هرحال این وضعیت در ساختار یادگیری الکترونیکی به شدت دست‌خوش تحول می‌گردد، چرا که در آنجا نوشتن و خواندن جایگزین گوش کردن و صحبت کردن می‌شوند. نوشتن و خواندن نوعی ابزار ارتباط فردی و در عین حال مشارکتی در تجارب یادگیری الکترونیکی محسوب می‌گردند. خواندن ابزاری است که به وسیله آن می‌توان به کسب اطلاعات پرداخت و در عین حال، به دیدگاه اساتید و دانشجویان "گوش فراداد". به همین ترتیب، نوشتن نیز در ساختار یادگیری الکترونیکی ابزاری برای ساخت معانی و مبادله مسایل و ایده‌ها با اساتید و دیگر دانشجویان تبدیل می‌گردد. در یادگیری الکترونیکی و همایش‌های رایانه‌ای، ما از طریق خواندن گوش می‌دهیم و از طریق نوشتن صحبت می‌کنیم. بنابراین همان‌طور که ملاحظه شد، پیامد دیگر توجه به ساختارشنکی احیای جنبه‌های فراموش شده یعنی نوشتار است که بر ارتباطات مبتنی بر متن به عنوان چهره شاخصی از ارتباطات در آموزش مجازی تأکید دارد. (گریسون و آندرسون، 1383)

### بحث و نتیجه‌گیری

بنابراین در عصر جامعه اطلاعاتی در قرن بیست و یکم لزوم توجه به معرفت‌شناسی پسا ساختارگرایی و پیامدهای آن برای تعلیم و تربیت حایز اهمیت است، زیرا در این عصر متون مورد تأکید در نظام آموزشی دیگر متونی نیستند که یادگیرنده بتواند بر آن نقدی انجام دهد بلکه با گستردگی اطلاعات و تأکید بر انواع تعاملات در فرایند یاددهی - یادگیری، چالش‌های جدی پیش روی یادگیرنده قرار دارد، در نتیجه الزاماً مواجه با این چالش‌ها می‌طلبد فلسفه خاصی

رساندن آفرینندگی یادگیرنده است، نوشتار متنی است که می‌تواند به طور خلاقانه مورد تفسیر قرار گیرد، تقویت عشق به یادگیری است که در آن یادگیرنده به طور فعال مشارکت دارد و سعی دارد کلاسی با ماهیت نوشتاری خلق کند، همان‌طور که آلمر می‌گوید کلاس باید مکان اختراع باشد نه مکانی که تنها به باز تولید مسایل بپردازد. (آلمر، 1985) از سوی دیگر اگر مؤثرترین یادگیری بر اثر تقویت آن بیفتد در آن صورت نوشتن از طریق چرخه تقویت‌کنندگی طبیعی آن، که شامل دست، چشم، گوش و مغز است به منزله نوعی از یادگیری تجسمی چندبعدی با قدرت بی‌نظیر تلقی می‌شود. در عین حال نوشتن بازخورد بی‌نظیری است که در آن محصول فکری قابل رؤیت می‌شود. زیرا نوشتن یکی از بهترین وسایل پردازش، تحکیم و درونی کردن دانش یادگیرنده است. (مایرز) در آموزش مجازی نیز شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهند در بحث انتقادی و تأملی نوشتن دارای مزایای بالقوه و آشکاری است که آن‌را بر گفتاری برتری می‌بخشد. یکی از مزایای بارز نوشتن این است که معلمان و پژوهشگران قادرند یادداشت‌ها و نوشته‌ها را به طور مدام ثبت کرده و نگهداری نمایند البته این ویژگی درست در مقابل ماهیت زودگذر و ناپایدار بحث‌های چهره به چهره کلامی مورد توجه قرار می‌گیرد. افزون بر این، مقالات چهره به چهره عموماً از حالت سیستماتیک کمتری برخوردارند و کمتر دیدگاه دیگران را مورد توجه قرار می‌دهد. در واقع به چند دلیل در فضای مجازی باید از نوشتن بیشتر بهره برد. دلیل نخست محدودیت گفت‌وگو در فضای مجازی در مقایسه با فضای چهره به چهره است. دیگر اینکه نوشتن بیشترین عامل یادآوری و اندیشیدن است. نوشتن تعامل آگاهانه میان افراد را تقویت می‌کند. تحقیقی نشان می‌دهد که پرسش‌ها و پاسخ‌های مکتوب در مقایسه با حالات کلامی چهره به چهره در سطح شناختی بالاتری قرار دارند. چون دانشجویان زمان بیشتری برای تفکر و نظم‌بخشی بیشتر به افکار خود دارند، استادان می‌توانند پرسش‌های شناختی مکتوب در سطح بالاتر بپرسند. دلیل مهم‌تر انتخاب دیدگاهی است که براساس آن فرد باید دانش را در فرایند

اساسی در خلق محتوا/دانش جدید بردارد. در نظام آموزش مجازی با طرح اندیشه‌های مکتب پسا ساختارگرایی و تأکید بر یکی از ایده‌های بنیادی آن یعنی، ساختار شکنی دریدا می‌توان موارد فوق را شاهد بود.

آموزش و پرورش فصلنامه نوآوری‌های آموزشی. شماره

33. سال نهم، بهار 1389.

دریابندری، نجف. (1374). "پست‌مدرنیسم در یک رمان

(جنبه‌های دووجهی یا چندوجهی)". دنیای سخن، شماره

64.

رحیمی، زهرا؛ سجادی، سیدمهدی. (1388). تبیین پیامدهای

فلسفی فنآوری اطلاعات و ارتباطات برای تعلیم و تربیت

و نقد آن براساس نظریه دریدا. دانشگاه تربیت مدرس

ساراب، مادن. (1382). راهنمایی مقدماتی بر پسا ساختارگرایی

و پسامدرنیسم. چاپ اول ترجمه محمدرضا تاجیک.

تهران. انتشارات نی.

سجادی، سیدمهدی؛ دشتی، زهرا. (1387). "تبیین و تحلیل

تعلیم و تربیت از منظر پسا ساختارگرایی". فصلنامه اندیشه

نوین تربیتی دانشگاه علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه

الزهره. دوره 2 شماره 1 و 2.

شمیسا، سیروس. (1378). نقد ادبی. تهران. انتشارات فردوس.

ضرغامی، سعید. (1388). "ساخت‌شکنی جهانی شدن در

برنامه‌های درسی با نظر به اندیشه دریدا". فصلنامه

مطالعات برنامه درسی. سال چهارم. شماره 15. زمستان.

ضمیران، محمد. (1380). "نقدی بر بن‌فکنی دریدا". نشریه زیبا

شناخت. شماره 11

ضمیران، محمد. (1380). اندیشه‌های فلسفی در پایان هزاره

دوم. تهران. هرمس. چاپ اول. ص 24.

فرمیانی، فراهانی، محسن. (1383). پست‌مدرنیسم و تعلیم و

تربیت. تهران. آبیژ

در این راستا حمایت‌گر یادگیرنده باشد تا بتواند با پرسش از بنیادهای محتوا و متون علمی و آموزشی، در سایه تعامل با خویشتن و امکانات (فرامتن) به انسجام اندیشه‌های خود در قالب نوشتار اهتمام ورزد و به عنوان فردی مستقل گامی

## منابع

احمدی، بابک. (1381). ساختار و هرمنوتیک، تهران، گام نو

احمدی، بابک. (1382). ساختار تأویل متن. تهران. نشر مرکز.

احمدی، بابک. (1384). حقیقت و زیبایی، تهران. نشر مرکز.

ام‌سی، سوتاریا. (1386). فلسفه تعلیم و تربیت. ترجمه سعید

بهشتی. تهران. اطلاعات.

ایمان‌زاده، علی. (1387). "تبیین فضای ریزوماتیک در فلسفه

پسا ساختارگرایی و دلالت‌های آن برای بازنگری نقش معلم

در یادگیری‌های اینترنتی". کنفرانس بین‌المللی یادگیری و

تدریس الکترونیک. دانشگاه علم و صنعت ایران.

باقری، خسرو. (1375). "تعلیم و تربیت در منظر

پست‌مدرنیسم". منتشر شده در کتاب برنامه درسی،

نظریه‌ها، رویکردها، و چشم‌اندازها، پدیده‌آورنده مهر

محمدی 1383. انتشارات قدس رضوی.

بهشتی، ابراهیم؛ کشاورز، احترام. (1389). "بررسی اندیشه‌های

تربیتی دریدا و نقد آن". فصلنامه رویکردهای نوین

آموزشی. سال پنجم. شماره پیاپی 11 بهار و تابستان.

پورنامداریان، تقی. (1381). در سایه آفتاب. تهران. انتشارات

علمی.

پین، مایکل. (1380). لکان، کریستوا، دریدا. مترجم: پیام

یزدانجو. تهران. نشر مرکز

حداد، وادی؛ دراکسلر، الکساندار. (1384). فنآوری برای

آموزش، ترجمه سرکارآرانی، محمدرضا. انتشارات نی.

خلیلی، سمانه؛ باقری، خسرو. (1389). "بررسی آرا دریدا و

بهره‌جستن از آن برای بهبود". فرایند ارتباط کلامی در

- کار دیوید ماخر، فنستر. ریچاردسون. (1389)، روش‌های تدریس پیشرفته. ترجمه فردانش، هاشم. کویر.
- گریسون، دی آر و اندرسون، تری. (2003) یادگیری الکترونیکی در قرن 21. ترجمه محمد عطاران. (1383). انتشارات مدارس هوشمند.
- گوتک، جرال ال. (1382). مکاتب فلسفی و آراء تربیتی. ترجمه محمدجعفر پاک‌سرشت. تهران. نشر سمت. چاپ دوم.
- لیوتار، ژان فرانسوا. (1389). وضعیت پست‌مدرن. گزارشی درباره دانش. ترجمه نوذری، حسینعلی (1380). تهران. گام نو. چاپ اول.
- Barthes, Roland. (1967). The Death of the Author, American journal Aspen, no. 5-6
- Bereiter, C. Scardamalia, M. (1987). The psychology of written composition. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ
- Bold, Mary. (2009). Instruction in distance education. Bold Productions .USA.
- Britton, J. (1980). Shaping at the point of utterance. In A. Freedman, & I. Pringle (Eds.), Re-inventing the rhetorical tradition (pp. 61e66). Conway, AR: L & S Books for the Canadian Council of Teachers of English
- Cornelius, L. (1996). Method meaning in information studies .Norwood, NJ .
- Davidson, Shivers, G.V. (2009). Frequency and Type of Instructor- in Instruction in online Instruction .university of south Alabama, Mobile, AL. Journal of Instructive online learning. Available at: <http://www.ncolr.org>.
- Derrida , J. (1996) from difference New Historicism an cultural materialism. London: Arnold. New York oxford university press 1982
- Derrida, J. (1976). Of Grammatology. Trans. G. C. Spivak. Baltimore and London: John Hopkins University Press. p.10. 284.
- Derrida, Jacques. (1981). Dissemination, trans. Barbara Johnson, London: Continuum.
- Egea. K. (1995). The Rivisited and Derrida's Call for Academic Responsibility, Educational Theory, 3, 45.
- Foucault, M. (1998). The archeology of knowledge. New York . Pantheon.
- Gadamer, H. G. (1976). Philosophical Hermeneutics, Berkley, University of California.
- Gadamer, H. G. (1994). Truth and Method, New York, Continuum.
- Galbraith, D. (1992). Conditions for discovery through writing .Instructional Science, 21, 45e72.
- Harland.G, Bloland. (1995). Post modernism in Higher Educational Journal of Higher Educational, 66(5).
- Hathway, M, Dawn. (2009). Assessing Quality Dimensions and Elements of Online learning Enacted in a Higher Education Setting. from: <http://www.umi.com/pqdaute>.
- Lee, M. J .ve Tedder, C.M. ( 2003). The effect of the re different computer texts on readers' recall: based on working memory capacity. Computers in Human Behavior. 19, 767-783.
- Lyotard, J-F. (1993). The Inhuman: Reflection on time turns. Geoffrey Bennington& Rachel Bowly, Cambridge. polity Press
- Lyotard, J-F. (1988). The Different: Phrases in Dispute, trans. G Van den Abbeele, Minneapolis, MN . University of Minnesota, press.
- Martin, D. Penrod, D. (2006). Coming to know criteria: The value of an evaluating writing course for undergraduates .Assessing Writing, 11, 66-73.
- نقیب‌زاده، عبدالحسین. (1387). درآمدی بر فلسفه. چاپ نهم. تهران. طهوری
- نوذری، حسینعلی. (1380). مدرنیته و مدرنیسم. تهران. انتشارات نقش جهان.
- ویلیم برتتز، یوهانس. (1382). نظریه ادبی (مقدمات) تهران. روزنگار.
- هارلند، ریچارد. (1379). "دریدا و مفهوم نوشتار". ترجمه سجودی. فروزان. نشریه بیدار. شماره. 82

- Peters, M. (2003). Post-structuralism and Education, *Journal of Innovations In Educational Research*, vol 3, No 8.
- Picciano, A.G. (2002). Beyond student perceptions; Issues of interaction, presence and performance in an online course. *Journal of Asynchronous learning Network*, 6(1), 21-24.
- Rhode F. Jason. (2008). Interact Equivalency in self-pace online learning environment: An exploration of learner preferences. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree. Doctor of Philosophy Capella University January 2008. Available at <http://www.umi.com/pqdaute>.
- So, Bude. (2006). Experiences of and vicarious Instructive instructional activities online learning environment. in *Instructional System Technology Department of School of education Indiana university* May 2006. Available at <http://www.umi.com/pqdauto>.
- Soo, K, S. and Bonk, C.J. (1995). Instruction: What does it mean in online distance education? Paper presented at the Ed-Media and EDT Telecom 98 conference. Freiburg, Germany.
- Taylor, A. G. (1994). "the information universe :will we have chosen or control?". *American Libraries* .No. 25.
- Thurond, V. Wambac, K. (2005). Understanding Inter-action in computer-mediated communication. *Interaction Journal of Education Telecommunication*, 7(3), 223-247.
- Uler, G. (1985). Textshop for Post(e)pedagogy. In G. D. Atkins & M.L. Johnson (Eds). *Writing and Reading Differently: Deconstruction and the Teaching of Composition and Literature*. Kansas. University of Kansas.
- Wiley. John, Inc. Sons. (2005). *Advanced web-based Training Strategies*. New York. available at: [www.pfeiffer.com](http://www.pfeiffer.com)