

## نقد فرهنگی رمان مدیر مدرسه جلال آل احمد از منظر گفتمان و نظریه قدرت میشل فوکو

احمد ملایی<sup>\*۱</sup>

دکتر محمدعلی محمودی<sup>۲</sup>

دکتر محمدعلی زهرازاده<sup>۳</sup>

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۱۰/۱۱

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۸/۱۶

### چکیده

گفتمان قدرت یکی از اندیشه‌های محوری میشل فوکو است. این مقاله به دنبال این سؤال مهم تنظیم شده که آیا می‌توان رویکرد فوکو نسبت به گفتمان قدرت را در رمان مدیر مدرسه جلال آل احمد جستجو و تحلیلی از شرایط فرهنگی ایران در دوره پهلوی، بر مبنای این گفتمان ارائه کرد؟ گفتمان قدرت و تکنولوژی انضباط از دیدگاه فوکو، با بخش‌های زیادی از رمان مدیر مدرسه و در سطح عینی و واقعی با شرایط سیاسی و فرهنگی جامعه ایران در دوره پهلوی دوم انطباق دارد. در این رمان با دو گفتمان سروکار داریم: گفتمان قدرت و گفتمان ضد قدرت. مدیر مدرسه با روحیه‌ای آرمان‌گرایانه به تقابل با نظم گفتمانی برآمده از قدرت (شرایط فرهنگی و آموزشی) می‌رود و در پایان سرخورده و مایوس استعفا نامه خود را از سمت مدیریت مدرسه می‌نویسد. مدرسه همانند سایر نهادهای حکومتی به عنوان نهادی انضباطی، سلطه قدرت را در افراد جامعه نهادینه می‌کند. جامعه‌ای که در حال گذار از فرهنگ سنتی و زمینداری مستبدانه به سمت سرمایه‌داری است و گفتمان غرب‌زدگی نیز از سوی جریان قدرت حاکم، حمایت می‌شود.

**واژگان کلیدی:** نقد فرهنگی، میشل فوکو، گفتمان قدرت، جلال آل احمد، مدیر مدرسه

\* mollayi1359@yahoo.com

۱. دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی دانشگاه سیستان و بلوچستان

۲. دانشیار زبان و ادبیات فارسی دانشگاه سیستان و بلوچستان

۳. استادیار زبان و ادبیات فارسی دانشگاه سیستان و بلوچستان

## ۱- مقدمه

متون فرهنگی (به‌ویژه ادبیات)، اغلب معانی ثابت و پایداری ندارند. معانی مختلف این متون همواره از زمینه، زمان تاریخی و گفتمانی خاص نشأت می‌گیرد. در واقع متن ادبی، گفتمان‌های در حال گردش در زمان نوشته‌شدن را به نمایش می‌گذارد و خود گفتمان نیز زبانی اجتماعی است که شرایط فرهنگی مشخصی در زمان و مکانی مشخص آن را ایجاد کرده‌است و گونه‌ای از درک تجربه بشری را نشان می‌دهد. به طور مثال گفتمان روشنفکری در دهه‌های سی تا پنجاه در جامعه ایرانی نشان‌دهنده غلبه گفتمان غرب‌گرایی بر بخشی از جامعه روشنفکری ایران است. ادبیات نوعی گفتمان است و نشانه‌هایی از ساختارها و گفتمان‌های فرهنگی جوامع انسانی را در متون ادبی همچون سایر متون دیگر، می‌توان یافت. ادبیات منبعی بسیار غنی برای فهم فرهنگ و سازوکارهای پیچیده‌اش است (پاینده، ۱۳۸۸: ۱۴۲). از دیدگاه نقد فرهنگی، متون ادبی همچون محصولات فرهنگی‌اند که اطلاعاتی در خصوص تأثیر متقابل گفتمان‌ها و شبکه معانی اجتماعی زمان و مکان نوشته‌شدن آن متون، به ما می‌دهند (تایسن، ۱۳۸۷: ۴۷۵).

## ۲- بیان مسأله

نقد فرهنگی از پیامدهای نقد مارکسیستی بود و سپس در اواسط دهه ۱۹۶۰ به عنوان یک رویکرد تحلیلی مستقل مطرح شد. نقد فرهنگی، متون ادبی را از بافت‌های تاریخی‌شان جدایی‌ناپذیر می‌داند. البته نقش مؤلف کاملاً نادیده گرفته نمی‌شود، اما این نقش تا حدی در کنترل اوست و عمدتاً شرایط تاریخی، نقش مؤلف را تعیین می‌کند. لحظه تاریخی آفرینش متن مبتنی بر یک نظام بسیار گسترده‌تر فرهنگی، سیاسی، اجتماعی و اقتصادی است. «متن در واقع یک سازه کلامی مقید به زمان و مکان است که با گفتمان و ایدئولوژی سروکار دارد.» (ویلیم برتنز، ۱۳۸۲: ۲۲۸).

هدف از نقد فرهنگی، کشف تأثیر تولیدات فرهنگی از جمله ادبیات بر شکل‌گیری هویت جامعه مدرن است. لذا در چنین نقدی، ایدئولوژی مفهومی بنیادین دارد. فرهنگ عرصه تعارض ایدئولوژیک یا اعمال هژمونی است از این نظر که معانی گوناگون و متضادی را می‌توان به متون فرهنگی نسبت داد (پاینده، ۱۳۹۰: ۳۵۳). استفن گرینبلت<sup>۱</sup> معتقد است که برای نقد فرهنگی یک متن ادبی می‌توان از پرسش‌های زیر استفاده کرد:

1. Stephen Greenblatt

الف- یک متن بر چه الگوهای رفتاری و مدل‌های کرداری تأکید دارد؟

ب- چرا یک متن در یک زمان و مکان مشخص برای خوانندگان جالب است؟

ج- تفاهم‌های اجتماعی که این متن به آنها وابسته است کدام‌اند؟ (تایسن، ۱۳۸۷: ۴۹۶)

بنابراین شرایط آموزش و اولویت‌های آن، نگرش‌های مربوط به امور جنسیت، قوانین کيفری، گردش قدرت و ایدئولوژی‌های قدرت حاکم، از مهمترین مسائلی است که از دیدگاه نقد فرهنگی، در یک اثر قابل جستجو است. آنچه که در این مقاله مورد تأکید قرار گرفته، نقش گفتمان قدرت در شکل‌دهی رفتارهای اجتماعی- فرهنگی شخصیت‌های رمان مدیر مدرسه است. مهمترین سؤال در این پژوهش این است که بر مبنای رویکرد میشل فوکو در مورد گفتمان قدرت، در داستان مدیر مدرسه چه تغییراتی از نظر جامعه‌شناختی و شرایط فرهنگی معاصر می‌توان دید و این رویکرد فوکو تا چه حد قابل بررسی و تطبیق با این داستان است؟

### ۳- پیشینه پژوهش

با توجه به اهمیت رمان مدیر مدرسه در ادبیات داستانی معاصر ایران، پژوهش‌های متعددی در خصوص نقد این رمان انجام شده است. «نقد جامعه‌شناختی رمان مدیر مدرسه» از جواد اسحاقیان (۱۳۹۳)، به بررسی رمان از دیدگاه جامعه‌شناختی و تحلیل زیربنا و روبنای فرهنگی اجتماعی این اثر می‌پردازد و اشاره‌ای کوتاه به چیرگی فرهنگ غرب بر فضای اجتماعی ایران دارد. مقاله «پژوهشی در شخصیت‌های داستان مدیر مدرسه» از قدمعلی سرامی و محمدحسن مقیسه (۱۳۹۲)، به تحلیل شخصیت‌های داستان می‌پردازد و قصد دارد هر شخصیتی را با تیپ‌های اجتماعی پیوند دهد. مقاله «مبانی فکری آل احمد در سه اثر داستانی (دید و بازدید، سه‌تار و مدیر مدرسه)» از محمدصادق بصیری و ابراهیم درویشی (۱۳۹۳)، رمان مدیر مدرسه را تلاشی برای ایجاد تغییر در بن‌بست‌های سیاسی و فرهنگی و دینی عصر می‌داند. نویسندگان این مقاله بر فقر فرهنگی و تضاد طبقاتی جامعه ایران تأکید می‌کنند. «رمان رئالیستی یا سند اجتماعی (نگاهی به مدیر مدرسه)» از حسین پاینده (۱۳۸۸ الف)، این رمان را با کتاب کندوکاو در مسائل تربیتی صمد بهرنگی مقایسه می‌کند. پاینده در این مقاله به تناقض نظام آموزش و پرورش با ساختارهای اجتماعی و فرهنگی ایران اشاره دارد. در حوزه نقد فرهنگی نیز می‌توان از مقاله «مدلی متفاوت» از حسین پاینده (۱۳۸۷) یاد کرد که داستان کوتاه مدل از

سیمین دانشور را بر مبنای نظریات مرتبط با حوزه فمینیسم، نقد و به تأثیر پساساختارگرایی و مارکسیسم در حوزه مطالعات فرهنگی اشاره کرده‌است. مقاله حاضر از منظر نقد فرهنگی به‌ویژه گفتمان قدرت فوکو، رمان مدیر مدرسه را مورد بررسی قرار داده‌است.

#### ۴- جلال آل احمد و مدیر مدرسه

جلال آل احمد (۱۳۴۸-۱۳۰۲) از جمله نویسندگان پرکار معاصر که تاریخ و شرایط اجتماعی، فرهنگی و سیاسی عصر خود را در آثارش منعکس کرده و به نقد آن پرداخته و از این جهت بیانش نمود شرایط روزگارش است. او آثار بسیاری را در انواع گوناگون نثر، تولید کرده که شامل آثار داستانی، سفرنامه‌ها، ترجمه‌ها و مقالات متعدد می‌شود. آل احمد در آثار داستانی خود در پی بازنمایی و داستانی کردن موضوعاتی است که در نظریات فرهنگی-اجتماعی‌اش مطرح کرده و از مهم‌ترین آنها می‌توان به مسأله غرب‌زدگی و کم‌رنگ شدن ارزش‌های فرهنگی و اصالت‌های بومی و نیز رسالت روشنفکران و روحانیون در این شرایط اشاره نمود. وی به عنوان نویسنده‌ای که در آن دوران به چپ‌های اردوگاهی گرایش داشت، آثارش درون‌مایه فرهنگی و سیاسی دارد و بیش از آنکه متوجه مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده فرهنگ جامعه‌ای مانند ایران با تمدنی دیرینه و سابقه‌ای طولانی باشد، در واقع نقد سیاست‌های فرهنگی و اجتماعی رژیم پهلوی است. جلال اگرچه ادعا می‌کرد در پیچه نگاهش همیشه در چهارچوب فرهنگ بود (آل احمد، ۱۳۵۰: ۱۷۷)، اما در جامعه سیاست‌زده ایران، او فرهنگ را در قاب سیاست می‌دید و تفسیر می‌کرد. داستان‌های آل احمد به نوعی حاصل نگرش اجتماعی نویسنده و انتقاد از اوضاع و شرایط اجتماعی است که در آن زندگی می‌کند. شرایطی ناآرام و بحران‌زده که بالیدن جنبش‌های ضد استعماری در جهان سوم و در دوره پس از جنگ جهانی دوم، بر آن تأثیر شگرفی گذاشت. پس از جنگ جهانی دوم، مسأله پیش روی روشنفکران به کلی دگرگون شد. بدین شیوه غرب‌زدگی و مدیر مدرسه آل احمد نیز در این زمان غوغایی برانگیخت. سیاست‌های دولت در دهه ۱۳۳۰، ایجاد فضای رعب و وحشت در سطوح گوناگون جامعه و نیز در سطح فرهنگ، امیدها را به ناامیدی تبدیل کرد، از این رو داستان‌های این دهه نیز روایتگر شکست‌ها، تلخکامی‌ها و ناامیدی می‌شود. با برجسته‌شدن جریان‌های روشنفکری بومی‌گرا و دینی، ادبیات داستانی نیز خود را از فضای دهه گذشته نجات می‌دهد و به سنت‌ها و هویت‌های خودی در برابر آنچه بیگانگان می‌خواهند و تلقین می‌کنند، پای می‌فشارد. رمان مدیر مدرسه در چنین فضایی،

ترسیم و بازنمایی زیرساخت تاریخی، فرهنگی و اجتماعی ایران را نشان می‌دهد. آل احمد در این داستان، جنبه‌هایی از اوضاع اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی جامعه ایران را در سال‌های بعد از کودتا بیان می‌کند که این جنبه‌ها در ساخت جمعیتی مدرسه تبلور دارند. «به‌طور کلی مواردی همچون بوروکراسی، اختناق، فن‌سالاری، کاپیتولاسیون، استعمار، بورژوازی، مصرف‌گرایی، ساختار طبقاتی و غیره از جمله اموری هستند که آل احمد در این داستان آنها را نقد می‌کند» (آزاد ارمکی، ۱۳۸۶: ۳۶۲).

##### ۵- گفتمان قدرت مفهوم کلیدی اندیشه فوکو

درک مفهوم قدرت در اندیشه فوکو مستلزم درک مفهوم گفتمان و جایگاه آن در آثار اوست. به عبارت دیگر، درک مناسبات دانش و قدرت بدون در نظر گرفتن گفتمان غیرممکن است. میشل فوکو به عنوان یکی از نظریه‌پردازان اصلی این حوزه، گفتمان را گروه‌های وسیع جملات یا گزاره‌ها و قضایای متنوع با معانی و فحواهای مختلف و مضامین و کارویژه‌های گسترده و در عین حال مشخص می‌داند (فوکو، ۱۳۷۸: ۱۱). بنابراین، گفتمان گروهی از بیان‌هاست که شرایط صحبت درباره موضوعی خاص در لحظه بخصوصی از تاریخ را برای زبان فراهم می‌آورد. فوکو معتقد است که «هرگز گفتمان‌ها از روابط قدرت خالی نیستند و صدور دستورالعمل و وضع قوانین و مقررات و آیین‌نامه‌ها در مباحث اخلاقی، نشان از سلطه و اعمال قدرت در این حوزه دارد» (مک دانل، ۱۳۸۰: ۳۹). در این چارچوب فوکویی، گفتمان‌های مختلف، مفاهیم و تحولات مختلفی را ارائه می‌کنند و هرآنچه که به چیزی دلالت کند یا دارای معنی باشد، می‌توان آن را به عنوان بخشی از گفتمان تلقی نمود. در واقع، گفتمان در نزد فوکو، عبارت است از تفاوت میان آنچه می‌توان در یک دوره معین به صورت درست گفت و آنچه در واقع گفته می‌شود. از نظر فوکو، گفتمان نه تنها مربوط به چیزهایی است که می‌توان گفت یا درباره‌اش فکر کرد، بلکه درباره این نیز هست که چه کسی، در چه زمانی و با چه آمریتی می‌تواند صحبت کند. هر گفتمان بر پایه انگاره دانایی خاصی شکل می‌گیرد که پایه‌های آن نگاهی خاص به جهان را فراهم می‌آورد و از این منظر هر عصر تاریخی، سامان و انگاره دانایی (اپیستمه) خاص خود را دارد. فوکو گفتمان‌ها را در ارتباط با قدرت و دانش می‌سنجد. گفتمان‌ها، کنش‌های قدرتی هستند که زندگی افراد را شکل می‌دهند، آن‌هم در شرایطی که قدرت، شبکه کم‌وبیش ثابت یا متغیری از ائتلاف‌هاست که عرصه متغیر عمل و منافع گفتمانی را در بر می‌گیرد. بنابراین به

گفتمان‌ها نه از منظر نویسندگان یا خوانندگان بلکه از این منظر باید توجه داشت که چگونه مناسبات قدرت را شکل می‌دهند. از این رو بر مبنای تحلیل فوکو، مکان‌هایی چون تیمارستان، بیمارستان، زندان و مدرسه، تولیدکنندگان گفتمان خاص تاریخی تلقی می‌شوند. سیستم آموزش و بهنجارسازی، این مناسبات دانش و قدرت را در درون گفتمان حاکم، از طریق روابط پزشک و بیمار، معلم و شاگرد و امثال این روابط، اعمال می‌کند. به عبارت دیگر، قدرت و دانش درون گفتمان با هم یکی می‌شوند. تلقی حاکم در نقد فرهنگی آن است که بازتولید هنجارین سلطه و هژمونی مستلزم گفتمان‌های ایدئولوژیک است. گفتمان‌های ایدئولوژیک مجموعه رمزهایی است که سوژه‌های اجتماعی از طریق آن، زندگی خود و جایگاهشان در مناسبات اجتماعی را معنا می‌کنند. از این حیث، براساس نظریه بازتولید که ناظر بر موضوع معنا و تکوین ذهنیت است، گروه‌های قدرتمند جامعه تلاش می‌کنند تا فرایند معناسازی و شکل‌گیری ذهنیت افراد را از طریق کنترل فرایندهای شکل‌گیری گفتمان‌های ایدئولوژیک در جامعه، کنترل کنند (آزاد ارمکی و رضایی، ۱۳۸۵: ۱۲۶). رابطه میان فرهنگ و قدرت یکی از موضوعات محوری در حوزه مطالعات فرهنگی است. لذا یکی از پرسش‌های اساسی در مطالعات فرهنگی، نحوه تکوین ذهنیت سوژه‌های اجتماعی است. تا آنجا که به رابطه سوژه و قدرت مربوط می‌شود، این شکل‌گیری با ظهور یا تداوم نوع خاصی از ذهنیت ارتباط پیدا می‌کند که چه بسا، سلطه یا هژمونی گروه یا گروه‌های خاصی را تحکیم بخشد.

فوکو مجموعه‌ای جدید از قواعد و گفتمان‌ها را برای شناخت آرایش جدید قدرت طرح کرد که در ضمن معرفی، به نقد داستان مدیر مدرسه و ساختارهای منطبق بر این اندیشه، می‌پردازیم.

## ۶- نقد رمان مدیر مدرسه بر مبنای گفتمان قدرت

### ۶-۱- مدرسه: نمادی از پیوند دانش و قدرت

از منظر فیلسوف و متفکری چون فوکو، قدرت و شکل‌های آن نسبتی همیشگی با نظام‌های دانایی (دانش) دارد (احمدی، ۱۳۹۲: ۲۲۸). لذا دانش خود نوعی قدرت است؛ یعنی هر جا قدرت اعمال شود، دانش نیز اعمال می‌شود. در واقع هر دانشی از جمله معارف دینی از پیوند نص دین، نیازهای انسان و شرایط اجتماعی پدید می‌آید و نیازها تحت تأثیر شرایط اجتماعی تغییر می‌کنند و شرایط اجتماعی به نوبه خود مولود ساختار قدرت است. «بنابراین در نهایت این قدرت

است که دانش آفرین است» (فیرحی، ۱۳۷۸: ۲۲۰). به نظر فوکو در رژیم‌های معرفتی مدرن، انسان محمل اعمال قدرت است و تمایز قلمرو دانش از قلمرو قدرت اشتباه است. فوکو در بحث سوژه به ارتباط عمیق میان دانش و قدرت اشاره می‌کند و معتقد است که «تمدن ما پیچیده‌ترین نظام معرفت و ظریف‌ترین و عالمانه‌ترین ساختارهای قدرت را پدید آورده و پرورش داده» (فوکو و دیگران، ۱۳۷۶: ۹۰). فوکو در آثار خود تجربه‌های دیوانگی، بزه‌کاری، جنسیت و فردیت را با دانش و قدرت وابسته می‌داند. برای این منظور وی دو اثر پیدایش کلینیک<sup>۱</sup> و تاریخ جنسیت<sup>۲</sup> را به رشته تحریر درآورد تا نشان دهد که سامانه دانایی و دانش در هر عصری چگونه شرایط مدیریت سنجیده زندگی یا همان قدرت را فراهم می‌آورد. طرح و نظام «سراسر بین» فوکو، تکنولوژی قدرت از طریق سازوکارهای مبتنی بر دانش است. سازوکاری هوشمندانه و الگویی جدید، نمونه‌ای از معماری است که در جهت تحقق ترکیب فردیت + کنترل فراگیر شکل گرفته است و به طور مستمر، انضباط‌بخش و پایان‌ناپذیر بر تبهکاران، کارگران یا دانش‌آموزان نظارت می‌کند. براساس این طرح که فوکو آن را از جرمی بنتام<sup>۳</sup> فیلسوف و حقوقدان انگلیسی وام گرفته، نظام‌های تمامیت‌خواه (استبدادی-توتالیتر) از این ایده استفاده کردند تا قدرت نظارتی خود را به افراد بیاوراند (فوکو، ۱۳۸۵: ۸۰).

در تحلیل رمان مدیر مدرسه می‌توان گفت مدرسه ساختاری از علم و دانش در جامعه است که هدفش تولید سوژه‌های سربراه و مطابق قاعده و نظم مورد نظر ساختارهای قدرت است. بنابراین محملی برای اعمال نظارت بر پیکره جامعه است. در این تحلیل، مدرسه نهادی در جهت ایجاد اقتدار است. زیرا از طریق تعلیم و تربیت، روند ایجاد انضباط و اقتدار فراهم می‌شود. بنابراین مطابق تعریف فوکو، مدرسه چیزی جز ساختار قدرت مدرن در جامعه‌ای که قصد دارد از سنت پیش‌تر رود و به سرمایه‌داری نزدیک شود، نیست. البته ناگفته نماند که در این میان برخوردهای افرادی مثل مدیر، ناظم و معلمان، تفاوت‌هایی با هم دارد که می‌توان آن را بر مبنای خاستگاه اندیشه هر کدام تحلیل کرد اما در هدف که قاعده‌مند کردن رفتار دانش‌آموزان و ایجاد انضباط است همه مشترک‌اند.

مسئله دیگر در پیوند دانش/ قدرت فوکو، مقوله جنسیت است. جنسیت از نظر فوکو، راهبردی در جهت اداره، تولید و نظارت بر اندام آدمیان و مناسبات اجتماعی آنهاست. به عبارت

1. The Birth of the Clinic  
2. The Birth of Sexuality  
3. Jeremy Bentham

دیگر در فرهنگ مدرن، جنسیت به صورت اهرمی برای چیرگی بر وجود انسان‌ها به کار می‌رود. فوکو معتقد است «در قرن ۱۷ در زمینه جنسیت آزادی وجود داشت، اعضای بدن نشان داده می‌شد و مردم بدن‌های خود را به نمایش می‌گذاشتند. اما با فرارسیدن عصر بورژوازی، جنسیت به شدت محدود، سانسور و سرکوب شد» (Foucault, 1979: 3). بر مبنای فرضیه سرکوب، جنسیت توسط قدرت سرکوب می‌شود پس سخن گفتن در مورد آن یک نوع مبارزه علیه قدرت است. جلال آل احمد در صفحات پایانی رمان، ماجرای دو پسر بچه را که مرتکب عمل جنسی شده‌اند نقل می‌کند و مطالبی که در تحلیل این اتفاق می‌آورد بی‌ارتباط با فرضیه سرکوب جنسیت فوکو نیست. «مدیر چه تو باشی چه هر خر دیگر، چه فرقی می‌کند؟ لابد پسرک حتی با دختر عمه‌اش هم نمی‌تواند بازی کند. لابد توی خانواده‌شان دخترها سر ده دوازده سالگی باید از پسرهای همسن رو بگیرند» (آل احمد، ۱۳۷۲: ۷۵). این گفتگوی مدیر با خودش می‌تواند تحلیلی بر وضعیت جنسیت و امور مربوط به آن در جامعه باشد که دچار سرکوب شده‌است. البته مطابق با نظر فوکو، جلال می‌خواهد بگوید که برخلاف فرضیه سرکوب، توجه به امور جنسی مدام ازدیاد یافته و از طریق گفتمان‌های مرتبط ترویج شده‌است.

#### ۶-۲- اعمال غیرمستقیم قدرت از طریق توسعه فرهنگ دیوانسالاری

فوکو معتقد است که ابزار اعمال خشونت، سلطه و قدرت در جامعه مدرن، پنهان، نمادین و غیرمستقیم است. «قدرت مدرن، خودش را با تولید گفتمانی که ظاهراً ضد قدرت است و لیکن جزئی از کاربرد وسیع‌تر قدرت مدرن به شمار می‌رود، پنهان می‌سازد» (دریفوس و رابینو، ۱۳۹۲: ۲۳۹). این قدرت غیرمستقیم با همراهی نهادها، ساختارها و کسانی اعمال می‌شود که نمی‌خواهند بدانند مطیع قدرت‌اند یا اینکه خود آنها چنین قدرتی را بر خود اعمال می‌کنند. در ساختار چنین قدرتی به فرآیندهایی اشاره می‌شود که براساس آنها نظم اجتماعی به جای آنکه از طریق کنترل اجتماعی مستقیم و اجباری برقرار شود، با دخالت سازوکارهای غیرمستقیم فرهنگی حاصل می‌شود. کارکرد این شیوه غیرمستقیم، پنهان‌ساختن مناسبات قدرت است که با دخالت فرهنگ بازتولید می‌شود.

گرچه متون ایدئولوژیک حاوی یک معنای مشخص و از پیش تعیین شده نیست، اما با خوانش مورد نظر این پژوهش، رمان مدیر مدرسه بیان‌گر این بازنمایی قدرت نمادین در ساختاری فرهنگی مثل مدرسه است. مدرسه‌ای که جلال آل احمد معرفی می‌کند ساختمانی نوساز دوطبقه است که در دامنه کوهی تنها افتاده و در وسط عمارت یک تاجر بنا نهاده



شده است. این مدرسه در بعد تحلیلی، همان قالب نمادین از ساختار قدرت است که قصد دارد جنبه‌های سلطه و سرکوب را به صورت غیرمستقیم با دخالت سازوکارهای فرهنگی بر پیکر جامعه تحمیل کند. بی‌جهت نیست که بر روی تابلوی این مدرسه از دید راوی این عبارت نقش بسته است. «توانا بود هر که ... هر چه دلتان بخواهد!» (آل احمد، ۱۳۷۲: ۹). مدرسه به تعبیری فرهنگی‌ترین نهاد اجتماع است. این مکان قرار است در خدمت رشد و گسترش فرهنگ جامعه باشد. اما با توصیفی که نویسنده از مدرسه و چگونگی ایجاد آن بیان می‌کند می‌توان گفت، مدرسه ابزاری برای گسترش سلطه و قدرت طبقه سرمایه‌دار نوکیسه قرار می‌گیرد. «مدرسه دوطبقه بود و نوساز بود و در دامنه کوه تنها افتاده بود و آفتابرو بود. یک فرهنگ دوست خرپول عمارتش را وسط زمین‌های خودش ساخته بود و بیست‌وپنج ساله در اختیار فرهنگ گذاشته بود که مدرسه‌اش کنند و رفت‌وآمد بشود و جاده‌ها کوبیده بشود و این قدر ازین بشودها بشود تا دل ننه-باباها بسوزد و برای اینکه راه بچه‌هاشان را کوتاه کنند بیایند و اطراف مدرسه را بخرند و خانه بسازند و زمین یارو از متری یک عباسی بشود صد تومان» (همان‌جا). توصیفی که آل احمد می‌آورد مرتبط با زیربنای اقتصادی و روبنای فرهنگی جامعه است. در شکل‌بندی اقتصادی نظام زمینداری استبدادی، ارباب و ملاک، نماینده قدرت و سلطه حاکمیت و دولت است و برای خود این حق را متصور است که رعیت را مطیع کند. جامعه ایرانی در دهه سی تا چهل دارای ساختار اقتصادی زمینداری در حال گذار به سرمایه‌داری ناقص و بیمار است. بخش اعظمی از جمعیت ایران در بخش کشاورزی فعالیت دارند. این ساختار جمعیتی در مدیر مدرسه با اشاره راوی داستان مشخص تر می‌شود. «بچه‌ها همیشه زود می‌آمدند، حتی روزهای بارانی، [...] چشم اغلبشان سرخ بود. پیدا بود که باز آن روز صبح یک فصل گریه کرده‌اند و در خانه‌شان عَلم‌صراطی بوده و پدرها بیشتر میراب و باغبان و لابد خوش‌تخم و عیالوار» (همان: ۴۴). اگر به تعبیر جمشید ایرانیان مدرسه را استعاره‌ای از کل ایران بدانیم، جمعیت غالب دانش‌آموزان که پدر میراب و باغبان دارند بیانگر چیرگی اقتصاد روستایی و زمینداری است (ایرانیان، ۱۳۵۸: ۱۶۴). در کنار این نظام زمینداری مستبدانه، رشد سرمایه‌داری بیمارگونه در قالب دیوان‌سالاری از ویژگی‌های نظام اقتصادی و اجتماعی دهه سی تا چهل ایران است. بخشی از تجار با رانت مراکز قدرت و خریدوفروش اراضی به ثروت و دستگاه و در نتیجه قدرتی رسیده بودند. توصیف چگونگی ساخت مدرسه بیانگر همین نکته اساسی است. در تحلیل داستان از منظر گفتمان قدرت توجه به این زیرساخت‌های اجتماعی و اقتصادی مهم و قابل توجه است. اگرچه تحلیل

متن و گفتمان کار اصلی این پژوهش است اما برای معرفی بهتر جلوه‌های قدرت در داستان، ناگزیر از اشاره به سطوح نمادین و نشانه‌شناسی در جریان داستان هستیم. استفاده از عنصر خشونت در قالب تنبیه و ترکه‌زدن دانش‌آموزان در راستای پیوند با ساختار استبدادی و تمامیت‌خواه جامعه است. در سطح نمادین و پنهان، گونه‌ای گفتمان قدرت حاکمیت در برخورد با دیگران است. بنابراین هم کتک‌هایی که دانش‌آموزان در قبال رفتارهای خارج از نظم و قاعده موجود نصیبشان می‌شود و هم شکنجه معلم توده‌ای در زندان، دو روی سکه سلطه و سرکوب هستند. فوکو قدرت را تنها در رابطه حاکم و رعیت خلاصه نمی‌کند بلکه معتقد به شبکه‌ای از ارتباطات است که عمیقاً ریشه در جامعه دارد و می‌توان در تمامی عرصه‌ها و روابط انسانی از جمله روابط پزشک و بیمار یا معلم و دانش‌آموز، قدرت را مشاهده کرد.

### ۶-۳- مقاومت در برابر قدرت

فوکو از یک سو به دنبال کارکردهای قدرت است که در ساختارهایی همچون زندان، بیمارستان، مدرسه و سایر نهادها اعمال می‌شود و از سوی دیگر در پی شناخت گونه‌های مقاومت و مخالفت‌هایی است که در برابر قدرت‌های گوناگون صورت می‌گیرد. «فوکو در تمام مدت نویسندگی‌اش، بی‌تردید در پی آن بود که تجسم اصل مقاومت در برابر نظام حاکم فرهنگی و سیاسی باشد» (برنز، ۱۳۸۱: ۱۲۰). هر جا قدرت رشد کند، مقاومت نیز حضور دارد. فوکو تنها به دنبال این نیست که مشخص کند چرا فرمانروا و سلطه‌جو ایجاد می‌شود بلکه به دنبال این مساله مهم است که سوژه چگونه از دید جسمی و فکری زیر سلطه فرمانروا قرار می‌گیرد. بنابراین از یک سو به دنبال کارکردهای قدرت در نهادهایی همچون خانواده، زندان، بیمارستان و مدرسه است و از سوی دیگر در پی شناخت گونه‌های مخالفت و مقاومتی است که در برابر قدرت‌های گوناگون صورت می‌گیرد. به تعبیری این مبارزه و مقاومت در مخالفت با اثرات قدرتی است که با ساختارهایی از دانش و حقیقت پیوند خورده‌است. فوکو این مبارزات را به سه گونه نشان می‌دهد: «۱- مبارزه با گونه‌های مختلف استثمار؛ ۲- مبارزه با گونه‌های سلطه قومی، اجتماعی و مذهبی؛ ۳- مبارزه با آن چیزی که فرد را مقید و از این راه تسلیم دیگران می‌کند» (دریفوس و رابینو، ۱۳۹۲: ۳۴۸). در ادامه فوکو معتقد است اگرچه مقاومت در برابر سلطه و استثمار پایان نیافته اما در عصر مدرن مبارزه علیه انقیاد و تسلیم ذهنیت فرد، افزایش یافته‌است. او در پی آن است که زیرمجموعه‌ها و قالب‌های پنهان فرهنگ، دانش، قدرت و حقیقت را که ناگفته یا نااندیشیده باقی مانده، مطرح و تحلیل کند. به همین دلیل معتقد است

که گفتمان تعیین می‌کند که درباره یک متن خاص چه می‌توان گفت (استوری، ۱۳۸۹: ۲۴). در رمان مدیر مدرسه این شیوه مبارزه و مقاومت در قالب گفتمانی از سوی مدیر به عنوان لایه مبارز و روشنفکر جامعه نمایان می‌شود. پاینده در تحلیل و نقد رمان معتقد است که برای فهم آن دانستن زبان فارسی کفایت نمی‌کند. زیرا در خواندن رمان نه با امر بیان‌شده بلکه با امر القاشده سروکار داریم. و خوانش تحلیلی رمان یعنی تشخیص شگردهای به‌کاررفته در متن و تحلیل کارکرد آنها در القای معنا (پاینده، ۱۳۹۳: ۶۸). به همین دلیل برای به دست آوردن سرنخ-های مهم و ثانوی از رمان، تجزیه و تحلیل دقیق صحنه آغازین را توصیه و تأکید می‌کند. برای نشان دادن تقابل قدرت و مقاومت، صحنه آغازین رمان با ورود مدیر که رفتار پرخاشگرانه دارد به اتاق رئیس فرهنگ قابل توجه است: «از در که وارد شدم سیگارم دستم بود و زورم آمد سلام کنم. همین طوری دنگم گرفته بود فُدم باشم. رئیس فرهنگ که اجازه نشستن داد نگاهش لحظه-ای روی دستم مکث کرد و بعد چیزی را که می‌نوشت تمام کرد و می‌خواست متوجه من بشود که رونویس حکم را روی میزش گذاشته بودم. حرفی نزدیم. رونویس را با کاغذهای ضمیمه‌اش زیرورو کرد و بعد غیغب انداخت و آرام و مثلاً خالی از عصبانیت گفت: جا نداریم آقا. اینکه همیشه! هر روز یک حکم می‌دهند دست یکی و می‌فرستند سراغ من [...] دیروز به آقای مدیر کل [...] حوصله این اباطیل را نداشتیم. حرفش را بریدم که: ممکنه خواهش کنم زیر همین ورقه مرقوم بفرمایید؟ و سیگارم را توی زیرسیگاری براق روی میزش تکاندم. روی میز پاک و مرتب بود. درست مثل مهمانخانه تازه‌عروس‌ها. هرچیزی به جای خود و نه یک ذره گرد. فقط خاکستر من زیادی بود. مثل تفی در صورت تازه تراشیده‌ای» (آل احمد، ۱۳۷۲: ۷).

رویارویی مدیر مدرسه با رئیس فرهنگ نمایانگر تقابل قدرت در برابر ضدقدرت (مقاومت) است. گفتمان قدرت در شخصیت رئیس فرهنگ با شروع سخن؛ -جانداریم آقا. اینکه همیشه!- نمود پیدا می‌کند. در ادامه جملاتی که راوی بیان می‌کند -حوصله این اباطیل را نداشتیم. حرفش را بریدم- این تقابل را تکمیل می‌کند. قدرت بر سلسله‌مراتب و نظم استوار است. این مسأله را در توصیفی که از چیدمان میز رئیس فرهنگ و بیان طنزی شاعرانه از اتاق رئیس و مشابهت با «مهمانخانه تازه عروس‌ها» می‌توان تحلیل کرد. به‌واقع، راوی داستان این‌گونه القا می‌کند که رئیس اداره همچون یک تازه‌عروس ناوارد امور را با نظم و روالی قانونی بررسی می‌کند اما درواقع شایستگی انجام کار را ندارد. «پاک و مرتب بودن اشیا و بجا بودن هرچیز» که از زبان راوی بیان می‌شود می‌تواند کنایه و طنزی تلخ در مورد دستگاه ناکارآمد و فاسد قدرت در آموزش و

فرهنگ جامعه باشد که در زیر این نظم ظاهری پنهان شده است. البته این فساد و ناکارآمدی در ادامه رمان بیشتر نمایان می‌شود. افشای روابط پنهان قدرت، مخالفت، تخریب و براندازی و تخلف که نوعی کشمکش‌های سیاسی معاصر به حساب می‌آیند در نقد فرهنگی مورد توجه قرار می‌گیرد (ویلیم برتنز، ۱۳۸۲: ۲۴۲). در رمان نیز این روابط پنهان در قالب تقابل دوگانه قدرت - مقاومت نمود پیدا می‌کند. تشکیلاتی ناکارآمد از قدرت که فضای آموزش و فرهنگ جامعه را در اختیار دارد و در نقطه مقابل نوعی آرمانگرایی و مقاومت که اگرچه در پایان در مواجهه با واقعیت بیمار و پیچیده سرخورده می‌شود. مدیر مدرسه در واقع در فضای فرهنگی این جامعه به تعبیر پاینده «ساز ناهمسازی است که سرانجام باید خاموش می‌شد» (پاینده، ۱۳۹۳: ۸۰). مقاومت گفتمانی مدیر در برابر نظم گفتمانی ناشی از قدرت فاسد، در جایی دیگر از رمان نیز نمود پیدا می‌کند؛ آنجا که ناظم مدرسه در تلاش برای اقناع مدیر است تا ضمن همدستی با تحویل‌دهندگان زغال، در مرتبه‌ای از قدرت (مدیریت مدرسه) باقی بماند. «هیچی آقا [...] رسمشون همینه آقا. اگه باهاشون کنار نیایید کارمونو لنگ می‌گذارند آقا» (آل احمد، ۱۳۷۲: ۴۱) و آرمانگرایی و مقاومت سوژه در برابر این گفتمان فاسد با گفتن این جملات که «از جا دررفتم. به چنین صراحتی مرا که مدیر مدرسه بودم در معامله شرکت می‌داد و فریاد زدم: عجب! حالا سرکار برای من تکلیف هم معین می‌کنید؟ [...] خاک بر سر این فرهنگ با مدیرش که من باشم [...] حالا ناظم مدرسه داشت به من یاد می‌داد که به جای ۹ خروار زغال مثلاً هجده خروار تحویل بگیرم و بعد با اداره فرهنگ کنار بیایم. هی‌هی» (همان: ۴۲). مدیر مدرسه با توجه به شخصیتش نمی‌تواند بر این فساد مالی ناشی از قدرت، چشم ببندد. بنابراین واکنش نشان می‌دهد. این واکنش همان مقاومتی است که سعی دارد وی را به ذهنیت و اندیشه خود مقید کند. این شخصیت نمی‌تواند همان رفتاری را ارائه کند که سایر افراد و شخصیت‌های رمان (جامعه) انجام می‌دهند و آن را امری عادی می‌پندارند. او با قدرت و جهان‌پیرامونش سرستیز و مبارزه دارد. ارزش‌های شخصی او با ارزش‌های موجود جامعه در تضادند. دستگاه ناکارآمد فرهنگ و آموزش جامعه که بر بستری از بروکراسی عریض و طویل ایجاد شده، از سوی این مبارز و روشنفکر جامعه به صورت پنهان، معرفی می‌شود. «چه مقلدهای بی‌دردسری برای فرنگی‌مآبی! نه خبری از دیروزشان داشتند نه از ملاک تازه‌ای که با هفتاد واسطه به دستشان داده بودند چیزی سرشان می‌شد. بدتر از همه بی‌دستی‌وپایی‌شان بود» (همان: ۷۲). حتی معلم‌ها نیز به عنوان ابزارهای ایجاد فرهنگ و آموزش چنین وضعیتی داشتند. «و باز بدتر از همه بی‌شخصیتی معلم‌ها بود که

درمانده‌ام کرده بود. دو کلمه حرف نمی‌توانستند بزنند. از دنیا- از فرهنگ- از هنر- حتی از تغییر قیمت‌ها و از نرخ گوشت هم بی‌اطلاع بودند» (همان: ۷۳). تلاش برای تغییر، مقاومت سوژه در برابر قدرت است. هم به قدرت تن می‌دهد و هم در برابر آن موضع می‌گیرد. «مناسبات قدرت فقط متناسب با کثرتی از نقاط مقاومت در همه‌جای شبکه قدرت حاضرند» (کوززه‌وی، ۱۳۸۰: ۱۱۱). اقدامات اصلاحی مدیر که نمونه‌ای دیگر از مقاومت یا مبارزه علیه جریان قدرت است، تنها به همین جا ختم نمی‌شود. مدیر تنبیه بدنی را ممنوع می‌کند (آل احمد، ۱۳۷۲: ۳۱). با تسهیل امور و کم کردن از ساعات موظف معلمان، شرایط را برای عدم غیبت مهیا می‌کند (همان: ۳۶)، مشکل آب شرب مدرسه را از جیب خود حل می‌کند (همان: ۳۵)، با رفتن به انجمن محلی، علیرغم میل باطنی، مشکل کفش و لباس برخی دانش‌آموزان را حل می‌کند (همان: ۹۷)، با دریافت کمک‌های مالی برای مدرسه کارگاه و اتاق ورزش آماده می‌کند (همان: ۱۰۰).

نمونه دیگر در تحلیل گفتمان مقاومت، مسأله غیبت و تأخیر معلمان است. تأخیر و غیبت، نشانه ضعف وجدان شغلی است. اما جبران این مهم، در یک حیات اجتماعی سالم و قانونمند به-درستی نهادینه می‌شود. درحالی‌که طبق روایت داستان نظام آموزشی معمول و مرسوم، پس‌افتاده و ناکارآمد است. عدم ضوابط و قوانین باعث شده روابط خصوصی، کدخدا منشی و سهل‌انگاری رواج پیدا کند. از بُعد تحلیلی، این غیبت‌ها و تأخیرها را می‌توان مبارزه‌ای منفی در قبال نهاد قدرت دانست که برای معلم به عنوان رکن مهم فرهنگ جایگاه قابل و ارزشمندی قائل نیست. جلال آل احمد در گوشه‌گوشه رمان به این مسأله هم در مورد مدیر و هم معلمان اشاره می‌کند. در جلسه‌ای که مدیر، ناظم و یکی از معلمان مدرسه با اعضای انجمن محلی داشتند بخشی از این خفت و جایگاه نازل بازنمایی می‌شود. «سر اعضای انجمن باز شده بود. بسته به احترامی که به هر کس می‌گذاشتند. می‌شد فهمید که چه‌کاره است [...] منتظرالوزارهای بود که حالا دل خودش را به بله‌قربان‌های اعضای انجمن محلی خوش کرده بود. حتماً خیلی باد می‌کرد که اداره‌کنندگان مدرسه محل به خدمتش رسیده‌اند [...] هی به تمام‌قد بلند شدیم و نشستیم. من و ناظم عین دوطفان مسلم، اعضای انجمن هر کدام تکیه کرده به مال و ثروت و خانه بیلاقی‌شان می‌نشستند» (همان: ۴۸). «می‌بینی احمق! مدیر هم که باشی باید شخصیت و غرورت را لای زرورق بیچی و طاق کلاهت بگذاری که اقلاناً نپوسد و یا توی پارچه سبز بدوزی و روی سینه‌ات بیاویزی که دست‌کم چشمت نزنند. حتی اگر بخواهی یک معلم کوفتی باشی [...] باید تا خرخره توی لجن فروبری» (همان: ۵۰). عمق فاجعه وقتی نمایان‌تر می‌شود که راوی مدعی می‌شود فراش جدید به

معلم‌ها پول قرض می‌دهد (همان: ۵۹). پول و ثروت، چاله میان معلم‌ها و فراش را پر می‌کند (همان‌جا). بنابراین فراش پولدار بهتر از مدیری بی‌خاصیت و بی‌پوش می‌شود (همان: ۶۰). با این وصف می‌توان غیبت‌ها، تأخیرها و کم‌کاری‌ها را یک مقاومت و مبارزه در مقابل جریان بیمار قدرت دانست. غیبت معلم‌ها نوعی سرپیچی از نظم است و غیرمستقیم ایستادن در برابر قدرت، اما از سویی دیگر همین جریان ضد قدرت درگیر قدرت دیگری به نام ثروت و پول است.

نمونه دیگری از مقاومت سوژه در برابر قدرت، در بخش دوازدهم رمان و حضور یک زن در مدرسه قابل مشاهده است. مدیر که در پی غیبت معلم کلاس چهارم به کلاس رفته و در حال قرائت فارسی است توسط فراش از حضور یک خانم در دفتر مدرسه آگاه می‌شود. پس از حدس اشتباه در مورد شخص، متوجه می‌شود که خانم مذکور، معلمی است که تازه حکمش را برای تدریس در مدرسه دریافت کرده و طبق اعلام نیاز مدرسه، برای تدریس مراجعه نموده‌است. برخورد مدیر با این معلم زن از جنبه شخصی نیست. کما اینکه از رد و بدل شدن جملات اولیه بین آن دو و بیان مافی‌الضمیر از سوی مدیر، آشکار است. «خواستم بگویم که مگر رئیس فرهنگ نمی‌داند که اینجا بیش از حد مردانه است. ولی دیدم لزومی ندارد و فکر کردم این هم خودش نوعی تنوع است. به هر صورت زنی بود و می‌توانست محیط خشن مدرسه را که به طرز ناشیانه‌ای پسرانه بود لطافتی بدهد [...] بردمش و کلاس‌های سوم و چهارم را نشانش دادم که هرکدام را مایل است قبول کند» (همان: ۸۱). جامعه ایران به‌ویژه بعد از قضایای کشف حجاب با مقوله حضور متفاوت و اختلاط‌گونه زنان در جامعه بیگانه نبود. جمله طنزآمیزی که مدیر در پاسخ معلم زن می‌گوید در واقع مقاومت ساختاری از فرهنگ و تفکر سنتی بخشی از جامعه در مقابل پدیده‌ای جدید است. این جمله، طنز ولی با اهمیت در تحلیل داستان است. «متأسفانه راه مدرسه ما را برای پاشنه کفش خانم‌ها نساخته‌اند» (همان‌جا). هنوز هم بخش مهمی از جامعه، حضور یک زن در محیطی مردانه یا سایر محیط‌های رسمی را نمی‌توانند به‌سادگی بپذیرند. عکس‌العمل سایر معلمان مرد در قبال حضور زن این مطلب را تقویت می‌کند. «از در دفتر که بیرون رفت صدای زنگ برخاست و معلم‌ها که انگار موشان را آتش زده‌اند به عجله رسیدند و هرکدام از پشت سر آنقدر او را پاییدند تا از در بزرگ آهنی مدرسه بیرون رفت» (همان: ۸۲).

#### ۶-۴- ترک زدن و تنبیه؛ تکنیکی از قدرت انضباطی

یکی از مهمترین بخش‌های نظریه قدرت، شکل‌گیری سوژه یا فرد در درون نوعی «قدرت انضباطی» است. فوکو در *مراقبت و تنبیه* (زایش زندان) به دنبال فرآیندهایی است که از طریق

قدرت فرد را سازماندهی می‌کند. البته باید یادآور شد که این قدرت یک نوع تکنیک است که از طریق شگردها و عملکردها در جامعه سیطره پیدا می‌کند. «مناسبات قدرت بر بدن چنگالی بی‌واسطه می‌گشاید، آن را محاصره می‌کند، بر آن داغ می‌کوبد، آن را رام و تربیت می‌کند، تعدیباتش می‌کند. آن را ملزم به انجام کارهایی می‌کند، به اجرای مراسمی وادارش می‌کند و نشانه‌هایی از آن را می‌طلبد. این محاصره سیاسی بدن [...] در چنگال انقیاد است» (فوکو، ۱۳۷۸: ۳۷). فوکو برای اینکه مفهوم انقیاد را در بستر قدرت، توضیح دهد به سه شکل مختلف از تکنیک‌ها در یک روند تاریخی اشاره می‌کند: تعدیب، تنبیه و انضباط.

تعدیب و شکنجه به منزله نمایش عمومی قدرت، بدن را به طور مستقیم بستر اجرای عدالت قرار می‌داد. به تعبیری «شکنجه و تعدیب هنر نگهداری زندگی در درد بود» (همان: ۴۶). تفکرات اصلاح‌طلبی با اعتراض به شکنجه‌های وحشیانه، فضا را برای ایجاد گفتمان تازه‌ای آماده کرد. گفتمانی که منشأ اثر را از جسم به ذهن منتقل کرد. فوکو می‌گوید: «مستبدی ابله با زنجیرهای آهنی می‌تواند بردگانش را به انقیاد درآورد، اما سیاستمداری حقیقی آنان را با زنجیری از ایده‌های خودشان به مراتب محکم‌تر به بند می‌کشد، او اولین حلقه زنجیر را به سطح ثابت عقل وصل کرده‌است و از آنجا که از حلقه‌های بافته این زنجیر بی‌خبریم و تصور می‌کنیم خودمان آن را ساخته‌ایم، این زنجیره به‌مراتب محکم‌تر است [...] بر الیاف نرم مغز بنیان تزلزل‌ناپذیر استوارترین امپراتوری‌ها بنا می‌شود» (همان: ۱۳۰). بنابراین در جریان نمایش قدرت، تنبیه در قالب حبس و زندان متولد شد. فوکو در ادامه با طرح مقوله ادغام دانش و قدرت، تکنیک انضباط را مطرح می‌کند. انضباط و بهنجار سازی، قدرتی است که فرد را دارای قابلیت و استعداد می‌سازد. در این تکنیک، فوکو قائل به ایجاد عنصری ایجابی است که برخلاف دو تکنیک دیگر در سطحی خرد و تا حدودی ناملموس تحقق می‌یابد. معاینه و امتحان در قدرت انضباطی ترکیب می‌شوند و نوعی دیده‌بانی قدرت به وجود می‌آید که در همه‌جا حضور دارد. تبلور عینی چنین طرحی را در نهادهایی همچون مدرسه، دارالتأدیب‌ها، پادگان‌های نظامی و کارخانه‌ها می‌توان دید. «در کارگاه و مدرسه، یک‌خرده کیفرمندی تمام‌عیار در مورد زمان (تأخیرها و غیبت‌ها، وقفه در کارها)، در مورد فعالیت (بی‌توجهی، سهل‌انگاری، بی‌همتی)، در مورد رفتار (بی‌ادبی، نافرمانی)، در مورد سخن گفتن (پرحرفی، گستاخی)، در مورد بدن‌ها (حالت‌های ناصحیح، حرکات نامناسب، بی‌نظافتی) و در مورد مسائل جنسی به‌شدت اعمال می‌شد» (همان: ۲۲۳-۲۲۴). در نتیجه در عصر مدرن نهادهایی با تکنیک انضباط شرایط را برای سرپان و جریان

قدرت در کلیه سطوح جامعه آماده کردند. جامعه، مجمع‌الجزایر زندان‌گونه‌ای است که به ابزار مدرن کیفرمندی تبدیل شده‌است. آنچه که در این میان بسیار مهم است، این نکته کلیدی است که گسترش جامعه انضباطی در ارتباط مستقیم با انباشت سرمایه و رشد سرمایه‌داری است. «درواقع دو فرآیند انباشت انسان‌ها و انباشت سرمایه از یکدیگر جدایی‌ناپذیرند. تکنیک‌هایی که کثرت انباشتی انسان‌ها را مفید می‌کند حرکت انباشت سرمایه را شتاب می‌بخشد» (همان: ۲۷۴).

با تأکید مجدد بر این نکته که در بعد تحلیلی، مدرسه استعاره‌ای از کل جامعه ایران است، تجلی این قدرت انضباطی را در سه تکنیک شکنجه و تعذیب در انظار عموم، تنبیه از نوع حبس و درونی کردن انقیاد و ترس در لایه‌های آشکار و پنهان رمان مدیر مدرسه می‌توان مشاهده کرد. در بخش چهارم رمان، مدیر صحنه‌ای را روایت می‌کند که یادآور شکنجه به منظور اصلاح است. «پنج تا از بچه‌ها توی ایوان به خود می‌پیچیدند و ناظم ترکه‌ای به دست داشت و به‌نوبت کف دستشان می‌زد. خیلی مقرراتی و مرتب به هر کدام دوتا چوب کف دو دستشان و از نو. صف‌های کلاس‌ها تماشاچی‌های این مسابقه بودند» (آل احمد، ۱۳۷۲: ۲۹).

این نوع برخورد اگرچه با زیرساخت اقتصادی و اجتماعی ایران در عصر فنودالیسم و دیوانسالاری ارتباط دارد اما یادآور مسأله تحکیم انضباط و بهنجارسازی از طریق تکنیک شکنجه و تنبیه بدنی برای ایجاد نظام سرمایه‌داری است. در ادامه متن راوی یادآور می‌شود که علت این کتک‌خوردن‌ها چیست. و این‌گونه القا می‌شود که اگر چنین برخوردی نشود قاعده و نظم برقرار نمی‌گردد. «نمی‌دانم چه کرده بودند. دیر آمده بودند یا سرشان را زده بودند یا توی گوششان چرک بود یا یخه سفید نداشتند یا مداد رقیقشان را بلند کرده بودند یا باز دشک‌های صندلی اتوبوس خط محله را تیغ انداخته بودند یا توی کوچه چیزی پیدا کرده بودند و نیاورده بودند بدهند دست ناظم یا هزار کار بد دیگر [...] بعد ناظم گزارش داد که چه کارهای بدی می‌کنند» (همان: ۳۰). از دید ناظم، دانش‌آموزان همچون «قاطرهای چموشی» هستند که اگر یک روز جلوی آنها گرفته نشود سوار آدم می‌شوند (همان‌جا). تنبیه و ترکه زدن، نوعی مراسم آئینی است که به منظور ایجاد رعب و ترس در جهت جلوگیری از اقدامات خلاف انضباط جامعه، انجام می‌شود. ابقاء ترس ناشی از تنبیه در شخصیت‌های رمان حتی با شکسته شدن ترکه‌ها نیز تداوم پیدا می‌کند. این ترس درونی می‌شود و افراد مطیع و رام به عنوان سوژه‌های ساخته‌شده توسط قدرت بازنمایی می‌شوند.



تنبیه انضباطی به عنوان ابزار ایجاد اقتدار برای دانش‌آموزان و حتی اولیاء آنها نهادینه شده است. «پاسبان ریزه و باریکی» که پدر یکی از دانش‌آموزان است وقتی متوجه می‌شود که براساس تفکر مدیر، ترکه‌ها را شکسته‌اند، کمر بندش را باز می‌کند و دور پای پسرش می‌پیچد و از ناظم می‌خواهد تا ده تا خط‌کش کف پایش بزند (همان: ۵۳). این پدر که در یک محیط اقتدارگرا توأم با نظم، کار می‌کند به اعمال قدرت انضباطی برای کنترل رفتارها اعتقاد دارد و پا را از این نیز فراتر گذاشته، ابزار کار خود را جزو لوازم خلقت می‌داند و می‌گوید: «پس خدا شلاق رو واسه چی آفریده؟» (همان‌جا). این مسأله را می‌توان این‌گونه تحلیل کرد که سوژه‌های فرهنگی و اجتماعی در جامعه تحت تأثیر قدرت، برخی از تنبیه‌شدن‌ها و مجازات‌ها را به صورت درونی پذیرفته‌اند. این قدرت سرکوبگر و تا حدودی سیاسی جامعه است که فرهنگ سلطه‌پذیری را نهادینه می‌کند. از دید فوکو صاحبان قدرت در عصر جدید در پشت دستگاه اعمال قدرت پنهان‌اند (ضمیران، ۱۳۹۰: ۱۵۸). «و دیدم دارد از ترس قالب تهی می‌کند. گرچه چوب‌های ناظم شکسته بود اما ترس او از من که مدیر باشم و از ناظم و از مدرسه و از تنبیه سالم مانده بود» (آل احمد، ۱۳۷۲: ۵۶).

دانش‌آموزان، ارکان آموزش، خانواده‌ها و اولیاء باید برای سرسپردگی و مطیع‌بودن تربیت شوند تا چرخ قدرت حکومتی که وارد دوران تازه‌ای از سرمایه‌داری و به تبع آن زیرسازی جامعه نوینی شده است، تربیت شوند. برای ایجاد چنین جامعه‌ای، نظام آموزشی و تربیتی زندان‌گونه که ترس و وحشت از قدرت حاکمه را درونی کند، در مدیر مدرسه تبلور می‌یابد. «می‌دیدم که این مردان آینده در این کلاسها و امتحانها آنقدر خواهند ترسید و مغزها و اعصابشان را آنقدر به وحشت خواهند انداخت که وقتی دیپلمه بشوند یا لیسانسیه اصلاً آدم نوع جدیدی خواهند شد. آدمی انباشته از وحشت! انبانی از ترس و دلهره» (همان: ۱۰۴). مطالعه‌ای مختصر از تاریخ فرهنگی، سیاسی و اجتماعی ایران در سال‌های ۳۲ تا ۳۷ که سال نوشته‌شدن این رمان است زوایای پنهان را روشن می‌کند. پس از کودتای ۲۸ مرداد، سه رکن، نگهدارنده دولت و حکومت پهلوی بود. ارتش، بروکراسی (دیوان‌سالاری) و نظام پشتیبانی دربار (آبراهامیان، ۱۳۸۹: ۲۲۵). محمدرضا پهلوی با قدرت تازه باز یافته پس از کودتا، به پشتیبانی سه رکنی که ذکر شد، سعی بر ایجاد تغییرات فرهنگی و اجتماعی از رهگذر تقویت بنیه نظامی داشت. در سال ۱۳۳۳ بودجه نظامی حکومت، ۶۰ میلیون دلار بود که در طی یک افزایش چشمگیر، تا سال ۱۳۳۷ این میزان به ۳۲۶ میلیون دلار و رشد ۵ برابری می‌رسد

(همان: ۲۴۲). این خود مبین شکل‌گیری یک حاکمیت پلیسی- نظامی است که قصد دارد با ایجاد انضباط، رعب و ترس، ساختارهای عمومی جامعه را تحت کنترل خود درآورد. خشونت روایت‌شده در رمان مدیر مدرسه، خشونت نمادینی است که بیانگر اعمال قدرت طبقات مختلف در دوره‌های مختلف تاریخی از طریق تسهیل معانی و مفاهیم خاص در افکار و ارتباطات است. پی‌یر بوردیو جامعه‌شناس برجسته فرانسوی در حوزه تعلیم و آموزش معتقد است «بازتولید فرهنگی از طریق آموزش و پرورش یکی از مهمترین راه‌هایی است که از طریق آن، ساختار طبقاتی تولید می‌شود. به همین جهت نظام آموزشی بهترین راه حلی است که تاریخ برای مسأله انتقال قدرت پیدا کرده‌است» (به نقل از شارع‌پور، ۱۳۸۵: ۸۵). در رمان مدیر مدرسه این مهم به‌خوبی بازنمایی شده‌است. چه مدرسه را در سطح استعاری در نظر بگیریم و چه در سطح عینی و واقعی، تفاوتی ندارد. مسأله مهم، بازتولید فرهنگی خاص است که از طریق کنترل، تنبیه و انضباط، قدرت طبقات مسلط را تسهیل می‌کند.

#### ۶-۵- گفتمان غرب‌زدگی نشانه‌ای از وابستگی به قدرت استعماری

گفتمان غرب‌زدگی را می‌توان ذیل مفهوم «شرق‌شناسی» بررسی کرد. ادوارد سعید منتقد و نویسنده فلسطینی‌تبار آمریکایی، در کتاب *شرق‌شناسی* خود ضمن تبیین مفهوم شرق‌شناسی در اندیشه غربی‌ها، رابطه بین مغرب‌زمین و مشرق‌زمین را یک رابطه قدرت می‌داند (سعید، ۱۳۸۶: ۲۵). سعید اشاره‌ای به تحلیل آنتونیو گرامشی<sup>۱</sup> دارد که «جامعه مدنی مرکب است از نهادهای داوطلبانه مانند مدارس، خانواده‌ها و اتحادیه‌ها از یک طرف و نهادهای دولتی که نقششان در روابط اجتماعی و سیاسی، سلطه مستقیم است. البته فرهنگ را می‌توان در جامعه مدنی در حال عمل یافت یعنی در چهارچوبی که در آن نفوذ اندیشه‌ها و نهادها و افراد نه از رهگذر سلطه بلکه از طریق رضایت یا تراضی» انجام می‌شود (همان: ۲۷). حاصل اندیشه ادوارد سعید به مسأله اروپامحوری و تفوق فرهنگی آن اشاره دارد تا جایی که در ادبیات ملت‌ها، مسأله اروپامحوری یکی از مسائل مهم در نقد پسااستعماری به حساب می‌آید.

اصطلاح غرب‌زدگی در واقع برآیند گفتمان خاصی بود که چه در دوره اول پهلوی و چه در دوره پهلوی دوم در ساختار سیاسی، اجتماعی و فرهنگی ایران در حال ریشه دواندن بود. آل احمد در آثار غرب‌زدگی و در خدمت و خیانت روشنفکران، مختصات چنین گفتمانی را

1. Antonio Gramsci

که نماینده جریان قدرت در جامعه نیز بود، تبیین کرده‌است. غرب‌زدگی را همچون عارضه‌ای می‌داند که از بیرون آمده و محیطی مناسب برای رشد پیدا کرده‌است (آل احمد، ۱۳۸۸: ۱۱). این گفتمان، مشخصه دورانی از تاریخ ایران است که به جبر بازار و اقتصاد و رفت‌وآمد نفت، ناچار از خرید و مصرف ماشینیم (همان: ۲۱). به تعبیر آل احمد، غرب‌زدگی، نمودی دیگر از مسأله قدرت و نفوذ آن در ساختارهای فرهنگی، اجتماعی ایران است که در رمان مدیر مدرسه نیز بدان پرداخته‌است. تأثیرپذیری از فرهنگ غربی تنها نمودی از تعامل ساده میان فرهنگ و فن‌آوری کشور ما و غرب نیست بلکه در وجه غالب، نتیجه وابستگی اقتصادی و مسائل زیربنایی کشور به قدرت و نفوذ امپریالیسم به‌ویژه آمریکا است. رشد گفتمان غرب‌زدگی تحت تأثیر عواملی همچون استعمار، استبداد داخلی و توسعه کاپیتالیسم یا سرمایه‌داری غرب است. سیدرضا ازغندی در کتاب *تاریخ تحولات سیاسی اجتماعی ایران*، میزان واردات ایران از آمریکا را در فاصله سال‌های ۱۳۳۰ تا ۱۳۴۰ براساس آمارها، پنج برابر صادرات به این کشور می‌نویسد (ازغندی، ۱۳۸۳: ۳۶۴). بخش اعظم کالاهای وارداتی در بخش مصرفی، مادی و فرهنگی بود که نیازهای مردم و لایه‌های اجتماعی را دگرگون می‌کرد. مصرف چنین کالاهای فرهنگی، نمودهای فرهنگ غربی را به گونه غیرعقلانی و شتاب‌زده جذب می‌کرد.

پرواضح است که زیربنای اقتصادی روبنای فرهنگی و اجتماعی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. نقطه تلاقی قدرت و سوژه دقیقاً همین‌جاست. نظام سیطره‌یافته بر روبنای اجتماعی و ساخت و تولید، سمت‌وسوی فرهنگ، سیاست، و حتی هنر را مشخص می‌سازد. جامعه و افراد فعال در عرصه فرهنگ سوژه‌هایی هستند که در فضای گفتمانی، از خود واکنش نشان می‌دهند. این واکنش خارج از مدار قدرت نیست. توصیف آل احمد از وضعیت معلمان در مدیر مدرسه قابل تأمل است. «چه مقلدهای بی‌دردسری برای فرنگی‌مآبی! نه خبری از دیروزشان داشتند نه از ملاک تازه‌ای که با هفتاد واسطه به دستشان داده بودند نه چیزی سرشان می‌شد. بدتر از همه بی‌دست‌وپایی‌شان بود» (آل احمد، ۱۳۷۲: ۷۲). این معرفی کاملاً منطبق با نظریات گزارش‌گونه‌اش در رساله *غرب‌زدگی* است. آنچه گفتمان غرب‌زدگی ایجاد می‌کند بدین شرح است: «آدم غرب‌زده، هرهری‌مذهب است، به هیچ چیز اعتقاد ندارد؛ اما به هیچ چیز هم بی‌اعتقاد نیست. یک آدم التقاطی [...] همه‌چیز برایش علی‌السویه است [...] هیچ‌وقت از او فریادی یا اعتراضی یا امایی یا چون و چرایی نمی‌شنوی» (آل احمد، ۱۳۸۸: ۹۱). آل احمد رفتارهای غیرمعمول معلمان جوان را مصداق رفتار غربی می‌بیند. در مورد معلم جوان که در آمدن به مدرسه تأخیر دارد

می‌نویسد: «جوانک بریانتین زده بود. مسلماً او هم مرا می‌دید ولی آهسته‌تر از آن می‌آمد که یک معلم تأخیر کرده جلوی مدیرش می‌آید. جلوتر که رسید حتی شنیدم که سوت می‌زد. آهنگ یکی از همین رقص‌های فرنگی را. مسلماً از این فاصله مرا می‌دید. دیگر حتی لنگر بزرگ روی کراواتش را هم می‌دیدم که تکان نمی‌خورد و به سینه‌اش چسبیده بود» (آل احمد، ۱۳۷۲: ۲۴). در قسمتی از داستان پدر دانش‌آموزی عکس‌های مستهجنی را که معلم کاردستی به بچه‌اش داده با ناراحتی به مدرسه می‌آورد و داد و بیداد راه می‌اندازد (همان: ۵۲-۵۴). تقابل فرهنگ سنتی با پدیده‌های نو، غربی و وارداتی، خشم مدیر مدرسه و پدر دانش‌آموز را نمایان می‌کند. درحالی‌که در یک جامعه سنتی نوع رفتار آشکار جنسی ربطی به تهاجم فرهنگی به تنهایی ندارد. در جایی که فضای فرهنگی جامعه، بسته و عقیم شده، طبیعی است که نسل جوان به نمودهای فرهنگ غربی روی آورند. سیاست فرهنگی در ایران در سال‌های نوشته‌شدن رمان مدیر مدرسه بر مبنای قدرت گفتمانی‌ای شکل گرفت که بر فرهنگ تاریخی و ارزشمند بومی و ملی ایران استوار نبود. طبیعی است که این مسأله در بُعد سیاسی و قدرت مرکزی حکومت، در ساختار نهادهای آموزشی و فرهنگی به گونه‌ای نرم و نه چندان آشکار، تقویت شود. در چنین فضای گفتمانی، افراد به تاریخ و فرهنگ غنی گذشته خود علاقه‌ای نشان نمی‌دهند و ناخواسته زیر تأثیر نمودهای فرهنگ غربی قرار می‌گیرند.

به طریقی واضح‌تر، نمودی از وابستگی اقتصادی، سیاسی و اجتماعی را در موضوع حقوق کنسولی یا همان قانون معروف کاپیتولاسیون می‌توان مشاهده کرد. آل احمد به شیوه‌ای هنرمندانه این موضوع را در بخش دهم رمان و در ماجرای تصادف یک آمریکایی با معلم کلاس چهارم بازنمایی کرده‌است. «هنوز برف اول روی زمین بود که یک روز عصر معلم کلاس چهارم رفت زیر ماشین. زیر یک سواری [...] ماشین یکی از آمریکایی‌ها که تازگی در همان حوالی خانه گرفته بود» (همان: ۶۳). و با طنزی تلخ به معلم می‌گوید: «مگر نمی‌دانستی که خیابان و راهنما و تمدن و آسفالت همه برای آنهایی است که توی ماشین‌های ساخت مملکتشان دنیا را زیر پا دارن؟ آخر چرا تصادف کردی؟» (همان: ۶۷). در نتیجه تصمیم به شکایت می‌گیرد که این رفتار، همان مقاومتی است که در برابر قدرت بروز می‌کند. اما این آرمان‌خواهی خیلی زود با صحبت‌های پدر معلم رنگ می‌بازد. «فردا صبح پدرش آمد و سلام و احوال‌پرسی و گفت که یک دست و یک پایش شکسته و کمی خونریزی داخل مغز و از طرف یارو آمریکاییه آمده‌اند عیادتش و وعده و وعید که وقتی خوب شد در اصل چهار استخدامش کنند و با زبان بی‌زبانی

حالیم کرد که گزارش را بی خود داده‌ام و [...] ازین حرف‌ها [...] خاک بر سر مملکت» (همان: ۷۱). این مسأله بی‌ربط با حال و هوای مبارزان و روشنگران آن زمان نیست. حسی از یأس و ناامیدی که پنج سال بعد از کودتا و تثبیت پایه‌های دیکتاتوری و سلطه در سرتاسر ساختارهای فرهنگ و اندیشه موج می‌زند.

#### ۷- نتیجه‌گیری

این مقاله به خوانش و تحلیل رمان مدیر مدرسه از دیدگاه نقد فرهنگی پرداخت. نقد فرهنگی رابطه فرهنگ با قدرت و گفتمان را بررسی می‌کند و در پی معرفی و بازنمایی گفتمان‌هایی است که فرهنگ و رفتارهای فرهنگی جامعه را می‌سازند. نادیده گرفتن تأثیر قدرت بر فرهنگ، باعث می‌شود که ما فرهنگ را در هاله‌یی از تقدس بشناسیم و فعالیت‌های فرهنگی را که خود شکلی از کنش اجتماعی‌اند به سطح یک پدیده متعالی ارتقا دهیم. باری، فرهنگی وجود ندارد که مهر قدرت و حاکمیت را بر جبین نداشته باشد. قدرت و حاکمیت است که هنجار می‌آفریند و در بسیاری موارد در شکل هنجارهای اجتماعی تعیین می‌کند که چه «چیزی» در دایره فرهنگ می‌گنجد. به طور مثال فرهنگ حاکم در شکل هنجارهای اجتماعی و کنش‌های گفتمانی تعیین می‌کند که چه چیزی سالم و درست است و موازی با آن به جذب و دفع می‌پردازد.

آل احمد با توجه ویژه‌ای که به ساختارهای سیاسی و فرهنگی جامعه ایران دارد، داستان مدیر مدرسه را خلق می‌کند. مدرسه نمادی از کل جامعه و فرهنگ است که کنشگران این عرصه، رفتارهایی بر مبنای گفتمان مسلط جامعه دارند. قدرت و فناوری قدرت که در تعریف میشل فوکو سویه‌ای جدید پیدا می‌کند، از سوژه‌ها و شخصیت‌های جامعه، انسان‌هایی می‌سازد که سلطه و هم‌مونی بر آنها سیطره دارد. اگرچه در تقابل با نظم گفتمانی، مقاومت و مبارزه صورت می‌گیرد اما این مبارزه به شکست منجر می‌شود. این شکست نیز یادآور استیصال آرمان‌گرایی است که منادی گفتمان بازگشت به خود و طرفداران اصالت فرهنگی هستند، اما کودتا و ناکارآمدی سیاست‌گذاران فرهنگی، راه را بر ایجاد اصلاحات می‌بندد. مدیر اگر چه خود سوژه مقاوم در برابر نظام ناکارآمد مبتنی بر فساد مالی، فساد اخلاقی و استبداد سیاسی است اما او هم در ادامه با تن دادن به این حاکمیت و ناامیدی از اصلاح، متوجه می‌شود که وجود او و امثال او مانند «تفی بر صورت تازه تراشیده شده‌ای» است.

تاریخ معاصر ایران گویای این نکته بسیار مهم است که در سال‌های پس از کودتای ۲۸ مرداد ۱۳۳۲، حکومت از طریق بسط و توسعه فنآوری‌های انضباطی، ایجاد حاکمیت پلیسی امنیتی، خرید تسلیحات، گسترش ارتباط با غرب به‌ویژه ایالات متحده آمریکا کنترل شدیدی بر بخش‌های فرهنگی و عمومی جامعه ایجاد کرد. این کنترل‌ها باعث ایجاد گفتمان‌هایی شد که مقوله قدرت-مقاومت را به صورت آشکار و پنهان در جامعه و فضای فرهنگ، ایجاد کرد. آل احمد در مدیر مدرسه که نمونه‌ای از رمان‌های واقع‌گرا در ادبیات داستانی معاصر ایران است به بازنمایی این مهم پرداخته و مطابق نظریه فوکو، دانش و فنآوری را در اختیار قدرت می‌داند. تعلیم و تربیت بازتابی از نظام اجتماعی و روابط و مناسبات موجود و همچنین عامل تغییر آن است. درواقع بقای یک جامعه بسته به یادگیری است و آموزش رسمی برای ارتقاء یک جامعه مدنی نقش مضاعفی دارد. ازاین‌رو عالمان اجتماعی همواره به امر آموزش و نهادهای مرتبط با آن توجه ویژه‌ای داشته‌اند. سیاستمداران عرصه قدرت نیز به نهاد ویژه آموزشی، از منظر سلطه و نیروی سازنده انتظام (تنبیه)، توجه دارند. البته ترکه زدن و تنبیه در رمان، پیوند محکمی با فرهنگ و ساختار زمینداری مستبدانه ایران دارد. نظام فرهنگی و اقتصادی که معتقد است خشونت فیزیکی یکی از شیوه‌های تربیتی و قاعده‌مند کردن رفتار است. ارباب بر رعیت مسلط است و این حق را به خود می‌دهد که از شیوه‌های محکم و خشن برای مقاصد خود استفاده کند. از سوی دیگر، برای بسط فرهنگ سرمایه‌داری ایجاد قاعده و نظم حتی با تنبیه و ترکه زدن، راهی معمول در نظر گرفته می‌شود.

در تقابل با گفتمان قدرت و البته سیاست معیوب از دیدگاه جلال آل احمد، آرمانگرایی، نیک‌اندیشی و مقاومت، محکوم به شکست است. همه اقدامات اصلاحی مدیر برای ایجاد تحول در ساختار فرهنگ و آموزش، به ناامیدی بدل می‌شود.

سیاست‌های فرهنگی که از سوی حکومت، گفتمان حکومتی و از طریق نهادهای قدرت حمایت می‌شود با اصول فرهنگی و ارزشهای جامعه مغایر است. غرب‌زدگی نمونه‌ای از این سیاست‌های فرهنگی است. با ورود سرمایه‌های خارجی، محصولات فرهنگی و کالاهای مصرفی به کشور، نوعی وابستگی مادی- فرهنگی ایجاد می‌شود و در ساخت روبنایی جامعه، با گرایش به فرهنگ غرب و مظاهر آن، نمود پیدا می‌کند.

## منابع

- آبراهامیان، ی. ۱۳۸۹. *ایران بین دو انقلاب*، مترجم احمد گل محمدی و ابراهیم فتاحی، تهران: نی. آزادارمکی، ت. ۱۳۸۶. *تاریخ تفکر اجتماعی در اسلام از آغاز تا دوره ی معاصر*، تهران: علم.
- آزادارمکی، ت. و رضائی، م. ۱۳۸۵. «سوژه و قدرت: تحلیل چگونگی شکل گیری ذهنیت در مطالعات فرهنگی». *نشریه مطالعات جامعه شناسی*، دوره دوم (۲۷): ۱۵۶-۱۲۵.
- آل احمد، ج. ۱۳۵۰. *کارنامه ی سه ساله*، تهران: رواق.
- \_\_\_\_\_ . ۱۳۷۲. *مدیر مدرسه*، تهران: فردوس.
- \_\_\_\_\_ . ۱۳۸۸. *غرب زدگی*، تهران: نشر هم میهن.
- احمدی، ب. ۱۳۹۲. *مدرنیته و اندیشه انتقادی*، تهران: مرکز.
- ازغندی، ع. ۱۳۸۳. *روابط خارجی ایران (۱۳۵۷-۱۳۲۰)*، تهران: قومس.
- استوری، ج. ۱۳۸۹. *مطالعات فرهنگی درباره ی فرهنگ عامه*، ترجمه ح. پاینده، تهران: آگاه.
- اسحاقیان، ج. ۱۳۹۳. *داستان شناخت ایران (نقد و بررسی آثار جلال آل احمد)*، تهران: نگاه.
- ایرانیان، ج. ۱۳۵۸. *واقعیت اجتماعی و جهان داستان*، تهران: امیر کبیر.
- برنز، ا. ۱۳۸۱. *میشل فوکو*، ترجمه ب. احمدی. تهران: ماهی.
- بصیری، م. و درویشی کوهی، ا. ۱۳۹۳. «مبانی فکری جلال آل احمد در سه اثر داستانی». *نشریه ادب و زبان فارسی*، شماره ۳۵: ۱-۱۶.
- پاینده، ح. ۱۳۸۷. «مدلی متفاوت (نقد فرهنگی داستان مدل سیمین دانشور از سه منظر مطالعات زنان)». *مطالعات فرهنگی و ارتباطات*، شماره ۱۱: ۱-۱۸.
- \_\_\_\_\_ . ۱۳۸۸ الف. «رمان رئالیستی یا سند اجتماعی؟». *مجله جامعه شناسی هنر و ادبیات*، شماره ۲: ۶۹-۹۸.
- \_\_\_\_\_ . ۱۳۸۸ ب. *نقد ادبی و دموکراسی جستارهایی در نظریه و نقد ادبی جدید*، تهران: نیلوفر.
- \_\_\_\_\_ . ۱۳۹۰. *گفتمان نقد*، تهران: نیلوفر.
- \_\_\_\_\_ . ۱۳۹۳. *گشایش رمان*، تهران: مروارید.
- تایسن، ل. ۱۳۸۷. *نظریه های نقد ادبی معاصر*، ترجمه م. حسین زاده و ف. حسینی. تهران: نگاه امروز: حکایت قلم نوین.
- دریفوس، ه؛ رابینیو، پ. ۱۳۹۲. *میشل فوکو فراسوی ساختگرایی و هرمنوتیک*، ترجمه ح. بشیریه. تهران: نی.
- سرامی، ق. و مقیسه، م. ۱۳۹۲. «پژوهشی در شخصیت های داستان مدیر مدرسه». *مجله فنون ادبی*، شماره ۸: ۱-۱۸.

- سعید، ا. ۱۳۸۶. *شرق شناسی*، ترجمه ل. خجندی. تهران: امیر کبیر.
- شارع پور، م. ۱۳۸۵. *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، تهران: سمت.
- ضیمران، م. ۱۳۹۰. *میشل فوکو: دانش و قدرت*، تهران: هرمس.
- فوکو، م. ۱۳۷۸ الف. *مراقبت و تنبیه: تولد زندان*، ترجمه ن. سرخوش و ا. جهان‌دیده. تهران: نی.
- \_\_\_\_\_ ب. ۱۳۷۸. *نظم‌گفتار*، ترجمه ب. پرهام. تهران: آگاه.
- \_\_\_\_\_ ۱۳۸۵. *پیدایش کلینیک (دیرینه‌شناسی ادراک پزشکی)*، ترجمه ی. امامی. تهران: نقش و نگار.
- فوکو، م. و دیگران ۱۳۷۶. *خرد و سیاست*، ترجمه و گزیده ع. فولادوند. تهران: طرح نو.
- فیرحی، د. ۱۳۷۸. *قدرت دانش و مشروعیت در اسلام*، تهران: نی.
- کوزنزهوی، د. و دیگران ۱۳۸۰. *فوکو در بوته نقد*، ترجمه پ. یزدانجو، تهران: مرکز.
- مک دانل، د. ۱۳۸۰. *مقدمه‌ای بر نظریه‌های گفتمان*، ترجمه ح. نوذری. تهران: فرهنگ گفتمان.
- ویلم برتنز، ی. ۱۳۸۲. *نظریه ادبی: مقدمات*، ترجمه ف. سجودی. تهران: موسسه انتشاراتی آهنگ دیگر.
- Foucault. M. 1979. *The history of sexuality*, translated by Hurley. New york: Editions Gallimard.

