

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

احمد ملایی^۱

دکتر محمدعلی محمودی^۲

دکتر محمدعلی زهرزاده^۳

تاریخ پذیرش: ؟؟؟؟؟

تاریخ دریافت: ۹۵/۸/۱۶

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 چه تحلیلی از شرایط فرهنگی ایران در دوره پهلوی، بر مبنای این گفتمان می‌توان 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 رمان مدیر مدرسه با دو گفتمان سرو کار 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 مدیریت بر مدرسه می‌نویسد. مدرسه همانند سایر نهادهای حکومتی به عنوان نهادی انضباطی، سلطه قدرت را در افراد جامعه نهادینه می‌کند. جامعه‌ایی 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

مقدمه

متون فرهنگی (به ویژه ادبیات)، اغلب معانی ثابت و پایداری ندارند. معانی مختلف این متون همواره از زمینه، زمان تاریخی و گفتمانی خاص نشات می‌گیرد. در واقع متن ادبی، گفتمان‌های در حال گردش در زمان نوشته شدن را به نمایش می‌گذارد و خود گفتمان نیز زبانی اجتماعی است که شرایط فرهنگی مشخصی در زمان و مکانی مشخص آن را ایجاد کرده است و گونه‌ای از درک تجربه بشری را نشان می‌دهد. به طور مثال؛ گفتمان روشنفکری در دهه‌های سی تا پنجاه در جامعه ایرانی که نشان دهنده غلبه گفتمان غرب-گرایی 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 ساز و کارهای 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 نوشته شدن آن متون، به ما می‌دهند (تایسن، ۱۳۸۷: ۴۷۵).

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 مولف کاملاً نادیده گرفته نمی‌شود، اما این نقش تا حدی در کنترل اوست و عمدتاً شرایط تاریخی، نقش مولف 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.» (ویلم 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). استفان گرینبلت (Stephen

Greenblatt) معتقد است که برای نقد فرهنگی یک متن ادبی می‌توان از پرسشهای زیر استفاده کرد:

- یک متن بر چه الگوهای رفتاری و مدل‌های کرداری تاکید دارد؟
- چرا یک متن در یک زمان و مکان مشخص برای خوانندگان جالب است؟
- تفاهم‌های اجتماعی که این متن به آنها وابسته است کدام‌اند؟ و ... (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 تاکید قرار گرفته، نقش گفتمان قدرت در شکل‌دهی رفتارهای اجتماعی - فرهنگی شخصیت‌های رمان مدیر مدرسه جلال آل احمد است. مهمترین سؤال در این پژوهش این است که بر مبنای رویکرد میشل فوکو در موردگفتمان قدرت، در داستان مدیرمدرسه 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؟

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 که در کتاب داستان شناخت ایران چاپ شده است 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 محمد حسن مقیسه که در مجله فنون ادب دانشگاه اصفهان چاپ شده است 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، سه تار و مدیر مدرسه)* از محمد صادق بصیری و ابراهیم درویشی کوهی در مجله ادبیات و زبانهای دانشگاه شهید باهنر کرمان، 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 تاکید می‌کنند. *رمان رئالیستی یا سند اجتماعی (نگاهی به مدیر مدرسه)* از حسین پاینده که در مجله جامعه-شناسی هنر و ادبیات چاپ شده است، رمان مدیر مدرسه را با کتاب کند و کاو 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 دکتر حسین پاینده* در مجله مطالعات فرهنگی و ارتباطات یاد کرد که داستان کوتاه مدل از سیمین دانشور را بر مبنای نظریات مرتبط با حوزه فمینیسم، نقد کرده است. همچنین در این مقاله به تاثیر پسااختارگرایی و مارکسیسم در حوزه مطالعات فرهنگی اشاره شده است. اما از منظر نقد فرهنگی به ویژه گفتمان قدرت میشل فوکو تا کنون بررسی مشخص و مستقلی در مورد رمان مدیر مدرسه انجام نشده است.

روش تحقیق

در مقاله حاضر به روش توصیفی - تحلیلی با رویکردی میان رشته‌ای مبتنی بر نقد فرهنگی و با بهره‌گیری از نظریات فوکو در حوزه گفتمان قدرت، رمان مدیر مدرسه بازخوانی و تحلیل شده است.

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-اجتماعی اش مطرح کرده و از مهم‌ترین آن‌ها می‌توان به مساله غرب زدگی و کم رنگ 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 درون مایه فرهنگی و سیاسی دارد و بیش از آنکه متوجه مولفه‌های تشکیل دهنده 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 پچه نگاهش همیشه در چهارچوب فرهنگ بود (آل احمد، ۱۳۵۰: ۱۷۷). اما در جامعه سیاست زده 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 نا آرام و بحران زده که بالیدن جنبش‌های ضد استعماری در جهان سوم و در دوره پس از جنگ جهانی دوم، بر آن تاثیر شگرفی گذاشت. پس از جنگ جهانی دوم، مسأله پیش روی روشنفکران بکلی دگرگون شد. بدین شیوه کتاب غربزدگی و مدیر مدرسه آل احمد نیز در این زمان غوغایی برانگیخت. یک رویکرد فرهنگی جدید در جامعه مطرح شد. سیاست‌های دولت در دهه ۱۳۳۰، ایجاد فضای رعب و وحشت در سطوح گوناگون جامعه و نیز در سطح فرهنگ، امیدها را به ناامیدی تبدیل می‌کند، از این رو داستان‌های این دهه نیز روایتگر شکست‌ها، تلخکامی‌ها و ناامیدی‌هاست. با برجسته شدن 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 می‌فشارند. رمان مدیر مدرسه (۱۳۳۷) 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. «به طور کلی مواردی همچون بوروکراسی، اختناق، فن سالاری، کاپیتولاسیون، استعمار، بورژوازی، مصرف‌گرایی، ساختار طبقاتی و... از جمله اموری هستند که آل احمد در این داستان آنها را نقد می‌کند» (آزاد ارمکی، ۱۳۸۶: ۳۶۲).

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 غیر ممکن است. میشل فوکو به عنوان یکی از نظریه‌پردازان اصلی این حوزه، گفتمان را، گروه‌های وسیع جملات یا گزاره‌ها و قضایای متنوع با معانی و فحوهای 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 به خصوصی 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، ۱۳۹۰: ۳۹). در این چارچوب فوکویی، گفتمان‌های مختلف، مفاهیم و تحولات مختلفی را ارائه می‌کنند و هر آنچه 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، عبارتست 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. از این منظر هر عصر تاریخی، سامان و انگاره دانایی (اپیستمه) خاص خود را دارد و انواع مشخص گفتمان‌ها، دارای ابعاد تاریخی خاص خود هستند و جهان پیرامون نیز در قالب همین گفتمان‌های خاص قابل شناسایی هستند. فوکو گفتمان‌ها را در ارتباط با قدرت و دانش می‌سنجد. گفتمان‌ها، کنش‌های قدرتی هستند که زندگی افراد را شکل می‌دهند، آن هم در شرایطی که قدرت، شبکه کم و بیش 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 و... 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، بر اساس 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، پرداخته خواهد شد.

نقد رمان مدیر مدرسه بر مبنای گفتمان قدرت

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 تاثیر شرایط اجتماعی تغییر می‌کند 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) این جمله بیانگر این است که آثار فوکو بر محور مشترک پیوند میان سه عنصر سوژه، مجموعه دانش و قدرت استوار است. فوکو در آثار خود تجربه‌های دیوانگی، بزه‌کاری، جنسیت و فردیت را با دانش و قدرت وابسته می‌داند. برای این منظور فوکو دو اثر پیدایش کلینیک (THE BIRTH OF THE CLINIC) و تاریخ جنسیت (THE HISTORY OF SEXUALITY) 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 ساز و کارهای

مبتنی بر دانش است. ساز و کاری هوشمندانه و الگویی جدید، نمونه‌ای از معماری است که در جهت تحقق ترکیب فردیت + کنترل فراگیر شکل گرفته است و به طور مستمر، انضباط بخش و پایان‌ناپذیر بر تبه‌کاران، کارگران یا دانش‌آموزان نظارت می‌کند. بر اساس این طرح که فوکو آن را از جرمی بنتام (Jeremy Bentham) فیلسوف و حقوقدان انگلیسی، وام گرفته، نظام‌های تمامیت خواه (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 که؛ مدرسه ساختاری از علم و دانش در جامعه است که هدفش تولید سوژه‌های سربه راه 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 یا معلم، 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 آن‌ها است. به عبارت 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 بدن‌های خود را به نمایش می‌گذاشتند. اما با فرا رسیدن 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 و 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 خانواده شان دخترها سر ده دوازده سالگی باید از پسرهای همسن رو بگیرند...» این گفتگوی مدیر

با خودش می‌تواند تحلیلی بر وضعیت جنسیت و امور مربوط به آن در جامعه باشد که دچار سرکوب شده است. البته جلال مطابق با نظر فوکو می‌خواهد بگوید که برخلاف فرضیه سرکوب، جنسیت مدام ازدیاد یافته و از طریق گفتمان‌های مرتبط ترویج شده است.

اعمال غیر مستقیم 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 بر اساس آنها نظم اجتماعی به جای آن که از طریق کنترل اجتماعی مستقیم و اجباری برقرار شود، با دخالت ساز و کارهای غیرمستقیم فرهنگی حاصل می‌شود. کارکرد این شیوه غیرمستقیم، پنهان ساختن مناسبات قدرت است که با دخالت فرهنگ باز تولید می‌شود.

گرچه متون ایدئولوژیک حاوی یک معنای مشخص و از پیش تعیین شده نیست، اما با خوانش مورد نظر این پژوهش، رمان مدیر مدرسه بیان گر این بازنمایی قدرت نمادین در ساختاری فرهنگی مثل مدرسه است. مدرسه‌ای که جلال آل احمد معرفی می‌کند؛ یک ساختمان نوساز دو طبقه 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 ساز و کارهای 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 ... هرچه دلتان بخواهد!)) (ص ۹) مدرسه به تعبیری فرهنگی ترین 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 دو طبقه 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 بیست و پنج ساله در اختیار فرهنگ گذاشته بود که مدرسه‌اش کنند و رفت و آمد بشود و جاده‌ها کوبیده

بشود و اینقدر ازین بشود ها 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.)) (همان) توصیفی که آل احمد می‌آورد مرتبط با زیر بنای اقتصادی و روبنای فرهنگی جامعه است. در شکل‌بندی اقتصادی نظام زمینداری استبدادی، ارباب و مَلّاک، 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 علم صراطی بوده و پدرها بیشتر میراب و باغبان و لابد خوش تخم 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 بیمار گونه در قالب دیوان سالاری از ویژگی‌های نظام اقتصادی و اجتماعی دهه سی تا چهل ایران است. بخشی از تجار با رانت مراکز قدرت و خرید و فروش 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 زیر ساخت‌های اجتماعی و اقتصادی مهم و قابل توجه است. اگر چه 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 تمامیت خواه 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 دانش-آموز، روابط قدرت را مشاهده کرد.

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 مسأله 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 خورده است. فوکو این مبارزات را به سه گونه نشان می‌دهد ((۱- مبارزه با گونه‌های مختلف استعمار 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 استعمار پایان نیافته است اما در عصر مدرن مبارزه بر علیه انقیاد و تسلیم ذهنیت فرد، افزایش یافته است. 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. استاد پاینده در تحلیل و نقد رمان معتقد است که برای فهم رمان دانستن زبان فارسی کفایت نمی‌کند. زیرا در خواندن رمان نه با امر بیان شده بلکه با امر القا شده سروکار داریم. و خوانش تحلیلی رمان یعنی تشخیص شگردهای به کار رفته 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 رمان را توصیه و تاکید می کند. برای نشان دادن تقابل قدرت و مقاومت در تحلیل این رمان، صحنه آغازین رمان با ورود مدیری که رفتار پرخاشگرانه دارد به اتاق رئیس فرهنگ قابل توجه است. ((از در که وارد شدم سیگارم دستم بود و زورم آمد سلام کنم. همینطوری دنگم گرفته بود قد باشم. رئیس فرهنگ که اجازه نشستن داد نگاهش لحظه ای روی دستم مکت کرد و بعد چیزی را که می نوشت تمام کرد و می خواست متوجه من بشود که رونویس حکم را روی میز گذاشته بودم. حرفی نزدیم. رونویس را با کاغذهای ضمیمه اش زیرورو کرد و بعد غبغب انداخت و آرام و مثلا خالی از عصبانیت گفت: جا نداریم آقا. اینکه همیشه! هر روز یک حکم میدهند دست یکی و میفرستش سراغ من... دیروز به آقای مدیر کل... حوصله این اباطیل را نداشتم. 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 تازه عروس ها. هرچیزی به جای خود و نه یک ذره گرد. فقط خاکستر من زیادی بود. مثل تفی در صورت تازه تراشیده ای...)) (آل احمد، ۱۳۷۲: ۷).

رویارویی مدیر مدرسه با رئیس فرهنگ نمایانگر تقابل قدرت در برابر ضد قدرت (مقاومت) است. گفتمان قدرت در شخصیت رئیس فرهنگ با شروع سخن؛ - *جانداریم آقا. اینکه همیشه!* - نمود پیدا می کند. در ادامه جملاتی که راوی بیان می کند - *حوصله این اباطیل را نداشتم. حرفش را بریدم* - این تقابل را تکمیل می کند. قدرت بر سلسله مراتب و نظم استوار است. این مساله را در توصیفی که از چیدمان میز رئیس فرهنگ و بیان طنزی شاعرانه از اتاق رئیس و مشابهت با ((مهمانخانه تازه عروس ها)) (همان) می توان تحلیل کرد. به واقع؛ راوی داستان اینگونه القا می کند که رئیس اداره همچون یک تازه عروس ناوارد امور را با نظم و روالی قانونی بررسی می کند اما در واقع شایستگی انجام کار را ندارد. ((پاک و مرتب بودن اشیا)) و ((بجا بودن هر چیز)) که از زبان راوی بیان می شود می تواند 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 می شود. افشای روابط پنهان قدرت، مخالفت، تخریب و براندازی و تخلف که نوعی کشمکش های سیاسی معاصر به حساب می آیند در نقد فرهنگی مورد توجه قرار می گیرد (ویلیم برتنز، ۱۳۸۲: ۲۴۲). در این 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 استاد 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. آن جا که ناظم مدرسه در تلاش برای اقناع مدیر است تا ضمن همدستی با تحویل دهندگان زغال، در مرتبه‌ای از قدرت (مدیریت مدرسه) باقی بماند. ((هیچی آقا... رسمشون همینه آقا. اگه باهاشون کنار نیاید 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 در رفتم. بچنین صراحتی مرا که مدیر مدرسه بودم در معامله شرکت می‌داد و فریاد زدم: عجب! حالا سر کار برای من تکلیف هم معین می‌کنید؟... خاک بر سر این فرهنگ با مدیرش که من باشم. ...حالا ناظم مدرسه داشت بمن یاد می‌داد که بجای ۹ خروار زغال مثلاً هجده خروار تحویل بگیرم و بعد با اداره فرهنگ کنار بیایم. هی هی)) (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 جهان پیرامونش سرستیز و مبارزه دارد. ارزش‌های شخصی او با ارزش‌های موجود جامعه در تضاداند. 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 فرنگی مآبی! نه خبری از دیروزشان داشتند نه از ملاک تازه‌ای که با هفتاد واسطه به دستشان داده بودند چیزی سرشان می‌شد. بدتر از همه بی‌دست و پایی شان 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.)) (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 همه جای شبکه قدرت حاضرند.)) (کوززهوی، ۱۳۸۰: ۱۱۱) اقدامات اصلاحی مدیر در رمان 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 (۳۵) با رفتن به انجمن محلی، علیرغم میل باطنی، مشکل کفش و لباس برخی دانش‌آموزان را حل می‌کند (۹۷) با دریافت کمک‌های مالی برای مدرسه کارگاه و اتاق ورزش آماده می‌کند (۱۰۰)

نمونه دیگر در تحلیل گفتمان مقاومت، مسأله غیبت و تأخیر معلمان است. تأخیر و غیبت، نشانه ضعف وجدان شغلی است. اما این مهم، در یک حیات اجتماعی سالم و قانونمند نهادینه می‌شود. در حالی که طبق روایت داستان نظام آموزشی معمول و مرسوم، پس افتاده و ناکارآمد است. عدم ضوابط و قوانین باعث شده روابط خصوصی، کدخدا منشی و سهل انگاری 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 گوشه گوشه 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 - اعضاء انجمن باز شده بود. بسته به احترامی که به هر کس می‌گذاشتند. می‌شد فهمید که چکاره است. ... منتظر الوزاره‌ای بود که حالا دل خودش را به بله قربانهای اعضاء انجمن محلی خوش کرده بود. حتما خیلی باد می‌کرد که اداره کنندگان مدرسه محل به خدمتش رسیده‌اند. ... هی به تمام قد بلند شدیم و نشستیم. من و ناظم عین دو طفلان مسلم، اعضاء انجمن هر کدام تکیه کرده به مال و ثروت و خانه بیلاقی‌شان می‌نشستند...)) (۴۸) ((می - بینی احمق! مدیر هم که باشی باید شخصیت و غرورت را لای زرورق به پیچی و طاق کلاهت بگذاری که اقلا نپوسد و یا توی پارچه سبز بدوزی و روی سینهات بیاویزی که دست کم چشمت نزنند. حتی اگر بخواهی یک معلم کوفتی باشی.. باید تا خرخره توی لجن فرو بروی...)) (۵۰) عمق فاجعه وقتی نمایان تر می‌شود که راوی مدعی می‌شود فراش جدید به معلم‌ها پول قرض می‌دهد. (۵۹) پول و ثروت، چاله میان معلم‌ها و فراش را پر می‌کند.

(همان) بنابراین فراش پولدار بهتر از مدیری بی‌خاصیت و بی‌بومی می‌شود. (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 غیر مستقیم 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 نموده است. برخورد مدیر با این معلم زن از جنبه شخصی نیست. کما اینکه از رد و بدل شدن جملات اولیه بین آن دو و بیان مافی الضمیر 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 هر کدام را مایل است قبول کند.)) (۸۱)

جامعه ایران به ویژه بعد از قضایای کشف حجاب با مقوله حضور متفاوت و اختلاط گونه زنان در جامعه بیگانه نبود. جمله طنز آمیزی 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. ((متاسفانه راه مدرسه ما را برای پاشنه کفش خانمها نساخته‌اند.)) (همان) هنوز هم بخش مهمی از جامعه، حضور یک زن در محیطی مردانه یا سایر محیط‌های رسمی را نمی‌توانند، به سادگی بپذیرند. عکس-العمل 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 هر کدام از پشت سر آنقدر او را پاییدند تا از در بزرگ آهنی مدرسه بیرون رفت.)) (همان، ۸۲).

ترکه 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 کتاب مراقبت و تنبیه (زایش زندان) به دنبال فرآیندهایی است که از طریق قدرت فرد را سازماندهی می‌کند. البته باید یاد آور 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، تعذیب‌اش 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.

تعذیب، تنبیه و انضباط

تعذیب و شکنجه به منزله نمایش عمومی قدرت، بدن را به طور مستقیم بستر اجرای عدالت قرار می‌داد. به تعبیری ((شکنجه و تعذیب هنر نگهداری زندگی در درد بود.)) (همان، ۴۶) تفکرات اصلاح طلبی با اعتراض به شکنجه‌های وحشیانه، فضا را برای ایجاد گفتمان تازه‌ای آماده کرد. گفتمانی که منشا اثر را از جسم به ذهن منتقل کرد. فوکو می‌گوید: ((مستبدی ابله با زنجیرهای آهنی می‌تواند بردگان‌اش 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 را به سطح ثابت عقل وصل کرده است و از آنجا که از حلقه‌های بافته این زنجیر بی‌خبریم و تصور می‌کنیم خودمان آن را ساخته‌ایم، این زنجیره به مراتب محکم‌تر است... بر الیاف نرم مغز بنیان تزلزل ناپذیر استوارترین امپراتوری‌ها بنا می‌شود.)) (همان، ۱۳۰) بنابراین در جریان نمایش قدرت، تبیه 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 دیده بانی قدرت به وجود می‌آید که در همه جا حضور دارد. تبلور عینی چنین طرحی را در نهادهایی همچون؛ مدرسه، دارالتادیب‌ها، پادگان‌های نظامی و کارخانه‌ها می‌توان دید. ((در کارگاه و مدرسه، یک خرده کیفرمندی تمام عیار در مورد زمان (تاخیرها و غیبت‌ها، وقفه

در کارها) در مورد فعالیت (بی توجهی، سهل انگاری، بی همتی) در مورد رفتار (بی ادبی، نافرمانی) در مورد سخن گفتن (پرحرفی، گستاخی) در مورد بدن‌ها (حالت‌های ناصحیح، حرکات نامناسب، بی نظافتی) و در مورد مسائل جنسی به شدت اعمال می‌شد.)) (همان، ۲۲۳-۲۲۴) در نتیجه در عصر مدرن نهادهایی با تکنیک انضباط شرایط را برای سریان و جریان قدرت در کلیه سطوح جامعه آماده کردند. جامعه، مجمع الجزایر زندان گونه ای است که به ابزار مدرن کیفر مندی تبدیل شده است. 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. ((در واقع دو فرآیند انباشت انسان‌ها و انباشت سرمایه از یکدیگر جدایی ناپذیرند. تکنیک‌هایی که کثرت انباشتی انسان‌ها را مفید می‌کند حرکت انباشت سرمایه را شتاب می‌بخشد)) (همان، ۲۷۴).

با تاکید 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 بنوبت کف دستشان می‌زد. خیلی مقرراتی و مرتب بهر کدام دو تا چوب کف دو دستشان و از نو. صف‌های کلاسها تماشاچی‌های این مسابقه بودند...)) (آل احمد، ۱۳۷۲: ۲۹) این نوع برخورد اگر چه با زیرساخت اقتصادی و اجتماعی ایران در عصر فتودالیسم 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 کتک خوردن‌ها 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 جموشی هستند که اگر یک روز جلوی آنها گرفته نشود سوار آدم می‌شوند. (همان) 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 ساخته شده 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 خط کش کف پایش بزند. (ص 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؟)) (همان) این مساله را می‌توان اینگونه تحلیل کرد که؛ سوژه‌های فرهنگی و اجتماعی در جامعه تحت تاثیر قدرت، برخی از تنبیه شدن‌ها 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.)) (همان، ۵۶) دانش‌آموزان، ارکان آموزش، خانواده‌ها و اولیاء باید برای سرسپردگی و مطیع بودن 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 زندان گونه 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 اصلا آدم نوع جدیدی خواهند شد. آدمی انباشته از وحشت! انسانی از ترس و دلهره.)) (همان، ۱۰۴) مطالعه‌ای مختصر از تاریخ فرهنگی، سیاسی و اجتماعی ایران در سالهای ۳۲ تا ۳۷ که سال نوشته شدن 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 بازیافته 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 روایت شده 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 ((باز تولید 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 کرده است)) (شارع‌پور، ۱۳۸۵: ۸۵) در رمان مدیر مدرسه این مهم به خوبی بازنمایی شده است. چه مدرسه را در سطح استعاری در نظر بگیریم و چه در سطح عینی و واقعی، تفاوتی ندارد. مسأله مهم، باز تولید فرهنگی خاص است که از طریق کنترل، تنبیه و انضباط، قدرت طبقات مسلط را تسهیل می‌کند.

گفتمان غرب زدگی نشانه‌ای از وابستگی به قدرت استعماری

گفتمان غرب‌زدگی را می‌توان ذیل مفهوم «شرق‌شناسی» بررسی کرد. ادوارد سعید (Edwards said) منتقد و نویسنده فلسطینی تبار آمریکایی، در کتاب شرق‌شناسی خود ضمن تبیین مفهوم شرق‌شناسی در اندیشه غربی‌ها، رابطه بین مغرب زمین و مشرق زمین را یک رابطه قدرت می‌داند (سعید، ۱۳۸۶: ۲۵). سعید اشاره‌ای به تحلیل آنتونیو گرامشی (Antonio Gramsci) 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 اروپا محوری و تفوق فرهنگی آن اشاره دارد تا جایی که در ادبیات ملت‌ها، مسأله

اروپا محوری یکی از مسائل مهم در نقد پسااستعماری به حساب می‌آید. این گفتمان، «غرب را برساخته‌ای تاریخی می‌داند نه جغرافیایی» (شاهمیری، ۱۳۸۹: ۷۵). جامعه‌ای که توسعه یافته، صنعتی، شهری، سرمایه‌دار، سکولار و مدرن است. در نقطه مقابل، باقی جهان به مثابه «دیگری» و دارای ردیلت‌ها و ویژگی‌های منفی هستند (همان، ۷۷).

اصطلاح غرب زدگی 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 غرب زدگی و در خدمت و خیانت روشنفکران، مختصات چنین گفتمانی را که نماینده جریان قدرت در جامعه نیز بود، تبیین کرده است. غرب زدگی را همچون عارضه‌ای می‌داند که از بیرون آمده و محیطی مناسب برای رشد پیدا کرده است (آل احمد، ۱۳۸۸: ۱۱). این گفتمان، مشخصه دورانی از تاریخ ایران است که به جبر بازار و اقتصاد و رفت و آمد نفت، ناچار از خرید و مصرف ماشین‌آلات (همان، ۲۱). به تعبیر جلال آل احمد، غرب زدگی، نمودی دیگر از مسأله قدرت و نفوذ آن در ساختارهای فرهنگی، اجتماعی ایران است که در زمان مدیر مدرسه بدان پرداخته شده است. تاثیرپذیری 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 به ویژه آمریکا است. رشد گفتمان غرب‌زدگی تحت تاثیر عواملی همچون؛ استعمار، استبداد داخلی و توسعه کاپیتالیسم یا سرمایه‌داری غرب است. سید رضا ازغندی در کتاب تاریخ تحولات سیاسی اجتماعی ایران، میزان واردات ایران از آمریکا را در فاصله سالهای ۱۳۳۰ تا ۱۳۴۰ بر اساس 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، نموده‌های فرهنگ غربی را به گونه غیرعقلانی و شتاب‌زده جذب می‌کرد.

پر واضح است که زیربنای اقتصادی روبنای فرهنگی و اجتماعی را تحت تاثیر قرار می‌دهد. نقطه تلاقی قدرت و سوژه دقیقاً همین جاست. نظام سیطره یافته بر روبنای اجتماعی و ساخت و تولید، سمت و سوی 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 جلال آل احمد از وضعیت معلمان

در رمان مدیر مدرسه قابل تأمل است. «چه مقلدهای بی‌دردسری برای فرنگی مآبی! نه خبری از دیروزشان داشتند نه از ملاک تازه‌ای که با هفتاد واسطه به دستشان داده بودند نه چیزی سرشان می‌شد. بدتر از همه بی‌دست و پای‌شان بود. ...» (آل احمد، ۱۳۷۲: ۷۲) این معرفی کاملاً منطبق با نظریات گزارش گونه‌اش در رساله غرب‌زدگی است. آنچه گفتمان غرب‌زدگی ایجاد می‌کند بدین شرح است: «آدم غرب زده، هرهری مذهب است، به هیچ چیز اعتقاد ندارد؛ اما به هیچ چیز هم بی‌اعتقاد نیست. یک آدم التقاطی... همه چیز برایش علی‌السویه است... هیچ وقت از او فریادی یا اعتراضی یا ام‌ای یا چون و چرایی نمی‌شنوی.» (آل احمد، ۱۳۸۸: ۹۱) آل احمد رفتارهای غیر معمول 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 تاخیر 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.» (ص ۲۴) و یا در قسمتی از داستان که پدر دانش‌آموز عکس‌های مستهجنی را که معلم کاردستی به بچه‌اش داده (ص ۵۴-۵۲) با ناراحتی به مدرسه می‌آورد و داد و بیداد راه می‌اندازد. تقابل فرهنگ سنتی با پدیده‌های نو، غربی و وارداتی، خشم مدیر مدرسه و پدر دانش‌آموز را نمایان می‌کند. در حالی که 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 نموده‌های فرهنگ غربی روی آورند. سیاست فرهنگی در ایران در سالهای نوشته شدن 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 مساله در بُعد سیاسی و قدرت مرکزی حکومت، در ساختار نهادهای آموزشی و فرهنگی به گونه‌ای نرم و نه چندان آشکار، تقویت شود. در یک چنین فضای گفتمانی، افراد به تاریخ و فرهنگ غنی گذشته خود علاقه‌ای نشان نمی‌دهند و ناخواسته زیر تأثیر نموده‌های 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 کرده است. ((هنوز برف اول روی زمین بود که یک روز عصر معلم کلاس چهار رفت زیر ماشین. زیر یک سواری... ماشین یکی از آمریکایی‌ها که تازگی در همان حوالی خانه گرفته بود.)) (آل احمد، ۱۳۷۲: 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؟)) (ص 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 بی‌خود داده‌ام و... ازین حرفها... خاک بر سر مملکت.)) (ص ۷۱). این مساله بی‌ربط با حال و هوای مبارزان و روشنگران آن زمان نیست. حسی از یاس و ناامیدی که پنج سال بعد از کودتا و تثبیت پایه‌های دیکتاتوری و سلطه در سرتاسر ساختارهای فرهنگ و اندیشه موج می‌زند.

نتیجه‌گیری

این مقاله به خوانش و تحلیل رمان مدیر مدرسه جلال آل احمد 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 تاثیر 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. بطور 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 فنآوری قدرت که در تعریف میشل فوکوی فرانسوی سوبه‌ای جدید پیدا می‌کند، از سوژه‌ها و شخصیت‌های جامعه، انسان‌هایی می‌سازد که سلطه و هژمونی 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 سیاست‌گزاران فرهنگی، راه را بر ایجاد اصلاحات می‌بندد. مدیر اگر چه خود سوژه مقاومت 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 شده ای" 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 به ویژه 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. جلال آل احمد در رمان 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. در واقع بقای یک جامعه بسته به یادگیری است و آموزش رسمی برای ارتقاء یک جامعه مدنی نقش مضاعفی دارد. از این رو 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 سرمایه داری ایجاد قاعده و نظم حتی با تنبیه و ترکه زدن، راهی معمول در نظر گرفته می شود.

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

سیاست های فرهنگی که از سوی حکومت، گفتمان حکومتی و از طریق نهادهای قدرت حمایت می شود با اصول فرهنگی و ارزشهای جامعه مغایر است. غرب زدگی نمونه ای از این سیاست های فرهنگی است. با ورود سرمایه های خارجی، محصولات فرهنگی و کالاهای مصرفی به کشور، نوعی وابستگی مادی- فرهنگی ایجاد می شود و در ساخت روبنایی جامعه، با گرایش به فرهنگ غرب و مظاهر آن، نمود پیدا می کند.

منابع

- آل احمد، ج. ۱۳۴۸. *در خدمت و خیانت روشنفکران*، تهران: انتشارات رواق.
- _____ ۱۳۷۲. *مدیر مدرسه*، تهران: انتشارات فردوس.
- _____ ۱۳۸۸. *غرب زدگی*، تهران: نشر هم میهن.
- احمدی، ب. ۱۳۹۲. *مدرنیته و اندیشه انتقادی*، تهران: نشر مرکز.
- بارنز، ا. ۱۳۸۱. *میشل فوکو*، ترجمه بابک احمدی، تهران: نشر ماهی.
- برتنس، ه. ۱۳۹۱. *مبانی نظریه ادبی*، ترجمه محمدرضا ابوالقاسمی، تهران: نشر ماهی.
- پاینده، ح. ۱۳۸۸. *نقد ادبی و دموکراسی جستارهایی در نظریه و نقد ادبی جدید*، تهران: انتشارات نیلوفر.
- _____ ۱۳۹۰. *گفتمان نقد*، تهران: انتشارات نیلوفر.
- _____ ۱۳۹۳. *گشایش رمان*، تهران: انتشارات مروارید.
- تایسن، ل. ۱۳۸۷. *نظریه های نقد ادبی معاصر*، ترجمه مازیار حسین زاده و فاطمه حسینی، تهران: انتشارات نگاه امروز: حکایت قلم نوین.
- خالقی، ا. ۱۳۸۲. *قدرت، زبان، زندگی روزمره در گفتمان فلسفی-سیاسی معاصر*، تهران: انتشارات گام نو.
- دال، ر. ۱۳۶۴. *تجزیه و تحلیل سیاست*، ترجمه حسین ظفریان، تهران: انتشارات خوارزمی.

- دریفوس، ه و رابینیو، پ. ۱۳۹۲. *میشل فوکو فراسوی ساختگرایی و هرمنوتیک*، ترجمه حسین بشیریه، تهران: نشر نی.
- راسل، ب. ۱۳۷۱. *قدرت*، ترجمه نجف دریابندری، تهران: نشر خوارزمی.
- شارع‌پور، م. ۱۳۸۵. *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، تهران: انتشارات سمت.
- ضیمران، م. ۱۳۹۰. *میشل فوکو: دانش و قدرت*، تهران: انتشارات هرمس.
- فوکو، م. ۱۳۷۸. *نظم گفتار*، ترجمه باقر پرهام، تهران: انتشارات آگاه.
- _____ ۱۳۷۸. *مراقبت و تنبیه: تولد زندان*، ترجمه نیکو سرخوش و افشین جهان‌دیده، تهران: نشر نی.
- _____ ۱۳۷۴. *حقیقت و قدرت*، ترجمه بابک احمدی، تهران: نشر مرکز.
- _____ ۱۳۸۵. *یدایش کلینیک (دیرینه‌شناسی ادراک پزشکی)*، ترجمه یحیی امامی، تهران: انتشارات نقش و نگار.
- فوکو، م. و دیگران ۱۳۷۶. *خرد و سیاست*، ترجمه و گزیده عزت الله فولادوند، تهران: طرح نو.
- فیرحی، د. ۱۳۷۸. *قدرت دانش و مشروعیت در اسلام*، تهران: نشر نی.
- کوزنزهوی، د. و دیگران ۱۳۸۰. *فوکو در بوتۀ نقد*، ترجمه پیام یزدانجو، تهران: نشر مرکز.
- مک دانل، د. ۱۳۸۰. *مقدمه‌ای بر نظریه‌های گفتمان*، ترجمه حسینعلی نودری، تهران: نشر فرهنگ گفتمان.
- ویلم برتنز، ی. ۱۳۸۲. *نظریه ادبی: مقدمات*، ترجمه فرزانه سجودی، تهران: موسسه انتشاراتی آهنگ دیگر.
- Foucault. Michel 1979. *The history of sexuality*, translated by Hurley, New York.