

## رمان رئالیستی یا سند اجتماعی؟ نگاهی به مدیر مدرسه آل احمد

حسین پاینده\*

### چکیده

در مباحث نقد ادبی، اصطلاح «رئالیسم» به مفهومی خاص برای اشاره به جنبشی ادبی در قرن نوزدهم به کار می‌رود و به مفهومی عام، نام سبکی ادبی است که هنوز در ادبیات داستانی معاصر استمرار دارد. رمان کوتاه مدیر مدرسه نوشته جلال آل احمد نمونه‌ای خصیصه‌نما از آثار رئالیستی به مفهوم عام کلمه است که نویسنده در آن کوشیده است انسان‌ها و اوضاع اجتماعی را آن گونه که در زندگی واقعی (ایران دهه ۱۳۳۰) به نظر می‌رسیدند بازنمایی کند. سبک رئالیستی مانند آینه‌ای شفاف است که واقعیت‌ها را صرفاً بازمی‌تاباند، اما نویسنده نباید در فرایند این کار دیدگاه‌های اجتماعی و سیاسی خود را آشکارا بیان کند. آل احمد از این اصل مهم تخطی کرده است، چندان که می‌توان گفت بخش‌های فراوانی از این رمان صبغه‌ای تصنعی و حتی شعارگونه دارد. مایکل هیلمن مدیر مدرسه را از همین حیث دارای نقصان می‌داند و اعتقاد دارد که آل احمد نتوانسته است از انتقاد اجتماعی فراتر رود. در مقاله حاضر، نخست جنبه‌های رئالیستی رمان مدیر مدرسه را، با تأکید بر سه عنصر مکان و شخصیت و درونمایه، بررسی خواهیم کرد. در بخش دوم، تخطی آل احمد از روش نگارش رئالیست‌ها را بررسی می‌کنیم و نشان می‌دهیم که او به سبب دیدگاه‌های سیاسی و انتقادی خاص به‌ویژه به سبب دیدگاهش درباره «غرب‌زدگی»، گاه رمان خود را تا حد بیابیه‌ای سیاسی یا سند اجتماعی فرومی‌کاهد. در بخش سوم، استدلال می‌کنیم که گرچه هیلمن یکی از ضعف‌های نظرگیر مدیر مدرسه را به‌درستی تشخیص داده است، اما نظر او مبنی بر این که تأثیر این رمان فقط به تداوم شرایط اجتماعی منعکس شده در آن بستگی دارد نادرست است.

**واژگان اصلی:** آل احمد، رئالیسم، شخصیت‌پردازی، توصیف مکان، انتقاد اجتماعی، بازنمایی

دریافت: ۸۸/۶/۱۰

پذیرش: ۸۸/۱۰/۳

## مقدمه

اصطلاح «رئالیسم» در بحث‌های ادبیات داستانی به دو معنای عام و خاص به‌کار می‌رود. رئالیسم به مفهوم خاص عنوان جنبشی ادبی است که در اواخر نیمه اول قرن نوزدهم آغاز شد و مشهورترین نمونه‌هایش را در انگلستان در رمان‌های جُرج الیوت<sup>۱</sup> و تامس هاردی<sup>۲</sup>، در فرانسه در رمان‌های بالزاک<sup>۳</sup> و فلوبر<sup>۴</sup>، در روسیه در رمان‌های تالستوی<sup>۵</sup> و داستایوسکی<sup>۶</sup> و در امریکا در رمان‌های ویلیام دین هاولز<sup>۷</sup> و مارک تواین<sup>۸</sup> می‌توان دید. رئالیسم به این مفهوم جنبشی در تباین با رمانتیسیم تلقی می‌شود و مدت‌هاست عمر آن به سر آمده است. اما رئالیسم به مفهوم عام، سبکی ادبی است که هنوز در داستان‌های کوتاه و رمان‌هایی که در زمانه ما نوشته می‌شوند استمرار دارد.

مدیر مدرسه، که در زمره کوتاه‌ترین و در عین حال مشهورترین رمان‌های جلال آل‌احمد قرار دارد، نمونه‌ای خصیصه‌نما از آثار رئالیستی به مفهوم عام کلمه است. به بیان دیگر، آل‌احمد در این رمان می‌کوشد انسان‌ها و اوضاع اجتماعی را آن‌گونه که در زندگی واقعی (ایران دهه ۱۳۳۰) به نظر می‌رسیدند بازنمایی کند و لذا مدیر مدرسه را می‌توان اثری در سبک رئالیسم محسوب کرد. با این حال، بررسی دقیق متن این رمان نشان می‌دهد که آل‌احمد در عین استفاده از سبکی رئالیستی برای پرداختن به واقعیت‌های زمانه خود، از یک اصل مهم در این شیوه نگارش تخطی کرده است. نویسنده رئالیست مشاهده‌گری تیزبین است که، برخلاف رمانتیک‌ها، از واقعیت‌های تلخ و ناخوشایندی که پیرامون خود می‌بیند روی برنمی‌گرداند، بلکه

<sup>۱</sup>. George Eliot

<sup>۲</sup>. Thomas Hardy

<sup>۳</sup>. Honoré de Balzac

<sup>۴</sup>. Gustave Flaubert

<sup>۵</sup>. Lev Tolstoy

<sup>۶</sup>. Fyodor Mikhailovich Dostoyevsky

<sup>۷</sup>. William Dean Howells

<sup>۸</sup>. Mark Twain

می‌کوشد تا آن واقعیت‌ها را به‌طرزی عینی در اثر خود بازتاباند. به گفته لیلیان فرست<sup>۱</sup>، رئالیسم «محصول نظریه معرفت‌شناختی خردباورانه‌ای بود که به خیال‌پروری‌های رمانتیسم پشت کرد» (فرست، ۱۹۹۲: ۱). عینیت‌گرایی نویسنده رئالیست حکم می‌کند که او از دخیل کردن احساسات شخصی خود اجتناب ورزد. به عبارتی، نثر رئالیستی مانند آینه‌ای شفاف است که واقعیت‌ها را منعکس می‌کند، اما نویسنده نباید در فرایند این کار واقعیت‌ها را زیباتر یا زشت‌تر از آنچه هستند جلوه دهد، یا دیدگاه‌های اجتماعی و سیاسی خود را مستقیم و آشکار بیان کند. هنر بی‌واسطه کمال‌مطلوب داستان‌نویسان رئالیست است و اگر ذهنیت هنرمند واسطه‌ای در انعکاس واقعیت شود، آن‌گاه شالوده رئالیسم مخدوش می‌شود. یکی از منتقدانی که مدیر مدرسه را از همین حیث دارای نقصان می‌داند مایکل هیلمن<sup>۲</sup> است که در مقاله‌ای با عنوان «میراث آل احمد در ادبیات داستانی»<sup>۳</sup> این رمان را «خوانده‌شده‌ترین و تحسین‌شده‌ترین اثر آل احمد در میان چهار رمان منتشرشده او» می‌داند (هیلمن، ۱۹۸۴: ۳۳۱)، هرچند به نظر او بهترین رمان آل احمد *نون و القلم* است (هیلمن، ۱۹۸۴: ۳۳۴). هیلمن اعتقاد دارد که مدیر مدرسه به سبب برخی ضعف‌های اساسی نتوانسته است از انتقاد اجتماعی فراتر رود و وضعیتی انسانی را تصویر کند. به‌زعم هیلمن، ناکامی مدیر مدرسه به‌ویژه خود را در شخصیت‌پردازی آل احمد از زاویه این رمان نشان می‌دهد. هیلمن در مقاله خود همچنین این نظر را مطرح می‌کند که اصولاً چون مدیر مدرسه فقط نوعی انتقاد اجتماعی است، با تغییر اوضاع اجتماعی‌ای که آل احمد توصیف می‌کند این اثر هم موضوعیت خود را از دست می‌دهد و لذا نمی‌توان آن را رمانی ماندگار دانست.

در مقاله حاضر، نخست جنبه‌های رئالیستی رمان مدیر مدرسه را بررسی خواهیم کرد. در این بررسی، به‌ویژه به سه عنصر مکان و شخصیت و درونمایه می‌پردازیم و می‌کوشیم نشان دهیم

<sup>۱</sup>. Lilian Furst

<sup>۲</sup>. Michael Hillmann

<sup>۳</sup>. "Ale-Ahmad's Fictional Legacy"

که آل احمد در توصیف‌هایی که از مکان رویدادهای این رمان به دست می‌دهد و نیز در نحوه شخصیت‌پردازی، تا چه حد به اصول رئالیسم در ادبیات وفادار می‌ماند و مضمونی را می‌پروراند که یکی از ساختمان‌های اصلی هنر رئالیستی به صورتی کلی است. در بخش دوم، تخطی آل احمد از روش نگارش رئالیست‌ها را بررسی می‌کنیم و نشان می‌دهیم که او به سبب دیدگاه‌های سیاسی و انتقادی خاص، به‌ویژه به سبب دیدگاهش درباره «غرب‌زدگی»، گاه رمان خود را تا حد بیانیه‌ای سیاسی یا سندی اجتماعی فرومی‌کاهد، چندان که برخی از قسمت‌های این رمان صبغه‌ای تصنعی و باورناپذیر پیدا می‌کنند. در بخش سوم، دیدگاه انتقادی مایکل هیلمن را ارزیابی خواهیم کرد. در این بخش استدلال می‌کنیم که گرچه هیلمن یکی از ضعف‌های نظرگیر مدیر مدرسه را به درستی تشخیص داده است، اما نظر او مبنی بر این که تأثیر این رمان فقط به تداوم شرایط اجتماعی منعکس شده در آن بستگی دارد، نادرست است. بخش پایانی این مقاله، به نتیجه‌گیری از این بحث‌ها اختصاص دارد.

## بحث و بررسی

### ۱. رئالیسم آل احمد

مدیر مدرسه رمانی کوتاه در صدوبیست صفحه است که در آن، آل احمد در نوزده فصل داستان معلمی را روایت می‌کند که از راه تطمیع افراد بانفوذ سیمت مدیری برای خود دست‌وپا می‌کند تا بدین وسیله از مرارت و یکنواختی ملال‌آور ناشی از چندین سال تدریس در مدارس رهایی یابد. شخصیت اصلی، که خود راوی رمان نیز هست، در فصل نخست این مرارت و یکنواختی ملال‌آور را با طنزی گزنده چنین وصف می‌کند: «از معلمی هم اقم نشسته بود. ده سال الف ب درس دادن و قیافه‌های بهت‌زده بچه‌های مردم برای مزخرف‌ترین چرندی که می‌گویی... و استغنا با غین و استقرا با قاف و خراسانی و هندی و قدیمی‌ترین شعر دری و صنعت ارسال مثل و ردالعجز... و از این مزخرفات. دیدم دارم خر می‌شوم. گفتم مدیر بشوم» (آل احمد، ۱۳۶۹).

۸). هرچند او موفق به دریافت حکم مدیری مدرسه‌ای در حاشیه شهر می‌شود، اما نهایتاً خود را در تلاش برای مقابله با ناکارآمدی و فساد دستگاه آموزش و پرورش ناتوان می‌یابد و سرانجام از مقام خود استعفا می‌کند. رمان مدیر مدرسه، از فصل اول که راوی حکم مدیریت خود را دریافت می‌کند تا آخرین فصل که استعفای خود را روی «کاغذهای نشان‌دارِ دادگستری» می‌نویسد، مشحون از توصیف‌های مشروحی است که در آن‌ها آل‌احمد تصویر دقیقی از وضعیت معلمان و کارکنان آموزش و پرورش و نیز دانش‌آموزان اقشار تحتانی جامعه ایران در دهه ۱۳۳۰ به دست می‌دهد.

همچون همه رمان‌های رئالیستی، مدیر مدرسه در مجموع از پیرنگی منسجم برخوردار است و اکثر رویدادهای آن برمبنای علی‌رخ می‌دهند. اما، همان‌گونه که آنگا<sup>۱</sup> و گارسیا لاندا<sup>۲</sup> به درستی متذکر شده‌اند، ویژگی تمایزدهنده رمان رئالیستی «پیرنگ آن نیست، بلکه هدف محاکاتی است که نویسنده در توصیف‌ها و شخصیت‌پردازی‌ها و انتخاب زمان و مکان برای رویدادها دنبال می‌کند» (آنگا و گارسیا لاندا، ۱۹۹۹: ۱۷). در مدیر مدرسه، به تاسی از رمان‌های رئالیستی، مکان رویدادها با ذکر جزئیات و دقیق توصیف می‌شود، چندان که گرچه خواننده معاصر این رمان را در نیمه دوم دهه ۱۳۸۰ می‌خواند، اما نشر باصلابت و تصویرگونه آل‌احمد به او امکان می‌دهد ساختمان‌های مدارس حاشیه شهرها در زمان نگارش این رمان را به سهولت در ذهن مجسم کند. نمونه‌ای از این توصیف‌های رئالیستی را در نقل قول زیر می‌توان دید:

وسط حیاط یک حوض بزرگ بود و کم‌عمق. تنها قسمت ساختمان بود که رعایت حال بچه‌های قدو نیم‌قد در آن شده بود. قسمت بالای حیاط تور والیبال بود که دو سه جایش در رفته بود و با سیم بسته بودند و دور حیاط دیواری بلند. درست مثل دیوار چین. سد مرتفعی در مقابل فرار احتمالی

<sup>۱</sup>. Onega

<sup>۲</sup>. García Landa

فرهنگ. و ته حیاط، مستراح و اطاق فراش بغلش و انبار زغال و بعد هم یک کلاس. کلاس اول. و معلم داشت «آب. بابا». را پای تخته از شاگردی پس می‌گرفت. به مستراح سرکشیدم. از در که رفتیم تو دو تا پله می‌رفت پایین و بعد یک راهرو تا دیوار روبه‌رو. و دست چپ پنج‌تا مستراح. همه بی در و سقف و تیغه‌ای میان هر دو تای آن‌ها. تا ته چاهک‌ها پیدا بود و چنان گشاد که گاو هم تویش فرو می‌رفت. اطراف دهنه هر کدام از چاهک‌ها آب راه افتاده بود و علامات ترس بچه‌ها از افتادن در چنین سیاه‌چال‌هایی در گوشه‌وکنار بود.

(آل احمد، ۱۳۶۹: ۲۲-۲۱)

در نقل قول بالا، راوی که به تازگی به مدیریت این مدرسه منصوب شده است، همراه با ناظم به قسمت‌های متفاوت مدرسه سرکشی می‌کند. توصیفی که راوی از حیاط مدرسه، حوض وسط حیاط، تور والیبالی بسته‌شده در قسمت بالای حیاط، دیوار دور حیاط و دستشویی مدرسه به دست می‌دهد، مانند تصاویری است که با دوربینی مجهز به لنزهایی شفاف از مکان اصلی این رمان برداشته شده باشند. حرکت راوی در قسمت‌های گوناگون حیاط مدرسه و متمرکز شدن نگاه او بر روی اشیاء یا جنبه‌های خاصی از ساختمان به خواننده امکان می‌دهد که مکان این رمان را از نزدیک و دقیق بشناسد. مثلاً، راوی به گفتن این بسنده نمی‌کند که در حیاط مدرسه یک حوض بود، بلکه قرار داشتن این حوض در مرکز حیاط و بزرگ اما کم‌عمق بودن آن را نیز متذکر می‌شود: «وسط حیاط یک حوض بزرگ بود و کم‌عمق». به طریق اولی، راوی با دقتی وسواس‌گونه توضیح می‌دهد که تور والیبالی «دو سه جایش در رفته بود و با سیم بسته بودند» و آن را دقیقاً در «قسمت بالای حیاط» نصب کرده بودند. تشبیه دیوار دور مدرسه به «دیوار چین» حسی بصری از امتداد و یکنواختی شکل این دیوار به خواننده افاده می‌کند. همچنین توصیف مشروح راوی از فضای داخلی توالت‌های مدرسه، هم مختصات هندسی و فیزیکی این مکان را روشن می‌کند، و هم خواننده با خواندن این توصیف درمی‌یابد که محل توالت‌ها، که به اندازه دو پله پایین‌تر از سطح حیاط مدرسه قرار دارد برای دانش‌آموزان کم‌سن‌وسال

دبستانی‌ای که از آن استفاده می‌کنند بیشتر شبیه یک دخمهٔ دهشتناک است: یک راهرو با پنج توالی بی در و سقف که فقط با تیغه‌های میان‌شان از یکدیگر جدا شده‌اند. با این تمهید، مبالغهٔ راوی دربارهٔ این که چاهک‌های توالی‌ها به قدری گشاد بودند که «گاو هم تویش فرو می‌رفت»، موجه به نظر می‌رسد. به این ترتیب، توصیف استعاریِ راوی از محل توالی‌ها با عنوان «سیاه‌چال» مبتنی استنباطِ مشاهده‌گری است که به چندوچون این مکان ریزبینانه دقت کرده و می‌خواهد با بازنمایی رئالیستیِ مشاهداتش خواننده را با خود همراهی کند.

آل احمد هم تصویری رئالیستی از مکان رویدادهای این رمان ارائه می‌دهد، و هم شخصیت‌ها را با ذکر جزئیات جسمانی آن‌ها چنان دقیق توصیف می‌کند که موفق می‌شود سنجی از افراد را با ویژگی‌هایی خاص در رمانش بیافریند. توصیف ناظم و معلمان مدرسه در فصل دوم رمان مثالی از این سنخ‌سازی‌های رئالیستی است:

ناظم جوان رشیدی بود که بلند حرف می‌زد و به راحتی امرونی می‌کرد و بیا برویی داشت و با شاگردهای درشت روی هم ریخته بود که خودشان ترتیب کارها را می‌دادند و پیدا بود که به سرخر احتیاجی ندارد و بی‌مدیر هم می‌تواند گلیم مدرسه را از آب بکشد. معلم کلاس چهار خیلی گنده بود. دوتای یک آدم حسابی. توی دفتر اولین چیزی بود که به چشم می‌آمد، از آن‌هایی که اگر توی کوچه ببینی خیال می‌کنی مدیر کل است. لفظ قلم حرف می‌زد . . . . معلم کلاس اول باریکه‌ای بود سیاه‌سوخته. با تهریشی و سر ماشین کرده‌ای و یخهٔ بسته. بی‌کراوات. شبیه میرزابنویس‌های دم‌پستخانه. حتی نوکرمآب می‌نمود. ساکت بود و حق هم داشت. می‌شد حدس زد که چنین آدمی فقط سر کلاس اول جرئت حرف زدن دارد و آن هم فقط دربارهٔ آی باکلاه و صادِ وسط و از این حرف‌ها (آل احمد، ۱۳۶۹: ۱۴-۱۳).

ناظم، به فراخور وظیفه‌اش که مهار کردن بچه‌ها و برقراری «نظم» در مدرسه است، «رشید»

است و با صدایی بلند «امرونی» می‌کند و خود را از یاری دانش‌آموزان درشت‌هیکل محروم نمی‌کند. با این اوصاف، پیداست که به قول راوی، مدیر از نظر ناظم، «سرخری» زائد است. ویژگی‌های جسمانی ناظم (قد بلند و لحن آمرانه) بر این برداشت مدیر، و خواننده صحه می‌گذارد که این شخصیت برای حفظ قدرت اجرایی خود خواه‌ناخواه با مدیر جدید کشمکش خواهد داشت. عین همین رابطه تنش‌آمیز آینده را می‌توان از توصیف جسمانی معلم کلاس چهارم حدس زد: شخص بزرگ‌جثه‌ای که لفظ‌قلم صحبت کردنش چنین القا می‌کند که او معلمی ساده نیست، بلکه در آموزش و پرورش سِمَتِ مدیرکلی دارد. در تباین مستقیم با این شخصیت اخیر، معلم کلاس اول بدنی نحیف دارد و ظاهرش (ته‌ریش و موی بسیار کوتاه شده سرش و یقه بسته پیراهنش) حاکی از روحیه تسلیم‌پذیر و محافظه‌کار اوست. این سنخ از شخصیت‌های سرکوب‌شده که به پیروی کردن از گفتمان مسلط و نیز به فرمانبرداری از صاحبان قدرت عادت کرده‌اند، طبیعتاً فقط در حوزه بسته و بسیار محدود «اقتدار» کذائی‌شان می‌توانند ابراز وجود کنند و لذا باید این حرف راوی را مقرون به واقعیت دانست که این قبیل معلمان «فقط سر کلاس اول جرئت حرف زدن [دارند] و آن هم فقط درباره‌ی آی باکلاه و صاد وسط و از این حرف‌ها». به سخن دیگر، آن‌ها به برخورداری از حقوقی مختصر و زندگی‌ای محقرانه رضایت می‌دهند و فکر بر هم زدن نظم موجود و درانداختن طرحی نو هرگز به ذهن آنان خطور نمی‌کند.

آل احمد در شخصیت‌پردازی سایر معلمان این مدرسه رئالیسم را با نوعی کاریکاتورسازی بسیار طنزآمیز ترکیب می‌کند. مثلاً، یکی دیگر از معلمان این مدرسه از زبان راوی این‌گونه توصیف می‌شود: «معلم کلاس دوم کوتاه و خپله بود و به جای حرف زدن جیغ می‌زد و چشمش پیچ داشت. و من آن روز اول نتوانستم بفهمم وقتی با یکی حرف می‌زند به کجا نگاه می‌کند» (آل احمد، ۱۳۶۹: ۱۴). کاریکاتورسازی، بنا به تعریف، عبارت است از مبالغه در یک ویژگی



خاص در عین حفظ سایر خصایص یک شخصیت (کوئین<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶: ۶۷). در شخصیتی که آل احمد از معلم کلاس دوم ساخته است، نحوه حرف زدن این معلم (جیغ‌مانند بودن صدای او) با پیچش چشم و «کوتاه و خپله» بودن او درهم می‌آمیزد تا در مجموع شخصیتی کمیک ایجاد شود. برای تشدید همین جنبه کمیک است که راوی در ادامه توصیف معلم یادشده چنین می‌گوید: «با هر جیغ کوتاهی که می‌زد هرهر می‌خندید... من همه‌اش دلم برای بچه‌ها می‌سوخت که چطور می‌توانند سر کلاس چنین معلمی ساکت بنشینند» (آل احمد، ۱۳۶۹: ۱۴). عین همین شخصیت‌پردازی کاریکاتورسازانه را در توصیف راوی از معلم کلاس سوم می‌توان دید: «معلم کلاس سه یک جوان ترکه‌ای بود؛ بلند و با صورت استخوانی و ریش از ته تراشیده و یخه بلند آهاردار. وقتی راه می‌رفت نمی‌شد اطمینان کرد که پایش نیچد و به زمین نخورد» (آل احمد، ۱۳۶۹: ۱۴). آل احمد معلم اخیر را از چنان ویژگی‌های جسمانی‌ای برخوردار کرده است که نقطه مقابل معلم قبلی به نظر برسد: برخلاف معلم کلاس دوم که «کوتاه و خپله» است، معلم کلاس سوم «ترکه‌ای [و] بلند» است و صورتی استخوانی دارد. اما به رغم این تباین، وجه اشتراک این دو شخصیت کاریکاتوربودن آن‌هاست: این معلم چنان بدن نحیف و وضعیفی دارد که هنگام راه رفتن به نظر می‌رسد هر آن ممکن است نقش بر زمین شود. از طریق این شخصیت‌پردازی کاریکاتورسازانه، آل احمد موفق به القای این دیدگاه می‌شود که معلمان به سبب مشکلات معیشتی و فقری که ذاتی حرفه آنان است، از سلامت جسمانی برخوردار نیستند؛ کما این که راوی در ادامه راجع به معلم کلاس سوم می‌گوید «چیزی از ناسلامتی در برق چشم‌هایش بود که مرا واداشت از ناظم بیرسم مبدا مسلول باشد» (همان‌جا). بدین ترتیب، طنز در رمان مدیر مدرسه در خدمت بیان واقعیتی انکارناپذیر قرار می‌گیرد که تا به زمانه ما همچنان به قوت خود باقی است: به رغم نقش مهم معلمان در حوزه تعلیم و تربیت، معیشت ایشان هیچ‌گاه با مسئولیت‌های خطیری که به عهده آنان گذاشته می‌شود همخوانی

<sup>۱</sup> Quinn

نداشته است و لذا، تقریباً از بدو تأسیس وزارت آموزش و پرورش تا به امروز، معلمان در زمره کم‌درآمدترین اقشار جامعه ایران محسوب می‌شوند.

از شیوه شخصیت‌پردازی‌ای که آل‌احمد در مدیر مدرسه اختیار می‌کند چنین برمی‌آید که نه معلمان، بلکه کلاً کارکنان این دستگاه بوروکراتیک و ناکارآمد (وزارت آموزش و پرورش) با مضیقه‌هایی مشابه در زندگی خود دست به گریبان‌اند. فراش مدرسه به گونه‌ای به خواننده معرفی می‌شود که گویی اصلاً انسان نیست، بلکه یک شیء است:

چیزی از لای در آهسته خزید تو. کسی بود. فراش مدرسه بود با قیافه‌ای دهاتی و ریش نتراشیده و قدی کوتاه. و گشادگشاد راه می‌رفت و دست‌هایش را دور از بدن نگه می‌داشت. و حرف که می‌زد نفس‌نفس می‌زد. انگار الان از مسابقه دو رسیده است (آل‌احمد، ۱۳۶۹: ۱۷).

فراش در اولین برخورد انسان به نظر نمی‌رسد؛ «چیزی» است که داخل می‌آید. اما حتی نحوه ورودش به دفتر مدیر، به راه رفتن انسان شبیه نیست و لذا «خزیدن» توصیف بهتری از طرز آمدنش است: «از لای در آهسته خزید تو». با قامت کوتاه و چهره زمخت و روستایی‌اش، فراش واجد ویژگی‌های جسمانی ازلی - ابدی‌ای است که این قشر خاص (فراشان مدرسه) را در ذهن خواننده ایرانی تداعی می‌کند. این‌جا نیز آل‌احمد موفق به آفرینش شخصیتی کاملاً سنخی می‌شود، شخصیتی که همچون سایر حقوق‌بگیران آموزش و پرورش وضعیتی دون شأن انسان دارد: «زن داشت و بچه‌ای . . . انبار بغل مستراح را به او داده بودند. اما هنوز ماهی پنج تومان حق سرایداری‌اش را نتوانسته بود وصول کند» (آل‌احمد، ۱۳۶۹). در تصویر رئالیستی‌ای که آل‌احمد از شخصیت‌های این مدرسه سنخی به دست می‌دهد، فقر در سطوح مختلف گریبانگیر همه دست‌اندرکاران دستگاه آموزش و پرورش است.

رمان‌نویسان رئالیست، خواه رئالیست‌های قرن نوزدهم مانند دیکنز و خواه نویسندگان دوره‌های بعدی مانند آل‌احمد که به سبک‌وسیاقی رئالیستی داستان نوشته‌اند، معتقدند که انعکاس دادن سطح مشهود واقعیت در آثارشان به آنان امکان می‌دهد تا توجه خواننده را به گنه واقعیت معطوف کنند. بازتابانیدن سطح مشهود واقعیت مستلزم پرداختن به چندوچون زندگی انسان‌هایی معمولی، نه اشراف‌زادگان و قهرمانان فوق‌بشری ادبیات پیشین، است. برخلاف رمانتیک‌ها که می‌کوشیدند از وضعیتی موجود فراتر روند تا به وضعیتی کمال‌مطلوب (یا ایده‌آل) دست یابند، مکان‌های عادی و رویدادهای مکرر روزمره و نیز شخصیت‌هایی از اقشار میانی و فرودست ساختمایه‌های اصلی آثار هنرمندان و نویسندگان رئالیست بوده است. همان‌گونه که ریموند ویلیامز<sup>۱</sup> متذکر شده است، نویسندگان رئالیست «توجه خاصی به جنبه‌های ناخوشایند، آشکار و کثیف زندگی» مبذول می‌کنند و «واقعیت عادی و روزمره و معاصر» را به گونه‌ای در آثارشان ترسیم می‌کنند که نوشته‌های‌شان عموماً «تکان‌دهنده» محسوب می‌شود (ویلیامز، ۱۳۸۶: ۸۴). از این رو، فقر همواره یکی از بن‌مایه‌ها (یا مضامین مکرر) رئالیسم بوده است. در بسیاری از رمان‌های رئالیستی، شخصیت‌ها قربانی فقری‌اند که دامنگیر اکثر آحاد جامعه است. ایضاً در رمان مدیر مدرسه، آل‌احمد می‌کوشد تا با ارائه تصویری دقیق از جامعه نشان دهد که نه فقط متولیان امر آموزش و پرورش، بلکه سوژه‌های تعلیم و تربیت (دانش‌آموزان) نیز از فقر رنج می‌برند. نمونه‌ای از این تصویرپردازی‌های رئالیستی درباره فقر را در فصل هفتم رمان آل‌احمد می‌توان دید. راوی که در شگفت است چرا دانش‌آموزان صبح‌ها خیلی زود به مدرسه می‌آیند، گویی که «اول آفتاب از خانه بیرون‌شان کرده باشند»، مکرراً تلاش می‌کند زودتر از آنان به مدرسه برسد، اما همان‌طور که خود با لحنی طنزآمیز می‌گوید، «عاقبت نشد که مدرسه را خالی از نفس به علم آلوده بچه‌ها استنشاق کنم» (آل‌احمد، ۱۳۶۹: ۴۳). مشاهده تیزبینانه به زودی علت زود آمدن بچه‌ها را برملا می‌کند: «از

<sup>۱</sup> Raymond Williams

راه که می‌رسیدند دور بخاری‌ها جمع می‌شدند و گیوه‌هاشان را خشک می‌کردند. عده‌ای هم ناهار می‌ماندند. و خیلی زود فهمیدم که ظهر در مدرسه ماندن هم مسئله کفش بود. هر که داشت نمی‌ماند. این قاعده در مورد معلم‌ها هم صدق می‌کرد. اقلأً یک پول واکس جلو بودند» (آل احمد، ۱۳۶۹: ۴۳-۴۴). بچه‌ها که اکثرشان خانواده‌هایی فقیر دارند، در مدرسه از موهبت بخاری برخوردار می‌شوند و فقر چنان به تاروپود این جامعه نفوذ کرده است که هم دانش‌آموزان، و هم معلمان مدرسه برای صرفه‌جویی در مخارج خرید یا نگهداری کفش مجبورند حتی در زنگ طولانی ناهار همچنان در مدرسه بمانند. مشاهدات مدیر در زنگ ناهار جنبه‌ای دیگر از واقعیت فقر را آشکار می‌کند:

از بیست سی نفری که ناهار می‌ماندند، فقط دو نفرشان چلوخورش می‌آوردند ... بقیه گوشت کوبیده‌ای، پنیر گردویی، دم‌پختکی و از این جور چیزها. دو نفرشان هم بودند که نان سنگک خالی می‌آوردند. نه دستمالی، نه سفره‌ای، نه کیفی. برادر بودند. پنجم و سوم. صبح که می‌آمدند جیب‌هاشان باد کرده بود. سنگک را نصف می‌کردند و توی جیب‌هاشان می‌تپاندند و ظهر که می‌شد مثل آن‌هایی که ناهارشان را در خانه می‌خوردند، می‌رفتند بیرون. لابد توی بیابان گوشه دنجی پیدا می‌کردند که نان‌شان را به سق بکشند و برگردند. (آل احمد، ۱۳۶۹: ۷۴)

نقل قول بالا با جزئیات آمارگونه‌ای که درباره تعداد دانش‌آموزان ناهاری و نوع غذای آنان به خواننده عرضه می‌کند و همچنین، تصویر دو برادری که ناچارند به دور از چشم دیگران به خوردن نان خالی اکتفا کنند، فقر را به یکی از مضامین اصلی رمان مدیر مدرسه تبدیل می‌کند. توصیف آل احمد از دو برادر کلاس پنجم و سوم به آثار نقاشان رئالیستی همچون گوستاو کوربه<sup>۱</sup> در تابلوی معروف *صدقه گدا* به گدا/ شباهت دارد که فقر مفرط را از راه نشان دادن

---

<sup>۱</sup> Gustave Courbet

گدای خردسالی در حال گرفتن صدقه‌ای از دست گدایی دیگر به نمایش می‌گذارد. به کار بردن تعابیری مانند «جیب‌های بادکرده» یا «تپاندن نان در جیب»، بویژه تصریح این‌که نان مورد نظر از نوع سنگ است که قاعدتاً تا هنگام ناهار می‌بایست بیات شده و خوردن آن توسط این کودکان سخت بوده باشد، رئالیسم این روایت را تشدید می‌کند. چنان‌که از همین نمونه پیداست، رئالیسم در رمان آل‌احمد در خدمت بیان حقایق تلخ و ناخوشایندی قرار دارد که عاری از هرگونه صیغهٔ رمانتیک است.

## ۲. تخطی آل‌احمد از رئالیسم

در عین این‌که آل‌احمد هنرمندانه از سبکی رئالیستی برای بازتاباندن واقعیت‌های زمانهٔ خود بهره گرفته است، می‌توان استدلال کرد که در این رمان، او گاه با اظهارنظرها و تفسیرهای بیش از حد صریحِ راوی دربارهٔ همان واقعیت‌ها، تمایز بین هنر رئالیستی و بیانیهٔ اجتماعی را مخدوش می‌کند. راوی مدیر مدرسه شخصیتی خودآگاه است که از راه یک دهه تدریس در مدارس با بوروکراسی و ناکارآمدی نظام آموزش و پرورش به خوبی آشناست. به سبب همین آشنایی، راوی در بسیاری موقعیت‌ها پس از توصیف یک رویداد یا پس از نقل یک گفت‌وگو، در خصوص دلالت آن رویداد یا گفت‌وگو صریحاً نظر می‌دهد. نمونه‌ای از این دخالت‌های نابجا در روایت را در اوایل فصل یازدهم می‌بینیم، جایی که راوی از یافته‌های خود دربارهٔ اصالت معلمان نسل قبل و خودباختگی معلمان جدید سخن می‌گوید:

تازه تازه خیلی چیزها کشف می‌کردم. یکی این‌که جای معلم‌های پیرپاتال  
زمان خودمان عجب خالی بود! چه آدم‌هایی بودند! چه شخصیت‌های بی‌نام و  
نشانی... و این‌ها چه جوان‌های چلپته‌ای! 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 بی‌دست‌وپایی‌شان بود. مثلاً به کله‌هیچ‌کدام‌شان نمی‌زد که دست‌به‌یکی کنند و کار مدرسه را یک هفته نه، یک روز، حتی یک ساعت لنگ کنند. آرام و مرتب درست مثل واگن شاعبدالعظیم می‌آمدند و می‌رفتند. فقط بلد بودند روزی ده دقیقه یا یک ربع دیرتر بیایند و همین. و از این هم بدتر تنگ‌نظری‌شان بود. سه بار شاهد دعوایی بودم که سر یک گلدان میان‌شان می‌افتاد. (آل‌احمد، ۱۳۶۹: ۷۳-۷۲)

نقل قول بالا بیشتر به تأملات خودآگاهانه نویسنده درباره‌ی موضوعی شباهت دارد که با استناد به کتاب *غرب‌زدگی* آل‌احمد می‌توان گفت برای شخص خودش بسیار مهم بوده است. لحن راوی در این جا موعظه‌گرانه و حاکی از نگرشی منفی درباره‌ی نسل جدیدی است که — به زعم آل‌احمد — از یک سو با گذشته‌ی خود بیگانه شده و از سوی دیگر با هویت کاذبی که برایش مقرر گردیده ناآشنا است. به بیان دیگر، در پس نوستالژی راوی برای «معلم‌های پیرپاتالِ زمانِ خودمان» که او معتقد است «شخصیت‌های بی‌نام و نشان» بودند، کوششی برای برائت از «مقلدهای...» فرنگی‌مآب» به چشم می‌خورد. اشاره به کتاب *غرب‌زدگی* شاید جنبه‌های دیگری از دخالت آگاهانه نویسنده در متن را آشکار کند. در فصل ششم این کتاب، با عنوان «نخستین گنبدی‌ها»، آل‌احمد پس از ذکر این نکته که «ما شبیه به قومی از خود بیگانه‌ایم. در لباس و خانه و خوراک و ادب و مطبوعات‌مان. و خطرناک‌تر از همه در فرهنگ‌مان. فرنگی‌مآب می‌پروریم و فرنگی‌مآب راه‌حل هر مشکلی را می‌جوییم» (آل‌احمد، ۱۳۶۹: ۷۸)، به «دهاتی به شهر گریخته» ای اشاره می‌کند که «دیگر به ده بر نمی‌گردد چون سلمانی دوره‌گردِ آبادی او بریانتین در بساط ندارد» (آل‌احمد، ۱۳۶۹: ۷۹). ضدیت آل‌احمد با «فرنگی‌مآبی» تعبیری که هم در این نقل قول از *غرب‌زدگی* به کار برده است و هم در نقل قول قبلی از مدیر مدرسه، در رمان او تبدیل می‌شود به شخصیت پردازیِ هجوآمیزِ یکی از دو معلمی که مشترکاً کلاس‌های پنجم و ششم مدرسه را تدریس می‌کنند. راوی در توصیف این معلم می‌گوید: «جوانکی بود

بریانترین زده با شلوار پاچه‌تنگ و پوشیت و کراوات زرد و پهنی که نعش یک لنگر بزرگ آن را روی سینه‌اش نگه داشته بود و دائماً دستش حمایل موهای سرش بود و دم‌به‌دم توی شیشه‌ها نگاه می‌کرد» (آل احمد، ۱۳۶۹: ۱۵-۱۴). مشخصاتی که راوی از ظاهر این شخصیت ذکر می‌کند، همگی حکایت از بیگانه‌گرا بودن این معلم دارد. شلوار پاچه‌تنگ در سال‌هایی که این رمان نوشته و اولین بار منتشر شد، مدی آمده از غرب بود؛ ایضاً «پوشیت» (دستمال زینتی کوچکی که در جیب بالایی کت گذاشته می‌شود، به نحوی که بخشی از آن معلوم باشد) و «کراوات زرد و پهن» این شخصیت همخوان است با توجه مفراطی او به موهای سرش و نگاه کردن‌های پیاپی‌اش به تصویر خودش در شیشه پنجره‌ها. این «جوانک» در مدیر مدرسه به آن «دهاتی» به شهر گریخته» در غرب‌زدگی شباهت دارد که به موهایش «بریانترین» (روغنی معطر که به موی سر می‌مالیده‌اند) زده است. خصومت آل احمد و تلاش او برای تحقیر و به‌سُخره گرفتن این شخصیت در فصل هشتم مدیر مدرسه آشکارتر می‌شود، یعنی زمانی که یکی از اولیاء دانش‌آموزان به مدیر شکایت می‌کند که معلم کلاس پنجم تعدادی عکس مستهجن را به فرزند او داده تا «آن‌ها را روی تخته سه‌لایی بچسباند و دورش را سمباده بزند و بی‌آورد» (آل احمد، ۱۳۶۹: ۵۴). اعتقاد آل احمد به این‌که استفاده از «بریانترین» نشانه‌ای از «غرب‌زدگی» یا «فرنگی‌مآبی» است، در فصل سیزدهم مدیر مدرسه نیز آشکار می‌شود. در این فصل، معلم جدیدی به جای معلم کلاس سوم که به جرم فعالیت‌های سیاسی به زندان افکنده شده است، به مدرسه مأمور می‌گردد؛ اما در این‌جا هم توصیف ظاهری شخصیت، حکایت از تلاش راوی برای هجو او دارد: «باز یکی از این آقاپسرهای بریانترین زده که هر روز کراوات عوض می‌کرد با نقش‌ها و طرح‌های عجیب‌وغریب. . . . [مانند] یک نخل بلند که زیر گره ختم می‌شد و پایینش دریا که توی سینۀ یارو می‌ریخت. یا یک دل خونین در وسط و بالای آن یک خط حامل و چند تا نُت [موسیقی] روی آن» (آل احمد، ۱۳۶۹: ۸۵). این شخصیت‌ها مصداق بارزی از اشخاص «فرنگی‌مآبی» اند که آل احمد در کتاب غرب‌زدگی آن‌ها را به‌شدت مسخره و محکوم می‌کند. به

همین سبب است که راوی مدیر مدرسه در ادامه راجع به این معلم تازه‌وارد می‌گوید: «عجب فرهنگ را با قرتی‌ها انباشته بودند!» (آل‌احمد، ۱۳۶۹).

در نقل‌قولی که راجع به خودباختگی نسل جدید معلمان از رمان مدیر مدرسه آوردیم، راوی همچنین با تشبیه معلمان مدرسه به «واگن شاعبدالعظیم» آنان را به دلیل محافظه‌کاری و اجتناب شان از اعتصاب سخت به باد انتقاد می‌گیرد و این ملامت تند نیز رنگ‌وبویی از آرمان‌گرایی سوسیالیستی خود آل‌احمد دارد که در دوره‌ای نسبتاً طولانی از عمرش فعالیت‌های حزبی مارکسیستی‌ای از جمله در ترغیب افراد طبقات متوسط و تحتانی به اعتصاب داشت. ایضاً این نقل‌قول شباهت فراوانی با یکی دیگر از گفته‌های شخص آل‌احمد در کتاب غرب‌زدگی دارد. در آن کتاب، آل‌احمد فرد غرب‌زده را از جمله با این ویژگی مشخص می‌کند که «هیچوقت از او فریادی یا اعتراضی یا امایی یا چون‌وچرایی نمی‌شنوی» (آل‌احمد، ۱۳۶۹: ۱۴۵). تنزل روایت رئالیستی به نوعی سطحی‌گری روایی را در نقل‌قول بالا همچنین می‌توان در این دید که راوی معلمان مدرسه را افرادی «تنگ‌نظر» می‌نامد و به «دعواهایی... که سر یک گلدان میان‌شان می‌افتاد» استناد می‌کند. لیکن وظیفه رمان‌نویس این نیست که این‌چنین دربارهٔ شخصیت‌های رمانش داوری کند؛ هنر رمان‌نویس در به نمایش گذاشتن «تنگ‌نظری» یا هر خصلت منفی یا مثبت دیگری است که در شخصیت‌های رمانش وجود دارد. آل‌احمد می‌توانست به راحتی اپیزود دیگری به این رمان اضافه کند و رویدادی را که مصداق و نشان‌دهندهٔ «تنگ‌نظری» معلمان است در پیرنگ رمان بگنجانند. اتفاقاً راوی‌ای که نویسنده برای روایت این رمان برگزیده است، به حکم جایگاهش در مقام مدیر این مدرسه که به او امکان می‌دهد در هر امری دخالت کند یا هر جا که می‌خواهد حضور داشته باشد، به سهولت و به نحوی باورپذیرانه می‌توانست چنین اپیزودی را روایت کند. اما به جای اختیار کردن این تمهید طبیعی، آل‌احمد به محکوم کردن تصنعی معلمان از زبان مدیری خودآگاه و اصلاح‌طلب بسنده می‌کند، چندان که حتی آنان را «بی‌شخصیت» و «هیچ‌کاره» می‌نامد: «بدتر از همه»



این‌ها، بی‌شخصیتی معلم‌ها بود . . . دو کلمه حرف نمی‌توانستند بزنند. از دنیا — از فرهنگ — از هنر — حتی از تغییر قیمت‌ها و از نرخ گوشت هم بی‌اطلاع بودند. عجب هیچ‌کاره‌هایی بودند!» (آل‌احمد، ۱۳۶۹: ۷۳). خواندن این اظهارنظرهای دخالت‌گرانه و صریح این پرسش‌ها را موجه می‌کند که: به‌راستی آل‌احمد چرا این رمان را از زاویه دید اول‌شخص روایت کرد؟ آیا روایت همین رمان از منظر سوم‌شخص دانای کل زمینه مناسب‌تر و امکان بیشتری برای این نوع قضاوت‌های خردمندانه فراهم نمی‌کرد؟

راوی آل‌احمد علاوه بر این که درباره سایر شخصیت‌ها قضاوت می‌کند و قاطعانه نظر می‌دهد، رویدادها را نیز مستمسکی برای بیان دیدگاه‌های سیاسی خود قرار می‌دهد. به همین سبب، برخی از رویدادهای رمان مدیر مدرسه چنان تصنعی به نظر می‌آیند که گاه خواننده احساس می‌کند این رویدادها صرفاً با هدف بیان یک دیدگاه سیاسی به رمان اضافه شده‌اند. این در حالی است که، به قول سلدن<sup>۱</sup> و همکاران، «صناعت راهبردی رئالیسم عبارت است از نامشهود کردن تصنع متن؛ یا به بیان دیگر، تظاهر به این که بین متن و واقعیتی که در متن نشان داده شده، هیچ تمهید هنرمندانه‌ای حائل نشده است» (سلدن و همکاران، ۲۰۰۵: ۳۶-۳۵). کل فصل دهم رمان نمونه‌ای از این قبیل رویدادهای معترضه تصنعی است. در این فصل، راوی حادثه تصادف کردن معلم کلاس چهارم با اتومبیلی را بازمی‌گوید که راننده آن فردی امریکایی بوده است. مدیر پس از اطلاع از این رویداد بلافاصله به پاسگاه کلانتری می‌رود و چون نتیجه‌ای نمی‌گیرد راهی بیمارستانی می‌شود که معلم یادشده در آن بستری گردیده است. در بیمارستان، هنگام مواجهه با معلم که اکنون با بدنی باندپیچی شده روی تخت خوابیده است، این افکار از ذهن مدیر می‌گذرد: «آخر چرا؟ چرا این هیکل مدیرکلی را با خودت این قدر این‌ور و آن‌ور بردی تا بزنندت؟ تا زبیرت کنند؟ مگر نمی‌دانستی که معلم حق ندارد این قدر خوش‌هیکل باشد؟ آخر چرا این قدر چشم‌پُرکن بودی؟ . . . مگر نمی‌دانستی که خیابان و راهنما

<sup>۱</sup>. Selden

و تمدن و اسفالت همه برای آن‌هایی است که توی ماشین‌های ساخت مملکت‌شان دنیا را زیر پا دارند؟» (آل احمد، ۱۳۶۹: ۶۷). رویدادهای رمان رئالیستی باید به صورتی طبیعی از یکدیگر نشئت بگیرند. به سخن دیگر، زنجیره‌ای علت و معلولی باید رخ دادن هر واقعه را ناشی از حادث شدن رویدادی پیشین جلوه دهد. در غیاب چنین رابطه علی‌ای، رویدادها ممکن است رنگی مصنوعی به خود بگیرند و این دقیقاً همان نقصانی است که فصل دهم رمان مدیر مدرسه دپارش می‌شود. ظاهراً این اپیزود می‌بایست در این رمان گنجانده می‌شد تا آل احمد بتواند احساسات ضد امریکایی خود را شورمندانه بیان کند. به داشتن احساس یا دیدگاهی معین نمی‌توان معترض شد، اما وقتی این احساس یا عقیده این‌گونه مستقیم و با زبانی شعارگونه مطرح می‌شود، آن‌گاه می‌توان استدلال کرد که نویسنده عناصر رمان را - در این‌جا پیرنگ و شخصیت را - دستاویزی برای صدور بیانیه‌ای درباره آن احساس یا دیدگاه کرده و لذا به جنبه زیبایی‌شناختی رمان خدشه وارد آورده است. این گفته راوی که «خیابان و راهنما و تمدن و اسفالت» فقط جان امریکایی‌ها را محفوظ نگه می‌دارد و نه جان معلم‌های جهان سوم را مبتنی بر ضدیت آل احمد با گفتمان مردم‌فریبانه «تمدن بزرگ» در دوره پهلوی دوم است، اما این ضدیت می‌بایست با اجتناب از این قبیل اظهارات - که بیشتر به یک سخنرانی سیاسی می‌ماند - و در قالب رویدادهای دلالت‌مند و گفت‌وگوهای شخصیت‌ها در رمان منعکس می‌شد. چنان‌که می‌دانیم در سال‌های نوشته شدن این رمان عده زیادی از مستشاران امریکایی در ایران فعالیت می‌کردند. آل احمد احتمالاً در پی القای این حقیقت بوده است که این مستشاران به علت برخورداری عملی از مصونیت قضایی رفتاری بی‌محابا و لجام‌گسیخته داشته‌اند و لفاظی سردمداران حکومت وقت مبنی بر این‌که مردم ایران از موهبت‌های جامعه‌ای قانون‌مند و متمدن بهره‌مندند، با واقعیت‌های مشهود انطباق ندارد. اما نقض عرف‌های رئالیسم و تحمیل اپیزودهایی که کارکردی جز فراهم کردن امکان بیان دیدگاهی، سیاسی ندارند، آل احمد را وامی‌دارد تا این فصل را به نامحتمل‌ترین و باورناپذیرترین شکل ممکن تمام کند. در آخرین

پاراگراف فصل دهم، راوی تا ساعت دو بامداد بیدار می‌ماند تا گزارش مفصلی را دربارهٔ تصادف تنظیم کند و همان روز استشهداد معلمان مدرسه را هم به آن ضمیمه می‌کند. اما صبح روز بعد، پدر معلم کلاس چهارم با مراجعه به مدیر او را از پیگیری دربارهٔ این تصادف منع می‌کند: «از طرف یارو امریکاییه آمده‌اند عیادتش و وعده و وعید که وقتی خوب شد در اصل چهار استخدامش کنند و با زبان بی‌زبانی حالی‌ام کرد که گزارش را بیخود داده‌ام و حالا که داده‌ام دنبال نکم و رضایت طرفین و کاسه از آش داغ‌تر و از این حرف‌ها... خاک بر سر مملکت» (آل‌احمد، ۱۳۶۹: ۷۱). ظاهراً از نظر راوی، دلسوزی برای جامعه‌ای که آحادش خود به عقب‌ماندگی خویش رضایت می‌دهند، کاری عبث و بلاهت‌بار است. پس مساعی مدیر و شب‌بیداری او برای تنظیم شکایت از مجرم امریکایی نوعی دلسوزی بیجاست و حکم داغ‌تر شدن کاسه از آش را دارد. بدین ترتیب، عبارتی که راوی از سر خشم بر زبان می‌آورد («خاک بر سر مملکت»)، تصنع گفته‌های شعارگونه او را بیش از پیش تشدید می‌کند. در واقع، شاید بتوان گفت که این قبیل اظهارات شعارگونه، بیشتر مبین استیصال مبارزان سیاسی‌ای است که در سال‌های پس از کودتای بیست‌وهشتم مرداد از انفعال عمومی و تن در دادن مردم به اعادهٔ دیکتاتوری پهلوی دچار نوعی استیصال شده بودند. رمان آل‌احمد این روحیهٔ سرخورده را به طرز آشکار منعکس می‌کند، اما از حفظ صبغهٔ هنرمندانهٔ خود (نمایش غیرمستقیم اندیشه‌ها و احساسات) بازمی‌ماند. از این حیث، مدیر مدرسه گاه نه یک رمان بلکه نوعی سند اجتماعی یا بیانیهٔ سیاسی به نظر می‌رسد.

### ۳. جدلی با مایکل هیلمن

این‌که آل‌احمد در مشهورترین رمانی که از او می‌شناسیم نتوانست از آشکار شدن دیدگاه‌های خاص سیاسی و فرهنگی خود در مقام نویسنده‌ای متعهد اجتناب کند، موضوعی است که برخی

دیگر از منتقدان نیز به آن پرداخته‌اند. از جمله کسانی که معتقدند در مدیر مدرسه وجه «انتقاد اجتماعی» بر وجوه زیبایی‌شناختی آن به مثابه یک رمان غلبه دارد، مایکل هیلمن، استاد ادبیات فارسی در دانشگاه تگزاس و صاحب تألیفات متعدد، به‌ویژه درباره ادبیات معاصر ایران، است. هیلمن در مقاله خود با عنوان «میراث آل‌احمد در ادبیات داستانی»، مدیر مدرسه را با رمان دیگری از آل‌احمد، *نون و القلم*، مقایسه می‌کند و به این نتیجه می‌رسد که رمان دوم بر اولی برتری دارد زیرا آل‌احمد در *نون و القلم* با به‌کارگیری مناسبت‌ترین زاویه دید برای روایت کردن داستان، موفق به حفظ نوعی «فاصله زیبایی‌شناختی» با شخصیت‌ها می‌شود. همچنین جزئیات ملموسی که آل‌احمد از زندگی روزمره شخصیت‌هایش بازگو می‌کند، داستان را به میزان زیادی باورپذیر می‌سازد. فقدان این فاصله باعث شده است که آل‌احمد در مدیر مدرسه در مقام منتقد اجتماعی مشکلات نظام آموزشی ایران را مستقیماً شرح دهد و لذا کیفیت ادبی‌ای که در *نون و القلم* مشهود است، در مدیر مدرسه به چشم نمی‌خورد.

می‌دانیم که آل‌احمد در مقام معلمی که خود سال‌ها در نظام آموزش و پرورش ایران تدریس کرده بود، به‌خوبی و از نزدیک با مشکلات این نظام آشنایی داشت. چنان‌که در بخش قبلی مقاله حاضر دیدیم، از یک سو خودآگاهی آل‌احمد به این مشکلات و از سوی دیگر دیدگاه‌های خاص او در خصوص «غربزدگی» در ترکیب با یکدیگر باعث نوعی تصنع در بخش‌های متعددی از مدیر مدرسه شده است، به گونه‌ای که شخصیت اصلی رمان گاه به سخنگوی نویسنده تبدیل می‌شود و در توصیف‌ها نیز گاه رئالیسم نقض می‌شود تا راوی نگرشی معین را درباره اوضاع اجتماعی به صراحت بیان کند و بدین ترتیب، رمان مدیر مدرسه به سندی اجتماعی تنزل می‌یابد. از این منظر، شاید دیدگاه‌های مطرح‌شده در مقاله حاضر با نظرات مایکل هیلمن همسو به نظر آیند. اما باید تأکید کرد هیلمن ادله کاملاً متفاوتی برای اثبات دیدگاه خود درباره مدیر مدرسه اقامه می‌کند که اصولاً با نظرات مطرح‌شده در مقاله حاضر همخوانی ندارد و حتی در درستی آن‌ها می‌توان مناقشه کرد. پیش از این مناقشه، بد نیست

ابتدا دلایل هیلمن برای اثبات «ضعف» رمان مدیر مدرسه را از مقاله خود او نقل کنیم. هیلمن پس از مروری بر ترتیب تاریخی انتشار آثار آل احمد و ذکر این نکته که به‌رغم گذشت مدتی طولانی از مرگ او توجه نقادانه به آثار این نویسنده با جایگاهی که در ادبیات داستانی ایران به دست آورده است همخوانی ندارد، بر دیدگاه رضا براهنی، در کتاب *قصه‌نویسی، صحنه می‌گذارد* و شخصیت‌پردازی را در آثار آل احمد سطحی می‌داند. به اعتقاد براهنی، و هیلمن، آل احمد از شکیبایی لازم برای توصیف وضعیت ذهنی و روانی آحاد جامعه برخوردار نیست و نمی‌تواند دنیا را «از درون» ببیند. به سخن دیگر، آل احمد قادر نیست انگیزه‌های ناپیدای رفتار شخصیت‌ها را از راه تفحص در رفتار آن‌ها بکاود. لذا، مدیر مدرسه اثری کاملاً بیرونی است که شخصیت اصلی‌اش هیچ‌گونه جنبه درونی یا روان فردی ندارد. هیلمن در ادامه چنین استدلال می‌کند:

از منظری نقادانه می‌توان گفت که مدیر مدرسه بیشتر به منزله نوشته‌ای در انتقاد اجتماعی به توفیق دست می‌یابد تا اثری در ادبیات داستانی. دلایل این امر وقتی روشن می‌شود که پرسش‌های زیر را از منظر منتقد ادبی درباره این کتاب مطرح کنیم: اگر شرایط واقعی مدارس دوره ابتدایی در ایران اصلاً با توصیف آل احمد از آن فرق داشته باشد، آن‌گاه امتیاز خاص این رمان چه خواهد بود؟ یا زمانی که نظام آموزشی در ایران چنان تغییر کند که توصیف آل احمد از آن دیگر انعکاسی از واقعیت‌ها نباشد، آن‌گاه جذابیت این رمان برای خواننده در چه چیز خواهد بود؟ به بیان دیگر، منتقد ادبی می‌تواند استدلال کند که توجه آل احمد در سرتاسر این رمان عمیقاً و منحصراً معطوف به موضوعات مربوط به انتقاد اجتماعی است، چندان که به نظر می‌رسد نویسنده جنبه‌های بسیار محدودی از وضعیت انسانی فراتر از این موضوعات را بیان می‌کند. این رمان به‌ویژه در شخصیت‌پردازیِ راوی و شخصیت اصلی، ضعفی اساسی دارد» (هیلمن، ۱۹۸۴: ۳۳۲).

بجاست که ادله هیلمن را یک‌به‌یک بررسی کنیم. شاید بهترین راه انجام این کار پاسخ دادن به همان پرسش‌هایی باشد که هیلمن مطرح می‌کند. در خصوص پرسش اول (امتیاز خاص این رمان در صورت تغییر وضعیت مدارس) می‌توان گفت اساساً هیچ رمانی اعم از رئالیستی یا جز آن، اگر واقعاً واجد کیفیتی هنری یا زیبایی‌شناختی باشد، قرار نیست که فقط یک وضعیت حادث‌شده یا موجود را منعکس کند. ماهیت انتقادی این ژانر ایجاب می‌کند که در عین بازتاباندن واقعیت، همواره آن واقعیت را امری ناپایدار و تغییر‌یافتنی نشان دهد. همان‌گونه که نظریه‌پرداز بزرگ رمان، میخائیل باختین<sup>۱</sup>، در مقاله‌ای با عنوان «حماسه و رمان»<sup>۲</sup> متذکر می‌شود، «واقعیت آن‌گونه که در رمان به ما نمایانده می‌شود، صرفاً یکی از واقعیت‌های متعدد ممکن است. این واقعیت ناگزیر نیست، دلخواهانه نیست، بلکه درون خود متضمن واقعیت‌های ممکن دیگری نیز هست» (باختین، ۱۹۹۶: ۵۸). رمان گفتمانی انتقادی درباره زندگی است و اگر یک جنبه از زندگی ایرانیان در زمان نگارش این رمان ساختار بوروکراتیک و منحط آموزش و پرورش بوده است، آن‌گاه باید گفت مدیر مدرسه این ساختار را با دقتی کم‌نظیر بررسی کرده است. داستان شکست خوردن معلمی که انگیزه‌ای برای تدریس ندارد، اما می‌کوشد تا دست کم مدرسه کوچک و کم‌اهمیتی را که مدیریتش به او سپرده شده است به جزیره‌ای متفاوت با دنیای پیرامونش تبدیل کند، تمهیدی گیرا برای بازنمایی بخشی از واقعیات جامعه‌ای است که در زمان نوشته شدن این رمان کودکانش در چنین دستگاه ناکارآمدی تحصیل می‌کردند. با پژوهش موشکافانه می‌توان ثابت کرد که شرایط توصیف‌شده در این رمان، به‌رغم گذشت نزدیک به پنج دهه از زمان انتشار آن، هنوز به شکل‌هایی دیگر کمابیش در نظام آموزش و پرورش ما تداوم دارد. بوروکراسی، فقدان انگیزه در معلمان، پایین بودن سطح معیشت مجموعه کارکنان آموزش و پرورش اعم از کارمند و مدیر و ناظم و معلم، نامناسب بودن مطالب کتاب‌های درسی، عدم برخورداری از بدیهی‌ترین و ضروری‌ترین امکانات آموزشی و حتی

<sup>۱</sup>. Mikhail Bakhtin

<sup>۲</sup>. "Epic and Novel"

بهداشتی در مدارس، غیرآموزشی بودنِ ساختمان مدارس، متداول بودنِ روش‌های غیرعلمی در تعلیم و تربیتِ دانش‌آموزان؛ صرفاً برخی از جنبه‌های وضعیتی‌اند که همچنان، ولو به صورت‌هایی متفاوت با گذشته، به قوت خود باقی‌اند.

مثلاً، دو معضل عمده‌ای که آل‌احمد به درستی آن‌ها را در کانون توجه خود قرار می‌دهد و هنوز هم در نظام آموزش و پرورش ما محسوس‌اند، عبارت‌اند از تنبیه بدنی دانش‌آموزان و ترور روانی آن‌ها با سلاح «امتحان». راوی در سومین روز مدیریتش شاهد تنبیه شدنِ کودکان کم‌سن‌وسال به دست ناظم است:

هنوز از پشت دیوار نیپیچیده بودم که صدای سوز و بریزِ بچه‌ها به پیشبازم آمد. تند کردم. پنج تا از بچه‌ها توی ایوان به خودشان می‌پیچیدند و ناظم ترکه‌ای به دست داشت و به نوبت بر کف دست‌شان می‌زد. خیلی مقرراتی و مرتب. به هر کدام دو تا چوب کف دو دست‌شان و از نو... بچه‌ها التماس می‌کردند؛ گریه می‌کردند؛ اما دست‌شان را هم دراز می‌کردند. عادت‌شان شده بود... یکی‌شان آن قدر کوچک بود که من شک کردم چوب کف دستش بخورد. نشانه گرفتن چنان دستی غیرممکن بود (آل‌احمد، ۱۳۶۹: ۲۹).

این توصیف از تنبیه بدنی دانش‌آموزان، تصویری رئالیستی از واقعیتی انکارناپذیر و همچنین، تأملی از منظر روانشناسی اجتماعی دربارهٔ عواقب روانی این نوع تنبیه است. بچه‌ها التماس می‌کنند که از تنبیه معاف شوند، اما هم‌زمان دست‌شان را پیش می‌آورند تا به وضعیتی اجتناب‌ناپذیر تن در دهند. این رفتار متناقض که نتیجهٔ دهشت از درد و در عین حال لزوم تن در دادن به آن است، به گفتهٔ راوی به «عادت» تبدیل شده است. عطف توجه به «عادت» بودنِ این رفتار القاکنندهٔ این است که این الگو همچنان در بزرگسالی هم ممکن است تداوم پیدا کند. آحاد جامعه‌ای که عادت‌گونه به دهشت‌آفرینی «ناظم»‌هایی دیگر (اولیاء امور) تسلیم می‌شوند، در نظام آموزشی‌ای تربیت شده‌اند که اجبار به تحمل درد و دهشت را در دوران

کودکی و نوجوانی در اذهان آنان به امری کاملاً درونی و غیرارادی (برآمده از عادت‌های دیرین) تبدیل کرده است. می‌بینیم که رمان آل‌احمد در این جا بر جنبه‌هایی از چندوچون رفتار ما پرتوافشانی می‌کند که فقط به مدرسه و نظام آموزشی یا تنبیه بدنی دانش‌آموزان محدود نمی‌ماند، بلکه دلالت‌های مهمی درباره رفتار منفعلانه و ظلم‌پذیر افراد بالغی دارد که مثلاً نان سوخته را با طیب خاطر از دست نانوا تحویل می‌گیرند یا به گران‌فروشی آشکار بقال با دادن اسکناس نو تن در می‌دهند یا خود را از هرگونه اعتراض اجتماعی دور می‌کنند؛ مانند معلمانی که به سبب محافظه‌کاری ذاتی‌شان، به گفته‌ی راوی این رمان، هرگز به فکر اعتصاب کردن نمی‌افتند و به جای تلاش برای پایان دادن به شرایط دشوار کارشان فقط به چند دقیقه تأخیر در حضور در محل کار دل خوش می‌دارند. همان‌گونه که م.آ.ر. حبیب<sup>۱</sup> متذکر می‌شود، نویسندگان رئالیست با «مشاهده مستقیم، مبنا قرار دادن وضعیتی واقعی، تجربه و استقرا (یعنی استنتاج حقایق عام صرفاً بر اساس تجربه تکرار شده)»، اهداف کلان خود را در متن محقق می‌کردند (حبیب، ۲۰۰۵: ۴۷۱). القای حقیقتی عام درباره رفتارهای متناقض آحاد جامعه ایران بر پایه تجربیات دهشتبار روانی کودکان دانش‌آموز همان هدفی است که آل‌احمد در رمان مدیر مدرسه موفق به تحقق آن می‌شود. در نظام آموزشی ما، دانش‌آموزان همان‌قدر عادت‌گونه کتک می‌خورند که معلمان و اولیاء مدرسه عادت‌گونه آنان را کتک می‌زنند؛ چندان که خود راوی به‌رغم این که در فصل چهارم از تنبیه بدنی کودکان به دست ناظم برآشفته می‌شود و در پایان همان فصل ناظم را وادار به شکستن ترکه‌ها می‌کند، اما در فصل ماقبل آخر رمان توضیح می‌دهد که چگونه خودش دانش‌آموزی را تنبیه کرد:

این بار خود من رفتم میدان. پسرک نره‌خوری بود از پنجمی‌ها با لباس مرتب و صورت سرخ و سفید و سالکی به گونه راست . . . جلوی روی بچه‌ها کشیدمش زیر مشت و لگد و بعد سه تا از ترکه‌ها را که فراش جدید فوری از باغ همسایه

<sup>۱</sup> M.A.R. Habib



آورده بود به سر و صورتش خُرد کردم. چنان وحشی شده بودم که اگر ترکه‌ها نمی‌رسید پسرک را کشته بودم (آل‌احمد، ۱۳۶۹: ۱۱۶).

همان‌گونه که از این نقل‌قول برمی‌آید، توسل به خشونت روی دیگر سکه تسلیم شدن به خشونت است. مدیری که خود از تنبیه بدنی ابراز بی‌زاری می‌کند، دچار همان نوع تناقضی است که در رفتار دانش‌آموزان می‌توان دید: دانش‌آموزی که تنبیه می‌شود دستش را عقب می‌کشد و هم‌زمان جلو می‌برد؛ مدیری هم که تنبیه می‌کند، در عین محکوم کردن خشونت علیه کودکان، چنان خشونت می‌ورزد که به گفته خودش «اگر ترکه‌ها نمی‌رسید پسرک را کشته بودم».

به طریق اولی، در این رمان اضطراب از امتحان از منظری تحلیلی کاویده شده است. به‌رغم این که مدیر جدید شخصاً به دانش‌آموزان توضیح می‌دهد که باید اعتماد به نفس داشته باشند و از امتحان نهراسند، بچه‌ها به محض ورود به سالن امتحان می‌کوشند جایی در گوشه و کنار بیابند تا به‌راحتی بتوانند تقلب کنند. به قول راوی:

انگار پناهگاهی می‌جستند. ترسان و لرزان. یک بار چنان بودند که احساس کردم اصلاً مثل این که از ترس لذت می‌برند. خودشان را به ترسیدن تشجیع می‌کردند... چه وحشتی! 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 (آل‌احمد، ۱۳۶۹: ۱۰۴-۱۰۳).

راوی در مقام مشاهده‌گری تیزبین دلهره دانش‌آموزان را به دقت ثبت می‌کند. اما شاید مهم‌تر از ثبت این واقعیت مشهود، کاویدن جنبه‌های متناقض آن واقعیت باشد. در این جا نیز با رفتاری

مواجه می‌شویم که از محرک‌ها و بازدارنده‌های ناسازگار حکایت می‌کند: دانش‌آموزان از ترس، احساس لذت می‌کنند و این هراس، برخلاف توقع ما، حتی باعث جرئت یافتن آنان می‌شود. درست مانند تنبیه جسمی که زمینه‌ای برای رفتار منفعلانه و ظلم‌پذیرانه در مراحل بعدی زندگی این دانش‌آموزان ایجاد می‌کند، در این‌جا نیز راوی «مردان آینده» را در چهرهٔ همین کودکانی می‌بیند که امروز دربارهٔ امتحان اضطراب دارند و فردا «ناباشته از وحشت» خواهند بود و لذا هم اعتماد به نفس و بلکه شاید میل به ابتکار را هم از دست بدهند.

کسانی که امروز، پس از نزدیک به پنجاه سال از زمان انتشار این رمان دستی در کار تعلیم و تربیت دارند، به خوبی واقف‌اند که اضطراب از امتحان نه فقط در دانش‌آموزان بلکه همچنین در دانشجویان کشور ما مانع از بروز همهٔ توانمندی‌های بالقوهٔ آنان می‌شود. ایضاً تنبیه بدنی هم، با وجود منع قانونی، به شکل‌های تعدیل شده و در مناطق دور از مرکز همچنان ادامه دارد. تداوم این وضعیت، که در رمان آل‌احمد تیزبینانه مشاهده و دقیق ثبت شده است، نشان می‌دهد که برخلاف آنچه هیلمن تصور می‌کند، مدیر مدرسه کماکان منعکس‌کننده و تحلیل‌کنندهٔ واقعیات نظام آموزشی ماست. با این همه، حتی اگر نظام آموزشی کشور ما چنان از بیخ‌و‌بن تحول یافته بود که هیچ‌یک از این معضلات دیگر در آن وجود نداشت، باز هم می‌توانستیم به هیلمن معترض شویم که ملاک نادرستی را برای ارزیابی رمان آل‌احمد اعمال کرده است. در مقام مقایسه می‌توان پرسید آیا شرایط امروز آموزش و پرورش در انگلستان عیناً مانند شرایطی است که چارلز دیکنز<sup>۱</sup> در رمان *روزهای سخت*<sup>۲</sup> توصیف می‌کند؟ یا آیا توصیف‌های دیکنز از شهر دودگرفته و فقرزدهٔ لندن در رمان *خانهٔ متروک*<sup>۳</sup> عیناً با واقعیت امروز همین شهر تطبیق دارد؟ پیداست که چه در هنگام خواندن رمان‌های دیکنز و چه هنگام خواندن مدیر مدرسهٔ آل‌احمد، از نویسنده انتظار نداریم که واقعیتی دقیقاً مطابق با اوضاع امروز را به نمایش بگذارد. هدف هنر

---

<sup>۱</sup>. Charles Dickens

<sup>۲</sup>. *Hard Times*

<sup>۳</sup>. *Bleak House*

بازنمایی صنعت‌مندانۀ واقعیتی است که حتی با گذشت زمان همچنان درخور بررسی باقی می‌ماند. «امتیاز» و «جذابیت» مدیر مدرسه، که هیلمن می‌پرسد در صورت تغییر شرایط چه خواهد بود، امکان گفت‌گویی انتقادی در حوزه فرهنگ و نابسامانی‌های آن است که این رمان به‌صورتی ضمنی آن را برای خواننده فراهم می‌سازد.

### نتیجه‌گیری

به اعتقاد رمان‌نویسان رئالیست، هنر عبارت است از بازتاباندن واقعیت‌های تلخی مانند فقر و محرومیت بدون تلاش برای خوشایند جلوه دادن آن واقعیت‌ها. آنان رمان رئالیستی را آینه‌شفافی می‌دانستند که حقایق می‌بایست مستقل از ذهنیت نویسنده در آن منعکس شوند. قرائتی که در مقاله حاضر از رمان مدیر مدرسه عرضه شد، نشان می‌دهد که در این گزاره می‌توان مناقشه کرد. هر هنرمندی که عناصری خاص را برای آفریدن اثرش برمی‌گزیند، خواه‌ناخواه ذهنیت خود را نیز در آفرینش آن اثر دخیل می‌کند. مثلاً، تصمیم نقاش درباره این‌که چه کسانی را در حال انجام دادن چه کاری و در کدام مکان و زمان به تصویر بکشد، همه‌وهمه انتخاب‌هایی‌اند که باعث حذف سایر گزینه‌ها از تابلوی او می‌شوند. به طریق اولی، تصمیم آل‌احمد در خصوص این‌که چه شخصیت‌هایی را در رمان مدیر مدرسه بگنجانند و چه کشمکشی را میان آنان بپروراند، حکم‌گزینشی را دارد که نامرتبط با ذهنیت خود او (باورها یا گرایش‌هایش) نیست. آل‌احمد در نگارش این رمان سبک‌وسیاقی رئالیستی به کار برده است، زیرا مکان‌ها یا لباس و ظاهر شخصیت‌ها یا اثاث اتاقی را که آن‌ها در آن گفت‌وگو می‌کنند، با چنان جزئیات مشروحی توصیف می‌کند که خواننده احساس می‌کند خود در آن اتاق حضور دارد و شاهد گفت‌وگوی انسان‌هایی واقعی در برابر خویش است. از این حیث، مدیر مدرسه یک رمان خصیصه‌نمای رئالیستی است. اما به رغم این سبک که ایجاب می‌کند نویسنده فقط

واقعیت‌ها را بازتاباند، راوی در بسیاری از بخش‌های این رمان به سخنگویی تبدیل می‌شود که دیدگاه‌های سیاسی و آراء و اندیشه‌های خود آل‌احمد را تبیین می‌کند و رمان را تا حد سندی اجتماعی یا بیانیه‌ای سیاسی تنزل می‌دهد.

مدیر مدرسه را از بسیاری جهات می‌شود مقایسه کرد با کتاب کندیوکاو در مسائل تربیتی ایران نوشته صمد بهرنگی. این مقایسه به دلایل گوناگون، رواست، هرچند کتاب آل‌احمد به حکم رمان بودنش در زمره ادبیات داستانی طبقه‌بندی می‌شود و حال آن‌که کتاب بهرنگی پژوهشی است درباره وضعیت و معضلات آموزش و پرورش و لذا ماهیتی غیرتخیلی و غیرداستانی دارد. نویسندگان این کتاب‌ها هر دو خود معلم بودند و سابقه تدریس در مناطق روستایی و محروم را نیز داشتند و لذا مشکلات و کمبودها و نقصان‌های دستگاه تعلیم و تربیت در کشور ما را از نزدیک دیده و آزموده بودند. علاوه بر این، هر دوی این نویسندگان داستان‌نویس هم بودند. اما بهرنگی در کندیوکاو در مسائل تربیتی ایران قصد داستان‌نویسی ندارد. هدف او اثبات این موضوع است که نظام آموزش و پرورش ما با الگوبرداری از نظام‌های جوامعی ساخته شده است که به سبب تفاوت‌های اجتماعی و اقتصادی فاحش با جامعه ما اساساً با وضعیتی که در ایران داریم قیاس‌شدنی نیست. بهرنگی پس از اثبات این برنهاد نتیجه می‌گیرد که مشکلات مدارس و نظام تربیتی ما از همین الگوبرداری نابجا ناشی شده است. آل‌احمد دیدگاهی کمابیش مشابه با دیدگاه بهرنگی را از راه خلق شخصیت‌ها و مکانی تخیلی در رمان خود القا می‌کند، اما در القای این دیدگاه از اصول و روش‌های مرسوم در ادبیات دور می‌شود زیرا صدای شخصیت اصلی رمان او گاه تداعی‌کننده همان صدایی است که در کتاب بهرنگی با صراحت و برای طرفداری از آرمان سیاسی خاصی شعارگونه سخن می‌گوید.

هیلمن به همین ضعف اساسی در مدیر مدرسه توجه نشان می‌دهد و به‌درستی متذکر می‌شود که وجه غالب در این کتاب انتقاد اجتماعی است. لیکن او وقتی می‌گوید که مدیر مدرسه حتی در شأن «انتقاد اجتماعی مثال‌زدنی» صرفاً تا زمانی می‌تواند بقا یابد و مربوط تلقی شود که

«پیامش منعکس‌کننده شرایط اجتماعی واقعی است» (هیلمن، ۱۹۸۴: ۳۳۳) به خطا می‌رود، زیرا شرایط توصیف‌شده در این رمان به انحائی متفاوت و به درجاتی خفیف هنوز در کشور ما وجود دارند و حتی اگر هم این شرایط به کلی تغییر کرده بودند و دیگر وجود نداشتند، باز هم مدیر مدرسه به منزله گفتمانی انتقادی دربارهٔ زمینه ظهور مشکلات فرهنگی خاص جامعه ما از قبیل انفعال و ظلم‌پذیری و ضعف قوه ابتکار در آحاد مردم، همچنان اهمیت خود را حفظ می‌کرد. نقصان اساسی مدیر مدرسه را نه در نامربوط بودن آن به اوضاع امروز، بلکه در این باید جست که تقریباً همه شخصیت‌هایش، به استثنای راوی که کمابیش چندبُعدی است، تک‌بُعدی‌اند و حکم مهره‌هایی را در دست‌های نویسنده دارند. همچنان که اندرو بنیت<sup>۱</sup> و نیکلاس رویل<sup>۲</sup> متذکر می‌شوند، شخصیت‌های رمان رئالیستی فقط زمانی واقعی جلوه می‌کنند که «واجد خصایص متعدد باشند، خصایص یا ویژگی‌هایی که با یکدیگر ناسازگار یا متناقض‌اند. به بیان دیگر، هر شخصیتی باید کمابیش پیش‌بینی‌ناپذیر باشد و گفتار و رفتار ناشی از انگیزه‌هایی چندگانه به نظر آید» (بنیت و رویل، ۲۰۰۴: ۶۲). نظریه‌پرداز بزرگ رمان، گئورگ لوکاچ<sup>۳</sup> در تعریفی که از رئالیسم به دست می‌دهد بر همین نکته تأکید می‌کند: «رئالیسم عبارت است از سه‌بُعدی یا چندجانبه بودن که شخصیت‌ها و روابط انسانی میان آن‌ها را از هستی مستقل برخوردار می‌کند» (لوکاچ، ۱۹۹۶: ۱۳۷). در مدیر مدرسه، شخصیت‌ها به کاریکاتورهایی صرف برای مسخره شدن توسط نویسنده یا به آلت‌دست‌هایی بی‌اراده برای به زبان آوردن نقطه‌نظرات سیاسی و ایدئولوژیکِ شخص آل‌احمد شباهت دارند. این نوع دخالت نویسنده در روایت اصول رئالیسم را نقض می‌کند و از این حیث، رمان مدیر مدرسه در عین همه قوت‌هایش دچار نوعی تناقض درونی است.

<sup>۱</sup>. Andrew Bennett

<sup>۲</sup>. Nicholas Royle

<sup>۳</sup>. Georg Lukács

## منابع

- آل احمد، جلال (۱۳۷۳) *غرب‌زدگی*، چاپ دوم. تهران: انتشارات فردوس.
- (۱۳۶۹) *مدیر مدرسه*. قم: انتشارات کتاب سعدی.
- ویلیامز، ریموند (۱۳۸۶) «رئالیسم و رمان معاصر». *نظریه‌های رمان: از رئالیسم تا پسا مدرنیسم*، ترجمه حسین پاینده. تهران: انتشارات نیلوفر.
- Bakhtin, Mikhail (1996) "Epic and Novel", trans. Caryl Emerson and Michael Holquist. *Essentials of the Theory of Fiction*, 2nd ed. Eds. Michael J. Hoffman and Patrick D. Murphy. London: Leicester University Press.
- Bennett, Andrew, and Nicholas Royle (2004) *Literature, Criticism and Theory*, 3rd ed. Harlow: Pearson Longman.
- Furst, Lilian, ed. (1992) *Realism*. New York: Longman.
- Hillmann, Michael (1984) "Al-e Ahmad's Fictional Legacy". *Critical Perspectives on Modern Persian Literature*. Ed. Thomas M. Ricks. Washington D.C.: Three Continents Press.
- Lukács, Georg (2005) "Marxist Aesthetics and Literary Realism". *Essentials of the Theory of Fiction*, 2nd ed. Eds. Michael J. Hoffman and Patrick D. Murphy. London: Leicester University Press.
- Onega, Susana, and José Angel García Landa (1999) *Narratology: An Introduction*. London: Longman.
- Quinn, Edward (2006) *Literary and Thematic Terms*, 2nd ed. New York: Checkmark Books.
- Selden, Raman, Peter Widdowson and Peter Brooker (2005) *A Reader's Guide to Contemporary Literary Theory*, 5th ed. Harlow: Pearson Longman.