

ادب فارسی، سال ۱۲، شماره ۱، بهار و تابستان ۱۴۰۱، پیاپی ۲۹



10.22059/jpl.2022.332866.1977

Print ISSN: 2251-9262/Online ISSN: 2676-4113

<https://jpl.ut.ac.ir/>

Analysis of Symbology and Marxist Elements In the Novel Modir-e Madreseh by Jalāl Āl-e-Ahmad

Asad Abshirini

Assistant Professor of Persian Language and Literature, Shahid Chamran University of Ahvaz,
Ahvaz, Iran

(P 41-61)

Received: 6 November 2021; Accepted: 24 May 2022

Abstract

Modir-e madreseh by Jalal Al Ahmad is one of the famous contemporary novels In which the author of the story is not only dead, but more alive than any other real work, he continuously pays attention to explaining and promoting his ideology, contrary to what Barthes said. The Marxist review of this novel, in which the author goes through definitions such as "class society", "substructure/superstructure", "class consciousness" and finally "revolution", convinces the reader that he is facing a manifesto of Marxist intellectuals, which forces him to line up his position more precisely with regard to this ideological text. In this article with using the perspective of related theorists, we have tried to present an analysis of this story by showing the general thought of Al-e Ahmed. Also, the Lasting literary beauty of this work, its party and discursive aspects are becoming more and more clear to the audience of contemporary fiction literature. The findings of our research show that the narrator of the modir-e madreseh initially experiences a failure at the level of his ideological view. Then at the level of "revolutionary act" he suffers from it. In fact, the modir-e madreseh is a realist narrative of an emotional and passionate intellectual between two revolutions, who signs the failure of his Marxist position with his resignation letter at the end of the story.

Keywords: Al- e Ahmad, Modir-e Madreseh, Marxism, Class System, Infrastructure/Superstructure, Ideology.

تحلیل نمادشناسی و عناصر مارکسیستی

در رمان مدیر مدرسه جلال آل احمد

اسد آبشیرینی*

استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران

(از ص ۴۱ تا ۶۱)

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۸/۲۸، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۳/۳

علمی-پژوهشی

چکیده

مدیر مدرسه، اثر جلال آل احمد، یکی از رمان‌های مشهور معاصر است که در آن برخلاف آنچه که بارت گفته است، مؤلف داستان، نه تنها «مُرده» نیست، که «زنده» تر از هر اثر رئال دیگری به تبیین و گذشته از آن، به تبلیغ تفکر مرامی خویش، پیوسته اهتمام می‌ورزد. بررسی مارکسیستی این رمان، که در آن نویسنده با گذر هنری از تعبیری همچون «جامعه طبقاتی»، «زیربنا/روبنا»، «آگاهی طبقاتی» و در نهایت «انقلاب»، خواننده را متقاعد می‌سازد که با مانیفستی از روشنفکران مارکسیست مواجه است که او را ملزم می‌دارد که موضع خویش را در قبال این متن ایدئولوژیک، دقیق‌تر صاف‌بندی کند. در این مقاله با استفاده از نگاه نظریه‌پردازان مرتبط، سعی شده است با ترسیم خطوط کلی اندیشه آل احمد، تحلیلی از این داستان ارائه شود که در کنار وجاهت ماندگار ادبی این اثر، جوانب حزبی و گفتمانی آن نیز بر مخاطب ادبیات داستانی معاصر، هرچه بیشتر روشن شود. یافته‌های پژوهش ما نشان می‌دهد راوی مدیر مدرسه ابتدا شکستی را در سطح نگاه ایدئولوژیک خود تجربه می‌کند؛ سپس در سطح «عمل انقلابی» نیز بدان دچار می‌آید. در واقع مدیر مدرسه، روایت رئالیستی روشنفکر احساساتی و پرشوری است میان دو انقلاب که با استعفانامه‌اش در پایان داستان، شکست رویکرد مارکسیستی خود را به امضا می‌رساند.

واژه‌های کلیدی: آل احمد، مدیر مدرسه، مارکسیسم، نظام طبقاتی، زیربنا/روبنا، ایدئولوژی.

۱. مقدمه

بعد از گذشت بیش از شصت سال از نخستین چاپ داستان مدیر مدرسه آل احمد در ۱۳۳۷ خورشیدی، شاید بتوان درباره وجه ناندیشیده هستی آن و پیش فرض‌های بنیادینش دقیق‌تر به قضاوت نشست. راوی‌ای که در پی ادراک «از خود بیگانگی» مارکسیستی (استاینر، ۱۳۹۲: ۳۷) از کار معلّمی خویش، تصمیم می‌گیرد مدیر شود و این خود سرآغاز مبارزه‌ای است که آگاهی طبقاتی، او را به نزد رئیس اداره فرهنگ نیز می‌کشاند. راوی با ایمانی قاطع به اینکه اکنون سوژه‌ای تاریخی است و قادر به تحقق خود و حقیقت این جهان شده، به دفتر «دیگری حاکم» (میلر، ۱۳۹۸: ۶۲) پا گذاشته، رونویس حکمش را روی میز او می‌گذارد. وی با آن خشم فروخته‌ای که از وضعیت بردگی خود در تضاد با اقتصاد سرمایه‌دارانه احساس می‌کند، از آن پس، پیش شرط جامعه‌شناختی فرهنگ را همانا انسان، همچون هدفی در خود می‌بیند (لوکاچ، ۱۳۸۶: ۲۷۴).

در نظریه «تقابل خدایگان و بنده» ی هگل، وقتی که به فلسفه مارکس می‌رسیم، «پرولتر»، جایگاه «بنده» را تسخیر خواهد کرد و او با «تولید خصوصیات فکری و اخلاقی، شناخت و مهارت و انضباط به نفس لازم برای پایان بخشیدن به وضعیت بندگی خویش را به دست می‌آورد» (پلامناتز، ۱۳۹۹: ۸۲). درباره اندیشه هگل و نقد مارکس بر تفکر دیالکتیکی او، این نکته را نیز بیفزاییم که «وارونه فهم هگل، ساختار دیالکتیکی اندیشه، علت یا تبیینی برای ساختار دیالکتیکی واقعیت تلقی نمی‌شود» (و. وود، ۱۳۹۸: ۳۷۹).

باید گفت که راوی مدیر مدرسه، در تحوّل مارکسیستی، رفته‌رفته در قامت مبارزه‌گری انقلابی، از نظرگاه هگلی فرهنگ دور و به مغناطیس اندیشه آگاهی مارکس نزدیک‌تر می‌شود؛ چراکه «از نظر مارکس، صورت‌های بااهمیت، فرهنگ‌ها نیستند، بلکه ساختارهای اقتصادی‌اند» (کوهن، ۱۳۹۶: ۳۹). با این مقدمات، این نتیجه بلافصل را می‌توان گرفت که به معنا، «مدیر مدرسه» هم، آن‌چنان که فکر می‌کنیم یک مدیر ساده مدرسه نمی‌تواند باشد، بلکه روشنفکری مارکسیست است؛ و «هدف روشنفکر مارکسیست هم، فرهنگ‌سازی نبوده، بلکه انقلاب بوده است» (موقن، ۱۳۹۹: ۲۴۹). وقتی از «انقلاب» سخن می‌گوییم، منظور صرفاً رویکردی سخت‌افزاری و مضافاً توسل به اردوکنشی خیابانی نیست. نفس فعالیت فکری و نهایت برتری «هژمونی پرولتاریایی» بر «هژمونی بورژوازی»، خود از خواست‌ها و آرزوهای هر شورش‌گر انقلابی از نوع مارکسیستی آن است (وینست، ۱۳۹۸: ۲۵۰).

راوی-مؤلف، با پس‌زمینه‌ای از فعالیتش در حزب توده ایران (← شیری، ۱۳۸۷: ۱۴۱)، آن «مدرسه» را جامعه‌ای فرض می‌کند که هم‌خوان با نظام ایدئولوژیکی ذهن او، از تضاد طبقاتی موجود، رنجور است، «ایدئولوژی، سازنده مجموعه‌ای از گفتمان‌ها، تصاویر و مفاهیمی است که از طریق آنها، رابطه‌مان را با واقعیت تاریخی زندگی می‌کنیم» (فرتر، ۱۳۸۷: ۱۰۸). بر طبق همین رابطه است که مدیر جدید، به هر کجای واقعیت تاریخی مدرسه‌اش که نظر می‌کند، سراسر تناقض

می‌بیند و این خود جز بیان دید ماتریالیسم دیالکتیکی نیست (کولتی، ۱۳۹۹: ۵۱) که آل احمد آن را از حزب پیش‌گفته، همیشه با خود داشت. هم‌داستان با نگاه ژیزک (Žižek)، ایدئولوژی را اگر «توهمی بدانیم که مناسبات اجتماعی واقعی و فعلی ما را ساخت می‌دهد و بدین ترتیب، نقابی تحمّل‌ناپذیر تلقی می‌شود» (ژیزک، ۱۳۹۳: ۹۸)، مدیر مدرسه‌ای را می‌بینیم که با اتکا به چنین ایدئولوژی‌ای، به‌نوعی توهم استعلای حزبی (کولبروک، ۱۳۹۸: ۱۵۶) دچار شده است و مبنای رفع تناقض اجتماع را تنها در «خویشتن خویش» می‌یابد.

راوی مدیر مدرسه از همان ابتدای داستان، به مقوله «فرهنگ» که آن را روبنایی بر ساخته از نظام طبقاتی سرمایه‌داری می‌داند، نگاهی انتقادی دارد. چنین پیش‌فرضی خود می‌تواند برخاسته از آن بینش مارکسیست باشد که اصولاً تاریخ‌روشنگری را چیزی جز پیروزی طبقه بورژوا بر طبقه فئودال نمی‌داند (کاسیرر، ۱۳۹۵: ۳۳). مدیر مدرسه، «این نگرش تقابلی‌آفرین و حق‌به‌جانب که ادعای انحصاری شناخت حقیقت و فضیلت با یک دشمن اهریمنی را یدک می‌کشد» (گلدستون، ۱۳۹۲: ۲۷۵)، پس از اولین چالشش با «رئیس فرهنگ»، در توصیف مالک مدرسه عبارت تحقیرآمیز «یک فرهنگ‌دوست خریول» را به کار می‌گیرد. این اصطلاح در پیشانی رمان آل احمد، خود براعت استهلالی است کلیدی و مؤجز از آنچه قرار است مخاطب داستان با گره‌هایی که راوی در طی روایت مطرح می‌کند، آشنا شود؛ البته، باید توجه داشت که این شکل کاربرد اصطلاح فرهنگ از جانب مارکسیست‌ها نیز نمی‌تواند خالی از اشکال باشد، آنها «می‌بایست که به حکم منطق، فرهنگ را به معنای کل شیوه زندگی و فرآیند اجتماعی عام به کار می‌گرفتند» (ویلیافر، ۱۳۹۸: ۴۵۶).

تلقی لوکاج از «آزمایش‌گران انقلابی» درباره افرادی همچون آل احمد بسیار راست می‌آید؛ به‌ویژه آنجا که چنین آحادی را «تصادفاً مارکسیست» می‌خواند: «به این علت می‌گوییم تصادفاً، چون وضعیت طبقاتیشان، مستلزم هیچ ضرورت عینی اجتماعی برای مارکسیست‌بودن نیست» (لوکاج، ۱۳۹۸: ۱۸۳). می‌گوییم دلسوزانی مانند راوی مدیر مدرسه، پیش از آنکه روشنفکری مارکسیست دانسته شوند، بیشتر انسان‌هایی احساسی و در نتیجه، از آگاهی طبقاتی به دور هستند؛ چراکه «آگاهی طبقاتی حاصل جمع میانگین اندیشه‌ها و احساس‌های یک‌ایک افراد سازنده طبقه اجتماعی نیست!» (لوکاج، ۱۳۷۸: ۱۶۱).

وجه غالب روشنفکران دهه سی و چهل ایران که بیشتر خاستگاهی توده‌ای داشتند، در حقیقت آرمان‌گرایانی بودند که از خاطره‌های تاریخی ستیزه‌های گذشته تا احساسات خام درباره بی‌عدالتی، روش‌ها و فعالیت‌های دیرینه مذهبی را با نظامی از اندیشه‌های اصیل، اشتباهی می‌گرفتند. به‌ناچار نگارنده خود را با این استنباط نیچه از امر «حقیقت» هم‌راستا می‌بیند که آن را از مقولات «چشم‌اندازی» بفهمد؛ بدین معنی که «حقیقت، خلق چشم‌اندازی به زندگی است که در آن توان بالقوه من بتواند به فعل درآید، امیالم برآورده شوند و غرایز خلاقم به‌طور کامل شکوفا گردند» (اسپینکز، ۱۳۹۲: ۷۳). در ادامه همین مفهوم چشم‌اندازی از حقیقت یک ماتریالیسم تاریخی

است که مدیر مدرسه بر آن می‌شود تا به‌مثابه یک «انسان شورشگر، در مقام ابداع مجدد جهان، به یک تلاش نامعین برای دوباره معناکردن جهان بپردازد» (انسار، ۱۳۹۴: ۱۶۳).

نخستین حقیقت معناداری که راوی داستان در پی ایجاد آن پس از ورود به آن مدرسه دورافتاده برمی‌آید، بنا به مرام خویش «رفع نهایی تناقض میان فرد و طبقه و از میان‌رفتن جدایی انسان از انسان» (کولتی به نقل از موقن، ۱۳۹۹ الف: ۴۴۵) است. بر این اساس، زیاد هم بی‌راه نیست اگر این ادعا را پیروانیم که شکل‌ترین فرم برای داشتن جامعه بی‌طبقه، فرمی به جز کمونیسم نمی‌تواند باشد؛ چراکه «کمونیسم می‌کوشد تا همه شکل‌های نابرابری اجتماعی را از میان ببرد و حتی خود نابرابری را نیز محو کند» (همان: ۴۵۷). در مناقشه قدیمی بحث ترجیح فرم بر محتوا و یا برعکس، از چشم‌انداز مارکسیستی‌ای که ما اینجا درآینم، همیشه چنین بوده که مقهور محتوای مادی جامعه قرار می‌گرفته است (ایگلتون، ۱۳۹۳: ۴۸)، و اتفاقاً تضاد منافع آثار مارکسیستی با آن رمانیتک‌ها باز در همین اندیشه محتوای‌گرایانه آنها نهفته است. «مارکس اعلام می‌دارد فرم هیچ ارزشی ندارد، مگر آنکه فرم محتوای خود باشد» (ایگلتون، ۱۳۹۸ الف: ۳۲۹).

در بررسی عناصر شکل‌شناختی مدیر مدرسه آل احمد، این عنصر زبان اوست که پیش از همه به قول فرم‌گرایان روسی، «فورگراند» (Foregrounding) می‌شود. اگر محقق به دنبال رهیافتی محتوای‌گرایانه از منظری مارکسیستی در آثار آل احمد باشد، ناگزیر از این است که در فرم زبان او به تأمل و درنگ بپردازد.

در رمان رئالیستی مدیر مدرسه، «واقعیت»، اساس روایت داستان است و زبانی هم که آل احمد به‌کار می‌گیرد، بی‌شبهه متناظر با آن پرداخته شده است. از نگاه ویتگنشتاین «زبان و واقعیت با یکدیگر مرتبط‌اند؛ به این معنا که قواعد و معیارهای حاکم بر به‌کارگیری عبارات و اصطلاحات در رفتار و اعمال ما تنیده‌اند» (به نقل از ایگلتون، ۱۳۹۸ ب: ۲۰۲). به‌سادگی می‌توان از برخورد زبانی آل احمد در روایت داستان واقع‌گرایانه‌اش با محتوای اندیشه حزبی او آشنایی پیدا کرد. در تقابل «وجود معنوی» و «وجود زبانی» باید گفت «آنچه در یک وجود معنوی هم‌رسانی‌پذیر است، همان وجود زبانی آن است» (بنیامین، ۱۳۹۵: ۴۷). از آنجا که ما اصولاً «در خواندن رمان نه با امر بیان‌شده، بلکه با امر القاشده سروکار داریم» (پاینده، ۱۳۹۳: ۶۸)، می‌توانیم از رهگذر همین وجود زبانی مدیر مدرسه، وجود معنوی ایدئولوژیک نویسنده آن را به‌سادگی دریافت کنیم. در این فرم از بیان، «پیام ایدئولوژیک در ساختار زیربنایی پنهان قرار دارد و طوری در قالب کلام بسته‌بندی شده است که کمابیش به دور از دسترس هم‌گویندگان و هم‌شنوندگان است» (مک‌للان، ۱۳۹۰: ۱۲۱).

واضح است که اگر ما روزی از شخص آل احمد می‌پرسیدیم که ای رفیق! شما در مقام یک مؤلف حزبی، رمانی سیاسی را پرداخته‌اید! حتماً برمی‌آشفتم و بی‌وقفه در پی انکار برمی‌خاست؛ اما تأکید می‌کنیم که باید به یاد داشت که این نه‌تنها برای خالق مدیر مدرسه، که برای ما خوانندگان

نیز پس از شصت سال از زمان چاپ و به تبع آن رویدادهای گوناگونی که تجربه کرده‌ایم، امر به یقین مشتبه خواهد شد.

در کتاب فلسفه هنر از دیدگاه مارکس می‌خوانیم که «متن ادبی عاملی برای بازتولید ایدئولوژی در تمامیت آن است؛ و امکان می‌دهد تا افراد گمان‌کنند ایدئولوژی از آن آنهاست و خود را حامل آزاد یا حتی خالق آزاد آن بدانند» (لیف‌شیتز، ۱۳۹۶: ۲۱۹). اکنون، دور از ذهن نمی‌تواند باشد که نگارنده، این اثر آل احمد را رمانی سیاسی بخواند و چنین دلیل بیاورد که در این نوع از داستان‌ها «قهرمان یا شخصیت‌های اصلی داستان و حتی راوی‌اش [می‌تواند] به نقد قدرت سیاسی و مظاهر آن، چه آشکارا و چه ضمنی بپردازد» (احمدی، ۱۳۹۶: ۷۱).

بنابراین مسئله اصلی پژوهش حاضر، این است که با استفاده از نگاه نظریه‌پردازان مرتبط، با ترسیم خطوط کلی اندیشه آل احمد، تحلیلی از داستان مدیر مدرسه ارائه کند که در کنار وجاهت ماندگار ادبی این اثر، جوانب حزبی و گفتمانی آن را نیز بر مخاطب ادبیات داستانی معاصر، هر چه بیشتر روشن نماید. به همین منظور، در بخش‌های بعدی سعی خواهیم کرد تا با آوردن نمونه‌هایی عینی از جای‌جای متن مدیر مدرسه، مبانی نظری‌ای را که در مقدمه پژوهش، به صورت مجمل بیان شد، به تفصیل با خوانندگان در میان بگذاریم.

درباره مدیر مدرسه، به‌عنوان شاخص‌ترین اثر ادبی آل احمد، مقالات و کتاب‌های تحقیقی مفصّلی نوشته شده است؛ از جمله مقاله حسین پاینده با عنوان «رمان رئالیستی یا سند اجتماعی» (۱۳۸۸) که در آن تخطی نویسنده را از اصول مکتب واقع‌گرایی نقد و بررسی می‌کند. ابوالفضل ذوالفقاری و همکاران در مقاله «بررسی جامعه‌شناختی مؤلفه‌های هویت ملی در داستان مدیر مدرسه جلال آل احمد» (۱۳۹۷) مؤلفه‌های هویت ملی را در داستان مدیر مدرسه برشمرده‌اند. همچنین علیرضا نبی‌لو و همکاران در مقاله «تحلیل مدیر مدرسه آل احمد بر مبنای سبک‌شناسی انتقادی» (۱۳۹۸) این رمان را بر اساس نظریه لسللی جفریز (Lesley Jeffries) سبک‌شناختی کرده‌اند. از میان کتاب‌ها نیز، کتاب قابل‌اعتنای جواد اسحاقیان با عنوان داستان‌شناخت ایران (۱۳۹۳) درباره غالب آثار آل احمد بحث کرده و در دو فصل آن، از مدیر مدرسه، نقدی جامعه‌شناختی و سبک‌شناختی به دست داده است. باید گفت که ما در این تحقیق، از بخش جامعه‌شناختی این کتاب استفاده کرده‌ایم؛ اما با این تفاوت که کار ما در ادامه، تکمیل و گسترش آن راهی است که اسحاقیان، به اشاره و نه با طبقه‌بندی‌های مفصّل ما، آن هم با جزئیات تحلیلی، از آن گذشته است. سایر تحقیقاتی هم که آورده شد، از نگاه اصولی با مقاله حاضر تفاوت دارند و جای چنین پژوهشی با این نگاه جدید، خالی به نظر می‌رسید.

۲. بحث و تحلیل

۲-۱. نظام طبقاتی

در تحلیل رمان مدیر مدرسه بر مبنای نظریه مارکسیستی، صورت‌بندی واقعیت موجود را بر اساس آن نظام طبقاتی جامعه‌ای باید دید که راوی داستان برای مخاطب خود توصیف می‌کند. در نگاه راوی-مؤلف از همان ابتدای روایت، همه مناسبات نظام آموزشی به آن گونه‌ای سامان داده شده که ساختار زیربنایی و روبنایی جامعه بر آن بنیاد طبقه‌بندی شده است. در این نظام طبقاتی، قدرت و آگاهی از آن کسی می‌تواند بود که به مناسبات تولیدی ساختار اقتصادی جامعه، نزدیکی بیشتری دارد و بر همین اساس، «این آگاهی آدمیان نیست که هستی آنان را تعیین می‌کند؛ بلکه برعکس، هستی اجتماعی آنان است که آگاهی‌شان را تعیین می‌کند» (مکی‌نژاد به نقل از مارکس، ۱۳۹۲: ۲۶). از برخورد نخست راوی با رئیس فرهنگ، می‌توان شدت نارضایتی او را از این فاصله طبقاتی، به‌وضوح تشخیص داد:

از در که وارد شدم، سیگارم دستم بود و زورم آمد سلام کنم. همین طوری دنگم گرفته بود قد باشم (آل احمد، ۱۳۸۴: ۹).

در تصویری که راوی از تکاندن سیگار خود در میز براق رئیس فرهنگ ارائه می‌دهد نیز، می‌توانیم در لحن او نفرتش را از این نظام طبقاتی موجود، به‌سادگی ببینیم:

و سیگارم را توی زیرسیگاری براق روی میزش تکاندم. روی میز پاک و مرتب بود. درست مثل اتاق مهمان‌خانه تازه‌عروس‌ها. هرچیز به‌جای خود و نه یک‌دزه گرد. فقط خاکستر سیگار من زیادی بود؛ مثل تُفی در صورت تازه‌تراشیده‌ای (همان: ۱۰).

در مقدمه مقاله یادآور شدیم که فصل یک مدیر مدرسه، در کار تبیین سوئیه کلی رمان آل احمد است و به‌واقع، براءت استهلال‌گونه‌ای است که از جزء‌جزء آن، به‌هیچ‌روی غافل نمی‌توان بود. در همین بخش اول است که راوی با شرحی پانورامایی (panorama) از ساختمان مدرسه و اینکه دوطبقه است و مالکش یک فرهنگ‌دوست خرپول، کماکان بر اندیشه طبقه‌محور خویش تأکید می‌ورزد:

مدرسه دوطبقه بود و نوساز بود و در دامنه کوه تنها افتاده بود و آفتاب‌رو بود. یک فرهنگ‌دوست خرپول، عمارتش را وسط زمین‌های خودش ساخته بود و ۲۵ ساله در اختیار فرهنگ گذاشته بود که مدرسه‌اش کنند (همان: ۱۱).

۲-۲. زیربنا

چنان‌که پیش‌تر هم آورده شد، در چشم‌انداز نظریه مارکسیستی، در جدال میان امر زیربنا و امر روبنا، همیشه حق به جانب زیربنای اقتصادی و مادی اجتماع است. «ماتریالیسم دیالکتیکی بر آن است که امر مادی اساسی یا مقدم است؛ ماده می‌تواند بدون ذهن وجود داشته باشد، ولی عکس آن صادق نیست» (باتامور و همکاران، ۱۳۹۷: ۶۲۱). بر همین سیاق است که می‌بینیم تغییر طبقه راوی

از معلّمی به مدیریت مدرسه، در نهان همان چالش میان «حقوق/زیربنا» و «فرهنگ/روبنا» است که ذهن او را از ابتدای داستان که با استعفایش از شغل معلّمی شروع و در پایان هم با استعفای مجددش از پُست مدیریت به اتمام می‌رسد، درگیر خود کرده است:

اما به نظرم همه تقصیرها از این سیگار لعنتی بود که به خیال خودم خواسته بودم خرجش را از محل اضافه حقوق شغل جدید دریاورم (آل احمد، ۱۳۸۴: ۱۱).

نیز در همان اواخر بخش یک، چنان‌که در فقره زیر آورده شده، عنصر «تنش» را که از بنیادی‌ترین عناصر هر داستان موقّعی به شمار می‌آید، در درون روان راوی میان «حقّ مقام» و «شغل محترم دبیری» در تناقض می‌بینیم:

ماهی صدوینجاه تومان حقّ مقام در آن روزها پولی نبود که بتوانم ندیده بگیرم؛ و تازه اگر ندیده می‌گرفتم چه؟ باز باید برمی‌گشتم به این کلاس‌ها و انشاها و قرائت‌ها و چهارمقاله و قابوس‌نامه و سال‌نامه فرهنگ و این جور حماقت‌ها (همان: ۱۳).

۲-۳. ایدئولوژی

طبق نگاه آلتوسر (Althusser)، در ایدئولوژی مارکسیستی، گفتمان‌ها در جهت حفظ و تثبیت طبقه حاکم و استثمار اقتصادی آنها بر طبقه فرودست است که سامان می‌یابند (فتر، ۱۳۸۷: ۲۹). در گفتمانی که راوی مدیر مدرسه می‌زید و از رهگذر آن، به تجربه جهان دست می‌زند و در بابش به تأمل و اندیشه می‌پردازد (که این خود از کارکردهای اصلی گفتمان است) (میلز، ۱۳۹۲: ۹۵)، به هر کجای آن مدرسه دورافتاده که نگاه می‌کند، همان ایدئولوژی زیربنایی را در کار استثمار طبقه محروم می‌بیند؛ از ساختمان مدرسه که در حقیقت متعلّق به یک فرهنگ‌دوست خرپول است و با این ایدئولوژی آن عمارت را بنیاد نهاده است که «رفت‌وآمد بشود و جاده‌ها کوبیده بشود و این قدر ازین بشودها بشود، تا دل ننه‌باباها بسوزد و برای اینکه راه بچه‌هاشان را کوتاه کنند، بیایند همان اطراف مدرسه را بخرند و خانه بسازند و زمین یارو از متری یک‌عبّاسی بشود صدتومان» (آل احمد، ص ۱۱) تا آنجا که برای نجات‌دادن حیاط مدرسه از شرّ گل‌ولای‌های ناشی از بارندگی زمستان، دست به دامن «دُم‌کلفت‌های همسایه» برای آوردن سه‌تا کامیون شن می‌شود. توصیف مدیر مدرسه از انجمن محلّی که قرار است به مدرسه‌اش اعانه بدهند هم، در راستای تقویّت ایدئولوژی اوست:

سر اعضای انجمن باز شده بود. بسته به احترامی که به هرکس می‌گذاشتند، می‌شد فهمید که چه‌کاره است. حاجی آقا صندوق‌دار بود. و آنکه رئیس انجمن بود [...] منتظرالوزاره‌ای بود که [...] (همان، ۱۳۸۴: ۵۰).

و نطق معلّم کلاس چهار نیز تماماً بیانگر همین معناست:

و اینکه هر چه باشد، ما هم زیر سایه آقایانیم و تصدیق می‌فرمایید که خوشایند نیست که آقازاده‌ها، هم‌درس بچه‌هایی باشند که نه کفش دارند و نه کلاه و [...] تشکّر از کامیون‌های شن (همان: ۵۲).

فصل دهم رمان، روایت تصادف همان معلّم کلاس چهارم است با ماشین یک آمریکایی. در اینجا نیز می‌بینیم که راوی تحت تأثیر گفتمان غالب مارکسیستی خود، از یک اتفاق معمولی و ساده (تصادف) چه تحلیل ایدئولوژی زده‌ای را به دست می‌دهد:

آخر چرا؟ چرا این هیکل مدیرکلی را با خودت این قدر این‌ور و آن‌ور بردی تا بزنت؟ [...] مگر نمی‌دانستی که خیابان و راهنما و تمدن و آسفالت همه برای آنهایی است که توی ماشین‌های ساخت مملکتشان، دنیا را زیر پا دارند؟ آخر چرا تصادف کردی؟ (همان: ۷۳).

مدیر مدرسه پیش خودش فکر می‌کند که تصادف عملی است که تنها یک آمریکایی، به پشتوانه تسلط اقتصادی کشورش، مجاز به ارتکاب بی‌رحمانه آن است و این ایدئولوژی بورژوازی است که به مدد ارتباطش با تحولات حیطة اقتصاد، او را به این ستم طبقاتی توانمند ساخته است (اکلشال، ۱۰:۱۳۹۹).

۲-۴. امر والای پول

اگر از نگاه کانت، «امر والا» به حوزه «تجربه زیبایی‌شناسانه» (مالپاس، ۷۰:۱۳۹۳)، تعلق می‌گیرد، «از نظر مارکس والا بودن، نه در ماهیت خود شیء، بلکه در مبادله‌پذیری فراگیرش و نظریه پول او فهم می‌شود» (کاراتانی، ۳۱۲:۱۳۹۶). «پول» در مدیر مدرسه از بنیادی‌ترین امور والایی است که پایه‌گذار اساسی‌ترین پی‌رنگ‌های اپیزودهای این داستان به شمار می‌آید. همان‌طور که پیش‌تر هم آوردیم، شخص راوی از حقوق معلّمی خود از ابتدا راضی نبود، مدرسه را هم یک فرهنگ‌دوست خرپول ساخته و کار تا آنجا پیش می‌رود که فزاش جدید هم حسابی موی دماغ شده بود: سیصد و خرده‌ای حقوق می‌گرفت. با بیست و پنج سال سابقه‌ای که داشت، سیصد تومان پولی نبود؛ اما در مدرسه‌ای که با سابقه‌ترین معلّم‌هایش ۱۹۲ تومان می‌گرفت! [...] کار از همین‌جا خراب بود. پیدا بود که معلّم‌ها حق دارند او را غریبه بدانند. نه دیپلمی، نه کاغذپاره‌ای، نه رتبه‌ای و هر چه باشد، یک فزاش که بیشتر نبود! تازه قلدر هم بود و حق هم داشت (آل احمد، ۱۳۸۴: ۴۳).

می‌بینیم که فزاش مدرسه، تنها به واسطه اعتماد به نفس بالایی که از حقوق بیشتر خود نسبت به دیگر معلّم‌ها، به دست آورده است، «محلّ سگ به هیچ‌کس نمی‌گذاشت» و مهم‌تر آنکه راوی هم به او حق می‌دهد و در فصل نهم که به واریز حقوق معلّم‌ها اختصاص دارد، این‌گونه از فزاش یاد می‌کند:

معلّم‌ها خیلی زود فهمیدند که یک فزاش پول‌دار خیلی بیشتر به درد می‌خورد تا یک مدیر بی‌بو و خاصیت (همان: ۶۴).

در همین فصل است که می‌بینیم اهالی فرهنگ/معلّم‌ها (روینا) تا چه میزان در برابر امر والای حقوق (زیربنا)، بی‌دست‌وپای هستند:

سروصدای حقوق که بلند می‌شد، معلّم‌ها مرتّب می‌شدند و کلاس‌ها ماهی سه‌چهار روز کاملاً دایر بود تا ورقه‌های انجام کار را به دستشان بدهم [...]؛ اما هر چه باشد، حقوق یک‌ماهشان بسته

به یک امضا بود و این امضا گرچه به دست مدیری مثل من عقب نمی افتاد، اما [...] لابد این حساب‌ها را می کردند که همیشه دوسه‌روزی پیش از موعد حقوق، مرتب می شدند (همان: ۶۵).

و زمانی که مدیر برای گرفتن حقوقش به اداره می‌رود:

چنان شلوغی بود که به خودم گفتم کاش اصلاً حقوقم را منتقل نکرده بودم. سر ظهر بود و زن و مرد از سرودوش هم بالا می‌رفتند؛ درست مثل دکان نانوائی‌های زمان جنگ (همان).

در چنین شرایطی است که راوی با دیدن رقم بالای حقوق خود نسبت به دیگران، احساس گناه پوزش‌ناپذیری به او دست می‌دهد؛ و این نیست مگر نقش جایگاه رفیع پول در جامعه طبقاتی: اما بدی کار این بود که در لیست حقوق مدرسه، بزرگ‌ترین رقم مال من بود. درست مثل بزرگ‌ترین گناه در نامه اعمال. دوبرابر فزاش جدیدمان حقوق می‌گرفتم. از دیدن رقم‌های مردنی حقوق دیگران چنان خجالت کشیدم که انگار مال آنها را دزدیده‌ام (همان: ۶۶).

نفر دوم بعد از مدیر، آقای ناظم است که او هم در فصل چهارده رمان، در مقابل پیشنهاد «معلم سرخانه» شدن از جانب اولیای یکی از اطفال، دهنش حسابی آب می‌افتد:

و همان‌روز عصر، ناظم رفته‌بود و قرارومدار برای هر روز عصر یک‌ساعت درس به ماهی ۱۵۰ تومان. دیگر مسلم بود که هیچ‌روز عصر، مدرسه تعطیل نخواهد شد. دیگر دنیا به کام ناظم بود. درست به اندازه حقوق دولتی‌اش اضافه‌کار می‌گرفت. آن هم از یک مشتری. هر روز صبح چشم‌هایش چنان برقی می‌زد که گمان می‌کنم هنوز عکس همه تجمل‌ها و زورپورهای خانه آن یارورا می‌شد در آن دید (همان: ۱۰۱).

و در ادامه همین آقای ناظم است که نقشه انجمن خانه و مدرسه را می‌ریزد و از هفتاد نفر از اولیا دعوت می‌گیرد و جلسه با حضور بیست و چند نفری از اولیای اطفال رسمی می‌شود. اینجا هم هدف اصلی از برگزاری جلسه چیزی جز امر والای پول نمی‌تواند باشد و اینکه همه مدعوین هم حاضر نمی‌شوند، به قول راوی «لابد دعوت‌نامه بوی اخاذی می‌داده است»؛ نتیجه آنکه در پایان جلسه:

آنکه ناظم به پسرش درس خصوصی می‌داد، نیامده بود؛ اما پاکت سر بسته‌ای به اسم مدیر فرستاده بود که فی‌المجلس بازش کردیم [...] ۱۵۰ تومان. چراغ اول! [...] و من احساس کردم که حسابگر شده‌ام و عاقبت‌اندیش، و شاد از اینکه کنار گود نشسته‌ام. در این فکرها بودم که یک‌مرتبه احساس کردم سیصد چهارصد تومان پول نقد، روی میز است و هشتصد تومان هم تعهد کرده بودند (همان: ۱۰۲).

۲-۵. روبنا

روبنایی‌ترین مفهومی که در مدیر مدرسه، دغدغه اصلی راوی است، مسئله «فرهنگ» است. در ایدئولوژی مارکسیستی که جهان ذهنی قهرمان داستان، مبتنی بر آن سیر می‌کند، فرهنگ و ملائماتش، فرمی است که فارغ از محتواهای مادی آن، هیچ معنایی نمی‌یابد. در بازدید اولیای که مدیر از حیاط مدرسه می‌کند، توصیف بسیار دقیقی از هم‌نهادی اقتصاد مدرسه و فرهنگی که در اسارت این اقتصاد زیربنایی است، به دست می‌دهد:

قسمت بالای حیاط، تور والیبال بود که دوسه جایش دررفته بود و با سیم بسته بودند و دور حیاط دیواری بلند بود؛ درست مثل دیوار چین، سدّ مرتفعی در برابر فرار احتمالی فرهنگ (همان: ۲۴). در فصل هفتم، پس از بارندگی و مشاهده اندوه‌بار وضعیّت حیاط مدرسه، راوی داستان به‌وضوح این بیگانگی فرم از محتوا را به تصویر می‌کشد. او در این توصیف، علناً فرهنگ/روبنا را چیزی به جز کفش/ماده/زیربنا معرفی نمی‌کند:

و بدتر حیاط مدرسه بود. بازی و دویدن موقوف شده بود و مدرسه سوت‌وکور بود. کسی قدغن نکرده بود. اینجا هم مسئله کفش بود. پیش از اینها مزخرفات زیادی خوانده بودم درباره اینکه قوام تعلیم و تربیّت به چه چیزها است. به معلّم یا به تخته‌پاک‌کن یا به مستراح مرتّب یا به هزار چیز دیگر [...]؛ اما اینجا به صورتی بسیار ساده و بدوی قوام فرهنگ به کفش بود. گیوه توی آب سنگین می‌شد و اگر تند می‌رفتی، به گل می‌چسبید و از پا درمی‌آمد (همان: ۴۷).

و نیز همچنان در ادامه می‌گوید:

حتّی معلّم کلاس اول‌مان هم می‌دانست که فرهنگ و معلومات مدارس ما صرفاً تابع تمرین است. مشق و تمرین. ده‌بار و بیست‌بار. دست یخ‌کرده، بیل و رنده هم نمی‌تواند به کار بگیرد که خیلی هم زُفخت‌اند و دست‌پرکن. این بود که به فکر افتادیم.

فکری که مدیر مدرسه در داستان آن را دنبال می‌کند، دقیقاً برداشتن همین فاصله طبقاتی میان زیربنای فرهنگی و روبنای آن است. سوژه‌های انسانی، در چنین موقعیّت‌های مارکسیستی که قرار می‌گیرند، در اندیشه زدودن ناهم‌خوانی‌ها، تضادها و ایجاد برابری اجتماعی هستند (ایگلتون، ۱۳۹۶: ۴۱). این است که راوی، به‌رغم میل باطنی‌اش، دست به دامان انجمن محلّی مدرسه می‌شود. از دیگر موقعیّت‌هایی که مدیر مدرسه به عمق بی‌حاصلی فرهنگ، بدون پشتوانه قدرت زیربنایی پی می‌برد، در جریان عیادت کردن از معلّم کلاس چهار است:

و ساعت هشت، دم در بیمارستان بودم [...]، روی در بیمارستان نوشته بود: از ساعت ۷ به بعد ورود ممنوع. و در خیلی بزرگ بود و بوی درِ مرده‌شورخانه را می‌داد. در زدم. از پشت در کسی همین آیه را صادر کرد. دیدم فایده ندارد و باید از یک‌چیزی کمک بگیرم؛ از قدرتی، از مقامی، از هیکلی، از یک‌چیزی. صدایم را کلفت کردم و گفتم: من ...؛ می‌خواستم بگویم من مدیر مدرسه‌ام. ولی فوراً پشیمان شدم. یارو لابد می‌گفت مدیر کدام مدرسه کدام سگی است؟ [...] این بود که با اندکی مکث و طُمرطاق فراوان جمله‌ام را این‌طور تمام کردم: بازرس وزارت فرهنگم. که کلون صدایی کرد و در باز شد و قیافه‌ام هم به تناسب صدایم عوض کرده بودم (آل احمد، ۱۳۸۴: ۷۱).

در این دیالوگ، سامان بی‌هویتی فرهنگ را در چشم راوی‌ای که همه‌چیز را از دریچه گفت‌وگو قدرت نگاه می‌کند، شاهد هستیم؛ و باز در ادامه همین اپیزود است که در آن بیمارستان، مدیر پس از سال‌ها با پزشکی که سابقاً دانش‌آموز او بوده است، مواجه می‌شود و همه رفتارهای امروزی و متناسب با طبقه او را به چشم نقد و انکار می‌نگرد:

یکی دیگر از راه رسید. گوشی به‌دست و سفیدپوش و معطر. با حرکاتی مثل آرتیست‌های سینما. سلامم کرد. صدایش در ته ذهنم چیزی را مختصر تکانی داد؛ اما احتیاج به کنجکاوی نبود؛ یکی

از شاگردهای نمی‌دانم چندسال پیشم بود. خودش، خودش را معرفی کرد. آقای دکتر [...]، عجب روزگاری! (همان: ۷۴).

و راوی است که با این معرفی کوتاه از «آقای دکتر...»، در طی یک منولوگ نسبتاً طولانی شروع می‌کند به پرخاش کردن با خود و زحمات هدررفته‌اش در حوزه فرهنگ و انتقاد از تمدن وارداتی که این‌گونه مظاهر مدرنیسم را تحویل جامعه‌ای که معلّمان زحمت‌کشش کسانی چون او بوده‌اند، داده است و غافل از این نکته که «اگر فناوری آمد، در پی خود حتماً سطوحی از فرهنگ مورد نظر را همراه می‌آورد» (مردیها، ۱۳۹۹: ۱۴۷). اینجا نیز آقای مدیر، این مدل روبناها را با آن زیربنای ایدئولوژی‌زده مرامی خود، غریب می‌پندارد و لامحاله تحمّل نمی‌کند:

چشم داری احمق؟! می‌بینی که هیچ‌نشانی از تو ندارد؟ آنگ کارخانه‌های فیلم‌برداری را روی پیشانی‌اش می‌بینی؟ و روی ادا و اطوارش و لوله‌گوشی دور دست پیچیدنش؟ [...] پیش از اینکه دل‌خوشکنکی از این شغل مسخره برای خودش بترشد، زیر چرخ تمدن له شده. با این قدر قوّاره و با آن سر و زبان که آبروی مدرسه بود (آل احمد، ۱۳۸۴: ۷۵).

در فصل پانزدهم رمان نیز، راوی در تقابل میان «تحصیل/روبنا» و «کار/زیربنا»، روبنای بدون درآمد را بی‌فایده می‌داند و چنین ابراز عقیده می‌کند:

این روزها که دیگر عهد بوق نیست. حالا دیگر وزرای فرهنگ هم اذعان می‌کنند که این اسم‌ها و فرمول‌ها و سنها و محفوظات، جایی از عمر پر از بیکاری فردای بچه‌ها را نخواهد گرفت، و ناچار باید در مدرسه، هر بچه‌ای کاری یاد بگیرد. هنری، فنی، صنعتی تا اگر از پته‌ها و کاغذپاره‌های قاب‌گرفته کاری برنیامد و میزی خالی نبود، کسی از گرسنگی نمیرد؛ پس چه بهتر از کاردستی (همان: ۱۰۷).

ساده‌انگاری مدیر در تحلیل سازوکارهای پیچیده اقتصادی جامعه و فروکاستن آن به درس «کاردستی» در مدرسه، خیلی بیش از آن به چشم می‌آید که نیازی به تفصیل داشته باشد؛ اما یک نکته گفتنی است و آن اینکه «جنبش‌های ضد فرهنگ‌پذیری، حتی نظام‌های ناخودآگاه تصوّرات ذهنی خود را از فرهنگ غالب اقتباس می‌کنند؛ فرهنگی که به هر حال مدّعی مبارزه با آن‌اند» (کوش، ۱۳۹۷: ۱۱۳). و در پایان این بخش، می‌گوییم که یکی از گویاترین توصیفات راوی از تقابل روبنا که خودش، ناظم و معلّم کلاس چهار، نماینده آن‌اند و مفهوم زیربنا که اعضای انجمن محلّی به نمایندگی از آن حاضرند، جلسه‌ای است که در زیر آورده می‌شود و در آن به‌وضوح، لحن راوی به‌طور جدّی، نفرت‌آلود و ناباورانه است:

من و ناظم عین دوظفانان مسلم بودیم و معلّم کلاس چهار عین خولی وسطمان نشست. اعضای انجمن هرکدام تکیه کرده به مال و ثروت و خانه بیلاقی‌شان می‌نشستند. اغلب به لهجه‌های ولایتی حرف می‌زدند و رفتار ناشی داشتند. حتی یک‌کدامشان نمی‌دانستند دست‌وپاهایشان را چه جور ضبط‌وربط کنند. بلندبلند حرف می‌زدند. قایم‌فین می‌کردند و زُل‌زُل به ما نگاه می‌کردند. درست مثل اینکه وزارت‌خانه دواب سه‌تا حیوان تازه برای باغ وحش محله‌شان وارد کرده. یکیشان که

جوان تر بود و عینک داشت، درست شکل میمون بود که با عینک زدن خودش ادای آدم‌ها را درآورده (آل احمد، ۱۳۸۴: ۵۱).

این اولین تجربه عملی مدیر مدرسه در قبال ایدئولوژی ذهنی خویش است که این‌گونه به تصویر می‌آید، او چنان‌که دومان می‌گوید، با اشتباه‌گرفتن واقعیت زبانی مجازها و مفاهیم با تجربه عملی از واقعیت، به کنش ایدئولوژی دست می‌یازد (به نقل از مک‌کوئیلان، ۱۳۸۴: ۱۳۴) و نتیجه آن را هم می‌بیند:

روزهای بعد، احساس کردم زن‌هایی که سر راهم لب جوی آب، ظرف می‌شستند، سلام می‌کنند و یک‌بار هم دعای خیر یکیشان را از عقب سر شنیدم؛ اما چنان از خودم بدم آمده بود که رغبت نمی‌شد به کفش و لباس‌هاشان نگاه بکنم. قربان همان گیوه‌های پاره‌ا بله، نان گدایی، فرهنگ را نونوار کرده بود (آل احمد، ۱۳۸۴: ۵۵).

درست است که مدیر توانمندی خود را نشان می‌دهد و عرض چندماه، مدرسه تغییر می‌کند، اما «در ساختار زیربنایی آموزش و تعلیم و تربیت، تغییری رخ نمی‌دهد» (عسگری حسنکلو، ۱۳۹۴: ۱۸۳) و او هم، چنان‌که در بالا شاهد آن بودیم، از این تغییر، دل خوشی ندارد؛ و این نیست مگر نگاه متصلب راوی به عملکرد و دسته‌بندی عنصر زیربنا/ روبنا. به باور حسین بشیریه، «اشکال و ساخت‌های اقتصادی، سیاسی و ایدئولوژیک درهم‌تنیده‌اند! و موضوع اصلی، مطالعه ساخت‌ها و شرایط آنهاست؛ نه فقط زیربنا و روبنا» (۱۳۹۹: ۳۸۹). این مبنای انفکاک‌ی و ایدئولوژیک‌محور زیربنا و روبنا، آن‌چنان سرتاسر ذهنیت راوی را در خود فروگرفته است که سازمایه‌های طنز او هم در مدیر مدرسه، از آن بی‌نصیب نمانده است. به توصیف هیکل معلم کلاس چهار نگاه کنید:

معلم کلاس چهار خیلی گنده بود. دوتای یک آدم حسابی [...] از طرف همکارانش تبریک ورود گفت و اشاره کرد به اینکه ان‌شاء‌الله زیر سایه سرکار، سال دیگر کلاس‌های دبیرستان را هم خواهیم داشت. پیدا بود که این هیکل کم‌کم دارد از سر دبستان زیادی می‌کند. وقتی حرف می‌زد، همه‌اش در این فکر بودم که با نان آقامعلمی چطور می‌شود چنین هیکلی به هم زد و چنین سر و پُز مرتبی داشت (آل احمد، ۱۳۸۴: ۱۵).

یا پس از توصیف مستراح‌های خراب مدرسه که «تا ته چاهک‌ها پیدا بود و چنان گشاد که گاو هم تویش فرومی‌رفت»، در جواب ناظم که از اداره ساختمان درخواست پول کرده و می‌گفت: «آقا می‌گند همیشه پول دولت رو تو ملک دیگران خرج کرد» می‌گوید:

راست هم می‌گند. ملک فرهنگ که به این آلودگی نمی‌شه. و خندیدیم (همان، ص ۲۵).

زیربنا از روبنا جداپذیر نیست و بالعکس. هر تغییری در هرکدام، مستلزم تحوّل بنیادین در آن دیگری خواهد بود و «بدون بازنگری و تغییر ریشه‌ای در این دو ساختار، هیچ تغییر محسوسی انتظار نباید داشت» (اسحاقیان، ۱۳۹۳: ۸۱).

۲-۶. از خودبیگانگی

در مقدمه پژوهش آورده‌ام چنانچه فرد در آن نظام طبقاتی ای زیست می‌کند که در آن نظام، اصالت نه با وجه انسانی او، که با میزان کاری سنجیده می‌شود که برای صاحب سرمایه خود انجام می‌دهد، در آن صورت باید اذعان داشت شخص، بی‌درنگ دچار از خودبیگانگی خواهد شد. بیان این نوع از خودبیگانگی شغلی را از زبان راوی، در دو فقره زیر از مطاوی داستان می‌شنویم؛ نخست آنجایی است که او دلیل اصلی استعفا از معلمی را این‌گونه شرح می‌دهد:

البته از معلمی هم اقم نشسته بود. ده سال الف، ب درس دادن و قیافه‌های بهت‌زده بچه‌های مردم برای مزخرف‌ترین چرندی که می‌گویی [...] و استغناء با غین و استقراء با قاف و خراسانی و هندی و قدیمی‌ترین شعر دری و صنعت ارسال‌المثل و ردّالعجز [...] و از این مزخرفات! دیدم دارم خر می‌شوم. گفتم مدیر بشوم. مدیر دبستان! دیگر نه درس خواهم داد و نه دم‌به‌دم وجدانم را میان دوازده و چهارده به نوسان خواهم آورد (آل احمد، ۱۳۸۴: ۱۱).

فقره دوم هم، در فصل یازدهم رمان اتفاق می‌افتد؛ جایی که راوی معلم‌های زمان خودش را با معلم‌های جوانی مقایسه می‌کند که اکنون در مدرسه‌اش کار می‌کنند. او این‌گونه زبان به انتقاد آنها می‌گشاید:

و اینها چه جوان‌های چُلَفته‌ای! 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، بی‌دست‌ویایی‌شان بود؛ مثلاً به کَلّه هیچ‌کدامشان نمی‌زد که دست‌به‌یکی کنند و کار مدرسه را یک‌هفته نه یک‌روز، حتی یک‌ساعت لنگ کنند. آرام و مرتب درست مثل واگن شاعبدالعظیم می‌آمدند و می‌رفتند. فقط بلد بودند روزی ده دقیقه یا یک‌ربع دیرتر بیایند و همین [...] و باز بدتر از همه اینها، بی‌شخصیتی معلم‌ها بود که در مانده‌ام کرده بود. دوکلمه حرف نمی‌توانستند بزنند؛ از دنیا، از فرهنگ، از هنر، حتی از تغییر قیمت‌ها و از نرخ گوشت هم بی‌اطلاع بودند. عجب هیچ‌کاره‌هایی بودند! (همان: ۷۸).

۲-۷. آگاهی طبقاتی

مطابق بر نهادی که ما در این پژوهش داشته‌ایم، رمان مدیر مدرسه، متنی است برخاسته از دغدغه‌های طبقاتی نویسنده آن که خواه‌ناخواه نشانه‌هایی از جهان‌شناسی خود را در بخش‌های مختلف این داستان بروز می‌هد. به گفته پُل ریکور، این شیوه بیان یک اثر است که کارکرد یکپارچه‌کننده ایدئولوژی و حفظ یک هویت را با خود به همراه دارد (ریکور، ۱۳۹۹: ۴۱۵). در آثار این‌چنینی به مانند آنچه آل احمد نوشته است، «هنر با امر واقعی مخالفت می‌کند؛ اما نه از راه اعلام مواضع صریح سیاسی، بلکه از طریق وجودش همچون هنر» (ویلسون، ۱۳۹۳: ۹۵). ما بدون اینکه بخواهیم ابعاد هنری اثر جلال آل احمد را به پرسش بگیریم و حتی مراتب احترام خود را به این اثر ماندگار ادبیات معاصر ایران، از نظر دور بداریم، ناچاریم از اینکه مدیر مدرسه را سندی بدانیم هنری در تقویت مؤلفه‌ها و مصطلحات مارکسیستی‌ای که نویسنده آن، بدان اشتغال ذهنی

مستمّر داشته است. آگاهی طبقاتی از نگاه مارکس، درک این نکته است که «بنا به منطق واقعیت، پرولتاریا به نظام جامعه طبقاتی پایان خواهد داد» (احمدی، ۱۳۸۲: ۱۶). و این خود «راه رهایی کارگران از شرّ ایدئولوژی بورژوازی و آگاهی دروغین است» (همان: ۱۶). مدیر جدید در همان آغاز ورودش به مدرسه است می‌گوید:

فهمیده بودم که مدیر قبلی مدرسه زندانی است. لابد کله‌اش بوی قرمه‌سبزی می‌داده و باز لابد حالا دارد کفاره گناہانی را می‌دهد که یا خودش نکرده یا آهنگری در بلخ کرده (آل احمد، ۱۳۸۴: ۱۲).

آنچه در شمایل‌شناسی طبقه سرمایه‌داری و پرولتاریا در این رمان آل احمد، حائز اهمیت بسیار است، آن است که عکسی بزرگ از دخمه‌های هخامنشی به دیوار دفتر مدرسه کوبیده شده بود که در زیر آن «روی گچ دیوار با مداد قرمز و نه‌چندان دُرُشت، به عجله و ناشیانه علامت داس و چکش کشیده بود» (همان: ۳۰). و در پی آن کاشف به عمل می‌آید که مدیر قبلی و معلّم کنونی کلاس سه، به قول ناظم مدرسه (در گفت‌وگو با مدیر تازه) «کارشون همین چیزها بود. روزنومه بفروشدند. تبلیغات کنند و داس و چکش بکشند آقا» (همان).

در شخصیت‌شناسی روحیه ناظم و مدیر، در منظومه‌ای از تفکرات مارکسیستی که از ابتدای کار، در حال ترسیم هرچه بیشتر آنیم، باید گفت که شخص ناظم نسبت به «دخمه‌های هخامنشی» و مدیر هم به «داس و چکش»، سمپاتی نزدیک‌تری دارند. این را از این جهت می‌گوییم که وجه غالب دیالوگ‌ها و رویکردهای ناظم در این داستان، طوری سامان دیده‌اند که در راستای نفی اندیشه‌های حزبی مدیر قبلی و معلّم کلاس سه معرفی شوند:

رئیس‌شون رو گرفتند آقا، چه جونی کندم آقا تا حالیشون کنم که دست وردارند آقا. صد دفعه اولیای بچه‌ها آمدند شکایت آقا. سه دفعه از فرماندار نظامی آمدند که باقیشون کجانند (همان: ۳۰).

و جلوتر هم در فصل سیزده، واکنشی که شخص ناظم در قبال دستگیری معلّم کلاس سه از خود بروز می‌دهد، معنایی کاملاً ساختاری به خود می‌گیرد:

فردا که به مدرسه آمدم، ناظم سر حال بود که از شرّ چیزی خلاص شده است و خبر داد که معلّم کلاس سه را گرفته‌اند (همان: ۹۰).

برخلاف او، این مدیر مدرسه است که به آگاهی طبقاتی آن معلّم، حسّی از همدلی و نوع‌دوستی از خود نشان می‌دهد:

من همه‌اش در این فکر بودم که با آن پاهای باریک و آن هیکل لرزان چطور از زیر کُند و زنجیر آن سیاه‌چال سالم خواهد جست؟ آخر چرا با او حرف نزدی؟ چرا حالیش نکردی که بی‌فایده است؟ (همان: ۹۰).

اوج این هم‌حزبی‌گرایی مدیر با معلّم کلاس سوم مدرسه، در فصل هفدهم رمان است که خود را نشان می‌دهد؛ جایی که راوی به ملاقات او در زندان می‌رود:

اواخر تعطیلات نوروز رفتم به ملاقات معلّم ترکه‌ای کلاس سوّم. ناظم که با او میانه خوبی نداشت. ناچار با معلّم حساب کلاس پنج و شش قرار و مداری گذاشته بودم که مختصر علاقه‌ای هم به آن حرف و سخن‌ها داشت (همان: ۱۱۶).

در توصیفی که مدیر مدرسه از سر و وضع معلّم کلاس سوم در زندان به دست می‌دهد، به‌وضوح پیداست که او، مقوله آگاهی طبقاتی را هرچند به هزینه در زندان افتادن رفقا هم، بر امر فرهنگ که مقوله‌ای روبنایی است، ترجیح می‌دهد:

پیدا بود از مدرسه و کلاس به او خوش‌تر می‌گذرد [...] ولی چاق بود و سردماغ. ایمانی بود و او آن را داشت و خوشبخت بود و دردسری نمی‌دید و زندان حدّ اقل برایش کلاس درس بود (همان: ۱۱۸).

تأکید راوی بر «ایمان» و «فرهنگ»ی که یک همکار می‌تواند در زندان «چکش و داس» از آن خود کند، یادآور صریح آموزه‌های انقلابی مارکس می‌تواند باشد که «او با آگاه‌ساختن کارگران نسبت به وضعیت ستم‌دیده‌شان، برای براندازی سرکوبگرانشان و به‌عنوان ارتقاءدهنده انقلاب می‌اندیشد» (یانگ، ۱۳۹۶: ۲۱۰).

۲-۸. کمونیسم

رمان مدیر مدرسه هرچند با قیام شخصیت اصلی‌ای شروع می‌شود که در ابتدای روایت، علیه از خودبیگانگی کار معلّمی خود دست به تغییر طبقه زده و در اندیشه رسیدن به رفاهی است که آن را مدیران و ریاست اداره فرهنگ از او دریغ داشته‌اند، اما می‌بینیم که هرچه به فصول پایانی کتاب نزدیک‌تر می‌شویم، ورق برمی‌گردد. تجربیاتی که روزانه آقای مدیر با واقعیّات سخت و ملموس مدرسه از سر می‌گذرانند، این نکته را بدو تفهیم می‌کند که علاج کار، نه در فاصله‌گرفتن از قشر محروم، که برعکس، با برداشتن این فاصله حاصل خواهد شد:

اوایل امر توجهی به بچه‌ها نداشتم [...] سرم به کار خودم گرم بود. در دفتر را می‌بستم و در گرمای بخاری دولت قلم صدتایک‌غاز می‌زدم؛ اما این کار مرتّب سه‌چهار ماه بیشتر دوام نکرد. خسته شدم. ناچار به مدرسه بیشتر می‌رسیدم و تازه‌تازه خیلی چیزها کشف کردم؛ یکی اینکه جای معلّم‌های پیرپاتال زمان خودمان عجب خالی بود! چه آدم‌هایی بودند! چه شخصیت‌های بی‌نام و نشانی (آل احمد، ۱۳۸۴: ۷۸).

این آغاز فصل یازدهم است. می‌بینیم که مدیر چگونه از قاب طبقه مدیریتی، اندک‌اندک به درمی‌آید و به اجتماع پیرامونی خود التفات بیشتری می‌کند. در گفتمان غالبی که ذهن راوی تحت سیطره آن، زندگی فرهنگی‌اش را تجربه می‌کند، دیر یا زود ایده کمونیسم خود را به‌وجهی، عاقبت نشان خواهد داد؛ ایده‌ای که تبدیل شدن فرد به سوژه سیاسی را شکل می‌بخشد و از این جهت است که او را تاریخ‌مند خواهد کرد (بدیو، ۱۳۹۶: ۱۶۰).

مواظبتی که از این پس مدیر نسبت به دانش‌آموزان بی‌بضاعت از خود بروز می‌دهد تا آنجاست که حتی خورد و خوراک آنها را هم دیگر از نظر دور نمی‌دارد. راوی - مؤلف داستان، متأثر از همان

ایدئولوژی مارکسیستی، در نهان خویشتن خویش، نوعی از حسّ تعهد را به اقشار فرودست می‌بیند که اثر او را در زمره آن آثاری دسته‌بندی می‌کند که برخلاف ظاهرش، آرمان‌های جامعه کمونیستی را تبلیغ می‌کند. باید گفت که از منظر هورکهایمر (Horkheimer)، رسالت اجتماعی واقعی نظریه پرداز انتقادی آنجاست که نویسنده و اثرش موجب وحدتی پویا با طبقه محروم و ستمدیده در نظر آیند و متعاقب آن هم، به معرفتی نیروهای موجود در جامعه به منظور برانگیختن تغییر و تحولات پردازد (باتامور، ۱۳۹۶: ۳۵).

توی کوچه مواظبشان می‌شدم. سر پیچ مدرسه غافلگیرشان می‌کردم و می‌خواستم حرف و سخن‌ها و درد دل‌ها و افکارشان را از یک فحش نیم‌کاره یا از یک ادای نیمه‌تمام حدس بزنم [...] فقط دو نفرشان چلوخورش می‌آوردند؛ فزاش اولی مدرسه برایم خبر می‌آورد. بقیه گوشت‌کوبیده‌ای، پنیرگردویی، دم‌پختکی و از این‌جور 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 [...] می‌رفتند بیرون. لابد توی بیابان، گوشه دنجی پیدا می‌کردند که نشان را به سق بکشند و برگردند (آل احمد، ۱۳۸۴: ۷۹).

یکی از گویاترین فصل‌هایی که در رمان مدیر مدرسه به تبیین مانیفست کمونیسمی که در مدخل حاضر آن را بررسی کردیم، کمک شایانی می‌کند، فصل شانزدهم کتاب است که در آن راوی قرار است دو روز قبل از عید، کارنامه بچه‌ها را امضا کند. همچنان‌که مدیر در کارنامه اعمال دانش‌آموزان مدرسه نظر می‌کند، فرصت درخوری می‌یابد که در کارنامه اندیشه‌های خویش نیز صادقانه بازاندیشی کند و خویشتن خود را مورد قضاوت جدی قرار دهد:

عجب! و یک مرتبه به صرافت افتادم که از اول سال تا به حال، بچه‌های مدرسه را فقط به اعتبار وضع مالی پدرشان قضاوت می‌کرده‌ام. درست مثل این پسر سرهنگ که به اعتبار کیابویی پدرش درس نمی‌خواند (همان: ۱۱۳).

از این جهت در این رمان، مدیر به مثابه سوژه‌ای تاریخی، خود را بر مخاطب خویش عرضه می‌دارد که تحلیل او از عقایدش و گسترش آن، روشن‌کننده تاریخ پیش روی اوست، نه برعکس! (مانهایم، ۱۳۹۸: ۳۲۱). در فقره زیر می‌بینیم که راوی چگونه در طلب یک جامعه اشتراکی، از طبقه فقرا علیه طبقه اغنیا حمایت می‌کند:

دیدم در تمام این مدت، هرکدام که پدرشان فقیرتر است، به نظر من باهوش‌تر، تربیت‌پذیرتر، و با چشمانی درخشان‌تر می‌آمده‌اند. و آنها که پدرهاشان دستی به دهان دارند، کندتر و خرفت‌تر و بلغمی مزاج‌تر و نومیدکننده‌تر از دیگران (آل احمد، ۱۳۸۴: ۱۱۴).

این نوع برخورد مدیر مدرسه با قضایا، نظریه «اخلاق بردگان» نیچه را به یاد می‌آورد که از دید او بسیار منحنط و مخرب به شمار می‌آید؛ به این سبب که «اخلاق بردگان به شکل نوعی حالت خصومت عینین و پُرکینه با ارزش‌های اشراف‌سالار ظهور می‌کند، نه به‌عنوان تعبیری خلاق از یک نگرش تازه نسبت به زندگی» (اسپینکز، ۱۳۹۲: ۱۴۶)؛ البته ما نیز در مقدمه این پژوهش توضیح دادیم

و در تحلیل بحث، مفصل‌تر گفتیم که بیشینه راهروان این ایدئولوژی مارکسیستی، وقتی که به هسته سخت واقعیت برمی‌خورند، چیزی به جز ناکامی نصیب آنها نمی‌شود؛ چنان‌که در ادامه همین بند، مدیر) معترفانه به شکست رویکرد خود اقرار می‌ورزد:

اگر اختیار با من باشد، به ترتیب دارایی پدرها نمره خواهم داد. و تازه خنده‌دار این بود که با این رفتارم می‌خواستم فقر را بکوبم. و تازه متوجه شدم که این یک نوع توجیه فقر است، نه تخطئه آن. غنای دیگران را به این علت مکروه می‌داشتم که موجب فقر این میراب‌ها و باغبان‌ها بود و به همین علت می‌کوبیدمش؛ اما آیا در چهاردیواری مدرسه کار درستی می‌کردم؟ مسخره‌ترین کارها آن است که کسی به اصلاح وضعی دست بزند؛ اما در قلمروی که تا سر دماغش بیشتر نیست. و تازه مدرسه من، این قلمرو فعالیت من، تا سر دماغم هم نبود. به همان توی ذهنم ختم می‌شدا! (آل احمد، ۱۳۸۴: ۱۱۴).

می‌بینیم همچنان‌که به پایان داستان نزدیک‌تر می‌شویم، راوی اصلاح وضع امور را آن هم منطبق بر نگرش مرامی خود، مسخره‌ترین کارهای دنیا می‌داند. اصولاً پایه‌های محکم مارکسیسم در غرب هم به تدریج به لرزه افتاد و «عملاً تمامی درون‌مایه‌های مهم و تازه در فهرست فکری این دوران، نشان از زوال امید و عدم اطمینان داشتند» (اندرسون، ۱۳۹۸: ۱۳۲).

در مقایسه منصفانه‌ای که پایان همین فصل، مدیر مدرسه میان روحیه خود و روحیه ناظم برقرار می‌کند، عملاً رأی به احساساتی‌بودن خود و عقلایی‌بودن ناظم می‌دهد:

به این طریق بعد از پنج‌شش ماه، می‌فهمیدم که حسابم یک حساب عقلایی نبوده است. احساساتی بوده [...] ضعف‌های احساساتی مرا خشونت‌های عملی او جبران می‌کرد و این بود که جمعاً نمی‌توانستم از او بگذرم. مرد عمل بود. کار را می‌برید و پیش می‌رفت. در زندگی در هر کاری، هر قدمی که برمی‌داشت، برایش هدف بود و چشم از وجوه دیگر قضیه می‌پوشید (آل احمد، ۱۳۸۴: ۱۱۵).

حسادت‌بردن مدیر به ناظم خود به‌شکلی کاملاً غیر مستقیم، از این بابت نیز هست که او بیش از آنکه اهل زندگی کردن باشد، در پیله ایدئولوژی‌ها و زندان اصول مارکسیستی خود اسیر شده است. تفکراتی که در نهایت به بحران هویت او می‌انجامد؛ چنان‌که در اینجا تصریح می‌کند:

این بود که او برّش داشت و من نمی‌توانستم؛ چراکه اصلاً مدیر نبودم. نمی‌توانستم باشم. خلاص! (همان: ۱۱۵).

۲-۹. انقلاب

اگر بگوییم که رمان مدیر مدرسه با یک انقلاب شروع و با یک انقلاب دیگر هم به پایان می‌رسد، جای تعجبی نیست. راوی داستان که از ابتدا از کار معلّمی آتش نشسته بود و از تدریس بی‌اجر نیز، دچار از خودبیگانگی مُفرط شده، عطای معلّمی را به لقای پُست مدیریت اداره فرهنگ می‌بخشد و با این کار، علیه وضعیّت پیشین خویش می‌شورد. در شغل جدید هم که مشغول می‌شود، رفته‌رفته درمی‌یابد که او اصلاً این‌کاره نیست و توان تغییر در هیچ‌کجای مدرسه در دست او نیست:

این دور و تسلسل آن‌قدرها کوچک نیست و در دسترس تو که بتوانی یک‌جایی قطعش کنی. در مدرسه‌ای یا در کلاسی یا امتحانی. این‌جوری بود که کم‌کم می‌دیدم حتی مدیر مدرسه هم نمی‌توان باشم (همان: ۱۱۱).

از همین‌روست که چندبار تصمیم به استعفا می‌گیرد، ولی به قول خودش «هی بی‌حالی نمی‌گذارد». انقلاب پایانی مدیر مدرسه در فصل هجدهم کتاب رخ می‌دهد که در فصل نوزدهم که پاراگرافی هم بیشتر نیست، به نوشتن استعفانامه‌اش منجر می‌شود. راوی در پی بی‌حیایی که از یک دانش‌آموز کلاس پنجمی سر می‌زند، عصبانی می‌شود و او را کتک می‌زند:

جلوی روی بچه‌ها کشیدمش زیر مشت و لگد و بعد سه‌تا از ترکه‌ها را که فزاش جدید فوری از باغ همسایه آورده بود، به سر و صورتش خُرد کردم. چنان وحشی شده بودم که اگر ترکه‌ها نمی‌رسید، پسرک را کشته بودم (همان: ۱۲۳).

این همان مدیری است که در آغاز کارش در مدرسه، ناظم را قذغن کرده بود که ترکه‌ها را خُرد کرده، دور بیندازد و اجازه نداده بود که از آن پس دانش‌آموزان را کتک بزند؛ اما از آنجا که راوی فردی است انقلابی و احساساتی و درک صحیحی هم از جامعه‌ای که در آن زیست می‌کند، ندارد، پیش خودش فکر می‌کند که با کتک و کتک‌کاری یک‌تنه می‌تواند امر فرهنگ را که مقوله‌ای کاملاً روبنایی است، دُرست کند. او که «بیرون از پیوندهای اجتماعی این جامعه است، می‌کوشد که آن را بنا بر سنجیدارهای شخصی خویش دگرگون کند» (م. ایرانیان، ۱۳۵۸: ۱۷۵). خشونت‌گریانی که از رفتار مدیر مدرسه به‌عنوان رهبری انقلابی و اصلاحگر سر می‌زند، نشئت‌گرفته از آن استبداد رأیی است که او از فهم ایدئولوژیک خود به میراث برده است. به گفتهٔ انگلس «یک انقلاب، بدون شک اقتدارگرایانه‌ترین چیزی است که وجود دارد» (به نقل از احمدی، ۱۳۹۸: ۷۱۵) و شخص مدیر از این تصمیم مقتدرانه‌اش نه‌تنها پشیمان نیست، بلکه آن را توجیه طبقاتی نیز می‌کند:

نمی‌دانست که من اول تصمیم را گرفتم، بعد مثل سگ‌ها شدم. و تازه می‌فهمیدم کسی را زده‌ام که لیاقتش را داشته، پُرخوری شبانه‌روزی و نازپروردگی‌اش را به ضرب مشت و لگد از سراسر اعضای بدنش کنده بودم و دور ریخته بودم (آل احمد، ۱۳۸۴: ۱۲۵).

۳. نتیجه

کارنامهٔ هنری آل احمد در رمان مدیر مدرسه، بازخوانی اندیشه‌های مارکسیستی است که قهرمان اصلی آن، مدیر جدیدی است که پیش از آن در کار معلّمی‌اش از ستم طبقاتی جامعه، دچار ازخودبیگانگی شده است. او با تغییری زیربنایی که در طبقهٔ خود ایجاد می‌کند، به روبنایی فرهنگی پای می‌گذارد که از هر سویی دستخوش مسئلهٔ بغرنج فقر است. آنچه نگارنده با بررسی جوانب حزبی و گفتمانی این رمان توانسته است بدان التفات بیابد، شکستی است که راوی ابتدا آن را در سطح نگاه ایدئولوژیک خویش تجربه می‌کند و سپس در سطح عمل انقلابی نیز بدان دچار می‌شود؛ به زبانی دیگر، مدیر مدرسه، روایت رئالیستی روشنفکری احساساتی و پرشور است میان

دو انقلاب که با استعفانامه‌اش در پایان داستان، شکست رویکرد مارکسیستی خود را به امضا می‌رساند. بر طبق این مقاله، ما مدیر مدرسه را سندی می‌دانیم که تاکنون، همچنان نقشه‌راه اندیشه‌ی اسطوره‌ای و امتناع تفکر در سرزمینی است که معلّمانش در خیابان‌های بی‌سرانجام شهر، رهروان همان راهی هستند که آل احمد مُبصرِ قدیمی کلاسش بود.

منابع

- آل احمد، جلال (۱۳۸۴)، مدیر مدرسه، ج ۱۰، تهران، فردوس.
- احمدی، اصغر (۱۳۹۶)، ادبیات ستیزنده، تهران، آگه.
- احمدی، بابک (۱۳۸۲)، واژه‌نامه فاسفی مارکس، تهران، مرکز.
- _____ (۱۳۹۸)، مارکس و سیاست مدرن، ج ۷، تهران، مرکز.
- اسپینکز، لی (۱۳۹۲)، فردیش نیچه، ترجمه رضا ولی‌یاری، ج ۲، تهران، مرکز.
- استاینر، جورج (۱۳۹۲)، مارکسیسم و نقد ادبی، ترجمه عزت‌الله فولادوند، تهران، نگاره آفتاب.
- اسحاقیان، جواد (۱۳۹۳)، جلال آل‌احمد، تهران، نگاه.
- اکلشال، رابرت (۱۳۹۹)، ایدئولوژی‌های سیاسی، ترجمه محمد قاندر، تهران، نشر نو.
- اندرسون، پری (۱۳۹۸)، ملاحظاتی درباره مارکسیسم غربی، ترجمه علیرضا خزایی، تهران، چشمه.
- انصار، پی‌یر (۱۳۹۴)، ایدئولوژی، کشمکش‌ها و قدرت، ترجمه مجید شریف، ج ۲، تهران، قصیده‌سرا.
- ایگلتون، تری (۱۳۹۳)، مارکسیسم و نقد ادبی، ترجمه اکبر معصوم‌بیگی، ج ۳، تهران، بوتیمار.
- _____ (۱۳۹۶)، چگونه شعر بخوانیم، ترجمه پیمان چهارزی، تهران، آگه.
- _____ (۱۳۹۸ الف)، ایدئولوژی زیبایی‌شناسی، ترجمه مجید اخگر، تهران، بیدگل.
- _____ (۱۳۹۸ ب)، رویداد ادبیات، ترجمه مشیت‌علایی، تهران، لاهیتا.
- باتامور، تام (۱۳۹۶)، مکتب فرانکفورت، ترجمه حسینعلی نوذری، ج ۶، تهران، نشر نی.
- باتامور، تام و همکاران (۱۳۹۷)، فرهنگ‌نامه اندیشه مارکسیستی، ترجمه اکبر معصوم‌بیگی، ج ۲، تهران، بازتاب-نگار.
- بدیو، آلن (۱۳۹۶)، فرضیه کمونیسم، ترجمه مراد فرهادپور و صالح نجفی، تهران، مرکز.
- بشیریّه، حسین (۱۳۹۹)، تاریخ اندیشه‌های سیاسی در قرن بیستم، ج ۱، تهران، نشر نی.
- بنیامین، والتر (۱۳۹۵)، درباره زبان و تاریخ، ترجمه مراد فرهادپور و امید مهرگان، تهران، هرمس.
- پاینده، حسین (۱۳۸۳)، «رمان رئالیستی یا سند اجتماعی؟ نگاهی به مدیر مدرسه آل احمد»، جامعه‌شناسی هنر و ادبیات، دوره ۱، ش ۲، ۶۹-۹۸.
- پاینده، حسین (۱۳۹۳)، گشودن رمان، ج ۲، تهران، مروارید.
- پلامناتز، جان (۱۳۹۹)، شرح و نقدی بر فلسفه اجتماعی و سیاسی هگل، ترجمه حسین بشیریّه، ج ۷، تهران، نشر نی.
- ذوالفقاری، ابوالفضل و همکاران (۱۳۹۷)، «بررسی جامعه‌شناختی مؤلفه‌های هویت ملی در داستان مدیر مدرسه جلال آل احمد»، مطالعات سیاسی، دوره ۱۰، ش ۴۰، ۱۲۷-۱۴۶.
- ریکور، پل (۱۳۹۹)، درس‌گفتارهای ایدئولوژی و اتوپیا، ترجمه مهدی فیضی، تهران، مرکز.
- ژریک، اسلاوی (۱۳۹۳)، عینیت ایدئولوژی، ترجمه علی بهروزی، ج ۲، تهران، طرح نو.
- شیری، قهرمان (۱۳۸۷)، مکتب‌های داستان‌نویسی در ایران، تهران، چشمه.

- عسگری حسنگلو، عسگر (۱۳۹۴)، جامعه‌شناسی رمان فارسی، تهران، نگاه.
- فوتر، لوک (۱۳۸۷)، لویی آلتوسر، ترجمه امیر احمدی‌آریان، تهران، مرکز.
- کاراتانی، ماکوجین (۱۳۹۶)، کانت و مارکس، ترجمه مرادفرهادپور و صالح نجفی، تهران، هرمس.
- کاسیرر، ارنست (۱۳۹۵)، فلسفه روشنگری، ترجمه یدالله موقن، چ ۴، تهران، نیلوفر.
- کوش، دنی (۱۳۹۷)، مفهوم فرهنگ در علوم اجتماعی، ترجمه فریدون وحید، چ ۴، تهران، سروش.
- کولبروک، کلا (۱۳۹۸)، ژیل دولوز، ترجمه رضا سیروان، چ ۳، تهران، مرکز.
- کولتی، لوجو (۱۳۹۹)، مارکسیسم و دیالکتیک، ترجمه کمال خسروی، تهران، اختران.
- کوهن، جرال (۱۳۹۶)، نظریه تاریخ مارکس، ترجمه ابراهیم حقیقی، چ ۲، تهران، اختران.
- گلدستون، جک (۱۳۹۲)، انقلاب‌ها، ترجمه محمدتقی دلفروز، چ ۳، تهران، کویر.
- لوکاچ، جرج (۱۳۷۸)، تاریخ و آگاهی طبقاتی، ترجمه محمدجعفر پوینده، چ ۲، تهران، تجربه.
- _____ (۱۳۸۶)، نویسنده، نقد و فرهنگ، ترجمه اکبر معصوم‌بیگی، چ ۲، تهران، دیگر.
- لوکاچ، گنورگ (۱۳۹۸)، در دفاع از تاریخ و آگاهی طبقاتی، ترجمه حسن مرتضوی، چ ۳، تهران، آگه.
- لیف‌شیتز، میخائیل (۱۳۹۶)، فلسفه هنر از دیدگاه مارکس، ترجمه مجید مددی، تهران، بان.
- م. ایرانیان، جمشید (۱۳۵۸)، واقعیت اجتماعی و جهان داستان، تهران، امیرکبیر.
- مالپاس، سایمون (۱۳۹۳)، ژان - فرانسوا لیوتار، ترجمه بهرنگ پورحسینی، چ ۲، تهران، مرکز.
- مانهایم، کارل (۱۳۹۸)، ایدئولوژی و اتوپیا، ترجمه فریبرز مجیدی، چ ۴، تهران، سمت.
- مردیها، مرتضی (۱۳۹۹)، تمدن و فرهنگ، تهران، ثالث.
- مک‌کوئیلان، مارتین (۱۳۸۴)، پل دومان، ترجمه پیام یزدانجو، تهران، مرکز.
- مک‌للان، دیوید (۱۳۹۰)، ایدئولوژی، ترجمه محمد رفیعی مهرآبادی، چ ۳، تهران، آشیان.
- مگی‌نژاد، کیومرث (۱۳۹۲)، مدل زی‌بنا-روبنادر جامعه‌شناسی مارکس/ دورکیم/ وبر، تهران، نقد افکار.
- موقن، یدالله (۱۳۹۹ الف)، از پیش مدرنیسم تا پست مدرنیسم، تهران، نیلوفر.
- _____ (۱۳۹۹ ب)، شیوه‌های اندیشیدن، تهران، نیلوفر.
- میلر، پیتر (۱۳۹۸)، سوژه؛ استیلا و قدرت، ترجمه نیکو سرخوش و افشین جهان‌دیده، چ ۸، تهران، نشر نی.
- میلز، سارا (۱۳۹۲)، میشل فوکو، ترجمه مرتضی نوری، چ ۲، تهران، مرکز.
- نبی‌لو، علیرضا و فرشته دادخواه (۱۳۹۸)، «تحلیل مدیر مدرسه آل احمد بر مبنای سبک‌شناسی انتقادی، پژوهش‌های زبان‌شناختی، دوره ۹، ش ۳، ۹۹۱-۱۰۳۰».
- و. وود، آلن (۱۳۹۸)، کارل مارکس، ترجمه شهناز مسمی‌پرست، چ ۵، تهران، ققنوس.
- ویلسون، راس (۱۳۹۳)، تودور آدورنو، ترجمه پویا ایمانی، چ ۲، تهران، مرکز.
- ویلیافر، ریموند (۱۳۹۸)، فرهنگ و جامعه، ترجمه علی‌اکبر معصوم‌بیگی و نسترن موسوی، تهران، نگاه.
- وینست، اندرو (۱۳۹۸)، نظریه‌های دولت، ترجمه حسین بشیریه، چ ۱۴، تهران، نشر نی.
- یانگ، جولیان (۱۳۹۶)، فلسفه قاره‌ای و معنای زندگی، ترجمه بهنام خداپناه، تهران، حکمت.