

فصلنامه مطالعات سیاسی

سال دهم، شماره ۴۰، تابستان ۱۳۹۷

صفحات: ۱۴۶-۱۲۷

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱/۵؛ تاریخ پذیرش نهایی: ۱۳۹۷/۳/۲۵

بررسی جامعه‌شناختی مؤلفه‌های هویت ملی در داستان «مدیر مدرسه»
جلال آل احمد

دکتر ابوالفضل ذوالفقاری* / محمد ایرانی** / فردین آرش***

چکیده

یکی از راه‌های ارزیابی دقیق وضعیت هویت ملی، استخراج عناصر، مؤلفه‌ها و شاخص‌های آن، از آثار ادبی گذشته است. این کار، می‌تواند موجب افزایش کارکردهای هویت ملی و ایجاد انسجام و وحدت ملی در جامعه گردد. در همین راستا، پژوهش حاضر با هدف بررسی جامعه‌شناختی سیر تحول مؤلفه‌های هویت ملی در آثار ادبی انجام شده است. برای این منظور «مدیر مدرسه» جلال آل احمد، با بهره‌گیری از روش تحلیل محتوای کیفی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که به مؤلفه‌های هویت ملی شامل خلیات ملی، فرهنگ ملی، جغرافیای ملی و زبان با شاخص‌های متفاوت و شیوه‌های مختلف در این اثر به خوبی پرداخته شده است.

کلیدواژه‌ها

هویت ملی، مدیر مدرسه، جلال آل احمد، داستان ایرانی.

Zolfaghariab@gmail.com

Mohammadirani313@gmail.com

Fardin.arash70@gmail.com

* استادیار گروه علوم اجتماعی دانشگاه شاهد، دانشگاه شاهد، تهران، ایران

** دانشجوی دکتری فرهنگ و ارتباطات، واحد تهران مرکز، تهران، ایران

*** دانش آموخته کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی محض، دانشگاه شاهد، تهران، ایران

۱. بیان مسأله

هویت پاسخ به چیستی و کیستی هر فرد است، و در واقع مجموعه خصوصیات است که شخص را از دیگران متمایز می‌کند. از این رو هیچ انسانی نمی‌تواند بدون داشتن هویت به حیات اجتماعی خود ادامه دهد (ماوسن و همکاران، ۱۳۹۰: ۶۵). هویت انواع مختلفی دارد، مانند هویت ملی، هویت دینی، هویت فرهنگی؛ در این میان جایگاه هویت ملی نسبت به انواع دیگر هویت، بالاتر است (میلر، ۱۳۸۳: ۳۱). هویت ملی پدیده‌ای جدید و موضوعی جهانی محسوب می‌شود که تمامی کشورها به ویژه کشورهای در حال توسعه به دلیل وجود تحولات مداوم اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و جمعیتی در آن درگیر هستند. هویت و ملیت ساختارهایی اجتماعی محسوب می‌شوند (Anderson, 1991: 89). هویت ملی، عالی‌ترین سطح هویتی برای هر فرد بشری است و معمولاً از ویژگی منحصر به فردی برخوردار است. هویت ملی، زیربنای تمامی انواع هویت‌های دیگر محسوب می‌شود، چراکه شکل‌گیری تمامی اقسام هویت‌های دیگر به اشکال مختلف، تحت تأثیر هویت ملی قرار می‌گیرد. به تعبیر دیگر هر شخص علیرغم برخورداری از یک هویت فردی معین و متمایز از دیگران، خواه ناخواه در مجموعه‌ای از ویژگی‌های فردی و شخصی با سایر اعضای یک ملت مشترک است، که منشأ آن را بایستی در هویت ملی جستجو کرد (شمشیری، ۱۳۸۷: ۱۱).

هویت ملی با بهره‌گیری از توانایی‌های نمادین خود، مانند زبان، دین، گذشته تاریخی و منافع مشترک، می‌تواند به وفاق اجتماعی و همبستگی ملی یاری رساند. مراد از همبستگی، به هم پیوستن و مجتمع ساختن اجزای یک جامعه و واحدهای کوچک آن به یک کل همبسته‌تر است؛ به گونه‌ای که توان و نیروی آن اجزا و واحدهای کوچک و پراکنده و مختلف، انباشته و متمرکز شود و از طریق همیاری و همکاری آحاد جامعه، بحران‌های حاصل از دوران گذار را حل کند. این مقاله در پی شناخت مولفه‌های هویت ملی در داستان «مدیر مدرسه» جلال آل احمد است و قصد پاسخ به این پرسش را دارد که کدام یک از مولفه‌های هویت ملی در داستان «مدیر مدرسه» جلال آل احمد وجود داشته است؟

۲. پیشینه پژوهش

علم و رئیسی (۱۳۹۱) به بررسی مولفه‌های هویت ملی در دیوان میرزاده عشقی پرداخته است. وی با بهره‌گیری از روش تحلیل محتوا نشان داد میرزاده عشقی در دیوان خود، توجه

_____ بررسی جامعه‌شناختی مؤلفه‌های هویت ملی در داستان...

ویژه‌ای به شاخصه‌ها و عناصر هویت‌بخش ایرانیان داشته است و به رغم دگرگونی‌های بوجود آمده در عناصر هویت‌بخش ایرانیان در عصر مشروطه، ارزش‌های ملی جایگاه خویش را حفظ کرده است.

روحانی (۱۳۸۹) به بررسی مؤلفه‌های هویت ملی در شعر معاصر، مطالعه موردی شعر محمدرضا شفیعی کدکنی پرداخته است. وی نشان داده شفیعی در شعر خود به نمادها و شخصیت‌های اسطوره‌ای، آیین‌های باستانی، تاریخ و فرهنگ گذشته، و جغرافیای ایران قدیم توجه بسیار نشان داده و علاوه بر این در شعرش به شخصیت‌های بزرگ عرفانی و ادبی گذشته فارسی نیز پرداخته است.

خیرآبادی و همکاران (۱۳۹۱) به بررسی جایگاه نمادهای هویت ملی در زبان و ادب فارسی؛ بطور خاص در آثار داستانی جمالزاده می‌پردازد. وی با شیوه تحلیل محتوا نشان داده است که بیشترین فراوانی در بین مؤلفه‌های هویت ملی متعلق به نمادهای زبان فارسی است و در ادامه آن نمادهای جغرافیایی و تاریخی قرار دارند. نویسندگان در اوایل داستان‌نویسی، به ساختار عینی و مادی هویت توجه بیشتری کرده و در اواخر دوره داستان‌نویسی به ساختار معرفتی هویت بها داده است. تحلیل کیفی محتوای داستان‌های جمالزاده نشان می‌دهد عناصر هویت ملی در آثار وی بسیار پُررنگ و تقریباً تمام جنبه‌ها در آن مورد توجه قرار گرفته است. آثار او وابسته به زمینه بوده و از این حیث حال و هوای ایرانی دارند به نحوی که می‌توان گفت هرچند جمالزاده خود در ایران نمی‌زیسته است اما در دنیای داستان‌هایش در ایران و همراه با ایرانیان زیسته است.

صادق‌زاده و منادی (۱۳۸۷) به بررسی نمادهای هویت ملی در کتاب‌های درسی دوره آموزش متوسطه پرداخته است. و با بهره‌گیری از روش تحلیل محتوا، کتاب‌های تاریخ و ادبیات فارسی دوره متوسطه رشته علوم انسانی در سال ۱۳۸۵ را مورد بررسی، تجزیه و تحلیل قرار داده است. نتایج پژوهش وی نشان می‌دهد آموزش هویت ملی در کتاب‌های درسی مورد نظر ناقص و گذرا بوده، و در میان دروس، صفحات، تصاویر این کتاب‌ها به نمادهای هویت ملی توجه متعددی نشده است.

هاشمی دره بادامی (۱۳۹۴) به بازشناسی نمادهای بیانگر هویت ایرانی در آثار برجسته غلامحسین ساعدی پرداخته است. وی با استناد به شواهد و نمونه‌ها نشان داده ساعدی هویت ایرانی تضعیف‌شده در برابر غرب و همچنین پوسیدگی نظام اجتماعی ایران پیش از انقلاب را با

خلق فضاهای فراواقعی، ترسناک، وهم‌آلود و مرموز به صورتی تمثیلی و نمادین به تصویر می‌کشد و علاوه بر این درصدد نشان دادن بحران هویت ایرانی است.

طالبی شیلمکی (۱۳۸۶) به بررسی هویت ایرانی در رمان‌های ایرانی با تکیه بر نون‌والقلم، تنگسیر، سووشون و باغ بلور پرداخته است. وی نشان داده دو رمان سووشون و نون‌والقلم، عوامل تأثیرگذار در بحران هویت و راهکارهای برون‌رفت از آن را نشان داده‌اند. هر دو به تلفیق دو عنصر اصلی (ایران، اسلام) را بازگشت به سنت‌ها، فرهنگ اصیل ایرانی و اسلامی تأکید کرده‌اند. در رمان تنگسیر، بر احیای هویت قومی، اقلیمی و بازگشت به فرهنگ بومی تأکید شده اما با توجه به گرایش‌های اقلیمی در آن، هویت ملی چندان مدنظر قرار نگرفته است. در رمان باغ بلور، جلوه‌های هویت دینی از جمله اعتقادات کلیدی آن؛ یعنی ایثار و شهادت، اهمیت آن‌ها در ایجاد هویت ملی برجسته شده است.

شیخ‌الاسلامی (۱۳۸۹) به بررسی جامعه‌شناختی مدیر مدرسه جلال آل احمد پرداخته است. وی با روش مطالعه کتابخانه‌ای نشان داده مدیر مدرسه نمایان‌گر لحظات خاصی از تاریخ جامعه ایران و شرایط اجتماعی و سیاسی و زیبایی‌شناختی مطرح در آثار نویسنده است.

۳. ادبیات پژوهش

۳-۱. **هویت:** واژه «هویت» تاریخی طولانی دارد، هرچند بیشتر از قرن بیستم وارد حوزه علوم انسانی شده است (احمدی، ۱۳۸۸: ۳۹). این واژه ریشه در زبان لاتین دارد و دو معنای اصلی را دربردارد: ۱. تشابه مطلق؛ ۲. تمایز. این دو معنا در اصل به دو جنبه اصلی و مکمل هویت معطوف هستند. به عبارتی تشابه با خودی و تمایز با دیگری را در اشیاء و افراد بیانگر است (جنکینز، ۱۳۸۱: ۵).

مفهوم «هویت» نخست با انتشار کتابی به نام «جماعت تنها» در ۱۹۵۰ میلادی و سپس با انتشار کتاب دیگری در سال ۱۹۶۰ به نام «هویت و اضطراب» مطرح می‌شود. با این هدف که سیاهان، یهودیان، و اقلیت‌های دینی بتوانند به درک خویشتن تاریخی‌شان دست یابند و در مقابل مهاجمان مقاومت کنند در عرصه علوم اجتماعی، هم روانشناسان و هم جامعه‌شناسان به مفهوم هویت توجه کرده‌اند. فروید و اریکسون دو تن از روانشناسانی هستند که به مفهوم هویت توجه ویژه‌ای کردند (افروغ، ۱۳۸۷: ۲۲). در جامعه‌شناسی هم مکتب کنش متقابل نمادین بیشترین توجه خود را به هویت معطوف کرده است این مکتب متفکرانی از جمله: جورج

هربرت مید، چارلز هورتون کولی، جیمز مارک بالدوین، هربرت بلومر، دانکن، گافمن، گارفینکل و دیگران را دارد.

در جامعه‌شناسی، واژه هویت به معنای چه کسی بودن است و نیاز به آن، حس شناساندن خود و یک سلسله عناصر فرهنگی و تاریخی را در فرد یا یک گروه انسانی تحریک می‌کند. هر نوع وابستگی اجتماعی، نمودار بخشی از ویژگی‌های انسان است. این ویژگی‌ها، معرفت و شناخت ابنای بشر را تسهیل می‌کند. بر این اساس هویت عبارت است از مجموعه خصوصیات، مشخصات فردی و اجتماعی، احساسات و اندیشه‌های مربوطه که فرد آن‌ها را از طریق توانایی کنش متقابل با خود و یافتن تصوراتی از خود به دست می‌آورد و در جواب سؤال «من کیستم؟» ارائه می‌دهد. به نظر برگر: «مردمی که برای نخستین بار با یکدیگر آشنا می‌شوند، می‌کوشند به هویت رابطه‌ای دست پیدا کنند. یعنی نقطه مشترکی بیابند که وجه تمایز آن‌ها از دیگران است. این کار موجب می‌شود هر یک از افراد نقش‌های جداگانه‌ای داشته باشند. در سطح بالاتر وقتی مردم هویت بالاتر را کشف می‌کنند، می‌توانند از این طریق به نوعی انسجام برسند» (Heise, 1998:201-202).

به عبارتی دیگر هویت در تعریف کیستی افراد بیان می‌شود و نشان دهنده‌ی ویژگی‌های افراد است. به همین جهت انواع هویت‌ها وجود دارد. از جمله هویت ملی و دینی. وقتی اشخاص خود را با ویژگی‌های دینی تعریف می‌کنند، بعنوان مثال، اجتماعات مسلمانان، مسیحیان، بوداییان و... یا هویت ملی، وقتی بیان می‌شود که افراد خود را با ویژگی‌های سرزمینی، تاریخی و سیاسی خاص تعریف می‌کنند. برای مثال ایرانی بودن یا لبنانی بودن. در عین حال افراد ممکن است خود را منتسب به قومی خاص با ویژگی‌های خاصی نیز بدانند. افراد ممکن است در عین حال از مشترکات جهانی نیز صحبت به میان آورند که هویت جهانی محسوب آن‌ها می‌شود.

اگر وجه تشابه برای یک چیز را در نظر بگیریم، مفهوم «تداوم» حاصل می‌شود که در مقوله هویت اهمیت اساسی دارد (میرمحمدی، ۱۳۸۳: ۷). همچنین درباره وجه تمایز نیز می‌توان گفت هویت در خلاء مطرح نمی‌شود. حتماً «یک خود و یک غیرخود» وجود دارد و گرنه شناسایی معنا پیدا نمی‌کند (دوران و محسنی ۱۳۸۳: ۸۱). پس هویت کیستی است که در طول زمانی پیوسته کم و بیش ثابت بوده و از غیر متمایز است. به عبارت دیگر این کیستی یا هویت به واسطه خصوصیات یا ویژگی‌هایی است که خصوصیات یا نحوه ترکیب آن‌ها در یک دوره

زمانی ثابت بوده و از دیگران متمایز است و این احساس را به فرد می‌دهد که همان است که بوده و همان است که دیگران نیستند (گل محمدی، ۱۳۸۲: ۱۸).

بر همین اساس برگ معتقد است که هویت آن چیزی است که به فرد می‌گوید او کیست و مجموعه معانی برای خود تولید می‌کند که مرجع کیستی و چیستی او را تشکیل می‌دهد (چیت‌ساز قمی، ۱۳۸۳: ۹۲). کاستلز هم هویت را فرایند ساخته شدن معنا می‌داند بر پایه یک ویژگی فرهنگی یا دسته‌ای ویژگی‌های فرهنگی که بر منابع دیگر برتری دارند. گیرنا می‌گوید هویت، مفهومی هنجاری است، زیرا هویت داشتن معمولاً در اجزای روانشناختی هویت دارای عناصر اجتماعی است، عناصر اجتماعی مثل وجود هویت‌های مشترک و عضویت در هویت‌های متعدد و هم‌پوشانی هویت‌ها، معیارهای معروف عبارتند: استمرار در طول زمان و متمایز بودن از دیگران، به این وسیله وضعیتی پدید می‌آید که به افزایش قدرت انتخاب برای سازنده هویت، ارتباط با دیگران را امکان‌پذیر ساخته و به انسان نیرو و نرمش خاصی می‌دهد (گیرنا، ۱۳۷۸: ۱۲۱).

۲-۳. هویت ملی

در دهه ۱۹۹۰ تلاش‌هایی از سوی برخی نویسندگان مانند دیوید میلر، آنتونی اسمیت، آدریان هستینگز، جان آرمسترانگ، ارنست گلنر، بندیک آندرسون و غیره برای احیای نقش هویت ملی صورت گرفت. اینان هویت ملی را از زوایای مختلف تاریخی، فرهنگی و سیاسی موضوع بررسی خود قرار دادند. به عقیده‌ی آنان، در دنیای امروز، با وجود روندهایی مانند جهانی‌شدن و محدود شدن نقش دولت‌ها در عرصه روابط بین‌الملل اهمیت هویت ملی در حال کاهش نیست به صورتی که هنوز هم وابستگی فرد به یک سرزمین و مردم به خصوص او را ترغیب می‌کند که در راه میهن خود، جان خوش را نثار کند (احمدی، ۱۳۸۳: ۳۶-۳۷).

هویت ملی در مقایسه با هویت جمعی از استحکام و تداوم بیشتری برخوردار است و معمولاً مثل هویت شخصی، هر فرد دارای یک هویت ملی بیش نیست. اهمیت هویت ملی از آنجا ناشی می‌شود که به سرزمین، تاریخ و فرهنگ خاص ارتباط پیدا می‌کند. در اینجا به ویژه سرزمین (وطن) اهمیت پیدا می‌کند. هر فرد تنها یک وطن و سرزمین دارد که به آن احساس تعلق می‌کند و نه بیشتر (احمدی، ۱۳۸۸: ۸۲).

ایسکاس معتقد است هویت ملی از تعلق به آنچه گروه ملی نامیده می‌شود، به وجود می‌آید، ذات وابستگی و دلبستگی‌های دیرینه است، هویت از جایی که فرد در آن متولد می‌شود، بوجود می‌آید و یا در واقع آغاز می‌شود (نقیب‌زاده، ۱۳۸۳: ۳۳۴).

احمد اشرف نیز معتقد است، هویت ملی در کشاکش تصور ما از دیگران شکل می‌گیرد، ایران در برابر انیران، عجم در برابر عرب، ایران در برابر توران، تاجیک در برابر ترک، این تصور همان احساس همبستگی یا اجتماع بزرگ ملی، آگاهی از آن، احساس وفاداری به آن و وفاداری در راه آن است (اشرف، ۱۳۸۶: ۱۳۳). از طرفی حق پناه بر عنصر خودآگاهی تأکید کرده و هویت ملی را نوعی احساس خود بودن جمعی عنوان کرده، یعنی با دیگران تفاوت داشتن و در عین پیوند یا حتی آمیختگی، جدایی و برکناری را نگه داشتن، نکته مهم در بررسی هویت ملی پرداختن به عنصر خودآگاهی است (حق پناه، ۱۳۷۶: ۷۰).

برخی جامعه‌شناسان همچون مسعود چلبی نیز بر این نظر اند که هویت ملی از دو بعد «احساس تعلق ملی» و «احساس تعهد ملی» بوجود می‌آید. احساس تعلق ملی به معنای احساس وفاداری و تعلق خاطر به اجتماع ملی مانند احساس سربلندی و افتخار به نمادهایی همچون زبان، دین، آداب، مناسک، مفاخر فرهنگی کشور، مردم و دولت ملی توصیف شده و احساس تعهد ملی به معنی احساس مسؤولیت نسبت به سرنوشت کشور و حمایت از تاریخ و فرهنگ تلقی شده است (حاجیان، ۱۳۸۸: ۳۹۶).

۳-۳. مؤلفه‌های هویت ملی

در مورد مؤلفه‌های هویت ملی، اندیشمندان حوزه‌های مختلف علوم انسانی دیدگاه‌های متفاوتی ارائه کرده‌اند. در حالی که در جغرافیا سرزمین مشترک و تاریخ مشترک مؤلفه‌های اساسی هویت ملی تلقی می‌شوند، در علوم سیاسی تأکید را بر ساختار سیاسی مشترک، ملیت یا جامعه مدنی بومی می‌گذارند. در علوم اجتماعی، زبان مشترک، دین مشترک و آداب و سنن مشترک را عناصر اصلی هویت ملی محسوب می‌کنند. در فلسفه، بیشتر به وحدت فرهنگی و تاریخ مشترک تأکید می‌شود و در روانشناسی اجتماعی به هویت، احساسات مشترک و آگاهی جمعی توجه می‌شود (افروغ، ۱۳۸۱: ۴۵).

نادرپور پیوندهای خاکی، پیوندهای خونی و پیوندهای فرهنگی را سه ستون اصلی کاخ ملیت می‌داند. به نظر وی پیوندهای خاکی شامل تاریخ، جغرافیا و دولت می‌شود. ستون پیوندهای خونی از ریشه و نژاد و تبار ترکیب می‌یابد. زبان، هنرها و آداب و رسوم هم عناصر سه‌گانه

پیوندهای فرهنگی‌اند. او سپس زبان را عامل تفاهم میان آدمیان می‌داند و معتقد است زبان، با نیرو گرفتن از ترکیب پیوندهای سه‌گانه خاکی، خونی و فرهنگی هویت ملی را می‌سازد. (نادرپور، ۱۳۷۳: ۳۲).

افروغ هویت ملی را متشکل از چهار سطح می‌داند: سطح ایدئولوژی و جهان‌بینی، سطح ارزش‌ها، سطح هنجارها و سطح نمادها. ایشان سطح جهان‌بینی و ایدئولوژی را مهمترین بعد هویت ملی می‌داند؛ زیرا که این سطح است که با توسل به احساس و عاطفه می‌تواند انسجام اجتماعی ایجاد کند (افروغ، ۱۳۸۱: ۴۸).

رابرت دونتوز چهار دسته عامل را به عنوان عوامل شکل‌گیری ملت و هویت ملی مطرح می‌کند که عبارتند از:

۱. عوامل نخستین مانند خط و زبان؛
۲. عوامل تکوینی مانند توسعه ارتباطات و تکنولوژی، شکل‌گیری شهرها، ظهور ارتش‌های مدرن و حکومت‌های پادشاهی متمرکز؛
۳. عوامل القایی مانند تدوین زبان در قالب دستور زبان رسمی، رشد دیوان‌سالاری و استقرار نظام آموزش ملی؛
۴. عوامل واکنشی به معنای دفاع از هویت‌های تحت ستم و منافع به اختیار کشیده‌شده از سوی گروه‌های حاکم یا دستگاه‌های حاکم که محرک جستجو برای هویت‌های جایگزین در حافظه جمعی است (کاستلز، ۱۳۸۹: ۴۹).

۴. روش تحقیق

روش بکار رفته در این مقاله از نوع تحلیل محتوا است. روش تحلیل محتوا به دو نوع کمی و کیفی تقسیم می‌شود. از آنجا که تحلیل محتوا به دنبال شناخت معانی مستتر در یک متن است، در تحلیل محتوای کمی، تعدادی مقوله، از پیش تنظیم شده و با مراجعه به داده‌ها، نسبت به شمارش مواردی از متن که در آن مقوله خاص قرار می‌گیرند اقدام می‌شود. این شیوه تحقیق که به دنبال فهم محتوای آشکار پیام است عمدتاً در یک فرایند خطی دنبال می‌شود و مسیر مشخصی را از مرور نظریه تا ساخت مقوله، نمونه‌گیری، جمع‌آوری داده، تحلیل و تفسیر آن دنبال می‌کند. برخلاف آن در تحلیل محتوای کیفی، محقق فعالانه وارد فرایند تحقیق می‌شود و به درک موضوع تحقیق، با در نظر گرفتن بافت ارتباطی که موضوع مطالعه در آن

ریشه دارد (نظیر نیت مؤلف و زمینه فرهنگی موضوع)، ویژگی‌های متن (مانند بافت غیرزبانی، نشانه شناختی، دستوری و...)، ویژگی‌های گروه هدف و دریافت‌کنندگان اقدام می‌کند (Mayring, 2003: 267). مسیر حرکت در تحلیل محتوای کیفی عمدتاً از متن به سمت بیرون کشیدن مقولات و سپس ایجاد مدل‌ها و نقشه‌های مفهومی است.

در پژوهش حاضر همانگونه که پیش از این گفته شد از روش تحلیل محتوای کیفی استفاده می‌شود. از طرفی بررسی بافت و زمینه متن و فضایی که متن در آن بوجود آمده، به ما در تحلیل کیفی و رمزگشایی از متن کمک می‌کند. در تحقیق حاضر مقوله در تحلیل محتوا همان متغیر است. یعنی چیزهایی که باید مورد مطالعه قرار گیرد. در تحقیق حاضر نیز به‌منظور بررسی مولفه‌های هویت ملی در آثار ادبی، با توجه به نظریه‌های مطرح شده، چندین مقوله انتخاب و در ادامه به طور مختصر تعریف می‌شود. این مقوله‌ها عبارتند از: خلیات ملی - مثبت و منفی - فرهنگ ملی، جغرافیای ملی و زبان. گاهی مقوله‌ها ساده هستند که به صورت مستقیم می‌توان آن‌ها را در متن دید و گاهی مقوله‌ها پیچیده هستند که باید برای آن‌ها شاخص‌سازی شوند. در مورد مقوله‌های این تحقیق نیز شاخص‌هایی در نظر گرفته شده است. با توجه به مطالب گفته شده، مقولات این تحقیق نیز به گونه زیر طبقه‌بندی می‌شود:

جدول متغیرهای هویت ملی

متغیر	برخی شاخص‌های مربوط به آن
خلقیات ملی	منفی: رشوه دادن، چاپلوسی، شایعه‌پراکنی مثبت: احترام به بزرگتر، نوع‌دوستی
فرهنگ ملی	آداب و رسوم و سنت‌ها، تعلق به دین و مذهب، جایگاه زن
جغرافیای ملی	توجه به مکان‌ها، اقلیم‌ها، طبیعت. عدم تمایل به مهاجرت.
زبان	کاربرد واژه‌ها و اصطلاحات بومی، پرهیز از استعمال واژه‌های بیگانه

۴. تحلیل داده‌ها

جلال آل احمد در داستان مدیر مدرسه اساساً بر جنبه‌های منفی خلیات ایرانی تأکید کرده است. او با تصویر کردن مدرسه‌ای کوچک به عنوان ماکتی از جغرافیای ایران در ترسیم ابعاد منفی رفتارها و خصایص اخلاقی انسان ایرانی کوشش کرده است. نگاه انتقادی، صریح و گزنده آل احمد در جای جای این داستان آشکارا دیده می‌شود. کتابی که بنا به نظر منتقدان مهمترین اثر داستانی جلال است.

۴-۱. رشوه دادن: جلال آل احمد با ترسیم سیستم معیوب آموزشی در داستان مدیر مدرسه به نقد ویژگی‌های منفی آن می‌پردازد. راوی داستان برای تصاحب مدیریت مدرسه‌ای کوچک و دورافتاده، مجبور می‌شود ۱۵۰ تومان در کارگزینی رشوه بدهد: «صدو پنجاه تومان در کار گزینی کل مایه گذاشته بودم تا این حکم را به امضاء رسانده بودم. توصیه هم برده بودم و تازه دو ماه هم دویده بودم. مو، لای درزش نمی رفت. می دانستم که چه او بپذیرد، چه نپذیرد، کار تمام است. خودش هم می دانست. حتما هم دستگیرش شد که با این نک و نالی که می‌کرد، خودش را کف کرده. ولی کاری بود و شده بود. در کارگزینی کل، سفارش کرده بودند که برای خالی نبودن عریضه رونویس را به رویت رئیس فرهنگ هم برسانم تازه این طور شد. و گرنه بالای حکم کارگزینی کل چه کسی می توانست حرفی بزند؟ یک وزارت خانه بود و یک کارگزینی! شوخی که نبود.» (آل احمد، ۱۳۸۷: ۵).

یا به عنوان نمونه، معاون و کارمندها برای گرفتن بودجه مدرسه مجبور می‌شوند به حسابدارهای اداره فرهنگ خوش خدمتی کنند تا نظرشان جلب شود. چه اینکه در غیر این صورت بودجه کمی به آنها اختصاص داده می‌شود که اتفاقاً به خاطر عدم همراهی مدیر مدرسه همین طور هم می‌شود: «فردا سه نفری آمده بودند مدرسه. حسابدار فرهنگ با عمه اکره‌اش. ناهار هم به خرج ناظم خورده بودند و گله کرده بودند که چرا فلانی نیست و دفتر دستک‌ها و سند خرج‌ها و حساب‌سازی‌هایشان را کرده بودند که من سر به هوا پای هر کدامشان خط کج و کوله‌ای به عنوان امضا گذاشتم و قرار دیگری برای یک سور حسابی گذاشته بودند و رفته بودند و ناظم با زبان بی زبانی حالیم کرد که این بار حتماً باید باشم و آن طور که می‌گفت جای شکرش باقی بود که مراعات کرده بودند و حق بوقی نخواسته بودند و به همان یک سور قناعت کرده بودند. و خلاصه اینکه سیصد و خرده‌ای پول در گرو حضور مدیر مدرسه بود در سوری. و راستی کم کم داشتم زبان دل مدیرها را درک می‌کردم سیصد تومان از

بودجه دولت بسته به این بود که به فلان مجلس بروی یا نه. سیصد تومانی که برای هر قلم دوتومانی‌اش، دست کم دوازده قران کاغذ و مرکب و صورت حساب و دفتر مصرف شده بود. آدم فقط وقتی در چنین موقعیت‌هایی قرار گرفت می‌فهمد که یک اداره یعنی چه، یا یک وزارت خانه.» (آل احمد، ۱۳۸۷: ۵۷).

۲-۴. چاپلوسی

ویژگی منفی دیگری که جلال آل احمد به عنوان یکی از خصایص منفی ایرانی‌ها به نقد آن می‌پردازد چاپلوسی است. در داستان مدیر مدرسه آدم‌ها برای ترفیع و رشد ناگزیرند از چاپلوسی و تعارف و بادمجان دور قاب چیدن. برای نمونه وقتی در آغاز داستان راوی پیش رئیس فرهنگ می‌رود، او را تحویل نمی‌گیرد و کارش را راه نمی‌اندازد. اما به محض اینکه می‌فهمد از کارگزینی کل سفارش شده است: «این بار رییس فرهنگ جلوی پایم بلند شد که: «ای آقا ... چرا اول نفرمودید؟» و از کارمندهایش گله کرد و به قول خودش، مرا «در جریان موقعیت محل» گذاشت و بعد با ماشین خودش مرا به مدرسه رساند و گفت زنگ را زودتر از موعد زدند و در حضور معلم‌ها و ناظم، نطق غرابی در خصایل مدیر جدید - که من باشم - کرد و بعد هم مرا گذاشت و رفت با یک مدرسه شش کلاسه «نوبنیاد» و یک ناظم و هفت تا معلم و دویست و سی و پنج شاگرد. دیگر حسابی مدیر مدرسه شده بودم!»

جلال آل احمد به خوبی نشان می‌دهد که چگونه انسان‌ها در روابط بیرونی و جلوی صحنه‌شان - به تعبیر گافمن - با نقابی به صورت نقش بازی می‌کنند و از هیچ کاری برای تصاحب سرمایه اقتصادی و اجتماعی فروگذار نمی‌کنند.

۳-۴. فحاشی و استهزاء

یکی از ویژگی‌های منفی انسان ایرانی که امروزه و با گسترش شبکه‌های مجازی نمودهای گسترده‌تری هم گرفته مسخره کردن دیگری و فحاشی و تحقیر است. در جامعه‌ای که افراد به «با ما» یا «بر ما» تقسیم می‌شوند، گفتگو و احترام جای خود را به توهین و تمسخر می‌دهد. برای همین حتی جلال آل احمد به عنوان راوی داستان یا همان مدیر مدرسه وقتی می‌خواهد معلم‌ها یا شخصیت‌های داستان را توصیف کند آن‌ها را به استهزاء می‌گیرد و مسخره‌شان می‌کند: «کلاس اول باریکه ای بود، سیاه سوخته. با ته ریشی و سر ماشین کرده ای و یخه ی بسته. بی کراوات. شبیه میرزا بنویس‌های دم پست خانه. حتی نوکر باب می نمود و من آن روز نتوانستم بفهمم وقتی حرف می زند کجا را نگاه می کند. با هر جیغ کوتاهی که می زد هر هر

می خندید. با این قضیه نمی شد کاری کرد. معلم کلاس سه، یک جوان ترکه ای بود؛ بلند و با صورت استخوانی و ریش از ته تراشیده و یخه ی بلند آهار دار. مثل فرفره می جنبید. چشم‌هایش برق عجیبی می زد که فقط از هوش نبود، چیزی از ناسلامتی در برق چشم‌هایش بود که مرا واداشت از ناظم بپرسم مبادا مسلول باشد. البته مسلول نبود، تنها بود و در دانشگاه درس می خواند. کلاس‌های پنجم و ششم را دو نفر با هم اداره می کردند. یکی فارسی و شرعیات و تاریخ، جغرافی و کاردستی و این جور سرگرمی‌ها را می گفت، که جوانکی بود بریانتین زده، با شلوار پاچه تنگ و پوشت و کراوات زرد و پهنی که نعلبند بزرگ آن را روی سینه اش نگه داشته بود و دایما دستش حمایل موهای سرش بود و دم به دم توس شیشه‌ها نگاه می کرد. و آن دیگری که حساب و مباحه و چیزهای دیگر می گفت، جوانی بود موقر و سنگین مازندرانی به نظر می آمد و به خودش اطمینان داشت. غیر از این‌ها، یک معلم ورزش هم داشتیم که دو هفته بعد دیدمش و اصفهانی بود و از آن قاچاق‌ها. رییس فرهنگ که رفت، گرم و نرم از همه شان حال واحوال پرسیدم. بعد به همه سیگار تعارف کردم. سرا پا همکاری و همدردی بود. از کاروبار هر کدامشان پرسیدم. فقط همان معلم کلاس سه دانشگاه می رفت. آن که لنگر به سینه انداخته بود، شب‌ها انگلیسی می خواند که برود آمریکا.» (آل احمد، ۱۳۸۷: ۹).

در کنار این یکی از معلم‌ها به شاگردانش فحاشی می کند. معلم که نماینده تساهل و آموزش و تربیت و اخلاق است! علاوه بر این حتی مورد بازخواست کسی هم قرار نمی گیرد. گویی در جامعه‌ای که جلال از انسان ایرانی ترسیم می کند این امری عادی و طبیعی و پذیرفته شده است: «در کلاس ششم را باز کردیم «...ت بی پدر و مادر» جوانک بریانتین زده خورد توی صورت مان. یکی از بچه‌ها صورتش مثل چغندر قرمز بود. لابد بزک فحش هنوز باقی بود. قرائت فارسی داشتند. معلم دست‌هایش توی جیبش بود و سینه اش را پیش داده بود و زبان به شکایت باز کرد: «... آقای مدیر! اصلا دوستی سرشون نمی شه. تو سری می خوان. ملاحظه کنید بنده با چه صمیمیتی...!» (آل احمد، ۱۳۸۷: ۱۴).

۴-۴. تربیت مبتنی بر ترس و تنبیه: تنبیه بدنی به جای گفت‌وگو یا نصیحت و آموزش، مدل تربیتی سیستم آموزشی داستان مدیر مدرسه است که جلال توصیف دقیق و کاملی از آن ارائه می کند. برای نمونه ناظم به عنوان کسی که مسؤول تربیت و ایجاد نظم در بچه‌های مدرسه است مدام و گاه و بی‌گاه آن‌ها را به باد کتک می گیرد. از سوی دیگر، دانش‌آموزان به

مثابه موجودات زبان نفهمی تصویر می‌شوند که امکان گفت‌وگو و تربیتی غیرتنبیهی برایشان وجود ندارد: «روز سوم باز اول وقت مدرسه بودم. هنوز از پشت دیوار نیچییده بودم که صدای سوز و بریز بچه‌ها به پیشبازم آمد. تند کردم. پنج تا از بچه‌ها توی ایوان به خودشان می‌پیچیدند و ناظم ترکه‌ای به دست داشت و به نوبت به کف دست‌شان می‌زد. بچه‌ها التماس می‌کردند؛ گریه می‌کردند؛ اما دستشان را هم دراز می‌کردند. نزدیک بود داد بزنم یا با لگد بزنم و ناظم را پرت کنم آن طرف. پشتش به من بود و من را نمی‌دید. ناگهان زمزمه‌ای توی صفاها افتاد که یک مرتبه مرا به صرافت انداخت که در مقام مدیریت مدرسه، به سختی می‌شود ناظم را کتک زد. این بود که خشمم را فرو خوردم و آرام از پله‌ها رفتم بالا. ناظم، تازه متوجه من شده بود در همین حین دخالتم را کردم و خواهش کردم این بار همه‌شان را به من ببخشند. نمی‌دانم چه کار خطایی از آن‌ها سر زده بود که ناظم را تا این حد عصبانی کرده بود. بچه‌ها سسکه‌کنان رفتند توی صفاها و بعد زنگ را زدند و صفاها رفتند به کلاس‌ها و دنبالشان هم معلم‌ها که همه سر وقت حاضر بودند. نگاهی به ناظم انداختم که تازه حالش سر جا آمده بود و گفتم در آن حالی که داشت، ممکن بود گردن یک کدامشان را بشکنند. که مرتبه براق شد: اگه یک روز جلوشونو نگیرید سوارتون می‌شند آقا. نمی‌دونید چه قاطرهای چموشی شده‌اند آقا.» (آل احمد، ۱۳۸۷: ۱۹).

آل احمد با ترسیم دقیق شیوه آموزشی در مدارس وضعیتی را نشان می‌دهد که محور آن «ترس» و «هراس» است. بچه‌ها در طول سال‌های مختلف روان‌شان با ترس آمیخته می‌شود. این تربیت مبتنی بر ترس باعث بوجود آمدن جامعه‌ای منفعل و بله، قربان‌گو می‌شود: «و چه وحشتی! می‌دیدم که این مردان آینده، درین کلاس‌ها و امتحان‌ها آن قدر خواهند ترسید و مغزها و اعصاب‌شان را آن قدر 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. آدم وقتی معلّم است، متوجه این چیزها نیست. چون طرف مخاصم است. باید مدیر بود، یعنی کنار گود ایستاد و به این صف بندی هر روزه و هر ماهه ی معلم و شاگرد چشم دوخت تا دریافت که یک ورقه ی دیپلم یا لیسانس یعنی چه! یعنی تصدیق به این که صاحب این ورقه دوازده سال یا پانزده سال تمام و سالی چهار بار یا ده بار در فشار ترس قرار گرفته و قدرت محرّکش ترس است و ترس است و ترس!»

۴-۵. فرهنگ: آل احمد با قرار دادن «مدرسه» به عنوان موقعیت اصلی رمان خود به نقد اساسی نظام آموزشی ایران به عنوان یکی از ارکان هویت‌ساز جامعه می‌پردازد. علاوه بر این با آشکار کردن مشکلات پنهان جنسی خطر برون‌ریزی‌های ناهنجار جنسی و برهم خوردن نظم اجتماعی ایران را گوشزد می‌کند.

۴-۶. فساد نظام آموزشی: یکی از ضعیف‌ترین و پرآسیب‌ترین تشکیلات در ایران نظام تعلیم و تربیت است که از تبعات فسادهای اداری و اجتماعی و اقتصادی در امان نمانده است. در داستان مدیر مدرسه، معلم‌ها و دانش‌آوزان که دو نماینده دانش و آگاهی هستند، هر دو بی‌اطلاع‌اند و کمترین درکی از فرهنگ، هنر و معرفت ندارند. همه از جبر و بی‌اعتنایی به مدرسه می‌آیند، چه آنکه آموزگار است، چه آنکه دانش‌آموز. راوی هم با طعنه و کنایه این کم‌اطلاعی و ناآگاهی حاکم بر مدرسه را به عنوان محمل آموزش و پرورش به نقد می‌کشد: «کلاس سوم دم پله‌ها بود. خبردار کشیدند و میزها صدا کرد. دیکته می‌نوشتند. معلم با همان پاهای باریک مثل فرفره دور کلاس‌ها می‌چرخید و می‌خواند «سعیدی آزاده ای است افتاده» روی دست یکی‌شان نگاه کردم، می‌نوشت «آزادئیس توفتاده». گذشتیم. معلم کلاس چهار سنگین نشسته بود و متعجب بودم که چطور صندلی تحملش را می‌کند و آنکه قرآن می‌خواند معلوم نبود. اگر تو می‌رفتم لابد برپا می‌شدند و خوش آیند نبود. سرم را از پنجره کردم تو و احسنی گفتم و رد شدیم. پنجمی‌ها مرابحه داشتند و تخته پر بود از اعداد و معلم چندان توجهی نکرد. گذشتیم.» (آل احمد، ۱۳۸۷: ۱۳).

آل احمد نشان می‌دهد که معلمان را از طبقات پایین جامعه انتخاب می‌کنند تا توقع کمتری داشته باشند و به دست مزد اندک قناعت بورزند و البته در سلوک فرهنگی و در سیستم تعلیم و تربیت هم، کاری از پیش نبرند. از سوی دیگر، اگر مدرسه را نماد فرهنگ بدانیم، می‌توانیم بگوییم که دور افتادن مدرسه از شهر و غریب ماندن در دامنه کوهی به نیت دوران‌دیشانه کسب ثروت، به معنای بی‌اهمیت بودن فرهنگ در جامعه ایرانی است.

در داستان مدیر مدرسه جلال، ارزش و پایگاه اجتماعی هر کسی با میزان ثروت و کسب و معاش و مصرف او سنجیده می‌شود نه با میزان معلومات و مجهولات و دانش و فرهنگ او. مثلاً فرآش جدید مدرسه که دو برابر معلم مدرسه حقوق ماهانه می‌گیرد هم در جامعه و زندگی اجتماعی مهارت بیشتری دارد، هم نسبت به مدیر مدرسه تفوق و جرأت و کاردانی بیشتری دارد و هم در تمام جنبه‌های زندگی و اجتماعی، بر معلمان مدرسه مقدم است. برتری او نسبت

به مدیر مدرسه چنین بازنمایی می‌شود که سه کامیون شن به سفارش او از راه کمک‌های مردمی بر راه مدرسه پهن می‌کنند. حال آن که مدیر با هیچ ترفندی قادر نبود که این کار را از فرهنگ یا از مردم بخواهد: «فراش جدید واردتر از همه ما بود. یک روز در اتاق دفتر، شورا ماندنی داشتیم که البته او هم بود. خودش را کم کم تحمیل کرده بود. گفت حاضر است یکی از دم کلفت‌های همسایه مدرسه را وادارد که شن برای مان بفرستد به شرط آن که ما هم برویم و از انجمن محلی برای بچه‌ها کفش و لباس بخواهیم. قرار شد خودش قضیه را دنبال کند که هفته آینده جلسه‌شان کجاست و حتی بخواهد که دعوت ماندنی از ما بکنند. دو روز بعد سه تا کامیون شن آمد.» (آل احمد، ۱۳۸۷: ۲۹).

۴-۷. عقده‌های جنسی: مشکلات جنسی، یکی از مهمترین مشکلات جوامع، به خصوص جامعه ما، در طول تاریخ بوده است. مشکلاتی که عموماً به خاطر ممانعت‌ها و منع‌های جامعه، دین و حاکمیت، نادیده گرفته می‌شوند یا آن‌ها را پنهان می‌کنند. این در حالی است که جلال آل احمد به صراحت در داستان مدیر مدرسه از عقده‌ها و آسیب‌های جنسی جامعه ایرانی پرده برمی‌دارد.

۴-۸. جایگاه زن: یکی از محورهای آثار داستانی آل احمد مقوله «زن» است. آل احمد در داستان‌های خود به این قشر اجتماعی و مسائل آنان توجه دارد، اما در رمان مدیر مدرسه به شخصیت پردازی زنان آن گونه که لازم است، اهمیت نمی‌دهد. در واقع او با همین تکنیک داستانی و در واقع با حذف زنان از داستان، محرومیت‌های زنان از حقوق فردی و اجتماعی‌شان را به خوبی نشان می‌دهد. جلال از دید مدیر، برقراری مساوات میان مردان و زنان را ولو در محیط کوچک آموزش و پرورش - مدرسه - امکان پذیر نمی‌بیند؛ از این رو وقتی یک دختر معلم به مدرسه می‌آید تا حکم استخدامش را به دست مدیر بسپارد، می‌گوید: «مگر رئیس فرهنگ نمی‌داند که این جا بیش از حد مردانه است؟» اما علی‌رغم این، معتقد است وجود زنی در «محیط خشن مدرسه که به طرز ناشیانه‌ای پسرانه بود، می‌توانست به آن لطافتی بدهد».

بنابراین، آنچه آل احمد به طور کلی از زن در داستان‌هایش به نمایش می‌گذارد، تصویر حقارتی است که جامعه به زنان تحمیل می‌کند. زنان ابتدا در خانه پدری و سپس در اسارت خانه شوهر، نادیده انگاشته می‌شوند. زن در چنین جامعه‌ای شخصیتی است منفعل. او تحقیر می‌شود. کتک می‌خورد و حتی بیش از این برای خود قائل نیست.

۴-۹. **جغرافیا و اقلیم:** در زمان مدیر مدرسه نویسنده طرح‌ها و تصویرهای جسته و گریخته‌ای از محیط مدرسه ارائه می‌کند. جلال آن‌ها را با مهارت و پیاپی در برابر چشم خواننده قرار می‌دهد و زمینه اساسی برای حرکت شخصیت‌های خود قرار می‌دهد. محیط مدرسه، عنصر اصلی و زمینه اساسی حرکت و عمل داستانی است، برای همین راوی به تمام عناصر و جزئیات تشکیل دهنده آن پرداخته است: «مدرسه دو طبقه بود و نوساز بود و در دامنه‌ی کوه تنها افتاده بود و آفتاب‌رو بود. یک فرهنگ‌دوست خرپول، عمارتش را وسط زمین خودش ساخته بود و بیست و پنج سال هم در اختیار فرهنگ گذاشته بود که مدرسه‌اش کنند و رفت و آمد بشود و جاده‌ها کوبیده بشود و این قدر ازین بشودها بشود، تا دل ننه باباها بسوزد و برای این‌که راه بچه‌هاشان را کوتاه بکنند، بیایند همان اطراف مدرسه را بخرند و خانه بسازند و زمین یارو از متری یک عباسی بشود صد تومان. یارو اسمش را هم روی دیوار مدرسه کاشی‌کاری کرده بود. هنوز در و همسایه پیدا نکرده بودند که حرف‌شان بشود و لنگ و پاچه‌ی سعدی و باباطاهر را بکشند میان و یک ورق دیگر از تاریخ‌الشعرا را بکوبند روی نبش دیوار کوچه‌شان. تابلوی مدرسه هم حسابی و بزرگ و خوانا. از صد متری داد می‌زد که توانا بود هر... هر چه دلتان بخواهد!».

(آل احمد، ۱۳۸۷: ۷ - ۶).

در مدیر مدرسه نسبت دانش‌آموزانی که خاستگاه روستایی دارند از شمار دانش‌آموزان شهری به مراتب بیشترند. اینکه اکثریت دانش‌آموزان منشأ دهقانی و روستایی دارند، رمزی از چیرگی ساختار اقتصاد روستایی و فئودالی در کشور است. زیرا بخش اعظم جمعیت سال‌های دهه ۱۳۳۰ نیز در بخش کشاورزی فعالیت دارند، اما ساخت تولیدی کشور چنان نیست که بتواند نیازهای داخلی را برطرف سازد.

نویسنده از یک فضای محدود و سربسته حکایت نمی‌کند، بلکه محیط را به عنوان یک فضای زنده و پر حرکت اجتماعی معرفی می‌کند. در آینه پهن‌اور مدرسه و کوچه بیشتر از ننگ‌ها و رسوایی‌ها و ناملایمات و مصائب اجتماعی بازتابی می‌توان دید. جلال به خوبی نشان می‌دهد که مدرسه و کوچه یک مکان ساکت و آرام نیستند و هرگز نمی‌توانند از تأثیر تلاطمات و تشنجات محیطی مصون بمانند. توصیف جلال از مدرسه، علاوه بر اینکه خواننده را با فضای آن آشنا می‌کند، تحول جامعه سنتی ایران را نیز به نمایش می‌گذارد و ما را با تاریخ ایران پیوند می‌دهد. تغییر ترکیب و توزیع جمعیت روستانشین و شهرنشین بین سال‌های ۱۳۰۰ تا ۱۳۳۰ و راه یابی ظواهر و شیوه‌های زندگی شهرنشینی و غربی به حیات طبقاتی و خانوادگی

قشرهایی از جامعه که هنوز ساختار فکری ذهنی و بیش اجتماعی‌اش دست‌نخورده و ثابت باقی مانده است. ساختار اقتصادی - اجتماعی ایران آن روز، نظام سرمایه‌داری تجاری دلال منش و غارتگر جدید بود که همواره به منفعت خود می‌اندیشید. به همین خاطر ساختمان جدید مدرسه برای بالابردن قیمت زمین‌های اطراف آن ساخته شده است. این ساختمان پیوندی با فرهنگ و آموزش ندارد. صاحب این زمین، تلاش می‌کند با یاری شیوه‌های ویژه خویش بر کمیت مادی خود بیفزاید، به همین خاطر در میان زمین‌های خود مدرسه می‌سازد و آن را به وزارت فرهنگ اجاره می‌دهد.

۴-۱۰. زبان: یکی از مهمترین مؤلفه‌های هویت ملی است و یکی از پررنگ‌ترین ابعادی که جلال در داستان مدیر مدرسه به آن توجه نشان داده است. نثر و زبان جلال آل احمد در داستان مدیر مدرسه پر است از ترکیب‌واژه‌ها و تعابیر عامیانه، ضرب‌المثل‌ها و اصطلاحات بومی مختلف. تلاش جلال آل احمد، در رسیدن به زبان عامیانه و همه فهم به عنوان یک نویسنده مردمی گامی جدی در توجه نشان دادن به فولکلور به عنوان یکی از شاخصه‌های مهم هویت ملی است. برای نمونه آغاز بخش دوم کتاب اینگونه است: «ناظم، جوان رشیدی بود که بلند حرف می‌زد و به راحتی امر و نهی می‌کرد و بیا و برویی داشت و با شاگردهای درشت، روی هم ریخته بود که خودشان ترتیب کارها را می‌دادند و پیدا بود که به سر خر احتیاجی ندارد و بی مدیر هم می‌تواند گلیم مدرسه را از آب بکشد. معلم کلاس چهار خیلی گنده بود. دو تای یک آدم حسابی. توی دفتر، اولین چیزی که به چشم می‌آمد. از آن‌هایی که اگر توی کوچه بینی، خیال می‌کنی مدیر کل است. لفظ قلم حرف می‌زد و شاید به همین دلیل بود که وقتی رئیس فرهنگ رفت و تشریفات را با خودش برد، از طرف همکارانش تبریک ورود گفت.»

آل احمد خود می‌گوید می‌خواسته نثر پارسی معاصر را از دراز نویسی‌های «حجازی‌ها» نجات بدهد و سپس با ترجمه رمان «بیگانه» آلبر کامو به نثر مدیر مدرسه می‌رسد. با این همه اثرپذیری آل احمد را از نثر کهن پارسی نباید فراموش کرد. جلال، خود به رسایل خواجه عبدالله انصاری و گلستان سعدی و سفرنامه ناصر خسرو اشاره می‌کند. همین از جمله دلایلی است که مدیر مدرسه به زبانی موجز و فشرده و پویا نوشته شده است.

در کنار این، ویژگی دیگر مدیر مدرسه عدم استعمال واژه‌های بیگانه است. جلال، چه در داستان مدیر مدرسه، چه در بیشتر نوشته‌های داستانی و غیرداستانی دیگری که از او منتشر شده، کوشیده تا جای ممکن از بکارگیری واژه‌های انگلیسی و لاتین بپرهیزد و بیشتر از

واژه‌های فارسی استفاده کند. چه اینکه او فارسی را جوری می‌نوشت که نزدیک به زبان معیار و قابل فهم برای مخاطب عام هم باشد. هرچند در همین داستان مدیر مدرسه، بعضاً با تعبیرات و ترکیب‌واژه‌های عربی‌ای مواجهیم که به سبب نزدیکی دو زبان و آشنایی جلال با قرآن و ادبیات دینی به خاطر بزرگ شدن در خانواده‌ای مذهبی و روحانی طبیعی به نظر می‌رسد، اما به نثر یک‌سره پارسی او لطمه زده است.

نتیجه‌گیری

کتاب «مدیر مدرسه» سال ۱۳۳۷ به نگارش درآمد، با اینکه در اثر، زمان دقیق اثر مشخص نیست اما حوادث داستان به سال‌های دهه ۳۰ اشاره دارد. صحنه‌هایی در داستان وجود دارد که هم زمان وقایع داستان را برای ما مشخص می‌سازد و هم نشانگر تحولات ایجاد شده در جامعه است. جلال آل احمد به عنوان نویسنده و راوی رمان مدیر مدرسه، جز درد و نقص و نابسامانی و آینده‌ای تاریک چیزی نمی‌بیند. یعنی جامعه‌ای که همه چیز آن درهم ریخته است و هیچ چیزی در جای مناسب خود نیست و هیچ هدف مشخصی را دنبال نمی‌کند. در نهایت می‌توان گفت جلال بیشتر به ابعاد منفی مولفه‌های هویت ملی در جامعه ایرانی توجه کرده است. جلال آل احمد در داستان مدیر مدرسه (۱۳۳۷) با تصویر کردن مدرسه‌ای کوچک به عنوان ماکتی از جغرافیای ایران در ترسیم ابعاد منفی رفتارها و خصایص اخلاقی انسان ایرانی کوشیده است. با اینکه نگاه انتقادی، صریح و گزنده آل احمد در جای جای این داستان آشکارا دیده می‌شود، او با قرار دادن «مدرسه» به عنوان موقعیت اصلی رمان خود به نقد اساسی نظام آموزشی ایران به عنوان یکی از ارکان هویت‌ساز جامعه می‌پردازد. علاوه بر این با آشکار کردن مشکلات پنهان جنسی خطر برون‌ریزی‌های ناهنجار جنسی و برهم خوردن نظم اجتماعی ایران را گوشزد می‌کند. گویی جلال بر خلاف علوی بیش از آنکه به نقد ساختار سیاسی و قدرت پردازد سکان انتقاد را به سمت نظام آموزشی و سیستم تعلیم و تربیت نشانه رفته است.

فهرست منابع

الف) منابع فارسی

احمدی، حمید، (۱۳۸۳). هویت، ملیت، قومیت، مجموعه مقالات (گردآوری)، تهران: مؤسسه تحقیقات و توسعه علوم انسانی.

- احمدی، حمید (۱۳۸۸). **بنیادهای هویت ملی ایرانی: چهارچوب نظری هویت ملی شهروندمحور**، تهران: موسسه تحقیقات و توسعه علوم انسانی.
- افروغ، عماد (۱۳۸۷). **هویت ایرانی و حقوق فرهنگی**، تهران: انتشارات سوره مهر.
- افروغ، عماد و احمدلو، حبیب (۱۳۸۱). «رابطه هویت ملی و هویت قومی در بین جوانان تبریز»، **فصلنامه مطالعات ملی**، سال ۴، شماره ۱۱، صص ۱۴۲-۱۰۹.
- آل احمد، جلال (۱۳۸۷). **مدیر مدرسه**، چاپ اول، تهران: سروش ملل.
- جنکینز ریچارد، (۱۳۸۱). **هویت اجتماعی**، ترجمه تورج یاراحمدی، تهران: شیرازه.
- چیت‌ساز قمی، محمدجواد (۱۳۸۳). **هویت دینی جوانان در ایران؛ هویت در ایران**، به اهتمام علی اکبر علیخانی، تهران: پژوهشکده مطالعات علوم انسانی و اجتماعی.
- حاجیان، ابراهیم (۱۳۸۸). «هویت ملی ایرانیان: مبانی و مولفه‌ها»، **پژوهشنامه هویت اجتماعی**، شماره ۴۹.
- حق‌پناه، جعفر (۱۳۷۷). «جامعه مدنی و گروه‌های قومی در ایران»، **فصلنامه مطالعات راهبردی**، سال ۱، شماره ۲، زمستان، صص ۱۴۴-۱۲۹.
- دوران، عباس و محسنی، منوچهر (۱۳۸۳). **هویت، رویکردها و نظریه‌ها؛ مبانی نظری هویت و بحران هویت**، به اهتمام علی اکبر علیخانی، تهران: پژوهشکده مطالعات علوم انسانی و اجتماعی.
- رضایی خیرآبادی، فاطمه؛ حکیم زاده، رضوان؛ محمدی، محمدحسین و خالقی نژاد، علی (۱۳۹۱). «جایگاه نمادهای هویت ملی در زبان و ادب فارسی؛ مطالعه موردی: آثار داستانی جمال زاده»، **فصلنامه تحقیقات فرهنگی**، دوره پنجم، شماره ۲، تابستان، صص ۱۱۴-۸۹.
- روحانی، مسعود و عنایتی قادیکلایی، محمد (۱۳۸۹). «مولفه‌های هویت ملی در شعر معاصر (مطالعه موردی شعر محمدرضا شفیعی کدکنی)»، **فصلنامه مطالعات ملی**، شماره ۲، صص ۱۲۶-۱۰۵.
- شمشیری، بابک (۱۳۸۷). **درآمدی بر هویت ملی**، شیراز: انتشارات نوید.
- شیخ‌الاسلامی، حشمت‌الله (۱۳۸۹). **بررسی جامعه‌شناختی مدیر مدرسه جلال آل احمد**، تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- صادق زاده، رقیه و منادی، مرتضی (۱۳۸۷). «جایگاه نمادهای هویت ملی در کتاب‌های درسی ادبیات فارسی و تاریخ دوره متوسطه: رشته علوم انسانی»، **نوآوری‌های آموزشی**، شماره ۲۷، پاییز، پاییز، صص ۱۳۶-۱۲۵.
- علم، محمدرضا و رئیسی، مینا (۱۳۹۱). «مولفه‌های هویت ملی در دیوان میرزاده ی عشقی»، **فصلنامه مطالعات تاریخی فرهنگی**، زمستان، سال چهارم، شماره ۱۴، صص ۷۴-۵۳.

- کاستلز، مانوئل (۱۳۸۹). **عصر اطلاعات**، ترجمه علیقلیان احد، خاکباز افشین و چاوشیان حسن، تهران: انتشارات طرح نو.
- گل‌محمدی، احمد (۱۳۸۲). **درآمدی نظری بر جهانی شدن و هویت قومی**، تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.
- گیرنا، مونتسرات (۱۳۷۸). **مکاتب ناسیونالیسم: ناسیونالیسم و دولت ملت در قرن بیستم**، ترجمه امیر مسعود اجتهادی، تهران: مرکز چاپ و انتشارات وزارت امور خارجه.
- ماوسن، پاول هنری؛ جروم کیگان و همکاران (۱۳۹۰). **رشد و شخصیت کودک**، ترجمه مهشید یاسایی، تهران: نشر مرکز.
- میرمحمدی، داود (۱۳۸۳). **گفتارهایی درباره هویت ملی در ایران**، تهران: موسسه مطالعات ملی.
- میلر، دیوید (۱۳۸۳). **ملیت**، ترجمه داوود غرایقی زندی، تهران: انتشارات تمدن ایرانی.
- نادرپور، نادر (۱۳۷۳). «ایرانیان یکه سواران دوگانگی»، **ایران نامه**، سال ۱۲، شماره ۳.
- نقیب زاده، احمد (۱۳۸۳). **هویت در ایران**، تهران: پژوهشکده علوم انسانی و اجتماعی.

ب) منابع انگلیسی

- Mayring, Philip (2003). **A Companion to Qualitative Research**. Edited by Uwe Flick, Ernest Von Kardorff and Ines Steinke. London: Sage
- Heise, D.R. (1998). "Conditions for Empathic Solidarity". In the **Problem of Solidarity, Theories and Models (Eds)**. Patrick D. & Thomas F. Amsterdam: Gordon and Breach publishers.
- Anderson, B. (1991). **Imagined Community**. London: Verso.