

بررسی و تحلیل تکنیک‌های انضباطی گفتمان قدرت و شیوه‌های مقاومت کودک در
نمایش‌نامه‌ی دیکته غلامحسین ساعدی

سارا مطوری *

فرامرز خجسته **

مصطفی صدیقی ***

چکیده

کودکی، مفهومی برساخته‌ی تاریخ و متأثر از گفتمان‌های گوناگون است. نمایش‌نامه یکی از بسترهایی است که می‌توان برای بازشناخت این تصویر و مفهوم در دوره‌ای خاص از آن بهره برد؛ زیرا نمایش‌نامه‌ها همچون دیگر آثار هنری، همراهی یا تقابل گفتمان‌ها را می‌توانند نشان دهند. غلامحسین ساعدی در نمایش‌نامه‌ی دیکته (۱۳۴۷ش) جدال دو گفتمان را که یکی متأثر از گفتمان قدرت و دیگری تحت تأثیر گفتمان مقاومت است به تصویر می‌کشد. گفتمان قدرت خواهان کودکی منقاد است و در این راه نهاد مدرسه با بهره‌گیری از تکنیک‌های انضباطی، تداوم‌بخش این گفتمان‌اند. گفتمان مقاومت نیز از ابزار و شیوه‌های گوناگونی بهره می‌برد؛ کودک در این نمایش‌نامه در میانه‌ی جدال این دو گفتمان است. این پژوهش با بهره‌گیری از آرای فوکو، تکنیک‌های انضباطی و منقادساز و شیوه‌های مقاومت و مبارزه‌ی کودک، این نمایش‌نامه را بررسی کرده و

* دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی دانشگاه هرمزگان saramatoori1981@gmail.com (نویسنده‌ی مسئول)

** دانشیار زبان و ادبیات فارسی دانشگاه هرمزگان faramarz.khojasteh@gmail.com

*** دانشیار زبان و ادبیات فارسی دانشگاه هرمزگان navisa_man@yahoo.com

مشخص شد که گفتمان قدرت از تکنیک‌هایی مثل مرزبندی، ایجاد ترس از عاقبت بد و طرد، تهدید و تشویق برای به‌اطاعت‌و‌اداشتن کودک سود می‌جوید. در مقابل کودک از شیوه‌هایی همچون سکوت و نافرمانی، پرسش‌گری و عصیان، خنده و استهزاء برای مقاومت استفاده می‌کند.

واژه‌های کلیدی: دهه‌ی چهل، ساعدی، کودک، قدرت، مقاومت، نمایش‌نامه‌ی دیکته.

۱. مقدمه

شناخت کودک و کودکی و توجه به این موضوع، که از عهد ناصری آغاز شده بود، در دهه‌ی ۱۳۴۰ با استقرار و تأسیس نهادهای کودکی، اهمیت بیشتری یافت. تأسیس شورای کتاب کودک (۱۳۴۱ ه.ش) که نهادی غیردولتی بود، در کنار دو نهاد دولتی، یعنی انتشارات آموزشی (۱۳۴۱ ه.ش) و کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان (۱۳۴۴ ه.ش)، نشان از هویت‌یافتن کودک و توجه بیش‌ازپیش به مقوله‌ی کودکی بود. برآمدن این نهادها، در کنار فعالیت‌ها و کوشش‌هایی که نویسندگان و روشن‌فکران، از راست‌گرا همچون ایرج جهانشاهی (۱۳۰۶-۱۳۷۰) و عباس یمینی‌شریف (۱۲۹۸-۱۳۶۸) تا چپ‌گرا مانند صمد بهرنگی (۱۳۱۸-۱۳۴۷) تحت سیطره‌ی گفتمان‌ها و ایدئولوژی‌ها انجام دادند، سبب شد تعریفی دیگرگونه، نوین و گاه متفاوت و متناقض از کودک و کودکی برساخته و عرضه شود (رک. بهرنگی، ۱۳۴۸: ۶-۱۱؛ رک. محمدی و قایینی، ۱۳۹۴: ۸؛ ۹۷؛ رک. امن‌خانی و خوجه، ۱۳۹۵: ۱۳۹-۱۶۴).

در دهه‌ی چهل، جریان‌های فکری متعددی ظهور و بروز کردند و از این رهگذر صداهای گوناگونی به گوش رسید؛ در این میان روشن‌فکران چپ‌گرا، یکی از تأثیرگذارترین جریان‌های فکری در این دوره بودند (رک. بشیریه، ۱۳۹۷: ۱۹۰). تأثیر این گروه بر نوع نگاه به کودک و کودکی انکارناپذیر است. بررسی گفتمان مقاومت که توسط این روشن‌فکران تبلیغ و دنبال می‌شد از یک سو و گفتمان قدرت و سنت از سویی دیگر، برای یافتن تبار تصویر کودکی ضروری است. نقطه‌ی آغاز و مسئله‌ی این پژوهش بررسی

تقابل میان این دو گفتمان در زمینه‌ی کودک و کودکی، شیوه برخورد، جامعه‌پذیری و تعلیم و تربیت اوست.

در گفتمان سنت، کودکی دوره‌ی مستقلی به شمار نمی‌آمد و کودک هویت مستقلی نداشت؛ هویت او در وابستگی به پیرامونش و اطاعت از بزرگسالان و همه‌ی کسانی که به نهاد قدرت متصل بودند یا بخشی از آنان به شمار می‌آمدند، تعریف می‌شد (رک. میری و خرمی‌نژاد، ۱۳۹۸: ۶۷-۷۲)؛ در دوره‌های بعد نیز، نهادی همچون مدرسه که به زعم آلتوسر از سازو برگ‌های ایدئولوژیک‌ساز به شمار می‌آمد (رک. آلتوسر، ۱۳۹۵: ۳۶-۴۰)، تلاشش در پرورش کودکانی داشت که دنباله‌رو تکنولوژی انضباطی باشند. «در ادوار قدیم، علم و تربیت به حکومت وابستگی نداشته و به حکم قواعد و رسوم مستقر و متداول تعلیم و تحصیل می‌شده است. اما از آغاز تجدد نه فقط حکومت (و دولت که به معنی سیاسی‌اش در جهان تجدد پدید آمده است) کار تربیت را به دست گرفته بلکه آموزش عمومی به تدریج اجباری شده است» (اردکانی، ۱۳۹۰: ۱۰).

اگرچه حرکت تاریخی کودک ایرانی از مکتب‌خانه به مدرسه عزیمت از سنت به مدرنیته بود، و اساساً ساخت مدرسه یکی از دستاوردهای دنیای مدرن به شمار می‌آید، به نظر می‌رسد مکتب‌خانه و مدرسه از حیث تربیت کودک مطیع و منقاد تفاوتی با هم ندارند (رک. محمدی و قایینی، ۱۳۹۶ ج ۵: ۱۴۸؛ رک. محمدی و عبدالکریمی، ۱۳۹۷: ۵۱-۵۳).

توجه به کودکی که در اواخر عهد ناصری، آغاز شده بود، با پایان یافتن عهد قجری و روی کار آمدن دولت کودتای رضاخان دنبال شد. نظامی‌گری رضاشاه از سویی سبب ایجاد ارتشی منظم و منضبط و از سویی دیگر، سبب ایجاد مدرسی به سبک و سیاق و انتظام ارتش شد. این تکنیک انضباطی سرتاسر کشور از ارتش تا دیگر نهادها را تحت سیطره‌ی خود داشت (رک. دفتری، ۱۳۱۸: ۱۸-۲۱). «باید اطفال ... در سایه‌ی آموزگاران وطن‌خواه و باشهامت و شاه‌پرست تربیت بشوند... به حمدالله در روزگار ما... این مرحله از کودکستان است تا دانشکده‌ها بدون استثنا. چندی قبل آقایان در کودکستان حضور داشتند که اطفال چهار تا پنج‌ساله‌ی اینجا را تعلیمات نظامی داده بودند و چه نمایشات

دل‌فریب نظامی و دلکش دادند. به آن‌ها لباس‌های نظامی پوشانیده بودند... این‌ها... خیلی مؤثر است؛ طفل از همان کودکستان به حرفه مقدس نظامی آموخته شده و شوق و ذوق پیدا کند» (همان: ۲۱). به جز سامانه‌ی آموزشی ارتش‌گون، سازمان پیشاهنگی را نیز می‌توان شاهد دیگری بر این مدعا دانست (رک. محمدی و قایینی، ۱۳۹۴ ج ۸: ۵۱).

جامعه‌ی هنر نیز از تکنیک‌های انضباطی حکومت در امان نبود؛ کارگردانان نمایش‌های سنتی که اساس کارشان بر بداهه‌گویی استوار بود، موظف بودند آنچه می‌خواهند اجرا کنند به صورت مکتوب عرضه و پس از تأیید اجرا کنند (رک. بیضایی، ۱۳۸۷: ۱۸۱) و هر تخطی با تنبیهی سخت مواجه می‌شد (رک. ملک‌پور، ۱۳۸۶ ج ۲: ۱۵ و ۱۶).

اگرچه تأسیس مدارس به شکل مدرن یکی از مؤلفه‌های پیشرفت به شمار می‌آمد و از تغییر نگرش به کودک و ورود به عصر نوین خبر می‌داد، لیکن متحدالشکل شدن (رک. محمدی و سیداحمدی زاویه، ۱۳۹۶: ۷۵-۱۳۲)، ساکت، مرتب و مطیع بودن را به مثابه میراثی از گذشته با خود حمل می‌کرد.

دوره‌ی پهلوی دوم، با بازشدن موقت فضای سیاسی، احزاب و گروه‌ها، اجازه فعالیت یافتند. روشن‌فکران چپ‌گرا، یکی از گروه‌هایی بودند که به نقد و بازتعریف دیگرگونه‌ی مفهوم کودکی و ارتباط با کودک پرداختند؛ گاه به صورت انتقاد از کتب تربیتی و درسی (رک. بهرنگی، ۱۳۴۸: ۵-۲۲) و گاه به شکل ستیز (رک. محمدی و قایینی، ۱۳۹۴ ج ۸: ۹۷) و گاه در قالب آثار هنری همچون نمایش‌نامه؛ این نوع برخورد و رویارویی با کودک را که نتیجه‌ای جز تربیت کودک مطیع و منقاد نداشت تقبیح کردند. غلامحسین ساعدی یکی از این روشن‌فکران است.

غلامحسین ساعدی (۱۳۶۴-۱۳۱۴) یکی از هنرمندان صاحب سبک و روشن‌فکر چپ‌گرای دهه‌ی چهل به شمار می‌آید. ساعدی از نوجوانی، علاقه‌اش به سیاست یا به عبارتی دیگر گریز از بی‌تفاوتی را با پیوستن به حزب توده، نوشتن مقاله و انتشار نشریه نشان داد (رک. جوادی، ۱۳۹۳: ۱۰؛ رک. مجابی، ۱۳۷۸: ۵۵۸). او تسلیم گفتمان مسلط روز یا آنچه حکومت آن را تبلیغ می‌کرد، نشد؛ این مخالفت و مقاومت تا جایی پیش

رفت که زندان را نیز تجربه کرد (همان). از همین رهگذر است که در آثارش، مبارزه و مقاومت، صرف نظر از نتیجه، نمود بارزی دارد (رک. ساعدی، ۱۳۹۵؛ ۱۳۹۳؛ ۱۳۵۳؛ ۱۳۵۱).

در همین دوره که ساعدی دیکته را می‌نویسد، عباس نعلبندیان نمایش‌نامه‌های بسیاری از جمله دو نمایش‌نامه با نام‌های پژوهشی ژرف و سترگ و نو در سنگواره‌های دوره‌ی بیست و پنجم زمین‌شناسی یا چهاردهم، بیستم و ... فرقی نمی‌کند، سندلی (صندلی) کنار پنجره بگذاریم و بنشینیم و به شب دراز تاریک، خاموش سرد بیابان نگاه کنیم در کارنامه هنری‌اش ثبت می‌کند. شهر قصه از بیژن مفید نیز به صحنه می‌رود. بهرام بیضایی نمایش‌نامه گمشدگان، ساحل نجات را که کودک در آن‌ها شخصیت محوری دارد، منتشر کرده است؛ در ژانرهای دیگر ادبی نیز شوکران احمد شاملو، سوشون سیمین دانشور، ماهی سیاه کوچولو صمد بهرنگی، منتشر می‌شود و توجه همگان را به خود جلب می‌کند که به زعم صنعتی «به نوعی قهرمان‌پرستی خونبار، میل به کشتن و کشته‌شدن و در دل تاریخ ماندن دامن می‌زند» (صنعتی، ۱۳۸۸: ۲۵۵).

با نگاهی کلی به نمایش‌نامه‌های منتشرشده در این دوره، در جهان نعلبندیان کودک و کودکی جایی ندارد و فراتر از آن جهان از نگاه او جایی برای ماندن و ساختن نیست؛ پس شگفت نیست اگر کودکی در نمایش‌نامه‌های وی دیده نمی‌شود. بیژن مفید نیز در شهر قصه‌اش به ارتباط شاگرد معلم و نظام آموزشی می‌پردازد و با انتقاد از وضع موجود نگاهی گذشته‌نگر و برآمده از سنت دارد. از این میان، تنها غلامحسین ساعدی و بهرام بیضایی هستند که در مواجهه با کودک نگاه به آینده و ساختن آن دارند و دوران کودکی را نقطه عطف برای تغییر و دگرگونی جامعه و اجتماع می‌دانند؛ لیکن میان بیضایی و ساعدی تفاوت بسیاری وجود دارد، به‌طور مثال در نمایش‌نامه‌ی گمشدگان بیضایی، کودک با ضرب‌آهنگی کند اما مداوم به کودکی شورشی و عصیان‌گر تبدیل می‌شود؛ همچنین تصویر کودک در نمایش‌نامه‌های وی پالوده از هر نوع ایدئولوژی از «راست تا چپ افراطی» است (رک. مطوری و دیگران، ۱۳۹۹: ۳۶۴-۳۶۷). لیکن در دیکته‌ی ساعدی

از همان آغاز با کودکی عصیان‌گر مواجهیم که پیکر او به کارزاری میان دو گفتمان بدل می‌شود. در *گلدان بهمن* فرسی نیز تصویر کودک عصیان‌گر دیده می‌شود؛ لیکن هیچ‌کدام از آثاری که ذکرشان گذشت مانند دیکته نمی‌توانند صف‌آرایی و مقابله دو گفتمان و دو جریان فکری متأثر از سنت و تجدد را آیینگی کند.

در گفتمان سنت، تنبیه بدنی کودک برای تربیت و فرمان‌برداری او، امری بسیار لازم شمرده می‌شد (رک. سعدی، ۱۳۸۳ الف: ۱۱۷؛ ۱۳۸۳ ب: ۳۰۲؛ رک. کیکاووس بن اسکندر، ۱۳۹۰: ۱۳۴؛ رک. مولوی، ۱۳۹۰: ۹۷۹).

با نگاهی گذرا به عصر پیشامشروطه و مشروطه نیز تداوم این رویکرد را می‌توان پی گرفت و دید؛ تنبیه بدنی کودک برای مطیع‌ساختن وی، همچنان جزء جدایی‌ناپذیر تربیت به شمار می‌آمده است، «چوب و فلک و کتک و تنبیه از لوازم اولیه و حتی هر مکتب‌دار بود که تشخیص داده بود، طبع آدمی... به اراده‌ی طبیعی اقدام به کارهای تکلیفی نمی‌کند» (شهری، ۱۳۷۱، ج ۱: ۱۸۵). قاسمی‌پویا، نیز در کتابش *افزون‌بر چوب و فلک* به شکنجه‌هایی همچون روی برف و یخ نشانیدن، نهادن ریگ زیر لاله گوش و مداد لای انگشتان و حتی اجبار کودک به سیلی‌زدن به صورت خود اشاره می‌کند (رک. قاسمی‌پویا، ۱۳۷۷: ۷۸). این نوع تنبیه و شکنجه، با پا گذاشتن کودک ایرانی به عصر پهلوی، ساختاری دیگرگونه یافت. در دوره‌ی پهلوی اول وزارت فرهنگ تنبیه عمومی را ممنوع کرد (رک. محفوظ، ۱۳۹۸: ۹۸).^(۱)

در پهلوی دوم، با وجود تلاش در تغییر نگرش به کودک و برآمدن نهادهای کودکی، همچنان سیاست‌های آموزشی سعی در پرورش کودکان مطیع، فرمان‌بر، همسان و متحدالشکل داشت (رک. بیگدلو و شهیدانی، ۱۳۹۶: ۳۲) که ادامه‌ی اندیشه‌های اقتدارگرایانه پهلوی اول بود و روشن‌فکرانی چون ساعدی کوشیدند کودک را که به منزله‌ی ابژه و محلی برای اعمال قدرت بود از گفتمان قدرت رها و تبدیل به سوژه‌ی قدرتمند کنند.

۲. پیشینه‌ی پژوهش

دیкте در دهه‌ی چهل و پس از آن توجه و نقد سخن‌سنجان را به خود جلب کرد. به‌طور مثال زهری (۱۳۴۷) به مضمون سیاسی نمایش‌نامه اشاره دارد و در ادامه به انتقاد از مضمون سیاسی و تکراری این نمایش‌نامه می‌پردازد. دستغیب (۱۳۷۱) نگاهی گذرا بر آن دارد و نتیجه می‌گیرد «شاگرد خوب کسی است که هر چه می‌گویند بشنود و دم نزند و شاگرد بد کسی است که دلیری چون و چرا کردن در کارها را پیدا کند» (دستغیب، ۱۳۷۱: ۹۱). عرفی‌نژاد (۱۳۹۴) نیز این نمایش‌نامه را از منظر نشانه‌شناختی بررسی کرده است.

در بین پایان‌نامه‌های انجام‌یافته بر دیکته ساعدی می‌توان به دو نمونه اشاره کرد: نخستین نمونه، پژوهشی تطبیقی است که در آن مرادی (۱۳۹۸) نشان می‌دهد که رابطه‌ی استاد و شاگردی در نمایش‌نامه‌های منتخب، متأثر از گفتمان مسلط بر مناسبات استاد و شاگردی خاص آن‌ها است و دوم امینی‌راد (۱۳۹۷)، پس از مرور عوامل سیاسی و اجتماعی بروز و ظهور سمبولیسم، به تأثیر این عوامل بر نمایش‌نامه‌های ساعدی می‌پردازد و نشان می‌دهد که سمبولیسم در نمایش‌نامه‌های وی چه جایگاهی دارند و او چگونه با بهره‌گیری از آن، به انتقاد از فقر و حکومت پهلوی و... پرداخته است.

از میان پژوهش‌های انجام‌شده درباره‌ی قدرت و تکنیک‌های انضباطی با محوریت کودک می‌توان به پژوهشی که بر قصه‌های مجید صورت گرفته است، اشاره کرد. بی‌نظیر (۱۳۹۷) در این پژوهش نتیجه می‌گیرد که «تکنولوژی انضباطی با اصل رؤیت‌پذیری هم امکان مجازات انضباطی... را برای تربیت بدن‌های رام و به‌هنجارسازی محقق می‌سازد و هم دانش‌آموزان را در رده‌های ضعیف، زرنگ... شبکه‌بندی می‌کند. البته مجید به شگردهای مختلف در برابر فشار گفتمانی مقاومت می‌کند» (بی‌نظیر، ۱۳۹۷: ۲۱).

تاکنون پژوهشی با رویکرد پژوهش حاضر بر نمایش‌نامه دیکته صورت نگرفته است. در این پژوهش با روش تحلیل محتوای کیفی استقرایی و با بهره‌گیری از آرای میشل فوکو به بررسی و تحلیل تکنیک‌های انضباطی و شیوه‌ی مقاومت کودک در برابر آن، پرداخته خواهد شد. در این شیوه‌ی تحلیل، اهدافی همچون «تبدیل اطلاعات متنی گسترده به

مطالب خلاصه و چکیده و استخراج اصلی‌ترین مضامین موجود در آن، ایجاد ارتباط دقیق و روشن میان پرسش‌های تحقیقی و یافته‌های به دست آمده و ایجاد مدل یا نظریه پیرامون ساختار متن مورد مطالعه و یا کشف فرایندهایی که در متن مستتر (تبریزی، ۱۳۹۳: ۱۲۳) است، دنبال می‌شود. از این منظر، تحلیل محتوای کیفی از داده‌های متنی حرکت می‌کند و با بیرون‌کشیدن مفاهیم مستتر در آن، به تدریج به سطوح انتزاعی‌تری از متن دست می‌یابد. دستیابی به یک مدل یا چارچوب نظری که نظم‌های نهفته و الگوهای تکرارشونده در متن را نشان دهد، می‌تواند پایان‌بخش تحقیق باشد (همان).

پژوهش حاضر در پی پاسخ به این پرسش‌ها برآمده است:

۱. چه تکنیک‌های انضباطی در این نمایش‌نامه دیده می‌شوند؟ نتیجه‌ی آن‌ها چیست؟
۲. کودک به چه شیوه/ شیوه‌هایی مقاومت می‌کند؟
۳. آیا برخورد و صف‌آرایی دو نوع تفکر و ذهنیتی که در این نمایش‌نامه دیده می‌شود، کودک را از ربه‌ی اطاعت بزرگ‌سال‌ها و آزاد می‌کند؟

۳. مبانی نظری

بررسی ارتباط میان سوژه و قدرت یکی از مباحث اصلی فوکو است. فوکو بر آن است که اعمال قدرت با سازوکارهایی امکان‌پذیر می‌شود که می‌توان آن را زیر عنوان انضباط و تکنیک‌های آن بررسی و صورت‌بندی کرد. قدرت با برقراری و به‌کارگیری تکنیک‌های انضباطی می‌تواند به تمام بدن سوژه دست یابد و آن را کنترل کند؛ قدرت، تعیین می‌کند که هر فرد «چگونه عملکردش تقویت شود، چگونه توانایی‌ها و قابلیت‌هایش افزایش یابد، چگونه در جایی قرار گیرد که در آنجا مفیدتر باشد» (فوکو، ۱۳۸۹: ۱۸۸).

به باور فوکو قدرت به وسیله‌ی مرزبندی، طرد، تشویق و تنبیه، مراقبت و نظارت دائمی، سلسله‌مراتب هرمی عمل می‌کند و پیش می‌رود (رک. دریفوس و رابینو، ۱۳۹۲: ۳۵۳-۳۵۶). او معتقد است که قدرت و مقاومت پیوندی ناگسستنی دارند، به‌همین سبب

«باتوجه به حوزه‌ی مقاومت‌های صورت گرفته در برابر قدرت، می‌توان حوزه‌ای کامل از پاسخ‌ها، واکنش‌ها و تدابیر ممکنه را مشاهده کرد» (نظری، ۱۳۹۱: ۳۰۰).

- برای تحلیل روابط قدرت، بر اساس نظر فوکو، توجه به چند نکته اهمیت دارد؛
۱. نظام تمایزهایی که به فرد امکان می‌دهد تا بر روی اعمال دیگری عملی انجام دهد؛ این نظام شامل تمایزهای ایجادشده به وسیله‌ی قانون، شئون و امتیازات سنتی،... تمایزهای فرهنگی یا زبانی می‌شود.
 ۲. انواع اهداف و مقاصدی که کسانی که بر روی اعمال دیگران عمل می‌کنند، تعقیب می‌نمایند: که [از آن میان می‌توان به] حفظ امتیازات، ... اعمال اقتدار قانونی اشاره کرد.
 ۳. وسایل برقراری روابط قدرت؛ برحسب اینکه آیا قدرت به‌واسطه‌ی تهدید کاربرد وسایل قهریه، به‌واسطه‌ی اثرات ترتیبی کلام... یا کاربرد سیستم‌های مراقبتی یا کاربرد وسایل تکنولوژیکی لازم ... اجرا می‌شود یا نه.
 ۴. اشکال نهادمندی؛ [یکی از این اشکال ممکن است] به‌شکل چارچوبی بسته ظاهر شود که دارای قواعد و ساختارهای سلسله‌مراتبی و مخصوص است. مانند نهادهای مدرسی یا نظامی یا همچون دولت باشند که کار ویژه‌ی آن اعمال سیطره برهمه‌ی امور، ایجاد نظام، مراقبت سراسری، اعمال اصل تنظیم و نظارت و تا اندازه‌ای هم توزیع همه‌ی روابط در درون نظام اجتماعی است» (دریفوس و رایینو: ۱۳۹۲: ۳۶۱-۳۶۲).

۴. بررسی تکنیک‌های انضباطی، منقاساز و شیوه‌ی مقاومت

نمایش‌نامه‌ی دیکته، برشی از زندگی دانش‌آموزی را نشان می‌دهد که قرار است معلمان و ناظم طی امتحان و آزمونی در ظاهر میزان سواد و فراگیری دانش و در واقع، فرمان‌برداری او را آزمایش کنند. لیکن کودک/ محصل اطاعت نمی‌کند و آنچه می‌گویند را انجام نمی‌دهد؛ در گفتمان سنت، اطاعت، شرط بقا در جامعه بود؛ اگر شخصی سر به نافرمانی برمی‌افراخت، طرد کمترین عقوبت آن بود. برای مطیع و فرمان‌بردار کردن کودک از تکنیک‌های متفاوتی استفاده می‌شد. مدرسه، کلاس، شیوه و تکنیک‌های تنبیهی که ساعدی در این نمایش‌نامه ترسیم می‌کند، نشان از دگرگونی و تغییر هدف تنبیه از بدن

به روح سوژه است یا در بیان و عبارتی کامل‌تر، بدن کمتر آماج تنبیه قرار می‌گیرد و تکنیک‌های انضباطی و تنبیهی روح را نشانه می‌روند. به تعبیر فوکو، این‌گونه تنبیه و تعذیب در حرکت به سوی مدرنیته فهمیدنی، تعریف‌شدنی و درخور دیده‌شدن است (رک. فوکو، ۱۳۷۸: ۱۲-۲۹).

ساز و کارهای قدرت و تکنیک‌های انضباطی‌اش با شیوه‌های مقاومت رابطه‌ای تأثیر و تأثری و ارتباطی دوسویه دارند؛ هر تکنیکی که ناظم و معلمان و اتباع آنان (صداها، دور و نزدیک) استفاده می‌کنند، مقاومت و عصیان کودکِ محصل را در پی دارد. برای نمایاندن بهتر این کنش و واکنش و درهم‌تنیدگی، این تکنیک‌ها و شیوه‌های مقاومت در پی هم آمده است.

به باور فوکو «انضباط مجموعه‌ای از راهبردها، رویه‌ها و روش‌های رفتاری است که با بسترهای نهادی خاصی پیوند می‌خورد و سپس در شیوه‌های اندیشیدن و رفتار در کل رخنه می‌کند» (میلز، ۱۳۹۵: ۷۶).

۱.۴. ایجاد نظام دوتایی و مرزبندی

بهره‌گیری از تقابل دوگانه یکی از تکنیک‌های گفتمان‌ساز است که سوییچ قدرت را در تداوم فرادستی و سلطه‌اش یاری می‌کند. این تقابل‌های برساخته، در ذات خود، از یکدیگر برتری ندارند و ارزش آن‌ها را مناسبات قدرت و گفتمان تحت حمایت آن تعیین می‌کند. در نمایش‌نامه‌ی دیکته، ناظم چارچوب و قابی را ترسیم می‌کند که تنها شاگرد خوب در آن جای دارد و شاگرد بد از آن طرد می‌شود؛ او در تک‌گوئی سلطه‌جویانه‌اش به تبیین و برساخت مفهوم شاگرد خوب و شاگرد بد می‌پردازد. از منظر او شاگرد خوب، کسی است که «سربه‌زیر، مطیع و حرف‌شنو» باشد و شاگرد بد، کسی است که «عنود، کله‌شق و حرف‌نشنو» باشد (ساعدی، ۱۳۹۳: ۱۳).

در نمایش کلی، گفتگوها در این نمایش‌نامه، نشان‌دهنده‌ی دو جریان فکری است که بر اساس این دو مفهوم، گسترده شده است. همان‌گونه که پیش از این گفته شد، آبشخور

چنین تقابلی را در گفتمان سنت و قدرت می‌توان یافت. در این گفتمان، کودک همواره در برابر معلمان و بزرگسالان و حتی در برابر تنبیه نیز باید مطیع باشد و سکوت کند (رک. حاتمی، ۱۳۹۵: ۳۹). اطاعت در این گفتمان برای موفقیت دانش‌آموز، بسیار ضروری و لازم شمرده می‌شود. «برای توفیق چند چیز لازم است (کلیشه‌وار) اول گوش. بله، گوش یعنی شنیدن. برای توفیق باید اول گوش را انتخاب کرد. باید گوش داد و خوب شنید. در شنیدن نباید انتخاب کرد. هرچه گفته شد باید پذیرفت و از اینجا به عامل دوم می‌رسیم. عامل دوم یعنی اطاعت. هرچی که گفته شد، همان را باید برگزید و مطیع بود» (ساعدی، ۱۳۹۳: ۱۳). ناظم این اطاعت را ضامن «خوشبختی، سعادت، زندگی خوب» می‌داند (همان: ۱۵). فوکو بر آن است که سویی‌ی قدرت، وقتی سعادت را به‌مثابه هدف خویش قرار می‌دهد «سعادت دیگر فقط یک معلول صرف نیست. بلکه سعادت افراد ضرورتی است برای بقا و توسعه‌ی قدرت» (فوکو، ۱۳۸۹: ۳۵۷).

۲.۴. سکوت به مثابه تکنیک انضباطی و ابزار مقاومت

سکوت کودک در برابر معلم/ بزرگسال، جزء آدابی است که تخطی از آن جایز نیست. گفتمان قدرت برای حفظ قدرت و فرادستی‌اش، کودک را به سکوت فرامی‌خواند؛ چنین تفکری در این نمایش‌نامه باعث می‌شود تا ناظم، معلمان و اتباع آنان همواره با مونولوگی که دارند، کودک را به ابژه‌ی قدرت درآورند تا تداوم فرادستی خویش را تضمین کنند. گفتمان قدرت و سنت به این سبب از سکوت و سکون کودک/ محصل در برابر معلم جانب‌داری می‌کند که نشان دهد حقیقت و دانش گنجینه‌ای است که کلیدش تنها در دست آنان است و سکوت محصل سبب خواهد شد که به این گنجینه که همانا راه رسیدن به موفقیت و سعادت است دست یابد (رک. میلز، ۱۳۹۶: ۹۱). در نمایش‌نامه‌ی دیکته، معلمان و صداهای دور و ناآشنا که در فضایی سلسله‌مراتبی تداوم‌بخش و تکرارکننده‌ی سلطه و اوامر ناظم و معلم هستند، کودک را همواره به سکوت فرا می‌خوانند.

«یک صدا از خیلی دور هیس، هیس!»

یک صدا از دور سیس، سوس!

یک صدا از نزدیک ساکت، آرام!

معلم بی صدا (با اشاره انگشت و سگرمه‌های درهم، محصل را به سکوت دعوت می‌کند)
محصل چی؟

چند صدا ساکت! حرف نزن! آرام باش!» (ساعدی، ۱۳۹۳: ۱۶ و ۱۷)

فوکو بر آن است که «هر جا قدرت وجود دارد، مقاومت هم وجود دارد» (فوکو، ۱۳۹۸: ۱۱۱). محصل، که در سویی تأییدشده‌ی روشن‌فکری ایستاده است، همان‌گونه که ناظم، معلم و دیگران دستور داده‌اند، سکوت می‌کند، ولی سکوت در اینجا عملکردی واژگون می‌یابد؛ سکوت او، دیگر نشانه‌ی فرمان‌بری و اطاعت نیست، بلکه کنشی اعتراضی است (رک. بر، ۱۳۹۸: ۱۸۴). به دیگر سخن، او سکوت را به ابزار و تکنیک مقاومت بدل می‌کند و از این راه سعی در شکستن اقتدار بزرگسالان دارد.

«معلم گفتم ساکت! خفه!

محصل بسیار خب» (ساعدی، ۱۳۹۳: ۱۷)

محصل با آنکه به ظاهر می‌پذیرد که بی‌موقع سخن نگوید، در ادامه، پیش‌ازآنکه دیکته آغاز شود «یک مرتبه شروع به نوشتن می‌کند، بدون ترتیب، با خطوط درهم‌وبرهم و گاه شکلکی روی تخته رسم می‌کند و در ضمن با صدای بلند می‌خواند. قضیه جدی است.... به من می‌گویند سیس، سوس، ساکت! و من می‌نویسم، سیس، سوس، ساکت!» (همان).

۳.۴. تکنیک انضباطی ترساندن و کنش مقاومتی خنده و استهزاء

در این نمایش‌نامه ایجاد ترس از عاقبتی نامعلوم، یکی دیگر از شگردهای مطیع‌ساز است. معلمان، ناظم و صداها‌ی نزدیک اما نامشخص و ناآشنا، در ساختاری سلسله‌مراتبی و تکرارشونده، می‌خواهند کودک را بترسانند و به اطاعت وادارند. از این تکنیک در گفتمان سنت نیز می‌توان سراغ گرفت؛ «ترس برای طفل به‌منزله‌ی آب برای درخت است که هیچ شاگردی بدون آن به منزلت شایسته نمی‌رسد» (شهری، ۱۳۷۱: ۱۸۵).

شجاعت و مقابله با هراس، ایستادگی و مبارزه را در آثار دیگر این دوره و هم‌سو با جریان روشن‌فکری می‌توان دید. از آن میان می‌توان به ماهی سیاه کوچولو صمد بهرنگی و گمشدگان و ساحل نجات بهرام بیضایی اشاره کرد. در نمایش‌نامه‌ی دیکته، ایجاد ترس از طرد را نیز می‌توان به‌مثابه تکنیک و ابزار دیگری برای مطیع و منقاد کردن دانست؛ این تکنیک با ایجاد حس ناامنی در کودک خواهان انقیاد اوست؛ ویوین بر، بر آن است که این رفتار میان کودک و بزرگ‌سال شایع است و نشان‌دهنده‌ی قدرت نابرابر میان آنان است (رک. بر، ۱۳۹۸: ۲۷۲). کودک این تکنیک انضباطی ناظم و معلمان را با خنده پاسخ می‌دهد. خنده، شیوه‌ی دیگری است که کودک از آن استفاده می‌کند و آن را به کنش مقاومت تبدیل می‌کند؛ خنده‌ی کودک که هدفش درهم‌شکستن اقتدار ناظم و دستیارانش است در بخش‌های گوناگون نمایش‌نامه دیده می‌شود. خنده‌ی او حمله به نظم موجود است (رک. ذکایی، ۱۳۹۷: ۵).

به‌طور مثال: ناظم امر می‌کند که «صاف و ایستا، مطیع باش، خجول و مؤدب باش، مرتب، مرتب باش، دکمه‌ی لباس‌تو بنداز، کفشتو پاک کن، یقه‌ی پیرهن‌تو درس کن! محصل سر و وضع خودش را نگاه می‌کند، بی‌آن‌که دستورات ناظم را اجرا کند، می‌خندد» (ساعدی، ۱۳۹۳: ۱۶).

از سویی دیگر کنش خنده، زمانی روی می‌دهد که انسان خود را برای لحظاتی هرچند کوتاه برتر و بالاتر از کانون سلطه ببیند (رک. تجبر، ۱۳۹۰: ۸۶). کودک نیز با این کنش برای لحظاتی قدرت را متزلزل می‌کند. او با این کنش موفق می‌شود، هرچند موقت! تک‌گویی آمرانه و بالادستی ناظم و دیگران را به دیالوگی آمیخته به خواهش و التماس بدل کند.

«ناظم خواهش می‌کنم نظم را مراعات کن! ... (از طرف دیگر خارج می‌شود ... محصل تخته را پاک کرده آماده است)... خواهش می‌کنم، بنویسید، بنویسید امید.

محصل امید؟ (روی تخته می‌نویسد)

ناظم زنده باد، زنده باد

معلم مرسی، مرسی!

صدا از نزدیک تنها راه نجات.

محصل تنها راه نجات؟

صدا از جاهای مختلف (التماس آمیز) بنویس، بنویس.

محصل (درحالی که با لحن استهزاء آمیز تکرار می‌کند. می‌نویسد) «(همان: ۱۷-۱۸).

ناظم و دیگران سبب می‌شوند محصل در مبارزه گامی فراتر نهد و به واژگون کردن

مناسبات قدرت ادامه دهد.

تاکنون محصل (به‌ظاهر) آنچه به او دیکته کرده‌اند، نوشته است؛ از این‌روی ناظم و

دیگران بر این گمان‌اند که محصل مقاومت را رها کرده و سر به خط آورده است، محصل

با چون و چرا کردن، نافرمانی، وارونه کردن فعل در جمله‌ی دیکته‌شده، آنان را غافل‌گیر

می‌کند.

معلم من آنچه را می‌گویم تو باید بنویسی.

محصل من آنچه را که اعتقاد ندارم نمی‌نویسم...» (همان: ۲۰)

کودک این جمله را نمی‌نویسد. جمله‌ی دیگری را ناظم، معلمان، صداهای دور و

نزدیک، به او دیکته می‌کنند. کودک همان روند را تکرار می‌کند؛ در آغاز جمله، با آنان

همراهی می‌کند، ولی به فعل جمله که می‌رسد آن را وارونه می‌کند و عصیان را به اوج

می‌رساند (همان: ۲۴-۲۵). این کنش او، سبب اضطراب و نگرانی ناظم و معلمان می‌شود

(همان: ۲۶-۲۷). برآشفتن و اضطراب آنان تمسخر و خنده‌ی محصل را در پی دارد

(همان: ۲۶). او با این کنش، دیگر بار قدرت را متزلزل می‌کند.

پس از آن، دیکته دوباره خوانده می‌شود؛ ولی کودک بی‌اعتناست. دوباره از همان

تکنیک ترساندن برای انقیاد او استفاده می‌کنند.

«ناظم وای به حالت، وای به روزگارت.

صداها بیچاره، بیچاره، بیچاره» (همان: ۲۷).

اما نتیجه‌ای نمی‌گیرند. دیکته‌گفتن متوقف می‌شود. در حرکتی ناگهانی، صحنه‌ی

کلاس، به پادگان با شمائلی کاریکاتورگونه شباهت می‌یابد. معلمان بیش‌ازاین نافرمانی

کودک را که در ذات خود، تلاشی است برای حفظ هویت و استقلال، تاب نمی‌آورند.

«معلم‌ها جلو می‌آیند. جلو و عقب می‌روند و روی تخته‌سیاه خیره می‌شوند... دور هم می‌چرخند و جا عوض می‌کنند، بالا و پایین می‌پرند. رفته‌رفته عصبانی‌تر می‌شوند و دور هم و دور تخته و دور محصل می‌چرخند و می‌غرند، انگار حالت حمله دارند...»

«معلم اول اهانت‌آور است، اهانت‌آور است.

معلم دوم در اینجا به نفس «دیگته» توهین شده.

معلم سوم به همه توهین شده.

ناظم به نظم توهین شده، به ناظم (اشاره به خود) «همان: ۲۸).

معلمان و ناظم دیگته را که استعاره‌ای از فرمان‌بری است، به تابویی بدل می‌کنند که شکستن آن گناهی نابخشودنی است (رک. همان). ساختار هرم‌گونه‌ی قدرت در اینجا به حاکمیتی می‌رسد که مدرسه، به تعبیر آلتوسر، سازو برگ ایدئولوژیک آن است و وظیفه‌ی پنهانش منقاد و مطیع کردن است. بنابراین در این نظم برساخته و سلسله‌مراتبی، نافرمانی از معلم و ناظم، عصیان در برابر قدرت برتر و حکومت است (دریفوس و رایینو، ۱۳۹۲: ۳۵۹).

۴.۴. تکنیک یکسان‌سازی

وجه دیگر نافرمانی و عصیان کودک، گریز از ساختاری است که می‌خواهد با گرفتن فردیتش او را همسان با دیگر اتباع خود کند. «فردیت... آزادی‌گزینش سبک زندگی است و از این‌رو در گوهر خود، خواهان چندگانگی و تنوع است... در زندگی هرکس، لحظه‌هایی وجود دارد که نمی‌پذیرد با هنجارهای اخلاقی همگان راه بیاید... [به‌همین سبب] شکل مسلط هویت را که طبیعی و از هرگونه بازخواستی فراتر نهاده می‌شود، رد می‌کند» (احمدی، ۱۳۹۳: ۷۹). راه‌حل گریز از چنین موقعیتی، سرپیچی، مبارزه با «تداوم» و «یک‌پارچگی» است (همان). لیکن معلمان و ناظم و همه‌ی کسانی که در سلسله‌مراتبی از قدرت جای دارند، از طریق به‌کارگیری یک سبک زبانی به ظاهر قدرتمند (رک. میلز، ۱۳۹۶: ۵۵) می‌خواهند، کودک (به‌زعم آنان) ساده‌ی معصوم بی‌گناه رقت‌انگیز را که از روی نادانی و ناآگاهی به سعادت و رفاه و زندگی پشت پا می‌زند، از نو تربیت کنند تا

در آینده سعادت‌مند شود (ساعدی، ۱۳۹۳: ۲۸-۲۹) و این تربیت به معنای به‌هنجارسازی و درهم‌شکستن مقاومت و فردیت کودک و یکسان‌کردن او با دیگر شاگردان است؛ یکسان‌سازی راه را برای نظارت و کنترل دائم، هموار می‌سازد (نظری، ۱۳۹۱: ۳ و ۲). از منظر قدرت، شاگردان اول در این نمایش‌نامه محصلانی مطیع، حرف‌شنو و در یک کلام، شاگرد خوب هستند. این شاگردان در برابر گفتمان قدرت، مقاومتی نکرده‌اند. از این رو، همه، به‌شکل سوژه‌های سخن‌گویی یک شکل، در سلسله‌مراتب قدرت جای گرفته‌اند؛ شاگردان اول سربازان خالی از اندیشه و مجریان قوانین گفتمان قدرت‌اند. ناظم و معلم، برای آنکه محصل را بار دیگر برای امتحان دیکته (بخوانید آیین انقیاد و نظارت) آماده کنند، شاگردان اول را به صحنه فرا می‌خوانند تا کودک، رستگاری این جهانی و دست‌یافتن به رفاه را به معاینه دریا بد، زیرا به قول ناظم «از او نباید قطع امید [کرد]... او مزه‌ی زندگی بد را نفهمیده... او خیلی نیک‌سرشت، فهمیده، عاقبت‌اندیش است... من اعتماد و اطمینان دارم او اطاعت خواهد کرد» (ساعدی، ۱۳۹۳: ۳۲). در اینجا، بهره‌گیری از واژگان نیک‌سرشت، فهمیده و... یکی از تکنیک‌های زبانی گفتمان قدرت است که با محدودسازی و مرزبندی، سعی در وادارکردن کودک به اطاعت دارد. آنچه ساعدی در اینجا، درباره‌ی کودک و اطاعت و یکسان‌سازی وانمایی می‌کند، واقعیتی برگرفته از وضعیت دانش‌آموزان جامعه است. در دهه‌ی چهل، نظام نوینی شکل گرفت که سعی در یک‌دست و یکسان‌کردن همه‌ی دانش‌آموزان داشت (رک. یوسفی، ۱۳۹۵: ۷۲). این یکسانی، از پوشش و ظاهر تا شیوه‌ی پرورش و مواد آموزشی را در برمی‌گرفت؛ در این دوره که تداوم و دنباله‌ی برنامه‌های رضاشاهی است «آموزش سیاسی و حزبی به‌صورت جدی در دستور کار قرار گرفت. تأکید بر این آموزش‌ها را می‌توان به‌وضوح در محتوای کتاب‌های آموزشی این دوره نیز دید» (بیگدلو و شهیدانی، ۱۳۹۶: ۳۳).

ساعدی در نمایش‌نامه‌ی *شهادت*، که گویی سلف نمایش‌نامه‌ی دیکته است، از همسان و یک‌دست‌کردن انسان‌ها سخن می‌گوید و از آن انتقاد می‌کند. در این نمایش‌نامه‌ی بی‌کلام (لال‌بازی)، مردان پس از ورود به صحنه، سرشان با حلقه‌ای که از سقف آویزان

است، اندازه‌گیری می‌شود. اگر سر از حلقه رد شود، پاداش می‌گیرند و اگر متفاوت باشند و سرشان از حلقه بزرگ‌تر باشد، آنان را در حفره‌ای، زنده به‌گور می‌کنند (رک. ساعدی، ۱۳۵۳: ۶۵-۷۱).

۵.۴. تکنیک تشویق و پاداش دهی

گفتمان قدرت از ابزارهای گوناگون و متفاوت برای به‌اطاعت‌واداشتن سوژه‌ها بهره می‌برد؛ گاه برمی‌انگیزاند؛ گاه ترغیب و اغوا می‌کند (رک. دریفوس و رابینو، ۱۳۹۲: ۳۵۸)؛ وعده تشویق و پاداش یکی از این تکنیک‌هاست.

ناظم و معلمان، این بار از نظام پاداش‌دهی برای مطیع‌کردن کودک استفاده می‌کنند. مدیر جوائز با چهره و رفتاری که بی‌شباهت به ناظم آغاز نمایش‌نامه نیست، «با یک گاری دستی وارد می‌شود. او لباس رنگارنگ پوشیده... مردی است چاق، زیاده‌خورده، ... نشاط ابلهانه‌ای دارد و مرتب در حال ورجه‌ورجه‌رفتن، لبخندزدن و حرکات عجیب و غریب است. گاه به یک سازدهنی می‌دمد و گاه به یک شپیور کائوچوئی و گاه غوغ ساهابی را به دست می‌گیرد و به صدا درمی‌آورد» (ساعدی، ۱۳۹۳: ۳۱). مدیر جوائز برای تطمیع و ترغیب کودک، نخست از وسایل بازی استفاده می‌کند. ناظم، معلمان و صداها نیز با تکرار سخنان مدیر جوائز، او را در این راه یاری می‌کنند. از این میان، گفتار ناظم آمیخته‌ای از ترغیب و تهدید است.

«مدیر جوائز می‌خندد و به ساز دهنی‌اش می‌دمد.

ناظم به‌به، به‌به، به‌به، اومد، جایزه اومد، جوائز اومد.

(بغل دست محصل ایستاده است و با آرنج به پهلو او می‌زند).

صداها اوه، اوه، جوائز، جوائز، به‌به، به‌به.

(معلمین همه رو به محصل ایستاده‌اند).

ناظم تازه اینا نمونه‌ی کوچکی از جواززه، می‌فهمی؟» (همان)

جایزه‌ی بعدی، سیب است. «مدیر جوائز (سیب بسیار بزرگی را به طرف معلم اول پرتاب می‌کند).

معلم اول او، او، چه میوه‌ای. (یک گازی می‌زند و به طرف معلم دوم پرتاب می‌کند).
معلم دوم چه خوشمزه‌س.

معلم سوم از بس آب‌داره که آدمو خفه می‌کند.

صداها خوش به حالتون، چه میوه‌هایی!

ناظم دهنم آب افتاد. (به محصل) تو چی؟ تو دهنم آب نیفتاد؟ دلت نمی‌خواد
بخوری؟» (همان: ۳۲)

لباس رسمی، ابزار تشویقیِ دیگری است که به محصل پیشنهاد می‌دهند، ولی کنش
او در برابر ناظم و معلمان و... بی‌اعتنایی و سکوت است (همان: ۳۳).

مدیر جوائز به سراغ آخرین ابزار تشویق می‌رود؛ «از داخل گاری یک زن جوان...
بیرون می‌آورد» (همان: ۳۴). کنش مقاومت کودک، در برابر این جایزه نیز سکوت و
بی‌اعتنایی است.

چند نکته در این نوع پاداش وجود دارد: نخست، طبقه‌بندی و ترتیب ارائه‌ی آن
براساس ارزش کالا، دوم شیء‌انگاری، نگاه برآمده از کلیشه‌های جنسیت‌زده. به اعتقاد
فوکو یکی از استراتژی‌های قدرت، «هیجان‌پذیرش مردن بدن زنان است که به‌عنوان بدنی
کاملاً اشباع‌شده از جنسیت است» (دریفوس و رابینو، ۱۳۹۲: ۲۹۳).

زن همچون کالایی کنار سیب و اسباب‌بازی و... در گاری جوائز قرار گرفته است و
بر اساس کلیشه‌های جنسیت‌زده توصیف و ارزش‌گذاری می‌شود. پرسشی که مطرح
می‌شود این است که چرا ساعدی، از زن به‌مثابه جایزه، استفاده کرده است؟ آیا می‌توان
نسبتی میان این جایزه و کودک زیسته در دهه‌ی چهل یافت و برقرار کرد؟ پاسخ به این
پرسش نیازمند پژوهشی جداگانه است، ولی با نگاهی گذرا به محصولات فرهنگی
همچون نشریات، به نظر می‌رسد جایزه‌ای که ساعدی در نمایش‌نامه‌اش استفاده کرده
است بی‌ارتباط با تجربه‌ی زیسته انسان دهه‌ی چهل نیست. به‌طور مثال، می‌توان از
نشریات پرتیراژی همچون *اطلاعات کودک دختران* و *پسران* نام برد که تأثیر انکارناپذیری
بر ذهن کودک و نوجوان داشتند و به تعبیری در آفرینش و هدایت ذوق و طبیعی‌سازی

و به‌هنجارسازی امر اجتماعی نقش داشتند. در این نشریه از عکس روی جلد تا مطالب، تصویری جنسیت‌زده به مخاطب ارائه می‌شود. نمایش‌نامه‌ی دیکته از جمله نمایش‌نامه‌هایی است که هم در دهه‌ی چهل بر صحنه رفته است و هم نقدهایی بر آن نوشته شده است، ولی این نقدها از سویی ناظر بر وجه سیاسی اثر و از سویی دیگر وجه تعلیم و تربیتی آن بوده است (رک. دستغیب، ۱۳۷۱: ۹۱؛ زهری، ۱۳۴۷: ۴-۵).

کودکی که ساعدی به نمایش می‌گذارد، کودکی آرمان‌خواه و مبارز است که نه وسایل بازی توجه او را جلب می‌کند و نه آدم‌وار فریفته‌ی سیب و زن می‌شود و نه ضمانت‌نامه طلایی خوشبختی و سعادت و نه مدال افتخار و بزرگی، برای او ارزشی دارد (ساعدی، ۱۳۹۳: ۳۴)؛ بی‌راه نیست اگر کودک برساخته‌ی ساعدی را، تبلور آرمان‌خواهی گروهی از روشن‌فکران بدانیم که کشته‌شدن در راه آرمان و باور را هدف متعالی خود می‌دانستند (رک. زرقانی، ۱۳۹۱: ۳۴۶).

۶.۴. تکنیک تهدید و تنبیه

نظام پاداش و تشویق، سبب تطمیع و انقیاد کودک نمی‌شود و ناظم و معلم، چاره را در تهدید و تنبیه می‌بینند. اگر در آغاز تنبیه، به‌مثابه ابزاری بود که روان کودک را بیشتر نشانه رفته بود، در این مرحله بدن کودک نیز بیش‌ازپیش با هجوم مواجه می‌شود. «مناسبات قدرت بر بدن، چنگال بی‌واسطه می‌گشاید و آن را محاصره می‌کند. آن را تربیت و رام می‌کند... تعذیب می‌کند، آن را ملزم به انجام کارهایی می‌کند... [تا به انقیاد خودش درآورد] و این انقیاد می‌تواند کاملاً مستقیم و جسمانی باشد» (فوکو، ۱۳۷۸: ۳۸).

مدیر جوائز از صحنه خارج می‌شود و مدیر تنبیهات وارد می‌شود. «مقداری قمه و ساطور به خود بسته و گاری کوچکی را به دنبال می‌کشد» (ساعدی، ۱۳۹۳: ۳۶). همه‌ی حرکات او برای ایجاد ترس و وحشت در کودکِ محصل است؛ شلاق‌به‌دست، دور محصل می‌گردد و بر زمین ضربه می‌کوبد. شلاق بین معلم، ناظم و اتباع آنان دست به دست می‌شود و دوباره به مدیر تنبیهات داده می‌شود.

مدیر تنبیهات نیز به سامانه‌ی نظارتی پیوسته است تا کودک را به انقیاد درآورد. به باور فوکو «انضباط به صورتی گونه‌گون و دقیق بر روی بدن‌ها عمل می‌کند و افراد را می‌سازد... انضباط به واسطه‌ی آمیزه‌ای از نظارت سلسله‌مراتبی و احکام معطوف به هنجارسازی عمل می‌کند... هدف این است که مراقبت و نظارت به صورت جزئی جدایی‌ناپذیر از تولید و کنترل درآید. عمل نظارت‌کردن و مورد نظارت قرارگرفتن یکی از وسایل اصلی پیوندیافتن افراد با یکدیگر در فضایی انضباطی است» (دریفوس و رابینو، ۱۳۹۲: ۲۷۳).

در برابر شلاق و سر بریده و قمه «محصل پوزخندی می‌زند. مدیر تنبیهات، سرگاری برمی‌گردد. این بار تفنگی بیرون می‌آورد. به دست معلم اول می‌دهد. معلم اول تفنگ را معاینه می‌کند، زانو می‌زند و به طرف محصل نشانه می‌رود. بعد تفنگ به همان ترتیب به دست معلم دوم و سوم می‌رسد، آن‌ها هم به طرف محصل نشانه می‌روند» (ساعدی، ۱۳۹۳: ۳۶).

شاگرد اول‌ها که شاگردانی خوب و تربیت‌شده در گفتمان قدرت‌اند، برای منقاد ساختن کودک محصل به صحنه فراخوانده می‌شوند. ناظم و معلمان قصد دارند دیگربار به کودک نشان دهند که چگونه اطاعت و فرمان‌بری سبب نیک‌فرجامی و رستگاری می‌شود، ولی او همچنان ساکت و بی‌اعتناست (رک. ساعدی، ۱۳۹۳: ۳۷-۳۸).

ناظم و معلمان در رفت‌وبرگشتی بی‌نتیجه، دوباره به ترساندن و تهدید کودک روی می‌آورند؛ این بار چهره‌ی وارونه‌ی شاگرد خوب یعنی شاگرد نافرمان به صحنه فراخوانده می‌شود. «شاگرد مردود، با سر و وضع فوق‌العاده بد، آشفته، پابره‌نه و زخمی وارد صحنه می‌شود. دست‌های او را از پشت زنجیر زده‌اند. او حالت حیوان تیرخورده‌ای را دارد. مدیر تنبیهات با شلاق مواظب اوست» (همان: ۳۹). هرچه از او می‌پرسند، پاسخ نمی‌دهد و «چند نفری کمک می‌کنند و فک شاگرد مردود را می‌گیرند و دهانش را باز می‌کنند... معلم سوم: زبونس از بیخ کنده‌س. جاش خوب پیداس» (همان: ۴۰). شاگرد بد را با شلاق از صحنه خارج می‌کنند. اینک، گاه آن رسیده است که محصل اعلام کند مایل است در کدام سوی مرز (شاگرد خوب/ شاگرد بد) بایستد. او فرمان «اطاعت کن» را این‌بار با فریاد پاسخ می‌دهد (همان: ۴۳).

در نظمی ارتش‌گون معلمان یک‌شکل در کنار هم قرار می‌گیرند. شاگردان یکسان به ترتیب پشت سر هم می‌ایستند. مدیر جوائز به جای مدیر تنبیهات به هر کدام از شاگرد اول‌ها، تفنگی می‌دهد. شاگردان خوب همان‌گونه که به آنان امر شده است به کودکِ محصل شلیک می‌کنند (همان: ۴۴). ناظم و معلمان با این اقدام سعی در بازپس‌گیری اقتداری دارند که محصل در تمام نمایش‌نامه آن را با شگردهایی به سخره گرفته بود. لیکن مقاومت و عصیان، آن‌گونه که ساعدی به نمایش می‌گذارد، کودک را تبدیل به قهرمان و جایگاه قدرت را واژگون می‌کند.

۵. نتیجه‌گیری

یکی از عوامل تأثیرگذار بر زیست کودکان در هر دوره و جامعه‌ای، تلقی و توقعی است که بزرگسالان از کودکان دارند؛ از میان بزرگسالان و حاکمان، از سویی و روشن‌فکران از سویی دیگر بر کودک و کودکی تأثیر انکارناپذیری دارند. هر کدام از آنان با جایگاه و پایگاهی که دارند، می‌توانند کودک را میان کودک مطیع و منفعل و یا عصیان‌گر و فاعل به حرکت درآورند. در نمایش‌نامه‌ی دیکته (۱۳۴۷ش)، این دو نوع ذهنیت و تفکر درباره‌ی کودکی، جلوه می‌کنند. نخستین، نماینده‌ی گفتمان قدرت و دیگری برآمده از گفتمان روشن‌فکری چپ‌گرا است. در این تقابل، گفتمان قدرت با تکنیک‌های انضباطی همچون مرزبندی، ایجاد ترس از عاقبت بد و طرد، تهدید و تشویق برای به‌اطاعت‌و‌اداشتن کودک سود می‌جوید. این گفتمان خواستار منقادساختن و گرفتن فردیت کودک و ورود او به هرم سلسله‌مراتبی است. در برابر قدرت، کودکی قرار دارد که تأییدشده‌ی جریان روشن‌فکری است و با مقاومت سعی در متزلزل‌ساختن اقتدار سویی قدرت دارد. او در این راه، از شیوه‌هایی همچون سکوت و نافرمانی، پرسش‌گری و عصیان، خنده و استهزاء استفاده می‌کند.

ساعدی در این نمایش‌نامه می‌کوشد با ساخت دو تصویر متقابل، یکی را بر دیگری برتری دهد. در این تصاویر، کودک عصیان‌گر بر کودک مطیع برتری دارد. اگرچه این

تصویر فاصله‌ی محسوسی از اندیشه سنتی را نشان می‌دهد، به این مفهوم که کودک از حاشیه به متن آمده است و همچون گذشته مطیع و فرمان‌بر نیست، ولی کودک در ایدئولوژی‌های رمزگذاری‌شده‌ی روز فروغلتیده است. از این روی می‌توان گفت کودک بازنمایی‌شده‌ی ساعدی، هنوز از ربقه‌ی اطاعت بزرگ‌سال نرسته است.

یادداشت

(۱). شاید بتوان گفت بدن کودک و تندرستی او، به سبب آنکه در آینده باید از پدر/شاه و مادر/میهن محافظت کند (نصر، ۱۳۱۸: ۸۹؛ صدیق، ۱۳۱۷: ۵۶-۶۲؛ اعلم، ۱۳۱۷: ۴۶-۴۸؛ دفتری، ۱۳۱۷: ۲۶-۴۰؛ حاتمی، ۱۳۹۵: ۱۱۶) مهم تلقی شده است.

منابع

- آلتوسر، لویی. (۱۳۹۵). *ایدئولوژی و سازویرگهای ایدئولوژیک دولت*. ترجمه‌ی روزبه صدرآرا، تهران: چشمه.
- احمدی، بابک. (۱۳۹۳). *معمای مدرنیته*. تهران: مرکز.
- اعلم، مظفر. (۱۳۱۷). «نیروی ایمان». *مجموعه سخنرانی‌ها و قطعات موسیقی و نمایش‌نامه‌های پرورش افکار*. تهران: سازمان پرورش افکار.
- امن‌خانی، عیسی؛ خوجه، عایشه. (۱۳۹۵). «ادبیات کودک و ایدئولوژی‌های معاصر». *پژوهش زبان و ادبیات فارسی*، دوره‌ی ۱۴، شماره‌ی ۴۲، صص ۱۳۹-۱۶۶.
- امینی‌راد، کوثر. (۱۳۹۷). *بررسی نمایش‌نامه‌های غلامحسین ساعدی با تکیه بر سمبولیسم سیاسی*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد دانشگاه تبریز.
- بر، ویوین. (۱۳۹۸). *برساختگرایی اجتماعی*. ترجمه‌ی اشکان صالحی، تهران: نی.
- بشیریه، حسین. (۱۳۹۷). *زمینه‌های اجتماعی انقلاب ایران*. ترجمه‌ی علی اردستانی، تهران: نگاه معاصر.
- بهرنگی، صمد. (۱۳۴۸). *کندوکاو در مسائل تربیتی ایران*. تهران: بامداد.
- بیضایی، بهرام. (۱۳۸۷). *نمایش در ایران*. تهران: روشنگران و مطالعات زنان.

بی‌نظیر، نگین. (۱۳۹۷). «گفتمان قدرت و سازوکارهای تکنولوژی انضباطی؛ مطالعه موردی: قصه‌های مجید». *مطالعات ادبیات کودک دانشگاه شیراز*، سال ۹، شماره ۱۷، صص ۲۱-۴۸.

بیگدلو، رضا؛ شهیدانی، شهاب. (۱۳۹۶). «تحلیل نوسازی نظام آموزشی ایران در دهه‌ی چهل و اوایل دهه‌ی پنجاه: با تأکید بر کنفرانس انقلاب آموزشی رامسر». *تاریخ ایران*، دوره ۱۰، شماره ۳، صص ۲۵-۴۴.

تبریزی، منصوره. (۱۳۹۳). «تحلیل محتوای کیفی از منظر رویکردهای قیاسی و اسقرایی». *علوم اجتماعی*، دوره ۲۱، شماره ۶۴، صص ۱۰۵-۱۳۸.

تجبر، نیما. (۱۳۹۰). *نظریه‌ی طنز بر بنیاد متون برجسته‌ی طنز فارسی*. تهران: مهریستا. جوادی، آسیه. (۱۳۹۳). *تکه قبل از تکه شدن*. تهران: افراز. داوری‌اردکانی، رضا. (۱۳۹۰). *درباره‌ی تعلیم و تربیت*. تهران: سخن.

دستغیب، عبدالعلی. (۱۳۷۱). *گرایش‌های متضاد در ادبیات معاصر ایران*. تهران: خنیا. دریفوس، هیوبرت ال؛ پل، رابینو. (۱۳۹۲). *میشل فوکو: فراسوی ساختگرایی و هرمنیوتیک*. ترجمه‌ی حسن بشیریه، تهران: نی.

دفتری، متین. (۱۳۱۷). «پرورش افکار». *نمایش‌نامه‌های پرورش افکار*. تهران: سازمان پرورش افکار.

_____ (۱۳۱۸). «گزارش عمومی پرورش افکار». *مجموعه سخنرانی‌ها و قطعات موسیقی و نمایش‌نامه‌های پرورش افکار*. تهران: سازمان پرورش افکار.

ذکایی، محمدسعید؛ ایمانی خوشخو، محمدجواد. (۱۳۹۷). «سلاح یا تسکین: سایبرانتوگرافی خنده‌ی سیاسی در انتخابات ریاست جمهوری ۱۳۹۶». *مطالعات رسانه‌های نوین*، سال ۵، شماره ۲۰، صص ۱-۳۶.

زرقانی، سیدمهدی. (۱۳۹۱). *چشم‌انداز شعر معاصر ایران: جریان‌شناسی شعر ایران در قرن بیستم*. تهران: ثالث.

زهری، ایرج. (۱۳۴۷). «دیکته و زاویه: آنجا که عیان است، چه حاجت به بیان است».

نگین، شماره‌ی ۴۵، صص ۴-۵.

ساعدی، غلامحسین. (۱۳۴۸). *پرواربندان*. تهران: نیل.

_____ (۱۳۵۱). *پنج نمایش‌نامه از انقلاب مشروطیت*. تهران: امیرکبیر.

_____ (۱۳۵۳). *لال‌بازی‌ها*. تهران: پیام.

_____ (۱۳۹۳). *دیکته و زاویه*. تهران: نگاه.

_____ (۱۳۹۵). *چوب بدست‌های ورزیل*. تهران: نگاه.

سعدی، مصلح‌الدین. (۱۳۸۳ الف). *گزیده‌ی گلستان: دامنی از گل*. تصحیح غلامحسین یوسفی، تهران: سخن.

_____ (۱۳۸۳ ب). *گزیده‌ی بوستان: در آرزوی خوبی و زیبایی*. تصحیح غلامحسین یوسفی، تهران: سخن.

شهری، جعفر. (۱۳۷۱). *طهران قدیم*. ج ۱، تهران: معین.

صدیق، عیسی. (۱۳۱۷). «از آموزشگاه چه می‌خواهیم». *مجموعه سخنرانی‌ها و قطعات موسیقی و نمایش‌نامه‌های پرورش افکار*. تهران: سازمان پرورش افکار.

صنعتی، محمد. (۱۳۸۸). «گفت‌وگو درباره‌ی روشن‌فکری». *بخارا*، شماره‌ی ۷۱، صص ۲۶۰-۲۲۷.

عرفی‌نژاد، شقایق. (۱۳۹۴). «نشانه‌شناسی مکان در نمایش‌نامه‌های دیکته و گلدونه خانم». *آزما*، شماره‌ی ۱۱۰، صص ۳۸-۴۰.

فوکو، میشل. (۱۳۷۸). *مراقبت و تنبیه (تولد زندان)*. ترجمه‌ی نیکو سرخوش و افشین جهان‌دیده. تهران: نی.

_____ (۱۳۸۹). *تئاتر فلسفه*. ترجمه‌ی نیکو سرخوش و افشین جهان‌دیده، تهران: نی.

_____ (۱۳۹۸). *اراده به دانستن*. ترجمه‌ی نیکو سرخوش و افشین جهان‌دیده، تهران: نی.

قاسمی پویا، اقبال. (۱۳۷۷). *مدارس جدید در دوره‌ی قاجاریه: بانیان و پیشروان*. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

کیکاووس بن اسکندر، عنصرالمعالی. (۱۳۹۰). *قابوسنامه*. تصحیح غلامحسین یوسفی، تهران: علمی و فرهنگی.

مجبایی، جواد. (۱۳۷۸). *شناخت‌نامه‌ی غلامحسین ساعدی*. تهران: آتیه.

محمدی، محمدهادی؛ قایینی، زهره. (۱۳۹۴). *تاریخ ادبیات کودکان ایران*. ج ۸، تهران: چیستا.

_____ (۱۳۹۶). *تاریخ ادبیات کودکان ایران*. ج ۵، تهران: چیستا.

محمدی، محمدعلی؛ عبدالکریمی، بیژن. (۱۳۹۷). *رهایی بخشی یا سلطه؛ نقدی بر مبانی نظام تعلیم و تربیت در ایران*. تهران: نقد فرهنگ.

محمدی، منظر؛ سیداحمدی زاویه، سیدسعید. (۱۳۹۶). «لباس متحدالشکل: بازنمایی قدرت و مدرنیته (دوران پهلوی اول)». *تاریخ ایران*، شماره‌ی ۸۱، صص ۷۵-۱۰۲.

محفوظ، فروزنده. (۱۳۹۸). *از مکتب‌خانه تا مدرسه*. تهران: قطره.

مرادی، مهدی. (۱۳۹۸). *مطالعه‌ی تماتیک رابطه‌ی استاد و شاگرد در نمایش‌نامه‌های منتخب (تعلیم ریتا اثر ویلی راسل، اولئانا اثر دیوید ممت، درس اثر اوژن یونسکو، دیکته اثر غلامحسین ساعدی) بر اساس نظریه‌ی استادان نادان ژاک رانسیر*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد دانشگاه سوره تهران.

مطوری، سارا و همکاران. (۱۳۹۹). «تصویر کودک در نمایش‌نامه‌های دهه‌ی چهل بهرام بیضایی». *ادبیات پارسی معاصر*، دوره‌ی ۱۰، شماره‌ی ۲۸، صص ۳۷۵-۳۵۱.

ملک‌پور، جمشید. (۱۳۸۶). *ادبیات نمایشی در ایران*. ج ۲، تهران: توس.

مولوی، جلال‌الدین محمد. (۱۳۹۰). *مثنوی معنوی*. تصحیح رینولد ا. نیکلسون، تهران: هرمس.

میری، سیدجواد؛ خرمی‌نژاد، مهرنوش. (۱۳۹۸). *بازخوانی انتقادی سیاست‌گذاری‌های آموزشی در ایران معاصر*. تهران: نقد فرهنگ.

میلز، سارا. (۱۳۹۵). *میشل فوکو*. ترجمه‌ی مرتضی نوری، تهران: مرکز.

_____ (۱۳۹۶). *گفتمان*. ترجمه‌ی فتاح محمدی، زنجان: هزاره سوم.

نصر، سیدعلی. (۱۳۱۸). «خدا - شاه - میهن یا گلنار و نوروز». *مجموعه سخنرانی‌ها و قطعات موسیقی و نمایش‌نامه‌های پرورش افکار*، تهران: سازمان پرورش افکار.

نظری، علی‌اشرف. (۱۳۹۱). *سوژه، قدرت و سیاست از ماکیاوول تا پس از فوکو*. تهران: آشیان.

یوسفی، سیدمهدی. (۱۳۹۵). *تمایزیابی نهادهای ادبیات کودک در دهه‌ی ۱۳۴۰*؛ در *درآمدی بر مطالعات کودکی در ایران*. گردآورنده محمدسعید ذکایی، تهران: آگاه.