



Research Paper

The discursive formation of the university in post-war Iranian cinema

Mahdi Soltani-Gordfaramarzi^{1*}, Homayoun Moradkhani^{2*}

Received: Aug. 10, 2024; Accepted: Dec. 27, 2024

ABSTRACT

In post-war Iran, the university has been more than just an institution for knowledge production; it has served as a contested arena where discourses, shaped by the turbulence of power and politics, have redefined its identity. This study seeks to unravel the discursive formation of the university in Iranian cinema by exploring three key questions: How have issues pertaining to the university and academic knowledge been discursively represented in post-war films? What distinct orders have these discursive formations followed, and how can their emergence be understood in light of the social and political conditions of post-revolutionary Iran? Employing Foucault's discourse analysis, eight films from four post-war political periods were purposefully selected: *What Else Is New?* and *Pari* (Reconstruction era); *The Last Supper* and *In Purple* (Reform era); *Heartbroken* and *In the Cage* (Principlist era); and *We Won't Get Used to It* and *The Sweet Taste of Imagination* (Moderation era). The findings point to an implicit politics of truth in post-war Iranian cinema, one that eschews a rational or accurate depiction of the university and academic knowledge in favor of peripheral, often corrosive themes about the institution. Rarely portrayed as a hub of scientific inquiry during this period, the university is instead depicted in films as a space of intellectual confusion, a breeding ground for revolutionary subjects, or a source of social maladies and unconventional relationships. By undermining the university's scientific role, these portrayals have nudged policymaking toward greater surveillance and control, while transforming societal attitudes from admiration to mistrust. Through a sharp, locally attuned lens, this study bridges gaps in prior research and sheds light on the broader implications of these discourses for the future of education.

Keywords: Representation, discursive formation of the university, foucauldian discourse, Iranian cinema, post-war era

1. Faculty Member, Academic Centre for Education, Culture and Research (ACECR), Alborz branch, Karaj, Iran

✉ m.soltani55@gmail.com

* Corresponding Author

2. Assistant Professor of Sociology, Department of Sociology, Faculty of Social Science, Razi University, Kermanshah, Iran

✉ hmoradkhani@razi.ac.ir



INTRODUCTION

In post-revolutionary Iran, universities have evolved beyond their traditional role as centers of knowledge production, becoming complex arenas where cultural, political, and social discourses converge to redefine their identity within the dynamics of power. The post-war period (1988–2021), commencing with the end of the Iran-Iraq War, marked a significant departure from the ideological constraints of the Cultural Revolution, which had silenced cinematic representations of universities during the 1980s. In that decade, Iranian cinema, under stringent revolutionary oversight, avoided academic themes, focusing instead on narratives centered on war, family, or revolutionary values. However, the post-war era saw Iranian cinema, with relative freedom, reflect socio-political tensions through portrayals of the university, producing diverse discourses about this institution. These representations, mirroring Iran's economic, political, and cultural transformations, depicted the university as a multifaceted space that shapes not only knowledge but also social and political identities. Adopting a cultural approach, this study analyzes how post-war Iranian cinema discursively constructs the university, examining its role in shaping societal perceptions and influencing educational policymaking. This approach, grounded in Iran's historical-social context, facilitates a deeper understanding of the interplay between cinema, culture, and power.

PURPOSE

The aim of this research is to explore the discursive formation of the university in post-war Iranian cinema, addressing three central questions: First, how are issues related to the university and academic knowledge represented in the films of this period? Second, what distinct orders govern these discursive representations across different political periods? Third, how can these representations be explained in light of Iran's post-revolutionary socio-political conditions? The study seeks to demonstrate how cinematic portrayals shape societal perceptions of universities, influence educational policies, and reflect the dynamics of power and knowledge in post-war Iran. Furthermore, it aims to highlight cinema's role in constructing academic identities and its broader implications for Iran's cultural landscape.

METHODOLOGY

This study employs a discourse analysis approach based on Foucauldian perspectives, which views discourses as practices that systematically shape social objects and subjects. To this end, eight films from four post-war

political periods were purposefully selected: Reconstruction (1988–1996), Reform (1997–2004), Principlist (2005–2012), and Moderation (2013–2021). The selected films include *What Else Is New?* and *Pari* from the Reconstruction period, *The Last Supper* and *In Purple* from the Reform period, *Heartbroken* and *In the Cage* from the Principlist period, and *We Won't Get Used to It* and *The Sweet Taste of Imagination* from the Moderation period. These films were chosen for their focus on university-related themes, commercial success, or critical acclaim. Data were collected through meticulous textual and visual analysis of key scenes and dialogues. For each film, one or two scenes with significant discursive weight were analyzed to identify recurring themes and discursive formations. The analysis was conducted with consideration of Iran's cultural and historical context to ensure cultural sensitivity.

FINDINGS

The analysis reveals that post-war Iranian cinema marginalizes the university's scientific role, portraying it as a multifaceted space often characterized by intellectual confusion, revolutionary subject production, or social pathologies. During the Reconstruction period, one film depicts the university as an aspirational space for realizing youth dreams but presents it as a rigid, male-dominated environment, reflecting the economic reconstruction policies of the era. Another film portrays the university as a repressive setting that fosters intellectual alienation, diminishing academic values in favor of religious mysticism.

In the Reform period, one film constructs the university as a prison-like space under external surveillance, indicative of a disciplinary order rooted in revolutionary ideologies. In contrast, another film emphasizes civic engagement and progressive gender dynamics, aligning with the politically open climate of the time. This contrast underscores the discursive diversity of the Reform era. During the Principlist period, one film presents the university as a space for nurturing revolutionary subjects, integrating Islamic and revolutionary values through multifaceted characters. Another film, adopting a sociological perspective, portrays students, particularly non-local women, as vulnerable to social pathologies, reinforcing surveillance-oriented policies. These representations frame the university as a hazardous space, intensifying societal suspicion.

The Moderation period exhibits ambivalence. One film depicts the university as a morally risky environment, casting professor-student



Iranian Cultural Research

Abstract



relationships as ethically suspect. Conversely, another film rarely celebrates the university as a center for knowledge and idealism, though this positive portrayal is overshadowed by prevailing negative discourses. Collectively, these representations, influenced by the power dynamics of each period, undermine the university's scientific role, fostering societal skepticism and promoting surveillance-driven policies.

CONCLUSION

Post-war Iranian cinema portrays the university as a contested space where cultural, political, and social discourses intersect, reflecting Iran's socio-political evolution. Rather than emphasizing its role as a hub for knowledge production, films depict universities as spaces of confusion, revolutionary subject formation, or social pathology. Shaped by historical shifts from the Cultural Revolution to varying political regimes, these portrayals have transformed societal perceptions from admiration to suspicion, promoting policies that prioritize surveillance over academic autonomy. The study highlights cinema's critical role in constructing educational narratives, offering a critical perspective on the university's evolving identity in post-war Iran. The findings underscore the need to reassess educational policies to counter the adverse effects of these cinematic representations.

NOVELTY

This study is innovative due to its focus on the discursive formation of the university in post-war Iranian cinema, an area previously unexplored. Unlike international studies that descriptively analyze university portrayals, this research employs a critical framework to examine the dynamics of power and knowledge, offering a profound theoretical contribution. Its cultural approach, rooted in Iran's socio-political context, distinguishes it from comparable studies. The comparative analysis of four political periods provides a nuanced understanding of discursive shifts. Scientific applications include advancing discourse analysis methods in cinematic and cultural studies. Social applications involve raising awareness among policymakers about cinema's impact on public perceptions of universities, potentially guiding educational reforms. Limitations include the sample size, which may not encompass all cinematic trends. The value of this study lies in its interdisciplinary bridge between cinema, education, and cultural studies, enriching knowledge about Iran's academic landscape.

CONFLICT OF INTEREST

No conflict of interest declared by the authors.

BIBLIOGRAPHY

- Absalan, S. (2023). From the 1979 revolution to the cultural revolution: The genealogy of events and forces. *Journal of University Studies*, 1(2), 135–167.
- Aghajari, R., Kazemi, A. V., Mahoozi, R., & Kolahi, R. (2023). Analyzing and subliming the forms of university social responsibility. *Iranian Journal of Cultural Research*, 16(3), 59–91.
- Amiri, S., & Fadaei, M. (2016). Representation of the intellectual in Iranian cinema: A narrative analysis of four films from the 1960s to 1990s. *Journal of Sociology of Art and Literature*, 8(2), 25–51.
- Bennett, A. (2007). *Culture and everyday life* (L. Joafshani & H. Chavoshian, Trans.). Tehran: Nashr-e Akhtaran. (Original work published 2005)
- Cohen, S. (2009). [Review of the book *Campus life in the movies: A critical survey from the silent era to the present*, by J. E. Conklin]. *Historical Studies in Education*, 21(2), 224.
- Conklin, J. E. (2009). *Campus life in the movies: A critical survey from the silent era to the present*. Jefferson, NC: McFarland.
- Deleuze, G. (2007). *Foucault* (N. Sarkhosh & A. Jahandideh, Trans.). Tehran: Nashr-e Ney. (Original work published 1986)
- Fiske, J. (2007). *Introduction to communication studies* (M. Ghabraei, Trans.). Tehran: Office of Media Studies and Development. (Original work published 1982)
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge and the discourse on language* (A. M. Sheridan Smith, Trans.). New York, NY: Pantheon Books. (Original work published 1969)
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977* (C. Gordon, Ed.). New York, NY: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1981). *The order of discourse* (I. McLeod, Trans.). Cambridge, UK: Polity Press.
- Foucault, M. (1988). Technologies of the self. In L. H. Martin, H. Gutman, & P. H. Hutton (Eds.), *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault* (pp. 16–49). Amherst, MA: University of Massachusetts Press.
- Foucault, M. (2003). *Society must be defended: Lectures at the Collège de France, 1975-76* (D. Macey, Trans.). New York, NY: Picador.
- Foucault, M. (2005). *The will to knowledge* (N. Sarkhosh & A. Jahandideh, Trans.). Tehran: Nashr-e Ney. (Original work published 1976)
- Foucault, M. (2010). *The theater of philosophy* (N. Sarkhosh & A. Jahandideh, Trans.). Tehran: Nashr-e Ney.



Iranian Cultural Research

Abstract



- Foucault, M. (2013). *The archaeology of knowledge* (N. Sarkhosh & A. Jahandideh, Trans.). Tehran: Nashr-e Ney. (Original work published 1969)
- Foucault, M. (2023). *Discipline and punish* (N. Sarkhosh & A. Jahandideh, Trans.). Tehran: Nashr-e Ney. (Original work published 1975)
- Hayward, S. (2002). *Key concepts in cinema studies* (Group of Translators, Trans.). Tehran: Farabi. (Original work published 1996)
- Hinton, D. B. (1994). *Celluloid ivy: Higher education in the movies 1960–1990*. Lanham, MD: Scarecrow Press.
- Jorgensen, M., & Phillips, L. (2010). *Discourse analysis as theory and method* (H. Jalili, Trans.). Tehran: Nashr-e Ney. (Original work published 2002)
- Liotard, J.-F. (2001). *The postmodern condition: A report on knowledge* (H. Nozari, Trans.). Tehran: Gam-e No. (Original work published 1979)
- Mahdizadeh, S. M. (2008). *Media and representation*. Tehran: Office of Media Studies and Development.
- Mills, S. (2003). *Discourse* (F. Mohammadi, Trans.). Tehran: Nashr-e Hezareh Sevvom. (Original work published 1997)
- Milner, A. (2006). *An introduction to contemporary cultural theory* (J. Mohammadi, Trans.). Tehran: Nashr-e Qoqnoos. (Original work published 2002)
- Naderi, A., Soleimani, M., & Eskandari, A. (2014). Analysis of the representation of the clergy in Iranian cinema: A case study of discourse analysis of the film *Gold and Copper*. *Journal of Social Studies and Research in Iran*, 3(3), 497–512.
- Samim, R. (2022). On the necessity of university study as a socio-cultural institution. *Journal of University Studies*, 1(1), 7–33.
- Soltani-Gordfaramarzi, M., & Moradkhani, H. (in press). The discourse of the university in the cinema of the Iran-Iraq War era. *Journal of University Studies*.
- Stam, R. (2000). *Film theory: An introduction*. Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Steinke, J. (2005). Cultural representations of gender and science: Portrayals of female scientists and engineers in popular films. *Science Communication*, 27(1), 27–63.
- Storey, J. (2007). *Cultural studies and the study of popular culture* (H. Payandeh, Trans.). Tehran: Nashr-e Agah. (Original work published 1993)
- Strinati, D. (2001). *An introduction to theories of popular culture* (S. Paknazar, Trans.). Tehran: Gam-e No. (Original work published 1995)
- Sullivan, T. (2006). *Key concepts in communication* (M. Raeiszadeh, Trans.). Tehran: Nashr-e Fasle No. (Original work published 2004)

Umphlett, W. L. (1984). *The movies go to college: Hollywood and the world of the college-life film*. Rutherford, NJ: Fairleigh Dickinson University Press.

Wolff, J. (1988). *The social production of art* (N. Nabavi, Trans.). Tehran: Nashr-e Markaz. (Original work published 1981)

Zaeri, Q., & Mohammadalizadeh, H. (2019). The sociological analysis of the effective trends on the formation of the idea of "Cultural Revolution in Universities" to overcome the discourse of "Islamization of Universities". *Iranian Journal of Cultural Research*, 12(3), 61–91.

Zeymaran, M. (2003). *An introduction to the semiotics of art*. Tehran: Nashr-e Gheseh.



Iranian Cultural Research

Abstract



مقاله پژوهشی

صورت‌بندی گفتمانی دانشگاه در سینمای ایران پساجنگ

مهدی سلطانی گردفرامری^{۱*}، همایون مرادخانی^۲

دریافت: ۱۴۰۳/۰۵/۰۲؛ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۰/۰۷

چکیده

دانشگاه در ایران پساجنگ، نه فقط سازمان تولید دانش، بلکه میدان نبرد گفتمان‌هایی بوده که هویت آن را در تلاطم قدرت و سیاست بازسازی کرده‌اند. این پژوهش، باهدف رمزگشایی از صورت‌بندی گفتمانی دانشگاه در سینمای ایران، سه پرسش را دنبال می‌کند: در فیلم‌های سینمایی پس از جنگ، مسائل مربوط به نهاد دانشگاه و دانش آکادمیک، چگونه بازنمایی گفتمانی شدند؟ صورت‌بندی‌های گفتمانی ایجاد شده از چه نظم‌های متفاوتی پیروی کردند و چگونه می‌توان پیدایش آنها را برحسب شرایط اجتماعی و سیاسی حاکم بر جامعه ایران پس از انقلاب تبیین کرد؟ باتکیه بر تحلیل گفتمانی فوکویی، هشت فیلم از چهار دوره سیاسی پساجنگ با روش نمونه‌گیری هدفمند برگزیده شدند: «دیگه چه خبر» و «پری» (سازندگی)؛ «شام آخر» و «به رنگ ارغوان» (اصلاحات)؛ «دل‌شکسته» و «در بند» (اصول‌گرایی)؛ «آآادت نمی‌کنیم» و «طعم شیرین خیال» (اعتدال). یافته‌ها از وجود نوعی سیاست حقیقت‌نا نوشته در سینمای پساجنگ حکایت دارند که هدفش، نه بازنمایی معقول و درست دانشگاه و دانش آکادمیک، بلکه پرداختن به موضوعات فرعی و چه بسا تخریب‌گر نهاد دانشگاه بوده است. طی این دوره، دانشگاه به‌ندرت به‌عنوان مکانی برای تولید علم به تصویر درآمده است. فیلم‌ها یا دانشگاه را به‌صورت مکان سرگردانی روشنفکران یا تولید سوژه‌های انقلابی یا مولد آسیب‌های اجتماعی و روابط نامتعارف بازنمایی کرده‌اند. این بازنمایی‌ها، با به چالش کشیدن کارکرد علمی دانشگاه، سیاست‌گذاری را به‌سوی نظارت و گزینش سوق داده و نگاه جامعه را از شوق به سوءظن کشانده‌اند. این مطالعه، با نگاهی بومی و تیزبین، خلأ پژوهش‌های پیشین را پر کرده و دریچه‌ای به پیامدهای این گفتمان‌ها بر آینده آموزش می‌گشاید.

کلیدواژه‌ها: بازنمایی، صورت‌بندی گفتمانی دانشگاه، گفتمان فوکویی، سینمای ایران، دوره پساجنگ

۱. عضو هیئت علمی، گروه آسیب‌شناسی اجتماعی، جهاد دانشگاهی، واحد البرز، کرج، ایران
m.soltani55@gmail.com ✉

* نویسنده مسئول

۲. استادیار و عضو هیئت علمی گروه جامعه‌شناسی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه رازی، کرمانشاه، ایران
hmoradkhani@razi.ac.ir ✉

۱. مقدمه و بیان مسئله

دانشگاه‌ها در ایران معاصر، فراتر از نقش سنتی خود به‌عنوان مراکز تولید و توزیع دانش، به میدان‌هایی پیچیده برای تقابل گفتمان‌های فرهنگی، سیاسی و اجتماعی تبدیل شده‌اند که هویت و کارکرد این نهاد را در بستر تعاملات قدرت و تاریخ بازتعریف می‌کنند (صمیم، ۱۴۰۱؛ آفاجری و همکاران، ۱۴۰۲). این نهادها که بر اساس آرمان‌های مدرن باید پایگاه‌هایی برای تولید دانش علمی فارغ از پیش‌داوری و تعصب باشند، در واقعیت از نفوذ گفتمان‌های قدرت‌محور و ایدئولوژیک مصون نیستند (لیوتار، ۱۳۹۵، فوکو، ۱۳۹۲، ۱۳۸۴؛ دلوز، ۱۳۸۶). هویت دانشگاه، به‌ویژه در ایران پساانقلابی، در خلال برهم‌کنش میان نهادهای تولید دانش و نیروهای اجتماعی-سیاسی شکل گرفته و از این‌رو، به‌کانونی برای بازنمایی و برساخت هویت‌های اجتماعی بدل شده است. دانشگاه ایرانی، به‌ویژه طی نیم‌قرن گذشته، نه تنها به‌عنوان نهادی علمی، بلکه به‌مثابه صحنه‌ای برای منازعات گفتمانی و سیاسی شناخته شده که وظایفی فراتر از تولید دانش بر دوش آن نهاده است. رخدادهایی چون انقلاب اسلامی ۱۳۵۷ که در متن همین منازعات میان دانشگاه و ساختارهای قدرت شکل گرفت، و تحولات بعدی مانند انقلاب فرهنگی، گفتمان‌های جدیدی را درباره نقش و جایگاه دانشگاه در جامعه ایران تولید کردند (آبسالان، ۱۴۰۱؛ زائری و محمدعلی‌زاده، ۱۳۹۸). سینما، به‌عنوان یکی از تأثیرگذارترین رسانه‌های جمعی (استم، ۲۰۰۰)، با بهره‌گیری از امکانات روایی و بصری خود، نقش بی‌بدیلی در بازنمایی دانشگاه و مسائل مرتبط با آن در ایران پساانقلابی ایفا کرده است. فیلم‌های سینمایی، با توانایی خود در خلق روایت‌های نمادین و عاطفی، دانشگاه را نه فقط به‌مثابه فضای آکادمیک، بلکه به‌عنوان بستری برای بازتاب تنش‌های اجتماعی، سیاسی و فرهنگی به تصویر کشیده‌اند.



1. Baudrillard
2. Foucault
3. Deleuze
4. Stam



در دوره پسا‌جنگ (۱۳۶۸-۱۴۰۰) که با پایان جنگ ایران و عراق و گسست از فضای پرتنش انقلاب فرهنگی همراه بود، سینمای ایران شاهد تحولی چشمگیر در بازنمایی دانشگاه شد. این دوره که با گسترش کمی مؤسسات آموزش عالی، افزایش تعداد دانشجویان و دانش‌آموختگان، و تحول در ساختارهای اجتماعی همراه بود، فرصتی بی‌نظیر برای بازتاب مسائل دانشگاهیان در سینما فراهم کرد. فیلم‌هایی چون «متولد ماه مهر» و «آواز قو» به محدودیت‌های جنسیتی در روابط دانشگاهی پرداختند، «خوابگاه دختران» و «در بند» آسیب‌های اجتماعی دانشجویان را برجسته کردند، و «شب‌های زاینده‌رود» و «شمعی در باد» سرگردانی روشنفکران دانشگاه‌رفته را به تصویر کشیدند. این تنوع در بازنمایی‌ها که در مقایسه با سکوت استراتژیک سینمایی دهه اول انقلاب (۱۳۶۷-۱۳۵۷) به‌ویژه در دوران جنگ تحمیلی برجسته است، نشان‌دهنده گذار از سرکوب گفتمانی به تکثیر گفتمان‌های متنوع درباره دانشگاه در دوره پسا‌جنگ است (سلطانی‌گرددفرامرزی و همکاران، ۱۴۰۴).

در دهه اول انقلاب، به‌ویژه تحت تأثیر - انقلاب فرهنگی و دفاع مقدس، بازنمایی دانشگاه در سینما با نوعی احتیاط و محدودیت همراه بود. انقلاب فرهنگی که با هدف اسلامی‌سازی دانشگاه‌ها و حذف عناصر ناهمسو با اهداف انقلاب طراحی شده بود، نهاد دانشگاه را به موضوعی حساس و تحت سوءظن تبدیل کرد. این امر، همراه با نظارت شدید ایدئولوژیک بر سینما، منجر به حاشیه‌ای شدن ابره دانشگاه در فیلم‌های این دوره شد، جایی که تمرکز بیشتر بر مسائل جنگ، انقلاب یا مضامین خانوادگی بود. با پایان جنگ در سال ۱۳۶۷ و آغاز دوره سازندگی، این استراتژی سکوت جای خود را به تکثیر گفتمان‌های جدید داد. نیاز به بازسازی اقتصادی و توسعه تکنیکی، دانشگاه را به‌عنوان منبعی برای تولید دانش و نیروی انسانی کارآمد به کانون توجه آورد. گشایش نسبی فضای سیاسی و فرهنگی در دوره‌های بعدی، به‌ویژه اصلاحات، امکان طرح مسائل دانشگاهی را در سینما بیش از پیش فراهم کرد. در نتیجه، فیلم‌های پسا‌جنگ به عرصه‌ای برای بازنمایی مسائل مرتبط با اقشار دانشگاهی تبدیل شدند، به‌گونه‌ای که

امروزه کمتر فیلمی را می‌توان یافت که شخصیت‌های اصلی آن تحصیل‌کرده دانشگاهی نباشند یا به مدرک تحصیلی آن‌ها اشاره‌ای نشود.

با این حال، بازنمایی دانشگاه در سینمای پسا جنگ از یک الگوی گفتمانی یک‌دست پیروی نکرده و تحت تأثیر شرایط سیاسی و اجتماعی هر دوره (سازندگی، اصلاحات، اصول‌گرایی، اعتدال) تفاوت‌های معناداری یافته است. این تفاوت‌ها که ریشه در میدان‌های قدرت و دانش دارند، بازنمایی دانشگاه را به ابزاری برای برساخت سوژه‌ها و هویت‌های دانشگاهی بدل کرده‌اند. پژوهش حاضر، با بهره‌گیری از تحلیل گفتمانی فوکویبی، می‌کوشد به سه پرسش اساسی پاسخ دهد: نخست، در فیلم‌های سینمایی پسا جنگ، مسائل مرتبط با دانشگاه و دانشگاهیان چگونه بازنمایی و به صورت گفتمانی صورت‌بندی می‌شوند؟ دوم، آیا این صورت‌بندی‌ها در دوره‌های مختلف پسا جنگ از نظم‌های متفاوتی پیروی می‌کنند؟ و سوم، اگر چنین است، این نظم‌ها و تغییراتشان را چگونه می‌توان بر حسب شرایط اجتماعی و سیاسی ایران پسا جنگ تبیین کرد؟ انتخاب دوره پسا جنگ، به دلیل گسست از سکوت پیشین و ظهور گفتمان‌های متنوع، این امکان را فراهم می‌کند تا تأثیر میدان‌های قدرت و دانش بر بازنمایی دانشگاه در سینمای ایران تحلیل شود.

۲. پیشینه تحقیق

بازنمایی دانشگاه، علم و نهادهای آکادمیک در سینما و رسانه‌ها یکی از موضوعات محوری در مطالعات فرهنگی، رسانه‌ای و آموزشی محسوب می‌شود که در دهه‌های اخیر مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. این مطالعات که از چارچوب‌های نظری گوناگونی نظیر تحلیل گفتمان، نشانه‌شناسی، نظریه بازنمایی و مطالعات جامعه‌شناختی بهره می‌جویند، بیانگر آن‌اند که رسانه‌ها نه تنها بازتاب‌دهنده تصورات اجتماعی درباره نهادهای آکادمیک و علم هستند، بلکه به طور فعال در شکل‌دهی به این تصورات مشارکت دارند.





کتاب «فیلم‌ها به دانشگاه می‌روند: هالیوود و دنیای فیلم‌های زندگی دانشگاهی»، تألیف ویلی لی اومفلت^۱ (۱۹۸۴) یکی از نخستین آثار جامع در زمینه بازنمایی دانشگاه در سینمای هالیوود به شمار می‌رود. اومفلت، در این اثر به تحلیل ۲۳۷ فیلم آمریکایی از دهه ۱۹۲۰ تا اوایل دهه ۱۹۸۰ پرداخته است تا نحوه بازنمایی آموزش عالی در این آثار را بررسی کند. وی از رویکردی توصیفی و تاریخی بهره‌جسته و فیلم‌ها را بر اساس مضامین اصلی نظیر بازنمایی ورزش‌های دانشگاهی (به‌ویژه فوتبال آمریکایی)، کمدهای دانشجویی، روابط عاشقانه و زندگی اجتماعی دسته‌بندی کرده است. داده‌ها با مشاهده مستقیم فیلم‌ها، مطالعه نقدهای معاصر و اسناد مرتبط با تولید آن‌ها گردآوری شده و تمرکز تحلیل بر شناسایی الگوهای تکرار شونده معطوف بوده است، نه بررسی عمیق هر اثر. هدف اصلی اومفلت، تبیین چگونگی بازنمایی زندگی دانشگاهی توسط هالیوود و تأثیر این بازنمایی‌ها بر فرهنگ عامه و انتظارات اجتماعی از آموزش عالی بوده است. وی به طور خاص به این پرسش پرداخته که آیا این فیلم‌ها تصویر واقعی از دانشگاه ارائه می‌دهند یا صرفاً تخیلاتی سرگرم‌کننده‌اند. نتایج پژوهش او نشان می‌دهد که هالیوود در این بازه زمانی، دانشگاه را عمدتاً به‌مثابه فضایی برای سرگرمی و فرار از واقعیت به تصویر کشیده است تا نهادی علمی. اومفلت استدلال می‌کند که این بازنمایی‌ها، به‌ویژه در دوران رکود بزرگ، به منزله ابزاری برای گریز از چالش‌های اجتماعی عمل کرده و تصویری غیرجدی و اغراق‌آمیز از آموزش عالی در اذهان عمومی تثبیت کرده‌اند. جنبه‌های روشنفکری و علمی دانشگاه به‌ندرت مورد توجه قرار گرفته و تمرکز اصلی بر فعالیت‌هایی چون مهمانی‌ها، ورزش و روابط عاشقانه بوده است. باین‌حال، فقدان تحلیل انتقادی عمیق و تکیه بر توصیف، از محدودیت‌های این اثر به شمار می‌رود.

دیوید بی. هینتون^۲ (۱۹۹۴)، در کتاب «دانشگاه سلولوئیدی: آموزش عالی در فیلم‌های ۱۹۶۰-۱۹۹۰»، به تحلیل بیش از ۵۰ فیلم آمریکایی در بازه زمانی ۱۹۶۰ تا

1. W.L.Umphelet

2. D.B.Hinton



۱۹۹۰ پرداخته تا بازنمایی آموزش عالی در این دوره را بررسی نماید. هینتون از رویکردی توصیفی و موضوعی استفاده کرده و فیلم‌ها را بر اساس مضامین محوری چون بازنمایی محیط کلاس درس، روابط استاد و دانشجو، فعالیت‌های فوق‌برنامه و زندگی اجتماعی طبقه‌بندی نموده است. هدف هینتون، تبیین چگونگی بازنمایی آموزش عالی در سینمای آمریکا طی این سه دهه و تأثیر آن بر انتظارات دانشجویان و جامعه بوده است. وی به تغییرات اجتماعی این دوره‌ها، از جمله جنبش‌های دانشجویی دهه ۱۹۶۰، افول آرمان‌گرایی دهه ۱۹۷۰ و مصرف‌گرایی دهه ۱۹۸۰، توجه نشان داده است. یافته‌های او نشان می‌دهند که فیلم‌های این دوره اغلب دانشگاه را به صورت فضایی اغراق‌آمیز و غیرعقلانی به تصویر کشیده‌اند. هینتون استدلال می‌کند که این بازنمایی‌ها که ریشه در فرهنگ ضد روشنفکری آمریکایی دارند، انتظاراتی غیرواقعی از دانشگاه به مثابه فضایی برای تفریح یا موفقیت اجتماعی (به‌جای یادگیری) ایجاد کرده‌اند و به‌ندرت به تلاش‌های آکادمیک واقعی پرداخته‌اند.

جان ای. کنکلین^۱ (۲۰۰۹)، در کتاب زندگی دانشگاهی در فیلم‌ها: بررسی انتقادی از عصر صامت تا امروز، به بررسی جامع ۵۸۹ فیلم آمریکایی از سال ۱۹۱۵ تا ۲۰۰۶ پرداخته تا تصویر زندگی دانشگاهی در سینمای آمریکا را تحلیل کند. کنکلین از رویکردی توصیفی و جامع بهره‌جسته و فیلم‌ها را بر اساس موضوعاتی چون بازنمایی پذیرش، فعالیت‌های فوق‌برنامه، ورزش، روابط عاشقانه، اساتید و فارغ‌التحصیلی طبقه‌بندی کرده است. داده‌ها از طریق مشاهده همه فیلم‌ها توسط خود وی گردآوری شده‌اند که این حجم از کار بی‌نظیر است. تحلیل‌های او بر الگوهای تکرارشونده در فیلم‌ها متمرکز است و کمتر به نقد عمیق هر فیلم پرداخته است. این کتاب با ۶۶ پوستر فیلم مصور شده و شامل یک فیلم‌شناسی کامل است. کنکلین درصدد بوده تا دریابد سینمای آمریکا طی یک قرن چگونه زندگی دانشگاهی را بازنمایی کرده و این تصاویر چه تأثیری بر ادراک عمومی از آموزش عالی داشته‌اند. وی همچنین به تأثیر متقابل میان



فیلم‌ها و رفتار واقعی دانشجویان توجه نشان داده است. نتایج پژوهش او حاکی از آن است که سینمای آمریکا اغلب دانشگاه را به صورت فضایی غیرجدی و کاریکاتوری بازنمایی کرده است. کنکلین به ۶۰ فیلم اشاره دارد که روابط عاشقانه میان استاد و دانشجو را به تصویر کشیده‌اند و اساتید را غیراخلاقی یا عجیب نشان داده‌اند. از دهه ۱۹۳۰، فیلم‌هایی چون طنز دانشگاهی با تمرکز بر ورزش و رمانس، دانشگاه را به فضایی سرگرم‌کننده تبدیل کرده‌اند. به ندرت تصاویری از دانشجویان سخت‌کوش یا متمرکز بر علم ارائه شده و اولویت بر جنبه‌های اجتماعی بوده است. رویکرد کنکلین جامعه‌شناختی است و بر تأثیرات اجتماعی فیلم‌ها تأکید دارد. وی معتقد است این بازنمایی‌ها هم واقعیت را تحریف کرده‌اند و هم آن را منعکس ساخته‌اند، اما به گفته کوهن (۲۰۰۹)، این اثر از فقدان قضاوت انتقادی رنج می‌برد و بیشتر به فهرستی توصیفی از فیلم‌ها شباهت دارد. کنکلین به فیلم‌های بازنمایی‌کننده دانشگاه، به عنوان یک «ژانر» نگاه می‌کند و بر آن است که تحلیل این ژانر مورد غفلت پژوهشگران قرار گرفته است.

جوسلین استینکه^۱، در پژوهش خود، به تحلیل بازنمایی دانشمندان و مهندسان زن در ۲۰ فیلم عامه‌پسند آمریکایی از سال ۱۹۹۱ تا ۲۰۰۱ پرداخته تا تأثیر جنسیت بر این تصاویر را بررسی کند. او از روش تحلیل محتوای کیفی بهره جسته و نمونه‌ای هدفمند از فیلم‌هایی چون تماس (۱۹۹۷)، و تونیستر (۱۹۹۶) را که شخصیت‌های علمی زن دارند، انتخاب کرده است. هدف اصلی وی، تبیین چگونگی تأثیر جنسیت بر بازنمایی دانشمندان زن در سینما و بررسی پیامدهای این تصاویر بر ادراک عمومی از حضور زنان در علم بوده است. نتایج او نشان می‌دهد که دانشمندان زن در این فیلم‌ها عمدتاً به صورت شخصیت‌هایی عاطفی و رمانتیک به تصویر کشیده شده‌اند تا افرادی متمرکز بر دستاوردهای علمی. استینکه استدلال می‌کند که این بازنمایی‌ها کلیشه‌های جنسیتی را تقویت کرده و حضور زنان در علم را کم‌رنگ جلوه داده‌اند که می‌تواند انگیزه دختران برای ورود به این حوزه را کاهش دهد.

ساره امیری و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهشی کوشیده‌اند تا نحوه بازنمایی روشنفکران را در سینمای ۱۳۴۰ تا ۱۳۷۰ ایران توصیف، و مناسبات اجتماعی این بازنمودها را بررسی نمایند. آنها چهار فیلم از چهار دهه را مورد تحلیل قرار دهند. فیلم‌ها عبارت بودند از «پستیچی»، «رگبار»، «خانه خلوت» و «آب و آتش». روش تحلیل آن‌ها «تحلیل روایت» بوده است. نتایج آن‌ها نشان داد که در دو فیلم پستیچی و رگبار، سه معنای متفاوت درباره فرد روشنفکر آشکار است که عبارتند از روشنفکر متجاوز متعلق به طبقه حاکم، روشنفکر دست‌نشانده و سترون متعلق به طبقه متوسط و متوسط پایین سنتی و روشنفکر اصلاحگر ناکام متعلق به طبقه متوسط جدید. آنها در روند مقایسه فیلم‌ها با یکدیگر به این نتیجه رسیدند که آزادی عمل روشنفکران بازنمایی شده در فیلم‌های دهه چهل تا پایان دهه شصت، در رابطه با ایدئولوژی قدرت تعریف شده و سایه سنگین مناسبات قدرت بر سر روشنفکران در فیلم‌های این دوره زمانی کاملاً مشهود است و این در حالی است که روشنفکر بازنمایی شده در دهه هفتاد در ارتباط با قدرت در فیلم‌ها مطرح نمی‌شود. آنها از این مقایسه به این نتیجه کلی رسیدند که روشنفکران طی سال‌های دهه چهل تا شصت، همواره در رابطه با امر سیاسی بازنمایی شده‌اند و تنها تفاوت در این شرایط، مواضع متضاد قدرت بوده است.

احمد نادری و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهشی کوشیدند تا نحوه بازنمایی روحانیت را در فیلم «طلا و مس» (همایون اسعدیان، ۱۳۸۸) به روش تحلیل گفتمان ترکیبی مورد بررسی قرار دهند. روش آنها ترکیب روشهای گفتمانی فرکلاف، ون دایک و لاکلاو و موفه در بررسی این فیلم بوده است. نتایج آن‌ها نشان داد که فیلم «طلا و مس» به لحاظ گفتمانی، بازنمایی کاملی از اهمیت یافتن اخلاق نظری در برابر اخلاق عملی است. در پایان، آنها به این نتیجه رسیدند که فیلم «طلا و مس» در مقایسه با برخی از برنامه‌های رسانه ای دیگر که راه رسیدن به مراتب عالی را فقط عبور از مسیر نظری معرفی می‌کنند برعکس، راه دستیابی به عرفان حقیقی را از سویی حضور در متن جامعه و توجه به مسائل جزئی نهفته در زندگی و از سوی دیگر ضرورت درک همراهی و همزمانی سختی با آسانی، و در نهایت دستیابی به آسایش معرفی می‌کند.



با وصف آنچه درباره پیشینه مطالعاتی درباره بازنمایی دانشگاه آمد، شاهد آن هستیم که علی‌رغم مسئله‌زاشدن نهاد دانشگاه در ایران پس از انقلاب، هرگز چگونگی بازنمایی آن در فیلم‌ها و رسانه‌های جمعی به پرسش گرفته نشده است. مسئله بیشتر به سمت مطالعه بازنمایی روشنفکران و روحانیان، آن هم در سطحی محدود میل داشته است. در مطالعات خارجی و عمدتاً امریکایی اما پژوهش‌های گسترده و جامعی درباره بازنمایی دانشگاه در فیلم‌های سینمایی انجام شده که به چند مورد مهم آنها اشاره شد؛ بنابراین با توجه به فقدان پژوهش‌های ایرانی در این زمینه، مطالعه حاضر، گام مهمی در این زمینه می‌تواند باشد.

۳. مبانی نظری

متون رسانه‌ای همچون فیلم‌های سینمایی، برساخته‌هایی هستند که بر مبنای مکانیسم بازنمایی عمل می‌کنند. امروزه مفهوم بازنمایی در مطالعات رسانه‌ای از جایگاه برجسته‌ای برخوردار است. این مفهوم با تلاش‌هایی که برای ترسیم واقعیت صورت می‌گیرد، رابطه‌ای تنگاتنگ دارد (مهدی‌زاده، ۱۳۸۷؛ استوری، ۱۳۸۶؛ بنت، ۱۳۸۶؛ فیسک، ۱۳۸۶؛ هیوارد، ۱۳۸۱؛ استریناتی، ۱۳۸۰؛ ولف، ۱۳۶۷). بازنمایی را به اختصار، تولید معنا از طریق نشانه‌ها و چهارچوب‌های مفهومی و زبانی تعریف می‌کنند (میلنر^۱، ۱۳۸۵: ۳۳۳). اما محور اساسی در نظریه‌های بازنمایی این است که برخلاف ظاهر؛ بازنمایی، عین واقعیت نیست که فرایند «گرینش» واقعیت است؛ حتی مخاطبان گاهی ممکن است وسوسه شوند که بر اساس «بازنمایی رسانه‌ای» از واقعیت، در مورد واقعیت، قضاوت و داوری نمایند. این در حالی است که باورپذیری (بازنمایی) با راستین بودن (واقعیت) متفاوت است. دوربین سینما، واقعیات را ضبط نمی‌کند که آن را رمزگذاری می‌کند. معنا کشف نمی‌شود؛ بلکه توسط فرایند بازنمایی، تولید و برساخته می‌شود. از این رو بازنمایی فرایند خلق و رمزگذاری متن است که به رمزگشایی منتهی



می‌شود (ضمیرمان، ۱۳۸۲: ۱۵۱). رمزگذاری به واقعیت جهت می‌دهد و این جهت‌گیری، خاصیتی فرهنگی و ایدئولوژیک دارد.

در بازنمایی‌های رسانه‌ای معمولاً با سه پرسش مواجه می‌شویم که چه کسی، کدام گروه را به چه شیوه‌ای باز می‌نماید (استریناتی^۱، ۱۳۸۰). به دنبال چنین سؤالاتی است که موضوع رابطه میان «بازنمایی»، «قدرت» و «ایدئولوژی» مطرح می‌شود؛ به این معنا که بازنمایی، فرایند شفاف‌نمایش واقعیت از طریق رسانه‌ها نیست که اساساً فرایندی است که طی آن برخی امور، آن هم به شیوه‌ای خاص نمایانده می‌شوند. در واقع آنچه بازنمایانده می‌شود احتمالاً با اهداف و ارزش‌های گروه‌های خاصی گره‌خورده است. در این پژوهش خواهیم کوشید از رویکرد گفتمانی فوکو به مسئله چگونگی بازنمایی نهاد علم و دانشگاه در فیلم‌های سینمایی ایرانی بپردازیم. نظریات فوکو از جهت پرداختن به مسائل مربوط به پیوند دانش و قدرت در گفتمان‌ها، ابزار تحلیلی خوبی برای مطالعه موضوع پژوهش ما خواهد بود. در ادامه این بخش، درباره تعاریف و تحلیل‌های فوکو از گفتمان و عناصر مربوط بدان بحث خواهیم کرد.

فوکو در آثار خود، تعاریفی کلی از «گفتمان»، به دست داده است. به جای تعریف، او بیشتر این واژه را در متون و کتاب‌های خود، حین صحبت از «قدرت»، «دانش» و «حقیقت» به کار برده است. چون این ترکیب، اساساً همان چیزی است که گفتمان را می‌سازد. اصطلاح «گفتمان ریشه در بطن نظام بزرگ‌تری از آرای نظری کاملاً پرداخت شده فوکو ندارد، بلکه عنصری از عناصر در آثار فوکو است. این فقدان نظام یا سیستم گاهی باعث مشکلاتی برای نظریه‌پردازان می‌شود و شاید یکی از دلایل وجود تعاریف گوناگون بسیار برای واژه گفتمان، و این همه جرح و تعدیل در معنای آن، همین باشد. با این حال، این فقدان نظام کلی در عین حال همان چیزی است که سبب می‌شود نظریه‌پردازان به هنگام تلاش برای تعمیم آثار فوکو به وضعیت‌های اجتماعی متغیر، دست بازتری داشته باشند» (میلز، ۱۳۸۲: ۲۶). برای فوکو، گفتمان فی نفسه مسئله



نمود، بلکه روابط گفتمان‌ها، قدرت‌ها، دانش‌ها و در یک دید کلی، نقش آنها در دوره‌بندی‌های تاریخی اهمیت داشت و البته چنان‌که پیش‌تر اشاره شد، همه این عناصر در رابطه‌اشان با «سوژه» نزد فوکو اهمیت پیدا می‌کرد.

از رویکرد فوکو، یکی از مفیدترین شیوه‌های تأمل در باب گفتمان این است که آن را نه به‌مثابه مجموعه‌ای از نشانه‌ها یا قطعه‌ای از متن، بلکه «کردارهایی» بدانیم که «به‌گونه‌ای نظام‌مند (سیستماتیک) موضوعات یا ابژه‌هایی را شکل می‌دهند که درباره آنها سخن می‌گویند» (فوکو، ۱۳۹۲، ۷۶).

به این اعتبار، گفتمان چیزی است که چیز دیگر (پاره‌گفتار، مفهوم، تأثیر) را تولید می‌کند و نه چیزی که در خود و برای خود وجود دارد و به صورتی جداگانه می‌توان تحلیلش کرد. فوکو به گفتمان از رویکردی ساختاری می‌نگرد و می‌کوشد صورت‌بندی عناصر مختلف در آن را بر پایه یک سری قواعد مشخص مورد تحلیل قرار دهد. بدین ترتیب، فوکو به گفتمان به‌مثابه چیزی واجد تأثیر نگاه می‌کند. از نظر او، گفتمان‌ها که در پیوند دانش، قدرت و حقیقت شکل می‌گیرند، پیامدهایی مهم در شکل‌دادن به سوژه‌های انسانی دارند. در واقع هدف گفتمان‌ها، ساختن سوژه است. یک گفتمان، وقتی در این هدف پیروز می‌شود که بتواند خود را به‌عنوان «حقیقت» به یک سوژه ارائه کند.

با این اوصاف، پژوهش ما از اهمیت خاصی برخوردار می‌شود. دوره پساانقلابی، عصری است که پیوند ویژه‌ای میان سه عنصر، قدرت، حقیقت و سوژه شکل می‌گیرد. در این دوره، تلاشی وجود دارد برای شکل‌دادن به دانشگاهی به‌نجار مطابق معیارهای اسلامی که تحت گفتمان انقلابی «اسلامی کردن دانشگاه‌ها» صورت می‌پذیرد و سینما در این میان، نقش بزرگی در راستای اهداف قدرت سیاسی و انقلاب‌فرهنگی ایفا می‌کند. از این نظر، مسئله پژوهش را می‌توان این‌گونه بازنویسی کرد که دانشگاه و دانش آکادمیک به‌عنوان ابژه و دانشگاهیان به‌عنوان سوژه، چگونه در خلال گفتمان‌های حقیقت‌ساز سینمایی در دوره پساانقلابی برساخته می‌شوند؟



۴. روش‌شناسی

در این مطالعه برای بررسی نحوه بازنمایی دانشگاه در فیلم‌های سینمایی ایرانی از روش تحلیل گفتمانی متن با رویکرد فوکویی استفاده شده است. برای تحلیل گفتمانی فیلم‌های سینمایی ایرانی با موضوع مسائل دانشگاه، ابتدا روایت هر فیلم را توصیف و تلاش کرده‌ایم تا ساختار گفتمانی حاکم بر این روایت‌ها را تحلیل و مسائل و مفاهیم گفتمانی مطرح شده در این فیلم‌ها را تشریح کنیم و پیرامون نظریات فیلم درباره مسائل دانشگاه و دانشگاهیان توضیح دهیم. ما تلاش کرده‌ایم صورت‌بندی‌های گفتمانی پیرامون مسائل دانشگاه و سوژه‌های دانشگاهی را از طریق تحلیل گزاره‌های گفتاری موجود در متن فیلم‌ها تحلیل کنیم. از این رو، برای هر فیلم یک یا دو صحنه اصلی فیلم که بار گفتمانی قوی داشته‌اند، توصیف کرده‌ایم؛ صحنه‌هایی که در آن‌ها، دیالوگ‌هایی مناقشه‌آمیز به لحاظ گفتمانی میان شخصیت‌ها درباره مسائل مربوط به دانشگاه رخ می‌دهد. سپس تلاش کرده‌ایم تا صورت‌بندی‌های گفتمانی موجود در این صحنه‌ها را تحلیل کنیم. گاهی نیز تلاش کرده‌ایم رویدادهای گفتمانی موجود در سکانس‌های فیلم را مورد تحلیل قرار دهیم.

جامعه مورد مطالعه در این پژوهش، کل فیلم‌های اکران شده در سینمای ایران در دوره پس از جنگ ایران و عراق (۱۳۶۸ تا ۱۴۰۰) است که مسائل مربوط به دانشگاه و دانشگاهیان، موضوع و محور اصلی روایت و شخصیت‌پردازی در آنها بوده است. روش نمونه‌گیری در این پژوهش، روش نمونه‌گیری هدفمند بوده است. برای گزینش فیلم‌ها، سینمای پس از جنگ را به چهار دوره تقسیم و از هر دوره، دو فیلم را که به‌نوعی مسائل دانشگاه را محور روایت خود کرده‌اند، به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب کرده‌ایم. این چهار دوره عبارت‌اند از: دوره سازندگی، دوره اصلاحات، دوره اصول‌گرایی و دوره اعتدال. این دوره‌بندی به این دلیل انتخاب شده است که نتایج پژوهش مبنی بر چگونگی تفاوت میان فیلم‌های این دوره‌ها در زمینه بازنمایی گفتمانی مسائل دانشگاه، می‌تواند تا حد



زیادی نمایانگر چگونگی تفاوت سیاست‌های فرهنگی مسلط در این دوره‌های زمانی باشد. در فرایند انتخاب و نمونه‌گیری هدفمند فیلم‌ها سعی شده است تا فیلم‌های شاخص هر دوره زمانی مورد توجه باشد و انتخاب از میان آنها به صورتی انجام گیرد که نمونه‌ها بتوانند معرف همه‌گرایش‌ها و جریان‌ات سینمایی زمان خود باشند. معیار انتخاب فیلم‌ها عبارت از پرورش بودن در سال اکران، دریافت جوایز از جشنواره‌های ملی یا بین‌المللی، خاص و تکین بودن سوژه و روایت فیلم درباره دانشگاه. محور روایت در همه فیلم‌های منتخب، مسائل دانشگاه، دانشگاهیان و دانش آکادمیک بوده است.

فیلم‌های منتخب هر دوره برای بررسی به شرح زیر هستند:

دوره سازندگی (۱۳۶۸-۱۳۷۵): فیلم‌های «دیگه چه خبر» (تهمینیه میلانی، ۱۳۷۰) و «پری» (داریوش مهرجویی، ۱۳۷۳)، دوره اصلاحات (۱۳۷۶-۱۳۸۳): فیلم‌های شام آخر (فریدون جیرانی، ۱۳۸۰) و «به رنگ ارغوان» (ابراهیم حاتمی‌کیا، ۱۳۸۳)، دوره اصول‌گرایی (۱۳۸۴-۱۳۹۱): فیلم‌های «دل شکسته» (علی رویین‌تن، ۱۳۸۹) و «دربند» (پرویز شهبازی، ۱۳۹۱)، دوره اعتدال‌گرایی (۱۳۹۲ تا ۱۴۰۰) فیلم‌های «آدودت نمی‌کنیم» (ابراهیم ابراهیمیان، ۱۳۹۴) و «طعم شیرین خیال» (کمال تبریزی، ۱۳۹۳).

۵. یافته‌های پژوهش

۵-۱. دیگه چه خبر

فیلم «دیگه چه خبر» از اولین تجربه‌های «تهمینیه میلانی» کارگردان فمینیست ایرانی است. فیلم در ابتدای دهه هفتاد شمسی و در دوره مشهور به «دوره سازندگی» ساخته و اکران شده است. دوره‌ای که جامعه ایران در حال بازسازی اقتصادی پساجنگ و فاصله‌گرفتن از فضای گفتمان انقلابی دهه شصت است. فیلم به‌نوعی بازنمایی ورود زنان به دنیای بازار کار در زمانه خود است؛ اما پیش از آن، این مسائل مربوط به «دانشگاه» است که در فیلم مورد بحث قرار می‌گیرد. فیلم، داستان فرشته، یک



دانشجوی باهوش و بازیگوش دانشگاه تهران در رشته ادبیات فارسی است که در دانشگاه و کلاس درس، در مقام شخصیتی بسیار شوخوشنگ و بازیگوش پدیدار می‌شود. اما این بازیگوشی، اصلاً نشانه بی‌تفاوتی و عدم جدیت او نسبت به مسائل مربوط به علم و دانش نیست. بلکه برعکس، او شخصیتی بسیار بااراده برای پیگیری اهدافش در زندگی که همانا نویسنده شدن است، دارد. هدف بازیگوشی‌های او بیشتر شکستن فضای خشک و غیرقابل‌انعطافی است که به‌زعم او محیط دانشگاه و کلاس درس دچار آن شده است.

فیلم با سکانس دانشگاه رفتن فرشته آغاز می‌شود؛ سکانسی که از صحنه نمایش رفتارهای پر از دستپاچگی فرشته در خانه آغاز و تا صحنه کنفرانس دادن او در کلاس و نهایتاً اخراج توسط استاد ادامه می‌یابد. او در کلاس درس، راجع به ترانه فولکلوریک «اتل متل توتوله... گاو حسن چه جوهره...» کنفرانس می‌دهد. ترانه عامیانه و طنزی که با جو کلاس ادبیات دانشگاه تهران مطابقت ندارد و موجب خنده دانشجویان می‌شود. خنده‌های مکرر دانشجویان حین تحلیل‌های فرشته ادامه می‌یابد. چون تحلیل‌های او به طنز شباهت دارند تا به تحلیل. ملغمه‌ای از عناصر بی‌ربط و مفاهیم بی‌معنا. او در تحلیل خود آسمان ریسمان می‌بافد و از مفهوم «چسب‌دوقلو» در زبان مغولی سخن به میان می‌آورد. این گفتار بی‌ربط، حوصله استاد جدی ادبیات را سر می‌برد و فرشته با واکنش تند استاد از کلاس اخراج می‌شود. اخراج از کلاس، معلق شدن از تحصیل را در پی دارد. رفتارهای بازیگوشانه فرشته البته به این کلاس منحصر نمی‌شود. او در کلاس‌های مختلف که همگی استاد مرد دارند، با شوخی‌های خود، جو جدی کلاس را به‌هم‌ریخته و همواره با واکنش تند استادان مواجه است. برای مثال در یکی از کلاس‌ها، استاد برای جلب‌توجه دانشجویان به درس، آنها را این‌گونه مخاطب قرار می‌دهد:

استاد: بچه‌ها دقت کنید ببینید درست نوشتم؟ آقایون بله...؟ (دانشجویان پسر همه می‌گویند بله)
استاد: خانم‌ها بله؟ (جوابی از دانشجویان دختر نمی‌شنود و دوباره تکرار می‌کند)، خانم‌ها بله؟
فرشته (در میان سکوت سایر دانشجویان دختر و با لحنی خنده‌دار): عروس رفته گل بچینه.



(خنده شدید دانشجویان)

استاد (خطاب به فرشته): خانم بفرمایید بیرون. بفرمایید... ساکت...

در این فیلم، دانشگاه و کلاس درس آن، به لحاظ گفتمانی، به صورت مکانی بسیار خشک و غیرقابل انعطاف به لحاظ معیارهای علمی پدیدار می‌شود؛ مکانی دارای سیستم و مکانیسمی انضباطی^۱ که هر چیزی خلاف معیارهای آکادمیک را رد می‌کند. در این سیستم انضباطی، استاد قدرت بلامنازع است و حکم او مبنی بر اخراج فرشته از کلاس، به سرعت به حکم تعلیق از تحصیل در دانشگاه می‌انجامد. در این سیستم انضباطی، جایی برای شوخی و بازیگوشی دانشجویان، به خصوص یک دانشجوی دختر نیست. در اینجا، فیلم وجه گفتمانی فمینیستی پیدا می‌کند. در ابتدای دهه هفتاد شمسی، یعنی دوره زمانی ساخت فیلم، جامعه ایران به لحاظ ساختارهای جنسیتی، جامعه‌ای مردسالار بود. این مردسالاری به خوبی در رفتارهای شخصیت‌های مرد فیلم - پدر و برادر فرشته و رئیس شرکت و همچنین استادان دانشگاه - باز نمود دارد. از این جا، نفس حضور یک شخصیت زن به عنوان دانشجوی و نقش اول فیلم بسیار معنادار است. در واقع تهمینه میلانی، از طریق بازنمایی فرشته به عنوان دانشجوی، گفتمان مردانه حاکم بر جامعه ایران را نقد می‌کند. شوخ‌وشنگ بودن فرشته در این فیلم، نشانه‌ای است برای شکستن فضای مردانه جامعه ایران در گفتمان فمینیستی تهمینه میلانی. میلانی با این فیلم، سوژه‌ای جدید را وارد سینمای ایران می‌کند؛ سوژه دختر دانشجوی شوخ‌وشنگ. سوژه‌ای که پیش از این در سینمای ایران نظیر ندارد و میلانی اولین مبدع گفتمانی آن است. یک دهه بعد در دوره اصلاحات، این سوژه در فیلم «عروس خوش قدم» (۱۳۸۱) و دوباره با بازی «ماهایا پطروسیان» و البته با کارگردانی دیگر تکرار می‌شود. این سوژه‌ای است که فضای مردانه دانشگاه را می‌شکند. در اینجا دانشگاه به عنوان مکانی مردانه پدیدار می‌شود و رفتارهای بازیگوشانه فرشته، نوعی مقاومت زنانه در بازی



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

۲۰۱

صورت‌بندی گفتمانی
دانشگاه در سینمای ایران

۱. مکانیسم‌های قدرت و تکنولوژی‌های قدرت از نظر فوکو به سه نوع حاکمیت‌مند، انضباطی و امنیتی که دو نوع اخیر محصول جوامع مدرن هستند. کلاس درس یکی از مکان‌های تجلی تکنولوژی‌های قدرت است. ویژگی اصلی قدرت انضباطی، «سراسری» است (نک به فوکو، ۱۴۰۲ و دلوز، ۱۳۸۶).



استراتژیک قدرت مردانه را تداعی می‌کند. این بازی قدرت مردانه همه‌جا در فیلم حضور دارد؛ در خانه، در دانشگاه، در محل کار و ...

در گفتمان این فیلم البته علم و دانش به شکلی مردانه پدیدار می‌شود؛ عباس برادر فرشته، دانشجوی کامپیوتر و یک نابغه ریاضی است و مدام در کار اختراع وسایل مدرن است. از جمله اختراعات او، ربوتی است به نام مبارک. فرشته اما دانشجوی ادبیات فارسی است که در ابتدای فیلم تصور می‌شود چندان به رشته‌اش علاقه ندارد. در اینجا با نوعی تقابل دوتایی مردانه و زنانه در عرصه گفتمان دانش مواجه هستیم؛ ریاضی، دانشی مردانه و ادبیات، دانشی زنانه تصویر می‌شود؛ بنابراین هر چند پدر فرشته مدام در حال خواندن اشعار فردوسی است، یا اساتید ادبیات دانشگاه همگی مرد هستند، و ظاهراً فرشته به‌عنوان یک دانشجوی دختر، رفتاری غیرجدی دارد. اما آن کسانی که واقعاً به‌طور جدی به ادبیات می‌پردازند، بنا بر گفتمان فیلم، همین زنان هستند. همچنان که فرشته شروع به نوشتن رمانی درباره زندگی خود می‌کند یا خانم عزتی، مسئول بخش ارزیابی ادبی انتشارات، یک نویسنده موفق در عرصه رمان‌های اجتماعی است. بدین ترتیب، فیلم کل اقتصاد جنسیتی حاکم بر گفتمان ادبی را به هم می‌ریزد. در گفتمان فیلم، زنان دیگر منفعل عرصه فرهنگ و ادبیات نیستند، بلکه فعالانه در ساخت این عناصر دخیل‌اند.

از دیگر سو، گفتار فیلم بازنمایی‌کننده ارزش‌های علم و دانش در زمانه خود است. در عصر سازندگی، گرایشی قوی در جامعه ایران برای تحصیلات دانشگاهی به‌خصوص در میان زنان پدید آمد. این گرایش قوی به‌خوبی در فیلم بازنمایی می‌شود. همچنین، علوم مهندسی و کامپیوتر در این دوره از رونق برخوردار شد. علمی که در ساخت کارخانه‌ها و سدها کاربردی مسلم داشتند. فیلم از این نظر در چهارچوب آن اقتصاد قدرت و گفتمانی^۱ عمل می‌کند که طی سال‌های پس از انقلاب توسط تکنوکرات‌های

۱. «اقتصاد قدرت» و «اقتصاد گفتمان» دو مفهوم اصلی در نظریه گفتمان و تبارشناسی فوکو هستند. فوکو به قدرت و نیرو و گفتمان به مثابه منابع کمیاب نگاه می‌کند. او اقتصاد قدرت را به‌عنوان روشی برای تحلیل نحوه توزیع، گردش، و اعمال قدرت در جامعه تعریف می‌کند. قدرت کمیاب است و همه‌جا یکسان توزیع نمی‌شود. نوعی اقتصاد قدرت وجود دارد که منابع قدرت



انقلابی دوره سازندگی نمایندگی می‌شد. در مجموع، فیلم با گفتمانی مثبت درباره علم و دانشگاه سخن می‌گوید. در یکی از صحنه‌های کلیدی فیلم، فرشته خطاب به برادرش عباس، داستان تعلیق خود از تحصیل به دانشگاه را با جمله گزاره‌مانند «منو از سرزمین آرزوها بیرون‌کردن» بیان می‌کند. «سرزمین آرزوها» معنایی است که به دانشگاه در این فیلم داده می‌شود. این تعبیر اوج خوش‌بینی به دانشگاه است. دانشگاه سرزمین خوشبختی است و رسیدن به آرزوها در گرو راهیابی به این مکان است. جمله «دانشگاه سرزمین آرزوهاست»، گزاره‌ای گفتمانی است که سرتاسر فیلم بدان اشاره دارد. گزاره‌ای که از یک میدان نیروی^۱ مدرن صادر می‌شود و اثرات خاص خود را تولید می‌کند. این گزاره‌ای بود که در آن سال‌ها موجب هجوم جمعیت عظیمی از جوانان برای گذر از سد کنکور و رسیدن به دانشگاه بود؛ کنکوری که در فیلم نیز بازنمایی جنسیتی می‌شود و خواهری را به رشته ادبیات وصل می‌کند و برادری را به رشته کامپیوتر.

در گفتمان این فیلم، نقش آدم‌آهنی به نام «مبارک» که اختراع عباس است، بسیار مهم می‌شود. مبارک نشانه‌ای است از پیشرفت در یک میدان نیروی دانش مدرن. اما این میدان مدرن نیرو، رقاباتی سرسخت نیز دارد. مبارک به‌عنوان یک «ربوت» در نقش خدمتکار خانه ظاهر می‌شود و همه را شگفت‌زده می‌کند. رقیب او، «عمه خانم» مستخدم خانه است که احساسی شدیداً منفی به مبارک دارد. او احساس می‌کند که مبارک دارد جای او را می‌گیرد و لذا با انواع ترفندها می‌کوشد مبارک را از کار بیندازد و در مواردی هم موفق می‌شود. اما در نهایت مبارک به‌عنوان نشانه علم جدید است که پیروز میدان می‌شود. کشمکش مبارک و عمه خانم استعاره‌ای است از کشمکش نیروهای سنت و مدرنیته در جامعه ایران. نیروهایی که مهم‌ترین نقاط تجلی‌شان،

را توزیع و اعمال می‌کند (نک به فوکو، ۲۰۰۳: ۲۳؛ دلوز، ۱۳۸۶). گفتمان نیز قواعد خاص خود را دارد و گزاره‌ها تابع اصل کمپایی هستند. فوکو مفهوم «اقتصاد گفتمان» را به‌عنوان چارچوبی برای تحلیل نحوه‌ی تولید، توزیع، و کنترل گفتمان در جامعه مطرح می‌کند. او بر این باور است که گفتمان‌ها به‌طور تصادفی شکل نمی‌گیرند، بلکه از طریق قوانین، نهادها، و روابط قدرت هدایت می‌شوند (۱۹۷۲: ۱۱۸).

۱. مفاهیم «نیرو» و «میدان نیرو» از مفاهیم مهم تبارشناسی فوکو هستند و معنای ابژه‌ها و همچنین گفتمان‌ها و گزاره‌ها از یک میدان نیرو می‌آیند (مشایخی، ۱۳۹۵؛ دلوز، ۱۳۸۶).

پدیداری در سطوح دانش‌اند. نیروهای سنت بنا بر گفتمان فیلم، سرکوبگر دانش مدرن از آب در می‌آیند و فیلم با تکنیک طنز می‌کوشد آن را نشان دهد.

با این اوصاف، فیلم «دیگه چه خبر»، اقتصاد گفتمانی جدیدی را درباره دانشگاه در سینمای ایران می‌گشاید. اگر در فیلم‌های سینمایی دهه شصت، دانشگاه در مقام عنصری سیاسی نمایش داده می‌شد، در گفتمان فیلم دیگه چه خبر، دانشگاه در مقام مکان تولید علم و سرزمین آرزوها پدیدار می‌شود. مکانی که استاد در آن اقتدار تام دارد و حتی کمیته انضباطی دانشگاه، به درخواست او برای رسیدگی به رفتارهای خلاف معیارهای آکادمیک فرشته تشکیل جلسه می‌دهد. در اینجا کمیته انضباطی دانشگاه در مقام سنجش وجود معیارهای آکادمیک نزد دانشجویان پدیدار می‌شود. فرشته پس از یک تعلیق یک‌ماهه از دانشگاه و اشتغال به کار در یک شرکت انتشاراتی، به کمیته انضباطی فراخوانده می‌شود. او با لحنی آرام و تا حدی از سر شرمساری نسبت به مسئله کنفرانس غیر معمولی‌اش توضیح می‌دهد و هدف خود از این کار را شکستن جو خشک و کلیشه‌ای حاکم بر کلاس‌های درس دانشگاه اعلام می‌کند و از اینکه موجبات سوء تفاهم استاد را فراهم آورده عذرخواهی می‌کند. در اینجا به شکلی بسیار زیرپوستی و ملایم، باب انتقاد از دانشگاه باز می‌شود. اما این انتقاد صرفاً در حد نقد معیارهای علمی باقی می‌ماند. در اینجا دیگر خبری از ارزیابی گفتمانی مبتنی بر اصول سیاسی و عقیدتی دانشجویان نیست. فیلم حاکمیت تکنولوژی قدرت انضباطی بر روند تولید علم دانشگاه را می‌پذیرد و از ارزیابی سیاسی و عقیدتی سوژه‌های دانشگاهی پرهیز می‌کند. پذیرشی که هم‌خوان با سیاست دوره سازندگی مبنی بر بازگرداندن دانشگاه به وضعیت عادی پس از شرایط خاص ناشی از کشمکش‌های سیاسی و عقیدتی دهه ابتدایی انقلاب است.

۲-۵. پری

«پری» (داریوش مهرجویی، ۱۳۷۳) در دوره‌ی سازندگی ساخته و اکران شد؛ دوره‌ای که



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

۲۰۴

دوره ۱۸، شماره ۲
تابستان ۱۴۰۴
پایه ۷۰

گفتمان تکنیک محوری بر دانشگاه سایه افکنده بود، اما سیاست حقیقت^۱ نانوشته‌ای که از انقلاب فرهنگی ریشه می‌گرفت دانشگاه را به‌عنوان نهادی مشکوک می‌دید و هدفش تسلط بر آن بود. این تحلیل، نشان می‌دهد که چگونه سنت و ارزش‌های آکادمیک در گفتارهای این فیلم به حاشیه می‌رود.

سوژه اصلی فیلم پری، «روشنفکر سرگردان ایرانی» است و دانشگاه در این سرگردانی، نقش گفتمانی بزرگی ایفا می‌کند. تیتراژ ابتدایی فیلم، گویای همه چیز است؛ پری در رؤیا می‌بیند که در یک کاروان‌سرای متروکه، در استخر آب عمیقی افتاده و عده‌ای دختر که هم‌دانشگاهی‌های او هستند، نمی‌گذارند که او نجات پیدا کند و مدام سر او را زیر آب می‌کنند. دوربین می‌چرخد و چهره «استاد ادبیات دانشگاه» با بازی شریفی‌نیا را نشان می‌دهد که بر روی بالکن مشرف به حیاط و استخر، با دست اشاره می‌کند که سر پری را بیشتر زیر آب کنند. این سکانس، به تعبیر فوکویی (۱۴۰۲)، «قدرت سراسرین»^۱ را بازنمایی می‌کند که سوژه‌ی دانشجو را سرکوب و سنت و ارزش‌های آکادمیک را طرد می‌نماید.

سکانس ابتدایی فیلم پس از تیتراژ، سکانس دانشگاه است. پری از کنار نرده‌های دانشگاه تهران رد و وارد دانشگاه می‌شود. وارد «دانشکده ادبیات و علوم انسانی» و کلاس درس می‌شود. کلاس خالی است و او شروع به نوشتن مطالب عرفانی شاعرانه روی تخته می‌کند که دوربین بیشتر روی مفاهیم «سالک»، «فکرت» و «جان» زوم می‌کند. پری سپس کل نوشته‌ها را پاک می‌کند.

صحنه اصلی سکانس، صحنه تدریس استاد (شریفی‌نیا) درباره خیام و مولوی است. استاد اندیشه خیام را در برابر مولوی قرار می‌دهد که این امر موجب اعتراض شدید پری واقع می‌شود. اعتراض پری در شرایطی بیان می‌شود که وقت معمول کلاس پایان‌یافته و دانشجویان بی‌حوصله برای ترک کلاس آماده شده‌اند. اعتراض پری به این است که چرا

۱. «سیاست حقیقت» (Politics of Truth) مفهومی کلیدی در اندیشه‌ی میشل فوکو است که به بررسی رابطه‌ی بین قدرت، دانش و حقیقت می‌پردازد. فوکو استدلال می‌کند که حقیقت نه یک امر مطلق و مستقل، بلکه محصولی از گفتمان‌ها و روابط قدرت در هر جامعه است.



ما باید مدام شعرای بزرگ را در تقابل با هم قرار بدهیم و از واژه «الاکلنگ ادبی» برای توصیف بیهودگی این تقابل‌ها استفاده می‌کند. استاد در میان هیاهوی دانشگاه، پاسخ را به جلسه بعد موکول می‌کند. در این صحنه، با استادی مواجه هستیم که همه چیز را به هم می‌بافد و خیام و مولوی را همنشین فیلسوف دانمارکی «کیرکه‌گارد» می‌کند. همچنین با اکثریت دانشجویانی مواجهیم که فقط به فکر ترک کلاس هستند و یا در پی نمره آمده‌اند. اما پری، سوژه‌ای تکین است. تنها اوست که پرسش و اعتراض می‌کند. باقی دانشجویان، علی‌الظاهر هیچ مسئله‌ای در ذهن خود ندارند. نوعی «اراده به ندانستن» (فوکو، ۱۳۸۴) در سکانس موج می‌زند؛ سنت و ارزش‌های آکادمیک به بازی بی‌معنای استاد و بی‌تفاوتی دانشجویان فروکاسته می‌شود.

پری دل‌زده از محیط دانشگاه، به اصفهان، شهر پدری‌اش سفر می‌کند. جایی که پسرعمو یا نامزدش به استقبالش می‌آید. آنها به رستورانی می‌روند و در آنجا مدام از دانشگاه و اساتیدش و جو حاکم بر رشته ادبیات فارسی سخن می‌گویند. نامزد پری دانشجوی ادبیات در دانشگاه اصفهان است؛ اما به لحاظ فکری، آنها هیچ سنخیتی با هم ندارند. نامزد پری در فیلم به‌عنوان سوژه‌ای هم‌نوا بانظم دانشگاه پدیدار می‌شود. نظمی که بنابر گفتمان فیلم، مبتنی است بر بازی مقاله‌های نقدگونه و کوبیدن رقیبان علمی و ادبی. نامزد پری مقاله‌ای در نقد «ملکان شاعر» نوشته و مورد توجه استاد هم واقع شده است. اما به نظر پری، چنین نقدهایی، «نقد تروریستی» است.

گفتمان محوری فیلم، محاصره ادبیات توسط سیستم دانشگاه را بر نمی‌تابد. محاصره‌ای که به قیمت از دست دادن و فراموش کردن علوم مربوط به عرفان و تصوف تمام شده است. عرفان و تصوفی که بنابر گفتمان فیلم، تمام دست‌مایه و اعتبار ادبیات غنی فارسی از آنها می‌آید. روی همین وجه انتقادی گفتمانی است که فیلم بر نقش «سالک صوفی» در برابر شخصیت «استاد دانشگاه» تأکید می‌کند.

در صحنه‌ای از فیلم، داداشی نامه برادر بزرگش صفا را می‌خواند. مضمون نامه که با صدای صفا (با بازی خسرو شکیبایی) روی تصویر می‌آید، آشفستگی کامل ذهنیت



روشنفکر ایرانی تحصیل کرده دانشگاه را بازنمایی می‌کند. صفا در این نامه از دوران مدرسه و تحصیل خود و اسد می‌گوید، از اینکه هر دو عاشق کتاب و تصوف و عرفان بودند و نیز از خودکشی اسد و دغدغه اثرات منفی آن بر خانواده سخن می‌راند. در میان همه اینها اما یک چیز بسیار مهم در گفتار صفا وجود دارد؛ صفا و اسد گمشدگان راه دانش و روشنفکری مدرن با محوریت دانشگاه هستند. صفا و اسد در میانه اندیشه‌های مختلف علمی و عرفانی و دینی گیر افتاده و سرگردان شده‌اند. در فرازی از نامه، صفا چنین می‌گوید:

اسد و من دیگه دبیرستان می‌رفتیم که تو و پری شروع کردین به کتاب خوندن. تو اون سن وسال اصلاً ما نمی‌خواستیم آثار بزرگ ادبیات رو به شما معرفی کنیم. یعنی راستش اسد فکر می‌کرد باسواد شدن خیلی شیرین و مطبوعه... به شرطی که هدفش اصلاً کسب دانش نباشه. بلکه همونطور که تو فلسفه ذن می‌گه، به‌قصد عدم دانش باشه؛ بنابراین اول می‌خواستیم شما بدونین موسی و بودا و مسیح و محمد و علی کی بودن... بعد برید سراغ مولانا و عطار و کی و کی



در این گفتار، به‌کلی با اذهانی مغشوش مواجه هستیم. این گفتار که «باسواد شدن» باید «به‌قصد عدم دانش» باشد، کرداری گفتاری است مبتنی بر نوعی بازی زبانی فلسفی؛ گزاره‌ای مبتنی بر امر این‌همانی^۱. گفتار صفا به‌خوبی سرگردانی و اغتشاش فکری او را بازنمایی می‌کند. همنشینی موسی، بودا، مسیح، محمد و علی در کنار یکدیگر نشانه‌های این اغتشاش گفتمانی هستند. اغتشاشی که به افسردگی و خودکشی اسد و گوشه‌نشینی صفا انجامیده و اکنون پری نیز دچار آن شده است. داداشی اما می‌کوشد او را از آن نجات دهد. داداشی به این مسئله پی برده که تحت‌تأثیر اسد و صفا، او و پری نیز دچار نوعی اغتشاش فکری شده‌اند و ذهن آنها پر شده از افکار و اندیشه‌های ناسازه با یکدیگر. آنها سوژه‌های در بحران هستند و دائم میان اندیشه‌ها و گفتمان‌های مختلف در رفت‌وآمد. گویا لنگرگاه و نقطه اتکایی لازم است. داداشی پس

۱. «امر این‌همان» به‌طور کلی به هر نوع تفکری اشاره دارد که بر یگانگی، تشابه، یا ثبات یک هویت تأکید می‌کند. میشل فوکو از منتقدان سرسخت ایده‌ی «این‌همانی» (Identity as sameness) بود. او معتقد بود که هویت‌ها نه اموری ثابت و ازلی، بلکه برساخته‌های تاریخی و گفتمانی هستند که در چارچوب روابط قدرت شکل می‌گیرند. در این دیدگاه، امر اینهمان به‌عنوان مکانیزمی عمل می‌کند که از طریق آن افراد و گروه‌ها درون نظم‌های گفتمانی و ساختارهای قدرت تعریف و محدود می‌شوند (فوکو، ۱۹۸۱).

از سال‌ها مراقبه و تفکر، به این گرانیگاه اندیشه و گفتمان دست‌یافته است. این نقطه اتکا را مذهب تشیع فراهم می‌کند. داداشی، عرفان علی (ع) را برتر از هر عرفانی می‌داند و به پری هم این نوع عرفان را توصیه می‌کند. عرفان شیعی داداشی، نوعی «تکنولوژی خود»^۱ برای بازسازی سوژه سرگردان است. در سکانس انتهایی فیلم، داداشی خرقة می‌پوشد و به خانه مخروبه‌ای که پری در آنجا اعتکاف کرده و روزه گرفته است می‌رود. پری از شدت ضعف جسمانی در حالت غش قرار دارد و یک‌لحظه داداشی را در هیبت صوفی خرقة‌پوش همیشگی می‌بیند. داداشی او را به زندگی دوباره در اجتماع و میان مردم دعوت می‌کند.

با این گفتمان جدید عرفانی، فیلم مسیر جدیدی برای زندگی و کسب معرفت می‌گشاید. این گفتمان زندگی را ساده می‌کند و برای همه افراد در تناثر زندگی نقشی خاص قائل می‌شود. در این گفتمان، نقش زنان کوزه به سر نسبت به نقش استاد دانشگاه پررنگ‌تر و مهم‌تر تلقی می‌شود. آغاز و پایان فیلم در این تعبیر گفتمانی مهم می‌شود. فیلم با نمای چهره استاد دانشگاه شروع و با نمای «زنان کوزه به سر» پایان می‌یابد. چنین می‌نماید که استاد دانشگاه، جویندگان علم را خفه می‌کند، اما کوزه به سرها معرفت خداوند را پدیدار می‌کنند. این تقابل، سیاست حقیقت‌نا نوشته‌ای را تأیید می‌کند که طی دهه شصت شمسی دانشگاه را به فضایی برای سوءظن و سرگردانی بدل ساخته بود.

۳-۵. شام آخر

عصر اصلاحات در ایران را می‌توان «عصر گفتمان» نیز نام‌گذاری نمود. این دوره زمانی که مابین سال‌های ۱۳۷۶ تا ۱۳۸۴ در دوره ریاست جمهوری سید محمد خاتمی را شامل می‌شود، فرصتی بود برای روشنفکران و اқشار تحصیل‌کرده و طبقات متوسط



۱. «تکنولوژی‌های خود» (Technologies of the Self) در نظریه فوکو به روش‌هایی اشاره دارد که افراد از طریق آن‌ها خود را می‌سازند، اصلاح می‌کنند و بر روی خویش کار می‌کنند تا به نوعی خاص از سوژگی (subjectivity) دست یابند. این مفهوم بخشی از پژوهش‌های متأخر فوکو درباره‌ی اخلاق، زیست‌قدرت (biopower) و حکومت‌مندی (governmentality) است (فوکو، ۱۹۸۸).

جامعه تا خودی نشان دهند و از بسیاری مسایل که پیش تر سخن گفتن درباره آنها تابو محسوب می شد، سخن بگویند. در این دوره فیلم های متعددی ساخته شده است درباره دانشگاه و زندگی دانشجویان و دانشجویان. مسئله ای که طی دو دهه ابتدای انقلاب به دلیل مسائل مربوط به انقلاب فرهنگی، میل گفتمانی خاصی برای مطرح کردن آنها وجود نداشت و اساساً پرداختن به آنها، خطر سانسور را در پی داشت. فیلم «شام آخر» از همان دسته فیلم های انتقادی است.

داستان فیلم درباره زندگی خانوادگی یک استاد زن دانشگاه به نام میهن مشرقی است و مشکلاتی که او با شوهرش دارد. او و شوهرش پسرعمو و دخترعمو هستند. شوهر که به نظر سنتی و دارای تحصیلات پایین است و در یک ارگان دولتی مسئولیت بالایی دارد، مخالف کارکردن میهن به عنوان استاد دانشگاه است و نسبت به سطح تحصیلات او احساس حسادت عمیق می کند. در درجه اول باید بگوییم که نوعی بازی گفتمانی «مدرن-سنتی» بر داستان فیلم حاکم است. محسن نماد مردانگی و گفتمان جنسیتی سنتی است و میهن نماد یک زن مدرن و دارای گرایش های گفتمانی برابری جو به لحاظ جنسیتی. این دو گرایش گفتمانی، دو سوژه متفاوت به وجود آورده است. یکی مثل محسن، در حد دیپلم مانده و یکی مثل میهن تا سطح دکتری بالا رفته و استاد یک دانشگاه معتبر دولتی شده است.

اما دانشگاه چگونه در گفتمان فیلم پدیدار می شود؟ دانشگاه در فیلم «شام آخر» در شکل مکانی تحت تسلط نیروهای خارج دانشگاه تصویر می شود. در اینجا، دانشگاه مستقل نیست و بیشتر جایگاه جولان نیروهایی است که خارج از حوزه علوم دانشگاهی قرار دارند. برای مثال، محسن به عنوان یک فرد غیردانشگاهی به راحتی وارد دانشگاه می شود و جلسه سخنرانی و کلاس میهن را به هم می زند و از جانب هیچ نیرویی مورد ممانعت قرار نمی گیرد. دانشگاه، اتهامات را قطعی تلقی و میهن را تحت فشار برای اعتراف به مسائل خصوصی زندگی اش می کند. میهن متهم است که با دانشجوی خود، مانی معترف، ارتباط غیراخلاقی دارد. اتهامی که کاملاً دروغ است و دانشگاه به راحتی





اجازه می‌دهد که محسن شوهر سابق میهن آنها را به شکل شکواییه ارائه بدهد. در اینجا، وظیفه دانشگاه، نه به شکل حمایت از فضای علمی و امنیت شغلی اساتید، بلکه به صورت اراده کنکاش در زندگی خصوصی اساتید برای آنها پدیدار می‌شود. در این روایت، اراده مسلط بر دانشگاه نه به شکل اراده معطوف به ارتقای سطح دانش در دانشگاه، بلکه به شکل اراده معطوف به اعتراف‌گیری نمودار می‌گردد. بدن دانشگاه تشابه عمیقی با بدن زندان و سیستم ردیابی جرم پیدا می‌کند. گو این که نوعی «قدرت سراسرین»، رفتارهای خصوصی استادان را رصد می‌کند.

از سوی دیگر، در این فیلم با گفتمانی مواجهیم که سبک زندگی خاصی را ارائه می‌دهد. این سبک زندگی، بسیار مدرن و خلاف عرف جامعه ایرانی است. این که پدری برای پسر ۲۴ ساله خود به خواستگاری زنی ۴۵ ساله برود، هرچند خلاف شرع نیست، اما کاملاً خلاف عرف است. خلاف عرفی که مجازاتش بسیار سنگین‌تر است. صحنه صحبت پدر مانی با میهن در کتاب‌فروشی، صحنه‌ای کلیدی از منظر گفتمانی در فیلم است:

صحنه ۱) کتاب‌فروشی / اتاق مدیر / شب

(پدر مانی قرارداد امضا شده را از میهن می‌گیرد): حالا بریم سر اصل مطلب.

میهن: کدوم مطلب؟

پدر مانی: عروس من میشی؟

میهن: شوخی می‌کنی؟

پدر مانی: نه خیلی هم جدی گفتم. مانی دوستت داره... خودشم خواست ازت خواستگاری کنم.

میهن: من ۴۵ سالمه... پسر تو ۲۴ سالشه... ما بیست و یک سال تفاوت سنی داریم.

پدر مانی: اشکالی داره؟

میهن (پوزخند می‌زند): پنج سال دیگه من به زن پنجاه‌ساله‌ام و پسر تو به جوان ۲۹ ساله. من دوست ندارم دوباره قربانی یک خواست مردانه بشم.

پدر مانی: با پدر ستاره چند سال زندگی کردی؟

میهن: ۲۶ سال.

پدر مانی: زندگی تو دوست داشتی؟ ۲۶ سال زندگی خراب شد. حالا ده سال زندگی کن عاشقانه.

میهن: آخه چرا باید به کاری کنم که جامعه‌ام نمی‌پذیره.

پدر مانی: جامعه رو فراموش کن. با دلت حرف بزن.

... میهن با تعجب همراه با عصبانیت محل را ترک می‌کند.



این صحنه حاوی دلالت‌های گفتمانی مهمی است. اولاً کنشگران صحنه هر دو از طبقه متوسط روبه‌بالا و از قشر روشنفکران جامعه هستند. میهن استاد دانشگاه و پدر مانی صاحب انتشارات است. آنها نشان نوعی اشرافیت فرهنگی را با خود حمل می‌کنند. آنها درباره نوعی ازدواج غیر معمول سخن می‌گویند. ازدواجی خلاف عقلانیت عرفی. در خلال این گفتار، سبک جدیدی از زندگی در سینمای ایران پدیدار می‌شود که سوژه‌های آن اقشار تحصیل کرده جامعه ایران هستند. نوعی سنت‌شکنی در اینجا پدیدار می‌شود. این سبک زندگی غیر معمول، با عبارت‌های پرطمطراق «زندگی عاشقانه» معنا می‌یابند. زندگی ۲۶ ساله پسرعمو و دخترعمو پس از ۲۶ سال، یک زندگی بی‌معنا و خراب تعبیر می‌شود و زندگی یک زن ۴۵ ساله با جوانی ۲۴ ساله مورد تمجید عاشقانه قرار می‌گیرد. در اینجا سبک جدیدی از قدرت در روابط خانوادگی ظاهر می‌شود. پدر مانی بیشتر نقش یک دوست را برای او بازی می‌کند تا نقش یک پدر را. او اصلاً به عواقب تصمیم مانی نمی‌اندیشد و صرفاً در مقام دوست هر کاری برای جلب رضایت مانی می‌کند. میهن هم مثل یک زن ناپخته اسیر گفتمانی عاشقانه می‌شود و به خواستگاری مانی جواب مثبت می‌دهد.

به نظر می‌رسد که گفتمان حاکم بر فیلم، چندان دنبال مقصر نمی‌گردد. همه کنشگران فیلم به نوعی اسیر بازی‌های حقیقتی^۱ هستند که بدان‌ها اعتقاد دارند و بر مبنای آنها عمل می‌کنند. محسن، میهن، مانی، ستاره و پدر مانی همگی برای کردارهای خود، دلایلی منطقی دارند. پدر مانی که قدرت کلامی نیرومندی دارد، برای مجاب کردن میهن به ازدواج با مانی، از بازی گفتمانی «شرع و عرف» استفاده می‌کند و به سبکی روشنفکرانه، تفکیکی منطقی میان کردارهای خلاف شرع و خلاف عرف ایجاد می‌کند. این بازی گفتمانی اما بسیار گران، به قیمت جان دو انسان، تمام می‌شود. ضمن اینکه ستاره را به سوژه مادرکشی بدل می‌کند.

۱. «بازی حقیقت» (Game of Truth) یکی از مفاهیم کلیدی در فلسفه‌ی فوکو است که به چگونگی شکل‌گیری حقیقت در درون گفتمان‌ها و روابط قدرت اشاره دارد. فوکو معتقد بود که حقیقت نه یک امر مطلق و مستقل، بلکه نتیجه‌ی فرآیندهایی است که در یک زمینه‌ی تاریخی و اجتماعی مشخص رخ می‌دهند (فوکو، ۱۹۸۰).



صحنه آخر فیلم به نظر گرایش گفتمانی فیلم را نمایندگی می‌کند. صحنه بازداشتگاه که در آن ستاره نامه مادرش را بلند برای آفاق می‌خواند. میهن از اینکه هیچ‌کس احساسات او را در زندگی نفهمیده گله می‌کند و از دخترش می‌خواهد که حداقل، او درکش کند. نامه میهن حاوی گفتمانی عاشقانه است. گفتمانی زنانه پیرامون عشق. گفتمانی که در تاریخ فرهنگی ایران، گفتمانی مدرن محسوب می‌شود. این گفتمان در فیلم شام آخر، اثری مخرب پیدا می‌کند. اما این پیامد، ایجابی تاریخی^۱ ندارد. داستان می‌توانست جور دیگری اتفاق بیفتد. اینکه یک استاد زن دانشگاه سوژه این گفتمان و همچنین قربانی آن شود، به لحاظ اقتصاد گفتمانی بسیار معنادار است. روابط او و ستاره می‌توانست به اشکال مختلف دیگری پدیدار شود. این رابطه می‌توانست صلح‌آمیز تداوم پیدا کند یا حتی به قطع ارتباطی آرام بینجامد. اما بدترین سناریو انتخاب می‌شود؛ مادرکشی. پرسش اینجاست که آیا فیلم واقعاً در پی احیای استقلال دانشگاه بوده است یا آسیب‌زا نشان دادن آن. آیا فیلم در همان میدان بازی گفتمانی که طی سال‌های پس از انقلاب دانشگاه را در مقام متهم نشانده بود، نقش بازی نمی‌کند؟ به نظر می‌رسد که بازی می‌کند.

۴-۵. به رنگ ارغوان

فیلم «به رنگ ارغوان» فیلمی جسورانه است. فیلمی که ساخت آن فقط از «ابراهیم حاتمی‌کیا» فیلمساز اصول‌گرا و نزدیک به عرصه قدرت سیاسی در ایران پس از انقلاب برمی‌آید. فیلم بازی گفتمانی جدیدی را پیرامون مسئله بازنمایی دانشگاه در سینمای ایران صورت‌بندی می‌کند. فیلم به موضوع تحصیل فرزندان خانواده افراد ضدانقلاب می‌پردازد. موضوعی ممنوع برای صورت‌بندی گفتمانی طی سال‌های پس از انقلاب؛ موضوعی آستانه‌ای که باعث شد فیلم برای مدت زمان پنج سال توقیف شود. گفتمان فیلم، سیاست حقیقت و تکنولوژی قدرتی را به چالش می‌کشد که طی سال‌های پس از انقلاب، دانشگاه را به آماج نقد خود بدل کرده بود.

۲. مفهوم ایجابیت تاریخی (Historical Positivity) در آثار میشل فوکو به چگونگی شکل‌گیری و ظهور گفتمان‌ها در یک بستر تاریخی مشخص اشاره دارد. این ایجابیت‌ها «از خلال قواعدی که در یک لحظه تاریخی معین عمل می‌کنند» پدید می‌آیند (فوکو، ۱۳۹۲، ۱۱۲).



موضوع فیلم چنان‌که گفته شد، موضوعی آستانه‌ای^۱ است؛ آستانه‌ای برای تغییر گفتمان درباره دانشگاه. پرداختن به موضوع مأموریت‌های امنیتی و اطلاعاتی در سینمای ایران چندان مرسوم نیست. مگر این که فیلم به موضوعی کلیشه‌ای در جهت تأیید ایدئولوژی سیاسی حاکم بر جامعه ایران بپردازد. فیلم «به رنگ ارغوان» گرچه در چهارچوب مسائل کلی ایدئولوژیک می‌تواند مورد تفسیر قرار بگیرد، اما فیلمی گفتمان‌ساز است. فیلمی استراتژیک برای اصلاح گفتمان درباره دانشگاه. در این فیلم، گفتمان جدیدی درباره دانشگاه و دانشجویان متولد می‌شود. نقطه آستانه‌ای این گفتمان، برجسته‌سازی مسئله حق تحصیل برای فرزندان و اعضای خانواده‌های دارای نسبت با فعالان سیاسی ضدانقلاب است. «ارغوان» فرزند «شفق» یک فعال سیاسی و نظامی ضدانقلاب و تحت تعقیب است. شفق به خارج کشور گریخته و پس از نزدیک بیست سال قرار است به کشور بازگردد تا دخترش را ملاقات کند. دستگاه اطلاعاتی ایران از موضوع مطلع شده و یکی از مأمورین خود به نام هوشنگ را در پوشش دانشجوی، مأمور کنترل ارغوان و دستگیری شفق می‌کند. هوشنگ در نیمه سال تحصیلی به دانشکده جنگلداری در یکی از شهرهای شمالی کشور مراجعه و ثبت‌نام می‌کند. هوشنگ ارغوان را زیر نظر می‌گیرد و از ارتباط او با یکی از دانشجویان پسر به نام محسن خبردار می‌شود و یک‌بار او را از دام زن و مردی که به قصد کشتن پدرش شفق به خانه‌اش آمده‌اند نجات می‌دهد. او زن را می‌کشد و بعد ارغوان را به‌خاطر حمل جسد زن مدیون خود می‌کند. این‌گونه کم‌کم علاقه‌ای بین هوشنگ و ارغوان شکل می‌گیرد. این علاقه‌مندی خلاف اصول حرفه‌ای امنیتی هوشنگ است. اما او اسیر عشق ارغوان شده و مصمم است او را نجات دهد و نهایتاً باعث زنده ماندن شفق پدر ارغوان می‌شود.

۱. مفهوم آستانه گفتمانی (Discursive Threshold) در آثار میشل فوکو به نقطه یا لحظه‌ای تاریخی اشاره دارد که در آن یک گفتمان از حالت پراکنده و نامنظم به یک نظام منسجم و تعریف‌شده تبدیل می‌شود و به‌عنوان یک حوزه مشخص از دانش یا کنش اجتماعی تثبیت می‌گردد؛ «آستانه گفتمانی لحظه‌ای است که در آن مجموعه‌ای از کردارها و گزاره‌ها به سطحی از انسجام می‌رسند که یک گفتمان را به‌عنوان یک حوزه متمایز از دانش تعریف می‌کند» (فوکو، ۱۳۹۲، ۱۷۴).

صرف نظر از این که فرزند یک ضدانقلاب اجازه تحصیل در دانشگاه‌های دولتی ایران در آن سال‌ها را داشته باشد یا نداشته باشد، نفس طرح این موضوع، بسیار جسورانه و آوانگارد است. این که ارتباطی عاطفی میان فرزند یک ضدانقلاب یا به عبارتی معاند نظام، با یک مأمور امنیتی-اطلاعاتی معتقد به نظام و انقلاب اسلامی در یک موقعیت دانشگاهی شکل بگیرد، واقعاً موضوعی ناب است که همان‌گونه که گفته شد، پرداختن بدان از کارگردانی مورد وثوق نظام سیاسی ایران همچون حاتمی کیا برمی‌آید. حاتمی کیا در جایی از این فیلم به‌عنوان «یک عاشقانه ماندگار» در سینمای ایران نام برده است (نگاه کنید به ویکی‌پدیا).

اما از آنجاکه «حاشیه مهم‌تر از متن است» (دیالوگ رئیس هوشنگ در صحنه‌ای از فیلم)، حاشیه‌های فیلم برای ما در تحلیل گفتمانی بسیار اهمیت می‌کند. فیلم جدا از طرح موضوع ممنوع عشق یک مأمور امنیتی به دختر یک فرد ضدانقلاب و معاند نظام، حاشیه‌های گفتمانی جالبی دارد. اولاً گفتمان فیلم، روابط عاشقانه را میان دختران و پسران در دانشگاه را به شکل مثبتی نشان می‌دهد. فیلم از ارتباط سالم و دوستانه دختران و پسران در دانشگاه دفاع می‌کند و هیچ دغدغه اخلاقی را در این ارتباط مطرح نمی‌کند. هرچند ارتباط مبتنی بر سوءاستفاده میان ارغوان و محسن را رد می‌کند، اما ارتباط دوستانه و صمیمی ارغوان و هوشنگ را برجسته می‌سازد. در فیلم چندین صحنه مهم در کافه بلوط وجود دارد که دختران و پسران دانشجوی در کنار هم نشسته و به نواختن موسیقی و دف و درعین حال نوشیدن چای و تنقلات مشغول‌اند. در یکی از صحنه‌ها، محسن در حال نواختن دف و نزدیک شدن به ارغوان است که ناگهان رئیس پاسگاه سر می‌رسد و این چنین بساط موسیقی نواختن دانشجویان جمع می‌شود. در این صحنه دختری دانشجوی تار و پسری گیتار می‌نوازد:

رئیس پاسگاه: من نفهمیدم اینجا کافه است، یا کاباره است؟

گفتمان فیلم، مزاحمت رئیس پاسگاه را عملاً مردود می‌شمارد. میدان گفتمانی جدیدی گشوده می‌شود؛ اینجا کاباره نیست. فقط چند دختر و پسر دانشجوی دوره هم در



کافه‌ای جمع شده و روابط دوستانه و سالمی دارند. موسیقی نواختن دانشجویان نیز در فیلم به شکل مثبت نشان داده می‌شود. امری که البته بسیار پر مناقشه در فضای گفتمان سیاسی و فرهنگی سال‌های پس از انقلاب بوده و توسط نمایندگان گفتمان‌های مخالف با مفهوم «اباحه‌گری» توصیف شده است.

مزاحمت پلیس برای دانشجویان به فضای کافه محدود نمی‌شود. رئیس پاسگاه بر سر کلاس درس جنگلداری که توسط استاد در جنگل منعقد می‌گردد، حاضر شده و کلاس را به هم می‌زند. مسئله به «جنبش مقاومت»ی برمی‌گردد که دانشجویان در برابر تخریب جنگل تشکیل داده‌اند. مسئله آن است که دولت و گروه‌های قدرتمند تصمیم دارند که از میانه موزه‌ای‌ترین جنگل‌های شمال کشور، اتوبان بکشند و به همین منظور بی‌وقفه در کار قطع کردن درختان جنگل هستند. چند تن از دانشجویان جنگلداری به جرم اعتراض در برابر تخریب محیط‌زیست به زندان افتاده‌اند و هر روز تجمعی از جانب دانشجویان در برابر ماشین‌های راه‌سازی برگزار می‌گردد. دانشجویان در ضمن این رخداد سه دسته هستند؛ برخی مثل محسن بی‌تفاوت‌اند و برخی عمیقاً به جنبش مدنی محیط‌زیستی اعتقاد دارند. عده‌ای نیز مخالف جنبش هستند که ارغوان جزء همین مخالفین است. ارغوان به جنبش‌های اعتراضی دانشجویان اعتقادی ندارد و خواهان خط‌مشی «آکادمیک» برای کردار دانشجویی است. او کلاس درسی عاری از بحث و گفتمان سیاسی می‌خواهد و در یک مورد به‌خاطر بحث‌های اعتراضی غیردرسی، کلاس را ترک می‌کند.

سیاست در اینجا آمیخته با هرگونه جنبش و اعتراض است و حتی یک جنبش دانشجویی محیط‌زیستی، معنای سیاسی پیدا می‌کند. این معناسازی البته دولتی است و نماینده گفتمانی آن در فیلم، رئیس پاسگاه است. جناب سرگرد رئیس پاسگاه مدام بر سر کلاس درس دانشجویان جنگلداری حاضر و در آن اختلال ایجاد می‌کند. یک‌بار با لحنی تهدیدآمیز به دانشجویان معترض می‌گوید: «حیف که دستای من بسته هست و گرنه کاری می‌کردم که همتون تو پاسگاه ادامه تحصیل بدین». او حتی به استاد دانشگاه



رهنمود می‌دهد: «پدر و مادر بدبخت شما به شما پول میدن که بیاین اینجا تحصیل کنید یا این که تو کار بزرگ‌ترها فضولی بکنید. اینارو بهشون یاد بدید جناب استاد». حاتمی‌کیا در این فیلم عملاً کاربرد تکنولوژی قدرت پلیسی برای کنترل دانشجویان را نقد می‌کند.

گفتمان فیلم اما با جنبش اعتراضی محیط زیستی دانشجویان هم‌نوایی و آن را تأیید می‌کند. پس از دستگیری شفق، ارغوان مجدداً به دانشگاه بازمی‌گردد و یکی از کنشگران فعال جنبش محیط زیستی می‌شود. فیلم درعین حال که بر مبارزه با عناصر ضدانقلابی دارای مشی مسلحانه، همچون شفق پدر ارغوان، تأکید می‌کند، درعین حال از وجود «جنبش‌های مدنی دانشجویی» مثل «جنبش دفاع از محیط زیست و جنگل» هستند، دفاع می‌کند و رویکردهای حکومتی در سرکوب این جنبش‌های مدنی و غیر خشن را نقد می‌کند.

گفتمان غالب فیلم، گفتمان هوشنگ است؛ او سوژه گفتمانی جدیدی در فضای سیاسی و فرهنگی جامعه ایران است. هوشنگ که از نزدیک با ارغوان آشنا شده و به درستکاری این دختر اعتقاد پیدا کرده است، در برابر رئیسش از ارغوان دفاع می‌کند و برای نجات او و پدرش شفق از جان‌ش مایه می‌گذارد. نوعی گفتمان «مصلحت دولت» در فیلم نمود پیدا می‌کند؛ مصلحت دولت و حکومت در آن است که حرکت‌های دانشجویی را به سمت فعالیت‌های مدنی مثل فعالیت‌های محیط زیستی سوق دهد. هوشنگ که خود از عناصر نظم سیاسی حاکم است و اعتقاد قلبی به این نظم دارد، حرکت‌های مدنی را به مصلحت دولت می‌داند. حضور او در پایان فیلم به‌عنوان فیلم‌بردار گواهی بر این امر است. به نظر می‌رسد او کار اطلاعاتی را از جنبه سخت‌افزاری به عرصه نرم‌افزاری رسانه‌ای کشانده است. گفتمان هوشنگ، گفتمان جذب است. او به‌جای طرد خانواده مخالفان سیاسی، می‌کوشد آنها را جذب کند. روایت عاشقانه فیلم کارکرد مهمی در این گفتمان جذب دارد. فیلم بر آن است که نسل اول مخالفان مثل شفق اگرچه به راه مجرمانه مبارزه مسلحانه رفتند و توسط قدرت



سیاسی مورد کیفر قرار گرفتند، نسل دوم؛ اما نباید دوباره همان راه را بروند. فیلم استراتژی گفتمانی^۱ جدیدی بر روی فضای جامعه پساانقلابی ایران می‌گشاید. این استراتژی جدید، استراتژی سیاسی جذب مخالف آن است. این گفتمان به دنبال تبدیل معاند به مخالف است. مخالفتی مدنی در قالب مدنی. براین اساس، فیلم راهی جدید در اقتصاد گفتمانی پیرامون دانشگاه و دانشجو می‌گشاید. این راه جدید، استقلال دانشگاه از فشارهای امنیتی و جهت‌دادن جنبش‌های دانشجویی به کانال جنبش‌های مدنی است. در گفتمان فیلم، فعالیت آکادمیک در کنار فعالیت‌های مدنی معنا می‌یابد.

۵-۵. دل شکسته

فیلم دل شکسته، فیلمی کاملاً گفتمانی و سرشار از گزاره‌های معنادار در میدان نیروهای اجتماعی حاکم بر ایران است. در فیلم، تقابلی گفتمانی وجود دارد میان دو قشر و طبقه اجتماعی. یکی قشر مذهبی و انقلابی که نماینده گفتمانی اش «امیرعلی» است و دیگری قشر بورژوازی سکولار جامعه ایران که نماینده گفتمانی اش دختری به نام «نفس» است. فیلم با صحنه‌ای در دانشگاه آغاز می‌شود که دوستان هم‌کلاسی نفس در حال تعریف و تمجید از ماشین «بی‌ام‌دبلیو» ای هستند که پدرش به او کادوی تولد داده است. صحنه‌ای به نشانه رسوخ عناصر ارزشی بورژوازی مصرف‌گرا و سکولار در دانشگاه. صحنه‌ای که با ورود امیرعلی به آن قطع می‌شود. تیپ ظاهری امیرعلی او را کاملاً از دانشجویان دیگر متمایز می‌کند: پیراهنی سفیدروی شلوار، ته‌ریش بر صورت و تسبیح به دست و لحن کلامی خاص؛ ظاهری کاملاً رمزگذاری شده به نشانه تعلق او به قشری خاص. صحنه دوم فیلم، صحنه کلاس درس جامعه‌شناسی استاد رضوی است. جایی که فضای کلاس به دو میدان گفتمان و نیرو تقسیم می‌شود. امیرعلی و دوستان مذهبی اش از یک سو و نفس و دوستان سکولارش در دیگر سو. استاد رضوی پای تخته



۱. مفهوم «استراتژی گفتمانی» در آثار میشل فوکو بیانگر استفاده هدفمند یا نظام‌مند از گزاره‌ها، قواعد، و مکانیسم‌ها برای تولید معنا، تثبیت قدرت، یا مدیریت دانش در یک میدان گفتمانی است؛ او در بحث از روابط قدرت و گفتمان در «اراده به دانستن» توضیح می‌دهد که گفتمان‌ها «به‌صورت استراتژیک در میدان‌های قدرت عمل می‌کنند» و از طریق «تاکتیک‌ها و راهبردهایی» مشخص، واقعیت‌ها را تولید یا محدود می‌کنند (فوکو، ۱۳۸۴، ۱۰۲).

عنوان «پدیده اجتماعی تام-اتوپیا» را نوشته است و از دانشجویان نظرخواهی می‌کند. نفس اجازه می‌گیرد و درباره وضعیت جهان‌سومی جامعه ایران و معضل شعارزدگی صحبت می‌کند. او بر آن است که شعارزدگی مانع رشد و توسعه اجتماعی است. در مقابل او امیرعلی صحبت می‌کند. امیرعلی معضل رشد و توسعه را در وجود شعار نمی‌داند. بلکه این مسئله را ناشی از عدم تناسب قدرت اجرایی در جامعه ایران و شعارها می‌داند.

استاد رضوی که از چالش این دو گفتمان و نمایندگانش باخبر است، برنامه‌ای ویژه ترتیب می‌دهد. او دانشجویان را به گروه‌های دونفره با طرز فکرهای متفاوت تقسیم می‌کند تا به هم پایان‌نامه ارائه کنند و از حامدانه نفس و امیرعلی را با هم هم‌گروه می‌کند. هدف استاد رضوی از این برنامه، نزدیک ساختن دو طیف گفتمانی و جلوگیری از حاد شدن اختلافات میان آن‌ها است.

استاد رضوی، شخصیت ویژه‌ای است. او هم دکترای جامعه‌شناسی دارد و هم سردار جنگ بوده است. او به گفته امیرعلی، «مجتهد» نیز هست. این یک سوژه جدید گفتمانی در تاریخ سینمای ایران است. سوژه چندوجهی «دکتر-سردار-مجتهد». در فیلم شخصیت دیگری (با بازی رضا رویگری) از دوستان پدر امیرعلی را داریم که «دکتر-سردار-باغبان» است. این شخصیت‌ها، سوژه‌هایی جدید در ترکیبات گفتمانی سال‌های پس از انقلاب هستند. شخصیت‌های چندوجهی که گفتمان انقلاب اسلامی، نوید آنها را داده بود؛ شخصیت‌هایی حاصل ترکیب‌های گفتمانی «تعهد و تخصص» یا «ایمان و تکنیک».

هدف استاد رضوی از تشکیل گروه‌های دونفره، تولید همین نوع سوژه و شخصیت است. استاد نگاهی ویژه به گروه «امیرعلی-نفس» دارد و برای آنها وقت ویژه می‌گذارد. در این برنامه تعامل گفتمانی، عموماً نفس در جایگاه پرسشگر قرار می‌گیرد و امیرعلی در جایگاه پاسخگو. نفس مدام کردارهای امیرعلی شامل نحوه پوشش، نحوه گفتار، نحوه اندیشه و... را زیر سؤال می‌برد و امیرعلی در مقام پاسخ‌درمی‌آید. در اینجا



طبقه‌ای با طبقه‌ای دیگر گفتگو می‌کند. هر دو طبقه از طبقات بالای اجتماع هستند؛ منتها یکی مذهبی و دیگری سکولار. امیرعلی عضوی از طبقات بالای فرهنگی است و نفس عضوی از طبقات بالای اقتصادی. پدر امیرعلی قبل از شهادت، استاد دانشگاه در رشته «ادبیات، فلسفه و عرفان» بوده و مادرش نیز اکنون استاد ادبیات دانشگاه است. برای امیرعلی نیز تحصیل در دانشگاه مهم است. دانشگاه برای او، فضایی برای فعال‌کردن قدرت گفتمان انقلابی فراهم می‌کند. شاید او بتواند بورژوازی سکولار را از خواب غفلت بیدار کند. کلید ارتباط گفتمانی میان دو طبقه مذهبی و سکولار در دستان گفتمان «عشق ایرانی» است.

فیلم دل‌شکسته، صورت‌بندی این گفتمان جدید را فراهم می‌کند. گفتمان جدید انقلابی، نه تنها مسئله «عشق زن و مرد» را در ترکیب خود گنجانده، بلکه آن را محور تولید سوژه قرار داده است. امیرعلی و نفس عاشق هم می‌شوند. این عشقی انقلابی است؛ نفس دچار «تحول نفس» می‌شود و این تحول را از طریق نشانه گفتمانی «چادر» به نمایش می‌گذارد. اما تحول انقلابی در نفس به معنای تحول در مرام طبقاتی خانواده او نیست. جلسه خواستگاری در فیلم، به میدانی برای محاکمه گفتمان انقلابی بدل می‌شود. پدر نفس، کلیت باورها و کردارهای امیرعلی را زیر سؤال می‌برد. او از نقد ظاهر و پیراهن سفید یقه‌بسته امیرعلی شروع می‌کند و به باورهای او می‌رسد. نقدهای گفتمانی تندی که در کمتر فیلمی می‌توان مشاهده کرد.

چند روز بعد، پدر نفس به امیرعلی مراجعه می‌کند و از او می‌خواهد که دست از عشق دخترش بردارد و او را به امام حسین قسم می‌دهد. قسمی که امیرعلی را وامی‌دارد علی‌رغم عشق شدید خود، نفس را از خود براند.

چند سکانس آخر فیلم، مدام صحنه‌های عزاداری را نشان می‌دهد. صحنه‌هایی که در آن امیرعلی، مادرش و نفس حضور دارند. صحنه‌هایی که امیرعلی در آنها با پرهیزکاری تمام عیار می‌کوشد به احترام قسم امام حسین، از «نفس» دوری گزیند. یک شب اما اتفاق خاصی می‌افتد. پدر نفس از صفحه مانیتور آیفون خانه، مراسم عزاداری



خیابانی را تماشا می‌کند و ناگهان تحولی در او رخ می‌دهد. فیلم در اینجا خیلی گره قدرتمندی برای نمایش تحول شخصیت ندارد. چه چیز موجب تحول در باورهای سکولار پدر نفس و چرخش او به سوی اندیشه دینی می‌شود؟ هیچ علت منطقی وجود ندارد. شاید طلب علت منطقی، خود خلاف منطق باشد. هدف فیلم، زیرسؤال بردن کلیت روابط منطقی است و همین جاست که سوژه‌های جدید انقلابی متولد می‌شوند. انقلابی در شخصیت پدر نفس رخ می‌دهد به طوری که خود را به مراسم عزاداری می‌رساند و دست امیرعلی را می‌گیرد و از او می‌خواهد که با دخترش ازدواج کند. سوژه‌ها همه مطابق این قدرت گفتمانی جدید شکل می‌گیرند و البته منشأ این تحول در فضای دانشگاه است که پدیدار می‌شود. بنابر گفتمان فیلم، اگر دانشگاه در دستان اساتید خاصی همچون استاد رضوی باشد، می‌تواند منشأ تحول در جامعه و نزدیک‌سازی طبقات اجتماعی باشد. فیلم با گزاره‌پذیر و رؤیت‌پذیر کردن شخصیت استاد رضوی، دانشگاه را منشأ تحول نشان می‌دهد؛ سوژه‌های انقلابی تولید می‌کند و طبقات را نزدیک می‌سازد. فیلم هم‌راستا با آرمان پالایش دانشگاه‌ها در انقلاب فرهنگی است و تلاش می‌کند از طریق ساختن سوژه‌های انقلابی-دانشگاهی جدید، سوءظن به دانشگاه را به جذب تبدیل کند.

۵-۶. دربند

فیلم «دربند» (پرویز شهبازی، ۱۳۹۱) برنده سه سیمرغ بلورین از سی و یکمین جشنواره فجر، بازی حقیقت و گفتمانی را پدیدار می‌کند که دختران دانشجوی غیربومی را به عنوان سوژه‌های در معرض آسیب‌های اجتماعی می‌بیند. فیلم در ژانر رئالیستی قرار می‌گیرد و از رویکرد گفتمان جامعه‌شناختی به مسائل دانشگاه و دانشجویان می‌نگرد. داستان فیلم درباره نازنین دختری از یکی از شهرستانهای اطراف تهران است که با رتبه ممتاز ۱۵ در دانشکده پزشکی دانشگاه تهران قبول شده است. او روز ثبت‌نام ترم اول، تقاضای گرفتن تسهیلات خوابگاه دانشجویی دارد که به او اعلام می‌کنند که به دلیل اینکه شهرستان محل زندگی او فاصله کمتر از ۹۰ کیلومتر با تهران دارد، نمی‌تواند از





خوابگاه استفاده کند و بنابراین مجبور می‌شود با قرض و وام، خانه‌ای را در تهران کرایه کند. یکی از همکلاسی‌هایش، بنگاهی آشنایی را به او معرفی می‌کند. او با پول کمی که دارد مجبور به همخانگی با دختری به نام سحر، یک فروشنده لوازم آرایشی، در یک آپارتمان قدیمی می‌شود. سحر هر شب بساط پارتی شبانه دارد و پسران و دختران متعددی به خانه می‌آیند و می‌روند. چندین پسر حتی کلید خانه را دارند و راحت به خانه رفت و آمد می‌کنند. نازنین چند شبی با مهمان‌ها همراهی می‌کند، اما یکشب حوصله‌اش سر می‌رود و از جمع کناره‌گیری می‌کند. این موضوع باعث کدورت بین او و سحر و نهایت دعوی شدیدی می‌شود. طوری که نازنین تصمیم به پس دادن خانه می‌گیرد. عدرخواهی سحر باعث انصراف او از این تصمیم می‌شود. چند روز بعد، پلیس با حکم دادگاه، سحر را دستگیر می‌کند. سحر از فردی بازاری به نام زارعی، مبالغ هنگفتی پول جهت مهاجرت از ایران گرفته و به جایش سفته داده و زارعی نیز حکم جلبش را گرفته است. هیچ‌کس از دوستان پسر سحر و یا صاحبکار او برای نجات او از زندان رفتن پا پیش نمی‌گذارد. اینجا فقط نازنین، با وجود آشنایی محدود و صرفاً به رسم همخانگی، مسئله را پیگیری سعی می‌کند تا رضایت شاکی سحر، یعنی زارعی را جلب نماید. زارعی از نازنین سفته می‌گیرد و سحر آزاد می‌شود. پس از آزادی، سحر برای نازنین اعتراف می‌کند که به دلیل بدهی به زارعی، مجبور شده با او ارتباط جنسی برقرار کند و از او بچه دار شده و آن را سقط کرده است. نهایتاً سحر نازنین را فریب داده و بدون اینکه پول سفته‌ها را بدهد از کشور خارج می‌شود. زارعی نیز مدام بر در خوابگاه ظاهر می‌شود و تقاضای پول خود را می‌کند و یک روز جلوی خوابگاه با نازنین درگیر می‌شود، به طوری که کار به حضور پلیس و حراست دانشگاه می‌کشد. پسر زارعی که به خانه سحر رفت و آمد داشته و علاقه خاصی نیز به نازنین پیدا کرده، سفته‌ها و مدارک پدرش را می‌دزدد و در حضور نازنین پاره و نابود می‌کند و بلافاصله در تصادف کشته می‌شود و نازنین کارش به دادگاه و زندان می‌کشد.

گفتمان فیلم «در بند»، کلیت وجود مسئله اعتماد در جامعه شهری تهران را زیر سؤال



می‌برد. فیلم، تمایز گفتمانی مهمی میان دو زیست‌جهان، یعنی کلان‌شهر تهران و هر شهرستانی غیر از تهران می‌نهد. نمایندگان گفتمانی شهر تهران در این فیلم، سحر و همه کسانی هستند که با او در ارتباط هستند انسان‌هایی فوق‌العاده خودخواه و منفعت‌طلب. در مقابل، نازنین، نماینده گفتمانی شهرستان و غیرتهرانی‌هاست؛ کسانی که ساده و بدون کلک هستند. نازنین بسیار خوش‌قلب و به‌قول معروف با معرفت است. او خود را برای آزادی سحر که هم‌خانه‌ای چندروزه هست به آب‌و‌آتش می‌زند و نهایتاً به‌خاطر خوبی‌های خود به زندان می‌افتد. نوعی عقلانیت^۱ گفتمانی در این فیلم وجود دارد که شهر تهران را با نابهنجاری و منفعت‌طلبی و دغل‌بازی پیوند می‌دهد

در اینجا نازنین به‌صورت قهرمانی نجات‌بخش ظاهر می‌شود. فیلم عناصر روایتی و گفتمانی فیلم‌فارسی را در خود حل کرده است. در فیلم‌فارسی پیش از انقلاب، سوژه مرد با معرفت و جوانمرد، سوژه غالب، و مفاهیم مردانگی و معرفت، مفاهیم گفتمانی بس‌گانه و فوق‌العاده تکراری بودند. سوژه‌ها و مفاهیمی که در شخصیت داش‌مشتی‌ها و لوطی‌هایی مثل «داش‌آکل» تبلور می‌یافتند. در فیلم‌فارسی، پیروزی نهایی و ارزش‌گذاری اخلاقی همواره با لوطی با مرام پیوند خورده بود. در فیلم «در بند» اما، یک دختر دانشجوی شهرستانی در موقعیت کلان‌شهر تهران، نقش لوطی‌های سابق را بازی می‌کند و البته چوب آن را هم بدجوری می‌خورد. هیچ ارزش‌گذاری گفتمانی مثبتی برای کردار اخلاقی نازنین در فیلم وجود ندارد؛ فقط یک گزاره اخلاقی مهم صورت‌بندی می‌شود؛ «به هیچ‌کس اعتماد نکنید و دست‌یاری به کسی ندهید».

در گفتمان فیلم البته دانشجویان و دانشگاهیان به شکل بسیار مثبتی پدیدار می‌شوند. این مسئله در شخصیت دلسوز خود نازنین یا هم‌کلاسی او نمایان است یا استاد نازنین، آنجا که قبول می‌کند به‌صورت رایگان سحر را ویزیت کند، به شکل شخصیتی مثبت در فیلم پدیدار می‌شود. حتی کارمند دانشگاه نیز از جهت پیگیری وضعیت خوابگاه

۱. فوکو «عقلانیت» را نه به معنای یک حقیقت جهان‌شمول یا ذاتی، بلکه به‌عنوان سازه‌ای تاریخی و متغیر می‌بیند که در بستر گفتمان‌ها و کردارهای خاص هر دوره شکل می‌گیرد. این مفهوم در آثارش، به‌ویژه در «دیرینه‌شناسی دانش» (۱۳۹۲، ۱۱۲) و «اراده به دانستن» (۱۳۸۴، ۷۸) با چگونگی سازمان‌دهی دانش و اعمال قدرت پیوند خورده است.

نازنین، تصویری مثبت پیدا می‌کند. در فیلم نماهایی کوتاه از کلاس درس پزشکی وجود دارد، اما یک چیز که در صحنه‌های مختلف درباره دانشگاه برجسته می‌شود، وجود تجمعات سیاسی و صنفی دانشجویی است. تجمعاتی که به قیمت تعطیلی کلاس‌های دانشگاه تمام می‌شود.

فیلم رویکردی آسیب‌شناختی به مسائل اجتماعی دارد. نبود خوابگاه برای یک دختر دانشجوی شهرستانی، او را به‌جانب آسیب و نابهنجاری اجتماعی و نهایتاً مجرم شدن می‌کشاند. این تصویر پرآسیب از دانشجویان شهرستانی در شهر تهران به‌راستی چه معنا دارد؟ این آیا یک هشدار برای عدم تکرار است؟ یا خود ممکن است به تکثیر انحرافات و وضعیت بی‌اعتمادی بینجامد. از منظر فوکوی، گفتمان‌ها چه‌بسا به تکثیر همان چیزی بینجامد که درباره آن تولید دغدغه می‌کنند (نک به اراده به دانستن، ۱۳۸۴: بحث اشاعه انحراف). تقابل گفتمانی که میان اخلاقیات افراد شهرستانی و تهرانی در این فیلم برقرار می‌شود، تکثیر کردارهای مبتنی بر بی‌اعتمادی را می‌تواند در پی داشته باشد.

در نهایت، «دانشگاه» در این فیلم به‌عنوان زمینه‌ساز ایجاد آسیب‌های اجتماعی و جرم به‌خصوص در میان دانشجویان دختر غیربومی پدیداری گفتمانی پیدا می‌کند. این روایت گفتمانی در دل آن اقتصاد قدرت و میدان نیرویی قرار می‌گیرد که در سال‌های پس از انقلاب مدام دغدغه مسائل آسیب‌شناختی اجتماعی مربوط به «دختران دانشجوی» به‌خصوص غیربومی را تولید و تکثیر می‌کرد. دغدغه‌هایی که به انواع‌واقسام سیاست‌گذاری‌ها برای کاهش سهمیه دانشجویان دختر غیربومی در سیستم‌گزینش گزاره‌پذیر می‌شد. شاید اعطای سه سیم‌رغ بلورین به این فیلم نیز از همین منظر گفتمانی قابل توجیه باشد؛ گفتمانی که به دانشجویان دختر به شکل سوژه‌های مستعد آسیب نگاه می‌کند و هم‌زمان این سوژه را تکثیر می‌کند.

۵-۷. آااادت نمی‌کنیم

فیلم «آااادت نمی‌کنیم» روایتی گفتمانی درباره آسیب‌زا شدن محیط دانشگاه در ایران است. «احمدرضا مقدم»، استاد برجسته معماری دانشگاه تهران برای یکی از شاگردان





شهرستانی خود به نام «فرونش خیرخواه»، کار پاره‌وقت تدریس خانگی جور کرده و نیز او را در تحقیقات مربوط به کتابش مشارکت داده است. فرونش برای دختر یکی از دوستان احمدرضا به نام «منصور»، تدریس خانگی انجام می‌دهد. مهتاب همسر احمدرضا نسبت به روابط فرونش و احمدرضا سوءظن پیدا می‌کند و بنابراین به خوابگاه فرونش مراجعه و در آنجا با او مشاجره و دعوا راه می‌اندازد. موضوع این دعوا به «حراست دانشگاه» می‌کشد و مهتاب و احمدرضا مورد بازجویی مسئول حراست قرار می‌گیرند. مسئله اما با پا پس کشیدن مهتاب، ختم به خیر می‌شود. چند روز بعد، پدر فرونش درحالی که لباس سیاه پوشیده، در جلوی در ورودی دانشگاه با احمدرضا درگیری شدید پیدا می‌کند و معلوم می‌شود که فرونش سکتته کرده است. کار به دادگاه و شکایت از مهتاب و آزادی با قرار وثیقه می‌کشد. پس از مدتی، موضوع بارداری فرونش و احتمال خودکشی او مطرح و مسائل پیچیده‌تر می‌شود. همه به احمدرضا شک می‌کنند که با فرونش ارتباط جنسی داشته و موجب بارداری او بوده است. مهتاب، احمدرضا را ترک و درخواست طلاق می‌دهد. از طرفی، منصور دوست و شریک احمدرضا که در کار ساخت و ساز و کارهای غیرقانونی است، با ادعای اینکه که می‌خواهد به دوستش کمک کند، پدر فرونش را با پول راضی و از پیگیری شکایت منصرف می‌کند. یک روز، فروزنده هم‌کلاس و دوست فرونش به مهتاب مراجعه می‌کند و موبایل اعتباری فرونش را که جهت ارائه به دادگاه به او می‌دهد. محتویات گوشی، شامل پیامک‌های مختلف ردوبدل شده میان او با منصور است و مشخص می‌شود که فرونش از منصور باردار بوده و کل بازی منصور درباره دلسوز نشان دادن خود در پیگیری مسائل احمدرضا صحنه‌سازی بوده است. مهتاب در سکانس آخر، موبایل را به سیما همسر منصور ارائه می‌کند. زیرا کلیت ماجرای پیش آمده محصول اطلاعات غلطی بوده که سیما درباره روابط احمدرضا و فرونش به مهتاب منتقل کرده بود.

این روایت چه معناها و دلالت‌های گفتمانی درباره دانشگاه و سوژه‌ها یا هویت‌های دانشگاهی دارد؟



مهم‌ترین معنایی که پدیداری این روایت در سپهر سینمای ایران می‌تواند داشته باشد، مسئله‌زا یا آسیب‌زا شدن محیط دانشگاه در این فیلم است. روایت فیلم بیش از هر چیز، روابط استادان مرد و دانشجویان دختر را به ابژه گفتمانی اخلاقیات جنسی بدل می‌کند. در کلیت صحنه‌ها و سکانس‌های فیلم، میلی غریب برای اعتراف‌گیری از احمدرضا جهت کم‌وکیف روابطش با فرنوش وجود دارد. مهتاب، سیما، منصور، خانم وکیل و مسئول حراست، همگی به اشکال مختلف در پی کشف روابط غیراخلاقی استاد مقدم و دانشجویش فرنوش هستند. این مسئله، نزد مهتاب حالتی بیمارگون پیدا می‌کند. مهتاب زمانی شاگرد احمدرضا بوده و همین رابطه استاد و شاگردی سبب‌ساز ازدواج آنها شده است. او اکنون حس غریبی نسبت به فرنوش دارد و روابط سابق خودش با احمدرضا به‌عنوان استاد و شاگرد را با روابط فرنوش و احمدرضا شبیه‌سازی فکری می‌کند. او مدام بدین می‌اندیشد که مبدا شوهرش، با فرنوش روابطی فراتر از استاد و دانشجو داشته باشد. داستان که جلو می‌رود و مسائل که پیچیده‌تر می‌شود، همه شخصیت‌ها تبدیل به بازجویانی چیره‌دست برای اعتراف گرفتن از احمدرضا بدل می‌شوند. در اینجا، نوعی اقتصاد گفتمانی پیرامون دانشگاه پدیدار می‌شود که هویت‌ها و مناسبات دانشگاهی را به ابژه‌ها و سوژه‌های سوءظن اخلاقی از نوع اخلاق جنسی بدل می‌کند. در این فیلم، نهاد «حراست دانشگاه» به‌مراتب بهتر از همسر و دوستان احمدرضا با او رفتار می‌کند. مسئول حراست، اگرچه طرفین حادثه خوابگاه شامل احمدرضا و همسرش و فرنوش و مسئول خوابگاه را احضار کرده تا از کیفیت درگیری مهتاب و فرنوش آگاه شود، اما چون طرفین از کش دادن موضوع طفره می‌روند، مسئول حراست نیز پرونده را مختومه می‌کند. تفاوتی آشکار میان پدیدارشدن نهاد حراست در این فیلم و فیلم «شام آخر» وجود دارد. در شام آخر، مسئول حراست نقش بازجویی تهدیدکننده را پیدا می‌کند. بازجویی که طالب دخالت در زندگی خصوصی قهرمان زن آن فیلم است. در «آادادت نمی‌کنیم»، اما مسئول حراست چندان کنکاشی در زندگی خصوصی طرفین مورد دعوا نمی‌کند. بااین حال، همچنان در این فیلم نیز، نهاد حراست

به‌عنوان نهاد بالادستی دانشگاه پدیدار می‌شود. نهادی که همچون دادگاه احضاریه می‌فرستد و استادان دانشگاه را زیر سایه ترس از خود نگاه می‌دارد. در فیلم اما اطرافیان احمدرضا به مراتب بدتر از حراست عمل می‌کنند. آنها مدام او را تحت فشار اعتراف به گناه ناکرده قرار می‌دهند. بدین ترتیب، گفتمان فیلم، شخصیت استاد دانشگاه را به‌عنوان سوژه اخلاق جنسی برساخت می‌کند و نه یک سوژه اخلاق علمی. گفتمان فیلم به هیچ شخصیت دیگری با چنین حساسیت اخلاقی نگاه نمی‌نگرد. برای مثال، منصور به‌عنوان یک بسازوبفروش، از اخلاقیات معاف است. او سند جعل می‌کند و خانم وکیل با او همراهی می‌کند. حتی در صحنه آخر فیلم، میان همسرش سیما و او به‌خاطر خیانتی که مرتکب شده، هیچ دعوایی به وجود نمی‌آید و او آسوده سر در بستر می‌گذارد و اساساً چرا دعوا؟ او شریک شوهری است که سال‌هاست اخلاقیات را از طریق کلاهبرداری زیر پا گذاشته و اعتراضی در میان نبوده است.

از دیگر سو، دانشجویان دختر به‌خصوص غیربومی، در گفتمان این فیلم، به‌عنوان سوژه‌های در معرض آسیب جنسی شناسایی می‌شوند. فرنوش، یک دختر شهرستانی از خانواده‌ای فقیر، به‌خاطر علاقه به تحصیل در دانشگاه تهران از شوهر خود جدا شده و با خانواده‌اش درافتاده است. او در دانشگاه با کمک استاد مقدم، کار پاره‌وقت تدریس خصوصی برای دختر منصور را برای امرار معاش پیدا کرده است. اما مسیر داستان، سرنوشت متفاوتی برای او رقم می‌زند. فرنوش با منصور پدر شاگرد خصوصی خود، ارتباط جنسی برقرار می‌کند و از او باردار و بعد به‌همین خاطر مجبور به خودکشی می‌شود. این داستان، نشانه‌های اقتصاد گفتمانی خاصی را با خود حمل می‌کند. در این اقتصاد گفتمانی، زنان به‌خصوص مطلقه، سوژه‌های آسیب جنسی تلقی می‌شوند. این مسئله سوژه‌مندی وقتی در فیلم حادث می‌شود که این زن مطلقه، یک دانشجوی شهرستانی است. به‌راستی این روایت گفتمانی از چه میدان قدرت و دانشی ناشی می‌شود؟ آیا اقتصاد قدرت و گفتمانی در جامعه ما وجود دارد که دانشگاه را به‌عنوان فضاهایی برای تولید آسیب‌های اجتماعی معرفی می‌کند و نه فضاهایی برای تولید علم و



دانش. بی جهت نیست که نهاد حراست برای فضای پرآسیب دانشگاه، کارکرد گفتمانی پیدا می‌کند.

گفتمان آسیب‌شناختی فیلم، پر از تناقض است. دختری که به عشق تحصیل در دانشگاه تهران، از شوهر و خانواده خود جدا شده است، چگونه در اولین فرصت معمولی شغلی، پایش می‌لغزد و با پدر شاگرد خصوصی خود ارتباط نامشروع برقرار و از او باردار می‌شود؟ گفتار فیلم در پاسخ به این سؤال کاملاً پرابهام عمل می‌کند. در هیچ جای فیلم، گزاره‌ای گفتاری وجود ندارد که میان اراده نیرومند او برای تحصیل در دانشگاه و امتناعش از آلوده‌شدن به امر نامشروع پیوند برقرار کند. در سکانس آخر فیلم، وقتی مهتاب پیامک‌های فرنوش به منصور را برای سیما می‌خواند، هیچ نشانه‌ای از نیروهای درونی مبنی بر خویشتن‌داری در کلام فرنوش دیده نمی‌شود. در عوض، فرنوش در خلال گفتار پیامکی خود به شکل سوژه‌ای «اگوگر» رویت‌پذیر می‌شود. اگوگری که در پی نشستن در جایگاه همسر دوم منصور و فروپاشی زندگی خانوادگی اوست.

گفتارهای این سکانس یک معنا دارد: اقتصاد گفتمانی حاکم بر فیلم، توانایی خود برای تفکیک مناسبات حرفه‌ای از مناسبات جنسی را ازدست‌داده است. پیامدهای چنین عدم تمایز گفتمانی بسیار ویرانگر است. گفتمان انحراف، سوژه‌ها و فضاهای انحراف تولید می‌کند.^۱ قربانی در اینجا، دانشگاه و هویت‌های آکادمیک هستند.

در آخر، باید به یک نکته اشاره شود؛ درست است که فیلم زیر سیطره بازی گفتمانی مربوط به امر «مشروع-نامشروع»، مناسبات و هویت‌های دانشگاهی را تعریف و رصد می‌کند، اما جای شکر دارد که در آخرین لحظه، استاد دانشگاه را از اتهام امر غیراخلاقی تبرئه می‌کند. این مسئله اما چیزی را عوض نمی‌کند.

۱. مفهوم اشاعه انحراف (Proliferation of Deviance) در آثار میشل فوکو به‌طور خاص در کتاب اراده به دانستن (عنوان یک فصل کتاب، اشاعه انحراف است)، جلد اول از تاریخ جنسیت، مطرح می‌شود و به فرایند گسترش و تکثیر گفتمان‌ها درباره انحرافات (مانند جنسی یا اجتماعی) اشاره دارد که به‌جای سرکوب، این انحرافات را از طریق تحلیل، طبقه‌بندی، و نظارت، به سوژه‌های قابل‌شناسایی و مدیریت‌پذیر تبدیل می‌کند. فوکو استدلال می‌کند که این اشاعه، نتیجه استراتژی‌های قدرت است که به‌ظاهر قصد کنترل دارند، اما در عمل، دامنه نفوذ خود را با تولید دانش و سوژه‌های جدید گسترش می‌دهند.



۵-۸. طعم شیرین خیال

فیلم «طعم شیرین خیال» از معدود فیلم‌های داستانی تاریخ سینمای ایران است که به موضوع محیط‌زیست می‌پردازد. حتی شاید بتوان گفت به لحاظ سبک روایت و داستان در این مورد، «تک» محسوب می‌شود. کارگردان فیلم، کمال تبریزی از فیلمسازان مشهور و خالق آثار سینمایی به‌یادماندنی «لیلی با من است» و «مارمولک» است. فیلم «طعم شیرین خیال» را هم باید از بهترین کارهای سینمایی او دانست. هرچند فیلم جایزه یا تقدیرنامه‌ای از جشنواره‌های ملی نگرفته است. جوایز و تقدیرنامه‌ها پیوند عمیقی با دغدغه‌های قدرت دارند. در جامعه ما، مسائل محیط‌زیستی جزء آخرین دغدغه‌های گفتمانی محسوب می‌شوند.

در این فیلم، نهاد «دانشگاه»، در مرکز روایت قرار دارد. داستان فیلم درباره روابط عاطفی مابین یک استاد و دانشجو است. گروس راضیانی (با بازی درخشان شهاب حسینی) استاد جوان رشته محیط‌زیست و درس «انرژی‌های پاک» به یکی از دانشجویانش به نام شیرین علاقه‌مند است. اما این علاقه‌مندی برخلاف فیلم‌های مشابه دیگر، موضوع محوری نیست. تم اصلی داستان، به گفتمان‌درآوردن مسائل مربوط به محیط‌زیست است. در اینجا عشق و علاقه، محرک اراده‌های معطوف به دانش برای حفاظت از محیط‌زیست است. در این فیلم، برای اولین بار در تاریخ سینمای ایران با شخصیت استاد دانشگاهی مواجه هستیم که «اراده معطوف به دانش آکادمیک» کلیت هویت و هستی او را تعریف می‌کند. این اراده آهنین در او، بر دانشجویانش به‌خصوص شیرین، اثرات عمیقی دارد. به طوری که کلیت کردارهای گفتاری و غیرگفتاری شیرین در انتهای فیلم، بر مبنای آموزه‌های آکادمیک استاد درباره اهمیت حفظ محیط‌زیست دچار تغییر می‌شود.

داستان فیلم از این قرار است که شیرین نسبت به علاقه استاد گروس به خود حساس شده و این موضوع را با پدر خود در میان می‌نهد. پدر او درصدد تحقیق درباره گروس برمی‌آید و فردی را مأمور این کار می‌کند. آن فرد به دانشگاه مراجعه و با مسئول آموزش



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

۲۲۸

دوره ۱۸، شماره ۲
تابستان ۱۴۰۴
پایه ۷۰

دانشگاه، خانم دکتر سامری ملاقات می‌کند و جویای احوالات گروس راضیانی می‌شود. سامری رقیب سرسخت راضیانی در یک پروژه شهرسازی است و بنابراین با یک صحنه‌سازی ماهرانه، یکی از شرکای خلاف‌کار خود به نام سیروس را به جای استاد راضیانی معرفی می‌کند. این مسئله باعث سوء تفاهم‌های بسیار در روابط پدر شیرین و گروس و شیرین می‌شود. به طوری که کار به اخراج گروس از دانشگاه می‌کشد. اما بالاخره مسائل برملا و تبانی استاد سامری و سیروس برای تخریب گروس و پروژه محیط زیستی او آشکار می‌گردد. گروس یک پروژه معماری در دست دارد به نام «دل عالم». پروژه‌ای که رقیب پروژه سامری در یک مناقصه شهرسازی است. سامری، سیروس را مأمور می‌کند که پروژه گروس را آتش بزنند. اما سیروس گرفتار و مجبور به اعتراف درباره تخلفات خود و سامری می‌شود و این مسئله به دستگیری سامری می‌انجامد. گروس هم پس از این وقایع، تنهایی پیشه می‌کند و ناپدید می‌شود. این همه رویداد باعث تحولی عمیق در شیرین و خانواده او می‌شود به طوری که شیرین خواستگاران پول‌دار خود را رد می‌کند و مشغول تحقق تخیلات استاد درباره محیط‌زیست پاک می‌شود.

داستان این فیلم چه دلالت‌های گفتمانی درباره دانشگاه و هویت‌های دانشگاهی دارد؟ پیش‌تر اشاره شد که شخصیت‌پردازی یک استاد دانشگاه در این فیلم، در سینمای پس از انقلاب کاملاً منحصر به فرد است. گروس راضیانی، یک آکادمیسین یا دانشگاهی تمام‌عیار و آرمانی است و میان زندگی شخصی و حرفه‌ای او فاصله‌ای وجود ندارد. او همان‌گونه زندگی می‌کند که در دانش‌های آکادمیک آموخته است. او شخصیت خاص و غیر معمولی دارد به طوری که یک روز به‌عنوان هدیه خواستگاری، مقداری «کرم کمپوست» کادو بیچ کرده و به شیرین می‌دهد.

گروس جدیت و اراده‌ای متعالی برای تدریس دارد و از کنه وجودش برای آموختن دانش محیط‌زیست به دانشجویانش مایه می‌گذارد. در تدریس او هیچ چیز ساختگی وجود ندارد. گویی او زندگی خود را به دانشجویان تعلیم می‌دهد. او برای یادگیری بهینه دانشجویان سفری تحقیقاتی به کویر ترتیب می‌دهد و در این سفر به شکلی کاملاً جدی



و البته خودمانی، دانش آکادمیک محیط زیستی را به دانشجویان منتقل می‌کند. او در کلام خود، دانش‌های محیط زیستی را برای دانشجویان به تصویر می‌کشد. در اینجا، با صورت‌بندی سوژه‌ای جدید در سینمای ایران مواجه هستیم که محصول گفتمانی طرف‌دار نظم آکادمیک است. در یکی از صحنه‌های مربوط به بازدید دانشجویی از کویر، دانشجویان از استاد راضیانی می‌خواهند که اجازه دهد شب را در کویر سپری کنند و قول می‌دهند از آنها هیچ خطای اخلاقی- انضباطی مربوط به سیستم حراست دانشگاه (درباره روابط دختران و پسران دانشجو) سر نزنند. اینجا اما استاد راضیانی مسئله را وارونه می‌کند. از نظر استاد، مسئله اصلی چیزی دیگر است. دانشجویان طبیعت کویر را با انداختن اشغال، آلوده کرده‌اند و همین مسئله از نظر استاد غیرقابل بخشش است:

صحنه ۱) کویر / روز

یکی از دانشجویان دختر: استاد، قول می‌دیم در هر لحظه حراست دانشگاه را نسبت به خودمون حاضر و ناظر احساس کنیم.

استاد راضیانی (با لحن تند): الان حراست دانشگاه دردی از من دوانمی کنه خانم جان. اوضاع خیلی خراب‌تر از این حرفاست.

دانشجو: استاد ببخشیدا. شما دارید به ما توهین می‌کنید. اصلاً آگه چیزی شد شما مارو مستقیماً به کمیته انضباطی معرفی کنید.

استاد: هه هه تازه می‌گه چیزی شد. فکر می‌کنید چیزی نشده؟

دانشجو: استاد واقعاً مورد انضباطی پیش اومده؟

استاد: بله پیش اومده... (از جیب خود چندتکه اشغال در می‌آورد)... اگر واقعاً یک کمیته انضباطی برای رسیدگی به جرایم علیه طبیعت وجود داشت من شما رو بهش معرفی کرده بودم. بفرمایید آقایون و خانمای دانشجو، اینا چیه (اشاره به اشغال‌ها). مایه خجالته. از صبح تا حالا من درباره چی حرف می‌زنم. این زبونم مو درآورد. باید ببرمش سلمونی.

دانشجو: استاد من خودم ضمانت‌شونو می‌کنم که دیگه اشغال روی زمین نریزن.

استاد: چی چیو ضمانت می‌کنی؟ این پوست آدامش مال شماست. عادت کردین. دست خودتون نیست. عادت کردید خودتونو بزیند به بی‌توجهی.

در این صحنه با گفتمانی منتقد نظم حراستی- انضباطی حاکم بر دانشگاه مواجه



هستیم. نظمی که بیشتر از آنکه دغدغه تعلیم بهینه دانش در دانشگاه را داشته باشد، دغدغه رخدادهای اخلاقی مربوط به دو جنس مخالف در دانشگاه را دارد. در اینجا با دانشجویانی مواجه هستیم که خود را به‌عنوان سوژه قدرت حراستی شناسایی می‌کنند و نه قدرت آکادمیک. دانشجویانی که بیش از آنکه خود را سوژه دانش تعلیم گرفته از استاد راضیانی تصور کنند، خود را سوژه یک قدرت انضباطی غیر آکادمیک و مبتنی بر اخلاق جنسی احساس می‌نمایند. استاد راضیانی اما خواهان صورت‌بندی سوژه‌های مبتنی بر دانش آکادمیک محیط‌زیست است. سوژه‌هایی که به دانش مبتنی بر حفظ محیط‌زیست پایبند باشند و خلیقات خود را با این دانش تنظیم کنند. اهداف متعالی استاد به ثمر می‌نشینند و دانشجویان از جمله شیرین، اراده‌ای جدی در حفظ محیط‌زیست و صرفه‌جویی در انرژی پیدا می‌کنند. به‌طوری‌که شیرین بلافاصله پس از برگشت از سفر کلاسی کویر، همه لامپ‌های اضافی داخل خانه را خاموش می‌کند. او تا بدان‌جا پیش می‌رود که لیستی بلندبالا از الزام برای تهیه امکانات حفاظت از محیط‌زیست و تحصیل انرژی‌های پاک را به‌عنوان مهریه به خواستگار متشخص خود پیشنهاد می‌کند. لیستی که در آن، الزام خواستگار برای تهیه «کرم کمپوست» و نصب «پنجره دوجداره» در خانه وجود دارد.

روایت گفتمانی فیلم درباره نظم دانشگاه البته غم‌انگیز است. گروس با توطئه یکی از همکاران زن (استاد سامری) مجبور به ترک دانشگاه می‌شود. در اینجا، گفتمان فیلم، فرایند نخبه‌کشی در دانشگاه‌ها را به‌نقد می‌کشد. نام «استاد سامری» آدم را به یاد شخصیت اسطوره‌ای تاریخ یهود به نام «سامری» می‌اندازد که گوساله‌پرستی را در غیاب موسی میان بنی اسرائیل باب کرد. کارگردان فیلم به شکلی نمادین، شخصیتی به همین نام خلق کرده است تا وجودش را برای نظم آکادمی مضر اعلام کند. کسی که دانشگاه را از اهداف علمی خود دور و اساتید نخبه را مجبور به ترک آن می‌کند. جالب اینکه چنین شخصیتی در جایگاه مدیریتی دانشگاه نشسته است. گروس دانشگاه را ترک می‌کند و حتی پس از رفع اتهام، دیگر به آنجا بازمی‌گردد.



با این اوصاف، فیلم از جهت چگونگی بازنمایی دانشگاه و شخصیت‌های دانشگاهی، از یک صورت‌بندی گفتمانی منحصر به فرد در تاریخ سینمای پس از انقلاب تبعیت می‌کند. برخلاف فیلم‌های دیگری که در این پژوهش تحلیل شدند و نشان از هژمونی نوعی گفتمان منفی‌نگر نسبت به نهاد دانشگاه در سینمای ایران داشتند، فیلم «طعم شیرین خیال» گفتمانی مثبت‌نگر نسبت به نهاد دانشگاه دارد و وجود شخصیت‌های کاملاً آکادمیک مثل گروس راضیانی را برای تداوم نظم مبتنی بر دانش علمی در آن لازم و واجب می‌داند. البته محدودیت‌های اقتصادی گفتمانی در این فیلم باعث شده است که در روایت فیلم، عامل ترک دانشگاه توسط گروس در رفتارهای مجرمانه شخصیت‌های دانشگاهی - در اینجا دکتر سامری - جستجو شود و نقش عوامل خارج از دانشگاه در این مورد نادیده گرفته شود. البته این هم نوعی از تحلیل گفتمانی است. دانشگاه ایرانی در گفتمان این فیلم در قالب میدان نیرویی پدیدار می‌شود که در محاصره مدیران نالایق است و جایی برای رشد نیروها و شخصیت‌های علمی ندارد.

۶. جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

سینمای ایران پس از انقلاب اسلامی، به‌ویژه در دوره پساجنگ، به‌عنوان رسانه‌ای اثرگذار، نه تنها بازتاب‌دهنده تصورات اجتماعی درباره نهاد دانشگاه و دانش آکادمیک بوده، بلکه به طور فعال در برساخت این تصورات و سوژه‌های مرتبط با آن مشارکت داشته است. با بهره‌گیری از رویکرد گفتمانی میشل فوکو که گفتمان را مجموعه‌ای از «کردارها» می‌داند که به صورت نظام‌مند ابژه‌ها و سوژه‌ها را شکل می‌دهد، این پژوهش به بررسی چگونگی بازنمایی دانشگاه در هشت فیلم سینمایی عصر پساجنگ منتخب از دوره‌های سیاسی سازندگی، اصلاحات، اصول‌گرایی و اعتدال پرداخته است. همچنان که در طرح مسئله اشاره شد، نوعی سکوت استراتژیک در باب دانشگاه در سینمای دهه ابتدایی انقلاب و عصر دفاع مقدس حاکم بود و فیلم‌های بسیار اندکی درباره آن تصویر و گفتار تولید کردند. سکوت سینمایی دهه شصت که ریشه در نظارت انقلابی داشت،



انباشت گفتمانی را پدید آورد که پس از ۱۳۶۷ در قالب بازنمایی‌های متنوع دانشگاه تخلیه شد.

تحلیل این فیلم‌ها نشان داد که صورت‌بندی‌های گفتمانی دانشگاه نه پدیده‌هایی ثابت، بلکه محصولاتی پویا از میدان‌های قدرت و دانش در بستر تاریخی ایران پساچنگ هستند. در این راستا، لازم است یافته‌های این پژوهش در مقایسه با پیشینه تحقیق قرار گیرد تا تفاوت‌ها و آورده‌های علمی آن مشخص شود و سپس با تبارشناسی تاریخی، مقایسه دوره‌ها، و بررسی پیامدها، از حالت توصیفی صرف به تحلیلی کاربردی‌تر گذر کنیم که پیوند میان سینما، سیاست‌گذاری آموزشی، و نگاه جامعه را روشن سازد.

پیشینه تحقیق درباره بازنمایی دانشگاه در سینما، چه در سطح بین‌المللی و چه در ایران، زمینه‌ای غنی برای این مطالعه فراهم کرده است. در سطح جهانی، پژوهش‌هایی چون کار ویلی لی اومفلت در کتاب «فیلم‌ها به دانشگاه می‌روند» نشان داد که سینمای هالیوود از دهه ۱۹۲۰ تا ۱۹۸۰ دانشگاه را عمدتاً به‌مثابه فضایی برای سرگرمی، ورزش، و روابط عاشقانه بازنمایی کرده و جنبه‌های علمی آن را به حاشیه رانده است. دیوید بی. هینتون در «دانشگاه سلولوئیدی» با بررسی فیلم‌های ۱۹۶۰ تا ۱۹۹۰ آمریکا، به بازنمایی اغراق‌آمیز و غیرعقلانی دانشگاه در فیلم‌ها اشاره کرد و آن را ریشه‌دار در فرهنگ ضد روشنفکری دانست. جان ای. کنکلین در «زندگی دانشگاهی در فیلم‌ها» با تحلیل جامع ۵۸۹ فیلم، همین یافته‌ها را در زمینه بازنمایی دانشگاه در سینمای هالیوود مشاهده کرد، هر سه محقق بر توصیف الگوهای بازنمایی در فیلم‌ها تمرکز داشتند و کارشان فاقد عمق انتقادی بود. جوسلین استینکه با تحلیل جنسیتی، نشان داد که دانشمندان زن در فیلم‌های آمریکایی به‌صورت عاطفی و رمانتیک بازنمایی می‌شوند و این کلیشه‌ها حضور زنان در علم را تضعیف می‌کند. در ایران، اما، پژوهش‌ها محدودترند. ساره امیری و همکاران به بازنمایی روشنفکران در سینمای ۱۳۴۰ تا ۱۳۷۰ پرداختند و پیوند آن‌ها با قدرت را بررسی کردند، در حالی که احمد نادری و همکاران در



تحلیل گفتمانی فیلم «طلا و مس»، بر اهمیت اخلاق عملی در برابر نظری تأکید داشتند. با این حال، هیچ‌یک از این مطالعات به طور خاص به بازنمایی دانشگاه در سینمای پسا جنگ ایران پرداخته‌اند.

این پژوهش، در قیاس با پیشینه، تفاوت‌ها و آورده‌های علمی مشخصی دارد. نخست، برخلاف مطالعات خارجی (اومفلت، ۱۹۸۴؛ هینتون، ۱۹۹۴؛ کنکلین، ۲۰۰۹) که اغلب توصیفی‌اند، این مطالعه با رویکرد انتقادی فوکویی، نه تنها الگوهای بازنمایی را شناسایی کرده، بلکه چگونگی برساخت سوژه‌ها و پیوندشان با قدرت را تحلیل کرده است. این تفاوت روش شناختی، کار را از فهرست‌نویسی صرف به سوی تبیین روابط قدرت و دانش در سینمای ایران سوق داده است. دوم، در مقابل تمرکز مطالعات خارجی بر جنبه‌های سرگرم‌کننده یا جنسیتی بازنمایی دانشگاه در فیلم‌ها، این پژوهش تصویر دانشگاه را در بستر تاریخی-سیاسی ایران پسا جنگ بررسی کرده و نشان داده که بازنمایی‌ها تابع شرایط اجتماعی و میدان‌های قدرت‌اند، نه صرفاً تخیلات سینمایی. سوم، در مقایسه با مطالعات داخلی که به روشنفکران یا روحانیان پرداخته‌اند، این کار خلأ بازنمایی نهاد دانشگاه را پر کرده و با تحلیل فیلم‌هایی چون «دیگه چه خبر»، «پری»، «شام آخر»، «به رنگ ارغوان»، «دل شکسته»، «در بند»، «آاادت نمی‌کنیم» و «طعم شیرین خیال» از چهار دوره سیاسی پسا جنگ، گستره‌ای نو در مطالعات فرهنگی و سینمایی ایران گشوده است. این آورده‌ها که ریشه در انتخاب هدفمند دوره‌ها و فیلم‌ها دارند، امکان مقایسه گفتمانی و تبارشناسی تاریخی را فراهم کرده‌اند که در ادامه به آن پرداخته می‌شود.

از منظر تبارشناسی فوکویی که به رديابی تغییرات گفتمان‌ها در بستر تاریخی می‌پردازد، تبار بازنمایی دانشگاه در سینمای پسا جنگ به لحظه گسست انقلاب فرهنگی در دهه ۱۳۶۰ باز می‌گردد. این رویداد که با تعطیلی دانشگاه‌ها و تلاش برای اسلامی‌سازی آن‌ها همراه بود، سوءظنی پایدار نسبت به دانشگاه به‌عنوان نهادی ناهمسو با اهداف انقلاب پدید آورد. در دوره سازندگی (۱۳۶۸-۱۳۷۵)، این سوءظن با نیاز به



بازسازی و توسعه تکنیکی تعدیل شد. «دیگه چه خبر» دانشگاه را «سرزمین آرزوها» می‌نامد و آن را فضایی برای تحقق آمال نسل جوان تصویر می‌کند که با سیاست‌های تکنوکرات‌های انقلابی آن دوره هم‌سوست. باین حال، حضور کمیته انضباطی و تقابل جنسیتی (ریاضی مردانه در برابر ادبیات زنانه) نشان‌دهنده تداوم نظم انضباطی است که فوکو آن را «مراقبت و تنبیه» می‌خواند. در مقابل، فیلم «پری»، دانشگاه را فضایی سرگردان و سرکوبگر می‌بیند که روشنفکران دانشگاه‌رفته را به خودکشی یا گوشه‌نشینی می‌کشاند و با پیشنهاد عرفان شیعی به‌جای رویکرد آکادمیک، هم‌سو با سیاست حقیقت برآمده از رویداد انقلاب فرهنگی گام برمی‌دارد. این تنش بین آرمان‌گرایی و نظارت که در مطالعات خارجی مثل اومفلت، هینتون و کنکلین دیده نمی‌شود، نشان‌دهنده تأثیر شرایط خاص تاریخی ایران است.

دوره اصلاحات (۱۳۷۶-۱۳۸۳) با گشایش فضای سیاسی، دانشگاه را به میدان تکثیر گفتمان‌ها بدل کرد. «شام آخر» آن را تحت سلطه نیروهای خارج از دانشگاه (حراست و سنت مردسالاری) و شبیه به زندان بازنمایی می‌کند که اراده‌ای معطوف به اعتراف‌گیری را بر آن حاکم می‌سازد. این گفتمان که از نظارت انقلابی دهه‌های پیشین نشأت می‌گیرد، با سبک زندگی مدرن و سنت‌شکن (ازدواج میهن و مانی) در تضاد است و برخلاف بازنمایی‌های هالیوودی، جنبه‌های اجتماعی را به قدرت پیوند می‌دهد. در مقابل، «به رنگ ارغوان» با تأکید بر جنبش‌های مدنی و روابط سالم جنسیتی، استراتژی جذبی را پیشنهاد می‌کند که دانشگاه را از فشار امنیتی رها می‌سازد. این تغییر که با سیاست‌های باز دولت خاتمی هم‌راستا است، در پیشینه خارجی نظیر ندارد و نشان‌دهنده بومی بودن تحلیل ماست. باین حال، تداوم حضور پلیس و حراست بیانگر آن است که نظم انضباطی پیشین هنوز پابرجاست.

دوره اصول‌گرایی (۱۳۸۴-۱۳۹۱) دانشگاه را به فضایی مسئله‌زا تبدیل می‌کند؛ فیلم «دل‌شکسته» آن را منشأ تحول انقلابی می‌بیند و با سوژه‌های چندوجهی (دکتر-سردار-مجتهد) سعی در هم‌سو کردن دانشگاه با گفتمان انقلاب دارد، یافته‌ای که با کارهای



توصیفی خارجی متفاوت است و ریشه‌های سیاست علمی پساانقلاب فرهنگی در ایران بازنمایی می‌کند. «دربند» اما با نگاهی آسیب‌شناختی، دانشجویان دختر غیربومی را سوژه‌هایی در معرض انحراف می‌بیند که از منظر فوکو (۱۳۸۴) نوعی «تکثیر انحراف» است. این گفتمان که در مطالعات داخلی مشابه مثل کار امیری دیده نمی‌شود، دانشگاه را به جای مکان تولید دانش به شکل کارخانه تولید آسیب بازنمایی می‌کند. دوره اعتدال (۱۴۰۰-۱۳۹۲) این تنش را با پیچیدگی بیشتری ادامه می‌دهد؛ «آآادت نمی‌کنیم» روابط استاد و دانشجو را به ابژه‌ای اخلاقی-جنسی بدل می‌کند و دانشگاه را فضایی پرخطر می‌بیند، درحالی‌که «طعم شیرین خیال» با نگاهی مثبت، آن را نهادی آکادمیک و متعهد به دانش محیط‌زیستی بازنمایی می‌کند. این تنوع بازنمایی که در پیشینه خارجی و داخلی بدان پرداخته نشده، نشان‌دهنده نبود اجماع گفتمانی در این دوره است و به تحلیل بومی ما عمق می‌بخشد.

مقایسه این دوره‌ها، نظم‌های گفتمانی متفاوتی را آشکار می‌کند. در دوره سازندگی، دانشگاه «سرزمین آرزوها» (دیگه چه خبر) یا «فضایی سرگردان» (پری) است که بین آرمان‌گرایی و انضباط در نوسان است. این بازنمایی که با نیاز به توسعه هم‌سوست، در کارهای خارجی مثل اومفلت دیده نمی‌شود، چراکه آن‌ها فاقد بستر سیاسی مشابه‌اند. در دوره اصلاحات، دانشگاه بین «نظارت» (شام آخر) و «مدنیت» (به رنگ ارغوان) معلق است که با گشایش سیاسی آن دوره هم‌خوانی دارد. دوره اصول‌گرایی دانشگاه را یا مکانی «انقلابی» (دل‌شکسته) یا «آسیب‌زا» (دربند) می‌بیند که ریشه در تشدید محافظه‌کاری دارد. دوره اعتدال، با تضاد و نوسان بین «آسیب‌شناسی» (آآادت نمی‌کنیم) و «آکادمیسم» (طعم شیرین خیال) در بازنمایی دانشگاه، تشتت گفتمانی را نشان می‌دهد. این مقایسه که بر اساس انتخاب هدفمند دوره‌ها و فیلم‌ها است، نشان‌دهنده تأثیر شرایط تاریخی ایران بر گفتمان‌هاست، چیزی که در پیشینه خارجی و داخلی کمتر مورد توجه قرار گرفته است.

پیامدهای این بازنمایی‌ها فراتر از سینما، بر سیاست‌گذاری آموزشی و نگاه جامعه





تأثیر دارند. فوکو استدلال می‌کند که گفتمان‌ها پیامدهای مادی دارند و سوژه‌ها را در چارچوب قدرت شکل می‌دهند. در دوره سازندگی، تصویر مثبت «دیگه چه خبر» از دانشگاه، افزایش ظرفیت دانشگاه‌ها و هجوم به کنکور را تقویت، و سرگردانی «پری»، نظارت‌های انضباطی در آکادمی را توجیه می‌کرد. این تنش که در مطالعات خارجی مثل کنکلین غایب است، سیاست‌گذاری را بین گسترش کمی و کنترل کیفی معلق نگه داشته است. در دوره اصلاحات، بازنمایی جنبش‌های مدنی در «به رنگ ارغوان» از کاهش فشار امنیتی بر دانشگاه حمایت می‌کند، اما بازنمایی زندان‌مانند آکادمی در «شام آخر» به تداوم نهادهایی مثل حراست دامن می‌زند که با تحلیل‌های سرگرمی محور هالیوود متفاوت است. دوره اصول‌گرایی، با آسیب‌شناسی «دربند» و ایدئولوژی «دل‌شکسته»، سیاست‌هایی مثل کاهش سهمیه دختران غیربومی و گزینش ایدئولوژیک را تقویت کرد که این مسئله در مطالعات داخلی مشابه بررسی نشده است. دوره اعتدال، با تضاد «آادادت نمی‌کنیم» و «طعم شیرین خیال»، سیاست‌گذاری پراکنده‌ای را بازنمایی و تقویت کرد، از افزایش ظرفیت بدون زیرساخت تا تداوم نظارت‌های اخلاقی. این بازنمایی‌ها مهندسی نگاه جامعه را نیز مدنظر داشتند. در دوره سازندگی، «سرزمین آرزوها» خوش‌بینی ایجاد می‌کرد، اما «پری» آن را با تردید همراه می‌ساخت. در اصلاحات، سنت‌شکنی «شام آخر» و مدنیت «به رنگ ارغوان» دانشگاه را عرصه تغییر نشان می‌داد، اما نظارت‌ها اعتماد را تضعیف می‌کرد. اصول‌گرایی، با خطرناک یا انقلابی دیدن دانشگاه، اعتبار علمی آن را کاهش می‌داد. اعتدال، با نگاهی متشتت، اعتماد را شکننده‌تر کرد. این تأثیرات که در پیشینه خارجی کمتر دیده می‌شود، نشان‌دهنده نقش فعال سینمای ایران در برساخت واقعیت است. همچنین، سوژه‌هایی چون فرشته (فمینیست بازیگوش)، پری (روشنفکر سرگردان)، میهن (استاد زن تحت فشار)، هوشنگ (مأمور جذب‌کننده)، نفس (تحول‌یافته)، نازنین (دانشجوی آسیب‌پذیر)، فرنوش (قربانی اخلاق جنسی)، و گروس (استاد آکادمیک) سینمای ایران تکثیر شدند که ریشه در میدان‌های قدرت متفاوت در سال‌های پساجنگ دارند و تحلیل ما را از کارهای توصیفی متمایز می‌کنند.

این پژوهش، با در نظر گرفتن پیشینه پژوهش، نشان می‌دهد که بین واقعیت درونی دانشگاه و تعقیب گفتمانی سینما تشیی پایدار وجود دارد که ریشه در شکاف بین کارکرد علمی و اهداف سیاسی دارد. سینما نه تنها این تنش را بازتاب داد، بلکه با تأثیر بر سیاست‌گذاری و جامعه، آن را تشدید کرد. برای مثال، آسیب‌شناسی «در بند» به سیاست‌های محدودکننده دامن زد، در حالی که تصویر مثبت «طعم شیرین خیال» نتوانست بر هژمونی گفتمان منفی فیلم‌ها نسبت به دانشگاه غلبه کند، امری که فوکو آن را «جهت‌گیری ایدئولوژیک» می‌نامد. این یافته‌ها، برخلاف پیشینه توصیفی، تحلیلی بومی و کاربردی ارائه می‌دهند که می‌تواند به سیاست‌گذاران و جامعه‌شناسان در درک نقش رسانه‌ها کمک کند. پیشنهاد می‌شود این تحلیل به بررسی تأثیرات ملموس‌تر، مثل ارتباط بازنمایی‌ها با بودجه دانشگاه‌ها یا قوانین انضباطی، گسترش یابد تا از توصیف به عمل نزدیک‌تر شود. در نهایت، سینمای پسا جنگ ایران، با همه تنوع و تناقضاتش، آینه‌ای است که آینده دانشگاه را در میدان قدرت و دانش ترسیم می‌کند و این پژوهش گامی نو در فهم این پویایی است.

۷. سیاست‌گذاری

این مقاله بر اساس دستاوردهای پژوهشی تحت عنوان «تحلیل گفتمانی شیوه‌های بازنمایی مسائل مربوط به دانشگاه و آموزش عالی در فیلمهای سینمایی پس از انقلاب اسلامی» تدوین شده است. حمایت و پشتیبانی مالی برای انجام پژوهش مذکور توسط «موسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم» صورت گرفته و در جهاد دانشگاهی واحد البرز (خوارزمی) اجرا شده است. از زحمات دکتر حسین میرزایی ریاست وقت مؤسسه و دکتر عباس کاظمی مدیر گروه مطالعات فرهنگی در به ثمر رسیدن این پژوهش بنیادی سیاست‌گذاری می‌گردد.

۸. تعارض منافع

هیچ تعارض منافی از سوی نویسندگان گزارش نشده است.



منابع

- استریناتی، دومینیک (۱۳۸۰). مقدمه‌ای بر نظریه‌های فرهنگ عامه (مترجم: ثریا پاک‌نظر). تهران: گام نو.
- استوری، جان (۱۳۸۶). مطالعات فرهنگی درباره فرهنگ عامه (مترجم: حسین پاینده). تهران: نشر آگه.
- امیری، ساره؛ فدایی، مجید (۱۳۹۵). بازنمایی روشنفکر در سینمای ایران (تحلیل روایت چهار فیلم در دهه‌های چهل تا هفتاد). فصلنامه جامعه‌شناسی هنر و ادبیات، ۸(۲)، ۲۵-۵۱.
- آبسالان، صادق (۱۴۰۱). از انقلاب ۱۳۵۷ تا انقلاب فرهنگی: تبارشناسی برآمدن انقلاب فرهنگی در تلاقی رخدادها و نیروها. فصلنامه مطالعات دانشگاه، ۲۱(۲)، ۱۳۵-۱۶۷. doi: 10.22035/jous.2023.5004.1028
- آقاجری، روزبه؛ کاظمی، عباس؛ ماحوزی، رضا؛ و کلاهی، رضا (۱۴۰۲). واکاوی شکل‌های مسئولیت اجتماعی دانشگاه و فراروی از آن‌ها. فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران، ۱۶(۳)، ۵۹-۹۱.
- بنت، اندی (۱۳۸۶). فرهنگ و زندگی روزمره (مترجم: لیلا جوافشانی و حسن چاوشیان). تهران: نشر اختران.
- دلوز، ژیل (۱۳۸۶). فوکو (مترجم: نیکو سرخوش و افشین جهان‌دیده). تهران: نشر نی.
- زائری، قاسم؛ و محمدعلی‌زاده، حاجیه (۱۳۹۸). تحلیل جامعه‌شناختی روندهای مؤثر بر شکل‌گیری ایده انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها و شناسایی اسلوب‌های بیانی آن تا مقطع غلبه گفتار اسلامی کردن. فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران، ۱۲(۳)، ۶۱-۹۱.
- سلطانی‌گرددفرامزی، مهدی؛ و مرادخانی، همایون (۱۴۰۴). گفت‌مان دانشگاه در سینمای دوره دفاع مقدس. فصلنامه مطالعات دانشگاه، در دست چاپ.
- سولیوان، ت. (۱۳۸۵). مفاهیم کلیدی ارتباطات (مترجم: میرحسن رئیس‌زاده). تهران: نشر فصل نو.
- صمیم، رضا (۱۴۰۱). در باب ضرورت مطالعه دانشگاه در مقام نهادی فرهنگی-اجتماعی. فصلنامه مطالعات دانشگاه، ۱۱(۱)، ۱-۲. doi: 10.22035/jous.2022.421
- ضمیران، محمد (۱۳۸۲). درآمدی بر نشانه‌شناسی هنر. تهران: نشر قصه.
- فوکو، میشل (۱۳۸۴). اراده به دانستن (مترجم: نیکو سرخوش و افشین جهان‌دیده). تهران: نشر نی.
- فوکو، میشل (۱۳۸۹). تئاتر فلسفه (مترجم: نیکو سرخوش و افشین جهان‌دیده). تهران: نشر نی.
- فوکو، میشل (۱۳۹۲). دیرینه‌شناسی دانش (مترجم: نیکو سرخوش و افشین جهان‌دیده). تهران: نشر نی.
- فوکو، میشل (۱۴۰۲). مراقبت و تنبیه (مترجم: نیکو سرخوش و افشین جهان‌دیده). تهران: نشر نی.
- فیسک، جان (۱۳۸۶). درآمدی بر مطالعات ارتباطی (مترجم: مهدی غبرایی). تهران: دفتر مطالعات و توسعه رسانه‌ها.



لیوتار، ژان-فرانسوا (۱۳۹۵). وضعیت پست مدرن: گزارشی درباره دانش (مترجم: حسینعلی نوذری). گام نو. تاریخ اصل اثر ۱۹۷۹)

مهدی‌زاده، سیدمهدی (۱۳۸۷). رسانه‌ها و بازنمایی. تهران: دفتر مطالعات و توسعه رسانه‌ها.

میلز، سارا (۱۳۸۲). گفتمان (مترجم: فتاح محمدی). تهران: نشر هزاره سوم.

میلنر، آندرو؛ و براویت، جف (۱۳۸۵). درآمدی بر نظریه فرهنگی معاصر (مترجم: جمال محمدی). تهران: نشر ققنوس.

نادری، احمد؛ سلیمانی، مجید؛ و اسکندری، علی (۱۳۹۳). تحلیل بازنمایی روحانیت در سینمای ایران: مطالعه

موردی: تحلیل گفتمان فیلم طلا و مس. مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران، ۳(۳)، ۴۹۷-۵۱۲.

ولف، جانت (۱۳۶۷). تولید اجتماعی هنر. تهران: نشر مرکز.

هیوارد، سوزان (۱۳۸۱). مفاهیم کلیدی در مطالعات سینمایی (گروه مترجمان). تهران: فارابی.

یورگنسن، ماریان؛ و فیلیپس، لوییز (۱۳۸۹). نظریه و روش در تحلیل گفتمان (مترجم: هادی جلیلی). تهران: نشر نی.

Cohen, S. (2009). Review of the book *Campus life in the movies: A critical survey from the silent era to the present*, by J. E. Conklin. *Historical Studies in Education*. Jefferson, NC: McFarland.

Conklin, J. E. (2009). *Campus life in the movies: A critical survey from the silent era to the present*. McFarland.

Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge and the discourse on language* (A. M. Sheridan Smith, Trans.). Pantheon Books.

Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977* (C. Gordon, Ed.). Pantheon Books.

Foucault, M. (1981). *The order of discourse* (I. McLeod, Trans.). Polity Press.

Foucault, M. (1988). Technologies of the self. In L. H. Martin, H. Gutman, & P. H. Hutton (Eds.), *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault* (pp. 16-49). University of Massachusetts Press.

Foucault, M. (2003). *Society must be defended: Lectures at the Collège de France, 1975-76* (D. Macey, Trans.). Picador.

Hinton, D. B. (1994). *Celluloid ivy: Higher education in the movies 1960-1990*. Scarecrow Press.

Stam, R. (2000). *Film theory: An introduction*. Blackwell Publishing.

Steinke, J. (2005). Cultural representations of gender and science: Portrayals of female scientists and engineers in popular films. *Science Communication*, 27(1), 27-63. <https://doi.org/10.1177/1075547005274803>

Umphlett, W. L. (1984). *The movies go to college: Hollywood and the world of the college-life film*. Fairleigh Dickinson University Press.

