

## میان‌رشته‌ای به مثابه مسئولیت: نگاهی هنجاری

مرتضی بحرانی<sup>۱</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۸۹/۰۸/۲۰

تاریخ پذیرش: ۱۳۸۹/۱۲/۰۵

### چکیده

میان‌رشته‌نگی، چه در مقام آموزش و چه در مقام پژوهش، در بسیاری از کشورهای جهان به عنوان روشی نوین در نهاد دانش، جای خود را باز کرده است. اینکه چه اقتضائاتی میان‌رشته‌نگی را به منصفه ظهور رسانده است، و چه عواملی آن را بسط و یا تعدیل می‌کنند، نیازمند یک بررسی همه‌جانبه است. در تحلیل بررسی‌های موجود، اگرچه به علل مختلف ظهور و بسط و تعدیل میان‌رشته‌ای پرداخته شده است، اما از نگاهی آسیب‌شناسانه و با روشی پدیدارشناسی، کمتر به علت غایی این پدیده پرداخته شده است. مدعای پژوهش حاضر این است که میان‌رشته‌نگی می‌تواند، «مسئولیت» را به مثابه علت غایی خود بیابد. آنچه میان‌رشته‌نگی را در دانشگاه‌ها و مؤسسات پژوهشی جا انداخته است، ضرورت توجه به مقوله‌ای به نام مسئولیت است. از آنجا که دنیای پیچیده کنونی رابطه میان فرد و جامعه را دستخوش دگرگونی کرده است به نحوی که هریک از دیگری مطالباتی را می‌خواهد این میان‌رشته‌نگی است که می‌تواند فرد و جامعه را در قبال یکدیگر مسئول بار آورد. میان‌رشته‌نگی طبق این تقریر، پناه‌بردن به مرزهای دانش بدیل برای یافتن پاسخ مکفی به پرسش‌هایی است که یک قلمرو معرفتی واحد توان ارائه آن را ندارد. همین نکته می‌تواند تیغ دو لبه باشد: صاحب دانش میان‌رشته‌ای، ضعف خود را در ارائه پاسخ مسئولانه با گریز زدن از یک دانش به دانش دیگر بپوشاند. اما با نگاهی رویه‌ای به میان‌رشته‌ای می‌توان آن را به سان اخلاقی هنجاری تصور کرد که غایتش آموزش افراد جامعه جهت ارائه پاسخ‌های مسئولانه به پرسش‌هایی است که در قلمرو دانش میان‌رشته‌نگی آنان مطرح است. **واژگان کلیدی:** میان‌رشته‌نگی، مسئولیت، روش هنجاری معرفت، فرد، جامعه، آسیب‌شناسی.

## مقدمه

کانت در پیشگفتار (ویراست دوم) سنجش خرد ناب می‌نویسد: «مرزهای دانش‌ها را اندر هم آمیختن، افزونش دانش‌ها نیست؛ بلکه ناقص کردن آنهاست». (کانت، ۱۳۶۲: ۲۴) سخن کانت در باب آمیختن مرزهای دانش که حکایت از نوعی میان‌رشتگی بسیط دارد، نشان می‌دهد که میان‌رشتگی نه تنها امری چالش‌برانگیز، بلکه هراس‌انگیز نیز می‌باشد. شاید «صرفاً بدین خاطر که سطحی مداوم از ناشناختگی در این باره وجود دارد که میان‌رشتگی دقیقاً از چه عناصری تشکیل شده است و چه پیامدها و استلزاماتی را در بر دارد». (آلیس، ۱۳۸۹: ۱۳). این در حالی است که آموزش و پژوهش میان‌رشته‌ای به‌نحو فزاینده‌ای نهاد علم و حتی فناوری را تحت تأثیر قرار داده است. مطالعات میان‌رشته‌ای به‌سرعت در حال تبدیل شدن به نوعی هنجار و معیار برای بسیاری از دانشجویان شده است و رشته‌های سنتی متقاضیان خود را روز به روز از دست می‌دهند و جای خود را به برنامه‌های جدید موضوع‌محور می‌دهند. میان‌رشته‌گرایی، منجر به توسعه رشته‌هایی جدید نیز شده است و رشته‌های جدید غالباً بیش از رشته‌های پیشین اشتغال‌محور و متمرکز بر حرفه‌های شغلی هستند. ارتباط حرفه‌ای و پیوند شغلی، نیروی محرک عمده‌ای در جهت توسعه و گسترش برنامه‌ها و گروه‌های میان‌رشته‌ای است. (فالوز، ۱۳۸۹: ۳۴۶)

به‌ظاهر، ضرورت گرایش به میان‌رشته‌ای در نهادهای آموزش عالی کشور ما، ایران، نیز برجسته شده است و در پی تفتن به همین اهمیت، اکنون چندسالی است که میان‌رشته‌ای‌ها جای خود را در دانشگاه‌ها و حتی مؤسسات پژوهشی باز کرده است. اما، با نگاهی آسیب‌شناسانه و در عین حال پیش‌برنده، سؤال این است که در مجموعه عوامل متعدد، آیا می‌توان مقوله‌ای یافت که پیوند تنگاتنگی با موفقیت میان‌رشته‌ای داشته باشد، به‌نحوی که فقدان آن، نارسایی غایی میان‌رشتگی را به‌دنبال داشته باشد؟ به‌دیگر سخن، اگر بخواهیم با نگاهی منطقی به میان‌رشته‌ای‌ها بنگریم، از میان علل چهارگانه‌ای که هر پدیده‌ای را موجب می‌شوند، علت غایی تأسیس میان‌رشته‌ها چه می‌تواند باشد؟

۱. البته سخن کانت در آنجا عموماً معطوف به مرزهای خرد (این پرسش اساسی که «فهم و خرد مستقل از هرگونه تجربه، چه چیزی را و تا چه اندازه می‌تواند بشناسد») و خاصه در تحقیق در باب مرزهای دانش منطبق است که به‌گفته‌ی وی «مزر منطق، کاملاً معین است، به این خاطر که منطق دانشی است که کارش چیزی نیست جز آنکه قاعده‌های صوری سراسر اندیشیدن را به‌طور جامع باز نماید...» (بالا چانداراموهان و استفن فالوز، پیش‌به‌سوی میان‌رشته‌گرایی در قرن بیست و یکم، در: بالاساب موهان، یادگیری و تدریس میان‌رشته‌ای در آموزش عالی، ترجمه محمدرضا دهشیری، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، ۱۳۸۹، ص ۳۶۴).





این مطالعه، با رهیافتی منطقی، و با روش پدیدارشناسی تاریخی (پدیدارشناسی به معنای توصیف پدیده‌ها فارغ از پیش‌فرض‌ها و تبیین‌های موجود و درک معنای درونی پدیده‌ها، و تاریخی در این مضمون که تحولات رو به نوعی تکامل دارد) سر آن دارد که علت غایی تأسیس و استکمال میان‌رشته‌ای را مقوله «مسئولیت» معرفی کند. همین روش اقتضای آن را دارد که مقاله در حالیکه تلاش می‌کند نوعی از دانش را عینیت ببخشد، خود در سطحی از انتزاع باشد. طی این تلقی روشی، میان‌رشته‌ای یک «رویهٔ هنجاری» است و آن، ضرورت یادگیری و توجه مسئولانه به امور و انجام کارها در دنیای پیچیده کنونی می‌باشد. اینکه ویژگی‌های این دنیای پیچیده چیست، خود شایسته بررسی جداگانه‌ای است که اکنون مقام آن نیست، اما از میان سایر ویژگی‌ها، می‌توان اهمیت یافتن توأمان «فرد» و «جامعه» را پیش کشید که این هر دو را در قبال یکدیگر، متعهد و مسئول می‌خواهد.

## الف) میان‌رشته‌گی به مثابه یک ضرورت

### ۱. میان‌رشته‌گی: نقصان یا کمال دانش

در قلمرو معرفت، سخت‌ترین مرزها، «واژه» است؛ اما این مرز نیز شکستنی است: آنگاه که نتواند منظوقش را درون خود حبس کند؛ آنگاه که اشتراک معنایی پیش می‌آید؛ آنگاه که اموری چون استعاره و کنایه، دخیل در معنا می‌شوند. واژهٔ سست / سخت مرزی است که به خودش خیانت می‌کند: از خودش به جنس خودش احاله می‌دهد: از این واژه به آن واژه<sup>۱</sup> در جایی که واژه چنین امکانی برایش فراهم است، مجموع واژه‌ها و جملات و انواع گزاره‌هایی که تشکیل یک معرفت یا دانش خاص را می‌دهند، نیز همین سرانجام برایشان ممکن است. اگر معنای «کلمه»، در مقام بنیاد معرفت، شکستنی است، معرفت که جمع کلمات معنادار می‌باشد، نیز نمی‌تواند حریم حرمتش را از دست اهل و ناهلان حفظ کند. پس فراروی از مرزها، حتی اگر طبیعی نباشد، حتی اگر صرفاً امری فرهنگی باشد (یا حتی اگر به‌نحو افراطی، گفته شود که این فراروی، امری زبانی است) فی‌نفسه ممدوح یا مذموم نیست. آنچه مدح و ذم این مرزشکنی را توجیه می‌کند، نتیجه‌ای است که در قالب اصول و ارزش‌ها، از آن حاصل می‌شود. بنابراین، در

۱. تمام تلاش بقراران معطوف به این بوده است که از حصار «واژه» (کلمه: زبان) فرا روند. شاید از همینجاست که کسی چون ابوحنیفان طرح مسئله می‌کند که «چرا علم را باید آموخت اما جهل را نباید آموخت؟» (ابوحنیفان توحیدی، پرسش‌های فلسفی ابوحنیفان از ابن‌مسکویه»، در: علیرضا ذکاوتی‌فراگوزلو، ابوحنیفان توحیدی، تهران: طرح نو، چ اول، ۱۳۷۴، ص ۵۵). عیسی‌ای مریم نیز «در آغاز کلمه» را دغدغه خود می‌داند. در این میان شوریده‌ای چون شمس تبریزی نیز «کلمه» را سرد و فسرده می‌داند که چون از معنا تهی می‌شود، اختلاف و نزاع را موجب می‌شود.



حالی که میان‌رشتگی در مقام درنوردیدن مرزهای دانش، می‌تواند امری مطلوب تلقی شود، در نوردیدن مرزهای عمل در لحظه پاسخگویی امری مذموم و گریز از تحقق میان‌رشتگی است. در شرایط کنونی که در آموزش و پژوهش عالی میان‌رشتگی به‌عنوان برنامه‌ای جهت توسعه و تحول نگریسته می‌شود، نگاهی آسیب‌شناسانه نیز در باب آن ضرورت دارد. این قدر هست که میان‌رشتگی موافقان و مخالفان خاص خود را دارد. اکنون پرسش این است که آیا محصول میان‌رشتگی - به‌مثابه یک پروسه، پروژه و یا حتی یک رویه - در حوزه عمل جمعی و مدنی، ویژگی مرزگریز خود را بر دارنده‌اش تحمیل می‌کند یا خیر؟ آیا کسی که میان‌رشتگی می‌آموزد، هم‌زمان نیز می‌آموزد که در تنگنای پاسخ به سؤالات برخاسته از موضوع / موضوعات مورد بحث از مرز این رشته به آن دیگری گریز زند، بی‌آنکه شأن خود را از دست داده باشد، یا بالعکس میان‌رشتگی از آغاز این بستر را فراهم می‌آورد که دارنده‌اش در دوران میان این و آن، مسئولیت را وانهد. این وضعیت به‌ویژه می‌تواند در جوامع در حال پیشرفت، که ارائه پاسخ به پرسش‌های ارائه شده اجتماعی با موانع متعدد روبه‌روست، و از سوی دیگر رابطه حقوقی افراد با جامعه به‌درستی و به‌طور شفاف تعریف نشده است، و نهادهای اجتماعی پاسخگو، استحکام نیافته‌اند، خود را نشان دهد.

با یک پیش‌فرض و یک فرضیه می‌توان تبیینی غایی از «میان‌رشتگی» ارائه داد. پیش‌فرض این است که علم و معرفت انسانی، منتج به عمل است. علم برای علم تنها می‌تواند در انتزاعی‌ترین سطح معنا داشته باشد؛ اما آنگاه که علم روی به عمل می‌آورد، تعین نیز می‌یابد. فرضیه این است که از میان ارزش‌های انسانی، «مسئولیت» می‌تواند «مقوله»‌ای باشد که بتوان با آن میان‌رشتگی در معنای درنوردیدن مرزهای نامتعیین هر دانش را توضیح داد. طی این تقریر «اگر» مرزشکنی و درون‌مرزی دانش «در غایت عملی خود» به مقوله‌ای مسئولیت منتهی شود، میان‌رشتگی می‌تواند کوششی موجه باشد. این توجیه فلسفی، همان است که از آن به‌عنوان «میان‌رشته‌ای به‌مثابه مسئولیت» یاد می‌شود. طبق این تعریف، آنچه، مسئولیت‌گریز می‌شود دیگر دانش نیست، به‌ویژه از نوع میان‌رشته‌ای آن<sup>۱</sup>. و به‌طور خاص منظور از مسئولیت ناشی از میان‌رشتگی این است که دارای دانش، وقتی نمی‌تواند با استناد به اصول، مفروض‌ها و استنادات یک دانش معین، پدیده‌ای را (در مقام موضوع مورد بحث) توضیح دهد، به سراغ اصول، مفروضات و

۱. مسئله «اصالت» عده‌ای از میان‌رشتگی‌پژوهان را بر آن داشته تا دو نوع میان‌رشتگی را از هم تفکیک کنند. به‌عنوان مثال، کلاینبرگ با بازنگاشت دقیق دو گانه رشتگی / میان‌رشتگی، میان‌رشتگی واقعی را ضروری می‌داند. او علیه آنرا و عدم دورنگری خود - مشروعیت‌بخشی هشدار می‌دهد.



استنادات دانش دیگر می‌رود تا با توضیح مکفی یا حتی تفسیر مناسب، در باب آن موضوع / پدیده، آنچه عمل مقتضای آن را دارد، [به‌نحو مسئولانه] به سرانجام برساند. اقتضای عمل را اموری چون دقت، سرعت، صرفه‌جویی، و... تا رسیدن به مرحله «غایت» تعریف می‌کنند. از این منظر، «به غایت رساندن»، خود غایت میان‌رشته‌ای است که از آن به «مسئولیت» تعبیر می‌شود.

## ۲. میان‌رشته‌گی: تعریف مختار

از میان‌رشته‌گی، چه در حوزه آموزش و چه در حوزه پژوهش،<sup>۱</sup> تعاریف متعدد، مختلف و گهگاه متفاوت ارائه شده است. از آنجا که تعریف مفاهیم و ایضاح مصطلحات، ضرورت هر پژوهش نظری است، تلاش می‌شود تا تعریف مختار از میان‌رشته‌گی به‌طور خلاصه بیان شود. با تحولی که در دوران جدید به‌ویژه در رنسانس و روشنگری اتفاق افتاد، علوم انسانی معنا و مفهوم جدیدی گرفت. این علوم مدعی گونه‌ای استقلال در ساختار خود شدند و کوشیدند متأثر از علوم طبیعی، خود را توسعه دهند و به‌عنوان سیستمی از دانش به منصفه ظهور برسانند و بازتعریف کنند. اگر بخواهیم علوم انسانی را به‌مثابه یک دستگاه علمی بشناسیم، نخست باید آن را از علوم طبیعی و علوم مهندسی تفکیک کنیم، تا بتوانیم با شناخت جایگاه آن در دستگاه علوم به‌طور عام، این علوم را به‌طور خاص دسته‌بندی نماییم و حدود و دامنه آن را شناخته و مؤلفه‌های هر کدام را با جزئیات و دقت بررسی کنیم. به‌دنبال مشاجرات و مباحثی که پوزیتویسم برای اصالت علوم انسانی و اجتماعی به‌پا کرد، چارلز اسنو، در کتاب *دو فرهنگ*، مباحثی درباره دوگانگی طبیعت و علوم انسانی طرح کرد و کوشید برای مباحث خود پایه‌ای استدلالی پیدا کند؛ بعد از او بود که دو فرهنگ علوم طبیعی و علوم انسانی با هم در روابط متقابل قرار گرفتند. در نزد اسنو علوم طبیعی به آینده و علوم انسانی به گذشته تعلق دارند. (اسنو، ۱۹۶۷)

میان‌رشته‌گی به‌مثابه مسئولیت، به‌ویژه در علوم انسانی حایز اهمیت است. علوم انسانی مجموعه‌ای از معارف است که بیشتر در مقایسه با علوم طبیعی و علوم اجتماعی معرفی شده‌اند. گاهی از این علوم به‌عنوان «علوم فرهنگی» یاد شده است، یعنی دسته‌علومی که بر مبنای آن انسان سهم اصلی را در سرنوشت اجتماعی خویش و نقش اول در زیست جهان دارد. (پایا، ۱۳۸۵) یکی از ویژگی‌های اساسی علوم انسانی و اجتماعی در قیاس با علوم فنی و دقیقه و علوم تجربی و طبیعی، این است که موضوعات علوم انسانی موضوعاتی چندوجهی هستند که یک رشته خاص نمی‌تواند پاسخگوی توضیح، تبیین و حتی تفسیر کامل آنها باشد. این مسئله

1. Interdisciplinary research (IDR) and Interdisciplinary studies (IDS).

خواه ناشی از ذات موضوعات باشد، خواه حاصل «از منظر خاصی نگریستن»، موضوعات علوم اجتماعی و انسانی را نیازمند رهیافت آموزشی و پژوهشی میان‌رشته‌ای می‌کند. در پی تحولات معرفت‌شناختی بعدی و نزدیکی مجدد علوم انسانی به علوم طبیعی، میان‌رشته‌ای نیز حایز اهمیت بیشتر شد. بر همین اساس، امروزه بسیاری از میان‌رشته‌ای‌ها، پیوندهای علمی را از طریق مرزنوردی حفظ کرده‌اند.

با این توضیح اکنون می‌توان از میان سایر تعاریف، میان‌رشته‌ای را سرک کشیدن یک دانش به موضوع دانش دیگر به‌نحوی که دو رشته آکادمیک، فنون اطلاعات، چارچوب نظری، مفاهیم و حتی روش‌های یکدیگر را در خصوص موضوعاتی که پی می‌گیرند به‌نحو مشترک به‌کار برند. شاید ساده و زودپایب‌ترین تعریف آن، تلفیق دانش، روش و تجارب دو یا چند حوزه علمی و تخصصی برای شناخت و حل یک مسئله پیچیده یا معضله اجتماعی چندوجهی باشد. به سخن دیگر، در یک فعالیت علمی میان‌رشته‌ای متخصصان دو یا چند رشته و تخصص علمی در ارتباط با شناخت و تحلیل یک پدیده، موضوع یا مسئله پیچیده و واقعی، با یکدیگر همکاری و تعامل می‌کنند؛ بنابراین فعالیت‌های علمی میان‌رشته‌ای زمانی معنا پیدا می‌کنند که شناخت و فهم علمی و دقیق پدیده یا مسئله پیچیده یا ناشناخته‌ای هدف باشد که از ظرفیت و دانش یک رشته یا تخصص خارج است. (خورسندی‌طاسکوه، ۱۳۸۸)

آنچه برای منظور این پژوهش حایز اهمیت است، این است که میان‌رشته‌ای عبارت است از: پرداختن به دسته‌ای از موضوعات که بدون متولی معرفتی و امانده‌اند یا اینکه به‌رغم داشتن متولی معرفتی، همه جوانب آن به یکجا و تحت یک رشته خاص، قابل استقصاء و بررسی نیست. طی این تقریر میان‌رشته‌ای، معنای محصل خود در مسئولیت را نیز باز می‌یابد: میان‌رشته‌ای، دیگر صرفاً تفننی آکادمیک نیست، بلکه پرداختن مسئولانه به موضوعاتی است که لازمه زندگی در دنیای پیچیده کنونی می‌باشد و از سوی دیگر، هیچ‌یک از قلمروهای معرفتی به تنهایی نتوانسته و نمی‌تواند از عهده ارائه تبیینی مستدل و مکفی در باب آنها برآید. بنابراین، اگر (طی تلقی رایج) علوم انسانی، در پی رهاسازی شاخه‌های متعدد علوم از فلسفه و متافیزیک پدیدار گشت، دانش‌های میان‌رشته‌ای بار دیگر به‌واسطه ضرورت پاسخگویی به مسائل برخاسته از پدیده‌های اجتماعی و حاصل نزدیکی شاخه‌های متعدد علوم است. از این منظر، جای تعجب نیست که میان‌رشته‌ای در عصر حاضر از ارکان اساسی پژوهش و آموزش باشد. «این اعتقاد که میان‌رشته‌ای امروزه از اهمیت بیشتری برخوردار است، به‌واسطه تغییر





فصلنامه علمی-پژوهشی

۷

میان رشته‌ای به مثابه  
مسئولیت...

جهت در تقاضاها برای دریافت کمک‌های فکری نیز مورد تأیید و تصدیق قرار می‌گیرد». (کلاین، ۲۰۱۰) این تعریف، بیشتر معطوف به وجه آسیب‌شناسی میان‌رشته‌ای است. چراکه میان‌رشته‌ای به‌رغم پیشرفت‌های زیاد هنوز چندان شناخته‌شده نیست. به گفته آلن لیو، مطالعات میان‌رشته‌ای «جدی‌ترین مفهوم ناشناخته انتقادی، آموزشی و نهادی در فضای نوین دانشگاهی به‌شمار می‌آید». (لیو، ۱۹۹۸: ۳۴۷) یکی از وجوه این ناشناختگی، گستردگی تعاریفی است که از آن ارائه شده است. همان‌گونه که کلاین توضیح می‌دهد میان‌رشته‌ای به گونه‌های متنوع تعریف شده است. (کلاین، ۱۹۹۰)

### ب) تغییر در میان‌رشته‌ای و تغییر از طریق میان‌رشته‌ای

مروری بر ادبیات میان‌رشته‌ای حکایت از این دارد که نه تنها تحولات درون مفهوم میان‌رشته‌ای، بلکه تأکید بر تغییر از طریق میان‌رشته‌ای بسیار شتابان بوده است. «تغییر از طریق میان‌رشته‌ای»، از تحولات مهم سیر دانش و معرفت بشری است. کری هولی (۲۰۰۹) در کتاب خود ضرورت توجه به چالش‌ها و فرصت‌های میان‌رشته‌ای را اعلام می‌کند.

#### ۱. تغییر میان‌رشته‌ای

تغییر میان‌رشته‌ای همانند سایر اقدامات، چالش‌ها و فرصت‌های زیادی را به‌همراه دارد. کلاین در یکی از پژوهش‌های خود سیر این تحولات را پی گرفته است. او براساس تحقیق گاف (۱۹۹۷) می‌گوید: تغییر میان‌رشته‌ای تغییری پیچیده‌ای است، زیرا حرکتی است برخلاف شیوه‌های معمول تفکر، رفتار، برنامه‌ریزی و بودجه‌بندی در مؤسسات آموزشی. بورتون کلارک (۱۹۹۵) در یک مطالعه بین‌المللی درباره دانشگاه‌های پژوهش‌محور به این یافته دست پیدا کرد که نظام‌های نوین آموزش عالی با یک شکاف مواجه‌اند؛ شکاف بین انتظارات ساده قدیمی‌تر و واقعیت‌های پیچیده‌ای که از این انتظارات پیشی گرفته‌اند. تعاریفی که یک بخش یا یک کارکرد دانشگاه را به‌عنوان جان‌مایه یا مأموریت اساسی آن در نظر می‌گیرد، صرفاً شکاف بین نظرگاه‌های ساده شده و واقعیت‌های عملیاتی جدید را مورد تأکید قرار می‌دهند که طرز تفکر ما را درباره دانش و آموزش متحول می‌سازند؛ همین نگرش به‌دنبال خود تغییر و تحول در میان‌رشته‌ای نیز به‌دنبال دارد. مطالعات ترولر و نایت (۲۰۰۲) تغییر میان‌رشته‌ای را در قلمرو فعالیت سازمانی در آموزش عالی نشان می‌دهند. طبق این تلقی، میان‌رشته‌ای مسئله ساده‌سازی زمینه‌ای را تشدید می‌کند، زیرا از دیرباز این تصور درباره کار آکادمیک وجود دارد که این



قبیل امور در محدوده گروه‌های آموزشی واقع‌اند. اما علایق اعضای هیئت علمی از مرزها عبور می‌کنند و به واقعیت آشکار واحدهای شناخته‌شده محدود نمی‌شوند.

کیث کلیتون (۱۹۸۵) با بررسی سوابق تجارب آموزشی سال‌های دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ اظهار داشته است که احتمالاً «واقعیت پنهان میان‌رشتگی» از واقعیت آشکار آن بزرگتر است. در واقع برخی واقعیت‌ها وقتی که برچسب میان‌رشتگی ندارند راحت‌تر خودنمایی می‌کنند. کلیتون راجع به جغرافیا، پزشکی، دامپزشکی، کشاورزی و اقیانوس‌شناسی سخن می‌گوید، اما مشاهدات او درباره سایر حیطه‌ها نیز صدق می‌کند. چارلز لمرت (۱۹۹۰) مجموعه مرکب ساختارها و راهبردهایی را که استعاره مسلط عمق تک‌رشته‌ای را با چالش مواجه می‌سازند، ساختار سایه نامیده است و جی هیلینز میلر (۱۹۹۱) تحولات جدیدی را توصیف می‌کند که از مرزهای دپارتمانی، رشته‌ای و سازمان می‌گذرند و نام این تحولات را دانشگاه پنهان گذارده است. مفهوم فعالیت‌های کانونی نیز که توسط برون و دوگنید (۱۹۹۶) ارائه شده، در این زمینه قابل کاربرد است. فعالیت‌های کانونی در سازمان‌ها در اسناد رسمی، بیانه‌های مأموریت و سایر متونی که به‌مثابه نقشه راهی که اعضای سازمان باید از آن پیروی کنند، تجویز و تعیین می‌شوند. لکن ماهیت نسبتاً ثابت فعالیت کانونی، هرگز نمی‌تواند پایه‌پای پیچیدگی رویدادهای عالم واقع باشد که در محدوده‌ای قرار دارند که در نقشه‌های بزرگ مقیاس از قلم افتاده است. (کلاین، ۱۳۹۰: ۴۱-۴۰) تغییرات موضوعی میان‌رشتگی تا موضوعاتی چون: مطالعات زنان، جنسیت، فرهنگ، عدالت، منازعه، آموزش پرورش، بدن، تاریخ هنر کشیده شده است.

## ۲. تغییر از طریق میان‌رشتگی

سیر تحولاتی که در بالا مشاهده شد، حکایت از این امر دارد که تغییر در میان‌رشتگی، عموماً برای این منظور بوده است که میان‌رشتگی خود بتواند منشأ تغییر باشد. این منظور تا حد زیادی نیز محقق شده است. اما نکته مهمی که در این تحولات نادیده گرفته شده، یا کمتر به آن پرداخته شده است، اینکه تغییر در میان‌رشتگی، کمتر برای تغییر از طریق میان‌رشتگی برای «ساخت فرد مسئول» بوده است. ایجاد تغییر از طریق میان‌رشتگی در جهت تحقق مسئولیت، حتی در آن دسته از مباحثی که به «فلسفه وجودی» میان‌رشته‌ای ارائه شده نیز مغفول مانده است. به‌طور مثال، گفته شده است: «برای علوم میان‌رشته‌ای فلسفه وجودی سه‌گانه‌ای می‌توان یافت: وجود برنامه‌های پژوهشی موازی با قدرت محدود برای تبیین پدیده‌ها، تلاش برای رسیدن به نظریه‌ای پربراز (و شایسته) از پدیده‌ها و نیاز به ارائه پاسخ‌های مناسب به مسائل





پیچیده که هر کدام چندجانبه بوده‌اند. این سه در واقع مثلی را تشکیل می‌دهند که در کنار هم این فلسفه وجودی را می‌سازند». (کیوان زاهدی، ۱۳۸۸)

طی سال‌های ۲۰۰۶ - ۲۰۰۳ در دانشگاه منچستر درجه‌ای از مطالعات میان‌رشته‌ای موسوم به ترکیبی شکل گرفت که بر به‌کارگیری چندین رشته علمی به منظور حل مشکلات اجتماعی تأکید می‌کرد. به‌عنوان مثال در یکی از واحدهای درسی تجربی بین‌رشته‌ای و میان‌فرهنگی زبان اسپانیایی با پزشکی، علوم تربیتی، جغرافیا و علوم زیست‌شناسی ترکیب شد و این سه دانشکده را به یکدیگر مرتبط کرد. (سوزانا لورنزو زامورانو، ۱۳۸۹) کمیته علوم مهندسی و سیاست عمومی ایالات متحده، چهار عامل محرک و قدرتمند را مسبب گسترش تفکر میان‌رشته‌ای به‌مثابه بخش مکمل و لاینفک پژوهش می‌داند: «پیچیدگی ذاتی طبیعت و جامعه، میل به واکاوی مشکلات و مسائلی که محدود به یک رشته واحد علمی نیستند، نیاز به حل مشکلات اجتماعی و درنهایت، قدرت فناوری‌های جدید». (چاندرا موها، ۱۳۸۹: ۱۳)

بر همین قیاس، خورسندی، با بررسی ادبیات اصلی میان‌رشته‌ای، ویژگی‌هایی چند برای میان‌رشته‌ای برمی‌شمارد که در میان آنها همچنان نمی‌توان افق روشنی از گرایش به تغییر منتج به مسئولیت را مشاهده کرد. این ویژگی‌ها عبارت‌اند از:

۱. میان‌رشته‌ای در محیط‌های آموزشی به‌طور عمده در «حلقه‌های آموزشی» نمود پیدا می‌کند؛
۲. آموزش‌های میان‌رشته‌ای به‌صورت «دوره‌های تدریس گروهی» و «تمرین‌های تلفیقی» نمایان می‌شوند؛
۳. یادگیری‌های میان‌رشته‌ای عمدتاً از درگیری و تجارب مستقیم فراگیرنده با مسائل و موضوعات واقعی ناشی می‌شوند؛
۴. به‌دلیل ماهیت بین‌رشته‌ای بودن که در آن تلفیق معرفت‌شناختی و روش‌شناختی در کانون توجه است، عمدتاً به‌الگوها و ساختارهای جدید در فضاها آکادمیک منجر می‌شود؛
۵. در میان‌رشته‌ای، میان رشته‌ها و موضوعات مختلف، ارتباط شفاف و مشخصی برقرار است و دانش، مهارت و روش در رشته‌های مختلف در یک فرآیند متعامل و متقابل رشد می‌کنند.
۶. مشابه آنچه در گونه‌های سطح بالای میان‌رشته‌ای وجود دارد، پیچیدگی در موضوع و هزینه‌بری و زمان‌بری در برنامه‌ریزی، طراحی و اجرای برنامه‌ها و دوره‌های آموزشی و درسی، یکی از موانع اصلی فعالیت‌های آموزشی میان‌رشته‌ای است.



۷. در فعالیتهای میان‌رشته‌ای، میزان و مقیاس مشارکت رشته‌های مختلف هر حوزه از دانش، بر میزان انطباق روش‌ها، مفاهیم و مهارتهای مرتبط با موضوع، مسئله یا چالش مشترک استوار است.

۸. در دوره‌ها و برنامه‌های آموزشی میان‌رشته‌ای، تلفیق دانش، روش، مفاهیم و مهارتهای مورد نظر با هدف ایجاد یک کل منسجم از آموزش شکل می‌گیرد.

۹. در برنامه‌های آموزشی میان‌رشته‌ای، علوم و دانش‌های مختلفی که نسبت به موضوعی همگرایی نظری و وحدت در جهت‌گیری دارند، به‌طور ترکیبی (نه جدا از یکدیگر) تدریس می‌شوند.

۱۰. میان‌رشته‌گی در آموزش نیازمند مشارکت و پشتیبانی منابع مختلف اجتماعات آموزشی و اجتماعی محلی است.

۱۱. در فعالیتهای میان‌رشته‌ای، تلفیق امر معنی‌داری است و در بافت و فضای طبیعی و واقعی اتفاق می‌افتد.

۱۲. هدف از آموزش‌های میان‌رشته‌ای، ارتقاء سطح نگرش کلی فراگیران به دانش و بسط نگاه، رشد مهارتهای حرفه‌ای و تفکر انتقادی و انعطاف‌پذیری در تحلیل تعصبات و از همه مهم‌تر، تقویت نگرش‌های اجتماعی و عاطفی فراگیران است. (خورسندی‌طاسکوه، ۱۳۸۸)

اگرچه در ویژگی آخر، از مهارت‌های حرفه‌ای و تفکر انتقادی سخن گفته شده است، اما در هیچ‌یک از این موارد اشاره‌ای به «مسئولیت» و پاسخگویی در قلمرو میان‌رشته‌گی نشده است. این در حالی است که طبق هدف این پژوهش، میان‌رشته‌گی حتی اگر خود برخاسته از محیط علمی مسئولانه باشد، بستری برای مسئولیت‌زایی است.

### ج) میان‌رشته‌ای به‌مثابه مسئولیت

دقت در موضوعات فوق حکایت از آن دارد که توجه به میان‌رشته‌گی به‌مثابه امکان تغییر اجتماعی به‌سوی مسئولیت، کمتر توجه شده است. بلکه تمرکز بر میان‌رشته‌گی بیشتر به‌مثابه «استفاده متقابل دانشی در حوزه نظر» و «حل‌المسائلی، در حوزه عمل» بوده است.

شاید یکی از دلایل این عدم توجه، مفروض گرفتن مسئولیت در میان‌رشته‌گی است. به‌دیگر سخن، در کشورهای اروپایی و آمریکایی، میان‌رشته‌گی در بستر عمل اجتماعی مسئولیت‌آور به‌وجود آمد. در میان کسانی که دانش و پژوهش میان‌رشته‌گی را به بحث گذاشته‌اند، کلاین



اشاراتی به این مسئله دارد. کارول اشنایدر در پیشگفتار خود بر کتاب «فرهنگ میان‌رشته‌ای در آموزش عالی» کلاین می‌نویسد: «کلاین عمیقاً نشان داده است که روندهای میان‌رشته‌ای تنها به واسطه تحول در ماهیت آن یا تقاضا برای یک اقتصاد جهانی شده بسط نیافته‌اند؛ بلکه برای تحقق یک شهروند مسئول در جهان کنونی ما به وسعت و عمق نوعی یادگیری نیازمندیم که افراد را توانا سازد تا نیروها و توان مهیج (اعم از فرهنگی، فیزیکی، اقتصادی و تکنولوژیکی) خود را بشناسند و جهت‌دهی کنند و مخاطرات دنیای پیرامون خود را با کنش مسئولانه تدبیر کنند. به موازات تحولات سریع و ظهور مسائل و مشکلات پیش‌بینی نشده، دیگر نمی‌توان دانشجویان را صرفاً به صورت رشته‌ای تعلیم داد؛ چرا که رشته نمی‌تواند برای همه اهداف زندگی بسنده باشد. آموزش میان‌رشته‌ای به آنها یاد می‌دهد که هم در زندگی حرفه‌ای خود و هم در زندگی‌شان در مقام یک شهروند یا عضو خانواده و جامعه نیازمند یک نگاه همه‌جانبه و گسترده هستند تا با جدیت با مسائل زندگی مواجه شده و تناقضات را حل کنند». (کلاین، ۲۰۱۰: ۱۲)

آلن لیو (۲۰۰۸) نیز در پاسخ انتقادهایی که از میان‌رشته‌ای شده است و در دفاع از آن، طی آن نقدی معرفت‌شناختی، جهت‌گیری‌های ایدئولوژیک و تجاوزگرایانه میان‌رشته‌ای را پذیرفته است و علاوه بر آن بر نادرستی تصور آزادی مطلق ذهن از مرزهای محدود کننده اذعان دارد. به نظر لیو، دانش میان‌رشته‌ای نهایتاً یک بحث بلاغی است و جوهره آن ترکیب‌بندی مجدد حوزه‌های تعطیل شده است تا آنها را نسبت به ضروریات جاری پاسخگو سازد. (همان، ۱۹۱)

#### ۱. فلسفه سیاسی و تبیین میان‌رشته‌ای به‌مثابه مسئولیت

به جز این اشارات اندک، تلاشی علمی در خصوص معرفی میان‌رشته‌ای به‌مثابه مسئولیت صورت نگرفته است. این بررسی، به‌مثابه مقدمه‌ای بر این مقوله، و جوهی از پیوند تنگاتنگ میان‌رشته‌ای و مسئولیت را با رویکردی فلسفی آشکار می‌کند.

در جامعه امروزین، تعاملات انسانی در سه عرصه حادث می‌شوند؛ خصوصی، سیاسی و مدنی. عرصه مدنی، عرصه‌ای است که بنا به ضرورت‌های حیات مشترک، افراد هر جامعه به آن تعلق دارند. لذا، آنچه به هر یک از اعضاء، جدای از دیگران تعلق دارد، مشخصاً منافع فردی و قدرت، خارج از این قلمرو قرار می‌گیرند. (هابر ماس، ۱۹۶۴: ۲۶-۲۲۰) در جامعه امروزین، هر آنچه فارغ از نفع اقتصادی و هدف سیاسی باشد، به قلمرو مدنی تعلق دارد. در دو ساحت اقتصادی و سیاسی، علی‌رغم تفاوت‌های برجسته، یک اشتراک بنیادین دارند و آن‌هم اراده‌ورزی و غلبه میل و قدرت است. یک طریقه فراغت از غلبه عرصه خصوصی و عرصه



سیاسی، طریقه مسئولیت است که در عرصه «شهروندی» محقق می‌شود، نگاه میان‌رشته‌ای به دانش، می‌تواند در عرصه شهروندی به موازاتی که مسئولیت را تعمیق بخشد، «با خودبیگانگی» را نیز فرونشاند.

این مهم به‌ویژه آنجا قابل مشاهده است که یکی از مسئولیت‌های علوم انسانی ر‌های بی‌بخشی بدانیم. این ر‌های بی‌بخشی در مقولاتی چون: دوستی، عشق، همبستگی و عرفان مدنی تجلی می‌یابد. از این منظر دوستی «راهی به سوی شکوه زندگی» و به تعبیری «برای دیگران ایستادن» یا متعهد به دیگران بودن مورد استفاده است که با خود اصالت دوسویگی خودیت و جماعت را صحنه می‌گذارد؛ و همبستگی همانا اشتراک اساسی (اولیه) ارزش‌ها و دیدگاه‌ها و یک فهم و تعبیر مشابه در باب اینکه چه چیزی مهم است و چه کاری ارزش انجام دادن را دارد، است... که از طریق آن، قدرت ارتباطی از مسیر قانونگذاری به قدرت اجرایی تبدیل می‌شود. عرفان، شیوه نوینی از زیستن که طی آن، آدمی به «کیستی» خود واقف می‌شود و از رویاها و اوهام زندگی روزمره بیدار می‌شود. (منوچهری، ۱۳۸۸) پیوند علوم انسانی به مقوله ر‌های بی‌بخشی، قبل از هر چیز ضرورت پاسخگویی را در جامعه متذکر می‌شود. به نظر می‌رسد در شرایط احترام متقابل افراد جامعه است که ر‌های محقق می‌شود و احترام متقابل نیازمند گونه‌ای از دانش است که مسئولیت‌آور باشد و این همان میان‌رشته‌گی است.

از این منظر، میان‌رشته‌گی، آموزش پنهان و مضمّن مسئولیت و پاسخگویی است. این آموزش تنها و تنها از طریق عطف توجه به سیاست و زندگی مدنی ممکن است. چرا که عرصه سیاست عرصه پیوند مسئولیت متقابل «فرد و جامعه» است. *دالمایر* معتقد است غایت فلسفیدن در باب سیاست، رسیدن به شهر صلح موعود است. وی سیاست را چونان پرورش یک نوع خاص از کنش بین انسانی تعریف می‌کند و آن را با دوستی پیوند می‌زند. به گفته وی، دوستی آنقدر که بیانگر نوعی رابطه مبتنی بر احترام متقابل و آمادگی برای اجازه بودن به همدیگر دادن در عرصه عمومی است، به معنی قرابت شخصی نیست. (دالمایر، ۱۹۸۴: ۴۶)

با این نگاه اکنون می‌توان گفت که میان‌رشته‌گی پدیده‌ای نو در عالم علم و معرفت است که غایت آن، پرورش انسان مسئول است. این غایت را می‌توان در قالب «میان‌رشته‌گی به‌مثابه مسئولیت» بیان کرد. عدم توجه به میان‌رشته‌گی به‌مثابه مسئولیت، میان‌رشته‌گی را با نوعی فرار از مسئولیت مواجه می‌کند: صاحب علم در لحظه عدم پاسخگویی، عذر ناتوانی خود را از این شاخه به آن شاخه پریدن و احاله پاسخ پرسش‌های یک دانش به دانش دیگر به نمایش



می‌گذارد. در این لحظه دقیقاً حالتی روی می‌دهد که طی آن «پاره‌های خود» امکان نقد «خود» را منتفی می‌کنند. در حالی که متخصص میان‌رشته‌ای در میان «مجمعی از منتقدان» و تا حدی در مرکز آن مجمع قرار دارد، و شنونده و پاسخگوی آنان است و هر لحظه آماده است به هریک از آنان بگوید: بله، نه (یا شاید)». (والزر، ۱۳۸۹: ۷۱)

## ۲. میان‌رشته‌گی در بستر دموکراتیک

اکنون این پرسش مطرح است که آیا میان‌رشته‌گی برای رسیدن به هدف خود نیازمند بستری خاص می‌باشد. شاید گفته شود که میان‌رشته‌ای به مثابه مسئولیت مؤخر بر فرهنگ دموکراتیک است. تا بستر دموکراتیک تعامل انسانی شکل نگرفته باشد، میان‌رشته‌گی نمی‌تواند به هدف خود در تعمیق مسئولیت برسد. جز اینکه استدلال شود که جامعه، به واسطه حضور انواعی دیگر از فرهنگ‌ها، جز فرهنگ دموکراتیک، مقوله پاسخگویی را بها داده باشد. به هر حال، در وضع کنونی دانش در کشوری چون ایران، بین‌رشته‌ای‌ها می‌تواند در سطوح آموزش عالی نقشی را ایفا کند که «علم همگانی» در مقام «سواد سیاسی» در برخی کشورهای اروپایی ایفا کرده است. همان‌سان که سواد سیاسی «فرض را بر این می‌گذارد که مردم تنها با داشتن سواد سیاسی می‌توانند در فرایندهای دموکراتیک مشارکت کنند»، (باوئر، آلوم و میلر، ۲۰۰۶) میان‌رشته‌گی نیز فرض را بر این می‌گذارد که با خلق مسئولیت می‌تواند در دنیای دانش دوام پیدا کند.

به‌طور خلاصه، در خلأ مسئولیت، میان‌رشته‌گی به هرزگی اموری چون توجیه ناموجه واقعیت و گریز از عدم اهتمام به تحقق انسانیت می‌گراید. تنها در شرایط تحقق و تعمیق مسئولیت است که می‌توان تجری کرد و (آن‌گونه که والزر این سخن را در خصوص مرزهای میان کشورهای بیان داشته) بیان کنیم که در قلمرو معرفت، «ترسیم مرزها، به‌لحاظ سیاسی صورت گرفته است، ولی قرار نیست ما آن سیاست‌ها را تداوم بخشیم، بلکه، این وظیفه ماست که خود را به‌نحومفید، نه تنها شهروندان، بلکه منتقدان خود و خودهای انتقادشده‌ای تصور کنیم که می‌توانند ورای آن مرزها قرار گیرند». (والزر، ۱۳۸۹: ۶۹) دانشمند میان‌رشته‌ای، ضمن تنوع رشته‌ها، خود را بر حسب معیار واحد مسئولیت‌ها، صلاحیت‌ها، مهارت‌ها و شایستگی‌های تعریف می‌کند. دانش میان‌رشته‌ای از طریق مسئولیت ابتدا نقد خود را فراهم می‌آورد و سپس نقادی دیگران را. در اینجا، تفاوت و تمایز میان او (به‌عنوان منتقد) و دیگران (به‌عنوان نقدشوندگان) آشکار است. این تمایز - حداقل از دید منتقد - می‌تواند موضع اخلاقی هرکدام از آنها باشد. کمترین نکته این است که دارای میان‌رشته‌ای در خلأ مسئولیت، به‌هنگام نقد دیگران، خود را از آن نقد

استثناء می‌کند. اگر نخواهیم به تقدم و تأخر مسئولیت و میان‌رشته‌ای، بلکه به تلازم آنها توجه داشته باشیم، می‌توان به این گزاره مستدل نیز دست یافت که میان‌رشته‌ای به‌مثابه مسئولیت حتی می‌تواند شرایط یک حکومت مسئول را هم فراهم آورد به‌نحوی که بتوان شاهد فروکشی خودسری‌ها و بی‌مسئولیت‌های منفعلانه‌ای بود که جامعه را دچار فرسایش می‌کند.

### ۳. دانشگاه و میان‌رشته‌گی مسئولیت‌آفرین

یکی از بسترهایی که میان‌رشته‌گی می‌تواند نقش مسئولیت‌آور خود را ایفا کند، خود دانشگاه است. ویلیام تیرنی (۱۹۹۹) مفهوم توسعه را از اقتدار سلسله‌مراتبی پیشین به تصمیم‌گیری انعطاف‌پذیر مسطح و غیر سلسله‌مراتبی تغییر داده است. از نظر کیسی، هر نوع واحد میان‌رشته‌ای مستلزم رهبری کارآفرینانه، توان ایجاد شبکه و شکل‌دهی فعالیت‌های مشارکتی و دانش نسبت به بهترین فرایندهای فعالیت علمی - تحقیقاتی، طراحی برنامه‌دستی، آموزش و ارزیابی است. او از ساختار متقاطع و مشترک دانشگاهی برای هماهنگی و ارتباط بین تمام برنامه‌ها، و مراکز و نهادهای دانشگاه حمایت می‌کند. کیسی معتقد است که در سطوح برنامه‌ای و مرکز میان‌رشته‌ای باید نشست‌های ماهانه‌ای در یک شورا که ریاست آن برعهده یکی از معاونین دانشکده است صورت گیرد. مدیران باید در شورایی که متشکل از رئیس دانشکده و مدیران گروه‌های آموزشی است، شرکت نمایند و تعهدات آنها باید به‌طور برابر همان اندازه که مدیریتی است به‌لحاظ زمانی همان اندازه نیز پژوهشی و آموزشی باشد؛ یعنی همان اندازه که برای امور اداری وقت می‌گذارند، برای فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی نیز وقت بگذارند. اگر مدیران دسترسی مستقیم و یا حضور در چنین شورایی ندارند، باید بتوانند به‌روشنی به فردی که دارای چنین موقعیتی است، گزارش دهند. رؤسای دانشکده‌ها و مدیران مراکز باید خط مشی‌های مؤسسه‌ای برای به‌کار گماری دوگانه و سازوکارهایی برای مرخص کردن اعضای هیئت علمی جهت شرکت در فعالیت‌های میان‌رشته‌ای داشته باشند و علاوه بر این، در ارتباط با میان‌رشته‌گی افراد عالمی محسوب شوند. اعضای هیئت علمی و سایر کارکنان در مصاحبه‌های استخدامی افراد باید به سهم خود سؤالات مستقیمی پیرامون ظرفیت و تمایل به حمایت از برنامه‌های میان‌رشته‌ای مطرح سازند. (کلاین، ۲۰۱۰: ۳۵)

میان‌رشته‌گی با پیشرفت‌های برجسته‌ای در زمینه‌های تولید دانش، راه‌حل‌یابی برای رفع مسائل فوری اجتماعی، پیشرفت قابل ملاحظه‌ی مربوط به نوآوری فناورانه و تجربه‌ی آموزشی یکپارچه‌تر، پیوندی وثیق دارد. دانشگاه می‌تواند از طریق روش و دانش میان‌رشته‌گی، روح





پاسخگویی به مسائل اجتماعی را برجسته کند. به گفته رزکوله بررسی تجربیات به دست آمده در دانشگاه امکان آن را فراهم خواهد آورد که به تبیین موقعیت آموزش دانشگاهی و تأثیر آن بر اصلاحات تربیتی و آموزشی پردازیم». (رزکوله، ۱۳۸۸: ۶) بدین معنا که دانشگاه از طریق تربیت علمی و عملی دانشجوی مسئولیت‌شناس، نوعی جامعه‌پذیری اولیه را در آنها ایجاد کرد که طی آن با اطلاع بر غایت دانش میان‌رشته‌ای ورود خود به جامعه و عرصه عمل را با پاسخگویی قرین سازند؛ می‌توان به نحو افراطی و با نگاه به غایتی که برای میان‌رشته‌ای بیان شد، این سخن رزکوله را یادآور شد که «مطالعات میان‌رشته‌ای وجود خارجی ندارد»، (همان، ۳) بلکه هر چه هست، روح پاسخگویی در قبال حقوق فرد و جامعه است. توجه به میان‌رشته‌ای به مثابه مسئولیت، سایر مسائل واقعی میان‌رشته‌ای از جمله بررسی برنامه‌های درسی، تعالی و توسعه کارکنان، فرایند تبدیل و تغییر وضعیت و ارتقاء استادان، استخدام و اقتصاد سیاسی میان‌رشته‌ای را نیز تحت تأثیر قرار خواهد داد. به دیگر سخن، چنان‌که راجر گایگر تاریخ‌دان گفته است: «برنامه‌های میان‌رشته‌ای در دانشگاه‌ها با پیوند دادن نیازهای جامعه به دانش و ظرفیت دانشگاه‌ها برای تولید آن، نقش واسطه را ایفا می‌کنند». (فراست و دیگران، ۱۳۸۷: ۱۳۳)

### نتیجه‌گیری

نگاهی گذرا به تاریخ علم و رویه‌های تولید دانش، نشان‌دهنده حداقل سه دوره نسبتاً متمایز در تحولات علمی است: دوران پیش‌رشته‌ای، رشته‌ای و پس‌رشته‌ای. در عصر پیش‌رشته‌ای که به دوران ماقبل شکل‌گیری رشته‌های علمی اشاره دارد، دانش در مرزهای صلب محصور نبود. مرز‌نمایی برای تجویز مسیر فعالیت علمی و خط سیر تولید دانش وجود نداشت. نه ورود افراد به عرصه‌های مختلف دانش منوط به مجوز خاص بود، نه دربانی وجود داشت تا مشروعیت فرد را برای ورود به حوزه‌ای از تبعات علمی احراز نماید و افراد فارغ از مشغله و کسوت خود به فعالیت علمی مورد نظر خود می‌پرداختند. به عبارت دیگر، هنوز قالبها و مرزهای جعلی برای تعیین حدود و ثغور فعالیت دانش‌محور ایجاد نشده بود. گرچه در این عصر، انسان آزادی نسبی در تبعات علمی داشت، اما چون دانش و فرایند تولید آن به سبکی توده‌وار، بی‌شکل، طبقه‌بندی نشده و در مجموعه‌های ناهمگون قرار داشت، عملاً پیشرفت تراکمی دانش و نظام انتقال آن با دشواری‌های زیادی مواجه بود. (اعتمادی‌زاده و موسی‌پور، ۱۳۹۰: مقدمه مترجمان) روشن است که اثبات‌گرایی نیز از طریق رشتگی در علم، به انحاء گوناگون، در پی نوعی

مسئولیت انسانی بود. آنچه مهم است اینکه دامنه این مسئولیت عموماً توانست خود را در علوم پایه، طبیعی و تجربی نشان دهد. تأکیدات مداوم کشیده شدن اثبات‌گرایی به حوزه علوم انسانی و اجتماعی، از یک جهت مهم (و آن: سیالیت موضوعات انسانی و اجتماعی و عدم قرار و استقرارشان در یک قلمرو معرفتی خاص)، نتوانست این حوزه‌ها را با مسئولیت قرین سازد. از اینجا بود که میان‌رشتگی به‌مثابه بدیلی که نظر به عمل مسئولیت‌آور دارد، ظهور کرد. اما این مخاطره وجود دارد که دانشجو و محقق در گذر از رهیافت مدرن اثباتی به رهیافت (باز هم) مدرن میان‌رشتگی، به وادی پست‌مدرن عدم تمرکز بر موضوع خاص و گریز به مسائل جانبی کشیده شود و فرازاد علم به عمل، به فروکاست عمل به بی‌عملگی بینجامد. این می‌تواند همان چیزی باشد که گادیس از آن به‌عنوان «یک سوء تعبیر بزرگ» یاد کرده است. (مورن، ۱۳۸۷: ۱) یا چنان‌که گوسدورف نوشته، [در آن صورت] میان‌رشتگی نه یک موفقیت، بلکه فقط نشانی از وضعیت بیمارگونه دانش در جامعه امروز است». (والاد، ۱۳۸۷: ۷۴)

رشته‌های آکادمیک بسته به تقاضای موجود برای کسب مهارت‌های خاص در یک دوره زمانی و مکانی مشخص، صعود و افول می‌یابند و مرزهای دانش درهم تنیده می‌شوند. تفکر جمعی درباره مسائل پیچیده و یافتن پاسخهای مناسب و علمی برای آنها، دانشمندان را در قرنهای اخیر بر آن داشته تا از یکسو از مرزهای افقی یا همان حدود رشته‌ها و از سوی دیگر از مرزهای عمودی که همان متخصصان، تصمیم‌گیران و کاربران هستند، عبور کنند. (کیوان زاهدی، ۱۳۸۸) دلایل جالب، مختلف و فراوانی وجود دارد که محدوده‌هایی که اصطلاحاً مرزهای رشته‌ای خوانده می‌شوند، فرو ریخته‌اند؛ که از جمله می‌توان به تحولات و تنش‌های شکل گرفته در درون حوزه‌های استقرار یافته، فعالیت‌های خلاقیتی که در چارچوب حوزه‌های علمی موجود نمی‌گنجند، تعمیق روابط بین دانشگاه و اجتماعات پیرامونی که دانشگاه به آنها خدمت می‌کند و علایق واقعی پژوهشگران معاصر، فعالیت‌های علمی و پژوهشی در تحصیلات تکمیلی و تدریس و یادگیری در سطح کارشناسی اشاره کرد. (فالوز، ۱۳۸۹: ۳۴۸) صنعتی شدن اجتماعات، دانش و پژوهش میان‌رشته‌ای را نیز در پی داشت و بسط و گسترش سریع فناوری‌های ارتباطاتی و دسترسی به اطلاعات موجب تسریع این تحول شد. می‌توان عوامل متعددی را در بررسی علل فاعلی، مادی و صوری برشمرد، اما علت غایی میان‌رشتگی را می‌توان با مقوله مسئولیت توضیح داد.

تردیدی نیست که در گذر از زمان‌های که تقسیمات دقیق و متصلب بین شاخه‌های





دانش وجود نداشت به دوران میان‌رشتگی دانش، بن‌مایه دانش با چالش‌های چندی مواجه می‌شود که آن را از جهاتی به تضعیف می‌کشاند. اما در این نوسان و نقصان، غایتی دنبال می‌شود که می‌تواند آن را موجه سازد. از این نظر، میان‌رشته‌ای نوعی «میان‌مایگی» معرفت است که خاضعانه در پی آن است تا با شکست خود، «انسان» را پاس بدارد. بی‌آنکه بخواهیم «میان‌رشتگی به‌مثابه مسئولیت» را در مقام یک علم همه‌فن‌حریف معرفی کنیم، تمثیل آن را می‌توان به‌سان سیمرغی به تصویر کشید که خود چیزی جز حاصل اجتماع سیمرغ نیست. «هرکسی نقشی از آن پر برگرفت/ هر که آن نقش کاری در گرفت». غایت وجودی سیمرغ، تذکار مرغان به مسئولیت آنها در این است که «یوسف‌فروشی» نکنند. البته که تحقق چنین مسئولیتی را همت می‌خواهد: «شیر مردی باید این ره را شگرف/ زانک ره دورست و دریا ژرف ژرف». (عطار نیشابوری، ۱۳۷۰)

واپسین کلام اینکه نگاه به میان‌رشته‌ای به‌مثابه مسئولیت، این معرفت را در عداد معارف هنجاری قرار می‌دهد که به چستی آنچه بهتر است باشد، می‌پردازد. معرفت میان‌رشتگی در خصوص موضوعاتی حادث می‌شود که دارنده آن بخواهد از مرزهای توصیف گذشته و در خصوص امکان و عدم امکان موضوعات و نحوه بودن آنها، «موضع» بگیرد. از اینجاست که دانش و پژوهش میان‌رشته‌ای وقتی به‌نحو تمام و کمال عینیت یابد، یعنی وقتی که مسئولیت‌نگر باشد، به اخلاق بدل می‌شود. البته این هنجاری بودن نه در کنه میان‌رشته‌ای، بلکه اقتضای عمل آن است. از اینجاست که اخلاق میان‌رشته‌ای، در نظر و عمل، اخلاقی کاربردی است. عصر مطالعات میان‌رشته‌ای، عصر اخلاق مسئولیت است: تذکر مداوم نسبت به این آسیب که گذرگاه مرزی علم به زیرگذر رفع مسئولیت نینجامد.



## منابع

- اعتمادی زاده، هدایت الله و موسی زاده، نعمت الله، مقدمه بر: کلاین، جولی تامسون، فرهنگ میان رشته‌ای در آموزش عالی: الگویی برای شکل‌گیری، استحکام بخشی و تداوم، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، ۱۳۹۰.
- آلیس، آر. جی، «مسائلی که می‌توانند دقیقاً تمام مرزهای میان‌رشته‌ای را در نوردند» در: موهان، بالاساب، یادگیری و تدریس میان‌رشته‌ای در آموزش عالی، ترجمه محمدرضا دهشیری، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، ۱۳۸۹.
- پایا، علی، «آینده علوم انسانی در ایران»، فصلنامه علوم انسانی اجتماعی، تهران: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، سال دوازدهم، شماره ۴۹، ۱۳۸۵.
- چانداراموهان، بالا و فالوز، استفن، «پیش به سوی میان‌رشته‌گرایی در قرن بیست و یکم»، در: موهان، بالاساب، یادگیری و تدریس میان‌رشته‌ای در آموزش عالی، ترجمه محمدرضا دهشیری، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- خورسندی طاسکوه، علی، «تنوع گونه‌شناختی در آموزش و پژوهش میان رشته‌ای»، فصلنامه علمی پژوهشی مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، دوره اول، شماره ۴، پاییز ۱۳۸۸.
- خورسندی طاسکوه، علی، «گفتن میان‌رشته‌ای دانش: گونه‌شناسی، مبانی نظری، و خط‌مشی‌هایی برای عمل در آموزش عالی»، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، ۱۳۸۷.
- زاهدی، کیوان، «بررسی فراگشت آموزش و پژوهش میان رشته‌ای: نیاز دیروز، رویکرد امروز، زیرساخت فردا»، فصلنامه علمی پژوهشی مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، دوره اول، شماره ۴، پاییز ۱۳۸۸.
- فراس، سوزان و دیگران، «پژوهش در مرزها: چگونه طرح‌های ابتکاری فکری، مرزهای رشته‌ای را در می‌نوردند؟» در: سیدمحسن علوی پور، چالش‌ها و چشم‌اندازهای مطالعات میان‌رشته‌ای، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، ۱۳۸۷.
- کانت، ایمانوئل، سنجش خرد ناب، ترجمه میرشمس‌الدین ادیب سلطانی، تهران، امیرکبیر، ۱۳۶۲.
- کلاین، جولی تامسون، فرهنگ میان‌رشته‌ای در آموزش عالی: الگویی برای شکل‌گیری، استحکام بخشی و تداوم، ترجمه هدایت‌الله اعتمادی‌زاده و نعمت‌الله موسی‌زاده، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، ۱۳۹۰.
- لورنزو زامورانو، سوزانا، «اقدامات میان‌رشته‌ای بین‌دانشگاهی»، در: موهان، بالاساب، یادگیری و تدریس میان‌رشته‌ای در آموزش عالی، ترجمه محمدرضا دهشیری، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، ۱۳۸۹.
- منوچهری، عباس، «علوم انسانی و رهایی بخشی: عرفان مدنی»، در: علوم انسانی و ماهیت تمدن‌سازی آن (به اهتمام علی خورسندی طاسکوه)، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، ۱۳۸۸.
- مورن، جو، میان‌رشته‌گرایی، ترجمه داود حاتمی، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.



فصلنامه علمی-پژوهشی

۱۸

دوره سوم  
شماره ۱  
زمستان ۱۳۸۹



- نیشابوری، عطار، *منطق الطیر*، به اهتمام سیدصادق گوهرین، تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی، ۱۳۸۷.
- نیکول، رزکوله، آموزش دانشگاهی و مطالعات میان‌رشته‌ای، ترجمه محمد رضا دهشیری، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، ۱۳۸۸.
- والاد، برنار، «موضوع میان‌رشته‌گی»، در: سیدمحسن علوی‌پور، مبانی نظری و روش‌شناسی مطالعات میان‌رشته‌ای، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، ۱۳۸۷.
- Archibald, D. C. "Timing Is (Almost) Everything: A Campus-Wide Movement on Hold." In T. Augsborg and S. Henry (eds.), *The Politics of Interdisciplinary Studies: Essays on Transformations in American Undergraduate Programs*, Jefferson, N.C.: McFarland, 2009.
- Augsburg, T., Henry, S., Newell, W. H., and Szostak, R. «Issues, Challenges, and Prospects: Beyond the Politics of interdisciplinarity.» In T. Augsborg and S. Henry (eds.). *The Politics of Interdisciplinary Studies: Essays on Transformations in American Undergraduate Programs*. Jefferson, N.C.: McFarland, 2009.
- Bauer, Martin; W., Allum, Nick; Miller, Steve (January 2006) "what can we learn from 25-years of PUS research?" Liberating and widening the agenda, Public understanding of science, special issue.
- Boix-Mansilla, V. «Assessing Expert Interdisciplinary Work at the Frontier: An Empirical Exploration.» *Research Evaluation*, 2006, 15(1), 17-29.
- C. Haynes (ed.). (2002) *Innovations in Interdisciplinary Teaching*. Westport, Conn.: American Council on Education/Oryx Press.
- Calhoun, C., and Rhoten, D. (2011). «Theoretical Knowledge, Methodological Tools, and Practical Applications: Three Agendas for Interdisciplinarity in the Social Sciences.» In R. Frodeman, J. T. Klein, and C. Mitcham (eds.), *Oxford Handbook of interdisciplinarity*. New York: Oxford University Press.
- Casey, B. A. «The Administration and Governance of Interdisciplinary Programs.» In J. T. Klein and W. Doty (eds.), *Interdisciplinary Studies Today*. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.
- Clark, L., Lacey, P., and Bingham, N. «Alternative Conceptions, Experiences, and Outcomes of Interdisciplinary Programs at Earlham». In *Papers: Evergreen Conference on Interdisciplinary Education*. Tacoma, Wash.: Evergreen State College, 1997.
- Dallmayr, Fred (1984). *Polis and Praxis*. Cambridge: MIT Press.
- Dilthey, W. (1883). *Introduction to the Human Sciences*. New Jersey: Princeton: Princeton University Press.
- Feller, L. «Multiple Actors, Multiple Settings, Multiple Criteria: Issues in Assessing Interdisciplinary Research.» *Research Evaluation*, 2006, 15(1), 5-15.
- Habermas, Jurgen (1992). *Between Facts and Norms*. London: Polity Press.
- Heckhausen, H. «Discipline and Interdisciplinarity.» *Interdisciplinarity: Problems of*

- Teaching and Research in Universities. Washington, D.C.: Organization for Economic Cooperation and Development, 1972.
- Klein, J. T., and Newell, W. H. «Advancing Interdisciplinary Studies.» In J. G. Gaff and J. L. Ratcliff (eds.), Handbook of the Undergraduate Curriculum: A Comprehensive Guide to Purposes, Structures, Practices, and Change. San Francisco: Jossey-Bass, 1997.
- campus cultures : a model Klein, Julie Thompson. (2010). Creating interdisciplinary for strength and sustainability,
- Liu, A. Local Transcendence: Essays on Postmodern Historicism and the Database. Chicago: University of Chicago Press, 2008.
- Smelser, N.J. “Interdisciplinarity in Theory and Practice.” In C. Camic and H. Joas (eds.), The Dialogical Turn: New Roles for Sociology in the Postdisciplinary Age. Lanham, Md.: Rowman and Littlefield, 2004.
- Weingart, P. “Interdisciplinarity: The Paradoxical Discourse.” In P. Weingart and N. Stehr (eds.), Practicing Interdisciplinarity. Toronto: University of Toronto Press, 2000.
- Snow, C.P., (1979), The Tow Culture, Cambridge University Press.
- White, Richard (1999) “Friendship Ancient and Modern”, International Philosophical Quarterly. Vol. XXXIX. No 1 Issue No. 153.
- Oxford Uni. (200۸). The Human Sciences Course. Accessed 12 August at: <http://www.human-sciences.ox.ac.uk/course.html>



فصلنامه علمی- پژوهشی

۲۰

دوره سوم  
شماره ۱  
زمستان ۱۳۸۹