



ارزیابی نظریه‌پردازی در مطالعات مدیریت آموزشی بر اساس معیارهای بین‌رشته‌ای
سمیه ابراهیمی کوشک مهدی، محمدرضا آهنجیان، رضوان حسینی‌زاده

تدوین الگوی دانشگاه نسل چهارم برای دانشگاه‌های ایران
آرش یدانهی ده‌چشمه، سعید رجائی‌پور، سیدعلی سیادت

ظهور سوژه کودک در دوره قاجار: مقدمه‌ای در باب مادیت تاریخ اندیشه‌ها در ایران معاصر
رحیم یوسفی‌اقدم، مقصود فراستخواه

نقد جریان تاریخ فرهنگی در ایران
مجتبی انصاری، فاطمه پروانه اسدی، محمدجواد مهدوی‌نژاد

رابطه هوش زیباشناسی و بهزیستی روان‌شناختی با میانجی‌گری حساسیت زیباشناسی
خسرو رشید، فاطمه طاهری، مسیب پازمحمدی‌واصل، کامبیز کریمی

تقاطع رشتنای موسیقی سنتی با دانش انسان‌شناسی و تاریخ فرهنگی: مطالعه موردی آلبوم‌های جاووش
پيام صدری، یعقوب شریعتیان‌سمنانی



فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی | پیاپی ۵۲، دوره ۱۳، شماره ۴، پاییز ۱۴۰۰
امتیاز: ۳/۱۱/۱۴۵۲ کمیسیون نشریات وزارت عتف
۱۳۸۸/۰۹/۰۳

هیئت تحریریه

حسین ابراهیم‌آبادی، دانشیار مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی؛ غلامعلی افروز، استاد روان‌شناسی دانشگاه تهران؛ اکارت اهلرز، استاد جغرافیا دانشگاه بن؛ مرتضی بحرانی، دانشیار اندیشه سیاسی مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی؛ حسن حنفی، استاد فلسفه دانشگاه قاهره؛ هادی خانیکی، استاد علوم ارتباطات دانشگاه علامه طباطبائی؛ داریوش رحمانیان، دانشیار تاریخ دانشگاه تهران؛ فرامرز رفیع‌پور، استاد جامعه‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی؛ محمدتقی رهنمایی، استاد جغرافیا دانشگاه تهران؛ مقصود فراستخواه، استاد برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی؛ مایکل کوک، استاد اسلام‌شناسی دانشگاه پرینستون؛ رضا ماحوزی، دانشیار فلسفه علم پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی؛ فتح‌الله مجتبابی، استاد ادیان و عرفان دانشگاه تهران؛ مصطفی محقق داماد، استاد حقوق دانشگاه شهید بهشتی؛ محمدعلی مظاهری، استاد روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی؛ محمدهادی زاهدی و وفا، دانشیار اقتصاد دانشگاه امام صادق(ع)؛ عباس منوچهری، استاد علوم سیاسی دانشگاه تربیت مدرس.

داوران این شماره

فاروق امین‌مظفری، دانشیار آموزش عالی، دانشگاه تبریز؛ اصغر ایزدی جیران، استادیار علوم اجتماعی، دانشگاه تبریز؛ علی خورسندی طاسکوه، استادیار برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه علامه طباطبائی؛ داریوش رحمانیان، دانشیار تاریخ، دانشگاه تهران؛ نعمت‌الله فاضلی، استاد انسان‌شناسی فرهنگی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی؛ علی زاده‌محمدی، دانشیار روان‌شناسی بالینی، دانشگاه شهید بهشتی؛ فرهود صفرزاده، کارشناس هنرهای سنتی، دانشگاه تبریز؛ گشتاسب مظفری، استادیار آموزش عالی، دانشگاه شهید بهشتی؛ رضا منیعی، استادیار آموزش عالی، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی؛ محمود مهرمحمدی، استاد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه تربیت مدرس؛ محسن نقر، استادیار هنر، دانشگاه صدا و سیما.

کارشناس فصلنامه: مهناز شاه‌علی‌زاده
ویراستار فارسی: سمیه صالح‌نیا
ویراستار انگلیسی: سمیه صالح‌نیا و اعظم کهنی

مقالات منتشرشده در فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی صرفاً بیانگر نظرات نویسندگان آن است و ضرورتاً مورد تأیید پژوهشکده نیست.

دریافت مقاله صرفاً از طریق سایت (www.isih.ir) امکان‌پذیر است.

پایگاه‌های نمایه‌کننده



صاحب امتیاز

پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی
وزارت علوم، تحقیقات و فناوری

مدیر مسئول

حسین میرزایی

سرمدیر

محمود مهرمحمدی

نشانی: تهران، خیابان پاسداران، خیابان شهید مؤمن‌نژاد (گلستان یکم) شماره ۱۲۴
تلفن: ۲۲۵۷۰۷۱۹ / پست الکترونیکی: info@isih.ir / وبگاه: www.isih.ir
قیمت: ۳۰۰,۰۰۰ ریال

شیوه‌نامه نگارش و شرایط پذیرش مقاله

۱. مقاله، میان‌رشته‌ای و دارای ویژگی‌های پژوهشی باشد و میان‌رشته‌نگی، در چکیده و متن مقاله به‌خوبی تبیین و توضیح داده شود؛
۲. در راستای اولویت‌های پژوهشی فصلنامه باشد و پیش‌تر در نشریه‌های داخلی و خارجی یا مجموعه مقالات سمینارها و مجامع علمی چاپ نشده یا به‌طور همزمان برای انتشار به جایی دیگر واگذار نشده باشند؛
۳. نثر مقاله و شیوایی نگارش از جمله معیارهای مهم داوری مقاله است.
۴. چکیده فارسی و انگلیسی مقاله بین ۲۰۰ تا ۲۵۰ کلمه باشد که در آن خلاصه‌ای از موضوع مقاله، روش تحقیق و مهم‌ترین یافته‌های مقاله قید شود.
۵. کل مقاله بین ۶ هزار تا ۹ هزار کلمه باشد و دارای نوآوری باشد.
۶. مشخصات نویسندگان به این ترتیب ذکر شود: مرتبه علمی، رشته تحصیلی، گروه، دانشکده، دانشگاه و یا سازمان (پژوهشکده، پژوهشگاه) و پست الکترونیکی آکادمیک.
۷. معادل غیرفارسی اسامی و مفاهیم مهم در پاورقی هر صفحه آورده شود.
۸. ارجاعات درون متنی به صورت (نام مؤلف، سال انتشار، شماره صفحه) نگارش شود. برای مثال: (علوی و عبدالله‌زاده، ۲۰۰۳، ۲۵).
۹. تهیه چکیده گسترده به زبان انگلیسی برای مقاله‌های پذیرفته شده ضروری است.
۱۰. مقاله دارای فهرست منابع و مأخذ مستند و کامل و اطلاعات کتاب‌شناختی معتبر باشند و به سبک APA نگارش شود؛ برخی موارد در ذیل آمده است. برای دریافت کامل شیوه‌نامه به سایت مراجعه نمایید.

الگوی کلی: نام خانوادگی، نام (سال انتشار)، عنوان کتاب (شماره چاپ)، محل انتشار: نام انتشارات.	کتاب
آقاگل‌زاده، فردوس (۱۳۸۵). <i>تحلیل گفتمان انتقادی</i> (چاپ اول). تهران: انتشارات علمی _ فرهنگی. Morreale, S. P., Spitzberg, B. H., & Barge, J. K. (2007). <i>Human communication: Motivation, knowledge and skills</i> (2nd ed). Belmont, CA: Thonson Wadsworth.	
الگوی کلی: نام خانوادگی، نام (سال انتشار)، عنوان مقاله، نام نشریه، دوره یا سال (شماره)، صفحه.	مقاله در نشریه
ایمان، محمدتقی (۱۳۸۰). نقد روش‌های کمی و لزوم توجه به روش‌های کیفی در پژوهش رسانه‌ها در ایران. <i>مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز</i> ، ۱۶ (۲)، ۱۴۷-۱۳۱. Lynch, J. (2006). It's not easy being interdisciplinary. <i>International Journal of Epidemiology</i> , 35, 1119-1122.	
الگوی کلی: نام خانوادگی، نام (سال)، عنوان مقاله، نام و نام خانوادگی (ویراستار)، نام اثری که مقاله در آن چاپ شده است. مقاله منتشر شده در عنوان کنفرانس، محل برگزاری (صفحه آغاز - صفحه پایان)، محل نشر: نام ناشر.	مقاله در کنفرانس
جمالی، حمیدرضا (۱۳۹۰). تولید علم ایران. در محمدصادق حسینی (ویراستار)، <i>مجموعه مقالات علم در ایران</i> . مقاله منتشر شده در کنفرانس علوم اجتماعی ایران، تالار قدس (صص ۲۸-۲۵). تهران: انجمن جیحون. Rowling, L. (1993, September). Schools and grief: how does Australia compare to the United States. In Wandarna coowar: Hidden grief. paper presented at the proceedings of the 8th National Conference of the National Association for Loss and Grief (Australia). Yeppoon, Queensland (pp. 196-201). Turrumurra, NSW: National Association for Loss and Grief.	
الگوی کلی: نام خانوادگی نویسنده، نام (تاریخ). عنوان پایان‌نامه (پایان‌نامه منتشر نشده ...). دانشکده، دانشگاه، شهر، کشور.	پایان نامه
جهانگشای رضایی، مصطفی (۱۳۸۴). <i>طراحی و بکارگیری نرم افزار ارزیابی عملکرد واحدهای خودروسازی (پایان‌نامه کارشناسی ارشد)</i> . دانشگاه تهران، تهران، ایران. Kassover, A. (1987). <i>Treatment of abusive males: Voluntary vs. court-mandated referrals</i> (Unpublished doctoral dissertation). Nova University, Fort Lauderdale, FL.	

۱۰. دریافت مقاله به صورت الکترونیکی و از طریق سایت www.isih.ir می‌باشد.
۱۱. مقاله‌های ارسالی مورد ارزیابی داوران تعیین شده از طرف هیئت تحریریه قرار خواهند گرفت و پذیرش نهایی آنها منوط به تأیید هیئت تحریریه است؛
۱۲. مسئولیت مطالب، نظریات و اطلاعات ارائه شده در مقاله‌ها و صحت و سقم آنها برعهده مؤلف یا مؤلفان است.

فهرست مقالات

ارزیابی نظریه پردازی در مطالعات مدیریت آموزشی بر اساس معیارهای
بین رشته‌ای

سمیه ابراهیمی کوشک مهدی، محمدرضا آهنچیان، رضوان حسینیقلی زاده / ۱

تدوین الگوی دانشگاه نسل چهارم برای دانشگاه‌های ایران
آرش یداله‌ی ده چشمه، سعید رجائی پور، سیدعلی سیادت / ۳۱

ظهور سوژه کودک در دوره قاجار: مقدمه‌ای در باب مادیت تاریخ اندیشه‌ها
در ایران معاصر

رحیم یوسفی اقدم، مقصود فراستخواه / ۵۹

نقد جریان تاریخ فرهنگی در ایران

مجتبی انصاری، فاطمه پروانه اسدی، محمدجواد مهدوی نژاد / ۸۹

رابطه هوش زیباشناسی و بهزیستی روان شناختی با میانجی‌گری حساسیت
زیباشناسی

خسرو رشید، فاطمه طاهری، مسیب یارمحمدی واصل، کامبیز کریمی / ۱۱۷

تقاطع رشته‌ای موسیقی سنتی با دانش انسان‌شناسی و تاریخ فرهنگی:
مطالعه موردی آلبوم‌های چاووش

پیام صدریه، یعقوب شربتیان سمنانی / ۱۳۵



ارزیابی نظریه‌پردازی در مطالعات مدیریت آموزشی بر اساس معیارهای بین‌رشته‌ای

سمیه ابراهیمی کوشک مهدی^۱، محمدرضا آهنجیان^۲، رضوان حسینقلی‌زاده^۳

دریافت: ۱۳۹۹/۱۱/۱۵؛ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۳/۱۵

چکیده

مناقشه درباره نظریه و نظریه‌پردازی در مدیریت آموزشی چالشی کهن و پابرجاست. با وجود ادعای بسیاری از متخصصان مبنی بر بین‌رشته‌ای و تلفیقی بودن حوزه مدیریت آموزشی، کار پیرامون مبانی معرفتی و شناسایی نوع و گونه بین‌رشته‌ای در مدیریت آموزشی، که منجر به نظریه معتبر در این حوزه شود، بسیار اندک است. با در نظر گرفتن دو رویکرد کلان تک‌رشته و بین‌رشته‌ای در تولید علم، یکی از ملاحظات نظریه‌پردازی، توجه به رویکرد بین‌رشته‌ای از بعد تنوع گونه‌های تلفیقی و کارایی متفاوت هر گونه است. این مقاله با رویکرد تحلیلی - استنتاجی پس از شناسایی و معرفی معیارهای ارزیابی بین‌رشته‌ای‌ها در قالب سه گونه چندرشته‌ای، میان‌رشته‌ای و فرارشته‌ای و با تحلیل یک نمونه نظریه با عنوان «مدرسه به عنوان سیستم اجتماعی» در مدیریت آموزشی، به شناسایی وضعیت کنونی «نظریه‌پردازی» در مدیریت آموزشی پرداخته سپس روند طبیعی و ناگزیر آن در آینده را تبیین کرده است. یافته‌ها نشان داد که نظریه‌پردازی در مطالعات مدیریت آموزشی در وضعیت کنونی در آستانه گذر از رویکرد تک‌رشته‌ای و ورود به گونه چندرشته‌ای از رویکرد بین‌رشته‌ای است. در این صورت، تحول در نظریه‌پردازی با گذر از گونه چندرشته‌ای به سوی گونه فرارشته‌ای قابل پیش‌بینی خواهد بود.

کلیدواژه‌ها: نظریه‌پردازی، مدیریت آموزشی، چندرشته‌ای، میان‌رشته‌ای، فرارشته‌ای

۱. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، گروه مدیریت آموزشی و توسعه منابع انسانی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

۲. استاد مدیریت آموزشی و توسعه منابع انسانی، گروه مدیریت آموزشی و توسعه منابع انسانی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران (نویسنده مسئول)
ahanchi8@um.ac.ir

۳. دانشیار مدیریت آموزشی و توسعه منابع انسانی، گروه مدیریت آموزشی و توسعه منابع انسانی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

۱. مقدمه

امروزه با درک محدودیت‌های روش‌شناختی و موضوع‌شناختی تک‌رشته‌ای^۱ها، رویکردها و روش‌های پژوهشی و نظریه‌پردازی، توسعه یافته و روش‌های جدیدی مورد استفاده قرار گرفته است. با این نگاه، واقعیت‌ها و نیازهای دنیای جدید در فراسوی روش‌شناسی و ساختار یک‌سونگر رشته‌های تخصصی جست‌وجو شده و محدودیت‌های جزئی‌نگری و تخصصی‌شدن و تقسیم علوم رایج، در دهه‌های اخیر، مورد انتقاد واقع شده است. متخصصان حوزه بین‌رشته‌ای حرکت و تکامل علوم مختلف را از منظر مطالعات بین‌رشته‌ای، شامل حرکت از رویکرد تک‌رشته‌ای به رویکرد بین‌رشته‌ای برای از بین بردن دشواری‌ها و نارسایی‌های رویکرد تک‌رشته‌ای معرفی کرده‌اند (نیویل^۲، ۲۰۱۳؛ نیکولسکو^۳، ۲۰۱۰؛ کلاین^۴، ۲۰۰۴؛ مورن^۵، ۱۳۸۷؛ و جاکوبز^۶، ۱۹۸۹). با این فرض که مدیریت آموزشی، از نظر ماهیت تلفیقی از حوزه‌های معرفتی مانند علوم تربیتی، علوم اجتماعی، مدیریت، روان‌شناسی، علوم سیاسی و فلسفه است (ویت و بوگاتچ^۷، ۲۰۱۷؛ ایکات^۸، ۲۰۱۷؛ گانتر^۹، ۲۰۱۶؛ ون بالن و کارستین^{۱۰}، ۲۰۱۲؛ بوش^{۱۱}، ۲۰۰۷ و ۲۰۰۸؛ ویتس^{۱۲}، ۱۹۸۰)، بنابراین، نظریه‌پردازی در آن فارغ از ادبیات بین‌رشته‌ای نیست. مناقشات نظریه‌پردازی در مطالعات مدیریت آموزشی از دریچه بین‌رشته‌ای شامل نامشخص بودن مرزهای مفهومی رشته‌ها (اپلاتکا^{۱۳}، ۲۰۰۸؛ و هالینگر و لی^{۱۴}، ۲۰۱۴)،



مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی

۲

دوره ۱۳، شماره ۴
پاییز ۱۴۰۰
پیاپی ۵۲

1. single-discipline
2. Newell
3. Nicolescu
4. Klein
5. Morin
6. Jacobs
7. Waite & Bogotch,
8. Eacott
9. Gunter
10. Van Baalen & Karsten
11. Bush
12. Bates
13. Oplatka
14. Hallinger & Lee

مبهم بودن سهم، بُعد و نوع مشارکت هر رشته (هالینگر، ۱۹۶۸، به نقل از اپلاتکا، ۲۰۱۶)، مشخص نبودن نقش و جایگاه متخصصان در تلفیق رشته‌ها (گانتر، ۲۰۱۶) است که موجب ابهام ماهیت و نظریه‌پردازی در این حوزه شده است.

ملاحظه وجه بین‌رشته‌ای نظریه‌پردازی مدیریت آموزشی، فرصتی برای پیشگیری از افزایش مناقشه‌های نظریه‌پردازی است که اغلب در نتیجه غلبه رویکرد تک‌رشته‌ای رخ داده است. لزوم توجه به رویکرد بین‌رشته‌ای در علوم اجتماعی به‌طور کلی و مدیریت آموزشی به‌طور خاص هنگامی بیشتر احساس می‌شود که بدانیم نظریه و نظریه‌پردازی در این حوزه‌ها تا چه حد ناپایدار و نیازمند دستاوردهای سایر رشته‌ها هستند (کتبی، ۱۳۷۹). به‌علاوه، استفاده از ظرفیت‌ها و یافته‌های علمی و تجارب آموزشی و پژوهشی گونه‌های بین‌رشته‌ای، می‌تواند بر سرعت تحول و نوآوری در نظریه‌پردازی افزوده و توانمندی و کارآمدی این حوزه را در مقابله با مسائل عینی و کاربردی ارتقاء دهد.

گونه‌های متعدد رویکرد بین‌رشته‌ای، مبین نسبت و نحوه پیوند و تعامل میان دانش، مفاهیم، روش‌ها، تجارب و ابزارهای مختلف از رشته‌های گوناگون در خصوص موضوع یا مسئله مورد نظر هستند که نوع همکاری، مشارکت و شیوه‌های مواجهه با موضوعات و مسائل پیچیده را به کنشگران فعالیت‌های بین‌رشته‌ای نشان می‌دهند (خورسندی طاسکوه، ۱۳۸۷). این گونه‌ها را می‌توان بر اساس میزان تحقق ترکیب و تلفیق بین‌رشته‌ها در طیفی از چندرشته‌ای، میان‌رشته‌ای و فرارشته‌ای ترسیم کرد. گذر از رشته به چندرشته‌ای، میان‌رشته‌ای و فرارشته، علاوه بر کثرت‌گرایی معرفت‌شناختی، کثرت‌گرایی روش‌شناختی را نیز به دنبال دارد. بین‌رشته‌گی حاوی دو تغییر مهم در نظام معرفت است: نخست، درنوردیده شدن مرزهای ادعایی یا تصویری دانش خاص از سوی مفاهیم و متغیرهای رشته یا دانش دیگر، و دوم، مهاجرت روش‌های پژوهش و آموزش از یک رشته به رشته دیگر. اما این دو تغییر اگر با مبنایی محکم و معیارهایی از پیش تدوین‌شده صورت نگیرد به جای اثربخشی به آشفتگی ذهنی و آشوب روشی منجر می‌شود (نبوی، ۱۳۹۵، ۵۸).

پژوهش‌هایی که در حوزه مدیریت آموزشی صورت گرفته‌اند اغلب در پیوند با سایر رشته‌ها مانند آموزش و پرورش، اقتصاد، جامعه‌شناسی، روان‌شناسی، مدیریت صنعتی،





مدیریت عمومی، مدیریت کسب‌وکار، منابع انسانی و رفتار سازمانی بوده است (ونگ و بورز^۱، ۲۰۱۶؛ اپلاتکا، ۲۰۱۶؛ و بویان^۲، ۱۹۸۱). در این میان، مدیریت آموزشی بیش از آن‌که وام‌دار حوزه آموزش و پرورش باشد وام‌دار جامعه‌شناسی است (هایلر^۳، ۱۹۶۸). با وجود مطالعات انجام‌شده، هنوز معیارهای مشخص برای ارزیابی و تعیین جایگاه مدیریت آموزشی در میان گونه‌های بین‌رشته‌ای و میزان، سهم و بعد تلفیق و ترکیب رشته‌ها و نقش متخصصان در این ترکیب برای تسهیل نظریه‌پردازی و حل مسائل مربوطه شناسایی نشده است. به منظور پر کردن بخش کوچکی از این شکاف و در حد توان، این نوشتار در پی آن است تا ضمن معرفی اجمالی گونه‌های بین‌رشته‌ای، با شناسایی و معرفی معیارهای ارزیابی هرگونه و با بهره‌گیری از روش تحلیلی -استنتاجی به ارزیابی وضعیت کنونی «نظریه‌پردازی» در مدیریت آموزشی بپردازد و سپس روند طبیعی و ضروری آن را برای آینده تبیین کند. در این راستا، این سؤال‌ها مطرح می‌شود که معیارهای ارزیابی بین‌رشته‌ای به تفکیک هرگونه (چند، میان و فرارشته‌ای) برای نظریه‌پردازی در حوزه مدیریت آموزشی کدامند؟ وضعیت کنونی نظریه‌پردازی در این حوزه بر اساس معیارهای شناسایی شده چگونه است؟ روند طبیعی نظریه‌پردازی در آینده بر اساس معیارهای ارزیابی چگونه خواهد بود؟

۲. پیشینه تحقیق

ظهور علم مدرن تحت سیطره پارادایم اثباتی موجب محدود شدن معرفت در قالب توسعه و تولید مجموعه‌ای از یک دانش سازمان‌یافته، ایجاد و ارتقاء یک نظام ارزشی خاص، معرفی کاربرد جدید و حتی نظریه‌پردازی، صرفاً در چارچوب روش‌شناسی تبدیل به رشته‌ای تخصصی شد، به نحوی که طی چندین قرن، در کوشش دانشگاه‌ها و مراکز پژوهشی مدرن برنامه‌ها و طرح‌های پژوهشی و نظریه‌پردازی‌های تک‌رشته‌ای، عیان بود. از این منظر، دانش زمانی علم می‌شود که به رشته علمی تبدیل شود و رشته علمی در سایه

1. Wang & Bowers
2. Boyan
3. Hailer
4. Discipline



نظام زبانی مشخص، رویه‌های علمی و نظریه‌های مرتبط و مفید برای حل مسائل رشته حیات می‌یابد (هونکای^۱، ۲۰۰۷). از طرفی، تحولات سیاسی، فرهنگی، اجتماعی و علمی دهه ۱۹۸۰ آمریکا مانند تخصیص بودجه عمومی آمریکا به تحقیق و تولید «علم» در پی باور به این‌که علم حلال همه مشکلات است (هنکل^۲، ۲۰۰۵، به نقل از اپلاتکا، ۱۳۹۷) و حذف دانش‌های روزمره و عملی (بوهم^۳، ۲۰۰۵) موجب اهمیت یافتن علم و غلبه رویکرد تک‌رشته‌ای و تفکیکی بر همه معارف و علوم، از جمله مدیریت آموزشی، شد (هنکل، ۲۰۰۵، به نقل از اپلاتکا، ۱۳۹۷).

۱-۲. ماهیت مدیریت آموزشی از منظر رشته‌ای

پیشینه تلاش متخصصان در کسب مشروعیت علمی برای مدیریت آموزشی به اواخر قرن نوزدهم در آمریکا و اواسط قرن بیستم در انگلستان برمی‌گردد. به یک روایت، حیات علمی مدیریت آموزشی بعد از جنگ جهانی دوم و با اوج شکوه علوم رفتاری و جامعه‌شناسی تحت نفوذ علوم اجتماعی نضج یافت (هر^۴، ۱۹۹۶). به علاوه اصول و فرایند نظریه‌پردازی در حوزه مدیریت آموزشی تحت تأثیر فضای مدیریت صنعتی، دولتی و سپس کسب‌وکار بود (گرینفیلد و رابینز^۵، ۱۹۹۳). مدیریت آموزشی از همان ابتدای شکل‌گیری وام‌دار سایر معارف و رشته‌های علمی بود اما غلبه نگاه تک‌رشته‌ای و تلاش برای کسب عنوان رشته علمی مستقل و جایگاه دانشگاهی موجب مناقشه بین متخصصان درخصوص ماهیت مدیریت آموزشی به عنوان علم، هنر، حوزه مطالعاتی، یک دانش کاربردی و مانند این‌ها شد. این مناقشه‌ها علاوه بر ایجاد اردوگاه‌های فکری مختلف درخصوص ماهیت مدیریت آموزشی، منجر به چالش‌های نظریه‌پردازی شد (ایکات، ۲۰۱۷). اگرچه بر اساس طبقه‌بندی علوم بر پایه سه معیار پدیده مورد بررسی (نظام ایستا/ پویا)، پارادایمی (سخت/ نرم)، و ماهیت (کاربردی/ بنیادین) مدیریت آموزشی در مقوله پویا، نرم و کاربردی قرار گرفته

1. Hongcai
2. Henkel
3. Bohme
4. Hare
5. Greenfield & Ribbins



و از آن به‌عنوان رشته علمی یاد می‌شود (بیگلان^۱، ۱۹۷۳ به نقل از رسته مقدم ۱۳۹۶)، اما به دلیل نداشتن مرزبندی مفهومی با سایر رشته‌ها، فقدان دانش منسجم و مبانی نظری مستقل به‌سختی می‌توان از آن به‌عنوان رشته علمی یاد کرد (اپلاتکا، ۲۰۰۸).

به زعم برخی متخصصان مدیریت آموزشی یک حوزه مطالعاتی کاربردی با تلفیق در ابعاد علمی، عملی و هنری است که در زمره رشته‌های تلفیقی قرار می‌گیرد. در بعد علمی، تلفیقی از حوزه‌های معرفتی از جمله علوم تربیتی، علوم اجتماعی، مدیریت، روان‌شناسی، علوم سیاسی، فلسفه، اقتصاد و در بعد عملی و هنری، تلفیق نتایج پژوهش‌های میدانی، اقدام‌پژوهی‌ها، تجربیات و عمل حرفه‌ای‌ها و کارورزان است (بوگاتچ، ۲۰۲۱؛ ایکات، ۲۰۱۷؛ گانتر، ۲۰۱۶؛ ون بالن و کارستین، ۲۰۱۲؛ و بیټس، ۱۹۸۰). مدیریت آموزشی به‌عنوان یک حوزه مطالعاتی (گانتر، ۲۰۱۶؛ و اپلاتکا، ۲۰۱۰) دارای دو ویژگی اساسی است: نخست، این حوزه نسبتاً جوان و در حال گذراندن دوران رشد و تکوین خود است (گانتر، ۲۰۱۶؛ و آه‌نچیان، ۱۳۹۷). تولد مطالعات مدیریت آموزشی به سال ۱۸۲۰ و با انتشار اولین کتاب‌ها برای آموزش مدیران و دانش‌آموزان برمی‌گردد اگر چه قبل از آن نیز توجه‌های پند و اندرزگونه نیز در این خصوص وجود داشته ولی اولین مطالعات ثبت شده مربوط به چاپ این کتاب‌ها است (گلاس^۲، ۲۰۰۴). دوم، این حوزه از رشته‌های گوناگون مانند مدیریت صنعتی و سازمانی، روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، و فلسفه بهره می‌گیرد (بویان، ۱۹۸۱؛ و آه‌نچیان، ۱۳۹۷). همین ویژگی‌ها موجب ابهام در قلمرو، ماهیت، عمل حرفه‌ای، خصوصیات فرد حرفه‌ای و البته نظریه‌پردازی در این حوزه شده است (بیټس، ۱۹۸۰).

تلاش برای نظریه‌پردازی و پیوستن به جرگه رشته علمی (گریفیتس، هالپین، لیپمن، گتزلز و گوبا^۳، ۱۹۶۰، به نقل از گلاس ۲۰۰۴؛ و اپلاتکا، ۲۰۱۰) موجب شده با وجود انقلاب‌های فکری و دیدگاه‌های متعدد، نظریه‌پردازی در مدیریت آموزشی تحت سیطره اثبات‌گرایی و روش‌های تک‌رشته‌ای باقی بماند. فرایند نظریه‌پردازی در حوزه مدیریت

1. Biglan

2. Glass

3. Griffiths, Halpin, Lipham, Getzels, Guba



آموزشی به دلیل اسارت در پارادایم اثباتی و تکرارپذیری دچار مناقشاتی است که برخی از آنها به زعم صاحب‌نظران و محققان عبارت‌اند از: اغتشاش هویتی و مفهومی، نازایی نظریه‌ای، پارادایمی و فقر نظریه‌پردازی (گانتز، ۲۰۰۵؛ مور^۱، ۲۰۱۸؛ بوش، ۲۰۰۸؛ و بیتس، ۱۹۸۰)، مصرف‌گرایی نظریه‌های دیگران (مورفی و لویس^۲، ۱۹۹۹)، کاربردی نبودن نظریه‌ها در عمل (ایکات، ۲۰۱۷؛ بیتس، ۱۹۸۰)، تکرر، تقابل و تضاد فکری و روشی در فرایند نظریه‌پردازی (بوگاتچ، ۲۰۲۱؛ بیتس، ۱۹۸۰)، استفاده از علوم متعدد مانند جامعه‌شناسی، روان‌شناسی، اقتصاد، مدیریت دولتی و کسب‌وکار بدون تبیین سهم مشارکت رشته‌ها و نوع ترکیب آنها در نظریه‌پردازی (گرینفیلد و رینز، ۱۹۹۳؛ اپلاتکا، ۲۰۱۶)، جدال و کشمکش بین حوزه نظری و عملی (اورکو^۳، ۲۰۰۶؛ بیتس، ۱۹۸۲)، ایجاد بنیادها، انجمن‌ها و شبکه‌های متعدد با اهداف بسیار گسترده و پراکنده (گانتز، ۲۰۱۷)، تأثیر طیف وسیعی از صاحبان دانش به عنوان نقش‌پیشگان دانش^۴ (والدین، کودکان، متخصصان، وزرا، کارمندان دولت، مشاوران، بشردوستان) در فرایند نظریه‌پردازی (گانتز، ۲۰۱۷)، تأکید بر معرفت علمی برای نظریه‌پردازی و غفلت از معارف دیگر (گرینفیلد و رینز، ۱۳۹۹؛ گانتز، ۲۰۱۷)، تلاش برای تولید نظریه در سیطره داننده‌های خاص با دانایی‌های علمی خاص و در دانشگاه‌های ممتاز با معیارهای سنجش ویژه (خصوصاً معیارهای تأمین‌کنندگان منابع پژوهش) و ساکت کردن «دیگری» شامل رویکردهای فمینیستی (وایز و استانلی^۵، ۲۰۰۲، به نقل از گانتز، ۲۰۱۷)، رویکردهای پسااستعماری (کنل^۶، ۲۰۰۷، به نقل از گانتز، ۲۰۱۷)، و رویکردهای صدای اجتماع، خانواده و دانشجو (پیچتر^۷، ۲۰۰۱، به نقل از گانتز، ۲۰۱۷).

بررسی پیشینه نظری و پژوهشی نشان از غلبه رویکرد تکرارپذیری، تلاش‌های جداگانه، ایجاد دانش تکه‌تکه و مونولوگ‌های متعدد دارد. ایکات (۲۰۱۷) مرزهای دانشی و روشی

1. Murre
2. Murphy & Louis
3. Orucu
4. knowledge actors
5. Stanley & Wise
6. Conell
7. Paechter



برای نظریه‌پردازی در این حوزه را پراکنده، تکه‌تکه و موازی توصیف کرده و نوعی معرفت‌شناسی اجتماعی را برای تعامل و امتزاج این مونولوگ‌های موازی در جهت تولید دانش و نظریه‌پردازی ضروری دانسته است. مورفی و لویس (۱۹۹۹) با اینکه انطباق و کاربرد نظریه‌های سایر علوم در این حوزه را نوآوری محسوب کردند، اما تلاش برای ایجاد روش نظریه‌پردازی را ناموفق دانستند. تشبیه آهن‌چیان (۱۳۹۷) از مدیریت آموزشی به عنوان میدانی در میانه چهار خیابان شامل عناصر و علوم مختلفی مانند آموزش و یادگیری، تاریخ و فرهنگ، مدیریت امور اداری-انسانی و علوم سیاسی و افراد مؤثر در آن، شاهد دیگری مبنی بر لزوم توجه به نظریه‌پردازی در این حوزه با روش تلفیق رشته‌ها و رویکردهای متنوع است.

ضرورت اتخاذ رویکرد تلفیقی در نظریه‌پردازی مطالعات مدیریت آموزشی و حرکت فراسوی تک‌رشته‌ای، احساسی رو به توسعه است که مرهون توجه بیش‌ازپیش به معایب نظریه‌پردازی‌های رایج است (گاتر، ۲۰۱۶؛ بیتس، ۱۹۸۰). انفجار اطلاعات و گسترش روزافزون علم، گسیختگی بخش‌های گوناگون رویکرد رشته‌محوری و بی‌ارتباطی آن با برنامه زندگی و موقعیت‌های اجتماعی (دریک و برنز^۱، ۲۰۰۴) از جمله مهمترین گسست‌های نظریه‌پردازی رایج است که موجب شدت نیاز به برنامه تلفیقی شده است (آهن‌چیان، ۱۳۹۷ و ۱۳۸۶؛ خلخالی، ۱۳۹۴؛ و جاکوبز^۲، ۱۹۸۹). همچنین لزوم ترکیب گسترده‌ای از رشته‌ها در طیفی از علوم انسانی، علوم اجتماعی، علوم کاربردی و علوم طبیعی برای تولید نظریه در مطالعات مدیریت آموزشی بر ضرورت توجه به رویکردی فراتر از تک‌رشته‌ای را مورد تأکید قرار می‌دهد (ون بالن و کارستین، ۲۰۱۲؛ بیتس، ۱۹۸۰).

از مجموع آنچه بیان شد، فرضیه اصلی این پژوهش این است که نظریه‌پردازی در مطالعات مدیریت آموزشی باید از رویکرد تک‌رشته‌ای به سوی رویکرد بین‌رشته‌ای حرکت کند. برای دستیابی به این مقصد، به‌زعم متخصصان حوزه بین‌رشته‌ای بایستی معیارهای بین‌رشته‌ای را رعایت کرد. تمرکز این پژوهش بر شناسایی و معرفی این معیارها برای رشته مدیریت آموزشی و ارزیابی نظریه‌پردازی بر اساس آن‌ها است.

1. Drake & Burns

2. Jacobs

۲-۲. منطق نظری و پژوهشی بین‌رشته‌ای

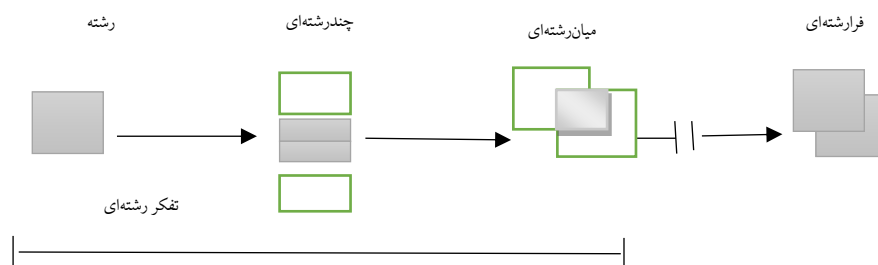
همکاری بین‌رشته‌ها در ادبیات بین‌رشته‌ای تحت عناوین مختلفی تعریف و دسته‌بندی شده است (مورن، ۱۳۸۷، ۲). به‌طوری‌که نیکولسکو (۲۰۱۰) از آن تحت عنوان جنگ تعاریف^۱ نام برده است. چاندراموهان^۲ بر این باور است که مفهوم همکاری بین‌رشته‌ای مفهوم جدیدی نیست. این مفهوم از آرمان یکپارچگی افلاطون سرچشمه می‌گیرد (جاکوبز، ۱۹۸۹، ۲۵). تاریخچه تلفیق رشته‌ها به قبل از سال‌های ۱۸۵۰ برمی‌گردد. پیشینه در زمینه بین‌رشته‌ای از این حکایت دارد که متخصصان زیادی نظیر کلاین (۱۹۹۰)، نیوول (۲۰۱۳)، ارم^۳ (۲۰۰۴)، لنهارد و همکاران^۴ (۲۰۰۶)، دیویس و دانیل^۵ (۲۰۰۶)، مکس نیف^۶ (۲۰۰۵)، جانسون و هوپلند^۷ (۲۰۰۸) و هوتونیمی و همکاران^۸ (۲۰۱۰) طبقه‌بندی‌های مختلفی ارائه داده‌اند که تمایز آنها به درستی قابل تشخیص نبوده و تعاریف دقیقی ارائه نشده است. برای پایان دادن به چالش‌های بین‌رشته‌ها، کلاین (۱۹۹۰) بر مبنای معیارهای تعامل، میزان همکاری و ترکیب هم‌گرایانه بین رشته‌ها سه گونه اصلی چندرشته‌ای، میان‌رشته‌ای و فرارشته‌ای را به عنوان طبقه‌بندی بین‌رشته‌ای^۹ معرفی کرده است. به علاوه مک‌گریگور^{۱۰} (۲۰۱۵)، دریک^{۱۱} (۱۹۹۳) نیز سه گونه چندرشته‌ای، میان‌رشته‌ای و فرارشته‌ای را به عنوان گونه‌های اصلی در بین‌رشته‌ای مطرح نموده‌اند.

در حقیقت ترکیب هم‌گرایانه، اصلی‌ترین چیزی است که در بین‌رشته‌ای به دنبال آن هستیم (کازنز^{۱۲}، ۲۰۰۱، ۷۸). بین‌رشته‌پژوه خواهان همکاری و تعامل دیگر رشته‌ها و



1. The war of definitions
2. Chandramohan
3. Aram
4. Lenhard
5. Davies & Dunnill
6. Max-Neef
7. Johansen & Højland
8. Huutoniemi & et all
9. The Taxonomy of Interdisciplinarity
10. McGregor
11. Drake
12. Cozzens

ایجاد هم‌گرایی و ترکیب بین آن‌ها و تولید جدید است. حال این ترکیب و تعامل می‌تواند جزئی و محدود و یا کامل و نامحدود باشد. این طیف از ترکیب، گستره «چندرشته‌ای» تا «فرارشته‌ای» را به وجود می‌آورد. در چندرشته‌ای، ترکیب و همگرایی، کمترین میزان را داشته و تعامل و همکاری بین رشته‌ها محدودتر است. در میان‌رشته‌ای شاهد تعامل و ترکیب نسبتاً خوبی بین رشته‌ها هستیم. در فرارشته‌ای این تعامل و همکاری به حد اعلای خود رسیده تا جایی که مرزهای علوم درنور دیده شده و بدون محدود شدن به رشته‌ای خاص و در راستای چشم‌انداز رشته‌ها به حل مسئله مبادرت می‌شود. سیر تکاملی از رویکرد رشته‌ای به گونه‌های چندرشته‌ای، میان‌رشته‌ای و فرارشته‌ای از رویکرد بین‌رشته‌ای را می‌توان در شکل شماره (۱) به طور خلاصه ملاحظه کرد.



شکل ۱. از رشته تا فرارشته

برگرفته از رامادیر^۱ (۲۰۰۴)

دسته‌بندی مدنظر در این پژوهش به سه گونه چندرشته‌ای، میان‌رشته‌ای و فرارشته‌ای بر اساس معیارهای تعامل، میزان همکاری و ترکیب همگرایانه است که در ادامه به تعریف هر گونه پرداخته می‌شود:

چندرشته‌ای. چندرشته‌ای را هم‌جواری رشته‌های گوناگون می‌دانند (چتی پام^۲، ۲۰۰۷)؛ به‌نحوی که به‌طور هم‌زمان تعدادی از رشته‌ها یک موضوع را مورد مطالعه قرار می‌دهند (نیکولسکو، ۲۰۱۰). در این رویکرد با کنار هم قرار دادن علوم مرتبط، در واقع، متخصصان

1. Ranadier

2. Chettiparamb



رشته‌های مختلف با حفظ هویت معرفتی و روشی در عمل تنها شاهد اجرای متوازن دو یا چندرشته‌ای، با رعایت نظم منطقی هر رشته هستند (اگسبرک^۱، ۲۰۰۵). به این ترتیب هیچ‌گونه تلاقی و تعاملی از نظر موضوع، مبانی یا روش بین دو یا چندرشته‌ای معرفتی ایجاد نمی‌شود. یکی از مهمترین چالش‌های این‌گونه از تلفیق، ابهامی است که به علت عدم ارتباط عمیق و مؤثر بین رشته‌ها و مفاهیم در ذهن مخاطب باقی می‌ماند و به جز برخی مخاطبان که زمینه‌های قبلی داشته‌اند، امکان ارتباط بین مفاهیم از عهده اکثر آنان خارج است.

در حوزه مدیریت آموزشی از این منظر هر یک از کنشگران و متخصصان رشته‌های مختلف در بررسی و مطالعه یک مسئله یا موضوع مشترک از نظرگاه معرفتی و روشی خاص خود کار می‌کنند. به عنوان مثال، تحلیل مسئله فرسودگی شغلی معلمان از دریچه رشته‌های مختلف روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، فلسفه و ... بدون هیچ تغییری در مبانی نظری رشته‌های مورد نظر و با استفاده از نظریه‌های خاص آنها صورت می‌گیرد. برای نمونه، از منظر رشته روان‌شناسی با نظریه‌های انگیزش و شخصیت، از منظر رشته مدیریت با نظریه‌هایی از قبیل ساختار و ابعاد سازمان، سبک‌های مدیریت و رهبری، از منظر رشته اقتصاد با نظریه‌هایی از قبیل الگوهای توسعه و نظریه‌های سرمایه‌داری از منظر رشته جامعه‌شناختی با نظریه‌هایی از قبیل کارکردگرایی، انسان‌گرایی تقابل ساختار و عاملیت، از منظر رشته فلسفه با نظریه‌ها یا مکاتبی مثل رئالیسم، ایدئالیسم و پراگماتیسم؛ به همین ترتیب، از منظر هر رشته‌ای با توجه به نظریه‌های خاص همان رشته مورد تحلیل و تفحص قرار گرفته است.

میان‌رشته‌گی. در این گونه، دو یا چندرشته برای حل یک مسئله پیچیده به تقابل با یکدیگر می‌پردازند. متخصصین رشته‌ها و حوزه‌های مختلف دانش به شکلی پویا و فعال برای حل یک مسئله و یا شناخت بهتر یک پدیده چندوجهی، هدفمندانه به مرزهای معرفتی و روشی یکدیگر وارد شده و با توجه به ضرورت و نیاز به گسترش حوزه‌های معرفتی و ایجاد ساختارهای علمی جدید اقدام می‌کنند (خورسندی طاسکوه، ۱۳۸۷). از نظر نیکولسکو (۲۰۱۰) میان رشته‌ای به انتقال روش‌ها از یک رشته به رشته‌های دیگر اشاره دارد. میان‌رشته‌ای، همانند چندرشته‌ای از چارچوب رشته‌ها فراتر می‌رود، اما هدفش



باقی ماندن درون چارچوب رشته‌ها است. بر مبنای این رویکرد، متخصصان حوزه مدیریت آموزشی هدفمندانه به مرزهای معرفتی و روشی رشته‌های دیگر ورود پیدا می‌کنند تا با توجه به ضرورت‌ها و نیازهای جدید، به گسترش اقلیم‌های معرفتی جدید، ایجاد ساختارهای آکادمیک نوین و شیوه‌ها و ابزارهایی برای شناخت یا فهم مسائل دست یابند.

فرارشتگی. همگرایی چشم‌اندازها و نظرگاه‌های علمی، فلسفی و معرفتی به‌منظور رسیدن به شناخت «حقیقت»، «طبیعت» و «معرفت» است. فرارشتگی روی پدیده‌ها و پرسش‌های بنیادین که ماهیت فلسفی-معرفتی دارد و بر ماهیت علم، نظام‌های فکری، دانش و انسان، جهان‌بینی‌ها و ماهیت حقیقت و واقعیت به عنوان موضوعات اصلی، متمرکز است (نگر،^۱؛ ۲۰۰۴؛ ماکس نیف^۲، ۲۰۰۵؛ و دیویدسون^۳، ۲۰۰۴). مرزهای موجود بین رشته‌ها را از بین می‌برد تا از طریق دیالوگ میان آن‌ها بهترین نتیجه که همان ایجاد دانش جدید است حاصل شود (کلاسن، ۲۰۰۴، ۹۰). بیشترین تلفیق معرفتی و آموزشی در این الگو مشاهده می‌شود. فرارشته‌گرایی به تعامل بین رشته‌ها و فراتر از رشته‌های متفاوت تخصصی اهتمام می‌ورزد و هدف آن درک جهان هستی است که یکی از لوازم آن «وحدت شناخت» است و هدف منحصر آن «حل مشکل از رهگذر همگرایی و انسجام‌بخشی به رشته‌های علمی و ترکیب آن‌ها با یکدیگر» است (نیکولسکو، ۲۰۱۰).

رویکرد فرارشته‌ای چارچوب جامعی برای ساماندهی دوباره ساخت علم و نظریه‌پردازی فراهم می‌کند. فرارشتگی در دو بعد متجلی می‌گردد، بعد اول، «معرفت‌شناختی» است. از این منظر، فلسفه و هدف فرارشتگی، تبیین و فهم هستی و معرفت بوده و محصول فرارشتگی، دستیابی به دانش‌های بنیادین، نظریه‌های جهان‌شمول و معرفت‌های وحدت‌بخش است. بعد دوم فرارشتگی، «انتقادی» است. از مهم‌ترین جریان‌های فرارشته‌ای انتقادی در نیمه دوم قرن گذشته، می‌توان به مطالعات «پسااستعماری»^۴ اشاره کرد. به‌طورکلی، مباحثی که دارای ابعاد روشنفکرانه

1. Negre
2. Max-Neef
3. Davidson
4. Postcolonialism



اجتماعی-انتقادی هستند و نسبت به مؤلفه‌هایی نظیر قدرت و فرهنگ نظرگاه‌های انتقادی، ساختاری و کارکردی دارند، در فضای فرارشتگی «انتقادی» بررسی و تحلیل می‌شوند. برای مثال، «پساساختارگرایی»، «مارکسیسم» و «فمینیسم» از حوزه‌های فرارشته‌ای هستند (خوهرسندی، ۱۳۸۷). در این رویکرد امکان گفتمان‌محوری برای تولید نظریه و دانش به‌منظور شنیدن صداها و خاموش، گروه‌های به حاشیه رانده شده و معارف غیرعلمی اما معتبر حاصل می‌گردد. مدیریت آموزشی در وضعیت فرارشتگی با عبور از مرزهای رشته‌ای علاوه بر همگرایی چشم‌اندازها و نظرگاه‌های علمی از دانش محلی و بومی و صداها و خاموش و له‌شده زیر پای علم مدرن، بهره گرفته و به دنبال گفتمان جدیدی از تولید دانش و نظریه‌پردازی است. تحلیل و ارزیابی وضعیت رشته‌های موجود از حیث گونه‌های مختلف بین‌رشته‌ای و تعیین وضعیت آن‌ها نیازمند شناسایی معیارهای مرتبط می‌باشد. بنابراین، در این بخش از پژوهش به شناسایی معیارهای ارزیابی بین‌رشته‌ای بر اساس گونه‌های چندرشته‌ای، میان رشته‌ای و فرارشته‌ای پرداخته شد.

۳. روش

به منظور ارزیابی و شناسایی موقعیت نظریه‌پردازی در مدیریت آموزشی از روش تحلیلی-استنتاجی^۱ استفاده شد. استنتاج چیزی فراتر از صرف گردآوری واقعیت‌هاست. در این روش به واقعیت‌ها از منظری نو نگریسته شده و عنصر ذهنی جدید با شالوده و نظم فکری خاصی حاصل می‌گردد. در این مطالعه ابتدا معیارهای ارزیابی انواع بین‌رشته‌ای‌ها از منابع معتبر استخراج سپس با در نظر گرفتن ماهیت مدیریت آموزشی به انتخاب و دسته‌بندی آنها پرداخته شد. در این مرحله با جست‌وجوی کلمات کلیدی «بین‌رشته‌ای^۲»، «گونه‌های بین‌رشته‌ای»، «رویکردهای بین‌رشته‌ای»، «شاخص‌های ارزیابی بین‌رشته‌ای»، «معیارهای ارزیابی»، «ارزیابی بین‌رشته‌ای در علوم انسانی» و موارد مشابه مقالات مرتبط از پایگاه‌های اطلاعاتی مگ‌ایران، مطالعات علوم انسانی، نورمگز، ایران‌داک، و اس.آی.دی. استخراج

1. Analytical-Inferential approach

۲. با توجه به اینکه در برخی منابع عنوان مطالعات بین‌رشته‌ای با عبارت میان‌رشته‌ای بیان شده است در همه جست‌وجوها علاوه بر «بین» کلمه «میان» نیز جست‌وجو شد.



شد. همچنین به آثار و کتاب‌های متخصصان و محققان مطرح داخلی (خورسندی طاسکوه و علوی‌پور) و خارجی (کلاین، نیوول، رولاند^۱، نیکولسکو، رپکو، فوگارتی و پالمِر) در حوزه مطالعات بین‌رشته‌ای مراجعه شد. حاصل تلاش مرحله اول شناسایی و معرفی معیارهای آموزشی/پژوهشی، عمل‌گرا/انتقادی، ابعاد تلفیق، تمرکز تلفیق، نتیجه تلفیق، همکاری متخصصان و میزان مشارکت رشته‌ها و تفکیک گونه‌های تلفیق بر اساس این معیارها بود.

در مرحله بعد برای ارزیابی وضعیت کنونی نظریه‌پردازی در مدیریت آموزشی از منظر معیارهای فوق، یکی از عرصه‌های ظهور ترکیب نظریه‌ها از رشته‌های مختلف در فرایند نظریه‌پردازی مدیریت آموزشی با عنوان نظریه «مدرسه به عنوان سیستم اجتماعی» با محک این معیارها سنجیده و وضعیت کنونی و روند طبیعی نظریه‌پردازی برای آینده تبیین شد. در این پژوهش جهت تأمین اعتبار داده‌ها، علاوه بر توجه به اصالت منابع از معیار بسندگی معنایی استفاده شد. بر اساس این معیار تلاش شد یافته‌ها معقول، باورپذیر و قابل اعتماد باشند (صادقی فسایی و عرفان منش، ۱۳۹۴).

۴. تجزیه و تحلیل داده‌ها

معیارها برای ارزیابی مستمر کیفیت بین‌رشته‌ای‌ها در ابعاد طراحی، مهندسی و اجرا از اهمیت ویژه‌ای برخوردارند. عدم کفایت معیارهای مطالعات رشته‌ای برای ارزیابی کیفیت مطالعات بین‌رشته‌ای که از مرزهای رشته‌ای محصور تجاوز می‌کنند ضرورت طراحی و تدوین معیارهای خاص برای مطالعات بین‌رشته‌ای را محرز کرده است (کلاین، ۱۹۹۰). مرور پیشینه پژوهش نشان داد که بیشتر مقالات و کتب منتشر شده در حوزه کلیات، مبانی و گونه‌های متعدد بین رشته‌ای‌ها انجام شده است (میثمی و همکاران، ۱۳۸۹) و اما پژوهش‌های اندکی به معیارهای ارزیابی بین‌رشته‌ای‌ها پرداخته‌اند (مهرمحمدی و کیدوری، ۱۳۹۰؛ بازرگان، ۱۳۸۸؛ و انجمن مطالعات تلفیق آمریکا^۲، ۲۰۰۰). بر اساس پیشینه پژوهشی و نظری مطالعات بین‌رشته‌ای، معیارهای ذکر شده در جدول شماره (۱) بر اساس عواملی نظیر ابعاد مشارکت رشته‌ها (موضوع،

1. Roland

2. Association for Integrative Studies



روش، معرفت، پارادایم) تمرکز بر مسائل اجتماعی یا آکادمیک، جایگاه متخصصان، و نتیجه تلفیق شناسایی شد. معیارهای حاصل از عوامل فوق بنا به ماهیت و موضوع مدیریت آموزشی با روش تحلیلی و استنباطی از منابع مرتبط و معتبر استخراج شده است. در ادامه موقعیت هر یک از این معیارها در سه گونه چندرشته‌ای، میان‌رشته‌ای و فرارشته‌ای به‌زعم صاحب‌نظران این حوزه در جدول شماره (۲) مورد واکاوی قرار گرفت.

جدول ۱. معیارهای ارزیابی بین‌رشته‌ای‌ها بر اساس نوع و میزان ترکیب قلمروها در نظریه‌پردازی

عوامل (صاحب‌نظران)	معیارها	توضیحات
ابعاد مشارکت رشته (از بعد معرفتی، پارادایمی یا روشی)	معیار وسیع / عمیق: به حوزه‌ها یا رشته‌های شرکت‌کننده در تلفیق از منظر مبانی معرفتی یا روشی اشاره دارد. تلفیق رشته‌ها از ابعاد دانش (معرفت)، روش و مهارت می‌تواند صورت گیرد. به عنوان مثال، تلفیق از بعد روشی را می‌توان در رشته «فیزیک موسیقی» ملاحظه کرد؛ این‌گونه که رشته موسیقی از منظر روشی و ابزاری برای رشته فیزیک مورد مطالعه قرار می‌گیرد	وسیع: وحدت شناختی بین حوزه‌ها یا رشته‌های مختلف مثل علوم طبیعی، انسانی، اجتماعی و... برای دستیابی به هدف مشترک، وجود دارد. (تأکید بر رشته‌ها)
	معیار باز / بسته: به حوزه‌ها یا رشته‌های شرکت‌کننده در تلفیق از نظر تشابه یا عدم تشابه مبانی معرفت‌شناختی اشاره دارد.	عمیق: تلفیق تخصصی عناصر، روش‌ها و منابع آموزشی برای یک موضوع خاص. (تأکید بر موضوع)
	معیار عمل‌گرا / انتقادی: رویکرد به حل مسائل اجتماعی، فرهنگی و سیاسی و اقتصادی جامعه از نظر تغییر بنیادین یا رادیکال در مقابل محافظه کار می‌باشد.	باز: حوزه‌های علمی مختلف با پارادایم‌ها و جهت‌گیری‌های معرفت‌شناختی و روش‌شناختی متفاوت با هم همکاری دارند. مثل ترکیب رشته‌ها از قلمروهای علوم طبیعی و علوم مهندسی با یکدیگر.
		بسته: رشته‌ها حوزه‌های مختلف که از نظر مبانی و معرفت‌شناسی مشابه هم هستند و به لحاظ تخصصی در یک قلمرو می‌گنجد باهم ترکیب می‌شوند. مثل ترکیب رشته‌های مختلف در قلمرو علوم طبیعی.
کالین ^۱ (۲۰۰۴)، رولاند (۱۳۸۷)، دیویس و دولین ^۲ (۲۰۰۷)، نیوول (۲۰۱۳)، آگسبرگ (۲۰۰۵)، اس-ستمبر ^۳ (۱۹۹۸)، خورس‌سندی و طاسکوه (۱۳۸۷)،	عمل‌گرا (ابزاری یا موقعیت‌گرا): بر مسائل و معضلات مبتلا به اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی تمرکز دارد. این معیار مرتبط به تلفیق‌های محافظه‌کار است.	عمل‌گرا (ابزاری یا موقعیت‌گرا): بر مسائل و معضلات مبتلا به اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی تمرکز دارد. این معیار مرتبط به تلفیق‌های محافظه‌کار است.
	انتقادی: بر اساس تحلیل و نقد ساختارهای معرفتی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی موجود پیش می‌رود. این معیار مربوط به تلفیق‌های انعکاسی، ساختارشکنانه و رادیکال است. اکثر گونه‌ها به جز فرارشته‌ای در قلمرو معیار عمل‌گرا قرار دارند.	انتقادی: بر اساس تحلیل و نقد ساختارهای معرفتی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی موجود پیش می‌رود. این معیار مربوط به تلفیق‌های انعکاسی، ساختارشکنانه و رادیکال است. اکثر گونه‌ها به جز فرارشته‌ای در قلمرو معیار عمل‌گرا قرار دارند.

1. Collins
2. Davies & Devlin
3. Stember



عوامل (صاحب‌نظران)	معیارها	توضیحات
تمرکز بر مسایل اجتماعی، آکادمیک یا علایق فراگیران	تمرکز تلفیق	مبنای تأسیس یک بین‌رشته‌ای می‌تواند بر محور گسترش یک رشته علمی، نظریه خاص یا حل مسئله اجتماعی (معضل چاقی) / آکادمیک (آمایش) یا یک موضوع خاص (یادگیری) صورت گیرد. به عنوان مثال، مطالعات زنان به‌منظور حل مسائل و مشکلات اجتماعی و فرهنگی زنان تشکیل شده‌است.
خورسندی و طاسکوه (۱۳۸۷)، کلاین (۲۰۰۴)، رولاند (۱۳۸۷)، نیکولسکو (۲۰۱۰)، کلاین (۲۰۰۴)، رپکو ^۱ و همکاران (۲۰۱۶)، ماکسنیف ^۲ (۲۰۰۵)، دیویدسون (۲۰۰۴)، نگر ^۳ (۲۰۰۴)	معیار آموزشی / پژوهشی: بررسی تلفیق از منظر ضرورت مسئله، نیاز جامعه یا علایق فراگیر و آکادمیک.	آموزشی: در معیار آموزشی نگاه جامع، مقارن و تلفیقی به علایق و نیازهای فراگیران از یک سو، و انتظارات، مقتضیات و تقاضاهای جامعه از سوی دیگر، در تلفیق رشته‌ها برای نظریه‌پردازی مد نظر قرار می‌گیرد. پژوهشی: با توجه به اقتضانات، الزام‌ها و سطح پیچیدگی مسئله و موضوع از ظرفیت‌ها و تجارب معرفت‌شناختی و روش‌شناختی رشته‌های مختلف استفاده می‌شود.
نقش و جایگاه متخصصان	عمودی/افقی: این معیار به نوع همکاری متخصصان اشاره دارد.	عمودی: میزان همکاری متخصصان در مفاهیم و روش‌های مختلف «نابرابر» و «غیرهمسطح» است. کیفیت این روش بستگی به نقش متخصص و میزان کیفیت نظریه‌ای که استفاده می‌کند دارد. افقی: میزان همکاری متخصصان در مفاهیم و روش‌های مختلف «برابر» و «همسطح» است. تجارب و روش‌های یک رشته خاص بر دیگر رشته‌ها برتری ندارد.
آگبرگ (۲۰۰۵)، استمبر (۱۹۹۸)، خورسندی و طاسکوه (۱۳۸۷)، رولاند (۱۳۸۷)	همکاری متخصصان	ضرورت حضور متخصص رشته‌های تخصصی در جلسات تلفیق رشته‌ها و تأسیس بین‌رشته‌ای‌ها و نظریه‌ها.
نتیجه	نتیجه تلفیق	با توجه به اینکه هدف از تلفیق رشته‌ها حل مسائل آنی و مبتلابه اجتماعی/آکادمیکی یا خلق دانش و نظریه‌پردازی است، نتیجه تلفیق ممکن است منجر به ایجاد رشته یا نظریه جدید شود. تلفیق در گونه‌هایی مثل فرارشته‌ای منجر به رشته یا نظریه جدید می‌شود اما گونه‌هایی نظیر چندرشته‌ای به رشته یا نظریه جدید ختم نمی‌شود. در گونه‌هایی مثل چندرشته‌ای استقلال رشته‌ها در همکاری پروژه‌های تلفیق حفظ می‌شود اما در گونه‌هایی مثل فرارشته‌ای، رشته‌ها استقلال خود را از دست می‌دهند.
خورسندی و طاسکوه (۱۳۸۷)، کلاین (۲۰۰۴)، کالینز (۲۰۰۲)، رولاند (۱۳۸۷)، دیویس و دولین (۲۰۰۷)		

1. Repko et. al.
2. Max-Neef
3. Negre

جدول ۲. معیارهای ارزیابی بین رشته‌ای‌ها در گونه‌های مختلف تلفیق

گونه / شاخص	چندرشته‌گی	میان‌رشته‌گی	فرارشته‌گی
آموزشی پژوهشی	پژوهشی	آموزشی	پژوهشی
عمل‌گرا/انتقادی	عمل‌گرا	عمل‌گرا	انتقادی
درجه تلفیق	مشارکت چندرشته‌ای بدون تلفیق رشته‌ها و حفظ قلمرو رشته‌ها	مشارکت میان‌رشته‌ها با تلفیق متوسط رشته‌ها	مشارکت میان‌رشته‌ها با تلفیق حداکثری و حذف مرزهای رشته‌ها
عمودی/ افقی	افقی	افقی (میان‌رشته‌ای) روشی، عمودی (میان‌رشته‌ای معرفتی)	افقی
وسیع/ عمیق	وسیع	وسیع	وسیع
بسته/ باز	باز/بسته	باز/بسته	باز
همکاری متخصصان	متخصصان رشته‌های گوناگون به‌طور مستقل بر روی جنبه‌های گوناگون یک پروژه به‌صورت موازی یا متوالی کار می‌کنند.	متخصصان رشته‌های مختلف به‌طور مشترک و پیوند یافته روی یک پروژه کار می‌کنند.	متخصصان آکادمیک و غیرآکادمیک بر روی یک چارچوب مفهومی مشترک کار می‌کنند.
نتیجه	عدم تلفیق (استقلال رشته‌ها)	تلفیق از منظر معرفت و روش بین چندرشته‌ای صورت می‌گیرد	وحدت دانش (همگرایی میان معرفت‌ها و اشتراکات و روش‌ها دنبال مفاهیم بین معرفت‌های آن‌سوی مرزهای دانش)
صاحب نظران	آگسبرگ (۲۰۰۵)، استمبر (۱۹۹۸)، خورسندی و طاسکوه (۱۳۸۷)، کلایسن (۲۰۰۳)، کوالینز (۲۰۰۲)، رولانسد (۱۳۸۷)، دیویس و دولین (۲۰۰۷)	خورسندی و طاسکوه (۱۳۸۷)، رولانسد (۱۳۸۷)، نیکولسکو (۲۰۱۰)، کلایسن (۲۰۰۴)، رپکو و همکاران (۲۰۱۶)، ماکسنیف (۲۰۰۵)، دیویلسون (۲۰۰۴)، نگر (۲۰۰۴)	خورسندی و طاسکوه (۱۳۸۷)، کلایسن (۲۰۰۴)، رولانسد (۱۳۸۷)، نیکولسکو (۲۰۱۰)، کلایسن (۲۰۰۴)، رپکو و همکاران (۲۰۱۶)، ماکسنیف (۲۰۰۵)، دیویلسون (۲۰۰۴)، نگر (۲۰۰۴)

منبع: این جدول با مشورت و نظر تخصصی یکی از محققان حوزه میان رشته ای استخراج شد.



مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی

۵. یافته‌ها

سیر تاریخی و تطوری نظریه‌پردازی در مطالعات مدیریت آموزشی ظهور میدان‌های متعدد با مفاهیم متنوع مانند نظارت و کنترل، اداره امور مدرسه، مدیریت، اثربخشی، بهبود و تعالی مدرسه، رهبری با الگوهای متعدد آن را در بر دارد. اکثر این تحقیقات و نظورری‌ها از یک یا چند بعد معرفتی به ارائه الگوها، مدل‌ها و مفاهیم مرتبط پرداخته‌اند؛ اما یکی از میدان‌های ظهور تلفیق و ترکیب انواع رشته‌ها برای ارائه نظریه در مدیریت آموزشی، نظریه «مدرسه به عنوان سیستم اجتماعی» است. متخصصان در این نظریه در بهره‌گیری از سایر علوم ذیل پارادایم سیستمی تلاش مستمر دارند. تحلیل این نظریه بر اساس معیارهای ارزیابی بین‌رشته‌ای به‌عنوان یک نمونه از تلفیق، برای نشان دادن وضعیت کنونی نظریه‌پردازی در مدیریت آموزشی در این مطالعه در نظر گرفته شد. به دلیل کاربرد نظریه‌های رشته‌های مختلف در تحلیل پدیده‌های سازمان‌های آموزشی، بر اساس این نظریه می‌توان میزان تلفیق و ترکیب را در اینجا مورد سنجش قرار داد.

نگرش سیستمی اولین بار توسط گتزلز و گوبا (۱۹۵۷)، در مدیریت آموزشی با عنوان «نظریه مدرسه به عنوان سیستم اجتماعی» به کار رفت. این متخصصان جامعه‌شناسی از منظر تئوری سیستم اجتماعی، انسان را مخلوقی روانی-اجتماعی می‌پندارند. بر همین اساس رفتار هر فرد را متأثر از دو بعد روان‌شناختی و اجتماعی می‌دانند. بعد اول حوزه تخصصی روان‌شناسان و بعد دوم در حوزه تخصصی جامعه‌شناسان، مردم‌شناسان و روان‌شناسان اجتماعی است (شیرازی، ۱۳۹۶). این مدل همه ابعاد اجتماعی را در بر نمی‌گرفت. گتزلز و تیلن (۱۹۶۰) با افزودن ابعاد فرهنگی، بیولوژیکی و روانی-اجتماعی به توسعه و رفع محدودیت آن کمک کردند. سپس هوی و میسکل^۱ (۱۹۸۲) به نقل از شیرازی (۱۳۹۶) با در نظر گرفتن سه عنصر سازمان رسمی، غیررسمی و طبیعت فرد به تکمیل مدل اولیه پرداختند. در نهایت، مدل عمومی سیستم اجتماعی مدرسه توسط هوی و میسکل در قالب کتاب به صورت مدون ثبت شد. مؤلفان در این کتاب، که چندین نوبت تا کنون ویرایش شده است، ابتدا به مرور دقیق و عمیق سیر تفکر و تاریخچه



مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی

۱۸

دوره ۱۳، شماره ۴
پاییز ۱۴۰۰
پیاپی ۵۲



نظریات سازمانی پرداخته‌اند و سپس با پذیرش این فرض اساسی که مدل سیستمی-اجتماعی باز یک چهارچوب مفهومی واقع‌بینانه و مفید برای تحلیل نظری و عملی کار مدارس است، نظریه‌ها و تحقیقات جدید مدیریت آموزشی را برای تبیین مؤلفه‌های کلیدی مدرسه به عنوان یک سیستم اجتماعی (افراد، ساختار، فرهنگ، قدرت و سیاست، هسته فنی، اثربخشی و محیط خارجی) از یک سو و فرایندهای اصلی مدیریت مدرسه (ارتباطات، تصمیم‌گیری و رهبری)، و از سوی دیگر، در یک ارتباط منطقی ترکیب و در چهارده فصل مطرح کرده‌اند. با اتکا به الگوی مدرسه به عنوان یک سیستم اجتماعی (هوی و میسکل، ۱۹۹۶ و ۲۰۰۹، به نقل از شیرازی ۱۳۹۶)، سازمان مدرسه و به تبع آن رفتار سازمانی تابع کارکرد عناصر فردی، ساختاری، فرهنگی و سیاسی است که در تعامل پویا با یکدیگر فرایند یاددهی-یادگیری به عنوان هسته فنی و مأموریت اصلی مدرسه را تحت تأثیر قرار می‌دهند، بنابراین، اثربخشی مدرسه را می‌توان به کارکرد مستقل و تعاملی هر یک از عناصر نسبت داد (میسکل، ۲۰۱۲).

۵-۱. ارزیابی نظریه «مدرسه به عنوان سیستم اجتماعی» بر اساس معیارها

با توجه به تشکیل نظریه مدرسه به عنوان سیستم اجتماعی از عناصر و نظریه‌های متعدد سایر رشته‌ها و تحقق هدف این مطالعه باید مشخص نمود که از بین انواع گونه‌های بین‌رشته‌ای شامل چندرشته‌ای، میان‌رشته‌ای و فرارشته‌ای کدامیک بر این حوزه غلبه یافته است. به عبارت دیگر، با توجه به معیارهای آموزشی/پژوهشی، عمل‌گرا/انتقادی، ابعاد تلفیق، تمرکز تلفیق، نتیجه تلفیق، همکاری متخصصان و میزان مشارکت رشته‌ها، کدام یک مبنای نظریه‌پردازی در مطالعات مدیریت آموزشی بوده است. بدین منظور ابتدا در جدول شماره (۳) مشارکت رشته‌ها و نظریه‌های مرتبط با آنها در نظریه مدرسه به عنوان سیستم اجتماعی مشخص گردید، سپس با تحلیل و استنتاج از جداول (۱) و (۲)، ترکیب رشته‌ها در نظریه‌پردازی تبیین شد و نتیجه تحلیل در جدول شماره (۴) به طور خلاصه نشان داده شد.

جدول ۳. نظریه مدرسه به عنوان سیستم اجتماعی از منظر ترکیب رشته‌ها و نظریه‌ها

عناصر نظریه	رشته‌های وام‌دهنده	شواهد نظری در تحلیل
تدریس و یادگیری	روان‌شناسی تربیتی، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش	نظریه‌های رفتاری، شناختی، سازنده‌گرا (فردی و اجتماعی)
افراد	روان‌شناسی رشد، روان‌شناسی عمومی، روان‌شناسی صنعتی و شخصیت	نظریه‌های انگیزش محتوایی و فرایندی، نظریه‌های شخصیت، نظریه‌های رشد
فرهنگ و جو	جامعه‌شناسی، مدیریت فرهنگی، حوزه‌های مطالعاتی مانند مردم‌نگاری و قوم‌نگاری،	نظریه‌های فرهنگ و جو سازمانی مطالعات فرهنگ و جو مدرسه مدل‌های جو سازمانی هالپین و کرافت ^۱ ، هریسون ^۲ ، استرن ^۳ ، تاجی پوری ^۴ و ..
ساختار	سازمان و مدیریت، علوم اطلاعات و ارتباطات	نظریه‌های سازمان و مدیریت شامل کلاسیک، مدرن و پست‌مدرن (وبر ^۵ ، مینتزبرگ ^۶ ، ویک ^۷)
قدرت و سیاسی	علوم سیاسی، علوم اجتماعی	نظریه‌های سازمان و مدیریت (ففر و سالازنیک ^۸ ، وبر و فرنچ و ریون ^۹)، مدل‌های فرهنگی، سیاسی و ابهامی بوش (۲۰۰۴)



مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی

۲۰

دوره ۱۳، شماره ۴

پاییز ۱۴۰۰

پیاپی ۵۲

با توجه معیارهای ارزیابی بین‌رشته‌ای (جدول شماره ۲) ترکیب اکثر نظریه‌ها با معیارهای افقی، عمیق، باز و آموزشی انطباق دارد؛ زیرا کنار هم قرار گرفتن مباحث مربوط به حوزه‌های علوم تربیتی و سایر علوم وام‌دهنده (علوم انسانی، اجتماعی و فرهنگی) با توجه به مبانی و گستره موضوعی باهم برابر و هم‌سطح است و تجارب و روش‌های یک رشته خاص بر دیگر رشته‌ها برتری ندارد. از آن جهت عمیق است که

1. Halpin & Croft.
2. Harrison
3. Stern
4. Tagiuri
5. Weber
6. Mintzberg
7. Weick
8. Pfeffer & Salansick
9. French & Raven



وحدت شناختی بین حوزه‌ها یا رشته‌های مختلف مد نظر نیست بلکه تلفیق عناصر، روش‌ها و منابع آموزشی برای یک موضوع خاص به‌طور موازی صورت می‌گیرد. از آن جهت باز است چون رشته‌های مورد استفاده در این نظریه به لحاظ تخصصی حداقل در سه قلمرو علوم تربیتی، علوم اجتماعی و علوم انسانی می‌گنجند.

از منظر ترکیب و تلفیق همه عناصر با یکدیگر، با عنایت به نظریه‌های مورد استفاده می‌توان گفت که این نظریه در سطح تلفیق نیست؛ زیرا اثر و اساس نظریه‌های تشکیل دهنده هر رشته به خوبی نمایان است؛ به عنوان مثال، در عنصر ساختار نظریه‌های سازمان و مدیریت یا در عنصر فرد نظریه‌های شخصیت و انگیزش بدون هیچ تغییری قابل تشخیص است و آشکار است که مباحث با توجه به موضوع مورد مطالعه توسط استاد، دانشجو یا مخاطب دیگر تلفیق می‌شود. با این حال، در برخی عناصر نظیر فرهنگ و جو مدرسه به دلیل مطالعات و تحقیقات منحصر به سازمان مدرسه توسط صاحب‌نظرانی چون هالپین و کرافت تا حدودی حرکت به سمت تلفیق متصور است.

مدیریت آموزشی در مواجهه با جامعه‌شناسی به‌رغم پژوهش‌های وسیع انجام‌شده با عنوان جامعه‌شناسی آموزش و پرورش نیز دچار ابهام است. به عنوان نمونه، در نظریه مذکور، مدیریت آموزشی در مواجهه با یک حوزه معرفتی مانند جامعه‌شناسی بر سر دوراهی جامعه‌شناسی سنتی و جامعه‌شناسی سازمان‌ها (مطالعات سازمانی) برای رسیدن به جامعه‌شناسی آموزش همواره سرگردان بوده است (تیپتون^۱، ۱۹۷۷). چرا که جامعه‌شناسی سنتی بر اهمیت آموزش بین اقشار اجتماعی مختلف و کشورهای مختلف و تأثیر آن بر مدیریت آموزشی تأکید دارد، جامعه‌شناسی سازمانی به مطالعه رفتارهای گروهی و اجتماعی افراد در سازمان به روش‌های علمی می‌پردازد (ایکات، ۲۰۱۷). این مطالعات تحت سیطره مولتی پارادایم‌های گسترده^۲ در جامعه‌شناسی شکل می‌گیرند. سه پارادایم اصلی شکل‌دهنده به این مولتی پارادایم عبارت‌اند از: نخست، رویکرد دروکیم و اعتقاد بر استفاده از روش‌های علوم طبیعی در علوم اجتماعی که سرچشمه جنبش نظریه مدیریت

1. Tipton

2. broad multiparadigmatic



آموزشی در اواسط قرن بیستم محسوب می‌شود؛ دوم، رویکرد طبقه‌های اجتماعی مارکسیست بر حسب قدرت، ثروت و پایگاه که منشا جریان‌ها و گفتمان‌های انتقادی محققان جامعه‌شناسی آموزش و پرورش از جمله ایلچ، بوردیو و جنسیس و گلמן^۱ شد و در نهایت نظریه بروکراتیک وبر که هم‌زمان با اصول مدیریت علمی تیلور اثر انکارناپذیری در تلاش محققان مدیریت آموزشی برای نظریه‌پردازی داشت (ایکات، ۲۰۱۷). استایر (۱۹۹۵) بیان می‌کند که جامعه‌شناسی با دیدگاه‌های متنوع شامل کارکردگرایی، ساختارگرایی، انسان‌گرایی و تضاد نیز با مسائل و پدیده‌ها مواجه می‌شود. به همین دلیل دستیابی به ترکیب و تلفیق علوم و معارف زمینه‌ساز این فرایند نظری به سادگی محقق نمی‌شود و اکثر تحلیل‌ها دچار فلج شدن پارادایم^۲ هستند.

با توجه به یافته‌های جدول شماره (۲) می‌توان به عدم تلفیق یکپارچه در تمام عناصر نظریه مدرسه به‌عنوان سیستم اجتماعی پی برد؛ چرا که به‌جز موارد محدودی در فرهنگ و جو سازمان مدرسه، بقیه عناصر با اغماض زیر چتر گونه چندرشته‌ای قرار دارند. در همین راستا از منظر وجود یا عدم وجود سیستم در نظریه مدرسه به‌عنوان سیستم اجتماعی، برخی از متخصصان (بیتس، ۱۹۹۲) بر این باور هستند که سیستم به‌عنوان یک اصل «کل»، که جزئیاتش با هم در رابطه تنگاتنگی باشند، تشکیل نشده است. ممکن است تمامی اعضا و اجزای یک سیستم حاضر باشند، اما ارتباط خاصی بین آن‌ها نباشد و بنابراین نتوان به آن لفظ «سیستم» اطلاق نمود. به هر حال، همواره در تعریف سیستم «ارتباط بین اجزای مختلف» یکی از بنیادی‌ترین عناصر تعریف است. عدم دخالت متخصصان در شناسایی معرفی مبانی فلسفی و معرفتی تلفیق در سطح نظر و معرفی اصول تلفیق در سطح عملی موجب شده است که مخاطبان حوزه مدیریت آموزشی شامل استاد، دانشجو یا عمل‌گرایان حوزه آموزش و پرورش هر کدام از ظن خود یار نظریه‌پردازی شده و ترکیب و تلفیق به‌عنوان یک کار تخصصی از قلمرو کار متخصصان به قلمرو مخاطبان منتقل شود.

1. Illich, Bourdie, Genesis and Goldman

2. Paradigm Paralysis

فلج شدن پارادایم‌ها پدیده‌ای که در آن با وجود اطلاع از اشتباه بودن یک رویکرد هم‌چنان بر آن اصرار و پافشاری وجود دارد.

با توجه به ماهیت مدیریت آموزشی به عنوان یک حوزه مطالعاتی نرم امکان تبدیل شدن آن به رشته در قالب اصول علمی و آکادمیک بعید است. این حوزه مطالعاتی از همان ابتدا با استفاده از سایر علوم متولد شده است و یک حوزه منحصر به فرد بین رشته‌ای است. با توجه به تحلیل نظریه فوق این حوزه مطالعاتی در مرحله بین رشته‌ای نیز هنوز به طور کامل موفق به تلفیق و ترکیب علوم ذیل یک گونه مشخص نشده است. ارزیابی نظریه بر اساس معیارهای این مطالعه نشان دهنده این است که نظریه پردازی در مطالعات مدیریت آموزشی تا حدی در گونه چندرشته‌ای از رویکرد بین رشته‌ای قرار گرفته است (جدول شماره ۴).

جدول ۴. معیارهای گونه چندرشته‌ای در نظریه پردازی مدیریت آموزشی

شاخص	نظریه	مدرسه به عنوان سیستم اجتماعی
آموزشی/پژوهشی	پژوهشی	
عمل‌گرا/انتقادی	عمل‌گرا	
درجه تلفیق	مشارکت چندرشته‌ای بدون تلفیق رشته‌ها و حفظ قلمرو رشته‌ها	
عمودی/افقی	افقی	
وسیع/عمیق	وسیع	
بسته/باز	باز/بسته	
همکاری متخصصان	متخصصان رشته‌های گوناگون به طور مستقل بر روی جنبه‌های گوناگون یک پروژه به صورت موازی یا متوالی کار می‌کنند.	
نتیجه	عدم تلفیق (استقلال رشته‌ها)	

۵-۲. روند آینده نظریه پردازی به سوی گونه فرارشته‌ای

با توجه به اینکه در گونه چندرشته‌ای همکاری متخصصان به لحاظ میزان و کیفیت استفاده از روش‌ها و نظریه‌های تخصصی شان نامشخص است، تمرکز بیش از آن که بر حل مسائل با نگاه انتقادی باشد، به طور محافظه کارانه، بر ادامه روندهای قبلی است؛ تلفیق و ترکیب رشته‌ها بدون عبور از مرزهای رشته‌ای و به صورت تفکیکی صورت می‌گیرد و متخصصان نیز به طور موازی یا متوالی و مستقل بر پدیده‌ها متمرکز شده و در واقع تلفیقی که منجر به نظریه یا رشته جدیدی شود صورت نمی‌گیرد. به نظر می‌رسد این گونه نتواند منجر به توسعه و بهبود چالش‌های نظریه پردازی در مدیریت آموزشی شود. بنابراین، روند طبیعی نظریه پردازی با





توجه به معیارهای بین‌رشته‌ای‌ها به سوی گونه‌فرارشته‌ای راه‌گشا خواهد بود. از منظر بنیان‌های فلسفی و معرفتی در فرارشتگی دانش درهم‌تنیده، پیچیده و مبهم است و حقیقت در جلوه‌های متکثر و متعدد قابل بازنمایی است. نقطه شروع کسب معرفت در قلب مسائل و موضوعات زندگی واقعی مخاطبان قرار دارد. سؤالات برخاسته از بحران‌ها و مسائل مبتلا به جامعه است. از منظر روش‌شناختی، تلفیق رشته‌ها برای پاسخ به سؤالات به تغییر پارادایم و تحول در کسب معرفت منجر می‌شود. در فرارشتگی روابط در مسائل اساسی هر رشته با رشته دیگر به اشتراک و گفت‌وگو گذاشته می‌شود و نوعی دیالکتیک ارتقائی بین این مسائل و روابط برقرار می‌گردد که در اثر آن مفاهیم و مسائل جدید و فرارشتگی حاصل می‌شود و نوعی احاطه به مسائل و داده‌های موجود قبلی دارد. چنین مسائلی ضمن آنکه به‌نحوی حکایت از مسائل رشته‌های پیشین می‌کند، دلالت بر نوعی واقعیت‌های جدید نیز دارد که که دلیل آن از بین رفتن مرزهای موجود بین‌رشته‌ها و علوم مورد بحث و عدم التقاط صرف آن‌ها است. در واقع، این امر به سبب نوع نگاه خاص در فراشتگی است که با هدف شناخت حقیقت، طبیعت و معرفت در مسیر خاصی با توجه به نوع محتوای علوم مورد بحث، جریان می‌یابد. در این گونه، محدودیت‌های خاص تک‌رشته‌ای، که ناظر به محتوای خاص و هدف جزئی‌نگر آن است، برطرف می‌گردد. از سوی دیگر، این‌گونه را می‌توان در دو بعد عامل ارتقاء رشته‌ای محسوب کرد: ۱) از بعد محتوایی، که با رویکرد شناخت حقیقت، کل‌نگر و هستی‌مدار است و منجر به ارتقاء آموزشی و کمک به تغییر محتوای آموزشی می‌گردد؛ ۲) از بعد روشی، با توجه به رویکرد عدم التقاط ضمن کنار نهادن مرز رشته‌ها، به تغییر روش‌های محدود پژوهشی و استفاده از ابزارهای بیشتر پژوهشی و نگاه جامع‌تر به پژوهش و جایگزین کردن روش‌های گسترده‌تر و تطبیقی می‌انجامد.

۶. نتیجه‌گیری

با توجه به ماهیت پیچیده انسان و به تبع آن، پیچیدگی و گستردگی آموزش و پرورش، پرداختن به مسائل علوم انسانی و اجتماعی از حوزه یک رشته خاص، خارج است؛ بنابراین، بهره‌گیری از رویکرد بین‌رشته‌ای ضروری است. در همین راستا، این مطالعه با

هدف ارزیابی نظریه‌پردازی در مدیریت آموزشی توسط معیارهای بین‌رشته‌ای و با روش تحلیلی-استنتاجی انجام شد. با تدوین معیارهای ارزیابی بین‌رشته‌ای برای گونه‌های چند، میان و فرارشته‌ای مختص این حوزه مطالعاتی و ارزیابی وضعیت کنونی نظریه‌پردازی مشخص شد که نظریه‌پردازی در حال‌گذر از رویکرد تک‌رشته‌ای و در آستانه ورود به گونه چندرشته‌ای از رویکرد بین‌رشته‌ای است.

نظریه‌پردازی در مطالعات مدیریت آموزشی فارغ از زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی آن امکان‌پذیر نیست چون یادگیری در این زمینه‌ها رخ می‌نماید؛ اما دستیابی به ترکیب و تلقیق علوم و معارف زمینه‌ساز این فرایند نظری به سادگی محقق نمی‌شود. با توجه به یافته‌ها، ماهیت بین‌رشته‌ای و گستردگی در تنوع و کثرت اهداف و موضوعات و روش‌های مدیریت آموزشی باعث شده است که گونه فرارشته‌ای بیش از سایر گونه‌های بین‌رشته‌ای برای نظریه‌پردازی، قابلیت پاسخ‌گویی به نیازهای مخاطبان این حوزه را داشته باشد. از طرفی، ماهیت خاص این حوزه به لحاظ نرم‌بودن، بین‌رشته‌ای بودن، پیچیدگی، گستردگی و تنوع در اهداف، موضوعات، روش‌ها، و از طرفی ارتباط وثیق آن با قدرت و لابی‌های سیاسی، حساسیت بالای فرهنگی و اجتماعی، ایجاب می‌کند که برای تحول نظریه‌پردازی در این حوزه مطالعاتی به رویکردهایی فراتر از تک‌رشته‌ای روی آورد و به سوی رویکرد بین‌رشته‌ای و گونه فرارشته‌ای گام برداشت. برای دستیابی به این مقصد لازم است پژوهشگران و علاقه‌مندان حوزه مدیریت آموزشی مطالعاتی نظری و تجربی درخصوص پیوند رشته‌ها در نظریه‌پردازی مطابق با معیارهای گونه فرارشته‌ای انجام دهند. یکی از عمده‌ترین محدودیت‌های این گفتار فقدان مطالعات نظری و پژوهشی بین‌رشته‌ای و چگونگی پیوند رشته‌ها در تولید نظریه و معرفت در مدیریت آموزشی بود. این مطالعات برای استناد به شواهد مطابق با معیارهای شناسایی شده و کاستن از سطح انتزاع مطالب مفید خواهند بود. امید است که این پژوهش آغازی برای مطالعات بیشتر درخصوص چگونگی و میزان سهم رشته‌ها در نظریه‌پردازی مدیریت آموزشی باشد.



- آهنچیان، محمدرضا (۱۳۹۷). مقدمه ای بر مدیریت آموزشی. تهران: نشر نی.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۸). چگونگی ارزشیابی برنامه‌های درسی میان‌رشته‌ای. مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۱(۳)، ۵۵-۶۶. doi: 10.7508/isih.2009.03.003
- حسین قلی‌زاده، رضوان؛ آهنچیان، محمدرضا؛ نوفرستی، علی؛ و کوهساری، معصومه (۱۳۹۵). سیری در تاریخ اندیشه‌های مدیریت آموزشی با نگاهی به تجربه‌های بین‌المللی. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۲(۲)، ۱۲۸-۱۵۲. doi: 10.22067/fedu.v6i2.60913
- خلخالی، علی (۱۳۹۲). تئوری مدیریت آموزشی تعمیم‌یافته، مسیر خروج از بحران هویت رشته‌ای. (سخنرانی منتشر نشده)، انجمن مدیریت آموزشی ایران، تهران، زمستان ۱۳۹۲.
- خلخالی، علی (۱۳۹۴). مدیریت آموزشی تعمیم‌یافته (بازخوانی و بازسازی نقش رشته). تهران: دانشگاه آزاد اسلامی، سازمان چاپ و انتشارات؛ تنکابن.
- خوردسندی طاسکوه، علی (۱۳۸۷). گفتمان میان‌رشته‌ای دانش: مبانی نظری، گونه‌شناسی، و خط‌مشی‌هایی برای عمل در آموزش عالی. تهران: مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- خوردسندی طاسکوه، علی (۱۳۸۸). میان‌رشته‌گی و مسائل آن در آموزش عالی. فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۱(۲)، ۸۵-۱۰۱. doi: 10.7508/isih.2009.02.005
- رسته مقدم، آرش (۱۳۹۶). نگاشت نقشه علم مدیریت آموزشی در سطح جهان بر اساس انتشارات وب‌آو ساینس (WOS) و تبیین آن از دیدگاه خبرگان (رساله دکتری منتشر نشده در مدیریت آموزشی). دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.
- رولاند، اس. (۱۳۸۷). میان‌رشته‌گی: مجموعه مقالات مبانی نظری و روش‌شناسی مطالعات میان‌رشته‌ای (مترجم: سیدمحسن علوی‌پور و همکاران)، تهران: مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- شعبانی، زهرا (۱۳۹۰). طراحی و ارائه رویکرد جامع تلفیق برنامه‌های درسی در حوزه علوم انسانی. مجموعه مقالات کنگره راهکارهایی برای ارتقاء علوم انسانی در کشور، ص ۳۷۵-۳۸۸، تهران، ایران.
- شیرازی، علی (۱۳۹۶). مدیریت آموزشی: تئوری، تحقیق و کاربرد (ویراست دوم)، تهران: نشر مهربان
- صادقی فسایی، سهیلا؛ عرفان‌منش، ایمان (۱۳۹۴). مبانی روش‌شناختی پژوهش اسنادی در علوم اجتماعی؛ مورد مطالعه: تأثیرات مدرن‌شدن بر خانواده ایرانی. فصلنامه علمی پژوهشی راهبرد فرهنگ، ۸(۲۹)، ۶۱-۹۱.
- کتبی، مرتضی (۱۳۷۹). علوم اجتماعی ما و پژوهش میان‌رشته‌ای. سخن سمت، ۶(-)، ۱۶-۲۰.





معتمدی، اعظم؛ یمنی، محمد؛ خورسندی طاسکوه، علی؛ و عارفی، محبوبه (۱۳۹۷). سیر تحول گونه‌شناسی پژوهش میان‌رشته‌ای: مطالعه‌ای تاریخی-تبارشناسانه. فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی.

doi: 10.22035/isih.2019.2929.3266.۱-۳۲، (۱)۱۱

مورن، ادگار (۱۳۸۷). پیرامون میان‌رشته‌گی (مترجم: توحیده ملاباشی)، در: سیدمحسن علوی‌پور و همکاران (تدوین و ترجمه)، مبانی نظری و روش‌شناسی مطالعات میان‌رشته‌ای. تهران: مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۸). ملاحظات اساسی در باب سیاست‌گذاری توسعه علوم میان‌رشته‌ای در آموزش عالی از منظر فرایند تکوین. فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۱(۳)، ۱-۱۸. doi: 10.7508/isih.2009.03.001

مهرمحمدی، محمود؛ کی‌دوری، امیرحسین (۱۳۹۰). شاخص‌های ارزیابی کیفیت میان‌رشته‌ای‌های دانشگاهی؛ ابزاری برای برنامه‌ریزی. فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۲(۲)، ۸۹-۱۱۲. doi: 10.7508/ISIH.2010.06.005

میثمی، حسین؛ عبدالحی، محسن؛ شهیدی‌نسب، مصطفی؛ و قائمی اصل، مهدی. (۱۳۹۰). رویکردهای میان‌رشته‌ای و طراحی برنامه درسی رشته اقتصاد و مالیه اسلامی. فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۲(۳)، ۵۸-۳۱. doi: 10.7508/isih.2010.07.002

Aram, J. D. (2004). Concepts of interdisciplinarity: Configurations of knowledge and action. *Human Relations*, 57(4), 379-412. doi:10.1177/0018726704043893

Association for Integrative Studies (2000), Accreditation Criteria for Interdisciplinary Studies in General Education. Reterived from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED478328.pdf>

Augsburg, T. (2005). *Becoming interdisciplinary: An introduction to interdisciplinary studies*. Kendall, Hunt Publishing Company.

Bates, R. J. (1980). Educational administration, the sociology of science, and the management of knowledge. *Educational Administration Quarterly*, 16(2), 1-20. doi:10.1177/0013161x8001600204

Bates, R. J. (1982). Towards a critical practice of educational administration. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, March 19-23, New York.

Bogotch, I. (2021). Afterword: inserting social justice into professional development. *Professional Development in Education*, 47(1), 191-196. doi: 10.1080/19415257.2020.1848490

Böhme, G. (2017). Midwifery as science: An essay on the relation between scientific and everyday knowledge. *Society & Knowledge*, 373-392. doi:10.4324/9781315129884-17

Boon, M., & Van Baalen, S. (2018). Epistemology for interdisciplinary research – shifting philosophical paradigms of science. *European Journal for Philosophy of Science*, 9(1). doi:10.1007/s13194-018-0242-4

- Boyan, N. J. (1981). Follow the leader: Commentary on research in educational administration. *Educational Researcher*, 10(2), 6-21. doi: 10.3102/0013189X010002006
- Bush, T. (2006). Educational Leadership and Management: South African and Global Perspectives. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(4), 443-448. doi:10.1177/1741143206068210
- Chettiparamb, A. (2007). Interdisciplinarity: a literature review. report, *Interdisciplinary Teaching and Learning Group, University of Southampton*.
- Collins, J. P. (2002). May You Live in Interesting Times: Using Multidisciplinary and Interdisciplinary Programs to Cope with Change in the Life Sciences: Multidisciplinary and interdisciplinary research and training programs provide life science departments a way to foster the innovation needed to cope with rapid change in biology. *BioScience*, 52(1), 75-83.
- Davidson, M. (2004). Bones of contention: using self and story in the quest to professionalize higher education teaching—an interdisciplinary approach. *Teaching in Higher Education*, 9(3), 299-310.
- Davies, M., & Devlin, M. T. (2007). *Interdisciplinary higher education: Implications for teaching and learning*. Melbourne: Centre for the Study of Higher Education.
- Davies, P.; & Dunnill, R. (2006). Disciplines, outcomes and purpose in social science education. *JSSE-Journal of Social Science Education*, 5(2), 62-71,
- Drake, S. M. (1993). *Planning integrated curriculum: The call to adventure*. Association for Supervision and Curriculum Development, 1250 North Pitt Street, Alexandria, VA 22314-1453 (Stock No. 611-93025; \$8.95)..
- Drake, S. M.; & Burns, R. C. (2004). *Meeting standards through integrated curriculum*. USA, Virginia: ASCD.
- Eacott, S. (2017). A social epistemology for educational administration and leadership. *Journal of Educational Administration and History*, 49(3), 196-214. doi:10.1080/00220620.2017.1315380
- Glass, T. E., Mason, R., Carver, F. D., Eaton, W., & Parker, J. C. (2004). *The history of educational administration viewed through its textbooks*. USA: R&L Education.
- Gunter, H. M. (2005). Conceptualizing research in educational leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 33(2), 165-180. doi:10.1177/1741143205051051
- Gunter, H. M. (2016). *An intellectual history of school leadership practice and research*. Bloomsbury Publishing.
- Hailer, E. J. (1968). The interdisciplinary ideology in educational administration: Some preliminary notes on the sociology of knowledge. *Educational administration quarterly*, 4(2), 61-77. doi: 10.1177/0013131X6800400206
- Hallinger, P., & Kovačević, J. (2019). A bibliometric review of research on educational administration: Science mapping the literature 1960 to 2018. *Review of Educational Research*, 89(3), 335-369. doi: 10.3102/0034654319830380



مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی

۲۸

دوره ۱۳، شماره ۴

پاییز ۱۴۰۰

پیاپی ۵۲



- Hallinger, P., & Lee, M. (2014). Mapping instructional leadership in Thailand: Has education reform impacted principal practice? *Educational Management Administration & Leadership*, 42(1), 6-29. doi: 10.1177/1741143213502196
- Hare, D. B. (1996). *Theory development in educational administration from 1947 to 1995*. Virginia Polytechnic Institute and State University, UMI Microform, 9624189.
- Henkel, M. (2005). Academic identity and autonomy in a changing policy environment. *Higher Education*, 49(1), 155-176.
- Hongcai, W. A. N. G. (2007). Education: a discipline or a field? *Frontiers of Education in China*, 2(1), 63-73.
- Huutoniemi, K., Klein, J. T., Bruun, H., & Hukkinen, J. (2010). Analyzing interdisciplinarity: Typology and indicators. *Research policy*, 39(1), 79-88. doi: 10.1016/j.respol.2009.09.011
- Jacobs, H. H. (1989). *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Klein, J. T. (1990). *Interdisciplinarity: History, theory, and practice*. Wayne State University Press.
- Klein, J. T. (2004). curriculum model: inter/trans/multi/pluri-disciplinary. In: A. Distefano, K.E. Rudestam & R. J. Silverman (Eds). *Encyclopedia of Distributed Learning* (Pp. 84). Chicago: Reference & User Services.
- Lenhard, J., Lücking, H., & Schwechheimer, H. (2006). Expert knowledge, Mode-2 and scientific disciplines: two contrasting views. *Science and Public Policy*, 33(5), 341-350. doi: 10.3152/147154306781778876
- Lindsay, B., Kofie, S., & Mbepera, J. G. (2017). Administrative matters for African educational leaders: Illustrations from women secondary school administrators in Tanzania and Ghana. *The Wiley International Handbook of Educational Leadership* (Pp. 271). Wiley.
- Max-Neef, M. A. (2005). Foundations of transdisciplinarity. *Ecological economics*, 53(1), 5-16. doi:10.1016/j.ecolecon.2005.01.014
- McGregor, S. L. (2015). The Nicolescuian and Zurich approaches to transdisciplinarity. *Integral Leadership Review*, 15(2), 1-18.
- Murphy, J., & Louis, K. S. (1999). *Handbook of research on educational administration. A project of the American Educational Research Association*. Jossey-Bass, Inc.
- Murre, P. (2018). An Intellectual History of School Leadership Practice and Research. *International Journal of Christianity & Education*, 22(1), 81-82. doi: 10.1177/2056997117743945
- Newell, W. H., & Gagnon, P. (2013). The state of the field: Interdisciplinary theory. *Issues In interdisciplinary studies*, 31(2013), 22-43.
- Nicolescu, B. (2010). Methodology of Transdisciplinarity—Levels of Reality, Logic of the Included Middle and Complexity. The ATLAS Transdisciplinary-Transnational-Transcultural Bi-Annual Meeting.

- Oplatka, I. (2008). The field of educational management: Some intellectual insights from the 2007 BELMAS national conference. *Management in Education*, 22(3), 4-10. doi: 10.1177/0892020608093256
- Oplatka, I., & Khalid, A. R. A. R. (2016). The field of educational administration as an arena of knowledge production: Some implications for Turkish field members. *Research in Educational Administration and Leadership*, 1(2), 161-186.
- Örücü, D. (2006). *An analysis of the present state of educational administration scholarship in Turkey from the perceptions of the scholars in Ankara* (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University. Çankaya. Ankara
- Repko, A. F., Szostak, R., & Buchberger, M. P. (2019). *Introduction to interdisciplinary studies*. New York: Sage.
- Ribbins, P. (1993). *Greenfield on Educational Administration: Towards a Humane Science*. London: Routledge.
- Stember, M. (1998). Advancing the social sciences through the interdisciplinary enterprise. *Interdisciplinarity: Essays from the literature*, 337-352.
- Tipton, B. (1977). The Tense Relationship of Sociology and Educational Administration. *Educational Administration*, 5(2), 46-57. doi: 10.1177/174114327700500210
- Van Baalen, P., & Karsten, L. (2012). The evolution of management as an interdisciplinary field. *Journal of Management History*, 18(2), 219-237. doi: 10.1108/17511341211206861
- Wang, Y., & Bowers, A. J. (2016). Mapping the field of educational administration research: A journal citation network analysis. *Journal of Educational Administration*, 54(3), 242-269. doi: 10.1108/JEA-02-2015-0013



مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی

۳۰

دوره ۱۳، شماره ۴
پاییز ۱۴۰۰
پیاپی ۵۲



تدوین الگوی دانشگاه نسل چهارم برای دانشگاه‌های ایران

آرش یداله‌ی ده‌چشمه^۱، سعید رجائی‌پور^۲، سیدعلی سیادت^۳

دریافت: ۱۴۰۰/۰۱/۰۲؛ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۳/۱۵

چکیده

با توجه به تأثیر دانشگاه‌ها نسل چهارم در تحولات اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و رشد و توسعه جوامع محلی و منطقه‌ای، هدف اصلی این مقاله بررسی ابعاد و تدوین الگوی دانشگاه نسل چهارم برای دانشگاه‌های ایران است. مقاله حاضر در چارچوب رویکرد کیفی و با به‌کارگیری راهبرد نظریه داده‌بنیاد انجام گرفته است. جامعه آماری شامل متخصصان و صاحب‌نظران حوزه آموزش عالی بوده است که داده‌های موردنیاز از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با ۲۵ صاحب‌نظر و با استفاده از روش نمونه‌گیری هدف‌مند زنجیره‌ای جمع‌آوری گردید. تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA و بر اساس طرح اشتراوس و کوربین از طریق سه مرحله کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی انجام گرفت. نتایج جهت اعتباریابی و بازبینی در اختیار مصاحبه‌شوندگان قرار گرفت و با استفاده از فن مرور هم‌تا از پنج متخصص در حوزه آموزش عالی نظرخواهی شد. یافته‌ها نشان داد که مؤلفه دانشگاه مسئولیت‌گرای ارزش‌آفرین به‌عنوان پدیده محوری، مؤلفه تحول‌خواهی و سازگارشدگی به‌عنوان عوامل علی، رهبری مسئولانه، مؤلفه توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای سرمایه انسانی و برنامه آموزشی و درسی توسعه‌دهنده به‌عنوان راهبردهای کنش، مؤلفه‌های خط‌مشی‌گذاری تخصصی و حرفه‌ای، فرهنگ نوآوری مسئولانه و ساختار تحول‌آفرین به‌عنوان شرایط زمینه‌ای و استقلال دانشگاهی و مؤلفه مدل‌های مالی توسعه‌دهنده به‌عنوان مؤلفه‌های مداخله‌ای دانشگاه نسل چهارم شناسایی شدند. پیامد اصلی برهم‌کنش تمامی مؤلفه‌های اشاره‌شده توسعه منطقه‌ای است که در سه حوزه فرهنگی-اجتماعی، اقتصادی و زیست‌محیطی نقش حیاتی در توسعه و بالندگی جامعه محلی و ملی دارد.

کلیدواژه‌ها: آموزش عالی، دانشگاه نسل چهارم، دانشگاه اجتماعی، توسعه منطقه‌ای

۱. دانشجوی دکتری مدیریت آموزش عالی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

۲. دانشیار مدیریت آموزش عالی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران (نویسنده مسئول)

s.rajaipour@edu.ui.ac.ir

۳. استاد مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

۱. مقدمه

در حالی که جوامع امروزی به طور فزاینده‌ای به سمت جوامع دانش‌بنیان حرکت می‌کنند، نقش دانشگاه‌ها در مسائل اجتماعی، به خصوص مسائل منطقه‌ای و محلی، برجسته‌تر می‌گردد. دانشگاه‌ها برای رشد و توسعه جوامع از مؤسسات فرعی به مؤسسات اصلی تبدیل شده‌اند و نقش آن‌ها به عنوان موتور نوآوری تعریف شده است (کای، ما، و چن^۱، ۲۰۲۰).

«توسعه آموزش عالی^۲» از ویژگی‌های دنیای جدید در سطح جهانی، ملی و محلی به شمار می‌رود (ثمری، ۱۳۹۶). از این رو، دانشگاه‌های مدرن باید بتوانند ضمن تکامل منطقه‌ای، در رقابت جهانی حضور داشته باشند و به طور فزاینده‌ای نقش خود را در هماهنگ کردن نقش آفرینان دولتی و خصوصی در فعالیت‌های نوآوری و توسعه استراتژی‌های منطقه‌ای به منظور ایجاد یک چارچوب سازمانی مساعد ایفا نمایند (جونکرس و همکاران^۳، ۲۰۱۸).

به اعتقاد سینگ^۴ (۲۰۱۶) نقش دانشگاه‌ها در طی ۲۰ سال گذشته به دلیل ارتباط جدید بین سیاست‌های آموزش عالی و توسعه منطقه‌ای تحول یافته است. این تحول به منزله نقش چهارم برای دانشگاه‌ها است و بر خدمات اجتماعی، توسعه منطقه‌ای، مشارکت منطقه‌ای، نوآوری منطقه‌ای، کارآفرینی دانشگاهی و مشارکت اجتماعی تأکید دارد (دولتی و همکاران، ۱۴۰۰). والایس^۵ (۲۰۱۵) معتقد است بی‌توجهی دانشگاه به مسئولیت اجتماعی در هر یک از ابعاد آن نتایج مخرب به دنبال دارد؛ از جمله، فقدان هوشمندی، فقدان آموزش‌های اخلاقی و شهروندی، فقدان پژوهش مبتنی بر نیاز اجتماعی، عدم پاسخ‌گویی به اجتماع، نبود دموکراسی و شفافیت، سوءاستفاده‌های بازار کار و فقر در اقدامات محیط زیستی که بسیاری از این موارد در جامعه ایران قابل مشاهده است و ناشی از بی‌تفاوتی به مسئولیت اجتماعی دانشگاهیان هست (برادران حقیر، نورشاهی، و روشن، ۱۳۹۸)؛ بنابراین، با توجه به تأثیر دانشگاه‌ها نسل چهارم در توسعه جوامع محلی و منطقه‌ای، این پژوهش هدفمند به دنبال بررسی ابعاد و تدوین الگوی دانشگاه نسل چهارم برای دانشگاه‌های ایران است.



مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی

۳۲

دوره ۱۳، شماره ۴
پاییز ۱۴۰۰
پیاپی ۵۲

1. Cai, Ma, & chen
2. Higher Education Development (HED)
3. Jonkers et al
4. Singh
5. Vallaey

۲. مبانی نظری

تحولات دانشگاهی جهان پیشرو به صورت سه و اخیراً چهار نسل توصیف شده است. گفتمان نسل چهارم که در حال ظهور است نسل آفرینش منطقه‌ای و محلی دانش است و مأموریت دانشگاه معطوف به توانمند کردن منطقه، نوآوری و آفرینش دانش جدید متناسب با مسائل منطقه است. به توسعه پادار محلی و منطقه‌ای کمک علمی می‌کند و نوعی جهانی شدن در خانه را تسهیل می‌نماید. برنامه درسی خود را معطوف به حرفه‌ها و مسئله‌ها و چالش‌های بشری و اجتماعی، منطقه‌ای و محلی می‌کند و در مجموع به مسئولیت اجتماعی دانشگاه توجه می‌نماید (فراسخواه، ۱۳۹۷، ۱۴۰-۱۳۷). ویژگی‌های چهار نسل دانشگاهی از منظر هدف، نقش، خروجی، زبان، سازمان و مدیریت در جدول شماره (۱) ارائه شده است.

جدول ۱. مقایسه چهار نسل دانشگاهی

منظر	دانشگاه نسل اول	دانشگاه نسل دوم	دانشگاه نسل سوم	دانشگاه نسل چهارم
هدف	آموزش	آموزش و پژوهش	آموزش، پژوهش و دانش چگونه بهره‌برداری از آن‌ها	آموزش و پژوهش، تحقیق و توسعه و نوآوری، استفاده از دانش، و توسعه اقتصادی فعالانه
نقش	دفاع از حقیقت	کشف طبیعت	خلق ارزش افزوده	کمک به توسعه اقتصاد محلی
خروجی	حرفه‌ای	حرفه‌ای‌ها بعلاوه دانشمندان	حرفه‌ای‌ها، دانشمندان و کارآفرینان	حرفه‌ای‌ها، دانشمندان، کارآفرینان و اقتصاد منطقه‌ای رقابتی
زبان	لاتین	زبان‌های ملی	انگلیسی	چندزبانه (ملی و انگلیسی)
سازمان	دانشکده، کالج	دانشکده	مؤسسات دانشگاهی	-
مدیریت	توسط مقامات	توسط دانشگاهیان	مدیران حرفه‌ای	مدیران حرفه‌ای و کارشناسان محلی

(منبع: ویسما^۱، ۲۰۰۹؛ کوتز و همکاران^۲، ۲۰۱۵)

1. Wissema
2. Kotosz et al





نقش رو به رشد دانشگاه‌ها به عنوان عامل مهم در توسعه منطقه‌ای در مدارک علمی و اسناد سیاست‌گذاری در سال‌های اخیر اهمیت زیادی پیدا کرده است. شفائی یا مچلو، ایلی، و فرامرز قراملکی (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان «مسئولیت اجتماعی در دانشگاه‌ها»، با استفاده از مدل والایس^۱ در چهار بعد وضعیت موجود دانشگاه تهران در رابطه با مسئولیت اجتماعی را بررسی کردند: ۱) دانشگاه مسئول به لحاظ اجتماعی و زیست‌محیطی (تأثیرات سازمانی)؛ ۲) آموزش مسئولانه و معتبر حرفه‌ای‌ها و شهروندان (تأثیرات آموزشی)؛ ۳) مدیریت اجتماعی دانش (تأثیرات شناختی)؛ و ۴) حمایت یکپارچه دانشگاه از توسعه پایدار (تأثیرات اجتماعی). یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان داد که وضعیت موجود دانشگاه تهران در زمینه مسئولیت اجتماعی چندان رضایت‌بخش و مطلوب نیست.

«مفهوم‌سازی مسئولیت اجتماعی دانشگاه در ایران» عنوان پژوهش برادران حقیر و همکاران (۱۳۹۸) است که به منظور مفهوم‌سازی مسئولیت اجتماعی دانشگاه در کشور ایران انجام شد. نتایج این پژوهش نشان داد که مفهوم نهادی مسئولیت اجتماعی دانشگاه هنوز در ایران ظهوری ندارد و دانشگاه‌های ایرانی در دوره جنینی از طیف توسعه دانشگاه مدنی بوده و در مواردی در حال ورود به مرحله پایداری قرار دارند. از نظر آن‌ها اهتمام دانشگاه‌ها هنوز بر آموزش و پژوهش به شیوه سنتی است و استراتژی مشخصی برای مسئولیت اجتماعی وجود ندارد.

رجبیان غریب، محمدزاده، و شریف زاده (۱۳۹۹) در پژوهشی با عنوان «تدوین الگوی پیوند دانشگاه و جامعه مبتنی بر رویکرد مسئولیت‌پذیری اجتماعی در آموزش عالی کشاورزی» نشان دادند که پیامدهای مسئولیت‌پذیری اجتماعی برای جامعه شامل سه بعد پایداری اجتماعی، پایداری اقتصادی و پایداری زیست‌محیطی است که نشان‌دهنده سه بعد اصلی مدنظر در توسعه پایدار در بخش کشاورزی (زیست‌بوم‌های پایدار کشاورزی) و فراتر از آن کل جامعه است.



دولتی و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی با عنوان «تحلیل مشارکت اجتماعی دانشگاه‌ها در جامعه؛ با تأکید بر انتظارات جامعه محلی» نشان دادند که دستیابی به مشارکت اجتماعی دانشگاه می‌تواند پیامدهایی از قبیل کاهش آسیب‌های اجتماعی، افزایش کیفیت زندگی شهروندان و بهبود نیازهای بهداشتی، نهادینه‌شدن تفکر کارآفرینی در دانشگاه‌ها، کاهش بیکاری و هم‌سویی آموزش با نیازهای جامعه به دنبال داشته باشد.

می‌یر و همکاران (۲۰۱۸) در پژوهشی با عنوان «آموزش سفارشی، چارچوبی برای تقویت همکاری بین مؤسسات آموزش عالی و بازیگران منطقه‌ای در توسعه پایدار» بیان کردند که دانشگاه‌ها از طریق ایجاد فرصت یادگیری مادام‌العمر به کیفیت زندگی ساکنان منطقه‌ای و محلی کمک می‌کند و با توانمندسازی افراد، ایجاد اعتمادبه‌نفس، تقویت هویت و آمادگی فرهنگی، بهبود چشم‌انداز کار و ثبات شغلی می‌تواند ظرفیت‌ها و توانمندی‌های مردم را برای فعالیت‌های تولیدی تقویت کند و افق‌های جدیدی برای خود ایجاد نمایند.

همچنین جونکرز و همکاران (۲۰۱۸) در پژوهشی با عنوان «چارچوب ارزیابی تأثیر دانشگاه‌ها در نوآوری منطقه‌ای» نشان دادند، نقش دانشگاه‌ها در مشارکت سیستم نوآوری می‌تواند فراتر از مأموریت‌های اصلی خود و با استفاده از خروجی‌ها و محصولات باارزش (منابع انسانی، دانش، مهارت و فناوری) گسترش یابد و در فعالیت‌های نوآوری و توسعه استراتژی‌های منطقه‌ای برای ایجاد یک چارچوب سازمانی مساعد به‌طور فزاینده‌ای نقش خود را در هماهنگ‌کردن نقش‌آفرینان دولتی و خصوصی ایفا کند.

«زمینه‌سازی نقش‌آفرینی دانشگاه‌ها در توسعه منطقه‌ای» عنوان پژوهش بنورس و فی تجار^۱ (۲۰۱۹) است. نگارندگان این پژوهش معتقدند دانشگاه‌ها از چهار طریق می‌توانند در توسعه منطقه‌ای تأثیرگذار باشند: ۱) دانشگاه‌ها می‌توانند در مهارت‌افزایی بازار کار مشارکت کنند؛ ۲) دانشگاهیان با استفاده از دانش به‌روز و جهانی می‌توانند به شبکه‌های نوآوری منطقه‌ای کمک نمایند؛ ۳) دانشگاه‌ها می‌توانند دانشگاهیان را به سمت مشارکت منطقه‌ای سوق دهند و از آن‌ها حمایت کنند؛ و ۴) دانشگاه‌ها می‌توانند کیفیت فرآیندهای استراتژی نوآوری منطقه‌ای را بالا ببرند و نوآوری‌های جمعی ایجاد کنند.



پرتوکاسترو و همکاران^۱ (۲۰۱۹) در پژوهشی با عنوان «تأثیر آموزش عالی بر کارآفرینی و اکوسیستم نوآوری» نشان دادند که دانشگاه‌های پیشرو از طریق ارائه آموزش‌های نوین و نوآور مبتنی بر ایجاد مهارت کارآفرینی در دانشجویان، سهم مهمی در حل مشکلات اقتصادی منطقه‌ای دارند و از آن‌ها به عنوان سرمایه‌های اجتماعی یاد می‌کنند و از طریق همکاری با جوامع محلی نقش مهمی در کارآفرینی اجتماعی و توسعه اقتصادی بازی می‌کنند.

از سوی دیگر الوپاد و همکاران^۲ (۲۰۲۰) نیز در پژوهش خود با عنوان «رشد اقتصادی، مصرف انرژی و شکل‌گیری سرمایه انسانی: پیامدهای اقتصاد دانش‌محور»، توسعه سرمایه انسانی را شامل افزایش دانش، مهارت، بهره‌وری تخصصی و خلاقیت افراد از طریق فرایند تشکیل سرمایه انسانی دانستند. به اعتقاد آن‌ها آموزش عالی با ارائه دانش و مهارت تخصصی نقش مهمی در توسعه و رفع نیازهای سرمایه انسانی منطقه‌ای و محلی ایفا می‌کند.

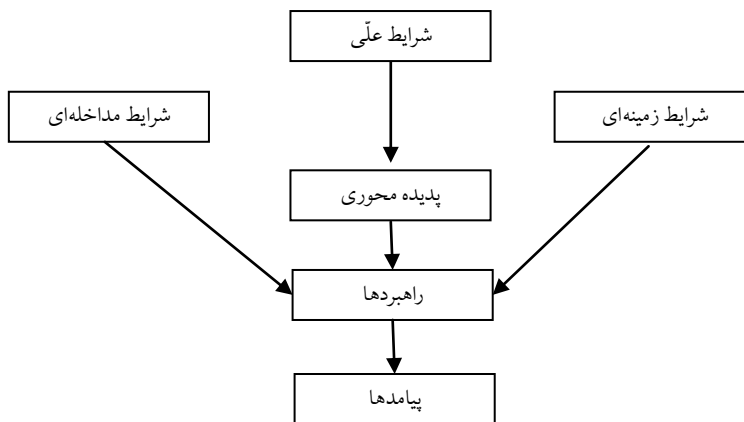
مروری هرچند کوتاه بر پیشینه مقاله حاضر نشان می‌دهد که پدیده نسل چهارم دانشگاهی موضوعی نو و تازه در آموزش عالی هست که با توجه به ماهیت آن و توجه خاصی که این دانشگاه‌ها به مسائل منطقه‌ای و محلی در توسعه پایدار دارد در دهه اخیر موردتوجه نظریه‌پردازان داخلی و خارجی قرار گرفته است. با توجه به تأثیر دانشگاه‌ها نسل چهارم در تحولات اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و رشد و توسعه جوامع محلی و منطقه‌ای، پژوهشگران از طریق سؤال‌های زیر به دنبال شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های دانشگاه نسل چهارم و تدوین الگوی آن بودند.

- (۱) پدیده محوری دانشگاه نسل چهارم از چه مؤلفه‌هایی تشکیل شده است؟
- (۲) شرایط علی برای ایجاد دانشگاه نسل چهارم کدامند؟
- (۳) شرایط زمینه‌ای دانشگاه نسل چهارم کدامند؟
- (۴) عوامل مداخله‌گر دانشگاه نسل چهارم کدامند؟
- (۵) راهبردهای رسیدن به دانشگاه نسل چهارم کدامند؟
- (۶) نتایج و پیامدهای دانشگاه نسل چهارم کدامند؟

1. Portuguez Castro et al

2. Olopade et al

شرایط علّی، پدیده محوری، شرایط زمینه‌ای، عوامل مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها در قالب الگوی پارادایمی در شکل شماره (۱) ارائه شده است.



شکل ۱. الگوی پارادایمی اشتراوس و کوربین
(منبع: فراستخواه، ۱۳۹۹)

۳. روش‌شناسی

پژوهش حاضر در چارچوب رویکرد کیفی و با به‌کارگیری راهبرد نظریه داده‌بنیاد انجام شده است. جامعه آماری شامل متخصصان و صاحب‌نظران حوزه آموزش عالی و دانشگاهیان است. در این پژوهش به‌منظور دسترسی به نمونه‌ای که اطلاعات غنی در مورد اهداف تحقیق دارند، از روش نمونه‌گیری هدفمند زنجیره‌ای استفاده شد. داده‌های لازم از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با ۲۵ صاحب‌نظر جمع‌آوری شد و تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت. داده‌ها در مصاحبه ۲۲ به اشباع نظری رسید اما برای حصول اطمینان سه مصاحبه دیگر نیز انجام گرفت. سؤالات مصاحبه پس از بررسی مبانی نظری و پیشینه پژوهش بر اساس نظریه داده‌بنیاد طراحی شد و روایی آن توسط پنج صاحب‌نظر بررسی شد. مصاحبه‌های ضبط‌شده مکتوب و بر اساس طرح نظام‌دار داده‌بنیاد کدگذاری شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA و بر اساس طرح اشتراوس و کوربین انجام گرفت (فراستخواه، ۱۳۹۹). در کدگذاری باز پس از پالایش ۷۸ صفحه مصاحبه، تعداد ۳۰۵ کد اولیه شناسایی شد و در ادامه





کدهای مشابه در ۲۶ طبقه قرار گرفت و برای هر طبقه عنوانی انتخاب شد. مقوله‌های به‌دست‌آمده از کدگذاری باز باهم مقایسه، ترکیب و ادغام شدند و در نهایت، در کدگذاری انتخابی پس از مرور و بازاندیشی در کدگذاری باز و محوری، فرآیند ترکیب و بهبود مقوله‌ها صورت گرفت و دسته‌بندی مقوله‌ها تا رسیدن به یک نظام مقوله‌بندی مناسب ادامه یافت. سپس بر اساس مشابهت‌ها، مقوله‌های فرعی و اصلی استخراج و الگوی کلی ارائه شد.

به‌منظور اطمینان از اعتبار یافته‌ها پس از هماهنگی با اساتید راهنما و مشاور و استفاده از نظرات متخصصان و صاحب‌نظران، روایی سؤالات مصاحبه مورد تأیید قرار گرفت. به‌منظور حصول اطمینان بیشتر از اعتبار داده‌ها، مقولات و شبکه روابط آن‌ها از معیارهای اعتبارسنجی کیفی سه‌سوسازی، قابلیت اطمینان در داده‌ها^۱، روایی محتوایی^۲ مقولات استنباط شده، تأییدپذیری^۳، قابلیت انتقال^۴ و مرور هم‌تا استفاده شد. برای اطمینان از اعتبار داده‌ها و یافته‌های پژوهش، علاوه بر مطالعه مکرر، مقایسه داده‌ها، خلاصه‌سازی و دسته‌بندی اطلاعات بدون اعمال تغییرات در داده‌ها، فرایند انجام پژوهش در اختیار اساتید راهنما و مشاور قرار گرفت. برای تأییدپذیری یافته‌های پژوهش نتایج به‌دست‌آمده در اختیار مصاحبه‌شوندگان قرار گرفت تا اینکه محقق اطمینان کسب کند که توانسته است دیده گاه‌های آنان را درباره موضوع پژوهش تحت پوشش قرار دهد. از سوی دیگر، به‌منظور استفاده از منابع بیشتر برای تأیید یافته‌های حاصل از مصاحبه، از فن مرور هم‌تا به‌منظور فراهم کردن نقدی درباره شیوه به‌کاررفته و بررسی نتایج و صحت آن‌ها استفاده شد. در این راستا از پنج نفر متخصص حوزه آموزش عالی و آگاه به موضوع، درباره صحت پژوهش از گردآوری تا تحلیل داده‌ها نظرخواهی شد. به‌علاوه، اگر در مواردی ابهاماتی وجود داشت یا منظور مصاحبه‌شوندگان به‌درستی درک نمی‌شد از طریق تماس تلفنی شفاف‌سازی می‌شد.

۴. یافته‌های پژوهش

در این پژوهش با ۲۵ نفر از اساتید و خبرگان آموزش عالی مصاحبه نیمه‌ساختاریافته انجام شد که مشخصات آن‌ها در جدول شماره (۲) ارائه می‌گردد.

1. trustworthy
2. content validity
3. dependability
4. transferability

جدول ۲. ویژگی های مصاحبه‌شوندگان

ردیف	مرتبه علمی / مسئولیت سازمانی	زمینه تخصصی	جنسیت
۱	عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت مدرس	آموزش عالی - دارای سابقه پژوهشی مرتبط	مرد
۲	عضو هیئت علمی دانشگاه شیراز	آموزش عالی - دارای سابقه پژوهشی مرتبط	مرد
۳	عضو هیئت علمی موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی	آموزش عالی - دارای سابقه پژوهشی مرتبط	مرد
۴	عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان)	آموزش عالی - دارای سابقه پژوهشی مرتبط	زن
۵	عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج	آموزش عالی - دارای سابقه پژوهشی مرتبط	مرد
۶	عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی ساری	دارای سابقه پژوهشی مرتبط	مرد
۷	عضو هیئت علمی پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی	آموزش عالی - دارای سابقه پژوهشی مرتبط در زمینه ارتباط آموزش عالی و جامعه	مرد
۸	عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت مدرس	دارای سابقه پژوهشی مرتبط	مرد
۹	عضو هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبائی	آموزش عالی - دارای سابقه پژوهشی مرتبط	مرد
۱۰	عضو هیئت علمی دانشگاه ارومیه	آموزش عالی - دارای سابقه پژوهشی مرتبط	مرد
۱۱	عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان)	دارای سابقه پژوهشی مرتبط	مرد
۱۲	عضو هیئت علمی دانشگاه صنعتی شریف	آموزش عالی - دارای سابقه پژوهشی مرتبط	مرد
۱۳	عضو هیئت علمی و رئیس مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی	آموزش عالی - دارای سابقه پژوهشی مرتبط در زمینه ارتباط آموزش عالی و جامعه	زن
۱۴	عضو هیئت علمی موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی	آموزش عالی - دارای سابقه پژوهشی مرتبط در زمینه ارتباط آموزش عالی و جامعه	مرد
۱۵	عضو هیئت علمی دانشگاه ارومیه	آموزش عالی	مرد
۱۶	عضو هیئت علمی دانشگاه شیراز	دارای سابقه پژوهشی مرتبط	مرد
۱۷	عضو هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبائی	آموزش عالی - دارای سابقه پژوهشی مرتبط در زمینه ارتباط آموزش عالی و جامعه	مرد
۱۸	عضو هیئت علمی دانشگاه شیراز	آموزش عالی - دارای سابقه پژوهشی مرتبط	مرد
۱۹	عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رشت	دارای سابقه پژوهشی مرتبط	مرد
۲۰	عضو هیئت علمی دانشگاه اصفهان	آموزش عالی	مرد
۲۱	عضو هیئت علمی دانشگاه اصفهان	دارای سابقه پژوهشی مرتبط	مرد
۲۲	عضو هیئت علمی دانشگاه تهران	دارای سابقه پژوهشی مرتبط	مرد
۲۳	عضو هیئت علمی دانشگاه کاشان	آموزش عالی - دارای سابقه پژوهشی مرتبط	مرد
۲۴	عضو هیئت علمی دانشگاه شهرکرد	دارای سابقه پژوهشی مرتبط	مرد
۲۵	عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرکرد	آموزش عالی - دارای سابقه پژوهشی مرتبط	زن



برای دستیابی به نظریه برآمده از بافت و زمینه واقعی و پاسخ‌گویی به سؤالات پژوهش و به‌منظور احصای مؤلفه‌ها و ابعاد دانشگاه نسل چهارم از دیدگاه متخصصان و صاحب‌نظران این حوزه از طرح اشتراوس و کوربین استفاده شد که ضمن بیان نتایج، عناصر مدل بر اساس نظریه داده‌بنیاد به همراه الگوی تجسمی آن تشریح می‌گردد:

سؤال اول: پدیده محوری دانشگاه نسل چهارم از چه مؤلفه‌هایی تشکیل شده است؟
پدیده اصلی فرآیند مورد مطالعه در این پژوهش دارای یک مقوله اصلی به نام دانشگاه «مسئولیت‌گرای ارزش‌آفرین» است که خلاصه کدهای باز و مفاهیم مربوطه به آن در جدول شماره (۳) آمده است.

جدول ۳. مقوله‌های به‌دست‌آمده از کدگذاری باز، محوری و انتخابی پدیده محوری در مقوله اصلی «مسئولیت‌گرای ارزش‌آفرین»

مقوله سطح دوم	درصد فراوانی	فراوانی	مقوله‌های سطح اول	کدهای اولیه
تعالی حیات اجتماعی	۶۸	۱۷	بازیگر و تأثیرگذار در تحولات اجتماعی	دانشگاه مولد آگاهی و عقلانیت است. دانشگاه نقش اساسی در تحولات اجتماعی و سیاسی جامعه بر عهده دارد و پایگاهی است ارزنده برای آگاهی‌بخشی، نگاهی مسئولانه به مسائل اجتماعی، پاسخ‌گویی به نیازهای مخاطبان، خلق ارزش‌های اجتماعی، نظارت جمعی، مروج هنجارهای فرهنگ شهروندی، چاره‌اندیشی در مسائل و چالش‌های اجتماعی، دانشگاه مسئولیت‌گرا، حمایت از بنیان‌های معنوی، آگاهی‌بخشی و مطالبه‌گری.
	۵۶	۱۴	بالندگی اجتماعی	
خلاقیات تعاملی	۶۰	۱۵	خلق جوامع یادگیرنده	تعامل سازنده با اجتماع، ایجاد دانش تغییردهنده، کشف فرصت‌ها و طرح‌های نو از طریق تعاملات اجتماعی، شناسایی و چاره‌اندیشی مسائل پیچیده اجتماعی، حمایت از تنوع‌گرایی و نکتزگرایی، کنشگری اجتماعی، سازمان‌دهی اجتماع با همکاری تأثیرگذاران محلی، تشکیل اتاق‌های ایده‌پروری با حضور دانشگاهیان و ایده‌پردازان منطقه‌ای
	۵۲	۱۳	فرصت‌آفرینی تعامل دوسویه دانشگاه-اجتماع	
توسعه نگری	۶۰	۱۵	دانشگاه توسعه‌دهنده و گره‌گشا	ارتقاء و توسعه آزاداندیشی، روحیه انتقادی، آگاهی‌یابور، کنشگری و نقش‌آفرینی، توسعه آگاهی علمی و فرهنگی، توسعه روحیه فرایندی و هم‌افزایی، تقویت و توسعه توانایی‌های آینده‌گرایانه، توسعه رویکردهای نوگرایان، توسعه جامعه دانش‌محور، افزایش سطح آگاهی اجتماعی، توسعه دانش فراشته‌ای.
	۵۲	۱۳	کنشگری مثبت در جامعه	
دانش‌آفرینی منطقه‌ای، ملی و بین‌المللی	۴۸	۱۲	نوآوری در خلق دانش	پرسشگری و مسئله‌یابی، پرورش نسل نو و پیشگام در خلق دانش، دسترسی به منابع اطلاعاتی متنوع، سبک‌های مبتکرانه تولید دانش، بازاندیشی در دانش، یادگیری مستمر و به‌روز کردن دانش، جذب و بهره‌برداری از دانش پیشرفته، آفرینش دانش جدید متناسب با مسائل منطقه، ترکیب دانش ضمنی فرهنگی، اجتماعی و محلی با دانش آشکار، تسهیم و نشر دانش، انتشار الکترونیکی تولیدات علمی، اشتراک‌گذاری در دانش جهانی، پیچیدگی سازوارشونده.
	۵۶	۱۴	توسعه دانش منطقه‌ای - جهانی	
	۴۰	۱۰	دانش توانمند ساز	



مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی

۴۰

دوره ۱۳، شماره ۴
پاییز ۱۴۰۰
پیاپی ۵۲

سؤال دوم. شرایط علی برای ایجاد دانشگاه نسل چهارم کدام اند؟

عوامل علی در این پژوهش بیانگر دو مقوله (تحول خواهی، تحول آفرینی و پویایی، سازگاری و انطباق پذیری) است که خلاصه کدهای باز، مفاهیم و مقولات مربوط به آن در جدول شماره (۴) آمده است.

جدول ۴. مقوله‌های به دست آمده از کدگذاری باز، محوری و انتخابی پدیده علی در مقوله اصلی دانشگاه چندساحتی

مقوله سطح دوم	درصد فراوانی	مقوله سطح اول	کدهای اولیه
تغییرات اجتماعی و فرهنگی	۵۶	۱۴	گسترش تقاضاهای اجتماعی از نظام آموزش عالی، تغییر نگرش اجتماع به مأموریت‌های دانشگاهی، نیاز جامعه به دانش و فناوری روزآمد، تعهد اخلاق دانشگاه به ارتقاء همه‌جانبه اجتماع، ایجاد و فرصت آفرینی یادگیری معطوف و مادام‌العمر برای سرمایه‌انسانی جامعه، نیاز جامعه به دانش جهت خلق آینده مطلوب، دانشگاه به عنوان کانون اصلی تربیت نیروی انسانی متخصص و ماهر، بهبود اوضاع و شرایط ملی و محلی، ایجاد تحول منطقه‌ای و ملی همسو با تحولات و پیشرفت‌های جهانی، خلق آینده‌ای مطلوب با توسعه و صنایع و پیشرفت‌های علمی، کمک به تحولات اقتصادی مبتنی بر دانش و فناوری‌های نوین، دانشگاه فعال، روزآمد و نوآفرین.
	۷۲	۱۸	جامعه پویا و بالنده
	۷۶	۱۹	تقاضاهای نوپدید
سازگاری و انطباق پذیری	۳۶	۹	مأموریت‌های نوین دانشگاهی
	۶۴	۱۶	دانشگاه هوشمند و پویا با در نظر گرفتن اولویت‌های اجتماع محلی، ملی و بین‌المللی
	۳۲	۸	دانشگاه هوشمند و پویا با در نظر گرفتن اولویت‌های اجتماع محلی، ملی و بین‌المللی

نمونه نظرات مصاحبه‌شوندگان:

مصاحبه‌شونده کد ۱۲: «اجتماع امروزی نیازمند به دانش روزآمد و نوین دارد تا بتواند پایه‌های تحولات بین‌المللی و جهانی گام بردارد و این وظیفه دانشگاه نسل چهارم است تا با فرصت آفرینی و زمینه‌سازی یک یادگیری معطوف و مادام‌العمر برای سرمایه انسانی جامعه، باعث ارتقاء همه‌جانبه اجتماع گردد».

مصاحبه‌شونده کد ۲۱: «با توجه به تحولات و تغییرات صورت گرفته در جوامع مختلف، تقاضاهای اجتماعی از نظام آموزش عالی بیشتر و نوع تقاضاها متفاوت‌تر از قبل شده است. دانشگاه نسل چهارم برای پاسخ‌گویی به تقاضاهای جدید باید مأموریت‌های تازه‌ای را برای خود طراحی نماید».

مصاحبه‌شونده کد ۹: «مهم‌ترین مهارت دانشگاه‌های نسل چهارم سازگاری خلق با تحولات روز دنیا است. دانشگاهی که با هوشیاری کامل راهبردهایی عملی جهت مواجهه‌شدن با چالش‌ها و مسائل اجتماعی نوپدید طراحی می‌کند».

سؤال سوم. شرایط زمینه‌ای دانشگاه نسل چهارم کدام اند؟

شرایط زمینه‌ای در این پژوهش شامل سه مؤلفه (خط‌مشی‌گذاری تخصصی و حرفه‌ای، فرهنگ نوآوری مسئولانه و ساختار تحول آفرین) است که به همراه کدهای باز، مفاهیم و مقولات مربوط به آن در جدول شماره (۵) آورده شده‌اند.



مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی

۴۱

تدوین الگوی دانشگاه
نسل چهارم ...

جدول ۵. مقوله‌های به‌دست‌آمده از کدگذاری باز، محوری و انتخابی شرایط زمینه‌ای در مقوله اصلی
«خط‌مشی‌گذاری تخصصی و حرفه‌ای، فرهنگ نوآوری مسئولانه و ساختار تحول‌آفرین»

مقوله سطح دوم	درصد فراوانی	فراوانی	مقوله سطح اول	کدهای اولیه
آینده‌نگری مبتنی بر آینده‌پژوهی	۶۰	۱۵	سیاست‌گذاری و معیار سازی تحولی	تدوین چشم‌انداز، مأموریت و اهداف متناسب با توسعه منطقه‌ای، توجه به آمایش منطقه‌ای، رویکرد رهبری توسعه منطقه، کاهش نهاد‌های
	۶۸	۱۷	چشم‌انداز و مأموریت‌های توسعه‌ای بر اساس نیازهای منطقه‌ای	سیاست‌گذاری فرادستی و تسهیل سیاست‌گذاری منطقه‌ای، نگاه به آینده در سیاست‌گذاری، برابری فرصت‌آفرینی در دسترسی به عدالت آموزش عالی، استانداردسازی فضاهای آموزشی متناسب با توسعه منطقه‌ای، تصمیمات غیرسیاسی در تدوین مأموریت‌ها، کاهش مراجع تصمیم‌گیرنده، تشکیل انجمن‌های علمی و گروه‌های یادگیری حرفه‌ای، تشکیل دفتر حمایت از ایده پردازان دانشگاهی و منطقه‌ای.
	۵۶	۱۴	اصلاح شیوه حکمرانی و ساختار تصمیم‌گیری	ایجاد رویکرد چرخه تعاملی بین دانشگاه و صنعت، رویکرد ایده‌پروری، کارآفرینی و تجاری‌سازی، ترویج پژوهش‌های کاربردی بین اساتید و دانشجویان، درگیرسازی نخبگان منطقه‌ای در فرایند پژوهش و تحقیق، حمایت از انجمن‌های علمی، تخصصی و حرفه‌ای، حضور مؤثر نیروهای کلیدی، بانفوذ و نخبه منطقه‌ای در تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی، همزیستی دانشگاه و نهادهای تصمیم‌گیرنده اجتماعی، رویکرد تعاملی و مشارکتی با نهادهای مدنی و سازمان‌های غیردولتی (سمن‌ها، اجتماعات محله‌ای و...)، استقبال از مشارکت نخبگان محلی در تصمیم‌سازی به‌عنوان یک مأموریت اصلی.
متعهد و درگیر با مسائل جامعه	۴۴	۱۱	مشارکت محیطی	ایجاد رویکرد چرخه تعاملی بین دانشگاه و صنعت، رویکرد ایده‌پروری، کارآفرینی و تجاری‌سازی، ترویج پژوهش‌های کاربردی بین اساتید و دانشجویان، درگیرسازی نخبگان منطقه‌ای در فرایند پژوهش و تحقیق، حمایت از انجمن‌های علمی، تخصصی و حرفه‌ای، حضور مؤثر نیروهای کلیدی، بانفوذ و نخبه منطقه‌ای در تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی، همزیستی دانشگاه و نهادهای تصمیم‌گیرنده اجتماعی، رویکرد تعاملی و مشارکتی با نهادهای مدنی و سازمان‌های غیردولتی (سمن‌ها، اجتماعات محله‌ای و...)، استقبال از مشارکت نخبگان محلی در تصمیم‌سازی به‌عنوان یک مأموریت اصلی.
	۲۸	۷	تعامل حرفه‌ای با نخبگان منطقه‌ای	ایجاد رویکرد چرخه تعاملی بین دانشگاه و صنعت، رویکرد ایده‌پروری، کارآفرینی و تجاری‌سازی، ترویج پژوهش‌های کاربردی بین اساتید و دانشجویان، درگیرسازی نخبگان منطقه‌ای در فرایند پژوهش و تحقیق، حمایت از انجمن‌های علمی، تخصصی و حرفه‌ای، حضور مؤثر نیروهای کلیدی، بانفوذ و نخبه منطقه‌ای در تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی، همزیستی دانشگاه و نهادهای تصمیم‌گیرنده اجتماعی، رویکرد تعاملی و مشارکتی با نهادهای مدنی و سازمان‌های غیردولتی (سمن‌ها، اجتماعات محله‌ای و...)، استقبال از مشارکت نخبگان محلی در تصمیم‌سازی به‌عنوان یک مأموریت اصلی.
	۴۸	۱۲	تبادل دانش و بینش بین دانشگاه و جامعه	ایجاد رویکرد چرخه تعاملی بین دانشگاه و صنعت، رویکرد ایده‌پروری، کارآفرینی و تجاری‌سازی، ترویج پژوهش‌های کاربردی بین اساتید و دانشجویان، درگیرسازی نخبگان منطقه‌ای در فرایند پژوهش و تحقیق، حمایت از انجمن‌های علمی، تخصصی و حرفه‌ای، حضور مؤثر نیروهای کلیدی، بانفوذ و نخبه منطقه‌ای در تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی، همزیستی دانشگاه و نهادهای تصمیم‌گیرنده اجتماعی، رویکرد تعاملی و مشارکتی با نهادهای مدنی و سازمان‌های غیردولتی (سمن‌ها، اجتماعات محله‌ای و...)، استقبال از مشارکت نخبگان محلی در تصمیم‌سازی به‌عنوان یک مأموریت اصلی.
فرهنگ تحول‌آفرین و توسعه‌دهنده	۵۲	۱۳	فرهنگ نوآفرین	بهبوددهنده و توسعه‌دهنده سرمایه انسانی، فرهنگ نوآوری و خلاقیت، فرهنگ یادگیرنده و یاد دهنده، توجه به آزادی تفکر و عمل، تحمل و تعامل با نواندیشان، پذیرش ایده‌های نو، به‌کارگیری تجارب برتر، انعطاف‌پذیری و تمرکززدا، خطرپذیری و تحمل ابهام، تحول‌گرا (تحول فکری و تحول اجتماعی) و تعالی‌گرا، فرصت‌آفرین.
	۳۲	۸	فرهنگ ریسک‌پذیر	بهبوددهنده و توسعه‌دهنده سرمایه انسانی، فرهنگ نوآوری و خلاقیت، فرهنگ یادگیرنده و یاد دهنده، توجه به آزادی تفکر و عمل، تحمل و تعامل با نواندیشان، پذیرش ایده‌های نو، به‌کارگیری تجارب برتر، انعطاف‌پذیری و تمرکززدا، خطرپذیری و تحمل ابهام، تحول‌گرا (تحول فکری و تحول اجتماعی) و تعالی‌گرا، فرصت‌آفرین.
	۴۸	۱۲	فرهنگ رشد دهنده	بهبوددهنده و توسعه‌دهنده سرمایه انسانی، فرهنگ نوآوری و خلاقیت، فرهنگ یادگیرنده و یاد دهنده، توجه به آزادی تفکر و عمل، تحمل و تعامل با نواندیشان، پذیرش ایده‌های نو، به‌کارگیری تجارب برتر، انعطاف‌پذیری و تمرکززدا، خطرپذیری و تحمل ابهام، تحول‌گرا (تحول فکری و تحول اجتماعی) و تعالی‌گرا، فرصت‌آفرین.
مسئولیت‌پذیر و پاسخ‌گویی اجتماعی	۸۴	۲۱	مسئله محور و مسئله گشا	تقاضامحور، مسئله‌گشا، سیستم پاداش و به‌رهوری، هویت‌سازمانی، تفکر برنامه‌ریزی راهبردی، فرهنگ تعامل و تفکر سیستمی، فرهنگ کارآفرین، تصمیم‌گیری مشارکتی و کار تیمی، فرهنگ پاسخگو، فرهنگ پژوهش‌های نوآورانه همسو با تحولات منطقه‌ای
	۶۸	۱۷	پاسخ‌گو	تقاضامحور، مسئله‌گشا، سیستم پاداش و به‌رهوری، هویت‌سازمانی، تفکر برنامه‌ریزی راهبردی، فرهنگ تعامل و تفکر سیستمی، فرهنگ کارآفرین، تصمیم‌گیری مشارکتی و کار تیمی، فرهنگ پاسخگو، فرهنگ پژوهش‌های نوآورانه همسو با تحولات منطقه‌ای
	۴۸	۱۲	مشارکت‌جو	تقاضامحور، مسئله‌گشا، سیستم پاداش و به‌رهوری، هویت‌سازمانی، تفکر برنامه‌ریزی راهبردی، فرهنگ تعامل و تفکر سیستمی، فرهنگ کارآفرین، تصمیم‌گیری مشارکتی و کار تیمی، فرهنگ پاسخگو، فرهنگ پژوهش‌های نوآورانه همسو با تحولات منطقه‌ای
ساختار خود توسعه‌دهنده و هدایت‌کننده	۳۶	۹	ساختار هوشمند و انطباق‌پذیر	زنده و پویا، تحلیل‌گر، به‌کارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات، خودسازمان‌دهنده، خودکنترل و خودتنظیم، خود راهبر، بازخورد دهنده و بازخورد گیرنده، خودتنظیمی پویا و درون‌زا، گردش مسالمت‌آمیز قدرت، ایجاد فرصت خود تأملی برای دانشجویان، اساتید و کارکنان.
	۴۴	۱۱	ساختار آگاه و هوشیار	زنده و پویا، تحلیل‌گر، به‌کارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات، خودسازمان‌دهنده، خودکنترل و خودتنظیم، خود راهبر، بازخورد دهنده و بازخورد گیرنده، خودتنظیمی پویا و درون‌زا، گردش مسالمت‌آمیز قدرت، ایجاد فرصت خود تأملی برای دانشجویان، اساتید و کارکنان.
	۲۸	۷	ساختار هدایت‌گر و تعدیل‌کننده	زنده و پویا، تحلیل‌گر، به‌کارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات، خودسازمان‌دهنده، خودکنترل و خودتنظیم، خود راهبر، بازخورد دهنده و بازخورد گیرنده، خودتنظیمی پویا و درون‌زا، گردش مسالمت‌آمیز قدرت، ایجاد فرصت خود تأملی برای دانشجویان، اساتید و کارکنان.
ساختار سازگار شونده فعال	۷۲	۱۸	ساختار تسهیل‌گر	تطابق با محیط، پویا و چالاک، قوانین تسهیل‌گر، مقررات زدایی و توسعه اختیارات، تعامل خلاق و آزاد با فضای اجتماعی، تفکیک و توسعه افقی (مسطح)، کاهش رسمیت و تمرکز، چرخه تصمیم‌گیری از پایین به بالا و افقی، تسهیل‌کننده شرایط دسترسی به اطلاعات مورد نیاز، ایجاد روابط صمیمانه و غیررسمی، تعامل تحولی با فضای درونی و بیرونی، قوانین منعطف، سیال و نامدودن.
	۵۶	۱۴	شتاب‌دهنده	تطابق با محیط، پویا و چالاک، قوانین تسهیل‌گر، مقررات زدایی و توسعه اختیارات، تعامل خلاق و آزاد با فضای اجتماعی، تفکیک و توسعه افقی (مسطح)، کاهش رسمیت و تمرکز، چرخه تصمیم‌گیری از پایین به بالا و افقی، تسهیل‌کننده شرایط دسترسی به اطلاعات مورد نیاز، ایجاد روابط صمیمانه و غیررسمی، تعامل تحولی با فضای درونی و بیرونی، قوانین منعطف، سیال و نامدودن.
	۳۲	۸	ساختار کاوشگر	تطابق با محیط، پویا و چالاک، قوانین تسهیل‌گر، مقررات زدایی و توسعه اختیارات، تعامل خلاق و آزاد با فضای اجتماعی، تفکیک و توسعه افقی (مسطح)، کاهش رسمیت و تمرکز، چرخه تصمیم‌گیری از پایین به بالا و افقی، تسهیل‌کننده شرایط دسترسی به اطلاعات مورد نیاز، ایجاد روابط صمیمانه و غیررسمی، تعامل تحولی با فضای درونی و بیرونی، قوانین منعطف، سیال و نامدودن.

نمونه نظرات مصاحبه‌شوندگان:

مصاحبه‌شونده کد ۶: «سیاست‌گذاری دانشگاه‌های نسل چهارم باید همسو با آمایش منطقه‌ای و در راستای توسعه منطقه‌ای باشد و نسبت به منطقه و محل خود مسئولیت‌پذیر باشد».

مصاحبه‌شونده کد ۱۲: «رویکرد سیاست‌گذاری در دانشگاه‌های نسل چهارم باید تقاضامحور و پاسخ‌گویی نیازهای جامعه باشد. لازمه اجرایی شدن این رویکرد کاهش نهاد‌های سیاست‌گذاری فرادستی و تسهیل سیاست‌گذاری منطقه‌ای است».

مصاحبه‌شونده کد ۲۳: «سیاست‌گذاری دانشگاه نسل چهارم متمرکز بر مشارکت و تعامل کلیه ذی‌نفعان و افراد کلیدی جامعه از صنعتگران، تجار، معتمدین محلی مقامات محلی می‌باشند که حسب تشخیص رئیس شورای دانشگاه این افراد شناسایی می‌شوند و در سیاست‌گذاری‌های کلان دانشگاه نه در سیاست‌گذاری تخصصی، از ظرفیت آن‌ها استفاده می‌شود».



مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی

۴۲

دوره ۱۳، شماره ۴
پاییز ۱۴۰۰
پیاپی ۵۲

سؤال چهارم. عوامل مداخله‌گر دانشگاه نسل چهارم کدامند؟

در این پژوهش دو مقوله استقلال دانشگاهی و آزادی علمی و مدل‌های مالی توسعه‌دهنده به عنوان شرایط مداخله‌گر به همراه کدهای باز، مفاهیم و مقولات مربوط به آن در جدول شماره (۶) آمده است.

جدول ۶. مقوله‌های به دست آمده از کدگذاری باز، محوری و انتخابی شرایط مداخله‌گر

مقوله اصلی (خوشه مقوله‌ای)	مقوله سطح دوم	درصد فراوانی	فراوانی	مقوله سطح اول	کدهای اولیه
استقلال دانشگاهی و آزادی علمی	مدیریت خودگردان	۶۰	۱۵	خودگردانی در طراحی ساختار	آزادی عمل در طراحی مدل‌های ساختاری، آزادی عمل در طراحی مأموریت‌های دانشگاهی، استقلال مالی، استقلال در جذب اعضای هیئت علمی و دانشجو، تدوین آیین‌نامه‌های اجرایی، تدوین آیین‌نامه‌های ارزشیابی، ارتقا، تشویق و تنبیه، تدوین شاخص‌های ارزیابی کیفیت و بهبود روش‌ها،
		۴۸	۱۲	خودگردانی در تدوین مأموریت‌ها، اهداف و منابع	
		۳۶	۹	خودگردانی در تدوین قوانین و آیین‌نامه‌ها	
	آزادی در تولید اندیشه، دانش و فناوری	۷۶	۱۹	برنامه‌ریزی و مدیریت دانش	آزادی در تحقیق و پژوهش، آزادی در تولید دانش، آزادی در انتقال، ترویج و ارائه دانش، آزادی در انتخاب منابع و روش‌های تدریس، آزادی در چاپ و نشر مقالات و کتب، آزادی در دسترسی به اطلاعات، آزادی در عضویت‌های اجتماع‌های علمی، آزادی و اختیار برای مشارکت با مراکز علمی در سطح جهان، مالکیت فکری و معنوی، آزادانه به نقد و بررسی نظریات بپردازند، آزادانه دست به انقلاب فکری و علمی بزنند، مشارکت نقدانه در فرایند یاددهی و یادگیری، آزادسازی اجتماع علمی.
		۶۸	۱۷	خودگردانی آکادمیک	
		۵۲	۱۳	توسعه گفتمانی	
مدل‌های مالی توسعه‌دهنده	تعامل خلاق دانشگاه با دنیای کار، صنعت و فناوری	۷۲	۱۸	تعدد و تکثر منابع مالی	جذب کمک‌های بین‌المللی، کمک‌های مردمی (اوقاف، خیرین و ...)، تسهیلات بانکی، بخش عمومی/دولت (اعتبار بر اساس تعداد فارغ‌التحصیلان شاغل)، شهریه‌های دانشجویی.
		۲۸	۷	حمایت‌های عمومی و دولتی	
	ارزش آفرینی دانش	۵۶	۱۴	کارآفرینی اجتماعی	عملیات و عقد قراردادهای پژوهشی، ارائه خدمات آموزشی و پژوهشی، تولیدات دانشگاهی، منابع اختصاصی، راه‌اندازی شرکت‌های خدمات علمی، تحقیقاتی و فنی، تجاری‌سازی برنامه‌های آموزشی، پژوهشی و خدمات.
		۶۴	۱۶	بهره‌وری دانش	

نمونه نظرات مصاحبه‌شوندگان:

مصاحبه‌شونده کد ۴: «اعضای هیئت علمی باید آزادی علمی داشته باشند و هر عضو هیئت علمی باید در چارچوب رشته تدریسی خود بتواند مانور علمی دهد و به‌دوراز جهت‌گیری سیاسی بتواند در نشست‌های علمی شرکت نماید».

مصاحبه‌شونده کد ۷: «یکی از اهداف دانشگاه‌های نسل چهارم توسعه جامعه محلی است که شرط رسیدن به این هدف، استقلال دانشگاهی هست. اگر دانشگاه‌ها در بعد سیاست‌گذاری استقلال نداشته باشند نمی‌توانند در راستای تدوین مأموریت‌های دانشگاه به‌صورت آزادانه تصمیم‌گیری نمایند و زمینه توسعه منطقه خود را فراهم نمایند».

مصاحبه‌شونده کد ۹: «دانشگاه‌های نسل چهارم به‌عنوان پیشران جامعه باید استقلال داشته باشند. استقلال در آزادی رفتار، گفتار، فکر کردن و اندیشیدن و علاوه بر استقلال و آزادی آکادمیک حتماً در جهت استقلال مالی و منابع مستقل مالی نیز باید تلاش کند. هر چه وابستگی مالی دانشگاه به منابع دولتی کمتر باشد، دانشگاه بهتر می‌تواند به وظایف خود به‌عنوان پیشران جامعه عمل نماید».



مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی

۴۳

تدوین الگوی دانشگاه
نسل چهارم ...

سؤال پنجم: راهبردهای رسیدن به دانشگاه نسل چهارم کدامند؟

راهبردها و اقدامات ویژه در رابطه با پدیده اصلی که در این پژوهش شامل سه مقوله رهبری مسئولانه، توسعه شایستگی های حرفه ای سرمایه انسانی و برنامه آموزشی و درسی توسعه دهنده می باشند که به همراه کدهای باز، مفاهیم و مقولات مربوط به آن در جدول شماره (۷) آمده است.

جدول ۷. مقوله های به دست آمده از کدگذاری باز، محوری و انتخابی تعاملات و راهبردهای کنش

مقوله اصلی (خوشه مقوله ای)	مقوله سطح دوم	درصد فراوانی	فراوانی	مقوله سطح اول	کدهای اولیه
رهبری مسئولانه	مدیریت و رهبری پویا	۵۶	۱۴	توسعه قابلیت های فردی مدیریت	کاریزما، نوآور، نوآفرین و خلاق، دوراندیش و آینده نگر، دارای بینش و هوش سازمانی، ریسک پذیر و تحول خواه، ترغیب کننده و انگیزه بخش، خودآگاه، خودتنظیم و خودسازمان ده، مربی و مشاور، متفکر و هدایت گری راهبردی.
		۴۰	۱۰	توجه و توسعه فراشناخت	
		۳۶	۹	جانشین پروری	
	خلق راهبردهای نوین	۵۲	۱۳	پرورش نیروی کار منعطف	تغییر در قلمرو/دامنه و مسئولیت ها، توجه به توانمندسازی افراد، توجه به منافع تیمی، توسعه شبکه های ارتباطی، توجه به شبکه های دانش، تأکید بر رهبری دانش، ایجاد شورونشاط در اساتید و دانشجویان، شناسایی افراد خلاق و ایده پرداز دانشگاهی و منطقه ای، استفاده از تجارب گذشته و امکانات موجود برای خلق آینده ای مطلوب.
توسعه شایستگی های حرفه ای سرمایه انسانی	توسعه نگرش حرفه ای	۷۲	۱۸	متعهد به جامعه	رعایت حقوق شهروندی، مسئولیت پذیری اجتماعی، متعهد به توسعه فردی و گروهی، تعهد سازمانی، شور و شوق، متعهد به اخلاق حرفه ای، متعهد به توسعه حرفه ای، هویت حرفه ای، تعهد به توسعه یادگیری فردی و اجتماعی، متعهد به توسعه و تسهیم دانش، رعایت هنجارهای اخلاقی در ایده پردازی و اجرای آن، پایبندی به اخلاق پژوهش در بین اساتید و دانشجویان در تمامی مراحل دانش آفرینی.
		۵۶	۱۴	توسعه اخلاق حرفه ای	
		۶۸	۱۷	تعهد سازمانی	
	توسعه دانش حرفه ای	۶۴	۱۶	بهره مندی از دانش تخصصی	آشنایی با نظریه های نوین آموزش و یادگیری، دانش حرفه ای در آموزش، یادگیری و پژوهش، شیوه های نوین تحلیل آماری، آموزش مفاهیم و اصول مدیریت دانش، روش های نوین تحقیق و پژوهش، برگزاری همایش ها و سخنرانی ها منطقه ای، ملی و بین المللی، آشنایی با روش های فراگیر محور، آشنایی با فناوری های نوین آموزشی.
		۸۰	۲۰	آشنایی با دانش آکادمیک به روز	
		۵۲	۱۳	بهره مندی از صلاحیت های حرفه ای آموزش و یادگیری	
	توسعه مهارت حرفه ای	۶۰	۱۵	تسلط بر مهارت های ارتباطی	مهارت ارتباطات حرفه ای (ایمیل، رسانه های اجتماعی و...)، مهارت ارتباط با انجمن های علمی و کنگره ها، مهارت تسلط بر زبان انگلیسی، مهارت های ارتباطی بین فردی، مهارت استفاده از فناوری نوین در فرایند یاددهی یادگیری، مهارت نگارش دانشگاهی (مقالات مجلات، بازخورد نوشته شده به تکالیف دانشجویان و عملکرد آن ها، گزارش ها، سیاست و روش ها)، مهارت توسعه کارهای تیمی و گروه های پژوهشی، مهارت خلاقیت و ایده پردازی، مهارت کاوش و تعامل در گفت و گو با شرکا، جوامع منطقه ای، ملی و بین المللی، مهارت تفکر انتقادی، مهارت کارآفرینی، مهارت آینده پژوهی، مهارت حل مسئله، مهارت تولید محتوای الکترونیکی، مهارت طراحی برنامه درسی و محتوای آموزشی، مهارت خود راهبری، مهارت کلاس داری.
		۶۸	۱۷	مهارت استفاده از رسانه های اجتماعی	
		۷۶	۱۹	توسعه مهارت های آموزشی و پژوهش	
		۵۶	۱۴	مهارت به کارگیری روش های نوین تدریس	



مطالعات میان رشته ای در علوم انسانی

۴۴

دوره ۱۳، شماره ۴
پاییز ۱۴۰۰
پیاپی ۵۲



مقوله اصلی (خوشه مقوله‌ای)	مقوله سطح دوم	درصد فراوانی	فراوانی	مقوله سطح اول	کدهای اولیه
برنامه آموزشی و درسی توسعه‌دهنده	آموزش و یادگیری تحول‌آفرین	۶۴	۱۶	آموزش و یادگیری فرصت‌آفرین	مهارت‌محور، دانش‌جو‌محور، پژوهش‌محور، یادگیری چندحلقه‌ای، استاد در نقش تسهیل‌گر، ایجاد محیط آموختن و فرصت یادگیری، سازنده دانایی، تفکر و معنا، ایجاد محیط یادگیری چالشی، انگیزاننده و دانش‌محور، استفاده از فناوری‌های نوین، یادگیری مشارکتی، تقویت توانایی انتقادی و آینده‌نگر، پویایی محیط یاددهی - یادگیری، هم‌افزایی یادگیری از طریق توسعه کانال‌های و روش‌های آموزش و یادگیری، انعطاف‌پذیری نوآورانه در فرایند یاددهی یادگیری، فرصت‌های یادگیری مبتنی بر مهارت‌آموزی، جهت‌دهی پروژه‌های دانش‌جویی و دانشگاهی به مسائل فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی جامعه، استفاده از شیوه‌های نوین سنجش و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی.
		۸۴	۲۱	آموزش و یادگیری مهارت‌آفرین	
		۷۶	۱۹	آموزش و یادگیری فناوریانه	
برنامه درسی جهت‌دهنده	برنامه درسی	۶۸	۱۷	برنامه درسی پویا	منعطف، تعاملی و باز، میان‌رشته‌ای و فرارشته‌ای، ویراست‌پذیر، مرتبط با مسائل منطقه‌ای، مبتنی بر توسعه پایدار منطقه‌ای، برنامه درسی مرتبط با صنایع جدید، برنامه درسی مبتنی بر وب و شبکه‌های اجتماعی، برنامه درسی مسئله‌محور، برنامه درسی که در فرایند یادگیری و یادگیرنده تحول ایجاد کند، برنامه درسی که منتج به یادگیری مادام‌العمر گردد، ایجاد شرایط تسهیل دانش علمی به مهارت تخصصی، برنامه درسی چندبعدی، برنامه درسی کیفی، تعاملی و منعطف.
		۵۶	۱۴	برنامه درسی روزآمد	
		۲۰	۵	برنامه درسی وارونه	

نمونه نظرات مصاحبه‌شوندگان:

مصاحبه‌شونده کد ۱۰: «نقش کلیدی رهبری و مدیریت در چگونگی تحقق اهداف دانشگاه نسل چهارم، واقعیتی انکارناپذیر است. دانشگاه نسل چهارم نیازمند رهبری تحول‌آفرین است. رهبری که تغییر و نوآوری ایجاد کند و متعهد به تحول باشد».

مصاحبه‌شونده کد ۲۰: «مهم‌ترین عامل موفقیت دانشگاه‌های پیشرو، مدیریت و رهبری آن‌هاست. رهبرانی که با دوراندیشی و آینده‌نگری، ضمن اینکه باعث سازگاری دانشگاه با نیازهای جامعه محلی می‌شود، زمینه توسعه منطقه‌ای را نیز فراهم می‌نمایند».

مصاحبه‌شونده کد ۵: «یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های دانشگاه‌های نسل چهارم اعضای هیئت علمی نوآور هست. اگر در نظام یادگیری و آموزش دانشگاه تحول‌آفرین، اعضای خود توسعه‌ای و توسعه حرفه‌ای را نداشته باشند نمی‌توان در راستای دانشگاه نسل چهارم در امر آموزش قدم برداشت».

سؤال ششم. نتایج و پیامدهای دانشگاه نسل چهارم کدامند؟

در این پژوهش نتایج و پیامدهای مربوط به پدیده مورد مطالعه شامل سه مقوله توسعه فرهنگی و اجتماعی، توسعه اقتصادی و توسعه زیست‌محیطی هست که به همراه کدهای باز، مفاهیم و مقولات مربوط به آن در جدول شماره (۸) نشان داده شده است.

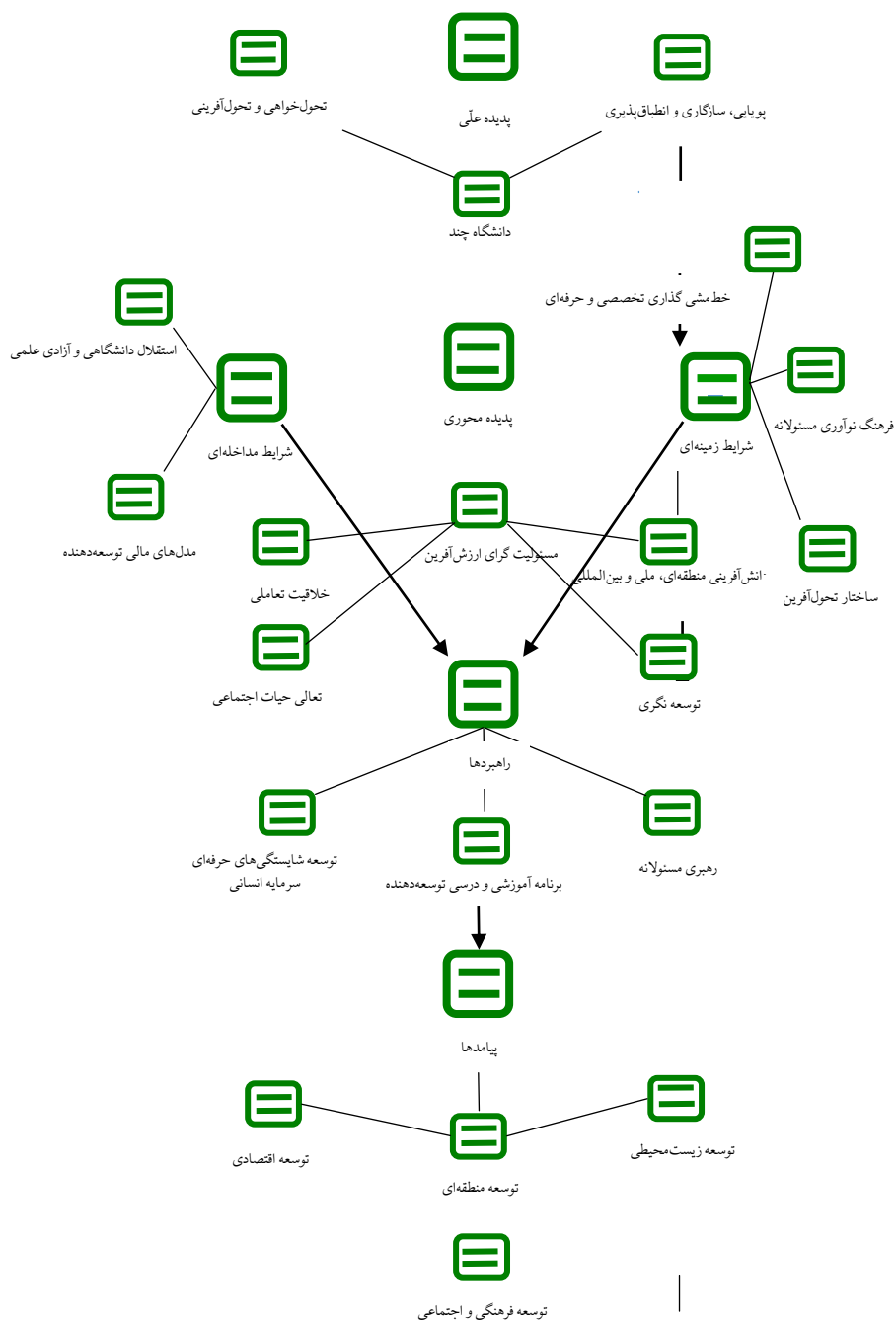
جدول ۸. مقوله‌های به دست آمده از کدگذاری باز، محوری و انتخابی نتایج و پیامدها در مقوله اصلی «توسعه منطقه‌ای»

مقوله سطح دوم	درصد فراوانی	فراوانی	مقوله سطح اول	کدهای اولیه
توسعه فرهنگی و اجتماعی	۶۸	۱۷	توسعه‌پذیری اجتماعی	توسعه سرمایه‌های فکری، اجتماعی و ارتباطی، توسعه شایستگی‌های مدنی، مشارکت اجتماعی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، تعالی شهروند اجتماعی، فرهنگ دمکراسی، صلح جهانی، توسعه مهارت اندیشه‌ورزی، یادگیری مادام‌العمر، تفکر انتقادی و روشنگری، دگرپذیری، ارتقای کیفیت زندگی، ارتقای بهداشت، امیدآفرین
	۷۶	۱۹	حامی و اشاعه دهنده ارزش‌ها و هویت منطقه‌ای	
	۴۴	۱۱	توسعه تفکر مردم‌سالاری	
	۵۶	۱۴	امیدآفرین	

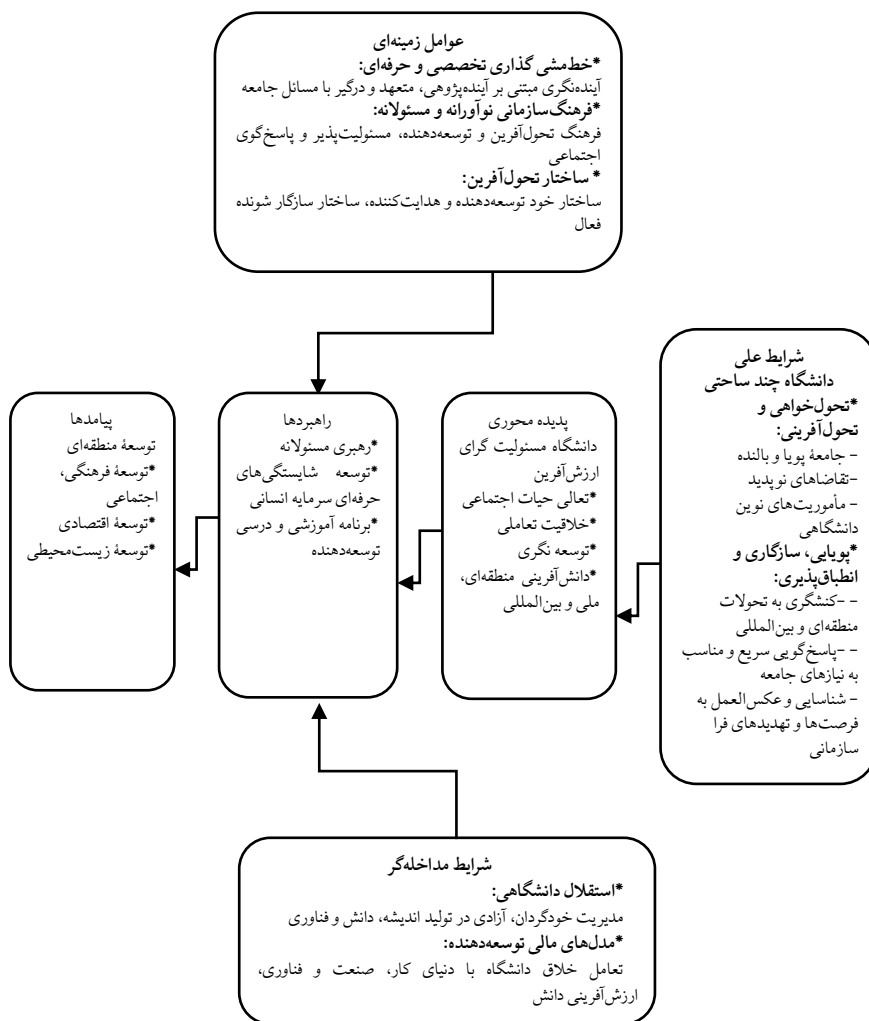


مقوله سطح دوم	درصد فراوانی	فراوانی	مقوله سطح اول	کدهای اولیه
	۶۴	۱۶	مشارکت در تمدن‌سازی و تعهد مدنی	فقرزدایی و حاشیه‌زدایی، حفظ میراث فرهنگی، تقویت هویت و فرهنگ منطقه‌ای، تحلیل و اشاعه ارزش‌ها، دسترسی منطقه‌ای به آموزش عالی، ترک مطلق‌اندیشی، ارتقای جایگاه محوری علم و مرجعیت آن در زندگی، مبادله و جریان یافتن دانش بین دانشگاه و جامعه، خلق حداکثر منافع برای توسعه جامعه.
توسعه اقتصادی	۶۴	۱۶	اقتصاد مبتنی بر دانش	توسعه دانش اقتصادی منطقه‌ای همسو با دانش جهانی، ارزش‌آفرینی
	۳۶	۹	موتور محرک اقتصاد منطقه‌ای	دانش، پرندسازی، کارآفرینی منطقه‌ای، رشد و ایجاد خوشه‌های
	۵۲	۱۳	توسعه کارآفرینی اجتماعی	صنعتی، ایجاد، توسعه و متنوع‌سازی صنایع محلی و بومی،
	۸۸	۲۲	ایجاد اقتصاد مولد و پایدار	کسب‌وکارهای دانش‌بنیان، پارک‌های علم و فناوری، ایجاد کسب‌وکارهای جدید متناسب با ظرفیت‌های منطقه‌ای و نیازهای ملی و بین‌المللی، تجهیز صنایع منطقه‌ای به دانش و فناوری‌های نوین، همکاری بین دانش‌پژوهان و کارفرمایان محلی، تأمین نیروی انسانی ماهر، کارآمد و حرفه‌ای موردنیاز صنایع، کارورزی دانشجویان در بازار کسب‌وکار، توسعه مهارت‌های نیروی کار منطقه‌ای، مراکز مشاوره کارآفرینی در سطح منطقه (محیط‌زیست-کشاورزی و...)، ارائه دوره‌های آموزشی حرف و مشاغل.
توسعه زیست‌محیطی	۹۲	۲۳	دوستدار محیط‌زیست	ایجاد تشکلهای مدنی منطقه‌ای سبز، ایجاد و گسترش دانش و آگاهی
	۷۲	۱۸	دانش‌افزایی زیست‌محیطی	زیست‌محیطی، آموزش‌های زیست‌محیطی در سه حیطه دانش، مهارت و نگرش، ایجاد فرهنگ بازیافت، سرمایه‌گذاری در فناوری‌های
	۶۴	۱۶	توسعه فناوری‌های زیست‌محیطی	زیست‌محیطی، ایجاد صنایع سبز، استفاده از انرژی‌های پاک، صرفه‌جویی در انرژی، ارائه محصولات زیست‌محیطی، خدمات مشاوره‌ای کشاورزی پایدار، ایجاد و تقویت زیرساخت‌های پایداری، پژوهش‌های پایداری، سازمان‌دهی میان‌رشته‌ای آموزش محیط‌زیست.
نمونه نظرات مصاحبه‌شوندگان:				
مصاحبه‌شونده کد ۷: «یکی از مهم‌ترین موضوعات دانشگاه‌های نسل چهار توسعه اجتماعی جامعه محلی است. دانشگاه نسل چهارم باید باعث تحرک و پویایی در جامعه شود و ضمن حفظ فرهنگ بومی منطقه شایستگی‌های مدنی آن‌ها را ارتقا دهد و زمینه مشارکت اجتماعی آن‌ها را در حل مسائل منطقه‌ای فراهم نماید».				
مصاحبه‌شونده کد ۱۵: «دانشگاه نسل چهارم فرهنگ را به‌عنوان عامل اصلی توسعه پایدار می‌داند و به دنبال توسعه اجتماعی فراگیر، درک متقابل، احترام به تفاوت‌ها و پذیرش سنت‌ها هست».				
مصاحبه‌شونده کد ۲۲: «آماده‌سازی و تربیت انسان‌ها برای زندگی اجتماعی و ارتقای شخصیت آن‌ها از اهداف اساسی دانشگاه‌های نسل چهارم خواهد بود. دانشگاه نسل چهارم با بسترسازی مناسب و از طریق فراهم نمودن زمینه یادگیری مادام‌العمر، شایستگی‌های مدنی را ارتقا داده و باعث گسترش سرمایه‌های فکری و اجتماعی منطقه خواهد شد».				

با توجه به یافته‌های حاصل از تجزیه و تحلیل مصاحبه‌های انجام‌شده با متخصصان و صاحب‌نظران حوزه آموزش عالی، ابعاد و مؤلفه‌های دانشگاه نسل چهارم در قالب یک الگوی منطقی که مشتمل بر علل، زمینه‌ها و عوامل مداخله‌ای بر پدیده محوری دانشگاه نسل چهارم و راهبردهای ایجاد دانشگاه نسل چهارم و نهایتاً پیامدهای ناشی از آن را بررسی می‌کند، مطابق شکل‌های شماره (۲) و (۳) طراحی و تبیین می‌گردد.



شکل ۲. ابعاد و مؤلفه‌های دانشگاه نسل چهارم



شکل ۳. الگوی پارادایمی دانشگاه نسل چهارم

۵. بحث و نتیجه‌گیری

نتایج کدگذاری مصاحبه‌های انجام‌شده و تجزیه و تحلیل یافته‌های حاصل از آن نشان می‌دهد که مؤلفه‌های دانشگاه نسل چهارم متأثر از دو بعد مهم تحول‌خواهی و سازگارشدگی دانشگاه است. با تحولات و پیشرفت‌های جامعه جهانی در حوزه‌های مختلف، بی‌شک چشم‌انداز جامعه مدنی پویا و خلاق و افق‌های دید آن‌ها به مأموریت‌های دانشگاه تغییر کرده



و تقاضاهای نوپدیدی را پیش روی دانشگاه‌ها قرار داده است؛ تقاضاهایی که زمینه‌ساز تحول‌آفرینی در مأموریت‌های دانشگاه‌ها خواهد شد. مأموریت‌های نوینی که رشد دهنده و توسعه‌دهنده است و دانشگاه‌ها را به دانشگاه‌های هوشمند و چندساحتی تبدیل می‌کند. دانشگاهی که با هوشیاری فراوان و چالاکی خود، اولویت‌ها، مسائل روز جوامع و پیشران و محرک‌های اصلی این تغییر و تحول را شناسایی کرده و با بازتعریف دائم مأموریت‌های خود، بازخوردهایی هوشمندانه و اثربخش خواهد داد.

به‌طورقطع، دانشگاه نسل چهارم ضمن سازگاری و انطباق با تحولات اجتماعی، با انعطاف‌پذیری، مهارت و پویایی خود، تغییرات پرشتاب و پیچیدگی‌های فزاینده را مدیریت می‌کند و خالق جامعه‌ای پویا خواهد شد. دانشگاه‌های نسل چهارم با تحلیل فرصت‌ها و تهدیدها، فهم چگونگی آماده شدن برای مدیریت تغییرات را به دست آورده و می‌تواند برای تصمیم‌سازی و شکل‌دهی به آینده خود اقدام نمایند. در پژوهش‌های مهدی (۱۳۹۴)، آبنوی (۲۰۱۶)، برادران حقیر و همکاران (۱۳۹۸) و رجیبیان غریب و همکاران (۱۳۹۹) به موضوع پویای و سازگاری دانشگاه‌ها اشاره شده است. مهدی (۱۳۹۴) سازگاری و انطباق هوشمندانه، برنامه‌ریزی‌شده و سازمان‌یافته با محیط محلی و ملی با رعایت قواعد نظام علمی بین‌المللی و رقابت‌های داخلی و خارجی را مهم‌ترین ویژگی دانشگاه‌های سرآمد در آینده می‌داند. همچنین آبنوی (۲۰۱۶) به نقش محیط پویا، سیاست‌های حمایتی و تعامل مؤثر آموزش عالی در توسعه جامعه محلی اشاره نموده است.

مؤلفه بعدی که هسته اصلی و محوری دانشگاه‌های نسل چهارم است، مؤلفه دانشگاه مسئولیت‌گرای ارزش‌آفرین هست. مؤلفه‌ای که توسعه‌نگری و توسعه‌اندیشی دانشگاه در مسیر تعالی حیات اجتماعی جامعه هست. دانشگاهی که با فرصت‌آفرینی و تعامل خلاق با جوامع محلی و بین‌المللی فرصت‌های نوینی را جهت دانش‌آفرینی فراهم نموده و زمینه‌ساز پایه‌گذاری جوامع خلاق و دانش‌محور می‌گردد. با کنشگری فعال در مسائل جامعه نقش‌آفرینی می‌کند و با اتکا به دانش و فناوری‌های جدید، تحولاتی اثربخش در مسائل فرا نهادی ایجاد و به سمت خلق جوامع یادگیرنده حرکت می‌کند. بنورس و فی‌تجار (۲۰۱۹) و لاکوویکس و زیوتی (۲۰۱۷) نیز به اهمیت دانشگاه در توسعه اجتماعی



اشاره کرده‌اند. به اعتقاد آن‌ها دانشگاه‌ها بر کیفیت فرآیندهای استراتژی نوآوری منطقه‌ای تأثیرگذارند و می‌توانند نوآوری‌های جمعی ایجاد کنند. همچنین از نظر آن‌ها دانشگاه‌های نسل چهارم الگویی موفق برای رفع نیازهای و خواسته‌های جامعه مبتنی بر دانش هستند و با برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، هدایت و نظارت، فرصت‌های کارآمد برای جامعه ایجاد و به توسعه آن کمک می‌کند.

در این پژوهش سه مؤلفه تأثیرگذار، رهبری مسئولانه، توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای سرمایه انسانی و برنامه آموزشی و درسی توسعه‌دهنده به عنوان تعاملات و راهبردهای کنش شناسایی شدند. پیچیدگی‌های پیش‌روی دانشگاه‌های امروزی نیازمند مدیرانی با مهارت‌های شناختی و سازمانی عمیق دارد؛ بنابراین، دانشگاه‌های پیشرو نیازمند رهبرانی پیشرو هستند. رهبری مسئولانه که با پویایی، راهبردهای نوین خلق می‌کند. رهبران دانشگاه‌های نسل چهارم افرادی دوراندیش و آینده‌نگر هستند که با توسعه شبکه‌های ارتباطی و شناسایی شبکه‌های دانش تأکید بر رهبری دانش دارند. آن‌ها با استفاده از تجارب گذشته و امکانات موجود برای خلق آینده‌ای مطلوب گام برمی‌دارند و ضمن توسعه قابلیت‌ها و شایستگی‌های فردی خود زمینه توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای سرمایه انسانی را فراهم می‌نمایند. شایستگی‌هایی که شامل بهره‌مندی هم‌زمان سرمایه انسانی از نگرش، دانش و توانش حرفه‌ای هست. سرمایه انسانی دانشگاه نسل چهارم ضمن تعهد حرفه‌ای به جامعه و سازمان، متعهد به توسعه خود در حوزه‌های مختلف هست و با کسب دانش تخصصی و روزآمد، صلاحیت‌های حرفه‌ای مورد نیاز آموزش، پژوهش و یادگیری را به دست آورده و با تسلط بر مهارت‌های ارتباطی و استفاده از فناوری‌های نوین گامی مؤثر جهت رشد و اعتلای دانش منطقه‌ای، ملی و بین‌المللی برمی‌دارد.

از سوی دیگر، مانایی و موفقیت دانشگاه نسل چهارم تابعی از برنامه آموزشی و درسی توسعه‌دهنده است. برنامه‌ای که جهت‌دهنده بوده و نتیجه آن فرایند یاددهی - یادگیری تحول‌آفرین خواهد شد. برنامه‌ای فرارشته، منعطف و ویراست‌پذیر که مبتنی بر توسعه منطقه‌ای بوده و با بهره‌گیری از فناوری‌ها و دانش نوین؛ یادگیری مشارکتی، محیط یادگیری چالشی، انگیزاننده و دانش‌محور به وجود آورده و با جهت‌دهی پروژه‌های دانشجویی و دانشگاهی به



مسائل فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی جامعه، فرصت‌های یادگیری مبتنی بر مهارت‌آموزی را برای دانشجویان و اساتید فراهم می‌نماید و منتج با یادگیری مادام‌العمر می‌گردد. در پژوهش‌های نادعلی پور، کریمی، نادى (۱۳۹۷)، مصطفایی و همکاران (۱۳۹۸)، برادران حقیر و همکاران (۱۳۹۸)، می‌یر و همکاران (۲۰۱۸)، و بنورس و فى تجار (۲۰۱۹) به موضوع سرمایه انسانی و اهمیت و نقش مدیران اشاره شده است. مصطفایی و همکاران (۱۳۹۸) اذعان داشتند که دانشگاه‌های کارآفرین متأثر از منابع انسانی هست. پس می‌توان اذعان داشت دانشگاه‌های نسل چهارم با استفاده از ظرفیت مدیران توانمند و مسئولیت‌پذیر و از طریق برنامه‌های آموزشی و درسی توسعه‌دهنده، ضمن فراهم نمودن زمینه توسعه حرفه‌ای سرمایه انسانی باعث ارتقای شاخص‌های اجتماعی و توسعه آن می‌شوند. از سوی دیگر، به اعتقاد برادران حقیر و همکاران (۱۳۹۸)، توجه به نیازهای بومی، منطقه‌ای و محلی در برنامه درسی، هدایت برنامه پژوهشی به سمت رفع نیازهای واقعی جامعه و ترغیب دانشجویان به فعالیت‌های آموزشی (مانند کارورزی) و تحقیقاتی (مانند پایان‌نامه/رساله) یا فعالیت دانشجویی (فوق‌برنامه) برای ایجاد زمینه مسئولیت اجتماعی دانشگاهی راهگشاست.

مؤلفه تأثیرگذار دیگری که از نتایج یافته‌ها به دست آمد، شرایط زمینه‌ای هست که بر راهبردهای دانشگاهی تأثیر می‌گذارد. آنچه در این پژوهش می‌توان به‌عنوان شرایط زمینه‌ای تأثیرگذار به آن توجه کرد، سه مؤلفه‌ای خط‌مشی‌گذاری تخصصی و حرفه‌ای، فرهنگ نوآوری مسئولانه و ساختار تحول‌آفرین هست. در بعد خط‌مشی‌گذاری تخصصی و حرفه‌ای اولین مؤلفه که سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان دانشگاهی باید به آن توجه کنند، آینده‌نگری مبتنی بر فرایند آینده‌پژوهی هست. تدوین چشم‌اندازها، مأموریت‌ها و اهداف دانشگاه نسل چهارم باید متناسب با نیازهای منطقه‌ای انجام گیرد و لازمه آن کاهش نهادهای سیاست‌گذاری فرادستی و تسهیل سیاست‌گذاری منطقه‌ای هست. کاهش نهادهای تصمیم‌گیرنده و سیاست‌های برگرفته‌شده از نیازهای جامعه، نقش دانشگاه‌های نسل چهارم را در رهبری منطقه پررنگ‌تر می‌کند. دانشگاهی که خودش را متعهد و درگیر با مسائل منطقه می‌داند و باهمزیستی بین دانشگاه و نهادهای تصمیم‌گیرنده اجتماعی زمینه‌ساز تبادل دانش و بینش بین دانشگاه و جامعه می‌گردد. دومین عامل زمینه‌ای



تأثیرگذار در دانشگاه نسل چهارم، فرهنگ نوآوری مسئولانه هست. فرهنگی که تحول‌آفرین و توسعه‌دهنده است و به مسئولیت‌پذیری و پاسخ‌گویی اجتماعی پایبند است. فرهنگی که زمینه‌ساز تحمل و تعامل با نواندیشان را دارد و آزادی عمل و تفکر را تشویق می‌نماید. بی‌شک وجود این نوع فرهنگ، مهارت نوآفرینی، ریسک‌پذیری، خطرپذیری و تحمل ابهام را افزایش داده و زمینه‌ساز بهبود و توسعه سرمایه انسانی می‌گردد.

ساختار تحول‌آفرین، سومین عامل زمینه‌ای تأثیرگذار در دانشگاه نسل چهارم است. بی‌شک لازمه تحول‌خواهی، تحول‌آفرینی و سازگار شوندگی دانشگاه نسل چهارم، ساختاری تحول‌خواه و سازگار شونده است. تطابق با محیط پویا و چالاک نیازمند ساختار تسهیل‌گر و شتاب‌دهنده هست تا با به‌کارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات زمینه خودسازمان‌دهی و خودتوسعه‌ای را فراهم نموده و با کاهش تمرکز، رسمیت و طراحی قوانین منعطف، سیال و نامدون زمینه‌ساز چرخه تصمیم‌گیری از پایین به بالا شود. ساختاری تماماً هوشمند که با آگاهی و هوشیاری ضمن تعامل خلاق و آزاد با فضای اجتماعی، تحقق‌بخش مأموریت‌های نوین دانشگاهی خواهد شد. در مطالعات رئیس‌سون و همکاران (۱۳۹۷)، مصطفائی و همکاران (۱۳۹۸)، و برادران حقیر و همکاران (۱۳۹۸) به موارد فوق اشاره شده است. به اعتقاد رئیس‌سون و همکاران (۱۳۹۷) ساختار مطلوب دانشگاه‌های علوم پزشکی در گذار به دانشگاه‌های نسل سوم، ساختاری است که در آن سطوح سازمان، تعداد دوایر و عناوین شغلی را کاهش دهد، از مقررات رسمی کاسته شود و به اعضای هیئت‌علمی و گروه‌های آموزشی اختیار و آزادی عمل داده شود. همچنین در پژوهش مصطفائی و همکاران (۱۳۹۸) به اصلاح سیاست‌های بالادستی و قوانین وزارت علوم جهت طراحی الگوی دانشگاه کارآفرین تأکید شده بود. برادران حقیر (۱۳۹۸) نیز اذعان داشتند دانشگاه‌ها برای ایجاد زمینه مشارکت اجتماعی نیازمند رفع موانع ساختاری هست.

مؤلفه تأثیرگذار دیگری که از این پژوهش حاصل شد و نقشی تأثیرگذار به‌عنوان تقویت‌کننده و یا تضعیف‌کننده بر راهبردهای کنش دارند، استقلال دانشگاهی و مدل‌های مالی توسعه‌دهنده هستند که به‌عنوان مؤلفه‌های مداخله‌ای از آن‌ها یاد می‌شود. یکی از پیش‌شرط‌های تحول دانشگاهی وجود استقلال دانشگاهی هست. دانشگاه نسل چهارم نیاز



به مدیریت خودگردان دارد و زمانی می‌تواند رهبری تحولات جامعه را بر عهده بگیرد که بتواند خودش چشم‌انداز، مأموریت و اهدافش را طراحی کند. دانشگاه‌های آینده باید در طراحی ساختار خودگردانی داشته باشد و بتواند قوانین و آیین‌نامه‌های موردنیازشان را تدوین کند. در تأمین هیئت علمی و پذیرش دانشجو اختیارات لازم را داشته باشند. از سوی دیگر، دانشگاه نسل چهارم نیازمند آزادی علمی هست، آزادی در تحقیق و پژوهش، آزادی در تولید دانش، آزادی در انتقال، ترویج و ارائه دانش، آزادی در انتخاب منابع و روش‌های تدریس و در نهایت آزادانه دست به انقلاب فکری و علمی بزنند و تولید اندیشه، دانش و فناوری داشته باشد؛ بنابراین، تا زمانی که دانشگاه‌ها استقلال مالی نداشته باشند و در تأمین منابع مالی محتاج به بودجه عمومی باشند، استقلال و آزادی دانشگاهی تحقق پیدا نمی‌کند. دانشگاه نسل چهارم از دو طریق می‌تواند مدل‌های مالی خود را طراحی و توسعه دهد، اول از طریق گسترش و تعدد منابع مالی مثل جذب منابع بین‌المللی، خیرین، شهریه دانشجویی و حمایت‌های عمومی و دولتی. دوم از طریق تعامل خلاق دانشگاه با دنیای کار، صنعت، فناوری و بهره‌وری از دانش، کارآفرینی اجتماعی و ارزش‌آفرینی دانش می‌تواند مدل‌های مالی خود را توسعه دهد. در پژوهش‌های غیاثی ندوشن و خلیلی (۱۳۹۷) نیز به موضوع استقلال دانشگاهی و منابع مالی اشاره شده است. به اعتقاد غیاثی ندوشن و خلیلی (۱۳۹۷) مهم‌ترین موانع در مسیر تحقق استقلال دانشگاهی، فرایند سیاسی کشورها، سیستم تصمیم‌گیری دولتی، محدودیت‌های مالی و تعصبات خاص جنایی است.

برهم‌کنش تمامی مؤلفه‌های اشاره‌شده می‌تواند نتایج و پیامدهای دانشگاه نسل چهارم را رقم بزنند. یافته‌های پژوهش نشان داد که توسعه منطقه‌ای پیامد اصلی دانشگاه‌های نسل چهارم است که در سه حوزه توسعه فرهنگی - اجتماعی، توسعه اقتصادی و توسعه زیست‌محیطی نقش حیاتی دارد. دانشگاه نسل چهارم ضمن توسعه مهارت اندیشه ورزی، تفکر انتقادی و روشنگری برای جامعه یادگیری مادام‌العمر را نوید می‌دهد، تفکر مردم‌سالاری را حاکم می‌کند، جایگاه محوری علم و مرجعیت آن را در زندگی ارتقا می‌دهد و توسعه شایستگی‌های مدنی را به ارمغان می‌آورد. حامی و اشاعه‌دهنده ارزش‌ها و هویت منطقه هست، به جامعه محلی متعهد است و مشارکت پررنگی در ساخت تمدن آن دارد.



دانشگاه نسل چهارم موتور محرکه اقتصاد محلی است و با گره زدن اقتصاد با دانش و علم روز از طریق ارزش آفرینی به دانش و توسعه کارآفرینی اجتماعی باعث ارتقای صنایع محلی می‌گردد و با سوق دادن پژوهش‌های کاربردی و علمی ایجاد خوشه‌های صنعتی در اجتماع را رونق می‌بخشد و با ارائه فناوری‌های نوین موجب مدرن‌تر شدن صنایع موجود می‌گردد. می‌توان مهم‌ترین عامل توسعه اقتصاد منطقه‌ای را حاصل خروجی‌های دانشگاه نسل چهارم دانست. سرمایه انسانی متخصص و ماهر و تربیت‌شده برای تحول منطقه‌ای از طریق ایجاد اقتصادی مولد و پایدار. خروجی‌هایی که مسلح به آخرین دانش زیست‌محیط هستند و با ایجاد تشکلهای مدنی خدمات مشاوره‌ای نوینی در حوزه اقتصادی و زیست‌محیطی ارائه می‌دهند. بی‌شک دانشگاه نسل چهارم دوستدار محیط‌زیست است. با سرمایه‌گذاری در فناوری‌های زیست‌محیطی و پیش‌بینی جایگاه محیط‌زیست در برنامه درسی، دانش و جایگاه آن را در دانشگاه و اجتماع ارتقا داده و زمینه‌ساز توسعه پایدار منطقه‌ای می‌گردد.

نتایج حاصل از این پژوهش با نتایج پژوهش‌های برادران حقیر و همکاران (۱۳۹۸)، رجبیان غریب و همکاران (۱۳۹۹)، می‌یر و همکاران (۲۰۱۸) و بنورس و فی‌تجار (۲۰۱۹) همسو هست. می‌یر و همکاران (۲۰۱۸) در پژوهش خود به تأثیر دانشگاه‌های پیشرو از طریق ایجاد فرصت یادگیری مادام‌العمر بر توانمندسازی افراد، ایجاد اعتمادبه‌نفس، تقویت هویت و آمادگی فرهنگی، بهبود چشم‌انداز کار و ثبات شغلی در ارتقای کیفیت زندگی افراد اشاره کرده‌اند. همچنین بنورس و فی‌تجار (۲۰۱۹) به نقش و تأثیر دانشگاه‌های آینده در مهارت‌افزایی بازار کار و توسعه منطقه‌ای اشاره نموده‌اند. به اعتقاد برادران حقیر و همکاران (۱۳۹۸) جایگاه دانشگاه در مسائل اجتماعی از نوع تصمیم‌سازی است که در این صورت، اگر جامعه مبتنی بر مرجعیت علم و عقلانیت حرکت کند، هزینه اجرای تصمیم اخذشده کاهش خواهد یافت، چراکه نه تنها منافع عمومی در اولویت قرار خواهد گرفت و اقدام فراکنشی و پیشگیرانه شکل می‌گیرد، بلکه پیامد به جامعیت نزدیک خواهد شد و سرمایه انسانی، اجتماعی و فرهنگی را تقویت می‌کند. از سوی دیگر، رجبیان غریب و همکاران نیز در پژوهش خود نتیجه پیوند دانشگاه و جامعه را پایداری اجتماعی، پایداری اقتصادی و پایداری زیست‌محیطی می‌دانند.

۶. پیشنهادها

با توجه به یافته‌های پژوهش و الگوی تدوین‌شده، فراهم کردن شرایط جهت حرکت دانشگاه‌های ایران به سوی دانشگاه‌های نسل چهارم ضروری و از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است؛ بنابراین، سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان نظام آموزش عالی ایران با کاهش نهادهای سیاست‌گذاری در سطح کلان می‌توانند شرایط تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی دانشگاه‌ها را با توجه به شرایط منطقه‌ای تسهیل و زمینه تعامل خلاق دانشگاه با دنیای کار، صنعت، فناوری و اجتماع را فراهم نمایند. از سوی دیگر با توجه به اینکه یکی از مؤلفه‌های تأثیرگذار در تحقق اهداف دانشگاه نسل چهارم، استقلال دانشگاهی است، شرایطی باید فراهم گردد تا دانشگاه‌ها در طراحی مدل‌های ساختاری، طراحی مأموریت‌های دانشگاهی و تأمین منابع مالی از آزادی عمل بیشتری برخوردار باشند تا ضمن ایجاد یک مدیریت خودگردان در تولید اندیشه، دانش و فناوری پیشرو و سرآمد باشند.

در پایان برای برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری دقیق در این زمینه پیشنهاد می‌شود:

- ۱) مسئولین و سیاست‌گذاران حوزه آموزش عالی از طریق اصلاح شیوه حکمرانی، شرایط تصمیم‌گیری دانشگاه‌ها را با توجه به شرایط منطقه‌ای تسهیل و نیازهای منطقه‌ای و محلی را در طراحی و تدوین برنامه درسی دانشگاهی لحاظ نمایند؛
- ۲) دانشگاه‌ها با بهره‌گیری از پژوهش‌های آینده‌نگر و با ایجاد چرخه تعاملی بین دانشگاه، جامعه و صنعت، ضمن توسعه ارزش‌آفرینی اجتماعی و خلق جوامع یادگیرنده، زمینه توسعه و بالندگی اجتماع را فراهم نمایند؛
- ۳) پژوهشگران با استفاده از روش‌های پژوهش کیفی و کمی تلاش کنند، مؤلفه‌های شناسایی‌شده در این پژوهش را به صورت جزئی مورد واکاوی و بررسی قرار دهند؛
- ۴) از طریق سایر روش‌های پژوهش کیفی، غنای الگو افزایش یابد و مؤلفه‌های بیشتری در الگو لحاظ شود؛
- ۵) پژوهشگران با توجه به مدل ارائه‌شده در این پژوهش، امکان استقرار آن را در دانشگاه‌های ایران موردبررسی قرار دهند.



- برادران حقیر، مریم؛ نورشاهی، نسرين؛ و روشن، احمدرضا (۱۳۹۸). مفهوم‌سازی مسئولیت اجتماعی دانشگاه در ایران. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۲۵(۳)، ۱-۲۶.
- ثمری، عیسی (۱۳۹۶). سیاست‌ها و محورهای راهبردی برنامه‌های توسعه دانشگاهی در دانشگاه‌های منتخب دنیا. نامه آموزش عالی، ۱۰(۳۹)، ۷-۳۲.
- دولتی، علی‌اکبر؛ سیادت، سیدعلی؛ امین بیدختی، علی‌اکبر؛ و نیستانی، محمدرضا (۱۴۰۰). تحلیل مشارکت اجتماعی دانشگاه‌ها در جامعه؛ با تأکید بر انتظارات جامعه محلی. فصلنامه جامعه‌شناسی کاربردی، ۳۲(۱)، ۸۲-۵۹
doi: 10.22108/JAS.2020.121141.1858
- رجبیان غریب، فاطمه؛ محمدرزاده، سعید؛ و شریف‌زاده، محمد شریف (۱۳۹۹). تدوین الگوی پیوند دانشگاه و جامعه مبتنی بر رویکرد مسئولیت‌پذیری اجتماعی در آموزش عالی کشاورزی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۲۶(۴)، ۸۵-۱۱۱.
- رئیسون، محمدرضا؛ عباس‌پور، عباس؛ رحیمیان، حمید؛ خورسندی طاسکو، علی؛ و برزویان شیروان، صمد (۱۳۹۷). واکاوی مؤلفه‌های ساختار سازمانی دانشگاه‌های علوم پزشکی در گذار به دانشگاه نسل سوم. مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی بیرجند، ۲۵، ۱-۱۵.
- شفانی یامچلو، طاهره، ایلی، خدایار؛ و فرامرز قراملکی، احد (۱۳۹۷). مسئولیت اجتماعی در دانشگاه‌ها. فصلنامه مطالعات فرهنگی دانشگاه تهران، ۲(۲)، ۱۸۹-۲۰۲.
- غیائی ندوشن، سعید؛ و خلیلی، ابراهیم (۱۳۹۷). نقش و جایگاه دولت در استقلال دانشگاه. دولت پژوهی، ۲(۲)، ۱۸۳-۲۳۲
doi: 10.22054/TSSQ.2018.9078
- فراستخواه، مقصود (۱۳۹۷). گاه و بیگاهی دانشگاه در ایران (مباحثی نو و انتقادی در باب دانشگاه پژوهی مطالعات علم و آموزش عالی). تهران: انتشارات آگاه.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۹۹). روش تحقیق کیفی در علوم اجتماعی با تأکید بر نظریه بر پایه (گراندد تنوری GTM). تهران: انتشارات آگاه.
- مصطفایی، سید محمدرضا؛ ملکیان، فرامرز؛ کاویانی، الهام؛ و کرم افروز، محمدجواد (۱۳۹۸). طراحی الگوی دانشگاه کارآفرین بر اساس نظریه داده بنیاد (مطالعه موردی: واحدهای دانشگاه آزاد اسلامی غرب ایران). مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی ایران، ۱۲(۲)، ۴۱-۷۴.
doi: 10.29252/MPES.12.2.41
- مهدی، رضا (۱۳۹۴). آینده‌شناسی آموزش عالی: راهبردها و پیامدهای سازگاری دانشگاه با محیط و جامعه. فرایند مدیریت و توسعه، ۲۸(۱)، ۳۱-۵۴.



نادعلی‌پور، حسن؛ کریمی، فریبا؛ و نادى، محمدعلی (۱۳۹۸). کارآفرینی اجتماعی در آموزش عالی: یک مطالعه داده بنیاد. نوآوری و ارزش آفرینی، ۱۵(۸)، ۷۵-۹۲.

Abonyi, U.K. (2016). Universities' role in regional development: A case study of university for development studies, Ghana. *Journal of Education and Practice*, 7(26), 11-20.

Benneworth, P., & Fitjar, R. D. (2019). Contextualizing the role of universities to regional development: introduction to the special issue. *Regional Studies, Regional Science*, 6(1), 331-338. doi:10.1080/21681376.2019.1601593

Cai, Y., Ma, J., & Chen, Q. (2020). Higher education in innovation ecosystems. *Sustainability*, 12(11), 4376. doi:10.3390/su12114376

Jonkers, K., Tijssen, R. J. W., Karvounarakis, A., & Goenaga, X. (2018). A regional innovation impact assessment framework for universities. *JRC Discussion Paper. Joint Research Center, Brussels*, 44.

Kotosz, B., Lukovics, M., Molnár, G., & Zuti, B. (2015). How to Mmeasure the local economic impact of universities? Methodological overview. *Regional Statistics*, 5(2), 3-19. doi:10.15196/rs05201

Lukovics, M., & Zuti, B. (2017). Successful universities towards the improvement of regional competitiveness: Fourth generationn universities. *SSRN Electronic Journal*. doi:10.2139/ssrn.3022717

Meyer, J., Pillei, M., Zimmermann, F., & Stöglehner, G. (2018). Customized education as a framework for strengthening collaboration between higher education institutions and regional actors in sustainable development—lessons from Albania and Kosovo. *Sustainability*, 10(11), 3941. doi:10.3390/su10113941

Olopade, B. C., Okodua, H., Oladosun, M., Matthew, O., Urhie, E., Osabohien, R., Johnson, O. H. (2020). Economic growth, energy consumption and human capital. Formation implication for knowledge-based economy. *International Journal of Energy Economics and Policy*, 10(1), 37-43. doi:10.32479/ijee.8165

Portuguez Castro, M., Ross Scheede, C., & Gómez Zermelo, M. G. (2019). The impact of higher education on entrepreneurship and the innovation ecosystem: A case study in Mexico. *Sustainability*, 11(20), 5597. doi:10.3390/su11205597

Wissema, J. G. (2009). *Towards the third-generation university: Managing the university in transition*. Edward Elgar Publishing.



ظهور سوژه کودک در دوره قاجار: مقدمه‌ای در باب مادیت تاریخ اندیشه‌ها در ایران معاصر

رحیم یوسفی‌ا قدم^۱، مقصود فراستخواه^۲

دریافت: ۱۴۰۰/۰۱/۱۷؛ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۵/۱۵

چکیده

مقاله حاضر به مطالعه ظهور سوژه کودک در دوره قاجار می‌پردازد و از لحاظ نظری، مبتنی بر رویکرد میان‌رشته‌ای مطالعات تکنولوژی است. در مواجهه با گردآوری داده‌های دست اول، از تکنیک «پارادایم نمایی» یا «اندیشیدن با موردها» (موشکافی جزئیات برون‌متنی) و در تحلیل داده‌ها از تکنیک «اندیشیدن به نحوه اندیشیدن» (تحلیل استعاره‌ها) استفاده شده است. پیش‌نهاد (تز) مقاله آن است که در دوره قاجار، تکنولوژی عکاسی به‌عنوان مدلی شناختی برای توصیف طفل و نحوه اکتساب دانش او قرار گرفته است. طفل به‌عنوان مقوله‌ای منعطف و پذیرنده فهم شده است که دیده‌ها (محسوسات) و شنیده‌های (منقولات) خود را ضبط و یا از آنها تصویربرداری می‌کند. دیدن کودک منفعل و از این رو ابژه نظارت شده است و قدرت (در معنای بارور و تولیدکننده سوژه‌ها) از طریق معرفت‌شناسی عکاسانه اعمال می‌شود. نظارت به معنی مراقبت و کنترل بر تمامی چیزهایی است که طفل در حضور آنها است؛ زیرا حضور و یا «بودن در پیش چیزی» برای اطفال معنای نظری یعنی «تأثیرپذیری» و یا تصویر برداشتن پیدا کرده است. طفل هرچیزی را که در برابرش قرار دارد، چون ماشین خودکار عکس‌برداری، ثبت و ضبط می‌کند. مقاله ردپای اعمال قدرت از طریق معرفت‌شناسی عکاسانه را در مکان‌هایی که کودک در آنجا حضور داشته است (خانه، کوچه‌ها، مکتب‌خانه‌ها و مدارس جدید) پیگیری می‌کند.

کلیدواژه‌ها: رویکرد میان‌رشته‌ای، مادیت فرهنگ، تکنولوژی عکاسی، ظهور سوژه کودک، دوره قاجار

۱. دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی فرهنگی، گروه جامعه‌شناسی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران (نویسنده مسئول)

✉ rahim.yousefiaghdam@gmail.com

۲. استاد برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی، گروه برنامه‌ریزی آموزش عالی، مؤسسه برنامه‌ریزی و پژوهش در آموزش عالی، تهران، ایران

۱. مقدمه

تاریخ اندیشه‌ها در دوره قاجار، عموماً از منظرِ رواج و شیوع ایده‌های جدید از سوی روشنفکرانی مانند ملک‌مخ، آخوندزاده، طالبوف، آقاخان و غیره ... و با دوگانه‌هایی مانند سنت/ مدرنیته، و «اندیشه‌های قدمائی»/ «اندیشه‌های نوآین» نوشته شده است. این نوع تاریخ‌نویسی‌های سوژه‌گرایانه از مهم‌ترین جنبه‌های تاریخ معاصر، یعنی دوران تکنولوژی‌های جدید و حضور آنها در زندگی روزمره غافل شده‌اند. تکنولوژی‌ها در این نوع تاریخ‌نویسی‌ها، ابژه‌های خنثی یا «فرآورده‌های فناوری» (طباطبائی، ۱۳۸۶، ب، ۱۱۱)، «معلول‌های تمدن جدید» (غنی‌نژاد، ۱۳۷۷، ۱۳) و یا حتی دارای «ماهیتی عام» و متعلق به «کل بشریت» (کچوئیان، ۱۳۸۷، ۱۸۷) انگاشته می‌شوند. تاریخ‌نویسی‌های سوژه‌گرایانه با نادیده‌گرفتن و یا سرکوب اشیاء، مصنوعات و تکنولوژی‌های جدید، تمایز مطلق بین «ساحت انسانی محض» و «ساحت تکنولوژیکی محض» قائل می‌شوند. با این تمایز، فرهنگ به صورت اندیشه‌های محض و در ذهن افراد خاص نگریسته می‌شود که زندگی‌های مادی و مبتنی بر ابزار و تکنولوژی‌ها ندارند. از این روی یک دوگانه‌انگاری بین فرهنگ و تکنولوژی ایجاد می‌شود که بر پیش فرض کلیدی «فرهنگ رها از تکنولوژی» و «تکنولوژی رها از فرهنگ» بنیان شده است.

اندیشه‌ها (فرهنگ‌ها) انتزاعی و در قالب ایده‌ها و نظریه‌هایی در «مغز انسان‌ها» و یا «برفراز تاریخ» می‌شوند. به همین صورت، تکنولوژی‌ها نیز فرهنگ‌زدایی و به ابژه‌های خنثی و ابزاری در جهت برآورده کردن امیال و خواسته‌های انسانی تبدیل می‌شوند. تمایز بین فرهنگ و تکنولوژی با عناوینی مانند «مظاهر تمدن مغرب‌زمین» و «معنویات فرهنگ اروپا» (آدمیت، ۱۳۴۰، ۳۷)، «اندیشه‌ها و ارزش‌ها» و «معلول‌های تمدن جدید» (غنی‌نژاد، ۱۳۷۷، ۱۳)، «ظاهر تکنولوژیکی و نظام سرمایه‌داری»، «باطن تمدن غرب، یعنی فلسفه و تفکر فلسفی» (آشوری، ۱۳۷۶، ۱۰۴)، «مظاهر تمدن غرب» و «روح آن و مبانی فلسفی» (فراستخواه، ۱۳۸۸، ۳۸) و «دو وجه از مدرنیته» (وحدت، ۱۳۹۳، ۱۶) به بن‌بست پرابلماتیکی در تاریخ‌نویسی‌های معاصر منتهی می‌شود که مونیکا رینگر^۱ آن را «تنگنای مدرن‌سازی» می‌خواند: «یعنی تمایل به پذیرش عناصر فن‌آوری و نهادهای «مدرن» و در عین حال حفظ سنت‌های فرهنگی و دینی ایرانی» (رینگر،



مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی

۶۰

دوره ۱۳، شماره ۴
پاییز ۱۴۰۰
پیاپی ۵۲



۱۳۹۳، ۲۴). به نظر می‌رسد که چنین «تنگنایی» تنها از سه پیش‌فرض نظری این محققان به وجود آمده است: ۱) جدا کردن فرهنگ (اندیشه‌ها) از زندگی مادی؛ ۲) خنثی دیدن تکنولوژی‌ها؛ و در نتیجه ۳) انتزاعی‌سازی هم فرهنگ (اندیشه‌ها) و هم تکنولوژی.

اما اگر اندیشه‌ها را به زندگی مادی انسان‌ها برگردانیم، می‌توانیم از این پیش‌فرض‌های انتزاع‌ساز شده جلوگیری کنیم و فرهنگ (اندیشه‌ها) را درهم‌تنیده با مادیت و زیسته‌شده در زندگی روزمره بدانیم. «زندگی مادی انسان‌ها» روش‌ها و شیوه‌های تولیدی در بهره‌برداری از محیط‌های پیرامون و ابداع ابزارها و مصنوعات است. با گسترش سرمایه‌داری جهانی، در دوره قاجار هم شیوه‌های تولید و بهره‌برداری از زمین، نیروی کار و سرمایه (یا به عبارتی «خلق ثروت») مورد تجدیدنظر قرار گرفت و هم تکنولوژی‌های جدید به «ممالک محروسه» وارد شد؛ دو فرایند و یا تغییر در سازمان مادی و نهادی که دگرگونی‌های وسیع اندیشه‌ای به‌وجود آوردند (یوسفی اقدم و فراستخواه، ۱۴۰۰). در مقاله حاضر بر ورود یک تکنولوژی (یعنی تکنولوژی عکاسی) متمرکز می‌شویم که چگونه توانسته است به‌صورت موفقیت‌آمیز نظام اندیشه‌ای را ایجاد کند. اما از آنجاکه این «نظام‌اندیشه‌ای» را نیز خنثی و یا انتزاعی نمی‌دانیم (یعنی معرفت‌شناسی جدید شکل گرفته با تکنولوژی عکاسی هم‌راستا با تغییر در سازمان مادی و اقتصادی جامعه بوده است)^۱ به دلیل جلوگیری از طولانی‌شدن مقاله، تنها بر ظهور نظام‌اندیشه‌ای با تکنولوژی عکاسی و تولید سوژه طفل از طریق این معرفت‌شناسی متمرکز می‌کنیم؛ بنابراین، بر این باوریم که اندیشه‌ها در تاریخ معاصر مادیت دارند.

۲. پیشینه تحقیق

عکاسی در ایران صرفاً موضوع رشته‌های هنری است و کمتر از منظر تکنولوژیکی مورد بحث قرار گرفته است. محققان هنر نیز نه «ماشین عکس‌برداری»^۲ بلکه «تصاویر»^۳

۱. دلیل کاربست معرفت‌شناسی عکاسانه به اطفال، پراپلماتیزه‌شدن طفل با سه قلمرو اقتصاد، حفظ‌الصحه و اخلاق است. این سه قلمرو وضعیت اطفال در دوره قاجار را «طفیلی‌وار»، «ناسالم» و «غیراخلاقی» خواندند که به دلیل محدودیت‌های واژگانی مقاله، امکان توضیح آن در اینجا فراهم نگردید.

۲. کامرا (camera) عموماً در فارسی «دوربین عکاسی» خوانده می‌شود؛ درحالی‌که به‌کار بستن «دوربین» لفظ دقیقی نیست و ما از «ماشین عکس‌برداری» به‌عنوان معادل (Camera) استفاده می‌کنیم.



این ماشین و کارکردهای این تصاویر را مطالعه می‌کنند. در تحقیقات نظام‌مند دوره قاجار، این محققان به مطالعه «تصویرهای» ماشین عکس‌برداری در بر ساختِ تصویر منسجم از یک ملت (هللیگ^۱، ۲۰۱۶)، تفسیر عکس‌ها در بافت اصلاحات قانونی و ظهور سوژه نظام کیفری (اشوردا^۲، ۲۰۱۵)، تفسیر عکس‌ها در بافت نگرش‌های شرق‌شناسانه و یا خود-شرق‌سازی (بهداد، ۲۰۰۱)، فهم عکس‌ها به‌عنوان فضای آستانه‌ای در موضوعات مرتبط به جنسیت و عمل جنسی (اشویلر^۳، ۲۰۱۷) پرداخته‌اند.

هرچند «تولید تصویر^۴» ویژگی اصلی ماشین عکس‌برداری است، اما از لحاظ فلسفی و معرفت‌شناختی، نحوه و یا شیوه عمل ماشین عکس‌برداری اهمیت دارد؛ اینکه خود ماشین عکس‌برداری و فرایند عمل عکس‌برداری می‌تواند استعاره‌ای برای توضیح نحوه اکتساب دانش قرار گیرد. این ایده که تکنولوژی‌ها و نحوه عملکرد آنها می‌توانند مدل و استعاره‌ای برای توضیح سوژه‌های انسانی و فرایند اکتساب دانش قرار گیرند، چیزی است که دُن آیدی^۵ آن را «موتور معرفت‌شناختی^۶» می‌خواند (آیدی، ۲۰۰۰). تکنولوژی‌ها و کارکردهای آنها، افراد را قادر می‌سازند که ارتباطی بین نحوه کار تکنولوژی و نحوه کار ذهن انسان و فرایند اکتساب دانش بیابند و آن را نظریه‌پردازی کنند. مفهوم «موتور معرفت‌شناختی» بُعد مهمی از سبک اندیشه‌ورزی تحقیق پساپدیدارشناسی آیدی است؛ زیرا در پساپدیدارشناسی اولویتی به درگیری عملی و روزمره انسان در زیست‌جهان □ در مقابل نظریه داده می‌شود. در این معنا، آیدی از این مفهوم «برای نشان دادن پیدایش ایده‌های مفهومی از پراکسیس، به‌ویژه ظهور نظریه از فعالیت‌های تجسّدیافته در روابط «انسان-تکنولوژی-جهان» استفاده می‌کند» (آیدی و سلینجر^۷، ۲۰۰۴، ۳۶۳). تحلیل آیدی از «موتور معرفت‌شناسی»، تحلیلی مادی-نشانه‌شناختی است؛ زیرا از یک‌سو نشان

1. Helbig
2. Schwerda
3. Scheiwiller
4. picture producing
5. Ihde
6. epistemology engine
7. Ihde & Selinger



می‌دهد که چگونه تکنولوژی‌ها در فرم‌های مادی خودشان، ایده‌های نظری به وجود می‌آورند و از سوی دیگر، نشانه‌شناختی است، به این معنی که تاریخ «استعاره‌شدن» تکنولوژی‌ها برای توضیح سوژه و معرفت را توضیح می‌دهد.

آیدی حتی گامی فراتر می‌گذارد و این پیش‌نهاد (تز) را می‌دهد که معرفت‌شناسی اوایل مدرنیته، بر پیش-الگوی تکنولوژی عکاسی، یعنی اتاقک تاریک^۱ بنیان شده است. اتاقک تاریک معرفت‌شناسی دوگانه‌انگار عین و ذهن (آیدی، ۱۹۹۷، ۶۷)، دوگانه‌انگاری درون/بیرون، سوژه/ابژه (آیدی، ۲۰۲۰، ۲۱۸)، عینیت و یا عینیت‌گرایی (آیدی، ۲۰۰۲، ۱۸۴) را به وجود آورده است.

اتاقک تاریک، ابزار تکنولوژیکی است که از قرن سوم تا پنجم میلادی در تمدن‌های اسلامی و چینی شناخته شده بود. این ابزار تکنولوژیکی در طول جنگ‌های صلیبی به اروپا انتقال یافت و نقش اساسی در شکل‌دادن به بینایی‌گرایی علم و همچنین آثار هنری دوره رنسانس، یعنی «چشم‌اندازگرایی» و «واقع‌گرایی» نقاشی‌های این دوره داشت. نزد هنرمندان رنسانس، اتاقک تاریک استعاره‌ای برای چشم و نحوه دیدن انسان قرار گرفت. دکارت این استعاره را گرفت و آن را به عنوان مدلی برای توضیح معرفت کرد:

«دکارت بینایی را مدلی برای دانش کرد، اما در مقابل اندیشه [یونان] باستان در مورد بینایی به عنوان فرایندی فعال، بینایی را «پذیرنده»^۲ کرد. در اینجا که شبیه به رفقای تجربه‌گرای انگلیسی خودش است، بینایی با «محرك‌هایی»^۳ بر ماشین بدنی، یعنی شبکه چشم که دیوار پستی اتاقک تاریک است، شروع می‌شود. در همان حال، این «منفعل‌بودگی»^۴ جدید بینایی نظم دوم منفعل‌بودگی، یعنی بازنمایی را حفظ کرد که در آن نیاز به هم‌ریختی برای انتقال دانش را حمل می‌کرد. دانش «حقیقی» زمانی حقیقی می‌شود که یک هم‌ریختی بین آن چیزی که «بیرون آنجاست» و آن چیزی که «درون» سوژه به عنوان اتاقک تاریک است، وجود داشته باشد. امر «درون»، امر «بیرون» را بازنمایی و تولید می‌کند» (آیدی، ۱۹۹۷، ۷۶).

1. camera obscura
2. receptive
3. stimuli
4. passivity



حرکت بعدی و مهم دیگر، توسط لاک صورت گرفت. نزد او اتاقک تاریک به‌عنوان فرایندی برای توضیح کل فهم انسانی شد. لاک معتقد بود که حس‌های درونی و بیرونی (انطباعات بیرونی، تصویر بیرونی) تنها با گذر (سوراخ و یا منفذ اتاقک تاریک) به ذهن (داخل جعبه اتاقک تاریک) می‌توانند دانش را به‌وجود آورند. همانند دکارت نیز در استعاره لاک: «(ابژه بیرونی) به «تصویر» و یا بازنمایی درونی با تأیید وارونگی و دوبعدی بودن آن متحول شد. «ذهن» داخل جعبه، تنها تأثرات^۱ تصاویر- را می‌بیند و این جداسازی منجر به واقعیت دوگانه درون/ بیرون و سوژه/ ابژه در معرفت‌شناسی اوایل مدرنیته شد» (آیدی، ۲۰۲۰، ۲۱۸).

بنابراین، بین نحوه کار اتاقک تاریک به‌عنوان پیش‌الگوی تکنولوژی عکاسی و نحوه اکتساب دانش قرباتی وجود دارد که آیدی معتقد است در معرفت‌شناسی اوایل مدرنیته رخ داده است. از سوی دیگر، آیدی تکنولوژی‌ها را «ابزارهای فرهنگی» (آیدی، ۱۹۹۳، ۳۳) می‌داند که حامل ارزش‌ها، معناها و کاربری‌های منتسب‌شده به آنها هستند. «همان‌گونه که چیزی مانند «یک» ابزار وجود ندارد، به همین صورت، ابزارآلاتی بدون تعلق به مجموعه‌ای از ارزش‌ها و فرایندهای تقویم‌شده فرهنگی وجود ندارد» (آیدی، ۱۹۹۰، ۱۲۶).

اگر انتقال تکنولوژی به معنی «معرفی مجموعه‌ای از مصنوعات مادی خارج از بافت اصلی کردارها و تکنیک‌های انسانی به بافت فرهنگی دیگر» (آیدی، ۱۹۹۳، ۳۲) باشد، پرسش این است که در این فرایند، چه چیزی رخ می‌دهد؟ پرسشی که ما با انتقال تکنولوژی عکاسی به ایران در دوره قاجار پی‌گیری می‌کنیم. کانون تمرکز ما در این مطالعه در مورد مدل و یا استعاره‌شدن تکنولوژی عکاسی در مورد اطفال و توضیح نحوه اکتساب دانش آنهاست. اینکه بین شیوه و نحوه کار تکنولوژی عکاسی و نحوه اکتساب دانش اطفال شباهتی برقرار شده است. ما برخلاف دیدگاه برخی از محققان تاریخ‌نویسی سوژه‌گرایانه در باب «وجود درکی متناقض و چندپاره» از کودکی در دوران قاجار و یا اینکه کودک جدید «به‌عنوان بخشی از مطالبات مشروطه‌خواهان» (رحمانیان و حاتمی، ۱۳۹۳، ۶۱) است، نشان می‌دهیم که: (۱) سوژه جدید کودک مبنای تکنولوژیکی (مادی) دارد؛ (۲) معرفت‌شناسی عکاسانه در مورد اطفال به‌صورت منسجم و نه برداشت متناقض، در این دوره غالب بوده است؛ و (۳) این معرفت‌شناسی با قدرت

1. impression

(در معنای بارور و تولیدکننده سوژه‌ها) پیوند یافته و از این رو منشاء تغییرات جدید مادی و اعمال انضباط و مراقبت بر اطفال قرار گرفته است.

۳. روش‌شناسی تحقیق

پسapididarشناسی دُن آیدی به‌عنوان راهنمای نظری ما در نگرستن به تکنولوژی عکاسی، اساساً رویکردی «میان‌رشته‌ای» (آیدی، ۲۰۰۸، ۲) است. اگرچه خاستگاه فلسفی دارد، اما محققان پیشرو این شاخه فلسفی، پسapididarشناسی را «فلسفه تجربی» (روزنبرگر و وریک، ۲۰۱۵، ۳۱) می‌دانند که از روش‌های غالب علوم اجتماعی استفاده می‌کند. عموماً محققان این رویکرد، تحقیقات خود را «مطالعه موردی» می‌خوانند و دستِ محقق را برای استفاده از گنجینه روش‌های علوم اجتماعی باز می‌گذارند؛ مگر زمانی که با برداشت‌های فلسفی و نظری آنها مخالف باشد.

مطالعه حاضر نیز به دلیل ماهیت و موضوع بررسی، رویکردی میان‌رشته‌ای دارد و از اسناد و مدارک دست اول تاریخی استفاده می‌کند. دوره تاریخی مورد مطالعه از اوایل دوره ناصری ۱۲۶۴ هـ.ق تا سقوط قاجار ۱۳۴۴ هـ.ق است. در گردآوری داده‌ها از تکنیک «پارادایم شواهد» و یا «پارادایم-نمایه» کارلو گینزبورگ^۲ استفاده کردیم؛ به این معنی که داده‌ها (اسناد تاریخی) با موشکافی جزئیات برون‌متنی، هدایت‌کننده دسترسی به داده‌های بیشتر هستند؛ روشی که بر اساس «اندیشیدن با موردها» (ماگسون و سیجاریتو، ۲۰۱۳، ۱۷) پیش می‌رود. از سوی دیگر، در مفهوم «موتور معرفت‌شناسی» آیدی، تحلیلی نشانه‌شناختی از استعاره‌شدن تکنولوژی‌ها برای توضیح نحوه اکتساب دانش توسط سوژه‌ها وجود دارد. بنابراین، ما استعاره‌ها را به‌عنوان روشی برای «اندیشیدن به‌نحوه اندیشیدن» در این داده‌های تاریخی دنبال می‌کنیم. استعاره‌ها به ما در شناختِ نوع استدلال و برداشتِ متون از طفل، کمک خواهند کرد.

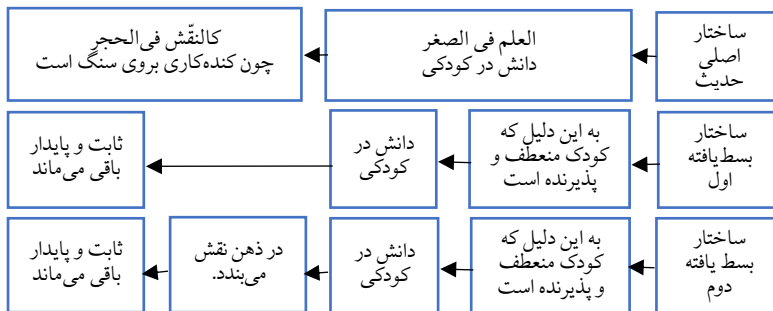
1. Rosenberger & Verbeek
2. Carlo Ginzburg
3. Magnússon and Szigjártó



۴. یافته‌ها

۴-۱. در آستانه ظهور معرفت‌شناسی جدید

در دوره ناصری اغلب نوشتارها در مورد اطفال، در توجیه ضرورت تعلیم اطفال به روایت «العلم فی الصغر کالنقش فی الحجر» (حسین‌زاده، ۱۲۹۹، ۳۰؛ مفتاح‌الملک، ۱۲۹۳، ۱؛ منطق‌الملک، ۱۳۲۴ الف، ۱۰۵؛ نوائی، ۱۳۱۶، ۶؛ منطق‌الملک، ۱۳۲۴ ب، ۶۸-۶۹؛ مظفری، ۱۳۲۹، ۸۵؛ کرمانی، ۱۳۰۲، ۱۷؛ اعلم‌الدوله، ۱۳۳۸، ۴۳؛ مستوفی، ۱۳۲۹، ۳؛ صنیع‌الملک غفاری، ۱۲۸۰، ۳؛ فروغی، ۱۳۱۷، ۲؛ عمید، ۱۳۳۲، ۲، آجودان‌باشی، ۱۳۱۴، ۲) استناد می‌کنند. این حدیث که به یک‌باره از گنجینه دانش و احادیث مذهبی بیرون کشیده شده است، دلالت‌های بسیار جالبی دارد. معنای ظاهری عبارت «کالنقش فی الحجر»، «کنده‌کاری بر روی سنگ» و یا «نقش بستن بر روی سنگ» است. این عبارت، دلالت‌های تصویرگرایانه از نقش بستن «علم» و یا دانش‌های کودک بر روی سنگ دارد. «کالنقش فی الحجر» معنای استعاری «ثابت و پایدار باقی ماندن» نیز دارد؛ زیرا تصویری که بر روی سنگ حک می‌شود، به ندرت از بین می‌رود. از سوی دیگر، این حدیث غیاب معنا دارد؛ به این معنی که باید حالت اولیّه‌ای را به ما بگوید که چرا دانش و یا آموخته‌ها در دوره کودکی اینچنین نقش می‌بندند و پایدار باقی می‌مانند؟ بنابراین، کیستی طفل در این حدیث توضیح داده نشده است. سه نوع دگرگونی در دوره قاجار در این حدیث دیده می‌شود: (۱) جابه‌جا کردن سنگ با ذات، دل و یا لوح؛ (۲) با جابه‌جایی لوح با سنگ، پیش‌فرض اولیّه به این حدیث مبنی بر لطیف، منعطف و حساس بودن طفل اضافه شده است؛ و (۳) با جابه‌جایی لوح با سنگ، تشبیهی از ذهن به لوح صورت گرفته اما در عین حال دو معنای تصویری یعنی نقش بستن و ثابت و پایدار بودن حفظ شده است.



نمودار ۱. دگرگونی‌های معنایی حدیث (منبع، یافته تحقیق)

داده‌های تاریخی از کاربردهای متفاوت این حدیث را می‌توان با جابه‌جایی سنگ با دل (طالبوف، ۱۳۱۱، ۸۹)، جابه‌جایی سنگ با لوح سینه (کرمانی، ۱۳۰۲، ۱۷؛ حسین‌زاده، ۱۲۹۹، ۳۰-۳۱)، جابه‌جایی سنگ با جبلت (ذات) (صنیع‌الملک غفاری، ۱۲۸۰، ۳) و جابه‌جایی سنگ با ذهن‌های روشن (فروغی، ۱۳۱۷، ۲) دید. صورت کامل و یا دگرگونی نهایی این حدیث را در ابتدای کتاب تادیب‌الاطفال می‌بینیم:

«بر ضمیر هوشمندان روزگار ظاهر و آشکار است که خواطر اطفال خورده‌سال در بدایت سن که هنوز علمی نیاموخته و دانشی نیندوخته‌اند و عقل آنها قوت حاصل نکرده که نیک را از بد و راست را از کاست بتوانند شناخت، مانند لوحی ساده قابل ارتسام هرگونه نقش و صورتی می‌باشد، هر مطلبی بشنوند و هر حکایتی که بخوانند راست و صدق پنداشته و روز به روز بر یقین آنها افزوده می‌شود و رفته رفته این مطلب تقلیدی، اعتقاد ثابت جازم ایشان شده کال‌نقش فی الحجر در خواطر آنها جای گیر می‌گردد» (مفتاح‌الملک، ۱۲۹۳، ۱).

در توضیح مفتاح‌الملک ابتدا «خواطر» (ذهن) اطفال به «لوح ساده قابل ارتسام هرگونه نقش و صورت» تبدیل شده و از این رو لطافت، نرم‌بودگی و یا انعطاف‌پذیری به اطفال داده شده است که با گذر زمان و یا «رفته‌رفته» «مطلب تقلیدی» جا افتاده و «کال‌نقش فی الحجر» (یعنی نقش بستن و ثابت ماندن) می‌شود. مضمون و یا حتی صورت گفتاری بسیار مشابه و نزدیک به گفتار مفتاح‌الملک را ۳۶ سال بعد در کتاب تعلیم البنات مستوفی (۱۳۲۹، ۳) می‌بینیم. این دیدگاه در سال (۱۳۳۲ هـ.ق) صورت غالب، جا افتاده و یا «به تجربه رسیده» می‌شود. «شاگردان ساده لوح با قلب صاف و فطرت پاک، مثل آینه هرچه در مقابلش نگاه دارند، منعکس می‌شود و به قوه جذابه مغناطیسی اخذ می‌نماید و به تجربه رسیده است که مطالب مهمه علمیّه و مذهبیه که در طفولیت به آنان القاء می‌شود کال‌نقش فی الحجر است و با تشکیک و ادله کمتر زایل می‌شود» (عمید، ۱۳۳۲، ۲).

۲-۴. از انواع «لوح» به «لوح ساده اطفال بی‌گناه چون شیشه عکاسی»

لوح در لغت به معنی هرگونه اشیاء پهن و صاف، مانند پوست، تخته، فلز براق و یا شیشه است که بر روی آن می‌توان چیزی را نوشت و یا ترسیم کرد. واژه «لوح» و انواع آن در متن‌ها و نوشتارهای دوره قاجار، در توصیف طفل به تکرار دیده می‌شود. مانند: «لوح سینه» (حسین‌زاده، ۱۲۹۹، ۳۱؛ کرمانی، ۱۳۰۲، ۱۷؛ فروغی، ۱۳۱۷، ۲)، «لوح ضمیر»



(سرخوش، ۱۳۳۹، ۱۱)، «الواح صدور» (کرمانی، ۱۲۶۰، ۱)، «لوح ساده» (مفتاح‌الملک، ۱۲۹۳، ۱؛ مظفری، ۱۳۲۹، ۱۵؛ مستوفی، ۱۳۲۹، ۳؛ طالبوف، ۱۳۵۷، ۱۹۸)، «آیینہ صافی اذهان مبتدی» (مصباح‌السلطنه، ۱۳۳۱، ت)، «آیینہ بی‌زنگ و غبار» (صفوت، ۱۳۲۸، ۲)، «لوح ساده حساس» (دولت‌آبادی، ۱۳۶۱، ۱۹)، «الواح ساده اطفال» (رشدیه، ۱۳۲۱، ۲)، «لوح ساده و کتاب نانوشته» (اسدآبادی، ۱۳۷۹، ۱۲۱)، «لوح حافظه باوفای طفولیت» (سمیعی، ۱۳۴۰، ۲۲)، «الواح صیقلی و حساس» (عمید، ۱۳۳۱، الف، ۲)، «لوح ساده و صیقلی» (فروغی، ۱۳۲۵، ۶) و «لوح خاطر» (اعتصام‌الملک، ۱۳۲۸، ۱۵). ساختار بسیار ساده‌ای در این استدلال‌ها وجود دارد که می‌توان آن را در یکی از اولین کتاب‌های درسی، یعنی کتاب علی (۱۳۲۱) دید:

«هر درسی را انسان از کوچکی حفظ کند تا پیر شود فراموش نخواهد کرد و هر مطلبی را که در کوچکی بفهمد هرگز از خاطرش محو نخواهد شد و هر صفتی خوبی را که در کوچکی عادت او شده باشد هیچوقت تغییر نخواهد کرد» (دولت‌آبادی، ۱۳۲۱، ۱۸۳-۱۸۴).

«حفظ کردن» «فراموش نشدن» و «محو نشدن از خاطر» دلالت بر «نظریه‌ای» از کودک و یادگیری دارد که دولت‌آبادی آن را در خاطراتش با «لوح ساده حساس» توصیف می‌کند:

باید دانست که نرسیدن دست مربی قابل، بدامان لوح ساده حساس یک طفل یا نرسیدن دست او بدامان حسن اکتسابات عملی، ممکن است طرح ملکه‌هائی در وجود او بریزد که آثار بدبختی‌اش در تمام عمر از او مفارقت ننماید (دولت‌آبادی، ۱۳۶۱، ۱۹).

اگرچه در نقل قول دوم، دولت‌آبادی مسأله «مربی» را مطرح می‌کند اما ساختار استدلال هر دو نقل قول یکی است: کودک در دوران طفولیت بسیار حساس، منعطف و پذیرنده است. آموزش‌ها و یا یادگیری‌هایی که بر ذهن او (لوح ساده حساس) نقش می‌شوند، تا آخر عمر باقی می‌مانند. به بیان دیگر: «طبع انسانی در ابتدای خلقت به منزله لوحی ساده است که استعداد قابلیت هر نقش را دارد و از برای هر رنگ و صورت آماده و مهیاست. با هر صفت و یا صورت و هر رنگ و یا طبیعت که آشنا شود، انس گیرد و خو کند و بنای زندگانی خود را به همان عادات و خو گذارد» (مظفری، ۱۳۲۹، ۱۵).



هرچند در این توضیحات، دلالت‌های تصویرگرایانه از نحوه‌ی آموختن اطفال در دوره کودکی وجود دارد، اما مکانیزم‌های آن و شرح دقیقی از آن دیده نمی‌شود. ممکن است ذهن کودک، غیر از «لوح ساده» با پدیدارهایی مانند آئینه و آب تشبیه شود که منعکس‌کننده تصویر هستند. در این صورت ساختار استدلال اینگونه می‌شود: «ذهن و ضمیر انسان بمنزله آئینه و آب است و آب و آئینه پاک صورت اشیاء را بدون تیرگی و تغییری منعکس می‌سازد» (فروغی، ۱۳۳۰، ۲۹). اما در استدلال ابوالحسن فروغی نقص بنیادی وجود دارد؛ زیرا اگر ذهن مانند آئینه و آب باشد که تصویر هر چیزی در آن منعکس می‌شود، به محض اینکه شیء از جلوی «آئینه و آب» (ذهن) ناپدید شود، تصویر نیز از بین می‌رود. به بیان دقیق‌تر، در این استدلال جایی برای ثبت، ضبط و نگهداری تصاویر برای تمامی عمر وجود ندارد. ذهن سیال و تهی می‌شود که تنها در برابر هر چیز تصویر آن را منعکس می‌کند و به محض ناپدید شدن شیء از جلوی ذهن، ذهن دوباره تهی می‌شود؛ بنابراین، مفهوم حافظه از درون منفجر می‌شود. در مقابل، تکنولوژی عکاسی است که ساختار سه‌گانه لوح ساده (ذهن)، تصویر برداشتن و ثبت (حفظ و نگهداری) را تضمین می‌کند. طالبوف در مسائل الحیات (۱۳۵۶) به همین ویژگی ثبت و نگهداری تصاویر در تکنولوژی عکاسی اشاره می‌کند:

«فوتوگراف نشان داد که جمیع حالت ما در لوح ایام محفوظ است. اگر به کسی دست اعانت یازیده‌ایم، سربه سجده نماز نهاده‌ایم یا بند قبا را به مباحثی معاصی باز نموده‌ایم، بی‌کم و زیاد ثبت دفتر حیات ماست، می‌توانیم عکس او را برداریم و هزار سال به اخلاف خود یادگار بگذاریم» (طالبوف، ۱۳۵۶، ۱۴۹).

اگرچه طالبوف ماشین عکس‌برداری را در بافت اعتقاد به معاد و به‌عنوان شاهدهی برای حفظ‌شدن و زائل‌نشدن «جمیع حالت» قرار می‌دهد، اما ویژگی ثبت، ضبط و حفظ تصویر «عینی» و یا «بی‌کم و زیاد» ویژگی‌هایی هستند که از الگوی ماشین عکس‌برداری گرفته شده‌اند. در نهایت، طالبوف که زمانی گفته بود: «هرچه اطفال می‌بینند و می‌شنوند در دل ایشان کالئش فی الحجر ثابت می‌گردد» (طالبوف، ۱۳۱۱، ۸۹). این بار گام نهایی را برمی‌دارد و می‌گوید: «لوح ساده اطفال بی‌گناه که چون شیشه عکاسی مستعد جلب و انطباع دیده و شنیده‌های خویش است همه آنها را حفظ می‌کند» (طالبوف، ۱۳۵۷، ۱۹۸). با الگو و مدل‌شدن ماشین عکس‌برداری برای توضیح شیوه کسب دانش و یا شناخت،



کودک به تصویربردارنده عکس تبدیل شده است. «خیلی از اشخاص بزرگ هم مثل اطفال از روی کتاب‌ها صورت و عکس تحصیل می‌کند» (اعلم الدوله، ۱۳۲۵، ۶). هرچیزی که در خانه و مخصوصاً مادر انجام دهد، بر لوح ساده (ذهن) اطفال نقش می‌شود «این را به خوبی می‌دانید که از زمان تولد آنچه را که مادر بگوید و بکند، فوری عکس می‌شود در طفلش» (عمید، ۱۳۳۱، ب، ۴). مشابه همین فرایند در مدرسه نیز رخ می‌دهد: «کودکان و دوشیزگانی که به مدرسه داخل می‌شوند، مثلشان مثل عکس و انطباق است. هرچیزی در قلب ساده و صاف آنها نقش می‌گیرد و منعکس می‌شود» (عمید، ۱۳۳۱، پ، ۲). بنابراین، «پرده چشم و گوش نوباوگان بمثل شیشه عکاسی می‌ماند، هرچه می‌بیند و می‌شنود قوه مخیله با یک قوه برقی آنها را ضبط می‌کند» (فخرالتاج، ۱۳۳۴، ۵). این دیدگاه تا اواخر دوره قاجار و حتی آنسوی مرزهای ایران در میان «برلنی‌ها» رایج بود. «بچه نوزاد هرچه جلو قوا و حواسش بگذارند، مانند آئینه صاف آن را قبول می‌کند و یا مانند شیشه حساس عکاسی که هرچه از دوربین عکاسی که در اینجا مادر است بروی آن منعکس شود، فوری آنرا می‌رباید و نگاه می‌دارد» (کاظم‌زاده ایرانشهر، ۱۳۴۲، ۷۳۶-۷۳۵).

شبهت کاملی در این استدلال‌ها، مخصوصاً بین استدلال فخرالتاج از «پرده چشم و گوش اطفال» و استدلال طالبوف از «دیده‌ها و شنیده‌ها» و یا «محسوسات و منقولات» اطفال وجود دارد. «دیده‌ها و شنیده‌ها» واژگانی دقیق در قاموس لغات طالبوف هستند. از نظر طالبوف منبع تمامی دانش «دیده‌های» (محسوسات) خودمان و «شنیده‌هایی» (منقولات) است که از اسلاف به ما منتقل می‌شود. طالبوف این «محسوسات و منقولات» را به عنوان «ثروت روحانی» می‌خواند و آن را چنین توضیح می‌دهد:

همه ثروت روحانی ما عبارت از آن اندوخته‌ها است که قوای باصره، سامعه، شامه، ذائقه و لامسه ما از دیده و شنیده و بوئیده و چشیده و سوده‌های [لمس‌های] خود تحصیل نموده یا نتایج تجربه‌های اسلاف ما است که اجداد ما به واسطه همان قوای پنج‌گانه خودشان تحصیل کرده و به ما ارث گذاشته‌اند. در این صورت بدیهی است که دایره عقل آدمی محدود آن قوا است که اسباب جلب توضیحات آنها بوده و آنها را از محسوسات خود و یا منقولات محسوسات اسلاف خود جمع نمود؛ به عبارت دیگر، عقل ما گنجایش آن وقایع را دارد و محیط آن وقایع است که از حدوث آنها قوای ظاهری ما به قوای باطنی ترکیب و استحاله یافته و انعکاس صور آنها در مغز حافظ ما ترسیم گردیده (طالبوف، ۱۳۵۶، ۱۵۴-۱۵۳ تأکید از من) است.

در عبارتی که توصیف کردیم طالبوف به تصویرشدن محسوسات و منقولات در مغز اشاره می‌کند. ذهن ما همچون ماشین عکس برداری می‌شود که از محسوسات و منقولات تنها «انعکاس صور» آنها را ترسیم می‌کند. بنابراین باید نزد طالبوف نظریه‌ای از نحوه دیدن انسان و شباهت آن با ماشین عکس برداری وجود داشته باشد.

۳-۴. «ما چگونه می‌بینیم»: تکمیل معرفت‌شناسی نوظهور

طالبوف در جلد اول کتاب احمد و یا سفینه طالبی در «صحبت دهم» به توضیح عکاسی می‌پردازد. او دستگاه عکاسی را «اسباب بازیچه» و «دستگاه کودکان» می‌داند که در آن «یکی از معظم‌ترین حقایق عالم خلقت مودوع است» (طالبوف، ۱۳۱۱، ۱۰۳). طالبوف این حقیقت بزرگ عالم خلقت را که در این «دستگاه کودکان» قرار و آرامش یافته، این‌گونه شرح می‌دهد:

اول باید بدانی که جمیع اجساد [اجسام] به حکم قانون خلقت بر حسب استعداد خودش بعد از آن‌که بر وی روشنی تابید، از خود ذرات شعاعی منتشر می‌کند. یعنی ذرات شعاع اجساد منوره به همان صورت اصلی خود عکس می‌گردد و می‌افتد و بر ما مرئی می‌شود. بعد از انکشاف این حقیقت، حکما به این خیال افتادند که آلتی بسازند که به واسطه آن به جلب و جمع و انطباق ذرات شعاعی اجساد مأموله [مورد نظر] قادر باشند و شعاع منطبعه را ثابت و دیرپا نمایند؛ این بود که دستگاه عکاسی (کامرا اوبسکورا) را با شیشه جامعه [جمع‌کننده] او ایجاد نمودند. شیشه جامعه این دستگاه در وضع و خلقت مردمک بلوری چشم آدمی اختراع شده (طالبوف، ۱۳۱۱، ۱۰۴-۱۰۳) است.

طالبوف در این بند، چند نکته کلیدی را مطرح می‌کند: (۱) روشنی و یا نور بر اجسام یا اشیاء به «حکم قانون خلقت» می‌تابد و اجسام این روشنی و یا نور را منتشر و یا بازتاب می‌کنند؛ (۲) بعد از اینکه نور بر اجسام و اشیاء تابید، اجسام به «اجسام منوره» تبدیل می‌شوند. اجسام نور را جذب می‌کنند و با حفظ ترکیب و یا ویژگی‌های ظاهری خودشان «به همان صورت اصلی» به عکس تبدیل می‌شوند. دیدن افتادن همین عکس و یا مرئی شدن آن است؛ به بیان کلی‌تر دیدن به‌عنوان عمل عکس‌برداری فهم شده است؛ (۳) طالبوف این کارکرد عکاسانه چشم انسان را «انکشاف حقیقتی» می‌داند که «حکما» را به خیال ساختن یک «آلت» انداخته است. بنابراین، نخست، «انکشاف حقیقتی» (فهم



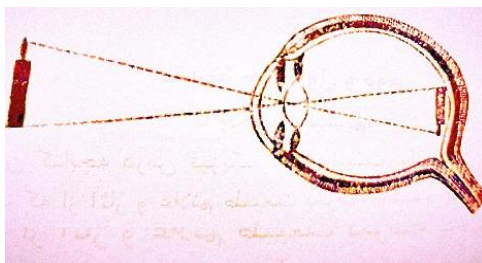


کارکرد عکاسانه چشم انسانی) رخ داده است، سپس از روی این «انکشاف حقیقت» و یا دانش نظری-طبیعی، «آلت» و یا تکنولوژی عکاسی اختراع شده است؛ (۴) این فهم از مشابهت چشم و دیدن با عکاسی و عمل عکس برداری، با تشبیه سرراست اختراع «شیشه جامعه» و یا شیشه گردآورنده نور در لنز عکاسی با «در وضع و خلقت» «مردمک بلوری» چشم انسان تکمیل شده است؛ (۵) بحث آخر طالبوف در تشبیه چشم به ماشین عکاسی، مرتبط به وارونه و یا «معلق شدن» تصویر در اتاقک تاریک ماشین عکس برداری و عدم وجود چنین چیزی در دیدن معمول انسانی است که طالبوف آن را مساله‌ای «حل نشده» (طالبوف، ۱۳۱۱، ۱۰۵) در همین دانش نظری-طبیعی از چشم انسانی می‌داند.

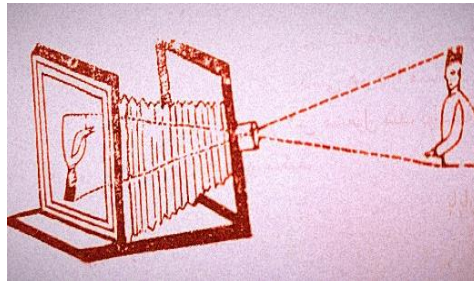
استدلال‌های طالبوف با تشریح بیشتر توسط گاربد پاپاریان^۱ در کتاب صنعت عکاسی (۱۳۳۳) تکرار شده است. مقدمه چاپ اول و دوم کتاب پاپاریان بسیار جالب است. نویسنده عنوان این مقدمه را «ما چگونه می‌بینیم» گذاشته است که شرحی تشبیهی و ساده از فرایند «دیدن انسان» و مشابهت آن با «ماشین عکاسی» است. پاپاریان در ابتدا می‌گوید:

«مقصود بنده در این کتابچه درس فیزیک گفتن نیست، ولی چون در عالم ترقیات هیچ علم و صنعتی نیست که از آثار و علائم طبیعت نگرفته باشند، همچنین مخترعین عکاسی مسیو نیپس و میسیو داگر نیز از آثار و علائم چشم کشف نموده‌اند، این بود که این توضیحات علمی ذیل را لازم و واجب دانستم» (پاپاریان، ۱۳۳۳، ۷۲۷).

نویسنده می‌خواهد «توضیحات علمی» در مورد اینکه «ما چگونه می‌بینیم» ارائه دهد و در ابتدا همانند طالبوف اختراع «آلت» عکاسی را از روی کارکرد طبیعی چشم می‌داند.



تصویر ۱. آثار و علائمی که در چشم ما حاصل می‌شود



تصویر ۲. آثار و علائمی که در ماشین عکاسی حاصل می شود

(پاپاریان، ۱۳۳۳، ۷۲۸-۹)

پاپاریان آشکارا چشم را به اتاقک تاریک ماشین عکاسی تشبیه می کند:

چشم را فرض به یک قوطی کوچک گرد نمائید که جلو او یک سوراخ کوچکی داشته باشد، معلوم است که در میان تاریکی چشم ما قوه باصره ندارد؛ برای دیدن شعاع ضیاء [نور] لازم است. شعاع ضیاء بر هر جسمی که تابید، از سر و پای آن جسم دو شعاع به روی حلقه چشم ما می رساند، باهم تصادف می کنند و یک زاویه تشکیل می دهند. از آن جا اشعه مذکور دوام پیدا می کند و در کره چشم، مقابل و به اندازه زاویه اولی یک زاویه وارونه دیگر تشکیل می دهد که پای این زاویه آخری به پشت کره چشم می رسد و در آنجا عکس اشیاء سرازیر [وارونه] منعکس می گردد و چون در آن جا اعصاب رؤیت منتشر شده اند، به واسطه آنها ما می بینیم (پاپاریان، ۱۳۳۳، ۷۲۸).

هرچند نویسنده می خواهد «توضیح علمی» از نحوه دیدن انسان دهد، اما آشکار است که مدل پایه ای او برای توضیح نحوه کار چشم، اتاقک تاریک است. این چشم نیست که «آثار و علایم طبیعت» آن برای توضیح «ماشین عکاسی» به کار گرفته شده است، بلکه درست برعکس، این «ماشین عکاسی» است که الگو و مدل پایه ای برای «توضیح علمی» چشم و اینکه «ما چگونه می بینیم» شده است.

۴-۴. صورت بندی معرفت شناسی عکاسانه در دوره قاجار

معرفت شناسی عکاسانه در دوره قاجار، «دیدن» (در معنای وسیع تر) را به عنوان فرایند اکتساب دانش و شناخت از طریق محسوسات (حواس پنج گانه)، منقولات (سنت های گفتاری و نوشتاری به جا مانده از اسلاف) و انعکاس صور آنها در ذهن، فهم کرده است. دیدن انسانی منفعل، پذیرنده، خنثی، «عین گرا» و ثبت کننده رخدادها شده است. سوژه



عکاسانه که از دریچهٔ تکنولوژی عکاسی مشاهده‌گر رخدادها و اتفاقات سریع پیرامون خود است، سوژه‌ای انتزاعی است که بدن، جراحات‌ها، دردها و احساسات او در این پرتاب‌شدگی به موقعیت جدید از او گرفته شده و تنها چشمی خنثی برای مشاهده‌گری به او داده شده است. سوژه منفعل است از این جهت که منظر^۱ ثابت و بدون تحرک ماشین عکس‌برداری را دارد که با حرکت به جلو و یا عقب تصویربرداری‌اش مختل می‌شود و هم از این جهت که هیچ‌گونه قدرتی در تغییر عکس و یا «واقعیت عینی» ندارد؛ او باید آن را بپذیرد و تنها می‌تواند «زیبایی‌شناسی» در طلوع و یا غروب خورشید به آن دهد. سوژهٔ خنثی، منفعل و پذیرندهٔ عکاسانه، تبار خود را ایجاد کرده است که لوح سادهٔ حساس، منعطف و پذیرنده اطفال است که آنچه را می‌بیند و یا می‌شنود، ثبت و ضبط می‌کند. تصاویری که ثابت و پایدار باقی می‌ماند و تا آخر عمر از یاد نمی‌رود. طفل مخزن و انباشت تصویری (دیده‌ها و شنیده‌هایی) است که آنها را از محیط‌های خود و یا از «مریان» خود به‌دست می‌آورد. دیدن با منفعل خواندن آن معصوم و بی‌گناه حساب شده و از این رو، بار مسئولیت تصاویر کسب‌شده بزرگسالان از دوش آنها برداشته شده است و از جهت دیگر، بار مسئولیت تصاویر کسب‌شده اطفال بر دوش آنها گذاشته شده است: دیدن طفل ابژهٔ مراقبت شده است و قدرت در معنای «هدایت رفتارها»^۲ (فوکو،^۳ ۲۰۰۸، ۱۸۶) از طریق معرفت‌شناسی عکاسانه اعمال می‌شود. مراقبت به معنی نظارت و کنترل بر تمامی چیزها، افراد و مکان‌هایی است که اطفال در طول شبانه‌روز با آنها سروکار دارند. والدین، خانه، کوچه، هم‌بازی‌ها، دوستان، فامیل و آشنایان، مکتب‌خانه‌ها، معلم‌ها و کتاب‌ها از منظر گذران وقتی که اطفال در آنجا هستند و یا حضور دارند، باید موشکافی و تدقیق شوند. حضور و یا «بودن در پیش چیزی» برای اطفال معنای نظری یعنی «تأثیرپذیری» و یا تصویربرداشتن پیدا کرده است: طفل هرچیزی را که در برابرش قرار دارد و یا می‌بیند و می‌شنود، چون ماشین خودکار عکس‌برداری ثبت می‌کند. پرسشی که با این فهم از طفل و مجموعهٔ دیدن و شنیدن (محسوسات و منقولات) او به‌وجود آمده است این است که

1. point of view
2. conduct of conduct
3. Foucault



محیط‌های پیرامون (از خانه، کوچه تا مکتب‌خانه‌ها) و «مربیان» کودک (والدین، دایه‌ها، فامیل، دوستان، هم‌مکتبی‌ها و معلم) چه چیزی را در معرض دید کودک قرار می‌دهند؟ این تنها قلمرو اقتصاد و اخلاق است که پیشاپیش «دیدن» طفل را مبتنی بر «بطالت»، «تنبلی»، «طفیلی» و «غیراخلاقی» خوانده‌اند و خواهان تغییر جهت‌های دیدن^۱ به شیوه‌های «سالم»، «بهره‌ور» و در راستای «ترقی دولت و ملت» و «وسعت طرق معاش» هستند.

اطفال بی‌مربی و یا بدون مراقبت انگاشته‌شده‌اند که «حکم علف خودرو بیابانی» (عمید، ۱۳۳۱، ب، ۱) را دارند و یا «مثل گل‌های صحرایی و بیابانی» هستند که «هیچ مربی ندارند و درحقیقت میرزا خودرو می‌باشد، هرچه پیش آید، خوش آید» (عمید، ۱۳۳۱، ا). از سوی دیگر ایجاد وضع بهره‌ور در آینده با کنترل و مراقبت از این «علف‌های خودرو» و «گل‌های بیابانی» امکان‌پذیر انگاشته می‌شد. شکی نیست موضعی که گوینده از آن منظر اطفال را «علف‌های خودرو» می‌بیند، منظر نظاره‌گری انضباط‌دهنده و کنترل‌کننده رفتارها است و نه اینکه در دوره قاجار و پیش از به‌وجود آمدن این نظاره‌گر انضباط‌دهنده، امور در دست حوادث سپرده شده یا اطفال «خودرو» و «رهاشده» بود.

۴-۴-۱. معرفت‌شناسی عکاسانه و خود-انضباطی‌گری مربیان

معرفت‌شناسی عکاسانه با منفعل خواندن دیدن اطفال، در درجه اول خودانضباطی‌گری بر تمامی کسانی که در کنار اطفال حضور دارند، اعمال کرده است. ابتدا نقش مادر را به‌عنوان «اول مربی، اول مدرسه و مسئول آتیه اطفال بی‌گناه» (مفتاح‌الملک، ۱۳۴۰، ۴۰) ساخته است. چون زنان دوره قاجار را مقید به «خرافات و افسانه‌ها» و انتقال «حکایات پوچ و بیهوده ... از مهمانی اجنه در حمام‌ها و غول بیابان و شرارت راه‌زنان» (فخرالتاج، ۱۳۳۴، ۵) به اطفال دانسته است، خواستار آموزش و تربیت خود زنان است.

«در ایران نسوان هنوز آن مقامی را ندارند و تربیتی نمی‌بینند که اطفال را تربیت کنند» (پرورش، ۱۳۱۸ الف، ۸)، از این رو، «بچه‌های ما بی‌صاحبه، یعنی صاحب صحیح ندارند» (عمید، ۱۳۳۱، ا، ۱) و «اطفال مثل خود» (فخرالتاج، ۱۳۳۴، ۴) از دست و

۱. «تغییر جهت دیدن» یکی از پرابلماتیک‌های معرفت‌شناسی عکاسانه است که به دلیل محدودیت‌های واژگانی مقاله امکان توضیح آن فراهم نیامد.



دامن این مادران تربیت خواهد شد. موضوعی که ظهور هر دو سوژه مادر و طفل را در ارتباط متقابل با همدیگر قرار می‌دهد. چون «از زمان تولد، هر آنچه مادر بگوید و بکند فوری عکس می‌شود در طفلش» (عمید، ۱۳۳۱ ب، ۴)، برای «اصلاح عقاید» مادران «دولت» باید قدم بردارد و «رمال‌ها و فال‌گیرها و کولی‌ها را که در معابر عمومی با القاء عقاید باطل و فریب زن‌های بیچاره، عوام ما را تشویق و تحریک به مفاسد اخلاق می‌نمایند، قویاً جلوگیری و ممانعت نمایند» (مفتاح‌الملک، ۱۳۴۰، ۴۰). هر عضو خانواده و یا کسی که در کنار طفل زندگی می‌کند، مسئول تمامی رفتارها و کارهای خود در قبال اطفال است:

خواهر بزرگ هرگز در حضور اطفال نباید کاری بی‌قاعده و رفتاری ناشایسته نمایند، زیرا که آن کار و رفتار فوری در طبیعت اطفال موثر می‌افتد... هیچ یک از اعمال ما نیست که صور و نقوش آن در دماغ اطفال جای نگیرد و در قلوبشان تأثیر شدید ننماید، پس به‌طور حتم ما که عنان تربیت آنها را در دست داریم، مسئول اعمال و اخلاق آنها خواهیم بود (مستوفی، ۱۳۲۹، ۳۷-۳۶).

خودانضباطی‌گری والدین در راستای یک اخلاقیات منزه‌گرایانه و فردی نیست، بلکه طفل دارایی عمومی و مشترک «هیئت اجتماعی» شده است. اطفال «امانت نفیسی در دست والدین» هستند که در ابتدا «قلبشان عاری از تمامی نقوش است» اما با قصور مربیان «سبب بدبختی اجتماع» می‌شوند (سمیعی، ۱۳۴۰، ۲۲؛ امین، ۱۳۱۸، ۴۹-۴۸). بنابراین، با قصور در تربیت اطفال، در پیشگاه «حسیات عمومی مسئول هستیم» (طالوف، ۱۳۱۲، ۳۲). دلیل اینکه «افراد ملت ما کذاب، متقلب، ظالم، وطن‌فروش و رشوه‌خوار» هستند از آن جهت است «طفل استعداد جذب و نگهداری مشهودات خود را به کار برده و همه خصائل وی را [پدر و مادر] را در خاطر سپرد، امروز برای منافع شخصی و حب ریاست، خون هزاران بی‌گناه را می‌ریزد و وطن و اهلش را به دیناری چند می‌فروشد» (سمیعی، ۱۳۴۰، ۲۳). دارایی عمومی شدن طفل و یا لزوم مراقبت و مواظبت همه والدین از اطفال به‌عنوان وظیفه و مسئولیت اجتماعی، پیوندهای افراد و یا گروه‌ها را در جامعه تقویت کرده و تاریخ مشترکی با عدم خودانضباطی والدین خلق کرده است که توصیف‌کننده وضع جاری است:

«چهل سال پیش از این، همه این رؤسا طفل بودند؛ اگر در اخلاق ایشان مراقبت و دقت مرعی بود، حالا وطن عزیز ما چرا به این درجه خراب و رعیت دوچار فقر و فلاکت و نظام لشکر پریشان و خزینه سلطان تهی نمی شد ... این هم معلوم است که بعد از پنج روز دیگر این اطفال نیز جای ایشان را خواهند گرفت، پس تا زود است باید در اصلاح اخلاق ایشان سعی نمود» (پرورش، ۱۳۱۸ ب، ۱۴).

۲-۴. معرفت‌شناسی عکاسانه و مراقبت از هم‌بازی‌های اطفال

معرفت‌شناسی عکاسانه، طفل را همیشه در حالت عمل تصویربردارانه فرض می‌کند. بنابراین جایی که خودمراقبتی رفتارهای والدین در حضور کودکان خاتمه می‌یابد، مراقبت از مکان‌هایی شروع می‌شود که طفل در کوچه‌ها، بازار و در حضور هم‌بازی‌ها و رفقای خود است. پدر و مادر باید «اسباب‌بازی طفل» را در خانه مهیا کنند و «از برای او هم‌بازی معقول زیرک» آورند تا اینکه طفل «به واسطه نداشتن هم‌بازی و نبود اسباب‌بازی به کوچه و بازار نرود و با بچه‌های بی‌تربیت بازی نکند و حرف‌های بی‌معنی که بچه‌ها در کوچه و بازار می‌گویند، یاد نگیرد» (دولت‌آبادی، ۱۳۲۱، ۴-۵). کوچه‌ها و بازارها پر از «اطفال هرزه‌گرد و بیکار یعنی کودکان بی‌صاحب و سالار» است که ما از آنها «حرکات ناهنجار» می‌بینیم و «حرف‌های ناهموار» می‌شنویم (فروغی، ۱۳۲۱، ۳). «اغلب مادرها از بی‌عملی و بی‌اعتنائی اطفال خود را رها می‌کنند با بچه‌ها و رفقای بد بازی کنند و همین که از معاشرت با آنها شریر و قمارباز و دزد و هرزه‌شده و باعث زحمت و رسوائی ایشان گردیدند» (سعادت، ۱۳۴۱، ۴۵).

«اطفال شریر و بداخلاق همه روزه در کوچه‌ها و باغ‌ها» می‌گردند و «هرکجا لانه گنجشک و زاغ سراغ می‌گیرد ویران می‌سازد» (سعادت، ۱۳۴۳، ۱۰). این «اطفال بیرحم و تنبل» (گرگانی، ۱۳۴۴، ۲۵) به اذیت حیوانات می‌پردازند. مداوم با «سایر اطفال به بازی و جنگ و جدال مشغول» و «در کوچه‌ها سنگ» می‌اندازند و «خاک به مردان رهگذار می‌پاشند» (ممتازالملک، ۱۳۱۸، ۶۹). طفل «هیچ‌وقت با بچه‌های ولگرد هرزه‌گو، که در کوچه بازی و بیعاری می‌کنند و از هیچ‌کس شرم و حیا ندارند، بازی نکند بلکه با آنها هیچ سخن نگوید» (سعادت، ۱۳۴۱، ۳۵). قاعده کلی به اطفال این است که با «اطفال کوچه‌گرد بد اخلاق بازی مکن و با آنها حرف مز» (حسین‌خان، ۱۳۳۴، ۴۷). برخی از





بازی‌ها مانند «بادبادک بازی که خیلی از اطفال با وجود نهی والدین به سبب این بازی از پشت بام پرت شده و می‌میرند» (ثقفی، ۱۳۱۱، ۸-۹) و بازی‌هایی مثل «الک دولک بازی» باعث شکسته شدن دندان‌ها می‌شود و «الک و دولک بد بازی است و خطر دارد» (مصباح السلطنه، ۱۳۳۱، ۶۲). غفلت والدین از اطفال در زمان بازی نتایج فاجعه‌بار دارد «پس بر نگهبانان و مواظبت کنندگان اطفال لازم است که از کوچکی تا بزرگی کمال دقت را مرعی داشته و اطفال را به بازی‌هائی که هیچ اسباب ضرر و خطر نباشند از قبیل عروسک بازی و توپ بازی عادت دهند» (اعلم الدوله، ۱۳۳۳، ۴).

۳-۴-۴. معرفت‌شناسی عکاسانه و مکتب‌خانه‌ها

از دوره ناصری با مطرح شدن اندیشه «تعلم ملّی» اجباری و رایگان، پایه‌های مکتب‌خانه‌ها به‌عنوان مکان سنتی آموزش اطفال، لرزان بود. ساختار آموزشی مکتب‌خانه غیرمتمرکز، غیرهمسان، انفرادی و مبتنی بر نوعی از قراردادهای شخصی و عرفی بین آخوندهای مکتب‌خانه‌ها و والدین اطفال بود. معرفت‌شناسی عکاسانه با ایجاد برداشت همگن، همجنس، یکسان و منعطف از اطفال و نحوه یادگیری آنها، نه تنها آموزش به‌عنوان پدیده‌ای عمومی و متعلق به تمامی افراد از تمامی طبقات و قشرها و حتی زنان را فهم‌پذیر ساخت، بلکه در جهت رفع «تصویرها» و یا «آموزش‌های بدی» بود که این مکتب‌خانه‌ها در اختیار اطفال قرار می‌دادند. در مکتب‌خانه‌ها «اطفال را به طرز هزار سال پیش با کمال صعوبت و در نهایت مشقت تعلیم نموده و آینه صافی اذهان مبتدی را با این اشکالات مکدر نموده و ایشان را در مدت سه چهار سال با کمال اذیت و زحمت درس خوان» (مصباح السلطنه، ۱۳۳۱، پ) می‌کنند. از سوی دیگر، آخوندهای مکتبی به‌عنوان «مربیان» و یا کسانی که دیدن طفل را هدایت می‌کنند، «معلم‌ان نادان» (نفیسی، ۱۳۱۷، ۶۱؛ منطق‌الملک، ۱۳۲۴، ب، ۶۸)، «یک نفر آدم بی سواد بی تربیت» (دولت‌آبادی، ۱۳۲۱، ۱۶)، «یک نفر بیچاره که چون هیچکار ازو ساخته نیست تن به مکتب‌داری داده» (فروغی، ۱۳۱۵، پ، ۲) و «غول‌های بیابانی» (بک‌تبریزی، ۱۳۱۰، ۸) بودند. اگر شخصی اسم معلم را نزد اطفال به زبان می‌آورد «گویا ملک‌الموت الهی را در پیش چشم معاینه مشاهده می‌کنند» (کاشانی، ۱۲۹۹، ۱۹).



کتاب‌هایی که در مکتب‌خانه‌ها «تدریس» می‌شد نیز از لحاظ «اخلاقی» کتاب‌هایی «مملو از مزخرفات و افسانه‌هایی که مایه تباهی و ادب و حیاء و طغیان صفات رذیله و حرکات قبیحه» (کاشانی، ۱۲۹۹، ۲۷)، «مکتب کذب‌آمیز عشق و افسانه‌های لاطایل» (کرمانی، ۱۳۰۲، ۱۷-۱۶) و «افسانه‌های لاطایل، قصه‌های عشقی و عاشقی» بودند که «عیاری و شاهدبازی» یاد می‌دهند (فروغی، ۱۳۱۵، ۲). «اخلاق اطفال از مطالعه آن اوراق تغییر» می‌یابند و «مغز آنها با اباطیل و خرافات مانوس» می‌شود (فروغی، ۱۳۱۵، الف، ۳). حتی از «غزلیات حافظ و سعدی که همه از می و معشوق است» نمی‌تواند «اخلاق خیزد و از مطالب گلستان» نتیجه حاصل نمی‌شود (پرورش، ۱۳۱۸، ۱۴). خلاصه اینکه «این همه معایب کلیه، از تدریس و تعلیم این کتب عشق و عاشقی است که در سن طفولیت و شباب به اطفال خاطرنشان کرده و آنان را از خیالات عمده که موجب بسی ترقیات تواند بودن باز می‌دارند و به خیالات باطله مایل می‌نمایند و بلاعوض عمر عزیز و وقت گرانبهای خودشان را ضایع می‌کنند» (آجودان‌باشی، ۱۳۱۳، ۳).

نفی مکتب‌خانه‌ها با معرفت‌شناسی عکاسانه به دلایل اخلاقی و اقتصادی بود؛ زیرا این کتاب‌ها نه تنها از لحاظ اخلاقی «اخلاق اطفال» را منحرف می‌کند، بلکه «خیالات عمده» اطفال را از کارهایی که «موجب بسی ترقی تواند بود، باز می‌دارند». می‌توان گفت که مکتب‌خانه‌ها با آن محیط‌های «ناسالم» و «ناموافق با رعایت حفظ الصّحّه»، با آن «معلمان و مربیان نادان» و «کتاب‌ها» و مواد درسی «موهومی و خرافاتی» که تعلیم می‌دهند «اسباب وحشت و گریز» (کاشانی، ۱۲۹۹، ۲۷) اطفال از تحصیل هستند. مکتب‌داران «نه تنها تضعیف وقت اطفال را می‌کنند بلکه آن بیچاره‌گان را بی‌گناه به قتل می‌رسانند» (پرورش، ۱۳۱۸، الف، ۹). علاوه بر این که طفل از این مکتب‌خانه «هیچ معلوماتی» کسب نمی‌کند «وقت شریف خودش را ضایع کرده و به آداب و اخلاق غیر مطبوع و صفات ناپسند متصف می‌شوند و اسباب هزار مخاطرات و زحمات و هلاکت از برای آنها فراهم خواهد شد» (منطق‌الملک، ۱۳۲۴، ۶۷).

۴-۴-۴. معرفت‌شناسی عکاسانه و انضباط در مدارس جدید

مدارس جدید، در معنایی خاص، به‌عنوان کانونی برای مراقبت و کنترل کامل چشم و یا دیدن اطفال هستند؛ جایی که می‌توان بیشترین مراقبت را با قوی‌ترین شیوه‌ها اعمال کرد و



جهت‌دهی و یا هدایت کامل آن را برعهده گرفت؛ جایی که «حرف لغو در آن زده نمی‌شود، چشم‌ها به معلم است و گوش‌ها به سؤالات» (فروغی، ۱۳۱۵، ۴). جایی که برای درس خواندن باید «پیش از درس خواندن آداب درس خواندن» (رشدیه، ۱۳۲۷، ۱۶) را بدانیم. در مدارس به جای روش‌های تنبیه سخت و بدنی برای جلوگیری از تکرار رفتار باید به «قراول اکتفاء کرده طفل را خَفَّت» (منطق‌الملک، ۱۳۲۴، ۷۶) داد؛ زیرا تنبیه‌های بدنی کارا نیست. طفل در مکتب‌خانه «مثل شیر نه، بلکه مثل سنگ صد چوب می‌خورد و اصلاً باک ندارد، فوراً پا در راه شیطنتی بدتر می‌گذارد» (فروغی، ۱۳۱۵، ۲). معرفت‌شناسی عکاسانه حتی امکان خودمراقبت‌هایی را با تهیه «کتابچه» ثبت کارهای روزانه از دیده‌ها و شنیده‌های اطفال فراهم می‌کند؛ زیرا برای ناظر بیرونی همیشه امکان مراقبت کامل و همه‌جانبه وجود ندارد:

۱) کتابچه ترتیب خواهم داد که روزنامه خود را بنویسم؛ ۲) آنچه را که در روز دیده و یا کرده و شنیده‌ام، همه شب خواهم نوشت؛ ۳) اگر اتفاقات خود را ثبت نکنم، هیچ‌وقت بیدار نخواهم شد؛ ۴) سرگذشت خود را بنویسم سرآمد خود را خواهم فهمید؛ ۵) اگر ندانم دیروز چه کرده‌ام، چه می‌دانم که فردا چه خواهم کرد؛ ۶) بدکاری‌های خود را ثبت می‌کنم، البته کار بد دیگر نمی‌کنم؛ ۷) کارهای خوب دیگران را که ثبت می‌کنم، البته سرمشق می‌گیرم؛ ۸) کاربرد دیگران را که یادداشت می‌کنم البته از یادم نمی‌رود؛ ۹) یک‌هفته که روزنامه خود را بنویسم، آن وقت فائده‌اش را می‌بینم؛ ۱۰) روزنامه یومیّه البته مرا از سهو و خطای ابدی حفظ خواهد کرد (رشدیه، ۱۳۲۷، ۱۹).

انضباط و مراقبت از اطفال در حرکت اطفال بین مدرسه و خانه نیز اعمال می‌شد و شاگردان می‌بایست از «حرکات نامعقول» و «عبارات زشت» پرهیز کنند. حتی نحوه راه رفتن و حرکات «جلف» اطفال زیر نگاه خیره انضباطی بود. از سوی دیگر کوچه‌ها و بازارها پر از «پاوه‌گویی‌ها و هرزه‌درائی‌ها» است «تا اطفال در معابر و شوارع و سایر امکان می‌شنوند که می‌گویند مادر فلان، خواهرت را ... دخترت را ... پسرت را ... محال است چیزی شوند» (فروغی، ۱۳۱۵، ۳). معرفت‌شناسی عکاسانه با دیدن «پاوه‌گویی‌ها و هرزه‌درائی‌های» کوچه و بازار پیشنهاد می‌کند: «وقتی در کوچه و بازار و خیابان که راه می‌رویم و یا در رفتن و آمدن به مدرسه در راه با کسی صحبت نداریم و اختلاط نکنیم. سر خود را به زیر انداخته پیش پای خود را نگاه کنیم، برویم و برگردیم» (دولت‌آبادی، ۱۳۲۱، ۷۷-۷۶).

۵. نتیجه گیری

اغلب تاریخ‌نویسی‌های ایرانِ دوره قاجار سوژه‌گرایانه هستند و ایجاد تغییرات جدید در این دوره را به اندیشه‌های روشنفکران جدید ربط می‌دهند. تاریخ‌نویسی‌هایی که به مادیت اندیشه‌ها (ابزارها و تکنولوژی‌های جدید، سامان اقتصادی و مادی زندگی) بی‌توجه هستند. مطالعات کودکی در دوره قاجار نیز اگرچه اندک هستند، یا توصیفی صرف هستند (مهدوی، ۲۰۱۴) یا بر مبنای همین رویکرد سوژه‌گرایانه «اهمیت یافتن کودکان در دوره پیشامشروطه» را حاصل «اندیشه‌گران متجدد» (رحمانیان و حاتمی، ۱۳۹۳، ۶۶) می‌دانند.

از سوی دیگر قاجاریزوهی ایده‌آلیستی، تفسیری ایده‌ای و اندیشه‌ای از «برخوردهای فرهنگی» این دوره می‌دهند. جواد طباطبایی به‌عنوان سرمشق این نوع قاجاریزوهی‌ها، با استفاده از روایت منتسب به ملاهادی سبزواری در مواجهه با تکنولوژی عکاسی بیان می‌کند: «تا نیمه دوم عصر ناصری، تعارض مبنای نظری نهادهای جدید و حتی فرآورده‌های فناوری جدید، مانند «عمل عکاسی» با «قانون و براهین علمی حکمای سلف» مانع معرفتی عمده‌ای بود که راه را برای فهم نوآیین بودن دگرگونی‌های دوران جدید می‌بست» (طباطبایی، ۱۳۸۶، ب، ۱۱۱). طباطبایی، کلیتی ایده‌آل و مفهومی از «قوانین و براهین علمی حکمای سلف» می‌سازد و آن را در برابر کلیت ایده‌آل دیگر «فرآورده‌های فناوری جدید» (یعنی تکنولوژی عکاسی) قرار می‌دهد: تکنولوژی عکاسی □ مادیت‌اش انکار شده، خشی در نظر گرفته شده، به ایده تقلیل یافته و در سطح ایده نیز کلیت‌سازی شده است. جالب اینکه طباطبایی نظریه خودش (انحطاط ایران) را نوعی نظریه دیدن می‌داند:

«نظریه انحطاط ایران، در عین حال، نوعی نظریه دیدن نیز هست و این نظریه باید ایضاً منطق عوامل و اسباب انحطاط را جانشین «حیرت از چشم‌بندی خدا» کند که چگونه در دوره‌هایی از تاریخ، ملّتی با «چشم باز و گوش باز» نمی‌بینند. از زمانی که حتی یک نفر می‌تواند ببیند، امکان دیدن وجود دارد، اما تردیدی نیست که می‌توان ندید و هرگاه ملّتی نخواهد ببیند، نیروی وجود ندارد که او را مجبور به دیدن کند» (طباطبایی، ۱۳۸۶، الف، ۴۴۹).

ایده اصلی طباطبایی این است: زمانیکه یک «ملت» نمی‌تواند ببیند، اگر «یک نفر» بتواند ببیند امکان دیدن فراهم می‌شود. برداشتی هگلی و ایده‌آلیستی که گستره فهم به‌عنوان یک امکان برای همه را تنها با فهم «یک نفر» ممکن می‌داند. «یک نفر» که بیرون از تاریخ و



فرهنگ، چون غول اندیشه‌ای ایستاده و در ازدحام جمعیت کوران، می‌تواند ببیند. مهم‌تر اینکه، طباطبایی دیدنِ فرهنگی را «دیدنِ عریان» فرض می‌کند؛ دیدنی که هیچ نوع ابزار و تکنولوژی در آن وساطت نمی‌کند؛ چون پیشاپیش مصنوعات و تکنولوژی‌ها را با فهم ایده‌آلیستی از قلمرو فرهنگ بیرون انداخته است.

جواد طباطبایی، فرهنگ را در فرم «محض» آن به‌عنوان ایده‌ها می‌داند و نه زندگی‌های مادی زیسته‌شده پر از مصنوعات و ابزارها و رابطه‌ی افراد با محیط‌های مادی خود به واسطه این ابزارها.

ماشین عکاسی، «فرآورده فناورانه» «مبناهای نظری نهادهای جدید» نیست، بلکه به‌عنوان «ابزار فرهنگی» (آیدی، ۱۹۹۳، ۳۳) و تکنولوژی غیر-خشی است که واسطه^۱ تجربه انسان با محیط پیرامون می‌شود. از این رو، می‌تواند به‌عنوان «موتور معرفت‌شناختی» در ایجاد نوع خاصی از «سوژه» و «جهان» کمک می‌کند. همان‌گونه که در دوره قاجار به‌عنوان مدل معرفت‌شناختی برای توضیح طفل و نحوه یادگیری او قرار گرفت و با اعمال انضباط و قدرت، سوژه کودک را تولید و از این رو منشاء تغییرات مادی شد. وقت آن رسیده است که با ادای دین معرفت‌شناسی (ایده‌ها) به قلمرو مادی، جواد طباطبایی را روی پاهای خود بنشانیم.



مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی

۸۲

دوره ۱۳، شماره ۴
پاییز ۱۴۰۰
پیاپی ۵۲

منابع

- اسدآبادی، سیدجمال‌الدین (۱۳۷۹). مجموعه رسائل و مقالات (گردآورنده: سیدهادی خسروشاهی). تهران: انتشارات کلبه شروق.
- اعتصام‌الملک، یوسف‌خان (۱۳۲۸). تربیت و تعلیم (تأثیر مدرسه در آداب و اخلاق). بهار، ۱(۱)، ۱۹-۱۵.
- اعلم‌الدوله. (۱۳۲۵). کلید زندگی. تهران: مطبعه پارسیان.
- اعلم‌الدوله. (۱۳۳۳). بازی و بازیچه‌های خطرناک. شکوفه، ۳(۳)، ۴-۲.
- اعلم‌الدوله. (۱۳۳۸). خردنامه جاویدان. تهران: مطبعه مروی، چاپ سنگی.
- امین، قاسم (۱۳۱۸). تربیت نسوان (مترجم: میرزا یوسف آشتیانی). تبریز: مطبعه معارف. (تاریخ اصل اثر ۱۸۹۹)
- آجودان‌باشی، مسعود (۱۳۱۳). ترتیب اصلاح مکاتب و تربیت ابنای وطن. ناصری، ۱(۲۶)، ۳-۲.
- آجودان‌باشی، مسعود (۱۳۱۴). مقاله در اهمیت تربیت اطفال. ناصری، ۳(۱۸)، ۵-۲.
- آدمیت، فریدون (۱۳۴۰). فکر آزادی و مقدمه نهضت مشروطیت. تهران: انتشارات سخن.
- آشوری، داریوش (۱۳۷۶). ما و مدرنیت. تهران: انتشارات مؤسسه فرهنگی صراط.
- بک‌تبریزی، محمد مهدی (۱۳۱۰). دبستان نوروژ، نوروژ ماست. حکمت، ۱۳(۸۵۰)، ۸-۷.
- پاپاریان، گاربد (۱۳۳۳). صنعت عکاسی در: کتاب‌ها و دست‌نوشته‌های عکاسی دوره قاجاریه (گردآورنده: عباس رحیمی؛ صص ۷۲۷-۷۸۴). تهران: نشر فروزان روز.
- پرورش، علی محمد (۱۳۱۸ الف). در اصلاح وضع مکاتب ایران. پرورش، ۱(۱۷)، ۱۰-۷.
- پرورش، علی محمد (۱۳۱۸ ب). در اصلاح وضع مکاتب ایران. پرورش، ۱(۱۸)، ۱۵-۱۴.
- ثقفی، عبدالحمید بن عبدالباقی (۱۳۱۱). انیس الادباء و الاطفال. تهران: چاپ سنگی.
- حسین‌خان، آقامیرزا (۱۳۳۴). دانش آموز. تهران: چاپ سنگی.
- حسین‌زاده، احمد (۱۲۹۹). معلم الاطفال. تهران: چاپ سنگی.
- دولت‌آبادی، یحیی (۱۳۲۱). کتاب علی. تهران: چاپ سنگی.
- دولت‌آبادی، یحیی (۱۳۶۲). حیات یحیی، جلد اول. تهران: انتشارات فردوسی.
- رحمانیان، داریوش؛ و حاتمی، زهرا (۱۳۹۳). کودکی و تجدد در دوره رضا شاه. پژوهشنامه تاریخ، ۵(۲۰)، ۸۴-۶۱.



مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی

رشدیه، میرزا حسن (۱۳۲۱). هدایت التعلیم فی اصول تدریس بدایه تعلیم نامه بدائیه التعلیم. تهران: چاپ سنگی.

رشدیه، میرزا حسن (۱۳۲۷). صد درس. تهران: چاپ سنگی.

رینگر، مونیکا ام (۱۳۸۱). آموزش، دین و گفتمان اصلاح فرهنگی در دوران قاجار (مترجم: مهدی حقیقت‌خواه). تهران: نشر ققنوس. (تاریخ اصل اثر ۱۹۹۸)

سرخوش، میرزا یحیی خان (۱۳۳۹). کتاب درسی برای کلاس دوم ابتدائی. تهران: نسخه خطی.

سعادت، احمد (۱۳۴۳). لالی الادب (بجهت کلاس دوم مدارس ابتدائی). تهران: چاپ سنگی.

سعادت، عبدالکریم (۱۳۴۱). میزان التعلیم. تهران: چاپ سنگی.

سمیعی، ف. م. (۱۳۴۰). مادر کیست؟. عالم نسوان، ۲(۲). ۲۵-۲۲.

صفوت. (۱۳۲۸). تربیت از گهواره تا لحد همراه است. دانش، ۱(۲). ۴-۲.

صنیع‌الملک غفاری، ابوالحسن بن محمد (۱۲۸۰). اعلان دولتی. روزنامه دولت علیه ایران، (۵۵۲)، ۳-۴.

طالبوف تبریزی، عبدالرحیم (۱۳۱۱). سفینه طالبی یا کتاب احمد (جلد اول). اسلامبول: چاپ اختر.

طالبوف، عبدالرحیم (۱۳۱۲). سفینه طالبی یا کتاب احمد (جلد دوم). اسلامبول: نشر اختر.

طالبوف، عبدالرحیم (۱۳۵۶). مسائل الحیات (گردآورنده: باقر مؤمنی). تهران: نشر شبگرد.

طالبوف، عبدالرحیم (۱۳۵۷). آزادی و سیاست (مصحح: ایرج افشار). تهران: انتشارات سحر.

طباطبایی، سیدجواد (۱۳۸۶ الف). دیباچه‌ای بر نظریه انحطاط ایران؛ تأملی درباره ایران (جلد نخست). تهران: نشر نگاه معاصر.

طباطبایی، سیدجواد (۱۳۸۶ ب). تأملی درباره ایران (جلد دوم: نظریه حکومت قانون در ایران؛ بخش نخست: مکتب تبریز و مبانی تجدخواهی). نشر ستوده: تبریز

عمید، مریم (۱۳۳۱ الف). تنبیه الغافلین (بقیه از شماره قبل). شکوفه، ۱(۵)، ۳-۲.

عمید، مریم (۱۳۳۱ ب). حاصل نطق در حفظ الصحه اطفال. شکوفه، ۱(۱۵)، ۴.

عمید، مریم (۱۳۳۱ پ). علم بچه‌داری و تربیت نوباوگان. شکوفه، ۱(۱۶). ۳-۱.

عمید، مریم (۱۳۳۱ ت). در حفظ الصحه اطفال. شکوفه، ۱(۱۷). ۲-۱.

عمید، مریم (۱۳۳۲). در شرایط معلم و معلمه و اعضای روحانی مدارس. شکوفه، ۲(۱۹). ۳-۲.



مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی

۸۴

دوره ۱۳، شماره ۴

پاییز ۱۴۰۰

پیاپی ۵۲



- غنی‌نژاد، موسی (۱۳۷۷). تجددطلبی و توسعه در ایران معاصر. تهران: نشر مرکز.
- فخرالتاج (۱۳۳۴). تادیب الحسنات یا حفظ الصحه اطفال. تهران: چاپ سنگی.
- فرستخواه، مقصود (۱۳۸۸). سرآغاز نواندیشی معاصر. تهران: شرکت سهامی انتشار.
- فروغی، ابوالحسن (۱۳۳۰). اوراق مشوش یا مقالات مختلفه. تهران: چاپ سنگی.
- فروغی، محمدحسین (۱۳۱۵ الف). سرمقاله. تربیت، ۱(۲۸)، ۱-۳.
- فروغی، محمدحسین (۱۳۱۵ ب). سرمقاله. تربیت، ۱(۲۹)، ۱-۴.
- فروغی، محمدحسین (۱۳۱۵ پ). سرمقاله. تربیت، ۱(۳۰)، ۱-۳.
- فروغی، محمدحسین (۱۳۱۵ ت). سرمقاله. تربیت، ۱(۳۳)، ۱-۴.
- فروغی، محمدحسین (۱۳۱۵ ث). مکاتب و مدارس. تربیت، ۲(۱۰۱)، ۱-۴.
- فروغی، محمدحسین (۱۳۱۷). مدرسه مبارکه سیاسی. تربیت، ۳(۱۷۸)، ۱-۲.
- فروغی، محمدحسین (۱۳۲۱). مدارس و مکاتب. تربیت، ۶(۲۷۵)، ۳-۵.
- فروغی، محمدحسین (۱۳۲۵). لزوم تربیت بنات. تربیت، ۹(۴۳۳)، ۵-۶.
- کاشانی، محمدتقی‌خان (۱۲۹۹). تربیت (نامه ایست در قواعد تعلیم و تربیت اطفال). اصفهان: چاپ سنگی.
- کاظم‌زاده ایرانشهر، حسین (۱۳۴۲). وظایف اجتماعی زن. ایرانشهر، ۲(۱۱-۱۲)، ۷۴۰-۷۳۱.
- کچویان، حسین (۱۳۸۷). تطورات گفتمان‌های هویتی ایران ایرانی در کشاکش با تجدد و مابعدتجدد. تهران: نشر نی.
- کرمانی، افلاطون‌بین اسکندر (۱۳۰۲). اقبال ناصری. تهران: چاپ سنگی.
- کرمانی، کریم‌بن ابراهیم (۱۲۶۰). هدایه الصبیان. تهران: نسخه خطی.
- گرگانی، میرزا عبدالعظیم‌خان (۱۳۴۴). بدایه‌الادب. تهران: مطبعه سعادت.
- مستوفی، میرزا عزیرالله‌خان (۱۳۲۹). تربیت‌البنات. تهران: چاپ سنگی.
- مصباح‌السلطنه، میرزا حسین‌خان (۱۳۳۱). تسهیل‌التعلیم. تهران: چاپ سنگی.
- مظفری، میرزا محمدعلی‌خان (۱۳۲۹). تعلیم‌البنات. تهران: چاپ سنگی.
- مفتاح‌الملک، محمود (۱۲۹۳). تأدیب الاطفال. تهران: چاپ سنگی.
- مفتاح‌الملک، مریم (۱۳۴۰). چگونه نسل را از این بدبختی‌ها نجات دهیم. عالم‌نسل، ۲(۲)، ۳۸-۴۰.
- ممتاز‌الملک، مرتضی‌خان (۱۳۱۸). تربیت (دوره تعلیمات ممتازیه). تهران: چاپ سنگی.

- منطق‌الملک، حسن (۱۳۲۴ الف). حیوة جاوید. تهران: چاپ سنگی.
- منطق‌الملک، حسن (۱۳۲۴ ب). مفتاح‌السان: معلم الاطفال. تهران: چاپ سنگی.
- نفیسی، علی‌اکبر طبیب (۱۳۱۷). تعلیمات ابتدائی. تهران: چاپ سنگی.
- نوائی، میرزا آقاخان (۱۳۱۶). اخلاق مظفری. تهران: چاپ سنگی.
- وحدت، فرزین (۱۳۹۳). رویارویی فکری ایرانیان با مدرنیت. (مترجم: مهدی حقیقت‌خواه؛ چاپ چهارم). تهران: نشر ققنوس. (تاریخ اصل اثر: ۲۰۰۲)
- یوسفی اقدم، رحیم؛ و مقصود فراستخواه (۱۴۰۰). تکنولوژی‌های جدید و دگرگونی معنایی «علم» و «صنعت» در دوره قاجار. تاریخ علم، ۱۹ (۱) ۱۸۳-۲۲۱. doi: 10.22059/jihs.2021.331872.371653
- Behdad, A. (2001). The Power-Ful Art of Qajar Photography: Orientalism and (Self)-Orientalizing in Nineteenth Century Iran, *Iranian Studies*, 34 (1-4), 141-151. doi: 10.1080/00210860108702001
- Foucault, M. (2008). *The birth of biopolitics: Lectures at the collège de France, 1978-1979*. London: Palgrave Macmillan.
- Helbig, E. (2016). From narrating history to constructing memory: The role of photography in Iranian Constitutional Revolution. In A. Ansari (Ed.), *Iran's Constitutional Revolution of 1906, Narratives of Enlightenment*, (pp. 48-75), London: Ginko Library.
- Ihde, D. (1990). *Technology and the lifeworld: From garden to earth*. Indianapolis: Indiana University Press.
- Ihde, D. (1993). *Postphenomenology essay*. Evanstin Illinois: Northwestern University Press.
- Ihde, D. (1997). The Structure of technology knowledge. *Shaping Concepts of Technology*, 73-79. doi:10.1007/978-94-011-5598-4_7
- Ihde, D. (2000). Epistemology engines. *Nature*, 406(6791), 21-21. doi:10.1038/35017666
- Ihde, D. (2002). How could we ever believe science is not political? *Technology in Society*, 24(1-2), 179-189. doi:10.1016/S0160-791X(01)00053-7
- Ihde, D. (2008). Introduction: postphenomenological research. *Human Studies*, 31(1), 1-9. doi.org/10.1007/s10746-007-9077-2
- Ihde, D. (2020). Hawk: Predatory Vision. In *Reimagining Philosophy and Technology, Reinventing Ihde* (pp. 217-229). Springer, Cham. doi.org/10.1007/978-3-030-35967-6_13
- Ihde, D., & Selinger, E. (2004). Merleau-Ponty and epistemology engines. *Human Studies*, 27(4), 361-376. doi:10.1007/s10746-004-3342-4
- Magnússon, S. G., & Sziártó, I. M. (2013). *What is microhistory? Theory and Practice*. London: Routledge.



- Mahdavi, S. (2014). Childhood in Qajar Iran. *Iranian Studies*, 47(2), 305-326. doi:10.1080/00210862.2013.860327
- Rosenberger, R., & Verbeek, P. P. C. C. (2015). A field guide to postphenomenology. In R. Rosenberger, & P-P. Verbeek (Eds.), *Postphenomenological Investigations: Essays on Human-Technology Relations* (pp. 9-41). (Postphenomenology and the Philosophy of Technology). Lexington Books.
- Scheiwiller, S. G. (2017). *Liminalities of Gender and Sexuality in Nineteenth-Century Iranian Photography: Desirous Bodies*. Taylor & Francis.
- Schwerda, M. X. (2015). Death on display: Mirza Riza Kirmani, prison portraiture and the depiction of public executions in Qajar Iran. *Middle East Journal of Culture and Communication*, 8(2-3), 172-191. doi:10.1163/18739865-00802003



مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی



نقد جریان تاریخ فرهنگی در ایران

مجتبی انصاری^{۱*}، فاطمه پروانه اسدی^۲، محمدجواد مهدوی‌نژاد^۳

دریافت: ۱۳۹۹/۰۶/۱۵؛ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۲/۱۰

چکیده

تاریخ فرهنگی رویکردی میان‌رشته‌ای در تاریخ‌نگاری است که تلاش می‌کند دو حوزه اصلی علوم انسانی، یعنی تاریخ و فرهنگ، را در تعامل با یکدیگر به کار گیرد. به‌طورکلی، منابع فارسی موجود در حوزه تاریخ فرهنگی را می‌توان در دو دسته کلی دسته‌بندی کرد: الف) شناخت تاریخ فرهنگی شامل تاریخچه، تعریف، مبانی نظری، نظریه‌ها و نظریه‌پردازان، معرفی آثار شاخص، طرح موضوعات و مسائل اصلی و تحلیل و نقد آن‌ها؛ ب) اعمال تاریخ فرهنگی شامل شناخت منابع، موضوعات، روش‌ها و رویکردها و ارائه راهکارها. در این مقاله با بررسی منابع فارسی موجود به نقد سیر مطالعات انجام‌شده در حوزه تاریخ فرهنگی در ایران پرداخته‌شده و با توجه به کاستی‌های پژوهش‌های موجود، راهکارهایی به‌منظور نظام‌بخشی به پژوهش‌های آتی جهت شناخت عمیق‌تر و رشد و شکوفایی این جریان و بهره‌گیری از آن در تاریخ‌نگاری ایران، ارائه شده است. داده‌ها نشان می‌دهد که پراکندگی زمانی و ناپیوستگی موضوعی در انتشار منابع به چشم می‌خورد و همچنین در این حوزه دانش، مبانی نظری، نظریه‌پردازان و منتقدان، روش‌ها و مصادیق آن به‌طور کامل معرفی نشده و جای خالی نقدها و تحلیل‌ها به‌وضوح مشهود است. نتایج (راهکارهای) ارائه‌شده عبارت‌اند از: ۱) تعریف سیر مطالعاتی؛ ۲) تعیین اولویت‌های ترجمه؛ ۳) نقد و تحلیل موضوعات تاریخ فرهنگی؛ ۴) تلاش برای ایجاد سنت ایرانی تاریخ فرهنگی با بهره‌گیری از نظریه‌های درون فرهنگی؛ ۵) توجه به شاخص‌های اصلی تاریخ فرهنگی و پایبندی به آن، پرهیز از خلط مباحث.

کلیدواژه‌ها: تاریخ فرهنگی ایران، تاریخ فرهنگی، تاریخ ایران، تاریخ‌نگاری، تاریخ‌نگاری فرهنگی

۱. دانشیار معماری، گروه معماری، دانشکده هنر و معماری، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران (نویسنده مسئول)

ansari_m@modares.ac.ir

۲. پژوهشگر دوره دکتری معماری، گروه معماری، دانشکده هنر و معماری، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

۳. استاد معماری، گروه معماری، دانشکده هنر و معماری، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

۱. مقدمه

تاریخ فرهنگی^۱، که امروزه در دنیا به جریان غالب تاریخ‌نگاری تبدیل شده است، با رویکردی میان‌رشته‌ای تلاش می‌کند دو حوزه اصلی علوم انسانی، یعنی تاریخ و فرهنگ، را در تعامل با یکدیگر به کار گیرد. میان‌رشته‌ای بودن تاریخ فرهنگی از یک سو به دلیل فراهم آوردن امکان تحلیل‌های پیچیده‌تر، چندلایه‌تر و کیفی‌تر، مزیت محسوب می‌شود؛ از سوی دیگر، به دلیل نیازمند بودن تحلیل‌ها به اطلاعات گسترده از رشته‌های مختلف بسیار دشوار است (برک^۲، ۱۳۸۹، ۲۰). اگرچه عبارت «تاریخ فرهنگی»، عبارتی آشنا برای پژوهشگران است اما با گسترش مطالعات این حوزه، این عبارت معنای ویژه‌ای یافته و به تدریج قلمرو خود را از حوزه‌های مطالعاتی هم‌جوار، مانند تاریخ اجتماعی، تاریخ فرهنگ، مطالعات فرهنگی و مانند اینها، مشخص کرده است. تاریخ فرهنگی بیش از دو قرن پیش در آلمان وجود داشته و پیش از آن نیز تاریخ‌هایی در مورد فلسفه، نقاشی، ادبیات، شیمی، زبان و غیره نوشته می‌شد؛ همچنین بعد از دهه ۱۷۸۰ نیز تاریخ‌های فرهنگ انسانی یا فرهنگ مناطق و ملل خاص به چشم می‌خورد. اما آنچه موجب رونق دوباره جریان تاریخ فرهنگی در ده‌های اخیر شد، اقبال مجدد به فرهنگ پس از غلبه چهل ساله دیدگاه‌های مارکسیستی بود. این اقبال نه تنها در تاریخ بلکه در اقتصاد، سیاست، انسان‌شناسی، جامعه‌شناسی و غیره نیز اتفاق افتاد (برک، ۱۳۸۹، ۳۵).

تاریخ فرهنگی به چهار مرحله تقسیم می‌شود: (۱) مرحله کلاسیک (۱۹۵۰-۱۸۰۰)؛ (۲) مرحله تاریخ اجتماعی هنر (از دهه ۱۹۳۰)؛ (۳) مرحله کشف تاریخ فرهنگ عامه‌پسند (از دهه ۱۹۶۰)؛ (۴) مرحله تاریخ فرهنگی جدید^۳ (از اواخر دهه ۱۹۸۰). در آغاز راه تاریخ فرهنگی، یعنی در مرحله کلاسیک، مورخان فرهنگی به مطالعه آثار کلاسیک و متون اصیل یا شاهکارهای هنر، ادبیات، فلسفه، علم و امثال این‌ها متمرکز بودند و آن‌ها را به مثابه شاهد فرهنگ و دوره‌ای که این آثار تولید شده‌اند، می‌دانستند و از همین رو است که این مرحله را مرحله کلاسیک می‌نامند. اگرچه در این دوران اغلب به فرهنگ نخبگان و افراد



مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی

۹۰

دوره ۱۳، شماره ۴
پاییز ۱۴۰۰
پیاپی ۵۲

1. Cultural History
2. Peter Burke
3. New Cultural History (NCH)



بالادست توجه می‌شد اما موضوع توجه به فرهنگ در حوزه‌های مختلف سرآغاز شکوفایی جریان تاریخ فرهنگی بود. به تدریج محققان حوزه‌های مختلف دانش به روابط فرهنگ و جامعه و تأثیرات آن‌ها بر یکدیگر توجه بیشتری نشان دادند که مرحله تاریخ اجتماعی حاصل گسترش این مطالعات بود. روند کانونی شدن فرهنگ با تحولاتی در حوزه مفاهیم فرهنگی نیز همراه بود. چنانکه تاریخ فرهنگی در هر دوره با تعریف متفاوتی از فرهنگ مواجه بوده است. یکی از مهم‌ترین تحولات در معنای فرهنگ در سال ۱۹۶۰، زمانی که مورخان توجه ویژه‌ای به فرهنگ عامه نشان دادند، رخ داد. اگرچه در اواخر قرن هجدهم در آلمان ایده فرهنگ عامه شکل گرفته بود و ترانه‌های قومی، قصه‌های قومی، رقص‌ها، آیین‌ها، هنرها و صنایع دستی کشف شد، اما تا سال ۱۹۶۰ این ایده هنوز فراگیر نشده بود (فاضلی، ۱۳۸۶، ۳۵-۲۶).

امروز شکل رایج تاریخ فرهنگی یا «تاریخ فرهنگی جدید» است که عده‌ای آن را جریان غالب تاریخ می‌دانند. تاریخ فرهنگی الگوی مدلی جایگزین در برابر روال «معمول» سنت پژوهشی تاریخ به‌شمار می‌رود. عبارت «جدید» برای تفکیک تاریخ فرهنگی از شکل‌های پیشین و عبارت «فرهنگی» برای تمایز از تاریخ روشنفکری به کار برده شده است که بر ذهنیت‌ها، مفروضات یا احساسات در مقابل عقاید یا نظام‌های فکری تأکید دارد. همچنین عبارت «فرهنگی» برای ایجاد تمایز نسبت به تاریخ اجتماعی نیز استفاده می‌شود (برک، ۱۳۸۹، ۸۶-۸۵).

میخائیل باختین، نوربرت الیاس، میشل فوکو و پیر بوردیو چهار نظریه‌پرداز مهم تاریخ فرهنگی جدید هستند که کارهای آنها برای طرفداران تاریخ فرهنگی جدید از اهمیت زیادی برخوردار است. این نظریه‌پردازان، مورخان فرهنگی را به دو موضوع بازنمایی‌ها و عملکردها تشویق کرده‌اند. منظور از عملکردها، به عنوان مثال، توجه به تاریخ اعمال دینی به جای الهیات، تاریخ گفتار به جای زبان‌شناسی، تاریخ آزمایش به جای نظریه علمی و مانند این‌ها است. موضوع بازنمایی نیز اشاره به ارائه تصاویری از ساختارهای فرهنگی و اجتماعی است که در حقیقت بازنمایی واقعیت پنهان در جامعه است و در طول تاریخ با نگاهی کلیشه‌ای از آن استفاده می‌شده است. به دلیل کاستی‌هایی که در بازنمایی مطرح بود و نیز به دلیل وجود کلیشه‌ها، موضوع بر ساخت واقعیت دانش، قلمروها، طبقات اجتماعی، بیماری‌ها، زمان، هویت و غیره به واسطه ابزارهای بازنمایی مطرح شد (برک، ۱۳۸۹، ۹۹-۹۷).

۱-۱. منازعات تاریخ فرهنگی

تاریخ فرهنگی مانند هر پدیده نوظهور دیگر در مسیر شکل‌گیری و تداوم خود همواره محل بحث پژوهشگران بوده است. یکی از مهم‌ترین موضوعات، بحث درباره ماهیت تاریخ فرهنگی است. چنان‌که گفته شد برخی معتقدند تاریخ فرهنگی دانشی جدید است (فاضلی، ۱۳۸۶، ۳۵-۲۶)؛ درحالی‌که عده‌ای دیگر بر این باورند که تاریخ فرهنگی تنها تغییر‌نگرش در تاریخ‌نگاری است که در آن تاریخ، قرائت فرهنگی می‌شود و یا به عبارتی تاریخ حیات انسان از منظر فرهنگی نوشته می‌شود (کوثری، مهرآیین و احمدزاده، ۱۳۹۴). از سوی دیگر به دلیل میان‌رشته‌ای بودن تاریخ فرهنگی، همواره بحث بر سر حوزه دانش تاریخ فرهنگی وجود داشته است. چنان‌که برخی آن را در حوزه‌ای تاریخ دانسته و تاریخ فرهنگی را شکل غالب تاریخ امروز معرفی می‌کنند (برک، ۱۳۸۹، ۸۵)؛ از سویی دیگر، برخی معتقدند تاریخ فرهنگی به دلیل توجه به اجزای فرهنگ و نیز تأکید بر تأثیر فرهنگ بر جامعه، به حوزه فرهنگ مربوط می‌شود نه به حوزه تاریخ (کوثری و همکاران، ۱۳۹۴).

درباره تاریخ فرهنگی همواره بحث‌های بسیاری وجود داشته است که همین بحث‌ها موجب تحولات چشمگیری در طول تاریخ این جریان شده است. از زمان کلاسیک‌ها تا نقد روش بورکهارت^۱ و هویزینگا و مارکسیست‌ها و تلاش گامبریچ برای رهایی تاریخ فرهنگی از «بنیادهای هگلی» (گامبریچ^۲، ۱۳۹۷) و نیز در ادامه مسیر تاریخ فرهنگی، بسط قلمرو فرهنگ و پیدایش «نظریه فرهنگی» که مورخان را نسبت به مسائل جدیدی آگاه کرد که تا آن زمان به آن نپرداخته بودند. مسائلی از قبیل «عملکردها» به جای نظام اندیشه‌ها و طرح موضوع «بازنمایی» و «برساخت».

به این ترتیب، جریان تاریخ فرهنگی جدید در این مرحله متوقف نمی‌شود و همچنان در حال تحول است. به اعتقاد برک هر پدیده جدیدی همواره با مسائلی روبه‌رو است و پدیده تاریخ فرهنگی جدید نیز از این قاعده مستثنی نیست. او معتقد است مسیرهای پیش‌روی این جریان احتمالاً یکی از این سه سناریو خواهد بود: بازگشت به بورکهارت به مثابه نمادی از احیای تاریخ



مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی

۹۲

دوره ۱۳، شماره ۴
پاییز ۱۴۰۰
پیاپی ۵۲

1. Jacob Burckhardt
2. Gombrich

فرهنگی سنتی، بسط تاریخ فرهنگی جدید به قلمروهای جدیدتر و واکنش علیه تقلیل بر ساختی جامعه به فرهنگ و یا آنچه که «تلافی تاریخ اجتماعی» خوانده می شود (برک، ۱۳۸۹، ۱۴۰).

۱-۲. تاریخ فرهنگی و تاریخ فرهنگ

تاریخ فرهنگی موضوعی نوپا است و از همین رو نیازمند تبیین مرزهای خود با سایر حوزه‌ها است. یکی از گونه‌های تاریخ که ممکن است با تاریخ فرهنگی اشتباه گرفته شود «تاریخ فرهنگ» است. تاریخ فرهنگ برخلاف تاریخ فرهنگی از گذشته‌های دور در کنار سایر گونه‌ها مانند تاریخ ادبیات، تاریخ علم، تاریخ هنر و غیره وجود داشته و دارای ویژگی‌های متفاوتی نسبت به تاریخ فرهنگی است، اگرچه که تأثیراتی نیز بر یکدیگر دارند. یکی از مهم‌ترین تفاوت‌ها از نظر نوع نگاه به فرهنگ است. در تاریخ فرهنگ، نگاه سنتی به فرهنگ غالب است و در آن مورخ به دنبال یافتن وقایع گذشته و روایت سیر شکل‌گیری، تحول، تکامل و دگرگونی فرهنگ است (کوثری و همکاران، ۱۳۹۴؛ فاضلی، ۱۳۸۶، ۳۵-۲۶). همچنین در تاریخ فرهنگ همواره فرهنگ والا و فرهنگ نخبان مورد توجه بوده است. اما تاریخ فرهنگی به دنبال تبیین فرهنگ است و به اجزای فرهنگ توجه دارد. تاریخ فرهنگی فرهنگ را متغیری مستقل در نظر می‌گیرد و نه تنها به فرهنگ والا و فرهنگ نخبان، بلکه به فرهنگ عامه نیز توجه دارد و به جست‌وجوی تجربه‌های فرهنگی در زندگی کلیه افراد جامعه می‌پردازد (فاضلی، ۱۳۸۶، ۳۵-۲۶).

ویژگی مهم دیگری که در تاریخ فرهنگی مطرح است، توجه به عواطف، احساسات و تجارب جدی است؛ برخلاف تاریخ فرهنگ که به تعبیری به تاریخ نظام‌های اندیشه می‌پردازد. همچنین تاریخ فرهنگی در جست‌وجوی چگونگی پیدایش حقایق تاریخی و تبدیل شدن آن‌ها به حقایق ذاتی و جوهری است. موضوعی که در تاریخ فرهنگی جدید بسیار مورد توجه است و ذیل نظریه‌های بازنمایی به آن‌ها پرداخته می‌شود. تفاوت دیگر تاریخ فرهنگی با تاریخ فرهنگ در نظریه محور بودن تاریخ فرهنگی است، برخلاف تاریخ فرهنگ که برای مفاهیم و پدیده‌ها کمتر نظریه مطرح می‌شود (فاضلی، ۱۳۸۶، ۳۵-۲۶).

هدف این پژوهش نقد پژوهش‌های حوزه تاریخ فرهنگی در ایران، به‌منظور تبیین جایگاه این جریان در تاریخ‌نگاری ایران و روشن کردن مسیر پژوهش‌های آینده است. این پژوهش در پی پاسخ





به این پرسش‌ها شکل گرفته است: ۱) در منابع فارسی موجود در حوزه تاریخ فرهنگی به چه موضوعاتی پرداخته شده است؟ ۲) کاستی‌های منابع فارسی موجود در حوزه تاریخ فرهنگی چیست؟ ۳) چگونه می‌توان پژوهش‌های تاریخ فرهنگی در ایران را به جریانی پویا و مؤثر تبدیل کرد؟

۲. روش تحقیق

روش گردآوری اطلاعات به صورت کتابخانه‌ای و روش تحلیل یافته‌ها به صورت کیفی استدلال منطقی و تفسیری بوده است. در این پژوهش به منظور پاسخ به پرسش‌های مطرح شده ابتدا از میان منابع فارسی، منابعی که به نظر می‌رسید با توجه به کلیدواژه‌های اصلی، به حوزه تاریخ فرهنگی نزدیک باشد، گردآوری شد. پس از آن با بررسی دقیق منابع و حذف مواردی که ارتباط معنایی کمتری داشتند حدود ۵۰ منبع انتخاب شد. در ادامه پس از مطالعه و تحلیل این منابع حوزه‌های مطالعاتی پژوهش‌ها شناسایی و دسته‌بندی شد و سپس از منظر بسط ادبیات موضوع مورد بررسی قرار گرفت. در پایان با شناسایی کاستی‌های پیشینه پژوهش در تاریخ فرهنگی، راهکارهایی به منظور نظام‌بخشی به پژوهش‌های آتی و ایجاد جریانی تأثیرگذار در پژوهش‌های تاریخ فرهنگی ارائه شده است.

۳. پیشینه تحقیق

حوزه مطالعاتی تاریخ فرهنگی حوزه‌ای است که در سال‌های اخیر مورد توجه بیشتری قرار گرفته است و به نظر می‌رسد هنوز چارچوب دقیقی برای پیشبرد پژوهش‌ها در آن تعریف نشده است. اهمیت رویکرد تاریخ فرهنگی در جهان و خلاء پژوهش‌های منسجم در این حوزه در ایران موجب شکل‌گیری این تحقیق شده است.

۳-۱. منابع مهم تاریخ فرهنگی در جهان

از آغاز شکل‌گیری جریان تاریخ فرهنگی، سیر تحول اندیشه‌ها و دیدگاه‌ها منجر به خلق آثاری شده است که هم تحت تأثیر این جریانات شکل گرفتند و هم بر ادامه این روند تأثیرگذار بودند. در اینجا برخی از مهم‌ترین آثار در طول تاریخ شکل‌گیری و تحولات تاریخ فرهنگی را به تفکیک چهار مرحله اصلی این جریان معرفی می‌کنیم.

جدول ۱. منابع مهم تاریخ فرهنگی در جهان از آغاز تا شکل گیری تاریخ فرهنگی جدید

مرحله تاریخ فرهنگی	عنوان کتاب	نویسنده	سال انتشار
مرحله کلاسیک	فرهنگ رنسانس در ایتالیا ^۱	یاکوب بورکهارت ^۱	۱۸۶۰
	پانز قرون وسطی ^۲	یوهان هویزینگا ^۲	۱۹۱۹
مرحله تاریخ اجتماعی هنر	اخلاق پروتستان و روح سرمایه داری ^۳	ماکس وبر ^۳	۱۹۰۴
	باز آفرینی عهد باستان غیر مسیحی ^۴	ابی واربرگ ^۴	۱۹۳۲
	روند متمدن شدن ^۵	نوربرت الیاس ^۵	۱۹۳۹
	معماری گوتیک و مکتب اسکولاستیسیسم ^۶	اروین پائوفسکی ^۶	۱۹۵۱
مرحله کشف فرهنگ عامه	صحنه جاز ^۷	اریک جی. ای. هابزبام ^۷	۱۹۵۹
	شکل گیری طبقه کارگر در انگلیس ^۸	ادوارد تامپسون ^۸	۱۹۶۳
مرحله تاریخ فرهنگی جدید	مونتالیو ^۹	امانوئل لی روی لدور ^۹	۱۹۷۵
	پنیرها و کرم ها ^{۱۰}	کارلو گینزبرگ ^{۱۰}	۱۹۷۶
	فرهنگ و آنا رشی در ایرلند ^{۱۱}	اف. اس. ال. لایونز ^{۱۱}	۱۹۷۹
	دگرگونی ویرجینیا ^{۱۲}	ریث ایزاک ^{۱۲}	۱۹۸۲
	تاریخ فرهنگی جدید ^{۱۳}	لین هانت ^{۱۳}	۱۹۸۹

مأخذ: نگارنده، ۱۳۹۸؛ براساس کتاب «تاریخ فرهنگی چیست؟» نوشته پتر برک



مطالعات میان رشته‌ای در علوم انسانی

۹۵

نقد جریان تاریخ فرهنگی
در ایران

1. Die Kultur der Renaissance in Italien
2. Jacob Burckhardt
3. Herfsttij der Middeleeuwen
4. Johan Huizinga
5. Protestantische Ethik
6. Karl Emil Maximilian "Max" Weber
7. Die Erneuerung der Heidnischen Antike
8. Aby Warburg
9. Über den Prozeß der Zivilisation
10. Norbert Elias
11. Gothic Architecture and Scholasticism
12. Erwin Panofsky
13. The Jazz Scene
14. Eric John Ernest Hobsbawm
15. Making of the English Working Class
16. Edward Palmer Thompson
17. Montaillou
18. Emmanuel Le Roy Ladurie
19. Il formaggio e I Vermi
20. Carlo Ginzburg
21. Culture and Anarchy in Ireland
22. F. S. L. Lyons
23. Transformation of Virginia
24. Rhys Isaac
25. New Cultural History
26. Lynn Avery Hunt

۲-۳. پژوهش‌های تاریخ فرهنگی در ایران

مطالعات انجام شده نشان می‌دهد که پژوهش‌های حوزه تاریخ فرهنگی را می‌توان در دو دسته کلی دسته‌بندی کرد: (۱) شناخت تاریخ فرهنگی و نقد و تحلیل آن؛ (۲) اعمال رویکرد تاریخ فرهنگی.

۱. شناخت تاریخ فرهنگی و نقد و تحلیل آن. از آنجا که تاریخ فرهنگی رویکردی نوپا در تاریخ‌نگاری است، پرداختن به مبانی نظری، نظریه‌ها و نظریه‌پردازان، معرفی آثار شاخص، طرح موضوعات و مسائل اصلی و تحلیل و نقد آن‌ها از اهمیت بسیاری برخوردار است. در میان منابع فارسی تاریخ فرهنگی نیز تقریباً در نیمی از آثار به این موضوعات پرداخته شده است که در آنها موضوعاتی مانند چیستی و چگونگی تاریخ‌نگاری فرهنگی، برخی نظریه‌ها و نظریه‌پردازان معروف این حوزه و نقد نظریات به چشم می‌خورد. این منابع در جدول شماره (۱) با معرفی عنوان، موضوع مورد بحث و بیان نتایج ارائه شده است.

جدول ۲. دسته‌بندی پیشینه مطالعات تاریخ فرهنگی با موضوع شناخت تاریخ فرهنگی به ترتیب سال انتشار

عنوان	موضوع	نویسندگان	سال انتشار
تاریخ نو و بحران بازنمایی	- مبانی نظری تاریخ فرهنگی - جایگاه تاریخ فرهنگی در تاریخ‌نگاری ایران - موضوع بازنمایی	نگین یآوری	۱۳۷۴
نتایج: (۱) تاریخ‌نگاری در ایران اگرچه پیشینه درخشانی دارد اما در دهه‌های اخیر دچار رکود بوده و با جریان‌های نوین در تاریخ‌نگاری دنیا همراه نشده است؛ (۲) اتکای صرف به بازنمایی ممکن است از اعتبار تاریخ‌نگاری در ثبت کیفیت رویدادها بکاهد (یآوری، ۱۳۷۴).			
تاریخ فرهنگی؛ رابطه فلسفه و تاریخ	- بررسی شیوه‌های تفکر درباره تاریخ فرهنگی - بازنمایی - کاربردهای تاریخ فرهنگی در سنت تاریخ‌نگاری - تخصیص / تملیک	روژه شارتیه ^۱ ترجمه حسینعلی نودری	۱۳۷۷
نتایج: (۱) مفهوم بازنمایی باید زیربنای رویکرد فرهنگی به تاریخ معاصر قرار گیرد؛ (۲) درک کاربردها از طریق درک مفهوم گفتمان امکان‌پذیر است و به معنای اعمال یک متن به مخاطب (و شکل گرفتن مجدد تجربه) می‌توان آن را تعریف کرد؛ (۳) تملیک، ناظر به تاریخ اجتماعی تفاسیر متنوعی است که به شاخص‌های بنیادین خود (شاخص‌های اجتماعی، نهادی و فرهنگی) بازگردانده شده‌اند و در کاربردهای خاصی که آن‌ها را تولید کرده‌اند جای گرفته‌اند؛ (۴) راه‌ها و شیوه‌های مختلف درک تاریخ فلسفه به گونه‌ای کاملاً مشهود از ارکان مهم روابط بین فلسفه و تاریخ به شمار می‌روند (شارتیه، ۱۳۷۷).			



مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی

۹۶

دوره ۱۳، شماره ۴
پاییز ۱۴۰۰
پیاپی ۵۲



عنوان	موضوع	نویسندگان	سال انتشار
تاریخ فرهنگی نوین	معرفی کتاب تاریخ فرهنگی جدید ^۱ نوشته لین هانت ^۲	منیر قادری	۱۳۸۶
نتایج: این کتاب چکیده‌ای است از صد کتاب مهم تاریخ فرهنگی از آغاز توجه به این دانش (قادری، ۱۳۸۶ الف)			
خانه‌های تاریخ: روی خط تاریخ فرهنگی	آدرس اینترنسی استادان تاریخ فرهنگی، زندگی‌نامه و کتاب‌شناسی آنان و نیز برخی مراکز مهم تاریخ فرهنگی را معرفی کرده است که از میان آنان می‌توان به لین هانت، پیتر برک، روهه شارتیه، کلیفورد گیرتز ^۳ ، یاکوب بورکهارت و دیگران اشاره کرد.	منیر قادری	۱۳۸۶
نتایج: (۱) آشنایی با استادان تاریخ فرهنگی در جهان و کتاب‌شناسی آنها؛ (۲) آشنایی با برخی مراکز مهم تاریخ فرهنگی در جهان (قادری، ۱۳۸۶ ب).			
چیستی تاریخ‌نگاری فرهنگی	ویژگی‌های تاریخ‌نگاری فرهنگی	گفت‌وگو با نعمت‌الله فاضلی، حکمت ملاصالحی و داریوش رحمانیان	۱۳۸۶
نتایج: (۱) تاریخ فرهنگی موضوعی کاملاً جدید است که در اصل به مطالعات مرتبط با فرهنگ مردم - فرهنگ عامه یا فرهنگ کوچه و خیابان - و مباحث فرهنگی مربوط می‌شود؛ (۲) تاریخ فرهنگی حاصل رویکردهای جدید به انسان است که این رویکرد ابتدا به کشف انسان و سپس تاریخ او منجر شده و در نهایت در مبحثی مانند تاریخ فرهنگی تجلی یافته است؛ (۳) صاحب‌نظران می‌بایست در زمینه بومی‌سازی این مبحث نو دقت نظر داشته باشند (فاضلی، ملاصالحی و رحمانیان، ۱۳۸۶).			
فراز و فرودهای تاریخ‌نگاری فرهنگی	معرفی گفتمان و دانش تاریخ فرهنگی و سیر تحول، ویژگی‌های روش شناختی، موضوعی و معرفت‌شناختی آن با تکیه بر جایگاه و نسبت این دانش با تاریخ، جامعه‌شناسی و مطالعات فرهنگی	نعمت‌الله فاضلی	۱۳۸۶
نتایج: (۱) مهم‌ترین دلیل نزدیک‌شدن تاریخ و نظریه اجتماعی تغییرات اجتماعی سریع و فزاینده بوده است که جامعه‌شناسان و انسان‌شناسان را ناگزیر کرده تغییر را در طول زمان مطالعه کنند و حتی برخی از آنها را وادار کرده است تحقیقات خود را تا گذشته خیلی دور بسط دهند. از نظر معرفت‌شناسی مهم‌ترین رویکرد در تاریخ فرهنگی، رویکرد به گذشته با توجه به وجوه نمادین یا نمادگرایی است؛ (۲) تاریخ فرهنگی بیشتر بر روش‌های کیفی و سوبژکتیویته تأکید دارد و مورخان این حوزه خود را بیشتر در جست‌وجوی معانی و معناکاوی و همچنین تمرکز بر مطالعه بازنمایی‌های فرهنگی می‌دانند. از این رو هرمنوتیک و تفسیر و رویکردهای پدیدارشناسانه اهمیت زیادی در تاریخ فرهنگی داشته است؛ (۳) تاریخ فرهنگی را می‌توان در امتداد گفتمان مطالعات فرهنگی یا به تعبیری همان سنت تاریخی در کنار سنت‌های ادبی، فلسفی و جامعه‌شناختی این گفتمان دانست؛ اما باید توجه کرد که تاریخ فرهنگی با مطالعات فرهنگی متفاوت است و به گفته سایمون دیورینگ مطالعات فرهنگی بر خلاف تاریخ فرهنگی به‌طور رسمی بر روی فرهنگ معاصر متمرکز است؛ (۴) تاریخ فرهنگی با تاریخ فرهنگ متفاوت است. در تاریخ فرهنگ تاریخ به مثابه ماده تاریخ است و به همین دلیل فرهنگ به منزله یک کل در نظر گرفته می‌شود. درحالی‌که تاریخ فرهنگی تاریخ توجه به اجزای فرهنگ است (فاضلی، ۱۳۸۶).			

1. The New Cultural History
2. Lynn Hunt
3. Clifford James Geertz



عنوان	موضوع	نویسندگان	سال انتشار
آلکساندر روستو ^۱ ، منتقد تاریخ فرهنگی	معرفی اندیشه‌های آلکساندر روستو، نظریه‌پرداز تاریخ تحولات فرهنگی غرب	سیدهادی صمدی	۱۳۸۷
نتایج: (۱) آزادی و خودکامگی فراز و نشیب‌هایی را پیموده‌اند و می‌پیمایند و در مسیری غیرخطی طی می‌کنند که هر کجا پیش‌داشته‌های یکی از آن دو قوی‌تر و پررنگ‌تر باشد، همان راه را می‌پیمایند؛ (۲) به ادعان خود روستو نقد و تحلیل فرهنگی او جهان‌شمول نیست بلکه خاص غرب و غرب‌گرا است و این مزیت کار اوست که نگرش و تحلیلی درون‌فرهنگی دارد؛ با این رویکرد، پیشنهاد می‌شود تحلیل‌های فرهنگی متناسب با شرایط شرق و به‌خصوص ایران و اسلام نیز از درون همین جغرافیا و فرهنگ آغاز شود (روستو، ۱۳۸۷).			
تاریخ فرهنگی	- چالش بر سر تاریخ جهان - چالش نخبگان با فرهنگ عمومی - رابطه فرهنگ با دیگر ابعاد تحلیل‌پذیر چون مدل‌های اقتصادی و اجتماعی	جان آر. هال ^۲ ترجمه عباس احمدوند	۱۳۸۹
نتایج: (۱) درمورد تاریخ جهانی، تاریخ‌های فرهنگی بیشتر به فرهنگ‌های جداگانه و متضاد در مقابل دیدگاه‌های کل‌انگانه می‌پردازند؛ (۲) در تاریخ فرهنگی تفاوت مشخصی میان فرهنگ والا و فرهنگ عامه نیست بلکه وظیفه تاریخ فرهنگی آن است که مواد زیباشناسانه و متنوع فرهنگ و سرچشمه‌های آغازین آن را بشناسد؛ (۳) امروزه دیگر فرهنگ نمی‌تواند از بستر اجتماعی و اقتصادی خود دور بماند (آر. هال، ۱۳۸۹).			
تاریخ فرهنگی چیست؟	روند شکل‌گیری، گسترش، تحولات و فراز و نشیب‌های جریان تاریخ فرهنگی از ۱۸۰۰م تا وضع کنونی	پیتر برک ^۳ ترجمه نعمت‌الله فاضلی و مرتضی قلیچ	۱۳۸۹
نتایج: (۱) سناریوهای احتمالی آینده تاریخ فرهنگی: (۱) بازگشت به بورکهارت به مثابه نمادی مختصر از احیای تاریخ فرهنگی سنتی؛ (۲) بسط تاریخ فرهنگی جدید به قلمروهای جدیدتر مانند سیاست، خشونت و احساسات؛ (۳) واکنش علیه تقلیل‌برساختی جامعه به فرهنگ (تلافی تاریخ اجتماعی) (برک، ۱۳۸۹).			
تاریخ فرهنگی و شما	بازنمایی در تاریخ فرهنگی	آنتونیو کازورلا سانچز ^۴	۱۳۸۹
نتایج: (۱) توجه به تفکرات مردم و نحوه شکل‌گیری عقاید آنها؛ (۲) تاریخ فرهنگی پاسخ تمامی پرسش‌های ما را در دست ندارد، بلکه پرسش‌های تازه‌ای به همراه ابزارهایی برای جست‌وجو و کشف پاسخ‌ها در اختیار ما قرار می‌دهد. ابزارهایی ساده مانند مردم و آنچه به تصویر می‌کشند؛ در زمانی مشخص (کازورلا سانچز، ۱۳۸۹).			

1. Alexander Rustow
2. John R.Hall
3. Peter Burke
4. Antonio Cazorla-Sanchez



عنوان	موضوع	نویسندگان	سال انتشار
مفهوم تاریخ و تاریخ فرهنگی	معرفی تاریخ فرهنگی	فرید مفیدی	۱۳۹۰
نتایج: بیان ویژگی‌های تاریخ فرهنگی (مفیدی، ۱۳۹۰)			
لایه‌های تاریخ فرهنگی از دید مورخان دور مانده است/ تفاوت‌های «تاریخ فرهنگی» با «تاریخ فرهنگ»	نشست «مواجهه دانش تاریخ و تاریخ فرهنگی، فرصت‌ها و تهدیدها»	محمدعلی اکبری	۱۳۹۳
نتایج: (۱) تاریخ فرهنگی محصول دو بازکشف است: بازکشف تاریخ و بازکشف فرهنگ؛ (۲) تاریخ فرهنگی حوزه‌ای از تحقیقات و مطالعات است که لازم می‌داند تحولات جامعه بشری بر اساس مناسبات فرهنگی تبیین شوند؛ فرهنگی که پدیده‌ای زمان‌مند و برخوردار از تاریخت است؛ (۳) نخستین دستاوردی را که تاریخ فرهنگی پیش روی مورخان قرار می‌دهد گستردگی موضوع مطالعه است.			
تاریخ فرهنگی با تاریخ فرهنگ تفاوت دارد	تاریخ فرهنگی ایران مدرن	نعمت‌الله فاضلی	۱۳۹۳
نتایج: (۱) گفتمان مطالعات فرهنگی بیش از آنکه بخواهد براساس موضوع «شناخت» تعریف شود براساس بینش یا رویکرد ویژه‌ای که به مسائل جامعه انسانی دارد هویت خود را می‌سازد؛ (۲) امروزه امر اقتصادی، اجتماعی و سیاسی در حوزه فرهنگ ادغام شده‌اند؛ (۳) تاریخ فرهنگی نوعی تلاش برای توجه کردن به لایه‌های پیچیده کنش انسانی است؛ (۴) تاریخ فرهنگی با رویکرد میان‌رشته‌ای در تلاش است که رشته‌های دانشگاهی از حالت جزیره‌های دور افتاده از هم یا تافته‌های جدابافته از هم به یکدیگر گره بخورند (فاضلی، ۱۳۹۳).			
«تاریخ فرهنگ» با «تاریخ فرهنگی» تفاوت دارد/ قرائت فرهنگی از تاریخ	نشست «زمینه‌های اجتماعی و علمی ظهور تاریخ فرهنگی»	مسعود کوثری مصطفی مهرآیین محمدامیر احمدزاده	۱۳۹۴
نتایج: (۱) تاریخ فرهنگی متأثر از نگاه پس‌اساختارگرایان است؛ به همین دلیل با نگاه مرسوم تاریخی تفاوت دارد. (کوثری، ۱۳۹۴)؛ (۲) تاریخ فرهنگی درباره مسائل رابطه چهارگانه دارد: رابطه بین پدیده تاریخی، سند یا مطلب، مردم و مورخ (کوثری، ۱۳۹۴)؛ (۳) در تاریخ فرهنگی، تاریخ نخبه در مقابل فرهنگ مردمی قرار می‌گیرد چون تاریخ فرهنگی به دنبال فرهنگ روزمره مردم است. همچنین در این تاریخ تولید در مقابل مصرف قرار می‌گیرد چون براساس تاریخ فرهنگی، اینکه مردم بیشتر چه چیزی را مصرف می‌کنند از اینکه چه چیزی تولید می‌شود مهم‌تر است. به علاوه، در تاریخ فرهنگی مفهوم «افسانه و خیال» در مقابل «واقعیت» قرار می‌گیرد (کوثری، ۱۳۹۴)؛ (۴) در تاریخ فرهنگی پرورمنس و اجرا اهمیت بسیاری دارد. یعنی اینکه مردم چگونه یک مناسک خاصی را اجرا می‌کنند، معنادار بوده و نشان‌دهنده هویت یک ملت است (کوثری، ۱۳۹۴)؛ (۵) از زاویه و نگاه علم، تاریخ فرهنگی، علم تاریخ نیست چون در تاریخ همیشه تمرکز بر نخبگان جامعه بوده ولی در تاریخ فرهنگی بیشتر به توده‌ها توجه می‌شود (مهرآیین، ۱۳۹۴)؛ (۶) تاریخ فرهنگی مربوط به حوزه فرهنگ می‌شود نه تاریخ؛ چرا که در تاریخ فرهنگی بیشتر به منطق درونی فرهنگ و تأثیرات فرهنگ بر جامعه پرداخته می‌شود (مهرآیین، ۱۳۹۴)؛ (۷) وقتی تاریخ حیات انسان را از منظر فرهنگی بنویسیم یعنی تاریخ فرهنگی نوشته‌ایم به عبارتی در تاریخ فرهنگی، تاریخ قرائت فرهنگی می‌شود (مهرآیین، ۱۳۹۴)؛ (۸) تاریخ فرهنگی به رهایی‌سازی تاریخ‌نگاری از دام قطعی‌اندیشی کمک کرد و مفهوم تاریخ حال مطرح شد و براساس این تاریخ، بعد عبرت‌آموزی تاریخ حذف می‌شود چون تجربه‌ها و انسان‌ها یکسان نیستند و در هر دوره‌ای با یکدیگر فرق دارند؛ بنابراین تاریخ دائماً در حال تغییر است (احمدزاده، ۱۳۹۴).			



عنوان	موضوع	نویسندگان	سال انتشار
تاریخ فرهنگی رویکردی جدید در زمینه تاریخ نگاری است	گفت‌وگو با دکتر حسین احمدی درباره پژوهش «تاریخ فرهنگی»	حسین احمدی	۱۳۹۴
نتایج: (۱) هدف عمده مورخان فرهنگی به تصویر کشیدن الگوهای فرهنگ به مثابه نظام معنا یا نمادهای معنادار و تشریح ویژگی‌های افکار و احساسات یک عصر و جلوه‌ها و تجلیات آن در آثار ادبی و هنری است که مورخ آنها را با مطالعه موضوعات، عواطف و احساسات و اشکال مختلف فرم هنری کشف می‌کند؛ (۲) مورخان حوزه تاریخ فرهنگی بیشتر در جست‌وجوی معانی و معناکاو و تمرکز بر مطالعه بازنمایی‌های فرهنگی هستند و بخشی از گذشته را مورد بررسی و جست‌وجو قرار می‌دهند که دیگر مورخان توجهی به آن نداشته‌اند؛ (۳) تاریخ فرهنگی رویکردی جدید در زمینه تاریخ نگاری است که دو نگاه و نگرش تاریخی و انسان‌شناختی در آن تلفیق و ترکیب شده است و مورخ از منظری انسان‌شناختی به تاریخ می‌نگرد و مظاهر و جلوه‌های فرهنگی برخاسته از یک تجربه تاریخی را در بستر فرهنگ عمومی بررسی و مطالعه می‌کند (احمدی، ۱۳۹۴).			
تاریخ فرهنگی جدید: مجموعه گفتار و مقالات	شناخت تاریخ فرهنگی	علی کالیراد	۱۳۹۵
نتایج: برآمدن و بالیدن تاریخ فرهنگی حاصل پویاها و تحولات در سپهر اندیشه اروپایی بوده است؛ چنانکه تاریخ فرهنگی متقدم در حال‌وهوای قرن نوزدهم و در پرتو جنبش رمانتسیسم و فلسفه هگلی پدیدار گشت و تاریخ فرهنگی نوین از درون مباحث فکری نیمه دوم قرن بیستم در اروپای غربی و آمریکای شمالی برآمد. در این کتاب تلاش شده است که فرهنگ در قالب یک نگاه تاریخی و با هدف بررسی و نقد تجارب فرهنگی جامعه ایرانی در طول حیات پر فراز و نشیب تحقق یابد.			
چرا در ایران تاریخ فرهنگی نوشته نمی‌شود؟	گفتگو با دکتر مصطفی مهرآیین	مصطفی مهرآیین	۱۳۹۷
نتایج: (۱) منظور از «تاریخ فرهنگی» موضوع شدن «فرهنگ» در تاریخ یا داشتن رویکردی فرهنگ‌گرا به تاریخ است؛ (۲) در اوضاعی که مشکلات اقتصادی وجود دارد، تاریخ اقتصادی برجسته می‌شود و شاید دلیل اینکه تاریخ فرهنگی در کشور ما نوشته نمی‌شود، این است که ما هنوز گرفتار «پارادایم اقتصاد» هستیم؛ (۳) امروز تاریخ فرهنگی از مسئله «معنا» گذر کرده است. تاریخ فرهنگی جدید نه ریشه در اومانیزم دارد و نه فردیت و اتفاقاً برعکس، خود فرد هم یک محصول گفتمانی است و بهتر است به جای چرخش فرهنگی بگوییم «چرخش زبان‌شناختی» رخ داده است؛ (۴) در تاریخ فرهنگی جدید، بحث بر سر حدود تفکر در جامعه است (مهرآیین، ۱۳۹۷).			
در جست‌وجوی تاریخ فرهنگی	نقد اندیشه هگلی در رویکرد تاریخ فرهنگی	ارنست گامبریچ ترجمه رضا وسمه‌گر	۱۳۹۷
نتایج: (۱) دغدغه مورخ فرهنگی باید افراد و امور خاص باشد تا مطالعه ساختارها و الگوها؛ (۲) مورخ فرهنگی باید از گرفتاری در چرخ هگلی بپرهیزد چرا که به نوعی نگاه دانای مطلق بودن گرفتار می‌شود (گامبریچ، ۱۳۹۷)؛ (۳) در کارل‌هلم در نقد نظرات گامبریچ آورده است که نفرت گامبریچ از تاریخ فرهنگی هگلی و ستایش او از سنت کلاسیک غرب دو روی یک سکه است؛ (۴) کلود نیکلاس پی‌وَر نیز معتقد است گامبریچ با هجوم بر کل‌باوری، الگوسازی، نظریه‌پردازی و روایت‌گری مؤکد در ذات «تاریخ فرهنگی» - که خصایل اجتناب‌ناپذیر ساختار شناختی و ادراکی آدمی هستند - به تجزیه علوم انسانی و افتادن آن‌ها در دام پژوهش‌باوری یاری می‌رساند.			

عنوان	موضوع	نویسندگان	سال انتشار
تاریخ فرهنگی، مطالعه تاریخ اندیشه یا تاریخ فرهنگ نیست	نشست «مسئله‌یابی و موضوع‌شناسی در تاریخ فرهنگی»	داریوش رحمانیان نعمت‌الله فاضلی عباس احمدوند محمدامیر احمدزاده	۱۳۹۸
نتایج: (۱) تاریخ فرهنگی جدید، روش نوینی است که مورخ توجه خود را از «مواضع عینی به بازنمایی‌های فکری» تغییر می‌دهد؛ (۲) برخلاف شیوه‌های سنتی در تاریخ‌نگاری که حوادث و رویدادها یا «نقاط عطف» در تاریخ همواره مورد توجه مورخان بوده، در تاریخ فرهنگی روندهای کلان که در فرهنگ زیسته متجلی شده، مسئله مورخ است؛ (۳) «مورخ فرهنگی» برخلاف سایر مورخان که در جست‌وجوی عینیت تاریخی هستند در سراسر کارش با «امر نمادین» و «تفسیر امر نمادین» مواجه است؛ (۴) ورود اندیشه‌های حاصل از سنت ساختار-پساستارگرا به حوزه مطالعات تاریخ و ایجاد یک «چرخش فرهنگی» در حوزه مطالعات تاریخی زمینه‌ساز شکل‌گیری نوعی از پژوهش در حوزه مطالعات تاریخی شده است که امروزه با نام «تاریخ‌نگاری فرهنگی» شناخته می‌شود؛ (۵) هدف دانش «تاریخ‌نگاری فرهنگی» آن است که به ما نشان دهد در مجموعه مفاهیم، نشانه‌ها، ایده‌ها و نمادهای همبسته با هر یک از قلمروهای زندگی اجتماعی ما، چگونه جهانی امکان خلق‌شدن و تحقق‌یافتن داشته و کنشگران اجتماعی آن قلمرو احتمالاً جهان را چگونه فهم کرده و دامنه و مرزهای آن را تا کجا می‌دانسته‌اند (رحمانیان، فاضلی، احمدوند و احمدزاده، ۱۳۹۸).			

(مأخذ: نگارنده، ۱۳۹۸)



مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی

۱۰۱

نقد جریان تاریخ فرهنگی
در ایران

اعمال رویکرد تاریخ فرهنگی. هدف غایی از شناخت تاریخ فرهنگی و شرح و بسط مبانی نظری و نظریه‌های این جریان، به کارگیری آن به مثابه یک رویکرد در تاریخ‌نگاری است که بتواند افق‌های تازه‌ای در تاریخ و فرهنگ به روی پژوهشگران باز کند. به همین علت است که روند مطالعاتی تاریخ فرهنگی پس از طی دوره‌ای که با شناخت مبانی آن آغاز شد به تدریج به سمت اعمال این رویکرد در تاریخ‌نگاری متمایل شده است. در این پژوهش‌ها، پژوهشگر تلاش کرده است با بهره‌گیری از دریافتی که از تاریخ فرهنگی داشته است به سراغ گوشه‌ای از تاریخ ایران رفته و از منظر فرهنگی به آن بنگرد. ذکر این توضیح نیز ضروری است که با توجه به نوپا بودن جریان تاریخ فرهنگی به‌ویژه در ایران، در این بخش سعی شده است که دامنه انتخاب منابع تا حد امکان گسترده باشد و برخی منابع که شاید تنها از نظر اسمی با تاریخ فرهنگی قرابت دارند و یا سعی در بهره‌گیری از تاریخ فرهنگی داشته‌اند اما از نظر محتوایی به طور کامل با تاریخ فرهنگی مطابقت ندارند نیز در این مجموعه گنجانده شده است تا دید وسیع‌تری برای نقد و بررسی‌های آینده برای پژوهشگران فراهم آید. این منابع در جدول شماره (۲) ارائه شده است.

جدول ۳. دسته‌بندی پیشینه مطالعات تاریخ فرهنگی با موضوع اعمال رویکرد تاریخ فرهنگی به ترتیب سال انتشار

عنوان	موضوع	نویسندگان	سال انتشار
فرهنگ رنسانس در ایتالیا	تاریخ فرهنگ دوره رنسانس در ایتالیا	یاکوب بورکهارت ترجمه محمدحسن لطفی	۱۳۷۶
نتایج / شاخصه‌های اصلی: (۱) تأکید اندک بر تاریخ رویدادها؛ (۲) تجسم فرهنگ گذشته با تکیه بر مؤلفه‌های «تکرار شونده، ثابت و عمومی»؛ (۳) مطالعه به روش شهودی؛ (۴) استفاده از مثال‌ها، لطیفه‌ها و نقل قول‌ها (بورکهارت، ۱۳۷۶).			
تاریخ هنر	تاریخ (فرهنگی) هنر	ارنست گامبریچ ترجمه علی رامین	۱۳۷۹
نتایج / شاخصه‌های اصلی: (۱) مطالعه آثار هنری در بستر تاریخی و اجتماعی آنها؛ (۲) توجه به «نظریه» (گامبریچ، ۱۳۷۹).			
دوران قاجار (چانه‌زنی، اعتراض و دولت در ایران سده نوزدهم)	پاسخ به دو پرسش: (۱) چگونگی حفظ استقلال ایران؛ (۲) منشاء انقلاب مشروطه.	ونسا مارتین ^۱ ترجمه افسانه منفرد	۱۳۸۹
نتایج / شاخصه‌های اصلی: توجه به گروه‌های فاقد قدرت در جامعه شامل زنان، لوطی‌ها، سربازان عادی و بردگان سیاه (مارتین، ۱۳۸۹).			
عصر بازگشت در تاریخ فرهنگی ایران (از ابتدای زنده تا آغاز عصر ناصری)	نقش فرهنگ در جامعه ایرانی	حسین احمدی	۱۳۹۰
نتایج / شاخصه‌های اصلی (۱) توجه به ریشه‌ها؛ (۲) در دوره زنده و دوره اول قاجار، یکی از مهم‌ترین اسباب و ابزار انسان ایرانی برای صیانت از فرهنگ و تمدن ملی، بازگشت فرهنگی به سنت‌ها و بازآفرینی بعضی از عناصر نمادین موجود در فرهنگ ایرانی و اسلامی همراه با تلاش برای تحقق تاریخ آرمانی و طراحی هویت تازه با بهره‌گیری از ذخائر فکری و فرهنگی خویش است (احمدی، ۱۳۹۰).			
رویکرد تاریخ فرهنگی و امکان و فواید آن در مطالعات معماری ایران	معرفی رویکرد تاریخ فرهنگی در تاریخ‌نگاری معماری و بیان ویژگی‌های آن	نازنین شهیدی	۱۳۹۲
نتایج / شاخصه‌های اصلی: (۱) رویکرد تاریخ فرهنگی در اکثر کشورهایی که تا کنون توسط مورخان اختیار شده، به مرور سنتی خاص یافته است. امروز مشخصاً در کتاب‌های تاریخ فرهنگی از سنت آلمانی، سنت فرانسوی، سنت انگلیسی و سنت امریکایی نام می‌برند؛ (۲) به نظر می‌رسد این رویکرد در ایران نیز قابلیت یافتن سنتی ویژه -منطبق با ویژگی‌های فرهنگی ایران- را داشته باشد (شهیدی، ۱۳۹۲).			
تاریخ فرهنگی ایران مدرن	«تحلیل‌های گفتمانی» و «توصیف‌های مردم‌نگارانه» درباره جلوه‌های خاصی از زندگی و فرهنگ در ایران معاصر	نعمت‌الله فاضلی	۱۳۹۲
نتایج / شاخصه‌های اصلی: (۱) ارائه چشم‌اندازی تاریخی از «تاریخ اکنون» ایران معاصر به کمک مفهوم «تحلیل گفتمان»؛ (۲) توجه به نظریه؛ (۳) بهره‌گیری از بررسی‌های تجربی کمی و پیمایشی؛ (۴) بهره‌گیری از تحلیل تاریخی (فاضلی، ۱۳۹۲).			



مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی

۱۰۲

دوره ۱۳، شماره ۴
پاییز ۱۴۰۰
پیاپی ۵۲



عنوان	موضوع	نویسندگان	سال انتشار
درآمدی بر تاریخ فرهنگی بدن	کنش‌های جسمانی در متن فرهنگی و اجتماعی	محمدسعید ذکایی	۱۳۹۳
نتایج / شاخصه‌های اصلی: (۱) رفتارهای بدنی علاوه بر وجه زیستی و عینی آن، ساختاری زبانی، گفتمانی، تاریخی، اجتماعی و فرهنگی است؛ (۲) در مسیر تحول هیجانات و کنش‌های جسمانی در بستر تاریخی ایران، دین مهم‌ترین عامل در تعیین و نظم‌دهی به فرهنگ بدن و هنجارهای مختلف آن در زندگی روزمره بوده است (ذکایی، ۱۳۹۳).			
از حیرت تا مکالمه	مواجهه با غرب و مدرنیته از منظر یک ایلچی و یک روزنامه نگار دورگه ایرانی - هندی	جبار رحمانی	۱۳۹۴
نتایج / شاخصه‌های اصلی: (۱) برای فهم تاریخ مدرنیته ایرانی، مسیرهای جغرافیایی این مواجهه، کنشگران اصلی آن، و همچنین شرایط تاریخی مدرنیته می‌بایست در نظر گرفته شود (رحمانی، ۱۳۹۴).			
تاریخ اجتماعی ترجمه در ایران: نسبت تاریخ فرهنگی ایران و فرهنگ تاریخی اش	بررسی روندهای ترجمه در تاریخ ایران و تشخیص نسبت آن با تحولات فکری و اجتماعی، به عنوان شاخص تعیین کارویژه ترجمه در دو دوره ایران باستان و عصر تمدن اسلامی	ریحانه گرانسایه اسماعیل خلیلی	۱۳۹۴
نتایج / شاخصه‌های اصلی: (۱) احتمالاً تا پایان عصر تمدن اسلامی، دو نوع «شرایط وقوع ترجمه» در ایران وجود داشته است؛ (۲) امر ترجمه در دوران پیش از اسلام دارای خصوصیت «درون فرهنگی» بوده است؛ (۳) در دوره تمدن اسلامی یک «اقتضای فرهنگی» برای ارتباط میان فرهنگی که می‌توانسته منجر به ایجاد یک فرافرهنگ شود (گرانسایه و خلیلی، ۱۳۹۴).			
حوزه‌های کاربست رویکرد تاریخ فرهنگی در تحلیل تاریخ قاجاریه	بررسی حوزه‌های موضوعی و معرفتی در بررسی منابع سفرنامه‌نویسی دوره قاجاریه با کاربست رویکرد تاریخ فرهنگی	محمد امیرزاده	۱۳۹۴
نتایج / شاخصه‌های اصلی: موضوعاتی که سیاحان به آن پرداخته‌اند عمده‌تأتمرکز بر وضعیت و تغییرات اجتماعی، تحلیل فرهنگی از گذشته در پرتو حال، توجه به کار میدانی در پژوهش یا مشاهده‌ی صبورانه مسائل، عملیاتی کردن روش‌های کمی بوده و با بهره‌گیری از روش جزئی‌نگر اجتماعی زمینه‌ساز شکل‌گیری تبیین‌های چندگانه از مسائل تاریخ اجتماعی و فرهنگی دوره قاجار شده‌اند (امیرزاده، ۱۳۹۴).			
بازتاب تاریخ فرهنگی و اجتماعی مسلمانان در سفرنامه ابن جبیر	پاسخ به دو پرسش: (۱) آیا با توجه به این سفرنامه می‌توان وضعیت فرهنگی و اجتماعی مسلمانان آن دوره (یعنی نیمه دوم قرن ششم هجری) را تبیین نمود؟ (۲) وضعیت شیعیان و شرایط زندگی آنان، اوضاع مسلمانانی که در مناطق مسیحی‌نشین سکونت داشتند و میزان تأثیر دیدگاه مذهبی ابن جبیر در نقل مطالب چگونه بوده است؟	مهدی یعقوبی محمدجواد پاوری سرتختی	۱۳۹۵
نتایج / شاخصه‌های اصلی: (۱) وضعیت فرهنگی و اجتماعی مسلمانان و بخصوص شیعیان در سفرنامه ابن جبیر به تصویر کشیده شده است؛ (۲) درباره شیعیان گزارش‌های جالب توجهی (هرچند گاهی آمیخته با تعصب) آورده شده است (یعقوبی و پاوری سرتختی، ۱۳۹۵).			

عنوان	موضوع	نویسندگان	سال انتشار
نقش خاطرات ایرانی در ترسیم تاریخ فرهنگی جنگ ایران و عراق (دفاع مقدس)	اهمیت خاطرات انسان‌ها در شناخت تاریخ فرهنگی	محبوبه شمشیرگرها	۱۳۹۵
نتایج / شاخصه‌های اصلی طرح سه پرسش اساسی: (۱) چگونه می‌توان از انواع مختلف خاطره‌نگاشته‌ها در تکمیل و تقویت تاریخ‌نگاری بهره‌مند شد؟ (۲) چگونه می‌توان با توجه به اهمیت رویکرد فرهنگی در تبیین رخدادهای تاریخی از خاطرات جنگ ایران و عراق/ دفاع مقدس در جهت فهم تاریخ فرهنگی این رویداد بهره برد؟ به تعبیر دیگر چرا و چگونه خاطرات جنگ تحمیلی در شناخت تاریخ فرهنگی آن اهمیت دارد؟ (۳) آیا همه خاطراتی که به گونه‌ای به روایت رخدادهای جنگ ایران و عراق می‌پردازد از حیث تبیین تاریخ فرهنگی آن ارزش یکسانی دارد؟ (شمشیرگرها، ۱۳۹۵)			
تکوین طبقه کارگر در انگلستان	مطالعه تاریخ شکل‌گیری طبقه کارگر در انگلستان از منظر فرودستان و مردم عادی	ادوارد پالمر تامپسون ترجمه محمد مالجو	۱۳۹۸
نتایج / شاخصه‌های اصلی: (۱) ارائه رویکرد میان‌رشته‌ای در تلفیق مطالعات فرهنگی و تاریخ؛ (۲) بررسی جایگاه فرهنگ عامه‌پسند در فرایند تحولات طبقه کارگر؛ (۳) ارائه توصیفاتی روشن از مناسک و جایگاه نمایش‌ها در حیات فرهنگی فقرا و نیز وجوه نمادین غذا و شمایل‌نگاری شورش‌ها در خیابان‌ها؛ (۴) تجزیه و تحلیل شعر گویش‌دار عامیانه برای تبیین ساختار احساسات طبقه کارگر			

(مأخذ: نگارنده، ۱۳۹۸)



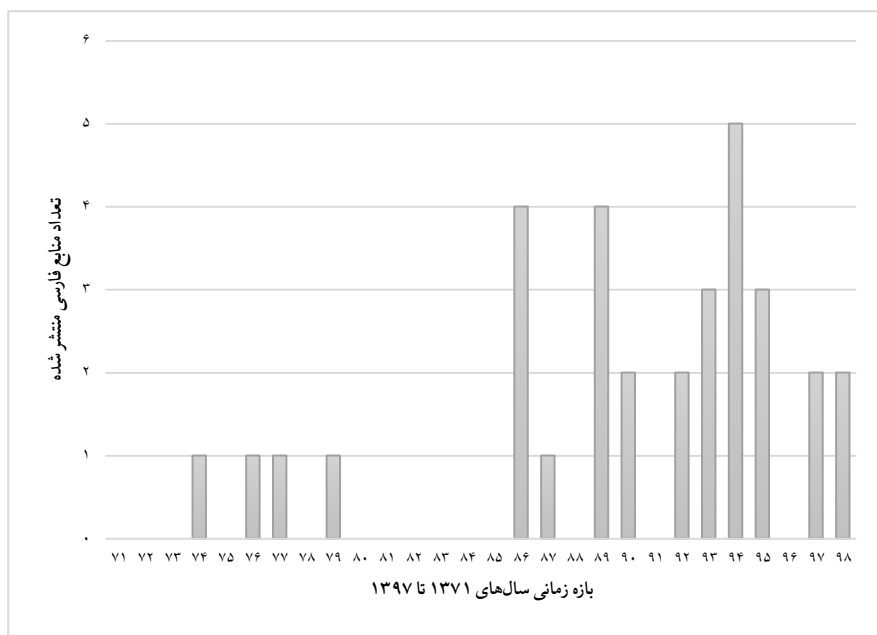
مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی

۱۰۴

دوره ۱۳، شماره ۴
پاییز ۱۴۰۰
پیاپی ۵۲

نقد پژوهش‌های انجام شده در زمینه تاریخ فرهنگی در ایران. همان‌طور که از اطلاعات جدول‌های ارائه‌شده مشخص است، مجموعه منابع فارسی منتشر شده از آغاز دهه ۷۰ شمسی که اولین مطالعات در حوزه تاریخ فرهنگی در منابع به چشم می‌خورد تا پایان سال ۱۳۹۸ که در این پژوهش بررسی شده، در چند حوزه قابل نقد است که در ادامه به آن پرداخته می‌شود.

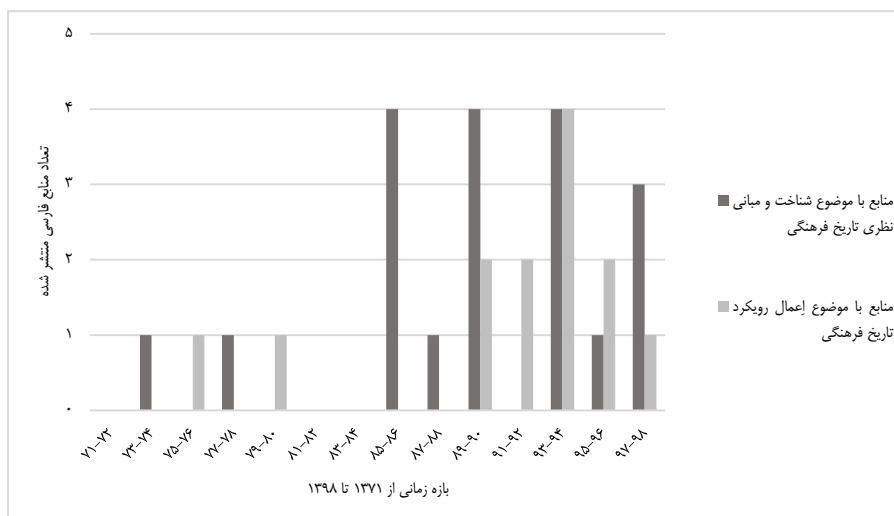
پراکندگی زمانی. با توجه به جدول‌های شماره (۱) و (۲)، یکی از مهم‌ترین ضعف‌ها در زمینه تاریخ فرهنگی، نبود نظم منطقی و پیوستگی در انتشار مطالعات و پژوهش‌های این حوزه است. همان‌طور که در نمودار شمای (۱) مشاهده می‌شود در سال ۱۳۷۴ یک مقاله در این حوزه منتشر شده و پس از آن تا پایان دهه ۷۰ تنها سه پژوهش دیگر در دسترس قرار گرفته است. از سال ۱۳۷۹ تا ۱۳۸۶ به مدت هفت سال شاهد هیچ اثری نیستیم و پس از آن نیز با تناوبی نامنظم در طی یازده سال مجموعاً نوزده اثر فارسی در زمینه تاریخ فرهنگی منتشر شده است.



نمودار ۱. پراکندگی زمانی انتشار منابع فارسی در حوزه تاریخ فرهنگی در بازه زمانی ۱۳۷۱ تا ۱۳۹۸

(مأخذ: نگارنده، ۱۳۹۸)

نابیوستگی موضوعی. نکته بعدی در بررسی جریان مطالعات تاریخ فرهنگی در ایران با بررسی جدول‌های شماره‌ها (۱) و (۲)، موضوع نابیوستگی موضوعی در جریان مطالعات و پژوهش‌های انجام شده، است. از آنجا که در آغاز و شکل‌گیری هر جریان فکری علمی و عملی تبیین مبانی نظری و شرح خاستگاه‌های نظری از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است، در جریان تاریخ فرهنگی نیز که رویکردی نوپا است و به‌ویژه در ایران همچنان سنتی مهجور در تاریخ‌نگاری است، به نظر می‌رسد عدم توجه به منابع اصلی این جریان و نظریه‌ها و نظریه‌پردازان تأثیرگذار آن و فقدان تلاش در مؤثر در تبیین مبانی نظری و سنجش آنها با معیارهای درون فرهنگی ایران، خلاء بسیار مهمی در سیر پژوهش‌های این حوزه ایجاد کرده است.



نمودار ۲. پراکندگی موضوعی منابع فارسی تاریخ فرهنگی منتشر شده در بازه زمانی ۱۳۷۱ تا ۱۳۹۷
(مأخذ: نگارنده ۱۳۹۸)



مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی

۱۰۶

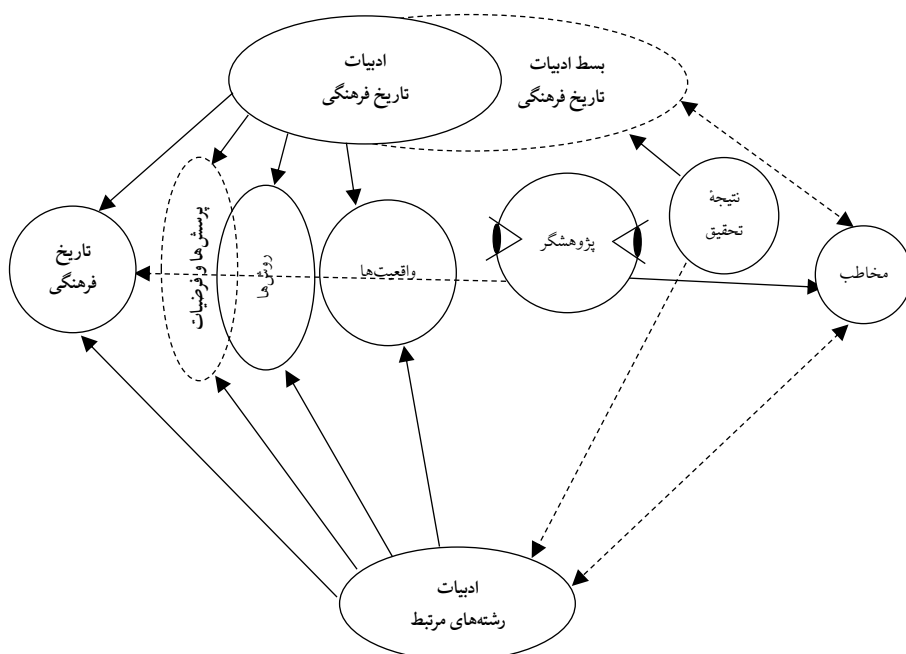
دوره ۱۳، شماره ۴
پاییز ۱۴۰۰
پیاپی ۵۲

چنان‌که در نمودار شماره (۲) نیز مشاهده می‌شود، منابع فارسی با موضوع شناخت مبانی نظری تاریخ فرهنگی هم بسیار انگشت‌شمار است و هم دارای نظام و روند منظمی در بازه زمانی ۱۳۷۱ تا ۱۳۹۸ نبوده است.

همچنین نکته قابل توجهی که در زمینه اعمال رویکرد تاریخ فرهنگی در تاریخ‌نگاری ایران به چشم می‌خورد روند روبه‌رشد تعداد پژوهش‌های این حوزه است که اگرچه آن هم نظامی منطقی و مشخص را دنبال نمی‌کند اما براساس داده‌های نمودار شماره (۲)، در سال‌های اخیر با افزایش تعداد پژوهش‌ها در این زمینه مواجه بوده‌ایم.

سیر مطالعاتی و پژوهشی تاریخ فرهنگی. چنان‌که پیش‌تر گفته شد، مطالعات و پژوهش‌های تاریخ فرهنگی را در دو دسته اصلی می‌توان قرار داد: (۱) شناخت تاریخ فرهنگی و نقد و تحلیل آن که شامل پرداختن به مبانی نظری، نظریه‌ها و نظریه‌پردازان، معرفی آثار شاخص، طرح موضوعات و مسائل اصلی و تحلیل و نقد آن‌ها است؛ (۲) اعمال رویکرد تاریخ فرهنگی در تاریخ‌نگاری ایران.

در سير مطالعاتي اين جريان، از سويي، به‌کارگيري یک روش، رویکرد یا نظريه بدون داشتن درک و شناخت درست از مباني نظري و شاخصه‌های اصلي آن می‌تواند منجر به نتايج نادرستی از آن شود و از سوی دیگر بيان مکرر نظريات و مباني بدون نظم مشخص و اولويت‌بندی موضوعات و بدون نقد و به‌کارگيري آنها در درازمدت بی‌نتیجه خواهد بود. از اين رو برای تبديل شدن رویکرد فرهنگي به جريانی پويا و مؤثر در تاريخ‌نگاری ايران با توجه به اصول و مباني نظري و شاخصه‌های پذیرفته‌جهانی نیازمند برنامه‌ای جامع در جهت ساماندهی مجموعه مطالعات و پژوهش‌های اين حوزه است.



نمودار ۳. نمودار کلی پژوهش در تاريخ فرهنگي براساس طرحی از ديويډ وانگ

(مأخذ: نگارنده براساس طرحی از ديويډ وانگ، ۱۳۹۸)

در نمودار شماره (۳)، ساختار کلی پژوهش در تاريخ فرهنگي به صورت شماتیک نشان داده شده است. در اين نمودار روابط بين پژوهشگر با موضوع پژوهش، ادبيات موضوع، واقعيت‌ها، روش‌ها، پرسش‌ها و فرضيات، ادبيات رشته‌های مرتبط، نتیجه تحقیق



و مخاطب نمایش داده شده است. این نمودار بیانگر آن است که در یک پژوهش (در هر مقیاس که باشد)، پژوهشگر(ان) باید به دو سو توجه داشته باشند: ۱) پرسش(های) پژوهش و ۲) مخاطبانی که از نتیجه پژوهش بهره‌مند می‌شوند (گروت و وانگ، ۱۳۸۶، ۴۸). پژوهشگر باید در تمام مسیر پژوهش از یک سو نسبت به پرسش‌ها و یافتن پاسخ آنها متعهد بوده و از سوی دیگر متوجه باشد که موفقیت این پژوهش مبتنی بر آن است که مخاطبان تأیید کنند که نتیجه پژوهش بسط ادبیات موضوع را به دنبال داشته است. به این ترتیب می‌توان دریافت که مطالعات پراکنده (اعم از پژوهش‌های اصیل و ترجمه‌ها و غیره) بدون توجه به سابقه موضوع، تلاشی ابتر خواهد بود.

همچنین، از آنجا که منابع فارسی موجود در ارتباط با تاریخ فرهنگی اغلب از جنس ترجمه است. در باب ترجمه باید به دو نکته اشاره کرد: نخست، اگرچه کتاب تاریخ فرهنگی چیست؟ نوشته پیر برک نگاهی جامع به جریان تاریخ فرهنگی از آغاز تا امروز دارد، اما باید توجه داشت که مطالب این کتاب به صورت خلاصه بیان شده و به چکیده‌ای از تحولات این جریان پرداخته است. اسامی افراد، گروه‌ها، مکاتب، جریان‌ها و اندیشه‌ها و بسیاری از متون و منابع اشاره شده در این کتاب بیانگر همین مسئله است. بنابراین، اگرچه این کتاب تصویری کلی از جریان تاریخ فرهنگی به دست می‌دهد، اما برای پژوهشگران و مورخان کافی نیست و نمی‌توان در شناخت تاریخ فرهنگی تنها به آن اکتفا کرد.

پیر برک در انتهای کتاب خود فهرست سال‌شمار انتشار کتاب‌های مربوط به تاریخ فرهنگی از سال ۱۸۶۰ تا ۲۰۰۳ - که شامل بیش از ۱۰۰ عنوان کتاب است - را ارائه کرده است (برک، ۱۳۸۹، ۱۸۱). از این فهرست تعداد کتاب‌های ترجمه‌شده به فارسی به شمار انگشتان یک دست نیز نمی‌رسد و آن تعداد انگشت‌شمار نیز بعد از گذشت چند دهه ترجمه شده است. از سوی دیگر، تنها ترجمه منابع، بدون در نظر داشتن سیری منطقی و مشخص نیز نوعی آشفتگی را در شناخت تاریخ فرهنگی ایجاد می‌کند. به عنوان مثال، با نگاهی به مقالات موجود در ایران در زمینه تاریخ فرهنگی متوجه می‌شویم که چندین مقاله به موضوع بازنمایی در تاریخ فرهنگی پرداخته‌اند؛ درحالی‌که در زمینه ارائه تعریف، بیان ویژگی‌ها و ایجاد درک و شناختی جامع از تاریخ فرهنگی دچار کمبود هستیم و به نظر



می‌رسد در مواجهه با مقالاتی مانند آنچه اشاره شد، درک مخاطب بدون داشتن شناخت کلی از تاریخ فرهنگی، گنگ و مبهم خواهد بود. بنابراین آنچه گفته شد، اهمیت تسلط بر موضوع، منابع و پیشینه پژوهش‌های انجام‌شده در ایران روشن می‌شود و به نظر می‌رسد، جریان ترجمه نیز باید دارای سیر مشخصی از کل به جزء داشته باشد تا بتواند نقش خود را در مسیر توسعه این رویکرد به خوبی ایفا کند.

نقد و تفسیر. موضوع مهم دیگری که در مطالعات موجود کمتر به چشم می‌خورد بررسی، تحلیل و نقد در حوزه تاریخ فرهنگی توسط پژوهشگران و تحلیل‌گران ایرانی است. همان‌طور که پیش‌تر هم گفته شد، بخش عمده‌ای از منابع فارسی ترجمه است و به نظر می‌رسد با توجه به حجم منابع در دسترس اکنون فرصت و امکان ورود پژوهشگران به حوزه نقد و تحلیل در زمینه‌های مختلف، از جمله مبانی نظری، نظریه‌ها، روش‌ها، موضوعات و غیره، به‌خوبی فراهم شده است. تبیین اصول تاریخ‌نگاری فرهنگی و نیز مشخص کردن مرزها و محدوده‌های تاریخ فرهنگی از موضوعاتی است که خلاء آن حس می‌شود و به نظر می‌رسد بخشی از نابسامانی‌های موجود در مطالعات این حوزه ناشی از این خلاء است. همچنین باید توجه داشت که تاریخ فرهنگی اغلب متأثر از سنت‌های ملی فرهنگی مختلف است و به همین علت بهترین راه برای بهره‌گیری از آن در ایران، شناخت دقیق تاریخ فرهنگی و بازآفرینی آن با سنت‌های ملی فرهنگی ایران است. از این رو است که ضرورت نگاه نقادانه از درون این ملیت و این فرهنگ به تاریخ فرهنگی مطرح می‌شود؛ چرا که آنچه برآمده از فرهنگ و متعلق به فرهنگ است از درون آن بهتر فهم می‌شود (حاجی قاسمی، ۱۳۹۰).

نظریه. تاریخ فرهنگی رویکردی میان‌رشته‌ای و نظریه‌محور است. بدین معنا که مورخان فرهنگی نگاهی تحلیلی و نظری به تاریخ دارند و یا نظریه‌ای ارائه می‌کنند. این موضوع از اهمیت بالایی در شناخت مرز تاریخ فرهنگی با سایر حوزه‌های مجاور دارد چراکه مثلاً «در تاریخ فرهنگ برای مفاهیم و پدیده‌ها کمتر نظریه مطرح می‌شود» (برک، ۱۳۸۹، ۲۷) و این یکی از وجوه تمایز مهم این دو حوزه است. همان‌طور که در موضوع نقد تاریخ فرهنگی نیز گفته شد، در موضوع نظریه نیز توجه به نظریه‌های درون‌فرهنگی در تاریخ‌نگاری فرهنگی مؤثرتر خواهد بود. پیتز برک در کتاب خود بیان می‌کند: «تأحدودی، کار مورخین فرهنگی



انفرادی نیازمند گنجانده شدن در یکی از چندین سنت فرهنگی متفاوت است که عموماً این سنت‌ها بر اساس مرزهای ملی یا کشورها تعریف می‌شوند» (برک، ۱۳۸۹، ۳۲)؛ بدین ترتیب، اهمیت جریان‌سازی در تاریخ فرهنگی و بومی‌سازی آن به‌خوبی روشن می‌شود. اِعمال رویکرد تاریخ فرهنگی. تاریخ‌نگاری فرهنگی باید با در نظر گرفتن ملاحظاتِ انجام شود که بتواند پابندی خود به این رویکرد را حفظ کند. از جمله این ملاحظات می‌توان به چند مورد اشاره کرد: نخست، آنکه پژوهشگر باید شاخصه‌های اصلی تاریخ فرهنگی را دریابد و در مسیر پژوهش به آنها متعهد باشد. دوم، توجه به نظریه که به آن اشاره شد. همچنین مسئله مهم دیگری که برخی از پژوهش‌ها با آن درگیر است، خلط مباحثی است که در گذشته مرز مشخصی بین آن‌ها قابل درک نبوده است. به‌عنوان مثال، تاریخ اجتماعی و تاریخ فرهنگی، تاریخ فرهنگ و تاریخ فرهنگی، یا مطالعات فرهنگ و تاریخ فرهنگی. امروزه جریان تاریخ فرهنگی با گذر از تاریخ فرهنگ، تاریخ اجتماعی و فرهنگ عامه به جریانی مستقل تبدیل شده که ویژگی‌های خاص خود را دارد. در میان منابع فارسی موجود موارد متعددی از پژوهش‌ها اعم از کتاب و مقاله مشاهده می‌شود که در آن‌ها مشخصاً به سیر شکل‌گیری، تحول، تکامل و دگرگونی فرهنگ پرداخته شده اما نام تاریخ فرهنگی بر آن گذاشته شده است. شاید تا یک دهه گذشته این امر عادی به‌نظر می‌رسید اما امروزه با گسترش مفاهیم و تدقیق آن‌ها در دانش تاریخ فرهنگی، این مقولات با آن‌که با تعاریف مشخصی از یکدیگر تفکیک شده است و می‌بایست در به‌کارگیری آن‌ها دقیق بود (برک، ۱۳۸۹، ۲۷-۹).

نتیجه‌گیری

همان‌طور که گفته شد تاریخ فرهنگی ماهیتی میان‌رشته‌ای دارد. از یک سو تحت تأثیر فرهنگ و تحولات آن است و از سوی دیگر وام‌دار جریان‌های مختلف تاریخی، فلسفی، و بسیاری دیگر از رشته‌های علوم انسانی است. رشد و بالندگی آن نیز نیازمند تلاش پژوهشگران در تمامی این حوزه‌ها است. جریان تاریخ فرهنگی در ایران اگرچه همپای تحولات جهانی آن پیش نرفته است، اما در دهه اخیر با انتشار مقالات متعدد و ترجمه منابع مهم و نیز تلاش در اِعمال این رویکرد به

نظر می‌رسد وارد مرحله تازه‌ای شده است. منابع فارسی تاریخ فرهنگی در دو حوزه مهم یعنی شناخت تاریخ فرهنگی شامل: تاریخچه، تعریف، مبانی نظری، نظریه‌ها و نظریه‌پردازان، معرفی آثار شاخص، طرح موضوعات و مسائل اصلی و تحلیل و نقد آن‌ها و اعمال تاریخ فرهنگی شامل: شناخت منابع، موضوعات، روش‌ها و رویکردها و ارائه راهکارها دسته‌بندی می‌شود. در مجموع اگرچه مجموعه ارزشمندی از مطالعات و پژوهش‌ها را در اختیار قرار می‌دهد اما برای تبدیل این پژوهش‌های پراکنده به جریانی پویا و مؤثر نیازمند بازنگری در مسیر پژوهشی تاریخ فرهنگی هستیم. با نگاهی به منابع موجود در می‌یابیم در این حوزه مبانی نظری، نظریه‌پردازان و منتقدان، روش‌ها و مصادیق آن به‌طور کامل معرفی نشده و جای خالی نقدها و تحلیل‌ها به‌وضوح مشهود است. در نتیجه، به منظور جهت‌گیری بهتر و تأثیرگذاری بر پژوهش‌های آتی در حوزه تاریخ فرهنگی چند راهکارها در قالب جدول شماره (۴) ارائه می‌شود:

جدول ۴. ارائه راهکارهای هدفمند در مسیر مطالعاتی حوزه‌های مختلف تاریخ فرهنگی

حوزه‌های مختلف تاریخ فرهنگی	راهکارها
سیر مطالعاتی	۱) تعریف سیر مطالعاتی جهت ساماندهی مجموعه پژوهش‌های حوزه تاریخ فرهنگی؛ ۲) تعیین اولویت‌ها و پیش‌نیازها.
ترجمه	۱) ترجمه منابع مهم و تأثیرگذار در جریان تاریخ فرهنگی از آغاز تا کنون؛ ۲) ترجمه جدیدترین پژوهش‌ها و منابع روز دنیا؛ ۳) تعریف نظم منطقی براساس سبیری از کل به جزء در ترجمه‌ها.
نقد و تفسیر	۱) نگاه نقادانه به موضوعات مختلف تاریخ فرهنگی و سنجش آن‌ها با معیارهای ایرانی - اسلامی (درون فرهنگی)؛ ۲) تبیین اصول تاریخ فرهنگی؛ ۳) تبیین محدوده تاریخ فرهنگی و مرزهای آن با سایر رشته‌های هم‌جوار؛
نظریه	۱) بومی‌سازی رویکرد تاریخ فرهنگی برای بهره‌گیری در تاریخ‌نگاری ایران؛ ۲) ایجاد سنت ایرانی تاریخ فرهنگی با توجه به ماهیت ملی - فرهنگی تاریخ فرهنگی؛ ۳) بهره‌گیری از نظریه‌های درون فرهنگی در رویکرد تاریخ فرهنگی.
اعمال رویکرد تاریخ فرهنگی	۱) توجه به شاخص‌های اصلی تاریخ فرهنگی و پایبندی به آن؛ ۲) پرهیز از خلط مباحث و توجه به مرزهای تاریخ فرهنگی با سایر رشته‌های هم‌جوار؛ ۳) توجه به نظریه‌محور بودن رویکرد تاریخ فرهنگی؛





- احمدزاده، محمدامیر (۱۳۹۴). حوزه‌های کاربردی تاریخ فرهنگی در تحلیل تاریخ قاجاریه. جامعه‌شناسی ایران، ۱۶ (۳)، ۹۲-۱۱۵. doi: 20.1001.1.17351901.1394.16.3.4.2
- احمدی، حسین (۱۳۹۰). عصر بازگشت در تاریخ فرهنگی ایران (از ابتدای زندیه تا آغاز عصر ناصری) (رساله منتشر نشده دکتری)، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.
- احمدی، حسین (۲۵ مهرماه ۱۳۹۴). گفت‌وگو با پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی. تاریخ فرهنگی رویکردی جدید در زمینه تاریخ نگاری است. برگرفته از <http://iict.ac.ir>
- اکبری، محمدعلی (۱۳۹۳). در نشست پژوهشکده مطالعات فرهنگی. لایه‌های تاریخ فرهنگی از دید مورخان دور مانده است/ تفاوت‌های «تاریخ فرهنگی» با «تاریخ فرهنگ». برگرفته از: <https://www.ibna.ir/vdchknqniq23nvvd.tft2.html>
- اکبریان، فیروزه (۱۳۷۹). تاریخ هنر گامبریچ. کتاب ماه هنر، ۳ (۲۲)، ۱۳-۱۲.
- امیدی، مهدی (۱۳۹۳). درآمدی بر تاریخ فرهنگی بدن در ایران. کتاب ماه علوم اجتماعی، ۱۷ (۷۴)، ۵۶-۶۳.
- برک، پیت (۱۳۸۹). تاریخ فرهنگی چیست؟ (مترجم: نعمت‌الله فاضلی و مرتضی قلیچ). تهران: پژوهشکده تاریخ اسلام. (تاریخ اصل اثر ۲۰۰۴)
- بورکهارت، یاکوب (۱۳۷۶). فرهنگ رنسانس در ایتالیا (مترجم: محمدحسن لطفی). تهران: طرح نو. (تاریخ اصل اثر ۱۸۶۰)
- پورجوادی، نصرالله (۱۳۸۱). نسخه‌پردازی: اهمیت انجامه‌ها در شناخت تاریخ فرهنگی شهرها. نامه بهارستان، ۳ (۱)، ۱۰۴-۱۰۱.
- تامپسون، ادوارد پالم (۱۳۹۸). تکوین طبقه کارگر در انگلستان (مترجم: محمد مالجو). تهران: نشر آگاه. (تاریخ اصل اثر ۱۹۶۳)
- توسلی، محمد مهدی (۱۳۹۰). تاریخ فرهنگی مشروح هند. مطالعات جهان، ۱ (۲)، ۲۳۰-۲۱۵.
- جن گانگ، لی (۱۳۷۵). بحثی در مورد تاریخ فرهنگی چین: قدم‌های سنگین از سنت تا تجدد (مترجم: بی‌نا). نامه فرهنگ، ۲۴، ۱۳۵-۱۲۷.
- حاجی قاسمی، کامبیز (۱۳۹۰). تأملی در مفهوم معماری اسلامی ایران و راه فهم آن. صفحه، ۵۲، ۷-۱۷. doi: 20.1001.1.1683870.1390.21.1.1.9
- خیراندیش، عبدالرسول (۱۳۷۷). رنسانس؛ پرسش بزرگ تاریخ جهانی. کتاب ماه تاریخ و جغرافیا، ۲ (۱۲)، ۵-۲.

ذکایی، محمدسعید (۱۳۹۳). گفت‌وگو با منیره پنج‌تنی. بدن به مثابه متن: درآمدی بر تاریخ فرهنگی بدن در ایران. اطلاعات حکمت و معرفت، ۹(۱۱)، ۶۷-۷۳.

ذکایی، محمدسعید؛ و امن‌پور، مریم (۱۳۹۳). درآمدی بر تاریخ فرهنگی بدن در ایران. تهران: تپسا.
رحمانی، جبار (۱۳۹۴). از حیرت تا مکالمه. مطالعات جامعه‌شناختی، ۲۲(۱)، ۳۵-۵۰.
doi: 10.22059/JSR.2015.56313

رحمانیان، داریوش؛ فاضلی، نعمت‌الله؛ و حکمت‌الله ملاصالحی (۱۳۸۶). چپستی تاریخ‌نگاری فرهنگی. کتاب ماه تاریخ و جغرافیا، ۱۱(۱۱۰)، ۲۵-۱۰.

شارتیه، روژه (۱۳۷۷). تاریخ فرهنگی، رابطه فلسفه و تاریخ (مترجم: حسینعلی نودری). تاریخ معاصر ایران، ۲(۶)، ۱۰۱-۱۳۰. (تاریخ اصل اثر ۱۹۹۷)

شمشیرگراها، محبوبه (۱۳۹۵). نقش خاطرات ایرانی در ترسیم تاریخ فرهنگی جنگ ایران و عراق/ دفاع مقدس. مطالعات انقلاب اسلامی و دفاع مقدس، ۲(۲)، ۱۴۳-۱۲۵.

شهیدی مارنانی، نازنین (۱۳۹۲). رویکرد تاریخ فرهنگی و امکان و فواید آن در مطالعات معماری ایران. مطالعات تاریخ فرهنگی، ۵(۱۷)، ۸۷-۱۰۷.

صدر، میثم (۱۳۸۶). تاریخ فرهنگی در ایتالیا. کتاب ماه تاریخ و جغرافیا، ۱۱(۱۱۰)، ۸۶-۸۴.

صمدی، سیدهادی (۱۳۸۷). الکساندر روستو، منتقد تاریخ فرهنگی. آیین، ۶(۱۵)، ۷۵-۶۹.

عابدی، کامیار (۱۳۷۹). از منظر تاریخ فرهنگی معاصر. کتاب ماه ادبیات، ۴(۳۴)، ۲۵-۲۲.

فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۸۶). فراز و فرودهای تاریخ‌نگاری فرهنگی. کتاب ماه تاریخ و جغرافیا، ۱۱(۱۱۰)، ۳۵-۲۶.

فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۳). تاریخ فرهنگی ایران مدرن. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

فاضلی، نعمت‌الله (۳ آبان ۱۳۹۳). گفت‌وگو با سایت فرهنگ امروز. تاریخ فرهنگی با تاریخ فرهنگ تفاوت دارد. برگرفته از <http://farhangemrooz.com>

فرنی، اریک (۱۳۸۳). روش‌های تاریخ‌نگاری هنر و سیر تحول آنها (مترجم: زهرا اهری). خیال، ۳(۱۰)، ۸۹-۶۴.
(تاریخ اصل اثر ۱۹۹۵)

قادری، منیر (۱۳۸۶ب). خانه‌های تاریخ؛ روی خط تاریخ فرهنگی. کتاب ماه تاریخ و جغرافیا، ۱۱(۱۱۰)، ۱۰۱-۱۰۰.

قادری، منیر (۱۳۸۶ الف). تاریخ فرهنگی نوین. کتاب ماه تاریخ و جغرافیا، ۱۱(۱۱۰)، ۷۱-۷۰.



کازورلا سانچز، آنتونیو (۱۳۸۹). تاریخ فرهنگی و شما (مترجم: عباس احمدوند). کتاب ماه تاریخ و جغرافیا، ۱۴(۱۴۳)، ۲۴-۲۷.

کالیراد، علی (۱۳۹۵). تاریخ فرهنگی جدید. تهران: نگاه گستران فردا.

کوثری، مسعود؛ مهرآیین، مصطفی؛ و احمدزاده، محمدامیر (۲۴ شهریورماه ۱۳۹۴). نشست «زمینه‌های اجتماعی و علمی ظهور تاریخ فرهنگی» در پژوهشکده تاریخ پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. «تاریخ فرهنگ» با «تاریخ فرهنگی» تفاوت دارد/ قرائت فرهنگی از تاریخ. برگرفته از

<https://www.mehrnews.com/news/2915819>

گامبریچ، ارنست (۱۳۷۹). تاریخ هنر (ترجمه علی رامین)، تهران: نشرنی. (تاریخ اصل اثر ۱۹۵۰)

گامبریچ، ارنست (۱۳۹۷). در جست‌وجوی تاریخ فرهنگی (مترجم: رضا وسمه‌گر). تهران: نقد فرهنگ. (تاریخ اصل اثر ۱۹۶۷)

گرانسایه، ریحانه؛ و خلیلی، اسمعیل (۱۳۹۴). تاریخ اجتماعی ترجمه در ایران: نسبت تاریخ فرهنگی ایران و فرهنگ تاریخی‌اش. مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۷(۳)، ۱۶۹-۱۴۷.

doi:10.7508/ISIH.2015.27.006

گروت، لیندا؛ وانگ، دیوید (۱۳۸۶). روش‌های تحقیق در معماری (مترجم: علیرضا عینی‌فر). تهران: دانشگاه تهران، مؤسسه انتشارات و چاپ.

مارتین، ونسا (۱۳۸۹). دوران قاجار: چانه‌زنی، اعتراض و دولت در ایران سده نوزدهم (مترجم: افسانه منفرد). تهران: نشر آمه. (تاریخ اصل اثر ۲۰۰۵)

مفیدی، فرید (۱۳۹۰). مفهوم تاریخ و تاریخ فرهنگی. پگاه حوزه، ۳۰۹. برگرفته از <https://hawzah.net>

ملایی توانی، علیرضا (۱۳۹۳). مطالعه‌ای میان‌رشته‌ای در حوزه تاریخ فرهنگ؛ نگاهی به کتاب تاریخ فرهنگی ایران مدرن. نقد کتاب تاریخ، ۱(۲ و ۱)، ۱۴-۵.

مهرآیین، مصطفی (۱۳۹۷). گفت‌وگو با ایران آنلاین. چرا در ایران تاریخ فرهنگی نوشته نمی‌شود؟ برگرفته از <http://www.ion.ir/news/452890>

نوری، محمد (۱۳۸۱). افتتاح کتابخانه اسکندریه، نقطه عطفی در تاریخ فرهنگی مصر. کتاب ماه کلیات، ۶(۵۸ و ۵۹)، ۱۶۱-۱۵۸.

هال، جان. آر. (۱۳۸۹). تاریخ فرهنگی (مترجم: عباس احمدوند). کتاب ماه تاریخ و جغرافیا، ۱۴۴، ۲۶-۲۴.

یاوری، نگین (۱۳۷۴). تاریخ نو و بحران بازنمایی. گفت‌وگو، ۳(۸)، ۸۵-۷۱.

یعقوبی، مهدی؛ یآوری سرتختی، محمدجواد (۱۳۹۵). بازتاب تاریخ فرهنگی و اجتماعی مسلمانان در سفرنامه ابن جبیر. تاریخ اسلام در آینه پژوهش، ۱۳(۱)، ۱۴۶-۱۲۱.

Burckhardt, J. (2004). *Die Kultur der Renaissance in Italien*. Nikol Verlagsges. MBH.

Elias, N. (2001). *Über den Prozeß der Zivilisation*. Suhrkamp; Neuausgabe.

Ginzburg, C. (1976). *Il formaggio e I Vermi*. Torino: Einaudi.

Hobsbawm, E., & John, E. (1993). *The Jazz Scene*. Pantheon.

Huizinga, J. (2018). *Herfsttij der Middeleeuwen*. Leiden University Press.

Hunt, L. (1989). *New Cultural History*. University of California Press.

Isaac, R. (1999). *Transformation of Virginia*. University of North Carolina Press.

Ladurie, E. L. R. (2008). *Montaillou*. George Braziller Inc.

Lyons, F. S. L. (1980). *Culture and Anarchy in Ireland*. Oxford University Press.

Panofsky, E. (2005). *Gothic Architecture and Scholasticism*. Archabbey Publications.

Thompson, E. P. (1966). *Making of the English Working Class*. Vintage.

Warburg, A. (2011). *Die Erneuerung der heidnischen Antike*. Berlin: Severus.

Weber, M. (2013). *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. Taylor & Francis.





رابطه هوش زیباشناسی و بهزیستی روان‌شناختی با میانجی‌گری حساسیت زیباشناسی

خسرو رشید^{۱*}، فاطمه طاهری^۲، مسیب یارمحمدی‌واصل^۳، کامبیز کریمی^۴

دریافت: ۱۳۹۹/۰۹/۲۶؛ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۳/۱۰

چکیده

بهزیستی یکی از سازه‌هایی است که در روان‌شناسی مثبت‌نگر به‌طور جدی مورد توجه قرار گرفته است. احتمال می‌رود که حساسیت نسبت به زیبایی‌های پیرامون و درک آنها می‌تواند بر سلامت و بهزیستی افراد تأثیر بگذارد. از این رو، هدف این مقاله بررسی رابطه هوش زیباشناسی و بهزیستی روانی با میانجی‌گری حساسیت زیباشناسی در دانشجویان است. روش پژوهش همبستگی با کمک مدل‌یابی معادلات ساختاری است و جامعه آماری همه دانشجویان دانشگاه بوعلی سینا در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ هستند که ۳۸۴ تن با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی از میان آنان انتخاب شد. ابزار استفاده شده در این پژوهش شامل مقیاس بهزیستی ریف (۲۰۰۲)، مقیاس هوش زیباشناسی رشید و همکاران (۱۳۹۶) و مقیاس حساسیت زیباشناسی عبدالملکی (۱۳۹۲) است. نتایج معادلات ساختاری نشان داد که هوش زیباشناسی و حساسیت زیباشناسی بر بهزیستی روان‌شناختی اثر مستقیم و معناداری دارند. همچنین، هوش زیباشناسی نیز بر حساسیت زیباشناسی اثر مستقیم و معناداری دارد. نتایج روابط غیرمستقیم نشان داد که هوش زیباشناسی با میانجی‌گری حساسیت زیباشناسی بر بهزیستی روان‌شناختی اثر معناداری دارد. بر اساس نتایج می‌توان گفت که درک زیبایی‌ها و حساسیت نسبت به زیبایی‌های پیرامون بر بهزیستی روان‌شناختی افراد تأثیر مثبتی دارد. از این رو، با تدوین برنامه‌هایی جهت آموزش و تقویت زیباشناسی افراد، می‌توان انتظار بهبود بهزیستی روانی آنان را داشت.

کلیدواژه‌ها: زیبایی، روان‌شناسی مثبت‌نگر، هوش، دانشجو

۱. دانشیار روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه مازندران، بابلسر، ایران (نویسنده مسئول)
khosrorashid@umz.ac.ir

۲. کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم اقتصادی و اجتماعی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران

۳. دانشیار روان‌شناسی، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم اقتصادی و اجتماعی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران

۴. دکتری روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم اقتصادی و اجتماعی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران

۱. مقدمه

با پیدایش روان‌شناسی مثبت‌نگر در چند دهه اخیر و با در نظر داشتن این موضوع که افراد بر اساس الگوی شخصیتی خود دارای انگیزه‌ها، توانمندی‌ها و ویژگی‌های خاص خود هستند (احمدپور اردجانی و فلاحتی، ۱۳۹۱، ۱۴۹)، تأکید بر توانمندی‌ها و ارتقای سطح سلامت افراد به همراه فعلیت بخشیدن به استعدادهای آنان مورد توجه بسیار قرار گرفته است. این جنبش در پی آن است که از نقاط قوت انسان به عنوان سپری در برابر بیماری‌های روانی بهره گیرد (صدوقی و حسام‌پور، ۱۳۹۶، ۱۶۸). از جمله سازه‌های مورد مطالعه در روان‌شناسی مثبت‌نگر، بهزیستی روان‌شناختی^۱ است که به عنوان یکی از مؤلفه‌های اصلی سلامت عمومی در خلال دو دهه گذشته توجه محققان بسیاری را جلب کرده است (کاپلن، تات‌گوتیر، سارغلو، و فردریکسون^۲، ۲۰۱۶، ۴۹۰).

با نگاه به رابطه مثبتی که بین کنش متقابل روزانه و وضعیت فیزیکی و روحی افراد وجود دارد (محمدزاده، مرجایی، ودادهیر، و کلاهی، ۱۳۹۸، ۷۵)، دیدگاه ریف می‌تواند این کنش متقابل روزانه را به خوبی تبیین نماید. از دیدگاه ریف^۳ بهزیستی روانی تلاش فرد برای کمال در جهت تحقق توانایی‌های بالقوه واقعی است که آشکارا به رشد فردی و شکوفایی استعدادها مربوط می‌شود. هر بعد از بهزیستی روانی در مورد چالش‌هایی صحبت می‌کند که افراد با آن روبه‌رو می‌شوند و تلاش می‌کنند عملکرد مثبت داشته باشند. بهزیستی روانی در بردارنده شش بعد جداگانه است که عبارت‌اند از: خودمختاری، تسلط بر محیط، رشد شخصی، رابطه مثبت با دیگران، هدفمندی در زندگی و پذیرش خود (ریف، ۲۰۱۴، ۱۴).

به نظر لوکاس و دینر^۴ (۲۰۰۸، ۴۷۴) بهزیستی روانی ارزیابی یک فرد از کیفیت تجربیات، آگاهی‌ها، ارتباط‌ها و سایر مسائل فرهنگی مرتبط با ارزشمندی‌های فرد در حیات اوست. بهزیستی روانی هم دارای مؤلفه‌های عاطفی و هم مؤلفه‌های شناختی است.



مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی

۱۱۸

دوره ۱۳، شماره ۴

پاییز ۱۴۰۰

پیاپی ۵۲

1. psychological well-being

2. Cappellen, Toth-Gauthier, Saroglou & Fredrickson

3. Ryff

4. Lucas & Diener

به طور کلی افراد با بهزیستی بالا هیجانات مثبت را تجربه می کنند و از حوادث و وقایع پیرامون خود ارزیابی مثبتی دارند (مایرز و دینر^۱، ۱۹۹۵، ۱۳).

ماچوتکا^۲ (۱۹۶۶، ۸۸۰) بر این باور است که ارزیابی مثبت از محیط پیرامون و درک زیبایی های محیط زندگی و لذت بردن از آن از مؤلفه های بهزیستی است که در ارتباط با درک زیباشناسی و حساسیت نسبت به زیبایی ها است. فلاسفه و روان شناسان بر تجربه هنری در زندگی مدرن تأکید کرده و آن را در سلامت و بهزیستی افراد مؤثر می دانند. تحولاتی که درباره تجربه هنری به عنوان یک هوش در عصر جدید رخ داده باعث ایجاد تغییراتی بنیادی در نگرش ما نسبت به آن گردیده است (والش پایپر^۳، ۱۹۹۴، ۱۰۸).

حساسیت به زیبایی و روی هم رفته زیباشناسی برای افراد این امکان را فراهم می آورد تا ترکیبات و ایده های جدیدی به وجود بیاورند؛ از سوی دیگر، افرادی که سطح حساسیت بالایی دارند از جدا کردن تصاویر و سازماندهی آن ها لذت می برند. هرچه تعداد تصاویر درون یک شکل بیشتر باشد و روابط بین آن ها پیچیده تر باشد بیشتر لذت می برند. اما افرادی که سطح حساسیت پایین تری دارند تصاویر و طرح های هنری ساده تری را انتخاب می کنند. حساسیت زیباشناختی یکی از اجزای اصلی و اساسی درک هنر و لذت بردن از آن است. این حساسیت به معنی توانایی شناسایی آثار هنری است و نوعی توانایی شناختی پیچیده است که برای برخی افراد و به ویژه کودکان مبهم است (ماچوتکا، ۱۹۶۶، ۸۸۱). افرادی که در زمینه دیدن و اندیشیدن درباره آثار هنری حساسیت زیادی دارند و آگاهانه و با رضایت به این امر می پردازند، اثر هنری را شگفت انگیز می دانند که هر روز سزاوار توجه بوده و جایگاهی بسیار بالا دارد. این گروه هر بار که به تماشای اثری می پردازند، به معنا و محتوای بیشتری پی می برند و معنای تازه ای از آن خلق می کنند و از مفاد پنهان و پیچیدگی های آن بیشتر آگاه می شوند. افراد گوناگون از نظر حساسیت به زیبایی و میزان رشد زیباشناسی با یکدیگر فرق دارند. حساسیت زیباشناختی بیشتر با تمرین و تجربه حاصل می شود و به



1. Mayers & Diener

2. Machotka

3. Walsh-Piper



همین دلیل است که برخی از افراد در این زمینه از دیگران تواناتر هستند (نیوتن، ۱۹۶۷؛ به نقل از رشید، مهرمحمدی، دلاور و همکاران، ۱۳۸۷، ۹۸).

حال، باتوجه به اینکه یکی از معیارهای ارزیابی سلامتی در جوامع مختلف، بهزیستی روانی افراد آن جامعه است، چه بسا ممکن است شخصی که به زیبایی‌ها و محیط اطرافش بی تفاوت است، نسبت به کسی که حساسیت زیباشناسی دارد، سلامت روانی کمتری داشته باشد (فرگوسن، کالسن و بارنت^۱، ۲۰۱۱، ۱۵۷۴).

هوش زیباشناسی را می‌توان توانایی توجه، دریافت و پاسخ‌دهی ارزیابانه هیجانی متناسب با هرگونه محرک زیبا و نازیبا تعریف کرد که هدفمند بوده و دربردارنده کنش متقابل با محیط است. این در حالی است که حساسیت نسبت به زیبایی‌ها (طبیعی و هنری) و واکنش عاطفی و احساسی نسبت به آنها را حساسیت زیباشناختی می‌گویند (عبدالملکی، ۱۳۹۲). لدر، بیلکه، اویرست و همکاران^۲ (۲۰۰۴، ۴۹۲) در الگویی که ارائه نموده‌اند، حساسیت زیباشناختی را مورد توجه قرار داده و در آن بر نقش عواطف و هیجانات نیز تأکید کرده‌اند.

با درنظرداشتن این موضوع که در همه پدیده‌های آفرینش جلوه‌های زیبایی نمایان است و اساس خلقت انسان نیز با زیبایی درهم آمیخته شده، هوش زیباشناسی، بستری برای بیان احساسات با زبان غیرکلامی فراهم می‌سازد. هوش زیباشناسی می‌تواند به واسطه ایجاد اعتمادبه‌نفس، پذیرش خود، مهارت‌های ارتباطی و به‌صورت ویژه خودمختاری و رشد شخصی عاملی برای شکوفایی خلاقیت و نوآوری در استعدادهای هر فرد باشد و نقش مهمی را برای کمک به افراد در بهبود سطح بهزیستی روان‌شناختی آنان ایفا نماید. به‌ویژه امروزه زیبایی، هوش زیباشناسی و هنردرمانی یکی از ابزارهای تقویت و تخلیه هیجانات مختلف و عاملی در پیشگیری از بیماری‌های روانی محسوب می‌شود (برنز و گروف^۳، ۲۰۱۰).

در همین راستا یافته‌های گرین، گروس، آسمل^۴ و همکاران (۲۰۱۸، ۱۲۵)، نشان می‌دهد که در بیشتر جوامع مردم به‌خصوص نوجوانان و جوانان توانایی ابراز احساسات از

1. Ferguson, Coulson & Barnett
2. Leder, Belke, Oeberst
3. Burns, Grove
4. Greene, Gross, Amsel



طریق زبان غیرکلامی را از دست داده‌اند که این موضوع با بهزیستی روان‌شناختی در تضاد است؛ درحالی‌که هر انسانی در حالت عادی باید قدرت ابراز احساسات را داشته باشد تا در انجام وظایفش موفق شود. در این میان، عاملی که هوش زیباشناسی به واسطه آن به انسان کمک می‌کند، استرس‌زا بودن زیبایی است. به عبارت دیگر، مصداق‌هایی مانند آثار هنری می‌توانند اضطراب ذهنی را کاهش دهند و به مغز فرصت بیشتری برای بازیابی فراهم سازند. در واقع به نظر می‌رسد سطح بالاتر هوش زیباشناسی به بهبود سلامت روان کمک بیشتری می‌کند.

یافته‌های پژوهشی وایت، اسوالت و اوچوا^۱ (۲۰۱۷، ۱۸۰) نشان داده است که افراد باهوش زیباشناسی بالا بهتر می‌توانند روابط با دیگران بازسازی کنند و هدف‌های ارزشمندتری را برای خود برگزینند که در نتیجه کاهش انزوا و تنهایی و همچنین افزایش امیدواری را به همراه خواهد داشت. هوش زیباشناسی با کمک به ایجاد روابط معنادار و خلاقانه، اشتیاق به مشاهده، کشف و توسعه مناسب‌ترین اشکال و افزایش حس زیباشناسی، آگاهی از زندگی و کار هنرمندان، ادغام یادگیری‌های جدید با تجربیات گذشته و ابراز علائق به وسیله شکل و رنگ نوعی حس امنیت و آرامش خاطر را در افراد ایجاد می‌کند و زمینه را برای افزایش بهزیستی روانی فراهم می‌سازد.

باتوجه به اینکه هوش زیباشناسی و حساسیت به زیبایی‌ها در بخش‌های گوناگون زندگی روانی-اجتماعی و حتی جسمی فرد ممکن است نقش داشته باشد، می‌توان انتظار داشت که هوش زیباشناسی و حساسیت زیباشناسی با ابعاد و مؤلفه‌های بهزیستی روانی ارتباط داشته باشند.

از آنجا که پژوهش در زمینه هوش زیباشناسی نوپا است و پژوهشی در زمینه بررسی رابطه هوش زیباشناسی و بهزیستی روانی با میانجی‌گری حساسیت زیباشناسی انجام نشده است، در این مقاله ضمن بررسی رابطه هوش زیباشناسی با بهزیستی روانی، این مسئله مطرح بود که آیا حساسیت زیباشناختی نقشی در رابطه میان هوش زیباشناسی و بهزیستی روانی دارد؟

1. Wyatt, Oswalt, Ochoa

۲. روش پژوهش

این پژوهش از نوع تحقیقات توصیفی همبستگی است که با کمک الگوی معادلات ساختاری انجام شد. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانشجویان دوره کارشناسی سایت مرکزی دانشگاه بوعلی سینا همدان در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ است که تعداد دانشجویان آن نزدیک به ۸۰۰۰ نفر بود. با توجه به نوع پژوهش و اینکه در مطالعات مربوط به معادلات ساختاری ۲۰۰ نمونه و بیشتر پیشنهاد شده است و برای افزایش دقت یافته‌های پژوهش ۳۸۴ تن به عنوان نمونه انتخاب شدند. نمونه‌گیری به روش خوشه‌ای تصادفی انجام شد و برای این کار نخست از میان ۹ دانشکده موجود، ۴ دانشکده هنر و معماری، فنی و مهندسی، کشاورزی و علوم پایه به صورت تصادفی انتخاب شدند. سپس از هر دانشکده ۳ کلاس به صورت تصادفی انتخاب و به پرسشنامه‌های پژوهش پاسخ دادند.

۱-۲. ابزارهای پژوهش

پرسشنامه بهزیستی روان‌شناختی ریف. این پرسشنامه را ریف در سال ۱۹۸۹ طراحی کرد. فرم اصلی از ۱۲۰ گویه تشکیل شده است، ولی در پژوهش‌های بعدی فرم‌های کوتاه‌تر (۸۴ گویه‌ای و ۱۸ گویه‌ای) نیز تهیه شده است. در این پژوهش از فرم ۱۸ سؤالی استفاده شد. این پرسشنامه نوعی ابزار خودسنجی است که در یک پیوستار ۶ درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۶) پاسخ داده می‌شود. ریف (۱۹۸۹، ۱۰۶۹) ضریب همسانی درونی زیرمقیاس‌ها را بین ۰/۸۶ تا ۰/۹۳ و ضریب پایایی بازآزمایی را بین ۰/۸۱ تا ۰/۸۶ گزارش کرده است. شواهد مربوط به اعتبار همگرایی پرسشنامه بهزیستی روان‌شناختی حاکی از آن است که شش عامل بهزیستی روانی با رضایت از زندگی، عزت نفس و خلاقیت رابطه مثبت و با افسردگی، شانس و منبع کنترل بیرونی رابطه منفی دارند. ریف آلفای کرونباخ مقیاس را بین ۰/۸۳ تا ۰/۹۱ به دست آورده است. در ایران ضریب پایایی به روش بازآزمایی این مقیاس ۰/۸۲ به دست آمده است (بیانی، کوچکی و بیانی، ۱۳۸۷، ۱۴۸).

مقیاس هوش زیباشناسی. این پرسشنامه توسط رشید، حسنونند و یعقوبی (۱۳۹۶، ۶۹) ساخته شده و دارای ۱۸ گویه است و بر اساس یک مقیاس شش درجه‌ای با گزینه‌های کاملاً



مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی

۱۲۲

دوره ۱۳، شماره ۴
پاییز ۱۴۰۰
پیاپی ۵۲



موافق، خیلی موافق، کمی موافق، کمی مخالف، خیلی مخالف و کاملاً مخالف درست شده است. مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای کل آزمون و سه خرده مقیاس آن محاسبه گردید که این میزان برای کل مقیاس $0/81$ ، برای بعد ذهنی-عاطفی $0/72$ ، برای بعد حسی $0/74$ ، و برای بعد حرکتی $0/65$ بود. روایی محتوایی با نظر متخصصان تأیید و نتایج روایی سازه نیز نشان داد که شاخصه‌های برازش همه در سطح مناسبی بودند (رشید و همکاران، 1396 ، 82). در این پژوهش نیز آلفای کرونباخ برای این ابزار $0/79$ به دست آمده است.

مقیاس حساسیت زیباشناسی. این پرسشنامه توسط عبدالملکی (1392) بر اساس دیدگاه‌های لدر و همکاران (2004 ، 490) و جاکوبسن (2006 ، 156) ساخته شده است. پرسشنامه دارای 34 گویه است و بر اساس یک مقیاس شش درجه‌ای با گزینه‌های کاملاً موافق، خیلی موافق، کمی موافق، کمی مخالف، خیلی مخالف و کاملاً مخالف درست شده است. این مقیاس دارای سه بعد حساسیت به زیبایی‌های طبیعی، حساسیت به زیبایی‌های هنری و تأثیرپذیری حسی-عاطفی است. پایایی به روش کرونباخ برای کل مقیاس $0/87$ ، برای بعد تأثیرپذیری حسی-عاطفی $0/91$ ، برای بعد حساسیت به زیبایی‌های هنری $0/80$ ، و برای بعد حساسیت به زیبایی‌های طبیعی $0/77$ بود. پایایی به روش بازآزمایی برای کل مقیاس $0/83$ به دست آمد. روایی صوری مقیاس با نظر متخصصان تأیید شد. در این پژوهش نیز آلفای کرونباخ برای این ابزار $0/91$ به دست آمده است. داده‌های این پژوهش با استفاده از آزمون ضریب همبستگی پیرسون برای آزمون فرضیه‌ها و الگوی معادلات ساختاری برای بررسی فرضیه‌ها توسط نرم‌افزارهای $Spss22$ و $Lisrel8.8$ تحلیل شدند.

۳. یافته‌ها

یافته‌ها نشان داد که میانگین و انحراف معیار حساسیت زیباشناسی $161/78$ و $21/18$ ، میانگین و انحراف معیار هوش زیباشناسی $44/24$ و $7/47$ ، میانگین و انحراف معیار بهزیستی روانی $44/25$ و $10/73$ است. میانگین و انحراف معیار مؤلفه‌های بهزیستی شامل: استقلال $7/63$ و $2/60$ ، تسلط بر محیط $7/95$ و $2/18$ ، رشد شخصی $7/61$ و $1/95$ ، ارتباط مثبت $6/88$ و $2/54$ ، هدفمندی $7/64$ و $2/79$ ، پذیرش خود $6/42$ و $2/27$



به دست آمد. میانگین و انحراف معیار مؤلفه‌های هوش زیباشناسی شامل: هوش ذهنی-عاطفی ۱۵/۳۸ و ۴/۶۴، هوش حسی ۱۵/۸۹ و ۴/۱۰، و هوش حرکتی ۱۲/۹۷ و ۳/۴۰ به دست آمد. میانگین و انحراف معیار مؤلفه‌های حساسیت زیباشناسی شامل: حساسیت طبیعی ۶۳/۳۲ و ۱۱/۷۱، حساسیت هنری ۴۳/۷۱ و ۹/۹۳، حساسیت عاطفی ۵۴/۷۸ و ۸/۰۷ بود.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار
بهبودی روان‌شناختی	۴۴/۲۵	۱۰/۷۳
استقلال	۷/۶۳	۲/۶۰
تسلط بر محیط	۷/۹۵	۲/۱۸
رشد شخصی	۷/۶۱	۱/۹۵
ارتباط مثبت	۶/۸۸	۲/۵۴
هدفمندی	۷/۶۴	۲/۷۹
پذیرش خود	۶/۴۲	۲/۲۷
هوش زیباشناسی	۴۴/۲۴	۷/۴۷
هوش ذهنی-عاطفی	۱۵/۳۸	۴/۶۴
هوش حسی	۱۵/۸۹	۴/۱۰
هوش حرکتی	۱۲/۹۷	۳/۴۰
حساسیت زیباشناسی	۱۶۱/۷۸	۲۱/۱۸
حساسیت طبیعی	۶۳/۳۲	۱۱/۷۱
حساسیت هنری	۴۳/۷۱	۹/۹۳
حساسیت عاطفی	۵۴/۷۸	۸/۰۷

سطح معنی داری مقادیر Z به دست آمده برای توزیع نمرات متغیرهای مورد بررسی، بالاتر از ۰/۰۵ است ($P < 0/05$)، که نشان می‌دهد نمرات متغیرهای تحقیق، دارای توزیعی نرمال است. بنابراین، امکان استفاده از آزمون‌های پارامتریک جهت آزمون فرضیه‌ها وجود دارد. بررسی رابطه خطی بین متغیرها. پیش فرض دوم، بررسی رابطه خطی بین متغیرهای پژوهش است که با استفاده از همبستگی پیرسون محاسبه شد. نتایج نشان داد که بین متغیرها رابطه خطی وجود داشت. به منظور بررسی استقلال مشاهدات (استقلال مقادیر

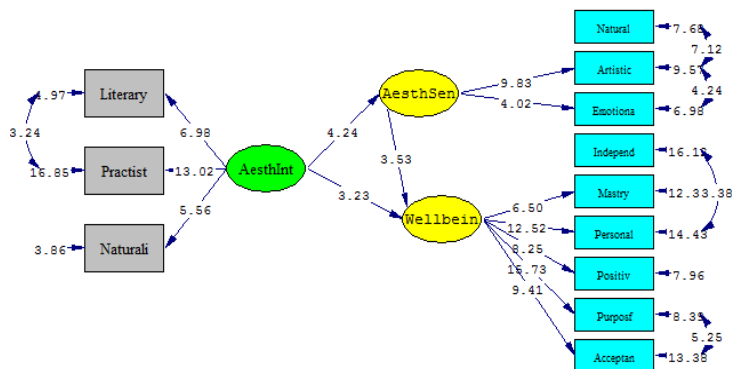
باقی مانده یا خطاها) از یکدیگر از آزمون دوربین-واتسون استفاده شد. آماره این آزمون برابر با ۱/۶۵ است و بدین ترتیب، فرض استقلال خطاها تأیید می‌شود؛ زیرا شرط تأیید این پیش فرض این است که میزان آماره این آزمون بین ۱/۵ تا ۲/۵ باشد (جدول شماره ۲).

جدول ۲. نتایج آزمون کلموگروف-اسمیرنف برای بررسی نرمال بودن داده‌ها

متغیر	Z	سطح معناداری
بهزیستی روان‌شناختی	۰/۰۴۳	۰/۰۸۴
استقلال	۰/۲۱	۰/۱۶۳
تسلط بر محیط	۰/۲۲	۰/۰۸۵
رشد شخصی	۰/۲۳	۰/۱۳۴
ارتباط مثبت	۰/۱۵	۰/۲۰۰
هدفمندی	۰/۳۲	۰/۰۵۳
پذیرش خود	۰/۱۲	۰/۲۰۰
هوش زیباشناسی	۰/۰۴۴	۰/۰۷۴
هوش ذهنی-عاطفی	۰/۱۵	۰/۲۰۰
هوش حسی	۰/۲۶	۰/۰۷۴
هوش حرکتی	۰/۰۹	۰/۲۰۰
حساسیت زیباشناسی	۰/۰۴۵	۰/۰۵۹
حساسیت طبیعی	۰/۱۸	۰/۲۰۰
حساسیت هنری	۰/۱۴	۰/۲۰۰
حساسیت عاطفی	۰/۱۷	۰/۲۰۰

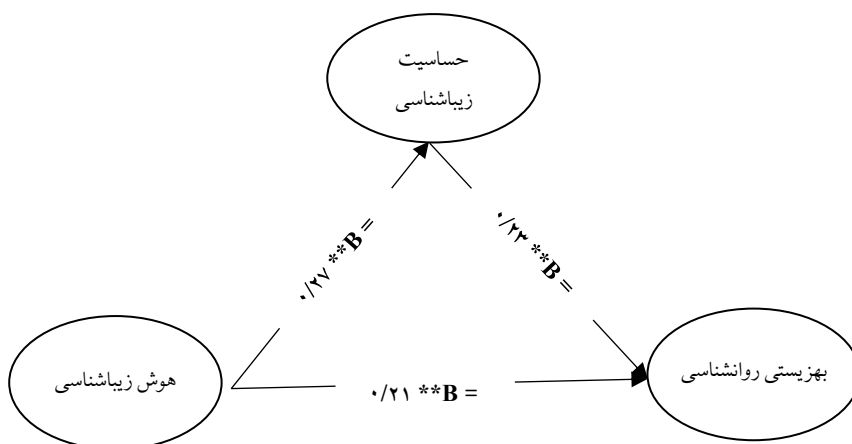


فرضیه اصلی: مدل مفهومی رابطه هوش زیباشناسی و بهزیستی روانی با میانجی‌گری حساسیت زیباشناسی از برازش مناسبی برخوردار است.



Chi-Square=104.48, df=46, P-value=0.00000, RMSEA=0.052

شکل ۱. رابطه هوش زیباشناسی و بهزیستی روانی با میانجی‌گری حساسیت زیباشناسی در حالت معناداری



شکل شماره ۲. ضرایب استاندارد و سطح معناداری روابط بین متغیرهای مدل پژوهش ($p < 0.01$) (**)

برای بررسی مناسب بودن برازش شاخص‌های مدل از معیارهای مختلفی استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره (۳) آمده است.

جدول ۳. مشخصه‌های نیکویی برازندگی مدل برازش یافته (رابطه هوش زیباشناسی و بهزیستی روان‌شناختی با میانجی‌گری حساسیت زیباشناسی)

نسبت مجذور خی دو به درجه آزادی (χ^2/df)	۲/۲۶
شاخص نیکویی برازش (GFI)	۰/۹۲
شاخص برازش تطبیقی (CFI)	۰/۹۵
شاخص برازش استاندارد (NFI)	۰/۹۳
ریشه میانگین مجذورات پس مانده‌ها (RMSEA)	۰/۰۵۲

با توجه به مشخصه‌های نیکویی برازندگی گزارش شده در جدول شماره (۳)، برازش مدل در سطح خوبی قرار دارد. در کل روابط مفهومی پژوهش با داده‌های تجربی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج برازش مدل در نمودارهای شماره (۱) و (۲) نشان می‌دهد که فرضیه اصلی پژوهش تأیید می‌شود. بنابراین، مدل تبیین بهزیستی روان‌شناختی بر اساس هوش زیباشناسی با میانجی‌گری حساسیت زیباشناسی از برازش مطلوبی برخوردار است.

جدول ۴. ضرایب استاندارد و سطوح معناداری روابط بین متغیرهای پژوهش

متغیر	ضریب استاندارد	مقدار t
رابطه هوش زیباشناسی با بهزیستی	۰/۲۱	۳/۲۳
رابطه هوش زیباشناسی با حساسیت زیباشناسی	۰/۲۷	۴/۲۴
رابطه حساسیت زیباشناسی با بهزیستی	۰/۲۳	۳/۵۳

با توجه به جدول شماره (۴) می توان گفت: رابطه مستقیم هوش زیباشناسی با بهزیستی روان شناختی معنادار است ($t = 3/23$ ، $\beta = 0/21$)؛ رابطه مستقیم هوش زیباشناسی با حساسیت زیباشناسی معنادار است ($t = 4/24$ ، $\beta = 0/27$)؛ و رابطه مستقیم حساسیت زیباشناسی با بهزیستی روان شناختی معنادار است ($t = 3/53$ ، $\beta = 0/23$).

برای بررسی معنادار بودن یا نبودن رابطه غیر مستقیم هوش زیباشناسی با بهزیستی روان شناختی، با استفاده از آزمون سوبل به بررسی نقش میانجی حساسیت زیباشناسی در رابطه بین هوش زیباشناسی و بهزیستی روان شناختی پرداخته شد. با در نظر گرفتن سطح خطای $\alpha = 0/05$ اگر مقدار P (سطح معناداری) از $0/05$ کوچک تر باشد، نقش متغیر میانجی از نظر آماری معنادار است.

جدول ۵. نتایج حاصل از آزمون سوبل برای بررسی نقش میانجی حساسیت زیباشناسی

متغیر ملاک	متغیر پیش بین	ضریب	خطای استاندارد	Z	P
حساسیت زیباشناسی	هوش زیباشناسی	$a = 0/82$	$sa = 0/13$	$3/72$	$0/001$
بهزیستی روان شناختی	هوش و حساسیت زیباشناسی	$b = 0/12$	$sb = 0/02$		

یافته های جدول شماره (۵) نشان می دهد که رابطه بین هوش زیباشناسی و بهزیستی روان شناختی از طریق حساسیت زیباشناسی معنادار است. زیرا سطح معناداری مربوطه از $0/05$ کمتر شده است ($P < 0/01$). از آنجا که Z به دست آمده از آزمون سوبل ($3/72$) بیشتر از $1/96$ است، و سطح معناداری کمتر از $0/01$ است، می توان گفت تأثیر متغیر میانجی حساسیت زیباشناسی در رابطه بین هوش زیباشناسی و بهزیستی روان شناختی، معنادار است.





به‌منظور بررسی تأثیر جنسیت و رشته تحصیلی در رابطه بین متغیرهای مدل مفهومی از روش تحلیل گروهی استفاده شد. مطابق با این روش در ابتدا باید مدل را با استفاده از داده‌های آماری مردان و سپس با استفاده از داده‌های آماری زنان اجرا و نتایج را با کمک فرمول مربوطه مورد بررسی قرار داد. همچنین در زمینه رشته تحصیلی نیز باید برای هر رشته بر حسب اندازه نمونه آماری مربوطه تحلیل لازم را انجام داد که در پژوهش مقدار t به‌دست‌آمده برای هیچ‌کدام از تحلیل‌ها معنادار نبود. در واقع می‌توان گفت که در سطح اطمینان ۹۵ درصد متغیرهای جنسیت و رشته تحصیلی، رابطه بین هوش زیباشناسی و بهزیستی روان‌شناختی را تعدیل نمی‌کند. به عبارت دیگر، در نمونه آماری این پژوهش تأثیر هوش زیباشناسی بر بهزیستی روان‌شناختی از نگاه مردان و زنان و افراد با رشته‌های مختلف تفاوتی با هم ندارد.

۴. بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌ها نشان می‌دهد که هوش زیباشناسی با بهزیستی روان‌شناختی با میانجی‌گری حساسیت زیباشناسی ارتباط معناداری دارد. برای تبیین این یافته می‌توان گفت طبق نظر دوفی (۱۹۷۹، ۲۸)، حساسیت به زیبایی یکی از اجزای اصلی و اساسی درک هنر و لذت بردن از آن است. بین حساسیت به زیبایی با تفکر خلاق، توانایی‌های دیداری، لامسه‌ای، خلاقیت و انتخاب اشکال پیچیده رابطه وجود دارد، که نشانگر وجود ارتباط بین هوش و حساسیت زیباشناختی در افراد است. از طرفی بر اساس دیدگاه برون‌گرایی، زیبایی به‌عنوان یک صفت تصور می‌شود که به‌وسیله کیفیت اجسام تعیین می‌شود و به همین سبب مستقل از عملکرد گیرنده‌های گوناگون است. در مقابل رویکرد درون‌گرایی چنین فرض می‌کند که زیبایی در آینه چشمان مشاهده‌گر نهفته است و بر طبق همین دیدگاه، زیباشناسی، به‌عنوان یک تجربه ذهنی تلقی می‌شود که به کارکردها و عوامل روان‌شناختی گوناگون وابسته است. حساسیت زیباشناسی یک ویژگی بارز انسانی و احتمالاً دارای یک کارکرد زیستی است که آن را به روان‌شناسی حس‌گرا و کردارشناسی ارتباط می‌دهد. حساسیت به زیباشناسی، با دل‌مشغولی‌های انسان رابطه دارد (لیندوئیر^۱، ۱۹۷۳، ۴۶۲) و باعث افزایش میزان توجه و دریافت محرک‌های زیبا می‌شود. از این طریق با



تغییر رویکرد فرد به رویکردی مثبت‌اندیشانه به بهبود بهزیستی روانی فردی که از نظر زیباشناسی باهوش است، کمک می‌کند. بین انواع هوش در نظریه گاردنر، هوش موسیقایی از جهت شنیداری بودن و هوش طبیعت‌گرایانه از جهت دیداری بودن را می‌توان به‌عنوان هوش زیباشناسی دسته‌بندی کرد. افراد دارای هوش زیباشناختی بالاتر، افرادی عاطفی هستند، درجه بالایی از آگاهی و حساسیت دیداری و شنیداری را دارند و به محیط اطراف خود توجه بیشتری دارند. آنان بیشتر تحت تأثیر محرک‌های محیطی، به‌خصوص محرک‌های زیباشناختی محیط اطراف، قرار می‌گیرند.

هوش زیباشناسی اثر مستقیمی بر حساسیت زیباشناختی دارد و این رابطه مثبت و معنادار است. در تبیین این یافته می‌توان گفت از نظر گاردنر^۱ (۱۹۷۰، ۴۹۷) ادراک زیباشناسی به معنی پرورش حس خودآگاهی فرد از محیط و سازماندهی اشیاء و روابط موجود بین آن‌هاست. از این‌رو، رشد ذهنی و هوشی فرد به معنی رشد ادراک زیباشناسی او از محیط و اطرافش است. از آنجا که حساسیت به زیباشناسی یکی از اجزای اصلی و اساسی درک هنر و لذت بردن از آن است و بین حساسیت به زیبایی با تفکر خلاق، توانایی‌های دیداری، لامسه‌ای، خلاقیت و انتخاب اشکال پیچیده رابطه وجود دارد، می‌توان گفت که میان هوش و حساسیت زیباشناسی در افراد ارتباط معناداری وجود دارد (دوفی، ۱۹۷۹، ۲۷). بلاکر (۱۹۹۳؛ به نقل از چاترجی^۲، ۲۰۱۲، ۳۰۶)، درک زیباشناسی را به‌عنوان یک هنر سازه‌ای می‌داند که به بررسی شیوه تفکر ما درباره محیط پیرامون و زیبایی‌های آن می‌پردازد. داشتن این درک به چگونگی احساس ما درباره این موضوعات و چگونگی تفکر ما درباره هیجاناتی که موجب گسترش شناخت می‌شود بستگی دارد.

به‌طورکلی می‌توان چنین گفت که بهزیستی روان‌شناختی با هوش زیباشناسی با میانجی‌گری حساسیت زیباشناسی ارتباط معناداری دارند. به این صورت که افراد با هوش زیباشناسی بالا، بهزیستی روان‌شناختی بالاتری دارند و حساسیت زیباشناختی نیز می‌تواند در این میان نقش بازی کرده و افزایش یا کاهش آن، ارتباط میان هوش زیباشناسی و

1. Gardner

2. Chatterjee



بهزیستی روان‌شناختی را افزایش یا کاهش می‌دهد. افراد دارای هوش زیباشناختی، درگیر کار خود هستند، کاملاً آگاه، باهوش و عاطفی هستند (موچا^۱، ۲۰۰۸)؛ همچنین حساسیت به زیبایی یکی از اجزای اصلی و اساسی درک هنر و لذت بردن از آن است (ماچوتکا، ۱۹۶۶، ۸۷۹). از این رو، یکی از اهداف تربیت زیباشناسی ایجاد عواطف و احساسات اجتماعی است که می‌تواند در طولانی‌مدت منجر به بهزیستی روان‌شناختی در فرد شود. بر اساس نظر فانکورت، گارنت، اسپرو^۲ و همکاران (۲۰۱۹)، افراد با هوش زیباشناسی بالاتر، خلاقیت بالاتری در زمینه تولید آثار هنری نشان می‌دهند و فعالیت‌های خلاقانه هنری منجر به ارتقای سطح بهزیستی روانی افراد می‌شوند. از طرفی، حساسیت زیباشناسی در افراد، با افزایش خلاقیت در زمینه خلق و ادراک آثار هنری همراه است (آیوون و کیوسویچ^۳، ۲۰۱۳، ۳۶)؛ بنابراین می‌توان انتظار داشت که حساسیت زیباشناسی بتواند نقش واسطه‌ای را در ارتباط بین هوش زیباشناسی و بهزیستی روان‌شناختی ایفا کرده و زمینه را برای بهبود سطح بهزیستی روان‌شناختی افراد فراهم سازد. به عبارت دیگر، هرچه افراد توانایی بیشتری در درک زیبایی‌ها و در انجام فعالیت‌های زیباشناسانه داشته باشد، به همان میزان از بهزیستی روان‌شناختی بالاتری برخوردارند.

باید در نظر داشت که نوع نگاه افراد در سنین مختلف به پدیده هنر می‌تواند متفاوت باشد؛ بنابراین، پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آینده مدل ارائه شده در گروه‌های سنی مختلف مورد بررسی قرار گیرد. با در نظر داشتن داده‌های به دست آمده از آزمون هوش زیباشناسی، به نظر می‌رسد ساخت یک ابزار، برای ارزیابی هوش زیباشناسی در دانش‌آموزان دبیرستانی، می‌تواند به انتخاب رشته مناسب در دانشگاه به آنها کمک کند. پیشنهاد می‌شود که برنامه‌های آموزشی جهت آشنایی با هوش زیباشناختی و تقویت آن در جهت بهبود سلامت روان در جمعیت دانشجویی برگزار شود.

1. Mucha

2. Fancourt, Garnett, Spiro

3. Ivon & Kuscevic

۵. تعارض منافع

نویسندگان این پژوهش تأکید می‌کنند که هیچ‌گونه تعارض منافی در راستای این پژوهش وجود ندارد.

۶. تشکر و قدردانی

نویسندگان این مقاله از زحمات دانشجویان دانشگاه بوعلی سینا همدان که به‌عنوان شرکت‌کننده در این پژوهش مشارکت داشتند مراتب تقدیر و تشکر خود را ابراز می‌نمایند.



مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی

۱۳۱

رابطه هوش زیباشناسی و
بهزیستی روان‌شناختی ...

احمدپور ارده جانی، مژگان؛ و فلاحتی، لیلا (۱۳۹۱). مطالعه میان رشته‌ای رابطه جو سازمانی (باز و بسته) مدارس بر وضعیت سلامت روان و شخصیت هنرآموزان هنرستان‌ها. فصلنامه مطالعات میان رشته‌ای در علوم انسانی، ۴(۴)، ۱۶۲-۱۴۵. doi: 10.7508/isih.2012.16.006

بیانی، علی اصغر؛ محمدکوچکی، عاشور؛ و بیانی، علی (۱۳۸۷). روایی و پایایی مقیاس بهزیستی روان شناختی ریف. مجله روانپزشکی و روان شناسی بالینی ایران، ۱۴(۲)، ۱۵۱-۱۴۶

رشید، خسرو؛ حسنوند، فضل الله؛ و یعقوبی، ابوالقاسم (۱۳۹۶). ساخت و اعتباریابی آزمون هوش زیباشناسی. فصلنامه روش ها و مدل های روان شناختی، ۸(۳۰)، ۸۸-۶۹.

رشید، خسرو؛ مهر محمدی، محمود؛ دلاور، علی؛ و قطریفی، مریم (۱۳۸۷). بررسی مراحل تحول زیباشناسی در دانش آموزان شهر تهران. نوآوری های آموزشی، ۷(۴)، ۹۷-۱۲۴.

صدوقی، مجید؛ و حسام پور، فاطمه (۱۳۹۶). پیش بینی بهزیستی روان شناختی دانشجویان بر اساس بخشودگی و معنا در زندگی با توجه به نقش واسطه ای عواطف مثبت و منفی. فصلنامه پژوهش های نوین روان شناختی، ۱۲(۴۸)، ۱۹۶-۱۶۷.

عبدالملکی، توران (۱۳۹۲). ساخت و هنجاریابی آزمون حساسیت زیبایی شناسی و رابطه آن با سلامت روان دانش آموزان (پایان نامه کارشناسی ارشد روان شناسی)، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران.

محمدزاده، امید؛ مرجانی، سیدهادی؛ ودادهیر، ابوعلی؛ و کلاهی، محمدرضا (۱۳۹۸). تعیین نقش میانجی گری امید به آینده در رابطه بین سلامت روان و جامعه پذیری دانشجویان. دانشجوین دانشگاه های ایلام. فصلنامه مطالعات میان رشته‌ای در علوم انسانی، ۱۲(۱)، ۸۱-۵۵. doi: 10.22035/ISIH.2020.3638.3853

Adler, M. G., & Fagley, N. S. (2005). Appreciation: individual differences in finding value and meaning as a unique predictor of subjective well-being. *Journal of Personality*, 73(1), 79-114. doi: 0.1111/j.1467-6494.2004.00305.x

Burns N, & Grove S. K. (2010). Understanding nursing research: Building an evidence-based practice (5th ed.). MO: Elsevier Health Sciences.

Chatterjee, A. (2012). Neuroaesthetics: Growing pains of a new discipline. In A. P. Shimamura & S. E. Palmer (Eds.), *Aesthetic Science: Connecting Minds, Brains, and Experience* (pp. 299-317). Oxford University Press.

Duffy, R. A. (1979). An analysis of aesthetic sensitivity and creativity with other variables in grades four, six, eight, and ten. *The Journal of Educational Research*, 73(1), 26-30. doi: 10.1080/00220671.1979.10885199

Fancourt, D., Garnett, C., Spiro, N., West, R., & Müllensiefen, D. (2019). How do artistic creative activities regulate our emotions? Validation of the Emotion Regulation Strategies for Artistic Creative Activities Scale (ERS-ACA). *PLoS One*, 14(2), e0211362.



مطالعات میان رشته‌ای در علوم انسانی

۱۳۲

دوره ۱۳، شماره ۴
پاییز ۱۴۰۰
پیاپی ۵۲



- Ferguson, C. J., Coulson, M., & Barnett, J. (2011). A meta-analysis of pathological gaming prevalence and comorbidity with mental health, academic and social problems. *Journal of Psychiatric Research*, 45(12), 1573–1578. doi: 10.1016/j.jpsychires.2011.09.005
- Gardner, H. (1970). Effects of stimulus rearrangement on the development of sensitivity to painting styles. In G. Terry Suzanne, *Proceedings of the Annual Convention of the American Psychological Association* (Vol. 5, pp. 495-496), Washington, APA.
- Greene, T., Gross, R., Amsel, L., & Hoven, C. W. (2018). *The mental health of children and adolescents exposed to 9/11: Lessons learned and still to be learned*. In A. M. Szema, World Trade Center pulmonary diseases and multi-organ system manifestations (pp. 121-136). Springer, Cham.
- Ivon, H., & Kuscevic, D. (2013). School and the cultural-heritage environment: pedagogical, creative and artistic aspects. *CEPS Journal*, 3(2), 29-50.
- Jacobsen, T. (2006). Bridging the arts and sciences: a framework for the psychology of aesthetics. *Leonardo*, 39, 155–156. doi:10.1162/leon.2006.39.2.155
- Leder, H., Belke, B., Oeberst, A., & Augustin, D. (2004). A model of aesthetic appreciation and aesthetic judgments. *British Journal of Psychology*, 95(4), 489-508. doi:10.1348/0007126042369811
- Lindauer, M. S. (1973). Toward a liberalization of experimental aesthetics. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 31(4), 459-465.
- Lucas, R. E., & Diener, E. (2008). Subjective well-being. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of Emotions* (pp. 471–484). The Guilford Press.
- Machotka, P. (1966). Aesthetic criteria in childhood: Justifications of preference. *Child Development*, 37(4), 877–885. doi:10.2307/1126610
- Mucha, R. T. (2008). Aesthetic intelligence cultivating an artistic mindset. *Organization Development Journal*, 26(3), 41- 54.
- Myers, D. G., & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6(1), 10-19.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. doi:10.1037/0022-3514.57.6.1069
- Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83(1), 10-28. doi:10.1159/000353263
- Van Cappellen, P., Toth-Gauthier, M., Saroglou, V., & Fredrickson, B. L. (2016). Religion and wellbeing: The mediating role of positive emotions. *Journal of Happiness Studies*, 17(2), 485–505. doi:10.1007/s10902-014-9605-5
- Walsh-Piper, K. (1994). Museum education and the aesthetic experience. *Journal of Aesthetic Education*, 28(3), 105-115. doi:10.2307/3333404
- Wyatt T J, Oswalt, S B, Ochoa, Y. (2017). Mental health and academic performance of first-year college students. *International Journal of Higher Education*, 6(3), 178-187.



تقاطع رشته‌ای موسیقی سنتی با دانش انسان‌شناسی و تاریخ فرهنگی: مطالعه موردی آلبوم‌های چاووش

پیام صدریه^{۱*}، یعقوب شربتیان سمنانی^۲

دریافت: ۱۳۹۹/۰۷/۱۸؛ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۳/۱۰

چکیده

موسیقی به‌عنوان خرده‌نظام فرهنگی همواره در پژوهش‌های فرهنگی و انسان‌شناختی جایگاه داشته است و در نگرش مجموعه تام فرهنگی از منظرهای گوناگون همچون ساختارگرایی، کارکردگرایی، نشانه‌شناسی، اتنوموزیکولوژی و... محل بحث و گفت‌وگوی مکاتب مختلف نظری بوده است. در این پژوهش با توجه به کارکردهای موسیقی بر اساس تحولات تاریخی، در برهه زمانی مورد نظر نشان داده شد که میان رشته موسیقی با دانش تاریخ فرهنگی و انسان‌شناسی ارتباط میان‌رشته‌ای برقرار است. روش تحقیق در این پژوهش ترکیبی و از نوع اسنادی و میدانی با تأکید بر عنصر مصاحبه بوده است و مبتنی بر رهیافت کیفی است. چارچوب نظری مورد استفاده در این پژوهش نظریه کارکردگرایی برونیسلاو مالینوفسکی و نظریه ساختارگرایی کلود لوی اشتراوس است. بر این اساس، افزون بر دو کارکرد ساختاری موسیقی، یعنی زیبایی‌شناسی و بیان احساسات، به کارکردهای مفروض بنابر مقتضیات زمان و نیازهای اجتماعی بر موسیقی نیز پرداخته می‌شود. در بازه زمانی این پژوهش کارکردهای آشکار از جمله ایجاد همبستگی، بیان مفاهیم نمادین، کارکرد در موسیقی آیینی، کارکرد هنجارساز، کارکرد ایجاد هیجان به عنوان کارکردهای آشکار و همچنین کارکردهای پنهان از جمله برقراری ارتباط یکسان با طبقه‌های متنوع اجتماعی، هم‌دردی با آسیب‌دیدگان وضع موجود، ایجاد پیام خاص درخصوص اقدام، بیداری و پایداری وفق گفتمان زمان در مخاطب و گسترده‌ی مخاطب پیام مشهود است.

کلیدواژه‌ها: موسیقی سنتی، تاریخ فرهنگی، انسان‌شناسی فرهنگی، کارکردگرایی، ساختارگرایی

۱. دانشجوی دکتری مردم‌شناسی، گروه مردم‌شناسی، دانشکده علوم اجتماعی، ارتباطات و رسانه، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکز، تهران، ایران (نویسنده مسئول)

✉ psadr2020@gmail.com

۲. استادیار انسان‌شناسی، گروه علوم اجتماعی، واحد گرمسار، دانشگاه آزاد اسلامی، گرمسار، ایران

۱. مقدمه

فرهنگ از مسائل اصلی علوم انسانی است. انسان‌ها در زمان حرکت می‌کنند و از گذشته، حال و آینده دریافت مشخصی دارند. آدمی حضوری آگاهانه در زمان دارد و همواره از طریق فرهنگ و عناصر فرهنگی در حال تفسیرهای مشخصی از حیات خویش است. آنچه در مطالعه تاریخ محور فرهنگ‌ها با تأکید بر موسیقی مشخص می‌شود، گویای حضور موسیقی، همانند زبان، از بدو شکل‌گیری جوامع بشری است؛ گویی از ابتدا موسیقی نیز همگام با زبان به رشد و تحول پرداخته است (نک: حجاریان، ۱۳۹۵، ۷). در نتیجه موسیقی و فرهنگ تأثیر عمیقی بر یکدیگر داشته و در طی زمان همراه با سیر تمدن بشری، تحولات گوناگونی در خود دیده‌اند. از این رهگذر، می‌توان موسیقی را جزئی لازم از تاریخ هر سرزمین برشمرد که همواره به‌طور پایدار در ساختار تمدن‌ها حضور داشته، و با دیگر اجزای نظام در ارتباط مستقیم یا غیرمستقیم بوده است و به فراخور حال دارای کارکردهای آشکار و پنهان برآمده از نیازهای فرهنگی یک جامعه بوده است.

موسیقی، که بر اساس فرهنگ و واقعیت‌های موجود در زندگی اجتماعی شکل گرفته است، در برقراری پیوند بین مردم و واقعیت‌های زندگی‌شان نقشی تسهیل‌گر داشته و آنان را با واقعیت‌های زندگی روبه‌رو می‌کند و در سازگاری مردم و فرهنگ و شرایط تاریخی اجتماعی نقشی برجسته دارد. انسان‌شناسان در مطالعه موسیقایی می‌خواهند به درک گسترده‌تر محصول موسیقایی در روند تاریخ فرهنگی^۱ جوامع توجه نمایند؛ زیرا موسیقی یکی از عناصر موجود در مجموعه پیچیده رفتارهای آموختنی انسان است، که به‌وسیله ارزش‌ها، نگرش‌ها و اعتقادات انسانی شکل می‌گیرند و یک فرهنگ را می‌سازند. موسیقی سنتی ایران^۲ محصول مشترک تاریخ، فرهنگ و جامعه ایران است. این نوع موسیقی در گستره فرهنگ ایرانی شکل یافت و با ادبیات فارسی درآمیخت. از این‌رو، همواره در سیر تاریخی حیات ملت ایران جاری بوده است.



مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی

۱۳۶

دوره ۱۳، شماره ۴

پاییز ۱۴۰۰

پیاپی ۵۲

1. cultural history

2. Iranian Classical Music



ایران در دهه‌های ۱۳۵۰ و ۱۳۶۰ خورشیدی بیش از پیش در میدان تحولات عمیق اجتماعی، از جمله تحولات نظری ناشی از اندیشه‌های فکری و منازعات اجتماعی بین گرایش‌های چپ، اسلامی و لیبرال قرار گرفت. همگام با تحولات میدانی، پیروزی انقلاب اسلامی و وقوع جنگ تحمیلی و... دو دهه‌ای پر ماجرا را برای ایران رقم زد و بستر تغییر و تحولاتی عمیق در فرهنگ این مرز و بوم شد. بدین ترتیب، شاهد تغییرات ساختاری و کارکردی در نظام فرهنگی و اجتماعی هستیم. تغییراتی که هم از جهت تاریخی و اجتماعی قابل بررسی است و هم از جهت ساختاری. از این منظر نقش و کارکرد هنر و به تبع آن موسیقی در ساختار جامعه و فرهنگ باید مورد کنکاش و توجه قرار گیرد تا بخشی از مسیر تاریخ و کارکرد خرده‌نظام موسیقی از جهت تعامل دوسویه با جامعه معین شود. بدیهی است توجه به این امر در گستره تاریخ فرهنگی می‌تواند راهکاری در سطح کلان از نظر سیاست‌گذاری فرهنگی^۱ فراهم آورد.

هدف اصلی این پژوهش بررسی رابطه میان‌رشته‌ای موسیقی سنتی ایران با انسان‌شناسی فرهنگی^۲ و تاریخ فرهنگی با مطالعه موردی آثار تولید شده در مؤسسه چاووش در دهه ۱۳۵۰ است. در ضمن این فرایند دو هدف فرعی دیگر نیز بررسی می‌شود: نخست، مطالعه کارکردهای آشکار و پنهان موسیقی در بازه زمانی مورد نظر؛ و دوم، مطالعه انسان‌شناختی موسیقی با رویکرد ساختی کارکردی و نقش آن در تحولات اجتماعی ایران در بازه زمانی مورد نظر. این مقاله به دنبال پاسخ به سؤالاتی است که در پیوند بین سه رشته موسیقی، انسان‌شناسی و تاریخ فرهنگی اهمیت دارد. سؤال اصلی و اساسی عبارت است از: «چه رابطه‌ای بین موسیقی سنتی ایران به‌عنوان یک خرده‌نظام در ساختار کلی جامعه ایران، در پیوند با تاریخ فرهنگی و دانش انسان‌شناسی وجود دارد؟

سؤال‌های فرعی عبارتند از: «کارکردهای آشکار و پنهان^۳ موسیقی سنتی ایران با رویکرد نظریه کارکردگرایی برونیسلاو مالینوفسکی^۴ (۱۸۸۴-۱۹۴۲) در بازه زمانی مورد نظر

1. Cultural policy
2. Cultural Anthropology
3. manifest and latent functions
4. Bronisław Malinowski

کدامند؟» و «جایگاه موسیقی و روابط آن در ساختارهای تاریخی و فرهنگی ایران در بازه زمانی مورد مطالعه چگونه است؟»

۲. چارچوب نظری

در این پژوهش موسیقی سنتی ایران در حصار تاریخ فرهنگی در بازه زمانی مورد نظر از منظر نظریه ساختارگرایی^۱ «کلود لوی اشتراوس^۲» و نظریه کارکردگرایی^۳ «برونیسلاو مالینوفسکی» مورد توجه قرار گرفت و نمونه‌های موردی از جامعه آماری مورد نظر تحلیل شد. همچنین با مطالعه تاریخ فرهنگی دوره مورد نظر به برقراری ارتباط دوسویه آن با موسیقی سنتی در چارچوب مکتب ساختارگرایی لوی اشتراوس پرداخته شد. در این فرایند، مطالعات میان‌رشته‌ای از آن جهت دارای اهمیت است که سه دانش مزبور به تنهایی از زاویه درون‌متنی قادر به تکثیر معنای جدید نیستند. تلفیق آن‌ها در پرتو روش‌های میان‌رشته‌ای به شناخت و رهیافت جدیدی منجر شد که سابقه چندان در مطالعات موسیقایی در ایران برای آن متصور نیست.

۲-۱. مطالعات میان‌رشته‌ای

میان‌رشته‌ای و مترادف‌های آن بیانگر ظهور و بروز رویکرد جدیدی در پژوهش‌های علمی هستند، که هدف مشترک آن نگرش وحدت‌نگر به موضوعات و مسائلی است که در طیفی از موضوعات علمی مطرح می‌شوند و به طور کلی یکپارچگی دیدگاه‌ها در حل مسائل مشترک را در نظر دارد (نک: فرامرز قراملکی و سیاری، ۱۳۸۹، ۶۹).

مطالعات میان‌رشته‌ای را فرایندی از پاسخ‌گویی به یک سؤال، حل یک مسئله و یا ارجاع به یک موضوع معرفی می‌کنند؛ موضوعی که آنقدر وسیع و پیچیده است که پرداختن به آن به وسیله یک رشته و یا یک حرفه ناکافی خواهد بود (درزی، فرامرز قراملکی، و پهلوان، ۱۳۹۲؛ به نقل از تامپسون، ۱۹۸۱).



مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی

۱۳۸

دوره ۱۳، شماره ۴

پاییز ۱۴۰۰

پیاپی ۵۲

1. Structuralism
2. Claude Lévi-Strauss
3. Functionalism



مطالعهٔ میان‌رشته‌ای زمانی اهمیت می‌یابد که بخش‌بندی یک موضوع یا مسئله امکان‌پذیر نباشد و می‌بایست آن را در میان‌رشته‌ها و تخصص‌های گوناگون دنبال کرد. از منظر منسبیل و گاردنر مطالعات میان‌رشته‌ای شیوه‌ای است که دانش و حالات تفکر را از نظام‌های گوناگون به صورت یکپارچه تبدیل کرده، و با اشکال روشمند ارتباطی و انتخاب‌های پویا شامل سه ویژگی سازگاری، توازن و اثربخشی همراه باشد (به نقل از: فرامرز قراملکی و سیاری، ۱۳۸۹، ۶۳). همان‌گونه که از این تعریف برمی‌آید، مطالعه میان‌رشته‌ای در درون یک ساختار یا کل معنا می‌یابد و پدیده یا متغیرها هرکدام در درون یک نظام نسبتاً پایدار به ایفای نقش پرداخته و با یکدیگر و در نهایت با کل ساختار در تعامل هستند. می‌توان این‌گونه پنداشت که در مطالعات میان‌رشته‌ای، حداقل در یکی از رویکردها، نگاه محقق بر پدیدهٔ فرهنگی تام^۱ معطوف شده و از این رهیافت ساختارها و کارکردها اهمیت پیدا می‌کنند و از آنجا که برخی از پدیده‌ها در درون ساختار و وابسته به عوامل گوناگون است، مستلزم بررسی از زوایای متفاوت و دانش‌های متعددی است. بنابراین، می‌توان به دیدگاه کلاین و نیوویل توجه کرد:

«میان‌رشتگی عبارت است از فرایند پاسخ به پرسش، حل یک مسئله، یا رویارویی با یک موضوع که بسیار گسترده‌تر یا پیچیده‌تر از آن است که بتوان با یک رشته یا تخصص به آن پرداخت. این فرایند از طریق استخراج بینش‌های رشته‌ای و تلفیق این بینش‌ها به وسیله ایجاد یک ادراک جامع‌تر انجام می‌شود (درزی، ۱۳۹۸؛ به نقل از: کلاین و نیوویل، ۱۹۹۷). تلفیق دانش و گونه‌ای از تفکر که از دو یا چند رشته برگرفته شده، به یک پیشرفت شناختی می‌انجامد؛ پیشرفت شناختی مانند توضیح یک پدیده، حل یک مسئله، ساخت یک محصول، یا طرح یک پرسش جدید. در این دستورسازی، تلفیق دیدگاه‌های رشته‌ای، هدف نیست و صرفاً وسیله‌ای برای دستیابی به سرانجام پژوهش است (درزی، ۱۳۹۸؛ به نقل از مانزیلا، ۲۰۰۵).

ارتباط میان‌رشتگی موسیقی با تاریخ فرهنگی و انسان‌شناسی آنجا معنی‌دار می‌شود که طبق نظر آموزش‌دهندگان موسیقی، درک موسیقی تولید شده توسط یک فرهنگ به عنوان

1. total cultural fact



عاملی مهم در فرهنگ گذشته یا حال در نظر گرفته شود (برک، ۱۳۸۹، ۱۱۲). این امر وقتی در مجرای تاریخ فرهنگی قرار می‌گیرد، اهمیت میان‌رشته‌ای را بیشتر آشکار می‌سازد، زیرا تاریخ در حقیقت بازتاب دو عامل نیروهای اجتماعی و تصمیمات فردی است؛ از این رو، روایات گذشته به غنای جزئیات می‌پردازد. تاریخ هنر و به دنبال آن تاریخ موسیقی انعکاس‌دهنده فرهنگی است که در آن شکل گرفته است.

موسیقی، به عنوان جزئی از اجزای فرهنگ و هنر، به دلیل تنوع انواع و نگرش‌های موجود، همواره به عنوان شبکه‌ای از نقدها در جامعه بروز و ظهور می‌یابد که این انواع گوناگون بر یکدیگر تأثیرگذار هستند. اثر موسیقی تنها به عنوان یک عامل تصحیح‌کننده یا تغییردهنده بر روی نمونه‌های دیگر نیست، بلکه تبدیل شکل رشته موسیقی به تقاطع ناهمگونی از شاخه‌های سنتی آن نظریه مانند موسیقی‌شناسی، انسان‌شناسی، مطالعات فرهنگی و... است (برک، ۱۳۸۹، ۱۳۷). در این تقاطع نقش علوم اجتماعی، به‌ویژه انسان‌شناسی فرهنگی در تحلیل وضعیت نقشی برجسته خواهد بود؛ زیرا با بررسی خرده‌فرهنگ‌ها و تجزیه و تحلیل نهاده‌ها و بر نهاده‌ها در قالب نظریه‌های انسان‌شناسی به باز یافت چگونگی شکل‌گیری حیات اجتماعی خواهد پرداخت.

۲-۲. شعر و موسیقی سنتی

موسیقی سنتی از دیرباز در بیان مفاهیم از شعر و به‌ویژه غزل بهره گرفته است. شعر همواره کارکردهای متنوعی به موسیقی سنتی بخشیده است که این مهم در انتقال پیام، امری مؤثر تلقی می‌شود. آنچه اهمیت دارد و در دوره مزبور نیز آشکار است، گسترش شکل غزل در قالب آواز و تصنیف از حالت‌های احساسی و عاشقانه، به رویکرد اجتماعی و فرهنگی است. این اتفاق هرچند برای اولین بار در موسیقی ایران در دوره مشروطه و با رویکردهای سیاسی اجتماعی عارف قزوینی به وقوع پیوست، اما بار دیگر در جریان انقلاب اسلامی اتفاق افتاد که ثمره آن در فعالیت‌های موسیقایی مؤسسه چاووش مشهود است.

۲-۳. مؤسسه چاووش

فعالیت‌ها و رویدادهای سال‌های منتهی به پیروزی انقلاب اسلامی نقطه عطفی در فضای فرهنگی و اجتماعی ایران پدید آورد. اصحاب هنر و فرهنگ نیز با مردم هم‌آوا شده و



تولیدات خود را در جهت اهداف آن به کار گرفتند. بخشی از این طیف موسیقی‌دانانی بودند که در مرکز حفظ و اشاعه موسیقی سنتی مشغول تحصیل و آموزش موسیقی بودند. زمانی که هوشنگ ابتهاج به ریاست بخش موسیقی رادیو منصوب شد از مؤسسه چاووش، که موسیقی سنتی را دنبال می‌کردند، برای همکاری با رادیو دعوت شد. آنان تا سال ۱۳۵۵ در رادیو مشغول بودند و حتی در جشن هنر شیراز هم اجرا داشتند. اما در سال ۱۳۵۶ و بعد از جریان ۱۷ شهریور، همگی از رادیو استعفا داده و تصمیم گرفتند در خارج از محیط دولتی و همگام با جریان اجتماعی ایجاد شده، هم‌نوا با مردم کار و تولید کنند. این‌گونه بود که گروه چاووش کار خود را آغاز کرد.

گروه چاووش با تولید ۶ آلبوم در مدت زمان کوتاه (به‌طور متوسط هر ۴۵ روز یک آلبوم) و فروش تعداد زیادی از آن، موفق شد که از نظر اجتماعی نقش مهمی در همراهی مهم‌ترین رویداد سیاسی اجتماعی پنجاه سال اخیر ایران کسب کند. هرچند برخی آلبوم‌های منتشره کانون چاووش مطلقاً هنری هستند، اما مجموعه‌های چاووش ۲ تا ۸ تحت تأثیر فضای سیاسی انقلاب اسلامی تولید شد. مجموعه آلبوم‌های چاووش از مهم‌ترین و تأثیرگذارترین عوامل در جهت حرکت رو به جلو در موسیقی سنتی ایرانی به حساب می‌آید. آثار کانون چاووش هم از جایگاه اجتماعی-سیاسی مهمی بهره‌مند هستند و هم از دیدگاه رویکرد اجتماعی به موسیقی تحول و پیشرفت مهمی را در موسیقی سنتی ایجاد کرد، که در سبک و شیوه اجرا (چه نوازندگی و چه خوانندگی)، در نوع رویکرد به یک قطعه موسیقایی به مثابه یک ساختار، و هم در شیوه رنگ‌آمیزی و صدادهی ارکستر، به‌ویژه در تلاش برای استفاده از تکنیک چندصدایی نویسی در موسیقی سنتی ایرانی، تأثیر مهمی بر جای گذاشت.

سرپرست کانون فرهنگی و هنری چاووش محمدرضا لطفی بود و حسین علیزاده، پرویز مشکاتیان و محمدرضا شجریان و شهرام ناظری هنرمندانی بودند که بیشترین سهم را تولیدات چاووش بر جای گذاشتند.

۲-۴. ساختارگرایی لوی اشتراوس، نظریه‌ای در جست‌وجوی معنا

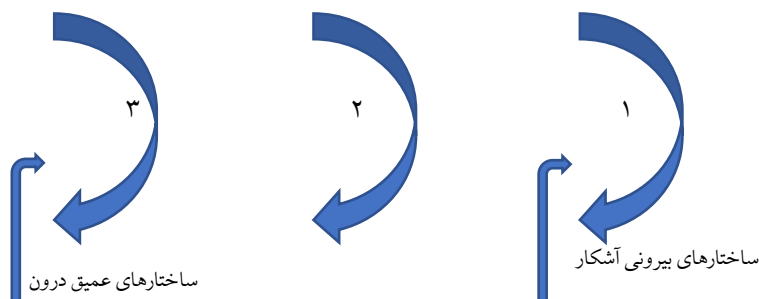
ساختارگرایی یک سیستم عام جهانی است. هر اندیشه انسانی در هر فرهنگی و در هر دوره تاریخی، از اساس، گونه‌ای ساختارگرایی را برای تفهیم پدیده‌های فرهنگی به کار گرفته



است. ویژگی‌های عام ساختارگرایی عبارت است از آنکه هر سیستمی باید کاربردی کلی داشته باشد و نه صرفاً از مجموعه‌ای از تکه‌های مستقل تشکیل شده باشد؛ هر سیستمی در درون خود حاوی عناصر پویا و قابل تغییر است؛ واحدها و اجزا می‌توانند وارد سیستم شوند و قوانین سیستم را بپذیرند و هرچقدر واحدها به سیستم افزوده شوند، با تغییر کارکردها در اجزا، سیستم حتی الامکان در جهت حفظ ساختار موجود حرکت می‌کند. اما در عین حال تغییر در اجزای ساختار با تغییر در دیگر اجزا گاه به تغییر در کل ساختار می‌انجامد.

ساختارگرایی فرانسه دیدگاهی کل‌نگر دارد و در واکنش به دیدگاه‌های جزءمحور پدیدآمد؛ کلیت‌هایی که اثباتی نیستند و عینیت تجربی ندارند، اما وجود دارند. لوی اشتراوس بنیانگذار ساختارگرایی فرانسوی می‌کوشید تا از این طریق دستورالعمل عام (یا الگویی) برای فرهنگ ارائه دهد. راه‌هایی که در آن واحدها و عناصر گفتمانی فرهنگ را می‌سازند (حجاریان، ۱۳۹۵، ۳۳).

این ساختارها در اندیشه اشتراوس عمیق‌ترین ساختارهای ذهنی انسان هستند که ساختارهای دیگر در فراز آنها فرو نشسته است. اشتراوس ساختارهای ذهنی و اجتماعی را به لایه‌های زمین‌شناسی تشبیه می‌کند. بنابراین، هر اندازه لایه عمیق‌تر باشد، از بعد زمانی قدیم‌تر و به هسته مرکزی و منشاء نخستین نزدیک‌تر است و عمیق‌ترین ساختارهای ذهنی که مهم‌ترین نیز هستند بین انسان‌ها مشترک است.



شکل ۱. لایه‌های ساختارگرایی



ساختارگرایان سوژه انسانی را به‌عنوان امری ساخته‌شده، در نظر می‌گیرند، اما به مؤلفه آگاهی انسان توجهی ندارند (احمدوند و حمیدی، ۱۳۹۲؛ به نقل از اشتراوس، ۱۳۷۳). از منظر ساختارگرایان معانی علوم انسانی را با توجه نشانه‌ها و چارچوب‌های فرهنگی سازنده آن باید مطالعه کرد. این نقطه عزیمت ساختارگرایی در توجه به مقوله معنا است. از این منظر برای مطالعه علوم انسانی با رویکرد ساختارگرایانه سه قاعده کلی متصور است: قاعده نخست، به هنگام مطالعه یک متن یا رویداد، ابتدا باید معنا را در بالاترین سطح کلیت آن تعیین و تحلیل کرد. قاعده دوم، تحلیل‌گر باید این روابط را در چارچوب ساختارهای دلالتی بشناسد و روشن کند که حامل چه معانی هستند. بنابراین، معنا از حالت فردی خارج شده و شکل جمعی پیدا می‌کند. این نظام معنایی، در چهارچوب روابط پیچیده ساختاری، با نمادها، استعاره‌ها و اسطوره‌های خاص خود ظاهر می‌شود. قاعده سوم، این نظم دارای روال بوده و بر قراردادهایی استوار است (معینی علمداری، ۱۳۸۵، ۱۱۷). بدین ترتیب، معنا در ساختار قابل جست‌وجو است و همواره بین جستارهای ذهنی و واقعیت، گونه‌ای از همبستگی وجود دارد که ذهنیت را به حقیقت پیوند می‌دهد. همواره عناصری را در پس هر پدیده فرهنگی-اجتماعی می‌توان دریافت که رابطه‌ای مانند شبکه با یکدیگر دارند؛ این رابطه، ساختاری را تشکیل می‌دهد که در نهایت در کانون پدیده فرهنگی-اجتماعی مورد نظر نهفته است. زمانی که این ساختار کشف شود می‌توان همه اجزا را به مثابه بازتولید آن و بر مبنای آن توضیح داد (منوچهری، ۱۳۸۹، ۸۶-۸۵).

بدین سان در روایت ساختارگرایان فرانسوی، علوم انسانی به‌عنوان یک کل نگریسته شده و تلاش حوزه‌های مختلف دانش نیز یافتن معنا در پس این روابط پیچیده انسانی است. از این منظر کشف حقیقت در پس معنایی است که در رفتارهای آدمی وجود دارد. پس «معنا» فصل مشترک علوم انسانی و ریسمان پیونددهنده آن است.

۲-۵. تاریخ فرهنگی

«تاریخ فرهنگی» یعنی موضوع شدن «فرهنگ» در تاریخ، یا داشتن رویکردی فرهنگ‌گرا به تاریخ؛ در تاریخ فرهنگی در حقیقت به مقوله‌های مختلف از منظر فرهنگی نگاه می‌شود و نقش فرهنگ در دیدگاه‌های تاریخی مورد توجه قرار می‌گیرد.



اگر بخواهیم به طور زمان‌مند فرایند کانونی‌شدن نقش فرهنگ را بیان کنیم، باید بگوییم تا قرن نوزدهم شاهد قدرت نظامی هستیم، اما بعد از جنگ جهانی اول قدرت اقتصادی اهمیت پیدا می‌کند. سپس از ۱۹۶۰ به بعد، قدرت سیاسی نقش و جلوه بیشتری می‌یابد و سرانجام به قول پیر بوردیو^۱، نوبت به شکل‌گیری قدرت نمادین می‌رسد که در ورای فرهنگ مستتر است. به این ترتیب، کشورهایی قدرتمندتر محسوب می‌شوند که قدرت نمادین بیشتری داشته باشند. مشاهده می‌شود که مقوله بینش‌های فرهنگی خود صاحب تاریخ است؛ تاریخی که از یک تلقی جامع توصیفی تیلوری از فرهنگ شروع می‌شود، دوره‌هایی را پشت سر می‌گذارد تا سرانجام به نگاه‌های تأویل‌گرایانه و تفسیرگرایانه می‌رسد. در این دیدگاه‌ها، فرهنگ چیزی جز نظام معنا، نمادهای معنادار یا معانی نمادین نیست. بنابراین، تاریخ فرهنگی به تاریخ شناخت این معانی بدل می‌شود و این نتیجه مهم به دست می‌آید که فرهنگ را نمی‌توان منحصر به جلوه‌ها و تجلیات دانست، بلکه این فقط بخشی از فرهنگ است و بخش‌های دیگر به صورت سبک زندگی و کلیت زندگی خود را نشان می‌دهد. پس می‌توان اینگونه پنداشت که فرهنگ در بستر تاریخ شکل می‌گیرد، رشد می‌کند و تار و پودهایش در هم تنیده می‌شود، یا پیوند خویش را با تاریخ از دست می‌دهد و از هم می‌گسلد.

نسبت تاریخ و فرهنگ همانند آینه‌ای دوسویه است که هیچ‌یک بدون دیگری کارایی ندارد. در تاریخ فرهنگی، فرهنگ متغیری مستقل است، نه وابسته. بنابراین، بیش از رویکرد تاریخی با رویکردی فرهنگی مواجه هستیم. از سوی دیگر، تاریخ فرهنگی به جست‌وجوی تجربه‌های فرهنگی در زندگی تمامی افراد جامعه می‌پردازد و به همین علت است که در این رویکرد، فرهنگ گسترش می‌یابد و فرهنگ روزمره و فرهنگ عامه‌پسند را نیز در کنار فرهنگ نخبگان مورد نظر قرار می‌دهد. به طور مثال، در مطالعه موسیقی، افزون بر موسیقی سنتی و کلاسیک، موسیقی عامه‌پسند هم به کانون توجه بدل می‌شود.

تاریخ فرهنگی، رویکردی است که جزئیات شکاف‌ها یا گسست‌ها را در تاریخ شکل‌گیری و برساختگی یک حقیقت به مراتب مهم‌تر از دوره‌های فارغ از شکاف و



گسست می‌داند. در این میدان، تحولات و تغییرات ساختاری در درجه بالایی از اهمیت قرار دارد. از این رو، درصدد همگون‌سازی و مسلط کردن روح زمانه بر یک دوره؛ یا انسجام‌بخشی و پیوستگی است و به تعارضات، تفاوت‌ها و چالش‌ها توجه می‌کند تا هرچه دقیق‌تر به چگونگی استیلا یافتن قدرت و نقش آن در بساختگی معنا پی ببرد.

ویژگی دیگر تاریخ فرهنگی توجه به عواطف، احساسات و تجارب جدی است. تاریخ فرهنگی در بررسی هر پدیده‌ای در پی آن است که دریابد چگونه حقایق تاریخی به وجود می‌آیند و به حقایق ذاتی و جوهری تبدیل می‌شوند.

بنابراین، در رویکرد تاریخ فرهنگی با رویکردی غیر پوزیتیویستی^۱، تاریخ به صورت عینی قابل بررسی، تحلیل و مطالعه نیست و حقیقت همواره متأثر از ساختارهای فرهنگی و تاریخی جامعه یا تجارب فرهنگی و تاریخی افراد است. بر این مبنا، هیچ روایتی از گذشته بازتاب مطلق آنچه رخ داده است، نخواهد بود. (نک: برک، ۱۳۸۹، ۱۶-۱۸).

در این مقاله هرچند هدف تبیین تاریخ فرهنگی ایران زمین نیست، اما در رویکردی میان‌رشته‌ای تلاش شد از دیدگاه نظریه تاریخ فرهنگی به اهداف انسان‌شناسانه موسیقی نگاه شود؛ به این معنا که پدیده فرهنگ به طور عام و هنر موسیقی سنتی به طور خاص و مستقل در وقایع تاریخی مد نظر قرار گیرد و به جست‌وجوی فرهنگ در مسیر تاریخی انقلاب اسلامی توجه داشته باشد.

۳. پیشینه تحقیق

به نظر می‌رسد مقوله میان‌رشته‌گی در موسیقی سنتی در پژوهش‌های میان‌رشته‌ای جایگاه چندانی نداشته است. با این حال، روح‌الله خالقی (۱۳۳۳) در کتاب سرگذشت موسیقی ایران که در سه جلد به زیور طبع آراسته شد، رخدادهای تاریخی و اجتماعی موسیقی ایران از حدود سال‌های انقلاب مشروطه را شرح می‌دهد. جلد اول این کتاب موسیقی‌دانان را به اختصار معرفی کرده است؛ جلد دوم به علی نقی وزیری و ابداعات هنری وی پرداخته است؛ و در جلد سوم بیشتر به شرایط اجتماعی دورانی اشاره دارد که کتاب در آن زمان نگارش یافته است.



محمدتقی مسعودیه (۱۳۶۵) در اثر خود به نام اتنوموزیکولوژی^۱ به بررسی موضوع انسان‌شناسی و موسیقی پرداخته است. وی در یکی از فصول این کتاب به موسیقی سنتی یا موسیقی فرهنگ‌های پیشرفته و موسیقی محلی اشاره دارد. همچنین در تحلیل موسیقی ایران با تأکید بر «ردیف»، چگونگی تغییرپذیری ملودی، رابطه کلام و موسیقی، توصیف محتوای شعر در موسیقی، رابطه عناوین گوشه‌ها با خصوصیات ملودی، فرم و دیگر متعلقات توضیح داده شده است. در فصل پایانی نیز به سازشناسی و تاریخچهٔ پیدایش ساز و طبقه‌بندی سازها پرداخته است. یافته‌های این پژوهش حاکی از آن است که رابطه‌ای عمیق بین فرهنگ و موسیقی وجود دارد.

محسن حجاریان (۱۳۹۵) در کتاب مردم‌شناسی و موسیقی به گردآوری مجموعه‌ای از مقالات موسیقی‌شناسان قومی پرداخته است تا از این رهگذر هم به مسائل فنی این رشته توجه کرده باشد و هم به نمونه‌هایی عملی از پژوهش‌های انسان‌شناختی موسیقی پرداخته باشد. آنچه در این کتاب مشهود است تلاش گردآورنده در جهت بیان ارتباط بین فرهنگ و موسیقی نزد ملل و اقوام مختلف است. در ابتدای کتاب گردآورنده طی مقاله‌ای مبسوط تلاش کرده است پرده از ضرورت این فرایند به طور نظری بردارد. گردآورنده اثبات کرده است که جنبه‌های مردم‌شناسی در فرهنگ و به‌ویژه موسیقی موضوعی ژرف و در خور مطالعه جدی است.

در میان پژوهش‌های خارجی انجام شده، برنوتل^۲ (۱۳۶۵) در کتاب اتنوموزیکولوژی: روش بررسی و شناخت موسیقی ملل و اقوام ضمن معرفی و بیان تاریخچه و نظریات ارائه‌شده درخصوص اتنوموزیکولوژی، به معرفی منابع و مآخذ آن نیز پرداخته است. نتل با تأثر از فرانتس بواس^۳، بر پژوهش میدانی تأکید دارد. همچنین به اهمیت سازشناسی در پژوهش‌های میدانی و نقش فرهنگ در ایجاد و شکل‌گیری سازها پرداخته است.

1 Ethnomusicology.

2 Bruno Nettl.

3 Franz Boas.



ژان دورینگ^۱ (۱۳۸۳) در کتاب سنت و تحول در موسیقی ایران به وجه اجتماعی موسیقی ایران نظر افکنده است. او در این اثر به‌طور کلی پس از بررسی بافت فرهنگی کشور ایران و معرفی انواع سازهای ایرانی و فن اجرای آن به معرفی و تحلیل وجوه نظری و صوری موسیقی ایرانی پرداخته و تأثیرهای عرفان، اساطیر تاریخ و فرهنگ را به طریق علمی و امروزی بر آنها نشان داده است.

آلن مریام^۲ (۱۳۹۷) در کتاب پراهمیت انسان‌شناسی موسیقی، به تبیین نظری انسان‌شناسی موسیقی پرداخته است. وی در فصل اول کتاب افزون بر معرفی اجمالی تاریخی که به دانش میان‌رشته‌ای اتنوموزیکولوژی ختم شد، به نظریه‌ای مستقل در تعریف این رشته دست یافته و در نهایت روش پژوهش میدانی در این رشته را تبیین کرده است. در بخش دوم به ارتباط بین موسیقی و انسان پرداخته است که به نوعی مفهوم موسیقی و جامعه‌پذیری را به ذهن متبادر می‌کند. در بخش سوم از موسیقی در ارتباط به حواس و ادراک آدمی بحث می‌کند و وارد مسائل نمادین و زیبایی‌شناسی موسیقی می‌شود.

۳. روش تحقیق

این مقاله مبتنی بر روش تحقیق کیفی^۳ است. تحقیقات کیفی، تحقیقات ژرفانگر هستند که پدیده را در عمق شکافته، از علل و عوامل می‌گویند، و بار کیفی، ارزشی و ذهنی پدیده‌ها را بازمی‌یابند (ساروخانی، ۱۳۸۴، ۶۹).

مصطفی ازکیا معتقد است: «تحقیقات کیفی مبتنی بر روش‌شناسی تفسیری است... تحقیقات کیفی توصیفی است که در آن محقق به فرایند معنا و درک حاصل از واژگان و تصاویر تمایل دارد. این تحقیقات به‌طور عمده با فرایند ارتباط دارند تا اینکه روی روش‌ها و نتایج به معنی توجه داشته باشند، این که چگونه مردم نسبت به زندگی و تجارب ابراز احساسات می‌کنند و ساختار فکری خود را در مورد جهان می‌سازند» (ازکیا، ۱۳۸۲، ۲۹۵).

1. Jean During
2. Alan P Merriam
3. qualitative research

در فرایند بررسی اهداف این مقاله، قصد این بود تا افزون بر مطالعات اسنادی، با توجه به شاخص‌های مورد مطالعه، پرسش‌های نیمه‌سازمان‌یافته‌ای در مصاحبه عمیق با موسیقی‌دانان و مردم‌شناسان ایرانی مطرح شود و بحث درخصوص گرایش تخصصی فرد مصاحبه‌شونده گسترش یابد؛ اما به دلیل اپیدمی کرونا این امکان فراهم نشد. بنابراین، پژوهشگران با جمع‌آوری مصاحبه‌ها، گزارش‌ها و آثار تولیدی مستند توانستند تا حدودی این خلل را جبران کنند. در این میان محققان موفق شدند با دو تن از فعالان عرصه موسیقی (حمید شاهنگیان آهنگساز، و سید امین موسوی ردیف‌دان و نوازنده) گفت‌وگوی مستقیم داشته باشد.

نمونه مورد مطالعه این مقاله مجموعه آلبوم‌های مؤسسه چاووش (از چاووش ۲ تا چاووش ۸) را شامل می‌شود.



۴. تجزیه و تحلیل داده‌ها

موسیقی جلوه‌ای از موجودیت فرهنگی اجتماعی و بازتاب فعالیت آگاهانه بشر است. دست‌کم می‌توان گفت که اندیشه سازندگان موسیقی همواره با جهان مادی و واقعیت‌های عینی تاریخ در هم آمیخته است. موسیقی ایرانی از آفریده‌های اندیشه ایرانی است که همواره پیوندهای درونی خود را با آگاهی‌های تاریخ ایران محفوظ داشته است. استفاده از موسیقی به مثابه تکنیکی برای شناخت تاریخ فرهنگ از دیرباز مورد توجه شاخه‌ای از دانش‌های اجتماعی بوده است. ایرانیان هرچند تاریخ مکتوب در دسترس دارند، اما تشخیص نقش موسیقی آنها و ارتباط آن با تاریخ و فرهنگ امری مطلوب بوده و بخشی از تاریخ فرهنگی ایران را مشخص خواهد کرد.

۴-۱. جریان‌شناسی هنری برخاسته از جریان‌های اجتماعی

مقصود از «جریان» شکل، جمعیت یا گروه اجتماعی معینی است که افزون بر مبانی فکری، از نوعی رفتار ویژه اجتماعی نیز برخوردار هستند (خسروپناه، ۱۳۸۸، ۹) و درعین حال گرایش‌های فرهنگی همگونی دارند که آن را به سمت پدیدار کردن یک فرهنگ سوق می‌دهد. جریان‌ها به‌طورکلی در چهار دسته طبقه‌بندی می‌شوند: جریان‌های فکری،



فرهنگی، سیاسی و اقتصادی. عموم این جریان‌ها دارای وجوه مشترک یاد شده هستند، اما جریان‌شناسی نیز به فرایند شناخت مؤلفه‌های اصلی جریان بازمی‌گردد. این فرایند شامل بررسی شکل‌گیری یک اندیشه، بررسی مبانی فکری و اعتقادی و دیدگاه‌های سیاسی، فرهنگی و اقتصادی یک تشکل و تبیین همسویی در مواضع، رویکردها و گفتمان‌ها اشاره دارد (رمضانی ساروئی، ۱۳۹۳، ۱۲). پارسانیا معتقد است همواره پنج مفهوم مذهب و عصیت، غرب و غربزدگی، منورالفکری و استبداد استعماری، روشنفکری و جابجایی قدرت، و سنت و تجددطلبی دینی در جریان‌های مختلف ایران نقش ویژه داشته است (پارسانیا، ۱۳۸۶، ۲۵).

در بازه زمانی مورد نظر این پژوهش چهار جریان فکری قابل بررسی است: مدرنیته^۱، لیبرالیسم^۲ با اندیشه‌های ملی‌گرایی باستانی^۳؛ سوسیالیسم^۴، و اسلام‌گرا. این چهار جریان هریک تبیین‌گر گفتمان خاصی در عرصه هنر و موسیقی هستند.

به‌طورکلی، در گذر از سنت به مدرنیته نقش مخاطب در تعاملات افزایش می‌یابد، گویی بیش از هر چیز تأثیر پیام بر مخاطب اهمیت دارد تا شخص هنرمند. آنتونی گیدنز عصر مدرنیته را عصر گذر از «تولید پیام» به «مصرف پیام» نام نهاده است (گیدنز، ۱۳۹۸، ۸۱). در این نگاه هنر امری صرفاً مصرفی تلقی شده و صرفاً باید پیامی به مخاطب انتقال دهد. در این گفتمان دیگر سخن از هنر جدی و تفننی یا متعالی و... نیست بلکه هنر تنها برای هدف مطرح است.

با غربی‌سازی هنر ایران از جمله موسیقی، فاعل و محتوای پیام نقش خود را از دست داد. اتفاقی که در گذر از سنت به مدرنیته برای موسیقی ایران افتاد در دو حوزه قابل ملاحظه است: آموزش و اجرا. هرچند این دو حوزه هنرمند را از نظر تکنیکال یاری کرد، اما در مرحله عمل انتقال حس را به انزوا کشاند و هنرمند را با ابزار خاص نت‌نویسی به سهولت در معرض اجرای صرفاً تکنیکی قرارداد. در بخش اجرا محتوای موسیقی و فرم اجرا از

1. Modernity
2. Liberalism
3. Ancient nationalism
4. Socialism



اهمیت افتاد و تنها نحوه انتقال پیام به مخاطب با اهمیت تلقی شد و در نتیجه شکل اجرا و ماهیت محتوا اثر گذشته خود را از دست داد (فیاض، ۱۳۹۴، ۱۲۷).

این تغییر مقارن با شکل‌گیری پدیده لیبرالیسم مورد توجه حکومت پهلوی دوم بود و همراه با نوعی اندیشه ملی‌گرایی باستانی، که از طرف بخشی از دربار ترویج می‌شد، به‌گونه‌ای زمینه موسیقی تلفیقی را ایجاد و گسترش داد. این جریان در نهایت تحت تأثیر اندیشه‌های مبارزاتی در جریان شکل‌گیری انقلاب اسلامی تغییر ماهیت داد و حداقل بخشی از آن تبدیل به موسیقی انقلابی با اندیشه‌های سوسیالیستی شد.

جریان‌های چپ‌گرا در شکل‌گیری وجه مبارزاتی و انقلابی هنر و موسیقی ایران نقش ویژه‌ای ایفا کردند. بزرگ علوی معتقد است: «ماتریالیست‌ها قائل به جوهر وجودی و ساحت قدسی هنر نبودند. هنر از دیدگاه جریان‌های چپ‌گرا برخاسته از نتایج مادی زندگانی انسان و تابع تولید مادی بشر است که به نسبت ترقی یا انحطاط طرز تولید ثروت در ترقی یا فروکاهی است» (علوی، بی‌تا، ۲۰).

هنر از این منظر، در حقیقت ابزار اجتماعی کردن احساسات است. ازاین‌رو، تنها هنری قابلیت دارد که بتواند به نیازهای معاصر پاسخ بدهد. چپ‌گرایان با طرح دیدگاه‌های جامعه‌گرایانه توانستند حساسیت‌هایی نسبت به رابطه هنر و اجتماع و نقش هنرمند در روند تحولات اجتماعی پدید آورند. دیدگاه‌های مارکسیستی عموماً در قالب گرایش‌های انتقادی و جامعه‌گرایانه مطرح می‌شد و بدین ترتیب گفتمان انتقادی هنر نسبت به جریان‌های اجتماعی نقش خود را بازمی‌یافت و تبدیل به جریانی در برابر جریان غالب و حکومتی می‌شد (امینی، ۱۳۸۸، ۲۴۰). این گرایش در برخی آثار بزرگان موسیقی ایران و به‌ویژه در برخی اجراهای گروه شیدا (چاووش ۱) باز نمود دارد.

گفتمان هنر متعالی (متعهد) جریانی است که توسط اسلام‌گرایان مطرح شد. هنر در این دیدگاه منشأ الهی دارد و جنبشی است از سوی انسان تا بتواند درد هجران را کاهش دهد. اثر هنری از ستایش فطری روح هنرمند در برابر حقیقت سرچشمه می‌گیرد و می‌کوشد جمال و کمال آن حقیقت را برابر درک خود متجلی کند (مطهری، عرفان حافظ، ۱۳۶۷). هنرمند در گفتمان انقلاب اسلامی همواره عنصری متعهد در متن جامعه است؛

تعهدی که نه برخاسته از فعل و انفعالات اجتماعی، که برخاسته از حقیقت وجودی آدمی و بر اساس پیمان برای نصرت دین الهی است. زیرا هنر حداقل از حیث محتوا نوعی معرفت است و از این حیث وابسته به حقیقت وجودی آدمی است و نمی‌توان بین مظاهر حیات آدمی افتراق و جدایی قائل شد. هنر متعهد در حقیقت ملتزم به حقیقت ثابت، واحد و لایتغیر است. در این صورت هنر در محتوا عین حقیقت است، نه صرفاً بیان احساسات. بنابراین، هنر آنگاه که از روح متعهد برخیزد، نقش سازنده‌ای در رشد و ارتقای انسان و جامعه دارد.

همانگونه که مشاهده می‌شود سیر گفتمانی تاریخ فرهنگی معاصر در بازه زمانی مورد پژوهش به شکل‌گیری هنر اجتماعی متعهد رسید که شاخص‌هایی را ارائه داد. هنری که اکنون با جامعه خویش ارتباطی مؤثر و رودررو برقرار می‌کند و در جریان تغییرات و تحولات ساختاری، ساختار خود را همگام با جامعه تغییر داده و با خواسته‌های اجتماعی هم‌آوا می‌شود.^۱

۲-۴. انگاره‌های موسیقی ایران

در این پژوهش در دیدگاهی عام موسیقی رایج در بازه زمانی مورد نظر در پنج دسته طبقه‌بندی شده است:

۱. جریان متأثر از موسیقی غرب؛ خواه متأثر از موسیقی کلاسیک اروپا، خواه متأثر از اشکال جدیدتر موسیقی مردم‌پسند که با گسترش بین طبقه متوسط ایرانی اقبال یافته بود؛
۲. جریان متأثر از موسیقی سنتی ایران، تداوم سنت‌هایی که در موسیقی کهن ایران وجود دارد و از نیمه دوم دوره قاجار صورتی نظام‌مند یافت. از این دست هنرمندان می‌توان از مجید کیانی و داریوش صفوت و محمدرضا لطفی یاد کرد؛
۳. جریان نوسازی سنت‌های موسیقی کلاسیک ایران، بر مبنای رهیافت‌هایی از نیازهای روز و مسائل جامعه که توسط تنی چند از موسیقی‌دانان از جمله محمدرضا لطفی، پرویز مشکاتیان و حسین علیزاده پیگیری شد؛

۱. برای اطلاع بیشتر رجوع کنید به: آوینی، مبانی نظری هنر.



۴. جریان موسیقی مردمی که همواره بدون حمایت دولتی و برنامه‌ریزی خاص در جریان بوده است. از جمله سرودها، ترانه‌های روح‌وضی، ترانه‌های محلی، ترانه‌های صنفی، لالایی‌ها و...؛

۵. موسیقی مقامی یا موسیقی نواحی که دارای تاریخچه و زمینه‌ای بسیار غنی است و بحث آن از موضوع این پایان‌نامه خارج است.

هرچند نمی‌توان به مرزبندی تفکیک‌شده و دقیقی در دسته‌بندی انگاره‌های موسیقی دست یافت، اما در هر شکل نشان‌دهنده سطحی از پیچیدگی اجتماعی موسیقایی است. در این مقاله با توجه به عنوان و اهداف مشخص‌شده، مقوله سوم یعنی جریان نوسازی سنت‌های موسیقی کلاسیک ایران، که به موسیقی سنتی نوین موسوم شد، بر مبنای رهیافت‌هایی از نیازهای روز و مسائل جامعه در درجه اول اهمیت قرار دارد. در عین حال به مقوله دوم یعنی جریان سنت‌گرا، که در تداوم موسیقی کهن می‌کوشد، نیز توجه شده است.

۳-۴. نقطه عزیمت طیفی از موسیقی ایران و شکل‌گیری موسیقی سنتی نوین

اتفاقات منتهی به انقلاب اسلامی، به‌ویژه حادثه ۱۷ شهریور ۱۳۵۶، نقطه عطفی در هنر موسیقی ایران است. در این رخداد، بخشی از موسیقی سنتی ایران، ضمن احراز هویت صنفی خویش، از نگاه ایستا، عرفانی و خاص، که ویژگی موسیقی سنتی بود، جدا شد و به‌طور جدی تحت عنوان مؤسسه چاووش و در قالب دو گروه «آوای شیدا» به سرپرستی محمدرضا لطفی و «عارف» به سرپرستی حسین علیزاده و پرویز مشکاتیان در جریان اتفاقات روز قرار گرفت. نگاه این طیف از موسیقی دانان نگاهی مبتنی بر اندیشه‌های انسان‌شناختی است.^۱ حسین علیزاده معتقد است: «هنر عین زندگی است؛ زندگی که در درون خود همه چیز دارد. اقتصاد، سیاست، ارتباطات اجتماعی، فلسفه، تنهایی، عبودیت ... هنر، ارتباطی مستقیم با زندگی انسان دارد. آدمی نیازمند آن است که حس و ارتباط و دریافت او از زندگی عالی با زبانی متعالی‌تر از زبان روزمره بیان شود. هنر انسان ابزاری برای بیان نیازهای درونی است. بسیاری از مواقع بیان نیازهای درونی، ناخودآگاه صورت می‌گیرد و آنچه با نام هنر

۱. این بدان معنا نیست که آنان دارای تخصص در رشته انسان‌شناسی بودند، بلکه به این معنا است که نگاهی نزدیک با داده‌های و نظریات انسان‌شناسی و مطالعات فرهنگی از تخصص خود دارند.

به وجود می‌آید، اگر فاقد جنبه ناخودآگاه باشد، کلیشه‌ای و پست خواهد بود...» (مصاحبه شهرنازاده با حسین علیزاده؛ به نقل از سروی، ۱۳۸۸).

از نظر حسین علیزاده موسیقی طبیعی، دیکته‌نشده و آزاد از قید و بندها با زندگی روزمره همه انسان‌ها در ارتباط تنگاتنگ است. یکی از ویژگی‌های اثر هنری این است که ارتباط با آن نیاز به تمرکز دارد. مخاطب باید انرژی صرف کند تا وارد دنیای اثر شود و از آن انرژی بگیرد. وقتی پایه‌های فرهنگی شنونده با موسیقی‌های هنری شکل گرفته باشد، نسبت به موسیقی‌ای که با معیارهای او نمی‌خواند واکنش نشان می‌دهد. یعنی موسیقی می‌تواند سلیقه جامعه را بسازد و ارتقا بخشد و در نهایت در ایجاد هویت فرهنگی جامعه دخیل شود». (پیشین). ناگفته نماند که این فرهنگ عمومی است که شاخص نوع، سطح موسیقی و کیفیت آن و حدود سلیقه عمومی را تعیین می‌کند که در سطح کلان توسط فرهنگ عمومی تعیین و ترسیم می‌شود و فرهنگ عمومی افزون بر تاریخ فرهنگی، در حوزه مناسبات سیاسی، تبادلات بین‌المللی فرهنگی و سیاست‌های فرهنگی صورت بندی می‌شود.

نقطه عزیمت عقاید علیزاده و هم‌فکرانش که به دلیل تحولات اجتماعی در برخی از موسیقی‌دانان سنتی نیز شکل گرفته بود، توانست موسیقی نوین ایران را پدید آورد که (شاید بدون آنکه خود بدانند) با نظریه‌های ساختاری و کارکردی هم‌آوایی دارد.

۵. یافته‌ها

۵-۱. موسیقی سنتی نوین در پرتو مکتب کارکردگرایی

مقارن با روش‌های انسان‌شناسی فرانتس بواس و شاگردانش دیدگاه کارکردگرایی نزد برخی مردم‌شناسان از جمله برونیسلاو مالینوفسکی (کارکردگرایی زیست‌فرهنگی) و رادکلیف براون (کارکردگرایی ساختاری)^۱ مطرح شد.

انسان‌شناسان که به نقش و کارکرد متنوع موسیقی در جامعه توجه داشتند، علاقه‌مند بودند تا از دیدگاه کارکردگرایانه نیز به موسیقی بنگرند. کارکردگرایی از منظر روش رویکردی برون‌تاریخی و هم‌زمانی با پدیده‌ها دارد.





برونیسلاو مالینوفسکی کارکرد را از دیدگاه زیستی مورد نظر قرار داد و معتقد بود که انسان‌ها دارای نیازهای روانی هستند و از این‌رو نهادهای اجتماعی از طریق گسترش نیازها سامان می‌یابند (مالینوفسکی، ۱۳۸۷). بنابراین یکی از مهمترین موضوعات و نگرش‌ها نسبت به پدیده‌های اجتماعی^۱ از جمله موسیقی شکل گرفت. در نهایت، کارکردها در جامعه همواره به دو صورت بروز و ظهور می‌یابند: نخست، کارکردهای آشکار که در حقیقت انتظاری است که از یک کارکرد می‌توان داشت؛ و دوم، کارکرد پنهان که کارکرد زمینه‌ای است که یک پدیده در جامعه از خود برجای می‌گذارد.

از این منظر نیز موسیقی سنتی قابل مطالعه و تبیین است. کارکرد اصلی و اساسی موسیقی که عمومیت دارد و در همه ساختارها وجود داشته و به عنوان اصلی پایدار زمینه حضور خرده‌نظام موسیقی را در همه اعصار در ساختارهای فرهنگی حفظ کرده است، همواره دو کارکرد زیبایی‌شناسی و بیان احساسات است. افزون بر این، کارکردهای دیگری نیز در زمینه موسیقی قابل مشاهده است که عبارت‌اند از: سرگرمی، برقراری ارتباط، ارائه نمادین مفاهیم، واکنش فیزیکی، یکسان‌سازی هنجارها، اعتباربخشی به نهادهای اجتماعی و آیین‌های مذهبی، کمک به استمرار و ثبات فرهنگی، ایجاد ایجاد همبستگی و وحدت‌بخشی (مریام، پیشین).

در بازه زمانی مورد نظر این پژوهش افزون بر دو کارکرد اصلی و پایدار موسیقی، یعنی زیبایی‌شناسی و بیان احساسات، کارکردهای دیگری به موسیقی اضافه شد. از جمله: بیان نمادین مفاهیم، هنجارسازی، ایجاد همبستگی اجتماعی^۲، کارکرد در موسیقی آیینی، ایجاد هیجان در برابر وضع موجود، در کنار کارکردهای پنهان برقراری ارتباط یکسان با طبقه‌های متنوع اجتماعی و در نتیجه ایجاد حس برابری بین اقشار مختلف جامعه، هم‌دردی با آسیب‌دیدگان وضع موجود و ایجاد حس صبر و استقامت و امید در آنان، و نیز ابزار انتقال پیام به مخاطب. نمونه‌های این کارکرد را می‌توان در آلبوم‌های چاووش ۲، ۳، ۴، ۶ و ۷ در قطعاتی چون «شب‌نورد» (لطفی، ۱۳۵۷، چاووش ۲) با کارکرد ایجاد هیجان در برابر وضع

1. Social phenomena

2. Social Solidarity



موجود، قطعه «اتحاد» (علیزاده، و لطفی، ۱۳۵۸، چاووش ۳) با کارکرد برقراری ایجاد همبستگی، قطعه «ایران ای سرای امید» (لطفی، و مشکاتیان، ۱۳۵۸، چاووش ۶) با کارکرد ایجاد همبستگی و هنجارسازی، قطعه «رزم مشترک» (علیزاده، و کامکار، و لطفی، و مشکاتیان، ۱۳۵۸، چاووش ۷) با کارکرد ایجاد همبستگی، قطعه «ای ایران ای ایزد آتش نشان» (علیزاده، و لطفی، ۱۳۵۸، چاووش ۳) با کارکرد ایجاد هیجان در برابر وضع موجود، قطعه «ای پدر» (لطفی، و مشکاتیان، ۱۳۵۸، چاووش ۴) با کارکرد بیان احساسات و ایجاد همدلی و.. مشاهده کرد.

۲-۵. موسیقی نوین دستگاهی در پرتو مکتب ساختارگرایی

ساختارگرایی تفکری سیستمی است. موسیقی نیز به عنوان یک خرده نظام باید درون ساختار ایفای نقش کند تا باقی بماند. ساختارگرایی نیز همچون کارکردگرایی پدیده‌ها را در یک نظام کلی و ساختارمند مورد بررسی قرار می‌دهد. در واقع، کارکرد یعنی ساختاری پویا شده، و ساختار یعنی شکل ایستای یک کارکرد (فکوهی، ۱۳۹۳، ۱۸۷)؛ البته این شمایل ایستا، کارکرد پایدار یک نظام را در طول حیات اجتماعی نشان می‌دهد. یعنی کارکردی که همواره در زمان و مکان جاری است.

در این میان دیدگاه‌های لوی اشتراوس در دهه ۱۹۶۰ از اهمیت زیادی برخوردار است. نقطه عزیمت تفکر ساختاری لوی اشتراوس وجود فرایندها و مکانیسم‌های مشترک در اندیشه (ذهن) انسان است که البته خارج از مرز زمان و مکان قرار می‌گیرند. موسیقی نیز یک پدیده ذهنی است. از این رو، سردرگم شدن پدیده‌های پیچیده فرهنگی و اجتماعی را می‌توان از طریق رابطه اندیشه و روانه‌ای که با سایر پدیده‌ها دارند، دریافت. اشتراوس می‌کوشید تا از این طریق دستورالعمل عام (یا الگویی) برای فرهنگ ارائه دهد. راه‌هایی که در آن واحدها و عناصر گفتمانی فرهنگ را می‌سازند (محمدی اصل، ۱۳۹۵، ۳۳).

طبعاً کارکرد ساختاری و جاودانه موسیقی همان کارکردهای زیبایی‌شناسی و بیان احساسات است. البته این خرده نظام ساختاریافته در ساختار اصلی موجود در بطن جامعه که از منظر اشتراوس در بطن لایه‌های عمیق ساختار فرهنگی نفوذ کرده است، به حسب نیاز و تغییرات اجزای خود دچار تحول و دگرگونی و بازتولید شرایط جدید می‌شود. چنانکه در بازه



زمانی مورد نظر در اثر تغییرات اجزا، خرده‌نظام موسیقی سنتی نیز دچار تحول شد و آن را در مقام تطبیق با تغییرات دیگر کارکردهای جدید مطابق با شئون جامع‌ه قرار داد که در نهایت آنگونه‌که تالکوت پارسونز^۱ می‌گوید خرده‌نظام‌های فرهنگی پایداری را برای یک مجموعه فراهم می‌آورد (تنهایی، ۱۳۹۴، ۲۳۸). بدین ترتیب موسیقی سنتی که در سایه تحولات اجتماعی به خلق اثر پرداخته بود، با توجه به تأثیر ژرف در مخاطب، که جزئی از ویژگی‌های ذاتی موسیقی است، توانست منجر به پایداری نظام گردد. از منظر اشتراوس آنچه باعث پایداری پیوند فرهنگی می‌شود، ارتباط معنی‌دار موسیقی و اسطوره است. به‌عنوان نمونه می‌توان از پیوند موسیقی تولیدی در بازه زمانی مورد نظر با مفاهیم اساطیری مانند امام حسین، عاشورا، آزادی، ققنوس... نام برد، که ناخواسته دارای تأثیری عمیق برخاسته از یک ایدئولوژی سامان‌یافته در متن تاریخ فرهنگی ایران‌زمین است و دارای تأثیر فراوان و پایدار خواهد بود.

۶. بحث و نتیجه‌گیری

بر اساس یافته‌ها و به‌ویژه رویکرد تاریخ فرهنگی، اجزای یک نظام و خرده‌نظام مانند موسیقی همواره در مواجهه تام با فرهنگ و اجزا و عناصر آن در سیر تاریخی، مورد مطالعه قرار می‌گیرد. از این منظر موسیقی نیز به‌طور کلی در تعامل با اجتماع و مسائل پیرامون قرار داشته و همواره دارای نقش و کارکرد بوده است. موسیقی سنتی نیز از این قاعده مستثنی نیست. بنا بر یافته‌های پژوهش به دلیل ضرورت‌ها و گستره تحولات عمیق ایجادشده در کشور ایران در دهه‌های ۵۰ و ۶۰ خورشیدی، این تأثیر و تأثر و نقش و کارکرد نمود بیشتری دارد.

مطالعات اسنادی و گفت‌وگوهای آرشیوی با اساتید موسیقی نشان می‌دهد که حداقل سه ژانر جدید را می‌توان برگرفته از تحولات انقلاب اسلامی مطرح کرد: (۱) موسیقی سنتی که پس تجربه‌های دوره مشروطه و همگامی تحول‌آفرین در اجتماع، برای مدتی از تحولات اجتماعی به دور مانده بود و حرکتی مجدد را مبتنی بر جریانات اجتماعی آغاز کرد؛ (۲) موسیقی سروده‌های انقلابی مبتنی بر تحولات ساختاری؛ و (۳) موسیقی سروده‌های حماسی-دینی مبتنی بر نیازهای جدید برآمده از پدیده جنگ.

1 Talcott Parsons



هرچند بررسی دو مورد اخیر در اهداف و جامعه آماری این مقاله نیست، اما این تحقیق نشان داد ایجاد ژانر جدید در موسیقی سنتی که محصول اتفاقات و تحولات در متن جامعه بود، در حقیقت موسیقی سنتی را از گوشه عزلت و حس عارفانه و فردی و انتزاعی و مصادیق دقیق فنی و محتوایی خارج کرد و توانست در بازه زمانی مورد نظر تأثیر زیادی از جهت انعکاس احساس‌های متنوع که توسط موسیقی‌دانان درک می‌شد بر مخاطبان بر جای بگذارد.

از آنجا که نیازهای جدید، ساختاری جدید با کارکردهای جدید ایجاد می‌کند، چنانکه در ادوار مختلف تاریخی تأثیر و تأثر موسیقی بر حرکت‌های اجتماعی مشهود بود، تحولات اجتماعی پیش آمده در دوره مذکور با شکل‌گیری گروه چاووش، جایگاه خود را به سرعت در ساختار فرهنگی و اجتماعی ایران باز کرد و با شکل‌گیری کارکردهای دیگر از مجموعه کارکردهای موسیقی، که در عصر حاضر نزد موسیقی سنتی ایران مغفول مانده بود، توانست با روح جامعه هم‌آوا شود. بدین ترتیب، موسیقی در بستر تاریخ فرهنگی ملت ایران نقش یافت و با در جریان اجتماعی تحولات اجتماعی زمینه‌مند و زمینه‌ساز شد و در جهت‌گیری جدید خویش کارکردهای آشکار و پنهان خود را در همگام‌سازی با جریان‌ات اجتماعی بروز داد.

افزون بر این موسیقی سنتی توانست کاربردهایی^۱ را، که موسیقی سنتی مدتی بود از آن دور افتاده بود، در جامعه ایجاد کند. از جمله: ترویج و اشاعه موسیقی سنتی در بین عامه مردم، آموزش همگانی موسیقی سنتی، ایجاد هم‌نوازی‌های ارکسترال (به عنوان نمونه آلبوم نی‌نوا)؛ ایجاد اقتصاد و بازار مصرف برای موسیقی سنتی.

درخصوص چستی کارکردهای آشکار و پنهان موسیقی سنتی ایران در بازه زمانی مورد نظر یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد از آنجا که موسیقی سنتی تا پیش از بازه زمانی مورد نظر، بیشتر جنبه بزمی داشت و در شرایط خاص نواخته می‌شد، در حاشیه اتفاق‌های

۱. باید توجه داشت که بین کاربرد و کارکرد تمایز وجود دارد. هنگامی که از نحوه مصرف موسیقی سخن می‌گوییم در حقیقت به کاربرد موسیقی اشاره داریم. بنابراین کاربرد به شرایطی برمی‌گردد که موسیقی در یک کنش انسانی به کار گرفته می‌شود؛ اما کارکرد دربرگیرنده دلایل به کار برده شدن و به‌ویژه اهداف گسترده‌تری است که این به کارگیری در آن مورد استفاده قرار می‌گیرد.



جامعه قرار داشت و هنرمندان موسیقی سنتی بیشتر در جست‌وجوی تهذیب و شناخت نفس‌بودند و جلوه آن را در پرتو اجراهای موسیقی سنتی جست‌وجو می‌کردند. ازاین‌رو، حضورشان در متن جامعه منوط به اجراهای زنده و خلق اثری که حس زیبایی به مخاطب منتقل می‌کرد، شکل می‌گرفت. در این زمان کارکرد آشکار موسیقی سنتی همواره کارکرد زیبایی‌شناسی و بیان احساسات فردی بود. هنرمندان موسیقی سنتی نسبت به اجرای دقیق محتوا، ملودی و فرم‌ها و سکوت موجود در متن موسیقی سنتی دقت خاص داشته‌اند، افزون بر این تلاش می‌کردند احساسات متنوع را با توجه به خصوصیت غالب موجود در نظام موسیقی سنتی با کشش‌ها، ترکیب‌ها و الگوهای مختلف ریتمیک و نیز با بهره‌گیری از دستگاه‌های موسیقی به مخاطب القا کنند. در این میان کارکرد پنهان موسیقی، استمرار و ثبات مفاهیم فرهنگی و تأثیر در موسیقی آیینی و شبیه‌خوانی‌ها، مناقب و تعزیه‌خوانی‌ها بود. موسیقی سنتی در جریانی ایستا‌چندان تحت تأثیر جریانات اجتماعی قرار نمی‌گرفت و نوعی ثبات فرهنگی را در مخاطبان‌اش ایجاد می‌کرد.

پس از شکل‌گیری جریان جدید در نظام موسیقی سنتی موجود و تغییر در محتوای آن چندین کارکرد، که در سال‌های اخیر کمتر مورد توجه قرار گرفته بود، مورد توجه واقع شد. بخشی از این کارکردها به‌عنوان کارکرد آشکار برخی دیگر کارکردهای پنهان موسیقی نوین است. کارکردهای آشکار افزون بر کارکردهای ساختاری، که البته در نوع جدید نسبت به موسیقی سنتی ایستا کمتر مشهود است، عبارت‌اند از دو کارکرد هنجارسازی و ایجاد همبستگی. پیش از آن این دو کارکرد به غیر از دوره‌ای کوتاه در دوران مشروطه نزد اساتید موسیقی سنتی و به تبع آن مسئولین فرهنگی و جامعه، جایگاهی نداشت و به آن اندیشیده نمی‌شد.

موسیقی سنتی توانست از کارکرد نمادین موسیقی بهره‌وافر ببرد. این موضوع آنجا بیشتر جلوه‌گر می‌شود که برخی نمادها از جمله، امام حسین، عاشورا، لاله، شقایق، سرو، کاروان، مهر... با مدلول خود هم‌نوا شدند. به عنوان نمونه می‌توان از دو نماد سرو با مفهوم نمادین مقاومت و ایستادگی و نامیرایی؛ و لاله با مفهوم نمادین شهید و شهادت یاد کرد. موسیقی آیینی نیز به کارکرد آشکار موسیقی سنتی تبدیل شد. به عنوان نمونه می‌توان به شکل‌گیری سرودهای انقلابی اشاره کرد (سرودهای چون برخیزید، میدان ژاله، و...).



درخصوص چگونگی جایگاه موسیقی سنتی و روابط آن در ساختارهای تاریخی و فرهنگی ایران یافته‌ها حاکی از آن است که وجود عنصر هنر در نظام‌های اجتماعی، ابتدا گویای ارتباط بین شرایط اجتماعی و خلق آثار هنری نظیر موسیقی است. سپس، در ایران معاصر هرگاه جریان‌ات اجتماعی به مرحله‌ای از ایجاد تغییر و درخواست عمومی رسید موسیقی سنتی نیز به مدد جریان‌های اجتماعی برخاست. این حرکت را می‌توان حداقل در دو سرفصل تغییر عمیق اجتماعی، یعنی جریان مشروطه و جریان انقلاب اسلامی مشاهده کرد. ضمن این‌که مقوله جنگ تحمیلی و نقش‌آفرینی موسیقی در جنگ هشت‌ساله نیز مقوم این نظر است.

در این تحقیق سه جریان سیاسی، اجتماعی و فرهنگی در آستانه انقلاب اسلامی مورد مطالعه قرار گرفت. جریان لیبرال و ملی‌گرای باستانی، جریان چپ‌گرا و جریان اسلام‌گرا. هرچند در هر سه مورد موسیقی به خلق اثر بر اساس گفتمان ایجاد شده پرداخت. یافته‌های این تحقیق نشان از تعامل هنر موسیقی، در معنای عام، با جریان‌های نام برده دارد. اما موسیقی سنتی در دو جریان اول به دلیل عدم پذیرش عمومی واکنش اندکی از خود بر جای گذاشت؛ درحالی‌که همگام با جریان اسلام‌گرا که منجر به پیروزی انقلاب اسلامی شد، شاهد هم‌سرایي موسیقی سنتی با این جریان اجتماعی هستیم. بنابراین، می‌توان این‌گونه عنوان کرد که در ابتدا موسیقی سنتی که همواره عنصری مؤثر در فرهنگ بود، با حفظ فرم و محتوای خود متأثر از شرایط اجتماعی، به‌طور مؤثر و مستقیم وارد عرصه اجتماعی شد، دوم، موسیقی سنتی که به‌دلیل ویژگی درون‌گرایی کمتر از دیگر جنبه‌های هنر و گونه‌های دیگر موسیقی وارد عرصه اجتماع می‌شد، در این هنگام به‌طور جدی وارد عرصه شد و از سوی آحاد جامعه بسیار استقبال شد (نمونه این نوع موسیقی را می‌توان در مکتب اصفهان با آوازهای ادیب اصفهانی، در مکتب تبریز با آواز ابوالحسن اقبال آذر و در مکتب تهران که بر اساس ردیف‌های میرزا عبدالله شکل گرفت و همچنین اساتیدی مانند عبدالله دوامی و محمود کریمی و سپس محمدرضا شجریان و شهرام ناظری مشاهده کرد). در این زمان موسیقی سنتی ورودی عمیق به متن اتفاقات صورت داد و نسبت به دیگر جنبه‌های هنر موسیقی تأثیری دامن‌دار و عمیق بر مخاطب باقی گذاشت. می‌توان پنداشت که موسیقی



به‌طور عام و موسیقی سنتی به‌طور خاص به‌عنوان جزئی از ساختارهای تاریخی و فرهنگی ایران دخیل در فراز و فرودهای تاریخی و اجتماعی می‌شوند.

در جمع‌بندی آنچه ذکر شد می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

(۱) موسیقی سنتی وقتی در بستر میان‌رشته‌ای و در تعامل با دانش انسان‌شناسی و تاریخ فرهنگی قرار می‌گیرد، به عنوان یک نظام فرهنگی دارای نقش و کارکرد می‌گردد؛

(۲) مطالعه تاریخ فرهنگی در بازه زمانی مورد نظر پنج جریان مدرنیسم، لیبرالیسم، ملی‌گرایی باستانی (به‌عنوان نمونه سرود ای ایران ای مرز پرگهر)، سوسیالیسم (به عنوان نمونه ترانه مرا ببوس) و اسلام‌گرا (بیشتر سرودهای گروه چاووش) را در جامعه ایران نشان می‌دهد. هر یک از این جریانات میدان فرهنگی هنری جدیدی را گشود که البته گفتمان جریان اسلام‌گرا (هنر متعهد) منتهی به انقلاب اسلامی در پدیداری موسیقی سنتی نوین ایفای نقش کرد؛

(۳) از منظر مکتب کارکردگرایی، کارکرد اصلی و اساسی موسیقی سنتی در همه اعصار دو کارکرد زیبایی‌شناسی و بیان احساسات بوده است. در بازه زمانی مورد نظر این پژوهش افزون بر این دو کارکرد، کارکردهای دیگری نیز اضافه شد. در بخش کارکردهای آشکار، کارکردهای بیان نمادین مفاهیم، هنجارسازی، ایجاد همبستگی، کارکرد در موسیقی آیینی، ایجاد هیجان در برابر وضع موجود به کارکردهای آشکار موسیقی سنتی، و در بخش کارکردهای پنهان مواردی از جمله ارتباط یکسان با طبقه‌های متنوع اجتماعی در نتیجه ایجاد حس برابری بین اقشار مختلف جامعه، هم‌دردی با آسیب‌دیدگان وضع موجود و ایجاد حس صبر در آنان، ابزار انتقال پیام خاص به مخاطب به دو کارکرد اصلی اضافه شد؛

(۴) از خاستگاه مکتب ساختارگرایی موسیقی به عنوان یک خرده‌نظام درون ساختار به ایفای نقش پرداخت. از آنجا که ساختارگرایی به کارکرد عمومی یک نظام معتقد است، دو کارکرد جاودانه موسیقی یعنی زیبایی‌شناسی و بیان احساسات را مطرح می‌کند. اما از منظر اشتراوس پدیده ذهنی موسیقی را در بطن لایه‌های عمیق ساختار فرهنگی جست‌وجو می‌کند که برحسب نیاز و تغییرات اجزای خود دچار تحول و دگرگونی و بازتولید شرایط جدید می‌شود. از این منظر در بازه زمانی مورد نظر حداقل بخشی از خرده نظام موسیقی

سنتی دچار تحول شد و در مقام تطبیق با تغییرات دیگر کارکردهای جدید مطابق با شئونات جامعه ایجاد کرد و در نهایت منجر به تغییرات ساختاری در خود و همگامی با تغییرات اجتماعی گردید؛

(۵) آثار موسیقی سنتی در سایه تحولات اجتماعی با توجه به دو خصوصیت ذاتی موسیقی هنری یعنی تأثیر ژرف از تغییرات ژرف و گستره بالای انتقال معنا، توانست منجر به پایداری در ساختار جدید گردد؛

(۶) در نظریه ساختارگرایی اشتراوس آنچه باعث پایداری پیوند فرهنگی می شود، ارتباط معنی دار موسیقی و اسطوره است. از این منظر، در موسیقی سنتی از پیوند موسیقی تولیدی در بازه زمانی مورد نظر با برخی اسطوره ها (مانند اسطوره امام حسین، اسطوره آزادی، اسطوره عاشورا) می توان نام برد، که ناخواسته دارای تأثیری عمیق از یک ایدئولوژی سامان یافته در متن تاریخ فرهنگی برخاسته است و دارای تأثیری فراوان و پایدار است؛

(۷) عنصر نماد و نشانه نیز در موسیقی نوین با اجتماع پیوند خورد و افزون بر نمادهای سنتی موجود در موسیقی سنتی، نمادهایی چون لاله، سرو، سروقامتان، شقایق، کاروان، ساربان و.. در تصانیف و آوازا خودنمایی کرد؛

(۸) موسیقی سنتی به عنوان پایه فرهنگی هنر موسیقی دارای قابلیت های گوناگون در ایجاد و بازسازی احساسات، هنجارهای متفاوت مطابق با نیازهای زمانه خود است که توجه به آن زمینه کاربردی فرهنگی گسترده ای را ایجاد می کند. توجه به این ظرفیت می تواند در بازه های زمانی مختلف برای مسئولین فرهنگی راهگشا باشد.



- احمدوند، شجاع؛ و حمیدی، سمیه (۱۳۹۲). چهار روایت در فهم معنای مطالعات میان‌رشته‌ای. فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۶(۱)، ۵۴-۳۱. doi: 10.7508/ISIH.2014.21.002
- ازکیا، مصطفی (۱۳۸۲). روش‌های کاربردی تحقیق. تهران: انتشارات کیهان.
- امینی، علی‌اکبر (۱۳۸۸). تحول گفتمان در ادبیات سیاسی ایران در طلیعه بین دو انقلاب. تهران: آزادی اندیشه.
- آوینی، سیدمرتضی (۱۳۷۷). مبانی نظری هنر. قم: نبوی.
- برک، پیتر (۱۳۸۹). تاریخ فرهنگی چیست؟ (مترجم: نعمت‌الله فاضلی و مرتضی قلیچ). تهران: پژوهشکده تاریخ اسلام.
- پارسانیا، حمید (۱۳۸۶). حدیث پیمانه. قم: نشر معارف.
- تنهایی، حسین ابوالحسن (۱۳۹۴). نظریه‌های جامعه‌شناسی. مشهد: مرنیز.
- حجاریان، محسن (۱۳۹۵). مردم‌شناسی و موسیقی (گزیده مقالات). تهران: کارنامه کتاب.
- خالقی، روح‌الله (۱۳۷۷). سرگذشت موسیقی ایران (جلد سوم به همراه گزیده جلد اول و دوم). تهران: ماهور.
- خسروپناه، عبدالحسین (۱۳۸۸). جریان‌شناسی فکری ایران معاصر. قم: مؤسسه فرهنگی حکمت نوین اسلامی.
- درزی، قاسم (۱۳۹۸). تاریخ انگاره میان‌رشته‌گی؛ گذار از نگاه آرمان‌گرایانه و مبتنی بر «تلفیق دانش» به رویکرد عمل‌گرایانه و مبتنی بر «حل مسئله». فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۱۱(۴)، ۳۲-۱. doi: 10.22035/isih.2020.3626.3809
- درزی، قاسم؛ قراملکی، احد فرامرز؛ پهلوان، منصور (۱۳۹۲). گونه‌شناسی مطالعات میان‌رشته‌ای در قرآن کریم. فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۵(۴)، ۷۳-۱۰۲. doi: 10.7508/isih.2014.20.004
- دورینگ، ژان (۱۳۸۳). سنت و تحول در موسیقی ایران (مترجم: سودابه فضائلی). تهران: انتشارات توس.
- رئیسیان، ارش؛ و کامکار، هانا (۱۳۹۷). چاوش از درآمد تا فرود [فیلم مستند].
- ساروخانی، باقر (۱۳۸۵). روش‌های تحقیق در علوم انسانی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- سروی، حسین (۱۳۸۸). تحلیل گفتمان‌های موسیقی در ایران معاصر (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). تهران: دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده علوم اجتماعی.





سیاری، سعیده؛ و قراملکی، احد فرامرز (۱۳۸۹). مطالعات میان‌رشته‌ای: مبانی و رهیافت‌ها. فلسفه و کلام اسلامی، ۴۳(۲)، ۵۹-۸۲.

شعبانی ساروئی، رمضان (۱۳۹۳). طراحی مدل جریان‌شناسی فرهنگی در ایران امروز؛ با تأکید بر هویت فرهنگی. فصلنامه مطالعات ملی، ۱۵(۵۹)، ۱۰۷-۱۲۶.

علوی، بزرگ (۱۳۲۶). اوزبکها: روندی در فرهنگ و جامعه‌شناسی مردم اتحاد جماهیر شوروی سوسیالیستی. بی‌جا: بی‌نا. علیزاده، حسین؛ و کامکار، هوشنگ؛ و لطفی، محمدرضا؛ و مشکاتیان، پرویز (۱۳۵۸). چاووش ۸ (محمدرضا شجریان. شهرام ناظری). برگرفته از http://www.mediafire.com/file/dizezumzd2m/Chavosh_07rar/file

علیزاده، حسین؛ و لطفی، محمدرضا (۱۳۵۸). چاووش ۳ (بیژن کامکار؛ شهرام ناظری). برگرفته از http://www.mediafire.com/file/oym2gm5jhgi/Chavosh_03.rar/file

فکوهی، ناصر (۱۳۹۳). تاریخ اندیشه و نظریه‌های انسان‌شناسی. تهران: نشر نی.

فیاض، محمدرضا (۱۳۹۴). تابردمیدن گل‌ها. تهران: سوره مهر.

کیانی، عبدالمجید (۱۳۷۱). هفت دستگاه موسیقی ایران. تهران: سروستان.

گیدنز، آنتونی (۱۳۹۸). گزیده جامعه‌شناسی (مترجم: حسین چاووشیان). تهران: نشر نی.

لطفی، محمدرضا (۱۳۵۷). چاووش ۲ (محمدرضا شجریان. شهرام ناظری). برگرفته از http://www.mediafire.com/file/y3kzkmltojv/Chavosh_02.rar/file

لطفی، محمدرضا (۱۳۵۸). چاووش ۸ (شهرام ناظری). برگرفته از http://www.mediafire.com/file/mwokyazymu/Chavosh_08rar/file

لطفی، محمدرضا (کارگردان) (۱۳۸۵-۱۳۸۶). شناخت موسیقی دستگاهی ایران به روایت محمدرضا لطفی [فیلم مستند]. رادیو فرهنگ.

لطفی، محمدرضا؛ و مشکاتیان، پرویز (۱۳۵۸). چاووش ۶ (محمدرضا شجریان). برگرفته از http://www.mediafire.com/file/qkwowjmidjz/Chavosh_06rar/file

لطفی، محمدرضا؛ و مشکاتیان، پرویز (۱۳۵۸). چاووش ۴ (شهرام ناظری). برگرفته از http://www.mediafire.com/file/ccb6icoo66aiy4y/Chavosh_04.rar/file

لوی اشراوس، کلود (۱۳۹۵). انسان‌شناسی ساختاری (مترجم: ناصر فکوهی). تهران: نشر جاوید.

مالینوفسکی، برونیسلاو (۱۳۸۷). نظریه علمی فرهنگ و چند مقاله دیگر (مترجم: منوچهر فرهمند). تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.

- محمدی اصل، عباس (۱۳۹۵). انسان‌شناسی کلودلوی استراوس. تهران: آرمان رشد.
- مریام، آلن (۱۳۹۶). انسان‌شناسی موسیقی (مترجم: مریم قرسو). تهران: ماهور.
- مسعودیه، محمدتقی (۱۳۶۵). مبانی اتنوموزیکولوژی. تهران: سروش.
- مطهری، مرتضی (۱۳۶۷). عرفان حافظ. تهران: صدرا.
- معینی علمداری، جهانگیر (۱۳۸۵). روش‌شناسی نظریه‌های جدید در سیاست. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- منوچهری، عباس (۱۳۸۹). رهیافت و روش در علوم سیاسی. تهران: سمت.
- نتل، برونو (۱۳۶۵). اتنوموزیکولوژی (مترجم: مجتبی خوش‌ضمیر). تهران: شرکت چاپ و نشر.



مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی

۱۶۴

دوره ۱۳، شماره ۴

پاییز ۱۴۰۰

پیاپی ۵۲



تقاطع رشته‌ای موسیقی سنتی با دانش انسان‌شناسی و تاریخ فرهنگی: مطالعه موردی آلبوم‌های چاووش

پیام صدریه^{۱*}، یعقوب شربتیان سمنانی^۲

دریافت: ۱۳۹۹/۰۷/۱۸؛ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۳/۱۰

چکیده

موسیقی به‌عنوان خرده‌نظام فرهنگی همواره در پژوهش‌های فرهنگی و انسان‌شناختی جایگاه داشته است و در نگرش مجموعه تام فرهنگی از منظرهای گوناگون همچون ساختارگرایی، کارکردگرایی، نشانه‌شناسی، اتنوموزیکولوژی و... محل بحث و گفت‌وگوی مکاتب مختلف نظری بوده است. در این پژوهش با توجه به کارکردهای موسیقی بر اساس تحولات تاریخی، در برهه زمانی مورد نظر نشان داده شد که میان رشته موسیقی با دانش تاریخ فرهنگی و انسان‌شناسی ارتباط میان‌رشته‌ای برقرار است. روش تحقیق در این پژوهش ترکیبی و از نوع اسنادی و میدانی با تأکید بر عنصر مصاحبه بوده است و مبتنی بر رهیافت کیفی است. چارچوب نظری مورد استفاده در این پژوهش نظریه کارکردگرایی برونیسلاو مالینوفسکی و نظریه ساختارگرایی کلود لوی اشتراوس است. بر این اساس، افزون بر دو کارکرد ساختاری موسیقی، یعنی زیبایی‌شناسی و بیان احساسات، به کارکردهای مفروض بنابر مقتضیات زمان و نیازهای اجتماعی بر موسیقی نیز پرداخته می‌شود. در بازه زمانی این پژوهش کارکردهای آشکار از جمله ایجاد همبستگی، بیان مفاهیم نمادین، کارکرد در موسیقی آیینی، کارکرد هنجارساز، کارکرد ایجاد هیجان به عنوان کارکردهای آشکار و همچنین کارکردهای پنهان از جمله برقراری ارتباط یکسان با طبقه‌های متنوع اجتماعی، هم‌دردی با آسیب‌دیدگان وضع موجود، ایجاد پیام خاص درخصوص اقدام، بیداری و پایداری وفق گفتمان زمان در مخاطب و گسترده‌ی مخاطب پیام مشهود است.

کلیدواژه‌ها: موسیقی سنتی، تاریخ فرهنگی، انسان‌شناسی فرهنگی، کارکردگرایی، ساختارگرایی

۱. دانشجوی دکتری مردم‌شناسی، گروه مردم‌شناسی، دانشکده علوم اجتماعی، ارتباطات و رسانه، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکز، تهران، ایران (نویسنده مسئول)

✉ psadr2020@gmail.com

۲. استادیار انسان‌شناسی، گروه علوم اجتماعی، واحد گرمسار، دانشگاه آزاد اسلامی، گرمسار، ایران

۱. مقدمه

فرهنگ از مسائل اصلی علوم انسانی است. انسان‌ها در زمان حرکت می‌کنند و از گذشته، حال و آینده دریافت مشخصی دارند. آدمی حضوری آگاهانه در زمان دارد و همواره از طریق فرهنگ و عناصر فرهنگی در حال تفسیرهای مشخصی از حیات خویش است. آنچه در مطالعه تاریخ محور فرهنگ‌ها با تأکید بر موسیقی مشخص می‌شود، گویای حضور موسیقی، همانند زبان، از بدو شکل‌گیری جوامع بشری است؛ گویی از ابتدا موسیقی نیز همگام با زبان به رشد و تحول پرداخته است (نک: حجاریان، ۱۳۹۵، ۷). در نتیجه موسیقی و فرهنگ تأثیر عمیقی بر یکدیگر داشته و در طی زمان همراه با سیر تمدن بشری، تحولات گوناگونی در خود دیده‌اند. از این رهگذر، می‌توان موسیقی را جزئی لازم از تاریخ هر سرزمین برشمرد که همواره به‌طور پایدار در ساختار تمدن‌ها حضور داشته، و با دیگر اجزای نظام در ارتباط مستقیم یا غیرمستقیم بوده است و به فراخور حال دارای کارکردهای آشکار و پنهان برآمده از نیازهای فرهنگی یک جامعه بوده است.

موسیقی، که بر اساس فرهنگ و واقعیت‌های موجود در زندگی اجتماعی شکل گرفته است، در برقراری پیوند بین مردم و واقعیت‌های زندگی‌شان نقشی تسهیل‌گر داشته و آنان را با واقعیت‌های زندگی روبه‌رو می‌کند و در سازگاری مردم و فرهنگ و شرایط تاریخی اجتماعی نقشی برجسته دارد. انسان‌شناسان در مطالعه موسیقایی می‌خواهند به درک گسترده‌تر محصول موسیقایی در روند تاریخ فرهنگی^۱ جوامع توجه نمایند؛ زیرا موسیقی یکی از عناصر موجود در مجموعه پیچیده رفتارهای آموختنی انسان است، که به‌وسیله ارزش‌ها، نگرش‌ها و اعتقادات انسانی شکل می‌گیرند و یک فرهنگ را می‌سازند. موسیقی سنتی ایران^۲ محصول مشترک تاریخ، فرهنگ و جامعه ایران است. این نوع موسیقی در گستره فرهنگ ایرانی شکل یافت و با ادبیات فارسی درآمیخت. از این‌رو، همواره در سیر تاریخی حیات ملت ایران جاری بوده است.



مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی

۱۳۶

دوره ۱۳، شماره ۴

پاییز ۱۴۰۰

پیاپی ۵۲

1. cultural history

2. Iranian Classical Music



ایران در دهه‌های ۱۳۵۰ و ۱۳۶۰ خورشیدی بیش از پیش در میدان تحولات عمیق اجتماعی، از جمله تحولات نظری ناشی از اندیشه‌های فکری و منازعات اجتماعی بین گرایش‌های چپ، اسلامی و لیبرال قرار گرفت. همگام با تحولات میدانی، پیروزی انقلاب اسلامی و وقوع جنگ تحمیلی و... دو دهه‌ای پر ماجرا را برای ایران رقم زد و بستر تغییر و تحولاتی عمیق در فرهنگ این مرز و بوم شد. بدین ترتیب، شاهد تغییرات ساختاری و کارکردی در نظام فرهنگی و اجتماعی هستیم. تغییراتی که هم از جهت تاریخی و اجتماعی قابل بررسی است و هم از جهت ساختاری. از این منظر نقش و کارکرد هنر و به تبع آن موسیقی در ساختار جامعه و فرهنگ باید مورد کنکاش و توجه قرار گیرد تا بخشی از مسیر تاریخ و کارکرد خرده‌نظام موسیقی از جهت تعامل دوسویه با جامعه معین شود. بدیهی است توجه به این امر در گستره تاریخ فرهنگی می‌تواند راهکاری در سطح کلان از نظر سیاست‌گذاری فرهنگی^۱ فراهم آورد.

هدف اصلی این پژوهش بررسی رابطه میان‌رشته‌ای موسیقی سنتی ایران با انسان‌شناسی فرهنگی^۲ و تاریخ فرهنگی با مطالعه موردی آثار تولید شده در مؤسسه چاووش در دهه ۱۳۵۰ است. در ضمن این فرایند دو هدف فرعی دیگر نیز بررسی می‌شود: نخست، مطالعه کارکردهای آشکار و پنهان موسیقی در بازه زمانی مورد نظر؛ و دوم، مطالعه انسان‌شناختی موسیقی با رویکرد ساختی کارکردی و نقش آن در تحولات اجتماعی ایران در بازه زمانی مورد نظر. این مقاله به دنبال پاسخ به سؤالاتی است که در پیوند بین سه رشته موسیقی، انسان‌شناسی و تاریخ فرهنگی اهمیت دارد. سؤال اصلی و اساسی عبارت است از: «چه رابطه‌ای بین موسیقی سنتی ایران به‌عنوان یک خرده‌نظام در ساختار کلی جامعه ایران، در پیوند با تاریخ فرهنگی و دانش انسان‌شناسی وجود دارد؟

سؤال‌های فرعی عبارتند از: «کارکردهای آشکار و پنهان^۳ موسیقی سنتی ایران با رویکرد نظریه کارکردگرایی برونیسلاو مالینوفسکی^۴ (۱۸۸۴-۱۹۴۲) در بازه زمانی مورد نظر

1. Cultural policy
2. Cultural Anthropology
3. manifest and latent functions
4. Bronisław Malinowski

کدامند؟» و «جایگاه موسیقی و روابط آن در ساختارهای تاریخی و فرهنگی ایران در بازه زمانی مورد مطالعه چگونه است؟»

۲. چارچوب نظری

در این پژوهش موسیقی سنتی ایران در حصار تاریخ فرهنگی در بازه زمانی مورد نظر از منظر نظریه ساختارگرایی^۱ «کلود لوی اشتراوس»^۲ و نظریه کارکردگرایی^۳ «برونیسلاو مالینوفسکی» مورد توجه قرار گرفت و نمونه‌های موردی از جامعه آماری مورد نظر تحلیل شد. همچنین با مطالعه تاریخ فرهنگی دوره مورد نظر به برقراری ارتباط دوسویه آن با موسیقی سنتی در چارچوب مکتب ساختارگرایی لوی اشتراوس پرداخته شد. در این فرایند، مطالعات میان‌رشته‌ای از آن جهت دارای اهمیت است که سه دانش مزبور به تنهایی از زاویه درون‌متنی قادر به تکثیر معنای جدید نیستند. تلفیق آن‌ها در پرتو روش‌های میان‌رشته‌ای به شناخت و رهیافت جدیدی منجر شد که سابقه چندان در مطالعات موسیقایی در ایران برای آن متصور نیست.

۲-۱. مطالعات میان‌رشته‌ای

میان‌رشته‌ای و مترادف‌های آن بیانگر ظهور و بروز رویکرد جدیدی در پژوهش‌های علمی هستند، که هدف مشترک آن نگرش وحدت‌نگر به موضوعات و مسائلی است که در طیفی از موضوعات علمی مطرح می‌شوند و به طور کلی یکپارچگی دیدگاه‌ها در حل مسائل مشترک را در نظر دارد (نک: فرامرز قراملکی و سیاری، ۱۳۸۹، ۶۹).

مطالعات میان‌رشته‌ای را فرایندی از پاسخ‌گویی به یک سؤال، حل یک مسئله و یا ارجاع به یک موضوع معرفی می‌کنند؛ موضوعی که آنقدر وسیع و پیچیده است که پرداختن به آن به وسیله یک رشته و یا یک حرفه ناکافی خواهد بود (درزی، فرامرز قراملکی، و پهلوان، ۱۳۹۲؛ به نقل از تامپسون، ۱۹۸۱).



مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی

۱۳۸

دوره ۱۳، شماره ۴

پاییز ۱۴۰۰

پیاپی ۵۲

1. Structuralism
2. Claude Lévi-Strauss
3. Functionalism



مطالعهٔ میان‌رشته‌ای زمانی اهمیت می‌یابد که بخش‌بندی یک موضوع یا مسئله امکان‌پذیر نباشد و می‌بایست آن را در میان‌رشته‌ها و تخصص‌های گوناگون دنبال کرد. از منظر منسبیل و گاردنر مطالعات میان‌رشته‌ای شیوه‌ای است که دانش و حالات تفکر را از نظام‌های گوناگون به صورت یکپارچه تبدیل کرده، و با اشکال روشمند ارتباطی و انتخاب‌های پویا شامل سه ویژگی سازگاری، توازن و اثربخشی همراه باشد (به نقل از: فرامرز قراملکی و سیاری، ۱۳۸۹، ۶۳). همان‌گونه که از این تعریف برمی‌آید، مطالعه میان‌رشته‌ای در درون یک ساختار یا کل معنا می‌یابد و پدیده یا متغیرها هرکدام در درون یک نظام نسبتاً پایدار به ایفای نقش پرداخته و با یکدیگر و در نهایت با کل ساختار در تعامل هستند. می‌توان این‌گونه پنداشت که در مطالعات میان‌رشته‌ای، حداقل در یکی از رویکردها، نگاه محقق بر پدیدهٔ فرهنگی تام^۱ معطوف شده و از این رهیافت ساختارها و کارکردها اهمیت پیدا می‌کنند و از آنجا که برخی از پدیده‌ها در درون ساختار و وابسته به عوامل گوناگون است، مستلزم بررسی از زوایای متفاوت و دانش‌های متعددی است. بنابراین، می‌توان به دیدگاه کلاین و نیوویل توجه کرد:

«میان‌رشتگی عبارت است از فرایند پاسخ به پرسش، حل یک مسئله، یا رویارویی با یک موضوع که بسیار گسترده‌تر یا پیچیده‌تر از آن است که بتوان با یک رشته یا تخصص به آن پرداخت. این فرایند از طریق استخراج بینش‌های رشته‌ای و تلفیق این بینش‌ها به وسیله ایجاد یک ادراک جامع‌تر انجام می‌شود (درزی، ۱۳۹۸؛ به نقل از: کلاین و نیوویل، ۱۹۹۷). تلفیق دانش و گونه‌ای از تفکر که از دو یا چند رشته برگرفته شده، به یک پیشرفت شناختی می‌انجامد؛ پیشرفت شناختی مانند توضیح یک پدیده، حل یک مسئله، ساخت یک محصول، یا طرح یک پرسش جدید. در این دستورسازی، تلفیق دیدگاه‌های رشته‌ای، هدف نیست و صرفاً وسیله‌ای برای دستیابی به سرانجام پژوهش است (درزی، ۱۳۹۸؛ به نقل از مانزیلا، ۲۰۰۵).

ارتباط میان‌رشتگی موسیقی با تاریخ فرهنگی و انسان‌شناسی آنجا معنی‌دار می‌شود که طبق نظر آموزش‌دهندگان موسیقی، درک موسیقی تولید شده توسط یک فرهنگ به‌عنوان

1. total cultural fact



عاملی مهم در فرهنگ گذشته یا حال در نظر گرفته شود (برک، ۱۳۸۹، ۱۱۲). این امر وقتی در مجرای تاریخ فرهنگی قرار می‌گیرد، اهمیت میان‌رشته‌ای را بیشتر آشکار می‌سازد، زیرا تاریخ در حقیقت بازتاب دو عامل نیروهای اجتماعی و تصمیمات فردی است؛ از این رو، روایات گذشته به غنای جزئیات می‌پردازد. تاریخ هنر و به دنبال آن تاریخ موسیقی انعکاس دهنده فرهنگی است که در آن شکل گرفته است.

موسیقی، به عنوان جزئی از اجزای فرهنگ و هنر، به دلیل تنوع انواع و نگرش‌های موجود، همواره به عنوان شبکه‌ای از نقدها در جامعه بروز و ظهور می‌یابد که این انواع گوناگون بر یکدیگر تأثیرگذار هستند. اثر موسیقی تنها به عنوان یک عامل تصحیح‌کننده یا تغییردهنده بر روی نمونه‌های دیگر نیست، بلکه تبدیل شکل رشته موسیقی به تقاطع ناهمگونی از شاخه‌های سنتی آن نظریه مانند موسیقی‌شناسی، انسان‌شناسی، مطالعات فرهنگی و... است (برک، ۱۳۸۹، ۱۳۷). در این تقاطع نقش علوم اجتماعی، به ویژه انسان‌شناسی فرهنگی در تحلیل وضعیت نقشی برجسته خواهد بود؛ زیرا با بررسی خرده‌فرهنگ‌ها و تجزیه و تحلیل نهاده‌ها و بر نهاده‌ها در قالب نظریه‌های انسان‌شناسی به باز یافت چگونگی شکل‌گیری حیات اجتماعی خواهد پرداخت.

۲-۲. شعر و موسیقی سنتی

موسیقی سنتی از دیرباز در بیان مفاهیم از شعر و به ویژه غزل بهره گرفته است. شعر همواره کارکردهای متنوعی به موسیقی سنتی بخشیده است که این مهم در انتقال پیام، امری مؤثر تلقی می‌شود. آنچه اهمیت دارد و در دوره مزبور نیز آشکار است، گسترش شکل غزل در قالب آواز و تصنیف از حالت‌های احساسی و عاشقانه، به رویکرد اجتماعی و فرهنگی است. این اتفاق هرچند برای اولین بار در موسیقی ایران در دوره مشروطه و با رویکردهای سیاسی اجتماعی عارف قزوینی به وقوع پیوست، اما بار دیگر در جریان انقلاب اسلامی اتفاق افتاد که ثمره آن در فعالیت‌های موسیقایی مؤسسه چاووش مشهود است.

۲-۳. مؤسسه چاووش

فعالیت‌ها و رویدادهای سال‌های منتهی به پیروزی انقلاب اسلامی نقطه عطفی در فضای فرهنگی و اجتماعی ایران پدید آورد. اصحاب هنر و فرهنگ نیز با مردم هم‌آوا شده و



تولیدات خود را در جهت اهداف آن به کار گرفتند. بخشی از این طیف موسیقی دانانی بودند که در مرکز حفظ و اشاعه موسیقی سنتی مشغول تحصیل و آموزش موسیقی بودند. زمانی که هوشنگ ابتهاج به ریاست بخش موسیقی رادیو منصوب شد از مؤسسه چاووش، که موسیقی سنتی را دنبال می‌کردند، برای همکاری با رادیو دعوت شد. آنان تا سال ۱۳۵۵ در رادیو مشغول بودند و حتی در جشن هنر شیراز هم اجرا داشتند. اما در سال ۱۳۵۶ و بعد از جریان ۱۷ شهریور، همگی از رادیو استعفا داده و تصمیم گرفتند در خارج از محیط دولتی و همگام با جریان اجتماعی ایجاد شده، هم‌نوا با مردم کار و تولید کنند. این‌گونه بود که گروه چاووش کار خود را آغاز کرد.

گروه چاووش با تولید ۶ آلبوم در مدت زمان کوتاه (به‌طور متوسط هر ۴۵ روز یک آلبوم) و فروش تعداد زیادی از آن، موفق شد که از نظر اجتماعی نقش مهمی در همراهی مهم‌ترین رویداد سیاسی اجتماعی پنجاه سال اخیر ایران کسب کند. هرچند برخی آلبوم‌های منتشره کانون چاووش مطلقاً هنری هستند، اما مجموعه‌های چاووش ۲ تا ۸ تحت تأثیر فضای سیاسی انقلاب اسلامی تولید شد. مجموعه آلبوم‌های چاووش از مهم‌ترین و تأثیرگذارترین عوامل در جهت حرکت رو به جلو در موسیقی سنتی ایرانی به حساب می‌آید. آثار کانون چاووش هم از جایگاه اجتماعی-سیاسی مهمی بهره‌مند هستند و هم از دیدگاه رویکرد اجتماعی به موسیقی تحول و پیشرفت مهمی را در موسیقی سنتی ایجاد کرد، که در سبک و شیوه اجرا (چه نوازندگی و چه خوانندگی)، در نوع رویکرد به یک قطعه موسیقایی به مثابه یک ساختار، و هم در شیوه رنگ‌آمیزی و صدادهی ارکستر، به‌ویژه در تلاش برای استفاده از تکنیک چندصدایی نویسی در موسیقی سنتی ایرانی، تأثیر مهمی بر جای گذاشت.

سرپرست کانون فرهنگی و هنری چاووش محمدرضا لطفی بود و حسین علیزاده، پرویز مشکاتیان و محمدرضا شجریان و شهرام ناظری هنرمندانی بودند که بیشترین سهم را تولیدات چاووش بر جای گذاشتند.

۲-۴. ساختارگرایی لوی اشتراوس، نظریه‌ای در جست‌وجوی معنا

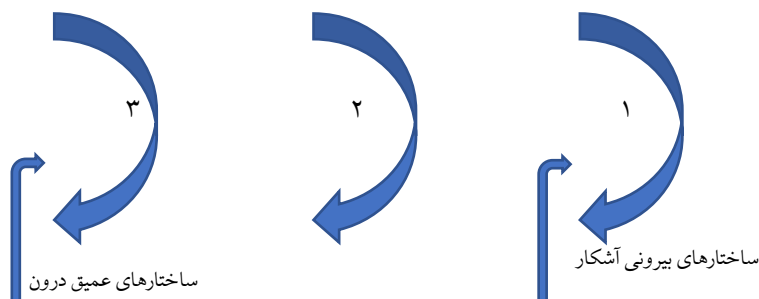
ساختارگرایی یک سیستم عام جهانی است. هر اندیشه انسانی در هر فرهنگی و در هر دوره تاریخی، از اساس، گونه‌ای ساختارگرایی را برای تفهیم پدیده‌های فرهنگی به کار گرفته



است. ویژگی‌های عام ساختارگرایی عبارت است از آنکه هر سیستمی باید کاربردی کلی داشته باشد و نه صرفاً از مجموعه‌ای از تکه‌های مستقل تشکیل شده باشد؛ هر سیستمی در درون خود حاوی عناصر پویا و قابل تغییر است؛ واحدها و اجزا می‌توانند وارد سیستم شوند و قوانین سیستم را بپذیرند و هرچقدر واحدها به سیستم افزوده شوند، با تغییر کارکردها در اجزا، سیستم حتی الامکان در جهت حفظ ساختار موجود حرکت می‌کند. اما در عین حال تغییر در اجزای ساختار با تغییر در دیگر اجزا گاه به تغییر در کل ساختار می‌انجامد.

ساختارگرایی فرانسه دیدگاهی کل‌نگر دارد و در واکنش به دیدگاه‌های جزءمحور پدیدآمد؛ کلیت‌هایی که اثباتی نیستند و عینیت تجربی ندارند، اما وجود دارند. لوی اشتراوس بنیانگذار ساختارگرایی فرانسوی می‌کوشید تا از این طریق دستورالعمل عام (یا الگویی) برای فرهنگ ارائه دهد. راه‌هایی که در آن واحدها و عناصر گفتمانی فرهنگ را می‌سازند (حجاریان، ۱۳۹۵، ۳۳).

این ساختارها در اندیشه اشتراوس عمیق‌ترین ساختارهای ذهنی انسان هستند که ساختارهای دیگر در فراز آنها فرو نشسته است. اشتراوس ساختارهای ذهنی و اجتماعی را به لایه‌های زمین‌شناسی تشبیه می‌کند. بنابراین، هر اندازه لایه عمیق‌تر باشد، از بعد زمانی قدیم‌تر و به هسته مرکزی و منشاء نخستین نزدیک‌تر است و عمیق‌ترین ساختارهای ذهنی که مهم‌ترین نیز هستند بین انسان‌ها مشترک است.



شکل ۱. لایه‌های ساختارگرایی



ساختارگرایان سوژه انسانی را به‌عنوان امری ساخته‌شده، در نظر می‌گیرند، اما به مؤلفه آگاهی انسان توجهی ندارند (احمدوند و حمیدی، ۱۳۹۲؛ به نقل از اشتراوس، ۱۳۷۳). از منظر ساختارگرایان معانی علوم انسانی را با توجه نشانه‌ها و چارچوب‌های فرهنگی سازنده آن باید مطالعه کرد. این نقطه عزیمت ساختارگرایی در توجه به مقوله معنا است. از این منظر برای مطالعه علوم انسانی با رویکرد ساختارگرایانه سه قاعده کلی متصور است: قاعده نخست، به هنگام مطالعه یک متن یا رویداد، ابتدا باید معنا را در بالاترین سطح کلیت آن تعیین و تحلیل کرد. قاعده دوم، تحلیل‌گر باید این روابط را در چارچوب ساختارهای دلالتی بشناسد و روشن کند که حامل چه معانی هستند. بنابراین، معنا از حالت فردی خارج شده و شکل جمعی پیدا می‌کند. این نظام معنایی، در چهارچوب روابط پیچیده ساختاری، با نمادها، استعاره‌ها و اسطوره‌های خاص خود ظاهر می‌شود. قاعده سوم، این نظم دارای روال بوده و بر قراردادهایی استوار است (معینی علمداری، ۱۳۸۵، ۱۱۷). بدین ترتیب، معنا در ساختار قابل جست‌وجو است و همواره بین جستارهای ذهنی و واقعیت، گونه‌ای از همبستگی وجود دارد که ذهنیت را به حقیقت پیوند می‌دهد. همواره عناصری را در پس هر پدیده فرهنگی-اجتماعی می‌توان دریافت که رابطه‌ای مانند شبکه با یکدیگر دارند؛ این رابطه، ساختاری را تشکیل می‌دهد که در نهایت در کانون پدیده فرهنگی-اجتماعی مورد نظر نهفته است. زمانی که این ساختار کشف شود می‌توان همه اجزا را به مثابه بازتولید آن و بر مبنای آن توضیح داد (منوچهری، ۱۳۸۹، ۸۶-۸۵).

بدین سان در روایت ساختارگرایان فرانسوی، علوم انسانی به‌عنوان یک کل نگریسته شده و تلاش حوزه‌های مختلف دانش نیز یافتن معنا در پس این روابط پیچیده انسانی است. از این منظر کشف حقیقت در پس معنایی است که در رفتارهای آدمی وجود دارد. پس «معنا» فصل مشترک علوم انسانی و ریسمان پیونددهنده آن است.

۲-۵. تاریخ فرهنگی

«تاریخ فرهنگی» یعنی موضوع شدن «فرهنگ» در تاریخ، یا داشتن رویکردی فرهنگ‌گرا به تاریخ؛ در تاریخ فرهنگی در حقیقت به مقوله‌های مختلف از منظر فرهنگی نگاه می‌شود و نقش فرهنگ در دیدگاه‌های تاریخی مورد توجه قرار می‌گیرد.



اگر بخواهیم به طور زمان‌مند فرایند کانونی‌شدن نقش فرهنگ را بیان کنیم، باید بگوییم تا قرن نوزدهم شاهد قدرت نظامی هستیم، اما بعد از جنگ جهانی اول قدرت اقتصادی اهمیت پیدا می‌کند. سپس از ۱۹۶۰ به بعد، قدرت سیاسی نقش و جلوه بیشتری می‌یابد و سرانجام به قول پیر بوردیو^۱، نوبت به شکل‌گیری قدرت نمادین می‌رسد که در ورای فرهنگ مستتر است. به این ترتیب، کشورهایی قدرتمندتر محسوب می‌شوند که قدرت نمادین بیشتری داشته باشند. مشاهده می‌شود که مقوله بینش‌های فرهنگی خود صاحب تاریخ است؛ تاریخی که از یک تلقی جامع توصیفی تیلوری از فرهنگ شروع می‌شود، دوره‌هایی را پشت سر می‌گذارد تا سرانجام به نگاه‌های تأویل‌گرایانه و تفسیرگرایانه می‌رسد. در این دیدگاه‌ها، فرهنگ چیزی جز نظام معنا، نمادهای معنادار یا معانی نمادین نیست. بنابراین، تاریخ فرهنگی به تاریخ شناخت این معانی بدل می‌شود و این نتیجه مهم به دست می‌آید که فرهنگ را نمی‌توان منحصر به جلوه‌ها و تجلیات دانست، بلکه این فقط بخشی از فرهنگ است و بخش‌های دیگر به صورت سبک زندگی و کلیت زندگی خود را نشان می‌دهد. پس می‌توان اینگونه پنداشت که فرهنگ در بستر تاریخ شکل می‌گیرد، رشد می‌کند و تار و پودهایش در هم تنیده می‌شود، یا پیوند خویش را با تاریخ از دست می‌دهد و از هم می‌گسلد.

نسبت تاریخ و فرهنگ همانند آینه‌ای دوسویه است که هیچ‌یک بدون دیگری کارایی ندارد. در تاریخ فرهنگی، فرهنگ متغیری مستقل است، نه وابسته. بنابراین، بیش از رویکرد تاریخی با رویکردی فرهنگی مواجه هستیم. از سوی دیگر، تاریخ فرهنگی به جست‌وجوی تجربه‌های فرهنگی در زندگی تمامی افراد جامعه می‌پردازد و به همین علت است که در این رویکرد، فرهنگ گسترش می‌یابد و فرهنگ روزمره و فرهنگ عامه‌پسند را نیز در کنار فرهنگ نخبگان مورد نظر قرار می‌دهد. به طور مثال، در مطالعه موسیقی، افزون بر موسیقی سنتی و کلاسیک، موسیقی عامه‌پسند هم به کانون توجه بدل می‌شود.

تاریخ فرهنگی، رویکردی است که جزئیات شکاف‌ها یا گسست‌ها را در تاریخ شکل‌گیری و برساختگی یک حقیقت به مراتب مهم‌تر از دوره‌های فارغ از شکاف و



گسست می‌داند. در این میدان، تحولات و تغییرات ساختاری در درجه بالایی از اهمیت قرار دارد. از این رو، درصدد همگون‌سازی و مسلط کردن روح زمانه بر یک دوره؛ یا انسجام‌بخشی و پیوستگی است و به تعارضات، تفاوت‌ها و چالش‌ها توجه می‌کند تا هرچه دقیق‌تر به چگونگی استیلا یافتن قدرت و نقش آن در برساختگی معنا پی ببرد.

ویژگی دیگر تاریخ فرهنگی توجه به عواطف، احساسات و تجارب جدی است. تاریخ فرهنگی در بررسی هر پدیده‌ای در پی آن است که دریابد چگونه حقایق تاریخی به وجود می‌آیند و به حقایق ذاتی و جوهری تبدیل می‌شوند.

بنابراین، در رویکرد تاریخ فرهنگی با رویکردی غیر پوزیتیویستی^۱، تاریخ به صورت عینی قابل بررسی، تحلیل و مطالعه نیست و حقیقت همواره متأثر از ساختارهای فرهنگی و تاریخی جامعه یا تجارب فرهنگی و تاریخی افراد است. بر این مبنا، هیچ روایتی از گذشته بازتاب مطلق آنچه رخ داده است، نخواهد بود. (نک: برک، ۱۳۸۹، ۱۶-۱۸).

در این مقاله هرچند هدف تبیین تاریخ فرهنگی ایران زمین نیست، اما در رویکردی میان‌رشته‌ای تلاش شد از دیدگاه نظریه تاریخ فرهنگی به اهداف انسان‌شناسانه موسیقی نگاه شود؛ به این معنا که پدیده فرهنگ به طور عام و هنر موسیقی سنتی به طور خاص و مستقل در وقایع تاریخی مد نظر قرار گیرد و به جست‌وجوی فرهنگ در مسیر تاریخی انقلاب اسلامی توجه داشته باشد.

۳. پیشینه تحقیق

به نظر می‌رسد مقوله میان‌رشته‌گی در موسیقی سنتی در پژوهش‌های میان‌رشته‌ای جایگاه چندانی نداشته است. با این حال، روح‌الله خالقی (۱۳۳۳) در کتاب سرگذشت موسیقی ایران که در سه جلد به زیور طبع آراسته شد، رخدادهای تاریخی و اجتماعی موسیقی ایران از حدود سال‌های انقلاب مشروطه را شرح می‌دهد. جلد اول این کتاب موسیقی‌دانان را به اختصار معرفی کرده است؛ جلد دوم به علی نقی وزیری و ابداعات هنری وی پرداخته است؛ و در جلد سوم بیشتر به شرایط اجتماعی دورانی اشاره دارد که کتاب در آن زمان نگارش یافته است.



محمدتقی مسعودیه (۱۳۶۵) در اثر خود به نام اتنوموزیکولوژی^۱ به بررسی موضوع انسان‌شناسی و موسیقی پرداخته است. وی در یکی از فصول این کتاب به موسیقی سنتی یا موسیقی فرهنگ‌های پیشرفته و موسیقی محلی اشاره دارد. همچنین در تحلیل موسیقی ایران با تأکید بر «ردیف»، چگونگی تغییرپذیری ملودی، رابطه کلام و موسیقی، توصیف محتوای شعر در موسیقی، رابطه عناوین گوشه‌ها با خصوصیات ملودی، فرم و دیگر متعلقات توضیح داده شده است. در فصل پایانی نیز به سازشناسی و تاریخچه پیدایش ساز و طبقه‌بندی سازها پرداخته است. یافته‌های این پژوهش حاکی از آن است که رابطه‌ای عمیق بین فرهنگ و موسیقی وجود دارد.

محسن حجاریان (۱۳۹۵) در کتاب مردم‌شناسی و موسیقی به گردآوری مجموعه‌ای از مقالات موسیقی‌شناسان قومی پرداخته است تا از این رهگذر هم به مسائل فنی این رشته توجه کرده باشد و هم به نمونه‌هایی عملی از پژوهش‌های انسان‌شناختی موسیقی پرداخته باشد. آنچه در این کتاب مشهود است تلاش گردآورنده در جهت بیان ارتباط بین فرهنگ و موسیقی نزد ملل و اقوام مختلف است. در ابتدای کتاب گردآورنده طی مقاله‌ای مبسوط تلاش کرده است پرده از ضرورت این فرایند به طور نظری بردارد. گردآورنده اثبات کرده است که جنبه‌های مردم‌شناسی در فرهنگ و به‌ویژه موسیقی موضوعی ژرف و در خور مطالعه جدی است.

در میان پژوهش‌های خارجی انجام شده، برنوتل^۲ (۱۳۶۵) در کتاب اتنوموزیکولوژی: روش بررسی و شناخت موسیقی ملل و اقوام ضمن معرفی و بیان تاریخچه و نظریات ارائه‌شده درخصوص اتنوموزیکولوژی، به معرفی منابع و مآخذ آن نیز پرداخته است. نتل با تأثر از فرانتس بواس^۳، بر پژوهش میدانی تأکید دارد. همچنین به اهمیت سازشناسی در پژوهش‌های میدانی و نقش فرهنگ در ایجاد و شکل‌گیری سازها پرداخته است.

1 Ethnomusicology.

2 Bruno Nettl.

3 Franz Boas.



ژان دورینگ^۱ (۱۳۸۳) در کتاب سنت و تحول در موسیقی ایران به وجه اجتماعی موسیقی ایران نظر افکنده است. او در این اثر به‌طور کلی پس از بررسی بافت فرهنگی کشور ایران و معرفی انواع سازهای ایرانی و فن اجرای آن به معرفی و تحلیل وجوه نظری و صوری موسیقی ایرانی پرداخته و تأثیرهای عرفان، اساطیر تاریخ و فرهنگ را به طریق علمی و امروزی بر آنها نشان داده است.

آلن مریام^۲ (۱۳۹۷) در کتاب پراهمیت انسان‌شناسی موسیقی، به تبیین نظری انسان‌شناسی موسیقی پرداخته است. وی در فصل اول کتاب افزون بر معرفی اجمالی تاریخی که به دانش میان‌رشته‌ای اتنوموزیکولوژی ختم شد، به نظریه‌ای مستقل در تعریف این رشته دست یافته و در نهایت روش پژوهش میدانی در این رشته را تبیین کرده است. در بخش دوم به ارتباط بین موسیقی و انسان پرداخته است که به نوعی مفهوم موسیقی و جامعه‌پذیری را به ذهن متبادر می‌کند. در بخش سوم از موسیقی در ارتباط به حواس و ادراک آدمی بحث می‌کند و وارد مسائل نمادین و زیبایی‌شناسی موسیقی می‌شود.

۳. روش تحقیق

این مقاله مبتنی بر روش تحقیق کیفی^۳ است. تحقیقات کیفی، تحقیقات ژرفانگر هستند که پدیده را در عمق شکافته، از علل و عوامل می‌گویند، و بار کیفی، ارزشی و ذهنی پدیده‌ها را بازمی‌یابند (ساروخانی، ۱۳۸۴، ۶۹).

مصطفی ازکیا معتقد است: «تحقیقات کیفی مبتنی بر روش‌شناسی تفسیری است... تحقیقات کیفی توصیفی است که در آن محقق به فرایند معنا و درک حاصل از واژگان و تصاویر تمایل دارد. این تحقیقات به‌طور عمده با فرایند ارتباط دارند تا اینکه روی روش‌ها و نتایج به معنی توجه داشته باشند، این که چگونه مردم نسبت به زندگی و تجارب ابراز احساسات می‌کنند و ساختار فکری خود را در مورد جهان می‌سازند» (ازکیا، ۱۳۸۲، ۲۹۵).

1. Jean During
2. Alan P Merriam
3. qualitative research

در فرایند بررسی اهداف این مقاله، قصد این بود تا افزون بر مطالعات اسنادی، با توجه به شاخص‌های مورد مطالعه، پرسش‌های نیمه‌سازمان‌یافته‌ای در مصاحبه عمیق با موسیقی‌دانان و مردم‌شناسان ایرانی مطرح شود و بحث درخصوص گرایش تخصصی فرد مصاحبه‌شونده گسترش یابد؛ اما به دلیل اپیدمی کرونا این امکان فراهم نشد. بنابراین، پژوهشگران با جمع‌آوری مصاحبه‌ها، گزارش‌ها و آثار تولیدی مستند توانستند تا حدودی این خلل را جبران کنند. در این میان محققان موفق شدند با دو تن از فعالان عرصه موسیقی (حمید شاهنگیان آهنگساز، و سید امین موسوی ردیف‌دان و نوازنده) گفت‌وگوی مستقیم داشته باشد.

نمونه مورد مطالعه این مقاله مجموعه آلبوم‌های مؤسسه چاووش (از چاووش ۲ تا چاووش ۸) را شامل می‌شود.



مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی

۱۴۸

دوره ۱۳، شماره ۴
پاییز ۱۴۰۰
پیاپی ۵۲

۴. تجزیه و تحلیل داده‌ها

موسیقی جلوه‌ای از موجودیت فرهنگی اجتماعی و بازتاب فعالیت آگاهانه بشر است. دست‌کم می‌توان گفت که اندیشه سازندگان موسیقی همواره با جهان مادی و واقعیت‌های عینی تاریخ در هم آمیخته است. موسیقی ایرانی از آفریده‌های اندیشه ایرانی است که همواره پیوندهای درونی خود را با آگاهی‌های تاریخ ایران محفوظ داشته است. استفاده از موسیقی به مثابه تکنیکی برای شناخت تاریخ فرهنگ از دیرباز مورد توجه شاخه‌ای از دانش‌های اجتماعی بوده است. ایرانیان هرچند تاریخ مکتوب در دسترس دارند، اما تشخیص نقش موسیقی آنها و ارتباط آن با تاریخ و فرهنگ امری مطلوب بوده و بخشی از تاریخ فرهنگی ایران را مشخص خواهد کرد.

۴-۱. جریان‌شناسی هنری برخاسته از جریان‌های اجتماعی

مقصود از «جریان» شکل، جمعیت یا گروه اجتماعی معینی است که افزون بر مبانی فکری، از نوعی رفتار ویژه اجتماعی نیز برخوردار هستند (خسروپناه، ۱۳۸۸، ۹) و درعین حال گرایش‌های فرهنگی همگونی دارند که آن را به سمت پدیدار کردن یک فرهنگ سوق می‌دهد. جریان‌ها به‌طورکلی در چهار دسته طبقه‌بندی می‌شوند: جریان‌های فکری،



فرهنگی، سیاسی و اقتصادی. عموم این جریان‌ها دارای وجوه مشترک یاد شده هستند، اما جریان‌شناسی نیز به فرایند شناخت مؤلفه‌های اصلی جریان بازمی‌گردد. این فرایند شامل بررسی شکل‌گیری یک اندیشه، بررسی مبانی فکری و اعتقادی و دیدگاه‌های سیاسی، فرهنگی و اقتصادی یک تشکل و تبیین همسویی در مواضع، رویکردها و گفتمان‌ها اشاره دارد (رمضانی ساروئی، ۱۳۹۳، ۱۲). پارسانیا معتقد است همواره پنج مفهوم مذهب و عصیت، غرب و غربزدگی، منورالفکری و استبداد استعماری، روشنفکری و جابجایی قدرت، و سنت و تجددطلبی دینی در جریان‌های مختلف ایران نقش ویژه داشته است (پارسانیا، ۱۳۸۶، ۲۵).

در بازه زمانی مورد نظر این پژوهش چهار جریان فکری قابل بررسی است: مدرنیته^۱، لیبرالیسم^۲ با اندیشه‌های ملی‌گرایی باستانی^۳؛ سوسیالیسم^۴، و اسلام‌گرا. این چهار جریان هریک تبیین‌گر گفتمان خاصی در عرصه هنر و موسیقی هستند.

به‌طورکلی، در گذر از سنت به مدرنیته نقش مخاطب در تعاملات افزایش می‌یابد، گویی بیش از هر چیز تأثیر پیام بر مخاطب اهمیت دارد تا شخص هنرمند. آنتونی گیدنز عصر مدرنیته را عصر گذر از «تولید پیام» به «مصرف پیام» نام نهاده است (گیدنز، ۱۳۹۸، ۸۱). در این نگاه هنر امری صرفاً مصرفی تلقی شده و صرفاً باید پیامی به مخاطب انتقال دهد. در این گفتمان دیگر سخن از هنر جدی و تفننی یا متعالی و... نیست بلکه هنر تنها برای هدف مطرح است.

با غربی‌سازی هنر ایران از جمله موسیقی، فاعل و محتوای پیام نقش خود را از دست داد. اتفاقی که در گذر از سنت به مدرنیته برای موسیقی ایران افتاد در دو حوزه قابل ملاحظه است: آموزش و اجرا. هرچند این دو حوزه هنرمند را از نظر تکنیکال یاری کرد، اما در مرحله عمل انتقال حس را به انزوا کشاند و هنرمند را با ابزار خاص نت‌نویسی به سهولت در معرض اجرای صرفاً تکنیکی قرارداد. در بخش اجرا محتوای موسیقی و فرم اجرا از

1. Modernity
2. Liberalism
3. Ancient nationalism
4. Socialism



اهمیت افتاد و تنها نحوه انتقال پیام به مخاطب با اهمیت تلقی شد و در نتیجه شکل اجرا و ماهیت محتوا اثر گذشته خود را از دست داد (فیاض، ۱۳۹۴، ۱۲۷).

این تغییر مقارن با شکل‌گیری پدیده لیبرالیسم مورد توجه حکومت پهلوی دوم بود و همراه با نوعی اندیشه ملی‌گرایی باستانی، که از طرف بخشی از دربار ترویج می‌شد، به‌گونه‌ای زمینه موسیقی تلفیقی را ایجاد و گسترش داد. این جریان در نهایت تحت تأثیر اندیشه‌های مبارزاتی در جریان شکل‌گیری انقلاب اسلامی تغییر ماهیت داد و حداقل بخشی از آن تبدیل به موسیقی انقلابی با اندیشه‌های سوسیالیستی شد.

جریان‌های چپ‌گرا در شکل‌گیری وجه مبارزاتی و انقلابی هنر و موسیقی ایران نقش ویژه‌ای ایفا کردند. بزرگ علوی معتقد است: «ماتریالیست‌ها قائل به جوهر وجودی و ساحت قدسی هنر نبودند. هنر از دیدگاه جریان‌های چپ‌گرا برخاسته از نتایج مادی زندگانی انسان و تابع تولید مادی بشر است که به نسبت ترقی یا انحطاط طرز تولید ثروت در ترقی یا فروکاهی است» (علوی، بی‌تا، ۲۰).

هنر از این منظر، در حقیقت ابزار اجتماعی کردن احساسات است. ازاین‌رو، تنها هنری قابلیت دارد که بتواند به نیازهای معاصر پاسخ بدهد. چپ‌گرایان با طرح دیدگاه‌های جامعه‌گرایانه توانستند حساسیت‌هایی نسبت به رابطه هنر و اجتماع و نقش هنرمند در روند تحولات اجتماعی پدید آورند. دیدگاه‌های مارکسیستی عموماً در قالب گرایش‌های انتقادی و جامعه‌گرایانه مطرح می‌شد و بدین ترتیب گفتمان انتقادی هنر نسبت به جریان‌های اجتماعی نقش خود را باز می‌یافت و تبدیل به جریانی در برابر جریان غالب و حکومتی می‌شد (امینی، ۱۳۸۸، ۲۴۰). این گرایش در برخی آثار بزرگان موسیقی ایران و به‌ویژه در برخی اجراهای گروه شیدا (چاووش ۱) باز نمود دارد.

گفتمان هنر متعالی (متعهد) جریانی است که توسط اسلام‌گرایان مطرح شد. هنر در این دیدگاه منشأ الهی دارد و جنبشی است از سوی انسان تا بتواند درد هجران را کاهش دهد. اثر هنری از ستایش فطری روح هنرمند در برابر حقیقت سرچشمه می‌گیرد و می‌کوشد جمال و کمال آن حقیقت را برابر درک خود متجلی کند (مطهری، عرفان حافظ، ۱۳۶۷). هنرمند در گفتمان انقلاب اسلامی همواره عنصری متعهد در متن جامعه است؛

تعهدی که نه برخاسته از فعل و انفعالات اجتماعی، که برخاسته از حقیقت وجودی آدمی و بر اساس پیمان برای نصرت دین الهی است. زیرا هنر حداقل از حیث محتوا نوعی معرفت است و از این حیث وابسته به حقیقت وجودی آدمی است و نمی‌توان بین مظاهر حیات آدمی افتراق و جدایی قائل شد. هنر متعهد در حقیقت ملتزم به حقیقت ثابت، واحد و لایتغیر است. در این صورت هنر در محتوا عین حقیقت است، نه صرفاً بیان احساسات. بنابراین، هنر آنگاه که از روح متعهد برخیزد، نقش سازنده‌ای در رشد و ارتقای انسان و جامعه دارد.

همانگونه که مشاهده می‌شود سیر گفتمانی تاریخ فرهنگی معاصر در بازه زمانی مورد پژوهش به شکل‌گیری هنر اجتماعی متعهد رسید که شاخص‌هایی را ارائه داد. هنری که اکنون با جامعه خویش ارتباطی مؤثر و رودررو برقرار می‌کند و در جریان تغییرات و تحولات ساختاری، ساختار خود را همگام با جامعه تغییر داده و با خواسته‌های اجتماعی هم‌آوا می‌شود.^۱

۲-۴. انگاره‌های موسیقی ایران

در این پژوهش در دیدگاهی عام موسیقی رایج در بازه زمانی مورد نظر در پنج دسته طبقه‌بندی شده است:

۱. جریان متأثر از موسیقی غرب؛ خواه متأثر از موسیقی کلاسیک اروپا، خواه متأثر از اشکال جدیدتر موسیقی مردم‌پسند که با گسترش بین طبقه متوسط ایرانی اقبال یافته بود؛
۲. جریان متأثر از موسیقی سنتی ایران، تداوم سنت‌هایی که در موسیقی کهن ایران وجود دارد و از نیمه دوم دوره قاجار صورتی نظام‌مند یافت. از این دست هنرمندان می‌توان از مجید کیانی و داریوش صفوت و محمدرضا لطفی یاد کرد؛
۳. جریان نوسازی سنت‌های موسیقی کلاسیک ایران، بر مبنای رهیافت‌هایی از نیازهای روز و مسائل جامعه که توسط تنی چند از موسیقی‌دانان از جمله محمدرضا لطفی، پرویز مشکاتیان و حسین علیزاده پیگیری شد؛

۱. برای اطلاع بیشتر رجوع کنید به: آوینی، مبانی نظری هنر.



۴. جریان موسیقی مردمی که همواره بدون حمایت دولتی و برنامه‌ریزی خاص در جریان بوده است. از جمله سرودها، ترانه‌های روح‌وضی، ترانه‌های محلی، ترانه‌های صنفی، لالایی‌ها و...؛

۵. موسیقی مقامی یا موسیقی نواحی که دارای تاریخچه و زمینه‌ای بسیار غنی است و بحث آن از موضوع این پایان‌نامه خارج است.

هرچند نمی‌توان به مرزبندی تفکیک‌شده و دقیقی در دسته‌بندی انگاره‌های موسیقی دست یافت، اما در هر شکل نشان‌دهنده سطحی از پیچیدگی اجتماعی موسیقایی است. در این مقاله با توجه به عنوان و اهداف مشخص‌شده، مقوله سوم یعنی جریان نوسازی سنت‌های موسیقی کلاسیک ایران، که به موسیقی سنتی نوین موسوم شد، بر مبنای رهیافت‌هایی از نیازهای روز و مسائل جامعه در درجه اول اهمیت قرار دارد. در عین حال به مقوله دوم یعنی جریان سنت‌گرا، که در تداوم موسیقی کهن می‌کوشد، نیز توجه شده است.

۳-۴. نقطه عزیمت طیفی از موسیقی ایران و شکل‌گیری موسیقی سنتی نوین

اتفاقات منتهی به انقلاب اسلامی، به‌ویژه حادثه ۱۷ شهریور ۱۳۵۶، نقطه عطفی در هنر موسیقی ایران است. در این رخداد، بخشی از موسیقی سنتی ایران، ضمن احراز هویت صنفی خویش، از نگاه ایستا، عرفانی و خاص، که ویژگی موسیقی سنتی بود، جدا شد و به‌طور جدی تحت عنوان مؤسسه چاووش و در قالب دو گروه «آوای شیدا» به سرپرستی محمدرضا لطفی و «عارف» به سرپرستی حسین علیزاده و پرویز مشکاتیان در جریان اتفاقات روز قرار گرفت. نگاه این طیف از موسیقی دانان نگاهی مبتنی بر اندیشه‌های انسان‌شناختی است.^۱ حسین علیزاده معتقد است: «هنر عین زندگی است؛ زندگی که در درون خود همه چیز دارد. اقتصاد، سیاست، ارتباطات اجتماعی، فلسفه، تنهایی، عبودیت ... هنر، ارتباطی مستقیم با زندگی انسان دارد. آدمی نیازمند آن است که حس و ارتباط و دریافت او از زندگی عالی با زبانی متعالی‌تر از زبان روزمره بیان شود. هنر انسان ابزاری برای بیان نیازهای درونی است. بسیاری از مواقع بیان نیازهای درونی، ناخودآگاه صورت می‌گیرد و آنچه با نام هنر

۱. این بدان معنا نیست که آنان دارای تخصص در رشته انسان‌شناسی بودند، بلکه به این معنا است که نگاهی نزدیک با داده‌های و نظریات انسان‌شناسی و مطالعات فرهنگی از تخصص خود دارند.

به وجود می‌آید، اگر فاقد جنبه ناخودآگاه باشد، کلیشه‌ای و پست خواهد بود...» (مصاحبه شهرنازاده با حسین علیزاده؛ به نقل از سروی، ۱۳۸۸).

از نظر حسین علیزاده موسیقی طبیعی، دیکته‌نشده و آزاد از قید و بندها با زندگی روزمره همه انسان‌ها در ارتباط تنگاتنگ است. یکی از ویژگی‌های اثر هنری این است که ارتباط با آن نیاز به تمرکز دارد. مخاطب باید انرژی صرف کند تا وارد دنیای اثر شود و از آن انرژی بگیرد. وقتی پایه‌های فرهنگی شنونده با موسیقی‌های هنری شکل گرفته باشد، نسبت به موسیقی‌ای که با معیارهای او نمی‌خواند واکنش نشان می‌دهد. یعنی موسیقی می‌تواند سلیقه جامعه را بسازد و ارتقا بخشد و در نهایت در ایجاد هویت فرهنگی جامعه دخیل شود». (پیشین). ناگفته نماند که این فرهنگ عمومی است که شاخص نوع، سطح موسیقی و کیفیت آن و حدود سلیقه عمومی را تعیین می‌کند که در سطح کلان توسط فرهنگ عمومی تعیین و ترسیم می‌شود و فرهنگ عمومی افزون بر تاریخ فرهنگی، در حوزه مناسبات سیاسی، تبادلات بین‌المللی فرهنگی و سیاست‌های فرهنگی صورت بندی می‌شود.

نقطه عزیمت عقاید علیزاده و هم‌فکرانش که به دلیل تحولات اجتماعی در برخی از موسیقی‌دانان سنتی نیز شکل گرفته بود، توانست موسیقی نوین ایران را پدید آورد که (شاید بدون آنکه خود بدانند) با نظریه‌های ساختاری و کارکردی هم‌آوایی دارد.

۵. یافته‌ها

۵-۱. موسیقی سنتی نوین در پرتو مکتب کارکردگرایی

مقارن با روش‌های انسان‌شناسی فرانتس بواس و شاگردانش دیدگاه کارکردگرایی نزد برخی مردم‌شناسان از جمله برونیسلاو مالینوفسکی (کارکردگرایی زیست‌فرهنگی) و رادکلیف براون (کارکردگرایی ساختاری)^۱ مطرح شد.

انسان‌شناسان که به نقش و کارکرد متنوع موسیقی در جامعه توجه داشتند، علاقه‌مند بودند تا از دیدگاه کارکردگرایانه نیز به موسیقی بنگرند. کارکردگرایی از منظر روش رویکردی برون‌تاریخی و هم‌زمانی با پدیده‌ها دارد.





برونیسلاو مالینوفسکی کارکرد را از دیدگاه زیستی مورد نظر قرار داد و معتقد بود که انسان‌ها دارای نیازهای روانی هستند و از این‌رو نهادهای اجتماعی از طریق گسترش نیازها سامان می‌یابند (مالینوفسکی، ۱۳۸۷). بنابراین یکی از مهمترین موضوعات و نگرش‌ها نسبت به پدیده‌های اجتماعی^۱ از جمله موسیقی شکل گرفت. در نهایت، کارکردها در جامعه همواره به دو صورت بروز و ظهور می‌یابند: نخست، کارکردهای آشکار که در حقیقت انتظاری است که از یک کارکرد می‌توان داشت؛ و دوم، کارکرد پنهان که کارکرد زمینه‌ای است که یک پدیده در جامعه از خود برجای می‌گذارد.

از این منظر نیز موسیقی سنتی قابل مطالعه و تبیین است. کارکرد اصلی و اساسی موسیقی که عمومیت دارد و در همه ساختارها وجود داشته و به عنوان اصلی پایدار زمینه حضور خرده‌نظام موسیقی را در همه اعصار در ساختارهای فرهنگی حفظ کرده است، همواره دو کارکرد زیبایی‌شناسی و بیان احساسات است. افزون بر این، کارکردهای دیگری نیز در زمینه موسیقی قابل مشاهده است که عبارت‌اند از: سرگرمی، برقراری ارتباط، ارائه نمادین مفاهیم، واکنش فیزیکی، یکسان‌سازی هنجارها، اعتباربخشی به نهادهای اجتماعی و آیین‌های مذهبی، کمک به استمرار و ثبات فرهنگی، ایجاد ایجاد همبستگی و وحدت‌بخشی (مریام، پیشین).

در بازه زمانی مورد نظر این پژوهش افزون بر دو کارکرد اصلی و پایدار موسیقی، یعنی زیبایی‌شناسی و بیان احساسات، کارکردهای دیگری به موسیقی اضافه شد. از جمله: بیان نمادین مفاهیم، هنجارسازی، ایجاد همبستگی اجتماعی^۲، کارکرد در موسیقی آیینی، ایجاد هیجان در برابر وضع موجود، در کنار کارکردهای پنهان برقراری ارتباط یکسان با طبقه‌های متنوع اجتماعی و در نتیجه ایجاد حس برابری بین اقشار مختلف جامعه، هم‌دردی با آسیب‌دیدگان وضع موجود و ایجاد حس صبر و استقامت و امید در آنان، و نیز ابزار انتقال پیام به مخاطب. نمونه‌های این کارکرد را می‌توان در آلبوم‌های چاووش^۳، ۳، ۴، ۶ و ۷ در قطعاتی چون «شب‌نورد» (لطفی، ۱۳۵۷، چاووش ۲) با کارکرد ایجاد هیجان در برابر وضع

1. Social phenomena

2. Social Solidarity



موجود، قطعه «اتحاد» (علیزاده، و لطفی، ۱۳۵۸، چاووش ۳) با کارکرد برقراری ایجاد همبستگی، قطعه «ایران ای سرای امید» (لطفی، و مشکاتیان، ۱۳۵۸، چاووش ۶) با کارکرد ایجاد همبستگی و هنجارسازی، قطعه «رزم مشترک» (علیزاده، و کامکار، و لطفی، و مشکاتیان، ۱۳۵۸، چاووش ۷) با کارکرد ایجاد همبستگی، قطعه «ای ایران ای ایزد آتش‌نشان» (علیزاده، و لطفی، ۱۳۵۸، چاووش ۳) با کارکرد ایجاد هیجان در برابر وضع موجود، قطعه «ای پدر» (لطفی، و مشکاتیان، ۱۳۵۸، چاووش ۴) با کارکرد بیان احساسات و ایجاد همدلی و.. مشاهده کرد.

۲-۵. موسیقی نوین دستگاهی در پرتو مکتب ساختارگرایی

ساختارگرایی تفکری سیستمی است. موسیقی نیز به عنوان یک خرده‌نظام باید درون ساختار ایفای نقش کند تا باقی بماند. ساختارگرایی نیز همچون کارکردگرایی پدیده‌ها را در یک نظام کلی و ساختارمند مورد بررسی قرار می‌دهد. در واقع، کارکرد یعنی ساختاری پویا شده، و ساختار یعنی شکل‌یستای یک کارکرد (فکوهی، ۱۳۹۳، ۱۸۷)؛ البته این شمایل ایستا، کارکرد پایدار یک نظام را در طول حیات اجتماعی نشان می‌دهد. یعنی کارکردی که همواره در زمان و مکان جاری است.

در این میان دیدگاه‌های لوی اشتراوس در دهه ۱۹۶۰ از اهمیت زیادی برخوردار است. نقطه عزیمت تفکر ساختاری لوی اشتراوس وجود فرایندها و مکانیسم‌های مشترک در اندیشه (ذهن) انسان است که البته خارج از مرز زمان و مکان قرار می‌گیرند. موسیقی نیز یک پدیده ذهنی است. از این رو، سردرگم شدن پدیده‌های پیچیده فرهنگی و اجتماعی را می‌توان از طریق رابطه اندیشه‌ورانه‌ای که با سایر پدیده‌ها دارند، دریافت. اشتراوس می‌کوشید تا از این طریق دستورالعمل عام (یا الگویی) برای فرهنگ ارائه دهد. راه‌هایی که در آن واحدها و عناصر گفتمانی فرهنگ را می‌سازند (محمدی اصل، ۱۳۹۵، ۳۳).

طبعاً کارکرد ساختاری و جاودانه موسیقی همان کارکردهای زیبایی‌شناسی و بیان احساسات است. البته این خرده‌نظام ساختاریافته در ساختار اصلی موجود در بطن جامعه که از منظر اشتراوس در بطن لایه‌های عمیق ساختار فرهنگی نفوذ کرده است، به حسب نیاز و تغییرات اجزای خود دچار تحول و دگرگونی و بازتولید شرایط جدید می‌شود. چنانکه در بازه



زمانی مورد نظر در اثر تغییرات اجزا، خرده‌نظام موسیقی سنتی نیز دچار تحول شد و آن را در مقام تطبیق با تغییرات دیگر کارکردهای جدید مطابق با شئون جامع‌ه قرار داد که در نهایت آنگونه‌که تالکوت پارسونز^۱ می‌گوید خرده‌نظام‌های فرهنگی پایداری را برای یک مجموعه فراهم می‌آورد (تنهایی، ۱۳۹۴، ۲۳۸). بدین ترتیب موسیقی سنتی که در سایه تحولات اجتماعی به خلق اثر پرداخته بود، با توجه به تأثیر ژرف در مخاطب، که جزئی از ویژگی‌های ذاتی موسیقی است، توانست منجر به پایداری نظام گردد. از منظر اشتراوس آنچه باعث پایداری پیوند فرهنگی می‌شود، ارتباط معنی‌دار موسیقی و اسطوره است. به‌عنوان نمونه می‌توان از پیوند موسیقی تولیدی در بازه زمانی مورد نظر با مفاهیم اساطیری مانند امام حسین، عاشورا، آزادی، ققنوس... نام برد، که ناخواسته دارای تأثیری عمیق برخاسته از یک ایدئولوژی سامان‌یافته در متن تاریخ فرهنگی ایران‌زمین است و دارای تأثیر فراوان و پایدار خواهد بود.

۶. بحث و نتیجه‌گیری

بر اساس یافته‌ها و به‌ویژه رویکرد تاریخ فرهنگی، اجزای یک نظام و خرده‌نظام مانند موسیقی همواره در مواجهه تام با فرهنگ و اجزا و عناصر آن در سیر تاریخی، مورد مطالعه قرار می‌گیرد. از این منظر موسیقی نیز به‌طور کلی در تعامل با اجتماع و مسائل پیرامون قرار داشته و همواره دارای نقش و کارکرد بوده است. موسیقی سنتی نیز از این قاعده مستثنی نیست. بنا بر یافته‌های پژوهش به دلیل ضرورت‌ها و گستره تحولات عمیق ایجادشده در کشور ایران در دهه‌های ۵۰ و ۶۰ خورشیدی، این تأثیر و تأثر و نقش و کارکرد نمود بیشتری دارد.

مطالعات اسنادی و گفت‌وگوهای آرشیوی با اساتید موسیقی نشان می‌دهد که حداقل سه ژانر جدید را می‌توان برگرفته از تحولات انقلاب اسلامی مطرح کرد: (۱) موسیقی سنتی که پس تجربه‌های دوره مشروطه و همگامی تحول‌آفرین در اجتماع، برای مدتی از تحولات اجتماعی به دور مانده بود و حرکتی مجدد را مبتنی بر جریانات اجتماعی آغاز کرد؛ (۲) موسیقی سروده‌های انقلابی مبتنی بر تحولات ساختاری؛ و (۳) موسیقی سروده‌های حماسی-دینی مبتنی بر نیازهای جدید برآمده از پدیده جنگ.

1 Talcott Parsons



هرچند بررسی دو مورد اخیر در اهداف و جامعه آماری این مقاله نیست، اما این تحقیق نشان داد ایجاد ژانر جدید در موسیقی سنتی که محصول اتفاقات و تحولات در متن جامعه بود، در حقیقت موسیقی سنتی را از گوشه عزلت و حس عارفانه و فردی و انتزاعی و مصادیق دقیق فنی و محتوایی خارج کرد و توانست در بازه زمانی مورد نظر تأثیر زیادی از جهت انعکاس احساس‌های متنوع که توسط موسیقی‌دانان درک می‌شد بر مخاطبان بر جای بگذارد.

از آنجا که نیازهای جدید، ساختاری جدید با کارکردهای جدید ایجاد می‌کند، چنانکه در ادوار مختلف تاریخی تأثیر و تأثر موسیقی بر حرکت‌های اجتماعی مشهود بود، تحولات اجتماعی پیش آمده در دوره مذکور با شکل‌گیری گروه چاووش، جایگاه خود را به سرعت در ساختار فرهنگی و اجتماعی ایران باز کرد و با شکل‌گیری کارکردهای دیگر از مجموعه کارکردهای موسیقی، که در عصر حاضر نزد موسیقی سنتی ایران مغفول مانده بود، توانست با روح جامعه هم‌آوا شود. بدین ترتیب، موسیقی در بستر تاریخ فرهنگی ملت ایران نقش یافت و با در جریان اجتماعی تحولات اجتماعی زمینه‌مند و زمینه‌ساز شد و در جهت‌گیری جدید خویش کارکردهای آشکار و پنهان خود را در همگام‌سازی با جریان‌ات اجتماعی بروز داد.

افزون بر این موسیقی سنتی توانست کاربردهایی^۱ را، که موسیقی سنتی مدتی بود از آن دور افتاده بود، در جامعه ایجاد کند. از جمله: ترویج و اشاعه موسیقی سنتی در بین عامه مردم، آموزش همگانی موسیقی سنتی، ایجاد هم‌نوازی‌های ارکسترال (به عنوان نمونه آلبوم نی‌نوا)؛ ایجاد اقتصاد و بازار مصرف برای موسیقی سنتی.

درخصوص چستی کارکردهای آشکار و پنهان موسیقی سنتی ایران در بازه زمانی مورد نظر یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد از آنجا که موسیقی سنتی تا پیش از بازه زمانی مورد نظر، بیشتر جنبه بزمی داشت و در شرایط خاص نواخته می‌شد، در حاشیه اتفاق‌های

۱. باید توجه داشت که بین کاربرد و کارکرد تمایز وجود دارد. هنگامی که از نحوه مصرف موسیقی سخن می‌گوییم در حقیقت به کاربرد موسیقی اشاره داریم. بنابراین کاربرد به شرایطی برمی‌گردد که موسیقی در یک کنش انسانی به کار گرفته می‌شود؛ اما کارکرد دربرگیرنده دلایل به کار برده شدن و به‌ویژه اهداف گسترده‌تری است که این به کارگیری در آن مورد استفاده قرار می‌گیرد.



جامعه قرار داشت و هنرمندان موسیقی سنتی بیشتر در جست‌وجوی تهذیب و شناخت نفس‌بودند و جلوه آن را در پرتو اجراهای موسیقی سنتی جست‌وجو می‌کردند. ازاین‌رو، حضورشان در متن جامعه منوط به اجراهای زنده و خلق اثری که حس زیبایی به مخاطب منتقل می‌کرد، شکل می‌گرفت. در این زمان کارکرد آشکار موسیقی سنتی همواره کارکرد زیبایی‌شناسی و بیان احساسات فردی بود. هنرمندان موسیقی سنتی نسبت به اجرای دقیق محتوا، ملودی و فرم‌ها و سکوت موجود در متن موسیقی سنتی دقت خاص داشته‌اند، افزون بر این تلاش می‌کردند احساسات متنوع را با توجه به خصوصیت غالب موجود در نظام موسیقی سنتی با کشش‌ها، ترکیب‌ها و الگوهای مختلف ریتمیک و نیز با بهره‌گیری از دستگاه‌های موسیقی به مخاطب القا کنند. در این میان کارکرد پنهان موسیقی، استمرار و ثبات مفاهیم فرهنگی و تأثیر در موسیقی آیینی و شبیه‌خوانی‌ها، مناقب و تعزیه‌خوانی‌ها بود. موسیقی سنتی در جریانی ایستا‌چندان تحت تأثیر جریانات اجتماعی قرار نمی‌گرفت و نوعی ثبات فرهنگی را در مخاطبان‌اش ایجاد می‌کرد.

پس از شکل‌گیری جریان جدید در نظام موسیقی سنتی موجود و تغییر در محتوای آن چندین کارکرد، که در سال‌های اخیر کمتر مورد توجه قرار گرفته بود، مورد توجه واقع شد. بخشی از این کارکردها به‌عنوان کارکرد آشکار برخی دیگر کارکردهای پنهان موسیقی نوین است. کارکردهای آشکار افزون بر کارکردهای ساختاری، که البته در نوع جدید نسبت به موسیقی سنتی ایستا کمتر مشهود است، عبارت‌اند از دو کارکرد هنجارسازی و ایجاد همبستگی. پیش از آن این دو کارکرد به غیر از دوره‌ای کوتاه در دوران مشروطه نزد اساتید موسیقی سنتی و به تبع آن مسئولین فرهنگی و جامعه، جایگاهی نداشت و به آن اندیشیده نمی‌شد.

موسیقی سنتی توانست از کارکرد نمادین موسیقی بهره‌وافر ببرد. این موضوع آنجا بیشتر جلوه‌گر می‌شود که برخی نمادها از جمله، امام حسین، عاشورا، لاله، شقایق، سرو، کاروان، مهر... با مدلول خود هم‌نوا شدند. به عنوان نمونه می‌توان از دو نماد سرو با مفهوم نمادین مقاومت و ایستادگی و نامیرایی؛ و لاله با مفهوم نمادین شهید و شهادت یاد کرد. موسیقی آیینی نیز به کارکرد آشکار موسیقی سنتی تبدیل شد. به عنوان نمونه می‌توان به شکل‌گیری سرودهای انقلابی اشاره کرد (سرودهای چون برخیزید، میدان ژاله، و...).



درخصوص چگونگی جایگاه موسیقی سنتی و روابط آن در ساختارهای تاریخی و فرهنگی ایران یافته‌ها حاکی از آن است که وجود عنصر هنر در نظام‌های اجتماعی، ابتدا گویای ارتباط بین شرایط اجتماعی و خلق آثار هنری نظیر موسیقی است. سپس، در ایران معاصر هرگاه جریان‌ات اجتماعی به مرحله‌ای از ایجاد تغییر و درخواست عمومی رسید موسیقی سنتی نیز به مدد جریان‌های اجتماعی برخاست. این حرکت را می‌توان حداقل در دو سرفصل تغییر عمیق اجتماعی، یعنی جریان مشروطه و جریان انقلاب اسلامی مشاهده کرد. ضمن این‌که مقوله جنگ تحمیلی و نقش‌آفرینی موسیقی در جنگ هشت‌ساله نیز مقوم این نظر است.

در این تحقیق سه جریان سیاسی، اجتماعی و فرهنگی در آستانه انقلاب اسلامی مورد مطالعه قرار گرفت. جریان لیبرال و ملی‌گرای باستانی، جریان چپ‌گرا و جریان اسلام‌گرا. هرچند در هر سه مورد موسیقی به خلق اثر بر اساس گفتمان ایجاد شده پرداخت. یافته‌های این تحقیق نشان از تعامل هنر موسیقی، در معنای عام، با جریان‌های نام برده دارد. اما موسیقی سنتی در دو جریان اول به دلیل عدم پذیرش عمومی واکنش اندکی از خود بر جای گذاشت؛ درحالی‌که همگام با جریان اسلام‌گرا که منجر به پیروزی انقلاب اسلامی شد، شاهد هم‌سرایي موسیقی سنتی با این جریان اجتماعی هستیم. بنابراین، می‌توان این‌گونه عنوان کرد که در ابتدا موسیقی سنتی که همواره عنصری مؤثر در فرهنگ بود، با حفظ فرم و محتوای خود متأثر از شرایط اجتماعی، به‌طور مؤثر و مستقیم وارد عرصه اجتماعی شد، دوم، موسیقی سنتی که به‌دلیل ویژگی درون‌گرایی کمتر از دیگر جنبه‌های هنر و گونه‌های دیگر موسیقی وارد عرصه اجتماع می‌شد، در این هنگام به‌طور جدی وارد عرصه شد و از سوی آحاد جامعه بسیار استقبال شد (نمونه این نوع موسیقی را می‌توان در مکتب اصفهان با آوازهای ادیب اصفهانی، در مکتب تبریز با آواز ابوالحسن اقبال آذر و در مکتب تهران که بر اساس ردیف‌های میرزا عبدالله شکل گرفت و همچنین اساتیدی مانند عبدالله دوامی و محمود کریمی و سپس محمدرضا شجریان و شهرام ناظری مشاهده کرد). در این زمان موسیقی سنتی ورودی عمیق به متن اتفاقات صورت داد و نسبت به دیگر جنبه‌های هنر موسیقی تأثیری دامن‌دار و عمیق بر مخاطب باقی گذاشت. می‌توان پنداشت که موسیقی



به‌طور عام و موسیقی سنتی به‌طور خاص به‌عنوان جزئی از ساختارهای تاریخی و فرهنگی ایران دخیل در فراز و فرودهای تاریخی و اجتماعی می‌شوند.

در جمع‌بندی آنچه ذکر شد می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

(۱) موسیقی سنتی وقتی در بستر میان‌رشته‌ای و در تعامل با دانش انسان‌شناسی و تاریخ فرهنگی قرار می‌گیرد، به عنوان یک نظام فرهنگی دارای نقش و کارکرد می‌گردد؛

(۲) مطالعه تاریخ فرهنگی در بازه زمانی مورد نظر پنج جریان مدرنیسم، لیبرالیسم، ملی‌گرایی باستانی (به‌عنوان نمونه سرود ای ایران ای مرز پرگهر)، سوسیالیسم (به عنوان نمونه ترانه مرا ببوس) و اسلام‌گرا (بیشتر سرودهای گروه چاووش) را در جامعه ایران نشان می‌دهد. هر یک از این جریانات میدان فرهنگی هنری جدیدی را گشود که البته گفتمان جریان اسلام‌گرا (هنر متعهد) منتهی به انقلاب اسلامی در پدیداری موسیقی سنتی نوین ایفای نقش کرد؛

(۳) از منظر مکتب کارکردگرایی، کارکرد اصلی و اساسی موسیقی سنتی در همه اعصار دو کارکرد زیبایی‌شناسی و بیان احساسات بوده است. در بازه زمانی مورد نظر این پژوهش افزون بر این دو کارکرد، کارکردهای دیگری نیز اضافه شد. در بخش کارکردهای آشکار، کارکردهای بیان نمادین مفاهیم، هنجارسازی، ایجاد همبستگی، کارکرد در موسیقی آیینی، ایجاد هیجان در برابر وضع موجود به کارکردهای آشکار موسیقی سنتی، و در بخش کارکردهای پنهان مواردی از جمله ارتباط یکسان با طبقه‌های متنوع اجتماعی در نتیجه ایجاد حس برابری بین اقشار مختلف جامعه، هم‌دردی با آسیب‌دیدگان وضع موجود و ایجاد حس صبر در آنان، ابزار انتقال پیام خاص به مخاطب به دو کارکرد اصلی اضافه شد؛

(۴) از خاستگاه مکتب ساختارگرایی موسیقی به عنوان یک خرده‌نظام درون ساختار به ایفای نقش پرداخت. از آنجا که ساختارگرایی به کارکرد عمومی یک نظام معتقد است، دو کارکرد جاودانه موسیقی یعنی زیبایی‌شناسی و بیان احساسات را مطرح می‌کند. اما از منظر اشتراوس پدیده ذهنی موسیقی را در بطن لایه‌های عمیق ساختار فرهنگی جست‌وجو می‌کند که برحسب نیاز و تغییرات اجزای خود دچار تحول و دگرگونی و بازتولید شرایط جدید می‌شود. از این منظر در بازه زمانی مورد نظر حداقل بخشی از خرده نظام موسیقی

سنتی دچار تحول شد و در مقام تطبیق با تغییرات دیگر کارکردهای جدید مطابق با شئونات جامعه ایجاد کرد و در نهایت منجر به تغییرات ساختاری در خود و همگامی با تغییرات اجتماعی گردید؛

(۵) آثار موسیقی سنتی در سایه تحولات اجتماعی با توجه به دو خصوصیت ذاتی موسیقی هنری یعنی تأثیر ژرف از تغییرات ژرف و گستره بالای انتقال معنا، توانست منجر به پایداری در ساختار جدید گردد؛

(۶) در نظریه ساختارگرایی اشتراوس آنچه باعث پایداری پیوند فرهنگی می شود، ارتباط معنی دار موسیقی و اسطوره است. از این منظر، در موسیقی سنتی از پیوند موسیقی تولیدی در بازه زمانی مورد نظر با برخی اسطوره ها (مانند اسطوره امام حسین، اسطوره آزادی، اسطوره عاشورا) می توان نام برد، که ناخواسته دارای تأثیری عمیق از یک ایدئولوژی سامان یافته در متن تاریخ فرهنگی برخاسته است و دارای تأثیری فراوان و پایدار است؛

(۷) عنصر نماد و نشانه نیز در موسیقی نوین با اجتماع پیوند خورد و افزون بر نمادهای سنتی موجود در موسیقی سنتی، نمادهایی چون لاله، سرو، سروقامتان، شقایق، کاروان، ساربان و.. در تصانیف و آوازا خودنمایی کرد؛

(۸) موسیقی سنتی به عنوان پایه فرهنگی هنر موسیقی دارای قابلیت های گوناگون در ایجاد و بازسازی احساسات، هنجارهای متفاوت مطابق با نیازهای زمانه خود است که توجه به آن زمینه کاربردی فرهنگی گسترده ای را ایجاد می کند. توجه به این ظرفیت می تواند در بازه های زمانی مختلف برای مسئولین فرهنگی راهگشا باشد.



- احمدوند، شجاع؛ و حمیدی، سمیه (۱۳۹۲). چهار روایت در فهم معنای مطالعات میان‌رشته‌ای. فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۶(۱)، ۵۴-۳۱. doi: 10.7508/ISIH.2014.21.002
- ازکیا، مصطفی (۱۳۸۲). روش‌های کاربردی تحقیق. تهران: انتشارات کیهان.
- امینی، علی‌اکبر (۱۳۸۸). تحول گفتمان در ادبیات سیاسی ایران در طلیعه بین دو انقلاب. تهران: آزادی اندیشه.
- آوینی، سیدمرتضی (۱۳۷۷). مبانی نظری هنر. قم: نبوی.
- برک، پیتر (۱۳۸۹). تاریخ فرهنگی چیست؟ (مترجم: نعمت‌الله فاضلی و مرتضی قلیچ). تهران: پژوهشکده تاریخ اسلام.
- پارسانیا، حمید (۱۳۸۶). حدیث پیمانه. قم: نشر معارف.
- تنهایی، حسین ابوالحسن (۱۳۹۴). نظریه‌های جامعه‌شناسی. مشهد: مرنیز.
- حجاریان، محسن (۱۳۹۵). مردم‌شناسی و موسیقی (گزیده مقالات). تهران: کارنامه کتاب.
- خالقی، روح‌الله (۱۳۷۷). سرگذشت موسیقی ایران (جلد سوم به همراه گزیده جلد اول و دوم). تهران: ماهور.
- خسروپناه، عبدالحسین (۱۳۸۸). جریان‌شناسی فکری ایران معاصر. قم: مؤسسه فرهنگی حکمت نوین اسلامی.
- درزی، قاسم (۱۳۹۸). تاریخ انگاره میان‌رشته‌گی؛ گذار از نگاه آرمان‌گرایانه و مبتنی بر «تلفیق دانش» به رویکرد عمل‌گرایانه و مبتنی بر «حل مسئله». فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۱۱(۴)، ۳۲-۱. doi: 10.22035/isih.2020.3626.3809
- درزی، قاسم؛ قراملکی، احد فرامرز؛ پهلوان، منصور (۱۳۹۲). گونه‌شناسی مطالعات میان‌رشته‌ای در قرآن کریم. فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۵(۴)، ۷۳-۱۰۲. doi: 10.7508/isih.2014.20.004
- دورینگ، ژان (۱۳۸۳). سنت و تحول در موسیقی ایران (مترجم: سودابه فضائلی). تهران: انتشارات توس.
- رئیسیان، ارش؛ و کامکار، هانا (۱۳۹۷). چاوش از درآمد تا فرود [فیلم مستند].
- ساروخانی، باقر (۱۳۸۵). روش‌های تحقیق در علوم انسانی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- سروی، حسین (۱۳۸۸). تحلیل گفتمان‌های موسیقی در ایران معاصر (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). تهران: دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده علوم اجتماعی.





سیاری، سعیده؛ و قراملکی، احد فرامرز (۱۳۸۹). مطالعات میان‌رشته‌ای: مبانی و رهیافت‌ها. فلسفه و کلام اسلامی، ۴۳(۲)، ۵۹-۸۲.

شعبانی ساروئی، رمضان (۱۳۹۳). طراحی مدل جریان‌شناسی فرهنگی در ایران امروز؛ با تأکید بر هویت فرهنگی. فصلنامه مطالعات ملی، ۱۵(۵۹)، ۱۰۷-۱۲۶.

علوی، بزرگ (۱۳۲۶). اوزبکها: روندی در فرهنگ و جامعه‌شناسی مردم اتحاد جماهیر شوروی سوسیالیستی. بی‌جا: بی‌نا. عزیزاده، حسین؛ و کامکار، هوشنگ؛ و لطفی، محمدرضا؛ و مشکاتیان، پرویز (۱۳۵۸). چاووش ۸ (محمدرضا شجریان. شهرام ناظری). برگرفته از http://www.mediafire.com/file/dizezumzd2m/Chavosh_07rar/file

عزیزاده، حسین؛ و لطفی، محمدرضا (۱۳۵۸). چاووش ۳ (بیژن کامکار؛ شهرام ناظری). برگرفته از http://www.mediafire.com/file/oym2gm5jhgi/Chavosh_03.rar/file

فکوهی، ناصر (۱۳۹۳). تاریخ اندیشه و نظریه‌های انسان‌شناسی. تهران: نشر نی.

فیاض، محمدرضا (۱۳۹۴). تا بردمیدن گل‌ها. تهران: سوره مهر.

کیانی، عبدالمجید (۱۳۷۱). هفت دستگاه موسیقی ایران. تهران: سروستان.

گیدنز، آنتونی (۱۳۹۸). گزیده جامعه‌شناسی (مترجم: حسین چاووشیان). تهران: نشر نی.

لطفی، محمدرضا (۱۳۵۷). چاووش ۲ (محمدرضا شجریان. شهرام ناظری). برگرفته از http://www.mediafire.com/file/y3kzkmltojv/Chavosh_02.rar/file

لطفی، محمدرضا (۱۳۵۸). چاووش ۸ (شهرام ناظری). برگرفته از http://www.mediafire.com/file/mwokyazymu/Chavosh_08rar/file

لطفی، محمدرضا (کارگردان) (۱۳۸۵-۱۳۸۶). شناخت موسیقی دستگاهی ایران به روایت محمدرضا لطفی [فیلم مستند]. رادیو فرهنگ.

لطفی، محمدرضا؛ و مشکاتیان، پرویز (۱۳۵۸). چاووش ۶ (محمدرضا شجریان). برگرفته از http://www.mediafire.com/file/qkwowjmidjz/Chavosh_06rar/file

لطفی، محمدرضا؛ و مشکاتیان، پرویز (۱۳۵۸). چاووش ۴ (شهرام ناظری). برگرفته از http://www.mediafire.com/file/ccb6ico066aiy4y/Chavosh_04.rar/file

لوی اشراوس، کلود (۱۳۹۵). انسان‌شناسی ساختاری (مترجم: ناصر فکوهی). تهران: نشر جاوید.

مالینوفسکی، برونیسلاو (۱۳۸۷). نظریه علمی فرهنگ و چند مقاله دیگر (مترجم: منوچهر فرهمند). تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.

- محمدی اصل، عباس (۱۳۹۵). انسان‌شناسی کلودلوی استراوس. تهران: آرمان رشد.
- مریام، آلن (۱۳۹۶). انسان‌شناسی موسیقی (مترجم: مریم قرسو). تهران: ماهور.
- مسعودیه، محمدتقی (۱۳۶۵). مبانی اتنوموزیکولوژی. تهران: سروش.
- مطهری، مرتضی (۱۳۶۷). عرفان حافظ. تهران: صدرا.
- معینی علمداری، جهانگیر (۱۳۸۵). روش‌شناسی نظریه‌های جدید در سیاست. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- منوچهری، عباس (۱۳۸۹). رهیافت و روش در علوم سیاسی. تهران: سمت.
- نتل، برونو (۱۳۶۵). اتنوموزیکولوژی (مترجم: مجتبی خوش‌ضمیر). تهران: شرکت چاپ و نشر.



مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی

۱۶۴

دوره ۱۳، شماره ۴

پاییز ۱۴۰۰

پیاپی ۵۲

- Motahari, M. (1988). *Erafān-e Hāfiz* [Hāfiz spirituality]. Tehran, Iran: Sadrā.
- Parsania, H. (2007). *Hadis-e Peymāne*. Qom, Iran: Našr-e Ma'aref.
- Raeisiyan, A., & Kamkar, H. (Director) (2017). *Chāvoš az darāmad ta froud* [Chavosh from Opening to Ending] [Documentar].
- Saroukhani, B. (2006). *Ravešhā-ye Tahqiq dar olum-e Ensāni* [Methodology of research in social sciences]. Tehran, Iran: Institute for Humanities and Cultural Studies.
- Sarvi, H. (2009). *Tahlil Goftmānhā-ye musiqi dar Iran-e Mo'āser* [Analysis of music discourses in contemporary Iran] (Unpublished doctoral dissertation). Alameh Tabataba'i University, Tehrān. Iran.
- Sayyari, S., & Gharamaleki, A. (2010). Interdisciplinary studies: Foundations and approaches. *Philosophy and Kalam*, 43(2), 59-82.
- Shabani Sarouyi, R. (2014). Designing the model of the Cultural Approaches in today Iran with an emphasis on cultural identity. *National Studies Journal*, 15(59), 107-126.
- Tanhaei, H.A. (2015). *Nazariyehā-ye Jāme'ešenāsi* [Sociological theories]. Mašhad, Iran: Marandiz.



Interdisciplinary
Studies in the Humanities

45

Abstract



- Khaleghi, R. (1398). *Sargozašt-e Musiqi-ye Iran* (3rd vol.) (Combined with the selection of first and second volumes) [History of the Persian music]. Tehran, Iran: Māhoor.
- Khosropanah, A. (2009). *Jaryānšenāsi-ye fekri-ye Irān-e Mo'āser* [Thought studies of Contemporary Iran]. Qom, Iran: Mo'assese-ye Farhangi-ye Hekmat-e Novin-e Eslami.
- Kiani, A.M. (1992). *Haft Dastgāh-e musiqi-ye Iran* [Seven Iranian musical division]. Tehran, Iran: Sarvsetāh.
- Levi-Strauss, K. (2016). *Ensānšenāsi-ye sāxtāri* [Anthropologie Structurale](N. Fakouhi). Tehran, Iran: Jāvid.
- Lotfi, M. (1978). Chavoosh2 (M. Shajarian, & S. Nazeri). Retrieved from: http://www.mediafire.com/file/y3kzkmltojv/Chavosh_02.rar/file
- Lotfi, M. (1979). Chavoosh8 (S. Nazeri). Retrieved from http://www.mediafire.com/file/mwokxyazymu/Chavosh_08.rar/file
- Lotfi, M. R. (Director). (2006-2007) *Šenāxt-e musiqi-ye dasgāhi-ye Irān be revāyat-e Mohammadreza Lotfi* [Iranian classic music with Mohammadreza Lotfi narration] [Documentary movie]. Radio Farhang Studio.
- Lotfi, M; Meshkatiān, P. (1979). Chavoosh6 (M. Shajarian; S. Nazeri). Retrieved from http://www.mediafire.com/file/qkwowjmidjj/Chavosh_06.rar/file
- Lotfi, M; Meshkatiān, P. (1979). Chavoosh7 (M. Shajarian; S. Nazeri). Retrieved from http://www.mediafire.com/file/dizezumzd2m/Chavosh_07.rar/file
- Lotfi, M; Meshkatiān, Parviz. (1979). Chavoosh4 (S. Nazeri). Retrieved from: http://www.mediafire.com/file/ccbticoo۷۷ai۷y/Chavosh_۰۴.rar/file
- Malinowski, B. (2008). *Nazarie-ye Elmi-ye Farhang va čand Maqāle-ye digar* [A scientific theory of culture and other essays] (M. Farahmand, Trans.). Tehran, Iran: Iran Cultural Studies.
- Manoochehri, A. (2010). *Rahyāft va Raveā dar Olum-e Siyāsi* [Strategy and method in Politics]. Tehran, Iran: Samt.
- Masudiye, M.T. (1986). *Mabāni-ye Ethnomusicology* [Ethnomusicology: An Introduction Comparative Musicology]. Tehran, Iran: Sorooš.
- Merriam, A. (2017). *Ensānšenāsi-ye musiqi* [The anthropology of music] (M. Gharasou). Tehran, Iran: Māhoor.
- Moeini Alamdari, j. (2006). *Raveš šenāsi-ye Nazariyehā-ye Jadid dar Siyasat* [Methodology of new theories in Politics]. Tehran, Iran: University of Tehran Press.
- Mohamadi Asl, A. (2016). *Ensānšenāsi-e Kloud Levi-Strauss* [Anthropology of Kloud Levi-Strauss]. Tehran, Iran: Ārmān Rošd.

BIBLIOGRAPHY

- Ahmadvand, S., Hamidi, S. (2014). Four narrations of understanding the interdisciplinary studies. *Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 6(1), 31-54. doi: 10.7508/isih.2014.21.002
- Alavi, B. (1948). *Ozbakhā: Ravandi dar Farhang va Jāme'eshenāsi-ye Mardom-e Ettehād-e Jmāhir-e šoravi* [The Uzbeks]. UN: Unknown.
- Alizadeh, H., & Lotfi, M. (1979). Chavoosh3 (B. Kamkar; S. Nazeri). Retrieved from http://www.mediafire.com/file/oym2gm5jhgi/Chavosh_03.rar/file
- Amini, A. (2009). *Tahavol-e Goftemān dar Adabiyāt-e Siyāsi-ye Iran dar Tali'eye beyn-e dow Enqelāb* [Evolution of discourse in Iranian political literature in the light of two revolutions]. Tehran, Iran: Āzādi-ye Andiše.
- Avini, S.M. (1998). *Mabāni-ye Nazari-ye honar* [Theoretical foundation of Art]. Qom, Iran: Nabavi.
- Azkiā, M. (2003). *Ravešhā-ye kārbordi-ye Tahghigh* [Applied research methods]. Tehran, Iran: Keyhān.
- Bruno, N. (1986). *Ethnomusicology* (M. Khoshzamid, Trans.). Tehran, Iran: Commercial Print and Publications Company.
- Burke, P. (2010). *Tārix-e Farhangi čist?* [What is cultural history?]. Tehran, Iran: Reasearch Center for Islamic History.
- Darzi, G. (2019). History of ideas of interdisciplinarity: Transition from an idealistic, Integrative approach to a pragmatic, problem-solving one. *Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 11(4), 1-32. doi:10.22035/isih.2020.3626.3809
- Darzi, G., Gharamaleki, A., Pahlevan, M. (2013). Typologies of Quranic Interdisciplinarity Studies. *Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 5(4), 73-102. doi: 10.7508/isih.2014.20.004
- During, J. (2004). *Sonnāt va Tahavvol dar Musiqi-ye Iran* [La musique iranienne: Tradition et evolution] (S. Fazaeli, Trans.). Tehran, Iran: Toos.
- Fakouhi, N. (2014). *Tārix-e Andiše va Nazariyehā-ye Ensānshenāsi* [History of anthropological thought and theories]. Tehran, Iran: Ney.
- Fayaz.M.R. (2015). *Tā bar damidan-e Golhā* [Until blossoming the flowers]. Tehran, Iran: Soore-ye Mehr.
- Giddens, A. (2019). *Gozide-ye Jāme'eshenāsi* [Selection of Sociology] (H.Chavooshian). Tehran, Iran: Ney.
- Hajarian, M. (2016). *Mardomshenāsi va Musiqi* (Selected essays) [Anthropology and music]. Tehran, Iran: Kārname-ye Ketāb.



Interdisciplinary
Studies in the Humanities

43

Abstract

NOVELTY

Anthropologists have so far paid little attention to this aspect of traditional music. In most of the researches done by music experts, more attention has been paid to technical aspects of traditional and local music as well as morphological features in terms of technical characteristics. From this perspective, it can be said that the view of this research on the cultural category of music and the combination of music with anthropological knowledge and cultural history is an innovative thing, especially with regard to traditional music.



Interdisciplinary
Studies in the Humanities

42

Volume 13
Issue 4
Autumn 2021

METHODOLOGY

A qualitative approach was taken into the course of this research and is based on documents and in-depth structured interviews through a snowball method. However, due to the Covid-19 pandemic, interviews with professors and experts were not possible and researchers could partially compensate for this shortcoming by collecting interviews, reports and documentary films.

FINDINGS

Structural and eternal functions of music over time is always aesthetics and the expression of emotions;

Other functions of music that are formed in accordance with temporal circumstances as well as social actions and reactions and give music a social role are: Entertainment, communication, symbolic presentation of concepts, physical reaction, unification of norms, accreditation of social institutions and religious rituals, cultural continuity and stability, social unity and solidarity;

Music, in the light of Levi-Strauss's school of structuralism, is always present in the heart of society and penetrates into the deepest layers of cultural structure and history, and undergoes changes, transformation and reproduction of new concepts and conditions according to the needs of its own components.

CONCLUSION

The Iranian traditional music, which remained distant from social changes for some time after experiencing the constitutional period, started a new movement based on social currents and was able to have a greater impact on the audience in the desired period of time by reflecting various emotions that were understood by the musicians. Thus, music regained its role in the cultural history of the Iranian nation, and laid the groundwork and in the then prevailing current of social developments, and expressed its overt and covert functions in synchronization with those social currents.

Overt functions of the traditional Iranian music in the desired period are: aesthetic, expression of emotions, symbolic expression of concepts, standardization, creating solidarity, creating application in ritual music, creating excitement against the current situation that can be seen in the desired period.

Covert functions of the traditional Iranian music are: establishing homogeneity among various social classes by creating a sense of equality between different sections of the society; compassion for the victims of the current situation and creating a sense of patience and endurance in the face of accidents; a tool to convey a special message to the audience that appeared in the desired time period.



Interdisciplinary
Studies in the Humanities



INTRODUCTION

Music and culture have a deep role and influence in each other and have undergone various changes over time along with the course of human culture and civilization. In this way, music can be considered as a necessary part of the history of every land that has always been constantly present in the structures, and has been in contact with other components of society and has had functions derived from the cultural needs of a society. In fact, music has taken its form in social life based on existing culture and realities. In this sense, music is interdisciplinary with anthropological knowledge, which can play a facilitating role in connecting people and the realities of their lives, and encounter them with those realities, and play a prominent role in adapting people to historical and cultural conditions. Anthropologists in the study of music want to pay attention to a broader understanding of the musical product in the process of cultural history of societies because music is one of the elements in the complex set of learnable human behaviors, which shapes the culture through human values, attitudes and beliefs.

According to anthropologists, the traditional Iranian music is a common product of Iranian history, culture and society. It has been formed in the Iranian culture domain and mixed with Persian literature. Therefore, it has always been in the historical evolution of the Iranian nation. Likewise, the cultural history of the Iranian nation in the 1970s and 1980s was more and more in the field of profound social changes. Theoretical developments resulting from intellectual ideas and social conflicts between existing tendencies; simultaneously with the field developments leading to the victory of the Islamic Revolution and the occurrence of the imposed war, two adventurous decades were marked for Iran and became the bedrock of profound changes and developments in the country's cultural history. By this way, we are witness to structural and functional changes in the socio-cultural system of Iran, changes that can be examined in the context of interdisciplinary studies. From this perspective, at the intersection of the role and function of art and consequently music become the subject of the research in the anthropological and cultural history contexts to determine a part of the historical course and the function of sub-set musical system for two-way interactions with society and history.

PURPOSE

The Purposes of this research are as follows:

- 1) Investigating the inter-disciplinary relationship of traditional Iranian music with anthropological knowledge and cultural history with a case study of Chavosh's albums 2-8;
- 2) Study of overt and covert functions of music in the proposed period;
- 3) Anthropological study of music with a functional structural approach and its role in social developments of Iran in the proposed study period.



Sadriyeh, P., & Sharbtian Semnani, Y. (2021). An Intersection of traditional music discipline with anthropological knowledge and cultural history: A case study of Chavosh Albums. *Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 13(4), 135-164. doi:10.22035/isih.2021.3585.3777

<http://dx.doi.org/10.22035/isih.2021.3585.3777> URL: http://www.isih.ir/article_376.html

2008-4641 / © The Authors. This is an open access article under the CC BY 4.0 license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>).

An Intersection of Traditional Music Discipline with Anthropological Knowledge and Cultural History: A Case Study of Chavosh Albums

Payam Sadriyeh^{*1}, Yaghoob Sharbatian Semnani²

Received: Oct. 9, 2020; Accepted: Jun. 5, 2021

ABSTRACT

Music, as a subset of the cultural system, has had always a place in cultural and anthropological researches and has been the issue of discussions and dialogues in different school of thoughts from various perspectives such as structuralism, functionalism, semiotics, ethnomusicology, etc. In this study, with reference to the functions of music based on historical developments, in the given period, it was shown that there is an interdisciplinary relationship between music and knowledge of cultural history and anthropology. The theoretical framework in this study was selected based on the functionalism theory of Bronisław Malinowski as well as the theory of structuralism of Claude-Louis-Strauss. Accordingly, in addition to the two structural functions of music, namely aesthetics and the expression of emotions, the supposed functions are added to music according to the requirements of the time and social needs. In the proposed period under study, obvious functions such as creating solidarity, expressing symbolic concepts, function in ritual music, normative function, function of creating emotion as obvious functions as well as hidden functions including: Establishing equal communication with diverse social classes; compassion for the victims of the current situation; creating a specific message about action, awakening and stability, according to the discourse of time in the audience and the extent of the message are obvious.

Keywords: traditional music, cultural history, Anthropology, Functionalism, Structuralism

1. Ph.D. Student of Central Tehran Branch, Department of Anthropology, Department of Communication and Social Sciences, Islamic Azad University Central Tehran Branch, Tehran, Iran (Corresponding Author)

✉ psadr2020@gmail.com

2. Assistant Professor of Garmsar Branch, Department of Social Sciences, Islamic Azad University, Garmsār Branch, Garmsār, Iran



- Jacobsen, T. (2006). Bridging the arts and sciences: a framework for the psychology of aesthetics. *Leonardo*, 39, 155–156. doi:10.1162/leon.2006.39.2.155
- Leder, H., Belke, B., Oeberst, A., & Augustin, D. (2004). A model of aesthetic appreciation and aesthetic judgments. *British Journal of Psychology*, 95(4), 489–508. doi:10.1348/0007126042369811
- Lindauer, M. S. (1973). Toward a liberalization of experimental aesthetics. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 31(4), 459–465.
- Lucas, R. E., & Diener, E. (2008). Subjective well-being. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of Emotions* (pp. 471–484). The Guilford Press.
- Machotka, P. (1966). Aesthetic criteria in childhood: Justifications of preference. *Child Development*, 37(4), 877–885. doi:10.2307/1126610
- Mohammadzade, O., Marjaei, S., Vedadhir, A., & Kolahi, M. (2019). Determining the mediating role of hope for the future in the relationship between mental health and academic socialization: Case study of Ilam universities students. *Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 12(1), 55–81. doi: 10.22035/isih.2020.3638.3853
- Mucha, R. T. (2008). Aesthetic intelligence cultivating an artistic mindset. *Organization Development Journal*, 26(3), 41– 54.
- Myers, D. G., & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6(1), 10–19.
- Rashid, K., Hassanvand, F., & Yaghobi, A. (2018). Constructing and validating of aesthetic intelligence Test. *Psychological Methods and Models*, 8(30), 69–88.
- Rashid, K., Mehrmohammadi, M., Dlavar, A., Ghatrifi, M. (2008). The Investigation of aesthetic development stages among Tehrani students. *Educational Innovations*, 7(4), 97–124.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. doi:10.1037/0022-3514.57.6.1069
- Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83(1), 10–28. doi:10.1159/000353263
- Sadoughi, M., & Hesampour, F. (2018). Predicting students' psychological well-being based on forgiveness and meaning in life: The mediating role of positive and negative affects. *Journal of Modern Psychological Researches*, 12(48), 167–196.
- Van Cappellen, P., Toth-Gauthier, M., Saroglou, V., & Fredrickson, B. L. (2016). Religion and wellbeing: The mediating role of positive emotions. *Journal of Happiness Studies*, 17(2), 485–505. doi:10.1007/s10902-014-9605-5
- Walsh-Piper, K. (1994). Museum education and the aesthetic experience. *Journal of Aesthetic Education*, 28(3), 105–115. doi:10.2307/3333404
- Wyatt T J, Oswald, S B, Ochoa, Y. (2017). Mental health and academic performance of first-year college students. *International Journal of Higher Education*, 6(3), 178–187.

BIBLIOGRAPHY

- Abdolmaleki, T. (2013). *Construction and standardization of aesthetic sensitivity test and its relationship with students' mental health* (M.A. Thesis), Bu Ali Sina University, Hamadan, Iran.
- Adler, M. G., & Fagley, N. S. (2005). Appreciation: individual differences in finding value and meaning as a unique predictor of subjective well-being. *Journal of Personality*, 73(1), 79–114. doi: 0.1111/j.1467-6494.2004.00305.x
- Ahmadpour Ardejani, M., & Falahati, L. (2012). Interdisciplinary study of the relationship of organizational climate (open and closed) on mental health status and personality among school art. *Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 4(4), 145-162. doi: 10.7508/isih.2012.16.006
- Bayani, A., Mohammad Koochaki, A., & Bayani, A. (2008). Reliability and validity of Ryff's psychological well-being scales. *Iranian journal of psychiatry and clinical psychology*, 14(2), 146-151.
- Burns N, & Grove S. K. (2010). Understanding nursing research: Building an evidence-based practice (5th ed.). MO: Elsevier Health Sciences.
- Chatterjee, A. (2012). Neuroaesthetics: Growing pains of a new discipline. In A. P. Shimamura & S. E. Palmer (Eds.), *Aesthetic Science: Connecting Minds, Brains, and Experience* (pp. 299–317). Oxford University Press.
- Duffy, R. A. (1979). An analysis of aesthetic sensitivity and creativity with other variables in grades four, six, eight, and ten. *The Journal of Educational Research*, 73(1), 26-30. doi: 10.1080/00220671.1979.10885199
- Fancourt, D., Garnett, C., Spiro, N., West, R., & Müllensiefen, D. (2019). How do artistic creative activities regulate our emotions? Validation of the Emotion Regulation Strategies for Artistic Creative Activities Scale (ERS-ACA). *PLoS One*, 14(2), e0211362.
- Ferguson, C. J., Coulson, M., & Barnett, J. (2011). A meta-analysis of pathological gaming prevalence and comorbidity with mental health, academic and social problems. *Journal of Psychiatric Research*, 45(12), 1573–1578. doi: 10.1016/j.jpsychires.2011.09.005
- Gardner, H. (1970). Effects of stimulus rearrangement on the development of sensitivity to painting styles. In G. Terry Suzanne, *Proceedings of the Annual Convention of the American Psychological Association* (Vol. 5, pp. 495-496), Washington, APA.
- Greene, T., Gross, R., Amsel, L., & Hoven, C. W. (2018). *The mental health of children and adolescents exposed to 9/11: Lessons learned and still to be learned*. In A. M. Szema, World Trade Center pulmonary diseases and multi-organ system manifestations (pp. 121-136). Springer, Cham.
- Ivon, H., & Kuscevic, D. (2013). School and the cultural-heritage environment: pedagogical, creative and artistic aspects. *CEPS Journal*, 3(2), 29-50.



Interdisciplinary
Studies in the Humanities

37

Abstract



Interdisciplinary
Studies in the Humanities

36

Volume 13
Issue 4
Autumn 2021

one of the goals of aesthetic education is to create social emotions and feelings that can lead to psychological well-being in the long run. According to Fancourt, Garnett, Spiro et al. (2019), higher aesthetic intelligent people show higher creativity in the production of works of art, and creative artistic activities lead to an improvement in the psychological well-being of individuals. On the other hand, aesthetic sensitivity in individuals is associated with increased creativity and perception in the works of art (Ivon & Kuscevic, 2013, 36); therefore, it can be expected that aesthetic sensitivity can play a mediating role in the relationship between aesthetic intelligence and psychological well-being and provide a basis for improving the level of psychological well-being in individuals.

NOVELTY

Considering the importance of mental health in the student community as a social driving force, this study shifts the attention of the scientific community from the negative to positive state in the study of mental health. As a result, the ground has been created for the study of relatively new structures such as aesthetic sensitivity in achieving higher mental health. Examining the mediating role of aesthetic intelligence and sensitivity will open a new window to achieve higher mental health, which has so far received less attention in scientific researches. Also, due to the role of aesthetic intelligence as a new concept, the need to study and evaluate this type of intelligence along with other multiple intelligences in the education system becomes more apparent.

Table 1. Goodness Fits of the Fitted Model (Relationship between Aesthetic Intelligence and Psychological well-being with Mediation of Aesthetic Sensitivity)

RMSEA	NFI	CFI	GFI	X2/df
0.052	0.93	0.95	0.92	2.26

As shown in the above table, the fit of the model is indicated to be at a good level. In general, conceptual relationships of the research with experimental data were examined. The results of fitting the model in Figure 1 show that the main research hypothesis is confirmed. As such, the model of explaining psychological well-being based on aesthetic intelligence through the mediation of aesthetic sensitivity has a favorable fit.

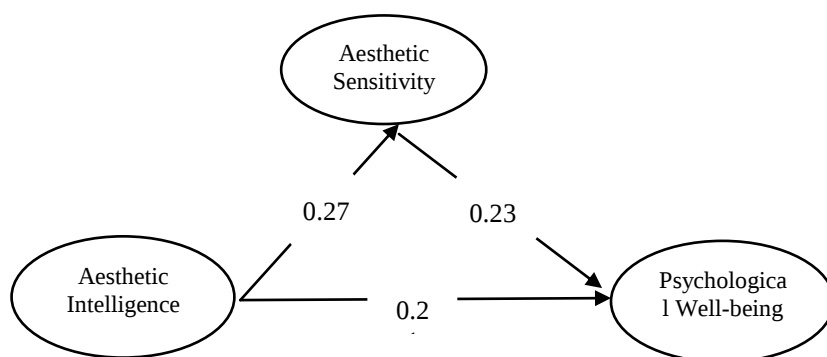


Figure 1. Standard coefficients and significance level of relationships between research model variables ($p < 0.01$)

CONCLUSION

Findings show that aesthetic intelligence has a significant relationship with psychological well-being mediated by aesthetic sensitivity. To explain it further, it can be said that according to Duffy (1979, 28), sensitivity to beauty is one of the main components of understanding art and enjoying it. There is a relationship between aesthetic sensitivity on the one hand and creative thinking, visual, tactile, creative abilities and the choice of complex shapes on the other, which indicates the relationship between intelligence and aesthetic sensitivity in individuals. In this way, people with high aesthetic intelligence have higher psychological well-being and that aesthetic sensitivity can also play a role in increasing or decreasing the relationship between aesthetic intelligence and psychological well-being. People with aesthetic intelligence who are involved in their work, are fully aware, intelligent and emotional (Mucha, 2008), and sensitivity to beauty is also one of the main components of understanding and enjoying art (Machotka, 1966, 879). Therefore,



Interdisciplinary
Studies in the Humanities

35

Abstract

INTRODUCTION

According to Carol Ryff, psychological well-being is the pursuit of perfection to realize one's true potential. Psychological well-being includes six separate dimensions: autonomy, environmental mastery, personal growth, positive relations with others, purpose in life and self-acceptance (Ryff, 2014, 14). Machotka (1966, 880) believes that a positive assessment of the environment and understanding and enjoying the beauties of the living environment is one of the components of well-being that is related to understanding aesthetics and sensitivity to beauty. Aesthetic intelligence provides a platform for expressing emotions in non-verbal language. In other words, it can be a factor in flourishing creativity and innovation in the talents of each person by building self-confidence, self-acceptance, communication skills and especially autonomy and personal growth and play an important role in helping people improve their psychological well-being (Burns and Grove, 2010).

PURPOSE

While examining the relationship between aesthetic intelligence and psychological well-being, the question the current study tries to deal with was whether aesthetic sensitivity has a role in the relationship between aesthetic intelligence and psychological well-being?

METHODOLOGY

This is a descriptive correlational research carried out with the help of structural equation model. The statistical population included all undergraduate students of Bu Ali Sina University of Hamadan in the academic year 2019-2020. According to the type of research and based on the fact that the minimum sample size suggested for structural equation modeling is 200 and more, and to enhance the model potential, 384 students were selected through a random cluster sampling. Researchers took into account Ryff Psychological Well-being questionnaire which was designed in 1989. In this study, an 18-item form was used where Ryff and Keyes (1989, 1069) reported the internal consistency coefficient of subscales between 0.86 and 0.93. Aesthetic Intelligence Scale is the questionnaire prepared by Rashid, Hassanvand and Yaghoobi (2018, 69) which has 18 items. Cronbach's alpha coefficient for the whole test was 0.81 (Rashid et al., 2018, 82). In this study, Cronbach's alpha for this tool was 0.79. Aesthetic Sensitivity Scale is yet another questionnaire developed by Abdolmaleki (2013) and has 34 items. This scale has three dimensions: sensitivity to natural beauties, sensitivity to artistic beauties, and emotional sensibility. Reliability was obtained through a retest method for whole scale of 0.83. In this study, Cronbach's alpha for this instrument was 0.91.

FINDINGS

To evaluate the appropriateness of model indices, various criteria were used, the results of which are shown in Table 1.



The Relationship between Aesthetic Intelligence and Psychological Well-being by Mediating Aesthetic Sensitivity

Khosro Rashid¹, Fatemeh Taheri², Mosayeb Yarmohammadi Vassel³, Kambiz Karimi⁴

Received: Dec. 16, 2020; Accepted: Jun. 5, 2021

ABSTRACT

Well-being is one of the structures that is seriously considered in positive psychology and sensitive to the environmental aesthetic whose apprehension could affect people's health and well-being. Therefore, the purpose of this study is to investigate the relationship between aesthetic intelligence and psychological well-being by mediating aesthetic sensitivity. The research method applied is correlational using a structural equation modeling. The statistical population consisted of all students in Bu-Ali Sina University in the academic year of 2018-2019, and based on the suggested size for structural equation modeling, 384 students were selected through cluster sampling. The instruments used in this study were Ryff Well-being Scale (2002), Rashid et. al (2017) Aesthetic Intelligence Scale and Abdolmaleki (2013) Aesthetic Sensitivity Scale. The results of structural equations showed that aesthetic intelligence and aesthetic sensitivity had a significant direct effect on psychological well-being. Aesthetic intelligence also had a direct significant effect on aesthetic sensitivity. The results of indirect relationships showed that aesthetic intelligence by mediating aesthetic sensitivity had a significant effect on psychological well-being. Based on the results, it can be concluded that sensitivity to beauties of the environment and their apprehension has a positive effect on people's psychological well-being. Therefore, by developing programs to educate and strengthen aesthetics in individuals, well-being can be expected to increase.

Keywords: Aesthetics, positive psychology, intelligence, student

1. Associate Professor of Educational Psychology, Department of Psychology, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Mazandaran, Babolsar, Iran (Corresponding Author)

✉ khosrorashid@umz.ac.ir

2. M.Sc. in Educational Psychology, Department of Psychology, Faculty of Economic and Social Sciences, Bu-Ali Sina University, Hamadan, Iran

3. Associate Professor of Psychology, Department of Psychology, Faculty of Economic and Social Sciences, Bu-Ali Sina University, Hamadan, Iran

4. Ph.D. in Educational Psychology, Department of Psychology, Faculty of Economic and Social Sciences, Bu-Ali Sina University, Hamadan, Iran



- Tavassoli, M. M. (2011). *Tārix-e farhangi-ye mašruh-e Hend* [Detailed cultural history of India]. *Motāle'ā-e Jahān*, 1(2), 215-230.
- Thompson, E. P. (1966). *Making of the English Working Class*. Vintage.
- Thompson, E. P. (2019). *Takvin-e tabaqe-ye kārgar dar engelestān* [The Making of the English Working Class] (M. Mālju, Trans.). Tehrān, Iran: Našr-e Āgāh. (Original work published 1963)
- Warburg, A. (2011). *Die Erneuerung der heidnischen Antike*. Berlin: Severus.
- Weber, M. (2013). *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. Taylor & Francis.
- Yaghoobi, M., Yavari Sartakhti, M. J. (2016). *Bāztāb-e tārix-e farhangi va ejtemā'i-ye mosalmānān dar safarnāme-ye ebn-e jobayr* [Reflection of the cultural and social history of Muslims in Ibn Jubayr's travelogue]. *Tārix-e Eslām dar Āyine-ye Pažuheš*, 13(1), 121-146.
- Yavari, N. (1995). *Tārix-e now va bohrān-e bāznamāi* [New history and representation crisis]. *Goft-o-gu*, 3(8), 71-85.
- Zhen Gang, L. (1996). *Bahsi dar mowred-e tāix-e farhangi-ye čin: Ghadamhā-ye sangin az sonnat tā tajaddod* [Discussion of Chinese cultural history: Strong Steps from Tradition to Modernity] (Anonymous, Trans.). *Nāme-ye Farhang*, 24, 127-135.
- Zokaei, M.S. (2014). *Badan be masābeh-ye matr: darāmedi bar tārix-e farhangi-ye badan dar Irān* [The Body as a Text: An Introduction to the Cultural History of the Body in Iran]. *Ettelā'āt-e Hekmat va Ma'refat*, 9(11), 67-73.
- Zokaei, M.S., & Amanpour, M. (2014). *Darāmedi bar tārix-e farhangi-ye badan dar Irān* [An Introduction to the Cultural History of the Body in Iran]. Tehrān, Irān: Tisā.

- Ladurie, E. L. R. (2008). *Montaillou*. George Braziller Inc.
- Lyons, F. S. L. (1980). *Culture and Anarchy in Ireland*. Oxford University Press.
- Martin, V. (2010). *Dowrān-e qājār: čāne-zani, e'terāz va dowlat dar Irān-e sade-ye Nuzdahom* [Qajar period: Bargaining, protest and government in nineteenth century Iran] (A. Monfared, Trans.). Tehrān, Irān: Āme. (Original work published 2005)
- Mehrayin, M. (1998). *Čerā dar Irān tārix-e farhangi nevešte nemi šavad?* [Why is cultural history not written in Iran?] Retrieved <http://www.ion.ir/news/452890>
- Mofidi, F. (2011). *Mafhum-e tārix va tārix-e farhangi* [The Concept of History and Cultural History]. *Pegāh-e Howze*, 309. Retrieved from <https://hawzah.net>
- Molaei Tavani, A. (2014). *Motāle'e-i miyān-rešte-i dar howze-ye tārix-e farhang; Negāhi be ketāb-e tārix-e farhangi-ye Irān-e modern* [Interdisciplinary studies in the field of cultural history; A look at the book of cultural history of Modern Iran]. *Naqd-e Keāb-e Tārix*, 1(1 & 2), 5-14.
- Noori, M. (2002). *Eftetāh-e ketābxāne-ye eskandariye, noqte-ye atf-i dar tārix-e farhangi-ye mesr* [The opening of the Library of Alexandria, a turning point in the cultural history of Egypt]. *Ketāb-e Māh-e Kolliyyāt*, 6(58&59), 158-161.
- Omidi, M. (2014). *Darāmadi bar tārix-e farhangi-ye badan dar Irān* [An Introduction to the cultural history of the body in Iran]. *Ketāb-e Māh-e Olum-e Ejtemā'i*, 17(74), 56-63.
- Panofsky, E. (2005). *Gothic Architecture and Scholasticism*. Archabbey Publications.
- Pourjavādi, N. (2002). *Ahammiyyat-e Anjāmeha dar šenāxt-e tārix-e farhangi-ye šahrhā* [The importance of "Anjameh"s in recognizing the cultural history of cities]. *Nāmeḥ-ye Bahārestān*, 3(1), 101-104.
- Rahmani, J. (2015). From Perplexity to Dialogue. *Sociological Review*, 22(1), 35-49. doi: 10.22059/jsr.2015.56313
- Rahmanian, D., Fazeli, N., & Mulla Salehi, H. (2007). *Čisti-ye tāriḵ-negāri-ye farhangi* [What is cultural historiography?]. *Ketāb-e Māh-e Tārix-o Joghṛāfiya*, 11(110), 10-25.
- Sadr, M. (2007). *tārix-e farhangi dar Itāliya* [Cultural History in Italy]. *Ketāb-e Māh-e Tārix-o Joghṛāfiya*, 11(110), 84-86.
- Samadi, S. H. (2008). *Alexander Rüstow, montaḡed-e tārix-e farhangi* [Alexander Rüstow, Critic of cultural history]. *Āyin*, 6(15), 69-75.
- Shahidi Marnani, N. (2013). *Ruykard-e tārix-e farhangi va emkān va favāyed-e ān dar Motāle'āt-e me'mari-ye Irān* [Cultural history and its possibility and benefits in Iranian architectural studies]. *Cultural History Research*, 5(17), 87-107.
- Shamshirgarha, M. (2016). *Naqš-e xāterāt-e irāni dar tarsim-e tārix-e farhangi-ye jang-e irān va arāq/ defā'e moghaddas* [The role of Iranian memoirs in drawing the cultural history of the Iran-Iraq War - Holy Defense]. *Motāle'āt-e Enḡelāb-e Eslāmi va Defā'-e Moqaddas*, 2(2), 125-143.





- Ferni, E. (2004). *Ravešhā-ye tārix-negāri-ye honar va seyr-e tahavvol-e ānha* [Methods of art historiography and their evolution] (Z. Ahari, Trans.). *Xiyāl*, 3(10), 64-89. (Original work published 1995)
- Ghaderi, M. (2007a). *Tārix-e farhangi-ye novin* [Modern Cultural History]. *Ketāb-e Māh-e Tārix-o Joghrafiya*, 11(110), 70-71.
- Ghaderi, M. (2007b). *Xāneha-ye tārix: Ruye xat-e tārix-e farhangi* [Houses of History: On the Line of Cultural History]. *Ketāb-e Māh-e Tārix-o Joghrafiya*, 11(110), 100-101.
- Ginzburg, C. (1976). *Il formaggio e I Vermi*. Torino: Einaudi.
- Gombrich, E. (2000). *Tārix-e honar* [History of Art] (A. Ramin, Trans.). Tehrān, Irān: Našr-e Ney. (Original work published 1950)
- Gombrich, E. (2018). *Dar Jostoju-ye tārix-e farhangi* [In search of cultural history]. (R. Vasmegar, Trans.). Tehrān, Irān: Naqd-e Farhang. (Original work published 1967)
- Gransāyeh, R., Khalili, E. (2015). *Tārix-e ejtemā'i-ye tarjome dar Irān: nesbat-e tārix-e farhangi-ye Irān va farhang-e tārixī-aš* [Social history of translation in Iran: the relationship between Iranian cultural history and its historical culture]. *Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 7(3), 147-169. doi: 10.7508 / ISIH.2015.27.006
- Grout, L., & Vang, D. (2007). *Ravešhā-ye tahqiq dar me'māri* [Research methods in architecture] (A. Eynifar, Trans.). Tehrān, Irān: University of Tehran, Institute of Publishing and Printing.
- Haji Ghasemi, K. (2012). Reflections on the meaning of and understanding Persian Islamic Architecture. *Soffeh*, 21(1), 7-18. doi: 20.1001.1.1683870.1390.21.1.1.9
- Hall, J.R. (2010). *Tārix-e farhangi* [Cultural History] (A. Ahmadvand, Trans.). *Ketāb-e Māh-e Tārix-o Joghrafiyā*, 144, 24-26.
- Hobsbawm, E., & John, E. (1993). *The Jazz Scene*. Pantheon.
- Huizinga, J. (2018). *Herfsttij der Middeleeuwen*. Leiden University Press.
- Hunt, L. (1989). *New Cultural History*. University of California Press.
- Isaac, R. (1999). *Transformation of Virginia*. University of North Carolina Press.
- Kālarād, A. (2016). *Tārix-e farhangi-ye Jadid* [New cultural history]. Tehrān, Irān: Negāh Gostarān-e Fardā.
- Kheyrandish, A. (1998). *Ronesāns: Porseš-e bozorg-e jahāni* [Renaissance: The Great Question of the World History]. *Ketāb-e Māh-e Tārix-o Joghrafiya*, 2 (12), 2-5.
- Kowsari, M., Mehrayeen, M., & Ahmadvand, M.A. (2015). Meeting on "Social and Scientific Backgrounds of the Rise of Cultural History" at the History Research Institute of the Institute of Humanities and Cultural Studies. "*Tārix-e farhang*" bā "*Tārix-e farhangi*" *tafāvot dārad* ["History of culture" is different from "cultural history"/ cultural reading of history]. Retrieved from <https://www.mehrnews.com/news/2915819>

BIBLIOGRAPHY

- Abedi, K. (2000). *Az manzar-e tārix-e farhangi-ye mo'āser* [From the perspective of contemporary cultural history]. *Ketāb-e Māh-e Adabiyyāt*, 4(34), 22-25.
- Ahmadi, H. (2011). *Asr-e bāzgašt dar tārix-e farhangi-ye Irān (Az ebtdā-ye zandiye tā āghāz-e asr-e nāseri)* [The age of returning to the cultural history of Iran (From the beginning of Zandieh era to the beginning of the Nasserieh age)] (Unpublished doctoral dissertation), Shahid Beheshti University, Faculty of Literature and Humanities, Tehrān, Irān.
- Ahmadi, H. (2015) Interview with the Institute of Islamic Culture and Thought. *Tārix-e farhangi ruykardi jadid dar zamine-ye tārix-negāri ast* [New Cultural History Is a New approach in the Field of Historiography]. Retrieved from <http://iict.ac.ir>
- Ahmadzādeh, M.A. (2015). Howzehā-ye kārbast-e ruykard-e tārix-e Farhangi dar tahlil-e tārix-e qājāriye [Fields of application of cultural history in the analysis of Qajar History]. *Iranian Journal of Sociology*. 16(3), 92-115. doi: 20.1001.1.17351901.1394.16.3.4.2
- Akbari, M. A. (2014). At the meeting of the Research Institute for Cultural Studies. *Lāyehā-ye tārix-e farhangi az did-e movarrexān dur mānde ast/ Tafāvothā-ye "tārix-e farhangi" bā "tārix-e farhang"* [Layers of Cultural History away from the View of Historians / The Difference between "Cultural History" and "History of Cultural"]. Retrieved from <https://www.ibna.ir/vdchknq23nvvd.tft2.html>
- Akbariān, F. (2000). *Tārix-e honar-e gāmbrič* [Gombrich Art History]. *Ketāb-e Māh-e Honar*. 3(22), 12-13.
- Burckhardt, J. (1997). *Farhang-e ronesāns dar Itāliā* [Renaissance culture in Italy] (M. H. Lotfi, Trans.). Tehrān: Tarh-e now.
- Burckhardt, J. (2004). *Die Kultur der Renaissance in Italien*. Nikol Verlagsges. MBH.
- Burke, P. (2010). *Tārix-e farhangi čist?* [What is cultural history?] (N. Fāzeli, & M. Qelič, Trans.). Tehrān, Irān: Research Cntere for Islamic History.
- Cazorla Sanchez, A. (2000). *Tārix-e farhangi va šomā* [Cultural History and You]. (A. Ahmadvand, Trans.). *Ketāb-e Māh-e Tārix-o Joghṛāfiyā*, 14(143), 24-27.
- Chartier, R. (1998). *Tārix-e farhangi, rābete-ye falsafe va tārix* [Cultural History, the Relationship between Philosophy and History] (H. A. Nowzari, Trans.). *Tārix-e Mo'āser-e Irān*, 2(6), 101-130. (Original work published 1997)
- Elias, N. (2001). *Über den Prozeß der Zivilisation*. Suhrkamp; Neuausgabe.
- Fazeli, N. (2007). *Farāz-o forudhā-ye tārix-negāri-ye farhangi* [The Ups and Downs of Cultural Historiography]. *Ketāb-e Māh-e Tārix-o Joghṛāfiya*, 11(110), 26-35.
- Fazeli, N. (2014). *Tārix-e farhangi bā tārix-e farhang tafāvot dārad* [Cultural History is Different from the History of Culture]. Retrieved from <http://farhangemrooz.com>
- Fazeli, N. (2014). *Tārix-e farhangi-ye Irān-e modern* [Cultural history of Modern Iran], Tehrān, Irān: Institute of Humanities and Cultural Studies.



Interdisciplinary
Studies in the Humanities

29

Abstract

Criticism and Interpretation

- A critical insight on various issues of cultural history and measuring them with Iranian-Islamic criterion (inter-cultural).
- Explaining the principle of cultural history.
- Explaining the scope of cultural history and its boundaries with other close disciplines.

Theory

- Localization of the cultural history approach for its use in Iranian historiography.
- Creating the Iranian tradition of cultural history taking into account the national-cultural nature of cultural history.
- Utilization of intercultural theories in the cultural history approach.

Applying Cultural History Approach

- Paying attention to the main features of cultural history and adhering to them.
- Avoiding confusing topics and paying attention to the boundaries of cultural history with other closer disciplines.
- Paying attention to the theory-oriented approach of cultural history.

NOVELTY

Although the field of cultural historiography has two hundred years of obstacles, but due to the many ups and downs throughout, it has though found a new trend today it is still abandoned in Iranian studies and researches and requires a serious determination and purposeful measures to achieve the desired results. Also, a lack of proper translation of the most important sources in this field and the dispersion of researches is one of the most important limitations of research in the field of cultural historiography.

In this article, we have tried to provide a platform for researchers by examining a collection of previous researches on cultural history and their relation with the flow of cultural history elsewhere in the world. As such, they can use it to draw the path of cultural history more clearly than before and cultivate this important approach in historiography using the proposed solutions.

METHODOLOGY

The method of data collection was library and the analytical method of findings was qualitative using logical and interpretive reasoning. In this study, in order to answer the proposed questions, first, among Persian sources, those seemed to be closer to the field of cultural history with respect to the main keywords were collected. About 50 sources were then selected by carefully reviewing the sources and removing items that had less semantic relevance. Then, after studying and analyzing these sources, the fields of study of researches were identified and categorized, and then the subject was examined from the perspective of literature development. Finally, by identifying the shortcomings of past researches in cultural history, solutions were proposed to systematize future research and create an effective flow in the cultural history research.

FINDINGS

Following is some of the outcomes of the current study:

- 1) Time scattering and significant ups and downs in presenting works in the cultural history domain in different time periods.
- 2) Thematic discontinuity in published works.
- 3) Lack of codified studies in researches and translations.
- 4) Not paying attention to the category of criticism and interpretation.
- 5) Not paying attention to the importance of theory and streamlining in the cultural history study.
- 6) Confusion of the topic in applying the approach of cultural history.

CONCLUSION

As a result of the present study, the following strategies are presented in order to better orient and influence future researches in the cultural history domain:

Course of Study

- Defining to organize the collection of researches in the field of cultural history.
- Setting priorities and prerequisites.

Translation

- Translation of key and influential sources on cultural history from the beginning until now.
- Translation of the latest researches and current sources in the world.
- Defining a logical order based on whole or part of translations.



Interdisciplinary
Studies in the Humanities

27

Abstract



INTRODUCTION

Cultural history, which has turned into a dominant current in historiography in the world today, tries to use the two main fields of humanities, namely history and culture, in interaction with each other with an interdisciplinary approach. History of Cultural History is divided into four stages:

- 1) Classical (1800-1950)
- 2) Social History of Art (since 1930s)
- 3) Discovering History of Popular Culture (since 1960s)
- 4) New Cultural History (NCH) (since late 1980s)

According to Peter Burke, every new phenomenon is always faced with problems, and the phenomenon of new cultural history is no exception. He believes that the way forward is likely to be one of the three scenarios: a return to Burkhart as a symbol of the revival of traditional cultural history, the expansion of new cultural history into newer realms, and a reaction against the reduction of society to culture or what is called "social history retaliation" (Burke, 2010, 140).

One type of history that may be confused with cultural history is "history of culture." One of the most important differences is the way we look at culture. In the history of culture, the traditional view of culture is dominant and in it historians seek to find past events and narrate the formation, evolution and transformation of culture (Kowsari, 2015; Fazeli, 2007, 26-35). Also, in the history of culture, sublime and elite cultures have always been considered. But cultural history seeks to explain culture and pays attention to its components. Another important feature of cultural history is attention to serious emotions, feelings, and experiences; unlike the history of culture, which somehow deals with the history of systems of thought. Another difference between cultural history and the history of culture is that the former is theory-oriented, unlike the latter one, which is less theoretical for concepts and phenomena (Fazeli, 2007, 26-35).

PURPOSE

The purpose of this study is the critique of researches in the field of cultural history in Iran, in order to explain the place of this trend in Iranian historiography and clarify the direction of future research. This research is designed to respond the following questions:

- 1) What issues have been addressed in Persian sources in the field of cultural history?
- 2) What are the shortcomings of Persian sources in the field of cultural history?
- 3) How can cultural history researches in Iran be turned into a dynamic and effective process?



Critique of the Course of Cultural History in Iran

Mojtaba Ansari¹, Fatemeh Parvaneh Asadi², Mohammad Javad Mahdaveinejad³

Received: Sep. 5, 2021; Accepted: Jun. 5, 2021

ABSTRACT

Cultural history is an interdisciplinary approach to historiography that seeks to interact with the two main areas of the humanities i.e. history and culture. In general, existing Persian sources in the cultural history domain can be classified into two categories: a) Knowing cultural history, including: history, definition, theoretical bases, theories and theorists, introducing significant works and, presenting main issues as well as their analyses and criticisms; b) Applying cultural history, including: recognizing sources, topics, methods and approaches and providing solutions. In this research, taking into account the available Persian sources, the evolution of critical studies in the field of cultural history in Iran was analyzed and with respect shortcomings in existing researches, solutions were presented in order to systematize future researches for profound understanding and growth of this trend and its application to Iranian historiography. The data show that firstly there is a temporal dispersion and secondly there is a thematic discontinuity in the publication of sources as well as in this field of knowledge, theoretical foundations, theorists and critics, their methods and examples are not fully introduced and gap of critiques and analyzes is clearly evident. The results (solutions) presented are: 1) Defining an evolutionary study; 2) Determining translation priorities; 3) Providing critique and analysis of cultural history issues; 4) Trying to create the Iranian cultural history tradition by using intra-cultural theories; and 5) Paying attention to the main features of cultural history and adhering to it, avoiding confusion of main topics of cultural history.

Keywords: cultural history of Iran, cultural history, history of Iran, historiography, cultural historiography

1. Associate Professor of Architecture, Department of Architecture, Faculty of Art and Architecture, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran (Corresponding Author)

✉ ansari_m@modares.ac.ir

2. Ph.D. Candidate of Architecture, Department of Architecture, Faculty of Art and Architecture, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran

³. Professor of Architecture, Department of Architecture, Faculty of Art and Architecture, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran



- Roshdieh, M. H. (1909). *One hundred lessons*. Tehran, Iran: Lithography.
- Roshdieh, M. H. (1903). *Educational guides in teaching principle, beginning of education*. Tehran, Iran: Lithography.
- Saadat, A. (1924). *The pearls of politeness (For Second degree Primary Schools)*. Tehran, Iran: Lithography.
- Saadat, A. (1922). *Measure of Training*. Tehran, Iran: Lithography.
- Safawat. (1910). The Education is from cradle to grave. *Dāneš*, 1(2), 2-4.
- Saghafi, A. A. (1894). *The companion of literate and child*. Tehran, Iran: Lithography.
- Samiei, F. M. (1922). Who is the mother?. *Alam-e Nesavān*, 2(2), 22-25.
- Sani ol-Molk, A. M. (1863). Government announcement. *Iran Governmental Newspaper*, (552), 3-4.
- Sarkhosh, M. Y. (1920). *Textbook for second elementary*. Tehran, Iran: Handwriting Version.
- Scheiwiller, S. G. (2017). *Liminalities of Gender and Sexuality in Nineteenth-Century Iranian Photography: Desirous Bodies*. Taylor & Francis.
- Schwerda, M. X. (2015). Death on display: Mirza Riza Kermani, prison portraiture and the depiction of public executions in Qajar Iran. *Middle East Journal of Culture and Communication*, 8(2-3), 172-191. doi:10.1163/18739865-00802003
- Tabatabaei, S. J. (2016). *On Iran: Introduction to theory of decline of Iran* (Vol. 01). Tehran, Iran: Negāhe Mo'āser.
- Tabatabaei, S. J. (2016). *On Iran: Tabriz school and basis of modernity* (Vol. 02). Tabriz, Iran: Sotudeh.
- Talibov, A. (1893). *The Ship of Talebi or book of Ahmad* (Vol. 01). Istanbul, Turkey: Axtar.
- Talibov, A. (1894). *The ship of Talebi or book of Ahmad* (Vol. 02). Istanbul, Turkey: Axtar.
- Talibov, A. (1977). *The life issues* (Momeni, Ed.). Tehran, Iran: Shabgard Press.
- Talibov, A. (1978). *Freedom and Politics* (Afshar, Ed.). Tehran, Iran: Sahar Publication.
- Vahdat, F. (2014). *God and Juggernaut: Iran's intellectual encounter with modernity (Modern intellectual and political history of the Middle East)* (M. Haghighatkah, Trans.). Tehran, Iran: Qoqnu. (Original work published 2002)
- Yousefi Aghdam, R., & Farasatkah, M. (2021). New technologies and transformation of "knowledge" and "techne" meaning in Qajar period. *Journal for the History of Science*, 19(1), 183-221. doi: 10.22059/jihs.2021.331872.371653

- Kachooyan. H. (2008). *Discursive transformation of Iranian identity. Iranian in struggling with modernity and postmodernity*. Tehran, Iran: Ney Press.
- Kashani, M.T. (1882). *Pedagogy (A letter for rules of children education and pedagogy)*. Esfahan, Iran: Lithography.
- Kazemzadeh Iranshahr, H. (1923). Social duties of women. *Iranshahr*, 2(11-12), 731-740.
- Kermani. A. A. (1885). *Nāsseriān Grace*. Tehran, Iran: Lithography.
- Kermani. K. A. (1844). *Guiding of children*. Tehran, Iran: handwriting version.
- Magnússon, S. G., & Sziĵártó, I. M. (2013). *What is microhistory? Theory and Practice*. London: Routledge.
- Mahdavi, S. (2014). Childhood in Qajar Iran. *Iranian Studies*, 47(2), 305-326. doi:10.1080/00210862.2013.860327
- Mantegh ol-Molk. H. (1906). *Immortal Life*. Tehran, Iran: Lithography.
- Mantegh ol-Molk. H. (1906). *The key of language: Teacher of children*. Tehran, Iran: Lithography.
- Meftah ol-Molk, M. (1876). *Discipline of children*. Tehran, Iran: Lithography.
- Meftah ol-Molk. M. (1921). How to save women from these miseries. *Ālam-e Nasavān*, 2(2), 38-40.
- Mesbah ol-Saltaneh. M. H. (1913). *Facilitation of education*. Tehran, Iran: Lithography.
- Momtaż ol-Molk. M. (1900). *Pedagogy (Educational course of Momtazieh)*. Tehran, Iran: Lithography.
- Mostofi, M. A. (1911). *Pedagogy of girls*. Tehran, Iran: Lithography.
- Mozaffari. M. M. A. (1911). *Education of girls*. Tehran, Iran: Lithography.
- Nafisi. A. T. (1900). *Primary education*. Tehran, Iran: Lithography.
- Navaei. M. A. (1899). *Mozaffarian Ethics*. Tehran, Iran: Lithography.
- Papariyan. G. (1915). *Craft of Photography. In Books and Handwritings of Photography in Qajar Era* (A. Rahimi Ed.; pp. 727-784). Tehran, Iran: Foruzān Rooz.
- Parvareš, A. M. (1900). On reform of school's status in Iran. *Parvareš*, 1(18), 14-15.
- Parvareš. A. M. (1900). On reform of school's status in Iran. *Parvareš*, 1(17), 7-10.
- Rahmaniyan, D., & Hatami, Z. (2014). Childhood and modernity during the region of Reza Shah. *Cultural History Studies*, 5(20), 61-84.
- Ringer, M. (2002). *Education, Religion and Discourse of Cultural Reform in Iran* (M. Haghghatkhah, Trans.) Tehran, Iran: Qoqnus. (Original work published 1998)
- Rosenberger, R., & Verbeek, P. P. C. C. (2015). A field guide to postphenomenology. In R. Rosenberger, & P-P. Verbeek (Eds.), *Postphenomenological Investigations: Essays on Human-Technology Relations* (pp. 9-41). (Postphenomenology and the Philosophy of Technology). Lexington Books.



Interdisciplinary
Studies in the Humanities

23

Abstract



- Foroughi, M.H. (1897). Editorial article. *Tarbiyat*, 1(28), 1-3.
- Foroughi, A. (1912). The chaotic papers or diverse article. Tehran, Iran: Lithography.
- Foroughi, M. H. (1897). Editorial article. *Tarbiyat*, 1(29), 1-4.
- Foroughi, M. H. (1897). Editorial article. *Tarbiyat*, 1(30), 1-3.
- Foroughi, M. H. (1897). Editorial article. *Tarbiyat*, 1(33), 1-4.
- Foroughi, M.H. (1898). Makatebs and schools. *Tarbiyat*, 2(101), 1-4.
- Foroughi, M.H. (1900). The Blessed school of politics. *Tarbiyat*, 3(178), 1-2.
- Foroughi, M.H. (1903). Schools and Maktabas. *Tarbiyat*, 6(275), 3-5.
- Foucault, M. (2008). *The birth of biopolitics: Lectures at the collège de France, 1978–1979*. London: Palgrave Macmillan.
- Ghani Nezhad, M. (1998). *Modernism and Development in Contemporary Iran*. Tehran, Iran: Markaz Press.
- Gorgani, M. A. (1925). *Beginning of politeness*. Tehran, Iran: Sa'adat.
- Helbig, E. (2016). From narrating history to constructing memory: The role of photography in Iranian Constitutional Revolution. In A. Ansari (Ed.), *Iran's Constitutional Revolution of 1906, Narratives of Enlightenment*, (pp. 48-75), London: Ginko Library.
- Hosseinkhan, A. M. (1916). *Learning of knowledge*. Tehran, Iran: Lithography.
- Hosseinzadeh, A. (1882). *The teacher of child*. Tehran, Iran: Lithography.
- Ihde, D. (1990). *Technology and the lifeworld: From garden to earth*. Indianapolis: Indiana University Press.
- Ihde, D. (1993). *Postphenomenology essay*. Evanston Illinois: Northwestern University Press.
- Ihde, D. (1997). The Structure of technology knowledge. *Shaping Concepts of Technology*, 73–79. doi:10.1007/978-94-011-5598-4_7
- Ihde, D. (2000). Epistemology engines. *Nature*, 406(6791), 21-21. doi:10.1038/35017666
- Ihde, D. (2002). How could we ever believe science is not political? *Technology in Society*, 24(1-2), 179-189. doi:10.1016/S0160-791X(01)00053-7
- Ihde, D. (2008). Introduction: post-phenomenological research. *Human Studies*, 31(1), 1-9. doi.org/10.1007/s10746-007-9077-2
- Ihde, D. (2020). Hawk: Predatory Vision. In *Reimagining Philosophy and Technology, Reinventing Ihde* (pp. 217-229). Springer, Cham. doi.org/10.1007/978-3-030-35967-6_13
- Ihde, D., & Selinger, E. (2004). Merleau-Ponty and epistemology engines. *Human Studies*, 27(4), 361–376. doi:10.1007/s10746-004-3342-4

BIBLIOGRAPHY

- Adamiyat, F. (1960). *The idea of freedom and prelude to constitution movement*. Tehran, Iran: Soxan.
- Ajoudan Bashi. M. (1895). The order of school's reform and pedagogy of homeland children. *Naseri*, 1(26), 2-3.
- Ajoudan Bashi. M. (1896). *An article in the significance of child pedagogy*. *Naseri*, 3(18), 2-5.
- Alam ol-Dowleh. (1907). *The Key of Life*. Tehran, Iran: Pārsiān Press.
- Alam ol-Dowleh. (1915). Dangerous Games and Toys. *šokufeh*, 3 (3), 2-4.
- Alam ol-Dowleh. (1919). *Immortal wisdom letter*. Tehran, Iran: Marvi Press, Lithography.
- Amid, M. (1912). On hygiene of children. *Šokufeh*, 1(16), 1-2.
- Amid, M. (1913). On qualification of teacher, female teacher and religious member of schools. *Šokufeh*, 2(19), 2-3.
- Amid, M. (1913). The result of speech in children hygiene. *Šokufeh*, 1(15), 4.
- Amid, M. (1913). Warning to negligent (The rest of the pervious issue). *Šokufeh*, 1(4), 2-3.
- Amid. M. (1913). The knowledge of parenting and educating of children. *Šokufeh*, 1(16), 1-3.
- Amin, Q. (1899). *Pedagogy of women* (Mirza Y. Ashtiyani, Trans.). Tabriz, Iran: Ma'āref. (Original Work Published 1899)
- Asadabadi, S. J. (2000). *Collection of Treatise and Article* (S. H. Khosroshahi, Ed.). Tehran, Iran: Kolbe-ye Shorogh Publication.
- Ashori, D. (1997). *We and Modernity*. Tehran, Iran: Mo'asese-ye Farhangi-ye Serāt.
- Behdad, A. (2001). The Power-Ful Art of Qajar Photography: Orientalism and (Self)-Orientalizing in Nineteenth Century Iran. *Iranian Studies*, 34 (1-4), 141-151. doi: 10.1080/00210860108702001
- Bektabrizi. M.M. (1892). Nowruz school is our Nowruz. *Hekmat*, 13(850), 7-8.
- Dowlatabadi, Y. (1903). *The book of Ali*. Tehran, Iran: Lithography.
- Dowlatabadi, Y. (1983). *The Life of Yahya*. Tehran, Iran: Ferdowsi.
- Etesam ol-Molk, Y. (1910). Pedagogy and education (Schools influence on etiquette and ethic). *Bahar*, 1(1), 15-19.
- Fakhr ol-Taj. (1916). *Correction of good deeds or child hygiene*. Tehran, Iran: Lithography.
- Farasatkah, M. (2009). *The beginning of contemporary new thinking*. Tehran, Iran: Sahāmi-ye Enteshār Inc.
- Foroughi, M. H. (1907). The necessity of girl's education. *Tarbiyat*, 9(433), 5-6.



Interdisciplinary
Studies in the Humanities

21

Abstract



With the establishment of new schools, photographic epistemology for the complete control of children's seeing with care such as; classroom etiquette, degrading disciplinary punishment, monitoring children's movements between school and home, and creating self-control through "record books" of what the child saw and heard during the day.

CONCLUSION

In contemporary Qajar studies, due to the predominance of idealistic approaches, material and technological aspects of changes of this era have been ignored and in contrast, ideas and personalities have been given importance. By focusing on the photographic technology in this era, we showed how ideas are intertwined with materiality (technologies). Photographic machine is a "cultural instrument" (Ihde, 1993, 33) and a non-neutral technology that is used as an epistemological (thought) model to explain the child and how he learns, and by applying discipline and power, produced the child's subject and hence became the source of material change.

NOVELTY

In the present study, first we introduce a materialist approach to the history of ideas in Qajar studies, and then, we systematically show the emergence of the child subject through photographic technology.

METHODOLOGY

The present study has an interdisciplinary approach due to the nature and subject matter and uses first-hand historical documents. The studied historical era is from the Nasiri era in 1227 AH to the fall of Qajar in 1344 AH. In the data collection, we used the "index-paradigm" technique of Carlo Ginsburg. The approach is based on "thinking with cases" (Magnússon and Szijártó, 2014, 17). On the other hand, we pursue metaphors as a way of "thinking to the way of thinking" in historical data. Metaphors help us understand the type of reasoning and interpretation of texts from the child.

FINDINGS

Photographic epistemology in the Qajar era has understood "seeing" (in a broader sense) as a process of acquiring knowledge and cognition through the senses (five senses), the movables (spoken and written traditions left by ancestors) and the representation of their forms in mind.

Seeing of human beings has become passive, receptive, neutral, "objective" and a recorder of events. The photographic neutral, passive and receptive subject has created its own descent, a simple sensitive, flexible and receptive tabula for children to record what they see or hear. By calling it passive, seeing is considered innocent and hence, the burden of responsibility for the images obtained by adults has been removed from them, and on the other hand, the burden of responsibility for the images obtained by children is placed on them: Seeing the child is an object of surveillance, and power as "conduct of conduct" (Foucault, 2008, 186) exercised through photographic epistemology.

Photographic epistemology has primarily applied self-discipline to all those who are with children. First, it has made the role of mother as "the first teacher and the first school" and wants to educate the mothers themselves. The child has become a "precious trust" in the hands of the parents who cause "community misery" with a lack of discipline.

Discipline has been taken to see children in the streets and next to their playmates by selecting playmates and restricting children's games to closed and surveillance environments.

Photographic epistemology, by creating a uniform and homogeneous perception of children and the way they learn, made possible a standard way of educating children that was against the decentralized and heterogeneous structure of traditional school. Therefore, in order to eliminate the "images" or "bad teachings" of these libraries, including "textbooks and educational materials" and the school-keepers themselves.



Interdisciplinary
Studies in the Humanities

19

Abstract

INTRODUCTION

The history of ideas during the Qajar has been generally written from the perspective of new ideas prevalent among intellectuals and with dichotomies such as tradition/modernity, and ancient thoughts/new thoughts. This kind of subjectivist historiography neglects the most important aspects of contemporary history, namely the eruption of new technologies and their presence in everyday life. Subjective historiographies make an absolute distinction between the "pure human realm" and the "pure technological realm" by ignoring or suppressing artifacts and technologies. Therefore, they create a dichotomy between culture and technology based on the key premise of "technology free from culture" and "culture free from technology". Thoughts (cultures) became abstract in the form of opinions in the "human brain" or "above history". Technologies are also being deculturalized and turned into simple tools that's satisfy human desires.

The distinction between culture and technologies leads to a problematic impasse in contemporary historiography, which Monica Ringer calls the "dilemma of modernization" i.e. "the tendency to embrace the elements of technology and modern institutions, meanwhile, preserving Iranian cultural and religious traditions" (Ringer, 2002, 24). Such a "dilemma" seems to arise from only three theoretical assumptions: 1) Separation of culture (ideas) from material life, 2) Neutrality of technologies, and 3) Abstraction of both culture (ideas) and technologies. But if we return ideas to the material life of human beings, we can avoid these abstract presuppositions and consider culture (ideas) interwoven with materiality and lived in everyday life. In the present study, we focus on the introduction of a technology (i.e., photographic technology) that how it has been able to successfully create a "system of thought", and the source of new changes and transformations.

PURPOSE

Our focus, in the present study, is on modeling or metaphorizing photography technology for children and explaining how their knowledge is acquired. That there is a relationship between the way photography technology works and the way children acquire knowledge. Contrary to the views of some subjectivist historians on the "existence of a contradictory and fragmented perception" of childhood in the Qajar era or the new child "as part of the demands of constitutionalists" (Rahmanian and Hatami, 2014, 61), we show that: 1) The new subject of the child has a technological (material) basis, 2) Photographic epistemology on child knowledge acquiring process was more prevalent in a coherent rather than contradictory way. 3) Photographic epistemology has been the source of new material changes and the application of discipline and surveillance to children.



The Emergence of the Child Subject in the Qajar Era: An Introduction to Materiality of the History of Ideas in Contemporary Iran

Rahim Yousefi Aghdam¹, Maghsoud Farasatkah²

Received: Apr. 6, 2021; Accepted: Aug. 6, 2021

ABSTRACT

The present article studies the emergence of the child subject in the Qajar period and theoretically it is based on an interdisciplinary approach to technological studies. With regard to collecting first-hand data, we used the "index paradigm" or "thinking with cases" technique (scrutiny of extra-textual details) whereas for the data analysis, we applied the "thinking the way of thinking" technique (metaphorical analysis). The article is based on the fact that photography technology during the Qajar had been used as a cognitive model to describe the child and how he acquires the knowledge. The child is understood as a flexible and receptive category that records or captures their own perceptions (sensations) and hearings (movements). Seeing the child is passive and hence supervised object, and power (in the sense of fertility and the productivity of subjects) is exercised through photographic epistemology. Supervision means taking care of and controlling everything in the presence of the child; because the presence or "being in front of something" has found a theoretical meaning for children, that is, "impressionability" or imagery. The child records everything before him, like an automatic camera. The article traces the exercise of power through photographic epistemology in places where children are present (home, alleys, library and schools).

Keywords: interdisciplinary approach, materiality of culture, photographic technology, emergence of child subject, Qajar era

1. Ph.D. Student in Cultural Sociology, Department of Sociology, Faculty of Social Sciences, Allameh Tatatabai University, Tehran, Iran

✉ rahim.yousefiaghdam@gmail.com

2. Professor of Higher Education Planning, Institute for Research and Planning in Higher Education, Tehran, Iran

- Mostafaei, S. M. R., Malekian, F., Kaviani, E., & Karamafrooz, M. J. (2019). Designing the entrepreneurial university model based on Grounded Theory (case study: units of Islamic Azad University of West Iran). *Journal of Management and Planning in Educational Systems*, 12(23), 41-74. doi: 10.29252/MPES.12.2.41
- Nadalipoor, H., Karimi, F., & Ndi, M. A. (2020). Social Entrepreneurship in Higher Education: A Data-Based Study. *Journal of Innovation and Value Creation*, 15(18), 75-92.
- Olopade, B. C., Okodua, H., Oladosun, M., Matthew, O., Urhie, E., Osabohien, R., Johnson, O. H. (2020). Economic growth, energy consumption and human capital. Formation implication for knowledge-based economy. *International Journal of Energy Economics and Policy*, 10(1), 37-43. doi:10.32479/ijep.8165
- Portuguez Castro, M., Ross Scheede, C., & Gómez Zermeño, M. G. (2019). The impact of higher education on entrepreneurship and the innovation ecosystem: A case study in Mexico. *Sustainability*, 11(20), 5597. doi:10.3390/su11205597
- Raeisoon, M.R., Abbaspour, A., Rahimian, H., Khorsandi Taskoh, A., & Borzoian Shirvan, S. (2018). An exploration of the organizational structure components of universities of medical sciences in transition to third generation university, Birjand University of Medical Sciences, 25, 1-15.
- Rajabian Gharib, F., Mohammadzadeh, S., & Sharifzadeh, M. S. (2021) . Developing a Model for University-Community Engagement based on Social Responsibility Approach in Agricultural Higher Education. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 26 (4), 85-111.
- Samari, E. (2017). Strategic policies and foundations of academic development plans in the selected universities across the world. *Journal of Higher Education Letter*, 10(39), 7-33.
- Shafaei Yamchelu, T., Ebili, Kh., & Faramarz Gharamaleki, A. (2018). Social responsibility in universities. *Journal of Cultural Studies University of Tehran*, 2(2), 189-202.
- Wissem, J. G. (2009). *Towards the third-generation university: Managing the university in transition*. Edward Elgar Publishing.



Interdisciplinary
Studies in the Humanities

15

Abstract



BIBLIOGRAPHY

- Abonyi, U.K. (2016). Universities' role in regional development: A case study of university for development studies, Ghana. *Journal of Education and Practice*, 7(26), 11-20.
- Baradaran Haghiri, M., Noorshahi, N., & Roshan, A. R. (2019). The conceptualization of social responsibility of the university in Iran. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 25 (3), 1-26.
- Benneworth, P., & Fitjar, R. D. (2019). Contextualizing the role of universities to regional development: introduction to the special issue. *Regional Studies, Regional Science*, 6(1), 331-338. doi:10.1080/21681376.2019.1601593
- Cai, Y., Ma, J., & Chen, Q. (2020). Higher education in innovation ecosystems. *Sustainability*, 12(11), 4376. doi:10.3390/su12114376
- Dolati, A. A., Siadat, S. A., Aminbeidokhti, A. A., & Neyestani, M. R. (2021). An Analysis of the Social Participation of Universities in the Society with an Emphasis on Local Community Expectations. *Journal of Applied Sociology the University of Isfahan*, 32(1), 59-82. doi: 10.22108/JAS.2020.121141.1858
- Farasatkah, M. (2017). Occasionality of university In Iran: New and critical debates on university studies, Science research and higher education. Tehran, Iran: Āgah.
- Farasatkah, M. (2020). *Qualitative research method in social sciences (Grounded Theory Method)*. Tehran, Iran: Agah.
- Ghiasi Nodooshan, S., & Khalili, E. (2018). Government and university autonomy, Studies the State, 4(14), 183-232. doi: 10.22054/TSSQ.2018.9078
- Jonkers, K., Tijssen, R. J. W., Karvounarakis, A., & Goenaga, X. (2018). A regional innovation impact assessment framework for universities. *JRC Discussion Paper. Joint Research Center, Brussels*, 44.
- Kotosz, B., Lukovics, M., Molnár, G., & Zuti, B. (2015). How to Mmeasure the local economic impact of universities? Methodological overview. *Regional Statistics*, 5(2), 3-19. doi:10.15196/rs05201
- Lukovics, M., & Zuti, B. (2017). Successful universities towards the improvement of regional competitiveness: Fourth generationn universities. *SSRN Electronic Journal*, doi:10.2139/ssrn.3022717
- Mahdi, R. (2015). Futurology in higher education: Strategies and consequences of the compatible university with environment and society. *Journal of Management and Development Process*, 28(1), 31-54.
- Meyer, J., Pillei, M., Zimmermann, F., & Stöglehner, G. (2018). Customized education as a framework for strengthening collaboration between higher education institutions and regional actors in sustainable development—lessons from Albania and Kosovo. *Sustainability*, 10(11), 3941. doi:10.3390/su10113941

professional policy-making, responsible innovation culture, and transformational structure were identified as the underlying conditions whereas academic independence, and developer financial models were intervening components of the fourth generation university. The main outcome of the interaction between aforementioned components is regional development, which plays a vital role in the development and growth of local and national communities in areas such as: cultural, social, economic and environmental. As the paper explains the fourth generation university model is designed in the form of a logical one that includes causes, contexts and factors of intervention on the central phenomenon and strategies for creating a fourth generation university and its consequences.

CONCLUSION

The fourth-generation university is a responsible social institution that, relying on its unique features and capabilities, plays an important role for dynamics and constructive changes of that society in all dimensions and hence, is a basis for social development and growth. With transformation and advancement of the international community in various domains, the vision of a dynamic and creative civil society and their horizons have undoubtedly changed the missions of universities amid emerging demands that too pave the way for transformations in universities as well. The fourth-generation university, while adapting to social changes, manages rapid and complex changes with its own flexibility, skillfulness and dynamism, and therefore will be the creator of a dynamic society.

NOVELTY

Findings and the proposed model in this article can provide conditions for Iranian universities to move towards fourth generation universities. On the other hand, it helps policymakers and planners of Iran's higher education system use this model to facilitate their decisions and planning for universities in accordance with regional conditions and their creative interactions with the world of work, industry, technology and community.



Interdisciplinary
Studies in the Humanities

13

Abstract

INTRODUCTION

Today, as societies are gradually moving towards knowledge-based societies, the role of universities in social issues, especially regional and local ones, is becoming more prominent. Universities have emerged from subsidiary to major institutions for the growth and development of communities and their role has been defined as an engine of innovation (Cai, Ma, & Chen, 2020). Undoubtedly, the "development of higher education" is considered as a new feature at global, national and local levels (Samri, 2017). Over the past decades, due to rapid changes and advancement of science and technology as well as economic, political and cultural transitions, universities too have experienced changes in their domain. In order for universities to be able to carry out their missions in the best possible way, they must review their goals, perspectives and activities and replace them with new and contemporary perspectives (Mosavi, Salehi, Omran, Mosavi & Ferasatkah, 2020).

PURPOSE

Universities will be successful when they are able to identify themselves with the social texture in which they exist, identify and conceive cultural, social, economic and political priorities of their society, and adjust their vision and mission accordingly. Undoubtedly, successful and leading universities, while using global experiences, formulate their missions by taking into account the priorities of local and national communities, and take steps to fulfill their social and cultural responsibilities by empowering their place and region for sustainable development. Considering the impact of fourth generation universities in the development of local and regional communities, this research seeks to investigate the dimension of the fourth-generation university and develop a model for Iranian universities.

METHODOLOGY

The present study was conducted within the framework of a qualitative approach, utilizing the grounded theory strategy. The statistical population included experts and specialists in the field of higher education. Using the purposive sampling method, the required data was collected through interviews with 25 experts using a semi-structured questionnaire. The data analysis was performed using MAXQDA software and based on Strauss and Corbin design through three stages of open, axial and selective coding. In order to confirm the validity of the results, a peer review was done by five experts.

FINDINGS

The findings showed that the component of responsible value-creating university as a central phenomenon, transformationalism and adaptability as causal factors, responsible leadership, development of professional skills of human capital and developer curriculum as action strategies, as well as components of specialized and



Developing a Fourth Generation Model for Iranian Universities

Arash Yadollahi Dehcheshmeh¹, Saeed Rajaipour², Seyed Ali Siadat³

Received: Mar. 22, 2021; Accepted: Jun. 5, 2021

ABSTRACT

Considering the impact of fourth generation universities on social, economic and, cultural developments as well as the growth and development of local and regional communities, the main purpose of this article is to study the dimension and develop a fourth-generation university model for Iranian universities. The study was conducted within the framework of a qualitative approach and using the grounded theory strategy. The statistical population included experts and specialists in the field of higher education. Using the purposive sampling method, the required data was gathered through semi-structured interviews with 25 experts. The data analysis was performed using MAXQDA software and based on Strauss and Corbin design in three stages of open, axial and selective coding. To validate and review the results, they were given to the interviewees and then using the peer review technique by five experts of higher education, the validity of the research was confirmed. Findings showed that the component of responsible value-creating university as a central phenomenon, transformationalism and adaptability as causal factors, responsible leadership, development of professional skills of human capital and developer curriculum as action strategies, components of specialized and professional policy-making, culture responsible innovation culture and transformational structure were identified as underlying conditions, whereas; academic independence and developer financial models were identified as the intervening components of the fourth generation university. The main consequence of the interaction of all the mentioned components is regional development, which plays a vital role in the development and growth of the local and national community in areas such as: cultural, social, economic and environmental.

Keywords: higher education, fourth generation university, social university, regional development

1. Ph.D. Student of Higher Education Management, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran

2. Associate Professor of Higher Education Management, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran (Corresponding Author)

✉ s.rajaipour@edu.ui.ac.ir

3. Professor of Educational Management, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran

- Sadeghii Fasaee, S., & Erfanmanesh, I. (2015). Methodological principles of documentary research in social sciences; Case of study: Impacts of modernization on Iranian family. *Strategy for Culture*, 8(29), 61-91.
- Shabani, Z. (2010). Designing and presenting a comprehensive approach to the integration of curricula in the field of humanities, *Proceedings of the Congress Strategies for the Promotion of the Humanities in the country*, (Pp 388-375), Tehran, Iran.
- Shirazi, A. (2017). *Educational administration: theory, research and practice* (2nd ed.). Tehran, Iran: Mehrbān.
- Stember, M. (1998). Advancing the social sciences through the interdisciplinary enterprise. *Interdisciplinarity: Essays from the literature*, 337-352.
- Tipton, B. (1977). The Tense Relationship of Sociology and Educational Administration. *Educational Administration*, 5(2), 46-57. doi: 10.1177/174114327700500210
- Van Baalen, P., & Karsten, L. (2012). The evolution of management as an interdisciplinary field. *Journal of Management History*, 18(2), 219-237. doi: 10.1108/17511341211206861
- Wang, Y., & Bowers, A. J. (2016). Mapping the field of educational administration research: A journal citation network analysis. *Journal of Educational Administration*, 54(3), 242-269. doi: 10.1108/JEA-02-2015-0013



Interdisciplinary
Studies in the Humanities

9

Abstract



- Moran, E. (2008). Around interdisciplinarity. Translated by Tohideh Malabashi, in Seyed Mohsen Alavipour et al. (Edited and translated), *theoretical foundations and methodology of interdisciplinary studies*. Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.
- Motamedi, A. Z. A. M., Yamani Doozi Sorkhabi, M., Khorsandi Taskoh, A., & Arefi, M. (2018). The Evolution of the typology of interdisciplinary research: A historical-genealogical study. *Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 11(1), 1-32. doi: 10.22035/isih.2019.2929.3266
- Murphy, J., & Louis, K. S. (1999). *Handbook of research on educational administration. A project of the American Educational Research Association*. Jossey-Bass, Inc.
- Murre, P. (2018). An Intellectual History of School Leadership Practice and Research. *International Journal of Christianity & Education*, 22(1), 81-82. doi: 10.1177/2056997117743945
- Newell, W. H., & Gagnon, P. (2013). The state of the field: Interdisciplinary theory. *Issues In interdisciplinary studies*, 31(2013), 22-43.
- Nicolescu, B. (2010). Methodology of Transdisciplinarity–Levels of Reality, Logic of the Included Middle and Complexity. The ATLAS Transdisciplinary-Transnational-Transcultural Bi-Annual Meeting.
- Oplatka, I. (2008). The field of educational management: Some intellectual insights from the 2007 BELMAS national conference. *Management in Education*, 22(3), 4-10. doi: 10.1177/0892020608093256
- Oplatka, I., & Khalid, A. R. A. R. (2016). The field of educational administration as an arena of knowledge production: Some implications for Turkish field members. *Research in Educational Administration and Leadership*, 1(2), 161-186.
- Örücü, D. (2006). *An analysis of the present state of educational administration scholarship in Turkey from the perceptions of the scholars in Ankara* (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University. Çankaya. Ankara
- Rastehmoghadam, A. (2017), *Visualization of Global Scientific Map of Educational Administration, Based on Web of Science and its Explanation from Expert's (well-grounded's) View*(Unpublished doctoral dissertation in Educational Administration). Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran
- Repko, A. F., Szostak, R., & Buchberger, M. P. (2019). *Introduction to interdisciplinary studies*. New York: Sage.
- Ribbins, P. (1993). *Greenfield on Educational Administration: Towards a Humane Science*. London: Routledge.
- Roland, S. (2008). *Theoretical foundations and methodology of interdisciplinary studies*. (M. Alavipour et al, Translation and compilation). Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.

- Jacobs, H. H. (1989). *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Katbi, M. (2000). Our social sciences and interdisciplinary research. *Soxan-e Samt*, 6(-), 20-16.
- Khalkhali, A. (2013). *Generalized educational management (GEM), the route out of the crisis of discipline identity*. Unpublished lecture) Iranian Educational Management Association, Tehran, Iran.
- Khalkhali, A. (2015). *Generalized Educational Management (Readout & Reconstruction of Discipline Role)*. Tehran, Iran: Islamic Azad University, Printing and Publishing Organization; Tonekabon.
- Khorsandi Taskooh, A. (2008). *Interdisciplinary discourse of knowledge: theoretical foundations, typology, and policies for practice in higher education*. Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.
- Khorsandi Taskooh, A. (2009). Interdisciplinarity and its challenges in higher education. *Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 1(2), 85-101. 10.7508/isih.2009.02.005
- Klein, J. T. (1990). *Interdisciplinarity: History, theory, and practice*. Wayne State University Press.
- Klein, J. T. (2004). curriculum model: inter/trans/multi/pluri-disciplinary. In: A. Distefano, K.E. Rudestam & R. J. Silverman (Eds). *Encyclopedia of Distributed Learning* (Pp. 84). Chicago: Reference & User Services.
- Lenhard, J., Lücking, H., & Schwechheimer, H. (2006). Expert knowledge, Mode-2 and scientific disciplines: two contrasting views. *Science and Public Policy*, 33(5), 341-350. doi: 10.3152/147154306781778876
- Lindsay, B., Kofie, S., & Mbepera, J. G. (2017). Administrative matters for African educational leaders: Illustrations from women secondary school administrators in Tanzania and Ghana. *The Wiley International Handbook of Educational Leadership* (Pp. 271). Wiley.
- Max-Neef, M. A. (2005). Foundations of transdisciplinarity. *Ecological economics*, 53(1), 5-16. doi:10.1016/j.ecolecon.2005.01.014
- McGregor, S. L. (2015). The Nicolescuian and Zurich approaches to transdisciplinarity. *Integral Leadership Review*, 15(2), 1-18.
- Mehrmohammadi, M. (2009). Key considration on the policy making for interdisciplinary sciences in higher education from the standpoint of development process. *Interdisciplinary studies in the humanities*, 1(3), 1-18. doi:10.7508/isih.2009.03.001
- Mehrmohammadi, M.; & Kizuri, A. H. (۲۰۱۱). Evaluation quality indicators of academic interdisciplinary sciences: A tool for planning. *Journal of Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 2(2), 89-112. doi: 10.7508/ISIH.2010.06.005
- Meisami, H., Abdolahy, M., Shahidi Nasab, M., Ghaemiasl, M. (2011). Interdisciplinary approaches and designing Islamic economics and finance curriculum. *Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 2(3), 31-58. doi: 10.7508/isih.2010.07.002



**Evaluation of Theorizing in Educational Administration Studies
Based on Interdisciplinary Criteria**

**Somayyeh Ebrahimi Koushk Mahdi, Mohammadreza Ahanchian,
Rezvan Hosseingholizadeh**

Developing a Fourth Generation Model for Iranian Universities

Arash Yadollahi Dehcheshmeh, Saeed Rajaipour, Seyed Ali Siadat

**The Emergence of the Child Subject in the Qajar Era: An Introduction to Materiality
of the History of Ideas in Contemporary Iran**

Rahim Yousefi Aghdam, Maghsoud Farasatkah

Critique of the Course of Cultural History in Iran

Mojtaba Ansari, Fatemeh Parvaneh Asadi, Mohammad Javad Mahdavinjad

**The Relationship between Aesthetic Intelligence and Psychological Well-being by
Mediating Aesthetic Sensitivity**

Khosro Rashid, Fatemeh Taheri, Mosayeb Yarmohammadi Vasei, Kambiz Karimi

**An Intersection of Traditional Music Discipline with Anthropological Knowledge
and Cultural History: A Case Study of Chavosh Albums**

Payam Sadriyeh, Yaghoub Sharbatian Semnani

