

فهم معماری به مثابه رشته دانشگاهی مقتضیات و امکان‌ها، فرض‌ها و پرسش‌ها^۱

زهرة تفضلی^۲

استادیار دانشکده معماری و شهرسازی، دانشگاه شهید بهشتی

کلیدواژگان: فهم معماری، آموزش معماری، دیسپلین، رشته دانشگاهی، تاریخ مفاهیم.

چکیده

معماری را فرومی‌بندد.

از جمله این انکشاف‌های خاص می‌توان به این وضعیت‌های آشنا در حوزه معماری اشاره کرد: تفکیک و پاره‌پاره شدن وجوه مختلف معماری، فهم معماری به منزله دانش صرف، طرد وجه حرفه‌ای معماری، جهت‌گیری‌های دائماً متغیر رشته معماری، و تعارضات مداوم در باب مرزهای رشته، و درون و بیرون معماری. بازخوانی معانی تاریخی دیسپلین این فرض‌ها و پرسش‌ها و تأثیرات آن‌ها در حوزه معماری را آشکار می‌کند. تا کنون در پیوند معماری و دیسپلین، معماری متأثر از قدرت و نظام دیسپلین بوده است. اما در عین حال دیسپلین امکان‌هایی نیز برای انکشاف‌های دیگر دارد، که شاید در پیوند زاینده معماری و دیسپلین آشکار شود؛ در استعاره‌ای دیگر: با خواندن دیسپلین به مثابه معماری.

۱. مقدمه

آموزش معماری موضوعی مسئله‌برانگیز و پیچیده است، گواه این ادعا بحث‌های مداوم میان دانشوران و پژوهشگران و تعداد زیاد پژوهش‌هایی است که در این باره انجام می‌شود. بیشتر این پژوهش‌ها بر مسائل مشخصی چون آموزش طراحی معماری، پیوند نظر و عمل،

آموزش دانشگاهی نوعی از آموزش است که در دوره جدید به حوزه معماری وارد شده است، این نوع آموزش فرض‌ها و مقتضیات خود را به طور ضمنی بر معماری حمل می‌کند. یکی از فرض‌های اساسی آموزش دانشگاهی معماری فهم «معماری به مثابه رشته یا دیسپلین دانشگاهی» است. ساخت‌گشایی از این فرض اساسی برای فهم موقعیت امروزی معماری بسیار مهم است.

مطالعه تاریخی مفهوم دیسپلین نشان می‌دهد که این مفهوم، ضمن حمل معنای انضباط و قدرت، متضمن مفاهیم متنوعی چون شاخه‌های دانش، طایفه‌ها، یا قبایله‌های دانشوران و متخصصان، و برنامه یا چارچوب نظام آموزشی نیز هست. درواقع دیسپلین مفهومی است با معانی متعدد تاریخی که لایه‌لایه بر هم نشسته‌اند، که با اطلاق مفهوم دیسپلین به معماری، مجموعه این معانی و پیش‌فرض‌ها و مقتضیات آن‌ها به طور ضمنی به حوزه معماری وارد می‌شود، و معماری را مخاطب پرسش‌هایی قرار می‌دهد که موجب انکشاف آن در سویی‌هایی خاص می‌شود و هم‌زمان برخی وجوه

۱. این مقاله برگرفته از مطالعات شخصی نگارنده است.

2. Tafazzoli.z@gmail.com

پرسش‌های تحقیق

۱. فهم معماری به مثابهٔ دیسیپلین یا رشتهٔ دانشگاهی، امروز چه پیش‌فرض‌ها، مقتضیات، و پیامدهایی دارد؟
۲. فهم معماری به مثابهٔ دیسیپلین چه رخدادهایی را سبب می‌شود و چه امکان‌هایی را ایجاد و چه امکان‌هایی را محدود می‌کند؟
۳. چه پرسش‌هایی را دربارهٔ فهم معماری به مثابهٔ دیسیپلین می‌توان طرح کرد؟

3. Discipline

در این نوشتار در بیشتر موارد واژه «دیسیپلین» ترجمه نشده است؛ به دو علت: نخست اینکه در واژه «دیسیپلین» معناهای چندلایه‌ای هست که معمولاً همهٔ آن‌ها در ترجمه منتقل نمی‌شود. و دیگر اینکه در این پژوهش تعمق در معانی واژگان و مفاهیم بسیار مهم بوده است. البته در موارد معدودی که به معنا آسیبی وارد نمی‌شده، از واژه «رشته» به جای معادل واژه «دیسیپلین» استفاده شده است.

4. academic discipline

5. medium

6. discipline of architecture

۷. حمید ندیمی، «آموزش معماری، دیروز و امروز»، ص ۱۴.

یا انسجام در آموزش معماری متمرکز است. اما تقریباً همهٔ آن‌ها در سیاق و بستر آموزش دانشگاهی معماری صورت می‌گیرد، به بیان دیگر در بیشتر آن‌ها فرض پنهانی هست، که به نظر می‌رسد مورد توافق اکثر دانشوران است، و آن فهم معماری به مثابهٔ دیسیپلین^۳ یا رشتهٔ دانشگاهی^۴ است. پرسش‌های دانشوران از آموزش معماری معمولاً ضمن مفروض گرفتن این فرض طرح می‌شود.

حضور این فرض فقط به مسائل حوزهٔ آموزش معماری محدود نمی‌شود، بلکه اساساً در فهم معماری بسیار مؤثر است، تا جایی که امروز نه‌تنها آنان که معماری می‌آموزند و آنان که می‌آموزانند، بلکه حتی بسیاری معماران، دانسته یا نادانسته، معماری را از خلال واسطه^۵ یا عینک «رشتهٔ معماری»^۶ می‌نگرند و می‌فهمند. ممکن است تعدادی از دانشوران حضور مؤثر این واسطه را باور نداشته باشند، یا حتی عده‌ای با اشعار به وجود این واسطه، آن را امری ضروری در مسائل امروز معماری بشمارند و پرسش از این موضوع به نظرشان عجیب برسد. اما در این تحقیق بر آن بوده‌ایم که گامی به عقب برداریم و اتفاقاً از خود این واسطه یا فرض پنهان بپرسیم. در این نوشتار نخست نشان داده می‌شود که میان ما و فهم معماری چنین واسطه‌ای هست، واسطه‌ای که بودنش بر فهم ما از معماری بسیار مؤثر است، و دیگر آنکه این واسطه امروز چه تأثیری دارد و چه نوع فهمی از معماری را برای ما ممکن می‌کند و مانع از چه فهم‌های دیگری می‌شود.

۲. ضرورت طرح موضوع

اطلاق اصطلاح دیسیپلین یا رشتهٔ دانشگاهی به معماری در ایران مربوط به دورهٔ جدید است و پیش از آن آموزش معماری برای ما سابقهٔ دیگری داشته است. در ایران نیز مانند بسیاری از حوزه‌های فرهنگی، معماران در رابطهٔ استاد و شاگردی و در ضمن کار نزد یک معمار خبره حرفه می‌آموخته‌اند. اما در طی سدهٔ گذشته، به موازات تداوم همان الگوهای استاد و شاگردی، آموزش معماری به دانشگاه‌ها وارد شده و معماری در قالب یک رشتهٔ دانشگاهی عرضه شده است.^۷ به تدریج این صورت از آموزش یعنی آموزش دانشگاهی معماری غلبه یافته، تا درنهایت به وضعیت حاضر رسیده، که تقریباً تنها راه آموختن معماری تحصیل در رشتهٔ معماری در مدارس و دانشکده‌های معماری است. در

8. Julia Williams Robinson, "Form and Structure of Architectural Knowledge", p. 64.
9. Institute

۱۰. همان جا

11. Destruction

یا ساخت‌گشایی مرحله‌ای از مراحل روش پدیدارشناسانه برای فهم است. اصطلاحی است که نخستین بار هایدگر در روش پدیدارشناسانه خود برای فهم به کار برد؛ ساخت‌گشایی روندی برای برچسب‌نمای مألوف و روزمره مفاهیم «برای رسیدن به تجربه‌های اصلی است که در آن‌ها نخستین تعین‌های هستی را که از آن پس هدایت‌کننده ما بوده‌اند به چنگ آوریم» (مارتین هایدگر، هستی و زمان، ص ۳۱).

۱۲. نقل از کریستوفر جنکز در

David R Shumway and Ellen Messer-Davidow. "Disciplinary: An Introduction", p. 208.

۱۳. Tradition یا ترداد. تاریخ و سنت یک مفهوم: به معنای آنچه از گذشته (به همراه این مفهوم) منتقل شده و به ما رسیده است.

۱۴. از آنجا که فهم رشته‌ای معماری تحت تأثیر آموزش جدید است، در این نوشتار مسئله را فقط از طریق سنت این آموزش و از طریق تاریخ مفهوم دیسیپلین پی می‌گیریم. کاملاً واضح است که در حوزه فرهنگی سرزمین ایران نیز طبقه‌بندی‌های خاصی از علوم و معرفت بوده است، که روشن کردن نسبت معماری با این مراتب علوم خود موضوع کلیدی و مهمی برای تحقیقی مفصل و عمیق است.

در این تحقیق پژوهشگر متعرض یکی از مهم‌ترین این واسطه‌ها و فرض‌ها می‌شود، و تلاش می‌کند که از این باب به حوزه پیچیده آموزش معماری وارد شود. فرضی که همراه با آموزش جدید به شبکه اندیشه ما وارد شده است: فهم معماری به مثابه یک دیسیپلین یا رشته دانشگاهی. در نگاه اول رشته (دیسیپلین) به معنای شاخه‌ای از دانش، فعالیت، یا معرفت بشری به نظر می‌رسد، و اغلب آن را با کارکرد نوعی طبقه‌بندی اداری یا نوعی قالب آموزش در دانشگاه به کار می‌بریم.^{۱۲} فرض متداول ما به سادگی این است که معماری هم، مانند سایر علوم، شاخه‌ای از دانش‌های بشری است و در یکی از این قالب‌های آموزشی جای می‌گیرد، و تعلیم داده می‌شود. اما مسئله دقیقاً در همین جا است، یعنی، در غفلت از معانی دیسیپلین، سنت^{۱۳}، و تاریخ این مفهوم و اقتضائاتی که با اطلاق آن به معماری پدید می‌آید. البته این مشکل به مفهوم «دیسیپلین» محدود نمی‌شود، بلکه بسیاری دیگر از مسائل و کژفهمی‌ها در اندیشه معماری در غفلت از تاریخ مفاهیم و ناآگاهی از تأثیر آن‌ها در اندیشه معماری ریشه دارد.

مفهوم رشته (دیسیپلین) در عین سادگی، یکی از پرابهام‌ترین و مسئله‌برانگیزترین مفاهیم در حوزه معماری است. اما در عین حال، امروز فهم معماری به مثابه دیسیپلین چنان مستقر شده است که بسیاری از معماران و محققان معماری را تنها از خلال «رشته (دیسیپلین) معماری»^{۱۴} می‌فهمند.^{۱۵} ایشان مسائل «رشته معماری» را بررسی می‌کنند، از خصلت رشته‌ای معماری سخن می‌گویند، و این خصلت را همان نیرویی می‌دانند که جهت امروز و سرنوشت فردای معماری را مشخص می‌کند.^{۱۶} اغلب پژوهشگران آن‌چنان روان از این مفهوم سخن می‌گویند که به نظر می‌رسد مفهومی بسیار روشن است، اما تنها با مروری مختصر بر مفهوم دیسیپلین در آرای متفکران می‌بینیم که مفهوم دیسیپلین مفهومی پیچیده و در ماهیت خود دارای ابهام است^{۱۷}، که این ابهام و پیچیدگی به طور ناملموسی به اندیشه ما

غرب نیز، با اینکه قرن‌ها است معماری در آکادمی‌ها نیز آموزش داده می‌شود، اما انحصار آموزش معماری در قالب یک دیسیپلین دانشگاهی محصول دوره جدید است.^{۱۸}

آموزش دانشگاهی معماری مطلبی است که تحقیق درباره آن وجوه متنوعی دارد، که در پژوهش‌های متعددی باید به مسائل آن پرداخت. فقط اجمالاً می‌توان به این نکته اشاره کرد که ممکن شدن آموزش معماری در دانشگاه خود خبر از تغییر نگاه و فهمی نسبت به معماری و شیوه‌های تعلیم و تعلم آن می‌دهد. علی‌رغم گمان غالب، ممکن شدن آموزش معماری در دانشگاه و در قالب رشته دانشگاهی صرفاً به معنای تغییری در مکان آموزش نیست. دانشگاه صرفاً نام یک مکان نیست، بلکه یک نهاد^{۱۹} است، نهادی که حضوری مؤثر دارد و در آموزش بی‌طرف و خنثی نیست.

تأمل عمیق و دقیق در وجوه و مسائل آموزش دانشگاهی معماری، از نخستین و بنیادی‌ترین اقداماتی است که باید در ورود به حوزه تحقیق درباره آموزش معماری صورت گیرد. این ضرورت به خاطر وضعیت خاص ما است: ما ناگهان آموزش دانشگاهی معماری را پذیرفته‌ایم یا به ما تحمیل شده است.^{۲۰} سال‌ها است که ناندیشیده در راه‌های آن می‌روییم، بی آنکه از بنیادهایش بپرسیم و در مفاهیم آن تأمل کنیم. به نظر می‌رسد هنگام آن است که در فرض‌ها و بنیادهای این نوع از آموزش بازاندیشی کنیم. تا ببینیم که در کدام مسیر و کدام راه و بر شیارهایی، که دیگران ایجاد کرده‌اند، می‌روییم. ببینیم بر کدام سکو ایستاده‌ایم و افق معماری را رصد می‌کنیم. باید یک‌به‌یک آجرهای این سکوی از پیش ساخته را برچینیم^{۲۱}، و اگر قرار بر بازساختن آن است، این بازسازی همراه با آگاهی باشد. تازه پس از اینکه درک کنیم کجا ایستاده‌ایم، می‌توانیم ببینیم که کدام افق‌ها پیش روی ما است، و آگاهانه تصمیم بگیریم که به کدامین سو حرکت کنیم. به بیان دیگر باید فرض‌های پنهان خود را به دید بیاوریم، فرض‌هایی که به گمان اغلب ما بی‌تأثیر، بی‌طرف، و خنثی هستند.

رشته‌ها «رشته معماری» را این‌طور تعریف کرده‌اند: «طریقی که معماری در قلمرو^{۲۰} نفوذ خود، دانش^{۲۱} را تعریف، ایجاد، و منتشر می‌کند و به کار می‌گیرد»^{۲۲}. البته در متون معماری در دوره‌های مختلف و در سیاق‌های گوناگون، تعبیر و معناهای مختلفی از دیسیپلین هست. گاهی تعبیر دانشوران از معنای دیسیپلین معماری یک نوع انضباط یا شبکه‌ای از روابط و مناسبات است؛ و گاهی قالبی برای آموزش که برنامه درسی را مشخص می‌کند^{۲۳} و گاهی ابزاری کلیدی برای تولید دانش و ارتقا و پیشبرد حوزه معماری^{۲۴}. تعدادی تعریفشان از دیسیپلین معماری طوری است که در مقابل^{۲۵} و یا در کنار حرفه و عمل قرار می‌گیرد.^{۲۶} اما تعدادی دیگر دیسیپلین معماری را شیوه و طرز می‌دانند برای هر آنچه در حوزه معماری رخ می‌دهد، اعم از آموزش و نظر، حرفه و عمل.^{۲۷} این تعاریف متنوع و متفاوت باز بر سراسر نبودن معنای «دیسیپلین» در عبارت «دیسیپلین معماری» گواهی می‌کند.

در حوزه معماری، اطلاق مفهوم رشته فقط به «معماری» منحصر نمی‌شود؛ امروز صورت‌ها یا وجوهی از معماری خود به صورت دانش‌های مستقل مطرح شده و در قالب رشته‌هایی مانند معماری منظر، طراحی شهری، شهرسازی مستقر شده‌اند و سنت و پیشینه آموزش و پژوهش مستقلی یافته‌اند. اطلاق مفهوم رشته به معماری اصطلاحاتی مانند «میان‌رشته‌ای» یا «فرارشته‌ای» را نیز در دوره اخیر به حوزه معماری آورده است. در دوره بسیار جدید، بیشتر پژوهش‌های حوزه معماری مانند سایر حوزه‌های دانش، بر پژوهش‌های میان‌رشته‌ای متمرکز شده است. حتی نهادهای پژوهشی مستقلی نیز برای این مطالعات میان‌رشته‌ای تأسیس شده است^{۲۸} و در برخی موارد در پی این نوع مطالعات رشته‌های جدیدی نیز ایجاد شده‌اند. حتی شاید بتوان گفت اقبال به مطالعات میان‌رشته‌ای در سال‌های اخیر سبب طرح دوباره پرسش از تعریف «رشته معماری» شده است.^{۲۹}

به معماری سرایت و مسائل مبهم و غامضی ایجاد می‌کند. برای روشن شدن این ابهام‌ها و فهم شبکه‌ای از اقتضائات و الزامات، که دیسیپلین به همراه خود می‌آورد، باید با تاریخ تطورات معنای آن و اطلاق آن به معماری همراه شد.

مفهوم دیسیپلین تاریخ طولی دارد، و در طی تاریخ خود در حوزه‌های گوناگون اندیشه، تحول و تطور معنایی بسیار یافته است. تا اینکه در دوره جدید به معنای خاصی به کار می‌رود که در پیوند با آموزش جدید است و در همین معنا است که امروز در ترکیب «دیسیپلین دانشگاهی» به کار می‌رود. البته در سیاق آموزش جدید و با تأثیر از تطورات معنایی علوم تجربی، همین معنا نیز تغییر و تحول بسیاری از سر گذرانده است و همچنان نیز در حال تحول است. نکته اینجا است که با اطلاق مفهوم دیسیپلین به معماری، همراه با این تطورات معنایی دیسیپلین دانشگاهی، فهم ما از معماری نیز دستخوش تغییر و تطور شده است.

تأمل در تاریخ این مفهوم به ما نشان می‌دهد که دیسیپلین صرفاً به معنای شاخه‌ای از دانش یا یک قالب یا فرم برای آموزش نیست، بلکه معنای چندگانه و لایه‌لایه آن قدرت خاصی به آن بخشیده، به طوری که دایره تأثیر آن فراتر از حوزه آموزش است، و حتی شاید بتوان گفت امروز دیسیپلین اساساً واسطه و مادیومی است که به فهم ما از دانش^{۱۸} و تبعاً به فهم ما از معماری شکل می‌دهد.

۳. فهم متداول از «رشته معماری»

در زبان اهل معماری و همچنین در آرای دانشوران تعاریف و تعبیرهای متنوعی از «رشته» (دیسیپلین) معماری شده است. با اینکه در ایران، ما بیشتر از این عبارت در سیاق آموزش دانشگاهی استفاده می‌کنیم^{۱۹}، اما این تعبیر، در تداول جهانی آن، محدود به حوزه آموزش معماری نیست. ویراستاران مجموعه مقالات دیسیپلین معماری در تعریفی تقریباً مشترک با سایر

15. Thomas Fisher, "Revisiting the Discipline of Architecture". p. 2.
16. Julia Williams Robinson and Andrzej Piotrowski, *The Discipline of Architecture*, p. ix.
17. Armin Krishnan, "What Are Academic Disciplines?", p. 5; Tony Becher & Paul R. Trowler, *Academic Tribes and Territories*, p. 41.
18. David R. Shumway and Ellen Messer-Davidow, *Ibid*, p. 202.
۱۹. دیسیپلین را بیشتر به معنای academic discipline به کار می‌بریم.
20. domain
21. knowledge
22. *Ibid*.
۲۳. نک: Marietta Del Favero, "Academic Disciplines".
24. Stanford Anderson. "The Profession and Discipline of Architecture: Practice and Education". P. 303-304.
25. *Ibid*. p. 293.
26. Sharon Egretta Sutton, "Reinventing Professional Privilege as Inclusivity". p. 203.
- «رشته [معماری] این امکان را ایجاد می‌کند که ما خود را برای هدف یا نیازی در آینده تدارک کنیم؛ کاری که در مقام حرفه‌مندان نمی‌توانستیم».
27. *Ibid*. p. xiii-xv.

مهم‌ترین پژوهش‌ها و تأملات دانشوران درباره «فهم رشته‌ای معماری» در قالب دو مجموعه مقالات منتشر شده است: اولین مجموعه در قالب کتاب *دیسپلین معماری*^{۳۴} در سال ۲۰۰۱ چاپ شده است و دیگری شماره ویژه نشریه معماری و فرهنگ است.^{۳۵} شماره اول این نشریه در سال ۲۰۱۳، در پی دعوت از متفکران حوزه‌های مختلف، به موضوع «رشته‌ای بودن معماری»^{۳۶} اختصاص یافت. در این دو مجلد، می‌توان مهم‌ترین بحث‌های مطرح درباره دیسپلین معماری را پی گرفت.

در میان پژوهش‌هایی که در آن‌ها مستقیماً به موضوع این تحقیق پرداخته‌اند، تلاش مشترک دانشوران در جهت تعریف و وضوح بخشیدن به «رشته معماری» است. ناگفته پیداست که پیش‌زمینه این کوشش‌ها نوعی احساس ابهام در رشته معماری و همچنین مسائل برخاسته از این ابهام است. در تعدادی از این متون، رشته معماری رشته‌ای مبهم^{۳۷}، سست، آشفته، بی‌شکل، و یا شکست‌خورده شمرده شده و حتی در برخی از آن‌ها به حذف رشته از حوزه معماری توصیه شده است.^{۳۸} با اینکه تقریباً همه دانشوران «رشته معماری» را رشته‌ای متفاوت و خاص می‌شمارند، اما فهم آن‌ها از معنای دیسپلین معماری، بسته به زمینه کاری، زمانه، و پرسش محققان، متفاوت است.

در این تلاش‌ها اغلب برای وضوح بخشیدن به «رشته معماری» بر معنای «معماری» تمرکز می‌شود، و در آن‌ها توجه چندانی به معنای «دیسپلین» نمی‌شود. ابتدا معنای خاصی از دیسپلین مفروض و بعد تلاش می‌شود که معماری با آن معنا متناسب گردد یا به نوعی بازتعریف شود. در این نگاه، غالباً به طور ضمنی، مفهوم «دانش معماری» جای مفهوم «معماری» را می‌گیرد. در این میان، دو رویکرد عمده را می‌توان تشخیص داد: رویکردی که شاید بتوان آن را رویکردی درون‌نگر نامید، اصحاب این رویکرد که درصدد تعریف «معماری» در مناسبات جدید رشته‌ای هستند، بر خاص بودن رشته معماری تأکید^{۳۹} می‌کنند. و در جستجوی آن هستند که رشته معماری را از

با مروری بر تعابیر مربوط به «رشته معماری» با وضعیت خاصی روبه‌رو می‌شویم. گویی در دوره جدید با وضعیت دائماً متغیری از این رشته مواجه بوده‌ایم. پرسش‌های مداوم برای تعریف «رشته معماری» خبر از وضعیتی مبهم یا در حال تغییر می‌دهد. وضعیتی که، پیش از مستقر شدن، به سرعت تغییر می‌کند و باز خود را در وضعیت دیگری می‌یابیم. اما گویا در ایجاد این تغییرات نقشی نداریم و هر بار نوعی ترغیب یا تحمیل برای همراه شدن با این تغییرات ما را با آن همراه می‌کند و ناگزیر تلاش می‌کنیم که این وضعیت جدید را بشناسیم.

۴. مرور پیشینه تحقیق^{۴۰}

با اینکه «فرض پنهان» معماری به مثابه یک دیسپلین دانشگاهی در بیشتر پژوهش‌های این حوزه هست، اما در مقایسه با میزان پژوهش‌هایی که در زمینه آموزش معماری یا تئوری معماری صورت گرفته، در پژوهش‌های اندکی مستقیماً به خود این موضوع و مقتضیات آن توجه شده است. در نگاهی اجمالی به نظر می‌رسد که تمرکز این تأملات و پژوهش‌ها در اوقاتی است که تغییرات عمده‌ای بر نظام آموزش معماری یا گفتمان معماری عارض شده است و دانشوران خود را با این سؤال مهم مواجه دیده‌اند که «به‌راستی "دیسپلین معماری" چیست؟»^{۴۱} در مروری مختصر بر پیشینه تحقیق درباره این موضوع، فهم تاریخی دانشوران از مسئله کاملاً مشهود است. در مقاطع زمانی مختلف، با توجه به فهم غالب از مناسبات رشته‌ای، فهم متداول نیز از رشته معماری تغییر می‌کند. نخستین متن‌ها در تکاپوی تعیین قلمروها و تعریف معنای رشته معماری هستند. به طور مثال، در مقالات نخستین این دسته از پژوهش‌ها در دهه ۱۹۷۰ نویسندگان از وضعیت معماری به عنوان یک دیسپلین سؤال کرده‌اند^{۴۲}. اما در متن‌های بسیار متأخر، بیشترین تلاش دانشوران به بحث درباره مسائل میان‌رشته‌ای یا فرارشته‌ای اختصاص می‌یابد^{۴۳}.

28. Igea Troiani & Suzanne Ewing & Diana Periton, "Architecture and Culture: Architecture's Disciplinarity", p. 6.

29. Julia Williams Robinson & Andrzej Piotrowski, *ibid*, p. x.

۳۰. اگر فهم معماری به منزله دیسپلین را در جریان تاریخ فهم‌های معماری در تاریخ و در فرهنگ‌های مختلف ببینیم، تاریخ مطول تلاش متفکران برای تعریف معماری و حوزه و شیوه‌های کار آن هم به نوعی پیشینه این پژوهش به‌شمار می‌آید. ناگفته پیداست که چنین بررسی گسترده‌ای در این مقال نمی‌گنجد، در پژوهش حاضر در واقع این مسئله فقط از وجه خاصی بررسی می‌شود و به مفهوم «دیسپلین» در «دیسپلین معماری» پرداخته می‌شود.

31. Bill Hillier & Adrian Leaman, "Architecture as a Discipline", p. 28.

32. *Ibid*.

33. Jane Rendell, "Working Between and Across", p. 128.

۳۴. نک:

Andrzej Piotrowski & Julia Williams Robinson (eds.). *The Discipline of Architecture*.

35. *Architecture and Culture*, Vol. 2 (July 2014)

36. *Architecture's Disciplinarity*

37. Julia Williams Robinson, *ibid*, p. 63.

38. Paul Rodgers & Craig Bremner, "Exhausting Discipline", p. 142.

جستجوی پاسخ پرسش‌های پژوهش، طریق «مطالعه تاریخی مفاهیم» پی گرفته می‌شود.

تحول تاریخی مفاهیم بیانگر این واقعیت مهم است که معانی و مفاهیم زبان در طول تاریخ دچار تحول می‌شوند و چنین نیست که ما می‌پنداریم یک واژه همواره و در همه زمان‌ها به یک معنا به کار برده شده است.^{۴۵}

این نوع توجه به مفهوم و بررسی تاریخ تطور آن مبتنی بر آرای متفکران در حوزه هرمنوتیک فلسفی است.^{۴۶} از نظر این متفکران، اندیشه‌ها، به خصوص در حوزه علوم انسانی، در بستر زبان شکل می‌گیرند و منتقل می‌شوند. و مفاهیم و واژه‌ها و اصطلاحات در شکل‌گیری اندیشه‌ها تأثیری بسزا دارند.^{۴۷} به بیانی دیگر، مطالعه تاریخی مفاهیم و مطالعه نسبت آن‌ها با مفاهیم دیگر، مانند مفاهیم مکمل و مقابل آن‌ها، نوعی مطالعه تکوین و تطور اندیشه‌ها و اقتضائات آن‌ها است.

۵. دیسپلین چیست؟

دیسپلین، آن‌طور که در مفهوم «رشته (دیسپلین) معماری» به کار می‌رود، بیشتر ناظر به معنای اصطلاح «رشته دانشگاهی» یا «دیسپلین آکادمیک» است. درباره معنای این اصطلاح در دانشنامه آموزش^{۴۸} چنین آمده است:

مطابق لغت‌نامه آکسفورد، دیسپلین شاخه‌ای از دانش یا آموزش دانشگاهی است.^{۴۹} حوزه‌های تحصیلی وقتی با رشته‌های دانشگاهی تعریف می‌شوند، چارچوبی برای برنامه دانشجویان در کالج یا تحصیلات تکمیلی مهیا می‌کنند و همچنین جهان آکادمیکی، که دانشوران در آن خانه گرفته‌اند، متعین می‌شود.^{۵۰}

پرورش در یک رشته (دیسپلین) به نظامی از رفتار منضبط منجر می‌شود که ویژگی آن رشته شناخته می‌شود. این رفتارها در رویکردهای دانشوران به فهم و جستجوی دانش جدید، شیوه‌های کار، و منظر آن‌ها به جهان اطرافشان بروز می‌کند.^{۵۱}

«درون» آن بازتعریف کنند.^{۴۰} اصحاب رویکرد دیگر که شاید بتوان آن را برون‌نگر نامید، از مناسبات معماری با حوزه‌های دیگر استقبال می‌کنند، و در آن بازتعریف رشته معماری، بر اساس مقتضیات دانش جدید، وجهه همت قرار می‌گیرد.^{۴۱} در تعدادی از این پژوهش‌ها با درک اهمیت و تأثیر فهم رشته‌های معماری، سعی شده که جوانب این تأثیر در تعیین قلمرو رشته و جهت‌گیری‌های آینده رشته نشان داده شود. در تعدادی به تاریخ این فهم رشته‌ای و آموزش معماری در دانشگاه اشاره شده است.^{۴۲} و البته در بیشتر آن‌ها به نسبت میان حرفه و آکادمی پرداخته شده است.^{۴۳} در تعداد اندکی از پژوهش‌ها اشاراتی به معنای «رشته» یا دیسپلین و مقتضیات آن نیز می‌شود. که برخی از این توجه‌ها با مدد گرفتن از نظریه‌های انتقادی ممکن شده است. با اینکه مدتی است که این توجهات در حوزه فلسفه علم بسیار جدی شده است، اما در حوزه معماری، در تعداد اندکی از پژوهش‌ها مستقیماً حضور مؤثر «دیسپلین» بررسی شده است.

باید توجه کنیم که معنای دیسپلین در حوزه معماری «مصرف» می‌شود و تأثیرات ضمنی خود را می‌گذارد، بدون اینکه از وجوه این مفهوم آگاه باشیم و نسبت‌های این وجوه را با هم بدانیم. در واقع اندیشیدن امروز ما به «معماری» نیز خالی از معنای دیسپلین نیست. از این رو با اذعان به اهمیت پژوهش‌های ذکر شده^{۴۴}، به نظر می‌رسد که تحقیق در معنای «رشته» و مقتضیات آن برای حوزه معماری ضرورت و اولویت ویژه‌ای دارد. در راستای این هدف، پژوهشگر در این پژوهش به حوزه معماری محدود نمی‌ماند و برای روشن کردن معنای رشته و تأثیر آن بر «رشته معماری»، به خاستگاه‌های مفهوم دیسپلین رجوع می‌کند. در عین حال در این جستجوی خارج از معماری متوقف نمی‌شود، بلکه با فهمی که از الزامات و امکانات مفهوم دیسپلین حاصل می‌کند، بازمی‌گردد و در آن تلاش می‌کند تا «رشته معماری» را بازخوانی و ریشه‌های ابهامات آن را روشن کند.

در این مقاله، با باور به «تحول تاریخی مفاهیم»، برای

39. David Leatherbarrow, "Architecture is its own Discipline".p. 83.

۴۰. ویژگی‌هایی که برای خاص بودن رشته معماری برشمرده می‌شوند اغلب شامل این موارد است: تفاوت دانش معماری با سایر دانش‌ها، اهمیت دانش ضمنی، ارتباط آن با رشته‌های متعدد، وحدت‌بخشی دانش‌ها در معماری، اهمیت حرفه و عمل در آن، و وضعیت‌مدار بودن معماری (نک:

Igea Troiani & Suzanne Ewing & Diana Periton. "Architecture and Culture: Architecture's Disciplinarity").

41. Paul Rodgers and Craig Bremner. Ibid. p.157.

42. Julia Williams Robinson, Ibid. p. 63.

43. Julia Williams Robinson and Andrzej Piotrowski, ibid, p xi-xii.

۴۴. در خوانش وضعیت‌های خاص معماری، در این پژوهش از نتایج این پژوهش‌ها استفاده و به آن‌ها استناد می‌شود.

۴۵. محمدرضا حسینی بهشتی، «تحول تاریخی مفاهیم»، ص ۴۹.

۴۶. چنان‌که گفته شد، این اندیشه متأثر از روش پدیدارشناسانه هایدگر است.

۴۷. محمدرضا حسینی بهشتی، مقدمه فرهنگ‌نامه تاریخی مفاهیم فلسفه، ص ر و ز.

۴۸. نک:

Marietta Del Favero, ibid.

49. a branch of learning or scholarly instruction

اصطلاحی آن، به معنای شاخه‌ای از دانش یا آموزش نیز هست. دیسپلین با کاربرد فعل به معنای انضباط برقرار کردن، نظم بخشیدن، ادب و تربیت کردن فردی برای تبعیت از مجموعه مشخصی از تعلیمات، حتی با تنبیه و اجبار او به اطاعت کردن است.^{۵۴}

مراجعه به ریشهٔ این واژه، بیش از معنای اصطلاحی آن، تطورات تاریخی معنای آن را آشکار می‌کند. واژهٔ *discipline* از واژهٔ لاتینی^{۵۵} *discipulus* به معنای مرید، سالک، پیرو، و حواری^{۵۶} گرفته شده است. از این واژه نیز فعل *discere* به معنای آموختن است.^{۵۷} معنای دیگری که برای دیسپولوس ذکر شده، شاگرد (در رابطهٔ استاد و شاگردی) یا هنرآموز در یک هنر یا تجارت است.^{۵۸} از همین ریشهٔ فعل *disciplina* نیز به معنای تعلیم دادن است.^{۵۹} *discipulus* لاتینی در اصل از ریشه هندواروپایی **dek* یا **des* به معنای گرفتن، پذیرفتن، آموختن است؛^{۶۰} که در واژه‌هایی با معنای شایسته شدن و مناسب بودن نیز حضور دارد. این ریشهٔ هندواروپایی ریشهٔ واژه‌های *decent* و *decentum* به معنای معقول، شایسته، و آراسته و دارای ذوق نیز هست و همین‌طور در فعل *decree* به معنای مناسب شدن و در واژه‌های *decus* و *decorum* به معنای مناسبت و تزئین و همچنین در واژهٔ *dignity* به معنای شأن، وقار، و شایستگی نیز هست. واژهٔ دیسپلین را مفهومی همراه و به موازات «دکترین»^{۶۱} هم دانسته‌اند: دیسپلین ناظر به مقام شاگردی و رهروی است و دکترین ناظر به جایگاه و کار معلم یا استاد.^{۶۲} از همین ریشه *docere* نیز به معنای تعلیم دادن است.^{۶۳}

در مجموع شاید بتوان گفت از همین تعیین‌های نخستین مفهوم «دیسپلین» است که چندین امکان برای شکوفایی معنا ایجاد می‌شود. دیسپلین در ریشهٔ واژه متضمن نوعی «پذیرفتن و گرفتن» است، پذیرفتنی که به متناسب شدن و شایستگی می‌انجامد. و از این باب است که معنای آن با معنای تربیت و آموختن گره می‌خورد، و تاریخ این مفهوم با تاریخ آموزش

برخی دیگر از دانشوران، در تلاش برای روشن کردن معنای رشته دانشگاهی، چند ویژگی را برشمرده‌اند که لازم است یک رشتهٔ دانشگاهی داشته باشد، از جمله: موضوع تحقیق مشخص، و بدنه‌ای از دانش تخصصی مرتبط به آن موضوع، تئوری‌ها و مفاهیمی برای سامان‌دهی آن بدنهٔ دانش، اصطلاحات و زبان فنی خاص، روش‌های تحقیق مشخص، و موضوعات روشنی برای آموزش در نهادهای علمی به منظور انتقال به نسل‌های بعد.^{۵۲} عده‌ای از دانشوران نیز معتقدند دیسپلین دانشگاهی منوط به وجود «افراد» متخصص، تولید دانش، پژوهش، و نوع خاصی از آموزش است؛ و رشته‌ها ساختار دانشی را مهیا می‌کند که دانشوران (اعضای هیئت علمی) در آن پرورش می‌یابند، اجتماعی می‌شوند، وظایف تدریس و تحقیق و مدیریتی خود را انجام می‌دهند؛ و محصولات آموزشی و پژوهشی خود را تولید می‌کنند. جهان‌های رشته‌ای گویی فرهنگ‌های مجزا و متمایزی هستند که تأثیرات مختلفی بر رفتارهای علمی و همچنین بر ساختار آموزش عالی اعمال می‌کنند.^{۵۳}

در تعاریف و رویکردهای متفاوتی که به رشته دانشگاهی وجود دارد، چند رویکرد عمده وجود دارد: تعدادی از رویکردها، مفهوم رشته دانشگاهی را منبعث از تقسیم‌بندی حوزه‌های دانش یا طبقه‌بندی دانش می‌دانند، تعداد دیگری از این رویکردها تأکیدشان بر اجتماع دانشوران است، و رشته دانشگاهی را به مثابه یک مفهوم اجتماعی یا فرهنگی درک می‌کنند؛ و دسته دیگری از رویکردها، به ضرورت و فواید نظام رشته‌ای دانشگاهی در ساماندهی مسائل مدیریتی و اداره نهادی به نام دانشگاه نظر دارند.

۵. ۱. سرآغازهای واژهٔ دیسپلین

واژهٔ دیسپلین، در کاربردهای متداول آن در زبان، به معنای تربیت، مراقبت، قواعد و مقررات، شیوه و روش، نظم و انضباط، و حتی تنبیه و تأدیب به کار می‌رود و در معنایی نزدیک به معنای

50. Ibid

51. Ibid

52. Armin Krishnan, *ibid*, p. 9.

53. Marietta Del Favero, *ibid*.

54. Armin Krishnan, *ibid*, p. 8.

و فرهنگ هزاره

55. Online Etymology Dictionary

۵۶. فرهنگ هزاره (ذیل): *disciple* (discipulus). انگلیسی به معنای حواری نیز از همین ریشهٔ لاتینی است.

57. John Ayto, *Word Origins*, p. 167.

58. Charlton T. Lewis & Charles Short, *A Latin Dictionary*.

59. Armin Krishnan. *Ibid*; John Ayto, *ibid*.

60. Online Etymology Dictionary: **dek*- "to take, accept"

61. doctrine

62. David R. Shumway and Ellen Messer-Davidow, *ibid*.

۶۳. همین ریشهٔ هندواروپایی را ریشهٔ واژه «دستور» فارسی نیز دانسته‌اند. واژهٔ دستور به معنای امر و فرمان، قاعده و روش و برنامه، آیین و روش، گرامر و نحو آمده است. (نک: محمد حسن‌دوست، فرهنگ ریشه‌شناختی زبان فارسی). دستور: قاعده‌ای که بر طبق آن عمل شود. آنچه حامل قدرت و اختیار است (نک: لغت‌نامهٔ دهخدا، ذیل: «دستور»).

۶۴ این معنای دیسپلین در ترجمه عربی آن (تدریب یا training) حضور دارد، اما در فارسی منتقل نشده است. معنای دیسپلین در عربی این‌هاست: تأدیب، انضباط، تهذیب، تدریب، قواعد السلوک، فرع من المعرفة، درب، نظام، آداب، عاقب.

۶۵ البته این تغییر ثقل معنایی از طریق فهمی خاص از دکترین و دیسپلین ممکن شده است. دانشوران گفته‌اند که مفاهیم دیسپلین و دکترین ناظر به مفاهیم عمل و نظر است. به این ترتیب، دیسپلین آن چیزی است که وابسته به دکترین یا نظر یا قانون مکتوب نیست، بلکه مربوط به حقایق و شیوه‌هایی است که به صورت عرفی و عمومی پذیرفته شده است (نک: David R. Shumway and Ellen Messer-Davidow).

۶۶ آیتو اولین کاربرد واژه Discipline در زبان انگلیسی را مربوط به قرن سیزدهم می‌داند. اما معتقد است ریشه لاتین واژه به صورت discipul در دوره انگلوساکسونها وارد انگلیسی شده است (نک: John Ayto, Word Origins. p:167).

67. ibid.

68. behaviour

۶۹ این کتاب را نخستین دایرة المعارف مصور نیز دانسته‌اند. Disciplinarum جمع disciplina است و آن را در انگلیسی به trainings ترجمه کرده‌اند، که به نوعی متضمن انواعی از تدریب و آموزش عملی است.

۷۰ پی‌یر اسپسی‌زیالی. «طبقه بندی علوم». ص ۱۷۸۳.

همراه می‌شود. در طی تاریخ، بنا به نوع انکشاف معنای آموختن و تربیت یا متناسب شدن، لایه‌ای از آن معنا بر معنای دیسپلین نشسته است. در فهم متقدمان، تربیت بیشتر از طریق همراهی با استاد و گام‌به‌گام آموختن از او ممکن می‌شده است، آنچه در نظام استاد و شاگردی رخ می‌داده چنین است که دیسپولوس به معنای رهرو و مرید و حواری است^{۶۴} و دیسپلین متضمن رهروی و شاگردی است. اما به تدریج معنای «تربیت شدن» مندرج در دیسپلین، که به نوعی متضمن پذیرفتن و نوعی انفعال است، به محاق می‌رود. و معنای فاعلانه «تربیت کردن»، که متضمن نوعی قدرت است، به جای آن می‌نشیند. از شگفتی‌های این تغییر این است که مفهوم دیسپلین، علی‌رغم معنای نخستین خود در معنایی متعین می‌شود، که بیشتر ناظر به جایگاه راهبر است و نه رهرو.^{۶۵}

متخصصان ریشه‌شناسی واژه معتقدند «دیسپلین»، مانند بسیاری از مفاهیم دیگر، در یک استعمال مجازی به یکی از مقدمات و ملزومات خود، یعنی آموختن قواعد و مقررات و حفظ نظم تحویل شده است^{۶۶}؛ که این معنای مجازی حتی از معنای اولیه رایج‌تر می‌شود. به این ترتیب، معنای دیسپلین مستقیماً به معنای نظم و انضباط گره می‌خورد، چیزی که در رهروی، آموختن، و شأن یافتن به نوعی منش زندگی بود، به معنای نظم تبدیل می‌شود.^{۶۷} با همراه شدن دیسپلین با معنای نظم، به همان ترتیب، بسته به فهم معنای نظم و انضباط، معنای دیسپلین نیز صورت‌های متفاوتی به خود می‌گیرد. با مرور مختصری در تاریخ کاربردهای واژه، می‌بینیم که گاهی نوعی انضباط همراه با مراقبت و تنبیه، یا نوعی نظامی‌گری و نظم صوری با معنای دیسپلین همراه می‌شود. با کمی تأمل می‌توان دریافت که در معنای اولیه دیسپلین، نظم فقط به معنای نظم صوری نبوده، بلکه به نظر می‌رسد که نوعی معنای متناسب کردن منش^{۶۸} در آن بوده است. به این ترتیب است که معنای نظم و انضباط، قواعد و مقررات، اتوریته، و قدرت در معنای دیسپلین می‌نشیند.

با پی گرفتن سیر تاریخ آموزش و تربیت، بنا به فهم خاصی از آموزش، اولین کاربردهای دیسپلین در این حوزه، معنای جدید «شاخه‌ای از دانش» یا «شاخه‌ای از آموزش» را نیز به آن می‌بخشد. حدود پنجاه سال قبل از میلاد، متفکری به نام مارکوس ترنتیوس وارو، که با ویتروئوس معاصر بود، برنامه جامعی از آموختن و تدریب گرامر، دیالکتیک، خطابه، هندسه، حساب، اخترگویی، موسیقی، طب، و معماری را با نام Disclinarum^{۶۹} طرح‌ریزی کرد. دانشوران این برنامه را، دور از اندیشه‌های ارسطویی، و صرفاً پاسخ‌گوی پاره‌ای نیازهای عملی می‌دانند، اما مهم‌تر این است که بعدها آن را نوعی «طبقه‌بندی دانش» شمرده‌اند^{۷۰}. به بیان دیگر استعمال «دیسپلین» در حالت جمع به صورت «دیسپلیناروم»، به نوعی اجازه می‌دهد که دیسپلین به معنای «انواعی» از آموزش و تدریب فهمیده شود. همین فهم برای اندیشه‌ای که تقسیمات و انواع آموزش را منبعث از طبقه‌بندی انواع دانش می‌داند، به‌سادگی به فهم دیسپلین به مثابه «شاخه‌ای از دانش» می‌انجامد، که در واقع نوعی بیان استعاری از دیسپلین است. از نتایج ضمنی اما بسیار مهم این فهم این است که معنای دیسپلین عمیقاً با سرنوشت معنای «دانش» گره می‌خورد و پس از آن در طی تاریخ کاربرد مفهوم، همه‌تطورات فهم بشر از مفهوم «دانش» به معنای دیسپلین نیز منتقل می‌شود.

۲.۵. تاریخ استعاره‌ها یا مدل‌های فهم

دیسپلین

همان‌طور که گفته شد، پی گرفتن تاریخ مفهوم یا به بیان دیگر تاریخ فهم‌های «دیسپلین» برای تعمیق فهم ما از «رشته معماری» بسیار روشنگر است. اما با نگاهی کلی بر این تاریخ می‌توان دریافت که خود معنای دیسپلین، مانند بسیاری از مفاهیم ذووجه و پیچیده حوزه علوم انسانی، از طریق استعاره تعبیر و فهمیده می‌شود.^{۷۱} بسته به آنکه مفهوم از چه منظری

طبقه‌بندی علوم استوار است. و اگر چنین نباشد سامان‌دهی دانش ممکن نیست و مسائل رشته‌ها با هم خلط می‌شود. برای گشودن این فرض، با عبور از پرسش‌های بنیادینی، که معمولاً مورد علاقه فیلسوفان است^{۷۷}، و پذیرفتن ضرورت طبقه‌بندی دانش و تقسیم و تفکیک حوزه‌های دانش از یکدیگر برای سامان‌دهی، در ادامه قدری درباره طبقه‌بندی علوم تأمل می‌کنیم.

سخنی در طبقه‌بندی علوم: مروری بر تاریخ علم نشان می‌دهد که انسان‌ها در هر بستر فکری و سیاق فرهنگی در طول تاریخ، متناسب با فهمشان از معنای دانش یا معرفت، علوم را به طرق مختلف طبقه‌بندی کرده‌اند.^{۷۸} در آغاز دوره جدید (میانۀ قرن هفدهم) نیز متناسب با نگاه انسان به علم، طبقه‌بندی خاصی از علوم صورت گرفته و این تقسیم‌بندی در اواخر قرن نوزدهم مبنای تأسیس رشته‌های متداول شده است.^{۷۹} این تقسیم‌بندی جدید، که بر مبنای فهم خاصی از جهان است، آن‌چنان برای ما مألوف شده که معمولاً می‌پنداریم علم اساساً این‌چنین تقسیم می‌شود. باور مطلق به «پیشرفت» علم نیز این پندار ما را تقویت می‌کند، چون معانی و فهم‌های دیگر از دانش یا انواع تاریخی طبقه‌بندی علوم را ناقص و نادرست می‌پندارد. این پندارهای بسیار قدرتمند درباره معنای دانش و کیفیت تقسیم و تفکیک دانش‌ها در معنای امروزی دیسیپلین و تقسیم‌بندی رشته‌ها و تخصصی شدن آن‌ها بسیار مؤثر است.^{۸۰}

در اینجا توجه به دو نکته بسیار مهم است. نخست اینکه خود «طبقه‌بندی علوم»، فارغ از کیفیت آن، پیش‌فرض بسیار مهمی دارد: اینکه اساساً علم قابل تقسیم است. فرضی که از اندیشۀ ارسطو در تقسیم انواع معرفت آغاز شد، و به تدریج مستقر شد تا اینکه امروز اساساً علم را این‌طور تفکیک شده و شاخه‌شاخه می‌فهمیم و وضعیت وحدت علم به‌سادگی برای ما متصور نیست. و دیگر اینکه باید توجه کرد که «علوم و طبقه‌بندی علوم ذاتاً فرایندی تاریخی است که دستخوش تغییرات مداوم بوده

فهم شود، استعاره یا مدل متفاوتی برای توضیح یا تبیین آن اخذ می‌شود، که این مدل الزامات و مفاهیم وابسته خود را به شرایط فهم وارد می‌کند. از این رو در ادامه، برای بررسی تاریخ فهم دیسیپلین، تاریخ استعاره‌ها، یا مدل‌های فهم آن را بررسی می‌کنیم. چون این تاریخ به‌وضوح فهم‌های مختلف از مفهوم دیسیپلین را نشان می‌دهد، فهم‌های مختلفی که غالب شدن بعضی از آن‌ها یا خلط مقتضیاتشان مسائل غامضی را در «رشته معماری» ایجاد می‌کند.

۵. ۲. ۱. استعارۀ شاخه^{۷۲}: رشته به مثابه شاخه‌ای از دانش

گفته شد که در اواخر دوران کلاسیک، مدل «شاخه‌ای از دانش» در فهم دیسیپلین بارز و با آن همراه می‌شود.^{۷۳} این معنا امتداد می‌یابد و در فهم مدرن تثبیت می‌شود، طوری که به نظر می‌رسد معنای اصطلاحی امروز این واژه از همین فهم نشئت می‌گیرد.^{۷۴} اگر قدری در معنای دیسیپلین به منزله شاخه‌ای از دانش دقیق شویم، درمی‌یابیم که مدلی از بدنه دانش، همچون یک درخت، پیش‌فرض این فهم از رشته است. تصویر درختی واحد که شاخه‌های آن از هم منشعب می‌شوند، تصویری ایستا است که به طور ضمنی بر جدا شدن و شاخه‌شاخه شدن حوزه‌های دانش تأکید می‌کند. این فهم از رشته دانش‌هایی مجزا را تصویر می‌کند و طبیعتاً اشتراک و وحدت علم را فقط در سرآغازها، بنیادها، یا در گذشته فرض می‌کند. در این تصویر رشته‌ها شاخه‌هایی مستقل هستند که فقط ریشه‌های مشترکی دارند؛ و بر روابط میان آن‌ها تأکیدی نمی‌شود.^{۷۵} هر شاخه‌ای از دانش مجموعه‌ای از دانستنی‌ها را در خود حفظ می‌کند، و تحصیل در آن به معنای آموختن بدنه ثابتی از دانش است.^{۷۶} در این مدل مفهوم «پژوهش» یا پیشرفت دانش موضوعیت چندانی ندارد. ممکن است بدیهی به نظر برسد که بالأخره هر رشته‌ای منطبق بر حوزه‌ای از دانش است، و تعریف رشته‌ها بر نوعی

۷۱. متافور (استعاره یا مجاز) برقراری رابطه این همانی میان حوزه معنایی دو مفهوم است؛ این ارتباط از طریق شباهت وجهی از این مفاهیم برقرار می‌شود. ما همواره، به هنگام مواجهه با یک مفهوم ناآشنا، از طریق برقرار کردن نسبت میان آن مفهوم با مفاهیم آشنا و معلوم، آن را بهتر می‌شناسیم. استعاره همواره از وجهی مفهوم ناآشنا را روشن می‌کند، اما ممکن است وجوه دیگری از آن را پنهان کند، چون پس از برقراری رابطه این همانی، مفهوم استعاری با همه لوازم و مقتضیات خود به مفهوم ناآشنا نسبت داده می‌شود، در حالی که کاملاً منطبق با مفهوم دوم نیست.

72. branch

73. Ibid.

74. Armin Krishnan, Ibid, p.13.

75. Ibid.

76. R. Stichweh, "Scientific Disciplines, History of", p. 13728.

۷۷. مانند پرسش‌هایی از این دست: آیا دانش در نفس خود واحد است یا کثیر؟ آیا تقسیم‌بندی علوم حقیقی است یا اعتباری؟ مقسم در این تقسیم چیست؟ اگر علم و معرفت است، به چه معنایی؟ پی‌یر اسپیزیالی، همان.

79. Ibid. p.13727

۸۰. البته با نگاهی عمیق‌تر این دو مفهوم در رابطه‌ای تعاملی بر یکدیگر مؤثرند.

است»^{۸۱}، هر طبقه‌بندی با تمسک به ضابطه‌ای منطقی ممکن می‌شود که طبعاً ممکن است عینی یا ذهنی باشد. مروری بر تاریخ طبقه‌بندی علوم و گوناگونی این طبقه‌بندی‌ها در بسترهای گوناگون تمدن و فرهنگ و در زمان‌های مختلف نشان می‌دهد که ضابطه طبقه‌بندی کاملاً متناسب با فهم سیاق‌مدارانه^{۸۲} مردمان از علم و معرفت و یافتن نسبت‌ها و تشابهات موجود در آن‌ها بوده است^{۸۳}. به بیان دیگر در اینجا صحبت بر سر درستی یا نادرستی طبقه‌بندی‌های مختلف علوم نیست، بلکه بر سر آگاهی از «تاریخی بودن» این تقسیم‌بندی است. فهم و ضابطه طبقه‌بندی علم تاریخی است. این ضابطه ممکن است بر اساس فهم ما از کاربرد علم، موضوع علم، یا شرافت و ارزش علم باشد. این ضابطه حتی ممکن است به جایگاه سوپزکتیو آن علم مربوط باشد و گاهی «روش» علم. چنان که می‌دانیم مبنای طبقه‌بندی علوم جدید بر اساس «روش» است، که سنت آن به رشته‌های جدید هم منتقل شده است. ضابطه تاریخی تقسیم سطوح طبقه‌بندی را نیز مشخص می‌کند. معمولاً نگاهی جزءنگر مقدمه تمایل به تخصصی‌تر شدن طبقه‌بندی است.

«آگاهی از تاریخی بودن» فرض انحصار و حقیقی بودن طبقه‌بندی جدید علوم را با تردید جدی مواجه می‌کند. اما نکته اینجا است که در دوره جدید به چنین فهم تاریخی‌ای باور ندارند. فهم دانش، به معنای جدید کلمه، فهم غالب و مسلط است و تقسیم خاص خود را حاکم می‌کند. مفهوم جدید دانش که بیشتر تحت تأثیر علوم تجربی جدید^{۸۴} است، در فهم امروزی دیسپلین مؤثر است. مفهوم جدید دانش از معنای کلی‌تر و اصیل معرفت، علم، و هنر فاصله می‌گیرد. گویی دانش جزءنگر تجربی ضمن یک مجاز مرسل^{۸۵} به جای همه اطوار معرفت می‌نشیند، و روش‌ها و ارزش‌های خود را بر همه حوزه‌های دیگر معرفت تسری می‌دهد. البته با تطور تاریخی فهم از خود این دانش جزءنگر، تعاریف رشته‌های دانشگاهی نیز عوض می‌شود و مرزهای آن‌ها جابه‌جا می‌شود.

۵.۲.۲. استعاره قبیله^{۸۶}: رشته به مثابه یک نهاد اجتماعی

پس از دوره روشنگری، با اهمیت یافتن دانش به معنای جدید کلمه، یعنی تنها کاشف حقیقت و تنها ارزش موجود در عالم، به تدریج نوعی اتوریته برای دانش ایجاد می‌شود. چیزی که در خود اصطلاح «روشنگری»^{۸۷} هم مستتر است: نور روشنگر خرد، به معنای قرن هجدهمی آن^{۸۸}، به مثابه نیرویی برای کشف عالم، «دانش» را برای بشر به ارمغان می‌آورد، و او را از تاریکی پیش از آن نجات می‌بخشد. به این ترتیب دانش نسبت خاصی با افراد، جامعه و قدرت پیدا می‌کند. با تأسیس نهادهای جدید علمی در قرن هجدهم و پس از آن، وضعیت‌های جدیدی برای دانش ایجاد می‌شود، ابعاد دیگری از آن بروز می‌یابد و مفاهیم و معانی دیگری بر آن افزوده می‌شود، که شاید بتوان بخشی از این وضعیت را به بروز وجوه اجتماعی و نهادی دانش منسوب دانست.^{۸۹}

انکشاف وجه اجتماعی دانش و استقرار آن در قالب نهادهای علمی پایه فهم دیگری از دیسپلین‌ها می‌شود. این بار دیسپلین بیش از دانش به جامعه علمی مربوط است و به مثابه قلمرویی است که در آن، افرادی که به نوع خاصی از دانش می‌پردازند، گرد هم می‌آیند و روابط و مناسبات خاصی با هم دارند. انسان‌شناسان و جامعه‌شناسان در دوره‌های متأخر به تحقیق درباره این وجه از دانش توجه نشان داده‌اند و استفاده از استعاره‌های اجتماعی مانند قلمرو^{۹۰}، مرز^{۹۱}، حوزه نفوذ^{۹۲}، گروه، سنت، و استقلال^{۹۳} در رشته‌های علمی را نشان از فهمی اجتماعی از دیسپلین می‌دانند. ایشان از خلال این اصطلاحات و واژگان، درواقع مدل دیگری از فهم «دیسپلین» را تشخیص داده‌اند: فهم «رشته به مثابه طایفه یا قبیله»^{۹۴}. به بیان دیگر رشته‌ها (دیسپلین‌ها) قبیله‌هایی هستند که هریک زبان، فرهنگ، سنت، روابط، و اهداف خاص خود را دارند.

با چنین فهمی درباره رشته، مقتضیات یک قبیله هم به‌همراه

۸۱. پی‌یر اسپیزیالی، همان، ص ۱۷۸۱.

82. contextual

۸۳. پرسش قابل تأملی در اینجا مطرح می‌شود: آیا با قالب‌های طبقه‌بندی متداول دانش امروز می‌توانیم تاریخ علم در سرزمین و فرهنگ خود را عمیقاً بفهمیم؟

84. science

85. metonymy

86. tribe

87. Enlightenment

۸۸. «واژه خرد مدت‌ها است که سادگی و روشنی خود را از دست داده است. دیگر به‌سختی می‌توان این واژه را بدون آگاهی از تاریخ آن، به کار برد. هر روز آگاه‌تر می‌شویم که چگونه معنی این اصطلاح تغییر کرده است» (ارنست کاسیرر، فلسفه روشنگری، ص ۵۵).

89. Trevor Pinch, "The Culture of Scientists and Disciplinary Rhetoric", p. 295.

90. Territory - domain

91. border - boundry

92. domain of influence

93. autonomy

94. Tony Becher & Paul

R.Trowler, ibid, p. 23, 41.

که «رشته معماری» ناگزیر با چنین پرسش‌هایی مواجه شود، پرسش‌هایی که شاید حتی سرنوشت اندیشه معماری را تغییر می‌دهد.

با اهمیت یافتن مضاعف هویت افراد در قلمرو رشته‌ها، تفاوت درون و بیرون مرز بسیار زیاد می‌شود. برای تعیین مرزها بر تمایزات میان رشته‌ها تأکید می‌شود. جداسازی که در تعریف شاخه‌های علوم در استعاره قدیمی تر ریشه گرفته بود، در فهم اجتماعی دیسپلین محکم‌تر می‌شود، و روند «تخصصی شدن» هرچه بیشتر اتفاق می‌افتد. در واقع رشد بدنه دانش، در دوره جدید، به انضمام روندها و فرایندهای اجتماعی دانش برای حفظ قلمرو، ورود افراد جدید، و بروز تعارضات اجتماعی از عواملی است که سبب می‌شود که رشته‌ها در درون خود تقسیم و تفکیک شوند، به بیان دیگر تخصصی‌تر شوند.

چنان که برخی متفکران در دوره متأخر متعرض این مسئله شده‌اند، تخصصی شدن اتفاقی است که بنا به ضرورت در علم جدید رخ داده است. اما تخصص‌گرایی یا افراط در تخصصی شدن علوم از نتایج منفی علوم مدرن و منشأ بسیاری از کژبینی‌ها و کژفهمی‌ها و به تعبیر هایدگر منشأ بی‌فکری است،^{۹۵} چون این افراط سبب ساده‌انگاری و متصلب شدن نگاه انسان در دریچه تنگ تخصص او می‌شود، و وجود او را، تحت عنوان متخصص، به بخشی از دانسته‌هایش تقلیل می‌دهد. البته این سخن به معنای یک‌سره مردود دانستن نگاه تخصصی در علم نیست، بلکه مردود دانستن افراط در این نگاه است.^{۹۶}

از جمله مقتضیات نگاه رشته‌ای تخصصی شدن افراطی به منزله تنها روند معمول و صحیح در علم است. این روند معیار ارزش است و قاعده‌هایی را در نهادهای علمی مانند دانشگاه پایه می‌گذارد، که این قاعده‌ها در ساختار و برنامه‌ریزی دانشگاه نهادینه می‌شوند. حرفه‌ها، یا حوزه‌های معرفت نیز با ورود به آن نهاد، در واقع پیشاپیش و به طور ضمنی این قاعده‌ها و فرض‌های آن‌ها را می‌پذیرند.

رشته به حوزه دانش اطلاق می‌شود. افراد یک قبیله به آن قبیله «تعلق» دارند، به این معنا که هویت^{۹۵} خود را از آن می‌گیرند و پاسدار هویت قبیله‌اند. در رشته‌ها، افراد قبیله متخصصان و دانشوران رشته هستند. به این ترتیب نظام رشته‌ای^{۹۶} دانشگاهی در واقع نوعی نظام اجتماعی است که افراد درون هر رشته چارچوب معرفت خود را با آن می‌شناسند.

در فهم رشته به مثابه یک امر اجتماعی، به نظر می‌رسد که مفهوم رشته از یک نظام بیرونی به نظام و مفهومی «درون ذهن» تبدیل می‌شود. چون موجودیت رشته در واقع به اجماع ذهنی دانشورانی است که آن را تشکیل می‌دهند، خود را به آن متعلق می‌دانند و در درون آن کار و تدریس و تحقیق می‌کنند. در این منظر، آن چیزی که رشته را شکل می‌دهد و از آن حفاظت می‌کند، مفهوم رشته در ذهن و درون افرادی است که خود را متعلق به آن رشته می‌دانند.^{۹۷}

قبیله «قلمرو» دارد، و برای هر قبیله، تعریف و حفظ «مرز»‌های قلمرو اهمیت بسیاری می‌یابد. فهم اجتماعی رشته نیز سبب می‌شود که مفهوم قلمرو رشته، تعیین مرزها، و حفظ آن‌ها موضوعیت و اهمیت بسیاری می‌یابد. مرزهای رشته است که «درون و بیرون» رشته را تعریف می‌کند. وقتی معنای مرز به میان می‌آید، مشخص کردن دقیق مرزها تبدیل به یک کار مشخص در رشته می‌شود.^{۹۸} عده‌ای به کار مرزبانی^{۹۹} مشغول می‌شوند، مرزهای رشته خود را مشخص می‌کنند و وارد بودن یا نبودن مسئله‌ای را در رشته تعیین می‌کنند. اما باید توجه کرد که در این فهم اجتماعی، مرزهای میان رشته‌ها در واقع مرزهای هویتی است، به بیان دیگر بر اساس سنت و سابقه ذهنی متخصصان یا «فهم افراد از رشته»، مرزها و درون و بیرون آن تعیین می‌شود و «خود» و «بیگانه» برای رشته تعریف می‌شود. در بعضی رشته‌ها این مرزها روشن است و برای بعضی رشته‌ها (مثل معماری) چندان واضح نیست. اما موضوعیت یافتن طلب وضوح و تمایز مرزها و قلمروها در تعریف رشته سبب می‌شود

95. identity

96. disciplinary system

97. Armin Krishnan. Ibid. p.8.

98. boundry work

99. gatekeeper

۱۰۰. مارتین هایدگر، «وارستگی،

گفتاری در تفکر معنوی»، ص ۱۲۸.

۱۰۱. باید به جایگاه و قدر و شأن

تخصصی شدن علم توجه کرد. با

اینکه جزءنگری و پاره‌پاره دیدن عالم

در حدودی و برای اهداف خاصی

بسیار مفید است، اما در بسیاری از

حوزه‌ها و مسائل نیز لازم است که

از نگاه جزءنگر بهره‌بریم و نگاهی

کل‌نگر داشته باشیم یا بین این دو

نگاه در حال رفت‌وآمد باشیم.

۵.۲.۳. استعاره چارچوب: رشته به مثابه ساختار یا نظام

چنان که گفته شد، دانش مدرن در قالب فهم‌های خاصی از دیسپلین، قاعده‌هایی را در نهادهای علمی می‌سازد که نهادینه^{۱۰۲} می‌شود. این قاعده‌ها رفتارهای فردی را چنان شکل می‌دهند که برای بازتولید و ادامه حیات آن نهاد عمل کنند.^{۱۰۳} تکرار و استمرار این سازوکارهای بازتولید سابقه و مسیرهای مشخصی را متعین می‌کند، که به تدریج تبدیل به نظامی می‌شود که از طریق وضع قوانینی، به صورت کاملاً ساختاریافته، فعالیت افراد را در درون آن نظام تعریف و هدایت می‌کند. به بیان دیگر شاید بتوان گفت که، با مسن‌تر شدن نهادهای علمی، تصلب استعاره شاخه و قبیله به استعاره چارچوب می‌انجامد. از سوی دیگر، دانشگاه، این مؤسسه اجتماعی علمی که الزامات و ملاحظات مدیریتی دارد، نیازمند ضابطه یا نظامی برای اداره نیز هست. تعیین جایگاه افراد جامعه علمی، حقوق و تکالیف ایشان، نظم بخشیدن و تقسیم حوزه‌های فعالیت دانشوران، و اداره مسائل حقوقی، مالی، اقتصادی، ارزیابی، و برنامه‌ریزی درون دانشگاه بر اساس این نظام یا ساختار ممکن می‌شود. معمولاً در دانشگاه این نظام‌های علمی، اجتماعی، و حقوقی با یکدیگر تألیف می‌شوند، و نظام یکپارچه‌ای را شکل می‌دهند، که هرچند حیات دانشگاه از طریق آن استمرار می‌یابد، اما، به علت گستردگی موضوعات و پیچیدگی بسیار، چندان پویا نیست. از این رو در بیشتر موارد این نظام یا ساختار، که معمولاً از نظام رشته‌های علوم طبیعی اخذ می‌شود، تبدیل به ساختار صلب، یکسان‌ساز، و غیر منعطفی می‌شود، که حتی گاهی تبدیل به مانعی برای پویایی کار آموزشی و فعالیت‌های علمی در حوزه‌های دیگر می‌شود.^{۱۰۴}

اگرچه وضع قوانین و مقررات درون این نظام برای حیات آن لازم است، اما گاهی این قوانین تبدیل به ابزار اعمال قدرت بر افراد می‌شوند. در برخی از وجوه این نظام مانند سازوکار ارزیابی

افراد در درون رشته، اساساً قابلیت تبدیل شدن به نظامی برای اعمال تسلط و اتوریته نهاد بر افراد هست. در این‌گونه موارد، گویا معنای انضباط و نظم به معنای میلیتاریستی آن و اعمال قدرت در درون مفهوم دیسپلین بیشتر به ظهور می‌رسد. در این وضعیت به نظر می‌رسد که وجه دیگری از «دیسپلین» در حال بروز است، وجه دیسپلین به مثابه نظام اعمال قدرت. از دهه ۱۹۴۰ و سرآغازهای جامعه‌شناسی دانش، این اندیشه قابلیت طرح یافت که ممکن است دانش سائق‌های دیگری به جز حقیقت داشته باشد. چنان که دیدیم ساختارهای اجتماعی خاص مثل نهادهای علمی جدید تولید دانش را سامان‌دهی می‌کنند، و کنش‌های این ساختارهای اجتماعی لزوماً بر مبنای جستجوی حقیقت نیست. فوکو متفکری است که نخستین بار به طور خاصی به رابطه دانش و قدرت توجه و دیسپلین را در این رابطه تعریف می‌کند. در «دیسپلین» مفهوم قدرت با مفهوم دانش به طور خاصی به هم گره خورده‌اند، امکانی که فقط این مفهوم با معنای دوگانه انضباط و دانش در درون خود ایجاد می‌کند. «از نظر فوکو دیسپلین، به معنای نظام قدرت، دیسپلین به معنای دانش را ممکن می‌کند، و به عکس دیسپلین، به معنای دانش، دیسپلین به معنای نظام قدرت را»^{۱۰۵}. رابطه دانش و قدرت رابطه علی نیست، بلکه نوعی رابطه همبستگی است. دانش هم محصول نظارت اجتماعی (در جامعه علمی) و هم شرط وجود آن است. هر شکل ویژه نظارت اجتماعی هم نتیجه و هم شرط وجود شکل ویژه‌ای از دانش است^{۱۰۶}. او استقلال دانش را از قدرت در هیچ موردی میسر نمی‌داند و دیسپلین را به مثابه نظام کنترل و نظارت در تولید گفتمان معرفی می‌کند.^{۱۰۷}

بعضی از متفکران تحلیل انتقادی فوکویی از دیسپلین را تنها رویکرد برای مطالعه رشته‌ای بودن دانسته‌اند.^{۱۰۸} چون به شکل درهم‌تنیده‌ای به مناسبات دانش و قدرت در معنای دیسپلین می‌پردازد. از این منظر ساختار زیرین نظام‌های اجتماعی ثابت و

102. Institutionalize
۱۰۳. نک: Seumas Miller, "Social Institutions";
104. Armin Krishnan, *ibid.* p.40.
۱۰۵. کورش گلکار، «طراحی شهری، فرایند یا فرایندها؟»، ص ۱۲۳.
۱۰۶. همان.
107. David R. Shumway & Ellen Messer-Davidow, *ibid.* p. 201.
108. *Ibid.* 202.



البته بروز این وجه از دیسیپلین به همکاری‌های میان‌رشته‌ای محدود نماند، ضمن این همکاری‌ها و پژوهش‌ها، گروه‌های تخصصی خاصی در حوزه میان دو یا چند رشته ایجاد شد. با طی زمان و قوت گرفتن بدنه دانش در این حوزه‌های بینابینی، برای استفاده از امکانات مستقل در نهاد علمی، این گروه‌ها خود تبدیل به رشته‌های جدیدی شدند، که تقریباً مستقل از رشته‌های مادر استقرار و جایگاه اجتماعی مستقل خود را در دانشگاه تثبیت کردند. با تکرار این روند در چندین تجربه، باز این روند در قالب قواعد دانشگاهی نهادینه شد و مسیر مشخص تأسیس رشته‌های جدید در نهادهای علمی و اختصاص امکانات به این گروه‌ها و رشته‌ها به رسمیت شناخته شد. حاصل این فرایند وضعیتی است که در دوره اخیر در دانشگاه‌ها با آن مواجهیم.^{۱۱۱} یعنی همکاری‌های میان‌رشته‌ای خود تبدیل به قاعده دیگری برای تأسیس رشته‌های جدید شده است.

در این مقام، باید پرسید که همکاری میان‌رشته‌ای یا پیوند میان‌رشته‌ای به چه معنا است و مقصود از آن چه بوده است؟ اگر اشتیاق به میان‌رشتگی برای برداشتن مرزهای میان‌رشته‌ها و وحدت دانش بوده است، آیا لزوماً، برای حل مسائل میان‌رشته‌ای و مشروعیت کار در این حوزه، باید آن را در قالب یک رشته جدید متجسد کنیم؟ آیا باید مداوماً رشته‌های تخصصی‌تر درست کنیم؟ می‌توان پرسید: آیا حرکتی که در واکنش نسبت به تخصص‌گرایی افراطی پدید آمده بود، خود سرآغاز نوع دیگری از تخصص‌گرایی نشده است؟ با این تفاوت که قلمرو تخصص‌های جدید در فضاهای بینابینی رشته‌ها است، که پیش از این فتح نشده بود. به نظر می‌رسد زمان آن رسیده است که کار میان‌رشته‌ای، به جای تن‌دادن به قاعده‌های صلب نهادهای سنتی آموزشی، سازوکار پویایی متناسب با سرشت خاص خود را بجوید.

چنان‌که پیشتر آمد، بیشتر دانشوران در اینکه معماری رشته‌ای خاص و متفاوت است، اتفاق نظر دارند. و تلاش‌های

متصل نیست، بلکه ساختاری پیچیده و در حال تحول دارد. این مناسبات پیچیده با تولید گفتمان اعمال می‌شود. متفکران پس از فوکو نیز این نظام را نظامی متصل نمی‌بیند، بلکه از تغییر گفتمان‌ها سخن گفته‌اند.

مطالعات وی در مورد رشته‌های مختلف علمی رابطه دوجانبه میان حقیقت و قدرت مورد ادعای آن رشته علمی را نشان می‌دهد. به بیان دیگر هر گفتمان متضمن حقیقت ویژه‌ای است که در ارتباط دوسویه با قدرت ساخته می‌شود و قواعد آن باید در هر حوزه (رشته‌های علمی، هنری، و اجتماعی) تعیین‌کننده بایدها و نبایدهای هم‌عصران و سخنگویان آن حوزه در هر دوره باشد.^{۱۰۹}

۵.۲.۴. استعاره رود: توجه به فضای میان‌رشته‌ها و

فهم رشته به مثابه امری پویا

با قوت گرفتن نگاه‌های انتقادی به وضعیت موجود دانش، و در عکس‌العمل نسبت به کاستی‌ها و مشکلات تخصص‌گرایی افراطی، به تدریج در دهه‌های پایانی قرن بیستم، برای حل مسائل پیچیده‌ای که در دو یا چند رشته موضوعیت داشت، سخن از همکاری‌های میان‌رشته‌ای^{۱۱۰} به میان آمد. شاید بتوان گفت توجه و به رسمیت شناختن «دیگری»، که از ویژگی‌های نگاه کثرت‌گرایی پسامدرن بود، این باب را گشود که مسائل از وجوه مختلف نگریسته شود و همکاری‌های بین‌رشته‌ای رسمیت یابد. با بیشتر شدن تعداد چنین تجربه‌هایی با زمینه تصویر شتابان و درحال پیشرفت علم، تصویر ثابت و ایستای شاخه‌های دانش یا شعبه‌های دانش آرام‌آرام جای خود را به تصویر پویای جویبار یا رود داد. در این استعاره از حرکت، رشد، به هم پیوستن، منشعب شدن، بالغ شدن، و مرگ رشته‌ها سخن گفته می‌شود. گویی رشته‌ها مانند شعبه‌هایی از رود و در حال حرکت، تغییر و تطور هستند، از هم جدا می‌شوند، با هم پیوند می‌یابند، و به جلو می‌روند.

۱۰۹. همان. ص ۱۲۴.

110. interdisciplinary

111. Armin Krishnan, ibid,

p. 19.

۶.۱. فهم معماری به مثابه «دانش»

از آنجا که معنای دیسیپلین با معنای دانش همراه است، و مفهوم دانش خود یک مفهوم تاریخی است، فهم رشته‌ای معماری در بسیاری از اوقات، به طور ضمنی فهم معماری به مثابه دانش (به معنای جدید کلمه) را به موقعیت فهم تحمیل می‌کند. در حالی که دانش فقط بخشی از وجوه معماری را پوشش می‌دهد. همیشه معماری را نوعی حرفه و نوعی هنر نیز گفته‌اند و در عین حال آن را همواره متضمن معرفت دانسته‌اند. اگر به معنای ارسطویی معرفت بازگردیم و اگر مجاز باشیم که معرفت معماری را به مؤلفه‌هایی تجزیه کنیم، می‌توان گفت که معرفت معماری تألیفی از معرفت نظری^{۱۱۳}، معرفت عملی^{۱۱۴}، و معرفت صناعی^{۱۱۵} است^{۱۱۶}. اما در دوره جدید با تغییر اساسی در معنای معرفت و محدود شدن آن به معنای دانش جدید، در فهم معماری خلطی اتفاق می‌افتد. دانش در دوره جدید در واقع فهم خاص و محدودی از معرفت است.

اطلاق معنای دانش مندرج در «دیسیپلین» به معماری تأثیرات دوگانه‌ای دارد: از سویی، باعث به رسمیت شناخته شدن دانش در معماری و بهره‌گیری از دستاوردهای علوم مختلف و امکانات آن در حوزه معماری می‌شود، اما از سوی دیگر، فهم انحصاری آن— یعنی اینکه معماری «فقط» یک دانش است— بقیه وجوه معرفتی معماری را به محاق می‌برد. گویی سایر وجوه معماری اعتماد به نفس خود را از دست می‌دهند، و حتی می‌خواهند به هر شکل خود را ذیل روش‌ها و چارچوب‌های دانش جدید طرح کنند. شاهد این وضعیت فهم وجه هنری معماری در چارچوب دانش روان‌شناسی ادراک و یا وجه خلق آن در قالب دانش طراحی^{۱۱۷} است که به دانش روان‌شناسی تکیه دارد.

پس از پذیرفتن ضمنی فرض «دانش» بودن معماری، «رشته معماری» خود را با سؤالات مشخصی مواجه می‌بیند. از جمله اینکه دانش معماری به چه معنا و شامل چه چیزهایی است؟ وضعیت دانش معماری در میان دانش‌های دیگر چیست؟

بسیاری برای تعریف این رشته خاص و رفع ابهامات آن انجام شده است. در این نوشتار تا اینجا تلاش کرده‌ایم از طریق بررسی وجوه و تاریخ فهم «رشته» یا «دیسیپلین»، به این مسئله نور بیفکنیم. حال تلاش می‌کنیم بر این اساس و با لحاظ این ظرائف رشته معماری، پرسش‌ها و مسائل آن را بازخوانی کنیم؛ و مقتضیات و امکان‌های فهم رشته‌ای معماری را به دید بیاوریم.

۶.۲. فهم رشته‌ای معماری: بحث در مقتضیات اطلاق «دیسیپلین» به معماری

نگاه رشته‌ای وجوه خاصی از معماری را بارز کرده است، و با این بروز و ظهور خاص پرسش‌های خاصی را با جهت‌گیری خاص برابر معماری نهاده است. اما در این میان، بسیاری پرسش‌ها نیز هست که در معماری معتبر شناخته نمی‌شود یا اساساً طرح نمی‌شود، چون جهت‌گیری رشته در آن سو نیست. تاریخ «رشته معماری» مسیری است برای پاسخ دادن به مسائل و پرسش‌هایی که فهم رشته‌ای معماری به همراه آورده است و خود را با آن‌ها مواجه دانسته است. اما می‌توان پرسید آیا پرسش‌های اساسی‌ای که ما در معماری واقعاً با آن‌ها مواجهیم این پرسش‌ها است؟ متفکران گفته‌اند که پرسش خوب آن است که سرآغاز تفکر شود،^{۱۱۲} پرسشی است که در پاسخ به آن، موضوع به زبان آید و شکوفا شود، نه اینکه خود را فروبندد و در محاق رود. در اینجا می‌توان پرسید که آیا این پرسش‌ها سرآغازهای مناسبی برای اندیشیدن به معماری هستند؟

برای فهم این مطلب باید پرسش‌هایی را بسنجیم که خود را با آن‌ها مواجه می‌بینیم. باید فرض‌هایی را بازسنجیم که مفهوم «رشته» از طریق مفهوم «رشته معماری» به میدان فهم «معماری» وارد می‌کند.

۱۱۲. مارتین هایدگر، «پرسش از تکنولوژی»، ص ۴.

113. episteme

114. phronesis

115. thechne

116. Igea Troiani & Suzanne Ewing & Diana Periton, *ibid*, p. 11.

117. design science

در معماری با این مضمون مطرح می‌شود: در رشته معماری چه دانش‌هایی دخیل است؟ یا چه دانش‌هایی باید به دانشجویان معماری آموزش داده شود؟ در واقع تمرکز سؤال بر احصای چند دانش مجزا از هم است. و چون «تفکیک» به طور بدیهی و پیشینی ملاحظه شده است، پرسش از چگونگی «ترکیب» این دانش‌ها به مسئله اصلی آموزش معماری تبدیل می‌شود، یعنی مسئله بسیار بحث‌برانگیز ایجاد «انسجام» در آموزش معماری. در حالی که می‌توان پرسید که، آیا آموزش معماری الزاماً در تجمیع یا ترکیب تعدادی دانش از هم تفکیک شده محقق می‌شود؟^{۱۱۹}

۳.۶. پذیرفتن ضمنی چارچوب‌های آموزشی متداول برای آموزش معماری

چنان که گفته شد، نهادهای علمی در قالب فهم‌های خاصی از دیسیپلین، ضوابط و قاعده‌هایی را نهادینه می‌کنند. با پذیرش آموزش دانشگاهی برای معماری، دیسیپلین به مثابه چارچوب یا نظام به معماری نیرو وارد می‌کند، که این نیروها بعضاً در جهت بالیدن و شکوفایی معماری نیستند. از جمله این نظام‌ها می‌توان به نظام واحدی آموزش اشاره کرد. پیش‌فرض‌های آموزش در علوم مدرن مانند تقدم نظر بر عمل و نگاه جزءنگر نیز به طور ضمنی در این نظام حضور دارند.

۴.۶. طرد وجه «حرفه» بودن معماری

با قوت گرفتن وجه دانش در فهم معماری، تعارضاتی با فهم آن به منزله حرفه یا هنر ایجاد می‌شود. درواقع شاید بتوان گفت که بیشتر مسائل و ابهام‌هایی که درباره دیسیپلین معماری ایجاد شده برخاسته از همین تعارض است. عده‌ای از دانشوران دیسیپلین معماری را امری مربوط به آکادمی و در مقابل حرفه معماری می‌شناسند، به همین خاطر بسیاری اوقات، وجه حرفه‌ای معماری به کلی از معنای دیسیپلین معماری بیرون

آیا معماری یک رشته است یا مجموعه‌ای است از چندین رشته؟^{۱۱۸} اما ذووجوه و پیچیده بودن معماری به‌سادگی امکان پاسخ به این گونه پرسش‌ها را نمی‌دهد. از این رو این پیچیدگی و ابهام دائماً در هر دوره به نوعی به ساده‌کردن مسئله از سوی دانشوران انجامیده است. به طور مثال، تعدد دانش‌های دخیل در معماری، وقتی وجه گردهم‌آوری و تألیفی معماری نادیده گرفته شود، در دوره‌ای سبب می‌شود که به مجموعه این دانش‌ها نام «مطالعات محیطی» داده شود.^{۱۱۹}

چنان که آمد در سنت غالب آموزش دانشگاهی، فهمی خاص از تقسیم و طبقه‌بندی علوم چارچوب و مسیرهای رشته‌ها را به طور کلی ساخته است، و رشته معماری ناگزیر باید خود را بر اساس این معیارها توضیح دهد. البته با توجه به وضعیت دانش در سال‌های اخیر، این فهم بسیار بازبینی شده است. اما به هر حال، بسته به اینکه یک مؤسسه علمی چه فهمی از معماری داشته باشد، وضعیت «رشته» معماری نسبت به آن نظام متفاوت خواهد بود. بلا تکلیفی رشته معماری در میان رشته‌های علوم انسانی، علوم مهندسی، و هنر شاهدهی بر این وضعیت است.^{۱۲۰} این وضعیت سبب می‌شود که در شبکه رشته‌ای نهادهای علمی، در اعمال نظام‌های دانشگاهی برای رشته معماری ابهامات و تعارضاتی پدید آید. این مطلب ضرورت پژوهش عمیق در باب جایگاه معماری در طبقه‌بندی علوم را نشان می‌دهد.^{۱۲۱}

۲.۶. فرض ذاتی بودن تقسیم و تفکیک دانش

«رشته» امکان تقسیم دانش را فرض می‌گیرد و بر صورتی خاص از آن تفکیک تأکید می‌کند. به طوری که وحدت اصیل پیش از تفکیک رشته‌ها به کلی پوشیده می‌شود. البته این فهم خاص، یعنی تفکیک حوزه‌های دانش، امکان دقت و تعمق تخصصی در وجوه مختلف دانش را پدید آورده است. اما باید توجه کرد که انحصار فهم دانش به منزله «امری تکه‌تکه» فرض خاصی است. این فهم پیش‌فرض همه سؤالاتی است که

118. Julia Williams Robinson, "Form and Structure of Architectural Knowledge", p. 63.

۱۱۹. چون، با حذف وجه عملی و حرفه‌ای معماری، بخشی باقی می‌ماند که درواقع مجموعه‌ای از دانش‌های مربوط است و در آن دوره به‌درستی دریافت‌اند که نام این مجموعه دانش‌ها دیگر معماری نیست، پس نام «مطالعات محیطی» را به آن اطلاق کرده‌اند.

120. Julia Williams Robinson, *ibid*, p.62-63

۱۲۱. البته در این باره دانشوران پژوهش‌هایی انجام داده‌اند، اما اجمالاً می‌توان گفت که برای تعمیق چنین پژوهشی دو مسیر باید پی گرفته شود: یکی تاریخ تطورات فهم معماری به منزله نوعی از دانش، هنر، یا حرفه در بستر فرهنگی مشخص؛ و دیگری تاریخ طبقه‌بندی علوم که منجر به رشته‌های موجود شده است.

122. Joan Ockman, *Architecture School: Three Centuries of educating architects in North America*, p. 11.

گذاشته می‌شود، که این باز از تبعات پذیرش ضمنی معماری به منزله یک دانش است. بحث‌های مطول درباره نسبت این رشته با حرفه شاهدی بر این وضعیت است.^{۱۲۳}

معماری که زمانی حرفه یا فن فهمیده می‌شد، آنچنان مقهور فهم جدید از خود می‌شود که وجه حرفه‌ای آن کاملاً به بیرون از رشته رانده می‌شود. از جمله تبعات این طرد، تحویل «معماری» به «طراحی» است. برونلسکی نخستین کسی بود که معمار را از حیث طراح بودن او تعریف کرد، و پس از او این فهم نهادینه شده تا جایی که معماری به کلی از حرفه و ساخت متمایز و جدا شده است. نشانه مهم این تحویل اهمیت یافتن «طراحی» به منزله مهم‌ترین مسئله در رشته معماری است.

۶.۵. جهت‌گیری رشته و مسئله پیشرفت

هنگامی که معماری یک دانش تلقی شود، ناگزیر نسبت‌ها و مقتضیات دانش هم بر آن حمل می‌شود. «فراروایت پیشرفت»^{۱۲۴} که همچنان روایت غالب در حوزه دانش جدید است، به حرکت رو به جلو در عموم رشته‌ها معنا می‌دهد. این پیش فرض مستقیماً بر اهداف، جهت‌گیری‌ها، و مسیرهای رشته معماری هم تأثیر می‌گذارد. با اینکه این وضعیت بر پیشرفت وجه دانشی معماری تأثیر بسیار مثبتی دارد، اما در ضمن باید توجه داشت که پیشرفت در حوزه علوم تجربی معنای خاصی دارد که از مفاهیم و روابط حوزه‌های هنر و فرهنگ بسیار دور است.^{۱۲۵}

از جمله ویژگی‌های دنیای امروز حرکتی شتابان به سوی یکسان شدن است. این یکسان شدن که امروز حتی در شیوه‌های زندگی انسان‌ها بارز و ظاهر شده، در سده گذشته نیز نظام‌های به هم پیوسته و یکسان آموزشی را پدید آورده است. دیسپلین از طریق نظام و انضباط واحدی که به شاخه‌های دانش تحمیل می‌کند، روند یکسان‌سازی را در شیوه‌های آموزش، محتوای آموزش، اهداف، و جهت‌گیری‌های رشته‌ها اعمال کرده است.

تلقی مفروض یکسان از «معماری» در بیشتر مدارس معماری نماینده فهم یکسان و مشابهی است که گویی همه باید از رشته معماری داشته باشند. معماری که حوزه‌ای عمیقاً پیوسته و وابسته به فرهنگ است، تفاوت‌های فرهنگی و گوناگونی‌های ارزشمند خود را در شیوه‌های یکسان زندگی و نظام‌های یکسان آموزشی از دست می‌دهد. میراث چنین جریانی است که سبب می‌شود به طور مثال امروز اکثر دانش‌آموختگان معماری در ایران با معماران اروپایی خویشاوندی بیشتری داشته باشند تا با معماران گذشته سرزمین خود.

۶.۶. محوریت یافتن پژوهش

فراروایت پیشرفت، با هدف گسترش مرزهای دانش، پژوهش^{۱۲۶} (به معنای جدید کلمه) راه، به منزله مهم‌ترین فعالیت دانشوران و متخصصان، اهمیت می‌بخشد.^{۱۲۷} در دوره متأخر، نظام‌های کار و ارزیابی در رشته‌های دانشگاهی بیشتر با محوریت پژوهش تعریف می‌شود. اما باز هم فهم خاصی از پژوهش در رشته‌ها غلبه دارد. نظام‌های کمی ارزیابی پژوهش دانشوران اغلب با حوزه دانش معماری هماهنگ‌تر هستند، و باز هم در چرخه بسته‌ای وجه دانشی معماری را تقویت می‌کنند. اما تحقیق در حوزه‌های علوم انسانی و هنر، که روندهای متفاوتی دارند^{۱۲۸}، معمولاً با این نظام‌ها ناسازگار است و این وضعیت به ضعیف شدن تأملات و تحقیقات در این حوزه‌ها می‌انجامد، یا اینکه پژوهشگران به طور کاذب به تحقیقات زودبازده یا در حوزه‌های جدید میان‌رشته‌ای یا روش‌ها و موضوعات خاص روی می‌آورند.^{۱۲۹}

با پژوهش محور شدن نهادهای علمی، معمولاً فعالیت‌های آموزشی به حاشیه رانده می‌شود.^{۱۳۰} بخصوص در رشته‌ای مانند معماری، که آموزش آن عملی و روند آن زمان‌بر است، کیفیت آموزش رو به ضعف می‌نهد. شاهد این وضعیت در رشته معماری پرسش‌هایی است از این دست: پژوهش معماری به چه معنا است؟ آیا طراحی خود نوعی پژوهش است؟ آیا معلم

123. Stanford Anderson, Ibid. p. 292.

124. Metanarrative of progress اصطلاحی است از لیونار ۱۲۵. توجه شود که این به معنای مخالفت با پیشرفت نیست، اما باید درباره معنای رشد و حرکت و سازوکارهای خاص آن در حوزه‌های فرهنگی باز اندیشید.

126. research

127. Armin Krishnan. Ibid. p. 40.

128. Igea Troiani & Suzanne Ewing & Diana Periton, Ibid, p. 6.

۱۲۹. کورش گلکار، «آمارزدگی؛ نقدی بر افسون زدگی کمیت باورانه در پژوهش»، ص ۲۶.

130. Armin Krishnan. Ibid.

می‌آورد، فارغ از اینکه آیا سازوکار حوزه معماری کاملاً متناسب با روندهای نهادی تخصصی شدن هست یا نه. چنان که پیش‌تر آمد، این فهم منشأ پیشرفت‌های بسیاری در دانش بشری بوده است. اما باید توجه داشت که روندهای روزافزون تخصصی شدن و ایجاد زیررشته‌ها و رشته‌های جدید در حوزه معماری پیامدهایی دوگانه داشته است: از سویی، به پیشرفت تخصصی بعضی وجوه بسیار کمک کرده است، اما از سوی دیگر، فهم جامع و نگاه کلی در این حوزه را تقریباً غیرممکن کرده است. - تولید رشته‌های تخصصی جدید: با توجه به چندوجهی بودن معماری و غلبه نگاه جزءنگر رشته‌ای، سیمای رشته معماری طوری است که در آن دانشوران تخصص‌های مختلفی دارند. ایشان معمولاً، بنا به فهم خاصشان، «معماری» را تعریف می‌کنند و می‌خواهند فهم خود را به کل رشته تسری دهند که این سبب تعارض‌های بسیار می‌شود. به این ترتیب شکاف بین تخصص‌های درون رشته معماری عمیق و عمیق‌تر می‌شود و مسیرهای مختلف بیشتر و بیشتر از هم جدا می‌شوند. حاصل طبیعی این روند چنین است که در درون رشته معماری گروه‌ها یا رشته‌های کوچک‌تر به طور مستقل تأسیس می‌شود تا تعارضات به حداقل برسد و وحدت و یکپارچگی لازم برای کار در یک قلمرو کوچک فراهم شود. این استقلال از وجهی برای آرامش کار دانشوران مثبت است، اما از وجهی دیگر به طور ضمنی شکاف میان وجوه معماری را به رسمیت می‌شناسد و بر آن تأکید می‌کند. تعارضات میان حوزه‌های تخصصی درون رشته معماری سبب می‌شود که گاهی رابطه میان این حوزه‌های درونی بسیار ضعیف‌تر از رابطه میان دانش‌های دیگر با این زیررشته‌ها شود. به طور مثال رشته شهرسازی، در جریان تحول خود، هرچه بیشتر از معماری دور می‌شود، و الگوها و بنیان‌های کار خود را از تحقیقات جهانی در حوزه‌های علوم اجتماعی می‌گیرد. طرح این مطلب به معنای طرد یا رد این روابط یا نسبت‌های حقیقی نیست، بلکه بحث بر سر وضعیتی است که

معماری لزوماً باید پژوهشگر باشد؟ و آیا نباید در ساختار آموزشی نهادهای علمی جایگاهی برای معماران حرفه‌ای موجود باشد؟

۶.۷. تعارض مداوم در باب مرزهای رشته، درون و بیرون معماری

گاهی وجود فهم‌های مختلف از رشته به خلط نسبت‌ها و مقتضیات آن‌ها منجر می‌شود. از جمله این موارد در حوزه معماری این است که دانشوران درون و بیرون رشته را بر اساس فهم تاریخمند خود از مرزهای رشته تعیین می‌کنند و حاشیه و متن را در رشته مشخص می‌کنند و بر اساس آن حکم می‌کنند که چه موضوعی یا چه سؤال‌ی یا چه روشی درون دیسپلین معماری هست یا نیست. در واقع تصور دانشوران و معماران این است که در رشته به مثابه شاخه‌ای از دانش، با مرزهایی قطعی، فعالیت می‌کنند، در حالی که اغلب، نیروهای اجتماعی یا سنت رشته است که به طور ضمنی کنش‌ها و تصمیم‌های ایشان را شکل می‌دهد. مثلاً آموزش دانشگاهی معماری در ایران از آغاز بر اساس فهم خاصی از معماری و بر اساس آموزه‌های مدارس فرانسوی و ایتالیایی شکل گرفته است، و این سنت نسل به نسل از استاد به دانشجو انتقال یافته است. امروز نیز غالباً مرزهای رشته بر اساس این سابقه و با تعریف خاصی از معماری تعیین می‌شود. و با این تعریف بسیاری موضوعات خارج از رشته یا در حاشیه تلقی می‌شود. غافل از اینکه اغلب سنت و سابقه دانشگاهی است که این مرزهای متصلب جداکننده درون و بیرون را می‌سازد.

۶.۸. تخصصی شدن

تخصصی شدن، ریزتر و باریک‌تر شدن، و دور شدن از نگاه کل‌نگر پیش‌فرض اساسی فهم رشته‌ای است. معنای امروز دیسپلین به تخصص‌گرایی آغشته است و بی‌طرف نیست و اطلاق آن به معماری این نگاه را نیز به همراه خود به معماری

در آن نسبت‌ها و روابط به طور جامع لحاظ نمی‌شود، بلکه برای تأمین استقلال زیررشته‌ها و حفظ آن، بخشی از روابط و نسبت‌های حقیقی به محاق می‌رود.

شاید بتوان گفت مهم‌ترین وضعیتی که همراه با اطلاق «دیسپلین» به حوزه معماری ایجاد می‌شود، فهم معماری به مثابه دانش (به معنای جدید کلمه) است. این وضعیت موجب رشد بعضی وجوه معماری شده است، اما در عین حال سبب می‌شود همواره معماری با عینک خاص دانش جدید نگریده شود. نگاه دوره جدید به دانش الزامات و چارچوب‌ها و جهت‌گیری‌های خاص خود را به معماری حمل می‌کند. معماری در اغلب موارد مقهور قدرت مسلط دیسپلین مندرج در نهادهای علمی می‌شود، و با حذف برخی وجوه، خود را در قالب‌های تنگ دانش مدرن می‌گنجاند. خود را با نگاه جزءنگر و یکسان‌ساز مسلط تطبیق می‌دهد، تا جایی که این تبدیل به سنتی برای معماری می‌شود و دیگر خود را فقط در همین هویت باز می‌شناسد، در لباسی به نام «رشته معماری».

در اندک مواردی که معماری از این تمکین سر باز زده، به منزله یک مورد خاص یا استثنایی بر قاعده شمرده شده است. و در نظام مستقر و مسلط دانش جدید، همواره لازم است نیروی مضاعفی صرف کند تا خاص بودن خود را توجیه کند و توضیح دهد. اما به نظر می‌رسد که باید در بدیهی بودن این قاعده تردید کرد.

۷. سخن در پارادکسی به نام «رشته معماری»

بررسی تاریخی ما نشان داد که مفهوم دیسپلین (به معنای جدید آن) از سایر حوزه‌ها اخذ و به معماری اطلاق شده است. اما مفهوم معماری نیز از پذیرش همه الزامات و مقتضیات دیسپلین^{۱۳۱} سر باز می‌زند و ناگزیر ابهامات و تعارضاتی پدید می‌آید، وضعیتی که شاید بتوان از آن به «پارادکس رشته معماری»^{۱۳۲} تعبیر کرد. شاید این وضعیت پارادکسیکال را بتوان

به صورت ساده این‌طور توضیح داد: مقتضیات «رشته بودن» (به معنای امروزی آن) با مقتضیات «معماری» به منزله کنش انسانی تعارض دارد. در «رشته معماری» دیسپلین بودن آن بر تفکیک و تقسیم و تخصصی شدن معرفت آدمی و بر اهمیت وجهی از این معرفت، یعنی دانش، تأکید می‌کند، اما معماری کاملاً در این محدوده نمی‌گنجد، چون معماری سوبه‌ای دارد معطوف به «تصمیم و عمل» که مستلزم یکی کردن و وحدت بخشیدن به معرفت‌های گوناگون است. به بیان دیگر معماری به منزله «عمل»^{۱۳۳} انسانی همواره با تألیف معرفت‌ها ممکن می‌شود.

مفهوم دیسپلین به طور ضمنی جدا کردن و مرز گذاشتن، جزءنگری و تخصص‌گرایی را به همراه خود می‌آورد. گفتیم که باید توجه کرد که تألیف در معماری صرفاً به معنای کنار هم گذاشتن و ترکیب کردن دانش‌ها نیست. معماری محل اجتماع رشته‌ها نیست. بالیدن معماری در «فراآوردن»^{۱۳۴} و آشکار کردن جهانی پیچیده و منسجم است. جهانی که دانش، فرهنگ، هنر، و تکنیک در پدید آمدن آن حضور دارند، اما حضوری که در هم تنیده است و جز با انتزاع ذهنی نمی‌توان تفکیکی برای آن قائل شد. «فراآوردن» در معماری آن امر مهمی است که با فهم رشته‌ای غالباً نادیده گرفته می‌شود.

پارادکس اساسی در جمع میان این دو وضعیت متناقض است: فهمی جداکننده با مفروضات خاص که الزامات خود را بر روندی تألیف‌کننده، یکی‌کننده و برپادارنده تحمیل می‌کند. دقیقاً همین پارادکس است که منشأ مسئله اساسی آموزش معماری یعنی مسئله «عدم انسجام» نیز هست. چون حتی با فرض گرد آوردن و کنار هم گذاشتن همه پاره‌هایی که در نگاه رشته‌ای از هم جدا شده‌اند، و جداگانه انکشاف‌های متفاوتی یافته‌اند، مسئله این خواهد بود: کیفیت تألیف و یکی شدن. این تألیف چگونه، کجا، و در چه چیزی باید اتفاق بیفتد؟ این پاره‌ها چطور باید با هم یکی شوند؟ در مکان آموزش؟ در برنامه درسی؟ در

131. disciplinary obligations

۱۳۲. محققان دیگری نیز از این اصطلاح استفاده کرده‌اند. اما وجهی، که ایشان آن را پارادکس ذکر کرده‌اند، متفاوت است (Igea Troiani & Suzanne Ewing & Diana Periton, ibid, p. 8)

۱۳۳. پراکسیس یا «عمل» به معنای کنش انسانی، مستلزم یکی کردن و وحدت بخشیدن به معرفت‌های گوناگون، و تصمیم و عمل است. این را در نوشتار دیگری مفصلاً توضیح داده‌ام (ضمناً درباره تألیف معرفت‌ها در معماری نک:

Igea Troiani & Suzanne Ewing & Diana Periton, ibid, p. 11.

۱۳۴. Poesis هایدگر پوئیس را نوعی فراآوردن می‌داند (مارتین هایدگر. «پرسش از تکنولوژی»، ص ۱۱).



همان چیزی است که برای فهم باید به سراغ آن رفت و در آن عمیق شد. مفهوم رشته معماری و مسائل آموزش رشته معماری در دوره جدید همواره مسئله‌برانگیز بوده است و این مسائل آنچنان مزمن شده است که به آن عادت کرده‌ایم، و همواره معماری را همراه با این مسائل می‌شناسیم؛ گویی امری کاملاً طبیعی است. اما اگر باز بنگریم، اتفاقاً عادی شدن مسئله بسیار عجیب است. «پارادکس رشته معماری» نشان می‌دهد حوزه‌ای هست که مفهوم امروزمین دیسپلین برای توضیح آن ناکافی است. به نظر می‌رسد این پارادکس همان جایی است که با تأمل در آن می‌توان به معنای معماری و معنای دیسپلین توسع بخشید، در حالتی که این دو مفهوم پیوند زاینده‌ای داشته باشند. اما این پیوند چگونه حاصل می‌شود؟ چگونه می‌توان پیوندی داشت که به هر دو مفهوم رشد دهد؛ یا انکشافی از دیسپلین داشت که معماری آن را شکوفانده باشد؟ لازمه پاسخ به این پرسش، تلاش برای فهم عمیق‌تر و آگاهی از تاریخ معنای این دو مفهوم و بازخوانی انکشاف‌های تاریخی دیسپلین و معماری، و پرسش از ریشه‌ها و تبارهای پرسش‌های امروز معماری است. با این بازخوانی، ابهام‌ها و خلط‌ها رفع می‌شود، و امکان‌های نهفته فهم به بروز می‌رسد. دیسپلین امکان‌هایی نیز برای فهم‌های دیگر دارد، که شاید در پیوند زاینده معماری و دیسپلین آشکار شود، و این در استعاره‌ای دیگر است: با خواندن «دیسپلین به منزله معماری».

معماری در پیوندش با زندگی و در فهم تألیفی خود آدابی دارد که توجه به آن افق جدیدی برای انکشاف معنای تاریخی دیسپلین باز می‌کند. Disciple، به معنای راهرو و شاگرد، صرفاً محل اجتماع دانش‌ها نیست. دیسپلین به معنای تربیت از آداب تربیت معمار دور نیست. با بازخوانی آداب تربیت و معرفت معماری و ربط وثیق آن با زندگی قرابت آن با «راهروی» آشکار می‌شود. مفهوم قابل بودن، پذیرفتن، و گرفتن که در ریشه دیسپلین هست، قرن‌ها است که پوشیده شده است. اما معماری

آتلیه معماری؟ از طریق معلم معماری؟ یا در ذهن دانشجوی معماری؟

تاریخ «رشته معماری» تاریخ تلاش برای حل این پارادکس است. اما گویی در این تاریخ، «دیسپلین» حضور قدرتمندتری داشته است. دیدیم که در دوره جدید مفهوم دیسپلین مفهومی است که ساختارها، و نظم و انضباط خاصی را بر همه چیز و از جمله معماری حمل کرده و ناگزیر فهم معماری تحت الشعاع آن قرار گرفته است. این نظام خاص در دوره جدید، منبعث از معماری نیست، بلکه از نظم دانش‌های دیگر اخذ شده و از طریق نهادهای علمی مانند دانشگاه بر معماری اطلاق شده است. به تدریج در طی تاریخ این پارادکس، گویی معماری قدرت و توان خود را در برابر قدرت دیسپلین از دست داده و معنای خود را مطابق آن نظام و فهم خاص تغییر داده است. بعد از مدتی نیز معماری خود را فقط در قالب‌های دیسپلین می‌فهمد و دیگر حتی تاریخ خود را به جا نمی‌آورد.

دانش امروز در حرکت پیش‌رونده خود قلمروهای جدید را فتح می‌کند، نقشه رشته‌ها و تقسیم‌بندی دانش امروز در حال تغییر است، اما گویا معماری هیچ‌گاه در شکل دادن و تغییر آن سهیم نبوده، بلکه همواره تابع آن بوده است، در نظام رشته‌ای جای گرفته و اکنون هم راه‌های میان‌رشته‌ای را دنبال می‌کند. در واقع دیسپلین است که اهداف، مبانی، روش‌ها، محصولات، معنای پژوهش، معنای آموزش، معنای خود معماری، و جهت‌های آینده رشته را معین می‌کند. و چون این وضعیت با نظام نهادهای علمی هماهنگ‌تر است، به این ترتیب گمان می‌کنیم مسئله ساده و ساده‌تر شده است، در حالی که مسئله بسیار پیچیده‌تر شده است. پیچیدگی بیشتر مسئله به این علت است که وجوهی از آن نادیده گرفته شده و پنهان شده است، در حالی که پارادکس به قوت خود باقی است.

با تأمل و تعمق بیشتر به نظر می‌رسد که اتفاقاً «پارادکس رشته معماری» امر مبارکی است. چون «امر پرسش‌برانگیز»

می‌تواند این معنا را در آن شکوفا کند. گویی معماری می‌تواند دیسپلین را دوباره معنا کند و شاید بتواند از طریق این انکشاف نه تنها فهم عمیق‌تری برای رشته معماری به ارمغان آورد، بلکه حتی مفهوم آموزش و نهاد آموزشی را نیز توسع و ارتفاع بخشد.

۸. پایان سخن

در این بررسی دیدیم که مفهوم دیسپلین، به طور پنهان اما قدرتمند، بر فهم ما از معماری تأثیر می‌گذارد. این حضور آن چنان پنهان است که گاهی گمان می‌کنیم به «معماری» فکر می‌کنیم یا «معماری» را تعریف می‌کنیم، در حالی که در واقع به «رشته معماری» فکر می‌کنیم یا «رشته معماری» را تعریف می‌کنیم، و از این مجاز مرسل آگاه نیستیم.

اما ضمناً این بررسی شاهدهی نیز بر این است که دیسپلین مفهومی تاریخی است و همین فهم «تاریخی بودن» معنای دیسپلین بدیهی بودن و سلطه معنای امروزی آن را با

تردیدهای جدی مواجه می‌کند. نتیجه این بررسی به معنای توصیه به حذف دیسپلین یا نگاه رشته‌ای نیست، بلکه آگاهی یافتن از معنای خاص آن در دانش جدید و متصلب شدنش در این معنای خاص است. در واقع این نگاه و این فرض‌ها وجوه خاصی از معماری را ظاهر و بارز می‌کند. اما افراط در آن بدون آگاهی و توجه نکردن به مقتضیات آن سبب می‌شود که وجوه دیگری به محاق برود و این سبب فهم نامتعادل معماری می‌شود.

ذووجه و پیچیده بودن معماری و معناهای تودرتوی دیسپلین و ماجرای فهم تاریخی معماری به منزله دیسپلین سبب می‌شود که فهم‌های مختلف یا وجوه مختلف دیسپلین در عرض یکدیگر الزاماتی را برای معماری ایجاد کنند که آگاهی به تبار این فهم‌ها و الزامات آن کمک می‌کند که بتوانیم درست‌تر درباره اهمیت آن‌ها و قطعی یا تغییرناپذیر بودنشان قضاوت کنیم.

منابع و مأخذ

- گلکار، کورش. «طراحی شهری، فرایند یا فرایندها؟»، در صفحه، ش ۵۱ (بهار ۱۳۹۰). ص ۹۹-۱۳۴.
- _____ . «آمازدگی، نقدی بر افسون زدگی کمیت‌باورانه در پژوهش»، در مسکن و محیط روستا، ش ۱۴۳ (بهار ۱۳۹۳). ص ۱۷-۲۸.
- ندیمی، حمید. «آموزش معماری، دیروز و امروز»، در پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ش ۱۳ و ۱۴ (بهار و تابستان ۱۳۷۵)، ص ۱۳-۴۶.
- هایدر، مارتین. «وارستگی، گفتاری در تفکر معنوی»، ترجمه محمدرضا جوزی، در فلسفه و بحران غرب، تهران: هرمس، ۱۳۷۸.
- _____ . «پرسش از تکنولوژی»، در فلسفه تکنولوژی. ترجمه شاپور اعتماد، تهران: نشر مرکز، ۱۳۷۷.
- _____ . هستی و زمان، ترجمه عبدالکریم رشیدیان، تهران: نشر نی، ۱۳۸۹.

اسپی‌زیالی، پی‌یر. «طبقه‌بندی علوم». در پی. واینر، فیلیپ و دیگران (و.)، فرهنگ تاریخ اندیشه‌ها. ترجمه صالح حسینی و دیگران، تهران: سعاد، ۱۳۸۵.

حسن‌دوست، محمد. فرهنگ ریشه‌شناختی زبان فارسی، زیر نظر بهمن سرکاراتی، تهران: فرهنگستان زبان و ادب فارسی، ۱۳۹۳.

حسینی بهشتی، محمدرضا. «تحول تاریخی مفاهیم». در نامه پژوهش فرهنگی، ش ۱۳ (پاییز ۱۳۸۷). ص ۴۹-۶۶.

_____ . مقدمه فرهنگ‌نامه تاریخی مفاهیم فلسفه (جلد اول: فلسفه هنر)، سرویراستاران یواخیم ریتر و کارل فرید گروندر و گتفرید گابریل، تهران: نشر مؤسسه پژوهشی حکمت و فلسفه ایران و مؤسسه فرهنگی پژوهشی نوارغون، ۱۳۸۹.

کاسیرر، ارنست. فلسفه روشنگری، ترجمه یدالله موقن، تهران: نیلوفر، ۱۳۷۰.



- Pinch, Trevor. "The Culture of Scientists and Disciplinary Rhetoric", in *European Journal of Education*, Vol. 25, No. 3, Disciplinary Cultures (1990), pp. 295-304.
- Piotrowski, Andrzej and Julia Williams Robinson (eds.). *The Discipline of Architecture*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2001.
- Rendell, Jane. "Working Between and Across: Some Psychic Dimensions of Architecture's Inter- and Transdisciplinarity", in *Architecture and Culture*, Vol. 2 (July 2014), pp.128-141.
- Robinson, Julia Williams. "Form and Structure of Architectural Knowledge", in Andrzej Piotrowski and Julia Williams Robinson (eds.), *The Discipline of Architecture*, pp. 61-82.
- Robinson, Julia Williams & Andrzej Piotrowski, *The Discipline of Architecture*, Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 2001.
- Rodgers, Paul and Craig Bremner. "Exhausting Discipline: Undisciplined and Irresponsible Design". in *Architecture and Culture*, Vol. 2 (July 2014), pp.141-161.
- Shumway, David R. & Ellen Messer-Davidow. "Disciplinarity: An Introduction", in *Poetics Today*, Vol. 12, No. 2, Disciplinarity (Summer 1991), pp. 201-225.
- Stichweh, R. "Scientific Disciplines, History of", in Smelser, N. J. & Baltes, P. B. (eds.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, Oxford: Elsevier Science. 2001. pp. 13727-13731
- Sutton, Sharon Egretta. "Reinventing Professional Privilege as Inclusivity", in Andrzej Piotrowski and Julia Williams Robinson (eds.), *The Discipline of Architecture*, (London: University of Minneapolis Press pp.173-207.
- Troiani, Igea & Suzanne Ewing & Diana Periton. "Architecture and Culture: Architecture's Disciplinarity". in *Architecture and culture*. Vol. 2 (July 2014), pp.6-19.
- Troiani, Igea & Suzanne Ewing. "Inside Architecture from the Outside: Architecture's Disciplinary Practices", in *Architecture and Culture*, Vol. 2 (July 2014), pp151-166.
- Online Etymology Dictionary - <http://www.etymonline.com/>
- of Architecture: Practice and Education", in Andrzej Piotrowski & Julia Williams Robinson (eds.), *The Discipline of Architecture*, Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 2001, pp. 292-306.
- Ayto, John. *Word Origins*. London: A & C Black Publishers Ltd, second edition, 2005.
- Becher, Tony & Paul R.Trowler. *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the culture of disciplines*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press. 2001.
- Del Favero, Marietta. "Academic Disciplines", in *Encyclopedia of Education*, 2003: Encyclopedia.com (April 17, 2016). <http://www.encyclopedia.com/doc/1G2-3403200015.html>.
- Fisher, Thomas. "Revisiting the Discipline of Architecture", in Piotrowski, Andrzej and Julia Williams Robinson (eds.), *The Discipline of Architecture*, Minneapolis, London: University of Minnesota Press, pp.1-9.
- Hillier, Bill & Adrian Leaman. "Architecture as a Discipline", in *Journal of Architectural Research*, Vol. 5, No. 1 (March 1976), pp. 28-32.
- Krishnan, Armin. "What Are Academic Disciplines? Some Observations on the Disciplinarity vs. Interdisciplinarity Debate", in *NCRM Working Paper Series 03/09*. ESRC National Centre for Research Methods, 2009.
- Leatherbarrow, David. "Architecture is its own Discipline", in *The Discipline of Architecture*, Minneapolis: University of Minnesota Press, 2001.
- Lewis, Charlton T. & Charles Short. *A Latin Dictionary*, Oxford: Clarendon Press, 1879.
- Miller, Seumas, "Social Institutions", in Edward N. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2014 Edition), URL = <http://plato.stanford.edu/archives/win2014/entries/social-institutions/>.
- Ockman, Joan and Rebecca Williamson (ed.). *Architecture School: Three Centuries of educating architects in North America*; Washington, D.C: MIT Press, 2012.

۱۸۶۳

۲۶۷۱