

The Master-Apprentice System: A Historical-Critical Analysis and an Evaluation of the Feasibility of Its Revival in Contemporary Times

Zohreh ShirinBakhsh^{1*}

1. Faculty member of the Iranology Foundation, Tehran, Iran. Orcid: 0000-0001-7174-0397

Received: 2026/05/04

Received in revised form: 2026/07/15

Accepted: 2026/10/21

Published: 202?/?/?/?

Abstract

the transmission of knowledge and skills in the teaching of Iran's traditional arts. Centered on the master and grounded in oral tradition, ethical bonds, and guild structures, this educational method has played a decisive role in preserving technical skills and cultural norms. With the advent of modernity and the establishment of new education systems, this model gradually lost its dominant position; however, in recent years, efforts have been made to revive and reproduce it. In this approach, the master-apprentice system is portrayed as a spiritual, authentic, and effective model capable of compensating for the shortcomings of modern art education. The present study employs a descriptive-analytical approach; drawing upon library sources, it seeks to evaluate this idealized image in light of historical and social evidence. The central question is what characteristics defined the master-apprentice system throughout its historical evolution, and to what extent it can be considered a flawless model capable of being revived in contemporary times. findings indicate that, although the master-apprentice system has for centuries borne the burden of transmitting knowledge and skills—demonstrating notable effectiveness—its practice faces serious challenges when subjected to modern critical scrutiny or viewed through the lens of a critical analysis of tradition. Alongside its positive functions in skill transfer and the preservation of tradition, this method has also been associated with structural limitations in power relations, the monopolization of knowledge, a lack of structured training, and the stifling of innovation. Therefore, reproducing it without regard for the social and educational exigencies of the new era cannot provide a suitable response to the challenges of contemporary art education.

Keywords: Master-apprentice relationship, Historical criticism, Traditional education, Educational System, Authority, Discourse of power.

Cite as: The Master-Apprentice System. Iranian History of Culture. 202?; 1(1): 1-24.

Owner and Publisher: University of Tabriz

Journal ISSN (online):3060-8066

Access Type: Open Access

DOI: 10.22034/IHC.2026.72241.1173

*Corresponding Author: Faculty member of the Iranology Foundation, Tehran, Iran

shirinbakhsh@iranology.ir

Extended Abstract

Introduction

For centuries, the master-apprentice system served as the principal mode of knowledge and skill transmission in Iran's traditional arts. Rooted in oral instruction, ethical relations, and guild organization, it played a crucial role in preserving technical expertise and cultural values. With the rise of modernity and new educational institutions, its dominance gradually declined; yet in recent years, efforts have been made to revive and reproduce it as a spiritual, authentic, and effective alternative to modern art education. Using a descriptive-analytical approach and library-based sources, this study critically examines this idealized image in light of historical and social evidence. It asks what characteristics defined the system across its historical development and whether it can truly be regarded as a flawless model for contemporary revival. The findings suggest that, despite its effectiveness in skill transmission, the system also involved structural limitations in power relations, knowledge monopolization, limited formal training, and constraints on innovation.

For centuries, the transmission of art and craft in Iran took place primarily in two settings: royal workshops and local bazaars. Despite differences in context, the overall structure of training in both spheres was similar. Learning occurred informally within the traditional master-apprentice system, which remained the main framework for artistic education for many years. Its key features included the centrality of the master in teaching style and method, oral and hereditary transmission of knowledge, reliance on unwritten tradition, secrecy surrounding professional techniques, and the limited circulation of specialized skills. During the Safavid period, the prosperity of royal workshops and commercial activity in bazaars contributed to the expansion of this system. However, social, economic, and cultural transformations in the Qajar era gradually altered this situation. The introduction of new civilizational forms, growing patterns of contact, and the emergence of photography and printing had a profound impact on art in Qajar Iran. Under the influence of modernity, many aspects of Iranian art were reshaped, the status of the master-apprentice system declined significantly, and school- and university-based models replaced earlier forms of training. In the contemporary period, efforts have been made to revive this traditional method under concepts such as mentorship and apprenticeship. Yet in Iran, such efforts have largely been advanced by traditionalist thinkers, who often present an idealized, spiritualized view of art and its educational forms. This article therefore critically examines that perspective and questions the claim that the master-apprentice system can be revived unchanged in the present day.

Materials & Methods

The present study adopts a qualitative approach and employs a descriptive-analytical method. Drawing on a broad range of previous studies, it seeks to re-examine the historical development of the traditional system and to open a path toward a more precise and comprehensive understanding of this field. In this process, historical sources and evidence, as well as recent studies, have been used simultaneously. In particular, historical research has been given special attention for its documented examination of historical evidence in order to critique the claims advanced in this area. Historical sources used in many cases helped the final analysis and provided significant data that were incorporated into the concluding analysis. In this study, the analysis of the master-apprentice system and its various dimensions is based on a mixed framework that, on the one hand, draws on the concept of "traditional authority" in classical sociology and, on the other, on critical approaches in the study of power and education. This framework makes it possible to analyze the master-apprentice system both as a historical structure grounded in traditional authority and to critically assess its implications for either reinforcing or constraining diversity and innovation in art education.

Research Findings

Considering the points which are regarding criticism of this educational model and the factors that contributed to the decline of the master-apprentice system, it seems that a complete revival of such a system in contemporary society is either impossible or of limited utility. The social, cultural, and economic conditions of the modern era make the reproduction of this system highly difficult. In particular, given the transformation of the moral and traditional fabric of society and the shift in prevailing values, the former system can no longer be effective, at least in theoretical education. Moreover, the significance of population growth—and consequently the expansion of demand and production for trade and international export—must also be taken into account. These developments made the establishment of systematic, modern, university-based education necessary, as the old master-apprentice model could not respond to such a scale of demand. This was an inevitable transition, one that moved artistic training and production beyond the confines of a few masters and small workshops, enabling a larger number of individuals to enter the labor market after formal and structured education, while also freeing tools, resources, raw materials, and their supply channels from monopoly. Therefore, the revival of the master-apprentice system today is not merely an educational issue; rather, it is incompatible with, or at least

inconsistent with, many aspects of contemporary society. While the system historically met part of society's educational and professional needs, the changes in social structure and the criticisms it has faced have made education no longer dependent on a personal and limited relationship between master and apprentice. The transformation of educational structures, the need for assessable learning and skills, the requirement of learners' rights and educational justice, the rapid circulation of knowledge, occupational specialization, and the dependence of education on formal institutions have all severely limited the possibility of its direct reconstruction.

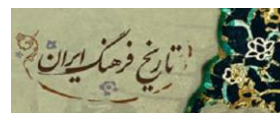
Discussion of Results & Conclusion

From the perspective of traditionalist advocates of art, the gap between modern art education and religiosity, moralism, and other components of Iranian-Islamic identity is regarded as one of the weaknesses of modern artistic training; for this reason, the need to transform this system and return to the former mode of education is considered necessary. This approach seeks to replace the modern university-based system with the older model of master-apprentice training, without paying sufficient attention to its structural and educational limitations. Although the master-apprentice method does possess certain valuable pedagogical features, it is fundamentally marked by inefficiencies that render it inadequate for contemporary needs and conditions. Historically, this educational model was not devoid of shortcomings, injustices, and violations of human and ethical principles, either in practice or in the ideals expressed in futuwwat manuals and codes of conduct. Among these were tendencies toward exclusivism and the preservation of personal interests, whether exercised openly through traditional authority or implicitly through hidden forms of power. Therefore, the mere presence of moral statements in surviving texts does not mean that they were observed in practice, and the lived experience of many individuals trained within this system points to a different reality: while the method was effective in transferring "skill," it was ineffective in fostering scientific development and critical thinking.

Accordingly, the critiques offered from psychological, epistemological, economic, and innovation-oriented perspectives are not separate observations, but rather manifestations of a single order, one in which traditional power is inscribed through educational and cultural mechanisms into the minds and identities of apprentices, turning education into a site for reproducing hierarchy and control.

References

- Azhand, Ya 'qub (2001), "The Master-Apprentice System of Painting in Iran," *Honarhā-ye Zībā*, no. 10. pp:4-12 (in persian).
- Āzand, Ya 'qub (2012), *From Workshop to University*, Tehran: Mo'assese-ye Ta'lif, Tarjomeh va Nashr-e Asar-e Honari "Matn" (in persian).
- Ekhtiar, Maryam (2022), "From Workshop to University," in *Royal Persian Paintings*, Layla Diba with the collaboration of Maryam Ekhtiar, Tehran: Khaneh-ye Farhang va Honar-e Man (in persian).
- Al-Shaykheli, Sabah Ebrahim Saeed (1983), *Guilds in the Abbasid Era*, Tehran: University Publishing Center (in persian).
- Amraei, Mehdi (2022), "The Master-Apprentice Relationship in the University Educational System, with Emphasis on the Teaching of Industrial Arts," *Applied Arts Journal*, Vol. 2, No. 8, pp. 70-88 (in persian).
- Irwin, Robert (2010), *Islamic Art*, trans. Roya Azadfar, Tehran: Soreh Mehr Publishing Company (in persian).
- Balaghi, Abdulhajeh (1960, AH 1369), *History of Na'in, Madinat al-'Urafa'*, Tehran: Mazaheri Printing House (in persian).
- Burckhardt, Titus (2007), *Principles of Islamic Art*, trans. and ed. Amir Nasiri, Tehran: Haqiqat (in persian).
- Parham, Cyrus (1999), *Dual Vision and Unity Vision*, Tehran: Agah (in persian).
- Taslimi, Ali (2016), *Literary Criticism*, Tehran: Akhtaran (in persian).
- Hosseini, Mohammadreza, Yaqubi, Taher, Quraishi Karbassi, Hassan, and Mikaeili, Mohammadamin (2021), "A Critique of the Influence of Sufism on the Etiquette of 'Master and Apprentice' in Medieval Islamic



Educational Texts (4th–7th Centuries),” *Cognitive Quarterly in Islamic University*, Year 25, No. 4, pp. 1189–1200(in persian).

Haydar Mirza Dughlat, Muhammad (2004), *Tarikh-i Rashidi*, Edited and annotated by Abbas-Qoli Ghaffari Fard, Tehran: Markaz-e Nashr-e Mirath-e Maktub (in persian).

Dreyfus, Hubert and Rabinow, Paul (1999), *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*, Tehran: Ney Publishing (in persian).

Ravandi, Morteza (2003), *Social History of Iran*, Vol. 3, Tehran: Negah (in persian).

Rasa'il Javānmardān (1991), collected by Morteza Sarraf, place of publication not specified: French Iranian Studies Association (in persian).

The Recent History of Arak Bazaar (2019), unpublished research project, Iranology Foundation (in persian).

Soheili Esfahani, Behrouz, and Saber, Zeinab (2022), “The Categorization of Iranian Handicrafts amid the Contest of Westernization and Orientalism in the Qajar Period,” *Kimiya-ye Honar*, Vol. 11, No. 44, pp. 73–86(in persian).

Saif, Ahmad (1994), *The Iranian Economy in the Nineteenth Century*, Tehran: Nashr-e Cheshmeh (in persian).

Saifi, Neda (2017), *A Study on the Possibility of Reviving the Master-Apprentice System in Iranian-Islamic Art Education in the Present Era*, PhD dissertation in Islamic Arts, Tabriz University of Art (in persian).

Saifi, Neda, Balkhari Qohi, Hassan, and Mohammadzadeh, Mehdi (2017), “A Reflection on the Master-Apprentice Relationship in Art Education with Emphasis on the Traditional System,” *Negareh Scientific-Research Quarterly*, Vol. 12, No. 42, pp. 33–45 (in persian).

Chardin, Jean (1956), *Encyclopaedia of Persian Civilization: The Travelogue of Chardin*, trans. Mohammad Abbasi, Vol. 4, Tehran: Amir Kabir (in persian).

Shayegan, Dariush (1992), *Henry Corbin: The Horizons of Spiritual Thought in Iranian Islam*, trans. Baqer Parham, Tehran: Agah Publishing Institute (in persian).

Shahri, Jafar (1990), *The Social History of Tehran in the Thirteenth Century*, Vol. 3, Tehran: Rasa (in persian).

Sadri, Mina (2014), *A Pathology of Traditional Art Education in the Contemporary Period*, Tehran: Research Institute of Culture, Art and Communication (in persian).

Seddigh, Isa (1973), *A Concise History and Culture of Iran*, Tehran: Sherkat-e Sahami-ye Tabe' Ketab.

Eissawi, Charles (1983), *The Economic History of Iran*, Tehran: Gostareh (in persian).

Ghazali, Abu Hamid Muhammad (1996), *Ihya' 'Ulum al-Din*, trans. Moayyed al-Din Muhammad Khwarazmi, ed. Hossein Khedive Jam, Vol. 1, Tehran: Elmi va Farhangi (in persian).

Floor, Willem (2014), *Traditional Industries of Iran in the Qajar Period*, Tehran: Pikareh (in persian).

Fiuzat, Ebrahim (1993), *A Study of the Changes in the Master-Apprentice System in Iran*, Tehran: Shahid Beheshti University (in persian).

Fiuzat, Ebrahim (2002), “Youth Attitudes toward Profession and Industry,” *Journal of Iranian Sociology*, Vol. 1, No. 4, pp. 65–77(in persian).

Qaneh Basiri, Mohsen (2016), *An Analytical History of Industry in Iran*, Tehran: Daftar-e Pazhuheshhā-ye Farhangi (in persian).

Clegg, Mary (2015), *Literary theory: a guide for the perplexed*, trans. Jalal Sokhanvar, Elahe Dehnavi, and Saeed Sabzian, 2nd ed., Tehran: Akhtaran (in persian).

Kivani, Mehdi (2013), *Artisans and Guild Life in the later Safavi period: contributions to the social-economic*

history of persian, trans. Yazdan Farrokhi, Tehran: Amir Kabir (in persian).

Minor, Vernon Hyde (2008), *Art History's history*, trans. Masoud Qasemiān, Tehran: SAMT (in persian).

Mozhari Ava, Maryam, and Isa Zadeh, Saeid (2014), "The Impact of the Master-Apprentice System on Employment Creation," International Conference on Humanities and Behavioral Studies, pp. 1–7(in persian).

Mo'in al-Dini, Mohammad (2020), "A Critique of the Concept of the Wayfarer/Mystic-Artist from the Perspective of Traditionalists Based on Social History Studies," Research in Social History, Research Institute for Humanities and Cultural Studies, vol. 10, no. 1, pp. 275–295 (in persian).

Moqanni Pour, Majid Reza (2011), "An Examination of the Status of Traditional Art Education in the Country's Higher Education System," *Higher Education Letter*, Vol. 4, No. 14, pp. 89–104(in persian).

Namvar Motlaq, Bahman (2005), Introduction to the Articles of the First Symposium on Spirituality and Art Education, Tehran: Farhangestan-e Honar (in persian).

Nadimi, Hamid (2010), "The Master-Apprentice Method from Another Perspective," *Honarhā-ye Zībā*, Faculty of Architecture and Urban Planning, no. 44, pp. 27–36 (in persian).

Nadimi, Hadi (1999), "A Brief Look at Art Education in Iran," *Jelveh-ye Honar*, nos. 14–15, pp. 4–13 (in persian).

Nasr, Karim (2001), "The Paradox of Art Education in Iran," *Ketāb-e Māh-e Honar*, no. 37, pp. 104–107(in persian).

Navabakhsh, Mehrdad, and Karimi, Faruq (2009), "An Analysis of the Concept of Power in Michel Foucault's Theories," *Journal of Political Studies*, no. 3, pp. 41–50(in persian).

Hauser, Arnold (1998), *The Social History of Art*, trans. Ebrahim Younesi, Vol. 2, Tehran: Kharazmi (in persian).

Hoshyar, Mehran (2011), A Survey of Higher Education in Iranian Handicrafts and Suggestion of a New System, PhD Thesis, Shahed University, field of Art Research (in persian).

Internet sources:

Statute of the Iranian-Islamic Art University, available on the portal of the Research Center of the Islamic Consultative Assembly: https://rc.majlis.ir/fa/law/print_version/1668736

ANA News Agency, "How Is the Master-Apprentice System Implemented in Art Education?," available at: <https://ana.ir/003ZaG>

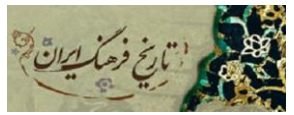
ISNA News Agency, "The Master-Apprentice System Is Not Exploitation," August 1, 2023, available at: <https://www.isna.ir/news/1402051006200>

Tabnak News Agency, "Stop the Master-Apprentice System," July 27, 2013, available at: <https://www.tabnak.ir/fa/news/-۸۰%۹AF-%D۰%D۰%۷A%۸AA%D۰%D۰%۲B%۸D۰%۷A%۸/%D۲۳%۴۰۳۸https://www.tabnak.ir/fa/news/-۷A%۸D۰%۷B%۸C-%D۰%AF%DB%۸D%۷B%۸DA%AF%D۰%۷A%۸D%۴B%۸%D۰.AF%۸C%D۰%DB%۸۶%۹D%۹-%DA%۸۱%۹D%۸۲%۹D%۸۸%۹AA%D۰%۸D%۸۰%۹%D>

Khabarban News Agency, "Emphasis on the Early Implementation of the Master-Apprentice System Guideline in Art Education," January 4, 2023, available at: <https://36762285.khabarban.com/>

Student News Network (SNN), "Labor Unions Across the Country Oppose the Master-Apprentice Plan," February 4, 2014, available at:

<https://snn.ir/fa/news/AA-%۸D%۸۱%۹D%۸۴%۹D%۷A%۸AE%D۰%۸D%۸D%۹/%D۲۸۸D۱۵https://snn.ir/fa/news/-۹B%۸D%۸D%۹D%۷A%۸AC%D۰%۸D%۸D%۹%D۰-۱B%۸D%۸۸%۹D%۲B%۸D%۹C-%DA%۸۰%DB%۷B%۸DA%AF%D۰%۷B%۸D%۷A%۸D%۹%DA%A>



[AD-%^D%\'B%^D%\'B%^-D^V%\'C%D^DB%^4%\'D%\'B%^D
AF-%^D%\'A%^AA%D^D%\'B%^D%\'A%^D
C^%AF%DB%^D%\'B%^DA%AF%D%\'A%^D%\'B%^D](#)

ILNA News Agency, "A Lawsuit Filed Against the Master-Apprentice Plan / Human Rights Violations by Turning Trainee into Apprentice," August 27, 2013, available at:

[https://www.ilna.ir/%D%A%D%AE%D%B%-D%A%D%AE%D%A%D%A%D%B-1
99V56/38-%D%B%\'D%4%\'DB^C%D^V%9-%D%B%D%B%\'D%AD-
%D%A%D%B%\'D%AA%D%A%D%AF-
%D%B%\'D%A%D%AF%D%B%\'D%AF%DB^C](https://www.ilna.ir/%D%A%D%AE%D%B%-D%A%D%AE%D%A%D%A%D%B-1
99V56/38-%D%B%\'D%4%\'DB^C%D^V%9-%D%B%D%B%\'D%AD-
%D%A%D%B%\'D%AA%D%A%D%AF-
%D%B%\'D%A%D%AF%D%B%\'D%AF%DB^C)

Mehr News Agency, "Details of the 14-Article Instructions for the New Master-Apprentice Plan," October 1, 2012, available at:

mehrnews.com/xjxK2

"Work in Iran," report on the campaign against the master-apprentice system, available at:

<https://kargareirani.blogspot.com/1392/09/21/post-77/>

Iran ICOMOS, "Questions and Answers on the Master-Apprentice System in Traditional (Historical) Iranian Architecture," interview with Hossein Rayati-Moqaddam, available at:

<https://www.iranicomos.ir/.12042/56/21/16/05/2024>

Weber, Max. (1978). *Economy and Society: An Outline of Interpretive Sociology*. Berkeley: University of California Press.

Transliteration:

Āzand, Ya'qūb (1380), *Nizām-e ostād-shāgerdī-ye naqqāshī dar Īrān*, Honarhā-ye Zībā, sh. 10, pp. 4–12.

Āzand, Ya'qūb (1391), *Az kārgāh tā dāneshgāh*, Tehrān: Mo'assese-ye Ta'lif, Tarjome va Nashr-e 'Āsār-e Honarī "Matn".

Ekhti'yār, Maryam (1401), *Az kārgāh va bāzār tā honarestān*, dar Majmū'e-ye maqālāt-e Naqqāshī-hā-ye Saltanatī-ye Īrān, Leylā Dībā ba hamkāri-ye Maryam Ekhti'yār, Tehrān: Khāneh-ye Farhang va Honar-e Mān.

al-Šayḥkhli, Šabāḥ Ebrāhīm Sa'īd (1362), *Aṣnāf dar 'Aṣr-e 'Abbāsī*, Tehrān: Markaz-e Nashr-e Dāneshgāhī.

Amrā'ī, Mahdī (1401), "Rābeṭeh-ye ostād-shāgerdī dar nezām-e āmūzesh-e dāneshgāhī bā takye bar āmūzesh-e honarhā-ye šanā'ī", *Našriye-ye Honarhā-ye Kārbordī*, dowr-e 2, sh. 8, pp. 70–88.

Irvīn, Robert (1389), *Honar-e Eslāmī*, tarjome-ye Royā Āzādfar, Tehrān: Šerkat-e Enteshārāt-e Sūrah Mehr.

Bolāgī, 'Abd-al-Ḥujjah (1369q), *Tārīkh-e Nāyīn*, Madīnat-al-'Urfā, Tehrān: Čāpkāneh-ye Mazāharī.

Būrkehārt, Titus (1386), *Mabānī-e Honar-e Eslāmī*, tarjome va tadvīn-e Amīr Našīrī, Tehrān: Ḥaqīqat.

Parhām, Sīrūs (1378), *Bāham-negārī va Yektā-negārī*, Tehrān: Āgāh.

Taslīmī, 'Alī (1395), *Naqd-e Adabī*, Tehrān: Akhtarān.

Ḥoseynī, Moḥammad-Rezā; Ya'qūbī, Tāher; Qarīšī Karban, Hasan; va Mikā'ilī, Moḥammad-Amīn (1400), "Naqd-e ta'sīr-e Šūfiyat bar ādāb-e 'ostād va shāgerd' dar kotob-e ta'līm va tarbiyat-e Eslāmī-ye quron-e mian-e (4 tā 7)", *Faṣlnāme-ye Ma'refatī dar Dāneshgāh-e Eslāmī*, sāl 25, šomāre-ye 4, pp. 1189–1200.

Ḥeydar-Mīrzā Doḡlāt, Moḥammad (1383), *Tārīkh-e Rašīdī*, taṣṭīḥ va taḥqīq-e 'Abbās-qolī Ġaffārī-Fard, Tehrān: Markaz-e Nashr-e Mīrāt-e Maktūb.

Dreyfūs, Hubert va Rabinow, Paul (1379), *Mišel Fuko farāsvī-ye sāxtgarā'ī va hermeneutics*, Tehrān: Nashr-e

Nī.

Rāvandī, Morteżā (1382), Tārīkh-e Ejtemā'ī-ye Īrān, j. 3, Tehrān: Negāh.

Rasā'el-e Javānmardān (1370), gardāvarī-ye Morteżā Šarāf, Bi-jā: Anjoman-e Irānšenāsī-ye Farānsé

Sargozasht-e Bāzār-e Arāk dar Dowrān-e Mo'āšer (1398), tarh-e pazhūhiš-ī montasher nashodeh, Bonyād-e Irānšenāsī.

Sohaylī Esfehānī, Behrooz; va Sāber, Zeynab (1401), Raste-bandī šodan-e šanāye'-e dastī-ye Īrān dar tađārob-e goftemān-hā-ye gharb-gerāyī va sharq-šenāsī dar dorān-e Qājār, Kimiyā-ye Honar, s. 11, sh. 44, pp. 73–86.

Seyf, Aḥmad (1373), Eqtešād-e Īrān dar Qarn-e Nozdahom, Tehrān: Nashr-e Česhmeh.

Seyfī, Nedā (1396), Pazhūheshī dar Emkān-e ehyā-ye nezām-e ostād-shāgerdī dar āmūzesh-e honar-e Īrānī-eslāmī dar 'ašr-e ḥāzer, Resāle-ye Doktora, Rešte-ye Honarhā-ye Eslāmī, Dāneshgāh-e Honar-e Tabrīz.

Seyfī, Nedā; Balkhārī Qohī, Hasan; va Moḥammadzādeh, Mahdī (1396), Ta'ammolī dar Rābeṭeh-ye Ostād va Shāgerdī dar āmūzesh-e honarhā bā ta'kīd bar nezām-e sonnatī, Fašlnāme-ye 'Elmī-Pazhūheshī Negareh, dowr-e 12, sh. 42, pp. 33–45.

Shārdan, John (1335), Dāyereh-al-ma'āref-e Tamaddon-e Īrān, Sīāhatnāmeḥ-ye Shārdan, tarjome-ye Moḥammad 'Abbāsī, j4, Tehrān: Amīrkabīr.

Šāygān, Dāryuš (1371), Henri Kārban, Āfāq-e Tafakkor-e Ma'navī dar Eslām-e Īrānī, tarjome-ye Bāqer Parhām, Tehrān: Müssese-ye Enteshārāt-e Āgāh.

Šahri, Ja'far (1369), Tārīkh-e Ejtemā'ī-ye Tehrān dar Qarn-e Sizdahom, j3, Tehrān: Rasā.

Šadrī, Minā (1393), Āsīb-šenāsī-ye āmūzesh-e honarhā-ye sonnatī dar dowrān-e mo'āser, Tehrān: Pazhūheshgāh-e Farhang va Honar va Ertebātāt.

Šedīq, 'Isā (1352), Dawre-ye Moktašar-e Tārīkh va Farhang-e Īrān, Tehrān: Šerkat-e Sehamī-ye Ṭaba'-e Ketāb. 'Isavī, Charles (1362), Tārīkh-e Eqtešādī-ye Īrān, Tehrān: Gostareh.

Ghazālī, Abū Hāmid Muḥammad (1375), Ahyā' al-'Ulūm al-Dīn, tarjome-ye Mu'ayyad al-Dīn Muḥammad Khorāzmī, be košsh-e Ḥosayn Kodājam, j1, Tehrān: Enteshārāt-e 'Elmī va Farhangī

Flūr, Willem (1393), Šanāye'-e Kohan-e Īrān dar Dorān-e Qājār, Tehrān: Pīkaré.

Feyūzāt, Ebrāhīm (1372), Barrasi-ye Taḥavvolāt-e Nezām-e Ostād-Shāgerdī dar Īrān, Tehrān: Dāneshgāh-e Shahīd Beheshī.

Feyūzāt, Ebrāhīm (1381), Negarash-e Javānān be Herfe va Šan'at, Majalle-ye Jāme'e-Šenāsī-ye Īrān, dowr-e 1, sh. 4, pp. 65–77.

Qāne' Bašīrī, Moḥsen (1395), Tārīkh-e Taḥlīlī-ye Šan'at dar Īrān, Tehrān: Daftar-e Pazhūhesh-hā-ye Farhangī.

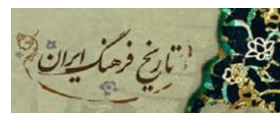
Kalīgz, Mary (1394), Darsnāme-ye Nazariye-ye Adabī, tarjome-ye Jalāl Sokhnavar, Elāhe Dehnavī va Sa'id Sabzīān, ch.2, Tehrān: Akhtarān.

Keyvānī, Mahdī (1392), Pīševārān va Zendegī-ye Šanfi-ye Ānhā dar 'Ahd-e Šafavī, tarjome-ye Yazdān Farxī, Tehrān: Amīrkabīr.

Mayner, Vernon Hyde (1387), Tārīkh-e Tārīkh-e Honar, tarjome-ye Mas'ūd Qāsemīān, Tehrān: Samt.

Mazhari Āvā, Marīam; va 'Isī-Zādeh, Sa'id (1393), Ta'sīr-e Nezām-e Ostād-Shāgerdī dar ijād-e ešhtegāl, Konferāns-e Bein-al-Mellalī-ye 'Ulūm-e Ensānī va Motāle'āt-e Raftarī, pp. 1–7.

Mo'in-al-Dīnī, Moḥammad (1399), Naqd-e Mafhūm-e Sālek/'Āref-Honarmand az dīdgāh-e Sonnatgarāyān bar asās-e motāle'āt-e tārīkh-e ejtemā'ī, Taḥqīqāt-e Tārīkh-e Ejtemā'ī, Pazhūheshgāh-e 'Ulūm-e Ensānī va



Motāle‘āt-e Farhangī, sāl-e 10, šomāre-ye 1, pp. 275–295.

Maqnī-Pūr, Majīd-Rezā (1390), Barrasi-ye vaz‘īyat-e āmūzesh-e honarhā-ye sonnatī dar sath-e āmūzesh-e ‘ālī-ye kešvar, Nāmeḥ-ye Āmūzesh-e ‘Ālī, s. 4, sh. 14, pp. 89–104.

Nāmvar Motlaq, Bahman (1384), Moqaddame-ye maqālāt-e Avalīn Ham-andīši-ye Amavasya va Āmūzesh-e Honar, Tehrān: Farhangestān-e Honar.

Nadīmī, Ḥamīd (1389), Rāh-e Ostād va Shāgerdī, az negāhī dīgar, Našriye-ye Honarhā-ye Zībā, Dāneshkade-ye Memārī va Šahrsāzī, sh. 44, pp. 27–36.

Nadīmī, Hādī (1378), “Nīm-naẓarī be āmūzesh-e honar dar Īrān”, Faslnāme-ye Jalveh-ye Honar, sh. 14 va 15, pp. 4–13.

Našr, Karim (1380), “Pārādoks-e āmūzesh-e honar dar Īrān”, Ketāb Māh-e Honar, sh. 37, pp. 104–107.

Navābaxš, Mehrdād; va Karīmī, Fārūq (1388), Vākābī-ye mafhūm-e qodrat dar nazarīyāt-e Mišel Fuko, Našriye-ye Motāle‘āt-e Sīāsī, sh. 3, pp. 41–50.

Hāwser, Arnold (1377), Tārīkh-e Ejtemā‘ī-ye Honar, motarjem-e Ebrāhīm Yūnsī, j. 2, Tehrān: Khwārazmī.

Hošyār, Mehrān (1390), Barrasi-ye nezām-e āmūzesh-e ‘ālī dar honarhā-ye šanā‘ī-ye Īrān va pišnīhād-e yek nezām-e novīn, Resāle-ye Doktora, Dāneshgāh-e Šāhed, rešte-ye Pazhūhesh-e Honar.

Manba‘-e Internet:

Asās-nāmeḥ-ye Dāneshgāh-e Honarhā-ye Eslāmī- Īrānī, dastres dar portal-e Markaz-e Pazhūhesh-hā-ye Majles-e Shūrā-ye Eslāmī: https://rc.majlis.ir/fa/law/print_version/1668736

Khabargozārī-ye Ānā, Nezām-e ostād-shāgerdī dar āmūzesh-e honar chegoone ejrā mišavad, <https://ana.ir/003ZaG>

Khabargozārī-ye ISNA, Nezām-e ostād-shāgerdī be manzale-ye bahre-keshī nist, 10 Mordād 1402, <https://www.isna.ir/news/1402051006200/>

Khabargozārī-ye Tabnak, “Ostād-Shāgerdī rā motavaqef konīd”, 5 Mordād 1392, <https://www.tabnak.ir/fa/news/334538/>

Khabargozārī-ye Khabarban, Ta’kīd bar ejrā-ye zudahangām šīve-nāme-ye nezām-e ostād-shāgerdī dar āmūzesh-e honar, 14 Dey 1401, <https://36762285.khabarban.com/>

Khabargozārī-ye Daneshjū, Mokhālefāt-e majāme‘-e kārgarī bārā-ye tarḥ-e ostād-shāgerdī, 4/11/1392, <https://snn.ir/fa/news/288515/>

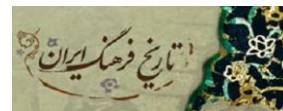
Khabargozārī-ye Ilina, ‘Alāye tarḥ-e ostād-shāgerdī eqāme da‘vī šod/ Naqz-e ḥoqūq-e ensānī..., 5/6/1392, <https://www.ilna.ir/>

Mehrnews, Juziyyāt-e dastoormale-ye 14 maddah-ī tarḥ-e ostād-shāgerdī-ye novīn, 9 Mehr 1391, mehrnews.com/xjxK2

Kār dar Īrān (webpage), gozarš-ī az kārzār ‘alāye ostād-shāgerdī, <https://kargareirani.blogspot.com/1392/09/21/post-77/>

İcomos Īrān, Porsesh va Pāsok dar bāb-e nezām-e ostād-shāgerdī dar memārī-ye sonnatī, <https://www.iranicosomos.ir/2024/05/16/21/56/12042/>

Keywords: Master-apprentice relationship, Historical criticism, Traditional education, Educational System, Authority, Discourse of power.



نظام استاد شاگردی: تحلیل تاریخی - انتقادی و نقد امکان احیای آن در روزگار

کنونی

زهره شیرین بخش^{۱*}

۱. عضو هیأت علمی بنیاد ایران شناسی، تهران، ایران

دریافت: ۱۴۰۵/۰۲/۱۴ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۴/۲۴ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۷/۲۹ انتشار: ۱۴۰۵/۰۹/۰۹

چکیده

نظام استاد شاگردی طی قرون متمادی مهم ترین الگوی انتقال دانش و مهارت در آموزش هنرهای سنتی ایران بوده است. این شیوه آموزشی مبتنی بر محوریت استاد، سنت شفاهی، پیوندهای اخلاقی و ساختارهای صنفی، نقش تعیین کننده ای در تداوم مهارت های فنی و هنجارهای فرهنگی ایفا کرده است. با ورود مدرنیته و استقرار نظام آموزش جدید، این الگو به تدریج جایگاه مسلط خود را از دست داد؛ با این حال در سال های اخیر تلاش هایی در راستای احیاء و بازتولید آن صورت گرفته است. در این رویکرد، نظام استاد شاگردی به مثابه الگویی معنوی، اصیل و کارآمد بازنمایی می شود که قادر است کاستی های آموزش مدرن هنر را جبران کند. پژوهش حاضر مبتنی بر رویکرد توصیفی - تحلیلی است و با اتکاء به منابع کتابخانه ای، در پی آن است که این تصویر آرمانی را در پرتو شواهد تاریخی و اجتماعی مورد ارزیابی قرار دهد. پرسش اصلی آن است که نظام استاد شاگردی در تجربه تاریخی خود واجد چه ویژگی هایی بوده و تا چه اندازه می توان آن را الگویی بی نقص و قابل احیاء در شرایط معاصر دانست. نتایج نشان می دهد که نظام استاد شاگردی اگرچه قرن ها بار انتقال دانش و مهارت را دوش کشیده و دارای کارآمدی هایی بوده است؛ اما تجربه آن در ترازوی نقد مدرن و حتی از منظر آسیب شناسی سنت، با چالش های جدی روبه روست. این شیوه، در کنار کارکردهای مثبت خود در انتقال مهارت و حفظ تداوم سنت، با محدودیت های ساختاری در روابط قدرت، انحصار دانش، فقدان برنامه مندی آموزشی و محدود سازی نوآوری نیز همراه بوده است. از این رو، بازتولید آن بدون توجه به اقتضائات اجتماعی و آموزشی دوران جدید، نمی تواند پاسخی درخور به چالش های آموزش هنر معاصر باشد.

کلیدواژه ها: استاد - شاگردی، نقد تاریخی، آموزش سنتی، اقتدار، گفتمان قدرت.

نحوه ارجاع: زهره، شیرین بخش. (۱۴۰۹). "نظام استاد - شاگردی: تحلیل تاریخی - انتقادی و نقد امکان احیای آن در روزگار کنونی". تاریخ فرهنگ ایران. ۱۱(۱): ۱-۲۱.

صاحب امتیاز و ناشر: دانشگاه تبریز

شاپای الکترونیکی: ۳۰۶۰-۸۰۶۶

نوع دسترسی: آزاد

DOI: 10.22034/ihc.2024.18563

نظام آموزشی هنر و صنایع در ایران به طور عمده در دو مرکز، یعنی «کارگاه‌های سلطنتی» و «بازارهای محلی» جریان داشت. اما ویژگی‌ها و ساختار کلی نظام آموزشی در هر دو مورد یکسان بود. فرآیند آموزش در این نظام، به صورت غیررسمی و با ساختاری محدود در قالب نظام سنتی «استاد شاگردی» صورت می‌پذیرفت که تا سال‌ها به عنوان شاکله اصلی نظام آموزشی هنر عرض اندام می‌کرد. از ویژگی‌های عمده آن می‌توان به محوریت استاد در سبک و شیوه آموزش، آموزش سینه به سینه و موروثی، اتکاء بر سنت شفاهی، رازداری در رموز یک حرفه و عدم انتشار آن اشاره کرد. با توجه به رونق کارگاه‌های سلطنتی و داد و ستد بازارها در دوره صفوی، این نظام آموزشی در این مقطع تاریخی، بیش از پیش رواج یافت. اما با فرا رسیدن دوره قاجار و تحولات اقتصادی و فرهنگی، شرایط به تدریج تغییر کرد. ورود مظاهر جدید تمدنی و افزایش سطح ارتباطات در دوره قاجار موجب شد تا به مرور فصل جدیدی از روابط و ساختارهای فکری و معرفتی در فرهنگ و هنر ایران شکل گیرد. «عکاسی» و «چاپ» از جمله فنون جدیدی بودند که در ایران راه اندازی شدند و توسعه کاربرد آن‌ها تأثیر عمیقی بر هنر دوره قاجار گذاشت. «مدرنیته» که به عنوان گفتمانی قدرتمند و مسلط در عرصه فرهنگی ایران قاجار حضور یافت، بخش‌های قابل توجهی از هنرهای ایرانی را تحت تأثیر و سیطره خود قرار داد. در نتیجه، جایگاه نظام استاد شاگردی و ارزش کار و مقام و منزلت اجتماعی استادکاران به شکل جدی تنزل یافت. در شیوه جدید آموزش هنر که متأثر از غرب و آموزش‌های آن بود، رویکرد جدید مدرسه‌ای/دانشگاهی حاکم و نظام پیشین آموزشی، منسوخ شد. در دوره معاصر تحقیقاتی در راستای رجعت به این شیوه آموزشی کهن و ارزش‌های آن تحت عناوینی مثل مربی‌گری^۱ و کارآموزی^۲ شکل گرفته است. اما در ایران، تحقیقات معطوف به اشاعه نظام استاد شاگردی، عمدتاً از سوی سنت‌گرایان پی گرفته می‌شود. نحله سنت‌گرایی به عنوان مجموعه‌ای از حقایق با شمول تاریخی و جغرافیایی همه‌گیر، به پیشگامی رنه گنون^۳ هویت یافت. او به توصیف منشاء انحراف دوران مدرن در پایان قرون میانه و آغاز رنسانس پرداخت و بر این اساس به سنت‌گراییش یافت. از دیگر افراد شاخص این نحله در جهان غرب می‌توان به آناندا کوماراسوامی^۴، فریتوف شووان^۵ و تیتوس بورکهارت^۶ اشاره کرد. بورکهارت گرایش خاصی به هنر و صنعتگری سنتی داشت و بر این اعتقاد بود که این هنرها مأمّن پیام عقیدتی و آیینی هستند و می‌توانند هم از حیث کنش‌های قابل فهم و غایت‌مند و به یاری نمادگرایی ذاتی‌شان و هم فراتر از آن به عنوان تکیه‌گاهی برای فهم معنوی و واسطه لطف و فیض الهی به بیان معنویت بپردازند (بورکهارت، ۱۳۸۶: ۴-۹). سنت‌گرایان در تعاریف خود از جنبه‌های مختلف هنر، هاله‌ای قدسی و معنوی بر آن می‌افکنند و به تبیین مفاهیمی همچون هنر مقدس و هنر دینی علاقه‌مندند. در ادامه مقاله به دیدگاه این طیف فکری درباره مقوله استاد شاگردی به تفصیل اشاره شده است.

مفروض مقاله بر این ایده استوار است که جریان فوق عمدتاً تصویری آرمانی، روحانی و بسیار مطلوب از شیوه آموزشی مذکور ارائه داده‌اند که در مواردی با واقعیت همخوانی ندارد و برای بازسازی این شیوه در دنیای امروز لازم است با نگاهی انتقادی به آن نگریست. آموزش به سبک استاد شاگردی با وجود برخورداری از وجوه مثبت و درخور برای آموزش هنر، در

¹. Mentorship². Internship³. Rene Guenon⁴. Ananda Coomaraswamy⁵. Frithjof Schuon⁶. Titus Burckhardt

ترازوی نقد مدرن متضمن خطاها و ضعف‌هایی است که مغفول نهادن آنها در روزگار معاصر پذیرفتنی نیست؛ چنان‌که همتای مدرن آن یعنی آموزش آکادمیک نیز بارها در بوته نقد گذاشته شده است. آنچه در این نوشتار بیشتر مورد توجه قرار می‌گیرد؛ نقد مدعی مطرح شده درباره وجوه مثبت و مقتضیات شیوه آموزش استاد شاگردی و امکان احیای آن در دوران جدید است.

پیشینه و روش تحقیق

مطالعات پیشینی به موضوع مورد نظر این پژوهش، از چند منظر پرداخته‌اند:

برخی آثار پژوهشی، نظام آموزشی هنرها در ایران را مد نظر قرار داده‌اند. از جمله در کتاب «از کارگاه تا دانشگاه» کیفیت آموزشی این شیوه را با نگاهی به زنجیره استاد شاگردی نقاشان و خطاطان از سده هفتم تا یازدهم مورد بررسی قرار می‌دهد. عمده تأکید این پژوهش بر توصیف استاد شاگردی در هنر نقاشی به واسطه منابع تاریخی است و مؤلف قصد نقد این نظام را ندارد (آزند، ۱۳۹۱). مقاله «از کارگاه و بازار تا هنرستان» در مجموعه مقالات «نقاشی‌های سلطنتی ایران در دوره قاجار» به نظام تعلیم و تولید هنر در عصر قاجار می‌پردازد. تأکید مقاله بر هنر نقاشی است و نویسنده از خلال بررسی آغاز روند تعلیم و تولید هنر به شیوه غربی، به‌طور گذرا به تغییر شیوه آموزش نیز می‌پردازد (اختیار، ۱۴۰۱). کتاب «بررسی تحولات نظام استاد-شاگردی در ایران» نیز عمدتاً از منظر صنعت و پیشه‌وران و با رویکرد جامعه‌شناختی به مقوله استاد شاگردی توجه کرده است. بحث محوری، حول مقوله انقلاب صنعتی غرب، انتقال به سایر کشورها از جمله ایران و تأثیرگذاری این پدیده بر افول استاد شاگردی متمرکز است (فیوضات، ۱۳۷۲).

صدری اما در آسیب‌شناسی آموزش هنرهای سنتی در دوران معاصر (۱۳۹۳) به موانع اقبال به نظام سنتی آموزش هنر در ایران پرداخته و پیشنهادهایی در راستای احیای آموزش استاد شاگردی مطرح می‌کند. تأکید نویسنده در این اثر بر هنر نگارگری و خوشنویسی است و نگاهی همدلانه نسبت به این سبک آموزش هنر دارد. رساله دکتری با عنوان «امکان احیاء نظام استاد - شاگردی در آموزش هنر ایرانی - اسلامی در عصر حاضر»، یکی از نزدیک‌ترین پژوهش‌ها در حیطه موضوعی به مقاله حاضر را در میان تحقیقات جدید دارد. نگارنده با هدف احیای نظام استاد شاگردی، با نگاه رایج سنت‌گرایان، به نقاط قوت این نظام آموزشی پرداخته، آن را همچون کلیتی بی‌بدیل و آرمانی برای آموزش هنر معرفی کرده است و پیشنهادهایی برای احیاء تمام یا بخش‌هایی از این شیوه سنتی در نظام معاصر آموزشی ارائه می‌کند (سیفی، ۱۳۹۶). رساله دکتری دیگری نیز تحت عنوان «بررسی نظام آموزش عالی در هنرهای صناعی ایران و پیشنهاد یک نظام نوین»، با رویکرد سنت‌مدار و معنویت‌گرا، هنر سنتی را یکی از شئون معرفتی انسان شمرده که تمامی سطوح نظام آموزشی آن مشمول مفاهیم دینی، معنوی و حکمی است (هشیار، ۱۳۹۰).

در مقوله آموزش هنر، مقاله‌ها و تحقیقات، عموماً به بحث آموزش هنر در دوره معاصر توجه دارند: از جمله مقاله‌ای که بر آن است، با شناخت نقاط قوت و ضعف نظام آموزش کنونی در رابطه استاد شاگردی و دستیابی به معیارهای اصلی مبتنی بر شرایط جامعه، می‌توان سرمشقی مناسب از شیوه آموزش برای شرایط کنونی فراهم آورد (امرائی، ۱۴۰۱).

عمده پژوهش‌ها از حیث موضوع، معطوف به برشمردن مزایای نظام استاد شاگردی و ارائه تصویری بی‌کم و کاست از این نظم است. اما در یک مورد، نویسنده برخی ویژگی‌های این نوع آموزش را مورد انتقاد قرار می‌دهد؛ ویژگی‌هایی که آن را

وامدار رویکرد صوفیانه به آموزش می‌داند. این مقاله از محدود آثاری است که به حیطة نقد استاد شاگردی از منظر تعلیم و تربیت وارد شده است (حسینی و همکاران، ۱۴۰۰).

مقاله حاضر با اتکاء بر گستره‌ای از پژوهش‌های پیشین، تلاش دارد تا به بازخوانی تاریخی نظام کهن پرداخته و راهی برای دستیابی به فهمی دقیق‌تر و همه‌جانبه‌تر در این حوزه بگشاید. لازم به ذکر است که هدف این مقاله، محکوم کردن گذشته با معیارهای امروزی نیست، بلکه منظور فهم دقیق‌تر نظام استاد شاگردی از منظر تاریخی و بررسی ظرفیت و توان آن برای بازتولید در جامعه امروز است. در غیر این صورت کارآمدی این شیوه آموزشی در برخی زمینه‌ها انکار نمی‌شود.

چارچوب نظری

تحلیل نظام استاد شاگردی در این پژوهش بر پایه رویکردی ترکیبی صورت گرفته است که از یک‌سو به مفهوم «اقتدار سنتی» در جامعه‌شناسی کلاسیک و از سوی دیگر به رویکردهای انتقادی در مطالعات قدرت و آموزش تکیه دارد. مفهوم اقتدار از منظر مارکس و بر ۱، بر اساس انواع و ارتباط آن با جامعه در سه نوع طبقه بندی می‌شود: عقلانی، سنتی و کاریزماتیک. در مشروعیت عقلانی، مبنا بر اعتقاد به مقررات و قوانین وضع شده و حق قانونی کسانی است که با استفاده از این مقررات مأمور اعمال سلطه‌اند. در اقتدار سنتی مبتنی بر مشروعیت سنن و حاملان آن‌ها و بالاخره در مشروعیت کاریزماتیک، بر اساس اطاعت خارق العاده نسبت به خصلت مقدس یا به ارزش استثنایی یک شخص یا فرمان‌های اوست. در واقع رمز هر سه نوع مشروعیت در «اعتقاد» خلاصه می‌شود: اعتقاد به قانون، اعتقاد به سنت و اعتقاد به یک شخصیت استثنائی (پرهام، ۱۳۷۸: ۱۹۹).

از سوی دیگر، بر اساس رویکرد فوکو، روابط قدرت عمیقاً ریشه در تاروپود جامعه دارند، یعنی ساختاری اضافی نیستند که در «بالای سر» جامعه تشکیل شوند و بتوان نابودی کامل و اساسی آن‌ها را آرزو کرد (دریفوس و رابینو، ۱۳۷۹: ۳۶۱)؛ بنابراین، «قدرت تنها یک قدرت سیاسی و صوری نیست، بلکه به روابط پنهان تری باز می‌گردد که در جامعه ریشه دوانده است» (تسلیمی، ۱۳۹۵: ۲۳۱). از سوی دیگر، فوکو، قدرت و دانش را دو امر جدایی‌ناپذیر می‌داند (کلیگز، ۱۳۹۴: ۲/۱۹۷)؛ از این منظر، دانش خود نوعی قدرت است، یعنی هر جا دانشی باشد، قدرت نیز اعمال می‌شود؛ درحالی‌که در گذشته، قدرت به‌عنوان چیزی تصور می‌شد که کارکردش صرفاً در حوزه سیاسی و منفی و سرکوبگر است. بر اساس آرای فوکو، این برداشت به استتار عملکرد واقعی قدرت و حقیقت می‌انجامد. وجهی از قدرت می‌تواند سرکوبگر نبوده، بلکه مثبت، مولد و خلاق باشد (نوابخش و کریمی، ۱۳۸۸: ۴۲). در مقاله حاضر ابعاد مختلف رابطه استاد شاگردی با توجه به چارچوب نظری فوق بررسی می‌شود. این رویکرد امکان آن را فراهم می‌آورد که نظام استاد شاگردی، هم به‌عنوان ساختاری تاریخی و مبتنی بر اقتدار سنتی تحلیل شود و هم پیامدهای آن در تثبیت یا محدود سازی تنوع و نوآوری در آموزش هنر مورد ارزیابی انتقادی قرار گیرد.

بر این اساس، پرسش‌های این پژوهش بدین ترتیب تعریف می‌شود: حامیان سنت‌گرای نظام استاد شاگردی چه ویژگی‌هایی برای این شیوه قائل شده‌اند و این نگاه تا چه اندازه با واقعیت تاریخی مطابقت دارد؟ محدودیت‌های نظام استاد شاگردی در انتقال مهارت‌ها و تجارب کدام‌اند؟

¹ Max weber

بحث (متن مقاله)

زمینه‌های زوال نظام استاد - شاگردی:

آموزش استاد شاگردی تا قرون متمادی شیوه اصلی آموزش در هنر بود. در غرب، فکر ایجاد آکادمی هنر با شروع دوره رنسانس و باور به انسان مداری به وجود آمد و شالوده آن بر دگرگونی اجتماعی و فکری منزلت هنرمند و فهم هنر استوار شد. داوینچی^۱ که یکی از ایده پردازان اصلی جریان تأسیس آکادمی‌ها و در پی اعتلای منزلت اجتماعی هنرمند بود، بانی تدوین یک نظام آموزشی جدید شد که حاوی درس مناظر و مریا، دروس نظری و عملی تناسب، طراحی از طبیعت و همچنین طراحی از اثر استاد بود. در واقع داوینچی و جریانی که او پایه‌گذاری کرد، میان علم از یک‌سو و هنر فنی (صنعت گری) از سوی دیگر، تمایز قائل شد؛ به این ترتیب می‌توان گفت که فکر تعلیم و آموزش هنرمند به جای تربیت صرف او از ابتکارات دوره رنسانس در تاریخ مغرب زمین است (مایر، ۱۳۸۷: ۴۰). در این روند، آموزش هنر از چارچوب آموزش بسته صنفی خارج شد و در کارگاه‌ها و آکادمی‌ها و به تبع آن جامعه بسط یافت.

حدود دو سده بعد، غرب شاهد انقلاب صنعتی بود که می‌توان آن را یکی از پایه‌های چرخش در حوزه آموزش کلاسیک هنر به شمار آورد. در اروپا، رشد شهرنشینی با گسترش کارگاه‌ها، پیدایش نظام بورژوازی، ظهور افزارمندان خلاق و مبتکر و بازرگانان و سرمایه‌گذاران صنعتی، همراه شد. از پیامدهای انقلاب صنعتی، می‌توان به لزوم کوتاه شدن دوره آموزش و آمادگی سریع تر برای ورود به محیط کار اشاره کرد که موجبات تغییر آموزش استاد شاگردی به نظام آموزشی نوین را فراهم کرد (فیوضات، ۱۳۷۲: ۱۸). روند جدید تقسیم کار باعث انفکاک محیط کار و منزل از یکدیگر و استقرار نقش استادکار و یا صنعتگر در زنجیره تولید صنعتی و تقسیم کار شد (فیوضات، ۱۳۸۱: ۶۶).

در ایران نیز روند تغییرات آموزش در هنر، متأثر از غرب بود. با ورود مظاهر و فناوری‌های نوین به عرصه زندگی ایرانیان، بسیاری از جنبه‌های زیست ایرانی نیز دستخوش تغییر قرار شد. از نیمه دوم سده ۱۳ق با تغییر شرایط و شیوه زندگی مردم، مصرف اجناس جدید و تجملی رواج بیشتری یافت. واردات بی رویه این کالاها و ناتوانی تولید کنندگان داخلی در رقابت با کالاهای خارجی از یک‌سو و تمایل مردم به استفاده از این اجناس از سوی دیگر، ضربه‌ای سخت بر پیکر نحیف تولید داخلی وارد کرد که به واسطه آن افت صنایع دستی کهن و تضعیف آن‌ها اجتناب ناپذیر می‌نمود.

تا پیش از دوران جدید، با توجه به فرآیند طبیعی و بدوی بودن ابزار و گزافی هزینه تولید محصولات، بازدهی پایین کار و مسدود بودن دروازه‌های اقتصاد جامعه به‌روی سایر دنیا، تهدید جدی متوجه تولید بومی نیست، اما با گشوده شدن پای رقابت تجاری و سیاسی کشورهای دیگر و ورود کالاهای ارزان تر، این نظام طبیعی توان رقابت را از دست می‌دهد و به تدریج عرصه را به رقبا می‌بازد و این اتفاقی بود که در قرن نوزدهم برای صنایع دستی ایران رخ داد (سیف، ۱۳۷۳: ۳۱۲). با سست شدن پایه‌های تولید در عرصه صنایع دستی و هنرهای صناعی، شیوه آموزش این حوزه نیز دستخوش زوال تدریجی شد. آموزش سنتی استاد شاگردی که عمیقاً در رسوم ریشه دوانده، بدون هیچ قید و بندی از طرف جامعه مورد قبول و موافقت

¹ Da Vinci

قرار داشت و سنت‌های نانوشته، پشتیبان دوام آن بودند، با خروج ایران از شرایط جامعه ماقبل صنعتی و تدوین نخستین قوانین کار، به تدریج اعتبار خود را از دست داد (کیوانی، ۱۳۹۲: ۹۵).

نقد نظام جدید آموزش هنر و تمنای بازگشت به گذشته در طیفی از پژوهش‌های جدید

در دوران جدید و با استقرار نظام آموزشی نوین و دانشگاهی در آموزش هنر، انتقاداتی در میان طیف‌هایی از هنرمندان و محققان نسبت به این رویه و پیشنهاداتی برای اجرای شیوه قبلی مطرح شد. در این طیف برخی ضمن برشمردن نقاط مثبت نظام استاد شاگردی، نگاهی علمی و آموزشی نسبت به آن داشته و ضمن برشمردن محدودیت‌های آن، رویکرد تلفیقی را برای آموزش هنر پیشنهاد داده‌اند (مظهری آوا و عیسی زاده، ۱۳۹۳: ۵-۶)، (امرائی، ۱۴۰۱: ۸۵-۸۸)، (مقنی پور، ۱۳۹۰: ۱۰۰-۱۰۳). اما در طیف گسترده‌ای که نگاهی ارزش مدارانه و قدسی نسبت به هنر به‌طور عام و شیوه آموزشی کهن به‌طور خاص دارند، استاد شاگردی با ارزش‌های معنوی و قدسی پیوند خورده و تبلورساز هنر اصیل، اخلاقی و الهی است. در این نگاه، ورود شاخصه‌های غربی و الگوهای متجددانه به سیستم آموزشی قدیمی، این نظام را به شکل منفی دگرگون کرده و با مزج ساختن هنر ایرانی - اسلامی با آموزش‌های خشک و خالی از معنویت امروزی، آن را از اصول و بنیان‌های خویش تهی ساخته است (نامور مطلق، ۱۳۸۴: مقدمه).

در این نگرش، تحولات و محدودیت‌های نظام معاصر آموزش هنر در دو بعد آسیب‌رسان بوده است: محدودیت زمانی و گنجاندن طیف وسیعی از علوم در محتوای درسی و همچنین تحول در ساختار آموزشی و نظام ارزشیابی. از آثار این تغییر در بعد نخست، عدم تعمیق روابط استاد و شاگرد، بی‌توجهی نظام آموزشی به ارزش هنر، تعدد اساتید و دروس و واحدهای مقطع و ناپیوسته و از آثار بعد دوم می‌توان به تقلیل ارزشیابی شاگرد به نمره صرف، از بین رفتن آزادی عمل استاد، عدم پیگیری روند شاگرد در فرآیند آموزش و عدم اختیار استاد و شاگرد در انتخاب یکدیگر اشاره کرد (سیفی و همکاران، ۱۳۹۶: ۴۳).

از منظر «سنت‌گرایان»، ابعاد معنوی و اخلاقی سنت کهن آموزش هنر در سنت استاد شاگردی بسیار پررنگ است. عموماً در این تلقی، نادیده گرفتن مؤلفه‌هایی چون دین باوری، اخلاق‌گرایی و احساس عاطفی از حلقه‌های مفقوده آموزش جدید هنر قلمداد شده و به سبب دارا بودن چنین مؤلفه‌هایی، بر احیای نظام استاد شاگردی تأکید می‌شود. از این منظر، هنر ماحصل تفکر عقلانی با رویکرد علمی به عالم نیست، بلکه محصول نگاهی شورانگیز و عاشقانه است. هنرمند در عالم ظرافتی را مشاهده می‌کند که از دید غفلت زده انسان‌ها پنهان است. اندوخته‌های هنرمند نه عقلانی و نه علمی، بلکه در بیشترین وجه شهودی و وجدانی است. این خصوصیت ماهوی هنر است که آموزش آن را از آموزش‌های معمول تفاوتی معنادار می‌بخشد. با این رویکرد، آموزش هنر در تمام مراتب خویش، الگومحور است، چرا که در نهایت شاگرد می‌بایست ارتقای وجودی یافته و چشمان وی به شهود باز شود؛ به این ترتیب مؤثرترین عوامل در آموزش هنر، یعنی: استاد، محیط اعطاء و اخذ (تعلیم و تعلم)، شاگرد، محتوی و روش، همگی در راستای همین نگاه شهودی و وحدت‌گرا حرکت می‌کند (ندیمی، ۱۳۷۸: ۷).

استاد شاگردی مانند جنبه‌های دیگر هنر، سنتی، مقدس، اصیل و غیرقابل نقد است: «هنرهای صناعی ایران... سرشار از اسرار، رموز و گنجینه معانی و مفاهیم باطنی است که از گذشته‌های بسیار دور تا کنون بی هیچ ادعا و هیاهویی در ساختاری درونی و خودجوش، سینه به سینه... از استاد به شاگرد منتقل شده و با جان دل به نسل‌های بعد نیز انتقال یافته تا در نهایت به دستان نسل صنعت زده و غرق در اصول و ضوابط مادی و دنیوی معاصر رسیده است (هوشیار، ۱۳۹۰: ۲۲).

به نظر می‌رسد این رویکرد، در راستای برساخت مفاهیم معنوی در هنر ایرانی - اسلامی و عرضه آن در مقابل هنر غربی، تلاش داشته تا شرق اشرافی را در برابر غرب ظلمانی به مثابه ما در برابر دیگری انسجام بخشد و به این ترتیب، هاله‌ای قدسی اطراف هنرهای سنتی ایران شکل دهد (معین‌الدینی، ۱۳۹۹: ۲۷۶). در این فضا هرچه که مربوط به سنت و نمادهای آن می‌شود، مقدس و عاری از خطا و نقص تلقی می‌شود.

مجموعه خصوصیات مفروض برای نظام سنتی آموزش، برخی از محققان را به سمت نقد نظام جدید آموزش هنر، بازگشت به گذشته و بازسازی مختصات این شیوه در نظام آموزشی فعلی سوق داده است؛ شیوه‌ای که از آن به مثابه سبکی ایده‌آل و آرمانی برای وجوه مختلف آموزش هنرهای سنتی یاد می‌شود. از سوی دیگر، جنبه‌های مختلف هنر مدرن، از جمله شیوه‌های آموزش آن مورد انتقاد قرار گرفته و رجعت به قدیم و الگوبرداری از نظام استاد شاگردی، واجد کلیه ملزومات ضروری آموزش همچون غایت‌انگاری و هدفمندی متعالی، پیوستگی‌های معرفت و هنر، انسان‌مداری و پرهیز از توجه صرف به جنبه‌های فنی ساخت آثار هنری شمرده می‌شود. در این رویکرد، نتیجه غلبه نظام دانشکده‌ای و برنامه محور بر آموزش هنر با محوریت استادان آموزش دیده در غرب، چیزی نیست به غیر از آن‌چه هنر «بی‌هویت، مقلد، سترون، متحجر و التقاطی» خوانده می‌شود (ندیمی، ۱۳۷۸: ۱۰-۱۱)؛ در مقابل، روش استاد شاگردی نه فقط یک نهاد فرهنگی و معنوی، بلکه به‌عنوان روشی مؤثر، کارآمد و امروزی در فرآیند آموزش مهارت‌های حرفه‌ای به حساب می‌آید (ندیمی، ۱۳۸۹: ۲۸). در همین راستا بهره‌گیری از نظام آموزشی استاد شاگردی به‌عنوان یک شیوه نوین برای ارتقای آموزش هنرهای صناعی در دوره معاصر، به مثابه الگویی برای آموزش دانشگاهی پیشنهاد شده است (امرائی، ۱۴۰۱: ۸۶-۸۷).^۱ از این منظر، مهم‌ترین ویژگی‌های مؤکد و ارزشمند این آموزش را می‌توان در چند مولفه مهم خلاصه کرد:

- اهمیت آداب معنوی و اخلاق‌مداری، همراهی آموزش با سیر درونی و رشد معنوی و اولویت زیرساخت‌های اخلاقی، فکری و اعتقادی بر آموزش و خلق اثر هنری.

- تأکید بر نقش استاد و وجود نوعی رابطه عاطفی بین او و شاگرد و ارزش‌گذاری روش استاد شاگردی به‌عنوان یک نهاد معنوی حامل فرهنگ دینی و واسطه انتقال ارزش‌های اخلاقی.

- مفروض دانستن این شیوه به مثابه روشی مؤثر و کارآمد در فرآیند آموزش هنر و مهارت‌های حرفه‌ای تحت عنوان نمونه‌ای از آموزش مبتنی بر شناخت (ندیمی، ۱۳۸۹: ۲۹-۳۱) و «کل‌گرا» (سیفی، ۱۳۹۶: ۴۱-۵۱).

در ادامه، ابتدا مروری گذرا به اقدامات انجام شده برای احیای آموزش استاد شاگردی خواهیم داشت و سپس به نقد وجوه مختلف این شیوه می‌پردازیم.

تکاپوهای عملی برای بازآفرینی نظام آموزشی کهن

^۱ برخی بر این باورند که در پژوهش‌های حوزه تاریخ هنر در ایران، تنها گفتمانی که از فضای بی‌رقیب بودگی استفاده نموده، گفتمان سنت‌گرایی است که اساساً فرم و محتوای اغلب این آثار را از دالان فتوتنامه‌ها (به منزله دانش گفتمانی یا رژیم حقیقت) به وحی و حکمت متصل ساخته و ضمن پرهیز از ارجاع به سندیت‌های تاریخی، بر خوانش حکمی تمرکز دارد (سهیلی اصفهانی و صابر، ۱۴۰۱: ۱۲۹).

در سال‌های اخیر گام‌هایی عملی برای استقرار مجدد شیوه استاد شاگردی برداشته شده است. در سال ۱۳۹۱، طرح استاد شاگردی نوین توسط عبدالرضا شیخ الاسلامی، وزیر تعاون، کار و رفاه اجتماعی ابلاغ شد (خبرگزاری مهر، جزئیات دستورالعمل ۱۴ ماده‌ای طرح استاد شاگردی نوین). در واکنش به این مصوبه، کارزاری علیه طرح استاد شاگردی به جریان افتاد که نگارندگان کارزار، مناسبات استاد شاگردی را متعلق به جامعه فئودالی و ارباب رعیتی دانستند: «در آن مناسبات ضابطه‌ای برای رابطه بین کارگر و دارنده ابزار کار و تولید وجود نداشت و در نتیجه امثال پدران ما دست ما را می‌گرفتند و نزد کارفرما می‌بردند و می‌گفتند: گوشتش از تو و استخوانش از ما، فقط کار یادش بده» (صفحه اینترنتی کار در ایران، گزارشی از کارزار علیه طرح استاد - شاگردی). مجامع کارگری کشور نیز به این طرح واکنش نشان دادند (خبرگزاری دانشجو، مخالفت مجامع کارگری کشور علیه طرح استاد - شاگردی). همچنین دبیرکل مجمع عالی نمایندگان کارگر کشور نیز این طرح را عدول صریح و تخلف آشکار از مفاد ماده (۱۱۲) قانون کار دانست (تابناک، استاد شاگردی را متوقف کنید). مجمع نمایندگان کارگری، یکی از سه تشکل رسمی کارگری در اعتراض به استمرار اجرای طرح استاد شاگردی، شکایتی را در دیوان عدالت اداری طرح و آن را نقض حقوق انسانی با تبدیل کارآموز به شاگرد دانست (خبرگزاری کار ایران، علیه طرح استاد شاگردی اقامه دعوی شد).

با وجود این، گام‌های عملی برای اجرایی نمودن شیوه کهن در آموزش هنر برداشته شد. مصوبه «شیوه‌نامه نظام استاد-شاگردی در آموزش هنر» در جلسه ۸۸۱ مورخ ۱۲ اردیبهشت ۱۴۰۲ شورای عالی انقلاب فرهنگی و بر اساس مصوبه جلسه ۷۶ مورخ ۱۲ دی ۱۴۰۱ شورای هنر به تصویب رسیده و قرار شد دانشگاه فرشچیان بر این اساس پذیرش دانشجو داشته باشد. (اساسنامه دانشگاه هنرهای اسلامی - ایرانی). متولیان امر در تصویب این مصوبه، به طراحی نظام کنونی آموزش عالی هنر در کشور بر مبنای شاخصه‌های غربی، تقابل آن با سنت آموزش هنر در ایران و همچنین ناکارآمدی در پرورش هنرمندان توانمند و استاد در هنرهای سنتی اعتقاد دارند. این رجعت به گذشته قرار است چالش‌های نظام آموزش هنر در فضای دانشگاهی ایران را حل کند؛ مشکلاتی همچون محدودیت زمانی در انتقال مفاهیم عمیق و انسانی و به تبع آن، ارزشیابی کمی از یک سو و فن محور شدن آموزش هنر از سوی دیگر. در این مصوبه، ضرورت و اهمیت بازگشت به سنت کهن آموزش هنر به‌طور خاص در هنرهای بومی مانند هنرهای صناعی، ناشی از موارد ذیل است:

۱. افزایش کارآمدی آموزشی و هنری، کیفیت آثار خلق شده و کارآفرینی در حوزه هنرهای سنتی و صناعی
 ۲. نیاز به احیای رشته‌ها و فرآیندهای آموزشی هنرهای سنتی در سطح آموزش عالی کشور
 ۳. نیاز به بهره‌گیری، به‌روزرسانی و متناسب سازی شیوه‌های آموزش بومی
 ۴. عدم تناسب نظام نامه‌های آموزشی جاری با نظام استاد شاگردی در آموزش عالی هنرهای سنتی و صناعی
 ۵. همگام سازی مهارت‌های خلق آثار هنری با آموزش اخلاق حرفه‌ای و مبانی اعتقادی و حکمی
- در همین راستا هدف تدوین کنندگان شیوه‌نامه، تدوین الگوی متناسب بومی برای نظام آموزشی هنرهای سنتی، تعیین چارچوب قانونی برای اجرای صحیح دوره‌های آموزش عالی و تحصیلات تکمیلی (کارشناسی و کارشناسی ارشد ناپیوسته و دکتری) هنرهای اسلامی - ایرانی در قالب شیوه استاد شاگردی و ایجاد نظم و وحدت رویه اجرایی در اجرای برنامه‌های آموزشی عنوان شده است (خبرگزاری آنا، نظام استاد - شاگردی در آموزش هنر چگونه اجرایی می‌شود).

«محمد علی رجبی دوانی» استاد دانشگاه و پیشکسوت هنرهای تجسمی در گفت‌وگو با خبرگزاری آنا درباره تدوین شیوه‌نامه استاد شاگردی در آموزش هنر گفته است: این شیوه‌نامه در حقیقت دستورالعملی است که می‌خواهد شیوه استاد شاگردی را با نظام آموزشی رسمی که ما در کشور داریم، تطبیق دهد، وگرنه شیوه استاد شاگردی فعلی در «نظام غرب‌زده آموزشی» معاصر نمی‌تواند جایی داشته باشد و صورت دیگری دارد؛ تفاوت اصلی این شیوه‌نامه با نظام فعلی در وهله نخست عهدی است که با حقیقت هنر دارد، یعنی این محصلان یاد می‌گیرند که هنر فقط تکنیک اجرای یک سری آثار نیست، بلکه هنر امری مقدس است و قدسیت آن چیزی است که ما می‌بایست از آن حمایت کنیم (خبربان، تأکید بر اجرای زود هنگام شیوه‌نامه نظام استاد شاگردی در آموزش هنر).

سید صولت مرتضوی وزیر وقت تعاون، کار و رفاه اجتماعی نیز در دومین جشنواره ملی مهارت با رد نظر کسانی که نظام استاد شاگردی را به منزله بهره‌کشی توصیف می‌کنند، این شیوه را به‌عنوان نمونه‌ای از اشتغال خرد و خانگی و آموزشی، موجب افزایش مهارت و بهره‌وری و موفقیت افراد در بازار کار دانست (ایسنا، نظام استاد شاگردی به منزله بهره‌کشی نیست).

نقد و ارزیابی آموزش استاد شاگردی

بر اساس شواهد و منابع موجود و آنچه تا کنون گفته آمد، مهم‌ترین نقدهای وارده به این نظام را می‌توان در چهار دسته اصلی «روان‌شناختی و روابط قدرت»، «آموزشی و معرفت‌شناختی»، «اقتصادی - اجتماعی» و «نوآوری و توسعه» طبقه‌بندی کرد. اما پیش از آن ذکر این نکته ضروری است که اگرچه نقدهای وارده عمدتاً مبتنی بر شواهد تاریخی صورت گرفته است، اما می‌توان آن‌ها را معطوف به زمان حال نیز دانست و بر همان اساس، امکان و یا عدم امکان احیاء نظام استاد شاگردی در دوران معاصر را نیز مورد توجه قرار داد.

۱. نقد روان‌شناختی و روابط درونی استاد و شاگرد

این منظر که شاید مهم‌ترین و جدی‌ترین نقد به نظام استاد شاگردی باشد، بر جنبه‌هایی از ارتباط نزدیک بین استاد و شاگرد خورده می‌گیرد که شاگرد را گاهی محکوم به اطاعت همه‌جانبه از استاد می‌کند. در این رویکرد آموزشی «استاد»، مجرای یادگیری تمام فنون و رموز و یکی از ارکان حیاتی آموزش سنتی هنرها بود که جایگاه وی را غالباً هم‌شأن منزلت پدر و مرشد در فرهنگ ایرانی بالا می‌برد. سیطره استادکاران بر تمام مراحل آموزش و ارتقای شاگردان به تقویت رویکردی پدرسالانه و استبداد آموزشی می‌انجامید.^۱

سخت‌گیری و تندی استاد با نظام مردسالار و استبدادی روزگار همخوانی و تناظر داشت. به اعتقاد مرم‌گوشت و پوست شاگرد از استاد بود و استخوانش به والدینش تعلق داشت. بر اساس این گفته، استاد حق داشت هرگونه سخت‌گیری و تنبیه که صلاح می‌داند، در مورد شاگرد روا دارد (فیوضات، ۱۳۸۱: ۶۶). این نگرش به تربیت، در ضرب‌المثل معروف «جور استاد به ز مهر پدر» نیز هویداست؛ چرا که اعتقاد به طبع سرکش شاگردان و لزوم به‌کارگیری ابزار تنبیه در میان عامه وجود داشت. تنبیه بدنی یا تحقیر کلامی در مکتب‌خانه‌ها و کارگاه‌های قدیم رایج بود و بخشی از فرآیند «پخته شدن» تلقی می‌شد. این خشونت نمادین، عزت‌نفس شاگرد را تخریب و خلاقیت او را در نطفه خفه می‌کرد. در این میان بسته به شخصیت، نحوه

^۱ .نیمی از جامعه یعنی زنان گرچه در بسیاری از فنون وارد می‌شدند اما به‌طور معمول و از نظر رسمی به مقام استادی نمی‌رسیدند.

سلوک و اعتقادات یک استادکار ممکن بود، رفتارهای متفاوت بروز کند. یک استادکار قدیمی، ضمن تأیید اعمال خشونت در این شیوه می‌گوید: «در قدیم شاگردان از استادان خود کتک‌ها می‌خوردند تا بتوانند کار را یاد بگیرند. البته شاید در بین استادکارها افرادی هم پیدا می‌شدند که به راحتی به شاگرد خود آموزش می‌دادند، اما تعداد آن‌ها در مقایسه با بقیه خیلی کم بود... یکی دیگر از دلایل از بین رفتن سیستم استاد شاگردی این است که متأسفانه امروزه حرمت‌ها از بین رفته و دیگر شاگردان و کارگران برای استاد خود احترامی قائل نیستند» (سرگذشت بازار اراک در دوران معاصر، ۱۳۹۸: ۳۲۰).

استادان در نظام تولید صنایع دستی ایران پایگاه بسیار مهمی داشتند و مالیات‌ها بر اساس شمار استادان هر صنف تعیین می‌شد. بر اساس آرای اخوان الصفا، «هر انسانی صنعتگر ناگزیر از داشتن استاد است که از او صنعت و یا علمی بیاموزد». استاد، راهنمای آن صنعت و کسی است که قوه نهفته در صنعتگر را برمی‌انگیزد و آن را به مرحله فعل می‌رساند (الشیخلی، ۱۳۶۲: ۸۶). بر این اساس، الگوی گزینش و به کارگیری نیروهای داوطلب برای ورود به دوره آموزشی حرفه‌ها بر اساس اصل آشنایی و اعتماد استوار و معمولاً به صورت خصوصی بود. استاد بسیاری از آشنایان و بستگان خود را به کار دعوت می‌کرد، یا تقاضای آن‌ها را برای پذیرش فرزندان شان در کارگاه یا حجره خود می‌پذیرفت. استخدام‌ها بدون قرارداد رسمی و مکتوب صورت می‌گرفت و می‌توان گفت ارتقای مرتبه شاگردان در این نظام تا مقدار زیادی به میل و نظر استاد منوط بود.

شیوه آموزش و نحوه یادگیری از فرد به فرد متفاوت بود و این ویژگی گرچه جزو نقاط امتیاز استاد شاگردی محسوب شده است، اما از زاویه‌ای دیگر می‌توان آن را به عنوان نقطه ضعف نیز به حساب آورد؛ چرا که زمان و نحوه انتقال مفاهیم، ارتقاء و حجم و کیفیت آموزش‌های منتقل شده به شاگرد را تحت کنترل و نظارت یک فرد یعنی استادکار قرار می‌داد. شاگرد باید از استاد پیروی می‌کرد و عدم تبعیت عواقب بدی برای او داشت.^۱

در این ساختار سلسله مراتبی، وجود یک استادکار و یک یا چند هنرجو و صنعتگر تعریف شده بود و شاگردان ملزم به رعایت مقررات و قوانین بودند. در عمل، فرادستی و استیلای استادکاران در روابط کار، ارتقای مرتبه شاگردان و اختصاص عواید به اساتید می‌توانست روند رسیدن به مرحله استادی را برای شاگردان دشوارتر نماید. چنانچه در جای جای فتوت نامه‌ها و منابع تعلیمی به لزوم اطاعت بی چون و چرا از استاد اشاره شده است (رسایل جوانمردان، ۱۳۷۰: ۲۳۹)؛ به‌ویژه در سنت ایرانی -اسلامی، رابطه استاد و شاگردی اغلب با الگوهای صوفیانه «مرید و مرادی» و نوعی «تقدس گرایی» همپوشانی پیدا می‌کند. وقتی استاد «مقدس» یا «فرا تر از نقد» انگاشته شود، خطاهای علمی یا فنی او نیز به عنوان «حکمت» توجیه شده و بازتولید می‌شوند. امام محمد غزالی توصیه می‌کند که شاگرد نباید با استادش با ادبیات امر و نهی صحبت کند، بلکه باید زمام تمام امور خویش را به هر ترتیب در اختیار استاد واگذارد (غزالی، ۱۳۷۵: ۱۲۰/۱-۱۲۱).

در نظام استاد شاگردی، شاگرد برای رسیدن به مرحله استادی و دریافت اجازه کار به طور مستقل، موظف به گذراندن دوره‌های آموزشی نزد استاد و طی مراحل بود که از پادویی آغاز می‌شد. او حق نداشت برای پیشرفت در کار، از مسیر نظریات هنری استاد منحرف شود و یا از روش استاد تخطی کند؛ در غیر این صورت از دایره شاگردی طرد می‌شد. در هر صورت شاگرد خود را با اهداف استاد و حتی خصلت‌های فردی او همسو می‌کرد و برای رسیدن به مرحله استادی ناچار به رعایت معیارهایی بود که بر طبق سنت‌های کهن تفسیر می‌شد. از سوی دیگر، در شاگردان به تدریج اشتیاقی پدید می‌آمد که انگیزه مادی را در آن‌ها تضعیف می‌کرد (آژند، ۱۳۹۱: ۲۵-۲۶).

^۱. در روایتی که از مولانا سلطانی مشهده خوشنویس در ارتباط با استادش مولانا اظهر نقل شده، سلطانی مدعی انجام تام و تمام کار استادی دگر است؛ مولانا اظهر برمی‌آشوبد، او را به اتاق می‌برد، فلک می‌پندد و دو روز محبوسش می‌کند (حیدرمیرزا دوغلات، ۱۳۸۳: ۳۱۶).

در عمل نهاد نظارتی بر روابط استاد و شاگرد وجود نداشت. با آن که در ساختار سلسله مراتبی، نظارت بر آموزش استادان به شاگردان نیز از وظایف شورای اصناف بود، آنان در کار شاگرد و استاد مداخله‌ای نداشتند، فقط احتمال داشت زمانی که استادی مرتکب قصوری می‌شد، مثلاً در رساندن شاگرد به استادی تعلل می‌کرد، شورا حق مداخله پیدا می‌کرد، اما هیچ کدام اعم از استاد یا شاگرد تعهد خاصی نداشتند (شاردن، ۱۳۳۵: ۳۰۰/۴).

از منظر انتقادی و با الهام از نظریه قدرت/ دانش فوکو، می‌توان رابطه استاد و شاگرد را عرصه اعمال قدرت انضباطی دانست؛ قدرتی که در قالب نظارت، اطاعت درونی و ساختن سوژه مطیع اعمال می‌شود. شاگرد نه تنها تحت اقتدار رسمی استاد، بلکه با درونی کردن گفتمان اطاعت، به بازتولید نظم آموزشی کمک می‌کند. خشونت نمادین، تحقیر کلامی یا تنبیه بدنی که در متون آموزشی سنتی رواج داشته‌اند، مصادیق قدرتی هستند که با پوشش «تربیت اخلاقی» مشروعیت می‌یابند. از این منظر، کارکرد روان شناختی نظام استاد شاگردی را باید در تولید سوژه تابع و انضباط یافته جست‌وجو کرد.

در این شیوه، کار و فعالیت روزانه شاگرد با زندگی شبانه او به هم پیوسته است. بدین معنی که شاگرد در خارج از کارگاه نیز همچنان زیر نظر استاد قرار دارد و زندگی او به شکلی با زندگی استاد مربوط است (صدیق، ۱۳۵۲: ۵۵). این ویژگی، خود دارای وجه منفی است، به این معنی که شاگرد را در همه شئون و حتی زندگی خصوصی او محکوم استاد قرار می‌دهد. درحالی که در دوره جدید بر تفکیک محیط کار و فعالیت از عرصه زندگی شخصی تأکید می‌شود و این دگرگونی مبین گذار از جامعه پراکنده به جامعه متمرکز و صنعتی است.

در این جا می‌توان به یک «الگوی اقتدار سنتی» اشاره کرد که مبنای عمل اساتید قرار گرفته و بر آن سایه انداخته است؛ الگویی که در کنترل رفتار، روش آموزش و حتی رابطه متقابل شاگردان با یکدیگر تأثیرگذار است. استاد همزمان به عنوان یک منبع قدرت برآمده از سنت‌ها و روش‌های آموزشی دیرینه و نماینده‌ای از سنت‌های آموزشی، جایگاه خود را در میان شاگردان تثبیت می‌کند. نظام استاد شاگردی مصداق بارز و نماد «اقتدار سنتی» است؛ الگویی که مشروعیت آن بر باور جمعی به برتری منزلت و اعتبار شخصی استاد استوار است و اطاعت شاگرد نه بر مبنای قواعد عقلانی، بلکه بر اساس اعتقاد به تقدس سنت صورت می‌گیرد. در این الگو، جایگاه استاد اغلب با الگوهای پدرانه، مرشدی و تربیت اخلاقی درهم می‌آمیزد؛ به گونه‌ای که وفاداری و پیروی شاگرد از استاد پیش شرط کسب صلاحیت حرفه‌ای تلقی می‌شود. از این منظر این ساختار آموزشی را می‌توان بازتابی از فرهنگ مردسالارانه و سلسله مراتبی جامعه دانست که در آن اقتدار شخصی استاد جایگزین قواعد رسمی و نهادی می‌شود. آنچه وبر آن را «تداوم سنت از طریق شخصیت اقتدارگرا» می‌نامد (Weber, 1978: 226-229).

۲. نقد آموزشی و معرفت‌شناختی

این وجه از نقد متضمن محدودیت‌های ساختاری این شیوه در انتقال دانش و از جمله «دانش ضمنی»^۱ است. اکثر مهارت‌های ضروری به طور شفاهی انتقال می‌یابد. بخشی از دانش استاد هرگز به کلام در نمی‌آید و تحت عنوان «فوت کوزه گری» مخفی می‌ماند. این دانش تنها با مشاهده طولانی منتقل می‌شود و هیچ تضمینی نیست که شاگرد همه آن را دریافت کند. با مرگ استاد و یا عدم تمایل او برای افشای اسرار شغلی، آن دانش برای همیشه گم می‌شود. چنان‌که احتیاط تام و کامل برخی استادان در عدم انتشار فوت و فن هنرهای گوناگون عملاً می‌توانست شاگرد را تا مدت‌ها برای یادگیری منتظر و

^۱. دانش ضمنی/ خاموش (Tacit knowledge) برخلاف دانش آشکار (Explicit knowledge) شامل تجربیات و مهارت‌های یک متخصص است که معمولاً از طریق مستندات قابل انتقال نیست و به واسطه تجربه و مشاهده منقل می‌شود.

بلا تکلیف نگاه داشته و به استهلاک زمان و توانایی‌های او بیانجامد. انتخاب شاگردان از میان اعضای نزدیک خانواده، تأکیدی بر همین جنبهٔ رازنگهداری و تلاش اساتید برای عدم درز اطلاعات حرفه‌ای نزد غریبه‌ها و نامحرمان و تحکیم انحصار در حرفه بود (عیسوی، ۱۳۶۲: ۴۴۹).

یکی دیگر از دلایل عدم تمایل استادان به انتشار فنون حرفهٔ خود می‌توانست به نگرانی آنان از ظهور رقیب جدید مربوط باشد. هنگامی که شاگردان پیشه ور کارآمخته می‌شدند، می‌توانستند کسب و کار جدید را در همان رشتهٔ استاد برای خود آغاز کنند، درحالی که با ناتمام ماندن آموزش، استاد می‌توانست بدون نگرانی از وجود یک رقیب از کار او بهره گیرد.^۱ در مصاحبه با یکی از اساتید معماری در این باره، او با اشاره به خاطرهٔ یکی از اساتید خود در نحوهٔ آموزش ترسیمات هندسی، به یاد می‌آورد که چطور شاگرد به لطایف الحیل تلاش کرده تا فوت و فن را از استاد یاد بگیرد، اما در نهایت استادکار، در غیاب شاگرد طرح را ترسیم کرده و او ناگزیر شده مدت‌ها کار کند تا بتواند این فن را شخصاً به دست آورد. او بر این باور است که استادان در ارائهٔ اطلاعات مربوط به رموز و شگردهای ویژهٔ کارها، که به دست نااهل نیفتد، عموماً خست داشتند. برخی هم معتقد بودند که شاگرد «نون بُر استاد» خواهد شد. یعنی رودست استاد بلند خواهد شد... (پرسش و پاسخ در باب نظام استاد - شاگردی در معماری سنتی (تاریخی) ایران با حسین رایتی مقدم).

رویهٔ سرنگهداری در میان برخی حرفه‌ها از جمله کاشی‌سازی و رنگریزی شهرت بیشتری داشت. رنگریزی دارای ماهیتی رمزگونه و اسرارآمیز بود و رنگرزان دستورالعمل و راز تهیهٔ رنگ‌ها را به صورت شفاهی و تجربی به فرزندان ذکور خود می‌آموختند و بر ضرورت حفظ اسرار شغلی در درون واحد خانواده تأکید داشتند. حرفهٔ سفالگری نیز دارای چنین ویژگی‌هایی بود. سفالگری با خمیر چینی و پخت مضاعف در جوامع مسلمان از منزلت اجتماعی نسبتاً بالاتری برخوردار بود. چنان هنرمندانی اغلب مانند کیمیاگران، صاحبان اسرار حرفه‌ای بودند که ممکن بود با مرگ این افراد، آن اسرار نیز از بین رفته باشد (ایروین، ۱۳۸۹: ۲۰۹). کاشی‌سازان از دانش فنی و مهارت‌های خود بسیار مراقبت می‌کردند. اگر یکی از آنان موفق به کشف کائولین خاص و یا مراحل و فرآیندهای رنگریزی می‌شد، حتی اگر قصد انتقال آن را به فرزندش نیز داشت، باز هم در مواردی آن را مخفی نگاه می‌داشت.^۲ استادی که موفق به کشف تکنیک رنگ‌های جدید می‌شد، می‌توانست به ثروت و شهرتی قابل توجه دست یابد.

از منظر فوکویی، این الگو مصداق روشنی از پیوند دانش و قدرت است: استاد نه فقط دانای فن، بلکه تعیین کنندهٔ مرزهای مشروعیت دانش محسوب می‌شود. مفاهیمی چون «فوت کوزه‌گری» و «راز نگهداری حرفه‌ای»، وجوهی از دانش به حساب می‌آیند که جریان آموزش را تحت نظارت اقتدار شخصی درمی‌آورند. بدین ترتیب، انحصار مهارت، تأخیر عمدی در

^۱ جنبه‌ای از ویژگی سرنگهداری در میان اهالی هنر و صنعت در ایران به پیوند آنان با اهالی تصوف و فطیان باز می‌گردد. در گذشته در رأس اصناف و حرف، فطیانی (کلوها) بودند که خود اهل سیر و سلوک بوده و به تعلیم و راهنمایی هنرمندان می پرداختند. هنرمندان در محضر آنها آیین فتوت و رمزآموزی فرا می‌گرفتند. بنابراین ریشهٔ فتوت در تصوف است، اما از حد تصوف درمی‌گذرد و می‌کوشد تا آیین تقدسی برای همه حرفه‌ها و اصناف تنظیم کند و اسرار آن حرفه‌ها را در پوشش آداب مذهبی نسل به نسل منتقل سازد (شایگان، ۱۳۷۱: ۱۶۶-۱۶۷).

^۲ در یک نمونه، تالاک (جلای) فلزی که از خصایص بارز سفال صفوی و چینی‌های با کیفیت محسوب می‌شد؛ در عصر قاجار دیگر تولید نشد. چرا که در یک دورهٔ نسبتاً طولانی از جنگ و ستیز که در پی سقوط اصفهان رخ داده بود، بسیاری از متخصصین فن نابود شدند (فلور، ۱۳۹۳: ۹۰). همانطور که یکی از عوامل زوال صنایعی چون سرامیک و کاشی‌کاری، ناشی‌گری استادان و رازداری حرفه‌ای نسل‌های قبل بود (بلاغی، ۱۳۶۹: ۴۳).

انتقال فنون و همچنین گزینش شاگردان از میان آشنایان، بخشی از فرآیند نظام مند حفظ قدرت و بازتولید آن در قالب سنت صنفی محسوب می‌شوند. در نتیجه، آموزش سنتی نه صرفاً انتقال تکنیک، بلکه تولید و تثبیت نظم خاصی است که در آن استاد صاحب مشروعیت معرفت است و دانش، ابزار تداوم قدرت وی می‌شود.

افزون بر آن، این رویه آموزشی با معضل تکثیر خطا روبه‌رو است. در نظام جدید آموزشی، دانشجو با چندین منبع و استاد سروکار دارد. در نظام استاد شاگردی، شاگرد تنها یک منبع حقیقت وجود دارد. اگر استاد در یک تکنیک یا نظریه اشتباه کند، شاگرد عیناً همان اشتباه را به‌عنوان حقیقت مطلق می‌آموزد و به نسل بعد منتقل می‌کند.

دیگر نقیصه این رویه آموزشی، فقدان برنامه آموزشی مدون است. با آن‌که وجود یک استادکار و یک یا چند هنرجو و صنعتگر و سلسله مراتبی در این ساختار تعریف شده بود و شاگردان ملزم به رعایت مقررات و قوانین بودند، با این حال، شواهد چندانی از وجود یک برنامه ثابت آموزشی، ابزار نظام مند ارزیابی مهارت افراد و یا یک مکان مشخص برای آموزش، در دسترس نیست (اختیار، ۱۴۰۱: ۹۶). بنابراین معیار و ملاک درستی برای ارزیابی روند آموزش در این شیوه هیچ‌گاه در دسترس نبوده است. آموزش بر اساس نظم ذهنی استاد یا سفارش‌های کاری روزمره پیش می‌رود، نه بر اساس یک منطق آموزشی مرحله به مرحله. این امر باعث می‌شود فرآیند یادگیری بسیار طولانی و گاه نامتوازن باشد.

۳. نقد اقتصادی و اجتماعی: انحصار صنفی و مشروعیت بخشی به سلطه استاد

این منظر، سویه‌های تاریک تری را در استثمار و انحصار، آشکار می‌کند. کار رایگان رویه‌ای بود که شاگردان اغلب با آن مواجه بودند؛ آن‌ها سال‌ها بدون حقوق یا با دستمزد بسیار ناچیز برای استاد کار می‌کردند، به امید این‌که روزی خود استاد شوند. این قاعده عملاً نیروی کار ارزان را تحت لوای آموزش مشروعیت می‌بخشید. در عمل معذورات اخلاق سنتی به یک شاگرد اجازه نمی‌داد استاد خود را ترک کند. گذشته از این، استاد حق داشت علیه شاگرد پیشین خود شکایت کرده و مانعی برای او ایجاد کند. با این اقدام، سایر استادان نیز عموماً تمایلی نداشتند تا شاگردی «متمرد» را به کار گیرند (کیوانی، ۱۳۹۲: ۹۷). در مواقع کار و بیکاری، سرنوشت شاگرد به استاد گره خورده بود: «هر گچ کار، شاگرد مخصوص خود را داشت که با هم سر کار رفته با هم بیکار می‌شدند و تا هر چند مدت هم که استاد، کار نداشت، شاگرد هم باید بیکار مانده پیش استاد دیگر نرود، چه در میان گچ کارها سنتی بود که شاگرد همدیگر را نبرند و هم نمی‌توانستند جز با شاگرد خود کار بکنند که زبان هم و طرز کار یکدیگر را نمی‌فهمیدند، چندان بود که استاد تمام روز بخواهد با شاگرد جدید بر سر ساختن و نساختن و چگونه ساختن و چه نوع ساختن جر و بحث بکند...» (شهری، ۱۳۶۹: ۱۱۴/۳).

انحصارگرایی را می‌توان یکی از ویژگی‌های کلیدی این نوع آموزش دانست که بر اساس الگوی اقتدار سنتی در جریان بود. تمایل استاید قدیم در انحصار دانش در دایره بسته خانواده یا صنف خود، نظام استاد شاگردی را به ابزاری قدرتمند برای کنترل و نظارت ورود افراد به بازار کار و حفظ انحصار قیمت و مهارت تبدیل می‌کرد. این «رازورزی» مانع عمومی شدن دانش می‌شد (آزند، ۱۳۸۰: ۱۲). ویژگی آموزش سینه به سینه و ترجیح استادان به گزینش شاگردان از میان آشنایان و افراد نزدیک از وجود نوعی انحصار در این روند و وضع مقررات دشوارتر برای سایر شاگردان حکایت دارد (راوندی ۱۳۸۳: ۳/ ۳۸۵-۳۸۶)؛ بدین وسیله این شیوه به‌واسطه عدم توزیع عادلانه فرصت یادگیری و ترجیح روابط خانوادگی و توصیه بر استعداد شاگرد، به بازتولید نابرابری منجر می‌شد. صادق بیک استاد نقاشی در نصیحت به فرزند خویش، او را از فراگیری این فن از استادان تصویر برحذر می‌دارد، چرا که آن‌ها حتی این کار را از فرزند خود دریغ می‌دارند. او «حقد و حسادت» را همچون حجابی در راه تعلیم می‌شمرد که نه تنها در شاگرد بلکه در استادان نیز وجود دارد و دعوت می‌کند که اگر شاگردی استاد راهبری پیدا نکرد، به

کتاب قانون المصور او رجوع کند که بهترین و شایسته ترین معلم نقاشی است (آژند، ۱۳۹۱: ۱۱۱-۱۱۲). بنابراین می توان گفت، استاد به عنوان منبع مشروعیت و صاحب منزلت، نظم صنفی را به گونه ای سامان می دهد که انحصار دانش و مهارت در دایره خود او و بستگانش تداوم یابد. این اقتدار، ظاهر اخلاقی دارد، اما در عمل مبنای سلطه اجتماعی است. از سوی دیگر، نظام استاد شاگردی به واسطه نظم اقتصادی و فرهنگی خود، دانش را کالایی انحصاری نموده و از این طریق سلطه را به حوزه های زندگی اجتماعی گسترش می دهد.

عملکرد نظام استاد شاگردی در کل و استادان به طور خاص، علاوه بر اعمال قدرت مستقیم که در قالب «اقتدار عیان» اعمال می شود، نوعی «اقتدار پنهان» نیز بر شاگردان اعمال می کند. این قدرت پنهان، از طریق تمایزهایی شامل شئون و امتیازات سنتی و تمایز در مهارت و صلاحیت ایجاد می شود که به افراد امکان اعمال قدرت می دهد. دانش تولید شده از سوی استاد از جمله محتوا و روش های آموزشی و شیوه های ارزیابی، نه تنها بر شاگردان تأثیر می گذارد، بلکه موجب تولید و تحکیم قدرت نیز می شود. استاد در این جا تنها انتقال دهنده اطلاعات نبوده، بلکه نقشی فعال در شکل دهی به دانش و قدرت دانش دارد.

۴. نقد حوزه نوآوری: فقدان تفکر انتقادی و مانعی برای بروز خلاقیت

نظام استاد شاگردی، از منظر اقتدار سنتی با تغییر و نوآوری ناسازگار است؛ زیرا مشروعیت خود را از استمرار سنت و تکرار آیین ها دریافت می کند. به همین دلیل شاگرد در این نظام به سوی تداوم سنت آموزش داده می شود، نه تخطی از آن. این ثبات رویه در جهت حفظ ارزش ها، در عمل مانع آزادی اندیشه و بروز نوآوری است. الزام نانوشته شاگرد با اهداف، معیارها و خصلت های استاد برای رسیدن به ارتقاء، فضای نقد و آفرینش گری را مخدوش می سازد. در نظام سنتی آموزش، پرسشگری مداوم، اغلب به عنوان بی احترامی یا عدم اعتماد به دانش استاد تلقی می شد. این فضا، ذهن نقاد شاگرد را کور می کرد و او را به «پیروی محض» عادت می داد. رواج این آداب باعث ایجاد نوعی رابطه کاذب اخلاقی بین استاد و شاگرد، نقض استقلال شخصی و شغلی شاگرد، سلب اعتماد به نفس، استقلال اندیشه، جسارت نقادی و مطالبه گری علمی شاگرد مقابل استاد شده است. در این رویکرد، فرآیند آموزشی به طور کلی در اختیار استاد است، شاگرد نقش منفعلانه ای دارد و عموماً نقد و رد نظر استاد، امری قبیح یا دست کم غیراخلاقی شمرده می شود (حسینی و همکاران، ۱۴۰۰: ۱۱۹۲-۱۱۹۳).

در مدیریت استادکارانه چیزی به عنوان آگاهی درونی کادرها از منطق کار وجود ندارد، از این رو ارتباط آن ها با مدیر بر اساس اعمال فرامین اجرایی تنظیم می شود. حد نهایی این رابطه، تبدیل فرمان بیرونی به عادت درونی در نیروهای تحت فرمان استاد است، یعنی جریانی که فرد را کاملاً از خود بیگانه و ناتوان از ظهور قدرت خلاقیت می کند. ساختار دو جزئی (استاد و شاگرد) و نبود سوژه مطالعه، استاد را به شکل نمادی از دانایی جزم شده درمی آورد. فقدان همین فضای پرسش و نقد مستقیم، مهم ترین ویژگی نظام آموزشی سنتی ماست (قانع بصیری، ۱۳۹۵: ۲۳۳-۲۳۴). استادان سنتی در برابر تغییر مقاومت دارند؛ آن ها معمولاً در برابر تکنیک های جدید یا ابزارهای مدرن مقاومت می کنند و آن را انحراف از «اصالت» می دانند. این جمود، باعث عقب ماندگی صنعت یا هنر در گذر زمان می شود. هدف نهایی شاگرد، رسیدن به سطح استاد و در حقیقت یک نمونه رونوشت از او است. غایت هنر شاگرد این است که چنان شبیه استاد کار کند که تشخیص اثر او از استاد دشوار باشد. این رویکرد یعنی «بازتولید گذشته» و مرگ نوآوری. شاگرد برای فراتر رفتن از استاد آموزش نمی بیند، بلکه برای تبدیل شدن به او تربیت می شود.

در وجهی دیگر به نظر می‌رسد، تقلید از آثار و مشی استاد در خلق یک اثر هنری، شاگرد را همواره در مرحله یک صنعتگر صرف نگاه می‌دارد. هاوزر^۱ نظام استاد شاگردی را یکی از موانع ارتقای جایگاه صنعتگر به هنرمند دانسته و بر این باور است که تشویق صنعتکاران به اطاعت و پشتکاری و «تقلید» نمونه‌ها، بر پایه رویه قرون وسطایی - سنتی قدیم بوده، درحالی که رهایی هنر از روح صنعتکاری صرف، با تغییر نظام کهن کارآموزی و الغای انحصار آموزشی اتحادیه‌ها آغاز می‌شد و پایان تفوق استادان و اتحادیه‌های صنفی، با انتقال آموزش هنری از کارگاه به آموزشگاه، تسلیم آموزش عملی به آموزش نظری و مطالعه طبیعت به جای تقلید از استادان، میسر می‌گشت (هاوزر، ۱۳۷۲: ۱۶۸/۲-۱۶۹).

اگرچه سنت گرایان بر تمایز ماهیت این ویژگی، یعنی تقلید از شیوه استاد با تقلید صرف تأکید دارند^۲؛ با این وجود در نظام آموزش سنتی، هنجارها و رفتارهای تعریف شده از نسلی به نسل دیگر منتقل می‌شوند و افراد در بازایی مدام آن شرکت می‌کنند. این نظام برخلاف آموزش عصر تجدد که مبتنی بر ابداع فردی است، سنت را چون امانت الهی می‌داند که از پدر به فرزند و از استاد به شاگرد منتقل می‌شود و در نتیجه هرگونه نوجویی را سرکشی تلقی کرده و به نام «بدعت» طرد می‌کند. رابطه استاد شاگردی و مرید و مرادی نیز بازتاب همین اعتقاد است. در این نظام شاگرد مجاز است سلیقه شخصی خود را تنها تا اندازه‌ای، در اجرای آثار خود اعمال کند که به تفسیر آیینی اشیاء و رابطه تعریف شده آن‌ها آسیبی وارد نشود (نصر، ۱۳۸۰: ۱۰۴-۱۰۳).

در نگاه فوکویی، نظام استاد شاگردی را می‌توان نمونه‌ای از گفتمان آموزشی بسته دانست که تولید معنا در آن، تحت سیطره معیارهای استاد قرار دارد. در چنین گفتمانی، شاگرد تنها مجاز به بازتولید معنایی است که در چارچوب نظم استاد مجاز شمرده می‌شوند و هرگونه انحراف از این نظم، خروج از مشروعیت حرفه‌ای تلقی می‌شود. در نتیجه، قدرت گفتمان آموزشی مسلط، مانع شکل‌گیری سوژه خلاق و منتقد می‌شود و آموزش سنتی را به ابزاری برای تثبیت سبک و معیارهای محدود هنری بدل می‌سازد. بدین سان الگوی استاد شاگردی به جای پرورش هنرمند آفریننده، به بازتولید صنعتگر تقلیدگر می‌انجامد؛ سوژه‌ای که خلاقیت فردی او در درون مرزهای گفتمان آموزشی مهار می‌شود.

با توجه به موارد پیش گفته در نقد این شیوه آموزشی و زمینه‌های زوال نظام استاد - شاگردی، به نظر می‌رسد که احیای کامل چنین نظامی در جامعه امروز ناممکن یا کم‌فایده است و مقتضیات اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی جامعه جدید، به سختی امکان بازتولید چنین نظامی را می‌دهد. از جمله با توجه به دگرگونی فضای اخلاقی، سنتی و ارزش‌های گذشته در جامعه، نظام پیشین دست‌کم در آموزش نظری نمی‌تواند کارگشا باشد. همچنین در این میان باید اهمیت مؤلفه افزایش جمعیت و به تبع آن، افزایش تقاضا و گسترش تولید برای تجارت و صادرات بین‌المللی را نیز در نظر گرفت؛ آن‌چه که از علل ضروری شدن آموزش نظام‌مند و جدید دانشگاهی است و با نظم قدیم استاد شاگردی امکان پاسخگویی به این حجم از تقاضا وجود ندارد. این یک تغییر ناگزیر بود که آموزش و تولید هنری در سطح چند استاد کار و در کارگاه‌های کوچک محدود نماند تا تعداد بیشتری از افراد بتوانند پس از آموزش رسمی و نظام‌مند وارد بازار کار شوند و ابزارها، منابع و مواد اولیه و راه‌های تأمین آن‌ها از انحصار خارج شود. بنابراین احیای نظام استاد شاگردی در امروز فقط یک مسأله آموزشی نیست، بلکه با کل

^۱ Hauser

^۲ صدی می‌نویسد: در آموزش استادشاگردی تقلید تاثیر تعالی بخش و اثر تکوینی بر آموزش هنرهای سنتی دارد و از خلال آن می‌توان به خلاقیت و خیال رسید. این تقلید بر اصلی معنوی استوار است و نه بر ظواهر که نتوان از آن طرفی بست (صدی، ۱۳۹۳: ۹۳-۹۴).

ساختار جامعه معاصر ناسازگار یا دست کم در بسیاری موارد ناهمخوان است؛ استاد شاگردی در زمینه تاریخی خود پاسخگوی بخشی از نیازهای آموزشی و حرفه‌ای جامعه بود، اما با توجه به نقدهای وارد شده و تغییر ساختار جامعه معاصر، آموزش دیگر بر رابطه شخصی و محدود میان استاد و شاگرد استوار نیست. دگرگونی ساختار آموزش، ضرورت سنجش پذیری آموزش و مهارت‌ها، لزوم برقراری حقوق آموزش‌گیرنده و عدالت آموزشی، سرعت بالای گردش دانش، تخصصی شدن مشاغل و وابستگی آموزش به نهادهای رسمی، امکان بازسازی مستقیم آن را بسیار محدود کرده است.

نتیجه

از منظر حامیان سنت گرای هنر، فاصله نظام آموزشی مدرن هنر با دین باوری، اخلاق گرایی و سایر مؤلفه‌های هویت ایرانی و اسلامی از نقاط ضعف آموزش هنر مدرن محسوب شده و از همین رو لزوم تغییر در این نظام آموزشی و بازگشت به شیوه گذشته ضروری قلمداد می‌شود. این رویکرد بدون توجه به محدودیت‌های ساختاری و آموزشی استاد شاگردی درصدد جایگزینی آن با نظام نوین آموزش دانشگاهی در هنر است. البته شیوه استاد شاگردی واجد ویژگی‌های درخور آموزشی نیز هست، اما در اصل و اساس خود ناکارآمدی‌هایی دارد که آن را در روزگار ما و برای مقتضیات امروزین نارسا می‌سازد. این شیوه آموزشی در تجربه تاریخی پشت سر گذاشته و نه در اصول و مبادی متذکر در فتوت نامه‌ها و مرام‌نامه‌ها، متضمن نقایص و مواردی از اجحاف و تخطی از اصول انسانی و اخلاقی بوده است. از جمله تمایل به انحصارطلبی و حفظ منافع فردی و شخصی که چه به شکل مستقیم و سنتی و چه به صورت قدرت پنهان در این عرصه جاری و ساری بود. بنابراین صرف وجود گزاره‌های اخلاقی در متون برجای مانده، به معنای رعایت آن‌ها در عمل نیست و تجربه زیسته بسیاری از افراد آموزش دیده در این نظام، حکایت از شواهدی دیگر دارد: از جمله این رویه اگرچه برای انتقال «مهارت» کارگشاست، اما برای «توسعه علم و تفکر انتقادی» ناکارآمد بوده است. بدین ترتیب، نقدهای روان شناختی، معرفت شناختی، اقتصادی و نوآوری نه مجموعه‌ای پراکنده، بلکه تجلی ابعاد گوناگون یک نظم واحدند؛ نظمی که قدرت سنت در آن از طریق سازوکارهای آموزشی و فرهنگی در ذهن و هویت شاگردان رسوب می‌کند و «هنر آموزش» را به عرصه بازتولید سلسله مراتب و کنترل تبدیل می‌سازد. منسوخ شدن شیوه آموزشی استاد شاگردی نه از روی عداوت بلکه به واسطه از دست دادن کارکردها در جامعه معاصر و الزامات اخیر و نقد آن، نه ناظر به ناکارآمدی مطلق آن در گذشته، بلکه معطوف به ناتوانی آن در پاسخگویی به نیازهای جامعه جدید است.

احیای نظام آموزشی استاد شاگردی در مراکزی مشخص (همانند دانشگاه استاد فرشچیان)، اگرچه می‌تواند نوعی حق انتخاب و گزینش برای دانشجویان رشته‌های هنر خلق کند، اما به نظر می‌رسد پافشاری بر انتخاب یک شیوه کهن برای آموزش هنر، با توجه به اقتضائات کنونی فرهنگی و اجتماعی جامعه ایران و محدودیت‌های این شیوه آموزشی نمی‌تواند راهگشا باشد. از این رو، هدف می‌تواند نه احیای کامل این شیوه آموزشی، بلکه بررسی امکان بهره‌گیری گزینشی و اصلاح‌شده از برخی عناصر مثبت آن در چارچوب آموزشی و نهادی معاصر باشد.

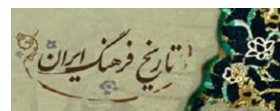
تضاد منافع

بدین‌وسیله نویسندگان اعلام می‌دارند که هیچ نفع متقابلی از انتشار این مقاله ندارند.

منابع

آژند، یعقوب (۱۳۸۰)، «نظام استاد - شاگردی نقاشی در ایران»، هنرهای زیبا، ش ۱۰، صص ۴-۱۲.

- آژند، یعقوب (۱۳۹۱)، از کارگاه تا دانشگاه، تهران: مؤسسه تألیف، ترجمه و نشر آثار هنری «متن».
- اختیار، مریم (۱۴۰۱)، از کارگاه و بازار تا هنرستان، در مجموعه مقالات نقاشی‌های سلطنتی ایران، لایلا دیبا با همکاری مریم اختیار، تهران: خانه فرهنگ و هنر مان.
- الشیخلی، صباح ابراهیم سعید (۱۳۶۲)، اصناف در عصر عباسی، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- امرائی، مهدی (۱۴۰۱)، «رابطه استاد - شاگردی در نظام آموزش دانشگاهی با تکیه بر آموزش هنرهای صناعی»، نشریه هنرهای کاربردی، دوره ۲، ش ۸، صص ۷۰-۸۸.
- ایروین، روبرت (۱۳۸۹)، هنر اسلامی، ترجمه رؤیا آزادفر، تهران: شرکت انتشارات سورۀ مهر.
- بلاغی، عبدالحجّه (۱۳۶۹ق)، تاریخ نایین، مدینه‌العرفا، تهران: چاپخانه مظاهری.
- بورکهارت، تیتوس (۱۳۸۶)، مبانی هنر اسلامی، ترجمه و تدوین امیر نصیری، تهران: حقیقت.
- پرهام، سیروس (۱۳۷۸)، با هم نگری و یکتا نگری، تهران: آگاه.
- تسلیمی، علی (۱۳۹۵)، نقد ادبی، تهران: اختران.
- حسینی، محمدرضا، یعقوبی، طاهر، قریشی کربن، حسن و میکائیلی، محمدامین (۱۴۰۰)، نقد تأثیر تصوف بر آداب «استاد و شاگرد» در کتب تعلیم و تربیت اسلامی قرون میانه (۴ تا ۷)، فصلنامه معرفتی در دانشگاه اسلامی، سال ۲۵، شماره چهارم، صص ۱۱۸۹-۱۲۰۰.
- حیدر میرزا دوغلات، محمد (۱۳۸۳)، تاریخ رشیدی، تصحیح و تحقیق عباسقلی غفاری فرد، تهران: مرکز نشر میراث مکتوب.
- هیوبرت، دریفوس و رابینو، پل (۱۳۷۹) میشل فوکو فراسوی ساختگرایی و هرمونوتیک، تهران: نشر نی.
- راوندی، مرتضی (۱۳۸۲)، تاریخ اجتماعی ایران، ج ۳، تهران: نگاه.
- رسایل جوانمردان (۱۳۷۰)، گردآوری مرتضی صراف، بی‌جا: انجمن ایران‌شناسی فرانسه.
- سرگذشت بازار اراک در دوران معاصر (۱۳۹۸)، طرح پژوهشی منتشر نشده، بنیاد ایران‌شناسی.
- سهیلی اصفهانی، بهروز و صابر، زینب، (۱۴۰۱)، رسته‌بندی شدن صنایع دستی ایران در تضارب‌گفتمان‌های غرب‌گرایی و شرق‌شناسی در دوره قاجار، کیمیای هنر، س ۱۱، ش ۴۴، صص ۷۳-۸۶.
- سیف، احمد (۱۳۷۳)، اقتصاد ایران در قرن نوزدهم، تهران: نشر چشمه.
- سیفی، ندا (۱۳۹۶)، پژوهشی در امکان احیاء نظام استاد - شاگردی در آموزش هنر ایرانی - اسلامی در عصر حاضر، رساله دکتری رشته هنرهای اسلامی، دانشگاه هنر تبریز.
- سیفی، ندا، بلخاری قهی، حسن و محمدزاده، مهدی (۱۳۹۶)، تأملی در رابطه استاد و شاگردی در آموزش هنرها با تأکید بر نظام سنتی، فصلنامه علمی - پژوهشی نگره، دوره ۱۲، ش ۴۲، صص ۳۳-۴۵.
- شاردن، جان (۱۳۳۵)، دایرةالمعارف تمدن ایران، سیاحتنامه شاردن، ترجمه محمد عباسی، ج ۴، تهران: امیرکبیر.
- شایگان، داریوش (۱۳۷۱)، هانری کربن، آفاق تفکر معنوی در اسلام ایرانی، ترجمه باقر پرهام، تهران: مؤسسه انتشارات آگاه.
- شهری، جعفر (۱۳۶۹)، تاریخ اجتماعی تهران در قرن سیزدهم، ج ۳، تهران: رسا.
- صدری، مینا (۱۳۹۳)، آسیب‌شناسی آموزش هنرهای سنتی در دوران معاصر، تهران: پژوهشگاه فرهنگ و هنر و ارتباطات.
- صدیق، عیسی (۱۳۵۲)، دوره مختصر تاریخ و فرهنگ ایران، تهران: شرکت سهامی طبع کتاب.



- عیسوی، چارلز (۱۳۶۲)، تاریخ اقتصادی ایران، تهران: گستره.
- غزالی، ابوحامد محمد (۱۳۷۵)، احیاء علوم الدین، ترجمه مؤیدالدین محمد خوارزمی، به کوشش حسین خدیوچم، ج ۱، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- فلور، ویلم (۱۳۹۳)، صنایع کهن ایران در دوره قاجار، تهران: پیکره.
- فیوضات، ابراهیم (۱۳۷۲)، بررسی تحولات نظام استاد شاگردی در ایران، تهران: دانشگاه شهید بهشتی.
- فیوضات، ابراهیم (۱۳۸۱)، نگرش جوانان به حرفه و صنعت، مجله جامعه شناسی ایران، دوره ۱، ش ۴: صص ۶۵-۷۷.
- قانع بصیری، محسن (۱۳۹۵)، تاریخ تحلیلی صنعت در ایران، تهران، دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- کلیگز، مری (۱۳۹۴)، درسنامه نظریه ادبی، ترجمه جلال سخنور، الهه دهنوی و سعید سبزیان، ج ۲، تهران: اختران.
- کیوانی، مهدی (۱۳۹۲)، پیشه وران و زندگی صنفی آنان در عهد صفوی، ترجمه یزدان فرخی، تهران: امیرکبیر.
- مایر، ورنون هاید (۱۳۸۷)، تاریخ تاریخ هنر، ترجمه مسعود قاسمیان، تهران: سمت.
- مظهری آوا، مریم و عیسی‌زاده، سعید (۱۳۹۳)، تأثیر نظام استاد - شاگردی در ایجاد اشتغال، کنفرانس بین‌المللی علوم انسانی و مطالعات رفتاری، صص ۱-۷.
- معین‌الدینی، محمد (۱۳۹۹)، نقد مفهوم سالک/عارف - هنرمند از دیدگاه سنت‌گرایان بر اساس مطالعات تاریخ اجتماعی، تحقیقات تاریخ اجتماعی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، سال دهم، شماره اول، ۲۷۵-۲۹۵.
- مقنی‌پور، مجید رضا (۱۳۹۰)، بررسی وضعیت آموزش هنرهای سنتی در سطح آموزش عالی کشور، نامه آموزش عالی، س ۴، ش ۱۴، صص ۸۹-۱۰۴.
- نامور مطلق، بهمن (۱۳۸۴)، مقدمه مقالات اولین هم‌اندیشی معنویت و آموزش هنر، تهران: فرهنگستان هنر.
- ندیمی، حمید (۱۳۸۹)، روش استاد و شاگردی، از نگاهی دیگر، نشریه هنرهای زیبا، دانشکده معماری و شهرسازی، ش ۴۴، صص ۲۷-۳۶.
- ندیمی، هادی (۱۳۷۸)، «تیم‌نظری به آموزش هنر در ایران»، فضانامه جلوه هنر، ش ۱۴ و ۱۵، صص ۴-۱۳.
- نصر، کریم (۱۳۸۰)، «پارادوکس آموزش هنر در ایران»، کتاب ماه هنر، ش ۳۷، صص ۱۰۴-۱۰۷.
- نوابخش مهرداد و کریمی، فاروق (۱۳۸۸)، واکاوی مفهوم قدرت در نظریات میشل فوکو، نشریه مطالعات سیاسی، ش ۳، صص ۴۱-۵۰.
- هاوزر، آرنولد (۱۳۷۷)، تاریخ اجتماعی هنر، مترجم ابراهیم یونسی، ج ۲، تهران: خوارزمی.
- هشیار، مهران (۱۳۹۰)، بررسی نظام آموزش عالی در هنرهای صناعی ایران و پیشنهاد یک نظام نوین، رساله دکتری دانشگاه شاهد در رشته پژوهش هنر.

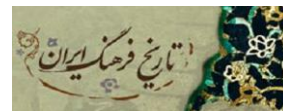
منابع اینترنتی:

- اساسنامه دانشگاه هنرهای اسلامی - ایرانی قابل دسترسی در پرتال مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی:

https://rc.majlis.ir/fa/law/print_version/1668736

- خبرگزاری آنا، نظام استاد - شاگردی در آموزش هنر چگونه اجرایی می‌شود، قابل دسترسی در:

<https://ana.ir/003ZaG>



- خبرگزاری ایسنا، نظام استاد شاگردی به منزله بهره‌کشی نیست، ۱۰ مرداد ۱۴۰۲، قابل دسترسی در:

<https://www.isna.ir/news/1402051006200>

- خبرگزاری تابناک، استاد - شاگردی را متوقف کنید، ۵ مرداد ۱۳۹۲، قابل دسترسی در:

<https://www.tabnak.ir/fa/news/%D%A%D%B%D%AA%D%A%D%AF-%D%A%D%B%D%AF%D%A%D%AF%D%B%D%AF-DB-C-D%B%D%AV-D%AA%D%AD%A%D%AF-D%AD%A%D%AF>

- خبرگزاری خبربان، تأکید بر اجرای زود هنگام شیوه‌نامه نظام استاد شاگردی در آموزش هنر، ۱۴ دی ۱۴۰۱، قابل دسترسی در:

<https://36762285.khabarban.com/>

- خبرگزاری دانشجو، مخالفت محامع کارگری کشور علیه طرح استاد شاگردی، ۱۳۹۲/۱۱/۴، قابل دسترس در:

<https://snn.ir/fa/news/%D%A%D%AE%D%A%D%AF%D%A%D%AC%D%A%D%B%D%DA%D%D%B%DA%AF%D%B%DB%C-%DA%D%B%D%B%D%AD-%D%A%D%B%D%AA%D%A%D%AF-D%D%B%D%AF%D%B%D%AF%DB%C>

- خبرگزاری کار ایران، علیه طرح استاد شاگردی اقامه دعوی شد/ نقض حقوق انسانی با تبدیل کارآموز به شاگرد، ۱۳۹۲/۰۶/۰۵، قابل دسترسی در:

<https://www.ilna.ir/%D%A%D%AE%D%B%D%A%D%AF%D%B%D%AD-%D%B%D%AD-D%D%B%D%AA%D%AF-D%D%B%D%DA%AF%D%B%D%AFDB%D>

- خبرگزاری مهر، جزئیات دستورالعمل ۱۴ ماده‌ای طرح استاد - شاگردی نوین، ۹ مهر ۱۳۹۱، قابل دسترسی در:

mehrnews.com/xjxK2

- صفحه اینترنتی «کار در ایران»، گزارش می‌از کارزار علیه استاد - شاگردی، قابل دسترسی در:

<https://kargareirani.blogspot.com/2021/09/1292/post-77>

مؤسسه فرهنگی ایکوموس ایران، پرسش و پاسخ در باب نظام استاد - شاگردی در معماری سنتی (تاریخی) ایران با حسین رایتی مقدم، قابل دسترسی

[12042/56/21/16/05/2024/ https://www.iranicosmos.ir/](https://www.iranicosmos.ir/) :د