



Examining the Intersection of Educational Administration, Power, and Religion in Iran's Historical Social Context: A Bourdieusian Perspective

Mohammad Akhondi

PhD student, Department of Educational Administration and Human Resources Development, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran, Email: m.akhondi11165@mail.um.ac.ir

Razvan Hosseingholizadeh

Associate Professor, Department of Educational Administration and Human Resources Development, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. (Corresponding Author) Email: rhgholizadeh@um.ac.ir

Mohsen Noghani Dokht Bahmani

Assistant Professor, Department of Social science, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. Email: noghani@um.ac.ir

Shahram Youseffar

Professor, Department of History, University of Tehran, Tehran, Iran, Email: shyouseffar@ut.ac.ir

Received: 2024-03-12	Revised: 2024-04-28	Accepted: 2024-07-02	Published: 2024-03-18
Citation: Akhondi, M., Hosseingholizadeh, R., Noghani Dokht Bahmani, M., & Youseffar, S. (2024). Exploring the Field of Educational Administration and Leadership in nexus with Power and Religion in the Historical Social Context of Iran Based on Bourdieu's Theory. <i>Foundations of Education</i> , 13(2), 85-112. doi: 10.22067/fedu.2024.87016.1332			

Abstract

The main purpose of this study is to analyze the nature of educational administration and leadership as an influential subfield in relation to the fields of power and religion within the historical context of Iran. Grounded in Bourdieu's Theory of Social Fields, this study adopts a new sociological perspective on education and upbringing. This approach posits that for a comprehensive analysis of specific phenomena such as the field of educational administration and leadership, necessitates examining them in the broader social issues. Therefore, utilizing the method of document research and employing the thematic analysis technique aligned with the Bourne and Clark approach, as well as the Atrayd Sterling model, the social history of Iran was studied in two periods: pre-Islamic (Ancient Iran) and post-Islamic (up to the mid-Qajar period and modern educational developments). The results revealed that in ancient times, educational administration and leadership took shape within the hierarchy of Zoroastrian Mobeds with different levels of cultural capital, aristocratic social capital, and symbolic capital derived from political positions. This resulted in a limited professional inheritance in social classes, a prominent characteristic of this specific field. The primary function of this field was the dominance of cognitive knowledge, the stratification of knowledge along class lines, and the reproduction of classes based on a managerial value system. In the Islamic period, due to the diminishing link between the fields of power and religion, as well as the relative independence of the educational field, especially during flourishing periods, educational administration and leadership became more specialized and intrinsic in nature. Renowned religious scholars, in their roles as custodians or representatives of authority, assumed responsibility for educational administration based on their professional qualifications and cultural capital. The function of this field is explicable based on its degree of independence.



Keywords: field of educational administration and leadership, central capitals, sociology of education, Bourdieu, field of power

Synopsis

Studies on educational leadership and administration can be chronologically divided into two waves of convergence and divergence. The first wave, influenced by the positivist paradigm in the 1960s and coinciding with the theory movement in educational administration, occurred alongside the globalisation wave. During this period, the global foundation of educational leadership and administration knowledge was established and exported from the Western world to other countries as a universal model. The second wave, influenced by interpretive and critical paradigms, rejected universal theories of educational leadership and administration and emphasized the need to consider the social context in the production of knowledge in this field. Studies centered on East and Southeast Asia highlighted the importance of social values and norms as a neglected factor in educational leadership studies and incorporated these values into indigenous leadership models.

New approaches, such as social constructivism, have emphasized the re-conceptualization of educational leadership and administration with a focus on its textual dimension. From the perspective of sociologists like Bourdieu, educational leadership and administration can be conceptualized as a position and action associated with that position, resulting from the interaction of structure and agency. According to Bourdieu(2009), society is composed of a set of fields that are influenced by macro-fields such as the field of power. Each field, while being influenced by the field of power, must also be able to maintain the necessary independence from the forces exerted by it in order to carry out its inherent functions. Viewing educational leadership and administration as a field influenced by the field of power and religion as an ideological field has a close relationship with the new sociology of education and Richard Bates' critical approach to educational administration, which views it as a tool for knowledge control and social control that has a close relationship with the top of society's power and serves as a channel for implementing the policies of the field of power (Bates, 1980).

Based on this reasoning, the present study examines the nature of educational leadership and administration consistent with historical transformations in Iran, with the aim of developing indigenous knowledge of educational leadership and administration based on the cultural and social differences of Iranian society. To achieve this goal, the historical-documentary research method was employed, using the content analysis technique based on Braun and Clarke's approach and Stride Sterling's model. The social history of Iran in two periods, pre-Islam (ancient Iran) and post-Islam (until the mid-Qajar period and new educational reforms), was studied.

Conclusion

Iran's historical trajectory has been marked by two distinct periods: Ancient Iran and Islamic Iran. These eras have witnessed the emergence of education administration and leadership in varying forms, shaped by the evolving relationship between the power field, the religious field, and the logic governing these spheres. During Ancient Iran, the actors in the field of education administration and leadership were selected based on the prevailing class-based logic of society and a professional inheritance approach. These individuals were entrusted with implementing the will of the ruling power, wielding significant cultural capital and symbolic status. With their epistemic dominance, they served as instruments of social control and symbolic violence.

The Islamic era brought about a transformation in the logic and interconnectedness of these fields, expanding the circle of actors involved. Education administration and leadership shifted to individuals from the field of education who, while possessing substantial cultural capital, also received significant economic and social capital from the power field. Prominent scholars were selected based on their cultural capital alignment with the power field and promoted accordingly. These scholars, as school administrators, relied on economic capital from the religious field to manage educational institutions. Throughout Islamic Iran, whenever the field of education administration and leadership maintained its autonomy vis-à-vis the dominant ideology, its inherent functions became more prominent. This underscores the crucial role of field autonomy in enabling effective education administration and leadership.

Education administration and leadership in Iran's historical context have been profoundly influenced by the power and religious fields. Analyzing this field without considering its connection to these overarching forces is an incomplete endeavor. The differences between education administration and leadership in ancient and Islamic times stem from the changing relationship between the power field and the field of education administration and leadership, as well as the latter's fluctuating autonomy shaped by the prevailing logic of the era. Subordinating education administration and leadership to ideology undermines the field's inherent functions. When the power of the religious or political field overwhelms the professional aspects of education, effective administration and leadership become compromised.

In essence, Iran's historical journey highlights the intricate interplay between education administration and leadership, power dynamics, and religious influence. Understanding this complex relationship is essential for comprehending the evolution of education systems and their impact on society.

پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت



مقاله پژوهشی

<https://fedu.um.ac.ir>

دسترسی آزاد

تحلیل میدان مدیریت و رهبری آموزشی در پیوند با قدرت و مذهب در تاریخ اجتماعی ایران بر اساس اندیشه بوردیو^۱

محمد آخوندی ^{id}

دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. m.akhondi11165@mail.um.ac.ir

رضوان حسین قلی زاده ^{id}

دانشیار، گروه مدیریت آموزشی و توسعه منابع انسانی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. (نویسنده مسئول)، rgholizadeh@um.ac.ir

محسن نوغانی دخت بهمنی ^{id}

دانشیار، گروه آموزشی علوم اجتماعی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. noghani@um.ac.ir

شهرام یوسفی فر ^{id}

استاد، گروه تاریخ، دانشگاه تهران، تهران، ایران. shyousefifar@ut.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱۲/۲۲	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۲/۰۹	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۴/۱۲	تاریخ انتشار: ۱۴۱۰/۱۲/۲۸
استناد: آخوندی، محمد؛ حسینقلی زاده، رضوان؛ نوغانی، محسن؛ یوسفی فر، شهرام. (۱۴۰۳). تحلیل میدان مدیریت و رهبری آموزشی در پیوند با قدرت و مذهب در تاریخ اجتماعی ایران بر اساس اندیشه بوردیو. پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۳(۲)، ۸۵-۱۱۲. doi: 10.22067/fedu.2024.87016.1332			

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، تحلیل ماهیت خرده میدان مدیریت و رهبری آموزشی در پیوند با میدان قدرت و مذهب در دوره‌های تاریخی ایران در چهارچوب نظریه میدان بوردیو می‌باشد. لذا با استفاده از روش پژوهش اسنادی و با تکنیک تحلیل مضمون منطبق بر رویکرد برون و کلارک و مدل آتراید استرلینگک، تاریخ اجتماعی ایران در دو دوره پیش از اسلام (ایران باستان) و پس از اسلام (تا اواسط دوره قاجار و تحولات جدید آموزشی) مورد مطالعه قرار گرفت. نتایج نشان داد که در دوره باستان مدیریت و رهبری آموزشی در قالب سلسله‌مراتب موبدان زرتشتی با میزان متفاوت سرمایه‌های فرهنگی تجسم یافته انحصاری، سرمایه‌های اجتماعی اشرافی و سرمایه نمادین حاصل شده از موقعیت سیاسی ظهور کرد که توارث حرفه‌ای محدود در طبقات اجتماعی، مشخصه بارز این خرده میدان بود. مهمترین کارکرد این میدان، تسلط معرفت‌شناختی، محدودسازی طبقاتی معرفت و بازتولید طبقات مبتنی بر مدیریت نظام ارزشی بود. در دوره اسلامی به دلیل کاهش پیوند میدان قدرت و مذهب و همچنین استقلال نسبی میدان آموزش به‌ویژه در دوره‌های شکوفایی، مدیریت و رهبری آموزشی به کارکرد تخصصی و ذاتی خویش نزدیک شد. علمای

۱. این مقاله مستخرج از رساله دکتری در رشته مدیریت آموزشی در دانشگاه فردوسی با عنوان «تحلیل و تبیین مفهوم رهبری و مدیریت مدرسه بر اساس ویژگی‌های فرهنگی جامعه ایران» است.

سرشناس مذهبی در قامت متولی وقف یا نماینده حاکمیت بر اساس شرایط حرفه‌ای خویش و بر مبنای سرمایه فرهنگی، مدیریت آموزش را بر عهده گرفتند. کارکرد این میدان بر اساس میزان استقلال آن قابل تبیین است.

واژه‌های کلیدی: میدان مدیریت و رهبری آموزشی، سرمایه‌های محوری، جامعه‌شناسی آموزش، بوردیو، میدان قدرت

مقدمه

مطالعات مدیریت و رهبری آموزشی در سطح جهانی به ترتیب زمانی شاهد دو نیروی متمایز هم‌گرایی و واگرایی در عرصه تولید دانش رهبری بوده است. نیروی هم‌گرایی ذیل رویکرد اثبات‌گرایی در دهه ۱۹۶۰ میلادی ابتدا با نهضت نظریه در مدیریت آموزشی آغاز و تحت تأثیر تحولات جهانی‌سازی دانش مدیریت و رهبری آموزشی از غرب به‌عنوان خاستگاه به دیگر نقاط جهان منتقل شد و مقدمات ایجاد مبنای دانش^۱ جهانی مدیریت و رهبری را فراهم ساخت (Dimmock & Walker, 2000b; Ozdemir, 2011). نیروهای واگرایی در دانش مدیریت آموزشی تحت تأثیر پارادایم‌های تفسیری و انتقادی شکل گرفته و بر این پیش‌فرض استوار گشت که دانش حول تفسیرهای افراد از جهان شکل گرفته و وابسته به ارزش‌هاست (Barakat & Brooks, 2016; Eacott, 2017; Gunter, 2013). با نظر به این که تأسیس و توسعه مدیریت آموزشی به‌عنوان یک حوزه مطالعاتی^۲ در غرب روی داده، فرض‌های اساسی آن عمیقاً ریشه در فرهنگ و ارزش‌های آن جامعه دارد (Arar & Oplatka, 2013; Hallinger, 2018; Hallinger & Leithwood, 2013)، لذا این چرخش پارادایمیک در مدیریت آموزشی، مبنای دانش جهانی مدیریت آموزشی که محصول دوره همگرایی بوده را به دلیل عدم توجه به تفاوت‌های فرهنگی و جنسیتی مورد نقد قرار داد (Dimmock & Walker, 2000a). در دهه ۱۹۹۰ میلادی به تدریج محققان آسیایی خلأ عدم توجه به زمینه و فرهنگ در دانش موجود مدیریت آموزشی را مورد توجه قرار دادند چنانکه، برای نخستین بار محققانی مانند (Cheng, 1995)، (Hallinger & Leithwood, 2013)، (Bajunid, 1996) فرهنگ اجتماعی را به‌عنوان یک عامل مغفول در نظریه‌های رهبری آموزشی معرفی کردند.

ذیل موج واگرایی به‌طور کلی، شواهد پژوهشی ناظر به موضوع رهبری و فرهنگ را می‌توان در سه دسته اصلی قرار داد: دسته اول مطالعاتی (از جمله هافستد، ۱۹۸۰) است که به موضوع وابستگی رهبری به زمینه و فرهنگ ملی پرداخته‌اند. دسته دوم مطالعاتی با محوریت شرق و جنوب شرق آسیا که به موضوع

1 Knowledge Base

2 Field of study

وابستگی رهبری و مدیریت مدرسه به فرهنگ اجتماعی پرداخته و بر ضرورت بومی‌سازی دانش رهبری مدرسه بر اساس ارزش‌های اجتماعی در جوامع تأکید می‌کنند که می‌توان به مطالعات (Hallinger & Kantamara, 2000; Law, 2012; Lee & Hallinger, 2012; Sharpe & Gopinathan, 2000; Truong et al., 2017) اشاره کرد. مروری بر مطالعه‌های انجام گرفته نشان می‌دهد که به‌طور مثال در ویتنام ارزش‌های سنتی جامعه، سبک خاصی از رهبری را برای این جامعه اقتضا می‌کند (Truong & Hallinger, 2017; Truong et al., 2017)، یا نقش هنجارهای سنتی اجتماعی در مفهوم‌سازی رهبری در جامعه ترکیه لزوم تولید دانش بومی کاربردی مبتنی بر نیازهای محلی را برجسته می‌سازد (Oplatka & Khalid, 2016). دسته سوم شامل مطالعاتی می‌شود که ضمن پذیرش وابستگی رهبری به زمینه و تردید در رویکردهای فردگرایی در رهبری، مفهوم رهبری را حاصل تعامل ساختار و عاملیت انسانی معرفی می‌کنند. این مطالعات با اتکا به سازنده‌گرایی اجتماعی^۱ ماهیت رهبری را به‌عنوان عوامل متأثر از تاریخ میدان و عادت‌واره‌های آن مورد تحلیل قرار می‌دهند. از جمله این محققان می‌توان به (Moller, 2009)؛ (Eacott, 2011) و Thomson (2016) اشاره نمود که رهبری را به‌عنوان یک فرایند اجتماعی تابع تاریخ میدان و محصول تعامل میدان‌های مختلف مؤثر بر آن معرفی می‌کنند. به‌طور مشخص تامسون مدل میدان بوردیو را چهارچوبی مؤثر در تکمیل دانش مدیریت و رهبری آموزشی و فرایند تولید دانش در مدیریت آموزشی معرفی می‌کند. وی در پژوهشی موضوع استقلال مدیران و رهبران مدارس را با تحلیل اسناد مرتبط با اظهارات سیاست‌مداران و با استفاده از مدل میدان بوردیو مورد بررسی و تأثیر تغییر سیاست‌های کلی فرامیدان را در میدان آموزش و موقعیت کنشگران رهبری مورد تحلیل قرارداد. نتایج بررسی نشان داد که چگونه ایجاد ساختارهای جدید مانند کالج ملی رهبری، عادت‌واره‌ها، بازیگران و موقعیت‌های مرتبط با مدیریت و رهبری را متحول می‌سازد (Thomson, 2016). مک‌گینیتی و گانتز (2017) در پژوهشی به تعاملات بین سیاست‌گذاران ملی و محلی پرداخته و نتایج وی تأکید می‌کند که تعاملات پیچیده‌ای میان خواسته‌های ایدئولوژیک بیرونی و فرصت‌طلبی داخلی رهبران مدارس برای بازی در میدان مدنظر وجود دارد که توسط عوامل اجرایی مدرسه به کار گرفته می‌شود (McGinity & Gunter, 2017). گانتز (2006) نیز به‌منظور توسعه تفکر انتقادی ارتباط متقابل میان مدیریت آموزشی، سیاست‌های عمومی و دولت را در دوره تحول در انگلستان تحلیل نمود و تأثیر سیاست‌های دولت‌های نتولیرال را در تغییر موقعیت‌ها، عادت‌واره‌ها و عمل رهبری مورد بررسی قرار داد. وی نتیجه گرفت که دانش مدیریت آموزشی جدا از فرهنگ-فضا و فعالیت‌های اجتماعی شکل نمی‌گیرد

بلکه به شدت به روابط قدرت موجود در رأس هرم قدرت وابسته است.

در مدل مطرح شده از سوی بوردیو شناخت هر پدیده از جمله مدیریت نیازمند نگرستن آن در قالب میدان‌های مرتبط و متعامل است که فرامیدان‌ها تأثیر مستقیمی بر کنش‌ها و تعاملات درون آن میدان دارد (Bourdieu, 2009). به زعم بوردیو، لازمه کارکرد صحیح میدان‌ها علاوه بر وابستگی به میدان قدرت، وجود میزان مشخصی از خودآینی و استقلال است که ماهیت آن را تعیین می‌کند (Bourdieu, 2002, 2004). تحلیل ارتباط میدان‌ها در جهت فهم ماهیت هر میدان، رابطه نزدیکی با رویکرد انتقادی در جامعه‌شناسی آموزش و پرورش دارد که مسائل خرده میدان‌ها را در رابطه با عوامل ساختاری کلان مورد تحلیل قرار می‌دهد. چنان‌که، ریچارد بیتس^۱، منتقد مدیریت آموزشی، مدیریت آموزشی را به‌عنوان یک پدیده در ارتباط با میدان‌های کلان، یک ابزار کنترل دانش و کنترل اجتماعی می‌داند و مدیران آموزشی را به‌مثابه تکنوکرات معرفی می‌کند که در آن، اعمال قدرت سیاسی منجر به غلبه معرفت‌شناسی خاصی در آموزش و پرورش و جامعه می‌گردد (Bates, 1980; Hyung Park, 1999) از این منظر، شناخت و تکمیل دانش مدیریت آموزشی و فهم ماهیت آن نیازمند بررسی این روابط است.

از طرفی افراد یک جامعه به دلیل اشتراکات فرهنگی دارای الگوهای ذهنی نزدیکی هستند که در این الگوها واقعیت‌ها و گرایش‌های اجتماعی افراد ضبط شده است و مدیریت و رهبری به‌عنوان یک پدیده بین‌الذهانی تحت تأثیر ارزش‌ها و آداب و رسوم قرار دارد که نیازمند شناسایی است (Sinha, 2013). با این نگاه، رهبری به‌عنوان یک موقعیت تحت تأثیر روابط میدان‌های مختلف قرار داد و به‌عنوان ابزاری برای اجرای عاملیت گروهی متکی بر هویت اجتماعی تعریف می‌شود. ایران به‌عنوان کشوری در منطقه خاورمیانه با هویت بی‌نظیر تاریخی، زبانی و نژادی یک فرهنگ متفاوت و منحصر به فرد دارد. پس لازم است به شکلی دقیق‌تر تأثیر این ارزش‌ها و هنجارهای فرهنگی بر شکل‌گیری مفهوم رهبری مدرسه و ایجاد پایگاه دانش بومی رهبری مورد بررسی قرار گیرد. با وجود تأکید گزارش‌های جهانی بر وابسته بودن تحول و تطور دانش مدیریت آموزشی به بافتارهای فرهنگی و اجتماعی جوامع، اما در مورد دانش مدیریت آموزشی در ایران این شواهد بسیار اندک است (Mazloumi et al., 2018). بررسی وضعیت مدیریت آموزشی در ایران نشان می‌دهد مبانی نظری و عملی آن با توجه به این تفاوت‌ها به‌خوبی توسعه نیافته و این رشته دانشگاهی در ایران نه در پاسخ به مشکلی از درون بلکه با نگاه تقلیدی از غرب وارد شده است (Rasteh Moghadam, 2019). بنابراین، ضروری است تا با هدف شناخت هنجارها و ارزش‌های اجتماعی مرتبط با این مفهوم پژوهش‌های

مستقلی صورت گیرد. پژوهش حاضر با هدف توسعه دانش نظری ویژه بافت ایرانی، تأکید بر تفاوت‌های متنی و گسترش دانش بومی مبتنی بر بافت فرهنگی، تولید دانش کاربردی در زمینه سیاست‌گذاری با هدف تحلیل درست روابط میدان‌ها برای رسیدن به موقعیت ایده آل رهبری اثربخش و هم‌چنین تقویت رویکردهای انتقادی در باب مبانی نظری مدیریت آموزشی موجود صورت گرفته است. رویکرد پژوهش حاضر با هدف پاسخگویی به این سؤال که ماهیت میدان مدیریت و رهبری آموزشی در دوره تاریخی تحت تأثیر چه روابطی شکل گرفته و چگونه بروز کرده است، رابطه ساختار دانش و کنترل را با محوریت نقش مدیریت و رهبری آموزشی در نسبت میدان مذهب و قدرت مورد بررسی قرار داده است.

در این پژوهش به منظور تحلیل مفهوم و ماهیت رهبری و مدیریت آموزشی با این فرض که ماهیت رهبری و مدیریت مدرسه در ایران متأثر از ساحت‌های تاریخی، فرهنگی و جامعه‌شناختی جامعه ایران شکل گرفته است، با رویکرد جامعه‌شناسی جدید آموزش و پرورش و با تکیه بر نظریه میدان بوردیو از راهبرد تاریخی تحلیلی و روش پژوهش اسنادی^۱ بهره گرفته شد. پژوهش اسنادی امکان فراتر رفتن از بازه زمانی پژوهشگر را میسر ساخته و کاوش تفسیری پیرامون وقایع اجتماعی پیشین را نیز فراهم می‌کند (Daymon & Holloway, 2010). اسناد مورد استفاده شامل ۳۰ منبع شامل ۲۸ کتاب و ۲ مقاله می‌باشند که به موضوع تاریخ آموزش و پرورش ایران پرداخته‌اند. ذکر این نکته ضروری است که به دلیل گستره تاریخی طولانی مدنظر پژوهش تحلیل ارائه‌شده بر منابع مستند و مطالعات تاریخی متخصصان حوزه تعلیم و تربیت و منابع دست‌دوم تاریخی استوار است. این منابع به شیوه نمونه‌گیری نظری و با رعایت معیارهایی نظیر اصالت^۲ منبع (صحت سند)، اعتبار^۳ (باورپذیری) و نمایندگی^۴ (استفاده از منابع مرجع نسبت منابع شناسایی‌شده) انتخاب شدند (Scott, 1990). منابع در جدول (۱) نشان داده شده است. جهت تحلیل داده‌ها از روش تحلیل مضمون استفاده شد؛ روشی برای تحلیل داده‌های متنی که داده‌های پراکنده و متنوع را به داده‌های غنی تبدیل می‌کند (Braun & Clarke, 2006). با وجود مشابهت میان رویکردهای متفاوت تحلیل مضمون در این پژوهش از مدل آتراید استرلینگ برای تحلیل داده‌ها در شش گام اصلی بهره گرفته شد: آشنایی با داده‌ها؛ تولید کدهای اولیه؛ جستجوی مضامین؛ مرور مضامین؛ تعریف و نام‌گذاری مضامین (در سه لایه سلسله

1 Documentary Research

2 Authenticity

3 Credibility

4 Representativeness

مراتبی شامل مضامین پایه^۱، مضامین سازمان دهنده^۲ و مضامین فراگیر^۳ و تهیه گزارش می‌باشد (Attride-Stirling, 2001). در مرحله نهایی نیز به توصیف و تفسیر مضامین فراگیر پرداخته شده و در پایان بر اساس مضامین و با استفاده از مدل میدان بوردیو به تحلیل میدان مدنظر پرداخته شد. کنترل کدگذاری‌ها و مضامین از سوی افراد دیگر و یک مشاور باتجربه به‌عنوان یکی از عوامل تضمین کیفیت می‌باشد (Braun & Clarke, 2019). در این مرحله همراه با استفاده از فنون شناسایی مضمون و هم‌چنین توافق میان کدگذاران که همان سه‌سویه سازی از طریق چندین تحلیلگر است با همراهی اعضای تیم پژوهش صورت گرفت.

جدول ۱: فهرست منابع تحلیل شده

ردیف	منبع	ردیف	منبع
۱	موسوی‌بجنوردی، ک. (۱۳۹۳). تاریخ جامع ایران. تهران: مرکز پژوهش‌های ایرانی و اسلامی.	۱۶	نصر، ح. (۱۳۸۴). علم و تمدن در اسلام. (ا. آرام، مترجم). تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
۲	حکمت، ع. (۱۳۵۰). آموزش و پرورش در ایران باستان. تهران: موسسه تحقیقات و برنامه‌ریزی.	۱۷	کریستین سن، آ. (۱۳۷۸). ایران در زمان ساسانیان. تهران: نشر دیجیتال
۳	بیژن، ا. (۱۳۵۰). سیر تمدن و تربیت در ایران باستان. ابن سینا.	۱۸	رشدیه، ف. (۱۳۷۰). زندگی‌نامه پیر معارف رشدیه. تهران: نشر هیرمند.
۴	ملک، ح. (۱۳۸۸). تاریخ آموزش و پرورش در ایران. تهران: انتشارات بین‌المللی الهدی.	۱۹	سعدالدین، م. (۱۳۹۲). پژوهشی در تاریخ و روش‌های آموزش و پرورش در جهان اسلام. تهران: نشر علمی و فرهنگی.
۵	سلطان‌زاده، ح. (۱۳۶۴). تاریخ مدارس ایران از عهد باستان تا تأسیس دارالفنون. تهران: انتشارات آگاه.	۲۰	کشاورزی، م. (۱۳۸۵). تاریخ آموزش و پرورش ایران: دوره باستان - دوره میانه - دوره تجدد. تهران: نشر روزبهان.
۶	تکمیل همایون، ن. (۱۳۹۳). مکتب‌خانه در ایران. تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.	۲۱	مناشری، د. (۱۳۹۶). نظام آموزشی و ساختن ایران مدرن. تهران: نشر حکمت سینا.
۷	کسائی، ن. (۱۳۷۴). مدارس نظامیه و تأثیرات علمی و اجتماعی آن. تهران: انتشارات امیرکبیر.	۲۲	نعمتی‌لیمایی، ا. (۱۳۸۵). تاریخ آموزش و پرورش در روزگار فرمانروایی مغولان و تیموریان. تهران: انتشارات امید مهر.
۸	صافی، ا. (۱۳۷۳). سازمان و قوانین تکمیل همایون، ن. (۱۳۸۲). نظام و نهادهای آموزشی در	۲۳	

1 Basic Theme

2 Organizing Theme

3 Global Theme

آموزش و پرورش ایران. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها.	ایران باستان. تهران: انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.	
۹ صدیق، ع. (۱۳۵۵). تاریخ فرهنگ ایران از آغاز تا زمان حاضر.	۲۴ صدیق، ع. (۱۳۵۵). سیر فرهنگ: در ایران و مغرب زمین.	
۱۰ صفا، ذ. (۱۳۶۳). آموزشگاه‌ها و آموزش‌ها در ایران از عهد قدیم تا دوران معاصر. نوین.	۲۵ مجتهدی، کریم. (۱۳۷۹). مدارس و دانشگاه‌های اسلامی و غربی در قرون وسطی. تهران: انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.	
۱۱ رینگر، م. (۱۳۹۳). آموزش، دین، و گفت‌وگو اصلاح فرهنگی در دوران قاجار. تهران: انتشارات ققنوس.	۲۶ صفوی، ا. (۱۳۸۳). تاریخ آموزش و پرورش ایران از ایران باستان تا ۱۳۸۰ هجری شمسی با تأکید بر دوره معاصر. تهران: سمت	
۱۲ قاسمی‌پویا، ا. (۱۳۷۸). مدارس جدید در دوره قاجاریه: بنیان و پیشروان. تهران: انتشارات مرکز نشر دانشگاهی.	۲۷ محبوبی اردکانی، ح. (۱۳۷۹). تاریخ مؤسسات تمدنی جدید در ایران. تهران: دانشگاه تهران، موسسه انتشارات و چاپ.	
۱۳ راوندی، م. (۱۳۸۳). سیر فرهنگ و تاریخ تعلیم و تربیت در ایران و اروپا (چاپ ۱). تهران: نگاه.	۲۸ درانی، ک. (۱۳۹۳). تاریخ آموزش و پرورش ایران: قبل و بعد از اسلام. تهران: سمت.	
۱۴ محفوظ، ف. (۱۳۹۸). از مکتب‌خانه تا مدرسه. انتشارات قطره.	۲۹ مشایخی، ر. (۱۹۶۳). کوروش نامه. تهران: انتشارات کتاب ترجمه و نشر.	
۱۵ باغستانی کوزه‌گر، م. (۱۳۹۷). تأثیر سبک مدیریتی نظامی‌ها در عصر خواجه نظام الملک بر جریان‌های مدیریتی حاکم بر علم در تمدن اسلامی. تاریخ و فرهنگ (مطالعات اسلامی).	۳۰ گوهریان، ک. (۱۳۸۵). مدیریت آموزش در مدارس اسلامی با تکیه بر نمونه‌ی مدارس نظامیه گوهریان. مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی	

نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها به تفکیک دو دوره تاریخی ایران شامل ایران باستان و دوره اسلامی ارائه

می‌شود:

- دوره ایران باستان به لحاظ تاریخی از حدود سال ۷۰۰ قبل از میلاد با حکومت مادها آغاز و تا حدود اواسط قرن هفتم بعد از میلاد تا پایان دوره ساسانی ادامه داشت. این دوره نسبتاً طولانی به لحاظ فلسفه و روح حاکم بر آن و امدار آیین زرتشت بوده است (Bijan, 1971; Hekmat, 1971; Mahfouz, 2021; Ravandi, 2004a; Takmilehomayoun, 2002). مورخان این دوره نسبتاً طولانی را به دلیل تسلط مبانی شریعت زرتشت و تکامل تدریجی نهادها و نظام‌ها که اوج نمایش آن در دوره ساسانی است ذیل دوره باستان تعریف کرده‌اند.

۲. دوره تاریخی دوم با ورود اسلام به ایران آغاز شده و تا اواسط دوره قاجار ادامه داشته است که این دوره نسبتاً طولانی به لحاظ تنوع حکومت‌ها و تحولات سیاسی بسیار متکثر بوده است. بر اساس شواهد تحولی مرتبط با میدان آموزش می‌توان این دوره را در چهار موج متفاوت مطالعه کرد که شامل دوره‌های ورود اسلام تا تشکیل حکومت‌های ایرانی و آموزش فاقد ساختار، دوره تشکیل حکومت‌های مستقل ایرانی و تأسیس نخستین مدارس و اوج شکوفایی مدارس، دوره حمله مغول و حکومت جانشینان آن‌ها و تحول فلسفه حاکم بر مدارس و دوره صفویه و تمرکز قدرت و مذهب تا اواسط دوره قاجار و آغاز تحولات آموزشی در ایران مدرن مورد بررسی قرار گرفت.

در این مطالعه، به‌منظور تبیین ماهیت میدان مدیریت و رهبری به شناسایی کنشگران، سرمایه‌های مؤثر میدان آموزش به‌عنوان عامل مهم تعیین موقعیت کنشگران و اهداف میدان پرداخته می‌شود و سرانجام در مرحله پایانی، رابطه میدان قدرت و مذهب با میدان آموزش با محوریت نقش مدیریت و رهبری آموزشی مورد تحلیل قرار می‌گیرد.

دوره ایران باستان: در هم تنیدگی میدان قدرت و مذهب

۱. کنشگران میدان و تحلیل سرمایه‌های میدان آموزش

در دوره ایران باستان میدان آموزش شامل دو خرده میدان آموزش عمومی و آموزش درباری بوده که هر کدام مختصات، اهداف و کنشگران متفاوتی داشته‌اند. کنشگران اصلی میدان آموزش عمومی در ایران باستان، علما و روحانیون زرتشتی بودند که با ایفای نقش مستقیم در خرده میدان‌های آموزشی نظیر آتشکده‌ها و مدارس مرتبط با آن به فعالیت می‌پرداختند. آموزش درباری خرده میدانی مختص طبقات بالای اجتماعی بود و کنشگران اصلی این خرده میدان شامل علمای برجسته مذهبی، شاهزادگان و استانداران بودند که با نظارت شاه انجام می‌شد (Christensen, 2013; Durrani, 2013; Goharian, 2006, 2013; Hekmat, 2002; Takmilehomayoun, 2002; Mahfouz, 2021; Ravandi, 2004a; (1971).

مهم‌ترین سرمایه مؤثر بر تعیین موقعیت کنشگران اصلی در میدان آموزش، سرمایه‌های فرهنگی (سرمایه فرهنگی تجسم یافته و نهادی) بودند. علما و روحانیون زرتشتی به‌عنوان کنشگران اصلی میدان در این دوره به دلیل دسترسی به سرمایه فرهنگی تجسم یافته (دانش تخصصی شامل تسلط بر علوم مذهبی و علوم روز) در میدان آموزش در موقعیت‌های متفاوت قرار می‌گرفتند و حجم این سرمایه موقعیت افراد در میدان آموزش را مشخص می‌کرد (Bijan, 1971; Hekmat, 1971; Keshavarzi, 2006; Ravandi, 2004a; (Sultanzadeh, 1985; Takmilehomayoun, 2002). مدیریت و رهبری آموزش به معنای راهبری جریان

آموزش در ایران باستان بر عهده موبدان بزرگ بود که دارای دانش تخصصی بوده و بر همه علوم روز (سرمایه فرهنگی تجسم یافته) مسلط بودند (Bijan, 1971; Christensen, 2013; Durrani, 2013; Hekmat, 1971; Keshavarzi, 2006; Ravandi, 2004a; Sultanzadeh, 1985; Takmilehomayoun, 2002). سرمایه اجتماعی در قالب ارتباط با میدان قدرت و گروه‌های صاحب نفوذ از جمله موارد مهم تعیین موقعیت کنشگران بود. یکی دیگر از منابع مؤثر در افزایش ترکیب سرمایه‌های کنشگران در میدان آموزش ایران باستان، سرمایه نمادین است که جایگاه اجتماعی کنشگران و تقدس مقام‌های آموزش مذهبی برای این کنشگران فراهم می‌کرد (Bijan, 1971; Christensen, 2013; Hekmat, 1971; Malek, 2010; Mojtahedi, 2000; Sultanzadeh, 1985; Takmilehomayoun, 2002).

۲. اهداف میدان آموزش

اهداف میدان حاصل برهم کنش نیروی وارد شده از سوی میدان‌های مختلف و استقلال و خودآیینی میدان آموزش است. بر اساس تحلیل‌های صورت گرفته، مضامین سازمان دهنده مرتبط با اهداف آموزش در آموزش عمومی شامل «توجه به آموزش‌های حرفه‌ای و تخصصی در هنرستان‌ها»، «تربیت اخلاقی با رویکرد اطاعت‌پذیری»، «تربیت دینی مبتنی بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی»، «کارکرد تربیت دینی آموزش و پرورش» و «انتقال فرهنگ و باورهای مذهبی»، «نقش آموزش در بازتولید طبقات و حفظ ساختار موجود» و «ایجاد وحدت ملی از طریق توسعه آموزش عمومی» و آموزش درباری، شامل «آموزش مسیر شناسایی استعدادها برای مشاغل مهم» و از مهم‌ترین مضامین مرتبط با اهداف میدان آموزش به شمار می‌رود (Bijan, 1971; Christensen, 2013; Durrani, 2013; Hekmat, 1971; Keshavarzi, 2006; Mahfouz, 2021; Malek, 2010; Manashri, 2018; Mousaviebojnoordi, 2014; Nematilimaie, 2009; Ravandi, 2004b; Safa, 1971; Safavi, 2018; Siddique, 1953, 1976; Takmilehomayoun, 2002).

۳. رابطه میدان آموزش و میدان قدرت

مهم‌ترین مضامین سازمان دهنده مستخرج از تحلیل اسناد در باب فهم رابطه میان میدان آموزش و میدان قدرت عبارت‌اند از: ۱. آموزه‌های دینی ابزار القاء پذیرش قدرت یا پرورش روحیه اطاعت‌پذیری و سلطه‌پذیری در برابر صاحبان قدرت (Bijan, 1971; Hekmat, 1971; Keshavarzi, 2006; Malek, 2010; Nematilimaie, 2009; Siddique, 1976); ۲. مشروعیت بخشیدن به حاکمان و صاحبان قدرت (Bijan, 1971; Hekmat, 1971; Xenophon, 1963; Durrani, 2013); ۳. اقتدار سیاسی آموزگاران (Hekmat, 1971; Xenophon, 1963; Siddique, 1953, 1976); ۴. آموزش ابزار کنترل اجتماعی قدرت و آموزش توجیه‌کننده حکومت (Bijan, 1971; Durrani, 2013; Nematilimaie, 2009; Takmilehomayoun, 2002); ۵. نظارت صاحبان قدرت بر آموزش (Bijan, 1971; Hekmat, 1971); ۶. مسئولیت آموزش درباری

بر عهده حکومت (Hekmat, 1971; Xenophon, 1963)؛ ۷. هدایت شغلی آموزش دیدگان در امور دولتی (Nematilimaiei, 2009)؛ ۸. تمرکزگرایی و تربیت انحصاری دین رسمی کشور (Bijan, 1971; Hekmat,)؛ ۹. حمایت قدرت سیاسی از دین (Durrani, 2013; Hekmat, 1971; Takmilehomayoun, 2002) و ۱۰. نظام تربیت رسمی مبتنی بر آیین زرتشت (Christiansen, 2013; Durrani, 2013; Hekmat, 1971; Malek, 2010).
میدان قدرت به‌عنوان مهم‌ترین میدان ایران باستان، صاحب امتیازات فراوانی به‌عنوان سرمایه‌های اساسی کنشگری در میدان‌های مختلف بود. این میدان با اعمال نیرو بر میدان آموزش نقش مهمی در تعیین ماهیت میدان آموزش داشت. میدان قدرت به شکل مستقیم عاملان میدان آموزش را تعیین و با اعمال محدودیت‌هایی ورود سایر کنشگران را به میدان آموزش مدیریت می‌کرد. میدان آموزش با القای نظام ارزشی مبتنی بر تقدم زندگی جمعی بر فردی، جامعه طبقاتی و اطاعت طلبی و شاه‌پرستی زمینه تسلط اجتماعی میدان قدرت را فراهم می‌ساخت و با پرورش روحیه اطاعت‌پذیری و سلطه‌پذیری در برابر صاحبان قدرت زمینه پذیرش نابرابری‌های اجتماعی را فراهم و به بازتولید طبقات اجتماعی خدمت می‌کرد.

۴. رابطه میدان آموزش و مذهب

بررسی مضامین فراگیر مهم هر دوره بیانگر این واقعیت است که دین حوزه مسلط بر آموزش در ایران باستان بوده است. مهم‌ترین مضامین فراگیر در مورد رابطه این دو میدان شامل «کارکرد تربیت دینی آموزش و پرورش» (Bijan, 1971; Durrani, 2013; Nematilimaiei, 2009; Takmilehomayoun, 2003)، «آموزش عمومی با هدایت علمای مذهبی، کارکرد تربیت دینی و اخلاقی آموزش عمومی در آتشکده‌ها» (Bijan, 1971; Christensen, 2013; Durrani, 2013; Hekmat, 1971; Keshavarzi, 2006; Malek,) و «ساختارهای دینی مسلط بر حوزه تعلیم و تربیت عمومی» (Bijan, 1971; Hekmat, 1971; Keshavarzi, 2006; Mahfouz, 2021; Nematilimaiei, 2009; Safavi, 2018; Siddique, 1953; Sultanzadeh, 1985; Takmilehomayoun, 2002) بود که به‌عنوان نمونه مضامین کلیدی، سازمان دهنده و فراگیر مرتبط با مضمون انتهایی در جدول شماره (۲) آمده است.

جدول ۲: مضامین مرتبط با رابطه میدان مذهب و آموزش در ایران باستان

مضامین کلیدی	سازمان دهنده	فراگیر
جامعیت و پرمایگی فلسفه اجتماعی زرتشت متضمن تعلیم و تربیت باستان زرتشت محور محتوا و اهداف نظام آموزشی هخامنشی تربیت شاهدگان در نزد علمای زرتشتی و آموزش کشورداری و عدالت‌پروری	دین محوری (زرتشت) نظام آموزش	
مراکز آموزشی در آتشکده‌ها و گاهی نزدیک مراکز آموزشی آتشکده‌ها نخستین مکتب آموزشی به‌عنوان اولین آموزش‌های متمرکز روحانیون جایگاه دبستان‌ها در محل آتشکده‌ها	آتشکده‌ها به‌مثابه مراکز آموزشی (رسالت آموزشی آتشکده‌ها)	ساختارهای دینی مسلط بر حوزه تعلیم و تربیت عمومی
گسترش آموزش در آتشکده‌ها و آموزش باهدف کسب شرافت افزایش فعالیت‌های مذهبی و آموزشکده‌ها و آتشکده‌ها و کثرت موبدان	گسترش آموزش مذهبی	
شروع آموزش رسمی در ایران با محوریت مباحث دینی سوادآموزی شامل علوم دینی خواندن و نوشتن و حساب دروس عملی تعلیم خواندن به اطفال برای خواندن مبانی و اصول دینی و فضائل	آموزش رسمی مبتنی بر تربیت دینی	

۵. نقش مدیریت و رهبری آموزش در رابطه میدان قدرت و مذهب

مدیریت و رهبری به‌عنوان یک موقعیت درون میدان آموزش مسیر تحقق اهداف محسوب می‌شود که در دوره باستان این موقعیت به لحاظ اهداف و سرمایه‌ها تحت‌الشعاع میدان قدرت و مذهب قرار داشت. مدیریت و رهبری آموزشی به‌عنوان یک موقعیت ممتاز در درون میدان آموزش مبتنی بر سرمایه فرهنگی تجسم‌یافته‌ای (تسلط بر علوم عالی مذهبی و علوم روز) بود (Bijan, 1971; Hekmat, 1971; Keshavarzi, 2006; Takmilehomayoun, 2002) که از میدان مذهب نشئت می‌گرفت. اهداف کارکردی این میدان از جمله کنترل اجتماعی، ایجاد و مدیریت نظام ارزشی در جهت اهداف مدنظر حاکمیت، توجیه ساختار موجود اجتماعی باهدف تحکیم پایه‌های قدرت (Bijan, 1971; Durrani, 2013; Hekmat, 1971; Nematilimaei, 2009; Takmilehomayoun, 2002) و توسعه اطاعت طلبی در برابر قدرت (Bijan, 1971; Nematilimaei, 2009; Siddique, 1953; Xenophon, 1963) به‌عنوان کارکرد اصلی محسوب می‌شد که میدان مدیریت و رهبری آموزشی مسیر پیاده‌سازی اراده ساختار قدرت به شمار می‌رفت. بدین صورت می‌توان گفت موقعیت مدیریت و رهبری آموزشی به سرمایه فرهنگی تجسم‌یافته و سرمایه اجتماعی کنشگران متأثر از دو میدان قدرت و مذهب وابسته بود. این موقعیت به لحاظ کارکردی ابزار پیاده‌سازی

اهداف سیاسی مذهبی بود. این ابزار ایدئولوژیک ضمن کمک به تثبیت وضع موجود به بازتولید طبقات اجتماعی کمک می‌کرد. در سطحی فنی، مدیریت و رهبری آموزش از منظر مدیریت دانش با پنهان‌سازی دانش و محدودسازی دسترسی، زمینه تسلط فکری خویش را فراهم می‌ساخت (Manashri, 2018; Mousaviebojnoordi, 2014; Nematilimaie, 2009; Safavi, 2018).

دوره تاریخی دوم: از ورود اسلام تا آغاز دوره جدید در میانه حکومت قاجار

۱. کنشگران میدان و تحلیل سرمایه‌های میدان آموزش

یکی از مهم‌ترین دستاوردهای ورود اسلام به ایران، شکستن دایره محدود طبقاتی میدان آموزش و وسعت بخشیدن به میدان و کنشگران فعال آن بود که سبب شد کنشگران زیادی از طبقات مختلف اجتماعی پا به عرصه آموزش بگذارند. در این دوره به ترتیب مساجد، حلقه‌ها، مکاتب و مدارس خرده میدان آموزشی محسوب شده که با محوریت علمای مذهبی و محتوای دینی فعالیت می‌کردند (Durrani, 2013; Goharian, 2006; Mahfouz, 2021; Malek, 2010; Mojtahedi, 2000; Nasr, 2014; Safa, 1971; Siddique, 1953; Sultanzadeh, 1985). مهم‌ترین کنشگران اداره مدارس در دوره اسلامی بانی (واقف) یا حاکم بود که با تعیین وقف و تأمین مالی نقش محوری در سیاست‌گذاری کلی آموزشی بر عهده داشتند و به شکل‌های مختلف نقش مالکیت مدرسه را بر عهده گرفته بودند. بعد از واقف یا حاکم در میدان آموزش، متولی وقف که همواره عالم برجسته یا مدرس مدرسه قرار داشت که مسئول اجرا سیاست‌های آموزشی بود که ناظر، رهبر و مدیر آموزشی و اجرایی بود (Kesai, 1995; Mojtahedi, 2000; Mousaviebojnoordi, 2014; Siddique, 1953; Sultanzadeh, 1985).

با توجه به اهمیت سرمایه‌های میدان و تأثیر عوامل درونی و بیرونی در تعیین آن، این ویژگی میدان آموزش در دوره اسلامی در چهار دوره متفاوت بررسی شده است. در دوره اول ورود اسلام که دوره حکومت منصوبین خلافت اسلامی بود، مهم‌ترین سرمایه برای تعیین موقعیت افراد، دانش مرتبط با متون دینی و تفسیر آن یعنی همان سرمایه فرهنگی تجسم به همراه سرمایه نمادینی بود که با تقدس بخشی اسلام به آموزش و عالمان فراهم شده بود (Durrani, 2013; Nasr, 2014; Safa, 1971). دوره دوم حکومت‌های مستقل ایرانی در مقابل خلفای عباسی و اموی تشکیل شدند و میدان آموزش از سوی میدان قدرت رسمیت یافت. موقعیت کنشگران تحت تأثیر روابط میدان قدرت و سرمایه‌های حاصل از این روابط متحول و برای نخستین بار مدارس جدید در ایران ایجاد و به‌عنوان خرده میدان‌های آموزشی جدید به میدان‌های قبلی اضافه شدند. حاکمان به‌عنوان مؤسسين مدارس جدید در این دوره به‌طور مستقیم در شکل‌دهی میدان آموزش نقش داشتند و موقعیت‌های رسمی میدان آموزش از جمله رهبری و مدیریت آموزش را به کنشگرانی سپردند

که به لحاظ فکری و سلیقه مذهبی همراستای نگرش حاکمان بودند (Mahfouz, 2021; Malek, 2010; Sultanzadeh, 1985). برای نمونه در دوره سلجوقیان، مهم‌ترین مدارس این دوره یعنی نظامیه‌ها تأسیس شدند و متولیان از میان علمای سرشناس مذهب شافعی و همراستا با حکومت انتخاب می‌شدند. مضامین انتخاب مدرس به‌عنوان مدیر و ناظر آموزشی به‌شرط حفظ برتری علمی و ایجاد سلسله‌مراتب آموزشی و اداری بر اساس مرتبه مهم‌ترین مضامین مرتبط با سرمایه‌های مؤثر در این دوره بود. کنشگران بر اساس میزان سرمایه‌های فرهنگی مدنظر حاکمان، سرمایه‌های اجتماعی، اقتصادی و نمادین دریافت می‌کردند که مضامین بودجه دولتی مدارس، تأمین مالی مستمر مدارس از طریق وقف یا توسط حاکمان و نظام پرداخت مبتنی بر شایستگی‌ها نشان‌دهنده وزن سرمایه اقتصادی و مضامین پایگاه بالای اجتماعی علما، تفویض قدرت اداره و نظارت اداری و آموزشی مدرسه به متولی و طراحی مسیر شغلی طلاب در تعامل با حکومت نشان از اهمیت سرمایه اجتماعی دریافتی دارد (Kesai, 1995; Keshavarzi, 2006; Mojtahedi, 2000; Mousaviebojnoordi, 2014; Saaduddin, 2013; Safa, 1971; Siddique, 1953; Sultanzadeh, 1985).

دوره سوم با حمله مغول مراکز و اسناد علمی ویران شد و پس از آن‌ها مجتمع‌های آموزشی به‌عنوان مهم‌ترین مشخصه آموزشی این دوره ظهور یافت. در کلیه مراکز آموزشی، تحت تأثیر شرایط اجتماعی، قدرت استدلال و اندیشه‌ورزی کاهش و تقلید گرایی و آخرت‌گرایی در آموزش وجه غالب گشت. کنشگران اصلی میدان آموزش در نقش رهبران و مدیران آموزشی مجتمع‌ها، منتخبین و منتصبین حکومت بودند که از سوی میدان قدرت در رأس اداره امور مجتمع‌های آموزشی قرار می‌گرفتند (Keshavarzi, 1985; Mousaviebojnoordi, 2014; Safa, 1971; Sultanzadeh, 2006). بررسی مضامین نهایی نشان می‌دهد که مهم‌ترین عامل تعیین‌کننده موقعیت رهبری، میزان دسترسی به سرمایه‌های اجتماعی در قالب ارتباط با میدان قدرت و گروه‌های بانفوذ بوده و سرمایه‌های اجتماعی نقش کم‌رنگ‌تری داشتند. در دوره چهارم با تأکید بر دوره صفویه، میدان آموزش به‌عنوان میدانی در جهت اهداف حاکمیت، رسمیت یافته و بعد از تعریف میدان رسمی آموزش و واگذاری آن به علمای شیعه وزن سرمایه فرهنگی تجسم یافته و سرمایه فرهنگی عینیت یافته (تألیفات مرتبط با مذهب مدنظر) اهمیت یافت و به سرمایه محوری تبدیل شد. مضامین قدرت قانونی و رسمی بالای صدر در سازمان آموزشی، اختیار و استقلال مالی و اداری تام متولی مدرسه و معلم (عالم) به‌عنوان ناظر آموزشی و اداری مدرسه به‌عنوان مهم‌ترین مضامین مرتبط با ساختار میدان و سرمایه‌های مؤثر مدیریت و رهبری است (Mousaviebojnoordi, 2014; Siddique, 1953, 1976; Sultanzadeh, 1985).

۲. تحلیل اهداف میدان آموزش

اهداف میدان آموزش تحت تأثیر روابط میدان و سرمایه‌ها و منطق حاکم بر میدان به شکل‌های متفاوت نمود پیدا کرد. در دوره اول اهداف مرتبط با متون دینی و گسترش اعتقادات و ارزش‌های وابسته به آن بود که انگیزه‌های معنوی و مذهبی درونی عامل گسترش میدان و فعالیت کنشگران محسوب می‌شد. در دوره دوم اهداف میدان آموزش تحت تأثیر ورود شخصی حاکمان و حکومت‌ها به مدرسه‌داری، رنگ و بوی سیاسی گرفته و اداره این خرده میدان‌ها را تابع خواست و اراده آن‌ها قرارداد. ایجاد هویت مذهبی برای همه کنشگران اجتماعی و مقابله‌های مذهبی و سیاسی مدنظر حاکمان مهم‌ترین فلسفه وجودی مدارس در این دوره بود که اوج این رویکرد در دوره سلجوقیان و در درون نظامیه‌ها بروز و ظهور پیدا کرد (Bijan, 1971; Kesai, 1995; Keshavarzi, 2006; Mahfouz, 2021; Malek, 2010; Mousaviebojnoordi, 2014; Nematilimaie, 2009; Sultanzadeh, 1985). در دوره سوم، اهداف میدان آموزش مرتبط با منطق صاحبان قدرت و روح اطاعت‌پذیری مسلط بر تربیت قرار گرفت. در این مقطع به دلیل گسترش آثار رعب و وحشت اجتماعی و تحولات اخلاقی و معنوی جامعه، آموزش ابزار توسعه اطاعت طلبی، کرنش در برابر قدرت و تقلید‌گرایی در جامعه قرار گرفت. علما استقلال خویش را ازدست‌داده و به‌جای رویکرد عقلانیت‌گرایی، بعد معنویت و آخرت‌گرایی به‌عنوان هدف آموزش مسلط گردید. در چنین شرایطی نقش آموزش به‌عنوان میدانی اجتماعی دچار فروکاهش شده و اهداف مرتبط با زندگی در آموزش کم‌رنگ و اهداف مرتبط با آخرت تقویت گردید (Malek, 2010; Mousaviebojnoordi, 2014; Nematilimaie, 2009; Safa, 1971; Siddique, 1953, 1976; Sultanzadeh, 1985). در دوره چهارم اهداف آموزش تحت تأثیر فرهنگ به‌جای مانده از مقطع قبلی قرار داشته و در نتیجه وزن اعمال مذهبی بالا بوده و نقل‌گرایی مورد تأکید قرار گرفت (Malek, 2010; Mousaviebojnoordi, 2014; Nematilimaie, 2009; Safa, 1971; Siddique, 1953, 1976; Sultanzadeh, 1985). اهداف میدان آموزش به لحاظ سیاسی به‌شدت تحت تأثیر وحدت مذهب شیعه قرار گرفت و مهم‌ترین اهداف میدان آموزش در این دوره ایجاد و توسعه خرده میدان‌های آموزشی در جهت رسمیت بخشی به‌نوعی خاصی از سرمایه‌های فرهنگی یعنی دانش و ارزش‌های مرتبط با مذهب شیعه بود (Mahfouz, 2021; Mousaviebojnoordi, 2014; Siddique, 1953, 1976; Sultanzadeh, 1985).

۳. رابطه میدان آموزش و میدان قدرت

میدان‌های اجتماعی ناگزیر از درگیری با میدان قدرت می‌باشند. تأثیر میدان قدرت بر میدان آموزش را می‌توان در تعیین نوع سرمایه‌های محوری، تعیین اهداف میدان و منطق حاکم بر آن جستجو کرد. در مقطع ورود اسلام به دلیل عدم شکل‌گیری میدان مستقل قدرت در ایران رابطه میان دو میدان کم‌رنگ بود.

مهم‌ترین مضامین مرتبط این دوره شامل نظام آموزشی غیر متمرکز با نظارت محدود حکومت در امور مکاتب و نظارت محدود حکومتی بر حلقه‌ها، شکل‌گیری خودجوش و مردمی مکتب‌خانه‌ها و نظارت محدود حکومت در امور مکاتب بود (Durrani, 2013; Goharian, 2006; Mojtahedi, 2000; Nasr, 2014; Sultanzadeh, 1985).

در دوره دوم اسلامی، برای نخستین بار میدان مستقل قدرت شکل گرفته و ماهیت میدان آموزش را متأثر ساخت. مهم‌ترین مضامین مرتبط با این موضوع شامل تعیین کنترل دولت بر نظامیه‌ها با نظام بودجه‌ریزی دولتی و تعیین مدیر و ناظر مالی، انحصارطلبی مذهبی مراکز آموزشی، نظارت حاکمیت و صاحبان قدرت بر مدارس ریاست و مالکیت دولتمردان بر مدارس، طراحی مسیر شغلی طلاب (شاگردان) در تعامل با حکومت و آموزش در جهت پرورش مستخدمان دولت آموزش ابزار حفظ حاکمیت و انتصاب حکومتی مدرسان بود که نشان از اهمیت نیروی حاصل از میدان قدرت در کنش‌ها و تعاملات و سرمایه‌های میدان آموزش دارد. در این دوره نخستین مدارس توسط حاکمان مناطق تأسیس شدند و حمایت‌های دولتی و منطقه‌ای از نهضت مدرسه‌سازی زمینه گسترش مدارس را فراهم ساخت که انگیزه اصلی گسترش تنوع مدارس، رقابت‌های مذهبی و تبلیغی بود (Bijan, 1971; Kesai, 1995; Keshavarzi, 2006; Kozegar, 2018; Mahfouz, 2021; Malek, 2010; Mousaviebojnoordi, 2014; Saaduddin, 2013; Safa, 1971; Siddique, 1953, 1976; Sultanzadeh, 1985).

در دوره سوم رابطه میان میدان قدرت و آموزش با ورود نیروهای جدید به میدان قدرت دچار تحول شد، استقلال علماء در اداره مراکز آموزشی کم‌رنگ و مدیریت و رهبری به‌عنوان یک موقعیت ممتاز نه موقعیتی برآمده از میدان آموزش بلکه موقعیتی وابسته به میدان قدرت گردید. رویکرد آخرت‌گرایی در تأسیس مراکز آموزشی در اذهان حاکمان به‌عنوان بنیان‌گذاران مجتمع‌ها تقویت گشت. میدان قدرت از میدان آموزش در جهت تقویت اطاعت‌پذیری کنشگران و عدم توجه به زندگی و فعالیت روزمره استفاده کرد. قدرت اقتصادی و سیاسی حاکم و واقف پشتوانه اداره مجتمع‌ها محسوب می‌شد که با تفویض اختیار از میدان قدرت، متولی مرجع تصمیم‌گیری امور آموزشی و اداری مدرسه بوده و متولی به‌مثابه مدیر مدرسه محسوب می‌شد (Keshavarzi, 2006; Mousaviebojnoordi, 2014; Nematilimaei, 2009; Safa, 1971; Siddique, 1953; Sultanzadeh, 1985).

در دوره چهارم میدان قدرت به‌عنوان کانون تصمیم‌گیری متمرکز اجتماعی شکل گرفت و به دلیل نگاه خاص مذهبی حاکمان و اهمیت میدان آموزش در تحقق جامعه مدنظر حاکمیت، جایگاه میدان آموزش و عالمان شیعی به‌عنوان رهبران آموزش ارتقا پیدا کرد. حاکمان با واگذاری مستقیم قدرت اداره آموزش به علمای مذهبی و حمایت‌های همه‌جانبه از این علماء زمینه گسترش مذهبی زیر نظر عالمان را فراهم ساخت

و با فراهم‌سازی سرمایه‌های مدنظر میدان آموزش زمینه اقتدار بخشی به میدان مذهب شیعه و واگذاری مسئولیت آموزش بر عهده علماء شیعی رسمیت فعالیت میدان آموزش مدنظر را فراهم کرد (Mahfouz, 2021; Mousaviebojnoordi, 2014; Siddique, 1953, 1976; Sultanzadeh, 1985)

۴. رابطه میدان آموزش و میدان مذهب

با ورود اسلام میدان‌های مختلف از جمله میدان آموزش تحت تأثیر میدان مذهب اسلامی با برداشت‌های متفاوت مذهبی از این آیین قرار داشت. در دوره ورود اسلام مضمون شکل‌گیری آموزش (مدرسه‌ای) در مسجد (Durrani, 2013; Goharian, 2006; Mahfouz, 2021; Malek, 2010; Safa, 1971; Safavi, 2018; Siddique, 1953; Mojtahedi, 2000; Nasr, 2014; Nematilimaei, 2009; Safa, 1971; Safavi, 2018; Siddique, 1953; Bijan, 1971; Kesai, 1995; Mahfouz, 2021; Malek, 2010; Mousaviebojnoordi, 2014; Nematilimaei, 2009; Siddique, 1953; Sultanzadeh, 1985) در دوره دوم مضمون نهضت مدرسه‌سازی و تنوع‌بخشی به مدارس در یک رقابت مذهبی (Siddique, 1953; Sultanzadeh, 1985) حاکمان (Sultanzadeh, 1985) و دوره چهارم مضامین آموزش ابزار توسعه دینی و اجتماعی و آموزش در سیطره مذهب و با حمایت قدرت از علما نشانگر رابطه میدان مذهب و آموزش بود (Mahfouz, 2021; Malek, 2010; Mousaviebojnoordi, 2014; Safa, 1971; Siddique, 1953, 1976; Sultanzadeh, 1985). در این دوره حکومت‌های مختلف، در میانه تنوع مذاهب اغلب به یک میدان مذهب وزن می‌دادند. برداشت‌های حاکمان از مذهب، محور اداره میدان آموزش محسوب می‌شد. با تغییر میدان قدرت، میدان مذهب به تبع آن دچار چرخش شده و کنشگران فعال میدان آموزش نیز تغییر می‌کردند.

۵. نقش میدان مدیریت و رهبری آموزش در رابطه میدان قدرت و مذهب

در دوره اول ورود اسلام به دلیل عدم وجود میدان قدرت مستقل مدیریت و رهبری آموزش امری مستقل بود که در اختیار علماء قرار داشت و فردمحوری مشخصه اصلی این میدان بوده است. در دوره دوم میدان قدرت از میدان آموزش در جهت اهداف تبلیغی و مذهبی خویش بهره برد و میدان قدرت، سرمایه-محوری میدان آموزش را تعریف کرده و مدیریت و رهبری آموزش در بالاترین سطح این نوع سرمایه، مجری سیاست‌های مذهبی میدان قدرت گشت. علما وظیفه تبلیغ و ترویج مذهبی و مدیریت دانش در میدان آموزش را برعهده گرفتند تا با پایه‌ریزی نظام ارزشی جدید و ایجاد نسلی از کنشگران که در راستای اهداف میدان قدرت فعالیت می‌کردند. انحصارطلبی مراکز آموزشی با هدایت علمای مذهبی هم‌راستا با حاکمیت و محدودسازی دسترسی سایر گروه‌ها به عنوان یکی از کارکردهای مهم مدیریتی در راستای تسلط معرفت‌شناختی در جهت کنترل اجتماعی بود (Goharian, 2013; Kesai, 1995; Mousaviebojnoordi, 2014; Safa, 1971; Siddique, 1953, 1976; Sultanzadeh, 1985).

(2014; Musavi Khomeini, 1989; Saaduddin, 2013; Siddique, 1953; Sultanzadeh, 1985).

در دوره سوم معیار انتخاب کنشگران برای مدیریت آموزش وابستگی افراد به میدان قدرت بود و وزن سرمایه فرهنگی تجسم یافته در تعیین موقعیت کاهش یافته و سرمایه‌های وابسته به میدان قدرت دارای اهمیت گشت. منطق حاکم بر میدان آموزش حاصل تحولات اجتماعی دوران و برداشت سطحی حاکمان از آموزش قرار گرفت. میدان قدرت به طور مستقیم با انتخاب رهبران از میدان قدرت و واگذاری قدرت اقتصادی و اداری به متولی نقش هدایت امر آموزش را به شکل مستقیم بر عهده گرفت. در این دوره استقلال میدان آموزش و خرده مدیریت و رهبری از بین رفته و کنش‌های کنشگران تابع نگاه میدان قدرت شد (Keshavarzi, 2006; Mousaviebojnoordi, 2014; Nematilimaei, 2009; Safa, 1971; Sultanzadeh, 1985). در دوره چهارم مدیریت و رهبری آموزش در سطح کلان توسط قدرت به علمای سرشناس سپرده شد. علمای سرشناس وظیفه سیاست‌گذاری آموزشی در جهت ایجاد نظام ارزشی و کنترل دانش در سطح جامعه برای ایجاد جامعه یکپارچه را برعهده داشته‌اند به طوری که در سطح خرد اجرای برنامه‌های یکسان آموزشی و تهیه محتوا و کتب یکسان بود (Mousaviebojnoordi, 2014; Siddique, 1953, 1976; Sultanzadeh, 1985). میدان قدرت و سیاست با انتخاب سرمایه‌های مشخص و کنشگران مرتبط با مذهب شیعه زمینه کنترل اجتماعی را فراهم کرد و میدان مدیریت و رهبری آموزش با مدیریت دانش در سطح میدان به فرآیند کنترل میدان و به تبع آن اجتماع کمک کرد. در این دوره علما در قامت مدیریت و رهبری آموزشی مجرای تحقق اهداف سیاسی اجتماعی میدان قدرت بودند که با مدیریت دانش و منابع علمی و پشتوانه سرمایه‌های فرهنگی، اجتماعی و نمادین احاطه کامل بر این میدان برای آن‌ها محقق شد (Mousaviebojnoordi, 2014; Siddique, 1953, 1976; Sultanzadeh, 1985).

نتیجه

در این نوشتار که باهدف تحلیل ماهیت مدیریت و رهبری آموزشی و تکمیل پایگاه دانش بومی مدیریت و رهبری آموزشی انجام شده با رویکرد اسنادی و تحلیل مضمون به بررسی خرده میدان مدیریت و رهبری آموزشی در ارتباط با میدان قدرت و مذهب در طول دوره تاریخی ایران پرداخته شد. در تحلیل نهایی این خرده میدان، میزان استقلال یا خودآئینی آن، عوامل تعیین کننده اهداف، سرمایه‌ها و عادت‌واره‌های کنشگران میدان مدنظر قرار گرفت و عمل مدیریت و رهبری آموزشی به‌عنوان یک موقعیت درون میدان آموزش، حاصل تعامل میدان‌های مؤثر، عادت‌واره‌های ایجاد شده تحت تأثیر منطق میدان با رویکرد دانش و کنترل مورد تحلیل واقع شد. این رویکرد ضمن شناسایی ویژگی‌های ماهیت رهبری بومی به‌عنوان پدیده‌ای

بین‌الادّهانی برآمده از جامعه ایرانی به شناخت تفاوت‌های فرهنگی رهبری آموزشی در جامعه ایرانی کمک خواهد کرد که نتیجه نهایی آن می‌تواند شناسایی عوامل مؤثر بر شکل‌دهی موقعیت رهبری اثربخش و کنترل اثر میدان‌های مختلف در راه بهترین عمل متناسب با موقعیت باشد.

در دوره باستان میدان آموزش و مذهب کاملاً درهم‌تنیده بوده و میدان آموزش به‌عنوان بخشی از میدان مذهب، در خدمت میدان قدرت قرار داشت که وظیفه هدایت و کنترل اجتماعی را برعهده‌داشت. مهم‌ترین سیاست‌های آموزشی شامل؛ مسئولیت‌پذیری اجتماعی با تأکید تقدم جامعه بر فرد، ایجاد مرزبندی‌های محکم اجتماعی و توجیه امتیازات میدان قدرت و تضاد طبقاتی بود که از مسیر میدان مذهب و آموزش دنبال می‌گشت، مدیریت و رهبری به معنای «کنترل دانایی اجتماعی» از این مسیر ممکن شده بود. در این دوره علمای زرتشتی به‌عنوان مدیران و رهبران میدان آموزش نقش ایفا کردند که موقعیت کنشگران تابع سرمایه‌های محوری فرهنگی و نمادین دریافت شده از میدان قدرت و مذهب قرار داشت. سپیدنامه، فراستخواه و جباری (۱۳۹۷)، نیز در پژوهشی اسنادی، دیدگاه‌های بوردیو را تحلیل کرده و بیان می‌کنند که کنشگران میدان دین بر سر تصاحب سرمایه‌ی دینی به‌منزاعه می‌پردازند و بر اساس میزان تصاحب این سرمایه، موقعیت خود را در میدان دین ارتقاء می‌بخشند (Sepidnameh et al., 2019). بوردیو (۱۹۹۰)، دین را به‌عنوان شکلی از اشکال سرمایه‌ی فرهنگی در نظر گرفت که دارای منبع ارزشمند و لاینفکی از ارتباطات اجتماعی است که واجد ظرفیت تولید و مبادله است و عالمان دینی به‌عنوان رهبران میدان آموزش در ایران باستان با میدان قدرت به شکل مستقیم به مبادله سرمایه می‌پرداختند. میدان مدیریت و رهبری آموزش در ایران باستان به‌عنوان موقعیتی مذهبی-سیاسی در اختیار کنشگران برجسته میدان مذهب قرار داشت. کنش مدیریت و رهبری را می‌توان در قالب تبادلات سرمایه‌ای میان میدان قدرت و مذهب با میدان آموزش تعریف کرد که مدیریت آموزش تحت تأثیر منطبق طبقاتی اعمال‌شده از سوی میدان قدرت و در پاسخ به نیاز میدان قدرت در حفظ ساختار موجود، به انحصار دانش و کنترل معرفت اجتماعی می‌پرداخت. عادت‌واره‌های کنشگران رهبری پاسخی به خواست میدان قدرت و برآمده از انتظارات موقعیت ارثی مذهبی بود که در قبال میزان سرمایه‌های فرهنگی خویش، سرمایه نمادین و اجتماعی بالایی از میدان قدرت و مذهب دریافت می‌کردند که ضمن تثبیت موقعیت کنشگران، کنش‌های آن‌ها را نیز توجیه می‌کرد. در پایان دوره این ارتباط به‌شکلی تکامل یافت که بسیاری از کارکردهای ذاتی میدان در اثر عادت‌واره‌های مدیریتی برخاسته از میدان قدرت نادیده انگاشته می‌شد.

روح مسلط بر آموزش در دوره اسلامی، میدان مذهب و برداشت‌های متفاوت از آن بود. با این تفاوت

که عالمان مذاهب گوناگون بر اساس سرمایه‌های فرهنگی هم‌راستا با میدان قدرت، در دوره‌های مختلف به‌عنوان کنشگران اصلی میدان آموزش رسمی نقش ایفا کردند. می‌توان گفت میدان قدرت در هر دوره با ایجاد ساختارها در میدان آموزش، سرمایه‌ها، عادت‌واره‌ها و موقعیت‌های جدید را ایجاد کرده و رسمیت می‌بخشید و بدین ترتیب سعی در کنترل میدان بازی به نفع منافع ایدئولوژیک خویش داشت. ایجاد ساختارهای جدید توسط میدان قدرت مانند مدارس مرتبط با حکومت در دوره دوم و یا مجتمع‌های آموزشی در دوره سوم نمونه‌هایی از این تعاملات پیچیده میان میدان قدرت، مذهب و مدیریت و رهبری بود. در دوره ورود اسلام میدان آموزش مستقل از میدان قدرت شکل گرفته و تابع نیروی میدان مذهب بود. در دوره دوم میدان قدرت و سلاطین مذهبی با یکدیگر پیوند خورده و میدان آموزش در این دوره تحت تأثیر علایق مذهبی حاکمان، ابزار مقابله با تکثرگرایی و توسعه سلاطین مذهبی حکومت بود چنان‌که پژوهش‌های (Abadi & Ahmadi, 2020) و (Ibrahimidinani & Beigi, 2010) نیز این موضوع را تأیید می‌کند. تأثیر میدان قدرت بر میدان آموزش از طریق ساختارهای جدید در قالب نظامیه‌ها قابل تبیین است که مدیریت و رهبری آموزش به‌عنوان یک موقعیت علمی-مذهبی در دست علمای مذهبی هم‌راستا با حکومت قرار داشت و رسمیت-بخشی به سرمایه‌های فرهنگی این افراد توسط میدان قدرت، سرمایه‌های اقتصادی، اجتماعی و نمادین را برای آن‌ها فراهم می‌ساخت. مدیریت و رهبری در این دوره با مفهوم واگذاری تولید مدارس به علمای منتخب حکومت در ارتباط بود که این کنشگران، وظیفه نظارت علمی، اداری و مالی امور مدارس را بر عهده داشتند.

در میدان ایجادشده عادت‌واره‌های کنشگران رهبری ذیل منطق ترویج و تبلیغ نظام فکری میدان قدرت تعریف شد. در این دوره وظیفه کنترل دانش به معنای محدودیت‌های مذهبی آموزش و گسترش معرفت بر عهده علمای هم‌راستا با میدان قدرت بود و با مدیریت دانش و تسلط معرفت‌شناسی، کنترل میدان را در وهله اول و هدایت اجتماعی مطابق گروه‌های ذی‌نفوذ را فراهم می‌ساخت. عادت‌واره مدیریت و رهبری در این مقطع را می‌توان حاصل تعامل و حتی تقابل میان الزامات میدان قدرت و بعد حرفه‌ای سرمایه‌های فرهنگی میدان دانش دانست که علماء برجسته به‌عنوان کنشگرانی که موقعیت رهبری را در اختیار داشتند، نقشی دوگانه از سوی میدان قدرت و موقعیت دانشی را برعهده داشتند و ملزم به رعایت منطق میدان قدرت برای حفظ جایگاه رسمی خویش بودند. ابقا و ارتقای جایگاه رهبری از سوی کنشگران، نیازمند شناسایی منطق میدان قدرت و تعدیل بعد حرفه‌ای بر مبنای نیروی میدان قدرت بود.

تحولات میدان قدرت میدان آموزش را متأثر ساخت. در دوره سوم نسبت میدان قدرت و مذهب تغییر

کرده و میدان قدرت بر میدان مذهب و آموزش تسلط یافت. مدیریت و رهبری به‌عنوان یک موقعیت درون میدان آموزش و مجتمع‌های آموزشی به افراد وابسته به میدان قدرت و منصوب مستقیم میدان قدرت سپرده شد تا اهداف مدنظر را محقق سازند. تولید مجتمع‌ها به‌عنوان مالکان یا منصوبین مستقیم مالکان بودند، بدین‌صورت مدیریت آموزشی منصوب مستقیم حکومت و مالکان مجتمع‌ها بود که نتایج پژوهش (Ghorbani & Baroushki, 2011) نیز این موضوع را تأیید می‌کند. میدان مدیریت و رهبری استقلال و خودآیینی پایینی داشت لذا کارکرد آن دچار ضعف‌هایی شد که با کارکردهای ذاتی میدان در تعارض قرار داشت. موقعیت مدیریت و رهبری، موقعیتی سیاسی-فرهنگی و وابسته به سرمایه‌های اجتماعی مرتبط با میدان قدرت و فرهنگی میدان دانش بود که در قالب سرمایه نمادین کنشگران این موقعیت قابل تبیین است. این موقعیت در اختیار علمای وابسته به ساختار قدرت بود و به‌نوعی منطبق حاکم بر میدان قدرت را نمایندگی می‌کرد و عادت‌واره‌های مرتبط با رهبری بیشتر تحت‌الشعاع منطق آخرت‌گرایی و ظاهرگرایی حاکمان قرار داشت. در دوره چهارم هم‌زمان با تسلط تفکر شیعی مجدد رابطه میدان قدرت و میدان مذهب به شکل تازه‌ای سامان یافت و آموزش به‌عنوان میدان مستقل اما متأثر از میدان قدرت قابل مطالعه است. همان‌طور که (Derakhshani, 2017) نیز در پژوهش خویش ترویج مذهب شیعی را محور تأسیس و اداره مدارس معرفی کرده است. نقش مدیریت و رهبری آموزش در این دوره به‌عنوان مدیریت دانش و کنترل اجتماعی قابل تبیین است. پشتوانه قدرت سبب تسلط کنشگران خاص در میدان آموزش شد و از این پشتوانه برای تسلط معرفت‌شناختی در جهت مدیریت نظام ارزشی بهره بردند و به ایجاد جامعه یکپارچه مدنظر میدان قدرت جامه عمل پوشاندند. بدین‌صورت در این دوره رابطه نزدیکی میان میدان قدرت و مدیریت و رهبری آموزش شکل گرفت که محصول نهایی آن ایجاد یکپارچگی اجتماعی بود که از مسیر تسلط معرفتی و نظام ارزشی تحقق یافت. ساختار دانش و کنترل به شکل کامل در این دوره در قالب آموزش مذهب شیعی و پرورش و تربیت شیعی نمایان شد که نتیجه نهایی آن تحقق اهداف سیاسی مذهبی میدان قدرت بود که از مسیر میدان مدیریت و رهبری و به‌وسیله مدیریت دانش و معرفت انجام گردید.

ناظر به تمایز دو دوره می‌توان گفت که از ویژگی‌های مهم ایران باستان میزان استقلال پایین میدان آموزش بود. در چنین شرایطی عادت‌واره‌های کنشگران تابع نیروی واردشده از میدان قدرت و اعتقادات مذهبی بوده و عادت‌واره‌های نهادی که بتوانند به کارکرد تخصصی میدان آموزش مانند تحقق عدالت آموزشی، عدالت اجتماعی از مسیر آموزش و تحرک اجتماعی جامع عمل ببوشانند کمتر مورد تأکید قرار گرفت. نتیجه این روند در نگاه بوردیو خشونت نمادین پنهانی بود که تبعیضات اجتماعی را توجیه و به

بازتولید میدان‌ها به نفع طبقه حاکم کمک می‌کرد. به باور بوردیو این امر از طریق متخصصان مذهبی و طرفداران ایدئولوژیک آن‌ها یعنی نخبگان و دولت اظهار می‌شد. در دوره اسلامی برخلاف آموزش باستان میدان آموزش و مدیریت و رهبری آموزشی نسبت به میدان قدرت دارای استقلال نسبی شده و بسیاری از کارکردهای ذاتی میدان آموزش در قالب جلوه‌گری بعد حرفه‌ای عادت‌واره‌های نهادی مدیریت و رهبری آموزشی نمود پیدا کرد که نتیجه نهایی آن گسترش رویکرد عدالت آموزشی در جامعه نسبت به دوره قبل بود. تفاوت دیگر میان دو دوره، گسترش نظام مالی متمرکز بر وقف در دوره اسلامی بود که موقعیت کنشگران مدیریت و رهبری آموزشی را به دلیل گسترش ابزارهای کنشگری در میدان و استقلال آن‌ها را افزایش می‌داد. در دوره اسلامی تمرکز قدرت کاهش یافته و این موضوع تأثیر مستقیمی بر اداره میدان آموزشی گذاشت و نقش رهبری آموزش از معجزی محض سیاست‌های میدان قدرت در دوره باستان به موقعیتی حرفه‌ای متأثر از میدان قدرت و مذهب و ماهیت علمی کنشگران میدان تبدیل شد.

در پایان می‌توان چند نتیجه کلی در خصوص مدیریت و رهبری بومی جامعه ایرانی بیان کرد. اول این که همواره مدیریت و رهبری تحت تأثیر دو حوزه قدرت و مذهب قرار داشته و در حافظه تاریخی جامعه ایران، مطالعه این موقعیت بدون توجه به این دو میدان امکان‌پذیر نیست. چراکه عمل مدیریت و رهبری حاصل تعاملات پیچیده این دو میدان با بعد حرفه‌ای سرمایه‌های فرهنگی میدان آموزش بوده است. نکته قابل توجه این که در پایان هر دو دوره باستان و اسلام، تمرکزگرایی و رسمیت به مذهب و آموزش‌های مذهبی به عنوان ابزار یکپارچگی مدنظر میدان قدرت قرار گرفت به طوری که در دوره ساسانیان اوج تکامل این ارتباط نمایان گشته و در قالب مأموریت‌بخشی به میدان مذهب قابل تعریف است و همین وضعیت در پایان دوره تاریخی دوم یعنی دوره صفویه نیز قابل مشاهده است. دوم اینکه، هرگاه نیروی میدان مذهب یا قدرت بر وجه حرفه‌ای میدان آموزش غلبه داشته، مدیریت و رهبری نتوانسته کارکردهای ذاتی خویش را نمایان سازد. اوج شکوفایی میدان آموزش مربوط به دوره‌هایی است که بعد حرفه‌ای مربوط به سرمایه‌های فرهنگی برخاسته از میدان آموزش عامل تعیین‌کننده در موقعیت کنشگران رهبری بوده است. و نکته بعد این که تعدیل اثر این دو میدان در رسیدن به رهبری اثربخش در جامعه حائز اهمیت است. بالاخره این که با توجه به اهمیت تکمیل مبنای دانش بومی برای رسیدن به رهبری اثربخش و سیاست‌گذاری صحیح، انجام مطالعات موردی تاریخی مربوط به هر دوره و تحلیل ارتباطات میدان‌های مؤثر در زمینه مدیریت و رهبری می‌تواند افق جدیدی به سوی زوایایی ناشناخته رهبری بومی بگشاید.

References:

- Abadi, A., & Ahmadi, M. (2020). *A historical perspective on the role of military schools in the intellectual development of Shafi'i jurisprudence* In Proceedings of the National Conference on Shafi'is in the Context of Islamic Civilization in Iran. In persian,
- Arar, K., & Oplatka, I. (2013). Gender debate and teachers' constructions of masculinity vs. femininity of school principals: the case of Muslim teachers in Israel. *School Leadership & Management*, 33(1), 97-112.
- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative research*, 1(3), 385-405. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/146879410100100307>
- Bajunid, I. A. (1996). Preliminary explorations of indigenous perspectives of educational management: The evolving Malaysian experience. *Journal of Educational Administration*, 34(5), 50-73.
- Barakat, M., & Brooks, J. S. (2016). When globalization causes cultural conflict: Leadership in the context of an Egyptian/American school. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 19(4), 3-15. <https://doi.org/10.1177/1555458916672707>
- Bates, R. J. (1980). Educational administration, the sociology of science, and the management of knowledge. *Educational administration quarterly*, 16(2), 1-20. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0013161X8001600204>
- Bijan. (1971). *The course of civilization and education in ancient Iran*. Ibn Sina Publications. (In persian).
- Bourdieu, P. (2002). Sports activities and social activities. *Arghmoun Quarterly*, 20, 227-246.
- Bourdieu, P. (2004). *Science of science and reflexivity*. Polity.
- Bourdieu, P. (2009). *A lesson about a lesson* (N. Fakuhi, Trans.). Nei Publishing.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative research in sport, exercise and health*, 11(4), 589-597.
- Cheng, K. (1995). The neglected dimension: cultural comparison in educational administration in Wong KC & Cheng KM (eds) *Educational Leadership and Change: an international perspective*. In: Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Christensen, A. (2013). *Iran during the Sasanian era* (R. Yasmi, Trans.; H. Rezaiebaghbeidi, Ed.). Sedaye Moaser. (In persian).
- Christiansen, A. (2013). *Iran during the Sasanian era*. Sedayeh Moaser.
- Daymon, C., & Holloway, I. (2010). *Qualitative research methods in public relations and marketing communications*. Routledge.
- Derakhshani, M. (2017). Schools in the Safavid era *Journal of newhistory*, 19(33), 81-49. In persian.
- Dimmock, C., & Walker, A. (2000a). Developing comparative and international educational leadership and management: A cross-cultural model. *School Leadership & Management*, 20(2), 143-160. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13632430050011399>

- Dimmock, C., & Walker, A. (2000b). Globalisation and societal culture: Redefining schooling and school leadership in the twenty-first century. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 30(3), 303-312.
- Donmoyer, R., Imber, M., & Scheurich, J. J. (1995). *The knowledge base in educational administration: Multiple perspectives*. SUNY Press.
- Durrani, K. (2013). *History of Iranian education: before and after Islam* (Vol. 11). samt.(In persian).
- Eacott, S. (2011). Preparing 'educational' leaders in managerialist times: An Australian story. *Journal of Educational Administration and History*, 43(1), 43-59. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00220620.2010.532865>
- Eacott, S. (2017). A social epistemology for educational administration and leadership. *Journal of Educational Administration and History*, 49(3), 196-214. <https://doi.org/10.1080/00220620.2017.1315380>
- Ghorbani, M., & Baroushki, M. (2011). An investigation of the administrative system in the Rashidi quarter. *History Research Journal*, 6(23). In persian.
- Goharian, K. (2006). Education management in Islamic schools based on the example of military schools. *Epistemological studies in Islamic University*, 29, 41-86.
- Goharian, K. (2013). Education management in Islamic schools based on the example of military schools. *Epistemological studies in Islamic University*, 29,30, 41-86..(In persian).
- Gunter, H. (2013). Knowledge production and theory development: the case of educational administration. Political Studies Association Conference.
- Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 5-24. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1741143216670652>
- Hallinger, P., & Kantamara, P. (2000). Leading at the confluence of tradition and globalization: The challenge of change in Thai schools. *Asia Pacific Journal of Education*, 20(2), 46-57. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/02188791.2000.10600182>
- Hallinger, P., & Leithwood, K. (2013). Unseen forces: The impact of social culture on school leadership. In *Leading schools in a global era* (pp. 126-151). Routledge. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1207/s15327930pje7302_6
- Hekmat, A. (1971). *Education in ancient Iran*. Scientific and Educational Research and Planning Institute.(In persian).
- Hyung Park, S. (1999). The development of Richard Bates's critical theory in educational administration. *Journal of Educational Administration*, 37(4), 367-388. <https://doi.org/https://doi.org/10.1108/09578239910285598>
- Ibrahimidinani, G., & Beigi, F. (2010). Investigating the role of Khajeh Nezam al-Mulk and religious schools in intellectual and religious harmonization in Iran. *History*, 5, 30-37. In persian.
- Kesai, N. (1995). *Nezamiyeh schools and their scientific and social effects*. Amir Kabir.(In persian).
- Keshavarzi, M. A. (2006). *History of Iranian education: ancient period - middle period - modern period* (Vol. 1). Rozbahan.(In persian).
- Kozegar, M. B. (2018). The influence of the management style of the Nizamiyas in the era of Khwaja Nizam al-Mulk on the management currents governing science in Islamic civilization. *History and Culture (Islamic Studies)*.

- Law, W.-W. (2012). Educational leadership and culture in China: Dichotomies between Chinese and Anglo-American leadership traditions? *International Journal of Educational Development*, 32(2), 273-282.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2011.04.007>
- Lee, M., & Hallinger, P. (2012). National contexts influencing principals' time use and allocation: economic development, societal culture, and educational system. *School effectiveness and school improvement*, 23(4), 461-482.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/09243453.2012.678862>
- Mahfouz, F. (2021). *From Maktabkhaneh Ta school*. Ghatreh.(In persian).
- Malek, H. (2010). *History of education in Iran* (M. Maratnia, Ed.). Al Hadi International.(In persian).
- Manashri, D. (2018). *Educational system and building modern Iran* (I. M. Mohammad Hossein Badamchi, Trans.). Hekmat Sina.(In persian).
- Mazloumi, A., Khalkhali, A., & Shakibaei, Z. (2018). Evolution of educational management knowledge in Iran. *Educational Management Innovation Quarterly*, 14.
- McGinity, R., & Gunter, H. (2017). New practices and old hierarchies: Academy conversion in a successful English secondary school. *Educational leadership and Pierre Bourdieu*, 98-111.
- Mojtahedi, K. (2000). *Islamic and Western schools and universities in the Middle Ages* (Vol. 1). Research Institute of Humanities and Cultural Studies.(In persian).
- Moller, J. (2009). Approaches to school leadership in Scandinavia. *Journal of Educational Administration and History*, 41(2), 165-177.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00220620902808244>
- Mousaviebojnoordi, K. (2014). *Comprehensive History of Iran* (M. J. D. Hassan Rezai Baghbeidi, Ed.). The center of the great Islamic encyclopedia.(In persian).
- Musavi Khomeini, R. (1989). *Sahifeh Imam* (Vol. 15). Tehran: Institute of collecting and publishing of Imam Khomeini writings.
- Nasr, S. H. (2014). *Science and civilization in Islam* (A. Aram, Trans.; Vol. 6). Scientific and cultural publishing company..(In persian).
- Nematilimaiei, A. (2009). *The history of education during the reign of the Mongols and Timurids (with a look at the cultural background of Iran)*. Omid Mehr.(In persian).
- Oplatka, I., & Khalid, A. (2016). The field of educational administration as an arena of knowledge production: Some implications for Turkish field members. *Research in Educational Administration and Leadership*, 1(2), 161-186.
- Ozdemir, M. (2011). Educational administration: A science at the intersection of public administration and business administration. *Amme İdaresi Dergisi*, 44.
- Rasteh Moghadam, A. (2019). Four Knowledge Regions of Educational Administration; A Histographical Approach. *Foundations of Education*, 8(2).
- Ravandi, M. (2004a). *The course of culture and history of education in Iran and Europe*. Negah.(In persian).
- Ravandi, M. (2004b). *The course of culture and history of education in Iran and Europe* (Vol. 1.(In persian)). Negah.
- Saaduddin, M. M. (2013). *A research on the history and methods of education in the Islamic world* (Vol. 1). Scientific and cultural publishing company..(In persian).

- Safa, Z. (1971). *Academies and education in Iran from ancient times to modern times*. Center for Cultural Studies and Coordination of the Supreme Council of Culture and Arts.(In persian).
- Safavi, A. (2018). *The history of Iranian education: from ancient Iran to 1380 AH with emphasis on the contemporary period: along with the introduction of all the ministers of science, education, culture and education* (Vol. 2). Javaneh Roshd.
- Sepidnameh, B., Farasatkah, M., & Rahmani, J. (2019). A Bourdieuan Reading of Sociology of Religion with Emphasis on Triple Concepts: Religious Field, Capital and Habitus. *Quarterly Journal of Social Development (Previously Human Development)*, 14(1), 208-175. <https://doi.org/10.22055/qjsd.2019.15271>. (In persian)
- Sharpe, L., & Gopinathan, S. (2000). Leadership in high achieving schools in Singapore: The influence of societal culture. *Asia Pacific Journal of Education*, 20(2), 87-98. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/02188791.2000.10600185>
- Siddique, I. (1953). *The course of culture in Iran and the West*. Publishing and Printing Institute.(In persian).
- Siddique, I. (1976). *History of Iranian culture from the beginning to the present*. Tehran University Publications.(In persian).
- Sinha, C. (2013). Conceptualizing educational leadership: does exploring macro-level facets matters? *Asia Pacific Education Review*, 14, 141-150.
- Sultanzadeh, H. (1985). *History of Iranian schools from ancient times to the establishment of Dar al-Funun*. Agah.(In persian).
- Takmilehomayoun, N. (2002). *Educational system and institutions in ancient Iran* (Vol. 1). Research Institute of Humanities and Cultural Studies.(In persian).
- Takmilehomayoun, N. (2003). *Maktabkhaneh in Iran* (3 ed.). Cultural Research Office.(In persian).
- Thomson, P. (2016). *Educational leadership and pierre bourdieu*. Routledge.
- Truong, T. D., & Hallinger, P. (2017). Exploring cultural context and school leadership: conceptualizing an indigenous model of có uy school leadership in Vietnam. *International Journal of Leadership in Education*, 20(5), 539-561. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1105388>
- Truong, T. D., Hallinger, P., & Sanga, K. (2017). Confucian values and school leadership in Vietnam: Exploring the influence of culture on principal decision making. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(1), 77-100. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.3656.3680>
- Xenophon. (1963). *Kuroshnameh* (R. Mashayikhi, Trans.). Book Translation and Publishing Company.(In persian).