



## تحلیل علل و عوامل ضعف نظریه‌پردازی بومی در علوم انسانی ایران

(مطالعه‌ای داده‌بنیاد در بین اساتید علوم انسانی)

محمد قنذاقی<sup>۱</sup>، ابوزر قاسمی نژاد<sup>۲</sup>

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۸/۲۵

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۱/۲۳

### چکیده

هدف این پژوهش تحلیل علل و عوامل ضعف نظریه‌پردازی بومی در علوم انسانی ایران است. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد «پدیده‌محوری» در ضعف نظریه‌پردازی «پایه‌گذاری نظام علمی نامولد» است. شرایط زمینه‌ای رشد پدیده‌محوری «نظام آموزشی کمی‌گرا/پژوهش‌محور، ضعف نیازمحوری در پژوهش‌های علمی، رشد نیافتگی قطب‌بندی‌های علمی و بسترهای تاریخی تفکرزدا» هستند. شرایط مداخله‌گر «تلقی مقطعی و تجویزی از نظریه‌پردازی، ارتباط ناموزون بین حوزه و دانشگاه و ارزش‌گذاری نادرست علوم انسانی و ضعیف تاریخ‌مندی در علوم انسانی» هستند که با راهبردهای همچون «نپذیرفتن ساحت بومی و غیربومی علم، زمان‌بر بودن نظریه‌پردازی و رجحان حرفه‌ای شدن بروکراتیک بر مردم‌مداری همراه بوده که در نهایت منجر به پیامدهای همچون «شکاف بین دانش فنی و دانش اجتماعی، تعمیق وابستگی/مصرف‌گرایی علمی و به حاشیه‌رفتن مرجعیت علمی» در نظام آموزشی مستقر شده‌اند. نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که به‌منظور غلبه بر ضعف نظریه‌پردازی باید در گام اول ارزش‌های علم درون‌زا و بومی را در بین صاحب‌نظران و محققان علوم انسانی نهادینه‌سازی کرد تا شرایط برای گذار از موقعیت فرودستی فراهم شود. در گام دوم باید ایده‌محوری و مسئله‌محوری بوم‌محور را جایگزین کنکاش‌های کمیت‌گرا و نامولد کرد تا بتوان با پیوند بین آموزش و پژوهش به فهم نظری متقنی پیرامون جامعه ایرانی دست یافت.

**کلیدواژه:** نظریه‌پردازی بومی، علوم انسانی، نهادینه‌سازی فرودستی آموزشی.

۱. دکتری علوم دفاعی راهبردی، پژوهشگاه عالی دفاع ملی و تحقیقات راهبردی.

۲. دکترای جامعه‌شناسی، گرایش رفاه اجتماعی، دانشگاه علامه طباطبائی (نویسنده مسئول).  
Email: abozarghaseminezhad65@gmail.com

## مقدمه و بیان مسئله

علوم انسانی امروز ما، میراث قبل از انقلاب و متأثر از اندیشه‌ها، نظریات و روش‌شناسی‌های دهه ۷۰ میلادی است. پس از پیروزی انقلاب، به دلیل برخورداری آن از ماهیت فرهنگی، انتظار می‌رفت که تحولی شگرف در جایگاه و منزلت علوم انسانی رخ دهد، اما به دلیل موانع اساسی گوناگون تحقق این امر به‌طور کامل در کشور صورت نپذیرفت (میرزا بابایی، ۱۳۸۹: ۳۴) و امروزه کمبود نظریه‌پردازی صحیح و معضل روش‌شناختی نظریه‌پردازی در علوم انسانی از مشکلات علوم انسانی کشور است (عزیزی، ۱۳۸۷: ۱۹). یکی از مهم‌ترین آفت‌ها و چالش‌های علوم انسانی در کشورهای غیر غربی و اسلامی، از جمله ایران این است که بعضاً فضای ذهنی و مفهومی محققان علوم انسانی توسط سکولار غربی احاطه شده است، «به‌طوری‌که به جامعه خودشان هم از همان فضای مفهومی و منظر نگاه می‌کنند و با شبیه‌پنداری این جوامع، مسائل جامعه غربی را به‌عنوان مسئله جامعه خود پنداشته و مورد بحث و تحقیق قرار می‌دهند» (پناهی، ۱۳۹۳: ۴۶). تاریخ علوم انسانی «در ایران، تاریخ تهی‌شدن‌های بی‌درپی مضمون مفاهیم، خلط مباحث دو نظام اندیشه قدیم و جدید، و التقاط مبانی اندیشه قدیم با برخی مباحث اندیشه جدید بوده است. آنگاه که در عصر تجددخواهی التفاتی به علوم اجتماعی پیدا شد، این آشنایی در غفلت به مبانی صورت گرفت. به لحاظ توجه به مبانی، تجددخواهان عصر مشروطیت، اهل ایدئولوژی بودند و تجددخواهی آنان، از تنگنای پیکار سیاسی فراتر نمی‌رفت. این نخستین آشنایی‌ها، به‌ضرورت پیکار سیاسی و از بد حادثه، آبرتر بود، اما در سده‌ای نیز که با پیروزی جنبش مشروطه‌خواهی در ایران آغاز و با تأسیس دانشگاه‌هایی با اسلوب کشورهای اروپایی دنبال شد، بی‌التفاتی به مبانی و اعراض از آن همچنان ادامه پیدا کرد» (تاجیک، ۱۳۹۰: ۵۱).

در دوران پس از انقلاب نیز امکان شکل‌گیری پارادایمی در عرصه علوم انسانی، فراهم نشد و نخبگان فکری و اجرایی کشور همچون اسلاف پیش از انقلاب خود، لاجرم از پناه آوردن به دامان پارادایم‌های مرسوم و مألوف غربی کرد در نتیجه «تناقض مشاهده‌شده در برخی از ویژگی‌های مربوط به بعد صورت و محتوا زیست‌جهان نهاد علم انسانی» (حسین زاده و همکاران، ۱۳۹۳: ۴۱) منجر به ناکارآمدی درست و عمیق در فهم واقعیت‌های فرهنگی و اجتماعی ما شده است. این امر باعث شده که در کنار «آشفستگی و نابسامانی در به‌کارگیری مفاهیم و اصطلاحات، وجود ابهام معنایی و عدم تعریف دقیق و واضح مفاهیم بنیادین روش‌شناختی در [برخی از] کتب

و مقالات مربوطه، روند آموزش مفاهیم مذکور و به‌کارگیری عملی آن‌ها توسط دانشجویان و محققان را کند ساخته و در نتیجه نشان می‌دهد که دانشجویان از ابتدا با مفاهیم گنگ و نیمه‌روشن مواجه می‌شوند» (منصوریخت، ۱۳۹۷: ۱۷۱).

وارداتی بودن علوم انسانی علاوه بر اینکه نگاه‌ها را معطوف به نظریه‌پردازان غربی کرده است، شرایط لازم را برای شکل‌گیری نظریه‌پردازی را نیز از بین برده است. تقلید افراطی در کنار ترجمه‌ای بودن منجر به این شده است که در این عرصه به مصرف‌کنندگان دانش انسانی تبدیل بشویم. این وضعیت اجازه نداده است که لایه‌های فرهنگی و اجتماعی جامعه به‌صورت منظم کنکاش و تئوری‌پردازی بشود. علوم انسانی بر مبنای انسان‌شناختی خاصی مبتنی هستند که نگاه به انسان و جامعه را متفاوت می‌سازد. مبانی نظریات موجود علوم انسانی بر خرد ابزاری و اثبات‌گرایی بناشده که برای ساحت معنوی انسان ارزشی قائل نیست، چیزی که جایگاه والای در کشور ما دارد. لذا، ضعف نظریه‌های نظام‌مند در کشور، منجر به استیلای این مبانی انسان‌شناختی سکولار شده و امکان حل مسائل را به‌صورت عمیق به ما نمی‌دهد.

باوجود تأثیرات مثبتی که این حوزه در کشف، بررسی و حل مشکلات و مسائل اجتماعی داشته است، اما کمیت و کیفیت مسائل اجتماعی امروز جامعه در کنار رویه‌های تکراری نشان‌دهنده این است که علوم اجتماعی رایج، با وضعیت کنونی جامعه انطباق‌پذیری کمی دارد و لذا این حوزه از دانش، در انجام رسالت و کارکرد تام خود ناکام مانده است و در ارائه نظریات مبتنی بر بوم اسلامی ایرانی ما ناکام مانده که می‌توان گفت با «ضعف نظریه‌پردازی» در این حوزه روبرو هستیم. بنابراین، می‌توان از وضعیتی سخن به میان آورد که می‌توان از آن به «انطباق‌ناپذیری دانشی علوم اجتماعی» در ایران تعبیر کرد که منجر به «عدم توانایی حل مشکلات اجتماعی و تلقی غیرواقعی از مسائل اجتماعی» (آزاد ارمکی، ۱۳۸۵: ۳۰؛ اخلاصی و خاکسار فرد، ۱۳۹۴: ۵۱) ما شده است. فقدان تعامل و ارتباط موزون و ارگانیک بین نظریه و عمل، ترجمه‌ای و تقلیدی بودن و نیز تحمیل نظام معنایی غیربومی بر نظام معنایی بومی، وضعیت ما را در حالت تدافعی قرار داده است که غالبه بر این محدودیت‌ها مستلزم نظریه‌پردازی در حوزه علوم انسانی است. به این اعتبار، پرسش این پژوهش این است که علل و عوامل ضعف نظریه‌پردازی بومی در علوم انسانی ایران کدامند و الگو و راهکارهای مطلوب در این حوزه چگونه است؟

## پیشینه پژوهش

امروزه به دلیل گسترش تفکران پسامدرن از یک‌سو و رشد دانش‌های محلی از سوی دیگر، توجه به علوم انسانی بومی و ملی توجه زیادی را برانگیخته است. لذا، محققان مختلف سعی کرده‌اند به بررسی و واکاوی ضعف‌نظریه‌پردازی در علوم انسانی بپردازند. برخی با نگاه آسیب‌شناختی (تاجیک، ۱۳۹۰؛ ایمان و کلاته‌ساداتی، ۱۳۹۱) به ضعف نظریه‌پردازی پرداخته‌اند. برخی دیگر بر چالش‌های محیطی و درونی (حسینی و شهابی، ۱۳۹۷؛ سنگی و همکاران؛ شیرودی، ۱۳۹۴)، دسته‌ای بر مبانی تاریخی و فرهنگی (شیرودی، ۱۳۹۴؛ افشارکهن، ۱۳۸۹)، برخی دیگر بر مبانی روش‌شناختی (شریفی، ۱۳۹۷؛ فتحعلی‌خانی، ۱۳۹۷؛ یوسف‌زاده، ۱۳۹۸؛ دانایی‌فرد و بابایی‌مجرد، ۱۳۹۷) و درنهایت، گروهی دیگر بر تحولات علوم انسانی و در مواجهه با مسائل اجتماعی کنونی (قانع‌راد، ۱۳۸۵؛ جلیلی و همکاران، ۱۳۹۷؛ حسین زاده و همکاران، ۱۳۹۳؛ فرمیپنی و همکاران، ۱۳۹۴) موضوع تمرکز کرده‌اند. در بین محققان خارجی نیز ناکارآمدی از عمومی رویکردهای غیر محلی و مبتنی بر شمال با بسیاری از مردم غیر غربی و ناسازگاری آن‌ها با ارزش‌ها و سنت‌های محلی تجزیه و تحلیل شده است. نمونه‌هایی از این تحقیقات اجتماعی که بر نگاه بومی و نظریه‌پردازی محلی توجه داشته‌اند عبارت‌اند از: ارزش‌های بومی در بین سرخپوستان آمریکا (کوک، ۱، ۱۹۹۹؛ کریچلو و گراهام، ۲، ۲۰۰۳)، جوامع عرب در خاورمیانه (الکرناوی و گراهام، ۱۹۹۹)، مردم بومی کانادا (ویور، ۳، ۱۹۹۹)، مردم مائوری در نیوزلند (هوروای، ۴، ۲۰۰۲)، مسائل اجتماعی آمریکایی‌های آفریقایی‌تبار (موزلی-هوارد و ایوانز، ۵، ۲۰۰۰) و جوامع بومی آسیایی (سونگ، ۶، ۲۰۰۳). این تحقیقات ضمن توجه به نظریات بومی بر ناکارآمدی رویکردهای عام در این حوزه اذعان کرده‌اند. از دیگر تحقیقات این حوزه علوم انسانی و علوم اجتماعی آفریقا در قرن بیست و یکم: چالش‌ها و فرصت‌ها (مواهی، ۷، ۲۰۱۱)، وضعیت علوم اجتماعی در آفریقای جنوبی (موتین، ۸، ۲۰۱۱)، جامعه‌شناسی بومی و چالش علم: جامعه‌شناسی ملی، بومی و جهانی (کواهی، ۹، ۲۰۱۱).

1. Cook
2. Crichlow & Graham
3. Weaver
4. Huriwai
5. Mosley-Howard & Evans
6. Sung
7. Moahi
8. Mouton
9. Quah

۱۹۹۳) می‌باشند که بر توجه به رویکردهای بومی و محلی توجه داشته‌اند. در ادامه، به برخی از تحقیقات این حوزه از منظر محققان داخلی و خارجی اشاره شده است.

شیرودی (۱۳۹۸) در به بررسی «نظریه‌پردازی بومی، فرصت‌ها و چالش‌ها» پرداخته است. این مطالعه نشان می‌دهد نشان می‌دهد که بدون نظریات بومی امکان اثرگذاری بر تحولات بیرونی و درونی کم می‌شود. فرصت‌های که از حیث سنت اسلامی به‌عنوان مبانی نظری ایجاد کرده در کنار شرایط ظهور گفتمان‌های پسا استعماری امکان نظریه‌پردازی را فراهم کرده است. اما، غفلت از به‌کارگیری نظام‌مند آراء اندیشمندان و سنت اسلامی ما را در این امر ناکام گذاشته است. موسوی و رحیمی‌سجاسی (۱۳۸۹) در مطالعه‌ای به بررسی «فقر نظریه‌پردازی: پیشنهاد مدلی تحلیلی برای تبیین وضعیت رشد جامعه‌شناسی در ایران» پرداخته‌اند. بر اساس یافته‌های این پژوهش، تمایز پذیری و یکپارچگی در قلمروهای معرفتی با تفکیک اهداف و روش‌های قلمروهای مختلف از جمله علم از طرفی و تعامل و دادوستد قلمروهای گوناگون با یکدیگر از طرف دیگر، چگونگی رشد جامعه‌شناسی را تبیین خواهد کرد. «نظریه‌پردازی؛ گامی مهم در بومی‌سازی علوم انسانی» پژوهشی است که توسط جمشیدی و سبزی در سال ۱۳۹۴ انجام شده است. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که بومی‌سازی و نظریه‌پردازی بومی در علوم انسانی در هر جامعه‌ای معطوف به مجموعه‌ای از مفاهیم درهم‌پیچیده و ساختارمند است که کلیت فرهنگ، سیاست و اجتماع را در برمی‌گیرد.

«جامعه‌شناسی بومی و پسااستعماری در جنوب آسیا: چالش‌ها و فرصت‌ها» پژوهشی مقایسه‌ای/تحلیلی است که توسط گاماگی ۱ (۲۰۱۸) انجام شده است. یافته‌ها نشان می‌دهد نیازمند فروری از دوتایی‌های ذاتی هستیم که توسط جامعه‌شناسی امپراتوری/استعماری ساخته شده است. علاوه بر این، نیازمند تشکیل جوامع معرفتی در مراکز یادگیری خاص هر کشور هستیم که بتوانند با توجه به موقعیت جنوب آسیا به بررسی مسائل و مشکلات موجود پردازند. پیترا ۲ (۲۰۱۴) پژوهشی تحت عنوان «نظریه‌سازی بومی راهی برای کاهش قدرت: ایجاد فضایی برای بازنمایی مردم در نظریه‌های مسائل بومی» انجام داده است. این مقاله استدلال می‌کند که جامعه‌شناسی مسائل بومی باید دارای نمایندگی خاص خود باشد تا اطمینان حاصل شود که نظریه‌های ما از

1. Gamage

2. Petray

صدای بومیان و مردم جلوگیری نمی‌کند. «ژین مین»<sup>۱</sup> در پژوهشی به بررسی «بومی‌سازی علوم اجتماعی و علوم اجتماعی بومی‌شده: بازتاب محلی سازی علوم اجتماعی در متن جهانی‌سازی» پرداخته است. نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که پیچیدگی تجربه تاریخی چینی و میراث فرهنگی آن، مستلزم تحقیق در بسیاری از مطالعات محلی است که باعث تقویت سیستم دانش محلی می‌شود. فقط با بزرگ کردن زمینه خودمختار زندگی و به‌کارگیری دانش چندوجهی علوم اجتماعی، می‌توانیم با جدیت بیشتری ارتباطات را در حوزه بومی‌سازی تاریخی یا فرهنگی توسعه دهیم و از این طریق در خدمت جامعه چینی باشیم.

در خصوص تحقیقات پیشین می‌توان گفت که علل و عوامل فقر نظریه‌پردازی در علوم انسانی مطالعاتی انجام نگرفته است. اغلب با روش تحلیلی و تتبع نظری محققان بوده است. این مطالعات درصدد ارائه الگو نبوده‌اند و صرفاً به پیشنهادات پژوهشی کلی اکتفا کرده‌اند. در مواردی نیز مطالعات کیفی دیده می‌شود که با ابزار مصاحبه درصدد گردآوری داده‌ها از افراد و گروه‌های هدف بوده‌اند. اما، با روش داده بنیاد انجام نگرفته‌اند. از دیگر مواردی که قابل ذکر است و در بین محققان خارجی بیشتر نمود دارد به این برمی‌گردد که بومی‌گرایی به معنای توجه به مبانی انسان‌شناسی افراد مورد مطالعه تعریف شده است تا ارائه رهیافت‌ها و تئوری‌های بومی و محلی. لذا، بیشتر انگاره‌های تغییر روش‌شناختی در آن‌ها برجسته است تا هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی.

## ۱. مبانی نظری

نسبت به رویکرد بومی‌گرایی و توجه به سنت‌های بومی رهیافته‌های متفاوتی ارائه شده است. این رهیافت‌ها در یک اصل باهم مشترک هستند: عام‌گرایی و جهان‌شمولی فراروایت‌های مسلط غربی قدرت تحلیل و تفسیر واقعیت‌های غیر را ندارند. لذا، نیازمند ارائه رویکردهای متفاوت‌تر و محلی‌تری هستیم که جوامع بر اساس تاریخ و سنت خود طراحی و تدوین می‌کنند. اجمالاً می‌توان گفت مباحث نظری مطرح شده در رابطه با تولید علم و نظریه‌پردازی، استدلال می‌کنند که دانش و فرایند تولید آن اساساً محصول یک وضع شناختی و ذهنی انحصاری نیست، بلکه امری است «موقعیتی» و «بسترمند» و برآمده از تعامل در یک موقعیت اجتماعی؛ به‌عبارت‌دیگر تولید علم و نظریه‌پردازی علوم انسانی فرایندی برآمده از سنت، تاریخ، مذهب و ساختارهای اجتماعی و

---

1. Xin-min

ارتباطات اجتماعی هر جامعه است. در ادامه به برخی از مهم‌ترین رویکردهای نظری مهم این حوزه (اجتماع‌گرایی معرفتی، کثرت‌گرایی تاریخی-علمی، علم دگرواره و متناسب و نظریه جنوب) پرداخته‌ایم.

### ۱.۱. اجتماع‌گرایی معرفتی

این رویکرد بر اهمیت سنت و معرفت برآمده از آن تأکید دارد و معرفت بدون بسترهای تاریخی را ناقص و ناکارآمد می‌داند. «در این نگرش، نمی‌توان مفاهیم اجتماعی و سیاسی را سراسر بی‌طرفانه، خالی از ارزش و تجربی دانست، بلکه معنای آن‌ها به اجتماعات متفاوتی بستگی دارد که اهداف و غایات انسانی را شکل می‌دهند» (عباسی، ۱۳۹۴: ۲۹). در این رویکرد بر نوعی اجتماعات علمی منحصر به فرد صحه می‌گذارد و از میدان‌های متفاوت دانش تأکید دارد. این رویکرد «به جهت اینکه تجربه‌های تک‌خطی را مورد تأیید قرار نمی‌دهد، بهره‌وری از رویکردها، چشم‌اندازها، الگوها و چارچوب‌های مفهومی متنوع را مورد تأکید جدی قرار داده است. به همین جهت، باید در برابر کثرت ایده‌ها بردبار بود و از آن‌ها بهره برد. به قول نلسون گودمن فیلسوف برجسته علم، می‌باید شاهد بسیاری روایت‌ها و بسیاری جهان‌های ساخته‌شده بود» (مکلنن، ۱۳۸۱: ۱۳۲؛ داودی و حاجی‌وثوق، ۱۳۹۲: ۱۴۶). این رویکرد، سنت را مبنای تعیین‌بخش اصول معرفتی قرار می‌دهد. هویت فردی و اجتماعی انسان‌ها متأثر از سنتی است که به آن تعلق دارند. این سنت‌ها انواع گوناگون دارند و می‌توانند مذهبی، اقتصادی، سیاسی و مانند آن باشند. سنت به‌عنوان پیش‌زمینه‌ای است که فرد به آن تعلق دارد. بنابراین، مفاهیم عامی مانند عدالت، برحسب انحاء سنت‌های تاریخی تغییر می‌کند و تلقی از عدالت متناسب با سنت تاریخی‌ای که افراد به آن تعلق دارند شکل می‌گیرد (عباسی، ۱۳۹۴: ۳۲).

### ۱.۲. کثرت‌گرایی تاریخی علمی

موضوع مهم در این رویکرد این استدلال است که همان‌طور که جهان‌های واقعی بی‌شمار «کیهان» می‌سازند، دنیای معین و شناخته‌شده ما نیز دارای قاعده‌های نسبتاً مستقل عملیاتی و واحدهای وجودی ویژه هستند (داودی و حاجی‌وثوق، ۱۳۹۲: ۱۴۶). این جهان‌های ویژه اجتماعی دارای وضعیت، موقعیت و ارزش‌های خاصی هستند که وجود مستقلی دارد که نمی‌توان گزاره‌های

واحدی در خصوص آن‌ها مطرح کرد. «نفس‌گرایش‌های کثرت‌گرایی در علوم اجتماعی و انسانی عمدتاً به دلیل درک نواقص معرفت‌شناختی و عدم‌کفایت کارآمدی در روش‌های موجود و واکنش به ناکافی بودن آن‌ها-به دلیل جهت‌گیری‌های تک‌بعدی ناشی از کاربست یک سنت روشی و غلبه تک‌انگاره‌ای روشی کمی یا کیفی- بوده است (کلوری و فیاض، ۱۳۹۷: ۲۰۷-۲۰۸؛ فنایی‌اشکوری، ۱۳۹۲: ۷۳). طبق نظریه تکثرگرایی تاریخی و اعتقاد به وجود تاریخ‌های متعدد برای جامعه بشری (در مقابل دیدگاه غالب و انحصاری تجدد، یعنی‌وحودت تاریخ)، جوامع مختلف افزون بر تمایز از حیث نوع رخدادها، بازیگران حوادث و جزئیات تاریخی، از حیث منطق درونی تحولات تاریخی نیز با یکدیگر تمایز دارند. فهم این منطق درونی، تنها از طریق نظریه‌پردازی‌های متنوع اجتماعی تاریخی با رعایت تفاوت تاریخ‌ها و تحولات تاریخی جوامع مختلف، نحوه وقوع حوادث و نظم اجتماعی خاص آن‌ها در این تاریخ ممکن خواهد بود (شرف‌الدین، ۱۳۹۶: ۴۹-۵۰).

### ۱.۳. علم دگرواره و متناسب

به نظر العطاس، بزرگ‌ترین چالش عصر امروز، چالش شناخت است و این شناخت علمی است که در جهان توسط مغرب زمین شناخته‌شده و انتشار یافته است. العطاس با طرح مفهوم ذهنیت اسیر، به‌خوبی سلطه استعماری غرب یا همان غرب‌زدگی را توضیح می‌دهد. منظور از ذهنیت اسیر، ذهنی است که اسیر و پیرو اندیشه‌ها و تفکرات قدرت‌های استعماری است و به شیوه‌ای تقلیدی از مطالب علمی و دانش غربی بهره می‌برد. به گفته سید حسین العطاس: "حاصل اسارت ذهنی در سطح نظریه‌پردازی این است که در کشورهای جهان سوم، کمتر مسائل پژوهشی اصیل ملاحظه می‌شود و بنابراین نتایج تحقیقات و پژوهش‌ها نوعی بازتولید دستاوردهای تحقیقی در غرب است. میان سطح نخست و دوم، رابطه قابل‌توجهی وجود دارد، به این معنا که هرگاه در سطح فرا نظریه، اسارت ذهنی وجود داشته باشد، در سطح نظریه نیز همین اتفاق خواهد افتاد" (موسوی، ۱۳۹۹: ۱۵۱-۱۵۲). به نظر العطاس، گفتمان‌های دگرواره انواع رهنمودهای از فراخوانی برای خلاقیت فکری درون‌زا و سنت علم اجتماعی مستقل، تا استعمارزدایی و بومی‌سازی علوم اجتماعی را در برمی‌گیرد و به‌طور عمومی به چالش با مسائل اروپا محوری و بی‌ارتباطی علوم اجتماعی



می‌پردازند و بر نیاز به سنت‌های جایگزین تأکید دارند. او با کاربرد «گفتمان‌های دگرواره»<sup>۱</sup>، مجموعه گفتمان‌هایی که در مقابل با جریان اصلی علوم اجتماعی اروپایی/آمریکایی ظهور کرده‌اند را در یک دسته قرار می‌دهد. گفتمان‌های دگرواره، علوم اجتماعی غربی را فی‌نفسه انکار نمی‌کنند، زیرا ارزیابی دانش اجتماعی باید بر اساس معیارهای «تناسب»<sup>۲</sup> و نه بر اساس ریشه‌های آن صورت بگیرد. العطاس تلاش می‌کند تا با مفهوم‌سازی از مقوله تناسب، آن را به هسته اصلی برای ساختن علوم اجتماعی متناسب تبدیل سازد. پدیده عدم تناسب، دارای جنبه‌های متفاوتی است: نبود نوآوری، عدم سازگاری بین فرضیات و واقعیت، کاربرد ناپذیری، ازخودبیگانگی، انتزاعی و کلی بودن، رمز سازی و میان‌مایگی. از نظر او جستجو برای تناسب در علوم اجتماعی نباید به شکلی از بدویت‌گرایی<sup>۳</sup> (برکشیدن دیدگاه بومی به پایگاه معیاری برای ارزیابی نهایی معرفت) یا شرق‌شناسی وارونه تبدیل شود. دو معیار تناسب و عام بودگی - که خود با جنبه چندگرایانه یا چند منبعی دانش ارتباط دارد - همواره می‌بایست پایه‌پای همدیگر پیش روند (قانعی‌راد، ۱۳۸۹: ۱۳۲-۱۳۳). مفهوم دانش مستقل یکی از مفاهیمی است که العطاس مطرح می‌کند. از نظر العطاس، ما می‌توانیم تاریخ کشور خود را از یک نظرگاه بومی بنویسیم. رویکرد مستقل فقط این نیست که ما به مسائل بومی توجه کنیم، این رویکرد تلاشی برای خلاقیت فکری است، این خلاقیت از طرح مسئله تا تولید مفاهیم و نظریات جدید و همچنین مسئله ترکیب دانش غربی و غیر غربی و جذب گزینشی را شامل می‌شود. جذب گزینشی یعنی انتخاب سنجیده عناصر برون‌زا برای توسعه دانش درون‌زا. اهداف از دانش مستقل ارائه یک تصویر کامل‌تر و حقیقی‌تر از خودمان است. تصویری که با کاربرد ارزش‌هایی که جهانی و اخلاقی هستند ترسیم می‌شود.

#### ۱.۴. نظریه جنوب

این رویکرد توسط کونل<sup>۴</sup> (۲۰۰۷) مطرح و او نظریه جنوب<sup>۵</sup> در مقابل نظریه شمال قرارداد. کونل استدلال می‌کند که «نظریه‌پردازی شمال بر ژانر نظریه عمومی متکی و با مجموعه‌ای از پیش‌فرض‌های جغرافیای سیاسی همراه است. کونل علم اجتماعی مادر شهر را سبک

---

1. Alternative discours  
 2. relevant  
 3. Nativism  
 4. Connell  
 5. Southern Theory

تک‌منطقی/تک‌صدایی می‌نامد که سایر دیدگاه‌ها را بی‌اعتبار می‌سازد. پیامدهای موقعیت جغرافیای سیاسی مادر شهر خود را در چهار مشخصه آشکار می‌کند:

ادعای عام بودگی ۱: متنوع جامعه‌شناسی شمالی اغلب یک ادعای قوی درباره‌ی عام‌بودگی دارند که بر اساس آن جوامع به شیوه‌ای یکسان و از دیدگاه‌های مشابه قابل شناخت می‌باشند. خوانش از مرکز: نظریه‌های تازه معمولاً مسائلی را مورد بررسی قرار می‌دهند که از ادبیات نظری مادر شهر برخیزند. نظریه اجتماعی شمالی لزوماً یک جهان اجتماعی را برمی‌سازد که از طریق مادر شهر-ونه کنش مادر شهر در مورد بقیه جهان- خوانده می‌شود. نشانه‌های طرد ۲: آرای نظریه‌پردازان متعلق به جهان استعمارزده خیلی کم در متون نظریه عمومی مادر شهر نقل قول می‌شود. محوکردن بزرگ ۳: نظریه اجتماعی در دیالگ با دانش تجربی ساخته می‌شود. وقتی دانش تجربی کلاً یا عمدتاً از مادر شهر ناشی می‌شود و دغدغه نظریه‌پرداز از مسائل اجتماعی مادر شهر برمی‌خیزد، تأثیر آن زدودن تجربه اکثریت نوع بشر از بنیان‌های تفکر اجتماعی است (قانع‌راد، ۱۳۸۹: ۱۳۳-۱۳۴)

کونل ما را در مورد بی‌علاقگی عمومی تفکر اجتماعی مدرن در مکان و زمینه مادی یادآوری می‌کند (کونل، ۲۰۰۷: ۲۰۶). وی درحالی‌که کلیات و شمالی نظریه اجتماعی را رد می‌کند، تعمیم یا نظریه‌پردازی را به این صورت رد نمی‌کند، زیرا تعمیم برای انتقال ایده‌ها و آزمایش آن‌ها و رشد دانش لازم است. برای اینکه علوم اجتماعی در مقیاس جهانی کار کند، ما نیاز به توانایی نام‌گذاری مترو پل و ثبت موقعیت‌های مختلف در کلان‌شهر و پیرامون داریم و به ظرفیتی برای تشخیص تفاوت و پویایی آن نیاز داریم. سپس، ما باید اشکال مختلف دانش را به یکدیگر متصل کنیم (کونل، ۲۰۰۷).

چارچوب مفهومی این مطالعه بر رویکرد «علم دگرواره و متناسب» استوار است. در این رهیافت بر مفاهیمی همچون استقلال، تناسب و بومی توجه خاصی شده است. این رویکرد باوجوداینکه علم موجود غربی را یکسره کنار نمی‌گذارد بر علم درون‌زا و متنایب تأکید دارد. در اینجا، باید با خلاقیت به جذب‌گزینشی یعنی انتخاب سنجیده عناصر برون‌زا برای توسعه دانش درون‌زا اقدام کرد. افزون بر این، تناسب با شرایط بومی و محلی هر گروهی، مهم‌ترین عنصر در تولید علم انسانی مطلوب است. لذا، باید بسترهای فرهنگی و تاریخی هر جامعه را معیار

1. Universal
2. Gestures of exclusion
3. Grand erasure

نظریه پردازی قرارداد تا از این طریق امکان نوآوری، سازگاری بین فرضیات و واقعیت، کاربردپذیری ام میسر و از خود بیگانگی، انتزاعی و کلی بودن، رمز سازی و میانمایگی آن از بین برود. این امر شرایط را برای کاهش «مصرف گرایی و تقلیدی بودن» و نیز امکانات ظهور «مرجعیت علمی» را فراهم و سبک تک منطقی/ تک صدایی دانش عام موجود که سایر دیدگاهها را بی اعتبار می سازد را از بین می برد.

## ۲. روش تحقیق

رویکرد تحقیق به صورت کیفی است و از روش «داده بنیاد» به منظور تحلیل دادهها استفاده شده است. جامعه مورد مطالعه، اساتید و صاحب نظران علوم انسانی کشور می باشد که هم اکنون در حین فعالیت و تدریس هستند و یا اینکه بازنشسته شده اند و در داخل کشور زندگی می کنند. شیوه نمونه گیری به «هدفمند»<sup>۱</sup> و «نظری»<sup>۲</sup> بود. در نمونه گیری هدفمند انتخاب افراد بر اساس اهداف تحقیق انجام گرفت و در مرحله بعد (نمونه گیری نظری) با در نظر گرفتن مفاهیم پیشین در نمونه گیری هدفمند، تصمیم گرفتیم که دادهها را کجا و چگونه گردآوری کنیم تا در خدمت ظهور پدیده محوری باشند. گردآوری دادهها با استفاده از «مصاحبه عمیق فردی» انجام گرفت. بدین ترتیب، بعد از مصاحبه با ۱۳ نفر روند مصاحبهها متوقف شد. معیار توقف مصاحبهها «اشباع نظری» بود. به این معنا زمانی که به این نتیجه رسیدیم که دادهها با تکرار و کفایت روبرو هستند، به تحلیل دادهها پرداختیم.

کدگذاری و تحلیل دادهها بر اساس رویکرد «اشتروس» انجام گرفت که در آن دادهها طی سه مرحله از کدگذاری باز، محوری و گزینشی تحلیل شدند. در کدگذاری باز، مقوله بندی دادهها انجام گرفت. در کدگذاری محوری، پدیده محوری و هسته کشف و اتصال مقولهها به یکدیگر بر اساس خواص آنها (حول پدیده محوری) انجام گرفت. در کدگذاری گزینشی به ارائه خط اصلی داستان مبادرت کردیم. افزون بر این، به منظور اعتبار دادهها، از نظر خبرگان در خصوص تعدیل و بازبینی مقولات، بازبینی کدگذاری توسط داوران، یادداشت برداریهای مستمر، استناد پذیری و

---

1. purposeful sampling  
2. Theoretical sampling

انتقال‌پذیری بهره‌جستم. درنهایت، جهت حفظ ارزش‌های اخلاقی، از ذکر نام و مشخصات اساتید خودداری شده است.

### ۳. یافته‌های تحقیق

یافته‌های تحقیق در دو قالب ارائه شده‌اند: یافته‌های توصیفی و یافته‌های تفسیری. یافته‌های توصیفی برآمده از مشخصات زمینه‌ای (سن، تأهل، تحصیلات و...) مشارکت‌کنندگان هستند. یافته‌های تفسیری حاصل کدگذاری و تحلیل داده‌ها بر اساس استراتژی داده‌بنیاد می‌باشند که به صورت مقولات و طبقه‌بندی آن‌ها در قالب مقوله هسته، شرایط علی، زمینه‌ای، مداخله‌گر، راهبردها و پیامدهای ارائه شده‌اند.

#### ۳.۱. یافته‌های توصیفی

در خصوص مشخصات زمینه‌ای مشارکت‌کنندگان، می‌توان گفت که همه آن‌ها هیئت‌علمی دانشگاه هستند. از بین آن‌ها دو نفر بازنشسته شده است. چهار نفر از افراد مورد مطالعه گرایش و رشته تحصیلی آن‌ها جامعه‌شناسی است. دو نفر فلسفه، یک نفر سیاست‌گذاری، یک نفر تعاون و برنامه‌ریزی، یک نفر، یک نفر علوم سیاسی، یک نفر روانشناسی، یک نفر تاریخ اجتماعی، یک نفر ادبیات عرب، یک نفر استاد نظریه‌پردازی و دو نفر دیگر علوم اجتماعی می‌باشند. سطح تحصیلات همه افراد مورد مطالعه دکترا است. از نظر تخصص دانشگاهی افراد مورد مطالعه، یک نفر جامعه‌شناسی مسائل اجتماعی، یک نفر جامعه‌شناسی فرهنگی، یک نفر جامعه‌شناسی توسعه، یک نفر جامعه‌شناسی دین، یک نفر تاریخ اجتماعی، یک نفر فلسفه اسلامی، یک نفر سیاست‌گذاری اجتماعی، یک نفر فلسفه غرب، یک نفر رفاه اجتماعی، یک نفر زبان و ادبیات عرب، یک نفر نظریه‌پردازی اسلامی، یک نفر اندیشه سیاسی، یک نفر روانشناسی بالینی و درنهایت یک نفر دیگر در تاریخ باستان تخصص دارد. از نظر مرتبه علمی، شش نفر از افراد مورد مطالعه استاد تمام دانشگاه هستند. پنج نفر دیگر دانشیار و دو نفر دیگر استادیار هستند. افزون بر این، در مواردی به ضبط اطلاعات و فرایند مصاحبه‌ها پرداختیم و در موارد دیگر به یادداشت‌برداری میدانی اقدام کردیم. یادداشت‌برداری به این صورت بود که برخی افراد اجازه نمی‌دادند که مصاحبه‌ها ضبط شوند و در موارد دیگر بعد از اخذ سؤالات، پاسخ‌های مورد نظر را به صورت مکتوب ارائه می‌دادند.

### ۲.۳. یافته‌های تفسیری

بعد از تجزیه و تحلیل داده‌ها و مطالعه سطر به سطر آن‌ها، حدود ۲۶۵ کد اولیه استخراج شد. سپس، با تجمیع آن‌ها بر اساس وجوه معنایی متشابه، ۶۷ مقوله فرعی استخراج شد. در گام بعدی با تجمیع، تعدیل و پالایش مقولت فرعی، شرایط برای تشکیل ۲۰ مقوله همپوشان حاصل شد که در مرحله دوم از کدگذاری بعد از تعیین مقوله محوری، سایر مقولات در قالب شرایط علی، بسترها، شرایط مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها دسته‌بندی و تحلیل شدند.

مقولات و جایگاه آن در مدل داده بنیاد

مقولات	جایگاه مفهومی
پایه‌گذاری نظام علمی نامولد	پدیده محوری
نهادینه‌سازی موقعیت فرودستی آموزشی	شرایط علی
سیاست‌گذاری‌های بخشی	
تئوریزه نشدن علوم اسلامی و دینی	
موضوعیت پیدا نکردن نظریه‌پردازی در بین محققان	
خودپنداره ضعیف	
نظام آموزشی کمی‌گرا/پژوهش‌محور	زمینه‌ها
ضعف نیازمحوری در پژوهش‌های علمی	
رشدنیافتگی قطب‌بندی‌های علمی	
بسترهای تاریخی تفکر زدا	
تلقی مقطعی و تجویزی از نظریه‌پردازی	شرایط مداخله‌گر
ارتباط ناموزون بین حوزه و دانشگاه	
ارزش‌گذاری نادرست علوم انسانی	
ضعف تاریخ‌مندی در علوم انسانی	
نپذیرفتن ساحت بومی و غیربومی علم	راهبردها
زمان‌بر بودن نظریه‌پردازی	
رجحان حرفه‌ای شدن بروکراتیک بر مردم‌مداری	
شکاف بین دانش فنی و دانش اجتماعی	پیامدها
تعمیق وابستگی/مصرف‌گرایی علمی	
به حاشیه رفتن مرجعیت علمی	

پدیده محوری: پدیده محوری، پدیده موردنظر، ایده و فکر محوری، حادثه، اتفاق یا واقعه‌ای است که جریان کنش‌ها و واکنش‌ها به‌سوی آن رهنمون می‌شوند و شرایط علی، بسترها، راهبردها،

مداخله‌ها و پیامدها بر اساس آن تحلیل می‌شوند. این پدیده عامل اصلی و در واقع مهم‌ترین علتی محسوب می‌شود که ضعف نظریه‌پردازی علم انسانی را رقم‌زده است. در اینجا، پدیده محوری در ضعف نظریه‌پردازی «پایه‌گذاری نظام علمی نامولد» است. مشارکت‌کننده شماره ۶ اظهار می‌کند:

نظام علمی و آموزشی مدرن از حدود ۱۵۰ سال پیش با شکل‌دادن دولت مدرن در ایران در راستای پروژه مدرنیزاسیون، با نظام علمی و آموزشی مدرن، پایتخت مرکزی و ارتش مدرن و ... مدل مرکز پیرامونی را عمق بخشیدند و آن را مدل نظریه خودمرکزپنداری ترکیب کردند و خود را در مرکز و دیگران را در پیرامون خود تعریف می‌کردند. در این راستا به شکل نظام آموزشی را شکل دادند و طراحی کردند که خروجی این سیستم آموزشی معطوف به خود آن‌ها باشد و بالعرض چیزی هم گیر ایرانی‌ها بیاید. این سیستم آموزشی به‌نوعی به وکیل مدافع غربی‌ها درآمده است.

استقرار نظام علمی مبتنی بر اندیشه‌های وارداتی و ترجمه بی‌رویه علوم انسانی از یک‌سو و ترسیم افق‌های علوم انسانی بر اساس مبادی و مبانی کشورهای دیگر، منجر به ریل‌گذاری این علم بر اساس معیارهای شد که فضای رشد علم‌درون‌زا و مبتنی بر فرهنگ و بوم را تنگناهای جدی روبرو ساخت. این امر منجر به شکاف بین تئوری و واقعیت شد و امکان نظریه‌پردازی بر اساس فضای تاریخی و اجتماعی/فرهنگی جامعه را به حاشیه راند. لذا، استقرار نظام آموزشی بیرونی با حداکثر تفاوت با فضای فرهنگی و سنت‌های جاری جامعه، رمز رشد و توسعه نظم آموزشی را در پیروی از سنت‌های فکری غیروبومی می‌دانست که به شکل تئوری‌های عام و فراگیر (فراروایت‌های مدرنیزاسیون) تجویز می‌شدند. لذا، پایه‌گذاری نظام آموزشی بیرونی، مجال برای ظهور رویکردهای نظری بومی را عقیم گذاشت و انطباق بین ظرف و مظروف علوم انسانی را با گسست روبرو کرد. در خصوص این وابستگی مشارکت‌کننده شماره ۶ به‌خوبی اظهار می‌کند:

یکی از علل اصلی که بارها تشبیه کردیم که شما در یک نظام کشاورزی حداقل سه‌پایه دارید: پایه تولید، توزیع و مصرف. اگر یک نظام کشاورزی پایه تولید نداشت، همه فعل‌وانفعالات آن بر روی پایه توزیع و مصرف قرار می‌گیرد. یعنی محصولات از بیرون وارد می‌شود و فقط بر توزیع و بازرگانی و.. استوار است. در اینجا ذات این نظام کشاورزی وابسته است به واردات. با تمام تفاوتی که بین نظام کشاورزی و نظام علمی و آموزشی که وجود دارد، می‌خواهم بگویم نظام علمی و آموزشی ما طوری پایه‌ریزی شد زیرساخت‌ها، ساختارها و سازوکارهای آن اساساً پایه تولید علم در آن تعبیه نشده است. لذا ذات آن وابسته است.

شرایط علی: شرایط علی، شرایطی هستند که مقولهٔ محوری را عمیقاً تحت نفوذ قرار می‌دهند و به وقوع یا گسترش پدیده موردنظر می‌انجامد. شرایط علی در قالب چهار مقوله «نهادینه‌سازی موقعیت فرودستی آموزشی، سیاست‌گذاری‌های بخشی، موضوعیت نیافتن نظریه‌پردازی در بین محققان، تئوریزه نشدن علوم اسلامی و دینی و خودپنداره ضعیف» خود را نشان داده‌اند.

نظام آموزشی بیرونی، با ایجاد روحیه مصرف‌گرایی علمی و تقلید از رویه‌های مرسوم، تفکر وابستگی علمی را نهادینه ساخته که در پرتوی آن این ذهنیت شکل گرفت که اولاً محققان و اندیشمندان داخلی نیازی به نظریه‌پردازی بومی ندارند و دوم اینکه این توانایی و ظرفیت علمی نظریه‌پردازی ندارند. این اندیشه که برآمده از تفکرات مدرنیزاسیون (سنت/مدرن) بود، ارزش‌های بومی غیر غربی را نامولد و عقب‌مانده می‌دانست که راه تحول و عبور از این شرایط را در ارزش‌های مدرن غربی می‌دانست که با تجویز تئوری‌های امکان‌پذیر است.

این وضعیت در کنار «سیاست‌گذاری آموزشی بخشی» و چندپاره که بدون توجه به مختصات سرزمینی و فرهنگی جامعه ترسیم و تدوین می‌شود، ایجاد یکپارچگی آموزشی را کاهش داده و مانع خلق ایده‌های مسنجم حول مسائل فرهنگی و اجتماعی جامعه شده است. این سیاست‌گذاری‌های بخشی‌نگر، امکان به‌هم‌پیوستگی ایده‌ها را کاهش داده و در نتیجه با نادیدگی بسترها و زمینه‌های فرهنگی، ایجاد مفروضات پایه‌ایی و ارتباط آن‌ها برای خلق تئوری را ناکام گذاشته است. این بخشی‌نگری در سیاست‌گذاری‌های آموزشی انباشت علمی متراکم و مداوم را خدشه‌دار کرده و از این جهت ارتباط بین گذشته و حال و حال و آینده را از هم می‌گسلد که برای تئوری‌پردازی حیاتی است.

کل مشکلات از نظام آموزشی ماست که ایراد دارد. نه هدفمند است و نه دغدغه‌مند. منسجم عمل نمی‌کند نه در توجه به بسترهای تاریخی و فرهنگی جامعه نه در اینکه درصدد تولید ایده‌های نو و بدیع (مشارکت‌کننده شماره ۱۵).

«نهادینه‌نشدن اضطرار نظریه‌پردازی» در بین محققان از دیگر مقولات علی است. با وجود اینکه عقب‌ماندگی علوم انسانی کشور از شرایط جهانی از یک‌سو و عدم انطباق بین تئوری و واقعیت از سوی دیگر عیان است، اما همچنان عمیقاً اشتغال ذهنی صاحب‌نظران و اندیشمندان داخلی را دربر نگرفته است. با اینکه در مواردی در سطح کرسی‌های آزاداندیشی و همایش‌ها و نیز سخنرانی‌های علمی این مسئله خود را نشان می‌دهد، اما استمرار علمی چندان در بین متفکران علوم انسانی

ندارد. این عدم اضطراب و غفلت از زمانی خود را بیشتر نمایان می‌سازد که شاهد آن هستیم که مسائل اجتماعی و انسانی ما همچنان روبه تزیاید هستند و در مواردی جنبه ساختاری لاینحلی پیدا کرده‌اند.

اصلاً برای خیلی از متفکران و همکاران ما این نظریه‌پردازی به یک نیاز و امر ضروری تبدیل نشده. موقعی که این امر محقق نباشد، کاری نمی‌شود کرد. فهم مسئله نیمی از راه‌حل است. باید جا بیفتد که نیاز داریم و بعد از طان خودبه‌خود چرخه‌های نظریه‌پردازی می‌چرخد (مشارکت‌کننده شماره ۹).

از دیگر شرایط علی، «تئوریزه نشدن علوم اسلامی و دینی» است. این مقوله به معنای عدم بازخوانی علوم اسلامی و دینی بر اساس اقتضائات روز است که از بطن آن‌ها علوم دینی و اسلامی در رقابت با علوم سکولار جایگاه خود را پیدا کنند و بتوانند به بازتولید ارزش‌های موجود بر اساس نیازهای جامعه بپردازند. این امر باعث شده افراد جهت پاسخ به پرسش‌های بنیادین خود به سمت فلسفه و اندیشه‌های برون‌د که نه تنها فضای ذهنی آن‌ها را به سوی نهادینه‌سازی فرودستی علمی سوق می‌دهد، بلکه علوم اسلامی را نیز ناکارآمد و سنتی می‌دادند که تاریخ انقضای آن‌ها به سر آمده است. بدین ترتیب، در شرایطی که علوم اسلامی و دین به‌خوبی قابل فهم و اجتماعی نشده‌اند، این ذهنیت ایجاد شده که مبادی بومی ما که بخش مهمی از آن برآمده از فرهنگ اسلامی است، توانایی پاسخگویی به مسائل اجتماعی را نداشته و لذا نظریه‌پردازی از بطن آن‌ها عبث است. عدم اهتمام به استخراج مبانی علوم انسانی مبتنی بر مختصات بومی و به تعبیری بومی‌سازی علوم انسانی از جمله مشکلاتی است که مانع نظریه‌پردازی محسوب می‌شود (مشارکت‌کننده شماره ۶).

زمینه‌ها: «زمینه» یا بستر مجموعه عوامل ویژه‌ای است که در رشد و رویش پدیده محوری و یا برعکس، در عدم رشد آن نقش مهمی بازی می‌کنند؛ بسترهای رشد پدیده محوری «نظام آموزشی کمی گرا/پژوهش‌محور، ضعف مسئله‌محوری در پژوهش‌های علمی، رشد نیافتگی قطب‌بندی‌های علمی و بسترهای تاریخی تفکر زدا» هستند.

«نظام آموزشی کمی گرا/پژوهش‌محور» از بسترهای است که امکان نظریه‌پردازی را تضعیف کرده است. تأکید کمی بر تولید کتاب و مقالات بدون ارزش کیفی و غنای معنایی آن‌ها، ظهور نظریات بومی که مستلزم تولیدات کیفی و عمیق‌تر است را کمرنگ کرده است. در فضای تولید کمی گرا، افراد سعی دارند که با تولید مقالات و کتب شرایط لازم را برای ارتقای خود فراهم کنند.



از آنجایی که تولید کمی معیار اصلی ارزشیابی محسوب می شود، لذا اندیشمندان و خبرگان علوم انسانی سعی دارند که به جای تلاش در جهت تولید آثار عمیق و باکیفیت که مستلزم صرف زمان زیادی است، به تولید آثاری بپردازند که به زمان کمتر، شمار بیشتری دارد.

ما برنامه‌ای نداریم و نمی‌دانیم و نمی‌پذیریم که دائر کردن این همه دانشگاه و «تولید» این همه فارغ‌التحصیل (تربیت و تولید مهندس در حدود سه برابر معدل جهانی، تولید فارغ‌التحصیل فلسفه سه برابر کشور آلمان و ...) پیشرفت نیست. نشانه رها کردن کارها و مایه بر هم خوردن تعادل و آشوب در جان‌ها و پریشان شدن افکار است (مشارکت‌کننده شماره ۱).

«ضعف نیازمحوری در پژوهش‌های علمی از مقولات بستمندی است که پدیده محوری را تحت تأثیر قرار داده‌اند. در اینجا، شاهد رشد علاقه‌محوری بر مسئله‌محوری هستیم. به آیین معنا خبرگان و متفکران به جای اینکه مسائل خاص و حساس جامعه را مورد بررسی قرار بدهند، بیشتر به موضوعاتی توجه دارند که به آن‌ها علاقه دارند. مسئله‌محوری بیشتر بار اجتماعی دارد و درصدد حل مشکلات جمعی هستند. اما، در علاقه‌محوری بیشتر تولیدات علمی و خلق ایده‌ها، بر اساس اقتضات بازار، مصرف مجلات و ذائقه‌های فردی است. از این رو، در علاقه‌محوری مسائل حاد و عمیق کمرنگ شده و افراد سعی دارند با تولیدات شبه‌علمی برای خود برند ایجاد کنند. مشارکت‌کننده شماره ۱ اظهار می‌کند:

ما ابتدا باید معلوم کنیم که چه علمی را می‌طلبیم و آن علم چه نیازی را از ما برآورده می‌کند. آیا فکر می‌کنیم به راحتی می‌توانیم از علم موجود دست برداریم؟ فکر کرده‌ایم بر اساس چه مبانی‌ای می‌خواهیم علوم انسانی جدیدی تأسیس کنیم؟ مسئله‌محوری یعنی دانشگاه باید موظف شوند که گه مسائلی درون جامعه است و به سراغ آن بروند. علوم انسانی کی سراغ مسائل جامعه رفته؟ شما اگر این دو سه دهه اخیر را کنار بذارید، کار اساسی نمی‌بینید (مشارکت‌کننده شماره ۲).

یکی از مقولات مهم که از بسترهای ضعف نظریه پردازی است، «رشدنیافتگی قطب‌بندی‌های علمی» است. زمانی که مسئله‌محوری کمرنگ شود و نظام آموزشی کمی گرا به روند غالب تبدیل شود، در این صورت تولیدات معنایی که مبتنی بر نظام اندیشگی و گفتمان خاص هر فرد یا گروه هستند، کاهش می‌یابد. قطب‌بندی‌های علمی حاصل کشاکش آراء و نظم گفتمانی هر متفکر در یک منظومه فکری خاص هستند که آن‌ها را به سوی ساختن و یا بازسازی نظریات سوق می‌دهد. لذا، زمانی که قطب‌بندی‌های علمی (به دلایلی از جمله نداشتن نظم گفتمانی یا روابط قدرت و یا

سیاست‌زدگی) ایجاد نشود و امکان به چالش کشیدن مفروضات سایر دیدگاه‌ها و قطب‌های مخالف شکل نگیرد، ظهور و خلق نظریه به امری نامحتمل تبدیل خواهد شد.

عامل دیگر در طول تاریخ ساختارهای متصلبی بوده که امکان شکل‌گیری قطب‌بندی‌های علمی را به جامعه [علمی] نمی‌داد. ساختارهای وجود داشتند که امکان قطب‌بندی‌های علمی را نمی‌دادند. شکل‌گیری احزاب علمی، شکل‌گیری جناح‌های فکری که مدام در تضارب آراء باشند، نبود. لذا همواره اندیشمندان ما یا فراری بودند یا در ناامنی و ترس بودند. فضای ازاداندیشی وجود نداشته. در حوزه علنی نباید خط قرمز وجود داشته باشد. الان این کرسی‌های آزاداندیشی که شکل گرفته می‌خواهد بگوید که ما خط قرمزهای علمی [ناموجه] نداریم (مشارکت‌کننده شماره ۳). «بسترهای تاریخی تفکر زدا» بر قدرت سیاسی دولت‌ها بر جریان علم و دانش تأکید دارد. به این معنا دولت‌ها سعی کرده‌اند که فضای تفکر و اندیشه را به سمتی سوق بدهند که یا مؤید دولت و نوع حکمرانی آن‌ها باشد یا اینکه به بازتولید روابط قدرت منجر شود و یا اینکه به متفکران اندیشه‌های خاصی را تجویز کرده و از آن‌ها می‌خواهد در همان میدان به تولید علم و ایده بپردازند. در واقع، بسترهای تاریخی ما اجازه نداده است که رویکردهای مستقل و آزاداندیشی رخ بدهد و به طرد نخبگان فکری شده است. علاوه بر این، شرایط تاریخی حاکم بر جامعه ایرانی، همواره محل نزاع ایل و تبارهای مختلف بوده است که ساختار جامعه را از نظر امنیتی متزلزل کرده و باعث شده که اندیشمندان نتوانند در یک فضای فکری باثبات اندیشه‌ورزی کنند.

در دو قرون اخیر ما در دوره قاجار و پهلوی نتوانستیم دانشگاه داشته باشیم. هژمونی دولت در دانشگاه‌ها جوری بوده که اختیار نداشتند. علوم انسانی به نحوی است که می‌توانسته منافع حاکمان را به خطر بیندازد؛ با روشنگری، با عدالت‌خواهی، با رفتن به سمت مسائل اجتماعی و غیره. احسان نراقی که جامعه‌شناس بود و در دربار هم بوده می‌گوید ما نمی‌توانستیم واقعیات را آن‌طور که هست بگوییم. باید جوری می‌گفتیم که حاکمان دوست داشتند. بنابراین از این وضعیت تاریخ نظریه در نمی‌آید. هیچی در نمی‌آید (مشارکت‌کننده شماره ۱۴).

شرایط مداخله‌گر: شرایط مداخله‌گر شرایطی هستند که پدیده محوری را تسریع می‌کنند و به‌مثابه یک عامل شتاب‌زا عمل می‌کنند. این شرایط در سه مقوله «تلقی سیاسی و تجویزی از نظریه‌پردازی، ارتباط ناموزون بین حوزه و دانشگاه و ارزش‌گذاری نادرست علوم انسانی» خود را نشان داده‌اند.

«تلقی سیاسی و تجویزی از نظریه‌پردازی» به این معنا است که نمی‌توان با بخشنامه و یا نگاه‌های سلسله‌مراتبی به تولید نظریه مبادرت کرد، بلکه نظریه‌پردازی مستلزم ایجاد یک فضای منعطف و انباشت ایده‌ها در گذر زمان است که افراد بتوانند بدون توجه به هیاهوی سیاسی و جناح‌بندی‌های ایدئولوژیک به طرح مبانی نظری خود بپردازند. از طرف دیگر، برخی متفکران علوم انسانی این ذهنیت را دارند که نظریه‌پردازی به ابزاری سیاسی برای دولت‌ها تبدیل شده که ساخت علم و دانشگاه را نادیده گرفته‌اند. لذا، باید فراتر از تقاضاهای سیاسی و با توجه به مسائل اجتماعی و فرهنگی جامعه ایده‌پردازی کرد.

اینکه بگویم این کار را بکنید و یا نکنید نمی‌شود تولید علم کرد. باید در طول زمان و بر اساس راهبردهای اسای تولید نظریه کرد و با مقررات، آیین‌نامه‌ها و سلسله‌مراتب نمی‌شود به تولید علم و نظریه پرداخت، چون افراد فعالی می‌کنند و بعد در ادامه با کمرنگ شدن آن سیاست‌ها دست از کار و تولید علم برمی‌دارند. این باید به رویه و گفت‌وگو تبدیل شود (مشارکت‌کننده شماره ۱۱).

مقوله «ارتباط ناموزون بین حوزه و دانشگاه» بر گسست بین دین و علم تأکید دارد. جامعه ایرانی جامعه‌ای دین‌باور بوده که بخش مهمی از آن از طریق حوزه به جامعه تزریق شده است. لذا، هویت دینی از مهم‌ترین بخش‌های هویت ایرانی بوده است که نقش مهمی در بازتولید جامعه داشته است. امروزه به دلیل فضای سکولار حاکم بر دانشگاه‌ها، حوزه نتوانسته است، هویت دینی را برجسته و در نتیجه مبانی فکری لازم را در اختیار متفکران قرار بدهد که بتوانند با طرح ایده‌های مختلف، هستی‌شناسی اسلامی را در قالب معرفت‌شناسی‌های روز بازتولید کنند. از این رو، در نبود پیوند بین هستی‌شناسی اسلامی با هستی‌شناسی سکولار، دانشگاه با سیاست ترجمه و تقلیدگرایی روبرو شده و در نتیجه بین وضعیت موجود و وضعیت مطلوب شکاف ایجاد شده است.

مثلاً نظریه عدالت اجتماعی؛ عدالت اجتماعی در فرهنگ دینی و فرهنگ اسلامی ما یک چارچوب دارد. یعنی شما پایه‌ها و عناصر فرهنگ اسلامی در حوزه عدالت ببینید که مثلاً برابری فرصت‌ها برای همه باید چگونه باشد. بخش جنسیتی آن را ببیند و بر اساس آن کار کنید. این پایه‌ها را باید حوزه به دانشگاه بدهد (مشارکت‌کننده شماره ۲).

«ارزش‌گذاری نادرست علوم انسانی» از مقولاتی است که نقش بسزایی در ضعف نظریه‌پردازی داشته است. سیاست‌گذاری‌های بخشی با تأکید بر کمیت‌گرایی، علوم انسانی را علوم ثانویه و کم‌ارزش تعریف کرده و با توجه و اهمیتی که به علوم فنی و پزشکی داده است، مانور گفتمانی

این علوم را کاهش داده است. بنابراین، این علوم در سطح دانشگاه و بین عموم مردم جایگاه برتری ندارند. این امر امکان شکل‌گیری اجتماعات علمی قدرتمند این علوم را سست کرده و در نتیجه اقتدار الگویی و معنابخشی آن‌ها را کاهش داده است. افزون بر این، ارزش علم بر اساس کارایی کوتاه‌مدت و قابل‌مشاهده ارزیابی می‌شود که افراد و جامعه در یک بازه زمانی خاص به صورت ملموس دستاوردهای آن را درک کنند. اما، از آنجایی که این علوم عمدتاً کیفی و ارزش‌مدار هستند، لذا تابع علائق و منافع فردی و گروهی تعریف‌شده و در نتیجه جایگاه اصلی آن‌ها در ساماندهی و قدرت‌بخشی به جامعه کم‌ارزش دیده شده است. مشارکت‌کننده شماره ۱۳ اظهار می‌کند: منزلت اجتماعی پایین دانش‌آموختگان علوم انسانی سبب از دست رفتن نیروهای مستعد این رشته شده است و درآمد پایین مشاغل وابسته به علوم انسانی مآلاً استعدادها را کشور را به سمت علوم دیگر سوق داده است.

راهبردها: راهبردها در مقابل غفلت از نظریه‌پردازی به دو صورت امتناع و فرافکنی خود را نشان داده است. «پذیرفتن ساحت بومی و غیربومی علم» که نوعی امتناع از ضرورت نظریه‌پردازی است و تأکید بر «زمان‌بر بودن نظریه‌پردازی» که نوعی فرافکنی و انفعال در برابر این مسئله است. گروهی با «پذیرفتن ساحت بومی و غیربومی علم» بر این باورند که علم امری عام و فارغ از مکان و ارزش‌های تاریخی و فرهنگی است. لذا، تفکیک علم به بومی و غیربومی، تفکیکی ناصواب و نادرست است. در این تلقی باید به رویکردها و تئوری‌های موجود توجه کرد و با توجه به مسائل اجتماعی از آن‌ها بهره بود. در اینجا، نوعی امتناع از پذیرفتن علم بومی و نظریات مبتنی بر آن وجود دارد. از این منظر، تفکیک علم به بومی و غیربومی ناشی از سیاست‌های ایدئولوژیک و سیاسی است که خروجی و دستاوری خاصی ندارد. مشارکت‌کننده ماره ۱۴ اظهار می‌کند: من معتقدم که هر نوع دیدگاه در مورد علم بومی - چه موافقت و چه مخالفت با آن - برآمده از نوعی سیاست هویتی و فرهنگی است و رویکردهای متفاوت در این مورد بیانگر داعیه‌های گوناگون برای هویت‌سازی و فرهنگ‌سازی هستند. باین‌وجود همیشه نمی‌توان این روابط هستی‌شناختی را که اغلب در قیاس ناخودآگاه علم صورت می‌بندند، مبنای تنظیم سیاست‌های علمی ناسنجیده قرارداد و همه هستی و سرنوشت علم را - با دوگانه‌سازی‌های کاذب کفر و ایمان یا اسلامی و غیر اسلامی - به هویت و فرهنگ تقلیل داد.

راهبرد دیگر، «زمان‌برودن نظریه‌پردازی» است که موضعی منفعلانه می‌باشد. است. در اینجا، ساحت بومی علم و نظریه‌پردازی تأیید می‌شود، اما آن را امری طولانی و تاریخی می‌دانند که از عهده اجتماع علمی کنونی برنمی‌آید. این دسته استدلال می‌کنند که ابتدا باید شرایط را برای شکل‌گیری ایده‌ها و مفاهیم منسجم حول علوم انسانی ایجاد کرد و از این طریق به اجتماعات و قطب‌بندی‌های علمی انسجام بخشید و در مرحله بعد به نظریه‌پردازی پرداخت. لذا، بدون توجه به بسترهای زمانی و مکانی و صرف زمان طولانی نمی‌توان تولید نظری کارآمد و اثربخش داشت. لذا، زمانی که بسترها و زیرساخت‌های فکری لازم ایجاد شد، خودبه‌خود نظریات علمی حول مفاهیم و ایده‌ها انسجام می‌یابند.

تولید علم باید بر اساس مقتضیات زمان و در طول تاریخ ایجاد شود تا داده‌های لازم را به دست آورد. این مستلزم شکل‌گیری ایده‌های قوی و بسترهای زمانی مناسب خود است. یک دهه یا دو دهه خروجی پایداری ندارد (مشارکت‌کننده شماره ۹).

پیامدها: پیامدها برون‌دادها و یا نتایجی هستند که در اثر شرایط ماقبل پدیدار می‌شود. پیامدها را همواره نمی‌توان پیش‌بینی کرد و الزاماً همان‌هایی نیستند که افراد قصد آن را داشته‌اند. پیامدهای ضعف در نظریه‌پردازی و یا امتناع از آن خود را «شکاف بین دانش فنی و دانش اجتماعی، تعمیق وابستگی/مصرف‌گرایی علمی و به حاشیه رفتن مرجعیت علمی» نشان داده است. «شکاف بین دانش فنی و دانش اجتماعی» از پیامدهای ضعف نظریه‌پردازی و ارزش‌گذاری نادرست در علوم انسانی است. زمانی که تئوری‌پردازی در علوم انسانی شکل نگیرد، رویه‌های کمی‌گرا و اثبات‌گرایانه بر روندهای اجتماعی مسلط شده و سعی می‌شود با نگاه‌های فن‌سالارانه و ابزارگرایانه ناشی از خردابزاری مسائل اجتماعی را رفع کرد در این حالت، دانش فنی بر دانش اجتماعی و فرهنگی غلبه پیدا کرده و شرایط لازم به‌منظور مواجهه بسترمند و مناسب با آسیب‌های اجتماعی به حداقل می‌رسد. افزون بر این، در سطحی دیگر به بازتولید آن چیزی منجر می‌شود که در مقولات بالا از آن به‌نظام آموزشی کمی‌گرا و فقدان مسئله‌محوری تعبیر کردیم.

علم انسانی باید بتواند با غر از دانشگاه و محصورشدن در آن در جامعه [نیز] باشد و به داد جامعه و صنعت برسد. در نظام آموزشی ما این تفکر غالب است که صنعت باید توسط مهندسی مدیریت شود در صورتی که در جهان کیفیت محصولات، ارتباط با مشتری و غیره توسط علم

انسانی انجام می‌شود. الان به [دلیل ضعف نظریه‌پردازی] بین صنعت و لوم انسانی ما هرچ ربط‌های نیست (مشارکت‌کننده شماره ۸).

از دیگر پیامدهای ضعف نظریه‌پردازی «تعمیق وابستگی/مصرف‌گرایی علمی» است. مصرف‌گرایی بین تولید و توزیع علم شکاف ایجاد می‌کند و ایده‌ها از بسترهای تولید می‌شوند که قربت چندانی با جامعه مصرف ندارند. در این وضعیت، نه تنها نظریات قدرت اثرگذاری چندانی ندارند، بلکه به تعمیق بیشتر چرخه تولید و مصرف می‌انجامند؛ زیرا همان‌گونه که در مقوله نهادینه‌سازی فرودستی علمی اشاره شد، جامعه مصرف‌کننده تحت تأثیر اثرات القایی مصرف قرار می‌گیرد و راه‌حل رفع آسیب‌ها و مسائل اجتماعی خود را در به‌کارگیری و استفاده هرچه بیشتر نظریات به‌اصطلاح جدیدتر می‌بیند. بنابراین، زمانی که تولید نظریه بر اساس نیازها و مسائل اجتماعی جامعه انجام نگیرد، افق‌های فرهنگی و زیست جهان اجتماعی آن جامعه در مسیری حرکت می‌کند که آن نظریه‌ها و تئوری‌ها ترسیم کرده‌اند که منجر به ایجاد یک جامعه شکننده و ناپایدار خواهد شد.

تا زمانی که این تئوری‌ها وجود نداشته باشد وابستگی به منابع [علمی] بیرونی هست و باید ترجمه کنیم و مثل قبل افکار دیگران را بازگو کنیم که جز اتلاف منابع چیزی عایدان نمی‌شود (مشارکت‌کننده شماره ۱۳).

«به حاشیه رفتن مرجعیت علمی» از دیگر پیامدهای ضعف نظریه‌پردازی علمی است. مرجعیت علمی به معنی تولید علم بر اساس نیازهای جامعه و توانایی آن جهت پاسخگویی (نسبی) به مسائل اجتماعی است. در اینجا، جامعه بر اساس تولیدات نظری خود به توزیع علم نیز می‌پردازد و اجتماع علمی مفروض به‌جای مصرف‌کننده به تولید علم و توزیع آن نیز می‌پردازد. در فقدان ساحت نظری متقن، نه تنها مرجعیت علمی شکل نگرفته، بلکه شکاف بین تئوری و واقعیت بیشتر شده و شرایط را برای وابستگی هرچه بیشتر فراهم می‌سازد.

تا زمانی که گروه مرجع ما بیرون از مرزها باشد، شما انتظار استقلال فکری نباید داشته باشید، برای اینکه همیشه مثل گل آفتابگردان نگاه می‌کنید که فلان مرجع در حوزه مدیریت، اقتصاد، جامعه‌شناسی و رفاه چه گفتند. غیراز آن چیزی نمی‌توانیم بگویم. باید ببینم آن‌ها کار ما را می‌خوانند، ما را قبول می‌کنند (مشارکت‌کننده شماره ۲).

خط اصلی حاصل ارتباط مقولات در یک فرایند یکپارچه‌سازی مقولات در یک چرخه هم‌افزا و مرتبط به هم است که پدیده محوری ضعف نظریه‌پردازی را ایجاد کرده‌اند. بدین ترتیب، می‌توان خط اصلی داستان را این‌گونه بر ساخت کرد:

پایه‌گذاری نظام آموزشی ایران محصول تفکرات مدرنیزاسیون دولت پهلوی بود که با تأسی از اندیشه‌های غربی سعی داشت که نظام آموزشی کشور را متحول کند. اما، این نظام آموزشی به دلیل عدم توجه به مبانی تاریخی و فرهنگی جامعه ایران، شرایط را برای تقلیدگرایی فراهم ساخت. این امر به دلیل ماهیت مصرفی خود، منجر به نهادینه‌سازی موقعیت فرودستی آموزشی شد که در کنار سیاست‌گذاری‌های بخشی علی‌رغم اینکه اضطرار نظریه‌پردازی در بین محققان را کمرنگ ساخت، به دلیل ماهیت سکولار خود به سدی در برابر تئوریزه‌شدن علوم اسلامی و دینی نیز تبدیل شد. علاوه بر این، نهاد آموزشی ما به دلیل بسترهای تاریخی تفکر زدا، مانع رشد قطب‌بندی‌های علمی شد که این رویه با ارزش‌گذاری نادرست از علوم انسانی، سعی داشت با برجستگی نظام آموزشی کمی گرا این علوم را هم‌ردیف علوم فنی و تکنیکال قرار دهد. این امر به دلیل ناسازگاری این علوم با علوم فنی، ریشه‌های مسئله‌محوری در علوم انسانی را خشکانده و شکاف بین دانش فنی و دانش اجتماعی را عمق بخشید. افزون بر این، متفکران علوم انسانی با اتخاذ راهبردهای همچون نپذیرفتن ساحت بومی و غیربومی علم و زمان‌بر بودن نظریه‌پردازی، ساحت نظریه‌پردازی را امری فارغ از ارزش و زمان‌بر دانسته که خود منجر به تعمیق وابستگی/مصرف‌گرایی علمی و به حاشیه رفتن مرجعیت علمی علوم انسانی شده است.

#### ۴. نتیجه‌گیری

امروزه، توجه به علوم انسانی و کارکردهای انسجام‌بخش و هویت‌بخش آن‌ها برای جوامع آشکار شده است. این امر جوامع مختلف را به تکاپو انداخته که با سازوکارهای مختلف بیشترین بهره‌مندی را از این علوم به دست آورند. تاکنون تک فرهنگ دانش مسلط، دانش غربی بوده است که با ارائه فراروایت‌های علمی، اجازه خیرش به دانش‌های تحت انقیاد خود را نداده است. اما، با «چرخش فرهنگی و زبانی» رخ داده در این علوم از یک‌سو و ناکارآمدی‌های به‌کارگیری این علوم در فرهنگ‌ها و جوامع مختلف (از جمله جامعه ما)، تأکید بر شرایط بومی در جهت نظریه‌پردازی به

یک امر غیرقابل اجتناب تبدیل شده است. بدین ترتیب، نظریه‌پردازی بومی به‌مثابه یکی از مهم‌ترین ابزارهای خیرش و ایجاد مرجعیت علمی، به یک امر ضروری تبدیل شده است.

در خصوص ضعف نظریه‌پردازی، باید گفت که پایه‌گذاری نظام علمی غربی در دوران پهلوی در کنار رسوخ ارزش‌های ناشی از مدرنیزاسیون، راه نیل به توسعه را در جایگزینی نظام فکری غربی به‌جای نظام فرهنگی درونی می‌دانست. این مسئله باهمدستی شرایط تاریخی تفکر زدا، علاوه بر اینکه فرودستی علمی را نهادینه کرد، قدرت رقابت و شکل‌دهی به ایده‌های بارور حول ارزش‌ها و هنجارهای درونی را کمرنگ ساخت. در این وضعیت، نوعی انطباق‌ناپذیری علمی شکل گرفت که افزون بر اینکه مانع شکل‌گیری ایده‌ها و مفاهیم متناسب با نظام اجتماعی و فرهنگی جامعه شد، مصرف‌گرایی و وابستگی جامعه علمی به نظریات بیرونی را تشدید و بین تئوری و واقعیت شکاف عمیقی ایجاد کرد. این امر در کنار، تئوریزه نشدن علوم اسلامی و دینی امکان شکل‌گیری اجتماعات علمی قدرتمند حول مبانی بومی و دین را کاهش داده است. از آنجایی که کمیت‌گیری و علیه فرم‌های استاندارد بر معرفت‌شناسی و روش‌شناسی این علم سایه افکنده است، شاهد نوعی سیطره ماهیت تقلیدی و مصرف‌زدگی در نهاد علمی و دانشگاهی می‌باشیم. این گفتمان عام‌گرایانه که علم و فناوری را امری بوم‌گریز و عام و جهانی می‌داند، در آن دوره و هم‌اکنون نیز یک گفتمان مسلط و هژمونیک به حساب می‌آید؛ زیرا بسیاری از واژه‌های علمی و فناورانه را تعریف و بازتعریف کرده و با تأکید بر «وحدت و عام‌گرایی علمی در برابر خاص‌گرایی» آن مفاهیم را مفصل‌بندی کرده است و هویت‌های متکثر، چندپاره را در این گفتمان به وحدت رسانده است.

نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که به‌منظور غلبه بر ضعف نظریه‌پردازی باید در گام اول ارزش‌های علم درون‌زا و بومی را در بین صاحب‌نظران و محققان علوم انسانی نهادینه‌سازی کرد تا شرایط برای گذار از موقعیت فرودستی فراهم شود. در گام دوم باید ایده‌محوری و مسئله‌محوری بوم‌محور را جایگزین کنکاش‌های کمیت‌گرا و نامولد کرد تا بتوان با پیوند بین آموزش و پژوهش به فهم نظری متقنی پیرامون جامعه ایرانی دست‌یافت. درنهایت، مفهوم‌پردازی و ایده‌پردازی بر تکیه بر کرسی‌های آزاداندیشی تقویت شود تا امکان ظهور قطب‌بندی‌های علمی متعارف بیش‌ازپیش فراهم شود.



## فهرست منابع

## الف). فارسی

- اخلاصی، ابراهیم و خاکسار فرد، عطیه (۱۳۹۴)، «واکاوی مفهومی فرانتزیه‌پردازی؛ با تأکید بر چالش‌ها و الزامات آن در جامعه‌شناسی ایران»، راهبرد فرهنگ، شماره ۲۹.
- افشارکهن، جواد (۱۳۸۹) «بحران در مطالعه جامعه ایرانی: تاملاتی پیرامون جامعه ایرانی»، فصلنامه مجله جامعه‌شناسی ایران، دوره ۱۱، شماره ۱ (ویژه‌نامه همایش کنکاش‌های مفهومی و نظری درباره جامعه).  
جامعه).
- پناهی، محمدحسین (۱۳۹۳)، «علم بهنجار و بومی‌کردن علوم اجتماعی»، راهبرد فرهنگ، شماره ۲۸.
- تاجیک، محمدرضا (۱۳۹۰)، «اجماع ارتدوکس؛ آسیب‌شناسی علوم اجتماعی در ایران امروز»، پژوهشنامه علوم سیاسی، سال ۶، شماره ۲.
- جلیلی، مهناز؛ زاهدی‌مازندرانی، محمدجواد؛ ارشاد، فرهنگ (۱۳۹۷)، «بررسی وضعیت اجتماع علمی استادان علوم اجتماعی شهر تهران»، مسائل اجتماعی ایران، سال ۹، شماره ۲.
- حسین زاده، علی‌حسین؛ رضادوست، رضا؛ ممبینی، محمدعلی؛ ممبینی، ایرج (۱۳۹۳)، «گفت‌وگو بومی‌سازی علم و ساختارهای اجتماعی: مدل استقرار مناسب نهاد علم جامعه‌شناسی درون ساختارهای اجتماعی جامعه ایران»، معرفت اجتماعی و فرهنگی، سال ششم، شماره ۲.
- شرف‌الدین، سید حسین (۱۳۹۶)، «علم اجتماعی بومی (چیستی و چرایی)، اسلام و علوم اجتماعی»، سال ۹، شماره ۱۷.
- شیروودی، مرتضی (۱۳۹۴)، «مطالعات ایرانی بومی‌سازی و نظریه بوم‌گرایی معطوف به سنت شیعی»، جستارهای سیاسی معاصر، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی سال ششم، شماره اول.
- فنایی اشکوری، محمد (۱۳۹۱)، «معرفت‌شناسی قرآنی تکثرگرا است»، فصلنامه پژوهش‌های فرهنگی و اجتماعی؛ ویژه‌نامه، جلد اول.
- قاسمی‌نژاد، ابوذر (۱۳۹۹)، «فهم معنای توسعه اجتماعی در بین حاشیه‌نشینان (مطالعه‌ای داده‌بنیاد در بین ساکنان پاکدشت و قیام‌دشت)»، رساله دکترای دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده علوم اجتماعی، گروه رفاه اجتماعی.
- قانع‌راد، محمدامین (۱۳۸۵)، «وضعیت اجتماع علمی در رشته علوم اجتماعی»، نامه علوم اجتماعی، شماره ۲۷.
- مکلان، گریگور (۱۳۸۱)، *پلورالیسم*، ترجمه جهانگیر معینی علمداری، تهران: انتشارات آشیان.

- منصوربخت، قباد (۱۳۸۷)، «مسئله تحقیق، مسئله اصلی تحقیق (تأملی روش‌شناختی در مفاهیم بنیادین تحقیق)»، پژوهشنامه علوم انسانی، شماره ۵۸، صص ۱۶۹-۱۵۴.
- موسوی، یعقوب و رحیمی‌سجاسی، مریم (۱۳۸۹)، «فقر نظریه‌پردازی: پیشنهاد مدلی تحلیلی برای تبیین وضعیت رشد جامعه‌شناسی در ایران»، مسائل اجتماعی ایران، سال اول، شماره ۲.
- یوسف‌زاده، حسن (۱۳۹۸)، «بایسته‌های روش‌شناختی تولید نظریه در عرصه‌های جدید اجتماعی از منظر اسلامی»، پنجمین کنگره بین‌المللی علوم انسانی اسلامی، تهران، صدا.

## ب). منابع انگلیسی

- Cook, P. (1999). Capacity-building partnerships between indigenous youth and elders. *Child and Youth Services*, 20(1-2), 189-202.
- Crichlow, W. (2003). Western colonization as disease: Native adoption and cultural genocide. *Canadian Social Work Journal*, 5(1), 88-107.
- Gamage, Siri (2018), Indigenous and postcolonial sociology in South Asia: challenges and possibilities, *Journal of Social Sciences*, 41 (2): 83 – 99.
- Huriwai, T. (2002). Re-enculturation: Culturally congruent interventions for Maori with alcohol- and drug-use-associated problems in New Zealand. *Substance Use and Misuse*, 37(8-10), 1259-1268.
- Moahi, Kgomotso (2011), Research issues in the humanities and social sciences in Africa in the 21st Century: challenges and opportunities, *Journal of Humanities and Social Sciences*, 2 (2), 78-85.
- Mosley-Howard, G. S., & Evans, C. B. (2000). Relationships and contemporary experiences of the African American family: An ethnographic case study. *Journal of Black Studies*, 30(3), 428-452.
- Petray, Theresa L (2014), Can Theory Disempower? Making Space for Agency in Theories of Indigenous Issues, School of Arts & Social Sciences James Cook University Townsville, QLD 4811.
- Quah, Stella R. (1993), The Native Sociologist and the Challenge of Science: National, Indigenous and Global Sociologies, *current sociology*, 41 (1), pp: 95-106.
- Sung, K. T. (2003). Filial piety: Buddhists' way in East Asia. *Journal of Religious Gerontology*, 14(4), 95-111.
- Verdier, A; (1961), "Geological Report"; No. 236 on SW Meyaneh Area and Sarab-Tabriz-Khoi area.
- Xin-min, Zhang, (2004), Localization of Social Sciences and Localized Social Sciences: A Reflection on Localization of Social Sciences in the Context of Globalization, *Journal of Guizhou University (Social Science)*, 3(5).



