

رویکرد میان‌رشته‌ای و امکان تولید دانش بومی در علوم انسانی

رحمان پاریاد

کارشناس ارشد پژوهشی دانشگاه لرستان

عباس معدن دارآرانی

استادیار دانشگاه گلستان

چکیده

برای تحلیل امور، پدیده‌ها و مسائل جهان پیچیده، راه‌حل قطعی و واحدی وجود ندارد. نمی‌توان فقط به پارادایم یک رشته علمی خاص استناد نمود؛ چراکه سرشت پیچیده انسان، مانعی بزرگ برای کسب معرفت و خود‌منشأ‌سوگیری‌های بی‌شمار است. در واقع علی‌رغم وجود مفروضات نسبتاً مشترک بین انسان‌ها، مبانی دینی، فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی متفاوت در همه‌جا مشهود است. علوم انسانی تحت تأثیر این مفروضات و مبانی، باید تعادلی مفهومی بین الزامات جهان‌شمول و بایدهای بومی‌گرا فراهم آورد. این امر امکان تولید دانش بومی در حوزه علوم انسانی را فراهم می‌سازد. رویکرد میان‌رشته‌ای می‌تواند گامی اساسی برای بازتولید علوم انسانی با عنایت به واقعیت‌های بومی باشد.

کلیدواژگان: علوم انسانی، رویکرد میان‌رشته‌ای، دانش بومی، علم

مقدمه

رشد علم با تخصص‌گرایی و جزئی‌نگری همراه بوده است. این امر دستاوردهای زیادی را در پی داشته، اما حصرگرایی و بسندگی به یک گستره محدود معرفتی، در بسیاری از موارد، موجب نفی و انکار سایر رویکردها و روش‌ها شده است. از یک سو تخصص‌گرایی، علوم را دقیق‌تر و ژرف‌تر کرده و از سوی دیگر، پیوند و تعامل بین آن‌ها را از هم گسسته است. به‌زعم مورن، با ادامه این روند باید بپذیریم که اطلاعات علمی به‌هیاهو تغییر می‌کند و بارانی از روشنی‌های جزئی به تاریکی مطلق مبدل می‌شود. (مورن، ۱۳۷۴) بر این اساس، تحولات نوین در دانش‌شناسی فلسفی به‌طور روزافزونی نظریه‌پردازی‌های روش‌شناسانه هنجاری - اعتباری درباره چگونگی کاوش‌های علمی را ناصواب یافته و در عوض، کوشیده است این نظریه‌پردازی‌ها را با واقعیت بسیار پیچیده و متنوع موجود در فراگرد تکوین دانش سازگار و همخوان کند. (زیباکلام، ۱۳۸۲) برمبنای این نظریه، اولاً برای امور، پدیده‌ها و مسائل این عالم پیچیده، راه‌حل قطعی و واحدی وجود ندارد و ثانیاً راه‌حل مسائل را نیز نمی‌توان فقط در قالب پارادایم یک رشته علمی خاص جستجو کرد.

در این بین، علوم انسانی چون با آدمی سروکار دارد، موقعیت پیچیده و مشکل‌تری دارد. این علوم بعضاً می‌توانند در فضایی ارزش‌مدار، مبتنی بر گرایش‌ها و سوگیری‌های فرهنگی تکوین یابند. به همین دلیل، اقتباس و الگوگیری علوم انسانی به‌راحتی میسر نمی‌گردد. در این وضع و مقام، فقر علمی بسیاری از پژوهشگران و اندیشمندان علوم انسانی در کشورهای در حال توسعه، آنان را در یک فضای خلأگونه قرار داده است؛ چنان‌که آغاز و فرجام دانش برای آن‌ها روشن نیست. این امر قدرت صاحب‌نظران علوم انسانی را در پژوهش‌های نظریه‌محور کاهش و اعتمادبه‌نفس آنان را به تخصص خویش تنزل داده است. (نگاه کنید به: Neuman و Lawrence، 2000؛ لطف‌آبادی، ۱۳۸۵ و دانایی‌فرد، ۱۳۸۸)

از بُعد دیگر نیز موضوع قابل تبیین است. در همه جوامع، دانشگاه‌ها مرکز اصلی بسط

سه مشخصه اصلی علم، یعنی آفرینش^۱، اشاعه^۲ و تفسیر مجدد^۳ هستند. در کشورهای در حال توسعه، اکثر مراکز آموزش عالی (به‌ویژه در حوزه علوم انسانی) فقط به اشاعه علم از طریق ترجمه یاری رسانده‌اند. در واقع نظریه‌پردازی در کشورهای پیشرفته صورت می‌پذیرد، دانش در آنجا نهادینه می‌شود و سایرین فقط به الگوبرداری قناعت می‌ورزند. در این وضعیت، به علت حاکمیت مؤلفه‌ها و پارادایم‌های فرهنگ غالب غربی، این‌گونه به ذهن متبادر می‌گردد که امکان تولید دانش بومی وجود نداشته و حکمت و دانش سنتی نیز از نوآوری و اصالت بازمانده است. لذا در این جوامع، غالب تحقیقات و پژوهش‌های انجام‌شده، به دلیل جزئی‌نگری و محدود شدن به یک حوزه تخصصی خاص و اتخاذ رویکردی ویژه، قابلیت کاربست گسترده خود را از دست می‌دهند. (شعبانی، ۱۳۷۸ و شمشیری، ۱۳۸۳) این همه در حالی است که مشکلات و معضلات واقعی در عمل، تنها به یک حوزه علمی و یا رویکردی جزئی محدود نشده و آمیزه‌ای از علوم گوناگون را به کمک می‌طلبد. حل این بحران مستلزم بهره‌گیری از روش‌های گوناگون تحقیق و تتبع، کسب نگرشی فرارشته‌ای، و خلق نگاهی میان‌رشته‌ای در بین پژوهشگران و صاحب‌نظران است. با عنایت به آنچه گفته شد، در مقاله حاضر، نخست یگانگی معارف بشری مطرح می‌شود، آن‌گاه نگرش تقلیل‌گرا به علوم انسانی تشریح و سپس کاربست رویکرد بین‌رشته‌ای برای خلق دانش بومی توضیح داده می‌شود.

یگانگی معرفت

مطالعه تاریخ تحول دانش مبین آن است که معرفت در آغاز، دارای وحدت بوده است. آدمی و حیات او یک کل واحد و مسائل فردی و اجتماعی از یک تمامیت برخوردار هستند. پیکره دانش نیز یک پارچه است؛ چراکه گزاره‌های ما درباره جهان بیرونی، نه به صورت انفرادی، بلکه به صورت پیکره‌ای واحد جلوه‌گر می‌شود. با این

1. Originate
2. Diffusion
3. Re-Interpretation

وجود، گزاره‌های مختلف در دانش، از حیث رویارویی با تجربه حسی، موقعیت یکسانی ندارند، بلکه قابلیت عرضه شدن آن‌ها به آزمون مشاهده‌ای، امری مدرج است. گزاره‌های مشاهده‌ای در پایانه شبکه گزاره‌ها و در نزدیک‌ترین تماس با جهان خارج قرار گرفته‌اند، اما گزاره‌های دیگری در این شبکه نیز وجود دارند. (ضرغامی، ۱۳۸۷ و باقری، ۱۳۸۹) در این بین، ارتباط بین علوم از اهمیت زیادی برخوردار است. بدین ترتیب، معرفت علمی یک بدنه و پیکر به هم پیوسته و یک پارچه است و اجزای مختلف آن نه تنها در تعارض با یکدیگر قرار نداشته، بلکه در مقام اجزای یک بدن واحد می‌توانند و می‌باید در خدمت یکدیگر باشند. (پایا، ۱۳۸۷) معرفت یک «کل» را تشکیل می‌دهد که اجزائی یک پارچه دارد و با عناصر بیرونی نیز ارتباط می‌یابد. این روابط گاه منجر به ورود عناصر جدیدی به آن می‌شود که آن را بیشتر تثبیت می‌کند یا منجر به ایجاد تغییر در این کل می‌گردد. (ایروانی و باقری، ۱۳۷۸ و خلخالی، ۱۳۸۱) بنابراین همبستگی میان شاخه‌های مختلف علوم تصادفی نیست، بلکه منشأ اساسی آن، وحدت جان و کل‌نگری انسان است.

در واقع دانش بشری ماهیتی تاریخی، خطاپذیر و تغییرپذیر دارد و از این منظر نیز هیچ‌یک از حوزه‌های دانش مستثنا یا برتر نیستند. حوزه‌های گوناگون دانش، که به ظاهر رویاروی یکدیگرند، به هم تنیده و وابسته بوده و بین آن‌ها مرز مشخص و تعیین‌کننده‌ای وجود ندارد. بر این اساس، همه حوزه‌های دانش، ماهیتی استعاری و تفسیری دارند که لزوماً بازنمایی از واقعیت نیست. (کاکیا، ۱۳۸۸) به همین دلیل، والکر^۱ (۱۹۸۵) معتقد است که عامل اصلی، وجود «حوزه‌های مشترک» بین علوم است. این حوزه‌های مشترک را گاه توافق پژوهشگران، زمانی مسائل مشترکی که نظریه‌ها با آن مواجه هستند و لحظاتی وابستگی اجتماعی - عملی شکل می‌دهند. اهمیت حوزه مشترک در آن است که برای رقابت نظریه‌ها، حداقل مطابقت جانبی و داشتن فصلی مشترک لازم است و با یافتن مشترکات، به تدریج شواهد، حوزه‌ای را می‌سازند که هریک از نظریه‌های رقیب ممکن است در آن سهمی داشته باشند.

1. Walker

از طرف دیگر و براساس نظریه تلائمی شواهد^۱، پاسخ به این سؤال که آیا یک داعیه دانشی خاص را باید پذیرفت یا طرد کرد، منوط به تلائم آن با باقی ساختمان دانش، یعنی «نظریه ما درباره جهان»^۲ است. تزاخم میان نظریه‌ها و شواهد، در درجه نخست، با توسل به متلائم‌ترین (منسجم‌ترین) راه‌حل، چاره‌جویی می‌شود. (باقری، ۱۳۸۷) کل‌گرایی مورد نظر ما، هرگونه تقسیم‌بندی عرصه دانش یا نظریه ما درباره جهان را به اشکال منطقیاً متمایز (هرست^۳، ۱۹۷۴) یا قلمروهای معنی (فینیکس^۴، ۱۹۶۴) یا رشته‌های مستقل یا هر چیز دیگر، مردود می‌داند. دانش، شبکه‌ای بی‌رنخه^۵، نه مجموعه‌ای منقسم^۶ است. دانش نظامی یگانه و یکدست است. به همین دلیل، کواین چندین دهه قبل گفت: «مرزهای میان رشته‌ها، برای رؤسای دانشکده‌ها و کتابداران مفید است، بیایید این مرزها را بیش از حد جدی نگیریم. هنگامی که ما آن‌ها (مرزها) را به نحو انتزاعی در نظر می‌گیریم، تمامی دانش را... به منزله نظام پهن شده واحدی می‌بینیم که در بعضی بخش‌ها به نحو سستی به هم مرتبطند، اما در هیچ نقطه‌ای از هم گسیخته نیستند.» (کواین، ۱۹۶۶: ۳۴)

در کل‌گرایی ملایم^۷، تمثیل پیکره واحد جای خود را به شبکه بی‌رنخه^۸ داده است. شبکه‌ای که رشته‌های آن در عین حال که به هم پیوسته‌اند، اما کشیدگی و رهایی آن‌ها متفاوت است و مواجهه آن‌ها با تیغ تجربه نیز یکسان و به یک میزان نیست. (کواین، ۱۹۶۰) در نهایت، ویژگی‌های اساسی معرفت به‌زعم کواین این‌چنین است:

- دانش با تمام اجزایش شبکه‌ای به‌هم‌پیوسته را تشکیل می‌دهد و مرزهای موضوعی میان رشته‌های علمی، امری واقعی نیست.
- در شبکه دانش، گزاره‌های مشاهده‌ای در کناره‌های آن قرار دارد و در تماس با جهان

1. Coherence Theory of Evidence
2. Our Theory of the World
3. Hirst
4. Phenix
5. Seamless Web
6. Partitioned Set
7. Moderate Holism
8. Seamless Web

بیرونی است. گزاره‌های مربوط به منطق و ریاضیات، در نقاط کانونی این شبکه قرار دارند و از تماس مستقیم با جهان بیرونی به دورند. اما پیوستگی میان آن‌ها و گزاره‌های مشاهده‌ای، از طریق ارتباط شبکه‌ای برقرار است.

- روبه‌رو شدن دانش با شواهد مخالف، در کناره‌های شبکه رخ می‌دهد، اما شواهد را باید در رابطه‌ای تلائمی در نظر گرفت. بدین ترتیب، همه‌چیز، حتی کانونی‌ترین عناصر شبکه دانش ما، یعنی منطق و ریاضیات نیز مصون از تغییر نیستند و هیچ‌یک را نمی‌توان و نباید بدیهی و ثابت انگاشت.

- قوانین تاریخ و اقتصاد زودتر از قوانین فیزیکی و قوانین فیزیکی زودتر از قوانین ریاضیات و منطق تعمیم‌های مربوطه مورد بازنگری قرار می‌گیرند. (کواپن، ۱۹۷۴: ۳۶-۴۲)

بدین ترتیب، رشد معرفت در گرو مفاهمه و گفتگوی نزدیک‌تر رشته‌های مختلف و تخصص‌های گوناگون است. تلاش برای قرار دادن فهم صحیحی از دانش و فناوری در تاروپود رشته‌ها و حوزه‌های دیگر، می‌تواند به تقویت بنیه نظری در سطح جامعه مدد رسانده و ایجاد زبان واحدی را تسهیل کند تا گفتگو و مبادله مفاهیم و دانسته‌ها را میان متخصصان متفاوت با سادگی و کارایی بالاتری امکان‌پذیر سازد. (پایا، ۱۳۷۷ و دیانی، ۱۳۷۹) بنابراین پیشرفت هر رشته علمی، نه تنها تحت تأثیر دانشمندان همان رشته است، بلکه همچنین متأثر از فعالیت دانشمندان سایر رشته‌هاست. سلسله مراتب رشته‌ها به‌گونه‌ای مأخوذ از ارزش‌ها و نیازهای اجتماعی است و تجزیه دانش به معنی جدایی محض رشته‌ها از یکدیگر نیست.

علوم انسانی و بینش تقلیل‌گرا

اگرچه می‌توان آبخور نوین علوم انسانی را آغاز رنسانس در اروپا دانست، با این وجود، ماهیت موضوعی آن، یعنی «انسان»، قدمت این حوزه از معرفت بشری را به گذشته‌های بس دور می‌رساند. دغدغه اصلی علوم انسانی، آن‌گونه که از نام آن برمی‌آید،

کمک به آدمیان برای دخالت مؤثر در تغییر سرنوشت خویش است. (خورسندی طاسکوه، ۱۳۸۳) بنابراین روند تحول این علوم در خاستگاه‌های مدرن آن، با روند تحول این جوامع همسو و از نقصان به کمال سیر نموده است. این رشد در بدو امر، با اخذ بینشی تقلیل‌گرا، تلاش کرده است که فرد را در برابر جمع، نظم را در تقابل با بی‌نظمی و روش‌های کمی را در برابر رویکردهای کیفی قرار دهد. برون‌داد این بینش، اتخاذ روش طبقه‌بندی علوم شده است که محور اصلی آن، مفاهیمی همچون «بینش»، «دانش»، و «ارزش» است. (عبداللهی، ۱۳۸۵) براساس این طبقه‌بندی، بینش‌های حسی بر دانش تجربی و دانش تجربی بر ارزش‌ها، حاکمیت و سیطره می‌یابند. لذا علومی که بینش‌ها و نگرش‌های نظری نسبت به جهان را سامان می‌بخشند، منبع الهامی برای پیدایش علوم کاربردی گشته و به دنبال آن، علوم انسانی نوین ظاهر شدند.

در دوره معاصر، با گسترش حوزه‌های گوناگون معرفت و ضرورت تربیت متخصص در هریک از این حوزه‌ها، مرز رشته‌های علمی بسی بیش از گذشته معین و مستحکم شد. این مرزبندی منجر به تبدیل عقل مدرن به عقلانیت ابزاری یا عقلانیت سوژه‌محور شده است. عقلانیتی که نخستین مرتبه در علوم طبیعی مطرح و با کوشش‌های دکارت و بیکن، به جلو رانده شد و منطق ارسطویی را به کنار زد. (رنдал، ۱۳۷۶) این عقلانیت، به کل بی‌اعتناست و در آن هرگونه برداشت کل‌گرایانه از امور، نفی و همه‌چیز زمینی می‌شود. عقلانیت مدرن همه‌چیز را (با کنار زدن ادراکات کلی از هستی، تاریخ و جامعه) تجزیه و ساده می‌کند. برای مثال، جامعه به منزله اجزایی تلقی می‌شود که نه تنها پیوندی با «کلیت» خود ندارد، بلکه از هستی و تاریخ هم گسسته است. علوم طبیعی و علوم انسانی از یکدیگر تفکیک و در پی آن، تقسیم هرچه بیشتر علوم انسانی مطرح می‌گردد.

در حوزه علوم انسانی، تأکید افراطی بر مکتب اثبات‌گرایی، ترجیح روش بر موضوع پژوهش را فراهم می‌سازد که خود موجبات پیدایش نوعی صوری‌گرایی^۱ افراطی را تدارک می‌بیند. پاره‌ای از نشانگان این وضعیت را می‌توان در طرح‌های پژوهشی کلیشه‌ای،

1. Formalism

فرضیه‌های غیرخلاق و عمدتاً تقلیدی و استفاده افراطی از برخی روش‌ها و فرمول‌های آماری ملاحظه کرد. علاوه بر این، پیروی بسیاری از پژوهشگران از اصول اثبات‌گرایی و توجه نکردن به سایر جنبه‌های فلسفی پژوهش، باعث شده است که آن‌ها بیشتر روی جنبه‌های کاربردی علم تکیه کنند. (آل‌حسینی و باقری، ۱۳۸۵) در واقع تفکر مبتنی بر علم کاربردی بر بنیاد این پیش‌فرض استوار است که همه‌چیز قابل محاسبه و اندازه‌گیری است؛ در حالی که این فرض لزوماً در مورد همه جلوه‌های عالم مصداق ندارد. این موضوع وقتی ابعاد پیچیده‌تری می‌یابد که از قلمرو علوم طبیعی به حوزه علوم انسانی تعمیم داده می‌شود.

این وضعیت باعث شده است که برای سالیان بسیار، پرسش‌هایی مطرح شوند که هدف غائی از طرح آن، تبیین و توضیح رابطه علوم با یکدیگر است. ماهیت و چیستی علوم انسانی، نسبت و مرز علوم انسانی و طبیعی، شباهت‌ها و تفاوت‌های روش‌شناسی علوم و رابطه علوم انسانی با دین و فرهنگ، در زمره پرسش‌های بنیادینی هستند که همواره محل بحث و مناقشه بوده‌اند. (شمشیری، ۱۳۸۳) برای مثال، در تبیین تفاوت علوم، به‌زعم سروش (۱۳۷۹) نقادی، وجه تمایز اصلی علوم انسانی از طبیعی است؛ بدین معنا که وظیفه علوم انسانی تنها توصیف، تبیین و پیش‌بینی نبوده، بلکه هدف آن نقد وضع موجود به‌منظور ایجاد تغییرات بهینه است. لذا هرگونه رشد و تکامل منوط و مشروط به نقد و آن نیز به نوبه خود، تابعی از آگاهی و بینش است. این امر فراگردی است که نه از خلال علوم طبیعی، بلکه از طریق علوم انسانی حاصل می‌گردد.

از زاویه‌ای دیگر، گادامر معتقد است روش‌های مطالعه و پژوهش در علوم طبیعی، با توجه به شکاف و بیگانگی که بین مشاهده‌گر (آزمایشگر) و پدیده یا واقعیت (عینی و خارجی) وجود دارد، نمی‌تواند مبنای روش‌شناختی مطالعات و پژوهش‌های علوم انسانی قرار گیرد. در علوم انسانی، مطالعه علمی و روشمند یک پدیده، متأثر از تعامل و ارتباط اثرگذار میان «شناسنده» و «موضوع شناخت» است. به بیان دیگر، بین درهم‌تنیدگی پدیده (موضوع شناخت)، فاعل شناسا (ساخت معناشناختی و افق دید مفسر) و نیز زمان

شناخت و تفسیر، ارتباط متقابل وجود دارد. (Gadamer، 1994) البته ریکور، علی‌رغم قائل شدن هویت مستقل برای روش پژوهش در حوزه علوم انسانی، سعی کرد تلفیقی میان «تبیین» و «فهم» ایجاد کند. او برخلاف گادامر که «تبیین» را خاص علوم تجربی و «فهم» را خاص علوم انسانی می‌داند، معتقد است تفسیر یا تأویل متن، به «تبیین» و «فهم» توأمان نیاز دارد. (Ricoeur، 1990)

بر این اساس، در حوزه‌های مختلف علوم انسانی، پدیده‌ها و مشاهدات، نظم خاص درونی ندارند. عالم علوم انسانی، ده‌ها داده را مشاهده می‌کند که ممکن است هر لحظه شکل و محتوا عوض کنند. به همین علت، در حوزه علوم انسانی به‌سختی می‌شود یک پدیده اجتماعی را از علیت‌های اقتصادی، سیاسی و روانی تفکیک کرد. این همه باعث شده است که اذعان نماییم علوم انسانی، بنا به ماهیت خود، ذاتاً در رشد کند است و به‌راحتی نمی‌توان در آن ادعاهای مطلق‌انگارانه را مطرح کرد. (سریع‌القلم، ۱۳۷۱ و دانایی‌فرد، ۱۳۸۸)

نتیجه آنکه چندپارگی و تنوع گسترده رشته‌های علمی (به‌ویژه در حوزه علوم انسانی) ضمن اینکه تأکید افراطی بر تخصص‌گرایی را دامن زده است، در کسب بینش واحد از امور، آدمی را عاجز ساخته است. ابزاری که قرار بود به مدد انسان بیاید، خود به مسئله‌ای جدید مبدل شده است. آگاهی رو به اعتلای صاحب‌نظران علوم انسانی در دو دهه پایانی قرن بیستم و هزاره جدید، چشم‌اندازهای نوینی را بشارت می‌دهد که از طریق آن، شاید بتوان نظامی منطقی بین کلاف سردرگم هزارتوی نظریات و تئوری‌ها یافت تا به مدد آن، راه‌های چاره‌ای برای مشکلات اجتماعی و انسانی پیدا نمود.

رویکرد میان‌رشته‌ای طرح نویی را درمی‌اندازد که بنیان اصلی آن، برقراری پیوند بین اصحاب خرد در حوزه‌های گوناگون معرفتی است. گام نخست، برقراری تغییرات اساسی در ساختار علم «برنامه‌ریزی درسی» است. تفکر غالب بر این علم تاکنون جداسازی و ویژه‌گرایی هرچه بیشتر علوم بوده است. نیازهای جدید دیگر تحمل این روش را برنمی‌تابد. همچنین نیاز به درک واقعیت‌های منطقی‌های، لزوم توجه به دانش

بومی را الزامی ساخته است. ترکیب دو واژه دانش و بومی، ترکیب غریبی است؛ چراکه دانش، جهان‌شمول است و قومی، درون‌نگر. رویکرد میان‌رشته‌ای شاید بتواند تلفیق و درهم‌آمیختگی مناسبی بین این دو برقرار سازد تا برون‌داد آن «دانش قومی» باشد که سال‌ها همگان در آرزوی آن بوده‌اند.

رویکرد میان‌رشته‌ای

رویکرد میان‌رشته‌ای^۱ سازمان‌بندی مجدد اصول، قوانین، کارکردها و اهداف حوزه‌های مختلف علمی و برقراری پیوند بین آن‌ها به منظور تأکید بر درک مسائل زندگی بشر امروزی است. بر مبنای این تعریف، رویکرد میان‌رشته‌ای را آموزشی می‌دانند که سازمان‌بندی آن با استفاده از خطوط موضوعی متنوع و متفاوت صورت می‌گیرد. (Jacobs، 1989) لذا رویکرد میان‌رشته‌ای، مجموعه‌ای از تجربه‌های یادگیری برنامه‌ریزی شده است که نه تنها با نگاهی کلی‌نگر، اطلاعات و دانش مشترک را به صورت الگو، نظام و ساختار در اختیار یادگیرنده قرار می‌دهد، بلکه توانایی او را برای دریافت و کشف ارتباط‌های نو افزایش می‌دهد. (رئیس دانا، ۱۳۸۰) در رویکرد میان‌رشته‌ای که مبتنی بر کثرت‌گرایی روش است، نگاه دانشمند، عام، فراگیر و نظام‌مند است. او در این رویکرد، به جای پارادایم گسستن، فروکاستن و تک‌بعدی‌سازی، پارادایم تمایزدهی و پیونددهی را قرار می‌دهد. پارادایمی که متمایز کردن بدون گسستن و پیوند دادن بدون این‌همانی کردن یا فروکاستن را امکان‌پذیر می‌سازد. این پارادایم، اصل یگانه‌ساز یا وحدت در کثرت را در خود دارد که از وحدت و یگانگی انتزاع‌شده از بالا (کلیت‌گرایی) و از پایین (فروکاستن‌گرایی) می‌گریزد. (مورن، ۱۳۷۹) آگاهی عالمان از چندبُعدی بودن واقعیت‌ها نشان می‌دهد که هر بینش تک‌بُعدی، بخشی‌نگر و ضعیف است. پس باید این بینش را با ابعاد دیگر پیوند زد. البته پرهیز از جزئی‌نگری، میل به کمال را نیز در خود دارد؛ اگرچه این را نیز به ما می‌فهماند که هرگز نمی‌توانیم یک دانش تمام و کمال داشته باشیم. از این رو، محقق برای

1. Interdisciplinary

فهم کامل‌تر و شناخت جامع‌تر، باید هرچه بیشتر به رهیافت‌های دیگران توجه نماید و حقیقت را تنها نزد خود جستجو نکند.

در این بین، آشکار است که نهاد دانشگاه نقش بس بارزی را برعهده دارد. در چنین شرایطی، حرکت دانشگاه‌ها بر مبنای یک دیسپلین، حرکت در زمین بسیار ناهموار است؛ چراکه حل بحران‌های جهانی نیازمند تشریک مساعی بین پژوهشگران فراتر از تخصص‌های آنهاست. (شمیم، ۱۳۸۱ و ذاکر صالحی، ۱۳۸۳) به همین دلیل گیبونز^۱ (۱۹۹۴) از دو نوع سبک دانش یاد کرده و خواستار گذار از سبک یک دانش به سبک دو دانش در دانشگاه‌ها و مجامع علمی شده است. به زعم وی، سبک یک دانش، به حالات سنتی پیشران‌های علمی تولید دانش اشاره می‌کند، در حالی که سبک دو به فرآیندهای تولید دانش (که بیشتر با تقاضا برانگیخته می‌شوند و تحت تأثیر قرار می‌گیرند) عنایت دارد. در این سبک، با تحولاتی همچون ظهور تفکر بین‌رشته‌ای، رشد روندهای مسئله‌گرایی، زمینه‌گرایی و کاربردگرایی، افزایش اهمیت کیفیت دانش و توجه به ثمربخشی و پاسخگویی نهادهای علمی به تقاضاهای تجاری و اجتماعی روبه‌رو هستیم. (جدول شماره ۱)

جدول ۱: گذار از سبک یک تولید دانش به سبک دو تولید دانش

مبنای مقایسه	سبک یک	سبک دو
مرزهای دانش	مرزهای علوم از هم متمایز است.	مرزهای علوم نامتمایزند.
حوزه علوم	حوزه هر علم محدود و معرفت موجود در آن به میزانی است که یک نفر از عهده آموزش و فهم آن برآید.	حوزه هر علم گسترده و معرفت موجود در آن به اندازه‌ای است که فقط گروه‌های علمی قادر به فهم کلیت آن هستند.
رابطه با فناوری	رابطه تعریف‌شده‌ای ندارد و توسعه فناوری مستقیماً از علم متأثر نمی‌شود.	رابطه معنی‌داری دارد و پیشرفت فناوری مستقیماً از پیشرفت علم متأثر می‌شود.

منبع: گیبونز، ۱۹۹۴

بدیهی است که در سبک دو تولید دانش، آمادگی و پذیرش تفکر بین‌رشته‌ای به ضرورتی انکارناپذیر مبدل می‌شود. لازمه این پذیرش، انعطاف‌پذیری روانی و داشتن سعه صدر در اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و پژوهشگران برای ایجاد تعامل با محققان سایر حوزه‌های علمی است. (داورپناه، ۱۳۸۰ و ضیاء توانا، ۱۳۸۱) برعکس، خودمحوری شناختی و عاطفی از زمینه‌های روان‌شناختی حصرگرایی‌اند که بدون رفع آن‌ها، مطالعه میان‌رشته‌ای امکان تحقق نمی‌یابد. محقق باید دریچه ذهن خویش را به روی سخنانی که دیگران زده‌اند، باز کند. (فرامرز قراملکی، ۱۳۸۳) یکی از مهم‌ترین عوامل عدم پذیرش رهیافت سایر رشته‌ها، فقدان زبان مشترک است. تفکر میان‌رشته‌ای محتاج فعالیت در سطح ارتباطات کلامی و منطقی است.

نکته دیگری نیز در اینجا باید مورد تأکید قرار گیرد. رویکرد بین‌رشته‌ای به کثرت‌گرایی روش‌شناختی در بین رشته‌های علمی ایمان دارد. البته منظور از تنوع روش، تنوع مسئله نیست؛ چراکه محقق با یک مسئله روبه‌رو است، اما برای حل آن به روش‌های گوناگون متوسل می‌شود. کثرت‌گرایی روش‌شناختی به دو صورت قابل ملاحظه است: اول، کثرت‌گرایی مبتنی بر برنامه مکانیکی که در آن محقق، آرای علوم گوناگون را می‌گیرد، اما هر یک را با طرح و برنامه پیشین در نظام معرفتی معینی جای می‌دهد. چنین رهیافتی مطالعه میان‌رشته‌ای نیست. دوم، کثرت‌گرایی مبتنی بر برنامه دینامیکی که در مقام جمع آرا نیست، بلکه آرای مختلف را به طریقی پویا در تصرف و ترکیب می‌گیرد تا به دیدگاهی ژرف‌تر برسد. (فرامرز قراملکی، ۱۳۸۵ و برزگر و همکاران، ۱۳۸۶) آشکار است که در این بین، وجود نگرشی فلسفی که بتواند نگاهی جامع را در بین پژوهشگران ایجاد کند، ضرورت می‌یابد. این امر خود می‌تواند به چالشی جدید برای علاقه‌مندان رویکرد بین‌رشته‌ای مبدل شود.

این همه گفته شد تا از طریق برگزینی رویکرد میان‌رشته‌ای به واقعیات و ضرورت‌های محیطی توجه شود و بتوان از دستاوردهای رشته‌های مختلف علمی برای حل و فصل آن‌ها مدد گرفت. نگرش تقسیم‌بندی علوم در فضای اولیه رشد و تکامل خود می‌توانست

پاسخگویی نیازهای جامعه باشد، اما اینک و در جوامع در حال توسعه باید رویکرد میان‌رشته‌ای را برگزید تا پاسخ‌های علمی با مدنظر قرار دادن بایدها و نبایدهای محیطی به کار گرفته شوند. حاصل این تعامل می‌تواند در آنچه «دانش بومی» نامیده می‌شود، تجلی پیدا کند.

چیستی و امکان دانش بومی

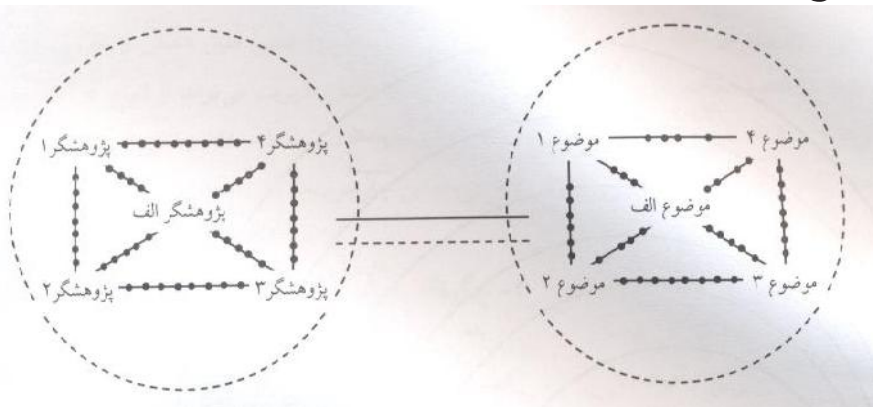
در صحبت از امکان تولید دانش بومی، باید نخست به تمایز دو واژه دانش و علم توجه کرد. علی‌رغم اینکه در بسیاری از مواقع، کثیری از افراد تمایز روشنی بین این دو اصطلاح قائل نمی‌شوند، در زبان انگلیسی برای واژه «دانش» از کلمه «Knowledge» و برای واژه «علم» از کلمه «Science» استفاده می‌شود تا اعلام گردد که دامنه و شمول دانش بیشتر از علم بوده و معرفت حاصل از آن به یک رشته تخصصی محدود نمی‌گردد. بر این اساس، نویسندگان حاضر به جای استفاده از واژه «علم بومی» از اصطلاح «دانش بومی» استفاده می‌کنند. از دیدگاه داوِنپورت و پروساک^۱ (۱۹۹۸) دانش آمیخته‌ای از تجربه، ارزش‌ها، اطلاعات و بصیرت تخصصی است که چهارچوبه‌ای را برای ارزیابی تجربه‌ها و اطلاعات جدید فراهم می‌سازد. همچنین به‌زعم نوناکا و تاکه‌چی^۲ (۱۹۹۵)، دانش فرآیند پویای انسانی از باورهای شخصی قضاوت‌شده به‌سوی حقیقت است. در هر دو تعریف، ما با گونه‌ای دخالت پس‌زمینه‌های محیطی در تولید دانش روبه‌رو هستیم که سخن از «دانش بومی» را امکان‌پذیر می‌سازد. طبیعی است که منظور از دانش بومی، کاربرست حوزه‌های فکری ناشناخته و چالش‌برانگیزی همچون اسطوره یا خرافات (که بعضاً در همه جوامع می‌توان ردپایی از آن‌ها در مبادلات فکری روزمره یافت) نیست. دانش بومی توجه به کاربرست یافته‌های علمی با عنایت به درک واقعیات و حقایق حاکم بر موقعیت‌های محلی و منطقه‌ای است.

در واقع کاربرست اصطلاح «دانش بومی» مبین این پیش‌فرض اساسی است که تولید

1. Davenport and Prusak
2. Nonaka and Takechi

دانش تلاشی است گروهی که در گذر زمان شکل می‌گیرد. پژوهشگر با تکیه بر مأخذ مفهومی، حالات اندیشه و زبان مجامع علمی هر رشته تخصصی، پژوهش خود را انجام می‌دهد. (بری، ۲۰۰۷) در این بین، علوم انسانی جایگاه ویژه‌ای را به خود اختصاص می‌دهد؛ چراکه موضوع پژوهش آن، «مسائل انسانی» است که از بطن روابط انسان‌ها ساطع می‌شود و حتی رابطه پژوهشگر و پدیده در دست مطالعه را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد. (هچ، ۱۳۸۵)

علی‌رغم اینکه جامعه مهم‌ترین و اصلی‌ترین مکانی است که پدیده مورد بررسی پژوهشگر علوم انسانی در آن قرار دارد، هر موضوع پژوهشی به یک حوزه تخصصی ارتباط پیدا می‌کند که متخصصان، زبان و مجامع آکادمیک ویژه خود را دارد. در سنت مرسوم، پیوندی بین عناصر سه‌گانه رشته‌های مختلف علمی وجود ندارد. برای مثال، زبانی که روان‌شناس به کار می‌گیرد با زبان جامعه‌شناس و زبان هر دو گروه با زبان اقتصاددان متفاوت است و قس علی‌هذا. در این وضعیت، ممکن است در حالی که دانشمندان هر سه رشته در مورد موضوع واحدی صحبت می‌کنند، این‌گونه به نظر برسد که گویا آنان درباره سه موضوع جدا به بحث و جدل نشسته‌اند. دانش بومی با مددگیری از رویکرد میان‌رشته‌ای، تلفیقی مناسب بین متخصص، زبان علوم و مجامع علمی برقرار می‌سازد. برای ادراک بهتر موضوع، از انگاره‌ای استفاده می‌کنیم که جایگاه یک پژوهشگر و یک موضوع را در بین پژوهشگران و موضوعات مختلف نمایش می‌دهد. (شکل ۱)



شکل ۱: پژوهش علوم انسانی به‌مثابه فعالیت علمی

آن‌گونه که در شکل بالا مشاهده می‌شود، پژوهشگر الف می‌تواند بین پژوهشگران مختلف (که موضوع الف را هریک از زاویه تخصص خویش به نقد و داوری نشسته‌اند) رابطه‌ای منطقی و همه‌نگر ایجاد کند. این امر میسر نمی‌گردد، مگر اینکه دانش جدیدی شکل گیرد تا به نگاه و تحلیل هر متخصص، نظم و نسقی نوین بخشد. این نظم و نسق جدید زمانی ضرورت خویش را آشکار می‌سازد که دریابیم در پاسخ به حل یک مسئله، زبان و علم هر متخصص به تنهایی به کار نمی‌آید. هر متخصص، راه‌حل خاص خود را ارائه می‌دهد، بدون آنکه به «وضع و قالب اجتماعی» مسئله توجه کند. در چنین اوضاعی، داروهای تجویزی برای درمان، برخلاف یکدیگر عمل نموده و یا خود عوارض و پیامدهای ناگوار دیگری در پی می‌آورند.

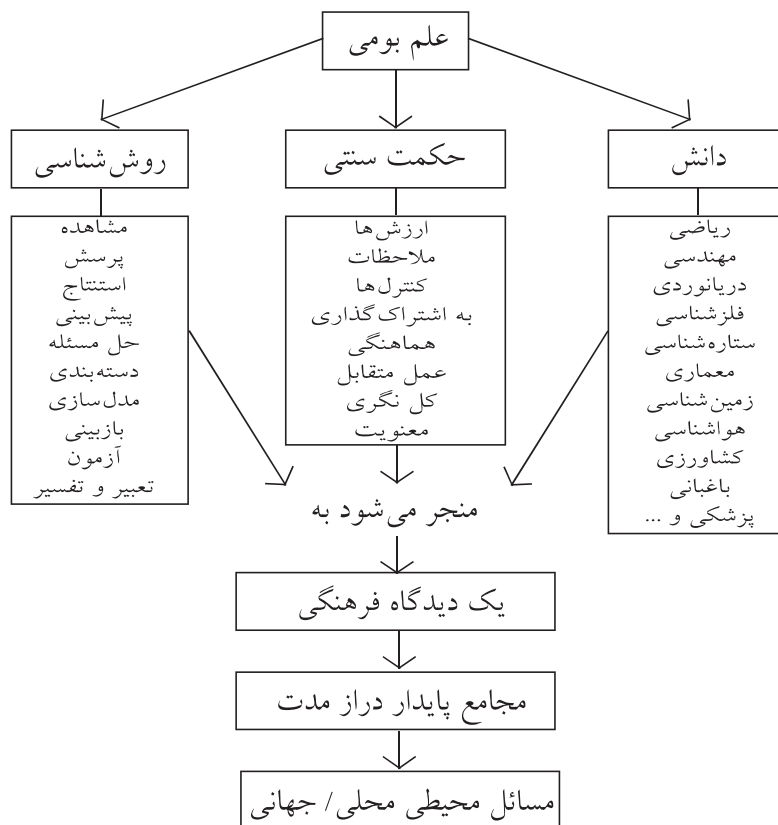
مضافاً باید اذعان نمود که دانش هیچ‌گاه در خلأ عمل نمی‌کند. عالمان هیچ‌گاه با ذهن خالی نمی‌پرسند و باید و نبایدهای محلی و منطقه‌ای در چندوچون آنان دخیل است. پیش‌فرض‌های محققان نیز ممکن است به‌نوعی تحت تأثیر شرایط محیطی قرار گیرند؛ چراکه پرسش‌های آنان نیز از شرایط بومی متأثر است. روش جمع‌آوری اطلاعات و روش تحقیق نیز بعضاً به دور و برکنار از ویژگی‌های موقعیت بومی نیست. (سروش، ۱۳۷۸) علم شاید بتواند خود را از موقعیت‌های محیطی دور سازد، اما دانش راه‌گزینی ندارد. بدین ترتیب، دانش یک جزیره در خود بسته نیست، بلکه با فرهنگی بزرگ‌تر در تعامل دائم قرار دارد. همچنین واقعیت فی‌نفسه به رشته‌های مختلف تقسیم نشده است؛ چراکه این مقوله‌سازی‌ها کار پژوهشگران و کنشگران اجتماعی است. (پایا، ۱۳۸۶) لذا تردیدی نیست که دانش، متأثر از بستر حاکم بر آن است.

حال با عنایت به آنچه گفته شد، می‌توان به وجود و لزوم دانش بومی باوری منطقی پیدا کرد. اوگاوا و هایاشی^۱ (۱۹۸۸) به لحاظ سطح دستیابی و تولید، از دو دانش شخصی (انفرادی) و دانش فرهنگی (اجتماعی) یاد می‌کند. به نظر وی، دانش در سطح فرهنگی و اجتماعی، دانش بومی است که می‌توان آن را عبارت از برداشت عقلانی جمعی و فرهنگ

1. Ogawa & Hayashi

بسته از واقعیت دانست. به این شکل، می‌توان گفت هرکدام از افراد جامعه به نوعی کم‌وبیش در تشکیل و تکوین دانش بومی مشارکت دارند. (مورگان، ۲۰۰۱)

دانش بومی در برخی موارد به مطالعه نظام‌های معرفتی توسعه‌افته از سوی یک فرهنگ برای دسته‌بندی اشیا، فعالیت‌ها و حوادث جوامع اشاره دارد. بر این اساس، دانش بومی نحوه کار جهان پیرامونی را از دیدگاه یک فرهنگ خاص تشریح می‌کند. در این وضعیت، دانش معرفتی برآمده از درون یک جامعه است که ملاحظات بیرونی در آن نقشی ندارد. با این وجود، دانش بومی با استفاده از روش‌شناسی‌های مختلف، با پیروی از حکمت سنتی و با تولید علم در عرصه‌های مختلف، راه‌حلی برای مسائل منطقه‌ای ارائه می‌کند. (نوروزی چاکلی و همکاران، ۱۳۸۹) تلفیق علم، حکمت و روش‌شناسی در شکل شماره ۲ نمایش داده شده است.



شکل ۲: تولید دانش بومی

منبع: نوروزی چاکلی، حسن‌زاده و نورمحمدی (۱۳۸۹)

علی‌رغم اینکه شکل شماره ۲ به‌خوبی نقش این سه عنصر را در تولید دانش بومی به نمایش گذاشته است، ذکر این نکته لازم است که باید از کاربست دو واژه علم و دانش به‌جای یکدیگر پرهیز کرد. به همین دلیل، به نظر می‌رسد که باید در شکل مذکور نوعی جابه‌جایی بین دو واژه «علم» و «دانش» صورت پذیرد تا با واقعیت همخوانی داشته باشد. بر این اساس، نویسندگان حاضر اعتقادی به وجود «علم بومی» ندارند. علم در نفس خود نمی‌تواند به بومی و غیربومی تقسیم شود. علم صرف‌نظر از اینکه توسط چه کسی و در کجا تولید می‌شود، به‌مثابه قطره‌ای است که در اقیانوس نیلگون معرفت بشری ریخته می‌شود. (پایا، ۱۳۸۳ و دانایی‌فرد، ۱۳۸۸) علم در ذات خود ادعا ندارد که بومی یک کشور یا محل خاصی است. البته به‌فوریت باید افزود بومی بودن یک دانش نیز دلالت بر عدم کاربرد آن در سایر جوامع ندارد. بنابراین کشمکش با علم، به دلیل آنکه در کشور ما تولید نشده است، چندان عقلایی به نظر نمی‌رسد. مثالی می‌تواند به ادراک بهتر موضوع یاری رساند:

در بومی‌سازی دانش می‌پذیریم که بخشی از واقعیت‌های مورد مطالعه در علوم انسانی، در غرب و ایران مشترک است. با این همه، به دلیل فرهنگی بودن پدیده‌های علوم انسانی، ما در اخذ و اقتباس این بسته‌های معرفتی به‌طور نقادانه عمل می‌کنیم و احیاناً دخل و تصرفاتی در آن به عمل می‌آوریم. (برزگر، ۱۳۸۹) در واقع دانش بومی برحسب قابلیت و کارآمدی در شناخت و حل مسائل محلی و منطقه‌ای، می‌کوشد بدون تعمیم چشم‌بسته آنچه در نظریه‌های علمی معاصر مطرح شده، به شناخت مسائل پرداخته و در جهت حل و فصل آن‌ها اقدام کند. (حری، ۱۳۷۶ و باقری، ۱۳۸۸) باید اعتراف نمود که این امر بدون راهبری علوم انسانی میسر و ممکن نیست. منظور از «راهبری» نقشی است که علوم انسانی برای کل فرآیند «توسعه دانش بومی» ایفا می‌نماید. این نقش متضمن دو کارکرد ویژه است:

- علوم انسانی، فلسفه دانش را متحول و آن را در چهارچوب گفتمان «دانش بومی» بازتولید می‌کند.

• علوم انسانی، چشم‌انداز دانش بومی را مشخص و آن را «هدفمند» می‌سازد.
(افتخاری، ۱۳۸۸: ۱۱)

تحقق این دو کارکرد به‌سادگی امکان‌پذیر نیست. تجربه حداقل یک‌صدسال اخیر، مبین آن است که بومی‌سازی دانش، آرزو و رؤیایی است که بسیاری از صاحب‌نظران، اندیشمندان و مصلحان اجتماعی در جهان رو به رشد، در پی آن بوده‌اند. حالیا ابزار و مدرسان جدیدی به نام «رویکرد میان‌رشته‌ای» چشم‌انداز نوینی را برای حل و فصل مسئله دیروزی گشوده است. فضای حاکم بر مجامع علمی، حتی در کشورهای غربی نیز واقعیت توجه به «ملاحظات بومی» را پذیرفته است. این امر مؤید وجه اشتراک و احساس نیاز واحدی است که امروزه از زبان همه متخصصان رشته‌های علوم انسانی به گوش می‌رسد.

نتیجه‌گیری

رده‌بندی علوم تلاش کرده است مرز روشنی را برای حوزه‌های مختلف علمی به وجود آورد. بدین ترتیب هر حوزه علمی، فنون، مفاهیم، قوانین، داده‌ها، مدل‌ها، نظریه‌ها یا تبیین‌های ویژه خویش را برای تفسیر و تعبیر واقعیت ارائه می‌دهد. در این بین، علوم انسانی مدرن تکه‌تکه شده است؛ به‌نحوی که با کمک آن، هرگز نمی‌توان به یک قانون عام (که دقت و کارایی داشته باشد) دست یافت. از سوی دیگر، در ایران سال‌هاست نوعی نزاع بر سر مصرف یا عدم مصرف علم غیر، به چشم می‌خورد. عده‌ای معتقدند آنچه در کشورهای دیگر تولید می‌شود، نمی‌تواند به کار آید. از این رو، حامیان این علوم را تخطئه می‌کنند، ترجمه متون علوم انسانی را بی‌ثمر می‌دانند و مدعی‌اند باید بر دانسته‌های ایرانی - ملی خود تکیه کرد. (دانایی‌فرد، ۱۳۸۸)

روی دیگر سکه را نیز باید دید. پذیرش یک معرفت نه به سبب جهان‌شمولی آن است، بلکه گه‌گاه باور می‌کنیم که نوع خاصی از دانش می‌تواند برای همه انسان‌ها مفید باشد. (Lyotard، 2004) راه بینابینی باید یافت. علوم در چنبره خاص خویش، خودمحمورند. شیوه جدید، استفاده از رویکرد میان‌رشته‌ای است تا پلی بین کل واقعیت با راه‌چاره‌های

مختلف بیابد. رویکرد میان‌رشته‌ای می‌تواند مرزهای بسته و مصنوعی علوم را به روی یکدیگر باز کند و امید به حصول علوم انسانی بومی محور را تدارک ببیند. این خود حل‌وای شیرینی است که رنج و تعب بسیار برای متخصصانی فراهم می‌سازد که حاضر نیستند از برج عاج تخصص خود فرود آیند.

کتابنامه

۱. آل‌حسینی، فرشته و باقری، خسرو، ۱۳۸۵، دانش در تنگنای کاربردپذیری: نگاهی انتقادی از منظر تعلیم و تربیت، مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی، ویژه‌نامه فلسفه تعلیم و تربیت، شماره ۳ و ۴.
۲. افتخاری، اصغر، ۱۳۸۸، علوم انسانی؛ طرح یک ایده، دو ماهنامه داخلی جشنواره بین‌المللی فارابی، شماره دوازدهم، آذر و دی‌ماه.
۳. ایروانی، شهین و باقری، خسرو، ۱۳۷۸، شکاف میان نظریه و عمل در تعلیم و تربیت، فصلنامه مدرس علوم انسانی، شماره ۱۲، ص ۳۹-۵۲.
۴. باقری، خسرو، ۱۳۸۸، دیدگاه‌های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت، تهران، علم.
۵. باقری، خسرو، ۱۳۸۷، هویت علم دینی: نگاهی معرفت‌شناختی به نسبت دین با علوم انسانی، تهران، سازمان چاپ و انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
۶. باقری، خسرو، ۱۳۸۹، علم بومی: قابلیت‌ها و تنگناها، همایش علم بومی، علم جهانی: امکان یا امتناع؟ تهران، انجمن جامعه‌شناسی ایران.
۷. برزگر، ابراهیم و همکاران، ۱۳۸۶، مطالعات میان‌رشته‌ای در ایران، تهران، دانشگاه علامه طباطبایی.
۸. برزگر، ابراهیم، ۱۳۸۹، چستی علوم انسانی، جشنواره بین‌المللی فارابی، دو ماهنامه داخلی، شماره چهاردهم، فروردین و اردیبهشت‌ماه.
۹. بری، مارک، ۲۰۰۷، پژوهش علمی و جایگاه رشته آموزش و پرورش تطبیقی، در: بری، مارک؛ آدامسون، باب و میسن، مارک. پژوهش‌های تطبیقی در آموزش و پرورش، ترجمه: عباس معدن‌دار آرنی و پروین عباسی، ۱۳۹۰، تهران، نشر آبیژ.
۱۰. پایا، علی، ۱۳۷۷، طرح احیای تفکر علمی در فرهنگ عمومی، فصلنامه رهیافت، شماره ۱۸.
۱۱. پایا، علی، ۱۳۸۳، ملاحظاتی نقادانه درباره دو مفهوم علم دینی و علم بومی، کنفرانس توسعه دانش و فناوری در ایران، تهران، دانشگاه صنعتی شریف.
۱۲. پایا، علی، ۱۳۸۶، ملاحظاتی نقادانه درباره دو مفهوم علم دینی و علم بومی، نامه علوم اجتماعی، شماره ۱۰ و ۱۱.
۱۳. پایا، علی، ۱۳۸۷، ترویج علم در جامعه؛ یک ارزیابی فلسفی، فصلنامه علمی - پژوهشی سیاست علم و فناوری، سال اول، شماره ۱.
۱۴. حُرّی، عباس، ۱۳۷۶، اهمیت و ضرورت به کارگیری منابع خارجی در تحقیقات کشور، فصلنامه کتاب، دوره ۸، شماره ۴.
۱۵. خلخالی، مرتضی، ۱۳۸۱، آسیب‌شناسی نظام برنامه‌ریزی درسی ایران و راهبردهایی برای اصلاح آن، تهران، انتشارات سوگند.
۱۶. خورسندی طاسکوه، علی، ۱۳۸۳، علوم انسانی در ایران و راه‌های ارتقای آن. کنفرانس توسعه دانش

- و فناوری در ایران، تهران، دانشگاه صنعتی شریف.
۱۷. دانایی فرد، حسن، ۱۳۸۸، تحلیلی بر موانع تولید دانش در حوزه علوم انسانی: رهنمودهایی برای ارتقای کیفیت ظرفیت سیاست ملی علم ایران، فصلنامه علمی - پژوهشی سیاست علم و فناوری، سال دوم، شماره ۱.
۱۸. داورپناه، محمدرضا، ۱۳۸۰، روابط میان‌رشته‌ای در علوم انسانی: تحلیل استنادی، فصلنامه مطالعات تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی، دوره هشتم، شماره ۳.
۱۹. دیانی، محمدحسین، ۱۳۷۹، مباحث بنیانی در کتابداری و اطلاع‌رسانی ایران: ده مقاله، مشهد، انتشارات کتابخانه رایانه‌ای.
۲۰. ذاکر صالحی، غلام‌رضا، ۱۳۸۳، دانشگاه‌های آینده: بررسی ابعاد تحول در آموزش عالی، همایش آموزش عالی و توسعه پایدار، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، جلد دوم.
۲۱. رندال، هرمن، ۱۳۷۶، سیر تکامل نوین، ترجمه: ابوالقاسم پاینده، تهران، علمی و فرهنگی.
۲۲. رئیس‌دانا، فرخ‌لقا، ۱۳۸۰، برنامه آموزش تلفیقی چیست، مجله رشد تکنولوژی آموزشی، ۲-۱.
۲۳. زیباکلام، سعید، ۱۳۸۲، از چیستی علم به چگونگی علم، فصلنامه حوزه و دانشگاه، سال نهم، شماره ۳۴.
۲۴. سروش، عبدالکریم، ۱۳۷۸، مصاحبه، مجله لوح، شماره ۶.
۲۵. سروش، عبدالکریم، ۱۳۷۹، درس‌هایی در فلسفه علم‌الاجتماع، تهران، نشر نی، چاپ سوم.
۲۶. سریع‌القلم، محمود، ۱۳۷۱، ویژگی‌های متدلوژیک عالم علوم انسانی: نگرشی به روش و شناخت اجتماعی در جامعه فعلی ما، فصلنامه رهیافت، زمستان، شماره ۳.
۲۷. شعبانی، زهرا، ۱۳۷۸، روش‌های تجربی در تحقیقات علوم انسانی، خلاصه مقالات اولین کنفرانس علمی بررسی مسائل پژوهشی کشور، تهران، وزارت فرهنگ و آموزش عالی، مرکز تحقیقات سیاست علمی کشور.
۲۸. شمشیری، بابک، ۱۳۸۳، آگاهی‌بخشی و نقادی: بنیادی‌ترین کارکردهای علوم انسانی، کنفرانس توسعه دانش و فناوری در ایران، تهران، دانشگاه صنعتی شریف.
۲۹. شمیم، محمدعلی، ۱۳۸۱، شیوه‌های عملی تلفیق در برنامه درسی. مجله تکنولوژی آموزشی، سال ۱۶، شماره ۲.
۳۰. ضرغامی، سعید، ۱۳۸۷، ماهیت دانش و ضرورت مطالعات میان‌رشته‌ای با تأکید بر اندیشه‌های پست‌مدرن دریدا، فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، سال اول، شماره ۱.
۳۱. ضیاء‌توانا، محمدحسن، ۱۳۸۱، جغرافیای اجتماعی تجلیگاه تعامل میان‌دانشی، فصلنامه تحقیقات جغرافیایی، شماره ۳۲.
۳۲. عبداللهی، محمد، ۱۳۸۵، علوم اجتماعی و مسائل آن در ایران، به اهتمام علی خورسندی طاسکوه،

- تهران، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
۳۳. فرامرز قراملکی، احد، ۱۳۸۵، روش‌شناسی مطالعات دینی، مشهد، دانشگاه علوم اسلامی رضوی.
۳۴. فرامرز قراملکی، احد، ۱۳۸۳، اصول و فنون پژوهش در گستره دین‌پژوهی، قم، حوزه علمیه قم
۳۵. کاکیا، لیدا، (۱۳۸۸)، مهدویت در ادیان الهی، تهران، نشر برنا، چاپ اول.
۳۶. لطف‌آبادی، حسین، ۱۳۸۵، روش‌شناسی پژوهش در روان‌شناسی و علوم تربیتی ایران، مجموعه مقالات کنگره ملی علوم انسانی، ج ۶، تهران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۳۷. مورگان. داگلاس. ا، ۲۰۰۱، اقتباس، ادراک و انطباق: دانش و خرد بومی در آموزش عالی، در: مارک بری، آموزش و پرورش تطبیقی: سنت، تجدد و چالش‌های نوین، ترجمه عباس معدن‌دار آرانی، (۱۳۸۴)، تهران، نشر جنگل.
۳۸. مورن، ادگار، ۱۳۷۹، درآمدی بر اندیشه پیچیده، ترجمه افشین جهان‌دیده، تهران، نشر نی.
۳۹. مورن، ادگار، ۱۳۷۴، روش (۱) طبیعت طبیعت، ترجمه علی اسدی، تهران، سروش.
۴۰. نوروزی چاکلی، عبدالرضا؛ حسن‌زاده، محمد و نورمحمدی، حمزه علی، ۱۳۸۹، چالش‌های نگاه بومی به ارزیابی علم و فناوری در کشور، همایش علم بومی، علم جهانی: امکان یا امتناع، تهران، انجمن جامعه‌شناسی ایران
۴۱. هج، ماری جو، ۱۳۸۵، نظریه سازمان: مدرن، نمادین، تفسیری و پست‌مدرن، ترجمه: حسن دانایی‌فرد، تهران، نشر افکار.
42. Davenport, T. H. & Prusak, L. 1998. Working Knowledge: How Organizations Manage what they know, Boston: Harvard Business School Press
43. Gadamer, H. G. 1994. Truth and Method, Continuum International Publishing Group
44. Gibbons, M. Limoges, C. Nowotny, H. Schwartzman, S Scott, P & Trow, M. 1994. The New Production of Knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies. London: Thousand Oaks
45. Hirst, P.H. 1974. Knowledge and Curriculum: A Collection of Philosophical Papers, Routledge and Kegan Publisher
46. Jacobs, H, H. 1989. Interdisciplinary curriculum: Design and Implementation, ASCD
47. Lyotard, J. F. 2004. The Postmodern Condition: A Report on Knowledge. Oxford: Blackwell
48. Neuman, W. Lawrence, J. 2000. Social research methods: Qualitative and quantitative approaches, London: Allyn and Bacon.

49. Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. The Knowledge Creation Company, New York: Oxford University Press.
50. Ogawa, M. & Hayashi, M. 1988. Studies on the methods for extracting traditional views of nature in the Context of the science education, Bulletin of the faculty of education. 37:41-50
51. Quine, W.V.O. 1960. Word and Object, Cambridge, Mass: MIT Press
52. Quine, W.V.O. 1966. The Ways of Paradox and other Essays, New York: Random House
53. Quine, W.V.O. 1974. The nature of natural knowledge, In S, Guttenplan (Ed) Mind and Language, Oxford: Oxford University Press
54. Ricoeur, p. 1990. Hermeneutics and Human Sciences, Cambridge: Cambridge University Press
55. Walker, J. C. 1985. The Philosopher's Touchstone: Towards Pragmatic Unity in Educational Studies, Journal of Philosophy of Education, 19(2): 76