| تاریخ دریافت:۱۳۹۸/۳/۷ | تاریخ پذیرش:۱۳۹۸/۶/۲۶ |

ارزیابی انتقادی عمده‌ترین الگوها و نظریه‌های کاربردی‌سازی علوم انسانی موجود

عباس چهاردولی
دانشیار دانشگاه و پژوهشگاه عالی دفاع ملی و تحقیقات راهبردی. تهران. ایران.
tvm_abbas@yahoo.com

علیرضا پیروزمند
دانشیار فرهنگستان علوم اسلامی قم. قم. ایران.
andishe.ar@gmail.com

حسین تاج‌آبادی
دانشیار دانشگاه مالک اشتر. تهران. ایران.
ht171819@gmail.com

حمیدرضا رضایی
دکتری فلسفه علم، پژوهشگر و مدرس حوزه علم و تکنولوژی. تهران. ایران.
dr.rezaei1966@gmail.com

حسین عسکری(نویسنده مسئول)
دانشجوی دکتری مدیریت راهبردی دانش دانشگاه و پژوهشگاه عالی دفاع ملی و تحقیقات راهبردی. تهران. ایران.
askari128@yahoo.com

چکیده

با توجه به نقش تمدن‌سازی و اعتبار سرمایه‌ای علوم انسانی موجود در جوامع غربی، گروهی از دانش‌پژوهان ذیل پارادایم دانش‌شناسی سکولار، نظریه‌ها و الگوهایی را برای کاربردی‌سازی علوم انسانی موجود ارائه کرده‌اند. در همین راستا، با مطالعه‌ای روشمند می‌توان به دوازده نظریه و الگوی زیر دست یافت که علاوه‌بر ادعاهایی در عرصهٔ تولید دانش، کاربردی‌سازی دانش از دغدغه‌های اصلی آن‌ها به‌شمار می‌رود. این الگوها را به جهت فصل مشترک، می‌توان ذیل سه الگوی اول، دوم و سوم تولید دانش صورت‌بندی و تحلیل کرد.

در این پژوهش با روش تحقیق توصیفی-تحلیلی و بهره‌مندی از دو راهبرد

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1398.5.2.4.3]

پژوهشـی «خلاصهٔ اسناد و مدارک (فیش‌برداری)» و «تفکر پایان تا آغاز»، پس از مفهوم‌شناسـی حوزهٔ کاربردی‌سازی و مفاهیم هم‌پیوند با آن همانند تجاری‌سازی، سودمندسـازی، کارآمدی و کارکردگرایی، الگوها و نظریه‌هـای پیش‌گفته با توجه به ارزش‌های پارادایم دانش‌شناسـی اسـلامی و برخی دانش‌پژوهـان منتقد غربی همانند ژان فرانسوا لیوتار موردارزیابی انتقادی قرار گرفته‌اند.

سـیطرهٔ نگاه‌های ماتریالیسـتی، کالایـی و بنگاهی و تقویـت منفعت‌گرایی و نسـبیت‌گرایی به دانش و انـکار حقیقت‌گرایی و ضعف اخـلاق و معنویت و نگاه اومانیستی و ابزاری به عالَم، آدم و علم و دانش ازجمله اشتراکات و نتایج نظریه‌ها و الگوهای کاربردی‌سازی در علوم انسانی موجود است.

کلیدواژه‌ها: علوم انسانی موجود، علوم انسانی اسلامی، پارادایم دانش‌شناسی سـکولار، پارادایم دانش‌شناسـی اسـلامی، الگوها و نظریه‌های کاربردی‌سـازی، ارزیابی انتقادی.

۱. مقدمه و بیان مسئله

علوم انسانی موجود در جوامع غربی جایگاه تمدن‌سازی و اعتبار «سرمایه‌ای» دارد و برنامه‌ریزی‌های اجتماعی و سیاسـت‌گذاری برای دستیابی به سرمایه‌های موردنیاز زندگی اجتماعی در عصر مدرن براسـاس سرمایه‌گذاری روی علوم انسانی مدرن بنیان گذاشـته می‌شوند. این درحالی است که در جوامع مسـتقل و خارج از ارادهٔ غرب و یا جوامعی که در تلاش برای دسـتیابی به توسعه و پیشرفت به معنای غربی آن هسـتند، علوم انسـانی موجود، غالباً به‌مثابه دانش‌هایی انتزاعی و ذهنی توصیف می‌شـوند کـه با مجموعـه‌ای از کلیات، مفاهیـم، معناهـا، مضامین و موضوع‌هـای غیرملموس و مقدارناپذیر سروکار دارند؛ به‌بیان دیگر و به زبان برنامه‌ای، در چنین کشورهایی، سیاست‌گذاری در عرصهٔ علوم انسانی به‌جای ارزش «سرمایه‌ای»، اعتبار «هزینه‌ای» دارد و درنتیجه ارزش و اعتباری کـه بـرای دانش‌ها و معرفت‌هـای علمی نظیر علوم طبیعی، فناوری و مهندسـی قائل می‌شـوند، از دانش‌های انسانی دریغ می‌شوند (خورسندی طاسکوه، ۱۳۸۸ ب: ص هفت).

اما برای آنکه علوم انسـانی قادر به ایفای نقش مؤثری در شـناخت مسـائل جامعهٔ بشری و ارائهٔ راه‌حل‌های کارآمد برای آن‌ها باشند، نخستین شرط آن است که تصور و تلقی صحیحی از چیستی ایـن علوم و کارکردها و کاربردهـای آن نزد حاملان آن و نیز در عرصهٔ فراخ‌تر حیطهٔ عمومی حاصل شـود. با ذکر شواهد متعدد می‌توان نشان داد که چنین شناختی نزد بسیاری از دست‌اندرکاران علوم

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1398.5.2.4.3]

انسـانی کشـور ما وجود ندارد. این درحالی است که در کشـورهای پیشرفته، سخن از رویکردهای تازه برای تجدید سـاختار مراکز دانشـگاهی و پژوهشی و طراحی محتوای رشته‌ها و دروس با توجه به رهیافت موسـوم به «دانش نوع دو»[1] و یا «مارپیچ سـه‌گانه»[2] است که ازجمله مشخصه‌های آن‌ها توجه به ظرفیت و زمینه‌ها، نگاه مسـئله‌محور، تأکید بر همکاری بین‌رشـته‌ای، ارتباط دانشـگاه‌ها و مراکـز تحقیقاتی با نهادهای بیرون از دانشـگاه و توجه محوری به نوآوری اسـت. اصحاب علوم انسـانی در ایران کمتر با این تحولات آشـنا هسـتند و کمتر از آن، در قبال آن‌ها واکنش‌های مناسب نشان می‌دهند (پایا، ۱۳۸۸: صص ۲۵۰ـ۲۴۹).

در جوامـع مدرن که معیار کاربردپذیری بر قلمرو دانش آن حاکمیت یافته، هدف مطلوب نظام آموزشی تربیت نیروی ماهر برای به حداکثر رساندن بازدهی نظام است. در این نظام، هدف از انتقال دانش خلق بازیکنانی برای نظام اسـت که به‌گونه‌ای مقبول قادر به ایفای نقش‌های خود در مناصب عملـی (پراگماتیک) موردنیاز نهادهای آن (نظام) باشـند. تأثیر کلـی حاکمیت اصل کاربردپذیری در آمـوزش آن اسـت که نهادهـای آموزش عالی را تابـع قدرت‌های موجود می‌کنـد و با حاکمیت تخصص‌گرایی، سـؤال «آیا حقیقی اسـت؟» به «چه فایده‌ای دارد؟» و در بستر تجاری‌سازی دانش به «آیا قابل فروش است؟» و در بستر رشد قدرت به «آیا کارآمد است؟» تقلیل می‌یابد (آل‌حسینی و باقری، ۱۳۸۵: ص ۷۱).

در سـال‌های اخیـر، گروهـی از دانش‌پژوهان غربـی همانند مایـکل گیبونـز[3] تحت‌تأثیر نگاه ماتریالیسـتی و کالایی به دانش، الگوی دوم تولید دانش را مطرح کرده‌اند که براساس آن، تولید یک دانـش در زمینه‌ای کاربردی انجام می‌شـود (گیبونز و همـکاران، ۱۹۹۴: ص ۱۰). گیبونز تحولات دانش را در اواخر قرن بیسـتم با مفهوم‌سـازی «دانش سبک یک»[4] (دانش درپی حقیقت اومانیستی یا رویکرد اصالت فرهنگ) و «دانش سـبک دو»[5] (دانش درپی منفعت یا رویکرد اصالت اقتصاد) توضیـح داده اسـت. دانش سـبک دو یا همـان الگوی دوم تولیـد دانش با تحولاتـی همانند ظهور بین‌رشـته‌ای‌ها و رشـد روندهایی در دانش مانند مسئله‌گرا شـدن، زمینه‌گرا شدن، کاربردگرا شدن، اهمیت روزافزون کیفیت و تناسب و ثمربخشی و پاسخ‌گویی نهادهای علمی به تقاضاهای بازاری و

1. Mode 2 Knowledge.
2. Triplehelix.
3. Michael Gibbons
4. Mode 1
5. Mode 2

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.2476745.1398.5.2.4.3]

اجتماعی شکل گرفته است. در نظریه‌های جهانی‌شدن،[1] از مفهوم جدید «دانش حساس به زمینه» سـخن به‌میان آمده است (فراسـتخواه، ۱۳۸۸: ص ۱۰۳). الگوی گیبونز با مبانی سکولاریستی، بر تجاری‌شدن و کالایی‌شدن دانش تأکید می‌کند و در آن دانش صرفاً هدفی سودآورانه و بنگاهی دارد (رشید حاجی خواجه‌لو، ۱۳۹۰: ص ۱۶۵)؛ به دیگر سخن، در این الگو دانش کالایی بیش نیست و به دنبال رسـیدن به منفعت صِرف اسـت؛ بدون توجه به حقایق متعالی حتی حقایق اومانیسـتی موردنظر الگوی اول تولید دانش (مرتن).

به‌عبـارات دیگر، جهانی‌شـدنْ ماهیت دانشـگاه را به‌عنوان نهادی ملی با بحـران مواجه کرده و پیامدهـای متناقضـی را بـرای آموزش عالی و دانشـگاه درپی داشـته اسـت. به‌نحوی‌که گسـترش ارزش‌های سرمایه‌دارانه حاصل جهانی‌شدن، دانشگاه‌ها را با نوع جدیدی از سرمایه‌داری آکادمیک بازارمحور و کالایی‌شـدن دانش مواجه کرده اسـت (شیری، ۱۳۹۳: ص ۷۶۳). این درحالی است که هزار و اندی سـال پیش، بزرگان دین شـریف اسـلام در اثنای تشـریح ویژگی‌هـای دانش نافع، کاربردی‌بودن را از ویژگی‌های آن برشـمرده‌اند. براسـاس تعالیم اسـلامی، دانش فاقد عمل و بدون کاربرد، دانش سـودمندی نیست، بلکه دانش‌های کاربردی را می‌توان در زمرهٔ دانش نافع به‌حساب آورد. همچنان که کاربردی‌شدن دانش به توسعه و رشد و پیشرفت آن‌ها نیز خواهد افزود.

پیامبـر اعظم (صلی‌الله علیه و آله و سـلم) در این بـاره فرموده‌اند: «إنَّ العالِمَ مَـن یعْمَلُ بِالعِلمِ و إن کانَ قلیلَ العَمَل: عالِم آن اسـت که به دانش خود عمل می‌کند، هرچند عمل او اندک باشـد» (شیخ صدوق، بی‌تا: ص ۳۴۶). امام علی (علیه‌السلام) نیز فرموده‌اند: «لا تَکونُ عالِماً حَتّی تَکونَ بِالعِلـمِ عامِلاً؛ تا به دانش خود عمل نکنی، دانا نباشـی» (ورام بـن ابی‌فراس، بی‌تا: ص ۲۱۴). البته باید توجه داشـت که کاربردی‌بودن دانش نافع به معنای کاربردی‌بودن به معنای دانش پراگماتیستی و عمل‌گرایـی مدنظر گیبونز و همکارانش نیسـت و با آن تفاوت‌هـای بنیادین و معرفتی دارد (اخوان کاظمی، ۱۳۹۰: ص ۱۲).

بـا توجـه بـه مطالب پیش‌گفتـه، مسـئلهٔ تحقیق این اسـت که در سـال‌های اخیـر، گروهی از دانش‌پژوهان سکولار با ارائه و فراگیرکردن الگوها و نظریه‌های کاربردی‌سازی در حوزهٔ علوم انسانی موجود، نوعی نگاه ابزاری به انسان و دانش را دامن زده‌اند. آنان دانش را به کالایی سودآورانه تبدیل کرده‌اند نه فعالیتی برای حقیقت‌جویی. البته ضعف اخلاق پژوهش و وابسـتگی دانش و دانشـگاه به سیاسـت‌های منفعت‌طلبانهٔ بازار و صنعت از نتایج طبیعی این نوع نگاه به مقولهٔ کاربردی‌سـازی

1. Globalization

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1398.5.2.4.3]

دانش براساس دانش‌شناسی سکولار است.

این درحالی است که پارادایم دانش‌شناسی سکولار و نئولیبرالیسم به جهت مبانی معرفتی، از الگوهای کاربردی‌سازی مبتنی‌بر پارادایم دانش‌شناسی اسلامی متمایز است. با توجه به این تمایزها و مرزبندی‌های بنیادین، فقدان الگوهای راهبردی کاربردی‌سازی علوم انسانی مبتنی‌بر دانش‌شناسی اسلامی، مسئله و چالشی مهم در روند مدیریت کلان و راهبردی نظام جمهوری اسلامی ایران به‌ویژه در حوزهٔ مدیریت دانش به معنای عام کلمه است؛ به دیگر سخن، تبیین و صورت‌بندی الگوهای کاربردی‌سازی مبتنی‌بر آموزه‌های اسلامی، مسئله‌ای کلیدی و درعین‌حال، مهم و فوری بر سر راه تحقق تمدن نوین اسلامی است.

در همین راستا، یکی از اقدام‌های آغازین در ارائهٔ الگوی راهبردی کاربردی‌سازی علوم انسانی اسلامی، شناخت دقیق و ارزیابی انتقادی الگوها و نظریه‌های کاربردی‌سازی در علوم انسانی موجود است؛ دغدغه و مسئله‌ای بنیادین که در این مقاله به آن پرداخته شده است. پژوهش حاضر براساس اهداف خود، درپی پاسخ به پرسش‌های زیر است:

۱. خاستگاه و مبانی معرفتی نظریه‌ها و الگوهای کاربردی‌سازی علوم انسانی موجود چیست؟

۲. براساس پارادایم دانش‌شناسی اسلامی، چه نقدهایی به نظریه‌ها و الگوهای کاربردی‌سازی علوم انسانی موجود وارد است؟

۲. مفهوم‌شناسی پژوهش

۲ـ۱. علوم انسانی موجود

در منابع و متون لاتین، اصطلاحات و معادل‌های معتنابه و گوناگونی برای علوم انسانی به‌کار برده می‌شود. از جمع این اصطلاحات، معادل‌های «The Humanities»، «Human Sciences» و «Liberal Arts» کاربردهای متعارف‌تری دارند. (خورسندی طاسکوه، ۱۳۸۸ الف: ص ۱۷۳). ژولین فروند، مراد از علوم انسانی را معارفی می‌داند که موضوع تحقیق آن‌ها فعالیت‌های گوناگون بشری و متضمن روابط افراد بشر با یکدیگر و روابط این افراد با اشیا و نیز آثار و نهادها و مناسبات ناشی از این‌هاست (فروند، ۱۳۹۳: ص ۳). به عقیدهٔ ویلهلم دیلتای، بنیاد علوم انسانی یا فلسفهٔ حیات بر فهم (تفهم) است؛ یعنی محقق علوم انسانی برخلاف محقق علوم طبیعی، می‌تواند و باید پدیده‌های انسانی را در تمام حوزه‌های تاریخی و فرهنگی بفهمد، درحالی‌که فهم پدیده‌های طبیعی برای علمای طبیعت ممکن نیست. از همین رو، به‌جای عمل توصیف در علوم طبیعی، در علوم انسانی تأویل (هرمنوتیک) مطرح است؛ علوم انسانی علوم توصیفی مثل فیزیک نیست، بلکه علوم

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.2476745.1398.5.2.4.3]

تأویلی (هرمنوتیکی) است. به این جهت دیلتای معتقد است که منطق علوم انسانی به‌کلی از منطق علوم طبیعی جداست (دیلتای، ۱۳۸۹: ص ۲۳).

۲ـ۲. مفهوم‌شناسی حوزهٔ کاربردی‌سازی و مفاهیم هم‌پیوند با آن

در بازشناسی اصطلاح کاربردی‌سازی می‌توان برابرهایی مانند کارکردگرایی، کارآمدی، اثرگذاری، سودافزایی، تجاری‌سازی یا سودمندسازی را به بحث گذاشت (حیاتی، ۱۳۹۵: ص ف). در روزگار ما یکی از مزیت‌های معرفت، عملی و کاربردی بودن آن است. این امر زمانی است که دانسته‌ها و یافته‌های نظری به مدد ابزارها و روش‌ها، به‌عنوان فن و تکنیک به‌کار گرفته می‌شوند؛ بدین‌ترتیب، دامنهٔ عمل و اقدام و میدان مانور و اثر انسان‌ها وسیع و گسترده می‌شوند (دانستن برای به‌کاربستن) (حشمت‌زاده، ۱۳۸۳: ص ۵۷).

ظهور مکتب پراگماتیسم[1] در واپسین دهه‌های قرن نوزدهم میلادی به‌ویژه فلسفهٔ جان دیویی (۱۹۵۳ـ۱۸۵۹م) که ارزش دانش را نه در توان حقیقت‌یابی آن بلکه در سودمند و کارآمدی آن جست‌وجو می‌کرد، نقش بسزایی در این تغییر نگرش داشته است. به دنبال آن، رشد و گسترش جنبش پست‌مدرنیسم، که هرگونه حقیقت مطلقی را منکر شد و آن را امری نسبی و متکثر[2] تلقی کرد، باعث شد مجامع بیش از پیش به سودمندی و کارکرد علوم توجه کنند. این امر نیز به‌نوبهٔ‌خود باعث شد که علوم گوناگون روزبه‌روز به سمت کاربردی‌شدن پیش روند. تغییر رویکرد تحقیقاتی از پژوهش‌های بنیادی به‌سوی انواع کاربردی آن از نتایج غلبهٔ همین نگاه به علم و دانش است (شمشیری، ۱۳۸۷: ص ۷۶).

از منظر پراگماتیسم، دانش به‌عنوان یک برساختهٔ اجتماعی و بنیانی برای واقعیت دنیایی که در آن انسان‌ها تجربه و زندگی می‌کنند، تعریف می‌شود؛ ازاین‌رو، نظریه‌ها تنها به شکل ابزاری دیده می‌شوند نه چیز دیگر. این نظریه‌ها به درجه‌های متفاوتی، حقیقی[3] هستند؛ یعنی به همان میزانی که می‌توانند در شناخت واقعیت‌ها مفید واقع شوند. معیار داوری کیفیت این نظریه‌ها برحسب کاربردپذیری[4] و پیش‌بینی‌پذیری آن‌ها در درک و شناسایی جهان اجتماعی و طبیعی صورت می‌گیرد (محمدپور، ۱۳۹۰: ص ۴۷).

1. Pragmatism
2. Plurar
3. True
4. Applicability

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1398.5.2.4.3]

ازســوی دیگر، ایدهٔ توجه به کاربردی‌بودن نظریه‌ها به کرت لوین[1] برمی‌گردد. کسی که به‌عنوان پدر روان‌شناســی اجتماعی مدرن شناخته می‌شــود. او و شماری دیگر از اندیشمندان باور دارند که هیچ چیز کاربردی‌تر از یک نظریهٔ خوب[2] نیست. نظریهٔ خوب کاربردی است و به افزایش دانش در چهارچوبی علمی می‌انجامد و پژوهش را به سمت پرسش‌های مهم رهنمون می‌شود (دانایی‌فرد و حسینی، ۱۳۸۹: ص ۱۰۰).

در سال‌های اخیر دربارهٔ مفهوم کاربردی‌سازی علوم انسانی، تعاریف و مباحثی مطرح شده که به بیان بخشی از آن بسنده می‌شود. برخی کاربردی‌سازی رشته‌های علوم انسانی را ازجمله عناصر توســعهٔ علمی و دانشــی کشــور می‌دانند و در تعریف آن می‌نویســند: اگر نتایج پژوهشی، عملیاتی بوده و قابلیت کاربرد در فعالیت‌های بیرونی را داشــته باشــد، آن پژوهش کاربردی نامیده می‌شــود. بر همین اســاس، پژوهش‌های بنیادی نتیجه‌گرا و پژوهش‌های کاربردی تصمیم‌گرا به‌شمار می‌روند (بزرگمهری، ۱۳۸۷: ص ۴۹).

کاربردی‌کردن علوم انســانی در دیدگاه گروهی از اندیشمندان یعنی فناورانه‌کردن آن؛ به طریقی که به حل مســئله ناظر باشــد و نیازی از نیازهای جامعه را رفع کند. اما در مســیر کاربردی‌ســازی علوم انســانی باید به اشــتباه‌های احتمالــی نیز واقف بود و آن‌ها را پیش‌بینی کــرد؛ مانند خطری که ناشــی از جریان به انحصار درآوردن علوم انسانی در انتظارات فناورانه است. علم نمی‌تواند تنها در خدمت کاربرد باشد و از زایندگی معرفت و نظریه دور شود. اگر پژوهش‌های بنیادی و پژوهش‌های کاربردی به موازات هم پیش نروند، همهٔ برنامه‌ها و سیاست‌ها در این زمینه شکست خواهد خورد. به دیگر ســخن، ازآنجاکه بخش مهمی از سرشــت علوم انســانی موضوع‌شناســی و مسئله‌شناسی اســت، باید از فروکاستن نگاه کاربردی و فناورانه به نگاه ابزاری پرهیز کرد (حیاتی، ۱۳۹۵: ص ل؛ قبادی، ۱۳۹۳: ص ۴۴۱).

ازســوی دیگر، برخی پژوهشگران بر این نظرند که منظور از علوم انسانی و اجتماعی کاربردی، در کلی‌ترین تعریف، مطالعاتی اســت که درصدد شناخت مسئله، مشکل یا نیازی از جامعه، گروه یا اشخاصی از جامعه با استفاده از نظریه‌های علوم انسانی و اجتماعی و تلاش برای حل آن مسئله، برطرف‌کردن آن مشکل و تأمین آن نیاز است. در این تعریف، سه مؤلفه را می‌توان بازشناخت: اول مســئله، دوم جامعه یا گروهی از جامعهٔ مســئله‌مند، سوم استفاده از نظریه؛ بنابراین، مؤلفه‌ها، علوم انســانی و اجتماعی کاربردی یعنی به‌کاربردن نظریه‌های علوم انســانی و اجتماعی برای بازشناسی

1. Lewin
2. Good theory

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.2476745.1398.5.2.4.3]

و حل مسـئلهٔ اجتماعی و انسـانی. نکتهٔ موردتأکید در اینجا این اسـت که به‌کاربردن نظریه مستلزم حضور یک «دانشـمند صاحب‌نظر» است که بتواند فرض‌ها و شرایط نظریه را با مختصاتِ مشکل موردمطالعه تطبیق دهد و مسئله را بازشناسی و تعریف کند (امیری طهرانی، ۱۳۹۵: ص ۷۰۷).

دربارهٔ تمایز مفهوم‌شناختی تجاری‌سـازی علوم انسانی با کاربردی‌سازی علوم انسانی می‌توان گفت در برخی از رشـته‌های علوم انسـانی نظیر بازاریابی، مدیریت و اقتصاد، پتانسـیل لازم برای تبدیل‌شدن به دانش فنی و تجاری‌سازی وجود دارد، اما دربارهٔ برخی از رشته‌های دیگر، نظیر فلسفه و تاریخ، این کار مشکل است و تنها درخصوص این رشته‌ها می‌توان از لفظ کاربردی‌سازی علوم و کسب ارزش اجتماعی به‌جای ارزش اقتصادی استفاده کرد. کاربردی‌سازی تحقیقات علوم انسانی به این معناسـت که آن‌ها معطوف به حل مسـئله و مشکلات اجتماع باشـند که لزوماً ممکن است منجربه ارزش اقتصادی و کسـب سود نشوند، ولی در عوض با ساماندهی و ایجاد نظم و ترتیب در اجتماع (نظیر حل مشکل اعتیاد، طلاق و بیکاری) و توسعهٔ تفکر انتقادی در جامعه و تربیت نیروی خلاق منجربه کسب ارزش اجتماعی در جامعه شوند. با توجه به این موضوع، لفظ کاربردی‌سازی نتایج تحقیقات علوم انسانی متفاوت از لفظ تجاری‌سازی تحقیقات علوم انسانی است (نامداریان و دوران، ۱۳۹۵: ص ۸۷۲).

بازاندیشـی در مفهوم کاربردی‌سازی، از هم‌پوشانی برخی مفاهیم نشان می‌دهد که با انکارها، انتقادها یا پیشـنهادهایی همراه است. چنانچه در حوزهٔ «کاربردی‌سازی» می‌توان برابرهایی همانند «کارکردگرایی»، «کارآمدی»، «تجاری‌سـازی» و «سودمندسازی» را به بحث گذاشت. در جدول زیر دال مرکزی (پیام محوری) پنج مفهوم هم‌پیوند با کاربردی‌سازی استخراج و معرفی شده است.

جدول ۱. استخراج دال مرکزی مفاهیم هم‌پیوند با کاربردی‌سازی در پارادایم دانش‌شناسی سکولار

ردیف	مفهوم	معادل لاتین	قائلان	زمان طرح	دال مرکزی (پیام محوری)
۱	**کاربردی‌سازی**	application	مایکل گیبونز کرت لوین	از واپسین دهه‌های قرن نوزدهم میلادی	ارزش دانش در کاربردی‌بودن آن است. دانش درپی حقیقت‌یابی نیسـت. انکار هرگونـه حقیقـت مطلـق. دانـش یـک برساختهٔ اجماعی است. کاربردی‌کردن دانش یعنی فناورانه‌کردن آن.
۲	**تجاری‌سازی**	commer-cialization	اف. مکلاپ	از اوایل سال ۱۹۸۰ میلادی	دانـش موضـوع معامـلات تجـاری و موجب کسب بوده است. تبیین دانش با منطق غالب اقتصادی مانند ایجاد ارزش افزوده و عرضه و تقاضا.

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1398.5.2.4.3]

۳	**سودمندسازی**	utilization	گروهی از پژوهشگران علوم انسانی مدرن	از نیمهٔ دوم قرن بیستم میلادی	دانش باید به توانایی منجر شود. دانش باید در حل یک مشکل و معضل اجتماعی مفید باشد. دانش فی‌نفسه اهمیت ندارد و هدف از آن کشف حقایق جهان هستی نیست.
۴	**کارآمدی**	Efficiency	گروهی از پژوهشگران دانش مدیریت	از دوران استیلای ایدئولوژی نئولیبرال	در بحث کارآمدی دانش، مسئله کانونی، تحقق دانش در جامعه است. کارآمدی دانش، نمایندهٔ ارزش‌های جدیدی است که در دوران استیلای ایدئولوژی نئولیبرال وارد دانشگاه شده است. کارآمدی یعنی کاربرد ابزاری دانش فقط در امور مادی.
۵	**کاردکردگرایی**	functional-ism	تالکوت پارسونز رابرت مرتن جرمی بنتام	از اواخر دههٔ ۱۹۳۰ تا اوایل دههٔ ۱۹۶۰ میلادی	سودمندی مبتنی‌بر مکتب اصالت لذت. نسبیت‌گرایی و نفی معیارهای ماورایی در ارزشیابی اشیا و تفکیک میان اخلاق و قدرت. تأکید بر کارکردهای دنیوی و آثار عملی دانش در زندگی فردی و اجتماعی.

۲ـ۳. پارادایم دانش‌شناسی سکولار

سکولاریسم[1] از نتایج مدرنیته در غرب است که نقش دین و باورهای دینی را در حوزه‌های گوناگون و زندگی اجتماعی کمرنگ کرده است. ازجمله حوزه‌هایی که این فرایند در آن رسوخ کرده و در آن تأثیر گذاشته است حوزهٔ دانش است که امروزه از آن به دانش‌شناسی سکولار یاد می‌شود. پارادایم دانش‌شناسی سکولار نگاهی خاص به جهان، انسان و طبیعت دارد. نگاهی که فاقد دین‌مداری، دین‌باوری و دین‌محوری است. این پارادایم برایند مبانی و اصول گوناگونی است که حذف خدا و دین از زندگی بشری نقطهٔ مشترک آن است. سکولاریسم به معنای جدایی دین از دنیا نخست در جهان مسیحیت رشد کرد و بر مبانی فکری و نظری هستی‌شناختی، دین‌شناختی، معرفت‌شناختی و انسان‌شناختی خاص خودش استوار است (علی‌تبار فیروزجایی، ۱۳۸۹: ص ۲۴۱). شاخصه‌های پارادایم دانش‌شناسی سکولار در سه محور زیر عبارت‌اند از:

الف ـ شاخصه‌های نگرشی: ۱. نگرش طبیعت‌گرایانه در تحلیل هستی (ماده‌گرایی و دنیاگرایی)؛ ۲. جایگزینی علل فاعلی به‌جای علل غایی در تحلیل هستی؛ ۳. حذف غایت اخلاقی از عالم؛ ۴. دوگانگی ذهن و عین (دکارت)؛ ۵. فروکاستن دانش به سطح پدیدارها (کانت)؛ ۶. شمولیت نگرش ابژه‌ای به همهٔ عالم (خاکی قراملکی، ۱۳۹۰: صص ۱۶۲ـ۱۵۶)؛ ۷. جدایی دانش

1. Secularism

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.2476745.1398.5.2.4.3]

از ارزش؛ ۸. جدایی دانش از دین (قدیر دانش، ۱۳۸۹: ص ۱۱۳).

ب ـ شاخصه‌های روشی: ۱. حصرگرایی روش‌شناختی؛ ۲. کمیت‌گرایی و روش ریاضیاتی جدید؛ ۳. قدرت کنترل، پیش‌بینی و هدایت پدیده‌ها؛ ۴. تخصص‌گرایی و جزئی‌نگری؛ ۵. تحویلی‌نگری (خاکی قراملکی، ۱۳۹۰: ص ۱۶۲).

ج ـ شاخصه‌های کارکردی: ۱. کاربردی‌بودن دانش و آمیختگی آن با تکنولوژی؛ ۲. تصرف و اعمال سلطه بر طبیعت؛ ۳. ارتقای ظرفیت، سرعت، دقت و قدرت و بالابردن ظرفیت بهره‌وری (همان: ص ۱۷۱)؛ ۴. هدف قرار دادن کسب قدرت به‌جای کشف حقیقت (فلسفهٔ اصالت عمل) (قدیر دانش، ۱۳۸۹: ص ۱۱۰).

۳. روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش با رویکرد کیفی و با روش توصیفی‌ـتحلیلی انجام شده است. در این روش، پژوهشگر علاوه‌بر تصویرسازی آنچه هست به تشریح و تبیین دلایل چگونه‌بودن و چرایی وضعیت مسئله می‌پردازد. در همین راستا، اسناد و منابع در دسترس تا حد اشباع نظری مورد واکاوی قرار می‌گیرد و سپس براساس سؤال‌ها و اهداف موردنظر، تحلیل می‌شود. برای دستیابی روشمند به نتایج پژوهش، از دو راهبرد خلاصهٔ اسناد و مدارک (فیش‌برداری) و تفکر پایان تا آغاز[1] استفاده شده است. براساس راهبرد اخیر، اجرای پژوهش کیفی، در جهت ابتدا تا پایان انجام می‌شود و در همان حال، تفکر پژوهشگر در جهت پایان تا آغاز در دَوران است. به دیگر سخن، پژوهشگر در این راهبرد از همان آغاز کار، دربارهٔ تمامیت پژوهش در دست اقدام فکر می‌کند تا بتواند یک پژوهش باکیفیت انجام دهد. این اندیشه‌ورزی باید پیش از آغاز کار و به محض صورت‌بندی مسئلهٔ پژوهشی و حصول نتیجه انجام شود (گال و دیگران، ۱۳۸۶: ص ۹۷۲).

۴. عمده‌ترین الگوها و نظریه‌های تولید دانش و نسبت آن‌ها با کاربردی‌سازی

ذیل پارادایم دانش‌شناسی سکولار، الگوها و نظریه‌هایی در راستای تولید دانش قابل شناسایی است. دال مرکزی (پیام محوری) این الگوها و نظریه‌های دوازده‌گانه که نسبتی مستقیم با مقولهٔ کاربردی‌سازی دانش دارند، به شرح زیر است. در این پژوهش، این الگوها و نظریه‌ها، به جهت ویژگی‌ها و فصل مشترک، ذیل الگوهای اول، دوم و سوم تولید دانش بررسی شده‌اند.

1. Finish -to - Start

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1398.5.2.4.3]

جدول۲. استخراج پیام محوری الگوها و نظریه‌های دوازده‌گانهٔ کاربردی‌سازی دانش در پارادایم دانش‌شناسی سکولار

ردیف	عنوان الگو یا نظریه	چهره‌های اصلی	زمان ارائه	دال مرکزی (پیام محوری)
۱	**نگاه پراگماتیستی به دانش**	چارلز ساندرس پیرس، ویلیام جیمز، جان دیویی	از اواخر قرن نوزدهم میلادی تاکنون	تکثر در حقیقت و نسبیت آن، تأکید بر بنیان‌های اقتصادی دانش، دانش درپی کسب قدرت به‌جای کشف حقیقت
۲	**نظریهٔ خوب: مدلی مفهومی برای ساخت نظریه‌های کاربردی در علوم اجتماعی**	رادشلدرز، فرانکلین، ابدون، لندبرگ	در سال‌های پس از ۲۰۰۰ میلادی	ارائهٔ راه‌حل‌های عمل‌گرایانه برای رفع مشکل پیوند نظریه و عمل
۳	**مطالعات فرائوریک: محملی برای سودمندکردن دانش مدیریت**	پژوهشگران فلسفهٔ مدیریت در غرب	قرن ۲۱ میلادی	مردود دانستن ادعای حقیقت‌گویی دانش مدیریت تحت‌تأثیر مباحث فلسفی در حوزه‌هایی نظیر هرمنوتیک، تئوری انتقادی و فلسفهٔ پست‌مدرن
۴	**الگوی اول تولید دانش (مرتن)**	رابرت کینگ مرتن	سال ۱۹۳۸ میلادی	دانش درپی حقیقت اومانیستی
۵	**الگوی دوم تولید دانش (گیبونز)**	مایکل گیبونز، کامیل لیموجر، هلگانووتنی، سیمون شوارتزمن، پیتر اسکات	اواخر قرن بیستم میلادی	دانش درپی منفعت‌گرایی و اصالت اقتصاد
۶	**الگوی پیچش سه‌جانبه شامل TH۳، TH۲، TH۱**	هنری اتزکویتز، لویت لیدسدروف	اوایل قرن ۲۱ میلادی	دانش و دانشگاه در خدمت صنعت
۷	**الگوی پیچش چهارجانبه (الگوی سوم تولید دانش)**	الیاس کاریانیس، دیوید کمپل	سال ۲۰۰۹ میلادی	دانش همچنان درپی منفعت‌گرایی
۸	**الگوی صنعت‌ـبازار دانش**	اف. مکلاپ	سال ۱۹۶۶ میلادی	تبیین دانش با منطق اقتصادی و قواعد بازار، کالایی‌شدن دانش.

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.2476745.1398.5.2.4.3]

۹	**الگوی دانشگاه کارآفرین (دانشگاه نسل سوم)**	گروهی از پژوهشگران فلسفهٔ آموزش عالی در غرب	دههٔ آخر قرن بیستم میلادی	سوق دانشگاه به‌سوی کالایی‌کردن، سودجویی و تجاری‌سازی برنامه‌های دانشگاهی
۱۰	**الگوی دانشگاه توده‌ای (دانشگاه باز و گسترده)**	پیتر اسکات	سال ۱۹۹۵ میلادی	تأکید بر اهمیت توانایی کاربرد دانش، بیش از خود دانش
۱۱	**الگوی تولید دانش پساآکادمیک (فرادانشگاهی)**	جان زیمن	بین سال‌های ۱۹۹۶ تا ۲۰۰۴ میلادی	بی‌اعتنایی به حقیقت، اخلاقیات، انسان‌دوستی و عقل در تعریف دانش
۱۲	**الگوهای ترجمان دانش**	مؤسسهٔ کانادایی پژوهش‌های خدمات سلامتی، مؤسسهٔ تحقیقات ناتوانی و بازتوانی امریکا	نخستین سال قرن ۲۱ میلادی	غفلت از سویه‌های بنیادی دانش و تأکید افراطی بر کاربردی‌کردن دانش

۴ـ۱. الگوی اول تولید دانش (مرتن)

رابـرت کینـگ مرتـن[1] در میـان جامعه‌شناسـان امریکایـی، مهم‌ترین جامعه‌شناسـی اسـت که به جامعه‌شناسـی معرفت[2] توجه جدی از خودشـان داده اسـت. او چندین سال در یکی از شاخه‌های مهم جامعه‌شناسـی معرفت یعنی جامعه‌شناسـی علم[3] به تحقیق پرداخت و آثار سودمندی از خود به‌جای گذاشـت. نخسـتین‌بار در ۱۹۳۸ میلادی، مرتن علاقه‌اش به موضوع جامعه‌شناسی علم را در رسالهٔ دکتری خود با عنوان «علم، تکنولوژی و جامعه در انگلستان قرن هفدهم» آشکار کرد. او در این کار از خط فکری ماکس وبر پیروی کرد و توسـعهٔ علم را با بافت اجتماعی‌ـفرهنگی، به‌ویژه ارزش‌های متناسب با پیوریتانیسم[4] (پاکدینی) مرتبط کرد (علیزاده، ۱۳۸۳: صص ۳۱۲، ۳۱۷).

نظـرات علم‌شناسـانهٔ مرتن همان «الگـوی اول تولید دانش» یا «الگوی سـنتی تولید دانش» و یا «شـیوهٔ دانشـگاهی تولید دانش» اسـت (رشـید حاجی خواجه‌لو، ۱۳۹۰: ص ۱۶۹؛ قانعی راد، ۱۳۸۱: ص ۳۰). او شیوه‌های تأثیر ساختارهای اجتماعی بر نهاد دانش را بررسی می‌کند و به دانش به‌منزلهٔ نهادی اجتماعی با شـکل سـازمانی و اخلاقـی خاص نظر می‌افکند و آن را از چشـم‌انداز

1. Robert King Merton
2. Sociology of Knowledge
3. Sociology of Science
4. Puritanism

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1398.5.2.4.3]

کارکردگرایانه تجزبه و تحلیل می‌کند (گلوور و همکاران، ۱۳۸۸: ص ۷۳).

گیبونـز و همـکاران (۱۹۹۴) الگـوی تولیـد دانش موردنظـر مرتـن (۱۹۶۳) و توماس کوهن (۱۹۷۰) را الگوی اول تولید دانش و شـیوهٔ خود را الگوی دوم تولید دانش نامیده‌اند. الگوی اول و دوم را با الهام از آرای مرتون می‌توان علم دانشـگاهی و علم پسادانشـگاهی و یا اینکه با تأثیرپذیری از کوهن، علم الگویی[1] و پساالگویی هم نامید (ربانی خوراسگانی و همکاران، ۱۳۹۰: ص ۱۲۷).

در جامعه‌شناسـی معرفـت، مرتون بـرای دانش، هویت ناب جهان‌شـمولی را قائل شـده بود. نظریه‌پـردازان بعدی رویکرد مرتـون را، به‌دلیل بیش‌ازحد تجویزی‌بـودن، آرمانی‌بودن و مانند آن، مورد نقد و نکته‌سـنجی قرار داده‌اند و خاطرنشان کرده‌اند که در اجتماع دانشی، در کنار عام‌گرایی، نوعی خاص‌گرایی و در کنار بی‌طرفی، نوعی جانبداری و در کنار اشتراک‌گرایی نوعی انحصارگرایی شـکل می‌گیرد و دانش تا این اندازه هم که مرتون بحث کرده با هنجارهای پیشـین و جهان‌شـمول پیش نمی‌رود (فراسـتخواه، ۱۳۸۸: ص ۱۰۲). در همین راستا، متیروف در ۱۹۷۴ میلادی ازطریق مطالعـات تجربی بـه هنجارهای متعارض با هنجارهـای مرتن پرداخت و نشـان داد که معیارهای اخلاقی مرتن جنبه‌های آرمانی دارد و هنجارهای مطرح‌شده توجیه‌کنندهٔ فعالیت‌های دانشی واقعی و روزمرهٔ پژوهشـگران نیسـت، بلکه یک مجموعه هنجار متعارض در تصمیم‌گیری و جهت‌گیری دانشمندان تأثیر دارد (قانعی راد و همکاران، ۱۳۹۲: ص ۳۸).

تفاوت‌هـای الگوهای اول و دوم تولید دانش (الگوی مرتن و الگوی گیبونز) در جدول زیر قابل مشاهده است.

جدول ۳. مقایسهٔ الگوی اول و دوم تولید دانش (اقتباس از رشید حاجی خواجه لو، ۱۳۹۰: ص ۱۷۷)

ردیف	مقوله	الگوی اول تولید دانش (مرتن) (دانش درپی حقیقت اومانیستی یا رویکرد اصالت فرهنگ)	الگوی دوم تولید دانش (گیبونز) (دانش درپی منفعت یا رویکرد اصالت اقتصاد)
۱	آزادی دانشی	نسبتاً قوی	متأثر از سیاست‌های بازار و صنعت
۲	استقلال پژوهشگر	نسبتاً قوی	ضعیف
۳	اخلاق دانشی	نسبتاً قوی	ضعیف
۴	نگرش به تولید دانش	دانش خود مشروعیت‌بخش است.	سوددهی و بنگاهی
۵	تلقی از دانش	درک حقیقت و روشنگری	کالا
۶	شفافیت	زیاد	کم

1. Paradigmic Science

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.2476745.1398.5.2.4.3]

۷	حساسیت درقبال یافته‌های دانشی	زیاد	کم
۸	انگیزهٔ پژوهش	کنجکاوی علمی	مداخله‌ای
۹	نقادی	مستقل از سیاست‌های دولت‌ها و شرکت‌ها	علاقهٔ کمتر به انتقاد مستقلانه از دولت‌ها و شرکت‌ها
۱۰	اعتماد به دستاوردهای دانشی	نسبتاً قوی	موردتحدید است.
۱۱	مدیریت	آکادمیک	بنگاهی و سرمایه‌داری
۱۲	هیئت‌علمی	روشنفکر	پیمانکار دانش
۱۳	دانشجو	فضیلت‌طلب	مشتری دانش
۱۴	ساختار دانشگاهی	آکادمیک	کاربردی و تجاری
۱۵	محیط آموزش عالی	محدود	نامحدود و بدون مرز
۱۶	تولید دانش	در اجتماعات دانشی	با مشارکت بازار ـ صنعت و بیشتر در خارج از محیط دانشگاه
۱۷	پرستیژ (وجهه) اجتماعی	قوی	ضعیف
۱۸	نوع پژوهش	تأکید بر پژوهش آکادمیک و بنیادی	تأکید بیشتر بر پژوهش کاربردی
۱۹	ساختار رشته‌ها	رشته‌ای	پسارشته‌ای
۲۰	برآورد نیازها	دانشگاه	مشتری
۲۱	رشته‌های درسی و دانش‌ها	توجه به همهٔ رشته‌ها و دانش‌ها	اهمیت‌یافتن دانش پایه و فنی
۲۲	برنامه‌های درسی	مبتنی‌بر ارزش‌ها و هنجارهای دانشی	بنگاهی، بازارمحور و کاربردی‌تر

۴ـ۲. الگوی دوم تولید دانش (گیبونز)

نخستین بازتاب تأثیرات جهانی‌شدن[1] بر آموزش عالی، به‌کارگیری استانداردهای اقتصادی به‌عنوان الگو و سنگ محک است. این امر در سطح بین‌المللی منجربه نوعی گرایش به اصرار بیش‌ازحد بر کاربردی‌بودن و ارزش فنی داشتن دانش و دانشگاه شده است. موفقیت‌های دانشگاه به‌طور فزاینده‌ای به پیش‌فرض خروجی‌های تحقیقاتی کاربردی محدود شده‌اند. چنین گرایشی، سبب ایجاد تنش بین موضوعات کاربردی سودآورتر از علم و فناوری با موضوع‌های نظری بنیادین، به‌ویژه هنر و علوم انسانی می‌شود (یانگ، ۱۳۸۹: ص ۱۱۲).

1. Globalisation

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1398.5.2.4.3]

مایکل گیبونز و همکارانش کامیل لیموجز،[1] هلگا نووتنی،[2] سیمون شوارتزمن،[3] پیتر اسکات[4] و مارتین ترو[5] در اواخر قرن بیستم میلادی الگوی جدید تولید دانش را ارائه کردند. در این الگوی جدید که در واکنش به الگوی اول تولید دانش (مرتن) مطرح شد، دانش دارای توزیعی اجتماعی، کاربردمدار و فرارشته‌ای و پاسخ‌گویی چندجانبه است. این الگو درواقع گشتاری در فرایند پژوهش و آموزش است که بر سه گرایش استوار است: ۱. مدیریت اولویت‌گذاری؛[6] ۲. تجاری‌سازی پژوهش و آموزش؛ ۳. پاسخ‌گویی[7] آموزش و پژوهش‌های دانشی (زاهدی، ۱۳۸۸: ص ۱۲).

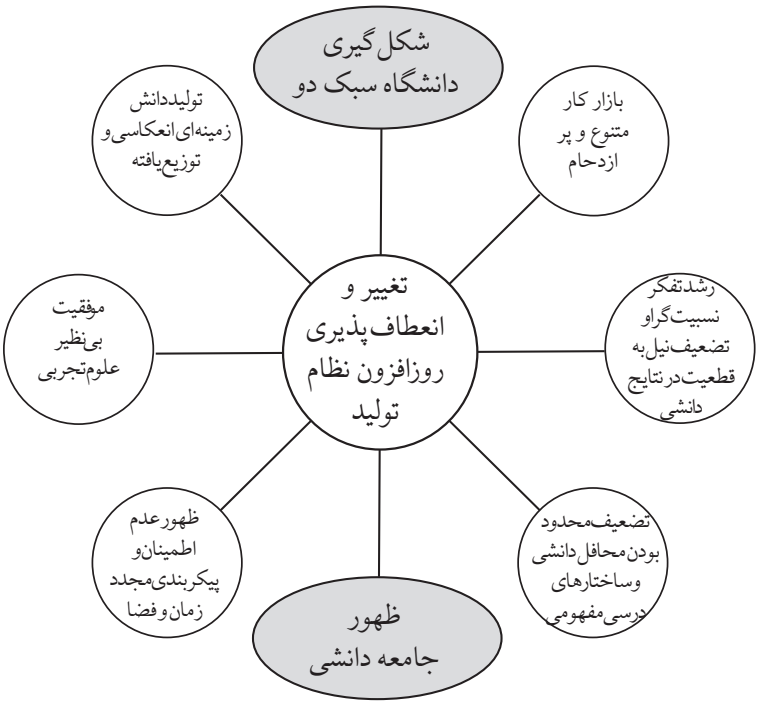
گیبونز هنگام ارائهٔ الگوی خود می‌گوید: «علائم زیادی وجود دارد که نشان می‌دهد الگوی تولید دانش نوینی درحال پیدایش است. ما براساس سنت‌های آکادمیک آن را از الگوی شمارهٔ یک (مرتن) تمیز می‌دهیم و آن را الگوی شمارهٔ دو می‌نامیم. تمام استدلال من بر این اساس است تا به شما بباورانم که عملیات پژوهشی مربوط به الگوی شمارهٔ دو، در کنار عملیات سنتی‌تر توسعه می‌یابند و این عملیات شکل دانشگاه‌ها را تغییر خواهد داد» (گیبونز، ۱۳۸۷: ص ۱۴۷).

برخی از صاحب‌نظران هم‌نظر با گیبونز با الهام از الگوی دوم تولید دانش، نظریهٔ دانشگاه سبک دو را مطرح کرده‌اند که درمقابل دانشگاه سنتی قرار دارد (اسکات، ۲۰۰۰: ص ۱۹۰). یکی از پژوهشگران ایرانی دیدگاه پیتر اسکات دربارهٔ این نوع از دانشگاه‌ها را در شکل زیر نشان داده است.

1. Camille Limoges
2. Helga Nowonty
3. Simon Schwartzman
4. Peter Scott
5. Martin Trow
6. Prioritization
7. Accountability

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.2476745.1398.5.2.4.3]



شکل ۱. ویژگی‌های دانشگاه سبک دو براساس الگوی دوم تولید دانش (ذاکر صالحی، ۱۳۸۳: ص ۱۲۷)

گیبونز و همکارانش چرایی ارائهٔ الگوی دوم تولید دانش را مربوط به دگرگونی‌های سریع و عمیق در حوزهٔ دانش و ورود کنشگران تازه در عرصهٔ تولید آن می‌دانند. آنان این ویژگی‌ها را به شرح زیر برمی‌شمارند: ۱. بوروکراتیزه‌شدن فرایند مدیریت دانش ازطریق برنامه‌ریزی، هماهنگی، هدایت و کنترل جریان‌های بی‌شمار دانش؛ ۲. توسعهٔ «جامعهٔ دانش‌بر»[1] یا افزایش میزان کاربرد دانش در فرایندها، تولید و خدمات؛ ۳. تبدیل دولت از عرضه‌کننده به تنظیم‌کننده؛ ۴. دموکراتیزه‌شدن دانش، ایجاد جامعهٔ یادگیرنده،[2] توده‌ای‌شدن آموزش عالی و پژوهش، افزایش آگاهی‌های دانشی عامه؛[3] ۵. ایجاد مراکز جدید و غیردانشگاهی تولید دانش چون مراکز پژوهشی، مؤسسه‌های تولید اندیشه،[4] مراکز مشاوره، آزمایشگاه‌های صنعتی، شرکت‌های کوچک با فناوری بالا، انجمن‌های حرفه‌ای، آزمایشگاه‌های تحقیق و توسعهٔ دولتی و خصوصی؛ ۶. افزایش توزیع اجتماعی دانش[5]

1. Knowledge - Intensive Society
2. Learning Society
3. Scientization of the Public
4. Think Tanks
5. Social Distribution of Knowledge

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1398.5.2.4.3]

بـه معنای گسـترش فعالیت‌های مربوط به تولید، توزیع و مصرف دانـش در بین گروه‌های گوناگون جنسـیتی، سـنی، طبقاتی و همچنین توزیع جغرافیایی و توزیع سـازمانی در مکان‌ها و بخش‌های مختلف جامعه؛ ۷. انتقال تولید دانش از زمینه‌های دانشـگاهی بـه زمینه‌های کاربرد؛[1] ۸. برقراری ارتباط بین دانش‌های مختلف (در برابر کارکردهای سـنتی آموزشـی و پژوهش و مشـاوره) به‌عنوان رسالت جدید دانشگاه ازطریق مطالعهٔ جریان‌های دانش و کاربرد منابع مختلف دانایی برای افزایش فشار دانش ازجمله گسترش دانش میان‌رشته‌ای، چندرشته‌ای و فرارشته‌ای؛ ۹. توسعهٔ دانشگاه‌های حساس به زمینه و محلی (قانعی راد، ۱۳۹۵: ص ۱۴۸).

کاربردی‌سـازی دانش از ویژگی‌های اساسی الگوی ارائه‌شده ازسوی گیبونز است. براساس این الگـو، دانـش زیرنظر یک شـیوهٔ مداوم مذاکره تولید می‌شـود به‌طوری‌که تولیـد آن منوط به توجه و اجابت علایق و نیازهای کنشـگران متنوع اسـت. کاربرد در این فرایند فقط کاربرد صنعتی و بازاری نیست، بلکه در علوم انسانی هم کاربرد مدنظر است. با این اوصاف، تولید دانش برون‌داد فرایندی اسـت که عرضه و تقاضا در آن دخیل‌اند و منابع عرضه متنوع اسـت و تقاضا نیز برای اشکال متمایز دانش وجود دارد. البته این فرایند عرضه و تقاضای دانش، ملاحظاتی بیش از تجاری‌شدن را شامل می‌شـود (رحیمی سجاسـی، ۱۳۹۰: ص ۱۲۲). درنتیجه الگوی دوم تولید دانش همان تعامل نهاد دانش و جامعه در رویکرد اصالت اقتصاد است.

۴ـ۳. الگوی سوم تولید دانش (پیچش چهارجانبه)

الیاس کاریانیس[2] و دیوید کمپل[3] در ۲۰۰۹ میلادی الگوی پیچش چهارجانبهٔ خود را در قالب مقالهٔ «شـیوهٔ سـوم تولید دانش و رشـتهٔ مارپیچ چهارگانه» ارائه کرده‌اند. آنان بـر این نظرند که این الگو، راه را برای تحولات مشترک و همزیستی میان دانش‌های مختلف و الگوهای نظری نوآوری باز می‌کند و علاوه‌بر تعامل دولت، صنعت و دانشگاه، بر اهمیت یکپارچه‌کردن دیدگاه‌های زیرساخت رسانه‌ای و زیرساخت فرهنگی تأکید دارد؛ یعنی با اضافه‌کردن پیچش فرهنگی و رسانه‌ای به الگوی پیچش سـه‌گانه، خرده‌دانش‌ها و نوآوری زیست‌بوم‌شـناختی شـکل می‌گیرند؛ به‌طوری‌که به‌خوبی نقش دانش در جامعه و اقتصاد را پررنگ‌تر می‌کند (کاریانیس و کمپل، ۲۰۰۹: ص ۲۰۱).

به‌طور کلی، الگوی سـوم تولید دانش را می‌توان این‌گونه معرفی کرد؛ این شـیوه پلی بین دانش

1. Context of Application
2. Elias Carayanis
3. David Campbell

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.2476745.1398.5.2.4.3]

و نظریهٔ سیستم‌ها ایجاد کرده و دیدگاه سیستم‌های دانش را شکل داده است (ربانی خوراسگانی و همکاران، ۱۳۹۰: ص ۱۳۵). این الگو روش جدیدی از تعامل بین دانش، تکنولوژی (فناوری) و جامعه ایجاد کرده است (قانعی راد و همکاران، ۱۳۹۲: ص ۴۷). البته برخی صاحب‌نظران پیچش چهارم اضافه‌شده به الگوی پیچش سه‌گانه (TH) را جامعهٔ مدنی (جامعهٔ فرهنگ‌بنیان و رسانه‌بنیان) می‌دانند (قهرمانی و همکاران، ۱۳۹۴: ص ۵۲). در جدول زیر مقایسه‌ای بین الگوهای اول، دوم و سوم تولید دانش انجام شده به‌طوری‌که در آن عنصر «زمینهٔ کاربردی دانش» هم موردتوجه قرار گرفته است:

جدول ۴. مقایسهٔ ویژگی‌های الگوهای اول، دوم و سوم تولید دانش

(ربانی خوراسگانی و همکاران، ۱۳۹۰: ص ۱۴۲)

ویژگی‌ها	الگوی اول تولید دانش (مرتن)	الگوی دوم تولید دانش (گیبونز)	الگوی سوم تولید دانش (کاریانیس و کمپل)
شیوهٔ آموزشی	معلم‌محور، رسمی	فراگیرمحور، مشارکتی، رسمی و غیررسمی	فراگیرمحور، مشارکتی، اجتماعی، غیررسمی
طرح مسئله و راه‌حل آن در زمینهٔ اجتماعی کاربردی مطرح می‌شود.	خیر	آری	آری
فرارشته‌ای	خیر	آری	آری
ناهمگونی مهارت‌ها و مراکز تولید دانش	خیر	آری	نه الزاماً
سازمان‌های مسطح و غیر سلسله‌مراتبی	خیر	آری	آری
شکل سازمانی موقتی و غیرگذرا	خیر	آری	نه الزاماً
فرایند کنترل کیفیت توسط کنشگران گوناگون	خیر	آری	آری
دارای مسئولیت‌پذیری و بازاندیشی اجتماعی بیشتر	خیر	خیر	آری
اصول بنیادی این شیوه از پایین به بالاست.	خیر	خیر	آری

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1398.5.2.4.3]

۵. ارزیابی انتقادی الگوها و نظریه‌های پیش‌گفته

۵ـ۱. کاربردپذیری دانش از نگاه منتقدان غربی

اگرچه «کاربردی‌سازی دانش» به معنای مدرن، نخستین‌بار ذیل دانش‌شناسی سکولار مطرح شده است، برخی متفکران مغرب‌زمین نیز دربارهٔ نتایج زیانبار آن هشدارهایی داده‌اند که در این میان نقش ژان فرانسوا لیوتار[1] مهم و قابل توجه است. لیوتار یکی از برجسته‌ترین اندیشه‌گران انتقادی دانش مدرن در نیمهٔ دوم سدهٔ بیستم میلادی بود. شهرت او بیشتر به جهت تحلیل‌های راه‌گشایش از پسامدرنیسم[2] است. آرای او دربارهٔ وضعیت نهایی دانش مدرن بیشتر در کتاب وضعیت پست‌مدرن؛ گزارشی دربارهٔ دانش[3] منعکس شده که در ۱۹۷۹ میلادی منتشر شده است (مالپاس، ۱۳۸۸: ص ۱۵). لیوتار در توضیح دانش پسامدرن بر این نظر است که پیشرفت‌هایی پس از جنگ جهانی دوم در عرصهٔ ارتباطات رخ داده که نه‌تنها چگونگی انتقال دانش، بلکه جایگاه خود دانش را نیز تحت‌تأثیر قرار داده است. لیوتار نشان می‌دهد که در چگونگی کاربرد و ارزش‌گذاری دانش دگرگونی‌هایی رخ داده است، به‌طوری که اکنون دانش به کالایی تبدیل شده که در بازارها خرید و فروش می‌شود و نیز اساس قدرت در جامعه شده است (همان: ص ۳۴).

لیوتار تحول در دانشگاه و دانش متأخر را با کاربردپذیری دانش یا اجرایی‌شدن دانش[4] تبیین می‌کند که طی آن دانش نه براساس اندازهٔ توانایی و دقتش در بیان و بازنمایی واقعیت‌های جهان ارزیابی می‌شود، بلکه براساس ارزش استفاده[5] و فایده‌مندی‌اش موردارزیابی قرار می‌گیرد. در این تحول جدید، دانشگاه به کانون تولید درآمد و تضمین موقعیت حرفه‌ای دانشگاهیان تبدیل می‌شود (بارنت، ۲۰۰۰: ص ۴۰). پرسشی که اکنون (آشکارا یا ضمنی) ازسوی دانشجویان تخصص‌گرا، دولت یا نهادهای آموزش عالی مطرح می‌شود دیگر «آیا حقیقی (صادق) است؟» نیست؛ بلکه «چه فایده‌ای دارد؟» است. در بستر تجاری‌شدن دانش، اکثر اوقات این سؤال معادل است با «آیا قابل فروش است؟» و در بستر رشد قدرت معادل است با «آیا کارآمد است؟» (لیوتار، ۱۳۸۰: ص ۱۵۰).

به اعتقاد لیوتار در دورهٔ پست‌مدرن، با افول سلطه «فراروایت‌ها»،[6] ایدئولوژی‌ها و مکاتب

1. Jean François Lyotard
2. Postmodernism
3. The postmodern condition: a report on knowledge
4. Performativity of Knowledge
5. Use value
6. Meta narratives

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.2476745.1398.5.2.4.3]

بزرگ فکری و تجاری‌شـدن و کالایی‌شـدن[1] دانش، دانش به صنعت دانش تبدیل شده است و تأثیر نیروهـای اجتماعـی و اقتصادی سـرمایه‌داری در شـکل‌گیری علـم و فرهنگ مـلازم آن به‌وضوح مشـاهده می‌شـود (فاضلی، ۱۳۸۷: ص ۹۸). به دیگر سـخن، لیوتار از کاهش باور به خنثی‌بودن دانش و حرفه‌ها و کاهش مشـروعیت درونی دانشگاه‌ها و حرفه‌ها با زوال روایت‌های کلان و تردید در نقش رهایی‌بخش آن‌ها سخن می‌گوید (قانعی راد، ۱۳۹۵: ص ۱۴۹).

به گفتهٔ لیوتار، شـرایط پسـامدرن باعث شده اسـت که امروزه دانش دیگر انتزاعی، متافیزیک و آزادی‌بخش نیسـت؛ به‌طوری‌که جامعهٔ پسـاصنعتی بر پایهٔ دانش قرار دارد. ما در جامعهٔ اطلاعاتی زندگـی می‌کنیم که بـا کالایی‌کردن و ابزاری‌کردن دانش، آن را پاره‌پاره کرده اسـت. درنتیجه، دانش کارکرد آزادی‌بخش خود را ازدسـت داده اسـت. براثر پاره‌پاره‌شدن در جامعهٔ پساصنعتی و تبدیل آن به اطلاعات، قدرت یکپارچه‌کنندهٔ آن ازمیان رفته اسـت. آثار و تبعات این تحولات برای دانشـگاه بسـیار زیاد بوده اسـت. دانشـگاه برخلاف گذشـته از خودمختاری برخوردار نیسـت؛ چراکه هیچ فضایـی برای خودمختاری دانشـگاه باقی نمانده اسـت (دلانتـی، ۱۳۸۶: ص ۲۲۱). البته موضع لیوتار دربارهٔ دانشـگاه، بیان‌کنندهٔ مواضع سیاسـی وی اسـت. در بُعد سیاسـی او نگاهی پسامدرن به مارکسیسـم یا قرائت اندیشـهٔ مارکس از زاویهٔ دید نیچه دارد، به‌گونه‌ای که ازنظر او سـاختارهای شناختی و نهادی مدرنیته به‌طور کامل از هم پاشیده شده است و سیاست رادیکال باید این واقعیت را بپذیرد. این موضع لیوتار درواقع به معنای اعلان پایان عمر دانشگاه است (همان: ص ۲۲۲).

لیوتـار که از جدی‌تریـن ناقدان دانش و فنـاوری متأخر مدرن در دهه‌های اخیر اسـت، بر این نظر اسـت که در دوران شکوفایی مدرنتیه، دانش معیاری جز حقیقت‌یابی را دنبال نمی‌کرد. تحلیل او در خصلت‌یابی از دانش پسـت‌مدرن نشـان می‌دهد که اکنون این سخن در هاله‌ای از ابهام قرار دارد. زیرا شـواهدی دال بر ایـن حقیقت وجود دارد که پیگیری دانش صرفـاً به منظور حقیقت‌یابی و سـودمندی صرفاً عملی آن برای سعادت بشر نیسـت، بلکه معیار کاربردپذیری و تجاری‌شدن آن مطرح است (آل حسینی و باقری، ۱۳۸۵: ص ۶۳).

درمجمـوع، لیوتـار تقلیل همه‌چیـز ازجمله دانش به مسـائل مربوط به کارایی و سـودمندی را نقد کرده (مالپاس، ۱۳۸۸: ۵۱) و با توسـل جسـتن به «امر والا» در تعبیری پست‌مدرن، وضعیت فعلی دانش مدرن که همان تجاری‌شدن دانش و دانشگاه است را با چالش‌هایی مواجه کرده است. دانشـگاه مطلوب لیوتار که می‌توان آن را دانشـگاه والا[2] نامید جایی اسـت که تسـلیم بازی معین و

1. Comodification
2. University of the sublime

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1398.5.2.4.3]

محدودکننـدۀ کاربردپذیری نمی‌شـود، بلکه با اسـتقبال از تکثر بازی‌های زبانـی، به عرضۀ مداوم امـر غیرقابل عرضـه روی مـی‌آورد. به‌این‌ترتیب، لیوتار بر آن اسـت که چنین رویکـردی می‌تواند پویایی و خلاقیت را در عرصه‌های مختلف و پایان‌ناپذیر امر غیرقابل عرضه، مداوم گرداند (باقری نوع‌پرست، ۱۳۹۱: ص ۱۶).

۵ـ۲. تفاوت‌های بنیادین علوم انسانی موجود با علوم انسانی اسلامی

علـوم انسـانی موجود، به‌مثابه پیکرۀ جهان‌بینی مدرنیته، از اواخـر قرن هجدهم میلادی و در دوران موسـوم به روشـنگری در عالم غرب مدرن، قوام و بسـط یافته اسـت. اما در قرن نوزدهم میلادی، به‌ویـژه نیمـۀ دوم و دهه‌های پایانی این قرن، به‌عنوان شـاخه‌ای از دانش مدرن فراگیر شـده اسـت. تعریف علوم انسـانی موجود در قالب‌های شش‌گانه (مصداقی، حقیقی، کارکردی، موضوع‌محور، روش‌محور و غایت‌محور) و مبادی شـش‌گانه (هستی‌شناسـی، انسان‌شناسـی، معرفت‌شناسـی، ارزش‌شناسـی، دین‌شناسـی و روش‌شناسی) موجب شـده اسـت که این نوع علوم انسانی از علوم انسـانی اسلامی تمایزهای آشکار و بنیادینی داشته باشد. هستی‌شناختی ماتریالیستی بر آن تحمیل شده و واقعیت عالم هستی در آن به بُعد سکولار و مادی فروکاسته شده است.

ازنظر انسان‌شـناختی، مبتنی‌بر اومانیسـم اسـت. عقل ابـزاری آن هم از نـوع خودبنیاد و بریده از وحـی، سـیطرۀ کمیت‌هـای دنیـوی و مادی‌گرایانه، سـوژه‌انگاری انسـان و نسـبی‌گرایی مطلق از ویژگی‌های معرفت‌شـناختی علوم انسـانی موجود اسـت؛ از دیگر سـو، مهم‌تریـن وجه مبادی ارزش‌شـناختی علوم انسـانی موجـود، دیدگاه نسـبی‌گرایی در ارزش‌ها و الزامات اخلاقی اسـت. محـو ارزش‌های اخلاقی از صحنـۀ وجود، ازجمله نتایج خودبنیادانگاری انسـان مدرن در نگاه به ارزش‌هاسـت. دئیسـم و الهیات طبیعی را می‌توان از مبادی دین‌شـناختی (الهیاتی) علوم انسـانی موجود دانسـت که پیوند نزدیکی با ماتریالیسـم دارد. ازنظر مبادی روش‌شـناختی، هنوز هم سـایۀ مرده‌ای به نام پوزیتیویسم و نیز روش‌شناسی امپریستی و کمی‌انگاری بر سر آن سنگینی می‌کند. به همین جهت رشـته‌های مختلف علوم انسانی همانند مدیریت و جامعه‌شناسی برای اثبات عِلمیت خود، دست‌به‌دامن روش‌های آزمایشگاهی، تجربی، عینی و کمی می‌شوند.

با توجه به ویژگی‌ها و غایات تمدن غرب، علوم انسانی در آن جوامع جایگاه تمدن‌سازی و اعتبار «سـرمایه‌ای» دارد و به‌طور طبیعی برای تحقق آن ارزش‌ها، کارآمد و اثرگذار اسـت. اما همین علوم انسانی به جهت مبادی معرفتی متفاوت، مسئله و چالشی مهم در روند مدیریت کلان و راهبردی نظام جمهوری اسلامی ایران به‌ویژه در حوزۀ مدیریت دانش به معنای عام کلمه به‌شمار می‌رود.

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.2476745.1398.5.2.4.3]

علـوم انسـانی اسـلامی اشـاره بـه نظریـه‌ای در تولید علـوم انسـانی دارد که مدعی اسـت از نظریه‌های موجود بهتر، واقع بینانه‌تر، صحیح‌تر، راهگشاتر و کارآمدتر است. این نوع علوم انسانی دستگاه‌واره‌ای است که ازنظر مبادی (هستی‌شناسی، انسان‌شناسی، معرفت‌شناسی، ارزش‌شناسی، دین‌شناسـی و روش‌شناسـی)، هـدف (جاری‌کـردن و تقویت سـنت‌های الهـی)، غایت (حرکت به سـمت تقرب فـردی و اجتماعی)، منابع (برگرفتـه از نظام تکوین اعم از آفاقی و انفسـی و نظام تشـریع)، روش (متناسب با سـاحات ادراکی انسـان و عوالم وجودی)، معیار صحت (مطابقت با واقع و شـروط کارآمدی و انسـجام یا هماهنگی) و نظام موضوع‌ها (برگرفته از الگوهای بالادستی، واقعیت‌های اجتماعی و در راسـتای تحقق ظهور منجی عالم) به سـمت اتحـاد وجودی با امهات اعتقادی اسـلامی میل می‌کند. در نگاهی کلی، می‌توان تفاوت‌های بنیادین علوم انسانی اسلامی با علوم انسانی موجود را این چنین برشمرد:

جدول ۵. مقایسهٔ مبادی شش‌گانهٔ علوم انسانی موجود و علوم انسانی اسلامی

نوع علوم انسانی	علوم انسانی موجود	علوم انسانی اسلامی
مبادی هستی‌شناختی	ـ هستی‌شناسی ماتریالیستی ـ هستی‌شناسی سکولاریستی ـ حذف نگرش غایت‌مدارانه به عالَم ـ غلبهٔ نگاه ابژکتیو به عالم هستی ـ تبیین مکانیکی هستی برای تصرف در آن	ـ واقعیت‌داشتن هستی ـ عدم انحصار هستی به طبیعت ـ آیت‌الله بودن هستی ـ مبـدأ بـودن خداونـد بـرای جهـان و همـهٔ موجودات ـ فقر ذاتی موجودات ـ غایتمندی هستی ـ نظام احسن ـ نظام علیت در جهان ـ فانی‌بودن جهان طبیعت ـ مراتب داشتن موجودات

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1398.5.2.4.3]

مبادی انسان‌شناختی	ـ اومانیسم (انسان‌گرایی خودبنیاد) ـ اصالت بُعد حیوانی انسان (شهوت و غضب)	ـ انسان موجود ذاتمند ـ موجود دوساحتی ـ موجود نیک‌سرشت ـ موجود خوش‌آفرینش ـ آفریده‌ای ارجمند و ممتاز از سایر پدیده‌ها ـ موجود عاقل ـ موجود مختار ـ همواره و بی‌وقفه در صیرورت ـ تحت هدایت و نظارت الهی ـ موجود خیرخواه و کمال‌پرست
مبادی معرفت‌شناختی	ـ عقلانیت ابزاری ـ عقلانیت خودبنیاد و بریده از وحی ـ سیطرهٔ کمیت‌های دنیوی ـ سوژه‌انگاری انسان ـ نسبی‌گرایی مطلق و غیرقاعده‌مند	ـ امکان شناخت یقینی و مطلق ـ امکان شناخت امور غیرتجربی ـ تغییرناپذیری معرفت‌های یقینی ـ تنوع راه‌ها و ابزارهای کشف واقع ـ تقدم معرفت یقینی بر معرفت‌های معارض با آن ـ ضابطه‌مندی فهم ـ نیازمندی انسان به وحی در شناخت ـ رئالیسم معرفتی
مبادی ارزش‌شناختی	ـ نسبی‌گرایی در ارزش‌ها و الزامات اخلاقی ـ محو ارزش‌های اخلاقی از صحنهٔ وجود ـ عدم کشف ارزش‌های اخلاقی و بلکه خلق ارزش‌های اخلاقی ـ آفرینش ارزش‌های اخلاقی ازطریق عمل (پراگماتیسم)	ـ توحید، شالودهٔ ارزش‌ها ـ تقرّب به خداوند، هدف غایی انسان ـ معتبربودن ارزش‌ها به‌واسطهٔ عقل و فطرت ـ ذومراتب بودن ارزش‌ها به‌صورت سلسله‌مراتبی ـ حرکت به سمت عبودیت الهی و رهایی از موانع درونی و بیرونی ـ عدالت، مهم‌ترین ارزش معیار در جامعهٔ اسلامی

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.2476745.1398.5.2.4.3]

مبادی دین‌شناختی (الهیاتی)	ـ سکولارسیم (نادینی‌گرایی و اصالت امور دنیوی) ـ سکولاریزاسیون (جدانگاری دین و دنیا) ـ دئیسم و الهیات طبیعی (خدای ساعت‌ساز) ـ پیوند دئیسم با ماتریالیسم	ـ اعتقاد به خداوند در خالقیت، مالکیت و ربوبیت ـ هدایت تشریعی انسان توسط خدا ـ جامعیت و جهانی‌بودن اسلام ـ وحیانی‌بودن قرآن کریم ـ نگاه شبکه‌ای به دین ـ عصمت پیامبر اعظم و ائمهٔ معصومین علیهم‌السلام ـ فهم قرآن با سخنان پیامبر اعظم و ائمهٔ معصومین علیهم‌السلام
مبادی روش‌شناختی	ـ نگاه پوزیتیویستی ـ روش‌شناسی امپریستی و کمّی‌انگاری ـ مرجعیت عقل عرفی	ـ کثرت‌گرایی روشی ـ عدم انحصار روش تجربی در علوم انسانی ـ بهره‌گیری از همهٔ منابع معرفت (عقل، وحی، تجربه و شهود) ـ یک کل منسجم بودن آموزه‌های اسلامی ـ کتاب و سنت مهم‌ترین منبع معرفت ارزش‌های اسلامی

۵ـ۳. ویژگی‌های مشترک الگوها و نظریه‌های کاربردی‌سازی در علوم انسانی موجود

ذیل پارادایم دانش‌شناسی سکولار که ازنظر شاخصه‌های نگرشی، روشی و کارکردی از پارادایم دانش‌شناسی اسلامی متفاوت است، الگوها و نظریه‌هایی در راستای تولید دانش در عرصهٔ علوم انسانی قابل شناسایی است که دغدغهٔ اصلی آن‌ها مقولهٔ «کاربردی‌سازی دانش» است.

فصل مشترک همهٔ الگوها و نظریه‌های دوازده‌گانهٔ مورداشاره، «نگاه کالایی به دانش» است. این نگاه برگرفته از دانش‌شناسی سکولار یا به‌عبارت دقیق‌تر، برگرفته از «نظریهٔ اقتصاد دانش» است. مسئلهٔ محوری این نظریه، مالکیت دانش و تولید ثروت از دانش است. در نگاه کالایی به دانش، رهیافت اثبات‌گرایانه (پوزیتیویستی) سیطره دارد. مبادی معرفت‌شناسی این نگاه، حسّ‌گرا و امپریسیسم، مبادی هستی‌شناسی آن ماتریالیسم و مادی‌گرایانه است. در این نگاه مادی، انسان به حیوانی عاقل، پیشرفته و ابزارساز تقلیل یافته است. دانش نوعی فعالیت مادی و اقتصادی است و دانشمند در آن «انسان اقتصادی» است که «عقلایی» عمل می‌کند. وصف «عقلانیت» برای فردی به‌کار می‌رود که «بهینه‌گر» است، یعنی درصدد «حداکثرسازی لذت و نفع شخصی خویش با حداقل هزینه» است.

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1398.5.2.4.3]

دانـش به‌مثابه کالا، امری اسـت گرفتار سـرمایه‌داری آکادمیکِ بازارمحـور که در خدمت پول قرار گرفته است و صرفاً هدفی سودآورانه و بنگاهی دارد. به دیگر سخن، در این الگوها و نظریه‌ها، دانش، کالایی بیش نیسـت و به دنبال رسـیدن به منفعت صِرف است. بدون توجه به حقایق متعالی و وجه معنوی دانش به‌ویژه در پارادایم دانش‌شناسـی اسـلامی. این الگوها و نظریه‌ها، حاصل غلبهٔ منطق اقتصادی مانند ارزش افزوده و قواعد بازار بر دانش و دانشگاه است. به‌طوری‌که دانشگاه دیگر پاسدار ارزش‌های معنوی نیست، بلکه تحقق‌بخش ارزش بازار و اقتصاد است.

۵ـ۴. تفاوت‌های مفهوم کاربردی‌سازی در دانش‌شناسی‌های اسلامی و سکولار

«کاربردی‌سـازی» در دو پارادایم دانش‌شناسی اسلامی و سـکولار، مشترک لفظی است. بر همین مبنا، لفظ کاربردی‌سازی، از مبادی و معانی متفاوتی در این دو پارادایم برخوردار است. در پارادایم دانش‌شناسی سکولار، کاربردی‌سازی معادل‌هایی همانند تجاری‌سازی، سودمندسازی، کارآمدی و کارکردگرایی دارد.

با توجه به دال مرکزی (پیام محوری) کاربردی‌سازی موردنظر در پارادایم دانش‌شناسی سکولار، کاربردی‌سـازی و مفاهیم هم‌پیوند با آن ریشـه در پراگماتیسم (مکتب اصالت عمل یا عمل‌گرایی) دارند. به‌طور کلی، در این دیدگاه، «عمل» جایگزین بسیاری از امور شده و جای ارزش‌ها را گرفته اسـت. در این رویکرد، عمل نه‌تنها وسـیله، بلکه هدف قرار گرفته و جایگزین اخلاق و مذهب هم شـده است. کاربردی‌سازی به معنای سکولار همان نگاه تجاری، کالایی و ابزاری به دانش است و موجب می‌شـود که هویت متعالی و قدسی آن زایل شده و به گسترش تردید و نسبیت معرفت دامن زند. در یک عبارت، کاربردی‌سـازی مبتنی‌بر دانش‌شناسـی سکولار و جایگاه ابزارگرایانهٔ دانش، آن را از هویت تهی و درنهایت، ساحت حقیقت را خدشه‌دار کرده است.

این درحالی اسـت که در پارادایم دانش‌شناسی اسلامی، با ارائهٔ تصویری صحیح از نفع و سود و عمل صالح، سودگرایی و اصالت سود نفی شده و زمینهٔ بهره‌برداری معنوی و حلال از دانش مهیا شده است. بر همین اساس، دانش‌شناسی اسلامی با نقدِ تکیهٔ نفع و سود به قراردادهای اجتماعی، نفـع و سـود را در چهارچوب آموزه‌هـای وحیانی اسـلام و ارائهٔ الگوی دانش نافع، در شـاخه‌های پنج‌گانهٔ حلال، حرام، مستحب، مکروه و مباح تبیین کرده است.

کاربردی‌سازی موردنظر در پارادایم دانش‌شناسی اسلامی، ریشه در دانش نافع دارد که از آیات قرآن کریم و احادیث حضرات معصومین (علیهم‌السـلام) برگرفته شـده است؛ به‌عبارت روشن‌تر، دانش نافعْ هسـتهٔ مرکزی پارادایم دانش‌شناسـی اسـلامی اسـت. در این پارادایم، دانش فاقد عمل

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.2476745.1398.5.2.4.3]

صالح و بدون کاربرد مؤمنانه، دانش سـودمندی نیست. البته که این دانش کاربردی به معنای دانش پراگماتیستی نیست.

ویژگی‌هایی همانند عبودیت الهی، عقلانی، کاربردی‌بودن و خیر بودن و برخورداری از خصیصهٔ اصلاح‌گری و هماهنگی با فطرت و ضدیت آن با هواهای نفسـانی، دانش نافع را از دانش سـکولار متمایز کرده اسـت. البتـه این‌گونه دانش‌ها فقط در حیطهٔ الهیات و دانش‌های الهی قابل شناسـایی نیسـتند، بلکه تمام دانش‌های مفید و واجد شـرایط پیش‌گفته را دربر می‌گیرند. دانش نافع از جهت مبادی و پیش‌فرض‌های دانش، روش‌شناسی، موضوع‌شناسی و اهداف و غایت، از دانش مورداشاره در پارادایم دانش‌شناسـی سـکولار متفاوت است. شـرط عمل و کاربردی‌بودن از ویژگی‌های لازم دانش نافع اسـت، اما کافی نیسـت؛ چون به ویژگی‌های دیگری چون ایمان و خشـیت، عبودیت، عقلانیـت، بردباری، خیربودن، قلبی‌بودن، فراحسـی‌بودن (عدم انحصار دانش بر روش حسـی) و هماهنگی با فطرت نیازمند اسـت تا دانش نافع شـکل گیرد؛ به‌عبارت روشـن‌تر، کاربردی‌سـازی دانش در پارادایم دانش‌شناسـی سـکولار فقط ناظر به کاربردی‌بـودن در عرصه‌های مادی و دنیوی اسـت و توجهی به وجوه معنوی و حیات جاویدان انسـان ندارد. بر همین اسـاس، کاربردی‌سازی با نگاه تقلیل‌گرایانه، به نفع مادی این‌جهانی فروکاسـته شـده اسـت؛ اما در دانش‌شناسی اسلامی، غایت کاربردی‌سازی دانش، تأمین سعادت اخروی و زیست پاکیزه و اخلاقی در این جهان است.

کاربردی‌سـازی مبتنی‌بر دانش‌شناسی سکولار یا به‌عبارت دقیق‌تر تجاری‌سازی دانش، برگرفته از نظریهٔ اقتصاد دانش[1] است. مسئلهٔ اصلی این نظریه، مالکیت دانش و تولید ثروت از دانش است. تجاری‌سـازی دانـش از ترکیب چند گزارهٔ معرفتی به‌وجود آمده اسـت. در گزاره‌هـای آن، رهیافت اثبات‌گرایانـه غلبـه دارد؛ به بیان دیگـر، مبادی معرفت‌شناسـی آن حس‌گرا و امپریسیسـم، مبادی هستی‌شناسـی آن ماتریالیسـم و مادی‌گرا اسـت و انسـان چیزی بیش از حیوانی عاقل و پیشرفته و ابزارساز نیست. این گزاره‌ها عبارت‌اند از:

۱. دانش یک مطلوب بنیادین برای برنامهٔ زندگی انسان است؛

۲. دانش یک کالای سرمایه‌ای در کنار سایر کالاهای مهم اقتصادی است؛

۳. دانش از مدیریت اثربخش کالای مهم اقتصادی یعنی اطلاعات حاصل می‌شود؛

۴. دانش یک سرمایهٔ فکری و شیء مجرد قدرتمند قابل تملک است؛

۵. دانش منبع کسب ثروت و قدرت و درنتیجه موفقیت در رقابت اقتصادی و سیاسی است؛

1. knowledge Economic

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1398.5.2.4.3]

۶. روند تبدیل دانش و فناوری به ثروت اهمیت فوق‌العاده‌ای دارد؛

۷. انسان به‌طور طبیعی به دنبال نفع شخصی خود است؛

۸. هدف کنش اقتصادی انسان، رسیدن به وضع مادی رفاه و استفاده از آن است.

پذیرش شش گزارهٔ ابتدایی یادشده که برخی از آن‌ها از برخی دیگر قابل استنتاج است، در نظریه‌های اقتصادی رشتهٔ مدیریت دانش آن‌قدر طبیعی است که جزئی از اصول اعتقادی این رشته محسوب می‌شوند و هیچ‌گاه در این رشته به‌گونه‌ای جدی نقد و بررسی نمی‌شود. گزارهٔ ۷ و ۸ تاحدودی با دیگر گزاره‌ها متفاوت است. ریشهٔ این دو گزاره در محوری‌ترین اعتقادهای آدام اسمیت، نویسندهٔ کتاب ثروت ملل است که پدر علم اقتصاد و بنیانگذار نظام سرمایه‌داری لیبرال شمرده می‌شود. سرایت مادی‌گرایی از راه مبانی نظری اقتصاد سرمایه‌داری در همهٔ عناصر مرتبط با دانش، به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم بر شکل‌گیری ابعاد این مسئله یعنی تجاری‌سازی دانش (کسب ثروت و سرمایه از دانش) تأثیر گذاشته است (نعمتی شمس‌آباد و گائینی، ۱۳۹۳: ص ۲۴).

ازسوی دیگر، اقتصاد بر همه‌چیز سایه افکنده و دانش نیز بدل به فعالیتی اقتصادی شده است. در این نگاه، دانشمند همچون فرد دیگری «انسان اقتصادی»[1] است که به‌نحوی «عقلایی» عمل می‌کند. وصف «عقلانیت»[2] در علم اقتصاد مدرن صرفاً برای فردی به‌کار می‌رود که «بهینه‌گر»[3] است یعنی درپی «حداکثرسازی لذت و نفع شخصی خویش با حداقل هزینه» است. تلقی دانش به‌مثابه سرمایه، آن هنگامی که در چنگال سرمایه‌داران و در کام سرمایه‌داری می‌چرخد و بلعیده می‌شود، ظاهراً امری بدیهی به‌نظر می‌رسد، اما چرا و چگونه باید دانش در سلطه و سیطرهٔ سرمایه قرار گیرد. به‌راحتی می‌توان گفت آن هنگام که دانش سرمایه شود، طبیعی است که در خدمت پول قرار گیرد (پارسازاده، ۱۳۹۳: ص ۱۲۵).

۵ـ۵. نقد الگوهای اول، دوم و سوم تولید دانش

اهمیت الگوهای اول و دوم تولید دانش (مرتن و گیبونز) و پیوند آن با مفهوم کاربردی‌سازی به‌گونه‌ای است که می‌توان ۱۲ الگو و نظریهٔ تولید دانش مورداشاره در پارادایم دانش‌شناسی سکولار را ذیل این دو الگو صورت‌بندی کرد. در الگوی اول تولید دانش (مرتن)، دانش درپی حقیقت اومانیستی با رویکرد اصالت فرهنگ است و در الگوی دوم تولید دانش (گیبونز)، دانش درپی منفعت با

1. Economic Human
2. Rationality
3. Optimizer

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.2476745.1398.5.2.4.3]

رویکرد اصالت اقتصاد است. همچنین، الگوی سوم تولید دانش (پیچش چهارجانبه) را با توجه به تشابهش، می‌توان ذیل الگوی دوم تولید دانش ارزیابی کرد.

رابرت کینگ مرتن، جامعه‌شناس امریکایی، از ۱۹۳۸ میلادی با توجه جدی به جامعه‌شناسی معرفت، الگوی اول تولید دانش را طرح کرده است. او دیدگاه خود را با ارزش‌های متناسب با پیوریتانیسم (پاک‌دینی)[1] تنظیم کرده است. حضور سکولاریسم در آیین پروتستان در عالم مسیحی-غربی از امور ثابت‌شده است. پیوریتانیسم به‌مثابه خوانشی خاص از آیین پروتستانیسم، وجود یک حیات مذهبی را ذیل تلاش مجدانهٔ این‌جهانی ضروری می‌داند و بر این نظر است که مطالعهٔ طبیعت یا به‌عبارت دقیق‌تر، تصرف در طبیعت، به درک کامل‌تر کارهای خداوند می‌انجامد. ازسوی دیگر، مرتن در رسالهٔ دکتری خود با عنوان «علم، تکنولوژی و جامعه در انگلستان قرن هفدهم» از خط فکری ماکس وبر پیروی کرده است.

سکولاریسم، که درصدد کم‌رنگ کردن نقش دین و باورهای دینی در حوزه‌های گوناگون و زندگی اجتماعی انسان است، در دو باور پروتستانیسم و آرای وبر حضوری جدی دارد. آن‌ها نگاهی به مقولهٔ دانش دارند که فاقد دین‌مداری، دین‌باوری و دین‌محوری است. سکولاریسم به معنای جدایی دین از دنیا، نخست در جهان مسیحیت رشد کرده و برمبنای فکری و نظری هستی‌شناختی، دین‌شناختی، معرفت‌شناختی و انسان‌شناختی خاص خودش استوار است.

به‌آسانی می‌توان در الگوی اول تولید دانش شاخصه‌های نگرشی، روشی و کارکردی پارادیم دانش‌شناسی سکولار را مشاهده کرد. اگرچه مرتن در آرای خود، هویت ناب جهان‌شمولی را برای دانش قائل شده است، این همان حقیقت به معنای اومانیستی است و در آن ردپای وجوه معنوی و دینی را نمی‌توان پی گرفت. حتی معیارهای اخلاقی دانش در الگوی اول تولید دانش نیز برگرفته از آموزه‌های وحیانی نیست، بلکه ریشه در ارزش‌شناختی سکولار دارد. ازسوی دیگر، مسئولیت اجتماعی کمتر، اثربخشی کمتر و مشروعیت کمتر از ویژگی‌های دانش در الگوی اول تولید دانش برشمرده شده که با ویژگی‌های دانش‌شناسی اسلامی منطبق نیست.

سکولاریسم در الگوی دوم تولید دانش در مقایسه با الگوی اول، چهرهٔ خود را بیشتر نمایان کرده است. الگوی دوم تحت‌تأثیر جهانی‌شدن به اصرار بیش‌ازحد بر کاربردی‌بودن و ارزش فنی

۱. عقیدهٔ اصلی آیین پروتستان ریاضت‌گرایِ پاکدینان این بود که وجود حیات دینی مستلزم رویگردانی از امور دنیوی نیست، بلکه برای حصول به عظمت الهی تلاش مجدانهٔ این‌جهانی ضروری است. خِرد و نیکی خدا را نیز، همچون قدرت او، می‌توان در خلقت او دید و گفته می‌شد که مطالعهٔ طبیعت به درک کامل‌تر کارهای خدا می‌انجامد (گلوور و همکاران: ۱۳۸۸: ص ۷۴).

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1398.5.2.4.3]

داشــتن دانش و دانشگاه منجر شــده است. گیبونز تحت‌تأثیر نگاه ماتریالیســتی و کالایی به دانش، الگوی دوم تولید دانش را مطرح کرده که براساس آن، تولید یک دانش در زمینه‌ای کاربردی به معنای پراگماتیســتی انجام می‌شــود. در این الگو، دانش صرفاً هدفی ســودآورانه و بنگاهی دارد و حتی به حقیقت اومانیســتی موردنظر مرتن نیز بی‌توجه اســت، چه رســد به حقایق متعالی و معنوی برگرفته از وحی. این الگو با اثرپذیری از ارزش‌های ســرمایه‌دارانهٔ حاصل جهانی‌شدن، دانشگاه‌ها را با نوع جدیدی از سرمایه‌داری آکادمک بازارمحور و کالایی‌شدن دانش مواجه کرده است. البته باید توجه داشــت که کاربردی‌بودن دانش نافع به معنای کاربردی‌بودن موردنظر گیبونز و همکارانش نیســت و با آن تفاوت‌های بنیادین دارد.

بــه دیگر ســخن، الگــوی دوم تولید دانــش، نوعی نگاه ابزاری به انســان و دانــش را دامن زده و درواقــع، دانــش را به کالایی ســودآورانه تبدیل کرده اســت نه فعالیتی بــرای حقیقت‌جویی. ضعف اخلاق پژوهش و وابستگی دانش و دانشگاه به سیاست‌های منفعت‌طلبانه و بازار و صنعت، از نتایج طبیعی این نوع نگاه به مقولهٔ کاربردی‌ســازی دانش براســاس دانش‌شناسی سکولار است. استقلال ضعیف پژوهشگر، اخلاق دانشی ضعیف و تأثیر آزادی دانشی از سیاست‌های بازار و صنعت، تولید دانش با نگرش ســوددهی و بنگاهی، علاقهٔ کمتر به انتقاد مســتقلانه از دولت‌ها و شــرکت‌ها و عدم فعالیت‌های سیاســی و اجتماعی دانشــگاه، مدیریت بنگاهی و ســرمایه‌دارانهٔ دانش، تغییر واژه‌های «هیئت‌علمی» و «دانشــجو» به واژه‌های ســکولارِ «پیمانکار دانش» و «مشــتری دانش»، ســاختار کاربردی و تجاری دانشــگاه و محیط نامحدود و بدون مرز آموزش عالی، تولید دانش با مشــارکت بازار و صنعت در خارج از محیط دانشــگاه، وجههٔ اجتماعی ضعیف اســتادان و دانشجویان و توجه افراطی به نیازهای مشــتری در روند تولید دانش و اهمیت‌یافتن دانش‌های پایه‌ای و فنی، بی‌توجهی به دانش‌های بنیادی همانند علوم انســانی و برنامه‌های درســی بنگاهی، بازارمحور و کاربردی‌تر از دیگر نقدهای واردشده به الگوی دوم تولید دانش است.

۶. نتیجه‌گیری و پیشنهاد

اعتبار ســرمایه‌ای و نقش تمدن‌ســازی علوم انســانی موجود در غرب از یک‌ســو و مسئله‌محوری، برنامه‌ریزی اجتماعی و سیاســت‌گذاری برای دستیابی به سرمایه‌های موردنیاز در زندگی اجتماعی عصــر مــدرن ازســوی دیگر، در ســال‌های اخیــر توجــه گروهــی از دانش‌پژوهان غربی بــه مقولهٔ کاربردی‌ســازی علوم انسانی را به خود جلب کرده اســت. این دانش‌پژوهان ذیل نوعی نگاه کالایی به دانش که به رشــته‌های علوم انســانی موجود هم ســرایت کرده، الگوها و نظریه‌هایی در راســتای

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.2476745.1398.5.2.4.3]

کاربردی‌سازی دانش و به تبع آن کاربردی‌سازی علوم انسانی در سپهر دانشی غرب مطرح کرده‌اند. این الگوها و نظریه‌ها با نگاهی غالباً پراگماتیستی، به‌جای حقیقت‌جویی درپی فایده‌گرایی هستند و در بستر مفاهیم عریانی همچون «تجاری‌سازی دانش» با تولید ثروت و کارآمدی برای تقویت ارزش‌های سکولار عمل می‌کنند.

از منظر پارادایم دانش‌شناسی اسلامی، همهٔ الگوها و نظریه‌های کاربردی‌سازی علوم انسانی موجود، با شدت و ضعف، ویژگی‌های مشترک زیر را دارند:

۱. نگاه ماتریالیستی و کالایی به دانش؛

۲. تقویت منفعت‌گرایی با رویکرد اصالت اقتصاد مدرن؛

۳. تقویت و گسترش ارزش‌های سکولاریستی و سرمایه‌سالارانه؛

۴. دامن‌زدن به نوع جدیدی از سرمایه‌داری آکادمیک بازارمحور؛

۵. نگاه سودآورانه و بنگاهی به دانش و تبدیل دانش به کالای سودآورانهٔ صِرف؛

۶. نگاه اومانیستی و ابزاری به عالَم، آدم و علم و دانش؛

۷. سنجش ارزش دانش با میزان سودمندی و کارآمدی، نه توان حقیقت‌یابی و نفی حقیقت‌گرایی وحیانی؛

۸. زیر سؤال رفتن استقلال پژوهشگران؛

۹. ضعف اخلاق و معنویت در عرصهٔ دانش و پژوهش؛

۱۰. سرکوب انتقادهای نهادهای دانشی از دولت‌ها و شرکت‌های سرمایه‌سالار؛

۱۱. فروکاستن دانشمندان و پژوهشگران به ابزارهای صنعت و بازار؛

۱۲. بی‌اهمیت کردن پژوهش‌های نظری و بنیادی و تقویت پژوهش‌های کاربردی و عمل‌گرایانه؛

۱۳. رشد و تقویت نسبیت‌گرایی و تضعیف نیل به قطعیت در نتایج دانشی؛

۱۴. تقویت رهیافت‌های اثبات‌گرایانه (پوزیتیویستی) و امپریستی در تکاپوهای دانشی؛

۱۵. تنزل انسان به حیوان عاقل، پیشرفته و ابزارساز صِرف با استفاده از گزاره‌های علمی و دانشی؛

۱۶. تقویت و گسترش گزارهٔ ماتریالیستی «حداکثرسازی لذت و نفع شخصی انسان با حداقل هزینه در عرصهٔ فعالیت‌های دانشی»؛

۱۷. تقویت و توجیه ارزش‌های متناسب با پیوریتانیسم (پاک‌دینی) و آیین پروتستان در عرصهٔ جهانی.

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1398.5.2.4.3]

علوم انسانی موجود از جهت مبادی شش‌گانه (هستی‌شناختی، انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی، ارزش‌شناختی، دین‌شناختی (الهیاتی) و روش‌شناختی) با علوم انسانیِ اسلامی متفاوت است. این تمایزهای مبنایی به‌طور طبیعی به الگوها و نظریه‌های کاربردی‌سازی نیز سرایت کرده است.

بر همین اساس، پس‌زدن علوم‌انسانی موجود و بهره‌مندی از الگوها و نظریه‌های کاربردی‌سازی آن در عرصهٔ علوم اسلامی می‌تواند، مدیریت کلان و راهبردی نظام جمهوری اسلامی ایران را با تضادها و چالش‌های جدی مواجه کند. «کاربردی‌سازی» در دو پارادایم دانش‌شناسی اسلامی و سکولار، اشتراک لفظی است. ازسوی دیگر، کاربردی‌سازی موردنظر در پارادایم دانش‌شناسی اسلامی که همان «کاربردی‌سازی مؤمنانه» است، ریشه در «دانش نافع» دارد که از آیات قرآن کریم و احادیث حضرات معصومین (علیهم‌السلام) قابل استخراج است.

حال که در سپهر دانشیِ جهان اسلام، تکاپوهایی در عرصهٔ تولید علوم انسانی اسلامی درحال وقوع است، باید توأمان به الگوهای کاربردی‌سازی آن نوع علوم انسانی توجه کرد. قدم نخست در این عرصه، شناخت و ارزیابی انتقادی الگوها و نظریه‌های کاربردی‌سازی علوم انسانی موجود است. بر همین اساس، انجام پژوهش‌های جداگانه و تفصیلی با هدف استخراج مبادی شش‌گانه هر کدام از نظریه‌ها و الگوهای کاربردی‌سازی علوم انسانی موجود و ارزیابی انتقادی آن‌ها با توجه به مبادی علوم انسانی اسلامی، می‌تواند از پیشنهادهای این پژوهش باشد؛ تلاش‌هایی که بخشی مهم از روند تولید و کاربرد علوم انسانی اسلامی به‌شمار می‌رود.

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.2476745.1398.5.2.4.3]

کتابنامه

۱. آل‌حسینی، فرشته؛ باقری، خسرو، ۱۳۸۵. «**دانش در تنگنای کاربردپذیری؛ نگاهی انتقادی از منظر تعلیم و تربیت**». مجلهٔ روان‌شناسی و علوم تربیتی. سال سی‌وششم. شمارهٔ ۳ و ۴.

۲. اخـوان کاظمی، بهرام. ۱۳۹۰. «**تحقـق علم نافع، راهبردی بنیادیـن در اصلاح و اعتلای علمی کشـور**». فصلنامهٔ معرفت در دانشـگاه اسـلامی. سـال پانزدهم. شـماره ۴. زمستان. (شمارهٔ پیاپی ۴۹).

۳. اسـتیس، والتر ترنس. ۱۳۷۱. **گزیده‌ای از مقالات اسـتیس (ده مقالـهٔ گزیده دربارهٔ علم، فلسـفه، ارزش و اخلاق)**. ترجمهٔ عبدالحسـین آذرنگ. تهران: سـازمان چاپ و انتشـارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی. چاپ اول.

۴. امیری طهرانی، سـید محمدرضـا. ۱۳۹۵. «**تأملی دربارهٔ دوگانهٔ علـوم اجتماعی نظری و کاربردی**». همایون‌نامه؛ نکوداشت کوشش‌های علمی و فرهنگی دکتر ناصر تکمیل همایون. جلد ۲. به کوشش بهرنگ ذوالفقاری. تهران: نگارستان اندیشه. چاپ اول.

۵. باقری نوع‌پرسـت، خسـرو. ۱۳۹۱. «**تأملی بر روابط فرهنگ بازار و دانشـگاه**». مجلهٔ علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز. دورهٔ ششم. شمارهٔ ۲. پاییز و زمستان.

۶. بزرگمهری، مجید. ۱۳۸۷. «**کاربردیسـازی علوم سیاسـی بر اسـاس نیازهـای عینی بازار کار**». پژوهشنامهٔ علوم سیاسي، سال سوم، شمارهٔ ۳. تابستان.

۷. پارسازاده، احمد. ۱۳۹۳. «**کالای علم؛ اشاره‌ای دربارهٔ نگرش اقتصادی به علم**». ماهنامهٔ سورهٔ اندیشه. شمارهٔ ۸۰ و ۸۱. آذر و دی.

۸. پایـا، علـی. ۱۳۸۸. «**مدل‌هـا و تجویزهـا؛ رابطـه میـان برداشـت‌های تازه از چیسـتی و ظرفیت‌های علوم انسـانی با سیاسـت‌گذاری‌ها**». علوم انسـانی و ماهیت تمدن‌سازی آن. به اهتمام علی خورسـندی طاسکوه. تهران: پژوهشکدهٔ مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. چاپ اول.

۹. حشـمت‌زاده، محمدباقـر. ۱۳۸۳. «**چیسـتی و هسـتی علـوم انسـانی؛ برخـی موانـع و راهکارها**». فصلنامهٔ قبسات. سال نهم. شمارهٔ ۳۴. زمستان.

۱۰. حیاتی، زهرا. ۱۳۹۵. **درآمدی بر کاربردی‌سـازی علوم انسـانی در ایران**. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

۱۱. خاکی قراملکی، محمدرضا. ۱۳۹۰. **تحلیل هویت علم دینی و علم مدرن**. قم: کتاب فردا. چاپ اول.

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.2476745.1398.5.2.4.3]

۱۲. خورسندی طاسکوه، علی. ۱۳۸۸الف. «**علوم انسانی و جهت‌گیری‌های معرفت‌شناختی آن**». علـوم انسـانی و ماهیت تمدن‌سـازی آن. به اهتمام علی خورسـندی طاسـکوه. تهران: پژوهشکدهٔ مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. چاپ اول.
۱۳. ـــــــــــــــــــ. ۱۳۸۸ب. **علوم انسـانی و ماهیت تمدن‌سـازی آن، (مقدمه)**. تهران: پژوهشکدهٔ مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. چاپ اول.
۱۴. داناییفرد، حسـن؛ حسینی، سـید یعقوب. ۱۳۸۹. «**مدل مفهومی برای ساخت نظریههای کاربردی در علوم اجتماعی: چگونه دنیای معنابخشی کارورزان و اندیشمندان را به هم پیوند دهیم؟**». فصلنامهٔ روش‌شناسـی علوم انسـانی. سال پانزدهم. شمارهٔ ۶۴ و ۶۵. پاییز و زمستان.
۱۵. دلانتـی، جـرارد. ۱۳۸۶. **دانـش در چالـش؛ دانشـگاه در جامعـهٔ دانایـی**. ترجمـهٔ علـی بختیـاری‌زاده. تهران: پژوهشـکدهٔ مطالعات فرهنگـی و اجتماعی وزارت علـوم، تحقیقات و فناوری. چاپ اول.
۱۶. دیلتـای، ویلهلم. ۱۳۸۹. **مقدمه بر علوم انسـانی**. ترجمهٔ منوچهـر صانعی دره‌بیدی. تهران: ققنوس. چاپ دوم.
۱۷. ذاکـر صالحی، غلامرضـا. ۱۳۸۳. **دانشـگاه ایرانی (درآمـدی بر جامعه‌شناسـی آموزش عالی)**. تهران: انتشارات کویر. چاپ اول.
۱۸. ربانی خوراسـگانی، علی؛ قاسـمی، وحید؛ ربانی، رسـول؛ ادیبی سـده، مهدی؛ افقی، نادر. ۱۳۹۰. «**تحلیـل جامعه‌شـناختی شـیوه‌های تولید علـم؛ تأملـی در رویکردهای نوین**». فصلنامهٔ تحقیقات فرهنگی. دورهٔ چهارم. شمارهٔ ۴. زمستان.
۱۹. رحیمی سجاسـی، داوود. ۱۳۹۰. **شـیوه‌های تولید دانش (درآمدی بر تولید دانش بومی)**. قم: دانشگاه باقرالعلوم علیه‌السلام و مؤسسهٔ بوستان کتاب. چاپ اول.
۲۰. رشـید حاجی خواجه‌لو، صالح. ۱۳۹۰. «**به‌سوی پارادایمی جدید از علم؛ تأملی انتقادی در باب ماهیت فراعلمی الگوی دوم تولید علم**». فصلنامهٔ راهبرد فرهنگ. شمارهٔ ۱۴ و ۱۵. تابستان و پاییز.
۲۱. زاهدی کیوان. پاییز ۱۳۸۸. «**بررسی فراگشت آموزش و پژوهش میان‌رشته‌ای؛ نیاز دیروز، رویکرد امروز، زیرساخت فردا**». فصلنامهٔ مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی. شمارهٔ ۴.
۲۲. شمشـیری، بابـک. ۱۳۸۷. «**آگاهی‌بخشـی و نقـادی؛ بنیادی‌تریـن کارکردهـای علـوم انسـانی**». مجموعه مقالات کنگرهٔ ملّی علوم انسـانی. جلد ۷. به اهتمـام دکتر مظفر نامدار.

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1398.5.2.4.3]

تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۲۳. شـیری، حامد. ۱۳۹۳. «**توسـعهٔ پایدار و تحول در کارکرد دانشگاه‌ها؛ ارزیابی نظریه‌های نوین**». مجموعه مقالات دوّمین همایش آموزش عالی و توسعهٔ پایدار. تهران: مؤسسهٔ پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
۲۴. شـیخ صدوق، ابی‌جعفر محمد بن علی بن الحسین بن بابویه القمی. بی‌تا. **ثواب الاعمال و عقاب الاعمال**. جلد ۱. تحقیق علی‌اکبر غفاری. تهران: مکتبه الصدوق.
۲۵. علی‌تبار فیروزجایی، رمضان. ۱۳۸۹. «**نقد مبانی علم سکولار**». فصلنامهٔ کتاب نقد. شمارهٔ ۵۵ و ۵۶. تابستان و پاییز.
۲۶. علیزاده، عبدالرضا. بهار ۱۳۸۳. «**گذری بر دیدگاه‌های برخی از متفکران و جامعه‌شناسان معرفت**». جامعه‌شناسـی معرفت (مجموعه مقالات). زیرنظر محمد توکل. قم: پژوهشـکدهٔ حوزه و دانشگاه.
۲۷. فاضلـی، نعمت‌اللـه. ۱۳۸۷. **فرهنگ و دانشـگاه (منظرهـای انسان‌شناسـی و مطالعات فرهنگی)**. تهران: ثالث. چاپ اول.
۲۸. فراسـتخواه، مقصود. بهار ۱۳۸۸. «**مقایسهٔ سه گذرگاه معرفتی دربارهٔ دانش بومی در ایران با تأکید بر تحولات مفهومی، سـاختی و کارکردی علم**». مجلهٔ مطالعات اجتماعی ایران. دورهٔ سوم. شمارهٔ ۱.
۲۹. ـــــــــــــ. زمستان ۱۳۹۰. «**میان‌رشته‌گرایی و ظهور علم جلودار سرحدّی؛ بررسی خاسـتنگاه، ظرفیت‌ها و بایسته‌های میان‌رشته‌ای شـدن**». فصلنامهٔ مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی. دورهٔ چهارم. شمارهٔ ۱.
۳۰. فروند، ژولین. ۱۳۹۳. **نظریه‌های مربوط به علوم انسانی**. ترجمهٔ علی‌محمد کاردان. تهران: مرکز نشر دانشگاهی. چاپ ششم.
۳۱. قانعی راد، محمدامین. ۱۳۸۱. «**شـیوهٔ جدید تولید دانـش؛ ایدئولوژی و واقعیت**». مجلهٔ جامعه‌شناسی ایران. دورهٔ چهارم. شمارهٔ ۳.
۳۲. قانعـی راد، محمدامیـن؛ ملکی، امیر؛ محمدی، زهرا.زمسـتان ۱۳۹۲. «**تحـوّل فرهنگی در علم؛ از علم دانشـگاهی تا علم پسادانشـگاهی**». فصلنامهٔ تحقیقـات فرهنگی ایران. دوره ششم. شمارهٔ ۴.
۳۳. ـــــــــــــ. ۱۳۹۵. **الگـوی چهاروجهـی برای ارزیابی توسـعهٔ علوم انسـانی**. تهران: پژوهشکدهٔ مطالعات فرهنگی اجتماعی. چاپ اول.

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1398.5.2.4.3]

۳۴. قبادی، حسین‌علی. ۱۳۹۳. «**پژوهش کاربردی در علوم انسانی**». علوم انسانی از دیدگاه صاحب‌نظران (مجموعه مصاحبه‌ها و گفت‌وگوها). تدوین فیروزه اصغری. تهران: پژوهشکدهٔ مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. چاپ اول.
۳۵. قدیر دانش، محمد. پاییز ۱۳۸۹. «**ویژگی‌های علم مدرن با تأکید بر علوم انسانی**». فصلنامهٔ معرفت فرهنگی اجتماعی. شمارهٔ ۴.
۳۶. قهرمانی، محمد؛ ابوالقاسمی، محمود؛ پرندی، منصور. ۱۳۹۴. **تجاری‌سازی نتایج تحقیقات دانشگاهی (مفاهیم، مبانی و چالش‌ها)**. تهران: مرکز چاپ و انتشارات دانشگاه شهید بهشتی. چاپ اول.
۳۷. گال، مردیت؛ بورگ، والتر؛ گال، جویس. ۱۳۸۶. **روش‌های تحقیق کمّی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی**. جلد ۲. ترجمهٔ احمدرضا نصر. تهران: دانشگاه شهید بهشتی و انتشارات سمت. چاپ دوم.
۳۸. گلوور، دیوید؛ استرابریج، شیلاف؛ توکل، محمد. ۱۳۸۸. **جامعه‌شناسی معرفت و علم**. مترجمان شاپور بهیان، حامد حاجی حیدری؛ جمال محمدی؛ محمدرضا مهدی‌زاده؛ حسن ملک. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت). چاپ چهارم.
۳۹. گیبونز، مایکل. زمستان ۱۳۸۷. «**آیندهٔ آموزش عالی در دنیای جهانی‌شده**». جهانی‌شدن و دانشگاه‌ها: سپهر نو و کنشگران نوین (مجموعه مقالات). زیرنظر گیل برتون و میشل لامبرت. ترجمهٔ حمید جاودانی. تهران: پژوهشکدهٔ مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. چاپ اول.
۴۰. لیوتار، ژان فرانسوا. ۱۳۸۰. **وضعیت پست‌مدرن؛ گزارشی دربارهٔ دانش**. ترجمهٔ حسین‌علی نوذری. تهران: گام نو. چاپ اول.
۴۱. مالپاس، سایمون. ۱۳۸۸. **ژان فرانسوا لیوتار**. ترجمهٔ بهرنگ پورحسینی. تهران: مرکز.
۴۲. محمدپور، احمد. ۱۳۹۰. **فراروش (بنیان‌های فلسفی و عملی روش تحقیق ترکیبی در علوم اجتماعی و رفتاری)**. تهران: انتشارات جامعه‌شناسان. چاپ سوم.
۴۳. نامداریان، لیلا؛ دوران، بهزاد. ۱۳۹۵. «**نقد و بررسی کتاب تجاری‌سازی تحقیق با تأکید بر حوزهٔ علوم انسانی**». پژوهشنامهٔ پردازش و مدیریت اطلاعات. دورهٔ سی‌ویکم. شمارهٔ ۳. بهار.
۴۴. نعمتی شمس‌آباد، حسن‌علی؛ گائینی، ابوالفضل. ۱۳۹۳. از مبانی نظری تا نظریه‌های مدیریت دانش؛ «**بسط مدل مفهومی تأثیرپذیری مدیریت دانش از تئوری دانش**». دوفصلنامهٔ

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.2476745.1398.5.2.4.3]

اسلام و مدیریت. شمارهٔ ۵. بهار و تابستان.
۴۵. وبر، ماکس. ۱۳۸۲. **دین، قدرت، جامعه**. ترجمهٔ احمد تدین. تهران: هرمس.
۴۶. ورام بـن أبی‌فـراس، ابی‌الحسـین. بی‌تا. **تنبیـه الخواطـر و نزهـه النواظر**. جلـد ۲. بیروت: دارالتعارف و دارصعب.
۴۷. یانگ، روی. ۱۳۸۹. «**جهانی‌شـدن و توسـعهٔ آمـوزش عالی؛ کاوشـی منتقدانه**». ترجمهٔ بابک حمیدیا، سمیه تصدیقی. دانشگاه و جهانی‌شدن (مجموعه مقالات). تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. چاپ اول. زمستان.

48. Barnet, R. 2000. **Realizing the university intoan Age of supercomplexity**. London, The Society for Research into Higher Education and open university.

49. Carayanis, Elias; Campbell, David. 2009. "**Mode 3 and Quadruple Helix: Toward A 21st Century. Fractal Innovation Ecosystem**". International Journal of Technology. Management. vol. 46. No. 3 - 4.

50. Gibbons, M._Camill, L & Helga Nowotny. 1994. **The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in contemporary Societies**. London Sage Publications.

51. Scott, Peter. 2000. **A tale of three revolutions? science, society and the university**. in highe educationre- formed- falmer press.

[Downloaded from frh.sccsr.ac.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.2476745.1398.5.2.4.3]