

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 الگوهای کاربردی‌سازی علوم انسانی موجود ارائه کرده‌اند. در همین راستا، با مطالعه‌ای روشمند می‌توان به دوازده نظریه و الگوی زیر دست یافت که علاوه بر ادعاهایی در عرصه 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

پژوهشی «خلاصه اسناد و مدارک (فیش برداری)» و «تفکر پایان تا آغاز»، پس از مفهوم‌شناسی حوزه کاربردی‌سازی و مفاهیم هم‌پیوند با آن همانند تجاری‌سازی، سودمندسازی، کارآمدی و کارکردگرایی، الگوها و نظریه‌های پیش‌گفته با توجه به ارزش‌های پارادایم دانش‌شناسی اسلامی و برخی دانش‌پژوهان منتقد غربی همانند ژان فرانسوا لیوتار مورد ارزیابی انتقادی قرار گرفته‌اند.

سیطره نگاه‌های ماتریالیستی، کالایی و بنگاهی و تقویت منفعت‌گرایی و نسبیت‌گرایی به دانش و انکار حقیقت‌گرایی و ضعف اخلاق و معنویت و نگاه اومانیستی و ابزاری به عالم، آدم و علم و دانش از جمله اشتراکات و نتایج نظریه‌ها و الگوهای کاربردی‌سازی در علوم انسانی موجود است.

کلیدواژه‌ها: علوم انسانی موجود، علوم انسانی اسلامی، پارادایم دانش‌شناسی سکولار، پارادایم دانش‌شناسی اسلامی، الگوها و نظریه‌های کاربردی‌سازی، ارزیابی انتقادی.

۱. مقدمه و بیان مسئله

علوم انسانی موجود در جوامع غربی جایگاه تمدن‌سازی و اعتبار «سرمایه‌ای» دارد و برنامه‌ریزی‌های اجتماعی و سیاست‌گذاری برای دستیابی به سرمایه‌های مورد نیاز زندگی اجتماعی در عصر مدرن براساس سرمایه‌گذاری روی علوم انسانی مدرن بنیان گذاشته می‌شوند. این در حالی است که در جوامع مستقل و خارج از اراده غرب و یا جوامعی که در تلاش برای دستیابی به توسعه و پیشرفت به معنای غربی آن هستند، علوم انسانی موجود، غالباً به مثابه دانش‌هایی انتزاعی و ذهنی توصیف می‌شوند که با مجموعه‌ای از کلیات، مفاهیم، معناها، مضامین و موضوع‌های غیر ملموس و مقدارناپذیر سروکار دارند؛ به بیان دیگر و به زبان برنامه‌ای، در چنین کشورهایی، سیاست‌گذاری در عرصه علوم انسانی به جای ارزش «سرمایه‌ای»، اعتبار «هزینه‌ای» دارد و در نتیجه ارزش و اعتباری که برای دانش‌ها و معرفت‌های علمی نظیر علوم طبیعی، فناوری و مهندسی قائل می‌شوند، از دانش‌های انسانی دریغ می‌شوند (خورسندی طاسکوه، ۱۳۸۸ ب: ص هفت).

اما برای آنکه علوم انسانی قادر به ایفای نقش مؤثری در شناخت مسائل جامعه بشری و ارائه راه‌حل‌های کارآمد برای آن‌ها باشند، نخستین شرط آن است که تصور و تلقی صحیحی از چیستی این علوم و کارکردها و کاربردهای آن نزد حاملان آن و نیز در عرصه فراختر حیطه عمومی حاصل شود. با ذکر شواهد متعدد می‌توان نشان داد که چنین شناختی نزد بسیاری از دست‌اندرکاران علوم

انسانی کشور ما وجود ندارد. این درحالی است که در کشورهای پیشرفته، سخن از رویکردهای تازه برای تجدید ساختار مراکز دانشگاهی و پژوهشی و طراحی محتوای رشته‌ها و دروس با توجه به رهیافت موسوم به «دانش نوع دو»^۱ و یا «مارپیچ سه‌گانه»^۲ است که ازجمله مشخصه‌های آن‌ها توجه به ظرفیت و زمینه‌ها، نگاه مسئله‌محور، تأکید بر همکاری بین‌رشته‌ای، ارتباط دانشگاه‌ها و مراکز تحقیقاتی با نهادهای بیرون از دانشگاه و توجه محوری به نوآوری است. اصحاب علوم انسانی در ایران کمتر با این تحولات آشنا هستند و کمتر از آن، در قبال آن‌ها واکنش‌های مناسب نشان می‌دهند (پایا، ۱۳۸۸: صص ۲۵۰-۲۴۹).

در جوامع 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 است که به‌گونه‌ای مقبول قادر به ایفای نقش‌های خود در مناصب عملی (پراگماتیک) موردنیاز نهادهای آن (نظام) باشند. تأثیر کلی حاکمیت اصل کاربردپذیری در آموزش آن است که نهادهای آموزش عالی را تابع قدرت‌های موجود می‌کند و با حاکمیت تخصص‌گرایی، سؤال «آیا حقیقی است؟» 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 (آل حسینی و باقری، ۱۳۸۵: ص ۷۱).

در سال‌های اخیر، گروهی از دانش‌پژوهان غربی همانند مایکل گیبونز^۳ تحت تأثیر نگاه ماتریالیستی و کالایی به دانش، الگوی دوم تولید دانش را مطرح کرده‌اند که براساس آن، تولید یک دانش در زمینه‌ای کاربردی انجام می‌شود (گیبونز و همکاران، ۱۹۹۴: ص ۱۰). گیبونز تحولات دانش را در اواخر قرن بیستم با مفهوم‌سازی «دانش سبک یک»^۴ (دانش در پی حقیقت اومانستی یا رویکرد اصالت فرهنگ) و «دانش سبک دو»^۵ (دانش در پی منفعت یا رویکرد اصالت اقتصاد) توضیح داده است. دانش سبک دو یا همان الگوی دوم تولید دانش با تحولاتی همانند ظهور بین‌رشته‌ای‌ها و رشد روندهایی در دانش مانند مسئله‌گرا شدن، 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

اجتماعی شکل گرفته است. در نظریه‌های جهانی‌شدن،^۱ از مفهوم جدید «دانش حساس به زمینه» سخن به میان آمده است (فراستخواه، ۱۳۸۸: ص ۱۰۳). الگوی گیونز 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 رسیدن به منفعت صرف است؛ بدون توجه به حقایق متعالی حتی حقایق اومانیستی موردنظر الگوی اول تولید دانش (مرتین).

به عبارات دیگر، جهانی‌شدن ماهیت دانشگاه را به عنوان نهادی ملی با بحران مواجه کرده و پیامدهای متناقضی را برای آموزش عالی و دانشگاه در پی داشته است. به نحوی که گسترش ارزش‌های سرمایه‌دارانه حاصل جهانی‌شدن، دانشگاه‌ها را با نوع جدیدی از سرمایه‌داری آکادمیک بازارمحور و کالایی‌شدن دانش مواجه کرده است (شیری، ۱۳۹۳: ص ۷۶۳). این درحالی است که هزار و اندی سال پیش، بزرگان دین شریف اسلام در اثنای تشریح ویژگی‌های دانش نافع، کاربردی بودن را از ویژگی‌های آن برشمردند. براساس تعالیم اسلامی، دانش فاقد عمل و بدون کاربرد، دانش سودمندی نیست، بلکه دانش‌های کاربردی را می‌توان در زمره دانش نافع به حساب آورد. همچنان که کاربردی‌شدن دانش به توسعه و رشد و پیشرفت آن‌ها نیز خواهد افزود.

پیامبر اعظم (صلی الله علیه و آله و سلم) در این باره فرموده‌اند: «إِنَّ الْعَالِمَ مَنْ يَعْمَلُ بِالْعِلْمِ وَإِنْ كَانَ قَلِيلَ الْعَمَلِ: عَالِمٌ أَنْ اسْتَكَرَّ بِدَانِيسَ خُودِ عَمَلٍ مِی‌کند، هرچند عمل او اندک باشد» (شیخ صدوق، بی تا: ص ۳۴۶). امام علی (علیه السلام) نیز فرموده‌اند: «لَا تَكُونُ عَالِمًا حَتَّى تَكُونَ بِالْعِلْمِ عَامِلًا؛ تا به دانش خود عمل نکنی، دانا نباشی» (ورام بن ابی فراس، بی تا: ص ۲۱۴). البته باید توجه داشت که کاربردی بودن دانش نافع به معنای کاربردی بودن به معنای دانش پراگماتیستی و عمل‌گرایی مدنظر گیونز و همکارانش نیست و با آن تفاوت‌های بنیادین و معرفتی دارد (اخوان کاظمی، ۱۳۹۰: ص ۱۲).

با توجه به مطالب پیش گفته، مسئله تحقیق این است که در سال‌های اخیر، گروهی از دانش‌پژوهان سکولار با ارائه و فراگیر کردن الگوها و نظریه‌های کاربردی‌سازی در حوزه 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 وابستگی دانش و دانشگاه به سیاست‌های منفعت‌طلبانه بازار و صنعت از نتایج طبیعی این نوع نگاه به مقوله کاربردی‌سازی

دانش براساس دانش‌شناسی سکولار است.

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

در همین راستا، یکی از اقدام‌های آغازین در ارائه 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، در پی 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

۲-۱. علوم انسانی موجود

در منابع و متون لاتین، اصطلاحات و معادل‌های معتابه 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 عقیده ویلهلم دیلتای، بنیاد علوم انسانی یا فلسفه 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، به جای عمل توصیف در علوم طبیعی، در علوم انسانی تأویل (هرمنوتیک) مطرح است؛ علوم انسانی علوم توصیفی مثل فیزیک نیست، بلکه علوم

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

۲-۲. مفهوم‌شناسی حوزه کاربردی‌سازی و مفاهیم هم‌پیوند با آن

در بازشناسی اصطلاح کاربردی‌سازی می‌توان برابریهایی 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 به کار گرفته می‌شوند؛ بدین ترتیب، دامنه عمل و اقدام و میدان مانور و اثر انسان‌ها وسیع و گسترده می‌شوند (دانستن برای به کار بستن) (حشمت‌زاده، ۱۳۸۳: ص ۵۷).

ظهور مکتب پراگماتیسم^۱ در واپسین دهه‌های قرن نوزدهم میلادی به‌ویژه فلسفه جان دیویی (۱۸۵۹-۱۹۵۳م) 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 مطلق را منکر شد و آن را امری نسبی و متکثر^۲ تلقی کرد، باعث شد مجامع بیش از پیش به سودمندی و کارکرد علوم توجه کنند. این امر نیز به‌نوبه خود باعث شد که علوم گوناگون روزبه‌روز به سمت کاربردی‌شدن پیش روند. تغییر رویکرد تحقیقاتی از پژوهش‌های بنیادی به‌سوی انواع کاربردی آن از نتایج غلبه همین نگاه به علم و دانش است (شمشیری، ۱۳۸۷: ص ۷۶).

از منظر پراگماتیسم، دانش به‌عنوان یک برساخته اجتماعی و بنیانی برای واقعیت‌دنیایی که در آن انسان‌ها تجربه و زندگی می‌کنند، تعریف می‌شود؛ از این رو، نظریه‌ها تنها به شکل ابزاری دیده می‌شوند نه چیز دیگر. این نظریه‌ها به درجه‌های متفاوتی، حقیقی^۳ هستند؛ یعنی به همان میزانی که می‌توانند در شناخت واقعیت‌ها مفید واقع شوند. معیار داوری کیفیت این نظریه‌ها برحسب کاربردپذیری^۴ و پیش‌بینی‌پذیری آن‌ها در درک و شناسایی جهان اجتماعی و طبیعی صورت می‌گیرد (محمداپور، ۱۳۹۰: ص ۴۷).

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

ازسوی دیگر، ایده توجه به کاربردی بودن نظریه‌ها به کرت لوین^۱ برمی‌گردد. کسی که به‌عنوان پدر روان‌شناسی اجتماعی مدرن شناخته می‌شود. او و شماری دیگر از اندیشمندان باور دارند که هیچ چیز کاربردی‌تر از یک نظریه خوب^۲ نیست. نظریه خوب کاربردی است و به افزایش دانش در چهارچوبی علمی می‌انجامد و پژوهش را به سمت پرسش‌های مهم رهنمون می‌شود (دانایی فرد و حسینی، ۱۳۸۹: ص ۱۰۰).

در سال‌های اخیر درباره 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 توسعه علمی و دانشی کشور می‌دانند و در تعریف آن می‌نویسند: اگر نتایج پژوهشی، عملیاتی بوده و قابلیت کاربرد در فعالیت‌های بیرونی را داشته باشد، آن پژوهش کاربردی نامیده می‌شود. بر همین اساس، پژوهش‌های بنیادی نتیجه‌گرا و پژوهش‌های کاربردی تصمیم‌گرا به‌شمار می‌روند (بزرگمهری، ۱۳۸۷: ص ۴۹).

کاربردی‌کردن علوم انسانی در دیدگاه گروهی از اندیشمندان یعنی فناورانه کردن آن؛ به طریقی که به حل مسئله ناظر باشد و نیازی از نیازهای جامعه را رفع کند. اما در مسیر کاربردی‌سازی علوم انسانی باید به اشتباه‌های احتمالی نیز واقف بود و آن‌ها را پیش‌بینی کرد؛ مانند خطری که ناشی از جریان به انحصار در آوردن علوم انسانی در انتظارات فناورانه است. علم نمی‌تواند تنها در خدمت کاربرد باشد و از زاینده‌گی معرفت و نظریه دور شود. اگر پژوهش‌های بنیادی و پژوهش‌های کاربردی به موازات هم پیش نروند، همه برنامه‌ها و سیاست‌ها در این زمینه شکست خواهد خورد. به دیگر سخن، از آنجا که بخش مهمی از سرشت علوم انسانی موضوع‌شناسی و مسئله‌شناسی است، باید از فروکاستن نگاه کاربردی و فناورانه به نگاه ابزاری پرهیز کرد (حیاتی، ۱۳۹۵: ص ل؛ قبادی، ۱۳۹۳: ص ۴۴۱).

ازسوی دیگر، برخی پژوهشگران بر این نظرند که منظور از علوم انسانی و اجتماعی کاربردی، در کلی‌ترین تعریف، مطالعاتی است 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، برطرف کردن آن مشکل و تأمین آن نیاز است. در این تعریف، سه مؤلفه را می‌توان بازشناخت: اول مسئله، دوم جامعه یا گروهی از جامعه مسئله‌مند، سوم استفاده از نظریه؛ بنابراین، مؤلفه‌ها، علوم انسانی و اجتماعی کاربردی یعنی به‌کاربردن نظریه‌های علوم انسانی و اجتماعی برای بازشناسی

1. Lewin

2. Good theory

و حل مسئله اجتماعی و انسانی. نکته مورد تأکید در اینجا این است که به کاربردن نظریه مستلزم حضور یک «دانشمند صاحب نظر» است که بتواند فرض‌ها و شرایط نظریه را با مختصات مشکل مورد مطالعه تطبیق دهد و مسئله را بازشناسی و تعریف کند (امیری طهرانی، ۱۳۹۵: ص ۷۰۷).

درباره تمایز مفهوم شناختی تجاری سازی علوم انسانی با کاربردی سازی علوم انسانی می توان گفت در برخی از رشته های علوم انسانی نظیر بازاریابی، مدیریت و اقتصاد، پتانسیل لازم برای تبدیل شدن به دانش فنی و تجاری سازی وجود دارد، اما درباره برخی از رشته های دیگر، نظیر فلسفه و تاریخ، این کار مشکل است و تنها درخصوص این رشته ها می توان از لفظ کاربردی سازی علوم و کسب ارزش اجتماعی به جای ارزش اقتصادی استفاده کرد. کاربردی سازی تحقیقات علوم انسانی به این معناست که آن ها معطوف به حل مسئله و مشکلات اجتماع باشند که لزوماً ممکن است منجر به ارزش اقتصادی و کسب سود نشوند، ولی در عوض با ساماندهی و ایجاد نظم و ترتیب در اجتماع (نظیر حل مشکل اعتیاد، طلاق و بیکاری) و توسعه تفکر انتقادی در جامعه و تربیت نیروی خلاق منجر به کسب ارزش اجتماعی در جامعه شوند. با توجه به این موضوع، لفظ کاربردی سازی نتایج تحقیقات علوم انسانی متفاوت از لفظ تجاری سازی تحقیقات علوم انسانی است (نامداریان و دوران، ۱۳۹۵: ص ۸۷۲).

بازاندیشی در مفهوم کاربردی سازی، از هم پوشانی برخی مفاهیم نشان می دهد که با انکارها، انتقادها یا پیشنهادهایی همراه است. چنانچه در حوزه «کاربردی سازی» می توان برابریهایی همانند «کارکردگرایی»، «کارآمدی»، «تجاری سازی» و «سودمندسازی» را به بحث گذاشت. در جدول زیر دال مرکزی (پیام محوری) پنج مفهوم هم پیوند با کاربردی سازی استخراج و معرفی شده است.

جدول ۱. استخراج دال مرکزی مفاهیم هم پیوند با کاربردی سازی در پارادایم دانش شناسی سکولار

ردیف	مفهوم	معادل لاتین	قائلان	زمان طرح	دال مرکزی (پیام محوری)
۱	کاربردی سازی	application	مایکل گیبونز کرت لوین	از واپسین دهه های قرن نوزدهم میلادی	ارزش دانش در کاربردی بودن آن است. دانش در پی حقیقت یابی نیست. انکار هرگونه حقیقت مطلق. دانش یک برساخته اجتماعی است. کاربردی کردن دانش یعنی فناوریانه کردن آن.
۲	تجاری سازی	commercialization	اف. مکلاپ	از اوایل سال ۱۹۸۰ میلادی	دانش موضوع معاملات تجاری و موجب کسب بوده است. تبیین دانش با منطق غالب اقتصادی مانند ایجاد ارزش افزوده و عرضه و تقاضا.

۳	سودمندسازی	utilization	گروهی از پژوهشگران علوم انسانی مدرن	از نیمه 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، نماینده ارزش‌های جدیدی است که در دوران استیلای ایدئولوژی نئولیبرال وارد دانشگاه شده است. کارآمدی یعنی کاربرد ابزاری دانش فقط در امور مادی.
۵	کارکردگرایی	functional-ism	تالکوت پارسونز رابرت مرتن جرمی بنتام	از اواخر دهه ۱۹۳۰ تا اوایل دهه ۱۹۶۰ میلادی	سودمندی مبتنی بر 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.

۲-۳. پارادایم دانش‌شناسی سکولار

سکولاریسم^۱ از نتایج مدرنیته در غرب است که نقش دین و باورهای دینی را در حوزه‌های گوناگون و زندگی اجتماعی کمرنگ کرده است. از جمله حوزه‌هایی که این فرایند در آن رسوخ کرده و در آن تأثیر گذاشته است حوزه 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 بر این مبانی و اصول گوناگونی است که حذف خدا و دین از زندگی بشری نقطه 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 - شاخصه‌های نگرشی: ۱. نگرش طبیعت‌گرایانه در تحلیل هستی (ماده‌گرایی و دنیاگرایی)؛ ۲. جایگزینی علل فاعلی به جای 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 همه عالم (خاکی قراملکی، ۱۳۹۰: صص ۱۶۲-۱۵۶)؛ ۷. جدایی دانش

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

ب- **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- **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 به جای کشف حقیقت (فلسفه اصالت عمل) (قدیر دانش، ۱۳۸۹: ص ۱۱۰).

۳. روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش با رویکرد کیفی و با روش توصیفی-تحلیلی انجام شده است. در این روش، پژوهشگر علاوه بر تصویرسازی آنچه هست به تشریح و تبیین دلایل چگونگی‌بودن 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 خلاصه اسناد و مدارک (فیش‌برداری) و تفکر پایان تا آغاز^۱ 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 دوران است. به دیگر سخن، پژوهشگر در این راهبرد از همان آغاز کار، درباره 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 مسئله 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 مقوله 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

جدول ۲. استخراج پیام محوری الگوها و نظریه‌های دوازده‌گانه 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 نسبیّت آن، تأکید بر بنیان‌های اقتصادی دانش، دانش در پی کسب قدرت به جای کشف حقیقت
۲	نظریه خوب: مدلی مفهومی برای ساخت نظریه‌های کاربردی در علوم اجتماعی	رادشلدرز، فرانکلین، ابدون، لندبرگ	در سال‌های پس از ۲۰۰۰ میلادی	ارائه راه‌حل‌های عمل‌گرایانه برای رفع مشکل پیوند نظریه و عمل
۳	مطالعات فراتئوریک: محملی برای سودمند کردن دانش مدیریت	پژوهشگران فلسفه مدیریت در غرب	قرن ۲۱ میلادی	مردود دانستن ادعای حقیقت‌گویی دانش مدیریت تحت تأثیر مباحث فلسفی در حوزه‌هایی نظیر هرمنوتیک، تئوری انتقادی و فلسفه پست مدرن
۴	الگوی اول تولید دانش (مرتن)	رابرت کینگ مرتن	سال ۱۹۳۸ میلادی	دانش در پی حقیقت اومانیتیستی
۵	الگوی دوم تولید دانش (گیبونز)	مایکل گیبونز، کامیل لیموگر، هلگانووتی، سیمون شوارتزمن، پیتر اسکات	اواخر قرن بیستم میلادی	دانش در پی منفعت‌گرایی و اصالت اقتصاد
۶	الگوی پیش سه‌جانبه شامل TH _۱ ، TH _۲ ، TH _۳	هنری اتزکوویتز، لویت لیدسدروف	اوایل قرن ۲۱ میلادی	دانش و دانشگاه در خدمت صنعت
۷	الگوی پیش چهارجانبه (الگوی سوم تولید دانش)	الیاس کاریانیس، دیوید کمپل	سال ۲۰۰۹ میلادی	دانش همچنان در پی منفعت‌گرایی
۸	الگوی صنعت‌بازار دانش	اف. مکلاپ	سال ۱۹۶۶ میلادی	تبیین دانش با منطق اقتصادی و قواعد بازار، کالایی شدن دانش.

۹	الگوی دانشگاه کارآفرین (دانشگاه نسل سوم)	گروهی از پژوهشگران فلسفه آموزش عالی در غرب	دهه آخر قرن بیستم میلادی	سوق دانشگاه به سوی کالایی کردن، سودجویی و تجاری سازی برنامه های دانشگاهی
۱۰	الگوی دانشگاه توده ای (دانشگاه باز و گسترده)	پیتر اسکات	سال ۱۹۹۵ میلادی	تأکید بر اهمیت توانایی کاربرد دانش، بیش از خود دانش
۱۱	الگوی تولید دانش پساآکادمیک (فرا دانشگاهی)	جان زیمن	بین سال های ۱۹۹۶ تا ۲۰۰۴ میلادی	بی اعتنایی به حقیقت، اخلاقیات، انسان دوستی و عقل در تعریف دانش
۱۲	الگوهای ترجمان دانش	مؤسسه کانادایی پژوهش های خدمات سلامتی، مؤسسه تحقیقات ناتوانی و بازتوانی امریکا	نخستین سال قرن ۲۱ میلادی	غفلت از سویه های بنیادی دانش و تأکید افراطی بر کاربردی کردن دانش

۴-۱. الگوی اول تولید دانش (مرتن)

رابرت کینگ مرتن^۱ در میان جامعه شناسان امریکایی، مهم ترین جامعه شناسی است که به جامعه شناسی معرفت^۲ توجه جدی از خودشان داده است. او چندین سال در یکی از شاخه های مهم جامعه شناسی معرفت یعنی جامعه شناسی علم^۳ به تحقیق پرداخت و آثار سودمندی از خود به جای گذاشت. نخستین بار در ۱۹۳۸ میلادی، مرتن علاقه اش به موضوع جامعه شناسی علم را در رساله 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 توسعه علم را با بافت اجتماعی فرهنگی، به ویژه ارزش های متناسب با پیوریتانیسم^۴ (پاکدینی) مرتبط کرد (علیزاده، ۱۳۸۳: صص ۳۱۲، ۳۱۷).

نظرات علم شناسانه مرتن همان «الگوی اول تولید دانش» یا «الگوی سنتی تولید دانش» و یا «شیوه دانشگاهی تولید دانش» است (رشید حاجی خواجه لو، ۱۳۹۰: ص ۱۶۹؛ قانع راد، ۱۳۸۱: ص ۳۰). او شیوه های تأثیر ساختارهای اجتماعی بر نهاد دانش را بررسی می کند و به دانش به منزله نهادی اجتماعی با شکل سازمانی و اخلاقی خاص نظر می افکند و آن را از چشم انداز

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

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

گیبوز و همکاران (۱۹۹۴) الگوی تولید دانش موردنظر مرتن (۱۹۶۳) و توماس کوهن (۱۹۷۰) را الگوی اول تولید دانش و شیوه خود را الگوی دوم تولید دانش نامیده‌اند. الگوی اول و دوم را با الهام از آرای مرتون می‌توان علم دانشگاهی و علم پسادانشگاهی و یا اینکه با تأثیرپذیری از کوهن، علم الگویی^۱ و پساالگویی هم نامید (ربانی خوراسگانی و همکاران، ۱۳۹۰: ص ۱۲۷). در جامعه‌شناسی معرفت، مرتون برای دانش، هویت ناب جهان‌شمولی را قائل شده بود. نظریه‌پردازان بعدی رویکرد مرتون را، به دلیل بیش از حد تجویزی بودن، آرمانی بودن و مانند آن، مورد نقد و نکته‌سنجی 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 شکل می‌گیرد و دانش تا این اندازه هم که مرتون بحث کرده با هنجارهای پیشین و جهان‌شمول پیش نمی‌رود (فراس‌خواه، ۱۳۸۸: ص ۱۰۲). در همین راستا، متیروف در ۱۹۷۴ میلادی از طریق مطالعات تجربی به هنجارهای متعارض با هنجارهای مرتن پرداخت و نشان داد که معیارهای اخلاقی مرتن جنبه‌های آرمانی دارد و هنجارهای مطرح‌شده توجیه‌کننده فعالیت‌های دانشی واقعی و روزمره پژوهشگران نیست، بلکه یک مجموعه هنجار متعارض در تصمیم‌گیری و جهت‌گیری دانشمندان تأثیر دارد (قانع‌ی راد و همکاران، ۱۳۹۲: ص ۳۸).

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

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

ردیف	مقوله	الگوی اول تولید دانش (مرتن) (دانش در پی حقیقت اومانستی یا رویکرد اصالت فرهنگ)	الگوی دوم تولید دانش (گیبوز) (دانش در پی 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

۷	حساسیت در قبال یافته‌های دانشی	زیاد	کم
۸	انگیزه پژوهش	کنجکاوی علمی	مداخله‌ای
۹	نقدی	مستقل از سیاست‌های دولت‌ها و شرکت‌ها	علاقه کمتر به انتقاد مستقلا نه از دولت‌ها و شرکت‌ها
۱۰	اعتماد به دستاوردهای دانشی	نسبتاً قوی	مورد تحدید است.
۱۱	مدیریت	آکادمیک	بنگاهی و سرمایه‌داری
۱۲	هیئت علمی	روشنفکر	پیمانکار دانش
۱۳	دانشجو	فضیلت طلب	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 - 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 همه رشته‌ها و دانش‌ها	اهمیت یافتن دانش پایه و فنی
۲۲	برنامه‌های درسی	مبتنی بر ارزش‌ها و هنجارهای دانشی	بنگاهی، بازارمحور و کاربردی‌تر

۲-۴. الگوی دوم تولید دانش (گیونز)

نخستین بازتاب تأثیرات جهانی شدن^۱ بر آموزش عالی، به‌کارگیری استانداردهای اقتصادی به‌عنوان الگو و سنگ محک است. این امر در سطح بین‌المللی منجر به نوعی گرایش به اصرار بیش از حد بر کاربردی بودن 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).

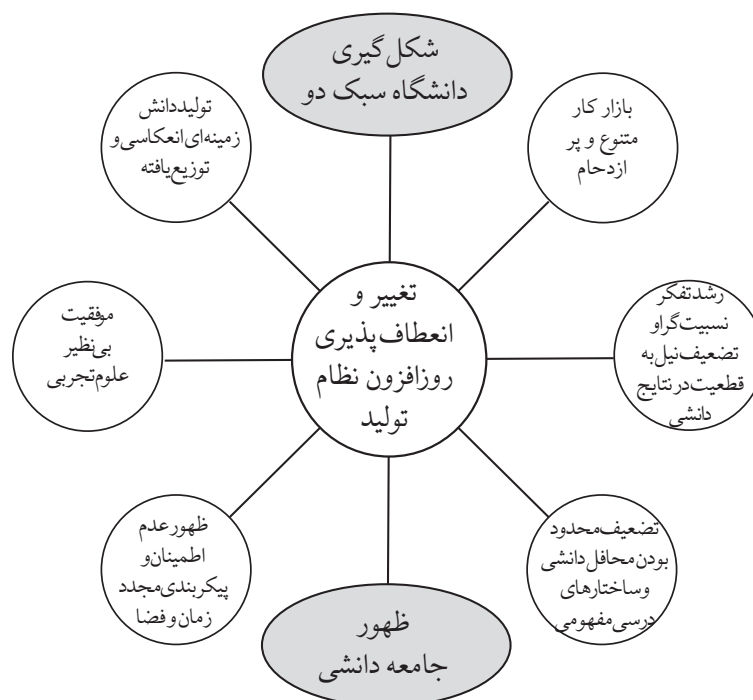
1. Globalisation

مایکل گیبونز و همکارانش کامیل لیموجز،^۱ هلگا نوونتی،^۲ سیمون شوارتزمن،^۳ پتر اسکات^۴ و مارتین ترو^۵ 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 در واقع گشتاری در فرایند پژوهش و آموزش است که بر سه گرایش استوار است: ۱. مدیریت اولویت‌گذاری؛^۶ ۲. تجاری‌سازی پژوهش و آموزش؛^۳ پاسخ‌گویی^۷ آموزش و پژوهش‌های دانشی (زاهدی، ۱۳۸۸: ص ۱۲).

گیبونز هنگام ارائه الگوی خود می‌گوید: «علائم زیادی وجود دارد که نشان می‌دهد الگوی تولید دانش نوینی در حال پیدایش است. ما براساس سنت‌های آکادمیک آن را از الگوی شماره یک (مرتن) تمیز می‌دهیم و آن را الگوی شماره دو می‌نامیم. تمام استدلال من بر این اساس است تا به شما بیاورم که عملیات پژوهشی مربوط به الگوی شماره 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، نظریه دانشگاه سبک دورا مطرح کرده‌اند که در مقابل دانشگاه سنتی قرار دارد (اسکات، ۲۰۰۰: ص ۱۹۰). یکی از پژوهشگران ایرانی دیدگاه پتر اسکات درباره 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



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

گیبونز و همکارانش چرایی ارائه الگوی دوم تولید دانش را مربوط به دگرگونی های سریع و عمیق در حوزه دانش و ورود کنشگران تازه در عرصه تولید آن می دانند. آنان این ویژگی ها را به شرح زیر برمی شمارند: ۱. بوروکراتیزه شدن فرایند مدیریت دانش از طریق برنامه ریزی، هماهنگی، هدایت و کنترل جریان های بی شمار دانش؛ ۲. توسعه «جامعه دانش بر»^۱ یا افزایش میزان کاربرد دانش در فرایندها، تولید و خدمات؛ ۳. تبدیل دولت از عرضه کننده به تنظیم کننده؛ ۴. دموکراتیزه شدن دانش، ایجاد جامعه یادگیرنده،^۲ توده ای شدن آموزش عالی و پژوهش، افزایش آگاهی های دانشی عامه؛^۳ ۵. ایجاد مراکز جدید و غیردانشگاهی تولید دانش چون مراکز پژوهشی، مؤسسه های تولید اندیشه،^۴ مراکز مشاوره، آزمایشگاه های صنعتی، شرکت های کوچک با فناوری بالا، انجمن های حرفه ای، آزمایشگاه های تحقیق و توسعه دولتی و خصوصی؛ ۶. افزایش توزیع اجتماعی دانش^۵

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

به معنای گسترش فعالیت‌های مربوط به تولید، توزیع و مصرف دانش در بین گروه‌های گوناگون جنسیتی، سنی، طبقاتی و همچنین توزیع جغرافیایی و توزیع سازمانی در مکان‌ها و بخش‌های مختلف جامعه؛ ۷. انتقال تولید دانش از زمینه‌های دانشگاهی به زمینه‌های کاربرد؛ ۸. برقراری ارتباط بین دانش‌های مختلف (در برابر کارکردهای سنتی آموزشی و پژوهش و مشاوره) به عنوان رسالت جدید دانشگاه از طریق مطالعه جریان‌های دانش و کاربرد منابع مختلف دانایی برای افزایش فشار دانش از جمله گسترش دانش میان‌رشته‌ای، چندرشته‌ای و فرارشته‌ای؛ ۹. توسعه دانشگاه‌های حساس به زمینه و محلی (قانعی راد، ۱۳۹۵: ص ۱۴۸).

کاربردی سازی دانش از ویژگی‌های اساسی الگوی ارائه شده از سوی گیونز است. براساس این الگو، دانش زیرنظر یک شیوه مداوم مذاکره تولید می‌شود به طوری که تولید آن منوط به توجه و اجابت علایق و نیازهای کنشگران متنوع است. کاربرد در این فرایند فقط کاربرد صنعتی و بازاری نیست، بلکه در علوم انسانی هم کاربرد مدنظر است. با این اوصاف، تولید دانش برون داد فرایندی است که عرضه و تقاضا در آن دخیل اند و منابع عرضه متنوع است و تقاضا نیز برای اشکال متمایز دانش وجود دارد. البته این فرایند عرضه و تقاضای دانش، ملاحظاتی بیش از تجاری شدن را شامل می‌شود (رحیمی سجاسی، ۱۳۹۰: ص ۱۲۲). در نتیجه الگوی دوم تولید دانش همان تعامل نهاد دانش و جامعه در رویکرد اصالت اقتصاد است.

۳-۴. الگوی سوم تولید دانش (پیچش چهارجانبه)

الیاس کاریانیس^۲ و دیوید کمپل^۳ در ۲۰۰۹ میلادی الگوی پیچش چهارجانبه خود را در قالب مقاله «شیوه سوم تولید دانش و رشته مارپیچ چهارگانه» ارائه کرده‌اند. آنان بر این نظرند که این الگو، راه را برای تحولات مشترک و همزیستی میان دانش‌های مختلف و الگوهای نظری نوآوری باز می‌کند و علاوه بر تعامل دولت، صنعت و دانشگاه، بر اهمیت یکپارچه کردن دیدگاه‌های زیرساخت رسانه‌ای و زیرساخت فرهنگی تأکید دارد؛ یعنی با اضافه کردن پیچش فرهنگی و رسانه‌ای به الگوی پیچش سه گانه، خرده دانش‌ها و نوآوری زیست بوم شناختی شکل می‌گیرند؛ به طوری که به خوبی نقش دانش در جامعه و اقتصاد را پررنگ تر می‌کند (کاریانیس و کمپل، ۲۰۰۹: ص ۲۰۱).

به طور کلی، الگوی سوم تولید دانش را می‌توان این گونه معرفی کرد؛ این شیوه پلی بین دانش

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

و نظریه سیستم‌ها ایجاد کرده و دیدگاه سیستم‌های دانش را شکل داده است (ربانی خوراسگانی و همکاران، ۱۳۹۰: ص ۱۳۵). این الگوروش 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 جامعه مدنی (جامعه 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 «زمینه کاربردی دانش» هم موردتوجه قرار گرفته است:

جدول ۴. مقایسه 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)
شیوه آموزشی	معلم‌محور، رسمی	فراگیر‌محور، مشارکتی، رسمی و غیررسمی	فراگیر‌محور، مشارکتی، اجتماعی، غیررسمی
طرح مسئله و راه‌حل آن در زمینه 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

۵. ارزیابی انتقادی الگوها و نظریه‌های پیش گفته

۱-۵. کاربردپذیری دانش از نگاه منتقدان غربی

اگرچه «کاربرد‌سازی دانش» به معنای مدرن، نخستین بار ذیل دانش‌شناسی سکولار مطرح شده است، برخی متفکران مغرب‌زمین نیز درباره نتایج زیانبار آن هشدارهایی داده‌اند که در این میان نقش ژان فرانسوا لیوتار^۱ مهم و قابل توجه است. لیوتار یکی از برجسته‌ترین اندیشه‌گران انتقادی دانش مدرن در نیمه دوم سده بیستم میلادی بود. شهرت او بیشتر به جهت تحلیل‌های راه‌گشایش از پسامدرنیسم^۲ است. آرای او درباره وضعیت نهایی دانش مدرن بیشتر در کتاب وضعیت پست‌مدرن؛ گزارشی درباره دانش^۳ 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 عرصه ارتباطات رخ داده که نه تنها چگونگی انتقال دانش، بلکه جایگاه خود دانش را نیز تحت تأثیر قرار داده است. لیوتار نشان می‌دهد که در چگونگی کاربرد و ارزش‌گذاری دانش دگرگونی‌هایی رخ داده است، به طوری 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 اجرایی شدن دانش^۴ تبیین می‌کند که طی آن دانش نه براساس اندازه توانایی و دقتش در بیان و بازنمایی واقعیت‌های جهان ارزیابی می‌شود، بلکه براساس ارزش استفاده^۵ و فایده‌مندی‌اش مورد ارزیابی 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) از سوی دانشجویان تخصص‌گرا، دولت یا نهادهای آموزش عالی مطرح می‌شود دیگر «آیا حقیقی (صادق) است؟» نیست؛ بلکه «چه فایده‌ای دارد؟» است. در بستر تجاری شدن 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 دوره پست‌مدرن، با افول سلطه «فراروایت‌ها»،^۶ 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

بزرگ فکری و تجاری شدن و کالایی شدن^۱ دانش، دانش به صنعت دانش تبدیل شده است و تأثیر نیروهای اجتماعی و اقتصادی سرمایه داری در شکل گیری علم و فرهنگ ملازم آن به وضوح مشاهده می شود (فاضلی، ۱۳۸۷: ص ۹۸). به دیگر سخن، لیوتار از کاهش باور به خنثی بودن دانش و حرفه ها و کاهش مشروعیت درونی دانشگاه ها و حرفه ها با زوال روایت های کلان و تردید در نقش رهایی بخش آن ها سخن می گوید (قانع راد، ۱۳۹۵: ص ۱۴۹).

به گفته لیوتار، شرایط پسامدرن باعث شده است که امروزه دانش دیگر انتزاعی، متافیزیک و آزادی بخش نیست؛ به طوری که جامعه پسا صنعتی بر پایه دانش قرار دارد. ما در جامعه اطلاعاتی زندگی می کنیم که با کالایی کردن و ابزاری کردن دانش، آن را پاره پاره کرده است. در نتیجه، دانش کارکرد آزادی بخش خود را ازدست داده است. بر اثر پاره پاره شدن در جامعه پسا صنعتی و تبدیل آن به اطلاعات، قدرت یکپارچه کننده آن از میان رفته است. آثار و تبعات این تحولات برای دانشگاه بسیار زیاد بوده است. دانشگاه برخلاف گذشته از خود مختاری برخوردار نیست؛ چرا که هیچ فضایی برای خود مختاری دانشگاه باقی نمانده است (دلانتی، ۱۳۸۶: ص ۲۲۱). البته موضع لیوتار درباره دانشگاه، بیان کننده مواضع سیاسی وی است. در بُعد سیاسی او نگاهی پسامدرن به مارکسیسم یا قرائت اندیشه مارکس از زاویه دید نیچه دارد، به گونه ای که از نظر او ساختارهای شناختی و نهادی مدرنیته به طور کامل از هم پاشیده شده است و سیاست رادیکال باید این واقعیت را بپذیرد. این موضع لیوتار در واقع به معنای اعلان پایان عمر دانشگاه است (همان: ص ۲۲۲).

لیوتار که از جدی ترین ناقدان دانش و فناوری متأخر مدرن در دهه های اخیر است، بر این نظر است که در دوران شکوفایی مدرنیته، دانش معیاری جز حقیقت یابی را دنبال نمی کرد. تحلیل او در خصلت یابی از دانش پست مدرن نشان می دهد که اکنون این سخن در هاله ای از ابهام قرار دارد. زیرا شواهدی دال بر این حقیقت وجود دارد که پیگیری دانش صرفاً به منظور حقیقت یابی و سودمندی صرفاً عملی آن برای سعادت بشر نیست، بلکه معیار کاربرد پذیری و تجاری شدن آن مطرح است (آل حسینی و باقری، ۱۳۸۵: ص ۶۳).

در مجموع، لیوتار تقلیل همه چیز از جمله دانش به مسائل مربوط به کارایی و سودمندی را نقد کرده (مالپاس، ۱۳۸۸: ۵۱) و با توسل جستن به «امر والا» در تعبیری پست مدرن، وضعیت فعلی دانش مدرن که همان تجاری شدن دانش و دانشگاه است را با چالش هایی مواجه کرده است. دانشگاه مطلوب لیوتار که می توان آن را دانشگاه والا^۲ نامید جایی است که تسلیم بازی معین و

1. Comodification
2. University of the sublime

محدودکننده کاربردپذیری نمی‌شود، بلکه با استقبال از تکثر بازی‌های زبانی، به عرضه مداوم امر غیرقابل عرضه روی می‌آورد. به این ترتیب، لیوتار بر آن است که چنین رویکردی می‌تواند پویایی و خلاقیت را در عرصه‌های مختلف و پایان‌ناپذیر امر غیرقابل عرضه، مداوم گرداند (باقری نوع‌پرست، ۱۳۹۱: ص ۱۶).

۲-۵. تفاوت‌های بنیادین علوم انسانی موجود با علوم انسانی اسلامی

علوم انسانی موجود، به مثابه پیکره جهان‌بینی مدرنیته، از اواخر قرن هجدهم میلادی و در دوران موسوم به روشنگری در عالم غرب مدرن، قوام و بسط یافته است. اما در قرن نوزدهم میلادی، به‌ویژه نیمه دوم و دهه‌های پایانی این قرن، به‌عنوان شاخه‌ای از دانش مدرن فراگیر شده است. تعریف علوم انسانی موجود در قالب‌های شش‌گانه (مصادقی، حقیقی، کارکردی، موضوع‌محور، روش‌محور و غایت‌محور) و مبادی شش‌گانه (هستی‌شناسی، انسان‌شناسی، معرفت‌شناسی، ارزش‌شناسی، دین‌شناسی و روش‌شناسی) موجب شده است که این نوع علوم انسانی از علوم انسانی 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.

از نظر انسان‌شناختی، مبتنی بر اومانیزم است. عقل ابزاری آن هم از نوع خودبنیاد و بریده از وحی، سیطره کمیت‌های دنیوی و مادی‌گرایانه، سوژه‌انگاری انسان و نسبی‌گرایی مطلق از ویژگی‌های معرفت‌شناختی علوم انسانی موجود است؛ از دیگر سو، مهم‌ترین وجه مبادی ارزش‌شناختی علوم انسانی موجود، دیدگاه نسبی‌گرایی در ارزش‌ها و الزامات اخلاقی است. محور ارزش‌های اخلاقی از صحنه وجود، از جمله نتایج خودبنیادانگاری انسان مدرن در نگاه به ارزش‌هاست. دئیسم و الهیات طبیعی را می‌توان از مبادی دین‌شناختی (الهیاتی) علوم انسانی موجود دانست که پیوند نزدیکی با ماتریالیسم دارد. از نظر مبادی روش‌شناختی، هنوز هم سایه مرده‌ای به نام پوزیتیویسم و نیز روش‌شناسی امپریستی و کمی‌انگاری بر سر آن سنگینی می‌کند. به همین جهت رشته‌های مختلف علوم انسانی همانند مدیریت و جامعه‌شناسی برای اثبات علمیت 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 «سرمایه‌ای» دارد و به‌طور طبیعی برای تحقق آن ارزش‌ها، کارآمد و اثرگذار است. 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 حوزه مدیریت دانش به معنای عام کلمه به‌شمار می‌رود.

علوم انسانی اسلامی اشاره به نظریه‌ای در تولید علوم انسانی دارد که مدعی است از نظریه‌های موجود بهتر، واقع بینانه‌تر، صحیح‌تر، راهگشاستر و کارآمدتر است. این نوع علوم انسانی دستگاه‌واره‌ای است که از نظر مبادی (هستی‌شناسی، انسان‌شناسی، معرفت‌شناسی، ارزش‌شناسی، دین‌شناسی و روش‌شناسی)، هدف (جاری‌کردن و تقویت سنت‌های الهی)، غایت (حرکت به سمت تقرب فردی و اجتماعی)، منابع (برگرفته از نظام تکوین اعم از آفاقی و انفسی و نظام تشریع)، روش (متناسب با ساحات ادراکی انسان و عوالم وجودی)، معیار صحت (مطابقت با واقع و شروط کارآمدی و انسجام یا هماهنگی) و نظام موضوع‌ها (برگرفته از الگوهای بالادستی، واقعیت‌های اجتماعی و در راستای تحقق ظهور منجی عالم) به سمت اتحاد وجودی با امهات اعتقادی اسلامی میل می‌کند. در نگاهی کلی، می‌توان تفاوت‌های بنیادین علوم انسانی اسلامی با علوم انسانی موجود را این چنین برشمرد:

جدول ۵. مقایسه مبادی شش‌گانه علوم انسانی موجود و علوم انسانی اسلامی

نوع علوم انسانی	علوم انسانی موجود	علوم انسانی اسلامی
مبادی هستی‌شناختی	- هستی‌شناسی ماتریالیستی - هستی‌شناسی سکولاریستی - حذف نگرش غایت‌مدارانه به عالم - غلبه نگاه ابژکتیو به عالم هستی - تبیین مکانیکی هستی برای تصرف در آن	- واقعیت‌داشتن هستی - عدم انحصار هستی به طبیعت - آیت‌الله بودن هستی - مبدأ بودن خداوند برای جهان و همه موجودات - فقر ذاتی موجودات - غایت‌مندی هستی - نظام احسن - نظام علیت در جهان - فانی بودن جهان طبیعت - مراتب داشتن موجودات

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

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

۳-۵. ویژگی‌های مشترک الگوها و نظریه‌های کاربردی‌سازی در علوم انسانی موجود

ذیل پارادایم دانش‌شناسی سکولار که از نظر شاخصه‌های نگرشی، روشی و کارکردی از پارادایم دانش‌شناسی اسلامی متفاوت است، الگوها و نظریه‌هایی در راستای تولید دانش در عرصه علوم انسانی قابل شناسایی است که دغدغه اصلی آن‌ها مقوله «کاربردی‌سازی دانش» است.

فصل مشترک همه الگوها و نظریه‌های دوازده‌گانه مورد اشاره، «نگاه کالایی به دانش» است. این نگاه برگرفته از دانش‌شناسی سکولار یا به عبارت دقیق‌تر، برگرفته از «نظریه اقتصاد دانش» است. مسئله 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، حس‌گرا 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 به کار می‌رود که «بهینه‌گر» است، یعنی درصدد «حداکثرسازی لذت و نفع شخصی خویش با حداقل هزینه» است.

دانش به مثابه کالا، امری است گرفتار سرمایه‌داری آکادمیک بازارمحور 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 نیست و به دنبال رسیدن به منفعت صرف است. بدون توجه به حقایق متعالی و وجه معنوی دانش به‌ویژه در پارادایم دانش‌شناسی اسلامی. این الگوها و نظریه‌ها، حاصل غلبه منطق اقتصادی مانند ارزش افزوده و قواعد بازار بر دانش و دانشگاه است. به طوری که دانشگاه دیگر پاسدار ارزش‌های معنوی نیست، بلکه تحقق‌بخش ارزش بازار و اقتصاد است.

۴-۵. تفاوت‌های مفهوم کاربردی‌سازی در دانش‌شناسی‌های اسلامی و سکولار

«کاربردی‌سازی» در دو پارادایم دانش‌شناسی اسلامی و سکولار، 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، کاربردی‌سازی و مفاهیم هم‌پیوند با آن ریشه در پراگماتیسم (مکتب اصالت عمل یا عمل‌گرایی) دارند. به طور کلی، در این دیدگاه، «عمل» جایگزین بسیاری از امور شده و جای ارزش‌ها را گرفته است. در این رویکرد، عمل نه تنها وسیله، بلکه هدف قرار گرفته و جایگزین اخلاق و مذهب هم شده است. کاربردی‌سازی به معنای سکولار همان نگاه تجاری، کالایی و ابزاری به دانش است و موجب می‌شود که هویت متعالی و قدسی آن زایل شده و به گسترش تردید و نسبیّت معرفت دامن زند. در یک عبارت، کاربردی‌سازی مبتنی بر دانش‌شناسی سکولار و جایگاه ابزارگرایی آن، آن را از هویت تهی و درنهایت، ساحت حقیقت را خدشه‌دار کرده است.

این درحالی است که در پارادایم دانش‌شناسی اسلامی، با ارائه تصویری صحیح از نفع و سود و عمل صالح، سودگرایی و اصالت سود نفی شده و زمینه بهره‌برداری معنوی و حلال از دانش مهیا شده است. بر همین اساس، دانش‌شناسی اسلامی با نقد تکیه نفع و سود به قراردادهای اجتماعی، نفع و سود را در چهارچوب آموزه‌های وحیانی اسلام و ارائه الگوی دانش نافع، در شاخه‌های پنج‌گانه 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 (علیهم‌السلام) برگرفته شده است؛ به عبارت روشن‌تر، دانش نافع هسته مرکزی پارادایم دانش‌شناسی اسلامی است. در این پارادایم، دانش فاقد عمل

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

ویژگی‌هایی همانند عبودیت الهی، عقلانی، کاربردی بودن و خیر بودن و برخورداری از خصیصه اصلاح‌گری و هماهنگی با فطرت و ضدیت آن با هواهای نفسانی، دانش نافع را از دانش سکولار متمایز کرده است. البته این‌گونه دانش‌ها فقط در حیطه الهیات و دانش‌های الهی قابل شناسایی نیستند، بلکه تمام دانش‌های مفید و واجد شرایط پیش‌گفته را دربر می‌گیرند. دانش نافع از جهت مبادی و پیش‌فرض‌های دانش، روش‌شناسی، موضوع‌شناسی و اهداف و غایت، از دانش مورد اشاره در پارادایم دانش‌شناسی سکولار متفاوت است. شرط عمل و کاربردی بودن از ویژگی‌های لازم دانش نافع است، اما کافی نیست؛ چون به ویژگی‌های دیگری چون ایمان و خشیت، عبودیت، عقلانیت، بردباری، خیربودن، قلبی بودن، فراحسی بودن (عدم انحصار دانش بر روش حسی) و هماهنگی با فطرت نیازمند است تا دانش نافع شکل گیرد؛ به عبارت روشن‌تر، کاربردی‌سازی دانش در پارادایم دانش‌شناسی سکولار فقط ناظر به کاربردی بودن در عرصه‌های مادی و دنیوی است و توجهی به وجوه معنوی و حیات جاویدان انسان ندارد. بر همین اساس، کاربردی‌سازی با نگاه تقلیل‌گرایانه، به نفع مادی این جهانی فروکاسته شده است؛ اما در دانش‌شناسی اسلامی، غایت کاربردی‌سازی دانش، تأمین سعادت اخروی و زیست پاکیزه و اخلاقی در این جهان است. کاربردی‌سازی مبتنی بر دانش‌شناسی سکولار یا به عبارت دقیق‌تر تجاری‌سازی دانش، برگرفته از نظریه اقتصاد دانش^۱ است. مسئله اصلی این نظریه، مالکیت دانش و تولید ثروت از دانش است. تجاری‌سازی دانش از ترکیب چند گزاره معرفتی به وجود آمده است. در گزاره‌های آن، رهیافت اثبات‌گرایانه غلبه دارد؛ به بیان دیگر، مبادی معرفت‌شناسی آن حس‌گرا و امپریسیسم، مبادی هستی‌شناسی آن ماتریالیسم و مادی‌گرا است و انسان چیزی بیش از حیوانی عاقل و پیشرفته و ابزارساز نیست. این گزاره‌ها عبارت‌اند از:

۱. دانش یک مطلوب بنیادین برای برنامه 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 سرمایه فکری و شیء مجرد قدرتمند قابل تملک است؛
۵. دانش منبع کسب ثروت و قدرت و در نتیجه موفقیت در رقابت اقتصادی و سیاسی است؛

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 گزاره ابتدایی یادشده که برخی از آن‌ها از برخی دیگر قابل استنتاج است، در نظریه‌های اقتصادی رشته مدیریت دانش آن قدر طبیعی است که جزئی از اصول اعتقادی این رشته محسوب می‌شوند و هیچ‌گاه در این رشته به‌گونه‌ای جدی نقد و بررسی نمی‌شود. گزاره ۷ و ۸ تا حدودی با دیگر گزاره‌ها متفاوت است. ریشه این دو گزاره در محوری‌ترین اعتقادهای آدام اسمیت، نویسنده کتاب ثروت ملل است که پدر علم اقتصاد و بنیانگذار نظام سرمایه‌داری لیبرال شمرده می‌شود. سرایت مادی‌گرایی از راه مبانی نظری اقتصاد سرمایه‌داری در همه 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»^۱ است که به‌نحوی «عقلایی» عمل می‌کند. وصف «عقلانیت»^۲ در علم اقتصاد مدرن صرفاً برای فردی به‌کار می‌رود که «بهینه‌گر»^۳ است یعنی در پی «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 سیطره سرمایه قرار گیرد. به‌راحتی می‌توان گفت آن هنگام که دانش سرمایه‌شود، طبیعی است که در خدمت پول قرار گیرد (پارسازاده، ۱۳۹۳: ص ۱۲۵).

۵-۵. 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 نظریه تولید دانش مورد اشاره در پارادایم دانش‌شناسی سکولار را ذیل این دو الگو صورت‌بندی کرد. در الگوی اول تولید دانش (مرتن)، دانش در پی حقیقت اومانستی با رویکرد اصالت فرهنگ است و در الگوی دوم تولید دانش (گیبونز)، دانش در پی منفعت با

1. Economic Human

2. Rationality

3. Optimizer

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)^۱ تنظیم کرده است. حضور سکولاریسم در آیین پروتستان در عالم مسیحی-غربی از امور ثابت شده است. پیوریتانیسم به مثابه خوانشی خاص از آیین پروتستان، وجود یک حیات مذهبی را ذیل تلاش مجدانه این جهانی ضروری می‌داند و بر این نظر است که مطالعه طبیعت یا به عبارت دقیق‌تر، تصرف در طبیعت، به درک کامل‌تر کارهای خداوند می‌انجامد. ازسوی دیگر، مرتن در رساله 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 پروتستان و آرای وبر حضوری جدی دارد. آن‌ها نگاهی به مقوله دانش دارند که فاقد دین‌مداری، دین‌باوری و دین‌محوری است. سکولاریسم به معنای جدایی دین از دنیا، نخست در جهان مسیحیت رشد کرده و بر مبنای فکری و نظری هستی‌شناختی، دین‌شناختی، معرفت‌شناختی و انسان‌شناختی خاص خودش استوار است.

به آسانی 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 اومانستی 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، چهره خود را بیشتر نمایان کرده است. الگوی دوم تحت تأثیر جهانی‌شدن به اصرار بیش از حد بر کاربردی‌بودن و ارزش فنی

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

داشتن دانش و دانشگاه منجر شده است. گیونز تحت‌تأثیر نگاه ماتریالیستی و کالایی به دانش، الگوی دوم تولید دانش را مطرح کرده که براساس آن، تولید یک دانش در زمینه‌ای کاربردی به معنای پراگماتیستی انجام می‌شود. در این الگو، دانش صرفاً هدفی سودآورانه و بنگاهی دارد و حتی به حقیقت اومانیزستی موردنظر مرتن نیز بی‌توجه است، چه رسد به حقایق متعالی و معنوی برگرفته از وحی. این الگو با اثرپذیری از ارزش‌های سرمایه‌دارانه حاصل جهانی‌شدن، دانشگاه‌ها را با نوع جدیدی از سرمایه‌داری آکادمک بازارمحور و کالایی‌شدن دانش مواجه کرده است. البته باید توجه داشت که کاربردی‌بودن دانش نافع به معنای کاربردی‌بودن موردنظر گیونز و همکارانش نیست و با آن تفاوت‌های بنیادین دارد.

به دیگر سخن، الگوی دوم تولید دانش، نوعی نگاه ابزاری به انسان و دانش را دامن زده و درواقع، دانش را به کالایی سودآورانه تبدیل کرده است نه فعالیتی برای حقیقت‌جویی. ضعف اخلاق پژوهش و وابستگی دانش و دانشگاه به سیاست‌های منفعت‌طلبانه و بازار و صنعت، از نتایج طبیعی این نوع نگاه به مقوله کاربردی‌سازی دانش براساس دانش‌شناسی سکولار است. استقلال ضعیف پژوهشگر، اخلاق دانشی ضعیف و تأثیر آزادی دانشی از سیاست‌های بازار و صنعت، تولید دانش با نگرش سوددهی و بنگاهی، علاقه کمتر به انتقاد مستقلانه از دولت‌ها و شرکت‌ها و عدم فعالیت‌های سیاسی و اجتماعی دانشگاه، مدیریت بنگاهی و سرمایه‌دارانه دانش، تغییر واژه‌های «هیئت علمی» و «دانشجو» به واژه‌های سکولار «پیمانکار دانش» و «مشتری دانش»، ساختار کاربردی و تجاری دانشگاه و محیط نامحدود و بدون مرز آموزش عالی، تولید دانش با مشارکت بازار و صنعت در خارج از محیط دانشگاه، وجهه اجتماعی ضعیف استادان و دانشجویان و توجه افراطی به نیازهای مشتری در روند تولید دانش و اهمیت یافتن دانش‌های پایه‌ای و فنی، بی‌توجهی به دانش‌های بنیادی همانند علوم انسانی و برنامه‌های درسی بنگاهی، بازارمحور و کاربردی‌تر از دیگر نقدهای واردشده به الگوی دوم تولید دانش است.

۶. نتیجه‌گیری و پیشنهاد

اعتبار سرمایه‌ای و نقش تمدن‌سازی علوم انسانی موجود در غرب از یک‌سو و مسئله‌محوری، برنامه‌ریزی اجتماعی و سیاست‌گذاری برای دستیابی به سرمایه‌های موردنیاز در زندگی اجتماعی عصر مدرن ازسوی دیگر، در سال‌های اخیر توجه گروهی از دانش‌پژوهان غربی به مقوله کاربردی‌سازی علوم انسانی را به خود جلب کرده است. این دانش‌پژوهان ذیل نوعی نگاه کالایی به دانش که به رشته‌های علوم انسانی موجود هم سرایت کرده، الگوها و نظریه‌هایی در راستای

کاربردی‌سازی دانش و به تبع آن کاربردی‌سازی علوم انسانی در سپهر دانشی غرب مطرح کرده‌اند. این الگوها و نظریه‌ها با نگاهی غالباً پراگماتیستی، به جای حقیقت‌جویی در پی 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، همه 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 سودآورانه صرف؛
۶. نگاه اومانیستی و ابزاری به عالم، آدم و علم و دانش؛
۷. سنجش ارزش دانش با میزان سودمندی و کارآمدی، نه توان حقیقت‌یابی و نفی حقیقت‌گرایی و حیانی؛
۸. زیر سؤال رفتن استقلال پژوهشگران؛
۹. ضعف اخلاق و معنویت در عرصه 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 صرف با استفاده از گزاره‌های علمی و دانشی؛
۱۶. تقویت و گسترش گزاره ماتریالیستی «حداکثرسازی لذت و نفع شخصی انسان با حداقل هزینه در عرصه فعالیت‌های دانشی»؛
۱۷. تقویت و توجیه ارزش‌های متناسب با پیوریتانیسم (پاک‌دینی) و آیین پروتستان در عرصه جهانی.

علوم انسانی موجود از جهت مبادی شش‌گانه (هستی‌شناختی، انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی، ارزش‌شناختی، دین‌شناختی (الهیاتی) و روش‌شناختی) با علوم انسانی اسلامی متفاوت است. این تمایزهای مبنایی به‌طور طبیعی به الگوها و نظریه‌های کاربردی‌سازی نیز سرایت کرده است. بر همین اساس، پس‌زدن علوم انسانی موجود و بهره‌مندی از الگوها و نظریه‌های کاربردی‌سازی آن در عرصه 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 دانشی جهان اسلام، تکاپوهایی در عرصه تولید علوم انسانی اسلامی در حال 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.

کتابنامه

۱. آل حسینی، فرشته؛ باقری، خسرو، ۱۳۸۵. «دانش در تنگنای کاربردپذیری؛ نگاهی انتقادی از منظر تعلیم و تربیت». مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی. سال سی‌وششم. شماره ۳ و ۴.
۲. اخوان کاظمی، بهرام. ۱۳۹۰. «تحقق علم نافع، راهبردی بنیادین در اصلاح و اعتلای علمی کشور». فصلنامه معرفت در دانشگاه اسلامی. سال پانزدهم. شماره ۴. زمستان. (شماره پیاپی ۴۹).
۳. استیس، والتر ترنس. ۱۳۷۱. گزیده‌ای از مقالات استیس (ده مقاله گزیده درباره علم، فلسفه، ارزش و اخلاق). ترجمه عبدالحسین آذرنگ. تهران: سازمان چاپ و انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی. چاپ اول.
۴. امیری طهرانی، سید محمدرضا. ۱۳۹۵. «تأملی درباره دوگانه علوم 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 نوع‌پرست، خسرو. ۱۳۹۱. «تأملی بر روابط فرهنگ بازار و دانشگاه». مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز. دوره ششم. شماره ۲. پاییز و زمستان.
۶. بزرگمهری، مجید. ۱۳۸۷. «کاربردسازی علوم سیاسی بر اساس نیازهای عینی بازار کار». پژوهشنامه علوم سیاسی، سال سوم، شماره ۳. تابستان.
۷. پارسازاده، احمد. ۱۳۹۳. «کالای علم؛ اشاره‌ای درباره نگرش اقتصادی به علم». ماهنامه سوره اندیشه. شماره ۸۰ و ۸۱. آذر و دی.
۸. پایا، علی. ۱۳۸۸. «مدل‌ها و تجویزها؛ رابطه میان برداشت‌های تازه از چیستی و ظرفیت‌های علوم انسانی با سیاست‌گذاری‌ها». علوم انسانی و ماهیت تمدن‌سازی آن. به اهتمام علی خورسندی طاسکوه. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. چاپ اول.
۹. حشمت‌زاده، محمدباقر. ۱۳۸۳. «چیستی و هستی علوم انسانی؛ برخی موانع و راهکارها». فصلنامه قبسات. سال نهم. شماره ۳۴. زمستان.
۱۰. حیاتی، زهرا. ۱۳۹۵. درآمدی بر کاربردی‌سازی علوم انسانی 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.

۱۲. خورسندی طاسکوه، علی. ۱۳۸۸ الف. «علوم انسانی و جهت‌گیری‌های معرفت‌شناختی آن». علوم انسانی و ماهیت تمدن‌سازی آن. به اهتمام علی خورسندی طاسکوه. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. چاپ اول.
۱۳. _____ ۱۳۸۸ ب. علوم انسانی و ماهیت تمدن‌سازی آن، (مقدمه). تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. چاپ اول.
۱۴. دانیافرد، حسن؛ حسینی، سید یعقوب. ۱۳۸۹. «مدل مفهومی برای ساخت نظریه‌های کاربردی در علوم اجتماعی: چگونه دنیای معنابخشی کارورزان و اندیشمندان را به هم پیوند دهیم؟». فصلنامه روش‌شناسی علوم انسانی. سال پانزدهم. شماره ۶۴ و ۶۵. پاییز و زمستان.
۱۵. دلانتی، جرارد. ۱۳۸۶. دانش در چالش؛ دانشگاه در جامعه دانایی. ترجمه علی بختیاری‌زاده. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. چاپ اول.
۱۶. دیلتای، ویلهلم. ۱۳۸۹. مقدمه بر علوم انسانی. ترجمه منوچهر صانعی دره‌بیدی. تهران: ققنوس. چاپ دوم.
۱۷. ذاکر صالحی، غلامرضا. ۱۳۸۳. دانشگاه ایرانی (درآمدی بر جامعه‌شناسی آموزش عالی). تهران: انتشارات کویر. چاپ اول.
۱۸. ربانی خوراسگانی، علی؛ قاسمی، وحید؛ ربانی، رسول؛ ادیبی سده، مهدی؛ افقی، نادر. ۱۳۹۰. «تحلیل جامعه‌شناختی شیوه‌های تولید علم؛ تأملی در رویکردهای نوین». فصلنامه تحقیقات فرهنگی. دوره چهارم. شماره ۴. زمستان.
۱۹. رحیمی سجاسی، داوود. ۱۳۹۰. شیوه‌های تولید دانش (درآمدی بر تولید دانش بومی). قم: دانشگاه باقرالعلوم علیه السلام و مؤسسه بوستان کتاب. چاپ اول.
۲۰. رشید حاجی خواجه‌لو، صالح. ۱۳۹۰. «به‌سوی پارادایمی جدید از علم؛ تأملی انتقادی در باب ماهیت فراعلمی الگوی دوم تولید علم». فصلنامه راهبرد فرهنگ. شماره ۱۴ و ۱۵. تابستان و پاییز.
۲۱. زاهدی کیوان. پاییز ۱۳۸۸. «بررسی فراگشت آموزش و پژوهش میان‌رشته‌ای؛ نیاز دیروز، رویکرد امروز، زیرساخت فردا». فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی. شماره ۴.
۲۲. شمشیری، بابک. ۱۳۸۷. «آگاهی‌بخشی و نقادی؛ بنیادی‌ترین کارکردهای علوم انسانی». مجموعه مقالات کنگره ملی علوم انسانی. جلد ۷. به اهتمام دکتر مظفر نامدار.

- تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۲۳. شیری، حامد. ۱۳۹۳. «توسعه پایدار و تحول در کارکرد دانشگاه‌ها؛ ارزیابی نظریه‌های نوین». مجموعه مقالات دومین همایش آموزش عالی و توسعه پایدار. تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
۲۴. شیخ صدوق، ابی جعفر محمد بن علی بن الحسین بن بابویه القمی. بی‌تا. **ثواب الاعمال و عقاب الاعمال**. جلد ۱. تحقیق علی اکبر غفاری. تهران: مکتبه الصدوق.
۲۵. علی تبار فیروزجایی، رمضان. ۱۳۸۹. «نقد مبانی علم سکولار». فصلنامه کتاب نقد. شماره ۵۵ و ۵۶. تابستان و پاییز.
۲۶. علیزاده، عبدالرضا. بهار ۱۳۸۳. «گذری بر دیدگاه‌های برخی از متفکران و جامعه‌شناسان معرفت». جامعه‌شناسی معرفت (مجموعه مقالات). زیر نظر محمد توکل. قم: پژوهشکده حوزه و دانشگاه.
۲۷. فاضلی، نعمت‌الله. ۱۳۸۷. **فرهنگ و دانشگاه (منظرات انسان‌شناسی و مطالعات فرهنگی)**. تهران: ثالث. چاپ اول.
۲۸. فراستخواه، مقصود. بهار ۱۳۸۸. «مقایسه سه گذرگاه معرفتی درباره دانش بومی در ایران با تأکید بر تحولات مفهومی، ساختی و کارکردی علم». مجله مطالعات اجتماعی ایران. دوره سوم. شماره ۱.
۲۹. _____ زمستان ۱۳۹۰. «میان‌رشته‌گرایی و ظهور علم جلودار سرحدی؛ بررسی خاستگاه، ظرفیت‌ها و بایسته‌های میان‌رشته‌ای شدن». فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی. دوره چهارم. شماره ۱.
۳۰. فروند، ژولین. ۱۳۹۳. **نظریه‌های مربوط به علوم انسانی**. ترجمه علی محمد کاردان. تهران: مرکز نشر دانشگاهی. چاپ ششم.
۳۱. قانع‌راد، محمدامین. ۱۳۸۱. «شیوه جدید تولید دانش؛ ایدئولوژی و واقعیت». مجله جامعه‌شناسی ایران. دوره چهارم. شماره ۳.
۳۲. قانع‌راد، محمدامین؛ ملکی، امیر؛ محمدی، زهرا. زمستان ۱۳۹۲. «تحول فرهنگی در علم؛ از علم دانشگاهی تا علم پسادانشگاهی». فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران. دوره ششم. شماره ۴.
۳۳. _____ ۱۳۹۵. **الگوی چهاروجهی برای ارزیابی توسعه علوم انسانی**. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی اجتماعی. چاپ اول.

۳۴. قبادی، حسین‌علی. ۱۳۹۳. «پژوهش کاربردی در علوم انسانی». علوم انسانی از دیدگاه صاحب‌نظران (مجموعه مصاحبه‌ها و گفت‌وگوها). تدوین فیروزه اصغری. تهران: پژوهشکده 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». فصلنامه معرفت فرهنگی اجتماعی. شماره 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 کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی. جلد ۲. ترجمه 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. «آینده آموزش عالی در دنیای جهانی شده». جهانی شدن و دانشگاه‌ها: سپهر نو و کنشگران نوین (مجموعه مقالات). زیر نظر گیل برتون و میشل لامبرت. ترجمه حمید جاودانی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. چاپ اول.
۴۰. لیوتار، ژان فرانسوا. ۱۳۸۰. وضعیت پست‌مدرن؛ گزارشی درباره دانش. ترجمه حسین‌علی نوذری. تهران: گام نو. چاپ اول.
۴۱. مالپاس، سایمون. ۱۳۸۸. ژان فرانسوا لیوتار. ترجمه 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 حوزه علوم انسانی». پژوهشنامه پردازش و مدیریت اطلاعات. دوره سی‌ویکم. شماره 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». دوفصلنامه

- اسلام و مدیریت. شماره ۵. بهار و تابستان.
۴۵. وبر، ماکس. ۱۳۸۲. دین، قدرت، جامعه. ترجمه احمد تدین. تهران: هرمس.
۴۶. ورام بن ابی فراس، ابی الحسین. بی تا. تنبیه الخواطر و نزهه النواظر. جلد ۲. بیروت: دارالتعارف و دارصعب.
۴۷. یانگ، روی. ۱۳۸۹. «جهانی شدن و توسعه آموزش عالی؛ کاوشی منتقدانه». ترجمه بابک حمیدیا، سمیه تصدیقی. دانشگاه و جهانی شدن (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 supercom-plexity**. London, The Society for Research into Higher Education and open university.
49. Carayanis, Elias; Campbell, David. 2009. "**Mode 3 and Quadruple He-lix: Toward A 21st Century. Fractal Innovation Ecosystem**". Interna-tional 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 contempo-rary Societies**. London Sage Publications.
51. Scott, Peter. 2000. **A tale of three revolutions? science, society and the university**. in highe educationre- formed- falmer press.