

گفت‌وگوهای پیش‌الگویی در جامعه‌شناسی ایران

محمدامین قانع‌راد

گفت‌وگو در صورت‌های مختلف خود اعم از محاوره و مکالمات عادی تا بحث‌ها، جدال‌ها و مذاکرات فکری در دنیای علم نقش اساسی دارد، به‌طوری‌که دنیای دانش را می‌توان همچون یک فضای مکالمه و گفت‌وگو توصیف کرد. این مقاله با کاربرد شاخص کیفی چگونگی گفت‌وگوها و تعاملات بین اصحاب جامعه‌شناسی در ایران به بررسی میزان توسعه‌یافتگی دانش جامعه‌شناسی ما می‌پردازد. تمایز بین دانش الگویی و دانش پیش‌الگویی، زمینه مفهومی لازم را برای ارزیابی جامعه‌شناسی به‌عنوان یک دانش پیش‌الگویی فراهم می‌کند. این مقاله با استناد به ارزیابی کارگزاران رشته، مباحث مفهومی خود را با زمینه‌های تجربی پیوند می‌زند و به‌عنوان راهبردی اساسی برای تکوین الگویی جامعه‌شناسی در ایران، ضرورت ارتقا سطح گفت‌وگو در بین کارگزاران، اساتید و دانشجویان این رشته از یک‌سو و بین آنان و مردم و علائق عمومی از سوی دیگر را مطرح می‌کند. کلید واژگان: گفت‌وگو در علم، جامعه‌شناسی ایران، دانش الگویی و پیش‌الگویی، جامعه‌شناسی علم، تکوین الگویی جامعه‌شناسی.

مقدمه و طرح مسئله

هدف این مقاله بررسی وضعیت توسعه‌یافتگی و نهادینه شدن رشته جامعه‌شناسی در ایران است. آیا پس از گذشت بیش از شش دهه از تشکیل اولین کلاس درس علم الاجتماع می‌توان از توسعه‌یافتگی جامعه‌شناسی ایران سخن گفت؟ برای بررسی میزان نهادینگی یک رشته شاخص‌های کمی و کیفی متعدد وجود دارد و این مقاله در بررسی خود از شاخص کیفی چگونگی تعاملات و گفت‌وگوها بین کارگزاران رشته استفاده می‌کند. میزان توسعه‌یافتگی یک

دانش علمی با سطح، دامنه و شیوه‌های گفت‌وگو و تعاملات رویاروی بین اصحاب آن رشته رابطه دارد. این مقاله از طریق ارزیابی وضعیت گفت‌وگو و تعاملات بین جامعه‌شناسان ایرانی به سنجش کیفی میزان توسعه‌یافتگی رشته جامعه‌شناسی می‌پردازد و بالأخره تلاش می‌کند تا از یافته‌های نظری و تجربی خود راهکارهایی را برای ارتقا و وضعیت گفت‌وگو در جامعه‌شناسی ایران استنباط کند.

از هنگام تألیف اولین کتاب جامعه‌شناسی تحت عنوان علم‌الاجتماع در سال ۱۳۲۲، تاکنون تحولات زیادی رخ داده است. تعداد دانش‌آموختگان این رشته در دهه‌های گذشته به تدریج افزایش یافته و در سال‌های اخیر نیز متون متعددی ترجمه و تألیف شده‌اند. تحقیقات اجتماعی زیادی در چند دهه گذشته به صورت رساله‌های دانشجویی، آثار پژوهشی اساتید و پروژه‌های تحقیقاتی دستگاه‌های اجرایی انجام شده‌اند. جامعه‌شناسی در ایران به‌عنوان یک حوزه آموزشی و پژوهشی در دهه‌های اخیر رشد یافته است با وجود این به‌نظر ما نمی‌توان از «توسعه‌یافتگی جامعه‌شناسی» سخن گفت.

برای گسترش طرح مسئله این نوشتار نگاهی دقیق‌تر به وضعیت پژوهش‌های اجتماعی ضرورت دارد. مهم‌ترین ویژگی تحقیقات اجتماعی در ایران پراکندگی نظری و روش‌شناختی و تعدد بی‌سامان مسائل و موضوعات تحقیق می‌باشد. این پراکندگی و تعدد بی‌سامان نشانه وجود تفرق اندیشه‌ای و گسستگی در روابط جامعه‌شناسان است. عدم استمرار در تحقیقات اجتماعی ایران از عوارض پراکندگی موضوعی، نظری و روش‌شناختی می‌باشد. به‌ندرت می‌توان پژوهش‌هایی را یافت که به‌دنبال و با استناد به یکدیگر صورت گرفته باشند. افراد در تحقیقات خود پژوهش‌های دیگران را نخوانده می‌گیرند و هر بار حرکت خود را از نو آغاز می‌کنند. مطالعات گوناگون حتی در حوزه‌های پژوهشی خاص با همدیگر بی‌ارتباط بوده و مجموعاً پیکربندی منسجمی را تشکیل نمی‌دهند. پژوهشگر اجتماعی، پژوهش‌های دیگران را دنبال نمی‌کند و برحسب ذوق و سلیقه خود مسیری متفاوت را پی می‌گیرد و اگر بنا به الزام صوری روش‌شناختی به پیشینه تحقیق مراجعه کند، صرفاً دستاوردهای برخی از تحقیقات را گزارش می‌دهد و سرانجام بدون این‌که ارتباط آن‌ها را با مطالعه خود روشن کند، بررسی ادبیات تحقیق را خاتمه می‌دهد. پژوهشگر اجتماعی ما نمی‌کوشد تا براساس گام‌هایی که دیگران برداشته‌اند شروع کند و گامی جدید بردارد، زاویه تازه‌ای را روشن سازد و پژوهش‌های قبل از خویش را در چارچوب نظری-روش‌شناختی معین تکمیل کند. پژوهش‌های اجتماعی فاقد توافقی روشن در مورد موضوعات، مسائل، دیدگاه‌ها و روش‌های خود می‌باشند. جامعه‌شناسی ایران، مبتنی بر فرایند مستمر تحقیقاتی نیست و بنابراین تراکم و انباشتگی ندارد

و دستاوردهای آن کلیت زنده، معنادار و پویایی را تشکیل نمی‌دهند. به این دلیل روند فزاینده تحقیقات انجام شده را نمی‌توان نشانه توسعه‌یافتگی جامعه‌شناسی محسوب کرد. در تحقیقات اجتماعی ایران ذوق و سلیقه فردی حاکم است و انتخاب موضوعات و مسائل بر مبنای فردگرایی پژوهشی صورت می‌گیرد. سرشت مطالعات اجتماعی در ایران با فردگرایی رو به رشد و بی‌هنجاری در جامعه علمی مشخص می‌گردد. تنوع تحقیقات اجتماعی از همبستگی انداموار برخوردار نبوده و به این دلیل به جای تنوع باید از گسیختگی سخن گفت. فقدان توافق و اجماع بین جامعه‌شناسان ایرانی، سطح گفت‌وگو و تبادل نظر آن‌ها را کاهش داده است. فضای توجهات و علائق نظری، روش‌شناختی و موضوعی جامعه‌شناسان ما با همدیگر تفاوت دارد لذا زبان مشترکی برای گفت‌وگو و تبادل آرا ندارند و استمرار این وضعیت به معنای تداوم «توسعه‌نیافتگی جامعه‌شناسی ایران» می‌باشد.

فرضیه اساسی نوشتار کنونی این است که دانش جامعه‌شناسی در ایران به‌عنوان یک الگو^۱ شکل نگرفته است. براساس اندیشه‌های کوهن، الگوی علمی مجموعه‌ای از هنجارهای شناختی و اجتماعی است که مبنای توافق و اجماع بوده و اعضای اجتماع علمی را به هم پیوند می‌دهد و در عین حال شناخت‌ها و رفتارهای آنان را انسجام و جهت می‌بخشد. این مقاله با ابداع مفهوم «زیست جهان علم» اندیشه‌های کوهن را با تفسیری پدیدارشناختی پیوند می‌دهد. دومین بخش این نوشتار زمینه‌های نظری را برای طرح و بسط فرضیه ما فراهم می‌سازد، و فقدان ارتباط و گفت‌وگو بین اصحاب دانش را به‌عنوان مسئله اصلی در رشد رشته‌های علمی مورد بحث قرار می‌دهد. در سومین بخش این زمینه‌های نظری با برخی از استنادهای تجربی در رابطه قرار می‌گیرند و مسئله پژوهش با مفهوم «علم پیش‌الگویی» - که کوهن آن را در مقابل علم الگویی به کار می‌برد - صورت‌بندی و با استناد به آثار برخی از اساتید، وضعیت رشته جامعه‌شناسی در ایران به‌عنوان رشته پیش‌الگویی توضیح داده می‌شود. بخش‌هایی مقاله، درباره راه‌های برون‌رفت از وضعیت توسعه‌نیافتگی جامعه‌شناسی ایران به تأمل می‌پردازد و بر ضرورت گسترش گفت‌وگوهای درونی و بیرونی برای توسعه دانش جامعه‌شناسی تأکید می‌کند.

زمینه‌های نظری

در این بخش، زمینه‌های نظری مرتبط با مسئله پژوهش در سه بخش فرعی ارائه می‌شود. در اولین بخش فرعی با نگاهی پدیدارشناختی رابطه علم با فهم و رابطه دانش علمی با دانش

1. paradigm

روزمره به بحث گذاشته می‌شود. در این بخش پیوند بین فهم متون و گفتار همچون دو شکل انتزاعی و انضمامی روابط و مناسبات در بین اهالی دانش با آگاهی علمی از واقعیت‌ها و پدیده‌ها مورد بحث قرار می‌گیرد و مشابهت‌های زیست‌جهان^۱ روزمره و زیست جهان علم تحلیل می‌شود. دومین بخش فرعی با تأکید بر آرای دورکیم، پولانی و توماس کوهن مفهوم «زیست جهان علم» را بیشتر مورد بررسی قرار می‌دهد و ابعاد اجتماعی و فرهنگی دانش علمی را تجزیه و تحلیل می‌کند. هرچند که کوهن مفهوم «زیست جهان علم» را به کار نمی‌برد اما دیدگاه‌های پدیدارشناختی در باب «زیست جهان روزمره» را به شیوه خاص خود به دنیای علم الگویی تسری می‌دهد. روشن کردن رابطه بین گفت‌وگوهای انسانی و وضعیت دانش، زمینه لازم برای تفکیک انواع گفت‌وگوها در علم را در سومین بخش فرعی فراهم می‌کند. در این بخش علاوه بر آرای کوهن، دیدگاه‌های مرتون، هاگستروم و مولکی نیز به تحلیل انواع گفت‌وگوها در علم یاری می‌رسانند.

زیست جهان روزمره

فهم و علم در زندگی روزمره دو رویه آگاهی را تشکیل می‌دهند. آگاهی روزمره از یک سو بیانگر جنبه ذهنی ارتباطات انسانی و از سوی دیگر نشانه درک جهان بیرونی می‌باشد. فهم در آمیزش با باورها، ارزش‌ها و هنجارها، روابط اجتماعی آدم‌ها را سامان می‌دهد و چگونگی تفاهم و شناخت متقابل آن‌ها را بیان می‌کند. آگاهی روزمره به‌عنوان ذخیره گسترده‌ای از دانش با مجموعه‌ای از تعاریف و ادراکات مرتبط با مناسبات انسانی، شناخت افراد از نقش‌ها و نهادهای گوناگون اجتماعی را تعیین می‌کند و شیوه‌های تعامل آن‌ها را تحت تأثیر خود قرار می‌دهد. آگاهی روزمره، به دنیا از حیث عینیت و شیئیت آن نظر ندارد بلکه آن را همچون موضوعی برای گفت‌وگو، احساس، علاقه و رفتار خود می‌یابد و بدین ترتیب آن را در چارچوب روابط متقابل بین آدم‌ها تفسیر می‌کند. درک طبیعت، به‌عنوان ادراکی تفسیری، با زندگی روزمره و مناسبات انسان‌ها رابطه‌ای وثیق دارد. آگاهی روزمره این جهان را بیشتر در قالب علایق و ترجیحات فرهنگی بیان می‌کند و لذا در آن شناخت با آمادگی برای عمل پیوستگی دارد. در دانش ماقبل نظری و غیرمفهومی دنیای روزمره، بین سوژه و ابژه تمایزی وجود ندارد. آگاهی با «نیت‌مندی»^۲ خود معطوف به ابژه‌هاست و این ابژه‌ها، قبل از این‌که واقعیت‌های شناختی بیرونی باشند، محتوای آگاهی را تشکیل می‌دهند. فهم به شیوه‌های گوناگون بیانگر ارتباط بین افراد می‌باشد. از

1. life world

2. intentionality

یک‌سو در «میان ذهنیت» افراد شکل می‌گیرد و تغییر می‌یابد و بنابراین آن‌ها را از حیث شناختی و کنشی به همدیگر مرتبط می‌کند و «یکپارچگی اجتماعی» را فراهم می‌سازد. فهم در میان ذهنیت افراد پس‌زمینه ادراکی، ارتباطی و اجماعی را می‌سازد و گفت‌وگو و توافق را ممکن می‌کند. تعامل اجتماعی و رویارویی آدم‌ها در وهله اول با «گفت‌وگو» صورت می‌گیرد. گفت‌وگوی روزمره مبتنی بر تعاریف و ادراکات بدیهی و مسلم^۱ می‌باشد و براساس نوع‌بندی‌هایی^۲ صورت می‌گیرد که معرفت و رفتارهای روزمره کنشگران را انسجام و جهت می‌بخشد. به میزانی که نقش نوع‌بندی‌ها و ادراکات بدیهی کاهش می‌یابد، گفت‌وگوی عادی به سوی مباحثه یا مذاکره تغییر می‌یابد. در «موقعیت‌های مسئله‌ساز»^۳ و نیز با افزایش تردید^۴ در جوامع جدید، میزان توافق افراد در مورد ماهیت مسائل، چیزها و رفتارها کاهش می‌یابد و لذا شرکت‌کنندگان در این موقعیت‌ها موارد اختلاف را به بحث می‌گذارند و با مذاکره و چانه زدن جلو می‌روند.

آلفرد شوتز ساختار دنیای اجتماعی را به سه حوزه واقعیت اجتماعی با تجربه مستقیم، قلمروی معاصرین و قلمروی گذشتگان تقسیم می‌کند. واقعیت اجتماعی که به‌طور مستقیم تجربه می‌شود دنیای گفت‌وگو و تعامل چهره‌به‌چهره یا «روابط مایی»^۵ است و دنیای معاصرین از «روابط آن‌هایی»^۶ بین آدم‌های ناشناس و بر مبنای قواعد نوعی تشکیل می‌شود. روابط اجتماعی در دو جهان مختلف صورت می‌گیرد: دنیای تعامل‌های رویارویی^۷ و دنیای معاصرین نارویارویی^۸. گفت‌وگو در دنیای کنش‌های رویارویی رخ می‌دهد. تعامل‌های رویارویی از پویایی برخوردارند و لذا گاه تجربه‌های جدیدی را ایجاد و محتوای شناختی - کنشی زیست جهان را دگرگون می‌کنند. رابطه مایی و رابطه آن‌هایی هر دو دارای همزمانی^۹ بین عاملین اجتماعی می‌باشند و شوتز این همزمانی را «اجتماع زمان» می‌نامد ولی رابطه مایی علاوه بر اجتماع زمان، اجتماع مکان را نیز در بر می‌گیرد زیرا با حضور جسمانی دیگری همراه است. رابطه مایی به تجربه مستقیم آزاد از زمان فیزیکی و مکانمندی، و رابطه آن‌هایی به تفکر بازتابی و مبتنی بر «نوع‌بندی» نزدیک‌تر است. تفکر بازتابی، معرفتی گزاره‌ای یا اسنادی^{۱۰} می‌باشند در حالی که

1. unproblematic

3. problematic situations

5. we-relation

7. umwelt

9. synchronisation

2. typifications

4. uncertainty

6. they-relation

8. mitwelt

10. predicative

تجربه مستقیم ماقبل گزاره‌ای^۱ است و بدون وساطت انواع صورت می‌گیرد (شوتز، ۱۹۷۲: فصل چهارم، ۱۹۶۴: ۲۰-۶۳).

در فرایند عقلانیت با صوری و انتزاعی شدن ساختارهای زندگی روزمره، ابعاد شناختی از ابعاد عملی، و به نظر برخی از اندیشمندان، آرا و اندیشه‌ها^۲ از علایق^۳ تمایز می‌پذیرند و «آگاهی عملی» روزمره به «آگاهی استدلالی» تبدیل می‌شود. اما بر مبنای استدلال‌های این مقاله اندیشه‌های علمی را نمی‌توان یکسره پالوده از علایق و جهت‌گیری‌های عملی دانست. پیدایش معرفت ناعامیانه و تخصصی نشانه انفکاک از زندگی عمومی است و در عین حال یک زندگی خصوصی‌تر را دامن می‌زند. این معرفت به مثابه یک بینش زنده اثرات ساختارآفرینی^۴ دارد. منطق گفتمانی در واقع بیانگر یک زیست جهان فرعی و سبک زندگی خاص است که تعاملات و گفت‌وگوی انسانی را تمرکز می‌بخشد. افراد در اجتماع گفتمانی از سوژه‌ها و ایژه‌های خاص خود برخوردارند و منطق گفتمانی این وضعیت را بازتولید می‌کند. اعضای اجتماع گفتمانی به موضوعات مشابهی توجه دارند، و آن‌ها را به شیوه‌های یکسانی دستکاری، آزمون، تحلیل و تبیین می‌کنند. در نهادهای گفتمانی این انسجام و تمرکز فکری بدون وجود مجموعه‌ای از علایق و تعهدات شناختی و اجتماعی ممکن نیست. «الگوی گفتمانی»^۵، به عنوان پس‌زمینه‌های توافق و اجماع، گفت‌وگوها را جهت می‌بخشد. زیست جهان معرفتی همچون زیست جهان روزمره سه جنبه ساختاری دارد: فرهنگ، شخصیت و جامعه. پیوستگی آگاهی و کنش متقابل در زیست جهان روزمره با پیوستگی گفتمان و اجتماع در زیست جهان معرفتی تناظر دارد. افراد در فرایند جامعه‌پذیری شکل می‌گیرند و نسبت به گفتمان و اجتماع معرفتی تعهد و تعلق پیدا می‌کنند. گفتمان به عنوان یک کلیت شناختی و اجتماعی حاصل تعامل و گفت‌وگوی متمرکز پیرامون علایق و توجهات مشابه است.

زیست جهان دانش الگویی

در تجربه روزمره تقرب آگاهی به موضوعات خویش با قصدمندی زنده^۶ همراه است، اما در تفکر موضوعات آگاهی منجمد می‌شوند. موضوعات معرفت، برخلاف تجربه، تعریف شده و تمایز یافته‌اند. تفکر حاصل پیدایش گسستگی در فرایند تجربه است (شوتز، ۱۹۷۲: فصل دوم). زیست جهان علم از زیست جهان روزمره (تجربه) ریشه می‌گیرد و در فرایند صوری و عقلانی

1. prepredicative

2. ideas

3. interests

4. structure-forming

5. discursive paradigm

6. living intentionality

شدن از آن تمایز می‌یابد و براساس منطق درونی خود توسعه پیدا می‌کند. این توسعه منطقی به مثابه یک حرکت پویا و زنده، با سه فرایند به هم پیوسته فرهنگ، جامعه و شخصیت رابطه دارد و لذا نه فقط پدیده‌های شناختی بلکه در عین حال پدیده‌های اجتماعی و روان‌شناختی است. مانوئل کاستلز بین مکانمندی و فضای جریان‌ها تمایز می‌گذارد (۱۳۸۰: ۴۷۵-۴۸۳). علم با فاصله‌گیری از محیط‌های مکانمند، گستره فرهنگی و اجتماعی وسیع‌تری پیدا می‌کند و افراد گوناگونی را در سازمان‌های متفاوت در برمی‌گیرد و حاکمیت متون به جای روابط رویاروی امکان این گسترش را فراهم می‌کند. با وجود این، آگاهی علمی به مثابه یک آگاهی گسترده و وابسته به «فضای جریان‌ها» در عین حال به فهم انسان‌ها از همدیگر در چارچوب تعاملات «مکانمند» و حتی به وجود یک زیست جهان محلی وابستگی دارد.

دانش علمی نه به مثابه دانستن قواعد و صورت‌بندی‌های شناختی بلکه همچون درک زنده و مولد، مستلزم فهم انسان‌ها از همدیگر است. به نظر دورکیم (صص ۴۱۲-۴۱۷) «هر علم جانی دارد و در وجدان دانشمندان زندگی می‌کند». فرمول‌ها، قواعد و یافته‌های علمی مدون، گزارشگر روح و جان علم می‌باشند و بدون آن در واقع اشیایی مرده و غیرمؤثرند. علم در وهله اول یک نحوه کاربست و یک سبک زندگی است. علم مکتوب و مدون وابسته به یک دانش نامدون اما زنده و متحرک است. به نظر دورکیم برای آشنایی با بخش آزاد و غیرمدون علم، باید «زندگی علمی را از نزدیک و هنگامی که در حالت آزاد است - یعنی قبل از این‌که زندگی مذکور به شکل قضایای معین و مشخص تثبیت شوند - مورد ملاحظه قرار داد». روش‌های علم را نیز نمی‌توان تماماً مدون کرد چون «روش‌ها در خود علوم سریان دارند و آزاد ساختن کاملشان از بدنه حقایق مستقر، به منظور تدوین جداگانه ناممکن است؛ در نتیجه نمی‌توان آن‌ها را شناخت مگر آن‌که خود شخص آن‌ها را به مرحله عمل در آورد». روش علم به مثابه نوعی عادت و پراکتیس به تمامه غیرقابل تدوین است. دورکیم قواعد روش علمی را با قواعد حقوقی مقایسه می‌کند: «قواعد مربوط به روش، بالنسبه به علم، نظیر قواعد حقوق و آداب بالنسبه به سلوک‌اند»؛ این مقایسه نشان می‌دهد که روش علمی حاصل نهادینه شدن، استقرار و تحجر زندگی علمی و بیانگر مناسبات و روابط اجتماعی بین دانشمندان است. قواعد روش علمی جنبه تشکلی یافته و سازمان‌یافته نوع خاصی از زندگی است که در یک سازمان اجتماعی به نام «اجتماع علمی» رخ می‌دهد. قواعد روش علمی محصول زندگی اجتماعی اهل علم است که بر اندیشه دانشمندان، اغلب به صورت ناخودآگاه، فرمان می‌راند و نحوه عملکرد و رفتارهای آن‌ها را تنظیم می‌کند. بنابراین روش مثل حقوق، یک نظم اجتماعی را مستقر، و روابط بین آدم‌ها را سامان می‌دهد:

«وقتی هر علم روش خاص خود را داشته باشد نظمی که مستقر می‌کند کاملاً جنبه داخلی خواهد داشت. روش علمی کار دانشمندانی را هماهنگ می‌سازد که به یک علم می‌پردازند و نه روابط آن‌ها را با خارج».

کتاب *ساختار انقلاب‌های علمی* توماس کوهن با پاراگرافی در خصوص اهمیت مطالعه «ساختار اجتماع علم»^۱ پایان می‌یابد. معرفت علمی، همچون زبان، یا ملک مشترک یک گروه است و یا اساساً هیچ چیز نیست و لذا برای فهمیدن معرفت علمی باید ویژگی‌های خاص گروه‌هایی که آن را می‌آفرینند و به کار می‌برند - از قبیل مراحل جامعه‌پذیری در گروه، اهداف گروهی، انحرافات و کنترل گروهی - را شناخت.

از نظر کوهن الگو از چهار عنصر عمده ترکیب می‌شود: تعمیم‌های نمادین، الگوهای متافیزیکی، ارزش‌ها و مثال‌واره‌ها (۱۹۷۰: ۱۸۱-۱۸۷). تعمیم‌های نمادین به عنوان اظهارات و بیانه‌های بلاترید و مورد قبول اعضای گروه بیانگر تعاریف، طبقه‌بندی‌ها و قوانین مورد استفاده در یک رشته می‌باشند. الگوهای متافیزیکی تعهد مشترک گروه به مجموعه‌ای از باورها و عقاید به شکل مدل‌های هستی‌شناختی^۲ و یا مدل‌های اکتشافی^۳ است. مهم‌ترین کاربرد این مدل‌ها عرضه تمثیل‌ها^۴ و استعاره‌های^۵ مرجح یا مجاز و بدین ترتیب تعیین تبیین‌ها و معماگشایی‌های مورد قبول می‌باشد. ارزش‌ها برای داوری در مورد ویژگی‌های پیش‌گویی، ارزیابی نظریات و ضرورت یا عدم ضرورت کاربرد و مفید بودن علم به کار می‌روند. ارزش‌های مشترک حتی هنگامی که توسط همه اعضا به یک شیوه به کار گرفته نمی‌شوند، تعیین‌کننده‌های مهم رفتار گروه می‌باشند. مثال‌واره‌ها^۶ یا مسئله‌گشایی‌های ملموس که دانشجویان در آزمایشگاه‌ها، امتحانات و متون با آن‌ها مواجه می‌شوند، از طریق نمونه‌ها و مثال‌ها نشان می‌دهند که کار علمی را چگونه باید انجام داد. هریک از عناصر چهارگانه الگوها به عنوان «منظومه‌ای از تعهدات گروهی» با یکی از عناصر زیست جهان ارتباط دارند: تعمیم‌های نمادین از جنس ذخیره دانش مسلم و بلاترید می‌باشند. مدل‌های هستی‌شناختی و اکتشافی، مجموعه‌ای از باورها و عقایدند. ارزش‌ها بایدها و نبایدها و شیوه‌های ارزیابی را تعیین می‌کنند و مثال‌واره‌ها نیز بیشتر جنبه عملی دارند. بنابراین الگو دانش انتزاعی بوده و به عنوان کلیتی از باورها، ارزش‌ها و رفتارها و به مثابه یک فرهنگ از طریق جامعه‌پذیری به نوآموزان منتقل می‌شود. رابطه دانشجو با الگوی علمی از نوع دانستن نیست بلکه از نوع فهمیدن و بودن است.

1. community structure of science

2. ontological models

3. heuristic models

4. analogies

5. metaphors

6. exemplars

علم‌ورزی پیش از آن‌که از تحصیل قواعد عمل کردن به علم به دست آید از «شناخت ضمنی» ناشی می‌شود (پولانی، ۱۹۶۲، ۱۹۷۴)، اشتراک در الگوها باعث «ارتباطات حرفه‌ای» کامل و توافق آرا در قضاوت‌های افراد می‌شود (کوهن، ۱۹۷۰: ۱۷۷ و ۱۸۲؛ پولانی، ۱۹۷۴: ۷۹-۸۰). در زیست جهان علم، الگوی علمی از اجتماع علمی جدایی ناپذیر است. نظریه و روش جدای از اجتماع علمی، غیرمولد است و انگیزه و تعهدی ایجاد نمی‌کند. کوهن الگو و اجتماع علمی را در رابطه‌ی دوری تعریف می‌کند: «الگو چیزی است که اعضای اجتماع علمی در آن شریک‌اند، و اجتماع علمی افرادی را شامل می‌شود که در الگو مشارکت دارند» (۱۹۷۰: ۱۷۶).

در زیست جهان علم، آموزش با حل مسئله شروع می‌شود. مثال‌واره‌ها به‌عنوان مهم‌ترین عنصر الگو این قابلیت را به نوآموزان منتقل می‌کنند که مجموعه‌ای از «موقعیت‌ها» را مشابه یکدیگر ببینند. قوانین و فرمول‌ها، شباهت‌های موقعیت‌ها را صورت‌بندی می‌کنند اما دانشجو نه از طریق این تعمیم‌های نمادین بلکه به‌وسیله‌ی حل کردن مسائل نمونه‌ای و کنش علم‌ورزی این شباهت‌ها را تشخیص می‌دهد. فرایند جامعه‌پذیری علمی با فعالیت معطوف به حل مثال‌واره‌ها، یک شیوه‌ی دید^۱ را به دانشجو منتقل می‌کند و درونی کردن آن اساس توانایی‌های علمی او را تشکیل می‌دهد. دانشجویان از روی مسائل می‌آموزند که موقعیت‌ها را شبیه یکدیگر و به‌عنوان موضوعاتی برای کاربرد قانون مشابه ببینند. بنابراین دانش طبیعت، در شیوه‌ی دیدن تجسم پیدا می‌کند تا در قواعد و قوانین. این شکل از یادگیری صرفاً به وسیله‌ی ابزارهای لفظی به دست نمی‌آید، طبیعت و واژه‌ها با همدیگر آموخته می‌شوند. دانشمندان، براساس مدل‌هایی که در ضمن جامعه‌پذیری خود آموخته‌اند و بدون نیاز به مجموعه‌ی کاملی از قواعد، کار می‌کنند و معمولاً مشروعیت یک مسئله یا راه‌حل را مورد بحث قرار نمی‌دهند و آنچه این مشروعیت را می‌سازد، به پژوهش آن‌ها ارتباطی ندارد. توماس کوهن بین دانش پیش‌الگویی و الگویی تفکیک می‌گذارد^۲ و با الهام از آرای وی تمایز این دو شیوه از علم‌ورزی را می‌توان از حیث ویژگی‌های نظری، روش‌شناختی و فرهنگی - اجتماعی بیان کرد (جدول شماره ۱). ویژگی

1. way of seeing

۲. فعالیت‌های علمی را می‌توان در سه مقوله‌ی پیش‌الگویی، الگویی و پس‌الگویی طبقه‌بندی کرد. مرحله‌ی پس‌الگویی با شیوه‌ی ۲ تولید دانش (گیبونز، ۱۹۹۴؛ قانع‌راد، ۱۳۸۱) سازگاری دارد و بیانگر تحولات جدید در دنیای علم‌ورزی می‌باشد. بنیان‌های رشته‌ای و الگویی علوم اجتماعی در ایران ضعیف است و لذا در این مقاله بر اهمیت دانش الگویی تأکید می‌شود اما این تأکید به معنای نادیده گرفتن ضرورت رویکرد پس‌الگویی به علوم اجتماعی نیست و نگارنده در مقاله‌ای دیگر به این ضرورت پرداخته است.

اساسی «علم ماقبل الگویی»^۱ فقدان الگوی مشترک برای پژوهش است. کلیت الگو به عنوان یک واحد بنیادی برای انجام فعالیت علمی ضروری بوده و وجود عناصر چهارگانه به طور منفرد کفایت نمی‌کند. پژوهش علمی بدون وجود الگویی خیلی روشن و مقیدکننده امکان دارد ولی پیدایش یک الگو نشانه بلوغ حوزه علمی است (۱۹۷۰: ۱۱). فعالیت پژوهشی در علم ماقبل الگویی به دلیل فقدان یک کلیت معنادار، فاقد انسجام، یکپارچگی و کمال است. نیوتن اولین الگوی «نور شناخت فیزیکی» را عرضه کرد؛ قبل از او تعدادی مکاتب رقیب وجود داشت و هر کدام از این مکتب‌ها در شکل‌گیری پیکره‌ای از مفاهیم، پدیده‌ها و فنون مشارکت داشتند ولی تنها نیوتن بود که اولین الگوی با پذیرش عام را از این پیکره استخراج کرد. کارگزاران حوزه نور شناخت در دوره ماقبل نیوتنی دانشمند بودند و با وجود این نتیجه فعالیت آن‌ها چیزی کمتر از علم بود. در پژوهش ماقبل الگویی همه اعضا به علم اشتغال دارند ولی محصول کار آن‌ها به سختی به علم شباهت دارد (۱۹۷۰: ۱۲-۱۳).

در دانش ماقبل الگویی پیکره مشترکی از باورهای بدیهی وجود ندارد و لذا هر دانشمندی مجبور است در کارهای خود، رشته علمی را از نو و با توجیه اصول و مفاهیم نخستین آن بسازد. فقدان مجموعه‌ای از باورهای نظری و روش‌شناختی برای انتخاب، ارزیابی و انتقاد واقعیت‌ها، انتخاب مشاهدات و آزمایشات را به فرایندی آزاد، اتفاقی و فاقد مجموعه‌ای از روش‌های معیار تبدیل می‌کند. در نبود «اجماع پژوهشی» در باب موضوعات و روش‌های مطالعه، همه واقعیت‌ها به یک اندازه مرتبط به نظر می‌رسند و این امر به پراکندگی موضوعات، مسائل و روش‌ها می‌انجامد. این‌گونه از فعالیت‌های علمی دارای انسجام و جهت معین نیست و این ناهمگرایی مانع تراکم و پیشبرد علم و کارایی پژوهشگران و اثربخشی پژوهش‌ها می‌گردد. به دلیل پراکندگی در دانش پیش‌الگویی، پدیده‌های کمابیش یکسان به شیوه‌های مختلف توصیف و تفسیر می‌شوند (۱۹۷۰: ۱۳-۱۷). در فرایند تکوین الگویی سرانجام یکی از مکاتبات رقیب پیروز می‌شود و الگوی خاصی تسلط آموزشی و پژوهشی می‌یابد که تنها بر بخش ویژه‌ای از اطلاعات گسترده موجود تأکید دارد. گرچه نظریه پیروز بهتر از رقیبانش به نظر می‌رسد، اما لزوماً همه واقعیت‌ها را توضیح نمی‌دهد. از نظر توماس کوهن، این نظریه، صرف‌نظر از میزان درستی‌اش، به توسعه علمی کمک می‌کند؛ او همچون فرانسیس بیکن معتقد است که «حقیقت از خطا زودتر به دست می‌آید تا از اغتشاش» و به نظر او «بهای پیشرفت علمی با اهمیت، تعهدی است که در خطر نادرست بودن قرار دارد» (۱۹۷۰: ۱۸، ۱۰۱).

1. pre-paradigmatic science

جدول شماره ۱. مقایسه ویژگی‌های دانش پیش‌الگویی و الگویی

نوع دانش		ویژگی‌ها	
الگویی	پیش‌الگویی	فرعی	اصلی
منسجم	غیرمنسجم	فعالیت‌های پژوهشی	تکری و نظری
جهت‌دار	بی‌جهت	سوگیری‌ها و رویکرد	
وحدت موضوعی	پراکندگی موضوعی	پدیده‌ها و واقعیت‌ها	
مسلّم و بالاتر دید	نیازمند اثبات	باورها و عقاید	
زیاد	کم	پیوند اندیشه‌ها و علایق	
منسجم	پراکنده، متفرق	فضای توجه	
اولویت مثال‌واره‌ها	اولویت قواعد	رابطه قواعد و مثال‌واره‌ها	
یکسان	نایکسان	شیوه توصیف و تفسیر پدیده‌های واحد	
اجماع روش‌شناختی	فقدان روش‌های معیار	روش‌ها	روش‌شناختی
جهت‌دار	آزاد	انتخاب مشاهدات و آزمایشات	
روشن‌مند و منظم	اتفاقی و تصادفی	جمع‌آوری داده‌ها	
مفروض	نیازمند اثبات دوباره	اصول و فنون پایه‌ای	
پیوسته با باورها و عقاید	فقدان فضای هنجاری	هنجارها و ارزش‌ها	فرهنگی و اجتماعی
مبتنی بر فرآیندهای جامعه‌پذیری	مبتنی بر روش‌های فکری و یادگیری	آموزش	
اقتدار فرهنگی و معرفتی	فقدان اقتدار الگویی	اقتدار	
اهمیت اجتماع علمی به عنوان منبع کنترل	فقدان منابع کنترل درونی	منابع کنترل و اعتباربخشی	
شکل‌گیری گروه‌های پژوهشی (روحیه جمعی)	جهت‌گیری فردگرایانه (روحیه فردی)	جهت‌گیری فردی - جمعی	
زیاد	کم	اجماع و توافق	
زیاد	کم	یکپارچگی اجتماعی	
زیاد	کم	ارتباطات و تعاملات حرفه‌ای	
مجلات علمی	کتاب	محورهای ارتباطی	
بالا	پایین	کارایی و اثربخشی	
تخصصی	قابل درک عمومی	زبان پژوهش‌ها	
پیوند الگو و اجتماع علمی	بدون پیوند	جامعه، فرهنگ و شخصیت	
الگویی و اجتماعی	فردی و شخصی	تعهدات	
در خانه بودن (سکونت)	سورچرانی و طفیلی بودن	نسبت زندگی با نظریه	

ظهور یک الگوی تازه بر تعریف جدید و مستحکم‌تری از حوزه پژوهش دلالت دارد، و ساختار گروه پژوهشی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. کوهن فرایند تکوین الگویی که با ناپدید شدن مکاتب سابق و تأسیس مجلات، انجمن‌های علمی و برنامه‌های درسی و پیدایی اجماع پژوهشی استوار توازی دارد، را «الگوی نهادی تخصصی شدن علمی» می‌نامد. توسعه مجلات علمی و اهمیت بیشتر آن‌ها نسبت به متون، یکی از پیامدهای نهادینه شدن تخصص علمی است. در این صورت دانشمندان دیگر نیازی ندارند که در کارهای خود هربار برای ساختن رشته خویش از نو تلاش کنند لذا اثبات اصول و تعریف مفاهیم را به متون وامی‌گذارند. نتیجه این‌گونه کارهای پژوهشی مقالات مختصری است که مخاطبین آن‌ها فقط همکاران حرفه‌ای، با الگوی مشترک، می‌باشند. به‌نظر کوهن در حوزه‌هایی که هنوز کتاب محور «ارتباطات پژوهشی» می‌باشد «خطوط حرفه‌ای شدن» و یا مرز بین رشته علمی با سایر رشته‌ها و با درک عمومی به گونه‌ای ناستوار ترسیم شده است. پژوهش الگویی خصلت «باطنی»^۱ دارد و برای عموم قابل درک نیست. به‌نظر کوهن دانش الگویی از دسترس فهم عمومی خارج است ولی این امر امکان ترجمه زبان علمی به زبان عمومی را منتفی نمی‌کند (۱۹۷۰: ۱۹-۲۱). به نظر کوهن، اشتغال علمی بیش از سایر حرفه‌ها به ارزیابی درونی وابستگی دارد. اجتماعات علمی رشد یافته به‌طور مقایسه‌ناپذیری در مقابل نفوذ تقاضاها و الزامات بیرونی مقاوم می‌باشند. یکی از قوی‌ترین قواعد زندگی علمی ممنوعیت توسل به سران دولت‌ها یا عامه مردم در موضوعات علمی است. دانشمندان نگران ارزیابی عامه نیست و لذا با سرعت بیشتری می‌تواند کار خود را پیش ببرد. او برخلاف افراد حرفه‌ای نیازی به انتخاب مسائلی که حل فوری آن‌ها ضرورت یافته، ندارد و می‌تواند توجهش را به مسائلی معطوف سازد که خود را قادر به حل آن‌ها می‌یابد. در علم الگویی پذیرش «گروه حرفه‌ای ذیصلاح و یگانه به‌عنوان داور انحصاری موفقیت حرفه‌ای» امری اساسی است (۱۹۷۰: ۲۰-۲۱، ۱۶۴، ۱۶۸).

انواع گفت‌وگو در علم

با الهام از اثر توماس کوهن، و با توجه به مراحل رشد علم (مرحله پیش‌الگویی و الگویی) و نیز داد و ستد یا ارتباط بین الگوهای مختلف که در شرایط عادی و یا در فرایند انقلاب‌های علمی رخ می‌دهد می‌توان چهار شیوه گفت‌وگوی زیر را در بین اصحاب دانش تشخیص داد:

۱. گفت‌وگوی الگویی^۲

1. esoteric

2. paradigmic discourse

۲. گفت‌وگوی میان‌الگویی^۱

۳. گفت‌وگوی بحرانی^۲

۴. گفت‌وگوی پیش‌الگویی^۳

گفت‌وگوی الگویی براساس توافق در خصوص الگو به‌عنوان وسیع‌ترین واحد مورد اجماع صورت می‌گیرد. گفت‌وگوی الگویی تماس منطقی، توافق، ارتباط فکری و گفت‌وگوی عادی را در بین اعضای اجتماع علمی برقرار می‌کند ولی سایر صورت‌های گفت‌وگو و مباحثه مبتنی بر «ناتمامی تماس منطقی»^۴ است. گفت‌وگوی میان‌الگویی - که کوهن کمتر بدان می‌پردازد و با مفهوم علم چند الگویی سازگار است - به‌صورت افقی بین وابستگان به دو یا چند الگوی فکری در یک حوزه پژوهشی انجام می‌شود. گفت‌وگوی بحرانی به‌صورت عمودی و بین اصحاب الگوهای قدیم و جدید صورت می‌گیرد. گفت‌وگوی پیش‌الگویی در فقدان اجتماع علمی و یک الگوی با پذیرش عام، در بین افرادی انجام می‌شود که به فعالیت‌های علمی اشتغال دارند. شیوه‌های چهارگانه گفت‌وگوی علمی از حیث مخاطبین، نوع ارتباطات با مردم و دیگر رشته‌ها، تأثیرپذیری از فرهنگ عمومی و سایر معیارها با همدیگر تفاوت دارند (جدول شماره ۲).

اعضای اجتماعات علمی به‌دلیل پیش‌زمینه مشترک نظری و روش‌شناختی خود در مورد معیارهای ارزیابی دعاوی معرفتی توافق دارند. اما به‌نظر مولکی در خصوص درجه اجماع اغراق شده است و بررسی حوزه‌های پژوهش علمی بیانگر وجود اختلافات فکری می‌باشد. البته این عدم توافق‌ها ممکن است کوتاه‌مدت باشد و در بسیاری از حوزه‌ها تمایل شدیدی برای کسب توافق وجود دارد. این توافق به‌میزانی که دانشمندان از پیش‌زمینه مشترک برخوردارند، و مسائل مورد توجه آن‌ها در چارچوب مشترک حل‌شدنی باشد، با سرعت و استحکام بیشتری برقرار می‌شود. پیدایش اجماع نتیجه توانایی ظریف بین همکاری و تشریک مساعی از یک طرف و نزاع، رقابت و تخصصی شدن از سوی دیگر است. به‌عبارت دیگر اجماع علمی حداقل تا حدی از طریق فرایندهای گفت‌وگو و مذاکره غیررسمی بین شرکت‌کنندگان - با علائق مشترک و برخی علایق متعارض - برقرار می‌شود. ایجاد توافق، فرایندی اجتماعی و فکری است و معیارهای ارزیابی دعاوی معرفتی پیوسته مورد مذاکره و گفت‌وگوی مجدد قرار می‌گیرند (مولکی، ۱۹۹۱: ۷۹-۸۹).

1. inter-paradigmatic discourse

2. crisis discourse

3. pre-paradigmatic discourse

4. incompleteness of logical contact

جدول شماره ۲. مقایسه انواع گفت‌وگوها در علم

مقایسه‌های مقایسه	گفت‌وگوی پیش‌الگویی	گفت‌وگوی الگویی	گفت‌وگوی میان‌الگویی	گفت‌وگوی بحرانی
تمایز زبان علمی و عمومی	-	+	+	-
تماس کامل منطقی	-	+	-	-
حد و مرز استوار با سایر رشته‌ها	-	+	+	-
حد و مرز استوار با درک عمومی	-	+	+	-
بحث درباره منابع مشروعیت	+	-	-	+
ارجاع فراعلمی	+	-	-	+
گفت‌وگوی هنجاری (درونی)	-	+	-	-
دخالت ارزش‌های بیرونی	+	-	-	+
بحث و جدال فلسفی	+	-	-	+
گفت‌وگو اصول و مفاهیم نخستین	+	-	+	+
مخاطبین حرفه‌ای	+	++	++	+
گفت‌وگو با مردم	+	-	-	+
گسست ارتباطی	+	-	+	+
ضرورت ترجمه زبان‌های علمی	+	-	+	+
استدلال‌های دوری	-	+	+	-
الزام آور بودن استدلال‌ها	-	-	+	-

برخی از محققان با تأثیرپذیری از کوهن، اجتماع علمی را به‌عنوان یک «اجتماع گفت‌مانی»^۱ تعریف می‌کنند. بدین ترتیب اجتماع علمی برحسب ارتباطات و واقعیت درونی پیوندهای اجتماعی خود ارزیابی می‌شود. در باب تحلیل اجتماعات علمی برحسب ارتباطات علمی^۲ مطالعات متعددی صورت گرفته است (لاتور، ۱۹۸۷؛ شاپین و شافر، ۱۹۸۵؛ نورستینا، ۱۹۸۲؛ استام، ۱۹۸۵؛ گلدگار، ۱۹۹۵). دیدگاه‌های کوهن در مورد نقش بحث و گفت‌وگو در علم هنجاری و به‌ویژه در تغییر الگویی منبع الهام مجموعه‌ای از «مطالعات مباحثه»^۳ شده است (پیگرینگ، ۱۹۸۴؛ هاری کالینز، ۱۹۹۲؛ مولکی، ۱۹۹۱ و ۱۳۷۶). به‌نظر کالینز دنیای دانش چیزی جز یک جهان کلان گفت‌وگو و مکالمه نیست که سرمایه فرهنگی را در مراسم رویارویی متناوب همایش‌ها، جلسات بحث و سخنرانی‌ها به جریان و چرخش درمی‌آورد. آن‌چه یک فرد

1. discursive community
3. controversy studies

2. scientific communication

را عضو این دنیای فکری می‌کند مشارکت او در این فضای گفت‌وگو^۱ است (کالینز، ۲۰۰۰: فصل اول).

کوهن، بین گفتمان درون‌گروهی و میان‌گروهی^۲ تمایز می‌گذارد. در گفت‌وگوی میان‌گروهی بین افراد وابسته به گروه‌های الگویی متفاوت عدم تفاهم و «گسست ارتباطی»^۳ وجود دارد. این مسائل ارتباطی را نمی‌توان همچون «مسائل زبان‌شناختی» از طریق تعریف روشن واژه‌های در دست‌آفرین حل کرد. واژگان مورد اختلاف از کاربرد مستقیم مثال‌واره‌ها آموخته می‌شوند. «زبان خنثی»^۴ که طرفین اختلاف بتوانند آن را به یک صورت به کار ببرند وجود ندارد. بخشی از تفاوت‌های زبانی طرفین اساساً مقدم بر کاربرد زبان است. به نظر کوهن افراد در وضعیت «گسست ارتباطی» نیز می‌توانند ارتباطات خویش را بهبود دهند. آن‌ها دستگاه عصبی و تا حدی تاریخ مشترکی دارند و در نتیجه زبان روزمره و بیشترین بخش از دنیا و زبان علمی آن‌ها با همدیگر مشترک است و لذا به میزان زیادی باید قادر باشند که از چگونگی تفاوت خویش، آگاه شوند. سرانجام، شرکت‌کنندگان در گسست ارتباطی باید همدیگر را به‌عنوان اعضای «اجتماعات زبانی»^۵ مختلف به رسمیت بشناسند و سپس برای یکدیگر به‌عنوان مترجمین عمل کنند. برای برقراری «ارتباطات علمی» میان‌گروهی، باید واژه‌ها و تعابیری که در درون یک اجتماع علمی جدال‌ناپذیر، ولی در مباحثه میان‌گروهی مایهٔ زحمت‌اند را تفکیک کرد و آن‌ها را به دایره لغات مشترک روزمره ارجاع داد. هدف از این ارجاع آن است که هر طرف سعی کند تا آنچه را دیگری می‌بیند و می‌گوید، کشف و درک کند. اگر هر طرف، رفتار دیگری را به‌عنوان پیامد خطا یا دیوانگی توضیح ندهد طرفین به موقع و به خوبی به پیشگویان رفتار یکدیگر تبدیل می‌شوند و می‌آموزند که نظریهٔ دیگری و نتایج آن را به زبان خویش ترجمه و توصیف کنند. شرکت‌کنندگان در گسستگی ارتباطی از طریق ترجمه اجازه می‌یابند تا نیابتاً شایستگی‌ها و نواقص نقطه‌نظرات یکدیگر را تجربه کنند و لذا ترجمه ابزاری نیرومند برای اقناع^۶ و تغییر عقیده^۷ است. ترجمهٔ یک نظریه یا جهان‌بینی به زبان خویش، آن را متعلق به ما نمی‌کند. برای این‌که یک نظریه یا جهان‌بینی از آن فرد گردد شخص باید «بومی» آن زبان شود، یعنی کشف کند که اکنون در زبانی که قبل از این برای او خارجی بود، می‌اندیشد و کار می‌کند. کوهن این تغییر عقیده را به مثابه انتقال از دنیایی به دنیای دیگر توصیف می‌کند که با «تأمل و انتخاب» صورت نمی‌گیرد و فرد ممکن

1. conversation space

2. intra-and inter-group discourse

3. communication breakdown

4. neutral language

5. language communities

6. persuasion

7. conversion

است ناگهان در نقطه‌ای از فرایند ترجمه دریابد که بدون تصمیم‌گیری به درون «زبان جدید» پریده است. بسیاری از کسانی که برای اولین بار با نظریه نسبیت یا مکانیک کوانتوم مواجه می‌شوند، خود را کاملاً متقاعد می‌یابند، با وجود این قادر نیستند آن‌ها را درونی سازند و در جهانی که این نظریات شکل می‌دهند در خانه خویش باشند. فرد ممکن است که نظریه جدید را به کار ببرد اما او این کار را به عنوان غریبه‌ای در یک محیط بیگانه انجام می‌دهد در این صورت کار او حالت طفیلی و سورچرانی^۱ دارد زیرا او فاقد مجموعه‌های ذهنی لازم برای درونی کردن آن نظریه است (۱۹۷۰: ۲۰۱-۲۰۴). تعلق الگویی از سطح انتخاب فکری فراتر می‌رود و در این صورت نظریات با «تغییر چشم‌انداز»^۲ در زیست جهان معتقدین به خویش نفوذ می‌کنند و دنیای آن‌ها را شکل می‌دهند. از نظر کوهن الگوها هم سازنده علم، و هم سازنده طبیعت و دنیای ما می‌باشند و به تعبیر پولانی دانستن همان سکونت کردن است (کوهن، ۱۹۷۰: ۱۱۰؛ پولانی، ۱۹۷۴: ۱۳۴). دانشجویان با جامعه‌پذیری به تدریج به «اهالی دنیای دانشمند» تبدیل می‌شوند و می‌توانند همچون یک دانشمند ببینند و واکنش نشان دهند. دنیای دانشمند فقط یک دنیای طبیعی نیست و به‌طور مشترک به وسیله «محیط» و «سنت علمی» تعیین می‌شود. آنچه انسان می‌بیند، وابسته است به آنچه بدان نگاه می‌کند به‌علاوه تجربه بصری - مفهومی قبلی‌اش (۱۹۷۰: ۱۱۱-۱۱۳). در هنگام تغییر الگویی دانشمند چشم‌انداز جدیدی را می‌بیند که با دنیای قبلی او مقایسه‌ناپذیر^۳ است. دگرگونی الگویی، تغییر کلی در بینش است. پولانی این درک کلی را که در آن عناصر مختلف در پرتوی یک هستی جامع تفسیر می‌شوند را به «سیماشناسی» تشبیه می‌کند (۱۹۷۴: ۱۲۸). انتخاب بین الگوهای رقیب همچون انتخاب بین «شیوه‌های سنجش‌ناپذیر زندگی اجتماعی» و یا انتخاب وجودی است (کوهن، ۱۹۷۰: ۹۴؛ پولانی، ۱۹۷۴: ۱۳۴).

ویژگی گفت‌وگوهای بحرانی و مجادلات الگویی «ناتمامی تماس منطقی» است. الگوهای مختلف در مورد این که «مسئله و راه‌حل چیست» با یکدیگر توافق ندارند و هنگامی که شایستگی‌های نسبی خویش را به بحث می‌گذارند، دچار «استدلال‌های دوری»^۴ می‌گردند و هر الگو معیارهایی را برآورده می‌سازد که برای خویش وضع کرده است. این‌گونه از استدلال‌ها تنها برای کسانی الزام‌آور است که به درون حلقه پای می‌گذارند و برای افراد بیرونی الزام منطقی ندارند. به نظر کوهن، در انتخاب الگوها معیاری برتر از «رضایت اجتماع» مربوطه وجود ندارد و بنابراین برای کشف دلایل پیروزی یک الگو در گفت‌وگوهای بحرانی، علاوه بر تأثیر طبیعت و

1. parasitic

2. gestalt switch

3. incommensurable

4. circular arguments

منطق، بررسی فنون استدلال اقتضایی^۱ اثربخش در یک گروه دانشمندان، و ردپاهای مراجعه به عوامل بیرونی نیز ضروری است. جدال‌های الگویی همیشه پیرامون این سؤال صورت می‌گیرند که «کدام یک از مسائل برای حل کردن اهمیت بیشتری دارد؟». این سؤال با «مسئله ارزش‌ها» ارتباط دارد و تنها می‌تواند برحسب معیارهایی که روی هم رفته بیرون از علم هنجاری قرار دارند پاسخ داده شود و همین ارجاع به «معیارهای بیرونی» است که مجادلات الگویی را انقلابی می‌سازد (۱۹۷۰: ۱۰۹-۱۱۰).

کوهن با کاربرد استعاره انقلاب بر تشابه تحول علمی و تحول سیاسی تأکید دارد. در بحران سیاسی، اعضای جامعه به اردوهای رقیب، محافظ نظم کهن و جویای منظومه نهادی جدید، تقسیم می‌شوند. با قطبی شدن جامعه، دیگر «توسل سیاسی»^۲ نتیجه نمی‌دهد (۱۹۷۰: ۹۳-۹۴). در شرایط انقلابی معیارهای وابسته به نهادهای سیاسی موجود زیر سؤال می‌روند و گروه‌های مختلف در خصوص چارچوب نهادین برای ارزیابی سیاسی با همدیگر توافق ندارند، لذا در این شرایط، انقلابیون به معیارهای غیرسیاسی یا فراسیاسی مراجعه می‌کنند. انقلاب علمی نیز رخدادی فراعلمی^۳ است. در دوره بحرانی، و با قطبی شدن اجتماع علمی، دیگر توسل علمی بی‌تأثیر می‌شود و ارجاعات فراعلمی اهمیت می‌یابند. مرتون پذیرش معیارهای فراعلمی در ارزیابی دانش را باعث «ناخالصی علم» می‌داند که علم را در معرض کنترل مستقیم سایر کارگزاران نهادی قرار می‌دهد (۱۹۷۵: ۵۳۷-۵۴۹)، دیدگاه مرتون تنها در مورد شرایط الگویی صادق است زیرا دانشمندان در شرایط بحرانی به معیارهای فراعلمی نیز مراجعه می‌کنند. مرتون فشار اجتماعی بر علم را مورد نقد قرار می‌دهد ولی از نظر کوهن در دوره‌های بحرانی علاوه بر گسست در «فعالیت عادی و فنی حل مسئله»، از طرف جامعه نیز برای تغییر الگویی فشار وجود دارد. گسست فنی یا شکست فعالیت عادی حل مسئله عنصر اساسی هر بحران است ولی عوامل بیرون از علم در تعیین زمان انقطاع، میزان سهولت پذیرش آن، و اولین حوزه گسست تأثیر دارند (۱۹۷۰: ۶۹، ۷۵).

تعیین معناداری و اهمیت یک مسئله با مقوله ارزش‌ها در ارتباط است و این ارزش‌ها تا حد زیادی در حوزه فرهنگ عمومی قرار دارند. اصل «ربط ارزشی» و بر به معنای انتخاب یا گزینش پاره‌هایی از واقعیت نامتناهی و کلیت پدیده‌ها، به‌عنوان موضوع علاقه و مطالعه است (ویبر، ۱۹۶۸: ۴۹-۱۱۲). تکوین الگویی مستلزم توافق در مورد پاره‌ای از پیش‌فرض‌ها، ارزش‌ها و نقطه‌نظرهای خاص است. ربط ارزشی، علم را به علایق، مسائل و فرهنگ عمومی مرتبط

1. persuasive argumentation

2. political recourse

3. extrascientific events

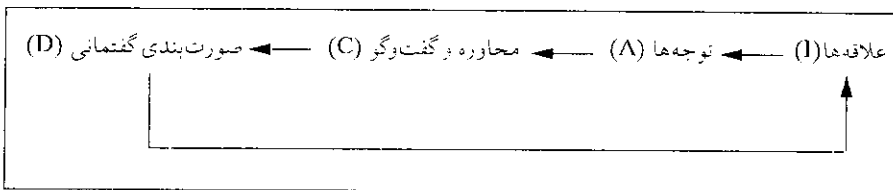
می‌کند و این امر به معنای یاری فرهنگ به علم برای تکوین قالب‌های مفهومی و روش‌شناختی آن است. علم بدون تعامل با فرهنگ عمومی، قادر به تکوین و بازتولید خود نیست. در مجادلات الگویی، عناصری از فرهنگ عمومی در علم نفوذ می‌یابند و گاه به تدریج به یک بخش اساسی، تمایزناپذیر و درونی از الگوی پیروز تبدیل می‌شوند. در دوره‌های بحرانی عوامل، مفاهیم و اندیشه‌های خارج از علم همچون گفتمان روزمره، فلسفه، مذهب و ملیت به‌عنوان اموری فراعلمی و فرانهادهی مورد ارجاع قرار می‌گیرند و این ارجاعات گاه نقش مهمی در تحول علمی پیدا می‌کنند. در انتخاب نظریه ملاحظات ذهنی و زیبایی‌شناختی نیز تأثیر دارند. در دوره‌های بحرانی تصمیم‌گیری دربارهٔ یک نظریه بیشتر مبتنی بر وعدهٔ آینده است تا موفقیت‌های گذشته، و اغلب تنها بر مبنای ایمان و باور صورت می‌گیرد. به نظر کوهن اگر قرار است یک الگو پیروز شود، باید حامیانی داشته باشد که آن را تا جایی توسعه دهند که استدلال‌های محکمی را به نفع آن بتوان تولید و تکثیر کرد. این حامیان اولیه، خود به شیوه‌های مختلفی متقاعد می‌شوند که لزوماً بر مبنای استدلال، عقل و طبیعت قرار ندارد (کوهن؛ ۱۹۷۰: ۱۲۷، ۹۱، ۱۵۲-۱۵۳ و ۱۵۵-۱۵۸).

در مرحلهٔ پیش‌الگویی به دلیل فقدان اجتماع علمی فعالیت‌های پژوهشی از سایر فعالیت‌ها تمایز ندارد، زیرا به قول هاگستروم «بدون کنترل‌های اجتماعی در علم، دانشمندان تمایل دارند که با سهولت بیشتری به اهداف و معیارهای غیر دانشمندان واکنش نشان دهند» (۱۹۷۵: ۱۲). استقلال علم بدون اجتماع علمی وجود ندارد. در شرایط پیش‌الگویی، علم در مقابل عوامل بیرونی حساسیت دارد و به سادگی در برابر آن‌ها واکنش نشان می‌دهد زیرا هنوز مرزهای قلمروهای علمی و غیرعلمی به خوبی ترسیم نشده‌اند. استقلال علم بیشتر یک حد آرمانی است که باید به تدریج و از طریق تکوین الگویی بدان نزدیک شد. لادان بین مراحل خودسامانی و دگرسامانی علم تمایز می‌گذارد و با تقسیم کار معرفتی بین فلسفه و جامعه‌شناسی، مطالعهٔ دگرسامانی در علم را به‌عهدهٔ جامعه‌شناسی می‌داند در حالی‌که فلسفهٔ مقولهٔ استقلال و منطق درونی علم را مطالعه می‌کند (لادان، ۱۹۷۷: فصل هفتم). پولانی و مرتون هنجار استقلال علم را برای پیشرفت و کارکرد نهاد علم اساسی می‌دانند؛ با کاربرد مفهوم ضدهنجارهای^۱ میتروف (۱۹۷۴) می‌توان از دو هنجار متعارض سخن گفت: رجوع به مردم و رجوع به اجتماع علمی. دانشمندان در شرایط مختلف کمابیش و با ترکیب‌های گوناگون این دو هنجار متعارض را در رفتارها و ارزیابی‌های خود به کار می‌گیرند. در علم الگویی مراجعه به حوزهٔ عمومی و عامه

1. counter-norms

مردم کمتر، و در علم پیش‌الگویی و در دوره‌های انقلاب علمی بیشتر می‌باشد؛ این مراجعه حتی در مرحله پیش‌الگویی نقش سازنده‌ای به عهده دارد.

علائق، توجهات، موضوعات گفتاری و گفتمان‌ها در واقعیت به هم پیوستگی دارند ولی امکان تمایز تحلیلی آن‌ها وجود دارد. علایق گوناگون افراد، موجبات توجه به موضوعات و مسائل مختلف را فراهم می‌کند و این توجهات گوناگون خود انواع مختلف محاورات، گفت‌وگوها و شیوه‌های بیان را توسعه می‌دهند که سرانجام در صورت‌بندی گفتمانی انتظام می‌یابند (نمودار شماره ۱). افراد به‌عنوان فرد و به‌عنوان عضوی از جامعه، یا به علایق خصوصی خود و یا به علایق عمومی می‌پردازند و ترکیب این دو در نزد افراد مختلف با همدیگر تفاوت دارد. در اجتماعات علمی عنصر سومی نیز پیدا می‌شود که علایق علمی را تشکیل می‌دهد. برحسب انواع علایق خصوصی، عمومی و علمی سه صورت‌بندی کلی گفتمانی وجود دارد. در دانش پیش‌الگویی به دلیل دخالت پالایش‌نیافته علایق خصوصی و عمومی، شخصیت فردی و فرهنگ اجتماعی، گفتمان علمی صورت‌بندی منسجمی ندارد. پیدایش دانش الگویی با غلبه علایق علمی مشترک در بین دانشمندان همراه است و این امر محتوای گفت‌وگوهای آن‌ها را تغییر می‌دهد و بدین ترتیب میزان انسجام گفتمان معرفتی افزایش می‌یابد.



نمودار شماره ۱. رابطه بین علایق، توجهات و محتوای گفت‌وگوها

در «موقعیت‌های تضادآمیز»^۱ دانشمندان از گروه‌های خارج از رشته علمی، دانشمندان سایر رشته‌ها و یا غیردانشمندان، یاری می‌گیرند. غیردانشمندان، حتی هنگامی که طرفین مباحثه علمی به آن‌ها متوسل نمی‌شوند، با این ادعا که ارزش‌های آن‌ها در معرض تهدید قرار گرفته است در چنین گفت‌وگوهای درگیر می‌شوند. تأثیرات مستقل توسل دانشمندان به مردم عادی را، از مشارکت‌های مردم در این مباحث نمی‌توان تمایز بخشید. جدال‌های پیرامون نظریه تکامل و نظریه کوپرنیک نمونه‌ای از درگیر شدن عامه مردم و غیرمتخصصین در مباحث علمی می‌باشد

1. conflict situations

(هاگستروم، ۱۹۷۵: ۲۷۱-۲۷۲؛ کوستلر، ۱۳۶۱). مولکی نیز تأثیر قلمروهای خارج از علم همچون اشکال روزمره گفتار، ادراک و عمل، و مباحث کلامی، فلسفی و اجتماعی را در تکوین و تحول معرفت علمی تحلیل می‌کند. مبادله فرهنگی مداومی بین علم و جامعه وجود دارد و منابع تفسیری از خلال تفکر غیررسمی وارد علم می‌شود. این منابع در جریان مذاکره و بده‌بستان غیررسمی پالایش می‌گردند و تنها پس از صورت‌بندی مناسب خود اجازه ورود به گزارش‌ها و منابع علمی را پیدا می‌کنند. ناکامی تفسیر^۱ زمینه نفوذ فرایندهای خارجی در علم را فراهم می‌کند: هنگامی که ثابت شود حل مسائل موجود با استفاده از منابع مفهومی و روش‌شناختی درونی دشوار است، دانشمندان به حوزه‌های فرهنگی دیگر روی می‌آورند. تحول علمی تا حدی تحت تأثیر کنش‌ها و فرآورده‌های فرهنگی افراد غیردانشمندان، و تا حدی تحت تأثیر کنش‌ها و مکتساب فرهنگی خود دانشمندان در زمینه‌های غیرعلمی قرار دارد (مولکی، ۱۳۷۶: ۱۷۵-۱۹۸).

گفت‌وگوهای پیش‌الگویی و بحرانی بیش از گفت‌وگوهای الگویی و میان‌الگویی در معرض نفوذ فرهنگ عمومی قرار دارند و رجوع به مردم و دخالت گفتمان عمومی در مراحل تکوین الگویی و انقلاب علمی به‌طور مکرر در تاریخ علم همچون پدیده‌ای اجتناب‌ناپذیر، مشاهده می‌شود. الگوهای علمی خود را بر روی نفوذ جامعه و فرهنگ وسیع‌تر می‌بندند و اعضای اجتماعات علمی در گفت‌وگوهای الگویی و میان‌الگویی با توجه به معیارهای درونی خویش با یکدیگر وارد گفت‌وگو می‌شوند، اما تفکر غیررسمی و اشکال روزمره گفتار و ادراک و عمل، در پیروزی یا تکوین الگویی تأثیری اساسی دارند.

وضعیت پیش‌الگویی در جامعه‌شناسی ایران

علم الگویی به‌عنوان یک مفهوم نوع آرمانی باید با واقعیت‌های موجود در رشته جامعه‌شناسی در ایران مقایسه شود تا میزان نزدیکی و دوری این وضعیت از مفهوم مزبور آشکار گردد. سومین بخش این مقاله، گفته‌ها و نوشته‌های جامعه‌شناسان ایرانی را برای درک وضعیت جامعه‌شناسی به کار می‌گیرد و از مقایسه واقعیت‌های تجربی و مفهوم نوع آرمانی، ویژگی‌های این وضعیت را به‌عنوان یک «وضعیت پیش‌الگویی» توضیح می‌دهد. این بخش همچنین «توسعه گفت‌وگوهای ماقبل الگویی» را به‌عنوان رهیافت اساسی مقاله و به‌مثابه یک ضرورت برای تکوین دانش جامعه‌شناسی در ایران مطرح می‌کند.

1. interpretative failure

ارزیابی درونی از جامعه‌شناسی ایران

توماس کوهن علم اجتماعی را به دلیل فقدان الگوی مورد توافق دانشمندان اجتماعی، در مرحله «پیش‌الگویی» و مبتنی بر مکاتب فکری می‌داند. به نظر کوهن در فرایند انتقال به دوره الگویی و به دنبال برخی دستاوردهای علمی قابل توجه، تعداد مکاتب کاهش می‌یابد و شیوه کاراتری از فعالیت علمی، باطنی، درونی و معطوف به «حل معما» آغاز می‌گردد. کوهن مقوله «انتقال به بلوغ»^۱ را به ویژه برای آن‌هایی که به توسعه علوم اجتماعی معاصر علاقه‌مند می‌باشند، شایسته بحث بیشتری می‌داند (۱۹۷۰: ۱۵، ۱۷۸). جورج ریتزر برخی از مباحث اخیر در خصوص وضعیت الگویی جامعه‌شناسی، پس از اثر توماس کوهن، را مطرح و جمع‌بندی کرده است (۱۹۸۸: ۵۰۸-۵۱۱). به نظر او جامعه‌شناسی در وضعیت ماقبل الگویی قرار ندارد و به دلیل تنوع رویکردها و مکاتب نظری آن را می‌توان یک علم چندالگویی^۲ محسوب کرد.

یکی از اهداف این مقاله بررسی پایگاه الگویی علوم اجتماعی در ایران است ولی رویکرد ما به هر دو عنصر شناختی و اجتماعی الگو توجه دارد در حالی که برخی از جامعه‌شناسانی که در سنت کوهنی کار می‌کنند تنها بر جنبه‌های شناختی تأکید دارند (ریتزر، ۱۹۸۸: ۵۰۵). براساس فرضیه این مقاله، جامعه‌شناسی ایران در موقعیت «پیش‌الگویی» قرار دارد و این وضعیت، به دلیل وجود مکاتب فکری مختلف نیست، زیرا در ایران گروه‌هایی هرچند کوچک از جامعه‌شناسان که در پیوند مستقیم فکری با همدیگر باشند نیز وجود ندارند. فقدان زیست جهان جامعه‌شناسی در ایران برای پیوند ساختارهای شناختی و اجتماعی، نشانه و بیانگر موقعیت پیش‌الگویی این رشته است. وضعیت جامعه‌شناسی ایران به دلایل زیر با ویژگی‌های علم پیش‌الگویی سازگاری دارد:

— جامعه‌شناسی ایران فاقد بیکره مشترکی از باورهای بدیهی می‌باشد و لذا هر پژوهشگری مجبور است حوزه کار خود را از پایه‌هایش بسازد. جامعه‌شناسان در خصوص مجموعه معیاری از روش‌ها یا پدیده‌ها — که خود را ملزم به کاربرد و توضیح آن‌ها بدانند — با همدیگر توافق ندارند.

— انتخاب پدیده‌ها، داده‌ها و روش‌ها در جامعه‌شناسی ایران یک فعالیت اتفاقی و تصادفی است. انتخاب تصادفی موضوعات پژوهشی در بین اساتید و دانشجویان دیده می‌شود. در برخی از موارد موضوع و روش پژوهش توسط یک سفارش یا قرارداد اتفاقی تعیین می‌شود. به

1. transition to maturity

2. multiparadigmatic

این دلیل جامعه‌شناسی ایران به عدم انسجام و پراکندگی در ساختار معرفتی، روش‌شناختی و موضوعی دچار شده است.

اساتید و دانشجویان در موقعیت‌های مختلف، برای توصیف و تفسیر پدیده‌های کمابیش یکسان مفاهیم و نظریات متفاوتی را به کار می‌گیرند. این شیوه را می‌توان فرصت‌طلبی نظری نامید که عبارت است از عدم تعلق نظری و مفهومی و انتخاب آن‌ها به گونه‌ای تصنعی، قراردادی و مصلحتی و حداکثر همچون یک «انتخاب فکری» که با باورها و عقاید محقق ارتباطی ندارد. آن دسته از جامعه‌شناسان ایرانی که از یک نظریه یا چارچوب فکری معین دفاع می‌کنند، حداکثر نسبت به این نظریه متقاعد شده و آن را به دلایل عقلانی پذیرفته‌اند و خود «بومی» آن نظریه نشده‌اند. در این صورت کار پژوهشی این قبیل از جامعه‌شناسان با استفاده از نظریه بومیان اصلی، حالت طفیلی دارد.

در فرایند آموزش جامعه‌شناسی، بین اساتید و دانشجویان ارتباط، تعامل، گفت‌وگو و رویارویی‌های زیادی وجود ندارد. دانشجو حداکثر با «ذهن» خود در کلاس حضور دارد و با همه شخصیت خود در فرایند جامعه‌پذیری شرکت ندارد.

موارد فوق به‌عنوان ویژگی‌های پیش‌الگویی جامعه‌شناسی به این دلیل که مبتنی بر مشاهدات و تجربیات شخصی نویسنده و چارچوب نظری معین است، هنوز به‌عنوان مجموعه‌ای از فرضیات قابل بررسی می‌باشد. با توجه به محدودیت‌های این مقاله، داده‌ها و اطلاعات لازم برای تأیید این فرضیات از طریق تحلیل محتوای آثار برخی از جامعه‌شناسان ایران، فراهم شده است. این گزارش‌های درونی با توصیف ما از وضعیت جامعه‌شناسی به‌عنوان «علم پیش‌الگویی» سازگاری دارند:

هرکدام از ما باید پژوهش مناسب را برای خودمان تعریف کنیم. یک آزمایش نسبتاً ساده برای مناسب بودن پژوهش، نحوه استفاده و کارایی نهایی آن است؛ مقدار بسیار کمی از پژوهش‌های ما به وسیله مصرف‌کنندگان آن مورد استفاده قرار می‌گیرد. از تحقیقات ما در امر آموزش به میزان بسیار کم استفاده می‌شود و بنابراین بسیاری از پژوهش‌های ما در علوم اجتماعی غیرمناسب به نظر می‌رسند (توسلی، ۱۳۷۴: ۶۲).

یکی از شرایط زمینه‌ساز بسیاری از مشکلات کارکردی علوم اجتماعی در ایران بی‌سازمانی آن است. مشکلی که با هزاران چهره ظاهر می‌شود. ضعف محیط حرفه‌ای از مهم‌ترین مشکلات توسعه علوم اجتماعی در ایران است (محسنی، ۱۳۷۸: ۳۱).

از آن‌جا که جامعه‌شناسی در چارچوبی وارداتی در نظام دانشگاهی مطرح گردیده است، تا امروز نتوانسته است آن‌چنان که باید در عمق جامعه برای خود جا باز کند (محسنی، ۱۳۷۳).

— علوم اجتماعی در ایران... تا حدی مسئول سرنوشت کنونی خویش است زیرا آن‌طوری که باید به طرح صحیح مسئله نمی‌پردازد، منابع تغذیه آن برون‌مرزی است و بیشتر با ترجمه سروکار دارد. مبانی تئوریک و روش‌شناسی آن هنوز آن‌طور که باید رشد نیافته است. آن‌چه تحت عنوان محصولات جامعه‌شناسی عرضه شده است، فاقد مختصات بینشی و روشی جامعه‌شناسی امروز است (عبداللهی، ۱۳۷۳: ۴۴-۴۵).

— در اغلب کارهایی که در ایران تحت عنوان آثار جامعه‌شناسی انتشار یافته‌اند... بیشتر به کلی‌گویی و تحمیل قالب‌های فکری فونکسیونالیستی یا مارکسیستی گذشته بر جامعه ایران پرداخته‌اند، بدون این‌که خود به طرح مسئله بپردازند و منابع ماقبل خود را بررسی و نقد نمایند (عبداللهی، ۱۳۷۰: ۲۳).

— با وجود فراوانی منابع و اطلاعات مکتوب... نگاه جامعه‌شناسی در کشور ما غیرمستمر، پراکنده و فاقد سازمان‌دهی تحقیقاتی است. موضوعات پژوهشی تکراری و بدون تنوع است... در چنین منابعی تکرار مطالب و عدم تنوع دیدگاه‌ها مشکل اصلی است (تشکر و بابایی، ۱۳۷۸ الف: ۵۹-۶۱).

— تحقیقات اجتماعی در حوزه‌های مختلف تاکنون بدون هیچ نظم و نسقی و در بیشتر موارد صرفاً براساس علاقه و نفع معرفتی خود محقق تلاش‌هایی صورت گرفته است... پژوهش‌های مزبور از پراکندگی، تکرار، نداشتن چارچوب نظری یا روشی... انباشته است. مقالات یا کتاب‌هایی نیز که منتشر شده به قدری پراکنده و نامنسجم است که هیچ نظمی در آن مشاهده نمی‌شود تا به کمک تحلیل فرایند مطالعات و پژوهش‌ها بیاید (تشکر و بابایی، ۱۳۷۸ ب: ۱۲۶، ۱۴۳).

— مطالعه آن‌ها | پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد و دکتری رشته‌های علوم اجتماعی | نشان‌دهنده تنوع و پراکندگی زیاد در استناد به عقاید و نظریات اندیشمندان متعدد و مختلف است که این امر خود از تنوع و پراکندگی زیاد موضوعات مورد بررسی دانشجویان ناشی می‌شود. به‌طوری‌که به لحاظ کثرت و فراوانی موضوعات انتخاب شده در یک حوزه خاص از جامعه‌شناسی، اختلاف ناشی در میان آن‌ها مشاهده نشده تا حداقل براساس آن بتوان قضاوت کرد که مطالعات جامعه‌شناختی در ایران بیشتر در مورد کدام شاخه، گرایش و زمینه است (آزادارمکی، ۱۳۷۸: ۸۳).

— ما از لحاظ گردآوری‌های توصیفی، جمع‌آوری بعضی داده‌های اولیه و همچنین تحقیقات تجربی کارهایی انجام داده‌ایم... اما حتی در همان مقوله خاص نیز کار بسیار اولیه و ناکافی است و مهم‌تر از همه این‌که به‌واسطه اشکالات روش‌شناختی و خاص و اغتشاشات اطلاعاتی

موجود در آن‌ها از لحاظ اعتبار مشکلات عدیده‌ای دارند (کچویان، ۱۳۷۴: ۴).

— وقتی نویسنده فرهنگ مردم [یعنی جامعه‌شناس] به شیوه «از هر چمن گلی» و همچون عکاسان کم تجربه می‌خواهد همه چیز را با هم در یک تصویر داشته باشد، غالباً همه عرصه را پایمال و همه چیز را از دست می‌دهد (فرهادی، ۱۳۷۳: ۸۸).

— گاه در ایران فقدان الگوی جامعه‌شناختی را با اصطلاح «غیرپروپلمتیک» بودن پژوهش‌های اجتماعی بیان می‌کنند (عبدی ۱۳۷۲). این امر مانع تراکم دانش در درون یک الگوی خاص می‌گردد.

— بین آموزش علوم اجتماعی و پراکتیس این دانش تمایز وجود دارد به طوری که اساتید در کلاس تصویری از روش تحقیق ارائه می‌دهند که خود در بخش تحقیقات به آن عمل نمی‌کنند (طالب ۱۳۷۲). در بسیاری از منابع علوم اجتماعی، قواعد و اصول روش‌های تحقیق آن طوری که باید مراعات نشده‌اند و در طرح مسائل نظری و عملی نیز افراط و تفریط وجود دارد و بین این دو بعد فاصله افتاده است (عبداللهی، ۱۳۷۶: ۱۲۲).

— مجلات علمی از الگوی نهادی تخصصی شدن علمی پیروی نمی‌کنند و بنابراین «هنوز مجلات در زمینه علوم اجتماعی به طور مستقل چاپ نمی‌شوند (جز یکی دو مورد) و غالباً به طور مشترک با سایر علوم انسانی و در مواردی ادبیات فارسی انتشار می‌یابند» و برخی از مجلات مربوط به زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی نیز از زبان تخصصی برخوردار نبوده و «بیشتر مقالات و نوشته‌های آن‌ها، حالت روزنامه‌نگاری دارند» (لهسایی‌زاده، ۱۳۷۵: ۱۰۳).

— بررسی وضعیت سازمان اجتماعی علم جامعه‌شناسی در ایران نیز بیانگر موقعیت پیش‌الگویی این رشته می‌باشد. به دلیل اهمیت این مقوله، بررسی مزبور شایسته عنایت بیشتری است. در بین جامعه‌شناسان ما دو دیدگاه مختلف در مورد حجیت^۱ وجود دارد. آزادارمکی «شیخوخیت‌گرایی» در میان جامعه‌شناسان ایرانی نسل دوم را به عنوان یک سنت اداری، مدیریتی و علمی از موجبات نارسایی در علم جامعه‌شناسی می‌داند (۱۳۷۸: ۹۱). به نظر او جامعه‌شناسان نسل سوم (با سن زیر ۵۰ سال) فاقد محوریت فکری بوده و براساس تجربه زندگی خود شیخوخیت‌گرایی را نمی‌پذیرند: «افراد نسل سومی به طور عمومی در اثر مشارکت در تحولات سه دهه اخیر، نسبت به رهبری سازمان‌ها با دید توأم با شک نگاه می‌کنند. بدین صورت هریک تصور می‌کنند اگر به طور فردی به فعالیت علمی بپردازند، می‌توانند به

1. authority

توسعه جامعه‌شناسی کمک بیشتری کنند» (همان: ۶۴-۶۵). مهدی طالب، برعکس، از سلسله‌مراتب علمی حمایت می‌کند و فقدان آن را موجب کاهش انگیزه‌ها می‌داند (۱۳۷۲: ۲۴۴). فرامرز رفیع‌پور نیز سلسله‌مراتب علمی را ضروری می‌داند و رفتار دانشجویان و فارغ‌التحصیلان جوان را به دلیل عدم پذیرش سلسله‌مراتب مورد انتقاد قرار می‌دهد. به نظر او فقدان سلسله‌مراتب علمی به عنوان مهم‌ترین مسئله گروه‌های آموزشی انواع مشکلات و تضادها را موجب شده و مهم‌ترین مانع برای پیشرفت علمی است. بر اثر فقدان سلسله‌مراتب علمی فارغ‌التحصیلان و اساتید جوان کمتر به قواعد گروه وابستگی و تعهد دارند و انگیزه کسب سمت‌ها و فرصت‌های سازمانی در آن‌ها قوی است. اساتید جوان با نظم و نسق گروه در تضاد قرار می‌گیرند و برخی کوشش می‌کنند تا از دانشجویان برای مقاصد فردی خود بهره‌گیرند. به نظر رفیع‌پور «علم یک نهاد اجتماعی بسیار استبدادی است» و به این دلیل او سلسله‌مراتب را با کارایی پیوند می‌زند و از نوعی «استبداد مستدل» و سلسله‌مراتب کارا و مشروع حمایت می‌کند که در آن استاد باتجربه و خیراندیش برای مدیریت گروه انتخاب شده و در تصمیم‌گیری‌های گروه وزنه‌آرای افراد با مرتبه علمی آن‌ها ارتباط داشته باشد. سلسله‌مراتب علمی، روابط را تنظیم و حدود افراد و جایگاه‌های قدرت را از یکدیگر متمایز می‌سازد و بدین ترتیب نظم اجتماعی مبتنی بر قواعد را ایجاد می‌کند که مانع اختلافات می‌گردد و «همدلی و الفت» را افزایش می‌دهد. فقدان سلسله‌مراتب علمی به رفتارهای فردگرایانه انجامیده است و «هرکس به فکر پیشرفت فردی خود است». در این شرایط، هنجارهای اخلاقی رعایت نمی‌شود و «افراد خودسر، عصبان‌گر، پرمدها و مغرور که همه اساتید و پیشکسوتان خود را نفی کنند و خود را از همه صاحب‌نظرتر بدانند و استادپذیر نباشند» رشد می‌کنند. فقدان سلسله‌مراتب علمی مانع رشد جمعی پایدار علم می‌شود. الگوی رشد علمی در ایران «رشد فردی افول‌کننده» است که در آن هر کسی کار خود را از صفر شروع می‌کند و نه از آن‌جایی که دیگران به پایان برده‌اند. دانش افراد پس از کمی رشد، به دلیل عدم پی‌گیری نسل جوان‌تر دچار زوال و افول می‌شود. در الگوی فردگرایانه دانش در ایران: «افراد جدید، وارد بک آشفته‌بازار می‌شوند. در این جمع آشفته و متضاد، نیروهای علمی بیشتر بر ضد هم کار می‌کنند و... افراد از دیگران حذر می‌کنند و به کارهای فردی روی می‌آورند». به نظر رفیع‌پور برای تنظیم روابط گروه‌های علمی و برای تحکیم مناسبات اخلاقی در مناسبات بین رده‌های مختلف اساتید و دانشجویان باید «مدل سازماندهی علم» را به‌طور اساسی تغییر داد (۱۳۸۱: ۱۰۱-۱۰۸).

از نظر توماس کوهن دانش الگویی مبتنی بر اتوریته و حجیت است (۱۹۷۰: ۸۰، ۱۳۶، ۱۷۸). اجتماع علمی، متون و استاد منابع اقتدار در جامعه علمی می‌باشند به طوری که «دانشجویان نظریات را براساس اتوریته استاد و متن می‌پذیرند و نه به دلیل گواه و شاهد». اقتدار علمی فقط به مناسبات فردی مربوط نمی‌شود و تنها جهت‌گیری یک‌سویه ندارد، به قول پولانی اقتدار علمی پدیده‌ای دوسویه، گسترده و متنوع است که بین دانشمندان و نه بر بالای سر آنها استقرار می‌یابد (۱۹۷۴: ۵۶). اقتدار در جامعه علمی مقوله‌ای درونی شده و توافقی است و بنابراین نوعی اقتدار فرهنگی و مبتنی بر اخلاقیات علمی است. شاپین و شافر منبع «اقتدار معرفتی»^۱ را توافق اجتماع علمی می‌دانند (۱۹۸۵). بین اقتدار در اجتماع علمی و اقتدار در سازمان اداری علم باید تمایز گذاشت. اقتدار الگویی^۲ براساس تعهدات شناختی و هنجاری قرار دارد و از مشروعیت فرهنگی برخوردار است، اما اقتدار بوروکراتیک بر مبنای ضوابط سازمانی شکل می‌گیرد. جامعه‌شناسی ایران باید به دنبال ایجاد اقتدار الگویی باشد و تلاش برای تحکیم اقتدار سازمانی در شرایط فقدان تعلقات الگویی، اثربخشی لازم را نخواهد داشت. فردگرایی موجود بیشتر ناشی از فقدان اقتدار الگویی است تا نبودن سلسله‌مراتب سازمانی. اقتدار رسمی براساس عناوین و سلسله‌مراتب دانشگاهی، به تنهایی نمی‌تواند نظم اجتماعی مبتنی بر قواعد را ایجاد کند و مانع درگیری‌ها و اختلافات گردد. رفتارهای فردگرایانه و فقدان سلسله‌مراتب علمی هر دو پیامد وضعیت سوم و نشانه‌های نبودن اقتدار الگویی است و نمی‌توان از طریق تحکیم سلسله‌مراتب، رفتارهای فردگرایانه را کاهش داد. تحکیم سلسله‌مراتب اداری این وضعیت را پنهان می‌کند و نه درمان. همدلی از طریق توافق الگویی و تعلق به اجتماع علمی ایجاد می‌شود و با ساز و کارهای بوروکراتیک نمی‌توان آن را گسترش داد. «فقدان سلسله‌مراتب» را باید نشانه‌ای در کنار سایر نشانه‌ها – همچون تضاد، درگیری، فردگرایی، عصیان‌گری، استنادناپذیری، آشفته بازار دانش، فقدان کار جمعی و فقدان مناسبات اخلاقی – تلقی کرد و نه به‌عنوان عامل اصلی وضعیت کنونی. همه این نشانه‌ها به یک اندازه بیانگر «وضعیت پیش‌الگویی جامعه‌شناسی در ایران» می‌باشند. اقتدار عنصری از دانش الگویی و نشانه وجود توافق در زیست جهان مشترک علم است که گاه برخی از افراد و کتاب‌ها را به‌عنوان نمادهای خود برجسته می‌سازد و بدین وسیله فرایند جامعه‌پذیری دانشجویان را تسریع می‌کند و «فضای توجه» کارگزاران علم را متمرکز نگه می‌دارد.

1. epistemic authority

2. paradigmic authority

ضرورت گفت‌وگوهای پیش‌گویی

جامعه‌شناسی در ایران در حال گذار از مرحله پیش‌گویی است. در این مرحله باید بر ابزارهای ارتباطی مقدماتی یا رویاروی نسبت به ابزارهای ارتباطی نهادین اهمیت بیشتری نهاد. در مناسبات ارتباطی مقدماتی، رویارویی، گفت‌وگو و تبادل نظر بین افراد و اعضای گروه‌های کوچک نقش اساسی دارد، این مناسبات هم انرژی عاطفی لازم را برای پژوهشگران فراهم می‌کند و هم به شکل‌گیری دانش، بینش و روش به مثابه سرمایه فرهنگی کمک می‌کند (هاگستروم، ۱۹۷۵: ۲۳-۴۲؛ کالینز، ۲۰۱۰). الگوهای جامعه‌شناختی را می‌توان همچون «نمونه‌سازی‌های فرهنگی» در نظر گرفت، که در ضمن تعاملات رویاروی و در دنیای تجربه اجتماعی مستقیم ساخته می‌شوند، و سپس به مثابه دستورالعمل‌های اندیشه‌ای و رفتاری با حمایت روابط آن‌هایی غیر شخصی و انتزاعی تثبیت می‌شوند و در عین حال گاه در موقعیت‌های غیر معمولی رویاروی مورد تردید قرار گرفته و در آن‌ها تجدیدنظر می‌شود. الگوهای جامعه‌شناسی ایران با ابعاد معرفتی و اجتماعی خود می‌باید تکوین پیدا کنند و به این دلیل کنشگران باید از آزادی و اثرگذاری برخوردار باشند و فراگردهای ذهنی امکان تأثیرگذاری خلاقانه را پیدا کنند. به این دلیل بر گفت‌وگوهای رویاروی بین افراد و گروه‌های کوچک و بر قلمروهای واقعیت اجتماعی مبتنی بر تجربه مستقیم باید تأکید بیشتری گذاشت.

در دانش الگویی، ابزارهای ارتباطی نهادین، به ویژه مجلات علمی اهمیت بیشتری دارند و نقش ارتباطی همایش‌ها و کتاب‌ها چندان مهم تلقی نمی‌شود. در مرحله پیش‌گویی کنونی، اهمیت گفت‌وگوها و ارتباطات رویاروی و نیز همایش‌ها - به عنوان ترکیب‌کننده صور مقدماتی و نهادین ارتباط - و نشست‌های گروه‌های کوچک و نیز تألیف کتاب را نباید نادیده گرفت. در شرایط ما معدودی از کتاب‌های جامعه‌شناسی در تکوین اندیشه جامعه‌شناختی و طرح مسائل مهم و ارائه برخی از پاسخ‌ها مؤثر بوده‌اند. این‌گونه از کتاب‌ها، توجه دانشجویان و حتی اساتید رشته را به حوزه‌های پژوهشی و موضوعات مهم جلب می‌کنند و بنابراین می‌توانند در تکوین الگوهای نظری و حتی هنجارسازی و ایجاد حس جمعی اثرگذار باشند. این آثار به میزانی که توسط مردم غیرحرفه‌ای خوانده می‌شوند می‌توانند درک عمومی از جامعه‌شناسی را گسترش دهند و برای این رشته مشروعیت فرهنگی فراهم کنند. مشارکت افراد در پیشبرد جامعه‌شناسی در ایران در وهله اول باید با معیار کمک به تکوین الگویی و رشد هنجارهای شناختی و اجتماعی ارزیابی گردد. با وجود اهمیت ترجمه کتاب‌های الگوساز، جامعه‌شناسی ایران به تألیف این دست از کتاب‌ها، به عنوان کتاب‌های سرمشق، توسط کارگزاران خود نیاز دارد. در مرحله کنونی کتاب‌های اثربخش، برخلاف متون درسی در مرحله الگویی، فقط بیانگر

دستاوردهای موجود رشته نبوده و بر پژوهش و دستاوردهای جدید نظری و روش‌شناختی متکی می‌باشند. این کتاب‌ها می‌توانند با الگوسازی^۱ و سرمشق‌دهی، زمینه نگارش مقالات پژوهشی را فراهم آورند و مساهمت‌های آتی در پیشبرد الگو را موجب شوند. برخلاف کارکرد مقالات در علم الگویی، مقالات موجود به دلیل پراکندگی موضوعی و تفرق مفهومی قادر به تأمین انسجام لازم برای انتشار و تراکم معرفت جامعه‌شناختی نمی‌باشند. در خلأ الگویی کنونی مقالات علمی، فاقد خواننده‌های جدی و پی‌گیر می‌باشند و میزان ارجاع اساتید و دانشجویان به آن‌ها نیز اندک است. کتاب‌های جامعه‌شناختی کارکرد عمومیت‌بخشی دارند که علاوه بر اساتید و دانشجویان، مردم را نیز مخاطب خود قرار می‌دهند. برخلاف آنچه هاگستروم در مورد وضعیت انتشار کتاب در شرایط خویش می‌گوید (۱۹۷۵: ۳۴-۳۵) در ایران کتاب‌های رشته با احساس مسئولیت و نه با انگیزه‌های مادی نوشته می‌شوند. تألیف کتاب‌های جامعه‌شناختی اثربخش و طرح مسائل موجود، بیش از پاداش مادی با خطر اجتماعی-سیاسی همراه است. حس مسئولیت نویسندگان این کتاب‌ها، به دلیل ضعف اجتماع علمی، بیشتر معطوف به جامعه وسیع‌تر است و در عین حال کارکرد نهایی تألیفات مزبور می‌تواند تکوین اجتماع علمی را موجب شود. «جامعه‌شناسی در ایران هنوز نتوانسته است نقش حقیقی خود را در بالا بردن شناخت علمی مردم یا در تنظیم دقیق برنامه‌های توسعه ایفا کند» (عبداللهی ۱۳۷۳: ۴۵) و این رسالت تا حد زیادی از طریق نوشتن آثاری به منظور تعمیم دانش جامعه‌شناسی در جامعه و در بین سیاست‌گذاران تحقق پیدا می‌کند و بدون شناخت اهمیت رشته در این دو سطح، زمینه‌های فرهنگی و سیاسی رشد الگویی فراهم نمی‌گردد.

مرحله پیش‌الگویی با گفت‌وگو و مباحثه عمیق در خصوص مسائل، روش‌ها و معیارهای حل مسائل مشخص می‌شود (کوهن، ۱۹۷۰: ۴۷-۴۸). در این مرحله نباید اهمیت گفت‌وگوها و مباحث فلسفی^۲ را نادیده گرفت. به قول هاگستروم مباحث فلسفی و کارهای نظری اغلب جدال‌آمیز^۳ اند، لذا بیشتر دانشمندان از طرح آن‌ها طفره می‌روند و روی موضوعات تجربی کار می‌کنند که پیرامون آن‌ها با سهولت بیشتری اجماع شکل می‌گیرد (۱۹۷۵: ۲۷۷، ۲۸۰-۲۸۱). تأکید گروه‌های جامعه‌شناسی ایران بر انجام کارهای کمی و پیمایشی به‌عنوان پایان‌نامه‌های دانشجویی تا حدی همچون یک سازوکار برای جلوگیری از تضادهای نظری در گروه‌های آموزشی عمل می‌کند. به این دلیل اغلب کارهای پژوهشی به جمع‌آوری مجموعه‌ای از داده‌ها و اطلاعات و یا آزمون مجدد یک نظریه جامعه‌شناسی می‌انجامند و در هر صورت مساهمت این

1. paradigm building
3. polemic

2. philosophical debates

پژوهش‌ها در رشد جامعه‌شناسی ایران تردیدآمیز است. جامعه‌شناسی ایران در وهله اول نیازمند چارچوب‌های مفهومی و نظری متمایز برای درک و اولویت‌بندی مسائل و موضوعات می‌باشد که اجماع پیرامون آن‌ها باید از طریق گفت‌وگو بین اصحاب جامعه‌شناسی حاصل شوند؛ و هرچند که عناصری از این چارچوب‌ها از شرایط متفاوت منتقل شده باشند ولی جامعه‌شناسان ما باید بومی این نظریات شوند.

در جامعه‌شناسی ایران، امکان توافق کلی وجود ندارد ولی شکل‌گیری رویکردهای اندیشه‌ای و حوزه‌های تعاملات اجتماعی - فکری، امری ضروری و ممکن است. در این صورت ما با تعدد سنت‌های پژوهشی مواجه می‌شویم که حیطه‌های گوناگون انسجام معرفتی و اجتماعی را ایجاد می‌کنند و به‌طور چندکانونی به ایجاد قلمروهای توافق‌پذیر می‌انجامند. در وضعیت کنونی ما علم هنجاری وجود ندارد، و مباحث و گفت‌وگوهای موجود نیز ناشی از تردید در الگوهای مستقر یا بحران انقلابی نیستند بلکه نشانه‌ی شکل‌گیری مکاتب اندیشه‌ای می‌باشند. در شرایط ما باید به جدال‌های علمی دامن زد و در عین حال آن‌ها را به سوی گفت‌وگوهای قاعده‌مند هدایت کرد. گسست در روابط اجتماعی و علمی در بین جامعه‌شناسان را نمی‌توان در کوتاه‌مدت درمان کرد ولی با طرح برنامه‌هایی برای افزایش گفت‌وگوها می‌توان سمت و سوی سازنده‌ای بدان بخشید. این گفت‌وگوها می‌توانند شناخت اجتماعی را در بستر زیست‌جهان اهل دانش مستقر سازند. فقدان یا پایین بودن درجه توافق را باید نشانه مرحله گذار و هستی خاص جامعه‌شناسی ما تلقی کرد. این وضعیت هستی‌شناختی را بیشتر باید به مثابه یک مرحله ضروری در توسعه جامعه‌شناسی ایران فهمید و تبیین کرد. گسست ارتباطی موجود از تمایز واحدهای سازمانی و بیش از آن از فقدان اجتماعات علمی ناشی می‌شود. تمایز سازمانی، افراد را در قلمروهای جغرافیایی مختلف پراکنده می‌سازد و در غیاب اجتماع علمی، سازمان شغلی زمینه مرادوات و گفت‌وگوهای افراد را تشکیل می‌دهد و در فقدان اقتدار معرفتی، رقابت برای کسب پاداش‌های سازمانی بیش از پیش به رفتارهای فردگرایانه دامن می‌زند.

توسعه گفت‌وگو بین اصحاب جامعه‌شناسی، به‌طور همزمان تأثیرات مثبتی در گسترش نظام کنترل غیررسمی، شکل‌گیری هنجارهای اجتماعی و شناختی خواهد داشت. انجمن جامعه‌شناسی ایران در شرایط کنونی باید فرایندهای اجتماع‌سازی^۱ و الگوسازی را از طریق دامن زدن به گفت‌وگوها و مناسبات رویاروی بین اصحاب رشته تسهیل کند. انجمن مزبور باید تجربه مستقیم واقعیت اجتماعی جامعه‌شناسی را ممکن سازد و با ساختن «روابط مایی» و

اهمیت بخشیدن به «گفتن و شنیدن» امکان شکل‌گیری الگوها را فراهم سازد. انجمن جامعه‌شناسی باید از طریق فراهم کردن امکان گفت‌وگوهای گسترده در پی شکل‌دهی به «جهان حیاتی» اصحاب خویش باشد. با توسعه زیست جهان جامعه‌شناسی به تدریج فضای هنجاری لازم برای اثرگذاری «کنترل‌های غیررسمی» فراهم می‌شود که به نوبه خود اندیشه‌ها و رفتارهای جامعه‌شناسان را منسجم می‌سازد و سمت‌وسو می‌بخشد. این فرایند، یک انسجام چندکانونی ایجاد خواهد کرد که دو شرط تنوع الگویی و یکپارچگی رشته‌ای را تأمین خواهد کرد.

در جامعه‌شناسی ایران دو هنجار متعارض رجوع به فرهنگ عمومی و ارتباط با مردم و رجوع به ارجاع علمی و همکاران را باید حفظ کرد. گفت‌وگوی بین جامعه‌شناسان و مردم را باید توسعه داد؛ هرچند جامعه‌شناسان باید بیش از پیش به علایق و مسائل روزمره نزدیک شوند ولی ورود این مباحث بدون پالایش و صورت‌بندی علمی در متون جامعه‌شناختی به معنای نادیده گرفتن الزامات مفهومی و روش‌شناختی دانش علمی می‌باشد. گفت‌وگوی علمی می‌تواند از گفت‌وگوی روزمره تأثیر پذیرد ولی این دو گفتار، دستور زبان خاص خود را دارند و فرایند انتقال عناصر محتوایی از فرهنگ عمومی به فرهنگ علمی نمی‌تواند بدون «ترجمه» صورت گیرد. گرایش جامعه‌شناسان ایرانی برای تکوین الگوهای درون‌زا، تاکنون به دلیل نادیده گرفتن لزوم ترجمه زبان عمومی به زبان علمی در وصول به اهداف خود ناموفق بوده است. گفت‌وگوی «جامعه‌شناسی و جامعه» با تهدید تبدیل جامعه‌شناسی به دانش عامیانه همراه است ولی فرصت تکوین الگویی را نیز فراهم می‌کند. تکوین الگویی بدون ارتباط جامعه‌شناسی با قلمروهای بیرون از خویش ممکن نیست ولی این ارتباط باید با ظرافت و توجه به دوگانگی منطق علم و فرهنگ صورت گیرد. جامعه‌شناسان باید در عین رعایت دوگانگی مزبور، توانایی و هنر خود برای ترجمه زبان عمومی به دانش علمی را پرورش دهند، در غیر این صورت ارتباط با مردم و فرهنگ عمومی، دخالت نهادهای غیرعلمی در قلمروی جامعه‌شناسی را افزایش می‌دهد.

اجتماعات علمی مستقر با ابداع سازوکارهایی برای کنترل منازعات بین اعضای خویش از نزاع‌ها و «جدال‌های مختل‌کننده»^۱ ممانعت و وحدت آرمانی علم را حفظ می‌کنند (هاگستروم، ۱۹۷۵: ۲۸۶). اما در شرایط پیش‌الگویی، نزاع‌ها و جدال‌های فکری، فرهنگی، سیاسی و معرفتی در صورتی که با پذیرش مجموعه‌ای از قواعد اولیه گفت‌وگو همراه باشند می‌توانند همچون «بحث‌های سازمان‌بخش»^۲ در تکوین الگویی اثرگذار باشند.

1. disorganizing disputes

2. organizing disputes

نتیجه‌گیری

علم مانند هر نوع آگاهی دیگر به یک زیست جهان انسانی تعلق دارد، و بیان‌کنندهٔ مناسبات و روابط درونی یک نظم اجتماعی خاص می‌باشد که خود را در اندیشه‌ها و کردارهای گفتمانی آشکار می‌سازد. زیست جهان علم از طریق گفت‌وگوی روزانهٔ اهل دانش خود را بازسازی و قدرت حیاتی خود را بازتولید می‌کند. «الگوها» نه به‌عنوان دانش انتزاعی بلکه همچون عناصر فرهنگی از طریق جامعه‌پذیری به دانشجویان منتقل می‌شوند و شخصیت آن‌ها را شکل می‌دهند. دانش تنها از طریق متون منتقل نمی‌شود و متون درسی تنها بخشی از منظومهٔ وسیع‌تر علم را تشکیل می‌دهد. علم در «میان ذهنیت» و در وجدان جمعی اهل دانش حضور دارد. الگوی علمی و اجتماع علمی در یک رابطهٔ دوری با یکدیگر قرار دارند. وجود یک الگو، توافق در بین اهل دانش را ممکن می‌سازد و پیش‌زمینهٔ ادراکی برای ارتباطات و تعاملات را فراهم می‌کند. گفت‌وگوی الگویی در شرایط توافق و اجماع، و در درون یک اجتماع علمی به‌عنوان زمینهٔ اجتماعی این توافقات صورت می‌گیرد.

در شرایط کنونی جامعه‌شناسی ایران دچار گسست ارتباطی است. این شکاف تعاملی بیانگر فقدان الگوهای جامعه‌شناختی می‌باشد. شرایط ما را نمی‌توان با شرایط الگویی یا بحرانی توضیح داد و مفهوم «علم پیش‌الگویی» برای توضیح آن شایستگی بیشتری دارد. اکنون در مورد مسائل و راه‌حل‌های جامعه‌شناختی توافق وجود ندارد. دانش جامعه‌شناسی، آموخته‌ای سطحی است که در وجدان جامعه‌شناسان حضور ندارد و دانشجویان نیز آن را همچون مقولات ذهنی می‌آموزند و اغلب فراموش می‌کنند. دانش جامعه‌شناسی افراد از انسجام و یکپارچگی لازم برخوردار نیست و مجموعه‌ای از آموخته‌های گوناگون می‌باشد که با همدیگر ترکیب متسجمی را نمی‌سازند. این دانش از پشتوانهٔ هنجارهای اجتماعی و شناختی، و تعلقات و تعهدات گروهی برخوردار نیست و بنابراین توانایی چندانی در گرد آوردن افراد به دور همدیگر و ساختن یک فضای هنجاری برای جذب نوآموزان ندارد. افکار متسجم برخی از جامعه‌شناسان ایرانی نیز به تاریخچهٔ زندگی فردی آن‌ها بستگی دارد و بیانگر حضور آن‌ها در یک زیست جهان جمعی نمی‌باشد.

در شرایط ماقبل‌الگویی برای انتخاب، ارزیابی و انتقاد واقعیت‌ها مجموعه‌ای از باورهای نظری و روش‌شناختی معین وجود ندارد و به جای آن اغتشاش روش‌شناختی و نظری دیده می‌شود که، در تعبیر ما، ناشی از فقدان «زیست جهان علم» به‌عنوان فضای اجتماعی-شناختی انسجام‌بخش و جهت‌دهنده است. تحلیل محتوای آثار جامعه‌شناسان ما بیانگر وجود اغتشاش پیش‌الگویی در جامعه‌شناسی ایران می‌باشد. این منابع از یک نگاه جامعه‌شناسی غیرمستمر،

پراکنده و فاقد سازمان‌دهی تحقیقاتی، فردگرایی، پراکندگی و عدم انسجام در مطالعات جامعه‌شناختی سخن می‌گویند. جامعه‌شناسی ایران فاقد یک پروبلماتیک معین است. بین آموزش علوم اجتماعی و پراکتیس دانش‌آموختگان تمایز وجود دارد. در جامعه‌شناسی ایران محوریت فکری و حجیت اندیشه‌ای دیده نمی‌شود. گرایش‌های فردگرایانه در بین دانشجویان، دانش‌آموختگان و اساتید زیاد است و این افراد به قواعد «احساس وابستگی و تعهد» ندارند. این وضعیت را یکی از اساتید به یک «آشفته‌بازار» تشبیه می‌کند که در آن یک «جمع آشفته و متضاد» بر ضد هم کار می‌کنند. فردگرایی کنونی در وهله اول ناشی از فقدان اقتدار الگویی است.

با توجه به شرایط جامعه‌شناسی ایران، برقراری گفت‌وگوی پیش‌الگویی بین اهالی این دانش از یک‌سو، و بین جامعه‌شناسان و جامعه از سوی دیگر ضروری است. گفت‌وگوی ماقبل‌الگویی به شیوه‌ای ممتاز همچون گفت‌وگوهای الگویی و میان‌الگویی در بین اهل دانش رخ می‌دهد و همچون گفت‌وگوی بحرانی، به علایق عمومی و گفت‌وگوی روزمره مراجعه می‌کند. گفت‌وگوی پیش‌الگویی و به‌منظور الگوسازی و اجتماع‌سازی در آشفته بازار کنونی صورت می‌گیرد و گرچه اثربخشی آن به عوامل دیگری نیز بستگی دارد ولی از انفعال کنونی بهتر است. گفت‌وگوهای پیش‌الگویی خود از گفت‌وگوهای درونی و بیرونی تشکیل می‌شود و هدف آن این است که جامعه‌شناسی را به‌ویژه در گفت‌وگوهای رویاروی بیافریند و شکل دهد. در شرایط ما برای توسعه گفت‌وگوهای درونی باید به ابزارهای ارتباطی رویاروی نسبت به ابزارهای ارتباطی نهادین اهمیت بیشتری داد؛ زیرا این مناسبات انرژی عاطفی لازم را برای پژوهشگران فراهم می‌کنند و همچنین شکل‌گیری دانش، بینش و روش به مثابه سرمایه فرهنگی را ممکن می‌سازند. در مرحله کنونی آثار جامعه‌شناسان ایرانی باید در کلاس‌های درس معرفی و ارزیابی شوند. اساتید باید این کتاب‌ها را براساس منطق و دیدگاه‌های خود نقد کنند و بدین وسیله به گفت‌وگوی مستمر بین اصحاب رشته دامن بزنند. نقد و ارزیابی این آثار فضای گفت‌وگو را توسعه می‌دهد و با برانگیختن علایق و تعهدات، دانش را با زندگی علمی پیوند می‌زند. در شرایط کنونی باید در خصوص مسائل، روش‌ها و راه‌حل‌ها، بحث و گفت‌وگو صورت گیرد و نباید از «مباحث فلسفی و کارهای نظری جدال‌آمیز» طفره رفت. جامعه‌شناسان ایرانی نباید در پی یک توافق زودرس باشند و از جدال‌های پیش‌الگویی کناره‌گیری کنند.

اصحاب جامعه‌شناسی باید ضرورت گفت‌وگو پیرامون مسائل عمومی و موضوعات اجتماعی را درک کنند و اهمیت آن را برای تکوین الگویی دریابند. تعامل جامعه‌شناسی و حوزه عمومی باید با در نظر گرفتن تفاوت منطقی بین زبان فرهنگی و زبان علمی صورت گیرد زیرا

تعامل پالایش‌یافته و مبتنی بر پذیرش تفاوت‌ها، این ارتباط را مولد و زایا می‌سازد. ارتباط جامعه‌شناسی ایران با سایر حوزه‌های فرهنگی به معنای ارتباط دو قلمروی متفاوت برای الهام گرفتن از همدیگر و غنا بخشیدن به یکدیگر است. در فرایند گفت‌وگوهای درونی و بیرونی به تدریج حوزه‌های توافقی در بین جامعه‌شناسان شکل می‌گیرند که به‌عنوان کانون‌های انسجام‌بخش می‌توانند همچون نشانه‌های تکوین الگویی، نهادینه شدن و توسعه‌یافتگی جامعه‌شناسی ایران محسوب شوند.

منابع

- آزادارمکی، تقی (۱۳۷۸). *جامعه‌شناسی جامعه‌شناسی در ایران*. تهران: مؤسسه نشر کلمه.
- تشکر زهرا، یحیی علی‌بابایی. (۱۳۷۸ الف)، «وضعیت تحقیقات خانواده و ازدواج در ایران»، در: *وضعیت تحقیقات فرهنگی اجتماعی در ایران*. منوچهر حسینی و مسعود کوثری، تهران: نشر رسانش، صص ۳۳-۷۱.
- تشکر زهرا، یحیی علی‌بابایی، (۱۳۷۸ ب)، «وضعیت تحقیقات اجتماعی قشرها، طبقات و نابرابری‌ها در ایران»، در *وضعیت تحقیقات فرهنگی-اجتماعی در ایران*. صص ۱۲۵-۱۵۴.
- توسلی. غلامعباس (۱۳۷۴)، «تأملی در آموزش. پژوهش و توسعه آتی علوم اجتماعی در ایران»، مجله *رهیافت*، شماره ۹، تابستان ۱۳۷۴، تهران: شورای پژوهش‌های علمی کشور.
- دورکیم، امیل. *تقسیم‌کار اجتماعی*، ترجمه حسن حبیبی. تهران: شرکت سهامی انتشار.
- رفیع‌پور. فرامرز (۱۳۸۱)، *موانع رشد علمی ایران و راه‌حل‌های آن*، تهران: شرکت سهامی انتشار.
- طالب، مهدی (۱۳۷۲)، «مسائل و مشکلات مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران»، *مجموعه مقاله‌های سمینار جامعه‌شناسی*. تهران: سمت.
- عبداللهی. محمد (۱۳۷۰)، «استاد صدیقی و جامعه‌شناسی در ایران»، *فصلنامه علوم اجتماعی*. شماره ۱۰۲، پاییز و زمستان.
- عبداللهی. محمد (۱۳۷۳)، «جامعه‌شناسی و توسعه در ایران»، *مجله رهیافت*، شماره ۶، تهران: شورای پژوهش‌های علمی کشور بهار.
- عبداللهی، محمد (۱۳۷۶)، «مسائل روش‌شناسی در تحقیقات اجتماعی»، *نامه انجمن جامعه‌شناسی*. مجموعه مقالات شماره ۲، پاییز.
- عبدی، عباس (۱۳۷۲)، «جامعه‌شناسی تحقیقات اجتماعی در ایران»، *مجموعه مقاله‌های سمینار جامعه‌شناسی*. تهران: سمت.
- فرهادی. مرتضی (۱۳۷۳)، «آسیب‌شناسی پژوهش‌های فرهنگ عامیانه»، *فصلنامه علوم اجتماعی*. شماره ۵ و ۶، تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.
- قانع‌راد، محمدامین (۱۳۸۱)، «شیوه جدید تولید دانش: ایدئولوژی و واقعیت»، *مجله جامعه‌شناسی ایران*، شماره ۳: ۲۸-۵۹.
- کاستلز، مانوئل (۱۳۸۰)، *عصر اطلاعات (ج ۱)*، ترجمه احمد علیقلیان و افشین خاکباز، تهران: طرح نو.
- کجویان، حسین (۱۳۷۳)، «اقتراح»، *مجله کلمه*، شماره ۱۲.

- کوستلرو، آرتور (۱۳۶۱). *خوابگردها*، ترجمه منوچهر روحانی، تهران: شرکت سهامی کتاب‌های جیبی.
- لهسایی‌زاده، عبدالعلی (۱۳۷۵)، «موانع پژوهش علوم اجتماعی در ایران»، مجله رهیافت، شماره ۱۴، زمستان (۱۳۷۳)، تهران: شورای پژوهش‌های علمی کشور.
- محسنی، منوچهر، «اقتراح»، مجله کلمه، شماره ۱۲.
- محسنی، منوچهر (۱۳۷۸)، «نگاهی به شکل‌گیری و توسعه تحقیقات اجتماعی در ایران» (در: وضعیت تحقیقات فرهنگی اجتماعی در ایران).
- مولکی، مایکل (۱۳۷۶). علم و جامعه‌شناسی معرفت. ترجمه حسین کجویان، تهران: نشر نی.

- Collins, R. (2000) *The Sociology of Philosophies*, The Belknap Press of Harvard University Press.
- Collins, H.M. (2000) *Changing Order: Replication and Induction in Scientific Practice*, Chicago: University of Chicago Press.
- Gibson, M. et al. (1994) *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, London: Sage Publications.
- Goldgar, A. (1995) *Impolite Learning: Conduct and Community in The Republic of Letters*, New Haven and London: Yale University Press.
- Hagstrom, W.Q. (1975) *The Scientific Community*, London and Amsterdam: Fefer and Simons, Inc.
- Knorr-cetina, K., (1982) "Scientific Communities or Transepistemic Arenas of Research?", *Social Studies of Science* 12: 101-130.
- Kuhn, T.S. 1970 (1962) *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Latour, Bruno. (1987) *Science in Action: How to Follow Scientists and Engineers Through Society*, Cambridge: MA: Harvard University Press.
- Laudan (1977) *Progress and Its Problems*, University of California.
- Merton, R.K. (1975) *Social Theory and Social Structure*, The Free Press.
- Mitroff I.I. (1974) *The Subjective Side of Science*, Amsterdam: Elsevier.
- Mulky, M. (1991) *Sociology of Science: A Sociological Pilgrimage*, Philadelphia: Open University Press.
- Pickering, Andrew (1984) *Constructing Quarks: A Sociological History of Particle Physics*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Polanyi, M. (1962) *Personal Knowledge: Towards a Post-critical Philosophy*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Polanyi, M. (1974) *Knowing and being*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Ritzer, G. (1988) *Sociological Theory*, New York: Alfred A. Knopf.

- Schutz, A. (1964) *Collected Papers (II): Studies in Social Theory*, Netherlands: Martinus Nijhoff
- Schutz, A. (1972) *The Phenomenology of The Socical Word*, Trans. G. Walsh and F. Lehnert, London: Heinemann Educational Books.
- Shapin, Steven, and Simon Schaffer. (1985) *Leviathan and The Air-pump: Hobbes, Boyle, and The Experimental Life*, Princeton: Princeton University Press.
- Stamm, K.R. (1985) *Newspaper Use and Community ties*, Norwood, NJ: Ablex.
- Weber, M. (1968) *The Methodology of The Social Sciences*, Trans and Fdi. E.A. Shiels and H.A. Finch, The Free Press.

محمدامین قانع‌راد عضو هیئت علمی مرکز تحقیقات سیاست علمی کشور است. از ایشان تاکنون پنج کتاب در زمینه جامعه‌شناسی علم و معرفت به چاپ رسیده است. علایق پژوهشی او در زمینه‌های توسعه، نظریه اجتماعی و معرفت است.

Ghaneirad @ nrsp.org