

A Critique of University Studies in Iran Based on the Perspective of Critical Theory

Keyvan Alasti*

Abstract

A social subject, such as the university, is involved in a wide range of issues, and social research on the university is conducted to address them. In the studies, multiple methods are used, each of which is only able to examine the university from a specific aspect, and with an emphasis on specific concepts. Government sponsors and industrial investors, who are only interested in some of the functions of the university, also support only the research they are interested in, and therefore lead to the more “valuable”, more prominent, and more strengthened concepts that are important to those investors and sponsors outside the university. The result of such a process is the destruction of internal norms of the university, and, as a result, leads to scientific and financial misconduct. For decades, critical theory scholars have been concerned with this issue, namely the importance of considering the totality of a social issue, and not just addressing a specific aspect of it. The present article, by describing the methodology of critical theory, and by presenting a discussion of Iranian university-related researches, claims that Iranian traditional (positivistic) researches, by highlighting some interests of specific groups, and eliminating public considerations, such as ideas related to the ethics of science, may lead to the weakening of the functioning, or even the collapse, of the institution of science and the university.

Keywords: Critical theory, Frankfurt School, University, University studies, Ethics of science, Research ethics, Scientific misconduct.

* Assistant Professor of philosophy of science, National Research Institute for Science Policy (NRISP),

Tehran, Iran, Keyvan.alasti@gmail.com

Date received: 03/05/2026, Date of acceptance: 13/06/2026



Introduction

The developments that have been made in the subjects of Iranian universities with traditional methods have created ethical issues for them. Currently, certain concepts and divisions guide the research related to Iranian universities. Among these concepts, we can mention “scientific authority”, “international ranking”, “regional competition”, “entrepreneur university”, “commercialization of science”, “e-learning”, “Islamization of the humanities”, and other titles that are constantly repeated by Iranian policymakers and are frequently recalled as “national values”. These conceptual divisions will be comparable to the reified concepts intended by critical theorists. These divisions (i.e., theory) are conceptual matters and will form an immanent part of the social reality (i.e., the university). Two points justify the need for critical theory in the use of these concepts: First, the divisions (i.e., the theory) arise from the social contradictions existing in society. In Iran, in the case of the university, the emphasis is more on indicators that do not indicate the integrity of the university, but rather the productivity of the university for the market, industry, or government or religious institutions. Second, these conceptual (or illusory) divisions will prevent the real perception of the totality of the university. Continuous support for specific concepts and divisions, namely entrepreneurship, commercialization, or the quantity of publications, leads to the formation of more connections, receiving more money, and more publications. However, the supporters demand further promotion of these concepts and give more credibility in return, and an academic individual, because she is only one person and her abilities are limited, will have limitations on having more connections, more contracts, and more publications. In this situation, reified concepts lead the university to mechanisms that eliminate the restrictions. For example, to remove restrictions on more communication, more research projects, and more publication of articles, they hire assistants or students or graduates who may not yet have academic jobs and, in other words, do not have the “means of production” and, with lower wages, they help to increase the value of formal researchers and the volume of their scientific activities. Such a practice leads to the destruction of ethical practices in the university.

Materials & Methods

The method of the research is conceptual analysis as well as documentary analysis.

Discussion & Result

This article argues that a critical approach, unlike traditional approaches (i.e. interpretive or positivist approaches), can improve unethical conditions. If the university were autonomous, then there would be conditions for reflecting its concepts. Only the university can understand or reorganize the university, and in the process of self-reflecting, in one sense, the university, as a self, researches on a subject like the university, or, in another sense, the researchers and the research system and their theories and concepts can be considered part of a larger whole, like society or the university "system". By initially pursuing reified concepts, it is possible to gradually build a university with the characteristics policymakers desire, namely an entrepreneurial, commercialized, industry-related, and globally ranked university. Prioritizing these concepts will sacrifice the integrity of the university, including its internal ethical norms, to the demands of university supporters. And so, in exchange for achieving these goals, scientific misconduct, which was not considered in the policymakers' list of concepts, has spread in the scientific community, and "scientists" have emerged whose scientific activities may be mostly carried out by students and assistants who have fewer means of production. Now, if the university is autonomous, during the process of reflecting, the autonomous university (i.e., researchers) will assume the existing totality to be fixed and will reinterpret itself and the concepts in terms of what will be constructed. The autonomous university (i.e., researchers) will see itself as part of the advanced, entrepreneurial, and highly ranked system of "science production" in which ethical norms are no longer valued. Here, the old University's approach, based on scientific norms, conflicts with the current approach, and the resulting understanding is incompatible with the university's own accreditation system. And again, if the university is autonomous, then the university (i.e., the researchers) becomes aware of this contradiction and, in the sense described above, a kind of "alienation" and, as a result, a kind of self-awareness is achieved. At this stage, there will also be the expectation that the internal movement to resolve this kind of contradiction will continue with a change in the researcher's previous approach, then with renewed research, and finally with the formation of a newer whole (say, a university with newer features). This is a cycle that can continue until a certain liberation from illusory concepts is achieved.

Conclusion

In this article, by presenting a reading from the methodological perspective of critical theory, an attempt was made to show how university-related research in Iran prevents the maintenance of ethical norms and, as a result, weakens or collapses the institution of science and the university.

Bibliography

- Adorno, Theodor, W. (1969), "Sociology and Empirical Research", in *The Positivist Dispute in German Sociology*, translated by Glyn Adey and David Frisby, Heinemann Educational Books Reprinted 1977
- Adorno, T. W. (1976). *The positivist dispute in German sociology*. Heinemann Educational Books Ltd
- Alasti, K. (2013). Max Weber and Heinrich Rickert on the Distinction between Natural and Human Sciences[in Persian]
- Alasti, K., Hatef, M., & Afshar, M. (2023). The study of the role of education in controlling scientific misconduct in Iran: using Grounded Theory. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 27(3), 23-52. [in Persian]
- Ataie-Ashtiani, B. (2017). Chinese and Iranian scientific publications: Fast growth and poor ethics. *Science and Engineering Ethics*, 23(1), 317-319.
- Azadi Ahmad Abadi, G. (2023) Leadership roadmap in science, technology and innovation based on Iran policy. *Journal of Popularization of Science*[in Persian]
- Berger, P., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality*. In *Social theory re-wired* (pp. 110-122). Routledge(۹۰۱۶).
- Celikates, Robin and Jeffrey Flynn, "Critical Theory (Frankfurt School)", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2023 Edition), Edward N. Zalta & Uri Nodelman (eds.), URL = <<https://plato.stanford.edu/archives/win2023/entries/critical-theory>>.</
- Feenberg, A. (2012). *Questioning technology*. routledge.
- Frisby, D. (1972). The Popper-Adorno controversy: The methodological dispute in German sociology. *Philosophy of the Social Sciences*, 2(1), 105-119.
- Frigg, Roman and Stephan Hartmann, "Models in Science", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2025 Edition), Edward N. Zalta & Uri Nodelman (eds.), URL = <<https://plato.stanford.edu/archives/win2025/entries/models-science>>.</
- Goldstein, P. (1992). *Theory, Totality, Critique: The Limits of the Frankfurt School Critical Theory, Marxism and Modernity*. *Studies in 20th & 21st Century Literature*, 16(1), 11.
- Habermas, J. (2005). *Knowledge and human interests: A general perspective*. *Continental philosophy of science*, 310.
- Hanson, N.R., 1958, *Patterns of Discovery*, Cambridge, Cambridge University Press

79 Abstract

- Hamenstädt, U. (2014). In the shadows of the dialectic method: Building a framework upon the thoughts of Adorno and Gramsci. *Spectrum: Journal of Global Studies*, 6(1), 28-44
- Kosmützky, A. (2020). Comparative research, higher education. In *The international encyclopedia of higher education systems and institutions* (pp. 217-224). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Kuhn, T. S., & Hacking, I. (1962). *The structure of scientific revolutions* (Vol. 2, No. 2, p. 310). Chicago: University of Chicago press(۱۹۷۰) .
- Pickford, Henry and Lambert Zuidervart, "Theodor W. Adorno", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2024 Edition), Edward N. Zalta & Uri Nodelman (eds.), URL = <<https://plato.stanford.edu/archives/win2024/entries/adorno>>.</
- Popper, K. (1934). *The logic of scientific discovery*. Routledge.(۲۰۰۵)
- Malakpoor Kamran, Sanjari sajad (2014) “Futures Studies in Higher Education: Examining the Role of Universities and Academics (with an Emphasis on the Role of Innovation)”, *Journal of Futures Studies* #9(۲۰۱۴)
- Marcuse, H. (1973), *Reason and Revolution*, Rotledge, Tranlated by Mohsen Salasi, [in Persian]
- Marx, K. (2016). Economic and philosophic manuscripts of 1844. In *Social theory re-wired* (pp. 152-158). Routledge.
- Marx, K. (2025). *Estranged Labor (From Economic and Philosophic Manuscripts of 1844)*. In *Social Theories for the Anthropocene* (pp. 103-111). Routledge.
- Marx, K. (2018). *Capital volume 1*. Lulu. com.
- Merton, R. (1938). Science and social order. *Philosophy of Science*, 5(3), 321-337
- Maybee, Julie E., "Hegel's Dialectics", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2020 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL> = <https://plato.stanford.edu/archives/win2020/entries/hegel-dialectics></
- Resnik, D. B. (2006). *The price of truth: How money affects the norms of science*. Oxford University Press
- Safarpour, I., Abbaspour, J., & Salimi, G. (2022). Exploring the Experiences and Views of Art and Humanities Faculty Members on Promotion Regulation[in Persian]
- Salmon, W. C. (1998). *Causality and explanation*. Oxford University Press.
- Schlick, M. (1932) “Positivism and realism”, in *Philosophy of science* edited by Richard Boyd (1991), 37-55
- Stone, R. (2016). A shady market in scientific papers mars Iran's rise in science. *Science*, 9(453), 46.
- Winther, Rasmus Grønfeldt, "The Structure of Scientific Theories", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2025 Edition), Edward N. Zalta & Uri Nodelman (eds.), URL = <<https://plato.stanford.edu/archives/win2025/entries/structure-scientific-theories>>.</
- Zare Banadkooki, M. R., Vahdatzad, M. A., Saleh Owlia, M., & Mahdi Lotfi, M. (2016). The study of effective measures for Iranian university rankings from upstream documents. *Journal of Science and Technology Policy*, 9(3), 55-70.

نقدی بر مطالعات دانشگاه در ایران از منظر نظریه انتقادی

کیوان الستی*

چکیده

موضوعی اجتماعی، همانند دانشگاه، با طیف وسیعی از مسائل درگیر است، و پژوهش‌های اجتماعی با موضوع دانشگاه، انجام می‌شوند تا این مسائل حل شوند. در این پژوهش‌ها از روش‌های متکثری استفاده می‌شود که هر کدام از آن‌ها، تنها قادرند دانشگاه را از جنبه‌ای خاص، و با تأکید بر مفاهیمی خاص، مورد بررسی قرار دهند. حامیان دولتی و سرمایه‌گذاران صنعتی نیز که تنها برخی از کارکردهای دانشگاه برایشان جذاب است صرفاً از پژوهش‌های مورد علاقه خود حمایت کرده و لذا به «ارزشمندتر» شدن، برجسته‌تر شدن و و تقویت بیشتر مفاهیمی منجر می‌شوند که در فضای بیرون از دانشگاه، برای آن سرمایه‌گذاران و حامیان، دارای اهمیت است. نتیجه چنین فرایندی، ممکن است به از بین رفتن هنجارهای درونی دانشگاه و در نتیجه به سوءرفتارها، تخلف‌ها و بی‌اخلاقی‌های علمی و مالی منجر شود. این درحالی است که از چندین دهه پیش، برخی محققان اجتماعی، به طور مشخص محققان نظریه انتقادی، این موضوع، یعنی اهمیت توجه به تمامیت یک موضوع اجتماعی، و نه صرفاً پرداختن به یک جنبه خاص از آن، را مورد توجه قرار داده بودند. محققان نظریه انتقادی، شرح می‌دهند که چگونه آن‌ها «نقد درون‌ذات» می‌نامند می‌تواند به بازاندیشی در «مفاهیمی توهمی» منجر شود که ممکن است در هنگام استفاده از روش‌های تحصیل‌گرایانه و در حین بکار بردن پرسشنامه‌های رایج در تحقیقات میدانی، غالب شوند. مقاله حاضر، با شرح روش‌شناسی نظریه انتقادی، و با ارائه بحثی در موضوع پژوهش‌های مرتبط با دانشگاه در ایران، ادعا می‌کند که پژوهش‌های رایج سستی در ایران با برجسته کردن برخی علایق گروه‌های خاص، و حذف موضوعات عمومی، مثل انگاره‌های

* استادیار فلسفه علم، مؤسسه تحقیقات سیاست علمی کشور، تهران، ایران، Keyvan.alasti@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۲/۱۳، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۳/۲۳



مرتبط با اخلاق علم، ممکن است به تضعیف عملکرد، یا حتی فروپاشی، نهاد علم و دانشگاه منجر شود.

کلیدواژه‌ها: نظریه انتقادی، مکتب فرانکفورت، دانشگاه، مطالعات دانشگاه، اخلاق پژوهش، سوءرفتارهای علمی.

۱. مقدمه

علم، برخلاف تصور رایج، از تضادهای اجتماعی متأثر می‌شود و سیاست علم، تضادها را از مسیر علم و پژوهش مرتفع می‌کند. جز این اگر باشد دست‌کم در علم، نیازی به سیاست نیست. هر فعالیت در سیاست علم، از اولویت‌گذاری گرفته تا تأمین مالی و ارزیابی، زمانی «آنطور که باید» انجام می‌شود که ملاحظه‌ای از عدالت را در خود داشته باشد. همچنین، در ادعایی قوی‌تر و پرمناقشه‌تر، هر مسأله و معنایی در سیاست علم را می‌توان در مفهوم عدالت تخلیه کرد.^۱

یک موضوع اجتماعی، مثل دانشگاه، با مسائل اجتماعی متفاوتی، از حفظ الگوها و یکپارچگی دانشگاه گرفته تا هدایت آن به سمت اهداف آموزشی و پژوهشی خاص، درگیر است و پژوهش‌های علوم اجتماعی انجام می‌شوند تا این مسائل حل شود و در انجام این پژوهش‌ها از روش‌های خاص علوم اجتماعی استفاده می‌شود. روش‌های علوم اجتماعی، متکثر هستند؛ تفسیرگرایان جنبه‌ای را می‌بینند و تحصیل‌گرایان (Positivists) جنبه‌ای دیگر، و عجیب نیست اگر در به کار بردن هر یک از این روش‌ها، برخی جنبه‌های بسیار مهم یک موضوع اجتماعی پنهان باقی بماند، و عجیب نیست اگر جنبه بسیار مهم دیگری که پنهان نمانده در اولویت قرار نگیرند، و باز عجیب نیست که در اولویت قرار گرفتن برخی جنبه‌های مهم، نه از روی انصاف، بلکه به این واسطه باشد که شرایط اجتماعی و روانی آکنده از تضادها و ایده‌های ذهنی و «توهمی» مانع از دیده شدن یا در اولویت قرار گرفتن آنها شده باشد. و در نهایت، عجیب نیست که ایده‌ها و توهمات متعلق به افراد و گروه‌های قدرتمند به مرور آنقدر غالب شوند که به واسطه آنها، دیده شدن و مطرح شدن ایده‌های دیگر، هرچقدر هم اصیل یا مفید، به نوعی مقابله و دست‌کم گرفتن آن ایده‌های قدرتمند اولیه قلمداد شود.

به عنوان مثال سوءرفتارها، تخلف‌ها و بی‌اخلاقی‌های علمی و مالی در دانشگاه‌ها وجود دارد اما در پژوهش‌ها و برنامه‌ریزی‌های دانشگاهی کمتر به آنها توجه می‌شود و اگر توجه

شود کمتر در اولویت قرار می‌گیرد و در اولویت قرار گرفتن بختانه و کاتوره‌ای آنها نیز به این معنی گرفته می‌شود که انگار کسانی خواسته‌اند توطئه‌ای کنند و مانع از توسعه و ارتقا دانشگاه و رسیدن آن به «رتبه‌های اول منطقه» شوند. لذا به ناچار، ایده‌هایی که پیش از این مورد اقبال بودند همچنان مسأله روز باقی می‌مانند و بیش از پیش برجسته و تقویت خواهند شد.

به واسطه همین، بخشی از کار پژوهش‌های اجتماعی، مثلاً در موضوع سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی علمی و دانشگاهی، آگاهی یافتن و حذف ایده‌ها و توهمات غالبی است که تضادهایی را، مثلاً در مسیر علم و دانشگاه، ایجاد می‌کند. حل یک مسأله اجتماعی، نه صرفاً کشف حقیقت بلکه، نوعی تغییر یا اصلاح در موضوع، و در نتیجه نوعی برساخت اجتماعی (Social Construction) است. و در برساخت، توجه و در نظر گرفتن منصفانه همه جنبه‌ها و همه ویژگی‌های یک موضوع و درواقع «تمامیت» آن موضوع، و نه صرفاً برجسته کردن جزئی از آن، دارای اهمیت زیادی است.^۲ این، مشابه جراحی‌گونه‌ها و لب‌ها است که شاید در زیبایی یک چهره مؤثر باشد اما بیش از اندازه که شود نتیجه، مطلوب نخواهد بود، و این نامطلوبی، از عدم توجه به تمامیت چهره آمده است. دانشگاهی نیز که تنها برخی ایده‌های خاص را «بیش از اندازه» توسعه می‌دهد پس از مدتی به هیولایی پر از سوءرفتار، و البته بی‌کاربرد، بی‌خمیرمایه و عاری از آن روحی تبدیل خواهد شد که روزگاری در آن دمیده شده است. لذا هر مسأله مرتبط با موضوعات اجتماعی زمانی به درستی شناخته و حل خواهد شد که ارتباط آن با تمامیت موضوع، مورد توجه قرار گیرد.

با این حال، حتی اگر بخواهیم نیز چندان راحت نیست که مسائل و ویژگی‌های اصیل یک جامعه یا یک نهاد یا یک دانشگاه (همانند دانشگاه تهران) را به طور تمام و کمال به نحوی صورت‌بندی و فهرست کنیم تا بازنمودی از تمامیت تاریخی آن باشد. هر فهرستی از ویژگی‌ها و مسائل دانشگاه تهران، از جمله روال‌ها و بدسروال‌های اداری، مالی یا آموزشی، فارغ از اینکه تا چه اندازه واقعی (و خصلت‌هایی از دانشگاه تهران) باشد، به ناچار برخی دیگر از مشخصات و مسائل آن را که از قضا در دانشگاه تهران بودن آن اثر دارد، در پس تاریخ پنهان کرده و از قلم خواهد انداخت. لذا پژوهش‌هایی که در مورد دانشگاه انجام می‌شود و به دنبال آن کنش‌هایی که به منظور توسعه دانشگاه تهران صورت می‌گیرد نیز ممکن است از همین منظر دچار آسیب شوند. شیوه‌ها و رویه‌هایی که در ذیل یک شاخه علمی مثل جامعه‌شناسی دنبال می‌شود تنها در معنایی انتزاعی، و تنها از این نظر که همه‌شان

کم‌پاییش سروکاری با جامعه دارند، دارای وحدت هستند (Adorno 1969, P68) و لذا استفاده از آنها به این جزئی بودن دامن خواهد زد. و هر راهکار و پیشنهاد و هر نوع تغییر یا ارتقایی که از طریق این پژوهش‌ها پیشنهاد می‌شود، ممکن است به ناچار آسیبی نیز به تمامیت تاریخی این دانشگاه وارد کند. و البته همه اینها درحالی است که گریزی از توسعه‌دادن و حفاظت از نهادها و دانشگاه‌ها، از جمله دانشگاه تهران، وجود ندارد.

این مساله اما چندان هم جدید نیست و به حال خود نیز رها نشده. از چندین دهه پیش برخی محققان اجتماعی، یعنی محققان نظریه انتقادی (Critical Theory)، چنین موضوعی را مورد توجه قرار داده بودند^۳، و با وجود گذشت زمان زیاد، همچنان با بررسی موضوعات اجتماعی از منظر آنها می‌شود نشان داد که چطور می‌توان پژوهش و برساخت اجتماعی انجام داد و در عین حال درگیر بسیاری از آسیب‌هایی که امروز دچار آن هستیم نشد.

مقاله حاضر با ارایه شرحی از رویکرد و روش نظریه انتقادی و مرتبط کردن آن با موضوع پژوهش‌های مرتبط با دانشگاه در ایران در تلاش است تبیین کند که چطور پژوهش‌های خاص سستی در ایران با برجسته کردن برخی علایق سیاست‌گذاران خاص و حذف موضوعات عمومی، مثلاً انگاره‌های مرتبط با اخلاق علم، ممکن است به تضعیف عملکرد، یا حتی فروپاشی، نهاد دانشگاه منجر شود. برای این منظور ابتدا به شرح مختصری از آسیب‌های دیدگاه‌های سستی در روش، و جایگزین پیشنهادی نظریه انتقادی برای آن، پرداخته شده و در بخش دوم موضوع پژوهش‌های مرتبط با دانشگاه در ایران مورد توجه قرار گرفته و از دیدگاه نظریه انتقادی مورد بحث قرار خواهد گرفت. بخش اول فلسفی و انتزاعی است و بخش دوم به موضوع دانشگاه پرداخته خواهد شد. لذا مخاطبان سیاستی می‌توانند از خواندن بخش اول صرف‌نظر کنند.^۴

۲. بخش اول: مفاهیم و شاخص‌هایی تعیین شده برای موضوع

۱.۲ تجربه‌گرایی و منتقدان آن

بخشی از اصالت تجربه‌گرایی را یافته‌های عمیقش درخصوص رابطه میان نظریه و امور واقع مشاهده‌پذیر تشکیل می‌دهد. تجربه‌گرایان تلاش کردند نشان دهند که رابطه میان مشاهده و نظریه را چطور می‌توان صورتبندی کرد تا پژوهش‌های علمی به لحاظ معرفت‌شناختی موجه باشد. این معرفت‌شناسی، در بهترین حالت، توجیه‌کننده دانش حاصل از علوم طبیعی،

و در نتیجه علوم اجتماعی تحصیل گرا، است.^۵ و این همان نقطه‌ای است که نظریه انتقادی به آن متمرکز می‌شود. آدورنو، پژوهشی اجتماعی را تصوّر می‌کند که مشاهدات آن از طریق پرسشنامه‌ای مشابه پرسش‌نامه‌های استاندارد در روش‌های تحصیل گرایانه، انجام می‌شود. در این پرسشنامه از سوژه‌های انسانی پرسیده می‌شود که (مثلاً) به موسیقی پاپ علاقمندند یا موسیقی کلاسیک، یا پرسیده می‌شود که آیا در انتخابات شرکت می‌کنید یا خیر. این پرسشنامه قرار است میزان علاقه مردم یک شهر را به انواع موسیقی یا تصویری را که آنها از مفید بودن یا نبودن صندوق رأی دارند نشان دهد.

دست‌کم یک ایراد به این نوع سنجش‌ها این است که هر آنچه از این نوع پرسشنامه‌ها، و از پژوهش‌های مشابه با این رویکرد، استخراج می‌شود، بیش از هر چیز، انعکاس‌دهنده ذهنیت (Subjectivity) پرسش‌شوندگان است؛ و نه واقعیت اجتماعی عینی (Objective social reality) (Adorno 1969, P75). و بخشی از این ذهنی بودن، به واسطه تقسیمات و مقولاتی است که در پرسشنامه‌ها از آنها استفاده شده است. این تقسیمات گاهی آنقدر مسلم تصوّر می‌شوند که انگار نیاز به بررسی و نقد ندارند. تشخیص موسیقی پاپ از کلاسیک نیازمند داشتن تخصص خاصی در موسیقی نیست. این تقسیم آنقدر با ذهنیت افراد گره خورده که هرکسی می‌تواند «صرفاً با روشن کردن رادیو، به طور خودکار و بدون هیچگونه بازاندیشی، تشخیص دهد که موسیقی در حال پخش پاپ است یا کلاسیک» (Adorno 1969, P74, 75). عمل رای دادن نیز، صرفاً ساده‌ترین و رایج‌ترین باورهایی را که عموم مردم از کنش سیاسی در ذهن دارند بازتاب می‌دهد.

در رویکردهای تجربه گرایانه، از جمله تحصیل گرایی، نگرانی زیادی از بابت این تقسیمات، یا «نظریه‌ای» که این تقسیمات مفهومی را پیشنهاد داده است، وجود ندارد. از نظر بسیاری از تجربه گرایان مشاهدات می‌توانند به حد کفایت توجیه کننده عبارت‌های نظری باشند. به عنوان مثال برخی از تجربه گرایان، هر گزاره نظری را زمانی به لحاظ معرفت‌شناختی موجه می‌دانستند که معنای آن در معنای مجموعه‌ای از گزاره‌های مشاهده‌ای تخلیه شود (Schlick 1932) یا این قابلیت را داشته باشند که با تجربه آزمون و نقد شود، یا از آزمون‌های سخت تجربی تبرئه شود (Popper 1934).

مناقشه کلاسیک به رویکرد تجربه گرایان این است که مشاهدات، نظریه بار (Theory-laden) هستند و لذا ممکن است همیشه آزمون‌گر خوبی برای نظریات محسوب نشوند. به عبارت دیگر، مفاهیم و تقسیم‌هایی که یک نظریه غالب پیشنهاد می‌دهد، در تعبیر آنچه

توسط حواس ما ادراک می‌شود نقشی تعیین‌کننده خواهند داشت (Hanson 1958)، مطابق این رویکرد، جایگاه مفاهیم، به واسطه قراردادهای اجتماعی یا ساختارهای ذهنی، ایستاتر از آن است که به راحتی توسط تجربه نقد شود (Kuhn 1962). حال، زمانی که موضوع پژوهش، جامعه، و نه طبیعت، است این معضل مضاعف خواهد شد. این بار، این تنها سوژه و مشاهدات او نیست که محل شک است بلکه فارغ از اینکه مشاهدات چقدر قابل تفسیر هستند، خود موضوع مطالعه، یعنی جامعه، نیز مبتنی بر مفاهیم، شکل گرفته و دچار تغییرات خواهد شد (Berger & Luckmann 1966). تقسیمی که اشراف‌زاده را از دهقان جدا می‌کند و خون او را اصیل قلمداد می‌کند، اخلاق و سلوک و مناسک خاصی را نیز برای آنانی که به عنوان اشراف‌زاده باز شناخته می‌شوند شکل خواهد داد. به همین صورت کسانی که دهقان‌زاده شناخته می‌شوند رفتار و سلوکی را متحمل می‌شوند که با طبقه‌ای که در آن گنجانده شده‌اند مرتبط است. در این شرایط یک مشاهده، هر چقدر هم مستقل باشد، همچنان همان تقسیم‌ها را تأیید خواهد کرد. لذا وقتی نظریه‌ای، یا تقسیم‌هایی، عمیقاً در باورهای جامعه شیوع داشته باشد ممکن است چندان هم قابل نقد یا قابل ابطال با آزمون و مشاهده نباشند.

دیدگاهی که در آزمون‌پذیر بودن تقسیم‌ها و مقولات توسط تجربه مناقشه می‌کند ممکن است همانند مدافعان امانوئل کانت، دست‌کم بخشی مبنایی از این تقسیم‌ها را به قوای شناختی در ذهن یا، همانند بسیاری از جامعه‌شناسان، به ساختارهای اجتماعی نسبت دهد. کانت مقولات مبنایی را، که هر نوع تجربه‌ای به آن وابسته است، پیشینی و مبتنی بر قوای فاهمه می‌داند. برای کانت تجربه ما در نسبتی با واقعیتی فی‌نفسه، که قوه شناختی ما به آن دسترسی ندارد، حاصل می‌شود. و قوای شناختی در قالب یک خویشتن استعلایی، مبتنی بر همان مقولات فاهمه، تجربه ما از جهان را شکل خواهند داد. لذا اندیشه و دانش ما به جهان با بر ساخت جهان توسط قوه شناختی همراستا خواهد بود. حال اگر به تبعیت از هگل فرض واقعیت فی‌نفسه غیرقابل دسترس، یا فرض غیرقابل دسترس بودن واقعیت فی‌نفسه، را بی‌حاصل قلمداد کنیم، آنگاه مرز میان صورت‌های اندیشه و صورت‌های وجود، یعنی مرز میان منطق و وجودشناسی، نیز برداشته خواهد شد (Maybee 2020). در این شرایط نه تنها اندیشه بلکه خود قوه شناختی و مقولات آن نیز موضوع نقد خواهند بود. نقد هگل، به تصویر کانتی از دانش، که مطابق آن قوای شناختی شامل مقولات و تقسیم‌هایی پیشینی و

کلی است، مبنای نظریه انتقادی در مواجهه با روش پژوهش خواهد بود: این نقد توسط هابرماس به صورت زیر صورت‌بندی شده است

ما باید قبل از دانستن، قوه‌شناختی را بشناسیم. که درست مثل این است که بخواهیم قبل از ورود به آب، شنا کنیم. پژوهش در مورد قوه دانش، خود، دانش است و [لذا] نمی‌تواند به هدفش برسد، زیرا خود او همان هدفی است که دنبال می‌کند (Habermas 2005, P:7).

با این مقدمه می‌توان به موضوع تقسیم‌های نظریه انتقادی در پرسشنامه‌ها بازگشت: فهم جهان را با هر مجموعه‌ای از تقسیم‌های نظری که آغاز کنیم، خود این مجموعه، بخشی از جهان خواهد بود و در نتیجه به‌ناچار باید توسط همان تقسیم‌ها مورد شناخت و نقد قرار بگیرد. بطور مشابه، اصول و تقسیم‌هایی که پژوهش‌ها و پرسش‌نامه‌هایشان را با آنها آغاز می‌کنیم، مثل تقسیم پاپ و کلاسیک، نیز همانند مقولات موجود در قوای شناختی، به این دلیل ذهنی هستند که اعتبار آن‌ها پیش از شروع پژوهش توسط یک دستگاه معرفت‌شناختی مورد سنجش قرار نگرفته است. و البته چیزی نیز به جز همان قوای شناختی و همان تقسیم‌ها برای سنجش اعتبار آن وجود ندارد.

از این جهت، نظریه انتقادی، برخلاف نظریه‌های تحصیل‌گرایانه، به دنبال راهی است تا بتواند نظریه و مفاهیم اولیه، و برآمده از قوای شناختی، را با همان قوای شناختی و همان نظریه‌ها بسنجد. به فرایندی که شرایط این بازتابی بودن (Reflexivity) را مهیا می‌کند «بازاندیشی» (Reflection) گفته می‌شود. پیش از شرح آن، برخی مقدمات دیگر باید بازگو شود.

۲.۲ درون‌ذات بودن نظریات

مورد دیگری که نظریه انتقادی، وامدار هگل است، این است که نظریه در واقعیت اجتماعی درون‌ذات (Immanent) است. نظریه‌ها و از جمله تقسیم‌های نظری مطرح‌شده مثل پاپ و کلاسیک، از واقعیت اجتماعی، مستقل نیستند (Adorno 1969, P79,80). درون‌ذات بودن (Immanence) در مقابل استعلایی بودن (Transcendence) قرار دارد. این تفاوت با مثالی قابل شرح است: در علوم طبیعی و به تبع آن در روش‌های تحصیل‌گرایانه در علوم اجتماعی، بسیاری از نظریه‌ها را مدل‌هایی «ایده‌ال‌شده» (Idealized Model) قلمداد می‌کنند (Frigg & Hartmann 2025). نظریه ایده‌ال‌شده، نظریه‌ای است که به عمد با ساده‌سازی و تحریف در

واقعیت طبیعی، امکان فهم و توضیح آن را ایجاد می‌کند (Frigg & Hartmann 2025). واقعیت و روابط واقعی در طبیعت بسیار پیچیده‌اند، و لذا همیشه و در هر شرایطی نظریه، نه کاملاً مشابه، بلکه صرفاً بهره‌ای از واقعیت خواهد داشت. این مدل و نظریه ممکن است در ذهن پژوهشگر، و در قالب جملات و مفاهیم، شکل بگیرد یا وجود آن در فضایی انتزاعی و مجزا از واقعیت فرض شود (Winther 2025) مثلاً، قانون گرانش عمومی در نظریه نیوتون از دو جرم صحبت می‌کند که هرکدام از آنها به جز جرم دوم از هیچ نیروی دیگری متأثر نمی‌شود، این درحالی است که در واقعیت، هیچ دو جرمی را نمی‌توان یافت که، مجزا از نیروی‌های دیگر، صرفاً برهم اثر بگذارند. یا نظریه کپلر، سیارات را در مسیری کاملاً بیضی شکل تصور می‌کند درحالی‌که مسیر هیچ سیاره‌ای به طور کامل بیضی نیست.

نظریه‌های ایده‌آل‌شده و نسبت‌شان با واقعیت طبیعی، شباهت زیادی به نسبتی دارد که میان ماده (یا جزئیات) و صورت‌ها (یا کلیات) در دیدگاه افلاطون برقرار است. از منظر فلسفه‌های سنتی، هر شیء طبیعی هم دارای صورت و هم دارای ماده است (Hylomorphism). در این میان، افلاطون صورت‌ها را، نه درون‌ذات، بلکه استعلایی و در جهانی مجزا، یعنی جهان مُثُل، قلمداد می‌کرد. مطابق رویکرد افلاطون، مداد روی میز من، پدیداری است که تنها بهره‌ای از صورت استعلایی مداد، در جهان مُثُل، دارد، لذا هیچ مدادی در جهان نمی‌تواند به اندازه صورت استعلایی مداد «کامل» باشد (Maybee2020). در مقابل نگاه افلاطون، فلاسفه دیگری، همانند ارسطو، صورت‌ها را، نه استعلایی، بلکه درون‌ذات قلمداد کرده‌اند (Maybee2020). مطابق آن؛ صورت‌ها هرچند همچنان متفاوت از ماده‌اند اما نه در عالمی دیگر بلکه در درون طبیعت و درون شیء فیزیکی قرار دارند. صورت مداد روی میز در درون همین مداد نهفته شده، و لذا این مداد، نه موجودی ناقص، بلکه کامل‌ترین مدادی است که در این شرایط می‌توانسته ایجاد شود؛ این مداد مسیری طولانی را در طول تاریخ طی کرده و در نهایت اینجا و در این مکان و زمان، و بر روی این میز آرام گرفته است.

نظریات، و تقسیم‌های اجتماعی از نظر نظریه انتقادی نیز برخلاف تفکر تحصیل‌گرایانه، بیشتر از اینکه شبیه به صورت‌های استعلایی افلاطون باشد، به صورت‌های درون‌ذات ارسطو شبیه هستند. یعنی، نظریه‌ها هرچند اموری مفهومی محسوب می‌شوند اما در درون واقعیت اجتماعی درون‌ذات هستند (Adorno1976,P12). و همانطور که گفته شد، همانند صورت‌های ارسطویی در طول زمان به آن واقعیت عینی شکل می‌دهند. به طور خلاصه،

اگر در علوم طبیعی سوژه (بگویید پژوهشگر) و مفاهیم ذهنی او را در عالمی مجزا از ابژه (بگویید واقعیت) قلمداد می‌کنیم، در دیدگاه انتقادی، سوژه و مفاهیم و نظریه‌های او، بخشی از ابژه، یعنی واقعیت اجتماعی، قلمداد می‌شوند.

دو نکته را می‌توان از فرض درون‌ذات بودن نظریه و تقسیم‌های مرتبط با آن استخراج کرد. نکته اول این است که نظریه‌ها به واقعیت اجتماعی [و به ناچار به تضادهای موجود در آن] وابسته هستند (Maybee2020). چنین حکمی با شهود، سازگار است چرا که به سختی می‌توان حضور مفاهیم و تقسیم‌هایی مثل تقسیم موسیقی پاپ و کلاسیک را، که از پیش برای عموم آشنا هستند، مستقل از واقعیت اجتماعی یا در نتیجه حدس‌ها یا الهام‌های پژوهشگری با افکار خنثی، نسبت به تضادهای درون جامعه قلمداد کرد. این تقسیم، بیش از آنکه تلاشی برای توضیح خصلت‌های موسیقی یا شنوندگان موسیقی باشد نشان از ایده‌ها و گرایش‌های غالب جامعه دارد و همواره ایده‌ها و گرایش‌هایی در جامعه غالب می‌شوند که برای بخش قدرتمندتری ارزشمندند. تقسیم پاپ و کلاسیک نیز به تفاوت دو گروه اجتماعی و نوع سلیقه آنها در موسیقی اشاره دارد.

نکته دوم اینکه این نظریه‌ها، و تقسیم‌های مرتبط با آنها، به واقعیت اجتماعی شکل می‌دهند. این نیز شهوداً قابل فهم است چون جامعه، برخلاف موضوعات علوم طبیعی، نه امور واقع ایستا، بلکه اموری قابل برساخت هستند (Berger&Luckmann1966)؛ به این معنی که مفاهیم و تقسیم‌های ایجاد شده به نوعی در شکل دادن به باورها و رفتار افراد در جامعه مؤثرند. به عنوان مثال اینکه مقوله‌ای به نام «علاقمند به موسیقی کلاسیک» وجود دارد و اینکه آن «علاقمندان»، و همچنین دیگر افراد جامعه، در این مقوله بازشناسی می‌شوند، کافی است که تعاملات و کنش‌های خاصی نیز با آن افراد مرتبط شود.

۳.۲ توهمی بودن «نظریات»

یک تصور این است که برای یک جامعه‌شناس تجربه‌گرا، واقعیت اجتماعی صرفاً همان جامعه‌ای است که متحقق شده و قابل تجربه است، و لذا استفاده از مفاهیمی که در برساخت آن جامعه نقش داشته می‌تواند بهترین توضیح را از آن واقعیت اجتماعی، و رفتارهای درون آن، ارایه کند. اما در مقابل، نظریه انتقادی همچنین دارای وجهی هنجاری است؛ پژوهش، مسیری را، در طول تاریخ، طی می‌کند که نهایت آن رهایی بخشی است. این برآمده از این

دیدگاه کارل مارکس است که نظریه تنها به هدف فهم ارایه نمی‌شود بلکه برای تغییر بنیادی جهان اجتماعی است (Celikates&Jeffrey 2023).

به عبارت دیگر، اینکه استفاده از نظریه‌ها و مفاهیم خاص در یک جامعه، باعث شده گروه‌ها و تقسیم‌هایی منطبق بر آن مفاهیم ایجاد شود به این معنی نیست که آن جامعه باید به این صورت تقسیم شود. به عنوان مثال، هرچند وجود امور مفهومی، مثل تقسیم پاپ و کلاسیک، باعث می‌شود که رفتارها و کنش‌های دو گروه که با نام «علاقمندان پاپ» و «علاقمندان کلاسیک» شناخته می‌شوند متفاوت باشد، و هرچند باورها و کنش‌های اجتماعی افراد «رأی‌دهنده» با افراد «تحریم‌کننده» توفیر دارد، اما این تفاوت‌ها الزاماً آن چیزی نیست که باید باشد. مثلاً به احتمال زیاد خون هیچکس پاک‌تر از دیگری نیست اما زمانی که خون نجیب‌زادگان قرن هفدهم صرفاً به دلیل نسبت‌های خانوادگی‌شان «پاک» قلمداد می‌شود رفتارها و کنش‌ها و ارزش‌ها و تعاملاتی اجتماعی نیز شکل می‌گیرد که اگر آن افراد با این خصلت توهمی بازشناخته نشده بودند آن رفتارها و آن کنش‌ها و آن تعاملات نیز وجود نمی‌داشت. نظریه انتقادی تنها هدفش فهم این روابط نیست بلکه هدفش رهایی بخشی از این روابط است که بخشی از آن فرایند، رهایی از مفاهیم و نظریات توهمی است که این روابط را شکل داده‌اند.

به بیان دیگر، واقعیت اجتماعی که در درون خود دارای تضادهایی، مثلاً طبقاتی، است این قابلیت را دارد که نظریه‌ها و چارچوب مفاهیمی را در دسترس قرار دهد که برای گروه‌های قوی‌تر ارزشمند هستند و لذا آن مفاهیم همان تضادهای اجتماعی را که از آن ناشی شده‌اند تقویت خواهند کرد و مانع از بروز مفاهیم دارای ارزش عمومی خواهند شد. مفاهیمی مثل اصالت فامیلی و شرافت خانوادگی، نجیب‌زادگی و مشابه دیگر، جامعه‌ای را بر می‌سازند که تضاد میان طبقات اجتماعی در آن تقویت شده است. لذا تضادهای اجتماعی، از یک سو، نظریه‌های به اصطلاح «توهمی» (Illusion) ایجاد می‌کنند و، از سوی دیگر، همان نظریات توهمی مناسبت‌هایی توهمی، و در نتیجه تضادهای اجتماعی، را تقویت خواهند کرد. در یک مثال ساده‌انگارانه دیگر، این توهم که مردان از زنان باهوش‌ترند اولاً از جامعه‌ای حاصل می‌شود که میان زن و مرد تبعیض قائل است، و ثانیاً ارایه این «نظریه»، تبعیض میان زن و مرد را تقویت خواهد کرد.

این مورد اخیر نیاز به شرح بیشتری دارد؛

نظریه‌ها و تقسیم‌ها هرچند در واقعیت اجتماعی درون‌ذات هستند. اما امور مفهومی بوده و لذا دارای چستی متفاوتی هستند. آدورنو نسبت آن با واقعیت اجتماعی را شبه‌پدیداری (Epiphenomenon) می‌داند (Adorno 1969, P74). شبه‌پدیداری بودن رابطه را می‌توان به نسبت میان سایه‌ها با اشیاء واقعی تشبیه کرد، که در همان حال که به واقعیت وابسته‌اند الزاماً از قوانین واقعیت تبعیت نمی‌کنند.^۷ با این حال، همین سایه‌ها، یا همان مفاهیم و تقسیمات ذهنی، در به خطا انداختن ادراک ما از واقعیت اجتماعی دخیلند.

لذا با وجود چنین شرایطی، عجیب نیست که بتوان با داشتن این تقسیمات، و با استفاده از روش‌های تحصيل‌گرایانه، قوانینی استخراج کرد که، همانند تقسیمات موجود در علوم طبیعی، پیش‌بینی‌هایی نیز از آن استخراج شود. به عنوان مثال، سایه یک لوکوموتیو همواره همراه با سایه واگن‌های آن قطار حرکت می‌کند و کسی که توالی این سایه‌ها را مشاهده می‌کند نظمی «قانونی» را میان سایه واگن‌ها کشف خواهد کرد. در حالی که می‌دانیم هیچ رابطه قانونی میان سایه واگن‌ها وجود ندارد. به همین صورت، قانون‌های استخراج شده از مشاهده و فعالیت‌های میدانی نیز ممکن است مصداقی از اینگونه رابطه‌های شبه‌پدیداری باشند به نحوی که گویی، همانند قوانین علوم طبیعی، «توضیحاتی» داده و پیش‌بینی‌هایی ارائه می‌دهند، و لذا به اندازه قوانین در علوم طبیعی مفید به نظر می‌رسند.

به همین دلیل، آنچه از پژوهش‌های سستی حاصل می‌شود موردپسند مدیران سیاسی، فرهنگی و هنری است؛ مثلاً به آنها کمک می‌کند تا آماری از رای‌دهندگان داشته باشند، برای انتخابات برنامه‌ریزی کنند یا درمورد تحصیل دانش‌جویان یا آینده آموزش عالی یا موسیقی برنامه‌ریزی‌هایی انجام دهند. این مفاهیم و تقسیمات، در عین حال توجیه‌کننده و تثبیت‌کننده فعالیت‌ها و رویکردهای مدیران است و حمایت بیشتر از این نوع پژوهش‌ها، تداوم بیشتری به مفاهیم و تقسیم‌ها داده و آنها را تثبیت خواهد کرد. انجام پژوهش‌های سستی بیشتر و همچنین انجام مشاهدات و تحقیقات میدانی بیشتر صرفاً مناسبت‌های جدید و «قوانین» جدیدی از این نوع را شکل خواهند داد که به پیچیده‌تر شدن شبکه مفاهیم توهمی و در نتیجه شبکه وسیع‌تری از تعمیم‌ها و قوانین توهمی منجر خواهد شد.

در این شرایط، نظریه انتقادی بازاندیشی در این مفاهیم را توصیه می‌کند. این توصیه در مورد نظریات توهمی، در درجه اول وامدار نقدی است که مارکس بر ایدئولوژی‌ها مطرح

کرده است. این نقد به عنوان بت‌انگاری کالا (Commodity fetishism) مشهور است. همچنان این «توهمی بودن» در بهترین حالت با شرح آن قابل فهم خواهد بود.

۴.۲ بت‌انگاری کالا

مارکس در کتاب سرمایه (۱۸۶۷)، میان دو نوع ارزش برای کالاهای متفاوت، تمایز قائل می‌شود: (۱) ارزش مبادله (Exchange Value) که از فرایندهای عرضه و تقاضا در بازار حاصل می‌شود، و (۲) ارزش مصرفی (Use Value) که با میزان کاری معادل است که کارگر برای تولید یک کالا انجام می‌دهد. شهوداً ارزش واقعی یک کالا، یا همان میزان کاری که کارگر برای تولید مثلاً یک کفش انجام می‌دهد، باید با ارزش آن کالا، یا همان کفش، معادل باشد. یعنی، کارگری که کفشی را تولید می‌کند و در ازای آن از کارفرما مزدی دریافت می‌کند، با محاسبه مواد اولیه، باید قادر باشد همان کفشی را که تولید کرده با همان مزد خریداری کند. با این حال این امکان در مناسبت‌های سرمایه‌داری محقق نمی‌شود. در سرمایه‌داری، ارزش کالا در بازار و در مبادلات عرضه و تقاضا تعیین می‌شود و به ناچار، ارزش کار کارگر نیز، همانند یک شیء، در همین بازار و با همین روابط تعیین خواهد شد. یک کارگر ممکن است در ازای ۸ ساعت کار، مزدی معادل ۴ ساعت را دریافت کند. مازاد کار کارگر به کارفرما یعنی فردی که ابزار تولید را در دست دارد تعلق پیدا می‌کند. این مازاد به عنوان سرمایه، انباشته شده و در نتیجه آن، ابزار تولید بیشتری نیز در اختیار کارفرما قرار خواهد گرفت. لذا ارزش کار کارگر نیز در این بازار کاهش خواهد یافت و به همان اندازه نیز مزد کمتری در ازای کار خود دریافت خواهد کرد. در عبارتی که مارکس به کار برده «کارگر هرچه بیشتر کار کند فقیرتر خواهد شد» (Marx 1844, P:2) (مارکوزه ۱۹۷۳، ص: ۲۸۳)

آنچه به این مقاله مرتبط است این است که ارزش مبادله، نه ارزش واقعی کالا بلکه ارزشی «توهمی» است که نسبتی واقعی با میزان کار کارگر و محصول او ندارد. اما همین ارزش توهمی، روابط بسیار مهمی را میان کارگر و کارفرما تعیین خواهد کرد و به عبارت دیگر نظام اقتصادی و مناسبت‌های اجتماعی سرمایه‌داری را شکل می‌دهد. این نظام اقتصادی، زیربنایی خواهد بود برای شکل دادن به لایه‌های روبنایی از جمله فرهنگ، دانش و ارزش‌هایی که به مجموعه آن‌ها «ایدئولوژی» گفته می‌شود و می‌تواند با اتکای مفاهیم و تقسیم‌های ثابت، حافظ منافع سرمایه‌داری باشد. ارزش‌ها و مفاهیمی همانند شرافت، خون پاک و اخلاق نجیب‌زادگان از ایده‌هایی است که به حفظ دوران فئودالیسم کمک می‌کردند.

به همان صورت ایده‌های توهمی دیگری نیز از سرمایه‌داری حمایت می‌کنند.^۸ ایده‌های حاصل از تضادها، حافظ آن تضادها و متقابلاً همان تضادها مانع بازاندیشی، در مورد آن ایده‌ها خواهند بود. در این شرایط نقد درون‌ذات، تاریخ را در جهتی حرکت خواهد داد که این ایده‌ها مرتفع شود و لذا به رهایی بخشی منجر خواهد شد. در بخش بعد نقد درون‌ذات، که نه نقدی درونی و نه بیرونی است، شرح داده خواهد شد.

۵.۲ نقد درون‌ذات

یک دستگاه و چهارچوب فکری، ممکن است با مفاهیم درون همان دستگاه یا با مفاهیمی خارج از آن دستگاه نقد شود (Celikates & Jeffrey 2023) به عنوان مثال برخی آموزه‌های آیین بودایی می‌تواند توسط خود بوداییان نقد شود یا توسط غیربوداییان. کسی ممکن است، با استفاده از یک نظریه، از درون چارچوب و پارادایم دین بودا، برخی گزاره‌های همان مذهب را نقد کند و با استفاده از مفاهیمی که غالب افراد معتقد به آن مذهب قبول دارند، و به این هدف که انسجام آن دستگاه مذهبی تقویت شود، یک نکته، یک گزاره یا یک مفهوم درونی دیگر را نقد یا بازتفسیر کند. از سوی دیگر، فرد دیگری، که بودایی نیست، ممکن است، با استفاده از نظریه خود، نقدی بیرونی به این دین داشته باشد. مثلاً از منظر دین جاینی (Jainism) یا از منظر یک منکر دین و با استفاده از اصولی فراتر از اصول آن مذهب، مفاهیم و آموزه‌های بودا را نقد کند.

اما نقد درون‌ذات، به معنایی که گفته شد، درونی یا بیرونی نیست. قرار است قوه شناختی، و لذا مفاهیم و نظریات مرتبط با آن، در واقعیت اجتماعی درون‌ذات باشند. سوژه، یعنی قوه‌شناختی پژوهشگر^۹، به مرور ابژه، یعنی یک واقعیت اجتماعی، را با به کار گرفتن مفاهیم درونی خود می‌فهمد و به عبارت دیگر، با این مفاهیم، آن واقعیت اجتماعی را تقسیم، و لذا با کنش‌های خود بر ساخت، خواهد کرد. به عنوان مثال، کسی که در مفاهیم او تنها تقسیم گربه، سگ و اژدها وجود دارد جهان را به سگ‌ها و گربه‌ها و اژدها تقسیم می‌کند. یا کسی که مفاهیمی مثل نژاد، قبیله، لیبرال، انسان، هویت و...^{۱۰} را دارد واقعیت اجتماعی را با نژادها، قبیله‌ها، و هویت‌های متفاوت بازشناسی خواهد کرد. به عبارتی مفاهیم درونی او عینیت پیدا خواهند کرد.

پژوهشگر یا خویشتن (یا سوژه) در این شرایط، یک نقدکننده بیرونی نیست چرا که خود او بخشی از همان واقعیت (یا ابژه) است و از این جهت که در درون دستگاه فکری و

با مفاهیمی برگرفته از همان دستگاه فکری شروع به کار کرده از یک نظر درونی به نظر می‌رسد. اما او همچنین در شرایط یک ناقد درونی نیز نیست. چون مفاهیم و نظریه او با آن کلیتی که به مرور توسط خودش بر ساخته شده سازگار نخواهد بود. سازگار نیست چون کلیتی که او بر خواهد ساخت بیشتر، و بزرگتر از مجموعه اجزا آن است. به همان معنی که مثلاً تابلوی مونالیزا، به عنوان یک کل، بیشتر و بزرگتر از صرفاً مجموعه رنگ‌ها و بوم نقاشی است، و به همان معنی که یک جامعه، بزرگتر از مجموعه افراد آن است. یک مثال از زبان، با وجود فاصله‌اش از معرفت‌شناسی، به فهم آنچه رخ می‌دهد کمک می‌کند: یک کلمه، مانند «کرگدن»، به طور مجزا معنای خاصی در ذهن ایجاد می‌کند؛ مثلاً گونه‌ای از پستانداران که در نپال، هند و آفریقای مرکزی ساکن است. اما قرار گرفتن این کلمه در یک متن بزرگتر یا یک جمله، مثل «کرگدن روی قفسه کتاب است»^{۱۱} فهم‌مان از آن واژه را تغییر خواهد داد و همچنین روشن می‌شود که فهم اولیه ما از آن واژه با معنای بازتفسیر شده آن در متن بزرگتر ناسازگار است. یا کلمه‌ای همانند «راووا»، هیچ معنای اولیه‌ای را در زبان فارسی به ذهن متبادر نمی‌کند اما قرار گرفتن آن در یک کل مثل «راووا در یخچال است» به آن معنایی، مثل نوعی از مواد غذایی را خواهد داد که با بی‌معنایی ابتدایی آن ناسازگار است. واژه‌ها در جمله یا متن، یا نسبت به یک تمامیت، بازتفسیر می‌شوند.^{۱۲}

همین نسبت، را می‌توان در سطحی فراتر از زبان، و این بار در مورد مفاهیم و تقسیماتی که یک پرسشنامه با آن آغاز می‌شود، نیز فهمید. مطابق آنچه در بخش ابتدایی شرح داده شد^{۱۳} خویشتن و قوه شناختی او، در حال فهم، یا بر ساخت، اجزاء جهانی است که خود در درون آن قرار دارد. یعنی قوه شناختی قرار است با مجموعه‌ای از مفاهیم ابتدایی^{۱۴}، به لحاظ معرفتی به کلیتی اعتبار دهد^{۱۵} که خود نیز جزئی از آن است. و لذا اعتبار معرفتی خود قوه شناختی نیز به ناچار باید در نسبت با همان کلّیت که به آن اعتبار می‌دهد حاصل شود. پس بعد از اینکه جهان توسط قوه شناختی فهمیده، یا بر ساخته، شد، خود قوه شناختی، در نسبت با آن کلیتی که بر ساخته است، در معنایی که گفته شد، بازتفسیر خواهد شد. به عبارت ساده‌تر، در ابتدا قوه شناختی، و مفاهیم انتخابی او، ثابت است و جهان با آن فهمیده، یا بر ساخته، می‌شود و در مرحله بعد جهانی که بر ساخته شده ثابت فرض می‌شود و قوه شناختی نسبت به آن بازتفسیر خواهد شد. در این شرایط نوعی تناقض میان قوه شناختی در مرحله اول و قوه شناختی حاصل از مرحله دوم شکل خواهد گرفت؛ تقسیم‌ها و مفاهیمی که خویشتن، و قوه شناختی، در یک پژوهش از آن استفاده می‌کند، اگر نه همیشه، در

بسیاری از شرایط^{۱۶} با آنچه که در نسبت با کلیت برساخته شده توسط این مفاهیم، بازتفسیر و معنادار می‌شود در تناقض خواهد بود. لذا خویشتن به اصطلاح «از خودبیگانه» خواهد شد. مرحله آخری نیز وجود دارد که به واسطه این از خودبیگانگی، تغییر و بازاندیشی در مفاهیم رخ خواهد داد^{۱۷}.

این شرح پیچیده در بخش بعد با مثال مطالعات دانشگاه، ملموس‌تر خواهد شد.

۳. بخش دوم: مطالعات سیاست‌گذاری دانشگاه در ایران

۱.۳ مفاهیم و تقسیم‌های ارزشمند

با مقایسه رویکرد نظریه انتقادی و رویکردهای سنتی، و به کار بردن آن برای موضوعی خاص، یعنی پژوهش‌های مرتبط با دانشگاه در ایران، می‌توان بخشی از معضلات موجود در این موضوع را بازشناسی کرد. دانشگاه همانند هر پدیده اجتماعی دیگر، در حال تغییر و توسعه است، و در این مورد پژوهش‌هایی انجام می‌شود و سیاست‌هایی به کار گرفته می‌شود. در حال حاضر، مفاهیم و تقسیم‌های شیء‌شده خاصی، پژوهش‌های مرتبط با دانشگاه در ایران را هدایت می‌کند. از جمله این مفاهیم می‌توان به «مرجعیت علمی»، «رتبه بین‌المللی»، «رقابت منطقه‌ای»، «کارآفرینی»، «تجاری‌سازی»، «آموزش الکترونیکی»، «تحول در علوم انسانی» و عنوان‌های دیگری اشاره کرد که دائماً در جلسات و موقعیت‌های متفاوت تکرار شده و به عنوان ارزش‌هایی ملی، به‌طور مکرر یادآوری می‌شوند.

در یافتن و تثبیت این مفاهیم و همچنین در روالی که پژوهش‌های مرتبط با آنها انجام می‌شود نوعی عقلانیت ابزاری حاکم است^{۱۸}. به این معنی که تثبیت این مفاهیم و تقسیم‌ها، به عنوان مفاهیمی ارزشمند، نه در فرایندهای پژوهشی بلکه در مرحله‌ای مجزا و توسط «سیاست‌گذاران» انجام می‌شود^{۱۹}. غالباً این‌طور است که گروهی از سیاست‌گذاران، به مرور و در روال‌های قراردادی مشخص، مثلاً در طی جلسات متعدد میان مدیران، در مورد فهرستی از «کارکردها» و ارزش‌هایی که، به زعم آنها، یک دانشگاه باید دارا باشد به توافق‌هایی می‌رسند. و از پیش روشن است که در این روال‌ها، لایه‌های بالاتر مدیریت، همانند اعضای برخی از شوراهای عالی، امکان بیشتری برای تأثیرگذاری نسبت به دیگر لایه‌های مدیریتی دارا هستند.

هرچند، اینطور نیست که در تهیه فهرست مفاهیم ارزشمند، هیچ پژوهشی دخیل نباشد. چرا که گاهی نیز این مفاهیم، در انتهای یک مطالعه تطبیقی میان دانشگاه‌های ایران و جهان پیشنهاد می‌شوند. با این حال حتی در این موارد نیز، در مراحل بعد، و در سطوح مدیریتی متفاوت، از وزارت علوم گرفته تا شورای عالی انقلاب فرهنگی، و در رفت و آمد میان افرادی که وزن بیشتری در تصمیم‌گیری‌ها دارند این فهرست، حذف یا اضافه شده و در نهایت سیاهه جدیدتری را تشکیل خواهند داد که پژوهش‌های انجام شده کمتر مسئول آن خواهند بود. این فهرست قراردادی، غالباً به صورت غیررسمی، و در گفتمان مدیران آموزشی و پژوهشی، و گاهی نیز به صورت رسمی‌تر در سندهایی مثل نقشه جامع علمی کشور ثبت می‌شوند. حال ادعا این است که این تقسیم‌ها و شاخص‌های ارزشمند، از هر نوع که هست، با مفاهیم شیء‌شده موردنظر نظریه‌پردازان انتقادی قابل مقایسه خواهد بود.

پژوهشگران و دانشمندان یا جامعه‌شناسان علم و دانشگاه، تنها زمانی وارد بازی خواهند شد که این ارزش‌ها از پیش شکل گرفته شده باشد. پژوهش‌هایی که انجام می‌شوند نیز تنها در خدمت یافتن روال‌هایی است که به محقق شدن این ارزش‌ها کمک می‌کند. پیشنهادهایی که به فرایند پژوهش منجر می‌شوند غالباً از رویکردهای سنتی‌تر، یعنی تحصیل‌گرایی و گاهی نیز کیفی و تفسیرگرایانه، استفاده می‌کنند. در نتیجه در این مرحله از پژوهش، کمتر مناقشه‌ای درخصوص مجموعه مفاهیمی که ارزشمند قلمداد شده‌اند صورت می‌گیرد.

مفاهیم موردنظر، با این شعار و به این امید مورد استفاده قرار می‌گیرند که می‌توانند به بهترین نحو «آموزش عالی» را توسعه دهند (نگاه کنید به (ZareBanadkooki et al 2016)). و مثلاً قرار است دانشگاه را در رقابتی جهانی قرار داده و همچنین ملاک‌هایی نیز برای رتبه‌بندی و یافتن دانشگاه‌های برتر یا پژوهش‌های برتر ایجاد کنند (نگاه کنید به (Azadi Ahmad Abadi 2023)). مطالعات تطبیقی به عنوان نوعی مطالعه تحصیل‌گرایانه همچنان توجیه‌کننده این شاخص‌ها و ارزش‌ها باقی می‌ماند (Kosmützky 2020). مطالعات تطبیقی که مورد حمایت مالی دولت و سرمایه‌گذاران آموزشی و پژوهشی است، از پیش، و به ناچار، نوعی سوگیری نسبت به فهرست سیاست‌گذاران خواهند داشت^{۲۰} و با بررسی نمونه‌های بین‌المللی، آمارهایی ارائه می‌کنند که، مثلاً، بسیاری از دانشگاه‌های بین‌المللی؛ کارآفرین یا دارای مرجعیت هستند و بسیاری دیگر نیز به ایجاد یا تقویت این خصلت مشغولند، اما این مطالعات درخصوص بسیاری از شاخص‌های دیگر که همان نمونه‌های بین‌المللی دارا

هستند اما توسط هیچ گروه اجتماعی قدرتمندی در درون ایران حمایت نمی‌شود، و لذا در فهرست مورد توافق سیاست‌گذاران قرار نگرفته‌اند، سکوت می‌کند. مثلاً در ساده‌انگارانه‌ترین مورد، می‌توان از شاخص‌های اخلاقی یا شاخص‌های مرتبط با یکپارچگی و سلامت پژوهش نام برد که یا دارای ارزش قلمداد نمی‌شود یا در صورت توجه، از آنها به عنوان موضوعاتی که سرعت فرایند «پیشرفت دانشگاه» را کاهش می‌دهد یاد می‌شود (Ataie-Ashtiani 2017).

همانطور که در بخش اول شرح داده شد، این شاخص‌ها و مفاهیم فهرست شده، جزئی و، با در نظر گرفتن ملاحظات وسیع‌تر، «ذهنی» هستند به عبارت دیگر، نه به «تمامیت» موضوع دانشگاه، بلکه تنها به جنبه‌هایی ذهنی و حدسی و قراردادی، و تحت تأثیر علایق گروه‌های اجتماعی، تأکید دارند. هیچ دستگاه معرفت‌شناختی از پیش به این مجموعه از مفاهیم اعتبار نداده است^{۲۱}. همچنین اگر این ایده کل‌گرایانه را فرض بگیریم که تمامیت، بزرگتر از مجموعه اجزایش است و قابل تقلیل به جزئیات آن نیست (Adorno 1969, P:81) آنگاه غالب^{۲۲} فهرست‌هایی که ممکن است توسط سیاست‌گذاران تهیه شود منطقاً قادر به نمایندگی تمامیت دانشگاه نخواهند بود. مضاف بر این بحث منطقی، زمانی که به طور رایج تضادهایی میان بخش‌های متفاوت جامعه وجود دارد، شاخص‌های خاصی، که ابتداءً انتخاب می‌شوند به ناچار بیان‌کننده ملاحظات گروه‌هایی قدرتمندتر خواهند بود.

۲.۳ درون‌ذات بودن نظریه دانشگاه

فهرست اولیه انتخاب شده (بگویید نظریه) اموری مفهومی بوده و بخشی درون‌ذات از واقعیت اجتماعی (یعنی دانشگاه) را تشکیل خواهند داد. لذا، دو نکته ذکر شده، در بخش اول، در خصوص تفاوت ماهیت جامعه و واقعیت طبیعی، در موضوع دانشگاه نیز مورد تأکید خواهد بود:

اولاً تقسیم‌ها و فهرست ایجادشده بازتابی از تضادهای اجتماعی، موجود در جامعه، است. به عنوان مثال، در مورد دانشگاه در ایران، شاخص‌هایی انتخاب می‌شوند که باز نمودی از، نه یکپارچگی (Integrity) دانشگاه، بلکه زایایی (Productivity) دانشگاه برای بازار، صنعت یا نهادهای حاکمیتی یا دینی است. نظریه‌ای که وظیفه دانشگاه را کارآفرینی، یا ارتباط با صنعت قلمداد می‌کند نظریه‌ای است که در جامعه‌ای شکل گرفته که رشد اقتصادی از طریق صنعت دارای اولویت بالایی قلمداد می‌شود، و صنعت‌گران یا حامیان

دولتی صنعت بخش قدرتمندی از آن جامعه را شکل می دهند. آنها دلایلی نیز در دفاع از مفاهیم و شاخص های انتخاب شده مطرح می کنند؛ مثلاً اینکه وجود نهاد دانشگاه، و حمایت از آن، تنها در صورتی موجه است که در خدمت نظامی باشد که قرار است رشد اقتصادی را پیش ببرد (به عنوان نمونه: (Malakpoor&Sanjari2014)) و ادعای قدرتمندتر اینکه هر فعالیت و هر نهادی اگر به رشد اقتصادی منجر نشود ناموجه خواهد بود. چنین دلیلی، هر گرایش یا فهمی به سمت ملاحظات عموم مردم (Public considerations) را تحت تأثیر قرار خواهد داد. به طور مشابه، نظریه ای که به نقش دانشگاه در کمیت بالای انتشار مقاله تأکید دارد در جامعه ای مطرح می شود که در آن، دانشگاه صرفاً توسط سیاست‌مداران هدایت می شود که رقابت های علمی در سطح بین المللی برای آنها دارای اهمیت است. و در نهایت، نظریه ای که به خصلت های دینی دانشگاه تأکید دارد بازتاب اجتماعی است که در آن دین‌مداران قدرتمندتر هستند. از این جهت فهرست سیاست‌گذاران صرفاً باز نمودی از تضادهای اجتماعی و روابط قدرت در میان گروه های متفاوت در جامعه خواهد بود.

ثانیاً، این امور مفهومی (یا توهمی) همانند هر برساخته مفهومی دیگر، مانع از ادراک واقعی تمامیت دانشگاه خواهند شد. به طور مشخص ملاحظات و ارزش های مرتبط با کارآفرینی، تجاری سازی، یا کمیت انتشار، به شکل دادن به ارتباطات بیشتر، دریافت پول بیشتر، و انتشارات بیشتر منجر خواهد شد. با این حال یک فرد دانشگاهی، از این نظر که صرفاً یک فرد است و توانایی های فرد محدود است، برای داشتن ارتباطات بیشتر، قراردادهای بیشتر و انتشارات بیشتر محدودیت هایی دارد. در این شرایط است که مفاهیم شیء شده در فهرست سیاست‌گذاران، دانشگاه را به سمت شکل گیری سازوکارهایی سوق خواهد داد که این نوع از محدودیت ها را مرتفع کند. به عنوان مثال، برای مرتفع کردن محدودیت در شکل دادن به ارتباطات بیشتر، طرح های پژوهشی بیشتر و انتشار مقالات بیشتر، می توان دستیاران یا دانشجویان یا تحصیل کردگانی را به کار گرفت که ممکن است هنوز شغل دانشگاهی نداشته، و به عبارت دیگر «ابزار تولید» را در دست ندارند، و لذا می توانند با مزد کمتر به بالا بردن ارزش های پژوهشگران رسمی و حجم فعالیت های علمی آنها، مثلاً برای رساندن آنها به مقام های دو درصدی و یک درصدی، و غیره کمک کنند (به عنوان مثال نگاه کنید به (Alasti2023, P:46)). برخی از پژوهشگران جوان ممکن است به صورت رسمی در دانشگاه ها و پژوهشگاه ها با استادان رسمی همکاری کنند، و برخی دیگر شغل سایه نویسی را انتخاب کرده، و ماده خام مؤسساتی مشابه بنگاه های مقاله نویسی میدان

انقلاب تهران، یا مراکز مشابه دیگر در شهرستان‌ها، را شکل دهند (مثلاً نگاه کنید به (Stone2016)).

در نظامی که مفاهیم سیاست‌گذاران، تثبیت شده است، بسیاری از این نوع از فعالیت‌ها با عنوان «همکاری‌های علمی» توجیه می‌شود در حالی که این نوع از «همکار علمی» عموماً به اندازه میزان مشارکت خود اعتبار علمی یا مالی دریافت نمی‌کند. و شکل‌گیری این نوع از فعالیت‌ها با سیستم اعتباردهی به افراد، مبتنی بر میزان عملکرد آنها، و اصولاً با یکپارچگی پژوهش و هنجارهای اخلاقی علم، در تعارض است.

در این شرایط، عملکرد کنترل اخلاقی تخلفات و روال‌های پیگیری سوءرفتارهای علمی بسیار کم می‌تواند جبران‌کننده باشند. به عبارت دیگر به همان اندازه که فهرست شاخص‌های سیاست‌گذاران تهیه و تثبیت می‌شوند، به همان مقدار نیز ارزش‌ها و تقسیم‌هایی که به گروه‌های دیگر، یا به دایره وسیع‌تری از عموم مردم، تعلق دارند در تعارض بیشتری قرار خواهند گرفت. یعنی، توهم دیگری شکل می‌گیرد که مطابق آن محقق شدن شاخص‌هایی که از منظر سیاست‌گذاران «مهم» قلمداد شده، وابسته است به اینکه گروه‌های اجتماعی دیگر کمترین دخالت را داشته و شاخص‌های عمومی، مثل شاخص‌های اخلاقی یا محیط‌زیستی، کمتر از همیشه مطرح شوند. به نحوی که گویی شاخص‌های عمومی‌تر، از یک سو، و شاخص‌های غالب شده، از سوی دیگر، در یک دوراهی حل‌نشدنی قرار دارند که خواست اولی به ناچار به حذف دومی می‌انجامد^{۲۳} (Feenberg2012,P92). و لذا هر نوع تغییر یا اصلاحی در روال‌ها و آیین‌نامه‌های متمرکز دولتی یا هر نوع تلاشی برای کنترل سوءرفتارهای علمی، نوعی بی‌توجهی به پیشرفت علم و شاخص‌های علمی و رتبه علمی دانشگاه است. به طور خلاصه می‌توان گفت که در انتخاب شاخص‌های دانشگاهی، ملاحظات (نه همه ذی‌نفعان از جمله دانشجویان و دستیاران، بلکه) تنها گروهی محدود و البته قدرتمندتر در نظر گرفته شده است.

۳.۳ آزمون تجربی

در نهایت اینکه، آزمایش‌های تجربی که همچنان از این مفاهیم و تقسیمات شی‌ء‌واره شده استفاده می‌کنند، «نظریه» را با مشاهده «واقعیتی» آزمون خواهد کرد که توسط همان نظریه و همان مفاهیم و همان تقسیم‌ها بر ساخته و شکل یافته است. لذا نظریه‌ها و فهرست مفاهیم و تقسیم‌های سیاست‌گذاران علم و فناوری نیز همواره توسط این آزمون‌ها، تبرئه یا تأیید

خواهند شد. لذا، آزمونی که بتواند نظریه، و تقسیمات موردنظر، را ابطال کند وجود نخواهد داشت.

به عنوان مثال شاخص‌های انتشار یا شاخص‌های ارتباط با صنعت و غیره، ابزار و متری در اختیار ما قرار می‌دهد تا دانشگاه را، از این جهت خاص، ارزیابی کنیم. در کنار این، سیستم‌های رتبه‌بندی دانشگاه نیز مبتنی بر همین شاخص‌ها، و توسط سرمایه‌دارانی که نفعی در این زمینه دارند، شکل و جهت خواهند گرفت. در این سیستم رتبه‌بندی، دانشگاه‌هایی که «برتر» می‌شوند اعتباری برای همان نظام رتبه‌بندی خواهند بود. برتر شدن این دانشگاه‌ها، سرمایه‌گذاران سیستم‌های رتبه‌بندی را نیز تقویت خواهد کرد. و تأییدی اجتماعی بر موفقیت آن سرمایه‌گذاری خواهد بود و در نتیجه حمایت‌های آنها از آن سیستم رتبه‌بندی، و همچنین از دانشگاه‌های برتر در این زمینه، بیشتر خواهد شد. دانشگاه‌های دیگری که کمتر از این منظر موفق بوده‌اند نیز برای به‌دست آوردن رتبه‌های بالاتر و در نتیجه حمایت مالی بیشتر، جهت‌گیری‌های قوی‌تری به این سمت خواهند داشت و اهداف دیگر خود را به نفع این هدف «مهمتر» قربانی خواهند کرد. به عنوان مثال در درون این دانشگاه‌ها نیز سازوکارهایی شکل می‌گیرد که امکان ایجاد روابط وسیع‌تر و انتشار بیشتر و پول حجم‌تر را، فارغ از هماهنگی آن با ملاک‌های عمومی‌تر از جمله ملاک‌های اخلاقی، فراهم می‌کند. نتیجه این است که سیستم سایه‌نویسی و بهره‌کشی از دستیاران در دانشگاه‌ها و پژوهشگاه‌ها شیوع پیدا می‌کند.

این چرخه‌ای است که پژوهش‌های سستی جامعه‌شناسی در درون آن به کار گرفته می‌شوند. آنها میزان ارتقای این شاخص‌ها و مفاهیم را در نمودارهای خود ترسیم می‌کنند و شیوه‌هایی نیز برای تحقق این شاخص‌ها تدوین می‌کنند. مطابق این شاخص‌ها، یک دانشگاه یا موفق است یا ناموفق. اما موفق و ناموفق بودن آن اشاره‌ای به مناسب بودن مفاهیم مورد نظر نخواهد داشت. لذا به نظر آمیدی به شرایطی که انتخاب این شاخص‌ها در آن اشتباه قلمداد شود یا به نحوی ابطال شود وجود ندارد. به عبارت دیگر دانشگاه، و اصولاً نهادهای اجتماعی، دارای هیچ عنصر طبیعی که با آزمون‌های میدانی رد یا تصدیق شود نیست. و اگر درون‌ذات بودن نظریه‌ها، یعنی اینکه نظریه‌ها خودشان از تضادهای اجتماعی متأثر هستند را فرض نگیریم، صرفاً آنها را در شبکه‌های پیچیده‌تری از مفاهیم قرار داده و تا ابد تثبیت خواهیم کرد (Adorno 1969, P:74).

۴.۳ رهایی بخشی

راه حل ایجابی نیز از مسیری مشابه آنچه که ایدئولوژی‌ها در دیدگاه مارکس حذف می‌شود، طی خواهد شد. روشن است که اگر تضادفی رخ می‌داد و سیاست‌گذاران، مفاهیم اخلاقی را به فهرست شاخص‌ها و مفاهیم تعیین شده پیشین اضافه می‌کردند آنگاه از میزان تضادها نیز کم می‌شد و به همراه آن، میزان سوءرفتارهای علمی، و مثلاً سوءاستفاده از دستیاران و دانشجویان پژوهشی، نیز کاهش پیدا می‌کرد. با این حال، و از سوی دیگر، به نظر می‌رسد که اگر تمامیت را تقلیل‌ناپذیر قلمداد کنیم، آنگاه حتی با اضافه شدن شاخص‌های عمومی، از جمله شاخص‌های اخلاقی، نیز همچنان تضاد میان مجموعه مفاهیم ابتدایی و مجموعه مفاهیم بازتفسیر شده پژوهشگر، باقی خواهد ماند. و تنها فرایند دیالکتیکی بازاندیشی در مورد مفاهیم است که این مجموعه را به سمت مسیری هدایت می‌کند که در نظریه انتقادی به آن «رهایی بخشی» (Emancipation) می‌گویند.

در چنین رویکردی خودگردانی (Autonomy of university) دانشگاه، یا هر نهاد یا جامعه دیگری که مورد مثال باشد، اهمیتی کلیدی خواهد داشت. این دانشگاه است که قرار است دانشگاه را فهمیده یا بازآرایی کند. لذا آنچه رخ می‌دهد، نوعی از فرایند خود-بازاندیشی است (Habermas 2005, P:161)؛ به یک تعبیر، دانشگاه، به عنوان یک خویشتن، در مورد موضوعی مثل دانشگاه، پژوهش می‌کند، یا، در معنای دیگر، پژوهشگران و نظام پژوهشی و نظریه‌ها و مفاهیم آنها را می‌توان بخشی از یک کل بزرگتر، مثل جامعه یا «نظام» دانشگاهی، محسوب کرد.

حال فرض کنید پژوهشگران یا نظام پژوهشی، هدفی مثل ارتقای دانشگاه را دنبال می‌کنند و برای دنبال کردن این هدف، رویکرد یا نظریه‌ای را اتخاذ خواهند کرد. در این نظریه یا رویکرد، شاخص‌های خاصی، همانند آنچه سیاست‌گذاران تهیه می‌کنند، برای دانشگاه تعیین شده است. لذا رویکرد پژوهشگران نیز در جهتی خواهد بود که شاخص‌های تعیین شده ارتقا یابند. در نتیجه فعالیت‌های پژوهشی پژوهشگران، شاخص‌های انتخاب شده به مقدار زیادی «ارتقا» می‌یابد. به عبارت دیگر، دانشگاه به عنوان یک کل، با مفاهیم، یا کنش‌های پژوهشگر، فهمیده یا با این مفاهیم، برساخته خواهد شد. این همان تأثیری است که انتظار داریم امر مفهومی، و توهمی، بر واقعیت داشته باشند. یعنی اگر مفاهیم انتخاب شده توهمی باشند دانشگاه نیز با همان مفاهیم فهمیده و برساخته خواهند شد. و در نتیجه این فعالیت‌ها، دانشگاهی خواهیم داشت که شاخص‌های موردنظر، مثل کارآفرینی،

ارتباط با صنعت، رتبه‌ای بالا در رقابت‌های جهانی و همچنین افزایش اعضای یک درصدی و دو درصدی، را تا حد زیادی دارا خواهد بود.

تا به اینجا روال، بسیار مشابه روالی است که پژوهش‌های سستی طی خواهند کرد. تفاوت در این رویکرد اما در این است که اعتبار سیستم معرفتی، و از جمله فهرست مفاهیم سیاست‌گذاران، از ابتدا تثبیت شده فرض نمی‌شود. چرا که اعتبار فهرست مفاهیم سیاست‌گذاران نیز به ناچار باید توسط خود این سیستم معرفتی به دست آید. لذا پژوهشگر یا نظام پژوهشی، یا همان خویشتن، در نهایت ناچار خواهد بود مفاهیم اولیه خود را نیز نسبت به آن کل بازتفسیر کند؛ یعنی به همان صورتی که معنای یک کلمه در متنی بزرگتر بازتفسیر می‌شود.

تناقض در این مرحله شکل خواهد گرفت؛ از یک سو، دانشگاهی که بر ساخته شده، به رویکرد و مفاهیمی وابسته خواهد بود که خویشتن از ابتدا، بر ساخت دانشگاه را با آن آغاز کرده بود و، از سوی دیگر، همان دستگاه معرفتی به ناچار نسبت به کل بزرگتر بازتفسیر شده و لذا معنا و رویکرد جدیدی پیدا خواهد کرد. به بیانی دیگر، از یک سو، خویشتن با ملاک‌هایی معرفتی و اخلاقی شروع به فهم دانشگاه کرده است و، از سوی دیگر، دانشگاهی که بر ساخته شده خود را مجزا و مستقل از ملاک‌های معرفتی و اخلاقی ابتدایی یافته است. لذا در این مرحله خویشتن، یا همان نظام پژوهشگران درون دانشگاه، دچار «از خودبیگانگی» (Alienation) خواهد شد.

به عبارتی دیگر، در مرحله اول، پژوهشگران و پژوهش‌هایشان در خصوص دانشگاه، به مرور دانشگاهی کارآفرین، تجاری شده، مرتبط با صنعت و همچنین دارای رتبه بالایی در جهان را شکل می‌دهند و اولویت یافتن این شاخص‌ها باعث می‌شود که تمامیت دانشگاه، از جمله هنجارهای اخلاقی درونی آن، قربانی فتح شاخص‌ها، یعنی رتبه بسیار بالا در انتشار مقالات یا ارتباط عمیق با صنعت، بشود و لذا در ازای رسیدن به این مقاصد، سوءرفتارهای علمی، که توجه به آن در هنگام فهرست شاخص‌ها منظور نشده بود، شیوع پیدا کرده باشد، و مثلاً «دانشمندانی» ظهور کرده‌اند که ممکن است عمده فعالیت علمی‌شان را به دانشجویان و دستیارانی، که ابزار قدرت کمتری در دست دارند، سپرده‌اند (در این مورد مثلاً نگاه کنید به Safarpour et al, 2021, P:43). حال اگر دانشگاه خودگردان باشد مرحله بعد رخ خواهد داد. در مرحله بعد، خویشتن، یا پژوهشگران آن دانشگاه خودگردان، کلیت موجود را ثابت فرض کرده و خود و مفاهیم خود را نیز با آنچه بر ساخته خواهد شد

بازتفسیر خواهد کرد. پژوهشگران خود را بخشی از همین نظام ارتقایافته کارآفرین، و دارای رتبه بالای «تولید علم» می‌بینند که ملاک‌های اعتباردهی و هنجارهای اخلاقی دیگر در آن چندان حایز اهمیت نیست. در اینجا رویکرد قدیم مبتنی بر هنجارهای علمی، با رویکرد حال حاضر در تناقض قرار می‌گیرد و درکی که حاصل می‌شود با نظام اعتباردهی خود دانشگاه ناسازگار است.

و باز اگر دانشگاه خودگردان باشد، خویشتن (بگوئید پژوهشگران) به این تناقض آگاه شده و به معنایی که شرح داده شد نوعی «ازخودبیگانگی»، و در نتیجه نوعی از خودآگاهی ایجاد می‌شود، در این مرحله این انتظار نیز وجود خواهد داشت که حرکت درونی برای حل این جنس از تناقضات، به تغییری در رویکرد پیشین پژوهشگر و سپس پژوهش‌های مجدد و این بار شکل دادن به یک کل جدیدتر (بگوئید به دانشگاهی جدیدتر) ادامه یابد. این چرخه‌ای است که می‌تواند تا رسیدن به رهایی بخشی از مفاهیم توهمی ادامه یابد.

۴. نتیجه‌گیری

افراد و گروه‌های خاص، اگر ملاحظاتشان غالب باشند اهدافشان سریع‌تر و راحت‌تر دنبال خواهد شد، هرچند این به این معنا نیست که الزاماً نتیجه نیز مطلوب‌ترین نتیجه خواهد بود. دونده‌ای را تصور کنید که اعصابی را که خستگی و فرسایش عضلات و بدن را هشدار دهد دارا نیست. او احتمالاً سریع‌تر و مداوم‌تر از دیگر دوندگان خواهد دوید و شاید مسابقات زیادی را نیز به سرانجام برساند. اما نتیجه آن فرسایش یا نابودی بدن خواهد بود. به همین صورت، توسعه‌ای تکنولوژیک و رشد اقتصادی که در جامعه‌ای شکل می‌گیرد که هیچ حساسیتی نسبت به تغییر و تخریب محیط‌زیست ندارد هرچند سریع‌تر از دیگر توسعه‌ها است اما نتیجه آن نابودی و عدم پایداری است. به همین قیاس، اهداف آموزش عالی نیز اگر بدون توجه به موضوعات دیگر، به طور خاص موضوعات مختص عموم مردم از جمله مسائل اخلاقی، طی شود سریع‌تر و با موانع کمتری طی خواهد شد، هرچند نتیجه آن ممکن است به تضعیف یا نابودی نهاد علم منجر شود. این موارد در نتیجه عدم توازن میان خواسته‌ها و علایق متفاوتی که در اجتماع وجود دارد و برجسته شدن خواسته‌های یک گروه خاص و مطرح شدن این خواسته به عنوان مهمترین و حیاتی‌ترین مساله ایجاد خواهد شد.^{۲۵}

سیاست علم و پژوهش ملزم است که تعادل و توازن قدرت میان گروه‌های متفاوت، و همچنین نقش و توجه به ملاحظات عموم، را حفظ کرده و در صورتی که این نقش وجود ندارد آن را برقرار کند. در غیر این صورت سپردن موضوعات به سیر طبیعی، و مبتنی بر روابط قدرت موجود، نیازمند هیچ سیاست‌گذار و هیچ برنامه سیاست‌گذاری نخواهد بود. در این مقاله با ارایه قرائتی از دیدگاه روش‌شناختی نظریه انتقادی تلاش شد نشان داده شود که چطور ممکن است پژوهش‌های مرتبط با دانشگاه در ایران، مانع از حفظ هنجارهای اخلاقی و در نتیجه تضعیف یا فروپاشی نهاد علم و دانشگاه شود.

پی‌نوشت‌ها

۱. هرچند ادعا قابل مناقشه است اما تفکر در مورد نسبت رشته‌های سیاست‌گذاری علم و سیاست‌گذاری عمومی، تردیدها در این موضوع را کمتر خواهد کرد.
۲. برساخت امری امکانی و اقتضایی است. به این معنی که همیشه می‌توان شرایطی خلاف واقع را فرض کرد که آن امر در آن به نحو دیگری برساخت شده باشد. از سوی دیگر هر نحوه از برساخت وابسته به ارزش است به این معنی که هر برساختی ممکن است به نحوی ارزش‌هایی (متعلق به یک گروه خاص) را در خود تعبیه کند. در چنین شرایطی این توصیه اخلاقی را می‌توان مطرح کرد که به نحوی برساخت کنید که ملاحظات همه گروه‌ها به صورت متوازی حفظ شده باشد.
۳. روش‌شناسی نظریه انتقادی (غالباً پیروان مکتب فرانکفورت)، درمقابل دو رویکرد دیگر روش‌شناختی یعنی تفسیرگرایی و تحصیل‌گرایی قلمداد می‌شود. تحصیل‌گرایی در روش‌شناسی علوم اجتماعی، در معنای وسیع‌تری که دیدگاه کارل پوپر را نیز (برخلاف میل شخصی او) در برمی‌گیرد معتقد به یکسان بودن روش‌های علوم انسانی با علوم طبیعی است. این درحالی است که مکتب‌های دیگری از جمله تفسیرگرایی و نظریه انتقادی، تمایز روشنی را میان روش‌های علوم اجتماعی و علوم انسانی قائل هستند.
۴. موضوعی که در این مقاله بررسی می‌شود نسبت به اینکه چه نوع تفکر و چه نوع جریان فکری در سیاست‌گذاری علم و دانشگاه در ایران غالب است خنثی است. آنچه بیشتر مورد توجه است، فرایندی است که به غالب شدن یک جریان، از دست رفتن استقلال دانشگاه، و در نتیجه از دست رفتن توجه به کلیت دانشگاه منجر می‌شود. غالب شدن یک نگاه و جریان و حمایت‌های بیرونی از آن جریان خاص، تضادهای اجتماعی، و در نتیجه از دست رفتن هنجارهای درونی دانشگاه، را منجر خواهد شد. به طور خلاصه می‌توان گفت، هر جریان دیگری در سیاست‌گذاری دانشگاه، و نه الزاماً آنچه هست، اگر غالب شود، و اگر به صورت بیرونی مفاهیم و ارزش‌های خاصش را مورد حمایت قرار دهد نتیجه همان معضلاتی خواهد بود که در این مقاله شرح داده خواهد شد.

نقدی بر مطالعات دانشگاه در ایران از منظر نظریه انتقادی (کیوان الستی) ۱۰۵

۵. تحصیل‌گرایان میان روش‌شناسی علوم اجتماعی/انسانی و علوم طبیعی تفکیکی قائل نمی‌شوند.
۶. موسیقی کلاسیک قرار است موسیقی آکادمیک و لذا موسیقی‌ای باشد که با ملاک‌های بازار سنجیده نمی‌شود. این درحالی است که ممکن است بسیاری از ابزارهای رایج در موسیقی «کلاسیک» و همچنین شکل‌های سمفونی، سونات، یا کنسرتو برای جلب‌نظر بازار استفاده کنند. این هنری است که به آن «کیچ» گفته می‌شود.
۷. مثلاً سایه‌ها از قوانین نسبیّت تبعیت نمی‌کنند. می‌توان شرایطی را تصوّر کرد که سرعت حرکت یک سایه از سرعت نور بیشتر باشد (Salmon 1998).
۸. همانند این شعار که هرکسی با هر شرایط و زمینه اجتماعی اگر «به سختی کار کرده بود» می‌توانست موقعیتی همانند سرمایه‌داران امروز داشته باشد. یا این ایده که «فقر صرفاً حاصل تبلی است».
۹. یا «خویشتن»
۱۰. یا مفاهیمی همانند کوارک و نوترینو، بوزون و هادرون و ...
۱۱. و با فرض صدق این جمله.
۱۲. در فلسفه تحلیلی این موضوع به عنوان «اصل متن» (Context Principle) شناخته می‌شود.
۱۳. در شرح انتقاد هگل از کانت
۱۴. چون از پیش، نسبت تقسیم‌های ابتدایی پژوهشگر با کل موضوع (و در نتیجه اعتبار این تقسیم‌ها) روشن نیست و تضادهای ممکن فهمیده و رفع نشده‌اند، انتخاب هر تقسیم تصادفی مجاز (و در نتیجه ذهنی) خواهد بود. مفاهیم و تقسیم‌هایی که در پرسشنامه‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرد نیز بیشتر از اینکه واقعی باشند (یعنی به لحاظ معرفت‌شناختی معتبر باشند) حاصل قراردادهای میان افراد (و عموم مردم) هستند.
۱۵. «فهمیدن» در این متن (مطابق سنت کانت) با «برساخته شدن با مقولات فاهمه» یکسان قلمداد شده است. که هر دو مورد، میتواند با «به لحاظ معرفتی اعتبار یافتن» نیز معادل باشد.
۱۶. لذا در این مقاله (به دلیل منظور خاصی که دنبال می‌کنیم) این تضاد حاصل فرایندی منطقی قلمداد نمی‌شود.
۱۷. آنچه تا به اینجا شرح داده شد نظریه انتقادی را صرفاً در تقابل با تحصیل‌گرایی نشان می‌دهد. انتقاد آنها به تفسیرگرایی (گرایش غالب مهم دیگر در روش‌شناسی علوم اجتماعی) تا به این اندازه پیچیده نخواهد بود: به عنوان مثال، آدورنو، از همان ابتدا ادعای رویکرد تفسیری را بی‌اعتبار قلمداد می‌کنند. از نظر او، هرچند (همانند آنچه تفسیرگرایان می‌گویند) مدل طبیعی به مدل اجتماعی قابل انتقال نیست و این به خاطر ماهیت متفاوت جامعه است اما این ماهیت متفاوت با استدلال‌های تفسیرگرایانه قابل توجیه نخواهد بود. آدورنو می‌گوید (Adorno 1969, P:73,74): این تفاوت «نه به این خاطر است که کرامت انسان (که بشر مشتاقانه در حال نابود کردن تدریجی آن است) در روش‌هایی [تحصل‌گرایانه]

که انسان را به عنوان بخشی از طبیعت مورد مطالعه قرار می‌دهد قابل‌گنجانیدن نیست.» بلکه «در شرایطی که استواری جامعه، باعث شده که افراد تا مقام شیء تنزل یابند جامعه‌شناسی نیز [آنطور که تفسیرگرایان می‌گویند] دیگر علم روح (*Geisteswissenschaften*) محسوب نمی‌شود.» این درحالی است که تحصیل‌گرایی وضعیت بهتری دارد: به نظر میرسد که رویکرد تحصیل‌گرایانه (در شرایط خاص) می‌تواند نقطه عزیمتی برای رویکرد دیالکتیکی باشد، به عنوان مثال آدورنو می‌گوید که فقدان آزادی در روش‌های تحصیل‌گرایانه، به واسطه شواهدی که از فقدان آزادی ارایه می‌دهد می‌تواند به رسیدن به آزادی کمک کند (Adorno 1969, P:74).

۱۸. این نوع عقلانیت در بحث عینیت علوم اجتماعی توسط ماکس وبر توجیه می‌شود. ماکس وبر قضاوت ارزشی (یافتن ارزش‌هایی که پژوهش دنبال می‌کند) را از ربط ارزشی (امور واقعی که به تحقق این ارزش می‌انجامد) تمایز قائل می‌شود و فعالیت پژوهشگر را تنها به مورد دوم منحصر می‌داند (Alasti 2013).

۱۹. اینکه سیاست‌گذاران در ایران، سیاست‌پژوه و دانشمند نیز هستند در منطق و روش عملکرد و نوع روالی که در جریان است تغییری ایجاد نمی‌کند.

۲۰. مساله تضاد منافع: یعنی اینکه مطالعاتی که مستقیماً توسط حامیانی حمایت می‌شود که سودی در پژوهش دارند ممکن است برخی حقایق را که به نفع حامی نیست حذف کرده و مواردی که حامی در آنها نفعی دارند را برجسته تر نشان دهند (Resnik 2006).

۲۱. ماکس وبر این موارد را به عنوان قضاوت ارزشی قلمداد کرده و با توجیه «حفظ عینیت پژوهش»، شیوه انتخاب آنها را خارج از فرایند پژوهش علمی قلمداد می‌کرد.

۲۲. در اینجا «غالب» (و نه «همه») به کار برده شده، تنها به این دلیل که تمامیت نیز دارای وساطت مفهومی است (Adorno 1969, P:80). از این جهت آنچه که در نهایت توسط بازاندیشی حاصل خواهد شد نیز عاری از امور مفهومی نخواهد بود.

۲۳. تصور وجود دوراهی ذاتی میان کنترل اخلاقی علم و توسعه علمی حاصل این توهم است.

۲۴. استدلال فینبرگ برای دوراهی‌های میان تکنولوژی و اخلاق است. این در مورد اخیر نیز قابل کاربرد خواهد بود.

۲۵. بسیاری از ایده‌ها از جمله بحث دانشگاه اسلامی و علم اسلامی نیز می‌تواند در سازوکار شرح داده شده مورد بررسی قرار گیرد. از یک منظر، یک دانشگاه در یک جامعه دینی، باید دارای ملاحظات دینی باشد و در فقدان آن، هرچند ممکن است از جهتی و در مقطعی پیشرفت کند اما سرانجام با مقاومت‌های اجتماعی روبرو می‌شود، و موقعیتش را در جامعه از دست خواهد داشت [با تشکر از *دور ناثناس برای تذکر این موضوع*]. این دقیقاً شرایطی است که ایده‌ای همانند اسلامی شدن دانشگاه، از درون دانشگاه و در شرایطی که دانشگاه خودگردانی بیشتری دارد و در نتیجه بازاندیشی دانشگاه و در تعاملش با جامعه بزرگتر مورد توجه قرار می‌گیرد. با این حال از منظر دیگر، همین ایده

نقدی بر مطالعات دانشگاه در ایران از منظر نظریه انتقادی (کیوان الستی) ۱۰۷

ممکن است توسط سرمایه‌گذاران بیرونی، شوراها و عالی بسیار قدرتمند و کسانی که حاضر هستند در تقویت یک ایده خاص، سرمایه‌گذاری‌های بیشتر و بیشتر داشته باشند تبدیل به ایده‌ای غالب شود. به نحوی که به آن بیش از سایر مفاهیم و ایده‌ها (که همه در کلیت دانشگاه اهمیت دارند) توجه شود، و در نتیجه آن شاید مقاومتی معکوس نیز در تقابل با آن ایجاد شود.

کتاب‌نامه

- مارکوزه، هربرت، (۱۹۷۳)، *خرد و انقلاب*، انتشارات راتلج، ترجمه محسن ثلاثی، نشر ثالث، (۱۳۸۸)
- الستی، کیوان، (۱۳۹۷). «ماکس وبر، هاینریش ریکرت و تمایز میان علوم انسانی و علوم طبیعی»، فصلنامه جستارهای فلسفی، شماره ۲۳، (۱۳۹۲)
- الستی، کیوان؛ هاتف، محمد مهدی؛ و افشار، مسعود، (۱۴۰۲). بررسی نقش آموزش دوران تحصیل در کنترل سوء رفتارهای علمی در ایران: با استفاده از نظریه داده‌بنیاد. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۲۷ (۳)، ۵۲-۲۳.
- آزادی احمدآبادی، قاسم.، (۱۴۰۲). نقشه راه مرجعیت در علم، فناوری و نوآوری براساس اسناد بالادستی، *فصلنامه ترویج علم*، شماره ۲۴،
- صفرپور، اسحاق؛ عباس‌پور، جواد؛ و سلیمی، قاسم، (۱۴۰۱). «کاوش تجربیات و دیدگاه‌های اعضای هیئت علمی حوزه علوم انسانی و هنر در مورد آییننامه ارتقا» نشریه مطالعات دانش‌پژوهی، (۱۱)

- Adorno, Theodor, W. (1969), "Sociology and Empirical Research", in *The Positivist Dispute in German Sociology*, translated by Glyn Adey and David Frisby, Heinemann Educational Books Reprinted 1977
- Adorno, T. W. (1976). *The positivist dispute in German sociology*. Heinemann Educational Books Ltd
- Ataie-Ashtiani, B. (2017). Chinese and Iranian scientific publications: Fast growth and poor ethics. *Science and Engineering Ethics*, 23(1), 317-319.
- Azadi Ahmad Abadi, G. (2023) Leadership roadmap in science, technology and innovation based on Iran policy. *Journal of Popularization of Science*. (In Persian)
- Berger, P., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality*. In *Social theory re-wired* (pp. 110-122). Routledge.(2016)
- Celikates, Robin and Jeffrey Flynn, "Critical Theory (Frankfurt School)", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2023 Edition), Edward N. Zalta & Uri Nodelman (eds.), URL = <<https://plato.stanford.edu/archives/win2023/entries/critical-theory/>>.
- Feenberg, A. (2012). *Questioning technology*. routledge.
- Frisby, D. (1972). The Popper-Adorno controversy: The methodological dispute in German sociology. *Philosophy of the Social Sciences*, 2(1), 105-119.

- Frigg, Roman and Stephan Hartmann, "Models in Science", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2025 Edition), Edward N. Zalta & Uri Nodelman (eds.), URL = <<https://plato.stanford.edu/archives/win2025/entries/models-science/>>.
- Goldstein, P. (1992). Theory, Totality, Critique: The Limits of the Frankfurt School Critical Theory, Marxism and Modernity. *Studies in 20th & 21st Century Literature*, 16(1), 11.
- Habermas, J. (2005). Knowledge and human interests: A general perspective. *Continental philosophy of science*, 310.
- Hanson, N.R., 1958, *Patterns of Discovery*, Cambridge, Cambridge University Press
- Hamenstädt, U. (2014). In the shadows of the dialectic method: Building a framework upon the thoughts of Adorno and Gramsci. *Spectrum: Journal of Global Studies*, 6(1), 28-44
- Kosmützky, A. (2020). Comparative research, higher education. In *The international encyclopedia of higher education systems and institutions* (pp. 217-224). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Kuhn, T. S., & Hacking, I. (1962). *The structure of scientific revolutions* (Vol. 2, No. 2, p. 310). Chicago: University of Chicago press. (1970)
- Pickford, Henry and Lambert Zuidervaart, "Theodor W. Adorno", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2024 Edition), Edward N. Zalta & Uri Nodelman (eds.), URL = <<https://plato.stanford.edu/archives/win2024/entries/adorno/>>.
- Popper, K. (1934). *The logic of scientific discovery*. Routledge (2005).
- Malakpoor Kamran, Sanjari sajad (2014) "Futures Studies in Higher Education: Examining the Role of Universities and Academics (with an Emphasis on the Role of Innovation)", *Journal of Futures Studies* #9 (2014)
- Marx, K. (2016). Economic and philosophic manuscripts of 1844. In *Social theory re-wired* (pp. 152-158). Routledge.
- Marx, K. (2025). Estranged Labor (From Economic and Philosophic Manuscripts of 1844). In *Social Theories for the Anthropocene* (pp. 103-111). Routledge.
- Marx, K. (2018). *Capital volume I*. Lulu. com.
- Merton, R. (1938). Science and social order. *Philosophy of Science*, 5(3), 321-337
- Maybee, Julie E., "Hegel's Dialectics", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2020 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <<https://plato.stanford.edu/archives/win2020/entries/hegel-dialectics/>>
- Resnik, D. B. (2006). *The price of truth: How money affects the norms of science*. Oxford University Press.
- Salmon, W. C. (1998). *Causality and explanation*. Oxford University Press.
- Schlick, M. (1932) "Positivism and realism", in *Philosophy of science* edited by Richard Boyd (1991), 37-55
- Stone, R. (2016). A shady market in scientific papers mars Iran's rise in science. *Science*, 9(453), 46.

Winther, Rasmus Grønfeldt, "The Structure of Scientific Theories", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2025 Edition), Edward N. Zalta & Uri Nodelman (eds.), URL = <<https://plato.stanford.edu/archives/win2025/entries/structure-scientific-theories/>>.

Zare Banadkooki, M. R., Vahdatzad, M. A., Saleh Owlia, M., & Mahdi Lotfi, M. (2016). The study of effective measures for Iranian university rankings from upstream documents. *Journal of Science and Technology Policy*, 9(3), 55-70.