

یگانگی معرفت و علوم انسانی؛

رویکردی بین‌رشته‌ای

رحمان پاریاد^۱

یحیی معروفی^۲

تاریخ دریافت: ۹۳/۴/۲۱

تاریخ پذیرش: ۹۳/۹/۱

چکیده

ضرورت‌های نوین زندگی بشر تخصص‌گرایی در علوم را پدید آورد. با وجود این، رده‌بندی دانش از آغاز تا کنون نتوانسته است مرز روشنی بین حوزه‌های علمی پدید آورد و هنوز در این خصوص، اجماعی بین دانشمندان حاصل نشده است. تخصص‌گرایی افراطی توأم با درک پیچیدگی موضوعات مورد مطالعه، باعث شد که ضرورت توجه به نگرش‌های تلفیقی در حوزه تولید دانش گسترش یابد. مقاله حاضر تلاش می‌کند در بخش نخست وضع موجود معرفت و ضرورت نیاز به وحدت بین علوم را توضیح دهد. در بخش دوم، نویسندگان به اختصار الگوهای جدید تبیین دانش را مورد بحث قرار می‌دهند. در بخش پایانی با ارائه یک انگاره، وحدت رشته‌های مختلف در حوزه علوم انسانی مورد توجه قرار می‌گیرد.

کلیدواژه: یگانگی معرفت، رویکرد میان‌رشته‌ای، علوم انسانی

۱. دانشجوی دکترای فلسفه تعلیم و تربیت (نویسنده مسئول). paryad76.rp@gmail.com

۲. دانشیار برنامه‌ریزی دانشگاه بوعلی سینا همدان. yahyamarofi@yahoo.com

مقدمه

اگرچه تحول در زندگی بشر و ضرورت‌های نوین آن در بدو امر به تخصص‌گرایی در علوم منجر شد، ولی با گسترش شاخه‌های علمی توجه به کلیت معرفت بشری نیز به احساسی مشترک بین اندیشمندان مبدل گشت. لذا معرفت‌جویی از آغاز با مرزشکنی و درنوردیدن قلمروها مرتبط بوده است. این مرزشکنی در کلیت ساختار معرفت، همه‌رشتگی یا دانشمند شدن طالب دانش را به همراه داشته است (بحرانی، ۱۳۹۰). در یک فراگرد زمانی، سرچشمه آرمان «وحدت شاخه‌های علم» و بنیان یک «معرفت جامع» را می‌توان در افکار فیلسوفان یونان باستان، در آرای اصحاب دایره‌المعارف قرن هجدهم فرانسه، تفکر تجربه‌گرایان قرن بیستم، و حتی هواداران نظریه سیستم‌ها یافت (برزگر، ۱۳۸۷). بر این اساس با نگاهی گذرا به سیر تحول اندیشه در جهان به خوبی می‌توان دریافت که برخلاف وجود اختلاف در آرا و افکار اهل علم در حصول اهداف مبتنی بر تعالی آدمی، همه علوم نقش و سهم دارند (شمشیری، ۱۳۸۲). در این بین، موضوع چالش برانگیز چگونگی برقراری زیان و درک مشترک بین دانشمندان است که ضمن باور به ضرورت وجود نگاه جامع به امور، در بسیاری از مواقع خود را محق دخالت در سایر حوزه‌های معرفتی نمی‌پندارند. در این وضعیت دوگانه که از سویی گرفتار «خودشیفتگی تخصصی» و از سوی دیگر «ناباوری تخصصی» هستیم، باید راه چاره‌ای جستجو کرد تا زیان مشترک به معرفتی مشترک بیانجامد. لذا بین‌رشته‌ای مسائل و موضوعاتی هستند که تعریف، تبیین و تفسیر آنها نیازمند درنوردیدن قلمروهای رشته‌ای خاص است (بحرانی، ۱۳۹۰). بر بنیان درک این چالش، مقاله حاضر تلاش می‌کند در بدو امر وضع معرفت بشری را از بعد وحدت و کثرت مورد توجه قرار دهد. ماحصل این بحث، ارائه الگوهای جدید تبیین دانش و پیشنهاد رویکرد بین‌رشته‌ای با تأکید بر علوم انسانی است تا مثالی عینی برای کاربردی این رویکرد توسط سایر محققان فراهم شود.

یگانگی معرفت

پیکره معرفت یکپارچه است. از این رو گزاره‌های ما درباره جهان بیرون، نه به صورت انفرادی، بلکه به شکل پیکره‌ای واحد تجلی می‌یابد. دانش به منزله یک کل، یا پایدار می‌ماند یا فرو می‌ریزد. در واقع واحدهای اساسی دانش دعای مفرد نیستند، بلکه مجموعه‌های کلی از دعای





یا «نظریه‌ها» هستند (باقری، ۱۳۷۵). معرفت با اجزایی یکپارچه و مرتبط، با عناصر بیرونی نیز ارتباط می‌یابد. این روابط گاه منجر به ورود عناصر جدیدی به آن می‌شود که آن را بیشتر تثبیت می‌کند یا منجر به تغییر در آن می‌شود (ایروانی و باقری، ۱۳۷۸). لذا همبستگی میان شاخه‌های مختلف علوم تصادفی نیست، بلکه منشأ اساسی آن کل‌نگری انسان است (خلخالی، ۱۳۸۱).

بدین ترتیب رده‌بندی دانش از آغاز تا کنون نتوانسته است مرز روشنی بین حوزه‌های علمی پدید آورد و به اجماعی در میان دانشمندان منتهی شود. در واقع برای قلمرو حقیقت مرزی وجود ندارد. هر حوزه علمی ممکن است فنون، مفاهیم، قوانین، داده‌ها، مدل‌ها، نظریه‌ها یا تبیین‌ها و هر آنچه را برای کار خود سودمند می‌یابد، از سایر حوزه‌ها اخذ کند (حری، ۱۳۷۶).

برای تبیین چرایی این وضعیت، نظریات گوناگونی مطرح شده‌اند. برای مثال در نظریه سنگ بنا^۱، به جای تصور وجود رشته‌های مستقل و مختلف معرفتی (با نظریه‌ها و زبان مفهومی ویژه خود) به نظریه‌های رقیب درباره حوزه مشترک اشاره می‌شود. در این جا مفهوم «حوزه مشترک» بسیار مهم است. والکر^۲ (۱۹۸۵) این حوزه مشترک را گاه توافق محققان، یا مسائل مشترکی که نظریه‌ها با آن مواجه هستند و زمانی وابستگی اجتماعی - عملی که در آن، همه با مسائل مادی مشترک روبرویند، معرفی می‌کند. اهمیت حوزه مشترک در آن است که برای رقابت نظریه‌ها، وجود حداقل مطابقت جانبی و داشتن فصلی مشترک لازم است. با یافتن مشترکات به تدریج شواهد، حوزه‌ای را می‌سازند که هریک از نظریه‌های رقیب ممکن است در آن سهمی داشته باشند. بدین ترتیب سنگ بنا همان مشترکات نظریه‌های رقیب و شامل دعاوی، روش‌ها و یافته‌هاست. اما سنگ بنا نیز ثابت نیست و نمی‌تواند ثابت باشد، زیرا نظریه‌ها در حال تغییرند. بنابراین مشترکات آنها نیز متحول خواهد شد. سنگ بنا بخشی از نظریه ما درباره عالم است و در نتیجه با تغییر آن تغییر می‌کند (ایروانی و باقری، ۱۳۷۸). در مقابله با این تفکر می‌توان از تئوری تلائمی شواهد^۳ یاد کرد. بر بنیان این نظریه، پاسخ این پرسش که آیا یک داعیه دانشی خاص را باید پذیرفت یا طرد کرد، منوط به تلائم آن با مابقی ساختمان دانش یعنی «نظریه ما درباره جهان»^۴ است. تراحم میان نظریه‌ها و شواهد، در درجه نخست با توسل به متلائم‌ترین (منسجم‌ترین) راه‌حل چاره‌جویی می‌شود (باقری، ۱۳۷۵).

1. Touchstone Theory
2. Walker
3. Coherence theory of evidence
4. Our theory of the world



به هر حال کل‌گرایی مورد نظر ما هرگونه تقسیم‌بندی عرصه دانش یا نظریه درباره جهان را به اشکال منطقاً متمایز (هرست^۱، ۱۹۷۴)، یا قلمروهای معنی (فنیخ^۲، ۱۹۶۴) مردود می‌داند. بدین نحو آن‌گونه که کواین (۱۸:۱۹۷۴) می‌گوید، دانش، شبکه‌ای بی‌رخنه^۳ و نه مجموعه‌ای منقسم^۴ است:

مرزبندی بین رشته‌ها برای رؤسای دانشکده‌ها و کتابداران مفید است، اما بیایید این مرزها را بیش از حد جدی نگیریم. هنگامی که ما مرزها را به نحو انتزاعی در نظر می‌گیریم، تمام علم را... به منزله نظام پهن شده واحدی می‌بینیم که در بعضی بخش‌ها به نحو سستی به هم مرتبطند، اما در هیچ نقطه‌ای از هم گسیخته نیستند. در کل‌گرایی کواین تصویری معرفت‌شناختی به دست می‌آید که ویژگی‌های اساسی آن به این نحو قابل بیان است:

• علم با تمام اجزایش شبکه‌ای به هم پیوسته را تشکیل می‌دهد و مرزهای موضوعی میان رشته‌های علمی امری واقعی نیست.

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

• روبرو شدن علم با شواهد مخالف در کناره‌های شبکه رخ می‌دهد، اما شواهد را باید در رابطه‌ای تلاثمی در نظر گرفت. بدین ترتیب همه چیز، حتی کانونی‌ترین عناصر شبکه دانش ما، یعنی منطق و ریاضیات نیز مصون از تغییر نیستند و هیچ یک را نمی‌توان و نباید بدیهی و ثابت انگاشت. در هر حال رفع تراحم، برحسب برقراری تلاثم و سازگاری در نقاط مختلف شبکه علم صورت می‌پذیرد.

• در رشته‌های تاریخ و اقتصاد زودتر از رشته فیزیک، و در آن زودتر از رشته ریاضیات، تعمیم‌های مربوطه مورد بازنگری قرار می‌گیرند (کواین، ۱۹۷۴: ۷۶).

در این کل‌گرایی پیکره‌ای هماهنگ و یکپارچه برای معرفت‌های بشری در نظر می‌گیرند و در عین حال هیچ یک از عناصر آن را مصون از تغییر و بازنگری نمی‌دانند (باقری، ۱۳۸۲). بر

1. Hirst
2. Phenix
3. Seamless Web
4. Partitioned Set

این اساس، فایرابتد^۱ (۱۹۷۸) معتقد است که پیشرفت علم پیرو اصل یا معرفت‌شناسی واحد و مخصوصی نیست و از این رو حتی نمی‌توان درباره کار دانشمندان قضاوت قطعی کرد. او تنوع روش‌ها و نظریه‌های علمی را برای انتقاد، چالش، و تبادل نظر بیشتر، و در نتیجه، برای تغییر و پیشرفت علم ضروری می‌داند. بنابراین پیشرفت هر رشته علمی، نه تنها تحت تأثیر دانشمندان همان رشته است، بلکه متأثر از فعالیت دانشمندان رشته‌هایی است که با آن رشته رابطه نزدیک دارند (دیانی، ۱۳۷۹). به بیانی دیگر هیچ رشته علمی به تنهایی پیشرفت نمی‌کند، بلکه پیشرفت آن با پیشرفت رشته‌های دیگر مرتبط است.

الگوهای جدید تبیین دانش

هرچند نیمه دوم قرن بیستم را می‌توان آغاز گسترده و نظام‌مند توجه به رابطه معرفت، دانش و علم در حوزه سیاست‌گذاری‌های علمی دانست، با وجود این سرعت تحولات رو به رشد نیاز به طرح آرای جدید را اجتناب‌ناپذیر ساخت. در این بین دانشمندانی همچون فوکو، دریدا و لیوتار با تأکید بر زمانه پست‌مدرنیسم، گذر از تبیین‌های دوره مدرنیسم را اعلام کردند. فوکو^۲ بر آن است که اندیشمندان دوره مدرنیسم با الهام از نگاه ساده‌ساز دکارت، در تلاش برای شناخت پدیده‌های طبیعی و اجتماعی، آنها را به اجزای ساده‌تر تقسیم کردند و در قالب موضوعات گوناگون علوم انسانی و طبیعی درآوردند و برای هر یک نیز عناوینی همچون جامعه‌شناسی، زیست‌شناسی، هنر، فلسفه و شیمی برگزیدند (دریفوس و رامیانو، ۱۳۷۹). فوکو در تحلیلی تبارشناسانه^۳ مدعی است که این فرایند برای تأیید و تثبیت رفتارهایی است که با خرد آدمی سازگار است و از این رو رفتارهایی بهنجار محسوب می‌شود. در این نگرش خرد تنها ابزار گفتمان آدمی است و طبیعی است که صاحبان آن صاحبان قدرت محسوب می‌شوند. از این رو او بر خلاف تصور رایج، «دانش»^۴ و «قدرت»^۵ را لازم و ملزوم یکدیگر می‌داند و از دوگانه دانش / قدرت سخن می‌گوید. وی طبقه‌بندی حوزه‌های دانش را «فناوری‌های بهنجارسازی»^۶ نامیده و هدف آن را اعمال قدرت گروه‌های غالب جامعه (یا همان نخبگان) می‌پندارد.

1. Feyrabend
2. Foucault
3. Genealogic analysis
4. Knowledge
5. Power
6. Technologies of normalization





با نگاهی متمایز از فوکو، دریدا^۱ حوزه‌های گوناگون دانش آدمی و فراتر از آن، همه فعالیت‌های اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و فرهنگی آدمی را دارای ماهیتی نظام‌مند، زبانی و استعاری معرفی می‌کند و آنها را گفتمان‌هایی^۲ می‌نامد که هیچ‌یک برتر از دیگری نیست (گرایک، ۲۰۰۰). به زعم وی نگاه کلان به رشته‌های علمی متضمن ظرفیت‌های بیانی است که در دسترس صاحب‌نظران مختلف قرار می‌گیرد تا در انتقال مطالب خود از آن بهره‌مند شوند. با پشتیبانی از آرای دریدا، لیوتار^۳ (۱۳۸۰) از منظری دیگر، به نقد جداسازی حوزه‌ها و رشته‌های علمی گوناگون می‌پردازد. به زعم وی در عصر فناوری اطلاعات جستجو و طلب درک ارتباط ممکن بین رشته‌های متفاوت، افق‌های نوینی برای اندیشه‌ورزی در عرصه دانش می‌گشاید. لیوتار با نظر به ایده بازی‌های زبانی^۴ ویتگنشتاین^۵، نابرابرشماری دانش علمی^۶ و دانش روایتی^۷ را نتیجه قضاوت هر یک از دانش‌ها (بازی‌ها) درباره دانش دیگر بر مبنای قواعد مخصوص خود می‌داند (لیوتار، ۲۰۰۴). او بر آن است که علم فقط یک بازی زبانی است و از این رو معیارهای آن نمی‌تواند تعیین‌کننده درستی یا نادرستی دانش باشد. لیوتار باردیدگاه هگل^۸ - که همه دانش‌ها در نظامی عقلانی و هرم‌گونه و هر یک در پله و پایگاهی ویژه هستند - می‌نویسد: علوم در نظامی فراگیر و در پایه‌های گوناگون نیستند، بلکه در یک سطح و در کنار یکدیگر حتی بدون مرزهای مشخص قرار دارند (لیوتار، ۲۰۰۴: ۷۵).

به نظر لیوتار دانش به آن توانشی ناظر است که عملکردهای مناسب در انواع گوناگون گفتمان، اعم از توصیفی، تجویزی، سنجشی و نظیر آن را نشان می‌دهد. لذا مسئله، استعداد یا توانشی است که از صرف تعیین و اعمال معیار حقیقت فراتر رفته و به تعیین و اعمال معیارهایی نظیر کارایی (کیفیت فنی)، عدالت یا سعادت (حکمت و فرزاندگی اخلاقی)، زیبایی یک صوت یا رنگ (حساسیت سمعی و بصری) و امثالهم می‌رسد (لیوتار، ۱۳۸۰). در این وضعیت مقصود لیوتار از ارتباط حوزه‌ها، توجه به ضرورت مطالعات میان‌رشته‌ای است تا علوم در آن رابطه‌ای افقی با یکدیگر داشته باشند. در حالی که شکل سنتی دانش در رابطه‌ای عمودی آنها را در هرم مبتنی بر سلسله مراتب فضل و برتری قرار می‌دهد.

1. Derrida
2. Discourse
3. Lyotard
4. Language games
5. Wittgenstein
6. Scientific
7. Narrative
8. Hegel



فصلنامه علمی - پژوهشی

۷

یگانگی معرفت و علوم
انسانی -

در واقع تفکر بنیانی حاکم بر نظریات فوکو، دریدا و لیوتار مبین آن است که جزءنگری عقل مدرن به عقلانیت ابزاری یا عقلانیت سوژه‌محور انجامیده است (رنдал، ۱۳۷۶). عقلانیت مدرن همه‌چیز را تجزیه و ساده می‌کند. با کنار زدن ادراکات کلی از هستی، جامعه به منزله اجزایی تلقی می‌شود که نه تنها پیوندی با «کلیت خود» ندارد، بلکه از هستی و تاریخ هم گسسته است. در این بین تجزیه علوم انسانی به مراتب خسارت‌بارتر است، زیرا همان‌سان که در علوم طبیعی به اشیای بی‌روح نگریسته می‌شد، آدمی را تا حد «اشیا» تنزل داد (شمشیری، ۱۳۸۲). از سوی دیگر با عنایت به پدیده انفجار اطلاعات، امروزه با حجم رو به تزاید و عظیمی از داده‌ها روبرو هستیم. این وضعیت باعث شده است که نخست ایجاد ارتباط بین اجزای اطلاعات و داده‌های دریافتی دشوار شود، و دوم افراد با گستره وسیعی از اطلاعات کاربردی، نظری و توسعه‌ای روبرو شوند؛ در حالی که در عمل و در مواجهه با پدیده‌ها و موقعیت‌های واقعی نمی‌توانند آنها را مورد استفاده قرار دهند. پیامد این وضعیت را می‌توان در نظام آموزش عالی معاصر به وضوح مشاهده کرد. در نظام آموزش عالی، دانش در چارچوب تخصص‌گرایی به دام افتاده است که اثر کلی آن تجزیه معرفت با ساختارهای مصنوعی است. در این حالت باید به راه چاره‌ای توسل جست که از آن تحت عنوان «رویکرد میان‌رشته‌ای» یاد می‌شود تا وضع متعادلی بین حوزه‌های دانش ایجاد شود. پیامد این وضع متعارف را می‌توان «یگانگی معرفت» نامید. نخستین گام برای تبیین و تحقق یگانگی معرفت، شناخت دقیق از وضع موجود و ارائه تحلیل‌های مورد پذیرش عام پژوهشگران و متخصصان رشته‌های علمی است. در واقع علی‌رغم ظاهر جذاب و زیباگویی‌های حاکم بر نظرات و آرای اندیشمندانی همچون فوکو، دریدا و لیوتار، آنان نتوانسته‌اند راه‌حل بدیلی ارائه دهند. به همین دلیل در طی دو دهه اخیر گرایش جدید در مجامع علمی پرهیز از انشعاب مداوم علوم و درک حوزه‌های مشترک بوده است. در راستای پیوندسازی حوزه‌های گوناگون معرفتی و در نگرشی خلاقانه به این موضوع، دو پژوهشگر برجسته تونی بچر^۱ و پاول ترولر^۲ (۲۰۰۱) با انتشار کتاب «قبایل و مناطق: پژوهش عقلانی و فرهنگ رشته‌ها» چشم‌اندازهای نوینی از تفکر درباره ماهیت دانش و گروه‌بندی رشته‌های علمی پیش روی همگان گشودند. طراوت و تازگی آرای این دو بیشتر متأثر از کاربرد استعاره‌هایی^۳ همچون قبیله، منطقه، شهری و روستایی برای تبیین جایگاه علمی رشته‌های دانشگاهی بود که تا پیش از این سابقه نداشت. این امر نشان داد که تا چه حد

1. Tony Becher
2. Powell Trowler
3. Metaphors

استعاره‌ها می‌توانند در درک شناسایی بین پدیده‌های علمی، شناخت روابط علی و معلولی و پیش‌بینی آینده علوم به ما کمک کنند (معدن‌دار آرانی، ۱۳۸۵). لذا در این قسمت لازم است به صورت مفصل‌تر به آرای این دو اندیشمند پرداخته شود.

بچر و ترولر در بدو امر با عنایت به ماهیت موضوعی علوم و وضع نشر آن، از دو اصطلاح «قبایل و مناطق» استفاده می‌کنند. منظور بچر و ترولر از قبایل^۱ جوامع علمی و آکادمیک است که بعضاً برحسب تعریف اعضای آن و همچنین تعریفی که از سوی مؤسسات و نهادهایی که آنان را استخدام کرده‌اند شناخته می‌شوند. منظور از مناطق^۲ ایده‌های علمی است که این جوامع در خصوص آن کار می‌کنند و دربردارنده مواردی همچون رویکردهای روش‌شناختی، ماهیت موضوعات، شیوه‌های استدلال و در کل فرهنگ هر رشته می‌باشد. بچر و ترولر فرهنگ را «مجموعه‌ای از ارزش‌ها، نگرش‌ها و شیوه‌های رفتاری که به صورت دائمی و از طریق اعمال آن در بین گروهی از افراد در یک حوزه معین تقویت می‌شود» تعریف می‌کنند (۲۰۰۱: ۲۳). بر اساس این تعریف تمرکز اصلی متوجه کسانی است که در دسته‌ای از رشته‌ها یا یکدیگر سازگاری یافته و بر روی ایده‌های آن کار و خود را وقف دائمی کشف غوامض و پاسخگویی به ماهیت موضوعات آن می‌کنند. اگرچه بچر و ترولر خاطر نشان می‌سازند که مفهوم رشته‌های علمی خیلی روشن نیست، با این حال با عنایت به دو اصطلاح قبيله و منطقه می‌توان جایگاه و مقام هر رشته علمی را تعیین کرد. برای مثال می‌نویسند:

ممکن است جای شک وجود داشته باشد که آیا واقعاً در حال حاضر رشته آمار از رشته مادر خود یعنی ریاضیات کاملاً جدا شده است یا نه. پاسخ این پرسش بستگی به این امر دارد که تا چه حد مؤسسات پیشرو و معروف، برحسب ساختار سازمانی خود (تعداد آماردانان در دپارتمان‌ها) این موضوع را بپذیرند. همچنین به سادگی، این امر منوط به وجود انجمن‌ها و نشریات علمی رشته در سطح بین‌المللی است (بچر و ترولر، ۲۰۰۱: ۴۱).

به عنوان یک نمونه قابل بحث، این دو نویسنده معتقدند که بعضی از نهادها ممکن است مایل به تأسیس گروه^۳ در یک رشته علمی خاص باشند، ولی همزمان دریابند که اعتبار علمی وجود چنین گروه علمی توسط سایر گروه‌های معروف به رسمیت شناخته نمی‌شود. در این بین اشتهار بین‌المللی معیاری اساسی است، چرا که، اگر نه به صورت دقیق، ولی تا حد معمول اعتبار، استحکام عقلانی و تناسب مواد درسی یک رشته را مشخص می‌سازد. با وجود این بچر

1. tribes
 2. territories
 3. department

و ترولر اذعان می‌کنند که علی‌رغم این پیچیدگی ظاهری، افراد درگیر در مباحث علمی و امور دانشگاهی به آسانی می‌فهمند که رشته علمی چیست و حد و حدود رشته‌های واقعی و موارد مشکوک را از یکدیگر تشخیص می‌دهند. از سوی دیگر این دو نویسنده به نحو بسیار نوآورانه و به صورت استعاری، رشته‌های علمی را از جهت تفاوت در موضوعات مورد تأکید به دو گروه شهری^۱ و روستایی^۲ تقسیم‌بندی می‌کنند:

همان‌گونه که مردم در زندگی شهری مشکلات بیشتری نسبت به مردم روستایی دارند، می‌توانیم متخصصان را از جهت نرخ مشکلات ذهنی به دو گروه شهری و روستایی تقسیم کنیم. در جوامع شهری در کنار جمعیت متمرکز و انبوه - و بسته به موقعیت، بسیار عصبی - که عموماً درگیر زندگی بسیار پیچیده هستند، می‌توان شاهد فعالیت‌های جمعی، رقابت‌های گسترده برای کسب بیشتر فضا، منابع و شبکه اطلاعاتی دائماً در حال تغییر و بسیار فشرده بود. در حالی که در جوامع روستایی، اگرچه ممکن است ما شاهد لحظات ناراحت‌کننده و رقابتی نیز باشیم، ولی موقعیت‌های مبتنی بر همکاری و شرکت فعالانه در امور همراه با وجود استعداد گسترش شایعات و حرف‌های بی‌اساس - که همچون آتش به سرعت همه‌گیر می‌شود - زندگی در آن را از جوامع شهری متمایز می‌سازد (بچر و ترولر، ۲۰۰۱: ۱۰۶).

بر اساس این طبقه‌بندی، تخصص‌های شهری و روستایی از لحاظ الگوهای ارتباطی، درجه و میزان مسائل و مشکلاتی که متخصصان با آن درگیر هستند و نوع رابطه متخصصان با یکدیگر، با هم فرق می‌کنند. پژوهشگران شهری نوعاً مسائل جزئی را برای مطالعه و بررسی انتخاب می‌کنند، در حالی که محققان روستایی گستره وسیعی از مناطق را - که مرزهای آن چندان روشن نیست - مورد توجه قرار می‌دهند. رقابت در زندگی شهری سخت و ناپذیرنده است و همه شیوه‌های حل یک مسئله مدنظر قرار می‌گیرد، در حالی که زندگی روستایی این احساس را به آدمی می‌دهد که همه اصول پذیرفته شده و دارای حق و حقوق و مرزهایی هستند و موضوعات مختلفی برای بررسی وجود دارند که چسبیدن به یک زاویه خاص را ضروری نمی‌سازد. در تخصص‌های شهری کار گروهی بیشتر از تخصص‌های روستایی است. همچنین در حالی که پژوهشگران شهری مقالات و یافته‌های خود را به سرعت چاپ می‌کنند، پژوهشگر روستایی بعضاً برای یک سال و یا بیشتر منتظر می‌ماند و بالاخره در حالی که چاپ مقالات در تخصص شهری تشویق می‌شود، نشر کتاب ارج و قرب بیشتری در تخصص‌های روستایی دارد. البته بچر و ترولر معتقدند اگرچه بسیاری از این وجوه هنوز تداوم دارند، ولی در طی دو دهه پایانی قرن

1. Urban
2. Rural



بیستم تغییرات عمده‌ای در این باره رخ داده است که آنها را «تغییرات عمده زمینی»^۱ می‌نامند تا تغییر در مرزبندی مناطق علمی را نشان دهند (بری، ۲۰۰۷). به زعم این دو، مهم‌ترین این تغییرات عبارت از افزایش نقش دولت، افزایش تقاضا برای کارکردی بودن پژوهش‌ها، و افزایش علاقه مجامع علمی به کسب منابع مالی و پولی است. در نتیجه مجامع علمی خود را با سبک‌های زندگی — بعضی مواقع در کمال بی‌میلی و در پاره‌ای موقعیت‌ها مشتاقانه و اغلب به صورتی ناآگاهانه — انطباق داده‌اند که این امر نوع تقاضا برای پژوهش‌ها و نحوه مسئولیت‌پذیری آنان را تغییر داده است. در این وضعیت، پاره‌ای از رشته‌های علمی با چالش‌های بیشتری برای تبیین جایگاه معرفتی خویش روبرو هستند. به همین دلیل می‌توان از نظریه این دو پژوهشگر مدد جست. آنان پس از تقسیم‌بندی رشته‌های علمی به دو گروه کلی و با عنایت به ماهیت کارکردی هر رشته، حوزه‌های مختلف معرفت بشری را بر مبنای معیارهایی همچون سختی/ نرمی^۲ و ماهیت بنیادی/ کاربردی^۳ به چهار گروه عمده تقسیم می‌کنند (جدول ۱).

جدول ۱. گروه‌بندی رشته‌های علمی و ماهیت دانش

ماهیت دانش	گروه‌بندی رشته‌های علمی
افزایشی، جزئی‌نگر (شفاف/ درخت‌مانند)، جهانی، کمیت‌گرا، ساده‌ساز، غیرشخصی، ارزش-رها، ضوابط معین برای پژوهش و تعیین منسوخیت، توافق عام بر سؤالات مورد نظر در حال و آینده، نتایج کشفی یا توضیحی	علوم محض (برای مثال فیزیک): سخت / خالص
تکرارپذیر، کل‌گرا (اندام‌وار، رودمانند)، محلی، کیفی، پیچیده، شخصی، ارزش‌گرا، مجادله‌گرا درباره نو و کهنه، فقدان توافق عام بر سؤالات مورد نظر در حال و آینده، نتایج مبتنی بر فهم و درک	علوم انسانی (برای مثال تاریخ) و علوم اجتماعی محض (همچون انسان‌شناسی): نرم/خالص
هدف‌گرا، چگونه/چطور (از طریق دانش سخت) علاقه‌مند به برتری محیط فیزیکی، کاربست رویکردهای اکتشافی، استفاده از هر دو رهیافت کیفی و کمی، ضوابط و معیارهای مبتنی بر داوری و تحقق هدف، عمل‌گرا، نتایج به شکل محصول یا تکنیک	تکنولوژی (برای مثال مهندسی مکانیک یا طب): سخت/ کاربردی
عمل‌گرا، سودگرا، چگونه/چطور (از طریق دانش نرم)، علاقه‌مند به افزایش اعمال حرفه‌ای و نیمه حرفه‌ای، کاربرد مطالعات موردی، نتایج توافقی و بر مبنای رویه‌ها	علوم اجتماعی کاربردی (برای مثال علوم تربیتی، حقوق و مدیریت عمومی): نرم / کاربردی

(بچر و ترولر، ۲۰۰۱: ۳۶)

1. major geomorphic shifts
2. hard/soft
3. pure/applied



فصلنامه علمی-پژوهشی

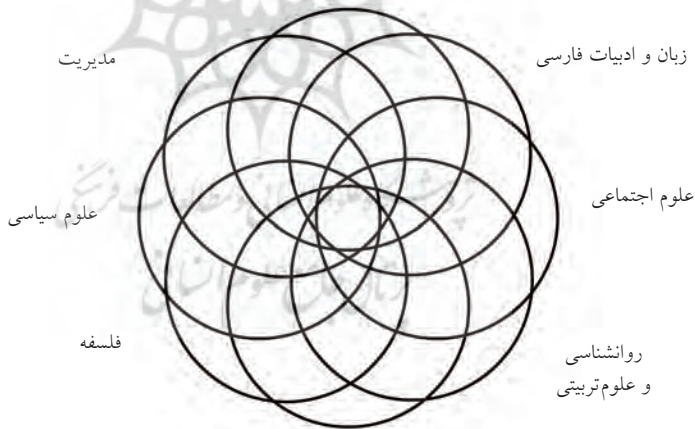
۱۰

دوره ششم
شماره ۴
پاییز ۱۳۹۳

رویکرد میان رشته‌ای

با عنایت به نظریه بیچر و ترولر و ابعاد حاکم بر رشته‌های علمی، به نظر می‌رسد تأکید بر وحدت رشته‌ها امری آرمانی است. بر این اساس، بین رشته‌ای در معنایی عام، همکاری و همراهی دیدگاه‌های مختلف رشته‌ای در راستای رسیدن به نقاط اشتراک فهم از پدیده‌ها و همچنین فراهم کردن امکان بهره‌مندی از چشم‌اندازهای دیگری غیر از چشم‌انداز مألوف رشته‌ای برای نگرستن به پدیده‌ها را شامل می‌شود (بحرانی، ۱۳۹۰). لذا درک رویکرد بین رشته‌ای ضمن کمک به هماهنگی و درک بیشتر دانشمندان رشته‌های مختلف از تأکید افراطی بر وحدت صوری اجتناب می‌ورزد. در این جهت نخستین گام را باید تفهیم رویکرد بین رشته‌ای در هر یک از حوزه‌های متفاوت معرفتی دانست. برای مثال آشکار است که تا زمانی که علمای علوم انسانی از ماهیت دانش و روابط مبتنی بر رویکرد بین رشته‌ای علمی همچون تاریخ یا ادبیات یا انسان‌شناسی آگاه نباشند، نمی‌توان از آنان توقع داشت به درک مشترکی با دانشمندان علوم محض دست یابند. به همین دلیل در مقاله حاضر نخست انگاره بین رشته‌ای حاکم بر علوم انسانی تدوین می‌شود تا به عنوان الگو مورد استفاده اندیشمندان دیگر حوزه‌های علمی قرار گیرد (تصویر ۱).

حقوق



تصویر ۱. انگاره میان رشته‌ای علوم انسانی



فصلنامه علمی-پژوهشی

۱۱

یگانگی معرفت و علوم
انسانی-



بر اساس انگاره مذکور، علی‌رغم مرزبندهای طبیعی بین علوم انسانی در گذشته، امروزه با مشاهده تداخل محتوی، تشابه روش‌های پژوهش، و قرابت اصول و نظریه‌ها، وجود نوعی رابطه بین رشته‌های مختلف نمایان می‌شود. همچنین با مطالعه روابط بین علوم و انعکاس عملکرد داخلی هر رشته می‌توان چگونگی همکاری بین رشته‌ها و استفاده یک رشته از سایر رشته‌ها را به خوبی ترسیم کرد. در این راستا داورپناه (۱۳۸۳) چگونگی رابطه بین رشته‌های علوم انسانی را بر بنیان دو گروه رشته‌های استنادگر^۱ و رشته‌های استنادشونده^۲ ترسیم کرده است. به زعم وی در همه این رشته‌ها گرایش بر بهره‌گیری از منابع اطلاعاتی سایر رشته‌ها وجود دارد. برخی از رشته‌های مورد بررسی مانند بازرگانی، جغرافیا، روانشناسی، کتابداری و مدیریت علاوه بر ارتباط با حوزه علوم انسانی با رشته‌های خارج از حوزه علوم انسانی نظیر علوم و مهندسی نیز رابطه دارند (جدول ۲).

جدول ۲. میزان اتکای رشته‌ها به خود و به دیگر رشته‌ها

فیزیک	زبان‌شناسی	دین	مدیریت	کتابداری	فلسفه	علوم سیاسی	علوم اجتماعی	روانشناسی	حقوق	حسابداری	جغرافیا	تاریخ	بازرگانی	اقتصاد	استناد شونده
															استنادگر
		*		*	*	*	*				*	*	*		تاریخ
	*				*	*	*		*		*	*	*	*	جغرافیا
			*							*			*	*	حسابداری
		*			*				*			*	*	*	حقوق
	*	*	*		*	*	*	*							روانشناسی
		*	*		*	*	*	*	*	*	*	*		*	علوم اجتماعی
			*	*			*							*	کتابداری
		*	*	*	*	*	*	*	*	*			*	*	مدیریت
۲	۳	۸	۸	۴	۸	۶	۱۰	۹	۶	۲	۴	۶	۷	۸	جمع

1. Citing Discipline
2. Cited Discipline

ادامه جدول شماره ۲

استناد شونده	استادگر	آمار	کشاورزی	زمین شناسی	کامپیوتر	مهندسی صنایع	موسیقی	روانپزشکی	مغز و اعصاب	علوم پزشکی	مهندسی برق و مخابرات	اقتصادی	مهندسی سیستمهای اقتصادی	اقتصاد کشاورزی	جمع
تاریخ															۸
جغرافیا		*	*	*											۲۰
حسابداری		*													۶
حقوق															۵
روانشناسی					*	*	*	*	*	*					۱۲
علوم اجتماعی															۱۲
کتابداری		*			*						*				۹
مدیریت		*			*										۱۶
جمع		۷	۱	۱	۴	۲	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۲	



فصلنامه علمی-پژوهشی

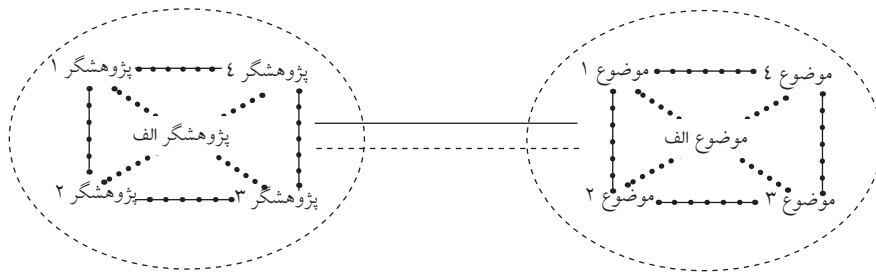
۱۳

یگانگی معرفت و علوم انسانی-

همان‌طور که در جدول ملاحظه می‌شود رشته‌های جغرافیا و مدیریت ارتباط گسترده‌تری با سایر رشته‌های علمی دارند. دو رشته جغرافیا و مدیریت به ترتیب با ۱۹ و ۱۵ رشته دارای بیشترین و دو رشته حسابداری و حقوق به ترتیب با ۵ و ۴ رشته دارای کمترین رابطه با سایر رشته‌ها هستند. بر این اساس رابطه برخی رشته‌ها با یکدیگر بسیار قوی و مستحکم است، در حالی که برخی دیگر رابطه‌ای ضعیف و شکننده با همدیگر دارند. برای تبیین چرایی شدت و ضعف رابطه بین رشته‌ها لازم است به فرایند پژوهش در علوم انسانی به مثابه فعالیتی علمی توجه کرد.

در واقع تولید دانش تلاشی است گروهی که در گذر زمان شکل می‌گیرد. پژوهشگر با تکیه بر مأخذ مفهومی و حالات اندیشیدن و زبان محفل علمی رشته - که آن نیز در بستری از تحولات تاریخی شکل گرفته است - پژوهش خود را انجام می‌دهد. در پژوهش‌های علوم انسانی موضوع مطالعه، موضوعی اجتماعی/انسانی است. بنابراین رابطه میان پژوهشگر و پدیده در دست مطالعه نیز رابطه‌ای اجتماعی/انسانی است (هچ، ۱۳۷۸). این رابطه در ظرفی از زمان و مکان به نام «جامعه علمی» شکل می‌گیرد که زبان ویژه‌ای نیز بر آن حاکم است. در نتیجه بین

«محافل زبانی»^۱ با «محافل پژوهشی»^۲ نوعی تقارن مفهومی ایجاد می‌شود که از طریق انگاره تصویری قابل تبیین است (تصویر ۲).



تصویر ۲. پژوهش علوم انسانی به مثابه فعالیتی علمی

بر اساس این انگاره، پژوهشگر الف که در میان پژوهشگران ۱، ۲، ۳ و ۴ قرار دارد، از لحاظ جایگاه در وضع و مقامی است که هر یک از پژوهشگران دیگر با محفل زبانی او می‌توانند رابطه مؤثری برقرار سازند. به همین صورت موضوع الف نیز نشان‌دهنده یکی از موضوعات اجتماعی مورد مطالعه مشترک بین چهار موضوع ۱ تا ۴ است. در این حالت رویکرد بین‌رشته‌ای لزوم حضور خود را به شدت به نمایش می‌گذارد. در واقع در این رویکرد ایجاد دانش جدید نوعی فعالیت عملی است که در آن پژوهشگر بر اساس مأخذ مفهومی، نمادین و مادی محفل زبانی خود، تلاش می‌کند آنچه را در محافل زبانی دیگر (افراد، گروه‌ها و سازمان‌ها) رخ می‌دهد، از طریق مداخله پژوهشی تحلیل و نظریه‌پردازی کند.

با عنایت به آنچه گفته شد و در جهت تحقق یگانگی معرفت، رویکرد بین‌رشته‌ای، یادگیرنده و یاددهنده را مستقیماً با ساختاری منطقی مواجه می‌کند که خودبه‌خود توالی زنجیره مفاهیم، پیش‌نیازهای موضوعی و روشی خاص را رعایت و از طریق الگوهای گوناگون، ساختارهای حقیقت را آشکار می‌کند. این امر خود امتیازی قابل توجه است که نباید در رویکردهای تلفیقی مورد غفلت واقع شود. به همین علت است که نظریه‌بچر و ترولر با تدارک «ساختار منطقی علم» می‌تواند به درک مفهوم رویکرد میان‌رشته‌ای یاری رساند. در نخستین گام باید مفاهیم، مبادی یا موضوعات کلی و اصول مشترک یا نسبتاً مشترک بین دو یا چند رشته را



1. language ring
2. research ring

تعیین کرد تا به نحو آگاهانه روش، زبان و دانش سازمان یافته آنها را به کار گرفت. بر این اساس رویکرد بین‌رشته‌ای در حوزه عمل (برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها) متضمن فواید زیر است:

- واقعیت چندوجهی، پیچیده و در عین حال منسجم، با برنامه‌های آموزشی ارتباط مؤثرتری برقرار می‌کند.

- به دلیل ارتباط مواد درسی و یکپارچگی و انسجام مطالب، یادگیری بهتر انجام می‌شود.
- در زمان دست‌یابی به اهداف متکثر و چندبعدی صرفه‌جویی می‌شود.

با عنایت به این فواید، شومیکر^۱ (۱۹۸۹) برنامه درسی میان‌رشته‌ای را آموزشی می‌داند که سازمان‌بندی آن با استفاده از خطوط موضوعی متنوع و متفاوت صورت می‌گیرد و از طریق تلفیق موضوع‌های درسی گوناگون روی زمینه‌های وسیع‌تر سرمایه‌گذاری می‌کند. این تعریف یادگیری و یاددهی را به صورت یک کل می‌بیند که منعکس‌کننده دنیای واقعی معلم و شاگرد است (محمدی شجاع و دمرچلی، ۱۳۷۸). در این وضعیت، رویکرد بین‌رشته‌ای می‌تواند به عنوان یک عامل تسهیل‌کننده برای تحقق علایق تلفیقی مدنظر قرار گیرد، چرا که امکان هدایت فرد برای ورود به زمینه‌های جدید را میسر می‌سازد.

نتیجه‌گیری

علم یک جزیره در خود بسته نیست و تقسیم واقعیت به حوزه‌های مختلف تا حدی تصنعی است. همچنین دانش ماهیتی استعاری و تفسیری دارد و لزوماً بازنمایی واقعیت نیست. دیگر این که هر چند هر یک از حوزه‌های معرفت دارای قواعدی (همچون روش‌شناسی، مفاهیم مهم، پیش‌فرض‌ها و اهداف) است که در همان حوزه کارایی دارد و لزوماً نمی‌توان این قواعد را در حوزه‌های دیگر به کار برد - یا حتی با بهره‌گیری از این قواعد درباره حوزه‌های دیگر قضاوت کرد - با این حال پرسش از ساختار هر می‌معرفت امروزه به ضرورتی انکارناپذیر مبدل شده است. در واقع دانش بشری ماهیتی تاریخی، خطاپذیر و تغییرپذیر دارد و از این منظر نیز هیچ یک از حوزه‌های دانش بر دیگری برتری ندارد. سرانجام این که حوزه‌های گوناگون و به ظاهر رویاروی دانش، به هم تنیده و وابسته است و بین آنها مرز مشخص و قطعی و تعیین‌کننده‌ای نیست. این نتایج نشان می‌دهد که مرزبندی بین رشته‌های علمی، طبیعی و حاصل ماهیت متفاوت آنها نیست و از این رو می‌توان به بازنگری ساختار سنتی دانش پرداخت (ضرغامی، ۱۳۸۷). در واقع از سویی



این تقسیم‌بندی‌ها و مقوله‌سازی‌ها کار کنشگران اجتماعی است که می‌توان و باید با نظر انتقادی به مقولاتی که ساخته‌اند پرداخت (پایا، ۱۳۸۶). آشکار است که رشد و یگانگی معرفت در گرو مفاهمه و گفتگوی نزدیک‌تر رشته‌ها و تخصص‌های گوناگون است. تلاش برای قرار دادن فهم صحیحی از دانش در تار و پود رشته‌ها و حوزه‌های گوناگون علمی می‌تواند به تقویت یگانگی معرفت مدد رساند و ایجاد زبان واحدی برای گفتگو و مبادله مفاهیم و دانسته‌ها را بین متخصصان امکان‌پذیر سازد.

از سوی دیگر به نظر می‌آید اکثر پژوهش‌های انجام شده به دلیل جزئی‌نگری و محدود شدن به یک حوزه تخصصی خاص و یا حتی رویکردی ویژه، قابلیت کاربردی خود را از دست می‌دهند. این در حالی است که مشکلات و معضلات واقعی در عمل تنها به یک حوزه علمی و یا رویکردی جزئی محدود نمی‌شوند و آمیزه‌ای از علوم گوناگون را به چالش فرا می‌خوانند (شمشیری، ۱۳۸۲). به این ترتیب مطالعات بین‌رشته‌ای به عنوان رویکردی رهگشا، با نقد رشته‌های تخصصی و در عین حال حفظ احترام به تخصص‌ها و حفظ حریم رشته‌ها، تلاش می‌کند نوعی نظام‌سازی و توجه به کلیت یکپارچه علوم را تحقق بخشد.



فصلنامه علمی-پژوهشی

۱۶

دوره ششم
شماره ۴
پاییز ۱۳۹۳

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

منابع

- ایروانی، ش. و باقری، خ. (۱۳۷۸). شکاف میان نظریه و عمل در تعلیم و تربیت. فصلنامه مدرس، سال ۱۲، شماره ۳.
- باقری، خ. (۱۳۸۲). هویت علم دینی. تهران: سازمان چاپ و انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- باقری، خ. (۱۳۷۵). دیدگاه‌های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: انتشارات نقش هستی.
- بحرانی، م. (۱۳۹۰). ترجمه به مثابه اقدامی میان‌رشته‌ای. فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، دوره چهارم، شماره ۱، صص ۱۱۵-۱۱۴.
- برزگر، الف (۱۳۸۷). تاریخچه، چیستی و فلسفه پیدایی علوم میان‌رشته‌ای. فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، سال اول، شماره ۱، صص ۵۶-۳۷.
- بری، م. (۱۳۹۰). پژوهش علمی و جایگاه رشته آموزش و پرورش تطبیقی. در: مارک بری، باب آدامسون و مارک میسن (ویراستار)، پژوهش‌های تطبیقی علمی در آموزش و پرورش. ترجمه عباس معدن‌دار آرنانی و پروین عباسی، تهران: نشر آبیژ.
- پایا، ع. (۱۳۸۶). ملاحظاتی نقدانه درباره دو مفهوم علم دینی و علم بومی. نامه علوم اجتماعی، شماره ۱۱ و ۱۰.
- حری، ع. (۱۳۷۶). همیت و ضرورت به کارگیری منابع خارجی در تحقیقات کشور. فصلنامه کتاب، دوره ۸، شماره ۴، صص ۱۴۳-۱۴۷.
- خلخالی، م. (۱۳۸۱). آسیب‌شناسی نظام برنامه‌ریزی درسی ایران و راهبردهایی برای اصلاح آن. تهران: انتشارات سوگند.
- داورپناه، م. ر. (۱۳۸۳). روابط میان‌رشته‌ای در علوم انسانی: تحلیل استنادی. نشریه مطالعات تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی. شماره ۵، سال دوم، ۳۶-۱۷.
- دریفوس، ه. و رابینو، پ. (۱۳۷۹). میشل فوکو: فراسوی ساختارگرایی و هرمنوتیک. ترجمه حسین بشیریه، تهران: نشر نی.
- دیانی، م. ح. (۱۳۷۹). مباحث بنیانی در کتابداری و اطلاع‌رسانی ایران: ده مقاله. مشهد: انتشارات کتابخانه رایانه‌ای.
- رنال، ه. (۱۳۷۶). سیر تکامل عقل نوین. ترجمه ابوالقاسم پاینده، تهران: انتشارات علمی فرهنگی.
- شمشیری، ب. (۱۳۸۲). برنامه درسی تلفیقی پیش‌نیاز تحقق توسعه پایدار و همه‌جانبه در ایران. رویکرد تلفیقی به برنامه‌ریزی درسی. تهران: انجمن برنامه‌ریزی درسی ایران و انتشارات انجمن اولیا و مربیان.
- ضرغامی، س. (۱۳۸۷). ماهیت دانش و ضرورت مطالعات میان‌رشته‌ای با تأکید بر اندیشه‌های پست‌مدرن دریا. فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، سال اول، شماره ۱، صص ۹۰-۷۷.
- کواین، و. (۱۳۵۲). کل‌گرایی. در: دیدگاه‌ها و برهان‌ها: مقاله‌هایی در فلسفه علم و فلسفه ریاضی. ترجمه شاپور اعتماد، تهران: نشر مرکز.



لیوتار، ژ. ف. (۱۳۸۰). وضعیت پست‌مدرن: گزارشی درباره دانش. ترجمه حسینعلی نوذری، تهران: گام نو.

محمدی شجاع، ح. و دمرچلی، ف. (۱۳۷۸). گرایش‌های میان‌رشته‌ای. مجله عمران شریف، شماره ۲۵. معدن‌دار آرانی، ع. (۱۳۸۵). آموزش و پرورش تطبیقی: تئوری‌ها و نظریات بنیادین. تهران: نشر جنگل. هج، م. ج. (۱۳۷۸). نظریه سازمان: مدرن، نمادین، تفسیری و پست‌مدرن. ترجمه حسن دانایی فرد. تهران: نشر افکار.

Becher, T & Trowler, P.R. (2001). *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines*, 2nd edition, Bucking-ham: The Society for Research in Higher Education & Open University Press.

Feyerabend, P. (1978). *Against method*, London: Verso.

Graic, E. (2000). *Encyclopedia of Philosophy*, London: Routledge.

Hirst, P.H. (1974). *Knowledge and Curriculum: A Collection of Philosophical Papers*, London: Routledge and Kegan Paul.

Lyotard, J. F. (2004). *The Postmodern Condition in the Modernism Reader: Ontology*, Oxford: Blackwell.

Phenix, P.H. (1964). *Realms of Meaning*, New York: McGraw-Hill.

Shoemaker, B.J.E. (1989). *Integrative Education: A Curriculum for the Twenty-First Century*, OSSC Bulletin Series. Organ: Oregon School Study Council.

Walker, J. C. (1985). The Philosopher's Touchstone: Towards Pragmatic Unity in Educational Studies, *Journal of Philosophy of Education*, 19(2).



فصلنامه علمی - پژوهشی

۱۸

دوره ششم
شماره ۴
پاییز ۱۳۹۳

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی

Unity of Knowledge and Human Sciences: An Interdisciplinary Approach

Rahman Paryad¹
Yahya Marofi²

Abstract

Human life and its new requirements have made the specialization of sciences a must. However, from the beginning the categories of knowledge could not make a clear boundary among different fields of sciences. Extra specialization along with the complexity of science's issues caused the spread of assimilation attitudes in production of knowledge. In the first part of the paper, the present situation of knowledge and need of unity among sciences will be explained. In the second part, the authors briefly explain the new patterns of knowledge are discussed. The final section of paper presents a model to emphasize on necessities of unity of humanities disciplines.

Keywords: Unity of Knowledge, Interdisciplinary Approach, Humanities Disciplines



*Interdisciplinary
Studies in the Humanities*

1

Abstract

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی

1. Ph.D Student of Education Philosophy, Department of Education, Bualisina University.
paryad76.rp@gmail.com

2. Associate Professor of curriculum planning, Department of Education, Bualisina University.
yahyamarofi@yahoo.com

Bibliography

- Becher, T. & Trowler, P.R. (2001). *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines*, 2nd edition, Bucking-ham: The Society for Research in Higher Education & Open University Press
- Feyerabend, P. (1978). *Against method*, London: Verso
- Graic, E. (2000). *Encyclopedia of Philosophy*, London: Routledge
- Hirst, P.H. (1974). *Knowledge and Curriculum: A Collection of Philosophical Papers*, London: Routledge and Kegan Paul
- Liotard, J. F. (2004). *The Postmodern Condition in the Modernism Reader: Ontology*, Oxford: Blackwell
- Phenix, P.H. (1964). *Realms of Meaning*, New York: McGraw-Hill
- Shoemaker, B.J.E. (1989). *Integrative Education: A Curriculum for the Twenty-First Century*, OSSC Bulletin Series. Organ: Oregon School Study Council
- Walker, J. C. (1985). The Philosopher's Touchstone: Towards Pragmatic Unity in Educational Studies, *Journal of Philosophy of Education*, 19(2)
- Bahrānī, M. (1390 [2011 A.D]). *Tarjuma bi Mathāba-i Iqdāmī Mīyān-Rishtagī*. Fasl-nā-i Mutālī'āt-i Mīyān-Rishta-ī dar Ulūm-i Insānī, Vol. 4, No. 1, pp. 114-115.
- Bāqirī, Kh. (1375 [1996 A.D]). *Dīdgāh-hā-i Jadīd dar Falsafa-i Ta'līm va Tarbiyat*. Tehrān: Naqsh-i Hastī.
- Bāqirī, Kh. (1382 [2003 A.D]). *Huvīyyat-i Ilm-i Dīnī*. Tehrān: Sāzmān-i Chāp va Intishārāt-i Vizārat-i Farhang va Irshād-i Islāmī.
- Barry, M. (1390 [2011 A.D]). *Pazhūhish-i Ilmī va Jāyghāh-i Rishta-i Āmūzish va Parvarish-i Tatbīqī*. In: *Pazhūhish-hā-i Tatbīqī-i Ilmī dar Āmūzish va Parvarish*. Translated by A. Ma'dan-dār Ārānī & Parvīn Abbāsī, Tehrān: Āyīzh.
- Barzgar, A. (1387 [2008 A.D]). *Tārīkhcha, Chīsū va Falsafa-i Paydāyī-i Ulūm-i Mīyān-Rishta-ī*. Fasl-nā-i Mutālī'āt-i Mīyān-Rishta-ī dar Ulūm-i Insānī, Vol. 1, No. 1, pp. 37-56.
- Dāvar-panāh, M. R. (1383 [2004 A.D]). *Ravābit-i Mīyān-Rishta-ī dar Ulūm-i Insānī: Tahlīl-i Istīnādī*. Mutālī'āt-i Tarbiyatī va Ravān-shināsī Ferdosī University. Vol. 2, No. 5, pp. 17-36.
- Dayānī, M. H. (1379 [2003 A.D]). *Mabāhith-i Bunyānī dar Kitāb-dārī va Ittilā'e-risānī-i Irān: 10 Maqāla*. Mashhad: Intishārāt-i Kitāb-khāna-i Rāyāna-ī.
- Dreyfus, H. & Robinow, P. (1379 [2000 A.D]). *Michel Foucault: Farāsūy-i Sākhtār-garāyī va Hirmīnūtīk*. Translated by H. Bashīryyē, Tehrān: Nēy.
- Hatch, M. J. (1378 [1999 A.D]). *Nazarīyya-i Sāzmān: Mudīrn, Numādīn, Tafsīrī va Post-Mudīrn*. Translated by H. Dānāyī Fard. Tehrān: Afkār.
- Hurrī, A. (1376 [1997 A.D]). *Ahammīyat va Zarūrat-i bi-kār-gīrī-i Manābi'-i Khārijī dar Tahqīqāt-i Kishvar*. Fasl-nāma-i Kitāb, Vol. 8, No. 4, pp. 143-147.



Īrvānī, Sh. & Bāqirī, Kh. (1378 [1999 A.D]). *Shikāf Mīyān-i Nazariyya va Amal dar Ta'lim va Tarbiyat*. Fasl-nāma-i Mudarris, Vol. 12, No. 3.

Khalkhālī, M. (1381 [2002 A.D]). *Āsīb-shināsī-i Nizām-i Barnāma-rīzī-i Darsī-i Īrān va Rāhburd-hā-ī barāy-i Islāh-i ān*. Tehrān: Sogand.

Lyotard, J. F. (1380 [2001 A.D]). *Vāz'īyyat-i Post-Mudirn: Guzārishī dar-bāra-i Dānish*. Translated by H. A. Nozarī, Tehrān: Gām-i No.

Ma'dan-dār Ārānī, A. (1385 [2006 A.D]). *Āmūzish va Parvarish-i Tatbīqī: Ti'urī-hā va Nazariyyāt-i Bunyādīn*. Tehrān: Nashr-i Jangal.

Muhammadī Shujā', H. & Damar-chālī, F. (1378 [1999 A.D]). *Garāyish-hā-i Mīyān-rishta-ī*. Majalla-i Umrān-i Sharīf. No. 25.

Pāyā, A. (1386 [2007 A.D]). *Mulāhizātī Naqqādāna dar-bāra-i 2 Mafhūm-i Ilm-i Dīnī va Ilm-i Būmī*. Nāma-i Ulūm-i Ijtīmā' e'ī, No. 10-11.

Quine, W. (1352[1973 A.D]). *Kul-garāyī*. In: *Didgāh-hā va Burhān-hā: Maqāla-hā-i dar Falsafa-i Ilm va Falsafa-i Rīyāzī*. Translated by Sh. E'timād, Tehrān: Markaz.

Ramdall, H. (1376 [1997 A.D]). *Sayr-i Takāmul-i Aql-i Nuvīn*. Translated by A. Pāyanda, Tehrān: Ilmī Farhangī.

Shamshūrī, B. (1382 [2003 A.D]). *Barnāma-i Darsī-i Talfīqī Pīsh-nīyāz-i Tahaqquq-i Tawsi 'a-i Pāydār va Hama-jānibā dar Īrān: Rūykard-i Talfīqī bi Barnāma-rīzī-i Darsī*. Tehrān: Anjuman-i Barnāma-rīzī-i Darsī-i Īrān va Intishārāt-I Anjuman-I Awlīyā va Murabbīyān.

Zarghāmī, S. (1387 [2008 A.D]). *Māhīyyat-i Dānish va Zarūrat-i Mutālī 'āt-i Mīyān-Rishta-ī bā Ta'kīd bar Andīsha-hā-i Post-Mudirn-i Derridā*. Fasl-nāma-i Mutālī 'āt-i Mīyān-Rishta-ī dar Ulūm-i Insānī, Vol. 1, No. 1, pp. 77-90.

