

بنیادهای معرفت‌شناختی آرمان متخصص مسلمان؛ تفکیک ربط ارزشی از حکم ارزشی

محمدجواد اسماعیلی*

(تاریخ دریافت ۹۸/۰۶/۱۵، تاریخ پذیرش ۹۹/۲/۱۵)

چکیده

این مقاله به دنبال تدوین بنیان‌های معرفت‌شناختی آرمان «متخصص مسلمان» است. این آرمان در ایران در یک فرایند تاریخی درازمدت به‌ویژه بعد از انقلاب اسلامی به‌عنوان آرمان آموزش عالی تکوین یافته و پاسخی است به شکاف بین نظام قدمایی حوزه علمیه و نظام جدید دانشگاه. اما پیگیری این آرمان بیشتر از طریق تصمیم‌های دولتی و اداری و ابلاغ دستورعمل‌های اجرایی و تأکید بر «نهادسازی، ایجاد سازمان و معاونت، تشکیل شورا، تولید سند، تهیه آیین‌نامه و برگزاری برنامه‌های مذهبی» بروز یافته است. این مقاله که با استفاده از روش مطالعه کتابخانه‌ای به تحلیل نظریه دانش و ارزش ماکس وبر پرداخته، مدعی است با در نظر گرفتن تفکیک وبری «ربط ارزشی» از «حکم ارزشی» به‌عنوان اصل بنیادین آرمان متخصص مسلمان، حضور ارزش‌های دینی در فعالیت‌های علمی و غیرعلمی متخصص مسلمان بلامانع و مشروع است.

مفاهیم اصلی: متخصص مسلمان، ربط ارزشی، حکم ارزشی، اسلامی‌سازی دانشگاه،

علم دینی

مقدمه

نمود امروزین دانشگاه در اروپا حاصل جدالی همه‌جانبه با نهاد کلیسا، از بطن و کرانه‌های این نهاد بیرون آمده است (دورکیم، ۱۳۸۱). اما نظام جدید دانشگاه در ایران هیچ‌گاه از بطن حوزه‌های علمیه بیرون نیامد. نظام آموزش عالی جدید به ایران وارد شد و ما دارای دو نظام آموزشی شدیم: نظام حوزه علمیه و نظام دانشگاه. در یک‌سو، سنت قدمایی حوزه‌های علمیه نیم‌نگاهی به سنت دانشگاهی داشت اما از کم و کیف مبانی آن چندان اطلاعی نداشت و با بی‌اعتنایی از کنار آن می‌گذشت^۱. در دیگر سو، بنیان‌گذاران دانشگاه در کم‌توجهی به سنت قدمایی حوزه‌های علمیه به تأسیس دانشگاه مبادرت کردند. برای مثال، روبه‌روی مدرسه مروی که بزرگترین مدرسه علوم دینی و قدیمی تهران در زمان قاجار بود، مدرسه دارالفنون بنا گردید (طباطبایی، ۱۳۸۴؛ فاضلی، ۱۳۹۶: ۲۵۰-۲۵۵؛ مناشری، ۱۳۹۷: ۴؛ جعفریان، ۱۳۹۷: ۱۱۶).

اما این رویه، شکافی در نظام آموزشی ایران ایجاد کرد. در ترمیم این شکاف بعضی از سیاست‌مداران، اصلاحگران آموزشی، علما و دانشگاهیان به تدریج آرمان «متخصص مسلمان» را پروراندند تا تخصص و ارزش‌های اسلامی در نهاد امروزین دانشگاه یک‌پارچه شود. در مدرسه دارالفنون به عنوان هسته اولیه نهاد دانشگاه مدرن در ایران، موضوع ارزش‌های اسلامی و تربیت دینی دانشجویان به جهت هم‌نو نشان دادن مدرسه با مذهب و تربیت اسلامی و رعایت احترام شعائر مذهبی و یا به منظور جلوگیری از دسیسه و سوء‌نظر عوام علیه مدرسه مورد توجه قرار گرفت. در ساختار مدرسه، سیمت «موزن» و «پیش‌نماز» تعیین گردید و فردی به نام «شیخ محمد صالح» که «مردی زاهد و مقدس» بود، انتخاب شد تا همه روزه شاگردان نماز ظهر و عصر را به‌صورت جماعت و با اقتدای به او ادا کنند. همچنین شش درس خوانده حوزه‌های علمیه جهت تعلیم فارسی، عربی، جغرافیا و طب سنتی استخدام شدند. افزون بر این‌ها، اولیای مدرسه در ایام متبرکه ماه رمضان به مدت ۳۲ روز و ماه محرم به مدت ۱۵ روز به بستن مدرسه اقدام می‌کردند (محبوبی اردکانی، ۱۳۵۴: ۲۸۴ و ۳۱۷؛ مناشری، ۱۳۹۷: ۹۶).

در دوره رضاخان آرمان متخصص مسلمان در تجربه تأسیس «دانشکده علوم معقول و منقول» و «موسسه وعظ و خطابه» به‌صورت ادغام علوم غربی و علوم اسلامی بازتاب یافت. این آرایش علوم، پاسخی بود به مخالفت علمای ایران که قرارگرفتن مطالعات الهیاتی در ساختار دانشگاه را خطری جدی برای اسلام و موقعیت خود تلقی می‌کردند (مناشری، ۱۳۹۷: ۲۲۴؛ روحبخش، ۱۳۸۸: ۲۵-۲۷). بعد از شهریور ۱۳۲۰ و رفع اختناق رضاخانی، با تأسیس و توسعه مدارس اسلامی به‌دست

۱. برای نمونه محمد علی فروغی در خاطرات خود از تأسیس مدرسه عالی علوم سیاسی به مخالفت و مقاومت فقها با تدریس علم فقه در آن مدرسه اشاره می‌کند (فاضلی، ۱۳۹۶: ۲۶۳).

شیخ عباس‌علی اسلامی و حمایت گروهی از روحانیون و مجامع مذهبی ایران از این مدارس، سیاست «تربیت نسل تحصیل کرده و عالم دین‌باور» (همان، ۲۸-۳۵) مورد تأکید قرار گرفت و زمینه طرح آرمان متخصص مسلمان در دانشگاه‌ها فراهم گردید. به طوری که در فروردین ۱۳۲۳، روزنامه رعد امروز، ارگان رسمی حزب اراده ملی، در سه شماره یادداشت‌هایی درباره تأسیس «دانشگاه اسلامی» منتشر و در آن‌جا بیان کرد که دانشگاه مذهبی علاوه بر تدریس علوم جدید می‌تواند از مجرای پرورش روحیات و اخلاق دانشجویان در تربیت عناصر پاک، تأمین سعادت رجال، رفع رذایل اخلاقی هیأت حاکمه و کاهش مفساد اداری نقش مهمی ایفا کند^۱ (زنگنه‌آبادی، ۱۳۹۷: ۱۰۵).

در دهه ۳۰ و ۴۰، آرمان متخصص مسلمان با کوشش‌های آیت‌الله بروجردی، امام خمینی، مطهری که از حامیان مدارس اسلامی بودند جلوه بیشتری یافت. آیت‌الله بروجردی در ملاقات با اعضا و کارکنان جامعه تعلیمات اسلامی از آنان خواست محصلین را به مدد دبیران خداپرست و متدین به عقاید حقه و تعلیم قرآن و معارف اسلامی مجهز کنند تا اطفال مسلمان، با ایمان تربیت شوند (کرم‌پور، ۱۳۸۱). امام خمینی نیز در ملاقات با علی امینی ضمن بیان مخالفت خود با سیاست‌های آموزشی رژیم، از ضرورت مراقبت از اخلاق و رفتار دانش‌آموزان و دانشجویان از طریق اجرای برنامه‌های دینی و اخلاقی سخن گفت: «امروزه اکثر جوانان فارغ‌التحصیل از آموزشگاه‌های دولتی به احکام اسلام و معتقدات مذهبی خیلی پایبند و علاقه‌مند نیستند. در فرهنگ، برنامه منظم مذهبی و آموزش و تربیت خاص اخلاقی وجود ندارد درحالی که لازم است دولت با برنامه‌های دینی و اخلاقی از اخلاق و رفتار دانش‌آموزان و دانشجویان مراقبت کافی نماید» (زندگی علی امینی، ۱۳۶۸: ۴۲۷، به نقل از کرم‌پور، ۱۳۸۸: ۶۸). در همین راستا، مرتضی مطهری حمایت آیت‌الله بروجردی از تأسیس مدارس تحت سرپرستان متدین را که دانش‌آموزان دیندار دانا تربیت می‌کنند، نیاز مبرم جامعه اسلامی و یکی از مصادیق خدمات مرجعیت دانست (مطهری، ۱۳۴۴: ۲۴۶-۲۴۷).

محمدرضا شاه نیز با وجود اتخاذ سیاست‌های منع حجاب در دانشگاه‌ها (مذاکرات مجلس شورای ملی، دوره ۲۱، جلسه مورخه ۸ تیر ۱۳۴۴، دهباشی، ۱۳۹۳: ۹۵) از ایده متخصص مسلمان، هرچند به دلایل و اغراضی متفاوت از علما، حمایت کرد. در واقع، جو فرهنگی دانشگاه که اکثریت آن را دانشجویان چپ‌گرا با گرایش ضددینی یا غیر دینی تشکیل می‌داد^۲ باعث هراس در حاکمیت شده، این هراس زمینه سیاسی و امنیتی حمایت از ایده متخصص مسلمان را ایجاد کرده بود. شاه به کمک معدودی از نخبگان علمی وابسته به نهاد سلطنت - از جمله سید حسین نصر - که گرایش‌های مذهبی و سنت‌گرا داشتند، از راهبرد تقویت نیروهای مذهبی در دانشگاه از طریق تدریس دروس عمومی و علوم انسانی با

۱. احتمالاً نویسنده این یادداشت مهدی حائری، فقیه و فیلسوف، فرزند موسس حوزه علمیه قم است (همان).

جهت‌گیری دینی، تأسیس دانشکده الهیات با الهام از ساختار حوزوی مدرسه «سپهسالار» و احداث مسجد دانشگاه تهران در سال ۱۳۴۵ پشتیبانی کرد (دهباشی، ۱۳۹۳: ۲۹۴-۲۹۳).

دغدغه ایمان و مذهب متخصصان دانشگاهی به نمایندگان مجلس شورای ملی نیز سرایت کرد. چنانچه یکی از نمایندگان، رکود ایجاد شده و اطاله فرآیند ساخت مسجد دانشگاه تهران را تا حدی مشکوک دانست، از این وقت‌کشی انتقاد کرد و از ضرورت ایجاد فضای مذهبی در دانشگاه‌ها سخن گفت: «باید در مدارس واقعاً جوان‌ها را با ایمان تربیت بکنیم به‌وسیله ایمان و رفتار بوسیله برنامه صحیح به‌وسیله ایجاد مراکز دینی آن‌ها را به‌خدا نزدیک کنیم... تأسیس نمازخانه و مسجد برای دانشگاه‌ها و مدارس یک امر بسیار ضروری است» (مذاکرات مجلس شورای ملی، دوره ۲۱، جلسه مورخه ۸ تیر ۱۳۴۴).

ایده متخصص مسلمان به تدریج به بخشی از مطالبات جنبش‌های دانشجویان مسلمان تبدیل شد. در شورش دانشجویان دانشگاه تهران در هفدهم مهر ۱۳۵۶، بر درخواست‌های مذهبی تأکید شد و دانشجویان نقابدار جدایی دانشجویان دختر و پسر و وارد نشدن دانشجویان دختر به بوفه پسران و در اتوبوس‌های پسران را خواستار شدند (مناشری، همان: ۴۱۹). بعد از پیروزی انقلاب اسلامی، خواست دانشجویان مبنی بر ضرورت ایجاد فضای اسلامی در دانشگاه‌ها، در بیانیه انجمن اسلامی دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران (منتشر در روزنامه صبح آزادگان مورخ ۱۳۵۹/۲/۲) با شدت بیشتری مطرح شد: «جمهوری اسلامی نمی‌تواند بپذیرد که روسای ادارات متخصصین امور و اساتید دبیرستان‌ها و دانشگاه‌ها، در سیستم ضداسلامی دانشگاه رشد کنند و بعد وارد ادارات و ارگان‌های رسمی شوند و انقلاب را منحرف کنند. دانشگاه محلی برای تربیت کادر متخصص مسلمان برای اداره و اجرای نهادهای نظام جمهوری اسلامی بر اساس اسلام است و نه چیز دیگری و باید سیستم فرهنگی و ضوابط پرسنلی و ورود به دانشگاه همگی در جهت نظام جمهوری اسلامی عوض شود» (رضایی و همکاران: ۱۹۳).

اما نقطه‌عطف تکوین آرمان متخصص مسلمان را می‌بایست واقعه انقلاب فرهنگی ۵۹ و تأکید امام خمینی بر این دانشگاه اسلامی محسوب کرد: «ما می‌گوییم که جوان‌های ما اگر علم هم پیدا کردند تربیت ندارند. مربی به تربیت اسلامی نیستند... جوان‌های ما را شست‌وشوی مغزی می‌دهند. جوان‌های ما را تربیت فاسد می‌کنند. ما نمی‌خواهیم بگوییم ما علوم جدید را نمی‌خواهیم. ما نمی‌خواهیم بگوییم که علوم دو قسم است که بعضی مناقشه می‌کنند. عمداً یا از روی جهالت. ما می‌خواهیم بگوییم دانشگاه‌های ما اخلاق اسلامی ندارد. دانشگاه ما تربیت اسلامی ندارد» (خمینی، ۱۳۸۵: ج ۱۲: ۲۵۰-۲۴۹). بعد از واقعه انقلاب فرهنگی و فرمان امام در خصوص تشکیل ستاد و شورای عالی انقلاب فرهنگی، راهبردها و راهکارهای متعدد دولتی و اداری جهت تحقق آرمان متخصص مسلمان اتخاذ و اجرا گردید: تعطیلی سی‌ماهه دانشگاه‌ها؛ پاکسازی اساتید و دانشجویان

«وابسته به سلطنت، غرب و شرق»؛ سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و نظارت بر موضوع «اسلامی کردن دانشگاه‌ها» و تمهید شرایط گذار از تربیت متخصص غرب‌زده به تربیت «مومن متخصص مکتبی»؛ تأسیس دانشگاه تربیت مدرس و انواع موسسه‌های آموزش عالی مذهبی با هدف تربیت نیروهای متخصص و مومن^۲؛ تأسیس نهاد نمایندگی رهبری در اوایل دهه هفتاد^۳؛ تأسیس معاونت فرهنگی در وزارتین علوم و بهداشت با هدف کار فرهنگی و دینی در دانشگاه‌ها^۴؛ تدوین و اجرای سیاست عفاف و حجاب (تدوین اسناد، تدابیر انضباطی برای مقابله با تخلفات، فعالیت‌های تبلیغی و ترویجی و...)، سیاست تفکیک جنسیتی و سیاست سهمیه‌بندی جنسیتی رشته‌ها و دانشگاه‌ها؛ تدوین اسناد ملی علوم، آموزش و پرورش (نقشه جامع علمی کشور، سند تحول آموزش و پرورش، سند ملی تعلیم و تربیت) با محوریت موضوع تربیت متخصص مسلمان.

طرح مسئله

به این ترتیب، تا به امروز آرمان متخصص مسلمان بیشتر در شکل تصمیم‌های اداری و ابداع دستورات عمل‌های دولتی و از طریق تأکید بر «نهادسازی، ایجاد سازمان و معاونت، تشکیل شورا، تولید سند، تهیه آیین‌نامه و برگزاری برنامه‌های مذهبی» خود را بروز داده است. بعد از پیروزی انقلاب

۱. دیدگاه امام‌خمينی در روز اول اردیبهشت ۱۳۵۹ در مورد پاک‌سازی دانشگاه‌ها: «دانشگاه‌ها باید تغییر بنیانی کند و باید از نو ساخته بشود که جوانان ما را تربیت کنند به تربیت‌های اسلامی. اگر تحصیل علم می‌کنند، در کنار آن تربیت اسلامی باشد نه آن‌که این‌ها را تربیت کنند به تربیت‌های غربی» (خمينی، ۱۳۸۵: ج ۱۲، ۲۵۲-۲۵۰). از نظر حاضری، دیدگاه امام‌خمينی درباره اسلامی‌شدن دانشگاه‌ها به صورت تقابل نگاه اسلامی با علوم جدید تعبیر شده درحالی که هدف امام از طرح دانشگاه اسلامی تربیت متخصص مسلمان بوده است تا بحث «علم دینی»، «علم اسلامی» و «علوم انسانی اسلامی». در تحلیلی دیگر آمده است که امام در مقابل عده‌ای که به دنبال تفکیک علوم میان علوم اسلامی و غیراسلامی بودند، مسیری را ترسیم کرد که به مفهوم پاسخ‌گویی دانشگاه به نیازهای جامعه اسلامی و تعهد دانشگاه به تربیت اسلامی ختم می‌شد اما در سال‌های گذشته بار معنایی دیگری بر مفهوم اسلامی‌سازی دانشگاه سوار شد و آن را از مسیر اولیه خود منحرف و خارج کرد (حاضری، ۱۳۹۷: ۸۵-۸۵؛ رضایی و همکاران، ۱۸۷ و ۱۸۸).
۲. در یک دیدگاه، دانشگاه‌های جدید مذهبی به چهار نوع تقسیم شده است: ۱. دانشگاه‌های عرفی-مذهبی (مانند دانشگاه امام صادق (ع)؛ ۲. دانشگاه‌های مذهبی-عرفی: دانشگاه‌های مفید، موسسه آموزش و پژوهشی امام‌خمينی و مدرسه عالی شهید مطهری، ۳. دانشگاه‌های مذهبی؛ دانشگاه علوم اسلامی رضوی، دانشگاه تقریب مذاهب اسلامی و دانشگاه مجازی علوم حدیث ۴. دانشگاه‌های نظامی-مذهبی؛ کلیه مراکز آموزش عالی سپاه پاسداران انقلاب اسلامی، مراکز آموزش عالی وزارت اطلاعات و نهادهای حکومتی جمهوری اسلامی (فاضلی، ۱۳۹۶: ۲۸۳-۲۸۵).
۳. اساسنامه نهاد (تصویب نهایی در ۳ اسفند ۱۳۷۲ در شورای عالی انقلاب فرهنگی) همگی به تحقق اسلامی‌سازی دانشگاه‌ها و تقویت آرمان متخصص مسلمان تصریح دارند (معاونت طرح و برنامه و امور مجلس نهاد رهبری، ۱۳۸۷: ۲۹).
۴. برخی از مهم‌ترین وظایف معاونت فرهنگی ارتباط مستقیم یا غیرمستقیم با آرمان تربیت متخصص مسلمان دارد.

اسلامی همان مسیر دولتی اجرایی از بالا به پایین که از سوی رژیم پیشین دنبال می‌شد از سوی دولت انقلاب نیز دنبال شد تا که بتواند مولفه‌های دین در دانشگاه را در شکل آرمان متخصص مسلمان فعال و بارور کند. اما از نظر منتقدان، سیاست‌گذاری و اجرای آرمان متخصص مسلمان از طریق سازوکارهای دولتی و اداری نه تنها به تحقق این آرمان و پیوند موثر دین و علم در دانشگاه کمکی نکرده بلکه به ظهور و گسترش برخی آسیب‌ها منجر شده است: سیاست‌زدگی دانشگاه؛ توسعه دانشگاه حکومت‌پایه و دولت‌مدار؛ گسترش ظاهرگرایی دینی در بین دانشجویان و متعلمین، اعمال ضوابط گزینشی سخت‌گیرانه و تبدیل دانشگاه به شعبه‌ای از حزب حاکم، تبدیل دانشگاه به مدارس دینی و حوزه‌های علمیه (اخوان کاظمی ۱۳۸۲؛ مقیسه ۱۳۸۴، فراستخواه، ۱۳۸۸؛ هاشم‌زهی و خلجی، ۱۳۸۸؛ اردکانی، ۱۳۹۰؛ هاشم‌زهی و میرزا، ۱۳۹۲؛ فاضلی، ۱۳۹۶).

اگر پیش و بیش از برخورد حکومتی، سیاسی و اداری با آرمان متخصص مسلمان در تدوین اصول پشتیبان این آرمان بکوشیم باید دریابیم که تأثیر مولفه دین در دانشگاه را تحت چه مفهومی می‌توان فهمید. اگر دین را از جنبه مفهومی ذیل مفهوم ارزش صورت‌بندی کنیم، در این صورت، این پرسش مطرح می‌شود که آیا اساساً علم باید وجهی از ارزش داشته باشد یا نه اساساً علم فارغ از نظام ارزش‌هاست؟

در پاسخ به این پرسش، دو اردوگاه رادیکال علم‌محوران و ارزش‌باوران رویاروی هم قرار گرفته‌اند. اردوگاه علم‌باوران با اعتقاد به آموزه «علم خنثی^۱» یا «علم رها از ارزش‌دوری» به جدایی مطلق دانش و ارزش و بر این اساس، به جدایی مطلق نهاد دانشگاه و دین معتقدند. علم‌باوران نگران‌اند که چنانچه ارزش‌ها به طور عام و ارزش‌های دینی به‌طور خاص بخواهد تجربه علمی را جهت دهد، علم به ورطه ایدئولوژی خواهد افتاد. اما ارزش‌باوران که ارزش‌باری علم را با تفکیک منطقی دانش از ارزش جمع نمی‌کنند، با اتکا بر آموزه «علم غرض‌مند^۲» بر این باورند که علم و نهاد علم نمی‌تواند فارغ از ارزش باشد. ارزش‌باوران از آن‌جا که عنصر ارزش را به گونه‌ای مطلق درک می‌کنند معتقدند مولفه‌های دین اسلام بایستی در تمامی قلمروها از جمله دانشگاه تسلط همه‌جانبه داشته باشد^۳ (میرباقری ۱۳۷۱، ۱۳۸۷؛ موحدباطحی ۱۳۹۱: ۵۹؛ کچویان، ۱۳۹۱: ۳۲۹-۳۵۷).

به نظر می‌رسد سرنوشت آرمان متخصص مسلمان در اردوگاه علم‌محوران به گسترش و تعمیق دانشگاه پوزیتیویسم‌گرای (جدایی مطلق دانش از ارزش و جدایی مسلمانی و تخصص) و در اردوگاه ارزش‌محوران به خلط علم و ایدئولوژی و تبدیل شدن دانشگاه به «مدرسه دینی» یا «مدرسه دینی-

۱. Impartial Science

۲. Non- Impartial Science

۳. شکل ناب این دیدگاه را می‌توان در بیانیه انجمن اسلامی دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران مشاهده کرد که درباره آن سخن گفتیم.

سیاسی» منجر می‌شود. اما آیا می‌توان از اردوگاه علم‌محوران و ارزش‌محوران فراتر رفت و با یافتن نسبتی دیگر میان دانش و ارزش، «آرمان متخصص مسلمان» و پیوند دین و دانشگاه را از غلطیدن به پوزیتیویسم و علم‌گرایی از یک‌سو، و تبدیل‌شدن دانشگاه به «مدرسه دینی» از دیگرسو، محافظت کرد؟ مقاله حاضر این نسبت متفاوت دانش و ارزش را در نظریه ماکس وبر مبنی بر تمایز میان «حکم ارزشی» و «ربط ارزشی» یافته است. بر مبنای مفهوم ربط ارزشی، دانش و ارزش در نسبت با هم دانش را می‌سازند اما بر پایه حکم ارزشی مشخص می‌شود کجا علم و کجا ارزش و در نتیجه، کجا تربیت تخصصی و کجا تربیت دینی است. با وجود این‌که به این نکته اشراف داریم که وبر در سنت مسیحی است و ما در سنت دین اسلام بسر می‌بریم اما معتقدیم می‌توان از فرم استدلال وبر در توضیح نسبت دین و دانشگاه و تعیین اصل زیربنایی آرمان متخصص مسلمان در ایران استفاده نمود، چه رهیافت وبر این امکان را به ما می‌دهد تا نسبت دانش و ارزش را متفاوت از رهیافت علم‌باوران و رهیافت ارزش‌باوران صورت‌بندی کنیم (آرون، ۱۳۷۸؛ ۱۳۸۶؛ ۵۶۸؛ ۱۳۹۳؛ ۴۲ و ۴۶؛ فرهادپور، ۱۳۷۸؛ ۳۱؛ روزیدس، ۱۳۸۱؛ فروند، ۱۳۸۳؛ ۵؛ گیدنز، ۱۳۸۶؛ ۲۷؛ هیوز، ۱۳۸۶؛ ۲۵۶؛ لویت، ۱۳۸۶؛ ۱۱۳؛ روورت، ۱۳۸۹؛ بیتهم، ۱۳۹۲؛ هکمن، ۱۳۹۳؛ گین، ۱۳۸۹؛ مایرز، ۲۰۰۴؛ ۲۷۷؛ بوراوی، ۲۰۱۰؛ ۷۴۵).

با توجه به مسئله مطرح شده، مباحث این مقاله از دو بخش تشکیل شده است. بخش اول به نظریه دانش و ارزش وبر و بخش دوم به کاربرت این نظریه به‌مثابه بنیان نظری آرمان متخصص مسلمان اختصاص دارد.

روش

این پژوهش به منظور شناسایی و استخراج اصل پشتیبان آرمان متخصص مسلمان از نظریه دانش و ارزش ماکس وبر، از روش مطالعه کتابخانه‌ای استفاده کرده است. منابع این پژوهش شامل مجموعه مقالات روش‌شناسی علوم اجتماعی به‌ویژه مقاله بی‌طرفی و مقاله عینیت؛ مقاله علم به مثابه حرفه، مقاله سیاست به‌مثابه حرفه و فصل اول کتاب اقتصاد و جامعه است. در بررسی بنیان‌های فلسفی آرا وبر نیز به کتاب سنجش خرد ناب و نقد قوه عملی ایمانوئل کانت مراجعه شده است.

نظریه دانش و ارزش وبر: تمایز ربط ارزشی و حکم ارزشی

در این جا می‌کوشیم به بازسازی و صورت‌بندی نظریه دانش و ارزش وبر و تأکید این نظریه بر تمایز ربط ارزشی^۱ از حکم ارزشی^۲ بپردازیم. چنان‌که گفته شد گفتیم وبر نسبت دانش و ارزش را متفاوت از رهیافت اثباتی و رهیافت هنجاری صورت‌بندی می‌کند. رهیافت پوزیتیویستی کنت و دورکیم منبعث از علوم طبیعی، علم و دانشگاه را فارغ از ارزش‌ها دنبال می‌کند و معتقد است گونه‌ای دانشگاه ممکن است که نمی‌خواهد وابستگی چندانی به ارزش‌ها داشته باشد. این تلقی ناشی از شکل‌گیری جامعه انقلابی فرانسه بود که به‌طور رادیکال کوشید از تمام نظام‌های ارزشی مسیحیت بریده، ارزش‌های مسیحی را در حکومت و سیاست از جمله عرصه دانشگاه به‌حاشیه براند. اما آن شکافی که در انقلاب فرانسه صورت گرفت با توجه به تحولات دینی، سیاسی و اقتصادی متفاوت در آلمان و به‌دلیل سنت ایده‌آلیسم آلمانی و به‌ویژه کوشش‌های هگل در آشتی بین دوگانه‌های بی‌شمار از جمله فرد و جامعه، سنت و تجدد، دولت و جامعه، عقل و مسیحیت، ممکن نشد و در نتیجه، دو رهیافت وبری و هنجاری در نقد رهیافت اثباتی قوت گرفت.

رهیافت هنجاری از جمله اعضاء «انجمن سیاست اجتماعی» (شامل افرادی نظیر گوستاف اشمولر، ویلهلم روشر و کارل کنیس) که وبر به آنان به کنایه «سوسیالیست‌های دانشگاهی کرسی‌نشین» می‌گفت، تفکیک دانش و ارزش را نه مفید و نه ممکن و ضروری می‌دانستند (بیتهام، ۱۳۹۲: ۵۰؛ فوگن، ۱۳۸۵: ۱۳۵). اما وبر دریافت آن تلقی پوزیتیویستی که دانش را از ارزش به‌طور مطلق جدا می‌پندارد و آن تلقی هنجاری که دانش و ارزش را جدا نمی‌پندارد، چندان پایه‌های نظری محکمی ندارد. از این‌رو وبر با تفکیک ربط ارزشی از حکم ارزشی استدلال کرد که دانش و ارزش در عین جدایی، با هم دانش تجربی را می‌سازند. وبر بر پایه مفهوم «ربط ارزشی» دریافت که دانش نسبت تنگاتنگی با ارزش‌هایی دارد که پژوهشگر از منظر آن به واقعیت اجتماعی نظاره می‌کند و سمت و سوی نگاه محقق سمت‌وسویی خنثی نیست بلکه با اتکا به ارزش‌ها به پژوهش و داده‌ها سمت‌وسو می‌دهد اما محقق همواره باید آگاه باشد که این جهت دادن به تمایز ربط ارزشی با حکم ارزشی خدشه وارد نکند. بنابراین، وبر کوشید از عزیمتگاه باید‌ها حرکت کند ولی عینیت را از دست ندهد چرا که صرف حرکت از باید‌ها می‌توانست تنها حکم ارزشی یعنی ایدئولوژی و جهان‌بینی و نظایر این‌ها فراهم آورد اما وبر می‌خواست متخصص دانشگاهی و حامی عینیت باشد (وبر، ۱۳۸۵: ۸۸-۱۶۵).

۱ . Wertbeziehung
۲ . Werturungen

و بر تمایز منطقی «ربط ارزشی» و «حکم ارزشی» را بر پایه تفکیک کانتی «هست» و «باید» استوار کرد (و بر، ۱۳۸۵: ۱۸، ۴۳ و ۴۴). نزد کانت، بین بایستی و هستن تفاوت است بدین‌شکل که از جنبه منطقی گزاره‌ها به دو دسته تقسیم می‌شوند: گزاره‌های خبری و گزاره‌های انشایی (کانت، ۱۳۶۲). گزاره‌های خبری از سنخ گزاره‌های "استی" یا "هستی" است که در واقع خبری را می‌دهد. برای مثال، گزاره علی، دانشجو است، یک گزاره خبری است. گزاره‌های انشایی، گزاره‌های امری است یعنی واجد امری است، برای مثال، علی باید دانشجو بشود. اما و بر کوشید نسبتی بین این دو گزاره فراهم کند و در عین حال، با فرمول طلایی خود قضاوت ارزشی و ربط ارزشی را از هم تفکیک کرد. و بر آن‌جا که از باید حرکت می‌کرد به آن حکم ارزشی می‌گفت و آن‌جا که به واقعیت‌ها توجه می‌کرد، ربط ارزشی را صورت‌بندی می‌کرد بدین‌شکل که هنگامی که واقعیت را مشاهده می‌کنیم نبایستی برای مثال در موضوع عدالت، ارزش‌های خود را که همان عدالت‌خواهی است تسری دهیم اما در عین حال، لازم است جایی نیز برای ارزش‌ها که همان عدالت‌خواهی باشد باز کنیم.

برای فهم عمیق‌تر تمایز و بر می‌بایست به تمایز مهم کانت میان «مقوله‌های فهم» و «ایده‌های خرد» توجه نمود. نزد کانت ایده‌های خرد مشروعیت خود را از تجربه نمی‌گیرد اما مقولات فهم مشروعیت‌شان را از تجربه می‌گیرند. مقولات برساخت ذهن هستند و از تجربه نمی‌آیند اما مشروعیت کاربردشان را از داده‌ها و امور تجربی می‌گیرند که اگر مفهومی یا گزاره‌ای تجربی نتوانست از تجربه پر شود خالی خواهد بود. از این‌رو، مفهوم تجربی ابعاد برهانی دارد اما ایده‌ها تولید کردند که مشروعیت‌شان را از داده‌های تجربی نمی‌گیرند یعنی این که ایده‌ها وابسته به امور تجربی نیستند بلکه ایده‌ها و ارزش‌ها خصیصه «تنظیم‌گر» دارند نه «سازنده» (کانت، ۱۳۶۲).

و بر به تأسی از کانت دانست که مفاهیم فاهمه بیش از هر چیز نسبت جدی با امر تجربه دارد اما از دیگر سو، ارزش‌ها همچون ایده‌هایی هستند که خرد فراتر از تجربه می‌سازد و ارزش‌ها مفاهیم فهم را جهت می‌دهند و یا تنظیم می‌کنند (ربط ارزشی) اما همواره باید آگاه بود که ارزش‌ها را با مفاهیمی که از تجربه بیرون نمی‌آیند خلط نکنیم (حکم ارزشی) (و بر، ۱۳۸۵: ۱۶۳، ۱۶۸ و ۱۶۹).

در این‌جا می‌بایست به تمایز دیگری از کانت یعنی تمایز سنجش خرد ناب و سنجش خرد عملی دقت کنیم. کانت در سنجش خرد ناب مسئله‌اش، شناخت طبیعت بود و از این‌رو، کوشید که از داده‌های تجربی آغاز کند. در واقع، داده‌های تجربی در سازوکاری پیچیده از حس به فهم و از فهم به خرد می‌روند (کانت، ۱۳۶۲: ۹۹ A). این روند حصول شناخت، پایه جامعه‌شناسی پوزیتیویستی است که به تأسی از جان استوارت میل تمثیلی بین شناخت طبیعت و شناخت جامعه را صورت‌بندی کرد. بدین‌شکل که آن‌گونه که ذهن قوانین طبیعت را کشف می‌کند قوانین جامعه را نیز با همین سازوکار درک کند. این بدین معناست که آن‌چنان که یک فیزیکدان به‌طور خنثی به طبیعت می‌نگرد پژوهشگر اجتماعی نیز به جامعه می‌نگرد و می‌کوشد عینیت جامعه را فارغ از نظام

ارزشی‌اش و فارغ از ذهنیت خود بازتاب دهد. این خوانش پوزیتیویستی جان استوارت میل، کنت و اسپنسر از فلسفه کانت، جامعه‌شناسی پوزیتیویستی را در فرانسه و انگلیس بنیان گذاشت. فراموش نکنیم که اگوست کنت می‌خواست «فیزیک اجتماعی» بنویسد. در همین جا بود که وبر متأثر از نئوکانتی‌های بادن کوشید از پوزیتیویسم عبور کند. به باور نئوکانتی‌ها، «خوانش مغشوش از اندیشه کانت بود که به فیزیک ارجحیت می‌داد» (رینگر، ۱۹۹۷: ۲۱؛ فرهادپور، ۱۳۷۸: ۶۱ و ۶۵ و ۶۶).

وبر از طریق نئوکانتی‌های بادن بر نقد دوم کانت یعنی **سنجش خرد عملی** ایستاد تا مباحث کانت را در عرصه علوم اجتماعی بسط و گسترش دیگری دهد. کانت در **سنجش خرد عملی** بر تقدم باید (اخلاقی) بر هست قائل بود (کانت، ۱۳۹۵). اگر مطابق با **سنجش خرد ناب** کانت از داده‌ها حرکت می‌کردیم، وبر و نئوکانتی‌ها به تاسی از نقد دوم کانت از منظر باید‌ها حرکت کردند یعنی این که باید در جامعه عدالت حکمفرما باشد. در **سنجش خرد عملی** از باید‌ها یعنی از کنش حرکت می‌کنیم و داده‌ها بر پایه کنش کنشگر سامان می‌یابند. در **سنجش خرد عملی** این کنش است که علم را آغاز می‌کند. وقتی کنش آغازگر علم است باید دانست که مفاهیم چگونه ذیل کنش سامان می‌یابند. مطابق با **سنجش خرد عملی**، آغاز هر چیز کنش است و کنش در خرد شکل می‌گیرد و این کنش است که ساختار مفاهیم را جهت می‌دهد. **سنجش خرد ناب** تسلط فیزیک و علوم طبیعی را تثبیت می‌کند و اگوست کنت نیز در همین چارچوب درصدد بود که «فیزیک اجتماعی» بنویسد اما وبر دریافته بود که علوم اجتماعی از سنخ علوم طبیعی نیست و آن را ذیل علوم فرهنگی می‌دید. علوم فرهنگی به جای این که همچون علوم طبیعی از داده آغاز کند از کنش آغاز می‌کند بدین معنا که پژوهش از منظر پژوهشگر آغاز می‌شود و پژوهشگر ناچار از نظام ارزشی خود که متکی به «اصل حکمتی» (maxim) است پژوهش خود را سامان‌دهی می‌کند (وبر، ۱۳۸۵: ۴۰، ۱۰۴ و ۱۱۵، ۱۲۲-۱۴۸).

وبر کوشید از سنت کانت در مقابل اصحاب فرهنگ به دفاع برخیزد ولی این دفاع به گونه‌ای بود که عناصری از استدلال نحله فرهنگ را در دفاع خود می‌آورد. از این رو، وبر کوشید همه مباحثی را که اصحاب نحله فرهنگ همچون هردر، نیچه و بورکهارت طرح کرده بود در دستگاه مفاهیم خود بارور کند. این مباحث که به ریکرت و ویندلبانند رسیده بود همه عنصری به نام «فرهنگ» را تشخیصی خاص بخشیده بودند که فرهنگ چه نقشی می‌تواند بازی کند. وبر به تاسی از مفهوم «علوم فرهنگی» ویندلبانند و ریکرت بر این نکته پافشاری کرد که علوم اجتماعی به مقوله فرهنگ و ارزش مرتبط است و «بنا به محتوای فرهنگ، تنوع می‌یابد» (وبر، ۱۳۸۵: ۱۲۱ و ۱۲۲، ۱۶۲؛ بوراوی، ۲۰۱۲: ۷۴۸).

ربط ارزشی و حکم ارزشی به‌مثابه اصل پشتیبان آرمان «متخصص مسلمان»

اکنون می‌خواهیم با الهام از تفکیک وبری ربط ارزشی از حکم ارزشی، اصلی برای آرمان متخصص مسلمان فراهم و این تز مرکزی را طرح و بررسی کنیم که ارزش‌های اسلامی می‌تواند حضور مشروع ولی مشخص در فعالیت‌های علمی و غیرعلمی متخصص مسلمان داشته باشد. چنانچه خواهیم دید آرمان متخصص مسلمان بر پایه تفکیک ربط ارزشی از حکم ارزشی، بر سلسله تمایزات میان «علم و ایدئولوژی؛ علم و جهان‌بینی؛ دانشگاه و حزب؛ دانشگاه و مدرسه دینی؛ بی‌طرفی اخلاقی و بی‌تفاوتی اخلاقی؛ منش و گرایش، عقلانیت صوری و عقلانیت ماهوی» مبتنی است.

تمایز علم و ایدئولوژی

بر مبنای تمایز ربط ارزشی از حکم ارزشی، تمایز علم و ایدئولوژی معیار پایه‌ای برای ایده متخصص مسلمان است که اگر این دو خلط شوند، نمی‌توان جایگاه ارزش و دانش و تناسب این دو را صورت‌بندی کرد؛ در یک‌سو، تخصص علمی به‌وجود خواهد آمد که به دلیل امتناع از واقعیت نمی‌تواند علم باشد و در دیگر سو، ارزش‌ها آن‌چنان بر واقعیت حقه می‌کنند که نمی‌توان فهمید امر واقع کجاست. می‌توان خلط بین ارزش‌گذاری و امر واقع را به تعبیر وبری، ایدئولوژی گفت و این بدان معناست که ارزشی که تمام رئالیت‌ها را اشغال کند و مانع از آن شود که ذهن تفاوت ربط ارزشی و حکم ارزشی را به طور شفاف درک کند ایدئولوژی می‌شود.

دیدگاه وبری از آن دسته متخصصان دانشگاهی که بی‌اعتنا به تفکیک ربط ارزشی از حکم ارزشی، درصدد تبلیغ ایدئولوژی دینی و سیاسی در دانشگاه هستند، تحت عناوین «پیامبران دانشگاهی»، «شبه‌پیامبران دانشگاهی» و «پیامبران دانشگاهی صاحب مدرک و جواز رسمی» یاد می‌کند. این افراد به نام علم ارزش‌گذاری‌های خود درباره مسائل غایی را در سالن‌ها و کلاس‌های درس ایراد می‌کنند درحالی که نمی‌توان در حرفه علم به هیأت «جیره‌خواران دولتی» درآمده، نقش «خرده‌پیامبران یا شبه‌پیامبران دانشگاهی» را بازی کرد. در دیدگاه وبری، متخصص مسلمان در مقام یک انسان دانشگاهی می‌تواند به «نیازهای زمانه» پاسخ بگوید ولی درباره معنای جهان هیچ پاسخی ندارد: «تنها پیامبر و ناجی (و تو بخوان ایدئولوژیک) است که می‌تواند به مهمترین پرسش‌های ما پاسخ دهد که چه باید بکنیم و چگونه زندگی‌مان را سامان دهیم؟» (ویر، ۱۳۸۵: ۲۳ و ۲۴؛ ۱۳۸۷: ۱۷۷، ۱۷۹ و ۱۸۰).

مطابق با دیدگاه وبری، متخصص مسلمان می‌تواند ارزش‌ها و آرمان‌های دینی و اسلامی خود را در فرم علم تعقیب کند نه در فرم ایدئولوژی. چنانچه ویر تأکید داشت که مسئله‌های اجتماعی

کارگران را از موضع ایدئولوژی بورژوازی یا سوسیالیستی دنبال نکند: «آرشیو نباید بورژوازی یا سوسیالیستی باشد. با این حال، جهت‌گیری و تمایل آرشیو به این است که مسئله کارگران را در پیشانی توجه خود قرار دهد» (فوگن، ۱۳۸۵: ۱۳۵؛ سالومون، ۱۹۳۴: ۱۶۵؛ شرلین، ۱۹۷۴: ۳۴۴ و ۳۴۶؛ بیتهم، ۱۳۹۲: ۵۰ و ۵۱).

تمایز علم و جهان‌بینی

بر اساس تمایز بین ربط ارزشی و حکم ارزشی، آرمان متخصص مسلمان بر تمایز میان علم و جهان‌بینی استوار است. جهان‌بینی از سنخ ارزش‌ها و علم از سنخ داده‌ها و فاکت‌ها است. بر این مبنای، وظیفه متخصص مسلمان در دانشگاه مداخله در مبارزه میان جهان‌بینی‌ها و عقاید حزبی دانشجویان نیست. او می‌تواند این کار را در خارج از کلاس درس و در صحنه‌های عمومی (مطبوعات و انجمن‌ها و هر جایی غیر از کلاس درس) پی‌گیری کند. در فهم تفکیک علم از جهان‌بینی می‌توان به نقد وبر به ظهور جریان روانی - جنسی در برخی شهرهای آلمان از جمله هایدلبرگ که تساوی زن و مرد در اعمال جنسی را تبلیغ می‌کرد، اشاره کرد. در آن جریان، اتوگراس به عنوان یک روانکاو سعی داشت از طریق القائات مذهبی، نظریه جنسی زیگموند فروید را در قالب زندگی آزاد نشان دهد اما وبر به شکلی خصمانه در برابر آرای گروس ایستاد و به عنوان یکی از اعضای هیأت دبیره در نامه‌ای طولانی به ادگار ژافه، گروس را یک کاریزما نامید که می‌کوشد از کل آرا و آثار فروید، ذره‌ای را بیرون بکشد و آن را همچون یک جهان‌بینی معرفی کند (فوگن، ۳۸۵: ۱۴۱ و ۱۴۴). در این مثال، دیدگاه اتوگروسی به تمایز کانتی «خرد» و «فهم» و تمایز وبری علم و جهان‌بینی بی‌توجه است که نتایج آن این است که جهان‌بینی را با فاکت‌ها و داده‌ها درهم می‌آمیزد و خلط می‌کند و از این‌رواست که وبر بر پایه مبانی‌ای که بر آن تکیه کرده است او را نقد می‌کند.

تمایز حرفه علم، حرفه سیاست و حرفه رهبری

متخصص مسلمان در مقام مدرس و پژوهشگر دانشگاهی بر تمایز میان حرفه علم، حرفه سیاست و حرفه رهبری دینی و سیاسی مبتنی است. در دیدگاه وبری، ویژگی‌هایی که باعث می‌شود کسی محقق، دانشمند یا استاد دانشگاه باشد با ویژگی‌های لازم برای رهبری و هدایت افراد در زندگی عملی به‌ویژه در سیاست و حوزه دین تفاوت دارد. اغتشاش و خلط میان این چند نقش، خدشه‌وارد کردن بر هر یک از آن‌هاست. اگر در دانشگاه از متخصص مسلمان انتظار ایفای نقش «رهبری»، «فعالیت سیاسی» و «اصلاحگری دینی» داشته باشیم، اشتباه بزرگی مرتکب شده‌ایم. متخصص مسلمان باید بکوشد از تربیون کلاس درس، مواضع سیاسی و سوگیری‌های ارزشی خاص خویش را

به دانشجویانش تحمیل نکند. هرچند به شیوه علمی و عینی نمی‌توان وظیفه متخصص مسلمان واقعی را اثبات کرد اما می‌توان از او خواست که «صداقت فکری» لازم برای تمایز میان دو مسئله کاملاً نامتجانس بیان حقیقت (تعیین ساختار درونی یا روابط ریاضی یا منطقی ارزش‌های یک مسئله) و مسئله پاسخ دادن به موضوعات مربوط به ارزش یک فرهنگ و محتوای آن یا مسئله چگونگی عمل کردن در اجتماعات فرهنگی و انجمن‌های سیاسی را داشته باشد (وبر، ۱۳۸۵: ۱۹-۴۰؛ ۱۳۸۷؛ بیت‌هام، ۱۳۹۲: ۱۶۹؛ گین، ۲۰۰۲: ۶۱).

در دیدگاه وبری، آنچه در کلاس درس می‌گذرد باید از بحث‌های ارزشی در عرصه عمومی و عرصه سخنرانی‌های سیاسی برکنار باشد چرا که «علم جایی برای رده‌ها و جوابیه‌ها نیست» (وبر، ۱۳۸۵: ۱۰۱). در جلسات سیاسی، سخنرانی وسیله‌ای برای تبلیغ و جمع‌آوری رأی و پیروز شدن بر حریفان و سخنان سیاسی شمشیری هستند علیه دشمن نه تیغه‌های گاوآهنی که خاک را برای پرورش آرا و نظرات متفکرانه آماده کنند. در این جا است که دیدگاه وبری به تمایز «درس‌گفتار^۱» و «سخنرانی» در سنت دانشگاه‌های آلمان دقت ویژه دارد. ویژگی درس‌گفتار، «جدیت آرام، واقع‌پردازی و اندیشمندی خودنسرده» و وظیفه استاد و پژوهشگر در درس‌گفتار عبارت از «نگیزش و پرورش توانایی مشاهده، استدلال و مجموعه‌ای از اطلاعات واقعی»، تشخیص دقیق واقعیات و تمییز این واقعیات از ارزیابی‌ها است. از این رو است که از نظر وبر، «در کلاس درس دانشگاه، صداقت فکری^۲ تنها فضیلت است» (وبر، ۱۳۸۵: ۲۱ و ۱۳۸۷: ۱۸۰). از این رو، متخصص پرورش یافته در سنت وبری، می‌کوشد به‌جای اعلام مواضع سیاسی و بیان قضاوت ارزشی در کلاس درس به تحلیل علمی ارزش‌ها و توصیف و تحلیل واقعیت بپردازد. برای مثال، جامعه‌شناس وبری می‌کوشد به بررسی شکل‌های مختلف دموکراسی، عملکرد آن‌ها و مقایسه پیامدهای هر شکل سیاسی بپردازد و شکل‌های دموکراتیک و غیردموکراتیک را مقابل هم قرار دهد تا دانشجویان برحسب آرمان‌های غایی خود، موضعی اتخاذ کنند (وبر، ۱۳۸۷: ۱۷۳).

تمایز «بی‌طرفی اخلاقی» و «بی‌تفاوتی اخلاقی»

مطابق با روش‌شناسی وبری تفکیک ربط ارزشی از حکم ارزشی، متخصص مسلمان بر تمایز میان «بی‌طرفی اخلاقی» و «بی‌تفاوتی اخلاقی» مبتنی است. در دیدگاه وبری، عینیت علمی به معنای «بی‌طرفی اخلاقی^۳» است نه به معنای «بی‌تفاوتی اخلاقی». درواقع، بیان روشن و حد و

۱. Lecture

۲. intellectual integrity

۳. بی‌طرفی اخلاقی، اصلی است که پژوهشگر و مدرس دانشگاه به تأسی از آن، تاب دیدن واقعیت‌های ناخوشایند و حتی مغایر با دیدگاه‌های ارزشی و حزبی خود را داشته باشد (وبر، ۱۳۸۵: ۳۰-۳۱).

مرزدار آرمان شخصی در مباحث علمی، مانعی برای عینیت پژوهش نیست: «ایستار بی تفاوتی اخلاقی و فقدان اصول (مرام) هیچ ربطی به عینیت علمی ندارد»^۱ (وبر، ۱۳۸۵: ۱۰۰). این یعنی عینیت به این نیست که متخصص مسلمان با «بی تفاوتی» نسبت به آرمان‌ها و ارزش‌های اسلامی خویش، پژوهشی را طراحی و دنبال کند. پس متخصص مسلمان در مقام انسان دانشگاهی در مقابل ارزش‌ها و بایدها بی تفاوت نیست بلکه بر ارزش‌ها تأکید می‌کند. باین‌همه، او همواره به این نکته آگاه است که در مقام یک متخصص دانشگاهی کجا با سیاستمداران همکاری می‌کند و کجا از آنان فاصله می‌گیرد. این روش را می‌توان تحت اصطلاح **دیالوگ انتقادی** صورت‌بندی کرد تا ضمن همکاری متخصصان با سیاستمداران از استقلال نهاد علم حمایت کرد. این روش درست مقابل تجربه‌ای است که بعدها در آلمان، حزب ناسیونال سوسیالیسم دانشگاه را نه در همکاری انتقادی با دولت‌مردان بلکه آن را به مثابه زائده‌ای برای حزب نازی به کار گرفت و عملاً بسیاری از استادان را که روحیه همکاری انتقادی داشتند از دانشگاه اخراج کرد. در آن برهه عملاً دانشگاه شاخه‌ای از حزب حاکم شد که وظیفه‌اش نه پرداختن به واقعیت‌های اجتماع در بستر ارزش‌های آن بلکه زیور دادن و توجیه سیاست‌های کلانی بود که سیاستمداران دنبال می‌کردند. در آن تجربه، دانش نبود که سیاست را جهت می‌داد بلکه این سیاست بود که دانش را سمت‌وسو می‌داد.

تمایز منش و گرایش

ایده متخصص مسلمان بر تمایز میان منش^۲ و گرایش^۳ استوار است به این معنی که متخصص مسلمان در نهاد علم منش خاص خود را دارد ولی پیروی از گرایش خاصی را انکار می‌کند. البته وبر در این مورد به‌طور روشن سخنی نگفته است که آیا دوگانه منش و گرایش را می‌توان ذیل تمایز ربط ارزشی و حکم ارزشی صورت‌بندی کرد اما فحوای سخن او را می‌توان این گونه خوانش کرد که منش گونه‌ای جهت‌مندی برای نهاد علم دارد اما گرایش بیانی از تجسم و تعیین خاص این جهت‌مندی است که می‌توان به آن حکم ارزشی لقب داد. منش، یکی از ابعاد جهت‌مندی نهاد علم و دانشمند است تا در مقابل مسائل عام بی تفاوت نباشد اما این جهت‌مندی را در امور جزئی هزینه نمی‌کند و اگر چنانچه در هر موردی این منش بخواهد خود را نشان دهد عملاً امر عام از دست خواهد رفت. برای مثال، وبر «منش» مجله **آرشیو علوم اجتماعی** را «حمایت از رفاه مادی توده‌های کارگر و افزایش سهم این توده‌ها از ارزش‌های مادی و معنوی فرهنگ» معرفی ولی کوشش

۱. در جامعه‌شناسی آمریکا، درک وبر از آموزه علم عاری از ارزش‌دوری به اشتباه به مفهوم «بی تفاوتی اخلاقی» تلقی شد (سواتوس و کیویستو، ۱۹۹۱: ۱۲۶).

۲. Character

۳. tendency

کرد این منش را به گونه‌ای «گرایش» که احزاب سوسیال دموکرات آن را دنبال می‌کنند پی‌گیری نکند چرا که نهاد علم به عامیت منافع جامعه می‌اندیشد که کارگران هم جز آن هستند اما همه آن نیستند. با این حال، مرز میان منش و گرایش بسیار باریک است و ذهن تیزبین و نقاد وبری می‌تواند این را در شکل «تمایز^۱» بفهمد نه به شکل «دوگانگی^۲» (وبر، ۱۳۸۵: ۱۰۱ و ۱۰۲).

تفکیک عقلانیت صوری از عقلانیت ماهوی

با اتکا بر تفکیک میان ربط ارزشی و حکم ارزشی، ایده متخصص مسلمان بر تفکیک عقلانیت صوری و عقلانیت ماهوی متکی است. عقلانیت صوری به محاسبه وسایل مناسب برای تحقق یک هدف معین؛ برآورد پیامدهای اجتناب‌ناپذیر استفاده از وسایل؛ و سنجش عملی بودن اهداف می‌پردازد و «عقلانیت ماهوی» به داوری ارزشی اهداف و وسایل از منظر یک ارزش، ایدئولوژی و آرمان مشخص توجه دارد. دیدگاه وبری، تحلیل تجربی - فنی مبتنی بر عقلانیت صوری را داوری «علمی» و داوری ارزشی مبتنی بر عقلانیت ماهوی را کار «فکری» که تعبیر امروزیین کار روشنفکری است، می‌نامد (وبر، ۱۳۸۵: ۷۹-۸۰، ۹۰-۹۲؛ ۱۳۸۴: ۵۴).

متخصص مسلمان با اتکا بر عقلانیت ماهوی، مواضع ارزشی خود را در قبال پدیده‌ها و وقایع اعلام می‌کند؛ چرا که نمی‌تواند پژوهش خود را بدون ارزش رها کند؛ بلکه در پژوهش ناگزیر است به این که ارزش‌های خود را وارد کند تا بتواند از خنثی بودن پژوهش عدول کند و بتواند ابعاد عملی و به تعبیر پژوهش حاضر، ابعاد ارزشی و هدایت‌کننده به علم بدهد. از این رو، پژوهش علمی نمی‌تواند به گونه خنثی رها شود پس ناگزیر است از پژوهش علمی عبور کرده و به کار فکری و به عبارتی، کار عملی که مصداق آن گونه‌ای موضوع‌گیری ارزشی از سوی پژوهشگر است بپردازد. برای مثال، متخصص مسلمان از چشم‌انداز ارزش‌های اسلامی به پدیده فحشا نظاره می‌کند اما او نمی‌تواند ارزش‌های اسلامی خود را در تمام پژوهش بسط دهد و ناگزیر است تا آستانه داده‌های مشخص ارزش‌های خود را مدیریت و مهار کند. پس ناگزیر است بر مبنای عقلانیت صوری داده‌های مشخص جمع‌آوری کند که تعداد فاحشه‌ها در فلان شهر چه تعداد است. اگر تعداد فاحشه‌ها سیصد نفر بود محقق نمی‌تواند دوپست یا ششصد اعلام کند. اما از این مرحله تجربی که عبور کرد ناگزیر است تفسیر ارزشی کند که به‌طور مثال، فحشا، کیان خانواده را بر باد می‌دهد در مقابل آن تفسیری که متکی بر نظام ارزشی لیبرالی بیان می‌کند که فحشا باعث قوام خانواده می‌شود با این استدلال که اساس جامعه بر خانواده استوار است اما انسان نیازهای سیری‌ناپذیر نابهنجار دارد که از طریق جهت

۱ . distinction

۲ . duality

دادن این نیازهای سیری‌ناپذیر آرامش پیدا کرده و خانواده خود را سالم نگه می‌دارد. این‌جا درست است که محقق از ارزش‌های مسلمانی حرکت کرده است اما او باید داده‌های مشخص را با دقت بسیار با ارجاع به ارزش‌های خود جمع‌آوری کند اما نمی‌تواند پژوهش خود را رها کند بلکه نیاز دارد بر اساس ارزش‌های خود داده‌ها را تفسیر کند.

بنابراین، متخصص مسلمان می‌تواند در یک پژوهش علمی با اتکا بر عقلانیت ماهوی به تفسیر ارزشی مثلاً تفسیر دینی یا سیاسی یافته‌ها و نتایج کار علمی بپردازد به شرط این‌که مشخص سازد کدام بخش از اظهاراتش نشانگر عقلانیت صوری و کدام بخش صرفاً بیانگر عقلانیت ماهوی و «حکم ارزشی» مستتر در آن است. بر این اساس، سیاست‌گذاران و متولیان دین در دانشگاه می‌توانند و می‌بایست از مجرای تربیت دینی-اخلاقی (ایضاً تربیت سیاسی) به تقویت عقلانیت ماهوی متخصص مسلمان اهتمام ورزند به شرط آن‌که تفکیک عقلانیت ماهوی از عقلانیت صوری را مدنظر داشته باشند.

بحث و نتیجه‌گیری

از جنبه تبارشناسی موضوع می‌توان گفت شروع بحث آرمان متخصص مسلمان در جهان اسلام به‌طور عام و ایران به‌طور خاص، مشروعیت خود را به‌طور درون‌ماندگار واجد است و بنابراین، ما با یک آرمان دولتی و جناحی خاص مواجه نیستیم. با این‌همه، این بحث در ایران تاکنون بیشتر شکل هویتی، دولتی و بوروکراتیک به خود گرفته، به یک پیکار سیاسی مبدل شده است. چنانچه در بحث نسبت دین و دانشگاه، دو نقطه‌نظر رادیکال به آرایش قوا پرداخته‌اند. در یک‌سو، کسانی قائل به این هستند که علم وجهی تجربی دارد و بیش از هر چیز باید به واقعیت‌ها گردن گذارد و توجه کرد و از این‌رو دین هیچ نسبتی با دانشگاه و علم ندارد. در سوی دیگر، نیروهایی معتقدند که واقعیت همواره با جهت‌گیری خاص است که انتخاب و برگرفته می‌شود و از این‌رو، دین همه‌کاره دانشگاه و علم است. اما ما در این پژوهش به نسبت سومی بین دانش و ارزش قائل بودیم و کوشیدیم مشروعیت تئوریک این نقطه‌نظر را در مدل مفهومی ربط ارزشی و حکم ارزشی و بر تبیین کنیم و بر این مبنای شرایط امکان آرمان متخصص مسلمان را تعیین کنیم تا هم علم سر جای خود بماند و هم ارزش‌ها بیرون رانده نشوند.

بر پایه تمایز وبری ربط ارزشی و حکم ارزشی استدلال کردیم که در پژوهش و آموزش علمی برای متخصص مسلمان عرصه برای مداخله ارزش‌های دینی تنگ و بسته نیست. متخصص مسلمان می‌تواند با عنایت به تفکیک «علم و ایدئولوژی؛ علم و جهان‌بینی؛ دانشگاه و حزب؛ دانشگاه و مدرسه دینی؛ بی‌طرفی اخلاقی و بی‌تفاوتی اخلاقی؛ منش و گرایش، عقلانیت صوری و عقلانیت ماهوی»، ارزش‌های اسلامی و علائق ارزشی خود را در کلاس درس، تدوین مقاله، تألیف کتاب، نگارش

پایان‌نامه و ارزیابی علمی سیاست‌ها دخالت دهد و این مداخله ارزش‌ها را نیز اقدامی مفید، اجتناب‌ناپذیر و ضروری بیاید.

اصل ربط ارزشی به متخصصان مسلمان فرصت می‌دهد تا این احساس را بیابند که نگاهشان در ناحیه علم‌ورزی، خنثی و تهی از ارزش‌ها نیست تا به این طریق، احساسات مذهبی و ارزشی‌شان جریحه‌دار نشود و پدیده اسکیزوفرنی و جدایی مطلق علم و دین را تجربه نکنند. متخصص مسلمان می‌تواند ارزش‌های دینی را در مراحل مختلف یک پژوهش علمی - که در یک تقسیم‌بندی شامل مرحله انتخاب موضوع، صورت‌بندی مسئله تحقیق، جمع‌آوری داده و فاکت، بر ساخت مفهوم، تدوین و انتخاب دیدگاه نظری و مرحله داورى است - وارد کند^۱. برای مثال، از نگاه وبری مسئله‌های علم در پرتو آرمان‌ها و ارزش‌ها شکل می‌گیرد و صورت‌بندی می‌شود و متخصصان، مسائل جامعه را بر بنیاد ارزش‌ها و آرمان‌ها انتخاب و طرح می‌کنند تا بتوانند در تعامل با دیگر اجزای جامعه، نقش سازنده و متعهدانه در بهبود حیات اجتماعی به‌عهده بگیرند. در دیدگاه وبری، تحلیل علمی جامعه اساساً هنگامی آغاز می‌شود که در سطح ارزش‌ها وجود مشکلی اساسی احساس شود. همین که ارزش‌ها، خواه از سوی ارزش‌های فرد دیگر و خواه از سوی سایر ارزش‌های خود شخص مورد تهدید قرار بگیرد، تحلیل دقیق موضوعیت می‌یابد: «در میان نویسندگان نشریه‌ای که کار خود را تحت تأثیر علاقه کلی به مسئله معینی شروع می‌کند همواره می‌توان کسانی را یافت که به این مسئله علاقه شخصی دارند زیرا به نظر می‌رسد که آرمان‌های ارزشی مورد اعتقاد آن‌ها با برخی وضعیت‌های واقعی سازگار نیست و یا از طرف این وضعیت‌ها تهدید می‌شود» (وبر، ۱۳۸۵: ۱۰۱).

فرض کنید عده‌ای تلاش کنند که سیل‌های خود را بیش از اندازه بزرگ کنند یا ریش‌های خود را قطعه‌قطعه بتراشند. این را می‌توان یک مسئله اجتماعی دانست اما آیا این موضوع از اولویت و اهمیت بررسی برخوردار است یا پژوهشگری که انرژی و زمان خود را صرف این نکته می‌کند که چرا دانش‌آموزان فلان دبیرستان یا مردم فلان منطقه بیش از اندازه خودکشی می‌کنند؟ کدام یک از این دو مسئله و با چه معیاری از سوی پژوهشگر به آن اولویت داده می‌شود؟ در این مثال، خرد متکی به ارزش‌هایی که دارد که در این‌جا حفظ زندگی دانش‌آموزان است، آن را نسبت به آن ارزشی که یک ارزش خاص ظاهری است که شهروندان یک جامعه نبایستی رفتار و کردار ناهنجار داشته باشند را ترجیح می‌دهد. مثالی دیگر می‌زنیم. به‌طور مثال یک مدرس دانشگاه که به آموزش مشغول است اگرچه ارزش‌ها و آرمان‌هایش برای او درونی است اما در مواجهه با دانشجویان این نکته را که امکان دارد یک دانشجو واجد ارزش‌ها و آرمان دیگری باشد در نظر می‌گیرد و کنش او را با مبنا و

۱. این که ارزش‌ها در کدام مرحله پژوهش علمی مجاز به مداخله هستند، موضوعی پرمناقشه میان فیلسوفان علم است (یغمایی، ۱۳۹۴).

ارزش‌های خود نمی‌سنجد چرا که مدرس باید بکوشد وظایف خود را در مقابل دانشجو به بهترین شکل انجام دهد اگرچه که آرمان‌ها و ارزش‌هایش با آن دانشجو متفاوت است.

این بحثی بود که ما به مدل وبری انجام دادیم اما این بحث باید با طرح این پرسش ادامه یابد که هنگامی که وبر از ارزش‌ها سخن می‌گوید منظور او، ارزش‌های فرهنگی حاکم بر تمدن و فرهنگ آلمانی - مسیحی است ولی ما با درجه اجتهاد در نگاه وبر باید دریابیم که ارزش‌های نهفته در بستر اسلام و ایران چگونه می‌توانند تدقیق و مفهومی شوند تا که محتوا و دامنه خود را پیدا کرده و بتوانند پایه دانشی واقع شوند که در این سرزمین می‌خواهد بنیاد فهم و سامان‌دهی امور شود؟ طرح این پرسش‌ها که منشأ ارزش‌ها کدام هستند؟ ارزش‌ها آیا از بطن دین می‌آیند؟ یا اساساً ارزش‌ها نسبتی خاص با اخلاق دارند؟ آن‌گاه چگونه می‌توان ارزش‌ها را از دل نظام دینی و انباشته‌های دینی یافت؟ یا این‌که ارزش‌ها را باید از بطن فرهنگ ایرانی و ایران دوران اسلامی بیرون کشید؟ آیا ارزش‌ها تنها از دل دین بیرون می‌آیند یا این‌که برخلاف سنت مسیحی و یهودی در کنار دین، از عرف نیز می‌تواند بیرون کشیده شوند؟

پاسخ به این پرسش‌ها مستلزم تأملات دقیق الهیاتی، فلسفی و پژوهش‌های علمی است تا معلوم شود ارزش‌های ما کدامین هستند. ارزش‌های اسلامی باید در دانش تأثیر داشته باشد و به علم ما جهت دهد و همه می‌توانند و می‌بایست پایه نظام دانش دانشگاهی کشوری به بزرگی ایران با سابقه تاریخی معین باشند اما هنوز از جنبه نظری موفق نشده‌ایم این ارزش‌های اسلامی را به‌طور مفهومی تنقیح کنیم.

منابع

- آرون، ریمون (۱۳۷۸)، *جامعه‌شناسی معاصر آلمان*، ترجمه مرتضی ثاقب‌فر، تهران: موسسه فرهنگی تبیان.
- (۱۳۸۶)، *مراحل اساسی سیر اندیشه در جامعه‌شناسی*، ترجمه باقر پرهام، تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
- (۱۳۹۳)، *جامعه‌شناسی تمدن مدرن*، ترجمه پیروز ایزدی، تهران: انتشارات فرهنگ جاوید.
- ابادری، یوسف (۱۳۸۷)، *خرد جامعه‌شناسی*، تهران: طرح نو.
- اخوان کاظمی، بهرام (۱۳۸۲)، راهکارهایی برای اسلامی شدن دانشگاه‌ها با تأکید بر تقویت علوم انسانی و جنبش تولید علم، *فصلنامه دانشگاه اسلامی*، سال هفتم، ش ۱۸ و ۱۹.
- بیتهام، دیوید (۱۳۹۲)، *ماکس وبر و نظریه سیاست مدرن*، ترجمه هادی نوری، تهران: ققنوس.
- حاضری، علی محمد (۱۳۷۷)، *مدارس غیرانتفاعی و تحرک اجتماعی*، تهران: سازمان چاپ و انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.

- (۱۳۹۷)، دانشگاه اسلامی در افق آراء امام خمینی، میزگردی با حضور علی محمد حاضری و علیرضا شجاعی‌زند، *مجله حضور*، شماره ۱۰۴.
- خمینی، روح‌الله (۱۳۸۵)، *صحیفه امام: مجموعه آثار امام خمینی (س)*: (بیانات، پیام‌ها، مصاحبه‌ها، احکام، اجازات شرعی و نامه‌ها) تهران: موسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی (س).
- جعفریان، رسول (۱۳۹۷)، چند نکته درباره کتاب‌های درسی دوره قاجار، *فصلنامه دارالفنون*، سال اول، شماره ۱ و ۲، وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش.
- داوری اردکانی، رضا (۱۳۹۰)، *درباره تعلیم و تربیت در ایران*، تهران: انتشارات سخن.
- دورکم، امیل (۱۳۸۱)، *جامعه‌شناسی تربیتی: تاریخ فرهنگ و تربیت در اروپا (با گفتار مترجم درباره سیر فرهنگ و تربیت در ایران)*، ترجمه محمد مشایخی، تهران: شرکت سهامی انتشار.
- دهباشی، حسین (۱۳۹۳)، *حکمت و سیاست: خاطرات دکتر سید حسین نصر (مجموعه تاریخ شفاهی و تصویری ایران معاصر)*، تهران: سازمان اسناد و کتابخانه ملی.
- رضایی، محمد و همکاران (۱۳۹۶)، چهار روز از حیات دانشگاه پس از انقلاب؛ ۳۰ فروردین تا ۲ اردیبهشت ۱۳۵۹، *تحقیقات فرهنگی ایران*، سال دهم، شماره ۱.
- روحبخش، رحیم (۱۳۸۸)، امام خمینی و دانشگاه اسلامی در دوره قبل از پیروزی انقلاب اسلامی (پیشینه تاریخی، علل و نتایج)، *فصلنامه دانشگاه اسلامی*، سال ششم، ش ۱۵.
- روزیدس، دانیل (۱۳۸۱)، *میراث ماکس وبر: سیاستی غیرمتافیزیکی در شرایط اخلاقی رشد اقتصادی*، ترجمه احمد تدین و شهین احمدی، تهران: نشر هرمس.
- روورت، مایکل (۱۳۸۹)، «ماکس وبر و روش‌شناسی علوم اجتماعی»، در: *فلسفه علوم اجتماعی*، ترجمه محمد شجاعیان، تهران: پژوهشکده مطالعات اجتماعی و فرهنگی.
- زنگنه‌آبادی، احمد (۱۳۹۷)، نخستین ایده تأسیس دانشگاه اسلامی در ایران، *فصلنامه تاریخ پژوهشی*، سال بیستم، ش ۷۲.
- فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۶)، *علوم انسانی و اجتماعی در ایران: چالش‌ها، تحولات و راهبردها*، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۸۹)، *دانشگاه و آموزش عالی: منظرهای جهانی و مسئله‌های ایرانی*، تهران: نی.
- فرهادپور، مراد (۱۳۷۸)، *عقل افسرده. تأملاتی در باب تفکر مدرن*، تهران: طرح نو.
- فرزند، ژولین (۱۳۸۳)، *جامعه‌شناسی ماکس وبر*، ترجمه عبدالحسین نیک‌گهر، تهران: توتیا.
- فوگن، هانس نوربرت (۱۳۸۵)، *ماکس وبر*، ترجمه محمود رامبد، تهران: هرمس.
- قویدل معروفی، حسین و پورنجمی، مجید (۱۳۸۵)، *تاریخ جنبش دانشجویی ایران (جلد اول: دفتر تحکیم وحدت ۱۳۵۸-۱۳۸۰)*، قم: نجم‌الهدی.

- طباطبایی، جواد (۱۳۸۴)، دو نظام تولید علم در ایران، سخنرانی در انجمن جامعه‌شناسی ایران، منتشر شده در *مجله اینترنتی فصل نو*، شنبه ۲۹ بهمن ۱۳۸۴.
- کانت، ایمانوئل (۱۳۶۲)، *سنجش خرد ناب*، ترجمه میرشمس‌الدین ادیب سلطانی، تهران: نشر امیرکبیر.
- کرم پور، حمید (۱۳۸۱)، جامعه تعلیمات اسلامی؛ پیش زمینه تاسیس دانشگاه اسلامی، *مجله دانشگاه اسلامی*، سال ششم، شماره پانزدهم.
- (۱۳۹۵)، *نقد قوه عملی*، ترجمه انشاءالله رحمتی، نشر سوفیا.
- گیدنز، آنتونی (۱۳۸۶)، *سیاست و جامعه‌شناسی در اندیشه ماکس وبر*، ترجمه مجید محمدی، تهران: قطره.
- گین، نیکلاس (۱۳۸۹)، *ماکس وبر و نظریه پست‌مدرن، جدال عقل و افسون*، ترجمه محمود مقدس، تهران: روزنه.
- معاونت طرح و برنامه و امور مجلس نهاد رهبری (۱۳۸۷).
- مجموعه قوانین و مقررات نهاد نمایندگی مقام معظم رهبری در دانشگاه‌ها، قم: دفتر نشر معارف.
- مقیسه، حسین (۱۳۸۴)، *موانع اسلامی‌شدن دانشگاه‌ها، فصلنامه دانشگاه اسلامی*، ش ۲۷.
- میرباقری، سید محمد مهدی (۱۳۷۱)، *رابطه تعاریف فلسفی، توصیفات علمی و سرپرستی دینی*، قم: فرهنگستان علوم اسلامی.
- (۱۳۸۷)، *جهت‌داری علوم از نظر معرفت‌شناسی*، قم: پژوهگاه علوم و فرهنگ اسلامی.
- مناشری، دیوید (۱۳۹۶)، *نظام آموزشی و ساختن ایران مدرن*، ترجمه محمدحسین بادامچی و عرفان مصلح، انتشارات حکمت سینا.
- موحدابطحی، سید محمدتقی (۱۳۹۱)، دو راهکار تولید علم دینی بر مبنای آراء دکتر سروش، *جستارهای فلسفه دین*، شماره ۴.
- نوایی، علی اکبر (۱۳۸۲) پروژه اسلامی‌شدن دانشگاه‌ها و راهکارهای آن، *فصلنامه دانشگاه اسلامی*، سال هفتم، ش ۱۸ و ۱۹.
- وبر، ماکس (۱۳۸۴)، *اقتصاد و جامعه*، ترجمه عباس منوچهری و همکاران، تهران: نشر سمت.
- (۱۳۸۵)، *روش‌شناسی علوم اجتماعی*، ترجمه حسن چاوشیان، تهران: نشر مرکز.
- (۱۳۸۷)، *دین، قدرت، جامعه*، ترجمه احمد تدین، تهران: هرمس.
- هاشم زهی، نوروز و بهروز میرزا (۱۳۹۲)، تحلیل مقایسه‌ای ارزشیابی دانشجویان ایرانی از برنامه‌های اسلامی دانشگاه، *فصلنامه سیاست‌های راهبردی و کلان*، سال یکم، شماره دوم.
- هاشم‌زهی، نوروز و عباس خلجی (۱۳۸۸)، بررسی تطبیقی رویکردهای مبدعان اسلامی‌سازی دانشگاه در ایران، *فصلنامه معرفت در دانشگاه اسلامی*، سال سیزدهم، شماره ۳.

- هکمن، سوزان (۱۳۹۳)، *وبر: گونه ایده‌آل و نظریه اجتماعی معاصر*، ترجمه علی پیمان زارعی و مهدی رحمانی، تهران: رخداد نو.
- هیوز، هنری استورات (۱۳۸۶)، *آگاهی و جامعه*، ترجمه عزت‌الله فولادوند، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- Bruun, Hans Henrik. (۲۰۰۷), *Science, Values and Politics in Max Weber's Methodology University of Copenhagen*. Farnham: Ashgate Publishing Company.
- Burawoy, Michael. (۲۰۱۰), «From Max Weber to Public Sociology» in: *Transnationale Vergesellschaftungen Verhandlungen des ۳۵. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Frankfurt am Main ۲۰۱۰*. Herausgegeben von Hans-Georg Soeffner und Kathy Kursawe. Berlin: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Drysdale, John. (۱۹۹۶), «How are Social-Scientific Concepts Formed? A Reconstruction of Max Weber's Theory of Concept Formation», *Sociological Theory*, Vol. ۱۴, No. ۱. pp. ۷۱-۸۸.
- Ringer, Fritz. (۱۹۹۷), *Max Weber's methodology. The unification of the cultural and social sciences*. Cambridge, MA/London: Harvard University Press.
- Roth, Guenther and Wolfgang Schluchter (۱۹۸۴), *Max Weber's vision of history*. Berkeley: University of California press.
- Salomon, Albert. (۱۹۳۴) «Max Weber's Methodology», *Social Research*, Vol. ۱, No. ۲ (MAY ۱۹۳۴), pp. ۱۴۷-۱۶۸.
- Sharlin, Allan N. (۱۹۷۴), «Max Weber and the origins of the idea of value-free social science», *European Journal of Sociology*, Vol. ۱۵, No. ۲ pp. ۳۳۷-۳۵۳.
- Weber, Max. (۱۹۵۲), *The Methodology Of The Social Science*, translated and edited by Edward A. Shils and Henry A. Finch. With a foreword by Edward A. Shils. Glencoe, Illinois: Free Press.
- WH Swatos Jr, P Kivisto. (۱۹۹۱), «Beyond Wertfreiheit: Max Weber and Moral Order», *Sociological Focus*, Vol. ۲۴, No. ۲, Special Issue: The Sociology of Morals, pp. ۱۱۷-۱۲۸. Taylor & Francis, Ltd.