


Policy Analysis of the Scientific and Discursive Identity of Sociology Programs from Theory to Practice in Iranian Higher Education

Iman Erfanmanesh¹ 

1. Faculty of Culture and Communications, Imam Sadiq University, Tehran, Iran.

i.erfan@isu.ac.ir

Received: 2025/12/18; Accepted 2026/02/05

Extended Abstract

Introduction and Objectives: Analyzing approved sociology programs from the perspective of their connection with scientific and discursive identity in relation to macro-scientific policies and upstream documents related to Iranian higher education is important, because the expansion of the social sciences without considering the goals stated in policies imposes various undesirable intellectual and material consequences on higher education and society. A review of the history of the social sciences and sociology in Iran shows their epistemological and theoretical connection to the discourses and values of numerous actors at the levels of policymaking, planning, and implementation.

If we accept that macro-scientific policies act as a plumb line for bestowing scientific and discursive identity upon Iranian higher education, their violation or deviation in programs and disciplines indicates a strategic challenge. In policy research, the conventional values of society are taken into account. The social sciences, and sociology in particular, are among the modern sciences that have been used mainly for cultural-political purposes since their inception. In this sense, sociology was a tool for political purposes during the Pahlavi era, rather than an epistemological domain whose historical roots in terms of



Authors retain the copyright. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

identity corresponded to the native context and life of Iranian society. It is as if sociology oscillated like a pendulum along the vector of liberalism and socialism—a science determined by political discourse.

After the end of the Cultural Revolution (1983), sociology was characterized as “secular” more than any other discipline in the humanities and social sciences. However, during the 2000s and 2010s, the gradual establishment of the idea of Islamizing the sciences and subsequently the transformation of the humanities turned conventional humanities and social sciences into an opportunity. The theoretical framework includes policy studies and Wallersteinian genealogy.

Method: This paper employs the methods of policy analysis (PA) and policy research (PR) using the documentary research method (DRM). Policy analysis requires attention to what shapes the big picture—namely, the frameworks, theories, underlying assumptions, and practical approaches for assessing and influencing political feasibility. Its practical considerations include: identifying relevant actors, understanding their motivations and beliefs, assessing available resources, and identifying the arena or level at which rules affect the policy-making process. Examples of policy documents include administrative reports, minutes, maps, and curricula.

In policy research, the following questions are answered with regard to the background of the problem: Have the objectives changed over time? Are the objectives symbolic or intended to create real change? What are the values and assumptions underlying the policy? To what extent have the policies been successful? Who are the audiences, actors, and policymakers? Which organizations and committees have participated in its implementation? By what means have the programs been consolidated or implemented?

The focus of policy analysis is influenced by the conceptual framework of the analysis. In this study, social science curricula, with an emphasis on the field of sociology, are considered as the final product, which should be considered in their broader discursive domain, namely the macro-policies of science in Iranian higher education. For this purpose, the approved curricula were taken from the curriculum website and analyzed according to the method of policy analysis and the principles of policy research. The statistical population was all disciplines and fields of study in the social sciences and sociology, and the sampling was consistent with the entire population (full-sample).

Results: The findings were analyzed in three layers: “normative and prescriptive,” “descriptive and situational,” and “discursive and in-depth exploration.” The results indicate a plurality of meanings in terms of content, function, and expectations of sociology among Iranian universities. In addition to examining the current status of the field of sociology in its historical and political context, a pathology analysis was conducted regarding the up-to-dateness, applicability, effectiveness, and implementation method of the curricula in accordance with the country’s major scientific documents and policies.

By moving away from the center of the sociology discipline to the outer layers of the social sciences family, at least seven areas of expansion of the social sciences in Iranian higher education can be identified: social planning, policy-making and governance, development and Iranian-Islamic pišraft (progress), demography, philosophy of science, social work and services, anthropology, and specific social studies. In these disciplines, discursive confrontations such as “development” (tawsi’ah) and “Iranian-Islamic pišraft” (progress) are evident in the titles of the disciplines.

Referring to the content layer of the proposed curricula of the universities, it becomes clear that some trends are still pursuing mainstream (Western) social sciences and sociology. Some universities have even become intellectual bases of liberal ideology or other Western “isms.” The refinement and restorative approach to sociology has had a slow movement. Of course, foundational and productive approaches have also been pursued in intellectual bases connected to the discourse of the Islamic Revolution. The followers of mainstream (Western) sociology in Iran have not been very mindful of the connection between this science and the history and native context of their society. One of the most fundamental issues in the depth and discursive layer of sociology in Iranian higher education is the relationship between sociology and value. Believers in mainstream (Western) sociology in Iran still consider sociology to be a neutral, impartial, and objective science.

Discussion and Conclusions: The gap between the goals stated in the policies and the current situation is evident. If we analyze the trajectory of sociology in Iran, the scientific identity of the approved programs of the discipline and trends of sociology has been neither entirely convergent nor entirely divergent with the epistemological and cultural discourse after the Islamic Revolution. Some programs (such as the field of historical sociology) have assumed that the path of “studying” modern social science is separate from the path of “applying” it and have reduced “modern social science” to the “history

of modern social science” (equivalent to the history of other sciences). Another group of programs (such as Social Science Research and the Sociology of Iranian Social Problems) have distanced themselves from the ontological, epistemological, and anthropological aspects of modern social science and use sociology merely as a technique and tool for surveys and social research.

In these programs, where pragmatist motivations have prevailed, it is inevitable and, where necessary, justified to resort to some mainstream (Western) sociological theories because those theories are supposed to shape the application and theoretical framework of research and studies. Most of what is going on in Iranian higher education in the social sciences stems from the debates of previous decades of Western civilization. Some critical attitudes toward that civilization and the revisions that Western thinkers have made concerning certain key positions and issues (regarding the relationship between science, society, and religion) have either not found their way into the Iranian academic community or have done so to a lesser extent.

In terms of the interdisciplinary aspect, sociology has had little success in updating itself in relation to psychology, cognitive sciences, policy-making, media, and new technologies, including artificial intelligence (AI). The lack of an evaluation system for the proper formulation and implementation of scientific policies is a serious gap.

Acknowledgement: Not mentioned.

Conflict of Interests: There has been no conflict of interest.

Keywords: Policy Analysis, Sociology, Higher Education, Curriculum, Discourse, Identity.

Cite this article: Erfanmanesh, Iman (2026). Policy Analysis of the Scientific and Discursive Identity of Sociology Programs from Theory to Practice in Iranian Higher Education. *Journal of Islam and Social Sciences* 18(35): 7-53.

تحلیل سیاستی هویت علمی و گفتمانی برنامه‌های جامعه‌شناسی از نظر تا عمل در آموزش عالی ایران

ایمان عرفان‌منش^۱

۱. استادیار، عضو هیئت علمی دانشکده م.ا. فرهنگ و ارتباطات، دانشگاه امام صادق (علیه السلام)، تهران، ایران.

i.erfan@isu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۹/۲۷؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۱/۱۶

چکیده گسترده

مقدمه و اهداف: تحلیل برنامه‌های مصوب جامعه‌شناسی از منظر پیوند هویت علمی و گفتمانی با سیاست‌های کلان علمی و اسناد بالادستی مرتبط با آموزش عالی ایران اهمیت دارد؛ زیرا گسترش علوم اجتماعی بدون در نظر گرفتن اهداف مندرج در سیاست‌ها هزینه‌های نامطلوب فکری و مادی گوناگونی را به آموزش عالی و جامعه تحمیل می‌کند. بررسی تاریخ رشته‌های علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی در ایران نشان‌دهنده اتصال معرفتی و نظری آنها با گفتمان‌ها و ارزش‌های بازیگران متعدد در سطوح سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و اجراست. اگر پذیرفته باشیم که سیاست‌های کلان علمی مانند یک شاقول در هویت‌بخشی علمی و گفتمانی به آموزش عالی ایران هستند، تخطی یا انحراف از این معیار در برنامه‌ها و رشته‌ها حاکی از وجود یک چالش راهبردی است. در سیاست‌پژوهی، ارزش‌های متعارف جامعه در نظر گرفته می‌شود. علوم اجتماعی و به‌طور خاص، جامعه‌شناسی در ایران از جمله علوم مدرنی هستند که از ابتدای ورودشان عمدتاً بنا به مقاصد فرهنگی-سیاسی استفاده شدند. از این نظر، جامعه‌شناسی ابزاری برای مقاصد سیاسی در دوره پهلوی



بود تا یک قلمرو معرفتی که به لحاظ هویتی ریشه تاریخی آن با بوم و زیست جامعه ایرانی انطباق داشته باشد. گویی جامعه‌شناسی مانند آونگی در امتداد بردار لیبرالیسم و سوسیالیسم بود؛ یعنی علمی که در گفتمان سیاسی متعین می‌شد. پس از پایان انقلاب فرهنگی (۱۳۶۲)، جامعه‌شناسی بیش از هر یک از علوم انسانی-اجتماعی متصف به «سکولار بودن» شد، اما در دهه‌های ۹۰-۱۳۸۰ استقرار تدریجی ایده اسلامی‌سازی علوم و سپس، تحول علوم انسانی سبب شد که از علوم متعارف انسانی اجتماعی، به‌عنوان یک فرصت استفاده شود. مبانی نظری شامل سیاست‌پژوهی و تبارشناسی والرشتابینی است.

روش: این مقاله از روش تحلیل سیاست (PA) و سیاست‌پژوهی (PR) با تکنیک پژوهش اسنادی (DRM) استفاده کرده است. تحلیل اتخاذ سیاست مستلزم توجه به آن چیزی است که تصویر بزرگ را شکل می‌دهد؛ یعنی چهارچوب‌ها، نظریه‌ها، مفروضات بنیادین و رهیافت‌های عملی برای ارزیابی و اثرگذاری امکان‌پذیری سیاسی. ملاحظات عملی آن عبارت‌اند از: شناسایی کنشگران مرتبط، فهم انگیزه‌ها و عقاید آنها، ارزیابی منابع در دسترس و شناسایی عرصه یا سطحی که در آن قواعد فرایند سیاست‌گذاری را تحت تأثیر قرار می‌دهد. نمونه‌هایی از اسناد سیاست شامل گزارش‌های اداری، صورت‌جلسات، نقشه‌ها، برنامه‌های آموزشی و غیره است. در سیاست‌پژوهی، به موارد زیر در اطلاع از پیشینه مسئله پاسخ داده می‌شود: آیا اهداف به مرور زمان تغییر کرده‌اند؟ اهداف جنبه نمایشی دارند یا برای ایجاد تغییرات واقعی هستند؟ ارزش‌ها و مفروضات نهفته در سیاست چه هستند؟ موفقیت سیاست‌ها تا چه حدی بوده است؟ مخاطبان، بازیگران و سیاست‌گذاران چه کسانی هستند؟ کدام سازمان‌ها و کمیته‌هایی در اجرای آن سهم بوده‌اند؟ برنامه‌ها به چه وسیله‌ای تحکیم یا اجرا شده است؟ نقطه تمرکز تحلیل سیاست تحت تأثیر چهارچوب مفهومی تحلیل خواهد بود. در این پژوهش، برنامه‌های درسی علوم اجتماعی با تأکید بر رشته جامعه‌شناسی به‌عنوان محصول نهایی در نظر گرفته شده است که باید آنها را در قلمرو گفتمانی وسیع‌ترشان یعنی سیاست‌های کلان علم در آموزش عالی ایران در نظر گرفت. به این منظور از سامانه سرفصل دروس برنامه‌های مصوب اخذ و بر طبق روش تحلیل سیاست و اصول سیاست‌پژوهی بررسی شده‌اند. جامعه آماری تمامی رشته‌ها و گرایش‌های علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی و نمونه‌گیری منطبق بر تمام نمونه‌ها (نمونه تمام-نما) است.

نتایج: یافته‌ها در سه لایه تحلیل شده‌اند: «هنجاری و تجویزی»، «توصیفی و وضعی» و نیز «گفتمانی و ژرف‌کاوی». نتایج از تکثر معنا به لحاظ محتوایی، کارکردی و انتظارات از جامعه‌شناسی در میان دانشگاه‌های ایران حکایت دارد. افزون‌بر بررسی وضعیت کنونی رشته جامعه‌شناسی در بستر تاریخی و سیاسی، آسیب‌شناسی دربارهٔ بروز بودن، کاربردی بودن، اثربخشی و شیوه اجرای برنامه‌های درسی با توجه به اسناد و سیاست‌های کلان علمی کشور انجام شده است. با فاصله گرفتن از مرکز رشته جامعه‌شناسی و حرکت به لایه‌های بیرونی خانواده علوم اجتماعی، دست‌کم می‌توان هفت قلمرو گسترش علوم اجتماعی در آموزش عالی ایران را شناسایی کرد: برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری و حکمرانی اجتماعی، توسعه و پیشرفت، جمعیت‌شناسی، فلسفه علم، مددکاری و خدمات اجتماعی، مردم‌شناسی، مطالعات اجتماعی. در این رشته‌ها، تقابل‌های گفتمانی مانند «توسعه» و «پیشرفت» در عناوین رشته‌ها مشهود است. با مراجعه به لایه محتوایی سرفصل‌های پیشنهادی دانشگاه‌ها مشخص می‌شود که برخی جریان‌ها هنوز به دنبال علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی مرسوم (غربی) هستند. حتی برخی از دانشگاه‌ها تبدیل به لجنه‌ها و پایگاه‌های فکری مرام لیبرال یا سایر ایسم‌های غربی هستند. رویکرد تهذیبی و ترمیمی نسبت به جامعه‌شناسی حرکتی بطئی داشته است. البته رویکردهای تأسیسی و تولیدی نیز در پایگاه‌های فکری متصل به گفتمان انقلاب اسلامی پیگیری شده است. طرفداران جامعه‌شناسی مرسوم (غربی) چندان به تفتن دربارهٔ اتصال میان این علم با تاریخ و بوم جامعه نرسیده‌اند. یکی از بنیانی‌ترین مباحث در لایه ژرف‌کاوی و گفتمانی دربارهٔ جامعه‌شناسی در آموزش عالی ایران، نسبت میان جامعه‌شناسی و ارزش است. باورمندان به جامعه‌شناسی مرسوم (غربی) در ایران، همچنان جامعه‌شناسی را علمی خنثی، بی‌طرف و عینی می‌پندارند.

بحث و نتیجه‌گیری: فاصله میان اهداف مندرج در سیاست‌ها با وضع موجود مشهود است. چنانچه سیر علم جامعه‌شناسی در ایران را بررسی کنیم، هویت علمی برنامه‌های مصوب از رشته و گرایش‌های جامعه‌شناسی با گفتمان معرفتی و فرهنگی پس از انقلاب اسلامی نه تماماً همگرا و نه تماماً واگرا بوده است. برخی برنامه‌ها (مانند رشته جامعه‌شناسی تاریخی) مسیر «مطالعه» علم اجتماعی مدرن را از مسیر «به‌کارگیری» آن جدا فرض کرده‌اند و «علم اجتماعی مدرن» را به «تاریخ علم اجتماعی مدرن» (هم‌ارز تاریخ سایر علوم) تقلیل داده‌اند. دسته‌ای دیگر از برنامه‌ها



(مانند پژوهش علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی مسائل اجتماعی ایران)، از جنبه‌های هستی‌شناسانه، معرفت‌شناسانه و انسان‌شناسانه علم اجتماعی مدرن فاصله گرفته‌اند و علم جامعه‌شناسی را صرفاً به‌عنوان یک تکنیک و ابزار برای پیمایش‌ها و پژوهش‌های اجتماعی به کار می‌گیرند. در این برنامه‌ها که انگیزه‌های پراگماتیستی غلبه یافته‌اند، باید ناگزیر و در صورت اقتضا به برخی از نظریات جامعه‌شناسی مرسوم (غربی) تن داد؛ زیرا قرار است آن نظریات کاربردی و چهارچوب نظری پژوهش‌ها و مطالعات را شکل دهد. بیشتر آنچه در آموزش عالی علوم اجتماعی ایران در جریان است، مباحث دهه‌های قبلی تمدن غرب است. نوعی از نگرش‌های انتقادی به آن تمدن و تجدیدنظرهایی که متفکران غربی نسبت به برخی مواضع و موضوعات کلیدی (در رابطه علم، جامعه و دین) داشته‌اند، به جامعه دانشگاهی ایران راه نیافته‌اند یا کمتر ورود پیدا کرده‌اند. به لحاظ جنبه میان‌رشته‌ای، جامعه‌شناسی توفیقی اندکی داشته است تا خود را در نسبت با روان‌شناسی، علوم شناختی، سیاست‌گذاری، رسانه و فناوری‌های نوین از جمله هوش مصنوعی بروز کند. فقدان نظام ارزیابی برای حسن تدوین و اجرای سیاست‌های علمی یک خلأ جدی است. **تقدیر و تشکر:** موردی ذکر نشده است.

تعارض منافع: هیچ تعارضی وجود نداشته است.

واژگان کلیدی: تحلیل سیاست، جامعه‌شناسی، آموزش عالی، برنامه درسی، گفتمان، هویت.

استناد: عرفان‌منش، ایمان (۱۴۰۵). تحلیل سیاستی هویت علمی و گفتمانی برنامه‌های جامعه‌شناسی از نظر تا عمل در آموزش عالی ایران. مجله اسلام و علوم اجتماعی ۱۸(۳۵): ۷-۵۳.

۱. مقدمه و بیان مسئله

گسترش مرزهای علمی رشته‌های علوم اجتماعی، نه تنها وابسته به پیشرفت‌های درونی و محتوایی مسائل و موضوعات معرفتی است، بلکه متأثر از یک بستر وسیع‌تر تاریخی، سیاسی و حتی سازمانی در بیرون از نهاد علم است. در ایران، به‌ویژه پس از تحولات فرهنگی و معرفتی انقلاب اسلامی، تغییر و توسعه علم جامعه‌شناسی به‌منزله یک رشته دانشگاهی با گرایش‌های مختلفش بیش از اینکه متأثر از مسائل درون‌زا و نیازهای حقیقی باشد، از مجموعه‌ای از عوامل بیرونی تأثیر پذیرفته است. دست‌کم در سه دهه اخیر، خانواده رشته‌های علوم اجتماعی در آموزش عالی ایران در دو بخش نظری و کاربردی توسعه و تفرع یافته‌اند. بخش نظری عمدتاً با حفظ عنوان «جامعه‌شناسی» (همراه با گرایش‌های مضاف) و بخش کاربردی آن در رشته‌های گوناگونی از جمله جمعیت‌شناسی، مددکاری اجتماعی، برنامه‌ریزی اجتماعی، سیاست‌گذاری اجتماعی، سیاست‌گذاری فرهنگی، رفاه و تعاون اجتماعی، توسعه محلی، ارتباطات اجتماعی، مطالعات فرهنگی و نظایر آن پیگیری شده است. البته اگر موضوع بین رشته‌ای شدن رشته‌ها را در سال‌های اخیر برجسته‌تر بدانیم، حرکت از نظر به عمل مجدداً نیاز به بازگشت از کاربرد به نظریه را اقتضا می‌کند. از این منظر، علوم اجتماعی بیشتر تقلیدی و متأثر از تحولات جهانی رشته بوده است تا مبانی نظری-معرفتی، فلسفه علم و فلسفه تاریخی و تمدنی متناظر با جامعه ایران (عرفان‌منش، ۱۴۰۲، ص ۱۳).

علوم اجتماعی و به‌طورخاص، جامعه‌شناسی در ایران از جمله علوم مدرنی هستند که از ابتدای ورودشان عمدتاً بنا به مقاصد فرهنگی-سیاسی استفاده شدند. پس از اینکه تبعیت از الگوی «مدرنیزاسیون» یا همان مدرن شدن از اوایل دوره پهلوی دوم به‌عنوان یک «کلان-الگو»ی توسعه انتخاب شد، مدرن شدن صرف‌نظر از وجه فنی-تکنیکی، اقتصادی و دیوان‌سالارانه‌اش، دارای وجه نرم نیز بود (عرفان‌منش، ۱۴۰۴، ص ۵۰۲-۵۰۴). جامعه‌شناسی مرسوم (و راست‌گرا) یکی از علوم وارداتی بود که می‌توانست هم برای مدرنیته ایرانی راهگشایی کند و هم اذهان را آماده پذیرش الگوی توسعه مذکور کند. جامعه‌شناسی چپ نیز مورد استفاده جریان‌های مارکسیستی و التقاطی بود؛ برای اینکه بتواند الگوی مدرن و آمریکایی شدن را وادار به چرخش به سوی الگوی مارکسیستی و کمونیستی کند. از این نظر، جامعه‌شناسی ابزاری برای مقاصد سیاسی در دوره پهلوی بود تا یک قلمرو معرفتی که به‌لحاظ هویتی ریشه تاریخی آن با بوم و زیست

جامعه ایرانی انطباق داشته باشد. گویی جامعه‌شناسی مانند آونگی در امتداد بردار لیبرالیسم و سوسیالیسم بود؛ یعنی علمی که در گفتمان سیاسی متعین می‌شد. از نظر والرشتاین،^۱ بسیاری از پژوهشگران غیر غربی در دانشگاه‌های غربی آموزش دیده بودند و تعداد خیلی بیشتری نیز خودشان را به معرفت‌شناسی‌ها، روش‌شناسی‌ها و نظریه‌پردازی همسو با پژوهشگران غربی متعهد می‌دانستند. آنان عیناً همانند آنچه علم در غرب شکل گرفته بود، ترویج می‌کردند (الرشتاین، ۱۴۰۰، ص ۸۷).

پس از پایان انقلاب فرهنگی (۱۳۶۲)، جامعه‌شناسی بیش از هر یک از علوم انسانی-اجتماعی متصف به «سکولار بودن» شد؛ اما در دهه‌های ۸۰ و ۹۰ استقرار تدریجی ایده اسلامی‌سازی علوم و سپس، تحول علوم انسانی سبب شد که از علوم متعارف انسانی اجتماعی، به‌عنوان یک فرصت استفاده شود؛ به‌طوری که طبق سند نقشه جامع علمی کشور، جامعه‌شناسی جزء رشته‌های با اولویت «الف» قرار گرفت. رویکرد تحولی به علوم انسانی، نه از بدنه وزارت عتف، بلکه از ناحیه شورای عالی انقلاب فرهنگی عرضه و پیگیری شد. برداشتی که افراد از جامعه‌شناسی دارند، درحقیقت، خوانشی متفاوت از تاریخ آن است. تاریخ جامعه‌شناسی، تاریخ یک ساخت اجتماعی نیز هست؛ یعنی تاریخ جامعه‌ای علمی (ژيرو، ۱۳۹۵، ص ۷-۹). در ادوار دولت‌ها دست‌کم در سه دهه اخیر، جامعه‌شناسی وجوه مختلف معنایی و تطور هدف داشته است.

به‌عنوان مثال، دولت اصلاحات (۱۳۷۶-۱۳۸۴) از جامعه‌شناسی برای مطرح کردن مقاصدی همچون نقد فرهنگی، فراخوان جنبش و تغییر، جامعه مدنی، دموکراسی، پویای زنان و جوانان، سبک زندگی مدرن و غیره استفاده کرد. چنانچه سیر علم جامعه‌شناسی در ایران را بررسی کنیم، هویت علمی برنامه‌های مصوب از رشته و گرایش‌های جامعه‌شناسی با گفتمان معرفتی و فرهنگی پس از انقلاب اسلامی نه تماماً همگرا و نه تماماً واگرا بوده است؛ همان منطق آونگی هنوز مشاهده می‌شود. به‌موازات این مسئله، سیر تاریخی و تکوین جامعه‌شناسی (حتی پس از ایده جهانی شدن) چندان نسبتی با جامعه ایران نداشته و تابع تطورات و گذارهای معرفتی جامعه اصطلاحاً غربی (که به آن جهانی می‌گویند) بوده است. امروز، نولیبرالیسم جامعه‌شناسی را به شیوه‌ای خاص به‌کار می‌گیرد که بر طبق آن، داده‌های جامعه‌شناسی از احکام شناختی به احکام هنجاری تبدیل می‌شوند (برگر، ۱۴۰۲، ص ۲۱۱-۲۲۵).

در مجموع، ابهامات و سؤالاتی مهم وجود دارند؛ مثلاً آیا در ایده «جامعه‌پردازی» می‌توان از علم جامعه‌شناسی موجود در برنامه‌های مصوب آموزش عالی استفاده کرد؟ اساساً این انگیزه در کنشگران جامعه‌شناس و دانشگاه‌ها وجود دارد؟ علوم اجتماعی کاربردی براساس کدام نظریات در حال توصیف، فهم و تغییر جامعه ایران هستند؟ برای نمونه، در رشته رفاه اجتماعی همچنان سایه نظریات دولت رفاه غربی سنگینی می‌کند. بنابراین، باید مسیر کنونی نظری و عملی علوم اجتماعی به‌ویژه جامعه‌شناسی براساس سیاست‌های کلان علمی کشور واکاوی شود. یعنی اگر پذیرفته باشیم که سیاست‌های کلان علمی مانند یک شاقول در هویت‌بخشی علمی و گفتمانی به آموزش عالی ایران هستند، تخطی یا انحراف از این معیار در برنامه‌ها و رشته‌ها حاکی از وجود یک چالش راهبردی است. در سیاست‌پژوهی، ارزش‌های متعارف جامعه در نظر گرفته می‌شود (ماژرزاک، ۱۳۹۸، ص ۲۶). در غیر این صورت، هم مسائل علوم اجتماعی و هم راهکارهای منتج از آن در حالت خوش‌بینانه‌اش نوعی اتلاف بودجه، وقت و برنامه‌ریزی‌های مادی و فکری است و در حالت بدبینانه‌اش نوعی از خودبیگانگی علمی و عملی. از نظر تریگ، بیم آن می‌رود که بیش از آنکه جامعه‌شناسان بیش از اینکه رهایی‌دهنده باشد، فلج‌کننده شود (تریگ، ۱۴۰۰، ص ۱۹۴). بنابر آنچه اشاره شد، ضروری می‌نماید که تناسب وضعیت گسترش، تدوین و اجرای برنامه‌های رشته جامعه‌شناسی با اسناد بالادستی بررسی شود. یکی از دلایل لزوم چنین پژوهشی، رسیدن به سنخ‌ها و انواع جامعه‌شناسی در ایران است.

۲. هدف و سؤال

هدف مقاله عبارت است از تحلیل و آشکارسازی هویت علمی و گفتمانی برنامه‌های رشته جامعه‌شناسی و خانواده رشته‌های علوم اجتماعی در آموزش عالی با گذار تریبی از لایه‌های هنجاری، توصیفی و گفتمانی براساس بازخوانی سیاست‌های کلان علمی با اتکا به روش تحلیل سیاستی. سؤالات اساسی نیز عبارت‌اند از اینکه چه هویت علمی و گفتمانی در برنامه‌های جامعه‌شناسی در جریان است؟ این هویت چه نسبتی با سیاست‌های کلان علمی دارد؟

۳. پیشینه پژوهش

در میان پژوهش‌های مرتبطتر با مسئله، اسلامی و خوش‌بین (۱۴۰۳) به چرخه سیاست‌گذاری آموزش عالی در ایران؛ روندها، فرایندها و چالش‌ها، علی‌پور (۱۴۰۳) درباره انتظارات اسناد بالادستی از نظام آموزش عالی کشور، محبان و دیگران (۱۴۰۳) به ارزیابی چالش‌های نظام آموزش عالی ایران بعد از انقلاب در فرایند سیاست‌گذاری و تصمیم‌سازی علمی و اجرایی، خشکاب (۱۴۰۳) درباره شناسایی و اولویت‌بندی مؤلفه‌های اصلی مبانی سیاسی اجتماعی آموزش عالی ایران با تأکید بر انتظارات دولت، کریمی (۱۴۰۱) به تحلیل ساختاری آموزش عالی به مثابه نظام اجتماعی، عرفان‌منش (۱۴۰۰) درباره ارزیابی وضعیت حکمرانی پایدار در شورای تحول علوم انسانی با توجه به بیانیه گام دوم انقلاب اسلامی، شیربگی و عبدالله‌زاده (۱۳۹۹) به تحلیل گفتمان سیاست‌گذاری آموزشی در نظام آموزش عالی ایران و همچنین، مرادی‌پور و دیگران (۱۳۹۶) درباره رهیافتی به پیامدهای سیاست‌گذاری علم و فناوری در ایران براساس تحلیل اسناد بالادستی توجه نشان داده‌اند. وجه تمایز و نوآورانه این مقاله در نسبت با پژوهش‌های یادشده، تمرکز بر اولاً، رشته جامعه‌شناسی و علوم اجتماعی و ثانیاً، وجه هویت علمی و گفتمانی برنامه‌های مصوب آموزش عالی در پرتو سیاست‌های کلان علمی خواهد بود.

۴. مبانی نظری

بنا بر اقتضای مسئله مورد تحلیل، مبانی نظری در دو بخش «تحلیل سیاست و سیاست‌پژوهشی براساس هویت گفتمانی» و «تبارشناسی و الرشتائینی از علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی» ارائه خواهد شد.

۴-۱. تحلیل سیاست و سیاست‌پژوهشی براساس هویت گفتمانی

گوبا^۱ به سه منظومه معنایی از سیاست اشاره می‌کند (۱۹۸۴، ص ۶۴ و ۶۵):

۱. سیاست در هدف‌گذاری:^۲ بیان مقصود یا هدف؛ مجموعه تصمیمات هیئت اجرایی برای هدایت

حوزه اختیارشان؛ راهنمایی برای تعیین محدوده‌های اختیار عمل؛ راهبردها برای حل یا بهبود مسئله.

1. Guba

2. Policy-in-intention

۲. سیاست در اجرا: ^۱ تأیید رفتاری مجاز؛ هنجاری کارکردی؛ خروجی نظام سیاست‌گذاری.

۳. سیاست در تجربه: ^۲ اثر نظام سیاست‌گذاری و اجرای سیاست.

سیاست، راهکارهای عملی برای دستیابی به اهداف است؛ نه خود اهداف کلان. همچنین، اهداف را نباید با ارزش‌ها خلط کرد. توجه به سلسله‌مراتب ارزش، هدف و سیاست اهمیت دارد. ملاک‌ها، معیارها و شرایط بومی اساسی‌ترین مقوله‌ای است که باید در هدف‌گذاری‌ها به آن توجه کرد (اشتریان، ۱۳۹۱، ص ۸۷-۹۶).

در سطحی کلان و راهبردی، مؤلفه‌هایی همچون جهان‌بینی، ارزش‌ها، هنجارها و نهادها سیاست‌ها را شکل می‌دهند و بر ابزارها و ارزش‌های مشروعیت‌بخش تأکید می‌کنند (اشتریان، ۱۳۹۱، ص ۳۴). سیاست‌ها همواره مملو از ارزش هستند. پژوهشگران بین‌رشته‌ای در حوزه سیاست‌گذاری و سیاست‌پژوهی نقش‌های متنوعی مانند تحلیلگر سیاست، ارزیاب و مشاور سازمان‌های سیاست‌گذار برعهده می‌گیرند. بسیاری از اندیشمندان علوم اجتماعی درگیر در امر سیاست‌گذاری، تظاهر کمتری به بی‌طرفی می‌کنند. آنها عینیت را رد می‌کنند و درباره ادعاهای علوم اجتماعی رها از ارزش که می‌تواند سیاست را جهت‌دهی کند، تردید داشتند (کپوتو و دیگران، ۱۴۰۰، ص ۱۳-۲۲)، زیرا سیاست به وضعیت، ایدئولوژی، فرهنگ، تاریخ و زمانی توجه می‌کند که متن در آن نوشته شده است (رنر، ۱۹۹۴). از نظر گیلبرت و ترل^۳، سیاست به معنای فرایند انتخاب عمل در زمینه‌ای خاص برای رسیدن به مقاصد ارزشمند هدف‌گذاری شده است؛ با این فرض که هر انتخابی مبتنی بر برخی اصول و ترجیحات ارزش‌مدارانه است (گیلبرت و ترل، ۲۰۱۰). سیاست، سیاسی است؛ زیرا نظام سیاسی وظیفه ترتیب و رتبه‌بندی ارزش‌ها را به‌منظور انتخاب آن سیاستی که مشخص شده است، برعهده دارد (استون، ۲۰۰۲).

سیاست‌ها به شمولیت، طرد، انسجام یا انفکاک منجر می‌شوند (کپوتو و دیگران، ۱۴۰۰، ص ۷۹). سیاست‌ها گفتمانی هستند. گفتمان می‌تواند مرزهای هویتی را تصریح کند، خود و دیگری را بشناساند و از آن برای تعریف ضدیت‌ها در جامعه، سیاست‌ها و سیاست‌گذاری بهره‌برداری کند. گفتمان نوعی پیوستگی بین برخی مفاهیم برقرار می‌کند، اعمال را در یک چهارچوب ارزشی معنادار می‌کند و جنبه‌های

1. Policy-in-implementation
2. Policy-in-experience
3. Gilbert & Terrell

ذهنی و عملی را به یک مفهوم مرکزی ارجاع می‌دهد. از این رو، سیاست‌گذاری باید بتواند در سطحی کلان مفاهیم اساسی هویتی یک فرهنگ را ارائه کند، مفاهیم و جهت‌گیری‌های جانبی آن را شکل دهد، مرزهای معنایی را تصریح کند و همچنین فعالیت‌ها، جریان‌ها و سیاست‌های ویژه‌ای را مطابق با مفاهیم مرکزی گفتمان هدایت کند. بدون تعریف یک گفتمان کلان که از درون تاریخ و ارزش‌های اساسی یک جامعه برآمده باشد، سیاست‌گذاری و فهم سیاست در ورطه سطحی‌نگری یا فعالیت‌های تقلیدی گرفتار می‌آید (اشتریان، ۱۳۹۱، ص ۱۳۱-۱۳۳). طراحی سیاست‌ها نوعی غربال‌گری است (اشتریان، ۱۳۹۱، ص ۱۴۸) و بستر تاریخی و ارزش‌های هویتی هدایت‌کننده تصمیم‌هاست (اشتریان، ۱۳۹۱، ص ۱۶۹ و ۱۷۰).

یک مسئله دیگر تفاوت میان ستاد و صف است. کارمندان و دیوانسالاران رده پایین به واسطه موقعیت‌شان میزان نسبتاً زیادی اختیار عمل، استقلال و اقتدار نسبی دارند (لیپسکی، ۲۰۱۰). آنها با تصمیماتی فوری که در رابطه با سیاست اتخاذ می‌کنند، تا حدودی به مثابه سیاست‌گذاران بالفعل عمل می‌کنند؛ گاهی متفاوت با مسیر رهنمودهای رسمی تصمیم می‌گیرند و گاهی در جایی که رهنمودهای رسمی مبهم است، دست به سیاست‌گذاری می‌زنند. این موضوع در بررسی شکاف میان سیاست‌ها و سطح اجرا اهمیت دارد (کپوتو و دیگران، ۱۴۰۰، ص ۴۶ و ۴۷).

گاهی ارتباط ارگانیک و ضابطه‌مند بین تصمیم‌های کلان و مجریان وجود ندارد. گاه، آنچه توسط متخصصان مسئول درک و تعیین می‌شود، فاصله‌ای معنادار با درک مجریان دارد. هنگامی که مجریان از درک و فهم سیاست‌ها عاجز باشند، یا آنها را اساساً اجرا نمی‌کنند یا بنا به درک مختصر خود تفسیرهای خاص خود را بر آن سیاست‌ها بار می‌کنند و نیز به اجرای سیاست‌های خود می‌پردازند (اشتریان، ۱۳۹۱، ص ۲۰۹). اساساً، نیروی انسانی افزون‌برآنکه باید به سیاستی که قرار است اجرا کند، باور داشته باشد، باید از توان و تخصص حرفه‌ای لازم نیز برخوردار باشد. در نتیجه، چندگانگی سلیقه‌ای در اجرا حاکم خواهد شد (اشتریان، ۱۳۹۱، ص ۲۴۵-۲۵۰). ممکن است بسیاری از بازیگران بر ارزش‌ها و مفروضاتشان واقف نباشند؛ چه بسا، نفع سیاسی پاره‌ای از آنها در عدم بیان صریح ارزش‌ها و تعاریف‌شان باشد (وایدافسکی، ۱۹۷۹).

۴-۲. تبارشناسی والرشتاینی از علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی

به باور ایمانوئل والرشتاین پس از مجادلات علمی، مکتبی و فلسفی تا قرن ۱۹ میلادی، علوم آکادمیک به چهار دسته تقسیم‌بندی شدند: ریاضیات، علوم طبیعی (فیزیک و شیمی و زیست‌شناسی)، علوم اجتماعی و علوم انسانی (به علاوه هنر و ادبیات). علوم طبیعی قانون‌نگر و علوم انسانی خاص‌نگر (پدیده‌نگر) بودند. هر دو ویژگی به علوم اجتماعی سرریز کردند. پنج منطقه اصلی علوم اجتماعی عبارت بودند از: انگلیس، فرانسه، آلمان، ایتالیا و آمریکا. همچنین، پنج علم اجتماعی شامل تاریخ، اقتصاد، جامعه‌شناسی، علوم سیاسی و انسان‌شناسی بود که بعدها شرق‌شناسی از درون انسان‌شناسی متولد و به آنها اضافه شد. در این میان، جامعه‌شناسی نقش برجسته‌ای داشت. سه رشته روان‌شناسی، حقوق و جغرافیا در حوزه علوم انسانی بودند. بعدها، روان‌شناسی اجتماعی به کمپ جامعه‌شناسی نزدیک شد. دو دهه پس از جنگ جهانی دوم، تسلط آمریکا معادل با تسلط در علوم اجتماعی شد و سه رشته اصلی علوم اجتماعی سهمی جدی‌تر برعهده گرفتند؛ یعنی جامعه‌شناسی، علوم سیاسی و اقتصاد. موضوع مطالعه هر کدام به ترتیب عبارت بود از: جامعه مدنی، دولت و بازار.

البته مرز این رشته‌ها در دهه ۱۹۶۰ به چالش کشیده شدند و رشته‌های میان‌رشته‌ای ظهور کردند؛ از جمله مطالعات منطقه‌ای، مطالعات فرهنگی، مطالعات ارتباطات، علوم رفتاری و غیره. در این میان، عناصر اصلی مطالعات فرهنگی شامل سه هسته اصلی مطالعات جنسیت و خانواده، امر محلی و رسانه‌ها بود. پس از دوره به اصطلاح جهانی شدن از اواخر قرن بیستم و طلیعه هزاره سوم، اینترنت و فناوری‌های نوین (با محوریت رسانه‌های نوین و فضای مجازی) نقش مهمی در تحولات اجتماعی فرهنگی ایفا کردند. اکنون، تفکیک علوم اجتماعی و علوم انسانی دیگر همچون گذشته نیست (والرشتاین، ۱۴۰۰، ص ۲۷-۱۰۶).

از نظر والرشتاین، علوم اجتماعی ابتکاری متعلق به جهان مدرن است و ریشه‌هایش به تلاش برای توسعه دانشی سکولار و نظام‌مند درباره واقعیت بازمی‌گردد. اساساً، دیدگاه کلاسیک به علم که برای چندین قرن و تا همین امروز شایع بوده، بر دو فرض یا مقدمه مبتنی است: نخست، مقدمه نیوتنی که در آن، میان گذشته و آینده تقارن وجود دارد (ایده پیشرفت با ثبات) و دوم، مقدمه دوگانه‌انگار کارتزینی^۱ که بر

طبق آن، تمایزی میان طبیعت/انسان، ماده/ذهن، جهان فیزیکی/جهان اجتماعی (غیر مادی) وجود دارد. هر دو فرض مبتنی بر عدم دخالت الهیات، متافیزیک و اخلاق است (والرشتاین، ۱۴۰۰، ص ۲۸ و ۲۹). درباره پیشرفت، تصور می‌شد که می‌توان به منشأهای یک «جهان محاط» و قابل حصول دست یافت. بر همین مبنا تا قرن بیستم، متناهی‌ت کره زمین در راستای تسهیل اکتشاف، استثمار و سلطه تماناهای غربی بود (والرشتاین، ۱۴۰۰، ص ۳۱). زیست‌شناسی داروینستی با تأکید بر مفهوم «بقای اصلح»، تفسیری موسع از نظریه تکامل برای این فرض که پیشرفت و برتری آشکار جامعه معاصر اروپایی به اوج رسیده است، مشروعیت علمی فراهم می‌کرد (والرشتاین، ۱۴۰۰، ص ۶۰ و ۶۱). طبق ایده پیشرفت، عهد باستان تاریخ مستقلی نداشت، بلکه پیش‌درآمدی برای مدرنیته بود. با پیروی از همان منطق، تمدن‌های دیگر (همچون عربی-اسلامی و چین) هم تاریخ مستقلی نداشتند و داستان آنها به داستان تاریخ‌هایی بدل شد که راکد شده، پیشرفت نکرده و در مدرنیته مندرج و انباشت نشده بودند (والرشتاین، ۱۴۰۰، ص ۵۳). در علوم اجتماعی، فضا و مکان تقریباً نادیده گرفته شدند؛ زیرا تصور می‌شد فرایندها جهان‌شمول و جبری هستند و فضا به لحاظ نظری بی‌اهمیت و نامربوط می‌نمود (والرشتاین، ۱۴۰۰، ص ۵۶).

بعدها، دانشمندان علوم اجتماعی قانون‌نگر درباره این بحث کردند که آیا تعمیم قوانینی که آنها ایجاد کرده بودند، می‌تواند به همان شکل در مطالعه مناطق غیر غربی به کار گرفته شود یا خیر؟ یکی از پاسخ‌ها یا مصالحه‌های توأم با تردید نسبت به مناقشه مذکور، ایده مدرن شدن (مدرنیزاسیون) بود؛ یعنی یک مسیر مشترک برای مدرن شدن تمام ملل، مردمان یا مناطق مختلف وجود دارد. این دغدغه از طریق «توسعه» به دغدغه‌ای جهانی تبدیل شد و توسعه به مثابه فرایندی تعریف شد که به کمک آن، یک کشور در راستای مسیر جهان‌شمول مدرن شدن پیشرفت می‌کند (والرشتاین، ۱۴۰۰، ص ۷۲ و ۷۳).

براساس این، عده‌ای معتقدند آنچه علوم اجتماعی به مثابه امری کاربردپذیر به همه جهان عرضه کرده، در واقع، دیدگاه‌های اقلیت کم‌شماری از نوع بشر را منعکس کرده است. در باور این منتقدان، حاکمیت دیدگاه‌های این اقلیت بر جهان دانش به این سبب بوده است که آنها بر جهان بیرون از دانشگاه‌ها نیز مسلط بوده‌اند. زمانی که آسیای شرقی در دهه ۱۹۷۰ به یک کانون جدید قدرتمند در فعالیت اقتصادی تبدیل شد، سلطه سیاسی غرب به صورتی اساسی به چالش کشیده شد. فقط در این شرایط بود که تقابل

با جهان‌شمولی فرهنگی ایده‌های غربی جدی گرفته شد. چنین وقایعی با یک «امر تمدنی» مرتبط است و از دست رفتن سلطهٔ بلامنازع سیاسی و اقتصادی غرب در عرصهٔ جهانی را نشان می‌دهد (والرشتاین، ۱۴۰۰، ص ۸۵-۸۷).

از نظر والرشتاین، براساس استدلال‌های گوناگون، اروپامحوری تا به امروز از طریق پنج شیوه در علوم اجتماعی بروز یافته است: تاریخ‌نگاری، کوه‌بینی نهفته در جهان‌شمول‌گرایی، پیش‌فرض‌های این جهان‌شمول‌گرایی دربارهٔ تمدن غربی، شرق‌شناسی و تحمیل نظریهٔ پیشرفت (والرشتاین، ۱۹۹۷، ص ۹۴). غرب با تابلوی جهان‌شمولی علم در جست‌وجوی تعریف آشکال و صورت‌هایی از دانش بوده که به‌لحاظ علمی مشروع است و ایدئولوژی‌های مسلط خودش را بازتاب‌دهنده و مجسم‌کنندهٔ خرد تعریف کرده است (والرشتاین، ۱۴۰۰، ص ۸۸). اکنون، جهان‌شمول‌گرایی به این سبب که نوعی خاص‌گرایی نقابدار و در نتیجه شدیداً سرکوبگر بوده، مورد حمله واقع شده و به دنبال این است که آنچه را در پس جهان‌شمول‌گرایی و خاص‌گرایی پنهان است (مقولاتی همچون ابژه‌ها، اهداف، زبان‌ها و فرازبان‌ها)، تشخیص دهد (والرشتاین، ۱۴۰۰، ص ۹۳ و ۹۴). از منظر بسیاری از دانشمندان علوم اجتماعی غیرغربی این طور نیست که تمایز میان امر سیاسی، امر مذهبی و امر علمی کاملاً معقول یا معتبر به نظر بیاید. آنها جهان‌شمول‌گرایی‌های نادرست را رد کرده‌اند (والرشتاین، ۱۴۰۰، ص ۱۲۸).

علوم اجتماعی تلاشی بود در جهان مدرن که می‌کوشید دانشی سکولار و نظام‌مند دربارهٔ واقعیت را توسعه دهد؛ البته دانشی که به‌نحوی تجربی اعتبار یافته باشد. اصطلاح «عینیت» را برای نمایش کوشش‌های مقتضی در دستیابی به این هدف استفاده کرده‌اند. نقطهٔ مقابل عینی، ذهنی تصور می‌شد. ذهنی بودن اغلب در معنای مداخله دادن سوگیری‌های پژوهشگر در گردآوری و تفسیر داده‌ها تعریف می‌شد. اما سؤالی که به قوت خود باقی مانده، این است که عینیت چه کسی؟ آنچه از آن با عنوان دانش عینی یاد می‌شود، دانش همان کسانی است که از جنبهٔ سیاسی و اجتماعی قوی‌تر هستند. تمام پژوهشگران در یک مناسبات اجتماعی خاص ریشه دارند و به همین خاطر، هیچ پژوهشگر بی‌طرفی وجود ندارد. همهٔ داده‌ها انتخاب‌هایی از واقعیت هستند که مبتنی بر جهان‌بینی‌ها یا الگوهای نظری هر دوره هستند. بسیاری از پژوهشگران از نقاب عینیت برای دنبال کردن دیدگاه‌های ذهنی‌شان استفاده کرده‌اند (والرشتاین، ۱۴۰۰، ص ۱۳۱-۱۳۴).

همچنین، باید در نظر داشت که علوم اجتماعی دولت‌محور^۱ بوده‌اند؛ به این معنا که دولت‌ها چهارچوب‌های بدیهی فرض‌شده‌ای را شکل دادند که فرایندهای تحلیل شده توسط علوم اجتماعی درون آنها رخ می‌داد. به‌طورکلی، دولت توانمندساز نقشی محوری را در تلاش برای اصلاح جامعه ایفا می‌کند و از علوم اجتماعی انتظار می‌رود که با این موضوع همدستی کند. البته از دهه ۱۹۷۰ در بعضی زمینه‌ها، نوعی رویگردانی از دولت به‌سمت امر جهانی و محلی شکل گرفت (والرشتاین، ۱۴۰۰، ص ۱۲۰-۱۲۲). مسئله آخر این است که امروز، نوعی گنگی و عدم شفافیت در طبقه‌بندی علوم اجتماعی وجود دارد. سردرگمی، همپوشانی و کمبود منابع به‌طور هم‌زمان در حال افزایش هستند و در کنار هم می‌توانند به یک مانع مهم در برابر پیشرفت دانش تبدیل شوند (والرشتاین، ۱۴۰۰، ص ۱۳۸-۱۴۰). همچنین، بسته به حضور مستقیم گروه‌های مشخصی از دانشمندان علوم اجتماعی در فعالیت‌های اداری تغییر در وضعیت رشته را متفاوت کرده است (والرشتاین، ۱۴۰۰، ص ۱۴۰).

۵. روش

این مقاله از روش تحلیل سیاست (PA) و سیاست‌پژوهی (PR) با تکنیک پژوهش اسنادی (DRM) استفاده کرده است. تحلیل سیاست مجموعه‌ای از مهارت‌هایی تکنیکی و مفهومی است که سه جنبه هر سیاست مشخص را بازنمایی می‌کند: خروجی سیاست، فرایند سیاست و عملکرد سیاست. مورد دوم دربرگیرنده خط‌مشی‌ها و چگونگی مداخله توسط بازیگران درگیر با سیاست است. هریک از این ابعاد با تعیین اولویت‌ها مرتبط است و همسو با ارزش‌های اجتماعی و نیز دارای پیامدهای ناخواسته است (کپوتو و دیگران، ۱۴۰۰، ص ۱۲). تحلیل اتخاذ سیاست مستلزم توجه به آن چیزی است که تصویر بزرگ را شکل می‌دهد؛ یعنی چهارچوب‌ها، نظریه‌ها، مفروضات بنیادین و رهیافت‌های عملی برای ارزیابی و اثرگذاری امکان‌پذیری سیاسی (کپوتو و دیگران، ۱۴۰۰، ص ۴۰). ملاحظات عملی آن عبارت‌اند از: شناسایی کنشگران مرتبط، فهم انگیزه‌ها و عقاید آنها، ارزیابی منابع در دسترس و شناسایی عرصه یا سطحی که در آن قواعد فرایند سیاست‌گذاری را تحت‌تأثیر قرار می‌دهد (وایمر و وینینگ، ۲۰۱۱).

سازمان‌ها اغلب عرصه‌هایی برای اجرای سیاست هستند، زیرا آنها واحدهایی حقوقی‌اند که برنامه‌ها

و خدمات ارائه می‌کنند (اکنر و نتینگ، ۲۰۰۹). اسناد حقوقی، لوایح، راهنماهای سیاست، تصمیمات قضایی، دستورات اجرایی، رهنمودهای اداری و قواعد و مقررات تدوین شده از جمله خروجی‌های سیاست هستند (کپوتو و دیگران، ۱۴۰۰، ص ۳۲). تحلیل‌گران سیاست از اسناد برنامه‌ها و قوانین، مصاحبه با سیاست‌گذاران و مدیران، بارش فکری، تحلیل استدلال یا تکنیک دلفی برای شناسایی، تعریف و تشخیص اهداف و مقاصد آشکار و پنهان و نیز منافع و ارزش‌های ذی‌نفعان سیاست استفاده می‌کنند (کپوتو و دیگران، ۱۴۰۰، ص ۴۹ و ۵۰). نمونه‌هایی از اسناد سیاست شامل گزارش‌های اداری، صورت‌جلسات، نقشه‌ها، برنامه‌های آموزشی و غیره است (پیتهاوس و ویلیامسون، ۱۹۹۷).

سیاست پژوهشی ممکن است برای ارزیابی راه‌های مختلف سیاست‌گذاری، برای نشان دادن فقدان اقدامی قاطع یا برای فراهم آوردن دلیلی برای سیاست‌گذاران در قبال جامعه هدف‌شان استفاده شود (رین و وایت، ۱۹۷۷). در سیاست‌پژوهی، به موارد زیر در اطلاع از پیشینه مسئله پاسخ داده می‌شود (ماژرزاک، ۱۳۹۸، ص ۴۶): آیا اهداف به مرور زمان تغییر کرده‌اند؟ اهداف جنبه‌نمایشی دارند یا برای ایجاد تغییرات واقعی هستند؟ ارزش‌ها و مفروضات نهفته در سیاست چه هستند؟ موفقیت سیاست‌ها تا چه حدی بوده است؟ مخاطبان، بازیگران و سیاست‌گذاران چه کسانی هستند؟ کدام سازمان‌ها و کمیته‌هایی در اجرای آن سهیم بوده‌اند؟ برنامه‌ها به چه وسیله‌ای تحکیم یا اجرا شده است؟

تعیین نقطه تمرکز مناسب تحلیل به منظور معناداری و مؤثر بودن نتایج ضرورت دارد و این سرنخ تحلیل سیاست عالمانه است. نقطه تمرکز تحلیل سیاست تحت تأثیر چهارچوب مفهومی تحلیل خواهد بود. استفاده از این چهارچوب‌ها نقطه آغاز روشنگرانه‌ای در رویکرد تحلیلی است و سازوکارهایی برای پیوند منطقی و معقول ایده‌ها به یکدیگر هستند (ساباتر، ۲۰۰۷، ص ۲۵). کرفت و فورلنگ^۱ هشت معیار را برای ارزیابی سیاست‌ها ارائه کرده‌اند (کرفت و فورلنگ، ۲۰۱۰):

۱. اثربخشی: احتمال دستیابی سیاست به اهداف و مقاصد یا دستاورد مشخص؛
۲. کارایی: هزینه کمتر و منفعت بیشتر؛
۳. برابری: عدالت یا انصاف در توزیع هزینه‌های سیاست‌گذاری، امتیازات و مخاطرات در رویه‌ها و پیامدها و نیز وجود فرایندهای تصمیم‌گیری داوطلبانه، باز و منصفانه؛

۴. اختیار/آزادی: توسعه یا محدود کردن انتخاب‌ها، حقوق و دامنه کنش افراد؛
 ۵. امکان‌پذیری سیاسی: احتمال پذیرش و تصویب یک سیاست و میزان حمایت مقامات از آن؛
 ۶. پذیرش اجتماعی: پذیرش و حمایت مردم به‌طور واقعی و غیرنمایشی؛
 ۷. قابلیت اجرا: تخمین‌ها برای اجرایی شدن؛
 ۸. قابلیت فنی: دسترسی و قابلیت اعتماد به فناوری و اطلاعات برای اجرا.
- در این پژوهش، برنامه‌های درسی علوم اجتماعی با تأکید بر رشته جامعه‌شناسی به‌عنوان محصول نهایی در نظر گرفته شده است که باید آنها را در قلمرو گفتمانی وسیع‌ترشان یعنی سیاست‌های کلان علم در آموزش عالی ایران در نظر گرفت. به این منظور از سامانه سرفصل دروس برنامه‌های مصوب اخذ و بر طبق روش تحلیل سیاست و اصول سیاست‌پژوهی بررسی شده‌اند. جامعه آماری تمامی رشته‌ها و گرایش‌های علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی و نمونه‌گیری منطبق بر تمام نمونه‌ها (نمونه تمام-نما) است.

۶. یافته‌ها

به‌منظور تحلیل مسئله و پاسخ به سؤال مقاله و نیز بر طبق استلزامات روشی تحلیل سیاست و سیاست‌پژوهی، یافته‌ها در سه لایه تحلیلی شامل «لایه هنجاری و تجویزی»، «لایه توصیفی و وضعی» و «لایه گفتمانی و ژرف‌کاوی» بررسی و صورت‌بندی شده‌اند. بالتبع بنا بر اقتضای مسئله، لایه سوم تفصیلی‌تر خواهد بود.

۶-۱. لایه هنجاری و تجویزی

این لایه معادلی برای پاسخ به چیستی سیاست‌هاست. طبق سیاست‌های کلان و اسناد بالادستی در زمینه علوم انسانی اجتماعی، دست‌کم می‌توان به پنج مورد زیر در بررسی هویت علمی و گفتمانی اتکا کرد که برنامه‌ها و سرفصل‌های درسی بنا بوده است از آنها تبعیت کنند:

الف) آیین‌نامه تشکیل شورای تخصصی تحول و ارتقای علوم انسانی، مصوب ۱۳۸۸^۱

- * ماده ۱، اصل تأسیس با هدف ایجاد تحول پایدار در علوم انسانی و به‌منظور طراحی، سازماندهی، برنامه‌ریزی، مدیریت و هدایت تحول علوم انسانی در دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی و پژوهشی.
- * ماده ۲، اهداف، ۱. ابتدای علوم انسانی بر مبنای نظری جمهوری اسلامی و انسان‌شناسی اسلامی؛ ۲. اصلاح و ارتقای آموزش و پژوهش در علوم انسانی در جهت انطباق با سیاست‌ها و راهبردها و کارآمدسازی آن در شئون کشور.

ب) سند نقشه جامع علمی کشور، مصوب ۱۳۸۹^۲

- * فصل اول، ارزش‌های بنیادین و الگوی نظری نقشه جامع علمی کشور، ۸. ایجاد تحول بنیادین علمی به‌ویژه در بازبینی و طراحی علوم انسانی در چهارچوب جهان‌بینی اسلامی.
- * فصل چهارم، راهبردها و اقدامات ملی برای توسعه علم و فناوری در کشور، راهبرد کلان ۱۰، متحول‌سازی و ارتقای کمی و کیفی علوم انسانی و هنر مبتنی بر معارف اسلامی، راهبردهای ملی، ۱. توسعه هدفمند علوم انسانی بر پایه فطرت الهی انسان‌ها و معارف اسلامی و ساماندهی آموزش‌ها و پژوهش‌های آن، ۴. گسترش گرایش‌های میان‌رشته‌ای در درون علوم انسانی و بین رشته‌های علوم انسانی با سایر علوم براساس نگرش اسلامی با رویکرد رفع نیازهای علمی و اجتماعی، ۶. توسعه و بومی‌سازی هنر و علوم انسانی کاربردی و متناسب‌سازی رشته‌های آنها با نیازهای واقعی کشور، اقدامات ملی، ۱. حمایت از تولید رشته‌های علوم انسانی و هنر مبتنی بر مبنای اسلامی و نظارت بر ارتقای کیفی آن، ۱۱. ایجاد سازوکارهای لازم برای تقویت مواجهه انتقادی و تطبیقی با متون ترجمه‌ای در علوم انسانی، ۱۲. ایجاد گرایش‌های میان رشته‌ای بین شاخه‌های علوم انسانی و سایر علوم، ۱۳. حمایت از مطالعات و ایجاد فلسفه‌های رشته‌های مختلف علوم بر پایه فلسفه و حکمت اسلامی، ۲۱. توسعه رشته‌های علوم انسانی و هنر منوط به وجود منابع علمی متناسب با نگرش اسلامی و مدرسان دارای صلاحیت و مسلط بر مبنای اسلامی.

1. <https://sccr.ir/chtpt>

2. <https://qavanin.ir/Law/TreeText/?IDS=17517046340393698074>

ج) مصوبهٔ سند دانشگاه اسلامی، مصوب ۱۳۹۲۱

* فصل چهارم، اهداف کلان ۱، ۲. تحقق آرمان‌ها و ارزش‌های انقلاب اسلامی ۳. تولید دانش تمدنی به‌ویژه علوم انسانی اسلامی.

* فصل ششم، نظام آموزشی، راهبرد ۱، برنامه‌ریزی، تنظیم و بازنگری سرفصل‌ها و تدوین متون و برنامه‌ریزی آموزشی در تمامی شاخه‌های علوم براساس آموزه‌های اسلامی، اقدامات، ۲-۱. اصلاح و بازنگری متون آموزشی با رویکرد تحول و ارتقای رشته‌های گوناگون با اولویت علوم انسانی، راهبرد ۳، فراگیر نمودن نهضت نقد علمی در نظام آموزشی و ترویج رویکرد نقادانه علمی در مواجهه با نظریه‌ها و متون موجود، اقدامات، ۵-۳. طراحی، تدوین و برگزاری دوره‌های آموزشی فلسفه‌های مضاف به‌ویژه در علوم انسانی، راهبرد ۷، ایجاد و اصلاح رشته‌های تحصیلی کاربردی و متناسب با نیازهای جامعه اسلامی و بومی‌سازی آنها و تقویت بُعد کارآفرینی و افزایش اشتغال مولد و پایدار، ۸-۷. حمایت از تولید و کاربردی کردن علوم انسانی با جهت‌گیری اسلامی.

د) سیاست‌های کلی علم و فناوری (نظام آموزش عالی، تحقیقات و فناوری)، مصوب ۱۳۹۳۲

۴-۱. تحول و ارتقای علوم انسانی به‌ویژه تعمیق شناخت معارف دینی و مبانی انقلاب اسلامی با تقویت جایگاه و منزلت این علوم، جذب افراد مستعد و بانگیزه، اصلاح و بازنگری در متون، برنامه‌ها و روش‌های آموزشی و ارتقای کمی و کیفی مراکز و فعالیت‌های پژوهشی مربوط.

۲. بهینه‌سازی عملکرد و ساختار نظام آموزشی و تحقیقاتی کشور به‌منظور دستیابی به اهداف سند چشم‌انداز و شکوفایی علمی با تأکید بر: ۲-۱. مدیریت دانش و پژوهش و انسجام‌بخشی در سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و نظارت راهبردی در حوزه علم و فناوری و ارتقای مستمر شاخص‌ها و روزآمدسازی نقشه جامع علمی کشور با توجه به تحولات علمی و فنی در منطقه و جهان.

1. <https://rc.majlis.ir/fa/law/show/858195>

2. <https://rc.majlis.ir/fa/law/show/99709>

ه) سند ملی توسعه فناوری‌های فرهنگی و نرم، مصوب ۱۳۹۷

ماده ۵، اهداف الف، اهداف کلان، ۲. دستیابی به الگوی کارآمد کاربرد فناوری‌های نرم با تأکید بر حوزه‌های علوم انسانی، اسلامی و اجتماعی در راستای ارتقای سبک زندگی اسلامی ایرانی و انقلابی در جامعه.

جدول ۱. منظومه گزاره‌های کلیدی در سیاست‌های علمی

تحول پایدار / هدایت تحول / مبانی نظری جمهوری اسلامی / انسان‌شناسی اسلامی / اصلاح و ارتقای آموزش و پژوهش / انطباق با سیاست‌ها و راهبردها / کارآمدسازی / ارزش‌های بنیادین / چارچوب جهان‌بینی اسلامی / ارتقای کمی و کیفی / توجه به معارف اسلامی / توسعه هدفمند / توجه به فطرت الهی انسان‌ها / ساماندهی آموزش‌ها و پژوهش / گسترش گرایش‌های میان‌رشته‌ای / رویکرد رفع نیازهای علمی و اجتماعی / بومی‌سازی و متناسب‌سازی رشته‌ها / کاربری کردن علوم انسانی با جهت‌گیری اسلامی / روزآمدسازی محتوای آموزشی مبتنی بر مبانی اسلامی / نظارت بر ارتقای کیفی رشته‌ها / تقویت مواجهه انتقادی و تطبیقی با متون ترجمه‌ای / ایجاد فلسفه‌های رشته‌های مختلف علوم بر پایه فلسفه و حکمت اسلامی / توسعه رشته‌های علوم انسانی منوط به وجود مدرسان دارای صلاحیت و مسلط بر مبانی اسلامی / تحقق آرمان‌ها و ارزش‌های انقلاب اسلامی / تولید دانش تمدنی / فراگیر نمودن نهضت نقد علمی / توجه به فلسفه‌های مضاف / تقویت بُعد کارآفرینی و افزایش اشتغال مولد و پایدار / جذب افراد مستعد و یانگیزه / بهینه‌سازی عملکرد و ساختار نظام آموزشی و تحقیقاتی کشور / مدیریت دانش و پژوهش / انسجام‌بخشی در سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و نظارت راهبردی / ارتقای مستمر شاخص‌ها / توجه به تحولات علمی و فنی در منطقه و جهان / کاربرد فناوری‌های نرم / ارتقای سبک زندگی اسلامی ایرانی و انقلابی

۶-۲. لایه توصیفی و وضعی

منطق برنامه‌ریزی آموزش عالی ایران متأسی از مدل لوزی (◇) است که در آن، دو مقطع کارشناسی (۵ رشته) و دکتری (۴ رشته) با گسترش، فراوانی و توزین انقباضی نسبت به مقطع کارشناسی ارشد آرایش گرفته‌اند. طبق جدول «۲»، در مقطع کارشناسی جامعه‌شناسی به دلیل هویت علمی و گفتمانی به دو شکل گسترش یافته‌اند: یکی جامعه‌شناسی مرسوم (گاه با رویکرد بازنگری شده یا تهذیبی) و دوم، جامعه‌شناسی تولیدی و تأسیسی. پیشگام مورد دوم دانشگاه‌هایی همچون باقرالعلوم (علیه السلام)، مؤسسه امام خمینی (علیه السلام) و دانشگاه علوم اسلامی رضوی بوده‌اند. عنوان‌گذاری و اسم‌سازی در این دوره آشکار است که می‌توان به رویارویی «جامعه‌شناسی» با «جامعه‌پژوهی اسلامی» اشاره کرد.

در مقطع کارشناسی ارشد (۱۲ رشته)، جامعه‌شناسی محض در کنار جامعه‌شناسی پژوهش محور (پژوهش علوم اجتماعی)، جامعه‌شناسی رویکرد محور (مانند تاریخی و فرهنگی) و نیز جامعه‌شناسی‌های مضاف (مانند انقلاب اسلامی، دفاع مقدس فرهنگ و حقوق) گسترش یافته است. دو رویکرد تہذیبی و تأسیسی نیز در این مقطع همچنان وجود دارد که از جمله می‌توان به جامعه‌شناسی دانشگاه خوارزمی در مقابل جامعه‌شناسی مؤسسۀ امام خمینی علیه السلام، جامعه‌شناسی فرهنگی دانشگاه امام صادق علیه السلام و دانش اجتماعی مسلمین (شورای تحول) اشاره کرد. در مقطع دکتری وضعیت مشابه با دورۀ کارشناسی است.

جدول ۲. رشته‌های جامعه‌شناسی در آموزش عالی به تفکیک مقطع تحصیلی و پیشنهاددهنده

مقطع	رشته	پیشنهاددهنده
کارشناسی	جامعه‌پژوهی اسلامی	دانشگاه باقرالعلوم ^(ع)
کارشناسی	معارف اسلامی و جامعه‌شناسی	مؤسسۀ امام خمینی ^(ره)
کارشناسی	معارف اسلامی و مطالعات اجتماعی	جامعه المصطفی ^(ص)
کارشناسی	جامعه‌شناسی	شورای تحول
کارشناسی	جامعه‌شناسی	دانشگاه علوم اسلامی رضوی
کارشناسی ارشد	پژوهش علوم اجتماعی	دانشگاه تهران
کارشناسی ارشد	پژوهش علوم اجتماعی	دانشگاه خوارزمی
کارشناسی ارشد	جامعه‌شناسی انقلاب اسلامی	وزارت عتف
کارشناسی ارشد	جامعه‌شناسی تاریخی	دانشگاه گیلان
کارشناسی ارشد	جامعه‌شناسی حقوق	دانشگاه باقرالعلوم ^(ع)
کارشناسی ارشد	جامعه‌شناسی فرهنگ	جامعه المصطفی ^(ص)
کارشناسی ارشد	جامعه‌شناسی	دانشگاه خوارزمی
کارشناسی ارشد	جامعه‌شناسی	مؤسسۀ امام خمینی ^(ره)
کارشناسی ارشد	دانش اجتماعی مسلمین	شورای تحول
کارشناسی ارشد	شیعه‌شناسی - گرایش جامعه‌شناسی	وزارت عتف
کارشناسی ارشد	جامعه‌شناسی دفاع مقدس	دانشگاه امام حسین ^(ع)
کارشناسی ارشد-پوسته	معارف اسلامی و فرهنگ و ارتباطات - گرایش جامعه‌شناسی فرهنگی	دانشگاه امام صادق ^(ع)
دکتری	جامعه‌شناسی انقلاب	شورای تحول
دکتری	جامعه‌شناسی توسعۀ اجتماعی روستایی	دانشگاه تهران
دکتری	جامعه‌شناسی - گرایش‌ها: اقتصادی و توسعه / فرهنگی / گروه‌های اجتماعی / سیاسی / مسائل اجتماعی ایران	وزارت عتف
دکتری	دانش اجتماعی مسلمین	دانشگاه باقرالعلوم ^(ع)

با فاصله گرفتن از مرکز رشته جامعه‌شناسی و حرکت به لایه‌های بیرونی خانواده علوم اجتماعی، دست‌کم می‌توان هفت قلمرو گسترش علوم اجتماعی در آموزش عالی ایران را شناسایی کرد که در جدول «۳» مشخص شده‌اند. لایه توصیفی و وضعی متأثر از لایه گفتمانی است. در این رشته‌ها، تقابل‌های گفتمانی مانند «توسعه» و «پیشرفت» در عناوین رشته‌ها مشهود است. در سند نقشه جامع علمی کشور و نیز سند دانشگاه اسلامی، به گسترش فلسفه‌های مضاف در رشته‌ها تأکید شده است. توجه به میان‌رشته‌ای شدن علوم اجتماعی در رشته‌های سیاست‌گذاری فرهنگی و حکمرانی اجتماعی دنبال شده است. برخی از موارد خاص بومی شده متناسب با اقتضانات جامعه ایران با رویکرد اسلامی رشته‌هایی همچون مطالعات اجتماعی زیارت و مطالعات اسلامی ایرانی پیشرفت هستند.

جدول ۳. خانواده علوم اجتماعی و قلمروهای دانشی نزدیک به جامعه‌شناسی در آموزش عالی به

تفکیک مقطع تحصیلی و پیشنهاددهنده

پیشنهاددهنده	رشته	مقطع	قلمرو دانشی
دانشگاه علامه طباطبائی ^(۱)	سیاست‌گذاری اجتماعی	کارشناسی	برنامه‌ریزی، سیاست‌گذاری و حکمرانی اجتماعی
وزارت عتف	برنامه‌ریزی اجتماعی و تعاون	کارشناسی	
دانشگاه تهران	برنامه‌ریزی اجتماعی و تعاون	کارشناسی	
وزارت عتف	برنامه‌ریزی رفاه اجتماعی	کارشناسی ارشد	
دانشگاه علامه طباطبائی ^(۱)	رفاه اجتماعی	دکتری	
دانشگاه عالی دفاع ملی	حکمرانی گرایش حکمرانی اجتماعی	کارشناسی ارشد	
دانشگاه عالی دفاع ملی	حکمرانی اجتماعی	دکتری	
وزارت عتف	سیاست‌گذاری فرهنگی	دکتری	
دانشگاه تهران	توسعه روستایی گرایش توسعه اجتماعی	کارشناسی ارشد	توسعه و پیشرفت
دانشگاه تهران	توسعه روستایی گرایش مدیریت توسعه	کارشناسی ارشد	
دانشگاه تهران	توسعه محلی گرایش روستایی	کارشناسی ارشد	
دانشگاه تهران	توسعه محلی گرایش شهری	کارشناسی ارشد	
شورای تحول	مطالعات اسلامی ایرانی پیشرفت	دکتری	جمعیت‌شناسی
دانشگاه علامه طباطبائی ^(۱)	جمعیت‌شناسی	کارشناسی ارشد	
وزارت عتف	جمعیت‌شناسی	دکتری	فلسفه علم
شورای تحول	فلسفه علوم اجتماعی	کارشناسی ارشد	
وزارت عتف	فلسفه علوم اجتماعی	دکتری	
دانشگاه شریف	فلسفه علم و فناوری - گرایش علوم اجتماعی	دکتری	مددکاری و خدمات اجتماعی
دانشگاه علامه طباطبائی ^(۱)	مددکاری اجتماعی	کارشناسی	
وزارت عتف	مددکاری اجتماعی	کارشناسی ارشد	
دانشگاه امام حسین ^(۲)	مددکاری اجتماعی نظامی	کارشناسی ارشد	
دانشگاه علامه طباطبائی ^(۱)	مددکاری اجتماعی	دکتری	مردم‌شناسی
دانشگاه علامه طباطبائی ^(۱)	مدیریت خدمات اجتماعی	کارشناسی ارشد	
دانشگاه تهران	مردم‌شناسی	کارشناسی	مردم‌شناسی
وزارت عتف	مردم‌شناسی	کارشناسی ارشد	
دانشگاه تهران	مردم‌شناسی	دکتری	
دانشگاه تهران	مطالعات جوانان	کارشناسی ارشد	مطالعات اجتماعی
دانشگاه علامه طباطبائی ^(۱)	مطالعات فرهنگی	کارشناسی ارشد	
دانشگاه باقر العلوم ^(۲)	مطالعات عدالت اجتماعی	کارشناسی ارشد	
دانشگاه علوم اسلامی رضوی	مطالعات اجتماعی زیارت	کارشناسی ارشد	

۶-۳. لایه گفتمانی و ژرف‌کاوی

لایه‌های پیشین نشان می‌دهد که میان سطح سیاست‌ها و وضعیت گسترش رشته‌های جامعه‌شناسی انحراف‌هایی وجود دارد. این وضعیت مؤید «گفتمانی شدن جامعه‌شناسی» در ایران است که با رفت و آمد و چرخش دولت‌ها و رویکردهای سیاسی فرهنگی‌شان بی‌ارتباط نیست. با مراجعه به لایه محتوایی سرفصل‌های پیشنهادی دانشگاه‌ها مشخص می‌شود که برخی جریان‌ها هنوز به دنبال علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی مرسوم (غربی) هستند. حتی برخی از دانشگاه‌ها تبدیل به لجنه‌ها و پایگاه‌های فکری مرام لیبرال یا سایر ایسم‌های غربی هستند. رویکرد تهنیدی و ترمیمی نسبت به جامعه‌شناسی حرکتی بطنی داشته است. البته رویکردهای تأسیسی و تولیدی نیز در پایگاه‌های فکری متصل به گفتمان انقلاب اسلامی پیگیری شده است.

در تحلیل مسئله پژوهش باید به نسبت میان فرهنگ علم و رویه خلقی حاکم بر نظام دانشگاهی نیز توجه داشت. سیطره رویکرد فنی در عرصه برنامه‌ریزی آموزش عالی سبب در نظر نگرفتن برخی ملاحظات اجتماعی و فرهنگی شده است (عرفان منش، ۱۴۰۱). از نظر افروغ، دست‌اندرکاران نظام آموزشی نسبت به مباحث معرفت‌شناسی بیگانه هستند و رویکرد آنها عمدتاً اثبات‌گرایانه است؛ یعنی نحله‌ای قدیمی و منسوخ. از این رو در ایران، گسست و شکافی جدی میان اهداف هستی‌شناختی در آثار و نظریات با آنچه در سطح عمل توسط نظام دانشگاهی اجرایی می‌شود، وجود دارد. متولیان نظام آموزشی در قبال نسبت علم با فرهنگ و جامعه و سازوکارهای آن بیگانه و ناآگاه هستند. این رویکرد باعث شده است تا تلاش‌ها و آثار عمیق اندیشمندان داخلی که نگاهی غیراثبات‌گرایانه دارند، نادیده گرفته شود. به‌طورکلی، برخی دیگر از آسیب‌های مرتبط با این مسئله عبارت‌اند از: غلبه نگاه پیش‌زمینه‌ای سخت‌افزارانه و محتواگریز به علم، عدم انطباق بین دانش نظری و دانش عملی، بی‌توجهی به مبانی متافیزیکی علم، غفلت از نظم هنجاری و اجتماعی پژوهشگر و خط گرفتن از جریان‌های سیاسی (افروغ، ۱۳۹۶).

این روابط سیاسی در نظام دانشگاهی گاه با اهرم‌های مسلط و هژمونیک همراه است. همچنین، نظام متمرکز آموزشی تبدیل به زمینه‌ای برای سیاسی شدن غیر طبیعی دانشگاه شده است. در این شرایط، بیش از آنکه دانشگاه کارکرد فرهنگی داشته باشد و به خرده نظام‌های سیاسی، اقتصادی و اجتماعی خط و ربط بدهد، به‌طور عمده خود از خرده نظام‌های سیاسی و جناحی خط و ربط می‌گیرد (افروغ، ۱۳۸۶).

اکنون، به شیوه ژرف‌کاوانه و تفسیری به ریشه‌های متکثر تعین هویت علمی و گفتمانی جامعه‌شناسی اشاره می‌شود:

الف) جهان‌شمول‌باوری یا نسبی‌باوری

در قرون هجدهم و نوزدهم، خصوصیات بنیادین پارادایم ظهور یافته در قالب تمدن غربی دو بال داشت: اول، پیش‌فرض وجود یک گسست از گذشته که جهان مدرن را ناپیوسته و به‌لحاظ زمانی جلوتر از آنچه پیشتر دریافت می‌شد، ساخت؛ دوم، پیش‌فرض خاص‌بودگی غرب در بنیان گذاشتن شکلی متمایز از جامعه بود. این بنیان‌ها هسته مرکزی جامعه‌شناسی به‌مثابه یک رشته شدند (بهامبر، ۱۴۰۱، ص ۷۸). پیشرفت از مرحله‌ای به مرحله دیگر مفهومی هنجاری و توصیفی بود (بهامبر، ۱۴۰۱، ص ۹۲). پس، جامعه‌شناسی از درون وضع جامعه مدرن ظهور کرد و همچنین، شکل متمایز مدرنی از توضیح آن جامعه بود (بهامبر، ۱۴۰۱، ص ۹۷). ذیل مدرنیته، روشنفکران قانون‌گذارانی بودند که مسئولیت ساخت طبقه‌بندی‌های جهان‌شمول و دانش عینی را برعهده داشتند (باومن، ۱۹۹۲، ص ۱۰۵ و ۱۰۶).

البته دو سندروم کلاسیک و رمانتیک اساس نظریه‌های جامعه‌شناسی و علوم اجتماعی را به‌طور کلی تشکیل می‌دهند: جنبه کلاسیک بر جهان‌شمول بودن ضوابط حکمرانی تأکید می‌ورزد و گرایش رمانتیک روی نسبی بودن، خاص‌بودگی و خصوصیت تاریخی تأکید دارد (بهامبر، ۱۴۰۱، ص ۱۰۶) که در واکنش به دگم بودن جنبه کلاسیک سر برآورد. بنابراین، یکی از چالش‌های جدی جامعه‌شناسی، یک بام و دو هوا میان جهان‌شمولیت و نسبی‌گرایی است. در این باره، راجر تریگ^۱ معتقد است اگر هر یک از جوامع فقط بر طبق معیارهای خود درک شوند، آنگاه چیز مشترکی وجود نخواهد داشت که مقایسه را میسر کند؛ زیرا صرفاً مفاهیم زمینه خاص خود را مسلم می‌پندارند. همچنین، اگر تمام آنچه می‌ماند، شیوه‌های متفاوت نگرستن به جهان باشد، مشکل فهم جامعه‌های متفاوت و خیم می‌شود (تریگ، ۱۴۰۰، ص ۷۳ و ۷۴).

به‌هرحال، تفاوت‌های فرهنگی یک واقعیت هستند و هر نظریه‌ای در علوم اجتماعی باید آنها را به‌حساب بیاورد. هنگامی که مفهوم «سرشت انسانی» را کنار بگذاریم، فهم جامعه‌های دیگر کاری بس

1. Roger Trigg

شاق می‌شود (تریگ، ۱۴۰۰، ص ۹۷ و ۹۹ و ۱۲۴). سؤالی که در پی نسبی‌گرایی حادث می‌شود، این است که چگونه از قوم‌مداری بگریزیم (تریگ، ۱۴۰۰، ص ۱۱۶ و ۱۲۱).

تحلیل سرفصل‌های جامعه‌شناسی و خانواده‌شناسی در برخی از دانشگاه‌ها آشکارا نشان می‌دهد که آن برنامه‌نویسان معتقد به مفروضات جهان‌شمول این علم هستند (مثلاً رفاه اجتماعی یا توسعه محلی). در مقابل، دانشگاه‌هایی هستند که برنامه‌هایی تدوین کرده‌اند که در نقد «ارزش جهان‌شمولیت» قرار دارد (مثلاً جامعه‌پژوهی اسلامی).

ب) رابطه فلسفه علم و تاریخ با تاریخ‌مندی جامعه‌شناسی

اکنون، جامعه‌شناسان روزبه‌روز آگاه‌تر شده‌اند و گرایش جامعه‌شناسی به ناتاریخی بودن را نقد کرده‌اند. آنها می‌خواهند به پرسش‌های مبنایی درباره ماهیت جهان انسانی بیندیشند (مارتین و دیگران، ۱۳۹۸، ص ۲۴ و ۲۵). از نظر جیمز موریس بلاوت^۱، مقوله تاریخ و علم از نظر هستی‌شناختی قابل تمایز نیستند (بلاوت، ۱۴۰۱، ص ۷۶). از نظر مک‌انتایر^۲، روایت نیازمند چهارچوب ارزشی است. همچنین، نظریه درباره عقلانیت علمی باید در یک فلسفه تاریخ جای داده شود (مک‌انتایر، ۱۹۸۸). نظریه جامعه‌شناختی به‌طور ضمنی حامل فلسفه تاریخ است (آرون، ۱۴۰۲، ص ۵۱). بوردیو^۳ فرض می‌کند که جامعه‌شناسی بتواند جایگزین فلسفه شود (بوردیو و واکوانت، ۱۹۹۲).

دو شیوه تاریخ فلسفه و علم وجود دارد: ۱. شیوه درون‌نگر^۴ یعنی تاریخ فلسفه و علم در حکم تبادل آرا میان متفکران در خلال زمان است؛ ۲. شیوه برون‌نگر^۵ یعنی اندیشه‌های متفکران را باید بیشتر بازتاب مسائل زمانه خودشان دانست. این شیوه اخیر تأکید دارد که اندیشه‌ها را باید به واقعیت و بستر اجتماعی‌ای برگرداند که اندیشه‌ها درونشان مستقرند (بودن، ۱۳۸۹، ص ۴۴۱ و ۴۴۲).

دسته‌بندی‌های مفهومی در جامعه‌شناسی بی‌زمان یا از منظر ماهیت همگانی هستند؛ درحالی‌که این

-
1. James Morris Blaut
 2. MacIntyre
 3. Bourdieu
 4. Internalist
 5. Externalist

مقوله‌بندی‌ها جهانی نیستند و تجسم‌شکلی از اروپامحوری‌اند. براساس این، تاریخ‌ها و واقعیت‌های تمام کسانی را که اندیشیدند و عمل کردند، ناچیز می‌شمرد و اروپا را به‌عنوان یگانه منزلگاه نوآوری، خلاقیت، اندیشمندی و فعالیت تلقی می‌کند (بهامبر، ۱۴۰۱، ص ۲۴۴ و ۲۴۵). ساختارهای جامعه‌شناسانه مدرنیته در ساختار مفهومی و شالوده‌های روش‌شناسانه آن خود توسط تاریخ‌نگاری خاصی شکل گرفته‌اند که ذاتاً اروپامحور هستند (بهامبر، ۱۴۰۱، ص ۲۵۳). همانا مفهوم بی‌طرفی علمی خود فرض فرهنگی ویژه‌ای دارد (تریگ، ۱۴۰۰، ص ۱۴۴).

البته از چشم‌انداز ربط ارزشی (وبری) محل انتقاد نیست؛ اما آنچه مسئله‌زاست، باز نمود این چشم‌انداز به‌عنوان «ضرورت» برای همگان است (بهامبر، ۱۴۰۱، ص ۲۵۹). از منظری وبری، علوم اجتماعی علمی از واقع هستند که کارشان ایجاد الگوهای تاریخی است که تنها برای زمانی معین و مکانی مشخص معتبرند. جامعه‌شناسی بسان دیگر علوم تاریخی پیشنهادهای خود را در فضایی خبری و غیر یوپی‌ری پیش رو می‌گذارد (پر و پله، ۱۳۹۶، ص ۹-۱۱).

رنو پر و ژیل پله^۱ از عنوان «جامعه‌شناسی-تاریخ» استفاده می‌کنند که برای کارهایی به‌کار می‌رود که در تقاطع تاریخ و جامعه‌شناسی قرار دارند؛ با این توضیح که اصول بنیان‌ساز رشته‌های جامعه‌شناسی و تاریخ را با یکدیگر ترکیب می‌کند. جامعه‌شناسی-تاریخ می‌تواند برای ما اسباب نگاهی متفاوت را فراهم آورد و تحلیل‌هایی خاص در زمینه موضوعات اصلی علم سیاست نظیر سیاست‌گذاری‌های عمومی، دولت، نهادها یا قدرت‌های سرزمینی و نیز نظام‌ها و پیکربندی‌های کنشگران فعال‌کننده و معنابخش این حوزه‌ها را سبب شود (پر و پله، ۱۳۹۶، ص ۸ و ۷).

علوم سیاست‌گذاری در ایالات متحده آمریکا برای پاسخ به پرسش‌هایی خاص در متنی خاص، به‌ویژه متن جنگ سرد و در نظام سیاسی اداری و فضای دانشگاهی و پژوهشی مختص آمریکا توسعه یافتند که اغلب دارای ابعاد هنجاری و تجویزی هستند. این علوم همچون ابزارهای تمام‌عیار، کارآمد و عقلانی حکومت دیده می‌شوند. تحلیل سیاست‌گذاری در نقطه اتصال علم سیاست و علم اقتصاد رشد کرده است و اداری کردن جامعه را هموار می‌کند (پر و پله، ۱۳۹۶، ص ۱۵-۱۷).

بررسی برنامه‌های جامعه‌شناسی در آموزش عالی ایران نشان می‌دهد که طرفداران جامعه‌شناسی

مرسوم (غربی) چندان به تفتن دربارهٔ اتصال میان این علم با تاریخ و بوم جامعه نرسیده‌اند. در میان رشته‌های خانوادهٔ علوم اجتماعی این موضوع دربارهٔ رشتهٔ مردم‌شناسی بغرنج‌تر است. مردم‌شناسی برای شناخت اقوام غیرغربی (بومیان و مردم عجیب) همراه با انگیزه‌هایی استعماری شکل گرفت. بریده بودن علوم اجتماعی از تاریخ در آموزش عالی ایران رخوت، جمود و مخاطرات معرفتی به دنبال دارد. البته برخی رشته‌ها مانند حکمرانی اجتماعی تلاش کرده‌اند با تعریف و جانمایی لایه‌های تاریخی مرتبط، برای کاربردی کردن علوم اجتماعی در عرصهٔ سیاست گام‌هایی بردارند.

همچنین، به نظر می‌رسد رشتهٔ دانش اجتماعی مسلمین نیز نتوانسته است شکاف میان تاریخ گذشته و حل مسائل جامعهٔ اکنون را پر کند و برای ایران و آموزش عالی آورده و ثمره‌ای داشته باشد. رشتهٔ فلسفهٔ علوم اجتماعی نیز در دور تکرار و نرسیدن به مرحلهٔ علم سیر می‌کند. ضمناً، این رشته بیش از حد بر الگوی فلسفهٔ پیشینی علم اجتماعی تأکید دارد.

ج) رشد غیرارگانیک ابعاد علم جامعه‌شناسی

از نظر ریمون بودن^۱، برای علوم اجتماعی دست‌کم می‌توان چهار هدف عمده و دائمی تشخیص داد (بودن، ۱۳۸۹، ص ۴۶۰-۴۶۶): ۱. معرفتی (علمی)؛^۲ ۲. بیانی (حس برانگیز)؛^۳ ۳. توصیفی (تصویربردارانه)؛^۴ ۴. نقادانه (متعهد، درگیر و مبارز).^۵ هدف اول وجه علمی و نظری رشته را پیش می‌برد. هدف دوم، جنبه‌هایی مانند نوع نگارش اثر جامعه‌شناسانه را شامل می‌شود. هدف سوم به کارهای سفارشی به جامعه‌شناسان مثلاً برای افکارسنجی (متأثر از رسانه‌ها) و گردآوری داده برای نهادهای مختلف اشاره دارد که ایدئولوژیک است. به باور ریمون بودن، دو دلیل عمده برای شکاکیت موجود در علوم اجتماعی قابل شناسایی هستند: اولاً، شاهد بر هم خوردن تعادل هدف اول و هدف سوم به نفع مورد اخیر هستیم؛ درحالی‌که اولی نسبت به خود رشته (یعنی جامعه‌شناسی) خودپرداز^۶ و سومی برون‌پرداز^۷ است. در

-
1. Raymond Boudon
 2. Cognitive
 3. Expressive / Esthetic
 4. Cameralist
 5. Critical
 6. Intro-determined
 7. Extro-determined

نتیجه، شاهد نوعی عقب‌رفت نسبی جامعه‌شناسی از وجه معرفتی آن هستیم. ثانیاً، علوم اجتماعی به «نسبی‌گرایی» آلوده شده است که ریشه در سال‌های ۱۹۶۰ به بعد دارد. طبق آن، دستیابی به «عینیت» توهمی بیش نیست (بودن، ۱۳۸۹، ص ۴۶۷-۴۶۹).

با استعانت از برداشت ریمون بودن، این بصیرت حاصل می‌شود که جامعه‌شناسی در ایران عمدتاً معطوف به اهداف سوم و چهارم بوده است. البته تلاش‌های معتناهایی در لایه اول توسط دانشگاه، حوزه و مراکز میانی آن دو انجام شده است؛ اما به دلیل غلبه گفتمانی علم جامعه‌شناسی، هم طرفداران و مدعیان جامعه‌شناسی مرسوم (غربی) و هم طرفداران رویکردهای تهذیبی و تأسیسی سرفصل‌ها، نشست‌ها، کرسی‌ها، تألیفات و ترجمه‌های خود را گسترش داده‌اند؛ بدون اینکه بر هم غلبه کنند.

د) جامعه‌شناسی به مثابه علم تجویزی و ارزشی

در دنیای مدرن، ارزش‌های درون-علمی که در نظریه‌ها در جریان هستند، به نوعی جهان‌بینی بدل شده‌اند (لیدمن، ۱۳۸۷، ص ۳۴). از نظر آنتوان لیون^۱، کارکردی که از گذشته الهیات داشت، امروز برعهده رشته‌های دیگر فکری یعنی جامعه‌شناسی (و در معنایی وسیع‌تر علوم انسانی) است. جامعه‌شناسی مانند الهیات مجموعه‌ای از نوشته‌هاست که الگوهای تفکر و عمل را ایجاد می‌کند (مارتین و دیگران، ۱۳۹۸، ص ۲۳۷ و ۲۳۸). آنچه به علم اجتماعی مدرن کمک می‌کرد تا به مسائلی همچون نسبت میان فرد و جامعه و نظام هستی، جبر و اختیار، جسم و ذهن و روح، مبدأ و مقصد انسان، هدف از تشکیل اجتماعات، چگونه اخلاقی زیستن در جمع و غیره پاسخ دهد، «الهیات تمدنی این جهانی» بود (عرفان‌منش، ۱۴۰۴ الف، ص ۱۲). در دنیای مدرن، مجموعه‌ای تکرارشونده از مفروضات درباره «واقعیت»، «طبیعت بشر» و «معرفت» در همه رشته‌های دانشگاهی رسوخ کرده و سایه افکنده است که در «علوم اجتماعی» گرد هم آمده است. خود اصطلاح علوم اجتماعی نشان‌دهنده انواع مفروضات مورد بحث و زمینه‌ای برای نسبی‌سازی است (الدمدو، ۱۴۰۳، ص ۳۰).

از نظر تریگ، ما نیاز داریم ارزش‌های مناسب برای جست‌وجوی حقیقت در جامعه‌شناسی را کشف کنیم؛ زیرا خواست «رهایی از ارزش» ممکن است غالباً جلوه این ترس باشد که ارزش‌ها به درستی اختیار

نشوند. اما اینکه کدام یک از ارزش‌ها درست است، خود محل بحث است (تریگ، ۱۴۰۰، ص ۱۹۶). نظریات مربوط به کارآیی نظریه ناگزیر متأثر از فرض‌هایی درباره سرشت آدمیان است. نمی‌توان کار را به انسان‌زدایی ژرف منتهی کرد و به نام علم، هر چیز مشخصاً انسانی (ارزش‌ها) کنار گذاشته شود. پس، تظاهر به اینکه علم اجتماعی می‌تواند «رها» از ارزش باشد، خود به مجموعه ارزش‌های معین و نحوه تمایزی از توجه کردن به آدمیان منجر می‌شود. امیدهای بزرگی که به عهده جامعه‌شناسی گذاشته شد، بعدها به دلیل ساده‌انگاری به یأس منتهی شد. بی‌طرفی علم اجتماعی وهم است و به فروپاشی آن می‌انجامد (تریگ، ۱۴۰۰، ص ۱۸۸-۱۹۱).

نظریه‌های جامعه‌شناختی فارغ از ارزش نیستند. آنها تبیین‌های ارائه شده را همیشه از برخی تفسیرهای ضمنی یا صریح پیشین درباره معنای وجود و سرنوشت انسان گرفته‌اند (مارتین و دیگران، ۱۳۹۸، ص ۲۲۲). حتی اگر بپذیریم که علوم اجتماعی می‌تواند بگوید واقع امور چگونه است و درباره «هست»‌ها خبر دهد، یک «هست» فقط زمانی می‌تواند قیود معنادار بر ما تحمیل کند که بالقوه یک «باید» یا «نباید» داشته باشد (بارکر، ۱۹۷۶، ص ۴). علوم اجتماعی می‌تواند دانشی را درباره اینکه انسان‌ها چگونه زندگی می‌کنند و چرا هر کدام به شیوه‌های خاص خود زندگی می‌کنند، فراهم کند؛ اما نمی‌تواند درباره اینکه آنها چگونه باید زندگی کنند یا جامعه چگونه باید سازمان یابد، حرفی برای گفتن داشته باشد. اگر تاکنون تجویزی داشته است، اغلب مبتنی بر تعهدات و تعلقات ایدئولوژیک بوده است (همرسل، ۱۴۰۰، ص ۱۵۱).

بر پایه نقدهای فوکو^۱ از قدرت-دانش، علم خود نوعی ایدئولوژی بوده است (فوکو، ۱۴۰۰). چارلز تیلور^۲ نیز مانند فوکو اسطوره خنثی‌بودگی علوم اجتماعی را به چالش کشیده است (اسمیت، ۱۴۰۱، ص ۱۰۷). اصحاب علم وظیفه دارند که ارزش‌ها و هویت‌های‌شان را صادقانه آشکار کنند و بدانند که کارشان ذاتاً سیاسی است (اسمیت و رایلی، ۱۳۹۴، ص ۴۳۰). از نظر ریمون آرون^۳، علوم اجتماعی به سه قاعده اساسی متکی است: عدم محدودیت در پژوهش و پایه‌گذاری خود امور؛ عدم محدودیت حق بحث و نقد چه در نتایج جزئی و چه در مبانی و روش‌ها؛ عدم محدودیت درباره حق افسون‌زدایی از واقعیت.

1. Foucault
2. Charles Taylor
3 Raymond Aron

به‌طورکلی، یکی از عوامل بسط پژوهش‌های جامعه‌شناسی کاربرد بحث و مناقشه است. جامعه‌شناسی موضوع خود را الزاماً بر پایه تغییرات پیرامون خود می‌سازد. حتی موضوع جامعه‌شناسی نمی‌تواند موضوعی تعریف شده یک‌بار برای همیشه باشد؛ مسئله‌سازی^۱ مکرر از ویژگی‌های این علم است (ژیرو، ۱۳۹۵، ص ۹-۱۱).

توسعه علوم اجتماعی پروژه‌ای ذاتاً فراملی بوده است که دو مرحله را می‌توان شناسایی کرد: اولین مرحله تا دوره میان دو جنگ جهانی را شامل می‌شود. در این زمان ساختاریابی حول انجمن‌های بین‌المللی، کنگره‌ها و انتشارات آنها صورت می‌پذیرد. دومین مرحله از ۱۹۴۵ به بعد را دربرمی‌گیرد که مبادلات بین‌المللی، به‌ویژه ذیل توجهات یونسکو و دیپلماسی فرهنگی، نهادینه می‌شود و راه را بر هژمونی کشورهای غربی و در رأس آن آمریکا هموار می‌کند (پر و پله، ۱۳۹۶، ص ۱۰۵). تاکنون، نهادهای آموزشی غرب به‌طور عمده سازمان‌هایی مبتنی بر قدرت بوده‌اند که خواه‌ناخواه برای تولید فرهنگ مناسب نیستند (بودن، ۱۹۲۰، ص ۱۴۲-۱۵۹). همواره، گسترش اندیشه‌ها و تکنیک‌ها با مسئله قدرت میان گروه‌های متمایز همراه است؛ یعنی پذیرش تهدیدها، دستکاری‌ها و سرکوب‌ها (فی، ۱۴۰۲، ص ۳۹۱). از نظر گیدنز^۲، نهایتاً نبرد ارزش‌ها می‌تواند از طریق استفاده از زور یا خشونت حل و فصل شود (گیدنز، ۱۹۹۵، ص ۱۹).

یکی از بنیانی‌ترین مباحث در لایه ژرف‌کاوی و گفتمانی درباره جامعه‌شناسی در آموزش عالی ایران، نسبت میان جامعه‌شناسی و ارزش است که تاکنون با صورت‌بندی‌های مختلفی به‌ویژه در بحث از عقل نظری (قوای عالمه) و عقل عملی (قوای عامله) صورت‌بندی شده است. باورمندان به جامعه‌شناسی مرسوم (غربی) در ایران، همچنان جامعه‌شناسی را علمی خنثی، بی‌طرف و عینی می‌پندارند. آنها بدون توجه (یا بی‌اعتقاد) به سیاست‌های کلان آموزش عالی ایران که در لایه اول بررسی شدند، اتصال جامعه‌شناسی به مباحث اسلامی را نوعی ایدئولوژیک کردن جامعه‌شناسی قلمداد می‌کنند؛ درحالی‌که جامعه‌شناسی ارزش‌باور غربی را ایدئولوژیک نمی‌دانند (بلکه آن راجهانی تلقی می‌کنند).

۷. نتیجه‌گیری

در بازگشت به مسئله مورد بحث یعنی هویت علمی و هویتی برنامه‌های جامعه‌شناسی در آموزش عالی و نیز در پرتو مبانی نظری و ملاحظات روشی تحلیل سیاست و سیاست‌پژوهی می‌توان به این استنباط رسید که در ایران نه یک جامعه‌شناسی، بلکه چند جامعه‌شناسی وجود دارد. هر کدام از این رویکردها طرفداران خود را در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی دارند و این چندگانگی نشان‌دهنده غلبه وجه گفتمانی در جامعه‌شناسی است. در جمع‌بندی، اهم نتایج مشتمل بر موارد زیر است:

✽ با عنایت به مبانی نظری پژوهش در بحث از نسبت میان گفتمانی بودن سیاست‌های کلی جامعه و برنامه‌ریزی در نهادهای اساسی از جمله آموزش عالی، در بعضی موارد شکافی میان اسناد بالادستی و سطح سیاست‌گذاری (بارویکرد اسلامی-ایرانی) با آنچه در ساحت برنامه‌ریزی و برنامه‌نویسی رشته‌های علوم اجتماعی حاکم است، وجود دارد. یکی از دلایل، تمایل جمعی از اصحاب علوم اجتماعی در ایران برای تقلید به «اصل عینیت» و «علم فارغ از ارزش» است؛ بدون توجه به اینکه فارغ بودن علوم اجتماعی از ارزش، ایدئولوژی نحل‌های خاص و قدیمی در علوم اجتماعی غرب است که یا گاه در آنها تجدیدنظر شده یا اصل ایده به چالش کشیده شده است. علوم انسانی اجتماعی تابع اقتضانات عمیق فرهنگی و تاریخی است. عده‌ای از برنامه‌نویسان تعلقات گفتمانی خود به جریاناتی مانند لیبرالیسم را ارزش نمی‌دانند، اما همزمان هویت دینی و باورهای اسلامی را ایدئولوژیک می‌انگارند. مبنائاً، بستر تاریخی و ارزش‌های هویتی هدایت‌کننده برنامه‌ریزی‌ها و تصمیم‌های آموزش عالی است. بدون توجه به اینکه سیاست‌ها گفتمانی هستند و از درون تاریخ و ارزش‌های جامعه برآمده‌اند، سیاست‌گذاری و فهم برنامه‌های آموزشی دچار سطحی‌نگری و تقلید می‌شود.

از این رو، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که در اکثر موارد ارتباط ارگانیک و ضابطه‌مند بین سیاست‌های کلان و برنامه‌نویسان درسی وجود ندارد. رشد خودمختار و خودگردان رشته‌های مشابه درون دانشگاه‌ها نشان‌دهنده مناقشات کلان ارزشی است؛ یک برنامه جامعه‌شناسی ممکن است با ذائقه ایدئولوژی سکولار (اصطلاحاً فارغ از ارزش) نگاه‌شسته شود و برنامه دیگری از جامعه‌شناسی به اقتضای مناسبات فرهنگی و گفتمان انقلاب اسلامی ایران. در حالی که سیاست‌های کلان آموزشی در ایران فقط نوع دوم را اقتضا می‌کند و اساساً غلبه یا رواج نوع اول محل تأمل است.

* تبارشناسی والرشتاینی به ما نشان می‌دهد که در نظام دانشگاهی رشته‌های علوم اجتماعی در ایران، هنوز برخی از برنامه‌نویسان به اتصال علقه‌های معرفتی، گفتمانی و محتوایی میان مباحث جامعه‌شناسی با اقتضانات تاریخی خاص جوامع غربی (عدم دخالت الهیات، متافیزیک و اخلاق) یا پی نبرده‌اند، یا جامعه ایران را در همان مسیر توسعه دانشی تصور می‌کنند؛ یعنی مسیری که فائل به بالندگی فکری تمدن‌های دیگر نیست و فرایندهای اجتماعی-علمی غرب را جهان‌شمول و جبری می‌انگارد. والرشتاین بر این موضوع صحه می‌گذارد که از منظر شمار زیادی از دانشمندان علوم اجتماعی غیرغربی تمایز میان ارزش‌ها و امر علمی معقول یا معتبر نیست. وی به انکشاف این موضوع کمک کرده است که اصطلاح نقابدار «عینیت» در علوم اجتماعی ابزار کسانی است که از جنبه سیاسی و اجتماعی خود را مسلط‌تر می‌دانند. به‌گمان او، این یک اصل و واقعیت است که پژوهشگران در یک مناسبات اجتماعی خاص ریشه دارند و برنامه‌های آموزشی جامعه‌شناسی مبتنی بر جهان‌بینی‌ها یا الگوهای نظری هر دوره هستند. والرشتاین با طرح این مسئله که علوم اجتماعی دولت‌محور است، به فهم گفتمانی برنامه‌ریزی و برنامه‌نویسی نیز کمک می‌کند.

* در بررسی سرفصل برنامه‌های رشته، مشخص می‌شود که برخی برنامه‌ها (مانند رشته جامعه‌شناسی تاریخی) مسیر «مطالعه» علم اجتماعی مدرن را از مسیر «به‌کارگیری» آن جدا فرض کرده‌اند و «علم اجتماعی مدرن» را به «تاریخ علم اجتماعی مدرن» (هم‌ارز تاریخ سایر علوم) تقلیل داده‌اند. دسته‌ای دیگر از برنامه‌ها (مانند پژوهش علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی مسائل اجتماعی ایران)، از جنبه‌های هستی‌شناسانه، معرفت‌شناسانه و انسان‌شناسانه علم اجتماعی مدرن فاصله گرفته‌اند و علم جامعه‌شناسی را صرفاً به‌عنوان یک تکنیک و ابزار برای پیمایش‌ها و پژوهش‌های اجتماعی به‌کار می‌گیرند. در این برنامه‌ها که انگیزه‌های پراگماتیستی غلبه یافته‌اند، باید ناگزیر و در صورت اقتضا به برخی از نظریات جامعه‌شناسی مرسوم (غربی) تن داد، زیرا قرار است آن نظریات کاربست و چارچوب نظری پژوهش‌ها و مطالعات را شکل دهد.

* می‌توان به‌نوعی «رودر بایستی علمی» را نیز تشخیص داد؛ یعنی پذیرش این رویه جهانی که آموزش عالی ایران نیاز به رشته‌های متداول و متعارف دارد تا در اذهان این‌گونه متبادر نشود که این جامعه از قافله علم دنیا عقب مانده است؛ درحالی که بدنه اصلی علوم اجتماعی در ایران، نه تنها به‌لحاظ بنیان‌ها

و خاستگاه‌های معرفتی بومی ما نبوده، بلکه در همان «ترجمه‌گرایی» نیز دچار تأخر و نگاه گزینشی است. بیشتر آنچه در آموزش عالی علوم اجتماعی ایران در جریان است، مباحث دهه‌های قبلی تمدن غرب است. همچنین، نوعی از نگرش‌های انتقادی به آن تمدن و تجدیدنظرهایی که متفکران غربی نسبت به برخی مواضع و موضوعات کلیدی (در رابطه علم، جامعه و دین) داشته‌اند، به جامعه دانشگاهی ایران راه نیافته‌اند یا کمتر ورود پیدا کرده‌اند (عرفان‌منش، ۱۴۰۴ الف، ص ۱۴).

* پی‌یر بوردیو در بحث از جامعه‌شناسی بازاندیشانه، به یک نوع بررسی درون‌نگرانه با رویکرد جامعه‌شناسی نسبت به خود علم جامعه‌شناسی با عنوان تحلیل خود-جامعه‌شناختی (سوسیوآنالیز) اشاره می‌کند. در واقع، هنگامی که جامعه‌شناسان سرشت نیروهایی را (به‌ویژه نیروهای اجتماعی خارجی و نیروهای فکری خارجی) که بر آنان عمل می‌کنند، درک کنند، برای کنترل تأثیر آن نیروها بر کارشان در موضعی بهتر قرار دارند. در نتیجه، از جامعه‌شناسی برای پالودن جامعه‌شناسی (تولیدات و رویه‌ها) از عوامل تعیین‌کننده اجتماعی استفاده می‌شود (ریتزر، ۱۳۸۹، ص ۳۱۶). در ایران، این موضع تحلیلی حتی توسط حامیان جامعه‌شناسی مرسوم چندان جدی نگرفته نشده است؛ اما آشکار است که غالباً تأثیرپذیری از نیروهای بیرونی غیربومی سمت و سوی این علم را جهت‌دهی کرده است.

* علم جامعه‌شناسی به دلیل بیگانگی تاریخی مندرج در نظریاتش در نسبت با جامعه ایران، نتوانسته است کاربرد خود را به‌درستی توجیه کند و بیش از پیش هم از جنبه تفسیری و تبیینی و هم از جنبه تجویزی عقب و منفعل مانده است. مثلاً چنانچه از یک پژوهشگر متعارف جامعه‌شناسی خواسته شود توصیه و راهکار سیاستی و عملی برای یک موضوع مبتلا به جامعه ایران ارائه کند، چیزی بیش از پیشنهادهایی کلی و غیرراهگشا مشابه تجویزیات جامعه‌شناسی مرسوم (غربی) نمی‌تواند عرضه کند.

* به‌لحاظ جنبه میان‌رشته‌ای، جامعه‌شناسی توفیقی اندکی داشته است تا خود را در نسبت با روان‌شناسی، علوم شناختی، سیاست‌گذاری، رسانه و فناوری‌های نوین از جمله هوش مصنوعی بروز کند. در مقطع کارشناسی ارشد، گرایش حکمرانی اجتماعی (دانشگاه عالی دفاع ملی) و گرایش جامعه‌شناسی فرهنگی (دانشگاه امام صادق علیه السلام) تلاش‌هایی مقدماتی داشته‌اند.

* یکی از دلایل اینکه جامعه‌شناسی و خانواده علوم اجتماعی در آموزش عالی ایران مسیری واحد در راستای سیاست‌های کلان آموزش عالی را دنبال نکرده‌اند، مناقشات ارزشی سیاسی و مقاومت‌های

واکنشی نسبت به اصل آن سیاست‌هاست. به‌عنوان مثال، عده‌ای از دانشگاهیان هنوز نسبت به مرجعیت و مشروعیت نهادهایی همچون شورای عالی انقلاب فرهنگی تردید دارند؛ بالتبع ضرورتی به انطباق خود با اسناد و مصوبات نهاد مزبور نمی‌بینند. ادعای اختیاربخشی، استقلال‌دهی و آزادی عمل به دانشگاه‌ها یکی از راهبردهای این گروه است و به‌دنبال عدم مداخله شوراها و حتی اسناد بالادستی هستند. تردیدهای ایشان نسبت به اکثر گزاره‌ها در سند نقشه جامع علمی کشور، سند دانشگاه اسلامی، سیاست‌های کلی علم و فناوری نظام و سایر اسناد بالادستی تسری یافته است. از این منظر، رویکرد فرایندی نسبت به چرخه سیاست‌گذاری تا اجرا به‌درستی شکل نگرفته است.

* فقدان نظام ارزیابی برای حُسن تدوین و اجرای سیاست‌های علمی یک خلأ جدی است. باید در نظر داشت که تحلیل سیاست و ارزیابی وضعیت آن صرفاً به‌طور تک بُعدی قابل بررسی نیست؛ بلکه باید به شبکه‌ای از سیاست‌ها توجه داشت. تا هنگامی که به سیاست‌های دیگر مثلاً در زمینه جذب نیروی انسانی به‌درستی عمل نشود، نمی‌توان انتظار داشت که پایبندی و تعهد در عملی کردن سایر سیاست‌ها صحیح انجام شود. اساساً، وزارت عتف فاقد مرکز کنترل و پایش برای انطباق برنامه‌های درسی (به‌ویژه علوم اجتماعی) با اسناد و سیاست‌های کلان علمی کشور است. پایش این موضوع اهمیت دارد که گسترش رشته‌های جامعه‌شناسی و علوم اجتماعی در راستای اهداف کدام جامعه است؟ جامعه ایران پس از انقلاب اسلامی یا جامعه به اصطلاح جهانی (یعنی غربی)؟

* همان‌طور که در تحلیل لایه توصیفی و وضعی اشاره شد، هر دو جریان جامعه‌شناسی مرسوم (غربی) و جامعه‌شناسی با رویکردهای تهذیبی و تأسیسی در پیشنهاد برنامه‌های جامعه‌شناسی (در مقام تدوین و اجرا) فعال هستند. در سال‌های اخیر توجه به سیاست‌های علمی بیش از پیش مورد توجه برخی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی بوده است که به تولید برنامه‌هایی مانند جامعه‌پژوهی اسلامی، حکمرانی اجتماعی، جامعه‌شناسی فرهنگ، مطالعات اجتماعی زیارت، معارف اسلامی و جامعه‌شناسی، معارف اسلامی و مطالعات اجتماعی، گرایش جامعه‌شناسی فرهنگی (در معارف اسلامی و فرهنگ و ارتباطات)، جامعه‌شناسی انقلاب، مطالعات اسلامی ایرانی پیشرفت و مطالعات عدالت اجتماعی (و تا حدی فلسفه علوم اجتماعی و دانش اجتماعی مسلمین) انجامیده است. به هر حال، تولید یا بازسازی جامعه‌شناسی و علوم اجتماعی متناسب با سیاست‌های علمی نیازمند باور به هویت علمی مندرج در آن سیاست‌هاست.

پژوهشگر و استاد علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی افزون بر باور مندی، باید از هوش اجتماعی فرهنگی و تفکر خلاق و انتقادی برخوردار باشد؛ در غیر این صورت، عملاً مسیر جامعه‌شناسی مرسوم غربی (یعنی تقلیدی) را برمی‌گزیند.

منابع

- آرون، رمون (۱۴۰۲). جامعه‌شناسی تمدن مدرن، ترجمه پیروز ایزدی. تهران: فرهنگ جاوید.
- اسلامی، روح‌اله، و خوش‌بین، ملیحه (۱۴۰۳). چرخه سیاست‌گذاری آموزش عالی در ایران: روندها، فرایندها و چالش‌ها. توسعه علوم انسانی، ۱۰، ۷۱-۱۰۴. <https://doi.org/10.22047/hsd.2024.447890.1009>
- اسمیت، جیمز (۱۴۰۱). چگونه سکولار نباشیم؟ تقریری از اندیشه چارلز تیلور، ترجمه حامد قدیری. تهران: ترجمان علوم انسانی.
- اسمیت، فیلیپ، و رایلی، الگزندر (۱۳۹۴). نظریه فرهنگی، ترجمه محسن ثلاثی. تهران: علمی.
- اشتریان، کیومرث (۱۳۹۱). روش سیاست‌گذاری فرهنگی. تهران: آشنا.
- افروغ، عماد (۱۳۸۶). محتوگرایی و تولید علم. تهران: سوره مهر.
- افروغ، عماد (۱۳۹۶). ارزیابی انتقادی نهاد علم در ایران. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- الدمدو، کنت (۱۴۰۳). سنت‌گرایی: دین در پرتو فلسفه جاویدان، ترجمه رضا بهشتی. تهران: حکمت.
- برگر، پیتر (۱۴۰۲). سایبان مقدس: عناصر نظریه جامعه‌شناختی دین، ترجمه ابوالفضل مرشدی. تهران: ثالث.
- بلاوت، جیمز موریس (۱۴۰۱). غرب چگونه غرب شد، ترجمه مرتضی مداحی. تهران: سروش.
- بودن، ریمون (۱۳۸۹). مطالعاتی در آثار جامعه‌شناسان کلاسیک، جلد ۲، ترجمه باقر پرهام. تهران: مرکز.
- بهامبر، گرمیندر (۱۴۰۱). بازاندیشی در معنای مدرنیته: پسااستعمارگرایی و تخیل جامعه‌شناسانه، ترجمه شهاب تقی‌پور. تهران: پژوهشکده فرهنگ و هنر اسلامی.
- پر، رنو، و پله، ژیل (۱۳۹۶). جامعه‌شناسی-تاریخ اقدام عمومی، ترجمه مجید وحید. تهران: مرکز.
- تریگ، راجر (۱۴۰۰). فهم علم اجتماعی، ترجمه شهناز مسمی‌پرست. تهران: گل آذین.
- خشکاب، شهربانو (۱۴۰۳). شناسایی و اولویت‌بندی مؤلفه‌های اصلی مبانی سیاسی-اجتماعی آموزش عالی ایران؛ با تأکید بر انتظارات دولت. مجلس و راهبرد، ۱۱۷، ۴۴۵-۴۹۵. <https://doi.org/10.22034/mr.2022.5402.5163>

- ریتزر، جرج (۱۳۸۹). مبانی نظریه جامعه‌شناختی معاصر و ریشه‌های کلاسیک آن، ترجمه شهناز مسمی‌پرست. تهران: ثالث.

- زیرو، کلود (۱۳۹۵). تاریخ جامعه‌شناسی، ترجمه گیتی خرسند. تهران: نگاه معاصر.

- شیربگی، ناصر، و عبداله‌زاده، نسیم (۱۳۹۹). تحلیل گفتمان سیاست‌گذاری آموزشی در نظام آموزش عالی ایران. سیاست‌گذاری عمومی، ۶(۲)، ۱۷۹-۲۰۰. <https://doi.org/10.22059/jppolicy.2020.77619>

- عرفان‌منش، ایمان (۱۴۰۰). ارزیابی وضعیت حکمرانی پایدار در شورای تحول علوم انسانی در چارچوب بیانیه گام دوم انقلاب اسلامی. مطالعات الگوی پیشرفت اسلامی ایرانی، ۱۷، ۹-۳۸.

DOR: 20.1001.1.23295599.1400.9.1.1.8

- عرفان‌منش، ایمان (۱۴۰۱). فرهنگ علم و فناوری و خلقیات ایرانی: تحلیلی راهبردی از گونه‌شناسی مشکلات و راهکارها بر مبنای نظر نخبگان. راهبرد، ۱۰۳، ۲۵۳-۲۸۶. <https://doi.org/10.22034/>

rahbord.2023.378069.1524

- عرفان‌منش، ایمان (۱۴۰۲). تمدن-جامعه‌شناسی: رویکردی انتقادی و تحولی از دریچه فلسفه تاریخ و تمدن. تهران: دانشگاه امام صادق (ع).

- عرفان‌منش، ایمان (۱۴۰۴ الف). بن‌مایه‌های الهیات تمدنی علم اجتماعی مدرن. تهران: سروش.

- عرفان‌منش، ایمان (۱۴۰۴ ب). مطالعه تطبیقی انگاره الهیات تمدنی در رویکرد و اسناد راهبردی کلان در ایران معاصر. راهبرد اجتماعی فرهنگی، ۵۶، ۴۹۷-۵۳۶. <https://doi.org/10.22034/>

scs.2025.513091.1676

- علی‌پور، مهدی (۱۴۰۳). انتظارات اسناد بالادستی از نظام آموزش عالی کشور. پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۱۱۲، ۱-۱۵. KMAN.IRPHE.30.2.1/10.61838

- فوکو، میشل (۱۴۰۰). مراقبت و تنبیه، ترجمه نیکو سرخوش و افشین جهان‌دیده. تهران: نشر نی.

- فی، براین (۱۴۰۲). فلسفه امروزی علوم اجتماعی: با نگرش چندفرهنگی، ترجمه خشایار دیهیمی. تهران: نشر نو.

- کپوتو، ریچارد، کاترین، ماری، نتینگ، اف‌ال‌ن، کافس، آماندا، آمنتا، ادوین، و کلاسن، جوچن (۱۴۰۰). درآمدی به تحلیل سیاست اجتماعی، ترجمه معصومه قاراخانی. تهران: کرگدن.

- Āl-Damdū, K. (1403 H.sh./2024). *Sunnatgarāyī: Dīn dar purtuw-i falsafih-i jāwidān* [Traditionalism: Religion in the light of eternal philosophy] (R. Bihishtī, Trans.). Tehran: Hikmat. [In Persian]
- Ālīpūr, M. (1403 H.sh./2024). *Intizārāt-i asnād-i bālādashfī az niẓām-i āmūzish-i 'ālī-yi kishwar* [Expectations of upstream documents from the country's higher education system]. *Pizhūhish wa Barnāmihrīzī dar Āmūzish-i Ālī*, 112, 1-15. doi: 10.61838/KMAN.IRPHE.30.2.1 [In Persian]
- Ārūn, R. (1402 H.sh./2023). *Jāmi'ahshināsī-yi tamaddun-i mudirn* [Sociology of modern civilization] (P. Īzādī, Trans.). Tehran: Farhang-i Jāwid. [In Persian]
- Ashtariyān, K. (1391 H.sh./2012). *Ravish-i siyāsatguzārī-yi farhangī* [Method of cultural policy]. Tehran: Āshnā. [In Persian]
- Barker, E. (1976). Value systems generated by biologist. *Contact*, 55(1), 2-13. doi: 10.1080/13520806.1976
- Bauman, Z. (1992). *Intimations of postmodernity*. London: Routledge.
- Berger, P. (1402 H.sh./2023). *Sāyibān-i muqaddas: 'Anāshir-i nazariyyih-i jāmi'ahshinākhtī-yi dīn* [The sacred canopy: Elements of a sociological theory of religion] (A. Murshidī, Trans.). Tehran: Ṣāliṣ. [In Persian]
- Bhambra, G. (1401 H.sh./2022). *Bāzandīshī dar ma'nā-yi mudirniyyih: Pasāisti'mār-garāyī wa takhayyul-i jāmi'ahshinākhtī* [Rethinking the meaning of modernity: Postcolonialism and the sociological imagination] (Sh. Taqīpūr, Trans.). Tehran: Pizhūhishkadīh-i Farhang wa Hunar-i Islāmī. [In Persian]
- Blaut, J. M. (1401 H.sh./2022). *Gharb chigūnih gharb shud* [How the West became the West] (M. Madadhī, Trans.). Tehran: Surūsh. [In Persian]
- Boudon, R. (1389 H.sh./2010). *Muṭālī'ātī dar āṣār-i jāmi'ahshināsān-i klāsīk* [Studies in the works of classical sociologists] (Vol. 2) (B. Parhām, Trans.). Tehran: Markaz. [In Persian]
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Caputo, R., et al. (1400 H.sh./2021). *Darāmadī bar taḥlīl-i siyāsat-i ijtimā'ī* [An introduction to social policy analysis] (M. Qarākhānī, Trans.). Tehran: Kargadān. [In Persian]

- Erfanmanesh, I. (1400 H.sh./2021). Arzyābī-yi wizhagī-yi ḥukmrānī-yi pāydār dar Shawrā-yi Taḥawwul-i 'Ulūm-i Insānī dar chārčhūb-i bayāniyyih-'i Gām-i Duvvum-i Inqilāb-i Islāmī [Evaluation of sustainable governance status in the Council for the Transformation of the Humanities within the framework of the Second Step of the Islamic Revolution statement]. *Muṭāli'āt-i Algow-yi Pišraft-i Islāmī-i Īrānī*, 17, 9-38. DOR: 20.1001.1.23295599.1400.9.1.1.8 [In Persian]
- Erfanmanesh, I. (1401 H.sh./2022). Farhang-i 'ilm wa fannāwarī wa khulqiyyāt-i Īrānī: Taḥlīlī rāhburdī az gūnihshināsī-yi mushkilāt wa rāhkārhā bar mabnā-yi naẓar-i nukh-bagān [Culture of science and technology and Iranian character traits: A strategic analysis of the typology of problems and solutions based on elite opinions]. *Rāhburd*, 103, 253-286. doi: 10.22034/rahbord.2023.378069.1524 [In Persian]
- Erfanmanesh, I. (1402 H.sh./2023). Tamaddun-Jāmi'ahshināsī: Rūykardī intiqādī wa taḥawwulī az dargah-'i falsafih-'i tārikh wa tamaddun [Civilo-sociology: A critical and transformational approach from the perspective of the philosophy of history and civilization]. Tehran: Dānishgāh-i Imām Ṣādiq. [In Persian]
- Erfanmanesh, I. (1404a H.sh./2025a). Binmāyihā-yi ilāhiyyāt-i tamaddunī-yi 'ilm-i ijtimā'ī-yi mudirn [Motifs of civilizational theology of modern social science]. Tehran: Surūsh. [In Persian]
- Erfanmanesh, I. (1404b H.sh./2025b). Muṭāli'ih-'i taṭbīqī-yi angārih-'i ilāhiyyāt-i tamaddunī dar rūykard wa asnād-i rāhburdī-yi kalān dar Īrān-i mu'āshir [A comparative study of the idea of civilizational theology in the approach and macro-strategic documents in contemporary Iran]. *Rāhburd-i Ijtimā'ī-Farhangī*, 56, 497-536. doi: 10.22034/scs.2025.513091.1676 [In Persian]
- Eslāmī, R., & Khwashbīn, M. (1403 H.sh./2024). Charkhih-'i siyāsatguzārī-yi āmūzish-i 'ālī dar Īrān: Rawandhā, farāyandhā wa chālīshhā [The higher education policy cycle in Iran: Trends, processes, and challenges]. *Tawsi'ih-'i 'Ulūm-i Insānī*, 10, 71-104. doi: 10.22047/hsd.2024.447890.1009 [In Persian]
- Fayy, B. (1402 H.sh./2023). Falsafih-'i imrūzīn-i 'ulūm-i ijtimā'ī: Bā nigarish-i chand-farhangī [Contemporary philosophy of the social sciences: With a multicultural perspective] (Kh. Dayhīmī, Trans.). Tehran: Nashr-i Nū. [In Persian]
- Foucault, M. (1400 H.sh./2021). Murāqabat wa tanbīh [Supervision and punishment] (N. Surkhwash & A. JahānDīdih, Trans.). Tehran: Nay. [In Persian]

- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Giddens, A. (1995). *Beyond left and right*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Gilbert, N., & Terrell, P. (2010). *Dimensions of social welfare policy*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gīrū, Cl. (1395 H.sh./2016). *Tārīkh-i jāmi'ahshināsī* [History of sociology] (G. Khur-sand, Trans.). Tehran: Niġāh-i Mu'aṣīr. [In Persian]
- Guba, E. G. (1984). The effect of definitions of policy on the nature and outcomes of policy analysis. *Educational Leadership*, 42, 63-70.
- Hamersley, M. (1400 H.sh./2021). *Mafhūm-i farhang: Tārīkhchih wa arzyābī* [The concept of culture: History and evaluation] (H. Khadrī & V. Naṣīrī, Trans.). Tehran: Naqd-i Farhang. [In Persian]
- Karīmī, J. (1401 H.sh./2022). Tahlīl-i sākh-tārī-yi āmūzish-i 'ālī bihmaṣābah-'i nizām-i ijtimā'ī: Pizhūhishī kayfī [Structural analysis of higher education as a social system: A qualitative research]. *Muṭālī'āt-i Dānishgāh*, 1, 89-124. doi: 10.22035/jous.2022.415 [In Persian]
- Khwashkāb, Sh. (1403 H.sh./2024). *Shināsāyī wa awlawiyatbandī-yi mu'allifihā-yi aṣlī-yi mabānī-yi siyāsī-ijtimā'ī-yi āmūzish-i 'ālī-yi Īrān; bā ta'kīd bar intizārāt-i daw-lat* [Identifying and prioritizing the main components of the socio-political foundations of Iranian higher education; emphasizing the expectations of the government]. *Majlis wa Rāhburd*, 117, 445-495. doi: 10.22034/mr.2022.5402.5163 [In Persian]
- Kraft, M. E., & Furlong, S. R. (2010). *Public policy: Politics, analysis, and alternatives*. Washington, DC: CQ Press (Sage).
- Lidman, S.-E. (1387 H.sh./2008). *Dar sāyih-'i āyandih: Tārīkh-i andīshih-'i mudirniyyih* [In the shadow of the future: A history of modern thought] (S. Muqaddam, Trans.). Tehran: Akhtarān. [In Persian]
- Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public service*. New York: Russell Sage Foundation.
- MacIntyre, A. (1988). *Whose justice? Which rationality?* Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- Martin, D., Mills, J. O., & Pickering, W. S. F. (Eds.). (1398 H.sh./2019). *Jāmi'ahshināsī wa īlāhiyyāt: Paywand wa ta'arūz* [Sociology and theology: Connection and conflict] (A. Murshidzād, Trans.). Tehran: Tarjumān-i 'Ulūm-i Insānī. [In Persian]

- Māzarzāk, A. (1398 H.sh./2019). Pizhūhish wa siyāsatguzārī [Research and policy-making] (H. Nāyibī, Trans.). Tehran: Nay. [In Persian]
- Miḥbān, M. J., Qā'idī, M. R., Dihshīrī, M. R., & Kāwih, M. K. (1403 H.sh./2024). Arzyābī-yi chālīshhā-yi niẓām-i āmūzish-i 'ālī-yi Īrān ba'd az inqilāb dar farāyand-i siyāsatguzārī wa taṣmīmsāzī-yi 'ilmī wa ijrā'ī [Assessing the challenges of the Iranian higher education system after the revolution in the process of policy-making and scientific and executive decision-making]. *Jāmi'ahshināsī-yi Āmūzish wa Parwarish*, 10(2), 284-294. doi: 10.22034/ijes.2024.2021986.1534 [In Persian]
- Mīrbābāpūr, S. M., & Sājīdī, A. (1392 H.sh./2013). Dīn wa mudirniyyih: Barrasī-yi rūykar-d-i furūkāhishī bih dīn dar nisbat bā mudirniyyih [Religion and modernity: A reductive approach to religion in relation to modernity]. *Ma'rifat-i Kalāmī*, 1, 93-114. [In Persian]
- Mīrkhandān, S. 'A. (1401 H.sh./2022). Barrasī-yi kārkardhā-yi jāmi'ahshināktī-yi sargarmī bā rūykar-d-i Islāmī [Investigating the sociological functions of entertaining with an Islamic approach]. *Islām wa 'Ulūm-i Ijtimā'ī*, 27, 75-89. doi: 10.30471/soci.2022.8210.1742 [In Persian]
- Muḥaqqiq Dāmād, S. M. (1393 H.sh./2014). Naẓariyyih-'i siyāsati-yi Islām [Political theory of Islam]. Qom: Būstān-i Kitāb. [In Persian]
- Murādīpūr, H., Ḥājīyānī, I., & Khalīfih, H. (1396 H.sh./2017). Rāhyāftī bih pāyāmadhā-yi siyāsatguzārī-yi 'ilm wa fannāwarī dar Īrān bar asās-i taḥlīl-i asnād-i bālādastī [An approach to the consequences of science and technology policy-making in Iran based on the analysis of upstream documents]. *Pizhūhish dar Niẓāmhā-yi Āmūzishī*, 37, 151-178. doi: 10.22034/jiera.2017.57770 [In Persian]
- Najafpūr, Sh. (1393 H.sh./2014). Akhlāq dar rasānih; chālīshhā-yi asāsī wa tawṣīyih-hā-yi millī [Media ethics; key challenges and national recommendations]. *Akhlāq dar 'Ulūm wa Fannāwarī*, 2, 97-105. [In Persian]
- O'Connor, M. K., & Netting, F. E. (2009). *Organization practice: A guide to understanding human service organizations*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Pithouse, A., & Williamson, H. (1997). *Engaging the user in welfare services*. Birmingham: Venture.
- Pizhūhishkadīh-'i Ḥawzih wa Dānishgāh. (1395 H.sh./2016). *Jāmi'ahshināsī dar Īrān: Wāligīrīhā wa dīdgāhhā* [Sociology in Iran: Impediments and perspectives]. Qom: Pizhūhishkadīh-'i Ḥawzih wa Dānishgāh. [In Persian]

- Rehner, J. (1994). Practical strategies for critical thinking. Boston: Houghton Mifflin.
- Rein, M., & White, S. H. (1977). Can policy research help policy? *The Public Interest*, 49, 119-136.
- Sabatier, P. A. (2007). Theories of the policy process. Boulder, CO: Westview Press.
- Sālimī Qumṣarī, M. (1386 H.sh./2007). Mawānī'-i farhangī-yi taḥazzub dar Īrān (daw-rih-'i awwal-i taḥazzub, 1304-1288 H.sh.) [Cultural obstacles to party politics in Iran (the first period of party politics, 1909-1925)]. *Faṣḥnāmih-'i 'Ulūm-i Ijtimā'ī*, (37), 39-71. [In Persian]
- Sarvarī, M. R. (1398 H.sh./2019). Pīshfarzḥā-yi jāmi'ahshināsī-yi dīn dar Īrān [Pre-suppositions of the sociology of religion in Iran]. Qom: Pīzhūhishgāh-i 'Ulūm wa Farhang-i Islāmī. [In Persian]
- Shīrbaygī, N., & 'Abdullāhzādih, N. (1399 H.sh./2020). Taḥlīl-i guftumān-i siyāsāt-guzārī-yi āmūzishī dar niẓām-i āmūzish-i 'ālī-yi Īrān [Analysis of the discourse of educational policymaking in the Iranian higher education system]. *Siyāsāt-guzārī-yi 'Umūmī*, 6(2), 179-200. doi: 10.22059/jppolicy.2020.77619 [In Persian]
- Smith, J. (1401 H.sh./2022). Chigūnih sikūlār nabāshīm? Taqrīrī az andīshih-'i Chārlz Tāylūr [How not to be secular? An exposition of Charles Taylor's thought] (Ḥ. Qadīrī, Trans.). Tehran: Tarjumān-i 'Ulūm-i Insānī. [In Persian]
- Smith, P., & Riley, A. (1394 H.sh./2015). Naẓariyyih-'i farhangī [Cultural theory] (M. Ṣalāṣī, Trans.). Tehran: 'Ilmī. [In Persian]
- Stone, D. (2002). Policy paradox: The art of political decision making. New York: Norton.
- Trigg, R. (1400 H.sh./2021). Fahm-i 'ilm-i ijtimā'ī [Understanding social science] (Sh. Masmīparast, Trans.). Tehran: Gul Āzīn. [In Persian]
- Vā'izī, A. M. (1401 H.sh./2022). Barrasī-yi chālīshhā-yi Ṣidā wa Sīmā-yi Jumhūrī-yi Islāmī-yi Īrān wa mīkānīsmhā-yi taḥawwul [Investigating the challenges of the Islamic Republic of Iran Broadcasting and transformation mechanisms]. Retrieved from <https://iranthinktanks.com> [In Persian]
- Wallerstein, I. (1400 H.sh./2021). 'Ulūm-i ijtimā'ī rā bīgushāyīd: Guzārīshī dar bāb-i sākhṭarbīndī-yi mujaddad-i 'ulūm-i ijtimā'ī [Open the social sciences: A report on the restructuring of the social sciences] (M. Mu'āfi, Trans.). Tehran: Rūzgār-i Nū. [In Persian]

- Weimer, D. L., & Vining, A. R. (2011). Policy analysis. Boston: Longman.
- Wildavsky, A. (1979). Speaking truth to power: The art and craft of policy analysis. Boston: Little, Brown.
- Zirzas, A. (1389 H.sh./2010). Mabānī-i falsafī-yi 'ulūm-i ijtimā'ī [Philosophical foundations of the social sciences] (M. 'Imādat, Trans.). Tehran: Samt. [In Persian]