



RESEARCH ARTICLE

Beyond The Evidence; A Sociological Reflection on The Relationship Between Knowledge and Policy

Amin Ghanbari¹, Mojtaba Amiri²^{ID}, Maghsood Farasatkah³, Mohammad Mahdi Zolfagharzadeh Kermani⁴, Elham Ebrahimi⁵

1. PhD Student of Public Administration, Faculty of Management, University of Tehran, Tehran, Iran

Email: a.ghanbari@ut.ac.ir

2. Associate Professor of Public Administration, Faculty of Management, University of Tehran, Tehran, Iran

*Corresponding Author's Email: mamiry@ut.ac.ir

3. Professor of Planning in Higher Education, Institute for Research and Planning in Higher Education, Tehran, Iran


Email: m_farasatkah@irphe.ir

4. Associate Professor of Public Administration, Faculty of Management, University of Tehran, Tehran, Iran

Email: zolfaghar@ut.ac.ir

5. Associate Professor of Management, Institute for Humanities and Cultural Studies, University of Tehran, Tehran, Iran

Email: e.ebrahimi@ihcs.ac.ir

 <https://doi.org/10.22059/jppolicy.2024.98274>

Received: 26 January 2024

Accepted: 2 May 2024

ABSTRACT

The position of knowledge in policy-making has been discussed and disputed by academics for a long time, but it has been more seriously considered in recent decades. One of the most important approaches in this field is evidence-based policy-making, which was proposed in 1997 as an alternative to ideological and opinion-based policy-making. This research examines and criticizes this approach and argues that although the idea of evidence-based policy-making is desirable and ideal, but because scientific and research evidence - especially soft sciences such as humanities and social sciences - are products of social relations and not objective, it is not possible to realize the idea of evidence-based policy-making as an alternative to ideological and opinion-based policy-making. In addition, even with the assumption of objective and pure human knowledge, considering that the nature of policy-making is intertwined with interests, power, bureaucracy, and the like, there are many obstacles to use scientific evidence in policy-making.

Keywords: Sociology of Knowledge, Evidence, Knowledge, Policy-making, Evidence-based Policy-making.

Citation: Ghanbari, Amin; Amiri, Mojtaba; Farasatkah, Maghsood; Zolfagharzadeh Kermani, Mohammad Mahdi; Ebrahimi, Elham (2024). Beyond The Evidence; A Sociological Reflection on The Relationship Between Knowledge and Policy. *Iranian Journal of Public Policy*, 10 (2), 26-42.

DOI: <https://doi.org/10.22059/jppolicy.2024.98274>

Published by University of Tehran.



This Work Is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International \(CC BY-NC 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)



مقاله پژوهشی

آن سوی شواهد؛ تأملی جامعه‌شناختی در باب مناسبات دانش و خطمشی

امین قنبری^۱، مجتبی امیری^{۲*}، مقصود فراستخواه^۳، محمدمهدی ذوالفقارزاده کرمانی^۴، الهام ابراهیمی^۵

۱. دانشجوی دکتری مدیریت دولتی، دانشکده مدیریت، دانشگاه تهران، تهران، ایران
رایانامه: a.ghanbari@ut.ac.ir

۲. دانشیار مدیریت دولتی، دانشکده مدیریت، دانشگاه تهران، تهران، ایران
*رایانامه نویسنده مسئول: mamiry@ut.ac.ir

۳. استاد برنامه‌ریزی آموزش عالی، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، تهران، ایران
رایانامه: m.farasatkah@irphe.ir

۴. دانشیار مدیریت دولتی، دانشکده مدیریت، دانشگاه تهران، تهران، ایران
رایانامه: zolfaghar@ut.ac.ir

۵. دانشیار مدیریت، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران، ایران
رایانامه: e.ebrahimi@ihcs.ac.ir

doi <https://doi.org/10.22059/jppolicy.2024.98274>

تاریخ دریافت: ۶ بهمن ۱۴۰۲
تاریخ پذیرش: ۱۳ اردیبهشت ۱۴۰۳

چکیده

جایگاه دانش در خطمشی‌گذاری از دیرباز مورد بحث و مناقشه اندیشمندان بوده، اما در دهه‌های اخیر به صورت جدی‌تری مورد توجه قرار گرفته است. یکی از مهم‌ترین رویکردها در این زمینه، رویکرد خطمشی‌گذاری مبتنی بر شواهد است که در سال ۱۹۹۷ به عنوان بدیل خطمشی‌گذاری ایدئولوژیک و مبتنی بر عقیده مطرح شد. این پژوهش به بررسی و نقد این رویکرد پرداخته و استدلال می‌کند که اگرچه ایده خطمشی‌گذاری مبتنی بر شواهد ایده‌ای مطلوب و ایده‌آل است، اما از آنجا که شواهد علمی و پژوهشی - خصوصاً علوم نرم مانند علوم انسانی و اجتماعی - محصولاتی برساخته مناسبات اجتماعی هستند و نه عینی محض، امکان تحقق ایده خطمشی‌گذاری مبتنی بر شواهد به عنوان بدیل و جایگزین خطمشی‌گذاری ایدئولوژیک و مبتنی بر عقیده، فراهم نیست. به علاوه، حتی با فرض عینی و محض بودن دانش بشری، با توجه به اینکه ماهیت خطمشی‌گذاری با منافع، قدرت، بوروکراسی و نظایر آن عجین شده است، موانع بسیاری (از جمله مبتنی بر اجماع بودن خطمشی‌گذاری، منطق بوروکراتیک، کمبود زمان و ...) برای به کارگیری شواهد علمی در خطمشی‌گذاری وجود دارد.

واژگان کلیدی: جامعه‌شناسی دانش، شواهد، دانش، خطمشی‌گذاری، خطمشی‌گذاری مبتنی بر شواهد.

استناد: قنبری، امین؛ امیری، مجتبی؛ فراستخواه، مقصود؛ ذوالفقارزاده کرمانی، محمدمهدی؛ ابراهیمی، الهام (۱۴۰۳). آن سوی شواهد؛ تأملی جامعه‌شناختی در باب مناسبات دانش و خطمشی. فصلنامه سیاست‌گذاری عمومی، ۱۰ (۲)، ۲۶-۴۲.

DOI: <https://doi.org/10.22059/jppolicy.2024.98274>



ناشر: دانشگاه تهران.

مقدمه

اگرچه از قدیم الایام جایگاه دانش در خطمشی‌گذاری مورد بحث بوده است (Gholipoor, 2016: 251)، اما در دهه‌های اخیر هم در بحث‌های عمومی و هم در مباحث آکادمیک، هم توسط اندیشمندان علم خطمشی و هم توسط خطمشی‌گذاران به شدت مورد توجه قرار گرفته است (Capano and Malandrino, 2022). پژوهشگران امروزه نقش روبه‌رشد دانش را در خطمشی‌گذاری برجسته و بیان می‌کنند که خطمشی‌گذاران برای فهم مشکلات پیچیده اجتماعی کنونی و مواجهه درست با آن‌ها، نیازمند دانش پیشرفته و متخصصان هستند (Christensen, 2021). از همین رو مطالعات مختلفی در خصوص این که چه چیزی دانش است، انواع مختلف دانش مورد استفاده در خطمشی‌گذاری، اینکه چگونه رد پای دانش را در فرآیند خطمشی‌گذاری مشاهده کنیم، منبع یا منشأ دانش (به عنوان مثال، پژوهش، تجربه شخصی و ...)، محتوای معرفتی آن (ایده یا اطلاعات)، ویژگی‌های کسانی که آن را دارا هستند (اداری، حرفه‌ای یا ...) یا هدف و کارکرد آن صورت گرفته است (Freeman and Sturdy, 2014: 1).

از میان مطالعات خطمشی‌گذاری، رویکردی که بیش از موارد دیگر به ارتباط میان دانش و خطمشی‌گذاری می‌پردازد، رویکرد خطمشی‌گذاری مبتنی بر شواهد است (Cairney and Oliver, 2017). ظهور رویکرد خطمشی‌گذاری مبتنی بر شواهد به سال ۱۹۹۷ در انگلستان بر می‌گردد. در آستانه انتخابات عمومی بریتانیا در سال ۱۹۹۷، حزب کارگر^۱ - که هجده سال از قدرت دور بود - خود را به عنوان یک حزب عملگرا^۲ که دیگر در بند تعهدات ایدئولوژیک گذشته قرار ندارد، بازسازی و معرفی کرد. به عنوان نمونه، در بیانیه انتخاباتی این حزب در سال ۱۹۹۷ آمده است: «حزب کارگر جدید، حزبی با ایده‌ها و ایده‌آل‌هایی به دور از ایدئولوژی‌های منسوخ شده است. مهم این است که چه چیزی کار می‌کند^۳». زمانی که این حزب بر سر کار آمد، در اسناد خطمشی و سخنان سیاست‌مداران از اصطلاح خطمشی‌گذاری مبتنی بر شواهد بسیار زیاد استفاده می‌شد (Smith, 2013: 11). به این ترتیب، خطمشی‌گذاری مبتنی بر شواهد به عنوان یکی از ویژگی‌های اصلی دولت در بریتانیا مورد حمایت قرار گرفت. به عبارت دیگر، چرخشی زبانی در زبان سیاسی خطمشی‌گذاری عمومی^۴ رخ داد و استفاده از واژه خطمشی‌گذاری مبتنی بر شواهد به شدت افزایش یافت، به گونه‌ای که امروزه این شیوه خطمشی‌گذاری یکی از بهترین شیوه‌های خطمشی‌گذاری محسوب می‌شود (Hewison, 2008). باید اذعان کرد به‌رغم جذابیت این رویکرد، اجرای آن بسیار دشوار است (Raine, 1998)؛ حتی می‌توان گفت اصطلاح خطمشی‌گذاری مبتنی بر شواهد، یک اصطلاح مبهم و آرمان‌گرایانه است و نه توصیف خوبی از فرایند خطمشی‌گذاری (Cairney, 2016: 1) زیرا به غیر از شواهد، عوامل زیاد دیگری در خطمشی‌گذاری مؤثر هستند. به علاوه، خود شواهد هم در مواردی سیاسی و دارای سوگیری‌هایی هستند. به تعبیری دیگر، بایستی گفت با وجود اینکه علاقه به استفاده از شواهد در خطمشی‌گذاری بسیار افزایش یافته، اما بخش عمده کارها و پژوهش‌هایی که در این خصوص انجام می‌گیرند از ماهیت سیاسی تصمیم‌گیری و چگونگی تأثیرگذاری آن بر روش‌های استفاده (یا سوء استفاده) از شواهد در حوزه‌های سیاسی غفلت می‌کنند (Parkhurst, 2017). بنابراین، در این نوشتار کوشیدیم که با نگاهی جامعه‌شناختی و انتقادی به چالش‌های خطمشی‌گذاری مبتنی بر شواهد بپردازیم. در همین راستا، ابتدا نگاه جامعه‌شناسان به دانش و شواهد بررسی می‌شود، سپس روابط و مناسبات دانش و خطمشی و موانع به‌کارگیری دانش در خطمشی‌گذاری مورد بررسی قرار می‌گیرد.

1. Labour Party
 2. Pragmatic Party
 3. What Counts Is What Works
 4. Political Language of Public Policy

جامعه‌شناسی دانش: دانش و شواهد از منظر جامعه‌شناسان

جامعه‌شناسی دانش^۱ یکی از شاخه‌های جامعه‌شناسی است که به بررسی ارتباط جامعه با دانش (به معنای گسترده آن) می‌پردازد (Knoblauch, 2021). این شاخه از جامعه‌شناسی با شرایط اجتماعی سروکار دارد. پژوهشگران این حوزه جامعه‌شناسی، با فراتر رفتن از محدودیت‌های تحلیل جامعه‌شناختی حوزه دانش، آن‌گونه که به نظر می‌رسد این اصطلاح بر آن دلالت می‌کند، به صورت عملی به مطالعه کل محدوده فراورده‌های ذهنی (فلسفه‌ها و ایدئولوژی‌ها، مکاتب سیاسی و تفکر الوهی) می‌پردازند. در تمام این موارد، جامعه‌شناسی معرفت تلاش می‌کند تا ایده‌های تحت مطالعه را با مجموعه‌هایی اجتماعی-تاریخی که در درون و چارچوب آن‌ها ایده‌های مزبور تولید و محقق می‌شوند، مرتبط سازد (Coser, 2010: 12). جامعه‌شناسی دانش، تاریخی نسبتاً طولانی دارد و در مواردی حتی ریشه‌های آن تا نوشته‌های فرانسیس بیکن دنبال می‌گردد (Mulkey, 2014: 1)، اما به صورت رسمی و آکادمیک، جامعه‌شناسی دانش در اوایل قرن بیستم به عنوان مطالعه شرایط وجودی که تحت آن شرایط، روش‌های خاص شناخت پدید می‌آیند و حفظ می‌شوند، به وجود آمد (Delic, 2017). جامعه‌شناسی دانش، جایگاهی برجسته در علوم اجتماعی به خود اختصاص داده است، زیرا مباحث اصلی آن، یکی از ادعاهای اساسی جامعه‌شناسی را مبنی بر این که «جامعه سازنده انسان است»، روشن می‌کند. در نوشته‌های جامعه‌شناسان سنت‌های فرانسوی، آلمانی و آمریکایی، جامعه‌شناسی دانش روشن می‌کند که تأثیر و نفوذ جامعه در ساختارهای تجربه انسانی در قالب ایده‌ها، مفاهیم و نظام‌های فکری گسترده می‌شود. به طور کلی دو مضمونی که بسیار زیاد در سنت فکری جامعه‌شناسی دانش تکرار می‌شوند و به نوعی خلاصه این سنت فکری هستند عبارت‌اند از (McCarthy, 2009: 37-38): گزاره اول - دانش به صورت اجتماعی تعیین می‌یابد - از ابتدا بر جامعه‌شناسی معرفت مسلط بوده است به گونه‌ای که مانهایم تعیین اجتماعی را به عنوان نظریه اصلی جامعه‌شناسی دانش مشخص نمود؛ گزاره دوم - دانش، نظام اجتماعی را می‌سازد - مدعی است که دانش صرفاً پیامد یک نظم اجتماعی نیست بلکه خودش نیز از نیروهای اصلی در ایجاد و انتقال نظم اجتماعی است. به طور کلی دو سنت در جامعه‌شناسی دانش غالب است؛ سنت فرانسوی و سنت آلمانی. سنت فرانسوی که توسط امیل دورکیم^۲ و لوسین لوی برول^۳ نمایندگی می‌شد، به سوی انسان‌شناسی^۴ گرایش داشت. در این سنت، راه‌های شناخت وظیفه دوگانه‌ای دارد؛ از یک سو هویت اجتماعی را تثبیت می‌کنند و از سوی دیگر، ارائه‌کننده دسترسی به واقعیتی هستند که فراتر از نظم اجتماعی است. در مقابل، سنت آلمانی که توسط کارل مانهایم^۵ و ماکس شلر^۶ نمایندگی می‌شد؛ بیشتر تمرکز روانشناختی^۷ داشت (Fuller, 2017). اساساً پنج انقلاب (معرفت‌شناختی، صنعتی، آکادمیک، علم بزرگ و انقلاب رسانه‌ای علم) که در طول تاریخ علم رخ دادند همه محتوایی اجتماعی داشتند و از دل جامعه برخاسته بودند (Farasatkah, 2022: 99). از همین رو، بسیاری از اندیشمندان به تحلیل رابطه میان دانش و شرایط اجتماعی پرداختند. فرانسیس بیکن^۸ (۱۶۲۶-۱۵۶۱) یکی از افرادی است که در پی‌ریزی جامعه‌شناسی دانش، کارهای اساسی انجام داده است. مانهایم از نظریه «بت‌های چهارگانه» بیکن به عنوان یکی از سنگ‌بناهای جامعه‌شناسی دانش یاد می‌کند و بر این باور است که این نظریه، صورت اولیه نقد ایدئولوژی کنونی است. از دیدگاه بیکن، انسان وابسته به کشف قوانین طبیعت است اما این قوانین را نمی‌توان به صورت قیاسی کشف نمود. انسان بایستی دنیا را به وسیله حواس خود مشاهده کند و شناخت خود را از طریق استقراء استنتاج نماید. برای این کار موانع مختلفی بر سر راه انسان‌ها قرار دارند؛ موانعی که از کشف حقیقت جلوگیری می‌نمایند (Knoblauch, 2021: 36). به عبارت دیگر، بیکن

1. Sociology of Knowledge
 2. Émile Durkheim
 3. Lucien Lévy-Bruhl
 4. Anthropology
 5. Karl Mannheim
 6. Max Scheler
 7. Psychological
 8. Francis Bacon

معتقد بود که دانش از طریق اشیاء موجود در طبیعت به ما می‌رسد، اما ما همیشه سازه‌های انسانی^۱ خود را بر آن اشیاء تحمیل می‌کنیم. او می‌گفت که برای درک دانش، ناگزیر راه‌های خود را برای نظم بخشیدن به آن استفاده می‌کنیم، یا به تعبیر دیگر، آفریده‌های ذهن و دست خود را بر آن تحمیل می‌کنیم. به گفته بیکن، حتی نظریه‌های علمی ما سازه‌هایی^۲ هستند که بر اساس روش‌های انسانی ما برای درک اشیاء ساخته شده‌اند (Walton, 1999). این موانع که بیکن از آن‌ها با عنوان «بت‌ها» یاد می‌کند و پایه‌های تعمق او در حوزه جامعه‌شناسی دانش هستند، عبارت‌اند از: بت‌های قبیله^۳، بت‌های غار^۴، بت‌های بازار^۵ و بت‌های نمایشی^۶. جامعه‌شناس دیگری که به موضوع دانش پرداخت، ویکو^۷ (۱۷۴۴-۱۶۶۸) بود. او اولین کسی بود که روش جدیدی را که ترکیبی از تاریخ و افکار اجتماعی بود بیان نمود و به کار گرفت. او در مطالعات خود دو جهان را تصور نمود؛ جهان طبیعی و جهان اجتماعی. هر کدام از این جهان‌ها به روش متفاوتی قابل درک است. جهان طبیعی را از آن‌جا که مستقل از انسان است، می‌توان از طریق منبع خارجی یا تجربی درک کرد اما جهان اجتماعی را می‌توان هم از طریق منبع درونی و هم از طریق منبع بیرونی درک نمود. ویکو که اساساً بر روش‌شناسی تاریخی متمرکز بود بر این باور بود که برای مطالعه تاریخ یک جامعه بایستی فراتر از زمان‌بندی رویدادها رفت و ویژگی‌های فرهنگی آن جامعه را نیز بایستی درک کرد. ویژگی‌های فرهنگی شامل افکار، ایده‌ها، هنجارها، اسطوره‌ها، باورهای مذهبی، آیین‌ها، مناسک، نهادها و اعمالی است که توسط ذهن به‌عنوان محصولات اجتماعی و ساختاری ایجاد می‌شوند (Gurukul, 2019). ویکو تاریخ را به سه دوره اصلی تقسیم می‌کند: عصر خدایان، عصر قهرمانان و عصر انسان‌ها (زمانی‌ها، ۱۳۹۴). در عصر خدایان، تمام قدرت‌ها در دست خدایان و دین تصور می‌شود و انسان خام است. در عصر قهرمانان، اصول اخلاقی سخت‌گیرانه فرزندان خدایان (که برخلاف دوره اول دیگر آسمانی نیستند و زمینی هستند) بر انسان غالب است. در عصر انسان، انسان به کمال آگاهی می‌رسد، از خدا و قهرمان پرستی دور می‌گردد و به توانایی‌ها و ظرفیت‌های خود آگاه می‌شود. ویکو معتقد است که این سه عصر (سه مرحله از تفکر)، متناظر با سه مرحله از تبدیل تاریخی سرشت و طبیعت بشر است که در اثر آن، سه شکل از آداب و رسوم، سه شکل از قانون، سه‌گونه تمدن و در نهایت سه نوع زبان ظهور پیدا می‌کند. اساساً زبان برای ویکو اهمیت زیادی داشت. فهم ما از نظم اجتماعی نیز ارتباط نزدیکی با زبانی دارد که با آن تکلم و تفکر می‌کنیم. به باور ویکو، زبان صرفاً دارای درون‌مایه «روح» عصری خاص نیست، بلکه خود واجد و به‌وجودآورنده نظم و دگرگونی اجتماعی است (Knoblauch, 2021: 50). آگوست کنت^۸ (۱۸۵۷-۱۷۹۸) نیز بر این باور بود که جهان در سراسر تاریخ سه مرحله فکری را پشت سر گذاشته است. به عقیده او، علاوه بر جهان، همه گروه‌ها، جوامع، علوم، افراد و حتی ذهن انسان‌ها این سه مرحله را پشت سر گذرانده‌اند یا می‌گذرانند (Aron, 2002). مرحله اول (تا سال ۱۳۰۰)، مرحله خداشناسانه^۹ است. در این مرحله، نظام فکری بر این باور استوار بود که قدرت‌های فراطبیعی و صورت‌های مذهبی‌ای که بر اساس نوع بشر شکل یافته‌اند در بنیاد هر چیزی وجود دارند. در این مرحله، جهان اجتماعی و طبیعی، ساخته و پرداخته و مخلوق خدایان پنداشته می‌شد. مرحله دوم، مرحله متافیزیکی^{۱۰} است (تقریباً از سال ۱۳۰۰ تا ۱۸۰۰). در این مرحله، اعتقاد بر این بود که این نیروهای انتزاعی مانند طبیعت هستند (و نه خدایان تشخیص‌یافته) که می‌توانند در نهایت همه‌ی چیزها را تبیین و تشریح نمایند. در نهایت، جهان در حدود سال ۱۸۰۰ وارد مرحله آخر (مرحله اثبات‌گرایانه)^{۱۱} گردید که شاخص اصلی آن، اعتقاد به علم است. در چنین مرحله‌ای، انسان‌ها به جای جستجوی علت‌های مطلق (خدا یا طبیعت)، بر مشاهده جهان اجتماعی و طبیعی برای کشف قوانین حاکم بر آن‌ها تأکید می‌نمایند و متمرکز

1. Human Constructions
2. Constructions
3. Idols of the Tribe
4. Idols of the Cave
5. Idols of the Market
6. Idols of the Theatre
7. Vico
8. Auguste Comte
9. Theological
10. Metaphysical
11. Positivist

می‌گردند (Ritzer, 2005). کنت بر این باور بود که همه علوم به صورت همزمان از دوره خداشناسانه به دوره متافیزیک و سپس به دوره اثباتی نرسیده‌اند. علمی که دارای پیچیدگی بیشتری بودند دیرتر به مرحله اثباتی نایل شدند و علمی که از پیچیدگی کمتری برخوردار بودند زودتر به این مرحله رسیدند (Aron, 2002). کارل مارکس^۱ (۱۸۸۳-۱۸۱۸) جامعه‌شناس دیگری بود که به بررسی دانش به عنوان یک پدیده اجتماعی پرداخت. از دیدگاه مارکس، تاریخ بشر در چارچوبی طبیعی تحقق پیدا می‌کند که به وسیله دنیای عینی فراهم شده است؛ چارچوبی که به صورت مداوم توسط کنش انسانی دگرگون می‌گردد. انسان از طریق کار بر روی جهان طبیعی، وسایل زیست خویش را تولید می‌کند. روابط تکرار شونده مردم، که در این فعالیت تولیدی و اقتصادی برقرار می‌گردد، برای هر جامعه‌ای اساسی و بنیادی است و مهمترین عامل اثرگذار بر ساختارهای کلی و محصولات فکری آنان را تشکیل می‌دهد. در جریان عمل بر روی جهان طبیعی، انسان در رابطه با آن جهان دانش خلق می‌کند. این دانش در پاسخ به منافع و علائق اقتصادی گروه‌های اجتماعی تنظیم می‌گردد؛ به وسیله مفروضات ایدئولوژیکی رایج در شیوه‌های تولید خاص مقید می‌شود. چنین دانشی جهت دستکاری در پدیده‌های طبیعی و پشتیبانی از روابط اجتماعی موجود و در شرایط خاصی، تغییر آن‌ها، مورد استفاده و بهره‌برداری قرار می‌گیرد (Mulkey, 1997: 18-19). از دیدگاه مارکس، «آگاهی انسان‌ها نیست که هستی آن‌ها را تعیین می‌نماید، بلکه برعکس، این هستی اجتماعی آن‌ها است که آگاهی‌شان را تعیین می‌کند». مارکس استدلال کرد که شیوه تفکر ما از شرایط اجتماعی‌ای که تجربه می‌کنیم سرچشمه می‌گیرد. او می‌گفت: «انسان‌ها تاریخ خودشان را می‌سازند، اما نه آن گونه که دوست دارند و نه تحت شرایطی که خود انتخاب می‌کنند» (Glover et al., 2004: 36). به طور خلاصه می‌توان گفت که مارکس بر این باور بود که اندیشه‌ها در جامعه تعین پیدا می‌کنند. او همچنین بر این باور بود که باورها در جامعه‌ای طبقاتی غالباً ممکن است ویژگی ایدئولوژیک پیدا کنند و تصویری یک سویه و ناقص از واقعیت اجتماعی به وجود آورند که سلطه طبقه حاکم را استحکام بخشند. این امر بخشی از قدرت یک طبقه بر طبقه دیگر است. اما همه باورهایی که در شرایط اجتماعی تعین پیدا می‌کنند ایدئولوژیک نیستند؛ ایدئولوژیک بودن یا نبودن باورها به نقش اجتماعی آن‌ها بستگی خواهد داشت. امیل دورکیم^۲ (۱۹۱۷-۱۸۵۸) از دیگر جامعه‌شناسان دانش محسوب می‌شود. او بر این باور بود که جامعه چیزی بیشتر از مجموعه افراد است. جامعه متشکل از نهادها و الگوهای رفتاری، نظام رایج پولی و زبان مشترکی است که نه از افراد بلکه از جامعه سرچشمه می‌گیرند و شیوه‌های زندگی ما را شکل می‌دهند. به عنوان نمونه، ما برای ارتباط با یکدیگر نیازمند مجموعه مشترکی از نمادها و نشانه‌ها هستیم. این نشانه‌ها و نمادها زمینه اصلی شکل‌گیری باورها و اندیشه‌هایی هستند که دورکیم آن‌ها را «نمودهای جمعی»^۳ می‌نامید. نمودهای جمعی چارچوب و واژگانی برای عقاید فراهم می‌کنند که بدون آن‌ها تفکر فردی غیرممکن است. به عبارت دیگر، «حالات‌های جمعی ذهن ... از نظر کیفی با حالات‌های فردی ذهن تفاوت دارند. جامعه‌شناسی دانش دورکیم به کاوش در خاستگاه‌های اجتماعی نمودهای جمعی می‌پردازد. دورکیم در اثر مشترکش با مارسل موس^۴ تحت عنوان «طبقه‌بندی ابتدایی»^۵ (۱۹۰۳) سعی کرد نشان دهد که شیوه تنظیم، ترتیب و درک ما از اشیاء جهان پیرامون ناشی از ساختار جامعه‌ای است که در آن زندگی می‌کنیم (Glover et al., 2004: 46). ماکس شلر^۶ (۱۹۲۸-۱۸۷۴) در سال ۱۹۲۴ اصطلاح «جامعه‌شناسی دانش» را ابداع کرد (Pooley, 2016). شلر مانند کنت، سه شکل عمده دانش و معرفت را از یکدیگر متمایز نمود: دین، متافیزیک و علم. کنت علم اثباتی را شکل پیشرفته معرفت و دانش می‌دانست. شلر این تصور اثباتی را قبول کرد. از دیدگاه او، علم لزوماً معادل عقلانی‌شدن نیست، زیرا منشأ آن را بایستی در شکل‌های منطقی‌گریزی شناخت جست‌وجو نمود که ریشه در تلاش برای سلطه دارند. تلاش برای سلطه موجب شده است تا علم تنها در پی مشاهده طبیعت نباشد، بلکه در پی تعیین و دریافت آن نیز باشد. بنابراین، علم به

1. Karl Marx
 2. Émile Durkheim
 3. Collective Representations
 4. Marcel Mauss
 5. Primitive Classification
 6. Max Scheler

دنبال تعیین طبیعت به عنوان شیء است. با این تعبیر، محرک علم همواره تلاش برای سلطه است. شلر بر این باور بود که همه نظام‌های شناختی و دانشی گوناگون همسنگ هستند، اما هریک از آن‌ها محرک ویژه خود را دارد. همسنگی نظریه‌های شناختی به همزمانی آن‌ها منجر می‌شود. از دیدگاه شلر، اشتباه است اگر فرض کنیم که علم جایگزین دین و متافیزیک می‌گردد. نظام‌های دانشی مختلف می‌توانند همزمان وجود داشته باشند. ورود علم لزوماً به معنی خروج دین یا جادو نیست (Knoblauch, 2021: 136). به باور شلر، هیچ متغیر مستقل ثابتی وجود ندارد که پیدایش ایده‌ها را معین نماید، بلکه در جریان تاریخ، سلسله‌ای از «عوامل واقعی» وجود دارند که تفکر را مشروط می‌کنند. در گروه‌های ابتدایی پیوندهای خونی و خویشاوندی متغیر مستقل را تشکیل می‌دادند؛ پس از آن عوامل سیاسی؛ و در نهایت در جهان مدرن، عوامل اقتصادی به عنوان متغیرهای مستقلی تلقی می‌شوند که بر پایه آن‌ها ساختارهای فکری شکل می‌گیرند (Coser, 2010: 18). تورشتاین وبلن^۱ (۱۹۲۹-۱۸۵۷) نیز با تأکید بر این که عادات فکری امتداد عادات زندگی به خصوص موقعیت‌های شغلی است، مشارکت مهمی در توسعه مباحث جامعه‌شناسی دانش داشت (Gurukkal, 2019). موضوع مهم در مطالعات وبلن، تلاش نظام‌مند او برای مرتبط کردن شیوه‌های تفکر با نقش‌ها و موقعیت‌های شغلی مبلغان آن‌ها است. وبلن می‌گوید: «چارچوب کلی تفکر یا دانش تا حد زیادی طنین چارچوب‌های کلی زندگی و موقعیت شغلی است». بنابراین، کسانی که در مشاغل مالی کار می‌کنند، مستعد گسترش شیوه‌هایی از تفکر هستند که متفاوت از شیوه‌های تفکر افراد شاغل در مشاغل صنعتی هستند. شیوه تفکر رازآمیز و افسون‌گونه و نیز شیوه تفکر خشک و بی‌روح، مبلغان خود را در بین گروه‌هایی از افراد پیدا می‌کنند که در مراتب مختلف ساختار اجتماعی و فرایندهای اقتصادی قرار دارند (Coser, 2010: 22). جورج هربرت مید^۲ (۱۹۳۱-۱۸۶۳) مهمترین اندیشمند نظریه کنش متقابل نمادین است و کتاب او «ذهن، خود و جامعه» به عنوان مهمترین کار صورت گرفته در این سنت فکری به حساب می‌آید. به نظر مید، روانشناسی اجتماعی سنتی به منظور تبیین تجربه اجتماعی با روانشناسی فرد آغاز می‌شود، اما خود مید همواره در فهم تجربه اجتماعی به جهان اجتماعی اولویت می‌دهد. به باور مید، کل اجتماعی هم از جهت منطقی و هم از جهت زمانی بر ذهن فردی تقدم دارد. در نظریه مید، وجود یک فرد اندیشه‌ورز و خودآگاه بدون یک گروه اجتماعی متقدم، از لحاظ منطقی غیرممکن است. ابتدا گروه اجتماعی به وجود می‌آید و سپس همین گروه اجتماعی باعث ساخته و پرداخته شدن حالت‌های روانی خودآگاه می‌گردد (Ritzer and Goodman, 2014: 298). طبق نظر مید، جدا از جامعه هیچ‌گونه خود، خودآگاهی و ارتباطی نمی‌تواند به وجود آید. جامعه را نیز بایستی به عنوان ساختاری در نظر گرفت که از طریق فراگرد کنش‌های اجتماعی-ارتباطی و مبادلات اشخاصی که به صورت متقابل با یکدیگر تعامل دارند، پدید می‌آید (Coser, 1990: 444). رفتارگرایی اجتماعی مید همراه با تأکید او بر این نکته که ذهن خودش یک محصول اجتماعی است و منشأی اجتماعی دارد، یک مبنای روانشناسی اجتماعی برای برخی اظهارات نظریه‌پردازان پیشین فراهم نمود. به باور مید، برای فهم ماهیت ذهن، ارتباط نقش محوری دارد: «ذهن از خلال ارتباط، از راه مبادله ایماها و اشاره‌ها در یک فرایند اجتماعی یا چارچوب تجربه شکل پیدا می‌کند» (Coser, 2010: 22-23). کارل مانهایم^۳ (۱۸۹۳-۱۹۴۷) نیز از جمله جامعه‌شناسان دیگری است که به موضوع دانش به صورت گسترده پرداخته است. هرچند مانهایم خالق واژه «جامعه‌شناسی دانش» نبود، اما غالباً او را بنیانگذار این حوزه معرفی می‌کنند. مشهورترین اثر او یعنی «ایدئولوژی و اتوپیا» (۱۹۲۹) تلاشی است برای بدست‌دادن روشی که ریشه‌های اجتماعی دانش را روشن سازد. نقطه عزیمت مانهایم، نظریه ایدئولوژی مارکس بود. هرچند این نظریه اولین گزاره نظام‌مند در باب تعین اجتماعی باورها و اندیشه‌ها بود، مانهایم نقش آن را منحصر به این می‌دانست که از تحریف‌شدن باورها و اندیشه‌ها توسط منافع طبقاتی پرده بردارد. مانهایم معتقد بود که به دو صورت بایستی این نظریه را گسترش داد. اولاً مانهایم بر این دیدگاه بود که جامعه‌شناسی دانش نباید صرفاً به دنبال بررسی «تحریف‌های ناشی از تلاش‌های آگاهانه برای فریب دادن» برآید، بلکه بایستی به مطالعه «شیوه‌های متعددی بپردازد که از طریق

1. Thorstein Veblen
2. George Herbert Mead
3. Karl Mannheim

آن‌ها ... ساختارهای روانی انسان‌ها به صورت اجتناب‌ناپذیری در زمینه‌های تاریخی و اجتماعی گوناگون شکل‌های مختلف می‌گیرند». این همان مفهوم بدیل او یعنی مفهوم ایدئولوژی کلی است (Mannheim, 2001: 342). ثانیاً، مانهایم بر این باور بود که عقاید و اندیشه‌های ما صرفاً توسط طبقه اجتماعی تعیین یا مشروط نمی‌گردند. حتی اگر طبقه عامل مهمی باشد، عوامل دیگری مانند سن، منزلت، دین، شغل و قومیت در کنار آن وجود دارند که نشانگر تعلق گروهی ما هستند. نگاهی به روابط میان یک گروه و گروه دیگر نشان می‌دهد که مهمترین ویژگی آن‌ها این است که پیوسته در حال تضاد و تعارض با یکدیگر هستند. هر گروهی برای کسب سلطه مبارزه می‌کند، و همین امر بر نوع باورها و اندیشه‌هایی که این گروه ترویج می‌کنند تأثیر می‌گذارد. مانهایم استدلال می‌نماید که رقابت میان گروه‌ها به خلق آرمان‌هایی منجر می‌شود که از موقعیت حاضر هر گروه فراتر می‌روند و از دایره باورهای بسته آن‌ها خارج می‌شوند. این «ایده‌های به لحاظ موقعیت استعلایی»^۱ به دو صورت هستند. از یک طرف، باورهایی وجود دارند که مانهایم آن‌ها را «ایدئولوژی‌ها» می‌نامد. ایدئولوژی‌ها با واقعیت اجتماعی همگام نیستند، زیرا شامل ایده‌ها و اندیشه‌هایی از مد افتاده‌ای هستند که از آن‌ها حمایت می‌گردد تا مانعی در مقابل تغییراتی که عملاً در جامعه رخ می‌دهند ایجاد شود. مانهایم به عنوان نمونه، تحریم بهره‌های وام از سوی کلیسای قرون وسطی را ذکر می‌کند. این امر در جامعه‌ای قابل اجرا بود که بر اساس روابط رودررو و همسایگی استوار باشد مانند جامعه فئودالی. اما با پیدایش سرمایه‌داری این تابو دیگر قادر به بازنمایی ساختار اجتماعی زمانه نبود و به ابزاری در دست کلیسا تبدیل گردید تا به وسیله آن موقعیت تثبیت شده‌اش را در مقابل رقبای جدید حفظ نماید. گونه دوم ایده و اندیشه، همانا تصویر آیین‌وار ایدئولوژی است یعنی اتوپیا. هر اتوپیا مجموعه‌ای از اندیشه‌ها و باورهایی است که چشم‌اندازی بدیل برای آینده مطلوب جامعه به دست می‌دهد، و هر گروه اجتماعی به دنبال تحقق بخشیدن به آن است. به تعبیر دیگر، اتوپیا نوع خاصی از تفکر آرزومندانه است. همان‌گونه که مانهایم خاطرنشان می‌کند، «تا زمانی که نظم روحانی - فئودالی قرون وسطایی قادر بود بهشت مورد نظر خود را بیرون از جامعه تصویر کند و آن را در حوزه آن جهانی قرار دهد»، هیچ خطری در انتظار نبود. اتوپیاها تنها زمانی به وجود می‌آمدند که مردم می‌خواستند این‌گونه بهشت‌های آرمانی را با جامعه خود مقایسه نمایند و به دنبال تحقق بخشیدن به آن‌ها برآیند. به باور مانهایم، این نقطه واقعی شروع سیاست جدید است؛ زیرا تمام بخش‌های جامعه را درگیر این منازعه می‌کند که بهترین روش اداره جامعه کدام است (Glover et al., 2004: 50-54). رابرت مرتون^۲ (۲۰۰۳-۱۹۱۰) جامعه‌شناس دیگری است که در زمینه جامعه‌شناسی دانش به خصوص جامعه‌شناسی علم^۳ مطالعات مهمی انجام داده است (Gurukkal, 2019). جامعه‌شناسی علم مرتون شیوه‌های تأثیر ساختارهای اجتماعی بر نهاد علم را مورد مطالعه قرار می‌دهد. از دیدگاه او، ساختار اجتماعی به شیوه‌های گوناگونی با نهاد علم ارتباط دارد. سازگاری دو دنیای مستقل از یکدیگر (علم و جامعه) به پیشرفت علمی منجر می‌شود و ناسازگاری ارزش‌های اجتماعی و ارزش‌های علمی از توسعه آزاد و مستقل علم جلوگیری می‌کند. بررسی ساختار فرهنگی علم یکی از کانون‌های مهم مطالعه مرتون در جامعه‌شناسی علم است. دانشمندان در جامعه علمی بر اساس هنجارها و قواعد مشخصی عمل می‌کنند که مرتون از آن‌ها با عنوان ساختار هنجاری یا اخلاقیات علم یاد می‌کند. عناصر اساسی اخلاقیات علم از دیدگاه مرتون عبارت‌اند از: عام‌گرایی یا جهان‌شمولی^۴، ماهیت عمومی دانش^۵، بی‌غرضی^۶ و شک‌گرایی سازمان‌یافته^۷. در اطراف این عناصر، مجموعه‌ای از هنجارهای پیوسته مانند عقلانیت، فقدان جهت‌گیری عاطفی، فردگرایی، تواضع علمی، عدم التزام، ذهنیت باز و کاربرد معیارهای غیرشخصی قرار می‌گیرند. از دیدگاه مرتون، این هنجارها پیشرفت و خودسامانی علم را تضمین می‌نمایند و می‌توان از «الزام کارکردی» این هنجارها برای کارکرد بسامان، خودسامان و مستقل نهاد علم سخن گفت (Ghaneirad, 2002). به طور خلاصه می‌توان گفت که الگوی مرتونی، به علم به

1. Situationally Transcendent Ideas
 2. Robert K. Merton
 3. Sociology of Science
 4. Universalism
 5. Communism
 6. Disinterestedness
 7. Organized Skepticism

عنوان یک نهاد اجتماعی نگاه می‌کند و فعالیت آن را مستقل از سایر نهادهای اجتماعی دانسته و در عین حال امکان وجود توافقی‌هایی میان نهاد علم و سایر نهادهای اجتماعی را می‌پذیرد. ساختار هنجاری نهاد علم حاصل عملکرد فعالیت‌های مستقل دانشمندان است و معیارهای رفتار در این نهاد را شکل می‌دهد. هروقت این ساختار هنجاری با ساختار هنجاری جامعه (به صورت کلی) و یا نهادهای سیاسی و اقتصادی سازگاری داشته باشد، فعالیت‌های علمی شرایط مناسبی برای رشد پیدا می‌کنند، اما در صورت ناسازگاری، فشارهای اجتماعی بر علم توسعه علمی را با خطر مواجه خواهد کرد. توماس کوهن^۱ (۱۹۹۶-۱۹۲۲) اندیشمند دیگری است که اگرچه بیشتر او را به عنوان مورخ و فیلسوف علم می‌شناسند اما دیدگاه‌های او در کتاب «ساختار انقلاب‌های علمی»^۲ (۱۹۶۲) کمک زیادی به پیش‌برد و توسعه جامعه‌شناسی دانش به خصوص دانش علمی نمود و از این‌رو می‌توان او را جزو جامعه‌شناسان دانش نیز محسوب کرد (Urry, 1973). کوهن مفهوم پارادایم^۳ را مطرح کرد. پارادایم از دیدگاه کوهن به دستاوردهای علمی اشاره دارد که توسط جامعه علمی در یک دوره زمانی مشخص مورد قبول واقع شده است و مبنای راه‌حل‌ها و مواجهه آن‌ها با مسائل است (Kohn, 1996: 10). از دیدگاه او، علم در خلأ و در درجه صفر نیست بلکه در پارادایم قرار دارد. به عبارت دیگر، علم یک چیز معجزه‌آسا نیست بلکه در پارادایم است که شکل می‌گیرد، افول می‌کند، تحول پیدا می‌کند و گاهی نیز در آن انقلاب پدید می‌آید. پارادایم فضایی است برای علم ورزیدن و علم آموختن، اما در آن، هم عناصر فنی و تکنیکی وجود دارد و هم عناصر متافیزیکی و زیبایی‌شناختی. علایق و منافع گروه‌های اجتماعی در پدید آمدن پارادایم‌های سایه‌انداز بر علم، دارای تأثیر بوده و زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی نیز در شکل‌گیری علم تأثیر می‌گذارند (Farasatkah, 2022: 97). از دیدگاه کوهن، هنگامی که وضعیت ناهنجاری برای پارادایم موجود رخ دهد و الگوی و پارادایم دیگری پیدا شود که نشان دهد از عهده آن مسائل (که پارادایم قبلی قادر به حل آن‌ها نبود) و سایر مسائل برمی‌آید، دچار تغییر پارادایم یا انقلاب علمی می‌شویم (Cochrane, 2011). پارادایم جدید به هیچ وجه استمرار پارادایم قبلی نیست، بلکه با آن در تضادی آشتی‌ناپذیر قرار دارد و جهان را به شکلی دیگر و طبیعت را به شیوه‌ای دیگر تفسیر می‌نماید. جامعه‌شناس دیگری که به صورت عمیق به موضوع دانش پرداخت میشل فوکو^۴ (۱۹۸۴-۱۹۲۶) بود. به صورت کلی، جریان خلق آثار میشل فوکو به سه مرحله تقسیم می‌شود: در کارهای اولیه او یعنی «دیرینه‌شناسی»^۵ در دهه ۱۹۶۰، تمرکز او بر تعیین انواع گفتمان‌ها^۶ بود. در مرحله دوم یعنی «مطالعات تبارشناسی»^۷ به چگونگی رابطه بین دانش و قدرت پرداخت و در کارهای بعدی‌اش در دهه ۱۹۸۰، موضوع مطالعات او اخلاق بود. از لحاظ جامعه‌شناسی دانش، مطالعات دو مرحله اول فوکو حائز اهمیت هستند. یک نمونه بارز از آثار اولیه فوکو، کتاب او با عنوان «نظم اشیاء» است. فوکو در این کتاب با بررسی دوران رنسانس، روشنگری، رمانتیک و مدرن نظم‌های اصلی معرفتی حاکم بر این چند دوره را مشخص نمود؛ نظم‌هایی که هدایت‌کننده دانش هستند. او این نظم‌ها را «نظم دانایی» نامید. منظور فوکو از دیرینه‌شناسی همین نظم بنیادی و ساختاری حاکم بر امور است، زیرا فوکو بر این باور است که افراد منفرد شناسنده در وضعیت‌شان، کارکردشان، مهارت‌های ادراکی‌شان و امکان عملی‌شان تحت تأثیر شرایطی هستند که بر آن افراد سلطه داشته و غالب است. شناخت و دانش علمی مرهون شناسنده و گوینده نیست، بلکه معطوف به چیزی است که فوکو از آن با عنوان «گفتمان» یاد می‌کند. منظور فوکو از گفتمان معنای ساده و لغوی آن یعنی گفت‌وگوی ساده نیست، بلکه چیزی است که بیانگر تفکر و همراه با آن، نظم دانایی است. گزاره‌ها هسته اصلی و سازنده گفتمان هستند. گزاره‌ها می‌توانند کنش‌های گفتاری دوطرفه، قضایا و عبارات‌ها باشند. گفتمان‌ها می‌توانند تولیدکننده فکر باشند. آن‌ها در تولید مواد دانش و معرفت، ذهنیت، شکل‌های گوناگون خود، روابط اجتماعی و دریافت‌های مفهومی نقش دارند (Knoblauch, 2021: 308-315). فوکو در مرحله دوم کارهایش به سمت تبارشناسی می‌رود. در این مرحله دیگر مشاهده ایستای

1. Thomas Samuel Kuhn
 2. The Structure of Scientific Revolutions
 3. Paradigm
 4. Michel Foucault
 5. Archaeology
 6. Discourses
 7. Genealogy

نظم دانش و معرفت، نظم دانایی و گفتمان‌ها در دوران مختلف (الگویی که معمولاً ساختارگران از آن استفاده می‌نمودند) محور اصلی تعمق‌های نظری او نیست. فوکو جنبه واقعی گفتمان را پیدا می‌کند و به آن عنوانی شناخته‌شده می‌دهد: قدرت. در حالی که در مرحله نخست، تمرکز فوکو بیشتر بر مطالعه و توسعه اجزای گفتمان بود، اکنون به دنبال بررسی رابطه میان گفتمان‌ها و همچنین رابطه دانش و قدرت است. در این مرحله، منظور او از گفتمان، مانند گذشته، نظم فکری‌ای نیست که در آن بتوان انعکاس تحولات تاریخی و اجتماعی را مشاهده کرد، بلکه هدف او در وهله اول، بررسی شکل، ابزار و محتوای قدرت است. حرکت از دیرینه‌شناسی به سمت تبارشناسی به این معنی است که اکنون دانش، از یک سو، نظامی منظم از عمل تولید، تنظیم، تقسیم و بازسازی گفتمان‌ها است و از سوی دیگر، بازتاب مناسبات چرخه‌ای قدرت است که در جریان آن خود دانش تولید و حفظ می‌گردد. این قدرت است که دانش را تولید می‌کند و بسط می‌دهد. دانش نیز بر قدرت تأثیر می‌گذارد و آن را مستحکم می‌نماید. بنابراین، به طور خلاصه می‌توان گفت که توجه به مسئله «گفتن حقیقت» اساساً با تبارشناسی قدرت فوکو مرتبط می‌شود زیرا به باور فوکو، دانش و قدرت به صورت تفکیک ناپذیری در هم تنیده هستند (Cahoone, 2005: 393; Ritzer et al., 2014: 691). برگر^۱ (۲۰۱۷-۱۹۲۹) و لاکمن^۲ (۲۰۱۶-۱۹۲۷) تحت تأثیر مطالعات مید و شوتز، با تأکید بر این که «جامعه‌شناسی دانش بایستی به هر آن‌چه در جامعه دانش تلقی می‌گردد توجه نماید» مسیر جامعه‌شناسی دانش را از دغدغه‌های اولیه آن (یعنی مسائل معرفت‌شناسانه یا تمرکز بر تاریخ روشن‌فکرانه) به دغدغه‌های اصلی‌تر و مهمتر جامعه‌شناسی تغییر دادند. چیزی که در این‌جا دارای اهمیت است، اعتبار این دانش نیست بلکه تولید آن یا به تعبیری «خلق واقعیت به صورت اجتماعی» است (Scott, 2016: 34). برگر و لاکمن در همین ارتباط بیان می‌کنند (Berger and Luckmann, 1966: 27): «اغراق در اهمیت تفکر نظری در جامعه و تاریخ، یک شکست طبیعی برای نظریه‌پردازان است. اصلاح این برداشت نادرست روشن‌فکرانه بیش از پیش لازم و ضروری است. صورت‌بندی‌های نظری واقعیت، خواه علمی یا فلسفی یا حتی اسطوره‌ای باشند، آن‌چه را که برای اعضای یک جامعه «واقعی» است، به صورت کامل به کار نمی‌گیرند. بنابراین، جامعه‌شناسی دانش بایستی قبل از هر چیز به آن‌چه مردم در زندگی روزمره خود به عنوان «واقعیت» می‌شناسند، بپردازد. به تعبیر دیگر، «دانش» عقل سلیم^۳ به جای «ایده‌ها»^۴ بایستی کانون اصلی جامعه‌شناسی دانش باشد. دقیقاً چنین دانشی است که اساس و تار و پود^۵ معانی را تشکیل می‌دهد که بدون آن هیچ جامعه‌ای نمی‌تواند وجود داشته باشد.» برگر و لاکمن با ارائه این ایده خود، مسیر جامعه‌شناسی دانش را از مطالعه ایده‌های نادر و نظری به سمت مطالب کاربردی‌تر تغییر جهت دادند (Hoffman, 2016). به طور کلی می‌توان گفت که برگر و لاکمن با انتشار کتاب خود یعنی «ساخت اجتماعی واقعیت»^۶ تغییری مهم در جامعه‌شناسی دانش به وجود آوردند. آن‌ها مطالعه تعیین اجتماعی دانش‌ها را جایگزین مطالعه تعیین اجتماعی ایده‌ها کردند، به خصوص دانش‌هایی که راهنمای مردم در زندگی روزمره است. آن‌ها بر این باور بودند که جامعه‌شناسی دانش بایستی به مطالعه فرایندهایی بپردازد که در جریان آن‌ها واقعیت^۷ به صورت اجتماعی ساخته می‌شود. در واقع برگر و لاکمن می‌خواستند بیان کنند که دانش و واقعیت (واقعیت اجتماعی) در یک رابطه دیالکتیکی یا متقابل از ساخت دوسویه قرار دارند (McCarthy, 2009: 19). گیبونز^۸ و همکاران (۱۹۹۴) نیز در کتاب «تولید جدید دانش» از شیوه جدید پژوهش و تولید دانش سخن گفتند. آن‌ها شاهد شیوه‌ای از تولید دانش بودند که به اندازه کافی از انسجام برخوردار بود و در عین حال با سنت غالب در دانشگاه‌ها متفاوت بود. آن‌ها این شیوه جدید تولید دانش را «سبک دوم دانش»^۹ نامیدند. برخلاف دانش سبک اول^{۱۰} (سبک اول

1. Peter L. Berger

2. Thomas Luckmann

3. Common-Sense 'Knowledge'

4. Ideas

5. Fabric

6. The Social Construction of Reality

7. Reality

8. Gibbons

9. Mode 2 Knowledge

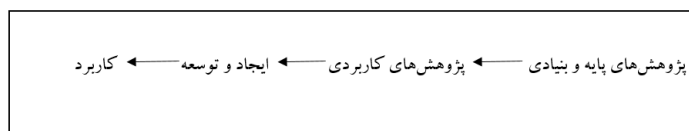
10. Mode 1 Knowledge

تا حدود زیادی با الگوی مرتونی شباهت دارد) که برگرفته از پژوهش‌های سنتی و مبتنی بر رشته و آکادمی بود، سبک دوم دانش از پژوهش‌های ترکیبی گرفته شده است و آکادمی، دولت و بخش خصوصی در آن مشارکت دارند. سبک دوم پژوهش، یک تغییر از یک فرایند خطی خلق دانش و انتشار متعاقب آن به یک مدل تعاملی، متمرکز بر مسئله، کاربردی و فرارشته‌ای^۱ را نشان می‌دهد. در سبک دوم دانش بر این نکته تأکید می‌شود که پژوهش یک عمل اجتماعی است که در زمینه‌ای صورت گرفته، توسط کنشگران اجتماعی تجسم یافته و در تنظیمات خاصی اجرا می‌گردد. تولید زمینه‌ای دانش در سبک دوم، فرصت‌های بیشتری را برای دموکراتیک نمودن تولید دانش در ارتباط قوی با جامعه فراهم می‌کند. به عبارت دیگر، سبک دوم دانش جنبه‌های اجتماعی قوی‌تری دارد، زیرا صرفاً به جامعه علمی محدود نمی‌شود، بلکه جوامع گوناگونی در تولید آن مشارکت دارند (Ozga, 2007). به طور کلی می‌توان تفاوت‌های این دو سبک دانش را در این موارد دانست: زمینه کشف و تولید، نقش رشته‌ها، ترکیب مهارتی پژوهشگران، اشکال سازمانی، پاسخگویی اجتماعی پژوهشگران و چگونگی کنترل کیفیت (Gibbons, 2000). به طور کلی می‌توان گفت جامعه‌شناسی دانش به عنوان شاخه‌ای از جامعه‌شناسی، همواره با این نگاه که دانش نمایانگر معرفتی محض و عینی است درگیر بوده و تلاش داشته دانش بشری را با جامعه و شرایط و زمینه اجتماعی مرتبط سازد. جامعه‌شناسان بسیاری به موضوع دانش پرداختند و هرکدام دانش بشری را به نحوی با جامعه و زمینه و شرایط اجتماعی مرتبط ساختند. یکی از منظر طبقه و ایدئولوژی و دیگری از منظر قدرت و گفتمان، یکی از منظر پارادایم و دیگری از منظر روانشناسی اجتماعی، یکی از منظر موقعیت‌های شغلی و دیگری از منظر ارتباط ساختارهای اجتماعی با نهاد علم، یکی از منظر شبکه و دیگران از منظرهای دیگر به بررسی دانش بشری پرداختند. بنابراین، از منظر جامعه‌شناختی، دانش بشری یک نوع معرفت عینی محض نیست، بلکه آغشته به چیزهای دیگری نیز است. از همین رو، در بررسی دانش و پژوهش‌ها و مشاوره‌های پژوهشگران و مشاوران برای خط‌مشی‌گذاری بایستی به عوامل دیگری مانند گفتمان‌ها، شبکه‌ها و ... توجه داشت.

مناسبات بین دانش و خط‌مشی

رابطه میان دانش و پژوهش از یک سو و خط‌مشی از سوی دیگر، از منظرهای متفاوتی قابل بررسی است. در یکی از کارهای اولیه در خصوص رابطه میان پژوهش و خط‌مشی، کارل ویس^۲ هفت مدل متمایز «استفاده از پژوهش»^۳ را شناسایی کرد (Weiss, 1979):

۱- مدل دانش‌محور^۴: در این مدل که از علوم طبیعی نشأت می‌گیرد، پژوهش مسائل و مشکلات را از طریق علوم پایه شناسایی می‌کند تا سپس با استفاده از پژوهش‌های کاربردی (بر اساس علوم طبیعی) حل شوند. در این مدل بایستی توالی زیر را در نظر گرفت (شکل یک):



شکل ۱. مدل دانش‌محور.

پژوهش‌های پایه فرصت‌هایی را فراهم می‌کند که می‌توانند برای خط‌مشی عمومی مفید و مرتبط باشند. پژوهش‌های کاربردی برای تعریف و آزمایش یافته‌های پژوهش‌های پایه برای اقدام عملی صورت می‌گیرند. اگر کار به خوبی پیش رود، فناوری‌های

1. Transdisciplinary.
2. Weiss
3. Research Utilization
4. Knowledge-Driven Model

مناسب برای پیاده‌سازی یافته‌ها ایجاد و توسعه می‌یابند و پس از آن نیز کاربرد اتفاق می‌افتد. اینکه آیا بهترین و مرتبط‌ترین پژوهش به صاحب مسئله می‌رسد یا نه، به کارایی پیوندهای ارتباطی بستگی خواهد داشت. بنابراین، پیشنهاد می‌گردد که برای بهبود استفاده از پژوهش توسط خط‌مشی‌گذاران، شیوه‌ها و ابزارهای ارتباطی با خط‌مشی‌گذاران بهبود یابند.

۲- مدل حل مسئله^۱: متداول‌ترین شیوه تفکر در مورد «استفاده از پژوهش» این است که نتایج یک مطالعه خاص علوم اجتماعی به صورت مستقیم برای یک تصمیم معلق^۲ به کار گرفته می‌شود. در این مدل، انتظار این است که پژوهش نتایج تجربی و شواهدی فراهم کند که به حل یک مسئله خط‌مشی کمک کند. این مدل نیز مانند مدل قبلی خطی است اما مراحل آن با مراحل مدل قبلی تفاوت دارد. در این‌جا، «این تصمیم است که کاربرد پژوهش را هدایت می‌کند^۳». یک مسئله وجود دارد و بایستی برای آن تصمیمی اتخاذ گردد درحالی‌که دانش و اطلاعاتی در خصوص راه‌حل‌های مسئله یا انتخاب از میان راه‌حل‌های جایگزین وجود ندارد یا به طور کافی وجود ندارد. در چنین حالتی، پژوهش دانش گمشده را فراهم می‌سازد و با پرسیدن شکاف، تصمیم لازم گرفته می‌شود. ضمناً در این مدل، این‌گونه فرض می‌شود که در مورد اهداف، اتفاق نظر وجود دارد. به عبارت دیگر، فرض بر این است که پژوهشگران و خط‌مشی‌گذاران تمایل دارند در خصوص این‌که وضعیت نهایی مطلوب چه خواهد بود به توافق برسند. سهم و کمک اصلی پژوهش‌های علوم اجتماعی کمک به شناسایی و انتخاب ابزار مناسب برای رسیدن به هدف است.

۳- مدل تعاملی^۴: شیوه دیگری که پژوهش‌های علوم اجتماعی می‌تواند وارد عرصه خط‌مشی‌گذاری گردد، به عنوان بخشی از جستجوی تعاملی برای دانش است. کسانی که درگیر تدوین و توسعه خط‌مشی هستند، نه تنها از دانشمندان علوم اجتماعی، بلکه از منابع مختلفی دیگری مانند اداره‌کنندگان، مجریان (کارکنان)، سیاست‌مداران، گروه‌های ذی‌نفع، دستیاران و دوستان نیز به دنبال اطلاعات هستند. بنابراین دانشمندان علوم اجتماعی تنها یکی از شرکت‌کنندگان است. این مدل از پژوهش گرفته تا تصمیم‌گیری، به صورت خطی نیست، بلکه مجموعه‌ای نامنظم از ارتباطات و اتصالات متقابل^۵ و رفت‌وبرگشت‌هایی است که میان بازیگران مختلف به وجود می‌آید.

۴- مدل سیاسی^۶: معمولاً منافعی که پیرامون یک موضوع خط‌مشی وجود دارد، مواضع تصمیم‌گیرندگان را از پیش تعیین می‌کند. عقاید آن‌ها در طی سال‌های متمادی سخت‌تر می‌شود و در چنین حالتی، آن‌ها احتمالاً پذیرای شواهد جدید از پژوهش‌های علوم اجتماعی نیستند. با وجود این، در چنین مواردی نیز می‌توان از پژوهش استفاده کرد. برای افراد و گروه‌هایی که نتایج پژوهش‌ها را مناسب و تأییدکننده گزینه‌ها و دیدگاه‌های خود می‌بینند، پژوهش‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرد و تبدیل به مهمات^۷ برای برخی گروه‌ها و افراد می‌شود. احزاب سیاسی از شواهد برای کنار گذاشتن و خنثی ساختن مخالفان، متقاعد کردن افراد و گروه‌های مردد و تقویت حامیان استفاده می‌کنند و آن‌ها را رونق می‌دهند. بنابراین، پژوهش‌ها به عنوان مهماتی برای مواضع سیاسی از پیش تعیین شده استفاده می‌شود.

۵- مدل تاکتیکی^۸: مواردی وجود دارد که پژوهش‌های علوم اجتماعی برای اهدافی استفاده می‌شود که ارتباط چندانی با ماهیت پژوهش ندارد. این محتوای یافته‌ها نیست که مورد استناد قرار می‌گیرد، بلکه این واقعیت است که پژوهش‌ها در حال انجام است. به عنوان نمونه، سازمان‌های دولتی که با درخواست‌هایی برای اقدام مواجه می‌شوند، ممکن است این جمله را در پاسخ ارائه دهند: «بله می‌دانیم که این یک نیاز مهم است. ما در حال انجام پژوهش در مورد آن هستیم». پژوهش‌ها شاهد و دلیلی بر پاسخگویی آن‌ها می‌شود. در مواجهه با تقاضاهای ناخواسته و غیرمنتظره، ممکن است از پژوهش به عنوان تاکتیکی برای به تأخیر انداختن

1. Problem-Solving Model
2. Pending Decision
3. The Decision Drives the Application of Research
4. Interactive Model
5. Interconnections
6. Political Model
7. Ammunition
8. Tactical Model

اقدام استفاده شود (به عنوان نمونه چنین بیان می‌شود: ما منتظر هستیم تا تحقیقات تکمیل شود). گاهی اوقات نیز سازمان‌های دولتی برای فرار از انتقادات از پژوهش‌ها استفاده می‌کنند. با این ادعا که اقدامات آن‌ها بر اساس نتایج و توصیه‌های مطالعات پژوهشی بوده است، آن‌ها از پذیرفتن مسئولیت خود در قبال نتایج نامطلوب اجتناب می‌کنند. این‌ها برخی از مصادیق استفاده از پژوهش، صرف نظر از نتایج آن، به عنوان یک تاکتیک در سیاست بوروکراتیک^۱ است.

۶- مدل روشنگری^۲: شاید راهی که در آن پژوهش‌های علوم اجتماعی بیشتر وارد عرصه خط‌مشی‌گذاری می‌شود از طریق فرایندی باشد که به آن روشنگری می‌گویند. در اینجا نه یافته‌های یک پژوهش و نه حتی مجموعه‌ای پژوهش‌های مرتبط است که مستقیماً بر خط‌مشی تأثیر می‌گذارد، بلکه این مفاهیم و دیدگاه‌های نظری است (که پژوهش‌های علوم اجتماعی آن‌ها را به وجود آورده است) که در فرایند خط‌مشی نفوذ می‌کند. این تعمیم‌ها و جهت‌گیری‌های علوم اجتماعی است که در میان مردم و خط‌مشی‌گذاران نفوذ می‌کند و به شیوه تفکر آن‌ها در مورد مسائل اجتماعی شکل می‌دهد. بنابراین مدل روشنگری، شیوه‌ای غیرمستقیم است که از طریق آن، پژوهش‌های علوم اجتماعی بر تفکر به صورت گسترده یا کلی تأثیر می‌گذارد. به عنوان نمونه، پژوهش‌های علوم اجتماعی می‌توانند نوع نگاه افراد به وقایع را تغییر دهند و چیزی را که برای آن‌ها مسئله تلقی می‌گردد، به غیرمسئله تبدیل سازند.

۷- پژوهش به عنوان بخشی از فعالیت فکری جامعه^۳: دیدگاه نهایی در مورد «استفاده از پژوهش» به پژوهش‌های علوم اجتماعی به عنوان یکی از فعالیت‌های فکری یک جامعه می‌نگرد. پژوهش یک متغیر مستقل نیست که تأثیرات آن بر خط‌مشی تعیین شود، بلکه یکی دیگر از متغیرهای وابسته است که در کنار خط‌مشی، فلسفه، روزنامه‌نگاری، تاریخ، حقوق و نقد قرار می‌گیرد. پژوهش‌های علوم اجتماعی مانند خط‌مشی، به جریان‌های فکری، مدهای زودگذر و خیال‌بافی‌های^۴ هر دوره پاسخ می‌دهد. علم اجتماعی و خط‌مشی با یکدیگر تعامل دارند و تحت تأثیر مدهای بزرگتر^۵ تفکر اجتماعی قرار می‌گیرند.

از منظری دیگر می‌توان سه نوع کلی استفاده از پژوهش را در خط‌مشی‌گذاری از یکدیگر متمایز کرد: ابزاری^۶، مفهومی^۷ و نمادین^۸ (Johnson, 1998; Zolfagharzadeh and Karimian, 2017; Gholipoor et al., 2012). در استفاده ابزاری، نتایج پژوهش اثر مستقیمی بر خط‌مشی‌گذاری دارد. در این شیوه، استفاده از یافته‌های پژوهشی به عنوان معیار و اساسی برای عمل تلقی می‌شود. استفاده مفهومی به تأثیرگذاری غیرمستقیم بر خط‌مشی‌گذاری اشاره دارد. در این شیوه، نتایج پژوهش به صورت تدریجی بر نحوه تفکر عامه یا اجتماعات خط‌مشی تأثیر می‌گذارد. استفاده مفهومی هنگامی رخ می‌دهد که پژوهش بر دیدگاه خط‌مشی‌گذاران تأثیر گذاشته و فرایندهای شناختی (تفکر) آن‌ها تغییر دهد. در نتیجه، فعالیت‌های خط‌مشی‌گذاران و تصمیم‌های آن‌ها بر اساس نتایج پژوهش خواهد بود. در نهایت، استفاده نمادین اشاره به استفاده از پژوهش جهت تأیید و تصدیق ترجیحات افراد دارد. این نوع استفاده از پژوهش جهت آگاه ساختن خط‌مشی‌گذاران صورت نمی‌گیرد، بلکه برای توجیه وضعیت یا عملی که به دلایل دیگر رخ داده است، مورد استفاده قرار می‌گیرند. در حقیقت می‌توان آن را نامناسب‌ترین نوع استفاده از پژوهش تلقی کرد. اسمیت^۹ نیز پنج شیوه متمایز برای مفهوم‌سازی رابطه بین شواهد علمی (پژوهش و ...) و خط‌مشی شناسایی کرد (Smith, 2013: 38-39):

۱- تکنوکراتیک/ ابزاری^{۱۰}: شواهد پژوهشی یکی از عوامل مهم تأثیرگذار بر تصمیم‌های خط‌مشی است (یا بایستی باشد)، اما متأسفانه، سیاست اغلب اوقات مانع ایجاد می‌کند و پژوهشگران نیز همیشه شواهد مناسبی ارائه نمی‌دهند. برای بهبود بکارگیری

1. Bureaucratic Politics
2. Enlightenment Model
3. Research as Part of the Intellectual Enterprise of the Society
4. Fads and Fancies
5. Larger Fashions
6. Instrumental
7. Conceptual
8. Symbolic
9. Smith
10. Technocratic, Instrumental

شواهد در خط‌مشی‌گذاری، پژوهشگران بایستی روابط بهتری با خط‌مشی‌گذاران و به خصوص کارمندان دولت برقرار کنند و بر تولید پژوهش‌های مرتبط با خط‌مشی متمرکز شوند. ۲- پیچیده/ نامرتب^۱: عوامل متعددی بر تصمیم‌های خط‌مشی تأثیرگذار هستند و عوامل به ظاهر کوچک نیز می‌توانند تغییرات مهمی ایجاد کنند. در واقع، فرایند خط‌مشی‌گذاری می‌تواند آن‌قدر پیچیده باشد که شانس نقش مهمی ایفا کند. اگر پژوهشگران بخواهند روی خط‌مشی‌ها تأثیر بگذارند، بایستی به عنوان «کارآفرینان خط‌مشی^۲» فعالیت کنند به گونه‌ای که راه‌حل‌های مورد علاقه خود را برای مخاطبان مناسب ترویج دهند و از «پنجره‌های خط‌مشی^۳» نهایت استفاده را نمایند. ۳- هنجاری/ سیاسی و مبتنی بر منافع^۴: تصمیم‌های خط‌مشی عمدتاً نتیجه ایدئولوژی‌ها و منافع سیاسی است. پژوهش ممکن است در اطلاع‌رسانی مواضع ایدئولوژیک نقش داشته باشد و احتمالاً تنها در جایی که از چارچوب کلی ایدئولوژیک یا منافع بازیگری حمایت کند، توسط آن بازیگر بکار گرفته می‌شود. با ایجاد روابط نزدیک‌تر با بازیگران خط‌مشی، پژوهشگران احتمالاً قادر خواهند بود جریان پژوهش را در خط‌مشی‌گذاری افزایش دهند، اما این امر تنها در صورتی رخ می‌دهد که پژوهش مکمل ایدئولوژی‌ها و علایق مسلط باشد. ۴- دموکراتیک/ مفهومی^۵: تصمیم‌های خط‌مشی متأثر از ادراکات و ارزش‌های عمومی است و پژوهش‌ها در دوره‌های مختلف، این ادراکات و ارزش‌ها را بیان می‌کنند. از این‌رو، درحالی‌که پژوهشگران ممکن است بعضی اوقات به صورت مستقیم بر خط‌مشی تأثیر بگذارند، پژوهش می‌تواند از طریق مفهوم‌سازی موضوعات خاص نیز بر خط‌مشی‌گذاری تأثیر گذارد. این شیوه، بر زمینه‌ای تأثیر می‌گذارد که تصمیمات خط‌مشی در آن اتخاذ می‌شوند. این شیوه تفکر در مورد رابطه بین پژوهش و خط‌مشی، توجهات را به سوی اهمیت مفاهیم، زبان و گفتمان جلب می‌کند. ۵- برساخت‌گرا/ جامعه‌شناختی^۶: رابطه بین پژوهش و خط‌مشی شامل یک رابطه متقابل چند جهته است (یعنی پژوهش بر خط‌مشی تأثیر می‌گذارد و خط‌مشی نیز بر پژوهش تأثیر می‌گذارد). این امر توجهات را به سوی اهمیت زبان و گفتمان جلب می‌کند، به خصوص به خاطر این که دانشی که مبادله می‌شود موجودی انعطاف‌پذیر است که در حین حرکت بین بازیگران مختلف ترجمه می‌شود و تغییر شکل می‌دهد. ممکن است در این رویکرد، فکر کردن به ایده‌ها^۷ (به جای شواهد) به عنوان واحد تجزیه و تحلیل مفیدتر باشد. در این رویکرد، نیاز اساسی به آشکارساختن نحوه ساخت و ترجمه ادعاهای دانشی و توضیح تصمیم‌های سیاسی خردی^۸ است که پژوهشگران و بازیگران خط‌مشی اتخاذ می‌کنند.

به طور کلی می‌توان گفت یکی از مسائل مهم پیرامون شواهد، جنبه‌های سیاسی شواهد^۹ است. همیشه این نگرانی وجود دارد که شواهد به صورت غیرعلمی و برای اهداف سیاسی مورد استفاده قرار گیرند. جنبه‌های سیاسی شواهد را می‌توان در قالب دو نوع سوگیری بیان نمود: سوگیری فنی^{۱۰} و سوگیری موضوعی^{۱۱}. سوگیری‌های فنی اشاره به استفاده‌های مسئله‌زا^{۱۲} از شواهد دارد. به این صورت که از شواهد برای خدمت به اهداف سیاسی سوءاستفاده گردد، چیزی که می‌توان آن را «سیاسی کردن علم^{۱۳}» قلمداد نمود. سوگیری‌های موضوعی نیز به شیوه‌هایی از استناد به شواهد اشاره دارد که جنبه‌های سیاسی تصمیم‌گیری را پنهان می‌کند.

1. Complex, Messy
2. Policy Entrepreneurs
3. Policy Windows
4. Normative, Political and Interest-Based:
5. Democratic, Conceptual
6. Constructivist, Sociological
7. Ideas
8. Micro-Political Decisions
9. Politics of Evidence
10. Technical Bias
11. Issue Bias
12. Problematic Uses
13. Politicisation of Science

به عبارت دیگر، سوگیری‌های موضوعی به «غیرسیاسی کردن سیاست»^۱ اشاره دارد. هر کدام از این سوگیری‌ها را می‌توان در سه شکل خلق شواهد^۲، انتخاب شواهد^۳ و تفسیر شواهد^۴ مورد بررسی قرار داد (جدول شماره یک) (Parkhurst, 2017: 41-58).

جدول ۱. سوگیری‌ها و جنبه‌های سیاسی شواهد (Parkhurst, 2017: 59)

محل سوگیری	سوگیری فنی (سیاسی کردن فرایند علمی) ^۵	سوگیری موضوعی (غیرسیاسی کردن فرایند خطمشی) ^۶
خلق شواهد	طراحی مطالعه برای پیشبرد یک هدف خطمشی‌ای مورد نظر تغییر طرح مطالعه در اواسط اجرا برای تولید یافته‌های مثبت و تأییدکننده	مبهم‌ساختن انتخاب‌های ارزشی یا پیامدهای ارزشی ناشی از: انتخاب موضوع پژوهش در دسترس بودن داده‌ها یا امکان تولید شواهد انتخاب نتایج برای گنجانده شدن
انتخاب شواهد	انتخاب هدف‌مند و بررسی استراتژیک داده‌ها و شواهد برای توجیه موقعیت از پیش تعیین شده	ارائه یک گزینه خطمشی به عنوان گزینه‌ای مبتنی بر شواهد در حالی که صرفاً به شواهدی استناد می‌کند که تأییدکننده آن گزینه است
تفسیر شواهد	تفاسیر اشتباه در بحث‌های سیاسی	تفسیرهای بی‌جا و نادرست از اهمیت شواهد (به عنوان مثال، دقیق بودن روش‌شناختی به عنوان ارتباط و مرتبط بودن خطمشی تفسیر می‌شود)

از منظری دیگر، می‌توان هفت مانع و دشمن برای خطمشی‌گذاری مبتنی بر شواهد بیان نمود (Naughton, 2005):

- ۱- منطق بوروکراتیک^۷: بر اساس این منطق، کارها درست است چون همیشه به این شکل انجام می‌شده است. این منطقی است که به واسطه مورد توجه قرار دادن صرفاً شواهدی که متناسب با تحلیل موجود هستند، باعث تقویت تفسیرهای سنتی می‌گردد.
- ۲- خط پایانی^۸ (نتیجه نهایی): این منطق محیط کسب و کار است. این رویکرد مبتنی بر واحد اندازه‌گیری و توان عملیاتی^۹ (میزان کار و ... که باید در مدت زمان مشخصی انجام گیرد) که برای ما تعهداتی (به عنوان نمونه در خصوص لیست‌های انتظار، اندازه کلاس‌ها و تعهد به افزایش هزینه‌های خدمات بهداشتی بالاتر از نرخ تورم سال به سال) به ارمغان می‌آورد. با این حال این اعداد در مورد کیفیت خدمات و ارزیابی درست اثربخشی خطمشی چیزی نمی‌گویند. ۳- اجماع^{۱۰}: حکومت علاقه‌مند است به عمل‌گرایی^{۱۱} خود افتخار کند: آن چیزی مهم است که کار می‌کند و کارساز است^{۱۲}. اما در عمل معلوم می‌شود که این به معنای خطمشی‌گذاری‌ای است که آن قدری که بر اجماع متکی است بر شواهد استوار نیست. ابتدا مشاوره گسترده‌ای برای یافتن آن چه مهم است وجود دارد، سپس یک کارگروه فراگیر از همه طرف‌های ذی‌نفع برای تعیین حدود راه‌حلی که همه را راضی می‌کند (آن چیزی که کار می‌کند و کارساز است) تشکیل می‌شود. ۴- سیاست^{۱۳}: این مورد ارتباط نزدیکی با اجماع دارد. جستجوی اجماع میان همه ذی‌نفعان و مردم در نهایت منجر به شکلی از خطمشی‌گذاری سیاسی می‌شود که در آن خطمشی‌گذاران به دنبال چیزی هستند که امکان‌پذیر است، نه چیزی که عقلایی است یا چیزی که ممکن است بهترین باشد. ۵- فرهنگ ادارات دولتی^{۱۴}: در ادارات دولتی، بی‌اعتمادی و شددیدی نسبت به اطلاعات تولید شده در خارج از سیستم وجود دارد. ۶- سینیسیزم^{۱۵}: این به فرهنگی مربوط می‌شود که این امکان را فراهم می‌سازد که ما با دیدگاهی همراه شویم حتی زمانی که می‌دانیم آن دیدگاه نادرست است، زیرا زندگی حرفه‌ای و پیشرفت شغلی ما به دروغ و حفظ آن بستگی دارد. ۷- زمان یا کمبود آن: بسیاری از وزرا و خطمشی‌گذاران به طور معمول در نهایت ظرفیت

1. Depoliticisation of Politics
- 2 Creation of Evidence
3. Selection of Evidence
4. Interpretation of Evidence
5. Politicisation of the Scientific Process
6. Depoliticisation of the Policy Process
7. Bureaucratic Logic
8. The Bottom Line
9. Throughput
10. Consensus
11. Pragmatism
12. What Matters Is What Works
13. Politics
14. Civil Service Culture
15. Cynicism

خود یا فراتر از آن فعالیت می‌کنند. بنابراین، جای تعجب نیست که زمان کمی برای خط‌مشی‌گذاری مبتنی بر شواهد وجود دارد؛ اساساً به ندرت زمان حتی برای فکر کردن وجود دارد.

نتیجه‌گیری

این نوشتار به دنبال نقد ایده خط‌مشی‌گذاری مبتنی بر شواهد است. ادعای این نوشتار دو چیز است: اولاً خود شواهد نیز به صورت اجتماعی ساخته می‌شوند، بنابراین علمی محض نیستند. جامعه‌شناسی دانش به عنوان شاخه‌ای از جامعه‌شناسی، همواره با این نگاه که دانش نمایانگر معرفتی محض و عینی است درگیر بوده و تلاش داشته دانش بشری را با جامعه و شرایط و زمینه اجتماعی مرتبط سازد. جامعه‌شناسان بسیاری به موضوع دانش پرداختند و هرکدام دانش بشری را به نحوی با جامعه و زمینه و شرایط اجتماعی مرتبط ساختند. یکی از منظر طبقه و ایدئولوژی و دیگری از منظر قدرت و گفتمان، یکی از منظر پارادایم و دیگری از منظر روانشناسی اجتماعی، یکی از منظر موقعیت‌های شغلی و دیگری از منظر ارتباط ساختارهای اجتماعی با نهاد علم، یکی از منظر شبکه و دیگران از منظرهای دیگر به بررسی دانش بشری پرداختند. بنابراین، از منظر جامعه‌شناختی، دانش بشری یک نوع معرفت عینی محض نیست، بلکه آغشته به چیزهای دیگری نیز است. به عبارت دیگر، آن سوی این دانش یا همان شواهد علمی، مؤلفه‌های اجتماعی بسیاری (مانند گفتمان‌ها، قدرت، منافع، ایدئولوژی‌ها، شبکه‌ها و ...) وجود دارند که بر دانش تأثیرگذار هستند و آن را شکل می‌دهند. از همین رو، در بررسی دانش، پژوهش‌ها و مشاوره‌های پژوهشگران و مشاوران برای خط‌مشی‌گذاری بایستی به عوامل دیگری مانند گفتمان‌ها، شبکه‌ها و ... توجه داشت. بنابراین، صرف اینکه بر اساس نظرات کارشناسان و مشاوران و پژوهش یا پژوهش‌هایی، خط‌مشی‌ای تدوین و اجرا شود باعث علمی‌شدن خط‌مشی‌گذاری و خط‌مشی‌گذاری مبتنی بر شواهد به معنای خط‌مشی‌گذاری غیرایدئولوژیک و غیرارزشی نمی‌گردد چرا که ارزش‌ها و ایدئولوژی‌های افراد (و سایر عوامل اجتماعی) در مشاوره‌ها و پژوهش‌های آن‌ها پنهان هستند. نکته دوم اینکه، بالفرض دانش و شواهد عینی و علمی محض باشند، باز موانع بسیاری وجود دارند که نمی‌گذارند خط‌مشی‌ها تنها مبتنی بر شواهد باشند. از آنجا که خط‌مشی‌گذاری اساساً با قدرت، منفعت، بوروکراسی‌ها و ... عجین است موانع بسیاری (مانند مبتنی بر اجماع و تدریجی بودن خط‌مشی‌گذاری، منطبق بوروکراتیک، کمبود زمان و ...) برای بکارگیری شواهد در خط‌مشی‌گذاری وجود دارد. همچنین سوگیری‌های فنی و موضوعی بسیاری در خلق، انتخاب و تفسیر شواهد وجود دارد که جنبه‌های سیاسی شواهد را شکل می‌دهند. علاوه بر این موارد، امروزه با توجه به عدم قطعیت‌های فراوانی که شواهد و واقعیت‌ها با خود دارند، دیگر پژوهش‌ها و شواهد سنتی جوابگو نیستند و با وضعیت آتومیک روبرو هستیم که در این‌جا علم پسا‌نرمال^۱ مطرح می‌شود و دیگر آن دانش و شواهد علمی عادی کارساز نیستند (Funtowicz and Ravetz, 2020). بنابراین اگرچه ایده خط‌مشی‌گذاری مبتنی بر شواهد (به عنوان بدیلی برای خط‌مشی‌گذاری ایدئولوژیک و مبتنی بر عقیده) ایده مطلوب و ایده‌آلی است اما می‌توان گفت در واقعیت امکان تحقق آن وجود ندارد و از همین رو است که اسمیت بیان می‌کرد چیزی به نام خط‌مشی‌گذاری مبتنی بر شواهد وجود ندارد (Smit, 2013: 1) و شاید در همین راستا باشد که بعضاً به جای واژه «خط‌مشی‌گذاری مبتنی بر شواهد» واژه «خط‌مشی‌گذاری آگاه از شواهد» استفاده می‌شود.

References

1. Aaron, Raymond.(2002). Main Currents in Sociological Thought. Translated by Bagher Parham. Tehran: Elmi & farhangi Publication. [In Persian]
2. Berger, Peter L. and Luckmann, Thomas. (1966). The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge. New York: Penguin Books.
3. Cahoone, Lawrence E. (2005). From Modernism to Postmodernism: An Anthology. Translated by Abdul Karim Rashidian. Tehran: Ney. [In Persian]
4. Cairney, Paul. (2016). The Politics of Evidence-Based Policy Making. London: Palgrave Macmillan.
5. Cairney, Paul and Oliver, Kathryn. (2017). Evidence-based policymaking is not like evidence-based medicine, so how far should you go to bridge the divide between evidence and policy?. Health Research Policy and Systems, 2017 Apr 26;15(1):35. doi: 10.1186/s12961-017-0192-x. PMID: 28446185; PMCID: PMC5407004.

6. Capano, Gilberto and Malandrino, Anna. (2022). Mapping the use of knowledge in policymaking: barriers and facilitators from a subjectivist perspective (1990–2020). *Policy Sciences*, 2022 (55), 399–428.
7. Caplan, N. (1979). The Two-Communities Theory and Knowledge Utilization. *American Behavioral Scientist*, 22(3), 459–470.
8. Christensen, Johan. (2021). Expert knowledge and policymaking: a multi-disciplinary research agenda. *Policy & Politics*, 49(3), 455–471.
9. Cochrane, Linda. (2011). Society and the Scientific Paradigm. *The International Journal of Science in Society*, 2(1). DOI:10.18848/1836-6236/CGP/v02i01/51528.
10. Coser, Louis. (2010). An Introduction to The Sociology of Knowledge. In: Afshar Kohan, Javad. *Historical Study, Theories and Perspectives of Sociology of Knowledge*. Tehran: Pajwak. [In Persian]
11. Coser, Louis. (1990). *Masters of Sociological Thought*. Translated by Mohsen Tholasi. Tehran: Elmi Publications. [In Persian]
12. Delić, Z. (2017). Introductory Chapter: Sociology of Knowledge and Epistemological Paradox of Globalization. InTech. doi: 10.5772/intechopen.70097
13. Farasatkah, Maghsoud. (2022). The Accidental University: New and Critical Discussions about University Research, Science and Higher Education Studies. Tehran: Agah. [In Persian].
14. Freeman, Richard and Sturdy, Steve. (2014). *Knowledge In Policy: Embodied, inscribed, enacted*. Great Britain: Policy Press.
15. Fuller, Steve. (2017). *Sociology of Knowledge*. doi.org/10.1002/9781118430873.est0763.
16. Funtowicz, Silvio and Ravetz, Jerry. (2020). *Post-Normal Science: How Does It Resonate With the World of Today?*. European Union, Published by Elsevier Limited.
17. Ghaneirad, Mohammad Amin. (2002). The New Way of Knowledge Production: Ideology or Reality. *Iranian Journal of Sociology*, 4(3), 28-59. [In Persian]
18. Gholipoor, Rahmatullah. (2016). *Organizational decision-making and public policy*. Tehran: Samt. [In Persian]
19. Gholipoor, Rahmatullah and colleagues. (2012). Designing a model of factors affecting policy research in policy making; Using concept mapping. *Majlis and Rahbord*, 19 (70), 103-132. [In Persian]
20. Gibbons, Michael. (2000). Mode 2 Society and The Emergence of Context-Sensitive Science. *Science and Public Policy*, 27(3), 159-163.
21. Glover, David, Strawbridge, Sheelagh and Tawakkol, Mohammad. (2004). *Sociology of knowledge and science*. Translated by Shapour Behyan and colleagues. Tehran: Samt. [In Persian]
22. Gurukkal, Rajan. (2019). 'Social Theory of Knowledge Production', History and Theory of Knowledge Production: An Introductory Outline (Delhi, 2019; online edn, Oxford Academic, 21 Mar. 2019), <https://doi.org/10.1093/oso/9780199490363.003.0002>, accessed 16 Nov. 2023.
23. Hewison A. (2008) Evidence-Based Policy: Implications for Nursing and Policy Involvement. *Policy, Politics, & Nursing Practice*, 9(4), 288-298.
24. Hoffman, S. G. (2016). The Practical Use of Other Realities: Taking Berger and Luckmann into the Wild. *Cultural Sociology*, 10(1), 109-124.
25. Johnson, R. Burke. (1998). Toward a Theoretical Model of Evaluation Utilization. *Evaluation and Program Planning*, 21(1), 93-110.
26. Knoblauch, Hubert. (2021). *Fundamentals of Sociology of Knowledge*. Translated by Karamatullah Rasekh. Tehran: Ney. [In Persian]
27. Kuhn, T. (1996). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
28. Mannheim, Karl. (2001). *Ideology and utopia: an introduction to the sociology of knowledge*. Translated by Fariborz Majidi. Tehran: Samt. [In Persian]
29. McCarthy, E. D. (2009). *Knowledge as culture: the new sociology of knowledge*. Translated by Kamal Khaleghpanah and colleagues. Tehran: Institute for Cultural and Social Studies. [In Persian]
30. Mulkay, Michael. (1996). *Science and the Sociology of Knowledge*. Translated by Hossein Kechuyan. Tehran: Ney. [In Persian]
31. Mulkay, Michael. (2014). *Science and the Sociology of Knowledge*. London and New York: Routledge.
32. Naughton, M. (2005). 'Evidence-Based Policy' and The Government of The Criminal Justice System - Only if The Evidence Fits!. *Critical Social Policy*, 25(1), 47-69.
33. Ozga, Jenny. (2007). Knowledge and policy: research and knowledge transfer. *Critical Studies in Education*, 48(1), 63-78.
34. Parkhurst, Justin. (2017). *The Politics of Evidence: From Evidence-Based Policy to The Good Governance of Evidence*. London: Routledge.
35. Pooley, Jefferson D. (2016). *Sociology of Knowledge*. doi.org/10.1002/9781118766804.wbiect209.
36. Raine R. (1998). Evidence-Based Policy: Rhetoric and Reality. *Journal of Health Services Research & Policy*, 3(4), 251-253.
37. Ritzer, George. (2005). *Contemporary Sociological Theory*. Translated by Mohsen Thalasi. Tehran: Elmi. [In Persian]
38. Ritzer, George and Goodman, Douglas J. (2014). *Modern Sociological Theory*. Translated by Khalil Mirzaee and Abbas Lotfizadeh. Tehran: Sociologists. [In Persian]
39. Scott, W. Richard (2016). *Institutions and organizations*. Translated by Mina Dedebeigi. Tehran: Samt. [In Persian]
- 40.
41. Smith, Katherine. (2013). *Beyond Evidence-Based Policy in Public Health: The Interplay of Ideas*. Palgrave Macmillan.
42. Urry, J. (1973). Thomas S. Kuhn as Sociologist of Knowledge. *The British Journal of Sociology*, 24(4), 462–473. <https://doi.org/10.2307/589735> .
43. Walton, D. (1999) Francis Bacon: Human Bias and the Four Idols. *Argumentation*, 13, 385–389. <https://doi.org/10.1023/A:1007761324269>
44. Weiss, C. H. (1979). The Many Meanings of Research Utilization. *Public Administration Review*, 39(5), 426–431.
45. Zamaniha, Hossein. (2014). A Study of the Thinking Methods in Vico's Philosophy and his criticisms of Descartes from this point of view. *Hasti & Shenakht*, 2(1), 73-88. [In Persian]
46. Zolfagharzadeh, Mohammad Mahdi and Karimian, Zohreh. (2017). Typology of The Functions of Scientific Centers and Consulting Institutions in The Field of Public Policy-Making: A Comprehensive and Integrated Model. *Iranian Public Policy*, 3(1), 83-112. [In Persian]