

The Epistemology and Methodology of Common Sense

Mohammad Taghi Iman (Responsible Author, PhD. Professor of Sociology Department, Shiraz University, Shiraz, Iran, iman@shirazu.ac.ir)

Ali Bandarrigizadeh (PhD. Research Assistant, Department of Sociology, Shiraz University, Shiraz, Iran, bandarrigizadeh@gmail.com)

ARTICLE INFO

Article History

Received: 2023/06/26

Accepted: 2023/08/28

Key Words:

Rational-Creative Being,
System-Orientation,
Process-Orientation,
Relatedness,
Reflexivity

ABSTRACT

What has formed the main purpose of the current research is the analysis of a mysterious field of knowledge called common sense. This research, in fact, has determined the contemplation of an epistemic field as its fundamental goal which should be considered as the opposite side of the scientific knowledge field. Since this opposition is based on the specific epistemology and methodology of each of these fields, the upcoming research has disclosed common sense from two epistemological and methodological aspects. This research has shown that the aforementioned field of knowledge has such bonds with interference, entanglement and ambiguity that any kind of epistemologically disclosure of it should always pay attention that it is faced with the embodiment of indeterminability, uncertainty and undecidability. The current research, in addition, has shown that what should be counted as the turning point of the methodological disclosure of common sense is the authority of this epistemic domain in a form of human being that prefers people over things.

معرفت‌شناسی و روش‌شناسی دانش عامه^۱

دکتر محمدتقی ایمان (نویسنده مسئول، استاد گروه جامعه‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران؛ iman@shirazu.ac.ir)

دکتر علی بندرریگی‌زاده (دستیار پژوهشی، گروه جامعه‌شناسی دانشگاه شیراز، شیراز، ایران؛ bandarrigizadeh@gmail.com)

اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۴/۰۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۶/۰۶

واژگان کلیدی:

هستی عقلانی - خلاقانه،

نظام محوری،

فرایندمداری،

رابطه‌مندی،

بازاندیشی

چکیده

آنچه مقصود اصلی پژوهش حاضر را شکل داده است، همانا واکاوی حوزه‌ای مَعماگون از معرفت با عنوان دانش عامه است. این پژوهش، در حقیقت امر، دقت‌نظر در حوزه معرفتی‌ای را هدف بنیادین خود قرار داده است که سوبیه مقابل حوزه دانش علمی باید به‌شمار آید. از آنجا که این تقابل بر معرفت‌شناسی و روش‌شناسی خاص هرکدام از حوزه‌های اخیرالذکر استوار است، پژوهش پیش رو دانش عامه را از دو حیث معرفت‌شناختی و روش‌شناختی واگشایی نموده است. این پژوهش نشان داده است که حوزه معرفتی پیش‌گفته آنچنان با تداخل و درهم‌تنیدگی و ابهام در پیوند است که هرگونه واگشایی آن از حیث معرفت‌شناختی این امر را همواره باید در کانون توجه داشته باشد که با تجسم تعین‌ناپذیری، قطعیت‌ناپذیری و تصمیم‌ناپذیری مواجه است. پژوهش حاضر، افزون‌براین، نشان داده است که آنچه محور واگشایی روش‌شناختی دانش عامه باید محسوب شود، مرجعیت این حوزه معرفتی در صورتی از هستی انسانی است که افراد را بر اشیاء مقدم می‌دارد.

۱. مقاله حاضر رهاورد دوره دستیار پژوهشی (پسادکترای) نگارنده دوم است و با حمایت دانشگاه شیراز به انجام رسیده است.

مقدمه

نوشتاری که اصطلاح «دانش عامه» را در عنوان خویش دارد و، بالتبع، واکاوی در حوزه معرفتی‌ای را هدف اصلی خود قرار داده است که «همانا حوزه معرفتی مردم است»، این امر را باید بر خود واجب بدانند که نقطه آغازش را دقت نظر در صورت‌بندی مفهومی فیلسوفی قرار دهد که بیشترین پیوندها را با اصطلاح موردبحث دارد: این صورت‌بندی از آن توماس رید است. رید فیلسوف اسکاتلندی‌ای بوده است که در قرن هجدهم میلادی می‌زیسته است و در آثاری که از خود بر جای گذاشته است مکرراً به Common Sense اشاره کرده است. هرچند این مفهوم در فلسفه رید معانی متعددی را پذیرا می‌باشد، اما در معنایی که هدف ما را تأمین کند به حوزه معرفتی خود - تأییدگری اشاره دارد که هر آنچه را پیشاپیش بدیهی پنداشته است که از زاویه دید دانش علمی به استدلال و اثبات نیازمند است (رید، ۱۸۱۹ ج: ۴۴۱) و بر ضرورت این بدها تأکید نموده است (رید، ۱۸۲۱: ۳۳). از این جهت می‌باشد که دانش عامه در نظام اندیشه‌گانی رید حوزه‌ای را مشخص می‌کند که اولاً مردم آن را به‌ندرت مورد پرسش قرار می‌دهند (رید، ۱۸۴۲: ۳۸۲) و، ثانیاً، اتکا به آن سبب اخذ «بی‌درنگ» تصمیمات می‌شود و به معرفت شهودی آنچنان جایگاهی را می‌بخشد که نیاز به هر شکل یا گونه‌ای از استدلال را کم‌رنگ می‌کند (رید، ۱۸۱۹ الف: ۷۸) و اندیشه و تفکر را به حاشیه می‌راند.

باوجود این و علی‌رغم اینکه رید در واگشایی نظری خویش چنین مختصاتی را برای حوزه معرفتی دانش عامه ترسیم می‌کند، باید مراقبه نماییم که در دام نیفتیم و این تصور را برای خود به‌وجود نیاوریم که دانش عامه در این واگشایی به‌طور تمام‌وکمال با گونه‌ای از هستی در پیوند است که سویه مقابل هستی عقلانی باید به‌شمار آید: هرچند با دقت نظر در نظام فکری رید درمی‌یابیم که او بر انفکاک میان دو هستی عقلانی و غیرعقلانی پای فشاری می‌کند و ویژگی‌های «مشخص و متمایزی» را برای هرکدام از آنها برمی‌شمرد (رید، ۱۸۴۳: ۱۲۵-۱۲۴)، اما دانش عامه را توأمان از آن هستی عقلانی و هستی غیرعقلانی می‌داند و هر آنچه را که با این‌گونه از دانش هم‌پیوند می‌باشد در هر «دو»

صورت هستی انسانی جست‌وجو می‌کند. بدین‌لحاظ است که او تأکید دارد که دانش عامه از این حیث که به فهم مشترک متکی است، بسان «قضاوت مشترک» باید قلمداد شود (رید، ۱۸۱۹ ب: ۱۷۸)؛ افزون‌بر این «تأکید» اما مقصودمان از ردیابی دانش عامه در هستی‌های عقلانی و غیرعقلانی را آن هنگام به‌نحو بنیادی‌تری ادراک می‌کنیم که در یابیم رید (۱۸۲۱: vi؛ ۱۸۴۳: ۳۹۷) فلسفه و این‌گونه از دانش را دارای پیش‌فرض‌هایی مشترک می‌داند و بدین طریق، دامنه یکی از حوزه‌های عقلانی معرفت را به هستی خلاقانه می‌کشاند. این چنین مشخص می‌شود که گونه‌ای از هستی «هستی خلاقانه» باید نامیده شود که در مقابل هستی عقلانی قرار دارد.

اما اجازه دهید مقصود خویش را فراروی گذاریم و، بدین‌نحو، بر تمایزات نظری متمرکز شویم. در اینجا باید بگوییم رید در حالی مرز مشخص و معینی را میان هستی عقلانی و هستی خلاقانه ترسیم می‌کند که ما برخی از ویژگی‌ها و مؤلفه‌های هستی خلاقانه را در ساحت هستی عقلانی جست‌وجو می‌کنیم؛ به‌عبارت دقیق‌تر، هستی انسان، به‌گمان ما، یگانگی‌ای است که استعدادها یا توانمندی‌های عقلانی و خلاقانه «به‌صورت بالقوه» در آن وجود دارند. در این معنا، با مواجهه استعدادها یا توانمندی‌های «درون‌بودی» انسان با منابع معرفتی او و عبور از این منابع و، درواقع، با حرکت آنها به‌سمت ساحت واقعیت و حوزه فعالیت و کنشگری انسان است که عقلانیت و خلاقیت ظهور و بروز می‌یابند. بدین‌سان، تفکیک میان عقلانیت و خلاقیت بیش از اینکه در عرصه هستی امکان‌پذیر باشد، در عرصه «ظهور و بروز» ممکن می‌شود. از این‌رو، استعدادها یا توانمندی‌های عقلانی و خلاقانه زمانی که از حوزه معرفت به حوزه واقعیت و فعالیت وارد می‌شوند «تفکیک» را امکان‌پذیر می‌کنند. این چنین است که هستی یگانه انسان همانا «هستی عقلانی - خلاقانه» است. در اینجا البته باید خاطر نشان کنیم سرچشمه‌های نظری چنین صورت‌بندی مفهومی‌ای را در مبانی پارادایمی‌ای که پیش‌تر تحت عنوان «رنالیسم مفهومی خلاقانه» به‌بحث گذاشته شده‌اند (ایمان و کلاته‌ساداتی، ۱۳۹۹: ۴۹۶ - ۶۳۴) باید ردیابی کرد. مبانی‌ای که از آنها سخن می‌گوییم

«معرفت مرجع» است: او مرجعیت این صورت از معرفت را در ساحت هستی‌شناسی عقلانی ردیابی می‌کند و بالتبع، بر حوزه دانش علمی پای فشاری دارد. جردن نشان می‌دهد توافق نانوشته‌ای در این حوزه وجود دارد که عالمان یا دانشمندان به‌عنوان «مراجع بلامنازع»، صلاحیت اظهارنظر درباره مسائل دانش علمی را از مردم سلب می‌کنند (جردن، ۱۹۷۷: ۳۰) و «حق» انحصاری آن را برای خود محفوظ می‌دارند (هانت، جردن و اروین، ۱۹۸۹: ۹۵۴). این چنین، معرفت مرجع در حوزه دانش علمی این معانی را ابلاغ می‌کند که تنها عالمان یا دانشمندان هستند که باید داده‌های علمی را تفسیر نمایند، تفاسیر خود را به اشتراک بگذارند و تصمیمات را براساس آنها اتخاذ کنند (جردن، ۱۹۸۷: ۳۹).

بدین طریق، هنگامی که در این صورت‌بندی مفهومی از معرفت مرجع سخن به میان می‌آید، گونه‌ای از معرفت فراروی گذاشته می‌شود که مرجعیت‌اش یا از این حیث می‌باشد که وضع موجود را به‌خوبی توضیح می‌دهد و تبیین می‌کند (اروین و جردن، ۱۹۸۷: ۳۱۹) یا از این جهت می‌باشد که به‌سبب بنیان‌های ساختاری نیرومندی که دارد روابط قدرت را در جامعه‌ای معین توأمان «به‌وجود می‌آورد» و «بازتاب می‌دهد» و به‌چالش کشیده‌شدن خود را در تهدید، طرد و انواع مجازات‌ها می‌جوید (همان: ۳۱۹ - ۳۲۰). از این رو، قدرت معرفت مرجع درحالی از درستی یا صحت آن برنمی‌خیزد که برای تصمیماتی حیاتی و حائز اهمیت دانسته می‌شود که در یک بستر معین اتخاذ می‌شوند (جردن، ۱۹۸۹: ۹۲۵)، همواره «برحق» به‌شمار می‌آید، محل ارجاعات مکرر قرار می‌گیرد و برای پشتیبانی از کنش‌ها مفید قلمداد می‌شود (اروین و جردن، ۱۹۸۷: ۳۱۹).

حال، اگر در اینجا قصد داشته باشیم همان هدف اصلی خودمان را پیگیری کنیم و، در واقع، اگر بخواهیم توجه‌مان را از جهان دانش علمی به جهان دانش عامه و از هستی‌شناسی عقلانی به هستی‌شناسی خلاقانه معطوف نماییم، باید خاطر نشان کنیم صورت‌بندی «جردنیایی» را دربردارنده اساسی‌ترین عناصری یافته‌ایم که دقت نظر در آنها برای واگشایی مان ضرورت دارد. در این راستاست که اگر معرفت مرجع را واگشایی نماییم، در مراحل

افتراقات میان صورت‌بندی‌های مفهومی دانش عامه را نیز برجسته و پُررنگ می‌کنند: رید در حالی دانش عامه را از مشخصات هر دو هستی‌عقلانی و خلاقانه برخوردار می‌داند که ما این حوزه معرفتی را اساساً با توانمندی خلاقانه مندرج در هستی‌عقلانی-خلاقانه در پیوند می‌دانیم.

حال، اجازه دهید این افتراقات نظری را به‌عنوان نقاط ثقل شناسایی کنیم و واگشایی مان از دانش عامه را در مدار آنها صورت بخشیم. براساس این باید خاطر نشان کنیم که دانش عامه نظامی از عقاید، باورها، اعتقادات، تصورات، تعصبات و تمایلات مردم است که در گفتگوها و فعالیت‌های روزانه آنان ریشه دارد. در اینجا، از گونه‌ای از دانش سخن می‌رانیم که تمرکز بر آن ما را از چگونگی فعالیت واقعیت یا جهان اجتماعی آگاه می‌کند. باید بدانیم که این امر بدین سبب است که دانش عامه بر ساخته اجتماعی مردم و، در حقیقت، هدایت‌گر آن‌ها در زیست اجتماعی‌شان است: دانش عامه مروج کنش و ساخت‌وسازهای اجتماعی غالباً خلاقانه و غیرعقلانی‌ای است که پیش‌بینی‌ناپذیر و کنترل‌ناپذیر هستند. بدین طریق، گونه پیش‌گفته دانش بیش از این که نظریه‌محور باشد، از اساس کنش‌محور است و بر منطق غیرخطی ابتناء دارد. از این جهت است که باید بگوییم دانش عامه «غیرساختارمند»، «سیال» و «معطف» است.

در پیوند با معنای اخیر است که باید خاطر نشان کنیم منابع معرفتی در مجموعه‌ای از روابط غیرخطی و حتی «دیالکتیکی» تولید و بازتولید دانش عامه را تضمین می‌کنند و این گونه از دانش را در دریافت‌های مردم از شواهد واقعیت و در تصورات و ایده‌پردازی‌های عملی آنها از این شواهد ساری و جاری می‌گرداند و، بدین طریق، هسته اصلی و محور دانش عامه را در معرفت مرجع متجلی می‌کنند.

در اینجا از صورتی از معرفت سخن می‌گوییم که هرچند ایضاح آن در بستر واگشایی دانش عامه به تمرکز بر هستی‌شناسی خلاقانه نیازمند می‌باشد، اما اجازه دهید در صورت‌بندی پژوهشگر صاحب‌نظری مذاقه نماییم که یکی از نخستین صورت‌بندی‌ها را در حوزه علوم انسانی - اجتماعی پیش‌روی گذاشته است. مقصودمان البته صورت‌بندی بریجیت جردن از

می‌شود و مشاهدات انسانی در جهت انطباق موقت با شرایط تأویل و تفسیر می‌گردند که پراگماتیسم علمی به مشاهده اصالت می‌بخشد و کشف مفاهیم مندرج در پدیده‌ها را با هدف حل مسائل پیگیری می‌کند.

از این حیث، به انفکاکاتی ره می‌بریم که هرچند میان دانش عامه و دانش علمی وجود دارند اما بسته به این‌که نوع تعامل و ارتباط این دو حوزه معرفتی چگونه باشد، در طیفی از نفی یکدیگر تا هم‌زیستی با همدیگر ظهور و بروز می‌یابند. براساس این و «در جهت» واگشایی این انفکاکات باید بگوییم که مردم در حالی برای ساختن زندگی و تغییر آن بر خلاقیت خود متکی می‌شوند و برای حفظ و نگهداری اش عقلانیت خود را فعال می‌نمایند که دانشمندان در هرگونه نسبتی که با علم برقرار می‌سازند از عقل بهره می‌گیرند و از اساس بر عقلانیت‌شان اتکا می‌کنند.

این چنین است که دانش عامه رقیب سرسخت دانش علمی است. از آنجاکه جهان اجتماعی حاصل فعالیت دانش عامه و علم یا، در واقع، حاصل فعالیت دانش مردم و دانش اندیشمندان است و از آنجاکه دانش عامه جایگاهی را هم‌تراز با دانش علمی دارد، لازم و ضروری است که در نقاط افتراق دقت نظر بیشتری نماییم: درحالی‌که دانش عامه در نخستین سطوح «انتزاع» متوقف می‌ماند و به سطوح ظاهری «واقعیت» اکتفا می‌کند، دانش علمی به سطوح ژرف‌تری از انتزاع و واقعیت ره می‌برد (دیلینی، ۲۰۱۹: ۱۱-۱۰؛ آگاتسی، ۲۰۱۵: ۷۸). بدین‌سان، دانش عامه در حالی کنش‌منا است که دانش علمی نظریه‌مبناست. افزون‌براین، دانش عامه در حالی بر مواضع خود تأکید می‌نماید (ریشر، ۲۰۰۵: ۱۳۱) که دانش علمی به‌طور مداوم در مواضع بازنگری می‌کند. بدین طریق می‌باشد که دانش عامه در حالی اولویت‌بخشی به «مشکل» را در ساحت خود نمودار می‌کند و به مشاهده فعال اصالت می‌بخشد که دانش علمی به «مسئله» اولویت می‌دهد و تفکر را اصیل می‌داند.

بنابراین، به‌سبب هم‌ترازی و همسنگی «جایگاه‌ها» و، البته، به‌سبب قدرت و توانایی دانش عامه در هدایت و تنظیم کنش‌های روزمره انسانی و تغییر شرایط به نفع رفع مشکلات فردی، گروهی

نخست درمی‌یابیم که این‌گونه از معرفت توأمان «منبع تولید دانش» و «دانش تولیدشده» می‌باشد و به‌راحتی از طریق کنش ابلاغ می‌شود: از آنجاکه کنش با معنا عجین و هم‌پیوند است و از آنجاکه «معنا» افزون‌براین که متضمن مقصود و نیت کنشگر است، متضمن قدرت و توانایی کنش نیز باید به‌شمار آید، «ابلاغ معرفت مرجع از طریق کنش» معنای بنیادینی جز این نمی‌یابد که دانش عامه قدرت و توانایی ساخت‌وسازهای اجتماعی را دارا باشد. این چنین است که دانش عامه بیش‌تر از این‌که به‌دنبال توجیه فلسفی یا عقیدتی خود باشد یا بخواهد عناصر موجود در ساحت موسع معرفت مرجع را توجیه نماید، درصدد عملیاتی شدن یا - بهتر بگوییم - عملیاتی کردن خویش است و، علی‌الاصول، بسان «پراگما» یا به‌عنوان تجسم گونه‌ای از کنش باید ادراک شود که به‌قول آپل (۱۹۸۱: ۹) بر پیش‌داوری‌ها، برداشت‌ها و باورها قائمیت دارد.

در حقیقت امر، دانش عامه با اتکا بر پیش‌فرض‌های مسلم موجود در تصورات، اعتقادات و سایر عناصر تشکیل‌دهنده خود، یعنی با اتکا بر پیش‌فرض‌هایی که در معرفت مرجع یا معتبر هر یک از این عناصر وجود دارد، درصدد رفع مشکلات و موانع زندگی روزمره برمی‌آید و درگیر عمل و اقدام می‌شود. ازاین‌رو، از آنجاکه دانش عامه با کنش‌های روزمره انسانی در پیوند مستقیم است و این هم‌پیوندی به‌طور عمده متوجه رفع نیازهای مادی و معنوی انسان‌ها در بستر زندگی‌های روزمره‌شان است، ضرورت دارد که این‌گونه از دانش را دارای وجوه توجیهی، تدافعی و اصلاحی‌ای بدانیم که معطوف به گذران زندگی روزمره‌اند. بدین‌لحاظ، دانش عامه «عمل‌گرا» است.

البته، عمل‌گرایی دانش عامه از لحاظ هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی با پراگماتیسم علمی دارای تفاوت‌های بنیادینی است: درحالی‌که هستی‌شناسی دانش عامه خلاقانه است، پراگماتیسم علمی دارای هستی‌شناسی‌ای عقلانی است. افزون‌براین، دانش عامه در حالی از حیث معرفت‌شناختی بر پیش‌فرض‌های عقیدتی و امثالهم ابتناء دارد که معرفت‌شناسی پراگماتیسم علمی چنین پیش‌فرض‌هایی را برنمی‌تابد. به‌علاوه، در دانش عامه در حالی به ذهنیت و نگرش طبیعی اصالت داده

و جمعی است که ماهیت و هویت این‌گونه از دانش در پیش‌فرض‌های پارادایم علم مدنظر قرار گرفته است و پارادایم‌های علمی علوم انسانی آن را به رسمیت شناخته‌اند و نسبت به آن موضع‌گیری نموده‌اند.

مجموع این عوامل، یعنی هم عواملی که دانش عامه را به سمت پارادایم‌ها هدایت می‌کنند و هم عواملی که سبب می‌شوند علم نسبت خود را با این‌گونه از دانش مشخص نماید، همانا عواملی هستند که این امر را لازم و ضروری می‌سازند که دانش عامه از عناصر دانش علمی برخوردار باشد. عوامل مدنظرمان، به عبارت دقیق‌تر، این امر را «آشکار می‌سازند» که دانش عامه از عناصری برخوردار است که به دانش علمی دوام و قوام می‌بخشند. به‌دیگرسخن، باید خاطر نشان کنیم عوامل پیش‌گفته طبیعتاً سبب نمی‌شوند دانش عامه از معرفت‌شناسی و روش‌شناسی دانش علمی برخوردار شود؛ واگشایی این عوامل اولاً بر ما آشکار می‌کند دانش عامه نیز از معرفت‌شناسی و روش‌شناسی خاص خود برخوردار است و، ثانیاً، هر پژوهشی درباره این‌گونه از دانش اگر به عناصر معرفت‌شناختی و روش‌شناختی آن توجهی مبذول ندارد به‌هیچ‌وجه نمی‌توان آن را پژوهشی موشکافانه به‌شمار آورد. با ابتناء بر چنین اموری است که پژوهش حاضر، واگشایی دانش عامه را در پرتو اصول معرفت‌شناختی و روش‌شناختی اش پیگیری می‌کند.

۲. معرفت‌شناسی دانش عامه

بدین طریق، در درجه نخست بر معرفت‌شناسی تمرکز می‌شود تا مشخصات و مختصات معرفت‌شناختی گونه‌ای از دانش که «دانش مردم» تلقی می‌شود از رهگذر واگشایی ماهیت آن فراچنگ آیند. در خلال واگشایی این ساحت شناختی و به‌واسطه فراچنگ آوردن چنین مشخصات و مختصاتی می‌باشد که معرفت انسان مورد دقت نظر قرار می‌گیرد و منابع متفاوتی واکاوی می‌شوند که برای کسب معرفت در دسترس او هستند.

۲-۱. ماهیت معرفت‌شناسی

در نخستین گام از واگشایی ماهیت «معرفت‌شناسی» این امکان را

در اختیار داریم که با معرفت‌شناسی نظیر رِشر همگام شویم و معرفت‌شناسی را به‌سان دانشی به‌شمار آوریم که به دامنه شناخت انسان مرتبط است (رِشر، ۲۰۰۳: XIV). در این همگامی البته قادر خواهیم شد به پرسش‌هایی از این قبیل پاسخ دهیم که از واقعیت تجربی چگونه و تا چه میزان می‌توان معرفت کسب کرد، باورهای صادق از طریق کدام فرایند و به‌واسطه کدامین منابع دست‌یافتنی هستند و اصولاً معرفت معتبر چیست. بدین طریق، اگر بخواهیم بر یک دامنه موسع معنایی تأکید کنیم، لازم و ضروری است که واگشایی‌هایی نظیر واگشایی رِشر (۲۰۲۰: ۲۵؛ ۲۰۱۷: ix؛ ۲۰۰۶: xi؛ ۲۰۰۳: xv) را پیش‌روی گذاریم که معرفت‌شناسی را نظریه معرفت دانسته‌اند؛ نظریه معرفت، در این معنا، نظریه‌ای درباره چگونگی کسب معرفت انسان از جهان اطراف خود است. به‌علاوه، این امکان را در اختیار داریم که رسالت اصلی معرفت‌شناسی را مشخص نمودن این امر بدانیم که چه نوع دانشی در میدان مطالعه قابل قبول است (بورل و مورگان، ۲۰۱۹: ۱-۲). بدین طریق، اجازه دهید معرفت‌شناسی را گونه‌ای از هویت‌یابی دانشی بدانیم که با ابتناء بر مبانی فلسفی و هستی‌شناختی خاصی که به آنها پایبند است، به‌قول مینارد (۲۰۰۵: ۱۰)، معرفت‌های ممکن و معیارهایی را برای ارزیابی دانش مرجع در اختیار ما قرار می‌دهد. البته، با صاحب‌نظرانی همچون بلیکی (۲۰۰۵: ۸) نیز می‌توان همراه شد و معرفت‌شناسی را با عطف به منابع معرفتی انسان واگشایی کرد و این امر را برجسته و پُررنگ نمود که حوزه شناختی مورد بحث‌مان عناصری را پیش‌روی می‌نهد که امکان کسب معرفت از واقعیت اجتماعی را فراهم می‌کنند و پاسخ‌هایی را در اختیار می‌گذارد که با پرسش‌های مطرح‌شده در باب چگونگی شناخت این‌گونه از واقعیت در پیوند می‌باشند.

هرچند این امکان فراهم است که معرفت‌شناسی را با عطف به تعاریفی مدنظر قرار دهیم که از واقعیت ارائه می‌شوند و بر این تأکید نماییم که هستی‌شناسی علمی - یعنی هستی‌شناسی‌ای که بر عقلانیت، ثبات و نظم استوار است - بر امور عینی متمرکز می‌باشد و هستی‌شناسی‌ای که تجارب - و به‌ویژه تجارب زیسته - را در کانون توجه دارد واقعیت را امری سیال و تفسیرپذیر

سازمان‌دهی می‌شوند قائم به طرح پرسش می‌باشند، ضرورت دارد که سه پرسش اساسی‌ای را واگشایی نماییم که در حوزه معرفتی قابل طرح‌اند. این سه پرسش همانا پرسش از «چیستی»، «چگونگی» و «چرایی» هستند: پرسش از «چیستی» با فلسفه و عرفان مرتبط است، پرسش از «چگونگی» با علم و عرفان در پیوند است و پرسش از «چرایی» متوجه استدلال‌هایی است که در خدمت پرسش از «چیستی» و پرسش از «چگونگی» هستند. براساس این، باید بگوییم که فلسفه در حالی استدلال منطقی معتبر درباره «چیستی» دریافت‌های شهودی یا شواهد واقعیت تجربی است که عرفان «چیستی» و «چگونگی» توجیه و تصدیق شهود در عمل است و علم توضیح و تبیین نظری «چگونگی» فهم، فعالیت و تغییر واقعیت مشاهده‌پذیر است.

حال، اگر بار دیگر بر صورت‌بندی‌مان از پرسش‌های اساسی حوزه معرفتی نظر افکنیم و درصدد واکاوی نسبت هرکدام از آنها با واقعیت برآیم، این امر را فراچنگ می‌آوریم که پرسش از «چیستی» در حالی از حیث پیوندی که با فلسفه دارد متوجه کشف یا خلق واقعیت و تثبیت آن است که از حیث پیوندش با عرفان متوجه کشف یا خلق واقعیت و تغییر آن است. افزون‌براین، پرسش از «چگونگی» در حالی از حیث پیوندش با علم متوجه کشف یا خلق واقعیت و تثبیت یا تغییر آن است که از حیث پیوندش با عرفان متوجه کشف یا خلق واقعیت و تغییر آن است. به‌علاوه، پرسش از «چرایی» در حالی از حیث پیوندی که با علم دارد متوجه فراهم‌آوردن پشتوانه‌های کافی برای چگونگی کشف یا خلق واقعیت و تثبیت یا تغییر آن است (چرا واقعیت به این صورت یا به این شیوه و نه به صورت و شیوه‌ای دیگر کشف یا خلق شده است و تثبیت گردیده یا تغییر یافته است؟) که از حیث پیوندی که با فلسفه دارد متوجه فراهم‌آوردن استدلال‌های منطقی و عقلانی برای چیستی واقعیتی است که کشف یا خلق و تثبیت شده است (چرا این واقعیت و نه واقعیتی دیگر کشف یا خلق گردیده است و تثبیت شده است؟).

بدین طریق، اگر بر منابع معرفتی انسان متمرکز شویم و در کارکرد هر یک از این منابع و در شکل شماره (۱) دقت نظر نماییم، درمی‌یابیم که فلسفه در هم‌پیوندی با منبع عقلانی

می‌داند، اما اجازه دهید بر رویکردی که بلیکی در پیش گرفته است پای‌فشاری نماییم و معرفت‌شناسی را با عطف به منابع معرفتی انسان واگشایی کنیم. بدین طریق، باید خاطر‌نشان کنیم منبع تجربی معرفت در حالی بر حواس پنج‌گانه متکی است که منبع عقلانی معرفت بر اصول کلی و عمدتاً استنتاجی ابتناء دارد و با تفکر و دریافت خطی هم‌پیوند است. این درحالی است که منبع شهودی معرفت، گونه‌ای از بصیرت به‌شمار می‌آید و براساس تجارب شخصی و بدون رجوع به حس یا عقل حاصل می‌شود: در این نوع از منبع معرفتی، گونه‌ای از الهام به انسان منتقل می‌شود. درنهایت، با منبع مرجعیتی معرفت مواجه‌ایم که با عقیده، باور یا اعتقاد در پیوند وثیق است. این چنین، باید بگوییم که معرفت‌شناسی در ارتباط با سه منبع معرفتی حس، عقل و شهود بساخته می‌شود و اساس معرفت انسانی را بر «مرجعیت» مبتنی می‌گرداند.

۲-۲. معرفت انسان

اما، پیش از اینکه به واکاوی هر چه دقیق‌تر این منابع معرفتی بپردازیم و، بدین طریق، رهیافت مدنظر بلیکی را رشد و بسط دهیم، هم لازم و هم ضروری است که نفس «معرفت» را مسئله‌برانگیز نماییم. در این راستا باید خاطر‌نشان کنیم معرفت مربوط به انسان و پرسش محور است. در این معنا، پرسش «خالق» و معرفت «مخلوق» است. از آنجاکه انسان موجودی هوشمند و خردمند است، قدرت یا توانایی اندیشیدن دارد و معرفت حاصل این قدرت یا توانایی است. از این‌رو، اندیشیدن از این حیث که «قدرت یا توانمندی‌ای برای انسان به‌شمار می‌آید» به حوزه معرفت‌شناسی مربوط و مرتبط می‌شود. البته هنگامی که از قدرت یا توانایی معرفتی انسان سخن می‌گوییم، قدرت یا توانایی او برای مشاهده یا «تجربه حسی»، قدرت یا توانایی اش برای مفهوم‌سازی یا «تجربه عقلی» و قدرت یا توانایی‌ای را در ذهن می‌پرورانیم که برای دریافت بصیرت یا «تجربه شهودی» در اختیار دارد.

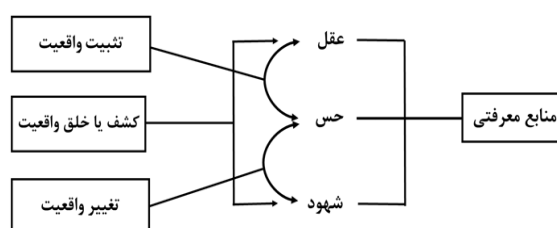
از آنجاکه قدرت یا توانایی معرفتی انسان و، درواقع، قدرت‌ها یا توانمندی‌های انسانی‌ای که در نسبت با منابع معرفتی

اما افزون‌بر «حس»، از «عقل» نیز باید سخن گوئیم: «عقل» در بردارنده فرایندهای منطقی تفکر و توضیح پدیده‌ها براساس منطق است. عقل همانا تدقیق در پدیده‌ها و تشخیص، تمیز، ارزیابی، داوری، کنترل و پیش‌بینی آنهاست. فرد با استفاده از ابزار منطق و با ابتناء بر عقل قادر می‌شود به اطلاعات ثبات و پایداری بخشد و با تحلیل آنها در جهت نظریه‌پردازی، مجموعه‌ای به هم پیوسته‌ای از مفاهیم را به منظور تبیین و پیش‌بینی پدیده‌ها پیش روی گذارد. این معنای «کارسازی عقل» است.

افزون‌بر این منبع معرفتی و «حس»، که ذکر آن هم رفت، «شهود» نیز منبعی است که دقت نظر در آن برای واگشایی ساختار معرفت‌شناختی انسان ضرورت دارد. شهود گونه‌ای از بصیرت، فراست یا بینش است که انسان ممکن است از آن برخوردار شود. به‌دیگرسخن، شهود هرچند گونه‌ای استعداد فردی است که در همه انسان‌ها وجود دارد، اما ظهور و بروز آن وابسته به شرایطی نظیر دل‌مشغولی‌ها، نگرانی‌ها و گرفتاری‌ها و، البته، درگیری‌ها با ابهامات و ایده‌ها و آرمان‌ها است. چنین ظهور و بروزی با فرایند منحصربه‌فردی هم‌پیوند می‌باشد که دانش انسان درباره یک موضوع را تحت تأثیر خلاقیت او درهم می‌شکند و دوباره برمی‌سازد تا بصیرت، فراست یا بینش جدیدی را نسبت به آن فراچنگ آورد و به تجزیه و تحلیل بدیعی از آن دوام و قوام بخشد و، بدین طریق، رویکرد جدیدی به کشف نادانسته‌ها را پیش روی گذارد.

اگر بر این منبع معرفتی تنیده شده در بصیرت یا فراست یا بینش متمرکز شویم و منابع معرفتی «عقل» و «حس» را هم مدنظر قرار دهیم، ناگزیر از این خواهیم بود که معرفت مرجع را نیز واکاوی نماییم: معرفت مرجع همانا منبعی از معرفت است که حاصل تعاملات بازاندیشانه میان ایده‌ها، ادراکات، عقاید، باورها و اعتقادات است. معرفت مرجع، در واقع، گونه‌ای از استعداد معرفتی می‌باشد که نظام اعتقادی انسان را ارائه می‌نماید و پیش‌فرض‌هایش در کسب معرفت را تعیین می‌کند. بدین لحاظ، معرفت مرجع خصیصه ایدئولوژیکال دارد و، برای مثال، منطق حاکم بر تفکر را مشخص می‌کند. در اینجا تا حدی آشکار می‌شود که معرفت مرجع چرا به این نام خوانده می‌شود:

معرفت، «چیستی» واقعی که کشف یا خلق و تثبیت شده است را به پرسش می‌گیرد و پاسخ این پرسش را فراهم می‌کند. افزون‌براین، علم در پیوندی که با منبع تجربی معرفت دارد از «چگونگی» کشف یا خلق واقعیت و تثبیت یا تغییر آن پرسش می‌کند و به این پرسش پاسخ می‌دهد. به‌علاوه، عرفان در پیوندی که با منبع شهودی معرفت دارد «چیستی» واقعی را که کشف یا خلق شده است و تغییر یافته است به پرسش می‌گیرد و از «چگونگی» این کشف یا خلق یا تغییر پرسش به عمل می‌آورد.



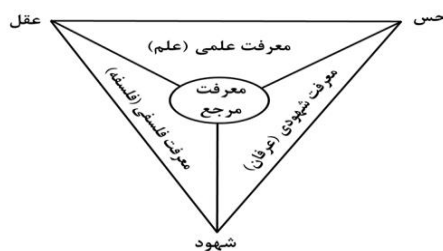
شکل ۱. کارکردهای منابع معرفتی انسان

۲-۳. ساختار معرفت‌شناختی انسان

اما، اگر بخواهیم به فراسوی واگشایی هرکدام از این منابع معرفتی ره بریم و، در واقع، اگر بخواهیم به فراسوی صورت‌بندی‌ای رویم که اولاً نسبت هر یک از این منابع را با پرسش‌های بنیادین حوزه معرفتی و ساحت واقعیت انضمامی نصب‌العین قرار داده است و، ثانیاً، «کارکردهای معرفتی» را استخراج نموده است، ضرورت دارد «ساختار معرفت‌شناختی انسان» را مورد دقت نظر قرار دهیم؛ امری که به‌نوبه خود مستلزم تمرکز بر منابع معرفتی با این هدف است که روابط میان آنها واگشایی شوند. به‌دیگرسخن، منابع معرفتی را از حیث رابطه‌مندی‌شان باید واکاوی کنیم؛ امری که به‌گمان ما حائز اهمیت فراوان است.

بدین طریق، لازم و ضروری است که در وهله نخست بر «حس» متمرکز شویم تا دریابیم که در باب ادراک فرد از چیستی مشاهدات واقعی‌اش سخن می‌گوئیم؛ یعنی «ادراک» مشاهده‌گر که براساس حواس پنج‌گانه او حاصل شده است. اگر بر «حس» متمرکز شویم، درمی‌یابیم که توانایی‌های موجود در حواس پنج‌گانه انسان او را قادر می‌کنند تا رویدادها را از طریق تشخیص روابط میان آنها توصیف نماید و، درنهایت، قوانین حاکم بر رفتارهایشان را کشف کند.

نماییم، درمی‌یابیم که این امر با هدف تأمین طراحی شده است: در ساختار موردبحث، معرفت علمی برآمده از رابطه دو منبع حس و عقل است و افزون‌براینکه بر اموری مبتنی است که آنها را می‌توان دید، شنید، بوید، چشید و لمس کرد و افزون‌بر اینکه نتیجه انتظام‌بخشیدن به یافته‌های تجربی‌ای است که به‌واسطه مجموعه‌ای از اصول دقیق روش‌شناختی و به‌وسیله مشاهده و آزمایش به‌دست آمده‌اند، از پشتوانه اصول عقلانی نیز برخوردار است و منبع معرفتی «عقل» راه‌بر آن و هدایت‌کننده‌اش به سمت اهدافی است که دارد. اما، عقل صرفاً در ساحت معرفت علمی ایفای نقش نمی‌کند: گونه‌ای دیگر از معرفت، که همانا معرفت فلسفی است، رهاورد رابطه عقل و شهود است. این‌گونه از معرفت افزون‌بر اینکه «به‌طور عام» بر استدلال‌های عقلانی استوار و با مجادله‌های عقلانی همراه است، از ظرفیت‌های گوناگون شهود نیز بهره می‌برد و آن را در جهت رشد و بسط خود به‌کار می‌گیرد. در اینجا باید خاطرنشان کرد شهود نیز منبعی نیست که صرفاً در یکی از ساحات معرفتی انسان ایفای نقش نماید: معرفت شهودی از رابطه این منبع معرفتی و منبع «حس» برمی‌خیزد. این‌گونه از معرفت از یک‌سو با فرایندهای بصیرت‌مآبانه فردی هم‌پیوند است و بر برخی از عناصر معرفت مرجع اتکا دارد و، ازسوی دیگر، با تجارب شخصی در ارتباط است. بدین‌لحاظ، معرفت شهودی حاصل قیاس و استقراء خلاقانه میان معرفت مرجع و واقعیت قابل مشاهده است و به‌سبب ارجاعاتی که به معرفت مرجع و پیوندهایی که با زندگی روزمره دارد نه‌تنها به سطح فردی و سطح روان‌شناسانه محدود نیست، بلکه دستاوردهایش فراتر از دستاوردهایی صرفاً فردی و روان‌شناسانه‌اند.



شکل ۳. ساختار معرفت‌شناختی انسان

«مرجع‌بودن» معرفت مرجع از این حیث است که مورد ارجاعات مداوم و مکرری است که اهداف اصلی‌شان موضع‌گیری‌های فلسفی - نظری یا موضع‌گیری‌های عملیاتی در جهت تصمیم‌سازی‌هاست. اگر معرفت مرجع چنین رسالتی را عهده‌دار نباشد، نقش ایدئولوژی یا پندار بیهوده را خواهد داشت. این چنین، همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، با چهار منبع معرفتی «حس»، «عقل»، «شهود» و «معرفت مرجع» مواجه می‌باشیم که هرچند دقت نظر در هر یک و واگشایی آن براساس مختصات اصلی‌اش به طراحی نمودار ارائه‌شده در قالب شکل ۲ می‌انجامد و ما را به مقصودمان نزدیک‌تر می‌کند؛ اما آنچه که پیش‌نیاز یا پیش‌شرط اصلی تأمین این مقصود به‌شمار می‌آید همانا ارائه صورت‌بندی «ساختار معرفت‌شناختی انسان» می‌باشد. با هدف ارائه این صورت‌بندی بوده است که شکل شماره ۳ طراحی شده است.



شکل ۲. منابع معرفتی انسان

در این شکل، اجزاء برسازنده ساختار موردبحث به‌نحوی سازمان‌دهی شده‌اند که معرفت مرجع نقطه گره‌گامی آنها باشد. به‌دیگر سخن، هرکدام از منابع معرفتی حس، عقل و شهود در جایگاهی قرار داده شده است که با عطف به معرفت مرجع مدنظر واقع شود. بدین‌سان، معرفت مرجع را در جایگاهی می‌یابیم که از دیگر منابع معرفتی پشتیبانی به‌عمل می‌آورد و دانش‌های علمی، فلسفی و شهودی را به یکدیگر متصل می‌نماید.

ازاین‌رو، در واگشایی ساختار معرفت‌شناختی‌ای که نقش حس، عقل و شهود در آن برجسته است، ضرورت دارد که هرکدام از معرفت‌های انسانی را به‌گونه‌ای مدنظر قرار دهیم که «رابطه‌مندی» را برجسته و پُررنگ کنیم. اگر در شکل ۳ دقت

و فلسفه مطمح‌نظر واقع می‌شود و این امر ضرورت می‌یابد که منطق استقهای تمام دریافت‌های علم و فلسفه را تأیید کند. اما، اگر این‌گونه از منطق مواردی را تأیید نکند، آنها برای فهم و کنش «معنادار»، قابل ارجاع به‌شمار نخواهند آمد.

بدین لحاظ است که چه بر جنبه نخست تأکید کنیم و چه دومین جنبه را مورد توجه قرار دهیم، معرفت مرجع را گونه‌ای از «معرفت پارادایمی» می‌یابیم که با مجموعه نقش‌هایی که در ساختار معرفت‌شناختی انسان ایفا می‌کند «آستانه» ورود به بحث‌مان درباره معرفت‌شناسی دانش عامه به‌شمار می‌آید. مقصودمان این است که دقیقاً در نقطه‌ای قرار داریم که قادر به واگشایی معرفت‌شناختی دانش عامه هستیم.

۲-۴. دانش عامه در پرتو ساختار معرفت‌شناختی انسان

اگر بخواهیم این واگشایی را فرآوری گذاریم و، درواقع، اگر قصد داشته باشیم حوزه معرفتی دانش عامه را از حیث معرفت‌شناختی موردنظر قرار دهیم، گریزی از این نداریم که ساختاری که هم‌اکنون به بحث درباره آن پرداختیم را در کانون توجه داشته باشیم. از این رو، باید بگوییم پرداختن به «معرفت‌شناسی دانش عامه» مستلزم واکاوی ساختار معرفت‌شناختی انسان است. به عبارت دقیق‌تر، واگشایی «معرفت‌شناسانه» دانش عامه امری جز این نیست که حوزه معرفتی مدنظرمان را در پرتو ساختار موسوم به «ساختار معرفت‌شناختی انسان» مورد کنکاش قرار دهیم.

بدین لحاظ، اگر دانش عامه را در نسبت با این ساختار و به‌نحوی واگشایی نماییم که بر روابط میان عناصر و اجزاء آن متمرکز باشیم، پیش از هر امر دیگری درمی‌یابیم این‌گونه از دانش «رابطه‌مندی» را متأثر می‌سازد. این تأثیرگذاری و تأثیرپذیری البته به طریقی می‌باشد که ساختار معرفتی دگرگون می‌شود: از آنجاکه انسان در انطباق با جهان از هستی‌عقلانی -خلاقانه برخوردار است و از آنجاکه ساختار معرفت‌شناختی او بر سوبه عقلانی این هستی استوار است، ثمره اصلی تمرکز بر دانش عامه امری جز این نخواهد بود که ساختار موردبحث واسازی و برسازی شود.

اگر بدانیم که مورد اخیر به‌هیچ‌وجه به این معنا نمی‌باشد که

اما، اگر بخواهیم معرفت‌های گوناگون انسانی را براساس اصل رابطه‌مندی واکاوی نماییم و درواقع، اگر قصد داشته باشیم هر یک از معرفت‌های «علمی»، «فلسفی» و «شهودی» را از این حیث مورد دقت نظر قرار دهیم که برآمده از «روابط معرفتی» است، ضرورت دارد «مرجعیت» معرفت مرجع را از دو جنبه واگشایی کنیم. از جنبه نخست، باید خاطر نشان کرد مرجعیت معرفت مرجع در پیوند با این امر است که فرد با توجه به میزان اهمیت و فعال بودن منابع معرفتی «حس»، «عقل» و «شهود» به سمت یکی از معرفت‌های انسانی حرکت می‌کند. در این معناست که اگر فرد تأکیدات عمده خود را بر تجارب حسی و فرایندهای عقلانی گذارد، معرفت مرجع اش درواقع، «معرفت علمی» است. افزون‌براین، در صورتی که او مسیر حرکت خود را بر عقل و شهود مبتنی سازد، «معرفت فلسفی» را به‌عنوان معرفت مرجع خود مشخص کرده است. درنهایت اینکه او اگر کم‌ترین توجهات را به فرایندهای عقلانی مبذول دارد و بیشتر بر شهود و تجارب فردی تأکید کند، به «معرفت شهودی» و، در نتیجه، به عرفان مرجعیت بخشیده است.

اما، اگر قصدمان این باشد که به دومین جنبه پردازیم، باید بگوییم هرکدام از حوزه‌های معرفتی اثرگذار در ساختار معرفت‌شناختی انسان این امکان را پیش رو دارد که نقش مرجعیت را برعهده گیرد. بدین طریق، «علم» آن هنگام مرجعیت می‌یابد که امر حسی و هر آنچه که با حس هم‌پیوند است اصالت پیدا کند. در این حالت، لازم و ضروری است یکایک دریافت‌های معرفتی مورد تأیید منطق استقرایی-قیاسی قرار گیرد. بدین‌سان، اگر مواردی تأیید نشدند، برای نظریه‌سازی و تشکل بخشیدن به علم قابل ارجاع نخواهند بود. اما، اگر «فلسفه» مرجعیت پیدا کند و عقل و پیش‌فرض‌های عقلانی اصالت یابد و فلسفی‌نمودن علم و عرفان مدنظر قرار گیرد، این منطق عقلی است که دریافت‌های علم و عرفان را تأیید می‌کند. مواردی که توسط منطق یادشده تأیید نشوند برای مفهوم‌سازی و به‌اشتراک‌گذاری قابل ارجاع نیستند. افزون‌براین، در صورتی که «عرفان» مرجعیت یابد، شهود و هر آنچه با شهود هم‌پیوند می‌باشد اصیل به‌شمار می‌آید. در این حالت، شهودی‌نمودن علم

عملکردهای آن را به‌نحوی پیش‌روی می‌گذارد که تجسّم «معرفت مرجع» باشد. از این‌رو، دانش عامه در هستی‌شناسی‌ای که «خلاقیت» محور اساسی و عنصر قوام‌بخش آن است نقش مرجعیت را برعهده دارد و با آنچه که «بازاندیشی» نامیده شده است روابطی تنگاتنگ دارد. مورد اخیر البته هم از این حیث است که معرفت مرجع به حکم سرشت خود «بازاندیشانه» و محصول بازاندیشی است و هم از این جهت است که معرفت مرجع در بطن هستی‌شناسی خلاقانه با «شهود» آشتی زیادی دارد و بدین طریق، با بازاندیشی دارای پیوندهایی ژرف‌تر و گسترده‌تر است.

اما، تأکید بر اینکه مرجعیت معرفت مرجع در بستر هستی‌شناسی خلاقانه «بازاندیشانه‌تر» است افزون‌بر اینکه در برابر این امر مانعی را ایجاد نمی‌کند که معرفت مرجع در هستی‌شناسی عقلانی حاصل بازاندیشی و تعاملات بازاندیشانه باشد، در برابر این امر هم مانعی را به‌وجود نمی‌آورد که این‌گونه از معرفت «تعیین‌کننده» پیش‌فرض‌ها باشد. اجازه دهید بر مورد اخیر متمرکز شویم: ما چه معرفت مرجع را براساس هستی‌شناسی عقلانی مورد دقت نظر قرار دهیم و چه آن را با اتکا بر هستی‌شناسی خلاقانه واکاوی نماییم، درمی‌یابیم که با گونه‌ای از معرفت مواجه‌ایم که پیش‌فرض‌ها را تعیین و مشخص می‌کند. نکته حائز اهمیت اما توجه به ماهیت هرکدام از پیش‌فرض‌هاست. از عبارت اخیر آشکار می‌شود که مقصودمان انواع متفاوتی از پیش‌فرض‌ها می‌باشد. در بیان دقیق‌تر، هنگامی که بر ساختار معرفت‌شناختی انسان و بر سویه عقلانی هستی‌عقلانی خلاقانه او تمرکز می‌کنیم، این امر را پیش‌روی خود می‌یابیم که مرجعیت یافتن و اصالت‌پیداکردن هرکدام از منابع معرفتی حس، عقل و شهود یا هر یک از حوزه‌های معرفتی علم، فلسفه و عرفان به این معنا می‌باشد که تمام پیش‌فرض‌های معرفتی به‌وسیله آن منبع یا حوزه خاص تعیین و مشخص می‌شوند.

به‌دیگرسخن، این دقیقاً در بطن هستی‌شناسی عقلانی است که هر یک از منابع یا حوزه‌های یادشده این امکان را در اختیار دارد که تعیین‌کننده و مشخص‌کننده پیش‌فرض‌ها باشد. این درحالی است که در بطن هستی‌شناسی خلاقانه مرجعیت همواره از آن

بنیان‌های ساختار معرفتی متزلزل می‌شوند یا متزلزل خواهند شد، مقصود اصلی را فراچنگ خویش داریم. در این حالت، طرحی به‌غایت جدید درافکنده می‌شود که البته توأم با گسست نه‌چندان کامل از ساختار معرفت‌شناختی و توأم با پاسداشت آن می‌باشد. این امر بدین سبب است که با ورود دانش عامه به صحنه ساختار معرفتی - البته اگر هیچ‌گاه در صحنه نبوده باشد یا از صحنه خارج شده باشد - عناصر، روابط و مناسباتی که براساس هستی‌شناسی عقلانی «تنظیم» شده‌اند خود را در بستر بارقه‌های خلاقانه می‌یابند.

در چنین بستری است که «تداخل» نقش‌های منابع معرفتی را شاهد هستیم. درحقیقت، از سویه خلاقانه هستی‌عقلانی خلاقانه انسان سخن می‌رانیم؛ سویه‌ای که تفکیک نقش‌ها در آن حائز اهمیت نمی‌باشد. سویه خلاقانه این هستی با حوزه معرفتی دانش عامه پیوندی وثیق دارد و این‌گونه از دانش هنگامی که بر ساختار معرفت‌شناختی انسان سایه می‌گستراند، تمایزات کارکردی را از میان برمی‌دارد. بدین جهت، استیلای دانش عامه سبب می‌شود که تقسیم کار منابع معرفتی حس، عقل و شهود از معنا تهی شود و حتی این امر موردتردید واقع شود که عقل می‌تواند به تفکر منطقی یا غیرمنطقی بینجامد. این چنین، با کم‌رنگ بودن عنصری که به ساختار معرفت‌شناختی سامان می‌بخشد - اگر نگوئیم در غیاب آن - روابط میان حوزه‌های معرفتی علم، فلسفه و عرفان درهم‌شکسته می‌شوند، جایگاه هرکدام از پرسش‌های معرفتی «چیستی»، «چگونگی» و «چرایی» نامشخص می‌شود و بدین طریق، روابط میان آنها و حوزه‌های پیش‌گفته مملو از ابهام می‌شوند. در چنین حالتی، گریزی از این نیست که کارکردهای معرفتی «کشف» یا «خلق» و «تثبیت» یا «تغییر» واقعیت، غامض شوند و نحوه ورود به واقعیت تجربی با پیچیدگی عجیب شود.

اما، بستری که با تفوق دانش عامه مشخص می‌شود افزون‌بر این‌که بر اصل «رابطه‌مندی» احاطه می‌یابد، مرجعیت معرفتی را هم مسئله‌برانگیز می‌کند. در اینجا، یعنی در بستر هستی‌شناسی خلاقانه، از گونه‌ای از مرجعیت سخن می‌گوییم که به‌طور مستقیم متوجه دانش عامه می‌باشد و مختصات، مشخصات و

«دانش عامه» است. بدین طریق، با حوزه معرفتی‌ای مواجه هستیم که اگر بر سوییۀ خلاقانه هستی‌عقلانی-خلاقانه تمرکز کنیم، درمی‌یابیم که تعیین‌کننده قطعی و مشخص‌کننده نهایی پیش‌فرض‌ها می‌باشد. این چنین است که اگر به حوزه معرفتی مردم وارد شویم و توجه خود را به‌طور مثال به معرفت علمی معطوف کنیم، عناصر و مناسبات و اجزاء و روابط دانش عامه را «نقاطِ گره‌گاهی» عرصه علم می‌یابیم و این را ادراک می‌نماییم که آنچه که ماهیت واقعیت، ماهیت انسان، ماهیت علم و جایگاه ارزش‌ها در تحقیقات علمی را تعیین و مشخص می‌کند و چگونگی تبیین واقعیت را فراروی می‌گذارد «در تحلیل نهایی» و «در حقیقت امر» دانش عامه می‌باشد.

البته، تأکید بر اینکه دانش عامه تعیین‌کننده پیش‌فرض‌هاست بحث ما را در هستی‌شناسی خلاقانه به این امر نباید رهنمون کند که این‌گونه از دانش همچون ایدئولوژی «تعیین می‌بخشد». در اینجا باید خاطر نشان کرد دانش عامه هر چند صبغه‌ای ایدئولوژیک دارد، اما همچون ایدئولوژی نیست که برای هر امری که موجودیت دارد و چه آشکار و چه نهان است «طرح یا برنامه‌ای از-پیش-تعیین‌شده» داشته باشد و آن را مداوماً تحمیل نماید. افزون‌براین، دانش عامه هر چند برجسته‌کننده سپهر اعتقادی انسان است، اما ساختاری متصلب و تغییرناپذیر ندارد. درواقع، ایدئولوژی جدای از اینکه در بطن هستی‌شناسی عقلانی به‌عنوان عنصری موردنظر قرار می‌گیرد که محدودیت می‌بخشد، در بستر هستی‌شناسی خلاقانه حتی به‌عنوان عنصری مطمح‌نظر واقع می‌شود که به خدمت دانش عامه درمی‌آید. افزون‌براین، نظام‌های اعتقادی جدای از این‌که در بطن هستی‌شناسی عقلانی به‌عنوان موجودیت‌هایی مدنظر واقع می‌شوند که راه را بر تفکر می‌بندند، در بستر هستی‌شناسی خلاقانه امکان‌های متفاوتی را به‌روی دانش عامه می‌گشایند.

ازاین‌رو، دانش عامه درحالی‌که به این امر تن‌درنمی‌دهد که به‌مثابه ایدئولوژی تلقی شود، با سپهر اعتقادی دارای مرزهای باریکی می‌باشد. جدای از این‌که لازم و ضروری است که ایدئولوژی را در زمره ایده‌های تثبیت‌شده‌ای به‌شمار آوریم که اشباح‌شان بر حیات انسان گسترانیده شده‌اند (ایمان و بندرریگی‌زاده، ۱۴۰۱:

۳۷-۴۴؛ ۱۴۰۲: ۶۵-۷۰) و جدای از اینکه ضرورت دارد خاطر نشان کنیم «اعتقاد» و، البته، «عقیده» و «باور» و هر آنچه با آنها در پیوند می‌باشد را برای حیات انسانی گشاینده می‌دانیم و این امر را در پژوهشی دیگر نشان می‌دهیم، در اینجا باید بگوییم دانش عامه عمدتاً بدین سبب به «امر پیشینی» قابل فروکاست نیست که «بازاندیشانه» است. به‌دیگرسخن، به این سبب که ماحصل بازاندیشی است از ساختاری بازاندیشانه برخوردار است. در اینجا، هر چند از مفهومی سخن می‌گوییم که توسط جامعه‌شناس سرآمد و پیشگامی همچون بوردیو در نسبت مستقیم با حوزه معرفتی علم (بوردیو و وکان، ۱۹۹۲: ۷۰-۶۹؛ بوردیو، ۲۰۰۴: ۸۹-۸۸) و با عطف به عالمان اجتماعی (بوردیو، ۱۹۹۰: ۳۳) مطرح شده است و توسط برخی از پیروان و رهروان او در پیوند با «معرفت علمی» (پلس، ۲۰۰۳: ۲۳؛ کیم، ۲۰۲۳: ۶۹-۶۸) واگشایی شده است و توسط اندیشمندان برجسته‌ای همچون وولگار و آشموور با تمرکز بر حوزه‌های مطالعات اجتماعی علم و جامعه‌شناسی معرفت علمی (وولگار، ۱۹۸۸: ۸۴؛ وولگار و آشموور، ۱۹۹۱: ۱؛ آشموور، ۱۹۸۹: ۲۶) و توسط نویسندگانی همچون دیویس (۲۰۰۸: ۳)، الوسن و اسکلدبرگ (۲۰۱۸: ۱۴) و ویتکر و اتکینسن (۲۰۲۱: ۳) در پیوند و ارتباط وثیق با «علم» تحقیقات اجتماعی مورد دقت نظر قرار گرفته است، اما آنچه مورد نیاز ماست بازگشایی و واکاوی این مفهوم— یعنی مفهوم «بازاندیشی»— بر بنیاد هستی‌شناسی خلاقانه است. به‌دیگرسخن، هر چند صورت‌بندی‌های غنی‌ای را از مفهوم بازاندیشی پیش‌روی داریم، اما به صورت‌بندی مفهومی‌ای نیازمندیم که بر هستی‌شناسی عقلانی استوار نباشد. این امر بدین سبب است که واگشایی معرفت‌شناختی «دانش عامه» قائم به سوییۀ خلاقانه هستی‌عقلانی-خلاقانه انسان است.

ازاین‌رو، هر چند توجه اصحاب اندیشه عمدتاً به بنیان نظری‌ای معطوف شده است که به‌طور تمام‌وکمال عقلانی است، اما اشتراک هستی‌شناسی‌ها در واگشایی «بازاندیشی» همانا حائز اهمیت‌ترین امری است که وجود آن مستلزم رجوع مکرر به معرفت مرجع است. به‌دیگرسخن، معرفت مرجع تا «بازاندیشانه» نباشد یا «بازاندیشانه» به‌شمار نیاید، این امکان را پیش‌روی

ازاین‌رو، دانش عامه درحالی‌که به این امر تن‌درنمی‌دهد که به‌مثابه ایدئولوژی تلقی شود، با سپهر اعتقادی دارای مرزهای باریکی می‌باشد. جدای از این‌که لازم و ضروری است که ایدئولوژی را در زمره ایده‌های تثبیت‌شده‌ای به‌شمار آوریم که اشباح‌شان بر حیات انسان گسترانیده شده‌اند (ایمان و بندرریگی‌زاده، ۱۴۰۱:

هستی‌شناسی عقلانی و در نسبت با ساختار معرفت‌شناختی انسان واگشایی نماییم، باید بگوییم که بیش و پیش از هر چیز دیگری با یک «وضعیت» مواجه می‌باشیم و ساختار یادشده را با ذات‌انگاری عجیب می‌یابیم. بدین طریق، سوپه عقلانی هستی‌عقلانی-خلاقانه انسان را به نحوی فراروی داریم که با وجود اینکه وضعیت‌ها و فرایندهای متفاوت و چندگانه‌ای را دربرمی‌گیرد، اما آنچه که در پس این تفاوت‌ها و چندگانگی‌ها و در پس افتراقات و انشعابات بدان یکپارچگی می‌بخشد تجلی آن در قالب «وضعیت» می‌باشد. بدین سان، سوپه موردبحث را تجسم «وضعیت رابطه‌مند» باید قلمداد نمود. سوپه عقلانی هستی‌عقلانی-خلاقانه «وضعیتی» است که وضعیت‌ها و فرایندهای آن و همچنین، عناصر و مناسبات‌اش با رابطه‌مندی قرین و هم‌نشین‌اند. سوپه عقلانی این هستی را همچون «وضعیتی» باید به‌شمار آید که رابطه‌مندی‌اش «بودن» را به «شدن» رجحان می‌بخشد و اصالت را از قلمرو «فرایند» می‌زداید.

در بطن چنین وضعیتی می‌باشد که ساختار معرفت‌شناختی نیز صورت رابطه‌مند خود را بیش‌ازپیش عیان می‌کند: هنگامی که ساختار موردبحث را واکاوی می‌نماییم، بر این امر باید آگاه باشیم که یکایک منابع معرفتی‌ای که بدان تشکل می‌بخشد و کارکرد یا کارکردهای معرفتی‌ای را که هر یک از این منابع عهده‌دار می‌باشد و هرکدام از حوزه‌های معرفتی‌ای که از پس مناسبات درونی ساختار یادشده سربرمی‌آورد به‌نحوی با «رابطه‌مندی» هم‌پیوند می‌باشد که «امر پیشینی» نضج می‌گیرد و هر آنچه که «از پیش تعیین می‌کند» بر این منابع، کارکردها و حوزه‌ها سیطره می‌یابد. بدین سان، رابطه‌مندی به تعین بخشی ره می‌برد و حتی کارکرد معرفتی‌ای همانند با کارکرد «تغییر واقعیت» تحت لوای آن «تعریف می‌شود». در اینجا، پیش‌بینی‌ناپذیری رنگ می‌بازد و این امر بار دیگر برجسته می‌شود که «سوپه عقلانی هستی‌عقلانی-خلاقانه انسان به‌سان وضعیتی رابطه‌مند است».

اما، اگر این بار بخواهیم «رابطه‌مندی» را براساس هستی‌شناسی خلاقانه واگشایی نماییم و بدین طریق، دانش عامه را به‌عنوان گونه‌ای از معرفت پیش‌روی گذاریم که «از اساس» رابطه‌مند است، باید خاطر نشان کنیم که بیش و پیش از هر چیز دیگری با

نخواهد داشت که در بطن یا بستر زندگی اجتماعی محل ارجاعات مکرر قرار گیرد. اما، در اینجا نکاتی وجود دارند که به انفکاک میان هستی‌شناسی‌های عقلانی و خلاقانه مربوط هستند: برخلاف هستی‌شناسی عقلانی که معرفت مرجع را در بطن خود و از جهت نفی نقش ایدئولوژیک آن مورد ارجاع قرار می‌دهد، هستی‌شناسی خلاقانه به این گونه از معرفت در بستر خود و از این حیث مراجعه می‌کند که نقشی ایدئولوژیک دارد. افزون‌براین، درحالی که هرکدام از معرفت‌های علمی، فلسفی و شهودی این امکان را در اختیار دارد که در بطن هستی‌شناسی عقلانی به‌عنوان معرفت مرجع مدنظر واقع شود، این دانش عامه است که در بستر هستی‌شناسی خلاقانه همواره مرجعیت و محوریت دارد.

ما در اینجا در حال پای‌فشاری بر امری واحد هستیم: چه زمانی که بر این امر تأکید می‌کنیم که سرشت یا خصلت معرفت مرجع فارغ از هستی‌شناسی‌های خاص «همواره» ایدئولوژیک است و آن هنگام که این امر را برجسته می‌سازیم که معرفت مرجع در حالی در بطن هستی‌شناسی عقلانی، محور و اساس دیگر منابع به‌شمار می‌رود و روابط میان آنها را تعیین می‌کند که در بستر هستی‌شناسی خلاقانه از سایر منابع معرفتی پشتیبانی به‌عمل می‌آورد و آنها را به یکدیگر متصل می‌کند. باید خاطر نشان ساخت این امر واحد همانا رابطه‌مندی حاکم بر مناسبات میان منابع معرفتی است.

بدین طریق، اصل حاکم بر ساختار معرفت‌شناختی انسان را «اصل رابطه‌مندی» می‌دانیم. هرچند این اصل همانا اصل حاکم بر ساختار یادشده است و بالتبع، در پیوند با هستی‌شناسی عقلانی باید دانسته شود، اما لازم است اصل هم‌پیوند با هستی‌شناسی خلاقانه هم به‌شمار آید. این اصل، اگر بخواهیم به بیان دقیق‌تر بگوییم، اصلی است که با هستی‌شناسی خلاقانه دارای پیوندهایی وثیق است. نکته اما این است که اصل رابطه‌مندی اگر بر بنیاد هستی‌شناسی عقلانی واگشایی شود، دارای استلزامات و ساخت‌کارهایی است که از استلزامات و ساخت‌کارهای واگشایی آن براساس هستی‌شناسی خلاقانه به‌کلی متفاوت‌اند.

در این معناست که اگر بخواهیم اصل رابطه‌مندی را براساس

می‌باشیم که «جامعه‌شناسی رابطه‌ای» از آن نضج می‌گیرد. براساس این، اگر بخواهیم با سرآمدان و پیشگامان این حوزه معرفتی همراه شویم (امریبر، ۱۹۹۷: ۲۹۱-۲۸۲؛ کراسلی، ۲۰۱۱: ۱۳؛ آرچر، ۲۰۱۹: xxii-xix؛ دُناتی و آرچر، ۲۰۱۵: ۵۳؛ دُناتی، ۲۰۱۱: ۷۱-۷۲) و بر صورت‌بندی‌های مفهومی‌شان پرتو افکنیم و این صورت‌بندی‌ها را برای بیان مقصود خویش به‌کار گیریم، باید خاطر نشان کنیم رابطه‌مندی جاری و ساری در سویهٔ خلاقانهٔ هستی‌موردبخت و در ژرفنای دانش عامهٔ نه‌تنها به «امر پیشینی» برتری نمی‌دهد، بلکه اقتدار آن را درهم می‌شکند و نه‌تنها تعین‌بخشی را مرسوم نمی‌نماید، بلکه در برابر آن قد علم می‌کند و به پیش‌بینی ناپذیری استمرار می‌بخشد.

۳. روش‌شناسی دانش عامه

حال، پس از اینکه دانش عامه را از حیث معرفت‌شناختی واگشایی نمودیم، آنچه برای تأمین مقصود پژوهش حاضر لازم و ضروری می‌شود واگشایی این حوزهٔ معرفتی به‌طریقی می‌باشد که روش‌شناسی آن در کانون توجه قرار گیرد. بدین طریق است که در وهلهٔ نخست آشکار ساخته‌ایم که منظورمان از روش‌شناسی چیست. در وهلهٔ بعد اما دانش عامه را به‌نحوی بر صورت‌بندی مفهومی مدنظرمان استوار ساخته‌ایم که برخی از دوگانگی‌های مرسوم را در «جوار» یکدیگر یافته‌ایم.

۳-۱. ماهیت روش‌شناسی

اصطلاح روش‌شناسی را در مواجههٔ نخست متوجه روش‌هایی باید دانست که از آنها برای کسب معرفت علمی استفاده می‌شود. به‌دیگرسخن، اگر بخواهیم این اصطلاح را براساس قابل‌دسترس‌ترین معنای آن مورد توجه قرار دهیم، باید بگوییم «روش‌شناسی» هر علم همانا روش‌های مناسب و پذیرفته‌شدهٔ آن علم است. اما، اجازه دهید از این معنا فراتر رویم و بدین‌نحو، بر محدودیت‌های ساختاری آن پای فشاری کنیم. درواقع، اجازه دهید رویکرد خود را به معنایی از روش‌شناسی نزدیک بدانیم که توأمان دامنهٔ شمولیت‌اش گسترده است و از چنین محدودیت‌هایی گسسته و منفک است.

یک «فرایند» مواجه هستیم. در این معنا، سویهٔ خلاقانهٔ هستی‌عقلانی-خلاقانهٔ انسان را به‌طریقی پیش‌روی داریم که با وجود این‌که دربردارندهٔ فرایندها و وضعیت‌هایی متعدد، متکثر و متنوع می‌باشد، اما آنچه در فراسوی این بس‌گانگی‌ها و این کثرت‌مندی‌ها جای دارد و آنچه به پراکندگی‌های بی‌شمار آن «انتظام» می‌بخشد ظهور و بروز آن به‌عنوان «فرایند» می‌باشد. سویهٔ خلاقانهٔ هستی‌یادشده اما، افزون‌براین، سویه‌ای است که «رابطه‌مند» است و رابطه‌مندی در ژرفنای آن جای دارد. ازاین‌جهت، لازم و ضروری است که سویهٔ خلاقانهٔ هستی‌عقلانی-خلاقانه را تجلی «فرایند رابطه‌مند» بدانیم. سویهٔ خلاقانهٔ این هستی «فرایندی» است که اگر در رابطه‌مندی‌اش دقت نظر نماییم، درمی‌یابیم «شدن» بر «بودن» تقدم و اولویت دارد و اصالت از رهگذر توجه به «وضعیت» فراچنگ نمی‌آید.

در بستر چنین فرایندی است که اگر در وجوه معرفت‌شناختی هم‌پیوند با دانش عامه یا هم‌پیوند با گونه‌ای از دانش که مورد توجه هستی‌شناسی خلاقانه است تعمق و دقت نظر نماییم، این امر را ادراک می‌کنیم که درهم‌تنیده‌بودن منابع و حوزه‌های معرفتی و، درواقع، نامشخص‌بودن حدود هر منبع و حوزهٔ معرفتی از حدود سایر منابع و حوزه‌ها و، افزون‌براین، متداخل‌بودن کارکردهای معرفتی بر اهمیت‌یافتن «رابطه‌مندی» دلالت دارند. بدین‌لحاظ، دانش عامه افزون‌بر اینکه در بستری مرجعیت می‌یابد که رابطه‌مند می‌باشد، خود نیز تجسم رابطه‌مندی به‌شمار می‌رود. در اینجا، افزون‌بر اینکه باید آگاه باشیم «بازاندیشی» به‌نحوی که پیش‌تر از آن سخن گفتیم - و بر ضرورت استواربودن‌اش بر هستی‌شناسی «خلاقانه» تأکید نمودیم - در نسبت با «رابطه‌مندی» می‌باشد که دارای جایگاهی اساسی می‌شود، بر این نیز باید واقف باشیم که مقصود از «فرایند رابطه‌مند» یا «دانش عامهٔ رابطه‌مند» اتکال هستی‌شناسی خلاقانه بر رهیافت یا رویکردی می‌باشد که به «ضد‌ذات‌باوری» دوام و قوام می‌بخشد.

ازاین‌رو، هنگامی که بیان می‌کنیم «سویهٔ خلاقانهٔ هستی‌عقلانی-خلاقانه در حقیقت امر فرایندی رابطه‌مند است» یا هنگامی که این را پیش‌روی می‌گذاریم که «دانش عامه از بُن و اساس رابطه‌مند است»، در حال واگشایی رهیافت یا رویکردی

کلّیتی اشاره دارد که از یک جهت خاص واگشایی‌کننده مقصود روش‌شناختی مان و در واقع، آشکارکننده این امر است که «روش‌شناسی‌ها برآمده از بستر زندگی روزمره هستند».

از عبارت اخیر مشخص است که بر عناصری باید تمرکز کنیم که روش‌شناسی‌های بومی آنها را موانعی بر سر راه تحقیق نمی‌دانند (اسمیت، ۲۰۲۱: ۱۵). این عناصر همانا «جهان‌بینی‌ها» هستند: در بطن کلّیتی که از آن سخن می‌گوییم، جهان‌بینی‌ها در حالی مختل‌کنندگان تحقیق نیستند که با آن در پیوندی وثیق‌اند. در حقیقت امر، هرکدام از روش‌شناسی‌های این کلّیت موسّع افزون‌بر این‌که از جهان‌بینی‌ها متأثر می‌باشد و مسائل و پرسش‌های خود (شلیسا، ۲۰۲۰: ۱۳۴) و روش‌ها و ابزارهای تحقیق (کوواک، ۲۰۰۹: ۳۸-۳۷؛ شلیسا، ۲۰۲۰: ۹۴) را براساس آنها صورت‌بندی می‌کند، به‌عنوان بخشی از پارادایم علم نیز ساخت‌کارهای لازم را برای پژوهش در باب جهان‌بینی‌هایی فراهم می‌آورد که بر فرایند تحقیق اثر می‌گذارند (شلیسا، ۲۰۲۰: ۲۸) و امکانیت‌های مفهومی‌ای را فراروی می‌نهد تا جهان‌بینی‌ها را به‌واسطه آنها در کانون تحقیقات قرار دهد (کوواک، ۲۰۰۹: ۱۴). البته، جهان‌بینی‌ها افزون‌بر مواردی که ذکر آنها گذشت، دست‌کم از دو جهت دیگر نیز به روش‌شناسی‌های بومی ارتباط پیدا می‌کنند: هر یک از روش‌شناسی‌های موردبحث از این حیث که پارادایم تحقیق «جهان‌بینی» باید به‌شمار آید (شلیسا، ۲۰۲۰: ۲۰۸) جزء یا بخشی از جهان‌بینی محقق می‌باشد (کوواک، ۲۰۰۹: ۱۴) و، افزون‌براین، رویکردها و عناصری را دربرمی‌گیرد که از جهان‌بینی‌های مردم برمی‌خیزند (شلیسا، ۲۰۲۰: ۳۲۰-۳۱۹؛ کوواک، ۲۰۰۹: ۴۸).

در اینجا اگر مذاقه نماییم و یکایک مواردی را که از بطن ادبیات نظری «روش‌شناسی‌های بومی» استخراج شده‌اند. در مقابل دیدگان مان قرار دهیم، درمی‌یابیم مقصود روش‌شناختی مان را در آخرین مورد باید جستجو کنیم و البته، بیابیم. براساس این، باید خاطر نشان کنیم «در پژوهش حاضر» هر هنگام از «روش‌شناسی» سخن می‌گوییم مجموعه‌ای «ناهمگون» از ساخت‌کارها و راهبردها، از نقطه‌نظرها و دیدگاه‌ها، از رهیافت‌ها و گرایش‌ها و از باورها و عقیده‌ها را در ذهن داریم و تمام توجهات

در این معناست که باید بگوییم روش‌شناسی بخشی از پارادایم هر علم است و راهنمایی اندیشمندان و محققان را «بر بنیاد» چارچوب‌های فلسفی و پارادایمی آن علم برعهده دارد. اگر این صورت‌بندی مفهومی را بپذیریم، ناگزیر از این خواهیم بود که میان «روش‌شناسی» و «روش» تمایزی بنیادین قائل باشیم و بر این امر تأکید نماییم که روش‌شناسی را نباید با روش معادل گرفت. بدین طریق، «روش‌شناسی» را در حالی با فرایند تولید و بازتولید معرفت علمی در پیوند می‌دانیم که «روش» را با ابزارهای کسب معرفت هم‌پیوند می‌یابیم.

حال، پرسش اساسی این است که تمایز میان روش‌شناسی و روش چگونه به ما مدد می‌رساند که رویکرد روش‌شناختی مان را در پژوهش حاضر مشخص کنیم. در جهت پاسخ به این پرسش باید بیان نماییم که رویکرد موردبحث در حالی بر تمایز یادشده مبتنی می‌باشد که در آن متوقف نمی‌ماند. به عبارت دقیق‌تر، هرچند برای واکاوی این رویکرد به ضرورت نیاز داریم روش‌شناسی را به‌عنوان حوزه شناختی‌ای مورد توجه قرار دهیم که دارای حدود و ثغوری مشخص است و در بطن ساخت‌کارهای پارادایمی علم جای دارد، اما به‌منظور پرتوافکندن بر رویکرد مدنظرمان لازم است که بر معنای عام‌تری از روش‌شناسی متمرکز شویم.

آنچه برای تأمین این مقصود ضرورت دارد توسّل جستن به صورت‌بندی‌ای مفهومی است؛ درست همان‌گونه‌که به صورت‌بندی خاص و مشخصی در حوزه معرفت‌شناسی متوسّل شدیم. صورت‌بندی موردبحث همانا صورت‌بندی روش‌شناختی‌ای می‌باشد که ذات‌باوری حاکم بر جریان غالب روش‌شناسی را درهم می‌شکند و بر «محلّی‌گرایی معرفتی» (برکهارت، ۲۰۱۹: XIX) استوار می‌شود. این صورت‌بندی با هدف تولید و گسترش معرفت و به‌نحوی فراروی گذاشته شده است که برجسته‌کننده مقتضیات تاریخی و بسترهای مکانی و زمانی باشد. این صورت‌بندی بر تکرر و تنوع مبتنی است و با هر آنچه که نشانی را از تکرر و تنوع بر تارک خود دارد عجین و هم‌پیوند است. بدین سبب است که صورت‌بندی موردبحث به‌نحوی نام‌گذاری شده است که تجلّی ضدیت با «امر واحد» باشد: عنوان مدنظر همانا «روش‌شناسی‌های بومی» است و به

خود را به بستری معطوف می‌کنیم که به هر آنچه این مجموعه را متشکل می‌نماید هم دوام و هم قوام می‌بخشد. اگر بدانیم که این بستر همانا بستر زندگی روزمره مردم است، این را فراچنگ آورده‌ایم که «روش‌شناسی» عنوانی برای کشف هر امری است که شکل‌گیری، تداوم و تغییرات جزئی و، بعضاً، کلی‌اش منوط و مشروط به مقتضیات جهان و حیات اجتماعی است.

۳-۲. دانش عامه در پرتو اجبارها و نیازها

اما، اگر بخواهیم دانش عامه را از حیث روش‌شناختی واگشایی کنیم و در حقیقت، اگر قصدمان این باشد که حوزه معرفتی‌ای را که در کانون این پژوهش قرار دارد از جهت روابطش با سطح واقعیت اجتماعی مورد دقت نظر قرار دهیم، در وهله نخست باید خاطر نشان کنیم این صورت از معرفت به‌نحوی رو به‌سوی دنیای خارج دارد که انسان قادر باشد در زمینه اجتماعی خود مداخله نماید و مصالح و منافع‌اش را لحاظ کند. بدین طریق، اگر بدانیم هدف‌مان کشف روش‌شناسی دانش عامه است، تحقق آن را به کندوکاو در زیست اجتماعی مردم و پاسخ به این پرسش‌حائز اهمیت باید مشروط بدانیم که جهان اجتماعی بدون دخالت علم عالمان و قدرت قدرتمندان چگونه فعالیت می‌کند. بدین لحاظ است که اگر روش‌شناسی دانش عامه کشف شود و در واقع، اگر بر فرایند خلق و تغییر برساخته‌های اجتماعی پرتو افکنده شود، «صداها» یا «فریادهای» مردم به گوش می‌رسند و این امکان در میان است که شنیده شوند و توجهات را جلب کنند. در این حالت، صدای عالم یا پژوهشگر یا صاحب قدرت نباید جایگزین صداها یا فریادهای مردم شود. اگر این جایگزینی به هر نحو یا به هر صورت ممکن تحقق پذیرد، آنچه کشف شده است به‌هیچ‌وجه دانش عامه نیست و نباید به‌شمار آید. مورد اخیر بدین سبب است که چنین جایگزینی‌ای در حقیقت امر بازگشایی مسیر اعمال اراده علمی عالمان یا محققان یا اراده معطوف به قدرت قدرتمندان است.

اگر صدای عالم یا محقق مانعی برای این باشد که صداها یا فریادهای مردم به گوش برسند و، در واقع، اگر مسیر کشف روش‌شناسی دانش عامه از بطن ساحت معرفت علمی نگذرد،

پرسش اساسی این خواهد بود که عالمان یا پژوهشگران علوم انسانی- اجتماعی چگونه می‌توانند به مردم کمک کنند تا صداها یا فریادهایشان را به گوش برسانند و اساساً چگونه می‌توانند روش‌شناسی گونه‌ای از دانش را کشف کنند که «از بنیان» سویه مقابل دانش علمی است. در جهت پاسخ به این پرسش، ذکر سه نکته ضروری است. نخستین نکته این است که واگشایی نسبت میان روش‌شناسی دانش عامه و قدرت «صاحبان قدرت» را به پژوهش‌های آتی مان موکول نموده‌ایم. نکته دوم اما متوجه این امر است که مدد رساندن به مردم تا این‌که بتوانند و «قادر شوند» که صداها یا فریادهای خودشان را به‌گونه‌ای واضح و رسا به گوش قدرتمندان برسانند همانا رسالتی است که بر دوش عالمان و پژوهشگران علوم انسانی- اجتماعی و، به‌طور کلی، اصحاب این علوم قرار دارد. درنهایت، سومین نکته را متوجه این امر باید بدانیم که رسالت پیش‌گفته هرگز به سرمنزل مقصود نخواهد رسید، مگر اینکه روش‌شناسی دانش عامه کشف شود: در حقیقت، کشف روش‌شناسی این حوزه معرفتی پیش‌شرط برعهده‌گرفتن چنین رسالت خطیری است.

حال، اگر درصدد برآییم به پرسش یادشده پاسخ دهیم، باید خاطر نشان کنیم عالم یا محقق که قصد داشته باشد از فرایند خلق برساخته‌های اجتماعی معرفت کسب نماید و در واقع، اگر بخواهد بر زیست اجتماعی مردم پرتو افکند، به این نیازمند است که با توجه به حساسیت‌های فلسفی، نظری و روش‌شناختی‌ای که «نتیجه برخورداری‌اش از دانش علمی‌اند» از خلأ قیّت خود مدد گیرد و معرفت شهودی را به ساحت برساخته اجتماعی وارد نماید و این ساحت را با مشاهدات فعال قرین کند. در حقیقت، کشف روش‌شناسی دانش عامه اقتضاء می‌کند که عالم یا محقق «شهود مرجع‌گرا» را با مشاهدات فعال ترکیب کند. این چنین، او به کشف روش‌شناسی این حوزه معرفتی قادر نمی‌شود، مگر اینکه براساس بینش نظری‌ای که با ترکیب پیش‌گفته هم‌پیوند محسوب می‌شود دو هدف «توصیف» و «اکتشاف» را دنبال نماید.

در این راستا، آنچه بیش از هر امر دیگری لازم و ضروری به‌شمار می‌رود به‌کارگیری روش‌هایی می‌باشد که به عالم یا محقق اجازه می‌دهد، در میدان تحقیق حضور پررنگی داشته باشد. او

خدمت فهم تفاسیر متعدّد و گاه متناقض انسان از اجبارها و نیازها قرار دهد و روش‌شناسی دانش عامه را در فرایندی دنبال کند که دو عنصر فرهنگ و روان در آن کارسازی فعال دارند. از این‌رو، درمی‌یابیم کشف روش‌شناسی دانش عامه به نوبه خود مستلزم توجه به این امر است که ساخت اجتماعی رویدادها و وقایع انسانی و کنش‌ها و واکنش‌های انسانی «فرایندمدار» است. در این معنا، تسلط نظری عالم یا محقق بر توانایی‌های زندگی روزمره ضرورت تام و تمام دارد. این امر بدین سبب می‌باشد که «پراگماتیسم تصویری» دانش عامه در خدمت رفع مشکلات، ابهامات و تنگناهای انسانی‌ای درمی‌آید که ظهور و بروز استعداد یا توانمندی خلاقانه «مندرج» را در دو حوزه فرهنگ و روان طلب می‌کنند.

بدین ترتیب، لازم و ضروری می‌شود عالم یا محقق که هدف خود را کشف چگونگی تولید و بازتولید دانش عامه در بستر زندگی روزمره قرار داده است در «حوزه‌های فرهنگی» از روش‌شناسی‌های تحقیقات مردم‌نگارانه و تحقیقات اقدامی و در «حوزه‌های مرتبط با روان انسان» از روش‌شناسی تحقیقات پدیدارشناختی آگاهی نظری و عملیاتی داشته باشد. این چنین، شاخه‌های مطالعاتی‌ای نظیر انسان‌شناسی فرهنگی، روان‌شناسی فرهنگی، روان‌شناسی و روان‌شناسی اجتماعی از اهمیت برخوردار می‌شوند و عالم یا محقق درمی‌یابد که این امکان را در اختیار ندارد که کشف برساخته‌های اجتماعی دانش عامه را بر ظهور و بروز استعداد یا توانمندی عقلانی مندرج در هستی انسان و بر معرفت عقل و روش‌شناسی‌های حاصل از آن مبتنی گرداند. او نیازمند این است که بر خلاقیت و دریافت‌های استوار بر بصیرت متکی باشد تا این که بتواند در منطق رابطه‌مند حاکم بر «فرهنگ» و «روان» اکتشاف کند و بر مسیر بازاندیشی در اجبارها و نیازها پرتو افکند.

۴. نتیجه‌گیری

همسان با اینکه جهان از ساحات عقلانی و خلاقانه تشکّل یافته است، انسان نیز از هستی‌عقلانی - خلاقانه برخوردار است. هرکدام از سویه‌های این هستی افزون‌براین که مختصات و

بدین طریق، از این توانایی برخوردار می‌شود که اجبارهای محیطی و نیازهای انسانی را «توصیف کند». از آنجاکه اجبارهای محیطی همواره بر نیازهای انسانی سایه می‌افکنند و این نیازها را براساس قائمیت به خود تعریف می‌کنند، در درجه نخست ضرورت می‌یابد که عالم یا محقق این امر را در کانون توجه داشته باشد که اجبارهای محیطی غالباً برآمده از رسوبات فرهنگی‌ای هستند که در حوزه معرفتی دانش عامه ساری و جاری‌اند. به‌دیگر سخن، ضرورت دارد او این امر را همواره در نظر داشته باشد که اجبارهای محیطی همانا عناصر رسوب‌بندی‌شده‌ای هستند که سینه‌به‌سینه منتقل شده‌اند و اتفاقاً ظهور و بروز استعداد یا توانمندی خلاقانه مندرج در هستی عقلانی - خلاقانه انسان و تجسّمات نیروهای خلاقیت نسل‌های پیشین‌اند؛ یعنی همان عناصری که دانش عامه را متشکل می‌سازند و ساخت کارهای آن را مشخص می‌کنند.

افزون‌براین، مورد دیگری نیز آشکار می‌شود که توجه به خود را از عالم یا محقق طلب می‌کند: از آنجاکه نیازهای انسانی همواره بر «گشودگی» دلالت می‌نمایند و اجبارهای محیطی را به افق‌هایی جدید و اموری بدیع گشوده می‌کنند، این امر ضروری می‌شود که عالم یا محقق بار دیگر بر تجسّمات استعداد یا توانمندی خلاقانه مندرج در هستی انسان تمرکز کند و در نظر داشته باشد نیروهای خلاقیت او در خدمت تغییر اجبارهای محیطی‌اند. به بیانی دیگر، عالم یا محقق افزون‌بر اینکه باید توجه داشته باشد نیروهای خلاقانه در بطن اجبارهای محیطی فعال‌اند و افزون‌بر اینکه باید مدنظر داشته باشد «استعداد» یا «توانمندی» پیش‌گفته شالوده «بنیادین» بنای دانش عامه است و نیروهای خلاقیت سنگ‌های «اصلی» این بنا هستند، ضرورت دارد همواره از این نیز آگاه باشد که مسیر تغییر در اجبارهای محیطی از تجسّمات همین «استعداد» یا «توانمندی» می‌گذرد و برآوردگان عمده نیازهای انسانی همین نیروها هستند.

حال، عالم یا محقق اگر به مجموعه این امور توجه داشته باشد و آن را نصب‌العین خود قرار دهد، بدون شک قادر می‌شود به منظور تأمین هدفی که برای کشف روش‌شناسی دانش عامه دارد در مسیر «اکتشاف» اجبارهای محیطی و نیازهای انسانی قرار گیرد. او، بدین نحو، این توانایی را فراچنگ می‌آورد که اکتشاف را در

واگشایی روش‌شناختی حوزه معرفتی دانش عامه فراهم شود. در این معنا، باید بگوییم که استعداد یا توانمندی عقلانی مندرج در این هستی در حالی «جبریت» را نمایندگی می‌کند که استعداد یا توانمندی خلاقانه مندرج در آن بر «اختیار» دلالت می‌نماید. بدین طریق، هستی‌ای که از آن سخن می‌گوییم «ساخت» را در «عاملیت» و «عاملیت» را در «ساخت» تنیده می‌نماید: هستی عقلانی-خلاقانه در حالی به «سیستم» یا «نظام» ارج می‌بخشد که به «فرایند» نیز منزلت می‌دهد.

چنین واگشایی‌های نظری‌ای اگر مبنا و اساس قرار گیرند، این امکان را فراهم می‌آورند که دانش عامه از حیث روش‌شناسی آن مطمح‌نظر واقع شود. به‌دیگرسخن، این امکان فراچنگ می‌آید که دانش عامه در بطن بستری مدنظر قرار گیرد که با آن یگانه می‌باشد. اگر بدانیم که بستر موردنظر همانا بستر زندگی روزمره است، از این نیز آگاهیم که کشف روش‌شناسی دانش عامه در درجه نخست «توصیف» ساخت‌وسازهای انسانی با عطف به محدودیت‌های محیطی است. در این معنا، ضرورت دارد که نیروهای خلاقانه‌ای را که مردم در زندگی‌های روزمره‌شان آشکار می‌کنند به‌نحوی توصیف کنیم که این نیروها را با محدودیت‌های پیش‌گفته قرین و هم‌تا بدانیم. اما، کشف روش‌شناسی دانش عامه افزون‌بر اینکه به توصیف توأمان نیروها و محدودیت‌ها نیازمند است، با «اکتشاف» نیز پیوندی وثیق دارد و با آن تنگاتنگ است. اکتشاف هرچند در مسیر توصیف قرار دارد و به‌نوعی در خدمت آن می‌باشد، اما اکتشاف در نیروهای انسانی و محدودیت‌های محیطی به‌سان فرایندی باید به‌شمار آید که دانش عامه را براساس کثرت‌مندی و گوناگونی تفاسیر بازگشایی می‌کند.

مشخصات خاص خود را دارد، دربردارنده پیوندهای خاص خود با منابع معرفتی است. مورد اخیر بدین صورت است که پیوند سویه عقلانی با این منابع و، البته، با حوزه‌ها و مناسبات معرفتی «شفاف» و «از-پیش-مشخص» است و ابهام کم‌ترین جایگاه را در آن دارد. این درحالی است که پیوند سویه خلاقانه با هر یک از منابع و حوزه‌های معرفتی کم‌وبیش نامعلوم است و مناسبات معرفتی در بستر این سویه اصولاً پذیرای هیچ تعینی نیستند.

آنچه به سهم خود نقش بسیار مؤثری را در این عدم وضوح و تعیین‌ناپذیری ایفا می‌کند پیوند وثیق سویه خلاقانه با دانش عامه می‌باشد. این ایفای نقش تا بدان حد است که این‌گونه از دانش را تجسم سویه خلاقانه باید دانست. این امر به‌طور عمده برآمده از خصوصیات و ویژگی‌های دانش عامه است: در ساحتی از دانش که از آن سخن می‌گوییم، تقسیم‌کار معرفتی یا تفکیک نقش معرفتی رنگ می‌بازد و روابط دیالکتیکی و غیرخطی بر «معرفت» حاکم می‌شوند. در اینجا باید خاطر نشان کرد دانش عامه هرچند «خود - بنیاد» می‌باشد و هرچند گونه‌ای از آگاهی را پوشش می‌دهد که در برابر آگاهی ظن‌گرا و استدلالی قرار می‌گیرد و آن را آگاهی مسلّم و عملی باید نامید، اما به‌سبب برساخته‌شدن‌اش در بستر سویه خلاقانه و در بستر تعاملات اجتماعی زندگی روزمره می‌باشد که «امر پیشینی» را از دایره اعتبار خارج می‌کند.

خروج «امر پیشینی» از این دایره البته بدین معنا نیست که دانش عامه به‌کلی از تعیینات گسسته است: افزون‌بر وجوه معرفت‌شناختی‌ای که ذکر نمودیم، لازم و ضروری است که خاطر نشان کنیم واگشایی اخیرمان از نسبت «هرکدام» از سویه‌های هستی عقلانی - خلاقانه با منابع و حوزه‌های معرفتی این امر را نباید در ذهن برجسته سازد که از «دو» هستی، که یکی عقلانی و دیگری خلاقانه است، سخن می‌گوییم. همان‌گونه‌که از صورت نوشتاری «هستی عقلانی - خلاقانه» مشخص است، ما هستی «یگانه‌ای» را مدنظر داریم که از سویه‌های عقلانی و خلاقانه تشکل یافته است و به عقلانیت و خلاقیت ظهور و بروز می‌بخشد.

بدین طریق، این امکان را نیز فراچنگ می‌آوریم که هستی عقلانی - خلاقانه انسان را به‌نحوی پیش‌روی گذاریم که امکان

منابع

11. Apel, Karl-Otto (1981). Charles S. Peirce: From Pragmatism to Pragmaticism. Massachusetts: University of Massachusetts Press.
12. Archer, Margaret S. (2019). Foreword: Varieties of Relational Social Theory, In Donati, Pierpaolo; Malo, Antonio and Maspero, Giulio (Eds.). Social Science, Philosophy and Theology in Dialogue: A Relational Perspective, London and New York: Routledge, pp. viii-xxvii.
13. Ashmore, Malcolm (1989). The Reflexive Thesis: Wrighting Sociology of Scientific Knowledge. Chicago: The University of Chicago Press.
14. Blaikie, Norman (2005). Designing Social Research: The Logic of Anticipation. London: Polity Press.
15. Bourdieu, Pierre (1990). In Other Words: Essays Toward a Reflexive Sociology. Stanford: Stanford University Press.
16. Bourdieu, Pierre (2004). Science of Science and Reflexivity. London: Polity Press.
17. Bourdieu, Pierre and Wacquant, Loic (1992). An Invitation to Reflexive Sociology. London: Polity Press.
18. Burkhart, Brian (2019). Indigenizing Philosophy through the Land: A Trickster Methodology for Decolonizing Environmental Ethics and Indigenous Futures. Michigan: Michigan State University Press.
19. Burrell, Gibson and Morgan, Gareth (2019). Sociological Paradigms and Organisational Analysis: Elements of the Sociology of Corporate Life. London and New York: Routledge.
20. Chilisa, Bagele (2020). Indigenous Research Methodologies. London: Sage.
21. Crossley, Nick (2011). Towards Relational Sociology. London and New York: Routledge.
۱. ایمان، محمدتقی (۱۳۷۶). نگاهی به اصول روش‌شناسی‌ها در تحقیقات علمی. نشریه علمی-پژوهشی دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تبریز، ۴(۱۶۵)، ۴۷-۷۵.
۲. ایمان، محمدتقی (۱۳۸۸). مبانی پارادایمی روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم انسانی. قم: انتشارات پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
۳. ایمان، محمدتقی (۱۴۰۰). فلسفه روش تحقیق در علوم انسانی. قم: انتشارات پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
۴. ایمان، محمدتقی، و بندرریگی‌زاده، علی (۱۴۰۱). طرح غیرذاتی، ساحت ذاتی: شبیح‌وارگی جهان، شبیح‌وارگی انسان. فصلنامه علمی-پژوهشی حکمت و فلسفه دانشگاه علامه طباطبایی، ۱۸(۷۲)، ۲۵-۵۳.
۵. ایمان، محمدتقی، و بندرریگی‌زاده، علی (۱۴۰۲). فلسفه جامعه‌شناسی: بنیان‌گذاری سنت‌های قاره‌ای [جلد اول]. قم: انتشارات پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
۶. ایمان، محمدتقی، و کلاته‌ساداتی، احمد (۱۳۹۷). فلسفه تحقیق در علوم اجتماعی. تهران: سمت.
۷. ایمان، محمدتقی، و کلاته‌ساداتی، احمد (۱۳۹۹). روش‌شناسی علوم انسانی نزد اندیشمندان مسلمان: مدلی روش‌شناختی از علم اسلامی. قم: انتشارات پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
۸. بلیکی، نورمن (۱۴۰۱). پارادایم‌های تحقیق در علوم انسانی، ترجمه سیدحمیدرضا حسنی، محمدتقی ایمان و سیدمسعود ماجدی. قم: انتشارات پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
9. Agazzi, Evandro (2015). From Common Sense Knowledge to Scientific Knowledge (and vice versa), In Bianca, Mariano L. and Piccari, Paolo (Eds.). Epistemology of Ordinary Knowledge, Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 77-94.
10. Alvesson, Mats and Sköldbberg, Kaj (2018). Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research, London: Sage.

33. Irwin, Susan and Jordan, Brigitte (1987). Knowledge, Practice, and Power: Court-Ordered Cesarean Sections. *Medical Anthropology*, 1 (3), 319-334.
34. Jensen, Klaus Bruhn (2021), The Complementarity of Qualitative and Quantitative Methodologies in Media and Communication Research. In Jensen, Klaus Bruhn (Ed.), *A Handbook of Media and Communication Research: Qualitative and Quantitative Methodologies*, London and New York: Routledge, 328-348.
35. Jordan, Brigitte (1977). The Self-Diagnosis of Early Pregnancy: An Investigation of Lay Competence. *Medical Anthropology*, 1 (2), 1-38.
36. Jordan, Brigitte (1987). The Hut and the Hospital: Information, Power, and Symbolism in the Artifacts of Birth. *Birth*, 14 (1), 36-40.
37. Jordan, Brigitte (1989). Cosmopolitical Obstetrics: Some Insights from The Training of Traditional Midwives. *Soc. Sci. Med.*, 28 (9), 925-944.
38. Kim, Kyung-Man (2023), *Bourdieu's Philosophy and Sociology of Science: A Critical Appraisal*, London and New York: Routledge.
39. Kovach, Margaret (2009). *Indigenous Methodologies: Characteristics, Conversations, and Contexts*. Toronto: University of Toronto Press.
40. Kumar, Ranjit (2011). *Research Methodology*. London: Sage.
41. Maynard, Mary (2005). Methods, Practice and Epistemology: The Debate about Feminism and Research. In Maynard, Mary and Purvis, June (Eds.), *Researching Women's Lives from a Feminist Perspective*. London and New York: Taylor & Francis, 10-26.
42. Neuman, W. Lawrence (2014). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. London: Pearson Education Limited.
43. Pels, Dick (2003). *Unhastening Science: Autonomy and Reflexivity in the Social Theory of Knowledge*. Liverpool: Liverpool University Press.
22. Crotty, Michael (1998). *The Foundations of Social Research: Meaning and Perspective in the Research Process*. London: Sage.
23. Davies, Charlotte Aull (2008). *Reflexive Ethnography: A Guide to Researching Selves and Others*. London and New York: Routledge.
24. Delaney, Tim (2019). *Common Sense as a Paradigm of Thought: An Analysis of Social Interaction*. London and New York: Routledge.
25. Donati, Pierpaolo (2011). *Relational Sociology: A New Paradigm for the Social Sciences*. London and New York: Routledge.
26. Donati, Pierpaolo and Archer, Margaret S. (2015). *The Relational Subject*. Cambridge: Cambridge University Press.
27. Emirbayer, Mustafa (1997). Manifesto for a Relational Sociology. *American Journal of Sociology*, 103 (2), 281-317.
28. Hammersley, Martyn (2011). *Methodology: Who Needs It?*, London: Sage.
29. Hammersley, Martyn (2023). *Methodological Concepts: A Critical Guide*. London and New York: Routledge.
30. Harrevel, Bobby; Danaher, Mike; Lawson, Celeste; Knight, Bruce Allen and Busch, Gillian (2016). Introduction. In Harrevel, Bobby; Danaher, Mike; Lawson, Celeste; Knight, Bruce Allen and Busch, Gillian (Eds.), *Constructing Methodology for Qualitative Research: Researching Education and Social Practices*, Switzerland: Palgrave Macmillan, 1-14.
31. Howell, Kerry E. (2013). *An Introduction to the Philosophy of Methodology*. London: Sage.
32. Hunt, Linda M.; Jordan, Brigitte and Irwin, Susan (1989). Views of What's Wrong: Diagnosis and Patients' Concepts of Illness. *Soc. Sci. Med.*, 28 (9), 945-956.

52. Rescher, Nicholas (2005). *Common-Sense: A New Look at an Old Philosophical Tradition*. Milwaukee: Marquette University Press.
53. Rescher, Nicholas (2006). *Epistemetrics*. Cambridge: Cambridge University Press.
54. Rescher, Nicholas (2017). *Epistemic Principles: A Primer for the Theory of Knowledge*. New York: Peter Lang.
55. Rescher, Nicholas (2020). *Knowledge at the Boundaries*. Switzerland: Springer.
56. Smith, Linda Tuhiwai (2021). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. London: Zed Books Ltd.
57. Whitaker, Emilie Morwenna and Atkinson, Pau (2021). *Reflexivity in Social Research*. Switzerland: Palgrave Macmillan.
58. Woolgar, Steve (1988). *Science: The Very Idea*. Chichester and London: Ellis Horwood Limited and Tavistock Publications Limited.
59. Woolgar, Steve and Ashmore, Malcolm (1991). *The Next Step: An Introduction to the Reflexive Project*. In Woolgar, Steve (Ed.), *Knowledge and Reflexivity: New Frontiers in the Sociology of Knowledge*, London: Sage, 1-11.
44. Punch, Keith F. (1998). *Introduction to Social Research: Quantitative & Qualitative Approaches*. London: Sage.
45. Reid, Thomas (1819a). *Essays on the Powers of the Human Mind*. Vol. 1, Edinburgh: Bell & Bradfute.
46. Reid, Thomas (1819b). *Essays on the Powers of the Human Mind*. Vol. 2, London: W. Allason; B. Whitrow & Co.
47. Reid, Thomas (1819c). *Essays on the Powers of the Human Mind*. Vol. 3, Edinburgh: Bell & Bradfute.
48. Reid, Thomas (1821). *An Inquiry into the Human Mind: On the Principles of Common Sense*. London: J. Bumpus, Holborn Bars.
49. Reid, Thomas (1842). *Essays on the Intellectual Powers of Man*. London: Thomas Tegg.
50. Reid, Thomas (1843). *Essays on the Active Powers of the Human Mind: An Inquiry into the Human Mind on the Principles of Common Sense*. London: Thomas Tegg.
51. Rescher, Nicholas (2003). *Epistemology: An Introduction to the Theory of Knowledge*. New York: State University of New York Press.