

علوم انسانی - اجتماعی از بحران تا بومی‌سازی: انتقادات و راهکارها

دکتر شهلا باقری*

چکیده

علوم انسانی در حیطه موضوعی خود، فهم معمای انسان، تشخیص مسایل و ارائه طرحی برای رفع گرفتاری انسان را بر عهده دارند. علم‌شناسی معاصر نشان می‌دهد که علم، پدیده‌ای فرهنگی و انسانی و حاوی پیام‌های ارزشی است. در این مقاله پس از طرح مسأله‌ی بحران در علوم انسانی و اجتماعی معاصر، به ضرورت سامان بخشیدن به حرکتی جدید در این عرصه پرداخته و گسترش راه مطالعات انتقادی را نقطه‌ی عزیمت مطلوبی برای بومی‌سازی علوم اجتماعی معرفی کرده است. این مقاله، به طرح برخی نکات عمده انتقادی از دیدگاه‌های مختلف در مبانی و مبادی علم مدرن پرداخته، از لزوم نظریه‌پردازی و تولید علوم انسانی و اجتماعی بومی یاد کرده، لوازم و خطوط عمده چنین ضرورتی را ترسیم کرده و در انتها، در دو سطح سخت‌افزاری و نرم‌افزاری به ارائه پیشنهادات در دو حوزه صف و ستاد دانشگاه‌ها و وزارت علوم، تحقیقات، فناوری پرداخته است.

واژه‌های کلیدی: علوم انسانی، بحران هویت، بومی‌سازی علوم اجتماعی، تحقیقات بنیادی.

مقدمه

علوم انسانی - اجتماعی: منظور از علوم انسانی، مجموعه علوم و فنون مربوط به مطالعه و شناخت جامع انسان در ابعاد مختلف است. در این راستا، علوم اجتماعی به عنوان زیرمجموعه علوم انسانی تلقی می‌شوند. به این معنی که علوم اجتماعی از میان ابعاد مختلف انسان، به شناخت ابعاد اجتماعی و فرهنگی وی و اجتماعات انسانی می‌پردازد. لذا در این بررسی، منظور از علوم انسانی - اجتماعی وجه اشتراک موضوعی این دو یا به عبارت دیگر، علوم بررسی‌کننده‌ی انسان به‌طور عام با تأکید بر ابعاد اجتماعی وی، می‌باشد.

هویت: مفهوم هویت^۱ دو معنای عمده دارد. اول: تشابه مطلق یعنی این با آن مشابه است. دوم: تمایز، که با مرور زمان سازگاری و تداوم را فرض می‌گیرد و لذا به مفهوم شباهت، از دو زاویه مختلف راه می‌یابد، بر همین اساس است که مفهوم هویت به‌طور همزمان میان افراد یا اشیا، دو نسبت مختلف برقرار می‌سازد. از یک طرف، شباهت و از سوی دیگر، تفاوت را نشان می‌دهد (جان کینز، ۱۳۸۱، ص ۵).

هویت علمی در این بررسی به عناصری اشاره دارد که به واسطه آنها یک علم و یا مجموعه‌هایی از علوم، شناخته و متمایز می‌شوند. لذا می‌توان هویت را عاملی برای برقراری و متمایز ساختن نظام‌مند نسبت‌های شباهت و تفاوت میان علوم پرشمرده و "بحران هویت" را فقدان عناصر یا در هم آمیختگی و آشفتگی در بازشناسی علوم از حیث مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده و حتی کارکرد و وظایف مقرر آنها تعریف نمود. در حالی که، آشفتگی در مؤلفه‌ها و عناصر شناسایی‌کننده بیش از هر چیز به عدم تعیین علمی، تداخلات موضوعی علوم و اختلال در حیطه وظایف و کارکردها منتهی می‌شود (در بحث زوایای مختلف بحران هویت به‌طور مبسوط به این امر پرداخته شده است).

طرح مسأله

علوم انسانی در حیطه موضوعی خود، فهم معمای انسان را به طریق اولی به عهده دارند. فهم انسان و پیچیدگی‌های آن و کشف لایه‌های درون مسایل انسانی، رسالت

1. identity

علوم انسانی را در قیاس با سایر علوم سنگین‌تر می‌نماید. در این راستا، تشخیص مسایل انسانی و ارائه طرحی برای رفع گرفتاری‌های بشری از مهم‌ترین وظایف و مسئولیت‌های علوم انسانی تلقی می‌شود.

علم به معنای درک و فهم حقیقت، یک پدیده انسانی است. در علوم انسانی هم فاعل و هم مفعول (سوژه و ابژه) مورد بررسی، انسان است، یعنی بررسی‌کننده و بررسی‌شونده از یک سنخ می‌باشند. لذا موضوع مورد بررسی (انسان و امور انسانی) نمی‌تواند از مداخلات بررسی‌کننده (انسان محقق) برکنار بماند؛ بلکه قواعد و قوانین حاکم بر آنها از وحدت و یگانگی (انسان بما هو انسان) برخوردارند.

انسان و زندگی فردی و اجتماعی او و کلیه آثار و مصنوعات بشری و قواعد حاکم بر زندگی اجتماعی و فرهنگی وی در بستر جامعه و ارزش‌های اجتماعی و فرهنگی قرار دارند و مداخلات، تعاملات و حتی معارضات این بستر بر انسان و امور فردی و اجتماعی وی تأثیرگذارند. درک این معنا و فهم تأثیر آن، روشن می‌سازد که علم یک پدیده فرهنگی نیز هست و ارزش‌ها (چه علمی و چه غیرعلمی) به انتخاب و گزینش موضوعات مورد مطالعه محقق شکل می‌دهند و اثر می‌گذارند. تولیدات و آفرینش‌های علمی انسان، سرشار از پیام‌های ارزشی است و بر خوشایندها و ناخوشایندهای صاحب اثر دلالت دارند. مطلوبیت‌های علمی محقق به هر حال از سوی وی، یک "ارزش" تلقی می‌شوند و حامل معانی متعدد و از جمله رسیدن به حقیقت به عنوان یک امر مطلوب و خواستنی است. حقیقتی که رسیدن به آن، برای محقق یک ارزش تلقی می‌شود و ثمره‌ی عمر محقق و تلاش‌های خستگی‌ناپذیر او برای کشف و فهم حقیقت در صحنه واقعیت‌های اجتماعی و فرهنگی است. حقایقی که در صحنه واقعیت‌ها پنهان هستند و فقط چشم تیزبین محقق علوم انسانی و تشنگی و عطش بی‌پایان او برای درک بی‌پیرایه حقیقت است که این امور پنهان را به امور آشکار و دیدنی تبدیل می‌نماید.

در تولیدات علمی محقق علوم انسانی، پیام‌های ارزشی وجود دارد و این پیام‌ها که چیزی جز انتقال معانی نمادین و آغشته به علایم قراردادی علم نیستند، از طریق برچسب‌هایی که محقق به آنها می‌زند و شیوه‌ای که وی تحقیقات و پژوهش‌های خود را هدایت می‌نماید، به‌طور تلویحی خود را نشان می‌دهند.

تاریخ علم این امر را روشن ساخته است که "واقعیت" خود را به واسطه "اندیشه"

بیان می‌کند. در نتیجه تحلیل علمی در حیطه علوم انسانی، بدون پیش‌زمینه‌های قبلی همانند "فرضیه‌ها" و "نظریات" و... امکان‌پذیر نیست.

ایدئولوژی‌ها همانند اشکال تفکر انسانی، به‌طور واقعی در هر جنبه‌ای از زندگی ذهنی ما، نظیر علم نفوذ می‌کنند و ما در مخاطره‌های عقلانی، شخصی و اجتماعی خود، آنها را نادیده می‌گیریم. علوم اجتماعی و انسانی، علوم انتزاعی یا خنثی نیستند، بلکه هدف آنها، تحلیل پدیده‌ها به سبب تغییر و تحولات جامعه است. در این عرصه، علم و ایدئولوژی بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند و تأثیر می‌پذیرند. بسیاری از یافته‌ها و پژوهش‌های علمی که در باب مسایل اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و روان‌شناختی معروف شده‌اند، مواضع فلسفی و ایدئولوژیکی خود را در قالب همان دیدگاه‌های مادی‌گرایانه و یا ایده‌آلیستی منعکس می‌نمایند و در واقع، این دو مکتب به ابزار تحلیلی علوم اجتماعی مبدل شده‌اند و به هیچ‌وجه، جامع‌نگر و جهان‌شمول محسوب نمی‌شوند. در اینجا، این پرسش اساسی و بنیادی مطرح می‌شود که آیا ملل اسلامی نباید به تبیین عرصه‌ی نظری و معرفتی خود در قالب علوم اجتماعی بپردازند؟ بر این اساس، آیا نمی‌توان ادعا نمود که انقلاب اسلامی دارای علوم اجتماعی مخصوص به خود است؟ آیا جامعه اسلامی ایران که دارای اوضاع و احوال تاریخی، اجتماعی، روانی خاص خود می‌باشد، نباید الزاماً دارای هویت مستقل "علوم اجتماعی اسلامی - ایرانی" باشد؟

بازنگری در معرفت‌شناسی علمی و مفروضات علمی، از مطالبات ما از علوم اجتماعی و انسانی موجود تلقی می‌شود. پیچیدگی‌های فردی و اجتماعی و نیز تکثر قطعیت‌های مؤثر در زندگی انسان، تصویری کلی و همه‌جانبه از انسان و جامعه و زندگی اجتماعی و فردی را ارائه می‌دهد. و نباید بدون توجه به مطالبات آنها، نظریات علوم انسانی غربی را بر واقعیت‌های ملت‌های مشرق زمین تحمیل کرد.

علوم اجتماعی و انسانی و مسأله بحران هویت

الف - از دیدگاه عالمان و اندیشمندان علوم انسانی

برخی از نظریه‌پردازان و پژوهشگران مسایل انسانی از بحران هویت برخی از رشته‌های علمی مانند جامعه‌شناسی، روان‌شناسی، انسان‌شناسی، علوم سیاسی و روان‌پزشکی یاد کرده‌اند.

پس از طرح مسأله آنومی^۱ در جامعه‌شناسی توسط امیل دورکیم، جامعه‌شناسان با توجه به این معنا، درصدد برآمدند تا ببینند که آیا جامعه‌شناسی با از دست دادن کارکردهای سابق خود، نظم و هنجارهای پیشین خود را نیز از دست داده است، و آیا ضرورت ایجاد هنجارهایی جدید برای جامعه‌شناسی احساس نمی‌شود؟

از این‌رو، در اواخر دهه ۱۹۶۰، بحث جامعه‌شناسی جامعه‌شناسی^۲ که تحت تأثیر بحث آنومی که دورکیم مطرح کرده بود، مورد توجه قرار گرفت و گولدنر^۳ تحت عنوان بحران، فریدریش^۴ تحت عنوان انقلاب علمی،^۵ مرتون^۶ با عنوان بحران حاد^۷ و تریاکین^۸ تحت عنوان بحران هویت به نوعی به بررسی آنومی در عرصه جامعه‌شناسی پرداختند (فوکازاوا، ۱۹۷۸).

رینه^۹ و کوئینن - هاتر^{۱۰} در بررسی که درباره علم جامعه‌شناسی دارند، از منظرهای متفاوتی به بحران هویت جامعه‌شناسی پرداخته و بیان می‌دارند: جامعه‌شناسی بدون ارایه تعریفی عقلانی از خودش به رشد خود ادامه می‌دهد و در اثر فقدان همین تعریف، این امکان برای برخی از افراد فراهم آمده است که ارزش‌های مورد نظرشان را وارد بدنه علم جامعه‌شناسی کنند و این امر قرائت‌های متعدد و متفاوتی در جامعه‌شناسی و در واقع، بحران هویت آن را پدید آورده است (رینه، ۱۹۹۵).

"جامعه‌شناسی طی دو دهه اخیر، شاهد تحولات وسیعی بوده است، این رشته از سویی به صورت یک حرفه نهادینه شده است و متخصصان آن رو به فزونی نهاده‌اند و از سوی دیگر، دیدگاه‌های نظری که بیش‌تر در آن به شکل جدی مطرح بود، اکنون به صورت کم‌رنگ‌تری مطرح هستند. علایم پیش گفته ما را با این سؤال مواجه می‌سازد که آیا جامعه‌شناسی دچار بحران هویت نشده است؟" (کوئینن - هاتر، ۱۹۸۴)

کوکلیک^{۱۱} (۱۹۷۳)، بوسینو^{۱۲} (۱۹۸۱)، والن^{۱۳} و چینی^{۱۴} (۱۹۹۱) نیز با تأکید بر بحران هویتی که عارض جامعه‌شناسی شده است، به تبیین این معنا و ارایه راهکارهایی برای خروج از این بحران اقدام کرده‌اند.

1. anomie

3. Gouldner

5. scientific revolution

7. acute crisis

9. Rhyne

11. Kuklick

13. Whalen

2. sociology of sociology

4. Friedrichs

6. Merton

8. TiryaKian

10. Coenen-Huther

12. Busino

14. Cheney

استومز و فریدلند^۱ (۱۹۸۲)، از بحران هویت جامعه‌شناسی روستایی یاد کرده‌اند، استومز در همین رابطه می‌نویسد:

”اگرچه زمانی در دهه ۱۹۲۰، جامعه‌شناسی روستایی به صورت علمی - کاربردی، به بررسی روابط اجتماعی جامعه روستایی می‌پرداخت، اما با گذشت زمان و پذیرش نوآوری‌های فناوری در عرصه روستایی، جامعه‌شناسی روستایی در دهه‌های ۱۹۵۰ و اوایل ۱۹۶۰ با بُعد تازه‌ای مواجه شد. پس از طی زمانی دیگر، جامعه‌شناسی روستایی از سوی با گسترش و وسعت یافتن روستاها، پیچیده شدن ساختار و روابط آن و از سوی دیگر، با ایجاد ارتباط‌های گسترده ملی و جهانی با سایر نقاط جهان، با شرایط جدیدتری مواجه شدند که از شرایط جدید می‌توان با عنوان بحران هویت جامعه‌شناسی روستایی یاد کرد.“

سارانانا^۲ (۱۹۷۱)، کوایروس^۳ (۱۹۹۳) و شور^۴ (۱۹۹۶) از مناظر متفاوت به انسان‌شناسی نگریسته، با تأکید بر اینکه انسان‌شناسی به عنوان رشته‌ای دانشگاهی، در جامعه حضور ندارد، یا رشته‌های دیگر در آن مداخله کرده و یا برخورد رسانه‌های جمعی با آن شکل کلیشه‌ای یافته است، از بحران هویت این رشته یاد کرده‌اند.

بحران هویت مطالعات ارتباطی (والن و چینی، ۱۹۹۱)، علوم سیاسی (رید، ۱۹۷۲) نیز از سوی برخی از پژوهشگران مورد تأیید قرار گرفته است.

به شکل مشابهی برخی از روان‌شناسان بحث بحران هویت روان‌شناسی، زیرمجموعه‌های آن را مطرح ساخته‌اند. کلمنت و لاپلانت^۵ (۱۹۸۳)، با تأکید فاصله‌ای که بین فرایندهای شناختی (مشاهده، تشخیص و تفسیر) و نظریه‌های علمی اثباتی^۶ وجود دارد، از بحران هویت روان‌شناسی یاد کرده‌اند.

ایچ جاس^۷ (۱۹۹۶) و همکارانش با تأکید بر آشفتگی مرزهای موجود بین روان‌تحلیل‌گری و فلسفه، جدایی نظریات روان‌تحلیل‌گری با واقعیات کلینیکی، تفرقه آرای مکاتبی که از روان‌تحلیل‌گری منشعب شده‌اند و مانند آنها، از بحران هویت مکتب روان‌تحلیل‌گری سخن به میان می‌آورند.

1. Stommes - Friedland
3. Quiros
5. Clement - Laplante
7. Agejas

2. Sarana
4. Shore
6. positive

یونتف^۱ (۱۹۸۱) به سبب فقدان تعریف واضح و شفاف از گشتالت‌درمانی، مکتب گشتالت را در بن‌بست بحران هویت ترسیم کرده است و والتر میشل^۲ (۱۹۹۸) به دلیل ساده‌اندیشی حاکم بر رفتاردرمانی، مکتب رفتارگرایی را دچار بحران هویت دانسته است. روان‌شناسان دیگری با طرح سردرگمی‌های موجود در برخی از رشته‌های روان‌شناسی، آنها را با بحران هویت مواجه دیده‌اند. هولتزمن^۳ (۱۹۷۰) و کلایین فلتز^۴ (۱۹۷۹) از بحران هویت رشته روان‌شناسی تربیتی، سپرویل و فونگ^۵ (۱۹۹۰) از بحران رشته مشاوره و فینه^۶ (۱۹۸۱) از بحران روان‌شناسی محیط یاد کرده‌اند. لایت^۷ (۱۹۷۸) با تأکید بر اینکه واقعیات بیماری‌های روانی بیانگر آنند که روان‌پزشکی در کنار دارو و دارودرمانی نیازمند توجه به مسایل روان‌شناسی و جامعه‌شناسی است و بیمارستان‌های روان‌پزشکی باید در کنار خدمات پزشکی، به ارائه خدمات روان‌درمانی و مددکاری نیز بپردازند؛ اما پیشرفت‌های فناوری زیست‌شیمی^۸، بسیاری از روان‌پزشکان را چنان متوجه خویش کرده است که از سایر ابعاد مورد نیاز کارشان غافل شده‌اند. تعارض اخیر را موجد بحران هویت پزشکی می‌داند. بحران هویت نظام آموزش و برنامه‌ریزی درسی، از دیگر مقولات مورد توجه پژوهشگران بوده است. لوین^۹ (۱۹۷۹-۱۹۸۱) در دو مقاله‌ای که در همین رابطه دارد، تأکید می‌نماید که از یک برنامه آموزشی مطلوب انتظار می‌رود که دانش‌آموزان را از ابعاد اقتصادی، سیاسی و اجتماعی برای توسعه مشارکت اقتصادی، مشارکت اجتماعی و نقش‌آفرینی در عرصه دموکراسی به شکل مثبت و مؤثری تربیت کند، اما ملاحظه ناکارآمد بودن آموزش و پرورش در زمینه‌های پیش‌گفته، دلیل بارزتری بر بحران هویت نظام آموزشی موجود به شمار می‌رود. سیلبرمن^{۱۰} (۱۹۷۱) با طرح این مسأله که نظام آموزشی موجود، در ایجاد تحول در کیفیت زندگی^{۱۱} دانش‌آموزان قاصر مانده است و پیرس^{۱۲} (۱۹۹۳) و همکارانش با تأکید بر هزینه‌های روزافزون آموزشی و افت شدید تحصیلی دانش‌آموزان، از بحران هویت نظام آموزشی یاد می‌کنند.

1. Yontef
3. Holtzman
5. Fong
7. Light
9. Levin
11. quality of life

2. Mischel
4. Clinefelter
6. fiene
8. biochemical technology
10. Silberman
12. Pierce

لوجکین^۱ (۱۹۹۶) با اشاره به مدارس فنی، لیدون^۲ (۱۹۸۱) و مارتین^۳ (۲۰۰۰) با تأکید بر مشکلات برنامه‌ریزی درسی، از مناظر دیگری از بحران هویت نظام آموزشی و برنامه‌ریزی درسی یاد کرده‌اند.

سپاولدینگ^۴ (۱۹۷۵) و مک آن قایل^۵ (۱۹۹۲) با طرح تغییر جهت‌گیری‌های آموزشی سنتی مدارس به غیرسنتی و تغییر نقش معلم از منبع اطلاعاتی به راهنمای تحقیقاتی دانش‌آموزان و گسترش فن‌آوری‌های مختلف، تخصصی‌تر شدن مباحث درسی، ورود بسته‌های آموزشی متنوع در جریان آموزش، از بحران هویتی که در روند تحولات اخیر گریبان‌گیر معلمان شده است، یاد می‌کنند.

هارپر^۶ (۱۹۷۰) و اولدنسکی^۷ (۱۹۹۷) در گزارش‌های تحقیقی خود از بحران هویت مدارس کاتولیکی و آموزش‌های کاتولیکی سخن گفته‌اند.

وسوری^۸ (۱۹۹۷) با طرح این مسأله که دانشگاه‌های کشورهای امریکایی لاتین، به علت کمبود بودجه تحقیقاتی، مجبور شده‌اند به مؤسسات خصوصی و تجاری روی بیاورند و در این مسیر بر مبنای تشخیص و هدایت آنها دست به پژوهش بزنند، از بحران هویت دانشگاه‌های مزبور یاد می‌کند.

از آنجا که نظام آموزشی دانشگاه‌های ما در ایران نیز برگرفته از غرب است و شکل جدید علوم انسانی خاستگاه خود را وامدار مغرب زمین است، مسایل و مشکلات علوم انسانی به جامعه ما نیز انتقال یافته و بحران هویت این علوم در مشرق زمین نیز ظاهر می‌شود.

یکی دیگر از مشکلات برنامه‌های آموزشی (در اکثر کشورهای در حال توسعه و از جمله ایران)، عدم توجه به هویت "آینه بودن زمان" و ضرورت شناخت آینده از رهگذر گذشته است. در تصور آینه‌نگاری زمان، یکی از وجوه مطالعات انسانی، شناخت گذشته در پرتو آینده است، ولی در برنامه‌ریزی‌های آموزشی کشور به این نکته توجه خاصی نمی‌شود. مثلاً، امروزه آموزش فلسفه اسلامی در کشور از حیث ترتیب زمانی از آینده به گذشته است. ابتدا، نهایتاً حکمة علامه طباطبایی یا منظومه حکیم سبزواری، آموزش داده می‌شود، آنگاه آثار ملاصدرا و سپس آثار شیخ اشراق و ابن‌سینا

1. Lojkin
3. Martin
5. Mak-an-Ghau
7. Oldenski

2. Lyddon
4. Spaulding
6. Harper
8. vessuri

مورد تعلیم قرار می‌گیرد. روشن است کسی که منظومه حکیم سبزواری را خوانده باشد، ملاصدرا را با قرائت خاصی می‌شناسد، اما اغلب این تفاوت قرائت را در نمی‌یابد. اگر آموزش فلسفه با سیر تحول تاریخی و تطور طبیعی آن، یعنی از گذشته به آینده انجام شود، فلسفه‌خوانی تبدیل به فلسفیدن و مشارکت در تجارب فلسفی حکیمان می‌شود و از همین رهگذر اثربخشی و کارآیی آموزش فلسفه افزایش می‌یابد. امروزه دانشجویان الهیات در همه‌ی شاخه‌ها و گرایش‌های آن با برنامه درسی بیست و هفت سال پیش، آموزش می‌بینند و بنیان سست این برنامه، انرژی و علاقه آنان را تخریب می‌کند. برنامه آموزشی الهیات، درست برخلاف فرآیند مطالعه تاریخی است. طلاب و دانشجویان فقه و اصول، ابتدا اصول مظفر را می‌خوانند، در حالی که اصول مظفر تقریری از اصول حکیم کمپانی از اصولیان متأخر است (قراملکی، ۱۳۸۳، ص ۱۹۸-۱۹۹).

ب - بحران علوم اجتماعی و انسانی از زاویه مبانی و مبادی علم مدرن

علوم اجتماعی و به‌ویژه جامعه‌شناسی به عنوان یک رشته مهم در علوم انسانی از شرایط و وضعیت بحرانی این علوم برکنار نیست، توجه به این رشته علمی که رسالت خویش را در "شناخت و تبیین پدیده‌ها و واقعیات اجتماعی و بررسی مسیر تحولات اجتماعی و روندهای پیموده شده و در پیش رو" می‌داند، ضرورت تام می‌یابد. مطالعه تاریخ جامعه‌شناسی نشان می‌دهد که در مبارزه آگاهانه جامعه‌شناسی در نیمه دوم قرن ۱۹ و اوایل قرن ۲۰ برای دفاع از حق خود به عنوان یک رشته مستقل دانشگاهی، اغلب مدرنیته را که خود محصول آن بود، به عنوان موضوع مورد مطالعه برگزیده است. تا آنجا که می‌توان اذعان داشت، افرادی که در آثار نوشتاری خویش به مشخصات و ویژگی‌های عمده مدرنیته و تحلیل آنها پرداختند، بیش از سایرین در انجام این رسالت موفق بوده‌اند (فراسیس‌بی، ۱۹۹۲، ص ۶۰). بر همین اساس، جریان پست‌مدرنیسم که بر نقد مدرنیته استوار است و در ادبیات جامعه‌شناسی مطرح گردیده است، زایش، تبلور و آشکارسازی جریانات و مسایل نهفته و پنهان در جامعه‌شناسی است که در واقع، نتیجه پرداختن به "خودآگاهی جامعه‌شناسی" از خویشتن خویش است. با آنکه پست‌مدرنیسم، نقص عقلانی مدرنیسم را به خوبی دریافته بود، ولی از آنجا که خود گرفتار تابوهای فراوانی است، جرئت پاره کردن بندها و حرکت به سوی مبنای

اصلی و منطقی را نیافته است. پست‌مدرنیسم از سویی خود را ادامه‌دهنده مدرنیسم می‌داند و از سوی دیگر، اعلام می‌دارد که داعیه هیچ‌گونه انقلابی بودن را ندارد و با هیچ چیز هم سر مبارزه ندارد. با این حال، همچنان می‌خواهد در رأس جریان قرار گیرد و یگانه‌ی زمان تلقی شود (جودت، ۱۳۷۱، ص ۱۰۸-۱۱۰).

هورکهایمر و آدورنو از نظریه‌پردازان مکتب فرانکفورت به نقد عقل‌گرایی جدید با توجه به فلسفه عصر جدید پرداختند. آنان در ادامه بحث‌های نقد عقل جدید، ریشه‌های سلطه‌گرایی سیاسی و جنگ را در نظریه‌های بنیادی و پایه‌ای مدرنیته یافتند. هورکهایمر و آدورنو در کنکاش‌های انتقادی خود در خصوص نظریه ذهن‌شناسنده به رابطه سلطه و علم اشاره کرده و به اثبات رسانیده‌اند که زمانی سوژه^۱ یا فاعل شناسنده شکل می‌گیرد که ذهن، طبیعت را در اندیشه به شیء^۲ تبدیل می‌نماید یا از طبیعت برداشتی شیء‌گونه می‌نماید و به عبارت دیگر، سعی می‌کند که از شیء فاصله بگیرد و آن را مطالعه کند. اگرچه این رابطه، برای شناخت طبیعت برقرار شده است، ولی در حد شناخت، باقی نمی‌ماند و به منظور استفاده از طبیعت، به کار گرفته می‌شود و تحقق می‌یابد و به علاوه، این استفاده از طبیعت، باز در حد به‌کارگیری نمی‌ماند، بلکه منجر به سلطه بر طبیعت می‌شود (واگنر، ۱۹۹۴، ص ۱۷۵-۱۹۶).

به‌طور خلاصه، در نظریه‌پردازی مکتب فرانکفورت، گرایش انسان غربی برای تسلط بر طبیعت، انسان را چنان به پدیده تسلط نزدیک می‌نماید که این امر، عملاً از حد خود این رابطه فراتر رفته و به مشخصه‌ای در رابطه انسان با انسان تبدیل می‌شود، بدین ترتیب وجود رابطه میان مبانی علم مدرن غرب و نظریه سلطه^۳ در این دیدگاه، صورت واضح‌تری به خود می‌گیرد. چنانچه رابطه تسلط بر طبیعت، مبانی جدیدی را در ایجاد تسلط انسان بر انسان فراهم می‌نماید و آنچه اهمیت می‌یابد ابزارها (همان، ص ۱۷۵-۱۹۴) و روش‌های مؤثر برای سلطه است، نه حقیقت و نه معنویت به معنی قدیم. مارتین هایدگر^۴ با نقد جدی مبانی مدرنیته به نقد تمامی مبانی عقل‌گرایی تمدن غرب پرداخت و به‌طور خاص، با انتشار مقاله معروف خود (عصر تصویر جهان) به نقد عقل‌گرایی جدید و نقش مدرنیته در حرکتی آشکار بر ضد کلیت دادن به هر نوع عملی

1. subject

2. object

3. domination

4. M. Heidegger

که اساسش را بر عقل نهاده است، نائل آمد. وی انسان‌مداری یا تبدیل شدن انسان به سوژه را بنیان عصر مدرن تلقی می‌نماید و حاصل چنین امری را در افتادن در پوچ‌گرایی می‌داند (منوچهری، ۱۳۷۶، ص ۳۶-۳۷ و نیز نیکفر، ۱۳۷۵، ص ۲۶۲-۲۷۸).

لزوم نظریه‌پردازی بومی در علوم اجتماعی و انسانی

انتقادات محکم و جدی از مبانی علم جدید و نقد مبانی عقل‌گرایی این علوم توسط اندیشمندان مختلف، ما را به سامان بخشیدن حرکتی جدید فرا می‌خواند. تعریض راه مطالعات انتقادی، نقطه عزیمت مطلوبی برای «بومی کردن علوم اجتماعی» است و باید از سوی محققان دانشگاهی مسلمان تعقیب شود. مطالعات انتقادی هم ناظر بر نقص کارکردی و هم نقص در مبادی اولیه و شکل‌دهنده این علوم است. آنان هم‌چنین قادرند راهبردهای فراوانی را جهت حل مشکل و ارائه پیشنهادات به ما ارزانی دارند.

علوم اجتماعی، علمی انتزاعی یا ختی نیست، بلکه هدف آن تحلیل پدیده‌ها به سبب تغییر و تحول در جامعه است. در این عرصه، علم و ایدئولوژی بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند و لذا بسیاری از پژوهش‌های علمی که در باب مسایل اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و روان‌شناختی معروف شده‌اند، مواضع فلسفی و ایدئولوژیک خود را در قالب همان دیدگاه‌های مادی‌گرایانه و ایده‌آلیستی منعکس می‌کنند و در واقع، این دو مکتب، به ابزار تحلیلی علوم اجتماعی مبدل شده‌اند و به هیچ روی، جامع‌نگر و جهان‌شمول محسوب نمی‌شوند.

از سوی دیگر جوامع اسلامی، شرایط فرهنگی، تاریخی و اجتماعی خاص خود را دارند و از این رو، می‌توان به مسأله «هویت مستقل علوم اجتماعی در دنیای اسلام» پرداخت و با نام یک معرفت علمی از مقتضیات چنین معرفتی در عرصه مسایل روش‌شناختی و مسایل نظری سخن گفت. خاصه برای آن دسته از ملل اسلامی که با الهام از مواضع اسلام و الگوهای نظری و معرفتی آن از چنگال استعمارگران رهایی یافته و این مواضع و الگوها، باعث یک حرکت اجتماعی گشته‌اند و کسب استقلال این ملل را به ارمغان آورده‌اند. در این موارد، رویکردهای نظری، به جنبش‌های اجتماعی و انقلاب‌ها منتهی شده‌اند و کارآمدی خود را در عرصه تحول‌آفرینی اجتماعی به منصفه ظهور رسانده‌اند. در معارف اسلامی، غایت وجود انسان در همه ابعاد وجود انسانی و از جمله رفتارهای اجتماعی وی لحاظ شده است. علم‌جویی و حقیقت‌خواهی بشری

نیز از این قاعده مستثنی نیست. در این راستا، پیوند دادن علوم اجتماعی به غایت وجود انسان و هستی، نگرش قابل قبولی است و ممکن نیست که در این علوم، تنها به مطالعه معرفت‌شناسانه یا بررسی چگونگی رشد علم و مفاهیم علمی بسنده نمود، لذا ناگزیر از پرسش درباره غایت و هدفی هستیم که علم، به‌خصوص در حوزه علوم اجتماعی و انسانی، به دنبال آن است. بدین جهت، تصور علوم اجتماعی بدون توجه آن به غایت انسان ممکن نیست. چنین دیدگاهی به تفکر علمی نزدیک‌تر است، چرا که به تمام ابعاد مادی و معنوی انسان توجه می‌کند. در نتیجه نگرشی که به انسان از زاویه «صرف تجربیات» او یا کنش بین ساختارهای اقتصادی، فرهنگی و سیاسی می‌نگرد، تا زمانی که آن ساختارها را به «غایت وجود انسان» ربط ندهد، دیدگاهی ناقص است.

بدین ترتیب، ارتباط دادن علوم اجتماعی به غایت وجود، به معنای ایجاد مانع در برابر تحلیل علمی پدیده‌های اجتماعی و روان‌شناختی نبوده، بلکه چشم‌انداز وسیعی را در برابر آن می‌گشاید. به بیان دیگر بحث از غایت وجود، به بحث در خصوص ماهیت انسان، ماهیت جامعه انسانی، شخصیت بشر و در نهایت، به انسان‌شناسی، روان‌شناسی و جامعه‌شناسی «غایت‌نگر» می‌انجامد و با وام‌گیری از مفاهیم خاص قادر خواهد بود، بنیادهایی را برای تحلیل جدید رفتار انسان فراهم آورد.

راهبردها و راهکارها

در راستای تحقق علوم انسانی بومی با عطف به ضرورت‌های یاد شده و مبانی نظری مورد لزوم، به ارایه پیشنهادات و راهکارها در دو محور عمده می‌پردازیم.

دو محور عمده مورد بررسی، محور سخت‌افزاری و نرم‌افزاری هستند که در دو سطح صف و ستاد مورد بررسی قرار گرفته‌اند. منظور از محور سخت‌افزاری «جنبه‌ها و ابعاد فیزیکی علم، اعم از: تأسیسات، وسایل مادی، کارگاه‌ها، آزمایشگاه‌های علمی و...» است و منظور از محور نرم‌افزاری نیز «دانش فنی، روش انجام کار، نقشه‌ها، اطلاعات و نظایر آن است که توسط عالم و یا نیروی متخصص به‌کار گرفته می‌شود». منظور از سطح صف، دانشگاه‌ها و مراکز تحقیقاتی و سطح ستاد، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری است.

ارکان نرم‌افزاری را می‌توان شامل پنج رکن دانست که دو مورد آن مقدمه و پیش‌نیاز و سه مورد آن رکن اصلی محسوب می‌شود.

اولین رکن، مغز افزار و دوم اطلاع‌افزار و سوم سازمان و مدیریت‌افزار است و این سه در حالی است که زیرساخت‌ها و فرهنگ توسعه فناوری را می‌توان پیش‌نیاز موارد بالا دانست. منظور از مغز‌افزار، نیروی انسانی متخصص است. دست‌اندرکاران تولید علم و فناوری، اساتید و پژوهشگران در این دسته قرار می‌گیرند. منظور از اطلاع‌افزار، دانش فنی و آگاهی‌هایی است که برای تولید علم و فناوری مورد نیاز است. منظور از سازمان و مدیریت‌افزاری، مدیریت و نحوه برنامه‌ریزی، سازماندهی، هماهنگی و به‌کارگیری و اجرا و نظارت بر حسن اجرای امور است که با به‌کارگیری عوامل تولید علم، سرمایه انسانی، فرهنگی و تأسیسات و دانش فنی به فرآورده‌های علمی دست پیدا کنیم. منظور از زیرساخت‌های نرم‌افزار نیز شبکه‌های اطلاع‌رسانی، سیاست‌ها و استراتژی‌های پشتیبانی از فعالیت‌های علمی، فنی و نوآوری در جامعه، و قوانین و مقررات هستند. منظور از فرهنگ توسعه فناوری نیز، روح تنبع، خلاقیت و نوآوری و جریان‌ات حمایت معنوی از تحقیق، نوآوری و فعالیت‌های تحقیق و توسعه است.

جدول شماره ۱ به دسته‌بندی نوع مسایل (سخت‌افزاری و نرم‌افزاری) و سطح مسایل (صف و ستاد) می‌پردازد.

حوزه ستادی	حوزه صف	سطح مسایل نوع مسایل
وزارت علوم، تحقیقات و فن‌آوری	دانشگاه‌ها، مراکز تحقیقاتی	سخت‌افزاری
<ul style="list-style-type: none"> - تشکیل کمیته راهبردی علوم انسانی بوم‌گرا در شورای عالی عتف: علوم، تحقیقات، فناوری 	<ul style="list-style-type: none"> - تشکیل کمیته عملیاتی علوم انسانی بوم‌گرا - ایجاد مراکز تحقیقات بنیادی در ذیل معاونت‌های پژوهشی و یا در ذیل معاونت جدید - ایجاد اندیشکده علوم بنیادی - ایجاد اندیشکده کاربردی - ایجاد کارگاه‌های حل مسأله 	
<ul style="list-style-type: none"> - تدوین راهبردها و استراتژی‌های تحول علوم انسانی و حرکت به سمت علوم انسانی بوم‌گرا با محوریت: - تأسیس رشته‌های میان‌رشته‌ای - بازآموزی اساتید علوم انسانی - تعریف حوزه‌های جدید و فرصت‌های مطالعاتی - طراحی الگوهای مهندسی فرهنگ 	<ul style="list-style-type: none"> - تبدیل راهبردها و سیاست‌ها به طرح‌ها و برنامه‌های عملیاتی میان‌مدت و کوتاه‌مدت - طراحی الگوی پژوهش میان‌رشته‌ای - تدوین زبان میان‌رشته‌ای 	نرم‌افزاری

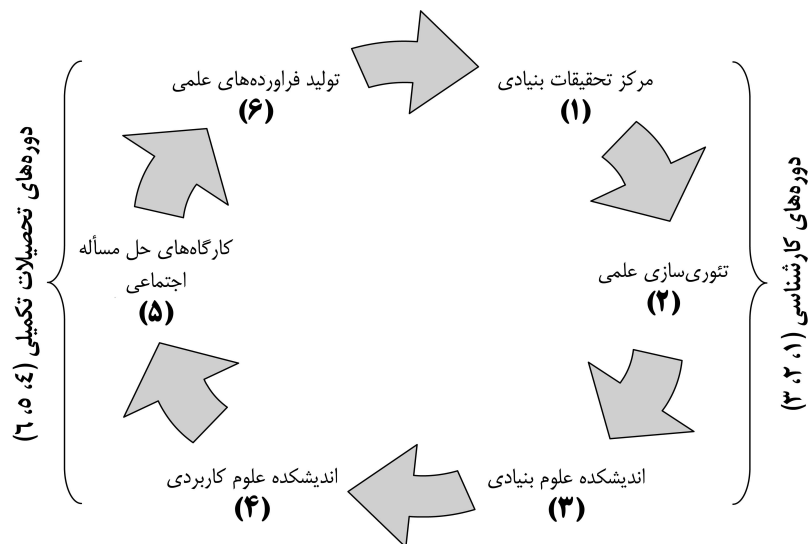
جدول شماره (۱): پیشنهادات رفع مسایل حوزه ستادی و حوزه صف در نظام آموزش عالی

همانطور که از جدول شماره ۱ برمی آید، یکی از مهم‌ترین پیشنهادات، لزوم طراحی رشته‌های میان‌رشته‌ای برای مجموعه علوم انسانی و اجتماعی است. بررسی و پرسش از نحوه پژوهش درباره انسان مستلزم بهره‌گیری از روش‌های متنوع است. در هر یک از مسایل مربوط به حوزه انسان، به علت خاصیت چندخاستگاهی بودن آن مسأله، ردپای دانش‌های گوناگون دیده می‌شود. حال اگر از رشته‌های بشری بدون توجه به وجه تعاملی آنها با یکدیگر بهره‌برداری شود، ما شاهد مطالعات چندرشته‌ای^۱ می‌باشیم که تنها نوعی گردآوری آرای متفاوت است. ولی اگر از دانش‌ها و علوم مختلف به‌طور روشمند و منظم و با توجه به وجه تعاملی بین علوم استفاده نماییم، شاهد مطالعه میان‌رشته‌ای خواهیم بود. در مسایل انسانی باید از انحصار روش‌شناختی^۲ پرهیز نمود. زیرا گزینش ضلع خاصی از پدیدار، مستلزم غفلت از اضلاع دیگر است. مسأله انسانی را باید از همه زوایا مشاهده کرد و ضمن در نظر گرفتن مرکب بودن این مسأله نباید آن را به هیچ‌یک از جنبه‌های جزئی آن فروکاست و دچار تقلیل‌گرایی^۳ شد. منظور از تقلیل‌گرایی "ارجاع یک پدیدار به امری فروتر از آن و اخذ وجهی از شی به جای کنه و حقیقت آن" است. منطق‌دانان مسلمان، این خطا را در شکل ساده آن به عنوان مغالطه کنه و وجه صورت‌بنی^۴ دیگرگونه‌نیلید توجه داشت که هریک از این پژوهش‌ها و مطالعات به تنهایی در معرض آفت مغالطه ذات و صفت و به تعبیری شکل و محتوا است و مجموع آنها نیز بدون وجود یک ارتباط تعاملی، غیر اثربخش و مغالطه‌جویانه است. اخذ روش‌های گوناگون و رهیافت علوم مختلف در تحلیل یک مسأله می‌تواند بر الگویی استوار باشد که اثربخشی بیش‌تری نسبت به الگوی سابق را به همراه بیاورد. مطالعه میان‌رشته‌ای الگویی برای دستیابی به معرفت است که در عین تأکید بر حضور فعال محقق در فرآیند تحقیق، هم در مقام گردآوری و هم در مقام داوری، سعی می‌کند، جهان‌شمولی و یقین‌آوری را تأمین کند. نیازی به دعوت افراد بر کنار نهادن خویش (در مقیاس فردی، جمعی و تاریخی) نیست، زیرا چنین دعوتی، فرمان لغو است؛ بلکه با دعوت به کنار نهادن حصرگرایی روش‌شناختی، معرفتی یقینی‌تر را در پیش می‌گیریم.

بر اساس مفاد مندرج در جدول شماره ۱، لازم است که تغییراتی برای ایجاد چرخه

1. multiple disciplinary
2. exclusionism methodology
3. reductionism

جدید تولید علم بومی بر مبنای نیاز اجتماعی و فرهنگی جامعه اسلامی ایجاد نمود. این تغییرات بر پایه نظریه‌سازی و تئوری‌پردازی بومی و دینی در مرکزی با نام مرکز تحقیقات بنیادی است. در این مرکز که اساتید و محققان در قالب‌های مختلف علمی در آن به‌کار و فعالیت مشغول می‌شوند، به وظیفه اصلی خود یعنی، مفهوم‌سازی و نظریه‌پردازی‌های مبتنی بر مفاهیم پایه می‌پردازند. نتایج تحقیقات و بررسی‌ها می‌تواند به عنوان مفاد درسی دوره کارشناسی در دانشگاه‌ها تعریف گردد. اندیشکده‌های علوم بنیادی بر همین اساس تشکیل می‌شوند و زمینه لازم را برای ایجاد اندیشکده‌های علوم کاربردی در مقطع کارشناسی ارشد و بالاتر فراهم می‌آورند. اندیشکده‌های علوم کاربردی بر پایه حل مسأله (مسائل اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی، سیاسی و...) بنا می‌شوند و در قالب کارگاه‌های مختلف علمی با حدود تعریف شده، دانشجویان را مورد پذیرش قرار داده و به بررسی مسائل انسانی و اجتماعی می‌پردازند. خروجی نهایی این کارگاه‌ها، تبیین مسائل مورد نیاز جامعه و ارائه راهکارها به شکل تولیدات علمی و در قالب کتاب، پایان‌نامه، رساله و... است. نمودار شماره ۱، این فرایند را به شکل کلی نشان می‌دهد. بدیهی است که نحوه انتقال وضع موجود به چرخه پیش‌بینی شده (وضع مطلوب) در طی چند مرحله و به مرور زمان امکان‌پذیر است. فرایند گذار از مرحله موجود به مرحله مطلوب، نیازمند برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری در هر دو محور سخت‌افزاری و نرم‌افزاری و در دو سطح صف و ستاد است که مجال دیگری را می‌طلبد.



نمودار شماره (۱): چرخه جدید پژوهشی - آموزشی در نظام آموزش عالی مبتنی بر اولویت نظریه‌پردازی

بحث و نتیجه‌گیری

تدوین سیاست‌های تولید علوم انسانی اسلامی و بومی، از ضرورت‌های غیر قابل انکار است. در این راستا، لازم است به منظور هماهنگی کلیه دستگاه‌های ذیربط، از جمله وزارت علوم، وزارت بهداشت و مراکز آموزشی و پژوهشی وابسته، به تدوین اهداف و سیاست‌های روشن و هماهنگ اقدام کنند. هم‌چنین ضرورت دارد، نهادهای طرح و برنامه، سیاست‌ها و برنامه‌های کلان را به طرح‌های جزئی و موردی تبدیل و دستگاه‌های نظارتی در این زمینه شأن نظارتی خود را به شکل علمی و کارشناسانه اعمال نمایند تا محصول فعالیت دانشگاه‌ها و مراکز پژوهشی، تقویت تمایلات عمومی به سوی تولید علوم کارآمد بر پایه معارف اسلامی و ناظر به نیازهای بومی و ایجاد خلاقیت و نشاط در جامعه علمی کشور باشد.

فهرست منابع و مآخذ

۱. جنکینز. ریچارد؛ هویت اجتماعی، ترجمه تورج یاراحمدی. تهران: شیرازه ۱۳۸۱.
۲. جودت، محمدرضا و همکاران؛ تو معماری را ترسیم می‌کنی، ولی من آن را می‌سازم. نشر سمر، ۱۳۷۱.
۳. فرامرز قراملکی، احد؛ روش‌شناسی مطالعات دینی، مشهد، دانشگاه علوم اسلامی رضوی، ۱۳۸۵.
۴. منوچهری، عباس؛ قدرت، مدرنیسم و پست‌مدرنیسم. اطلاعات سیاسی - اقتصادی، شماره ۱۲۱-۱۲۲، مهر و آبان ۱۳۷۶.
5. Agejas, E. & Bernadri, R. & Greenm S & Masverant. E. P. D. L. D. La crise de la "psychanalyse." dialogue 1996.
6. Busino, G. Theory and fact; la le fait. Cahiers – internationaux-de sociolce 28.71.309 1981.
7. Clemen R.& Laplante, L.S. Study of communication as the fundamental paradigm of social psychology; letude de la communication en tanr que paradigme fundamental de la psychologie social. Canadian – psychology / psychologie canadienne. 42.2.75-80, 1983.
8. Clinefelter, D. L. Educational psycholigy's identity crisis. Journal of teacher education. 30.4.22-25, 1979.
9. Coenen, H. J. Idenity crisis or maturation of sociology? crise didentite ou maturation de la sociologie? Revue-de-l'insitut-de-sociologie (Solvay). 3-4.703-706, 1984.
10. Fiene, R. Community psychology's search for a vianle paradigm: establishing an ecologically valid intervention research base. Paper presented at the annual convention of the pennsylbania psychological association, Lancaster, PA, June, 17-21, 1981, 1981.

11. Friedland, W. H. The end of rural society and the future of the rural sociology. *Rural – sociology*. 589-608, 1982.
12. Fukazawa, K. An introductory consideration of sociology as an institution – anomie and sociologists; transliterated title not available. *Soshioji*, 23(73)57-74, 1978.
13. Harper, M. A. Identity crisis in Catholic education. Paper presented at symposium on "psycho technology and its impact on society. 1970., 1980", American psychological association, Miami beach, Florida, September 1970.
14. Kuklick, H. A. "scientific revolution": sociological theory in the United states 1930-1945. *Sociological – inquiry*. 43.1.3-22, 1973.
15. Levin, H. M. The identity crisis of educational planning. Paper prepared for a conference on "facing change in Latin in Latin America, "of CINTERPLAN (Caracas, Venezuela, September 23-28, 1979), 1979.
16. Levin, H. M. The identity crisis of educational planning. *Harvard – educational-review*. 51.1.85-93, 1981.
17. Levin, H. M. The future of American psychiatry. *International sociological association. (LSA)*, 1981.
18. Lojkine, J. Upper-Level technicians and technical engineers. Another youth? *Technicians superieurs et ingenieurs: une autre jeunesse? Sociologie – et-societes*. 28.1.107-117, 1996.
19. Lyddon, D. Isocarp conference on planning education: a report. *Third – world – planning-review*. 3.1.94-97, 1981.
20. Mac-an-ghail, M. Teachers' work: curriculum restructuring, culture, power and comprehensive schooling. *British-journal-of –sociology-of-education*. 13.2.177-199, 1992.
21. Martin, G. E. ED. Technology education for the 21 "century: a

- collection of essays. 94 th yearbook, 2000. Glencoe/Mc Graw-hill, 2000.
22. Mischel, w. Behavior therapy's identity crisis. *Counseling psychologist*. 7.3.3-32, 1987.
 23. Olenski, T. Liberation theology and critical pedagogy in today's catholic schools. *Social justice in action*. Garland reference library of social science. 1106.11.249, 1997.
 24. Pierce, w. l. and others. Professionalization of adult basic education. Internet, 1993.
 25. Quiros, E. G. Anthropology, a discipline in an improoper field. Perspectives from economic anthropologia, una disciplian en campo impropio. *Perspectives desde la antropologia economica*. Alteridades. 3.6.27-37, 1993.
 26. Reid, H. Contemporary American political science in the crisis of industrial society. *Midwest – journal – of political – science*. 16.3.339-366, 1972.
 27. Rhyne, E. H. The idenity crisis of contemporary sociology. *sociological-spectrum*. 15.1.39-54, 1995.
 28. Sarana, G. A note the urgent need of Indian anthropology. *Eastern-anthropologist*, 1971.
 29. Shore, c. Anthropology's identity crisis: the politics of public image. *Anthropology – today*. 12.2.2-5, 1996.
 30. Silberman, C. E. The remaking of American education. address presented at at the 26th national comference on higher education. Chicago, Illinois, march, 16, 1971, 1971.
 31. Spaulding, s. Are teachers facing a crisis of identiy? prospects. 5.2.209-219, 1975.
 32. Spruill, D. A & Fong, M.L. Defining the domain of mental gealth

- counseling from identity confusion to consensus. *Journal of mental health counseling*, 12.1.12-23, 1990.
33. Stommes, E. "Rural is..." Some observations from a state agriculture department. *Rural sociological society (RSS)*, 1982.
 34. Vessuri, H. M. C. Research and development in the Latin American university, *investigaciony desarrollo en la unicersidad latinamericana. Revisra-Mexicana-de-sociologia*, 1997.
 35. Wagner, peter. *A Sociolog of Modernity*, routledge, 1994.
 36. Whalen, s.& cheney, G. contemporary social theory and its implications for rhetorical and coounication theory. *Quarterly – journal – of – speech*. 77.4.469-479, 1991.
 37. Yontef, G. M. Mediocrity or excellence: an idenity crisis in gestalt therapy training. paper presented at the annual convention of the American psychological association (89 th. Los Angeles, CA. August, 24-26, 1981), 1981.