

عیار پژوهش در علوم انسانی

سال ششم، شماره اول، پیاپی ۱۲، پاییز و زمستان ۱۳۹۴



مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

دوفصل نامه «عیار پژوهش در علوم انسانی» به استناد ماده واحد مصوب ۱۳۸۷/۰۳/۲۱ شورای عالی انقلاب فرهنگی و بر اساس نامه شماره ۹۵۸۶ مورخ ۱۳۹۷/۰۷/۱۷ شورای اعطای مجوزها و امتیازهای علمی وابسته به شورای عالی حوزه‌های علمیه، از شماره ۱۱ حائز رتبه «علمی - ترویجی» گردید.

مدیر مسئول و سردبیر

احمدحسین شریفی

جانشین سردبیر

مرتضی صانعی

مدیر اجرایی

حمید خانی

ناظر چاپ

حمید خانی

سامانه ارسال و پیگیری مقاله
Nashriyat.ir/SendArticle

اعضای هیئت تحریریه

حسین نجفی بستان

استادیار پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

محمود رجبی

استاد مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

محمد فتحعلی خانی

استادیار پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

احمدحسین شریفی

استاد مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

سیدحسین شرف‌الدین

دانشیار مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

سیف‌الله فضل‌الهی قمی

استادیار دانشگاه آزاد قم

نعمت‌الله کرم‌اللهی

استادیار دانشگاه باقرالعلوم

نشانی: قم، بلوار امین، بلوار جمهوری اسلامی

مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

طبقه چهارم، اداره کل نشریات تخصصی - تحریریه ۳۲۱۱۳۴۷۱

مشترکان ۳۲۱۱۳۴۷۴ - دورنگار ۳۲۹۳۴۴۸۳ (۰۲۵)

پيامک: ۱۰۰۰۲۵۳۲۱۱۳۴۷۳

صندوق پستی ۱۸۶-۳۷۱۶۵

www.iki.ac.ir & www.nashriyat.ir

فروشگاه اینترنتی: http://eshop.iki.ac.ir

نمایه در: magiran.com & noormags.ir

راهنمای تهیه و تنظیم مقالات

الف) شرایط عمومی

۱. مقالات ارسالی باید برخوردار از صیغه تحقیقی - تحلیلی، ساختار منطقی، انسجام محتوایی، و مستند و مستدل بوده و با قلمی روان و رسا به زبان فارسی نگارش یافته باشند.
 ۲. مقالات خود را در محیط WORD با پسوند Doc از طریق وبگاه نشریه به <http://nashriyat.ir/SendArticle> ارسال نمایید.
 ۳. حجم مقالات حداکثر در ۲۵ صفحه (۳۰۰ کلمه‌ای) تنظیم شود. از ارسال مقالات دنباله‌دار جدا خودداری شود.
 ۴. مشخصات کامل نویسنده شامل: نام و نام خانوادگی، مرتبه علمی / تحصیلات، نشانی کامل پستی، نشانی صندوق الکترونیکی، شماره تلفن تماس، شماره دورنگار، مؤسسه علمی وابسته، همراه مقاله ارسال شود.
 ۵. مقالات ارسالی نباید قبلاً در نشریات داخلی و یا خارجی و یا به‌عنوان بخشی از یک کتاب چاپ شده باشند. و نیز همزمان برای چاپ به سایر مجلات علمی ارسال نشده باشند.
- عز از ارسال مقالات ترجمه شده خودداری شود. نقد مقالات علمی و یا آثار و کتاب‌های منتشر شده، که حاوی موضوعات بدیع یا نکات علمی ویژه، که با مقتضیات و نیاز جامعه علمی تناسب داشته باشد، امکان چاپ دارند. البته، چاپ مقالات پژوهشی و تألیفی بر این‌گونه مقالات اولویت خواهد داشت.

ب) نحوه تنظیم مقالات

مقالات ارسالی باید از ساختار علمی برخوردار باشند؛ یعنی دارای عنوان مشخصات نویسنده، چکیده، کلیدواژه‌ها، مقدمه، بدنه اصلی، نتیجه و فهرست منابع باشند.

۱. چکیده: چکیده فارسی مقاله (در صورت امکان به همراه چکیده انگلیسی) حداکثر ۱۵۰ کلمه تنظیم گردد و به اختصار شامل: بیان مسئله، هدف پژوهش، روش و چگونگی پژوهش و اجمالی از یافته‌های مهم پژوهش باشد. در چکیده از طرح فهرست مباحث یا مرور بر آنها، ذکر ادله، ارجاع به مأخذ و بیان شعاری خودداری گردد.
۲. کلیدواژه‌ها: شامل حداکثر ۷ واژه کلیدی مرتبط با محتوی که ایفاکننده نقش نمایه موضوعی مقاله باشد.
۳. مقدمه: در مقدمه مقاله، مسئله تعریف، به پیشینه پژوهش اشاره، ضرورت و اهمیت پژوهش طرح، جنبه نوآوری بحث، سؤالات اصلی و فرعی، تصویر اجمالی ساختار کلی مقاله بر اساس سؤالات اصلی و فرعی مطرح و مفاهیم و اصطلاحات اساسی مقاله تعریف گردد.
۴. بدنه اصلی: در سامان‌دهی بدنه اصلی مقاله، یکی از شرایط زیر لازم است:

الف - ارائه‌کننده نظریه و یافته جدید علمی؛

ب - ارائه‌کننده تقریر و تبیین جدید از یک نظریه؛

ج - ارائه‌کننده استدلال جدید برای یک نظریه؛

د - ارائه نقد جامع علمی یک نظریه.

۵. نتیجه‌گیری: نتیجه بیانگر یافته‌های تفصیلی تحقیق است که به‌صورت گزاره‌های خبری موجز بیان می‌گردد. از ذکر بیان مسئله، جمع‌بندی، مباحث مقدماتی، بیان ساختار مباحث، ادله، مستندات، ذکر مثال یا مطالب استطرادی در این قسمت خودداری شود.
۶. فهرست منابع: اطلاعات کتاب‌شناختی کامل منابع و مأخذ تحقیق (اعم از فارسی، عربی، و لاتین) در انتهای مقاله بر اساس شیوه زیر آورده می‌شود:

نام خانوادگی و نام نویسنده، (سال نشر) نام کتاب، (ترجمه یا تحقیق)، نوبت چاپ، محل نشر، ناشر.

نام خانوادگی و نام نویسنده، (سال و ماه یا فصل نشر) «عنوان مقاله»، نام نشریه، شماره نشریه، صفحات ابتدا و انتهای مقاله.

ج). یادآوری

۱. حق رد یا قبول و نیز ویرایش مقالات برای مجله محفوظ است.
۲. مجله حداکثر پس از شش ماه از دریافت مقاله، نتیجه پذیرش یا عدم پذیرش را به نویسنده اطلاع خواهد داد.
۳. حق چاپ مقاله پس از پذیرش برای مجله محفوظ و امکان نقل مطالب در جای دیگر با ذکر نشانی نشریه بلامانع است.
۴. مطالب مقالات مبین آراء نویسندگان آنهاست و مسئولیت آن نیز بر عهده آنهاست.
۵. مقالات دریافتی، نرم‌افزارها، ... در صورت تأیید یا عدم تأیید بازگردانده نمی‌شود.

فهرست مطالب

واکاوی نظریه در اقتصاد رایج و اقتصاد اسلامی / ۵

مهدی خطیبی

روش تحقیق اقدام پژوهی در علوم اجتماعی / ۲۷

کمال اصغر اسلامی تنها / نعمت الله کرم اللهی

روش‌ها و ملاک‌های تدوین فقه‌الحديث کلینی در الکافی / ۴۱

کمال محسن پورمحمد / حمید کوه‌پیما

پژوهش روایی در تعلیم و تربیت / ۵۹

کمال خالد غفوری / احمد رضا نصر / فرید غفوری

روش‌شناسی قوم‌نگاری آموزشی با رویکردی به تجارب مدرسه «امید» روستای

آکامپالای اوگاندا / ۷۱

کمال سیف‌اله فضل‌اللهی قمشی / مهدی یوسفی

بررسی انتقادی «الگوی نگارش طرح و پایان‌نامه» در حوزه‌های علمیّه / ۸۵

مصطفی همدانی

۱۰۲ / Abstracts

واکاوی نظریه در اقتصاد رایج و اقتصاد اسلامی

مهدی خطیبی / استادیار مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

m.kh47@yahoo.com

دریافت: ۱۳۹۷/۰۴/۲۴ - پذیرش: ۱۳۹۷/۱۰/۲

چکیده

قوام هر علمی، به نظریات مطرح شده در آن وابسته است و اصولاً نمی‌توان علمی را یافت که مشتمل بر نظریه نباشد. با این حال، تا کنون تعریف مشخصی از نظریه، که مورد اتفاق همه باشد، ارائه نشده است. واکاوی ماهیت نظریه در هر علمی، بخشی از روش شناسی آن علم است و اهمیت آن از این جهت است که در علوم نو بنیاد، همچون اقتصاد اسلامی، لازم است همزمان با رشد علم، مباحث روش‌شناسی نیز دنبال شود تا مسیر رشد علم به انحراف کشیده نشود. در این مقاله، ماهیت نظریه اقتصادی در اقتصاد رایج و اقتصاد اسلامی و ویژگی‌های آن، به روش تحلیلی - توصیفی مورد ارزیابی گرفته است. علاوه بر تعریف به انواع نظریه، کارکرد و گستره آن و همچنین ویژگی‌های نظریه در اقتصاد اسلامی پرداخته خواهد شد. نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که نظریه‌پردازی در اقتصاد شامل مکتب، نظام و تحلیل اقتصادی می‌شود. نظریه می‌تواند اثباتی یا هنجاری یا تجویزی باشد و همچنین، کارکردهایی چون توصیف، تبیین، پیش‌بینی، و هدایت و راهنمایی داشته باشد.

کلیدواژه‌ها: نظریه، نظریه اقتصادی، نظریه اقتصاد اسلامی، اقتصاد رایج، اقتصاد اسلامی

مقدمه

مباحث مربوط به «نظریه» و «نظریه‌پردازی»، زیر مجموعه فلسفه علم بوده و دانش درجه دوم محسوب می‌شود و به نوعی می‌توان آن را «نظریه نظریه‌ها» نامید (پوپر، ۱۹۹۲، ص ۵۹). به‌طور کلی، بررسی علوم با نگاه درجه دوم، در دایره فلسفه علم می‌گنجد. به همین دلیل، فیلسوفان علم نیز کم و بیش به تحلیل نظریه پرداخته‌اند. سایر رشته‌های علمی، به رغم اینکه مشتمل بر نظریه هستند، اما کمتر به بررسی چپستی نظریه پرداخته‌اند. فقط در برخی از رشته‌های علوم اجتماعی، مثل جامعه‌شناسی و در مرتبه بعد، رشته مدیریت پژوهش‌های مفصلی در مورد نظریه و نظریه‌پردازی انجام شده است. لازم به یادآوری است که بررسی ماهیت نظریه، به صورت مطلق و فارق از علم خاص، کمتر مورد توجه بوده و در همان موارد معدود نیز به صورت ناخواسته، ویژگی‌های یکی از علوم انسانی یا علوم طبیعی، در تحلیل نظریه دخالت داده شده است. این انحراف موجب شده که در همین تحقیقات، تعریف ارائه شده از نظریه یا ویژگی‌های مطرح شده برای آن قابل انطباق بر برخی از علوم نباشد.

دانش اقتصاد رایج نیز از حدود سه قرن پیش و از زمان *آدام اسمیت* به عنوان یک دانش مستقل در محافل علمی مطرح گردید. از همان زمان، با تولید نظریه راه تکامل را پیمود. *شومپیتر* درباره جایگاه نظریه در اقتصاد می‌گوید: «آنچه اقتصاددان علمی را از همه کسان دیگری که درباره عناوین اقتصادی می‌اندیشند، سخن می‌گویند و می‌نویسند جدا می‌کند، چیرگی بر فنون سه گانه تاریخ، آمار و نظریه است» (شومپیتر، ۱۳۷۵، ص ۲۳). بسیاری از اقتصاددانان مسلمان، در کمتر از یک قرن اخیر درصد تدوین دانش اقتصاد اسلامی بوده‌اند و موفقیت‌هایی نیز در این زمینه حاصل شده است، اما هنوز راه طولانی در پیش دارند. یک اشکال اساسی در این مسیر، عدم تمرکز بر نظریه‌پردازی و پرداختن به مسائل حاشیه‌ای است. به نظر می‌رسد، این اشکال ناشی از عدم تلقی صحیح و جامع از نظریه است. ابهام در مفهوم «نظریه» و عدم توجه به ویژگی‌های آن، موجب می‌شود پژوهشگر نتواند فرایند تحقیق را به گونه‌ای هدایت کند که در نهایت، به نظریه پردازی ختم شود. به همین دلیل، این مقاله، به دنبال تبیین ماهیت نظریه و ویژگی‌های آن، هم در اقتصاد متعارف و هم در اقتصاد اسلامی است.

پیشینه

رینولدز (۱۳۸۸) تلاش نموده است تا نظریه و نظریه‌سازی را به صورت کلی و بدون اختصاص آن، به دانشی خاص تحلیل نماید. اما مطالعه اجمالی کتاب نشان می‌دهد که بیشتر مباحث ناظر بر فضای حاکم بر دانش جامعه‌شناسی است. از این رو، استفاده از نتایج تحقیق وی، در تبیین نظریه اقتصادی دشوار است.

دائنی فرد (۱۳۸۹)، مبانی نظریه پردازی را مورد بحث قرار داده، سپس به روش شناسی آن پرداخته است. در این اثر، به تحلیل ابعادی از نظریه به صورت کلی پرداخته است. مباحث مطرح شده در این اثر، به حدی کلی است که عملاً امکان بهره‌گیری از آن، در راستای شناخت نظریه اقتصاد متعارف و اقتصاد اسلامی وجود ندارد.

نظری (۱۳۸۵)، نظریه پردازی در اقتصاد اسلامی را به بحث گذاشته است. ایشان در بخش اول، امکان نظریه‌پردازی علمی در اقتصاد اسلامی را به بحث گذاشته و در بخش دوم، روش نظریه پردازی در اقتصاد اسلامی را طرح کرده است. در این اثر، اگر چه به صورت مختصر به ماهیت نظریه اشاره شده، اما نتوانسته است ماهیت نظریه را تبیین نموده، ابعاد آن را مشخص نماید.

رهنمایی (۱۳۹۶)، اصول نظریه پردازی در قلمرو علوم انسانی را بررسی نموده است. در این اثر، بیشتر به نظریه‌پردازی توجه شده و چستی نظریه، به صورت محدود به بحث گذاشته شده است، به گونه‌ای که استفاده از آن، در راستای شناخت نظریه اقتصاد متعارف و اقتصاد اسلامی امکان‌پذیر نیست.

در این مقاله، سعی بر آن است تا با واکاوی نظریه بر اساس ویژگی‌های علم اقتصاد متعارف و اقتصاد اسلامی انجام شود، تا دقیقاً مشخص شود پژوهش‌گران در مقام نظریه‌پردازی، به چه ویژگی‌هایی باید توجه داشته باشند.

چیستی نظریه

واژه «نظریه»، ترجمه عربی واژه «تئوری» است. «تئوری» کلمه‌ای با ریشه فرانسوی است و ریشه یونانی آن «تئوریا» (theoria) است که به معنی شناسایی یک علم، براساس تحصیل و تتبع می‌باشد (فرهنگ لغت دهخدا، واژه «تئوری»). البته واژه (theo)، به معنی خدا و عرش اعلی آمده است. از آنجا که دانش و فلسفه، در آغاز پیش از هر چیز در پی شناخت و بررسی هستی و اندیشیدن درباره الهیات بوده، بعید نیست که تئوریا (theoria)، به معنی اندیشیدن، تفکر و تحقیق درباره تئوس (theos) یا خدا بوده و با گسترش علوم، مفهوم این واژه، به «اندیشیدن و تحقیق درباره هر مسئله» توسعه یافته باشد (رفیع پور، ۱۳۶۸، ص ۹۳).

به رغم اینکه تمامی علوم مشتمل بر نظریه هستند، تا به گونه‌ای که می‌توان ادعا کرد هیچ عصری به اندازه عصر ما، غرق در نظریه نبوده است. اما تا کنون تعریف شفافی از آن ارائه نشده است. بلیکی، دوازده تعریف برای نظریه بیان کرده است (بلیکی، ۱۳۸۴، ص ۱۸۶). برخی از محققان ادعا کرده‌اند، به اندازه تعداد کسانی که در باب نظریه سخن گفته‌اند، از نظریه تعریف وجود دارد (دانایی فرد، ۱۳۸۸، ص ۱۴). علت این تعدد، می‌تواند یکی از دو امر زیر باشد.

اول. اختلاف حوزه‌های معرفتی با یکدیگر: تعریف نظریه در علوم طبیعی، با تعریف نظریه در علوم انسانی یکسان نیست؛ زیرا هر حوزه معرفتی مقدمات، پیش فرض‌های فلسفی و روش خاص خود را دارد و چه بسا تعاریف ارائه شده در هر حوزه‌ای، متأثر از این امور باشد. مثلاً، پوپر معتقد است: «نظریه‌ها دام‌هایی هستند که ما برای صید کردن جهان می‌گسترانیم تا به عقلانی کردن و توضیح دادن و مستولی شدن بر آن فائق آییم» (پوپر، ۱۹۹۲، ص ۵۹). روشن است که این تعریف، با نظریات تجربی سازگاری بیشتری دارد. در حالی که علوم عقلی نیز مشتمل بر نظریه هستند.

دوم. اختلاف رویکردهای معرفتی: به عنوان مثال، در تعریفی گفته شده است: «نظریه یک یا چند گزاره‌ی فرضیه‌ای

است که رفتار یک پدیده را موقتاً بازنمایی، توصیف و تبیین می‌کند» (دانایی فرد، ۱۳۸۸، ص ۱۳). ارائه دهنده این تعریف تأکید می‌کند که نظریه همیشه فرضیه است؛ چون ابطال‌پذیر می‌باشد و تا زمانی اعتبار دارد که نظریه جدیدی به جای آن نیامده باشد (همان، ص ۱۵). روشن است که این تعریف، بر اساس دیدگاه ابطال‌گرایی پوپر تدوین شده است.

با این حال، به نظر می‌رسد تعریف زیر تعریف مناسبی برای نظریه باشد:

نظریه در هر علمی عبارت است از: یک یا چند ادعای کلی یا جزئی مرتبط با هم که معمولاً در قالب گزاره یا گزاره‌ها ارائه می‌شود و برای نوع انسان‌ها یا متخصصین رشته مربوط به لحاظ علمی یا عملی دارای اهمیت است. و در عین حال، غیر بدیهی بوده و اثبات آن نیازمند استدلال است، هم‌چنان که رد آن نیز محتاج استدلال است (صلیبا، ۱۳۷۰، ص ۴۸۱). به همین دلیل، فیلسوفان علم، کم و بیش به تحلیل نظریه پرداخته‌اند. سایر رشته‌های علمی، به رغم اینکه مشتمل بر نظریه هستند، اما کمتر به بررسی ماهیت نظریه پرداخته‌اند. فقط در برخی از رشته‌های علوم اجتماعی مثل جامعه‌شناسی و در مرتبه بعد، رشته مدیریت پژوهش‌های مفصلی در مورد نظریه و نظریه‌پردازی انجام شده است.

تعریف نظریه اقتصادی

ارائه یک تعریف جامع از نظریه اقتصادی، متوقف بر تعیین حدود و مراتب دانش اقتصاد است. اگر دانش اقتصاد را فقط اثباتی بدانیم، طبیعتاً نظریه اقتصادی تعریف خاصی پیدا خواهد کرد. اگر آن را اعم از هنجاری و اثباتی بدانیم، تعریف نیز وسعت بیشتری خواهد یافت. از آنجا که دیدگاه دوم صحیح‌تر به نظر می‌رسد و در مباحث آتی بدان خواهیم پرداخت، در مقام تعریف نیز جانب عموم را گرفته و آن را چنین تعریف می‌کنیم: «نظریه اقتصادی مجموعه‌ای از گزاره‌ها است که درصدد بازتاب چارچوب‌های هنجاری کلان حاکم بر نظام اقتصادی است و یا راه‌های وصول به یک هدف مشخص را تبیین می‌کند و یا آنکه درصدد توصیف و تبیین یک رفتار یا پدیده اقتصادی تحقق یافته در عالم خارج به همراه ایجاد قدرت پیش‌بینی نسبت به آینده است.»

بر اساس این تعریف

۱. نظریه‌های اقتصادی، معمولاً مجموعه گزاره هستند.
۲. نظریه اقتصادی، می‌تواند اثباتی یا هنجاری یا تجویزی باشد.
۳. نظریه اقتصادی، گاهی راه وصول به یک هدف مشخص را نشان می‌دهد.
۴. نظریه اقتصادی، اثباتی مشتمل بر کارکردهایی چون تبیین و ایجاد قدرت پیش‌بینی است.
۵. نظریه هنجاری، هدایتگری حرکت اقتصادی را به عهده دارد.

انواع نظریه اقتصادی

نظریه را بر اساس معیارهای گوناگون، می‌توان دسته‌بندی کرد: یکی از دسته بندی‌های بحث برانگیز درباره نظریه، تقسیم آن به اثباتی و هنجاری است. چالشی که این دسته بندی به وجود آورده این است که هدف طراحان آن، خارج کردن گزاره‌های هنجاری از دایره علم است. با توجه به اینکه، نظریات هنجاری محور ثقل اقتصاد اسلامی هستند، بررسی این تقسیم‌بندی از اهمیت بیشتری برخوردار است.

نظریه اثباتی

نظریه اثباتی، نظریه‌ای است که بدون هیچ گونه قضاوت ارزشی، به انعکاس واقعیت می‌پردازد. مانند نظریه انفجار بزرگ، که بر اساس آن گفته می‌شود گیتی از یک وضعیت بسیار چگال (متراکم) نخستین آغاز شده و در گذر زمان، انبساط یافته است. این نظریه به گونه‌ای است که نمی‌توان در مورد محتوای آن به لحاظ ارزشی اظهار نظر کرد؛ به این معنا که تغییر وضعیت جهان، از حالت تراکم به حالت انبساط خوب بوده یا بد. مثال اقتصادی این قسم، رابطه مستقیم بین افزایش تقاضا و افزایش تورم است. این نظریه، قابلیت ارزش گذاری ندارد و کسی نمی‌تواند آن را خوب یا بد توصیف نماید.

نظریه هنجاری

نظریه هنجاری، نظریه‌ای است درباره اینکه جهان، انسان، یا هر چیز دیگری که قابل تغییر توسط انسان است، چگونه باید باشد. در این نوع از نظریه، مجموعه‌ای از شرایط مطلوب، در قالب نظریه مطرح گردیده و معمولاً از واژه‌های «خوب» و «بد» و یا «باید» و «نباید» استفاده می‌شود. گاهی نیز از مفاهیمی استفاده می‌شود که دارای بار ارزشی است. مثلاً، گزاره «استحقاق هر کسی نسبت به آنچه که با تلاش خود بدست آورده، مطابق با عدالت است»؛ یک نظریه هنجاری است؛ چون عدالت از مفاهیم ارزشی و هنجاری محسوب می‌شود.

اکثر اقتصاددانان، نظریه را به لحاظ اینکه آیا صرفاً به انعکاس واقعیت بیرونی می‌پردازد، یا اینکه انجام یا ترک عملی را می‌خواهد، به اثباتی و هنجاری تقسیم می‌کنند. جان نویل کینز، به یک تقسیم‌بندی وسیع‌تر در این زمینه مبادرت کرد و قسم سومی را بدان افزود. به نظر وی، اقتصاد اثباتی «آنچه هست»، اقتصاد هنجاری «آنچه باید باشد» و اقتصاد عملی «برای دستیابی به آنچه که می‌خواهید، چه کار می‌توانید بکنید» را منعکس می‌کند (مک‌لاپ، ۱۳۸۱، ص ۱۵۳-۱۵۴). برخی از محققان دسته سوم را که در تقسیم بندی کینز «اقتصاد عملی» نامیده شد، تجویزی نامیده‌اند. این تقسیم‌بندی، چندان مورد استقبال قرار نگرفت و حتی در مواردی به نقد کشیده شد (همان، ۱۳۸۱، ص ۱۵۶ و ۱۵۷). در نهایت، آنچه عملاً در ادبیات اقتصادی تداوم یافت، همان تقسیم‌بندی دوگانه اثباتی و هنجاری بود (دادگر، ۱۳۸۴، ص ۱۹۵).

گزاره‌های هنجاری و علم اقتصاد

آنچه که در بحث اثباتی، هنجاری حائز اهمیت است، تفکیک بین این دو بخش در دانش اقتصاد و غیرعلمی خواندن نظریات هنجاری است. این تفکیک، بیش از ۱۵۰ سال سابقه دارد (مک‌لاپ، ۱۳۸۱، ص ۱۵۲). تا اوایل قرن هجدهم، که علوم اجتماعی هنوز به خوبی از یکدیگر تفکیک نشده بودند و اقتصاد نیز جزئی از علم اخلاق محسوب می‌شد، تفکیک این دو نیز مطرح نبود. اما پس از اینکه اقتصاد از فلسفه جدا شد و به دنبال آن، علم اقتصاد فارغ از ارزش‌ها مطرح گردید، ارزشی بودن یا نبودن آن، در هاله‌ای از ابهام قرار گرفت.

دیوید هیوم در رساله‌ی *ماهیت انسان*، این قضیه را مطرح کرد که «باید» را نمی‌توان از «هست» استنتاج کرد. او معتقد بود: گزاره‌های اثباتی صرفاً مبتنی بر واقع هستند و هرگز نمی‌توانند هنجارها، گفتارهای اخلاقی، یا دستور به انجام کاری را معین کنند. اصطلاح «گیوتین هیوم»، به همین قضیه اشاره دارد (بلاگ، ۱۳۸۰، ص ۱۷۰).

در مقابل، عده‌ای دیگر این تفکیک را نپذیرفتند. اقتصاددانان شاخصی همچون *میردال* و *ساموئل‌سن*، حذف قضاوت‌های ارزشی از علوم را امکان‌پذیر ندانسته، معتقدند؛ در هیچ علمی، نظریه فارغ از ارزش‌گذاری شکل نمی‌گیرد و هیچ اقتصاددانی نمی‌تواند، اخلاقاً در برابر مسائل و موضوعات علمی از جمله مسائل اقتصادی بی‌طرف باشد؛ زیرا خود بی‌طرفی هم یک نوع قضاوت ارزشی و اخلاقی است (بختیاری، ۱۳۷۹، ص ۱۰۳). شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد انتخاب موضوع تحقیق، تا حدی متأثر از ارزش‌های پذیرفته شده توسط محقق است. تحلیل‌های اقتصادی مبتنی بر خودخواهی شدید و کم توجهی به تجزیه و تحلیل رفتار اقتصادی، مبتنی بر ایشار و انگیزه‌های اخلاقی نمونه‌هایی از آن است (زرقاء، ۱۳۸۳، ص ۱۵۳).

کارکردهای نظریه اقتصادی

محققان معمولاً توصیف، تبیین و پیش‌بینی را به عنوان کارکردهای اصلی نظریه اقتصادی بر شمرده‌اند. با توجه به اینکه نظریات هنجاری نیز بخشی از دانش اقتصاد هستند، می‌توان کارکرد هدایت و راهنمایی را نیز به این مجموعه افزود.

توصیف

نخستین و ساده‌ترین شکل تعریف را «توصیف» می‌نامند. توصیف، در پاسخ به سؤال از چیستی و چگونگی به‌کار می‌رود و در آن ویژگی‌ها، حالات، علائم، خواص و سایر متعلقات بر شمرده می‌شود. به عبارت دیگر، شناخت در مرتبه‌ی توصیف، مجموعه‌ای از نشانه‌ها و گزاره‌هایی است که می‌کوشند از ماهیت و چیستی یک شیء خبر دهند. (خسروی، ۱۳۸۱، ص ۱۹-۲۰). البته این پرسش مطرح است که آیا نظریه می‌تواند صرفاً توصیفی از واقعیت بیرونی باشد؟ پاسخ به این سؤال مثبت است. البته تحت شرایطی خاص. ماهیت برخی پدیده‌های طبیعی، همچون نور،

تحلیل عملکرد سیستم دفاعی بدن، شبکه‌های پیچیده عصبی، نهادهای اجتماعی و اقتصادی، همچون بازار و مواردی از این دست که رفتاری پیچیده دارند، می‌توانند در قالب نظریه‌ای توصیفی ارائه شوند. مثلاً، حرکت زمین به دور خورشید، اگر چه امروزه امری ساده و روشن است اما در روزگار گالیله مسئله‌ای پیچیده بوده و لذا یک «نظریه» نامیده می‌شد. این نظریه صرفاً به گزارش چگونگی وقوع یک پدیده و نه علت آن می‌پرداخت. در اقتصاد کلان نیز اینکه مصرف تابعی از درآمد مطلق است، یا درآمد نسبی، یا درآمد دائمی، چیزی بیش از توصیف نیست، اما در عین حال نظریه نامیده می‌شود (رحمانی، ۱۳۸۴، ج ۲، ص ۱۳۲).

تبیین

اگر سؤال از چرایی یک پدیده باشد، پاسخ مناسب به آن را اصطلاحاً «تبیین» [explanation] می‌گویند. در تبیین، علت یا دلیل وقوع پدیده‌ها، توضیح داده می‌شود (رفیع پور، ۱۳۶۸، ص ۱۱۳). در تبیین، توصیف حذف نمی‌شود، بلکه غنا می‌یابد و چیستی یک پدیدار، با افزودن تعینات دیگری که چرایی‌اش را توضیح می‌دهند، کامل می‌شود. بی‌شک تبیین باید متکی به استدلال‌های قانع کننده باشد و استفاده از مقدمات غیرمعتبر، تبیین را بی‌اعتبار می‌کند. البته نباید منابع معتبر را به عقل و تجربه منحصر کرد (خسروی، ۱۳۸۱، ص ۲۲). معیار، استفاده از منابع معتبر است، اعم از اینکه عقل باشد، یا نقل و یا تجربه.

از یک نگاه، تبیین به دو قسم تئوریک و تجربی تقسیم می‌شود. در تبیین تئوریک، یا قیاسی، تحلیل از یک قیاس شروع می‌شود و به پدیده خاص منتهی می‌شود. اما در تبیین تجربی، یا استقرائی، حادثه خاص تحت نظمی تجربی که قبلاً تأیید شده در می‌آید (لیتل، ۱۳۷۳، ص ۱۱).

نظریه تورم و بر شمردن علل پنج گانه برای آن، یک نظریه با کارکرد تبیین است (رحمانی، ۱۳۸۴، ج ۲، ص ۱۲۱). در این نظریه، علت وقوع تورم توضیح داده می‌شود.

پیش‌بینی

یک نظریه در مواردی می‌تواند پیش از وقوع پدیده اقتصادی، آن را پیش‌بینی کند و اساساً یکی از مهم‌ترین فواید نظریه در علوم اجتماعی و طبیعی، همین ویژگی است. البته برخی اندیشمندان تبیین و پیش‌بینی را دو روی یک سکه می‌دانند. رینولتز معتقد است: پیش‌بینی رویدادهای آینده و تبیین رخدادهای گذشته، در جایی که زمان به عنوان قید انتخاب نشده، اساساً فعالیتی یکسان است. وی با بیان یک مثال، مقصود خود را توضیح داده، می‌گوید: اگر حجم گاز ثابت باشد و دما زیاد شود، فشار نیز زیاد می‌شود. در وضعیت Z حجم گاز R ثابت نگه داشته شده و دما زیاد می‌شود. بنابراین، فشار گاز R زیاد می‌شود. در این شکل از تبیین، که از نظر منطقی پذیرفته شده است، هیچ اشاره‌ای به زمان

نشده است. لذا این عبارت‌ها می‌تواند برای توضیح رویدادهای گذشته و پیش‌بینی رخداد‌های آینده به‌کار رود (رینولدز، ۱۳۸۸، ص ۱۰). طبق این تحلیل، اگر یک تبیین مقید به زمان خاصی باشد، کارکرد پیش‌بینی نخواهد داشت. به عنوان نمونه نظریه‌ای که علت انقراض نسل دایناسورها را تبیین می‌کند، کارکرد پیش‌بینی ندارد.

در مقابل، برخی چون فریمن بین این دو کارکرد تمایز گذاشته، معتقدند: آنچه که برای پژوهش‌گر مهم است، پیش‌بینی است، نه تبیین. وی با را از این فراتر گذاشته و بیان می‌کند حتی لازم نیست فروض یک نظریه علمی واقعی باشد. مهم این است که بتواند قدرت پیش‌بینی را ایجاد کند (فریمن، ۱۹۶۶، ص ۱۴). طرح این دیدگاه، که حدود بیست سال بین اندیشمندان محل بحث و گفتگو قرار گرفت، با چالش‌های جدی مواجه است. از جمله اشکالات دیدگاه فریمن، تصور امکان تفکیک بین تبیین و پیش‌بینی است. در حالی که، این تفکیک اساساً امری غیرمعقول است. در مرحله تبیین، ماهیت یک پدیده اقتصادی واکاوی می‌شود. پس از شناسایی عناصر دخیل در پدیده، علت‌یابی شده و رابطه علیّ - معلولی بین پدیده و عوامل آن و حتی بین پدیده و پیامدهای آن، کشف می‌شود. در مرحله بعد، با استفاده از این روابط می‌توان نسبت به آینده پیش‌بینی کرد. حال، اگر فروض غیر واقعی باشند، نمی‌توان تبیین درستی از یک پدیده ارائه داد و به تبع آن، پیش‌بینی انجام شده نیز قابل اعتماد نخواهد بود.

راهنمایی و هدایت

از جمله کارکردهای نظریه اقتصادی، راهنمایی و هدایت است. نظریه هنجاری و تجویزی، که به نوعی دعوت به عمل بر اساس محتوای خود می‌کند، بارزترین مصداق راهنمایی و هدایت می‌باشد. علاوه بر آن، نظریات توصیفی نیز به صورت غیرمستقیم، می‌توانند این کارکرد را داشته باشند؛ چرا که بسیاری از سیاست‌گذاری‌ها از سوی دولت‌ها، با تکیه بر نظریات توصیفی انجام می‌پذیرد. به عنوان نمونه، وقتی دولت می‌خواهد تورم را کنترل کند، به ناچار باید به این نظریه توجه داشته باشد که بین تورم و بیکاری، رابطه عکس وجود دارد. بنابراین، افراط در کنترل تورم، می‌تواند رکود شدید را بر اقتصاد حاکم کند.

گستره نظریه اقتصادی

در تقسیمی که بیشتر بین اقتصاددانان مسلمان معروف است، دانش اقتصاد به مکتب، نظام و علم تفکیک شده است. البته، انتخاب نام «علم» برای دسته سوم، این تلقی را به وجود می‌آورد که دو قسم دیگر، «غیر علمی» هستند. چنین تفکری، امروزه در فلسفه علم نیز رایج است و بر اساس آن، تنها علوم تجربی - اعم از طبیعی و اجتماعی - را علم می‌نامند (کرمی، ۱۳۸۴، ص ۱۰). ریشه این ادعا، به دیدگاه پوزیتیویست‌ها برمی‌گردد که علم را فقط در امور تجربی منحصر می‌کردند. در علوم اجتماعی نیز عده‌ای، که سودای پیروی

از علوم طبیعی را در سر داشتند، برای علمی جلوه دادن آن، مدعی شدند هر گونه بررسی علمی، باید عاری از ارزش‌ها باشد و گرنه خارج از دایره علم خواهد بود. البته برخی از اندیشمندان، مسلمان اثبات کرده‌اند که حتی در حوزه علوم اثباتی نیز ارزش‌ها تأثیرگذار هستند و در انتخاب موضوع و متغیرهای درون‌زا و برون‌زا و انتخاب روش تحقیق و آزمون دخالت دارند (زرقاء، ۱۳۸۳، ص ۱۵۲-۱۵۴). شومپیتر نیز در بحث اظهار نظر جالبی کرده، می‌گوید:

این مطلب [علم بودن اقتصاد] بستگی به تعریف علم دارد. اگر مقصود از علم، فیزیک و ریاضی باشد، اقتصاد و به‌طور کلی دانش‌های اجتماعی از دایره علم خارجند و اگر کاربرد روش‌های فیزیک و ریاضی از ویژگی‌های علم باشد، در این صورت نیز اقتصاد در بخش قابل توجهی علم نیست و اگر علم را اندازه‌گیری بدانیم بخشی از اقتصاد علمی و بخشی دیگر همچنان غیر علمی است (شومپیتر، ۱۳۷۵، ص ۱۷).

وی سپس، با بیان اینکه علمی خواندن یک رشته، نه منزلت است و نه کسر شأن، تعریفی وسیعی را برای علم ارائه می‌کند (همان). شاید اصطلاح «تحلیل اقتصادی»، به عنوان قسیم مکتب و نظام، که در آثار برخی از محققان اقتصاد اسلامی به کار رفته، بهتر باشد (نظری، ۱۳۸۵، ص ۱۱۲-۱۱۳).

مکتب اقتصادی

واژه «مکتب اقتصادی»، در دو معنای اصطلاحی به کار رفته است. جوزف لائوژی، با تفکیک بین مکتب و نظام، مکتب اقتصادی را جریان‌های عمده فکری حاکم بر اقتصاد می‌داند. به عبارت دیگر، هر نوع تفکری که موجب تغییر قابل توجهی در اقتصاد شود، شکل‌دهنده مکتب اقتصادی جدید است. در کتاب‌هایی که تحت عنوان «تاریخ عقاید اقتصادی»، یا «سیری در اندیشه‌های اقتصادی» نگاشته شده، جریان‌های فکری اقتصادی، به ترتیب تاریخ رواج آنها، مورد بحث و بررسی قرار گرفته و به هر جریان فکری، مکتب اقتصادی اطلاق شده است. بر این اساس، اصطلاح مکتب اقتصادی، در عرض نظام اقتصادی و تحلیل اقتصادی نیست، بلکه اعم از آن دو می‌باشد (میرمعزی، ۱۳۸۸، ص ۲۸).

طبق اصطلاح دیگر، که بیشتر در آثار اقتصاددانان مسلمان رواج دارد، مکتب در عرض نظام و تحلیل اقتصادی قرار می‌گیرد. مکتب به این معنی، نخستین بار در آثار شهید صدر به کار رفته است. البته وی از اصطلاح «مذهب اقتصادی» استفاده کرده، آن را به نظریات اساسی، که در حل مشکلات اقتصادی کارایی دارد، تفسیر نموده است (همان، ۱۴۲۴، ص ۴۲۴). وی در جای دیگر، آن را به عدالت گره زده، می‌گوید: مذهب اقتصادی در اینجا به هر قاعده اساسی، که با ایده‌های عدالت اجتماعی ارتباط یابد، اطلاق می‌شود (صدر، ۱۴۲۴، ص ۴۲۱). بسیاری از

محققان اقتصاد اسلامی، به جای مذهب از واژه «مکتب» استفاده کرده، معنای مد نظر شهید صدر را اراده کرده‌اند، گویا به ادبیات رایج در اقتصاد اسلامی تبدیل شده است (همان، ص ۳۰ و ۳۱).

البته شهید صدر تعابیر دیگری در تفسیر مذهب دارد (هادوی‌نیا، ۱۳۸۷، ص ۴۱۷)، که به اعتقاد برخی تا حدودی به معنای نظام نزدیک است (یوسفی، ۱۳۸۴، ش ۵). اما به هر حال، ایده تفکیک این چینی بین علم و مکتب، به ایشان منسوب است (میرمعزی، ۱۳۸۸، ص ۲۸). به نظر می‌رسد، اگر مکتب را به اصول ثابت و نظام را به اصول مربوط به مقام اجرا و علم را مربوط به تحلیل وقایع اقتصادی، با استفاده از تجارب بیرونی یا آموزه‌های اسلامی اختصاص دهیم، بهتر بتوانیم مباحث اقتصاد اسلامی را دسته‌بندی نماییم.

نظام اقتصادی

اصطلاح «نظام اقتصادی»، به دو صورت به کار رفته است. در برخی کتاب‌های اقتصادی، به معنایی عام به کار برده شده، مباحث مکتبی همچون مبانی و اهداف نظام اقتصادی در آن گنجانده شده است (درخشان، ۱۳۸۷). اما در برخی دیگر آثار اقتصادی، این اصطلاح به معنای خاصی به کار رفته است. بعضی از محققان، نظام اقتصادی را چنین تعریف کرده‌اند: «مجموعه مرتبط و منظم عناصری که به منظور ارزشیابی و انتخاب در زمینه تولید توزیع و مصرف برای کسب بیشترین موفقیت فعالیت می‌کند» (نمازی، ۱۳۷۴، ص ۱۲). روشن است که این تعریف، مربوط به مراحل عملیاتی و اجرایی است و طبق این اصطلاح، تحلیل اقتصادی و مکتب، متمایز از نظام خواهد بود.

تحلیل اقتصادی

بخش وسیعی از دانش اقتصاد رایج، مربوط به تحلیل رفتار انسان اقتصادی؛ در قالب مصرف‌کننده و یا تولیدکننده و نیروی کار، و همچنین، مربوط به تحلیل پدیده‌های اقتصادی در سطح کلان همچون تورم، بیکاری، تقاضای کل، عرضه کل و امثال آن است. همان‌گونه که اشاره شد، در بسیاری از کتاب‌ها، این بخش از اقتصاد به عنوان «علم اقتصاد» معرفی می‌شود. عمده نظریات اقتصاد متعارف نیز مربوط به همین بخش است. بسیاری از اقتصاددانان، بیشتر تلاش علمی خود را به این بخش اختصاص می‌دهند. به همین دلیل، رشد علمی در این بخش، چشم‌گیرتر از رشد مباحث مربوط به نظام و مکتب است. البته باید اعتراف کرد که مباحث مربوط به این بخش در عین پیچیدگی، نسبت به مباحث مربوط به مکتب و نظام، تا حدودی ساده‌تر است. در تحلیل اقتصادی، یک فرضیه ارائه می‌شود و بعد با به کارگیری روش‌های اقتصادسنجی و تکنیک‌های آماری، اعتبار فرضیه بررسی می‌شود و در نهایت، به نظریه تبدیل می‌شود. اما در مباحث مکتب و نظام، مسائلی مطرح می‌شود که در قالب اعداد و ارقام در نمی‌آید و مباحث آن، انتزاعی بوده و اظهار نظر در مورد آنها، بر اساس مبانی صورت می‌گیرد.

نظریه اقتصاد اسلامی

تفسیر نظریه اقتصادی، از مباحث پیشین روشن گردید. حال باید دید افزودن پسوند «اسلامی» به نظریه اقتصادی، چه بار معنایی دارد. با توجه به ماهیت علم گونه نظریه اقتصادی، این بحث زیر مجموعه مباحث رابطه علم و دین خواهد بود. در بین اندیشمندان اسلامی، تفسیر علم دینی یک بحث دامنه‌دار و پرفراز و نشیب است. علامه مصباح، در تفسیر «علم دینی» یا به عبارتی، رابطه علم و دین، با برشماری معانی علم و دین و تعیین نسبت آن دو، معانی متعددی از این اصطلاح را بیان کرد، و هشت صورت مهم از صورت انتساب علم به دین را به صورت زیر مطرح می‌کند:

۱. محل پیدایش یک علم؛ ۲. عدم تنافی یک علم با یک دین؛ ۳. سازگاری مبانی و مسائل و منابع یک علم با یک دین؛ ۴. استناد برخی مبانی و مسائل یک علم به یک دین؛ ۵. استنباط همه مسائل یک علم، از منابع یک دین، ۶. کمک یک علم به اثبات یا دفاع از تعالیم یک دین؛ ۷. هم‌هدف بودن یک علم با یک دین؛ ۸. کمک یک علم به تحقق هدف یک دین (مصباح، ۱۳۹۲، ص ۱۶۴).

مدعای اقتصاددانان مسلمان این است که اقتصاد اسلامی، به یکی از صورت‌های سوم و چهارم قابل تحقق است. حتی تعریفی هم که از اقتصاد اسلامی ارائه شده، تا حدودی قابل انطباق با یکی از این دو صورت است. در تعریف اقتصاد اسلامی گفته شده است: شاخه‌ای از دانش که از طریق تخصیص و توزیع منابع کمیاب، مطابق با آموزه‌های اسلامی، بدون به هم زدن توازن اقتصادی بین افراد جامعه و با کمترین محدودیت در آزادی‌های فردی و آسیب زیست محیطی، به تحقق سعادت انسان کمک می‌کند (چپرا، ۱۳۹۰، ص ۱۹۹).

در مقابل، برخی معتقدند: اساساً دین برای هدایت بشر اصول ثابتی ارائه کرده است. در حالی که اقتصاد، ماهیتی متحول و متغیر دارد. به همین دلیل حوزه وظایف این دو اساساً متفاوت از یکدیگر است (رک: میرمعزی، ۱۳۸۸، ص ۹۰). ریشه این اعتقاد، به جریان‌های علمی حاکم بر مغرب زمین بر می‌گردد. در اقتصاد رایج، غالب تحقیقات به مباحث اثباتی منطقی است و اقبال چندانی به مباحث هنجاری وجود ندارد. حتی در مقطعی از زمان، این بخش به شدت مورد هجوم قرار گرفت و علمی بودن آن انکار شد. رواج این دیدگاه در مغرب زمین، برخی اندیشمندان مسلمان را با تزلزل فکری مواجه کرد؛ چون بخش عمده اقتصاد اسلامی، در قالب اقتصاد هنجاری می‌گنجد و بخش اثباتی آن، لاقلاً تا کنون بروز و ظهور چندانی نداشته است.

برخی دیگر، همچون شهید صدر معتقدند: اقتصاد اسلامی مذهب است و علم نیست. برخی بین مذهب و نظام اقتصاد اسلامی، تفکیک کرده و می‌گویند: اسلام دارای مذهب اقتصادی ثابت است، ولی نظام اقتصادی ثابت ندارد. برخی نیز به این نتیجه رسیده‌اند که اسلام دارای نظام اقتصادی ثابت است. البته با تعاریف متفاوت. در نهایت، عده‌ای با نگاهی عام اقتصاد اسلامی را مشتمل بر مکتب، نظام و علم (تحلیل اقتصادی) می‌دانند (میرمعزی،

۱۳۸۸، ص ۹۰). به نظر می‌رسد، این اظهار نظرها در مسیر تحول و تکامل دانش اقتصاد اسلامی بیان شده، هیچ کدام نهایی نیستند. امروزه، به تدریج زوایای پنهان دانش اقتصاد اسلامی در حال آشکار شدن است، مباحث اقتصاد اسلامی، در سه سطح مکتب، نظام و علم در آثار اندیشمندان مسلمان بروز و ظهور پیدا می‌کند.

ویژگی‌های نظریات اقتصاد اسلامی

یکی از ویژگی‌های نظریه در اقتصاد اسلامی عبارتند از: بهره‌گیری از منبع وحی در استنباط نظریه اقتصادی. مرور اجمالی آموزه‌های اسلام، نشان می‌دهد نقش این دین در مدیریت زندگی بشر ایجابی است، نه سلبی؛ یعنی دین اسلام برای زندگی بشر برنامه دارد. این گونه نیست که برنامه‌ریزی را به عقل بشری واگذار کرده، خود صرفاً به بیان محدودیت‌ها اکتفاء کرده باشد. در مقابل، دیدگاه واقع بینانه این است که دین اسلام، اساساً برنامه‌ریز حیات فردی و اجتماعی انسان است. شارع مقدس در این زمینه، چارچوب کلی را طراحی کرده، نقش انسان در طرح و برنامه‌ریزی به صورت موجه جزئی در محدوده‌های خاصی است. این یعنی نقش دین در اداره جامعه، یک نقش ایجابی است. از این‌رو، در عرصه اقتصاد نیز که یکی از جلوه‌های مهم حیات اجتماعی بشر است، دین وارد عرصه شده و برنامه ارائه نموده است. بنابراین، بسیاری از نظریات اقتصاد اسلامی، ریشه در آموزه‌های دین اسلام دارد. البته ممکن است این نظریات، به صورت صریح بیان نشده باشد. اما مدلول التزامی، آیات و روایاتی است که به بیان احکام شرعی در ابواب معاملات پرداخته‌اند. به گفته شهید صدر، احکام شرعی روینای شریعت هستند و نظریات حکم زیرینا را دارند (صدر، ۱۴۳۴، ص ۵۸۸).

وجود طیفی از نظریات اثباتی و هنجاری در اقتصاد اسلامی

اقتصاد اسلامی، طیف وسیعی از نظریات را شامل می‌شود: دسته‌ای از این نظریات، هنجاری و دسته‌ای دیگر، اثباتی هستند. هر دو دسته قابل استنباط از کتاب و سنت هستند. همان گونه که نظریه هنجاری از کتاب و سنت استنباط می‌شود، استنباط نظریه اثباتی از کتاب و سنت، با اتکاء به گزاره‌های اثباتی اقتصادی، یا با استفاده از مدلول التزامی گزاره‌های فقهی - حقوقی نیز ممکن است. به جز کتاب و سنت، منابع دیگری برای نظریات اثباتی و هنجاری اقتصاد اسلامی وجود دارد. می‌توان نظریات هنجاری اقتصاد اسلامی را با اتکاء به مستقالات عقلیه، استنباط نمود. در این صورت، با استناد به قاعده «کلما حکم به العقل حکم به الشرع»، قابل استناد به اسلام خواهد بود. همچنین، جامعه‌ای که رفتارش بر اساس دستورات اسلامی شکل گرفته، می‌تواند منبع نظریه‌پردازی باشد و برای تنویره کردن رفتار افراد، آن جامعه نظریه اقتصادی اثباتی ارائه گردد. البته، هر چه نظریه از مسائل هنجاری فاصله می‌گیرد و به سمت مسائل اثباتی میل پیدا می‌کند، نقش یافته‌های بشری در آن برجسته‌تر شود و نقش نقل محدود می‌شود. به گونه‌ای که هیچ جایگاهی برای اظهار نظر نقل باقی نمی‌ماند. نقل هر آنچه را که عقل ابزاری بشر بدان

رسیده است، بدون کم و کاست می‌پذیرد. این همان اثباتی محض است. به عنوان مثال، قانون تقاضا و قانون بازده نزولی، اثباتی محض هستند و در اقتصاد اسلامی نیز معتبر می‌باشند. در شرایط فعلی، که دانش اقتصاد اسلامی در آستانه شکل‌گیری است، سهم نظریات هنجاری بسیار بیشتر از نظریات اثباتی است.

واقع‌نمایی نظریه استنباط شده از منابع وحیانی

یکی از پرسش‌های مطرح در مورد نظریات برگرفته از کتاب و سنت، مربوط به واقع‌نمایی آنها است. تعبیر «واقع‌نمایی»، ممکن است ابتدا این معنا را در ذهن تداعی کند که منظور، تطابق مقام اثبات و مقام ثبوت است؛ یعنی نظریه‌ای که استنباط شده منطبق بر لوح و حقیقت شرع باشد. واقع‌نمایی در مورد نظریات هنجاری محض، که جنبه تجویزی ندارند، به همین معنا است. اما واقع‌نمایی به معنای دیگری هم قابل تصور است. در کلام جدید، بحثی پیرامون زبان دین و واقع‌نمایی آن مطرح شده است. منظور از «واقع‌نمایی» در کلام جدید، عبارت است از: اینکه گزاره‌های دینی، حاکی از صدق و کذب ناظر به واقعیات خارجی است و صرف نظر از شرایط ادراکی و روانی گوینده، این گزاره‌ها به واقعیتی خارجی ورای خود ناظر هستند. (ناطق، منبع اینترنتی) این بحث در علم کلام، ابتدا در مورد گزاره‌هایی مطرح شده که موضوع آن خدا و محمول، یکی از اوصاف و افعال الهی است. سپس، در مورد گزاره‌های حقوقی، فقهی، اخلاقی، پیش‌گویی‌ها ارزشیابی‌ها و تأملات کیهان‌شناختی مطرح گردیده است (محمدرضایی، ۱۳۸۱، ص ۳). نظریات اقتصاد اسلامی نیز به عنوان بخشی از آموزه‌های دینی، داخل این بحث خواهد بود. بحث واقع‌نمایی در مورد نظریات اثباتی، به معنای انطباق نظریه با واقعیت بیرونی است. به عنوان مثال، اگر در قرآن بین تقوا و نزول برکات آسمانی، رابطه مستقیم برقرار شده است، آیا در عالم واقع نیز فزونی تقوا موجب افزایش برکت آسمان و زمین می‌شود؟ واقع‌نمایی به معنای دوم در مورد نظریات تجویزی، می‌تواند بدین شکل مطرح گردد که آیا چنین نظریاتی، توان ایجاد تغییر از وضعیت موجود به وضعیت مطلوب را دارد؟

این بحث نیاز به یک تحقیق مستقل دارد. اما اجمالاً می‌توان گفت: با توجه به اینکه دین اسلام، در بسیاری از جزئیات زندگی بشر وارد شده و روابط بین انسان‌ها را تعریف کرده و برای اداره جامعه برنامه ارائه نموده است، اقتضای حکمت الهی آن است که این دستورات در بهبود وضعیت زندگی بشر تأثیر مثبت داشته باشد.

جهان‌شمولی برخی از نظریات اقتصاد اسلامی

در بین اندیشمندان اقتصاد اسلامی، گاهی این بحث مطرح است که آیا نظریه برگرفته از آموزه‌های اسلامی، اختصاص به جوامع اسلامی دارد، یا می‌تواند پدیده‌های اقتصادی در هر جامعه‌ای را تحلیل کند. دیدگاه‌های مختلفی در این زمینه مطرح شده است. برخی، مثل شهید صدر معتقدند: نظریات اسلامی مختص به جامعه‌ای است

که احکام اسلام در آن پیاده شده باشد و تا زمانی که جامعه‌ای بر اساس ارزش‌های دینی شکل نگیرد، بهره‌گیری از نظریات اقتصاد اسلامی برای تحلیل پدیده‌های اقتصادی آن جامعه، فقط به صورت فرضی امکان پذیر است (صدر، ۱۴۲۴، ص ۳۶۱-۳۵۶). در مقابل، عده‌ای معتقدند: نظریات اسلامی اختصاص به جامعه اسلامی ندارد. سایر جوامع را نیز می‌تواند تحت بررسی قرار دهد. انس زرقاء در این باره می‌نویسد:

به نظر من، یگانه پاسخ درست این است که اقتصاد اسلامی پدیده‌های اقتصادی را در سراسر جامعه بشری اعم از اسلامی یا غیر اسلامی مطالعه می‌کند، این بحث می‌تواند از سوی قرآن و سنت پشتیبانی شود. این دو منبع توجه ما را به روابط و متغیرهایی جلب می‌کند که به رفتار مسلمانان محدود نشده و با رفتار تمام انسان‌ها ارتباط دارد. به‌طور نمونه تمایل انسان‌ها به مقدار بسیار زیاد ثروت به صورت گرایش عمومی بشر که به مسلمانان منحصر نیست، بیان شده است. موضوع اقتصاد اسلامی به جامعه اسلامی محدود نیست، بلکه شامل همه رفتارهای اقتصادی اعم از موافق یا مخالف با اسلام می‌شود (زرقاء، ۱۳۸۲، ص ۱۲۳).

برخی نیز از اقتصاد اسلامی مطلق و مقید سخن گفته‌اند. به این بیان که موضوع علم اقتصاد اسلامی مطلق، جامعه انسانی و موضوع علم اقتصاد اسلامی مشروط، جامعه‌ای است که مذهب و نظام اقتصادی در آن تحقق یافته باشد (میرمعزی، ۱۳۸۵، ص ۱۴۱). به نظر می‌رسد، اقتصاد اسلامی در مقام ثبوت؛ یعنی آن‌گونه که واقعیت امر ترسیم شده است، چنین توانی دارد. اما اظهار نظر در مورد جهان شمولی اقتصاد اسلامی در مقام اثبات؛ یعنی در سطحی که دانش آن پدید آمده و از آموزه‌های موجود قابل تولید است، نیازمند آزمون تجربی است؛ یعنی باید دید آیا بحران‌های اقتصادی جهانی، با مبانی اقتصاد اسلامی قابل تحلیل است و کسی چنین تحلیلی را ارائه کرده و راه حل آن را هم بیان نموده است؟ در این صورت، می‌توان نسبت به جهان شمولی نظریات اقتصاد اسلامی، اطمینان حاصل کرد.

پیوند استنباط نظریات اقتصاد اسلامی با مسئولیت دینی

بر اساس آیات قرآن، اظهار دین بر عالمان دینی واجب است (بقره: ۱۵۹) و این وجوب اظهار اختصاصی به اصول دین، یا فروع احکام ندارد بلکه هر آنچه را که بیانش ضرورت دارد، شامل می‌شود. امروزه دستیابی به نظریات برگرفته از آموزه‌های اسلام، در زمینه‌های علوم اجتماعی، به یکی از ضرورت‌های علمی تبدیل شده است؛ چرا که در عصر حاضر، توسعه علم و تکنولوژی در غرب موجب نوعی خودباختگی در جوامع اسلامی و بروز شک در جامعیت دین اسلام شده و خطر هضم شدن در فرهنگ غرب را بسیار جدی کرده است. یکی از راه‌های خنثی‌سازی این خطر، بنیان‌گذاری علوم اجتماعی، بر اساس مبانی اسلامی است. در این فرایند، استنباط نظریه از کتاب و سنت، اساسی‌ترین مرحله است. ضرورت این مسئله یک مسئولیت دینی برای هر دانشمند مسلمان پدید می‌آورد. البته به تبع آن،

مسئولیت دیگری نیز متوجه اندیشمندان مسلمان خواهد شد؛ چون پس از تکمیل فرایند تحقیق، نظریه استنباط شده طبیعتاً به اسلام منتسب می‌شود. با توجه به حرمت بدعت و افتراء بر دین و برخورد شدید قرآن با این مسئله، محقق اقتصاد اسلامی، باید با دقت فراوانی به عملیات استنباط بپردازد تا گرفتار بدعت نگردد.

خاستگاه نظریات اقتصادی برگرفته از کتاب و سنت

همان‌گونه که اشاره شد، شهید صدر معتقد است: در اقتصاد اسلامی نظریه تولید نمی‌شود، بلکه کشف می‌شود و برای کشف نظریه، باید از روینا، که همان احکام شرعی است، به سمت زیرینا، که همان نظریات است، حرکت کرد. این سخن، فی الجمله صحیح است، اما عمومیت ندارد. آنچه که صحیح به نظر می‌رسد، این است که در اقتصاد اسلامی نیز ممکن است نظریاتی وجود داشته باشند که زائیده فکر محققان باشد. چون اقتصاد اسلامی، منحصر به آنچه که شرع گفته، نیست و امکان پردازش نظریات اثباتی اقتصاد اسلامی، که واقعیت‌های بیرونی را تئوریزه می‌کند، وجود دارد. از سوی دیگر، فرایند کشف نظریات برگرفته از کتاب و سنت، همیشه از روینا آغاز نمی‌شود. خاستگاه این نظریات، علاوه بر احکام شرعی (روینا)، ممکن است مبانی اقتصاد اسلامی، اهداف اقتصاد اسلامی و مفاهیم اقتصادی - اسلامی باشد. در ادامه، هر یک از این خاستگاه‌ها را به بحث می‌گذاریم.

مبانی اسلامی

شاید تصور شود که نظریات اثباتی موجود در ادبیات اقتصاد رایج، بیانگر واقعیت‌های غیر قابل ارزش‌گذاری هستند. نمی‌توان ادعا کرد که آن واقعیت در اقتصاد اسلامی، به گونه‌ای دیگر است. مثلاً، قانون بازده نزولی، بیانگر یک واقعیت عینی است؛ نمی‌توان ادعا کرد در اقتصاد قانون بازده خطی یا صعودی حاکم است. اما این تصور صحیح نیست. بین قوانین ثابتی چون قانون بازده نزولی، با بسیاری از نظریات اثباتی علم اقتصاد رایج تفاوت وجود دارد. بخش قابل توجهی از نظریات اثباتی، مبتنی بر فروض و مبانی از پیش تعیین شده هستند که بر اساس ایدئولوژی‌ها، آداب و رسوم، فرهنگ و عادات اجتماعی شکل گرفته، امکان بررسی این مبانی از منظر دین وجود دارد. مثال دیگر، مربوط به اقتصاد خرد است. مباحث اقتصاد خرد، که نوعاً فنی و تکنیکی هستند، مبتنی بر چند پیش‌فرض و اصل اساسی، همچون عملکرد عقلانی انسان اقتصادی، اطلاعات کامل، قدرت بر رتبه بندی کالاها و تعقیب نفع شخصی هستند؛ و بدون پذیرش آنها، امکان ورود به بحث وجود ندارد. در پیش‌فرض اخیر، منظور از نفع شخصی، نفع دنیوی و مادی است. اما آیا می‌توان در جامعه‌ای که در آن امور معنوی، اخلاقی و اجتماعی، مورد عنایت قرار می‌گیرد، اصل مزبور را حاکم دانست؟ آیا چنین فرضی، در آن جامعه مقید و محدود نمی‌شود؟ (انصاری، ۱۳۷۸، ص ۱۰). همچنین، از جمله مفروضات نظریه تقاضا بر اساس منحنی‌های بی‌تفاوتی، اشباع ناپذیری است

(داودی، ۱۳۹۳، ص ۳۲). در حالی که بر اساس مبانی اقتصاد اسلامی، توصیه به زهد و بی‌رغبتی به دنیا و همچنین، ممنوعیت اسراف و اتلاف، با این فرض سازگاری ندارد.

به جرأت می‌توان گفت: تفاوت اساسی اقتصاد اسلامی و اقتصاد رایج، در مبانی و پیش‌فرض‌ها نهفته است. اگر قرار باشد اقتصاد اسلامی به شکل یک علم مستقل تدوین گردد، نباید از نقد و بررسی مبانی اقتصاد رایج غافل شد؛ چرا که ورود مستقیم به الگوهای اقتصادی، همچون قانون بازده نزولی، یا تابع تولید کاپ - داگلاس و تحلیل آنها، با رویکرد اقتصاد اسلامی به جایی نخواهد رسید.

مبانی، بسته به اینکه از چه علمی به عاریت گرفته شده باشد، به انواع مختلفی همچون مبانی فقهی، مبانی فلسفی، مبانی روان‌شناختی، مبانی جامعه‌شناختی و غیره قابل تقسیم است. هر یک به سهم خود، می‌تواند علوم انسانی را تحت تأثیر قرار دهد. شاید بیشترین تأثیر مربوط به مبانی فلسفی باشد. آیت‌الله مصباح، در توضیح کیفیت تأثیر این سنخ از مبانی در اسلامی‌سازی علوم می‌گوید:

دین با ارائه مبادی تصدیقی و اصول موضوعه خاصی که متناسب با جهان‌بینی الهی است، در نظریه‌های علوم اثر می‌گذارد. مثلاً دانشمندی که معتقد به خدا و تدبیر حکیمانه او است و اعتقاد به جهان غیب و ماوراء طبیعت و روح مجرد و حیات ابدی و مختار بودن انسان دارد، نظریه‌های ماتریالیستی و جبرگرایانه را در روان‌شناسی و جامعه‌شناسی و سایر علوم انسانی نمی‌پذیرد و به جای آن، نظریه‌های موافق با جهان‌بینی الهی و انسان‌شناسی دینی را بر می‌گزیند. از سوی دیگر، همین علوم که اصول موضوعه خود را از فلسفه می‌گیرند، به نوبه خود اصول و قواعدی را در اختیار علوم و فنون کاربردی و دستوری قرار می‌دهند. چنان‌که قواعد روان‌شناسی و جامعه‌شناسی، مورد استفاده علوم تربیتی و مدیریت قرار می‌گیرند (گروه نویسندگان، ۱۳۹۱، ص ۱۱۰).

کارکردهای مبانی

نقش مبانی در شکل‌گیری نظریه‌ها یکسان نیست. بدین لحاظ، می‌توان کارکردهای متعددی برای مبانی در نظر گرفت. برخی از مبانی مولد و برخی دیگر جهت‌دهنده نظریه هستند. گزاره‌های مولد، گزاره‌هایی هستند که در تولید نظریه کارایی دارند. اینکه برخی از محققان تصریح نموده‌اند که از مبانی پیشینی، که مشتمل بر مبانی معرفت‌شناسی، خداشناسی، جهان‌شناسی، انسان‌شناسی و جامعه‌شناسی است، می‌توان اهداف غایی و به تبع آن، اصول راهبردی نظام اقتصادی اسلام را استخراج کرد، نمونه‌ای از مبانی مولد است (میرمعزی، ۱۳۹۰). به صورت جزئی‌تر، می‌توان گفت: لازمه این مبنای هستی‌شناختی، که «عالم مرکب از دنیا و آخرت است» آن است که اهداف اقتصادی فراتر از اهداف این جهانی باشد و علاوه بر هدف‌گذاری رفاه شهروندان در دنیا (به عنوان مثال)، نیک‌بختی آنها در آخرت نیز مد نظر قرار گیرد (توکلی، ۱۳۹۴، ص ۹۲ و ۹۶).

مبانی جهت‌دهنده، آن دسته از مبانی هستند که نوع نگاه محقق، به حقایق عالم را تحت تأثیر قرار می‌دهد. به عنوان نمونه، پذیرش این ادعا که معرفت اقتصادی، تنها شامل قوانین اقتصادی جهان‌شمول است، تنها چگونگی تولید دانش اقتصاد را تحت تأثیر قرار می‌دهد؛ بدون اینکه به عنوان گزاره مولد قوانین اقتصادی عمل کند (توکلی، ۱۳۹۴، ص ۹۲ و ۹۶)

مفاهیم اقتصادی با نگرش اسلامی

مکاتب اقتصادی، معمولاً با حساسیت ویژه‌ای نسبت به تعریف و تبیین اصطلاحات و مفاهیم اقتصادی، بر اساس دیدگاه خود همت می‌گمارند. این بدان جهت است که مفاهیم و اصطلاحات هر مکتب، انعکاس یافته از مبانی آن است و می‌تواند تبلور ارزش‌های پذیرفته شده از سوی آن مکتب باشند. از این رو، شهید صدر در روش‌شناسی روش کشفی، جایگاهی برای مفاهیم و اصطلاحات اقتصادی، با تفسیر اسلامی در نظر گرفته است. وی از این مسئله با عنوان «المفاهیم تساهم فی العملیه» یاد کرده و در تبیین مقصود خود می‌گوید: «نعنی بالمفهوم: کل رأی للاسلام أو تصور إسلامی یفسر واقعاً کویاً أو اجتماعياً أو تشریحياً فالعقیده بصله الی کون بالله تعالی وارتباطه به تعبیر عن مفهوم معین للاسلام عن الی کون» (صدر، ۱۴۲۴، ص ۴۳۹)؛ مقصود ما از مفهوم، هر دیدگاه اسلامی، یا تصور اسلامی است که یک واقعیت تکوینی یا اجتماعی یا تشریحی را تفسیر می‌کند، اعتقاد به وابستگی و ربط هستی به خداوند، حاکی از یک معنای خاص از هستی از نگاه اسلام است. شهید صدر به عنوان مثال مفهوم «مالکیت» از نگاه اسلام را مطرح کرده، می‌گوید: بر اساس آموزه‌های اسلام مالکیت حقی ذاتی نیست، بلکه گماردن جانشین در مدیریت و بهره‌برداری از اموال است. از نظر اسلام، مالک حقیقی اموال خداوند است و انسان را جانشین خود در این مالکیت قرار داده است. البته در زبان شریعت از این استخلاف و جانشینی، با اصطلاح مالکیت تعبیر شده است. شخصی که مالک مالی است، باید به دنبال برآوردن خواسته‌هایی باشد که خداوند از استخلاف وی مد نظر داشته است. خواسته‌هایی از قبیل بهره‌برداری صحیح و جلوگیری از تضییع اموال و صرف آن در مصالح عقلایی و قابل قبول شریعت. بنابراین، مالکیت وظیفه‌ای است که به خاطر مصالح جامعه به انسان سپرده شده است. تفسیر مالکیت بر اساس این نگرش، فهم روایاتی را که تأکید می‌کند اگر مالک از بهره‌برداری زمین تحت سلطه خود، اجتناب کند، زمین از دستش گرفته شده و به دیگری واگذار می‌گردد، آسان‌تر می‌گرداند (کلینی، ۱۴۰۷، ج ۵، ص ۲۹۷). بسیاری از فقهاء در عمل به این دسته از روایات تردید دارند و آن را نقض مالکیت خصوصی می‌دانند (طوسی، ۱۴۰۰، ص ۴۲۰؛ حلی، ۱۴۱۰، ج ۱، ص ۴۷۷؛ شهید اول، ۱۴۱۷، ج ۳، ص ۵۵). شهید صدر می‌گوید: اگر این عده مفهوم ملکیت را از ابتدا به درستی تصور کرده بودند، در عمل به نصوص مزبور درنگ نمی‌کردند (صدر، ۱۴۲۴، ص ۴۴۲).

برخی از محققان، با تلاش علمی قابل تحسین مفاهیمی چون سود، ثروت، فقر، غنا، توسعه، رفاه، زهد، تجمل، انسان اقتصادی، آزادی اقتصادی، کار، مالکیت، تعاون و مفاهیم اقتصادی دیگری را از منظر اسلام بررسی نموده‌اند (دفتر همکاری حوزه و دانشگاه، ۱۳۷۱، ص ۷۳-۱۸۱). آگاهی از این مفاهیم، سهم بسزایی در استنباط نظریه اقتصاد اسلامی دارد.

اهداف اقتصاد اسلامی

برای تحقق افعال اختیاری، وجود علت غایی ضرورت دارد. نتیجه کار از این جهت که مطلوبیت آن، موجب تعلق اراده فاعل به انجام کار شده است، «علت غایی» و از آن جهت که از آغاز مورد نظر و قصد فاعل بوده است، «هدف و غرض» و از آن جهت که منتهی الیه کار است، «غایت» نامیده می‌شود (مصباح یزدی، ۱۳۸۸، ج ۲، ص ۴۹۷). افعال الهی، هم از آن جهت که اختیاری هستند، دارای علت غایی می‌باشند. عقل حب به خیر و کمال را پس از تجرید، از جهات نقص و امکان برای ذات الهی اثبات می‌کند و آن را علت غایی برای افعالش می‌شمارد و چون همه صفات الهی، عین ذات مقدسش می‌باشند، این صفت هم که علت غایی آفرینش و منشأ اراده فعلیه به‌شمار می‌آید، عین ذات وی می‌باشد. در نتیجه، علت فاعلی و علت غایی برای افعال الهی، همان ذات مقدس او خواهد بود. علاوه بر آن، اغراض و اهداف میانی هم می‌توان برای افعال الهی در نظر گرفت. مثلاً، هدف از آفرینش انسان، رسیدن به آخرین مراتب کمال و قرب الهی و بهره‌مندی از عالی‌ترین و پایدارترین فیض و رحمت و رضوان ابدی است، و هدف نزدیک، تحقق عبادت و اطاعت از خدای متعالی است که وسیله‌ای برای رسیدن به آن مقام عالی و هدف نهایی محسوب می‌شود، و هدف نزدیک‌تر، فراهم شدن زمینه‌های مادی و اجتماعی و تحقق شناخت‌های لازم، برای انتخاب آزادانه راه راست زندگی و گسترش خداپرستی در جامعه است (همان، ص ۴۹۸).

شریعت اسلام نیز که برخاسته از اراده تشریحی خداوند بوده و فعل او محسوب می‌شود، معلل به اغراض است؛ یعنی هدف نهایی (در مرتبه فعل، نه در مرتبه ذات)، رسیدن مکلفین به قرب الهی است. اما در عین حال، اهداف متوسط و نزدیک‌تری می‌توان برای آن در نظر گرفت که با هدف نهایی رابطه طولی دارد. بنابراین، در اقتصاد اسلامی نیز هدف نهایی، اگر چه وصول بندگان به قرب الهی است، اما در عین حال می‌توان اهداف میانی دیگری را برای آن در نظر گرفت.

اهداف اقتصادی در سطح خرد، نقطه‌های مطلوب و خواسته‌هایی هستند که فعالان اقتصادی دنبال می‌کنند و به صورت هدف سرمایه‌گذار و تولیدکننده و نیز هدف مصرف‌کننده مطرح می‌شود. مثلاً گفته می‌شود: هدف تولیدکننده حداکثر سود و هدف مصرف‌کننده بهینه کردن مطلوبیت است. بر اساس مبانی اقتصاد اسلامی،

فعالان اقتصادی باید در انتخاب اهداف خود، رابطه طولی را با هدف نهایی، که وصول به کمال و قرب الهی است، در نظر داشته باشند. در غیر این صورت، کمال‌پنداری یا کمال‌مظنون را دنبال کرده‌اند.

اقتصاد اسلامی در سطح کلان نیز اهدافی را دنبال می‌کند و برای دستیابی به آنها، راهبردها و سیاست‌هایی را سامان داده است (میرمعزی، ۱۳۷۸). عدالت اقتصادی، امنیت اقتصادی، عدم وابستگی اقتصادی و خودکفایی در تولید، به خصوص کالاهای استراتژیک، اقتدار اقتصادی، رشد و توسعه، و ایجاد رفاه عمومی، مهم‌ترین اهدافی هستند که اقتصاد اسلامی دنبال می‌کند.

در مورد اهداف اقتصاد اسلامی، دو نقطه ابهام وجود دارد: اول اینکه در صورت تراجم دو یا چند هدف، کدام یک بر دیگری مقدم است؟ دوم اینکه آیا می‌توان یک روایت معتبر را به دلیل منافات داشتن با اهداف اقتصادی، کنار گذاشت، یا بر خلاف ظاهر حمل کرد؟ اگر پاسخ به پرسش دوم مثبت باشد، می‌توان اهداف اقتصادی را نه تنها در مقام ثبوت، بلکه در اثبات نیز جزء اصول حاکم بر فقه معاملات به حساب آورد. در این صورت، یکی از شروط تأیید نظریه اقتصادی استنباط شده از کتاب و سنت، این است که با اهداف اقتصادی هماهنگ بوده، یا لاقفل تضاد نداشته باشد و گرنه کنار گذاشته می‌شود.

احکام شرعی و قواعد فقهی تأثیرگذار در ساختار اقتصاد اسلامی

در یک تقسیم‌بندی کلی، مباحث فقهی به عبادات و معاملات تقسیم می‌شود. در ابواب معاملات، مباحث فقهی گسترده و دقیقی مطرح شده است که می‌توان در استنباط نظریه اقتصادی از آنها بهره برد. برخی از احکام حقوقی - اقتصادی، برخاسته از مکتب اقتصادی اسلام می‌باشد. برخی دیگر، اگر چه حکم اسلامی هستند، اما جنبه مکتبی ندارند. به همین دلیل، ممکن است سایر مکاتب اقتصادی نیز چنین قانونی را داشته باشند. به اعتقاد شهید صدر، برای کشف مکتب اقتصادی اسلام، فقط باید از احکام دسته نخست استفاده کرد (صدر، ۱۴۲۴، ص ۴۳۷).

حرمت ربا، کنز، احتکار اقلام اساسی، اسراف و اتراف، و یا وجوب خمس و زکات، همگی جزء مباحث تأثیرگذار در اقتصاد اسلامی هستند. اما حرمت غش در معامله، حرمت تطفیف، حرمت بیع خمر و خنزیر و همچنین، وجوب پرداخت دیه در جنایت غیر عمد، وجوب کفارات مالی، اگر چه جنبه مالی و اقتصادی نیز دارند، اما مبانی اقتصادی اسلامی به حساب نمی‌آیند؛ چون دو مورد نخست اختصاصی به مکتب اسلام ندارد و همه مکاتب اقتصادی و حقوقی آن را منع کرده‌اند. سایر موارد نیز در حدی نیستند که قوام مکتب اقتصادی اسلام وابسته به آنها باشد.

برخی قواعد فقهی نیز می‌توانند خاستگاه نظریات اقتصاد اسلامی باشند. مثلاً، قاعده لاضرر، قاعده نفی سبیل، قاعده حیات و قاعده احیاء از جمله مبانی اقتصاد اسلامی هستند. بر خلاف قاعده سلطنت، که در تمامی مکاتب اقتصادی که مالکیت خصوصی را به رسمیت شناخته‌اند، جاری و ساری است.

نتیجه گیری

قوام هر علمی، به نظریات مطرح شده در آن است. اصولاً نمی‌توان علمی را یافت که مشتمل بر نظریه نباشد. با این حال، تعریف مشخصی که مورد اتفاق همه باشد از آن ارائه نشده است. این امر، می‌تواند ناشی از اختلاف حوزه‌های معرفتی، یا اختلاف رویکردهای معرفتی باشد. شاید بتوان یک تعریف جامع برای نظریه به شکل زیر ارائه کرد: «نظریه در هر علمی عبارت است از: یک یا چند ادعای کلی یا جزئی مرتبط با هم که معمولاً در قالب گزاره یا گزاره‌ها ارائه می‌شود و برای نوع انسان‌ها یا متخصصین رشته مربوط به لحاظ علمی یا عملی دارای اهمیت است. در عین حال، غیر بدیهی بوده و اثبات آن نیازمند استدلال است، هم‌چنان که رد آن نیز محتاج استدلال است.»

ابهام در تعریف «نظریه»، شامل نظریه اقتصادی نیز می‌شود. به نظر می‌رسد، تعریف زیر برای نظریه اقتصادی مناسب باشد: «نظریه اقتصادی مجموعه‌ای از گزاره‌ها است که درصد بازتاب چارچوب‌های هنجاری کلان حاکم بر نظام اقتصادی است و یا راه‌های وصول به یک هدف مشخص را تبیین می‌کند و یا اینکه درصد توصیف و تبیین یک رفتار، یا پدیده اقتصادی تحقق یافته، در عالم خارج به همراه ایجاد قدرت پیش‌بینی نسبت به آینده است.» در این تعریف، به چند ویژگی نظریه اشاره شده که عبارتند از: نظریه‌های اقتصادی معمولاً مجموعه گزاره هستند. نظریه اقتصادی، می‌تواند اثباتی یا هنجاری، یا تجویزی باشد. نظریه اقتصادی، گاهی راه وصول به یک هدف مشخص را نشان می‌دهد. نظریه اقتصادی، اثباتی مشتمل بر کارکردهایی چون تبیین و ایجاد قدرت پیش‌بینی است. نظریه هنجاری، هدایت‌گری حرکت اقتصادی را به عهده دارد. در این تعریف به نوعی گستره نظریه اقتصادی، که شامل مکتب، نظام و تحلیل اقتصادی می‌شود، مورد اشاره واقع شده است. همچنین، کارکردهای نظریه که عبارتند از: توصیف، تبیین، پیش‌بینی، و راهنمایی و هدایت، در این تعریف دیده شده است.

تعریف فوق و ویژگی‌های آن، کم و بیش قابل تطبیق بر نظریات اقتصاد اسلامی هم می‌باشد. البته نظریات اقتصاد اسلامی، ویژگی‌هایی دارند که بسیار حائز اهمیت است. ویژگی‌هایی همچون: ۱. بهره‌گیری از منبع وحی در استنباط نظریه. ۲. مشتمل بودن بر طیف وسیعی از نظریات اثباتی و هنجاری. ۳. واقع‌نمایی نظریه استنباط شده از منابع وحیانی. ۴. جهان‌شمولی برخی از نظریات اقتصاد اسلامی. ۵. پیوند استنباط نظریه با مسئولیت دینی.

منابع

- انصاری، شیخ مرتضی، ۱۴۲۸ق، *فرائد الأصول*، قم، مجمع الفکر.
- انصاری، محمدجعفر و همکاران، ۱۳۷۸، *درآمدی بر مبانی اقتصاد خرد با نگرش اسلامی*، قم، سمت.
- بختیاری، صادق، ۱۳۷۹، «اقتصاد اثباتی، اقتصاد هنجاری و اقتصاد اسلامی»، *نامه مفید*، ش ۳۳، ص ۹۹-۱۰۸.
- بلاگ، مارک، ۱۳۸۰، *روش‌شناسی علم اقتصاد*، ترجمه غلامرضا آزاد (ارمکی)، تهران، نشر نی.
- بلیکی، نورمن، ۱۳۸۴ش، *طراحی پژوهش‌های اجتماعی*، ترجمه حسن چلوشیان، تهران، نشر نی.
- توکلی، محمدجواد، ۱۳۹۴، «چیستی و کارکرد مبانی فلسفی اقتصاد اسلامی»، *معرفت اقتصاد اسلامی*، سال هفتم، ش اول، ص ۷۷-۱۰۷.
- چپراه عمر، ۱۳۹۰، *فلسفه اقتصاد اسلامی*، ترجمه حسین عیوضلو، سیدعقیل حسینی، تهران، دانشگاه امام صادق ع.
- حلی، ابن‌ادریس، محمد بن منصور، ۱۴۱۰ق، *السرائر الحاوی لتحریر الفتاوی*، چ دوم، قم، دفتر انتشارات اسلامی.
- خسروی، کمال، ۱۳۸۱، *توصیف، تبیین و نقد*، تهران، نشر اختران.
- دادگر، یدالله، ۱۳۸۴، *درآمدی بر روش‌شناسی علم اقتصاد*، تهران، نشر نی.
- دانایی‌فرده حسن، ۱۳۸۸، «روش‌شناسی عمومی نظریه‌پردازی»، *روش‌شناسی علوم انسانی*، ش ۵۸، ص ۷-۳۲.
- ، ۱۳۸۸، *نظریه‌پردازی: مبانی و روش‌شناسی‌ها*، تهران، سمت.
- داودی، پرویز، ۱۳۹۳، *اقتصاد خرد*، قم، انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی ع.
- درخشان، مسعود، ۱۳۸۷، *نظام‌های اقتصادی*، قم، مؤسسه فجرولایت.
- دفتر همکاری حوزه و دانشگاه، ۱۳۷۱، *مبانی اقتصاد اسلامی*، قم، سمت.
- رحمانی، تیمور، ۱۳۸۴، *اقتصاد کلان*، چ هفتم، تهران، برادران.
- رفیع‌پور فرامرزی، ۱۳۶۸، *داشته‌ها و پنداشته‌ها*، چ سوم، تهران، شرکت سهامی انتشار.
- رهنمایی، سید احمد، ۱۳۹۶، *اصول نظریه‌پردازی در قلمرو علوم انسانی*، قم، انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی ع.
- رینولدز، پل دیویدسن، ۱۳۸۸، *مقدمه‌ای بر نظریه‌سازی*، ترجمه عبدالعلی لهسایی‌زاده-منصور مدنی، شیراز، نوید شیراز.
- زرقاء، محمدانس، ۱۳۸۳، «اسلامی کردن علم اقتصاد: مفهوم روش»، ترجمه منصور زراء نژاد، *اقتصاد اسلامی*، ش ۱۴، ص ۱۴۵-۱۶۶.
- ، ۱۳۸۲، «روش‌شناسی اقتصاد اسلامی»، ترجمه ناصر جهانیان، علی اصغر هادوی نیا، *اقتصاد اسلامی*، س سوم، ص ۱۱۳-۱۲۴.
- شهید اول، محمدبن مکی، ۱۴۱۷ق، *الدروس الشرعیة فی فقه الامامیه*، چ دوم، قم، جامعه مدرسین.
- شومپتر، جوزف، ۱۳۷۵، *تاریخ تحلیل اقتصادی*، ترجمه فریدون فاطمی، تهران، نشر مرکز.
- صدر، سیدمحمدباقر، ۱۴۲۴ق، *اقتصادنا*، قم، مرکز الأبحاث والدراسات التخصصیة للشهید الصدر.
- صلیبا، جمیل، ۱۳۷۰، *واژه‌نامه فلسفه و علوم اجتماعی*، ترجمه کاظم برک نیسی - صادق سجادی، شرکت سهامی انتشار.
- طوسی، ابو جعفر، محمدبن حسن، ۱۴۰۰ق، *النهاية فی مجرد الفقه و الفتاوی*، چ دوم، بیروت، دار الکتب العربی.
- کلینی، ابوجعفر، محمدبن یعقوب، ۱۴۰۷ق، *الکافی (ط - الاسلامیة)*، چ چهارم، تهران، دار الکتب الاسلامیه.
- کریمی، محمد حسین - دیرباز، عسکر، ۱۳۸۴، *مباحثی در فلسفه اقتصاد (علم اقتصاد و ارزش‌ها، انسان اقتصادی)*، قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.

- گروه نویسندگان زیر نظر محمدتقی مصباح یزدی، ۱۳۹۱، *فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی*، چ دوم، تهران، انتشارات مدرسه. لیتل، دانیل، ۱۳۷۳، *تبیین در علوم اجتماعی*، ترجمه عبدالکریم سروش، تهران، مؤسسه فرهنگی صراط.
- محمد رضایی، محمد، ۱۳۸۱، «نگاهی به زبان دینی»، *قبسات*، ش ۲۵، ص ۳ تا ۱۵.
- مصباح یزدی، محمد تقی، ۱۳۸۸، *آموزش فلسفه*، چ نهم، تهران، سازمان تبلیغات اسلامی.
- ۱۳۹۲، *رابطه علم و دین*، تحقیق و نگارش؛ علی مصباح، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی ره.
- مک لاپ، فریتز، مهر و آبان ۱۳۸۱، «اقتصاد اثباتی و دستوری»، ترجمه دادگر - نظریور، *نامه مفید*، ش ۳۱، ص ۱۵۱ - ۱۸۴.
- میرمعزی، سیدحسین، ۱۳۸۳، «روش کشف ماهیت اقتصاد اسلامی»، *قبسات*، س نهم، ص ۸۹ - ۱۰۲.
- ۱۳۸۵، «نقد و بررسی دیدگاه شهید صدر درباره هویت اقتصاد اسلامی»، *اقتصاد اسلامی*، ش ۲۲، ص ۱۲۳ - ۱۴۶.
- ۱۳۸۷، *اقتصاد کلان با رویکرد اسلامی*، چ دوم، بی جا، پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
- ۱۳۸۸، *فلسفه اقتصاد اسلامی*، تهران، پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه.
- ۱۳۷۸، *نظام اقتصادی اسلام؛ اهداف و انگیزه ها*، تهران، کانون اندیشه جوان.
- ۱۳۹۰، *نظام اقتصادی اسلام مبانی اهداف، اصول راهبردی و اخلاقی*، تهران، پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
- نظری، حسن آقا، ۱۳۸۵، *نظریه پردازی اقتصاد اسلامی*، قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، سمت.
- نمازی، حسین، ۱۳۷۴، *نظام های اقتصادی*، تهران، دانشگاه شهید بهشتی.
- هادوی نیا، علی اصغر، ۱۳۸۷، *فلسفه اقتصاد در پرتو جهان بینی قرآن کریم*، تهران، پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
- یوسفی، احمدعلی، ۱۳۸۴، «تفسیر نظریه شهید صدر در باب کشف مذهب اقتصادی مطابق با مبانی فقه شیعه»، *فقه و حقوق*، س دوم، ص ۸۷ - ۱۰۶.
- ناطق، محمد، «واقع نمایی و غیرواقع نمایی زبان دین»، پرتو خرد.

<http://allametabatabaei.ir>

<http://ensan.blog.ir> (یادداشت های ابوالحسن حسینی)

Friedman, Milton, *Essays In Positive Economics*, Chicago: Univ. of Chicago Press, 1966

Popper, Karl R. , *The Logic Of Scientific Discovery*, New York, Routledge, 1992

روش تحقیق اقدام پژوهی در علوم اجتماعی

islamitanha@yahoo.com

n.karamollahi@gmail.com

کج اصغر اسلامی تنها / عضو هیأت علمی دانشگاه باقرالعلوم ☞

نعمت‌الله کرم‌اللهی / دانشیار گروه جامعه‌شناسی دانشگاه باقرالعلوم ☞

دریافت: ۱۳۹۷/۱۲/۲۹ - پذیرش: ۱۳۹۷/۰۲/۱۷

چکیده

اقدام‌پژوهی یا تحقیق در عمل، یکی از روش‌های تحقیق کیفی است. در این رویکرد، پژوهش‌گر یا متقاضی تغییر و تحول، مسئله یا مشکل را شناسایی می‌کند و برای حل آن، یا ایجاد تغییر در آن، به‌طور دقیق اطلاعاتی را جمع‌آوری می‌کند. سپس، به اقدام مناسب مبادرت می‌ورزد و از نتایج اقدام، ارزیابی به‌عمل می‌آورد. به همین دلیل، اقدام‌پژوهی به‌عنوان روشی برای رشد کارکنان، در حین خدمت شناخته شده است. در این مقاله، ابتدا پیشینه این روش پژوهشی، و سپس تعریف، تبیین جایگاه آن در میان سایر روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی بیان شده و در ادامه، به مقایسه آن با سایر روش‌ها، قابلیت‌ها و محدودیت‌های این شیوه پژوهشی، فرایند و چرخه اقدام‌پژوهی و گستره و اهداف آن پرداخته می‌شود.

کلیدواژه‌ها: اقدام‌پژوهی، پژوهش کیفی، پژوهش در عمل، روش علوم اجتماعی.

مقدمه

«اقدام پژوهی»، را با عنوان‌های مختلفی، مانند پژوهش در عمل، تحقیق عملی، پژوهش حین عمل، پژوهش بر مبنای همکاری و پژوهش در محیط عمل هم نامیده‌اند. با اینکه به این شیوه پژوهشی، نام‌های مختلفی داده‌اند، اما زمینه اصلی آن همانند و تابع یک سلسله ویژگی‌های خاص است. با توجه به اینکه روش تحقیق «اقدام پژوهی»، در سطح جهان، به‌ویژه در محافل علمی ایران، شیوه‌ای جدید است، به نظر می‌رسد شایسته است که این شیوه پژوهشی از لحاظ پیشینه، تعریف، مراحل و فرایند، اهداف، قابلیت‌ها و محدودیت‌ها و... مورد بررسی قرار گیرد تا پژوهش‌گران در موارد مقتضی، از این روش تحقیق به‌نحو مناسب استفاده کنند.

۱. پیشینه روش اقدام پژوهی

اصطلاح «اقدام پژوهی» ریشه در آثار روان‌شناس اجتماعی معروف کورت لوین دارد. او اولین کسی بود که با بیان این عقیده، که اگر تحقیق نتواند فایده عملی داشته باشد، تحقیق ناکافی است، زمینه لازم را برای تحقیق عمل‌نگر یا اقدام پژوهی فراهم ساخت. به نظر او، هدف اصلی تحقیق تنها درک و تفسیر رویدادها نیست، بلکه تغییر آنها نیز هست. تحقیق عمل‌نگر، ابزار نیرومندی برای تغییر و بهبود رویدادها در سطح محلی است (حسن‌زاده، ۱۳۸۲، ص ۱۶۶). او ضمن کار در خدمات اجتماعی، کارگران را در به‌کارگیری پژوهش، برای تغییرات اجتماعی بیشتر تربیت نمود. لوین، در مطالعات خود نیاز به بررسی شرایط لازم برای تحقق تغییر اجتماعی مثبت را متذکر گردید. برای مثال، در تحقیقی که در خلال جنگ جهانی دوم صورت گرفت، لوین گروهی از زنان خانه‌دار را دور هم جمع کرد تا در مورد امکان استفاده از ماده غذایی خاصی، در غذای روزانه بحث کنند. این بحث، زمانی صورت گرفت که عرضه گوشت عمومی در آمریکا، دچار مشکل شده بود و دولت آمریکا در صدد کاهش قیمت گوشت بود. این مطالعه، ارزش بحث گروهی در تغییر نگرش افراد و به‌دنبال آن، تغییر رفتار آنها را ثابت کرد (شارع‌پور، ۱۳۸۵، ص ۱۳۷).

همزمان با تکامل اقدام پژوهی در آمریکا، این نوع پژوهش، در انگلیس، رشد قابل توجهی یافت. ریشه‌های رشد و توسعه اقدام پژوهی، به جنگ جهانی دوم برمی‌گردد که در خلال آن، روان‌شناسان و روان‌کاوان، با تشکیل گروه‌های چند رشته‌ای، روی مسائل متعددی کار می‌کردند. در این دوران، تعدادی از برنامه‌های موفق اقدام پژوهی در زمینه انتخاب کارگران، معالجه و درمان اسیران جنگی آزاد شده اجرا گردید. این امر، منجر به مجموعه‌ای از یافته‌های تحقیقی شد که نفوذ و کاربرد آن را در پژوهش‌های

علوم رفتاری نشان داد. در رویکرد کیفی اقدام پژوهی، بیشترین گرایش به مطالعه فرایند پژوهش و روابط بین محقق و محیط پژوهش بوده است. به همین دلیل، این شیوه پژوهشی در علوم رفتاری، روان شناسی، مشاوره، آموزش و پرورش و مدیریت رواج یافته است و در سال های اخیر، به طور فزاینده ای از آن استفاده می شود. این شیوه پژوهشی، به ویژه در عرصه تعلیم و تربیت می تواند به پیوند و ارتباط معقول بین پژوهش های آموزشی و تربیتی و جریان تعلیم و تربیت کمک شایانی کند (جانسون، ۱۳۷۲، ص ۴۵).

۲. تعریف اقدام پژوهی

«اقدام پژوهی»، زمانی شروع می شود که افراد حرفه ای، سؤال هایی مشابه این سؤال را از خود می پرسند: «چه کار می توانم انجام دهم، در حالی که موقعیت موجود امید بخش به نظر نمی رسد؟». هرچند لوین، برای پاسخ به این سؤال، اقدام پژوهی را به طور روشن تعریف نکرد، ولی معنی مورد نظرش را بیشتر در توصیف هدف و رویه هایی برای انجام چنین پژوهشی منعکس ساخت. سپس، صاحب نظران به تعریف این رویکرد پژوهشی پرداختند که در اینجا به اختصار به برخی از آنها اشاره می شود:

کمیز و مک نگارت، در تعریف اقدام پژوهی گفته اند: با پیوند دو اصطلاح «اقدام» و «پژوهش»، چهره اصلی این روش نمایان می شود. آزمون نظر در حین عمل، به عنوان وسیله ای است برای بهبود کار، و ابزاری برای ارتقای سطح دانش (مک نگارت و همکاران، ۱۳۸۲، ص ۲۸).

رابوپورت می گوید: هدف «اقدام پژوهی»، پرداختن به مشکلات عملی افراد در وضعیتی که در آن نوعی مشکل خاص وجود دارد و هدف آن، افزایش دانش اجتماعی از راه همکاری متقابل توأم با احترام و اعتماد متقابل در درون یک چارچوب اخلاق مقبول طرفین است. کار و کمیس می گویند: اقدام پژوهی، شکلی از سؤال یا خوداندیشی است که به وسیله مشارکت کنندگان، در موقعیت هایی که در آنها این شیوه ها اجرا شده، پذیرفته شده است. الیوت، اقدام پژوهی را مطالعه یک موقعیت اجتماعی، با دید اصلاح کیفیت اقدام در آن موقعیت تعریف کرده است (عابدی و همکار، ۱۳۸۶، ص ۷۳-۷۴).

در تعریفی، دیگر آمده است: اقدام پژوهی فرایند جست و جوی منظم مشارکتی، برای «مشخص کردن یک موقعیت نامعین» و کوشش جهت کاهش یا رفع آن است (بازرگان، ۱۳۸۵، ص ۱۶۸).

اقدام پژوهی، نوعی تحقیق است که توسط خود افراد درگیر در یک مسئله و برای حل یا کاهش آن، انجام می گیرد. عمل، محور اساسی در این نوع تحقیق است (قاسمی پویا، ۱۳۸۱، ج ۲، ص ۹).

با توجه به تعاریف ذکر شده، می توان گفت: ویژگی های اساسی اقدام پژوهی عبارتند از:

۱. بر اهمیت افزایش دانش علمی و حل مشکلات عملی در زندگی واقعی تأکید می‌کند؛ اگرچه این نکته هدف اغلب پژوهش‌های سنتی است، ولی این پژوهش‌ها، بر جدایی اقدام و پژوهش تأکید دارند.

۲. بر ارزش‌ها و الگوهای مشترک پژوهش‌گر و متقاضی تحول و تغییر متمرکز است.

۳. نوعی راهبرد پژوهشی است که مستلزم همکاری متقابل، مبتنی بر احترام و اعتماد پژوهش‌گر و متقاضی تحول است.

۴. دوره‌ای و طولی است و بر یادگیری و بهبودهای تدریجی و گام به گام تأکید دارد.

۵. در این روش، فرض می‌شود که پژوهش‌گر به تماس تعامل با متقاضیان تحول نیاز دارد، تا به‌طور واقعی مشکلات و مسائل آنان را درک و به حل مشترک با آنها اقدام کند (عابدی و همکاران، ۱۳۸۶، ص ۱۷۴).

۳. جایگاه اقدام‌پژوهی در میان روش‌های پژوهشی علوم اجتماعی

در تبیین جایگاه روش اقدام‌پژوهی، در میان سایر روش‌های پژوهش باید گفت: چنانچه نوع داده‌های مورد نیاز تحقیق را ملاک دسته‌بندی روش‌های تحقیق قرار دهیم، می‌توان روش‌های یادشده را به سه دسته تقسیم کرد: تحقیق توصیفی، تحقیق آزمایشی و تحقیق تاریخی (بازرگان، ۱۳۸۵، ص ۱۶۸).

داده‌های لازم برای تحقیق تاریخی، که مربوط به رویدادها و وقایع گذشته است، از قبل وجود دارد. در این مورد، پژوهش‌گر باید به جستجو بپردازد تا داده‌های مورد نیاز را بیابد. در حالی که برای تحقیق آزمایشی، پژوهش‌گر باید با کنترل متغیرهای ناخواسته، به دست کاری متغیرها پرداخته و از این طریق، داده‌های لازم را تولید کند. در تحقیق توصیفی، پژوهش‌گر قادر به کنترل متغیرهای ناخواسته نبوده، ولی سعی دارد «موقعیت نامعین» را شناسایی کند. در تحقیق توصیفی، پژوهش‌گر متغیرها را بدون کنترل مورد بررسی قرار می‌دهد، تا وضعیت موجود را شناسایی کند. تحقیق توصیفی را می‌توان به پنج دسته تقسیم کرد: ۱. پیمایشی، ۲. همبستگی، ۳. پس‌رویدادی (علی - مقایسه ای)، ۴. بررسی موردی (موردپژوهی)، ۵. اقدام‌پژوهی.

نتیجه اینکه اقدام‌پژوهی، در زمره روش‌های تحقیق توصیفی است. هدف این دسته از پژوهش‌ها، توصیف شرایط یا پدیده‌های مربوط به یک موقعیت اجتماعی، (مثلاً موقعیت آموزشی یا حرفه‌ای) می‌باشد. با استفاده از اقدام‌پژوهی، می‌توان موقعیت‌های مربوط به اقدام‌ها و عملیات آموزشی را مشخص کرد و در بهبود آن کوشید.

۴. مقایسه اقدام‌پژوهی با پژوهش‌های صوری

اگرچه اقدام‌پژوهی در گسترش فهم و دانش انسان‌ها، همانند سایر روش‌های پژوهشی است، اما به لحاظ ویژگی‌هایی که برای این شیوه پژوهشی بیان شد، پرسش‌های متعددی طرح می‌شوند مثلاً، آیا اهداف پژوهش

اغلب بر مشکل گشایی برای سازمان خاص متمرکز است، یا هدف دست‌یابی به تعمیم‌پذیری نظری نسبت به جامعه وسیع‌تر است؟ لذا مقایسه اقدام‌پژوهی، با سایر روش‌های پژوهشی در درک محاسن و معایب هر یک به پژوهش‌گران کمک می‌کند. برخی از این تمایزها عبارتند از:

الف. آموزش لازم برای محقق

بیشتر روش‌های تحقیق صوری، مستلزم این است که محقق دارای تخصص لازم بوده و آموزش خاصی را دیده باشد. برای مثال، محقق کمی باید در استفاده از شیوه‌های سنجش و آمار استنباطی تخصص داشته باشد. محقق کیفی، در زمینه جمع‌آوری داده‌ها و تفسیر آنها، دارای مهارت و تخصص باشد. کسب این تخصص‌ها، مستلزم آموزش و تجربه بسیار است. در حالی که اقدام‌پژوهی، نیازی به دارا بودن مهارت‌های پیشرفته تحقیقی ندارد (شارع‌پور، ۱۳۸۵، ص ۱۴۲).

ب. محقق

در تحقیقات صوری، پژوهش توسط افراد بیرون از سازمان و ناظر به مسئله انجام می‌گیرد. در حالی که در اقدام‌پژوهی، خود افراد درگیر با مسئله - مثلاً معلمان و مسئولان آموزش و پرورش یا مدیران و کارگران کارخانه... پژوهش را انجام می‌دهند. هرچند ممکن است از راهنمایی‌های پژوهش‌گر بیرونی نیز بهره‌مند شوند (همان).

ج. اهداف تحقیق

تحقیق صوری در پی تولید دانشی است که قابل تعمیم به جمعیت زیادی بوده و بتوان با آن، نظریه خاصی را آزمون کرد. برعکس، اقدام‌پژوهی به دنبال به‌دست آوردن دانشی است که بتوان آن را به‌طور مستقیم، در یک موقعیت خاص محلی، اعمال کرد. به‌علاوه، اقدام‌پژوهی به دنبال آموزش دست‌اندرکاران و پرورش و بهبود بخشیدن به دانسته‌ها و مهارت‌های آنهاست (همان).

د. مسئله‌یابی تحقیق

در تحقیق صوری، مسئله تحقیق معمولاً از طریق مطالعه تحقیقات قبلی شناسایی می‌شود. در این حالت، مسئله تحقیق با مسئولیت‌های شغلی محقق ارتباط چندانی ندارد، فقط علاقه سبب انتخاب موضوع شده است. ولی در اقدام‌پژوهی، متقاضیان تغییر و تحول دقیقاً به مطالعه موضوعاتی می‌پردازند که بر کیفیت کار آنها و کارایی همکارانشان تأثیر دارند (همان).

ح. مطالعات مقدماتی

در تحقیق صوری، معمولاً مطالعه تحقیقات قبلی با تأکید بر یک موضوع خاص ضروری است، انجام مطالعه برای دستیابی محقق به ایده‌های جامع‌تری از داده‌های موجود، درباره‌ی موضوع ضرورت دارد. ولی در اقدام پژوهی، محقق صرفاً نیاز به یک ایده‌ی عمومی از موضوع مورد مطالعه دارد. لذا مطالعه‌ی مختصر و سطحی بخشی از تحقیقات قبلی کافی است (همان، ص ۱۴۳).

و. نمونه‌گیری

در تحقیق صوری، محقق می‌خواهد نمونه‌ای تصادفی به‌دست آورد که در عین حال، بیانگر و معرف جامعه کل باشد تا تأثیر نمونه‌گیری در نتایج را کاهش دهد. اما در اقدام پژوهی، نمونه خود را از میان کسانی که با آنها سر و کار دارد و در صدد حل یا بهبود وضعیت آنها است، برمی‌گزیند.

ز. طرح تحقیق

در تحقیق صوری، که معمولاً در مقیاس بزرگ و اغلب نظری و پر حجم انجام می‌شود- به خلاف اقدام پژوهی، که در مقیاس کوچک و عملی صورت می‌گیرد - با برنامه‌ریزی دقیق، تأکید بر این است که متغیرهای خارجی؛ یعنی متغیرهایی را که تفسیر نتایج به‌دست آمده، دچار مشکل می‌کنند، کنترل شوند. مثلاً، در تحقیق کمی تأکید بر این است که در گروه‌های آزمایشی و گواه، شرایط مشابه حفظ شود. در تحقیق کیفی نیز کنترل‌های شدید و دقیقی صورت می‌گیرد، به‌خصوص در اعتبار و پایایی داده‌های جمع‌آوری شده. به همین جهت، چارچوب زمانی لازم برای مطالعه معمولاً طولانی است (مثلاً دست کم یکسال). بر عکس، در اقدام پژوهی طرح تحقیق به‌گونه‌ای است که روش‌ها، کوتاه مدت است و برخلاف پژوهش صوری، که پژوهش از ارزش‌ها و تعلقات پژوهش‌گر فاصله دارد، پژوهش اقدامی مبتنی بر عواطف و ارزش‌ها و ذهنیات پژوهش‌گر است. محققان هر وقت که صلاح بدانند، در طرح تحقیق تغییر ایجاد می‌کنند و در کل، تحقیق سریع‌تر و در زمان کوتاه‌تر انجام می‌شود. در این نوع تحقیق، توجه زیادی به کنترل موقعیت یا از بین بردن «تورش» صورت نمی‌گیرد (همان، ص ۱۴۳).

ه. اعتبار و پایایی تحقیق

محققانی که به تحقیق صوری می‌پردازند، می‌کوشند تا با روش‌های سنجش معتبر و پایا دست یابند. به همین جهت، آنها ابتدا به بررسی اعتبار و پایایی ابزارهای سنجش خود می‌پردازند و بعد خود تحقیق. برعکس در اقدام پژوهی، محققان اغلب از ابزارهای مرسوم و یا آزمون‌های استاندارد - نظیر آنچه در کلاس درس از آنها

استفاده می‌شود - بهره می‌برند. به عبارت دیگر، روایی و پایایی ابزار سنجش چندان موردنظر نیست و به آن حساسیت ندارند (همان، ص ۱۴۴).

البته متخصصان برای روایی اقدام پژوهی، ملاک‌هایی را بیان کرده‌اند. برخی مراجعه به چشم‌اندازهای جایگزین، آزمون در حین عمل و قضاوت اخلاقی و هماهنگی عملی را به‌عنوان چهار معیار روایی ذکر کرده‌اند. لاتر نیز چهار شیوه برای سنجش روایی اقدام پژوهی بیان می‌کند

۱. چند بعدی ساختن؛ یعنی داده‌ها از منابع چندگانه و چشم‌اندازهای چندگانه جمع‌آوری شود.
۲. روایی ساختار: منظور وی، شناخت و آگاهی پژوهش‌گران از فرایندهایی است که در آن، نظریه‌ها و ساخت‌ها ایجاد می‌شود و ادعا می‌کند با خوداندیشی نظامندی که در پی روشن کردن چگونگی تغییر نظریه قبلی توسط داده ایجاد می‌شود، در ایجاد روایی ساختار - که منجر به روشن‌گری و تغییر نظریه می‌شود - از اهمیت اساسی برخوردار است.

۳. روایی صوری: از نظر وی، روایی صوری با بازشناسی ارتباط دارد. به عبارت دیگر، فهم آنچه توصیف شده یا توضیح داده می‌شود، درست به نظر می‌آید.

۴. روایی سازمان‌دهنده: دلالت بر آن جنبه از فرایند پژوهش دارد که بتواند راهبردهای مجدد تمرکز و انرژی شرکت‌کنندگان را به‌سوی شناخت و تغییر آن جهت‌دهی نماید (عابدی، ۱۳۸۶، ص ۸۲ و ۸۳).

ت. تجزیه و تحلیل داده‌ها:

تحقیق صوری، اغلب شامل تحلیل پیچیده داده‌ها می‌شود و اطلاعات خام و به ندرت عرضه می‌شوند. به‌علاوه، از آزمون‌های معنی‌داری آماری استفاده می‌شود. در تحقیق صوری کیفی نیز محقق می‌کوشد تا به‌دقت به تحلیل مطالعات موردی بپردازد تا مشخص شود که چه اندازه این داده‌ها، با نظریه مورد استفاده تطابق دارند. ولی اکثر تحقیقات اقدام پژوهی، مستلزم روش‌های تحلیل ساده‌تری هستند و بیشتر بر اهمیت عملی تأکید دارند تا بر معنی‌دار بودن آماری. در اغلب موارد، داده‌های خام نیز ارائه می‌شوند؛ اگرچه در این نوع تحقیق قضاوت‌های ذهنی محقق تأثیر بسیاری بر تحقیق دارد. اکثر تحقیقات اقدام پژوهی، صرفاً از آمار توصیفی نظیر میانگین، فراوانی، درصد،... استفاده می‌کنند (شارع‌پور ۱۳۸۵، ص ۱۴۴).

ی. کاربرد تحقیق

محققانی که به تحقیق صوری می‌پردازند، بر اهمیت نظری یافته‌های خود و کاربرد آنها، برای تحقیقات بعدی تأکید می‌ورزند. البته اینها ممکن است در مورد کاربرد عملی یافته‌های خود نیز بحث کنند، اما انجام این کار برای

آنها الزامی نیست و فقدان آن، ارزش کارشان نمی‌کاهد. اما در اقدام‌پژوهی، تعیین کاربردهای عملی نتایج به‌دست آمده مهم‌ترین نکته است. با این کار، محققان اقدامات ویژه همکاران خود را از یافته‌ها مطلع نموده و در پرتو یافته‌ها، تغییراتی در روش کار خود صورت می‌دهند (همان، ص ۱۴۴). البته باید دقت شود که برای اینکه اقدام‌پژوهی موفقیت‌آمیز باشد، باید شرایطی را رعایت نمود.

الف: داشتن وقت کافی؛

ب: برخورداری از استقلال کاری به اندازه کافی؛

ج: داشتن تعهد و فرصت برای نگارش فرایند تحقیق و دستاوردهای آن (همان، ص ۱۴۵).

۵. فرایند یا چرخه اقدام‌پژوهی

برای فرایند اقدام‌پژوهی، الگوهای متعددی ارائه شده است. بلوم، تنها دو مرحله ساده برای آن در نظر گرفته است که عبارتند از:

۱. مرحله تشخیصی که در آن، مسائل شناسایی و تجزیه و تحلیل می‌شوند و فرضیه‌ها تدوین می‌گردند.

۲. مرحله درمانی که در آن فرضیه‌های تدوین شده، به واسطه مداخله آگاهانه و مستقیم در موقعیت واقعی آزمون می‌شوند (حسن زاده، ۱۳۸۲، ص، ۲۳۶).

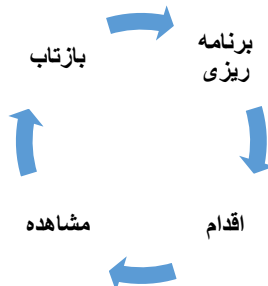
لویین نیز برای اقدام‌پژوهی چهار مرحله ذکر کرده است:

الف. برنامه‌ریزی: اقدام‌پژوهی با یک اندیشه کلی و داده‌هایی برای معرفی موقعیت آغاز می‌شود.

ب. اقدام: در این مرحله، حقیقت‌یابی، نظارت و ارزش‌یابی مداوم مداخله یا برنامه طراحی شده است.

ج. مشاهده: در این مرحله، اقدامات انجام شده برای دستیابی به برنامه مورد مشاهده قرار می‌گیرد.

د. بازتاب: این مرحله، همراه با تعریف مجدد اندیشه‌ها و روش‌های اولیه است.

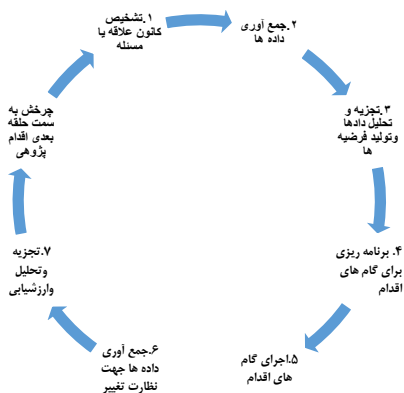


شکل ۱: چرخه اقدام‌پژوهی «لویین»

مک برآید، برای اقدام پژوهی هفت مرحله در نظر می‌گیرد که عبارتند از:

۱. تشخیص قانون علاقه یا مسئله: تشخیص مشکل یا مسئله، که دشوارترین مرحله اقدام پژوهی است، پس از یک دوره تعمق درباره موقعیت و محیط کاری و همچنین، عمل در حال انجام حاصل می‌شود.
۲. جمع‌آوری داده‌ها و عرضه آنها: در این مرحله، انواع داده‌ها از منابع گوناگون و به روش‌های مختلف جمع‌آوری می‌شوند. البته هیچ قانون محکم و ثابتی درباره چگونگی جمع‌آوری داده‌ها وجود ندارد، اما می‌توان رهنمودهایی ارائه داد.
۳. تجزیه تحلیل داده‌ها و تولید فرضیه: داده‌های جمع‌آوری شده، مورد بررسی دقیق قرار گرفته، فرضیه‌های مقدماتی طرح شده و سپس، با بررسی مجدد داده‌ها، از فرضیه‌های مقدماتی، فرضیه‌های پرورده شده حاصل می‌گردند.
۴. برنامه‌ریزی برای گام‌های اقدام: در این مرحله، ابتدا نظریه ساخته می‌شود و سپس، گام‌های اقدام برنامه‌ریزی می‌شود. این گام‌ها، می‌تواند به دنبال تغییرات جزئی در شیوه‌های موجود انجام عمل، بدون تغییر در کل برنامه باشد، یا اینکه گام‌ها به دنبال جایگزین کردن یک شیوه متفاوت به جای شیوه‌های دیگر باشد.
۵. اجرای گام‌های اقدام: گام‌های برنامه‌ریزی شده در این مرحله، اجرا می‌شوند. باید توجه داشت که تغییر زمانی رخ می‌دهد که اقدامی صورت گیرد و اقدام باید بر اساس داده‌های جمع‌آوری شده، و به دقت مورد تجزیه و تحلیل واقع شده، انجام گیرد، تا نتایج و پیامدهای مطلوب را به همراه داشته باشد.
۶. جمع‌آوری داده‌ها جهت نظارت بر تغییر: پس از اجرای گام‌های اقدام، داده‌های جمع‌آوری می‌شوند که تغییرات حاصل از اجرای اقدام را نظارت کند.

۷. تجزیه و تحلیل و ارزش‌یابی: در این مرحله اقدام پژوهی، پیامدها و نتایج اقدام را تجزیه و تحلیل و ارزش‌یابی می‌کند. درواقع، خود را آماده ورود به مرحله بعد اقدام پژوهی، که همانا چرخه بعدی فرایند اقدام پژوهی است، می‌کند.



شکل ۲: چرخه اقدام پژوهی «مک برآید»

هرچند الگوهای مختلفی از جانب متخصصان فن، برای اقدام پژوهی ارائه شده است، اما در همه آنها، ویژگی‌های مشترکی وجود دارد که برخی از آنها عبارتند از:

الف. تقریباً همه صاحب‌نظران اقدام پژوهی را چرخه‌ای تصور می‌کنند که حلقه‌های اصلی آن برنامه‌ریزی، اقدام عملی و ارزیابی نتایج اقدام عملی است.

ب. اقدام پژوهی مشارکت‌جویانه است. مشارکت می‌تواند به تعهد بیشتر بیانجامد تا تحقق نتایج و پیامدها آسان‌تر گردد.

ج. اقدام پژوهی اغلب کیفی است و پژوهش کیفی، از قابلیت انعطاف بیشتری برخوردار است (عابدی، ۱۳۸۶، ص ۷۵-۷۶).

۶. امتیازات و محدودیت‌های اقدام پژوهی

مک نیف و همکاران او، در مورد برتری‌های اقدام پژوهی در قلمرو آموزش و پرورش می‌گویند:

طرفداران پژوهش در عمل، از جمله پژوهش در عمل آموزشی، بر این باورند که پژوهش باید از انحصار نخبگان درآید و به صورت مشارکتی - یا فردی - جزو وظایف همه دست‌اندرکاران آموزش و پرورش، به ویژه معلمان، قرار گیرد (مک نیف و همکاران، ۱۳۸۲، ص ۴۵).

البته این قابلیت‌ها، در همه موقعیت‌های اجتماعی - نه فقط در موقعیت اجتماعی آموزش و پرورش - برای اقدام پژوهی وجود دارد. هنگامی که پژوهش‌گران، کارگزاران، مدیران و سایرین از اقدام پژوهی استفاده می‌کنند، واقع توان بالقوه‌ای برای افزایش میزان یادگیری مستمر از تجارب خود، فراهم می‌کنند.

بازاندیشی و تعمق نظام‌مند، از شیوه‌های اثربخش در یادگیری برای کارگزاران و پژوهش‌گران است که در درون اقدام پژوهی نهفته است. پیامدها و نتایج اقدام پژوهی نیز مورد استفاده مرجع تحول می‌باشد. این پیامدها و نتایج، موجب اصلاح امور می‌گردد. علاوه براینکه اقدام پژوهی معمولاً مشارکتی انجام می‌گیرد و دلالت بر رابطه بین پژوهش‌گر و محیط پژوهش دارد که از لحاظ اخلاقی و اجتماعی، دارای اهمیت زیادی است.

محمود شارع‌پور، اقدام پژوهی در عرصه آموزش و پرورش را حداقل دارای پنج امتیاز می‌داند:

- این نوع تحقیق به نظریه و دانش لازم برای بهبود عملکرد کمک می‌کند.

- اقدام پژوهی موجب توسعه حرفه‌ای افراد درگیر و دست‌اندرکاران آموزش و پرورش می‌شود.

- اقدام پژوهی موجب شکل‌گیری نظام شبکه‌ای همکاری میان افراد مختلف. مثلاً پژوهش‌گران، معلمان،

والدین، دانش‌آموزان، ... می‌شود.

- اقدام پژوهی موجب می‌شود که افراد درگیر، مسائل و مشکلات را شناسایی و تعیین کرده، به شیوه‌ای نظام‌مند در پی راه حل باشند.

- از اقدام پژوهی می‌توان در تمامی سطوح و همه حوزه‌های آموزش و پرورش، مدرسه، منطقه، استان، کشور، سود جست (شارع‌پور، ۱۳۸۵، ص ۱۳۹).

هرچند اقدام پژوهی چنین قابلیت‌هایی دارد، اما به جهت ناشناخته بودن، کمتر مورد استفاده قرار می‌گیرد. روان‌شناسی، تقریباً به‌طور کامل اقدام پژوهی را نادیده گرفته است (الوانی و همکاران، ۱۳۸۱، ص ۱۵۴). نادیده گرفتن و فراموش شدن آن، دلیل عدم استفاده نیست، بلکه به دلیل محدودیت‌هایی است که اقدام پژوهی دارد. این محدودیت‌ها، هزینه‌هایی را بر پژوهش‌گر تحمیل می‌کند. برخی از این محدودیت‌ها عبارتند از:

۱. اقدام پژوهی برخی از الزامات را که در سایر تحقیقات متعارف هستند نادیده می‌گیرد. به همین جهت، با انتظارات برخی از پژوهش‌گران مطابقت ندارد.

۲. تعداد زیادی از پژوهش‌گران، آگاهی چندانی از آن ندارند؛ به‌ویژه از روش‌شناسی اقدام پژوهی، که محور اساسی این شیوه پژوهشی است و یادگیری آن مستلزم تلاش زیادی است.

۳. در هر حال مهارت، تبخّر و تخصص در اقدام پژوهی، نیازمند تلاش و صرف وقت زیادی است.

۴. یکپارچگی در اقدام پژوهی، نسبت به روش‌های پژوهشی معمول دشوارتر است. پژوهش‌گر اقدام پژوهی، به‌عنوان مسئول پژوهش و هم‌به‌عنوان عامل تغییر عمل می‌کند. این امر موجب دشواری انسجام بخشیدن به اقدام پژوهی می‌شود.

۵. در اقدام پژوهی، مطالعات کتابخانه‌ای بسیار اهمیت دارد. اما منابع و متون مرتبط به وسیله داده‌هایی مشخص می‌شوند که پژوهش‌گر، آنها را جمع‌آوری و تفسیر نموده است. به بیان دیگر، در اقدام پژوهی ابتدا باید داده‌ها را جمع‌آوری و سپس، برای بررسی و نقد آنها، به متون و منابع علمی رجوع کرد.

۶. در اقدام پژوهی در مقایسه با سایر پژوهش‌ها، تدوین گزارش نهایی مشکل‌تر است (عابدی و همکاران، ۱۳۸۶، ص ۸۴).

۷. اهداف اقدام پژوهی

در اقدام پژوهی، هدف پی بردن به روابط پدیده‌ها و یا به اصطلاح متغیرها نیست، بلکه بررسی موضوعاتی است که فرد در محیط کار و در قلمرو خود با آنها درگیر است و می‌خواهد پاسخ آنها را به‌صورت علمی و از راه پژوهش بیابد. پس ایجاد تغییر، تعدیل یا اصلاح در وضعیت موجود، هدف عمده در این پژوهش است.

(نادری و همکران، ۱۳۸۰، ص ۱۲۵). برای مثال، در حوزه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش سه هدف عمده را می‌توان برای اقدام‌پژوهی یادآور شد:

۱. تربیت معلمان پژوهشگر؛

۲. پیشبرد هدف‌های مدرسه؛

۳. بناکردن فرهنگ حرفه‌ای در میان معلمان.

این‌ها در خصوص هدف از روش تحقیق اقدام‌پژوهی، می‌نویسد:

گسترش مهارت‌ها یا رویکردهای جدید و حل مسائل با استفاده از کاربرد مستقیم روش‌ها و مهارت‌ها در مراکز آموزشی و یا محیط‌های واقعی و شغلی، و به‌دست آوردن اطلاعات برای استفاده در کلاس‌های درس محلی و دادن آموزش ضمن خدمت به معلمانی که درگیر تدریس هستند (ایزاک، ۱۳۸۰، ج ۲، ص ۴۴).

همچنین در زمینه هدف از روش اقدام‌پژوهی می‌توان گفت: پژوهش در اینجا به‌معنای آن‌چه در دانشگاه‌ها و مراکز عالی انجام می‌پذیرد و دارای مراحل ویژه و پیچیده می‌باشد، نیست، بلکه منظور بررسی راه‌های گوناگون ممکن برای تغییر وضعیت نامطلوب موجود، توسط خود افراد درگیر در آن مسئله، در محیط کلاس و آموزشگاه با در نظر گرفتن مراحل ساده می‌باشد.

در حقیقت، اقدام‌پژوهی تحقیقی است که توسط خود افراد درگیر صورت می‌گیرد؛ به این منظور که عملکرد حرفه‌ای خود را بهبود بخشیده، به فهم بهتری نایل شوند. سپس، هدف این نوع تحقیقات است که کارایی افراد درگیر را افزایش دهد. کمینز و مک‌تگارت معتقدند: اقدام‌پژوهی می‌تواند توسط معلمان، دانش‌آموزان، مدیران و والدین به کار گرفته شود، ولی به هر صورت ماهیت این تحقیق به‌صورت جمعی و گروهی است (شارع‌پور، ۱۳۸۵، ص ۱۳۷).

۸. گستره اقدام‌پژوهی

«اقدام‌پژوهی»، می‌تواند در همه عرصه‌های زندگی حرفه‌ای، یعنی هر جا که تربیت و آموزشی جریان دارد، کاربرد داشته باشد. بنابراین، متخصصان شاغل در خدمات بهداشتی، امور رفاهی، آموزش و پرورش، و حتی خدمات پلیسی و نظامی و نیز متخصصان شاغل در سایر سازمان‌های مذهبی، فرهنگی، و اجتماعی، می‌توانند از اقدام‌پژوهی بهره بگیرند. درباره گستره اقدام‌پژوهی باید گفت:

تحقیق عمل‌نگر ممکن است تقریباً در همه موقعیت‌هایی که مسئله‌ای برای افراد پیش می‌آورد، مانند: یک کلاس، بیمارستان، صنعت، زندان و از این قبیل به کار گرفته شود، تا مسئله پیش آمده را حل کند. این

روش، ممکن است توسط یک معلم، گروهی از معلمان یک مدرسه، تعدادی از معلمان و پژوهش‌گران، و همکاری معلمان و تعدادی از استادان دانشگاه انجام شود؛ چرا که پژوهش در اینجا، به معنای پژوهش آکادمیک نیست، بلکه مقصود بررسی راه‌های ممکن، برای تغییر وضعیت نامطلوب توسط خود افراد درگیر با آن مسئله می‌باشد (هاشم‌پور، ۱۳۸۶، ص ۵).

نتیجه‌گیری

اقدام‌پژوهی، نوعی تحقیق است که توسط خود افراد درگیر در یک مسئله و برای حل یا کاهش آن انجام می‌گیرد. در این نوع پژوهش، پژوهش‌گران تلاش می‌کنند وضعیت نامطلوب یا نامعین را به وضعیت مطلوب یا معین تغییر دهند. هدف از این کار، بهسازی امور و اثربخش کردن آن است.

در اقدام‌پژوهی، موضوعات تحقیق همه ملموس و عینی و مربوط به فعالیت‌های روزمره کاری است. بنابراین، در این نوع پژوهش، مثل پژوهش‌های صوری دانشگاهی، هدف پی‌بردن به روابط پدیده‌ها و به اصطلاح متغیرها نیست، بلکه بررسی مسایل و مشکلاتی است که فرد در محیط کار و در حیطه شغل خود با آنها درگیر است و می‌خواهد از راه پژوهش، آن را حل یا حداقل مشکلات را کاهش دهند.

اقدام‌پژوهی براساس استدلال، عملی استوار است، نه بر اساس استدلال علمی و فنی، برای این منظور، نه تنها روش‌های کمی تحقیق بلکه بیشتر از روش‌های کیفی استفاده می‌کند. جنبه‌های عملی موردنظر در اقدام‌پژوهی، چنان است که آن را برای ایجاد یک راهبرد اقدام مناسب می‌سازد. به عبارت دیگر، پژوهش‌گر اقدام‌پژوه، آگاهانه درباره فعالیت‌ها خود به آزمایش پرداخته تا ضمن شناسایی ابعاد مختلف این فعالیت‌ها، بتواند در راه بهبود آنها با شناخت علمی اقدام کند.

در پایان، باید گفت: سازمان‌ها می‌توانند با آموزش و اجرای روش اقدام‌پژوهی کارکنان پژوهنده داشته باشند که در برخورد با مشکلات کاری، آنها را به شیوه علمی حل نمایند و موجب بالندگی خود و سازمان شوند.

منابع

- الوانی، سیدمهدی و همکاران، ۱۳۸۱، «اقدام‌پژوهی و کاربرد آن در تحقیقات سازمان و مدیریت»، *مدیریت و توسعه*، ش ۱۲.
- ایزاک، استفان، ۱۳۸۰، *راهنمای تحقیق و ارزشیابی در روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ترجمه علی دلاور، تهران، ارسباران.
- بازگان، عباس، ۱۳۸۵، *اقدام پژوهی*، تهران، دانشگاه تهران.
- جانسون، جیمز، ۱۳۷۳، *روش‌های به‌کار بستن یافته‌های پژوهشی*، ترجمه محمود میرمحمدی، تهران، وزارت آموزش و پرورش.
- حسن‌زاده، رمضان، ۱۳۸۲، *روش‌های تحقیق در علوم رفتاری*، تهران، نشر ساوالان.
- دلاور، علی، ۱۳۷۳، مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی، نشر آگاه.
- سرمد، زهره و همکاران، ۱۳۸۰، «روش‌های تحقیق در علوم رفتاری»، تهران، نشر آگاه.
- شارع‌پور، محمود، ۱۳۸۵، *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، تهران، نشر سمت.
- عابدی، احمد و همکاران، ۱۳۸۶، *روش‌شناسی اقدام‌پژوهی و کاربرد آن در پژوهش‌های رفتاری*، قم، حوزه و دانشگاه.
- فلیک ادوه، ۱۳۸۷، *درآمدی بر تحقیق کیفی*، ترجمه هادی جلیلی، تهران، نشر نی.
- قاسمی پویا، ۱۳۸۱، *اقبال، راهنمای عملی پژوهش در عمل*، تهران، پژوهشکده علم و تربیت.
- مارشال، کترین و همکاران، ۱۳۸۱، «روش تحقیق کیفی، ترجمه علی پارسائیان و علی‌محمد اعرابی، ج دوم، تهران، دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- مک برآید و شاستاک، ۱۳۸۴، *جان‌یادگیری پژوهش محور*، ترجمه علیرضا شواخی و فاطمه محمدزاده، تهران، نشر آموز
- نادری، عزت‌الله و همکاران، ۱۳۸۰، *روش‌های تحقیق و شیوه‌های ارزش‌یابی در علوم انسانی*، تهران، نشر بدر.
- مک نیف، جان، و همکاران، ۱۳۸۲، *اقدام پژوهی*، ترجمه محمدرضا آهنچیان، تهران، رشد.
- هاشم‌پور، ولی‌الله، ۱۳۸۶، «روش تحقیق اقدام‌پژوهی در گستره تعلیم و تربیت، معرفت، ش ۱۱۷.

روش‌ها و ملاک‌های تدوین فقه‌الحديث کلينی در الکافی

mhm_66@yahooi.com

hamidkoohepyma@gmail.com

کچ محسن پورمحمد / استادیار دانشگاه علوم پزشکی گیلان

حمید کوه‌پیما / دکترای علوم قرآن و حدیث دانشگاه کاشان

دریافت: ۱۳۹۷/۰۶/۱۳ - پذیرش: ۱۳۹۷/۱۰/۱۰

چکیده

محمد بن یعقوب کلينی، اولین محدثی است که با توجه ویژه به علم درایة‌الحديث، کتاب «الکافی» را تدوین کرد. روش کلينی، به‌عنوان مدون فقه‌الحديث در عصر شکل‌گیری مجامع روایی، به‌گونه‌ای بود که در جامع روایی الکافی با کاربرد اصول فقه‌الحديث، با توجه به ابتدائی بودن این علم، توانست به بهترین شکل ممکن، اصول نانوشته درایت‌الحديث را به کار گیرد؛ اصولی که مورد توجه کلينی قرار گرفت. به شکل‌هایی همچون چگونگی اجابت درخواست، فردی، برای تدوین جامع حدیثی، ملاک‌های شناخت حدیث صحیح از سقیم، تبویب، نام‌گذاری و نوع چیدمان روایات، مدت زمان تدوین، بیان برخی ابواب، تدوین کافی به‌ترتیب اعتبار بیان هر روایت در مدلول خود، به ترتیب روایات باب، تنظیم و تبویب روایات بر اساس موضوع خاص، تحلیل برخی روایات، توضیح مشکلات برخی احادیث، به‌همراه رفع تعارض‌های احتمالی و بررسی سند روایت را در جای جای جامع روایی وی خودنمایی می‌کند. که مجموع عنوان قواعد فقه‌الحديث، در روش و محتوا به عنوان «فقه‌الحديث» قابل ارایه و استفاده است. **کلیدواژه‌ها:** فقه‌الحديث، کلينی، الکافی، اجماع، تسلیم، عقلو.

پیش درآمد

ترکیب اضافی فقه‌الحدیث، به علم فهم صحیح حدیث و شیوه استنباط مفاهیم نهفته در آن، برای درک درست از نص روایت اطلاق می‌شود. بیان روشنی در ارزش و جایگاه این دانش، در سخنان بزرگان به‌کار رفته به گونه‌ای که امام صادق علیه السلام، فرمودند: « حَدِيثٌ تَدْرِيهِ خَيْرٌ مِنْ أَلْفِ حَدِيثٍ تَرَوِيهِ » (صدوق، ۱۳۷۹، ص ۲). حدیثی را بفهمی، بهتر از آن است که هزار حدیث [نفهمیده] نقل کنی. همچنین فرمایش پیامبر صلی الله علیه و آله، نیز اشاره به ضرورت فقه‌الحدیث دارد: « رَبُّ حَامِلٍ فِقْهِهِ غَيْرُ فِقْهِهِ وَ رَبُّ حَامِلٍ فِقْهِهِ إِلَى مَنْ هُوَ أَفْقَهُ مِنْهُ » (کلینی، ۱۳۹۱، ج ۱، ص ۴۰۳)...چهارچوب سانی حاصل فقه‌اند، اما فقیه نیستند و بسیاریند حاملان فقهی که آن را به فقیه‌تر از خود منتقل ساختند. این تعبیر نمایشگر پیشتاری رتبه‌ای «درایة‌الحدیث» بر «روایة‌الحدیث» حتی در عصر رسالت دارد؛ زیرا با توجه به کثرت روایات، علم‌الدرایه دانش، کلیدی فهم درست بسیاری از منقولات است.

تأثیر تأویل ناروای از حدیث، سبب شد تا ائمه علیهم السلام و پیشگامان روایت و درایه، همواره با گلابه از فهم نادرست و عدم تدبیر در معنای روایت، روش‌های شناخت سخن صحیح از سقیم را عرضه نمایند. شیخ حر عاملی در *وسائل‌الشیعه*، بابی با عنوان، «عدم جواز استنباط الاحکام النظریه من ظواهر کلام النبی صلی الله علیه و آله، المروی عن غیرجهه الاثمه علیهم السلام، مالم یعلم تفسیره منهم»، آورده و در آن روایتی از حضرت علی علیه السلام، به این مضمون در همین موضوع نقل کرده است: «رَجُلٌ سَمِعَ مِنْ رَسُولِ اللَّهِ شَيْئاً لَمْ يَحْمِلْهُ عَلَى وَجْهِهِ وَ وَهَمَ فِيهِ وَ لَمْ يَتَمَدَّ كَذِباً فَهُوَ فِي يَدِهِ يَقُولُ بِهِ وَ يَعْمَلُ بِهِ وَ يَرَوِيهِ فَيَقُولُ أَنَا سَمِعْتُهُ مِنْ رَسُولِ اللَّهِ صلی الله علیه و آله فَلَوْ عَلِمَا لِمُسْلِمُونَ أَنَّهُ وَ هَمَّ لَمْ يَقْبَلُوهُ لَوْ عَلِمَ هُوَ أَنَّهُ وَ هَمَّ لَرَفَضَهُ» کسی که چیزی از پیغمبر (ص) شنیده ولی آن را درست نفهمیده و به غلط رفته ولی قصد دروغ نداشته آن حدیث در دست او است. به آن معتقد است و عمل می‌کند و به دیگران می‌رساند و می‌گوید من این را از رسول خدا صلی الله علیه و آله، شنیدم. اگر مسلمین بدانند که او به غلط رفته نمی‌پذیرندش و اگر هم خودش بدانند اشتباه کرده و آن را رها می‌کند (عاملی، ۱۳۷۶، ج ۲۷، ص ۱۴). فردی سخنی از پیامبر صلی الله علیه و آله، شنید، ولی مراد ایشان را به درستی درک نکرده، عمداً دروغ نمی‌گوید. اگر مسلمانان می‌دانستند که وی در درک مقصود پیامبر صلی الله علیه و آله، دچار خطا شده، روایت وی را نمی‌پذیرفتند و اگر خودش نیز به اشتباهش پی می‌برد، روایت را به دور می‌افکند.

برخی در راه فهم حدیث و در راستای روایات عرض، به نگارش کتاب‌هایی باعنوان *علل الحدیث*، روی آورده، کوشیدند تا گامی اصولی در فهم حدیث بردارند. هدف از مجموعه این تلاش‌ها، فهم بهتر حدیث در شرایط فقدان معصوم است. در ذیل ابتدا جایگاه فقه‌الحدیث را از دیدگاه مرحوم محمدبن یعقوب کلینی مورد بحث و بررسی قرار داده، به روش‌ها و ملاک‌های تدوین آن می‌پردازیم.

بیان مسئله

در پاسخ به اینکه فقه‌الحديث در کتاب روایی *الکافی* چه جایگاهی دارد، باید گفت: سیاست «منع کتابت حدیث» خلیفه دوم، عمر بن خطاب در عصر عمر بن عبدالعزیز رنگ باخت (محمودی، ۱۳۹۴، ج ۸، ص ۲۰۲). و بازار نقل و روایت حدیث، بعد از اضمحلال بنی امیه و روی کار آمدن بنی العباس، در سال ۱۳۲ هجری رونق گرفت. به‌طور طبیعی در فضای جدیدی که ایجاد گردید، احادیث بسیار فراوانی درست و غلط به نگارش در آمد. با وجود و حضور امامان معصوم علیهم‌السلام، در هر حال و با هر مشقتی که بود، اگر کسی به دنبال حقیقت بود، آن را با شرفیابی در حضور ایشان و یا نایبان ایشان می‌یافت و مشکل خود را حل می‌کرد. هرچه به عصر غیبت نزدیک می‌شویم، عرصه بر «مؤمنان» سخت‌تر می‌شود. این حقیقت با تعداد محدود روایات مروی از امامان بعد از امام رضا علیه‌السلام، بیشتر نمایان می‌شود.

نیز روزافزون جامعه در عصر غیبت، سبب شد تا کلبینی اصول و شیوه‌هایی را به عنوان ملاک *درایه (فقه)* *الحديث* وضع نماید که از یک سو، موجب شناخت روایت صحیح از مجموعه روایات منقول می‌شد و از سوی دیگر، ثبت احادیث ائمه علیهم‌السلام، در *الکافی* بهتر صورت می‌گرفت. او در این راه، تلاش بلیغی در تدوین جامع روایی خود، با استفاده از این قواعد به کار بست. همت وی در این امر، بیانگر آغاز راهی جدید و تأسیس علمی نوپا، در تأیید یا رد روایت است. تأکید او در مقدمه کتاب خود، مبنی بر چگونگی و روش‌های جمع روایات، و تلاش جهت استوارنگاری و عرضه مجموعه‌ای صحیح و مفید برای عمل (کلبینی، ۱۳۹۱، ج ۱، ص ۷)، موجب اصرار بر اثبات صحت روایات از دیدگاه او می‌باشد (مجلسی، ۱۳۷۰، ج ۱۰۵، ص ۷۵). محدث نوری نیز نه از جهت حجم و گستردگی آن، بلکه با تأکید بر صحت روایات، آن را بی‌نظیرترین کتاب شیعه نامیده است؛ زیرا پیش از این، کتاب‌های حجیم‌تری نسبت به *الکافی* تدوین شده بود (نوری، ۱۳۷۳، ج ۳، ص ۴۶۶)، هرچند مفاهیمی از روایات، و نوع نگاه به آنها، سبب سوءبرداشت می‌شد، ولی مؤلف با قدرت علمی در *فقه‌الحديث*، به تفقه در روایات پرداخت تا دانش و اجتهاد عملی خود را در چگونگی برداشت از روایتی به اصطلاح متزلزل، به رخ بکشد.

از توثیق و تمجید بی‌بدیل رجالیون از کلبینی، برمی‌آید کمتر شخصیتی دارای چنین جایگاهی است. بیست سال اهتمام در ضبط روایات همراه با دقت نظر در تدوین *الکافی* (نجاشی، ۱۴۱۶، ش ۱۰۲۶)، سبب شد استواری روایاتش، آن را به قاعده‌مندترین جامع حدیثی شیعی (مجلسی، ۱۳۷۰، ج ۱، ص ۳۴) مبدل کند. توان علمی - درایتی او چنان بود که پدر شیخ بهایی، کلبینی را به نقاد روایات (نوری، ۱۳۷۳، ج ۳، ص ۵۳۲) مشهور کرد و فردی دیگری، او را دارای مهارتی فوق‌العاده در تدوین حدیث دانست (بهبودی، ۱۳۶۳، ص ۲۱۲). نکته قابل توجه توصیف *فیض کاشانی* در تأیید *الکافی*، همراه با دقت نظر کلبینی در چگونگی انتخاب روایات است که می‌گوید: ارزشمند،

معتبر، کامل و جامع‌ترین مجموعه از کتب اربعه است (فیض، ۱۴۱۱، ج ۱، ص ۶). علامه مجلسی نیز از او به‌عنوان؛ باضابطه و کامل، بزرگ و بهترین کتاب روایی شیعه یاد کرد (مجلسی، ۱۳۷۰، ج ۱، ص ۳).
در این مجال، ضمن برشمردن روش‌های *فقه‌الحديثی* کلینی در تدوین *الکافی*، به تبیین و تشریح چگونگی استفاده او در تدوین جامع حدیثی می‌پردازیم. روش مندی کلینی در تدوین جامع حدیثی *الکافی*، در دو عرصه قابل مشاهده و تحلیل است که عبارتند از:

الف: روش‌شناسی مرحوم کلینی در نقل روایت ب: تحلیل محتوایی مرحوم کلینی در نقل روایت

پس از تبیین این تقسیم‌بندی، مجموعه تلاش‌های کلینی در قالب‌های زیر بررسی می‌گردد:

الف: تحلیل روشی کلینی در نقل روایت:

چگونگی اجابت به درخواست فردی، برای تدوین جامع حدیثی مدت زمان تدوین، شاهی در دقت نظر وی در جمع روایات بررسی سند روایت؛ تبویب، نام‌گذاری و نوع چیدمان روایات کافی، عقل‌گرایی در عین اهتمام به سنت، عنوان‌بندی برخی ابواب، تدوین کافی به ترتیب اعتبار بیان هر روایت در مدلول خود، به ترتیب روایات باب، تنظیم و تبویب روایات بر اساس موضوع خاص، ملاک‌های شناخت حدیث صحیح از سقیم و عرضه به کتاب الله - مخالفان با عامه - اجماع - تسلیم و رضا.

ب: تحلیل محتوایی مرحوم کلینی در نقل روایت.

تحلیل روایت امام علی علیه السلام، در معرفت خدا، تبیین روایت اراده خدا، تأویل الصمد در کتاب *التوحید*، تشریح خطبه توحید حضرت علی علیه السلام، تمایز صفات فعل از ذات، توضیح مشکلات برخی احادیث، به همراه رفع تعارض‌های احتمالی، فی‌انفال، در این مجال هر یک از روش‌های به‌کار رفته توسط کلینی، در حد مقدور مورد بررسی قرار می‌گیرد:

۱. اجابت درخواست تدوین جامع حدیثی

لازم به یادآوری است، اولین نکته در دقت نظر کلینی در تدوین کتاب، *مقدمه الکافی* در پاسخ فردی است که از وی درخواست نگارش کتاب جامع روایی نمود. ویژگی‌های طرح شده از سوی مؤلف، نشانه شناخت اصول تدوین حدیث، با ملاحظاتی *فقه‌الحديثی* است: مؤلف در مقدمه جامع روایی خود، با اشاره به مشکل شناخت روایت، به علت تنوع روایات وارده، اشاره می‌کند که تمایل به شناخت روایت سره از غیر آن، نیاز به دانشی دارد که با عنایت

به این دانش و علوم مرتبط کتاب **کافی** تدوین شده، تا هدایت‌گر شما به سوی رشد بوده و تو را در رسیدن به علم دین، عمل به روایات صحیح و سنت‌های استوار هدایت می‌کند... (کلبی، ۱۳۹۱، ج ۱، ص ۱۵۴).

هدف **کلبی** در تدوین **الکافی** و بیان وی در مقدمه آن، نشانگر اشراف وی به **فقه‌الحديث**، دقت در صحت و ارائه معیار بررسی متن احادیث است (غروی، ۱۳۸۱، ص ۹). با عنایت به اینکه او کتاب خود را از «الآثار الصحیحة» جمع‌آوری کرده، نشان می‌دهد **کلبی** فقط به جمع‌آوری روایات اکتفا نکرده، بلکه به نظر درخواست کننده، روایت را با درایت درآمیخت.

۲. زمان تدوین الکافی شاهی در دقت نظر وی در جمع روایات

تدوین اثر روایی سترگ در زمان اندک، موجب ورود متشابها و روایات ضعیف‌السند و المضمون در جامع روایی گشته، اثری که مقبول جامعه علمی واقع نمی‌شود. در مقابل، طولانی‌شدن زمان تدوین، خود به‌عنوان دلیلی است مستقل در جمع روایات، در نتیجه موجب استواری و استحکام روایات جمع‌آوری شده می‌گردد. **کلبی** جامع حدیثی **الکافی** را بدون توجه به گذر زمان تدوین نمود؛ زیرا صرف زمان طولانی در انتخاب احادیث صحیح و ناصحیح به منظور جداکردن صحیح‌ترین آنها در چارچوب سند، دقت در مضمون روایت، قراردادن روایت در جایگاه خود داشته است. بیان نظر علمی در برخی روایات، نشان می‌دهد که اختلافات علمی و تعدد فرقه مذهبی نوظهور، هم‌زمان با **کلبی** نیز تأثیر بسزایی در طول زمان تدوین جامع روایی او داشت (سبحانی، ۱۳۸۷، ش ۱۳۰، ص ۶۵).

۳. بررسی سندی روایت

اولین گام در نقد روایت، بررسی سند و تأیید صحت صدور آن است؛ زیرا تا زمانی برای محدث اطمینان نسبت به صدور روایت حاصل نگردد، دیگر نباید اقدام به درایت روایت نماید. در مواردی **کلبی** به تکذیب متن حدیث یا تصدیقش پرداخته و اذهان یارانش را متوجه بر ساختگی حدیث و توجه به سند روایات صحیح می‌کند. شاید **کلبی**، با مشاهده روایاتی مشابه روایت **یونس بن عبدالرحمن** بود که در انتخاب روایات و درج آن در **کافی**، دقت کرده و خود نیز به‌عنوان عالمی فقیه، علاوه بر روایت به درایت نیز امعان نظر داشته است. یکی از شیعیان، از **یونس** پرسید: چرا با سخت‌گیری در نقل حدیث، بسیاری از روایات را رد می‌کنی؟ چه چیزی موجب رد روایات نزد تو شده؟ **یونس** پاسخ داد: **هشام بن حکم** برایم از امام صادق ع نقل کرد: «لا تقبلوا علینا حدیثاً الا ما وافق القرآن و السنه، أو تجدون معه شاهداً من أحادینا المتقدمه، فان المغیره بن سعید لعنه‌الله دس فی کتب أصحاب ابي أحادیث لم یحدث بها ابي فاتقوا الله و لا تقبلوا علینا ما خالف قول ربنا تعالی و سنه نبینا محمد ص، فانا إذا حدثنا قلنا: قال الله عزوجل، و قال رسول الله ص حدیثی را از جانب ما نپذیرید، مگر آنکه با قرآن و سنت، سازگار باشد و یا در میان احادیث

پیشین ما، شاهدهی بر آن بیابید؛ چرا که مغیره بن سعید (که لعنت خدا بر او باد) احادیثی را در کتب یاران پدرم وارد ساخت که هرگز بر زبان پدرم جاری نشده بود. پس، از خدا پروا کنید و هیچ سخنی را که با کلام پروردگار بزرگ و سنت پیامبر ﷺ سازگاری ندارد، از جانب ما نپذیرید زیرا ما وقتی سخنی بگوییم می‌گوییم خداوند فرموده یا اینکه سخن رسول الله ﷺ است (طوسی، ۱۴۰۴، ص ۲۲۴، ح ۴۰۱).

وی در ادامه، داستان سفر خود به کوفه و ملاقات با شیعیان را این گونه روایت کرده است: احادیث زیادی را شنیده، کتاب‌هایشان را گرفتیم و بر امام رضا ﷺ عرضه کردم. حضرت ﷺ احادیث بسیاری از روایات منتسب به امام صادق ﷺ را، انکار نمود: «ان اباالخطاب کذب علی ابي عبدالله ﷺ، لعن الله اباالخطاب و كذلك اصحاب ابي الخطاب يدسون هذه الاحاديث إلى يؤمنا هذا في كتاب اصحاب ابي عبدالله ﷺ، فلاتقبلوا علينا خلاف القرآن، فانا ان حدثنا بموافقة القرآن و موافقة السنه، أنا عن الله و عن رسوله نحدث» ابوالخطاب بر ابي عبدالله دروغ بست؛ لعنت خدا بر او باد. او و یارانش در کتب یاران امام صادق ﷺ دست برده‌اند، از این رو، سخنان مخالف قرآن را از سوی ما نپذیرید زیرا ما وقتی سخنی یگویی موافق قرآن و سنت می‌باشد و سخن م ن از خداوند و پیامبر ﷺ است (کشی، ۱۹۹۹، ص ۱۹۵).

۴. تبویب و نام‌گذاری و نوع چیدمان روایات کافی

نام‌گذاری ابواب، گرچه در ابتدا کاری ساده به نظر می‌رسد، اما با توجه به تعدد روایات و سختی انتخاب و جایگزینی مناسب روایت هر باب، می‌تواند دلیل علمی مجزا در شناخت درایة الحدیث به حساب آید؛ زیرا اگر روایات هر جامع روایی، در جایگاه خود نباشند، جامع روایی اثربخشی خود را از دست می‌دهد. ولی *الکافی*، تحسین همگانی را در انتخاب جایگاه درست روایات برانگیخت (خوانساری، ۱۴۱۱، ج ۴، ص ۵۵۳-۵۵۴، اصفهانی، ۱۳۸۹، ص ۲۲۲). ابتکار کلینی، در تنظیم ابواب *الکافی*، به حدی است که با وجود برخی شباهت‌ها بین این کتاب و سایر آثار معاصران و افراد قبل از وی، کتابی بسان *الکافی*، در نظم درست ابواب و احادیث، دیده نشده است (مجلسی، ۱۴۰۶، ج ۴، ص ۴۴۷). در همین راستا انتخاب آگاهانه و مجتهدانه عناوین کتاب‌ها، فصول و ابواب *اصول الکافی* نیز بیانگر خردورزی کلینی، در نگارش جامع حدیثی است؛ زیرا آمیختگی تحدیث و تعقل، هنری است که در شکل‌گیری *الکافی* و قرارگیری احادیث در جایگاه (ابواب) خود نقشی اساسی دارد؛ چون در جوامع حدیثی قبلی، با روحیه تسامح آنان، که علاوه بر اخبار و روایات مستند و قوی، خبرهای ضعیفی را نیز در خود جای می‌داند.

۵. عقل‌گرایی در عین اهتمام به سنت

شاید بتوان گفت: مهم‌ترین ویژگی کتاب روایی مرحوم کلینی، همسو با شرایط زمانه؛ عصر اجتهاد (مدرسی، ۱۳۸۵، ص ۷۳) و مکتب حدیثی عقل‌گرایی وی (امین، ۱۴۱۵، ص ۱۲)، که آن را در بین مجامع روایی دیگر، به‌ویژه مجامع

روایی اهل سنت ممتاز و برجسته نموده است؛ اهمیت و پرداختن به مسئله «عقل» در الکافی است. اولین روایت در اولین کتاب و در اولین باب *اصول کافی*، چنین است: «اول ما خلق الله العقل...». به علاوه معنای عقل که امروز بیشتر از هر زمانی ما بدان احتیاج داریم، عقل به معنای «ما عید به الرحمن» است و آنچه موجب اعجاب می‌گردد، تطبیق آن با اشرف الاتیباء پیامبر اعظم ﷺ است که: «...و هو رسول الله...». به علاوه، کتاب بعدی ایشان، کتاب *الحججه*، است... و این نحوه ورود و شروع نگارش فوق‌العاده است، مگر اینکه ایشان با اشاره امام معصوم ﷺ، چنین کاری کرده باشد که اثبات آن اولاً دلیل می‌خواهد، ثانیاً از شأن و جایگاه ایشان چیزی را کم نمی‌کند، بلکه نشان از جایگاه ممتاز ایشان از منظر امام زمان عجلتعالیه می‌باشد.

۶. عنوان‌بندی برخی ابواب

اگر محدثی، روایات مشابه در مضمون را در باب مخصوص به خود درج نماید و نسبت به جاگیری روایات غریب المضمون در هر باب، واکنش نشان دهد، بیانگر دقت‌نظر مؤلف در تدوین جامع حدیثی و نگارش اثر روایی است. عنوان‌بندی مجتهدانه ابواب الکافی، یکی دیگر از روش‌های کلبی در توجه به نقد حدیث است؛ کلبی آمیخته‌ای از تحدیث، همراه با تعقل را به کار بست که تنها به دو عنوان از ابواب اصول الکافی اشاره می‌شود. به عنوان مثال، *باب النهی عن الجسم و الصورة*؛ در نفی جسمانیت باری تعالی بوده و به بیان روایات صفات ثبوتی و سلبی خدا از قبیل «حدوث عالم»، «اثبات محدث»، موضوع «خیر و شر»، «جبر و قدر»، «امر بین الامرین»، «مشیت و اراده»، «معرفت»، «بساطت و ترکیب» می‌پردازد. همچنین، بابی را با عنوان؛ «النهی عن الکلام فی کیفیه»، چپش کرد. روایت دو باب ذکر شده، بیانگر قدرت تمییز مؤلف در شناخت روایات می‌باشد (غفار، ۱۴۱۶، ص ۳۷۱).

۷. تدوین کافی به ترتیب اعتبار مدلول روایت

جهت دیگر قدرت کلبی در *فقه‌الحديث*، تدوین *کافی*، به ترتیب اعتبار و مدلول هر روایت در باب است (مهریزی عبدالحسین، ص ۸۷)؛ زیرا روایات ابتدایی هر باب، از جهت سند و از منظر اعتبار، از درجه بالاتری برخوردارند. در ادامه روایات ضعیف، از جهت معنا و سند نسبت به روایات صدر باب، آورده شده است. این امر حکایت از روشمندی تدوین کتاب دارد.

۸. تنظیم و تبویب روایات براساس موضوع خاص

کلبی باب بیست‌ویکم کتاب *فضل العلم* جلد اول *الکافی* روایت (با اشاره صورت گرفته در روایت نهم، می‌توان تعداد آنها را به یازده مورد رساند)، از امام علی علیه السلام، و صادقین علیهم السلام نقل کرده که بیانگر اختلاف ظاهری میان سخنان

ائمه علیها السلام با یکدیگر است. جملگی روایات‌ها، نشانگر این است که ائمه علیهم السلام ضمن تأیید اختلاف موجود، روش‌ها و ملاک‌هایی در تأیید و صحت روایت بیان نموده‌اند.

روایت علی علیه السلام اولین و طولانی‌ترین روایت باب، خطاب به سلیم بن قیس است و به سخنان متفاوت سلمان، مقلد و ابوذر در بیان تفسیری روایی از پیامبر صلی الله علیه و آله، اشاره دارد. امام، ضمن تقسیم‌بندی چهارگانه روایات، ملاک‌هایی در تأیید یا رد آنها، بیان فرمود. نکته مشهود روایت اینکه، مجموعه روایات صادره از معصومین علیهم السلام همچون عام و خاص، ناسخ و منسوخ (براساس روایت چهارم) است و امکان دفاع از روایت (در حالت تقیه) در نوع بیان امام علیه السلام (محتوای روایت ششم)، را گوشزد می‌کند؛ بنابر اینکه به هر کس به اندازه فهمش (نص روایت سوم)، سخن گفته شده است.

۹. ملاک‌های شناخت حدیث صحیح از سقیم

تدوین روایات، باید براساس شیوه، روش، ملاک و دلایلی باشد تا ضمن داشتن حجت شرعی، مقبول افتد. کلینی با نگارش مقدمه و تبیین روش *فقه الحدیثی*، ما را به این هدف، در نگارش آن راهنمایی می‌کند: «لا یسع احداً تمييز شیء مما اختلف الروایة فیه عن العلماء برایه، الا ما اطلقه العالم بقوله علیه السلام: اعرضوها علی کتاب الله، فوافق کتاب الله عزوجل فخذوه، و ماخالف کتاب الله فردوه، و قوله علیه السلام: دعوا ماوافق القوم، فان الرشد فی خلافهم، و قوله علیه السلام: خذوا بالمجمع علیه فان المجمع علیه لاریب فیه، و نحن لانعرف من جمیع ذلک الا اقله، و لانجد شیئاً احوط و لاوسع من رد علم ذلک کله الی العالم، و قبول ما وسع من الامر فیه بقوله علیه السلام: بایما اخذتم من باب التسلیم وسعکم» بر کسی جایز نیست، در تمیز روایات مختلفه مرویه از ائمه اطهار علیهم السلام، در چیزی، به رأی خویش عمل کند مگر به آن قواعد مطلقه‌ای که در باب تعارض روایات از آنان رسیده است (کلینی، ۱۳۹۱، ج ۱، ص ۱۵۴)؛ این بیان علاوه بر شخصیت و جایگاه حدیثی کلینی، کافی بود تا برخی (اخباریون)، اعتقاد به قطعیت مجموع روایات داشته باشد (موسوی، ۱۳۸۲، ص ۸۷؛ عاملی، ۱۳۷۶، ج ۲، فایده ۲؛ کرکی، ۱۳۹۶، ص ۴).

او قواعدی برای شناخت حدیث عرضه کرده که خود نیز در تدوین جامع روایی بدان متعهد بود. به اعتقاد کلینی روایت را بایستی در ابتدا به کتاب عرضه نمود تا در صورت هماهنگی با آن، روایات قابل پذیرش باشد. در گام‌های بعدی، معیار تشخیص روایت صحیح مخالفت با عامه و مطابقت با اجماع شیعه نیز دلیل خوبی برای درایت روایت است. در این صورت، روایات تدوین شده دارای حجت شرعی خواهد بود. اگر درایت حدیث، با این روش‌ها کامل نشد، امر قلبی تسلیم و رضا آخرین دلیل *فقه الحدیث* است.

تحلیل مقدمه کلینی در بیان ملاک‌هایی معرفه الحدیث

کلینی، در بیان روش‌ها و ملاک‌های شناخت حدیث صحیح از سقیم، معیاری را بیان کرده که با کمک علم اصول و از طریق احادیث علاجیه، می‌توان به رفع تعارض روایات پرداخت. براساس روایات علاجیه، راه محدث، فقیه و

اصولی در انجام وظیفه و صدور حکم شرعی، آسان می‌گردد. دربرخورد با روایت متعارض، ابتدا با بررسی سند و حذف روایت ضعیف، تنافی ابتدایی را برطرف و در صورت اعتماد به سند، باید تا حد امکان در جمع دو روایت به ظاهر متعارض، کوشید؛ زیرا در این حالت، جمع تعارضات بهتر از ساقط نمودن آن است. ولی در صورت عدم امکان جمع، نوبت به مجموعه‌ای از صفات و خصوصیات روات رسیده، هر روایت دارای آن شرایط باشد، بر دیگری برتری پیدا خواهد کرد.

در روایت مشهور، به مقبوله *عمر بن حنظله* سؤال و جوابی از وی و امام صادق علیه السلام، انجام شد. امام در این گفت‌وگو، روش درک روایت صحیح از غیر آن را آموزش داد: اگر دو راوی در نقل روایت از شما اختلاف داشتند، چه کنیم؟ فرمود: حکم، حکم کسی است که عادل‌تر و فقیه‌تر و راست‌گوتر در حدیث و پرهیزگارتر باشد و به حکم دیگری اعتناء نمی‌شود. گفتیم: اگر هر دو راوی عادل و مورد پذیرش شیعیان باشد و یکی را بر دیگری برتری نمی‌دهند؟ فرمود: نگاه کنید به روایتی که از ما نقل کرده‌اند و بر طبق آن حکم نموده‌اند. اگر همه اصحاب بر آن اجماع نموده باشند، به آن روایت و حکم آن عمل، و روایت دیگری را که نادر و در نزد اصحاب مشهور نمی‌باشد، رها نمائید؛ زیرا همواره شک در روایتی که بر آن اجماع شده است، راه نمی‌یابد. گفتیم: هرگاه دو خبری که از شما روایت شده است، مشهور بوده و راویان ثقه، آن را نقل کرده‌اند؟ فرمود: بنگرید به آن خبری که حکمش با حکم کتاب و سنت موافق بوده و با فتوای عامه (اهل سنت) مخالف است، عمل کنید. گفتیم: فدایت شوم، نظر شما چیست، درباره دو فقهی که حکم را از کتاب و سنت به دست آوردند و در این باره، دو خبر و روایت یافتیم یکی موافق عامه، دیگری مخالف آنان، به کدام یک از دو روایت عمل کنیم؟ فرمود: آن روایتی که مخالف عامه باشد، نجات در آن است. گفتیم: فدایت شوم، اگر هر دو خبر موافق آنان بود؟ فرمود: نگاه می‌شود به آن چه که حکام و قضات آنان، بدان میل و نظر دارند، آن را ترک نموده و به روایت دیگر عمل نمایید. گفتیم: هرگاه هر دو خبر موافق حکام آنان بود؟ فرمود: اگر این گونه بود، آن دو را رها نما تا اینکه امام خود را بیایی؛ زیرا توفف در شبهات از فرورفتن در نابودی بهتر است (کلبی، ۱۳۹۱، ج ۱، ص ۱۶۳).

آنچه در ابداع و کاربرد قواعد درایت توسط مؤلف *الکافی*، به دست می‌آید، او به مقبوله فوق عنایتی ویژه داشته و جامع روایی خود را با همان اصول مطروحه، در فرمایش فوق هماهنگ کرده است. موارد چهارگانه ذیل، در مقدمه *الکافی*، که هماهنگی تام روش *فقه‌الحديثی کلبی* و مقبوله *ابن حنظله* را نشان می‌دهد، عبارتند از:

الف. عرضه به قرآن

اولین دلیل کلبی در انتخاب روایت، از مجموعه روایات موجود، عرضه آن به قرآن به عنوان کتاب وحیانی تحریف نشده می‌باشد. روایات عرض (کلبی، ۱۳۹۱، ج ۲، ص ۸۰) با محتوایی مشترک و بیانی متفاوت، در موافقت یا

مخالفت با کتاب (مجلسی، ۱۴۰۳، ج ۲، ص ۲۲۷)، در حد تواتر وجود دارد. دلیل تأکید بر این قاعده، براساس مصونیت قرآن از عدم تحریف (قطعی الصدور والثبوت بودن قرآن)، از یک سو و ورود روایات وضعی و پنهان بودن شناخت آنها، در فحوای روایت فریقین (ظنی الثبوت و الصدور بودن روایات) از سوی دیگر می‌باشد. پس باید به مستندی چنگ زد تا ما را از ورطه خطای شناخت روایت برهاند. اگر روایتی با نص قرآن مخالف بود، روایت را طرح و طرد می‌گردد. به نظر می‌رسد، حدیثی مخالف قرآن است که منظور آن، با نص قرآن یا لوازم آن معارض باشد. در غیر این صورت، از قبیل تعارض‌های ظاهری نظیر عام و خاص، مطلق و مقید و... مخالفتی میان آن دو نیست (معرفت، ۱۴۱۸، ج ۱، ص ۲۴؛ عاملی، ۱۳۷۶، ج ۲۹، ص ۲۶۰، باب ۲۴؛ طوسی، ۱۳۱۳، ج ۱، ص ۳۳۶، ص ۳۶۷).

ب. موافقت و مخالفت با نظر عامه

دومین ملاک کلینی، ملاک مخالف با روایات عامه است که به گزینه‌ایی مستقل در تألیفات اصول فقهی و *فقه الحدیثی* اشاره دارد و در استنباط احکام شرعی مورد استفاده قرار می‌گیرد. اصولیون در چگونگی مخالفت با عامه، اختلاف بسیاری دارند و با سوالاتی اساسی مواجهند:

آیا این ملاک، مخالفت با اخبار منقول، فتاوا و آرای مستند به روایات است؟

آیا مخالف بودن، با دلایل فقهی (فتاوا) نیز شامل این قاعده می‌شود؟

و آیا مخالفت با فتاواهای شان شامل همه فتاوا یا بخشی از آنها است؟

غالب اصولیان، با استناد روایات علاجیه استدلال کردند. ملاک، مجرد مخالفت است؛ اعم از اینکه، چه نقد روایت باشد و یا مخالفت در جزئیات امور. شامل فتاواهای مستند به روایات با این شرط که در خبر موافق با عامه، قرینه‌ایی دال بر تقیه نباشد (غروی نائینی، بی تا، ج ۴، ص ۷۹۱؛ طباطبائی حکیم، ۱۴۱۸، ج ۶ ص ۱۹۲-۱۹۱).

ج. اجماع

کلینی در تدوین جامع اصولی خود، در مواجهه با روایت، اگر دلیلی در تأیید یا رد روایت در قرآن و مخالفت با عامه پیدا نکند، جهت تأیید روایت و درج آن در *الکافی* به سراغ قاعده اجماع می‌رود. این قاعده، عبارت است از: اجتماع مجتهدان هم عصر در یک موضوع، به‌منظور کاشفیت رأی معصوم علیه السلام (میرزای قمی، ۱۳۷۸، ج ۱، ص ۳۴۶)، که طریق کشف نظر معصوم علیه السلام (حلی، ۱۴۰۴، ص ۱۸۹) و از قواعد چهارگانه استنباط احکام می‌باشد، اما حجیت اجماع نزد امامیه، در صورتی که مستند یا کاشف قطعی رأی معصوم علیه السلام باشد، دلیلی کافی در استنباط است (مظفر، ۱۹۸۰، ج ۲، ص ۹۳). با این نگاه، اجماع دلیل و منبع مستقلی نیست. فقهای شیعه، برای اجماع تنها نقش «طریقیت و کاشفیت» (مظفر، ۱۹۸۰، ج ۲، ص ۹۳؛ صدر، ۱۴۱۰، ج ۲، ص ۱۷۱) قائلند.

د. قاعده تسلیم و رضا

تسلیم و رضا، آخرین ملاک و روش ویژه کلبی در تمیز صحت حدیث است، به این معنا که کلبی در برخورد با دو روایت متعارض پس از بررسی قراین صحت، از باب تسلیم و رضا در برابر فرامین خدا، با اطمینان قلبی عمل به یک حدیث را انتخاب و روایت متعارض را طرد می‌کند. این ملاک و روش، چیزی جز مقایسه روایات با دیدگاه اعتقادی و بینش فقهی کلبی نبود؛ زیرا وی در مقام رفع تعارض از حدیث شیعیه، پس از درج روایات موافق با فتوای خود، از انتخاب روایات مخالف خودداری نموده و همین امر موجب شد علی‌رغم نگارش *الکافی* و اعتبار آن، آیندگان خود را از تألیف جوامع دیگر روایی و مراجعه به دیگر روایات و اخبار بی‌نیاز ندانند (بهبودی، ۱۳۶۳، ج ۱، ص ۲۰).

در اهمیت این قاعده، *ابن حنبل* از پیامبر ﷺ نقل می‌کند: «اذا سمعتم الحدیث عنی، تعرفه قلوبکم و تلین له اشعارکم و ابشارکم و ترون انه منکم قریب، فانا اولاکم به، و اذا سمعتم الحدیث عنی، تنکره قلوبکم و تنفر اشعارکم و ابشارکم و ترون انه منکم بعید، فانا ابعدکم منه» (ابن حنبل، ۱۴۱۵، ج ۳، ص ۴۹۷).

شبهه به همین مضمون، روایتی از امام صادق علیه السلام، بیان شده است: «فما ورد علیکم من حدیث آل محمد صلی الله علیه و آله فلانت له قلوبکم و عرفتموه فاقبلوه و ما اشأزت منه قلوبکم و أنکرتومه فردوه إلى الله و إلى الرسول و إلى العالم من آل محمد و إنما الهلاک أن یحدث أحدکم بشیء منه لایحتمله فیقول: والله ماکان هذا والله ماکان هذا، و الإنکار هو الکفر» (کلبی، ۱۳۹۱، ج ۱، ص ۱۰۴).

نمونه‌های فوق روش‌ها و راه‌کارها و قواعد نه‌گانه کلبی، در درایت روایت است. در ادامه مقاله، چگونگی بررسی محتوایی روایت را در *اصول کافی* برای تحقق عملی *فقه‌الحديث*، توسط کلبی مورد اشاره قرار می‌گیرد:

۱. تحلیل روایت معرفت خدا

کلبی، پس از بیان حدیثی از امیرالمؤمنین علیه السلام، در شناخت ذات خدا، به کمک ذات باری تعالی (برهان لمی)، در معنای سخن امام علیه السلام، اعتقاد دارد. خدا، اشخاص، انوار، جوهرها و اعیان را آفرید. پس اعیان همان جوهر و جوهر، روح است. اما خداوند هیچ‌گونه شباهتی به اجسام و ارواح نداشته و کسی را نیز یارای آفریدن مثل او نیست. پس تنها او خالق ارواح و تن‌هاست. با این وجود، راهی جز شناخت خدا به کمک ذاتش نیست (کلبی، ۱۳۹۱، ج ۱، ص ۱۵۴).

کلبی، با تکیه بر صفت خالقیت و تفرد خدا، به علاوه قدرت فوق‌العاده‌اش در خلقت ممکنات، نتیجه گرفت که صفات خدا را بسان سایر مخلوقاتش نباید دانست و به آن تشبیه کرد؛ زیرا در این تشابه، خدا با سایر موجودات فرقی نداشته، خالق و مخلوق تفاوتی با یکدیگر نخواهند داشت. اینکه به صراحت علاوه بر جسمانیت، جوهر بودن خدا، از

او نفی شده، دلالت بر عمق بینش توحیدی وی دارد؛ زیرا هنگامی که خداوند جوهر نباشد، یعنی ممکن‌الوجود و مخلوق نیست تا نیازمند به خالق باشد. در این حالت، تنها خالق و واجب‌الوجود، قائم به ذاتی بی‌نیاز از علت که باید او را به کمک ذاتش شناخت.

۲. تحلیل روایت اراده خدا

مؤلف پس از بیان روایتی در باب اراده، به ارائه نظریه خود می‌پردازد: «أَخْبَرَنِي عَنِ الْإِرَادَةِ مِنَ اللَّهِ وَ مِنَ الْخَلْقِ قَالَ قَالَ الْإِرَادَةُ مِنَ الْخَلْقِ الضَّمِيرُ وَ مَا يَدْعُو لَهُمْ بَعْدَ ذَلِكَ مِنَ الْفِعْلِ وَ أَمَّا مِنَ اللَّهِ تَعَالَى فِإِرَادَتُهُ إِخْدَاثُهُ لِأَغْيَرِ ذَلِكَ لِأَنَّهُ لَا يُرَوَى وَ لَا يَهْمُ وَ لَا يَتَفَكَّرُ وَ هَذِهِ الصِّفَاتُ مَنْفِيَةٌ عَنْهُ وَ هِيَ صِفَاتُ الْخَلْقِ فِإِرَادَةُ اللَّهِ الْفِعْلُ لِأَغْيَرِ ذَلِكَ يَقُولُ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ بِاللَّفْظِ وَ لَانُطْقِي بِلِسَانٍ وَ لَاهِمَّةٍ وَ لَاتَفَكُّرٍ وَ لَأَكَيْفٍ لِذَلِكَ كَمَا أَنَّهُ لَأَكَيْفٌ لَهُ»؛ اراده‌ایی که در مخلوقات وجود دارد، بدین صورت تحقق پیدا می‌کند که اول انسان توجه به چیزی پیدا کرده، پس از تفکر در آن، ارزشش را سنجیده تا پس از ایجاد شوق، تصمیم به انجام یا عدم انجام بگیرد. اراده خداوند، همان پدید آوردن اوست، نه چیز دیگر؛ زیرا او نمی‌اندیشد و تفکر نمی‌نماید. این صفات در او نیست، پس اراده همان فعل او است. به هرچه خواهد، موجود شود، می‌گوید؛ «باشد، پس بوجود می‌آید»؛ بدون سخن راندن و تفکر، پس اراده خدا بسان ذاتش چگونگی ندارد.

کلینی در این تحلیل، ضابطه تشخیص صفات ذات از فعل (کلینی، ۱۳۹۱، ج ۱، ص ۲۰۲-۲۰۳)، را بیان و اراده را جزء صفت فعل دانست (بهشتی، ۱۳۸۷، ص ۴۴). از منظر وی، صفات ذات ضد وجودی ندارد، ولی صفات فعل، باری تعالی ضد وجودی دارند (همان، ص ۴۵). وی باب کتاب *التوحید* را به بیان روایاتی مختص کرده که برخی از آنها، در بیان صفت فعل بودن اراده و برخی دیگر، درباره سایر صفات افعال همچون مشیت، اراده، غضب، رضا، سخط اشاره دارند. در مقابل، صفاتی از قبیل قدیم، ربوبیت، عزت، حکمت، ملک، علم، قدرت؛ متعلق اراده نیستند؛ زیرا از صفات ذاتی محسوب می‌گردد. با این عبارت کلینی، تعریفی قانع‌کننده در صفات ذات، فعل وضع اراده به دست می‌دهد.

۳. تحلیل روایت در کتاب التوحید باب تأویل الصمد

وی در کتاب *التوحید*، باب تأویل الصمد ذیل حدیث سوم به شماره ۳۲۳، به تحلیل *فقه‌الحدیثی* و تأویل کلید واژه «الصمد»؛ پرداخت: او پس از طرح سؤال *جابرین* بزرید جعفی از توحید، چنین پاسخ امام صادق علیه السلام، «إِنَّ اللَّهَ تَبَارَكَتْ أَسْمَاؤُهُ الَّتِي يُدْعَاهَا وَ تَعَالَى فِي عُلُوِّ كُنْهَيْهِ وَاحِدٌ تَوَحَّدَ بِالتَّوْحِيدِ فِي تَوْحِيدِهِ ثُمَّ أَجْرَاهُ عَلَى خَلْقِهِ فَهُوَ وَاحِدٌ صَمَدٌ قُدُّوسٌ يَعْبُدُهُ كُلُّ شَيْءٍ وَ يَصْمَدُ إِلَيْهِ كُلُّ شَيْءٍ وَ وَسِعَ كُلُّ شَيْءٍ عِلْمًا»، را بیان کردن و موضع کلامی خود را ابراز

می‌کند: معنی صحیح در تأویل صمد، نه آن‌چه مشبهه معتقدند؛ زیرا صمد؛ توپر بدون جوف را گویند، چون توپری صفت جسم است و خدای جل ذکره از آن برتر، بزرگتر و والاتر است. از اینکه اوهام به وصفش رسد، یا حقیقت عظمتش درک شود و اگر تأویل صمد توپر باشد، مخالف قرآن است که فرمود: چیزی مانند او نیست؛ زیرا توپری صفت اجسامی است که جوف ندارند. مثل سنگ و آهن و سایر چیزهای توپر بی‌جوف. مقام خداوند، اجل از این صفت است. همچنین، در ادامه می‌افزاید: صمد به معنی سید مورد نیاز، معنایی صحیح و موافق گفتار خدای عزوجل (چیزی مانند او نیست) بوده و در لغت، هم مصمود به معنی مقصود است.

ابوبالربیع، در سروده خود در وصف پیغمبر ﷺ، این عبارت را در مدح حضرتش ﷺ، به کار برد: «وَبِالْجَمْرِ الْقُصْوَى إِذَا صَمَدُوا لَهَا يَوْمُونَ قَدْفًا رَأْسَهَا بِالْجَنَادِلِ»: سوگند به جمره عقبه، زمانی که برای پرانیدن سنگ‌ها بسر او متوجهش شوند، (صمد و الهما)، یعنی بسوی او متوجه شوند و سنگش زنند. ابن‌زبیرقان معتقد است: صمد در اینجا به معنی مورد توجه می‌باشد.

خدای عزوجل، سید صمدی است که همه مخلوق از جن و انس، در حوائج به او متوجه شوند و در گرفتاری‌ها به او پناه برند و از او امید‌گشایش و دوام نعمت دارند که گرفتاری‌ها را از آنها بردارد (کلینی، ۱۳۹۱، ج ۱، ص ۲۲۰-۲۲۱).

۴. تحلیل خطبه توحید حضرت علی ؑ

در خطبه‌های یک و ۶۵ نهج‌البلاغه، حضرت علی ؑ، به توحید الهی می‌پردازد. با این مضمون: هرکس در جستجوی توحید و شناخت خداست، خطبه مولا ؑ، به خودی خود برای او، به شرط تدبیر در آن و فهم محتوایش کفایت می‌کند که چه بسا اگر جن و انس، با هم تلاش کنند تا بدون یاری گرفتن از پیامبر ﷺ، معنای توحید را این‌گونه بیان کنند؛ توانش را ندارند و سخنی بسان اشاره امیر کلام ﷺ؛ شاگرد وحی، بر زبان جاری کنند (اخوان، ص ۲۷۹): «الحمد لله الواحد الأحد الصمد المتفرد، الذي لا من شيء كان، ولا من شيء خلق ما كان، قدرته بان بها من الأشياء، و بان الأشياء منه، فليست له صفة تنال، ولا احد يضرب له الأمثال، كل دون صفاته تعبير اللغات...» سپاس می‌گویم خدای یگانه را که نه از چیزی به وجود آمده و نه آنچه هست، از چیزی آفریده است. او قدرتی است که با آن، از چیزهای دیگر جدا می‌شود و چیزهای دیگر از او جدا می‌شوند. نه دارای صفتی است که به او برسند و نه اندازه‌ای دارد که برای آن مثالی بیآورند. زبان از توصیف او ناتوان است (ثقفی کوفی، ج ۱، ص ۱۷۰؛ شوشتری، ۱۳۶۸، ص ۳۴۱).

حضرت علیه السلام، با این فرمایش، راه توحید را به مردم نشان داد: نه خدا از چیزی آفریده شده و نه جهان را از چیزی آفرید. امام علیه السلام، با بیان اول، حدوث خدا را نفی کرد و با فراز بعدی، دیدگاه کسانی را نفی کرد که معتقدند: همه چیز حادث و برخی چیزها، از برخی دیگر پدید آمده است. همچنین امام علیه السلام، با عبارتش سخن دوگانه پرستان را که گمان می کردند، خدا هر چیزی را از ریشه ای و بنابر الگویی آفرید. همچنین دیدگاه اهل تشبیه را که خداوند به شمش طلا یا بلور و... تشبیه شود، را نفی کرد. هرچند ایشان، خداوند را با هر چیز و جدای از هر چیز دانسته، اما ویژگی اجسام و اعراض را از خدا نفی کرده، درحالی که جدایی و دوری، ویژگی اجسام، حلول در جسم و اتحاد با آن، ویژگی اعراض است. سپس، می فرماید: اما دانش حق بر پدیده ها احاطه و آنها را با حکمتش آفریده؛ یعنی با احاطه و تدبیرش بدون ترکیب با اشیاء با آنها همراه شد (کلینی، ۱۳۹۱، ج ۱، ص ۳۰۵-۳۱۳).

نکته جالب سرآغاز سخن کلینی، شهرت این خطبه در اهل سنت است. اما آنچه اهمیت دارد، توجه اهل سنت در آن است. چیزی در تاریخ، نشانه های فراوانی از اندیشه های شرک آلود مجسمه، مشبیه، اهل حدیث، اشاعره و... در مورد خدا و صفات وجود دارد. اما در میان شیعه، به ویژه توسط کلینی، که در این مقال مربوط به **فقه الحدیث** ایشان است، سخنان امام علیه السلام، به بهترین شکل مورد تکریم قرار گرفته و به صورت دقیق، مورد بررسی عقلانی قرار گرفت.

۵. تمایز صفات فعل و صفات ذات

آخرین وجه **فقه الحدیثی کلینی**، بررسی و تمایز صفات فعل از صفات ذات باری تعالی است. او روایتی از امام صادق علیه السلام نقل کرده و تحلیلش را در تفسیر روایت بیان کرد: «فَكَانَ مِنْ سُؤَالِهِ أَنْ قَالَ لَهُ علیه السلام، فَلَهُ رِضًا وَ سَخَطٌ فَقَالَ أَبُو عَبْدِ اللَّهِ علیه السلام، نَعَمْ وَ لَكِنْ لَيْسَ ذَلِكَ عَلَى مَا يُوجَدُ مِنَ الْمَخْلُوقِينَ وَ ذَلِكَ أَنَّ الرِّضَا حَالٌ تَدْخُلُ عَلَيْهِ فَتَنْقَلُهُ مِنْ حَالٍ إِلَى حَالٍ لِأَنَّ الْمَخْلُوقَ أَجْوَفٌ مُتَعَبِلٌ مُرَكَّبٌ لِلْأَشْيَاءِ فِيهِ مَدْخَلٌ وَ خَالِقُنَا لَا مَدْخَلَ لِلْأَشْيَاءِ فِيهِ لِأَنَّهُ وَاحِدٌ وَاحِدِي الدَّاتِ وَاحِدِي الْمَعْنَى فِرْضَاهُ ثَوَابُهُ وَ سَخَطُهُ عِقَابُهُ مِنْ غَيْرِ شَيْءٍ يَتَدَاخَلُهُ فَيُهَيِّجُهُ وَ يَنْقَلُهُ مِنْ حَالٍ إِلَى حَالٍ لِأَنَّ ذَلِكَ مِنْ صِفَةِ الْمَخْلُوقِينَ الْعَاجِزِينَ الْمُحْتَاجِينَ» از جمله پرسش او از امام صادق علیه السلام، این بود که: خدا خشنودی و خشم دارد؟ حضرت فرمود آری ولی خشم و خشنودی او طبق آنچه در مخلوقین پیدا می شود نیست، زیرا که خشنودی حالتی است که به انسان وارد می شود و او را از حالی به حالی بر می گرداند چونکه مخلوق تو خالی ساخته شده و به هم آمیخته است، هر چیز در او راه دخولی دارد و خالق ما را راه دخولی بر اشیاء نیست زیرا او یکتاست، ذاتش یگانه و صفتش یگانه است، پس خرسندی او پاداش او و خشمش کیفرش می باشد بدون اینکه چیزی در او تأثیر کند و او را برانگیزاند و از حالی به حالی گرداند، زیرا این تغییرات از صفات مخلوقین ناتوان نیازمند است (کلینی، ۱۳۹۱، ج ۱، ص ۱۵۰).

دیدگاه کلبی، در تمایز صفات فعل و ذات نیز جالب توجه است و می‌تواند معیار تشخیص این صفات از یکدیگر باشد. او در بیان خود مطرح می‌کند: ملاک تمیز صفات ذات از فعل این‌گونه است که هرگاه صفت به گونه‌ای باشد که بتوان آن را بر باری تعالی اثبات کرد، یا از او سلب نمود و یا هم آن صفت، به همراه ضدش را به او نسبت داد. در این صورت، صفت بوده و هر صفتی که این‌گونه نباشد و مقابل آن، اعم از اینکه سلب باشد یا ضد، نتوان به خداوند نسبت داد. صفت ذات شمرده می‌شود. مثلاً، نمی‌توان گفت خداوند قادر و عاجز است. سلب قدرت برای خدای متعال نقص در ذات محسوب می‌شود. و یا به هیچ اعتباری نمی‌توان صفت حیات یا صفت علم را از او سلب نمود، اما صفت محبت، رضا، اراده به گونه‌ای است که می‌توان اصل صفت و ضد آن را به خداوند نسبت داد و گفت: «انه تعالی محب للمومنین و عدو للكافرين». می‌توان گفت: خدای متعال امری را اراده نموده و امری را اراده ننموده است (پهلوان، ۱۳۸۷، ص ۱۸). صدرالمتألهین نیز این بیان کلبی را به عنوان قاعده‌ای علمی می‌خواند (صدرالمتألهین، ۱۳۶۶، ج ۱، ص ۱۵۸).

۶. نظر کلبی در موضوع فیء و انفال

کلبی، در بخشی از کتاب *الحججه*، به مناسبتی روایتی درباره حکم فیء و انفال از علی علیه السلام، بیان کرد: «تَخَنُّ وَ اللَّهِ الَّذِينَ عَنِ اللَّهِ بَدَى الْقُرْبَى الَّذِينَ قَرَنَهُمُ اللَّهُ بِنَفْسِهِ وَ نَبِيِّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، فَقَالَ مَا أَفَاءَ اللَّهُ عَلَى رَسُولِهِ مِنْ أَهْلِ الْقُرْبَى فَلِلَّهِ وَ لِلرَّسُولِ وَ لِذِي الْقُرْبَى وَ الْيَتَامَى وَ الْمَسَاكِينِ مَنْأً خَاصَّةً وَ لَمْ يَجْعَلْ لَنَا سَهْمًا فِي الصَّدَقَةِ أَكْرَمَ اللَّهُ نَبِيَّهُ وَ أَكْرَمَنَا أَنْ يُطْعِمَنَا أَوْسَاحَ مَا فِي أُيْدِي النَّاسِ». به خداوند سوگند ما هستیم به خدا که خداوند قصد کرده از کلمه ذی القربى، آنان که خداوند آنها را مقرون به خود و پیغمبرش ساخته و فرموده (۷ سوره حشر): «آنچه خداوند به رسول خود فیء داده است از اهل قریه‌ها پس از آن خدا است و از رسول است و از ذی القربى و یتیمان و مستمندان» از ما به خصوص، و برای ما از زکاة سهمی نداده است، خدا پیغمبر خود را گرامی داشته و ما را هم گرامی داشته که به ما بخوراند چرکین‌های آنچه را در دست مردم است (کمره ای، ج ۱ ص ۵۳۹). وی در توضیح روایت، معتقد است: خداوند تمام دنیا را به خلیفه‌اش سپرد؛ چون به فرشتگان فرمود: من خلیفه‌ای در روی زمین قرار می‌دهم. سپس، تمام جهان مختص حضرت آدم علیه السلام، و بعد از او به فرزندان شایسته‌اش می‌رسد. پس اموالی که به ناروا، در دست دشمنان فرزندان صالح آدم علیه السلام، قرار گرفته و به صالحان برمی‌گردد، فیء، و مالی که بدون درگیری نظامی به عنوان غنیمت به دست آید به نام انفال، ویژه خدا و پیامبر است (کلبی، ۱۳۹۱، ج ۱، ص ۶۲۶ - ۶۲۸).

نتیجه‌گیری

کلبی، با نگارش اولین جامع حدیثی شیعی، با عنوان *اصول الکافی*، اصول *فقه‌الحدیثی*، به‌عنوان علمی نوپا تدوین، ثبت و در اصول کافی اعمال نمود. وی در مقدمه *الکافی*، با بیان چگونگی جمع روایات کتاب خود،

توانست ملاک‌هایی را در تدوین حدیث، پایه‌ریزی و با اشاره و الهام‌گیری از روایتی نقل شده توسط ابن‌حنظله (روایت علاجیه) مشهور است، توانست اصول *فقه‌الحدیثی* را به‌عنوان پیوست ضروری نقل روایت، مورد تأکید قرار دهد؛ اصولی که توسط کلینی در جامع حدیثی *الکافی* مورد تأکید قرار گرفت، عبارتند از:

چگونگی اجابت به درخواست فردی، برای تدوین جامع حدیثی، روش‌ها و ملاک‌های شناخت حدیث صحیح از سقیم، عرضه به کتاب الله - مخالفت با عامه - اجماع - تسلیم و رضا؛ تبویب، نام‌گذاری و نوع چیدمان روایات کافی، مدت زمان تدوین، شاهی در دقت نظر وی در جمع روایات، ذکر بابی در خصوص، النهی عن الجسم و الصورة در نفی جسمیت، و بابی با عنوان النهی عن الکلامی فی کیفیه... تدوین کافی به ترتیب اعتبار بیان هر روایت در مدلول خود، به ترتیب روایات باب، تنظیم و تبویب روایات بر اساس موضوع خاص، تحلیل روایت امام علی علیه السلام، در معرفت خدا، تبیین روایت اراده خدا، تأویل الصمد در کتاب *التوحید*، تشریح خطبه توحید حضرت علی علیه السلام، توضیح مشکلات برخی احادیث، به همراه رفع تعارض‌های احتمالی، فی‌انقال) بررسی سند روایت.

با جمع‌بندی مطالب، این نتیجه به‌دست می‌آید که کلینی، به‌عنوان اولین عالم فقه‌الحدیثی در شیعه است که در قرن سوم و همزمان با دوران غیبت و ضرورت نیاز به علمی برای شناخت حدیث درست از احادیث غیر اصولی را پایه‌ریزی و تدوین کند و خلأ عدم حضور «امام معصوم»، در شناخت صحت روایت تا اندازه‌ای توسط این عالم میرز پر شده؛ زیرا عصر حضور دوران طلایی بود که پیروان امام علیه السلام می‌توانستند در صورت ابهام در روایت صادره، با سؤال از محضر ایشان علیه السلام شبهه جاریه را رفع نمایند.

منابع

- امين ترمس العالمی، ۱۴۱۵، *بحوث حول روايات الكافي*، قم، دارالهجره.
- اصفهانی محمدحسین، ۱۳۸۹، *نهایه الدرايه فی شرح الکفایه*، نشر نور وحی.
- بهبودی محمدباقر، ۱۳۶۳، *گزیده کافي*، تهران، علمی و فرهنگی.
- _____، ۱۳۶۳، *الفوائد الحائره الاصول الجديده*، بی تا، بی جا، تهران، علمی و فرهنگی.
- بهشتی احمد، ۱۳۸۷، «اراده خداوند از دیدگاه تفه الاسلام کلينی»، *سفينه*، تهران، ش ۱۸، ص ۵۴.
- پهلوان منصور، ۱۳۸۷، «تمايز صفات ذات و صفات فعل از دیدگاه تفه الاسلام کلينی»، *سفينه*، تهران ش ۱۸، ص ۶۱.
- تفقی کوفی ابراهيم بن محمد، الفارات، ۱۳۷۳، *مقدمه وتعليقات ميرجلال الدين حسيني ارموي*، «محدث»، تهران، انجمن آثار ملی.
- حلی حسن بن يوسف، ۱۳۸۸، *كتشف المراد*، شرح تجريد الاعتقاد، نصيرالدين طوسي، ابوالحسن شعرانی، ترجمه شارح، تهران، نشر هرمس.
- _____، ۱۴۰۴، *مبادئ الوصول الى علم الاصول*، تحقيق، عبدالحسين محمدعلي البقال، مكتب الاعلام الاسلامي، الطبعة الثالثة.
- احمدبن حنبل شيباني، ۱۴۱۵، *مسند، دار احياء التراث عربي*، چ سوم، بيروت، لبنان.
- خوانساری، سيدمحمدباقر، ۱۴۱۱ق، *روضات الجنات في احوال العلماء والسادات*، بيروت، دارالسلاميه، بيروت.
- سبحانی، جعفر، اوجی علی، ۱۳۸۷، «کافي کافي نيست»، *ماه دين*، تهران، نشر ارشاد اسلامي ش ۱۳۰، ص ۶۸.
- شوشتری شيخ محمدتقی، ۱۳۶۸، *بهج الصباغه في شرح نهج البلاغه*، چ دوم، تهران، بنياد نهج البلاغه.
- صدوق، ابوجعفر محمدبن علی، ۱۳۷۹، *معاني الاخبار*، تصحيح علی اکبر غفاری، قم، جامعه مدرسین.
- الطباطبائی الحکيم محمد سعيد، ۱۴۱۸، *المحكم في اصول الفقه*، چ ششم، تهران، المنار.
- طوسی محمدبن حسن، ۱۴۰۴، *اختيار معرفة الرجال*، تحقيق، ميرداماد ومحمدباقر حسيني وسيدمهدی رجایی، قم، نشر آل البيت.
- _____، ۱۳۱۳، *علمة الاصول*، تهران، ايران.
- عاملی الشيخ الحرّ، ۱۳۷۶، *وسائل الشيعه*، تحقيق و تصحيح شيخ عبدالرحيم رباني شیرازی، تهران، نشر چاپخانه اسلامي.
- عبدالحسين غفار عبدالرسول، ۱۴۱۶، *الکلينی و الکافي*، قم، مؤسسه اسلامي.
- غروی نائینی ميرزا محمدحسین، بی تا، *فوائد الاصول*، قم، مؤسسه نشر اسلامي.
- غروی نهل، ۱۳۸۱، «فقه‌الحديث در آثار حديث شناسان شيعه»، مطالعات اسلامي، تهران، نشر تربيت مدرس، ش ۸، ص ۱۰۲.
- فيض کاشانی، ملامحسن، ۱۴۱۱، *الوافي*، اصفهان، نجف اشرف، مکتبه الامام اميرالمؤمنين عليه السلام.
- کرکی عاملی حسين بن شهاب الدين، ۱۳۹۶ق، *هنايه الابرار*، تصحيح، رؤف جمال الدين، نجف، مؤسسه احياء الاحياء.
- کشی محمدبن عمر، ۱۹۹۹، *اختيار معرفة الرجال*، تحقيق، مصطفوی، مشهد، دانشگاه مشهد.
- کلينی محمدبن يعقوب، ۱۳۹۱، *الكافي*، تهران، دارالکتب الاسلاميه.
- مجلسی محمدتقی، ۱۴۰۳، *بحار الانوار*، الجامعة لدرر اخبار الائمه الاطهار، چ دوم، بيروت، مؤسسه الوفاء.
- _____، ۱۳۷۰، *مرآة العقول في شرح اخبار آل الرسول*، تهران، دارالکتب الاسلاميه.
- _____، ۱۴۰۶، *روضة المتقين*، قم، بنياد فرهنگ اسلامي.
- محمودی، محمد باقر، ۱۳۹۴ق، مؤسسه أعلمی للمطبوعات، بيروت.

- مدرسی طباطبایی سیدحسین، ۱۳۸۵، مکتب در فرایند تکامل، ترجمه ایزدپناه، تهران، کویر، دوم.
مظفر، محمدرضا، ۱۹۸۰م، اصول الفقه، ج دوم، نجف، دارالنعمان.
معرفت، ۱۴۱۸، التفسیر و المفسرون فی توبه القسیب، ط ۱، مشهد، الجامعه الرضویه للعلوم الاسلامیه.
ملاصدرا محمدبن ابراهیم، ۱۳۶۶، شرح اصول الکافی، تصحیح خواجوی، تهران، مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.
مهریزی، مهدی، ۱۳۷۷، آشنایی با متون حدیث و نهج البلاغه، بی تا، مؤسسه تحقیقات و نشر معارف اهل البیت.
موسوی العاملی سیدنورالدین، ۱۴۲۴، الفوائد المدنیه، تحقیق رحمتی اراکی، رحمت الله، قم، نشر اسلامی جامعه مدرسین.
میرزای قمی ابوالقاسم بن محمد، ۱۳۷۸، قوانین الاصول (طبع قدیم)، تهران، مکتبه العلمیه الاسلامیه.
نجاشی کوفی شیخ ابی العباس احمد، ۱۴۱۶ق، رجال النجاشی، قم، مؤسسه نشر اسلامی.
نوری، حسین بن محمدتقی، ۱۳۷۴-۱۳۷۳، خاتمه مستدرک، مؤسسه آل البیت، بیروت.

پژوهش‌روایی در تعلیم و تربیت

khledghafori@edu.ui.ac.ir

arnasr@edu.ui.ac.ir

faridchmail.ir

کمال‌خالد غفوری / دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه اصفهان

احمد رضا نصر / استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

فرید غفوری / کارشناسی ارشد مدیریت ورزشی، دانشگاه پیام نور تهران

دریافت: ۱۳۹۷/۰۱/۲۳ - پذیرش: ۱۳۹۷/۰۵/۱۷

چکیده

این پژوهش، با هدف فراهم آوری و طبقه‌بندی مجموعه‌ای از اطلاعات برای دستیابی به چارچوبی از پژوهش‌روایی، در تجربه‌های آموزشی و تربیتی صورت گرفته است. پیچیدگی‌های موجود در تجربه‌های آموزشی و تربیتی، به ندرت در پژوهش‌ها نمایان می‌شود. روایت‌پژوهی به‌عنوان یک روش تحقیق کیفی، پی بردن به این پیچیدگی‌ها و نزدیک شدن به مشکلات نظری و عملی در آموزش و پرورش را ممکن می‌سازد. یادگیری از تجربه‌ها و انتقال آن به دیگران، لازمه امر آموزش و پرورش است که این مهم نیز انجام پژوهش‌هایی نظیر درس پژوهی، اقدام‌پژوهی و روایت‌پژوهی را ضروری می‌سازد. در روایت‌پژوهی، افراد تجربه‌های خود از پدیده مورد پژوهش را به‌صورت حکایت بیان می‌کنند و پژوهشگر رخدادهای حکایت را معنایی می‌کند. با توجه به اهمیت و ضرورت روایت‌پژوهی در آموزش و پرورش، این پژوهش درصداست تا با استفاده از یک مطالعه تفسیری، به توصیف روایت‌پژوهی پرداخته، به نقش روایت‌پژوهی در تعلیم و تربیت اشاره کرده، و با ارائه دو نمونه از پژوهش‌های روایتی، چارچوبی برای انجام پژوهش‌روایی در تعلیم و تربیت به دست دهد.

کلیدواژه‌ها: پژوهش، روایت‌پژوهی، تعلیم و تربیت.

مقدمه

«روایت» از ریشه یونانی (Narrare)، معنای گفتن و (gnarus) به معنای آشنایی با چیزی و دانش درباره چیزی است (عطاران به نقل از کونیک، گلاموند و فریمنس، ۱۳۹۵).

اصطلاح «روایت پژوهی» (Narrative inquiry)، برای اولین بار توسط کانلی و کلاندننین مطرح گردید تا رهیافتی را که پیش از آن، بر نقل داستان‌های شخصی تأکید داشت، در زمینه آموزش و پرورش می‌دانیم، از نقل داستان‌های مطالعات آنها این ایده را به همراه داشت که آن چه در زمینه آموزش و پرورش می‌دانیم، از نقل داستان‌های تجربه‌های آموزشی ما به یکدیگر نشأت می‌گیرد. بنابراین، روایت پژوهی با تحلیل و نقد داستان‌هایی که نقل می‌کنیم، می‌شنویم و می‌خوانیم در ارتباط است (وبستر، و مرتوا، ۲۰۰۷). در پژوهش‌روایی، پژوهش‌گر از افراد مورد پژوهش می‌خواهد تا تجربه خود از پدیده مورد پژوهش را در قالب یک حکایت، که مشتمل بر فراز و فرود تحول درونی و بیرونی آنها می‌باشد، بیان کنند. سپس پژوهش‌گر تلاش می‌کند تا رخدادهای مهم حکایت را معنایی کند (همان). به عبارت دیگر پژوهش‌گر تلاش می‌کند تجربه‌های کسب شده یک یا چند نفر را در یک قلمرو معین بازنمایی کرده، از آنها به معنی سازی پردازد (بازرگان، ۱۳۹۱). زندگی آن چنان که پیش می‌رود، از زندگی به آن شکل که نقل می‌شود، جداشدنی نیست، زندگی به معنای چگونه بودن نیست بلکه به معنای چگونگی تفسیر و بازگ کردن است (برونو، ۱۹۹۴). انسان‌ها فکر می‌کنند، پردازش می‌کنند، تصور می‌کنند و مطابق با ساختارهای روایتی، تصمیمات اخلاقی می‌گیرند (سارین، ۱۹۸۶). داستان‌ها کمک می‌کنند تا تنش‌های نهفته در تجربه‌های انسان معنا پیدا کرده، ارزیابی شده، منسجم شوند. داستان‌ها کمک می‌کنند تا حال را دگرگون ساخته، آینده را به گونه‌ای شکل دهیم که غنی‌تر و بهتر از گذشته باشد (دایسون، گنیشی، ۱۹۹۴). ارتباط میان روایت‌ها و تجربه‌های انسانی، در این اظهارات مشخص است و این معنا را می‌رساند که تجربه حرفه‌ای آموزش را صرفاً نمی‌توان در قالب شیوه‌های تجربی و استفاده از آمار و ارقام به دست داد. تجربه به شکل روایت، رخ می‌دهد، بنابراین، تجربه‌های آموزشی را باید در شکل روایت مورد مطالعه قرار داد (کلاندننین و کانلی، ۲۰۰۰).

طرح مسئله

برخی فیلسوفان علمی گذشته نیز همچون پولانی (۱۹۶۴) بر این باورند که دانش بشری، دانش شخصی یا دانسته‌های شخصی است و دانش علمی را کاملاً عینی و قابل تصدیق نمی‌دانند. یک رهیافت پژوهشی، جایگزین روش‌های کمی مدرنیسم روایت پژوهی است. روایت پژوهی، به عنوان یک رویکرد پژوهشی دوران پست مدرنیسم، از ارزش خاصی برخوردار است و می‌تواند به خوبی در راستای مسائل پیچیده و محوریت فرهنگی و انسان در پژوهش مورد استفاده قرار گیرد.

روایت‌پژوهی، در داستان تجربه‌های انسان قرار گرفته است. روایت‌پژوهی، چارچوبی غنی در اختیار پژوهش‌گران قرار می‌دهد تا به وسیله آن، به کاوش در راه و رسم تجربه انسان از جهانی بپردازند که در قالب داستان‌های بشر تصور شده است. گاف (۱۹۹۷) ابزار پست مدرنیسم روایت را به‌عنوان ابزاری حساس‌تر نسبت به بافت‌های ظریف تفکر و احساس می‌نگرد که به خودی خود و به سهولت، در اشکال استانداردتری از آموزش قابل دست‌یابی نیستند. او در توضیح روایت کمبودهای روش‌های علمی، در پژوهش‌های آموزش و پرورش را نمایان کرده و نیاز به رهیافت‌های روایت محور را شناسایی می‌کند. مسئله این است که پژوهش‌های آموزشی، توان همپایی با سرعت پیشرفت و تحول در تصویرگری‌های داستانی را ندارند و به دلیل عدم درک درست از روایت‌پژوهی، به‌عنوان روش علمی، پژوهش‌گران و معلمان پژوهش‌گر آن را نادیده می‌گیرند. از این‌رو، این مقاله درصدد است تا ضمن توصیف روایت‌پژوهی در تعلیم و تربیت، بر اساس نمونه‌هایی از پژوهش‌های روایتی انجام شده، اظهارات صاحب‌نظران در خصوص مراحل اجرایی پژوهش‌روایی، چارچوبی را برای انجام پژوهش‌های روایتی معرفی نماید.

روش پژوهش

در این پژوهش، از روش مطالعه تفسیری استفاده شده است. مطالعه تفسیری گونه‌ای از پژوهش کیفی است که در آن شیوه‌های متفاوتی، برای جمع‌آوری اطلاعات از قبیل مصاحبه، مشاهده و مرور و بررسی اسناد و مدارک برای توصیف پدیده مورد تحقیق به کار گرفته می‌شود. ویژگی مهم این‌گونه پژوهش کیفی، فراهم ساختن اطلاعات متنوع و فراوان از منابع متفاوت است. مطالعه تفسیری، به طبقه‌بندی مجموعه‌ای از اطلاعات گوناگون برای دست‌یابی به الگویی معین، از پدیده مورد مطالعه نظر دارد (رضویه، ۱۳۹۰). در این پژوهش، مقاله‌ها و منابع موجود بررسی گردید و با دو نفر از صاحب‌نظران، که تجربه انجام پژوهش به سبک روایتی را داشتند، مصاحبه‌هایی انجام گرفت تا امکان دست‌یابی به چارچوبی از پژوهش‌روایی، در تجربه‌های آموزشی و پرورشی فراهم گردد.

روایت‌پژوهی در تعلیم و تربیت

به نظر راثتون (۲۰۰۴)، روایت شکلی از داستان است که در موقعیت‌های تربیتی، به‌عنوان ابزار تحقیق می‌توان از آن استفاده کرد. استفاده از روایت‌پژوهی، ریشه در تشخیص این مسئله دارد که روش‌های سنتی - تجربی پژوهش، برای رسیدگی به موضوعاتی از قبیل پیچیدگی، تعدد نقطه نظرات فکری و محوریت انسان، که از ویژگی‌های نظام تعلیم و تربیت است، کافی نیستند. این موضوعات، از طریق روایت‌پژوهی کامل‌تر بررسی می‌شوند. کارتر (۱۹۹۳)، بر مفید بودن روایت در پژوهش بر روی تدریس و

آموزش استدلال می‌کند: جذابیت ویژه داستان در پژوهش‌های معاصر در زمینه تدریس و آموزش، ریشه در این ایده دارد که داستان بیان‌گر روشی از دانستن و اندیشیدن است که به‌طور خاص، برای تفسیر موضوعات مناسب است (کانلی و کلاندینین، ۱۹۹۵). روش‌روایی را به‌عنوان ایده چشم‌انداز دانش حرفه‌ای توسعه داده، از آن به‌عنوان روش علمی برای درک و شناسایی چگونگی شکل‌گیری دانش، باورها و هویت معلمان و زمینه‌های اجتماعی، که معلمان در آن فعالیت می‌کنند، استفاده نموده‌اند. بررسی‌های آنها نشان داد که معلمان از دانش حرفه‌ای و شخصی خود بیشتر از اسناد بالادستی، خط‌مشی‌های آموزشی و معیارهای استاندارد شده بهره می‌گیرند. این کار، موجب پاسخ‌گویی و توانمندی بیشتر آنها می‌گردد (کراسول، ۲۰۱۲). وی معتقد است: پژوهش‌روایی برای آموزگاران که در جست‌وجوی تجربیاتی شخصی، در شرایط واقعی مدرسه می‌باشند، بینش‌های عملی و خاص ارائه می‌دهد (الباز، ۱۹۹۱). وی شش دلیل برای متناسب بودن داستان برای عمومیت بخشیدن به صدای استادان بیان می‌کند: ۱. داستان برای فهمیده شدن نیاز به دانش ضمنی دارد. ۲. در یک زمینه، معنادار اتفاق می‌افتد. ۳. استفاده از سنت‌های نقل داستان موجب ساختار بخشیدن به بیان می‌شود. ۴. معمولاً شامل یک درس اخلاقی، برای یادگرفتن است. ۵. موجب ترویج نقد از طریق روش‌های قابل قبول احتمالی می‌شود. ۶. نقل داستان، نشانگر تجزیه‌ناپذیری فکر و عمل است (موئن، ۲۰۰۶). همه این دلایل بر استفاده از روایت در رشته و حوزه آموزش و پرورش تأکید می‌کند. او به پیچیدگی‌ها و ابعاد چندگانه تدریس، که یک نوع دشواری را برای درک واقعیت‌های کلاس درس به وجود آورده، اشاره کرده است. از نظر او، روایت موجب می‌شود که فهم این پیچیدگی‌ها آسان گردد. مرتوا و ویستر (۲۰۰۷)، معتقدند: پژوهش‌روایتی ظرفیت این را دارد که واقعیت پیچیده ماهیت چندبعدی کلاس درس را بیان کند. یافته‌های تحلیل محتوای حاصل از تحقیق، بیان‌گر این است که غالب پژوهش‌های مورد بررسی، به موضوع تأثیر روایت و حکایت بر بهبود دانش نظری و عملی، هویت شغلی و حرفه‌ای و ارتقاء مهارت‌های آموزش و تدریس معلمان پرداخته است. در این میان، ضعف‌هایی از قبیل نبود هیچ حالت صریح از مفروضات نظری وسیع، درباره روایت و ارتباط آن، با تفکر فردی معلم، نبود رابطه بین روایت‌ها و بافت‌های اجتماعی- فرهنگی، در جایی که معلمان فعالیت و زندگی می‌کنند، تشخیص داده شده است. شاید مشکل‌ترین جنبه داستان‌سرایی، به‌عنوان روش پژوهشی برای یک پژوهش‌گر، فهمیدن و به دست آوردن دیدگاهی کلی از چارچوبی است که پژوهش‌روایت، در آن انجام می‌شود. این مشکل، ناشی از آن است که اضافه کردن یک چارچوب به چیزی که بسیار انسانی و قابل تغییر است، دشوار می‌باشد.

مراحل عمل پژوهش روایی

تمرکز پژوهش‌روایی بر داستان است. داستان سرایی، یک گونه طبیعی و مشترک از ارتباطات انسانی است و برای ایجاد ارتباط از آن دسته از رویدادهای تجربی، که تأثیر شگرفی بر فرد دارند، استفاده می‌شود. داستان‌ها، ابزاری برای بررسی موضوعات مربوط به فعالیت انسان فراهم می‌کنند که سایر روش‌های سنتی، قادر به نشان دادن آن نیستند. پژوهش‌روایی، دارای مراحل خطی و تعریف شده‌ای نیست و بر اساس اهداف تحقیق و زمینه مورد کاربست، این روش می‌تواند مراحل عمل کمابیش متفاوتی داشته باشد. می‌توان گفت: پژوهش‌روایی دارای مراحل جمع‌آوری داستان و روایت‌ها، ثبت و ضبط آنها، رمزگذاری، تفسیر و اعتباریابی است (قربانی و همکاران، ۱۳۹۶). بازرگان، ۱۳۹۱، مراحل انجام روایت‌پژوهی را با توجه به شش مرحله روش تحقیق کیفی بیان می‌کند:

۱. بیان مسئله: در این مرحله پژوهش‌گر پی بردن به موقعیت نامعین مورد نظر را که آشکار کردن تجربه‌های کسب شده فرد است، بیان می‌کند و ضرورت این بازنمایی را مورد تأکید قرار می‌دهد.
۲. پیشینه تحقیق: هر چند از پیشینه تحقیق در این پژوهش، کمترین استفاده به عمل می‌آید، اما در این مرحله پژوهش‌گر با مرور پژوهش‌های پیشینیان درباره تجربه‌های مورد نظر، سابقه موضوع تحقیق را دنبال کرده، از آن برای غنی کردن گزارش تحقیق استفاده می‌کند.
۳. هدف تحقیق: منظور از این مرحله در پژوهش‌روایی، کاویدن معنی‌های حاصل از تجربه‌های فردی، آن طور که به وسیله فرد بازنمایی می‌شود، است.
۴. گردآوری داده‌ها: در این مرحله، علاوه بر مصاحبه با فرد پژوهش‌گر سعی می‌کند که هر گونه اسناد یا مدارک مرتبط با تجربه‌های فرد را یافته و مورد استفاده قرار دهد.
۵. تحلیل و تفسیر داده‌ها: در این مرحله، پژوهش‌گر با بازگو نمودن داستان‌های حکایت شده از سوی مصاحبه شونده و تحلیل آنها، سعی دارد مقوله‌های بازنمایی شده را یافته و اطلاعات حاصل را نمایان کند. عناصر موجود در تجربه‌ها را از نظر مکانی و موقعیت تصویر نماید و توالی رخ داده‌های مرتبط با تجربه‌های فردی را چنان بازنمایی کند که اطلاعات مربوط به رویدادهای گذشته، حال و آینده معنای نهفته در تجربه‌های فرد را نمایان کند.
۶. تهیه گزارش تحقیق و ارزیابی آن: در این مرحله، پژوهش‌گر ضمن همدستی با مصاحبه شونده، مصاحبه را صورت نوشتاری درمی‌آورد تا به صورت گزارش تحقیق درآید. بدین‌منظور، پژوهش‌گر ابتدا مصاحبه را به صورت داستان توصیف می‌کند، سپس عمق تجربه‌های بازنمایی شده فرد را چنان عرضه می‌کند که دقت و واقع‌گرایی آنها، برای خواننده قانع‌کننده باشد.

کراسول (۲۰۱۲) معتقد است: پژوهش‌روایی دارای هفت گام است که عبارتند از: ۱. تشخیص یک موقعیت برای کاوش ۲. انتخاب هدفمند افراد برای بررسی موقعیت ۳. گردآوری داستان یا روایت‌ها ۴. بازگویی و بازگردانی داستانها در قالب تم‌ها و زمان‌بندی وقوع آنها. ۵. همکاری نزدیک با مشارکت کنندگان در کل فرایند داستان ۶. تدوین یک داستان در مورد تجربیات فردی و اجتماعی مشارکت کننده ۷. اعتبار‌سنجی و بررسی صحت گزارشات.

عطاران، ۱۳۹۵ فرایند پژوهش‌روایی را به طور کلی در سه مرحله گردآوری روایت، تحلیل روایت و گزارش روایت بیان می‌کند. در گردآوری روایت، به پیاده‌سازی روایت، ساخت روایت، ایجاد فضای روایت و اجرای روایت اشاره می‌کند. همچنین، تحلیل روایت را با فعالیت‌های رمزگذاری اولیه، مروری تأملی بر رمزگذاری اولیه مقوله‌بندی، ویرایش اولیه مقوله‌بندی‌ها، ویرایش مقوله‌ها و مقوله‌بندی‌ها و ابلاغ مفاهیم، بر اساس مقوله‌بندی کدها مرتبط می‌داند. فلنگان به شناسایی پنج مرحله در روایت‌پژوهی تحت‌عنوان تکنیک حادثه‌حیاتی می‌پردازد: ۱. تعیین هدف کلی و بیان موضوع مورد مطالعه؛ ۲. برنامه‌ریزی و تعیین چگونگی جمع‌آوری حوادث واقعی؛ ۳. جمع‌آوری داده از طریق مصاحبه‌ها و گزارشات مشاهده کننده ۴. تحلیل و گزارش در مورد ملزومات حادثه در حال مطالعه (بیرنه، ۲۰۰۰). ریسمن، ۱۹۹۳ یک مدل برای تحلیل روایت، در آموزش و پرورش را توضیح می‌دهد که بر طبق آن، یک روایت شش قسمت اصلی دارد. او از این الگو، برای تجزیه و تحلیل داستان‌های معلمان استفاده کرده است: ۱. خلاصه داستان؛ ۲. اطلاعات درباره محل و موقعیت و بافت و زمان شرکت کنندگان؛ ۳. بیان دشواری اقدام و نظم اتفاقات؛ ۴. شاخص‌سازی معنی دار اقدام برای روایت‌گر؛ ۵. بیان آنچه اتفاق می‌افتد؛ ۶. ارائه چشم‌انداز.

نمونه پژوهش‌روایی در تعلیم و تربیت

فرهنگ یادگیری مدرسه عشایر کوچ‌رو: روایت‌های یک معلم (عطاران و همکاران، ۱۳۹۱، ص ۶۴-۴۵)، این پژوهش روایت یک معلم عشایر کوچ‌رو، از یک سال تدریس است. این معلم، اولین سال تدریس خود را در ۲۰۰ صفحه روایت کرده است. داستان او، مانند داستان‌های همه معلمان اشاره به تجربه‌هایی دارد که در آموزش و معلمی به دست می‌آید. در این پژوهش، ابتدا متن به صورت کامل خوانده شده است. در حین خواندن، مفاهیم اصلی رمزگذاری شده‌اند. رمزگذاری در دو مرحله، رمزگذاری اولیه (برای پیدا کردن ایده‌های اصلی در داستان) و مرور تأملی، رمزگذاری انجام گرفته است. مثلاً، این قسمت از داستان «... هنگامی که به او یاد می‌دادم کلمات و الفبا را چه طور بخواند، او پیوسته دستش را کنار صورتش می‌گرفت، انگار که می‌ترسید به صورتش سیلی بزنم؛ در حالی

که من پیوسته با عبارات عزیزم و آفرین او را تشویق می‌کردم». با عنوان ترس، از تنبیه رمزگذاری اولیه، شده است. پس از مرور رمزهای اولیه، در پژوهش نمونه، ۱۳۲ کد از قبیل ترس بچه‌ها از تنبیه، تشویق معلم به تنبیه، اثر تنبیه بر بچه‌ها، تلقی والدین از تنبیه و واکنش بچه‌ها به تنبیه به دست آمده است. در مرحله بعد، کدها بر حسب دلالت معنایی که داشته‌اند، در مقوله‌های مختلف با توجه به اشتراک معنا قرار داده شده‌اند. به‌عنوان مثال، در این مرحله کدهای اولیه مذکور، در یک مقوله با عنوان تنبیه قرار گرفته‌اند، یا اینکه رمزهایی از قبیل مشتق زیاد بچه‌ها، عدم رضایت والدین از کم بودن مشق، افزودن مشق بچه‌ها با فشار والدین، در یک مقوله دیگر، تحت‌عنوان وضعیت یادگیری دانش آموزان قرار گرفته است. پس از آن، با توجه به قرابت مقوله‌ها تم‌های اصلی و تم‌های بنیادین، تحقیق برگزیده شده‌اند. تم‌های اصلی، انتخاب شده عبارتند از: سبک زندگی عشایر و کار آنها، جایگاه معلم در میان عشایر، سبک زندگی عشایر و وضعیت عشایری. تم‌های بنیادین، یادگیری و تنبیه بدنی است که کانون اصلی این داستان می‌باشد. سرانجام پس از مرور تم‌ها، چارچوب نظری برای تفسیر آنها ارائه گردیده است (یاری دهنوی، ۱۳۹۲، ص ۶۶-۴۹).

زیست‌نگاری و روایت فهم معلمان، از نقش فلسفه تربیت در تحول عملکرد آنان، در این پژوهش از ابزارهایی نظیر مصاحبه نیمه ساختار یافته (Emistrustructure interview)، مصاحبه روایتی (Narrative interview)، خود زیست نگاری (autobiography)، دست نوشته‌ها و پرسش‌های کتبی باز، پاسخ برای گردآوری و غنی‌سازی داده‌ها استفاده شده است. افراد مورد پژوهش، دوازده نفر از معلمان شاغل به تحصیل، در رشته تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت می‌باشند. این افراد، سال‌ها تجربه تدریس در مقاطع مختلف تحصیلی آموزش و پرورش ایران را دارا هستند. پرسش‌های کتبی باز، پاسخی مانند: به‌نظر من می‌توان یا نمی‌توان امیدوی به فلسفه تربیت و تولیدهای نظری آن (مثل سند تحویل بنیادین آموزش و پرورش) و تغییر و تحول آموزش و پرورش ایران داشت، زیرا مطرح گردیده است. در قسمت مصاحبه، چگونگی انتخاب رشته و ورود به فلسفه تربیت و فهم افراد مورد پژوهش از نقش فلسفه تربیت، در عملکردشان پرسیده شده است. همچنین، گزارشات خود زیست‌نگاری انتقادی معلمان ثبت گردیده است. نتایج بیانگر دو روایت است. روایت غم‌انگیز نخست «فیلسوف تربیت: راحت‌طلب، اتاق دنج دانشگاه و بیگانه با پیچ و خم زندگی» و «فلسفه تربیت: شعار زیبا و نظریه‌ای رها از کمند عمل». روایت غم‌انگیز یک معلم، به این صورت بیان گردیده است «... استاد فلسفه تربیت، رابطه‌اش را با مدارس قطع می‌کند و فقط به ذکر شعارهایی درباره آموزش و پرورش می‌پردازد، بدون آنکه به عملیاتی بودن آن فکر کند... استادان دانشگاه، هیچ وقت خود در صدد تأسیس مدرسه‌ای با افکار فلسفی خود نیستند... به‌طور کلی، اتاق دنج دانشگاه، جای راحتی برای آنهاست، پس چه دلیلی دارد که خود را به زحمت بیندازد. روایت شوق آفرین دوم: معلمان راوی حکایتی شوق آفرین از تجربه

تحصیل در رشته فلسفه تربیت نیز هستند. روایت شوق آفرین یک معلم به این گونه است... به تعلیم و تربیت به گونه‌ای دیگر نیز می‌توان نگریست، دیگر همه دانش آموزان را به یک چشم نمی‌نگرم و تفاوت‌های فردی آنان و اینکه با چه تجربه زیسته، وارد کلاس شده‌اند را بیش از پیش در نظر دارم، البته این رشته در ایجاد شناخت و بینش موفق‌تر عمل کرده است تا در زمینه مهارت‌ها... در پایان پژوهش، پیشنهاداتی برای فیلسوفان و نظریه پردازان از یک سو، و معلمان و مربیان از سوی دیگر، ارائه گردیده است.

چارچوبی برای تجربه‌های آموزشی

چارچوب، یک نقشه مفهومی است. یک نقشه، چیزی بیش از بیان حقیقت نیست. بنابراین، در عوض تلاش برای تعریف واقعیت، بیشتر به دنبال بازتاب آن است و همیشه باید متمایل به تطابق و ارتقا باشد (وبستر و مرتوا، ۲۰۰۷). اجزای تشکیل دهنده روش روایت‌پژوهی، زیاد هستند. دو عامل محوریت انسان در آموزش و پیچیدگی تجربه‌های آموزشی، در بالاترین سطح، روش روایت‌پژوهی را کنترل و قابل توجهی می‌کند. ابزارها، معیارها و ساختار، فرایندهای تشکیل دهنده روایت‌پژوهی‌اند. این فرایندها، به‌منظور شکل دادن به یک توصیف انسان محور از محیط یادگیری پیچیده و ابزارهای استفاده شده در انجام پژوهش، ترکیب می‌شوند. ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات، شامل نظر سنجی‌ها، مشاهدات، مصاحبه‌ها، مستندات، رونوشت‌ها، داستان شرح حال، خاطره، یادداشت‌ها، نامه‌ها، گفتگو، داستان‌های خانوادگی، عکس‌ها و تجارب زندگی است (وبستر و مرتوا ۲۰۰۷، لیچمن ۲۰۰۶). معیارها، مربوط به ایجاد صحت و اعتبار و صداقت در پژوهش است. وبستر و مرتوا، معیارهای سنجش مثل میزان دسترسی (Access)، صداقت (honesty)، واقعیت‌نمایی (Verisimilitude)، اعتمادپذیری (authenticity)، آشنایی (familiarity)، انتقال‌پذیری (transferability) و گزیده‌گویی (Economy) را بیان می‌کنند (قربانی، نصر، شریفیان، ۱۳۹۶). ساختار در ارتباط با مفاهیم زمان، مکان، رویداد مطرح می‌شود. تصویری از زمان، مکان و رویدادهای پژوهش ارائه می‌کند. پژوهش‌روایی، شامل زنجیره‌ای از زمان گذشته حال و آینده می‌باشد. بر اساس نظر کار (car) (۱۹۸۶) روایت با تجربه‌ها و اعمال کوتاه مدت گره نخورده است، بلکه با زنجیره اعمال، تجارب و رویدادهای بلندمدت و گسترده‌تر عجین است. در واقع، روایت طریق ما در زیستن و وابسته بودن به زمان است. مکان یک گزارش، توصیفی از محل پژوهش است و ممکن است شامل توصیف ساختمان‌ها، طرح اتاق‌ها یا امکانات شود. هر گزارش پژوهش‌روایی، باید توضیح یا توصیفی از صحنه‌ای که روایت از آنجا گرفته شده است، در اختیار خوانندگان قرار دهد. روایت ابزاری، برگرفته از رویدادها برای پژوهش است. شناسایی رویدادها و جزئیات آنها، در توصیف موضوع پژوهش عوامل مهمی

هستند. رویدادها، در به خاطر آوردن تجربیات نقش اساسی دارند. رویدادهای گذشته، ما را به سمت اعمال فرایندها و استراتژی‌هایی برای انطباق با شرایط جدید سوق می‌دهند. مذاکرات و ارتباطات در روایت پژوهی، مقوله‌ای کاربردی است. پژوهش‌روایی، مستلزم توسعه‌ مناسبی از ارتباطات است تا به طور مؤثری، داستان‌ها بیان و ثبت شوند. روایت‌پژوهی آموزشی، نیازمند ارتباطات دوستانه است، ارتباطی که در عناصر دانشگاهی، اجتماع و همکاری متبلور است و توسط شرکت کنندگان در پژوهش، ارزش‌گذاری می‌شود؛ نه روابط مبتنی بر قدرت و سلسله مراتب. هر پروژه پژوهشی، مستلزم خطرات ممکن است. فواید روایت‌پژوهی باید در ارتباط با آسیب‌پذیری آن، از جنبه‌های مختلف در نظر گرفته شود. به گفته کلاندینین و کانلی، ۲۰۰۰ بین‌الذهانی و هموارسازی، دو محدودیت مهم و سوء استفاده بالقوه از روایت پژوهی هستند. اشتراک بین‌الذهانی، دستیابی ساده‌ای به کلیت روایت و نقش پژوهشگر در آن، بدون تحلیل و بازتاب مناسب است. هموارسازی، اشاره دارد به تمایل به نتیجه‌گیری مثبت، بدون در نظر گرفتن اشارات داده‌ها. سایر خطرات در راه انجام پژوهش‌روایی، عبارتند از: محدودیت‌های فرهنگی یا بافت عملیاتی پژوهش، تحمیل وضعیت ذهنی شرکت کنندگان و پژوهش‌گران، حساسیت نسبت به زمان‌بندی بحث و سختی جمع‌آوری داده‌ها. فائق آمدن بر این خطرات، مستلزم همکاری و تا حد زیادی راهنمایی دقیق از سوی یک ناظر پژوهشی است. نتایج، باید به گونه‌ای توصیف شود که به خواننده اجازه بازبینی بخش‌هایی از مجموعه داستان‌ها را برای تسهیل نتایج و ادراک خود از اطلاعات پژوهش بدهد. یک سؤال اساسی در پژوهش‌های کیفی و از جمله پژوهش‌روایی این است که چگونه می‌توان مقدار داده جمع شده را مدیریت کرد. به گونه‌ای که نتایج پرفایده به دست آید. پیشنهاد اکثر صاحب‌نظران در این زمینه، رویکرد رویداد حیاتی برای ارائه اطلاعات است که فواید قابل ملاحظه‌ای برای پژوهش‌روایی، یا رهیافت داستان سرایانه دارد. رویداد حیاتی، رویدادی است که به جهت ماهیت منحصر به فرد آن، انتخاب شده است. این رویکرد، بر بسیاری از دشواری‌های مرتبط با مدیریت مقادیر عظیم داده‌ها غلبه می‌کند و به مانند یک فیلتر عمل می‌کند و گزارش را تحت تأثیر قرار می‌دهد. در نهایت، داده‌های ارائه شده متشکل از رویدادهایی است که به دلیل اهمیت و تأثیر آنها توسط شرکت کنندگان در پژوهش به خاطر آورده شده‌اند. پژوهش‌گر در رویکرد رویداد حیاتی از یک داستان، به داستان دیگری حرکت کرده، ویژگی‌های اصلی را بررسی، توصیف‌های قبلی را تأیید، عناصر مشترک را شناسایی و یک داستان جمعی (رویداد کلیدی) ارائه می‌دهد (آقابابایی و همتی، ۱۳۹۵).

نتیجه گیری

پست مدرنیسم به عنوان یک جایگاه فلسفی متأخر، مدعی است که هر فردی تجربه‌های پیشین زندگی را در یک موقعیت به همراه دارد. از نقطه نظر پست مدرنیسم، حقیقت و دانش یک واقعیت ساختگی هستند و هیچ حقیقت عینی‌ای وجود ندارد. پست مدرنیسم، درون یا من را ارزشمند می‌داند و تأکید بر روش‌های انسان محور دارد. به عبارتی، یک علاقه ذاتی به عوامل انسانی، مرتبط با اکتساب دانش دارد. در مقایسه با مدرنیسم، پست مدرنیسم انطباق بیشتری با پیچیدگی‌های آموزش دارد. با توجه به دامنه علاقه پست مدرنیسم، به عوامل انسانی و اکتساب دانش، یا آن چه ممکن است آموزش نامیده شود ظاهراً از موقعیت فلسفی مناسب‌تری برای شروع پژوهش در نظام‌ها و محیط‌های آموزشی پیچیده، با عملکرد بالا برخوردار است (وبستر و مرتوا، ۲۰۰۷).

داستان، همان ابزار تدریس معلم در محیط پیچیده آموزش است؛ همان چشم اندازی که با آن، به عنوان مدرس و پژوهش‌گر زندگی می‌کنیم و کار مدرس، در قالب آن معنا می‌یابد (الباز، ۱۹۹۱)، مرتوا و وبستر، ۲۰۰۷. معتقدند: پژوهش روایتی ظرفیت این را دارد که واقعیت پیچیده ماهیت چند بعدی کلاس درس را نمایان کند. *انگوس، ۱۹۹۵*، استدلال می‌کند که روایت روشی قابل قبول برای نویسندگی آکادمیک، در زمینه تجربه‌های آموزش و یادگیری است. به اعتقاد او، روایت‌های واقعی و غیرواقعی در آموزش، منبع قابل دسترس‌تری از دانش، در مورد آموزش در مقایسه با گزارشات علمی فراهم می‌کند. نویسندگانی دیگر، در حوزه پژوهش آموزشی، از گرایش به پذیرش یک رهیافت روایت در پژوهش آموزشی حمایت می‌کنند. *گاف، ۱۹۹۷* استدلال می‌کند که مطالعه روایت، یک روش نزدیک شدن به تعدادی از مشکلات نظری و عملی در آموزش است.

روایت پژوهی، برای پژوهش‌گرانی که به دنبال پژوهش‌های انسان محور هستند، ویژگی‌های جذاب بسیاری دارد. حامیان آن بر این باورند که در آن دسته از ویژگی‌های انسانی، مربوط به ادراک که ممکن است از سوی رهیافت‌های پژوهشی مدرن و سنتی نادیده گرفته شده باشند، روایت فراهم کننده بینش است. در میان پژوهش‌گران آموزشی، باوری وجود دارد که معتقد است: روایت ما را در فهمیدن خویشتن و ماهیت انسانی پیچیده خودیاری می‌رساند. ما روایت را به عنوان یک رهیافت مناسب معاصر، برای پژوهش در محیط پیچیده و پویای تعلیم و تربیت با اشاره به دو نمونه روایت پژوهی مورد تأکید قرار دادیم.

منابع

- آقا بابایی، احسان. همتی، رضا، ۱۳۹۵، «پژوهش روایت، به مثابه یک روش تحقیق کیفی»، *عیار پژوهش در علوم انسانی*، ش ۲، ص ۷۰-۴۳.
- بازرگان، عباس، ۱۳۹۱، مقدمه‌ای بر روش های تحقیق کیفی و آمیخته: رویکردهای متداول در علوم رفتاری، تهران، دیدار.
- رضویه، اصغر، ۱۳۹۰، *روش‌های پژوهش در علوم رفتاری و تربیتی*، شیراز، دانشگاه شیراز.
- عطاران، محمد، ۱۳۹۵، *پژوهش‌روایی: اصول و مراحل*، تهران، دانشگاه فرهنگیان.
- عطاران، محمد و همکاران، ۱۳۹۱ «فرهنگ یادگیری مدرسه عشایر کوچ رو: روایت‌های یک معلم»، *مطالعات برنامه درسی ایران*، ش ۲۵، ص ۶۴-۴۵.
- قربانی، حسین، نصر و همکاران، ۱۳۹۶، «تبیین بینان‌های نظری- اقتضائات عملی و ویژگی‌های روش‌شناختی پژوهش‌روایی»، *توسعه حرفه‌ای معلم*، ش ۳، ص ۸۲-۶۱.
- یاری دهنوی، مراد، ۱۳۹۲، «زیست‌نگاری و روایت فهم معلمان از نقش فلسفه تربیت در تحول عملکرد آنان پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت»، ش ۳، ص ۶۶-۴۹.
- Angus, M. (1995) writing about teaching 25 the Annual National Conference of the AARE. November 1995.
- Byrne. M. (2000), critical incident techniqu as a qualitative reseach methid, *Aorn Jurnal* , 74: 536-539.
- Carr, D. (1986). Time, Narrative and History, Blommington, In: Indiana university press.
- Carter, K. (1993) the place of storyin the study of teaching and teacher education'. *Educational Researcher*, 22: 5-12
- Clandinin, D. J., Connelly, f. M (2000) *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative Research* m san Francisco Jossey-Bass publishers.
- Creswell, J. w. (2012). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Library of congress cataloging- in publication pata.
- Dyson, A.H. Genishi, C. (1994) *The Need for story: cultural Diversity in classroom and community*, Arban, IL: National council of teachers of English.
- Elbaz, F. (1991) *Research on teachers, knowledge: the evolution of discourse*, *Journal of curriculum studies*, 23: 1-19
- Gough, N. (1997) *Horizons, Images and Experiences: the Research stories collextion*, Geelong, Vic. Deakin uneveristy.
- Litchman (2006). *Qualitative research in Education* London: sage.
- Moen, T. (2006). *Reflections on the narrative research approach* *International Journal of Qualitatative Method* 55 (4): 1-11

- Polanyi, M. (1964). *The Educated Imagination*, Bloomington, IN: Indiana university press.
- Riessman, c.k. (1993). *Narrative analysis*. Newburpark: sage.
- Rushton's. p. (2004). *Using Narrative Inquiry to understand a student- teacher's practical*.
- Sarbin, T. R (1986) *Narrative psychology: the storied Nature of Human conduct* New York: praeger.
- Webster.L and Mertova.p (2007). *Using Narrative inquiry as a Research method*. Rutledge Publications.

روش‌شناسی قوم‌نگاری آموزشی با رویکردی به تجارب؛

مدرسه «امید» روستای آکامپالای اوگاندا

مهدی یوسفی / استادیار گروه «علوم تربیتی»، دانشگاه آزاد اسلامی - واحد قم mehdy.u@gmail.com

دریافت: ۱۳۹۷/۰۴/۱۶ - پذیرش: ۱۳۹۷/۰۹/۱۹

چکیده

«قوم‌نگاری» یکی از روش‌های پژوهش کیفی است که از گذشته کاربردهای فراوان و در علوم انسانی، استفاده‌های گسترده‌ای داشته است تا پژوهش‌هایی ژرف و عمیق در حوزه این علوم انجام گیرد. این روش پژوهش، بر اساس درگیری مستقیم و بسیار نزدیک با موضوعات مورد پژوهش و کسب اطلاعات دست اول و خالص از این موضوعات بنا شده و بر حضور پررنگ پژوهشگر در میانه میدان تأکید دارد. این روش کیفی پژوهش، به تبیین پیچیده‌ترین موضوعات فرهنگی، اجتماعی، آموزشی و دینی، ریشه‌یابی مشکلات پنهان در کلاس‌های درس و دلایل زیرساز این مشکلات با استفاده از «قوم‌نگاری» و... می‌پردازد از این رو، پژوهشگر دغدغه‌های پژوهشی خود را در کشوری آفریقایی و در سر کلاس یکی از روستاهای این کشور پی گرفته، با استفاده از «قوم‌نگاری» به ترسیم کلاس‌های درس این مدرسه و جریان آموزشی رایج در آن پرداخته است. نتایج حاصل از این پژوهش بیانگر فرهنگ خاص حاکم بر این مدرسه و روستاهای اطراف آن و بیانگر این است که فرهنگ آموزشی هر مدرسه‌ای ممکن است به شدت وابسته به زمینه خاص آن جامعه و فرهنگ بوده و با دیگر مناطق تفاوت داشته باشد.

کلیدواژه‌ها: قوم‌نگاری، پژوهش کیفی، مدرسه «امید»، روستای آکامپالا، اوگاندا.

رویکرد کیفی پژوهش، که در طول تاریخ پژوهش‌های علمی و آکادمیک فراز و نشیب‌های فراوانی داشته است، بر اساس مخالفت با رویکرد کمی بنا نهاده شده و این امر را پیش‌فرض می‌گیرد که چستی و ماهیت برخی مفاهیم و پدیده‌های جهان پیرامون اقتضا دارد که با روش‌هایی متفاوت از روش‌های کمی و تجربی و در واقع، با روش‌های متناسب با ماهیت و چستی این مفاهیم با آنها مواجه شویم و به پژوهش در خصوص آنها بپردازیم. به عبارت دیگر، نمی‌توان تمام موضوعات پژوهشی را همان‌گونه که اندیشمندان حوزه‌های تجربی اشاره داشته‌اند، با استفاده از روش‌های کمی / تجربی / آزمایشگاهی / اثبات‌گرایانه بررسی کرد (ابراهیم زاده، ۱۳۹۰) و با فروکاهش این دسته از مفاهیم معنوی و انسانی، به مفاهیمی در ردیف دیگر پدیده‌های فیزیکی و حسی اطراف آنها را زیر ذره‌بین بررسی کمی و فیزیکی گذاشت؛ مثلاً، مفاهیمی همچون فرهنگ، دین، اجتماع و پدیده‌ها و امور مربوط به آن، انحراف‌های جنسی و بزه‌کاری حاصل از آن و بسیاری مفاهیم دیگر مفاهیمی هستند که ویژه دنیای انسان‌ها بوده و با دیگر پدیده‌های پیرامون انسان تفاوت‌هایی دارند. از این‌رو، این موضوعات را باید با روش‌های کیفی و در نظر گرفتن مختصات خاص انسان‌ها بررسی کرد تا از تهی شدن این مفاهیم و خلط شدن آن با دیگر مفاهیم جلوگیری کرد؛ مثلاً، وودز (Woods) اشاره دارد که استفاده از این روش‌های کیفی و توانایی برجسته آنها در مقایسه با روش‌های کمی به پژوهشگران آموزشی اجازه داده است تا لایه‌های بسیار پنهان و ناپیدای کلاس‌های درس را بشکافند و پی به کاستی‌ها و مشکلاتی ببرند که هیچ‌گاه پیش از این، از آنها با خبر نبودیم و بی‌تفاوت از کنار آنها می‌گذشتیم؛ زیرا جنس این مفاهیم متفاوت از مفاهیم تجربی است و با روش‌های کمی قابل ردیابی و کشف نبود (وودز، ۲۰۰۵، ص ۲۰۵)؛ شهید مطهری، به عنوان یکی از بزرگ‌ترین اندیشمندان تاریخ معاصر ایران، به این موضوع توجه کرده و اشاره نموده که انسان و دنیای وی به اندازه‌ای از پیچیدگی برخوردار است که وقتی یکی از دانشمندان اروپایی سخن از دنیای ناشناخته انسان و ویژگی‌های خاص آن سخن به میان آورد، این مبحث مورد توجه فراوان و قبول دیگر اندیشمندان حوزه‌های انسانی قرار گرفت (مطهری، ۱۳۶۴).

در این زمینه، یکی از روش‌های مطرح در رویکرد کیفی، «قوم‌نگاری» است که دیرینه‌ای پر بار دارد و در طول تاریخ اندیشه بشری استفاده‌های فراوانی داشته است. خنیفر و مسلمی (۱۳۹۶) اشاره دارند که شاید نخستین بار، هرودوت، مورخ معروف و مشهور یونانی، بود که با استفاده از این روش، دست به انجام پژوهش‌هایی درباره اقوام یونانی و دیگر اقوام زد، و پس از آن، می‌توان به ابن بطوطه اشاره کرد که در دیدار و سفرهای خود از دیگر کشورهای جهان و به ویژه کشورهای اسلامی، از روش مزبور بهره‌های فراوان برد (خنیفر مسلمی، ۱۳۹۶). حاج باقری و همکاران او هم اشاره دارند که در قرون اولیه اسلامی، روش «قوم‌نگاری» مطرح‌نظر اندیشمندان اسلامی

قرار گرفت و افرادی همچون ناصر خسرو و بیهقی به استفاده از این روش روی آوردند و پژوهش‌هایی تاریخی و اجتماعی با استفاده از آن انجام دادند (تبریزی، ۱۳۹۰، ص ۵۹-۵۴۰، به نقل از: حاج باقری و همکاران، ۲۰۱۰). در تاریخ معاصر هم اندیشمندان و قوم‌نگاران بزرگی همچون مالینووسکی (Malinowski) (۲۰۰۵) و فرنا (Ferna) (۱۹۸۶) به قوم‌نگاری قبیله‌ها و اقوام جوامع دور پرداختند و گونه‌ی معاصر قوم‌نگاری را پدید آوردند؛ چنان‌که قوم‌نگاری معاصر به شدت تحت تأثیر آنها و به‌ویژه از مالینووسکی قرار داشته است (اتکینسون و همسرلی، ۲۰۰۷). از این روش، هم در ایران و هم در دیگر نقاط جهان، در طول سال‌های گذشته استفاده فراوانی شده و نوآوری‌های فراوانی بدان افزوده گشته است؛ مثلاً، پژوهشگرانی همچون فاضلی و طالبیان (۱۳۹۱)، نادری و بیات (۱۳۹۵)، ایمانی (۱۳۸۱)، نفیسی (۱۳۹۰)، ریلز (Riles) (۲۰۱۲)، کارسپکن و والفورد (Carspecken and Walford) (۲۰۰۱)، فریمن (Freeman) (۲۰۱۵)، لامبک (Lambek) (۲۰۱۶)، نیبورگ (Neiburg) (۲۰۱۶)، وودز (۲۰۰۵)، ایتیانو و مویا (Ethnography) (۲۰۱۵)، اوزندوسکی (Uzendoski) (۲۰۱۲)، ژنگ (Zheng) (۲۰۰۹)، نسل (Nensel) (۲۰۰۱)، گریمشا و راوز (Grimshaw and Ravetz) (۲۰۰۵)، هاین (Hine) (۲۰۰۰) و دیکنز (Dicks) و همکاران (۲۰۰۵) روش قوم‌نگاری را در کارهای خویش به کار گرفتند و پژوهش‌هایی ماندگار انجام دادند.

در نوشتار پیش روی و با پی‌روی از یکی از اصل‌های اساسی قوم‌نگاری مبنی بر حضور فیزیکی و ارتباط از نزدیک در میدان پژوهش برای کسب اطلاعات ناب و دست نخورده و خالص، ضمن معرفی دقیق و واژه‌شناسی قوم‌نگاری و روند تکوین آن، اقدام به قوم‌نگاری یکی از مدارس کشور اوگاندا در قاره آفریقا شده و نتایج مشاهدات و حضور در این مدرسه به رشته تحریر آمده است.

واژه‌شناسی قوم‌نگاری و روند تکوین و تکامل آن

سیلورمن بر این باور است که «سنوگرافی» (Ethnography) (قوم‌نگاری) از دو واژه «سنو» (Ethno) به معنای «فرهنگ» و همچنین «گراف» (Graph) به معنای «نوشتن» ساخته شده است و از این‌رو، «سنوگرافی» چیزی جز نوشتن علمی، آکادمیک و اجتماعی درباره فرهنگ‌ها نیست، و در پی آن است که نوشتار و تحلیلی علمی در خصوص پدیده‌های فرهنگی و اجتماعی ارائه کند. (پل و مرسون، ۲۰۰۳، به نقل از: سیلورمن، ۲۰۰۱) شیماهارا (Shimahara) هم اشاره دارد که نخستین بار تیلور بود که در سال ۱۹۲۹ واژه «قوم‌نگاری» به معنای امروزی و معاصر آن را به کار برد و کارهای قوم‌نگارانه امروزی انجام داد (شیماهارا، ۲۰۰۵)، ولی خنیفر و مسلمی دیدگاهی دیگر داشته، بر این باورند که گئورگ نیبور در سال ۱۸۱۰ واژه «قوم‌نگاری» در معنای مصطلح امروزی آن را به کار گرفت و در سر کلاس‌های درس خویش به تدریس و آموزش آن پرداخت. (خنیفر و مسلمی، ۱۳۹۶)، ولی آنچه روشن‌تر و

پذیرفتنی تر است، شاید این امر باشد که اندیشمندان گوناگون قوم‌نگاری معاصر و امروزی را تحت تأثیر *مالینووسکی* دانسته، بر این باورند که کارهای قوم‌نگارانه و عمیق وی در میان بومیان اقیانوسیه و دریای آرام برگ زرینی در تاریخ این گونه پژوهش‌ها محسوب می‌شود که کارهای بعدی خویش را در قرن بیستم و بیست و یکم به شدت متأثر از خویش کرد (اتکینسون و هم‌سرلی، ۲۰۰۷؛ پل و مریسون، ۲۰۰۳).

اتکینسون و هم‌سرلی (۲۰۰۷) دربارهٔ ریشه‌شناسی «قوم‌نگاری» اشاره دارند که این روش پژوهشی تحت تأثیر مکاتب عمدهٔ زمان خویش یعنی «پدیدارشناسی»، «هرمنوتیک»، «فمینیسم»، «ساختارگرایی» و «سازنده‌گرایی»، «پراگماتیسم فلسفی»، «مارکسیسم» و حتی «پست مدرنیسم» قرار گرفت و در قرن ۱۹ میلادی در انسان‌شناسی مطرح در مغرب زمین گسترش یافت. آنها اشاره دارند که در این زمان، قوم‌نگاری ارتباط نزدیکی با انسان‌شناسی داشت و توسط پژوهشگران انسان‌شناس از آن استفاده شد و از این‌روی، به عنوان تکمله‌ای بر قوم‌شناسی‌ای مطرح بود که، خود هستهٔ انسان‌شناسی به شمار می‌آمد. آنها اشاره دارند که در ادامه، قوم‌نگاری از قوم‌شناسی و انسان‌شناسی مستقل شده و مسیر مستقل خویش را در پی گرفت و در طول قرن بیستم، شاهد نوآوری‌ها و دگرگونی‌های فراوانی بود. ولی آنها همچنین اشاره دارند که ارتباط قوی میان قوم‌نگاری و انسان‌شناسی همچنان پا برجا بود و در قرن بیستم، گونه‌ای از قوم‌نگاری شکل گرفت که به «قوم‌نگاری انسان‌شناسانه» معروف شد که به صورت ویژه در جوامع غربی مطرح بود و اثرات شهرنشینی و صنعتی شدن را بر روستاها و شهرهای کوچک‌تر بررسی می‌کرد. آنها می‌نویسند که قوم‌نگاری در دهه‌های دوم و سوم قرن بیستم، تحت تأثیر شگرف مکتب «شیکاگو» قرار گرفت و رویکردی خاص در این حوزه شکل گرفت که به بررسی پدیده‌های کوچک‌تر و متمایز اجتماعی و فرهنگی می‌پرداخت و در نهایت، این فرایند دگرگونی در دهه‌های پایانی قرن بیستم، منجر به گسترش قوم‌نگاری به دیگر حوزه‌ها و شکل‌گیری قوم‌نگاری میان‌رشته‌ای شد که گسترش قوم‌نگاری به حوزه‌هایی همچون روان‌شناسی، جغرافیای انسانی و دیگر حوزه‌های انسانی را در پی داشت و رویکردی میان‌رشته‌ای بر قوم‌نگاری حاکم گردید. مروری بر پژوهش‌های گوناگون دربارهٔ قوم‌نگاری، بیانگر آن است که این روش پژوهشی در طول تاریخ مورد استفادهٔ زیادی قرار گرفته و در تاریخ گذشته و دور، توسط اندیشمندانی همچون *هرودوت*، *ناصر خسرو*، *بیهقی*، *ابن بطوطه* از آن استفاده شده و قوم‌نگاری‌های بزرگی توسط این اندیشمندان در خصوص جوامع صورت گرفته است (تبریزی، ۱۳۹۰، ص ۵۴). به نقل از: (خنیفر و مسلمی، ۱۳۹۶ / حاج باقری و همکاران ۲۰۱۰) همچنین این روش در یکی دو قرن گذشته در آثار ماندگاری که توسط قوم‌نگاران بزرگی همچون *فرنا (۱۹۸۹)*، *مالینووسکی (۲۰۰۵)*، *بکر (۱۹۹۵)*، به نقل از منادی، (۱۳۸۶) پدید آمده، مورد استفاده قرار گرفته و فرایند شکوفایی خویش را به خوبی پیموده است.

بایسته‌های پژوهش قوم‌نگاری

قوم‌نگاری در طول قرن‌هایی که از تاریخ پژوهش علمی گذشته، دچار دگرگونی‌ها و تحول‌های فراوانی شده و چهره آن تغییرات فراوانی را شاهد بوده است؛ مثلاً، اتکینسون و همسرلی (۲۰۰۷) اشاره می‌کنند که قوم‌نگاری شاهد دگرگونی‌های فراوانی بوده است و از این‌رو، ارائه شکی یگانه و تصویری دقیق از آن امکان‌پذیر نیست. در روزهای آغازین، این روش پژوهش بیشتر حاصل پژوهش جهان‌گردانی بود که در سفرهای طولانی خویش، به دیدار ملل گوناگون موفق می‌شدند و یافته‌های خویش را با روش قوم‌نگارانه می‌نگاشتند. ولی به تدریج، این روش علمی‌تر شد و دارای چارچوب مشخص و منظمی گردید تا به شکل کنونی و امروزی درآمد. فارغ از این دگرگونی‌ها و تغییراتی که در قوم‌نگاری پدید آمده، این روش پژوهش دارای بایسته‌ها و ویژگی‌های متمایزی است که همچنان در طول تاریخ باقی مانده و در گرداب دگرگونی‌ها باز هم ثابت مانده و در واقع، قوم‌نگاری یک اثر وابسته به داشتن این بایسته‌هاست.

یکی از بایسته‌های اصلی قوم‌نگاری انجام این پژوهش در میان موضوعات مرتبط و در واقع، «در آنجا بودن» پژوهشگر است تا بتواند به شرح یک فرهنگ یا موقعیت از دیدگاه خود افراد محلی آن بپردازد (گیون، ۲۰۰۸). آنچه هایدگر (Heidegger) (۱۹۹۶) فیلسوف مشهور آلمانی از آن به «در آنجا بودن» تعبیر می‌کند، یکی از اصلی‌ترین ویژگی‌های انجام پژوهش قوم‌نگارانه است. این بایسته اشاره دارد که اگر پژوهشگر می‌خواهد اطلاعاتی دقیق، ناب، خالص، دست نخورده، دست اول، بجا و مرتبط به دست آورد و به عمق لایه‌های پنهان زندگی و رفتار و افکار سوزده‌های خویش پی ببرد، باید به میان آنها رفته، در جریان ارتباط نزدیک و سینه‌به‌سینه‌ای که با آنها برقرار می‌کند، به پژوهش خویش بپردازد.

پل و مریسون در تشریح «در آنجا بودن» می‌نویسند: این امر مبتنی بر چشم‌تیزبین و قوم‌نگارانه داشتن پژوهشگر و زیرکی و آموزش‌دیدگی وی در این کار است که تحلیل دقیق و سخت‌کوشانه وی این کار را تکمیل کرده و در صورتی که وی بتواند واقعاً در آنجا باشد، می‌تواند اطلاعاتی دست اول و بجا درباره موضوع فراهم آورد. آنها همچنین اشاره دارند که این اصل تضادی آشکار با رویکردهای آزمایشگاهی و تجربی انجام پژوهش دارد که تأکید دارند پژوهشگر محیطی آزمایشگاهی و مصنوعی آماده سازد و با حذف تمام عوامل مؤثر و دخالت‌کننده، تغییرات مدنظر خویش را ایجاد کند و موضوعات خویش را در این محیط مصنوعی و آزمایشگاهی به صورت گام به گام بررسی کند تا دگرگونی آنها در طول زمان را کشف نماید (پل و مریسون، ۲۰۰۷). در قوم‌نگاری، دست‌کاری و دخالت پژوهشگر در موضوعات اطلاع‌رسان مطلوب نیست و پافشاری می‌شود که پژوهشگر بدون دخالت و منحرف کردن امور، شاهد فرایند آنها و چگونگی سیر آنها باشد و از ایجاد تغییراتی که منجر به انحراف موضوعات

از مسیر خویش می‌شوند، دوری کند. این نکته‌ای است که مدنظر قوم‌نگاران بزرگ و سرآمدان این روش قرار داشته است؛ مثلاً، مالینوسکی، که از او به عنوان شاخص‌ترین چهره قوم‌نگاری قرن بیستم نام می‌برند، اشاره دارد که وقتی به میان بومیان رفت و پژوهش خویش را در میان آنها آغاز کرد، به دنبال آن بود که روند پدیده‌ها را در حالت طبیعی آنها شاهد باشد و از ایجاد دگرگونی در آنها دوری کند تا بتواند اطلاعاتی دست‌نخورده و دقیق از آنها به دست آورد. برای این منظور، او در اثر خویش اشاره دارد که حتی تلاش کرد زبان محلی بومیان را بیاموزد تا در طول چند سالی که در میان آنها بود، بتواند اندیشیدن به زبان بومیان قبیله در خصوص پدیده‌ها را درک کند و تصویری دقیق‌تر از زندگی آنها برای خویش فراهم آورد (مالینوسکی، ۲۰۰۵).

یکی دیگر از بایسته‌های اصلی و انکارناپذیر قوم‌نگاری آن است که پژوهشگر باید مدت زمانی را در میان موضوعات خویش حضور داشته باشد و زمینه ارتباطی نزدیک و حاکی از اعتماد را با آنها فراهم کند، تا بتواند اطلاعات مفیدی را از زبان آنها به دست آورد. به عبارت دیگر، وجود وی در میان آنها و بودن و زیستن با آنهاست که زمینه اعتماد اطلاع‌رسان‌ها به پژوهشگر را فراهم می‌آورد و اطلاعات خوبی در اختیار وی قرار می‌دهد. در چنین شرایطی، پژوهشگر می‌تواند به لایه‌های پنهان زندگی آنها نفوذ کرده، این لایه‌ها را بشکافد و بررسی کند؛ مثلاً فرنا بدین امر اشاره داشته، می‌گوید: زمانی که وارد قبیله‌ای عراقی شدم تا مدت زمانی نسبتاً طولانی را در میان آنها سپری کنم، از همان روز نخست سکونت خویش در میان بومیان قبیله، در این فکر بودم که چگونه می‌توان بهترین اطلاعات ممکن از زندگی افراد این قبیله را به دست آورد؟ سرانجام، به این نتیجه رسیدم که برای انجام این کار، باید اعتماد بومیان قبیله را جلب کنم و اطلاعات را از خود آنها به دست آورم؛ زیرا این خود افراد هستند که می‌توانند زبان گویای قبیله خویش باشند و بهتر از هر کتاب و نظریه‌ای، اطلاعات ناب را در دسترس قرار دهند. از این‌رو، وی با چالش بزرگی روبه‌رو می‌شود و برای هم‌رنگ شدن با افراد قبیله و به دست آوردن اعتماد آنها، تصمیم می‌گیرد که در طول اقامت خویش در میان بومیان این قبیله، کاملاً با آنها هم‌رنگ شود؛ همچون یکی از آنها زندگی کند، خوراک و غذای آنها را بخورد، لباس محلی آنها را - هر چند برایش دشوار بوده است - بپوشد، با محلی‌ها رفت و آمد کرده، به خانه‌های آنها نفوذ کند و تمام سنت‌های ریز و درشت افراد قبیله را به جای آورد تا بتواند پنهانی‌ترین لایه‌های زندگی آنها را کشف کند. بر چنین اساسی است که وی اشاره دارد در خلال این‌گونه رفتارها؛ بود که موفق شد پدیده‌هایی را در زندگی بومیان این قبیله کشف کند که تا پیش از آن، به هیچ روی کشف نشده و از دید پژوهشگران پنهان مانده بود (فرنا، ۱۹۸۹).

یکی دیگر از بایسته‌های قوم‌نگاری با «هم‌نگری» و وابسته دیدن ابعاد گوناگون محیطی است که کار قوم‌نگارانه در آن انجام می‌گیرد. این اصل بدان اشاره دارد که بسیاری از پدیده‌ها و اموری که در محیط پژوهش

مشاهده و بررسی می‌شوند، ارتباطی در هم پیچیده و هماهنگ با هم دارند و بر همدیگر مؤثرند و تحت کنش و واکنش همدیگر قرار می‌گیرند، و از این‌رو، جدا کردن آنها و بررسی تک تک آنها مفید نیست و آنها را از معنای اصلی‌شان دور می‌کند. دریدا (۲۰۰۵)، به عنوان یکی از شناخته شده‌ترین چهره‌های نظام فکری پست مدرن و بنیان‌گذار ساخت‌شکنی، به این در هم تنیدگی و در هم پیچ خوردگی اشاره دارد و بر این باور است که بسیاری از اموری که پیرامون پژوهشگر قرار دارند، ارتباطی شبکه‌ای و درهم تنیده با هم دارند و مرز میان آنها پذیرفتنی نیست. وی در عبارتی آشکار، می‌گوید: مرز میان بیرون و درون پذیرفتنی نیست، و بیرون و درون در هم تنیده و به هم پیچ خورده هستند و باید آنها را کنار هم در نظر بگیریم تا به روابط میان آنها پی ببریم (لوسی، ۲۰۰۴). در همین زمینه، اولمر (۱۹۸۵) هم به مبحثی تحت عنوان «پاشیدگی رنگ‌ها» اشاره دارد و می‌گوید: مفاهیم مطرح در علوم انسانی دچار چنین وضعی هستند و مرز میان آنها مانند مرز میان نقاط رنگی و نقاط غیر رنگی در صفحه‌ای است که رنگ روی آن پاشیده شده است. از این‌رو ترسیم مرز میان آنها دشوار بوده و مرز میان نقاط رنگی و غیر رنگی در هم تنیده شده است (اولمر، ۱۹۸۵). بر این اساس، مالدینوسکی (۲۰۰۵)، به عنوان مطرح‌ترین چهره قوم‌نگاری در قرن بیستم، می‌گوید: یکی از اصلی‌ترین ملاک‌ها و معیارهای انجام قوم‌نگاری خوب، به هم وابسته دیدن و هم‌افزایی ابعاد اجتماعی، فرهنگی، سیاسی، اقتصادی و مانند آن است، و کاری واقعاً قوم‌نگارانه تلقی می‌شود که بتواند میان مشاهده مستقیم پژوهشگر، گفته‌های افراد و نخبگان محلی و بومی، و تفسیرهای صورت گرفته در خصوص یافته‌ها ارتباط برقرار کرده، آنها را همچون یک تصویر کلی ببیند، تا بتوان به شناختی بهتر از جامعه تحت بررسی دست پیدا کرد.

قوم‌نگاری مدرسه «امید» روستای آکامپالا در کشور اوگاندا

منادی در اشاره به مشارکت میدانی پژوهشگر در قوم‌نگاری می‌گوید که می‌توان دو تقسیم‌بندی کلی در این حوزه داشت: یکی مشاهده‌گر کامل، و دیگری مشاهده‌گر مشارکت‌کننده. وی در توضیح این دو مفهوم، اشاره دارد که در اولی، پژوهشگر به مشاهده دقیق و عمیق امور می‌پردازد، ولی درگیر آنها نمی‌شود و فاصله خود با امور و پدیده‌ها را در نظر گرفته، آن را حفظ می‌کند. در نوع دوم، پژوهشگر ضمن مشاهده دقیق و عمیق پدیده‌ها و اموری که در محیط پژوهش می‌گذرد، خود هم بخشی از امور شده و با مشارکت در آن تلاش می‌کند اطلاعاتی عمیق‌تر و ژرف‌تر به دست آورد تا اعتبار یافته‌های وی افزایش یابد و لایه‌های پنهان بیشتری را کشف کند. (منادی، ۱۳۸۶).

در قوم‌نگاری صورت گرفته توسط پژوهشگران، آنها از نوع دوم، یعنی مشاهده‌گر مشارکت‌کننده استفاده کرده‌اند و تا جایی که ممکن بوده، به موضوعات خویش نزدیک شده، با آنها نشست و برخاست داشته، به

خانه‌ها و محل کار آنها رفت و آمد داشته، محیط مدرسه و محیط‌های اطراف آن همچون روستایی که مدرسه در آن قرار داشته و همچنین روستاهای اطراف را مشاهده کرده‌اند تا بتوانند اطلاعاتی عمیق‌تر و ژرف‌تر به دست آورند. این همان شیوه‌ای است که توسط قوم‌نگاران برجسته‌ای همچون مالینووسکی و فرنا هم آن را به کار گرفته‌اند و در زمینه آموزشی هم توسط افرادی همچون وودز (۲۰۰۵) و در سر کلاس‌های درس از آن استفاده شده است.

پژوهشگر با تلاش‌ها و تماس‌هایی که از ایران و پیش از سفر به آفریقا آغاز کرده بود، با زحمات فراوان موفق شد مدرسه‌ای را انتخاب کرده، هماهنگی‌های لازم را برای حضور در این مدرسه انجام دهد. او پیش از رسیدن به مدرسه، از چندین روستا، قبل از روستای اصلی محل اقامت خود، یعنی روستای «آکامپالا» پژوهش قوم‌نگارانه خویش را آغاز نمود و روزهایی را در میان بومیان روستاهای اطراف سپری کرده تا زندگی جاری در روستاهای اطراف را قبل از رسیدن به روستای اصلی محل تدریس و پژوهش خویش بشناسد. او برای اینکه این کار به صورتی بهتر و واقعی‌تر انجام شود، به جای نقل و انتقال با وسایل شخصی، به استفاده از وسایل نقلیه عمومی روی آورد، تا همانند بومیان رفتار کند و نوع جابه‌جایی و زندگی روزمره آنها را درک نماید. در طول مسیر و پیش از رسیدن به روستای اصلی، مدتی در منازل مردم محلی، روزها و شب‌ها را سپری نمود و با بازدید از کلیساهای، مدارس، خانه‌ها، ادارات پلیس، فروشگاه‌ها و مکان‌های شلوغ عمومی و همچنین محل بازی کودکان، شناختی نسبتاً جامع در خصوص زندگی روزمره این بومیان کسب کرد. افزون بر این، مسیر ۱۵ کیلومتری منتهی به روستای اصلی را با پای پیاده طی کرده تا شاهد زندگی جاری و ساری مردم به بهترین شکل ممکن باشد. این ۱۵ کیلومتر اطلاعات و داده‌های بسیاری نصیب او کرد. یافته‌های حاصل از مشاهدات پژوهشگر مصاحبه‌های صورت گرفته با بومیان و افراد محلی، نخبگان، معلمان و دانش‌آموزانی که مشاهده شدند بیانگر ارتباط نزدیک زندگی این مناطق با روستا و مدرسه‌ای است که در ادامه مشاهده گردید. این امر همان نکته پیشین مبنی بر وابستگی و درهم تنیدگی جامعه پژوهش با جوامع نزدیک را نشان می‌دهد.

روستای آکامپالا و مدرسه «امید»

با هماهنگی صورت گرفته توسط پژوهشگر و مدیران و گردانندگان مدرسه «امید»، به محض رسیدن به این روستا، از محل اقامت برخوردار شدم و زمینه حضور در مدرسه و تدریس در کلاس‌های گوناگون این مدرسه، ارتباط نزدیک با معلمان و دست‌اندرکاران مدیریت مدرسه، و دانش‌آموزان فراهم گردید. این مدرسه دارای

حامیان مالی خارجی از کشور کانادا بود و دولت اوگاندا نقش نظارتی بر فعالیت‌های مدرسه را بر عهده داشته و سهمی در تأمین بودجهٔ مدرسه نداشت. معلمان این مدرسه از بومیان همین روستا و همچنین روستاهای اطراف بودند و از این‌رو، زمینهٔ ارتباط نزدیک و همچنین گرم و دوستانهٔ آنها با دانش‌آموزان فراهم بود. مشاهدات و مصاحبه‌های صورت گرفته هم بیانگر این ارتباط نزدیک و درهم تنیدهٔ معلمان و دانش‌آموزان با هم است. معلمان هر چند از درآمد بالایی برخوردار نبودند، ولی کار خویش در این مدرسه و کمک به علم‌آموزی دانش‌آموزان را فرصتی غنیمت می‌شمردند و به صورت مؤثر در فعالیت‌های آموزشی این مدرسه شرکت می‌کردند. معلمان زیر نظر یک معلم ارشد فعالیت داشتند و معلم ارشد، وظیفهٔ نظارت بر کار معلمان و حل و فصل مشکلات آنها را بر عهده داشت. معلم ارشد، که به سبب مسن بودن و احترامی که برای وی قایل می‌شدند، به این جایگاه رسیده بود، وظیفهٔ ایجاد هماهنگی میان پژوهشگر و همچنین معلمان و دانش‌آموزان را بر عهده داشت. ایجاد ارتباط میان پژوهشگر و معلمان و همچنین دانش‌آموزان توسط وی صورت می‌گرفت. همو بود که با زحمات فراوان، زمینهٔ لازم برای حضور پر رنگ و مؤثرتر پژوهشگر در سر کلاس‌های درس را فراهم می‌آورد. در روزهای آغازین حضور پژوهشگر در مدرسهٔ «امید»، معلم ارشد و دیگر معلمان از پژوهشگر خواستند از کشور خود، زمینهٔ کاری و فعالیت‌های خویش، حوزهٔ علائق پژوهشی و موضوعاتی از این قبیل، اطلاعاتی به معلمان ارائه دهد تا زمینهٔ همکاری بهتری فراهم شود. همین امر زمینهٔ مناسبی برای ادامهٔ حضور پژوهشگر در مدرسه و حضور وی در سر کلاس‌های درس فراهم آورد.

دانش‌آموزان مدرسهٔ «امید»، که از روستای آکامپالا و همچنین برخی روستاهای اطراف در این مدرسه حضور داشتند، از پیش دبستانی تا پایهٔ ششم بودند و مدرسه‌ای ابتدایی را شکل می‌دادند. میانگین دانش‌آموزان در هر کلاس، حدود ۲۵ نفر بوده، ولی برخی کلاس‌ها بیشتر و یا کمتر از این میزان هم وجود داشت. تمام دانش‌آموزان لباس فرم و هماهنگ بر تن داشتند و دارای زمینهٔ خانوادگی نسبتاً مشابهی بودند؛ زیرا غالباً ساکن همین روستا و یا روستاهای اطراف بودند که از نظر فرهنگی و اجتماعی، مشابه یکدیگر بودند و بومیان یک قبیله را شکل می‌دادند. افزون بر این، تمام دانش‌آموزان دارای دین مسیحیت بودند و تنها چند دانش‌آموز انگشت‌شمار از دیگر ادیان، همچون اسلام در میان آنها حضور داشتند. همین گرایش دینی یکسان در رفتار و کردار آنها هم قابل مشاهده بوده و مراسم‌های دینی، که توسط آنها و در خوابگاه‌ها انجام می‌شد، نوعی مناجات شبانهٔ پیش از خواب بود که بر اساس آموزه‌های مسیحیت صورت می‌گرفت. در این مناجات‌های شبانهٔ پیش از خواب، که در اتاقی در کنار یکی از خوابگاه‌ها صورت می‌گرفت، دانش‌آموزان دختر و پسر خوابگاهی حضور داشتند و به صورتی هماهنگ و زیبا و با آهنگی خاص به مناجات و دعا می‌پرداختند.

مناجات این دانش‌آموزان مانند مناجات‌های مشاهده شده در برخی دیگر از روستاها، همراه با موسیقی بود و موسیقی به عنوان رکنی جدایی‌ناپذیر از دعا و مناجات آنها محسوب می‌شد. بخش پایانی این مناجات‌ها یکی از زیباترین بخش‌های آن محسوب می‌شد؛ زیرا همکاری میان معلم و دانش‌آموزان در مناجات آشکار می‌شد و یکی از معلمان به دانش‌آموزان اضافه می‌شد تا بخش پایانی راه، که مهم‌ترین بخش مناجات شبانه است، با هم انجام دهند. به محض ورود معلم، او و دانش‌آموزان هر یک به گوشه‌ای از کلاسی که مناجات در آن انجام می‌شد، رفته و رو به دیوار و یا تخته شروع به مناجات با خدای خویش می‌کردند و به گونه‌ای کامل از محیط پیرامون خویش رها می‌شدند. پس از این مناجات مفصل، هر یک از دانش‌آموزان دختر و پسر به سمت خوابگاه‌های خویش رفته، شب خود را به پایان می‌بردند و برای روز تحصیلی بعدی آماده می‌شدند.

دانش‌آموزان این مدرسه در اول صبح، در سر کلاس‌های درس خویش حاضر می‌شدند و تا هنگام ظهر، که نوبت ناهار و استراحت بود، به تحصیل مشغول می‌شدند. در هنگام ظهر، هر یک از دانش‌آموزان با در دست داشتن ظرف غذای خویش، به صف طویلی می‌پیوست تا خوراک خویش را، که توسط آشپز مدرسه آماده شده بود، دریافت کند. پژوهشگر، که هنگام صرف ناهار در میان دانش‌آموزان حضور داشت و تلاش می‌کرد از این فرصت هم استفاده کرده، خود را به دنیای دانش‌آموزان نزدیک‌تر سازد، هنگام صرف ناهار با دانش‌آموزان، دریافت که در این زمان، دانش‌آموزان به گروه‌های گوناگونی تقسیم می‌شوند که این گروه‌بندی‌ها، نه یک برنامه از پیش طراحی شده، بلکه بر اساس طرحی خود به‌خودی و بدون برنامه‌ریزی شده صورت می‌گرفت؛ بدین بیان که دانش‌آموزان پسر در کنار هم و دانش‌آموزان دختر هم در کنار هم مشغول خوردن ناهار می‌شدند و به صورتی خود به‌خودی، گروه‌های خویش را بر اساس جنسیت‌های همسان خویش تشکیل می‌دادند. این مسئله در زمان اوقات فراغت و بازی دانش‌آموزان هم مشاهده می‌شد و پژوهشگر دریافت که دانش‌آموزان بدون برنامه پیشینی، هم‌بازی‌های خود را از میان افراد هم‌جنس خویش انتخاب می‌کنند و دختران با دختران، و پسران با پسران بازی می‌کنند.

نکته دیگر در خصوص بازی دانش‌آموزان این بود که دختران گرایش به بازی‌هایی داشتند که زد و خورد کمتری در آن قابل مشاهده بود و گونه‌ای همکاری در آن دیده می‌شد؛ همچون تاب بازی و یا وسط بازی که نیازمند همکاری تمامی دختران بود. از سوی دیگر، دانش‌آموزان پسر هم وارد بازی‌هایی می‌شدند که تا اندازه‌ای برخورد فیزیکی در آنها اجتناب‌ناپذیر بود و زد و خورد‌های فیزیکی میان آنها پیش می‌آمد؛ مانند بازی فوتبال.

قوم‌نگاری صورت گرفته در میان این دانش‌آموزان بیانگر آن است که آنها به آسانی با پژوهشگر ارتباط برقرار کرده، اطلاعات خویش را در دسترس وی قرار می‌دادند و با رویی باز با وی برخورد می‌کردند.

دانش‌آموزان به این فرد، که از نظر رنگ پوست و ظاهر با آنها متفاوت بود، همچون فردی بیرونی نمی‌نگریستند و زمینه مشارکت وی در فعالیت‌ها را فراهم می‌کردند و از این روی، پژوهشگر قادر بر این بود که با کمک خود دانش‌آموزان، که در اینجا به عنوان خبره و اطلاع‌رسان محلی اقدام می‌کردند، اقدام به کسب اطلاعات کند. این نکته‌ای است که پل و مریسون (۲۰۰۷) هم به آن توجه کرده و اشاره نموده‌اند که یکی از گونه‌های مفید کسب و ارائه اطلاعات در قوم‌نگاری، استفاده از خود افراد محلی برای کسب اطلاعات دست اول و سینه به سینه و همچنین پالایش اطلاعات به وسیله آنها در جهت پاک‌سازی اطلاعات و داده‌های نامرتب و مخدوش است؛ امری که در قوم‌نگاری مدرسه «امید» هم از آن استفاده شد و اطلاعات کسب شده توسط پژوهشگر در جریان بحث با خبرگان محلی، معلمان و دانش‌آموزان پالایش گردید و اطلاعات نامرتب، پالایش و حذف شد و یا اصلاح گردید.

نتیجه‌گیری

پیشگیری موضوعات فرهنگی، اجتماعی و به صورت کلی، موضوعاتی که مربوط به انسان‌هاست، می‌طلبند که با روش‌هایی مخصوص به خود و متفاوت از پدیده‌های فیزیکی و تجربی بررسی و واکاوی شوند. این نکته بدان ناظر است که پدیده‌های جهان اطراف ما همه یک سنخ نبوده و دارای تفاوت‌هایی انکارناپذیر با هم هستند که در هنگام بررسی و تبیین آنها، باید بدان‌ها توجه کرد و روش‌هایی مناسب برای پژوهش پیرامون آنها به کار گرفت. بدین روی، «قوم‌نگاری» یکی از روش‌هایی است که با موضوعات انسانی قرابت و نزدیکی فراوانی دارد و به سبب غوطه‌ور شدن در موضوع پژوهش و ارتباط نزدیکی که با مخاطب برقرار می‌کند و به عمق لایه‌های پنهان آن نفوذ می‌نماید، با موضوعات حوزه انسانی نزدیکی بیشتری دارد و برای بررسی پدیده‌های چند بُعدی، پیچیده، در هم تنیده و چند لایه - همچون آموزش و پرورش و فرهنگ زیرساز آن - کارایی زیادی دارد. آثار بزرگی که در یکی دو قرن اخیر بر اساس قوم‌نگاری نگاشته شده همین امر را نشان می‌دهد و بر ضرورت به کارگیری روش‌هایی همچون «قوم‌نگاری» در بررسی مفاهیم و پدیده‌هایی پیچیده تاکید دارد. بر اساس چنین ضرورت‌هایی بوده که پژوهشگر با استفاده از روش «قوم‌نگاری» به بررسی نزدیک و عمیق یکی از مدارس ابتدایی در کشور اوگاندا پرداخته و لایه‌های پنهان زندگی اجتماعی، دینی، فرهنگی، آموزشی و جنسی را در آن بررسی کرده است. یافته‌های قوم‌نگارانه پژوهش ارتباط و نزدیکی قوی فرهنگ حاکم بر مدرسه با فرهنگ‌های کلان‌تر در روستاها و شهرهای اطراف را نشان می‌دهد و بیانگر آن است که جوی که بر مدرسه و دست‌اندرکاران آموزشی آن حاکم است،

با جو مناطق اطراف وابسته بوده و تحت کنش و واکنش با آنها قرار دارد؛ به گونه‌ای که - مثلاً - دین‌داری مردمان بومی روستاهای اطراف و شیوه خاص مناجات آنها همراه با اجرای آهنگ محلی بر دین‌داری اعضای این مدرسه هم اثر گذاشته است و مناجات‌های شبانه‌ای که در این مدرسه و پیش از خواب صورت می‌گیرد، همراه با نواختن آهنگ محلی، مشابه مناطق اطراف صورت می‌گیرد و با آن مرتبط است. قوم‌نگاری صورت گرفته در این مدرسه اوگاندایی نشان‌دهنده ضرورت انجام چنین پژوهش‌هایی در کشور ایران است تا به وسیله آن، بتوانیم به لایه‌های پنهان زندگی اجتماعی، فرهنگی، دینی، و آموزشی معلمان و دانش‌آموزان پی‌برده، اثر آنها را بر کلاس‌های درس و فرایند آموزشی مدارس دریابیم و در صورت لزوم، به ارائه راه‌حل‌هایی برای مشکلات آموزشی و غیر آموزشی بپردازیم، تا از آسیب‌ها وارد شدن به فرایند آموزشی جاری در مدارس جلوگیری کنیم.

منابع

- ابراهیم زاده، عیسی، ۱۳۹۰، *فلسفه تربیت*. تهران، دانشگاه پیام نور.
- ایمانی، محمد تقی، ۱۳۸۱، «تحقیق قوم‌نگاری در رویکرد های کمی و کیفی تحقیق»، *دانشکده ادبیات و علوم انسانی، تبریز، دوره ۴۵، ش ۱۸۳-۱۸۴، ص ۳۷-۶۲*
- تبریزی، جعفر صادق ۱۳۹۰، «پژوهش های کیفی در آموزش» *پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۳ (۱)، ۵۴-۵۹*.
- خنیفر، حسین. مسلمی، ناهید ۱۳۹۶، *اصول و مبانی روش های پژوهش کیفی*، تهران، نگاه دانش.
- فاضلی، نعمت‌الله، طالبیان، حامد، ۱۳۹۱، «مصرف فرهنگی اینترنت و شکل نگرفتن هویت مجازی (مردم نگاری دانشجویان سه دانشکده ارتباطات، معماری و عمران)، *مطالعات فرهنگ ارتباطات*، سال سیزدهم، ش نوزدهم: ۵۵-۹۰.
- مطهری، مرتضی، ۱۳۶۴، *محمد خاتم پیامبران*، تهران، نشر صدرا.
- منادی، مرتضی، ۱۳۸۶، «مردم نگاری»، *روش‌شناسی علوم انسانی*، حوزه و دانشگاه، سال ۱۳، ش ۵۱ تابستان ۱۳۸۶، ص ۱۱۱-۱۳۰.
- نادری، احمد، و همکاران، ۱۳۹۵، «تحصیل در آن سوی مرزها: مردم نگاری تردید دانشجویان ایرانی در آلمان» *تحقیقات فرهنگی ایران، دوره نهم، ش ۲، ص ۱-۲۸*.
- نفیسی، نهال ۱۳۹۰، «مردم نگاری و نیم قرن تغییر و تحول در فرهنگ حرفه‌ای انسان شناسی» *پژوهش‌های انسان‌شناسی ایران*، سال ۱، ش ۱، ص ۶۱-۷۸.
- Carspecken, P, F, Walford, G (2001). *Critical Ethnography and Education*. UK: Elsevier Science Ltd.
- Derrida, J (2005). *Writing and Difference*, translated by Alan Bass. London and New York: Taylor & Francis e-Library.
- Dicks, B. Masey, B. Coffey, A. Atkinson, P. (2005). *Qualitative Research and Hypermedia, Ethnography for the Digital Age*. London: Sage Publications.
- Heidegger, M (1996). *Being and Time*. Translated by Joan Stambaugh. USA: State University of New York Press.
- Hine, C. (2000). *Virtual Ethnography*. London: Sage Publications.
- Ferna, E, W (1989). *Guests of the Sheikh. An ethnography of an Iraqi village*. New york: ANCHOR BOOKS.
- Freeman, D (2015). Techniques of happiness. Moving toward and away from the good life in a rural Ethiopian community. *Hau: Journal of Ethnographic Theory*. 5 (3): 157-176.
- iven, L. M (2008). *The sage encyclopedia of qualitative research methods*. Vol 1-2. USA. Sage publication.
- Grimshaw, A. Ravetz, A (2005). *Visualizing Anthropology*. UK: Intellect books
- Iteanu, A. Moya, I (2015). Mister D. Radical comparison, values, and ethnographic theory. *Hau: Journal of Ethnographic Theory*.5 (1): 113-136.
- Lambek, M (2016). On being present to history. Historicity and brigand spirits in Madagascar. *Hau: Journal of Ethnographic Theory*.6 (1): 317-341.
- Lucy, N. (2004). *A Derrida Dictionary*. MA: Blackwell publishing.
- Malinowski, W (2005). *Argonauts of the Western Pacific. An Account of Native Enterprise and Adventure in the Archipelagoes of Melanesian New Guinea*. London: Taylor & Francis e-Library.

- Neiburg, F (2016). A true coin of their dreams Imaginary monies in Haiti. *Hau: Journal of Ethnographic Theory*.6 (1): 75–93.
- Nencel, L (2001). *Ethnography and prostitution in Peru*. London: Pluto Press.
- Pole, C. Morrison, M (2003). *Ethnography for Education*. London: Open University Press.
- Riles, A (2012). Response, Power and truth in Japanese ethnography. *HAU: Journal of Ethnographic Theory*.2 (2): 398–401.
- Shimahara, N (2005). Anthroethnography: A Methodological consideration. In: *Qualitative Research in Education: Focus and Method*. Edited by Robert R Sherman and Rodman B Webb. Taylor and Francis e-Library: pp. 74-87.
- Ulmer, G (1985), *Applied Grammatology*. USA: The Johns Hopkins University Press.
- Uzendoski, Michael A. (2012). Beyond orality, Textuality, territory, and ontology among Amazonian peoples, *HAU: Journal of Ethnographic Theory*.2 (1): 55–80.
- Woods, P (2005). Educational Ethnography in Britain. In: *Qualitative Research in Education: Focus and Method*. Edited by Robert R Sherman and Rodman B Webb. Taylor and Francis e-Library: pp. 88-106.
- Woods, P (2005). Inside Schools Ethnography in educational Research. Taylor & Francis e-Library.
- Zheng, T (2009). *Ethnographies of prostitution in contemporary china*. USA: Palgrave Macmillan.

بررسی انتقادی «الگوی نگارش طرح و پایان‌نامه» در حوزه‌های علمیّه

مصطفی همدانی / مدرس حوزه علمیّه قم

دریافت: ۱۳۹۷/۰۳/۰۷ - پذیرش: ۱۳۹۷/۰۸/۲۲

ma13577ma@gmail.com

چکیده

پایان‌نامه‌نویسی، یکی از فعالیت‌های علمی - پژوهشی طلاب، در سطوح عالی حوزوی سطح ۳ و ۴ است که در این مرحله، انتظار می‌رود قدرت نویسندگی و توانایی آنان در تولید دانش دینی نو، شکوفا شود. حوزه علمیّه الگویی، برای نگارش پایان‌نامه طلاب تدوین کرده است که طلاب ملزم به رعایت آن هستند. این الگوها، دارای اشکال‌های روش‌شناختی متعدد هستند. این مقاله، به نقد این الگوها اختصاص دارد و با استفاده از روش توصیفی - تحلیلی، در سه بخش سامان یافته است: در بخش نقد صوری، به اشکالات ظاهری از ایرادات املائی الگوها بر اساس مصوب فرهنگستان زبان و ادب فارسی و نیز اشکال‌های قلم‌ها پرداخته و در بخش نقد ساختاری، نگاهی به نواقص «ارائه منطقی محتوا» در این الگوها دارد. نقد محتوایی، بخش آخر این مقاله انتقادی است که در هشت محور به اشکالات این الگوها، مانند ابهام در برخی مفاهیم، اصرار بی‌مورد بر لزوم ارائه فرضیه در همه پایان‌نامه‌ها، ارجاع‌دهی نادرست و... پرداخته است.

کلیدواژه‌ها: حوزه علمیّه، پایان‌نامه، الگوی پایان‌نامه نویسی حوزه علمیّه، نقد الگوی پایان‌نامه نویسی.

قرآن کریم فرموده است: «سُرِّبَهُمْ آيَاتِنَا فِي الْأَفَاقِ وَ فِي أَنْفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ أَو لَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ؟» ما به زودی آیات خود را در آفاق جهان و نفوس بندگان کاملاً هویدا و روشن می‌گردانیم تا ظاهر و آشکار شود که تنها خدا است که حق است. آیا حقیقتی که بر همه موجودات عالم پیداست، کافی نیست که پروردگار تو باشد؟! (فصلت: ۵۳). «تحقیق» در لغت عبارت از این است که محقق بیابد چه چیزی حق است (ابن منظور، ۱۴۱۴، ص ۱۰-۴۹) و در عرف قرآن کریم، یافتن حق عبارت است: از مطالعه آیات الاهی برای درک حضور گسترده ذات حق، در گستره عالم، که البته این وجود مقدس، همه عالم را پر کرده و جایی برای غیر باقی نگذاشته است: «هُوَ الْأَوَّلُ وَالْآخِرُ وَالظَّاهِرُ وَالْبَاطِنُ وَ هُوَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ»؛ تنها اوست اول و آخر و ظاهر و باطن. (حدید: ۳) و: «اللَّهُمَّ إِنِّي أَسْأَلُكَ... بِأَسْمَائِكَ الَّتِي مَلَأْتَ أَرْكَانَ كُلِّ شَيْءٍ» پروردگارا؛ از تو می‌خواهم به اسماءت که سراسر وجود هر چیز را فراگرفته است (کفعمی، ۱۴۱۸، ص ۱۸۸). ادراک این حقیقت متعالی، عبارت است از: هدف اصلی خلقت همه آفریده‌ها، «اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ سَبْعَ سَمَاوَاتٍ وَمِنَ الْأَرْضِ مِثْلَهُنَّ يَتَنَزَّلُ الْأَمْرُ بَيْنَهُنَّ لِيَتَلَمَّسُوا أَنَّ اللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ وَأَنَّ اللَّهَ قَدْ أَحَاطَ بِكُلِّ شَيْءٍ عِلْمًا»؛ خدا آن کسی است که هفت آسمان را آفرید و مانند آن آسمان‌ها، از (هفت طبقه) زمین خلق فرمود و امر نافذ او در بین هفت آسمان و زمین نازل می‌شود تا بدانید که خدا بر هر چیز توانا و به احاطه علمی بر همه امور عالم آگاه است (طلاق: ۱۲). بدین سان، علم و دانشی از منظر قرآن کریم شرف و فضیلت یافته است که به این مرتبه از وجود مقدس الاهی متعلق باشد، یا در راستای رسیدن به آن باشد.

آن چه امروز در حوزه‌های علمیه، به عنوان نگارش رساله علمی رواج یافته است، توسعه دادن به دانش بشر، در راستای ادراک این حقیقت متعالی معرفتی است؛ زیرا پژوهش در تعلیم و تعلم علوم و معارف قرآن و حدیث، در مرحله وجود کتبی و لفظی این معارف، خود نازله‌ای از آن تحقیق برتر است که با آموزش آداب بندگی، انسان را آماده آن تعلیم الاهی می‌کند: «وَاتَّقُوا اللَّهَ وَ يُعَلِّمَكُمُ اللَّهُ»؛ تقوا داشته باشید تا خدا به شما بیاموزاند (بقره: ۲۸۲). از این رو، این رساله‌نگاری به عنوان فراهم کننده مسیر عبادت الاهی و بسترساز تعلیم والای معنوی، دارای اهمیت فراوان است. البته لازم است در گسترش کمی و ارتقای کیفی آن کوشش فراوان مبذول شود.

این مقاله، در راستای هدف مذکور، به بررسی انتقادی، الگوی ارائه شده از سوی مرکز مدیریت حوزه علمیه قم، به عنوان الگوی نگارش طرح تحقیق و پایان نامه، در سطح سه و سطح چهار حوزه‌های علمیه می‌پردازد. از آنجا که هدف این مقاله، بررسی انتقادی به برای اصلاح و ارتقای کیفی این الگوها است و فرصت این مقاله نیز اجازه پرداختن به ابعاد صحیح این الگوها را نمی‌دهد، بدون اشاره به ابعاد مثبت این الگوها، تنها به نکات انتقادی در این الگوها می‌پردازد.

الگوهای یاد شده بر روی وبگاه مرکز مدیریت حوزه علمیه قم (<http://www.hawzahqom.ir/news/hawzahqom>) به نشانی‌های زیر موجود است:

- الگوی اول: صفحه اصلی < معاونت آموزش > اداره مدارک علمی حوزه علمیه استان قم < اخبار > راهنمای تکمیل طرح و شیوه نگارش رساله علمی.

- الگوی دوم: صفحه اصلی < معاونت آموزش > اداره مدارک علمی حوزه علمیه استان قم < اخبار > ثبت نام، پیشنهاد موضوع و اساتید راهنما و مشاور، تهیه طرح رساله، تدوین رساله، برگزاری جلسه دفاعیه و صدور مدرک. این تحقیق، از نوع توصیفی - تحلیلی است که «علاوه بر تصویر آن چه هست، به دلایل چگونه بودن و چرایی وضعیت مسئله و ابعاد آن می‌پردازد. جزئیات مسئله تحقیق را با کلیاتی که در مباحث نظری تحقیق، به عنوان چارچوب استدلال خود تدوین می‌کند، ربط می‌دهد و نتیجه‌گیری می‌کند» (حافظنیا، ۱۳۸۶، ص ۶۱ - ۵۹). روش به کار رفته در این مقاله، روش اسنادی است. روش اسنادی، روشی است که از آغاز تا انتها، بر مطالعه کتب و اسناد و نرم افزارهای حاوی متون علمی مبتنی است و با ابزارهایی مانند فیش و جدول و فرم و... به کمک استدلال عقلی، به بررسی متون برای دست یافتن به پاسخ سؤال می‌پردازد (حافظنیا، ۱۳۸۶، ص ۱۶۴ - ۱۷۲).

تا آنجا که این قلم اطلاع دارد، جز دسته‌گریخته‌هایی که در میان مصاحبه‌ها و سخنان شفاهی برخی استادان حوزه پیدا شده و می‌شود، الگوی مورد بررسی در این تحقیق مورد ارزیابی و نقد قرار نگرفته است.

نقد صوری الگوها

الگوهای ارائه شده دارای چند اشکال صوری هستند:

همان‌طور که گفته شد، حوزه علمیه قم، الگوها را در دو بخش مختلف از وبسایت قرار داده است که این دو بخش در عنوان و نیز در برخی مطالب خود، دارای تداخل هستند و از این جهت، نظم منطقی در ساختار آنها مراعات نشده است. بخش اول الگو، «راهنمای تکمیل طرح و شیوه نگارش رساله علمی» است که خود مشتمل بر مطالبی درباره تهیه طرح و نگارش رساله علمی است. بخش دوم نیز «ثبت نام، پیشنهاد موضوع و اساتید راهنما و مشاور، تهیه طرح رساله، تدوین رساله، برگزاری جلسه دفاعیه و صدور مدرک» است که در صفحه‌ای دیگر، از وبسایت قرار دارد و پاره‌ای از دستورالعمل‌های مربوط به طرح و رساله، از جمله قلم‌ها در این بخش قرار دارد و بخشی از مطالب قبل، از جمله اجزای کلی رساله در این بخش هم تکرار شده است.

این دو الگو، در یک مورد با هم تعارض نیز دارند. در «نحوه نوشتن ارجاعات در پاورقی» در الگوی

دوم نوشته‌اند:

نام خانوادگی نویسنده، نام کوچک نویسنده، سال انتشار، عنوان کتاب (مقاله، گزارش یا پایان نامه)، نام ناشر، مجله، سمینار یا مؤسسه علمی که مقاله در آن چاپ شده و یا نام دانشگاهی که پایان نامه در آنجا ارائه گردیده است. در پایان، شماره صفحه یا صفحاتی که مطلب مورد نظر از آن استخراج شده است (برای مثال، حسینی، احمد، ۱۳۸۱، روزه در قرآن، انتشارات هدف، ص ۹۱ (یا ص ۹۱ - ۹۵). در صورت استفاده از مطالب موجود در سایت‌های اینترنتی، لازم است دقیقاً همان آدرس موجود در نوار آدرس را در پاورقی بیان نمایید.

اما در الگوی اول، در روش نگارش ارجاعات در پاورقی نوشته‌اند:

الف. در ارجاع به قرآن مجید، نام سوره، شماره سوره و آیه به صورت ذیل ذکر شود: سوره بقره: ۲، آیه ۵.

ب. در ارجاع به کتب حدیثی، ذکر عنوان باب و شماره حدیث ضروری است.

ج. در ارجاع به سایر کتاب‌ها، به یکی از دو صورت عمل شود: نام کتاب داخل گیومه، پس از آن، شماره جلد و

پس از آن، شماره صفحه. یا: شهرت و نام مؤلف، پس از آن، نام اثر و شماره جلد و شماره صفحه.

در ارجاع به مقالات، لازم است نام مؤلف، عنوان مقاله، عنوان مجله، سال نشر، شماره مجله و صفحه مجله

بیان شود.

در صورت تکرار ارجاع به یک منبع - بدون فاصله - می‌توان از کلمه «همان مدرک» استفاده نمود.

همان‌طور که در مقایسه این دو الگو دیده می‌شود، هیچ یک کامل‌تر از دیگری نیستند، بلکه مکمل هم

هستند؛ یعنی برخی الگوها در هر کدام از اینها وجود دارد که در دیگری نیست و اینجا است که طلبه سردرگم

می‌شود و ممکن است یک الگو را در نظر بگیرد و از دیگری، غفلت کند. به‌علاوه، نفس این یک‌دست بودن، با

روح الگو و قاعده‌سازگار است. اشکال‌هایی نیز در روش ارجاع در این دو الگو وجود دارد که در نقد محتوایی بیان

خواهد شد.

این الگوها تأکید دارند که «باید از لغت فصیح و رسم‌الخط رایج و مصوب فرهنگستان پیروی نمود». و

همچنین: «پیراستگی از اغلاط تایپی، از محسنات یک رساله خوب بشمار می‌رود». اما خود از تعبیر «به‌شمار» در

این سطر استفاده کرده است که بر خلاف مصوب فرهنگستان است؛ زیرا طبق مصوب فرهنگستان، این عبارت

چنین نگاشته می‌شود «به‌شمار» (ذوالفقاری، ۱۳۹۲، ص ۶۳؛ شعار، ۱۳۹۲، ص ۹؛ فرهنگستان، ۱۳۸۹، ص ۲۲). در

این الگوها، تعابیر نادرست دیگر چون «همطراز» و «اینصورت» و «پیشداوری» نیز وجود دارد که صحیح نیستند و

باید جدا از هم نوشته شوند (فرهنگستان، ۱۳۸۹، ص ۲۳:۲۱؛ شعار، ۱۳۹۲، ص ۱۴۷-۱۴۴).

استفاده از قلم‌هایی جهت عناوین که این هرگز تناسبی با عنوان‌ها ندارند. مانند استفاده از قلم «B Traffic» برای تیتیر دوم که فوتی تزئینی است و در متون علمی جایی ندارد.

این الگوها، قلم مناسبی برای متن فارسی رساله نیز انتخاب نکرده‌اند؛ زیرا قلم مصوب برای متن فارسی رساله، اغلاط تاپیی فراوان در رساله ایجاد می‌کند. قلم متن فارسی و پاورقی فارسی رساله، که در این الگو مورد استفاده است، قلم «B Lotus» است که این قلم، «تاء» گرد را بدون نقطه و به شکل «ة» می‌نویسد. البته این مشکل در متون عربی وجود ندارد؛ زیرا متن عربی را با قلم «B Badr» می‌نویسند. اما می‌دانیم که در نام بسیاری از کتاب‌های علمی حوزوی، کفایه/آخوند خراسانی و عده شیخ طوسی و... تاء گرد وجود دارد. در رفع این مشکل، پیشنهاد می‌شود مسئولان محترم، قلمی خاص برای رساله‌های علمی حوزوی تولید کنند که کار پیچیده‌ای هم نیست؛ زیرا قلم‌هایی چون «B Badr» نیز که تاء گرد را درست می‌نویسند، برای زبان عربی ساخته شده‌اند که هاء همزه دار را نمی‌نویسد و آن را با تاء گرد تبدیل می‌کند و قلم‌هایی چون «B Lotus»، «B Nazanin» و نیز که هاء همزه دار را درست می‌نویسد، برای زبان فارسی تولید شده و تاء گرد را نمی‌نویسد.

نقد ساختاری الگوها

سازمان عبارت است از: مجموعه‌ای که اجزای آن ارتباط متقابل دارند و هیچ جزئی جدا از کل مجموعه نمی‌تواند کار خود را انجام دهد. در یک متن علمی، هم باید نوعی انسجام در متن برقرار باشد (ملکی، ۱۳۸۰، ص ۹۲)، همچنین، محققان در توالی و ترتیب مطالب نیز شیوه طبیعی (natural sequence) را پیشنهاد می‌کنند که عبارت است از: شیوه منطقی (آرمند، ۱۳۸۴، ص ۴۸) و در الگوهای ارائه شده، این شیوه منطقی و انسجام، در برخی موارد دارای اشکال است:

در این الگوها، بیان اهمیت و ضرورت تحقیق را بعد از سوالات تحقیق قرار داده‌اند و فرضیه هم پس از اهمیت جای دارد. برخی روش‌شناسان، این شیوه را توصیه کرده‌اند (دلاور، ۱۳۸۶، ص ۳۳۸). اما برخی دیگر، جایگاه فرضیه را پس از سوالات بیان کرده‌اند (نادری و سیف نراقی، ۱۳۸۸، ص ۱۵۰). اما از آنجا که هر فرضیه، در پاسخ به یک سؤال فرعی باید ارائه شود و باید بین فرضیه‌ها و سوالات فرعی، یک تناظر صوری باشد (حافظنیا، ۱۳۸۶، ص ۱۱۶)، نظر دوم دارای رجحان منطقی است. لذا پیشنهاد می‌شود جایگاه فرضیات به پس از سوالات تحقیق منتقل شود.

این الگوها، در ذیل عنوان «بیان اهمیت و ضرورت تحقیق»، از تبیین اهداف و ضرورت سؤال و عنوان تحقیق سخن گفته‌اند. حال آنکه اهداف، غیر از ضرورت است (حافظنیا، ۱۳۸۶، ص ۱۰۷).

در این الگوها نوشته‌اند: هر رساله علمی حوزوی، باید در یکی از موضوعات دینی و با محوریت مسائل دینی باشد. به عبارت دیگر، رساله علمی حوزوی باید به تبیین و تحلیل صحیح و یا مستدل نمودن گزاره‌های دینی، دفاع از اندیشه‌های دینی و یا ارائه راهکارهای علمی، یا عملی در حوزه دین بپردازد. بنابراین، موضوعاتی که به مسائل خاص علمی پرداخته و ارتباطی با دین ندارند، - چه در حوزه علوم انسانی و چه در علوم تجربی و ریاضی، - پذیرفته نمی‌شوند. از سوی دیگر، موضوع رساله علمی حوزه مبارکه، باید با مباحث، اهداف و رسالت‌های حوزه علمیه هماهنگ باشد.

عبارت آخر این جمله، یعنی «رساله علمی حوزه مبارکه باید با مباحث، اهداف و رسالت‌های حوزه علمیه هماهنگ باشد»، مبهم است؛ مگر اینکه آن را شرح و تکرار محتوای سطرهای پیش آن بدانیم که در هر دو صورت، نیاز به اصلاح دارد.

اشکال فوق در ضمیمه دستورالعمل تدوین رساله علمی نیز وجود دارد که در بند ۷، که درباره ساختار و شکل صوری رساله است، نوشته شده است:

رساله باید از بخش‌های منطقی یا فصل‌بندی متناسب با پیش‌فرض‌ها و سؤالات و موضوع رساله، برخوردار باشد و در پایان هر بخش و فصل، حاصل بحث به صورت روشن بیان شود.

اما در ادامه در بند ۸، که محتوای رساله است، یک بند هم به اصول نگارش محتوا اضافه کردند: در تدوین رساله باید انسجام کامل بین مطالب رعایت شود. در حالی که بند هفتم نیز درباره انسجام منطقی رساله بود. بنابراین، الگو خود در این موارد، فاقد انسجام منطقی است.

در برخی عبارات و جملات، این الگوها نارسائی منطقی وجود دارد و این مشکل، موجب سردرگمی است: مانند «معمولاً پاسخ سؤالات فرعی، محتوای فصول یک تحقیق را تشکیل می‌دهد» که صحیح آن چنین است: «معمولاً پاسخ هر سؤال از سؤالات فرعی، محتوای یک فصل از فصول تحقیق را تشکیل می‌دهد.» و مانند: «در فصل اول آن، بحث از واژه‌ها و لغات کلیدی مربوط به عنوان بحث لغوی و اصطلاحی آنها ذکر شود» که قسمتی که زیر آن خط کشیده شده، زائد و مبهم‌کننده است، مگر اینکه چنین باشد: مربوط به عنوان و بحث لغوی و اصلاحی آنها...»

نقد محتوایی الگوها

درونمایه الگوهای مذکور، دارای برخی نقائص است که در این بخش از مقاله، به این نقایص پرداخته می‌شود. خروج از الگوهای متعارف و ورود به مباحث روش تحقیق این الگوها، توضیحاتی می‌دهند که تحقیق علمی

ارزشمند چگونه است؟ سؤال محور بودن تحقیق به چه معنا است؟ سؤال اصلی چیست؟ فرضیه چیست و تفاوت آن با پیشداوری و پیش‌فرض و این مباحث، مباحثی است که باید در درس روش تحقیق به آن پرداخته شود که متأسفانه این درس مهم، در حوزه‌های علمیه وجود ندارد. روشن است که برگزاری جلساتی پیش از نگارش پایان‌نامه، با عنوان «کارگاه»، هرگز جای این درس را نمی‌گیرد. البته این معضلی نیست که تنها حوزه به آن مبتلا باشد و دانشگاه از آن مبرا؛ زیرا گرچه در دانشگاه این درس وجود دارد، اما «از دروسی است که حاشیه‌ای و مظلوم واقع می‌شوند. اگر درسی چون انشای فارسی در دوره دبیرستان چنین وضعیتی داشته باشد، بی‌شک درس «روش تحقیق» در دوره دانشگاهی، همتای آن خواهد بود. در تدریس این درس، برای پر کردن ساعات کار استادان موظف یا تمرین اساتید تازه‌کار استفاده می‌شود. از نظر متن نیز شرح درس مشخصی برای رشته‌ها وجود ندارد و معمولاً از سرفصل‌های یکسان استفاده می‌شود، با اینکه منطقاً باید هر درس، روش تحقیق خاص خود را داشته باشد.» (محمودی، ۱۳۸۷، ص ۳۲۴)

پیشنهاد می‌شود این مباحث که موجب گستردگی الگوها و در نتیجه، گم شدن هدف و پیام اصلی الگو است، حذف شوند و به اقتضای ذاتی الگو، که همان بیان سازمان طرح و رساله است، اکتفا شود. اگر هم بنا است مدیران محترم، این مباحث را به طلبه یاد بدهند، تا جای درس روش را پر کنند، افزون بر اینکه، این هدف با این مختصر اشارات دست‌یافتنی نیست. پیشنهاد می‌شود این مطالب در فابلی یک صفحه‌ای (مشمول بر مطالب روش‌شناختی در این الگو، یا چند صفحه‌ای جداگانه به عنوان آموزش قرار دهند.

در این الگو، در توصیف منابع تحقیق از مفاهیمی کلی، مانند «معتبر» و «دست‌اول» استفاده کرده و در شرح آنها نوشته‌اند: مقصود این است که «دقیق» و «قابل اعتماد» باشد. که این تعریف خود امری مبهم است، با اینکه معرف باید اجلی از معرف باشد؛ چه کسی باید تعیین کند یک تحقیق از منابع دقیق و قابل اعتماد استفاده کرده است، یا خیر؟

در مورد منبع دست اول، دو گونه تعریف ارائه شده است: منبعی دست اول است که شامل بیان و زبان خود مولف و نظریه‌پرداز باشد (سید احمد رهنمایی، ۱۳۸۴، ص ۶۷). منبعی است که چگونگی به وقوع پیوستن پدیده، توسط کسی گزارش می‌شود که خود در آن حضور داشته یا آن را مشاهده کرده است (دلاور، ۱۳۹۲، ص ۹۸). که ظاهراً الگو از این دو تعریف که متعارف هم هستند، عبور کرده است؛ اما خود نیز تعریف واضحی ارائه ننموده است. به نظر می‌رسد، بهتر است در این مورد و امثال آن، یا تعریفی جامع ارائه شود و یا به نظرات استادان راهنما و مشاور، در اعتبارسنجی منبع اعتماد شود. همان‌طور که یکی از راه‌های چهارگانه در تأمین اعتبار از نظر روش‌شناسان امروز، که شیوه‌ای عقلایی نیز محسوب می‌شود، اعتبار صوری (Face Validity) است که عبارت

است از: داوران صالح و ماهر، صلاحیت تحقیق را تأیید و اعلام کرده‌اند که یافته‌های تحقیق جزئی از دانش علمی است (رایف، ۱۳۸۱، ص ۱۵۶) و استاد راهنما و مشاور نیز در این جایگاه، به نوعی داوری می‌کنند، بلکه در حوزه علمیه، که از قدیم پرورش طلاب به دست استادان و با تکیه بر ایشان بوده است، محوریت استادان راهنما و مشاور دارای اهمیت خاص است. برخی بزرگان نیز از همان آغاز، که نگارش رساله علمی در حوزه‌ها شروع شده بود، بر اهمیت استاد راهنما در این فرایند تأکید زیادی داشتند (جناتی، ۱۳۷۴، ص ۸۷).

در این الگو، گاهی سخن از «سؤال اصلی» است و گاهی «سؤالات اصلی» و حال آنکه سؤالات اصلی در تحقیق معنا ندارد. هر تحقیق تنها یک سؤال اصلی دارد. البته این سؤال، می‌تواند به چند سؤال فرعی تبدیل شود و حتی آن سؤالات فرعی نیز می‌توانند به سؤالات فرعی‌تر خرد شوند. بی‌معنایی تعبیر «سؤالات اصلی»، نه در اشکال منطقی آن، بلکه در اشکال کارکردی آن است؛ زیرا تحقیقی که دو یا چند سؤال اصلی داشته باشد، دو یا چند تحقیق است و اساساً توصیه مؤکد روش‌شناسان، بر مشخص بودن سؤال تحقیق در یک عبارت کوتاه و ساده است (کیوی و کامنهود، ۱۳۸۹، ص ۲۲ - ۲۵).

توصیه و تأکید در رابطه با ویرایش، به معنای نقطه گذاری و سجاوندی در این الگوها وجود ندارد. گرچه این مقاله، با طرح، این دست مسائل در متن الگو مخالف است و دو مورد از مخالفت خود را نیز در این مقاله بیان کرده است، اما تا زمانی که در الگو، مباحث روش تحقیق و نگارش وجود دارد و از آن تفکیک نشده است، لازم است این قانون نیز باشد.

اصرار بر لزوم ارائه فرضیه و نیز مطالبه آن در کلیه جلسات دفاع، از نقاط ضعف این الگوها است؛ زیرا معمولاً اعتقاد بر این است که لزوم ارائه فرضیه، تنها در تحقیقات تبیینی است (دلاور، ۱۳۸۶، ص ۷۶)؛ یعنی لااقل دو متغیر در آنها حضور دارند (محمدی‌مهر، ۱۳۸۷، ص ۹۶). بلکه برخی معتقدند: کارکرد فرضیه در اموری چون حذف متغیرهای مداخله‌گر و کمک به کمی‌سازی متغیرها است (ویمر و دومینیک، ۱۳۹۱، ص ۴۵۴). اما از این دیدگاه افراطی که بگذریم، یک چیز مسلم است و آن اینکه متن الگوی حوزه علمیه نیز تأکید بر وجود متغیرها و رابطه بین آنها دارد:

فرضیه، عبارت است از: حدس و گمان اندیشمندانه درباره ماهیت، چگونگی و روابط بین پدیده‌ها، اشیاء و متغیرهایی که محقق را در تشخیص نزدیک‌ترین و محتمل‌ترین راه، برای کشف مجهول کمک می‌کند. اما در غیر از تحقیقات تبیینی، که رابطه بین دو متغیر بررسی نمی‌شود، مسئله یا موضوع پژوهش، فقط به صورت سؤال بیان می‌شود (بیابانگرد، ۱۳۸۶، ص ۶۵). محقق هم در پایان پژوهش به آنها پاسخ می‌دهد (دلاور، ۱۳۸۶، ص ۷۴). در این میان، برخی معتقدند این اعتقاد رایج در جامعه علمی ایران، از اصل نادرست است و فرضیه در تحقیقات

توصیفی نیز دارای تصور و بلکه لازم است. اساساً تحقیق بدون فرضیه، نمی‌تواند مطالعه علمی باشد، بلکه تنها جمع‌آوری داده‌های خام و آمارگیری و جدول‌خوانی است. در این دیدگاه، فرضیه در تحقیقات توصیفی عبارت است از: پاسخ نظری به سؤالات در قالب گزاره‌های توصیفی‌ای که از نظریه استنتاج می‌شود (ساعی، ۱۳۸۷، ص ۶۶). این پاسخ یا پاسخ‌ها، از حدس محقق ناشی هستند (همان، ص ۶۳). به نظر می‌رسد، مسیر درست این است که اصرار و الزام به ارائه فرضیه، کار درستی نیست. همان‌طور که نفی فرضیه در تحقیقات غیر تبیینی نیز نادرست است. بنابراین، ارائه فرضیه در صورت امکان، لازم است. همان‌طور که آقای دلاور استاد روش‌شناس معتقدند: توصیه شده است در تحقیقات توصیفی هم در شرایطی که امکان آن وجود دارد، پژوهش‌گر به تدوین و صورت‌بندی فرضیه اقدام کند، تا از مزایای آن بهره‌برد (دلاور، ۱۳۸۶، ص ۷۲).

اما فرضیه توصیفی چیست؟ فرضیه توصیفی یکی از اقسام فرضیه است که تشریحی نیز نام دارد. این فرضیه، برای تشریح و توصیف یک پدیده، با توضیح حالتی خاص از آن بیان می‌شود. این حالت، می‌تواند داشتن نسبتی معین، عددی مشخص، موقعیتی ویژه و... برای آن پدیده باشد. مانند: متوسط درآمد خانوارهای ایرانی در هر ماه، فلان قدر است. یا: دیدگاه امام خمینی علیه السلام، درباره توسعه اقتصادی با دیدگاه اقتصاددانان غرب متفاوت است (عزتی، ۱۳۸۹، ص ۱۲۱).

بنابراین، بر فرض لزوم ارائه فرضیه در همه تحقیقات توصیفی نیز الگو دارای اشکال است؛ زیرا تعریفش از فرضیه، بیان رابطه بین «دو متغیر» است.

یک اشکال عمومی به روش ارجاع، این است که: آنچه در این الگوها، درباره روش ارجاع موجود است، کامل نیست و گونه‌های مختلف ارجاع مانند تعدد نویسندگان، ارجاع به دانش‌نامه‌ها، ارجاع به اسناد تصویری و... را شامل نیست. بنابراین، بهتر است در این زمینه تجدید نظر شود و پیشنهاد این مقاله، همان‌جا نمودن این مباحث در درسی خاص، به نام روش تحقیق (فراتر از کارگاه) و یا درج آنها به‌طور کامل، در فایلی دیگر است که پیش‌تر بیان شد.

اشکال دوم روش ارجاع در این الگوها، روش ارجاع‌دهی به مقالات است. همان‌طور که پیش‌تر گفته شد، در الگوی اول درباره ارجاع به مقالات، چنین نظام ارجاعی تعیین شده است:

نام مؤلف، عنوان مقاله، عنوان مجله، سال نشر، شماره مجله و صفحه مجله بیان شود.

اما این الگو درست نیست؛ زیرا از یک سو، عیناً این ارجاع در کتابنامه هم تکرار می‌شود. این تکرار، لغو است. از سوی دیگر، در روش‌های معمول در ارجاع به مقالات نیز هرگز لزومی به نام بردن از عنوان مقاله و مجله و شماره مجله در ارجاع درون متن نیست، بلکه این مؤلفه‌ها را تنها در کتابنامه بیان می‌کنند. (حافظ‌نیا، ۱۳۸۶، ص ۲۷۷).

اگر هم در برخی الگوها، از درج آدرس کامل در پاورقی صحبت شده است، تنها یکبار و برای اولین بار است (سید احمد رهنمایی، ۱۳۸۴، ص ۶۴).

اشکال سوم در روش ارجاع در این الگوها، ایراد در روش ارجاع به سایت‌های اینترنتی است. این الگو، در روش ارجاع به سایت نوشته است: آدرس سایتی که مطلب در آن است، به همان شکل از نوار آدرس کپی شود. این روش ارجاع اینترنتی، هرگز معمول نیست و اساساً در بسیاری از موارد، آنچه ما در نوار آدرس مرورگر می‌بینیم، غیر از کپی آن است که بسیاری از دلان‌های مورد اقتضای زبان وب را دربر دارد. مثلاً اگر همین آدرس الگوی اول که بر روی سایت حوزه است، از نوار آدرس آن کپی شود، به شکل زیر است:

<http://www.hawzahqom.ir/news/hawzahqom>

روشن است که چنین آدرسی مطلوب نیست، بلکه همان آدرس وبسایت یعنی؛ «www.hawzahqom.ir» در آدرس فوق، به اضافه نوع رسانه و نام نویسنده مطلب و تاریخ نشر آن، بر روی وبسایت و تاریخ مشاهده را درج می‌کنند (بیابانگرد، ۱۳۸۶، ج ۲، ص ۲۲۳؛ حافظ‌نیا، ۱۳۸۶، ص ۲۷۹).

نتیجه‌گیری

این مقاله با نقد الگوهای پایان‌نویسی در حوزه مقدسه علمیه، ضمن بر شمردن نقاط ضعف آنها از نظر صوری، ساختاری و محتوایی، به پیشنهادهایی در این زمینه دست زده است که مهم‌ترین آنها به این شرح است:

- وارد کردن درس روش تحقیق، به عنوان پیش‌نیاز الزامی پایان‌نامه، بلکه در متون مصوب شورای عالی حوزه علمیه و نگارش متن مناسب با اقتضای تحقیق در علوم اسلامی.

- ادغام دو الگوی موجود و تولید یک الگوی مجزا در یک الگوی یک‌دست؛ زیرا این دو الگو، هم دارای تداخل منطقی و عنوانی هستند و هم مطالبی در یکی وجود دارد که در دیگری نیست. با اینکه در عنوان هر دو، روش نگارش طرح و رساله وجود دارد.

- اصلاح اغلاط تایپی و املائی در الگوها که هر یک از آنها در جلسات دفاع و داوری اثر مستقیم بر روی نمره نویسنده دارد.

- بررسی علمی بیشتر در مبانی روش‌شناختی طرح‌نویسی و پایان‌نامه‌نگاری در حوزه‌های علمیه و مشورت با کارشناسان روش‌شناس.

- توجه به اقتضای خاص رساله‌نویسی در حوزه‌های علمیه، به خصوص بهره‌بردن از روش‌های عالمان گذشته.

- بازبینی در الزام نویسندگان، به ارائه فرضیه و مختار نهادن ارائه فرضیه، بر حسب مقتضای تحقیق. بازبینی در روش‌های ارجاع به مقالات و به سایت‌ها و نیز تدوین نظام ارجاع کامل که همه منابع مکتوب و دیجیتال ... را شامل شود. البته بومی‌سازی نظام ارجاع کاری خوب است، منتهی باید این کار به شکل منطقی صورت گیرد. علاوه بر کارکرد خاص در علوم اسلامی، استدلالی علمی از آن پشتیبانی کند، نه اینکه تلقی نادرست (مانند ارجاع به مقاله که بر لغو بودن روش آن در الگو استدلال شد) درست شود. تأکید بیشتر بر محوریت استاد راهنما و در کنار وی، استاد مشاور در پایان‌نامه به عنوان دو عامل تأمین اعتبار صوری پایان‌نامه.

منابع

- ابن منظور محمدبن مکرّم، ۱۴۱۴، *لسان العرب*، چ سوم، بیروت، دار صادر.
- آرمند، محمد، ۱۳۸۴، «ملاحظات در نگارش متون درسی»، *سخن سمت*، ش ۱۴، صص ۵۵ - ۴۵.
- بیابانگرد، اسماعیل، ۱۳۸۶، *روش‌های تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی*، چ دوم، تهران، نشر دوران.
- جناتی، محمد ابراهیم، ۱۳۷۴، *ادوار فقه و کیفیت بیان آن*، تهران، کیهان.
- حافظنایا، محمدرضا، ۱۳۸۶، *مقدمه‌ای بر روش تحقیق در علوم انسانی*، تهران، سمت.
- دلاور، علی، ۱۳۸۶، *روش‌های تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی*، چ دوم، دانشگاه پیام نور.
- ۱۳۹۲، مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی، تهران، رشد.
- ذوالفقاری، حسن، ۱۳۹۲، *راهنمای ویراستاری و درست‌نویسی*، چ سوم، تهران، نشر علم.
- رایف، دانیل و همکاران، (۱۳۸۱)، *تحلیل پیام‌های رسانه‌ای (کاربرد تحلیل محتوای کمی در تحقیق*، ترجمه مه‌دخت بروجردی علوی، تهران، سروش.
- ساعی، علی، ۱۳۸۷، *روش تحقیق در علوم اجتماعی*، چ دوم، تهران، سازمان سمت.
- رهنمایی، سید احمد، ۱۳۸۴، «پایان‌نامه نویسی، (مجموعه مقالات)»، چ دوم، مؤسسه آموزش پژوهش امام خمینی (ره)، قم.
- شعار، جعفر، ۱۳۹۲، فرهنگ املائی و دستور خط فارسی (بر پایه مصوبات فرهنگستان زبان و ادب فارسی، تهران، نشر سخن.
- عزتی، مرتضی، ۱۳۸۹، «روش تحقیق در علوم اجتماعی»، مرکز پژوهش‌های اقتصاد و انتشارات نور علم، تهران، چ پنجم (ویرایش سوم).
- فرهنگستان زبان و ادب فارسی، دستور خط فارسی مصوب، ۱۳۸۹، نشر فرهنگستان، چ نهم.
- کیوی، ریمون و لوک وان کامپنهود، ۱۳۸۹، «روش تحقیق در علوم اجتماعی»، ترجمه دکتر عبدالحسین نیک‌گهر، تهران، چ پنجم، توتیا.
- کفعمی، ابراهیم‌بن علی عاملی، ۱۴۱۸، *البلد الامین*، مؤسسه الأعلمی للمطبوعات، بیروت.
- محمدی‌مهر، غلامرضا، ۱۳۸۷، *روش تحلیل محتوا (راهنمای عملی تحقیق)*، تهران، دانش نگار.
- محمودی، بهروز، ۱۳۸۷، «کتاب درسی دانشگاهی (مجموعه مقالات همایش بین‌المللی کتاب درسی دانشگاهی)»، ج ۲، مقاله «کتاب تخصصی روش تحقیق به منزله حلقه مفقوده» ج ۱، چ دوم، سمت.
- ملکی، حسن، ۱۳۸۰، *مبانی برنامه‌ریزی درسی آموزش متوسطه*، چ دوم، تهران سمت.
- نادری، عزت‌الله، مریم سیف نراقی، ۱۳۸۸، «روش‌های تحقیق و چگونگی ارزش‌یابی آن در علوم انسانی (با تأکید بر علوم تربیتی)»، چ پنجم، تهران، ارسباران.
- ویمر، راجر دی، جوزف آر، ۱۳۹۱، *دومینیک*، تحقیق در رسانه‌های جمعی، ترجمه کاووس سید امامی، چ سوم، تهران سروش.

An Analysis of the Theory in the Current Economy and Islamic Economics

Mahdi Khatibi / Assistant Professor, IKI

m.kh47@yahoo.com

Received: 2018/07/15 - **Accepted:** 2018/12/23

Abstract

The consistency of any science depends on its expressed theories. In principle, one cannot find a science without a theory. However, so far no definite agreed-upon definition of the theory is provided. The analysis of the nature of the theory in any science is part of the methodology of that science, and its importance is that, in the new sciences, such as Islamic economics, it is necessary, along with the growth of science, to pursue methodological debates to prevent the diversion of that science. Using analytical-descriptive method, this paper seeks to analyze the nature of economic theory in the current economy Islamic economics and its characteristics. In addition, this paper discusses the given definitions for the theory, its function and scope as well as the features of theory in Islamic economics. Findings show that, theorizing economics involves school, system, and economic analysis. The theory can be either normative or prescriptive, also some functions such as description, explanation, forecasting, and guidance.

Keywords: theory, economic theory, Islamic economic theory, common economics, Islamic economics.

The Method of Action Research in Social Sciences

Ne'matollah Karamollahi / Associate Professor at Bagher Al-Ulum University

n.karamollahi@gmail.com

Asghar Islami Tanha / Faculty Member of Bagher al-Ulum University

islamitanha@yahoo.com

Received: 2018/03/20 - Accepted: 2018/05/07

Abstract

Action research or research in action is one of the qualitative research methods. In this approach, the researcher identifies the change, problem, or difficulty, and in order to solve it or to change it, accurately collects the information, proceeds with the appropriate action and evaluates the results of the action. For this reason, research action has been known as a method for the growth of employees at work. In this paper, at first the history of this research method, and then its definition and position among other methods of research in social sciences are investigated. Next, its similarities and differences with other methods, its capabilities and limitations as well as its process, cycle, scope and objectives are discussed.

Keywords: action research, qualitative research, research in action, social science method.

Methods and Criteria of Compilation of Tradition Comprehension

Mohsen Pourmohammad / Assistant Professor of Guilan University of Medical Sciences

mpm_66@yaho.com

Hamid koohpeyma / Ph.D. Student of Qur'an and Hadith Sciences, Kashan Uni

hamidkoohpeyma@gmail.com

Received: 2018/06/13 - **Accepted:** 2018/10/24

Abstract

Muhammad ibn Ya'qūb al-Kulaynī, is the first of those scholars who devised the book of al-Kafi's with special attention to the science of dariyah al-hadith. Given the primacy of this science, al-Kulaynī, as the author of tradition comprehension (fiqh al-hadith) in the era of the formation of the collections of narrations, applied the unwritten principles of comprehension of hadith in al-Kafi. Kulaynī's fundamental principles include, the way of responding to a request for the formation of the collections of narrations, criteria for the recognition of the true and false tradition, categorizing, naming and type of traditions, the length of the compilation, explaining the chapters, compilation of al-Kafi based on the validity of each narrations, setting the narrations based on specific topics, analysis of some narrations, explaining the difficulties of some hadiths along with the elimination of possible contradictions and analyzing the chains of hadiths. These rules can be applied as the rules of tradition comprehension in the method and context.

Keywords: tradition comprehension, al-Kulaynī, al-Kafi, consensus, submission, reason.

Narrative Research in Education and Training

Khaled Ghafouri / Ph.D. student of Educational Management, Esfahan Uni

khledghafori@edu.ui.ac.ir

Ahmad Reza Nasr / Professor at the Educational Sciences Department

arnasr@edu.ui.ac.ir

Farid Ghafouri / Graduate Master of Sport Management, Tehran PNU Uni

faridchmail.ir

Received: 2018/04/12 - **Accepted:** 2019/04/07

Abstract

Providing and categorizing a set of information for achieving a framework for narrative research in educational and training experiences is the purpose of this research study. The complexities of educational experiences are rarely discussed in researches, the narrative research as a method of qualitative research makes it possible to understand these complexities and to approach theoretical and practical problems in education. Learning from the experiences and transferring them to others is essential in education, which makes it necessary to operate research base study, action research and narrative research. In the research narrative, people express their experiences of the phenomenon under study, and the researcher constructs the meanings of anecdote. Given the importance and necessity of narrative in education, this paper seeks to study the narrative study through an interpretative study to discuss about the role of narrative study in education, and provides a framework for conducting a narrative research in education by providing two examples of narrative studies.

Keywords: research, narrative study, education and training.

Methodology of the Educational Ethnography with an Approach to the Experiences of the "Omid" School of Kampala, Uganda

Seyfollah Fazlollahi Qumshi / Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Islamic Azad University of Qom mehdy.u@gmail.com

Mahdi Yousefi / PhD in Philosophy of Education, the Department of Educational Sciences, Islamic Azad University of Qom mehdy.u@gmail.com

Received: 2018/07/07 - **Accepted:** 2018/12/10

Abstract

Ethnography is one of the qualitative research methods, which has had many usages in the humanities for too long to provide a ground for deep research in this field. Focusing on the direct involvement of the researcher with the research topics and gaining first-hand information about the topics, this paper emphasizes on the presence of a researcher in the whole process of the research. This qualitative method research i.e. ethnography method, studies the most complex cultural, social, educational-religious issues and recognition of the origins of the hidden problems in the classrooms, and the reasons behind these problems. Hence, concentrating on a classroom in a village in an African country, the researcher pursued his research concerns, and using ethnography, he analyzed the classrooms of this school and the current educational curriculum. Findings show that, a certain culture dominates this school and its surrounding villages, and show that, each school's educational culture may be heavily dependent on its particular culture.

Keywords: ethnography, qualitative research, school of hope, Kampala village, Uganda.

Abstracts

A Critical Review of "The Model for Proposal and Thesis Writing" in the Seminary Schools

Mostafati Hamedani / Graduate of Advanced Course in Jurisprudence (*Khareje Fiqh*) and Philosophy of the Seminary
ma13577ma@gmail.com

Received: 2018/06/16 - **Accepted:** 20119/10/24

Abstract

Thesis writing is among the scientific and research activities of the students at the higher levels of the Hawza i.e. level 3 and level 4, in which the students' ability in writing and producing new religious knowledge are expected to flourish. The seminary has drafted a model for thesis writing which is required by the seminary students. These models have multiple methodological problems. Using the descriptive-analytical method, this paper presents a critique of these models in three sections: in the form-based critique section, based on the model approved by the Academy of Persian Language and Literature, the apparent spelling errors and the problems with fonts have been addressed. The structural critique section deals with the defects in the "logical presentation of content" in these models. As the last part of this critical paper, content critique addresses the problems of these models in eight pivots, such as ambiguity in some concepts, the unwarranted insistence on the necessity of providing a hypothesis in all theses, wrong references etc.

Keywords: seminary, thesis, model of thesis writing in seminary schools, critique of thesis writing model.

Table of Contents

An Analysis of the Theory in the Current Economy and Islamic Economics <i>Mahdi Khatibi</i>	5
The Method of Action Research in Social Sciences <i>Ne'matollah Karamollahi /Asghar Islami Tanha</i>	27
Methods and Criteria of Compilation of Tradition Comprehension <i>Mohsen Pourmohammad / Hamid koohepeyma</i>	41
Narrative Research in Education and Training <i>Khaled Ghafouri /Ahmad Reza Nasr</i>	59
Methodology of the Educational Ethnography with an Approach to the Experiences of the "Omid" School of Kampala, Uganda <i>Seyfollah Fazlollahi Qumshi /Mahdi Yousefi</i>	71
Critical Review of "The Model for Proposal and Thesis Writing" in the Seminary Schools <i>Mostafati Hamedani</i>	85

In the Name of Allah

Ayare Pazhuhesh Dar Olum Ensani

Vol.6, No.2

An Academic Semiannual on Research

Fall & Winter 2015-16

A Publication by Imam Khomeini Institute for Education and Research

Editor & Editor in Chief: *Ahmad Husein Sharifi*

Editor Deputy: *Morteza Sane'i*

Coordinator: *Hamid Khani*

Publication: *Hamid Khani*

Translation of Abstracts: *Language Department of IKI.*

Editorial Board:

Hosein Bostan: Assistant professor, Hawzah and University Research Center

Mahmud Rajabi: Professor IKI

Mohammad Fath Ali-Khani: Assistant Professor at the Research Institute of Hawzah and University

Hosin Sozanchi: Associate Professor, Baqir Al-'Uloom University

Ahmad Husein Sharifi: Associate Assistant Professor IKI

Seyfullah Fazlollahi Qamshi: Assistant Professor Qom Islamic Azad Uni

Mohammad Fanai: Professor IKI

Nematollah Karamollahi: Associate professor Baqir Al-'Olum University

Address:

IKI

Amin Blvd., Jumhuri Islami Blvd., Qum, Iran

PO Box: 37185-186

Tel: +982532113471

Fax: +982532934483

<http://nashriyat.ir/SendArticle>

www.iki.ac.ir & www.nashriyat.ir
