

عیار پژوهش در علوم انسانی

سال هفتم، شماره اول، پیاپی ۱۳، بهار و تابستان ۱۳۹۵



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 فضل‌اللهی قمشی

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 ۳۲۱۱۳۴۷۴

مشترکان ۳۲۱۱۳۴۷۴ - دورنگار ۳۲۹۳۴۴۸۳ (۰۲۵)

صندوق پستی ۱۸۶-۳۷۱۶۵

پیامک: ۱۰۰۰۲۵۳۲۱۱۳۴۷۳

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

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

نمایه در:

sid.ir & isc.gov.ir & 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 استنادی 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

راهکارهای اسلامی سازی جامعه شناسی / ۵

قاسم ابراهیمی پور

علوم انسانی بومی و تمدن سازی اسلامی؛ موانع، راهکارها و قابلیت ها / ۲۹

عباس علی بخشی

گذر از فلسفه به روش شناسی؛ خوانشی نو از روش پدیدارشناسی / ۴۹

پیمان پروری

ابزارهای شناخت در مدیریت اسلامی / ۶۷

محسن منطقی

بررسی ضریب درگیری و سطح خوانایی کتاب درسی تفکر و پژوهش ... / ۸۳

مریم فراوانی / کج سیف اله فضل الهی قمشی

بررسی شخصیت، آراء و اندیشه های استاد علامه مصباح یزدی ... / ۱۰۱

بهروز همایی

۱۱۳/ Abstracts

راهکارهای اسلامی سازی جامعه‌شناسی

ebrahimipoor14@yahoo.com

قاسم ابراهیمی پور / استادیار گروه جامعه‌شناسی، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی^ع

دریافت: ۱۳۹۷/۰۹/۰۷ - پذیرش: ۱۳۹۷/۱۲/۰۹

چکیده

اسلامی سازی علم به‌طور کلی، و جامعه‌شناسی به‌طور خاص، با رویکردهای بومی سازی، تهذیب، استنباط، تأسیس و احیای میراث، مورد توجه اندیشمندان قرار گرفته است. در این پژوهش، تدوین راهکارهای اسلامی سازی جامعه‌شناسی، با تحلیل رویکردهای پنج‌گانه فوق صورت گرفته است. این راهکارها، عبارتند از: فهم روش شناختی جامعه‌شناسی موجود، به معنی فهم مسائل و نظریه‌های جامعه‌شناختی، با توجه به زمینه‌های تاریخی اجتماعی و مبانی معرفتی آن، نقد و بررسی جامعه‌شناسی موجود، بومی سازی و تهذیب آن در سطوح مسائل، مفاهیم، نظریه‌ها، روش و تجویزها، تدوین مبانی معرفتی جامعه‌شناسی، مبتنی بر فلسفه اسلامی یا متون دینی، در سه عرصه هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی و انسان‌شناختی و تلاش برای نظریه‌پردازی مبتنی بر مبانی مذکور، یا با رویکرد احیای میراث و سرانجام، به کارگیری نظریه‌های تولید شده در تفسیر، تبیین و بررسی انتقادی کنش متقابل، پدیده‌ها، مسائل و آسیب‌های اجتماعی و ارائه راهکارهایی، برای انجام اصلاحات اجتماعی و فرهنگی.

کلیدواژه‌ها: جامعه‌شناسی اسلامی، راهکارها، اسلامی سازی، بومی سازی.

مقدمه

اسلامی‌سازی علوم، رویکردی است که در مواجهه با مدرنیته، مورد توجه اندیشمندان بسیاری قرار گرفته و فراز و نشیب‌های فراوانی را طی کرده است. در دهه ۱۹۳۰، مودودی تأسیس دانشگاه اسلامی و اسلامی‌سازی دانش را مطرح کرد. در ۱۹۷۷، اولین کنفرانس بین‌المللی آموزش و پرورش اسلامی در مکه، اسلامی کردن رشته‌های مختلف دانش را مورد بررسی قرار داد. در ۱۹۸۲، سمینار بین‌المللی اسلامی کردن دانش، در اسلام آباد برگزار شد. در ۱۹۸۴، فاروقی، کنفرانس بین‌المللی اسلامی کردن رشته‌های دانش را در مالزی به راه انداخت. دانشگاه‌های بین‌المللی اسلامی، در کشورهایی مثل پاکستان، مالزی، الجزایر، آمریکا و انگلیس و... تأسیس شد و مجله‌های علمی فراوانی در این زمینه منتشر شد (گلشنی، ۱۳۹۰، ۱۵۱-۱۵۴). البته پیوند علم و دین، موضوع نوپدید و در منحصر به حوزه دین اسلام نیست، بلکه این امر تلاشی جهانی است. از جمله می‌توان به بیانیه صادره از کنفرانس یونسکو (۱۹۸۹)، با عنوان «علم و فرهنگ در قرن ۲۱» اشاره کرد که در کانادا برگزار شد. در این بیانیه، تصریح شده است که برقراری پیوند میان علم و ارزش‌ها یک ضرورت محسوب می‌شود و نقش دین در حیات بشری، نباید نادیده گرفته شود (علوانی، ۱۳۷۷، ص ۶۷). در ایران پس از انقلاب اسلامی، نیز فعالیت‌های متعددی در این عرصه صورت گرفت. سمینار شیراز در اسفند ۱۳۵۷، سمینار تهران در ۱۳۵۹، کنفرانس‌های ملی و بین‌المللی متعدد، تأسیس مراکز و مؤسسات آموزشی و پژوهشی و انتشار نشریات فراوان، با موضوع اسلامی‌سازی علوم از آن جمله است. در این مقاله، برآنیم تا با روش تحلیلی، راه کارهای اسلامی‌سازی جامعه‌شناسی را مورد بررسی و تدوین قرار دهیم.

ادبیات پژوهش

معمولاً تاریخ اسلامی‌سازی علم و معرفت را از دهه سی میلادی آغاز می‌کنند. اما تاریخ اسلامی‌سازی جامعه‌شناسی را با اندکی تأخیر، می‌توان به بشارت علی نسبت داد. بشارت علی (۱۳۴۶)، جامعه‌شناس پاکستانی شاگرد کارل مانهایم، از تأسیس یک جامعه‌شناسی قرآنی طرفداری می‌کرد. انجمن عالمان اجتماعی مسلمان، در سال ۱۳۵۰ توسط عبدالحمید ابوسلیمان در آمریکا بنیاد گذاشته شد. شریعتی، در سال ۱۳۵۵ اصطلاح «جامعه‌شناسی اسلامی» را مورد استفاده قرار داد و کلاس‌هایی برای تدریس جامعه‌شناسی اسلامی دایر کرد (مهدی و لحنائی‌زاده، ۱۳۷۴، ص ۹۷). در سال ۱۳۵۷، مسئله اسلامی کردن دانشگاه‌ها در ستاد انقلاب فرهنگی مورد توجه قرار گرفت. در ابتدای دهه ۱۳۶۰، جمعی از استادان جامعه‌شناسی، همچون دکتر توسلی، ساروخانی، زاهدی اصل و... و استادان حوزه همچون استاد آیت‌الله مصباح، استاد رجیبی، میرسپاه

و... در جلسات متعددی به بررسی و نقد حوزه‌های مختلف جامعه‌شناسی پرداختند که حاصل آن، در ۳۲ جلد تحت عنوان «جزوات جامعه‌شناسی»، توسط دفتر همکاری حوزه و دانشگاه تکثیر شده است. در کتابخانه مؤسسه آموزشی پژوهشی امام خمینی^ع، در دسترس پژوهشگران قرار دارد. *حائری شیرازی* در سال ۱۳۶۳، «مقدمه‌ای بر علوم انسانی اسلامی» را منتشر کرد. *صلح‌الدین*، جامعه‌شناس پاکستانی در ۱۹۷۷، کتابی با عنوان «جامعه‌شناسی و اسلام مطالعه تطبیقی اسلام و نظام‌های اجتماعی آن» نوشت (همان، ص ۹۱). انجمن عالمان اجتماعی مسلمان و سازمان بین‌المللی اندیشه اسلامی، در ۱۹۸۴ به کوشش‌هایی در راستای اسلامی کردن علم دست زد. این سازمان‌ها، بنیان‌گذار تعداد کثیری از کنفرانس‌ها سمینارها و طرح‌های تحقیقاتی بر روی اسلامی کردن علم شدند. در سال ۱۹۸۵، *بایونس و احمد*، کتابی با عنوان «جامعه‌شناسی اسلامی یک مقدمه» به طبع رسانیدند (همان، ص ۹۷ و ۹۸). دفتر همکاری حوزه و دانشگاه در سال ۱۳۷۳، مجموعه دو جلدی *درآمدی به جامعه‌شناسی اسلامی* را تدوین نمود. *ابوالحسن تنهایی* در سال ۱۳۷۹، *جامعه‌شناسی نظری اسلام* را منتشر ساخت. *بستان* در سال ۱۳۸۸، *جامعه‌شناسی اسلامی به سوی یک پارادایم* را منتشر ساخت. *خیری* در سال ۱۳۸۶، *امکان جامعه‌شناسی اسلامی* را مورد بررسی قرار داد. در سال ۱۳۸۹، *رجیبی و بستان*، *مبانی ارزش‌شناختی جامعه‌شناسی اسلامی*، *اژدری‌زاده*، *مبانی هستی‌شناختی جامعه‌شناسی اسلامی و آخوندی*، *مفاهیم اجتماعی در قرآن* را منتشر ساختند. *دودپور* در سال ۱۳۹۰، *درآمدی بر مبانی جامعه‌شناسی اسلامی* را نوشت. *مه‌دوی و بستان* در سال ۱۳۹۱، *فرایند نظریه‌سازی در جامعه‌شناسی* را مورد بررسی قرار دادند. *پارسانیا* در سال ۱۳۹۲، *جهان‌های اجتماعی* را منتشر ساخت. *شریفی* در سال ۱۳۹۳، *مبانی علوم انسانی اسلامی* را تدوین نمود. *خسروپناه* در ۱۳۹۴، *روش‌شناسی علوم اجتماعی* را نگاشت. *فرید یونس*، جامعه‌شناسی افغانی‌الاصل ساکن آمریکا، *مبانی و اصول جامعه‌شناسی اسلامی* را منتشر ساخت که توسط جمشیدی‌ها و گنج‌آبی به فارسی ترجمه شد.

آثار دیگری نیز وجود دارد که تحت‌عنوان جامعه‌شناسی اسلامی، به مباحث دیگری پرداخته‌اند. کتاب *علم الاجتماع والمجتمع الاسلامی*، نوشته *مصطفی شاهین* (۱۹۹۱) اندیشمند پاکستانی، از این جمله است. وی در این کتاب، جامعه اسلامی و مسائل آن را مورد بررسی قرار داده است.

دسته دیگری از آثار نیز وجود دارند که علی‌رغم تلاش فراوان، به متن آنها دست نیافتیم. کتاب *مفهوم اسلامی جدید لعلم الاجتماع*، نوشته *محمد علوان*، که در جده، انتشارات دارالشروق به چاپ رسیده است و کتاب *علم الاجتماع الاسلامی* نوشته *دکتر انیس احمد*، از آن جمله است.

آثار فوق، مباحثی همچون امکان، ضرورت، معنا و ابعاد اسلامی‌سازی جامعه‌شناسی را مورد توجه قرار داده و حتی در مواردی، به تولید جامعه‌شناسی اسلامی، یا معرفی مصادیق آن در آثار قدما پرداخته‌اند. اما تدوین راهکارهای اسلامی‌سازی جامعه‌شناسی مورد توجه آنها نبوده که در این مقاله به آن پرداخته شده است.

روشن‌تحقیق

در این پژوهش، ابتدا طبقه‌بندی‌های مختلف از رویکردهای اسلامی‌سازی مورد بررسی قرار داده شده و با روش تحلیلی، به رویکرد مختار دست یافته‌ایم. سپس، با تحیل رویکرد مختار، راهکارها را با توجه به ظرفیت‌های علم مدرن، ظرفیت‌های دانشگاهی، ظرفیت‌ها و داشته‌های تراث علمی جهان اسلام و حوزه علمیه در سطوح آموزشی و پژوهشی، تدوین نموده‌ایم.

طبقه‌بندی رویکردها به اسلامی‌سازی

رویکردهای علم دینی از منظرهای مختلف و با معیارهای نسبتاً متفاوتی طبقه‌بندی شده‌اند. در یک تقسیم‌بندی کلی، اندیشمندان به دو دسته موافق و مخالف علم دینی تقسیم می‌شوند. موافقان با ملاک‌های، ترجیح یا عدم ترجیح علم دینی، میزان حضور دین در عرصه علم، اصالت روش و سرانجام روش اسلامی‌سازی علوم، دسته‌بندی می‌شوند که در این قسمت، به شرح آن پرداخته شده است.

۱. ترجیح یا عدم ترجیح علم دینی

طرفداران نظریه پاد، دیدگاه‌های مطرح شده در زمینه علم دینی را به دو دسته مخالف و موافق تقسیم می‌کنند. از این منظر، مخالفان به دو دیدگاه نفی کلی علم دینی و تفصیل بین علم و تکنولوژی (امتناع علم دینی و امکان تکنولوژی دینی) و موافقان به دو دسته نسبی‌گرا و واقع‌گرا تقسیم می‌شوند. نسبی‌گرایان، علم دینی را به عنوان رویکردی در کنار سایر رویکردها، بدون هرگونه ترجیح می‌پذیرند. اما واقع‌گرایان، به اولویت‌دار بودن علم دینی باور دارند (حسنی، ۱۳۹۰، ص ۳).

نفی کلی علم دینی	مخالفان
امتناع علم دینی و امکان تکنولوژی دینی	
نسبی‌گرا، عدم ترجیح علم دینی	موافقان
واقع‌گرا، ترجیح علم دینی	

۲. میزان حضور دین در علم (۱)

واقع‌گرایان از منظر اصحاب نظریه یاد نیز به دو دسته تقسیم می‌شوند. دسته اول، امکان علم دینی را به معنی حضور دین در سطح مبانی می‌پذیرند و دسته دوم، امکان علم دینی را به معنای تأثیر دین در سطح مبانی، روش‌ها و مسائل اثبات می‌کنند (همان).

اسلامی‌سازی مبانی	واقع‌گرایان
اسلامی‌سازی مبانی، روش و مسائل	

۳. میزان حضور دین در علم (۲)

بستان، بر مبنای چگونگی تلفیق علم و دین و یا نقش دین در تدوین علم، نظریه‌های علم دینی را در سه رویکرد حداقلی، میانی و حداکثری، طبقه‌بندی می‌کند. در الگوی پیشنهادی، رویکرد حداقلی، دین از جایگاه بسیار ضعیفی برخوردار است و تفاوت قابل توجهی با الگوهای غیر دینی ندارد. رویکرد حداقلی، به دو دسته هدف‌محور و موضوع‌محور تقسیم می‌شود که در اولی، ملاک دینی بودن علم، خدمت به اهداف دین یا جامعه دینی است. در دومی، موضوعات مربوط به دین یا جامعه دینی مورد مطالعه علوم اجتماعی قرار می‌گیرد. در الگوی پیشنهادی رویکردهای میانی، بر دینی‌سازی پیش فرض‌های فراتجربی علم، یا متافیزیک علم تأکید می‌شود. در این تصویر از علم، بدون تخطی از به کارگیری روش تجربی در مقام گردآوری، کلیت قضایای علم را در یک بافت متافیزیکی دینی قرار می‌دهد. اما در رویکرد حداکثری، آموزه‌های دینی در متن علم تجربی، یعنی در فرضیه‌ها و نظریه‌ها وارد می‌شود و تأثیرگذاری دین در علم دینی، در بالاترین سطح قرار می‌گیرد. اغلب مدافعان این دیدگاه، اصالت روش تجری در مقام داوری را زیر سؤال برده‌اند، اما برخی اصالت روش تجری را نیز پذیرفته‌اند (بستان، ۱۳۸۷، ص ۱۲۳-۱۲۷).

هدف‌محور	حداقلی
مسئله‌محور	
اسلامی‌سازی پیش‌فرض‌ها	میانی
اسلامی‌سازی فرضیه و نظریه	حداکثری

۴. اصالت روش

در یک طبقه‌بندی منطقی، می‌توان تمامی دیدگاه‌هایی را که در صدد نوعی برقراری تلائم بین دستاوردهای تجربی بشر و آموزه‌های نقلی می‌باشند، در سه دسته گنجانند: ۱. دیدگاه‌هایی که اصالت را به

آموزه‌های نقلی می‌دهند و سعی در تحویل یا اندراج دستاوردهای تجربی، در ذیل آموزه‌های نقلی دارند. ۲. دیدگاه‌هایی که اصالت را به روش تجربی و دستاوردهای تجربی بشری می‌دهند و سعی در تحویل یا اندراج آموزه‌های نقلی، در ذیل روش تجربی دارند. ۳. دیدگاه‌هایی که سعی در تحویل هیچ یک به دیگری ندارند، بلکه به نوعی جمع بین هر دو، با توجه به تبیین جایگاه هر یک در منظومه معرفتی انسان پرداخته‌اند و سخن از ضرورت تلازم و برقراری هماهنگی بین تمامی راه‌های کسب معرفت به میان می‌آورند (سوزنچی، ۱۳۸۸، ص ۱۹۳ و ۱۹۴).

اصالت نقل	استخراج علوم از متون نقلی
اصالت تجربه	تجربه تنها روش علمی
تکثر روشی	پذیرش توأمان تجربه و نقل

۵. روش اسلامی سازی (۱)

مهدی و لِحسائی‌زاده، با یک بررسی تاریخی جریان اسلامی‌سازی علوم پس از انقلاب اسلامی را به سه دسته بازسازی، فقهاتی و اندیشه اجتماعی تقسیم نموده‌اند. گرایش بازسازی، که مهم‌ترین نظریه‌پرداز آن استاد مصباح است، بازسازی جامعه‌شناسی اسلامی، از اساس را دنبال می‌کند. این عمل، نیازمند بررسی دقیق‌تر مبانی فلسفی جامعه‌شناسی و نیز دیدگاه اسلام و مشخص کردن اصول فلسفی هر یک از این دیدگاه‌ها در علم جامعه‌شناسی و سپس، کنار گذاشتن اصول غربی و جایگزینی اصول اسلامی است. گرایش فقهاتی، توسط فرهنگستان علوم به ریاست حجت الاسلام سید منیرالدین حسینی، انجام گرفت. از این منظر، نیز برای تأسیس جامعه‌شناسی به عنوان یک علم اسلامی، باید از صفر آغاز کرد. اما این گرایش، برخوردی نقادانه‌تر به کل این جریان داشت. اما رویکرد موسوم، به اندیشه اجتماعی توسط کسانی مطرح شد که معتقد بودند: اندیشه جامعه‌شناسانه همواره در جهان اسلام مطرح بوده است. یکی از طرفداران این گرایش، توانایان فرد است. وی استدلال می‌کند که در تاریخ اخیر اسلامی، بسیاری از محققان مسلمان، روش‌هایی را که برای بسط عقاید اجتماعی به کار برده‌اند، شبیه تئوری‌های جامعه‌شناسی موجود همچون کارکردگرایی، نظریه تضاد و امثال آن است (مهدی و لِحسائی‌زاده، ۱۳۷۴، ص ۱۰۸ - ۱۱۴).

بازسازی	اسلامی سازی مبانی
فقهاتی	اخذ نظام روشی از متون دینی
اندیشه اجتماعی	احیای میراث اجتماعی مسلمین

۶. روش اسلامی سازی (۲)

باقری، با توجه به نحوه مواجهه با علوم جدید، رویکردهای علم‌دینی را به استنباطی، تهذیبی و تأسیسی قابل دسته‌بندی می‌داند. رویکرد استنباطی از منظر وی، مبتنی بر دین‌شناسی *دائرة المعارفی* است که با مطالعه دقیق متون دینی، مواد علم مورد نظر از آنها استنباط و استخراج و سپس، با تألیف و سازماندهی آنها، پیکره علم مورد نظر سامان می‌یابد (باقری، ۱۳۸۷، ص ۲۱۲). رویکرد تهذیبی، به دنبال پیراستن علوم موجود از ناخالصی‌ها و انحرافات با نظر به اندیشه اسلامی و احتمالاً افزودن بخش‌هایی به آن است (همان، ص ۲۳۴). در رویکرد تأسیسی، پیش فرض‌های علم از دین اخذ می‌شوند و با الهام از آنها، فرضیه‌سازی صورت می‌گیرد و پس از آن تجربی صورت می‌گیرد. در صورت کافی بودن شواهد، می‌توان از یافته‌های علمی تجربی سخن گفت که به دلیل تعلق به پیش فرض‌های دینی، دینی نیز هستند (همان، ص ۲۵۰). سوزنجی، بر این باور است که این دسته‌بندی روشن نیست و همه راهکارها را می‌توان در ذیل عنوان راهکار اصلاح، تهذیب و تکمیل علوم موجود قرار داد. هر چند چگونگی این اصلاح و تهذیب و تکمیل، با مدل‌های مختلفی قابل بحث است (سوزنجی، ۱۳۸۸، ص ۲۶۰). اما خواهیم دید که استنباط و تأسیس، تفاوت روشی با تهذیب دارد؛ هر چند نظریه‌های موجود ترکیبی از این رویکردهاست.

تهذیب	پیراستن علم مدرن و تکمیل
استنباط	استنباط علوم از متون دینی
تأسیس	اخذ پیش فرض‌ها از دین و فرضیه‌سازی

۷. روش اسلامی سازی (۳)

فرهنگستان علوم، با نگرش تمدنی، تئوری‌های علم دینی را به مسئله محور، فلسفه مضاف و فلسفه روش تقسیم می‌کند. رویکرد مسئله محور، همان رویکرد تهذیبی است که مسائل مطرح در علوم را مورد بررسی قرار می‌دهد، تا در نهایت گزاره‌ها، نظریه‌ها و فرضیه‌ها اصلاح شوند. از این طریق، علم مدرن تهذیب و تکمیل گردد. رویکرد فلسفه مضاف، به اصلاح مبانی علوم انسانی می‌پردازد. رویکرد فلسفه روش، که مورد قبول فرهنگستان است، بر تولید روش‌های مضاف بر اساس فلسفه روش تأکید می‌کند (میرباقری، ۱۳۹۲، ص ۵۳-۵۷).

مسئله محور	پیراستن علم مدرن و تکمیل
فلسفه مضاف	اسلامی سازی مبانی
فلسفه روش	اخذ نظام روشی از متون دینی

۸. روش اسلامی سازی (۴)

محمدی، رویکرد تهذیب گزاره‌ها و نظریه‌ها، تئوری‌های مبنای با سه گرایش فلسفه‌های مضاف، اجتهاد محور و ترکیبی، تئوری‌های فرامبنا و تئوری روش‌های مضاف را مطرح می‌کند. رویکرد تهذیبی، تهذیب گزاره‌ها و نظریه‌های علوم انسانی را در دستور کار قرار می‌دهد. میرسپاه، در زمره طرفداران این رویکرد است. تئوری مبنای بر این باور است که برای تولید علوم انسانی اسلامی، لازم است به لایه‌های بنیادین آن توجه کرد. این علوم را از مبانی اسلامی سیراب کرد. در این گروه، برخی همچون رشاد، خسروپناه و سوزنچی، قائل به تدوین فلسفه مضاف، برخی همچون حائری شیرازی، هادوی تهرانی، نصیری و واسطی، قائل به استخراج مبانی از قرآن و سنت. برخی دیگر، همچون استاد مصباح یزدی، استاد جوادی آملی و پارسانیا، قائل به استفاده همزمان از روش‌های فلسفی و اجتهادی برای تدوین مبانی هستند. تئوری فرامبنا، با اعتقاد به اجتماعی بودن فرایند تولید علم، تأثیرپذیری علم از حالات روحی و انگیزه‌های عالم، لزوم رجوع به کلمات وحی و عدم اقبال به مدیریت سازمان‌دهی شده تولید علم، اولویت خود را پروسه اجتماعی آگاهی‌بخشی، در خصوص ماهیت تمدن مدرن می‌دانند و اعراض اجتماعی از پایه‌های تمدن مدرن را اولین گام برای تولید علم دینی قلمداد می‌کنند. رجبی، عباسی، کچوئیان، زیباکلام، فیاض، مشکى و علم‌الهدی، از طرفداران این رویکرد هستند. سرانجام، تئوری روش‌های مضاف، که حسینی و میرباقری از مهم‌ترین طرفداران آن هستند، تدوین روش‌های مضاف را در دستور کار قرار می‌دهد (محمدی، ۱۳۹۲، ص ۳۹-۴۰).

پالایش علم مدرن	تهذیب
فلسفه مضاف	مبنای
اجتهاد محور	
ترکیبی	
توجه به بستر اجتماعی	فرامبنا
اخذ نظام روشی از متون دینی	روش‌های مضاف

۹. روش اسلامی سازی (۵)

برای دست‌یابی به یک دسته‌بندی نسبتاً جامع، ابتدا باید نسبت به علوم انسانی غربی اتخاذ موضع نمود. افراد در این خصوص، به سه دسته غرب‌گرا، غرب‌ستیز و غرب‌گزین تقسیم می‌شوند (خسروپناه، ۱۳۹۲، ص ۱۹) دسته اول، علوم انسانی غربی را به طور کامل می‌پذیرند و معتقدند: از طریق به کارگیری آن علوم، انباشت علمی، تکمیل و احتمالاً بومی‌سازی یا ایرانی‌سازی رخ خواهد داد. بنابراین، از منظر ایشان اسلامی‌سازی

معرفت، سخن‌گرافی است. دسته دوم، علم غربی را یکسره طرد و نفی می‌کنند و تأسیس علم جدیدی را پیشنهاد می‌کنند. دسته سوم، بخش‌هایی از آن را قابل پذیرش می‌شمارند و بخش‌هایی را نفی می‌کنند و به تهذیب، تصحیح و تکمیل علوم انسانی مدرن معتقدند. این امر، می‌تواند منجر به تأسیس علم جدیدی بشود. تأسیس از منظر دو دسته فوق، که می‌تواند شباهت‌های فراوانی به علم مدرن داشته، یا یکسره متفاوت باشد، با سه روش استنباط از متون دینی، فلسفه روش و فلسفه مضاف، یعنی تدوین مبانی معرفتی علوم اجتماعی و سپس، علوم اجتماعی مورد توجه است. بنابراین علم، روش، غایت و مسائل علم، فرایند نظریه‌پردازی و نظریه‌آزمایی، جامعیت دین و علم اسلامی، باید از طریق بررسی نظریه‌های مختلف مورد واکاوی مفهومی و نظری قرار گیرد. راهکارهای اسلامی سازی جامعه‌شناسی را بر اساس دسته‌بندی فوق، تحت عناوین رویکردهای بومی‌سازی، تهذیب و تکمیل، استنباط، تأسیس و احیای میراث بنیان نهاده‌ایم.

مواجهه فعال انتقادی با علم غربی	بومی‌سازی
تهذیب و تکمیل نظریه‌های همسو	تهذیب
استخراج علم از متون دینی	استنباط
تدوین فلسفه مضاف و علم مبتنی بر آن	تأسیس
به روز رسانی علم اجتماعی مسلمین	احیای میراث

بومی‌سازی

جامعه‌شناسی بومی، به لحاظ ایجابی باید ربط معنی‌داری با تاریخ، جامعه، فرهنگ و هویت ایرانی داشته باشد. از درون دغدغه‌ها و درگیری‌های مردم همین جامعه بجوشد. جهان‌بینی حاکم بر این فرهنگ را بازنمایی کند. موضوع خاص مورد مطالعه خود؛ یعنی جامعه ایران و مسائل و مشکلات خاص آن را عمیقاً بشناسد و آنها را واقع‌بینانه تفسیر و تحلیل کرده، حل و فصل نماید و راه‌حلی برای آنها تدارک بیند. همچون این جامعه‌شناسی، به لحاظ سلبی نمی‌تواند ضد‌دین، ضد فرهنگ و جامعه باشد. نمی‌تواند مبلغ عقلانیت ابزاری بیگانه، نسبت به فرهنگ و ارزش‌ها باشد و احساسات و عواطف انسانی و اعتماد را نادیده گیرد و همه امور را برای مدیریت و کنترل، به دست عقلانیت و بوروکراسی بسپارد. همچنین این جامعه‌شناسی، نمی‌تواند نسخه برداری شده از جامعه‌شناسی اروپایی یا آمریکایی باشد (آزاد ارمکی، ۱۳۸۶، ص ۲۸۰ و ۲۳۳).

تهذیب

خط بطلان کشیدن بر تلاش‌های علمی و فکری، دانشمندان را نه ممکن و نه عاقلانه و مطلوب است. نبی اکرم ﷺ و ائمه معصومان علیهم‌السلام، نیز نیامده‌اند تا جای دانشمندان را بگیرند و مسائل تجربی زندگی را سامان بدهند. نه

تنها هیچ دلیل عقلی و نقلی بر این مطلب وجود ندارد، بلکه تشویق‌های موجود در منابع دینی، خلاف این مطلب را اثبات می‌کند (مصباح یزدی، ۱۳۹۲، ص ۱۸۹).

بنابراین، استفاده از تجربیات دیگران در هر حال مطلوب است. غربی‌ها، مسائل را به خوبی و روشنی و با دقت مطرح کرده‌اند، به مطالب ریز و جزئی، که به ظاهر بی‌اهمیت به نظر می‌رسند، بهای بیشتری داده‌اند و بسیاری از سؤالاتی را که به پاسخ‌گویی نیاز دارند، طرح نموده‌اند. البته پاسخ‌های فراوانی هم به سؤالات مطروحه داده‌اند که قابل اغماض و چشم‌پوشی نیستند. همان‌گونه که استفاده نکردن از نتایج علوم تجربی آنها، مثل رایانه، تلویزیون، رادیو و... خلاف عقل است (مصباح یزدی، ۱۳۷۶، ص ۲۷۱). بنابراین، بی‌توجهی به بیش از دو قرن تلاش دانشمندان علوم اجتماعی در غرب، مورد پذیرش هیچ انسان خردمندی نیست.

اما این پنداره، که راه همان است که آنها در علوم انسانی رفته‌اند! یا نتیجه درست همان است که آنها گرفته‌اند!، کاملاً نابجاست (همان). از این‌رو، باید با بررسی عمیق و انتقادی مکاتب غربی و تفکیک مکاتب و نظریه‌های قابل تهذیب از نظریه‌های متعارض و متناقض، دست به تهذیب زد. بنابراین، اسلامی‌سازی به معنای طرد و نفی علوم موجود نیست. مسلمانان همواره در طول تاریخ، در جست‌وجوی علم بوده و به داد و ستد علمی، با سایر ادیان و حتی مشرکان و کفار می‌پرداخته‌اند. در شرایط کنونی هم نه علم‌آموزی از غرب، که تقلید محض مورد مذمت می‌باشد.

البته باید توجه داشت که مکاتب، علوم و نظریه‌های غربی را می‌توان به دو دسته تقسیم کرد: دسته‌ای که با مبانی و ارزش‌های دینی تضاد دارند. دسته‌ای که با مبانی و ارزش‌های دینی موافقت (مصباح یزدی، ۱۳۹۲، ص ۲۰۷) در این میان، تنها دسته دوم قابل تهذیب هستند.

استنباط

تصور امکان استخراج همه علوم از منابع وحیانی و بسنده کردن به آن پنداری نامعقول، غیرمنطقی و غیرعملی است. شیوه تحقیقات علمای اسلام، از زمان‌های بسیار قدیم نیز نشان می‌دهد که ایشان به روش نقلی اکتفا نکرده، از روش‌های عقلی و تجربی در علوم مربوط استفاده می‌کردند، به گونه‌ای که برخی ادعا کرده‌اند آشنایی اروپاییان با روش تجربی، تحت‌تأثیر تحقیقات مسلمانان بوده است (مصباح یزدی، ۱۳۹۲، ص ۱۹۰). بنابراین، چنین نیست که با داشتن منابع وحیانی اسلام، از همه علوم بی‌نیاز باشیم؛ چرا که حتی در مسائل عملی و ارزشی نیز دست کم برای موضوعات، به علوم مختلفی نیاز داریم (همان، ص ۲۰۸). ما هیچ عاقلی را سراغ نداریم که ادعا کرده باشد برای دینی و اسلامی کردن علوم، باید دانشگاه‌ها، آزمایشگاه‌ها و پژوهشگاه‌ها را تعطیل کرد و فقط در مدارس دینی

نشست و پاسخ همه پرسش‌ها را از قرآن و حدیث به دست آورد (همان، ص ۲۱۳). بنابراین، محدود کردن علم اسلامی، به معارف خاص دینی را بسیار تنگ نظرانه (گلشنی، ۱۳۹۰، ص ۱۷۵) و متحجرانه است.

اما عدم امکان استنباط همه علوم از متون دینی، به این معنی نیست که هیچ مطلب علمی هم از متون دینی قابل استنباط نیست؛ زیرا دین، پیامبر و امامان، علاوه بر انجام کامل وظیفه نبوت، رسالت و امامت، کمک‌هایی از جنس خدمات علمی و رفاهی نیز به مردم و انسانیت کرده‌اند. در این زمینه‌ها، میراث علمی گران‌بهایی برای بشریت برای بهره‌گیری بر جا گذاشته‌اند که جا دارد با دقت و وسواس علمی پالایش شده، مورد بهره‌برداری قرار گیرد (مصباح یزدی، ۱۳۹۲، ص ۱۹۲). بنابراین، اگر دین در مواردی به دلایل مختلفی، پاسخ یک مسئله علمی را داده باشد، حق و مطابق با واقع است. از این رو، باید آن را پذیرفت (همان، ص ۲۱۴)، مورد بررسی، مطالعه و پرورش قرار داد.

به عنوان نمونه، مرحوم شیخ *انصاری* در کتاب *مکاسب*، در ذیل کریمه «یا ایها الذین آمنوا اوفوا بالعقود» (مائده: ۱)، که بخشی از یک آیه است، به اندازه یک کتاب بحث کرده است. شاید اگر فرصت می‌یافت، می‌توانست همه ابواب عقود را از همین کلام کوتاه خدا استنباط کند و کتاب دیگری را نیز تألیف نماید. این به برکت وسعت و عمق آیات کریمه قرآن است که در موارد متعددی، می‌توان از آنها بهره‌های علمی و معنوی برد. در سراسر این کتاب عظیم، که یکی از افتخارات فقه شیعه است، تنها از چند آیه و روایت استفاده‌های بسیار خوبی شده که اگر آنها را از «مکاسب» مرحوم شیخ *انصاری* برداریم، ساختار کتاب عوض می‌شود! اگر دیگران نیز دقت‌هایی را که ایشان در فهم این آیه کرده‌اند، در بسیاری از آیات و روایات دیگر انجام دهند، فقه ما (مصباح یزدی، ۱۳۸۷، ص ۵۰) و سایر علوم بسیار غنی می‌شود.

تأسیس

نظریات و مکاتب جامعه‌شناختی، در حاشیه و مبتنی بر مکاتب مختلف فلسفی، ظهور یافته‌اند. جامعه‌شناسی پدیدارشناختی و اتنومتودولوژی، نظریاتی هستند که ضمن اقتضای شیوه‌های معرفتی و روش‌شناختی خاص خود، در حاشیه پدیدارشناسی هوسرل شکل می‌گیرند. مکتب کنش متقابل نمادین، با روش‌های خود از فلسفه پراگماتیستی ویلیام جیمز اثر می‌پذیرد. جامعه‌شناسی ماکس وبر، و روش‌شناسی تفهیمی او، از رویکرد فلسفی ویلهلم دیلتای به موضوعات انسانی و از نگاه پوزیتیویستی به عالم و معرفت بهره می‌برد. حلقه انتقادی فرانکفورت در کنار ماتریالیسم، دیالکتیک ماركس، به فلسفه دیالکتیکی هگل و ماتریالیسم فویرباخ نسب می‌رساند. روش‌های علمی کنت و دورکیم، در تکوین نظریه‌های جامعه‌شناختی به توصیف و نگرش پوزیتیویستی آنها در برابر معرفت باز

می‌گردد (پارسائیه، ۱۳۸۹، ص ۱۴۲). بنابراین، در امکان تأسیس مکاتب و نظریه‌های جامعه‌شناختی مبتنی بر فلسفه اسلامی، نیز نمی‌توان تردید کرد.

مبانی معرفتی جامعه‌شناسی در فلسفه علم جامعه‌شناسی، که خود بخشی از فلسفه است، مورد بررسی و تدوین قرار می‌گیرد. این مبانی، در فرهنگ جامعه حضور دارند و معمولاً دانشمندان بدون آگاهی و توجه، بر اساس آن دست به نظریه‌پردازی می‌زنند. اما در فرایند تأسیس، جامعه‌شناس آگاهانه این مبانی را - که به صورت پیشینی در فلسفه حضور دارند - اخذ و بر اساس آن دست به نظریه‌پردازی می‌زند.

احیای میراث

ادعای ما این است که نظریه‌پردازی در خصوص جامعه، پدیده‌های اجتماعی، مسائل و آسیب‌های اجتماعی و موضوعات مختلفی که جامعه‌شناسی فعلی به آن می‌پردازد، همزاد با تشکیل اولین اجتماعات، توسط اندیشمندان هر دوره صورت گرفته است. اندیشمندان مسلمان نیز با رویکردهای گوناگون پیش گفته، متون علمی فاخری در این عرصه پدید آورده‌اند که هر چند از منظر علم مدرن اندیشه، تفکر، دانش و نه علم خوانده می‌شوند، ظرفیت بسیار بالایی برای بازخوانی، به روز رسانی و تکمیل دارند که تحت‌عنوان کلی «احیای میراث» قرار می‌گیرد.

احیای میراث، راهی کوتاه، زود بازده، مطمئن و برای پژوهشگران با تخصص‌های مختلف قابل استفاده است. پژوهش‌های فلسفی، کلامی، عرفانی، فقهی، حدیثی و تفسیری و... نیازمند تخصص مربوط به خود است. اما احیای میراث اجتماعی در عرصه‌های فوق، لزوماً نیازمند چنین تخصصی نیست. استخراج، بازخوانی و تدوین نظریه‌های اجتماعی فلاسفه، متکلمان، عرفا، فقها، محدثین، مفسران و... نیازمند تخصص‌های مربوطه نیست. این به کارگیری ظرفیت عظیم دانشجویان علوم انسانی و طلاب علوم دینی را میسر می‌سازد.

رویکرد مختار

رویکرد مختار در این پژوهش، تعدیل و جمع میان رویکردهای بومی‌سازی، تهذیب، استنباط، تأسیس و احیای میراث است. بومی‌سازی، از مواجبه انتقادی با نظریه‌های جامعه‌شناختی موجود، به تهذیب نظریه‌های همسو و کنار نهادن نظریه‌های متعارض از عرصه کاربرد (و نه عرصه نظر) می‌انجامد. استنباط مبانی، نظریه‌ها و فرضیه‌های جامعه‌شناختی موجود در متون دینی، بدون طرد و ترک روش‌های تجربی و عقلی، استخراج و تدوین نظریه‌های موجود، در میراث علمی جهان اسلام و سرانجام، تدوین فلسفه علوم اجتماعی بر مبنای فلسفه اسلامی و تلاش برای تولید و تدوین نظریه‌های جامعه‌شناختی مبتنی بر آن، به صورت همزمان و توأمان مورد تأکید این پژوهش است.

راهکارهای اسلامی سازی جامعه‌شناسی

بر اساس رویکرد مختار، ابتدا باید جامعه‌شناسی موجود را به صورتی دقیق فهم کرد. سپس، به بررسی نقاط قوت و ضعف آن پرداخت که خود فهمی عمیق‌تر را در پی دارد. در مرحله سوم و چهارم، باید به بومی‌سازی و تهذیب جامعه‌شناسی در سطوح مسئله، مفاهیم، نظریه، فرضیه، روش و... پرداخت. در این چهار مرحله، از اندوخته‌های علمی غرب سود می‌بریم. اما در مرحله پنجم، به تدوین مبانی معرفتی جامعه‌شناسی بر اساس فلسفه اسلامی یا متون دینی، می‌پردازیم تا زمینهٔ مرحله ششم، یعنی تلاش برای نظریه‌پردازی فراهم شود. در مرحله هفتم، نظریه‌های تولید شده را در انجام مطالعات اجتماعی به کار می‌گیریم که علاوه بر فهم واقعیات اجتماعی، می‌تواند به تکمیل و اصلاح نظریه‌های مطرح شده منجر شود. بنابراین، راهکارهای هفت‌گانه ذیل در اسلامی‌سازی جامعه‌شناسی قابل طرح است:

۱. فهم دقیق جامعه‌شناسی موجود

اولین گام در اسلامی‌سازی جامعه‌شناسی، آشنایی با همهٔ عرصه‌های جامعه‌شناسی جدید، در عالی‌ترین سطحی است که امروزه در غرب عرضه می‌شود. آشنایی با سیر تاریخی و زمینه‌های اجتماعی پیدایش این دانش‌ها و سیر تحول آنها، اعم از تحول روش‌ها، چارچوب‌ها و مباحث محتوایی و دغدغه‌های مربوط به هر دانش، از جمله مؤلفه‌های این مرحله است. فهم دقیق علم و نظریه‌های جامعه‌شناسی، منوط به توجه همزمان به مبادی غیرمعرفتی، مبانی معرفتی، مسائل، نظریه‌ها و روش‌های علم جامعه‌شناسی است. جامعه‌شناسی موجود، با مسائلی آغاز می‌شود که دانشمندان مختلف با ویژگی‌های فردی و شخصیتی مختلف، و در شرایط اجتماعی، سیاسی و اقتصادی متفاوت و همچنین، اتخاذ مبانی معرفتی متنوعی به آن پاسخ داده‌اند. این پاسخ‌ها، که نظریه‌های جامعه‌شناسی نامیده می‌شوند، روش‌های متناسب با خود را به ارمغان آورده‌اند. اگر منظور از «جامعه‌شناسی»، مجموعه مسائل، نظریه‌ها و روش‌های تحقیق باشد، مبانی معرفتی جامعه‌شناسی در فلسفهٔ علم جامعه‌شناسی، ویژگی‌های فردی و شخصی نظریه‌پردازان در روان‌شناسی جامعه‌شناسی و شرایط اجتماعی، اقتصادی و سیاسی جامعه‌شناسی در تاریخ جامعه‌شناسی یا جامعه‌شناسی علم یا معرفت مورد مطالعه قرار می‌گیرد. آنچه مورد توجه اصحاب علوم اجتماعی در ایران و بسیاری از کشورهای اسلامی دیگر بوده است، علم جامعه‌شناسی است. در حالی که فهم دقیق جامعه‌شناسی، منوط به فراگیری شناسنامهٔ جامعه‌شناسی؛ یعنی روان‌شناسی، تاریخ، جامعه‌شناسی و فلسفهٔ علم جامعه‌شناسی است. بنابراین، منظور از «فهم دقیق جامعه‌شناسی» موجود، توجه به ابعاد مذکور است. تنها در این مدل آموزشی است که دانشجو قادر به فهم دقیق، مقایسه و نقد اندیشمندان غربی بوده و شرایط ظهور خلاقیت و ابداع را به دست می‌آورد. سطح عمیق و گسترده این نحوه مواجهه، با علم غربی را باید در تأسیس و

حمایت از رشته‌هایی مانند فلسفه علوم اجتماعی پیگیری کرد. اما این به معنای بی‌نیازی خود رشته جامعه‌شناسی و رشته گرایش‌های مرتبط با آن، از این مدل آموزشی نیست و بازبینی عناوین و سرفصل‌های آنها را در این زمینه ضروری می‌سازد.

۲. نقد جامعه‌شناسی موجود

پس از فهم دقیق و با شناسنامه جامعه‌شناسی غربی، ظرفیت نقد و توجه به نقاط قوت و ضعف آن ایجاد می‌شود. کاری که خود جامعه‌شناسان غربی نیز به آن توجه نموده، اصلاً نقطه آغاز مکاتب و نظریه‌های جدید جامعه‌شناختی، به کارگیری رویکرد انتقادی، نسبت به مکاتب و نظریه‌های قبلی بوده است. بررسی انتقادی علوم موجود، با همان متد تجربی خودشان، ساده‌ترین و روئینایی‌ترین شکل برخورد با علوم موجود است (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۲۳۸). اما از آنجایی که علوم و نظریه‌های علمی، بر اصولی مبتنی هستند که آگاهانه یا ناآگاهانه پذیرفته شده‌اند، برای نقد دستاوردهای علم، باید مبانی معرفتی علوم مورد بررسی انتقادی قرار گیرد. این مبانی، از مبانی معرفت‌شناختی به مثابه سنگ بنای معرفت بشری آغاز می‌شود و تا مبانی هستی‌شناختی، انسان‌شناختی، ارزش‌شناختی و دین‌شناختی پیش می‌روند (همان، ص ۲۴۰).

بررسی اینکه چه مقدار از این علوم قابل قبول است، مسائل اساسی و طبقه‌بندی علم، نقد آنها در بستری فراتر از چارچوب خود علم، نقش اصول بنیادین و نیز اهداف آن علم، که موجب ایجاد یا حل مشکلات اساسی می‌شود، میزان کفایت و معقولیت نظریه‌ها، از جمله مؤلفه‌های این مرحله می‌باشد. در ارزیابی انتقادی، نباید هدف تخریب محض باشد، بلکه باید در پی سازندگی و اصلاح بود. بدین منظور، باید به نظریه‌های بدیل توجه کرد. این رویکردهای انتقادی تاریخی، محتوایی، هدفی و روشی و نیز توجه به مبانی و پیش‌فرض همگی موجب می‌شوند نگاه روشنی به علم بیابیم. بر این اساس، به تصحیح، حذف و اصلاح اسلامی دانش پردازیم

۳. بومی‌سازی

مرحله سوم، بومی‌سازی و تهذیب جامعه‌شناسی است. مراحل اساسی فرایند بومی‌سازی را با توجه به مراحل تحقیق عادی و بهنجار، در شش مرحله به شرح ذیل می‌توان دسته‌بندی کرد: ۱. انتخاب مسئله تحقیق؛ ۲. ابداع یا انتخاب روش مناسب با موضوع و اهداف؛ ۳. کشف پدیده یا روابط میان پدیده‌ها؛ ۴. توصیف پدیده‌ها؛ ۵. بومی‌سازی تعاریف وارداتی در درون چارچوب علمی؛ ۶. تبیین پدیده‌های اجتماعی (پناهی، ۱۳۹۳، ص ۴۸-۵۴ و ۵۴).

«بومی کردن» نظریه‌های علوم اجتماعی، از بومی کردن مفاهیم، بسیار مشکل‌تر و نیازمند تحقیقات جدی و فراوان به وسیله محققان هدفمند، خلاق و توانمند است. این تحقیقات، در نهایت منجر به رد یا اصلاح نظریه‌های

موجود می‌گردند. محقق باید همچنان که در روش‌های تجربی رایج است، تک تک پیش فرض‌ها، گزاره‌ها و فرضیه‌های مربوط به یک نظریه را به قصد ابطال آنها، بر مبنای داده‌های بومی به آزمون بکشد، تا ظرفیت آنها برای تبیین پدیده‌های جامعه روشن شود (پناهی، ۱۳۹۳، ص ۵۵).

تطبیق جامعه‌شناسی با مسائل و نیازهای بومی

چرخه دانش، وقتی در دو سطح جهانی و محلی، توسعه پیدا می‌کند که کنشگران دانش در جوامع در حال گذار، در موقعیت محلی خودشان بتوانند در درجه اول، به دانش جهانی «دسترسی» داشته باشند و در درجات بعدی، آن را «جذب»، «فهم مجدد»، «باز تفسیر» و «نقد و ارزیابی» کنند و از طریق «مسئله‌شناسی»های مداوم، با نیازهای محلی شان «تطبیق» دهند. در این راستا، سهم و مشارکتی نیز در «تولید بومی دانش» و «محلی کردن دانش جهانی» داشته باشند؛ زیرا دانش جهانی صرفاً به سبب هر سطحی از کاربرد در یک موقعیت خاص، ممکن است محلی تلقی شود. از این طریق، هم دانش محلی و از طریق آن دانش جهانی توسعه پیدا می‌کند (فراستخواه، ۱۳۸۸، ص ۱۰۶-۱۰۷).

استفاده فعال از نظریه‌های موجود

نظریه‌های موجود جامعه‌شناسی، ممکن است پاسخی برای یک مسئله خاص در جامعه ایران نداشته باشند، یا اگر پاسخی دارند، به کار تبیین آن مسئله در جامعه ایران نیاید. برای تأمین این هدف، «برقراری ارتباط فعال و خلاق»، به جای «مصرف مقلدان» با نظریه‌های جامعه‌شناسی، به معنای کاربرد ترکیبی نظریه‌های موجود، به عنوان منابع فکری برای ساختن چارچوب نظری توصیه می‌شود. ما برای اصلاح جامعه به جامعه‌شناسی نیازمندیم. جامعه‌شناسی، یک ابزار یا قطب‌نما است که در دریای پرفراز و نشیب کردار سیاسی در ایران کنونی، به کار می‌رود. جنبه فعال کاربرد این قطب نما «تدوین چارچوب نظری» است که باید به شیوه‌ای ترکیب‌گرایانه و پس از اندیشیدن پیرامون مسئله خود و ارزیابی تناسب استفاده از نظریه‌های جامعه‌شناسی صورت گیرد (جلایی پور، ۱۳۸۶).

۴. تهذیب

تهذیب بر اساس متون دینی یا اخلاقی، تهذیب با ملاک‌های منطقی، تهذیب با ملاک‌های علم تجربی و تهذیب با معیارهای فرهنگی مورد توجه اندیشمندان قرار گرفته است. انتخاب مسائل پژوهشی، با معیارهای فرهنگی و اجتماعی (توسلی، ۱۳۷۲، ص ۶۴)، یا نیازها و علائق مذهبی (گلچین، ۱۳۸۳، ص ۲۷)، در خصوص تهذیب مسائل علم مدرن مورد توجه است. معیار تهذیب غایت علم را می‌توان غایت دین و جامعه دینی (بستان، ۱۳۸۷، ص ۱۲۳)،

نیازهای مشروع جامعه دینداران (گلشنی، ۱۳۹۰، ص ۱۷۵)، اهداف مطلوب جامعه اسلامی (خسروپناه، ۱۳۹۴، ص ۲۸۱)، اهداف الهی و مسائل امت اسلامی (میری، ۱۳۹۱، ص ۵۶) و هدف خلقت؛ یعنی پرستش خدا و گسترش عدل و داد دانست (جوادی آملی، ۱۳۸۷، ص ۱۴۱).

معیار تهذیب مفاهیم نیز رویکرد دینی است (عطاس، ۱۳۷۴، ص ۶۳). پیروان جامعه‌شناسی ایرانی، از جمله تقی‌آزاد و جلالی‌پور و بسیاری از پیروان مکاتب تفسیری و بومی‌سازی، بازخوانی نظریه‌های علمی با معیارهای فرهنگی و اجتماعی را مطرح می‌کنند (جلالی‌پور، ۱۳۸۶). اما پیروان اسلامی‌سازی علوم اجتماعی، بازنگری در نظریه‌ها را با معیارهای دینی (بستان، ۱۳۹۲؛ باقری، ۱۳۸۷؛ مصباح یزدی، ۱۳۹۲) و معیارهای منطقی (پارسانیا، ۱۳۹۲؛ خسروپناه، ۱۳۹۲) موجه می‌شمارند.

۵. تدوین مبانی معرفتی

گام بعدی در تولید جامعه‌شناسی اسلامی، یا اسلامی‌سازی جامعه‌شناسی، این است که اصول موضوعه آن را بر اساسی استوار بنا کنیم. مبانی هستی‌شناختی، مبانی معرفت‌شناختی و مبانی انسان‌شناختی از آن جمله است. این مبانی، از فلسفه اسلامی یا متون دینی، کاری که بر عهده علم کلام است، اخذ می‌شوند.

در این مرحله، ابتدا باید حوزه معرفت‌شناسی را تقویت کرد. راه‌های صحیح کشف واقعیت را اثبات کنیم و به این نتیجه برسیم که غیر از ادراکات حسی، راه‌های دیگری نیز برای شناخت واقعیت وجود دارد. چه بسا اعتبارشان خیلی بیش از ادراکات حسی باشد. پس از حل مسائل معرفت‌شناسی، باید وارد حوزه متافیزیک و هستی‌شناسی شویم و اصولی عقلی را که در فلسفه اعتبار دارد و مورد احتیاج علوم است - مثل اصل علیت و مسائل مربوط به آن - تبیین و اثبات کنیم. در مرحله بعد، باید وارد حوزه انسان‌شناسی شویم و حقیقت انسان را شناسایی کنیم. این سه رشته علمی، به ترتیب بر تحقیق در علوم انسانی تقدم دارند و سیر ترتیبی منطقی، از معرفت‌شناسی به هستی‌شناسی، از هستی‌شناسی به انسان‌شناسی، و از انسان‌شناسی، به ارزش‌های انسانی در حوزه‌های مختلف طی شود (مصباح یزدی، ۱۳۹۱).

الف. مبانی معرفت‌شناختی جامعه‌شناسی

معرفت‌شناسی، دانشی است که درباره‌ی تعریف معرفت، امکان معرفت، انواع معرفت، راه‌ها و ابزار کسب معرفت، معیار توجیه و اعتبار انواع معرفت‌ها بحث می‌کند (گروهی از نویسندگان، ۱۳۹۱، ص ۸۸). مبانی معرفت‌شناختی جامعه‌شناسی، آن دسته از گزاره‌های اخباری است که مسائل فوق را در عرصه علم جامعه‌شناسی، مورد توجه قرار می‌دهد.

ابزارهای معرفت، با توجه به قوای ادراکی انسان در یک تقسیم کلی عبارتند از: حس، خیال، وهم، عقل و قلب (جوادی آملی، ۱۳۸۷، ص ۲۹۷). بر اساس آن، چهار راه برای دست‌یابی به شناخت وجود خواهد داشت که عبارتند از: الف. حس، ب. عقل، ج. تهذیب و تزکیه و د. کتاب منیر و وحی (همان، ص ۲۱۶).

رابطه منابع معرفتی با یکدیگر

حس، خیال، عقل و وحی، منابع معرفتی‌ای هستند که در طول یکدیگر قرار دارند و رهاوردهای معرفتی و علمی آنها هرگز در تقابل با یکدیگر قرار نمی‌گیرد. حس موضوعات و عرصه‌های گوناگون را در معرض نظر و نگاه عقل قرار می‌دهد و عقل از یک سو، با استفاده از مبانی نظری خود داده‌های حسی را به صورت گزاره‌های علمی در می‌آورد. از سوی دیگر، با آگاهی از کرانه‌های معرفتی خود، همان‌گونه که به حضور معرفت حسی پی می‌برد، از وجود معرفت شهودی و وحیانی آگاه می‌شود و بر ساحت‌هایی از هستی، که با شناخت شهودی و وحیانی بر انسان منکشف می‌شود، استدلال می‌کند. وحی نیز با توجه به افق برتر خود، ضمن هم‌گامی و همراهی با عقل، بخش‌هایی از معرفت را که عقل به تنهایی از دریافت آنها عاجز است، به افق مفاهیم تنزل می‌دهد و در دسترس ادراک عقل قرار می‌دهد. بدین ترتیب، عقل همان‌گونه که در تعامل با حس به عرصه‌های جزئی هستی راه می‌برد، در تعامل با وحی هم از عرصه‌های عمیق و در عین حال، گسترده هستی به سهم خود آگاه می‌شود (پارسانیا، ۱۳۸۷، ص ۲۷).

وحی و شهود در برابر حس و عقل، به عنوان دو منبع معرفتی، پیامدهای روش شناختی ویژه‌ای را دارند. مسیر حس و عقل، مسیر دانش مفهومی است و دانش مفهومی، منطقی و روش مناسب با خود را می‌طلبد. مسیر وحی و شهود، مسیر دانش حضوری است. دانش حضوری، روش و شیوه‌ای را که طلب می‌کند، از طریق تزکیه و سلوک طی می‌شود و با تغییر و تبدل وجود عالم قرین و همراه است. اهل معرفت و عرفان، در مباحث عرفان عملی، کوشیده‌اند تا روش تأمین و تحصیل دانش شهودی را نیز تدوین نموده و یا آموزش دهند. مباحثی که دربارهٔ انواع و اقسام کشف و شهود بیان شده است، مانند مکاشفات رحمانی و شیطانی و خصوصیتی، که دربارهٔ مراتب یقین، نظیر علم الیقین، عین الیقین، حق الیقین و بردالیقین بیان شده است؛ نمونه‌ای از ادبیات مربوط به این نوع روش‌شناسی است. تأویل در معنایی که در قبالتفسیر به کار می‌رود، روش ویژه‌ای است که در مسیر معرفت حضوری قرار دارد. این معنای از تأویل، غیر از معنایی است که در هرمنوتیک فلسفی به کار می‌رود و به مراتب عمیق‌تر از آن است (پارسانیا، ۱۳۸۹، ص ۷۶).

تعدد منابع معرفتی در نگاه فلسفه اسلامی از یک سو، و رابطه منطقی و منسجم این منابع در یک دستگاه معرفتی از سوی دیگر، ظرفیت‌های متفاوتی برای تولید جامعه‌شناسی اسلامی ایجاد نموده است.

ب. مبانی هستی‌شناختی جامعه‌شناسی

مراد از «مبانی هستی‌شناختی» جامعه‌شناسی، گزاره‌هایی از دانش هستی‌شناسی است که در مسائل، نظریه‌ها و روش‌های تبیین، تفسیر و انتقاد و همچنین، نظریه‌های تجویزی و روش‌های اصلاح اجتماعی تأثیر دارد، یا به کار می‌آید. وجود ممکن، علیت، ضرورت علی - معلولی، سنخیت علی - معلولی، مراتب داشتن موجودات، تقسیم موجودات به مادی و فرامادی، تدریجی بودن عالم ماده، وجود تراحم در عالم ماده (گروهی از نویسندگان، ۱۳۹۱، ص ۱۲۱-۱۳۳؛ شریفی، ۱۳۹۳، ص ۲۹۵-۳۰۳)، نسبت عامل و ساختار یا فرد و جامعه، هستی جامعه (پارسانیا، ۱۳۹۱، ص ۱۱۷-۱۲۰؛ اژدری‌زاده، ۱۳۸۹)، از جمله مبانی هستی‌شناختی علوم انسانی، یا جامعه‌شناسی است که مورد توجه اندیشمندان این عرصه قرار گرفته است.

وجود جامعه، یکی از مسائل هستی‌شناسانه جامعه‌شناسی است که هر چند در علم جامعه‌شناسی از آن بحث نمی‌شود، اما توسط جامعه‌شناسان کلاسیک مورد توجه قرار گرفته است. کنت و دورکیم، به وجود حقیقی جامعه قائلند. در میان اندیشمندان مسلمان نیز علامه طباطبایی، وجود جامعه را با استنباط از برخی آیات قرآن (طباطبائی، ۱۴۱۷ق، ج ۴، ص ۹۷؛ مطهری، ۱۸-۲۹)، می‌پذیرند. اما این مبانی توسط استاد مصباح (مصباح یزدی، ص ۷۷) مورد نقد قرار می‌گیرد. آیت‌الله جوادی آملی، هر چند انتساب پذیرش وجود جامعه، به مرحوم علامه را مورد تردید قرار می‌دهند، وجود جامعه را از حیث فلسفی ممتنع نمی‌دانند (جوادی آملی، ۱۳۸۷). پارسانیا پس از نقد و بررسی نظریه‌های پیشین (پارسانیا، ۱۳۹۰، ص ۱۷۹-۲۰۶)، این مسیر را با بحث هستی‌شناسی معنا پی می‌گیرد و بر اساس اتحاد علم و عالم و معلوم، اتحاد افراد متعدد با یک معنای حقیقی را موجب شکل‌گیری جامعه می‌داند (پارسانیا، ۱۳۹۱، ص ۱۲۰).

از منظر وی، حکمت متعالیه اصول و قواعدی را بنا می‌نهد که بر اساس آن، می‌توان به اثبات وجود جامعه پرداخت. اصول یاد شده عبارتند از: ۱. اصالت وجود؛ ۲. حرکت اشتدادی وجود؛ ۳. جسمانیة الحدوث و روحانیة البقا بودن نفس؛ ۴. تجرد ادراکات بشری؛ ۵. اتحاد علم و عالم و معلوم و سرانجام ۶ اتحاد عامل، عمل و معمول (پارسانیا، ۱۳۹۱، ۱۲۰).

ج. مبانی انسان‌شناختی جامعه‌شناسی

ترکیب انسان از روح و بدن، اصالت روح، مختار بودن انسان، هدفمندی و کمال جویی انسان، وابستگی فعل اختیاری به توانایی، بینش و گرایش، اجتماعی بودن انسان، تفاوت انسان در ظرفیت‌ها و قابلیت‌ها، کرامت تکوینی و اکتسابی انسان (گروهی از نویسندگان ۱۳۹۱، ص ۱۶۴-۱۹۰)، سرشت مشترک همه انسان‌ها، ابزاری بودن همه کنش‌های انسانی (شریفی، ۱۳۹۳، ص ۳۱۸-۳۳۱)، از جمله مبانی انسان‌شناختی مورد توجه اندیشمندان مسلمان بوده است.

علامه طباطبائی، انسان را مرکب از جسم و روح (طباطبائی، ۱۴۱۷ق، ج ۲، ص ۷۰) و حقیقت انسان را همان روح می‌داند (همان، ج ۱۶، ص ۳۷۸). از نظر علامه، انسان موجودی هدفمند است که با اراده و اختیار خود، می‌تواند به آن هدف؛ یعنی سعادت دست یابد یا اینکه از آن هدف دور شود و به بدبختی و شقاوت برسد (همان، ج ۳، ص ۱۶ و ۱۷). از سوی دیگر، انسان موجودی راحت‌طلب و زیاده‌خواه است که رفتار او را باید به انضباط درآورد (همان، ص ۲۰۴). از نظر علامه، دو شیوه برای برقراری نظم و کنترل زیاده‌خواهی انسان وجود دارد. یکی، وضع قوانین و دیگری، جامعه‌پذیری مناسب، که در این میان شیوه اول در همه موارد، کارایی نداشته و تنها شیوه دوم است که قادر به کنترل کنش‌های انسان در ظاهر و باطن می‌باشد (همان، ج ۴، ص ۱۷۴ و ۱۷۵). از نظر علامه، انسان موجودی اجتماعی است و بدون اجتماع قادر نیست به تکامل و اهداف بلند خود دست یابد (همان، ج ۱۱، ص ۲۴۵). هویت انسانی فرد، از درون او و با تحریک محرک خارجی، از قوه به فعل می‌آید. البته محرک واقعی و اصیل، همانا عنایت الهی است. ولی علل و عوامل مباشر و قریب، اموری دیگرند؛ یعنی بر مبنای صدراییون، هویت انسانی با تأثیر علل و عوامل خارجی، از گوهر ذات او پدید می‌آید و آن محرک بیرونی، می‌تواند فرد دیگر یا جامعه باشد و آن فرد، می‌تواند معصوم یا غیرمعصوم و عادل یا غیرعادل و آن جامعه، می‌تواند فاضله یا غیرفاضله باشد (جوادی آملی، ۱۳۸۷، ص ۳۲۲). جامعه قادر به افزودن یا کاستن بر فطرت نیست. اما می‌تواند فطرت را شکوفا یا خفه کند. به این ترتیب، موجب ظهور انواع انسان شود.

انواع انسان و ارتباطات اجتماعی او

از دیدگاه علامه طباطبائی، انواعی از انسان وجود دارد که هر نوع مدل ارتباطی و مبتنی بر آن، اجتماع مخصوص به خود را خواهد داشت. علامه طباطبائی، سه نوع انسان «وحشی، اجتماعی و متمدن» را به تصویر می‌کشد که سه نوع ارتباط «استثماری، قراردادی و انسی» را به دنبال دارند و سه مدل اجتماع «استبدادی، دموکراتیک و متعالی» را متصور می‌سازد (جوادی آملی، ۱۳۹۲، ص ۱۶۷). مبتنی بر این نظریه انسان‌شناختی، نظریه کنش و تیپ‌بندی تعاملات انسانی، گونه‌شناسی انواع جامعه، فرهنگ و خانواده و عرصه‌های فراوان دیگری قابل تبیین است که می‌تواند، تحولی عظیم در جامعه‌شناسی ایجاد نماید.

۶. تلاش برای نظریه پردازی

مبتنی بر مبانی معرفت‌شناختی پیش گفته، در جامعه‌شناسی اسلامی، انواع نظریه قابل تصور است. نظریه‌های تجربی، عقلی و نقلی، به لحاظ منبع معرفت و نظریه‌های تهذیبی، تأسیسی و استنباطی به لحاظ روش اسلامی سازی از آن جمله‌اند.

نظریه‌پردازی مبتنی بر مبانی فلسفی

نظریه، پاسخی است به مسائل علمی و اجتماعی، که در چهار مرحله محقق می‌شود. در مرحله اول، ذهن از استقراء شروع می‌کند و با بررسی موارد جزئی فراوان، کار را پی می‌گیرد. قوه عاقله، تجرید می‌کند، تعمیم می‌دهد، تجزیه و ترکیب می‌کند و حتی کلیات را تجزیه و ترکیب می‌کند. در مرحله دوم، پس از انجام مشاهدات، نظریه به ذهن الهام می‌شود. این نظریه، عین بررسی آن جزئیات نیست، بلکه توضیحی است که ذهن از جزئیات ارائه می‌نماید. البته الهام همیشه و برای همه کس رخ نمی‌دهد، بلکه افراد با تحصیل علم، مطالعه و تفکر جدی از یک سو، و بررسی موارد جزئی (استقراء) قابل توجه از سوی دیگر، ذهن خود را مستعد پذیرش الهام می‌کند. در مرحله سوم، نظریه مورد آزمایش و تجربه (و نه استقراء) قرار می‌گیرد؛ یعنی باید این نظریه در اوضاع و شرایط بسیار متعدد و متنوع، مورد آزمون قرار گیرد تا اینکه اطمینان حاصل شود که میان این دو پدیده هیچ امر اتفاقی و تصادفی و امر مقارن وجود ندارد. در این مرحله، می‌توان نظریه را تعمیم داد؛ یعنی نظریه، تبیینی کلی ارائه می‌دهد. در مرحله چهارم، ذهن علاوه بر ساخت و تعمیم تئوری، قادر به استنباط و حرکت عمقی نیز می‌باشد. ذهن قادر است با نفوذ به درون اشیاء، نسبت به عمق آنها نیز معرفت کسب نماید. نظریه فروید، در مورد ناخودآگاه از همین حرکت عمقی ذهن به دست آمده است. به عبارت دیگر، این نظریه نه از طریق حس و نه با وجدان قابل دست‌یابی نیست، بلکه فقط از طریق استنباط و نفوذ در باطن حاصل شده است؛ یعنی ذهن قادر است با تحلیل عقلی واقعیت، ابعاد گوناگون آن را مورد مطالعه قرار دهد و از این طریق، به روابط میان آنها دست یابد. در حرکت عمقی ذهن، به نظریاتی دست می‌یابیم که مشاهده تجربی، هر چند بستر آن را فراهم نموده، اما نقش اساسی در این فرایند نخواهد داشت (مطهری، ۱۳۶۹).

همه این چهار مرحله، تحت تأثیر مبانی معرفتی اندیشمند قرار دارد. هر چند در اغلب موارد مورد توجه وی نیست. مسائلی که مورد توجه اندیشمند قرار می‌گیرد، مشاهدات وی، تعمیم و آزمون نظریه، روش‌های آزمون و حرکت عمقی ذهن، همگی تحت تأثیر نگاه اندیشمند به هستی، معرفت و انسان، قرار دارد. مبانی معرفتی مذکور، که بخشی از فلسفه است، ممکن است به صورت مفصل و کافی، تدوین شده باشند و یا نیازمند تدوین و تکمیل باشند.

در این روش، نظریه‌سازی، در پاسخ به مسائل جامعه‌شناختی و مبتنی بر مبانی معرفتی متخذ از فلسفه اسلامی، به صورت آگاهانه صورت می‌گیرد. البته مطالعه روش‌شناختی و انتقادی نظریه‌های جامعه‌شناسی مدرن، شرایط مناسبی برای ابتکار و خلاقیت فراهم خواهد آورد؛ یعنی می‌توان با روش مهندسی معکوس، نظریه‌های

جامعه‌شناختی را کالبدشکافی و مبانی معرفتی آنها را شناسایی کرد و مبانی معرفتی خود را جایگزین آنها ساخت و به یک نظریه جدید رسید که البته هنوز نیازمند آزمون و نقادی می‌باشد.

استنباط نظریه از متون دینی

متون دینی، حتی اگر بپذیریم در مقام بیان مطالب علمی نیست، سرشار از گزاره‌های علمی در همه علوم طبیعی، به خصوص در عرصه علوم اجتماعی است. این گزاره‌ها، از مبانی معرفتی هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی و انسان‌شناختی، تا نظریه‌های جامعه‌شناختی در حوزه‌های گوناگون خرد و کلان را شامل می‌شود. استنباط نظریه از این متون، با روش‌های اجتهادی صورت می‌گیرد و بسته به قوت و ضعف سند و دلالت آن، در عرصه‌های تبیین، تفسیر و تجویز جامعه‌شناختی، قابل استفاده است. در به کارگیری رویکرد استنباطی، توجه به نکات ذیل ضروری است:

با مرور اجمالی می‌توان دریافت که حجم قابل توجهی از متون دینی، مربوط به عرصه علوم انسانی است. از گزاره‌های هنجاری متون دینی، که بخش اعظم گزاره‌های دینی را تشکیل می‌دهد، می‌توان در مباحث توصیفی و تبیینی جامعه‌شناسی اسلامی نیز استفاده کرد؛ چرا که این گزاره‌ها می‌تواند به طور غیرمستقیم، مطالبی را درباره واقعیت‌های این جهان بازگو کند.

- می‌توان به ارزش‌های دینی توسل جست و بر اساس آنها، به نقد ارزشی اوضاع اجتماعی موجود و ارائه راهکارهایی برای تحقق وضعیت مطلوب پرداخت.

حتی اگر در برخی از حوزه‌های جامعه‌شناختی، گزاره‌های اندکی در متون دینی وجود داشته باشد. شرح و بسط آن، گزاره‌ها از یک سو، و به کارگیری آنها در عرصه تجربه از سوی دیگر، می‌تواند نظریه‌ها و حوزه‌های علمی جدیدی را موجب شود. این، همان کاری است که علمای علم اصول با روایت «ولا تنقض الیقین بالشک» کردند. به طوری که شرح و بسط همین یک گزاره، بخش‌های مفصلی از علم اصول فقه را به خود اختصاص داده است.

ملاک صدق و کذب، یا اعتبارسنجی نظریه‌های استنباطی در گرو رعایت معیارهای روش‌شناسی اجتهادی و نه روش تجربی است و ورود این گونه نظریه‌ها، به عرصه تجربه به عنوان مؤید و بررسی ابعاد آن صورت می‌گیرد.

- استنباط فرضیه یا نظریه‌های علمی از متون دینی، به هیچ وجه به معنی غیر قابل نقد بودن آن نیست.

احیای میراث

میراث اسلامی، رویکردهای متعددی همچون، فلسفی، عرفانی، کلامی، فقهی، تفسیری، حدیثی، تاریخی و ترویجی را در بر می‌گیرد. در این روش، می‌توان نظریه‌های اجتماعی اندیشمندان مسلمان را معرفی، ترجمه،

بازسازی، بازتولید و به روز رسانی نمود، یا ظرفیت‌های غیرفعال سایر رویکردها را فعال کرد. هر چند به عنوان مقدمه این کار، لازم است میراث مکتوب شناسایی، تجدید چاپ و در برخی موارد، ترجمه شوند و با تبدیل شدن به نرم‌افزارهای علمی، به سهولت در دسترس جامعه علمی قرار گیرند.

۷. انجام مطالعات اجتماعی

در این مرحله، باید نظریه‌های به دست آمده را در مرحله تبیین و تفسیر مسائل و پدیده‌های اجتماعی، به کار گرفت و تکمیل نمود؛ زیرا اساس علم این است که پدیدارهای رویارو را تجربه و تبیین کند، تا با این تبیین بتواند پدیدارهای آینده را پیش‌گویی کند (رجبی، ۱۳۹۲، ج ۱، ص ۲۲۱). جامعه‌شناسی، باید علمی مفید و سودمند باشد و درک قابل استفاده‌ای از مسائل اجتماعی داشته باشد (مهدی و لحنسائی‌زاده، ۱۳۷۴، ص ۱۲۳) و اصلاً تحقق عینی جامعه‌شناسی بومی، منوط به انجام پژوهش‌های علمی، به نفع چارچوب اجتماعی - اقتصادی کشورهاست (قانع‌ی راد، ۱۳۸۱، ص ۳۵). بنابراین باید نظریه‌های تدوین شده با روش‌های بومی‌سازی، تهذیب، استنباط، نظریه‌های مبتنی بر مبانی معرفتی و احیای میراث را در تبیین، تفسیر و بررسی انتقادی وضعیت موجود جامعه به کار بگیریم و در حل مسائل و آسیب‌های اجتماعی از آن بهره ببریم. این مرحله، علاوه بر ممکن ساختن اداره به‌سامان جامعه مبتنی بر جامعه‌شناسی اسلامی، نقد، اصلاح و تکمیل نظریه‌های تولید شده را نیز ممکن می‌سازد.

نتیجه‌گیری

علم همواره در طول تاریخ، میان شرق و غرب عالم داد و ستد شده است. بنابراین، شاگردی غرب در عرصه علوم اجتماعی، کاملاً طبیعی و سرشار از افتخار است، اما همیشه شاگرد ماندن، نه تنها یک ننگ تاریخی است که مشکلاتی در فهم و اداره جامعه نیز به دنبال دارد. از این‌رو، می‌توان و باید در یک مواجهه فعال به اسلامی‌سازی جامعه‌شناسی، از طریق راه کارهای هفت‌گانه‌ی فهم دقیق و روش‌شناختی جامعه‌شناسی، بومی‌سازی و تهذیب آن، تدوین مبانی معرفتی مبتنی بر فلسفه اسلامی یا متون دینی، تلاش برای نظریه‌پردازی مبتنی بر مبانی فوق، یا از طریق احیای میراث و انجام مطالعات اجتماعی با استفاده از نظریه‌های تولید شده، دست یافت.

منابع

- آزاد ارمکی، تقی، ۱۳۸۶، بومی‌گرایی علوم اجتماعی و ناکارآمدی آموزشی در ایران، همایش «علم بومی و علم جهانی، امکان یا امتناع، تهران، انجمن جامعه‌شناسی ایران، ص ۳۲۲-۳۴۱.
- باقری، خسرو، ۱۳۸۷، **هویت علم دینی نگاهی معرفت‌شناختی به نسبت دین با علوم انسانی**، تهران، وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، سازمان چاپ و انتشارات، چاپ دوم.
- بستان، حسین و همکاران، ۱۳۸۷، **گامی به سوی علم دینی (۱)**: ساختار علم تجربی و امکان علم دینی، زیر نظر محمود رجیبی، قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، چ دوم.
- پارسانیا حمید، ۱۳۸۹، **روشن‌شناسی انتقادی حکمت صدرایی**، قم، کتاب فردا.
- _____، ۱۳۹۱، **جهان‌های اجتماعی**، قم، کتاب فردا.
- پناهی، محمد حسین، ۱۳۹۳، **علم بهنجار و بومی کردن علوم اجتماعی**، راهبرد فرهنگ، ش ۲۸، ص ۲۹-۶۰.
- توسلی غلامعلی، ۱۳۷۲، **آشنایی با پژوهشگران**، دانشگاه انقلاب، ش ۹۷، ص ۶۶-۶۴.
- جلائی‌پور حمیدرضا، ۱۳۸۶، **دفاع از ابعاد جهانی جامعه‌شناسی**: نقد علوم اجتماعی بدون قطب‌نما در ایران، در: همایش علم بومی و علم جهانی امکان یا امتناع، انجمن جامعه‌شناسی ایران.
- گروهی از نویسندگان، ۱۳۹۱، **فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی**، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی علیه السلام.
- جوادی آملی، عبدالله، ۱۳۸۷، **جامعه در قرآن**، تنظیم و ویرایش مصطفی خلیلی، قم، اسراء.
- _____، ۱۳۸۶، **معرفت‌شناسی در قرآن**، تنظیم و ویرایش حمید پارسانیا، قم، اسراء.
- _____، ۱۳۸۷، **منزلت عقل در هندسه معرفت دینی**، تحقیق و تنظیم احمد واعظی، قم، اسراء.
- _____، ۱۳۹۲، **تشریح در آیین معرفت**، تنظیم و ویرایش حمید پارسانیا، قم، اسراء.
- حسینی، سید حمیدرضا، و همکاران، ۱۳۹۰، **علم دینی دیدگاه‌ها و ملاحظات**، قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- خسروپناه عبدالحسین، ۱۳۹۲، **تبیین‌های مدل‌های علم دینی**، در بررسی فلسفی، فرهنگی و اجتماعی تولید و تکوین علوم انسانی اسلامی، درس‌گفتارهای دوره فلسفه علوم انسانی دکتر عبدالحسین خسروپناه و دکتر حمید پارسانیا، تحریر و تألیف مهدی عاشوری، تهران مؤسسه پژوهشی حکمت و فلسفه ایران.
- _____، ۱۳۹۴، **روشن‌شناسی علوم اجتماعی، تهران**، مؤسس پژوهشی حکمت و فلسفه ایران.
- سوزنجی، حسین، ۱۳۸۸، **معنا امکان و راهکارهای علم دینی**، تهران، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، شریفی، احمدحسین، ۱۳۹۳، **مبانی علوم انسانی اسلامی**، تهران، صدرا.
- طباطبایی، سید محمد حسین، **اصول فلسفه و روش رئالیسم**، بی‌جا، بی‌تا.
- _____، ۱۴۱۷ق، **المیزان فی تفسیر القرآن**، مؤسسه نشر الاسلامی، قم، ج ۴، ۲ و ۱۱.
- عطاس سید محمد نقیب، ۱۳۷۴، **اسلام و دنیوی‌گری**، ترجمه احمد آرام، تهران، مؤسسه مطالعات اسلامی دانشگاه تهران.
- علوانی، طه جابر، ۱۳۷۷، **اصلاح تفکر اسلامی**، ترجمه محمود شمس، تهران، نشر قطره.
- فراستخواه، مقصود، ۱۳۸۸، «مقایسه سه گذرگاه معرفتی درباره دانش بومی در ایران، **مطالعات اجتماعی ایران**، دوره سوم، ش ۱.
- قانعی راد، محمد امین، ۱۳۸۱، «شیوه جدید تولید دانش: ایدئولوژی و واقعیت»، **جامعه‌شناسی ایران**، ش ۱۵، ص ۲۸-۵۹.
- گلچین، مسعود، ۱۳۸۳، **مفهوم جامعه‌شناسی اسلامی، در دین و علوم اجتماعی**، به کوشش مجید کافی، قم، پژوهشکده حوزه و دانشگاه.

گلشنی، مهدی، ۱۳۹۰، *از علم سکولار تا علم دینی*، تهران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، چ پنجم.
محمدی علی، ۱۳۹۲، *تحول در علوم انسانی*، به کوشش علی محمدی، محسن دنیوی، میثم گودرزی، قم، کتاب فردا، ص ۹-۴۱.
مصباح یزدی، محمد تقی، ۱۳۹۲، *رابطه علم و دین*، تحقیق و نگارش: علی مصباح، قم، انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.

—، ۱۳۷۶، *پیش‌نیازهای مدیریت اسلامی*، تحقیق و نگارش علامرضا متقی‌فر، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
— ۱۳۸۷، *تهاجم فرهنگی*، تحقیق و نگارش عبدالجواد ابراهیمی، قم، موسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
— ۱۳۹۱، *سخنرانی در کنگره بین‌المللی علوم انسانی*، دوم خرداد.

مطهری، مرتضی، ۱۳۶۹، *شرح مبسوط منظومه*، ج ۲، چ ۴، بی‌جا، حکمت.
مهدی علی اکبر و لحسائی زاده عبدالعلی، ۱۳۷۴، *جامعه‌شناسی در ایران*، ترجمه نوشین احمدی، تهران، نشر توسعه.
میرباقری، سید مهدی، ۱۳۹۲، *جریان‌شناسی علوم انسانی اسلامی*، *در تحول در علوم انسانی*، ج دوم؛ مقالات، به کوشش علی محمدی، محسن دنیوی، میثم گودرزی، قم، کتاب فردا.

میری، سیدمحسن، ۱۳۹۱، «فرایند اسلامی‌سازی علوم انسانی از دیدگاه اسماعیل فاروقی»، *پژوهش‌های فرهنگی و اجتماعی*
صدرا، ش ۱، ج ۲، ۶۶-۵۲.

علوم انسانی بومی و تمدن‌سازی اسلامی؛ موانع، راهکارها و قابلیت‌ها

alibakhshi21@yahoo.com

عباس علی‌بخشی / کارشناسی ارشد علوم سیاسی، پژوهشکده انقلاب اسلامی، تهران

دریافت: ۱۳۹۷/۰۴/۲۱ - پذیرش: ۱۳۹۷/۰۹/۲

چکیده

علوم انسانی با تشکیل یک شبکه معرفتی، می‌کوشد تجربه‌های قابل حصول جهان اجتماعی - تاریخی انسان را در فهم صورت گرفته، شکل داده تا آن را به سطح شناخت عینی برساند. با بومی کردن علوم انسانی، می‌توان روش‌ها، ابزارها و قالب‌های تئوری علوم انسانی موجود را اسلامی کرد. به عبارت دیگر، ما به دنبال تولید علومی هستیم که سه وظیفه فوق را مبتنی بر مبانی معرفت‌شناختی و هستی‌شناختی اسلامی، در چارچوب مشخص انجام دهند. بر این اساس، در تحقیق حاضر ابتدا موانع و چالش‌های بومی‌سازی علوم انسانی مورد بررسی قرار گرفته، چرایی بومی‌سازی علوم انسانی تبیین، و آن‌گاه راهکارها و قابلیت‌های علوم انسانی بومی در گستره تمدن‌سازی اسلامی بیان می‌شوند. نتایج تحقیق نشان می‌دهد که علوم انسانی بومی، گامی مهم در راستای تمدن‌سازی اسلامی - ایرانی است و این توانایی را دارد تا کارایی‌ها، قابلیت‌ها، ظرفیت‌ها، نوآوری‌ها و مقبولیت‌های خود را نمایان سازد.

کلیدواژه‌ها: علوم انسانی، بومی‌سازی، تمدن اسلامی، چالش‌ها، ظرفیت‌ها

مقدمه

رویکرد مکتب اومانیسیم، که در فلسفه سیاسی به تعریف رابطه دولت با فرد و جامعه و به عکس می‌پردازد، کاملاً رویکردی ماتریالیستی بوده و برای نقش الوهیت در علوم انسانی، اهمیت چندانی قائل نشده است. در حالی که علوم انسانی در جوامع شرقی در طول تاریخ، از مذهب و معنویت جدا نبوده و در تمدن‌سازی اسلامی، علوم انسانی نقش اساسی و ویژه‌ای دارد؛ زیرا انسان به عنوان کانون آفرینش و به عنوان موجودی دارای اختیار و متصرف در کائنات، نقش غیرقابل انکار و تعیین‌کننده‌ای در معارف دینی دارد. پرداختن به جایگاه علوم انسانی از این منظر، گره‌گشای مسائل پیش‌رو در تمدن‌سازی اسلامی می‌باشد. همچنان که علوم انسانی چنین نقشی را در ساخت تمدن غربی برعهده گرفته است و به گفتمان‌سازی و هویت‌پردازی برای تمدن غربی، از قبیل حقوق شهروندی، آزادی‌های فردی و اجتماعی، حریم خصوصی افراد، حق رأی، دموکراسی و مشارکت در ساختار سیاسی جامعه و... پرداخت و امکان ترمیم و بازسازی تمدن غربی را فراهم کرده است. علوم انسانی، این مهم را در احیاء تمدن اسلامی - ایرانی، در جامعه ما برعهده دارد. بر این اساس، پرسش‌های مطرح در این پژوهش، عبارتند از:

- چالش‌ها و موانع بومی‌سازی علوم انسانی در جامعه اسلامی - ایرانی چیست؟

- مبانی و حدود بومی‌سازی علوم انسانی چیست؟

- راهکارهای علوم انسانی بومی، در گستره تحقق تمدن نوین اسلامی چیست؟

بaldنگی فکر، اندیشه و ایدئولوژی انقلاب اسلامی، مستلزم ورود به حوزه‌های جدیدی است که عارض بر فرهنگ و تمدن اسلامی - ایرانی ما شده است. آفرینش مفاهیم جدید و تثبیت مفاهیم برآمده از انقلاب اسلامی، مستلزم پویایی و نوآوری در همه عرصه‌های فرهنگی، سیاسی و اجتماعی است، این مهم زمانی تحقق می‌یابد که عرصه علوم انسانی از پویای لازم برخوردار باشد تا بتوان ارزش‌ها و تفکرات انقلابی را در یک ساختار منظم فکری، که توان اقتناعی کامل را داشته باشد، سامان داده و آن را در گستره جهانی عرضه کنیم. بهره‌گیری از علوم انسانی برای تمدن‌سازی، به معنای اقتباس صرف به شکل کاملاً غربی آن نیست؛ چرا که این شیوه، ما را به بی‌راهه برده، به وابستگی و دوری از ارزش‌ها و معیارهای منطبق با جامعه خویش می‌انجامد، بلکه منظور استفاده از علوم انسانی، به شکل بومی شده آن و تطبیق این علوم، با معیارها و موازین اسلامی جامعه در فرایند کلان و مهم تمدن‌سازی اسلامی - ایرانی است.

تعریف مفاهیم

۱. بومی‌سازی

«بومی‌شدن» ناظر به فرآیند طبیعی تعامل ارگانیک بین فرد، زبان، تاریخ و تجربه یک جامعه در تعامل با علم است. از این منظر، علم امری انسانی است که در عین انسانی بودن و برخوردارگی از قابلیت

جهان‌شمول و نسبی نبودن، می‌تواند قابلیت تحقق در شرایط گوناگون انواع جوامع را پیدا کند. بنابراین، می‌توان گفت: در سطح کلان، بومی‌سازی نوعی سیاست یا خط‌مشی متأثر از گفتمان‌های مختلف مسئله بومی می‌باشد که سعی در هدایت سازمان‌یافته علم، به سوی بهره‌برداری از آن در «جامعه معین» را دارد (فاضلی، ۱۳۸۹، ص ۳۵۷). از این رو، دانش نظری و علوم انسانی در عین انسانی، همه جایی و فرامکانی بودن برای تحقق، نیازمند توجه به اقتضائات بومی، یعنی مکانی و زمانی دارد. اما از آنجا که ساخت علوم انسانی در فرهنگ‌های گوناگون شکل می‌گیرند، موضوع بومی‌سازی مستلزم پذیرش این واقعیت است که برخی قالب‌های فکری از فرهنگ‌های دیگر عارض بر فرهنگ ما شده است. در این عرصه، مسئله این است که چه مقدار از این کالای فرهنگی وارداتی، برای ما مفید است و می‌توان آنها را با نیازها، وضع اجتماعی و مبانی اعتقادی خود تطبیق داد و به اصطلاح، آنها را بومی کرد. به عبارت دیگر، این علوم صبغه فرهنگی و هویتی غیر را دارند و حامل ارزش‌ها و مبانی فرهنگی خودشان هستند (موحد ابطحی، ۱۳۸۵، ص ۱۵). اینجا است که ما برای درک حقایق زندگی انسان، انگیزه‌ها و اهداف از یک سو، و شدن انسان و بر ساختن جامعه از دیگر سوی، نیازمند تحلیل بافت‌های فرهنگی، سیاسی و اجتماعی هستیم که در آنها واقع شده‌ایم؛ زیرا تا در نیابیم راه نمی‌توان رفت و در یافتن، نیاز به دو نوع آگاهی دارد. آگاهی برای دریافت و چگونگی آن، یا آگاهی روشی مانند منطق و خود دریافت. به علاوه، باید تصدیق کرد که انگیزه‌های ذهنی و روابط بین فردی و جمعی در اساس، تحت تأثیر تغییرات اجتماعی بزرگ جوامع نیز قرار دارند. این امر، بر ضرورت نزدیکی عین و ذهن تکیه دارد.

۲. علوم انسانی (Humanities)

علوم انسانی، مجموعه‌ای از رشته‌ها و شاخه‌های علمی است که موضوع محوری آنها «انسان» به معنای کلی آن است. این رشته‌ها، گستره وسیعی از حقوق، اقتصاد و جامعه‌شناسی گرفته تا ادبیات، زبان‌شناسی و روان‌شناسی و... را شامل می‌شود. علوم انسانی، از ریشه‌ای‌ترین مبانی و مقدمات فکری و فلسفی آغاز شده و تا مصداقی‌ترین و کاربردی‌ترین دانش‌های مورد نیاز بشر امتداد دارد. در واقع، علوم انسانی شاخه‌ای از دانش بشری است که مطالعات و تأملات انسان درباره خودش را از زوایای گوناگون در بر می‌گیرد. علوم انسانی مشتمل بر بخش‌های مشترک از تجارب انسانی است که زمینه پیوند انسان‌ها را با یکدیگر فراهم می‌سازد، آگاهی فرد را نسبت به خود و دیگران افزایش می‌دهد، درک حال و شکل‌دهی به آینده را تسهیل می‌بخشد و ما را قادر می‌سازد نسبت به ابعاد مختلف و پیچیده زندگی انسانی، تفکر کنیم و سؤالات اساسی و مهمی را از ارزش‌ها، اهداف و معنای زندگی به شیوه‌ای دقیق و سیستماتیک و با مدد از تحلیل‌ها و ارزشیابی‌های کیفی طرح نماییم (عزیزی، ۱۳۸۷، ص ۵).

۳. تمدن (civilization)

«تمدن» از نظر لغوی، عبارت از شهرنشینی، اخلاق مردم شهرنشین را پذیرفتن، از حالت خشونت و جهل به حالت معرفت و شهرنشینی انتقال یافتن و به طور خلاصه، روش‌ها و اسباب شهرنشینی را اختیار کردن است (جر، ۱۳۹۱، ص ۶۵۳). در فرهنگ‌های عربی، واژه «تمدن» به معنای حضارة (تمدن، شهرآئینی)، نقطه مقابل بدات (بادیه‌نشینی) به کار رفته است (زمخشری، ۱۹۷۹، ص ۱۱۴). در فرهنگ‌های جدید، «تحضر» به تمدن و «حاضر» به شهر بزرگ اطلاق می‌شود. در ادبیات فارسی، تمدن به معنای همکاری افراد جامعه در امور اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و انس گرفتن با آداب و اخلاق شهریان به کار می‌رود. در نگاه جامع، واژه «تمدن»، از ریشه «مدینه» (مَدُن) و «مدنیت»، به معنای خروج از بادیه‌نشینی و گام نهادن در راستای نهادینه شدن امور اجتماعی و عمران یافتن است. حاکمیت، نهادهای حکومتی، نظم‌پذیری، شهرنشینی، تعالی فضائل انسانی، همانند علم و هنر از علائم مدنیت اجتماعی و تعالی فرهنگی است (معین، ۱۳۷۵، ص ۱۱۵۰).

۴. تمدن اسلامی (Islamic civilization)

با پیدایش اسلام و انتشار سریع و گسترده آن، در میان اقوام، ملل جلب و جذب فرهنگ‌های گوناگون بشری، بنای مستحکم و عظیمی از فرهنگ و تمدن انسان پایه‌گذاری شد که در ایجاد آن ملل و نژادهای مختلفی سهیم بودند. این ملل، با ارزش‌ها و ملاک‌های نوین اسلامی موفق به ایجاد تمدنی شدند که بدان «تمدن اسلامی» گفته می‌شود. از این‌رو، تمدن اسلامی، تمدن یک ملت یا نژاد خاص نیست، بلکه مقصود، تمدن ملت‌های اسلامی است که عرب‌ها، ایرانیان، ترک‌ها و دیگران را شامل می‌شود که به وسیله دین رسمی، یعنی اسلام و زبان علمی و ادبی، یعنی عربی با یکدیگر متحد شده بودند (ولایتی، ۱۳۸۴، ص ۱۹). این تمدن، به درجه‌ای از عظمت، کمال و پهناوری رسید که آگاهی از همه جنبه‌های آن و احاطه بر همه انحای آن کاری بس دشوار است (قربانی، ۱۳۷۴، ص ۱۸). تمدن اسلامی، بیش از همه تمدن‌ها به علم و دانش اهمیت داده و کهن‌ترین دانشگاه‌های جهان را پدید آورده است و با تلفیق علوم گوناگون و افزودن بر آنها، میراث عظیم و تکامل یافته‌ای را تحویل بشریت داد. با این اوصاف، می‌توان گفت: منظور از «تمدن اسلامی»، مجموعه افکار، عقاید، علوم، هنرها و صنایع می‌باشد که با الهام از آموزه‌های دینی توسط مسلمین پدید آمده است.

چالش‌ها و موانع بومی‌سازی علوم انسانی در ایران

طی دو قرن اخیر و با سیطره غرب، به وسیله پیشرفت‌های قابل ملاحظه در عرصه‌های مختلف علمی، نهضت ترجمه متون فرهنگی، سیاسی و اجتماعی، تمدن جدید غرب اوج گرفت و با کمک وسایل تکثیر و انتشار جدید، به آسانی در جوامع اسلامی رواج یافت. این امر، با توجه به شرایط موجود فکری مزبور از یک

سو، و وجود حکومت‌های ضعیف یا وابسته و غرب‌گرا، پیشرفت‌های خیره‌کننده غرب در علوم و فنون و عملکرد نخبگان سنتی و مذهبی از سوی دیگر، موجب ظهور گروه جدیدی از نخبگان تحت عنوان روشنفکران و تحصیل‌کردگان علوم جدید در جامعه اسلامی شد. این گروه، عمدتاً از علوم کلاسیک و سنتی، که تحت تأثیر و سیطره فرهنگ اسلامی با خصوصیت غیرجامع بود برید و به نوعی تسلیم راه‌آورد‌های علوم و تمدن جدید غرب با ماهیتی غیردینی شد. در نتیجه، شکاف و جدایی دیگری که در پیکره جامعه اسلامی به وجود آمد، فقدان توانایی بالفعل و اندیشه دینی برای نقد و بررسی دستاوردهای غربی و عدم آشنایی و بیگانگی نخبگان جدید، با فرهنگ و تعالیم اسلامی این رویارویی را تشدید کرد. با این پیش‌زمینه، می‌توان چالش‌ها و موانع پیش‌روی بومی‌سازی علوم انسانی در ایران را در موارد زیر توضیح داد:

۱. نبود عزم و اراده جدی

مفهوم «بومی‌سازی» در علوم انسانی، به معنای شکل‌گیری علوم انسانی، یا بازسازی آن در یک فضای فرهنگی و تاریخی خاص است، به گونه‌ای که مسائل مطرح در علم، ناظر به نیازها و مشکلاتی است که پاسخ به آنها، دغدغه خاطر نظریه‌پردازان جامعه اسلامی باشد. از این‌رو، شناخت مسائل جامعه نقش مهمی در بومی‌شدن و نقش‌آفرینی این علوم دارد. از زمان پیروزی انقلاب اسلامی ایران، تاکنون نه تنها در سطوح رسمی داخلی، بلکه در حوزه جهانی تفکر و اندیشه، بحث‌های بسیاری پیرامون باز شدن افقی تازه پیش‌روی بشریت و ارائه اندیشه‌های جدید، یا گشوده شدن راهی متفاوت برای جوامع انسانی، از رهگذر این انقلاب مطرح شده است. به هر حال، وقوع انقلاب اسلامی ناظران و متفکران بسیاری از میشل فوکو تا رولاند رابرتسون را واداشت تا در برزخ میان عصر مدرن و پست‌مدرن، به واکاوی این رویداد عظیم پرداخته و در آئینه آن، به نقد دنیای مدرن بپردازند. با این حال، پرسش اصلی این‌جا است که چرا نباید روایت‌های متفکران و اندیشمندان داخلی حداقل در این مدخل علوم انسانی، با روایت‌های بیرونی هم‌آوردی کند (اسفندیاری، ۱۳۹۰). غفلت در این حوزه‌ها و سایر حوزه‌های فرهنگی، سیاسی و اجتماعی موجب شده است که اندیشمندان علوم انسانی جامعه ایران، نظام اندیشه‌ای خود را از غرب گرفته و به تحلیل و نقد بپردازند و نتوانند ویژگی‌های فرهنگی - اجتماعی و نیازهای جامعه خویش را درک کنند و با آن بیگانه شوند.

۲. در اولویت ملی نبودن

در ایران، کمتر توجهی از سوی دولت‌ها، نسبت به تحصیل خودبستگی در علوم انسانی، در همه عرصه‌ها در دوران معاصر شده است. از این‌رو، علوم انسانی به عنوان یک هدف ملی تعریف نشده است. یکی از کارکردهای بنیادین جوامع در جهان امروز، گسترش شناخت و معرفی فرهنگ بومی است تا بتوانند از این طریق، تمدن خود را به عرصه خودآگاه دانش بشری بکشاند و به جایگاه آن قوت بخشند (مایور، ۱۹۸۹، ص ۱۱). در دوره کنونی، مراکز

علمی و فرهنگی که بتواند برای تمدن‌سازی اسلامی - ایرانی بسترسازی کنند، یا وجود ندارند یا از قابلیت و توان چندانی برخوردار نیستند.

۳. بیگانگی و ناکارآمدی نظام آموزشی

نظام آموزشی، تربیت‌کننده افرادی است که نظریه‌پردازان و تحلیل‌گران جامعه و مسئولان اجرایی کشور را پرورش می‌دهد. در حالی که بنیان‌های معرفت‌شناسی، هستی‌شناسی و انسان‌شناسی علوم انسانی در کشور ما ثمره تفکرات، اندیشه‌ها و نظریات دانشمندان غربی است و کمتر اثری از فرهنگ، هویت و ارزش‌های اسلامی - ایرانی در آن وجود دارد (شریفی، ۱۳۹۳، ص ۸۷). می‌توان برخی مشکلات مبتلابه نظام آموزش و پرورش در کشور را فقدان فلسفه مبتنی بر مبانی تئوریک بومی، برخاسته از نظام ارزشی، فقدان مهندسی فرهنگی هدفمند، دوری از رسالت اصلی و پرداختن به حاشیه‌ها و جوانب فرعی، عدم مشارکت‌پذیری و تعامل با عقبه فرهنگی و ناتوانی در به‌کارگیری انبوه نیروهای متخصص و مجرب، عدم توفیق در مشارکت‌پذیر کردن آحاد جامعه و نهادهای موجود، اقتصادزدگی، سیاست‌زدگی، انزوای مقوله فرهنگ، تعلیم و تربیت در باور و عمل نهادهای حکومتی و مردمی، نگاه صرفاً مصرفی به آن و ناکارآمدی ساختاری دانست (روان، ۱۳۸۵، ص ۵). از این‌رو، دانش‌آموزان، دانشجویان و دانشگاهیان ما، به لحاظ هویتی در وضعیتی تعارض آلود و بحرانی قرار گرفته‌اند؛ چرا که ساختار یک نظام آموزشی مرتبط با همان فرهنگی است که در بافت آن عمل می‌کند. در نتیجه، این نیروها به دلیل مقلد بودن قدرت زاینده‌گری خود را از دست داده، نمی‌توانند به حل مسائل و مشکلات جامعه و نیازهای فکری آن در قالب نظریه‌های بومی، سیاسی، فرهنگی و هویتی پاسخ مناسب دهند. بنابراین، برای بومی‌سازی علوم انسانی در راستای تمدن‌سازی نوین اسلامی، نیازمند نظام آموزشی مبتنی بر هویت خودی و فرهنگ اسلامی - ایرانی، همگام با مقتضیات زمانی و پیشرفت‌های علمی هستیم. در غیر این صورت، و با تکیه بر نظام آموزشی متجدد و غرب‌گرا، سخن گفتن از بومی‌سازی گزاف و عاری از معنا خواهد بود. با وجود چنین نظامی در آموزش، حتی هویت‌سازی ایرانی و تقویت هویت خودی نیز معنای خویش را از دست می‌دهد.

۴. عدم تطبیق عینیت با ذهنیت

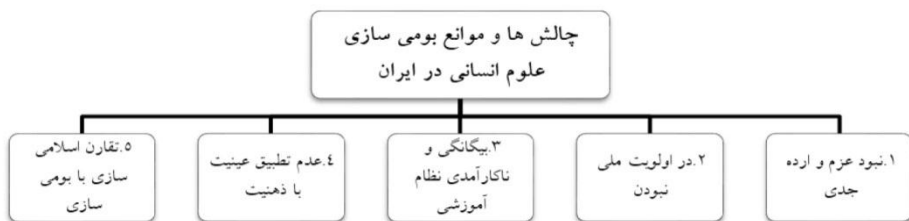
رفتار ما بازتاب بیش کلی ما از زندگی، یعنی از شخصیت و موقعیت خود در جهان خارج است. برای ما این جهان‌بینی، در کلمات گم می‌شود و ممکن است که هرگز به آن توجه نکنیم. اما به طور مداوم برداشت‌ها، شرایط و انگیزه‌های ما را تعدیل و کنترل کرده، احتمالاً در مرحله نیمه خودآگاه می‌ماند. پیش از این که این جهان‌بینی ما، را در تشخیص بین خوبی و بدی رهنمون باشد، ما را وا می‌دارد تا حقیقت را از غیرحقیقت، درستی را از نادرستی و بامعنی را از بی‌معنی متمایز بدانیم و برداشتی از جهان داشته باشیم، تا رفتارمان را با این الگوی معنی‌دار تطبیق

دهییم (موحد ابطحی، ۱۳۸۵، ص ۱۱۶). در حالی که یکی از بزرگ‌ترین معضلات نظری و عملی، بسیاری از روشنفکران و رجال علمی ما در قرون اخیر، فاصله بین اندیشه و نظریه با عمل و رفتار بوده است. به عبارت دیگر، فاصله داشتن عینیت‌های اجتماعی از نگرش‌ها، تصورات و ذهنیت اندیشمندان بوده است. این فاصله و مرز خطرناک بین نظر و عمل، یا ذهنیت و عینیت، نه تنها مانع تعامل با نظریه‌ها و اندیشه‌های گوناگون سیاسی و انطباق آنها با شرایط جامعه ما شده است، بلکه چون نوع نگاه غالب آنها در عرصه تئوری به طور کلی، معطوف به جغرافیای مکانی خاصی یعنی غرب و ایدئولوژی و فرهنگ خاص آن جغرافیا؛ یعنی تجدد و مدرنیته بوده است. از این رو، هم در عمل تحقق نظریه‌ها با مشکل عمومی مواجه شده و هم موجب ایجاد تزلزل در بنیادهای فکری جامعه سنتی ایران نیز گردیده است و به نوعی، اذهان افراد جامعه را دچار تعارض کرده است.

۵. تقارن اسلامی سازی و بومی سازی

یکی از موارد توضیح در مباحث مربوط به بومی‌سازی علوم انسانی و اسلامی شدن آن، درک درست از بومی‌سازی است. بومی‌سازی، همواره مستلزم اسلامی شدن نیست و حتی مستلزم دینی‌سازی هم نیست. تصور این‌که میان بومی‌سازی با اسلامی شدن یا دینی شدن ملازم است، اشتباه است؛ زیرا بومی‌سازی به معنای متناسب‌سازی امری با ظرفیت‌های موجود در تاریخ یک جامعه است. البته می‌توان تصور کرد که جامعه‌ای وجود داشته باشد که بی‌دین و در ضدیت با دین، تاریخ و سنت‌های به‌جای مانده خود باشد. در چنین جامعه‌ای، بومی‌سازی چه بسا معادل ترویج تفکر سکولاریستی، یا ضدیت با دین در نظر گرفته شود. اما از آنجا که در جامعه ایرانی، دین و دین‌داری، میراث به جای مانده از گذشتگان است، می‌توان در جامعه ما بومی‌سازی را معادل دینی‌سازی و اسلامی شدن تلقی کرد. روشن است که نوع و نحوه برداشت از اصطلاح مذکور، بسیار اساسی است؛ چرا که هر نوع افراط و یا تفریط در فهم آن، می‌تواند به سادگی مسیر و فرآیند بومی‌سازی علوم انسانی را منحرف کند و یک ضرورت فکری - فرهنگی جامعه‌ای را به آفت و آسیبی قابل توجه تبدیل نماید (جمشیدی، ۱۳۹۱، ص ۱۵). بر این اساس، با توجه به پیوندهای تاریخی و درهم تنیدگی دو عنصر مهم «اسلامیت» و «ایرانیّت» در جامعه ایرانی، مبحثی که تحت عنوان بومی‌سازی علوم انسانی پیگیری می‌شود، چیزی جز اسلامی‌سازی علوم انسانی نیست.

شکل ۱: مهم‌ترین موانع بومی‌سازی علوم انسانی در ایران

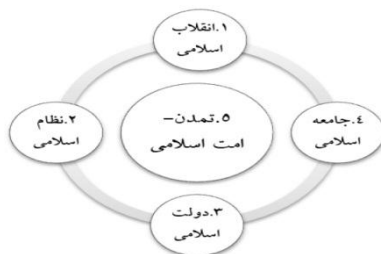


چرایی بومی‌سازی علوم انسانی

۱. تمدن‌سازی اسلامی - ایرانی

بومی‌سازی علوم انسانی، خود جزئی از یک کلان بزرگ‌تر تحت عنوان «تمدن‌سازی اسلامی - ایرانی» است. به عبارت دیگر، هدف والایی که برگرفته از آرمان‌ها و ارزش‌های انقلاب اسلامی است و این انقلاب را از سایر انقلاب‌ها متمایز ساخته است، تمدن‌سازی اسلامی - ایرانی می‌باشد. از این‌رو، دستیابی به این هدف کلان، که انقلاب اسلامی به رهبری امام خمینی علیه السلام پایه‌گذار آن بود، بومی‌سازی و خودکفایی در تمام حوزه‌ها بالأخص در حوزه علوم انسانی لازم و ضروری است. جهت تمدن‌سازی اسلامی - ایرانی، سیر مراحل ۵ گانه آیت‌الله خامنه‌ای، رهبر معظم انقلاب اسلامی، کامل‌ترین دوره تحقق تمدن نوین اسلامی است. با بررسی و مطالعه دیدگاه‌های ایشان می‌توان گفت: فرآیند تحقق هدف‌های اسلامی، یک فرآیند طولانی و البته دشوار می‌باشد. ایشان به دفعات و در موقعیت‌های گوناگون، ضمن تأکید بر این که هدف ملت ایران و هدف انقلاب اسلامی، ایجاد یک تمدن نوین اسلامی است، تحقق تمدن اسلامی را نیازمند عبور از یک زنجیره منطقی می‌دانند: حلقه اول، انقلاب اسلامی، حلقه دوم، تشکیل نظام اسلامی، حلقه سوم، تشکیل دولت اسلامی، حلقه چهارم، تشکیل جامعه اسلامی و حلقه پنجم، تشکیل تمدن - امت اسلامی است. اینها زنجیره‌های مستمری هستند که به یکدیگر مرتبط می‌باشند.

شکل ۲: سیر رسیدن به تمدن - امت اسلامی با توجه به منظومه فکری مقام معظم رهبری



۲. قاعده نفی سبیل و اصل استقلال

آیه «لن يجعل الله للكافرين على المؤمنين سبيلا» (نساء: ۱۴۱)، که به آیه نفی سبیل مشهور شده است و بر لزوم حفظ برتری مسلمانان بر کفار و مبارزه با تسلط آنان بر مؤمنان تأکید دارد. بر اساس این آیه، نفی بیگانگان و یا مبارزه با نظام سلطه، از اولویت‌های جمهوری اسلامی ایران است. این آیه، که با تفاسیر متفاوتی ارائه شده است، در دو قالب تکوینی و تبیینی ارزیابی شده است. در نگرش عمل‌گرایانه، به تلاش در مقابله با سلطه کفار و سد نفوذ آنان در جامعه اسلامی اطلاق شده است. از این‌رو، نفی سبیل ماهیت تعاملات یک دولت اسلامی با سایر کشورها را تعریف کرده و به مسدود کردن راه هر نوع نفوذ و سلطه کفار بر جوامع

اسلامی، در حوزه‌های گوناگون سیاسی، اقتصادی و نظامی به معنای نپذیرفتن تحت‌الحمایگی، نفی ظلم، استبداد، استعمار، جایز نبودن مداخله بیگانگان در امور داخلی کشورهای اسلامی و تصمیم‌گیری‌های سیاسی، تسلط مسلمین بر مقدرات و تدبیرات نظامی، عدم وابستگی اقتصادی و جلوگیری از نفوذ فرهنگی کفار بر آنان است (سجادی، ۱۳۸۳، ص ۶۰). بنابراین، بر اساس قاعده نفی سبیل، ضرورت بومی‌سازی علوم انسانی و استقلال، جهت نظریه‌پردازی در حوزه‌های گوناگون این علوم لازم و ضروری است.

۳. هویت‌یابی

با گذشت بیش از چهار دهه از پیروزی انقلاب اسلامی در ایران، عملاً هویت اسلامی در کانون توجه جهانیان قرار دارد. چنین هویتی، در صدر اسلام و با محوریت پیامبر اسلام ﷺ و دعوت ایشان، که در کتاب، سنت و اهل بیت بازتاب و تداوم یافت، شکل گرفت. در طول تاریخ اسلام، چالش‌های گوناگونی در برابر هویت اسلامی شکل گرفت. هر چند فرهنگ و تمدن اسلامی، در برابر این چالش‌ها هرگز دچار بحران جدی نگردید، اما چالش مواجه مسلمانان با استعمار غرب و چهره فکری و تمدنی آن، موجب گردید تا برخی از فرهیختگان جهان اسلام، شیفته غرب شده و هویت اسلامی مردم مسلمان را به فراموشی بسپارند. سال‌ها تلاش غرب و غرب‌زدگان داخلی جهان اسلام، توانست تغییری در هویت اصیل اسلامی مردم مسلمان ایجاد نماید. در نهایت، این امر با رهبری امام خمینی علیه السلام در انقلاب اسلامی ایران به ثمر نشست و در برابر سیطره فرهنگ و هویت غربی، هویت اسلامی - ایرانی خود را بنا نهاد (نصری، ۱۳۸۷، ص ۱۲۰). بنابراین، از دلایل مهم علوم انسانی بومی، هویت‌یابی مستقل در تحقق تمدن‌سازی نوین اسلامی است.

۴. فرهنگ‌محوری

یکی دیگر از شاخص‌های انقلاب اسلامی ایران، فرهنگی بودن آن است. اگرچه دیدگاه‌های نظری مختلفی در مورد علل، انگیزه‌ها و اهداف انقلاب ایران وجود دارد، اما همگی آنها ماهیت و هویت فرهنگی آن را تصدیق می‌کنند. به گونه‌ای که نظریه فرهنگی انقلاب، در برخورد با انقلاب اسلامی ایران شکل گرفت. فرهنگی بودن انقلاب اسلامی ایران، دو معنا دارد: نخست، نقش تعیین‌کننده عناصر، انگیزه‌ها و اهداف فرهنگی در شکل‌گیری و پیروزی انقلاب اسلامی ایران و دوم، بازگشت به فرهنگ، ارزش‌ها و هنجارهای سنتی و بومی ایران است (محمدی، ۱۳۷۴، ص ۶۵). از این رو، اگرچه انقلاب اسلامی ایران، انقلابی مدرن به معنای بهره‌گیری از ابزارهای مدرن برای برانداختن رژیم گذشته بود، اما هیچ نسبتی با پروژه مدرنیته نداشت، بلکه بر فرهنگ اصیل اسلامی استوار بود که آن را از همه انقلاب‌های مدرن متمایز می‌ساخت. ماهیت فرهنگی انقلاب اسلامی ایران، نظریه‌های انقلاب را با مشکل مواجه ساخت، بلکه پارادایم اثبات‌گرایی حاکم بر روابط بین‌الملل و نظریه‌های

جریان اصلی را به چالش کشید. این نظریه‌ها، به ویژه واقع‌گرایی، نقش قوام‌بخش و تکوینی برای ساختارهای غیرمادی و انگاره‌ای در روابط بین‌الملل قائل نیستند و بر ساختار مادی، ناشی از توزیع قدرت مادی تأکید می‌ورزند. حتی نظریه‌های فرهنگی نوظهور آن زمان نیز نقش تعیین‌کننده‌ای برای فرهنگ‌های بومی و سنتی، خارج از گفتمان سکولار و مدرنیزاسیون قائل نبودند. در حالی که انقلاب اسلامی برگرفته از سنت‌های دینی و بومی ایران اسلامی است و ضرورت بومی‌سازی علوم انسانی، برای تثبیت و رسیدن به اهداف خود را دوچندان می‌کند.

۵. آرمان‌خواهی

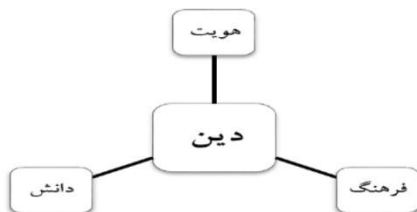
از خصایص انقلاب اسلامی ایران، که هیجان و اشتیاق زیادی در دل مردم مستضعف در سراسر جهان ایجاد نمود، آرمان‌خواهی آن است. آرمان‌خواهی، به معنای امید به آینده‌ای روشن و باشکوه است که نوید رهبری جهان را در سایه فراهم کردن شرایط ظهور امام عصر عجله، به دنبال دارد. این اصل، که در نظام فکری انقلاب اسلامی جایگاه والایی دارد، می‌تواند نقش ویژه‌ای در تعامل ما با جهان در دوران معاصر ایفاء کنند. آرمان‌خواهی در جمهوری اسلامی، ماهیتی قیام‌نگر داشته و نشانه‌ای از تحمل مصائب سیاسی و اجتماعی به خاطر گسترش عدالت است. بسیاری از کنش‌های سیاسی در ایران، با توجه به روحیه قیامت‌نگری قابل تبیین است. حتی می‌توان در ادبیات عامه، شعر و موسیقی جلوه‌های روحیه آرمان‌خواهی را مشاهده کرد. چنین نشانه‌های در کلام بسیاری از رهبران جمهوری اسلامی نیز وجود دارد. آرمان‌نهایی، دستیابی به حکومت جهانی اسلام است که احکام اسلام در آن اجرا شود. در این جامعه، آرزوهای سیاسی بر واقعیت‌های محیطی پیشی می‌گیرد (مصلی‌نژاد، ۱۳۸۸، ص ۲۱۸). این مهم، در اصل ۱۵۴ قانون اساسی و مقدمه آن نیز آمده است. جمهوری اسلامی، برای دستیابی به آرمان‌های مزبور تمامی منابع و امکانات را تجهیز می‌کند تا به اهداف از پیش تعیین شده خود برسد. تعیین اهداف، در سیاست داخلی و خارجی جمهوری اسلامی ایران، با توجه به ارزش‌های اسلامی و نه منابع مادی تعیین می‌شوند و با اهداف سیاسی دول غربی، که صرفاً بر مبنای مصالح ماتریالیستی تدوین می‌شوند، همخوانی ندارد (محمدی، ۱۳۷۴، ص ۳۳).

مبانی علوم انسانی بومی

مهم‌ترین نقش بومی‌سازی در عرصه علوم انسانی را بنیان‌های معرفتی و فرهنگی ایفاء می‌کنند. از این‌رو، بدون توجه، شناخت و در نظر داشتن آنها نمی‌توان از بومی‌سازی سخن به میان آورد. این بنیان‌ها، شامل فرهنگ، ادب، دین، اخلاق، معنویت، هویت، شخصیت اجتماعی، دانش، معرفت، آگاهی و حکمت است؛ یعنی ارکان فکری و اعتقادی، که جهت‌دهنده به فکر، اندیشه و در نتیجه دانش و معارف آنها است. در اینجا فرهنگ معنایی عام و فراگیر دارد. دین نیز در برگیرنده جهان‌بینی و ایدئولوژی و در قالبی دیگر اعتقادات، اخلاقیات و منش‌های رفتاری است. لذا ساختار سازنده اندیشه و معرفت، هر می‌متشکل از عناصر اربعه فرهنگ، دین، هویت و آگاهی است. مبنای

این ساختار، چیزی جز تأثیر و نقش آنها در ایجاد و شکل دادن به اندیشه و معرفت نیست. به علاوه، این چهار رکن عناصر متعددی را چون عرف، اخلاقیات، ادب، خردمندی، ایدئولوژی، جهان‌بینی و... را در بر می‌گیرند (شریفی، ۱۳۹۳، ص ۷۴). از این‌رو، در بومی‌سازی نقش کلیدی دارند و اندیشه‌ساز و معرفت‌آفرین هستند.

شکل ۳: عناصر اصلی بومی‌سازی علوم انسانی در گستره تحقق تمدن نوین اسلامی



۱. دین

عناصر دین، مذهب و معنویت وحیانی در ایران، الهام‌بخش سایر مؤلفه‌های هویتی است، به طوری که نمی‌توان اسطوره‌ها، آداب، رسوم، میراث ادبی، زبانی و تاریخی را جدای از مضمون دینی آنها بررسی کرد. شهید مطهری معتقد است: اسلام با ورود خود به ایران، ضمن از بین بردن تشنه آراء و تکتک عقاید مذهبی، وحدت عقیدتی و دینی را جایگزین کرد و در آن فکر واحد، آرمان واحد و ایده‌آل واحد به وجود آمد. اسلام حصار سیاسی را از گرداگرد ایران در هم شکست، تا امکان شکوفایی استعداد ایرانی فراهم گردد و استعداد و نبوغ ایرانیان را هم به خودشان و هم به جهانیان نشان داد. به عبارت دیگر، ایرانی به وسیله اسلام، خود را کشف و سپس به جهانیان شناسانده است (مطهری، ۱۳۷۲، ص ۳۶۳). از این‌رو، بومی‌سازی در عرصه علوم انسانی بنیانی معرفتی، سازنده، فرهنگی و هویت‌بخش دارد و آن دین و دین‌داری است و نظریه‌های بومی علوم انسانی، بدون توجه به این رکن مهم قابلیت اجرا و تحقق نخواهند داشت. همچنین، ضرورت دیگر بومی‌سازی علوم انسانی، انطباق و هماهنگی با عنصر شریعت و مکتب اسلام است؛ زیرا بخش جدایی‌ناپذیری از فرهنگ ما را تشکیل می‌دهد. به طور کلی، حاصل تلاش بسیاری از اندیشمندان معاصر، این است که اسلام و فرهنگ آن، مردمی و منطبق بر فطرت انسانی است: «فطرة الله التي فطر الناس علیها» (روم: ۳۰). لذا اغلب متفکران ما، بر این باورند که اسلام به هیچ روی با علم و دانش، حقوق بشر، دموکراسی، وجود قانون و اموری از این قبیل سرستیز ندارد، بلکه در این مفاهیم پیش‌تاز می‌باشد (منصورنژاد، ۱۳۸۵، ص ۷۷).

۲. هویت جمعی (Collective identity)

دو حوزه مطالعات زندگانی شخصی و اجتماعی انسان، توجه به دو نوع کلی هویت انسانی را مدنظر قرار داده است: هویت فردی و هویت جمعی. هویت فردی را می‌توان این‌گونه تعریف کرد: «جنبه‌هایی از شخصیت کلی فرد است

که او را از اشخاص دیگر متمایز می‌سازد» (اکبری، ۱۳۸۴، ص ۳۲۲). اما هویت جمعی، در برابر هویت فردی قرار می‌گیرد و واحد تشکیل دهنده آن، گروه یا جماعتی خاص از انسان‌ها است. هویت جمعی، هویتی است که فرد در جامعه و در ارتباط با گروه‌ها، یا واحدهای اجتماعی موجود در جامعه آن را کسب می‌کند. بدون هویت اجتماعی، افراد یک جامعه (محلی، منطقه‌ای یا جهانی)، امکان برقراری ارتباطی معنادار و پایدار با یکدیگر نخواهند داشت. در نتیجه، نمی‌توان از وجود اجتماع مستقل سخن گفت.

به همین دلیل، هویت‌های جمعی سازنده تمدن و فرهنگ هستند که هم در شکل‌گیری علوم انسانی و هم در تعامل آنها با زیست‌بوم‌های خاص و مشخص نقش دارند؛ یعنی هم در طرح فراگیر و جهان‌شمول بودن آنها و هم در بومی کردن آنها نقش دارند. بدین معنا که با دارا بودن هویت مشخص و روشن، می‌توان به نظریه‌ها روی آورد و رنگ و صبغه هویتی خویش را بر آنها زد. بدین‌سان آنها را قابل انطباق با شرایط هویتی خویش ساخت. پس در بومی‌سازی علوم انسانی، هویت و تقویت آن، نقش اساسی و سازنده‌ای دارند. بدون هویت برخورد با قالب‌های فکری دیگر، قطعاً برخوردی انفعالی، خام و نتیجه آن تسلیم شدن است. اما با دارا بودن هویت مشخص و قدرتمند، می‌توان با علوم انسانی تعامل منطقی و هدفمند داشت و آن را در راستای پویایی هویت مطرح به کار گرفت. پس بومی کردن، در کنار عوامل متعدد برای تحقق به بنیادی بومی به نام «هویت بومی» و مستقل نیازمند است.

۳. فرهنگ

مفهوم «فرهنگ» همواره از رایج‌ترین، آشناترین و در عین حال پیچیده‌ترین و پرابهام‌ترین مفاهیم مورد استفاده در علوم اجتماعی است. از نظر اکثر محققان و صاحب‌نظران، ارائه تعریفی واحد از فرهنگ کاری بسیار دشوار است؛ زیرا فرهنگ مقوله‌ای پیچیده و مناقشه‌انگیز است و به قول سایمون ماندی (Simon Mandy)، یکی از شخصی‌ترین، پرتلهاب‌ترین و در عین حال، سیاسی‌ترین مقولات به شمار می‌رود. شاید به تعداد متفکرانی که در حوزه فرهنگ فعالیتی قابل توجه انجام داده‌اند، بتوان تعاریف متعدد از آن ارائه کرد (گوردن، ۱۳۸۱، ص ۸۲). آیت‌الله مصباح یزدی، سه گونه تعریف از فرهنگ ارائه می‌دهند. از نظر ایشان، در برخی تعاریف، فرهنگ دربرگیرنده اعتقادات، ارزش‌ها و اخلاق و رفتارهای متأثر از آن و همچنین، آداب، رسوم و عرف یک جامعه معین تعریف می‌شود. در گونه‌ای دیگر از تعاریف، آداب و رسوم شالوده اصلی فرهنگ تلقی می‌شود و صرفاً ظواهر رفتارها، بدون در نظر گرفتن پایه‌های اعتقادی آن، به عنوان فرهنگ یک جامعه معرفی می‌گردد؛ بالأخره، در پارهای دیگر از تعاریف، فرهنگ به عنوان «عاملی که به زندگی انسان معنا و جهت می‌دهد» شناخته می‌شود (مصباح یزدی، ۱۳۷۷، ص ۱۵۱). بنابراین، می‌توان فرهنگ اسلامی را این‌گونه تعریف کرد: «مجموعه عقاید، باورها، ارزش‌ها، آداب و رسوم، الگوها، روش و شیوه‌های عمل أخذ شده از قرآن کریم و سنت معصومین علیهم‌السلام، که در پیروی از آنها، کوتاهی صورت نمی‌گیرد» (شرفی، ۱۳۹۲، ص ۱۲۳).

راهکارهای بومی‌سازی علوم انسانی در تمدن‌سازی اسلامی

بر اساس آنچه گذشت، می‌توان قرائت‌های مختلفی از بومی‌سازی علوم انسانی را با توجه به جغرافیای مکانی و فرهنگی، به صورت ذیل نشان داد:

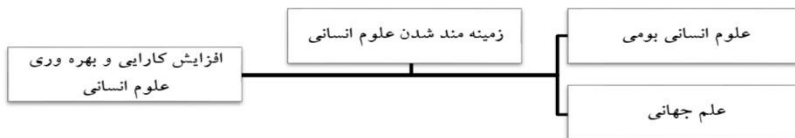
۱. بومی‌سازی بر اساس شکاف علم جهانی - علم بومی

دو عامل در به سیادت رسیدن (هژمونی شدن) یک گفتمان، نقش تعیین‌کننده‌ای ایفاء می‌کند: اول، قابلیت حصول یا در دسترس بودن عناصر و ایده‌های آن، برای همگان. دوم، مقبولیت و مشروعیت انسانی آن، که مورد قبول هر فطرت سلیمی باشد. در شرایط خاص، یک ایده ممکن است صرفاً با تکیه بر عامل نخست، تنها بازیگر شود و قاعده بازی خود را به دیگران دیکته کند (تاجیک، ۱۳۸۳، ص ۱۸۵). این دو عنصر، بیش از هر چیز بر معرفت و آگاهی و عقلانیت بنا می‌شوند. توجه به مقوله علم و بنیان‌های فلسفی و سیاسی در عرصه جامعه، موجب می‌شود ما ناآگاهانه و به سادگی به گزینش‌های سیاسی و فرهنگی، در سطح جامعه و نظام بین‌الملل، بدون توجه به ارزش‌های پذیرفته شده خود و عواقب مترتب به این انتخاب‌ها، عمل نکنیم؛ زیرا مقبولیت جهانی و در دسترس بودن یک عنصر فرهنگی و تمدنی، یا یک ایده و گفتمان را نمی‌توان دلیل بر صحت کارآمدی آن برای جامعه خود قلمداد کرد. پس این‌ها تنها شرط لازم برای کاربرد آن است، ولی شرط کافی نخواهد بود.

اما اشکالی که به علم و دانش و نظریات بومی وارد می‌کنند، این است که غالباً کاربرد مفهوم دانش بومی، از بار ارزشی داور و سیاسی پر می‌شود و در آن پرسش‌های معرفت‌شناختی و روش‌شناختی علم و مسئله اعتبار آن، معمولاً به حاشیه رانده می‌شود. علم غربی یا به اصطلاحی دیگر علم جهانی، گاهی به صورت مفهومی به کار گرفته می‌شود که در معانی دانش و قدرت، آن طور که میشل فوکو توضیح داده است، هژمونی فرهنگ مسلط غربی را باز تولید می‌کند. این مفهوم، مبتنی بر کدگذاری دوتایی از کشورهای غربی در معانی فاعل شناسایی و دارای صلاحیت تولید دانش و کشورهای دیگر در معنای مفعول و موضوع شناسایی و فاقد این صلاحیت‌ها است. به عبارت دیگر، بر اساس این مفهوم، سایر دانش‌های محلی و بومی، در مقایسه با دانش تکنیکی و مدیریتی غربی، کم ارزش واقع می‌شوند (پتیناری، ۲۰۰۲، ص ۱۱۷). در همین ارتباط، أخذ علوم از جهان غرب نیز همیشه نمی‌تواند ما را به مقصد برساند، مگر اینکه با مقتضیات ما هماهنگ شده و بعد هژمونی کردن قدرت غربی از آن زائل گردد و چهره‌ای انسانی‌تر و موجه یابد؛ زیرا معرفت و دانش با توجه به ایمان و ایدئولوژی، می‌تواند دو چهره موجه و ناموجه داشته باشد. ثانیاً، بومی‌سازی برای ساخت و احیاء تمدن و فرهنگ خودی، باید مبتنی بر مقتضیات خاص جوامع بوده و بُعد غیرانسانی هژمونی کردن قدرت و سلطه را نداشته باشد. به عبارت دیگر، بومی‌سازی انسانی و فطری، هماهنگ با مقتضیات فطرت نوع بشر است. چنین تلاشی طبیعی است که می‌باید در چارچوبی فراگیرتر و انسانی‌تر،

که هم از قدرت و توان لازم برخوردار باشد و هم امکان تعامل منطقی و انسانی آن با دیگر قرائت‌ها از علوم انسانی را داشته باشد، صورت گیرد. برای درک بهتر در این باره، می‌توان با رسم شکل ذیل چگونگی زمینه‌مند شدن علوم انسانی بر اساس شکاف علم جهانی و علم بومی را نشان داد.

شکل ۴: زمینه‌مند شدن علوم انسانی بر اساس شکاف علم جهانی - علم بومی

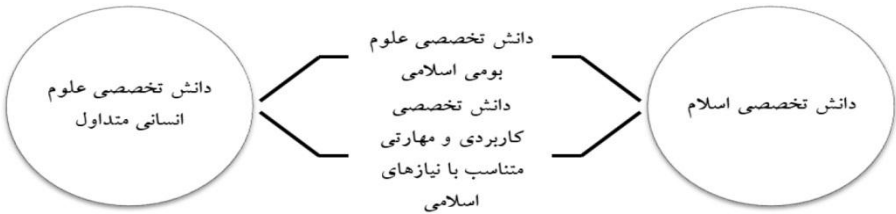


۲. بومی‌سازی بر اساس شکاف اسلام و علم جهانی - علم بومی

تاریخ علوم در کشورهای اسلامی، به سه دوره مختلف قابل تفکیک است: نخست، عصر شکوفایی تمدن اسلامی است و آنچه امروز «علوم انسانی» (تاریخ، مردم‌نگاری، علم اجتماع و...) نامیده می‌شود، یکی از سنت‌های موجود در میان دانشمندان آن دوره می‌باشد. طبری، بیرونی، مسعودی و... به عنوان متفکران اجتماعی اسلام، از چهره‌های شاخص این سنت بودند که با/این‌خلسون به اوج خود رسید و البته می‌توان گفت که به نوعی با رکود تمدن اسلامی متوقف ماند. دوره دوم، دوره تأسیس علوم انسانی در غرب، مصادف با حضور استعمار در کشورهای اسلامی بود. شرق‌شناسان در خدمت غربی، که در چهره استعمارگر ظهور یافته بود، نقش مهمی در معرفی علوم انسانی، به مستعمرات ایفاء کردند و نهادهای آموزشی جدید در برابر حوزه‌های قدیم، مراکز آموزش علوم جدید شدند. از این دوره، در کشورهای اسلامی، دو گرایش شکل گرفت. نخست، گرایشی که با استقبال از علوم انسانی جدید، به تحصیل و آموزش آن پرداخت و سپس، گرایشی که علوم انسانی را به عنوان علم غرب استعمارگر قلمداد کرده و آن را مشکوک و نامطمئن ارزیابی می‌کرد (کرمر، ۱۳۷۵، ص ۹۲). از نظر این گرایش، که از اقبال بیشتری برخوردار بود، علوم انسانی، علمی در خدمت استعمار بود که مطالعات مستعمرات را جهت پیگیری آگاهانه‌تر سیاست‌های خود دنبال می‌کرد. در نتیجه، این علوم از نظر ایشان، خنثی و غیرجانبدار نبود. پیوند علوم انسانی با غرب را که در چهره استعمارگر ظاهر شده بود، می‌توان اولین مانع برای استقرار این علوم در کشورهای اسلامی قلمداد کرد. مرحله سوم، از سال‌های ۱۹۷۰ آغاز می‌شود. از این دوره رویکرد غالب، تملک علوم انسانی، بومی و زمینه‌مند کردن این علوم بود. از طرفی، مستعمرات پیشین نمی‌خواستند صرفاً به دلایل سیاسی خود را از معرفتی که علوم انسانی تولید می‌کند، محروم کنند. این موضع، مسلمانانی بود که در آمریکا و اروپا تحصیل می‌کردند و بر اهمیت علوم انسانی و تقویت آن در حوزه کشورهای اسلامی تکیه می‌کردند. از سوی دیگر، ضرورت داشت تا این علوم را از منشأ تاریخی‌اش، که همان غرب استعمارگر بود، جدا کرد و بر جنبه فراملیتی آن تأکید نمود (بهنام، ۱۳۸۲، ص ۱۰۹).

این موضع، به دنبال پیروزی جنبش‌های رهایی‌بخش سیاسی، که حال خواستار رهایی‌بخشی فرهنگی از علم استعمار نیز بودند، تقویت شد و به ایجاد دو گرایش انجامید. نخست، گرایشی که بر زمینه‌مند کردن علوم انسانی در موقعیت‌های متفاوت از شرایط تکوینشان، بر استعمارزدایی و چند زبانه شدن این علوم تأکید می‌کرد. سپس، گرایشی که مشخصاً با برجسته کردن دانش سکولار علوم انسانی، سیاست تصحیح و تکمیل آن را پی گرفته بود. اولین گرایش در مواضع جریان‌های چون پسااستعمارگرایی (Subalternes Studies) و مطالعات فرودستان بارز بود. دومین گرایش، در سیاست‌های اسلامی‌سازی، که در برخی از کشورهای اسلامی پیگیری می‌شد. با حضور جریان‌های اسلام‌گرا در عرصه سیاسی و مشخصاً پس از انقلاب در ایران و سیاست انقلاب فرهنگی، طرح اسلامی کردن علوم، که از سال‌های ۱۹۶۰ با کنفرانس مکه مطرح شده بود، به مرحله سیاست‌گذاری علمی کشور رسید و به تأسیس نهادهایی انجامید که هدف خود را ساخت علوم انسانی و اجتماعی اسلامی قرار دادند. در این شرایط، علوم انسانی در نهادهایی آموزشی حفظ شد. اما همواره در معرض سیاست‌گذاری‌هایی بود که خواستار اسلامی کردن این علوم بودند (عطاس، ۱۳۷۴، ص ۹۵). این دوره، با تحول موقعیت اسلام در کشورهای اروپایی همزمان است. تحولی که اسلام را دیگر نه صرفاً به عنوان یک دین، ایدئولوژی یا نیروی سیاسی، بلکه خصوصاً به یک واقعیت جامعه‌شناختی در کشورهای اروپایی بدل کرده است. در واقع، ساخت و غایت اسلامی‌سازی علوم انسانی را می‌توان این‌گونه نمایش داد:

شکل ۵: غایت اسلامی‌سازی علوم انسانی



۳. بومی‌سازی بر اساس سه شکاف ایدئولوژی، اسلام و علم جهانی - علم بومی

در ایران، اسلامی‌سازی شکل خاصی از بومی‌سازی تلقی می‌شود که در دهه ۱۹۸۰ رواج یافت. این جریان سعی داشت علوم غیراسلامی را به شکلی اسلامی سازد و پس از انقلاب اسلامی نیز نهادهایی متکفل اسلامی‌سازی دانش شدند و آثاری در این باب منتشر کردند. اسلامی‌سازی مبتنی بر قرائتی حداکثری از دین است؛ به این معنا که هر آنچه که در دانش امروز یافت می‌شود، در دین نیز از آن سخن به میان آمده است. بنابراین می‌تواند اسلامی شود. قرائت حداکثری از دین، دارای مراتبی است و نکته بسیار مهم این است که اسلامی‌سازی، یکی از حیاتی‌ترین ارکان اسلام سیاسی محسوب می‌شود، به گونه‌ای که اسلام سیاسی را نمی‌توان بدون این فرض تصور نمود (حقیقت، ۱۳۹۱، ص ۶۹). نظریه‌پردازان اسلام سیاسی، که از دین تعبیری حداکثری دارند و با تجدد میانه خوبی

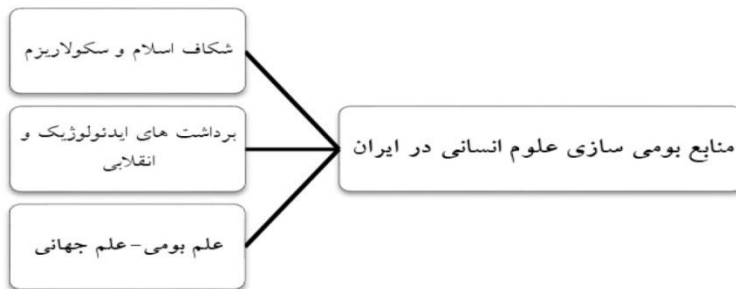
ندارند، این فرض را از قبل پذیرفته‌اند که اسلام در همهٔ زمینه‌های فوق استغناء دارد. مدعای معتقدان اسلامی‌سازی، می‌تواند شامل پیش‌فرض‌ها، روش و یا غایات دانش‌ها باشد. به تعبیر گفتمانی، باید دید چه میزان گفتمان اسلام سیاسی می‌تواند در راستایی اسلامی‌سازی و بومی‌سازی دانش، از دیگر گفتمان‌ها وام بگیرد. می‌توان برای رهیافت بومی‌سازی در ایران، شاخصه‌های ذیل را نام برد. عناصری که شاید ساختاربنندی و نیاز به رهیافت بومی‌سازی، در مواجهه با آنها شکل گرفته است:

بومی‌گرایی، نوعی واکنش در مقابل دیگر(غرب توطئه‌گر) است که به طور مستقیم یا غیرمستقیم، در ابتدال و عقب‌ماندگی ما نقش دارد. در این صورت، بومی‌گرایی نقیض غرب‌گرایی است.

مرکزیت بومی‌گرایی، نظام سیاسی و دولت است. عاملیت بومی‌گرایی، نمی‌تواند طبقه متوسط که کار فکری می‌کند، باشد؛ زیرا همین طبقه متوسط است که عامل غرب‌زدگی شده است و امکان سپردن سرنوشت علمی جامعه به او ناصواب خواهد بود.

حوزهٔ اصلی بومی‌گرایی به جای فرهنگ، علم و دانشگاه می‌باشد؛ زیرا بر اساس تصور موجود همه غرب‌زدگی، در نبود یک نگاه جامع نسبت به جامعه خویش شروع می‌شود. این نوع برداشت از بومی‌سازی علوم انسانی را می‌توان این‌گونه نیز نمایش داد:

شکل ۶: برداشت‌های مختلف از بومی‌سازی علوم انسانی در ایران



قابلیت‌های علوم انسانی بومی در راستای تمدن‌سازی اسلامی

علم بومی در صورت تحقق، قابلیت‌هایی را آشکار می‌سازد که بسیار قابل توجه است. این قابلیت‌ها را می‌توان در جنبه‌های مختلفی مورد بررسی قرار داد که عبارتند از:

۱. استخراج ظرفیت‌های ناشناخته یک فرهنگ

علم بومی، علمی که بر بستر درون‌مایه‌های فرهنگی شکل می‌گیرد و در واقع ظرفیت‌های ناشناخته یک فرهنگ را آشکار می‌سازد. باور و دیدگاه‌های فرهنگی به نحوی در ساختار و هویت علمی، که بر بستر آن می‌رود، جلوه‌گر می‌شود. این نکته در مورد علوم معاصر غربی نیز صادق است.

۲. نوآوری

یکی از مهم‌ترین قابلیت علم بومی، نوآوری است. به دلیل تفاوت‌های فرهنگی زیرساز نسبت به آنچه که در علم غربی بوده، علم بومی برخاسته از فرهنگ اسلامی، می‌تواند راه‌های تازه را در علم‌ورزی بگشاید. این نوآوری، می‌تواند به دو صورت خرد و کلان آشکار شود (باقری، ۱۳۸۹، ص ۱۷۷). نوآوری خرد، در ضمن همان فرآیندی رخ می‌دهد که عطاس آن را بومی کردن علم یاد می‌کرد (عطاس، ۱۳۷۴، ص ۱۶). در نوآوری خرد، تغییرات کم دامنه‌ای در علم غربی صورت می‌گیرد تا آن را با شرایط فرهنگی و اجتماعی کشورهای جهان سوم هماهنگ سازد (که دور از دسترس نیست). نوآوری کلان، هنگامی رخ می‌دهد که چیزی از نوع تغییر پارادایم به مفهومی که تامس کوهن در نظر داشت اتفاق افتد. اگر زمینه‌های فرهنگی کشورهای جهان سوم و جهان اسلام، بتوانند طرحی متفاوت فراهم آورند و نظریه‌های با تفاوت بنیادی نسبت به آنچه در علم غربی مطرح شده پیشنهاد کند، این‌گونه نوآوری کلان خواهد بود.

۳. کارایی و کارآمدی

قابلیت دیگری که در علم بومی می‌توان سراغ گرفت، کارآمدی در شناخت و حل مسائل بومی است. علم بومی، بر حسب این قابلیت خود در مقابل آنچه غربی‌سازی نامیده شده، مقاومت می‌کند و می‌کوشد بدون تعمیم، آنچه در نظریه‌های علمی معاصر مطرح شده است، به شناخت مسائل بومی و ارائه راه‌حل‌های متناسب با این مسائل بپردازد و در جهت حل و فصل آنها اقدام کند.

۴. مقبولیت علم بومی

از دیگر ویژگی‌ها و قابلیت‌هایی که برای علم بومی می‌توان برشمرد، مقبولیت آن است. ویژگی سازگاری علم بومی با شرایط محیطی، اجتماعی و فرهنگی جامعه موجب پذیرش و اقبال به آن از سوی مردم آن جامعه خواهد شد. مقبولیت علم بومی، مزایای و آثار مثبتی در جهت توسعه، گسترش و ترویج آن علم در جامعه دارد.

شکل ۷: ویژگی‌ها و مزیت‌های استخراج علوم انسانی بومی جهت تمدن‌سازی نوین اسلامی



نتیجه گیری

آگاهی تمدنی، مجموعه کوشش‌های فکری و معنوی کسانی است که تمامیت فرهنگ و معرفت خود را از نو تفسیر می‌کنند و موقعیت گذشته، حال و آینده آن را بر می‌رسند. افزون بر این، مفسران و شارحان این آگاهی سعی دارند، ارزش‌ها و یافته‌های خود را ترویج دهند و از محدوده مشخصی فراتر بروند. همچنین، آگاهی گروهی را به سطح آگاهی جمعی و فراگیر در یک دوره تاریخی برسانند. تمدن‌هایی که از این آگاهی چشم‌پوشند و فقط از آثار تمدن‌های غالب بهره بگیرند، در نهایت از خود خواهند گذشت و به چیزهایی تن خواهند داد که محصول تمدنی دیگر است. در این حالت، عنصر تحرک بخش تمدن خودی از حرکت باز می‌ایستد. تمدنی که به آگاهی تمدنی دست نیابد، نمی‌تواند به بقاء خود امیدوار باشد، تحصیل تکنولوژی و تحصیل روش‌های جدید زیستی، چنانچه بر عنصر آگاهی تکیه نزند و از شرح مجدد فرآورده‌های تمدن‌های دیگر باز بماند، موقعیت و مقام خود را نسجد و به تقلید آسان بسنده کند، از صحنه نقش‌آفرینی در مقیاس فرهنگ جهانی دور می‌گردد. تمدن‌ها هویت مستقل دارند و داشتن آن، به عنوان تکیه‌گاه یک ضرورت است؛ زیرا بینش و منش ناشی از آن، به هویت شکل می‌دهد. در عین حال، یافتن تکیه‌گاه می‌تواند به حفظ و احیاء تمدن کمک کند. هویت حفظ شده از گذشته می‌آید؛ زیرا بینش گذشته است که به هویت و منافع موجود شکل داده و می‌تواند با تغییر بینش لازم، برای در انداختن طرحی نو در تعارض قرار گیرد. به هر صورت، نقد خردمندانه گذشته، که سکوی پریدن فردا باشد، می‌تواند مبنای تغییر بینش لازم برای در انداختن طرحی نو باشد. از این رو، پس از بیان ضروریات و الزامات بومی‌سازی، علوم انسانی نیازمند ارائه رهیافت بومی‌سازی این دانش در چارچوب قواعد مشخص، معین و سنجیده می‌باشد.

برای تحقق تمدن نوین اسلامی، بومی کردن علوم انسانی به عنوان یک زیربنای بنیادین نظریه‌پردازی و تئوری‌سازی لازم و ضروری است. این مهم، به دلیل نقش مهمی است که این علوم در ساختارهای مختلف جامعه اعم از این فرهنگ، سیاست، حقوق، اقتصاد، آموزش و... ایفاء می‌کنند و نوع جهان‌بینی افراد آن جامعه به این ساختارها را مشخص می‌سازد. در این راستا، ابتدا باید تعاریف، چارچوب‌ها و اهداف را مشخص کرد، موانع را بررسی نمود، ضروریات و الزامات را توضیح داد. آن‌گاه ویژگی‌ها، وظایف و مزیت‌هایی که علوم انسانی بومی برای جامعه اسلامی در جهت نیل به تمدن نوین اسلامی دارد را تبیین نمود و برای تحقق آن تلاش کرد.

منابع

- افتخاری، اصغر، ۱۳۹۱، **بیداری اسلامی در نظر و عمل**، تهران، دانشگاه امام صادق ع.
- اکبری، محمدعلی، ۱۳۸۴، **دولت و رسانه کتاب در ایران معاصر**، تهران، علمی فرهنگی.
- باقری، علی اکبر، ۱۳۸۹، جامعه مدنی و مفاهیم دینی از دیدگاه قرآن کریم و احادیث ائمه اطهار ع، تهران، نذیر.
- برزگر، خدیجه، ۱۳۹۰، وظایف متقابل حوزه و نظام اسلامی از دیدگاه امام خمینی ع، قم، ولاء منتظر.
- بهنام، جمشید، ۱۳۸۲، **تمدن و تجدید**، تهران، نشر مرکز.
- تاجیک، محمدرضا، ۱۳۸۳، **گفتمان، یادگفتمان و سیاست، تهران**، مؤسسه تحقیقات و توسعه علوم انسانی.
- جر، خلیل، ۱۳۹۱، **فرهنگ لاروس**، ترجمه حمید طیبیان، تهران، امیرکبیر.
- جمشیدی، محمدحسین، ۱۳۹۱، «بنیادهای فرهنگی معرفتی بوم‌سازی نظریه‌ها در علوم انسانی»، **معرفت فرهنگی اجتماعی**، سال ۳۳، شماره ۱۹۸، ص ۲۸-۵.
- حسینیایی، فاطمه، ۱۳۹۴، «فرآیند تحقق تمدن نوین اسلامی از منظر مقام معظم رهبری» **پنجره**، ش ۲۵۸، ص ۸۰-۷۷.
- حشمت‌زاده، محمدباقر، ۱۳۸۵، **مسائل سیاسی علم سیاست**، تهران، کانون اندیشه جوان.
- حقیقت، صادق، ۱۳۹۱، «آسب‌شناسی رشته علوم سیاسی در ایران»، **راهبرد فرهنگ**، سال ۵، ش ۱۹، ص ۸۵-۶۵.
- روان، امیر، ۱۳۸۵ «ضرورت تحول ساختار در ساز و کار وزارت آموزش و پرورش با رویکرد علمی و اصولی»، رسالت، ش ۵۸۹۲.
- زمخشری، ابوالقاسم محمد، ۱۹۷۹، **اساس البلاغه**، بیروت، دارصادر.
- سجادی، عبدالقیوم، ۱۳۸۳، **مبانی تخریب در اندیشه سیاسی اسلام**، قم، بوستان کتاب.
- شرفی، محمدرضا، ۱۳۹۲، پاسخ به سؤالات نسل جوان؛ پاسخ به سؤالات دانش‌آموزان، دانشجویان، جوانان و نوجوانان، تهران، تزکیه.
- شریفی، احمدحسین، ۱۳۹۳، **مبانی علوم انسانی اسلامی**، تهران، آفتاب توسعه.
- عزیزی، نعمت‌الله، ۱۳۸۷، «بررسی چالش‌ها و نارسایی‌های تحصیلات دانشگاهی در حوزه علوم انسانی؛ تأملی بر نظرات دانشجویان» **آموزش عالی ایران**، دوره اول، ش ۲، ص ۲۹-۱.
- عطاس، محمد تقی، ۱۳۷۴، **درآمدی بر جهان‌شناسی اسلامی**، تهران، دانشگاه تهران.
- فاضلی، نعمت‌الله، ۱۳۸۹، **گفتمان مسئله بومی: مسئله بومی‌سازی علوم اجتماعی از رویکرد مطالعات فرهنگی**، تهران، جهاد دانشگاهی واحد تربیت معلم با همکاری انجمن جامعه‌شناسی ایران.
- قربانی، زین‌العابدین، ۱۳۷۴، **علل پیشرفت اسلام و انحطاط مسلمین**، ج پنجم، تهران، نشر فرهنگ اسلامی.
- کرمر، جوئل، ۱۳۷۵، **احیای فرهنگی در عهد آل‌بویه: انسان‌گرایی در عصر رنسانس اسلامی**، ترجمه محمدسعید حنایی کاشانی، تهران، مرکز نشر دانشگاهی.
- گوردن، کریستوفرو مانده، ۱۳۸۱، **دیدگاه‌های اروپایی درباره سیاست فرهنگی**، ترجمه هادی غبرایی، تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- محمدی، مجید، ۱۳۷۴، **دین‌شناسی معاصر**، تهران: قطره.
- مصباح یزدی، محمدتقی، ۱۳۷۷، **علم و دین؛ رابطه، مرزهای دلالت و انتظارات حوزه و دانشگاه**، مجموعه مقالات و مصاحبه‌های برگزیده، قم، پژوهشکده حوزه و دانشگاه.

مصطفی نژاد، عباس، ۱۳۸۸، *مبانی علم اقتصاد و سیاست*، تهران، شریف.

مطهری، مرتضی، ۱۳۷۲، *خدمات متقابل اسلام و ایران*، تهران، صدرا.

معین، محمد، ۱۳۷۵، *فرهنگ معین*، تهران، امیرکبیر.

منصور نژاد، محمد، ۱۳۸۵، *دین و هویت*، تهران، مؤسسه مطالعات ایران.

موحد ابطحی، محمدتقی، ۱۳۸۵، گزارشی از همایش بومی و اسلامی سازی علوم انسانی؛ تأثیر بومی سازی علوم انسانی در پیشبرد نهضت تولید علم، قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.

موسوی خمینی، روح الله، ۱۳۷۹، *تحریر الوسیله*، تهران، مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی علیه السلام.

نصری، قدیر، ۱۳۸۷، *مبانی هویت ایرانی*، تهران، تمدن ایران.

ولایتی، علی اکبر، ۱۳۸۴، *تاریخ و تمدن اسلامی*، قم، دفتر نشر معارف.

اسفندیاری، شهاب، ۱۳۹۰، تولید علم به زبان بین المللی، قابل دسترسی در پایگاه اینترنتی: <http://www.ihcs.ac.ir>

Mayor, Federico(1989), culture and the University, Higher Education in Europe :vol.xiv, No 1.

Pettinari, P(2002), Indigenous knowledge and Development, International Affairs Review.vol, x1.

گذر از فلسفه به روش‌شناسی؛ خوانشی نو از روش پدیدارشناسی

eymanparvari@yahoo.com

پیمان پروری / دکتری مدیریت بازرگانی، دانشگاه علامه طباطبایی

دریافت: ۱۳۹۶/۰۶/۱۰ - پذیرش: ۱۳۹۶/۱۲/۲۲

چکیده

اذهانی که به شکل‌های متفاوت قوام یافته‌اند، تفاسیر متفاوتی از جهان پدید خواهند آورد. اشیاء و پدیده‌های جهان به شکل‌های گوناگون خودشان را به انسان‌ها می‌نمایاند و آگاهی هر فرد تحت‌تاثیر تجربه شخصی او از جهان پیرامونش است. پدیدارشناسی روشی است که به کمک آن می‌توان آگاهی و تجربه افراد متعدد از مفاهیم و پدیده‌ها را بدون واسطه دریافت کرد. از دیدگاه پدیدارشناختی، ادراک همواره ادراک یک پدیده است و ادراک بدون وجود پدیده‌ها بی‌محتواست. پس ما باید توجهمان را به سوی خود اشیاء معطوف کنیم. هدف اصلی پدیدارشناسی، کشف تجارب مختلف افراد از پدیده مورد بررسی، برای رسیدن به ماهیت و جوهره واقعی آن پدیده یا مفهوم است. پیش‌فرض پدیدارشناسی این است که جهان و پدیده‌های آن در بیرون انسان قرار گرفته‌اند. انسان می‌تواند همچون آینه‌ای آشکار ساز، تصویری از آن دریافت کند. انجام پژوهش پدیدارشناسی نیازمند آشنایی کامل با فلسفه و اسلوب اجرایی خاص خودش است. از این رو، مقاله به دنبال واکاوی مبانی فلسفی پدیدارشناسی، شناسایی و تشریح رویکردهای اصلی و روش اجرای گام‌به‌گام مطالعات پدیدارشناسانه است.

کلیدواژه‌ها: پدیدارشناسی، جداسازی، رویکرد توصیفی، رویکرد تفسیری.

نخستین تلاش برای معرفی مفهوم «پدیدارشناسی» (Phenomenology)، به کارهای هوسرل (Hueserl) ۱۸۵۹-۱۹۳۸ باز می‌گردد. هوسرل معتقد بود: که بین عین و ذهن جدایی وجود ندارد و پدیدارها برای وی، پوسته نازکی از واقعیت نیستند که در پس آنها ذات اشیا وجود داشته باشند. هوسرل، ماهیت یا ذات پدیدارها را در اشیای فی‌نفسه پشت آنها قرار نمی‌داد، بلکه ماهیت پدیدارها را ذاتی آنها می‌دانست؛ ماهیاتی که به روشنی قابل درک هستند (دارتیک، ۱۳۷۳، ص ۱۷). در حقیقت، پدیدارشناسی تفکیک بین عین و ذهن را صحیح نمی‌داند؛ یعنی نه مانند عینی‌گرایان انسان را به کناری می‌نهد و او را منفعل می‌داند و نه تمام نقش را به او می‌دهد، بلکه پدیدارشناسی، بر هر دوی اینها تمرکز می‌کند (واگ و واگ ۲۰۰۶، ص ۴۹۵). دکارت در فلسفه جدید، بر این عقیده بود که جهانی ثابت وجود دارد که بیرون از ذهن انسان‌هاست. انسان به قوه تعقل قادر به شناخت کامل نسبت به آن است. به عبارت دیگر، جهان بیرون و ذهن، از یکدیگر مستقل هستند. منظور او از «قوه تعقل»، استفاده از حواس برای اندازه‌گیری دقیق چیزهاست (جانسون و دابری، ۲۰۰۰). از این‌رو، استفاده از روش‌های علوم طبیعی برای بررسی پدیده‌های جهان را پیشنهاد می‌داد. روشن است آنچه دکارت بر آن پافشاری می‌کرد، دقیقاً نقطه مقابل پدیدارشناسی است؛ زیرا از منظر پدیدارشناسی، پدیده مستقل یا خارج از ذهن انسان‌ها وجود ندارد، هر آنچه در ذهن وجود دارد، همان است که افراد آن را به شکل‌های مختلفی در عین تجربه کرده‌اند؛ یعنی این ذهنیت انسان‌هاست که موجب پدیدار شدن عینیت‌ها می‌شود. از این‌رو، نمی‌توان افتراقی بین عین و ذهن قائل شد. بنابراین، دوگانگی بین عین و ذهن، نتیجه حاکم شدن علوم طبیعی بر عرصه‌های مختلف زندگی بشر است و باید از میان برداشته شود.

بنابراین، استفاده از روش تحقیق پدیدارشناسی، می‌تواند چارچوبی جدید برای دسترسی به واقعیت ناب پدیده‌ها باشد. این روش، می‌تواند نگرش و شیوه‌ای ذهنی و سیستماتیک، برای توصیف عمیق تجربیات زندگی و معنی دادن به آنها باشد (هالوی و ویلر، ۲۰۰۲). به‌زعم مورس، یکی از مزایای این روش این است که در آن، هیچ تغییری دستکاری نمی‌شود و هیچ یک از متغیرهای زمینه‌ای کنترل نمی‌شود (مورس، ۲۰۰۵، ص ۸۵۹). در این روش، داده‌های کیفی، از نگاه عمیق به پدیده‌ها به دست می‌آید و پژوهشگر را قادر می‌سازد تا تعریف وسیعی از یک پدیده، که تقریباً همه وقایع تجربه شده افراد را در بر می‌گیرد، مورد استفاده قرار دهد (بورگ و گال، ۲۰۰۳).

روش پدیدارشناسی، می‌تواند در طیف وسیعی از تحقیقات علوم انسانی مورد استفاده قرار گیرد. بسیاری از پژوهشگران علوم اجتماعی، به دنبال فهم جوهره پدیده‌های بی‌شماری هستند که پیرامون انسان‌ها قرار دارند. این امر، با روش‌های معمول اثبات‌گرایی امکان‌پذیر نیست. همچنین، در حوزه‌های تخصصی‌تر مانند سازمان‌ها، تبلیغات و رفتار مصرف‌کننده، پدیدارشناسی می‌تواند به عنوان یک استراتژی پژوهشی قابل اتکا، راه‌گشای پژوهشگران در

دستیابی به واقعیت ناب پدیده‌ها باشد. از این رو، در این جستار از آن جایی که روش پدیدارشناسی با فلسفه عجین است و بدون درک مبناهای فلسفی آن، نمی‌توان به عنوان یک روش استفاده درستی از آن کرد، ابتدا به ریشه‌ها و رویکردهای فلسفی این روش می‌پردازیم. در نهایت، یک چارچوب مرحله‌ای و گام‌به‌گام برای اجرای هر چه بهتر این روش ارائه می‌شود.

بنیان‌های فلسفی و رویکردهای پدیدارشناسی

پدیدارشناسی، از دو کلمه یونانی «فنومن» به معنای پدیدار و «لوگوس»، به معنای دلیل یا شناخت گرفته شده است (ساندرز، ۱۹۸۲؛ هاموند و همکاران، ۱۹۹۱). پدیدار، به معنای اشیاء است؛ آن طور که برای ما ظاهر می‌شوند (نیومن، ۱۹۹۷، ص ۶۵). پدیدارشناسی، به مطالعه پدیدارها می‌پردازد؛ یعنی به مطالعه چگونگی پدیدار شدن چیزها برای افراد، یا چگونگی تجربه کردن پدیده‌ها توسط افراد. به بیان ساده، پدیدارشناسی توصیف یا تفسیر چیزهایی است که افراد آنها را تجربه می‌کنند.

پدیدارشناسی، به عنوان یکی از زیرمجموعه‌های پارادایم تفسیری، شاخه‌ای از فلسفه محسوب می‌شود (ویسلون، ۲۰۰۴). پدیدارشناسی را می‌توان زاده بحران در علوم دانست. پدیدارشناسی، تلاشی بود که هوسرل برای نجات فلسفه از علم‌زدگی (Scientis) انجام داد (الهی، ۱۳۸۲، ص ۱۱۷-۱۱۸). هوسرل بر این باور بود که علوم طبیعی و از جمله ریاضیات، نمی‌توانند به طور کامل ما را در فهم از جهان یاری کنند؛ چرا که این علوم جهان را چیزی از پیش‌داده شده تلقی می‌کنند. در حالی که خود جزیی از همان جهان هستند (شولتز، ۱۳۷۱، ص ۱۳۰). می‌توان از دیدگاه‌های هوسرل و پس از وی هایدگر، دو نوع رویکرد اصلی به پدیدارشناسی را دسته‌بندی کرد؛ ۱. پدیدارشناسی توصیفی و ۲. پدیدارشناسی تفسیری.

۱. پدیدارشناسی توصیفی

پدیدارشناسی توصیفی (Descriptive Phenomenology) منسوب به هوسرل می‌باشد. رویکرد هوسرل از آنجا «توصیفی» نامیده می‌شود که وی قائل به توصیف ذات عمومی و فراگیر پدیده‌ها در پدیدارشناسی است. پدیدارشناس را فردی مستقل و جدا می‌دانست که می‌تواند ذات یک پدیده را در آگاهی افراد شناسایی نماید و توصیف کند. این اعتقاد بر این مبنا بود که آگاهی همه افراد ساختار مشترکی دارد. کار پدیدارشناس توصیف بدون تفسیر این ساختار آگاهی است که ذات پدیده را در خود جای داده است. هوسرل، به توصیف پدیده معتقد است و سختی از تفسیر به میان نمی‌آورد، چرا که به ذهنیت متعالی یا استعلایی معتقد است؛ یعنی حالتی که در آن پژوهشگر قادر است واقعیت زیسته خود را کنار بگذارد و پدیده را بصورت محض درک و توصیف کند (وجنار و اسوانسون، ۲۰۰۷، ص ۱۷۳). در واقع هوسرل به دنبال دستیابی به واقعیتی از پدیده‌ها است که دیدگاه‌های انسانی

آن را دچار تحریف نکرده باشند. در این مسیر، هوسرل پدیدارشناسی به مثابه روش را در سه مرحله اپوخه (Epoche)، ایدتیک (Eidetic reduction) و آگوی محض (Pure ego) سامان می‌دهد که از مجموعه این سه مرحله، تحت عنوان تقلیل (Reduction) یا جداسازی یا داخل پراتنز نهادن و از مدار خارج کردن یاد می‌شود (دارتیک، ۱۳۷۳، ص ۱۶). به زعم هوسرل، پدیدارشناس با طی کردن سه مرحله جداسازی، تا حدود زیادی می‌تواند به ذات یا جوهره واقعی پدیده‌ها دست یابد. با تعلیق، همه چیز به پدیدار تنزل پیدا می‌کند. پدیداری که به ادراک بلاواسطه ما درآمده است.

اولین مرحله، «اپوخه» است. به زعم هوسرل، اپوخه یعنی خودداری از هرگونه دوری و حکم درباره وجود عالمی خارج از آگاهی بشر (رشیدیان، ۱۳۸۴، ص ۱۷۰؛ نقیب‌زاده و فاضلی، ۱۳۸۵، ص ۴۲). از آنجا که پدیدارشناسی، به بررسی تجارب محض و آگاهی بشر از ابژه می‌پردازد، باید از شهود بی‌واسطه آغاز کرد، بدون آنکه پیش‌فرض داشت. این فرض، که جهان خارج و مستقل از آگاهی من (آگاهی خودِ فرد) همچنان است که آنجاست، همین حکم به وجود عالم خارج است که باید در معرض اپوخه قرار گیرد (الهی، ۱۳۸۲، ص ۱۲۱). زمانی که این گونه پیش‌فرض‌ها، تعلیق شود آنچه باقی می‌ماند، تجربه و آگاهی من است؛ یعنی دیگر امر واقع مورد بحث نیست، بلکه تجربه و آگاهی من جایگاه خود را می‌یابد (همان، ۱۳۸۲، ص ۱۲۱-۱۲۲). اپوخه موجب می‌شود پدیدارشناس فقط بر آن چیزهایی که بر من ظهور می‌کند، تمرکز کند و وقت خود را بیهوده صرف اینک‌آیا در پشت چیزی که بر من ظهور کرده، جوهری هست یا نه، نمی‌کند (هوسرل، ۱۳۷۲، ص ۶۸). در واقع، اپوخه همان روی بر تافتن از عادات فکری متداول است. پدیدارشناس، با آنچه به طور عرفی به عنوان واقعیت در بیرون است سر و کار ندارد، بلکه آنچه برای افراد پدیدار شده را ملاک قرار می‌دهد، یعنی رابطه بین ذهن خودِ افراد و آن پدیده عینی، برایش حائز اهمیت است.

در مرحله دوم هوسرل «تقلیل ایدتیک» را برای بررسی محتوا و ماهیت آگاهی معرفی می‌کند. به این مرحله، ذات بخشی یا ماهیت بخشی نیز گفته می‌شود. اینک، پدیدارشناس جنبه‌های فردی آگاهی افراد از یک پدیده را کنار می‌گذارد و به جنبه ماهوی آن می‌پردازد؛ یعنی آن قسمت از پدیده، که میان افراد مختلف مشترک است و در ذهن تمامی افراد متجلی شده‌اند و نمی‌توان آنها را حذف کرد و اگر آنها را حذف کنیم، پدیده مورد بررسی نیز دیگر مفهومی ندارد (رشیدیان، ۱۳۸۴، ص ۱۸۱-۱۸۲؛ ساندرز، ۱۹۸۲، ص ۳۵۵). در اینجا پدیدارشناس، از مرحله پدیداری محض (اپوخه)، مجدداً به مرحله ذاتی پدیده (ایدتیک) بر می‌گردد و درصد آن است که با ذات بخشی به پدیدارها و خلق مضامین کلی، زمینه را برای خلق علوم جدید فراهم کند (کرسول، ۲۰۰۷). هوسرل، برای دستیابی به ماهیت پدیده‌ها، روش تغییر خیالی را ارائه می‌دهد. در این شیوه، باید در میان تمام تغییراتی که پدیدارشناس به

دلخواه می‌تواند در تخیلات خود برای پدیده تصور کند، آن عناصر و ویژگی‌های نامتغیری که در پدیده مزبور قابل تصور است، مشخص کند؛ یعنی حداقل شروط لازم برای امکان تصور آن پدیده کدامند و تغییر کدام ویژگی منجر به تغییر کل پدیده تخیل شده خواهد شد. آن گاه آن عناصر غیر قابل تغییر همان ماهیت شی محسوب می‌شوند (رشیدیان، ۱۳۸۴، ص ۱۹۲-۱۹۱). به عبارت دیگر، واقعیت‌های مشترکِ درک شده از پدیده، کنار هم قرار داده می‌گیرند تا هم‌اکنون به عنوان ماهیت کلی آن پدیده معرفی شوند. مثلاً، اگر پدیده «شرکت کردن در آزمون» را عده‌ای از افراد، به شکل‌های مختلفی تجربه کرده باشند. تجربیات آنها از این پدیده در برگزیده زوایای مختلف این پدیده، است و هر کسی تجربه خاص خودش را از «شرکت در آزمون» دارد. اما در صورتی که این تجربیات را به‌طور عمیق‌تر بررسی کنیم متوجه خواهیم شد تجربیات این افراد از برخی لحاظ شباهت‌هایی با یکدیگر دارد ولی از برخی لحاظ، بسیار پراکنده و متنوع است. از این‌رو، آن قسمت‌هایی از تجربیات، که در ذهن تمامی افراد متجلی شده و مشترک هستند و اگر این قسمت‌ها را حذف کنیم، آن پدیده دیگر معنی نخواهد داشت را استخراج کرده و بخش‌های بسیار پراکنده و متغیر آن را حذف می‌کنیم. آنچه باقی می‌ماند، همان جوهره یا ماهیت پدیده است.

کلیت‌های محضی که در مرحله تقلیل ایدتیک، به آنها دست یافتیم، هنوز محض به معنای پدیدارشناسانه آن نیستند؛ زیرا این کلیت‌ها از واقعیت‌های موجودِ قبلی گسسته شده‌اند، ولی هنوز به یک امر تجربی، یعنی فاعل (یا همان شخصِ اعمال‌کننده تغییر خیالی) وابسته‌اند. در حالی که جوهره پدیده، باید از هر گونه پیوندی با امر واقع حتی صورت انسانی آن بری باشد. پس باید این فاعل را نیز تقلیل کنیم. از این‌رو، هوسرل گام سوم در تعلیق، یعنی رسیدن به «گویی محض» را بر می‌دارد (رشیدیان، ۱۳۸۴، ص ۱۹۳-۱۹۲). این گام، من انسانی را مبذل به یک من محض می‌سازد که دیگر متعلق به جهان نیست (بل، ۱۳۸۶، ص ۲۹۶). بدین لحاظ باید من انسانی را هم از حیث وجود طبیعی و هم از حیث وجود تاریخی‌اش در معرض تقلیل پدیدارشناختی قرار دهیم تا تبدیل به من محض شود (رشیدیان، ۱۳۸۴، ص ۱۹۴).

در تقلیل «وجود طبیعی»، باید جنبه‌هایی از وجود تجربی فاعل را که منجر به تاثیرگذاری در درک پدیده‌ها می‌شود، به کنار نهاد (همان، ۱۳۸۴، ص ۱۹۵). در اینجا من انسانی یا پدیدارشناس، که پدیده را درک می‌کند و مجموعه‌ای از تجربیات و برداشت‌ها بر او حاکم شده است، باید این تجربیات و برداشت‌ها را کنار گذارد و ذهنش را پاک کند تا به ذات اصلی اشیاء دست یابد. از این‌رو، باید درونیات خودش و تاثیر بافتی که در آن قرار داشته است و دید او را نسبت به اشیاء پیرامون تغییر می‌دهد، از خود دور کند. در واقع، این تقلیل در تلاش است فرد را از تجربیات و مفروضات قبلی‌اش جدا سازد.

تقلیل «وجود تاریخی» به این معناست که من انسانی خود را از تقید به واقعیت‌های تاریخی موجود رها سازد و به نمایش آگاهی‌اش از امر مورد تجربه پایبند بماند. به علاوه، این امر مستلزم کنار گذاشتن سرگذشت شخص

پدیدارشناس نیز هست. زندگی‌نامه شخصی او، همانند خصوصیات طبیعی و واقعی‌اش، باید کنار گذاشته شود و جزر و مدها و پویش زندگی شخصی، در طی زمان از دخالت در تأمل پدیده شناختی برکنار بماند (رشیدیان، ۱۳۸۴، ص ۱۹۷). واقعیت‌های اجتماعی، به صورت تاریخی ساخته شده‌اند و صرفاً ساخته کنشگران اجتماعی‌اند و پدیدارشناس باید خود را از تقید به واقعیت‌های تاریخی رها سازد. در این تقلیل، هدف اصلی جداسازی پدیدارشناس از واقعیتی است که به صورت تاریخی در جامعه وجود دارد. همچنین، واقعیتی که در زمان‌های گذشته در زندگی شخصی پدیدارشناس رخ داده‌اند و برای او نهادینه و کاملاً پذیرفته هستند.

با تقلیل جنبه‌های مختلف آگو، آگو به کلی از میان برداشته نمی‌شود بلکه آنچه به دست می‌آید آگوی محض است. آگوی محض، از کلیه علائق طبیعی فارغ شده است و صرفاً خواهان دیدن و توصیف کردن است (رشیدیان، ۱۳۸۴، ص ۱۹۶). آگوی محض، بسان آینه‌ای شفاف است که ذات اشیاء را به درستی در خودش نشان می‌دهد؛ نگاه محض من پالایش یافته که در مقابل یک پدیده پالایش یافته قرار گرفته است. به عبارت دیگر، انسانی که رها از هرگونه ایدئولوژی، پیش فرض و تعصب نسبت به پدیده مورد مطالعه است.

اما پس از رسیدن به آگوی محض و درک درست جوهره پدیدارها، در نقطه پایانی جداسازی هوسرلی، این مسئله مطرح می‌شود که اکنون چگونه می‌توان ذات و جوهره پدیده را که به آن دست پیدا کرده‌ایم، به صورت مبنایی برای علوم عینی درآوریم. به عبارت دیگر، چگونه می‌توان به آگاهی افراد از پدیدارها عینیت بخشید؛ عینیت یافتن این آگاهی برای هوسرل، تنها در چارچوب روابط بین‌الذهانی (Intersubjectivity)، یا درون ذهنیت سوژه‌های آگاه (کنشگران صاحب تجربه نسبت به پدیده) و بر اساس روش همدلی صورت می‌گیرد (هوسرل، ۱۳۸۴، ص ۲۰۳). به‌زعم هوسرل هنگامی که سوژه‌ها بتوانند در «نظرگاه» یکدیگر قرار گیرند، و جای خود را با یکدیگر عوض کنند، برای آنها امکان تبادل دیدگاه‌های مختلف فراهم می‌شود. و در این صورت، همدلی به وجود خواهد آمد (هوسرل، ۱۹۸۹، ص ۸۸؛ رشیدیان، ۱۳۸۴، ص ۴۲۴). جهان برای سوژه‌های متفاوت به انحاء گوناگون ظاهر می‌شود؛ زیرا نمودهایی که هر سوژه از جهان دارد، وابسته به بدن و ادراکات حسی اوست. اما در تجربه بین‌الذهانی، سوژه‌ها در تفاهم متقابل با یکدیگر قرار می‌گیرند و به وحدتی دست می‌یابند که همان چیز عینی است (هوسرل، ۱۹۸۹، ص ۸۷-۸۶). بنابراین، اشتراک بین‌الذهانی یعنی افراد چگونه می‌توانند از ذهنیت‌های یکدیگر آگاهی پیدا کنند تا دانش یکدیگر را به دست آورند.

هوسرل، ملاک عینیت بخشیدن به معنای یک پدیده را اشتراک بین‌ذهنی درباره آن پدیده می‌داند. به تعبیر او، پدیده واقعی همان وحدت نمودهای متکثری است که مطابق با قوانندی به هم مرتبط شده‌اند (همان، ۱۹۸۹، ص ۹۱). به تعبیر هوسرل، زیست‌جهان افراد «شخصی» است؛ زیرا هر فرد در موضعی نسبت به یک پدیده قرار می‌گیرد و از زیست‌جهان یا افق خود به آن توجه می‌کند. بنابراین، پدیدارهایی از آن پدیده برای او ایجاد می‌شود که تنها

برای خودش معنادار هستند. از سوی دیگر، زیست‌جهان یا افق افراد می‌تواند اشتراک پیدا کرده و «بین‌الذهانی» باشد؛ زیرا پدیده‌ای که درک می‌شود برای همگان واحد و یکسان است. از منظر هوسرل، هنگامی که فرد در حال تجربه یک پدیده است، برخی از جنبه‌های آن پدیده بر او آشکار می‌شوند که آنها برای فرد وجوه حاضر پدیده هستند و آن بخشی از پدیده، که بر او پوشیده است و در زاویه نگاه و ادراک او قرار نمی‌گیرد، وجوه غایب پدیده برای فرد است. به عنوان نمونه، ساختمانی را تصور کنید که چند نفر از زوایای مختلف مشغول تماشای آن هستند. هر یک از افراد، افق و زاویه خاص خود نسبت به ساختمان را دارد، بنابراین، هر یک از افراد پدیدار خاصی از ساختمان (وجوه حاضر) را تجربه می‌کند. اما از آنجایی که همه این افراد، پدیده یکسانی به نام ساختمان را تجربه می‌کنند. چنانچه هر یک از آنها، گرداگرد ساختمان قدم بزنند و در زاویه دید افراد دیگر قرار گیرد، وجوهی از ساختمان (وجوه غایب)، که سایرین از ساختمان تجربه می‌کنند، برای او نمایان خواهد شد (سوکولوفسکی، ۲۰۰۰، ص ۳۳-۳۶). در مورد بیشتر پدیده‌های طبیعی و ملموس جهان، که عموماً تجربیات افراد درباره آنها دارای وحدت است، مانند یک ساختمان خاص که به راحتی در دسترس همگان قرار می‌گیرد، هر فرد شخصاً می‌تواند علاوه بر شناسایی وجوه حاضر، با اندکی تکاپو وجوه غایب پدیده را نیز شخصاً شناسایی کند. اما درباره بسیاری از پدیده‌های اجتماعی، چنین چیزی میسر نیست. در این موارد، پدیدارشناس می‌تواند تجربه سایرین درباره یک پدیده اجتماعی مانند «رفتار متکبرانه مصرف‌کننده» را با استفاده از شیوه همدلی به دست آورد. در اینجا، وظیفه پدیدارشناس این است که هر یک از وجوه پدیده را که در اذهان سوژه‌های مختلف نمایان شده، برای همگان قابل تجربه کند. به گونه‌ای که هر فرد، با مطالعه تجربه سایرین، بتواند تا حد زیادی همان تجربه و درک آنها از پدیده را به دست آورد و هیچ وجه غایب و پوشیده‌ای از پدیده، برای او باقی نماند. که این همان بین‌الذهانیت است.

۲. پدیدارشناسی تفسیری

پدیدارشناسی تفسیری (Interpretive Phenomenology) یا هرمنوتیک از کارهای اندیشمندی چون هایدگر، مرلوپوتتی و سارتر که، به اصلاح و نقد رویکرد هوسرل پرداختند سرچشمه می‌گیرد (مایان، ص ۲۰۰۱). این دانشمندان، بر این عقیده بودند که پدیدارشناسی صرفاً یک توصیف نیست، بلکه فرآیندی تفسیری است که پژوهشگر در آن، به تفسیر معنای تجارب زیسته افراد می‌پردازد (ون منن، ۱۹۹۰، ص ۲۰). به عقیده مرلوپوتتی، مهم‌ترین درسی که تقلیل به ما می‌آموزد، عدم امکان تقلیل کامل است؛ زیرا انجام کامل این عمل در واقعیت غیر ممکن است. از نظر هایدگر نیز تلاش هوسرل برای دستیابی به حقیقت تحریف نشده، به وسیله دیدگاه‌های انسانی، صحیح نیست. هایدگر معتقد است: انسان، نوعی هستی در عالم است و نمی‌توان این هستی و فهم پیشین پژوهشگر را از توصیف او جدا کرد (ویمپنی و گس، ۲۰۰۰، ص ۱۴۹۰). از این رو، توصیف همیشه عنصر تفسیر را در

خود دارد و انسان‌ها همگی مفسرانی هستند که فهم و درک آنها تحت تأثیر محیط و بافتی است که در آن قرار گرفته‌اند (زالم و برگوم، ۲۰۰۰، ص ۱۲۱). همان طور که مشخص شد، در رویکرد توصیفی نزد هوسرل بافت و زمینه‌ای که افراد در آن بوده‌اند، دارای اهمیت فرعی است؛ اما برای هایدگر اهمیت اساسی دارد. به طوری که هایدگر معتقد است؛ فهم افراد نمی‌تواند مجزا از بستر فرهنگی اجتماعی آنها یا دوره تاریخی که در آن زندگی می‌کنند، درک شود. بنابراین، افراد نمی‌توانند خود را از بافت‌های متنوعی که در آن قرار دارند، مجزا سازند (وچنار و اسوانسون، ۲۰۰۷، ص ۱۷).

هایدگر جداسازی روشمند در رویکرد توصیفی، برای دستیابی به موضع بی‌طرفانه و بدون پیش‌فرض را غیر ممکن می‌داند، بلکه از منظر او جداسازی در رویکرد تفسیری، همان احتیاط و مراقبت پژوهشگر است که در همه مطالعات کیفی باید رعایت شود. هایدگر، فهم را معادل توصیف پدیده نمی‌داند، بلکه فهم را فعالیتی دوسویه میان پژوهشگر و مشارکت‌کننده می‌داند (ویمپنی و گس، ۲۰۰۰، ص ۱۴۸۷). در رویکرد تفسیری، چرخه هرنوتیکی وجود دارد؛ یعنی بین پژوهشگر و مشارکت‌کنندگان برای فهم بیشتر در مورد یک پدیده جریان رفت و برگشت وجود دارد. به عبارت دیگر، رویکرد تفسیری نه به دنبال توصیف یک پدیده است و نه تفسیر کاملاً یک جانبه، بلکه به دنبال تعامل دوجانبه بین پژوهشگر و مشاهده‌کننده، برای درک بهتر پدیده و تفسیر مبتنی بر این درک است (وچنار و اسوانسون، ۲۰۰۷، ص ۱۷۵).

ویژگی‌های استراتژی تحقیق پدیدارشناسی

پژوهش پدیدارشناسی ذاتاً کیفی است و شامل مجموعه‌ای از روش‌های تفسیری است که به دنبال توصیف، رمزگشایی و کشف تجربیات مختلف است. تحقیقات پدیدارشناسی استقرایی است و در آن، نظریه‌ها از توصیف تجربیات افراد تحت مطالعه به دست می‌آید. هدف تحقیق نیز ارائه توصیفی عمیق برای فهم ماهیت و جوهره یک تجربه است و به جای تلاش برای اثبات یا رد یک نظریه، به توسعه نظریه‌ای تفسیری می‌پردازد (مرادی و صادقی، ۱۳۹۳). به عقیده حیورجی هدف تحلیل پدیدارشناسی بیش از هر تحلیل دیگری، روشن‌سازی معنا و مفهوم پدیده‌هاست. پدیدارشناسی نه در پی شرح علل و نه کشف علل، بلکه در جستجوی واضح‌سازی مفهوم است (اندرسون، ۲۰۱۰). واحد تحلیل، عده‌ای از مردم هستند که صاحب تجربیاتی مشترک در خصوص موضوع یا پدیده مورد بررسی هستند. این تجربیات، الزاماً نمی‌توانند کاملاً مشترک باشند، بلکه می‌تواند وجوه تفاوتی نیز از سایر افراد داشته باشد. تمرکز اصلی بر کل پدیده مورد مطالعه است و نه بخش مجزایی از پدیده. در پدیدارشناسی، آنچه حائز اهمیت است، فهم جوهره یک پدیده در نزد گروهی از افراد است و نه تبیین پدیده و اندازه‌گیری آن (موستاکاس، ۱۹۹۴).

مراحل و اسلوب اجرای مطالعه پدیدارشناسی

در این بخش، مراحل و اسلوبی را برای اجرای مطالعات پدیدارشناسی ارائه می‌دهیم، پنج مرحله اصلی در انجام یک مطالعه پدیدارشناسی وجود دارد. برخی از این مراحل، شامل گام‌هایی نیز هستند که به تفصیل درباره هر یک از آنها بحث می‌شود. این فرایند، برای انجام هر دو رویکرد توصیفی و تفسیری قابل پیاده‌سازی است و تنها در مرحله جداسازی و تحلیل داده‌ها است که اجرای رویکرد توصیفی تفاوت‌هایی را با رویکرد تفسیری دارد.

۱. تعیین موضوع، طرح مسئله و سؤالات

انتخاب موضوع برای مطالعه پدیدارشناسی حائز اهمیت زیادی است. این روش، برای هر موضوعی مناسب نیست و پژوهشگر باید پدیده‌ای را انتخاب کند که مایل است بدانند افراد چگونه آن را تجربه کرده‌اند؛ یعنی تجربه زیسته (Lived experience) افراد نسبت به یک پدیده، موضوع این پژوهش است. پس از انتخاب موضوع، مسئله‌ای که این موضوع بر آن استوار است، را باید بیان شود. مسئله پژوهش پدیدارشناسی، باید به گونه‌ای باشد که لزوم و اهمیت درک تجارب مشترک افراد، از پدیده‌ای که موضوع پژوهش بر آن استوار است را نشان دهد. در تعیین سؤال اصلی پدیدارشناسی باید به وجود ذاتی پدیده پرداخت. پس بهتر است از الگوی وجود ذاتی پدیده سؤال شود. (عابدی، ۱۳۸۵، ص ۷۹-۶۳).

سؤال‌ها در پژوهش پدیدارشناسی، می‌تواند به چند صورت کلی از مشارکت‌کنندگان پرسیده شود (موستاکاس، ۱۹۹۴). افراد این پدیده را چگونه تجربه کرده‌اند؟ یا افراد چه چیزی در مورد این پدیده تجربه کرده‌اند؟ و معنا و مفهوم این پدیده، از نظر افراد مورد مطالعه چیست؟ یا افراد پدیده مورد بررسی را چگونه توصیف می‌کنند و چه احساسی نسبت به آن دارند؟ چه بسترها و شرایطی بر تجربه آنها از پدیده مورد بررسی تأثیر گذار بوده است؟ یا افراد پدیده را در چه زمان‌ها، مکان‌ها و شرایطی تجربه کرده‌اند؟ همچنین سؤالات جزئی‌تر نیز جهت بررسی عمیق‌تر در زمینه‌های مختلف قابل طرح است (کرسول، ۲۰۰۷، ص ۸۳). به عنوان مثال سؤال کلی «استاد دانشگاه بودن به چه معناست؟» را در قالب چند سؤال فرعی می‌شکنیم؛ استاد دانشگاه بودن در مقام تدریس به چه معناست؟ در مقام پژوهشگری، به چه معناست؟ در مقام مشاور بودن، به چه معناست و سؤالاتی همانند اینها (کرسول، ۲۰۰۷).

۲. جداسازی و ایجاد نگرش متعالی پدیدارشناسی

این مرحله، با توجه به نوع رویکردی در پدیدارشناسی متفاوت است؛ پیش از هر مرحله، در فرایند اجرای پژوهش پدیدارشناسی توصیفی، باید جداسازی صورت گیرد. اولین گامی که پژوهشگر در اینجا برمی‌دارد، این است که نباید قبل از مصاحبه و تحلیل داده‌ها، مرور چندانی بر ادبیات و پیشینه موضوع داشته باشد. به این ترتیب، دانش پیشین و واقعیت‌های موجود بیرونی، درباره پدیده مورد مطالعه در پژوهش او وارد نشده و بر نتایج تأثیر نگذارند.

(وجنار و اسوانسون، ۲۰۰۷، ص ۱۷۳). از این رو، پژوهشگر باید برخی موارد را در معرض اپوخه قرار دهد. از این رو، باید احکامی که مربوط به موضوعیت نفسانی پدیده مورد مطالعه است را تعلیق و کنار گذارد. همچنین، تمام معارف نظری که ماخوذ از منابع دیگر است و آنچه دیگران درباره پدیده نقل کرده‌اند، باید کنار گذاشته شود (ریخته‌گران، ۱۳۸۲، ص ۳۹).

در دومین گام، پژوهشگر باید این حس را که هر لحظه امکان دارد در فرایند مصاحبه، تحلیل و گزارش نتایج، داده‌ها توسط پیش فرض‌ها و تعصبات شخصی او آلوده شوند، در خودش پرورش دهد (وجنار و اسوانسون، ۲۰۰۷، ص ۱۷۵). در این گام، پژوهشگر باید تلاش کند تا از طریق نگرش متعالی پدیدارشناسی، به آگوی محض دست یابد. نگرش متعالی یا استعلایی، با نگرش عادی یا شیوه‌های معمول درک دنیای پیرامون متفاوت است. در نگرش متعالی، پدیدارشناسی، محقق دانش روزمره و پیشین خود را با هدف ارائه نگاهی نو به داده‌ها، در پراتنز قرار می‌دهد. به عبارت دیگر، پژوهشگر پیش فرض‌های نظری، فرهنگی، تجربی و سایر موارد را که در مورد پدیده دارد شناسایی، کرده و کنار می‌گذارد (جیورجی، ۲۰۰۷؛ برومه، ۲۰۱۱). در اینجا «استعلایی» به معنای این است که همه چیز از نو درک می‌شود؛ گویی که نخستین بار است. هر چند دستیابی کامل به این وضعیت به ندرت امکان‌پذیر است (موستاکاس، ۱۹۹۴، ص ۳۴).

یکی از روش‌های شناسایی و طبقه‌بندی مفروضات پژوهشگر درباره پدیده مورد مطالعه، یادداشت شخصی پژوهشگر است. پژوهشگر باید تجربیات، عقاید و تفکرات خود نسبت به پدیده را از قبل روی برگه‌ای یادداشت کرده، همواره مورد بازنگری و توجه قرار دهد و مدنظر داشته باشد تا آنها را وارد مصاحبه، یا فرایند تحلیل داده‌ها نکند. در واقع، محقق تجارب و نظرات خویش را مشخص کرده و سپس، درون پراتنز (تعلیق پیش فرض‌ها) قرار می‌دهد و در سراسر فرایند پژوهش، همواره مراقب است که این مفروضات وارد پژوهش نشوند. این یادداشت، می‌تواند در برگیند تعریف پژوهشگر از خودش، اعتقاداتی که دارد، ایدئولوژی که وی به آن پایبند است و غیره باشد.

در مقابل در رویکرد تفسیری پژوهشگر باید پس از مصاحبه و تحلیل داده‌ها، به قدر کفایت مبانی نظری و پیشینه پژوهش را مطالعه کند و نسبت به پدیده، شناخت پیدا کند (وجنار و اسوانسون، ۲۰۰۷، ص ۱۷۳). گادامر بیان می‌کند: تلاش پژوهشگر برای حذف مفاهیم و پیش فرض‌های ذهنی خود، نه تنها کاری است غیر ممکن، بلکه کاملاً نامعقول است (آنلز، ۱۹۹۶). در این رویکرد، تأثیرات اجتماعی و تاریخی بر تجربیات افراد از پدیده نیز باید مدنظر قرار گیرد و وارد فرایند تفسیر شود (دمپسی و دمپسی، ۲۰۰۰). بنابراین، در پدیدارشناسی تفسیری لازم نیست که پژوهشگر نظریه‌ها یا واقعیت‌های موجود و پیش فرض‌ها، یا آنچه قبلاً درباره پدیده می‌دانسته را به صورت روشمند کنار بگذارد. البته این به معنای این نیست که در رویکرد تفسیری، هیچ گونه جداسازی وجود ندارد، بلکه جداسازی به معنای احتیاط پژوهشگر و سلیقه‌ای عمل نکردن، همواره در دستور کار پژوهشگر است.

۳. نمونه‌گیری و انجام مصاحبه

داده‌ها از افرادی که پدیده مدنظر را تجربه کرده‌اند، گردآوری می‌شوند. بنابراین، مشارکت‌کنندگان باید به دقت انتخاب شوند تا دقیقاً همان افرادی باشند که پدیده مورد بررسی را تجربه کرده باشند. هر اندازه تنوع در تجارب این افراد، درباره پدیده مورد بررسی بیشتر باشد، یافتن مضامین مشترک و ذات فراگیر، یا عمومی تجربه همه افراد، برای پژوهشگر دشوارتر خواهد بود (کرسول، ۲۰۰۷). روش‌های جمع‌آوری داده در پدیدارشناسی، شامل تحریر میدانی، مشاهده و مصاحبه است. اما اصلی‌ترین روش گردآوری داده در پدیدارشناسی، مصاحبه است (ویمپنی و گس، ۲۰۰۰، ص ۱۴۸۷؛ عابدی و همکاران، ۱۳۸۷)؛ زیرا تنها روشی است که مشارکت‌کننده خودش با زبان و حرکات خاص خود، اقدام به توصیف تجربیاتش از پدیده می‌کند. مصاحبه پدیدارشناسی، عموماً عمیق و نیمه‌ساختاریافته هستند تا مشارکت‌کننده، بدون اینکه محدودیتی برای او ایجاد شود، توضیحات کامل و همه‌جانبه‌ای را درباره پدیده ارائه دهد. مصاحبه‌های ساختاریافته دست و پای مشارکت‌کننده را در ارائه اطلاعات بیشتر می‌بندد. بنابراین، با ماهیت روش پدیدارشناسی سازگاری ندارد. پژوهشگر باید به ترتیب، هر یک از سؤالات خود را از مصاحبه‌شونده بپرسد و هیچ‌گونه مخالفت و موافقتی با صحبت‌های فرد نکند، تا به صحبت‌های او جهت ندهد. به عقیده پرایس (۲۰۰۳)، مصاحبه گروهی، با پدیدارشناسی سختی ندارد. باید از هر فرد به صورت جداگانه مصاحبه انجام گیرد. چگونگی انتخاب مصاحبه‌شوندگان می‌تواند هدفمند یا به شیوه گلوله برفی باشد. *ون‌کام* (۱۹۶۶)، معیارهایی را برای انتخاب هدفمند مشارکت‌کنندگان ارائه می‌دهد. به زعم وی، مشارکت‌کننده علاوه بر تجربه پدیده مورد بررسی، باید بتواند تجربیات خود درباره پدیده را به یاد بیاورد، توانایی بیان تجربیات و احساسات درونی خود را داشته باشد. نهایتاً از بیان تجربیات شخصی خود شرمسار نشود، تا بتواند بدون کنترل آنها را بطور کامل و با جزئیات بیان کند. نمونه‌گیری می‌تواند همگون یا ناهمگون باشد. اگر پژوهشگر بخواهد تجارب گروهی خاص را بداند، نمونه او همگون خواهد بود. مثلاً، دانشجویانی که پدیده را تجربه کرده‌اند. اما اگر به دنبال فهم تجربیات اقشار گوناگون جامعه باشد، نمونه‌های ناهمگون نظیر مدیران، پزشکان، کسبه و... را که پدیده را تجربه کرده‌اند، انتخاب می‌کند. تعداد مشخصی برای مصاحبه‌شوندگان وجود ندارد و تعداد مشارکت‌کنندگان در پژوهش‌هایی که از روش پدیدارشناسی بهره برده‌اند، عموماً بین ۱۰ تا ۶۰ نفر متغیر بوده است. هر زمانی که داده‌های گردآوری شده به اشباع نظری رسید، محقق می‌تواند فرایند مصاحبه از نفرات جدید را متوقف کند.

نکته‌ای که در مصاحبه باید رعایت شود، استفاده از ضبط صدا و همچنین، یادداشت کردن حرکات بدنی خاص و مرتبطِ مصاحبه‌شوندگان است.

۴. تجزیه و تحلیل داده‌های گردآوری شده

یکی از حساس‌ترین و اصلی‌ترین مراحل پژوهش پدیدارشناسی، تحلیل داده‌ها است که ویژگی‌ها و نکات ظریف خاص پدیدارشناسی را دارد. صاحب‌نظرانی چون وان‌کام (۱۹۶۶)، جیورجی (۱۹۷۰)، کولایزی (۱۹۷۸) و موستاکاس (۱۹۹۴) روش‌هایی را برای تحلیل داده‌های پدیدارشناسی ارائه داده‌اند. در اینجا فرایند چهار مرحله‌ای تحلیل داده‌ها در پژوهش پدیدارشناسی ارائه می‌شود.

۱. خواندن و درک کلیت متن داده‌ها. در این مرحله، پژوهشگر باید متن داده‌هایی را که به طور کامل روی برگه نوشته شده است، به دقت بخواند تا با مطالب مانوس شده و به حسی کلی از آنها دست یابد. در پدیدارشناسی، باید کلیت متن داده‌ها، که عموماً داده‌های حاصل از مصاحبه می‌باشند، مورد مطالعه قرار گیرد، زیرا پدیدارشناسی ذاتاً دارای دیدگاه کل‌نگر است (جیورجی، ۱۹۷۵). مطالعه ابتدایی متن، جهت آشنایی و درک زبان مشارکت‌کننده توسط پژوهشگر، صورت می‌گیرد (میگل، ۲۰۰۹). دیدگاه کل‌نگر، بر این فرض استوار است که کلیه بخش‌های یک مصاحبه، با یکدیگر در ارتباط هستند. بنابراین، کسی قادر به درک روابط بین اجزاء یک متن خواهد بود که حداقل یکبار سرتا سر متن را در قالب یک کل مورد بررسی قرار دهد (جیورجی، ۱۹۸۹).

۲. افق‌سازی و تلخیص داده‌ها. اصطلاح «افق‌سازی» از این جهت مورد استفاده قرار می‌گیرد که هر یک از افراد به واسطه ادراکات حسی و موضع متفاوتی که نسبت به پدیده دارد، افق‌های مختلفی از آن را درک می‌کند. بنابراین، پژوهشگر باید از متن مصاحبه‌ها، افق‌های مختلف افراد نسبت به پدیده را شناسایی و استخراج کند.

بدین منظور باید خط به خط داده‌ها تحلیل شده، واژه‌ها و عبارات‌های مهم یا بخش‌هایی از مصاحبه که، با تجارب شرکت‌کنندگان درباره پدیده مورد مطالعه مرتبط است، مشخص شود. عبارات‌های استخراج شده، در کنار یکدیگر معنای کل تجربه را تشکیل می‌دهند (جیورجی، ۱۹۸۹؛ اندرسون، ۲۰۱۰). به عبارت دیگر، در این مرحله مضامین اولیه در داده‌ها کدگذاری می‌شوند. سپس، به تمامی این کدها اهمیت و ارزش یکسانی داده می‌شود. در نهایت، فهرستی از کدهای غیرتکراری و بدون هم پوشانی تنظیم می‌شود (کرسول، ۲۰۰۷، ص ۱۹۴: کاتکلین، ۲۰۰۷، ص ۲۷۸)؛ زیرا یکی کردن کدهایی که محتوای یکسانی دارند، موجب کاهش تعداد کدها و کمک به ایجاد یک چارچوب مشترک از تجارب مشارکت‌کنندگان در مراحل بعدی فرایند تحلیل داده‌ها می‌شود.

۳. تشکیل واحدهای معنایی. در این مرحله، پژوهشگر ابتدا افق‌ها یا همان مضمون‌های اولیه را به کدهایی با زبان علمی تبدیل می‌کند، یعنی با حفظ بستر و زمینه‌ای که پدیده در آن تجربه شده است، فرایند تبدیل از واژه‌های عام شرکت‌کننده به واژه‌های تخصصی پژوهشگر صورت می‌گیرد (دی‌کاسترو، ۲۰۱۱، کوالی و بوندویک، ۲۰۰۸). چنین فرایندی، شامل تبدیل از گفته‌های شرکت‌کننده (اول شخص مفرد) به زبان علمی (سوم شخص مفرد)،

می‌باشد (دی کاسترو، ۲۰۱۱). پژوهشگر در فرایند تبدیل باید نسبت به اصل معانی بیان شده توسط مشارکت‌کنندگان متعهد باشد و محتوای معانی را تغییر ندهد (برومه، ۲۰۱۱). سپس، پژوهشگر باید با استفاده از کدهای علمی، اقدام به تشکیل واحدهای معنایی (مضامین اصلی) یا طبقات کلی‌تر کند (کرسول، ۲۰۰۷، ص ۱۹۴). به عبارت دیگر، کدهای علمی، که محتوای مشابهی دارند، با هم ترکیب می‌شوند تا ساختاری منطقی و کلی‌تر از پدیده‌ای که به صورت فردی تجربه شده، ایجاد شود (اندرسون، ۲۰۱۰). علاوه بر این، پژوهشگر باید بازاندیشی دقیقی در مضامین شناسایی شده انجام دهد و آنها را با یکدیگر مورد، مقایسه قرار دهد. وجوه اشتراک و اخلاف در آنها را پیدا کند. امکان دارد لازم باشد که برخی مضامین مشابه را نیز با یکدیگر ترکیب کرد تا به یک مضمون عام‌تر رسید (برومه، ۲۰۱۱). بنابراین، می‌توان گفت: در این مرحله ابتدا کدهای اولیه و خام تبدیل به کدهای علمی شده و سپس کدهای علمی در قالب واحدهای معنایی کلی دسته‌بندی می‌شوند. واحدهای کلی نیز بر اساس محتوای موجود در آنها، باید توسط پژوهشگر نام‌گذاری شوند.

تفاوت دیگری که رویکرد تفسیری با رویکرد توصیفی دارد، در این مرحله اهمیت پیدا می‌کند. پژوهشگر در رویکرد تفسیری، باید مضامین کلی استخراج شده را مجدداً به مشارکت‌کنندگان پژوهش ارجاع دهد و نظرات آنها را درباره مضامین جویا شود. ممکن است افراد در بازخوردهای خود پیشنهاداتی را ارائه دهند که مستلزم تغییراتی در مضامین باشد. پژوهشگر، در هنگام مصاحبه، یا در استخراج افق‌ها و یا در تشکیل مضامین کلی، تنها عمل نمی‌کند و با مشارکت‌کنندگان تعامل و گفتگوی مجددی برقرار می‌کند. این تعامل، می‌تواند در قالب سؤالاتی باشد که پژوهشگر از مشارکت‌کننده می‌پرسد و یا به عکس. این عمل فرایندی چرخه‌ای است که معنای جملات نامفهوم را روشن می‌کند و احتمال سوء تعبیر از داده‌ها توسط پژوهشگر را کاهش می‌دهد.

۴. توصیف متنی. در این مرحله، پژوهشگر هر یک از واحدهای معنایی تشکیل شده در مرحله قبل را توصیف می‌کند؛ یعنی ابتدا هر یک از مضامین را می‌نویسد و سپس، برای آنها متنی می‌نویسد که دربرگیرنده محتوای آن مضمون است. همچنین، برای هر مضمون، پژوهشگر باید نمونه‌هایی از متن اصلی مصاحبه‌ها را که محتوای آنها در این مضمون‌ها جای می‌گیرند، در ذیل هر مضمون ارائه دهد.

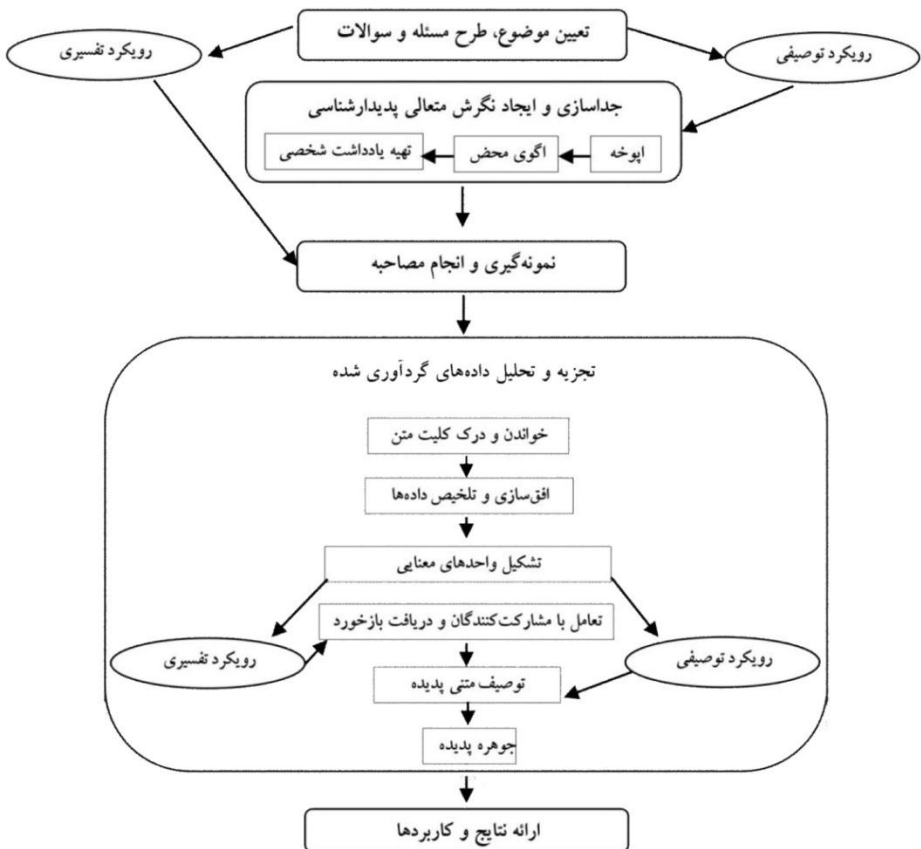
این توصیف، شامل چند پاراگراف مختصر درباره هر مضمون خواهد بود که مضمون تجربه شده توسط مشارکت‌کنندگان را به صورت تحلیلی و قابل فهم برای مخاطبان پژوهش عرضه می‌کند. اگر رویکرد توصیفی باشد، پژوهشگر باید تلاش کند تا حد زیادی خود را در دیدگاه مشارکت‌کنندگان قرار دهد و پدیده را همان‌گونه آنها تجربه کرده‌اند، توصیف کند. اما در صورتی که رویکرد تفسیری باشد، پژوهشگر آزادی عمل بیشتری در تفسیر و بسط نتایج خواهد داشت.

اکنون پژوهشگر به «ذات یا جوهره» یک پدیده دست پیدا کرده است که به مثابه یک مفهوم (Concept) است. به عبارت دیگر، به هدفی که از ابتدای پژوهش به دنبال آن بود؛ یعنی «کشف تجربه مشترک تغییر ناپذیر همه مشارکت‌کنندگان از پدیده» دست یافته است. جوهره پدیده همان، هسته اولیه و واحد اساسی معنای آن پدیده است. جوهره هر پدیده، همگانی است؛ یعنی دیگران نیز می‌توانند آن را مطالعه و درک نمایند. بنابراین، جوهره‌ای که کشف شده است، فهم مشترکی از پدیده مورد بررسی را برای همگان ایجاد می‌نماید.

۵. ارائه نتایج و کاربردها

گزارش یک پژوهش پدیدارشناسی، باید به گونه‌ای تنظیم شود که خواننده احساس کند با خواندن این گزارش، درک و فهم بهتری از آنچه افراد دیگر تجربه کرده‌اند، به دست می‌آورد (پلکینگهورن، ۱۹۸۹). ارائه مضامین شناسایی شده، توصیف متنی و ساختاری مضامین، کاربردهای نتایج پژوهش، توصیه‌هایی برای مطالعات بعدی و همچنین، محدودیت‌های پژوهش، در این بخش می‌تواند بیان شود (کرسول، ۲۰۰۷، ص ۲۳۹).

شکل ۱. فرایند اجرای پژوهش پدیدارشناسی



معیارهای ارزیابی کیفیت در پژوهش پدیدارشناسی

- پلکینگهورن (۱۹۸۹) و کرسول (۲۰۰۷)، ده پرسش را برای تعیین اعتبار پژوهش پدیدارشناسی مطرح می‌کنند:
۱. آیا مصاحبه‌گر بر محتوای توصیفات مشارکت‌کنندگان، به نحوی تأثیر گذاشته که توصیفات آنها، دیگر بازتاب واقعی تجربه‌شان نباشد؟
 ۲. آیا رونویسی از محتوای مصاحبه‌ها، دقیق و صحیح صورت گرفته و معنای سخنان افراد در مصاحبه را می‌رساند؟
 ۳. آیا در تحلیل رونوشت‌ها، نتایجی غیر از آنچه پژوهشگر استخراج نموده، قابل استخراج است.
 ۴. آیا این امکان وجود دارد که از توصیف ساختاری کلی، مجدداً به رونوشت‌ها رسید و محتوای آنها را در مثال‌های اصلی تجربه، مجدداً جایی کرد؟
 ۵. آیا توصیف ساختاری مختص همین شرایط است یا به طور کلی، برای این تجربه در شرایطی دیگر هم می‌تواند مصداق پیدا کند (پلکینگهورن، ۱۹۸۹).
 ۶. آیا نویسنده، فهمی از اصول فلسفی پدیدارشناسی داشته و آنها را بیان کرده است؟
 ۷. آیا نویسنده، پدیده روشنی را برای مطالعه انتخاب کرده که آن را به صورت واضح و دقیق بیان کرده باشد؟
 ۸. آیا نویسنده، از رویه مشخص و مدوئی در تحلیل داده‌های پدیدارشناسی بهره برده است؟
 ۹. آیا نویسنده، در پایان تحلیل، جوهره یا ذات تجربه مشارکت‌کنندگان را بیان کرده است؟ آیا این جوهره، شامل توصیف تجربه و بستریایی که تجربه در آن رخ داده، هست؟
 ۱۰. آیا نویسنده، به صورت بازاندیشانه در سراسر مطالعه حضور داشته است؟ (کرسول، ۲۰۰۷، ص ۲۱۷).
- افزون بر اینها، بررسی این نکته ضروری است که آیا پژوهشگر، به اندازه کافی جزئیاتی در اختیار ما گذاشته که بتوان گردآوری و تحلیل داده‌ها را ارزیابی کرد؟ (شانک، ۲۰۰۶)؛ زیرا اگر جزئیات در حد کافی در متن پژوهش موجود نباشد، احتمال بی‌کیفیتی و بی‌اعتباری پژوهش وجود دارد.
- آنچه در روایی پژوهش پدیدارشناسی اهمیت دوچندانی دارد، روایی تفسیری است. روایی تفسیری، میزانی است که دیدگاه‌ها، افکار، احساسات، مقاصد و تجارب افراد مورد مطالعه توسط پژوهشگر، به درستی درک شده و در گزارش پژوهش منعکس شده‌اند. بخش مهمی از پژوهش پدیدارشناسی، درک دنیای درونی (Inner world)، یا پدیده‌شناختی مشارکت‌کنندگان است که روایی تفسیری، به میزان دقت در ارائه آشکار آنها اشاره دارد. یکی از بهترین استراتژی‌ها، برای تحقق روایی تفسیری، بازخورد مشارکت‌کننده است. در این مورد، استفاده از توصیف‌های دارای استنتاج کم نیز مفید است (جانسون، ۱۹۹۷، ص ۲۸۵). همچنین، پیشنهاد لینکلن و گوبا در خصوص اینکه،

مشارکت‌کنندگان متن‌کدگذاری شده مصاحبه‌ها و گزارش یافته‌های پژوهش را دریافت کنند تا میزان موافقت یا مخالفت خود را با کدهای استخراج شده و یافته‌های نهایی پژوهشگر ابراز کنند (لینکلن و گوبا، ۱۹۸۵)، می‌تواند در ارزیابی کیفیت پژوهش پدیدارشناسی بسیار مؤثر باشد.

استفاده از زاویه‌بندی بررسی‌کننده، بر استفاده بیش از یک مصاحبه‌گر، کدگذار و تحلیلگر در امر پژوهش، دلالت دارد (دنزین، ۱۹۷۰). بررسی‌کننده بیرونی، که برای کمک به بهبود کیفیت پژوهش وارد فرایند پژوهش شده است، باید با زمینه مطالعه آشنایی داشته باشد. در نهایت، نتایج حاصل از تحلیل‌های هر یک از بررسی‌کنندگان با یکدیگر مقایسه می‌شود و در صورت اختلاف اساسی، باید پژوهشگر اصلی علل اختلاف را پیدا کرده، سعی در برطرف کردن آنها کند.

نتیجه‌گیری

هدف از این مقاله، واکاوی دقیق در مفاهیم فلسفی پدیدارشناسی و ارائه الگویی تازه و قابل فهم برای انجام پژوهش پدیدارشناسی بود. آنچه در ابتدا در تحقیق پدیدارشناسی حائز اهمیت است، آشنایی محقق با بنیان‌های فلسفی این روش می‌باشد. اشراف محقق بر ریشه‌های فلسفی روش، موجب درک بیشتری از فرایند آن و تفاوت آن با سایر روش‌های کیفی خواهد شد. همچنین، فرایند اجرای پژوهش پدیدارشناسی، به خصوص تحلیل داده‌های آن، تفاوت‌های اساسی با سایر روش‌های کیفی دارد. رعایت کردن الزامات آن، موجب انجام یک پژوهش پدیدارشناختی اصیل خواهد شد. پدیدارشناسی، به دنبال واضح‌سازی معنا و مفهوم پدیده‌ها است و نه تبیین علی پدیده‌ها. در این روش، معانی که کنشگران اجتماعی به یک پدیده می‌دهند، مورد توجه محقق است، همچنان که این معناها، با آنچه تاکنون درباره واقعیت پدیده‌ها می‌دانستیم، متفاوت باشند. باید توجه داشت که تحقیق پدیدارشناسی، برای هر نوع موضوعی مناسب نیست؛ و زمانی که درباره یک پدیده تجربیاتی در جامعه وجود دارد و محقق به دنبال درک این تجارب و فشرده‌سازی وجوه اشتراک آنها است، می‌تواند از این روش بهره ببرد. هدف اصلی از مطالعه چنین موضوعاتی، درک ماهیت و چیستی یک پدیده نزد افراد است. این روش، می‌تواند برای شناخت زوایای پنهان بسیاری از پدیده‌ها در حوزه بازاریابی، رفتار مصرف‌کننده و تبلیغات مورد استفاده پژوهشگران رشته مدیریت بازرگانی قرار گیرد.

منابع

- آیت‌اللهی، حمیدرضا، ۱۳۸۲، «مقایسه روش تحلیل فلسفی استاد مطهری در اخلاق و روش پدیدارشناسی»، *مقالات و بررسی‌ها*، دفتر ۷۴، ص ۱۱۷-۱۳۱.
- الوانی، مهدی، ۱۳۹۳، «تبیین مفهوم ایوخته در پژوهش‌های پدیدارشناختی و کاربرد آن در حوزه کارآفرینی»، *راهبرد*، سال بیست و سوم، شماره ۷۱، ص ۲۴۱-۲۱۷.
- بل، دیوید، ۱۳۸۶، *اندیشه‌های هوسرل*، ترجمه فریدون فاطمی. تهران، نشر مرکز.
- دارتیک، آندره، ۱۳۷۳، *پدیدارشناسی چیست؟* ترجمه محمود نوالی. تهران، سمت.
- رشیدیان، عبدالکریم، ۱۳۸۴، *هوسرل در متن آثارش*، تهران، نشر نی.
- ریخته‌گران، محمدرضا، ۱۳۸۲، *پدیدارشناسی، هنر، مدرنیته*، تهران، نشر ساقی.
- شوتز، آلفرد، ۱۳۷۱، «چند مفهوم اصلی پدیدارشناسی»، ترجمه یوسف ابازری، *مجله فرهنگ*، ش ۱۱، ص ۱۱-۳۲.
- عابدی، حیدرعلی، ۱۳۸۵، «تحقیقات کیفی، روش‌شناسی علوم انسانی، سال دوازدهم ش ۴۷، ص ۶۲-۷۹.
- مرادی پردنجانی، حجت‌الله و همکاران، ۱۳۹۳، «پدیدارشناسی؛ رویکردی فلسفی، تفسیری و روش‌شناختی به مطالعات کارآفرینی، *مطالعات روش‌شناسی دینی*، ش دوم، ص ۶۲-۷۲.
- نقیب‌زاده، احمد و همکاران، ۱۳۸۵، «درآمدی بر پدیدارشناسی به مثابه روش علمی. پژوهش‌نامه علوم سیاسی»، ش ۲، ص ۳۰-۵۳.
- هوسرل، ادمون، ۱۳۷۲، *ایده پدیدارشناسی*، ترجمه عبدالکریم رشیدیان، تهران، انتشارات علمی فرهنگی.
- _____، ۱۳۸۴، *تأملات دکارتی*، ترجمه عبدالکریم رشیدیان، تهران، نشر نی.
- Anderson, V. (2010). The experience of night shift registered nurses in an acute care setting: a phenomenological study Montana State University-Bozeman, College of Nursing.
- Annells, M. (1996). Hermeneutic phenomenology: philosophical perspectives and current use in nursing research. *Journal of advanced nursing*, 23, 705-713.
- Borg, W. & Gall, M. (2003). *Educational Research*, 6th edition, Longman.
- Broome, R. E. (2011). *Descriptive phenomenological psychological method: An example of a methodology section from doctoral dissertation San Francisco, California: Saybrook University.*
- Conklin, T. A. (2007). Method or madness: Phenomenology as knowledge creator. *Journal of management inquiry*. Vol. 16 (3), pp.275-287.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. Thousand oaks, ca; sage publications.
- De Castro, A. (2011). Introduction to Giorgi's existential phenomenological research method. *Psicología desde el Caribe*. 11 45-56.
- Dempsey, P., & Dempsey, A. (2000). *Using nursing research*. Philadelphia: Lippincott.
- Denzin, N. K. (1970). *The Research Act In Sociology: A Theoretical Introduction To Sociological Methods*. London: Butterworths.
- Giorgi, A. (1975). An application of phenomenological method in psychology. *Duquesne Studies in Phenomenological Psychology*. 2, 82-103.
- Giorgi, A. (1989). One type of analysis of descriptive data: Procedures involved in following a scientific phenomenological method. *Methods*. 1 (3) 39-61.
- Giorgi, A. (2007). Concerning the phenomenological methods of Husserl and Heidegger and their application in psychology. *Collection du Cirp*. 1, 63-78.
- Hammond, M. Howarth, J. & Keat, R. (1991). *Understanding Phenomenology*. Oxford: Basil Blackwell.

- Holloway, I. & Wheeler, S. (2002). *Qualitative Research for Nurses*. 2nd Edit. Oxford, BlackWell Science.
- Hueesrl, E. (1989). *Ideas pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy*, second book: studies in the phenomenology of constitution; Translated by Richard Rojcewicz and Andre Schuwer; Kluwer Academic Publishers.
- Johnson, P. & Duberley, J. (2000). *Understanding Management Research: An introduction to epistemology*. Thousand Oaks: SAGE Publication Ltd.
- Johnson, R. B. (1997). Examining the validity structure of qualitative research, education, vol, 118, (2) 282-292.
- Kvåle, K. & Bondevik, M. (2008). What is important for patient centred care? A qualitative study about the perceptions of patients with cancer. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*. 22 (4) 582-589.
- Lincoln, Y. S. & E. G. Guba. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mayan M. J. (2001). *An Introduction to Qualitative Methods: A Training Module for Students and Professionals*. Int, Institute for Qualitative Methodology.
- Migel, K. (2009). *The Lived Experiences of Prenatal Stress and Mind-Body Exercises: Reflections of Post-Partum Women [dissertation] Texas*.
- Morse, J. M. (2005). What Is Qualitative Research? *Qualitative Health Research*, Thousand Oaks: Sep. Vol. 15 (7) pp. 859.
- Moustakas, C, E. (1994). *Phenomenology research methods*. Thousand oaks, ca; sage publications.
- Neuman, W, L. (1997). *Phenomenology; exploring the roots of numeracy*. Journal for research in mathematics education. Monograph, vol, 9. qualitative research methods in mathematics education, pp. 63-177.
- Polkinghornm, D. E, (1989). phenomenological research methods. In R. S. Valle & S. Halling (Eds), *Existential-phenomenological perspectives in psychology*. Pp. 41-60. New York: Plenum Press.
- Price, B. (2003). Phenomenological research and older people. *Nursing older people*. vol. 15 (5). pp. 24-29.
- Sanders, p. (1982). *Phenomenology: a new way of viewing organizational research*, Academy of Management Review , vol. 7 (3), pp. 353-360.
- Shank, G. (2006). *Qualitative Research: A Personal Skills Approach*. Pearson, Merrill Prentice- Hall.
- Sokolowski, R. (2000). *Introduction to phenomenology*. Cambridge: university press.
- Van Kaam, A. (1966). *Existential foundations of psychology*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- Van Manen, M. (1990). *Reaserching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. London, Ontario, Canada; the university of western Ontario.
- Waugh, W. L, & Waugh, W. W, (2006). Phenomenology and public administration, in lynch, t. d., Cruise, p. l. (eds), *handbook of organizational theory and management: the philosophical approach*. crc press, boca raton, fl, pp. 478-509.
- Wilson, t. d, (2004). *research methodology for information behavior research*. University of Sheffield.
- Wimpenny, P, & Gass, J. (2000). Interviewing in Phenomenology and grounded theory: is there a difference? *Journal of advanced nursing*, vol. 31 (6). Pp.1458-1492.
- Wojnar, d., & Swanson, K, M. (2007). Phenomenology: an exploration. *Journal of holistic nursing*, vol. 25 (3). Pp.172-180.
- Zalem, J. E, & Bergum, V. (2000). Hermeneutic- Phenomenology: providing living knowledge for nursing practice. *Journal of advanced nursing*, vol. 31 (1). Pp.211-218.
- The transition from philosophy to methodology, a new reading of the phenomenology method: the foundation of philosophical approaches and implementation steps.

ابزارهای شناخت در مدیریت اسلامی

manteghi@qabas.net

محسن منطقی / استادیار مؤسسه آموزشی پژوهشی امام خمینی (ره)

دریافت: ۱۳۹۷/۱۰/۲۶ - پذیرش: ۱۳۹۷/۱۲/۱۴

چکیده

یکی از موضوعات بنیادی در همه علوم، مطالعه و شناسایی شیوه‌ها و ابزارهای شناخت است. شناسایی ابزارهای معرفت و شناخت در دانش مدیریت اسلامی، موضوع اصلی این مقاله است. با تحلیل حس، خیال، و عقل که منابع اصلی علم حصولی برای معرفت بشری است. می‌توان شیوه‌ها و ابزارهای شناخت را در علوم انسانی، به ویژه دانش مدیریت مورد شناسایی قرار داد. در این تحقیق که با روش تحلیلی توصیفی صورت گرفته است، شیوه‌های عقلی، تجربی، و حیاتی، شهود، مرجعیت، و شیوع، برای دانش مدیریت اسلامی مورد شناسایی قرار گرفته‌اند. رتبه‌بندی این ابزارهای شناخت و حل تعارض آنها با تأکید بر دانش مدیریت و سازمان نیز مد نظر بوده است. این شش ابزار شناخت، در سازمان و مدیریت کاربرد داشته و برای شناسایی پدیده‌های سازمان و مدیریت مورد نیاز است. در بررسی این ابزارها، این نتیجه اساسی به دست می‌آید که ابزارهای مورد استفاده در «دانش مدیریت اسلامی» گسترده‌تر و جامع‌تر از ابزارهای مورد توجه «دانش مدیریت» است. از این رو، ابزارهای شناخت در دانش مدیریت اسلامی، می‌تواند گستره بیشتری از پدیده‌های مرتبط با سازمان و مدیریت را در معرض شناخت قرار دهد.

کلیدواژه‌ها: معرفت‌شناسی، منابع شناخت، تعارض منابع، مدیریت اسلامی.

مقدمه

دانش «مدیریت اسلامی»، بر اساس یک مجموعه پیش فرض‌ها و مبانی طراحی شده است. این پیش فرض‌ها، در حوزه‌های گوناگون مورد تحقیق علمی قرار گرفته و اثبات شده است. یکی از این حوزه‌ها، که نقش کلیدی در مبانی علم دارد، حوزه معرفت‌شناسی است. دانشی که به تعریف معرفت، امکان معرفت، انواع معرفت، راه‌ها و ابزارهای کسب معرفت، معیار صدق معرفت، راه‌های کسب معرفت، و... می‌پردازد (مصباح یزدی، ۱۳۶۴، ص ۱۵۱)، «معرفت‌شناسی» نامیده می‌شود.

برای هر اندیشمند مدیریتی، به هنگام مطالعه پدیده‌های جهان هستی و یا پدیده‌های سازمانی، این سؤال مطرح است که آیا امکان دارد بتوان پدیده‌های سازمان را شناخت؟ یا اینکه این پدیده‌ها، از حیثه شناخت بشر خارج است؟ در صورتی که پاسخ مثبت باشد و شناخت امکان داشته باشد، سؤال دوم مطرح می‌شود. مبنی بر اینکه با چه ابزاری این شناخت باید صورت گیرد؟ ابزارهای تجربی، عقلی، و... کدام یک می‌توانند انسان را آگاهی بخشند؟ از سوی دیگر، آیا هر یک از این ابزارها می‌توانند به تنهایی نیازهای شناختی انسان را تأمین کنند، یا اینکه باید از چند ابزار برای شناخت بهره جست؟ بررسی این گونه سؤالات، نیازمند تحقیق گسترده‌ای است. ما در این مطالعه، به دنبال شناسایی منابع و ابزارهای شناخت در مدیریت اسلامی خواهیم بود؛ یعنی این موضوع مورد بررسی قرار می‌گیرد که مطالعه معرفت‌شناسانه در مدیریت اسلامی، چه دگرگونی در ابزارها و منابع شناخت ایجاد می‌کنند. به عبارت دیگر، آموزه‌های اسلامی، منابع شناخت رایج در دانش مدیریت را گسترش می‌دهند، یا محدود می‌سازند. معرفت‌شناسی، ناظر به کیفیت و چگونگی بسط و گسترش علوم است. بر همین اساس، معرفت‌شناسان از افق دید خود، به دآوری درباره علوم گوناگون می‌پردازند (جوادی آملی، ۱۳۹۰، ص ۲۵۵ - ۱۳۹۰). توجه به مفاهیم معرفت‌شناسی و به کارگیری آن در دانش مدیریت، اقدامی ارزشمند است که در سالیان اخیر، توجه اندیشمندان مدیریت را به خود جلب کرده است. در این زمینه، تلاش‌های علمی خوبی نیز انجام شده است.

مبانی نظری پژوهش

برای شناخت بهتر موضوع تحقیق، مناسب است که در ابتداء، ضمن شناخت مفهوم مدیریت و سازمان، اشاره‌ای کوتاه به موضوع معرفت‌شناسی در دانش مدیریت نیز بشود.

۱. مدیریت و سازمان در پهنه معرفت‌شناسی

پس از اختراع ماشین بخار و شکل‌گیری کارگاه‌ها و کارخانه‌های بزرگ، اندیشمندان و صاحبان صنایع، خلاء وجود یک علم را، که توان اداره این مجموعه‌ها را داشته باشد، حس کردند. اینجا بود که دانش مدیریت،

به‌عنوان دستاورد ارزشمند تلفیق تجربه و علم، پا به عرصه وجود گذاشت. اگر مدیریت را «فرآیند به‌کارگیری مؤثر و کارآمد منابع مادی و انسانی است که بر مبنای یک نظام ارزشی پذیرفته شده، از طریق برنامه‌ریزی، سازماندهی، بسیج منابع و امکانات، هدایت، و کنترل، در صدد دست یافتن به هدف‌های سازمان می‌باشد» (رضاییان، ۱۳۸۳، ص ۸)، تعریف کنیم؛ این دانش در عرصه‌های گوناگون نیازمند، معرفت‌شناسی است. برای به‌کارگیری منابع مادی و انسانی، آن هم به شکل مؤثر و کارآمد، بدون شناخت و به‌کارگیری معیارهای صدق و درستی، نمی‌توان به هدف رسید. چنان که شناخت نظام ارزشی نیز نیازمند تأمل در معرفت‌شناسی است. در هر یک از وظایف مدیریت، همانند برنامه‌ریزی، به‌طور اساسی نیازمند شناخت ابزارهای معرفت‌خواهیم بود. در تعریف سازمان، هم این نیازمندی نمایان است. اندیشمندان مدیریت سازمان را چنین تعریف کرده‌اند: «یک نهاد اجتماعی با افرادی که در سایه همکاری با یکدیگر می‌کوشند تا به اهداف مشخصی دست یابند و دارای ساختاری آگاهانه و مرز مشخصی است» (دفت، ۱۳۷۸، ص ۴۳).

بنابراین، در جزئیات و موضوعات مختلف دانش مدیریت، توجه به معرفت‌شناسی ارزشمند و راه‌گشا است. به این موضوع نیز باید توجه داشت که دانش مدیریت، اکنون به‌طور رسمی وارد دومین قرن حیات خود شده است و توانسته است نقش ارزشمندی را در دگرگونی‌های جامعه بر عهده داشته باشد. اما نکته مهم در این تحولات، این است که این دانش، نیازمند تقویت پیش‌فرض‌ها و بنیادهای فکری است. عمل‌گرایی و نتیجه‌گرایی، این دانش را در معرض خطر سست شدن بنیان‌های فکری و فلسفی قرار می‌دهد. از این‌رو، در سال‌های اخیر اندیشمندان مدیریت، در خصوص تبیین مفهوم معرفت‌شناسی و پیش‌فرض‌های بنیادی دانش مدیریت، آثار ارزشمندی به جامعه علمی ارائه کرده‌اند.

بوریل و مورگان (۱۹۷۹)، شاید اولین کسانی باشند که به این موضوع توجه جدی کردند. آنها با بررسی پیش‌فرض‌های بنیادی سازمان، به تحلیل مفهوم و تئوری سازمان پرداخته‌اند. آنان معرفت‌شناسی و روش‌شناسی را در کنار هستی‌شناسی، و ماهیت انسان، برای مفهوم‌سازی علوم اجتماعی، به ویژه مدیریت ضروری می‌دانند (بوریل و مورگان، ۱۳۸۳، ص ۹). استنباط دیدگاه‌های معرفت‌شناسانه و روش‌شناسانه، نظریه‌پردازان مدیریت و سازمان، کار بزرگی بود که به توسعه پیش‌فرض‌های بنیادی دانش مدیریت و سازمان انجامید. مطالعه مبانی فلسفی مدیریت، در حوزه‌های مختلف هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی، انسان‌شناسی و... موجب توسعه تفکر عقلی و منطقی در دانش مدیریت شد. بر اساس همین دیدگاه‌ها، مطالعه مدیریت و سازمان، سمت و سوی متناسب با فرهنگ ملت‌ها و کشورها به خود گرفت (ادلر، ۱۳۸۷، ص ۲۹). در جامعه ایران، که بر مبنای اسلام شکل گرفته

است، تعریف هستی و انسان، بستر جدیدی برای مطالعه پیش فرض‌های دانش مدیریت و سازمان ایجاد می‌کند و می‌تواند در شناسایی پدیده‌های اجتماعی به‌ویژه سازمان و مدیریت، بسیار کارساز بوده و تأثیرات خود را در صحنه عمل نیز نمایان سازد. بررسی این موضوع مجال گسترده می‌طلبد. اما در این مطالعه، تلاش خواهد شد که بر بخشی از معرفت‌شناسی؛ یعنی منابع شناخت، تمرکز شده و این موضوع از دیدگاه مدیریت اسلامی مورد کنکاش قرار گیرد.

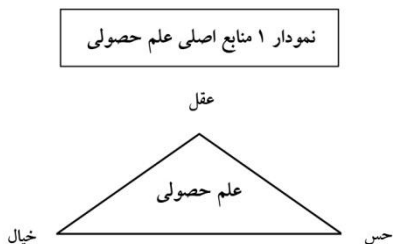
۲. منابع معرفت

هر علمی دارای منابعی است. تحقیق، همواره حرکت از معلومات به سمت مجهولات است. آغاز تحقیق بدون «منبع» امکان‌پذیر نیست. هر منبعی، نیازمند ابزار مناسب است. مثلاً، در علوم تجربی از ابزار حسی استفاده می‌شود. در علوم عقلی نیز دو ابزار مورد استفاده است: عناصر بنیادین عقلی و داده‌های حسی. از گذشته، بین اندیشمندان این سخن مطرح بوده است که منابعی که برای شناخت و ارتباط انسان با پدیده‌های جهان وجود دارد، چیست؟ آیا ابزار استفاده از این منابع، منحصر به «حواس پنج‌گانه» است، یا فراتر از آن است؟ برخی با منحصر دانستن شناخت، به ابزارهای پنج‌گانه (لامسه، شامه، بینایی، شنوایی، و چشایی)، به حس‌گرایان مشهور شدند. در کنار آنها برخی دیگر، که محدوده‌ی حس‌گرایی را تنگ می‌دیدند، پهنه شناخت را به تجربه نیز گسترش دادند و خود را تجربه‌گرا نامیدند. در حالی که آنان با کنار گذاشتن منبع عقل، توانایی اثبات نظری دیدگاه‌های خود را نیز نداشتند؛ زیرا برای اثبات آن، باید به استدلال عقلی تمسک می‌کردند، نه به شیوه‌ی حسی و تجربی (مصباح یزدی، ۱۳۶۴، ج ۱، ص ۲۳۹).

با جمع‌بندی همه‌ی علمی که در اختیار بشر است، می‌توان گفت: با دو دسته علم و معرفت مواجه هستیم. بخشی از علم در علوم بشری، به خصوص علوم تجربی دسته‌بندی شده و بخشی دیگر، در معارف و حیانی که از منابع دینی به دست می‌آید. بنابراین، معرفت بشری را می‌توان در دو حیطه دینی و بشری تقسیم کرد. با توجه به این دو منبع بنیادی، می‌توان شیوه‌ها و ابزارهای مختلف بشری را شناخت. قلمرو شناخت انسان، بر مبنای دو ابزار حس و تجربه، فقط منحصر به محسوسات می‌شود و انسان را از بخشی مهمی از معرفت، که از آنها می‌توان به‌عنوان معرفت‌های نامحسوس یاد کرد، محروم می‌سازد. معرفت‌های نامحسوس فراوانی که در زندگی روزمره با آن سروکار داریم و می‌توانند حیطه شناخت ما را فراتر از دنیای مادی نیز توسعه بدهند. معرفت‌هایی همانند خداوند، وحی، روح انسان، عواطف، و... اما در یک دسته‌بندی دقیق‌تر، می‌توان منابع اصلی معرفت بشری را به گونه‌ای کامل‌تر شناخت. با تأمل در قلمرو شناختی انسان می‌توان گفت: حس، خیال و عقل سه ابزار اصلی علم حصولی هستند (گروه نویسندگان، ۱۳۹۱، ص ۱۰۲).

این موضوع، در نمودار شماره ۱ نشان داده شده است. اما این سه، چگونه ابزار علم و معرفت بشر هستند؟ برای پاسخ باید برای هر یک مثالی را تبیین کرد.

نمودار ۱ منابع اصلی علم حصولی



پدید آمدن مفهوم در ذهن، از طریق این سه قوه، صورت می‌گیرد. هنگامی که خورشید، در آسمان پدیدار می‌شود، با فراهم بودن شرایط محیطی، چشم (حس بینایی) می‌تواند تصویری از آن را به ذهن منتقل کند. در این حالت، «تصور حسی» شکل می‌گیرد. به همین ترتیب، بقیه حواس پنج‌گانه انسان، کانالی برای ارتباط ذهن با محیط فراهم می‌کنند. بخش قابل توجهی از علوم، از طریق ابزار حسی، به ذهن منتقل می‌شوند. اینکه با مشاهده تعداد کارکنان سازمان، می‌توان نسبت کوچکی یا بزرگی سازمان را درک کرد، به دلیل تکیه بر ابزار حسی است.

ابزار دیگری که در ذهن انسان وجود دارد، «تخیل» است. ذهن انسان می‌تواند از ترکیب تصورات حسی، که با ابزار حس درک کرده، صورت‌های جدیدی بسازد. مانند تصور اینکه خورشید با انسان به گفتگو بپردازد، یا ذهن انسان یک اسب پرند را در ذهن خود بسازد. به طور کلی، قوه خیال نقش بسزایی در خلق آثار هنری مانند شعر، نقاشی، و... دارد. از این قوه، در ساخت پویانمایی‌ها و کارتون‌ها برای کودکان، بسیار بهره‌گرفته می‌شود. برخی از فیلم‌هایی سینمایی، که امروزه جذابیت دارند نیز از این قوه بهره‌های فراوانی برده‌اند. این تخیل، کارایی زیادی نیز در تحلیل‌های سازمانی نیز دارد. هنگامی که یک اندیشمند برای سازمان، «عمر سازمانی» تخیل می‌کند و آن را به دوران طفولیت، رشد، میان‌سالی، پیری، و مرگ تقسیم می‌کند، از ابزار «تخیل» استفاده کرده است (ادیزس، ۱۳۷۶، ص ۲۴). یا هنگامی که برای درک بهتر مفهوم «سازمان» از، «استعاره» استفاده می‌کنند و سازمان را ماشین، زندان روح، بوم نقاشی، و... می‌نامند، این کار به مدد «تخیل» صورت می‌گیرد (مورگان، ۲۰۰۶، ص ۴).

سومین ابزاری که در ساخت تصورات ذهنی انسان نقش بسزایی دارد، «عقل» است. مهم‌ترین نقشی که این ابزار، در ارتقاء دانش، انجام می‌دهد، درک مفاهیم کلی است. مفاهیم کلی، نقش بسیار اساسی در معرفت‌های بشری دارند (حسین زاده، ۱۳۹۰، ص ۴۳). افراد مختلف، می‌توانند بعد از مشاهده‌ی افراد گوناگون، (مرد یا زن، پیر یا جوان، و...)، با تکیه بر ابزار عقل، یک مفهوم کلی به نام «انسان» در ذهن خود بسازند که شامل همه آنها

می‌شود. این مفهوم، در عین حال که شامل همه آنها می‌شود، اما اختصاص به هیچ یک از آنها ندارد. شبیه این مفهوم کلی را در سازمان هم می‌توان مشاهده کرد. چنانکه با مشاهده یک سنخ از فعالیت‌های سازمان یافته، عقل می‌تواند مفهوم «سازمان‌دهی» و «مدیریت» را از آنها استنباط کند. ابزار عقل می‌تواند با ترکیب انواع گزاره‌ها، استدلال کرده و به معرفت جدیدی دست یافته، حتی دیگران را نیز بر آن متقاعد سازد. قدرت تجزیه و تحلیل پدیده‌های سازمانی، به شدت نیازمند ابزار «عقل» است.

ترکیب این سه ابزار علم حصولی، یعنی حس، خیال و عقل نیز به‌نوبه خود، می‌تواند ابزار دیگری برای معرفت بشر، فراهم نماید (مظفر، ۱۴۰۲، ص ۷۵). بنابراین، می‌توان با تکیه به ابزارهای اصلی و فرعی معرفت، به شناخت پدیده‌های هستی پرداخت. حقایق عالم گوناگون هستند، همه حقایق را نمی‌توان از یک طریق و با یک ابزار شناخت. تلاش گسترده پوزیتیویست‌ها، در این زمینه، که تنها روش در علم، استفاده از روش تجربی است، و «وحدت روش علمی»، حاکم است، پایدار نماند. در دهه های اخیر، دانشمندان به این نتیجه رسیده‌اند که علوم انسانی، نیازمند چند روشی است (رووت، ۱۳۸۹، ص ۱۱۰). تنها با تکیه به منبع علوم طبیعی، نمی‌توان به مطالعه پدیده‌های انسانی پرداخت. بر اساس انتخاب ابزار شناخت، می‌توان روش‌های متناسب را نیز مورد استفاده قرار داد. از این رو، برخی از نویسندگان، در برابر وحدت روش علمی به «کثرت روش علمی»، رسیدند و چند ابزاری را در کسب شناخت پذیرفتند (گریزی، ۱۳۸۹، ص ۳۲۱). باید تلاش کرد که از ابزاری بهره برد که ظرفیت شناختن راه کمال و سعادت حقیقی، در همه ابعاد فردی و اجتماعی، و مادی و معنوی، و دنیوی و اخروی، را داشته باشند. با بررسی و مطالعه در آموزه‌های اسلامی، می‌توان شیوه شناخت برای انسان را از حیث ابزار پیدایش شناخت، در شش دسته طبقه‌بندی کرد و مورد بررسی قرار داد. نگاره ۱، ابزارهای اصلی و ابزارهای فرعی معرفت را نشان داده است. البته باید توجه داشت که این ابزارهای از نظر اهمیت و جایگاه، در یک مرتبه نیستند و اهمیت برخی از آنها، بیش از دیگری است.

نگاره ۱ ابزارهای اصلی و ابزارهای فرعی

علم حصولی			ابزارهای اصلی
عقل	خیال	حس	
	عقلی		ابزارهای فرعی
	تجربی		
	وحيانی		
	شهودی		
	مرجعیت		
	شیوع		

الف. ابزار عقلی

عقل یکی از ابزارهای معرفت و شناخت است. با کمک عقل، می‌توان مفاهیم کلی را تجزیه و تحلیل کرده و یا با ترکیب آنها، زمینه پیدایش مفاهیم جدید را به وجود آورد. ابزار عقل، این ظرفیت را دارد که بر اساس آن، از شیوه عقل یا استدلال، استفاده کرد. به کمک این ابزار، می‌توان از ابزارهای دیگر همانند قیاس، استقراء و تمثیل برای شناخت پدیده‌های هستی استفاده کرد (المظفر، ۱۴۰۲، ص ۲۰۱). انسان با استفاده از این ابزارها، در زندگی با دیگران تعامل می‌کند (گروه نویسندگان، ۱۳۹۱، ص ۱۰۲).

استفاده از عقل، بسیار مورد تأکید شریعت اسلام، است. خداوند متعال در قرآن کریم، بارها مردم را به تعقل و تدبیر فرا می‌خواند. حتی کسانی که سخنان گوناگون را می‌شنوند، و از بهترین آنها پیروی می‌کنند، می‌ستاید و آنها را صاحبان خرد معرفی می‌کند: «الَّذِينَ يَسْمَعُونَ الْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُ أُولَئِكَ الَّذِينَ هَدَاهُمُ اللَّهُ وَأُولَئِكَ هُمْ أُولُوا الْأَلْبَابِ» (الزمر: ۱۸)؛ همان کسانی که سخنان را می‌شنوند و از نیکوترین آنها پیروی می‌کنند، آنان کسانی هستند که خدا هدایتشان کرده، و آنها خردمندانند. کسانی را که در امور هستی تفکر نمی‌کنند، مورد ملامت قرآن کریم قرار می‌گیرند: «وَقَالُوا لَوْ كُنَّا نَسْمَعُ أَوْ نَعْقِلُ مَا كُنَّا فِي أَصْحَابِ السَّعِيرِ». (ملک: ۱۰) اگر ما می‌شنیدیم و تعقل می‌کردیم دیگر از دوزخیان نبودیم. ایمان، که عقد قلبی است، برآیند و محصول شناخت است.

دستاوردهای عقلی و نظری، بیشترین کاربرد را در آگاهی‌های انسانی دارد. اساساً عقل، بنیاد همه شناخت‌های انسانی بوده و پشتوانه محکمی برای ابزارهای دیگر شناخت است. شناخت عقلی، برای همه انسان‌ها ارزشمند است. از این رو، به کارگیری استدلال‌های عقلی، در زندگی شخصی و اجتماعی، برای مردم پذیرفته شده است. معرفت‌های بدیهی، مانند «محال بودن اجتماع نقیضین»، معیار صحت و صدق گزاره‌هایی است که با شیوه عقلی (معرفت‌های نظری) به دست می‌آیند. بنابراین، یک دست‌آورد عقلی، هنگامی صحیح و صادق است که بتوان آن را به گزاره‌هایی تفصیلی و خرد، تقسیم کرد، به‌گونه‌ای که پذیرش آن گزاره‌ها، برای همه بدیهی و آسان باشد. هنگامی که، در جامعه امروز از وجود سازمان‌ها و ماهیت آنها سخن گفته می‌شود، از استدلال‌های عقلی بهره گرفته می‌شود. با کمک استدلال‌های عقلی، می‌توان پیش‌فرض‌های فلسفی تئوری‌های مدیریت و سازمان را شناسایی کرد و جایگاه ارزشمندی و کارایی آنها را مورد بررسی قرار داد.

ب. ابزار تجربی

مردم در کارهای روزمره خود، با استفاده از ابزار تجربه، شناخت‌های متعددی را پیدا می‌کنند. یکی از شیوه‌های متداول و پذیرفته‌شده برای شناخت، نزد مردم، ابزار تجربه است (گروه نویسندگان، ۱۳۹۱، ص ۱۰۲). این ابزار، که مورد پذیرش شریعت اسلام است، می‌تواند با بهره‌گیری از ابزارهای پنج‌گانه حسی، شناخت‌های مختلفی را در

اختیار بشر قرار دهد. معرفت‌های حسی، شامل بخش قابل توجهی از دانش بشری است. هر چند این ابزار برای اتقان خود نیازمند ابزار دیگر معرفتی، یعنی عقل است، اما خود نیز به نوبه خود، می‌تواند راهگشای معرفت باشد. تجربه، یکی از انواع قیاس است. قیاس؛ یعنی با تکرار یک امر محسوس، عقل درباره آن یک قانون کلی به دست می‌آورد. بنابراین، تجربه نیازمند عقل است (المظفر، ۱۴۰۲، ص ۲۸۵). تجاری که با قواعد عقلی تأیید شوند، می‌توانند ارزشمند تلقی گردند.

قرآن کریم، بارها انسان‌ها را دعوت به استفاده از این ابزار، برای کسب شناخت کرده است: «أَفَلَا يَنْظُرُونَ إِلَى الْأَيْلِ كَيْفَ خُلِقَتْ، وَإِلَى السَّمَاءِ كَيْفَ رُفِعَتْ، وَإِلَى الْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ، وَإِلَى الْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ» (الغاشیه، آیه ۱۶-۱۹). آیا به شتر نمی‌نگرند که چگونه آفریده شده؟ و به آسمان که چگونه برافراشته شده؟ و به کوه‌ها که چگونه بر پا داشته شده؟ و به زمین که چگونه گسترده شده است؟ مطالعه تجربی یکی از منابع ارزشمند برای شناخت، «پدیده‌های طبیعت» است. منظور از «طبیعت»، عالم جسمانی است. پدیده‌های دارای زمان، مکان، و حرکت، که مادی هستند و با حواس ظاهری، قابل درک می‌باشند، «عالم جسمانی» یا «طبیعت» می‌نامند. برای شناخت این پدیده‌ها، انسان‌ها با مطالعه تجربی به حقیقت آنها دست می‌یابد. شریعت مقدس اسلام نیز، بخشی از دانش بشر را ناشی از این منبع می‌داند (مطهری، ۱۳۸۱، ص ۶۱). امروزه بیشتر مطالعات در عالم جسمانی، با مطالعات تجربی صورت می‌گیرد. هر چه انسان‌ها، تجارب بیشتری کسب می‌کنند، شناخت آنها از این عالم بیشتر می‌شود. به عبارت دیگر، با تجربه بیشتر و به کارگیری آن، قدرت شناخت بیشتری برای حل مسائل، کسب می‌شود.

برای شناخت پدیده‌های مادی از راه تجربه، ابزارهای متعددی مانند شیوه آمارگیری و تحقیقات میدانی، به کار گرفته می‌شود. این ابزارهای در دانش مدیریت، مانند همه علوم اجتماعی، بسیار رایج شده است. البته باید توجه داشت که شیوه تجربی کاربردهای محدودی نیز دارد. امروزه این شیوه، توانسته است، در بسیاری از تحقیقات علوم انسانی رایج شود. گرت هافستد (Geert Hofstede، پژوهشگر هلندی مدیریت، با تحقیق در شصت کشور، با فرهنگ شرق و غرب، از یک صد و شصت هزار مدیر و کارمند نظرخواهی کرد و به این نتیجه رسید که فرهنگ، دارای چهار بعد اساسی تحت عنوان فردگرایی/ جمع‌گرایی، فاصله قدرت، پرهیز از عدم اطمینان، مردانگی/ زنانگی است (نانسی، ۱۳۸۷، ص ۸۳). از این گونه تحقیقات، در کتاب‌های مدیریتی فراوان مشاهده می‌شود. در این تحقیقات، محقق با انجام نمونه‌گیری، تلاش می‌کند یک خاصیت مشترک، بین موارد تحقیق بیابد و سپس، آن را به موارد دیگر نیز نسبت دهد. چنین تحقیقاتی را در دانش منطق، «استقراء» می‌گویند. این موضوع روشن است که در چنین مطالعاتی، محققان هیچ‌گاه به یقین دست پیدا نمی‌کنند؛ زیرا با مشاهده یک خصوصیت در برخی افراد، نمی‌توان آن را به همه افراد نسبت داد (مظفر، ۱۴۰۲، ص ۷۵؛ مصباح یزدی، ۱۳۶۴، ج ۱، ص ۱۰۹)؛ زیرا همواره این احتمال

وجود دارد که برخی از افرادی که مورد بررسی قرار نگرفته‌اند، دارای چنین خصوصیتی نباشند. معیار صدق در گزاره‌های تجربی، صدق آزمون تجربی است. این کار نیز با شیوه عقلی انجام می‌شود؛ یعنی با تأییدهای عقلی، می‌توان پی به صحت و اعتبار گزاره‌های تجربی برد. بنابراین، تجربه به تنهایی نمی‌تواند یقین‌آور و قطعی باشد. اما کاربرد فراوانی در تحقیقات سازمان و مدیریت دارد. از این رو، به هنگام استفاده از آن، باید ملاحظات لازم را داشت و نتایج آنها را نباید قطعی و بی‌تردید دانست.

ج. ابزار وحیانی

یکی دیگر از ابزارهای معرفت، وحی است. این ابزار در اختیار همه بشر نیست. بلکه فقط در اختیار انبیاء عظام علیهم‌السلام است. انسان توانایی دستیابی به همه علوم را ندارد. ابزارهای عادی بشر، در شناخت همه پدیده‌های عالم دارای محدودیت است. بر این اساس، برخی از علوم و دانش‌ها، که در زندگی بشر، دانستن آن‌ها تأثیر بسزا دارد و می‌تواند سرنوشت بشر را تغییر دهد، به روش وحیانی در اختیار او قرار می‌گیرد. استفاده از وحی، بر این مبنای فکری استوار است که خداوند از طریق وحی اطلاعاتی را در اختیار بشر قرار می‌دهد که با عقل و تجربه برای انسان، قابل دستیابی نیست. به بیان دیگر، یکی از دلایل عمده بعثت انبیاء، ناتوانی عقل در شناسایی و تشخیص مصالح و مفاسد زندگی بشری است. انبیاء آمدند تا مردم را به مطالبی که عقل درک نمی‌کند، بشارت دهند و بترسانند، تا مردم حجتی بر خداوند نداشته باشند (جوادی آملی، ۱۳۷۰، ص ۱۴۱).

دست‌آورد ابزار وحی از دو طریق در اختیار بشر قرار می‌گیرد. کتب آسمانی و در رأس آنها، قرآن کریم، منبع اساسی و بنیادی وحی است. این ابزار که الفاظ و معانی آن، از سوی خداوند است، گویای تبیین راه هدایت برای بشر در امور زندگی است. بخشی از آیات قرآن کریم، به عنوان کلام الهی، برای همه مردم قابل فهم و درک است. بخشی دیگر، به وسیله روایات و تفاسیر قابل فهم گردیده است. قرآن کریم، به عنوان کتاب آسمانی به شهادت تاریخ، در طول این چهارده قرن، بدون تغییر مانده است و عیناً فرمایشات خداوند متعال برای هدایت بشریت است. از این رو، مورد اعتماد است و قابل شک و تردید نیست (ر.ک: انواری، ۱۳۹۰). فهم دقیق این کتاب آسمانی، نیازمند توانایی‌های علمی و تربیت نفسانی است.

ابزار دیگر، سیره معصومان، به ویژه اهل بیت علیهم‌السلام است. منظور از «سیره» قول، فعل، و تقریر معصومان علیهم‌السلام است. روایات و احادیث معتبر، که در کتب اربعه، کتاب شریف *نهج البلاغه*، و... قرار دارند، از این جمله هستند. چنانکه کتب ادعیه معتبر، که از سوی ائمه صادر شده است، مانند کتاب شریف *صحیفه سجادیه* امام سجاده علیه‌السلام و ادعیه‌ای که از منابع معتبر از سوی ائمه اطهار (سلام‌الله‌علیهم‌اجمعین) در اختیار است، نیز در این بخش قرار می‌گیرند.

از آنجا که این ابزار، از طریق خداوند بوده و از کانال معصومان علیهم السلام در اختیار بشر قرار گرفته است؛ متکی به یک منبع یقینی و بدون تردید است. بر همین اساس، هنگامی که عهدنامه مالک استر را در موضوعات مدیریتی مورد توجه قرار می‌دهند، این اعتقاد را دارند که کلام نابی مورد استناد قرار گرفته است.

معیار صدق و اعتبار شیوهٔ وحیانی، مبتنی بر ادلهٔ عصمت است که با دلیل عقلی، اثبات شده است (یوسفیان و شریفی، ۱۳۸۳، ص ۲۶). به عبارت دیگر، ابزار وحیانی، بر مبنای عقل اثبات شده و استوار است. از این رو، ارزشمند تلقی می‌شود. به همین دلیل، هنگامی که اندیشمندان اسلامی با یکی از احادیث معصومان علیهم السلام مواجه می‌شوند، در صورتی آن را معتبر می‌شمارند که به شیوه‌های قابل اعتماد، که در علوم حوزوی مورد بحث قرار گرفته، تأیید شود. در این شیوه‌ها، صحت و اصالت احادیث مورد بررسی قرار می‌گیرد. در صورتی به این احادیث اعتماد می‌شود که بتوان از نظر عقلی، آنها را اثبات‌پذیر کرد (مصباح یزدی، ۱۳۸۲، ص ۱۲). اندیشمندان حوزوی، این موضوع را به اثبات رسانده‌اند که عصمت معصومان علیهم السلام ضامن خطاناپذیری گفتار و عمل آنهاست. بررسی و استنباط از این منابع نقلی، در صلاحیت کسانی است که به روش فقاهت (متدلوژی صحیح فهم دینی) تسلط دارند. استناد به گفتار معصومان علیهم السلام، همانند استفاده از شیوهٔ مرجعیت، بر اساس عقل است. بنابراین، معیاری برای صدق، در اختیار دارد.

د. ابزار شهود

شهود یا حس باطنی، نیز یکی از ابزارهای کسب علم است. شهود، نوعی آگاهی است که به صورت ناآگاهانه یا نیمه آگاهانه رخ می‌دهد و انسان به وسیلهٔ آن، به حقیقت برخی از پدیده‌ها پی می‌برد. برخی از اندیشمندان از شهود، با نام قلب و دل یاد کرده‌اند (مطهری، ۱۳۸۲، ج ۱۳، ص ۳۷۵). این ابزار، که در شرایط خاصی برای افراد به وجود می‌آید و نیازمند آمادگی‌های روحی است، می‌تواند راه‌گشایی علمی محسوب گردد. این نوع درک در انسان‌ها، متفاوت و دارای مراتب متعددی است. مراتب پایین این گونه شناخت، حدس و رؤیاهایی است که همه انسان‌ها در زندگی خود تجربه کرده‌اند. انسان‌ها، با ارتقاء دانش و کسب تجربه و کسب فضائل معنوی و تهذیب نفس، می‌توانند مراتب متعددی از این نوع آگاهی را در اختیار داشته، به سطوح مختلفی از حقایق راه پیدا می‌کنند. قلب و دل انسان، منبعی است که با ابزاری به نام «تزکیه نفس»، می‌توان از آن استفاده کرد (مطهری، ۱۳۸۲، ج ۱۳، ص ۳۷۵).

در دانش مدیریت، شهود را راه درک کردن چیزی می‌نامند که متکی بر روابط، معانی، و احتمالات فراتر از توان دستیابی ذهن هوشیار فرد با هوش است (مکاولی و میرس، ۱۹۸۵). چنانکه شهود یا الهام، شیوهٔ دانستن چیزی

است که اغلب ما نمی‌دانیم چگونه می‌دانیم و چه می‌دانیم (واقان، ۱۹۷۹). امروزه، یکی از شیوه‌های تصمیم‌گیری پذیرفته‌شده، تصمیم‌گیری شهودی است. این ابزار، اگر مبتنی بر حس ششم و بینش باشد، یقینی نبوده و ممکن است فقط بیانگر بخشی از حقیقت باشد. اما اگر ناشی از معرفت حضوری باشد، علم شهودی تلقی شده و یقین‌آور خواهد بود (منطقی، ۱۳۹۵، ص ۱۵۶). آموزه‌های به دست آمده از این ابزار، در صورتی که به‌صورت گزاره‌های قابل انتقال و قابل اثبات درآید، می‌تواند حقیقت را روشن کند.

ه. ابزار مرجعیت

یکی از ابزارهای فرعی معرفت و شناخت، که در دانش مدیریت مورد استفاده قرار می‌گیرد، «مرجعیت» است. چهار ابزار پیش گفته، نسبت به این شیوه مرجعیت، از اهمیت و جایگاه برتری برخوردار هستند. در این ابزار، دیدگاه یک دانشمند و صاحب نظر مورد استناد قرار می‌گیرد و اعتبار مرجعیت علمی آن دانشمند، برای دیگران پذیرفته شده محسوب می‌شود. این ابزار نیز برای تحصیل علم، پذیرفته شده است. این راه، استفاده از نوعی استدلال عقلی است که در آن، دیدگاه یک دانشمند، به‌عنوان مرجع علمی، مورد اعتماد قرار گرفته و مطابق با واقع تلقی می‌شود. امروزه، در زندگی روزمره، استناد مردم، به این روش در امور پزشکی، اقتصادی، اجتماعی، تاریخی، و... به وفور مشاهده می‌شود. پیتیر دراگر، به عنوان یک اندیشمند شناخته شده مدیریت، هنگامی که ایده «مدیریت بر مبنای هدف» را، روشی برای افزایش بهره‌وری و رضایت شغلی کارکنان معرفی می‌کند، بسیاری از مدیران، آن را پذیرفته و در سازمان خود، به کار می‌گیرند (کریتنر و کینیکی، ص ۲۵۵ - ۱۳۸۴). یا چنانکه «استعاره‌های سازمان» از سوی مورگان می‌شود، این استعاره‌های، در مجامع علمی به عنوان پایه‌ی تحقیقات قرار می‌گیرد و معتبر شناخته می‌شود (مورگان، ۲۰۰۶، ص ۴).

در چنین استناداتی، که به اعتبار شخصیت علمی، محقق به سخن و ایده وی اعتماد کرده و اقدامات خود را بر اساس آن طراحی می‌کند، ممکن است پایه علمی این سخن و ایده برای محقق شناخته شده نباشد. اما وجاهت علمی و شخصیت دانشمند، مبنای این استناد قرار می‌گیرد. این یک امر عقلی است که در موضوعاتی که افراد دارای تخصص نیستند، باید به اهل خبره، مراجعه نمایند و دیدگاه آنها برای مردم پذیرفته شده است (گروه نویسندگان، ۱۳۹۱، ص ۱۰۲). بنابراین، در چنین استناداتی، اقدامات مدیران به اعتبار شخصیت‌های علمی است، نه بر اساس یک امر یقینی و قطعی. از این رو، کاربرد این ابزار و سطح انتظار مدیران، از نتایج نیز باید به همین تناسب شکل بگیرد. بر این اساس، باید توجه داشت که هنگامی که یافته‌های ابزار فرعی (مانند مرجعیت)، با یافته‌های ابزار اصلی (مانند عقلی، شهودی، و...) در تضاد باشند، باید بر یافته‌های ابزارهای اصلی اعتماد نمود.

۵. ابزار شیوع

شیوع (Prevalence)، یا متداول بودن، نیز یکی دیگر از ابزارهای فرعی علم حصولی است. هنگامی که افراد زیادی، به نقل یک مطلب بپردازند، به گونه‌ای که این تعداد زیاد، شکی برای انسان، نسبت به موضوع باقی نگذارد، موجب پدید آمدن اعتماد می‌شود. شیوع یا تواتر، در منابع دینی نیز مورد استناد قرار می‌گیرد و برای اعتبار آن، راه‌ها و شرایطی بیان شده است (گروه نویسندگان، ۱۳۹۱، ص ۱۰۲). پذیرش این ابزار، یک امر عرفی است که مردم از آن استفاده می‌کنند و به آن اهمیت می‌دهند. البته، باید توجه داشت هنگامی که یافته‌های ابزار فرعی (مانند شیوع)، با یافته‌های ابزار اصلی (مانند عقلی، شهودی، و...) در تضاد باشند، باید بر یافته‌های ابزار اصلی اعتماد نمود. بنابراین، ابزارهای اصلی نسبت به این ابزار فرعی (شیوع) از اهمیت و جایگاه برتری برخوردار هستند.

آبراهام منزو (Maslow)، در دهه ۱۹۵۰ میلادی، نظریهٔ سلسله مراتب نیازهای انسانی را ارائه کرد. در طول این سال‌ها، این نظریه شدیداً مورد انتقاد قرار گرفته و فاقد ارزش علمی شناخته شده است. اما به دلیل شایع بودن، هنوز در کتب مدیریتی مطرح شده و دانشجویان پیرامون آن، بحث کرده و به آن اعتماد دارند (رابینز، ۱۳۹۰، ص ۱۳۲). چنانکه در سازماندهی، رعایت سلسله مراتب سازمانی، به عنوان یک امر شایع در همهٔ مطالعات سازمانی مد نظر محققان قرار می‌گیرد. بنابراین، شیوه شیوع نیز نمی‌تواند یقین آور باشد و احتمال خطا در آن قابل پیش‌بینی است، ولی به هر حال به عنوان یکی از ابزارهای شناخت قابل توجه است.

۳. تعارض در ابزارهای معرفت

پس از آشنایی با ابزارهای معرفت، به این نکته باید توجه شود که این ابزارهای معرفت، نه تنها در تعارض با هم نیستند، بلکه همگی در طول یکدیگر قرار دارند. به عبارت دیگر، برخی از آنها از ارزش بالاتری برخوردار هستند. برخی دیگر، در مراتب پایین‌تر قرار دارند. در عین حال، که بین آنها رتبه‌بندی وجود دارد، مراتب پایین به کمک مراتب بالا ارزش واقع‌نمایی پیدا می‌کنند. چنانکه برای شناخت بهتر، مراتب بالاتر می‌توان از منابع ردهٔ پایین استفاده کرد.

حس از طریق مشاهده، موضوعات گوناگون را در منظر و نگاه عقل قرار می‌دهد. عقل از یک سو، با استفاده از مبانی نظری خود، داده‌های حسی را به صورت گزاره‌های علمی در می‌آورد. از سوی دیگر، علاوه بر آگاهی به معرفت حسی، به وجود معرفت شهودی و وحیانی هم آگاه می‌شود و در زمینه‌هایی که به واسطه وحی و شهود برای انسان به دست آمده، استدلال می‌کند. وحی نیز به همین گونه، با عقل همراهی می‌کند و در عرصه‌هایی که عقل به تنهایی توان دریافت حقایق را ندارد، آن حقایق را تنزل داده و در دسترس عقل قرار می‌دهد.

اکنون این سؤال مطرح می‌شود که اگر برای شناخت یک موضوع، از چند ابزار استفاده شد و نتایج متفاوت به دست آمد، چه باید کرد؟ به کدام ابزار باید اعتماد کرد؟ به عبارت دیگر، اگر برای شناسایی یک مسئلهٔ سازمانی از

دو ابزار «عقلی» (تحلیل عقلی) و ابزار «مرجعیت»، استفاده کردیم و دو نتیجه ناهمگون به دست آمد، کدام یک اعتبار دارد؟ در تعارض به وجود آمده در ابزارهای معرفت، چه باید کرد؟

در خصوص تعارض ابزارهای شناخت، در معرفت‌شناسی اسلامی، بررسی‌های گسترده‌ای صورت گرفته که به‌طور اجمال در پاسخ می‌توان گفت: هنگامی که یک پدیده را با دو ابزار مورد شناسایی قرار می‌دهیم، ممکن است نتایج به دست آمده از این دو ابزار، یا هماهنگ باشند و یا ناهماهنگ و متعارض. مشکل، در جایی است که این دو، با یکدیگر ناهماهنگ باشند؛ یعنی نتیجه به دست آمده از دو شیوه با یکدیگر متعارض باشند. در این صورت، ممکن است یکی از ابزارها، یقین آور بوده و دیگری غیر یقینی (احتمالی) باشد. در چنین حالتی، نتیجه یقینی، مورد اعتبار و توجه خواهد بود و نتیجه غیر یقینی یا احتمالی، نامعتبر خواهد بود. چنانکه اگر هر دو نتیجه احتمالی باشند و در یک سطح و اندازه باشند، این دو هیچ ترجیحی بر دیگری نخواهند داشت. در اینجا، باید با جستجوی قرائن و شواهد مختلف و بررسی شرایط و مقتضیات سازمانی، ترجیح یکی را بر دیگری بیابیم.

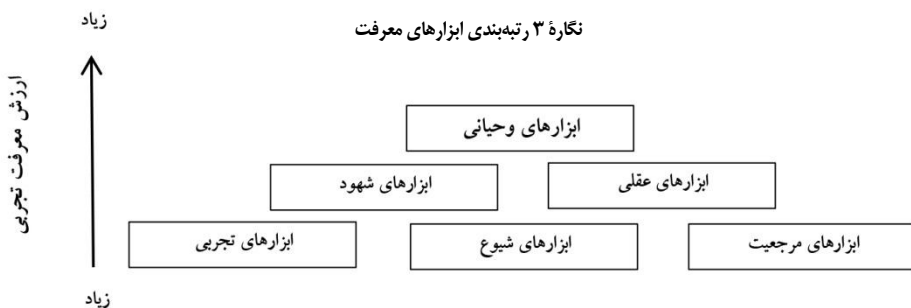
البته این موضوع روشن است که از نظر عقلی امکان ندارد که در پاسخ به یک مسئله، با شرایط مساوی، از دو شیوه استفاده کنیم و دو پاسخ متفاوت دریافت شود. در حالی که هر دو یقینی باشد. به عبارت دیگر، هیچ‌گاه دو نتیجه متعارض یقینی در پاسخ به یک مسئله رخ نمی‌دهد؛ زیرا یقین یعنی «انعکاس واقعی حقیقت» و «حقیقت» یکی چهره بیشتر ندارد. چنانکه معرفت یقینی، یعنی اعتقاد قطعی به یک موضوع. بنابراین، نمی‌توان نسبت به یک موضوع هم به طور یقینی موافق بود و در عین حال، نسبت به همان موضوع به طور یقینی مخالف بود (حسین زاده، ۱۳۹۱، ص ۴۱).
نگاره ۲ استفاده از دو ابزار معرفتی برای شناخت یک پدیده و آثار آن را نشان داده است. در این نگاره، فرض شده است که دو ابزار از ابزارهای ششگانه پیش گفته، برای شناسایی یک پدیده، به کار گرفته شوند. به کارگیری دو ابزار معرفتی در شرایط برابر، ممکن است نتایج گوناگونی داشته باشد که از نظر میزان اعتبار و قابلیت عمل متفاوت باشد.

نگاره ۲ استفاده از دو ابزار معرفتی برای شناخت یک پدیده و آثار آن

ابزار به کار گرفته شده	نتایج	میزان اعتبار	احتمال وقوع و ارزش نتیجه
ابزار الف + ابزار ب	هماهنگ	هر دو یقین آور	ممکن الوقوع و ارزشمند برای عمل
ابزار الف + ابزار ب	متعارض	ابزار الف یقین آور	مورد اعتبار و ارزشمند برای عمل
		ابزار ب غیر یقین آور	نا معتبر و غیر مفید برای عمل
		ابزار الف یقین آور	غیر ممکن و غیر مفید برای عمل
		ابزار ب یقین آور	
ابزار الف + ابزار ب	متعارض	ابزار الف احتمالی	هیچیک از ابزارها ترجیح ندارد و نیاز مند قریب‌نه برای عمل
		ابزار ب احتمالی	

نتیجه گیری

ابزارهای بیان شده، متداول ترین ابزارهای شناخت در مدیریت اسلامی است. همان گونه که ملاحظه گردید، برخی از این ابزارها، نقش بنیادی و اصلی را در معرفت‌های بشری بر عهده دارند. برخی دیگر، فرعی بوده و در رده‌های بعدی قرار می‌گیرند. در آموزه‌های اسلامی، این نکته مورد تأکید است که ابزار وحیانی، در صدر همه معرفت‌های بشری قرار دارد. به عبارت دیگر، هر گاه آموزه‌های وحیانی، نسبت به یک موضوع، توصیف یا تجویزی را بیان کنند، از ابزارهای دیگر بی‌نیاز خواهیم بود؛ زیرا وحی کامل‌ترین و خالص‌ترین منبع معرفتی در اسلام است که از خطا و اشتباه مصون است. این بدان معناست که آگاهی‌های به دست آمده، با ابزار صحیح وحی، نسبت به دیگر ابزارها از اولویت و برتری برخوردار هستند. رتبه‌بندی ابزارها و جایگاه ارزشی آنها در نگاره ۳ درج شده است.



نکته مهم این که، اعتبار هر یک از ابزارهای اصلی و فرعی، به شرایط خاص آنها بستگی دارد. بنابراین، روش تجربی در امور قابل تجربه، کاربرد دارد. چنانکه نیازمند مشاهده حسی اجزاء تجربه است. همچنین در مرجعیت، هنگامی اعتماد شکل می‌گیرد، که از ابزارهای مختلف بتوان به صحت گفتار و ارزش جایگاه علمی و اجتماعی، آن دانشمند یا مدیر اعتماد کرد. در شیوع نیز اعتماد هنگامی شکل می‌گیرد که اطمینان پیدا شود که این تعداد افراد، برای فریب دیگران، با هم همدست نشده‌اند و یا از روی ساده‌انگاری، چنین مطلبی را نقل قول نمی‌کنند. چنانکه وظیفه ابزار وحی، نشان دادن سعادت بشری است. به همین دلیل، نباید از آن انتظار داشته که نیازهای معمولی و یا پدیده‌های زیست محیطی انسان را بیان کند. در دانش مدیریت، باید تلاش شود که از این تنوع ابزارها، برای تحصیل و تقویت دانش مدیریت و سازمان، بهره جست، تا شناخت کامل‌تری نسبت به آن پیدا کرد.

بنابراین، با آگاهی نسبت به ابزارهای علم، این موضوع آشکار می‌شود که ابزارهای مورد استفاده در «دانش مدیریت» و «دانش مدیریت اسلامی»، به دو دسته قابل تقسیم است. برخی از ابزارها، مانند تجربه و عقل، مشترک است و در هر دو دانش مورد استفاده قرار می‌گیرد و برخی از ابزارها، مانند وحی، در دانش مدیریت اسلامی کاربرد دارد؛ یعنی کسانی که ایمان به خداوند ندارند، نسبت به جایگاه آیات قرآن، باور مناسب ندارند آنها را در سطح

مطالب دیگران می‌بینند. همانگونه که نگاره ۴ مشاهده می‌شود، ابزارهای مورد استفاده در مدیریت اسلامی، فراگیرتر از ابزارهای مدیریت رایج است؛ زیرا در برگیرنده ابزار وحیانی نیز می‌باشد.

نگاره ۴: مقایسه ابزارهای معرفتی در «مدیریت اسلامی» و «مدیریت»

ردیف	ابزار معرفت	تعریف	کاربرد در دانش مدیریت	کاربرد در دانش مدیریت اسلامی
۱	وحیانی	وحی از سوی خداوند است و در بر دارنده مطالبی در خصوص تشخیص مصالح و مفاسد زندگی بشر است که عقل توان درک آن را ندارد.	-	*
۲	شهود	شهود نوعی آگاهی است که به صورت ناآگاهانه یا نیمه آگاهانه رخ می‌دهد و انسان به وسیله آن به حقیقت برخی از پدیده‌ها پی می‌برد.	*	*
۳	عقلی	عقل توان درک مفاهیم کلی و تجزیه و تحلیل داده‌ها را دارد. توانایی عقلی برترین امتیاز انسان نسبت به دیگر موجودات است.	*	*
۴	تجربی	با بهره‌گیری از ابزارهای پنج‌گانه حسی و تکرار یا مشاهده یک عمل شناخت تجربی بدست می‌آید.	*	*
۵	مرجعیت	مورد استناد قرار گرفتن دیدگاه یک دانشمند و صاحب نظر، بیان‌کننده مقبولیت یا مرجعیت علمی است.	*	*
۶	شیوع	نقل یک مطلب از سوی افراد زیاد به گونه‌ای که این تعداد زیاد، شکی برای انسان، نسبت به موضوع باقی نگذارد، موجب پدید آمدن اعتماد و شکل‌گیری شیوع یا تواتر می‌شود.	*	*

منابع

- ادلر، جی نانسی، ۱۳۸۷، *ابعاد بین المللی رفتار سازمانی*، ترجمه فصحی، علی یاور، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- ادیزس، آیچاک، ۱۳۷۶، «دوره عمر سازمان: پیدایش و مرگ سازمان چگونه از مرگ سازمان جلوگیری کرده و امکان رشد آن را فراهم آوریم»، مترجم محمدسیروس، کاوه، تهران، اشراقیه.
- بوریل و مورگان، گیسون و گارت، ۱۳۸۳، *نظریه های کلان جامعه شناختی و تجزیه و تحلیل سازمان*، ترجمه محمد تقی نوروزی، تهران، سمت و مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- جوادی آملی، عبدالله، ۱۳۹۰، *تشریح در آینه معرفت*، قم، اسراء.
- _____، ۱۳۷۰، *شناخت‌شناسی در قرآن*، قم، مرکز مدیریت حوزه علمیه
- حسین زاده، محمد، ۱۳۹۱، *مبانی معرفت‌شناختی علوم انسانی در اندیشه اسلامی*، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- _____، ۱۳۹۰، نگاهی معرفت‌شناختی به وحی، الهام، تجربه دینی و عرفانی و فطرت، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- دفت، ریچارد ال، ۱۳۷۸، *مبانی تئوری سازمان و طراحی ساختار*، ترجمه علی پارسائیان و سید محمد اعرابی، تهران، دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- رایبیز و جاج، استیفن پی و تیموتی ای، ۱۳۹۰، *مبانی رفتار سازمانی*، ترجمه سید محمد اعرابی، و محمد تقی زاده مطلق، تهران، دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- رضائیان، علی، ۱۳۸۳، *مبانی مدیریت رفتار سازمانی*، تهران، سمت.
- رووت، مایکل، ۱۳۸۹، فلسفه علوم اجتماعی، ترجمه محمد شجاعیان، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- گروه نویسندگان، ۱۳۹۱، *فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی*، تهران، مؤسسه فرهنگی مدرسه برهان.
- گریزری، پال، ۱۳۸۹، *نقدی بر دانش مدیریت*، ترجمه محمد صائی، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- مصباح یزدی، محمدتقی، ۱۳۸۲، *راهنما شناسی*، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- _____، ۱۳۶۴، *آموزش فلسفه*، سازمان تبلیغات اسلامی، تهران، ۱۳۶۴.
- مطهری مرتضی، ۱۳۸۱، *مسئله شناخت*، قم، صدرا.
- _____، ۱۳۸۲، *مجموعه آثار*، ج ۱۳، قم، صدرا.
- مظفر، محمدرضا، ۱۴۰۲ق، *المنطق*، بیروت، دارالتعارف للمطبوعات.
- منطقی، محسن، ۱۳۹۵، *تصمیم‌گیری در مدیریت بر مبنای آموزه‌های اسلامی*، تهران، سمت.
- یوسفیان، حسن و همکاران، ۱۳۸۳، *عقل و وحی*، قم، پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه.

Burrell, Gibson & Morgan, (2007) Gareth, sociological Paradigms & Organizational Analysis.
 Morgan, Gareth, (2006) Images of organization, sage publications, new delhi.
 Myers and McCaulley (1985), The Myers-Briggs Type Indicator: A Jungian Model for Problem Solving, new directions for teaching and problem, no 30, san Francisco.
 Vaughan, F. E. (1979) Awakening intuition. New York: Anchor Books.

بررسی ضریب درگیری و سطح خوانایی کتاب درسی تفکر و پژوهش کلاس ششم

M.Faravani1968.@jmail.com

مریم فراوانی / کارشناسی ارشد، گروه آموزش و پرورش تطبیقی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم،

سید اله فضل الهی قمشی / گروه علوم تربیتی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران / استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم

دریافت: ۱۳۹۷/۰۲/۰۶ - پذیرش: ۱۳۹۷/۰۷/۱۸

چکیده

هدف، تحلیل محتوای کتاب تفکر و پژوهش پایه ششم ابتدایی می‌باشد. روش تحقیق از نظر اهداف، کاربردی و به لحاظ شیوه گردآوری اطلاعات، توصیفی پیمایشی و تحلیل محتوا است. برای تحلیل محتوا، از کل دروس کتاب تفکر و پژوهش پایه ششم ابتدایی، به اقتضای فرمول‌های تحلیل محتوا تعدادی از دروس به صورت تصادفی انتخاب و مورد تحلیل قرار گرفت. برای گردآوری اطلاعات، از تکنیک‌های تحلیل محتوای ادوارد فرای، فلش، ویلیام رومی، گانینگ فوگ و کلوز، استفاده شده است. نتایج نشان داد: در تنظیم مطالب و محتوای کتاب اصل ساده به دشواری رعایت نشده است. سطح کلاسی مطالب برای کلاس پنجم و بیش‌تر مناسب است. سطح دشواری مطالب، کتاب قدری ساده است. براساس تکنیک کلوز سطح مطالب بین ۱۰۰-۴۰ می‌باشد. بنابراین، متن مورد نظر در سطح مستقل بوده، فراگیران قادر به یادگیری بدون کمک معلم هستند. میزان دعوت به پژوهش کتاب، ۹/ می‌باشد بیانگر این است که محتوا توانایی و داشتن دانش‌آموزان به فکر کردن را ندارد.

کلیدواژه‌ها: تحلیل محتوا، تفکر و پژوهش، پایه ششم ابتدایی، دعوت به پژوهش، خوانایی.

مقدمه

امروزه آثار آموزش و پرورش را می‌توان در همه عرصه‌های بنیادین زندگی علمی، اقتصادی، فرهنگی و سیاسی مشاهده کرد. شدت این تأثیرات، به حدی است که هر روز دگرگونی جدیدی در زندگی پدید می‌آید که کمتر شباهتی به دیروز خود دارد، به طوری که انسان برای ادامه حیات اجتماعی، خود چاره‌ای جز تطابق با این تغییرات به مدد آموزش و پرورش ندارد. با این گستردگی تأثیر، طبیعی است که هر روز نوع آموزش و پرورش و شیوه عملکرد مدارس مورد بحث و پرسش قرار می‌گیرد (اکبری، ۱۳۹۳، ص ۲).

دیویی (Dewey)، آموزش تفکر را به عنوان هدف اساسی تعلیم و تربیت معرفی می‌کند؛ وظیفه‌ای که خود جزء پیچیده‌ترین و درعین حال تأثیرگذارترین فعالیت‌های بشری، در جوامع امروزی و نیازمند تلاش عقلانی برای طراحی مناسب‌ترین نوع پرورش آدمی است تا از دوران مدرسه، به بهترین نحوی برای انجام چنین وظیفه خطیری بهره برد (همان، ۱۳۹۳). اگر کودکان زمان اشتغال به تحصیل در مدرسه اندیشیدن را نیاموزند، چگونه می‌توانند به یادگیری ادامه دهند؟ اینکه مدارس به پرورش قوای فکری مبادرت می‌ورزند، امری بسیار مهم است. اسمیت (Smith) و هولفیث (Hullfish)، (۱۳۷۱، ص ۹). رابطه با پرورش تفکر در انسان، بهترین دوران، دوران کودکی است که یادگیری پایه‌ای در این سنین صورت می‌گیرد و اصولاً چون یادگیری و تعلیم و تربیت به‌طور رسمی از مدارس ابتدائی آغاز می‌گردد، پرورش تفکر را می‌باید از دوره ابتدائی آغاز و مورد تأکید قرار داد (فکوری، حاجیلو، ۱۳۸۶). کتاب درسی، از مهم‌ترین و در دسترس‌ترین رسانه‌های آموزشی هست که نقش ارزشمندی را در نظام تعلیم و تربیت ایفا می‌کند. بسیاری از پژوهش‌گران، کتاب درسی را به عنوان یکی از رسانه‌های کارآمد و اثربخش آموزشی محسوب کرده‌اند که می‌تواند زمینه یادگیری و خودآموزی را برای فراگیران فراهم کند. یکی از روش‌های پژوهشی، که برای کتاب‌های درسی به کار می‌رود، تحلیل محتوا است. این امر می‌تواند به روشن شدن مسئله کمک کرده و نقاط قوت و ضعف احتمالی، کتاب‌های درسی را برای اصلاح و تغییر احتمالی محتوا، متناسب با اهداف تعیین شده و اصول علمی پیشنهاد کرده و هم‌چنین، شیوه درست طراحی را در اختیار مدیران و برنامه‌ریزان و مؤلفان کتاب‌های درسی قرار داد (نیک نفس، ۱۳۹۲).

اساس منطقی آموزش، بر این اصل استوار است که به دانش‌آموزان یاد دهیم چگونه یاد بگیرند، چگونه به خاطر بسپارند و چگونه مسئله حل کنند. بنابراین، دو عنصر اساسی، معلم و دانش‌آموز در امر آموزش و یادگیری وجود دارد و یادگیری، مستلزم تعامل فعال و مؤثر بین این دو عنصر می‌باشد. معلمان، باید روش‌های مختلف تدریس را در موضوع مورد آموزش بدانند و با استفاده از صحیح‌ترین و مؤثرترین آنها سعی کنند، کارایی تدریس را بالا ببرند. از سوی دیگر، دانش‌آموزان باید مؤثرترین روش‌ها و راهبردهای یادگیری را بدانند و به هنگام مطالعه و

آموختن از آنها استفاده کنند. از این رو، ضروری به نظر می‌رسد، علاوه بر مطالعه و بررسی بهترین روش‌های تدریس هر درس، بهترین روش‌های مطالعه و یادگیری آن واحد درسی مورد تحقیق قرار گیرد، با ارائه هر کتاب راهنمایی تدریس برای معلمان، راهنمایی‌های لازم برای مطالعه و یادگیری دانش‌آموزان نیز تهیه گردد. با توجه به آنچه گذشت، هدف این مقاله تحلیل محتوای کتاب تفکر و پژوهش پایه ششم ابتدایی، در تعیین میزان دعوت به پژوهش کتاب تفکر و پژوهش براساس مدل ویلیام رومی، و تعیین قدرت خوانایی کتاب تفکر و پژوهش براساس الگوهای ادوارد فرای، مدل کلوز، رابرت گانینگ فوگ و رادولف فلش بوده. بر این اساس، سؤال اصلی تحقیق این است که محتوای کتاب تفکر و پژوهش پایه ششم، از نظر دعوت به پژوهش و سطح خوانایی در چه حدی است؟

تحلیل محتوا

تحلیل محتوا، یک مورد خاص در تحقیق مشاهده‌ای و تحقیق تاریخی اسنادی محسوب می‌شود (موسوی نسب کرمانی، ۱۳۸۶). و از نظر ماهیت، پژوهشی کمی است که از طریق آن، محتوای کیفی منابع مورد بررسی، طی دست‌کاری‌های آماری به داده‌های کمی تبدیل می‌شود. این روش، سابقه‌ای طولانی دارد که آثار آن را می‌توان در تحلیل کتب دینی مانند انجیل و قرآن دید. اما به صورت علمی، در قرن اخیر و با بررسی و تحلیل مطبوعات دنبال شده است و به حوزه‌های گوناگون علمی گسترش پیدا کرده است. این روش را مطالعه عینی، کمی و سیستماتیک فرآورده‌های ارتباطی برای رسیدن به تفسیر پیام، تعریف کرده‌اند. هدف‌های اصلی آن را می‌توان در تحلیل ویژگی‌های پیام، تحلیل پیشینه‌ای پیام و تحلیل پی‌آمدهای پیام خلاصه کرد. یکی از مهم‌ترین انواع آن، تحلیل محتوای مقوله‌ای است که در آن، ابتدا متن (انواع پیام‌ها مثل فیلم، مجله و...) مورد نظر، به اجزایی تجزیه می‌گردد. سپس، با تقسیم اجزا به طبقات گوناگون، فراوانی هر طبقه شمارش و درصدگیری می‌شود و در پایان آن درصدها تحلیل می‌گردند (موسوی نسب کرمانی، ۱۳۸۶).

هدف از تحلیل محتوا

در ابتدا روش تحلیل محتوا، تنها در تحلیل ویژگی‌های پیام به کار می‌رفت. در این زمینه، دو مسئله مطرح بود: یکی، دلالت؛ یعنی رابطه بین دلیل و مدلول که همان بررسی معنا و مفهوم و جنبه شناختی پیام می‌باشد. و دیگری، بررسی سبک و ساخت پیام یا جنبه زیبا شناختی آن. یکی از مسائلی که امروزه در مورد تحلیل محتوا مطرح می‌باشد، این است: آیا می‌توان با تحلیل پیام، به جز ویژگی‌های خود پیام، اطلاعاتی را نیز درباره فرستنده، گیرنده، اثر و چرایی آن نیز به دست آورد؟ پاسخ این پرسش کم و بیش مثبت است.

به‌طور کلی، می‌توان گفت: تحلیل محتوا یکی از اهداف زیر را دنبال می‌کند:

- تحلیل ویژگی‌های پیام برای توصیف آن و پاسخ به پرسش‌های آن
- تحلیل پیشینه‌ای پیام برای توصیف فرستنده و پاسخ به پرسش‌های آن
- تحلیل پیامدهای پیام برای شناختن اثر آن روی مخاطب و پاسخ به پرسش آن (موسوی نسب کرمانی، ۱۳۸۶، ص ۳).

روش تحلیل محتوا

تحلیل محتوا، موضوع اصلی علمی است که دربارهٔ انسان بحث می‌کند. استعداد سخن گفتن، برجسته‌ترین ویژگی انسان است و زبان جز جدایی‌ناپذیر تفکر منطقی، احساسات و همه عناصر مشخصه زندگی درونی اوست، اگر درست نگریسته شود، تحلیل محتوا مسئلهٔ مرکزی مطالعات انسانی است و کوشش در این راه، می‌تواند علوم اجتماعی و رفتاری را به شکلی اساسی تغییر دهد. تحلیل محتوا، تقریباً پژوهش‌های علوم اجتماعی و انسانی، به هر طریق، به مطالعهٔ دقیق منابع بستگی دارد. با تعمیم این امر در پژوهش، این سؤال مطرح می‌شود: چه خصوصاتی روش تحلیل محتوا را از سایر مطالعات دقیق اسنادی متمایز می‌سازد؟ باید دانست که تعریف‌های روش تحلیل محتوا به مرور زمان، با توسعه فنون و به کارگیری ابزار موجود، برای مطالعه مسائل جدید و مطالب گوناگون، دچار تغییر شده است. ویژگی‌های تحلیل محتوا و روش تحلیل محتوا در مورد آن دسته از مسائل پژوهشی به کار می‌رود که می‌توان مستقیماً با توصیف ویژگی‌های محتوا، به سؤال‌ها پاسخ داد. در چنین بررسی‌هایی، پژوهش‌گر تا حد بسیاری از مشکلات مربوط به روایی فارغ است، به جز حوزه‌ای که روایی با نمونه‌گیری و پایایی ارتباط می‌یابد. از این رو، اطلاعات محتوا بیشتر به عنوان پاسخی مستقیم به سؤال‌های پژوهش به کار می‌رود، تا معرف‌هایی که ویژگی‌های منابع یا مخاطبان از آن استنباط می‌شود (سالارزاده امیری، ۱۳۹۵، ص ۱۱). تحلیل‌گر محتوا، باید از روش‌های کیفی و کمی، برای تکمیل یکدیگر، توأمان استفاده کند. به احتمال زیاد، با عقب و جلو رفتن بین این رویکردهاست که پژوهش‌گر، از مفاهیم و اطلاعاتش آگاه می‌شود. پول (poll)، این نکته را چنین خلاصه می‌کند: نباید تصور کرد که روش‌های کیفی دارای بصیرتند و روش‌های کمی صرفاً روش‌های رسیدگی فرضیه‌ها هستند. ارتباط بین این دو روش، ارتباطی دورانی است. هر یک از آنها، بینشی را شکل می‌دهد که دیگری از آن تغذیه می‌کند.

پیشینهٔ تحقیق

نظری (۱۳۹۶)، در پژوهشی تحت عنوان تحلیل محتوای کتاب تفکر و پژوهش پایهٔ ششم ابتدایی، بر اساس فرایندهای تفکر نشان داده کتاب درسی تفکر و پژوهش، از نظر توجه به مؤلفه‌های تفکر از هم‌خوانی کمتری برخوردار است و به برخی از مؤلفه‌های تفکر بسیار کم توجه شده است. مانند فرایندهای مربوط به تفکر خلاق و می‌توان گفت: به سایر مؤلفه‌ها نیز تا حدودی توجه شده است

در بررسی تحلیل محتوای داستان‌های کتاب تفکر و پژوهش پایه ششم ابتدایی بر اساس مؤلفه‌های تفکر فلسفی در برنامه فلسفه برای کودکان نشان دهنده آن است که در این داستان‌ها، مقوله استدلال بیش‌ترین میزان فراوانی‌ها را به خود اختصاص داده و کمترین توجه به مقوله حکمت شده است.

ابراهیمی (۹۳-۹۴) در تحلیل محتوای کتاب درسی تفکر و پژوهش پایه ششم ابتدایی از لحاظ تقویت روحیه تحقیق و علم‌گرایی از روش تحلیل محتوای *آنتروپی‌شانون* نشان داد که برای تقویت روحیه تحقیق و علم‌گرایی، بیش‌ترین واحد به محتوای متنی کتاب تفکر و پژوهش پایه ششم ابتدایی اختصاص یافته است و کم‌ترین واحد ضبط شده، برای تقویت روحیه تحقیق و علم‌گرایی به تصاویر اختصاص یافته است. بیش‌ترین ضریب اهمیت در کتاب تفکر و پژوهش پایه ششم ابتدایی، مربوط به فعالیت‌های کلاسی است و کمترین ضریب اهمیت، مربوط به تصاویر می‌باشد.

یوسفی (۱۳۹۳) در بررسی تحلیل محتوای کتاب کار تفکر و پژوهش پایه ششم ابتدایی بر اساس شاخص‌های کار آفرینی نشان می‌دهد که سه شاخص توفیق طلبی، سخت‌کوشی و خلاقیت و نوآوری، بیش‌ترین میزان فراوانی در کتاب کار تفکر و پژوهش پایه ششم ابتدایی به خود اختصاص داده و کم‌ترین میزان فراوانی آن، مربوط به شاخص تحمل ابهام می‌باشد. همچنین نتایج پژوهش نشان می‌دهد که شاخص‌های کارآفرینی، به طور متعادل و مناسب در کل این کتاب توزیع نشده‌اند.

هاشمی پور مطلق (۱۳۹۲) در پایان‌نامه تحلیل محتوای کتاب تفکر و پژوهش پایه ششم ابتدایی، محتوای کتاب در ایجاد پرورش استدلال، منش تفکر، روش‌های مناسب برای پاسخ‌گویی و طرح پرسش مناسب، موفق، اما در ایجاد کسب مهارت حل مسئله و مهارت نتیجه‌گیری، در دانش‌آموزان ششم ابتدایی ناموفق بوده است.

در بررسی تحلیل محتوای کتاب تفکر و پژوهش ششم ابتدایی بر اساس سبک ویلیام رومی نشان داد که کتاب مزبور به صورت غیرفعال، تصاویر کتاب به صورت فعال و پرسش کتاب به صورت غیرفعال ارائه شده است.

ویلز و استند (Wales & Stand) (۲۰۱۴)، در بررسی تحلیل محتوای کتاب تفکر و کتاب تحقیقاتی شش سال مدرسه ابتدایی اجرای بهتر آموزش موثر در مدارس نیاز به ارائه راهنمایی، ضرورت معلم، از جمله فیلم‌های آموزشی مناسب برای تداوم دروس خدمات برای معلمان می‌داند.

کمپیل و پلی کوف (Compil & Polycoff) (۲۰۱۵)، در بررسی تحلیل محتوا در مورد تطبیق کتاب‌های درسی با استانداردها نشان می‌دهد که معلم در دوره‌های خدمات بر این باور است که تفکر و تحقیق کتاب، یک کتاب تفکر است، اما اجرای بهتر آموزش موثر در مدارس، نیاز به ارائه راهنمای ضرورت اولویت معلم، از جمله فیلم‌های آموزشی مناسب برای تداوم دروس، خدمات برای معلمان است.

نوروموتو و بیوسکی (Nurumoto & Biowsky) (۲۰۱۱)، در بررسی یافته‌های مطالعات تحلیلی در مورد محتوای کتاب‌های درسی، کتاب‌های درسی با کیفیت و مواد یادگیری برای کودکان مدرسه بسیار مهم هستند. این مطالعه، از طریق تجزیه و تحلیل محتوای، مرتبط با سلامت کتاب‌های درسی مدرسه یافت شد، کیفیت محتوا گاهی اوقات نامناسب است و نیاز به بهبود دارد.

یافته‌ها

۱. نتایج تجزیه و تحلیل سطح خوانایی ادوارد فرای

ادوارد فرای (Edvard fray) معتقد است: قدرت خوانایی به صحیح خواندن یک متن و درک مفاهیم آن به فراگیر بستگی دارد. هر چه طول کلمات و طول جملات یک متن کوتاه‌تر باشد، سطح خوانایی آن بالاتر است؛ یعنی فراگیر می‌تواند هم صحیح بخواند و هم مفاهیم آن را بهتر درک کند و به عکس، هر چه طول کلمات و جملات طولانی باشد، خواندن و درک آن دشوارتر است. برای ارزیابی و تجزیه و تحلیل بر اساس این روش، ابتدا سه نمونه یک‌صد کلمه‌ای از قسمت‌های اول، وسط و آخر کتاب (از هر قسمت سه متن یک‌صد کلمه ای) انتخاب گردید. علت این انتخاب، این بود که هر چه نمونه‌ها بیش‌تر باشد، نتایج دقیق‌تر خواهد بود. در شمارش تعداد کلمات، از شمردن اسامی خاص خودداری گردید.

در مرحله دوم، تعداد جملات در هر نمونه یک‌صد کلمه‌ای را با علامت سؤال، نقطه و علامت تعجب (!؟) در انتهای آنها مشخص کرده و جملات آخر به صورت نسبی برآورد شد. بعد تعداد سیلاب‌ها یا هجاهای موجود در هر نمونه، مشخص و میانگین هجاهای یا سیلاب‌ها و جملات در هر سه قسمت کتاب محاسبه گردید. و نتایج زیر به دست آمد:

جدول ۴-۶- سطح خوانایی ادوارد فرای

ردیف	متن‌های انتخاب شده	تعداد جملات			تعداد سیلاب‌ها و هجاهای			میانگین			
		ق اول	ق دوم	ق سوم	جمع	ق سوم	ق دوم	ق اول	جملات	سیلاب‌ها	
۱	سه نمونه یک‌صد کلمه‌ای ابتدای کتاب	۵	۷	۹	۲۱	۲۳۰	۲۴۸	۲۴۹	۷۲۷	۷	۲۴۲/۳
۲	سه نمونه یک‌صد کلمه‌ای وسط کتاب	۷	۷	۷	۲۱	۲۵۲	۱۹۸	۲۰۰	۶۵۰	۷	۲۱۶/۶
۳	سه نمونه یک‌صد کلمه ای آخر کتاب	۱۰	۷	۷	۲۴	۲۰۵	۲۰۴	۲۰۷	۶۱۶	۸	۲۰۵/۳
۴	جمع	۲۲	۲۱	۲۳	۶۶	۶۸۷	۶۵۰	۶۵۶	۱۵۳۸	۲۲	۵۱۱/۹
۵	میانگین	۷/۳۳	۷	۷/۶۶	۲۲	۲۲۹	۲۱۶/۶	۲۱۸/۶۶	۵۱۲	۷/۳۳	۱۷۰/۶۳

جدول فوق، بیانگر این است که در قسمت اول کتاب تعداد سیلاب‌ها به ترتیب، در نمونه یکصد کلمه‌ای اول، دوم، سوم ۲۳۰، ۲۴۸ و ۲۴۹ سیلاب می باشد که میانگین آنها، $242/3$ بوده است. این امر بیانگر تنظیم شدن متن کتاب از ساده به دشوار است. بر این اساس، می توان گفت: که روال منطقی دارد. همچنین تعداد جملات در سه متن یکصد کلمه‌ای قسمت اول، دوم، دوم به ترتیب، برابر ۵، ۷، ۹ و میانگین آنها، هفت است که نشانگر تنظیم شدن متن کتاب، از نظر جملات از مشکل به ساده است.

در سه نمونه یکصد کلمه‌ای، قسمت وسط کتاب، تعداد سیلاب‌ها به ترتیب، نمونه اول، دوم و سوم برابر ۲۵۲، ۱۹۸ و ۲۰۰ و میانگین آنها، $216/6$ است که خود بیانگر مشکل، ساده، مشکل بودن مطالب می باشد. همچنین تعداد جملات به ترتیب متن اول، دوم و سوم متن‌های وسط کتاب، برابر $7,7,7$ و میانگین آنها هفت می باشد که خود شاهد مشکل، ساده، مشکل بودن مطالب است.

در سه نمونه یکصد کلمه‌ای سوم، یا قسمت انتهایی کتاب، تعداد سیلاب‌ها متن اول، دوم و سوم برابر ۲۰۵، $207,204$ و میانگین آنها، برابر $205/3$ می باشد که بیانگر به ترتیب مشکل، ساده، مشکل بودن مطالب است. همچنین تعداد جملات به ترتیب، متن ۱۰، ۷، ۷ و میانگین هشت است که بیانگر مشکل به ساده، بودن مطالب می باشد. از کل نتایج به دست آمده می توان گفت:

از نظر تعداد سیلاب‌ها، که قسمت اول، وسط و انتهایی کتاب به ترتیب، دارای میانگین $242/3$ ، $216/6$ ، $205/3$ می باشد و میانگین آنها، برابر $170/63$ می باشد، بیانگر شروع مطالب از مشکل به ساده است که ساده به مشکل بودن مطالب، رعایت نشده است. از نظر تعداد جملات که قسمت اول، وسط و آخر کتاب به ترتیب، دارای میانگین ۷، ۷، ۸ و میانگین مجموع آنها، برابر $7/33$ می باشد، بیانگر شروع مطالب از دشوار به ساده می باشد. همچنین می توان گفت: موضوع ساده به مشکل بودن مطالب در تدوین کتاب رعایت نشده است. در مرحله آخر، پس از به دست آوردن میانگین کل جملات و سیلاب‌ها، که به ترتیب 733 و $170/63$ می باشد، در جدول فرای قرار داده و میانگین تعداد جملات را در قسمت عمودی جدول، و میانگین تعداد سیلاب‌ها را در قسمت افقی آن قرار گرفت. نقطه تقاطع این دو سطح کلاسی مطالب کتاب را در سطح کلاسی چهارم تعیین کرد.

۲. شاخص خوانایی گانینک فوگ

این شاخص بر اساس دو عامل زبانی، یعنی طول جملات و کلمات، در صدد برآورد سطح مطالب کتاب، برای کلاس‌های آموزش رسمی است. برای تجزیه و تحلیل این روش، ابتدا سه نمونه یکصد کلمه‌های از ابتدا، وسط و انتهایی کتاب انتخاب گردید. این متن‌ها از صفحات ۱۴، ۵۲، ۶۳ (درس‌های ماه بود روباه بود، لی لی حوضک، آخرخط) تعیین گردیده است. بعد از انتخاب متون تعداد جملات هر نمونه را شمرده و طول متوسط جملات را از

طریق تقسیم تعداد کلمات به جملات کامل هر نمونه محاسبه کرده و کلمات دشوار یا کلماتی که سه هجایی و بیش تر هستند را مشخص، و تعداد آنها تعیین شد. البته لازم به یادآوری است که در شمارش کلمات دشوار، از شمردن اسامی خاص خودداری گردید و تعداد کلمات دشوار، با نتایج زیر به دست آمد:

جدول ۴-۷- نتایج تجزیه و تحلیل شاخص گاینگ فوگ

عناوین جملات	تعداد جملات	میانگین تعداد کلمات در جملات	تعداد کلمات دشوار	جمع کلمات دشوار و متوسط کلمات در جملات	شاخص	نتیجه	سطح کلاسی مناسب
صد کلمه از ابتدای کتاب	۱۰	۱۰	۲۹	۳۹	۰/۴	۱۵/۶	چهارم و پنجم
صد کلمه دوم از وسط کتاب	۱۰	۱۰	۳۳	۴۳	۰/۴	۱۷/۲	پنجم
صد کلمه سوم از آخر کتاب	۱۱	۹/۰۹	۳۳	۴۲/۰۹	۰/۴	۱۶/۸۳	ششم
جمع	۳۱	۲۹/۰۹	۹۵	۱۲۴/۰۹	۰/۴	۴۹/۶۳۶	-
میانگین	۱۰/۳۳	۹/۶۹	۳۱/۶۶	۴۱/۳۶	۰/۴	۱۶/۵۴۵	پنجم و بیش تر

جدول فوق، بیانگر این است که میانگین تعداد جملات، در سه نمونه صد کلمه‌های ۱۰/۳۳ و میانگین تعداد کلمات، در جملات ۹/۶۹ و متوسط تعداد کلمات دشوار ۳۱/۶۶ و میانگین مجموع کلمات دشوار و متوسط کلمات، در جملات برابر ۴۱/۳۶ می‌باشد.

نتایج به دست آمده نشان می‌دهد یک صد کلمه اول کتاب، که برابر ۱۵/۶ می‌باشد، برای کلاس چهارم و پنجم مناسب بوده، یکصد کلمه دوم که نتیجه آن ۱۷/۲ مناسب کلاس پنجم و یکصد کلمه سوم مناسب ششم است، چون عدد به دست آمده ۱۶/۸۳ است. میانگین کل نتایج ۱۶/۵۴ می‌باشد. این امر، بیانگر تناسب مطالب بر اساس این شاخص برای کلاس پنجم و بیش تر، ولی کمتر از ششم است.

۳. روش رادولف فلش

این روش، با دو عامل زبانی؛ یعنی طول متوسط جمله و تعداد هجاهای موجود در هر یک صد کلمه، سرو کار دارد. بررسی سطح سادگی یا دشواری متون مختلف درسی است. برای انجام این بررسی، ابتدا سه نمونه صد کلمه‌ای از اول کتاب، سه نمونه صد کلمه‌ای از وسط و سه نمونه صد کلمه‌ای از انتهای کتاب انتخاب و در هر یک از صد کلمه‌ها انتخابی تعداد هجاهای مشخص و شمارش گردید تا طول کلمات مشخص شود. هجاهای علایم و ارقام، به همان صورت که به تنهایی تلفظ می‌شوند، شمارش می‌گردند.

همان طور که در جدول شماره (۴-۸) ملاحظه می‌شود، سیلاب‌های موجود در قسمت‌های اول کتاب به ترتیب، در صد کلمه اول، دوم و سوم برابر ۲۳۰، ۲۴۸ و ۲۴۹ می‌باشد. مجموعاً در سه تا صد کلمه اول تعداد ۷۲۷ سیلاب موجود است که میانگین آنها، برابر ۳/۲۴۲ می‌باشد. همچنین در قسمت‌های وسط کتاب در صد کلمه اول، ۲۵۲، ۱۹۸، ۲۰۰ سیلاب جمع سیلاب‌های قسمت دوم ۶۵۰ و میانگین آنها، برابر ۶/۲۱۶ می‌باشد. در قسمت‌های سوم کتاب نیز صد کلمه اول، دارای ۲۰۵، ۲۰۴، ۲۰۷ سیلاب و جمع آنها برابر، ۶/۱۶ و میانگین برابر ۳/۲۰۵ می‌باشد.

در مرحله دوم، تعداد جملات را محاسبه کرده و با تقسیم تعداد کلمات هر نمونه، به تعداد جملات کامل، تعداد متوسط کلمات در هر جمله محاسبه گردید. در جدول شماره (۴-۸)، تعداد جملات در سه نمونه یکصد کلمه‌ای، برابر ۲۱ جمله و میانگین آن هفت جمله می‌باشد. در سه تا صد کلمه دوم تعداد جملات ۲۱ و میانگین آن هفت می‌باشد. در سه تا صد کلمه سوم جملات ۲۴ و میانگین آنها هشت می‌شود. همچنین پس از تقسیم تعداد کلمات، به متوسط جملات تعداد کلمات موجود در سه تا صد کلمه اول، دوم و سوم به ترتیب ۳-۵-۳ جمله به دست آمد. پس از انجام محاسبات مربوط به برآورد تعداد هجاهای جملات و نسبت تعداد کلمات در جملات اقدامات زیر انجام گردید:

جدول ۴-۸- نتایج بدست آمده از تجزیه و تحلیل رادولف فلش

ردیف	عنوان (صد کلمه‌های انتخابی)	تعداد جملات	تعداد سیلاب‌ها	میانگین تعداد کلمات در جملات
۱	صد کلمه اول	۵	۲۳۰	۵
۲	صد کلمه اول	۷	۲۵۲	۶
۳	صد کلمه اول	۱۰	۲۰۵	۴
	جمع کل	۶۶	۱۹۹۳	۳۹

۱. طول کلمه (تعداد هجاهای در یک صد کلمه)

$$۲۴۲/۳ \times ۱۸۶۴ = ۲۰۹/۳۴$$

۲. طول کلمه در عدد ۱۸۶۴، ضرب می‌شود

$$۲۰۹/۳۴ - ۲۰۶/۱۸۳۵ = ۲/۵۰۵$$

۳. حاصل ضرب از عدد (۲۰۶/۱۸۳۵) کم می‌شود

۴. متوسط طول جملات از تقسیم تعداد کلمات، بر تعداد جملات محاسبه طول جملات، در عدد ۱/۰۱۵ ضرب

$$۳ \times ۱/۰۱۵ = ۳/۰۴۵$$

می‌گردد:

۵. عدد به دست آمده در مرحله چهارم، از عدد به دست آمده در شماره ۳ کسر تا درجه سادگی، یا دشواری متن

$$۲/۵۰۵ - ۳/۰۴۵ = -/۵۴$$

به دست آید.

۶ محاسبات فوق برای، هر یک از دو قسمت دوم و سوم متون انتخاب شده، انجام می‌گیرد.

۱. تعداد هجاها در یک صد کلمه دوم

$$۲۱۶/۶ \times ۱/۸۴۶ = ۱۸۷/۱۴۲۴ \quad ۲. \text{ ضرب در عدد } ۱/۸۴۶.$$

$$۲۰۶/۸۳۵ - ۱۸۷/۱۴۲۴ = ۱۹/۶۹۲۶ \quad ۳. \text{ حاصل از عدد } ۲۰۶/۸۳۵ \text{ کسر می شود}$$

$$۵ \times ۱/۰۱۵ = ۵/۰۷۵ \quad ۴. \text{ متوسط طول جملات قسمت دوم در عدد } ۱/۰۱۵ \text{ ضرب شده}$$

۵. عدد به دست آمده از نتیجه قسمت سوم کسر و درجه دشواری یا سادگی به دست می آید:

$$۱۹/۶۹ - ۵/۰۷۵ = ۱۴/۶۱$$

۱. تعداد هجاها در یک صد کلمه سوم

$$۲۰۵/۳ \times ۱/۸۴۶ = ۱۷۳/۶۸ \quad ۲. \text{ ضرب در عدد } ۱/۸۴۶.$$

$$۲۰۶/۸۳۵ - ۱۷۳/۶۸ = ۳۳/۱۵۵ \quad ۳. \text{ حاصل از عدد } ۲۰۶/۸۳۵ \text{ کسر شده}$$

$$۳ \times ۱/۰۱۵ = ۳/۰۴۵ \quad ۴. \text{ متوسط طول جملات قسمت سوم در عدد } ۱/۰۱۵ \text{ ضرب می شود.}$$

۵. عدد به دست آمده از نتیجه قسمت سوم کسر تا میزان دشواری یا سادگی متن به دست آمد.

$$۳۳/۱۵۵ - ۳/۰۴۵ = ۳۰/۱۱$$

در آخرین مرحله نتایج به دست آمده از سه مرحله با هم جمع شده و میانگین آن محاسبه می گردد:

$$\text{نمونه یک صد کلمه قسمت اول } ۱/۵۴$$

$$\text{نمونه یک صد کلمه قسمت دوم } ۱۴/۶۱$$

$$\text{نمونه یکصد کلمه قسمت سوم } ۳۰/۱۱$$

$$\text{جمع } ۴۵/۲۶$$

$$۴۵/۲۶ - ۳ = ۱۵/۰۸ \quad \text{میانگین سطح دشواری یا سادگی سه قسمت:}$$

عدد $۱۵/۰۸$ ، بیانگر این است که مطالب خیلی دشوار می باشد.

نتایج به دست آمده در جدول فلش مقایسه و موارد زیر به دست آمد:

۱. با توجه به تعداد هجاها، در هر یک صد کلمه می توان نتیجه گرفت: میانگین هجاهای یک صد کلمه اول

($۲۴۲/۳$)، بیانگر این است که مطالب بسیار دشوار هستند و درجه سادگی نوشته، بین $۳۰-۰$ می باشد که در

مقایسه با تعداد کلمات در هر جمله، که قاعدتاً $۱۰۰-۹۰$ کلمه باید باشد و در نتایج، که میانگین تعداد جملات و

کلمات در جملات برابر ۳ است، هم خوانی و ۳ کلمه در جمله طبق جدول بیانگر بسیار ساده بودن مطالب است.

۲. با توجه به تعداد هجاها در یک صد کلمه دوم، نتیجه این است که از نظر هجاهای موجود، که معادل

$۲۱۶/۶$ است در حد معمولی و از نظر تعداد کلمات در جملات، که برابر ۵ است، در سطح بسیار ساده می باشد.

۳. از نظر سطح کلاس، با توجه به سیلابها در سطح کلاس پنجم و درجه سادگی آن، بین کمتر ۹ بوده و از نظر تعداد کلمات، در سطح کلاس پنجم و درجه سادگی نوشته ۹۰-۱۰۰ می باشد.

با توجه به تعداد هجاها در یک صد کلمه سوم، که معادل $\frac{205}{3}$ است.

۴. از نظر سطح بسیار دشوار و از نظر سطح کلاس مناسب، کلاس های پنجم و درجه سادگی نوشته نیز بین ۳۰-۰ می باشد. در حالی که با توجه به تعداد کلمات در جملات، که معادل ۳ می باشد، باز مربوط به سطح بسیار دشوار و کلاس دانشگاه و درجه سادگی بین ۹۰-۱۰۰ می باشد.

با توجه به میانگین کل هجاها، که برابر $\frac{664}{3}$ می باشد، سطح مطالب، بسیار دشوار و از نظر سطح کلاسی، مربوط به کلاس پنجم و درجه سادگی نوشته بین ۹۰-۱۰۰ می باشد.

۵. همچنین، با توجه به تعداد کلمات؛ یعنی ۱۳ جمله مطالب بسیار ساده و مناسب کلاس پنجم و درجه ۱۰۰-۹۰ سادگی می باشد.

۴. روش کلوز

برای بررسی این روش، نخست شش متن مختلف از کتاب تفکر و پژوهش پایه ششم ابتدایی، از جاهایی که هنوز دانش آموزان نخوانده بودند، انتخاب گردید، متن انتخابی از صفحات، ۷۳، ۷۵، ۷۸، ۸۱، ۸۵ می باشد. پس از انتخاب متن ها، در هر متنی جمله اول بدون هیچ گونه تغییری به صورت کامل نوشته شد. در جملات بعد از هر پنج کلمه، یک کلمه جا خالی گذاشته شد. البته ذکر این نکته ضروری است در بعضی نقاط، که احساس می شد، با حذف یک کلمه خاص، جمله معانی متعددی به خود می گرفت سعی شده کلمه دیگری حذف شود تا مشکل تعابیر و تفاسیر مختلف و متعدد از بین برود تعداد جاهای خالی، ۵۰ انتخاب شد. برای اینکه نظرات دبیران و استادان محترم، لحاظ شده و از اشتباهات احتمالی جلوگیری شود، متون را به معلمان نشان داده و پس از اخذ نظرات و انجام اصلاحات، با تأیید استاد محترم دانشگاهی و در کلاس دخترانه انتخاب شده به اجرا آمد. در مرحله اجرا، از دانش آموزان خواسته شد که جاهای خالی را با کلمه مناسبی پر کند و این کار در مدت ۳۰ دقیقه انجام گردید.

در مرحله سوم، پس از اجرا در کلاس ها، اوراق تصحیح گردید. در جریان تصحیح، موارد زیر مورد توجه قرار گرفت.

در جاهای خالی، که کلمه ای مترادف با کلمه مورد نظر نوشته شده و معنی جمله را تغییر نمی داد، درست محاسبه گردیده است.

با توجه به اینکه معنای کلمات مد نظر بوده، اگر احيانا کلمه ای از نظر املايي مشکل مختصري داشت، صحيح محاسبه شده است.

پس از تصحیح اوراق به دست آمده، نمرات زیر که به صورت درصد بندی شده در جدول شماره ۴ و میانگین محاسبه شده در جدول ۵ دیده می‌شود، به دست آمد.

بر اساس روش ارزیابی کلوز پس از محاسبه میانگین نمرات کسب شده، باید آنها را به درصد تبدیل کرد. بنابراین، چون تعداد جاهای خالی انتخاب شده ۵۰ عدد می‌باشد. از این رو، برای تبدیل آن به درصد باید میانگین نمرات و تعداد جاهای خالی را به ۲ ضرب کنیم میانگین نمرات کسب شده، از صد برابر است.

پس از تبدیل به درصد، برای قضاوت در مورد نتیجه باید در محور کلوز، قرار داد. در محور کلوز اگر میانگین نمرات بین ۴۰-۰ در صد باشد، بیانگر دشواری مطالب و موجب ایجاد نوعی استرس یا فشار روانی برای دانش‌آموزان خواهد شد. اگر میانگین نمرات بین ۶۰-۴۰ درصد باشد مطالب کتاب سطح مناسبی برای فراگیران داشته و در سطح آموزشی است. اگر بین ۱۰۰-۶۰ در صد باشد، بیانگر ساده بودن مطالب و عدم نیاز به معلم در آموزش مستقل یاد می‌شود. بنابراین، با توجه به میانگین نمرات کسب شده در این تحقیق، (۲۲ نفر) و درصد آن (۱۶/۰۹)، می‌بینم نمرات بین ۷۴/۱۸ در صد می‌باشد؛ یعنی کتاب برای فراگیران ساده بوده است.

جدول شماره ۴-۹- تعیین سطح خوانایی کلوز

درصد	فراوانی	نمرات دانش‌آموزان
.۵۰	۱ نفر	۲۵
.۶۰	۱ نفر	۳۰
.۶۲	۱ نفر	۳۱
-	-	۳۲
-	-	۳۳
.۶۸	۱ نفر	۳۴
۱/۴	۲ نفر	۳۵
۱/۴۴	۲ نفر	۳۶
۱/۴۸	۲ نفر	۳۷
۳/۴	۴ نفر	۳۸
۱/۵۶	۲ نفر	۳۹
۲/۷	۳ نفر	۴۰
.۸۲	۱ نفر	۴۱
-	-	۴۲
-	-	۴۳
.۸۸	۱ نفر	۴۴
.۹	۱ نفر	۴۵
-	-	۴۶
۱۶/۰۹	۲۲ نفر	جمع

۱۶/۳۲ ۸۱۶ تقسیم بر ۵۰ می‌شود:

۷۴/۱۸ ضربدر ۱۰۰ تقسیم بر ۲۲ برابر می‌شود: با ۷۴/۱۸

در محور کوز اگر میانگین نمرات بین ۱۰۰-۶۰ در صد باشد، بیانگر ساده بودن مطالب و عدم نیاز به معلم در آموزش است که از آن به «آموزش مستقل» یاد می‌شود. بنابراین، عدد به دست آمده ۷۴/۱۸ نشان می‌دهد، مطالب بسیار ساده است.

۵. میزان دعوت به پژوهش ویلیام رومی

ویلیام رومی معتقد است: هر چه نسبت جملات در کی به لفظی بیشتر باشد، مطالب می‌تواند فراگیران را به تفکر بیشتری وادار کند. در این بررسی، ابتدا ده قسمت از کتاب تفکر و پژوهش پایه ششم ابتدایی را انتخاب کرده و از هر یک از دروس، تعداد ۲۰ جمله تعیین شده‌اند: در انتخاب جملات، سعی شده با توجه به بافت متن کتاب، جملات متن‌ها (هم از گفت‌وگو و هم از مطالب خواندنی)، غیر از سؤالات باشد. پس از انتخاب جملات، آنها را به دو قسمت جملات درکی و لفظی تقسیم نموده که در جدول زیر ملاحظه می‌کنید:

جدول شماره ۴-۱۰ فراوانی انواع جملات بر اساس روش تجزیه و تحلیل ویلیام رومی

جمع	A	B	C	D	جمع	E	F	J	H	I	فراوانی انواع جملات
											شماره صفحه انتخابی
۲۰	۳	۳			۶	۳		۱۰	۱	۱۴	۱-۷
۲۰	۲		۲	۵	۹	۱۱				۱۱	۸-۱۷
۲۰	۳	۲	۳	۱	۹	۷		۳	۱	۱۱	۱۸-۲۸
۲۰	۱	۵		۲	۸			۹	۳	۱۲	۳۴-۴۷
۲۰	۱		۲	۶	۹	۱		۹	۱	۱۱	۴۸-۵۱
۲۰	۵	۱		۱	۷	۹		۳	۱	۱۳	۵۲-۵۸
۲۰	۷	۳	۱	۱	۱۲	۳			۵	۸	۵۹-۶۳
۲۰	۱۰	۲	۵		۱۷	۳				۳	۶۵-۷۵
۲۰	۳			۱۳	۱۶	۲		۲		۴	۷۸-۸۱
۲۰	۱		۱	۱۰	۱۲	۶		۲		۸	۸۲-۸۷
۲۰۰					۱۰۵					۹۵	جمع

$$۹۵ \div ۱۰۵ = ۰/۹$$

پس از تعیین فراوانی‌های هر یک از انواع جملات، در فرمول زیر قرار داده، نتایج تجزیه و تحلیل گردید: بنابراین: با توجه به فرمول ویلیام رومی و نتایج به دست آمده از تجزیه و تحلیل انجام شده، می‌توان نتیجه گرفت که کتاب تفکر و پژوهش پایه ششم ابتدایی، از میزان دعوت به پژوهش کمتری برخوردار است؛ چون در فرمول آمده که اگر میزان به دست آمده کوچک‌تر از یک و یا مساوی صفر باشد، در این صورت میزان دعوت به پژوهش، یا به تفکر واداشتن کتاب کمتر است. در این بررسی نیز نتیجه به دست آمده (۰/۹) می‌باشد. بنابراین، میزان دعوت به پژوهش کم است.

ارزشیابی تصاویر و اشکال

جدول ۴-۱۱ تصاویر و اشکال ویلیام رومی

مقاله	شماره صفحه کتاب	ده تصویر تصادفی از کتاب
a	۸۵-۶۱-۴۹-۴۲	تصاویر موضوع خاصی را نشان می‌دهد
b	۲۵	تصویر فعالیت یا آزمایش انجام می‌دهد
c	۲۴	تصویر برای جمع آوری وسایل یک آزمایش
d	۸۱-۷۰-۶۵-۳۳	تصویر هیچ یک از مقوله‌های فوق را ندارد

مقوله‌های فعال تقسیم بر غیر فعال کرده = ضریب درگیری دانش‌آموزان با تصویر کتاب است. $۶ \div ۴ = ۱/۵$

ارزشیابی سؤالات

جدول ۴-۱۲ ارزشیابی سؤالات ویلیام رومی

مقاله	شماره صفحه	ده سؤال تصادفی
a	۱۵-۴۵-۱۱	سؤالی که پاسخ آن به طور مستقیم دریافت می‌شود
b	-۲۸-۲۱-۱۹	سؤالی که مربوط به نقل تعاریف است
c	۴۱-۷۹	سؤالی که دانش‌آموز از آن نتیجه‌گیری کند
d	۷۴-۵۹	دانش‌آموز مسئله خاصی را حل کند

مجموع مقوله‌های فعال تقسیم بر غیر فعال = ضریب درگیری دانش‌آموزان با سؤالات $۶ \div ۴ = ۱/۵$

بحث و نتیجه‌گیری

تحلیل محتوا، یکی از مناسب‌ترین روش‌ها برای ارزیابی محتوای پیام‌های ارتباطی، به ویژه محتوای کتاب‌های درسی است. در نظام‌های متمرکز آموزشی، مانند نظام تعلیم و تربیت کشورمان ایران، ارزیابی اصولی محتوا، نه تنها به شناخت درست محتوا بلکه زمینه‌ساز ارتقا و به سازی آن برای تأثیرات بهتر روی فراگیران است. نتایج این مطالعه، با هدف تحلیل محتوای کتاب تفکر و پژوهش کلاس ششم ابتدایی، بر اساس فرمول ویلیام رومی و روش‌های سنجش خوانایی نشان داد:

در برابر سؤال اول، که میزان دعوت به پژوهش کتاب تفکر و پژوهش بر اساس مدل ویلیام رومی در چه حدی است؟، گویای پایین بودن ضریب درگیری متن کتاب بود. در دعوت به پژوهش ویلیام رومی، عدد به دست آمده ۰/۹ می‌باشد؛ چون کمتر از یک و نامساوی صفر است. بنابراین، میزان واداشتن کتاب به تفکر کم است. این یافته، با یافته‌های ابراهیمی (۱۳۹۴)، مقاله پژوهشی (۱۳۹۳)، فانی، موسوی (۱۳۹۲) فانی همچنین با یافته‌های تحقیقات خارجی از جمله ویلز، استند (۲۰۱۴) تا حدودی تناسب دارد.

در سؤال دوم، که میزان قدرت خوانایی کتاب تفکر و پژوهش بر اساس الگوی *ادوارد فرای* در چه حدی است؟، نتایج به دست آمده نشان می‌دهد که بر اساس فرمول *ادوارد فرای* اصل تنظیم مطالب از ساده به مشکل رعایت نشده است. مطالب کتاب در سطح در سطح کلاس چهارم است. این یافته، با یافته‌های *جعفری، مهران* (۱۳۹۳) همچنین، با یافته‌های تحقیقات خارجی از جمله *کمپیل، پلی کوف* (۲۰۱۵) / *آل‌آفا گیل‌فورد* (۲۰۱۳)، تا حدودی تناسب دارد.

در سؤال سوم، که میزان قدرت خوانایی کتاب تفکر و پژوهش، بر اساس مدل الگویی *کلوز* در چه حدی است؟، نتایج به دست آمده نشان می‌دهد در فرمول *کلوز* ۷۴/۱۸ درصد و میانگین پاسخ‌های صحیح، بین ۴۰-۱۰۰ می‌باشد. متن مورد نظر در سطح مستقل است و فراگیران قادر به یادگیری بدون کمک معلم هستند. این یافته، با یافته‌های *حسنی جعفری، زادمهر* (۱۳۹۳)، *فرج الهی، کاظمی* (۱۳۹۲)، همچنین با یافته‌های تحقیقات خارجی از جمله *آموس دریفوس* (۲۰۱۴)، تا حدودی تناسب دارد.

در سؤال چهارم، که میزان قدرت خوانایی کتاب تفکر و پژوهش بر اساس مدل *گانینگ فوگ* در چه حدی است، نتایج به دست آمده نشان می‌دهد که تحلیل شاخص *گانینگ فوگ*، بیانگر تناسب مطالب بر اساس شاخص کلاس پنجم و بیشتر است. ولی کمتر از کلاس ششم می‌باشد. این یافته، با یافته‌های *زارعی، عبدی‌الوار* (۱۳۹۳)، *مرعشی، ماهیگیر* (۱۳۹۲)، همچنین با یافته‌های تحقیقات خارجی از جمله *نوروموتو، بیوسکی* (۲۰۱۱)، تا حدودی تناسب دارد.

سؤال پنجم، که میزان قدرت خوانایی کتاب تفکر و پژوهش بر اساس مدل *فلش* در چه حدی است؟، بر اساس نتایج به دست آمده نشان می‌دهد، در بررسی فرمول عمومی *فلش* مطالب قدری ساده است و در حد ششم نیست. این یافته، با یافته‌های *انصاریان، هاشمی پور مطلق* (۱۳۹۲)، *جعفری هرندی، میرشاه جعفری* (۱۳۸۹)، همچنین، با یافته‌های تحقیقات خارجی از جمله *اشمیگل، کلیر* (۲۰۱۳)، تا حدودی تناسب دارد.

تحلیل محتوای کتاب، گویای این است که سطح خوانایی مطالب کتاب، نسبت به سطح کلاسی مورد بررسی پایین‌تر بوده و محتوای آن، برای کلاس‌های پنجم و چهارم مناسب‌تر است. این نتیجه، با روش‌های *فرای*، *گانینگ*، *فلش* و *کلوز* تأیید شده است. کتاب قادر به واداشتن فراگیران به تفکر و پژوهش را ندارد؛ مخصوصاً کتاب پژوهش و تفکر برای این منظور ارائه شده است که فراگیران را درگیر تفکر نماید. بر این اساس پیشنهاد می‌شود برنامه‌ریزان درسی و مسئولان مرکز تحقیق و تألیف کتب درسی، این بررسی را در محیطی دقیق‌تر ارزیابی و نسبت به تغییر محتوای آن اقدام نمایند.

منابع

- ابراهیمی، زهراسادات، ۹۴-۹۳، «بررسی تحلیل محتوای کتاب درسی تفکر و پژوهش پایه ششم ابتدایی از لحاظ تقویت روحیه تحقیق و علم گرایی». پایان نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی، تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش تعلیم اسلامی، تهران، دانشکده روان شناسی.
- احمدی فرد، هاجر، ۱۳۹۵، بررسی ابعاد ذهنیت فلسفی و تفکر انتقادی در تعلیم و تربیت، زنجان، نیکان کتاب.
- اسپیدکار، محبوبه، و همکاران، ۱۳۹۵، **راهنمای تدریس معلم تفکر و پژوهش**، تهران، افست.
- اکبری، احمد، امیری و همکاران، ۱۳۹۳، «بررسی تأثیر رویکرد محتوای آموزش و تفکر بر ذهنیت فلسفی مدیران واحدهای مراکز آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی، استان قدس رضوی، ص ۱۱۳-۱۳۲.
- الهی، عباس، ۱۳۹۰، **روش ویلیام رومی در تحلیل کتاب درسی**، کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، نیشابور، مدرس تربیت معلم دانشور.
- جعفری هرنندی، رضا، ۱۳۷۵، ارزشیابی و تحلیل محتوای کتاب فیزیک ۱ نظام جدید، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان.
- حسن زاده، رمضان، ۱۳۹۴، **روشهای تحقیق در علوم رفتاری**، نشر ساوالان.
- حسن مرادی، نرگس، ۱۳۹۶، **تحلیل محتوای کتاب درسی**، آبیژ، چاپ پنجم.
- حسینی جعفری، فتنه و همکاران، ۱۳۹۳، بررسی و تحلیل محتوای کتاب تفکر و پژوهش ششم ابتدایی از دیدگاه گیلفورد. پایان نامه ارشد، دانشگاه پیام نور استان تهران، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- حشمتی، فاطمه، ۱۳۹۵، تحلیل محتوای کتاب تفکر و پژوهش پایه ششم با تاکید بر مقوله‌های تفکر. کنفرانس بین المللی نوآوری و تحقیق در علوم انسانی و مطالعات فرهنگی اجتماعی.
- رحمتی، احمد، ۱۳۹۵، تحلیل محتوای کتاب تفکر و پژوهش پایه ششم ابتدایی بر اساس حیطه شناختی بلوم از دیدگاه معلمان این پایه. سومین کنگره علمی پژوهشی سراسری توسعه و ترویج علوم تربیتی و روانشناسی، جامعه شناسی و علوم فرهنگی اجتماعی ایران.
- زارعی، اقبال، عبدی الوار و همکاران، ۱۳۹۳، تحلیل محتوای کتاب تفکر و پژوهش پایه ششم ابتدایی براساس ابعاد تفکر از دیدگاه مارزینو. پایان نامه وزارت علوم تحقیقات و فناوری دانشگاه هرمزگان، دانشکده ادبیات و علوم انسانی.
- سالارزاده امیری، نادر، ۱۳۹۵، **تحلیل محتوای در علوم اجتماعی و انسانی**، دانشگاه علامه طباطبایی، چاپ چهارم.
- سخنور، ناهید و هکاران، ۱۳۸۹، **ذهنیت فلسفی و نگرش به تحصیل**، دوره ۶ شماره ۳.
- شعبانی، حسن، ۱۳۸۴، **مهارت‌های آموزشی و پرورشی**، ص ۱۸۰، سمت.
- عضدانلو، حمید، ۱۳۸۸، **آشنایی با مفاهیم اساسی جامعه‌شناسی**، چ سوم، ص ۱۶۵، تهران، نی.
- فضل الهی، سیف اله، و همکاران، ۱۳۸۹، روش شناسی تحلیل محتوا با تاکید بر تکنیک های خوانایی سنجی و تعیین ضریب درگیری متون. سال دوم، شماره اول، ص ۷۱-۹۴.
- فانی، حجت‌اله و همکاران، ۱۳۹۲، تحلیل محتوای کتاب تفکر و پژوهش ششم ابتدایی براساس سبک ویلیام رومی، پایان نامه ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، مرودشت، دانشگاه آزاد.
- فضل الهی قمشی، سیف اله، ۱۳۷۴، ارزشیابی و تحلیل محتوای کتاب زبان انگلیسی سال سوم راهنمایی تحصیلی بر اساس مدل‌های تحلیل محتوا و بررسی دیدگاه دیربان مربوطه، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان.

قائدی، محمدرضا و همکاران، ۱۳۹۵، روش تحلیل محتوا از کمی گرایی تا کیفی گرایی روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، سال هفتم، شماره ۲۳.

کردی، فاطمه، ۱۳۹۴، ارتباط ذهنیت فلسفی با کرامت نفس دانش‌آموزان، تهران، کتاب عقیق.

معمدی محمد آبادی، مرضیه، ۱۳۹۵، تحلیل محتوای داستان‌های کتاب تفکر و پژوهش پایه ششم ابتدایی براساس مؤلفه‌های تفکر فلسفی در برنامه فلسفه برای کودکان. کنفرانس جهانی روانشناسی و علوم تربیتی، حقوق و علوم اجتماعی در آغاز هزاره سوم.

نیک نفس، سعید، ۱۳۹۲، تحلیل محتوا در فرآیند آموزش و طراحی کتاب‌های درسی، تکنولوژی آموزشی، ش ۱۶.

نظری، محسن، ۱۳۹۶، تحلیل محتوای کتاب تفکر و پژوهش پایه ششم ابتدایی بر اساس فرایندهای تفکر. وزارت علوم، تحقیقات، و فناوری - دانشگاه تبریز - دانشکده علوم تربیتی.

هاشمی پور مطلق، طاهره سادات، (۱۳۹۲)، تحلیل محتوای کتاب تفکر و پژوهش پایه ششم ابتدایی. پایان نامه ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی - دانشکده علوم اجتماعی.

موسوی نسب کرمانی، سید محمد رضا، ۱۳۸۶، آشنایی با روش تحلیل محتوا. فرهنگ نقد و پژوهش سامانه نشریات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی علیه السلام، پاییز و زمستان، پیش شماره ۲.

یوسفی، نورالدین، ۱۳۹۳، تحلیل محتوای کتاب کار «تفکر و پژوهش» پایه ششم ابتدایی براساس شاخص‌های کارآفرینی. اولین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روانشناسی آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی ایران.

Suter, W. N. (2012). Introduction to educational research: A critical thinking approach. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

R.T. Pithers & Rebecca Soden (2000) Critical thinking in education: a review, Educational Research, 42:3, 237-249, DOI: 10.1080/001318800440579

Steven Spence, Aine MacNamara. (2018) The state of play: how commensurate are BTECs and A-levels in sport and physical education. Research in Post-Compulsory Education 23:2, pages 231-248.

Pierre-Étienne Vandamme. (2018) Indirect cosmopolitan education: on the contribution of national education to attitudes towards foreigners. Journal of Global Ethics 14:1, pages 114-132.

Mikael Hjerm, Ingemar Johansson Sevä, Lena Werner. (2018) How critical thinking, multicultural education and teacher qualification affect anti-immigrant attitudes. International Studies in Sociology of Education 27:1, pages 42-59.

Anne Temple Clothier, David Matheson. (2017) Using co-creation as a pedagogic method for the professional development of students undertaking a BA (Hons) in Education Studies. Journal of Further and Higher Education 0:0, pages 1-13.

Dina Zoe Belluigi, Georgina Cundill. (2017) Establishing enabling conditions to develop critical thinking skills: a case of innovative curriculum design in Environmental Science. Environmental Education Research 23:7, pages 950-971.

Dona Whiley, Bradd Witt, R. M. Colvin, Rodolfo Sapiains Arrue, Julius Kotir. (2017) Enhancing critical thinking skills in first year environmental management students: a tale of curriculum design, application and reflection. Journal of Geography in Higher Education 41:2, pages 166-181.

Thomas Goggin, Stephen Rankin, Peter Geerlings, Andrew Taggart. (2016) Catching them before they fall: a Vygotskian approach to transitioning students from high school to university. Higher Education Research & Development 35:4, pages 698-711.

- Emily Clair Danvers. (2016) Criticality's affective entanglements: rethinking emotion and critical thinking in higher education. *Gender and Education* 28:2, pages 282-297.
- Caroline Dominguez, Maria M. Nascimento, Rita Payan-Carreira, Gonçalo Cruz, Helena Silva, José Lopes, Maria da Felicidade A. Morais, Eva Morais. (2015) Adding value to the learning process by online peer review activities: towards the elaboration of a methodology to promote critical thinking in future engineers. *European Journal of Engineering Education* 40:5, pages 573-591.
- Ligeia Lugli. (2015) Debatable Truths: What Buddhist Argumentation Reveals about Critical Thinking. *Contemporary Buddhism* 16:2, pages 371-400.
- Beverly FitzPatrick, Henry Schulz. (2015) Do Curriculum Outcomes and Assessment Activities in Science Encourage Higher Order Thinking?. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education* 15:2, pages 136-154.
- Jessica J. T. Ireland, Martha C. Monroe. (2015) Should We Use Wood for Energy? An Education for Sustainable Development Case Study. *Applied Environmental Education & Communication* 14:2, pages 82-89.
- Investigating the conflict factor and level of readability of the classroom sixth class thinking and study

بررسی شخصیت، آراء و اندیشه‌های استاد علامه مصباح یزدی، در رساله‌های حوزوی و دانشگاهی

homaei.lib@gmail.com

بهرروز همایی / دانشجوی دکتری علم اطلاعات و دانش‌شناسی، دانشگاه شیراز

دریافت: ۱۳۹۷/۰۸/۱۳ - پذیرش: ۱۳۹۷/۱۲/۲

چکیده

پژوهش پیش‌رو، به بررسی تألیف پایان‌نامه‌های مرتبط با شخصیت، آراء و اندیشه‌های استاد علامه مصباح یزدی، در رساله‌های دانشگاهی و حوزوی می‌پردازد. در طول سال‌های ۱۳۷۶ تا نیمه ۱۳۹۷، تعداد ۲۲۷ پایان‌نامه در مراکز دانشگاهی و حوزوی در این زمینه دفاع شده است. از این میان، ۱۱۶ عنوان حوزوی و ۱۱۱ عنوان دانشگاهی هستند. بیشترین پایان‌نامه‌ها نیز در سال‌های ۱۳۹۱ و ۱۳۹۵ تألیف شده است. در میان مقاطع تحصیلی نیز مقطع کارشناسی ارشد (سطح سه)، با ۲۰۰ پایان‌نامه بیشترین تعداد را داشته‌اند. تحلیل موضوعی پایان‌نامه‌های مرتبط نیز بیانگر این است که آنها در ۱۶ حوزه موضوعی نگارش یافته‌اند که از میان آنها، حوزه‌های علوم سیاسی با ۵۰ عنوان و فلسفه، با ۳۹ عنوان بیشترین تعداد را داشته‌اند. ۱۶۷ استاد راهنما و ۱۶۹ استاد مشاور، وظیفه راهنمایی و راهبری این پایان‌نامه‌ها را برعهده داشته‌اند. از میان آنها، اکبر میرسپاه و حسن معلمی، با ۹ عنوان راهنمایی و مشاوره بیشترین آمار را به خود اختصاص داده‌اند. از میان ۵۵ دانشگاه و مرکز آموزشی و پژوهشی، مجتمع آموزش عالی فقه و مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی^۱ بیشترین تعداد پایان‌نامه مرتبط را داشته‌اند.

کلیدواژه‌ها: محمدتقی مصباح یزدی، پایان‌نامه، سنجش علم، تولیدات علمی.

پژوهش، وجه مهمی از فعالیت‌های انسان شده است. دانش بشری به کمک پژوهش رشد می‌کند، گسترش می‌یابد و سرانجام، به گسترش مرزهای معرفت و دانش پژوهی می‌انجامد. پیشرفت‌های هر جامعه‌ای، در نتیجه پژوهش به دست آمده است. افزون بر این، پژوهش یاری رسان انسان در پیدا کردن راه حل مسئله و حل تضادهاست (کومار، ۱۳۸۱). پژوهش، تلاش رسیدن به راه‌حل‌های قابل اعتماد برای مسئله، از طریق گردآوری، تحلیل و تفسیر برنامه‌ریزی شده و نظام‌مند داده است (پاول، ۱۳۸۵). پژوهش، دانش تولید می‌کند و کاربرد دانش، در عمل به توسعه می‌انجامد. این ترتیبات، بنیاد کاربست یافته‌های پژوهشی است. بدین ترتیب که دانایی سبب بهبود عمل می‌شود. بنابراین، پیوند میان پژوهش، دانش، عمل و توسعه پیوندی ارگانیک و ذاتی مطرح می‌کنند که ضرورت به کارگیری یافته‌های پژوهشی را مشخص می‌کنند (متین، ۱۳۷۹). انجام پژوهش‌های کاربردی توسط دستگاه‌های اجرایی، با هدف به کارگرفتن و بهره‌برداری از یافته‌های آن، در تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی‌ها صورت می‌گیرد (حسن‌زاده، ۱۳۸۳).

از سوی دیگر، امروزه بخش زیادی از پژوهش‌های نظام‌مند جامعه‌ها، در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی انجام می‌شود. دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی، تولیدکننده فکر و ایده‌های نوین در جامعه هستند. بیشتر ایده‌های نوین، از پژوهش‌های پیاپی و نظام‌مندی به دست می‌آید است که در دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی، با سه هدف عمده توسعه و گسترش دانش فعلی، از میان بردن ابهام‌ها یافته‌های پیشین و تکمیل و بهبود سطح دانش و در نهایت، به کارگیری نتیجه دانش خلق شده در خدمت جامعه اتفاق می‌افتد (پوررجب قاضی محله، ۱۳۸۸).

حجم زیادی از پژوهش‌های دانشگاهی و حوزوی، در قالب پایان‌نامه ارائه می‌گردد. بسیاری از مقاله‌های علمی برگرفته از همین پایان‌نامه‌ها و رساله‌ها هستند. بنابراین، پایان‌نامه‌ها نقش مهمی در تولید دانش جدید ایفا می‌کنند. به بیان دیگر، پایان‌نامه‌ها نه تنها تمرین پژوهش برای دانشجویان است، خود یکی از روش‌های تولید دانش جدید به شمار می‌آید (منصوریان، ۱۳۸۹). از آنجایی که پایان‌نامه‌ها در بیشتر موارد، نخستین تجربه جدی پژوهشی دانشجویان و دانش‌پژوهان تحصیلات تکمیلی هستند، بیانگر کیفیت و وضعیت آموزش و پژوهش در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی نیز هستند. این مدرک‌ها می‌توانند راهنمای پژوهشگران برای تکمیل یا آغاز پژوهش‌های آینده باشند (علی‌دوستی، ۱۳۸۶). بنابراین، پایان‌نامه یا رساله غیر از کارهای فصلی و موسمی است که توسط دانشجویان برای استادان فراهم می‌شود. در دیگر کشورها نیز پایان‌نامه‌ها از اهمیت فراوانی برخوردارند. بسیاری از پژوهش‌های پیمایشی، توصیفی و یا تجربی توسط دانشجویان انجام می‌گیرد و کار آنها، سرآغاز یک سلسله پژوهش مفصل‌تر و اساسی‌تر می‌شود (بست، ۱۳۷۶).

پایان‌نامه‌ها، از دو دیدگاه در رشته‌های مختلف دانشگاهی و پژوهشی، مورد توجه قرار می‌گیرند: یکی، به عنوان مدرک مفید پژوهشی (به اعتبار متن پژوهش) و دیگری، به عنوان نوعی کتابشناسی تخصصی (به اعتبار کتابنامه پایانی) (حری، ۱۳۷۲). از دیدگاه نخست، محتوای پایان‌نامه‌ها به عنوان مدرک مفید پژوهشی، به شناسایی مسئله و کوشش برای راه حل توجه دارد.

در جامعه فعلی ایرانی، آیت‌الله مصباح یزدی یکی از معروفترین عالمان و نظریه‌پردازان اسلامی است و جامعیت دانش ایشان و توانایی نقل عقلی و نقد علمی، ایشان را در گروه نخبگان کم نظیر جهان اسلام و شاید در جرگه فیلسوفان بی‌نظیر جهان کنونی تشیع قرار می‌دهد. ایشان میراث گران سنگ فلسفی استادان خود را با محک‌های جدید علمی هم‌آوا کرده و ادبیاتی نو و همه جانبه را در حوزه‌های مختلف علوم وارد جامعه علمی نموده است. انتشار بیش از دویست عنوان کتاب و مقاله، در موضوعات فلسفه، تفسیر، عرفان، کلام، سیاست، علوم انسانی، اخلاق... گویای احاطه کامل استاد مصباح یزدی بر علوم اسلامی و فلسفی زمان خود و تاثیرگذاری ایشان در حوزه‌های مختلف علوم اسلامی است.

همین تاثیرگذاری و جامعیت فکری ایشان، در زمینه‌های مختلف علوم عقلی، علوم سیاسی، تفسیر، کلام...، موجب گردیده که کتاب‌ها، مقالات و پایان‌نامه‌های فراوانی پیرامون شخصیت، آثار، آراء و اندیشه‌های ایشان تألیف شود.

پایان‌نامه‌ها و رساله‌ها، از منابع مهم اطلاعاتی و پژوهشی به شمار می‌روند که با تلاش و کوشش دانشجویان و طلاب در پایان تحصیلات با ضوابط علمی و استاندارد، زیر نظر اساتید راهنما و مشاور پدید می‌آیند. از آنجا که این منابع، مانند کتاب در تیراژ زیاد چاپ و منتشر نمی‌شود، کمیاب و منحصر به فرد هستند. لذا کمتر در دسترس محققان و پژوهشگران قرار می‌گیرند. از این رو، نیاز به معرفی و آشنایی در حوزه‌های مختلف وجود دارد. این مقاله قصد دارد تا با تحلیل پایان‌نامه‌های تألیف شده و مرتبط با شخصیت، آراء و اندیشه‌های استاد علامه مصباح یزدی، برخی از رویکردهای دانشگاهی و حوزوی در این زمینه را بررسی و تحلیل نماید.

بیان مسئله

با بررسی تولیدات علمی یک حوزه موضوعی، نقاط ضعف و قوت آن حوزه مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرند. اولویت‌های پژوهشی کشور در آن حوزه شناسایی و برنامه‌ریزی‌ها و سیاست‌گذاری‌های آینده براساس آن انجام می‌شود. رسیدن به اهداف سند چشم‌انداز، مستلزم شناخت وضعیت علمی موجود و ارزیابی تولیدات علمی، مؤسسات تحقیقاتی، مراکز آموزش عالی و فناوری و دستاوردهای دانشمندان و محققان است. در این زمینه، استفاده از مطالعات علم سنجی، به عنوان یکی از کارآمدترین شیوه‌هایی که می‌توان با آن وضعیت کلی علم و پژوهش کشور را نشان داد و براساس آن، برای آینده‌ای بهتر و رسیدن به توسعه‌ای پایدار

تلاش کرد، حائز اهمیت است. از سوی دیگر، علامه مصباح یزدی به عنوان یکی از دانشمندان و متفکران بزرگ جامعه اسلامی، که آثار وی مشحون از مباحث اسلامی و عقلی و دفاع از آموزه‌های دینی در برابر شبهات است، پژوهش‌های گوناگونی در بررسی و نقد و تأیید آراء و افکار ایشان صورت گرفته است که نیازمند به بررسی و تحقیق در مورد آنها وجود دارد. در همین زمینه، پژوهش پیش رو به بررسی و تحلیل تولیدات علمی مرتبط با آثار و اندیشه‌های علامه مصباح یزدی می‌پردازد.

اهداف تحقیق

هدف این پژوهش، بررسی پایان‌نامه‌های مرتبط با شخصیت، آراء و اندیشه‌های علامه مصباح یزدی است. مطالعه تعداد کل پایان‌نامه‌های آن حوزه، مراکز دانشگاهی و حوزوی پرتولید، حیطه‌های موضوعی و اساتید راهنما و مشاور پرتولید، از جمله اهداف فرعی پژوهش پیش‌رو می‌باشد.

موارد ذیل، از جمله اهدافی هستند که تحقیق حاضر، درصدد پاسخ‌گویی به آنها برآمده است:

- تعداد کل پایان‌نامه‌های تألیفی مرتبط با شخصیت، آراء و اندیشه‌های علامه مصباح یزدی در مراکز دانشگاهی و حوزوی؛

- سال دفاع و جنسیت پایان‌نامه‌های مرتبط با شخصیت، آراء و اندیشه‌های علامه مصباح یزدی؛

- مقاطع تحصیلی و توزیع جغرافیایی پایان‌نامه‌های مرتبط با شخصیت، آراء و اندیشه‌های علامه مصباح یزدی؛

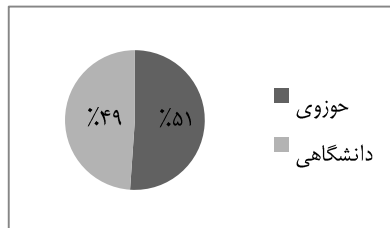
- حوزه‌های موضوعی کلی و فرعی پایان‌نامه‌های مرتبط با شخصیت، آراء و اندیشه‌های علامه مصباح یزدی؛

- شناسایی اساتدان راهنما و مشاور پرتولید پایان‌نامه‌های مرتبط با شخصیت، آراء و اندیشه‌های علامه مصباح یزدی؛

- مراکز حوزوی و دانشگاهی پرتولید مرتبط با شخصیت، آراء و اندیشه‌های علامه مصباح یزدی؛

در خصوص پیشینه پژوهش، با بررسی صورت گرفته می‌توان گفت: پژوهشی در این زمینه یافت نشد. این پژوهش، با استفاده از روش علم سنجی، پایان‌نامه‌های تألیفی مرتبط با علامه مصباح یزدی مورد بررسی قرار می‌دهد. با جست‌وجوی‌های میدانی و مراجعات حضوری و الکترونیکی، به مراکز حوزوی و دانشگاهی و همچنین، کتابخانه‌های و تحصیلات تکمیلی، اطلاعات تفصیلی پایان‌نامه‌های مرتبط گردآوری شد.

نمودار ۱: پایان‌نامه‌ها به تفکیک نوع مراکز آموزشی



یافته‌های پژوهشی

در این مطالعه، پایان‌نامه‌های مرتبط با علامه مصباح یزدی، در بیش از ۲۰۰ مرکز حوزوی و دانشگاهی مورد بررسی قرار گرفت و مشخص شد که در طول سال‌های مختلف، تعداد ۲۲۷ پایان‌نامه توسط دانش‌پژوهان و دانشجویان و طلاب حوزوی تدوین شده و تاریخ استخراج داده‌ها تا مهرماه ۱۳۹۷ بوده است.

از میان ۲۲۷ پایان‌نامه تالیفی، ۱۱۶ عنوان حوزوی (۵۱٪) و ۱۱۱ عنوان دانشگاهی (۴۹٪) هستند.

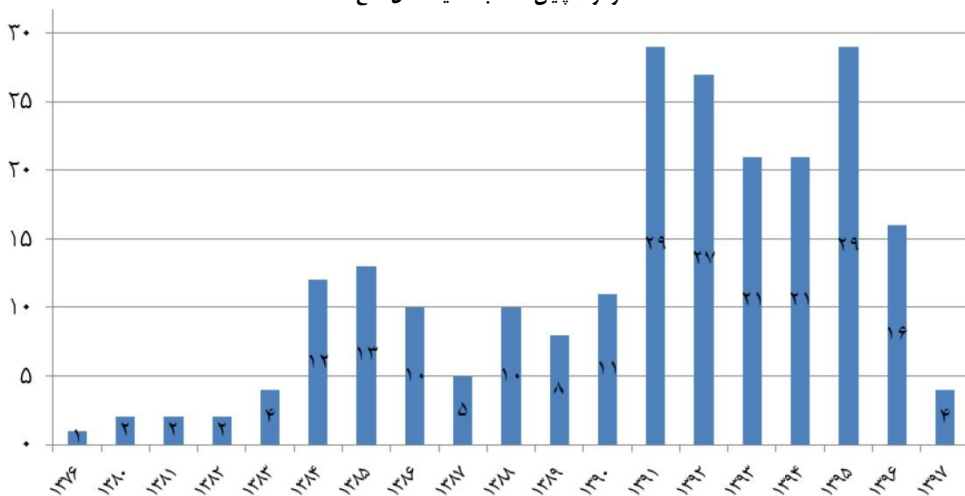
براساس جدول ۱، از میان ۱۱۱ عنوان پایان‌نامه دانشگاهی نیز ۸۳ عنوان مربوط به دانشگاه‌های دولتی، ۲۶ عنوان دانشگاه‌های آزاد اسلامی و ۲ عنوان مربوط به دانشگاه پیام نور هستند.

جدول ۱: پایان‌نامه‌ها براساس نوع دانشگاه

ردیف	نوع دانشگاه	تعداد
۱	دانشگاه دولتی	۸۳
۲	دانشگاه آزاد اسلامی	۲۶
۳	دانشگاه پیام نور	۲
	مجموع	۱۱۱

در ارتباط با سال دفاع از پایان‌نامه‌ها نیز از سال ۱۳۷۶، که اولین پایان‌نامه در این زمینه تدوین شده است، تاکنون (شش ماهه اول ۱۳۹۷) سیر صعودی در تألیف پایان‌نامه‌ها وجود داشته است. در طول این بیست و یک سال، بیشترین فراوانی پایان‌نامه‌های تالیفی با ۲۹ عنوان، مربوط به سال‌های ۱۳۹۱ و ۱۳۹۵ است و در ۱۳۹۲، ۲۷ و ۱۳۹۳، ۲۱ و ۱۳۹۴، ۲۱ و ۱۳۹۵، ۲۹ و ۱۳۹۶، ۱۶ و ۱۳۹۷، ۲ عنوان پایان‌نامه تالیف شده است.

نمودار ۲: پایان‌نامه‌ها به تفکیک سال دفاع



در ارتباط با وضعیت جنسیت پژوهشگران پایان نامه‌ها، از مجموع ۲۲۷ پایان نامه تالیفی، ۱۶۹ پایان نامه (۷۴٪) توسط پژوهشگران مرد و ۵۸ پایان نامه (۲۶٪) توسط پژوهشگران زن تألیف گردیده است.

جدول ۲: پایان نامه‌ها به تفکیک مقطع تحصیلی

ردیف	مقطع تحصیلی	تعداد
۱	کارشناسی	۱۸
۲	کارشناسی ارشد	۲۰۰
۳	دکتری	۹
	جمع	۲۲۷

در جدول (۲)، مقاطع تحصیلی پایان نامه‌های تالیفی بیان شده است. براساس آن، مقطع کارشناسی ارشد یا سطح ۳ حوزوی با ۲۰۰ عنوان پایان نامه، بیشترین تعداد را به خود اختصاص داده‌اند. مقطع کارشناسی نیز با ۱۸ عنوان پایان نامه در رتبه بعدی قرار دارد.

جدول ۳: پایان نامه‌ها براساس استان مورد بررسی

ردیف	استان	تعداد
۱	قم	۹۷
۲	تهران	۵۰
۳	اصفهان	۹
۴	خراسان رضوی	۸

در جدول (۳)، میزان فراوانی انجام پایان نامه‌ها در استان‌های مختلف بیان شده است. همان طور که در جدول مذکور مشاهده می‌شود، بیشترین تعداد پایان نامه‌ها در استان قم و در مرحله بعد، به ترتیب در استان‌های تهران، اصفهان و خراسان رضوی بوده است. همچنین، یافته‌ها نشان می‌دهد که در مجموع در ۲۲ استان در این زمینه پایان نامه تألیف شده است.

تحلیل موضوعی پایان نامه‌های مرتبط با شخصیت، آراء و اندیشه‌های علامه مصباح یزدی، نشان داد که این پایان نامه‌ها در حوزه‌های مختلف علوم انسانی و اسلامی تألیف شده که به تفکیک براساس بیشترین تعداد در جدول ۴ نمایش داده شده است:

جدول ۴: پایان نامه‌ها به تفکیک موضوعات

ردیف	حوزه موضوعی	تعداد
	علوم سیاسی	۵۰
	فلسفه	۳۹
	فلسفه اخلاق	۳۱

۲۸	کلام	
۲۲	فلسفه دین	
۱۱	فلسفه سیاسی	
۱۰	علوم قرآنی	
۹	فلسفه علوم اجتماعی	
۷	معرفت‌شناسی	
۶	ولایت فقیه	
۵	فلسفه حقوق	
۳	حقوق بشر	
۲	علوم تربیتی	
۲	فلسفه علم	
۱	شیعه‌شناسی	
۱	فلسفه تاریخ	

با توجه به جدول ۴، ۲۲۷ پایان‌نامه تألیفی در شانزده حوزه موضوعی نگاشته شده‌اند که در میان آنها، علوم سیاسی با ۵۰ عنوان (۲۲٪) و فلسفه، با ۳۹ عنوان (۱۷٪) و فلسفه اخلاق، در ۳۱ عنوان (۱۴٪)، بیشترین تعداد پایان‌نامه‌های تألیفی را به خود اختصاص داده‌اند. موضوعات کلام، فلسفه دین و فلسفه سیاسی در رتبه‌های بعدی قرار دارند. ۲۲۷ پایان‌نامه تألیفی در این زمینه توسط ۱۶۷ استاد راهنمایی شده است که در میان استادان راهنما/کبر میرسپاه و حسن معلمی با ۸ عنوان و عسکری/امیری سلیمانی با ۴ عنوان، بیشترین راهنمایی پایان‌نامه را بر عهده داشته‌اند.

جدول ۵: اساتید راهنما براساس بیشترین تعداد پایان‌نامه

تعداد	استاد راهنما	
۸	اکبر میرسپاه	
۸	حسن معلمی	
۴	عسکری سلیمانی امیری	
۳	ابراهیم حسینی	
۳	عبدالحسین خسروپناه	
۳	علی شیروانی	
۳	علی مصباح یزدی	
۳	محمد رضاپور	
۳	محمد رنجبر حسینی	

همچنین این تعداد پایان‌نامه، توسط ۱۶۹ استاد مشاوره شده است که در میان استادان مشاور/امیر خواص، سید محمود نویان، صادق حقیقت، عبدالحسین خسروپناه، محمد رضاپور و یارعلی کرد فیروزجایی، با ۳ عنوان مشاوره پایان‌نامه بیشترین میزان مشاوره را داشته‌اند.

جدول ۶: استادان مشاور براساس بیشترین تعداد پایان نامه

تعداد	استاد مشاور	
۳	امیر خواص	
۳	سید محمود نبویان	
۳	صادق حقیقت	
۳	عبدالحسین خسروپناه	
۳	محمد رضا پور	
۳	یار علی کرد فیروز جایی	
۲	احمد غفاری	
۲	احمد محقر	
۲	حمید رضا رضائیا	
۲	عباس احمدی سعدی	
۲	عسگر دبرباز	
۲	علی مصباح	
۲	غلامرضا خواجه سروی	
۲	کلب صادق اسدی	
۲	مجتبی مصباح	
۲	محمد عابدی اردکانی	
۲	محمد علی داعی نژاد	
۲	محمد مهدی نادری	
۲	محمود دیانی	
۲	مرتضی حسینی شاهرودی	
۲	موسی ملایری	

در مجموع نیز در میان استادان راهنما و مشاور، اکبر میرسپاه و حسن معلمی، با ۹ عنوان راهنمایی و مشاوره و عبدالحسین خسروپناه و محمد رضا پور با ۶ راهنمایی و مشاوره بیشترین فعالیت را در این زمینه داشته‌اند.

جدول ۷: استادان راهنما و مشاور براساس بیشترین تعداد پایان نامه

مشاوره	راهنمایی	مجموع	استادان	
۱	۸	۹	اکبر میرسپاه	
۱	۸	۹	حسن معلمی	
۳	۳	۶	عبدالحسین خسروپناه	
۳	۳	۶	محمد رضا پور	
۱	۴	۵	عسکری سلیمانی امیری	
۲	۳	۵	علی مصباح	
۳	۲	۵	محمود نبویان	

۱	۳	۴	ابراهیم حسینی
۲	۲	۴	عسگر دیرباز
۱	۳	۴	علی شیروانی
۳	۱	۴	مجتبی مصباح
۲	۲	۴	محمدعلی داعی‌نژاد
۳	۱	۴	یارعلی کرد فیروزجایی
۲	۱	۳	احمد محقر
۲	۱	۳	حمیدرضا رضائیا
۳	۰	۳	صادق حقیقت
۲	۱	۳	کلب صادق اسدی
۰	۳	۳	محمد رنجبر حسینی

پایان‌نامه‌های تألیفی مرتبط با علامه مصباح یزدی، در ۵۵ دانشگاه و مرکز آموزشی و پژوهشی تدوین شده است. از این تعداد، ۴۳ مرکز دانشگاهی و ۱۲ مرکز حوزوی هستند که از میان مراکز دانشگاهی، ۲۸ دانشگاه دولتی، ۱۳ دانشگاه آزاد و ۲ دانشگاه پیام نور در این زمینه فعالیت داشته‌اند. در میان مراکز آموزشی نیز مجتمع آموزش عالی فقه با ۲۶ عنوان و مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی علیه السلام با ۲۲ عنوان و مجتمع آموزش عالی امام خمینی علیه السلام با ۲۰ عنوان بیشترین تعداد پایان‌نامه را در این زمینه داشته‌اند. حوزه علمیه قم و دانشگاه قم و دانشگاه باقرالعلوم علیه السلام و دانشگاه معارف اسلامی نیز رتبه‌های بعدی را به خود اختصاص داده‌اند. در میان دانشگاه‌های آزاد نیز دانشگاه آزاد اسلامی (واحد علوم و تحقیقات) و دانشگاه آزاد اسلامی (واحد فسا)، با ۴ عنوان پایان‌نامه بیشترین تعداد را داشته‌اند.

جدول ۸: پایان‌نامه‌ها به تفکیک مراکز آموزشی

تعداد	مرکز آموزشی
۲۶	مجتمع آموزش عالی فقه
۲۲	موسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی <small>علیه السلام</small>
۲۰	مجتمع آموزش عالی امام خمینی <small>علیه السلام</small>
۱۳	حوزه علمیه قم
۱۱	دانشگاه قم
۱۰	دانشگاه باقرالعلوم <small>علیه السلام</small>
۱۰	دانشگاه معارف اسلامی
۹	دانشگاه علامه طباطبایی
۷	دانشگاه قرآن و حدیث
۶	دانشگاه فردوسی مشهد
۶	دانشگاه مفید
۶	دانشگاه شهید بهشتی
۶	دانشگاه تهران
۵	دانشگاه خوارزمی
۴	دانشگاه آزاد اسلامی (واحد علوم و تحقیقات)

۴	دانشگاه آزاد اسلامی (واحد فسا)	
۴	دانشگاه مازندران	
۴	دانشگاه اصفهان	
۳	دانشگاه تربیت مدرس	
۳	دانشگاه امام صادق <small>علیه السلام</small>	
۳	دانشگاه ملایر	
۲	جامعه المصطفی العالمیه (اصفهان)	
۲	جامعه الزهراء <small>علیها السلام</small>	
۲	حوزه علمیه خواهران	
۲	دانشگاه آزاد اسلامی (آستیان)	
۲	دانشگاه آزاد اسلامی (تبریز)	
۲	دانشگاه آزاد اسلامی (زنجان)	
۲	دانشگاه آزاد اسلامی (کرج)	
۲	دانشگاه آزاد اسلامی (تهران مرکز)	
۲	دانشگاه آزاد اسلامی (نصف آباد)	
۲	دانشگاه آزاد اسلامی (یاسوج)	
۲	دانشگاه یزد	
۱	پژوهشکده امام خمینی <small>علیه السلام</small> و انقلاب اسلامی	
۱	حوزه علمیه خراسان (کاشمر)	
۱	دار القرآن الکریم اصفهان	
۱	دانشگاه آزاد اسلامی (تاکستان)	
۱	دانشگاه آزاد اسلامی (خرم آباد)	
۱	دانشگاه آزاد اسلامی (علوم و تحقیقات خوزستان)	
۱	دانشگاه آزاد اسلامی (مشهد)	
۱	دانشگاه اهل بیت <small>علیهم السلام</small>	
۱	دانشگاه ایلام	
۱	دانشگاه باهنر کرمان	
۱	دانشگاه بیرجند	
۱	دانشگاه بین المللی امام خمینی <small>علیه السلام</small>	
۱	دانشگاه پیام نور (قزوین)	
۱	دانشگاه پیام نور (قم)	
۱	دانشگاه تبریز	
۱	دانشگاه رازی کرمانشاه	
۱	دانشگاه الزهراء <small>علیها السلام</small>	
۱	دانشگاه سمنان	
۱	دانشگاه سیستان و بلوچستان	
۱	دانشگاه شاهد	
۱	دانشگاه شهید مدنی تبریز	
۱	دانشگاه علوم و معارف قرآن کریم	
۱	دانشگاه یاسوج	

نتیجه‌گیری

طی سال‌های ۱۳۷۶ تا ۱۳۹۷، تعداد ۲۲۷ پایان‌نامه توسط دانشجویان و طلاب حوزوی، در زمینه بررسی شخصیت، آراء و اندیشه‌های استاد علامه مصباح یزدی تألیف و دفاع شده است. از این تعداد، ۱۱۶ عنوان حوزوی (۵۱٪) و ۱۱۱ عنوان دانشگاهی (۴۹٪) بوده‌اند و از میان، ۱۱۱ عنوان پایان‌نامه دانشگاهی نیز ۸۳ عنوان مربوط به دانشگاه‌های دولتی، ۲۶ عنوان دانشگاه‌های آزاد اسلامی و ۲ عنوان مربوط به دانشگاه پیام نور است. یافته‌ها نشان داد که تألیف پایان‌نامه‌ها در دهه اخیر در این زمینه، روند رو به رشدی داشته است. با وجود این روند صعودی، انتظار می‌رود که با توجه به گستردگی و تنوع موضوعی آراء، آثار و مباحث مطرح‌شده توسط علامه مصباح یزدی، تعداد بیشتری تألیف پایان‌نامه در این زمینه صورت گیرد. در ارتباط با دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی غیرحوزوی، که از نظر فراوانی بسیار گسترده‌تر از مراکز حوزوی هستند، تعداد ۱۱۱ عنوان پایان‌نامه آمار مناسبی نیست و نشان از ناشناخته بودن و همچنین، عدم توجه لازم در این زمینه حکایت دارد. بیشتر پایان‌نامه‌های تألیفی مرتبط نیز در مقطع کارشناسی ارشد و سطح ۳ بوده و لازم است که استادان و متولیان نشر و اشاعه افکار و آثار آیت‌الله مصباح یزدی، اهتمام و تمرکز بیشتری برای راهنمایی و انتخاب و تدوین موضوعات برای پایان‌نامه‌های مقطع دکتری و سطح ۴ مرتبط با این زمینه داشته باشند.

یافته‌ها نشان می‌دهد که بیشترین پایان‌نامه‌های تألیفی، مربوط به استان قم است که با توجه به تمرکز مراکز حوزوی در قم و همچنین، قرابت موضوعی آنها قابل پیش‌بینی بود. در این زمینه هم اهتمام بیشتری برای معرفی آثار و افکار علامه در سایر استان‌ها صورت گیرد.

تحلیل موضوعی پایان‌نامه‌های تألیفی، زمینه آراء و اندیشه‌های علامه مصباح یزدی نشان می‌دهد که پایان‌نامه‌های تألیفی در شانزده حوزه موضوعی تألیف شده است و موضوعات علوم سیاسی، فلسفه و فلسفه اخلاق، بیشترین پایان‌نامه را به خود اختصاص داده‌اند. آیت‌الله مصباح یزدی درباره علوم اسلامی، از جمله تفسیر قرآن، فلسفه اسلامی، عقاید و کلام، اخلاق و اندیشه سیاسی اسلام آثار و نظرات متعددی دارد که بیانگر مغفول بودن برخی از آنها، در محافل دانشگاهی و حوزوی است و نیاز به توجه بیشتری در این زمینه و معرفی و شناساندن تألیفات، افکار و نظرات خاص ایشان در جنبه‌های مختلف علوم اسلامی به مجامع دانشگاهی و حوزوی است.

۱۶۷ استاد راهنما و ۱۶۹ استاد مشاور، وظیفه راهنمایی و راهبری پایان‌نامه‌های تألیفی را برعهده داشته‌اند که نیاز به معرفی و شناساندن بیشتر آراء و افکار آیت‌الله مصباح یزدی به استادان حوزه و دانشگاه وجود دارد. گستردگی مراکز دانشگاهی و حوزوی پایان‌نامه‌های تألیفی نیز در وضعیت مناسبی قرار دارد. در مجموع، یافته‌های این تحقیق می‌تواند برای متولیان امر پژوهش و گروه‌های آموزشی حوزوی و دانشگاهی جالب توجه باشد. یافته‌ها، از رویکردی رو به سرشد خبر می‌دهد. با وجود این، توجه به برخی نتایج از جمله پایین بودن میزان پایان‌نامه‌های دکتری و سطح چهارم، تنوع موضوعی و تعامل ضعیف مراکز دانشگاهی حوزوی و دانشگاهی و همچنین، استادان حوزوی و دانشگاهی می‌تواند در تصمیم‌گیری‌های آینده و رویکردی آگاهانه در راستای بهبود و ارتقای نتایج مؤثر افتد.

منابع

- بست جان، ۱۳۷۶، **روشن‌های تحقیق در علوم تربیتی**، ترجمه حسن پاشا شریفی و نرگس طالقانی، تهران: رشد.
- پاول، رونالد، ۱۳۸۵، **روشن‌های اساسی پژوهش برای کتابداران**، ترجمه نجلا حریری، تهران، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات.
- پوررجب قاضی محله، انیس، ۱۳۸۸، «شناخت مشکلات تدوین پایان‌نامه در دوره‌های کارشناسی ارشد دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد» **مدیریت آموزشی**، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی.
- حری، عباس، ۱۳۷۲، **مروری بر اطلاعات و اطلاع‌رسانی**، تهران، دبیرخانه هیئت امنای کتابخانه‌های عمومی کشور، نشر کتابخانه.
- حسن‌زاده، رمضان، ۱۳۸۳، «بررسی موانع و عوامل کاربست یافته‌های پژوهشی در دستگاه‌های اجرایی، تهران»، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، معاونت فرهنگی و اجتماعی، دفتر برنامه‌ریزی اجتماعی و مطالعات فرهنگی.
- علی‌دوستی، سیروس، صابری، مریم، ۱۳۸۶، پایان‌نامه‌ها و رساله‌های الکترونیکی نسل جدید مدارک علمی، **فصلنامه کتاب**، ۷۰ (۲)، ص ۸۵ - ۹۸.
- کومار، کریشان، ۱۳۸۱، **روشن‌های پژوهش در کتابداری و اطلاع‌رسانی**، ترجمه فاطمه رهادوست و فریبرز خسروی، تهران، کتابخانه ملی جمهوری اسلامی ایران.
- متین، نعمت‌الله، ۱۳۷۹، «بررسی میزان استفاده از یافته‌های پژوهش در آموزش و پرورش»، **تعلیم و تربیت**، ۸۸ ص ۱۴۹ - ۱۷۹.

An Inquiry into the Personality, Opinions and Ideas of Allame Mesbah Yazdi, in Seminarial and Academic Thesis

Behrouz Homaei/ PhD. Student of Knowledge and Information Science, Shiraz University

homaei.lib@gmail.com

Received: 2018/11/04 - **Accepted:** 2019/02/21

Abstract

Inquiring into the personality, opinions and ideas of Allame Mesbah Yazdi, in seminarial and academic Thesis, this paper has conducted. During 1376 H. SH. to the middle of 1397 H. SH., 227 theses were defended in the academic and seminarial centers, which has 116 seminarial titles and 111 academic titles. Most theses have been written in 1391 and 1395. Among the academic (Third Level), M.A. degree (Level 3) has had the highest number of 200 theses. The thematic analysis of related theses also indicates that they have been written in 16 subject areas. With 50 titles in the fields of political science and 39 in the field of philosophy, among which are the fields of political science with 50 titles, and philosophical ones with 39 titles, have had the largest number. 167 supervisors and 169 advisors, have been responsible for the guiding and directing these theses, among them, Akbar Mirespah and Hasan Moallemi have the highest statistics with 9 guidance and counseling titles. Among the 55 universities and educational and research centers, the Higher Education Complex of Jurisprudence, and Educational and Research Institute of Imam Khomeini have the highest number of related theses.

Keywords: Mohammad Taghi Mesbah Yazdi, Thesis, science measurement, scientific productions.

An In-depth Analysis of the Conflict Coefficient and Level of Readability of the Sixth Grade Textbook tafakkur and pajohesh (Thinking and Research)

Maryam Faravani/ Adaptive Education Department, Qom Islamic Azad University

M.Faravani1968.@gmail.com

✉ **Seyfullah Fazllullahi Qumshi/** Assistant Professor, Curriculum and Educational Sciences Department,
Qom Islamic Azad University

fazlollahigh@yahoo.com

Received: 2018/04/26 - **Accepted:** 2018/10/10

Abstract

Analyzing the sixth grade textbook tafakkur and pajohesh (Thinking and Research) is the purpose of the research. Using a descriptive-analytical and survey research method and seeking a practical goal, this paper has conducted. To analyze the content of the aforementioned book a number of lessons were randomly selected and analyzed according to the content analysis formulas. Content analysis techniques of Edward Farry, Flash, William Rummy, Gunning Fog and Close have been used for data collection. The findings show that, the principle of learning from simple to difficult has not been observed in setting the content of the book. The content level is appropriate for the fifth class and more. The difficulty level of the book's contents is a bit simple. According to the Close technique, the level of the content is between 100-40, therefore, the text is in independent level, and learners are able to learn it without the help of the teacher. The book's encouragement of research is 0/9, which suggests that content does not have the ability to scourge students to think.

Keywords: content analysis, tafakkur and pajohesh (Thinking and Research), sixth grade, encouragement of research. Readability.

The Tools of Knowledge in Islamic Management

Mohsen Manteghi/ Assistant Professor, IKI

manteghi@qabas.net

Received: 2019/01/16 - **Accepted:** 2018/03/05

Abstract

One of the fundamental issues in all sciences is the studying and recognition of the methods and tools of knowledge. Recognizing the tools of knowledge in the Islamic management science is the purpose of this paper. By analyzing sense, imagination and reason, which are the main sources of acquired knowledge of the human, the methods and tools of knowledge in the humanities, especially management science can be identified. Using a descriptive-analytical method, the intellectual, experimental, revelatory, intuitionistic, authoritative, and publicized methods of the Islamic management science have been identified in this paper. Classifying the tools of knowledge and solving their conflict have been also considered through emphasizing on organization and management knowledge. These six means of knowledge are used in organization and management, and are required to identify organizational and managerial phenomena. Studying the tools show that, the tools used in Islamic management knowledge are wider and more comprehensive than the tools in "knowledge management". Hence, the tools of knowledge in Islamic management science can identify a wider range of phenomena associated with organization and management.

Keywords: epistemology, sources of knowledge, conflict of resources, Islamic management.

Passing from Philosophy to Methodology; A New Approach to the Phenomenological Methodology of Philosophical Foundations, Approaches and Implementation steps

Payman Parvari/ PhD. in Business Administration, Allameh Tabataba'i University

Peymanparvari@yahoo.com

Received: 2017/09/01 - **Accepted:** 2017/03/13

Abstract

Minds that have been consolidated in different forms will present different interpretations of the world. The objects and phenomena of the universe manifest themselves to humans in their various forms, and the awareness of each individual is influenced by his personal experience of the world around him. Phenomenology is a method by which the knowledge and experience of various people from concepts and phenomena can be received without mediation. From a phenomenological point of view, perception is always a perception of a phenomenon, and perceptions without any phenomena is meaningless, so we have to focus our on the objects themselves. The main purpose of phenomenology is the discovery of various experiences of people from the phenomenon under investigation, in order to reach the real nature and essence of that phenomenon or concept. The presumption of phenomenology is that the world and its phenomena are located outside of mankind and the human can receive a picture of it as a mirror. Phenomenological research requires a complete understanding of its own philosophy and modes. Hence, this paper seeks to examine the philosophical principles of phenomenology, identify and elaborate the main approaches and the step-by-step method of implementing of phenomenological studies.

Keywords: phenomenology, isolation, descriptive approach, interpretative approach.

Indigenous Humanities and Islamic Civilization, Obstacles, Strategies and Capabilities

Abbas Alibakhshi/ M.A., Political Science, Institute of Islamic Revolution, Tehran

alibakhshi21@yahoo.com

Received: 2018/07/12 - **Accepted:** 2018/11/23

Abstract

By forming an epistemic network, the humanities are trying to shape the achievable socio-historical experiences of mankind and bring them to the level of objective knowledge. Accordingly, with indigenizing the humanities, it is possible to Islamize the methods, tools, and formats of the theory of existing humanities. In other words, we seek to produce a science that realizes the three above-mentioned tasks based on the epistemological and ontological principles of Islam in a specific framework. Accordingly, this paper analyzes the obstacles and challenges of localizing of Humanities and the reason behind the localization of the Humanities, and then the solutions and abilities of indigenous humanities are expressed in the context of Islamic civilization. The research findings show that, the indigenous humanities are an important step towards the Islamic-Iranian civilization, and it has the ability to demonstrate its capabilities, capabilities, innovations, and acceptability.

Keywords: humanities, indigenization, Islamic Civilization, challenges, capacities.

Abstracts

The Strategies of Islamicization of Sociology

Ghasem Ibrahimipour/ Assistant Professor, Sociology Department, IKI ebrahimipoor14@yahoo.com

Received: 2018/11/28 - **Accepted:** 20119/02/28

Abstract

The islamization of science in general, and sociology in particular, has been considered by scholars with the approaches of localization, refinement, deduction, establishment and restoration of the heritage. In this research, the strategies of Islamicization of sociology have been elaborated by analyzing the five approaches mentioned above. These strategies include the methodological understanding of existing sociology, i.e. understanding the issues and sociological theories, with regards to the historical and social backgrounds and its epistemic foundations, analyzing the existing sociology, localization and refinement at the level of issues, concepts, theories, methods and prescriptions and formation of epistemological foundations of sociology In three fields ontology, epistemology and anthropology and making the theory based on these principles or with the approach of heritage restitution and finally, using these theories in the interpretation, explaining and critical study of interaction, phenomena, issues and social injuries and providing solutions for social and cultural reform.

Keywords: Islamic sociology, strategies, Islamization, localization.

Table of Contents

The Strategies of Islamicization of Sociology / *Ghasem Ibrahimipour*..... 5

Indigenous Humanities and Islamic Civilization, Obstacles, Strategies and Capabilities / *Abbas Alibakhshi*..... 29

Passing from Philosophy to Methodology; A New Approach to the Phenomenological Methodology of Philosophical Foundations, Approaches and Implementation steps / *Payman Parvari*..... 49

The Tools of Knowledge in Islamic Management / *Mohsen Manteghi* 67

An In-depth Analysis of the Conflict Coefficient and Level of Readability of the Sixth Grade Textbook tafakkur and pajohesh (Thinking and Research) / *Maryam Faravani / Seyfullah Fazlullahi Qumshi* 83

An Inquiry into the Personality, Opinions and Ideas of Allame Mesbah Yazdi, in Seminarial and Academic Thesis / *Behrouz Homaei* 101

In the Name of Allah

Ayare Pazhuhesh Dar Olum Ensani

Vol.7, No1.

An Academic Semiannual on Research

Spring & Summer 2016

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
