

# عیار پژوهش در علوم انسانی

سال هشتم، شماره اول، پیاپی ۱۵، بهار و تابستان ۱۳۹۶



مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

دوفصلنامه «عیار پژوهش در علوم انسانی»  
به استناد ماده واحده 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

## صفحه آرا

سجاد سلگی

سامانه ارسال و پیگیری مقاله  
Nashriyat.ir/SendArticle

## اعضای هیئت تحریریه

حسین بستان (نجفی)

استادیار پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

محمود رجبی

استاد مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

سیدحسین شرف‌الدین

دانشیار مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

احمدحسین شریفی

استاد مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

محمد فتحعلی خانی

استادیار پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

سیف‌الله فضل‌الهی قمی

استادیار دانشگاه آزاد قم

نعمت‌الله کرم‌اللهی

دانشیار 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

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

نمایه در:

sid.ir & isc.gov.ir & magiran.com &

noormags.ir

## راهنمای تهیه و تنظیم مقالات

### الف) شرایط عمومی

۱. مقالات ارسالی باید بر خوردار از صبغه 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 استرطاد 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

---

### روشن‌شناسی استنباط حکم شرعی / ۵

مهدی خطیبی

### رابطهٔ معنا و روش در علم دینی و اسلامی؛ با تأکید بر دیدگاه ... / ۲۳

محمد مهدی نادری قمی

### بومی سازی؛ جستاری از روش تا مفهوم / ۴۳

مرتضی شیروودی

### پژوهش ضمن عمل و نقش آن در نوآوری آموزشی / ۵۷

حمید جعفریان بسار

### مقایسهٔ تحلیلی روشهای مشاهده در پژوهش‌های کمی و کیفی / ۶۹

محمدصادق کریمی / کیم میترامیرزاآقایی کیاکالیبی / احمدرضا نصرافغانی

### «فرضیه» در «مذهب اقتصادی اسلام» با تأکید بر دیدگاه ... / ۹۱

محمدجواد قاسمی اصل اصطهباناتی

## ۱۱۴ / Abstracts



## روش‌شناسی استنباط حکم شرعی

m.kh47@yahoo.com

مهدی خطیبی / استادیار مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

دریافت: ۱۳۹۸/۰۶/۲۲ - پذیرش: ۱۳۹۸/۰۸/۳۰

### چکیده

بدون شک در هر علمی بر اساس روشی خاص به بررسی مسائل آن علم پرداخته می‌شود. بررسی روش تحقیق در مسائل هر علم، تحت عنوان روش‌شناسی آن علم قرار می‌گیرد و بر اساس اصطلاحات رایج در فلسفه علم، دانش درجه دو شمرده می‌شود. نگاه روش‌شناسانه به هر علمی نقاط ضعف و قوت آن علم را آشکار می‌کند و به رشد و بالندگی آن کمک می‌کند. دانش فقه نیز از این قاعده مستثنا نیست و نگاه نقادانه به روش به کار رفته در بررسی مسائل آن می‌تواند سطح دانش فقه را ارتقا بخشد. روش به کار رفته در تحقیقات فقهی روش اجتهادی نامیده شده است. کاربست روش اجتهادی، با اینکه سابقه‌ای هزار و دویست ساله دارد، کمتر با نگاه درجه دوم ارزیابی شده است. تحقیق حاضر به روش تحلیل - توصیفی و با نگاه درجه دوم به ارزیابی روش استنباط فقهی پرداخته و آن را در سه بخش سامان داده است؛ در بخش نخست به دانش‌های مقدماتی استنباط اشاره شده؛ در بخش دوم به بحث درباره منابع استنباط پرداخته و در بخش سوم مراحل استنباط ذکر شده است.

**کلیدواژه‌ها:** روش‌شناسی، روش استنباط، روش اجتهادی، اجتهاد، استنباط فقهی.

بر اساس آیه اکمال دین و اتمام نعمت (مائده: ۳)، اسلام دینی کامل و جامع است و برای سعادت دنیا و آخرت بشر برنامه دارد. این برنامه‌ها در نقل اکبر و نقل اصغر به ودیعه نهاده شده است. حضور ثقل اصغر به عنوان مبینان شریعت، شرط اساسی دستیابی به حقیقت دین و اجرای آن در جامعه است؛ اما امروزه به دلیل بروز غیبت کبری، دسترسی به دین واقعی با دشواری مواجه شده است و چاره‌ای جز مراجعه به کتاب الهی و میراث مکتوب به‌جا مانده از پیامبر اسلام ﷺ و ائمه طاهرين ﷺ وجود ندارد. گستردگی معارف کتاب و سنت، دوری از عصر نزول قرآن و عصر صدور روایت، وجود اخبار جعلی در بین روایات، مطرح شدن موضوعات جدید، و مسائلی از این دست، باعث شده است که استخراج معارف صحیح از کتاب و سنت به فرایندی تخصصی تبدیل شود که آن را «استنباط» می‌گویند. زمخشری، از مفسرین طراز اول عامه و از صاحب‌نظران در علم لغت، در تفسیر این واژه قرآنی (نساء: ۸۳) می‌گوید: «بتبأی است که در ابتدای حفر چاه خارج می‌شود و استنباط نیز به معنای استخراج است؛ اما بعداً استعاره شده برای مفاهیم و تدابیری که انسان به کمک ذهنش در امور مشکل و مهم استخراج می‌کند» (زمخشری، ۱۴۰۷، ج ۱، ص ۵۴۱)؛ بنابراین، اطلاق واژه «استنباط» به تحقیقات مربوط به حوزه علوم نقلی اسلام، به نوعی منعکس کننده دشواری تحقیق و نظری بودن آن است.

برای استنباط، دست کم دو روش وجود دارد: یکی روش اخباری‌ها؛ و دیگری روش اصولی‌ها. روش اخباری‌ها امروزه تقریباً کنار گذاشته شده است و طرفداری ندارد. در این روش بر محوریت نصوص شرعی بسیار تأکید شده است و از استنباط حکم شرعی با تکیه بر قواعد اصولی، تا حد امکان پرهیز می‌گردد (رک: علی پور، ۱۳۸۶، ص ۲۰۰). اما روش اصولی‌ها که به «روش اجتهادی» معروف است، در استنباط احکام شرعی و حتی استنباط سایر معارف از منابع اسلامی، هنوز هم مورد استقبال فقها و عموم پژوهشگران است و به تعبیری، یکه‌تاز عرصه پژوهش در علوم نقلی اسلام است. محقق خراسانی در تعریف اجتهاد می‌گوید: «اجتهاد در لغت به معنای تحمل سختی، و در اصطلاح همان گونه که حاجبی و علامه گفته‌اند، به معنای بذل توان برای تحصیل ظن به حکم شرعی است. البته برخی دیگر در تعریف آن گفته‌اند: اجتهاد ملکه‌ای است که با آن توان استنباط حکم شرعی فرعی از ادله حاصل می‌شود» (آخوند خراسانی، ۱۴۰۹، ص ۴۶۳). البته این تعریف، همچون تعاریف بسیاری دیگر از فقها، ناظر به استنباط فقهی، و به تعبیری جامع افراد نیست. علت گرایش به این تعاریف محدود، کاربرد وسیع روش اجتهادی در استنباط فقهی است؛ علاوه بر آنکه، این تعاریف در کتاب اجتهاد و تقلید - که خود یک بحث فقهی است - مطرح شده است. شاید همین مناسبت، در محدود ساختن تعریف اجتهاد به مسائل فقهی بی‌تأثیر نبوده باشد. از این رو، برخی از محققین با یک نگاه عام، اجتهاد را چنین تعریف کرده‌اند:

اجتهاد دینی اصطلاحاً عبارت است از کوشش علمی بر اساس منابع معتبر به‌واسطه ابزار و عناصر لازم برای تفهیم، اکتشاف و استخراج مطلق آموزه‌های دین، به‌گونه‌ای که از اعتبار (حجیت یا صرفاً منجزیت و معذرت) برخوردار باشد (حسنی و همکاران، ۱۳۸۶، ص ۱۴).

ظاهراً این تعریف نیز عام است و مانع اغیار نیست؛ چرا که معارف دینی کشف شده از تحلیل‌های عقلی و فلسفی محض، مثل مباحث الهیات بالمعنی الاخص در فلسفه، اگرچه در زمره معارف دینی قرار می‌گیرند، اما فرایند دستیابی به آن را استنباط نمی‌گویند. به نظر می‌رسد واژه استنباط، اختصاص به معارف نقلی دارد و شامل معارف کشف شده با روش عقلی نمی‌شود. فقط استدلال فقهی مبتنی بر مستقالات عقلیه راه، به‌رغم استقلال کامل از معارف نقلی، از آن جهت که متکفل بیان حکم شرعی است، استطراداً زیرمجموعه استنباط تلقی می‌کند.

اگرچه کتب فقهی مملو از استنباط فقهی به روش اجتهادی است، اما روش استنباط با نگاه درجه دوم چندان مورد توجه قرار نگرفته است. برخی به خطا اصول فقه را روش‌شناسی استنباط فقهی یا روش‌شناسی اجتهاد معرفی می‌کنند؛ در حالی که اصول فقه، یا به تعبیر دقیق‌تر، اصول استنباط، تنها متصدی تبیین قواعد مورد نیاز استنباط است؛ اما روش استنباط و مراحل دستیابی به حکم شرعی با استفاده از منابع موجود را تبیین نمی‌کند.

## ۱. پیشینه تحقیق

در آثار مکتوب فقهی و اصولی، اثر قابل توجهی درباره آموزش روش استنباط فقهی به چشم نمی‌خورد. البته برخی از مباحث که به‌نوعی با روش‌شناسی مرتبط است، در مباحث فقهی مطرح شده؛ مثلاً شرایط اجتهاد - که بخشی از مباحث روش‌شناسی است - در کتاب اجتهاد و تقلید و همچنین در کتاب القضا (بحث شرایط قاضی) مطرح شده است؛ اما هرگز شباهتی به یک تحقیق روش‌شناسانه ندارد. تنها اثری که در این زمینه مشاهده شد، یک رساله از محقق ثانی و چند مقاله از محققین معاصر است که در ادامه به گزارش مختصری از محتوای آنها می‌پردازیم.

محقق ثانی (۱۴۰۹) در رساله‌ای با عنوان «طریق استنباط الاحکام» که در پاسخ به سؤال دو تن از شاگردانش درباره کیفیت استنباط حکم در مسائل مستحدثه نوشته شده است، با محور قرار دادن ادله اربعه راه ورود به هر یک را به اختصار توضیح می‌دهد و به هنگام تشریح روش، بارها از عبارت «سمعنا مشافهة» استفاده می‌کند؛ یعنی این روش در کتاب‌ها نگاهشته نشده و ما به صورت شفاهی از اساتید شنیده‌ایم. تحقیق یادشده، علاوه بر آنکه بسیار مختصر است، به لحاظ محتوایی نیز دچار اضطراب است و در موارد متعددی رشته کلام به سمت مباحث رایج علم اصول منحرف گردیده است.

سیدحمیدرضا حسنی و مهدی علی‌پور (۱۳۸۶) در مقاله «روش‌شناسی اجتهاد و اعتبارسنجی معرفتی آن» با مفروض داشتن امکان و ضرورت تولید علم دینی به روش اجتهادی، به تبیین و تحلیل چستی روش اجتهادی پرداخته‌اند. به اعتقاد ایشان، روش اجتهادی تنها روش کامیاب و موجه در تولید علوم انسانی اسلامی است. آنها کوشیده‌اند تا اجتهاد را از جهت روش‌شناختی، تحقیق و کاوش کنند و ارزش معرفت‌شناختی فرآورده‌های حاصل از روش اجتهادی را مورد سنجش قرار دهند.

مبلغی (۱۳۷۸) پیش‌نیازهای اجتهاد از نگاه امام خمینی علیه السلام را به بحث گذاشته است. وی در ابتدا این پیش‌نیازها را به سه دسته تقسیم می‌کند: ۱. پیش‌نیازهای شناخت مصادر و منابع حکم؛ ۲. پیش‌نیازهای شناخت چگونگی دستیابی به حکم از منابع؛ ۳. پیش‌نیازهای شناخت موضوع؛ سپس اعلام می‌دارد که قصد دارد فقط بخش نخست راه، آن هم با عنایت به آثار امام خمینی علیه السلام به بحث بگذارد.

## ۲. ساختار روش‌شناسی استنباط حکم فقهی

در یک نگاه کلی می‌توان ساختار روش‌شناسی استنباط فقهی را به سه بخش تقسیم کرد: بخش اول مربوط به مقدمات استنباط حکم شرعی است؛ بخش دوم مربوط به منابع آن، و بخش سوم شامل مراحل استنباط است. مقدمات استنباط، از سنخ علوم‌ماند و مستنبط باید آن را تحصیل کند؛ وگرنه امکان استنباط برایش فراهم نخواهد بود. بعد از تحصیل مقدمات، به سراغ منابع می‌رود و سپس بر اساس مراحل تعریف شده به استنباط می‌پردازد.

### ۱-۲. دانش‌های مقدماتی برای استنباط حکم شرعی

شهید ثانی در *شرح لمعه*، علم اصول، کلام، صرف، نحو، لغت و منطق را به‌عنوان مقدمات اجتهاد بر شمرده (شهید ثانی، ۱۴۱۰، ص ۶۲) و در رساله دیگری علم رجال، حدیث و تفسیر را نیز بدان‌ها افزوده است (همان، ۱۴۲۱، ص ۷۸۳). برخی نیز علم بدیع و معانی بیان را جزء مقدمات اجتهاد شمرده‌اند. به جز این، امور دیگری به‌عنوان مقدمه اجتهاد شمرده شده‌اند که چندان سختی با مقدمات پیش‌گفته ندارند؛ از جمله این امور می‌توان به تمرین استنباط (موسوی خمینی، ۱۴۱۰، ص ۹۹)، فحص از اجماع و به‌طور کلی فحص از کلامات فقها (همان)، به‌کارگیری فهم عرفی (همان، ص ۹۶) و تمییز عرف عام و خاص (وحید بهبهانی، ۱۴۱۵ق، ص ۳۳۶) اشاره نمود.

در کتب فقهی و اصولی رایج، هیچ‌گونه دسته‌بندی برای مقدمات و شروط استنباط ذکر نشده است؛ اما با دقت در ویژگی‌های هر یک از شروط و مقدمات مزبور می‌توان آنها را در سه دسته جای داد:

دسته اول: مقدماتی که از سنخ فنون علمی‌اند و پژوهشگر باید قواعد آن فنون را بیاموزد و بتواند در عمل به کار گیرد. اصول فقه، رجال، صرف، نحو، منطق، تفسیر، معانی بیان و بدیع، جزء این دسته‌اند. برای مثال، اگر کسی قواعد صرف و نحو را بداند، اما نتواند در مقام عمل با استفاده از آن قواعد یک عبارت را تجزیه و ترکیب کند، این شخص نمی‌تواند استنباط صحیحی از کتاب و سنت داشته باشد. همچنین اگر کسی به قواعد اصول استنباط واقف باشد، اما نتواند آنها را در مقام عمل به کار برد، نمی‌تواند استنباط کند. این دسته از مقدمات، مهارتی‌اند و با تمرین و ممارست تقویت می‌شوند. امام خمینی علیه السلام بعد از اینکه یکی از شروط اجتهاد را تمرین ارجاع فروع به اصول می‌کند، می‌گوید: «فان الاجتهاد من العلوم العملیه و للعمل فیه دخاله تامه کما لا یخفی» (موسوی خمینی، ۱۴۱۰، ص ۹۹). سراینکه شهید ثانی بعد از ذکر مقدمات اجتهاد، داشتن قوه اجتهاد را شرط استنباط می‌شمرد، ناظر به همین نکته



است (شهید ثانی، ۱۴۱۰، ص ۶۶) و به همین دلیل مرحوم آخوند خراسانی برخلاف مشهور اصولیین، اصول فقه را صنعت و فن می‌داند، نه علم (آخوند خراسانی، ۱۴۰۹، ص ۹).

دسته دوم: مقدماتی که صرفاً جنبه یادگیری دارند و جزء علوم مهارتی نیستند. کلام و درایه جزء این دسته‌اند. اگرچه کلام یک علم استدلالی و دارای جایگاه بلندی است، اما صرفاً بخشی از آن مبانی استنباط محسوب می‌شود. این مبانی جنبه عملی و مهارتی ندارند و صرفاً دانستی‌اند. البته اینکه این مبانی حتماً باید توسط خود مستنبط با استدلال ثابت شوند یا تقلید در آن کفایت می‌کند، در جای خود بحث می‌شود. در درایه نیز، اگرچه روایات و احادیث به اقسامی چون صحیح، موثق، حسن، ضعیف، مرسل، مسند، منقطع، مرفوعه و... دسته‌بندی می‌شوند، اما همگی در حد تعریف رها شده، تعیین اینکه کدام حدیث صحیح و کدام ضعیف است، به علم رجال سپرده می‌شود. از همین رو، علم رجال جزء علوم مهارتی شمرده شده است.

دسته سوم: شروطی که حین استنباط، لازم است مورد توجه قرار گیرند تا استنباط، سلیم از خطا باشد. از جمله مثال‌های این دسته می‌توان به لغت، تمرین استنباط، فحص از اجماع و به‌صورت کلی، فحص از کلامات فقهی، به‌کارگیری فهم عرفی، تمییز بین عرف عام و خاص، و لحاظ نکات آسیب‌شناسی استنباط اشاره نمود. این دسته را نمی‌توان از مقدمات استنباط برشمرد؛ اگرچه استنباط بدان متوقف است. بهتر آن است که در مقام بحث از روش تحقیق مطرح شوند؛ چه آنکه اقتضای تحقیق روشمند و اصولی، رعایت نکات یادشده است. در این مجال، به توضیح مختصر مقدمات دسته اول و دوم می‌پردازیم.

## ۱-۱-۲. علم اصول

از جمله دانش‌های مقدماتی برای استنباط حکم شرعی، علم اصول است. در یک تقسیم‌بندی کلی، محتوای علم اصول به مباحث الفاظ و مباحث حجت و اصول عملیه تقسیم می‌شود. در بخش نخست، بیشتر قواعد فهم متن، یا به عبارت دقیق‌تر، قواعد فهم سخن اعم از گفتاری و نوشتاری به بحث گذاشته می‌شود. در مباحث حجت، تعیین ادله قابل استناد در فرایند استنباط و مشخص کردن شرایط آنها دنبال می‌شود. اصول عملیه نیز زیرمجموعه مباحث حجت، محسوب می‌شود؛ با این تفاوت که در مباحث حجت، ما به دنبال ادله‌ای برای کشف واقع هستیم؛ اما در اصول عملیه به دنبال رفع تحیر از مکلف در مقام عمل هستیم؛ بدون آنکه نظری به کشف واقع داشته باشیم. بخشی از دانش اصول نیز به تعارض ادله اختصاص دارد و در آن، مباحث تعادل و تراجیح مطرح می‌شود. لازم به ذکر است، اخباری‌ها نیز اگرچه مخالف روش اصولی‌هایند، با این حال، در مقام استنباط از این قواعد برای فهم کلام شارع استفاده می‌کنند. بنابراین انکار آنها بیشتر ناظر بر محوریت دانش اصول در فرایند استنباط است. آنها معتقدند که محور استنباط، آیات و روایات است و نمی‌توان از طریق تحلیل اصولی، مسائل احکام شرعی را استنباط کرد.

## ۲-۱-۲. رجال

علم رجال از پیش‌نیازهای استنباط است که به جرح و تعدیل روایان احادیث می‌پردازد و به مناسبت، از دین و مذهب، آثار علمی، زمان حیات و معاصرت آنها با معصوم نیز بحث می‌کند. از آنجا که یکی از منابع عمده در استنباط احکام، احادیث نبوی و روایات ائمه معصومان علیهم‌السلام است و این احادیث و روایات توسط واسطه‌هایی به ما رسیده‌اند و از سوی دیگر، روایات مجعول قابل توجهی در بین روایات مأثوره گنجانده شده، لذا بسیار مهم است که این وسایط شناسایی شوند تا بدین وسیله در حد امکان، از ورود روایات مجعول به فرایند استنباط جلوگیری شود. درباره اعتبارسنجی روایات، سه دیدگاه وجود دارد:

دیدگاه اول: همه روایات یا دست کم روایات کتب اربعه، مقطوع‌الصدور است. این دیدگاه مورد پذیرش اخباری‌هاست، اما در بین اصولیین جایگاهی ندارد (موسوی خمینی، ۱۴۱۰، ص ۹۸).  
دیدگاه دوم: روایاتی که روایتش موثق‌اند و روایات ضعیفی که مشهور بدان عمل کرده‌اند، معتبرند. اکثر اصولیین این دیدگاه را پذیرفته‌اند؛

دیدگاه سوم: فقط روایاتی که روایتش موثق‌اند، اعتبار دارند و شهرت فتوایی نمی‌تواند جابر ضعف سند باشد. محقق خوبی این دیدگاه را پذیرفته است (خویی، ۱۴۱۸، ص ۲۶).

طبق دیدگاه دوم و سوم، علم رجال از علوم مقدماتی استنباط است. در دیدگاه دوم، بعد از آنکه قرائتی بر موثوق‌الصدور بودن روایت یافت نشد - مثل اینکه عمل مشهور بدان احراز نشد - روایت به لحاظ سند و روایان حدیث بررسی می‌شود تا اگر روایتش ثقه بودند، در مسیر استنباط مورد استفاده قرار گیرد.  
طبق دیدگاه سوم نیز تمامی روایات، چه مشهور به آن عمل کرده و چه از آن اعراض نموده باشند، نیاز به بررسی سندی دارد؛ از این‌رو، احتیاج به علم رجال شدیدتر است.

در اینکه مستنبط باید در مبانی رجال صاحب‌نظر باشد یا می‌تواند مقلد باشد، اندکی ابهام وجود دارد. امام خمینی علیه‌السلام در این باره می‌گوید: «و منها علم الرجال بمقدار یحتاج إليه فی تشخیص الروایات و لو بالمراجعة إلى الكتب المعدة له حال الاستنباط» (موسوی خمینی، ۱۴۱۰، ص ۹۸) ظاهر این عبارت، کفایت تقلید در مباحث رجالی است. واقعیت این است که اگر بخواهیم به شهادت رجالین متقدم، مثل نجاشی و شیخ تکیه کنیم، چاره‌ای جز تقلید نیست؛ اما اگر مبانی تجمیع قرائن در اثبات وثاقت را بپذیریم، تجمیع قرائن از نگاه مستنبط معتبر است و او نمی‌تواند به تجمیع قرائن دیگری بسنده کند. این مسئله در مورد اصحاب اجماع، رجال تفسیر قمی و کامل الزیارات، توثیق عام مفید، و شهادت کلینی و ترضی صدوق نیز جاری است. بنابراین بعید نیست اجتهاد در رجال، از شرایط استنباط باشد.

## ۲-۱-۳. ادبیات عرب

با توجه به آنکه اصلی‌ترین منابع استنباط، یعنی کتاب و سنت به زبان عربی صادر شده‌اند و همچنین کتب فقهی

که نوعاً منبع اجماع منقول و محصل هستند، به زبان عربی نگاشته شده‌اند، از این رو، بسیاری از فقها از لزوم آشنایی با زبان عربی به‌عنوان شرطی برای استنباط حکم شرعی سخن به میان آورده‌اند. امام خمینی رحمته الله علیه می‌گوید:

«العلم بفنون العلوم العربية بمقدار يحتاج إليه في فهم الكتاب و السنة، فكثيرا ما يقع المحصل في خلاف الواقع لأجل القصور في فهم اللغة و خصوصيات كلام العرب لدى المحاورات، فلا بد له من التدبر في محاورات أهل اللسان و تحصيل علم اللغة و سائر العلوم العربية بالمقدار المحتاج إليه» (همان، ص ۹۶).

این شرط حتی برای عرب زبان‌ها نیز لازم شمرده شده است. محقق خویی در این باره می‌گوید: «لا مناص من معرفة اللغة العربية في استنباطها منهما حتى إذا كان المستنبط عربی اللسان لأن العربی لا يحيط بجميع اللغة العربية و إنما يعرف شطرا منها فلا بد في معرفة البقية من مراجعة اللغة» (خویی، ۱۴۱۸ ق، ص ۲۴) برخی علم معانی و بیان و حتی علم بدیع را از مقدمات اجتهاد شمرده‌اند؛ اما دقیقاً مشخص نکرده‌اند چه حدی از آنها مقدمه استنباط است. مرحوم وحید در این باره می‌گوید:

«و اعلم أيضا أن علم المعانی و البیان و البديع، و الحساب، و الهيئة، و الهندسة و الطب من مکملات الاجتهاد... ربما يحصل العلم من جهة الفصاحة و البلاغة بكون الكلام عن الإمام عليه السلام، فمن هذه الجهة ربما يكون لهما مدخلية في الاشتراط، بل البديع أيضا» (وحید بهبهانی، ۱۴۱۵، ص ۳۴۱).

اگر چه برخی از لزوم اجتهاد در ادبیات عرب سخن به میان آورده‌اند، اما مشهور اصولیین چنین دیدگاهی ندارند (مبلغی، ۱۳۷۸، ص ۱۴۳). البته این سؤال جای بررسی دارد که بین ادبیات عرب و رجال چه تفاوتی است که مشهور اجتهاد در ادبیات عرب را لازم نمی‌دانند، اما در مبانی رجال لازم می‌دانند.

#### ۴-۱-۲. منطق

برخی از عالمان شیعه، نظیر اخباری‌ها و محقق خویی، و از اهل سنت *ابن‌صلاح*، *نوی* و *ابن تیمیه*، دانستن منطق را شرط استنباط نمی‌دانند (مبلغی، ۱۳۷۸، ص ۱۳۲). محقق خویی در این باره می‌گوید:

«و أما علم المنطق فلا توقف للاجتهاد عليه أصلا، لأن المهم في المنطق انما هو بیان ماله دخالة في الاستنتاج ... مع أن الشروط التي لها دخل في الاستنتاج مما يعرفه كل عاقل حتى الصبيان، ... و الذي يوقفك على هذا ملاحظة أحوال الرواة و أصحاب الأئمة عليهم أفضل الصلاة لأنهم كانوا يستنبطون الأحكام الشرعية من الكتاب و السنة من غير أن يتعلموا علم المنطق و يطلعوا على مصطلحاته الحديثة» (خویی، ۱۴۱۸، ص ۲۵).

در مقابل، عده‌ای دیگر از عالمان شیعه، همچون علامه شهید ثانی و *فاضل هندی*، بر لزوم آگاهی از منطق و قواعد آن اصرار می‌ورزند (حلی، ۱۴۰۴، ص ۲۴۳؛ شهید ثانی، ۱۴۲۱، ج ۲، ص ۷۸۴؛ *فاضل هندی*، ۱۴۱۶، ج ۱۰، ص ۲۵). به نظر می‌رسد بین این دو دیدگاه، نزاع صغروی برقرار است، نه نزاع کبروی؛ به عبارت دیگر، این دو گروه در

اصل لزوم آگاهی از قواعد منطق اختلافی ندارند؛ بلکه اختلاف دربارهٔ تعلم و یادگیری آن است. دستهٔ اول معتقد است که این قواعد ارتکازی است و نیاز به یادگیری ندارد. عبارت «أن الشروط التي لها دخل في الاستنتاج مما يعرفه كل عاقل حتى الصبيان» که از محقق خوبی نقل شد، گواه این ادعاست. در مقابل، قائلین به اشتراط نیز به اقل قواعد مورد نیاز اکتفاء کرده‌اند. امام خمینی ره در این باره می‌گوید:

«و منها تعلم المنطق بمقدار تشخيص الأقيسة و ترتيب الحدود و تنظيم الأشكال من الاقترايات و غيرها و تمييز عقيمها من غيرها. و المباحث الرائجة منه في نوع المحاورات لثلا يقع في الخطاء لأجل إهمال بعض قواعده، و اما تفاصيل قواعده و دقائقه الغير الرائجة في لسان أهل المحاوره فليست لازمة لا يحتاج إليها في الاستنباط (موسوی خمینی، ۱۴۱۰، ص ۹۷).

کلام علامه، شهید ثانی و فاضل هندی دربارهٔ اشتراط آگاهی از منطق نیز قابل حمل بر همین دیدگاه است.

#### ۵-۱-۲. سایر مقدمات

به جز موارد یاد شده، مقدمات دیگری نیز برای اجتهاد بیان شده است که برخی شروط علمی‌اند و برخی دیگر مربوط به عمل و به نوعی روش تحقیق‌اند، نه مقدمات اجتهاد. شهید ثانی به صورت کلی دانش تفسیر را یکی از شروط اجتهاد و استنباط ذکر می‌کند. شاید بتوان این کلی‌گویی را با کلامی از امام خمینی ره روشن نمود؛ آنجا که از «شناخت کتاب و سنت» به عنوان شرطی از شروط اجتهاد نام می‌برد و می‌گوید:

«منها و هو الأهم إلأزم معرفة الكتاب و السنة مما يحتاج إليه في الاستنباط و لو بالرجوع إليهما حال الاستنباط و الفحص عن معانيهما لغة و عرفاً و عن معارضتهما و القرائن الصارفة بقدر الإمكان و الوسع و عدم القصور فيه، و الرجوع إلى شأن نزول الآيات و كيفية استدلال الأئمة عليهم السلام بها» (همان، ص ۹۸).

بنابراین، فقط آن بخش از دانش تفسیر مقدمهٔ اجتهاد است که با استنباط در ارتباط بوده و در اصطلاح

مفسرین، آیات الاحکام نامیده می‌شود. دربارهٔ این مسئله در بحث منابع استنباط بیشتر بحث خواهیم کرد.

وحید بهبهانی علم کلام را هم از مقدمات استنباط شمرده (وحید بهبهانی، ۱۴۱۵، ص ۳۳۶)؛ در مقابل، شهید ثانی در برخی آثارش از عدم توقف استنباط بر علم کلام سخن به میان آورده است (شهید ثانی، ۱۴۲۱، ص ۷۸۴). دقت در عبارات ایشان نشان می‌دهد منظور وحید صرفاً مسائلی از کلام است که جزء مبانی استنباط محسوب می‌شود و منظور شهید ثانی گویا فلسفه است. توضیح آنکه مرحوم وحید می‌گوید: «من الشرائط الكلام، لتوقفه على معرفة أصول الدين، و أن الحكيم لا يفعل القبيح، و لا يكلف ما لا يطاق، و أمثال ذلك بالدليل، و إلا لكان مقلداً» (وحید بهبهانی، ۱۴۱۵، ص ۳۳۶). عبارت شهید در تشرح معه نیز به طور شفاف روشن می‌کند که منظور وی از کلام در کتاب رسائل، مباحث فلسفی است (شهید ثانی، ۱۴۱۰، ص ۶۲).

علم درایه نیز از مقدمات استنباط شمرده شده است. در درایه، روایات را به اعتبارهای گوناگون تقسیم می‌کنند؛ مثلاً از حیث وثاقت و عدالت روای، به صحیح، حسن، موثق و ضعیف، و به لحاظ کامل بودن سلسله روایت تا معصوم، به مسند، مرسل، منقطع، مرفوع، موقوف و غیره تقسیم می‌کنند. البته مهم تشخیص روایت ضعیف و جداسازی آن از بقیه است؛ همچنین کشف اینکه روایت مسند است یا واسطه‌ای از آن افتاده و مثلاً مرسل است. این دو مطلب هم از علم رجال به دست می‌آید؛ چرا که در علم رجال، نه تنها به مسئله جرح و تعدیل روایت پرداخته شده، بلکه طبقات روایت نیز بیان گردیده است. به عبارت دیگر، در درایه گفته می‌شود حدیث صحیح چه حدیثی است یا حدیث منقطع به چه حدیثی گفته می‌شود؛ اما اینکه کدام حدیث صحیح است یا ضعیف و کدام مسند است و کدام مرسل، در علم رجال تعیین می‌شود. از همین رو، شهید ثانی درایه را صرفاً مشتمل بر اصطلاحات توقیفی می‌داند، نه مباحث علمی (شهید ثانی، ۱۴۱۰، ج ۳، ص ۶۴). بنابراین، توقف استنباط بر علم درایه چندان روشن نیست.

## ۲-۲. منابع استنباط حکم شرعی

مشهور فقهای شیعه و سنی، ادلهٔ اربعه، یعنی کتاب و سنت و عقل و اجماع را به عنوان منابع استنباط معرفی می‌کنند؛ اما شهید ثانی به کتاب و سنت و عقل اکتفا کرده است (همان، ۱۴۲۱، ج ۲، ص ۷۸۱) و در مقابل، به محقق حلی نسبت داده شده که ایشان استصحاب را منبع پنجم استنباط شمرده است (جمعی از پژوهشگران، ۱۴۲۳، ج ۱، ص ۵۶). برخی از معاصرین، اصول عملیه و قواعد فقهی را به منابع استنباط افزوده‌اند (مکارم شیرازی، ۱۴۲۷، ص ۱۵۹). برخی از اهل سنت قیاس، استحسان، سد ذرایع و مصالح مرسله را به این مجموعه اضافه کرده‌اند. این اختلاف دیدگاه‌ها گاهی از اختلاف مبانی ناشی می‌شود؛ مثلاً حذف اجماع از منابع - که شهید ثانی مطرح کرده - مبتنی بر دیدگاه امامیه دربارهٔ اجماع است که آن را زیرمجموعهٔ سنت می‌داند و آنها که اجماع را مستقلاً ذکر کرده‌اند، به دلیل تحفظ در روایت مشهور بوده است (انصاری، ۱۴۲۸، ج ۱، ص ۱۸۸)؛ همچنین نیارودن استصحاب یا اصول عملیه در شمار ادله بدان جهت است که نتایج حاصل از این اصول، حکم شرعی نیست؛ بلکه تعیین وظیفهٔ مکلف در مقام عمل است. در هر صورت، به دلیل اینکه ادلهٔ اربعه به منابع استنباط مشهور شده‌اند، در این مجال به توضیح مختصری دربارهٔ آنها می‌پردازیم.

### ۱-۲-۲. کتاب

قرآن به لحاظ رتبه و جایگاه، اولین منبع استنباط احکام شرعی است. عموماً و اطلاقات قرآنی، نظیر آیهٔ «ونزلنا علیک الکتب تبییناً لكل شیء و هدی و رحمة و بشری للمسلمین» (بر تو کتابی نازل کرده‌ایم که بیان‌کنندهٔ هر چیز و مایهٔ هدایت و رحمت و بشارت برای مسلمانان است. (نحل: ۸۹)) حاکی از این ویژگی است. همچنین طبق روایات مستفیضه، ائمه علیهم‌السلام اصحاب خود را برای استدلال، به قرآن ارجاع می‌دادند (رک: کلینی، ۱۴۰۷، ج ۳، ص ۳۳، ح ۴؛

برقی، ۱۳۷۱، ج ۱، باب ۳۶، ص ۲۷۰، ح ۳۶۰). بدیهی است که همین ارجاع، فرع بر پذیرش قرآن به عنوان منبع استنباط احکام است. البته عده‌ای از اخباریین ظواهر قرآن را حجت نمی‌دانند و معتقدند به اینکه «انما يعرف القرآن من خوطب به»؛ یعنی قرآن را کسی می‌فهمد که مخاطب آن واقع شده است. این عبارت - که شعار اخباریین واقع شده - قسمتی از یک روایت است که در آن امام صادق علیه السلام *قَتَادَةَ بْنِ دَعَامَةَ* را به دلیل تفسیر به رأی قرآن سرزنش می‌کند و در نهایت این جمله را به وی می‌فرماید (کلینی، ۱۴۰۷، ج ۸، ص ۳۱۲، ح ۴۸۵). اصولی‌ها در بحث حجیت کتاب، به تفصیل پاسخ اخباری‌ها را داده‌اند (انصاری، ۱۴۲۸، ج ۱، ص ۱۳۹).

### ۲-۲-۲. سنت

حجیت سنت فی‌الجمله از ضروریات دین است و هم شیعه و هم سنی آن را قبول دارند؛ اما در تعیین دایره آن اختلاف نظر وجود دارد. حجیت سنت به معنای قول، فعل و تقریر پیامبر اسلام صلی الله علیه و آله و سلم مورد قبول فریقین است. علاوه بر آن، امامیه قول و فعل و تقریر ائمه معصومین علیهم السلام را هم مانند قول و فعل و تقریر پیامبر صلی الله علیه و آله و سلم بخشی از سنت می‌شمارند؛ نه حاکی از سنت (رک: مظفر، ۱۳۷۵ش، ج ۲، ص ۶۱). در مقابل، برخی از عامه، مانند *شاطبی*، قول و فعل و تقریر صحابه پیامبر را هم جزء سنت شمرده است (رک: جناتی، ۱۳۶۷، ص ۶).

به هر حال، آنچه از سنت در دسترس ما قرار دارد، به‌طور عمده اخباری است که از پیامبر اسلام صلی الله علیه و آله و سلم و ائمه نقل شده است. در بین این اخبار نیز خبر متواتر یا محفوظ به قرائن که علم‌آور باشد، اندک است؛ بنابراین، بخش عمده‌ای از سنت با خبر واحد نقل شده است و از این رو، اصولیین برای اثبات حجیت خبر واحد بسیار تلاش کرده‌اند.

### ۲-۲-۳. اجماع

اجماع در اصطلاح اصولی به معنای اتفاق نظر فقها بر یک حکم شرعی است. اهل سنت بر اساس مبانی فقهی خود، اجماع را یک دلیل مستقل فقهی تلقی می‌کنند؛ اما از نگاه امامیه، اجماع بدان جهت حجت است که کاشف از قول، فعل یا تقریر معصوم می‌باشد. بنابراین، اجماع دلیل مستقلی نیست و زیرمجموعه سنت محسوب می‌شود. علت ذکر آن در عرض کتاب و سنت، تبعیت از روش مرسوم بین اهل سنت در مباحث اصولی است. شیخ *انصاری* در این باره می‌گوید:

«فَالنَّكْتَةُ فِي التَّعْبِيرِ عَنِ الدَّلِيلِ بِالْإِجْمَاعِ - مَعَ تَوَقُّفِهِ عَلَى مَلاحِظَةِ انضمام مذهب الإمام عليه السلام الذي هو المدلول إلى الكاشف عنه، و تسمية المجموع دليلاً - هو التحفظ على ما جرت عليه سيرة أهل الفن، من إرجاع كل دليل إلى أحد الأدلة المعروفة بين الفریقین، أعنى الكتاب و السنة و الإجماع و العقل» (انصاری، ۱۴۲۸، ص ۱۸۸).

### ۲-۲-۴. عقل

ارتباط بین عقل و استنباط، صورت‌های متعددی دارد. کاربرد نخست عقل، در اثبات حجیت کتاب و سنت است. استنباط از کتاب و سنت، متوقف بر حجیت آنهاست و اثبات حجیت آنها متوقف بر اثبات توحید، نبوت، امامت،

و عصمت انبیا و ائمه است که همگی در نهایت به دلیل عقلی ختم می‌شوند. در این کاربرد، عقل نظری کاشف از حقیقت بوده و ما حاصل آن اثبات حجیت و حقانیت کتاب و سنت است.

کاربرد دیگر عقل، اثبات لزوم اطاعت از خدا و در طول آن، اطاعت از پیامبر و ائمه علیهم‌السلام است که عقل عملی با استناد به «حق الطاعة» (سبحانی، ۱۴۱۲، ج ۲، ص ۷۹) و «اصالة الحضرة» (ملکی اصفهانی، ۱۳۷۹، ص ۱۰۰) به آن حکم می‌کند.

کاربرد سوم عقل، کنترل فرایند استنباط به لحاظ انطباق با قواعد منطق است. استفاده صحیح از اشکال چهارگانه قیاس و کنترل مواد قیاس، از وظایف عقل است. عقل در این کاربرد، نقش ابزاری دارد و به‌نوعی پشتوانه استنباط است، نه منبع استنباط.

عقل در کاربرد چهارم نقش منبع استنباط دارد و هم‌عرض کتاب و سنت و اجماع محسوب می‌شود که بدین لحاظ دست‌مایه اختلاف اخباریین و اصولیین شده است. اصولیین معتقدند: اگر عقل عملی به‌صورت قطعی حکمی صادر کرد، حتماً شرع نیز بدان حکم می‌کند. از این مسئله به ملازمات عقلیه تعبیر می‌کنند و جمله معروف «کلما حکم به العقل حکم به الشرع» بدان اشاره دارد. این نوع کاربرد عقل در استنباط، دو گونه است: گاهی مقدمات استنباط یا به عبارتی مواد استدلال، همگی قضایای عقلی‌اند و نتیجه یک حکم شرعی است و به آن مستقلات عقلی می‌گویند. به این مثال توجه کنید: «عقل حکم می‌کند رد امانت بما هو هو، حسن و نیکو است»؛ «هر آنچه که عقل بدان حکم می‌کند، شرع نیز بدان حکم می‌کند»؛ نتیجه آنکه «شرع حکم می‌کند رد ودیعه، حسن و نیکو (واجب) است». گاهی نیز در صغری از یک حکم شرعی کمک گرفته می‌شود؛ اما کبری همچنان یک حکم عقلی است؛ که به آن غیرمستقلات عقلیه گفته می‌شود؛ مانند این مثال: «اگر اتیان یک واجب شرعی متوقف بر مقدمه باشد، عقل به لزوم اتیان آن مقدمه حکم می‌کند (وجوب عقلی)»؛ «هر آنچه که عقل به لزوم اتیان آن حکم کند شرع نیز به لزوم اتیان آن حکم می‌کند»؛ در نتیجه، «شرع به لزوم اتیان مقدمه حکم می‌کند (وجوب شرعی)». در این مثال، وجوب شرعی مقدمه، منوط به وجوب شرعی ذی‌المقدمه است.

مستقلات عقلیه منحصر در حسن و قبح عقلی است (مظفر، ۱۳۷۵، ج ۱، ص ۲۱۳). غیرمستقلات عقلیه نیز مصادیقی چون مقدمه واجب، اجزا، اجتماع امر و نهی، دلالت نهی بر فساد و مسئله ضد دارد.

لازم به ذکر است که کاربرد عقل در استنباط فقهی به این موارد ختم نمی‌شود و مواردی چون برائت و احتیاط عقلی و تخییر - که از جمله اصول عملیه‌اند - نیز حکم عقل هستند. همچنین بنا بر انسداد باب علم در معظم احکام، هم بر مبنای کشف و هم بر مبنای حکومت، آنچه که بر حجیت مطلق ظنون دلالت می‌کند، عقل است.

نکته دیگر اینکه پذیرش یا رد قیاس فقهی، ربطی به پذیرش یا رد عقل به‌عنوان منبع چهارم ندارد. قیاس فقهی که همان تمثیل منطقی است، به لحاظ شکلی اطمینان‌آور نیست و در نهایت ظن‌آور است که در شریعت به‌شدت مورد رد

واقع شده است. ممنوعیت استفاده از استحسان و سد ذرایع و مصالح مرسله نیز به لحاظ مواد قیاس است. عقل ابزاری استدلال به آنها را نهایتاً مفید ظن می‌داند و بی‌اعتباری ظن در استنباط احکام، به دلیل عقلی یا شرعی ثابت است.

### ۳-۲. مراحل استنباط حکم شرعی

با اینکه علم فقه به لحاظ کمی و کیفی از رشد مطلوبی برخوردار بوده، برخی از مباحث روش‌شناختی در آن چندان مورد توجه واقع نشده است. نوعاً اصول فقه را روش‌شناسی استنباط تلقی می‌کنند؛ در حالی که چنین نیست. نگاه به اصول فقه در سطح آموزشی، در حد آشنایی با قواعد استنباط، و در سطح اجتهاد، اتخاذ مبانی پیش از ورود به استنباط است. به عبارت دیگر، فقیه پیش از آنکه به استنباط بپردازد، باید مبانی اصولی خود را اتخاذ کند؛ برای مثال، فقیه باید تعیین کند که قائل به انفتاح باب علم است یا انسداد آن. هر یک از این دو مبنا لوازمی دارد که در دایره منابع استنباط تأثیرگذار است. اتخاذ مبانی رجالی پیش از استنباط نیز درست به همین دلیل جزء مقدمات اجتهاد شمرده شده است. از همین رو، اصول فقه را می‌توان بخشی از روش‌شناسی فقه تلقی کرد؛ نه همه آن.

همچنین روش تحقیق در فقه نیز در یک چهارچوب مدون و مستقل به متعلمان آموزش داده نمی‌شود و آنها مجبورند در خلال مباحث فقهی که توسط استاد ارائه می‌شود، به صورت غیر مستقیم به روش ورود و خروج استاد به مباحث توجه کرده، از آن روش تقلید کنند. البته شیوه اساتید در استنباط احکام از منابع، متفاوت است: برخی استدلال را با کتاب و سنت آغاز می‌کنند و برخی با اجماع؛ برخی به اقوال عامه نیز می‌پردازند و برخی به آن توجه نمی‌کنند؛ برخی بیشتر به تحلیل مسائل در قالب مباحث اصولی علاقه دارند و برخی به روایات بیشتر بها می‌دهند. در آثار مکتوب نیز در زمینه روش تحقیق در فقه، آثار چندانی به چشم نمی‌خورد. تنها اثری که در این زمینه مشاهده شد، رساله‌ای از محقق ثانی است با عنوان *طریق استنباط الاحکام* که در پاسخ به سؤال دو تن از شاگردانش درباره کیفیت استنباط حکم در مسائل مستحدثه نوشته شده است. وی در مورد روش پیشنهادی خود، مرتب از واژه «مشافهه» استفاده می‌کند؛ یعنی این روش در کتاب‌ها نگاشته نشده و ما به صورت شفاهی از اساتید شنیده‌ایم. وی با محور قرار دادن کتب اربعه، راه ورود به هر یک را به اختصار توضیح می‌دهد. البته گاهی سررشته بحث به همان مباحث اصولی منحرف می‌شود و از روش تحقیق جدا می‌گردد (محقق ثانی، ۱۴۰۹، ج ۳، ص ۴۰).  
در ادامه، مراحل استنباط حکم شرعی (روش تحقیق در علم فقه) را به اجمال بررسی می‌کنیم.

#### ۱-۳-۲. طرح مسئله و موضوع شناسی

نخستین گام در فرایند تحقیق، طرح مسئله است. طرح مسئله، حتی در روش استنباط «عنوان محور» نیز گام نخست است؛ یعنی فقیه در هر باب فقهی، مسائل را یک به یک مطرح و حکم فقهی آن را استنباط می‌کند. در فرایند استنباط، فقیه به دنبال کشف حکم شرعی یک موضوع است. بنابراین، در مرحله طرح مسئله جنبه‌ای از



یک موضوع مطرح می‌شود تا حکم شرعی آن مشخص گردد. در این مرحله، توجه به موضوع‌شناسی و تفکیک مسائل تطبیقی از مسائل اجتهادی، بسیار مهم است. درست است که تعیین موضوع از وظایف مجتهد نیست، اما شناخت موضوع فرق می‌کند و لازم است هنگام استنباط، موضوعی که قرار است حکمش استنباط شود، به دقت بررسی گردد. موضوعی که فقیه می‌خواهد حکم آن را استنباط کند، گاهی خود یک موضوع شرعی است؛ مانند نماز، روزه، خمس و امثال آن؛ گاهی نیز یک موضوع عرفی است؛ مثل خمر، غنا، نفقه، نکاح و امثال آن. در صورت نخست، خود فقیه باید ماهیت موضوع را تعیین کند؛ چون شارع مخترع آن بوده و بهترین متخصص برای کشف مراد شارع، فقیه است.

در موضوعات عرفی، فقیه متصدی تعیین و تبیین موضوع نیست؛ یعنی فقیه فقط حکم را برای موضوع به صورت قضیه حقیقیه بیان می‌کند و تطبیق قضیه حقیقیه به مصداق خارجی به عهده مکلف است؛ اما در مواردی شناخت موضوع در صدور فتوا بسیار اثرگذار است. برای مثال، در بحث «مناسبات حکم و موضوع»، شناخت موضوع می‌تواند تعیین‌کننده حکم باشد. در آیه «حُرِّمَتْ عَلَيْكُمْ أُمَّهَاتُكُمْ» (النساء: ۲۳) تصریح نشده است که آنچه حرام شده، گفت و گوی با مادران است یا نگاه کردن به آنها یا ازدواج با آنها؛ اما مناسبات حکم و موضوع اقتضا می‌کند که منظور ازدواج باشد (صنقور، ۱۴۲۸، ج ۲، ص ۵۳۰). در موارد الغای خصوصیت و تنقیح مناط - که حکم به سایر موضوعات تعمیم می‌یابد - نیز چنین است؛ یعنی فقیه با بررسی موضوع کشف می‌کند که این موضوع به مناط و ملاکی محکوم به فلان حکم شده است و لذا می‌توان آن مناط را ملاک تعمیم حکم قرار داد (صدر، ۱۴۱۸ ق، ج ۱، ص ۲۵۷). در این موارد، فقیه باید شناخت دقیقی از موضوع داشته باشد تا بتواند الغای خصوصیت یا تنقیح مناط کند. در بحث حرمت ربای معاملی نیز چنین مسئله‌ای مطرح است. برخی معتقدند که ربای معاملی، در قالب بیع حرام است؛ اما در قالب مصالحه و سایر معاملات اشکال ندارد (سبزواری، ۱۴۱۳، ج ۱۷، ص ۳۰۰). این مسئله می‌تواند ناشی از عدم احاطه کافی بر موضوع و مفاسد ناشی از ربای معاملی باشد؛ همچنان که مشهور، حیل ربا را به‌عنوان راهی مشروع برای تخلص از ربا پذیرفته‌اند، اما امام خمینی با استناد به دیدگاه اقتصاددانان و اشاره به مفاسد اقتصادی ربا، و به عبارتی با تکیه بر موضوع‌شناسی قوی‌تر، نظر مشهور را رد می‌کند (موسوی خمینی، بی تا، ص ۵۴۰).

بدون تردید، فهم صحیح موضوع می‌تواند در کاهش اختلاف دیدگاه فقهی نقش مؤثری داشته باشد. برخی از اختلاف دیدگاه‌های فقهی در بین فقها، ناشی از همین مسئله است. شهید مطهری در قالب مثال، به نجاست الکل صنعتی اشاره می‌کند و با ظرافت تمام، اهمیت موضوع‌شناسی در فقه را گوشزد می‌نماید. وی می‌گوید:

حکم اسلام این است که خوردن هر مایع مست‌کننده‌ای حرام است و اکثر معتقدند که نجس هم هست. حال، فلان مجتهد فتوا می‌دهد که هر مایع مست‌کننده‌ای خوردنش حرام است و نجس هم هست. آیا الکل صنعتی، مایع قابل شرب و مست‌کننده هست یا نیست؟ تشخیص این با فقیه نیست؛ با دیگران است. اینجا اگر می‌بینید فتواها مختلف است، در واقع مختلف نیست. مجتهدی که گزارش‌های رسیده به او این است که الکل صنعتی با الکل غیرصنعتی هیچ فرق نمی‌کند،

خصوصیاتش همان است، عین هم‌اند، گفته: نجس و حرام است. آن دیگری که به او گزارش رسیده که این یک چیز دیگر و موضوع دیگری است، قابل شرب و مست‌کننده نیست، چیز دیگری گفته. به هر حال، اینها به مجتهد مربوط نیست؛ وظیفه متخصصین است. در هر صورت، اگر نقصی باشد، نقص در کار اسلام نیست؛ در کار مجتهدین است؛ و الا کار بسیار ساده‌ای است: عده‌ای باشند که [مجتهدین در این گونه موارد] از آن عده تحقیق کنند (مطهری، بی تا، ج ۲۱، ص ۳۲۰ و ۳۲۱).

مثال گویای دیگر در این مجال، ذبح با چاقوی استیل است؛ در بحث شرایط ذبح حیوان، برخی از فقها قائل به لزوم ذبح حیوان با آهن‌اند. در بین این گروه، صحت ذبح با چاقوی استیل محل اختلاف است: برخی استیل را نوعی آهن مرغوب دانسته و حکم به صحت ذبح با استیل نموده‌اند (فاضل لنگرانی، ۱۴۲۶ ق، ص ۴۷۰)؛ برخی دیگر با استناد به شهادت اهل خبره، استیل را آهن نمی‌دانند و به تبع، ذبح با آن را نیز صحیح نمی‌دانند (فیاض کابلی، ۱۴۲۶ ق، ص ۶۱۰).

اختلاف دیدگاه‌ها در بحث کاهش ارزش پول نیز تا حدود زیادی به موضوع‌شناسی و شناخت ماهیت پول برمی‌گردد: برخی پول را مثلی می‌دانند و طبق قاعده در اموال مثلی، ادای دین باید «مثلاً بمثل» باشد؛ برخی دیگر معتقدند که خاصیت پول حفظ ارزش است و قدرت خرید، فلسفه وجودی پول می‌باشد؛ لذا جبران کاهش ارزش پول در دیون، ضروری است (یوسفی، ۱۳۸۱، ج ۳۰، ص ۱۴۷، ج ۳۱، ص ۵۹ و ۶۲).

همه این مثال‌ها حکایت از اهمیت موضوع‌شناسی دارد و لازم است که فقیه پیش از صدور فتوا کاملاً جوانب موضوع را بررسی کرده، و آن گاه اقدام به صدور فتوا کند.

## ۲-۳-۲. مراجعه به منابع استنباط و فحص از دلیل خاص اجتهادی

در این مرحله لازم است فقیه به منابع استنباط رجوع کند و به دنبال دلیل و اماره‌ای باشد که بالخصوص حکم مسئله را بیان نموده باشد.

دستیابی به ادله اجتهادی در مسائل فقهی، با رجوع به منابع استنباط صورت می‌پذیرد؛ اما با توجه به گستردگی منابع استنباط، ممکن است جست‌وجو برای یافتن دلیل خاص نیازمند صرف وقت فراوانی باشد. در صورتی که مسئله مورد پژوهش مستحدثه نباشد، یک راه میان‌بر آن است که فقیه با مراجعه به آن مسئله در کتب فقهی، تا حدودی با ادله‌ای که بر حکم آن اقامه شده آشنایی کسب کند؛ سپس با بررسی آن ادله در کنار رجوع به مواضعی که احتمال وجود دلیل خاص را می‌دهد، استنباط را کامل نماید؛ مثلاً کسی که می‌خواهد درباره حیل ربا تحقیق کند، باید به کتاب *البیع*، بحث بیع همجنس به همجنس مراجعه کند. به این وسیله، فقیه حداقل مطمئن می‌شود که هیچ یک از ادله احتمالی از دید او نیفتاده است. همچنین رجوع به اقوال فقها در این مرحله می‌تواند در شناختن موضوع مؤثر باشد و از تحقیقات سایر فقها در این زمینه نیز بهره‌مند گردد. در مسائل مستحدثه لازم است محقق دقت بیشتری به خرج دهد و در بخش‌هایی به دنبال دلیل باشد که احتمال وجود مطالب مرتبط را می‌دهد.

منابع استنباط، همان ادلهٔ اربعه‌اند. اگرچه در علم اصول در مورد ترتیب رجوع به این منابع سخنی به میان نیامده است، اما می‌توان بر اساس مبانی تا حدودی بین این منابع رتبه‌بندی نمود. مثلاً می‌توان از جهتی دلیل عقلی را مقدم بر سه منبع دیگر دانست؛ چون کشف حکم شرعی از دلیل عقلی، مفید قطع است؛ بنابراین لازم است پیش از مراجعه به سایر ادله، وضعیت دلیل عقلی مشخص گردد تا در صورت وجود ادلهٔ ظنی به دست آمده از سایر منابع، که مخالف دلیل عقلی‌اند، توجیه شوند. همچنین تمسک به اجماع باید به مرحلهٔ آخر سپرده شود؛ چون اجماع مدرکی یا محتمل‌المدرک، حجیت ندارد و مراجعه به کتاب و سنت و بررسی دلیل عقلی می‌تواند وجود مدرک قطعی یا احتمالی اجماع را تعیین کند. اما در مورد ترتیب بین کتاب و سنت، قضاوت کردن اندکی مشکل است. البته در غالب موارد، استنباط کتاب را بر سنت مقدم می‌دارند. شاید این تقدم به لحاظ بلندی مرتبه و جایگاه معنوی قرآن باشد؛ و گرنه به لحاظ استدلالی چنین ترتیبی وجود ندارد؛ از همین رو، تخصیص قرآن به خبر واحد معتبر نیز پذیرفته شده است (آخوند خراسانی، ۱۴۰۹، ص ۳۳۵).

اما در مقام عمل و بررسی روش استدلالی فقها، مطلب به گونه‌ای دیگر است. فقها نه تنها دلیلی عقلی را بر سایر ادله مقدم نکرده‌اند، بلکه اساساً اقبال چندانی به دلیل عقلی ندارند. همچنین موارد فراوانی یافت می‌شود که فقیه اجماع را بر سایر ادله، یا سنت را بر کتاب مقدم داشته است. عبارت «بعد الاجماع» که در کتب فقهی بسیار دیده می‌شود، حاکی از آن است که نگارنده پیش از سایر ادله، اجماع را بررسی کرده است. البته شاید در توجیه این روش بتوان گفت که این دسته از فقها پیش از آنکه به بررسی ادله بپردازند، به اقوال فقها نگریسته‌اند تا از ادلهٔ اقامه‌شده در بحث آگاه شوند و مطلبی قابل استناد از ایشان فوت نشود؛ و در این میان، چون به اجماع پی می‌برند، پیش از ورود به بحث، از وجود آن خبر می‌دهند و هدفشان از نقل اجماع در این مرحله، فقط تصویر حکم مسئله در نزد پیشینیان بوده است.

### ۳-۲. مراجعه به عمومات و اطلاقات و عناوین فقهی، در صورت فقدان دلیل خاص اجتهادی

با توجه به مبانی اصولی و تقدم دلیل خاص بر عموم و اطلاقات کتاب و سنت، تمسک به عمومات و اطلاقات در صورتی جایز است که مخصصی در میان نباشد، به همین دلیل گفته شده است تمسک به عمومات و اطلاقات، متوقف بر فحص از دلیل مخصص و مقید است. برای مثال، اگر فقیه بخواهد حکم بیع کالی به کالی را استنباط کند، نمی‌تواند ابتدا به «أحل الله البيع» (البته اگر در مقام بیان باشد) یا «وأوفوا بالعقود» تمسک کند؛ بلکه باید ابتدا به دنبال دلیل خاص از کتاب و سنت باشد یا به تحصیل اجماع همت گمارد. البته دلیل خاص ممکن است موافق با دلیل عام باشد که در این صورت، تمسک به دلیل عام باعث قوت استدلال می‌گردد؛ چنان که صحت بیع دین، هم به دلیل خاص متکی است و هم به عمومات؛ اما ممکن است دلیل خاص مخالف عمومات و اطلاقات باشد که در این صورت، دلیل خاص به دلیل اظهر بودن یا قرینه بودن، بر دلیل عام مقدم می‌شود. حتی اجماع نیز بر عمومات و اطلاقات مقدم است و به منزلهٔ دلیل خاص محسوب می‌شود. برای مثال، منجز بودن عقد، شرط صحت آن است و

دلیل اصلی آن نیز اجماع می‌باشد (انصاری، ۱۴۱۵، ج ۳، ص ۱۷۰). با اینکه عموم «وفوا بالعقود» منقضی صحت عقد معلق است، اما دلیل اجماع بر آن مقدم است. از همین رو، تمسک به عمومات و اطلاقات کتاب و سنت، به این مرحله (یعنی بعد از اجماع) واگذار گردید.

علاوه بر عمومات و اطلاقات کتاب و سنت، اطلاقات معاهد اجماع نیز می‌تواند برای تعیین حکم مسئله مورد تمسک واقع شود؛ مثلاً شیخ/انصاری دربارهٔ اینکه آیا تصرفات مسقط خیار حیوان باعث سقوط خیار غبن نیز می‌شود یا نه می‌گوید: «یدلّ علیه ... إطلاقُ بعضِ معاهد الإجماع بأنَّ تصرّف ذی الخیار فیما انتقل إليه إجازةً» (انصاری، ۱۴۱۵، ج ۵، ص ۱۸۵)؛ یعنی اجماع فقها بر اینکه تصرف صاحب خیار در آنچه که به وی منتقل شده است، اجازهٔ معامله محسوب می‌شود، مطلق است؛ و چون بین خیارهای تفصیل داده نشده، لذا شامل خیار غبن هم می‌شود.

در مسائل مستحدثه، مثل بیمه، پیوند اعضا و کارمزد بانکی، و همچنین مسائل بسیار جزئی، مثل ماضویت صیغهٔ معاملات، وجوب نفقه بر تحصیل فرزندان و امثال این موارد، که نصی بر آنها نیست - اگر راهی برای دلیل عقلی نباشد - رجوع به اطلاقات و عمومات، تنها راه ممکن برای دستیابی به حکم شرعی است.

در مقام استنباط نباید از انطباق عناوین فقهی بر مسئله مورد پژوهش غفلت کرد؛ چه بسا موضوعی به صراحت در منابع استنباط ذکر نشده باشد، اما تحت عنوانی از عناوین فقهی جای گیرد. برای مثال، در بسیاری از کتب فقهی متأخر، استعمال دخانیات (شرب تنن) را مثالی برای برائت در شبههٔ حکمیه ذکر می‌کنند و حتی بسیاری به عدم حرمت استعمال آن فتوا داده‌اند؛ اما بعد از آنکه بر اساس تحقیقات، ضرری بودن آن اثبات شد، برخی از فقهایی معاصر از جهت ضرری که بر آن مترتب می‌شود، فتوا به حرمت آن دادند (مکارم شیرازی، ۱۴۲۹ق، ص ۱۴۹). همچنین حرمت یا حلیت بازی بیلیارد بدون شرط برد و باخت، منوط به صدق آلت قمار بر آن است؛ یعنی اگر عرفاً وسیله و ابزار قمار بر آن صدق کرد، بازی با آن حرام است؛ در غیر این صورت، بازی با آن بدون شرط مزبور جایز می‌باشد (مکارم شیرازی، ۱۴۲۷ق، ج ۳، ص ۱۵۸). کشف انطباق عناوین فقهی بر موضوعات مستحدثه، گاهی با مشکل مواجه می‌شود؛ مثلاً مسئلهٔ صحت معامله در شبکه‌های هرمی یا پورسانت توزیع کالا، از موارد مشکل انطباق عنوان فقهی بر موضوع خارجی است.

#### ۴-۳-۲. مراجعه به اصول عملیه در صورت فقدان دلیل اجتهادی

اگر بعد از تحقیق و بررسی در مسئله‌ای به دلیل اجتهادی دست نیافتیم، نوبت به دلیل فقاهتی یا اصول عملیه می‌رسد. در اصول فقه از چهار اصل عملی نام برده شده است؛ اما فقیه باید توجه داشته باشد که این چهار اصل به دلیل اهمیتی و گستردگی دایرهٔ شمول نسبت به تمامی ابواب فقه در اصول بحث شده‌اند؛ و گرنه برخی از ابواب فقهی، اصل عملی مختص به خود را دارند که باید بدان توجه داشت (مظفر، ۱۳۷۵ش، ج ۲، ص ۲۷۰)؛ مثلاً اصالة الطهارة، اصالة الحل، اصل عدم تذکیه، اصالة الفساد در معاملات، اصالة الصحة فی فعل المسلم، و حتی قاعدة فراغ

و تجاوز، اصل عملی‌اند (حسینی شاهرودی، ۱۴۰۸، ص ۲۱). بنابراین، در مقام رجوع به اصول عملیه باید علاوه بر اصول چهارگانه، به اصول اختصاصی ابواب فقهی نیز توجه شود.

### ۳. آسیب‌شناسی روش استنباط احکام فقهی

آسیب‌شناسی روش استنباط فقهی، خود مجالی مستقل می‌طلبد؛ اما برای متمیم بحث در این تحقیق، به صورت فهرستوار به آسیب‌هایی که مرحوم وحید بهبهانی مطرح کرده است، اشاره می‌کنیم. وی در بحث شرایط اجتهاد، شرطی را تحت عنوان «القوة القدسیة و الملكة القویة» مطرح می‌نماید و ذیل آن ده آسیب را به سالکان طریق اجتهاد گوشزد می‌کند. در پایان نیز تحت عنوان خاتمه، دو آسیب دیگر را مطرح می‌نماید. این ده آسیب عبارت‌اند از: بدسلیقگی؛ علاقه وافر به بحث و مجادله لجاجت و اصرار بیجا بر یک نظر؛ استبداد به رأی؛ داشتن ذهن بیش از حد نقاد؛ کُند ذهن بودن؛ سپری کردن زمان زیاد در کلام و ریاضی و امثال آن؛ توجیه و تأویل بیش از حد آیه؛ جرئت بیش از حد بر فتوا؛ و احتیاط بیش از حد. دو خطر نیز مجتهد را تهدید می‌کند که عبارت‌اند از: غفلت از قرائن حدیث به دلیل اتکا به اجتهاد؛ و صرف وقت بیش از حد لازم برای کسب علوم مقدماتی (وحید بهبهانی، ۱۴۱۵، ص ۳۳۷-۳۴۱ و ص ۳۴۳).

### نتیجه‌گیری

روش به کار رفته در استنباط احکام شرعی را روش اجتهادی و متصدی استنباط را مجتهد می‌نامند. اجتهاد و استنباط از علوم مهارتی است و دانش‌پژوه بعد از فراگیری دانش‌های مقدماتی به تدریج واجد قوه استنباط می‌شود و با تمرین به تدریج آن را قوی‌تر می‌کند. علم اصول، رجال، ادبیات عرب، و منطق مقدمات اصلی استنباط هستند، و از تفسیر و علم کلام و درایه نیز به‌عنوان مقدمات استنباط نام برده شده است. در کنار فراگیری مقدمات، آشنایی با منابع استنباط نیز می‌تواند شکل‌گیری قوه استنباط را تسهیل کند؛ این منابع عبارتند از کتاب و سنت و عقل و اجماع. فرایند استنباط با طرح مسئله آغاز می‌شود و سپس موضوع شناسی صورت می‌گیرد. موضوع شناسی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و بخش قابل توجهی از اختلافات فقهی ناشی از ضعف موضوع شناسی است. سپس به منابع استنباط مراجعه می‌شود. دانش‌پژوه در این مرحله باید به دنبال دلیل خاص باشد؛ ممکن است موضوعی که به دنبال حکم آن است، در منابع استنباط عیناً ذکر شده و حکم آن نیز بیان شده باشد. پس از دستیابی به چنین دلیلی برای استفاده از آن کافی است اعتبار آن را به لحاظ سندی و دلالتی اثبات شود. اگر موضوع مورد بررسی دلیل خاص نداشت، باید در پی عموماً و اطلاعات قابل انطباق بر آن بود. و اگر عموم یا اطلاقی یافت نشد، نوبت به اصول عملیه می‌رسد. لازم به یادآوری است که فرایند استنباط آسیب‌هایی دارد که نباید مورد غفلت قرار گیرد. دانش‌پژوه بعد از کسب مهارت در استنباط به درجه اجتهاد متجزی نایل می‌شود و سپس با تمرین بیشتر و افزایش مهارت استنباط به اجتهاد مطلق دست می‌یابد؛ اجتهاد متجزی مربوط به برخی از ابواب فقهی است و اجتهاد مطلق قدرت استنباط در تمامی ابواب فقه است.

## منابع

- موسوی خمینی، روح الله، ۱۴۱۰ق، الرسائل، قم، مؤسسه اسماعیلیان.
- \_\_\_\_\_، بی تا، کتاب البیع، تهران، مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی.
- انصاری، شیخ مرتضی، ۱۴۱۵ق، المکاسب (للشیخ الأنصاری، ط - الحدیث)، قم، کنگره جهانی بزرگداشت شیخ اعظم انصاری.
- \_\_\_\_\_، ۱۴۲۸ق، فرائد الأصول، چ نهم، قم، مجمع الفکر.
- آخوند خراسانی، محمد کاظم بن حسین، ۱۴۰۹ق، کفایة الأصول، قم، مؤسسه آل البيت.
- برقی، احمد بن محمد بن خالد، ۱۳۷۱ق، المحاسن (للبرقی)، چ دوم، قم، دار الکتب الإسلامیه.
- شاهرودی، سید محمود هاشمی، ۱۴۲۳ق، موسوعة الفقه الإسلامی طبقاً لمذهب أهل البيت، قم، مؤسسه دائرة المعارف فقه اسلامی بر مذهب اهل بیت.
- جناتی، ابراهیم، ۱۳۶۷، «سنت دومین منبع اجتهاد»، کیهان اندیشه، ش ۱۷، ص ۲-۲۶.
- حسینی، سید حمید رضا، علی پور و همکاران، ۱۳۸۶، «روش شناسی اجتهاد و اعتبار سنجی معرفتی آن»، روش شناسی علوم انسانی، دوره ۱۳، ش ۵۰، ص ۹-۴۲.
- حسینی شاهرودی، محمود، ۱۴۰۸ق، قاعدة الفراغ و التجاوز، قم، دفتر معظم له.
- خویی، سید ابو القاسم موسوی، ۱۴۱۸ق، التنقیح فی شرح العروة الوثقی، قم، بی تا،
- زمخشیری، محمود، ۱۴۰۷ق، الکشاف عن حقائق غوامض التنزیل، چ سوم، بیروت، دار الکتب العربی.
- سیحانی، جعفر، ۱۴۱۲ق، الالهیات، چ سوم، قم، مرکز العالمی للدراسات الاسلامیه.
- سبزواری، سید عبد الأعلى، ۱۴۱۳ق، مهذب الأحکام، چ چهارم، قم، مؤسسه المنار،
- شهید ثانی، زین الدین بن علی، ۱۴۱۰ق، الروضة البهیة فی شرح اللمعة الدمشقیة (ط - الحدیث)، قم، کتابفروشی داوری.
- \_\_\_\_\_، ۱۴۲۱ق، *رسائل* الشهد الثانی (ط - الحدیث)، قم، دفتر تبلیغات اسلامی حوزه علمیه قم.
- صدر، محمد باقر، ۱۴۱۸ق، دروس فی علم الأصول، چ پنجم، قم، انتشارات اسلامی.
- صنقور، محمد، ۱۴۲۸ق، المعجم الأصولی، قم، چ دوم، منشورات الطیار.
- حلی، حسن بن یوسف بن مطهر اسدی، ۱۴۰۴ق، مبادئ الوصول إلى علم الأصول، قم، المطبعة العلمیه.
- علی پور، مهدی، ۱۳۸۵، «آبخاری گری به مثابه روش اجتهادی (نگاهی به یک پارادکس نما)»، پژوهش و حوزه، ش ۲۷ و ۲۸، ص ۱۸۶-۲۱۶
- فاضل لنکرانی، محمد، ۱۴۲۶ق، *رساله* توضیح المسائل، چ صد و چهاردهم، قم، بی تا.
- فاضل هندی، محمد بن حسن، ۱۴۱۶ق، کشف اللثام و الإیهام عن قواعد الأحکام، قم، جامعه مدرسین حوزه علمیه.
- فیاض کابلی، محمد اسحاق، ۱۴۲۶ق، رساله توضیح المسائل، قم، مجلسی.
- کلینی، ابو جعفر، محمد بن یعقوب، ۱۴۰۷ق، الکافی (ط - الإسلامیه)، چ چهارم، تهران، دار الکتب الإسلامیه.
- مبلغی، احمد، ۱۳۷۸، «پیش نیازهای اجتهاد از نگاه امام خمینی»، فقه، قم، دفتر تبلیغات اسلامی، ش ۲۱ و ۲۲، ص ۱۱۴-۱۵۹.
- محقق ثانی، علی بن حسین، ۱۴۰۹ق، *رسائل* المحقق الکرکی، قم، کتابخانه آیه الله مرعشی نجفی و دفتر نشر اسلامی.
- مطهری، شهید مرتضی، بی تا، فقه و حقوق (*مجموعه آثار*)، قم، بی تا.
- مظفر، محمد رضا، ۱۳۷۵ش، *اصول* الفقه، چ پنجم، قم، اسماعیلیان.
- مکارم شیرازی، ناصر، ۱۴۲۷ق، *سنت* فتاوات جدید، چ دوم، قم، مدرسه امام علی بن ابی طالب.
- \_\_\_\_\_، ۱۴۲۷ق، دائرة المعارف فقه مقارن، قم، مدرسه امام علی بن ابی طالب.
- ملکی اصفهانی، مجتبی، ۱۳۷۹ش، فرهنگ اصطلاحات اصول، قم، نشر عالمه.
- نائینی، محمد حسین، ۱۳۵۲ش، أجدود التقریرات، قم، مطبعة العرفان.
- وحید بهبهانی، محمد باقر بن محمد اکمل، ۱۴۱۵ق، الفوائد الحائریة، قم، مجمع الفکر الإسلامی.
- هاشمی شاهرودی، سید محمود، درس خارج فقه، ۱۳۹۳/۱۳۰، ج ۴۰، <http://www.hashemishahroudi.org>
- یوسفی، احمد علی، ۱۳۸۱، «بررسی فقهی نظریه های جبران کاهش ارزش پول»، فقه اهل بیت، ش ۳۰، ص ۱۴۴-۱۹۵. ش ۳۱، ص ۵۹-۱۳۸.

## رابطه معنا و روش در علم دینی و اسلامی؛ با تأکید بر دیدگاه استاد آیت‌الله مصباح یزدی

Naderi@qabs.net

محمد مهدی نادری قمی / استادیار مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

دریافت: ۱۳۹۸/۰۴/۲ - پذیرش: ۱۳۹۸/۰۸/۰۱

### چکیده

پژوهش در هر دانشی مبتنی بر روشی است و اعتبار یافته‌های یک علم، کاملاً وابسته به روش به کار رفته برای تحصیل قضایا و گزاره‌های آن علم است. از این رو، مباحث مربوط به روش‌شناسی را باید یکی از ارکان مهم و اساسی فلسفه علم به‌شمار آورد. در مورد علم دینی و اسلامی نیز این پرسش مطرح است که برای تدوین آن از چه روش یا روش‌هایی می‌توان بهره برد؟ مقاله پیش‌رو که با استفاده از روش عقلی و توصیفی - تحلیلی نگاشته شده، کوشیده است تا نشان دهد پاسخ به پرسش روش‌شناسی در زمینه علم دینی و اسلامی، بستگی دارد به معنا و مفهومی که ما برای «علم دینی و اسلامی» در نظر می‌گیریم. در مورد تعریف، معنا و مقصود از علم دینی و اسلامی، احتمالات مختلفی وجود دارد که اقتضای روش‌شناختی آنها نیز کمابیش متفاوت است.

**کلیدواژه‌ها:** علم، دین، علم دینی، علوم انسانی اسلامی، استلزام روش‌شناختی.

در هر دانش و پژوهشی، روش به کار رفته برای مطالعه در آن، یکی از مسائل مهم و اساسی است. اگر روش به کار رفته در یک دانش یا پژوهش، روشی نامناسب باشد، اعتبار یافته‌های آن نیز در معرض تردید قرار خواهد گرفت. این قاعده در مطالعات موسوم به «علم دینی» به طور کلی، و در «علوم انسانی اسلامی» به طور خاص نیز مطرح است. از آنجا که مطالعات مربوط به علم دینی و علوم انسانی اسلامی هنوز در آغاز راه قرار دارد، جنبه‌ها و ابعاد و مسائل مختلف آن هنوز به خوبی منقح نشده است. یکی از این ابعاد و مسائل - که بسیار هم مهم و تأثیرگذار است - بحث روش‌شناسی است. گرچه در جهان معاصر، روشی که غالباً برای مطالعه در علوم مختلف، اعم از علوم طبیعی و انسانی، استفاد می‌شود، تجربی است، اما از دیرباز روش‌های دیگری همچون روش عقلی، وحیانی، نقلی و شهودی نیز مطرح بوده است. در دهه‌های اخیر نیز از روش‌های دیگری همچون هرمنوتیک، روش تفهیمی و تفسیری، و برخی روش‌های دیگر در مطالعات و پژوهش‌های علوم انسانی نام برده می‌شود. علاوه بر اینها، در مطالعات مربوط به علوم انسانی اسلامی، به روش‌هایی همچون روش اجتهادی (ر. ک: عابدی شاهرودی، ۱۳۸۶؛ حسنی، ۱۳۹۳، ص ۱۶)، روش تلفیقی، روش تهذیبی (ر. ک: کارگروه بنیادین مدیریت اسلامی، ۱۳۹۵، ص ۱۰۹)، روش مطالعات بنیادین و مانند آنها نیز برمی‌خوریم. همچنین با مراجعه به پایان‌نامه‌ها و مقالاتی که در این زمینه نگاشته شده‌اند، مشاهده می‌شود که محققان برای تجزیه و تحلیل داده‌ها و استخراج نتایج از آنها و اعتباربخشی به یافته‌های خود، از روش‌هایی همچون پرسش‌نامه خبرگان (روش دلفی ۱ یا چیزی شبیه آن. (ر. ک: جمشیدی و همکاران، ۱۳۹۲)، داده‌بنیاد (برای نمونه، ر. ک. مهرابی و همکاران، ۱۳۹۰؛ استوار و همکاران، ۱۳۹۶)، تحلیل مضمون، فراتحلیل، گلوله برفی و غیر آنها استفاده می‌کنند. به‌رحال، در مورد مسئله مربوط به روش‌شناسی علوم انسانی، و به تبع آن علوم انسانی اسلامی، وضعیتی حاکم است که شاید با کمی اغراق بتوان از آن با عنوان «جنگل روش‌ها» تعبیر کرد. همچنین باید اضافه کرد که از دست‌کم یک‌صد سال پیش، پیوسته این بحث در میان محققان وجود داشته است که آیا روش‌های مرسوم در علوم طبیعی، برای کار و مطالعه در علوم اجتماعی و انسانی نیز مناسب‌اند؟ *دیلتی*، وبر و برخی دیگر از اندیشمندان غربی، از اولین کسانی‌اند که در این زمینه تردیدهای جدی روا داشته و معتقد بودند که علوم اجتماعی با علوم طبیعی تفاوت اساسی دارد و روش خاص خود را می‌طلبد (ر. ک. میرزائی اهرنجانی، ۱۳۸۵، ص ۱۳۶ - ۱۶۰). به‌رحال، در زمینه بحث روش‌شناسی، اعتقاد نگارنده این است که یکی از عوامل تأثیرگذار بر تعیین روش تحقیق در مطالعات علم دینی و اسلامی، معنایی است که برای این مفهوم قائل می‌شویم. تا آنجا که جست و جو شد، تاکنون هیچ یک از پژوهشگران در مباحث خود متعرض چنین بحث و مسئله‌ای (ترابط و تلازم بین معناشناختی و روش‌شناسی در علوم انسانی اسلامی) نشده‌اند؛ به‌عکس، آنچه دیده می‌شود، این است که در مقالات و پژوهش‌هایی که در مورد روش‌شناسی مطالعات علم دینی و اسلامی نگاشته و



انجام شده است، نگارندگان آنها نوعاً بدون هیچ اشاره‌ای به معنا و مفهوم و تعریف مورد نظر خود از علم دینی و اسلامی، مستقیماً وارد مباحث مربوط به روش‌شناسی شده‌اند؛ یا اگر هم در ابتدا معنا و تعریفی از علم دینی و اسلامی ارائه نموده‌اند، هیچ اشاره‌ای به ارتباط بین معناشناختی و روش‌شناسی علم دینی و اسلامی نکرده‌اند (برای نمونه، ر. ک. گلشنی، ۱۳۸۸؛ بستان نجفی، ۱۳۸۸، سوزنچی ب، ۱۳۸۹ و علی‌پور و حسنی، ۱۳۹۰). البته از مباحثی که آیت‌الله مصباح یزدی در کتاب *رابطه علم و دین* بیان داشته است، شاید بتوان چنین ایده‌های را الهام گرفت؛ اما در هر صورت، جناب استاد نیز در هیچ‌جا (نه در کتاب یاد شده و نه در دیگر مباحث خود)، نه تفصیلاً و نه اجمالاً چنین ایده‌ای را مطرح نکرده است. از این‌رو، اعتقاد نگارنده این است که این ایده (تلازم معناشناختی و روش‌شناسی در علم دینی و اسلامی) برای اولین بار است که مطرح می‌شود، و از همین‌رو می‌تواند با مباحثی که دیگر پژوهشگران و صاحب‌نظران در نقد و تکمیل آن مطرح می‌کنند، بالنده‌تر و تکمیل‌تر گردد.

در هر صورت، ایده اصلی این مقاله آن است که بین معنای در نظر گرفته شده برای «علم دینی و اسلامی» و مباحث مربوط به روش‌شناسی در مطالعات مربوط به تدوین علوم دینی و اسلامی تلازم و رابطه تنگاتنگ وجود دارد و این‌گونه نیست که با هر تعریف و معنایی از علم دینی و اسلامی، بتوان از هر روشی برای مطالعه و بررسی و تدوین آن بهره برد. اما اینکه علم دینی و اسلامی دقیقاً به چه معناست و چه تعریفی می‌توان برای آن ارائه کرد، در گرو آن است که ابتدا معنای مورد نظر ما از هر یک از واژه‌های «علم» و «دین» مشخص گردد؛ چرا که اصطلاح علم دینی از دو واژه «علم» و «دین» ترکیب یافته است؛ از این‌رو، طبعاً تعریف ما از علم دینی بستگی به تعریفی خواهد داشت که برای هر یک از واژه‌های علم و دین در نظر می‌گیریم.

درباره دو مرحله اول این مدل، آیت‌الله مصباح یزدی در کتاب *رابطه علم و دین* توضیحات مبسوط و کاملی ارائه کرده‌اند که ما را از بحث درباره آنها بی‌نیاز می‌کند و خوانندگان را به همان کتاب و مباحث استاد مصباح ارجاع می‌دهیم. استاد در آن کتاب ابتدا معانی مختلفی را برای هر یک از «علم» و «دین» مطرح می‌کند؛ سپس با مرور اجمالی ترکیب‌های مختلف این معانی، محتمل‌ترین و مهم‌ترین معانی «علم دینی» را ذکر کرده، توضیح می‌دهند (ر. ک. مصباح یزدی، ۱۳۹۲، ص ۴۳-۲۱۶). بنابراین، چنانکه اشاره شد، تمرکز این مقاله بر تحلیل این نکته است که چگونه با توجه به معانی مختلفی که برای علم دینی و اسلامی می‌توان در نظر گرفت، روش مورد استفاده در پژوهش‌ها و مطالعات مربوط به علوم دینی و اسلامی نیز متغیر و متحول خواهد بود. بنابراین، این مقاله در واقع فقط بر قسمت پایانی این مدل متمرکز است و در پی آن است که رابطه بین هر یک از معانی مفروض علم دینی و اسلامی را با روش‌شناسی آن تبیین نماید. لازم به ذکر است که در این بحث، فعلاً به صحت و سقم هر یک از معانی محتمل برای علم دینی و اسلامی کاری نداریم و قصدمان بیشتر بررسی استلزام روش‌شناختی آن معناست. همچنین از بین معانی مختلفی که می‌توان برای علم دینی و اسلامی در نظر گرفت، محتمل‌ترین و مهم‌ترین این

معانی ذکر، و استلزام روش‌شناختی آنها به اجمال بررسی می‌گردد. آخرین نکته قابل ذکر این است که بحث ما در این مقال ناظر به «علوم انسانی اسلامی» است و علوم دینی خارج از این حوزه را مدنظر قرار نداده‌ایم.

### ۱. مهم‌ترین معانی علم دینی و اسلامی و استلزام روش‌شناختی آنها

پس از مقدمه یاد شده، اکنون در ادامه با ذکر مهم‌ترین و محتمل‌ترین معانی و تعاریفی که می‌توان برای علم دینی و اسلامی فرض کرد، و توضیحی مختصر و اجمالی درباره هر یک از این معانی، به بررسی استلزام روش‌شناختی آنها می‌پردازیم.

#### ۱-۱. علمی برخاسته از سرزمین و جغرافیایی اسلامی

شاید ساده‌ترین معنا و تعریفی که برای علم دینی و اسلامی بتوان در نظر گرفت، اطلاق آن به دانشی باشد که در یک یا چند کشور اسلامی تدوین شده و رشد کرده است (ر. ک. مصباح یزدی، ۱۳۹۲، ص ۱۶۷)؛ مانند اطلاق عنوان «طب چینی» به این دلیل که از سرزمین و کشور چین نشئت گرفته است. به همین ترتیب، می‌توان علمی را که از محیط جغرافیایی مسلمانان و کشورهای اسلامی برخاسته باشد، علم دینی و اسلامی نامید. اگر چنین معنایی برای علم دینی و اسلامی در نظر گرفته شود، روش خاصی برای مطالعات آن وجود نخواهد داشت و هر روشی که اعتبار آن در جای خود به اثبات رسیده و در مطالعات مربوط به علوم دینی و اسلامی قابل استفاده باشد، پذیرفته خواهد بود. بر این اساس، طبعاً همان‌گونه که اکنون در بسیاری از مطالعات و پژوهش‌های مربوط به علوم انسانی دایر و رایج است، یکی از روش‌های مهم و معتبر برای کار و مطالعه در زمینه علوم انسانی اسلامی می‌تواند روش تجربی باشد و فقط کافی است که آن پژوهش مبتنی بر روش تجربی، در یک کشور اسلامی صورت گرفته باشد. البته این بحث وجود خواهد داشت که آیا مقصود ما از علم، تک‌گزاره‌ها را نیز شامل می‌شود یا مرادمان از علم، «مجموعه مسائلی حول یک موضوع خاص» است. در صورت اول، به یک گزاره یا نظریه هم که در کشوری اسلامی تحقیق و ارائه شده باشد، علم دینی و اسلامی قابل اطلاق است؛ اما در فرض دوم، تنها هنگامی می‌توانیم یک علم انسانی اسلامی را دانشی تحقق یافته و عینی بدانیم که تعداد قابل توجهی از گزاره‌ها و نظریات مختلف درباره مسائل آن علم، در یک یا چند سرزمین و کشور مسلمان ارائه و تدوین شده باشد.

همچنین اگر علم دینی و اسلامی را به علم برخاسته از سرزمین و جغرافیایی اسلامی اطلاق کنیم، علاوه بر روش تجربی، مسائل آن می‌تواند بر اساس مستندات قرآنی، روایی و سیره معصومان علیهم‌السلام نیز بررسی و تحلیل شود؛ چراکه بر اساس مبانی معرفت‌شناسی اسلامی، یکی از منابع مهم و معتبر برای شناخت، مراجعه به وحی و کلام و سیره پیشوایان معصوم دین است. علاوه بر اینها، اگر در موردی بتوان با استفاده از روش‌های قیاسی و تحلیلی و استدلال‌های عقلی، مسئله‌ای از مسائل علوم انسانی را بررسی و به نتیجه رساند، بر اساس مبانی معرفت‌شناسی و روش‌شناختی اسلامی آن نیز

مجاز و قابل اعتنا و استفاده خواهد بود. بدین ترتیب، بر اساس این اصطلاح از علم دینی و اسلامی، ترکیبی از روش‌های معتبر می‌تواند در تدوین آن مورد استفاده قرار گیرد.

از آنچه گفته شد، همچنین معلوم گردید که برای تولید علم دینی و اسلامی به این معنا، بین روش‌های کمی و کیفی نیز تفاوتی وجود ندارد و بسته به مسئله و موضوع مورد پژوهش، انواع مختلف روش‌های کمی و کیفی می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد.

## ۲-۱. علم تولیدشده توسط دانشمندان مسلمان

این معنا نیز همانند معنای پیشین، معنا و تعریفی ساده و ابتدایی از علم دینی و اسلامی است که باز هم برای اسلامی نامیدن یک علم، فقط به خاستگاه آن توجه دارد؛ اما برخلاف معنای قبلی به جای تأکید بر سرزمین و جغرافیا، بر مسلمان بودن تولیدکنندگان و ارائه‌دهندگان نظریات و دیدگاه‌های علمی تأکید دارد و برای اسلامی بودن یک علم، صرفاً به همین بسنده می‌کند که آن دانش توسط اندیشمندان مسلمان ارائه و از ذهن آنان برخاسته و نشأت گرفته باشد (ر. ک. مصباح یزدی، ۱۳۹۲، ص ۱۶۷)؛ مانند اصطلاح «فلسفه اسلامی» که وصف اسلامی در آن اشاره دارد به اینکه این فلسفه توسط اندیشمندان مسلمان تولید و تدوین شده است. بر این اساس، در این معنا و تعریف از علم دینی و اسلامی نیز تأکید بر روش خاصی وجود ندارد و در نتیجه، پژوهش‌ها و مطالعات مربوط به علم دینی و اسلامی می‌تواند از طریق روش‌های متعدد و مختلف کمی و کیفی صورت پذیرد و طبعاً از جمله این روش‌ها می‌توان به روش تجربی اشاره کرد. البته از دیرباز پیوسته این مناقشه وجود داشته و دارد که آیا روش‌های مرسوم در علوم تجربی و طبیعی، در علوم انسانی هم کارساز است و می‌تواند به کار گرفته و استفاده شود یا خیر؟ با صرف نظر از این مناقشه و پذیرش و اعتبار روش موسوم به «روش تجربی» برای مطالعه و پژوهش در علوم انسانی، طبق این معنا از علم دینی و اسلامی، اگر دانشمندان مسلمان مسائلی را در حوزه یک دانش خاص با استفاده از روش تجربی بررسی و مطالعه کرده و به گزاره‌ها و نظریه‌هایی دست یافته باشند، بر آنها علم دینی و اسلامی اطلاق خواهد شد. همچنین، برای مثال، با فرض پذیرش روش‌های تفهیمی و تفسیری، اگر دانشمند مسلمانی با استفاده از چنین روش‌هایی مطالعات و پژوهش‌های خود را در یکی از علوم انسانی سامان داد، نتایج آن مطالعات می‌تواند علم دینی و اسلامی تلقی گردد و مورد استفاده قرار گیرد. ۲ افزون بر اینها، باز هم مثل معنای پیشین، رجوع به آیات و روایات اسلامی و سیره پیشوایان معصوم، در صورتی که توسط یک محقق و اندیشمند مسلمان و با رعایت قواعد و ضوابط خاص خود صورت پذیرد، راهی خواهد بود برای تدوین و گسترش و پیشرفت علوم انسانی اسلامی. استفاده از روش قیاسی و تحلیل‌ها و استدلال‌های عقلی نیز مشروط بر آنکه توسط دانشمندی مسلمان به کار گرفته شود، همچنان مجاز و معتبر خواهد بود.

در هر صورت، اگر چنین معنایی را برای علم دینی و اسلامی در نظر بگیریم، در مورد روش مطالعه و تدوین آن، مهم این است که بر اساس مبانی معرفت‌شناختی، اعتبار یک منبع معرفتی را اثبات کرده و پذیرفته باشیم و دانشمندی مسلمان با استفاده از آن منبع معرفتی معتبر (خواه تجربه، خواه عقل، خواه وحی و نقل، خواه کشف و شهود، یا هر راه و منبع دیگر که اعتبار آن مفروض گرفته می‌شود)، پاسخی برای یک مسئله علمی ارائه کرده باشد. البته در اینجا نیز همچنان این مطلب مدنظر خواهد بود که آیا مقصود ما از علم، رشته علمی و «مجموعه‌ای از مسائل و گزاره‌ها حول محوری خاص» است، یا به یک و چند تک‌گزاره نیز اطلاق علم (برای مثال، مدیریت اسلامی یا روان‌شناسی اسلامی) را روا و جایز می‌دانیم؛ گرچه به نظر می‌رسد در این‌گونه مباحث، آنچه بیشتر و نوعاً مدنظر است، «مجموعه گزاره‌ها» است. بر این اساس، به یک یا چند گزاره محدود که در یک حوزه خاص علمی و با استفاده از روش‌های مختلف توسط دانشمندان مسلمان تولید شده باشد، نمی‌توان آن دانش خاص را با پسوند اسلامی اطلاق کرد و باید منتظر ماند تا این گزاره‌ها به تعدادی قابل توجه، که نوعاً در علوم دیگر (هرچند نوپا و نوظهور) وجود دارد، بالغ گردد.

در هر صورت، طبق این معنا نیز همانند معنای پیشین، برای تولید و تدوین دانش علم دینی و اسلامی، مجموعه‌ای از روش‌های مختلف کمی و کیفی قابل استفاده خواهد بود.

### ۳-۱. چگونگی و نحوه عمل شخصیت‌های شاخص و برجسته مسلمان

معنای دیگری که می‌توان برای علم دینی و اسلامی در نظر گرفت، این است که عملکرد و سیره رفتاری شخصیت‌های مهم و برجسته مسلمان را در طول تاریخ بررسی کنیم و حاصل جمع‌بندی آن را علمی خاص بنامیم. برای مثال، سیره مدیریتی، تربیتی یا سیاسی آنها را مطالعه و حاصل آن را به‌عنوان مدیریت اسلامی، تعلیم و تربیت اسلامی، سیاست اسلامی و... معرفی کنیم (ر. ک. مصباح یزدی، ۱۳۷۹، ص ۲۸۵). برخلاف دو معنای پیشین، این تعریف به‌جای آنکه نگاه خود را به اندیشمندان و نظریه‌پردازان مسلمان یا کشور اسلامی معطوف دارد، یک علم دینی خاص را در صحنه عمل و نحوه عملکرد و رفتار مسلمانان شاخص و برجسته می‌جوید. طبق این معنا، برای مثال، مسائلی از این قبیل که «سلاطین، وزرا و کارگزاران مسلمانی که با حاکمیت اسلامی ارتباط داشته‌اند، چه خطمشی‌ای را دنبال نموده‌اند و منطقتاً تحت نفوذ خود را چگونه اداره کرده و می‌کنند»، مضامین اصلی دانش، «مدیریت اسلامی» را تشکیل خواهد داد. در چنین دیدگاهی، برای مثال، شیوه مدیریت و حکومت حضرت علی علیه السلام در صدر اسلام و صدور فرمان‌ها و دستورالعمل‌های آن حضرت به کارگزاران خود برای اداره مناطق و شهرهای تحت‌نفوذ، و به‌طور کلی بررسی کیفیت مدیریت ائمه معصومین علیهم السلام و شخص نبی اکرم صلی الله علیه و آله از جمله الگوهای مدیریت اسلامی به‌شمار می‌رود. البته این بررسی به حضرات معصومین علیهم السلام اختصاص نخواهد داشت و همه مدیران مسلمان از صدر اسلام تاکنون را شامل خواهد شد.

در هر صورت، اگر علم دینی و اسلامی را به این معنا بدانیم، برخلاف دو معنای پیشین، در اینجا دیگر روش تجربی مرسوم (استقرا) کارایی نخواهد داشت. همچنین روش‌های قیاسی و مبتنی بر استدلال‌ها و تجزیه و تحلیل‌های صرفاً عقلی چندان به کار نخواهد آمد؛ بلکه مطالعه و بررسی اسناد و تاریخ خواهد بود که می‌تواند راه‌گشا باشد و مورد استفاده قرار گیرد. از این‌رو، اگر چنین معنایی برای علم دینی و اسلامی پذیرفته شود، روش مطالعات آن بسیار شبیه مطالعات مربوط به پژوهش‌های «تاریخی» خواهد شد و از قواعد مربوط به این‌گونه پژوهش‌ها تبعیت خواهد کرد. البته باید توجه داشت که در این معنا صرف گزارش تاریخ مدنظر نیست؛ بلکه این مرور تاریخی با «تحلیل» نیز همراه خواهد بود. از این‌رو، می‌توان آن را روش «تاریخی-تحلیلی» یا نوعی خاص از روش «توصیفی-تحلیلی» دانست. همچنین اگر این شخصیت‌های مهم و برجسته مسلمان، حضرات معصومان (ع) (مانند پیامبر گرامی اسلام ﷺ و امیرالمؤمنین علی (ع) باشند، ممکن است در این بررسی، ملاحظه و اعمال برخی قواعد دیگر (نظیر قواعد مربوط به مطلق و مقید، عام و خاص، تعارض و مانند آنها) که مربوط به روش اجتهادی است نیز مورد نیاز باشد. همچنین بر اساس این معنا از علم دینی و اسلامی، ممکن است بتوان از روش‌هایی همچون داده-بنیاد (برای توضیح در این باره (ر. ک. مهرابی و دیگران، ۱۳۹۰)، یا تحلیل مضمون (برای توضیح در این باره (ر. ک. عابدی جعفری و دیگران، ۱۳۹۰) نیز به‌طور مستقل یا به‌ضمیمه روش اجتهادی، برای انجام برخی مطالعات در زمینه علم دینی و اسلامی استفاده کرد.

#### ۴-۱. علم غیر مخالف با آموزه‌های دینی

از جمله معانی و تعریف‌هایی که می‌توان برای علم دینی و اسلامی ذکر کرد، این است که قیدی سلبی برای آن در نظر بگیریم و بگوییم: علم دینی و اسلامی عبارت است از مجموعه گزاره‌ها یا نظریه‌هایی که با تعالیم و آموزه‌های اسلامی مخالفت و اصطکاک «نداشته» باشد. البته این عدم تنافی، تنها به خود آن گزاره‌ها یا نظریه‌ها اختصاص ندارد، بلکه مبانی و اهداف آنها را نیز شامل می‌شود. از این‌رو، به تعبیر دقیق‌تر، طبق این اصطلاح، یک علم آن‌گاه دینی و اسلامی تلقی خواهد شد که اهداف، مبانی، نظریات و گزاره‌های مطرح در آن، با آنچه در تعالیم و آموزه‌های اسلامی آمده است، تنافی و تعارضی نداشته باشد (ر. ک. مصباح یزدی، ۱۳۹۲، ص ۱۷۷). برای مثال، همان‌گونه که بوریل و مورگان در کتاب خود به‌طور مبسوط توضیح داده‌اند، نظریه‌ها و مکاتب موجود در دانش مدیریت، با مکاتب و پارادایم‌های موجود در دانش جامعه‌شناسی ارتباطی وثیق دارند و از آنها ریشه می‌گیرند (ر. ک. بوریل و مورگان، ۱۳۸۳). از سوی دیگر، در جامعه‌شناسی نظریه‌ها و مکاتبی وجود دارند که به مسائل اجتماعی رویکردی جبرگرایانه‌اند و آنها را به‌گونه‌ای تحلیل و تفسیر می‌کنند که خارج از حوزه اراده و اختیار انسان قرار می‌گیرند (ر. ک. همان، ص ۱۰-۱۱). این در حالی است که بر اساس مبانی و آموزه‌های اسلامی، جبرگرایی در مورد انسان و جامعه انسانی امری مردود و ناپذیرفتنی است (ر. ک. مصباح یزدی، ۱۳۶۷، ص ۳۸۰-۳۹۳؛ رجبی، ۱۳۸۰، ص ۱۵۷-۱۵۸).

۱۷۶). بر این اساس، آن دسته از مکاتب و نظریه‌های مدیریتی که از این گونه مکاتب و رویکردهای جامعه‌شناختی نشئت می‌گیرند، مخالف مبانی و آموزه‌های اسلامی‌اند و نمی‌توان آنها را مدیریت اسلامی نامید. همچنین بخش مهمی از مباحث مربوط به دانش سازمان و مدیریت که به «رفتار سازمانی» موسوم است، در مباحث و مکاتب روان‌شناسی ریشه دارد؛ و در روان‌شناسی نیز همانند جامعه‌شناسی، دیدگاه‌ها و نظریه‌هایی وجود دارد که اختیار انسان را نفی می‌کند. برای مثال، در مباحث مربوط به روان‌شناسی شخصیت، برخی نظریه‌ها شخصیت انسان را صرفاً مولود وراثت و نقشه ژنتیکی فرد، یا محیط به‌تنهایی، یا حاصل ترکیبی از عوامل ژنتیکی و محیطی می‌دانند و هیچ نقشی برای اراده و اختیار انسان قائل نیستند (ر. ک. اتکینسون و همکاران، ترجمه براهنی و همکاران، ۱۳۸۱؛ مصباح یزدی، ۱۳۶۸، ص ۱۷۳-۱۸۲). طبعاً این دسته از دیدگاه‌ها، مخالف مبانی و آموزه‌های اسلامی‌اند و پذیرفته نخواهند بود. به همین ترتیب، آن دسته از مباحث رفتار سازمانی در مدیریت نیز که مبتنی بر چنین دیدگاه‌ها و نظریات روان‌شناختی باشند، مردودند و از دایره دانش مدیریت اسلامی خارج خواهند شد.

اکنون با توجه توضیحات مذکور درباره این معنا و تعریف از علم دینی و اسلامی، روشن است که در اینجا نیز مثل دو معنای پیشین، برای تولید و تدوین آن، محدودیت روشی وجود ندارد و همه روش‌های معتبر می‌توانند مورد استفاده قرار گیرند؛ و تنها نکته مهم این است که نتایج حاصل، با آموزه‌های دینی و اسلامی مخالف نباشد. بنابراین، برای مثال، می‌توان با استفاده از روش تجربی به پژوهش و مطالعه در مورد مسائل و موضوعات مطرح در علوم انسانی مختلف پرداخت و نتایج حاصل از آن را، مشروط بر آنکه با آموزه‌های اسلامی تنافی و تعارضی نداشته باشد، به عنوان علم دینی و اسلامی تلقی کرد و پذیرفت. با این حساب و از این منظر، بسیاری از نظریات و مطالب مطرح‌شده در بسیاری از علوم انسانی موجود و رایج را می‌توان علم دینی و اسلامی به حساب آورد؛ چراکه تاکنون تنافی و تعارض آنها با آموزه‌های اسلامی به اثبات نرسیده است؛ گرچه در تحلیلی عمیق‌تر، ممکن است آنها را به‌لحاظ مبانی، ناسازگار با مبانی و آموزه‌های اسلامی ارزیابی کنیم و بدین ترتیب اسلامی بودن آن را نپذیریم. در هر صورت، اگر به دلیل عدم تنافی با آموزه‌های اسلامی، اسلامی بودن علوم انسانی موجود را بپذیریم، می‌توان گفت: گرچه روش عمده در مطالعات آن تاکنون تجربی بوده است، اما در ادامه، روش‌های مختلف دیگر نیز می‌تواند به کار گرفته شود و برای تولید علوم انسانی اسلامی هیچ محدودیت روشی وجود ندارد.

## ۵-۱. علم سازگار با آموزه‌های دینی

در اصطلاح قبلی، معیار دینی نامیدن یک علم این بود که با آموزه‌های دینی تنافی و تعارضی نداشته باشد. اکنون اصطلاح مفروض دیگر برای علم دینی و اسلامی این است که یا فراتر از این بگذاریم و برای دینی بودن یک علم، شرط کنیم که نه‌تنها باید با دین مخالف نباشد، بلکه باید دین (اسلام) آن را تأیید هم بکند و اثبات شود که مورد تأیید و پذیرش دین است (ر. ک. مصباح یزدی، ۱۳۹۲، ص ۱۸۱). روشن است که «دین» در این اصطلاح از

علم دینی، به همه آنچه که در محتوای کتاب (قرآن) و سنت آمده است، اشاره دارد؛ و گرنه در صورتی که دین فقط به معنای مجموعه‌ای خاص از اعتقادات و احکام و اخلاقیات باشد، غیر از علمی که تماماً از منابع دینی استفاده و استنباط می‌شوند، مصادیق چندانی برای علم دینی باقی نخواهد ماند. البته از سوی دیگر نیز چون «علم» را مقید به روش یا منبع خاصی نکرده‌ایم، برای دینی نامیدن نظریه‌ای طبق این اصطلاح، لازم نیست که آن نظریه به منابع دینی مستند باشد یا از روش نقلی استفاده کند؛ بلکه یک نظریه ممکن است با استفاده از شیوه آزمایش تجربی یا استدلال عقلی اثبات شود و صرفاً به دلیل مطابقت با معارف ناب دینی، اسلامی تلقی گردد. در این معنا و اصطلاح از علم دینی، اگر مراد از «علم»، تک‌گزاره‌ها، تک‌نظریه‌ها و تک‌تجویزها باشد، علم دینی و اسلامی متصور خواهد بود؛ اما اگر علم را به معنای «مجموعه مسائل» در نظر بگیریم، بعید است بتوان در مورد هر یک از علوم انسانی موجود به چنین مجموعه‌ای دست یافت. در هر صورت، به لحاظ روشی، طبق این اصطلاح از علم دینی و اسلامی، باز هم مثل برخی معانی پیشین، محدودیت روشی وجود ندارد و تمامی روش‌هایی که اعتبارشان در جای خود اثبات شده‌اند، می‌توانند در مطالعات مربوط به علم دینی و اسلامی مورد استفاده قرار گیرند.

## ۶-۱. علم استنباط‌شده از منابع دینی

معنای دیگری که برای علم دینی و اسلامی قابل فرض و تصور است، این است که بگوییم علم آن‌گاه دینی و اسلامی خواهد بود که پاسخ به مسائل خود را از منابع اصیل دین (کتاب و سنت) طلب کند و آنها را با روش نقلی صحیح، از کتاب و سنت به دست آورد.<sup>۳</sup> چنین علمی را که از منابع دینی (قرآن و روایات اسلامی) استنباط و استخراج می‌شوند، اصطلاحاً «علوم نقلی» می‌نامند. وجه این نام‌گذاری نیز آن است که تکیه و استناد محقق برای مدعای خود، بر کلام و مطلبی است که از خداوند یا پیامبر و امامان معصوم علیهم‌السلام برای ما نقل شده است. روشی هم که در مطالعه و پژوهش این‌گونه علوم به کار می‌رود، «روش نقلی» نامیده می‌شود (ر. ک. مصباح یزدی، ۱۳۹۲، ص ۱۸۴-۱۸۵).

در هر صورت، اگر مراد از علم دینی و اسلامی، علم برآمده و استخراج‌شده از منابع دینی و آیات و روایات باشد، روش متناسب با آن، روش نقلی خواهد بود. برای بهره‌گیری از روش نقلی و استفاده از آیات و روایات، لازم است محقق با قواعد و مباحث خاصی آشنایی داشته باشد و به تعبیر بهتر و درست‌تر، لازم است در آنها صاحب‌نظر باشد. از جمله این قواعد می‌توان به مواردی همچون: عام و خاص، مطلق و مقید، مجمل و مبین، ناسخ و منسوخ، محکم و متشابه، حاکم و محکوم، وارد و مورد، حجیت ظاهر، حجیت خبر واحد، حجیت اجماع، حجیت شهرت، تعارض ادله، قواعد مربوط به سند روایات و مانند آنها اشاره کرد. البته برای به کار بردن این قواعد، لازم است پیش از آن، محقق با علمی همچون ادبیات عرب، فقه، اصول فقه، درایه و رجال، تفسیر و برخی علوم دیگر آشنایی داشته و تبحر لازم را در آنها کسب کرده باشد. این همان روشی است که در حوزه‌های علمیه و در میان فقها و علما و طلاب علوم دینی رایج است و گاه از آن با عنوان «روش اجتهادی» نیز یاد می‌شود. در روش اجتهادی، معمولاً

این‌گونه است که محقق ابتدا فرضیه خاصی درباره مسئله مورد نظر در ذهن ندارد و فقط طرح سؤال می‌کند. برای مثال، این مسئله (سؤال) برایش مطرح است که حکم نماز جمعه در زمان غیبت امام معصوم علیه السلام چیست؟ پس از آن به گردآوری کدها و مطالب مرتبط با آن مسئله و موضوع، از قرآن و روایات و منابع اسلامی می‌پردازد. پس از گردآوری کدها و مطالب مرتبط، آن‌گاه بر اساس قواعد پیش گفته (مطلق و مقید، عام و خاص، حجیت ظاهر، حجیت خبر واحد، تعارض ادله<sup>۴</sup> و ...) به جمع‌بندی و تحلیل آنها می‌پردازد و پاسخ سؤال خود را از آنها استخراج - و به تعبیر فنی و اصطلاحی حوزویان، استنباط - می‌کند. البته همچنان که اشاره شد، این گردآوری کدها و سپس جمع‌بندی و تحلیل آنها نیازمند آن است که محقق پیش از آن به تحصیل و فراگیری علوم و دانش‌هایی همچون ادبیات عرب، اصول فقه، فقه، حدیث، درایه و رجال و برخی علوم دیگر پرداخته باشد.

با همین توضیح اجمالی، روشن می‌شود که استنباط و استخراج علم دینی از متون و منابع دینی و اسلامی، و به تعبیر دیگر، به‌کارگیری روش اجتهادی برای تولید و تدوین علم دینی و اسلامی، نیازمند تخصص ویژه‌ای است و از هر کسی ساخته نیست. از همین‌رو، به نظر می‌رسد به‌لحاظ روشی، کار علمی و منطقی و درستی نباشد که افرادی بدون داشتن هیچ‌گونه آشنایی و تخصصی در مورد علوم و دانش‌های مذکور و کسب و تحصیل مقدمات لازم، به پژوهش‌هایی در زمینه یکی از علوم انسانی اسلامی ورود پیدا کنند و قصد تبیین رویکرد اسلامی به یک موضوع و مسئله مطرح در آن علم را داشته باشند. این در حالی است که در عمل، گاه شاهدیم این مسئله نادیده گرفته می‌شود و رعایت نمی‌گردد. درباره این‌گونه پژوهش‌ها و پژوهشگران باید گفت که چنین کاری مصداق ورود فرد غیرمتخصص به امری کاملاً تخصصی است؛ که روشن است بر اساس اصول و قواعد پذیرفته‌شده علمی، پذیرفته نیست و نمی‌توان برای نتایج چنین پژوهش‌هایی ارزش و اعتبار علمی قائل شد.

نکته دیگر در زمینه استفاده از روش اجتهادی برای تولید علم دینی و اسلامی، استفاده از کلیدواژه به‌جای بررسی و مطالعه کل متن است، که جای تأمل و بحث دارد. توضیح آنکه:

برای مطالعه و بررسی هر یک از مسائل مطرح در هر کدام از علوم انسانی در منابع دینی دو راه وجود دارد: یک راه این است که کل متن، مطالعه و بررسی شود و تمامی کدهای مربوط به آن موضوع و مسئله خاص استخراج و سپس بر اساس عناوین اصلی و فرعی دسته‌بندی گردد و طبق ضوابط و قواعدی که برای استفاده از روش اجتهادی وجود دارد (قواعدی نظیر عام و خاص، مطلق و مقید، محکم و متشابه، نص و ظاهر، ناسخ و منسوخ و مانند آنها که پیش از این اشاره شد) پاسخ آن مسئله بر اساس رویکرد اسلامی از آنها استخراج و ارائه شود. راه دوم این است که به‌جای مطالعه و جست‌وجوی کل متن، از راه کلیدواژه وارد شویم و با انتخاب و تعیین چند کلیدواژه - که حدس می‌زنیم به آن موضوع و مسئله خاص مربوط است - مواردی را که آن کلیدواژه‌ها در آنها به کار رفته‌اند، پیدا کنیم و پس از دسته‌بندی و نظام‌بخشی به آنها پاسخ نهایی را بر اساس قواعد یاد شده استخراج نماییم. برای مثال، برای تحقیق



درباره سبک رهبری - که از مسائل مطرح در دانش مدیریت است - از دیدگاه قرآن، یک راه این است که از ابتدا تا انتهای قرآن را آیه به آیه مطالعه کنیم و هر آیه‌ای را که به نظر می‌رسد به این مسئله مرتبط است، یادداشت کنیم و سپس با مراجعه به تفاسیر، دلالت آنها را بر موضوع مشخص نماییم، و با دسته‌بندی بر اساس عناوین اصلی و فرعی و جمع‌بندی و تحلیل آنها طبق قواعد یادشده، دیدگاه قرآن را درباره سبک رهبری مشخص و ارائه کنیم. راه دیگر این است که با کلیدواژه‌هایی همچون ولایت، قدرت، عزت، امامت، تبعیت، نفوذ، حکم، ریاست، تدبیر و مانند آنها - که حدس می‌زنیم آیات مرتبط با مسئله سبک رهبری در قرآن را برای ما گردآوری خواهند کرد - فقط آیاتی را که این واژه‌ها و هم خانواده‌هایشان در آنها به کار رفته است، گردآوری کنیم و با دقت در آنها و رجوع به تفاسیر، آنهایی را که واقعاً بر مسئله سبک رهبری دلالت دارند، مشخص نماییم و با دسته‌بندی و نظام‌بخشی به آنها و جمع‌بندی و تحلیل بر اساس قواعد یادشده، نتیجه و پاسخ نهایی را ارائه دهیم.

اما نکته‌ای که در مورد استفاده از روش دوم (کلیدواژه) باید مراقب بود، این است که به تجربه و به کرات اثبات شده که در بسیاری از موارد، صرف کلیدواژه نمی‌تواند همه کدهای مربوط به یک موضوع و مسئله را از قرآن و روایات مشخص و استخراج نماید؛ و از همین رو، داده‌ها از جامعیت لازم برخوردار نخواهند بود. بر آشنایان به علوم حوزوی مخفی نیست که گاه حتی یک آیه و روایت می‌تواند از راه تخصیص، تقييد، حکومت، ورود و امثال آنها، دلالت کل آیات و روایات و کدها و داده‌های قبلی را تغییر دهد. از این رو، استفاده از چنین روشی (روش کلیدواژه) که باعث می‌شود احتمالاً داده‌ها و کدهای متعددی از قلم بیفتند و دیده نشوند، خلاف احتیاط و روش علمی است و موجب خواهد شد که یافته‌ها و نتایج تحقیق، از اتقان و اطمینان لازم و کافی برخوردار نباشند.

در همین زمینه و عطف به همین مسئله (استفاده از کلیدواژه به‌جای بررسی و مطالعه کل متن) تأمل و ملاحظه‌ای است که در مورد استفاده از روش «داده‌بنیاد» در پژوهش‌های مربوط به علوم انسانی اسلامی وجود دارد. این روش اخیراً در برخی پژوهش‌های علوم انسانی اسلامی به کار گرفته می‌شود و به نظر می‌رسد استفاده از آن رو به تزاید و گسترش است؛ اما باید در نظر داشت که استفاده از روش داده‌بنیاد، دست‌کم در برخی از این پژوهش‌ها که داده‌های خود را از منابع و متون دینی (آیات و روایات و مانند آنها) جمع‌آوری می‌کنند، خالی از اشکال و تأمل نیست. در این پژوهش‌ها دیده می‌شود که محقق با انتخاب کلیدواژه‌هایی به سراغ متون اسلامی (نظیر قرآن یا نهج‌البلاغه) رفته و به تعبیر خودش با روش داده‌بنیاد، متن را بررسی و مطالعه کرده و با استخراج مجموعه‌ای از کدها و تنظیم و دسته‌بندی آنها، مضامین مربوط به آن موضوع و مسئله را از متن استخراج نموده و بر اساس آنها به نظریه‌ای در مورد آن موضوع و مسئله از دیدگاه اسلام دست یافته است. اگر همان‌گونه که در برخی پژوهش‌ها مشاهده می‌شود، روش داده‌بنیاد بدین ترتیب به کار گرفته شود، باید گفت: اولاً این کار، اقتباسی غلط از این روش برای پژوهش‌های مربوط به علم دینی و اسلامی است و اصل روش داده‌بنیاد نیز چنین اقتضایی

ندارد؛ ثانیاً (بر فرض هم که اقتضای روش داده‌بنیاد، مطالعه و بررسی متن از راه کلیدواژه باشد) همان اشکالی که در مورد استفاده از کلیدواژه به‌جای مطالعه و بررسی کل متن اشاره کردیم، در اینجا نیز وارد و صادق خواهد بود. نکتهٔ دیگر در مورد روش اجتهادی این است که در اینجا چون سر و کار ما با متن است، پای مباحثی همچون هرمنوتیک، تأویل، روش تفسیر متن و مانند آنها به میان خواهد آمد. البته باید توجه داشت که عالمان و فرهیختگان حوزوی از گذشته تا به امروز، در استفاده از متون و منابع اسلامی (آیات و روایات) و استناد به آنها، برای خود قواعدی داشته و دارند و بر اساس آنها به استنباط و استخراج دیدگاه اسلام در مسائل مختلف مبادرت می‌ورزند. از این رو، اینکه مباحث جدیدی که با عنوان هرمنوتیک و روش تفسیر و تأویل متون دینی در ادبیات اندیشمندان اخیر غرب مطرح شده، تا چه حد درست است و واقعاً تا چه اندازه در روش اجتهادی تأثیرگذار و قابل استفاده است، محل تردید و تأمل جدی و قابل بحث است. البته این مقال جای ورود به این مسئله و طرح و بررسی آن تردید و تأمل‌ها و توضیح مبسوط آنها نیست و این بحث مجال خاص خود را می‌طلبد. به‌هرحال، جمع‌بندی کلی این قسمت از بحث این است که اگر مقصود از علم دینی و اسلامی، علم برآمده از کتاب و سنت باشد، چنین علمی برای پاسخ به مسائل خود باید از روش نقلی صحیح استفاده کند و روش تجربی و نظایر آن، مفید فایده و راه‌گشا و معتبر نخواهد بود.

## ۷-۱. علمی با روش معتبر از نظر اسلام

در معانی پیشین، روش در خود آن معنا قید نشده و نیامده بود و به همین دلیل نیز بدین لحاظ (به لحاظ قید شدن خود روش در معنا و تعریف علم دینی و اسلامی) محدودیت روشی در مطالعه و بررسی مسائل ایجاد نمی‌شد و اگر هم با محدودیت روشی مواجه بودیم، به لحاظ‌های دیگر بود؛ اما در این معنا خود روش در تعریف علم دینی و اسلامی اخذ شده و اساساً چیزی غیر از روش، قید تعریف قرار نگرفته است. تنها قیدی که وجود دارد، این است که آن روش، در تعالیم و آموزه‌های اسلامی معتبر دانسته شده باشد (ر. ک. مصباح یزدی، ۱۳۹۲، ص ۱۹۵). از سوی دیگر، روش‌های مختلفی که علوم گوناگون برای بررسی و حل مسائل خود از آن استفاده می‌کنند، به‌طور کلی به سه روش تجربی، عقلی و نقلی قابل تقسیم است و همهٔ این روش‌ها در اسلام تأیید شده است. در مورد اعتبار روش تجربی از منظر اسلام می‌توان به این مطلب اشاره کرد که قرآن کریم در آیات متعددی پیروان خود را دعوت می‌کند تا از طریق حس و تجربهٔ حسی، به حقایق عالم، از جمله وجود خدای متعال و معاد و زنده شدن مردگان، معرفت حاصل کنند.<sup>۵</sup> در مورد اعتبار روش عقلی از منظر اسلام نیز می‌توان به این شاهد استناد کرد که در بسیاری از آیات و روایات اسلامی به استفاده از عقل برای پی بردن و رسیدن به حقایق هستی توصیه شده است.<sup>۶</sup> در مورد اعتبار روش نقلی از دیدگاه اسلام نیز کافی است به این مسئله توجه کنیم که خود وحی و تعالیم

پیشوایان معصوم اسلام دو منبع مهم و معتبر نقلی برای شناخت و اثبات مسائل دینی به حساب می‌آیند؛ از این رو، با توجه به اینکه روش مورد استفاده در هر یک از علوم متداول بشری، خارج از سه روش یاد شده نیست، باید بگوییم بر اساس این اصطلاح، اکثر قریب به اتفاق علوم، دینی و اسلامی خواهند شد.

بنابراین، اگر از علم دینی و اسلامی چنین معنایی اراده شود، در روش‌شناسی آن، انواع روش‌های عقلی، نقلی و تجربی معتبر خواهد بود. همچنین علوم انسانی موجود را نیز - که عمدتاً بر مبنای روش تجربی فراهم آمده است - طبق این معنا می‌توان علم دینی و اسلامی نامید؛ گرچه این نکته را نیز نباید از نظر دور داشت که علوم انسانی موجود، در استفاده از روش تجربی، شرایط و حدود آن را به‌درستی رعایت نکرده و نمی‌کنند. در هر صورت، به‌لحاظ روشی - گرچه در علوم انسانی موجود تاکنون عمدتاً از روش تجربی استفاده شده است - اما به هر حال در مطالعات مربوط به علوم انسانی اسلامی استفاده از روش‌های عقلی و نقلی نیز معتبر خواهد بود و نمی‌توان روش کار و مطالعه در این علوم را محدود به روش تجربی دانست. بدین ترتیب، بر اساس این معنا، علم دینی و اسلامی به‌لحاظ روشی، محدود به یک روش نیست و روش‌های مختلف و متعدد عقلی، نقلی و تجربی، در مطالعات آن می‌تواند به کار گرفته شود.

## ۸-۱. علمی با مسائل دینی

در فرض قبلی، برای دینی دانستن یک علم، متدولوژی و روش به کار رفته در آن علم ملاک و مبنا قرار گرفت. اکنون فرض دیگر آن است که کاری به روش نداشته باشیم و تنها ملاک برای دینی دانستن یک علم این دانسته شود که موضوع آن علم از موضوعات دینی باشد. در اینجا علم را به معنای «مجموعه مسائلی درباره موضوعی مشخص» می‌گیریم و مقصود از دین نیز محتوای کتاب و سنت است. ۷ برای مثال، علم خداشناسی عبارت است از مجموعه مسائلی حول محور خدا؛ و خدا اساس دین و به یک معنا مهم‌ترین موضوعی است که دین مبین اسلام به آن پرداخته است. بنابراین، طبق تعریف مفروض فعلی، خداشناسی را می‌توان علمی دینی و اسلامی به حساب آورد؛ چراکه مسائل آن عیناً در دین هم مطرح است. البته روش اثبات آن مسائل ممکن است در علم و دین متفاوت باشد یا احیاناً ممکن است به نتایجی مختلف یا حتی متضاد برسند. طبق این معنا از علم دینی و اسلامی، آنچه این اِتصاف را تجویز می‌کند، اتحاد موضوع است؛ اما اتحاد روش یا اتحاد موضع در آن شرط نشده است (ر. ک. مصباح یزدی، ۱۳۹۲، ص ۱۹۸-۱۹۹).

بر این اساس، در این معنا نیز مانند برخی معانی پیشین، مطالعه و پژوهش در علوم انسانی اسلامی محدود به روش خاصی نیست و آمیزه‌ای از روش‌های مختلف عقلی (قیاسی)، نقلی و تجربی می‌تواند به کار گرفته شود. به عبارت دیگر، علم دینی و اسلامی، طبق این معنا و همچنین برخی معانی دیگر، به‌لحاظ روش، دانشی چندگانه و چندروشی خواهد بود و به اصطلاح از «تکثر روشی» بهره خواهد برد. بدین ترتیب، اصرار بر کاربست روش‌های تجربی و منع از به‌کارگیری

روش‌های دیگر، اصراری بی‌وجه و بی‌دلیل تلقی خواهد شد. به همین منوال، تأکید بر استخراج علوم انسانی اسلامی از کتاب و سنت، و پرهیز از روش‌های تجربی نیز تعصبی بی‌جا و بی‌منطق به حساب خواهد آمد. طبق این معنا، تنها چیزی که برای دینی و اسلامی نامیدن یک علم بدان نیاز داریم، این است که ثابت کنیم موضوع آن از موضوعاتی است که مورد اهتمام اسلام (کتاب و سنت) قرار گرفته است. و این مسئله هیچ‌گونه محدودیت روشی برای ما ایجاد نخواهد کرد. حتی در معنای پیشین که در خود تعریف، این محدودیت و قید وجود داشت که باید روشی معتبر نزد دین باشد، ملاحظه کردیم که عملاً و در نهایت، به لحاظ روش، چندان محدودیتی ایجاد نشد و از تکرر روشی برخوردار شدیم؛ بنابراین طبق این معنای اخیر، به طریق اولی از چنین مزیتی بهره‌مند خواهیم بود.

### ۹-۱. علمی که موضوعش اراده الهی (قول یا فعل الهی) باشد

برخی از اندیشمندان معاصر معتقدند که مجوز به کار بردن وصف «دینی» درباره یک رشته یا گزاره علمی آن است که موضوع آن، اراده تشریحی یا تکوینی الهی، یا به تعبیری دیگر، قول یا فعل خدای متعال باشد (ر. ک. جوادی آملی، ۱۳۸۶؛ ر. ک. واعظی، ۱۳۸۷، سوزنچی، ۱۳۸۹ ب؛ خسروپناه، ۱۳۸۹). بر این اساس، علوم حوزوی از آن جهت دینی و اسلامی‌اند که به مطالعه قول خداوند می‌پردازند و در راستای کشف اراده تشریحی خدای متعال گام برمی‌دارند. از سوی دیگر، از آن‌جا که هستی همه حقایق عالم وابسته به اراده تکوینی خدای متعال است و با امر تکوینی او به وجود می‌آیند (إِنَّمَا أَمْرُهُ إِذَا أَرَادَ شَيْئًا أَنْ يَقُولَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ (یس: ۸۲))، بنابراین، علوم دیگر نیز که هر یک به مطالعه بخشی و جنبه‌ای از عالم هستی می‌پردازند، با این لحاظ و نگاه که در حال مطالعه فعل الهی‌اند، در جرگه علوم دینی وارد خواهند شد (ر. ک. جوادی آملی، ۱۳۸۶، ص ۱۴۴-۱۴۱). پدیده‌های عالم هستی را هم می‌توان با نظری الهی نگریست و آن را مخلوق اراده خداوند دانست و هم می‌توان آن را با دیدی مادی و طبیعی و مستقل از خالق نگاه کرد. در صورت اول با علم دینی، و در صورت دوم با علم غیردینی سروکار داریم (ر. ک. واعظی، ۱۳۸۷، ص ۱۶-۱۵).

بر این اساس، در هر یک از علوم انسانی، اگر مطالعه پدیده‌های مربوط به آن علم با این نگاه و توجه به این حقیقت انجام شود که همه آنها در نهایت به اراده تکوینی خدای متعال بازمی‌گردند و با اذن و اراده حضرت حق پدیدار می‌شوند، آن‌گاه با دانشی دینی و اسلامی مواجه خواهیم بود.

بدین ترتیب، طبق این معنا، آنچه که اسلامی بودن یک دانش را تضمین می‌کند، نوع نگاه پژوهشگر و دانشمندی است که به مطالعه پدیده‌های سازمانی و مدیریتی می‌پردازد؛ اما اینکه در این مطالعه و پژوهش از چه روشی استفاده می‌کند، مدخلیتی در این امر ندارد. از این‌رو، اگر در مطالعات مربوط به علوم انسانی، انگیزه پژوهشگران آن باشد که مظاهر فعل الهی را مطالعه و کشف کنند، حاصل این تلاش‌ها علمی دینی خواهد بود؛ هر چند با روش تجربی به حل و اثبات مسائل خود بپردازند. همچنین اگر با همین انگیزه و با استفاده از روش نقلی و رجوع به آیات و روایات اسلامی و سیره پیشوایان اسلام، به دیدگاه و نظریه‌ای درباره مسائل مطرح در

هر یک از علوم انسانی دست پیدا کنیم، باز هم حاصل کار، دانشی دینی و اسلامی خواهد بود. البته همان‌گونه که پیش از این متذکر شدیم، استخراج دیدگاه‌های اسلام بر اساس مراجعه به آیات و روایات اسلامی، بر اساس اصول و قواعد خاصی صورت می‌گیرد و نیازمند کسب دانش‌ها و تخصص‌های خاص خود است. همچنین طبق این معنا، برای استفاده از روش‌های قیاسی و عقلی نیز (در صورت امکان و ضرورت) منعی وجود نخواهد داشت و پژوهشگران می‌توانند از آنها نیز برای مطالعه و تولید علوم انسانی اسلامی بهره ببرند.

در هر صورت، بر اساس این معنا از علم دینی و اسلامی نیز مثل برخی معانی پیشین، برای کار و مطالعه در زمینه علوم انسانی اسلامی می‌توان از انواع روش‌های معتبر عقلی، نقلی و تجربی (با رعایت شرایط مربوط به هر یک) بهره برد و به روش خاصی محدود و مقید نخواهیم بود.

### ۱۰-۱. علمی که مایه عزت و پیشرفت جامعه اسلامی شود

به گمان برخی، مقصود از علم دینی و اسلامی این است که در پرتو دستاوردهای آن، شئون مختلف جامعه اسلامی به‌گونه‌ای اداره و سامان شود که مسلمانان به هدف خود برسند و در دنیا عزیز باشند. برای مثال، مقصود از «مدیریت اسلامی» اداره جامعه به‌گونه‌ای است که عزت اسلامی مسلمانان محقق شود. از این رو، بر اساس چنین نگاهی، برای مثال، مدیریتی که در دوران کوتاهی پیشرفت، توسعه و ترقی کشورهای از قبیل هند و ژاپن و... را به ارمغان آورد و بند اسارت آنان را گسست، از نوع مدیریت اسلامی است (ر. ک. مصباح یزدی، ۱۳۷۹، ص ۲۸۴-۲۸۵).

طبق این معنا، اسلامی بودن یک دانش هیچ شرطی ندارد، جز اینکه عزت و پیشرفت جامعه اسلامی را به همراه داشته باشد. بنابراین، یک دانش آن‌گاه غیر اسلامی است که به‌جای پیشرفت و عزت، بر مشکلات مردم و جامعه بیفزاید و موجب گردد زندگی و معیشت آنان روزبه‌روز سیر نزولی بپیماید.

اگر چنین معنایی برای علم دینی و اسلامی پذیرفته شود، طبعاً باز هم مثل برخی معانی پیشین، از حیث روش با محدودیت خاصی مواجه نخواهیم بود. بر این اساس، علوم انسانی اسلامی می‌تواند از روش‌های مختلف و معتبر عقلی، نقلی و تجربی حاصل آید. البته می‌توان پیش‌بینی کرد که آنچه در عمل واقع خواهد شد، عمدتاً بهره‌گیری از روش تجربی و ابزارهای مختلف مربوط به آن خواهد بود؛ چرا که از بدو تولد و تدوین علوم انسانی تاکنون، اکثر قریب به اتفاق محققان، در پژوهش‌های خود از روش‌های تجربی استفاده کرده و می‌کنند.

### ۱۱-۱. علم مبتنی بر جهان‌بینی و ارزش‌های اسلامی

به اعتقاد برخی از اندیشمندان مسلمان، صحیح‌ترین معنا برای علوم انسانی اسلامی این است که به تأثیر جهان‌بینی و نظام ارزشی اسلام بر این علوم توجه کنیم. به عبارت دیگر، علوم انسانی موجود، مبتنی بر اصول موضوعه و پیش‌فرض‌هایی در حوزه‌هایی نظیر هستی‌شناسی، انسان‌شناسی، معرفت‌شناسی و مانند آنهاست، که طبعاً با تغییر

آنها این علوم نیز دستخوش تغییر خواهند شد. برای مثال، اینکه ما انسان را موجودی تک‌ساحتی و صرفاً مادی یا دوساحتی و مرکب از بعد مادی (جسم) و غیر مادی (روح) بدانیم، موجب ارائه دو تحلیل متفاوت از چگونگی و چرایی رفتارهای او خواهد شد. همچنین اسلام دارای نظام ارزشی عمیق، گسترده و منسجمی است که علوم انسانی را تحت تأثیر قرار می‌دهد و به‌ویژه در علوم انسانی کاربردی و تجویزی همچون مدیریت، در روش‌های عملی ما اثر می‌گذارد و به حرکت ما جهت و سمت و سویی خاص می‌بخشد (ر. ک. جمعی از علما و دانشمندان، ۱۳۷۵، ص ۲۳؛ مصباح یزدی، ۱۳۷۹، ص ۲۸۶-۲۸۷). برای مثال، مدیری که نظام ارزش‌هایش مادی است، طبعاً درصدد ایجاد منافع شخصی عاجل و سریع است؛ از این‌رو، به این موضوع اهمیت نمی‌دهد که آیا کالای تولید شده، برای دیگران ضرر دارد، یا منفعت؛ به همین دلیل در صورت لزوم، از تقلب، ظاهرسازی و اغفال مردم برای رسیدن به هدف خود بهره می‌برد؛ اما انسان معتقد به ارزش‌های الهی و اسلامی، به تعاون و همکاری در طریق کمال اعتقاد دارد. چنین مدیری نفع خودش را از منافع دیگران جدا نمی‌بیند؛ بلکه رضای خدای متعال را در مقدم داشتن دیگران بر خود می‌داند؛ یعنی برای جلوگیری از اضرار به دیگران، ضرر را به جان می‌خرد.

پس طبق این معنا از علم دینی و اسلامی، عمده‌ترین تأثیر اسلام بر علوم انسانی، یکی از طریق جهان‌بینی و دیگری از طریق نظام ارزشی است؛ از این‌رو، برای تدوین علوم انسانی اسلامی باید تأثیر مبانی هستی‌شناسی، الهیاتی، معرفت‌شناسی، انسان‌شناسی و ارزش‌شناسی اسلام بر مدیریت را مورد بررسی و مذاقه قرار داد. برای این کار باید در هر یک از حوزه‌های یاد شده، گزاره‌هایی را که در مجموع بیان‌گر دیدگاه اسلام در آن حوزه‌اند، استخراج و تدوین نمود؛ و سپس تأثیر آن گزاره‌ها را در مسائل و مباحث مختلف هر یک از علوم انسانی دنبال کرد. به عبارت دیگر، به نظر می‌رسد طبق این معنا از مدیریت اسلامی، روش مناسب برای کار و مطالعه در زمینه علوم انسانی اسلامی، ابتدا بررسی اسناد و سپس استفاده از تحلیل‌های عقلی است؛ بدین معنا که ابتدا با بررسی اسناد و متون اسلامی، مبانی اسلامی در هر یک از موارد پنج‌گانه معرفت‌شناسی، هستی‌شناسی، الهیاتی، انسان‌شناسی و ارزش‌شناسی و همچنین نظام ارزشی اسلام استخراج گردد؛ سپس بر اساس تحلیل‌های عقلی بررسی شود که پذیرش هر یک از آنها چه آثاری در هر یک از علوم انسانی می‌تواند داشته باشد. البته در بخش اول این مطالعه که بررسی اسناد اسلامی (عمدتاً آیات و روایات) است، ناچار خواهیم بود به استفاده از روش اجتهادی - که پیش از این درباره آن توضیح دادیم - روی بیاوریم؛ اما استفاده از روش تجربی و سازوکارهای مرتبط با آن، به نظر نمی‌رسد در اینجا چندان کارایی و کاربرد داشته باشد. بدین ترتیب، بر اساس این معنا از مدیریت اسلامی، از مجموع روش‌های سه‌گانه عقلی، نقلی و تجربی، آنچه بیشتر به کار خواهد آمد، روش‌های اول و دوم است و استفاده از روش تجربی چندان تناسبی با این معنا ندارد.

### نتیجه‌گیری

از مباحثی که در این مقاله ارائه شد، می‌توان این‌گونه نتیجه گرفت که برای تعیین روش‌شناسی در مطالعات مربوط

به علوم انسانی، پیش از هر چیز لازم است معنا و مقصود مورد نظر از این واژه را مشخص سازیم. این در حالی است که در بسیاری از مباحث مربوط به علم دینی و اسلامی دیده می‌شود که محققان بدون توجه به این نکته بسیار مهم و اساسی، به طرح بحث و ابراز موافقت و مخالفت می‌پردازند. در هر صورت، در خصوص بحث روش-شناسی در علم دینی و اسلامی باید توجه داشت که برای این اصطلاح، معانی مختلفی می‌توان در نظر گرفت و هر کدام از این معانی، استلزام روش‌شناختی خاصی را به همراه دارد. برخی از این معانی ما را به سمت روش تجربی (که در حال حاضر در بسیاری از علوم متداول است) رهنمون می‌گردند؛ درحالی که طبق برخی معانی دیگر، روش مناسب برای مطالعه در علوم انسانی اسلامی، روش نقلی و توصیفی-تحلیلی (مبتنی بر روش موسوم به روش اجتهادی) یا عقلی-تحلیلی خواهد بود. ماهیت برخی معانی نیز به‌گونه‌ای است که اقتضای روش خاصی را ندارد و با هر گونه روش معتبر تجربی، عقلی یا نقلی قابل جمع است. به عبارت دیگر، بر اساس این معانی، علوم انسانی اسلامی دانش‌هایی «چندروشی» خواهند بود و از تکثر روش بهره خواهند برد.

### پی‌نوشت‌ها

۱. البته به نظر نگارنده، تعبیر روش دلفی برای پرسش‌نامه خبرگان که در برخی پژوهش‌های مربوط به علم دین و اسلامی دیده می‌شود، تعبیر درستی نیست و واقعیت این است که بین این دو (دلفی و پرسش‌نامه خبرگان)، تفاوت‌های مهمی وجود دارد؛ افزون بر اینکه اعتباربخشی به یافته‌های این پژوهش‌ها از طریق پرسش‌نامه خبرگان (به‌ویژه با توجه به آنچه عملاً در این پرسش‌نامه‌ها اتفاق می‌افتد) نیز به نظر نگارنده، اساساً کار درستی نیست و فاقد اعتبار است.

۲. البته به‌لحاظ مبانی معرفت‌شناختی اسلامی، اعتبار این روش‌ها محل تأمل است و نیاز به بحث و بررسی دارد.

۳. گاه در موضعی ساده‌اندیشانه و افراطی چنین تلقی می‌شود که برای همه مسائل مطرح در همه علوم انسانی، نسخه و پاسخی آماده در معارف اسلامی و آیات و روایات وجود دارد. برای مثال، تصور می‌شود که با مراجعه به قرآن می‌توان راه‌حلی برای جلوگیری از تورم پولی در جامعه یا کنترل فساد اداری پیدا و ارائه کرد. برای آشنایان با معارف اسلامی روشن است که این ادعا با واقعیت فاصله دارد (ر. ک. محمدتقی مصباح یزدی، پیش‌نیازهای مدیریت اسلامی، ص ۲۸۵)؛ اما با عقب‌نشینی از چنین موضعی، می‌توان معنایی معتدل‌تر را برای علم دینی و اسلامی مطرح کرد. این معنا عبارت است از اینکه مسائل هر یک از علوم انسانی را در منابع اسلامی (قرآن و سنت) مورد بررسی قرار دهیم و آیات یا احادیثی را که سخنی به‌صراحت یا اشارت درباره آنها دارد، استخراج و جمع‌آوری کنیم و پس از تحلیل و جمع‌بندی، مضامین آنها را به‌عنوان پاسخ‌هایی به پرسش‌های مطرح شده در آن علم تلقی نماییم و در علومی همچون مدیریت، که غیر از جنبه نظری، جنبه عملی نیز دارند، سیره عملی معصومان علیهم‌السلام را نیز به‌عنوان سنت عملی مورد توجه قرار دهیم و بدین ترتیب، مطالب به‌دست آمده، به منزله

راه‌حل‌های ارائه‌شده از سوی دین برای مسائل آن علم، تنظیم و تدوین گردد و به منزله علمی دینی و اسلامی عرضه شود. در اینجا همین موضع و دیدگاه دوم و تعدیل‌شده مدنظر است.

۴. بدیهی است شرح و توضیح هر یک از این قواعد و چگونگی استفاده از آنها از این مقال خارج است و باید به صورت تخصصی در جای خود دنبال شود.

۵. از جمله در سوره غاشیه می‌فرماید: «أَفَلَا يَنْظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ \* وَإِلَى السَّمَاءِ كَيْفَ رُفِعَتْ \* وَإِلَى الْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ \* وَإِلَى الْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ (غاشیه، ۱۷-۲۰)؛ آیا به شتر نمی‌نگرند که چگونه آفریده شده است؟! و به آسمان نگاه نمی‌کنند که چگونه برافراشته شده است؟! و به کوه‌ها نمی‌نگرند که چگونه نصب و پا برجای شده‌اند؟! و به زمین نمی‌نگرند که چگونه پهن و گسترانیده شده است؟!» در این آیات به استفاده از حس بینایی و تجربه حسی، برای پی‌بردن به قدرت خدای متعال اشاره شده است (ر. ک. ناصر مکارم شیرازی، تفسیر نمونه، ج ۲۶، ص ۴۲۷-۴۲۸).

۶. از جمله در *اصول کافی*، در کتاب «العقل و الجهل» آن، روایات متعددی درباره حجیت و اعتبار عقل نقل شده است؛ از جمله این روایت که می‌فرماید: «إِنَّ لِلَّهِ عَلَى النَّاسِ حُجَّتَيْنِ حُجَّةَ ظَاهِرَةً وَ حُجَّةَ بَاطِنَةً فَأَمَّا الظَّاهِرَةُ فَالرُّسُلُ وَالْأَنْبِيَاءُ وَالْأئِمَّةُ وَ أَمَّا الْبَاطِنَةُ فَالْعُقُولُ (کلینی، کافی، ج ۱، ص ۱۶)؛ همانا برای خدا بر مردم دو حجت وجود دارد: یکی حجتی که ظاهر و آشکار است؛ و یکی حجتی که در باطن و وجود خود انسان است؛ و اما حجت ظاهری، پیامبران و ائمه علیهم‌السلام هستند؛ و حجت باطنی عقل‌های [آدمیان] است.

۷. همان‌گونه که در مقدمه مقاله و الگوی مفهومی آن اشاره شد، ریشه اصلی بحث در تعریف «علم دینی و اسلامی»، به تعریف ما از هر یک از دو واژه «علم» و «دین» بازمی‌گردد و تعاریفی که برای هر یک از علم و دین در نظر می‌گیریم، مستقیماً ترکیب و اصطلاح «علم دینی» را تحت‌تأثیر قرار خواهد داد. ما در اینجا برای پرهیز از اطاله بحث، از ذکر معانی مختلف علم و دین خودداری کردیم و برای بحث تفصیلی در مورد آنها، خوانندگان را به کتاب *رابطه علم و دین* آیت‌الله مصباح یزدی ارجاع دادیم.



## منابع

- بستان نجفی، حسین، *گامی به سوی علم دینی ۲: روش بهره‌گیری از متون دینی در علوم اجتماعی*، قم، پژوهشکده حوزه و دانشگاه.
- بوریل، گیبسون و گارت مورگان، ۱۳۸۳، *نظریه‌های کلان جامعه‌شناختی و تجزیه و تحلیل سازمان*، ترجمه محمدتقی نوروزی، تهران، سمت و مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- جمشیدی، ناصر و همکاران، ۱۳۹۲، «طراحی مدل عدالت سازمانی با الهام از نهج البلاغه و اعتبار بخشی آن با استفاده از نظر خبرگان» *مدیریت فرهنگ سازمانی*، دوره یازدهم، ش ۳، ص ۵۱-۷۵.
- جوادی آملی، عبدالله، ۱۳۸۶، *منزلت عقل در هندسه معرفت دینی*، قم، نشر اسراء.
- خسروپناه، عبدالحسین، ۱۳۸۹، «چیستی و گستره علم دینی از نظرگاه آیت الله جوادی آملی»، اسراء، ش ۶، ص ۲۷-۴۸.
- رجبی، محمود، ۱۳۸۰، *انسان‌شناسی*، چ سوم، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- سوزنچی، حسین، ۱۳۸۹ الف، «علم دینی از منظر آیت الله جوادی آملی»، اسراء، ش ۴، ص ۶۳-۸۸.
- \_\_\_\_\_، ۱۳۸۹ ب، *معنا، امکان و راه کارهای تحقق علم دینی*، تهران، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- عابدی شاهرودی، علی، ۱۳۸۶، «نظریه علم دینی بر پایه سنجش معادلات علم و دین»، در علم دینی؛ دیدگاه‌ها و ملاحظات، سید حمیدرضا حسنی و دیگران، چ سوم، قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، ص ۳۳-۷۴.
- علی‌پور، مهدی و همکاران، ۱۳۹۰، *پارادایم‌های اجتهادی دانش دینی «پاد»*، چ دوم، قم، پژوهشکده حوزه و دانشگاه.
- کارگروه بنیادین مدیریت اسلامی، ۱۳۸۹، *پیش‌نویس نقشه جامع مدیریت اسلامی*، قم، دانشگاه قم.
- مصباح یزدی، محمد تقی، ۱۳۶۸، *جامعه و تاریخ از دیدگاه قرآن*، تهران، سازمان تبلیغات اسلامی.
- \_\_\_\_\_، ۱۳۷۹، *پیش‌نیازهای مدیریت اسلامی*، تحقیق و نگارش غلامرضا متقی‌فر، چ دوم، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- \_\_\_\_\_، ۱۳۹۲، *رابطه علم و دین*، تحقیق و نگارش علی مصباح، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- \_\_\_\_\_، ۱۳۶۷، *معارف قرآن (۱-۳: خداشناسی، کیهان‌شناسی، انسان‌شناسی)*، قم، مؤسسه در راه حق.
- مهرابی، امیرحمزه و همکاران، ۱۳۹۰، «معرفی روش‌شناسی نظریه داده‌بنیاد برای تحقیقات اسلامی»، *مدیریت فرهنگ سازمانی*، سال نهم، ش بیست و سوم، ص ۵-۳۰.
- میرزائی اهرنجانی، حسن، ۱۳۸۵، *زمینه‌های روش‌شناختی تئوری سازمان*، تهران، سمت.
- اتکینسون، ریتا ال. و همکاران، ۱۳۸۱، *زمینه روان‌شناسی*، ترجمه براهنی و همکاران، تهران، رشد.
- جمعی از علما و دانشمندان، ۱۳۷۵، *نگرشی بر مدیریت در اسلام (مجموعه مقالات ارائه شده در چهارمین سمینار بین‌المللی مدیریت اسلامی)*، چ دوم، تهران، مرکز آموزش مدیریت دولتی.
- عابدی جعفری، حسن و همکاران، ۱۳۹۰، «تحلیل مضمون و شبکه مضامین: روشی ساده و کارآمد برای تبیین الگوهای موجود در داده‌های کیفی»، *اندیشه مدیریت راهبردی*، سال پنجم، ش دوم، ص ۱۵۱-۱۹۸.
- گلشنی، مهدی، ۱۳۸۸، *از علم سکولار تا علم دینی*، تهران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

- استوار، صادق و همکاران، ۱۳۹۶، «الگوی اثرگذاری حوزه علمی بر فرایند خطامشی عمومی از منظر مقام معظم رهبری»، *اسلام و پژوهش‌های مدیریتی*، سال هفتم، ش اول، پیاپی ۱۵، ص ۷۵-۹۴.
- حسینی، سید حمیدرضا، ۱۳۹۳، «روش‌شناسی اجتهاد و اعتبار سنجی معرفتی آن»، در علم دینی؛ دیدگاه‌ها و تحلیل‌ها، قم، *حکمت اسلامی*، مجمع عالی حکمت اسلامی.
- کلینی، محمد بن یعقوب، ۱۳۶۳، *الکافی*، چ پنجم، تهران، دار الکتب الاسلامیه.
- مکارم شیرازی، ناصر، ۱۳۷۴، *تفسیر نمونه*، تهران، دار الکتب الاسلامیه.
- نصر، سید حسین، ۱۳۸۶، «جهان‌بینی اسلامی و علم جدید»، ترجمه ضیاء تاج‌الدین، در علم دینی؛ دیدگاه‌ها و ملاحظات.
- واعظی، احمد، ۱۳۸۷، «علم دینی از منظر آیت‌الله جوادی آملی»، *روش‌شناسی علوم انسانی*، سال دوازدهم، ش ۵۴، ص ۳۳-۹.
- کارگروه بنیادین مدیریت اسلامی، ۱۳۹۵، پیش‌نویس نقشه جامع مدیریت اسلامی، قم، دانشگاه قم.

## بومی سازی؛ جستاری از روش تا مفهوم

مرتضی شیروودی / دانشیار مرکز پژوهشی تمدن اسلامی و دین پژوهی پیامبر اعظم ﷺ ■ morteza.shiroodi@tamadonpajoohi.ir

دریافت: ۱۳۹۸/۰۷/۰۶ - پذیرش: ۱۳۹۸/۰۹/۰۹

### چکیده

حاصل پروژه مدرن سازی در غرب، ظهور دو دنیای مدرن و غیرمدرن است؛ دنیاهایی که هیچ تناسبی با هم نداشت و در مقابل هم قرار می گرفت. این تضادها، در دو سطح سیرت و صورت جریان و تداوم یافت. محصول پیدایش این دو دنیا، بروز انسان جدید و قدیم، توأم با دوگانگی‌هایی مانند: علم-جهل، تغییر-ثبات و نظایر آن است. بروز این دوگانگی‌ها، که یکی انسان را به سوی تکثر حقیقت و دیگری به حقیقت مطلق می کشاند، بحرانی را پدید آورد که همه عرصه‌های حیات انسان را در قالب دو وجهی نوگرایی- سنت گرایی بازتاب داد. به تدریج و همپای تمدن غرب، دوگانگی‌های ناشی از جدال عمیق سنت و مدرنیسم، از مرزهای آن گذشت و پا به کشورهای غیرغربی سنتی گذاشت و تأثیرات شگرفی را بر حوزه اندیشه و عمل سیاسی در کشورهایی چون ایران برجای نهاد، از جمله این تأثیرها، رؤیاریوی مفاهیم جدید و قدیم سیاسی در ایران معاصر است. برداشت‌های بسیار سطحی از مفاهیم غربی و کاربست آنها در جامعه ایرانی فاجعه‌هایی چون تقابل نگاه سخت افزاری و نرم‌افزاری در علوم انسانی و بحران در روش‌شناسی علوم اجتماعی را در پی داشته است. تلاش‌های زیادی برای گذر از این بحران، که می‌توان آن را «بحران علوم انسانی ایران» نام نهاد، صورت گرفت، ولی نتایج درخور توجهی نداشت. لذا عدم دستیابی به الگوی مناسب بومی‌سازی، همچنان ضرورت پرداختن به آن و رسیدن به راه حلی در این زمینه را گوشزد می‌کند.

**کلیدواژه‌ها:** بومی‌سازی، بوم‌گرایی، روش، مفهوم، سنت و مدرنیسم.

پژوهش‌های گوناگون و پرشماری، مستقیم و غیرمستقیم در زمینه بومی‌سازی صورت گرفته است. این تحقیقات، در چند دسته زیر قابل طبقه‌بندی است:

۱. مفهومی: دسته‌ای از منابع، تنها به بحران مفاهیم علوم سیاسی و به ناتوانی علوم سیاسی در حل این بحران اشاره دارند. دلایل بحران، چگونگی مواجهه غلط مفاهیم قدیم، با مفاهیم جدید، تأثیرگذاری و تأثیرپذیری متقابل و ... از دیگر موضوعات گفت‌وگو در این دسته از منابع است. کتاب *آبادیان* (آبادیان، ۱۳۸۸، ص ۹؛ آجودانی، ۱۳۸۷، ص ۸)، از مهم‌ترین منابع دسته فوق، به‌شمار می‌روند. از اشکالات مهم آثاری که در این دسته، قرار می‌گیرند این است که تنها به ارائه یک گفت‌وگوی مفهومی پرداخته‌اند؛ بدون اینکه به ارائه روشی در بومی‌سازی مفاهیم بپردازند که با شرایط زمانه انطباق داشته باشد.

۲. روشی: آثاری دیگری که به موضوع بومی‌سازی پرداخته‌اند، از یک سو، بحران در روش‌شناسی در علوم سیاسی ایران را تأیید می‌کنند و از سوی دیگر، تنها اجمالی از روش بومی‌سازی برخی از اندیشمندان تاریخ معاصر را به میان آورده‌اند. از جمله این آثار، باید به دو اثر رجایی (رجایی، ۱۳۸۰، ص ۳۳۱؛ حقیقت، ۱۳۸۵، ص ۱۱۶) اشاره کرد. منابعی که به شیوه روشی، به مقوله بومی‌سازی اشاره کرده‌اند. از ایرادات مهمی همچون جزئی‌نگری توأم با کلی‌نگری، به موضوع بومی‌سازی برخورد دارند؛ یعنی گاه به اندیشمندانی چون امام خمینی<sup>ع</sup> اشاره می‌کنند (جزیی) و گاه مباحثی کلی درباره بومی‌سازی را مطرح کرده‌اند.

۳. مصداقی: یک دسته دیگر از منابع معطوف به بومی‌سازی، در تلاش‌اند مباحث نظری خویش در مورد بومی‌سازی را با مسئله ایران انطباق دهند و با واکاوی عوامل ناتوانی بومی‌سازی مفاهیم، مدلی برای خروج از بحران بومی‌سازی مفاهیم پیشنهاد نمایند. آثار میلانی (میلانی، ۱۳۸۱، ص ۷؛ اشتریان، ۱۳۷۹، ص ۳)، در این عرصه قرار دارند. چند ایراد بر آثار مبتنی بر مصداقی‌یابی، وارد است از جمله این آثار، مدل‌هایی را برای خروج از بن‌بست‌های بومی‌سازی ارائه می‌کنند، اما این مدل‌ها، چنان کلی‌اند که قابلیت انطباق خود با شرایط ایران معاصر را از دست می‌دهند. به عبارت دیگر، راهی عملیاتی برای انطباق مفاهیم غربی به ایران نمی‌گشایند.

۴. تئوری‌سازی: برخی از منابعی که در مورد بومی‌سازی مفاهیم مدرن سیاسی نگاشته شده‌اند، به نوعی تئوری‌سازی و ارائه نظریه‌ای فراتر از دعوی مفاهیم مدرن و قدیم دست زده‌اند. البته آنها را می‌توان در تجزیه و تحلیل بومی‌سازی مفاهیم به کار برد. البته، این دسته منابع هم، به طور غیرمستقیم به مسئله بومی‌سازی پرداخته‌اند. طباطبایی (طباطبایی، ۱۳۸۰، ص ۶۷؛ فیرحی، ۱۳۸۱، ص ۱۱) را می‌توان در این بخش قرار داد. در منابع فوق، که به نوعی در تئوری‌سازی بومی‌گرایی مفاهیم مدرن سیاسی به کار می‌آیند، جایگاه بومی‌سازی مفاهیم مدرن گم شده است. دلیل این مسئله، این است که دایره بحث و گفت‌وگوی این دسته منابع، گسترده‌تر از بومی‌سازی مفاهیم مدرن سیاسی در تاریخ معاصر ایران است.

۵. در مورد غیر ایران: آخرین دسته منابع، حتی کلی‌تر از منابعی است که در بخش پیشین بدان اشاره شد. این دسته منابع، نگاهی به سرشت مفاهیم، لغزندگی و فواید آن دارند. بخش دیگری از این منابع، به مقوله بزرگ‌تر شرق می‌پردازند که البته یک بحث مصداقی است، اما ویژگی این دو گروه از منابع، کلی‌گویی‌های آنان است (توحیدفام، ۱۳۸۱، ص ۱۹؛ سعید، ۱۳۸۲، ص ۸۲). در بیان کاستی‌های منابع دسته آخر، باید بر این نکته تأکید کرد که کلی بودن این منابع و عدم بررسی موضوع ایران در این آثار، مانع از استفاده از آنها، در مورد مطالعه مفهومی و روشی بومی‌سازی می‌شود.

از بررسی دسته‌های مختلف آثار فوق، این نتیجه به دست می‌آید که هیچ یک از آنها، در صدد ارائه الگوی مفهومی و روشی جدیدی برای بومی‌سازی با دور انداختن معایب و بهره‌گیری از مزیت روش‌های پیشین بومی‌سازی مفاهیم نبوده‌اند. از این رو، به نظر می‌رسد مطالعه بومی‌سازی جستاری از مفهوم تا روش، از توجیه منطقی و علمی برخوردار است.

### بومی‌سازی به مثابه روش‌شناسی

متد (Method)، از واژه یونانی متا به معنای راه است. معادل متد در فارسی، روش و در عربی، منهج است. متد، روش یا منهج، یعنی ۱. در پیش گرفتن راهی برای رسیدن به هدف و مقصودی با نظم و توالی خاص (کاظمی، ۱۳۷۴، ص ۲۸)؛ ۲. فرایند عقلانی یا غیرعقلانی ذهن، برای دستیابی به شناخت و یا توصیف واقعیت (مارش و استوکر، ۱۳۸۴، ص ۳۹)؛ ۳. هرگونه ابزار مناسب برای رسیدن به مقصود (همان، ص ۴۰)؛ ۴. مجموع راه‌ها برای کشف حقیقت یا اثبات آن (پیتر، ۱۳۷۲، ص ۱۶۵)؛ ۵. طریقی، برای حل مسئله برای رسیدن به نتیجه ارزنده (همان، ص ۱۶۶)؛ ۶. مجموعه اقدامات و اعمال اصول و قوانین بر انجام تحقیق علمی (همان، ص ۱۶۷). از مجموع این تعاریف به دست می‌آید که:

الف. روش، به هر راهی گفته نمی‌شود و نیز با بی‌نظمی و بی‌هدفی سخت در ستیز است. بنابراین، روش، افزون بر در برداشتن طریقه خاص و منظم، باید دارای غایت و هدفی باشد که بشر بتواند به وسیله آن، به حقیقت دست پیدا کند. از این رو، هدف از انتخاب روش، بهبود عملیات مربوط به تحقیق و تدقیق در مسایل و جریاناتی است که به گونه‌ای مربوط به تحقیق است و اظهار نظر و داوری صحیح را در موارد تحقیق، میسر می‌سازد.

ب. روش، ممکن است هم به مجموعه راه‌هایی که انسان را به کشف مجهولات هدایت می‌کند و هم به مجموعه قواعدی که هنگام بررسی و پژوهش به کار می‌روند و هم به مجموعه ابزار و فنونی، که آدمی را از مجهولات به معلومات راهبری می‌کند، اطلاق شود. در نتیجه، می‌توان گفت: روش، هم به خود راه اشاره دارد و هم به قواعد و ابزارهای رسیدن به آن (ساروخانی، ۱۳۷۵، ص ۲۴).

واژه «روش» و مشتقات آن در معانی دیگری هم به کار می‌روند از جمله:

۱. روش معرفت: روش به این معنا، ممکن است فلسفی (عقلی)، علمی (تجربی)، شهودی یا نقلی باشد.
  ۲. نوع استدلال: گاهی روش به معنای نوع استدلال به کار می‌رود. از این جهت، روش می‌تواند قیاسی یا استقرایی، لمّی یا انی یا غیر آن باشد.
  ۳. فن گردآوری اطلاعات: برای جمع‌آوری اطلاعات، از چهار روش عمده می‌توان بهره برد: روش مشاهده، روش پرسش‌نامه، روش مصاحبه و روش کتابخانه‌ای. این روش‌ها، به معنای دقیق کلمه، فن تحقیق هستند، نه روش تحقیق.
  ۴. روش تحلیل داده‌ها: روش تحلیل داده‌های گردآوری شده، می‌تواند کلاسیک یا آماری باشد. روش کلاسیک از روش‌های نقد ادبی و نقد تاریخی مشتق شده‌اند و برای تحلیل درونی اسناد به کار می‌روند. در حالی که روش آماری و کمی، به علومی مانند اقتصاد و جامعه‌شناسی و یا تحلیل کمی متن اختصاص دارد.
  ۵. سطح تحلیل: معمولاً در پژوهش‌ها و پایان‌نامه‌ها، از روش توصیفی - تحلیلی و امثال آن نام می‌برند. این معنای روش، به سطح تحلیل نظر دارد. روش تحقیق، به این معنا در نگاه کلی خود به دو روش توصیفی و روش هنجاری تقسیم می‌شود. تحقیق هنجاری، به ارائه بایدها و نبایدها می‌پردازد.
  ۶. روش سامان دادن پژوهش: یکی از کاربردهای روش، روش تحقیق به معنای روش سامان دادن پایان‌نامه، رساله و به طور کلی، روش سازمان دادن به پژوهش است. دانشجو در درس روش تحقیق می‌آموزد که چگونه موضوعی انتخاب و منابع آن را گردآوری کند و از طریق نقد و بررسی متون مربوط، راه را برای اثبات مدعای خود هموار سازد (زارعی و همکاران، ۱۳۸۷، ص ۹۲).
  ۷. نوع نگاه به موضوع: محقق علاوه بر روش‌های گردآوری و روش تحلیل داده‌ها، به معنای دیگری نیز می‌تواند از روش پژوهش خود نام ببرد. پژوهش‌گر به موضوع مورد مطالعه خود، می‌تواند با دید پدیدارشناسانه، ساختارگرایانه یا هرمنوتیکی و ... بنگرد. در این سطح، از روش به عنوان نوع نگاه، سخن می‌گوییم.
  ۸. روش‌شناسی: روش‌شناسی به عنوان دانشی درجه دوم است که از دیدگاهی بالاتر، به روش‌های تحقیق به عنوان دانشی درجه اول می‌پردازد (کیوی و همکاران، ۱۳۷۵، ص ۲۰۵).
- در عنوان قبل، به تعریف روش‌شناسی و ارتباط آن با سایر مفاهیم و دانش‌ها پرداختیم. در بین هشت سطح روش، برای سطح اول و دوم، اصطلاح انگلیسی (Method)، برای سطح سوم (Technique)، برای سطح چهارم تا هفتم (Research method) و برای آخرین سطح، (Methodology) را به کار می‌برند (سریع القلم، ۱۳۸۷، ص ۲۰).
- «شناخت»، اصطلاحی است که برای نشان دادن همه جنبه‌های گوناگون دانستن از جمله ادراک، داوری، استدلال، به خاطر آوردن، تفکر و تصور به کار می‌رود، پس اجمالاً شناخت یعنی مجموعه‌ای از اعتقادات، افکار،

نگرش‌ها، انتظاراتها و رویدادهای ذهنی دیگر (بريجانيان، ۱۳۸۱، ص ۱۳۲). همچنین، می‌توان گفت: شناخت، تلاش و حرکتی است که از جهل به سوی علم صورت می‌گیرد. لذا امر شناخت، نوعی فرایند است. فرایندی بودن آن، به این معنی است که از نقطه‌ای شروع می‌شود و پس از طی مراحل مشخص، سرانجام به نقطه‌ای ختم می‌شود و نیز موضوع، ایستایی نیست که فوری حاصل شود، یا امری نیست که در آن، هیچ گونه تغییر و تحولی وجود نداشته باشد. از این رو، هر دانستی را نمی‌توان شناخت برشمرد. *توماس هابز* (Thomas Habs)، شناخت را «تحقیقی درباره‌ی نخستین اصول یا در مورد نخستین علل برای درک چیزی یا موضوعی» (شایان، ۱۳۸۰، ص ۳۸۴) می‌داند که «باید طبیعت و ذات آن موضوع را تعریف کنیم و سپس، همه‌ی خواص آن را به صورت اکیداً قیاسی به دست آوریم» (همان، ص ۳۸۵). *نیچه*، با اشاره به کتاب اخلاقیات/سپینوزا، شناخت را چنین تعریف می‌کند: «نخندید، گریه نکنید، بیزار نباشید، بلکه بفهمید» (نیچه، ۱۳۷۷، ص ۲۹۱). از صور یا معانی مختلف روش و شناخت، می‌توان به تعریف یا تعاریفی از روش‌شناسی دست یافت.

*فیلیپس شاله* (Philips Shalh) در تعریف روش‌شناسی گفته است، متدلوژی:

- مطالعه حقیقت با ابزار استدلال است (شاله، ۱۳۴۶، ص ۷).

- مطالعه نفسانیات عالم با روش صحیح است (همان، ص ۱۱).

- علمی است دستوری؛ زیرا برای فکر، قواعدی مقرر می‌دارد و تعیین می‌کند که انسان چگونه باید حقایق را در علوم جستجو کند (همان، ص ۱۹).

روش‌شناسی مربوط به گزینش شیوه تحلیل و طرح پژوهش می‌شود که بنیاد و چارچوب پژوهش را تشکیل می‌دهد. *کالین های* (Collin hi)، در این باره می‌نویسد: «روش‌شناسی عبارت است از بررسی این موضوع که پژوهش را چگونه باید پیش برد و چگونه پیش می‌رود. بنابراین، هر چند روش‌شناسی تعیین‌کننده اصولی است که شاید راهنمای گزینش روش باشند، نباید آن را با خود روش‌ها و فنون پژوهش اشتباه گرفت. در واقع، روش‌شناسان، اغلب میان آن دو، تمایز قائل می‌شوند» (های، ۱۳۸۵، ص ۱۰۹).

روش‌شناسی در یک طبقه‌بندی کلی، به روش قیاسی و روش استقرایی تقسیم می‌شود: قیاس، روشی است که در آن، ذهن از قضایای کلی، نتیجه‌ای جزئی را استنتاج می‌کند. به عبارت دیگر، قولی است، فراهم آمده از چند قضیه، به نحوی که از آن قول، به طور ذاتی قول دیگری لازم آید. قیاس منطقی، عمل ذهن برای استنتاج از کلی است. استقراء روشی، که در آن ذهن از قضایای جزئی به نتیجه‌ای کلی می‌رسد و از محسوس به معقول، یا از پدیده به قانون می‌رسد. در این استدلال، در واقع، بخشی از قضایای جزئی دیده شده و سپس، حکم آن به همه موارد تعمیم داده شده و قانون کلی استخراج می‌شود.

نتیجه اینکه، بین روش و روش‌شناسی تفاوت وجود دارد: روش، مسیری است که برای تحصیل یک معرفت

طی می‌شود. با اینکه اغلب، روش، هویتی آگاهانه و معرفتی دارد، ولی غیر از روش‌شناسی است. روش‌شناسی، نوعی معرفت درجه دوم است. یعنی، روش‌شناسی، معرفتی است که موضوع آن روش است. این معرفت همانند سایر انحای معرفت، همان‌گونه که از موضوع خود تأثیر می‌پذیرد، از عوامل دیگری که در تعیینات معرفت دخیل هستند، نظیر عالم، هدف و همچنین، از زمینه‌های احساسی، رنگ می‌گیرد (پارسایان، ۱۳۸۳، ص ۱۰).

هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی و روش‌شناسی، با وجود ارتباط تنگاتنگ، قابل تحویل، یا تقلیل به یک دیگر نیستند. افزون بر این، رابطه آنها، مستقیم است؛ به این معنا که هستی‌شناسی منطقی بر شناخت‌شناسی و آن هم منطقیاً بر روش‌شناسی تقدم دارد. هستی‌شناسی، مربوط به ماهیت دنیای اجتماعی و سیاسی می‌شود اما شناخت‌شناسی مربوط به آن چیزی است که می‌توان دربارهٔ دنیای مورد نظر، بدانیم (مشیرزاده، ۱۳۸۶، ص ۷) و روش‌شناسی مربوط می‌شود به اینکه چگونه می‌توان آن شناخت را کسب کرد. البته، این ادعا که ملاحظات هستی‌شناختی تقلیل‌ناپذیر به ملاحظات شناخت‌شناسانه و بر آنها مقدمند، به این معنا نیست که آنها ارتباطی با یکدیگر ندارند، بلکه هستی‌شناسی ما، شناخت‌شناسی ما را شکل می‌دهد (همان، ص ۱۱).

بنابراین، روش‌شناسی یا متدلوژی، الگویی است عقلانی و متوالی برای شناخت پدیده‌ها، که همان تعریف نیچه به معنای الگویی برای فهمیدن، یا تعریف کالین‌های، الگویی برای پیش بردن پژوهش را تداعی می‌کند. اما باید توجه داشت که دربارهٔ این‌گونه واژه‌ها، توافقی وجود ندارد (حقیقت، ۱۳۸۲، ص ۵۳).

بومی‌سازی از یک سو، روش است و نیز لاقلاً به دو دلیل، در حوزهٔ روش‌شناسی قرار می‌گیرد. اولاً، بومی‌سازی به مثابه یک روش، با تعریف روش‌شناسی منطبق است. ثانیاً، از بومی‌سازی، کاربردهای روش‌شناسی به عمل آمده است. به‌علاوه، بومی‌سازی تردید را در مورد هر نسخه شفابخشی جاری می‌سازد. با درونی‌سازی پسااستعماری، ارتباط برقرار می‌کند، به اهمیت‌یابی رسانه‌ها، خرده فرهنگ‌ها در مطالعات فرهنگی نزدیک می‌گردد و نیز با انتقاد فمینیستی دربارهٔ جهان جنسیتی شده، همراهی می‌کند (همان، ص ۴۵۸). اینها همان مفهوم عامه‌گرایی را گوشزد می‌کند که نقطهٔ کانونی بومی‌سازی را می‌سازد (ملکیان، ۱۳۸۰، ص ۶۱).

به علاوه، روایت دینزین (Denzin) و لینکلن (Lincoln) از تاریخ روش‌ها، که آن را در کتاب **مردم‌نگاری** تفسیری آورده‌اند و شامل موارد زیر می‌شود، مؤید روش و روش‌شناسی بومی‌سازی است.

۱. دورهٔ سنتی، از اوایل دهه ۱۹۰۰ آغاز و تا پس از جنگ جهانی دوم ادامه یافت که به مطالعه دیگرهایی می‌پرداخت که غریبه، ناشنا و خارجی بودند و در این راه، با کاربرد تحقیق میدانی، تصویری دقیق از موقعیت‌های پسااستعماری از جوامعی چون گینهٔ نو و ... ارائه شد.

۲. مرحلهٔ مدرن، شامل پس از جنگ جهانی دوم تا دهه ۱۹۷۰ می‌شود که در آن، رهیافت‌هایی چون روش‌شناسی مردمی، پدیدارشناسی، نظریه انتقادی و فمینیسم گسترش یافتند. کتاب **پسران سفید** بیکر و مفاهیم



حساس / اورت‌هاگ، از مهم‌ترین کتاب‌های روش‌شناسی این دوره هستند.

۳. ژانرهای مبهم، که از سال ۱۹۷۰ تا ۱۹۸۶ را شامل می‌شود. در این دوره، رهیافت‌های جدیدی چون پسااسخترگرایی بارنز، نوابات‌گرایی فیلیپس، نومارکسیسم آلتوسرو ... ظاهر شدند. اما در این دوره، پارادایم‌های طبیعت‌گرا، پسااثباتی و برساختی - تفسیری تسلط داشتند.

۴. بحران بازنمایی، در میانه دهه ۱۹۸۰ به وقوع پیوست. این مرحله، با ارزیابی گزارش‌های تولید شده از سوی محققان، به ویژه مردم نگاران ارتباط دارد؛ زیرا در آن، بیشتر نوشته‌های مردم‌نگارانه حاصل روایتی قلمداد شدند که در آن، محقق، متن و سوژه، جدا از هم، مطالعه می‌شدند (باقری، ۱۳۸۷، ص ۸۶).

۵. عصر پست مدرن، که شاهد شیوه‌های متفاوت در تألیف گزارش‌های مردم‌نگارانه، برای خروج از بحران‌های مرحله قبل است. از این رو، مفهوم مشاهده‌گر کناره‌گیر، جای خود را به رویکرد مشارکتی و کنش محور داد و نیز روایت‌های کلان، میل به نظریه‌های محلی‌تر پیدا کرد. نیمه دهه ۱۹۸۰، تا نیمه دهه ۱۹۹۰ عصر پست مدرن است (قره باغی، ۱۳۸۰، ص ۲۰۷).

دینزین و لینکلن، در چاپ سوم کتاب مذکور، چهار مرحله دیگر را به پنج مرحله قبلی اضافه کردند:

۶ عصر پسا آزمایشگاهی به عصر هیجان بزرگ مرسوم است که به دنبال جایگزین‌های جدید مردم‌نگاری، مانند بازنمایی‌های ادبی، انتقادی، چندصدایی، بصری و ... است و نمایی از سال ۱۹۹۵ تا ۲۰۰۰ را نشان می‌دهد.

۷. کشاکش روش‌شناختی، که بیانگر سال‌های ۲۰۰۰ تا ۲۰۰۴ است. کشاکش و مناقشه‌های پارادایمی از مشخصه‌های این دوران است (مارشال و همکاران، ۱۳۷۷، ص ۲۴۷).

۸. احیای هدف اجتماعی، که هدف روش‌شناسی در این دوره است، در پی اتخاذ رویکرد تفسیری متمرکز بر بسط عدالت و خیر اجتماعی است. این چیزی است که لینکلن آن را گفت‌وگوی حقیقت با قدرت و مقاومت محلی نامید. «این به معنای با دیگران و برای دیگران نه جست‌وجوی دیگران است. روش‌ها و بازی‌های روش‌شناختی تنها متعلق به اعضای اجتماع تفسیری یا اروپایی نیست، بلکه به چند صداگرایی، رویکردها و تفسیرهای غیرغربی نیز؛ ارج نهاده می‌شود» (همان، ص ۱۱۴).

۹. دینزین و لینکلن، در اثر مشترکی که در سال ۲۰۰۵ انتشار داده‌اند (دینزین و همکاران، ۲۰۰۵، ص ۱۸۱)، دوره کنونی را عصر علوم اجتماعی بومی دانسته‌اند. لینکلن و اسمیت نیز، در یک اثر مشترک منتشر شده در سال ۲۰۰۸، به نام راهنمای روش‌شناسی‌های انتقادی و بومی «از آغاز پیدایش دوره‌ای خبر می‌دهند که در آن علوم اجتماعی به‌طور بومی، کم‌وبیش مستقل از تأثیرهای استعماری و پسا استعماری طراحی و اجرا» می‌شوند (محمدپور، ۱۳۸۹، ص ۳۲) این سه اندیشمند، به نشانه‌هایی از بومی‌سازی و بومی‌گرایی، بدین شرح اشاره می‌کنند:

- صداهای بومی در هندوستان، اثر موهانتی و اوهاتلون در سال ۱۹۸۸.

- صداهای بومی در آمریکای لاتین، اثر یودیس در سال ۱۹۹۶.

- بررسی بومی در نقاط هم قاج و ایالات متحده، اثر هاریسون در سال ۲۰۰۱.

همچنین هاریسون نشان می‌دهد که ساکنان بومی استرالیا، گینه نو، آمریکا و کانادا، روش‌های بومی در تحقیق‌های علوم اجتماعی و برای کشورهای خود پیشنهاد کرده‌اند. سرانجام اینکه، ویژگی و مشخصه خاص این دوره، فرایندی است که «دینزین و لینکلن آن را فرایند استعمارزدایی از آکادمی خوانده‌اند». آنان پیش‌بینی می‌کنند که در مرحله نهم، جهان روش‌ها، به سمت آینده‌ای شکننده پیش خواهد رفت، اما فعلاً در مرحله هشتم تاریخ روش‌ها، قرار داریم که دوره گرایش به بومی‌سازی است.

سیر روش‌شناسی بومی‌سازی در نگاه دینزین و لینکلن -/اسمیت و لینکلن از سال ۱۹۷۰ تا ۲۰۰۵

دوره تاریخی	تغییرات روشی
۱۹۷۰-۱۹۸۶	رویکردهای پساساختارگرایی، نوانبات‌گرایی و تفسیرگرایی
۱۹۸۷-۱۹۹۵	رویکردهای مردم‌نگارانه و میل به نظریه‌های محلی
۱۹۹۶-۲۰۰۰	رویکرد به جایگزینی مردم‌نگاری جدید، رویکرد انتقادی و چندصدایی
۲۰۰۱-۲۰۰۴	گرایش به مقاومت‌های محلی و ارج‌گذاری به تفسیرهای غیرغربی
۲۰۰۵ به بعد	عصر علوم اجتماعی (علوم اجتماعی به طور بومی و کم و بیش مستقل از تأثیرهای استعماری و پساستعماری طراحی و اجرا می‌شوند.= فرایند استعمارزدایی از آکادمی)

حاصل طبقه‌بندی تاریخی روش‌شناسی از سوی دینزین و لینکلن، دو چیز است: اولاً، روش‌شناسی به تدریج از محوریت نویسنده و متن، جدا و به سوی خوانندگان حرکت کرد. ثانیاً، گرایش به خوانندگان، رویکرد به اجتماع، مردم و صداهای بومی یا بومی‌سازی را فراهم آورد.

### بومی‌سازی؛ باز تولید مفهومی

همانند هر واژه دیگر در عرصه علوم انسانی و علوم سیاسی، از بومی‌سازی تعاریف مختلفی صورت گرفته است که بررسی برخی از آنها برای نیل به تعریفی واحدی از آن، ضرورت می‌یابد.

فاضلی، بومی شدن (Indigenization) را «ناظر به فرایند طبیعی تعامل ارگانیک بین فرهنگ، زبان، تاریخ و تجربه یک جامعه با علم» دانسته است (فاضلی، ۱۳۸۹، ص ۳۵۵). بومی بودن، «جنبه روش‌شناسانه دارد و ناظر به این امر است که علوم اجتماعی برای اینکه از روایی و اعتبار بیشتری برخوردار شود، باید رویکردی درونی یا امیک داشته باشد» (همان، ص ۳۵۶). بومی‌گرایی (Nativism)، نوعی گرایش سیاسی و ایدئولوژیک است. در این گرایش، مسئله بومی، امری سیاسی و مربوط به چگونگی رابطه و نسبت بین غرب و کشورهای غیربومی است» (همان، ص ۳۵۷). بومی‌سازی (Indigenizing) «نوعی سیاست یا خط مشی سیاسی است که متأثر از گفتمان‌های مختلف مسئله بومی سعی در هدایت سازمان یافته علم به سوی بهره‌برداری از آن در جامعه معین دارد» (ص ۳۵۶). بومی‌نگری، یا بوم‌آگاهی نوعی خودآگاهی بازاندیشانه و انتقادی عالمان و کنشگران علوم اجتماعی، نسبت

به فعالیت‌های حرفه‌ای شان در تمام زمینه‌های آموزش، پژوهش و کاربست علم است» (همان، ص ۳۵۷). برزگر، معادل‌های لاتین مربوط به بومی‌سازی و نظایر آن را به صورت زیر به کار برده است: بومی شدن (Indigenization)؛ بومی‌گرایی (Nativism)؛ بومی‌سازی (Indigenizing)؛ داخلی شدن (Domestication)؛ محلی شدن (Localization)؛ درون‌گرا شدن (Introspection)؛ محله‌گرایی (Parochialism) (برزگر، ۱۳۸۹، ص ۳۵).

Nativism	Indigenizing
فرایند تکوین طبیعی علم	هدایت سازمان یافته علم
نهادمندسازی	بازشناسی نهادها
خودآگاهی بازاندیشانه	برخوردار از نوعی گرایش سیاسی
نتیجه تزامم مفهومی و نظری	دانش بیرون و بینش درون
.....	.....

اشتریان، نه از بومی‌سازی به مفهوم کلی، بلکه از بومی‌سازی در عرصه علوم سیاسی سخن گفته است. وی در این زمینه نگاه‌اشته است: بومی کردن یا ملی کردن علوم سیاسی در ایران، به مفهوم گرایشی ویژه در بازشناسی و ارزیابی تئوری‌ها، روش‌ها و موضوعات ادبیات تخصصی علوم سیاسی در ایران است (اشتریان، ۱۳۷۹، ص ۱۰۹). حکمت‌نیا، بر آن است که در بومی‌سازی با اخذ یک نهاد از نظام حقوقی و تحلیل آن و درج نهاد در نظام حقوقی دیگر مواجه هستیم، ولی در نهادسازی، بر اساس ساختار و نهادهای یک نظام حقوقی، نهادی جدید را تأسیس می‌کنیم که چه بسا در اهداف با نهادهای نظام‌های دیگر مشابه باشد. اما پایه‌های شکل‌گیری آن در نظام حقوقی موجود است. مثلاً بانکداری اسلامی را به هر دو طریق می‌توان تحلیل کرد (حکمت‌نیا، ۱۳۸۱، ص ۴۵). نراقی در بحثی تحت عنوان دانش بیرون و بینش درون، از این ایده سخن می‌گوید که تکنیک‌ها و دانش‌های تخصصی جدید غربی، باید زیر چتر معرفتی شرقی - آسیایی در آید. بدین‌سان، او در جهان سوم و از جمله ایران، در برابر علم و تکنولوژی غرب، از نیاز به سیاست علمی بومی و دانشگاه بومی با هدف تولید علم بومی، پرده برمی‌دارد. نراقی بدین گونه تعریفی از بومی‌سازی ارائه می‌کند (نراقی، ۱۳۷۸، ص ۸۷). آزادارمکی، بومی‌سازی را به جای بومی‌گرایی به کار می‌گیرد و آن را برخوردار از ساحت معرفت‌شناسی و روش‌شناسانه دانسته، که با توجه به تجربیات درونی معرفت اجتماعی، امری بیرونی نسبت به علوم اجتماعی است تا نتیجه تزامم‌های مفهومی و نظری (آزادارمکی، ۱۳۸۰، ص ۷۸). فکوهی، بومی‌سازی را به معنی انطباق دادن علم بیرونی با شرایط درونی نمی‌داند. در این صورت، بدترین موقعیت در ابزاری شدن علم پدید می‌آید. لذا، بومی‌سازی را به بالا بردن توانمندی‌های نظری و عملی برای نیل به استقلال، توصیف می‌کند (فکوهی، ۱۳۸۹، ص ۴۱۴). به باور ویسکاف (Vyskaf)، اگر بومی‌سازی را انطباق الگوها و روش‌های بیرونی توسعه، با شرایط درونی جامعه محلی و تقویت الگو و روش‌های بومی متناسب با جریان توسعه بدانیم، می‌تواند به توانمندسازی جامعه محلی جهان سوم کمک کند. بومی‌سازی

پیوندی نهادینه بین دانش بومی رسمی و دانش بومی در عرصه عمل و نهادینه کردن آن در جریان توسعه خواهد بود (ویسکاف، ۱۹۸۴، ص ۳۶۱). *فرستخواه*، با در برابر هم قرار دادن دانش بومی و دانش آیینی، در صدد ارائه تعریفی از بومی‌سازی است. در این نگاه، اسلام‌گرایان در مقابل بومی‌گرایان قرار می‌گیرند: (فرستخواه، ۱۳۸۹، ص ۱۸۸) که یک طرف با ایده آلیزه کردن علم، نوعی ایدئولوژی علم آیین ساخته می‌شود که بر اساس آن، علم به آیین دنیای مدرن، شبیه به وحی منزل در دنیای قدیم ساخته می‌شود. به طوری که هر چه علم حکم می‌کند، فراتاریخی و برکنار از تأثیر شرایط خاص تلقی می‌شود. در سوی دیگر نیز، با دخالت دادن عوامل مسلکی و مذهبی و ایدئولوژی خاص در علم، آن را از ضابطه‌مندی‌های ضروری مربوط به آزمون و اعتباریابی بین الاذهانی و نیز، از حداقل‌هنجارها و معیارهای معرفت‌شناختی خالی می‌کنند (همان، ص ۱۸۹).

بر اساس، آنچه در تعریف بومی‌سازی گذشت، می‌توان سه تعریف از آن بدین شرح ارائه کرد:

۱. موضوع‌گزینی: مراد از بومی‌سازی، این است که از میان مسائل و مشکلات بی‌شمار هر علم، اعم از علم تجربی و علم انسانی، باید به سراغ آن دسته مسائلی رفت که مرتبط با شهروندان و جامعه پژوهشگر و محقق است؛ یعنی وقتی می‌توان در هر زمینه‌ای به مسائل و مشکلات بی‌شماری پرداخت، دست به‌گزینش زده و از میان این مسائل، به مشکلات جامعه خود، پرداخت. به عبارت دیگر، به سراغ مسائلی که مسائل متداول جامعه خود محقق نیست، نمی‌رود. در واقع، تمام چیزی که از بومی‌سازی به این معنا، حاصل می‌شود، توجه کردن به مسائل موجود و بالفعل جامعه‌ای است که محقق، شهروند آن جامعه است.

۲. روش‌گرایی: توانایی در علوم سیاسی؛ یعنی مجموعه آنچه را که در این علم، تاکنون گفته شده و باید حاصلش آن باشد که بتوانیم یک گام، علوم سیاسی را جلو ببریم. از این‌رو، بومی‌سازی به معنای توانایی است. در نتیجه، این بدان معنا است که هم باید در موضوعات و هم در ناحیه روش‌ها، آراء و نظرهای مخالف را شنید و آراء و نظرهای خویش را عرضه کرد. در این صورت، هر کس به هر موضوع و روشی، اشکالی داشته باشد، باید بتواند اشکال خود را طرح کند. اگر روش جدیدی ابداع کرده، باید بتواند روش جدید خود را عرضه کرده، به سود آن، استدلال کند و هم در مقابل حملات از آن، دفاع کند؛ یعنی هر کس، رأی دارد، باید بتواند رأی خود را عرضه کند. هر چند رأی او، مخرب باشد. در این صورت، ما باید، مخرب بودنش را نشان دهیم.

۳. فرآورده‌یابی: گاه در بومی‌سازی، از حق و باطل، سخن می‌گویند و حق و باطل را با ترازوی گزاره‌های بومی، می‌سنجند و چون بومی‌سازی، بر پایه گزاره‌های بومی قرار دارد، سخنی، حق است. همچنین، هر آنچه را با بوم، نامنتطب است، پس می‌زنند. بنابراین، در بومی‌بودن، پذیرش یا عدم پذیرش، مورد توجه قرار می‌گیرد. لذا، فکرهایی که حق‌اند، پذیرفته می‌شود و آن هم، آنچه که به لحاظ اخلاقی، ملی و دینی مورد قبول قرار می‌گیرد و فکرهای باطل، به لحاظ اخلاقی و ... رد می‌شود.

بنابراین، به نظر می‌رسد: بومی‌سازی در هر سه قسمت موضوع‌گزینی، فرآیندگرایی و نتیجه‌بینی، قابل دفاع و پذیرش است (فرگه، ۱۳۶۷، کتاب دوم و سوم). بومی‌سازی انطباق‌الگوها و روش‌های بیرونی توسعه با شرایط درونی جامعه محلی و تواناسازی‌الگوها و روش‌های بومی، برای تقویت جریان توسعه است. به عبارت دیگر بومی‌سازی روشی است که دانش غربی را با بینش شرقی می‌آمیزد و می‌کوشد علم بیرونی را با شرایط درونی سازگار نماید. این تعریف، همان تعریفی است که برزگر، بدین صورت ارائه کرده است: «تغییر مناسب در علوم، مفاهیم و نظریه‌ها به نحوی که به لحاظ منافع، نتایج با مزیت‌ها و مسائل بومی، به ویژه گزاره‌های دینی انطباق و سازگاری داشته باشد» (برزگر، ۱۳۹۱).

### نتیجه‌گیری

دستگاه بومی‌سازی، باید دارای بار ایدئولوژیک باشد. ایدئولوژی در اینجا، دالانی است برای عملیاتی کردن دین و پاسخ به نیازهای اجتماعی و واکنشی است فوری به وضعیتی تاریخی. تاریخ ایران معاصر، با انبوهی از واژه‌های سنتی مواجه بوده است که ناکارایی خویش را در تحلیل حوادث جدید نشان داده‌اند. از این رو، باید تلاش کرد با نزدیک شدن به مفاهیم مدرن اجتماعی، از ظرفیت‌های آن برای کارآ کردن واژگان سنتی بهره برد. برآیند مواجهه اغلب اندیشمندان ایرانی با این مفاهیم، شکی باقی نمی‌گذارد که هدف آنان، کنار نهادن سنت نیست، بلکه توانمندسازی آن است. در این صورت، مفاهیم بومی شده، نه معنای مدرن دارند و نه معنای سنتی همانند مفهوم مشروعیت که هم معنای حقانیت (شرعیت) را دارد و هم معنای مقبولیت (عرفیت) را در حالی که آن در غرب، معنای شرعیت را ندارد و در سنت، معنای عرفیت را. تجربه‌ای که از روش بومی‌سازی اندیشمندان دین‌گرای ایرانی به دست می‌آید، کاستی‌های را در بومی‌سازی مفاهیم نشان می‌دهد. دلیل اساسی این ناتوانی، این است که مدرنیسم و سنت، از دو جنس‌اند و از دو ماهیت مغایر برخوردارند. قطعاً آنان به چنین تفاوتی آگاه بوده‌اند، اما اگر غیر آنچه را که به صورت پلکانی ارائه کردند، عرضه می‌نمودند، جامعه ایرانی از پذیرش آن استنکاف می‌کرد. به واقع، علی‌رغم میل‌شان و علاوه بر تلاشی که در جهت شرعی‌سازی مفاهیم مدرن سیاسی به عمل آوردند، هدف آنان شرعی‌سازی نبوده است، بلکه در پی فراهم آوردن فرصتی برای شرعی‌سازی مفاهیم بوده‌اند؛ یعنی ایجاد دوره گذار از مفاهیم مدرن به مفاهیم سنتی به معنای سنت (سیره). در این شرایط، به نظر می‌رسد، تلاش آنان با حفظ‌گرایی به توانمندسازی دین، بیشتر معطوف به اثبات عقیده توانا بودن اسلام در هر دوره‌ای در اداره حیات اجتماعی بود. حقیقت این است که آنان به تعبیر نگارنده، نیک می‌دانستند که جنس غیرالهی مفاهیم مدرن را نمی‌توان الهی ساخت؛ این امر، ما را در راه پذیرش بوم‌گرایی قرار می‌دهد، نه بومی‌سازی که در دومی‌گیری با خویش در می‌آمیزد؛ اما در اولی، خویش بدون تأثیر از غیر، زاده می‌شود. به عبارت دیگر، بومی‌گرایی به معنای تولید علم بومی، یا مفاهیم مبتنی بر گزاره‌های برخاسته از متون دینی برای مفهوم سازی و تدوین تئوری است (برزگر، ۱۳۹۱).

## منابع

- آبادیان، حسین، ۱۳۸۸، مفاهیم قدیم و اندیشه جدید: درآمدی بر مشروطه ایران، تهران، کویر.
- آجودانی، ماشاء الله، ۱۳۸۷، *مشروطه ایرانی*، تهران، نشر اختران.
- آزادارمکی، تقی، ۱۳۸۰، «جامعه‌شناسی کانادا: مسئله‌شناسی بومی و شکل‌گیری بومی‌گرایی علمی در علوم انسانی کانادایی» دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه تهران.
- اشتریان، کیومرث، ۱۳۷۹، «بومی کردن علوم سیاسی در ایران»، دانشکده حقوق و علوم سیاسی، دانشگاه تهران، ش ۴۷.
- باقری، شهلا، ۱۳۸۷، «علوم انسانی - اجتماعی از بحران تا بومی سازی: انتقادات و راه کارها» *حوزه و دانشگاه*، س چهاردهم، ش ۵۴.
- برزگر، ابراهیم، ۱۳۸۹، «رهیافت بومی‌سازی علوم انسانی» *روش‌شناسی علوم انسانی*، سال ۱۶، ش ۴۳.
- ، ۱۳۹۱، «مصاحبه در مفهوم بومی سازی»، تهران، دانشگاه علامه طباطبایی.
- بريجانيان، ماری، ۱۳۸۱، *فرهنگ اصطلاحات فلسفه و علوم اجتماعی*، ترجمه بهاء‌الدین خرمشاهی، تهران، نشر پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- پارسانیا، حمید، ۱۳۸۳، «روش‌شناسی و اندیشه سیاسی»، *علوم سیاسی*، ش ۲۸.
- پیتر، کار، ۱۳۷۳، *علم‌شناسی فلسفی: گفتارهایی در فلسفه علوم تجربی*، ترجمه مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی، تهران، مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.
- توحیدفام، محمد، ۱۳۸۱، «رویکردهای تحول مفاهیم سیاسی» دانشکده حقوق و علوم سیاسی، دانشگاه تهران، ش ۵۷ پاییز.
- حقیقت، صادق، ۱۳۸۲، «آشننگی مفاهیم سیاسی در ایران» *علوم سیاسی*، ش ۲۴، تابستان.
- ، ۱۳۸۵، *روش‌شناسی علوم سیاسی*، قم، دانشگاه مفید.
- حکمت نیا، محمود، ۱۳۸۱، «تبیین نظریه منطقه الفراغ»، *اقتصاد اسلامی*، سال دوم، ش ۸.
- رجایی، فرهنگ، ۱۳۸۰، «روش در اندیشه سیاسی اسلام» *علوم سیاسی*، ش ۱۶.
- زارعی، عظیم و همکاران، ۱۳۸۷، «بررسی به کارگیری روش تحقیق مبتنی بر تئوری مفهوم سازی بنیادی در حوزه مطالعات کارآفرینی» *کار و جامعه*، ش ۹۹-۹۸، مرداد و شهریور.
- ساروخانی، باقر، ۱۳۷۵، *روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی*، تهران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- سریع القلم، محمود، ۱۳۸۷، *روش تحقیق در علوم سیاسی و روابط بین‌الملل، تهران*، تهران، نشر فرزانه روز.
- سعید، ادوارد، ۱۳۸۲، *شرق‌شناسی*، ترجمه عبدالرحیم گواهی، تهران، نشر فرهنگ اسلامی.
- شاله فیلیس، ۱۳۴۶، *شناخت روش علوم یا فلسفه علمی*، ترجمه یحیی مهدوی، تهران، دانشگاه تهران.
- شایان، علی رضا، ۱۳۸۰، *دائرة‌المعارف تطبیقی علوم اجتماعی*، تهران، نشر کیهان.
- طباطبایی، جواد، ۱۳۸۰، *دیباچه‌ایی بر نظریه انحطاط ایران*، تهران، نشر نگاه معاصر.
- فاضلی، نعمت‌الله، ۱۳۸۹، «گفتمان مسئله بومی: مسئله بومی‌سازی علوم اجتماعی از رویکرد مطالعات فرهنگی»، در علم بومی، علم جهانی: امکان یا امتناع، تهران، جهاد دانشگاهی واحد تربیت معلم با همکاری انجمن جامعه‌شناسی ایران.
- فراستخواه، مقصود، ۱۳۸۹، «مقایسه سه گذرگاه معرفتی درباره دانش بومی در ایران با تأکید بر تحولات مفهومی، ساختی و کارکردی علم» در علم بومی، علم جهانی: امکان یا امتناع، تهران، جهاد دانشگاهی واحد تربیت معلم با همکاری انجمن جامعه‌شناسی ایران.
- فرگه، گوتلوب، ۱۳۶۷، *درباره معنی و مصداق*، ترجمه منوچهر بدیعی، تهران، مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.

فکوهی، ناصر، ۱۳۸۹، «دایاسپورای علمی ایرانی و نقش آن در بومی سازی علوم اجتماعی در ایران» در علم بومی، علم جهانی: امکان یا امتناع، تهران، جهاد دانشگاهی واحد تربیت معلم با همکاری انجمن جامعه شناسی ایران.

فیرحی، داود، ۱۳۸۱، قدرت، *دانش و مشروعیت در اسلام*، تهران، نشر نی.

قره باغی، علی اصغر، ۱۳۸۰، *تبارشناسی پست مدرنیسم*، تهران، دفتر پژوهش های فرهنگی.

کاظمی، علی اصغر، ۱۳۷۴، *روش و بینش در سیاست*، تهران، دفتر مطالعات سیاسی و بین المللی.

کیوی، ریمون و همکاران، ۱۳۷۵، *روش تحقیق در علوم اجتماعی*، ترجمه عبدالحسین نیک گهر، تهران، توتیا.

مارش، دیوید و همکاران، ۱۳۸۴، *روش و نظریه در علوم سیاسی*، ترجمه امیرمحمد حاجی یوسفی، تهران، پژوهشکده مطالعات راهبردی

مارشال، کاترین و همکاران، ۱۳۷۷، *روش تحقیق کیفی*، ترجمه علی پارسیان و محمد اعرابی، تهران، دفتر پژوهش های فرهنگی.

محمدپور، احمد، ۱۳۸۹، *روش در روش: درباره ساخت معرفت در علوم انسانی*، تهران، جامعه شناسان.

مشیرزاده، حمیرا، ۱۳۸۶، *تحول نظریه های روابط بین الملل*، تهران، سمت.

ملکیان، مصطفی، ۱۳۸۰، «روش شناسی در علوم سیاسی»، *علوم سیاسی*، ش ۱۴، تابستان.

میلانی، عباس، ۱۳۸۱، *تجدد و تجدید ستیزی در ایران*، تهران، نشر اختران.

نراقی، احسان، ۱۳۷۸، *ما و جهان امروز*، به کوشش علی دهباشی، تهران، شهاب و سخن.

نیچه، فریدریش، ۱۳۷۷، *سناخت چیست؟* ترجمه جمال آل احمد و دیگران، تهران، جامی.

های، کالین، ۱۳۸۵، *درآمدی انتقادی بر تحلیل سیاسی*، ترجمه احمد گل محمدی، تهران، نشر نی.

Denzin, N and YY. Lincoln 2005. The Sage Handbook of Qualitative Research, Third Edition, London: Sage Publications Ltd.

Weisskopf, Thomas E. 1984. China and India: Contrasting in Economic.





## پژوهش ضمن عمل و نقش آن در نوآوری آموزشی

h.jafarian@cfu.ac.ir

حمید جعفریان یسار / استادیار دانشگاه فرهنگیان

دریافت: ۱۳۹۷/۰۱۱/۰۳ - پذیرش: ۱۳۹۸/۰۳/۲۵

### چکیده

پژوهش ضمن عمل، نوعی تحقیق در میدان واقعی محیط آموزشی بوده و برای بهبود وضع موجود و پیشرفت در کار انجام می‌شود. در این روش پژوهشی، تحقیق با فعالیت آموزشی درآمیخته، ضمن حفظ اصول پژوهشی، اجرای آن ساده و امکان‌پذیر می‌گردد. پژوهش ضمن عمل، توسط کنشگر آموزشی در یک مسئله و برای حل آن انجام می‌شود. محور اساسی پژوهش ضمن عمل، عبارتند از؛ میزان مشارکت معلمان یادگیری حل مسائل آموزشی؛ بیان ایده‌ها در مورد برنامه درسی؛ توسعه عمل آموزشی؛ نقد فعالیت‌های یاددهی - یادگیری و کاهش مشکلات شناسایی شده در فرآیند تعلیم و تربیت. در این مقاله، ابتدا تعاریفی از اقدام پژوهی ارائه شده، سپس اهداف پژوهش ضمن عمل، از دیدگاه‌های مختلف ارائه می‌شود. چرخه پژوهش ضمن عمل، که شامل حلقه‌های برنامه‌ریزی، اقدام، مشاهده و بازتاب می‌باشد، معرفی می‌گردند. در ادامه، به وجوه اشتراک و افتراق پژوهش ضمن عمل، در آموزش پرداخته شده و در پایان، نقش پژوهش در عمل در فرآیند تحول و نوآوری آموزشی مورد بررسی قرار می‌گیرد.

**کلیدواژه‌ها:** پژوهش ضمن عمل، چرخه اقدام پژوهی، تحول و نوآوری.

در بررسی تعاریف پژوهش ضمن عمل (Action Research)، باید گفت: برداشت‌های مختلفی از پژوهش ضمن عمل وجود دارد. مفهوم پژوهش ضمن عمل، بیش از هر چیز، وابسته به دو فعالیت اساسی «پژوهش و عمل» است. پژوهش ضمن عمل، کوششی است که بین پژوهش به عنوان وسیله‌ای برای آگاهی و دانستن و عمل آموزشی [فرآیند یاددهی - یادگیری] رابطه ارگانیک برقرار می‌کند. برین (Brien)، (۱۹۹۸) معتقد است: پژوهش ضمن عمل با انواع نام‌ها شهرت دارد؛ پژوهش مشارکتی (participatorr Research)، بررسی گروهی (Collabrative Inquiry)، پژوهش رهایی‌بخش (Emancipatory) و پژوهش در موقعیت (situational)، از عناوین متعددی است که برای معرفی فعالیت پژوهش ضمن عمل استفاده می‌شوند که دارای مضمون مشترکی می‌باشند. هاپکینز و ابوت (Hapkinz & About) (۱۹۸۵)، پژوهش ضمن عمل را ترکیبی از عمل و تحقیق دانسته، که فرد در جریان آن می‌کوشد تا عملی را بشناسد، بهبود بخشد و اصلاح کند. دیک (Dick) (۱۹۹۹)، پژوهش ضمن عمل را قالبی برای معرفی مجموعه‌ای از روش‌های تحقیق بیان می‌کند که عمل و پژوهش را به صورت توأمان مورد توجه قرار می‌دهد. در مسیر پژوهش ضمن عمل، معلم به طور متناوب بین عمل و پژوهش حرکت می‌کند که پیامد آن، بهبود درک و در نتیجه بهبود عمل آموزشی است (ساکی، ۱۳۸۰).

پژوهش ضمن عمل، رویکردی آموزشی - پژوهشی است که هدف از آموزش و به کارگیری آن، حل چالش‌ها و مسائلی است که معلمان در حین عمل، به ویژه طی فرآیند یاددهی - یادگیری با آن مواجه می‌شوند. به عبارت دیگر، معلم به شیوه‌ای علمی و پژوهشی، در فرآیندی نظام‌مند، ضمن تمرکز بر چالش‌های پیشرو، با تدوین فرضیه‌هایی درباره آنها، به جمع‌آوری اطلاعات درباره آنها پرداخته و آنها را به آزمون بگذارد و بدین وسیله، ضمن دسترسی به راه‌حل‌های مناسب، به حل مسائل و مشکلات موجود بپردازد و با به‌سازی فرآیند آموزش، به تحقق یادگیری مناسب‌تر و مطلوب‌تر دست یابد (متین، ۱۳۷۹). به طور کلی، پژوهش ضمن عمل، نوعی پژوهش است که افراد، درگیر حل یک مسئله می‌شوند و سعی می‌کنند آن مسئله را به هر نحو حل نمایند. بنابراین، پژوهش ضمن عمل فرآیند نظام‌مندی است که آموزش را از طریق تغییر، بهبود می‌بخشد. معلم در این پژوهش به عنوان عامل یا کارگزار تغییر مطرح است و پژوهش را خود طراحی و اجرا می‌کند و در نهایت، به بهبود عمل آموزشی منجر می‌شود.

### نقش و اهداف پژوهش ضمن عمل:

دلاور (۱۳۷۴)، اهداف پژوهش ضمن عمل را چنین برمی‌شمارد: این شیوه پژوهش، ابزاری برای تزریق رویکرد مبتنی بر نوآوری به پیکره آموزش و یادگیری است. این پژوهش، وسیله‌ای برای چاره اندیشه درباره مسائلی است که در موقعیت‌های خاص، تشخیص داده می‌شود. روشی است برای بهبود و شرایط طبیعی، در بین معلمان و پژوهشگرانی که با کار دانشگاهی سروکار دارند.

دلاور به نقل از جانسون (Jansone) (۱۹۹۰)، از منظری دیگر اهداف پژوهش ضمن عمل را چنین بیان می‌کند: پژوهشی منظم برای بهبود کیفیت آموزشی؛ کشف رابطه ساختارهای آموزشی و مدرسه با عمل تدریس و یادگیری؛ آشنایی با روش‌های عملی که به بهبود تدریس کمک می‌کند.

زایچنر و نوفکه (Zaichner & Nofket) (۲۰۰۱)، اهداف پژوهش ضمن عمل را به سه دسته شخصی، حرفه-ای و اجتماعی به شرح زیر تقسیم‌بندی کرده‌اند:

### ۱. اهداف شخصی پژوهش در عمل

درک بیشتری از افکار و اعمال دانش‌آموزان؛ رشد فهم عمیق‌تری از تجربیات معلمان، با نوآوری خاص آموزشی؛ ایجاد فرصت برای معلمان برای بررسی و آزمایش کردن و نظریه‌پردازی؛ بررسی تأثیر فرآیند تحقیق در معلمان؛ ارتقاء تکمیل دانش و آگاهی‌های حرفه‌ای معلمان (دلاور، ۱۳۷۴).

### ۲. اهداف حرفه‌ای پژوهش در عمل

درگیر شدن در پژوهش ضمن عمل، به عنوان نوعی از رشد معلمان؛ رشد نقش مثبت و معقول معلم به عنوان سازنده دانش و کمک برای نظریه‌پردازی معلم؛ توسعه شبکه‌ای از معلمان پژوهشگر، درگیر در پژوهش ضمن عمل، جهت ارتقاء همکاری‌ها و دانش حرفه‌ای خود (همان).

### ۳. اهداف اجتماعی پژوهش در عمل:

انسانی‌تر کردن عمل تدریس معلم توسط خود؛ فراهم نمودن مشارکت معلمانی که در فرآیند تحقیق تأثیر می‌گذارند؛ تلقی آشکار از تغییرات اجتماعی مورد بحث، با تعهد جهت عدالت اقتصادی و اجتماعی، از طریق کوشش‌های همکارانه جهت افزایش فرصت‌های آموزشی و بازخوردهایی برای همه معلمان.

نوفکه و زایچنر معتقدند: مقاصد اجتماعی پژوهش ضمن عمل، به عنوان اساسی جهت تغییر اجتماعی برای همه می‌باشد. به‌طور کلی، پژوهش ضمن عمل هدف‌های چندگانه‌ای را دنبال می‌کند که نقطه مشترک تمام آنها، توسعه توانایی‌های معلمان، برای درک و فهم بیشتر مشکلات آموزشی و درگیر شدن با آنها است. با بررسی دقیق این اهداف، می‌توان مشروعیت علمی و جایگاه نظری پژوهش ضمن عمل را به طور صریح نشان داد. بنابراین، تحلیل موشکافانه این اهداف نشان می‌دهد که پژوهش ضمن عمل فهم سنتی از ماهیت پژوهش علمی را به چالش می‌طلبد. در عین حال، با رویکرد علمی سنتی متعارض نیست، بلکه آن را به خدمت می‌گیرد و توسعه می‌دهد (همان).

### چرخه اقدام پژوهی

پژوهش به عنوان جستجوی نظام‌مند برای کشف مجهول یا حل مسئله، دارای مراحل است. درباره مراحل پژوهش ضمن عمل، طبقه‌بندی‌های متفاوتی ارائه شده است. در بررسی آنها، مشخص می‌شود که این مراحل خطی نبوده،

بلکه به صورت دوری یا حلزونی است. به همین خاطر آن را پژوهش چرخه‌ای یا حلزونی نامیده‌اند. پژوهش ضمن عمل همانند پژوهش‌های دیگر، منظم و هدفمند است، پس لازم است مراحل برای آن در نظر گرفته شود. در ادامه، به یک نمونه از چرخه پژوهش ضمن عمل، اشاره می‌شود. به نظر بازرگان، چرخه پژوهش ضمن عمل را شامل چهار حلقه برنامه‌ریزی، اقدام، مشاهده و بازتاب (تحلیل و تعدیل اقدام) معرفی کرده است (بازرگان، ۱۳۷۲).

### **مرحله برنامه‌ریزی پژوهش در عمل**

اولین مرحله در پژوهش ضمن عمل، شامل شناسایی مسئله و برنامه‌ریزی برای اقدام جهت حل مسئله است. این مرحله، شامل سه گام به نام‌های الف. گام مقدماتی، ب. گام آماده‌سازی شرایط و ج. گام تدوین طرح پژوهش ضمن عمل می‌باشد.

#### **گام مقدماتی:**

منظور از «گام مقدماتی» در پژوهش ضمن عمل آن است که اقدام پژوهی زمینه ویژه‌ای از فعالیت منظور نظر را که مایل به بهبودی آن است، مشخص کند. با توجه به این زمینه ویژه، اقدام پژوهی موضوع پژوهش ضمن عمل را انتخاب می‌کند. سپس پژوهشگر به بررسی اسناد و مدارک مربوط به موضوع پژوهش ضمن عمل می‌پردازد. پس از تدوین طرح، مقدمات اجرای آن را فراهم می‌کند.

#### **گام آماده سازی شرایط**

در این مرحله، اقدام پژوهی به درک شرایط موجود پرداخته، ضمن تماس با مدیران و سیاست‌گزاران، شرایط لازم برای اجرای طرح را فراهم می‌کند. در این گام، اقدام پژوهی باید کسانی را که در فرآیند اجرای طرح همکاری می‌کنند از قبل مشخص کند و ضمن تماس با آنان، مشارکت آنان را جلب کند.

#### **گام تدوین طرح**

هدف از اجرای این گام، آن است که اقدام پژوهی به تشخیص جنبه اصلی مورد نظر برای بهبود اقدام بپردازد. همچنین، وضعیت مطلوب را تعریف کند و نشانگرهای آن را بیان نماید. در این گام، به منظور تصویر کردن موقعیت نامعین باید به گردآوری داده‌ها پرداخت تا با مقایسه وضعیت موجود با وضعیت مطلوب، بهتر بتوان به بازنگری گزینه‌های ممکن برای اقدام بهینه پرداخت.

#### **مرحله به اجرا درآوردن اقدام**

در این مرحله از پژوهش ضمن عمل، اقدام بهینه، که به وسیله اقدام پژوهی برگزیده شده است، به اجرا در می‌آید. این اقدام، با توجه به گام‌هایی که در مرحله قبلی برداشته شده است، به طور بالقوه مؤثر می‌باشد. بنابراین، انتظار می‌رود که اجرای آن موجب بهبود وضعیت شده و موقعیت نامعین را بهبود بخشد.

#### **مرحله مشاهده**

در این مرحله از پژوهش ضمن عمل، باید به گردآوری شواهد درباره تأثیر اقدام بهینه پرداخت. بدین منظور، می‌توان

داده‌های کمی یا کیفی را گردآوری کرد. داده‌های کمی با اندازه‌گیری متغیرها حاصل می‌شود. در حالی که داده‌های کیفی، با تبادل نظر با همکاران درباره اثرات بهینه گردآوری می‌شود.

### مرحله بازتاب

در این مرحله از پژوهش ضمن عمل، شواهد تأثیر اقدام بهینه مورد تحلیل قرار می‌گیرد. سپس، بر اساس نتایج این تحلیل، گزارش مقدماتی پژوهش ضمن عمل تدوین می‌شود. در طرح‌های پژوهش ضمن عمل، که در سطح مدرسه یا منطقه آموزش و پرورش انجام می‌گیرد، می‌توان از طریق مشارکت دادن ناظران، میزان اعتبار نتایج به دست آمده را نیز مورد قضاوت بیرونی قرار داد و سپس، گزارش نهایی را تدوین کرد.

### مقایسه پژوهش ضمن عمل با سایر پژوهش‌ها

روش‌های مختلفی برای انجام پژوهش وجود دارد. بعضی از روش‌های پژوهش، برای برخی زمینه‌های خاص مفیدترند. در عین حال، در همه روش‌های پژوهش، بر فرآیند و روندهای معینی تأکید می‌شود که مشترک هستند. وجود همین فرآیند و روندها است که پژوهش را به پژوهش و نه به فعالیت خاص دیگری تبدیل می‌کند. پژوهش ضمن عمل مطلوب، دارای ویژگی‌های اصلی همه پژوهش‌های خوب است و در عین حال، از ویژگی‌های خاص خود بهره‌مند است (قاسمی‌پویا، ۱۳۸۲).

### ویژگی‌های مشترک پژوهش ضمن عمل با سایر پژوهش‌ها

به دانش جدی منتهی می‌شود؛ دانش جدید را به دانش موجود پیوند می‌زند؛ شواهدی را برای پشتیبانی از این دانش تدارک می‌بیند؛ فرآیند شکل‌گیری دانش جدید را آشکار می‌سازد.

### تفاوت پژوهش ضمن عمل، با سایر پژوهش‌ها

جدول (۱) تفاوت پژوهش ضمن عمل با سایر پژوهش‌ها

پژوهش ضمن عمل	پژوهش رسمی	موارد
به طور مستقل با مشورت کردن	آموزش جامع	آموزش مورد نیاز معلم
دانشی که در موقعیت ویژه به کار می‌رود	دانش تعمیم یافته	هدف از پژوهش
روبه رو شدن با مسائل و اهداف جاری	مرور تحقیقات قبلی	روش تشخیص مشکل
استفاده از منابع (دست دوم)، دسترسی بیشتر	جامع، استفاده از منابع اصلی (دست اول)	رویه برای بررسی
دانش‌آموزان یا مراجع که با معلم کار می‌کنند	نمونه گیری تصادفی	رویکرد نمونه گیری
رویه‌های تغییر در فرآیندها تدریس، چارچوب زمانی سریع	کنترل شدید، در چارچوب زمانی طولانی	طرح پژوهش
اندازه گیری مناسب یا آزمون‌های استاندارد شده	ارزیابی کردن و اندازه گیری پیش آزمون	رویه‌های اندازه گیری
تمرکز بر عمل واقعی نه آزمون‌های استاندارد شده	ارزیابی کردن و اندازه گیری پیش آزمون	رویه‌های اندازه گیری
تمرکز بر عمل واقعی نه آزمون‌های آماری معنادار، رایج داده‌های خام	آزمون های آماری، فنون کیفی	تجزیه و تحلیل داده‌ها
تأکید بر اهمیت عمل واقعی، بهبود تدریس و یادگیری در یک کلاس خاص	تأکید بر اهمیت نظریه پردازی، به طور کلی افزایش دانشی درباره تدریس و یادگیری	کاربرد نتایج
مشارکت غیر رسمی با همکاران، گزارش مختصر	انتشار گزارش در مجلات و کنفرانس‌های تخصصی	ارایه نتیجه

اعتبار (Validity) پژوهش ضمن عمل، با توجه به اینکه رویکرد پژوهش ضمن عمل، بیشتر به یک نهضت‌رهایی بخش شباهت دارد تا یک فعالیت علمی محض و در آن، بر تعهد بیشتر از تخصص تأکید می‌شود؛ ممکن است بعضی افراد تصور کنند که در پژوهش ضمن عمل، معیارهای علمی مورد غفلت واقع می‌شوند. ولی باید توجه داشت که تدابیر خاصی برای تأمین مشروعیت علمی پژوهش ضمن عمل وجود دارد که رعایت آنها ضروری است. اگر چه پیروی دقیق و کامل اقدام پژوهان برای تأمین روایی و تضمین کیفیت کارشان، نه تنها باروش‌های علمی متعارض نیست، بلکه اساساً بین روش‌ها سازگار است؛ زیرا پژوهش ضمن عمل به صورت نظامند و هدفمند انجام می‌شود و در نهایت، به دانش‌افزایی منجر می‌گردد (قاسمی‌پویا، ۱۳۸۲).

### تدابیری برای ارتقای کیفیت بخشی در اقدام‌پژوهی

ارتقای کیفیت مشارکت و توسعه ارتباط با دیگران؛ توسعه روش‌های انجام عمل و به حداکثر رساندن فایده عملی؛ افزایش روایی پژوهش ضمن عمل، از ترکیب دیدگاه‌ها و کثرت‌گرایی؛ افزایش روایی پژوهش ضمن عمل، از طریق انجام یک کار؛ افزایش روایی پژوهش ضمن عمل، از طریق تلاش برای پایدار کردن پیامدها؛ روش‌های مختلفی برای ارزیابی دستاوردهای اقدام پژوهی وجود دارد. میزان مناسب بودن یافته‌های اقدام پژوهی، می‌تواند توسط خود فرد، همکاران، فرادستان، مراجعان، جامعه علمی و عموم مردم ارزیابی شود.

### معیارهای اعتباربخشی پژوهش در عمل

نویسی (۱۳۸۲)، به نقل از گریاندسون و کاسرین (Aderson & Kasrin) (۱۹۹۹)، چهار معیار برای اعتبار پژوهش ضمن عمل ارائه کرده است: ۱. اعتبار نتیجه ۲. اعتبار فرآیند ۳. اعتبار دموکراتیک ۴. اعتبارگفتمانی. البته هدف از بحث، درباره‌ی روایی پژوهش ضمن عمل به دست آوردن یک معیار کاملاً درست نیست، بلکه گسترش یک گفت‌وگوی سازنده، درباره‌ی روش مناسب انجام دادن یک کار با ارزش است؛ زیرا هیچ طرح پژوهشی ضمن عمل، در پاسخ به همه سؤال‌ها نمی‌تواند به طور کامل موفق باشد. بنابراین، نگرانی درباره‌ی روایی‌پژوهش ضمن عمل پسندیده است، ولی چنین دغدغه‌ای، نباید افراد را از انجام کار باز دارد؛ چون وقتی اقدام‌پژوهان تغییر در روش‌ها و اعمال خود را مشاهده کردند، می‌توانند امیدوار باشند که فعالیت پژوهشی آنان روا و مناسب بوده است.

### اهمیت و ضرورت پژوهندگی معلمان

در عرصه‌ی تعلیم و تربیت، یافتن بهترین روش‌ارایه‌ی یک مفهوم علمی به دانش‌آموزان، ایجاد محیط ویژه برای کلاس درس و مطالعه تأثیر آن روی یادگیری دانش‌آموزان، از جمله مواردی است که فعالیت پژوهشی را برای معلم ایجاب می‌کند. بنابراین، بهبود کیفیت آموزش و پرورش، نیازمند افزایش توانایی حرفه‌ای معلمان است و مهم-

ترین عوامل مؤثر در پرورش حرفه‌ای معلمان، پژوهش خود آنان در کلاس درس می‌باشد. این عوامل برای معلمان امکان خود نوسازی و تداوم بهسازی فرآیند یاددهی - یادگیری و بهبود کیفیت آموزش را به همراه دارد.

در بیان اهمیت و ضرورت پژوهندگی توسط معلمان، متین (۱۳۷۹)، در مقاله‌ای تحت عنوان «ضرورت‌ها و نیازهای معلم پژوهنده»، به نکاتی اشاره کرده است: معلم بیش از دیگران در معرض پرسش‌های آموزشی است، لذا بهتر است برای پاسخ به پرسش‌ها و مسائل خود، درگیر پژوهش و حل مسئله گردد. یافته‌های پژوهش توسط خود معلمان به کار می‌رود؛ پس بهتر است که خود معلم نیز دست به پژوهش بزند. مشارکت معلم در پژوهش موجب ایجاد اعتماد به نفس می‌شود و در او انگیزه درونی پژوهش ایجاد می‌گردد. با درگیر شدن معلم در پژوهش، مسئله جدایی میان نظریه و عمل از میان می‌رود. نتایج حاصل از پژوهش معلمان در کلاس درس کاملاً کاربردی است. در فرآیند پژوهش، معلم هر جا لازم دانست، تغییرهای لازم را اعمال می‌کند. معلم ضمن پژوهش رشد می‌کند، بالفعل می‌شود و چاره‌یابی، نوآوری و نوجویی اشاعه می‌یابد.

ساکي به نقل از جفري گلانز (Gelanz) (۱۹۹۹)، اهمیت پژوهش ضمن عمل توسط معلمان را چنین بیان می‌کند: تقویت و بهبود تصمیم‌گیری و ایجاد احساس بهتری از صلاحیت و شایستگی در حل مسئله و اتخاذ تصمیمات آموزشی؛ القاء بازناندیشی و خود - ارزیابی (Self- Assessment)؛ ارتقاء تعهد و پایداری نسبت به اصلاح و بهبود مدام؛ ایجاد فضای مثبت آموزشی که در آن تدریس و یادگیری از جمله مهم‌ترین و برجسته‌ترین مسایل مورد توجه هستند، به طور مستقیم روی عمل و اقدام تأثیر می‌گذارد.

### چگونگی ارتباط و وظایف معلمی با پژوهش

معلم با اعمال وظایف معلمی، از سه جهت با حوزه پژوهش مرتبط می‌گردد: ابتدا معلم در حوزه وظایف خود، در نقش تدریس روش پژوهش به دانش‌آموزان ظاهر می‌شود. وی وظیفه دارد با بهره‌گیری از روش‌های یاددهی - یادگیری فعال و مسئله محور، بینش علمی - پژوهشی را در دانش‌آموزان ایجاد و تقویت کند. به این ترتیب، موجب تقویت بینش و فرهنگ پژوهش در جامعه شود. در این نقش، معلم دانش‌آموزان را صرفاً با انبوهی از دانش و اطلاعات مواجه نمی‌کند، بلکه دانش و اطلاعات را پایه قرار داده، همزمان دانش‌آموزان را با مشکلات و مسایل مرتبط با آنها مواجه می‌سازد. وی از این مسیر، خلاقیت و آفرینندگی را در آنان پرورش می‌دهد. دومین ارتباط، معلم در نقش مصرف کننده تولیدات پژوهشی ظاهر می‌شود. در این نقش، معلم از یافته‌های مختلف پژوهشی، در تدارک کارساز آموزشی خود بهره می‌برد. برای نمونه، معلم استفاده از یافته‌های تحقیقات انجام شده پیرامون تأثیر انتظارات معلم بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، روش خود را برحسب یافته‌های این مطالعات تنظیم و ارایه می‌کند. محور سوم، ارتباط معلم با پژوهش، ایفای نقش پژوهشگران توسط خود معلم است؛ یعنی معلم در مواجهه

با مسایل آموزشی، که فراروی تدریس هستند، از فعالیت پژوهشی کمک می‌گیرد و تدریس خود را متناسب با اهداف و انتظارات به پیش می‌برد. در این محور قادر است در یک زمان نسبتاً محدود، بهره لازم را برای حل مسئله مورد نظر خود ببرد (بازرگان، ۱۳۷۲).

بنابراین، پژوهش ضمن عمل، فرصتی برای معلم فراهم می‌کند تا یافته‌های پژوهشی را در موقعیت‌های آموزشی کلاس درس به کار گیرد و خود نیز به پژوهش بپردازد. از این رهگذر، میان عمل و نظریه سازگاری ایجاد می‌شود. به بیان قاسمی پویا (۱۳۸۲)، در چنین رویکردی ضمن مفید واقع شدن یافته‌ها، که برخاسته از مسایل مستقیم و فوری و ضروری معلمان است، خود معلم رشد می‌یابد. بدین وسیله، بینش علمی در بدنه آموزش و پرورش زنده و فعال می‌شود. پس اگر هر معلم پژوهنده درصدد حل مشکل آموزشی و تربیتی کلاس خود باشد، پیکره آموزش و پرورش بالنده خواهد شد و رو به تکامل و تعالی خواهد رفت

### نقش پژوهش ضمن عمل بر نوآوری آموزشی

آموزش یک فرآیند مستمر و نیازمند تغییر و تحول است. درگیر شدن با اوضاع تدریس، به عنوان کار تحقیقاتی، فرصت تغییر و تحول را به وجود می‌آورد. لیندلیف (Leedniwe) (۱۹۹۵)، این نکته را به زبانی ساده بیان کرده است. «من همان آدمی نیستم که ده سال پیش شروع به تدریس کرد. امسال کلاس درس من با آنچه که در سال گذشته بود، بسیار تفاوت دارد. من انتظار این تغییر را دارم. من خواهان این تغییر هستم».

بی‌شک اگر آموزش و پرورش بخواهد در جایگاه محوله به نحو مطلوب و مناسب، به وظیفه اصلی خود؛ یعنی تعلیم و تربیت نسل فعلی و توسعه منابع انسانی آینده پرداز و ایفای نقش نماید، لازم است که در کنار سایر امکانات و تجهیزات مورد نیاز، از نیروی انسانی توسعه یافته و بالنده، به ویژه در کادر آموزشی برخوردار باشد؛ زیرا پیشرفت در آموزش و پرورش عمدتاً به صلاحیت‌ها و توانایی‌های کارکنان آموزشی و به ویژگی‌های انسانی و تربیت و فنی تک تک معلمان بستگی دارد. بنابراین، برای آنکه معلم از توانمندی لازم برخوردار گردد، لازم است روحیه نقد و پرسشگری و کنجکاوی در او تقویت گردد و خود را نیازمند آن ببیند که در تقابل با مسایل محیطی، شغلی و حرفه‌ای به کند و کاو و جست‌وجو و تحقیق بپردازد و به طور مداوم، دانش و اطلاعات خود را مورد بازنگری قرار دهد و با گرفتن بازخوردهای مناسب و با اصلاح و تکمیل و ارتقای دانش نظری و عملی خود، فضای رو به رشد و بالنده‌ای را برای خود خلق و سازماندهی کند. به تعبیر پیاتژ، به آموزشی که فعل‌پذیر نیست، روی آورد و به آزمایشگری دست زند (رؤوف، ۱۳۸۱).

دسترسی معلمان به این ویژگی و توانمندی‌ها، با طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی و یادگیری به شیوه سنتی، امکان‌پذیر نیست؛ زیرا در این فرایند آموزشی و تربیتی، معلم صرفاً یک نقش منفعل و کارآور بالقوه را دارا می‌باشد و برای همه معلمان، پیشنهادهای کلی و یکسان ارایه می‌گردد. مهرمحمدی، در این زمینه می‌نویسد: در چنین فضا و شرایطی



باید رویکرد نو در آموزش و تربیت معلمان جست‌وجو کرد. این رویکرد با توجه با اهداف جدیدی که در تربیت معلمان منظور شده است، می‌تواند رویکرد و تفکر پژوهش ضمن عمل و یا معلم پژوهنده باشد که قابلیت پژوهندگی در معلم متبلور می‌گردد و به مدد فرصت‌هایی مانند تجربه، بصیرت، ژرفانگری نسبت به موقعیت‌های تربیتی، درون فکنی، ادراکات شهودی و تخیل، درموقعیت‌های ویژه و منحصر به فرد انسانی، دست به آزمون راه‌حل‌های مختلف زده، با تأمل در نتایج مثبت یا منفی به دست آمده، در تولید دانش حرفه‌ای شریک می‌شود (مهرمحمدی، ۱۳۷۹).

در چنین شرایطی، معلم علاقمند با ذهن فعال و کنج‌کاو در محیط آموزشی درس حاضر می‌شود و با نشاط و با اعتماد به نفس لازم، در فرآیند یاددهی یادگیری به طور فعال مشارکت می‌نماید و به موانع و چالش‌های موجود در راه فرآیند آموزش و یادگیری خود و دانش آموزان می‌اندیشد و با نوعی تعامل آموزشی - پژوهشی، به جستجوی راه حل می‌پردازد و آموخته‌های جدید را فوری و مستقیم در کلاس درس به تجربه می‌گذارد. در این صورت، معلم در نقش پیام آور دانایی ظاهر می‌شود و از تعامل صحیح میان دانش و مهارت و سیاست معلم از یک سو، و انتظارات و نیازهای یادگیرندگان از سوی دیگر، آموزش و یادگیری مطلوب یعنی یادگیری چگونه یادگرفتن، که رکن اصلی آموزش مداوم و در طول زندگی است، از دو طرف شکل می‌گیرد. به تعبیر یونسکو (UNESCO)، در چنین شرایطی آموزش و پرورش می‌تواند جامعه‌ای پرنش آینده را به سوی جامعه‌ای یادگیرنده سوق دهد (رؤوف، ۱۳۸۱).

بنابراین، ضروری است معلم با تیزبینی پژوهشی، به مجموعه تدریس خود و با بازتاب عمل انجام شده و تجزیه و تحلیل آن، تدریس خود را غنی سازد. درگیر شدن معلمان در پژوهش، بینش و نگرش آنان را نسبت به دانش‌آموزان، یادگیری آنان، محتوا و چگونگی ارزشیابی فرآیند یادگیری، تعبیر می‌دهد و بر باورهای معلم، تأثیر ژرف خواهد داشت. پژوهندگی معلمان موجب می‌شود، دانش آنان افزایش یابد و به ارتقای یادگیری دانش‌آموزان کمک شایان نماید.

### نتیجه‌گیری

فعالیت‌های یادگیری انسان در هر سطح و در هر موضوعی، با پدیده‌ها و رویدادهای ساده و پیچیده‌ای سر و کار دارد. رویارویی با این پدیده‌ها مستلزم شناخت وضع موجود و انتقال آن به وضع مطلوب است. در پژوهش ضمن عمل، معلمان تلاش می‌کنند تا وضعیت نامطلوب را به وضعیت مطلوب تغییر دهند. هدف از این کار، بهسازی امر آموزش و اثر بخش کردن آن از طریق روش‌های نو است. در پژوهش ضمن عمل، موضوع‌های تحقیق ملموس و عینی و مربوط به کارها و فعالیت‌های روزمره است. در این روش، موضوع‌هایی مورد کنکاش علوم بررسی قرار می‌گیرند که معلم در محیط کار و در ارتباط با شغل خود، با آن درگیر است و می‌خواهد از راه پژوهش آن را حل کرده، یا کاهش دهد. بنابراین، ایجاد تغییر در وضعیت موجود، هدف عمده در این تحقیق است. پژوهش ضمن عمل، می‌تواند معلم را به راه‌های مؤثر بهزیستی، همزیستی، آموختن و انجام دادن هدایت کند. پژوهش ضمن

عمل، یک تحقیق مشارکتی است و هر تحقیق مشارکتی مستلزم اتخاذ رویکرد پژوهش ضمن عمل است. پژوهش ضمن عمل، مطلوب در طول زمان و در یک فرآیند پدیدار می‌شود و منجر به توسعه مهارت‌های تحقیقی می‌شود. افزایش توجه به پژوهش ضمن عمل و گرایش به کاربرد این روش، در امر آموزش و کلاس درس حکایت از توانمندی این روش در توجه به جنبه‌های عملی و شناخت و حل مشکلات و مسایل آموزشی دارد. اتخاذ این رویکرد، در حقیقت تلاش برای چیره شدن بر مسئله جدایی بین پژوهش و عمل است. بدین وسیله، می‌تواند عملیات پژوهشی و نتایج و یافته‌های آن را بلافاصله در جهت بهبود کیفیت آموزش مورد استفاده قرار داد. پژوهش ضمن عمل، به طور هم زمان به تولید دانش و انتقال آن به موقعیت‌های عملی می‌پردازد. ارزش و اهمیت دانش در سطح پژوهش ضمن عمل، وابسته به تأثیری است که در تغییر وضع موجود، قبل و وضع مطلوب دارد.

از این رو، معلم در مسیر پژوهش ضمن عمل، از یک سو وضعیت موجود را با نگاهی انتقادی مورد بررسی قرار می‌دهد، مسایل و ضعف‌ها را شناسایی می‌کند، به تولید دانش و یادگیری آن، برای حل مسئله می‌پردازد و مرحله دیگری را برای تولید دانش جدید سامان می‌بخشد. در این فرایند، معلم به طور مداوم از عمل به پژوهش و از پژوهش به عمل در حرکت می‌باشد. به طوری که این دو جریان، با یکدیگر آمیخته و به صورتی یکپارچه نمایان می‌گردند. بنابراین، برای مشارکت معلمان بر انجام پژوهش ضمن عمل، لازم است در این زمینه اطلاع رسانی مناسب نسبت به ضرورت و اهمیت پژوهش ضمن عمل صورت گیرد، امکانات و تجهیزات لازم در اختیار معلمان پژوهنده قرار گیرد. پژوهش ضمن عمل، جزو ساعات موظف معلمان به حساب آید. ارتباط معلمان پژوهنده با تصمیم‌گیران نظام آموزشی به صورت مستمر و فعال صورت گیرد. نگرش مدیران و مسئولان به پژوهش ضمن عمل بهبود یابد، کنفرانس‌ها، همایش‌های پژوهش ضمن عمل گسترش یابد و از فعالیت‌های معلمان پژوهنده به نحو احسن قدردانی گردد. دوره‌های آموزشی ضمن خدمت، مناسب و مطلوب پژوهش ضمن عمل برگزار گردد و در نهایت، فرهنگ پژوهش ضمن عمل در میان معلمان و دست‌اندرکاران نظام آموزش نهادینه شود.

## منابع

- بازرگان، عباس، ۱۳۷۲، «اقدام پژوهی و کاربرد آن در تعلیم و تربیت»، *تعلیم و تربیت*، ش ۳۵-۳۶.
- جعفریان یسار، حمید و همکاران، ۱۳۸۶، *بژوهش، پیروپوزال و معلم پژوهنده*، قم، گاه سحر.
- حسینی نسب، سید داوود و همکاران، ۱۳۷۵، *فرهنگ واژه‌ها و اصطلاحات تعلیم و تربیت*، تبریز، احرار.
- حق گو، نسربین، ۱۳۸۲، *گزارشی از فرآیند برنامه معلم پژوهنده*، پژوهش‌نامه آموزشی، ش ۱۳.
- دلاور، علی، ۱۳۷۴، *مبانی نظری و عملی بژوهش در علوم انسانی و اجتماعی*، تهران، رشد.
- رؤوف، علی و همکاران، ۱۳۸۱، *افزایش کارایی معلم*، تهران، آبیژ.
- ساک، رضا، ۱۳۸۰، *اقدام پژوهی راهبردی برای بهبود آموزش و تدریس*، تهران، پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- سرمه، زهره، بازرگان، و همکاران، ۱۳۷۸، *روش‌های تحقیق در علوم رفتاری*، تهران، آگاه.
- سیف الهی، وجه الله، ۱۳۸۱، *راهنمای اقدام پژوهی در آموزش و پرورش*، گیلان، گیلان.
- قاسمی پویا، اقبال، ۱۳۸۲، *راهنمای معلمان پژوهنده*، تهران، لوح زرین.
- گویا، زهرا، ۱۳۷۷، «تحقیق عملی و نقش معلم به عنوان محقق در آموزش»، تهران، مجموعه مقالات، پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- \_\_\_\_\_، ۱۳۸۳، *اقدام پژوهی راهبردی برای بهبود آموزش و تدریس*، تهران، پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- \_\_\_\_\_، ۱۳۷۲، «تاریخچه تحقیق عملی و کاربرد آن در آموزش»، تهران، *تعلیم و تربیت*، پژوهشکده تعلیم و تربیت، ش ۳۵ و ۳۶.
- متین، نعمت اله، ۱۳۷۹، *معلم پژوهنده راهی برای تقویت بینش علمی معلمان*، تهران، پژوهش‌نامه آموزشی، پژوهشکده تعلیم و تربیت ش ۲۴.
- مردیت گال و همکاران، ۱۳۸۳، *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی*، ترجمه احمد رضا نصر و همکاران، تهران، رشد.
- مکنیف، جبین، لوماکس و همکاران، ۱۳۸۲، *اقدام پژوهی، طراحی، اجرا و ارزشیابی*، ترجمه محمدرضا آهنچیان، تهران، رشد.
- مهر محمدی، محمود، ۱۳۷۹، *جستارهایی در بژوهش در قلمرو آموزش و پرورش*، تهران، پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- نویدی، احد، ۱۳۸۲، *بحث اجمالی درباره ماهیت، اهداف، کیفیت و روایی اقدام پژوهی*، تهران، پژوهش‌نامه آموزشی، ویژه‌نامه ش ۱۳.
- وایت، ویلیام فوت، ۱۳۷۹، *بژوهش عملی مشارکتی*، ترجمه محمد علی حمید رفیعی، تهران، دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- ین، رابرت کی، ۱۳۷۸، *طرح تحقیق و روش‌های مورد بژوهی*، ترجمه هوشنگ نایی، تهران، مؤسسه فرهنگی آینده پویان.



## مقایسه تحلیلی روش‌های مشاهده در پژوهش‌های کمی و کیفی

محمدصادق کریمی / دانشجوی دکترای مدیریت آموزشی دانشگاه اصفهان

mitra.mirzaaghai@gmail.com

میترا میرزاآقایی کیاکالایی / دانشجوی دکترای مدیریت آموزشی دانشگاه اصفهان

احمدرضا نصر اصفهانی / استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

دریافت: ۱۳۹۸/۰۷/۱۲ - پذیرش: ۱۳۹۸/۰۹/۳۰

### چکیده

هدف این مقاله ارائه یک چهارچوب نظام‌مند از مشاهده، به‌عنوان یک ابزار اصلی جمع‌آوری اطلاعات در پژوهش‌های کیفی و کمی از طریق مطالعه تطبیقی و تحلیل منابع علمی است. به همین منظور، پس از بیان اهداف و تعاریف مشاهده علمی، مراحل مشاهده، انواع و تکنیک‌های مشاهده، ابزارهای کمی، روش‌های جمع‌آوری و ثبت داده‌های حاصل از مشاهده، و محدودیت‌ها و خطاهای معمول در مشاهده و روش‌های کنترل خطا، از دیدگاه‌های مختلف مورد بررسی و مقایسه قرار گرفته است. همچنین پانزده مقاله پژوهشی ایرانی و چهارده مقاله پژوهشی خارجی - که بر اساس اعلام پژوهشگران، داده‌های مورد نیاز را از طریق مشاهده جمع‌آوری کرده بودند- مورد تحلیل و مقایسه قرار گرفتند. نتایج این مقایسه نشان داد پژوهش‌های داخلی در استفاده از ابزارهای دیجیتالی و کمک اعضای جامعه مورد مطالعه برای انجام مشاهده، محدودیت‌های بیشتری داشتند؛ ولی پژوهش‌های خارجی از مشارکت بیشتر شرکت‌کنندگان برخوردار بودند و برخلاف مقاله‌های ایرانی، جزئیات و محدودیت‌های فرایند مشاهده را به تفصیل توضیح داده‌اند.

**کلیدواژه‌ها:** مشاهده، تکنیک‌های مشاهده، ابزارها، محدودیت‌های مشاهده، خطای مشاهده، کنترل خطا.

ویژگی توسعه‌طلبی و قدرت تفکر، انسان را واداشته است تا از دیرباز به دنبال بهبود کیفیت زندگی باشد. برای بهبود کیفیت زندگی نیز ضرورتاً باید با کنترل پدیده‌ها، بر طبیعت تسلط یابد. کنترل هر پدیده‌ای مستلزم شناخت آن پدیده است. از این رو، انسان همواره کوشیده است تا راه‌هایی برای شناخت و تبیین پدیده‌ها بیابد (کریمی، ۱۳۹۵، ص ۵). بنابراین، انسان نیازمند شناسایی شیوه‌هایی است که بتواند به کمک آنها به جمع‌آوری هدفمند و منظم داده‌ها بپردازد تا با طبقه‌بندی، توصیف و تحلیل آنها به شناخت قابل اعتمادی از پدیده‌ها برسد و آنها را کنترل کند.

*حسن‌زاده* (۱۳۹۲) اظهار می‌دارد: برای کسب شناخت و دانش، روش‌های متعددی وجود دارد. تجربه شخصی، مشورت با متخصصان، بررسی کتب و مجلات، پرسش از همکاران، مشاهده تجارب دیگران، بررسی تجارب گذشته فردی و حتی شهود، می‌توانند شیوه‌های کسب اطلاعات و دانش باشند. کریمی (۱۳۹۵) وحی را نیز به‌عنوان یک منبع اصلی کسب شناخت مطرح می‌کند که برخلاف شهود، مسبوق به سابقه ذهنی فرد دریافت‌کننده نیست.

پدیده‌های اجتماعی و رفتاری ماهیتی پیچیده دارند و به شرایط زمان، مکان و افرادی که آن پدیده را شکل داده‌اند، وابسته‌اند؛ از این رو، ابزارهای جمع‌آوری داده‌ها در پژوهش‌های حیطة علوم انسانی - که قرار است رفتارها، ارزش‌ها، تعاملات و نگرش‌ها را ارزیابی کند - باید از ویژگی‌های خاصی برخوردار باشند. این ابزارها می‌تواند شامل انواع پرسش‌نامه، مقیاس‌های نگرش‌سنج یا مصاحبه باشد که به‌نوعی به اظهارات مشارکت‌کنندگان متکی است و داده‌هایی را بر اساس خودگزارشی فراهم می‌کند؛ اما خودگزارشی به شیوه‌های یادشده، محدودیت‌هایی دارد؛ از جمله اینکه ممکن است فرد قادر به بیان کامل تجربیات و ارائه داده‌های مورد نظر نباشد یا سعی کند اطلاعات را به‌نحوی مثبت ارائه کند و سوگیری داشته باشد یا در بیان گزارش دچار اشتباهاتی شود آنها را تفسیر کند.

راستی‌آزمایی و سنجش اعتبار گزارش‌ها و اظهار نظر افراد درباره خودشان کار آسانی نیست؛ زیرا مردم عموماً برداشت و تصویر ویژه از خود می‌سازند. بنابراین، چگونه می‌توان گفت که این باورهای خودساخته دقیق‌اند یا خیر؟ به چنین پرسشی نمی‌توان پاسخ دقیق داد؛ حتی اگر گاهی این باورها به خودفروبی نیز شباهت پیدا کنند. این واقعیت‌ها امری کاملاً ذهنی خواهند بود. همه ما ترجیح می‌دهیم خود را به‌صورتی خاص و آن‌گونه که دوست داریم ببینیم. (گیلهام، ۱۳۹۶، ص ۱۲).

از این رو، مشاهده روشی است که می‌تواند جایگزین یا مکمل روش‌های خودگزارشی باشد.

*گال، بورگ و گال* (۱۳۹۳) نیز اظهار می‌دارند: مشاهده رفتار و محیط افراد مورد پژوهش می‌تواند جایگزین خودگزارشی شود. پژوهشگران کمی و کیفی، روش‌های منظمی برای این مقصود پیشنهاد کرده‌اند. اگر این روش‌های مشاهده‌ای به‌طور مناسب به کار برده شوند، اشتباهات و سوگیری‌های برخی از داده‌های خودگزارشی را نخواهند داشت. برای مثال، *لیسچرست* (Leesechrest) پیشنهاد می‌کند که نگرش‌های اجتماعی، مانند تعصب در شرایط طبیعی و در زندگی واقعی، از طریق مشاهده بهتر بررسی می‌شود؛ زیرا افراد این پیش‌آمدگی را دارند که هنگام گزارش نگرش‌های خود، همسو با پاسخ‌هایی که از نظر اجتماع مطلوب است، سوگیری کنند. به عقیده *کارت‌رایت و کارت-*

رایت (۱۳۹۳) گاهی اوقات مشاهده می‌تواند برای تکمیل اطلاعات اصلی که با روش‌های غیرمشاهده‌ای جمع‌آوری شده، به کار رود. بسیاری از صاحب‌نظران دیگر مشاهده را یک روش مستقیم برای دریافت اطلاعات دست اول از پدیدهٔ مورد مطالعه می‌دانند. *درایسکل* (Driscoll) (۲۰۱۱) معتقد است: مشاهده به کشفیات مهمی در تاریخ بشر انجامیده است. امروزه پژوهشگران علوم اجتماعی، دانشمندان علوم تجربی، مهندسين، دانشمندان علوم رایانه و پژوهشگران علوم تربیتی و بسیاری دیگر، از مشاهده به‌عنوان یک روش برای تحقیقات دست اول استفاده می‌کنند. به نظر بانکی و رُته (۱۳۸۰) نیز نخستین و درعین حال طبیعی‌ترین روش‌های تحقیق، مشاهده است. *کری پالانی* (Kripalani) (۲۰۱۶) می‌نویسد: مشاهده پایه و اساس پیشرفت بشری بوده است. آن هنری است که وقتی نه زبان بود، نه ابزار و نه تشکیلات و ماشین‌آلات، از ابتدا به بشریت کمک کرده است. بشر برای حفاظت از خودش، از طریق اطلاعات حیاتی حاصل از مشاهده، آتش و چرخ را برای رفع نیازهایش اختراع کرد و زندگی‌اش را نجات داد و حتی راحت کرد. به عقیدهٔ بست (۱۳۹۰) نیز از ابتدای تاریخ فعالیت‌های علمی تا کنون، مشاهده متداول‌ترین روش برای جمع‌آوری اطلاعات بوده است. مشاهده پدیده‌های طبیعی، همراه با طبقه‌بندی و اندازه‌گیری سیستماتیک آنها، به پیدایش نظریه‌ها و قوانین نیروهای طبیعت منتهی شده است. *فرانکفورت و نچمیاس* (Frankfort & Nachmias) (۱۳۹۰) امتیاز اصلی مشاهده را مستقیم بودن آن می‌دانند که امکان مطالعهٔ رفتار را همان‌گونه که اتفاق افتاده است، فراهم می‌سازد تا به داده‌های دست اولی برسد که بین بررسی‌کننده و هدف پژوهش اخلاص ایجاد نمی‌کند. *پورتل* (Portell) و همکاران (۲۰۱۵) نیز روش‌شناسی مشاهده‌ای را یکی از مناسب‌ترین طرح‌ها برای ارزشیابی صادقانه از اجراء و به‌ویژه برای مداخلات پیچیده می‌داند. هدف پژوهش حاضر نیز ارائهٔ چهارچوب علمی روش‌ها و شرایط مؤثر استفاده از مشاهده برای جمع‌آوری داده‌ها در پژوهش‌های علوم رفتاری، از طریق تحلیل منابع و مقالات موجود و مقایسهٔ شیوه‌های مشاهده در پژوهش‌های انجام‌شده در ایران و دیگر کشورها بوده است. از آنجاکه شیوه‌های متنوعی برای مشاهده برحسب زمینه و شرایط موضوع پژوهش وجود دارد و اعتبار داده‌های حاصل از مشاهده به‌شدت به انتخاب شیوهٔ مناسب و مؤثر مشاهده بستگی دارد، این مقاله به‌منظور ارتقای مهارت‌های انتخاب ابزار، شناخت دقیق‌تری را برای پژوهشگران فراهم می‌آورد. همچنین آشنایی پژوهشگران با جدیدترین طرح‌های مشاهده‌ای به-کارگرفته‌شده در پژوهش‌های خارج از کشور، از ویژگی‌های دیگر این مقاله است.

## ۱. مفهوم و مراحل مشاهده

تعاریف متعددی از مشاهده ارائه شده است که همگی به‌نوعی به دریافت اطلاعات از محیط اشاره دارند. «مشاهده عبارت است از شناسایی، نام‌گذاری، مقایسه، توصیف و ثبت آنچه رخ می‌دهد» (حسن‌زاده، ۱۳۹۲، ص ۲۱۶). رفیع-پور (۱۳۸۲) به نقل از رُته کیونگ (۱۹۷۶) می‌نویسد: «رابطهٔ ما با جهان به‌وسیلهٔ حواس پنج‌گانه به‌وجود می‌آید و ما با کمک آن حواس، تجربیات خود را می‌اندوزیم. بدین معنا، مشاهده نوعی کسب تجربه از جهان است که از طرق

ساده تا طرق عملی به وسیله جلا دادن و تیز کردن حساب شده ادراک و حواس انجام می‌گیرد». کربمی (۱۳۹۵) نیز آورده است: «مشاهده علمی در پژوهش، تنها دیدن یا دریافت اطلاعات از طریق حس بینایی نیست. مشاهده، دریافت مستقیم اطلاعات از محیط توسط حواس پنج‌گانه است». در تعاریف دیگری تأکید بیشتری بر دریافت‌های بصری در پژوهش‌های تربیتی شده است؛ از جمله قاسمی و حاجی‌رجبعلی (۱۳۹۱) معتقدند: «توجه به حواس انسان به‌عنوان نقطه آغاز تفکر او، نقش مهمی در تعلیم و تربیت دارد، پایه تعلیم و تربیت بر شناخت است و شناخت را نمی‌توان منفک از حواس انسان دانست. در این میان، دریافت‌های بصری به علت تفوق بر حواس دیگر، در ارتقای کمی و کیفی یادگیری فرد مؤثر است». سیدعباس‌زاده (۱۳۸۰) نیز اذعان می‌دارد: مشاهده، به زبان ساده یعنی دیدن عوامل پژوهشی و ثبت و ضبط جنبه‌های کمی و کیفی مورد نظر آنها توسط پژوهشگر. کرسول (Creswell) (۲۰۰۲) نیز با تأکید بر حس بینایی در تعریف مشاهده می‌نویسد: «مشاهده فرایند جمع‌آوری داده‌های دست اول از طریق دیدن افرادی یا مکانی در یک موقعیت پژوهشی است» (ص ۱۹۹). در جمع‌بندی می‌توان گفت: مشاهده عبارت است از دریافت مستقیم داده‌ها از پدیده مورد مطالعه از طریق حواس به‌صورت عمیق، که ممکن است برای جبران ضعف حواس انسانی، از ابزارهای فیزیکی مانند دوربین یا ضبط صوت هم استفاده شود.

مشاهده در انواع پژوهش‌های کیفی، کمی یا ترکیبی، به‌صورت مستقل یا در کنار سایر ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات به کار می‌رود. استفاده از مشاهده مستلزم طراحی و اجرای منظم این ابزار برای دریافت داده‌های قابل اعتماد است. رفیع‌پور (۱۳۸۲) به نقل از فردریکز (Friedrichs) (۱۹۷۳) مراحل زیر را تحت عنوان «طرز کار» برای مشاهده عنوان می‌کند:

۱. بیان مسئله با یک چهارچوب تئوریک و فرضیه‌های منتج‌شده از آن، که فرضیه‌ها باید به متغیرها و معرف‌های مورد بررسی برگردانده شوند؛
۲. تنظیم طرح مشاهده؛
۳. تنظیم ارقام مشاهده در مشاهده‌نامه و مشخص کردن رویدادها و مسائلی که باید مشاهده شوند؛
۴. تقسیم هر قلم مشاهده به طبقات مشاهده و مشخص کردن اینکه در مورد یک قلم مشاهده، به چه چیزهایی باید توجه شود و در چه طبقه‌ای یادداشت شود؛
۵. تعیین «واحد مشاهده» که آخرین و جزئی‌ترین مرحله و نکته مورد مشاهده درباره رفتار است.

رضویه (۱۳۹۳) می‌نویسد: استفاده از روش مشاهده در تحقیق باید همراه با انجام مراحل زیر باشد:

۱. تعیین هدف مشاهده و انتخاب جنبه‌های محدودی از رفتار که باید مشاهده شوند؛
۲. تعریف دقیق رفتارهای مورد مشاهده؛
۳. آموزش مشاهده‌گر و آشنایی کامل او با اهداف و جنبه‌های رفتاری و رفتار مورد نظر؛
۴. مشخص کردن روش تبدیل کیفیت‌های رفتاری مورد مشاهده به کمیت‌های قابل شمارش و قابل مقایسه با مقوله‌های محوری در پژوهش کیفی؛
۵. مشخص کردن روش ثبت و ضبط مشاهده از قبل.

طراحی مراحل مشاهده در انواع پژوهش ممکن است متفاوت باشد. به‌ویژه در پژوهش‌های کیفی ممکن است در ابتدا به‌صورت دقیق متغیرهای مورد مشاهده مشخص نباشند.



کانون مشاهدات یک پژوهشگر کیفی، احتمالاً از مراحل اولیه به مراحل بعدی پژوهش تغییر می‌کند. برطبق نظر جیمز اسپردلی، این فرایند معمولاً شامل سه مرحله است: اول مرحلهٔ توصیفی است؛ یعنی وقت مشاهدات معمولاً غیرمتمرکز و قلمرو آنها کلی است و زمینه‌ای ایجاد می‌کند تا مشاهده-گران بتوانند در جهات مختلف به مشاهده بپردازند. دوم مرحلهٔ متمرکز است و این وقتی است که مشاهده‌گران ویژگی‌های پدیده‌های مورد پژوهش را که بیشتر مورد توجه آنهاست، تشخیص دهند و توجه خود را به جمع‌آوری اطلاعات عمیق‌تری دربارهٔ این دامنهٔ محدودتر از ویژگی‌ها، معطوف دارند. سرانجام، مرحلهٔ انتخاب است؛ یعنی زمانی که سؤال‌ها یا مشکلات پژوهشی به وجود می‌آید و تمرکز مشاهده‌گران به پالایش و تعمیق درک خود از اجزای خاصی که به لحاظ نظری یا تجربی اساسی‌ترند، معطوف می‌شود. داده‌های مشاهده‌ای تا رسیدن پژوهشگران به اشباع نظری (theoretical saturation) همچنان جمع‌آوری می‌شوند؛ یعنی زمانی که یافته‌های تازه‌جمع-آوری شده، اساساً تکرار یافته‌های قبلی باشند (گال، و همکاران، ۱۳۹۳، ص ۵۹۸).

پانچ (Punch) (۱۳۹۵) نیز بین مشاهده در پژوهش کمی و کیفی تفکیک قائل شده و معتقد است که مشاهدات در رویکردهای کمی به مقدار زیادی ساختار یافته‌اند و به برنامهٔ مشاهدهٔ ازپیش طراحی‌شده‌ای نیاز دارند که به‌طور معمول با ذکر جزئیات همراه است؛ درحالی‌که رویکردهای کیفی به مشاهده، به‌طور عمده بدون ساختارند. در این مورد، پژوهشگر از مقوله‌ها و طبقه‌بندی‌های ازپیش تعیین شده استفاده نمی‌کند؛ بلکه مشاهدات را در یک باز و بیشتر طبیعی انجام می‌دهد.

اما درحالی‌که، در همهٔ انواع پژوهش، هدف مشاهده باید مشخص بوده، مشاهده‌گر با آنها آشنا شده باشد. کارت‌رایت و همکاران (۱۳۹۳) معتقدند: اهداف بر حسب جهت‌گیری مشاهده‌گر، متفاوت است. مشاهده‌گر باید قبل از اقدام به مشاهده و ثبت نتایج، از هدف اصلی آن به‌طور کامل مطلع باشد و تعیین کند که چه کسی مشاهده خواهد کرد؟ چه کسی یا چه چیزی مشاهده خواهد شد؟ مشاهده در کجا و شامل چند موقعیت باشد؟ مشاهده در چه زمانی انجام خواهد شد؟ و چگونه نتایج مشاهده ثبت خواهد شد؟

## ۲. انواع مشاهده

انواع مشاهده را به شیوه‌های مختلف دسته‌بندی کرده‌اند که معمول‌ترین آنها تقسیم مشاهده به باساختار (سازمان‌یافته) و بدون ساختار (سازمان‌نیافته) است. مشاهدهٔ باساختار با طرح پرسش‌های دقیق و تعیین مقوله‌های تعریف‌شده برای مشاهده، دارای چهارچوب مشخص است و بیشتر در پژوهش‌های کمی استفاده می‌شود؛ درحالی‌که مشاهدهٔ بدون ساختار با پرسش‌های کلی و بدون تعیین جزئیات و متغیرهای ازپیش تعیین شده، به مشاهدهٔ عمیق از پدیدهٔ مورد مطالعه می‌پردازد و در پژوهش‌های کیفی استفاده می‌شود. دلاور (۱۳۹۳) معتقد است که مشاهدهٔ بدون ساختار برای مشاهدهٔ پدیده‌های طبیعی به کار برده می‌شود؛ اگرچه برخی مواقع در پژوهش‌های میدانی نیز به کار می‌رود. غالباً مشاهدهٔ بدون ساختار زمانی به کار برده می‌شود که امکان کنترل رفتار یا پدیده مورد مشاهده وجود نداشته باشد و

تعیین رابطه علت و معلولی دشوار باشد. دامنه رفتارهای مورد مشاهده در مشاهده بدون ساختار در مقایسه با آزمایش، بسیار گسترده‌تر و به‌ندرت به‌صورت روشن تعریف شده‌اند. مشاهده بدون ساختار، یکی از روش‌هایی است که در مشاهده فعال به کار برده می‌شود. در مقابل، مشاهده با ساختار، بر رفتاری که به‌صورت روشن و دقیق تعریف شده، متمرکز است و مشاهده‌کننده، طبقه‌ها و موقعیت‌هایی را که باید تحلیل کند، مشاهده می‌کند. رفیع‌پور (۱۳۸۲) به نقل از *اتسلندر (Atteslander)* (۱۹۷۵) می‌نویسد: «مشاهده بدون ساختار، مانند مصاحبه غیراستاندارد، معمولاً در تحقیقات مقدماتی به کار گرفته می‌شود و محقق به دنبال کسب اطلاعات کلی و یافتن معرف‌های مناسب برای سنجش موضوع مورد مطالعه خود است و می‌خواهد با مشاهده بدون ساختار، اطلاعات مقدماتی لازم را به دست آورد. مشاهده با ساختار فقط می‌تواند پس از یک تحقیقات مقدماتی - که طی آن با تکنیک مشاهده بدون ساختار، اطلاعات لازم درباره جامعه آماری به دست آمده است - به کار گرفته شود. در مشاهده با ساختار، محقق دیگر دنبال اطلاعات کلی نیست؛ بلکه می‌خواهد فرضیه‌ها، متغیرها و معرف‌های مشخص خود را بررسی کند و حتی‌المقدور آن را به‌صورت کمی بسنجد. لذا برای سنجش متغیرها و معرف‌های مورد نظر، می‌بایست طبقات مشاهده مشخص شوند».

*نادری و سیف نراقی* (۱۳۸۷) معتقدند: مشاهده بدون ساختار فاقد برنامه‌ریزی قبلی است؛ درحالی‌که مشاهده با ساختار مستلزم رعایت اصولی از پیش ساخته و منظم و مدون است که مشاهده‌گر باید به‌خوبی از موضوع مورد مشاهده آگاهی داشته باشد.

*گیلهام* (۱۳۹۶) نوع سومی از مشاهده، بین مشاهده با ساختار و بدون ساختار، تحت عنوان مشاهده نیمه‌سازمان- یافته (نیمه‌ساختمند) مطرح می‌سازد و معتقد است: مشاهده با ساختار (سازمان یافته) با تأکیدی که بر محاسبه دقیق رفتار دارد، بهترین روش برای استفاده از این ابزار نیست و کاری که انجام می‌دهد، در حد پرسش‌نامه است که نمی‌تواند به اکتشاف عمیق و انگیزه‌های درونی کمک کند. بنابراین، در روش نیمه‌سازمان یافته سوآلی کاملاً مشخص ولی «باز» وجود دارد که نمی‌توان پیش‌بینی کرد به چه نتیجه‌ای خواهد رسید. این روش برای شناسایی مشکلات عملی مردم و پیدا کردن راه کمک به آنها مناسب است؛ برای مثال، مطالعه مشکلات افراد مسن برای داشتن یک سبک زندگی مستقل؛ که نویسنده برای شناسایی مشکلات و ناتوانی‌های این افراد و کمک به آنها برای غلبه بر مشکلات، مشاهده نیمه‌سازمان یافته را پیشنهاد می‌کند.

*حسن زاده* (۱۳۹۲) به نقل از *فرانکل و ووالن* (۲۰۱۰) دو نوع دیگر از مشاهده را تحت عنوان مشاهده طبیعی و شبیه‌سازی شده مطرح می‌کند. در مشاهده طبیعی، در شرایط طبیعی و کاملاً دست‌نخورده (مانند یک جانورشناس) مشاهده صورت می‌گیرد؛ اما مشاهده شبیه‌سازی شده، موقعیت شبیه وضعیت طبیعی است (مانند آموزش خلبانی یا کاپیتان کشتی)، و مشاهده در شرایط شبیه‌سازی شده انجام می‌شود. *شورت* (۱۳۹۴) در تقسیم‌بندی دیگری سه نوع مشاهده توصیفی، متمرکز و گزینشی را معرفی می‌کند: مشاهده توصیفی شامل مشاهده در یک عرصه اجتماعی

است که از طریق آن، پژوهشگر تا حد امکان به توصیف و تشریح اکثر رفتارها می‌پردازد؛ در مشاهدهٔ متمرکز، پژوهشگر بر بخش خاصی از روز، زمینه یا تعامل اجتماعی متمرکز می‌شود و هر آنچه را که بر افراد مورد بررسی در محیطشان می‌گذرد، با تفصیل و به طور دقیق شرح می‌دهد؛ مشاهدات گرینشی توسط محقق به این منظور به کار می‌رود که بتواند آنچه را لازم است دربارهٔ جنبه‌ای از یک مجموعهٔ اجتماعی مستند شود، به‌دقت تعیین کند.

مشاهده بر حسب اینکه مشاهده‌گر چه نوع نقشی را در فرایند مشاهده ایفا می‌کند و به چه میزان با افراد مورد مطالعه در تعامل است و به همزیستی با آنها می‌پردازد، به دو نوع «مشارکتی» و «غیرمشارکتی» قابل تقسیم است که این دو نوع مشاهده را می‌توان دو سر یک پیوستار فرض کرد که برحسب نیاز، شرایط، نوع پژوهش و امکان درگیر شدن، مشاهده می‌تواند به درجاتی مشارکتی یا غیرمشارکتی باشد.

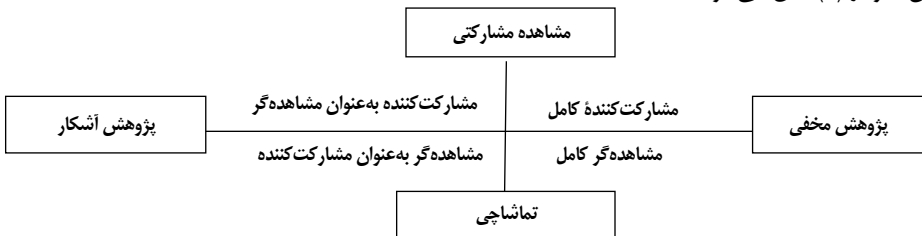
گال، بورگ و گال (۱۳۹۳) می‌نویسد: در پژوهش کیفی، نقش مشاهده‌گر در طول یک پیوستار از مشاهده‌گر کامل تا شرکت‌کنندهٔ کامل متفاوت است: پژوهشگر در نقش مشاهده‌گر کامل، از محیط مورد مشاهده کاملاً جداست؛ اما در نقش شرکت‌کنندهٔ کامل، یکی از اعضای محیطی است که دربارهٔ آن پژوهش می‌کند یا در طول مشاهده به یک عضو واقعی آن تبدیل می‌شود. بین دو کران این پیوستار، نقش‌های «شرکت‌کنندهٔ مشاهده‌گر» و «مشاهده‌گر شرکت‌کننده» قرار دارد. پژوهشگر در نقش شرکت‌کنندهٔ مشاهده‌گر، اساساً به عنوان یک مشاهده‌گر عمل می‌کند و فقط برای جمع‌آوری داده‌ها وارد محیط می‌شود و وقتی مشغول مشاهده است، تنها به صورت غیررسمی و غیرمستقیم با افراد یا گروه‌ها تعامل دارد؛ اما در نقش مشاهده‌گر شرکت‌کننده، برای ایجاد یک هویت معنادار در گروه، با افراد تعامل نزدیکی دارد و آنها را مشاهده می‌کند؛ گرچه او مشغول فعالیت‌هایی نمی‌شود که از مشخصه‌های اساسی آن گروه است.

یکی از قوانین اصلی کار میدانی در روزهای اولیه، مشاهدهٔ مشارکتی، این است که محققین باید از مشارکت‌کنندهٔ کامل بودن اجتناب کنند؛ زیرا ممکن است تا حدی درگیر شوند که توسط فرهنگ بلعیده شوند و ممکن است آنها دیگر قادر نباشند مفروضات و ارزش‌های خاص گروه تحت مطالعه را مورد توجه قرار دهند. بسیاری از محققین این موقعیت را - که در تمام مسیر پروژه باید از آن اجتناب شود - «بومی شدن» نامیدند. (تریسی، ۱۳۹۴ به نقل از لیندلف و تیولور، ۲۰۱۱، ص ۲۳۰).

هر کدام از دو مشاهدهٔ مشارکتی یا غیرمشارکتی می‌تواند به صورت آشکار یا پنهان صورت بگیرد. در مشاهدهٔ آشکار، مشاهده‌گر با اطلاع مشاهده‌شونده‌ها به جمع‌آوری داده‌ها می‌پردازد و مشاهده‌شونده‌ها از حضور پژوهشگر آگاه‌اند؛ اما در مشاهدهٔ پنهان، پژوهشگر بدون اطلاع مشاهده‌شونده و به صورت مخفی به جمع‌آوری داده‌ها می‌پردازد. اگرچه عدم اطلاع افراد مورد مطالعه از اینکه مورد مشاهده قرار گرفته‌اند، منع اخلاقی دارد، ولی در مواردی خاص که مشاهده هیچ‌گونه خطری ایجاد نکرده و حریم خصوصی افراد را نقض ننموده باشد، مشاهدهٔ پنهان می‌تواند توجیه داشته باشد. *درایسکل* (۲۰۱۱) در این زمینه می‌نویسد: اگرچه در بیشتر حالت‌ها، افراد باید برای شرکت

در تحقیق داوطلب باشند، در بعضی از موارد اشکال ندارد که شرکت کنندگان ندانند که شما در حال مشاهده آنها هستید. در مکان‌هایی که افراد آن مکان‌ها را عمومی تلقی می‌کنند، مانند غذاخوری‌ها یا مکان‌های خرید، معمولاً اگر مشاهده بدون رضایت شرکت‌کننده صورت بگیرد، قابل قبول است.

*ایمان* (۱۳۹۱) به نقل از گالانر (۱۹۵۴) برحسب اینکه چه درجه‌ای از آشکار یا مخفی بودن پژوهش رعایت شده و یا مشاهده‌گر صرفاً شیوه تماشاچی یا مشاهده مشارکتی را انتخاب کرده باشد، چهار نقش برای مشاهده‌گر، مطابق نمودار (۱) قائل می‌شود.



نمودار ۱. چهار نقش برای مشاهده‌گر

البته باید به یاد داشت که مشاهده آشکار، در مواردی با خطر تغییر رفتار مشاهده‌شونده تحت تأثیر حضور مشاهده‌گر، مواجه است. به همین دلیل، اغلب پژوهشگران ترجیح می‌دهند مشاهدات را به گونه‌ای انجام دهند که حضور آنها در محیط پذیرفته و عادی شده باشد.

نمونه‌ای از پژوهش که از مشاهده آشکار استفاده شده و احتمال اثر حضور مشاهده‌گر در آن وجود داشته، پژوهش منصوره، کرمی و عابدینی *بترک* (۱۳۹۱) با عنوان «بررسی کاربرد روش تدریس مبتنی بر رویکرد سازنده‌گرایی در آموزش عالی» است. در بخشی از این پژوهش، مشاهده‌گرانی که عضو کلاس نبوده‌اند، به مشاهده مستقیم تدریس اعضای هیئت علمی گروه علوم اجتماعی دانشگاه مازندران در کلاس پرداخته‌اند. نتایج مشاهدات، برخلاف نظر دانشجویان، بیانگر عدم استفاده اساتید از رویکرد سازنده‌گرایی در تدریس بوده است. این عدم تأیید نتایج مشاهده توسط دانشجویان آن کلاس‌ها می‌تواند فرض اثرگذاری حضور مشاهده‌گر بر مشاهده‌شونده و تغییر رفتار مشاهده‌شوندگان تحت تأثیر حضور پژوهشگر را تقویت کند.

نمونه دیگری از پژوهش‌های کیفی که در آن مشاهده برای جمع‌آوری داده‌ها به صورت غیرمشارکتی و با حضور پژوهشگر در کلاس‌های مورد مطالعه صورت گرفته، پژوهش مقدم (۱۳۹۵) با عنوان «ارزیابی فرایندهای آموزشی فاوا - محور: یک چهارضلعی معیوب» است. در این پژوهش، مشاهده‌گر با حضور در کلاس درس، به مشاهده مستقیم رفتارهای تدریس گروه نمونه، شامل دبیران رشته ریاضی و فیزیک سال دوم متوسطه استان زنجان پرداخته که

هیچ‌گونه تدبیری برای کاهش اثر حضور مشاهده‌گر گزارش نشده است و این احتمال وجود دارد که رفتار تدبیران مشاهده‌شونده، تحت تأثیر حضور مشاهده‌گر تغییر یافته و از حالت طبیعی و همیشگی خارج شده باشد.

نمونه‌ای از مشاهده که در آن اثر حضور مشاهده‌گر کنترل شده، پژوهشی با عنوان «بررسی کیفی عملکرد دبیرستان در ایجاد و پرورش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان» است که فاتحی‌زاده، نصر اصفهانی و فتحی در سال ۱۳۸۴ در یکی از دبیرستان‌های دخترانهٔ اصفهان اجرا کرده‌اند. در این پژوهش برای مشاهدهٔ دبیران، مشاوران، دبیران پرورشی، مدیر و معاونین، ابتدا مشاهده‌گران آموزش دیده با عنوان دانشجوی کارورز به دبیرستان مورد مطالعه مراجعه کردند و بعد از سه هفته حضور و آشنایی با افراد و محیط و عادی شدن حضورشان، به مشاهده بر اساس چک‌لیست طراحی شده اقدام نمودند. این عادی‌سازی حضور مشاهده‌گر و مشارکت در محیط مورد مطالعه، اثر حضور مشاهده‌گر را تا اندازهٔ زیادی کنترل می‌کند و موجب می‌شود مشاهده‌شوندگان به‌صورت طبیعی و معمول به فعالیت‌های روزانهٔ خود مشغول باشند.

محمدپور (۱۳۹۰) می‌نویسد: روش‌شناسی مشاهدهٔ مشارکتی به پیروی از شوتز (۱۹۶۷)، بلومر (۱۹۶۹)، گارفینکل (۱۹۶۷) و دنزن (۱۹۷۱) بر این اصل استوار است که انسان‌ها در جریان زندگی روزمره، جهان پیرامون خود را درک کرده، به آن معنا می‌بخشند و آن را تفسیر می‌کنند. مشاهدهٔ مشارکتی بر نظام معنای موجودیت انسانی از نقطه نظر آنان تأکید دارد. هدف این روش‌شناسی فراهم کردن حقایق نظری و عملی دربارهٔ جهان و موجودیت انسانی است که محقق را تشویق می‌کند تا با تجربهٔ بی‌واسطه، به موقعیت و میدان مطالعه وارد شود و مستقیماً به‌عنوان مشارکت در زندگی روزمرهٔ انسان‌ها درگیر و غوطه‌ور شود.

رفیع‌پور (۱۳۸۲) به معرفی تکنیک بدون عکس‌العمل در مشاهدهٔ مشارکتی که در کتاب وب و همکارانش (۱۹۶۶) معرفی شده، پرداخته است. بر اساس این تکنیک، فرض بر این است که افراد جامعه به‌صورت فردی یا جمعی از فضا یا محوطه‌هایی استفاده می‌کنند و در حیطهٔ زندگی و کار خود بازتاب‌ها و آثاری باقی می‌گذارند که از روی آن اثرها می‌توان به‌طور غیرمستقیم به برخی از واقعیت‌ها پی برد. ربانی خوراسگانی و کشاورز (۱۳۹۰)، با الهام از این تکنیک در پژوهشی با عنوان «آسیب‌شناسی مناسک دینی جوانان اصفهان با تأکید بر قمه‌زنی» با شیوهٔ مشاهده، زمینه و فضاها، فیزیکی مورد استفاده توسط دسته‌های قمه‌زنی، تصاویر، نوشته‌ها و تزیینات و نمادها را تحلیل کرده‌اند. ایشان با مشاهدهٔ نمادها، تصاویر و شیوهٔ تزیین محیط، به استنتاج برخی از نتایج در زمینهٔ ریشه‌های اعتقادی و انگیزه‌های قمه‌زنی پرداخته‌اند.

بخشی از پژوهش عبداللهیان و شیخ‌نصاری (۱۳۹۵) با عنوان «مفهوم‌سازی و عملیاتی کردن کنش ارتباطی هابرماس در فیسبوک» نیز می‌تواند با این تکنیک صورت گرفته باشد؛ چراکه ایشان از طریق تحلیل برخی نمادهای مورد استفاده در صفحهٔ فیسبوک به استنتاج پرداخته‌اند.

محمدپور (۱۳۹۰) به نقل از آدلر و آدلر (Adler) (۱۹۸۷) نیز سه نقش پژوهشگر مشارکتی را مطرح می‌کند:

اول، عضویت حاشیه‌ای؛ که مشاهده‌گر کاملاً جدا از افراد مورد مشاهده، فاصله خود را با آنها حفظ می‌کند و بدون هرگونه مداخله و عضویت در جامعه یا تعامل، به مشاهده می‌پردازد؛ دوم، عضویت فعال؛ در این نوع، محقق نقش عضو را می‌پذیرد و به تدریج وارد می‌گردد و به یک مشارکت‌گر تبدیل می‌شود؛ در این حالت، مشاهده‌گر با اعضای جامعه دوست می‌شود و با آنان تعامل دارد؛ سوم، عضویت کامل؛ که محقق هویت خود را آشکار می‌کند و در آن جامعه بومی می‌شود؛ در این حالت، پژوهشگر عضویت جامعه را می‌پذیرد و با فرهنگ آنها خو می‌گیرد.

در غالب پژوهش‌های کمی، مشاهده از نوع غیرمشارکتی است؛ به گونه‌ای که مشاهده‌گر جدا از محیط به مشاهده و جمع‌آوری داده‌ها اقدام می‌کند؛ درحالی که در اغلب پژوهش‌های کیفی، داده‌های مورد نیاز صرفاً از طریق مشاهده مشارکتی قابل دسترسی است.

### ۳. ابزارهای ثبت مشاهدات

پژوهشگران برحسب هدف پژوهش و نوع کمی یا کیفی بودن پژوهش ممکن است از شیوه‌ها و ابزارهای متفاوتی برای ثبت مشاهدات استفاده کنند. در پژوهش‌های کمی، گرایش به سمت استفاده از راهنماهای دقیق و عینی و ثبت فراوانی‌هاست؛ درحالی که در پژوهش‌های کیفی، عمدتاً از انواع یادداشت‌های بدون ساختار استفاده می‌شود. سیدعباس‌زاده (۱۳۸۰) سه نوع فرم یادداشت‌برداری، شامل فهرست بررسی یا چک‌لیست، فهرست درجه‌بندی شده و یادداشت آزاد را معرفی کرده است:

#### ۳-۱. فهرست بررسی

عبارت است از فهرستی از مواردی که درباره موضوع مشاهده توسط پژوهشگر تهیه می‌شود و مشاهده‌گر هر رفتار مشاهده‌شده را با یکی از مقوله‌های ثبت‌شده در چک‌لیست مطابقت می‌دهد و علامت می‌زند. به عقیده کارترایت و همکاران (۱۳۹۳) این فرم‌ها برای ثبت وجود یا نبود رفتارهای خاصی در موقعیت‌های معین، ابزار مؤثری‌اند. هر چک‌لیست شامل تعدادی عبارت درباره رفتارهایی است که انتظار می‌رود افراد آنها را بروز دهند. این چک‌لیست به مشاهده‌گر امکان می‌دهند که وقوع رفتار را به صورت بلی یا خیر ثبت کند.

ممکن است یک چک‌لیست به منظور مشاهده متغیرهای خاصی غیر از رفتار، تنظیم شده باشد؛ برای مثال، در تکنیک بدون عکس‌العمل، ممکن است مشاهده‌گر بخواهد علائم و شواهد یک موقعیت فیزیکی یا شاخص‌های مربوط به وضعیت ظاهری و محیط زندگی افراد را بررسی کند. نمونه‌ای از این چک‌لیست را می‌توان در پژوهش هروی کریموی و همکاران (۱۳۹۲) با عنوان، «طراحی و روان‌سنجی چک‌لیست شاخص‌های مشاهده‌ای غفلت از سالمندان» مشاهده کرد. پژوهشگران در یک مطالعه روش‌شناختی به شیوه کیفی بر روی ۱۱۰ سالمند تهرانی، یک چک‌لیست ۲۶ گویه‌ای از شاخص‌های قابل مشاهده - که بیانگر غفلت از سالمندان باشد - طراحی نموده‌اند و بعد

از مراحل تعیین روایی و پایایی، چک‌لیست نهایی شامل یازده گویه در دو بُعد غفلت از تأمین نیازهای بهداشتی و مراقبتی (برای مثال: نداشتن پوشش تمیز و سالم و متناسب با فصل، موهای ژولیده و کثیف، ناخن‌های بلند و کثیف، زخم مزمن و درمان‌نشده) و غفلت در تأمین محیط بهداشتی (برای مثال: وجود خطرات محیطی در منزل، مانند روشنایی ناکافی، ناهمواری یا لغزندگی کف زمین و تراکم اثاثیه؛ فقدان تسهیلات مناسب در منزل، مانند گرمایش و سرمایش)، به صورت استاندارد ارائه شده که برای پژوهشگران بعدی قابل استفاده است. ابزار گفته‌شده دو گزینه دارد: «وجود دارد» و «وجود ندارد». امتیازهای اخذشده، در محدودهٔ صفر تا صد بوده و امتیاز بیشتر نشان‌دهندهٔ وجود شواهد بیشتری از غفلت است. بدین ترتیب، صد نشان‌دهندهٔ حداکثر میزان غفلت، و صفر نشان‌دهندهٔ نبود غفلت خواهد بود.

در نمونهٔ دیگری از کاربرد ابزارهای مشاهده‌ای استانداردشده، می‌توان به پژوهش برابردن، روی و اسپنس (bryden Roy & SpenceR) (۲۰۰۷) برای تعیین دست غالب (چپ‌دستی یا راست‌دستی) در گروه‌های سنی مختلف از ۳ تا ۲۴ ساله اشاره کرد که از تست تعیین اولویت دست (What Hand Cabinet Test (WHCT)) استفاده شده و از طریق تعیین ارتباط معنادار تست یادشده با ابزارهای تراز، به تعیین اعتبار آن اقدام کرده است. از چک‌لیست برای مشاهدهٔ رفتارهایی می‌توان استفاده کرد که از قبل شناخته‌شده باشند؛ اما در بیشتر مطالعات کیفی، که رفتارها از قبل قابل پیش‌بینی نیستند، استفاده از چک‌لیست مناسب نیست.

### ۲-۳. فهرست درجه‌بندی شده (مقیاس‌های درجه‌بندی)

عبارت است از فهرستی از مواردی که به تناسب موضوع، قبل از مشاهده توسط پژوهشگر تهیه شده‌اند و در خصوص هر یک از آنها چند ارزش یا درجه در نظر گرفته می‌شود؛ مانند خیلی زیاد، زیاد، متوسط، کم و خیلی کم، که نمونه‌ای از مقیاس لیکرت می‌باشد. /سمیت (Smit) و دیگران (۲۰۱۷) نیز به منظور مطالعهٔ نقش معلم در ایجاد مهارت‌های درک مطلب و خواندن انگلیسی در نوجوانان، در یک مرحله یک ابزار مشاهدهٔ رفتار معلم از نوع مقیاس درجه‌بندی لیکرت طراحی و اعتباریابی کرده‌اند.

تفاوت مقیاس‌های درجه‌بندی با چک‌لیست در این است که در چک‌لیست مشاهده‌گر تنها وجود یا نبود رفتار را ثبت می‌کند؛ اما در مقیاس درجه‌بندی باید میزان یا کیفیتی از رفتار را استنتاج و ثبت نماید. از مقیاس‌های درجه‌بندی هنگامی می‌توان استفاده کرد که هدف از انجام مشاهده با مقیاس درجه‌بندی متناسب باشد و نیز بتوان میزان یک ویژگی خاص را تعیین کرد. معمولاً مقیاس‌های درجه‌بندی در موقعیت‌هایی به کار می‌روند که عملکرد مورد مشاهده دارای جنبه‌ها یا اجزای متفاوت متعددی باشد و هر جزء را بتوان بر اساس یک مقیاس یا بُعد مجزا درجه‌بندی کرد. از آنجاکه در مقیاس درجه‌بندی، مشاهده‌گر برای تعیین میزان یا کیفیت رفتار مشاهده‌شده قضاوت می‌کند، امکان خطاهای مشاهده‌گر افزایش می‌یابد و مشاهده‌گر باید آموزش دیده و آگاه به انواع خطاها باشد.

### ۳-۳. یادداشت آزاد

این نوع یادداشت‌ها، غالباً به صورت اطلاعات کیفی‌اند که به دلیل عدم امکان پیش‌بینی دقیق عوامل پژوهشی و در نتیجه تهیه فهرست‌های معین در قالب چک‌لیست یا فهرست‌های درجه‌بندی‌شده، به صورت کیفی و توصیفی ثبت می‌شوند که در پایان باید در قالب مقوله‌های باز و محوری دسته‌بندی و تحلیل شوند. این یادداشت‌برداری، در پژوهش‌های کیفی استفاده می‌شود. با توجه به نبود هرگونه راهنما یا گویه‌های ازپیش‌طراحی‌شده، مشاهده‌گر باید فردی حرفه‌ای و کاملاً آشنا با اهداف پژوهش باشد. محمدمپور (۱۳۹۰) معتقد است که انواع یادداشت‌های میدانی می‌تواند شامل نقشه‌ها، دیاگرام‌ها، تصویرها، مصاحبه‌ها، نوارهای ضبط‌شده، نوارهای ویدیویی، شرح‌واره‌ها یا هر نوع داده‌ میدانی دیگر باشد.

ابزارهای الکترونیکی برای ثبت مشاهدات: استفاده از رایانه همراه یا تبلت، در مواردی که آثار اختلالی بر رفتار مورد مشاهده نداشته باشد، به سرعت و دقت ثبت مشاهده کمک می‌کند؛ ولی در صورتی که وجود این ابزارها موجب برهم زدن حالت طبیعی رفتارهای مورد مشاهده شود یا حتی اگر نبرداری مشاهده‌گر بدون استفاده از رایانه و تبلت نیز چنین اختلالی را به دنبال داشته باشد، بهتر است مشاهده‌گر رفتارها را در حافظه خود نگه‌دارد و بلافاصله بعد از ترک محیط، به یادداشت‌برداری و ثبت داده‌ها اقدام کند.

*گال، بورگ و گال (۱۳۹۳)* می‌نویسند: انتخاب دیگر این است که یادداشت‌ها را با یک ضبط صوت ثبت کنند. یک دستگاه مجهز به وسیله‌ای که فقط صدای مشاهده‌گر را ضبط می‌کند، می‌تواند مفید باشد. این دستگاه از یک میکروفون دارای محافظ صوتی تشکیل شده که به یک ضبط صوت قابل حمل و مجهز به بند رودوشی متصل است. مشاهده‌گر می‌تواند مشاهدات خود را به گونه‌ای آرام بیان و ضبط کند که افراد نزدیک به او قادر به شنیدن نباشند. در مواردی که همه شرایط، از جمله رعایت موازین اخلاقی و قانونی و حفظ سلامت و حریم خصوصی مشاهده‌شوندگان رعایت شده باشد، استفاده از دوربین و ضبط صوت مناسب‌ترین ابزارهای کمکی برای مشاهده‌اند. در موارد زیادی، خصوصاً برای مشاهده رفتارهای کودکان یا پدیده‌هایی که در محیط‌های خانوادگی مطالعه می‌شوند، مشاهده بلندمدت توسط پژوهشگر تقریباً ناممکن است. در چنین مواردی، علاوه بر استفاده از ابزارهای الکترونیکی، آموزش اعضای خانواده، مثلاً مادران، برای مشاهده کودکان، می‌تواند مفید باشد. نمونه‌ای از این دست، پژوهش مک‌ککنی (McKechnie) (۲۰۰۰) در مشاهده قوم‌نگاری از کودکان پیش‌دبستانی است. پژوهشگر برای پاسخگویی به سه پرسش اصلی (شامل: ۱. بچه‌های پیش‌دبستانی هنگام بازدید از کتابخانه عمومی چه کار می‌کنند؟ ۲. چطور از موادی (کتاب و مواد مطالعاتی) که از کتابخانه به امانت می‌گیرند، استفاده می‌کنند؟ و ۳. خدمات کتابخانه عمومی چه تأثیری روی زندگی آنها دارد؟)، از دو شیوه قابل توجه برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده کرده است: ابتدا میکروفون‌هایی را با دقت در لباس بچه‌ها نصب کرده بود تا در فرایند بازدید از کتابخانه، صدای آنها را ضبط کند؛ دومین شیوه، استفاده از مادر بچه‌ها به‌عنوان مشاهده‌گر در طول بازدید از کتابخانه و همچنین در منزل



بود. به این ترتیب، پژوهشگر ضمن مصاحبه با مادران، اطلاعات لازم را در خصوص رفتارهای مورد نظر کودکان در خانه و در طول بازدید از کتابخانه جمع‌آوری می‌کرد.

در برخی موارد نیز فرایند خودمشاهده‌ای می‌تواند مکمل ابزارهای الکترونیکی قرار بگیرد. لونتزر (Lontz) (۲۰۱۶) و گیلهام (۱۳۹۶) نیز از خودمشاهده‌ای به روشی برای تأمین داده‌های پژوهش یاد کرده‌اند؛ از جمله گفته شده است: «خودمشاهده‌ای یا دیدن خود، که بیشتر به‌عنوان روشی برای بهبود کارایی با استفاده از فیلم‌های ضبط‌شده استفاده می‌شود، در مصاحبه‌های آموزشی کاربرد فراوانی دارد» (گیلهام، ۱۳۹۶، ص ۱۱۷).

یک نمونهٔ پژوهشی که از مشارکت فعال افراد مورد مشاهده و نوعی از خودمشاهده‌ای برای جمع‌آوری داده‌ها و حتی تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز استفاده کرده، پژوهشی است با عنوان «استفاده از تکنولوژی دیجیتال برای مشاهده جهت جمع‌آوری داده‌های مردم‌نگاری؛ تجربه‌ای در مسیر خانه»، که به‌وسیلهٔ کوردلیویس (Cordelois) (۲۰۱۰) با هدف مطالعهٔ رفتارهای دانش‌آموزان بعد از تعطیلی مدرسه و در هنگام ورود به خانه انجام گرفته است. در این مطالعه، نمونه‌ها در گروه‌های دونفری قرار می‌گرفتند؛ به‌گونه‌ای که هر نفر یک بار نقش مشاهده‌گر و یک بار نقش مشاهده‌شونده را داشته باشد. روی لباس مشاهده‌شونده دوربینی نصب می‌شد؛ به‌گونه‌ای که مسیر نگاه مشاهده‌شونده را به‌دقت در طول مسیر رفتن به خانه ضبط می‌کرد. در همین حال، فرد دوم سایه‌به‌سایهٔ او در حال ضبط حرکات مشاهده‌شونده به‌دنبال او می‌رود؛ و در مرحلهٔ بعد، جای افراد عوض می‌شود. نکتهٔ مهم‌تر در این پژوهش، مشارکت افراد تحت مطالعه در مرور فیلم‌های ضبط‌شده و استخراج و تجزیه و تحلیل داده‌هاست؛ به‌گونه‌ای که بعد از جلسات مشاهده، ویدیوهای خود را بازنگری و در حافظهٔ دوربین ذخیره می‌کردند و هر فرد به ویدیوی خود در گروه دسترسی داشته است.

نمونهٔ دیگری از پژوهش کیفی که مشاهده‌گران به نوبت نقش خود را جابه‌جا می‌کنند، درس‌پژوهی است. درس‌پژوهی فرایندی است که طی آن، چند معلم از طریق مشاهدهٔ هدفمند فرایند تدریس همدیگر و بازنگری در آنها می‌کوشند تا به بهترین الگوی مشترک تدریس در یک موضوع مشخص برسند. نمونه‌ای از این دست، اگرچه از نوع درس‌پژوهی نبوده، پژوهش داس‌ساتوز (Dos Santos) (۲۰۱۶) بوده است با عنوان «چگونه معلمان توسعهٔ حرفه‌ای از طریق مشاهدهٔ همتا را در یک مدرسهٔ شهری احساس می‌کنند». در این پژوهش، معلمان زبان انگلیسی دوزبانه، ضمن اینکه کلاس معلم دیگر را مشاهده می‌کردند، کلاس خودشان هم از سوی آنها مشاهده می‌شد؛ سپس مشاهده‌تشان را به اشتراک می‌گذاشتند. هاگسون (Hodgson) (۲۰۱۶) و هالینگس‌ورث و کلارک (Hollingsworth & Clarke) (۲۰۱۷) نیز در مطالعات خود برای مشاهدهٔ فرایند تدریس معلمان، از روش‌های مشابهی همراه با مشارکت فعال معلمان مورد مشاهده استفاده کرده‌اند.

شیوهٔ دیگری که در برخی از تحقیقات استفاده شده است و هاراری (Harari) و دیگران (۲۰۱۷) به‌تفصیل آن را معرفی کرده‌اند، استفاده از تلفن‌های همراهی است که سنسورهای خاصی، مانند شتاب‌سنج، بلوتوث، موقعیت‌یاب،

حسگر روشنایی، میکروفون و دوربین دارند. استفاده از روش‌های سنجش گوشی هوشمند برای مطالعه عینی رفتارهای روزانه افراد، مانند الگوهای تحرک و جنبش فیزیکی، تعاملات اجتماعی و سایر فعالیت‌ها مفیدند.

#### ۴. محدودیت و خطاهای مشاهده

مشاهده به‌مثابه یک ابزار، دارای محدودیت‌هایی است که موجب بروز برخی خطاها و کاهش اعتبار داده‌های حاصل از مشاهده می‌شود. *بانکی و رُنه (۱۳۸۰)* محدودیت‌های مشاهده را در چهار مورد خلاصه کرده‌اند:

۱. «مشاهده‌کننده ابتدا آنچه را که از پیش می‌شناسد، ادراک می‌کند». این اصل به تأثیر تجارب قبلی، دانسته‌ها و پیش‌داوری مشاهده‌گر بر روی مشاهداتش اشاره دارد؛ به‌گونه‌ای که قادر نیست چیزهایی را که از قبل نمی‌شناسد، در اولین مشاهدات دریافت کند.

۲. «ادراک و تبیین در حوزه تعلیم و تربیت به‌طور تعیین‌کننده‌ای از احساس و برداشت مشاهده‌گر متأثر است». در این اصل، تأثیر ذهنیت، نگرش و قضاوت‌های مشاهده‌گر ناشی از تعصبات و ارزش‌ها مورد بحث قرار می‌گیرد.

۳. «مشاهده‌گر به‌وسیله حضورش آن واقعیت تربیتی‌ای را که می‌خواهد مشاهده کند، تغییر می‌دهد». به عبارتی، حضور فرد غریبه در یک گروه، مانند کلاس درس یا سازمان، موجب تغییر رفتار اعضای آن گروه و خارج شدن از حالت طبیعی می‌شود که اصطلاحاً به آن، اثر حضور مشاهده‌گر بر مشاهده‌شونده گفته می‌شود.

۴. «انتخاب موضوع تحقیق و نوع ملاحظه، به‌طور اساسی به علقه پژوهشگر بستگی دارد. از این‌رو، هر مشاهده‌گری واقعیت را از ورای زاویه دید و وجهه نظر خاص خود می‌بیند و بنابراین، همواره تنها بخشی از واقعیت را بیان می‌کند». به عبارتی، ممکن است مشاهده‌گر موضوع را از زاویه دید مورد نظر خود بررسی کند و وجوه دیگر رفتار را به‌درستی مشاهده نکند. اصطلاحاً به این حالت سوگیری مشاهده‌گر گفته می‌شود. سوگیری شخصی مشاهده‌گر، معمولاً ناشی از ویژگی‌های شخصیتی مشاهده‌گر و تحت تأثیر تجارب قبلی و نگرش مشاهده‌گر به مشاهده‌شونده است. گاهی نیز سوگیری مشاهده‌گر ناشی از برچسب‌ها و اطلاعاتی است که از قبل درباره مشاهده‌شونده به مشاهده‌گر داده شده است.

زمانی که مشاهده‌گر از مقیاس‌های درجه‌بندی برای مشاهده استفاده می‌کند، ممکن است دچار خطاهای درجه‌بندی شود. *گال، بورگ و گال (۱۳۹۳)* و *کارت‌رایت و کارت‌رایت (۱۳۹۳)* چهار نوع خطا، شامل: خطای سهل‌گیری (سخاوت)، اثر هاله‌ای، خطای تمایل به وسط، و خطای سخت‌گیری را مطرح کرده‌اند.

در خطای سهل‌گیری (سخاوت)، مشاهده‌گر تمایل دارد تا بیشتر مشاهده‌شوندگان را در همه متغیرهای مورد مشاهده (به‌رغم تفاوت‌های زیادی که دارند)، در حد خوب و با نمره بالا ارزیابی کند. خطای سخت‌گیری کاملاً بر عکس است و مشاهده‌گر تمایل دارد که بیشتر مشاهده‌شوندگان را ضعیف و با درجه پایین ارزیابی کند. در خطای تمایل به وسط، مشاهده‌گر تمایل دارد که همه صفات مشاهده‌شوندگان را در حد متوسط ارزیابی کند. در اثر هاله‌ای، مشاهده‌گر تحت تأثیر یک یا چند ویژگی مشاهده‌شونده، همه صفات دیگر او را نیز با همان درجه ارزیابی و

ثبت می‌کند. برای مثال، اگر مشاهده‌گر چند صفت منفی یا مثبت از مشاهده‌شونده سراغ داشته و تحت تأثیر آنها قرار گرفته باشد، تمام صفات مشاهده‌شونده را نیز همان‌گونه می‌بیند.

گاهی اوقات نیز ممکن است مشاهده‌گر از قبل در جریان رتبهٔ مشاهده‌شونده در یک ویژگی باشد و تحت تأثیر این آگاهی قبلی، ویژگی‌های دیگر او را نیز در همان رتبه ثبت کند که کارت‌رایت و کارت‌رایت (۱۳۹۳) از این خطا با عنوان «خطای منطقی» یاد کرده‌اند.

گال، بورگ و گال (۱۳۹۳) از خطای دیگری با عنوان آلودگی مشاهده‌گر نام می‌برند که تقریباً همان خطای منطقی است؛ و آن زمانی است که دانش مشاهده‌گر از داده‌های خاص یک پژوهش، داده‌هایی را که وی دربارهٔ متغیرهای دیگر جمع‌آوری می‌کند، تحت تأثیر قرار می‌دهد. این سه نویسنده، از سه نوع خطای دیگر، شامل: حذف‌های مشاهده، انحراف مشاهده‌گر و زوال پایایی یاد می‌کنند. حذف‌های مشاهده‌گر اشاره دارد به اینکه گاهی اوقات رفتارهای مورد مشاهده به سرعت شکل می‌گیرد یا چندین رفتار به‌طور هم‌زمان رخ می‌دهد که مشاهده‌گر قادر به ثبت همهٔ آنها نیست و گاهی رفتار مورد نظر چنان کم و به‌ندرت رخ می‌دهد که نادیده گرفته می‌شود؛ گاهی نیز سوگیری مشاهده‌گر ممکن است موجب نادیده گرفتن برخی رفتارها شود. انحراف مشاهده‌گر زمانی شکل می‌گیرد که بین آموزش مشاهده‌گران و شروع فرایند مشاهده، تأخیر و فاصلهٔ زمانی زیادی بیفتد. در این حالت، برخی مهارت‌های مشاهده‌گر از دست خواهد رفت. زوال پایایی در شرایطی پیش می‌آید که فرایند مشاهده طولانی باشد و ممکن است به مرور زمان دقت مشاهده کاهش یابد و داده‌های اولیه نسبت به داده‌های مراحل آخر مشاهده از پایایی بیشتری برخوردار باشد.

کنترل خطاهای مشاهده: در مواردی که مشاهده صرفاً به‌وسیلهٔ انسان و بدون استفاده از ابزارهای الکترونیکی انجام می‌شود، عاری بودن مشاهده از خطا تقریباً ناممکن است؛ ولی انجام تدابیری می‌تواند به کنترل خطا و افزایش اعتبار داده‌های حاصل از مشاهده کمک کند. برخی از این تدابیر عبارت‌اند از:

- آگاه‌سازی مشاهده‌گران از انواع خطاهایی که ممکن است پیش بیاید. آموزش مشاهده‌گران و تمرین پیش از آغاز فرایند مشاهده، هم دربارهٔ خطاهای ممکن و هم در خصوص اهداف، رفتارها، شیوه‌های یادداشت‌برداری و راه‌های غلبه بر خطاهای احتمالی، به افزایش اعتبار داده‌ها کمک می‌کند.

- برآورد و ثبت منطقی و واقعی (نه بیشتر و نه کمتر) تأثیر حضور مشاهده‌گر بر رفتار مشاهده‌شونده؛ به‌ویژه در پژوهش‌های کیفی.

- استفاده از مشاهده‌گرانی غیر از پژوهشگر اصلی، که می‌تواند سوگیری احتمالی پژوهشگر را کنترل کند.

- تعیین میزان پایایی مشاهده‌گران. گال، بورگ و گال (۱۳۹۳) به سه نوع سنجش پایایی مشاهده‌گران اشاره می‌کنند: اول، پایایی مشاهده‌گر مربوط به ملاک است که میزان توافق نمره‌های مشاهده‌گر آموزش دیده را با نمره‌های یک مشاهده‌گر متخصص، مانند پژوهشگری که ابزار مشاهده را ساخته است، نشان می‌دهد؛ دوم، پایایی

درون مشاهده‌گر است که یک مشاهده‌گر دوبار رویدادهای ضبط‌شده را مشاهده و رمزگذاری می‌کند و میزان توافق مشاهدات رمزگذاری‌شده در دو نوبت را بررسی می‌نماید؛ سوم، پایایی بین مشاهده‌گر است. در این شیوه، چند مشاهده‌گر هم‌زمان موقعیت و رفتارهای واحدی را مشاهده و رمزگذاری می‌کنند؛ سپس میزان توافق مشاهدات آنها بررسی می‌شود. گاهی ممکن است لازم باشد از چند روش هم‌زمان برای تعیین پایایی استفاده شود.

نمونه‌ای از پژوهش که به‌طور هم‌زمان از روش پایایی مشاهده‌گر مربوط به ملاک و پایایی بین مشاهده‌گران استفاده شده، پژوهش بحرینی بروحی و دیگران (۱۳۹۴) با عنوان «بررسی میزان رعایت اصول علمی قصدشده مربوط به عنصر ارزشیابی در درس تفکر و پژوهش پایه ششم ابتدایی» است. در این پژوهش با توجه به اینکه مشاهده‌گران با حضور در کلاس درس تفکر و پژوهش به مشاهده مستقیم رفتاری ارزشیابی معلم پرداخته‌اند و نظر به حساسیت محیط مورد مطالعه، پژوهشگران کوشیده‌اند با روش‌های چندگانه و مکمل، از پایایی مشاهده‌گران اطمینان حاصل کنند.

- استفاده از شیوه پنهان مشاهده، به‌گونه‌ای که مشاهده‌شوندگان از فرایند مشاهده آگاه نباشند، نیز به حذف اثر مشاهده‌گر در رفتار مشاهده‌شونده کمک می‌کند. این شیوه، هم می‌تواند از نوع مشارکتی باشد و هم از نوع غیرمشارکتی؛ برای نمونه، در پژوهش فاتحی‌زاده، نصراصفهان‌ی و فتحی (۱۳۸۴) مشاهده‌گران به‌عنوان دانشجویان کارورز وارد مدرسه شدند و طی سه هفته، حضور خود را به‌عنوان عضو جامعه مورد مطالعه با نقش کارورز تثبیت کردند و بدون مزاحمت و تأثیر بر رفتار مشاهده‌شوندگان، به مشاهده پرداختند.

در نمونه دیگری، لی (Lee) و جین (Jen) (۲۰۱۵) برای بررسی تأثیر دو شیوه آموزش موسیقی بر گرایش و یادگیری موسیقی کودکان پیش‌دبستانی، برای مشاهده، از کمک دو سرمربی و پنج دستیار استفاده کرده و با تنظیم چک‌لیست مشاهده بدون حضور پژوهشگر و اخلال در محیط طبیعی، داده‌های مورد نیاز را جمع‌آوری نموده‌اند.

- شروع فرایند مشاهده بلافاصله بعد از آموزش مشاهده‌گر، برای کنترل انحراف مشاهده‌گر؛ و تجدید آموزش در طول فرایند مشاهده برای کنترل زوال پایایی برای نمونه، صمدی و دیگران (۱۳۸۷) در پژوهشی با عنوان «تبیین جو یادگیری اثربخش بر اساس مؤلفه‌های مدیریت کلاس درس در مدارس راهنمایی شهر ارومیه»، تأکید کرده‌اند که برای افزایش دقت مشاهده‌گران از کلاس‌های درس انتخاب‌شده، مشاهده‌گران پیش از آغاز مشاهده، در دو جلسه مشترک آموزش و هماهنگی شرکت کرده‌اند و پس از مشاهدات، یک جلسه مشترک دیگر برگزار شده و پیرامون چگونگی ثبت مشاهدات و تکمیل چک‌لیست‌ها هماهنگی مجدد به‌عمل آمده است.

## ۵. مقایسه نمونه‌هایی از پژوهش‌ها

در مقایسه پژوهش‌های مشاهده‌ای صورت گرفته در ایران با پژوهش‌های مشابه خارجی، نکات زیر قابل توجه است:

۱. در سال‌های اخیر، در پژوهش‌های انجام‌شده در کشورهای غربی، استفاده از ابزارهای دیجیتالی برای افزایش دقت مشاهده گسترش یافته؛ اما در ایران استفاده از این ابزارها هنوز با محدودیت‌هایی همراه است. از میان

پژوهش‌های خارجی که در آنها از دوربین و ضبط صوت استفاده شده است، می‌توان به پژوهش‌های هالینگس‌ورث و کلارک (۲۰۱۷)؛ هاراری (۲۰۱۷)؛ مک‌کنکی (۲۰۰۰)، و کوردلیویس (۲۰۱۰) اشاره کرد.

۲. مشارکت فعال مشاهده‌شوندگان در فرایند مشاهده، و حتی مشارکت در تجزیه و تحلیل داده‌ها، از ویژگی‌های برخی از پژوهش‌های خارجی است. از جملهٔ این مشارکت‌ها، پژوهش‌های کوردلیویس (۲۰۱۰) و هالینگس‌ورث و کلارک (۲۰۱۷) قابل بررسی است. در مطالعهٔ کوردلیویس، دانش‌آموزان مورد مشاهده به صورت نوبتی با حرکت پشت سر دوست خود در مسیر مدرسه به خانه، رفتار دوست خود را فیلم‌برداری و مشاهده می‌کردند و سپس با همکاری همدیگر به مشاهدهٔ فیلم و تحلیل آن می‌پرداختند. در مطالعات هالینگس‌ورث و کلارک نیز معلمان ضمن فیلم‌برداری از فرایند تدریس و مشاهده و تحلیل مشترک فیلم‌ها، با دریافت بازخورد برای بهبود فرایند ترغیب می‌شدند.

۳. در برخی از مقاله‌های پژوهشی داخلی که از ابزار مشاهده استفاده شده، چگونگی مشاهدات و روایی و پایایی مشاهده به خوبی توضیح داده نشده است؛ از جمله، حافظی (۱۳۹۱) در مقالهٔ خود با عنوان «مقایسهٔ بهداشت محیط مدارس با رویکرد ارتقای سطح آموزش ملی در مدارس ابتدایی دخترانهٔ دارای مربی و فاقد مربی بهداشت»، هیچ‌گونه توضیحی دربارهٔ تهیه، اجرا و روایی ابزار نداده است؛ ولی در برخی از این مقالات، فرایند اجرای مشاهده و روایی و پایایی یابی ابزار به خوبی تشریح شده است. در اغلب مقاله‌های پژوهشی خارجی، بخش قابل توجهی از مقاله به این‌گونه توضیحات اختصاص یافته است.

۴. در پاره‌ای از مقالات داخلی، به‌رغم اعلام پژوهشگر مبنی بر جمع‌آوری داده‌ها با استفاده از مشاهده، هیچ نشانه‌ای از داده‌هایی که از طریق مشاهده حاصل شده باشد، وجود ندارد؛ از جمله، مکتوبیان، قاسمی و هاشمیان‌فرد (۱۳۹۴)، در مقالهٔ خود در قسمت روش‌شناسی پژوهش عنوان کرده‌اند: «شیوه گردآوری داده‌ها، مشاهده، مشاهدهٔ مشارکتی، مصاحبهٔ عمیق و مصاحبهٔ نیمه‌ساخت یافته است»؛ ولی در ادامه مشخص می‌شود که تنها از ابزار مصاحبه استفاده شده است.

در نمونهٔ دیگری، سفیری و رضایی‌نسب (۱۳۹۵) در مقالهٔ پژوهشی خود با عنوان «مطالعه‌ای کیفی از پدیدهٔ خودسوزی زنان شهر ایلام»، اعلام داشته که داده‌ها را از طریق مصاحبه و مشاهدهٔ مشارکتی جمع‌آوری نموده است؛ در حالی که تنها داده‌های حاصل از مصاحبه در متن مقاله قابل ردیابی است. به نظر می‌رسد که شاید نگارندگان توجه به حالات مصاحبه‌شونده را نوعی مشاهده تلقی کرده باشند. عسگری خانقاه و پورنقی (۱۳۹۵) نیز در چکیده اعلام کرده‌اند که پژوهش از روش مردم‌شناختی ژرف‌نگر با مشاهدهٔ مشارکتی مستقیم صورت گرفته است؛ اما در متن مقاله هیچ اشاره‌ای به روش‌ها نشده و در تحلیل ضرب‌المثل‌ها و لایه‌ها نیز تنها به مصاحبه استناد شده است. به نظر می‌رسد که پژوهشگر اشعار و ضرب‌المثل‌های رایج را به‌عنوان واحد مشاهده در نظر گرفته، ولی در این‌باره توضیحی ارائه نداده است؛ اما در پژوهش طالب‌پور (۱۳۹۴)، با اینکه پژوهشگر اعلام داشته که داده‌ها را از طریق مصاحبه و مشاهده جمع‌آوری کرده است، در تمام متن مقاله تنها به داده‌های حاصل از مصاحبه استناد شده است.

۵. پژوهشگران ایرانی و خارجی به استفاده هم‌زمان از روش‌های مشاهده، مصاحبه و پرسش‌نامه برای جمع‌آوری داده‌های مکمل گرایش داشته‌اند؛ از جمله موستام (Mustam) و دانیل (Daniel) (۲۰۱۸) به منظور بررسی تأثیر آموزش‌های زیست‌محیطی توسط معلمان و والدین به دانش‌آموزان، داده‌های مورد نیاز را از مشاهدات رسمی و غیررسمی، مصاحبه و پرسش‌نامه به دست آورده‌اند. ماهروزاده و رمضان‌پور (۱۳۹۰) و ساهین (Sahin) و سویلو (Soylu) (۲۰۱۷) نیز از روش‌های دیگری در کنار مشاهده برای تکمیل داده‌ها استفاده کرده‌اند.

۶. در پژوهش‌های خارجی، از فرایند مشاهده به‌عنوان بازخورد برای افزایش سطح خودآگاهی و اصلاح رفتار مشاهده‌شوندگان استفاده شده است و پژوهشگران از این طریق مشاهده‌شوندگان را برای مشارکت فعال در جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها به کار می‌گیرند؛ درحالی‌که این شیوه در پژوهش‌های ایرانی هنوز جایگاه خود را نیافته است.

۷. با توجه به شرایط و فرهنگ پژوهش در ایران، هنوز استفاده از اعضای خانواده‌ها یا جوامع مورد مطالعه برای مشاهده، دشوار و غیرعملی است؛ درحالی‌که در بسیاری از پژوهش‌های خارجی، خصوصاً برای مشاهده رفتار کودکان در محیط طبیعی، مشاهده کودک توسط والدین رواج دارد. نمونه قابل توجه از این مشاهده، پژوهش مک‌ککنی (۲۰۰۰) بوده است.

۸. معمولاً در مقالات مشاهده‌ای خارجی، به محدودیت‌های احساس‌شده در فرایند مشاهده اشاره شده است؛ درحالی‌که در مقالات ایرانی این محدودیت‌ها کمتر معرفی شده‌اند.

### نتیجه‌گیری

مشاهده مستقیم، قدیمی‌ترین روش کسب شناخت و کنترل پدیده‌ها بوده است. در سده‌های اخیر نیز دانشمندان علوم رفتاری گرایش بیشتری به استفاده از مشاهده برای شناخت پدیده‌های پیچیده اجتماعی داشته‌اند. مشاهده، در واقع دریافت مستقیم داده‌ها از پدیده مورد مطالعه از طریق حواس به‌صورت مستقیم و عمیق است که ممکن است برای جبران ضعف حواس انسان از ابزارهای فیزیکی، مانند دوربین یا ضبط‌صوت نیز استفاده شود. مشاهده فرایندی علمی و نظام مند است که دریافت داده‌های معتبر از آن طریق، مستلزم بیان هدف، تدوین طرح مشخص و رعایت اصول و مراحل خاصی است؛ که البته طرح‌ها و مراحل مشاهده، بر اساس اهداف و نوع پژوهش (کیفی یا کمی) متفاوت خواهند بود. مشاهده در پژوهش‌های کیفی، عمدتاً بدون ساختار، و در پژوهش‌های کمی با ساختار و سازمان یافته است. همچنین در پژوهش‌های کیفی، معمولاً از تکنیک مشاهده مشارکتی استفاده می‌شود که برحسب شرایط و اهداف می‌تواند از مشاهده‌گر کامل (که مشاهده‌گر جدای از محیط و بدون عضویت در آن به مشاهده می‌پردازد)، تا شرکت‌کننده کامل (که مشاهده‌گر یک عضو فعال و پذیرفته‌شده محیط مورد مشاهده خواهد بود) متفاوت باشد. چنانچه مشاهده به‌صورت آشکار صورت بگیرد، خطر تأثیر حضور مشاهده‌گر بر رفتار مشاهده‌شونده وجود دارد که باید برای کنترل آن، از تدابیر مناسب استفاده شود.

در پژوهش‌های کمی، معمولاً مشاهده از نوع غیر مشارکتی خواهد بود. برای ثبت مشاهدات، برحسب شرایط و نوع پژوهش، ممکن است از ابزارهای متفاوتی شامل چک‌لیست، فهرست‌های درجه‌بندی و یادداشت آزاد استفاده شود که در هر کدام از این ابزارها امکان استفاده از لوازم الکترونیکی، مانند تبلت، گوشی همراه، لپ‌تاپ یا گیرنده‌های صوتی و تصویری نیز وجود دارد. برای ثبت داده‌ها برحسب شرایط، اهداف و شیوهٔ مشاهده، می‌توان از روش‌های ثبت مدت‌زمان، شمارش فراوانی، ثبت فاصله‌ای و ثبت پیوسته استفاده کرد. همیشه احتمال وجود خطاهایی که داده‌های مشاهده را کم‌اعتبار کند، وجود دارد. از جملهٔ این خطاهای احتمالی می‌توان به تأثیر تجارب قبلی و ارزش‌ها و تعصبات مشاهده‌گر، حضور مشاهده‌گر، سوگیری مشاهده‌گر، خطای درجه‌بندی، سخت‌گیری، اثر هاله‌ای، حذف‌های مشاهده‌گر، انحراف مشاهده‌گر یا زوال پایایی اشاره کرد. برای کنترل هر کدام از خطاها می‌توان روش‌های منطقی را پیش‌بینی کرد.

در مقایسهٔ پژوهش‌های مشاهده‌ای انجام‌شده در داخل ایران با پژوهش‌های مشابه در خارج کشور، نکاتی قابل تأمل است؛ از جمله: محدودیت امکان استفاده از ابزارهای دیجیتالی و همکاری اعضای جامعه برای مشاهده در پژوهش‌های داخلی نسبت به پژوهش‌های خارجی؛ و همین‌طور مشاهدهٔ توضیحات مبسوط در مقاله‌های پژوهشی خارجی در خصوص فرایند، ابزارها و محدودیت‌های مشاهده، که در مقاله‌های ایرانی کمتر مشاهده شده است. برای رفع این محدودیت‌ها و توجه بیشتر به مشاهده در پژوهش‌ها، توصیه می‌شود اساتید با توجه به مسائل درونی دانشگاه، دانشجویان را برای تهیه و اجرای طرح‌های پژوهش مشاهده‌ای با استفاده از دیگر دانشجویان به‌عنوان نمونه‌های مورد مشاهده، ترغیب و هدایت کنند. همچنین عقد تفاهم‌نامه بین دانشگاه‌های علوم انسانی و سازمان‌هایی همچون آموزش و پرورش و بهزیستی برای اجرای طرح‌های پژوهشی و مطالعهٔ مسائل آموزشی، اجتماعی و فرهنگی در مدارس، و مؤسسات وابسته به بهزیستی، به کاهش محدودیت‌ها و افزایش رغبت پژوهشگران به استفاده از روش‌های مشاهده‌ای معتبر می‌انجامد.

## منابع

- ایمان، محمدتقی، ۱۳۹۱، *روش‌شناسی تحقیقات کیفی*. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- بانکی، فرین و همکاران، ۱۳۸۰، *مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق در تعلیم و تربیت*، ترجمه احمد حیدری و سیدحسین میرلوحی، تهران، پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- بحرینی بروجنی، مجید و همکاران، ۱۳۹۴، «بررسی میزان رعایت اصول علمی قصدشده مربوط به عنصر ارزشیابی در درس تفکر و پژوهش پایه ششم ابتدایی»، *نواوری‌های آموزشی*، ۵۵، ۱۴ (۳)، ۳۶-۲۲.
- بست، جان، ۱۳۹۰، *روش‌های تحقیق در علوم تربیتی*، ترجمه حسن پاشا شریفی و نرگس طالقانی، تهران، رشد.
- تریسی، سارا جی، ۱۳۹۴، *روش‌های تحقیق کیفی*، ترجمه حسین خنیفر و طاهره منبری شریف، تهران، کتاب مهربان نشر.
- پانچ، کیت اف، ۱۳۹۵، *مقدمه‌ای بر روش‌های پژوهش در آموزش و پرورش*، ترجمه حسن پاشاشریفی و همکاران، تهران، تمدن علمی.
- حافظی، اکرم، ۱۳۹۱، «مقایسه بهداشت محیط مدارس با رویکرد ارتقای سطح آموزش ملی در مدارس ابتدایی دخترانه دارای مربی و فاقد مربی بهداشت»، *نواوری‌های آموزشی*، ۴۳، ۱۱ (۳)، ص ۱۸۷-۱۶۳.
- حسن‌زاده، رمضان، ۱۳۹۲، *روش تحقیق کاربردی*، تهران، نشر روان.
- دلاور، علی، ۱۳۹۳، *مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی*، تهران، رشد.
- رسانی خوراسگانی و همکاران، ۱۳۹۰، «آسیب‌شناسی مناسک دینی جوانان اصفهان با تأکید بر قمه‌زنی»، *پژوهشنامه جامعه‌شناسی جوانان*، ۱ (۲)، ص ۱۰۴-۸۳.
- رضویه، اصغر، ۱۳۹۳، *روش‌های پژوهش در علوم رفتاری و تربیتی*، شیراز، دانشگاه شیراز.
- رفیع‌پور، فرامرز، ۱۳۸۲، *تکنیک‌های خاص تحقیق در علوم اجتماعی*، تهران، شرکت سهامی انتشار.
- سفیری، خدیجه و همکاران، ۱۳۹۵، «مطالعه‌ای کیفی از پدیده خودسوزی زنان شهر ایلام»، *زن و جامعه*، ۲۵، ۷ (۱)، ص ۱۲۳-۱۴۲.
- سیدعباس زاده، میرمحمد، ۱۳۸۰، *روش‌های عملی تحقیق در علوم انسانی*، ارومیه، دانشگاه ارومیه.
- شورت، ادmond سی، ۱۳۹۴، *روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی*، ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران، تهران، سمت.
- صمدی، پروین و همکاران، ۱۳۸۷، «تبیین جو یادگیری اثربخش بر اساس مؤلفه‌های مدیریت کلاس درس در مدارس راهنمایی شهر ارومیه»، *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۳، ۴ (۱)، ص ۱۷۶-۱۵۵.
- طالب‌پور، اکبر، ۱۳۹۴، «تبیین جامعه‌شناختی گرایش به دست‌فروشی: پژوهش کیفی (مطالعه موردی در باره مردان دستفروش بازار و مترو در شهر تهران)»، *معرفت فرهنگی اجتماعی*، ۲۳، ۶ (۳)، ص ۱۶۳-۱۴۱.
- عبداللهیان، حمید و همکاران، ۱۳۹۵، «مفهوم‌سازی و عملیاتی کردن کنش ارتباطی هابرماس در فیسبوک»، *جامعه‌پژوهی فرهنگی*، ۷ (۳)، ص ۹۷-۱۲۶.
- عسگری خانقاه، اصغر و همکاران، ۱۳۹۵، «مطالعه فرهنگ لالایی، شعر و ضرب‌المثل در گویش قوم لر با تأکید بر نشانه‌های تفکیک جنسیت (مورد مطالعه: دو محله شهرستان بروجرد از استان لرستان)»، *مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران*، ۵ (۲)، ص ۳۴۴-۳۱۹.
- فاتیحی‌زاده، مریم و همکاران، ۱۳۸۴، «بررسی کیفی عملکرد دبیرستان در ایجاد و پرورش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان»، *روانشناسی*، ۳۴ (۲)، ص ۱۸۵-۱۶۵.
- فرانکفورت، چاوا و همکاران، ۱۳۹۰، *روش‌های پژوهش در علوم اجتماعی*، ترجمه فاضل لاریجانی و رضا فاضلی، تهران، سروش.



- قاسمی، مریم و همکاران، ۱۳۹۱، «مدل‌های تربیتی در تقویت مشاهده از منظر روایات امام علی، *تربیت اسلامی*، ۱۴، (۱) ۷، ص ۱۲۱-۱۰۳.
- کارت‌رایت، کارول و همکاران، ۱۳۹۳، *پرورش مهارت‌های مشاهده*، ترجمهٔ ولی‌الله نعمتی. تهران، رشد.
- کریمی، محمدصادق، ۱۳۹۵، *طراحی پژوهش در علوم رفتاری*، تهران، نورعلم.
- گال، مردیت و همکاران، ۱۳۹۳، *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی*، ترجمهٔ احمدرضا نصر و گروه مترجمان. تهران، سمت.
- گیلهام، بیل، ۱۳۹۶، *روش‌ها و فنون مشاهده در تحقیقات کیفی*، ترجمهٔ رسول گلکار و حسین نظری، تهران، آوای نور.
- ماهرزاده، طیبه و رمضان‌پور، شیوا، ۱۳۹۰، «تأثیر روش اجتماع‌پژوهی برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر پرورش مهارت‌های شهروندی». *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۲۷، (۳) ۷، ص ۶۳-۳۱.
- محمدپور، احمد، ۱۳۹۰، *روش تحقیق کیفی ضدروش*، تهران، جامعه‌شناسان.
- مقدم، علیرضا، ۱۳۹۳، «ارزیابی فرایندهای آموزشی فاوا - محور: یک چهارضلعی معیوب»، *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۷(۱)، ۸ (۲)، ص ۶۷-۳۷.
- مکتوبیان، مریم و همکاران، ۱۳۹۴، «بیان مدلی داده‌بنیاد برای بررسی جامعه‌شناختی آزار جنسی و احساس ناامنی زنان در بیمارستان‌ها»، *بررسی مسائل اجتماعی ایران*، ۶ (۱)، ص ۱۹۲-۱۵۱.
- منصوری، سیروس و همکاران، ۱۳۹۱، «بررسی کاربرد روش تدریس مبتنی بر رویکرد سازنده‌گرایی در آموزش عالی: مطالعهٔ موردی گروه علوم اجتماعی دانشگاه مازندران»، *پژوهش‌های برنامه‌درسی*، ۲ (۲)، ص ۱۲۲-۱۰۵.
- نادری، عزت‌الله و همکاران، ۱۳۸۷، *روش‌های تحقیق و چگونگی ارزشیابی آن در علوم انسانی*، ویرایش پنجم، تهران، ارسباران.
- هروری کریموی، مجیده و همکاران، ۱۳۹۲، «طراحی و روان‌سنجی چک‌لیست شاخص‌های مشاهده‌ای غفلت از سالمندان»، *سالمندی ایران*، ۳۰، ۸ (۳)، ص ۳۴-۲۵.
- Bryden, P. J., Roy, E. A., & Spence, J. (2007). An observational method of assessing handedness in children and adults. *Developmental Neuropsychology*, 32(3), 825-846.
- Cordelois, A. (2010). Using digital technology for collective ethnographic observation: An experiment on 'coming home'. *Social Science Information*, 49(3), 445-463.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative* (pp. 146-166). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Dos Santos, L. M. (2016). How do teachers make sense of peer observation professional development in an urban school. *International Education Studies*, 10(1), 255-264.
- Driscoll, D. L. (2011). Introduction to primary research: Observations, surveys, and interviews. *Writing Spaces: Readings on Writing*, 2, 153-174.
- Harari, G. M., Müller, S. R., Aung, M. S., & Rentfrow, P. J. (2017). Smartphone sensing methods for studying behavior in everyday life. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 18, 83-90.
- Hodgson, L. (2016). Collaboration around observation of teaching: Powerful professional learning. Mathematics Education Research Group of Australasia. Paper presented at the Annual Meeting of the Mathematics Education Research Group of Australasia (MERGA) (39th, Adelaide, South Australia, 2016).
- Hollingsworth, H., & Clarke, D. (2017). Video as a tool for focusing teacher self-reflection: supporting and provoking teacher learning. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 20(5), 457-475.

- Kripalani, L. A. (2016). Observation. *NAMTA Journal*, 41(3), 229-247.
- Lee, A., & Jen, Y. H. (2015). Interactive whiteboard integration into music teaching and learning: Preschool children as a case study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 177, 449-458.
- Lontz, K. M. (2016). Observation: A practice that must be practiced. *NAMTA Journal*, 41(3), 101-131.
- McKechnie, L. (2000). Ethnographic observation of preschool children. *Library & Information Science Research*, 22(1), 61-76.
- Mustam, B., & Daniel, E. S. (2018). Informal and formal environmental education infusion: Actions of malaysian teachers and parents among students in a polluted area. *MOJES: Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 9-20.
- Portell, M., Anguera, M. T., Chacón-Moscoso, S., & Sanduvete-Chaves, S. (2015). Guidelines for reporting evaluations based on observational methodology. *Psicothema*, 27(3), 283-289.
- Sahin, Ö., & Soylu, Y. (2017). Examining development of curriculum knowledge of prospective mathematics teachers. *Journal of Education and Practice*, 8(2), 142-152.
- Smit, N., van de Grift, W., de Bot, K., & Jansen, E. (2017). A classroom observation tool for scaffolding reading comprehension. *System*, 65, 117-129.

## «فرضیه» در «مذهب اقتصادی اسلام»

### با تأکید بر دیدگاه شهید صدر در کتاب «اقتصادنا»

محمد جواد قاسمی اصل اصطهباناتی / دانشجوی دکتری فلسفه اقتصاد اسلامی مؤسسه آموزشی پژوهشی امام خمینی \*

ghasemi2561@anjomedu.ir

دریافت: ۱۳۹۸/۰۵/۱۶ - پذیرش: ۱۳۹۸/۰۸/۲۶

#### چکیده

فرضیه، حدسی درباره روابط بین متغیرهاست که اگر به درجه اعتبار برسد، تبدیل به نظریه می‌شود. ضرورت، جایگاه، ویژگی‌ها و انواع فرضیه، محل بحث اندیشمندان است. در مکتب اقتصادی اسلام - که شهید صدر از آن به مذهب تعبیر می‌کند و برنامه کلی سعادت اقتصادی را در خود دارد - نیز ضرورت فرضیه، ویژگی‌ها و انواع آن نیاز به بررسی دارد. این تحقیق، به روش توصیفی - تحلیلی به بررسی نقش فرضیه در کشف مذهب اقتصادی با تکیه بر دیدگاه‌های شهید صدر می‌پردازد. یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد که طرح فرضیه در فقه جایگاه اساسی دارد و قابل چشم‌پوشی نیست. در مذهب اقتصادی اسلام نیز فرضیه ضرورت دارد. بر اساس دیدگاه شهید صدر، در کشف مستقیم، فرضیه طی پنج مرحله تجمیع، تفکیک، ترجیح، تدوین و ترکیب احکام شرعی به دست می‌آید. در کشف معکوس، فرضیه از مفاهیم اسلامی به دست می‌آید. این فرضیات، گزاره‌هایی باثبات، کلی، راهبردی و غیرانفعالی در برابر رفتار افراد است که از سنخ ساختارهایی چون نظریه توزیع و تولید، راهبردهایی چون تنوع مالکیت، و اهدافی چون عدالت اجتماعی (اقتصادی) است.

**کلیدواژه‌ها:** فرضیه، شهید صدر، انواع فرضیه، مذهب اقتصادی، اقتصاد اسلامی.

## مقدمه

هر نظریه، دیدگاهی دربارهٔ یک حقیقت یا پدیدهٔ طبیعی یا اجتماعی ارائه می‌دهد که منبع و روش شناخت آن، با موضوع آن تناسب دارد. نظریات مرتبط با اقتصاد اسلامی را می‌توان در یکی از چهار دستهٔ ذیل جای داد:

۱. مبانی: این نظریه‌ها را می‌توان در سه حوزهٔ هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی تفکیک کرد. مبانی هستی‌شناسی دارای شعبه‌هایی چون خداشناسی، جهان‌شناسی و انسان‌شناسی است. نظریاتی که در این زمینه به دست می‌آید، به اقتصاددان این شناخت را می‌دهد که از چه منابعی، به چه روش‌هایی و برای چه غایاتی نظریه‌پردازی کند. بخشی از این مبانی، ماهیت اقتصادی دارند.

۲. نظریه‌های مذهبی: این نظریه‌ها مربوط به قبل از تحقق رفتارهای بیرونی است و از ابیدهای ثابت و جهت‌گیری‌های کلی نامتغیر صحبت می‌کند.

۳. نظریه‌های علمی: این نظریه‌ها مربوط به تحقق پدیده‌ها و رفتارهاست و از چگونگی و چرایی پدیده‌ها و رفتارهای انسان مسلمان صحبت می‌کند. هرچند این رفتارها نیز متأثر از هنجارهاست، اما آنچه در اینجا مدنظر است، حیثیت موجودیت آن است.

۴. نظریه‌های سیاستی: این نظریات، مربوط به رفتارهای بیرونی و ناظر به تغییر رفتارها به سمت رفتارهای سازگار با مذهب و هنجارهاست.

جان نویل کینز، برای اولین بار، دانش اقتصاد را به سه بخش اخیر تقسیم کرد: «هدف علم اثباتی، تعیین یکنواختی‌هاست؛ درحالی‌که هدف علم هنجاری، تعیین آرمان‌ها، و هدف هنر [اقتصاد سیاسی (یا تجویزی)] فرموله کردن دستورهاست» (بلاگ، ۱۳۸۷، ص ۱۸۱). این تفکیک سه‌گانه، بعد از وی چندان مورد توجه قرار نگرفت؛ اما از آنجا که تحقیق و نظریه‌پردازی در هر یک از این حوزه‌ها، از روش ویژه‌ای پیروی می‌کند و تقسیم و مرحله‌بندی مفیدی برای دانش اقتصاد ارائه می‌دهد، شایستهٔ پیگیری است.

نظریات مذهبی، طبق تعبیر شهید صدر، گزاره‌هایی است که از سوی منظومه‌های فکری گوناگون برای حل مشکلات اقتصادی زندگی در سطح کلی پیشنهاد می‌شود؛ یعنی هدف نهایی اقتصاد اسلامی، راه‌های اساسی رسیدن به این هدف و وسایل مورد نیاز برای حرکت در این مسیر و رسیدن به آن هدف، مطرح می‌گردد. به تعبیر دیگر، «مقصد»، «مسیر» و «مرکب» حرکت، در مذهب تعیین می‌شود. این سه، با تعبیر «مذهب» در اصطلاح شهید صدر - که از ریشهٔ «ذهاب»، یعنی «رفتن» است - سنخیت و سازگاری کامل دارد. گویانکه خود شهید صدر، مذهب را چنین تعریف می‌کند: «مذهب، مسیری است که مجتمع، با هدف حل مشکلات اقتصادی، آن را انتخاب می‌کند» (صدر، ۱۳۸۲، ص ۴۴ و ۳۶۰). در متون فارسی‌زبان، به‌جای تعبیر «مذهب» در اصطلاح شهید صدر، از تعبیر «مکتب» استفاده می‌شود. این گزاره‌ها در اقتصاد اسلامی، ثمرهٔ تحقیقات در فقه نظریه است و در علم اقتصاد و اقتصاد سیاستی کاربرد دارد. در اقتصاد اسلامی، شکل‌گیری نظریات مذهبی از سنخ کشف (در مقابل

ایجاد) است. طبق نظر شهید صدر، در اقتصاد سرمایه‌داری، قوانین مبتنی بر دیدگاه‌های مذهبی شکل گرفته و ایجاد شده است؛ درحالی که در اقتصاد اسلامی، نظریه‌پرداز اسلامی باید مذهب را از بررسی قوانین و لوازم آن کشف کند (همان، ص ۴۳۱)؛ زیرا اقتصاددان مسلمان، نظریه مذهبی را از خلال عملکرد شریعت در صدر اسلام از دو منبع «احکام» و «سیاست‌ها»ی اقتصادی معصومان علیهم‌السلام به دست می‌آورد. نظریاتی که شهید صدر رحمته‌الله در *اقتصادنا* مطرح کرده (۱۳۸۲)، مثال این نوع نظریات است.

نظریه، از یک فرضیه اولیه شکل می‌گیرد. فرضیه، حدس اولیه‌ای است که محقق در پاسخ به پرسش تحقیق ارائه می‌دهد. در مورد جایگاه و ضرورت فرضیه اختلاف نظر وجود دارد. این تحقیق درصدد تثبیت جایگاه فرضیه در مذهب اقتصادی اسلام است و اگرچه بنا ندارد اختلاف نظر را درباره جایگاه فرضیه را به تفصیل بررسی کند، مقدمتاً بحثی درباره جایگاه فرضیه به صورت کلی مطرح خواهد شد.

اگرچه بحث از جایگاه فرضیه در انواع نظریات اقتصاد اسلامی قابل طرح است، دغدغه این تحقیق، نمایش دادن جایگاه فرضیه در مذهب اقتصادی اسلام است. از آنجاکه مذهب اقتصادی در اسلام از منطلق و روش اجتهادی و کشفی پیروی می‌کند، با طرح بحث جایگاه فرضیه در فقه، زمینه برای توضیح جایگاه فرضیه در مذهب اقتصادی اسلام نیز فراهم می‌شود. فرضیه تحقیق این است که تحقق فرضیه در نظریه‌پردازی در مذهب اقتصادی اسلام، ضروری است. فرضیات مذهبی بین مرحله اول (تجمیع شواهد فقهی) و دوم (سنجش با مفاهیم اسلامی) کشف نظریه به دست می‌آید. فرضیات مذهب اقتصادی، باثبات، کلی، راهبردی، انتزاعی و غیرانفعالی در برابر رفتار افراد است و به سه نوع ساختاری، راهبردی و هدف‌گذارانه قابل تفکیک است. این تحقیق، بر اثر ماندگار شهید صدر، *اقتصادنا*، مبتنی است تا از خطر تحلیل‌های انتزاعی فاقد پشتوانه در امان باشد.

## ۱. پیشینه

از آنجاکه بحث درباره جایگاه فرضیه در مذهب اقتصادی اسلام، از طرفی به جایگاه فرضیه در علوم انسانی و از سوی دیگر به جایگاه فرضیه در علوم اسلامی مرتبط می‌شود، این تحقیق، دو خاستگاه نظری دارد: یک، موقعیت فرضیه در فلسفه علم؛ دو، جایگاه فرضیه در فقه. تبیین این دو مبنا، دسترسی به پاسخ تحقیق را آسان می‌کند. در کتب فلسفه علم، به‌ویژه در کتبی که به طرح دیدگاه اثبات‌گرایان منطقی و ابطال‌گرایان پرداخته، دو دیدگاه رقیب درباره فرضیه تبیین شده است. در این زمینه می‌توان به کتاب *چیستی علم‌آلن چالمرز* (۱۳۷۴) مراجعه کرد. در کتب فقه، قواعد فقه، اصول فقه، فلسفه فقه، و در کتبی که به تبیین ارتباط فقه با عناوینی چون حکمت احکام، مصلحت، ملاک، مقاصد و سایر عناوین هم‌افق پرداخته است، تا حدودی رابطه فقه و فرضیه روشن شده است. شفیعی (۱۳۹۵) در کتاب *نظریه‌پردازی در فقه و اصول*، در قالب گفت‌وگو با جمعی از محققین، به تبیین رابطه فقه و نظریه پرداخته است. نگارنده، در مقاله «نظریه سیاستی در اقتصاد اسلامی» به تشریح ویژگی‌های نظریه سیاستی پرداخته که ضمن

آن، بین نظریات سیاستی و هنجاری مقایسه شده است (قاسمی اصل، ۱۳۹۸، ص ۱۶۳-۱۶۵). همچنین در پایان نامه بررسی و تحلیل جایگاه استقرار در روش شهید صدر در اقتصاد اسلامی، به مراحل کشف نظریه در مذهب اقتصادی اسلام پرداخته است (همان، ۱۳۹۳، ص ۳۴-۳۸).

در این بین، انتظار این است کتبی که به تبیین نظریه پردازی در اقتصاد اسلامی پرداخته‌اند، به تبیین ویژگی‌های فرضیه در نظریه و نظریه پردازی در مذهب اقتصادی اسلام بپردازند. بنابراین، این تحقیق به دنبال تبیین جایگاه فرضیه، راه‌های کشف، ویژگی‌ها و انواع فرضیه در اقتصاد مذهبی اسلام است. تحقق این هدف دو پیش شرط دارد: یک، تعریف فرضیه و تبیین جایگاه و ضرورت آن؛ دو، تبیین نسبت فرضیه (و نظریه) با فقه به عنوان منبع و روش کشف نظریات مذهبی در اقتصاد اسلامی.

## ۲. فرضیه

فرضیه، حدس یا گمان اندیشمندانه‌ای درباره ماهیت، چگونگی و روابط بین پدیده‌ها، اشیا و متغیرهاست که محقق را در تشخیص نزدیک‌ترین و محتمل‌ترین راه برای کشف مجهول کمک نماید (حافظ‌نیا، ۱۳۸۱، ص ۹۱). به لحاظ زبان‌شناختی، این رابطه به صورت حکم بیان می‌شود و قابلیت صحت و بطلان دارد (رجبی و شرف‌الدین، ۱۳۸۸، ص ۱۵۶). فرضیه علمی دارای ویژگی‌هایی است که به برخی از آنها اشاره می‌شود: فرضیه، متشکل از دو واژه معنادار است. واژه‌ها یا متغیرهای هر فرضیه را ربط‌های منطقی «اگر» و «آن‌گاه» به یکدیگر پیوند می‌دهند که بخش «اگر» می‌تواند شرط لازم یا کافی بخش «آن‌گاه» باشد. فرضیه به لحاظ زبانی، معمولاً با عبارت «به نظر می‌رسد» یا مضمونی شبیه به آن صورت‌بندی می‌شود. میزان و سطح شواهد و مستندات مورد نیاز برای تأیید یا رد هر فرضیه، تابع درجه کلیت و انتظارات پژوهشی خواهد بود. فرضیه‌ای که به استنتاج‌های مهم‌تر و بیشتری بینجامد، مفیدتر و نیرومندتر است. فرضیه علمی مناسب، فرضیه‌ای است که به شرایط و مفروضات کمتری نیاز دارد و از ساختار مفهومی ساده‌تر و صریح‌تری برخوردار است (همان، ۱۳۸۸، ص ۱۵۸-۱۶۰).

### ۲-۱. جایگاه فرضیه

هر فرضیه مبتنی بر یک پرسش و هر پرسش مبتنی بر یک نیاز است. اگر احساس نیاز شود و منبع بالفعلی جهت تأمین آن نیاز وجود نداشته باشد، پرسش مطرح می‌شود؛ پرسشی که یا در صدد کشف منبع تأمین نیاز انسان یا در صدد تأمین فناوری تأمین نیاز انسان از منبع موجود یا در صدد یافتن منبع و فناوری هر دو است. پرسش باید دارای بیانی قابل فهم در محیط علمی باشد و بتوان جواب آن را با ابزارهای متناسب موجود پیدا کرد (هومن، ۱۳۹۱، ص ۸۸ و ۸۹).

پس از تحقق پرسش، فرضیه ممکن است از منابع گوناگونی چون مشاهده، مطالعات پیشین، الهام ناشی از انس با موارد پیشین، نظریات پیشین، فرضیات کلان و خود مسئله تحقیق به دست آید. بر حسب تفکیک دو مقام گردآوری و

داوری در فلسفه علم، آنچه مهم است، مقام داوری است و محقق ملزم به پاسخ به پرسش «از کجا آورده‌ای؟» نیست. بنابراین، منابع کشف فرضیه چندان اهمیت ندارد (شرف‌الدین و رجبی، ۱۳۸۸، ص ۱۶۲). تفاوت مشاهده منجر به ایجاد فرضیه و مشاهده منجر به تبدیل فرضیه به نظریه در این است که مشاهده نوع اول در مقام پیدا کردن پاسخ احتمالی برای مسئله تحقیق است؛ درحالی‌که مشاهده نوع دوم به دنبال کسب شواهد برای پذیرش یا نفی فرضیه است.

بعد از تحقق فرضیه، دانشمند نتایج فرضیه را استنباط می‌کند و به دلالت‌های ضمنی (آزمون‌پذیر) آن پی می‌برد (هومن، ۱۳۹۱، ص ۹۰). پس از مرحله استدلال و قیاس، محقق به بررسی شواهد و قرائن محتمل در دسترس می‌پردازد. این مشاهده و بررسی، به تأیید یا تضعیف فرضیه خواهد انجامید. بنابراین، قبل از فرضیه، احساس نیاز و پرسش، و بعد از فرضیه، قیاس، مشاهده و آزمون قرار دارد که اگر این مراحل با موفقیت طی شود، فرضیه در محیط علمی به درجه اعتبار می‌رسد و نظریه به دست می‌آید.

## ۲-۲. امتناع، ضرورت یا جواز فرضیه

در عالم پدیده‌های گوناگونی رخ می‌دهد که ناشی از عللی و منشأ آثاری است که نظریه از حیث ثبوتی نمایشگر چهارچوب حاکم بر آن پدیده است. نظریه در مقام اثبات، معرف دیدگاه، منظر و رویکرد محقق (نظریه‌پرداز) درباره چگونگی یا چرایی تحقق یک پدیده است. برای تحلیل پدیده‌های مختلف، به نظریه نیاز است (میرجلیلی، ۱۳۸۸، ص ۱۳) که بتواند معین کند پدیده مورد نظر با چه سازوکاری و تحت تأثیر کدام علل یا دلایل رخ داده است. بر اساس قانون علیت و ضرورت سنخیت بین علت و معلول، هر پدیده‌ای از علت متناسبی ناشی می‌شود (مصباح، ۱۳۸۳، ص ۲۸ و ۶۸) و نفی ضرورت نظریه به این معنا، به نفی اصل علیت می‌انجامد.

روند رسیدن به نظریه «نظریه‌پردازی» نامیده می‌شود که مراحل و شرایط خاصی دارد. درباره جایگاه فرضیه در نظریه‌پردازی، دو دیدگاه رقیب وجود دارد که بر امتناع و ضرورت فرضیه تأکید دارد. دیدگاه سوم معتقد است: باید بین تحقیقات گوناگون تفکیک کرد اثبات‌گرایان منطقی و تأییدگرایان که متمایل به استقرائند. معتقد به امتناع فرضیه‌اند و ابطال‌گرایان که متمایل به روش قیاسی‌اند، معتقد به ضرورت فرضیه‌اند. در ادامه، توضیحی درباره دیدگاه‌های رقیب ارائه می‌شود.

۱. استقرائینی و نفی فرضیه: از نظر استقرائرایان، شروع علم از مشاهده آزاد و بی‌طرفانه حقایق آغاز می‌شود (بلاگ، ۱۳۸۷، ص ۴۲). مشاهده و استقرا است که منجر به کشف نظریه می‌شود (چالمرز، ۱۳۷۷، ص ۲۳؛ میرجلیلی، ۱۳۸۸، ص ۱۷). *فرانسسیس بیکن* به دانش و رشد علمی چنین نگاهی داشته است. در دیدگاه ایشان، فرضیه به صورت نظریه متولد می‌شود و دوگانگی بین فرضیه و نظریه صرفاً ذهنی و تحلیلی است. حداکثر اینکه فرضیه همان نظریه ضعیف است که با تداوم مشاهدات، تقویت و تثبیت می‌شود.

۲. الگوی فرضیه‌ای - قیاسی و ضرورت فرضیه: جریان مقابل، شامل حلقه وین، پراگماتیست‌های آمریکایی و ابطال‌گرایان، برای فرضیه اهمیت بی‌بدیل قائل‌اند (بلاگ، ۱۳۸۷، ص ۴۲؛ پوپر، ۱۳۶۳، ص ۱۴۱؛ چالمرز، ۱۳۷۷،

ص ۶۵). ایشان معتقدند که شروع حرکت علمی، از فرضیه است. در واقع، پس از اینکه محقق با استفاده از منابع گوناگون در دسترس به حدسی دربارهٔ جواب پرسش تحقیق رسید، نوبت به مشاهده در جهت آزمون می‌رسد که به تقویت یا تضعیف فرضیه خواهد انجامید. نتیجهٔ آزمون، اثبات، تأیید، ابطال یا پذیرش موقت فرضیه است.

۳. برخی از روش‌شناسان معتقدند که فرضیه در همهٔ تحقیقات ضرورت ندارد؛ زیرا طبق تحلیل ایشان، اولاً ضرورت فرضیه، مربوط به تحقیقاتی است که به تبیین روابط بین دو یا چند متغیر می‌پردازد و نوع و کیفیت این رابطه را تا حدودی روشن می‌کند. بنابراین، حالتی که در آن صرفاً توصیف صورت گیرد، نیاز به فرضیه نیست؛ ثانیاً فرضیه به تحقیق جهت می‌دهد و محقق را از حیرت خارج می‌کند. پس تحقیقاتی که در آن نوع کار محقق کاملاً مشخص و قطعی است، جای طرح فرضیه نیست؛ ثالثاً فرضیه به وجود یک پیشینه نیاز دارد که محقق را به صورت اجمالی به سمت یک هدف علمی هدایت می‌کند. بنابراین، در تحقیقات اکتشافی که هیچ پیشینه‌ای ندارد، نیاز به طرح فرضیه نیست؛ زیرا در این تحقیقات، داده‌های تجربی که طبق آن بتوان فرضیاتی بیان کرد، هنوز در دسترس محقق نیست. در چنین تحقیقاتی، بیان مسئلهٔ تحقیق کافی است. این شروط، از توجه به تعریف، فلسفهٔ وجودی و کاربرد فرضیه ناشی می‌شود (موسوی‌نسب، ۱۳۹۰، ص ۷-۱۲).

به نظر می‌رسد با رعایت چند نکته بتوان دیدگاه تفصیلی را پذیرفت:

۱. از سه نوع تحقیقی که در دیدگاه اخیر به تفصیل مورد قضاوت قرار گرفت، داشتن فرضیه در بررسی روابط بین متغیرهای یک پدیده، ضرورت دارد؛ زیرا روابط بین متغیرهای یک پدیده معمولاً درجه‌ای از ابهام را با خود دارد؛ چون روابط بین متغیرها ناظر به علیت و کشف مصداق علت است. علیت علتی خاص نسبت به معلولی خاص، با علم حضوری، بدهت عقل یا تجربهٔ حسی ادراک نمی‌شود؛ بلکه معقول ثانی فلسفی است که از مقایسه و بررسی به دست می‌آید (مصباح، ۱۳۸۳، ص ۱۷۷). بنابراین، نیاز به حدس دارد و هرچه نیازمند حدس باشد، موضع تحقق فرضیه است.

۲. در مورد تحقیقات اکتشافی، شایسته است بین فرضیهٔ مقدم بر تحقیق و فرضیه در روند تحقیق تفکیک کرد. اگر روند فعالیت علمی به دو بخش فرضی تقسیم شود، بخش اول تحقیق به شکل‌گیری فرضیه منجر می‌شود و بخش دوم به تثبیت، تعدیل یا رد فرضیه می‌انجامد. فرضیاتی که در روند تحقیق به وجود می‌آیند، در تحقیقات فاقد پیشینه (اکتشافی) و در تحقیقاتی از سنخ فقهی و کشفی (به اصطلاح شهید صدر) که محقق در آن به دنبال کشف دیدگاه اسلام از متون شریعت است (صدر، ۱۳۸۲، ص ۴۳۱)، کاربرد دارد.

۳. به‌طور کلی، در همهٔ دانش‌هایی که نظریه از طریق تقویت احتمال تولید می‌شود و مبتنی بر علم حضوری یا بدیهیات عقلی نیست، نیاز به فرضیه وجود دارد تا مسیر حرکت علمی واجد درجهٔ مقبولی از ثبات شود و تحقیقات دچار پراکنده‌کاری نشود. بنابراین، در دانش‌های قیاسی و تحقیقاتی در دانش اقتصاد - که همچون کلاسیک‌ها، نئوکلاسیک‌ها و اتریشی‌ها مبتنی بر روش قیاسی انجام می‌شود - تا جایی که تکیهٔ استنباط صرفاً بر شهود یا بدیهیات (شامل اولیات و وجدانیات) و قیاس منطقی قرار دارد، اتخاذ فرضیه ضرورت ندارد؛ هرچند همین دانش‌های



قیاسی نیز در پذیرش مقدمات استدلال قیاسی، هر جا که متکی به روش استدلال مبتنی بر احتمالات و تجمیع شواهد و قرائن باشند، نیازمند اتخاذ فرضیه‌اند.

۴. شهید صدر موضوع دانش اصول فقه را «عناصر مشترک در استنباط» برمی‌شمرد. وی برای عنصر مشترک، سه مصداق را بر می‌شمرد: دلیل لفظی، یعنی دلیلی که از کلام شارع فهمیده می‌شود؛ دلیل برهانی، یعنی دلیلی که متکی به یک برهان عقلی عام است؛ و دلیل استقرایی، یعنی دلیلی که از جست‌وجو در حالات متعدد به دست می‌آید (صدر، ۱۴۲۱، ص ۱۳۶). وی دلیل استقرایی را به دو نوع «مباشر» که مستقیماً در فقه استفاده می‌شود و «غیرمباشر» که در اثبات ادله فقهات به کار می‌رود، تقسیم می‌کند (همان، ص ۲۰۱). انواع دلیل استقرایی و لفظی مبتنی و متکی بر تراکم ظنون و تقویت احتمالات به درجه اعتبار می‌رسد و دلیل برهانی نیز در احراز مقدمات برهان‌های فقهی، به همان روش ادله لفظی و استقرایی متکی است. بنا بر این تحلیل، در دانش‌های دینی نیاز به فرضیه موجه است؛ زیرا این دانش‌ها از طریق استنباط از نصوص شرعی به دست می‌آیند که عمدتاً مبتنی بر تراکم ظنون و تجمیع شواهد و قرائن متنی و تاریخی است و هدف فقیه، استظهار و دستیابی به اطمینان عرفی است.

### ۳. فرضیه در «فقه»

با شناختی که از جایگاه و ضرورت فرضیه به دست آمد، اکنون نوبت آن است که موقعیت فرضیه در منابع و مستندات مذهب اقتصادی اسلام بررسی شود. با اتخاذ الگوی روش کشفی و طبق دیدگاه شهید صدر، کشف نظریات مذهبی در اقتصاد اسلامی از یک الگوی پنج‌ضلعی تبعیت می‌کند که شامل مکشوف (نظریه مذهبی)، کاشف (فقیه اقتصاددان)، منبع کشف، مراحل کشف و مبانی کشف است (قاسمی، ۱۳۹۳، ص ۱۲-۴۲). طبق این تحلیل، کشف از دو منبع احکام شرعی و مفاهیم اسلامی به دست می‌آید که مبتنی بر دانش فقه است. بنابراین، لازم است به‌عنوان درآمد بحث درباره موقعیت فرضیه در مذهب اقتصادی اسلام، جایگاه فرضیه در دانش فقه بررسی شود.

### ۳-۱. ماهیت فقه و رابطه آن با فرضیه

فقه در معنای عام آن، به معنای عملیات استنباط و فهم عالمانه از دین است که بخشی از آن استنباط احکام شرعی متعلق به رفتار مکلفین از ادله است (شفیعی، ۱۳۹۵، ص ۳۰) که می‌توان از آن به فقه خاص تعبیر کرد. گاه مقصود از واژه فقه، دانش فقه است که برای خودش موضوع، محمول، غرض و... دارد. اصطلاح سوم فقه، نتایج به‌دست‌آمده از عملیات فقهات است (همان، ص ۱۱۵-۱۱۶). در مورد رابطه فقه و فرضیه، سه احتمال وجود دارد:

۱. در فقه ناچاریم که اول یک قضاوت بدوی داشته باشیم و بعد ببینیم که آیا حدس ما با شواهد، یعنی ادله، شامل کتاب، سنت و فتاوا، سازگاری دارد یا نه؟
۲. بدون مشاهده اولیه ادله نمی‌توانیم و نباید به قضاوت و طرح فرضیه بپردازیم؛ بلکه بعد از مشاهده و طرح فرضیه، نوبت به سنجش فرضیه و رسیدن به نظریه می‌رسد.

۳. اصلاً نیازی به طرح فرضیه نیست. در این فرض، صرفاً با بررسی شواهد، نظریه اسلامی به دست می‌آید. بررسی‌های بعدی نشان می‌دهد که احتمال دوم به صواب نزدیک‌تر است.

تحلیل فقهی معمولاً با طرح یک پرسش آغاز می‌شود. فقیه قبل از تخصص در ادله، به دنبال طرح فرضیه برای پاسخ نیست؛ بلکه پس از مراجعه به ادله، به یک پاسخ بدوی و اجمالی می‌رسد. فقیه پس از جرح و تعدیل پاسخ بدوی با شاخص‌ها و ملاک‌های اصولی و فقهی، به یک حکم فقهی دست می‌یابد. البته به نظر می‌رسد که فرضیه‌ای ضمنی همواره در ذهن فقیه وجود دارد؛ به‌ویژه فقهی که سابقه طولانی در کار با منابع و اقوال دارد. این فرضیه ضمنی را بر اساس مشاهدات قبلی در محیط فقه و شناخت اجمالی آرا و ادله، در ذهن خود دارد. این فرضیه ضمنی، در مرحله مراجعه تفصیلی، گاه تثبیت، گاه تعدیل و گاه به کلی مضمحل می‌شود.

### ۲-۳. مبنای کلامی التزام به فرضیه در فقه

جست‌وجوی نظریه در احکام فقهی و تبیین یک فرضیه درباره رابطه بین متغیرهای فقهی، نیازمند التزام به برخی مبانی کلامی است. اگر باور نداشته باشیم که مجموعه احکام دارای یک نظام واحد هدفمند است که توسط خدای حکیم بنا شده، تلاش برای تدوین نظریه و تبیین فرضیه، تلاشی بیهوده و بی‌حاصل خواهد بود (صدر، ۱۳۸۲، ص ۳۷۸-۳۷۹)؛ زیرا با رد وجود علت و حکمت برای احکام، نبود ملاک برای احکام شریعت و منتفی دانستن تبعیت احکام از مصالح و مفاسد نفس‌الامری، جایی برای پذیرش یک هسته سخت برای مجموع احکام فقهی نمی‌ماند. با انتفای علت، ملاک و مصلحت مرکزی در بین احکام، رشته ارتباط بین احکام گسسته می‌شود. با گسسته شدن ارتباط بین احکام (و بین ادله)، امکان طراحی و تدوین رابطه بین این احکام منتفی می‌شود. در این فرض، بحث از فرضیه در فقه، فاقد معنای موجه می‌گردد. بنابراین، پذیرش فرضیه، نظریه و نظریه‌پردازی در فقه، منوط به پذیرش مبنای کلامی - اعتقادی حکمت الهی در تشریح احکام هدفمند است؛ هدفی که در راستای کمال و تقرب انسان به سوی خداوند تعریف می‌شود. شایان توجه است که در محدوده، دلالت، شیوه کشف و نحوه اثبات حکمت و علت حکم، ملاک حکم، مقاصد شریعت، تبعیت احکام از مصالح و مفاسد و سایر موضوعات نزدیک به این مضامین، اختلاف نظرهایی وجود دارد (ر.ک: علی اکبریان، ۱۳۹۵، ص ۳۲-۱۳۳؛ ایازی، ۱۳۸۹؛ علیدوست، ۱۳۸۸). درهرحال، در اصل ابتدای فرضیه بر هدفمندی و حکمت الهی در تشریح احکام، جای تردید نیست.

### ۳-۳. زمینه‌های نیاز به فرضیه در فقه

در تحلیل اینکه چرا در مواردی احساس نیاز به طرح فرضیه در فقه، پررنگ‌تر است و در مواردی این نیاز چندان مشهود نیست، سه نکته در خور توجه است:

۱. به لحاظ تاریخی، می‌توان بین سه دسته پرسش تفکیک کرد:

یک - پرسش‌های دارای سابقه در زمان معصومین علیهم‌السلام که به همراه پاسخ آنها در قرآن و سنت آمده‌اند. مسائلی که در زمان ارائه نصوص شرعی مطرح شده و از معصومین علیهم‌السلام پاسخ گرفته‌اند، به دلیل عدم نیاز به حدس و تحلیل روابط بین متغیرهای فقهی، کمتر نیاز به طرح فرضیه و نظریه دارند.

دو - پرسش‌هایی که از زمان غیبت تاکنون مطرح شده و از طرف فقها پاسخ یافته‌اند. این پاسخ‌ها، مبتنی بر ضوابطی است که از ادله اصطیاد شده‌اند. این پرسش‌ها معمولاً به کشف قواعد فقهی منصوص یا شکل‌گیری قواعد فقهی اصطیادی می‌انجامند.

سه - پرسش‌های نوظهور در هر عصر.

کار فقهی مربوط به دسته اول، از دو دسته اخیر به نسبت کم‌چالش‌تر است و کمتر نیاز به طرح فرضیه دارد؛ اما هرچه به پیش می‌رویم، نیاز به طرح فرضیه و کشف قاعده در فقه بیشتر احساس می‌شود.

۲. عدم احساس نیاز به فرضیه و نظریه، مربوط به حوزه عمل فردی است. اگر فقیه در حوزه نظری و در جهت شناخت دیدگاهی جامع از اسلام و برای دستیابی به نظام احکام اسلامی فعال باشد، در ضمن این احکام نیز به طرح فرضیه و کشف نظریه می‌پردازد.

۳. شاید بتوان گفت: هر جای فقه که امور تبعیدی پررنگ‌تر باشد، ضرورت طرح فرضیه و جست‌وجوی نظریه کم‌رنگ‌تر است و برعکس. از باب مثال، فقهی را تصور کنید که در باب «طهارت» به اجتهاد مشغول است؛ چنین شخصی می‌تواند سرتاسر کتاب طهارت را بدون طرح یک فرضیه طی کند؛ اما همین فقیه در باب معاملات خود را درگیر با مباحث نوظهور و عقلایی می‌بیند که ناچار به طرح یا شناخت فرضیاتی درباره ضوابط شرعی و قواعد رفتار عقلایی است.

### ۴-۳. فرضیه، مسئله فقهی و قاعده فقهی

شایان توجه است که با وجود مسئله‌محوری که از ابتدا بر فقه حاکم بوده است (صدر، ۱۴۲۱، ص ۲۱)، فقها از تبیین ضوابط و قواعد حاکم بر احکام غافل نبوده‌اند. تاریخ فقه نشان می‌دهد که فقها همواره در صدد کشف و ضبط قواعد و ضوابط فقه در قالب قواعد فقهی و اصولی بوده‌اند. برای مثال، می‌توان به کتاب *القواعد و الفوائد* اثر شهید اول، کتاب *عوائد الایام* اثر محقق نراقی (۱۴۱۷ق)، کتاب‌های متعدد قواعد فقهی از اندیشمندان معاصر، همچون *القواعد الفقهیه آیت‌الله مکارم* (۱۳۹۰)، مراجعه کرد. این ضابطه‌سازی در دو حوزه روش‌شناختی (اصول فقه) و محتواسناختی (قواعد فقهی) بروز یافته است. هرچند حجم کار انجام‌شده در اصول فقه بیشتر از کار در قواعد فقهیه بوده است، اما امروزه با توجه به احساس نیاز به شناخت نظام‌های حاکم بر احکام شرعی (صدر، ۱۴۲۱، ق، الف، ص ۲۰)، گرایش به تحلیل‌های محتواسناختی، در قالب طرح نظریه، بیشتر احساس می‌شود.

قاعده فقهی در اصطلاح رایج، از حیث کلی بودن و ارائه ضابطه، به نظریه فقهی نزدیک است؛ هرچند تفاوت‌هایی نیز بین قاعده فقهی و نظریه فقهی وجود دارد (شفیعی، ۱۳۹۵، ص ۳۶۹-۳۷۰). در مورد تفاوت نظریه با

قاعده فقهی، برخی معتقدند: برای قاعده فقهی، دلیل ارائه می شود و سپس در پاسخ به مسائل فقهی، به قاعده استناد می شود؛ درحالی که نظریه از درون منابع دیگر بیرون می آید؛ وجه مشترک بین دلایل است و قابل استناد نیست (همان، ص ۲۱۴). طبق این برداشت، نظریه حکمت حکم، و قاعده علت حکم را بیان می کند. بنابراین، اگر دیدگاه برآمده از نظریه تقییح و علت حکم کشف شود، نظریه تبدیل به قاعده می شود. طبق این دیدگاه، نظریه برزخ بین مسئله فقهی و قاعده فقهی است.

طرح فرضیه در فقه معاصر مصادیق زیادی ندارد. تلاش های شیخ انصاری (۱۴۱۱ق) در مکاسب و محمد جواد مغنیه (۱۴۲۱ه.ق) در فقه الامام الصادق<sup>علیه السلام</sup> را می توان تلاش هایی در این جهت دانست.

#### ۴. فرضیه در «مذهب اقتصادی اسلام»

با توجه به شناختی که از مفهوم فرضیه ایجاد شد، فرضیه در مذهب اقتصاد هنجاری اسلامی را می توان حدس یا گمان اندیشمندانهای دانست که درباره ماهیت، چگونگی و روابط بین پدیده ها و متغیرهای اقتصادی مذهبی در اندیشه اسلامی مطرح می شود و محقق را در تشخیص نزدیک ترین و محتمل ترین راه برای کشف نظریات مذهبی اسلام در حوزه اقتصاد کمک می کند.

#### ۴-۱. جایگاه فرضیه در مذهب اقتصادی اسلام

از آنجاکه دسترسی به نظریه در مذهب اقتصادی اسلام از سنخ کشف است و نه ایجاد (صدر، ۱۳۸۲، ص ۳۶۹-۳۷۲)، بنابراین رسیدن به فرضیه نیازمند استناد و اتکا به دسته ای از شواهد درون دینی است تا اینکه محقق دچار تفسیر به رأی و تحمیل دیدگاه خود بر شریعت نشود. محقق، پس از دسترسی به این مجموعه شواهد، می تواند با استفاده از قواعد فهم متن - که در دانش اصول فقه فراهم آمده است - به حدس اولیه ای درباره نظریه مذهبی اسلام برسد. این حدس اولیه، فرضیه تحقیق مذهبی خواهد بود.

برخی نظریات مذهبی، در منابع شریعت به طور صریح مطرح شده است (صدر، ۱۴۲۴ه.ق، ص ۴۵-۵۶). صرف نظر از نظریات صریح، می توان برای کشف نظریات استنباطی در مذهب اقتصادی اسلام دو مسیر را طی کرد که عکس یکدیگر عمل می کند:

۱. کشف مستقیم: شهید صدر در *اقتصادنا*، با جمع آوری مجموعه ای از احکام شرعی مربوط به مذهب اقتصادی اسلام، به کشف نظریه مذهبی اقدام کرده است. وی در کنار احکام شرعی، اصطلاح مفاهیم را تعریف می کند که به معنای هر فکر یا برداشت اسلامی است که یک واقعیت خارجی، اجتماعی یا قانونی را تفسیر می کند (صدر، ۱۳۸۲، ص ۳۷۶). مفاهیم، منجر به رد یا پذیرش فرضیه های ناشی از تجمیع احکام شرعی می شود.

۲. کشف معکوس: می توان با انتخاب مفهوم یا مفاهیم هم سنخ، به یک نظریه مذهبی نزدیک شد و برای

اینکه نظریه از حالت انتزاعی محض جدا شود، آن را با احکام مربوط محک زد تا به نظریه مذهبی دست یافت. کشف معکوس، برخلاف کشف مستقیم، از مفاهیم به فرضیه می‌رسد و با سنجۀ احکام به نظریه می‌رسد. بنابراین، بسته به اینکه برای دستیابی به نظریه مذهبی از کشف مستقیم یا معکوس استفاده شود، فرضیه بعد یا قبل از شواهد قرار خواهد گرفت. در کشف مستقیم، با مشاهده احکام شرعی، فرضیه، و با سنجش مفاهیم، نظریه به دست می‌آید؛ در حالی که در کشف معکوس، با کمک مفاهیم، فرضیه به دست می‌آید؛ سپس با مشاهده احکام شرعی، فرضیه تقویت، تعدیل یا تضعیف می‌شود.

با توجه به کشفی بودن روش دستیابی به نظریه در مذهب اقتصادی اسلام و دو مرحله‌ای بودن آن، از نظر روش‌شناختی ضرورت دارد که پس از مرحله اول کشف، محقق به فرضیه دست پیدا کند تا بتواند در مرحله دوم، به سنجش، ارزیابی و آزمون آن بپردازد. همچنین مطابق آنچه در بحث «امتناع، ضرورت یا جواز فرضیه» مطرح شد، برخلاف دیدگاه اثبات‌گرایان منطقی، در تحقیقاتی که غیرحسی و مبتنی بر حدس است یا رابطه بین متغیرها را بررسی می‌کند، فرضیه ضرورت دارد؛ تا از تحیر محقق و جامعه علمی جلوگیری شود و در تلاش علمی صرفه‌جویی گردد (موسوی‌نسب، ۱۳۹۰، ص ۱۰).

## ۲-۴. کشف و آزمون فرضیات مذهبی در اقتصاد اسلامی

می‌توان برای فرضیه‌ای که در مورد دیدگاه شریعت اسلامی دربارهٔ هنجارهای اقتصادی مطرح می‌شود، مراحل را ترسیم کرد. بدیهی است که مقدم بر این مراحل، باید پرسشی متناظر مطرح شده باشد که فرضیه پاسخ‌حدهی و احتمالی آن محسوب می‌شود. همچنین بعد از کشف فرضیه، نوبت به آزمون فرضیه می‌رسد که در کشف مستقیم با استفاده از مفاهیم اسلامی، طبق اصطلاح شهید صدر (صدر، ۱۳۸۲، ص ۳۷۶-۳۷۹) انجام می‌گیرد. البته ممکن است شخص قبل از بررسی احکام شرعی، فرضیه و حدس خود را مطرح کند که در این صورت، بررسی احکام شرعی نیز جزئی از آزمون فرضیه محسوب شود. ارائه فرضیه قبل از بررسی شواهد (احکام شرعی)، از آنجاکه خطر ارتکاب تفسیر به رأی را به دنبال دارد، چندان موجه به نظر نمی‌رسد. در ادامه، مراحل پنج‌گانه کشف فرضیه (تجمیع، تفکیک، ترجیح، تدوین و ترکیب) که از روئے شهید صدر در *اقتصادنا* اصطیاد شده است، مطرح می‌شود:

مرحله اول: تجمیع احکامی که شأنت جهت‌گیری اقتصادی اسلام را در خود دارد.

مرحله دوم: تفکیک احکام اقتصادی مذهبی از غیر مذهبی. این احکام - که طبیعتاً در مباحث فقه معاملات موجودند - همه احکام معاملات نیستند. دسته‌ای از این احکام، اگرچه صیغه مالی دارد، در جهت‌گیری مذهبی اقتصاد اسلامی دخالتی ندارد و رونمایی برای زیربنای مذهب اقتصاد اسلامی نیست. این عدم دخالت، ممکن است ناشی از این دلیل روش‌شناختی باشد که آن حکم مالی بین همه مذاهب مشترک است (صدر، ۱۳۸۲، ص ۳۷۵)؛ مثلاً حکم «حرمت غش»، چون بین همه مذاهب مشترک است، دلالتی بر دیدگاه اختصاصی اسلام ندارد؛ اما حکم «حرمت ربا» از ویژگی‌های مذهب اقتصادی اسلام است و از جهت‌گیری اسلام دربارهٔ توزیع ثروت حکایت می‌کند (همان).

مرحله سوم: ترجیح از بین فتاویٰ معارض؛ زیرا بخش قابل توجهی از احکام، اختلافی است و کاشف باید از بین آنها یکی را که ترجیح دارد، انتخاب کند. همه فتواهای مخالف در یک مسئله، که با روش صحیح شرعی استنباط شده‌اند، قابل استناد به شریعت‌اند و در این جهت بین فتوای شخص و فتوای دیگری تفاوتی نیست (صدر، ۱۳۸۲، ص ۳۹۴-۴۰۱).

ضرورت انتخاب فتوای دارای ترجیح - که شاید با فتوای شخص کاشف نیز مغایر باشد - از این واقعیت ناشی می‌شود که عرصه «فقه فتوایی» عرصه عمل است و اگر مجتهد به خطا برود، چون تلاش روشمندی داشته، در محضر الهی معذور است؛ اما عرصه «فقه نظریه» و کشف نظریه مذهبی، عرصه شناخت حقیقت نظام فکری اسلام است. بنابراین، اگر فتوای کاشف با نظریه مذهبی محتمل ناسازگار باشد، یا فتوا اشتباه است و نظریه درست، که باید در شناخت نظریه مذهبی به فتوای دیگری استناد کند؛ یا فتوا درست است و نظریه قیدی دارد که برای کاشف مجهول است. بر اساس فرض دوم، کاشف با بقای بر فتوای خود، از کشف نظریه صرف نظر می‌کند. بنابراین، رجوع به فتوای دیگران، ضرورتی است که از انسداد در مسیر کشف نظریه مذهبی ناشی می‌شود (صدر، ۱۳۸۲، ص ۳۹۷-۴۰۰).

ایشان در بیان معیار گزینش یک فتوا بر فتوای دیگر، پنج معیار برمی‌شمارد: ۱. قوی‌ترین عنصر در آن بحث مکتبی باشد؛ ۲. بر حل مشکلات اقتصادی زندگی توانا تر باشد؛ ۳. در تحقق اهداف عالی اسلامی توانمندتر باشد (صدر، ۱۳۸۲، ص ۳۹۴)؛ ۴. انسجام داشته باشد؛ یعنی از بین فتاوا آن فتوایی را برگزینیم که با مجموعه انسجام و سازگاری داشته باشد؛ ۵. تسهیل؛ یعنی آن فتوایی که عملیات اکتشاف را با آسانی مواجه کند و دچار گره و دشواری نکند (همان، ص ۴۰۰).

مرحله چهارم: تدوین احکامی که از دو صافی مذهبی بودن و ارجحیت با موفقیت گذشته باشد. تدوین به معنای ایجاد ترتیب منطقی بین احکام است.

مرحله پنجم: ترکیب بین احکام. عملیات ترکیب به معنای استفاده مدلول التزامی و مشترک بین همه احکام است (همان، ص ۳۷۵).

این برداشت مشترک و التزامی، یک برداشت اولیه و خام است و هنوز قابلیت استناد به مذهب اقتصادی اسلام را ندارد (قالسمی، ۱۳۹۳، ص ۴۵-۴۸). تا این مرحله، فرضیه کشف شده است و اکنون باید فرضیه در معرض آزمون واقع شود. آزمون صحت برداشتی که از مجموع احکام شرعی شده، منوط به انطباق و سازگاری این برداشت با مفاهیم اسلامی است؛ چنان که در بحث کشف مستقیم مطرح شد (صدر، ۱۳۸۲، ص ۳۷۸-۳۷۹). شناخت مفاهیم، در کشف مستقیم به معنی فراهم شدن ابزار آزمون فرضیه و در کشف غیرمستقیم به معنی شناخت فرضیه است. بنابراین، در ادامه مقصود شهید صدر از مفهوم، نحوه تحقق و کیفیت کشف آن بررسی می‌شود.

### ۳-۳. نحوه تحقق و کیفیت شناخت «مفاهیم»

شهید صدر، معتقد است «مفاهیم» جزء مهمی از فرهنگ اسلامی را تشکیل می‌دهد. طبق نظر وی، مفاهیم دیدگاه‌ها و تصوراتی است که اسلام برای تفسیر و تبیین یک واقعیت وجودی یا اجتماعی یا تشریحی ارائه می‌دهد.

شهید صدر، دو جا در اقتصادنا به تشریح مقصود خود از مفاهیم پرداخته و ضمن آن، جایگاه، نحوه تحقق و کارکردهای مفاهیم را تشریح کرده است:

۱. ذیل بحث از اینکه اقتصاد اسلامی، جزئی از یک کل مترابط است و تحقق آن در ضمن تحقق سایر اجزا ممکن است «الاقتصاد الاسلامی جزء من کل» (صدر، ۱۳۸۲، ص ۲۹۳). وی در این بخش که در صدد ترسیم کیفیت تحقق جامعه اسلامی است، سه عنصر کلیدی در شکل‌گیری زمینه جامعه اسلامی را عقیده، مفاهیم و عواطف برمی‌شمارد: یک. عقیده، قاعده مرکزی در اندیشه اسلامی است که دو عنصر دیگر حول آن شکل می‌گیرد و دیدگاه اساسی مسلمان نسبت به هستی را نشان می‌دهد؛ مثل عقیده «توحید».

دو. مفاهیمی که زاویه دید اسلام را نسبت به اشیاء پدیده‌ها و حقایق هستی نشان می‌دهد و ذیل دیدگاه کلی که عقیده ایجاد کرده، شکل می‌گیرد؛ مثل مفهوم «تقوا»، یعنی مراقبت از خود در محضر خدا. بنابراین، مفهوم اسلامی «تقوا»، نسبت به مفهوم «خودمراقبتی» با واقعیت سازگارتر، دارای حوزه عملکرد وسیع‌تر و دارای ضمانت اجرای مطمئن‌تر است. سه. عواطف و احساساتی که اسلام بنا دارد آن را در یکایک افراد جامعه ترویج و تثبیت کند. این عواطف، ممکن است نسبت به خداوند، سایر مردم و سایر مخلوقات ابراز شود. این عواطف، ناشی از ادراک و جوشش خاصی است که از نفس انسان مسلمان و در نتیجه مفهومی که از اشیاء در ذهن دارد، ناشی می‌شود و گرایش عاطفی مثبت یا منفی وی را نسبت به آن شیء برمی‌انگیزد؛ مثلاً در نتیجه عقیده «توحید» و مفهوم «تقوا»، احساسات و عاطفی چون تجلیل و تکریم نسبت به تقوا و متقین به وجود می‌آید.

بنابراین، عقاید منجر به مفاهیم و مفاهیم منجر به عواطف می‌شود (صدر، ۱۳۸۲، ص ۲۹۴). شهید در این فرازها، به تشریح جایگاه و کیفیت تحقق مفاهیم اسلامی پرداخته است.

۲. ذیل بحث از عملیات کشف مذهب، نقش مفاهیم در عملیات کشف را مطرح می‌کند «المفاهیم تساهم فی العملیه» (صدر، ۱۳۸۲، ص ۳۷۶). مفاهیم، متصدی تشریح دیدگاه و زاویه دید اسلام است و مشتمل بر احکام شرعی نیست. بخشی از مفاهیم که درباره زندگی اقتصادی نظر دارد و پدیده‌های اقتصادی یا احکام شرعی مربوط به اموال را تبیین و تفسیر می‌کند، در کشف مذهب کمک می‌کند (همان، ص ۳۷۷). مفاهیم، دو کاربرد اساسی یکی در تصحیح فهم ما از مضمون ادله و احکام شرعی و دیگری در ایجاد قواعدی برای عملکرد ولی‌امر در سیاست‌گذاری در منطقه‌الفراغ دارد (همان، ص ۳۷۸-۳۷۹).

براساس کلام شهید صدر، شناخت مفاهیم اسلامی، از سه مسیر ممکن است:

۱. شناخت مفاهیم از احکام، با حرکت از احکام به مفاهیم، یعنی با کشف مفهوم اسلامی از مجموعه احکام شرعی و آزمون آن با مفهومی بالادستی که اعتبار آن پیشتر ثابت شده باشد (صدر، ۱۳۸۲، ص ۳۸۲). درواقع، هر مفهوم اسلامی، نظریه‌ای است که با روش کشفی قابل دستیابی است. طبیعتاً، اولی‌ترین و پایه‌ای‌ترین مفهوم (با

مفاهیم) اسلامی را نمی‌شود به روش کشفی به دست آورد؛ زیرا فرض این است که مفهومی بالاتر از آن وجود ندارد که بتوان براساس آن صحت برداشت خود را آزمون کنیم. اینکه «آن مفهوم پایه‌ای چیست؟» می‌تواند موضوع تحقیقی مستقل باشد (همان).

۲. شناخت مفاهیم از عواطف، با حرکت از عواطف به مفاهیم، یعنی براساس اینکه اسلام برخی عواطف را برای افراد مسلمان ترجیح داده، به دلالت التزامی درمی‌یابیم که شکل‌گیری عاطفه «ع»، جز با وجود مفهوم «م» قابلیت تحقق ندارد. مثلاً جمع عواطفی چون «عدم تعلق به مال» و «عدم اسراف و تبذیر مال» نتیجه می‌گیریم که مفهوم مالکیت در اسلام، «استخلاف و استیمان» است (صدر، ۱۳۸۲، ص ۲۹۴).

۳. شناخت مفاهیم از عقاید، با حرکت از عقاید به مفاهیم، یعنی اسلام مبتنی بر مجموعه‌ای از عقاید بنیادین است و این عقاید در عرصه اندیشه و عمل، اقتضات و لوازمی دارد که بدون تحقق آن لوازم، عقیده بی‌اثر و خنثی می‌شود. مثلاً پذیرش عقیده «توحید»، اقتضا می‌کند که تصور انسان مسلمان از مالکیت، مالکیت مطلق و بدون مرز نیست بلکه مالکیت در واقع، نوعی جانشینی، امانت‌داری و استعمار انسان در مال است که این مفهوم ذهنی دارای برخی لوازم عاطفی است که در عمل بروز می‌کند: شیرینی استفاده از نعمات چون متعلق به خدا است، زهد، یعنی عدم دلبستگی چون متعلق به ما نیست، صرفه‌جویی در مصرف چون امانت است و پرکاری و استحصال چون او دستور داده است. دو روش اخیر، از فراز اول کلام شهید صدر در تشریح جایگاه و نحوه تحقق مفاهیم اسلامی قابل اصطیاد است.

### ۳-۴. ویژگی‌های فرضیات مذهبی در اقتصاد اسلامی

فرضیه‌ها و نظریات مذهبی، دارای هفت ویژگی مشترک است:

۱. وابسته به نظام فکری مستقل و جامع اسلام است. اقتصاد مذهبی، مستقیماً از نظام فکری ارتزاق می‌کند؛ درحالی‌که اقتصاد سیاستی با واسطه اقتصاد مذهبی از نظام فکری متأثر می‌شود.
۲. حاوی دیدگاهی اقتصادی است. این ویژگی، فرضیه‌های اقتصادی را از فرضیه‌های مذهبی غیراقتصادی متمایز می‌کند (صدر، ۱۳۸۲، ص ۲۹۴).
۳. به صورت مستقیم، حاوی دیدگاه هنجاری و ارزشی شریعت است. این ویژگی، فرضیه مذهبی را از فرضیات علم اقتصاد جدا می‌کند؛ زیرا اگرچه پدیده‌های اقتصادی متأثر از هنجارهای گوناگون است، اما مضمون مستقیم نظریه علمی از رابطه اثباتی یا نفیی بین دو متغیر خبر می‌دهد.
۴. ثبات دارد و مقطعی نیست؛ زیرا ناشی از ویژگی‌های ثابت حیات انسان و از سنخ احکام ثابت شریعت است. برخلاف اقتصاد مذهبی، اقتصاد سیاستی، راهکارها و سازوکارهایی زمان‌مند است. تقسیم احکام شریعت به ثابت و متغیر (فرهنگ‌نامه اصول فقه، ص ۱۰۷ و ۱۱۴)، ناشی از نیازهای ثابت و متغیر (طباطبائی، ۱۳۸۸، ص ۱۸۰؛ مطهری، ۱۳۷۰، ج ۲، ص ۷۷) و منشأ شکل‌گیری گزاره‌های مذهبی و سیاستی در اقتصاد اسلامی است.



۵. در حوزه معین، کلیت و شمول دارد. اقتصاد مذهبی، کلی و در نتیجه ذهنی است. آنچه در خارج محقق می‌شود، اقتصاد سیاستی است که محقق‌کننده یا به دنبال تحقق مذهب اقتصادی است.

۶. فرضیه در اقتصاد مذهبی، انتزاعی و طالب تطبیق است. سیاست‌های اقتصادی، عینی است و نظریه مذهبی اقتصادی را در وضعیت‌های گوناگون تحقق می‌بخشد.

۷. زمینه‌ای و نهادساز است؛ یعنی رفتارهای اقتصادی مردم، مشروط و مقید به دیدگاه‌های مذهبی اقتصادی است که پذیرفته‌اند (ر.ک: قاسمی‌اصل، ۱۳۹۸، ص ۱۶۳-۱۶۵).

#### ۴-۴. انواع فرضیه مذهبی در اقتصاد اسلامی

فرضیات و نظریات اقتصاد مذهبی را می‌توان در سه نوع ساختارها، راهبردها و اهداف دسته‌بندی کرد. قبل از تبیین مفهوم مورد نظر از این سه دسته، آنها را در قالب یک مثال تبیین می‌کنیم. بازی شطرنج را تصور کنید. در تحلیل این بازی، با سه نوع گزاره مذهبی، علمی و سیاستی مواجه می‌شویم:

۱. گزاره سیاستی در پاسخ به این پرسش شطرنج‌باز مطرح می‌شود که «الآن چه حرکتی مناسب است؟» و کارشناس شطرنج مثلاً پاسخ می‌دهد: «اکنون بسیار بجاست که مهره اسب حرکت کند».

۲. گزاره علمی همان جملات اخباری و حکایتی است که گزارشگر بازی از رفتارهای دو طرف ارائه می‌دهد و مثلاً می‌گوید: «اکنون بازیگر الف مهره اسب خود را حرکت داد». اگر گزارشگر با بازی شطرنج آشنا باشد، به تبیین چرایی این حرکت و پیش‌بینی حرکات بعدی می‌پردازد.

۳. در کنار این دو نوع گزاره، نوع سوم گزاره‌هایی وجود دارد که در آن هنجارهای بازی مطرح می‌شود. به این سه گزاره توجه کنید:

الف. برخی گزاره‌ها بایدها و قراردادهایی است که ساختار بازی شطرنج را ترسیم می‌کند؛ برای مثال: «بازی شطرنج یک بازی دونفره است که در یک صفحه هشت در هشت اجرا می‌شود و هر بازیگر شانزده مهره در اختیار دارد که...». این گزاره‌ها پس از تحقق ابزار و بازی شطرنج، در قالب واقعیات و گزاره‌های اثباتی و علمی قابل ارائه است.

ب. برخی گزاره‌ها، راهبردهای بازی شطرنج را توضیح می‌دهد؛ برای مثال: «بازیگر هرچه می‌تواند باید به حریف، به‌ویژه به مهره شاه، نزدیک شود»؛ یا «بازیگر تا می‌تواند باید مهره‌های خود را حفظ و مهره‌های حریف را از گردونه بازی خارج کند».

ج. دسته‌ای از گزاره‌ها، اهداف بازی شطرنج را نشان می‌دهد؛ برای مثال: «هدف بازی شطرنج پیروزی بر حریف است که در سطح نهایی منجر به مات شدن مهره شاه حریف و در درجه دوم (و به‌عنوان مقدمه) کیش شدن مهره شاه است. اگر چنین هدفی محقق نشود، حداقل پیروزی این است که مهره‌های اخراجی حریف بیشتر باشد».

نظریات مذهبی در اقتصاد و سایر دانش‌های انسانی نیز حاوی این سه نوع گزاره است. برخی از فرضیه‌های اقتصاد مذهبی از سنخ ساختارهاست. مقصود از ساختار، اموری است که برای فعالیت انسان، محیط، شکل و قالب

ایجاد می‌کند و دامنه مجاز حرکت را تعیین می‌نماید. فرضیه‌های توزیع قبل از تولید، تولید، توزیع بعد از تولید، تولید و ضمان اجتماعی از سنخ ساختارهاست (صدر، ۱۳۸۲). در علم اقتصاد، سازوکارهای تحقق این ساختارها تبیین می‌شود و درباره عملکرد آینده آن پیش‌بینی می‌شود. ترسیم سازوکارهای مربوط، وظیفه اقتصاد‌سیاستی است.

در افقی بالاتر، ایجاد دو منطقه واجد احکام الزامی و فارغ از احکام الزامی در شریعت اسلامی، و سپردن تدبیر منطقه‌الفراغ به دست ولی فقیه (همان، ص ۳۸۰ و ۶۸۵)، ساختار اولیه‌ای است که در ضمن آن، ساختارهای ثانویه، در منطقه واجد احکام الزامی، و سیاست‌های اقتصادی، در منطقه‌الفراغ شکل می‌گیرد.

برخی فرضیه‌های مذهب اقتصادی، از سنخ تعیین راهبردهای اقتصادی است. مقصود از راهبرد در اینجا، جهت‌گیری و ذهنیت کلی است که دیدگاه‌های یک مذهب اقتصادی را توجیه می‌کند و نشان می‌دهد که آن مذهب، برای تحقق اهدافش، چه ساختارهایی را پیشنهاد می‌دهد. شهید صدر وجود آزادی در محدوده معین و تنوع در منشأ مالکیت را از اصول مکتب اقتصادی اسلام می‌شمارد (صدر، ۱۳۸۲، ص ۲۸۱ و ۲۸۴). این دو اصل را می‌توان از راهبردهای اقتصادی دائمی اسلام برشمرد.

برخی از فرضیه‌های اقتصاد مذهبی، از نوع تعیین اهداف تغییرناپذیر اقتصاد اسلامی است که اسلام همه تلاش‌هایش را در راستای تحقق آن به کار می‌گیرد. شهید صدر عدالت اجتماعی را سومین اصل مذهب اقتصادی اسلام برمی‌شمارد (همان، ص ۲۸۸) و ایجاد توازن در جامعه را از وظایف دولت اسلامی می‌داند (همان، ص ۶۷۱) که از سنخ هدف‌گذاری دائمی و کلی است. این اصل، برخلاف دو اصل آزادی محدود و تنوع مالکیت، ناظر به اهداف است، نه راهبردها.

اهداف، جزء مبادی و پیش‌فرض‌های اقتصاد اثباتی است؛ اما در اقتصاد سیاستی، همچون اقتصاد مذهبی، اهداف معمول یا موضوع گزاره‌ها و مسائل قرار می‌گیرد؛ با این تفاوت که هدف در اقتصاد مذهبی کلی، و در اقتصاد سیاستی جزئی است. به بیان دیگر، اهداف اقتصاد سیاستی، به اهداف اقتصاد مذهبی تحقق و عینیت می‌بخشد. این عینیت‌بخشی، ممکن است به دو صورت باشد:

۱. رابطه هدف سیاست اقتصادی با هدف اقتصاد مذهبی، رابطه کل و جزء، و به تعبیر اصولیون، از سنخ عام مجموعی است (آخوندخراسانی، ۱۴۲۶ق، ص ۲۱۶)؛ یعنی هدف اقتصاد سیاستی، یک جزء از اجزا هدف اقتصاد مذهبی است که در کنار سایر اجزای، هدف اقتصاد مذهبی را به صورت کامل تحقق می‌بخشد؛ اما تحقق هر جزء به معنای تحقق هدف مدنظر نیست.

۲. رابطه هدف سیاست اقتصادی با هدف اقتصاد مذهبی، رابطه کلی و فرد، و به تعبیر اصولیون، از سنخ عام استغراقی است (آخوندخراسانی، ۱۴۲۶ق، ص ۲۱۶)؛ یعنی هدف اقتصاد سیاستی، یک فرد از افراد هدف اقتصاد مذهبی است که با تحقق آن، کسری از هدف مذهب محقق شده است.

نظریات و فرضیات مذهبی اقتصاد اسلامی در سه سطح و با سه کاربرد متفاوت و هم‌افزا شکل گرفته است. اهداف در مرکز این فرضیات قرار دارد. این اهداف، هسته سخت اندیشه اسلامی درباره اقتصاد است و برای اسلام موضوعیت دارد. راهبردها در درجه دوم اهتمام قرار دارد و ناشی از هدف‌گذاری اقتصادی اسلام است. ساختارها در

درجه سوم اهمیت قرار دارد و ناشی از هدف‌گذاری و راهبردهای اقتصادی اسلام است. ساختارها نسبت به راهبردها، و راهبردها نسبت به اهداف، راه و ابزار به شمار می‌روند.

## نتیجه‌گیری

سؤال درباره جایگاه، ویژگی‌ها و انواع فرضیه‌ها در مذهب اقتصادی اسلام، زمینه‌ساز طرح این تحقیق شد. این پرسش، از دو جهت پررنگ‌تر می‌شد: از یک سو، در فلسفه علم جایگاه و ضرورت فرضیه مورد اختلاف است؛ از دیگر سو، مذهب اقتصادی اسلام وابسته به شریعت و فقه اسلامی است و جایگاه فرضیه در فقه اسلامی چندان واضح نیست. در این تحقیق، پس از تعریف فرضیه و بررسی اجمالی جایگاه و ضرورت آن در فلسفه علم معاصر، درباره جایگاه طرح فرضیه در فقه متعارف مطالبی مطرح شد که تعیین‌کننده دامنه مشروعیت بحث از فرضیه در مذهب اقتصادی اسلام است. فرضیه گزاره‌ای است که پاسخ احتمالی یک پرسش تحقیقی است و در مورد رابطه بین متغیرهای محتمل قضاوت می‌کند. تحقیق، زمانی امکان طرح فرضیه دارد که رابطه بین متغیرهای محتمل، دچار ابهام مطلق یا دارای وضوح کامل نباشد.

در بحث رابطه فقه و نظریه، سه عامل در پر رنگ شدن ضرورت طرح فرضیه مؤثر است: نوظهور بودن مسئله فقهی مورد بررسی؛ عقلایی بودن و تعددی نبودن مسئله فقهی؛ و ضرورت‌های علمی و فراققه‌ای، که نیاز به طرح نظریه و نظام برای شریعت را تقویت می‌کند. در فقه، بدون مشاهده اولیه نمی‌توانیم و نباید به قضاوت و طرح فرضیه بپردازیم؛ بلکه بعد از مشاهده و طرح فرضیه، نوبت به سنجش فرضیه و رسیدن به نظریه می‌رسد. در مذهب اقتصادی اسلام، فرضیه، حدس اندیشمندانه‌ای است که درباره ماهیت، چگونگی و روابط بین پدیده‌ها و متغیرهای مذهب اقتصادی در اندیشه اسلامی مطرح می‌شود. فرضیه در جریان کشف مستقیم یا معکوس، از احکام یا مفاهیم به دست می‌آید.

فرضیه در مذهب اقتصادی اسلامی، هفت ویژگی مشترک دارد: ۱. وابسته به نظام فکری مستقل و جامع اسلام است که در حوزه‌های مختلف معرفتی، فلسفی و اجتماعی دارای نظریه ویژه است؛ ۲. حاوی دیدگاهی اقتصادی است؛ ۳. به صورت مستقیم، هنجارها و ارزش‌های شریعت را در خود دارد؛ ۴. ثبات دارد و مقطعی نیست؛ زیرا ناشی از ویژگی‌های ثابت حیات انسان و از سنخ احکام ثابت شریعت است؛ ۵. در حوزه معین، کلیت و شمول دارد؛ ۶. انتزاعی و طالب تطبیق است؛ ۷. زمینه‌ای و نهادساز است؛ یعنی رفتارهای انسان، مشروط و مقید به این فرضیات است، نه اینکه فرضیه مقید به تحقق رفتار مردم باشد.

فرضیات مذهبی در اقتصاد اسلامی را می‌توان در سه صنف دسته‌بندی کرد. ۱. برخی فرضیه‌ها از سنخ ساختارهاست. مقصود از ساختار، اموری است که برای فعالیت انسان، محیط، شکل و قالب ایجاد می‌کند و دامنه مجاز حرکت را تعیین می‌نماید؛ ۲. برخی فرضیه‌ها از سنخ تعیین راهبردهای اقتصادی است. مقصود از راهبرد در اینجا، جهت‌گیری و ذهنیت کلی است که یک مذهب اقتصادی دنبال می‌کند و تصمیماتش را بر اساس آن اتخاذ می‌نماید؛ ۳. برخی فرضیه‌ها از نوع تعیین اهداف تغییرناپذیر اقتصاد اسلامی است که اسلام همه تلاش‌هایش را در راستای تحقق آن به کار می‌گیرد.

## منابع

- آخوندخراسانی، محمدکاظم، ۱۴۲۶ ه.ق. کفایة الاصول، چ سوم، قم، مؤسسه آل‌البیت لاحیاء التراث.
- ایازی، سیدمحمدعلی، ۱۳۸۹، ملاکات احکام و شیوه استکشاف آن، چ دوم، قم، پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.
- بلاگ، مارک، ۱۳۸۷، روش‌شناسی علم اقتصاد، ترجمه غلامرضا آزاد، تهران، نشر نی.
- پوپر، کارل، ۱۳۶۳، حدس‌ها و ابطال‌ها، تهران، شرکت سهامی انتشار.
- شرف‌الدین، سیدحسین و همکاران، ۱۳۸۸، «مروری بر ویژگی‌های فرضیه و نقش آن در مطالعات تجربی»، معرفت فلسفی، س ۷، ش ۲، ص ۱۵۱-۱۸۴.
- شفیعی، علی، ۱۳۹۵، نظریه‌پردازی در فقه و اصول (گفت‌وگو با: جمعی از اساتید حوزه و دانشگاه)، قم، پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.
- شهید اول، محمد بن مکی، القواعد و الفوائد، قم، منشورات مکتبه المفید.
- شیخ‌انصاری، مرتضی، ۱۴۱۱ ق، مکاسب، قم، دارالذخائر.
- صدر، سیدمحمدباقر، ۱۳۸۲، اقتصادنا، چ دوم، قم، بوستان کتاب.
- \_\_\_\_\_، ۱۴۲۱ ق، المدرسة القرآنیة، قم، مرکز الابحاث و الدراسات التخصصیه للشهید الصدر.
- \_\_\_\_\_، ۱۴۲۱ ه.ق، المعالم الجدیدة للاصول، مرکز الابحاث و الدراسات التخصصیه للشهید الصدر.
- \_\_\_\_\_، ۱۴۲۴ ق، الأسلام یقود الحیاء، بیروت، دارالتعارف للمطبوعات.
- طباطبائی، سیدمحمدحسین، ۱۳۸۸، بررسی‌های اسلامی: شامل مجموعه مقالات و رسائل، چ دوم، قم، بوستان کتاب.
- علی‌اکبریان، حسعلی، ۱۳۹۵، درآمدی بر فلسفه احکام (کارکردها و راه‌های شناخت)، قم، پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.
- علیدوست، ابوالقاسم، ۱۳۸۸، فقه و مصلحت، تهران، پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
- قاسمی، اصل محمدجواد، ۱۳۹۳ بررسی و تحلیل جایگاه استقرار در روش شهید صدر در اقتصاد اسلامی، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی
- \_\_\_\_\_، ۱۳۹۸، «نظریه سیاستی در اقتصاد اسلامی»، معرفت اقتصاد اسلامی، س ۱۰، ش ۲۰، ص ۱۶۱-۱۷۸.
- مصباح، محمدتقی، ۱۳۸۳، آموزش فلسفه، چ چهارم، تهران، شرکت چاپ و نشر بین‌الملل.
- مطهری، مرتضی، ۱۳۷۰، اسلام و مقتضیات زمان، چ ششم، تهران، صدرا
- مغنیه، محمدجواد، ۱۴۲۱ ق، فقه الامام الصادق، چ دوم، قم، انصاریان.
- مکارم، ناصر، ۱۳۹۰، القواعد الفقهیه، چ چهارم، قم، مدرسه امیرالمؤمنین (ع).
- موسوی‌نسب، سیدمحمدصادق، ۱۳۹۰، «فرضیه کجا لازم است؟»، پژوهش، ش ۵-۱۴.
- میرجلیلی، سیدحسین، ۱۳۸۸، روش تأیید و ابطال در اقتصاد، تهران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- نراقی، احمد، ۱۴۱۷ ق، عوائد الایام، قم، مرکز النشر التابع لمکتب الاعلام الاسلامی.
- هومن، حیدرعلی، ۱۳۹۱، شناخت روش علمی در علوم رفتاری، چ چهارم، تهران، سمت.

## **Hypothesis in the Islamic Economic School with an Emphasis on the Martyr Sadr's Viewpoint in his Book “Eqtesadona”**

Mohammad Javad Ghasemi Estahbanati, Ph.D. Student in Philosophy of Islamic Economics, IKI

Received: 2019/08/07 - Accepted: 2019/11/17

ghasemi2561@anjomedu.ir

### **Abstract**

The hypothesis is a conjecture about the relationships between variables, which turns to be a theory in case of validity. The necessity, position, characteristics, and types of hypotheses are the subject of debates among scholars. The necessity of the hypothesis, its features and types are needed to be examined in the Islamic school of economics, which has a comprehensive program of economic prosperity. Using a descriptive-analytical method and relying on the martyr Sadr's viewpoint this paper studies the role of theory in discovering the economic school of Islam. The findings show that, hypothesis has a fundamental status in jurisprudence that cannot be ignored. Hypothesis is also needed in the Islamic economic school. According to Martyr Sadr's viewpoint, in direct discovery, the hypothesis is obtained through five stages of integration, separation, preference, formulation, and composition of religious laws. In reverse discovery, the hypothesis is derived from Islamic concepts. These assumptions are stable, general, strategic, and passive propositions against the behavior of people, which is among the structures such as the theory of production and distribution, strategies like diversity of ownership and goals, such as social (economic) justice.

**Keywords:** hypothesis, martyr Sadr, types of hypothesis, economic school, Islamic economics.

## **An Analytical Comparison of Observation Methods in Quantitative and Qualitative Research**

Mohammad Sadegh Karimi / PhD Student in Educational Management, University of Isfahan

✉ Mitra Mirza Aghaei Kiakalai / PhD Student in Educational Management, University of Isfahan  
mitra.mirzaaghaei@gmail.com

Ahmadreza Nasr Isfahani / Professor, Department of Educational Sciences, University of Isfahan

Received: 2019/10/04 - Accepted: 2019/02/21

### **Abstract**

Using a comparative-analytical method, this paper seeks to present a systematic framework for observation as a technique of data collection in qualitative and quantitative research. To this end, while expressing goals and definitions of scientific observation, steps of observation, types and techniques of observation, auxiliary tools, methods of collecting and recording observational data and the common limitations and errors in observation and the error control methods have been studied and compared from different perspectives. Fifteen Iranian research articles and fourteen foreign research articles - which, according to the researchers, collected the required data through observation - were analyzed and compared. The findings show that, Iranian researches, in this area, have more restrictions in the enjoyment of digital tools, and the collaboration of the members under study for observation, but foreign researches have been widely welcomed by participants, and, unlike Iranian articles, they have detailed the limitations of the observation process.

**Keywords:** observation, observation techniques, tools, observation restrictions, observation error, error control.

## **Action Research and its Role in Educational Innovation**

Hamid J'afarian Yasar/ Assistant Professor, Farhangian University

jafarian2537@gmail.com

Received: 2019/09/23 - Accepted: 2019/06/15

### **Abstract**

Action research is a type of field research that is done to improve the status of a work. In this research method, while maintaining the research principles of the research, the research project is involved with the educational activities in the real environment. Action research is done by the researcher to solve a problem. The base of action research is, teacher participation rate, learning problem solving, expressing ideas about curriculum, developing the educational works, criticizing the teaching-learning activities and reducing the identified problems in the education process. In this article, definitions, goals and the cycle of action research including planning, action, observation and reflection are discussed from different perspectives. The similarities and differentiations of action research in education and its role in the process of educational development and innovation are also examined.

**Keywords:** action research, action research cycle, development and innovation.

## **Localization; An Inquiry into the Method and Concept**

Morteza Shiroodi / Associate Professor, Islamic Civilization and Religious Studies Research  
Center of the Payambare A'azam dshirody@yahoo.com

Received: 2019/09/28 - Accepted: 2019/11/30

### **Abstract**

The modernization project in the West has led to the emergence of two concepts of the modern and non-modern world; the worlds that had nothing to do with each other, and were completely opposite to each other. These contradictions emerged on two levels of external and internal exposures. The fruit of these two worlds has also led to the emergence of a new and old human being, coupled with dichotomies such as science-ignorance, variable-constant and the like. The emergence of these dichotomies, one of which leads man to plurality and the other to unity, created a crisis in the realm of human life in the form of modernism and traditionalism. The controversy of traditionalism and modernism also influenced non-Western countries such as Iran, and left significant impacts on their political thought and practices, among these influences is the emergence of new and old political concepts in contemporary Iran. The superficial understanding of Western concepts and their application in Iranian society has led to disasters such as the confrontation of hardware and software in the humanities and the crisis in the methodology of the social sciences. Many attempts have been made to overcome this crisis, which can be called the "Iran Humanities Crisis", but the results have not been significant. Therefore, the lack of a suitable localization pattern still emphasizes the necessity of designing a new model.

**Keywords:** localization, ecology, method, concept, tradition and modernism.



## **The Relationship of Meaning and Method in the Religious and Islamic Science with an Emphasis on Ayatollah Mesbah's Point of View**

Mohammad Mahdi Naderi Qomi / Assistant Professor, IKI

Naderi@qabs.net

Received: 2019/09/23 - Accepted: 2019/10/23

### **Abstract**

Research in any science is based on a certain method. The validity of the findings of a science is depended entirely on the methods of studying the theories and propositions of that science. Methodological discussions must therefore be considered as one of the essential pillars of the philosophy of science. In the case of religious and Islamic science, the question arises as to what methods or methods can be used for formulating this science? Using a rational-descriptive method, this paper seeks to show that, the methodology of the religious and Islamic science is based on our definition of "religious and Islamic science". There are different possibilities for defining the meaning of religious and Islamic science in which their methodological requirements are also quite different.

**Keywords:** science, religious science, Islamic Humanities, methodological implications.

# Abstracts

## The Methodology of Deducing the Legal Decree

Mahdi Khatibi / Assistant Professor / IKI

m.kh47@yahoo.com

Received: 2019/09/13 - Accepted: 2019/11/21

### Abstract

The problems of sciences, obviously, are dealt with in a particular method. The method of research in each science is discussed in the methodological discussions of that science. This science is classified as secondary knowledge in the philosophy of science. A methodological study of science reveals the strengths and weaknesses of that science and provides the conditions for its growth and development. Jurisprudence is also not an exception to this rule, and the critical approach to its methodology can develop its scope. The method of jurisprudential research is called ijtihadi method. The application of the ijtihadi method, although having a history of one thousand and two hundred years, has not been evaluated as a secondary knowledge. Using an analytical-descriptive method, this paper seeks to analyze the method of the deduction of the legal decree as a secondary knowledge in three dimension, basic knowledge of deduction, sources of deduction, and the stages of deduction.

**Keywords:** methodology, the method of deduction, ijtihadi method, ijtehad, jurisprudential deduction.

# Table of Contents

<b>The Methodology of Deducing the Legal Decree / Mahdi Khatibi</b> .....	5
<b>The Relationship of Meaning and Method in the Religious and Islamic Science with an Emphasis on Ayatollah Mesbah’s Point of View / Mohammad Mahdi Naderi Qomi</b> .....	23
<b>Localization; An Inquiry into the Method and Concept / Morteza Shiroodi</b> ...	43
<b>Action Research and its Role in Educational Innovation / Hamid J’afarian Yasar</b> .....	57
<b>An Analytical Comparison of Observation Methods in Quantitative and Qualitative Research / Mohammad Sadegh Karimi / Mitra Mirza Aghaei Kiakalai / Ahmadreza Nasr Isfahani</b> .....	69
<b>Hypothesis in the Islamic Economic School with an Emphasis on the Martyr Sadr's Viewpoint in his Book “Eqtesadona” / Mohammad Javad Ghasemi Estahbanati</b> .....	91

## *In the Name of Allah*

# **Ayare Pazhuhesh Dar Olum Ensani**

*An Academic Semiannual on Research*

Vol.8, No 1.

spring & summer 2016-17

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*

### **Editorial Board:**

**Hosein Bostan (Najafi):** Assistant professor, Hawzah and University Research Center

**Mahmud Rajabi:** Professor IKI

**Syyed Hosein Sharaf al-din:** Associate Professor, IKI

**Ahmad Husein Sharifi:** Professor IKI

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

**Seyfullah Fazlollahi Qamshi:** Assistant Professor Qom Islamic Azad Uni

**Nematollah Karamollahi:** Associate professor Baqir Al-'Olum University

---

**Address:**

**IKI**

Amin Blvd., Jumphuri Islami Blvd., Qum, Iran

**PO Box:** 37185-186

**Tel:** +982532113471

**Fax:** +982532934483

**<http://nashriyat.ir/SendArticle>**

**[www.iki.ac.ir](http://www.iki.ac.ir) & [www.nashriyat.ir](http://www.nashriyat.ir)**

---