

عیار پژوهش در علوم انسانی

سال نهم، شماره دوم، پیاپی ۱۸، پاییز و زمستان ۱۳۹۷



مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

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

مدیر مسئول

احمدحسین شریفی

جانشین سردبیر

حسن محیطی اردکان

مدیر اجرایی

حمید خانی

صفحه آرا

روح‌الله فریس آبادی

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 فتحعلی‌خانی

استادیار پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

سیف‌الله فضل‌الهی قمی

استادیار دانشگاه آزاد اسلامی 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

پایامک: 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 برخوردار 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 براساس سؤالات اصلی و فرعی مطرح و مفاهیم و اصطلاحات اساسی مقاله تعریف گردد.
 ۴. نتیجه‌گیری: نتیجه بیانگر یافته‌های تفصیلی تحقیق است که به‌صورت گزاره‌های خبری موجز بیان می‌گردد. از ذکر بیان مسئله، جمع‌بندی، مباحث مقدماتی، بیان ساختار مباحث، ادله، مستندات، ذکر مثال یا مطالب استطرادی در این قسمت خودداری شود.
 ۵. فهرست منابع: اطلاعات کتاب‌شناختی کامل منابع و مأخذ تحقیق (اعم از فارسی، عربی، و لاتین) در انتهای مقاله براساس شیوه زیر آورده می‌شود:

نام خانوادگی و نام نویسنده، سال نشر، نام کتاب، ترجمه یا تحقیق، نوبت چاپ (بجز چاپ اول)، محل نشر، ناشر.
نام خانوادگی و نام نویسنده، سال 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 می‌باشد و مسئولیت آن نیز بر عهده آنهاست.
۵. مقالات دریافتی، نرم‌افزارها، ... در صورت تأیید یا عدم تأیید بازگردانده نمی‌شود.

فهرست مطالب

روش‌شناسی آیت‌الله مصباح یزدی در پاسخ به شبهات اعتقادی / ۵

کمال‌احمدحسین شریفی / محمدعلی محیطی اردکان

واسازی در جایگاه روش پژوهش کیفی: مطالعه موردی بررسی و تعیین اهداف تربیتی / ۱۹

مهدی یوسفی

تحلیلی از خطاپذیری علم حصولی و نقصان توانمندی‌های شناختی انسان؛ و راه برون‌رفت از

مشکل کشف واقعیت‌های روان‌شناختی / ۳۳

محمدرضا احمدی

روش‌شناسی پوزیتیویسم و نقش آن در تطورات چهار حوزه دانش سیاسی / ۴۷

مهدی حسن‌زاده

نگاهی بر روش‌شناسی گزندد تئوری (داده بنیاد) به‌عنوان پژوهش کیفی / ۶۵

فریبا فلاح حسین‌آبادی / کمال سیف‌اله فضل‌الهی قمشی

روش‌شناسی پژوهش‌های آمیخته؛ رویکردی نو، کاربردی و ارزشمند / ۸۱

حسین اخلاق خوب / کمال سیف‌اله فضل‌الهی قمشی

۹۸ / ABSTRACTS

روش‌شناسی آیت‌الله مصباح یزدی در پاسخ به شبهات اعتقادی

sharifi1738@yahoo.com

ک احمدحسین شریفی / استاد گروه فلسفه مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی *

hekmatquestion@gmail.com

محمدعلی محیطی اردکان / استادیار گروه فلسفه مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی *

دریافت: ۱۳۹۹/۰۹/۲۲ - پذیرش: ۱۳۹۹/۱۲/۲۴

چکیده

پاسخ‌گویی به شبهات اعتقادی و دفاع از کیان فکری اسلام، همواره کانون توجه اندیشمندان اسلامی بوده است. آیت‌الله مصباح که از فیلسوفان و متکلمان برجسته دوران معاصر جهان اسلام است دارای روشی بدیع و کارآمد در مواجهه با شبهات دینی و اعتقادی است. در این مقاله با روشی توصیفی - تحلیلی به بررسی روش‌شناسی آیت‌الله مصباح در پاسخ به شبهات اعتقادی می‌پردازیم. بدین منظور، پس از معنائشناسی شبهه و تبیین اهمیت پاسخ به شبهات، به تحلیل مراحل هفتگانه آن پرداخته و روش مورد بحث را بر مسئله حقوق زن تطبیق می‌کنیم. یافته‌های پژوهش حاکی از این است که با گذر از مراحل فهم شبهه با قطع نظر از حب و بغض، تقریر و تحلیل دقیق شبهه، تبارشناسی شبهات، توجه به منشأ و علل پیدایش شبهه، توجه به پیامدهای شبهه، نقد ادله و مدعا و تبدیل تهدید به فرصت، می‌توان از ظرفیت عقلانیت فکر شیعی در رویارویی با شبهات، بیشترین بهره را برد و به درک عمیق‌تر لایه‌های ژرف معارف اسلامی دست یافت.

کلیدواژه‌ها: روش‌شناسی، شبهه، اعتقادات، حقوق زن، آیت‌الله مصباح.

مقدمه

«شبهه» در لغت به معنای مشابهت و اشتباه است (حسینی زبیدی، ۱۴۱۴ق، ج ۱۹، ص ۵۱؛ ابن منظور، ۱۴۱۴ق، ج ۱۳، ص ۵۰۴-۵۰۵؛ راغب اصفهانی، ۱۴۱۲ق، ص ۴۴۳). امیرمؤمنان علی علیه السلام در مقام بیان وجه تسمیه شبهه می‌فرماید: «وَ إِنَّمَا سُمِّيتِ الشُّبُهَةُ شُبُهَةً لِأَنَّهَا تُشْبِهُ الْحَقَّ» (نهج البلاغه، ۱۴۱۴ق، خطبه ۳۸، ص ۸۱)؛ شبهه برای این شبهه نامیده شده است که شبیه حق است. با توجه به وجه تسمیه شبهه، منظور از آن در تحقیق پیش‌رو، هرگونه اشکالی است که موجب اشتباه در تشخیص حق از باطل شود.

پاسخ به شبهات، به لحاظ نظری و عملی اهمیت دارد. به لحاظ نظری، روشن شدن حقیقت و دستیابی به واقع، در گرو پیگیری دلایل اثباتی از یک‌سو، و دفع یا رفع شبهات موجود یا احتمالی در مسئله موردنظر است. در آموزه‌های دینی نیز بر فضیلت دفاع علمی از باورهای دینی و اعتقادی، در برابر شبهات شیطانی اشاره شده است. از جمله روایات مرتبط، روایتی از امام صادق علیه السلام است که در آن، بر فضیلت عالمان پاسخگو به شبهات و مدافع از حریم اعتقادی، نسبت به مجاهدانی اشاره شده که برای حفظ جان سایر شیعیان تلاش می‌کنند. براساس این روایت، فضیلت عالمان مدافع باورهای دینی، هزاران مرتبه بیش از مجاهدان و مدافعانی است که در جبهه‌های نبرد نظامی تلاش می‌کنند:

«عُلَمَاءُ شِيعَتِنَا مُرَابِطُونَ بِالتَّغْرِ الَّذِي يَلِي ابْلِيسَ وَ عَفَارِيتهُ يَمْنَعُونَهُمْ عَنِ الخُرُوجِ عَلَي ضِعْفَاءِ شِيعَتِنَا وَ عَن أَنْ يَتَسَلَطَ عَلَيْهِمْ ابْلِيسُ وَ شِيعَتُهُ النَّوَاصِبُ أَلَا فَمَنْ انْتَصَبَ لِذَلِكَ مِنْ شِيعَتِنَا كَانَ أَفْضَلَ مِمَّنْ جَاهَدَ الرُّومَ وَ التُّرْكَ وَ الخَزَرَ أَلْفَ مَرَّةٍ لِأَنَّهُ يَدْفَعُ عَن أَدْيَانِ مُحِبِّينَا وَ ذَلِكَ يَدْفَعُ عَن أَسْدَانِهِمْ» (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج ۲، ص ۵؛ تفسیر منسوب به امام عسکری علیه السلام، ۱۴۰۹ق، ص ۳۴۳)؛ علمای پیروان ما، مرزداران مرزی هستند که در آن سوی آن، ابلیس و نیروهای زیرک او قرار دارند. آنان سپاه ابلیس را از هجوم بر شیعیان ناتوان ما بازمی‌دارند، و از تسلط ابلیس و پیروان کینه توز او بر شیعیان ناتوان ما جلوگیری می‌کنند. آگاه باشید، هر کس از شیعیان ما خود را در این جایگاه مرزبانی قرار دهد، هزار هزار بار، از کسانی که با روم و ترک و خزر جهاد کردند برتر است؛ زیرا این مرزدار از دین دوستداران ما دفاع می‌کند، در صورتی که آنان از بدن ایشان دفاع می‌کنند.

سرّ برتری عالمان مدافع باورهای اعتقادی را می‌توان در هدف ایشان جست‌وجو نمود. هر انسانی به دنبال سعادت خویش است. خوشبختی انسان در گرو ایمان و انجام اعمال صالح است (عصر: ۳). انجام کارهای شایسته، جز با بهره‌مندی از شناخت‌های صحیح امکان‌پذیر نیست. البته باید به این نکته نیز توجه داشت که شناخت به‌تنهایی برای دستیابی به سعادت کافی نیست و وجود انگیزه کافی و درست نیز لازم است. پس، شناخت شرط لازم تحقق عمل صالح است و بدون آن، گام نهادن در طریق سعادت بی‌ثمر خواهد بود.

برخی از باورها، ناظر به شناخت واقعیت می‌باشند و به هست‌ها و نیست‌ها مربوط می‌شوند؛ باورهایی نظیر وجود خداوند

متعال، فرشتگان و رسولان الهی، عصمت ائمه اطهار علیهم‌السلام و عدم تحریف قرآن کریم، نمونه‌هایی از این دسته باورها هستند که معمولاً با تعبیر عقاید یا اعتقادات از آن سخن به میان می‌آید. این دسته از باورها، شامل مسائل حوزه‌های مختلفی مانند معرفت‌شناسی، خداشناسی، راه و راهنمائی‌شناسی می‌شود که گاه با تعبیر «جهان‌بینی» از آن تعبیر می‌شود. دسته دیگری از باورها، ناظر به عمل است و با بایدها و نبایدها سروکار دارد. این دسته از باورها، راهنمای عمل انسان هستند و زندگی انسان را جهت می‌دهند. علمی مانند فقه، اخلاق، حقوق و سیاست، دانش‌هایی هستند که با این دسته از باورها سروکار دارند. از این باورها، به «ایدئولوژی» تعبیر می‌شود (مصباح، ۱۳۹۱ الف، ص ۳۳؛ همو، ۱۳۶۱، ص ۲-۳).

باورهای ناظر به عمل (ایدئولوژی)، منتسب به عقل عملی است و باورهای ناظر به واقع (جهان‌بینی)، منتسب به عقل نظری است. این دو نوع باور، ارتباط تنگاتنگی با یکدیگر دارند، به طوری که بدون جهان‌بینی دقیق و صحیح نمی‌توان ایدئولوژی معقولی داشت و بایدها و نبایدهای زندگی عملی را به خوبی شناسایی نمود و نتیجه عدم تشخیص درست در حوزه ایدئولوژی، بروز رفتارهای نادرست و عدم دستیابی به سعادت حقیقی است.

افزون بر این، در انسان‌شناسی فلسفی ثابت شده که گرچه انسان موجودی مرکب از روح و بدن است (صدرالمتألهین، ۱۹۹۸، ج ۸، ص ۴۲-۴۴؛ فیاضی، ۱۳۸۹، ص ۱۸۱-۱۸۵)، اما در این میان روح انسان اصیل است و انسانیت انسان به روح اوست (مصباح، ۱۳۹۲ الف، ص ۱۷۶-۱۸۷). از سوی دیگر، هدف انسان دستیابی به سعادت حقیقی است و سعادت حقیقی انسان نیز مربوط به روح انسان است و نه جسم او (مصباح، ۱۳۹۲ هـ.، ص ۳۳۳؛ رجبی، ۱۳۸۳، ص ۲۲۳). براین اساس، می‌توان پاسداری از روح انسان را برتر از پاسداری از جسم او دانست.

بهرآسانی، در فرهنگ شیعی، ارزش مرزبان فکر و عقیده یک میلیون برابر بیشتر از ارزش مرزبانان فیزیکی و جسمی است؛ زیرا اگر از مرزهای فکری و عقیدتی دفاع نشود، همت و عزمی برای دفاع از مرزهای فیزیکی نیز باقی نخواهد ماند و کیان اسلامی بدون مدافع خواهد ماند. عالمان دین، با دفاع از معارف اسلامی و دفع یا رفع شبهات و پاسخ به انحرافات فکری، اصالت فکر اسلامی را حفظ می‌کنند و انگیزه فدای جان برای اسلام در دل‌های رزمندگان جبهه‌های نبرد فیزیکی به قوت خود باقی می‌ماند.

بی‌شک آیت‌الله مصباح یکی از جدی‌تری و قوی‌ترین مدافعان و مرزبانان فکر و فرهنگ اسلامی شیعی و انقلابی در دوران معاصر بودند. او نه تنها خود، مرزبان اندیشه اسلامی بود، بلکه هزاران مرزبان قوی برای عقیده اسلامی تربیت کرد و مرابط‌پرور بود. شاگردان باواسطه و بی‌واسطه ایشان، در سراسر دنیا از عقیده درست دفاع می‌کنند و شبهات مربوط را به صورت روشمند، همانند خود ایشان پاسخ می‌دهند. رسالت این پژوهش، بررسی روش‌شناسی آیت‌الله مصباح در پاسخ به شبهات اعتقادی است. برای دستیابی به این هدف، با توجه به آثار مکتوب و شفاهی ایشان، ابتدا مراحل پاسخ به شبهات را تحلیل کرده، پس از آن، به تطبیق مراحل بر یکی از شبهات اعتقادی می‌پردازیم:

۱. مراحل پاسخ به شبهات

نگاه کلان به روش مواجهه آیت‌الله مصباح با شبهات دینی و اعتقادی، بیانگر این است که ایشان در رویارویی با این‌گونه شبهات، مراحل زیر را مورد نظر داشته است:

۱-۱. فهم شبهه با قطع نظر از حب و بغض

حقیقت‌جویی با انگیزه الهی در هر مسئله، با صرف نظر از قالب طرح آن مسئله، اصل اخلاقی محوری و ضروری در هر پژوهشی به حساب می‌آید (محیطی اردکان و شریفی، ۱۳۹۹، ص ۲۳-۵). آیت‌الله مصباح، برای فهم درست شبهه تلاش جدی و مجاهدت نفسانی داشت. او تلاش می‌کرد شبهه را آن‌گونه که هست، بفهمد و نسبت به طرح‌کننده شبهه و یا نسبت به مسئله مطرح‌شده در شبهه، حب و بغض نداشته باشد.

یکی از ویژگی‌های کم‌نظیر آیت‌الله مصباح، کنار گذاشتن حب و بغض‌های ناروا، در همه عرصه‌ها از جمله پاسخ به شبهات اعتقادی بود. آیت‌الله مصباح، در اولین موقعیت‌آشنایی با علامه طباطبائی، چنان شیفته ایشان می‌شود که حاضر بودند تا آخر عمر خادمشان باشند. در عین حال، این شیفتگی معنوی، مانع بررسی حقیقت‌جویانه اندیشه‌های استادش نشد. نقدهای جدی آیت‌الله مصباح بر برخی دیدگاه‌های علامه طباطبائی در آثاری همچون *آموزش فلسفه و تعلیقه بر نه‌یاه* بر آشنایان فلسفه روشن است. درحالی‌که بخش عمده‌ای از نقدهای مزبور در زمان حیات علامه طباطبائی مطرح شده است. اگر یک محقق به این نتیجه دست یافت که استادش یا پژوهشگران پیش از وی، در یک مسئله به خطا رفته‌اند، لازم است آن خطا را گوشزد کند و به حقیقت پایبند باشد. چنان‌که ارسطو در مقام پاسخ به اعتراضی مبنی بر نقادی دیدگاه‌های استادش *افلاطون* می‌گوید: «*افلاطون* را دوست دارم؛ اما به حقیقت بیش از *افلاطون* علاقه دارم» (فروغی، ۱۳۷۹، ص ۳۱). آیت‌الله مصباح، همین شیوه را در رویارویی با شبهات دین‌ستیزان نیز به کار گرفته است. بنابراین، نه شیفتگی افراد مانع فهم درست اندیشه‌ها و بررسی دقیق آنها شد و نه بغض دین‌ستیزان موجب سوءفهم اندیشه‌ها و بررسی آنها شد.

حب و بغض افراطی به یک چیز ممکن است مانعی برای دیدن حقیقت و بررسی واقع‌بینانه آن شود. به گفته سعدی در *گلستان*:

کسی به دیده انکار اگر نگاه کند
فرشته‌ایت نماید به چشم کروی

نشان صورت یوسف دهد به ناخوبی
وگر به چشم ارادت نگه کنی در دیو

(سعدی، ۱۳۷۶، ص ۱۵۰).

از منظر آیت‌الله مصباح، در مواجهه با افکار و سخنان حتی زنده‌ترین آنها، که بنیان فکر اسلامی را نابود می‌کرد، شخصیت‌گوینده دخالت نداشت. به همین دلیل، در مقام بررسی اندیشه‌ها زندگی‌نامه شخصی صاحب اندیشه‌ها را بر ملا نمی‌کرد و از آنها اسم نمی‌برد. روش ایشان در پاسخ به شبهات اعتقادی، آن بود که هرچند شبهه‌افکنان معاصر را به خوبی می‌شناخت، اما آن را در تحلیل و فهم حرفشان دخالت نمی‌داد و سابقه زندگی شبهه‌افکن را در مقام پاسخ به شبهه طرح نمی‌کرد.

۱-۲. تقریر و تحلیل دقیق شبهه

آیت‌الله مصباح به جدّ می‌کوشید تحلیل دقیق از شبهه را ارائه دهد. گاه آن قدر شبهه را پرورش می‌دهد که بیشترین وقت جلسه را به آن اختصاص داده، اعتراض برخی شاگردان را در پی داشته است. پروراندن شبهه و روشن کردن ابعاد مختلف آن نقش مهمی در پاسخ‌گویی به شبهه موردنظر دارد. از نظر گاه آیت‌الله مصباح، پاسخگوی شبهات اعتقادی موظف است خودش را به جای شبهه‌افکن بگذارد و سعی کند با تحلیل دقیق، ادعای او را بفهمد و به این نکته پی ببرد که طرح‌کننده شبهه چه نکاتی را در دل داشته و بیان نکرده و به پیش‌فرض‌ها و پیش‌زمینه‌های فکری شبهه موردنظر پی ببرد.

مرحله تحلیل دقیق شبهه، گاه به جایی می‌رسد که حتی ممکن است دلیلی قوی‌تر بر مدعای شبهه‌افکن آورده شده، زمینه برای نقد و بررسی همه‌جانبه آن فراهم شود. آیت‌الله مصباح، شبهه را از خود شبهه‌افکنان بهتر مطرح می‌کرد. با توجه به آنچه در معاشناسی شبهه بیان شد، این مرحله از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. شبهه، حق‌نما و شبیه حق است. اگر در جایی، حق و باطل با یکدیگر مخلوط شده و در این میان، حق مشتبه و پنهان شده است، بهترین شیوه آن است که در فرایندی روشن، هریک از حق و باطل از یکدیگر تفکیک شوند. یکی از بهترین اقدامات، که دست شبهه‌افکن را رو کرده، مغالطات آگاهانه و ناآگاهانه او را نشان می‌دهد، تقریر و تحلیل دقیق شبهه است؛ به این معنا که مرزها و قلمرو دقیق مسئله روشن شده، ابعاد آن واکاوی شود.

آیت‌الله مصباح، مقدمات طرح یک شبهه را بیان فرموده و مبانی آن را نیز خاطر نشان می‌کرد. همچنین به تقریر ادعا، ادله موجود و حتی ادله قابل اقامه بر آن نیز می‌پرداخت. برای نمونه، او در بررسی شبهه ناسازگاری دین با آزادی انسان، صورت‌های مختلف اشکال را در دو قالب درون‌دینی و برون‌دینی طبقه‌بندی کرده، سعی می‌کند از منظرهای مختلف، به این شبهه پرداخته و آن را به صورت‌های گوناگون تقریر کند (مصباح، ۱۳۹۱ ج، ۴، ص ۲۱۶-۲۲۳). این شیوه در بین اندیشمندان شیعه رایج بوده است. تعبیر «ان قلت، قلت» در کتب فقهی و اصولی نشان‌دهنده به‌کارگیری این شیوه در میان مجتهدان است و بدین معناست که مجتهدان در حال تولید سؤال و پاسخ به آن هستند. اندیشمندان با به‌کارگیری این شیوه، خود را به جای مخاطبان و طراحان سؤال گذاشته و می‌کوشند همه جوانب مسئله را بررسی کنند. آیت‌الله مصباح، چنین شیوه‌ای را نه تنها در بررسی مسائل فقهی و اصولی، بلکه در مقام رویارویی با شبهات شبهه‌افکنان معترض نیز به کار می‌گرفت. یکی از آثار به‌کارگیری این شیوه، آن است که پاسخگوی به شبهات، به بی‌انصافی و عدم درک دقیق مسئله متهم نمی‌شود. افزون بر این، نشان‌دهنده آن است که تفکر شیعی مفتخر به عقلانیت است و از ابزار معرفتی عقل به درستی بهره می‌گیرد. از این‌رو، از هیچ شبهه‌ای، خواه عقلی باشد یا غیرعقلی ابا ندارد. اگر شبهه‌ای عقلی باشد با عقل، به صورت روش‌مند درصدد حلش برمی‌آید و اگر غیرعقلی باشد، آن را مردود می‌شمارد.

۱-۳. تبارشناسی شبهات

گام سوم در نقد شبهات اعتقادی، تبارشناسی آنهاست. یکی از شگردهای آموزنده آیت‌الله مصباح، روشن ساختن تبار شبهه است. برخی از شبهه‌افکنان، گمان می‌کنند که برای نخستین بار، شبهات را مطرح کرده و یا تقریر جدیدی از آن را برای اولین بار مطرح کرده‌اند. آیت‌الله مصباح، با تبارشناسی شبهات مزبور نشان می‌داد که این‌گونه شبهات و شبیه آنها، در زمان پیامبر اسلام ﷺ نیز مطرح و نقد شده است. گاهی پیشینه طرح شبهات را در خود قرآن کریم ردیابی می‌کردند و نشان می‌دادند که قرآن نیز از وجود چنین شبهاتی خبر داده است. با به‌کارگیری این شیوه، ابهت شبهه را از بین می‌برد. نشان دادن سابقه تاریخی طرح شبهات در قالب‌های گوناگون، مانند آیات، روایات، اشعار، نقل‌های تاریخی و... موجب می‌شود ترس و واهمه اولیه رویارویی مخاطبان با شبهات اعتقادی از بین برود. آیت‌الله مصباح به دلیل تسلط بر معارف اسلامی به خوبی از این شیوه بهره می‌برد و نشان می‌داد که بسیاری از شبهاتی که به صورت جدید جلوه‌گری می‌کنند، چهارده قرن پیش مطرح بوده و اساساً شبهه جدید و حرف تازه‌ای در سخنان شبهه‌افکنان دیده نمی‌شود.

۱-۴. توجه به منشأ و علل پیدایش شبهه

چهارمین گام برداشته‌شده توسط آیت‌الله مصباح در مقام بررسی شبهات اعتقادی، توجه به منشأ و علل پیدایش آنهاست. ایشان در این مرحله، نگاه تک‌عاملی به خاستگاه شبهات نداشتند، بلکه با رویکرد کثرت‌گرایانه، درصد کشف علل گوناگون از قبیل علل روحی و روانی، اقتصادی، سیاسی، و فرهنگی بودند. همچنین، در مقام بیان انگیزه‌های طرح و یا ترویج یک تفکر نادرست، هم به انگیزه‌های خیرخواهانه توجه داشتند، هم انگیزه‌های مغرضانه. برای نمونه، می‌توان به تبیین انگیزه‌های ترویج سکولاریزم از منظر ایشان اشاره کرد (ر.ک: مصباح، ۱۳۹۱، ج ۲، ص ۱۳۴-۱۳۵).

۱-۵. توجه به پیامدهای شبهه

برشمردن پیامدها و آثار سوء یک شبهه، می‌تواند نقش مهمی در دنبال نکردن آن از سوی مخاطبان داشته باشد. هرچند ممکن است یک ادعا در نگاه نخست، موجه به نظر آید و چه‌بسا بسیاری از مخاطبان را با خود همراه کند، اما برشمردن پیامدهای نامطلوب شبهه موردنظر تا حدودی پرده از اهداف پشت پرده طراحان شبهه برمی‌دارد. بنابراین، باید از سطح شبهه فراتر رفت و نتایج نزدیک و دور آن را در نظر گرفت. آیت‌الله مصباح، به صورت مستند، دقیق و معقول، پیامدهای علمی و عملی و مادی و معنوی پذیرش یک شبهه را نشان می‌داد و گاه، آنچه دیگران در آینه نمی‌دیدند، او در خشت خام می‌دید. سخنرانی‌های افشاگرانه آیت‌الله مصباح، در طول زندگی پربرکتش گواه این ادعاست. در بخش دوم این پژوهش، پیامدهای شبهات مطرح‌شده درباره حقوق زنان را از منظر آیت‌الله مصباح برمی‌شماریم.

۶-۱. نقد ادله و مدعا

آیت‌الله مصباح، پس از بیان ادله‌ای که مستند شبهه‌افکنان قرار گرفته و یا ممکن است به آنها استناد شود، به بررسی تک‌تک آنها پرداخته و آنها را نقد می‌کرد. در عین حال، به نقد ادله اکتفا نمی‌کرد، بلکه با بررسی و نقد اصل مدعا، شبهه را ریشه‌کن می‌کرد. راز به کارگیری این شیوه آن است که نقد دلیل، دلیل بر نقد مدعا نیست. به عبارت دیگر، نقد دلیل اخص از نقد مدعاست؛ زیرا ممکن است دلیلی باطل بر مدعای درست اقامه شده باشد. به فرموده آیت‌الله مصباح، نادرست بودن دلیل، همیشه نشانه نادرستی نتیجه نیست؛ زیرا ممکن است برای اثبات مطلب صحیحی از دلیل نادرستی استفاده شود. بنابراین، بطلان دلیل فقط می‌تواند دلیل عدم اعتماد به نتیجه باشد، نه دلیل غلط بودن واقعی آن (مصباح، ۱۳۸۳، ج ۱، ص ۲۳۹).

از این رو، تلاش حداکثری برای اقامه دلیل جدید، برای شبهات موجه می‌نماید و ممکن است برای شبهات، ادله قوی‌تری اقامه کرد. به هر حال، نقد مدعا در کنار نقد ادله موجب ناکارآمدی شبهه در مقام نظر است.

۷-۱. تبدیل تهدید به فرصت

یکی از شیوه‌های آموزنده آیت‌الله مصباح در پاسخ به شبهات، از جمله شبهات اعتقادی آن است که ایشان مانند بسیاری از اندیشمندان تاریخ فکر شیعی، شبهه را ابزار و پلی برای تبیین دقیق‌تر، عمیق‌تر و گسترده‌تر معارف اسلامی قرار داده است. استراتژی تبدیل تهدید به فرصت در مقام علم و شبهات به طور دقیق توسط او عملیاتی شده است. تهدید شبهه را می‌توان به تهدید حوادث طبیعی از قبیل سیل و زلزله تشبیه کرد. هرچند حوادث طبیعی، ممکن است به برخی آسیب وارد کند، اما نکته مهم، شیوه رویارویی با آنهاست. می‌توان با آنها به صورت منفعلانه یا فعال رویارو شد. رویارویی فعالانه بدین معناست که این تهدید به فرصت برای ریشه‌کنی آن و تحکیم بنیان‌های اعتقادی تبدیل شود. یکی از نمونه‌های تاریخی چنین رویکردی را باید در رویارویی فعالانه علامه امینی با شبهه سندی حدیث غدیر ملاحظه کرد. مدت‌ها هیچ اندیشمند معتبر و مهمی در میان اهل سنت سند حدیث غدیر را مخدوش و یا دارای شبهه ندانسته و این حدیث به صورت عادی در میان شیعیان نقل می‌شد. با مطرح شدن شبهه عدم اعتبار سند این حدیث، علامه امینی با صرف عمر خویش به تولید اثر بی‌نظیر *الغدیر پرداخت* و با مطالعه آثار گوناگون در شهرها و کتابخانه‌های مختلف و کار مداوم شبانه‌روزی در سرما و گرمای طاقت‌فرسا، توانست تواتر این حدیث را در فکر شیعی و سنی نشان دهد.

آقابزرگ تهرانی (۱۲۹۳-۱۳۸۹ق) نیز در مقام پاسخ به این شبهه که اندیشمندان شیعی آثار مهمی ندارند و اهل علم نبودند، به تدوین دو دایره‌المعارف با نام‌های *الدریعة الی تصانیف الشیعة* و *طبقات اعلام الشیعة* پرداخت که شمار فراوان اندیشمندان شیعه و تعداد چند برابری آثارشان را در برابر آثار علمی دیگران نشان می‌داد. به‌راستی، تبدیل تهدید به فرصت همواره در میان اندیشمندان شیعی مورد اهتمام جدی بوده است. شبهات در عقلانیت شیعی رنگ می‌بازد و تهدیدش به فرصتی برای تبیین دقیق معارف اسلامی تبدیل می‌شود. این نکته، بیانگر آن است که عقل که حجتی

الهی است، از شبهه بی‌باک است و همواره آماده پذیرش شبهات و پاسخ‌گویی منطقی و روشمند به آنهاست. برخی روشن‌فکران، پیامبر را مرشدی معنوی معرفی می‌کردند و مدعی بودند که پیامبر اسلام ﷺ با علومی مانند اقتصاد، سیاست، مدیریت و سایر علوم انسانی و تجربی سروکار نداشته و هدف پیامبر پرداختن به این امور نبوده است. این دیدگاه در فهم قرآن کریم توسط این طیف از روشن‌فکران نیز تأثیرگذار بوده است. مهندس *بزرگان* در آثار خویش، از جمله در کتاب *خدا و آخرت* هدف رسالت انبیا، پرداختن پیامبران به اموری مانند اقتصاد و سیاست را از اهداف بعثت ایشان ندانسته است، بلکه باور دارد شأن قرآن، ساختن بعد معنوی آدمی است، نه بیان نظام‌های اجتماعی. براساس این دیدگاه، «اشاراتی هم که در قرآن به مسائل دنیایی و اجتماعی شده است، اموری تطفلی یا مقطعی بوده است» (مصباح، ۱۳۹۲، ص ۲۹۷؛ همو، ۱۳۹۲، ج ۱، ص ۱۲۷-۱۲۸).

این دیدگاه به صورت روشمند و با طی مراحل، که در این پژوهش بیان شد، توسط *آیت‌الله مصباح* نقد و بررسی شده است (مصباح، ۱۳۹۲، ص ۳۰۱-۲۹۷) و تا آنجا که به مرحله تبدیل تهدید به فرصت مربوط است، می‌توان این نکته را نیز افزود که یکی از اقدامات ارزشمند *آیت‌الله مصباح*، تعریف طرح گسترده تصنیف موضوعی *تفسیر المیزان* است که حدود دو دهه، ده‌ها متخصص در رشته‌های مختلف علمی برای اجرای آن کوشش کرده‌اند. تدوین تفسیرهای تخصصی در حوزه‌های مختلف علمی، از قبیل اقتصاد، جامعه‌شناسی، سیاست، روان‌شناسی، مدیریت و... از برکات شیوه تبدیل تهدید به فرصت است که در پی شبهات پیش‌گفته به کار گرفته شده است.

۲. تطبیق روش بر مسئله حقوق زن

یکی از شبهاتی که در زمان *حیات آیت‌الله مصباح*، شبهه‌ای قوی و جدید به نظر می‌رسید، مسئله حقوق زن بود. *آیت‌الله مصباح* در گام اول، با قطع نظر از حب و بغض نسبت به کسانی که این شبهه را مطرح کرده و رواج دادند، به تقریر و تحلیل دقیق شبهه پرداخته است. براساس شبهه مزبور، اسلام در وضع حقوق، عدالت را رعایت نکرده و بین زن و مرد تبعیض قائل شده است. در واقع شبهه، القاکننده این نکته است که اسلام، زن را اساساً انسان به حساب نیاورده و یا دست‌کم زن را فرع و مرد را اصل دانسته است!

آیت‌الله مصباح برای بررسی ابعاد مختلف شبهه، به بیان نکاتی درباره تساوی زن و مرد در آفرینش پرداخته، پس از آن، تفاوت‌های زن و مرد را تبیین کرده است (مصباح، ۱۳۹۱، ج ۵، ص ۲۷۸-۲۷۹؛ همو، ۱۳۸۸، ص ۱۸۱-۲۲۲). بدین‌سان، زمینه برای طرح شبهات مربوط به حقوق زنان فراهم شده، آنها را به صورت تفصیلی مطرح کرده است. وی در مقام تبارشناسی شبهه، اختلاف‌های قانونی و تشریحی زن و مرد را براساس اختلاف‌های جسمی و روانی آنها، به سه گروه اختلاف در احکام و حقوق فردی، خانوادگی و اجتماعی دسته‌بندی کرده و آنها را در منابع اسلامی، اعم از آیات و روایات نشان داده است (مصباح، ۱۳۹۱، ج ۵، ص ۲۹۳-۲۹۴؛ همو، ۱۳۸۸،

ص ۲۲۸-۲۲۹). ایشان افزون بر بررسی‌های قرآنی و روایی، در مقام بررسی تاریخی مسئله حقوق زنان با تأکید بر مسئله ارث زنان می‌گوید: «در بسیاری از جوامع بشری (چه در گذشته، چه حال) زنان از ارث بی‌نصیب بوده‌اند و هستند. در پاره‌ای از جوامع، حتی زنان، خود نیز مانند اموال به ارث می‌رسیده‌اند؛ اما در اسلام و قرآن تصریح شده است که زن افزون بر اینکه مال الارث نیست، مانند مرد ارث می‌برد. البته در سهم آنها به سبب مصالحی فرق گذاشته شده است» (همان، ص ۲۹۶).

مرحله بعد، بیان عوامل پیدایش و طرح مسئله آزادی زن و تساوی حقوق زن است. آیت‌الله مصباح، نه تنها به بررسی تفصیلی منشأ پیدایش حقوق از منظر مکاتب غرب و اسلام (مصباح، ۱۳۹۱، ج ۱، ص ۷۷-۱۱۰؛ همو، ۱۳۹۲، ب، ص ۴۱-۶۷؛ همو، ۱۳۸۸، ص ۴۵-۷۰) پرداخته است، بلکه به طور خاص منشأ شبهات مربوط به حق آزادی زن را نیز بیان کرده است. او در مقام بررسی عوامل روانی و شهوانی این شبهه، به این نکته اشاره کرده که طرح این شبهه فرصتی برای مردان هوس‌باز برای سوءاستفاده از زنان است. به لحاظ اقتصادی نیز نظام کاپیتالیستی و دنیای عصر صنعت، برای جبران عقب‌ماندگی خود به دنبال استفاده از نیروی کار زنان با قیمت اندک بوده است. همچنین، نظام دموکراتیک به دنبال کسب آراء جامعه بانوان است و از طرح این شبهه درصدد تحریک عواطف و احساسات زنان است:

سه عامل اساسی در پدید آمدن و رشد نهضت‌های دفاع از حقوق زن، بیش‌ترین تأثیر را داشته است:

۱. هوسرانی و شهوت‌طلبی مردان. شکی نیست که در هریک از جوامع و فرهنگ‌های بشری و به‌ویژه در نظام‌های دینی، زنان کم و بیش قید و بندهایی از قبیل «حجاب» داشته‌اند. مردان شهوت‌پرست درصدد برآمدند تا با عناوین فریبنده‌ای چون «حقوق زن» و «آزادی زنان»، آنان را از آن قید و بندها رها سازند و از خانه‌ها بیرون بکشند و بدین ترتیب، به ارضای هرچه بیش‌تر شهوت‌های حیوانی خود بپردازند.

۲. بهره‌کشی اقتصادی از زنان. پس از صنعتی شدن کشورهای غربی، سرمایه‌داران و کارفرمایان به جست‌وجوی نیروی کار ارزان برخاستند و چون زنان تا آن زمان و در آن ممالک، درآمدی نداشته، به طور طبیعی می‌پذیرفتند که مزدی کم‌تر از مردان به آنان بپردازند، کارخانه‌داران درصدد سوءاستفاده از این وضع برآمدند. شعارهایی از قبیل «زنان باید آزاد باشند؛ در چهاردیواری خانه محصور نمانند؛ استقلال اقتصادی داشته باشند و در صحنه‌های اجتماعی به کار و سازندگی مشغول شوند»، دستاویز خوبی برای کارخانه‌داران بود تا به این وسایل بتوانند زنان را به محیط کارخانه‌ها بکشانند و از آنان بهره‌برداری اقتصادی کنند.

۳. استفاده از آرای سیاسی زنان. در نظام‌های مردم‌سالار (دموکراتیک) که مدعی اتکای حکومت بر

آرای مردمند، جاه‌طلبان و شیفتگان قدرت، چون زنان را انعطاف‌پذیرتر و تأثیر تبلیغ‌ها را در آنان بیش‌تر می‌یافتند و از طرفی نیازمند آرای بیش‌تری بودند، کوشیدند تا آنان را به میدان اجتماع و سیاست وارد کنند و با فریفتن و تحت‌تأثیر قرار دادن آنان، آرای بیش‌تری به دست آورند و بر اریکه قدرت تکیه زند (مصباح، ۱۳۹۱، ج ۵، ص ۳۳۲-۳۳۳؛ همو، ۱۳۸۸، ص ۱۷۷-۱۷۸).

وی همچنین، منشأ شبهه دربارهٔ اختلاف حقوق زن و مرد در پی اختلاف طبیعی و تکوینی آنها را شبههٔ معروف «استنتاج باید از هست» دانسته است و با اشاره به پیشینهٔ تاریخی آن، تلاش کرده است تقریری منطقی از این شبهه ارائه دهد و در مقام پاسخ‌گویی به آن برآید (مصباح، ۱۳۹۱، ج ۵، ص ۲۸۵-۲۸۷).

آیت‌الله مصباح، در مرحلهٔ تحلیل پیامدهای سوء شبهه دربارهٔ حقوق زنان نشان داده است که در دنیای غرب، زن به کالایی برای هوسرانی مردان تبدیل شده و آزادی عنان‌گسیختهٔ زنان، ابزاری برای سوءاستفادهٔ مردان است. تحمل بیشترین تجاوزها و نامنی‌های جنسی از سوی زنان، تحمل بیشترین آسیب‌ها و ناامنی‌های روحی روانی و اخلاقی برای آنان، و فروپاشی نظام خانواده در دنیای غرب از پیامدهای چنین آزادی ادعاشده از سوی شبهه‌افکنان است. او پیامدهای منفی آزادی‌های نامشروع، که به بهانهٔ دفاع از حقوق زنان مطرح شده است، را بدین شرح برمی‌شمارد:

الف. زنان کرامت خود را از دست داده، به ابتذال کشیده شدند و به صورت ابزار هوسرانی‌های مردان درآمدند. این ابتذال تا بدانجا کشیده شده که به جای آنکه مردان در طلب زنان باشند و به خواستگاری ایشان بروند، زنان در پی مردان می‌افتند و خود را بر آنان عرضه می‌کنند.

ب. در دسترس بودن بیش از حد زنان و رفتار غیرطبیعی آنان، موجب شده که مردان کم‌کم از آنان رویگردان، و حتی متفر شوند و این امر موجب شده تا مردها برای ارضای غریزه جنسی خود، به همجنسان خود روی آورند. سردی و بی‌مهری مردان نیز زنان را واداشته است که عطش جنسی خود را با همجنسان خود فرو نشانند. رواج همجنس‌بازی در کشورهای غربی، به طور عمده معلول همین علت است و خود، علت بسیاری از بیماری‌های جسمی و روانی شده است، به گونه‌ای که امروزه، این پدیده یکی از مشکل‌های بزرگی است که تمدن غرب با آن دست به‌گریبان است.

ج. کار کردن زنان در بیرون از خانه، مانع از این شد که بتوانند به کارهای خانه چنان که باید و شاید رسیدگی کنند و همین ضعف، سبب بروز اختلاف‌های خانوادگی شد. از سوی دیگر، استقلال اقتصادی و داشتن درآمد هم موجب جسورتر شدن زنان شد و بیم آنان را از متارکه و طلاق کاهش داد. در نتیجه، دامنه نزاع‌های خانوادگی گسترش یافت. روشن است که پیامد تشدید این‌گونه اختلاف‌ها، در غالب موارد چیزی جز طلاق و جدایی زن و شوهر نیست.

د. یکی از نتایج نهضت‌های طرفدار زنان، منع تعدد زوج‌ها بود. گفتند و نوشتند که بیش از یک زن داشتن، بی‌حرمتی به شخصیت زنان و سبب تضییع حقوق آنان است؛ پس نباید به مرد اجازه داد که همسر دیگری برگزیند. نتیجه دیگر، منع ازدواج موقت بود که آن هم با استدلال‌هایی مشابه به کرسی نشست. از دست به دست هم دادن

چند عامل همجنس‌بازی، ازدیاد طلاق، ممنوعیت چندهمسری و منع نکاح موقت، آنچه حاصل شد، فقط افزایش سریع تعداد دختران شوهر نکرده و زنان بیوه بود. این امر در کشورهایی که به جنگ‌های شدید داخلی یا برون‌مرزی مبتلا می‌شدند و تعداد فراوانی از مردان خود را از دست می‌دادند، شکل مصیبت‌بارتر و چاره‌ناپذیرتری به خود می‌گرفت و از صورت امر موقت و گذرا خارج می‌شد.

هـ. مردان که از چندهمسری و ازدواج موقت به شدت منع شده بودند، وقتی با یک زن، غریزه جنسی خود را اشیاع شده نمی‌یافتند، چاره‌ای جز رقیقه‌بازی نمی‌دیدند؛ از این رو، ارتباط‌های نامشروع جنسی با دختران و زنان بی‌شوهر و حتی زنان شوهردار رایج شد. تحقیق‌های آماری خود غریبان، بیانگر این واقعیت دردآور است که اکثریت قریب به اتفاق مردان، در جوامع غربی، به یک زن قانونی خود بسنده نمی‌کنند و با دختران و زنان دیگر سر و سری دارند. و ارتباط‌های جنسی نامشروع، سبب گسیختگی علایق خانوادگی، فروپاشی و انهدام کانون گرم خانواده و پیدایش اطفال نامشروع و بی‌سرپرست می‌شود.

آشفتگی‌های روانی و اجتماعی ناشی از به اصطلاح آزادی زن، محدود به این موارد نیست. آنچه گفتیم، فقط مشتی از خروارها مشکل و مصیبت‌هایی است که تمدن غرب را زیربار خود به ستوه آورده است. به همین دلیل، فعالیت‌های روزافزونی که در جوامع غربی و به‌ویژه به وسیله زنان، ضد این «حقوق و آزادی‌های زن» صورت می‌پذیرد، به‌هیچ‌وجه دور از انتظار نیست. امروزه زنان کشورهای غربی به طور جدی از حکومت‌های خود می‌خواهند که تعدد زوج‌ها را قانونی کنند. اینان می‌گویند و می‌نویسند که به کارگاه و کارخانه و اداره و مؤسسه کشیده شدن، برای ما حاصلی جز این نداشته است که هم مردان از پرداختن هزینه زندگی ما سر باز می‌زنند و هم باید متحمل کارهای دشوار و گاهی خفت‌آمیز در خارج از خانه شویم (مصباح، ۱۳۹۱ ج، ۵، ص ۳۳۳-۳۳۴؛ همو، ۱۳۸۸، ص ۱۷۸-۱۸۰).

آیت‌الله مصباح در آثار خویش، ضمن نقد ادله این شبهه، اصل مدعا را نیز نقد کرده و شبهه را پلی برای تبیین دقیق جایگاه زن و حقوق زن از نگاه اسلام و قرآن قرار داده است. براین اساس:

در اسلام در آنچه مربوط به جهات مشترک مرد و زن است برای هر دو حقوق مساوی در نظر گرفته شده است. اما در مواردی که به خصوصیات هریک از زن و مرد مربوط می‌شود، حقوق و تکالیف اختصاصی برای آنها مطرح شده است. این تفاوت‌ها به مواردی مربوط می‌شود که اختلاف طبیعی میان مرد و زن موجب اختلاف در اعمال و تکالیف اجتماعی آنها شده و در نتیجه برای آنها حقوقی متناسب با وظایف اختصاصی هریک به همراه آورده است (مصباح، ۱۳۹۱ ب، ص ۱۵۹-۱۶۰؛ همو، ۱۳۹۱ ج، ۵، ص ۲۷۵-۲۷۸).

آیت‌الله مصباح به قدری زیبا شأن زن را بالا آورده و از حقوق زن دفاع کرده و منطق اسلام را در این مسئله به صورت محققانه تبیین کرده که شفع‌آور و افتخارآفرین است. او در پایان بررسی‌های عالمانه شبهه حقوق زنان می‌گوید:
واقع این است که آزادی زن در جوامع غربی و غرب‌زده، اگرچه نتایج اندوه‌بار، وحشتناک و

جبران ناپذیری به دنبال داشته، زمینه بازگشت به «نظام حقوق زن در اسلام» را فراهم آورده است. غرب که قرن‌ها بیش‌ترین حمله‌های خود را متوجه اسلام و نظام حقوقی آن می‌کرد، اکنون خواسته یا ناخواسته به سوی بعضی از احکام حقوقی این دین مقدس می‌گراید و این پدیده در زمینه حقوق زن، مشهودتر است. به طور مثال، در سال‌های اخیر، گرایش به نسبت خوبی به حجاب میان زنان غیرمسلمان غرب پدید آمده است (مصباح، ۱۳۹۱ ج، ۵، ص ۳۳۵؛ همو، ۱۳۸۸، ص ۱۸۰).

به‌کارگیری این شیوه در پاسخ به شبهات اعتقادی آثار مشهودی دارد. *آیت‌الله مصباح*، در سفری که به آمریکای جنوبی داشتند، با حجم گسترده‌ای از پرسش‌ها درباره جایگاه زن در اسلام و حقوق زن روبه‌رو شدند و با تبیین منطق اسلام در این باره، بسیار مورد اقبال و تشویق حضار قرار گرفتند (mesbahyazdi.ir). به‌راستی، با به‌کارگیری روش صحیح روبروایی با شبهات، نه تنها نباید از شبهه هراس داشت، بلکه باید به سراغشان رفت و با بررسی روشمند آنها، به تحلیل لایه‌های عمیق‌تر معارف اسلامی دست یافت.

نتیجه‌گیری

با توجه به معنای لغوی شبهه، منظور از آن در این پژوهش، هرگونه اشکالی است که موجب اشتباه در تشخیص حق از باطل شود. با توجه به معارف اسلامی اجر پاسخ‌گویی به شبهات اعتقادی بارها بیش از اجر مجاهدان و مدافعانی است که در جبهه‌های نبرد فیزیکی تلاش می‌کنند؛ زیرا اگر شبهات اعتقادی پاسخ داده نشود، اصل دین و معارف آن از بین خواهد رفت و جهاد فیزیکی در راه خدا نیز مورد مناقشه و اشکال قرار خواهد گرفت. *آیت‌الله مصباح*، با شیوه بدیع خویش نسبت به پاسخ‌گویی به شبهات پیشگام بودند. در این پژوهش، با توجه به آثار مکتوب و شفاهی *آیت‌الله مصباح*، روش ایشان در هفت مرحله استخراج و تبیین شده است. ایشان در مرحله نخست می‌کوشید شبهه را بدون در نظر گرفتن حب و بغض نسبت به شبهه و یا شبهه‌افکن به درستی دریابد. سپس، به تقریر و تحلیل دقیق شبهه پرداخته و ابعاد آن را کاملاً از یکدیگر تفکیک کرده و مرزها را به‌روشنی بیان می‌کرد. سپس، با تبارشناسی شبهه به تبیین پیشینه تاریخی شبهه پرداخته، بار روانی نو بودن شبهه را از مخاطبان برمی‌دارد. توجه به خاستگاه‌های شبهه و عوامل گوناگونی که موجب پیدایش شبهه شده در کنار توجه به پیامدهای نامطلوب شبهه از دیگر گام‌های طی شده توسط *آیت‌الله مصباح* است که زمینه را برای نقد اصل مدعا، افزون بر ادله اقامه شده یا قابل اقامه بر شبهه فراهم کرده است. براساس روش‌شناسی صورت‌پذیرفته، هنگامی فرایند پاسخ‌گویی به شبهات اعتقادی با موفقیت پایان می‌پذیرد که تهدید شبهه به فرصتی برای تبیین دقیق‌تر و عمیق‌تر معارف اسلامی تبدیل شود. همه مراحل پیش‌گفته را می‌توان در شبهات گوناگون مطرح‌شده در حوزه اعتقادات از جمله حقوق زن پیاده‌سازی کرد. به‌کارگیری این روش، در پاسخ‌گویی به همه شبهات از جمله شبهات اعتقادی برای عموم پژوهشگران قابل توصیه است.

منابع.....

- نهج البلاغه، ۱۴۱۴ق، تحقیق و تصحیح فیض الاسلام، قم، هجرت.
- ابن منظور، محمدبن مکرم، ۱۴۱۴ق، *لسان العرب*، چ سوم، بیروت، دار صادر.
- تفسیر منسوب به امام عسکری (ع)، ۱۴۰۹ق، *التفسیر المنسوب إلى الإمام الحسن العسکری*، تصحیح مدرسه امام مهدی (ع)، قم، مدرسه امام مهدی (ع).
- حسینی زبیدی، محمدمتضی، ۱۴۱۴ق، *تاج العروس من جواهر القاموس*، تصحیح علی شیری، بیروت، دار الفکر.
- راغب اصفهانی، حسین بن محمد، ۱۴۱۲ق، *مفردات الفاظ القرآن*، تحقیق صفوان عدنان داودی، بیروت، دار العلم.
- رجبی، محمود، ۱۳۸۳، *انسان‌شناسی*، چ پنجم، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ع).
- سعدی، مصلیح بن عبدالله، ۱۳۷۶، *گلستان سعدی*، به کوشش نورالله ایزدپرست، تهران، دانش.
- صدرالمآلهین، ۱۹۹۸م، *الحکمة المتعالیة فی الأسفار العقلیة الأربعة*، قم، مصطفوی.
- فروغی، محمدهلی، ۱۳۷۹، *سیر حکمت در اروپا*، تصحیح امیرجلال‌الدین اعلم، چ سوم، تهران، البرز.
- فیاضی، غلامرضا، ۱۳۸۹، *علم النفس فلسفی*، تحقیق و تدوین محمدتقی یوسفی، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ع).
- مجلسی، محمداقبر، ۱۴۰۳ق، *بحار الأنوار*، تحقیق جمعی از محققان، چ دوم، بیروت، دار احیاء التراث العربی.
- محیطی اردکان، محمدهلی و احمدحسین شریفی، ۱۳۹۹، «اخلاق پژوهش با تأکید بر علوم انسانی اسلامی»، *معرفت/اخلاقی*، ش ۲۷، ص ۲۳-۵.
- مصباح، محمدتقی، ۱۳۶۱، *ایدئولوژی تطبیقی*، قم، مؤسسه در راه حق.
- _____، ۱۳۸۳، *آموزش فلسفه*، چ چهارم، تهران، امیر کبیر.
- _____، ۱۳۸۸، *نگاهی گذرا به حقوق بشر از دیدگاه اسلام*، تدوین و نگارش عبدالحکیم سلیمی، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ع).
- مصباح، محمدتقی، ۱۳۹۱الف، *آموزش عقاید ۱-۳*، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ع).
- _____، ۱۳۹۱ب، *به پیشواز خورشید غرب*، تدوین و نگارش مرتضی موسی‌پور، چ دوم، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ع).
- _____، ۱۳۹۱ج، *پرسش‌ها و پاسخ‌ها (جلد ۱-۵)*، چ هشتم، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ع).
- _____، ۱۳۹۱د، *نظریه حقوقی اسلام*، تحقیق و نگارش محمدمهدی کریمی‌نیا، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ع).
- _____، ۱۳۹۲الف، *انسان‌شناسی در قرآن*، تنظیم و تدوین محمود فتحعلی، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ع).
- _____، ۱۳۹۲ب، *حقوق و سیاست در قرآن*، نگارش محمد شهرابی، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ع).
- _____، ۱۳۹۲ج، *رابطه علم و دین*، تحقیق و نگارش علی مصباح، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ع).
- _____، ۱۳۹۲د، *قرآن‌شناسی*، تحقیق و نگارش غلامعلی عزیزی‌کیا، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ع).
- _____، ۱۳۹۲هـ، *نقد و بررسی مکاتب اخلاقی*، تحقیق و نگارش احمدحسین شریفی، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ع).

واسازی در جایگاه روش پژوهش کیفی: مطالعه موردی بررسی و تعیین اهداف تربیتی

mehdy.u@gmail.com

مهدی یوسفی / دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، قم

دریافت: ۱۳۹۹/۰۸/۰۶ - پذیرش: ۱۳۹۹/۱۱/۱۲

چکیده

واسازی یکی از رویکردهای نوین در عرصه روش‌های کیفی پژوهش است که کاربردهای فراوانی در علوم گوناگون داشته است. این رویکرد کیفی، ضمن به‌کارگیری انتقاد بنیادین در خوانش متن‌ها و بررسی پدیده‌های گوناگون، روابط ناعادلانه و سلسله‌مراتبی میان مفاهیم و پدیده‌ها را نشان می‌دهد و زمینه‌ای برای ارتباط دوسویه و عادلانه‌تر را فراهم می‌کند. این روش پژوهشی، چگونگی کاربردهای فلسفی و ورود آنها به عرصه پژوهش‌های کیفی را نشان می‌دهد. «واسازی» را می‌توان به‌عنوان روشی کیفی برای بررسی پدیده‌ها و مفاهیم مختلف به‌کار گرفت. این پژوهش، واسازی را برای بررسی اهداف تربیتی مدنظر قرار داده، تعیین این اهداف را با نگاه به ضرورت‌های واسازی مورد تحلیل قرار می‌دهند. کاربردهای دیدگاه در موضوعات آموزشی و تعیین اهداف تربیتی بیانگر این است که اهداف تربیتی تعیین‌شده برای نظام آموزشی باید ناظر بر عدالت بوده و عناصر فراموش‌شده و حاشیه‌ای هر جامعه را مدنظر قرار دهند. همچنین پرورش تفکر انتقادی باید در رأس برنامه‌ها و اهداف تربیتی قرار گیرد. باید توازن میان اهداف حفظ‌شده و این اهداف در نسبتی منطقی و موجه با هم قرار گیرند و از شکل‌گیری روابط سلسله‌مراتبی سخت و تغییرناپذیر میان آنان جلوگیری شود. در نهایت، می‌توان به ضرورت به‌کارگیری زبان هنری و ادبی در امور آموزشی و تهیه محتوا اشاره کرد و اهداف تربیتی را ناظر بر این اصل تهیه کرد تا رسیدن به آنها راحت‌تر شود و با به‌کارگیری زیبایی‌ها و جذابیت‌های ادبی و هنری، آموزش را جذاب‌تر و پذیرفتنی‌تر کرد تا میزان تحقق اهداف نزد دانش‌آموزان و معلمان بیشتر شود.

کلیدواژه‌ها: واسازی، تربیت، روابط سلسله‌مراتبی، انتقاد، ادبیات.

مقدمه

دنیای کنونی، دنیایی بس پیچیده و متغیر است که هر روزه عرصه دگرگونی‌های فراوان و بنیادینی قرار می‌گیرد و این دگرگونی‌ها تمام عرصه‌های زندگی انسان را دربر گرفته، روابط پیشین را به شکل نوینی درآوردند. شایگان (۲۰۱۱) اشاره می‌کند که در دنیای متغیر کنونی که هر روزه شاهد پیدایش اشکال نوینی از روابط بین امور هستیم، روابط سلسله‌مراتبی پیشین، جایگاه خود را از دست داده‌اند و روابط جدید شبیه ریشه به هم پیچیده درختان در حال جایگزینی با آن هستند. در دنیای امروزین، دگرگونی‌های فناورانه به اندازه‌ای گسترده بوده‌اند که تمامی ابعاد زندگی انسان‌ها را دست‌خوش تغییر کرده، روابط انسان‌ها با دنیای اطرافشان را تغییر داده‌اند. در این شکل نوین از روابط، الگوی یگانه‌ای از کنش بین امور نمی‌توان ترسیم کرد و جهانی را شاهد هستیم که در آن روابط دگرگون شده و رخدادها همچون ریشه‌های یک درخت و به صورت نامنظم به هم مرتبط می‌شوند. همین امر، در مورد روش‌های پژوهشی هم صادق بوده و با توجه به نوآوری‌های موجود در عرصه‌های مختلف اندیشه بشری و فناوری‌های گوناگون، روش‌های نوین پژوهشی پا به عرصه حضور گذاشته و به موضوع تازه پژوهش‌های کمی و کیفی تبدیل شده‌اند.

در این میان، یکی از رویکردهای کیفی پژوهش، که در سال‌های گذشته بسیار مورد توجه اندیشمندان حوزه کیفی قرار گرفته و استفاده‌های فراوانی از آن، در حوزه‌های گوناگون تفکر انسانی به عمل آمده است، رویکرد پژوهشی واسازی و یا همان واسازی می‌باشد. این رویکرد پژوهشی کیفی، توسط ژاک دریدا فیلسوف معروف فرانسوی در عرصه خوانش انتقادی متون مختلف فلسفی، جامعه‌شناختی، آموزشی و بسیاری از سایر حوزه‌ها ارائه گردیده و در سالیان گذشته، به‌عنوان یکی از رویکردهای رایج پژوهش کیفی، جای خود را در عرصه این روش‌ها باز کرده است. در این نوشتار به دنبال آن هستیم که این رویکرد پژوهشی کیفی را مورد بررسی قرار داده با چگونگی استفاده از آن آشنا شویم. در ادامه، ضمن به‌کارگیری آن در زمینه تدوین اهداف تربیتی، به چگونگی استفاده از آن در تعیین این اهداف اشاره کنیم.

۱. واسازی به‌عنوان روشی پژوهشی

شاید بتوان گفت که ساخت‌شکنی یا واسازی، به شکل‌های گوناگون در تاریخ اندیشه بشری مورد استفاده قرار گرفته و متفکران فراوانی با به‌کارگیری موضعی انتقادی و واسازانه، به دگرگون کردن و بازسازی باورهای رایج عصر خود پرداخته‌اند. مثلاً، خنیفر و مسلمی (۱۳۹۶) اشاره می‌کنند که مواجهه پیامبران با سنت‌های غلط عصر خویش و مبارزه آنها با این سنت‌ها و تلاش برای برهم زدن این سنت‌ها و جایگزینی آن با باورهایی الهی و درست، گونه تلاش واسازانه و ساخت‌شکنانه بوده است. البته تفاوت آشکاری که میان تلاش پیامبران و واسازان وجود دارد، این است که پیامبران در پی برهم زدن سنت‌های غلط و جایگزینی آن با سنت‌های الهی و باور به یک حقیقت واحد فراتر از کنش و واکنش‌های این دنیای مادی بودند، درحالی‌که واسازان در پی برهم زدن سنت‌های غلط می‌باشند، و لزوماً به دنبال جایگزینی به حقیقتی واحد ورای از این دنیای مادی نیست.

ریشه‌شناسی واژه «اسازی» یا ساخت‌شکنی بیانگر آن است که دریدا/ این واژه را از متفکران هم‌عصر خویش به عاریت گرفته است. دریدا/ می‌نویسد که واژه اسازی را از هایدگر به عاریت گرفته و آن را از واژه تخریب (Destruction) استخراج کرده بود (ضرغامی، ۲۰۱۱). این واژه در زبان فارسی، به واژگانی همچون اسازی، ساختارشکنی، شالوده‌شکنی و بن‌فکنی ترجمه شده است. از این‌رو، توافق همگانی روی برگردان فارسی این واژه وجود ندارد. به‌ویژه آنکه دریدا/ از دادن تعریف دقیق و مشخصی از اسازی پرهیز کرده و از تعیین حدود آن گریزان بوده است (دریدا، ۲۰۰۸؛ باقری و همکاران، ۲۰۱۲).

بیستا (۲۰۰۴) به‌عنوان یکی از اصلی‌ترین شارحان افکار دریدا/ یادآوری می‌کند که دریدا/ از مفهومی تحت عنوان اسازی خود به خودی نام می‌برد و بر ابهام موجود در تعریف این واژه می‌افزاید و آن را تعریف‌ناپذیرتر می‌سازد. بر چنین اساسی، تعریف ساختارمند و کاملاً مشخصی از این واژه نمی‌توان به دست داد و اسازی از تعیین حدود دقیق خود گریزان است. از این‌رو، بهتر است که به بررسی ویژگی‌های اسازی و کیفیت مفاهیمی که در آن به کار گرفته می‌شوند، بپردازیم تا در سایه درک این ویژگی‌ها، به فهم اسازی نائل شویم.

دریدا/ می‌گوید که این رویکرد فلسفی، رویکردی انتقادی به معنای عمومی آن و یا گونه‌کانتی آن نیست و نمی‌توان اسازی را دیدگاهی انتقادی به متن نگریست. وی می‌افزاید که اسازی، رویکردی شیوه محور و یا گفتمان محور هم نیست و نمی‌توان آن را دارای چارچوبی مشخص و همچون «تئوری» نگریست و هیچ‌گاه نمی‌توان اسازی را محدود به حدود مشخصی کرد و اسازی از تعیین حدود گریزان است (دریدا، ۱۹۹۱، ص ۲۷۳). بر بنیان همین عدم تعین و ثبوت، دریدا/ می‌گوید: ارائه فهرستی از تعاریفی که بیانگر اسازی نمی‌باشد، بدون پایان است و اشاره به چیزهایی که بیانگر اسازی نباشند، آسان‌تر از اشاره به مواردی است که اسازی را مشخص می‌سازند. ولی آنچه که در این مفهوم مشخص است، ستیز آن با مفاهیم سلسله‌مراتبی و تأثیر این مفاهیم مرکز و پیرامونی در شکل‌دهی روابطی از بالا به پایین است در اهداف تربیتی هم می‌توان نمونه‌هایی فراوان از آنها را دید. مثلاً، می‌توان به بررسی روابط سلسله‌مراتبی و اسازی آن، به با کارگیری رویکرد دریدا/ اشاره کرد که در آن، یوسفی و همکاران (۲۰۱۸)، رابطه سلسله‌مراتبی و ناعادلانه شکل گرفته در عرصه‌های گوناگون را مدنظر قرار داده، چگونگی نقش‌آفرینی اسازی در برهم زدن این روابط سلسله‌مراتبی و جایگزینی آن با روابطی دوسویه‌تر و عادلانه‌تر را روشن کرده‌اند. از این‌رو، اسازی رویکرد و روشی برآمده از فلسفه پسا‌ساختارگرایانه بوده که توسط دریدا/ برای خوانش انتقادی متن و دعاوی فلسفی مورد استفاده قرار می‌گرفته است (شوات، ۲۰۱۰؛ پینترز، ۲۰۰۳؛ استینس، ۲۰۰۰؛ دریدا، ۲۰۰۵). دریدا/ تأکید می‌کند که افلاطون یکی از نخستین اندیشمندانی بوده که روابط سلسله‌مراتبی در عرصه اندیشه بشری را شکل داده و با اولویت قائل شدن برای مفاهیمی همچون نور در برابر ظلمت، مرد در برابر زن، گفتار در برابر نوشتار، متافیزیک در برابر فیزیک زمینه، اندیشه سلسله‌مراتبی و مرکز و پیرامونی را شکل داده و تفکر فلسفی را گرفتار روابطی مرکز و حاشیه‌ای

کرده است. وی بر این باور است که این اندیشه‌ی /فلاطونی، به سایر حوزه‌های تفکر بشری راه یافته و روابط سلسله‌مراتبی گوناگونی را شکل داده است. در این راستا، وی اشاره می‌کند که می‌توان با استفاده از روش پژوهش واسازی، به بررسی انتقادی این اندیشه‌ها پرداخته و ضمن آشکار کردن روابط سلسله‌مراتبی، زمینه‌ی ظهور روابط نوین و عادلانه‌تری را فراهم آورد. مثلاً باقری و همکاران (۱۳۸۹)، که واسازی را به‌عنوان روش پژوهش کیفی مدنظر قرار داده و مراحل را برای به‌کارگیری آن برشمردند، با استفاده از این روش کیفی، به آشکارسازی تضادهایی میان گفتار و نوشتار، درون و بیرون، معلم و دانش‌آموز می‌پردازند و نقش واسازی در پی‌ریزی روابطی نوین میان آنها را نشان می‌دهند. بیستا (۲۰۰۱) هم که یکی از مطرح‌ترین اندیشمندان متأثر از دریدا در زمینه‌ی کنش‌های آموزشی شناخته می‌شود، به‌کارگیری واسازی همچون روش پژوهش کیفی را مدنظر داشته، با استفاده از افکار دریدا به بررسی مفاهیم سلسله‌مراتبی، آشکار ساختن روابط و مفاهیم سلطه‌آمیز و جایگزینی آن با مفهوم‌پردازی‌های نوین پرداخته است. مثلاً، وی به خوانش انتقادی متون آموزشی تهیه‌شده در سازمان‌ها و نهادهای جهانی می‌پردازد و ضمن نشان دادن تعارض‌ها و تضادها در تهیه این متون، ابعاد سلسله‌مراتبی و مرکز و پیرامونی در آنها را روشن می‌نماید و زمینه‌ی بروز افکاری عادلانه‌تر را فراهم می‌آورد. وی با اشاره به کنوانسیون حقوق کودک، به حقوقی که برای کودکان اشاره شده می‌پردازد و با خوانش ساخت‌شکنانه این متون، نشان می‌دهد که چگونه تعاریف جوامع غربی از حقوق کودک، به‌عنوان مرکز و اساس نگارش این متون همچون حقیقت انگاشته‌شده و این حقوق کودک از نگاه غرب را به‌عنوان ملاک و میزانی برای تهیه حقوق کودک در مقیاس جهانی مورد استفاده قرار داده‌اند براساس آن، به ارزیابی جوامع مختلف در زمینه‌ی ایفای حقوق کودکان می‌پردازند.

۲. چگونگی ارتباط واسازی و اهداف تربیتی

همان‌گونه که اشاره شد، روش پژوهش واسازی را می‌توان در زمینه‌های گوناگون مورد استفاده قرار داد و ضمن نشان دادن شکاف‌ها و تضادها در این زمینه‌ها، ساختاری برای کنش مطلوب‌تر فراهم کرد. از این‌رو، در اینجا به دنبال آنیم که این روش را در زمینه‌ی آموزشی مورد استفاده قرار داده و دلالت‌های واسازی در بررسی و تهیه اهداف تربیتی را مورد موشکافی قرار دهیم.

کالاترئیس (۲۰۰۶) اشاره دارد به اینکه، نظام‌های تربیتی و آموزشی امروزی، بسیار متفاوت‌تر از نظام‌های پیشین شده و با توجه به نوآوری‌های شکل‌گرفته در نظام‌های آموزشی در طول این قرن‌ها، دیگر آن روابط و سازوکارهای پیشینی بر نظام‌های امروزی حاکم نیست؛ باید سخن و کنشی تازه در این شرایط مطرح کرد. وی این دگرگونی‌ها و تغییرات را با دیده‌ای مثبت نگریسته، می‌گوید که می‌توان از شرایط پیش‌آمده استفاده مطلوب کرد و با مدیریت شایسته آن، به بهینه ساختن نظام‌های تربیتی و به طبع آن، نظام‌های اجتماعی پرداخت، هرچند که ناتوانی در مدیریت این تغییرات و انفعال در

برابر آن، می‌تواند کنترل آن را از دست راهبران نظام‌های تربیتی بگیرد (همان، ص ۶).

ضمن واکاوی چگونگی این تغییر و تحولات و تأثیراتی که روی نظام‌های تربیتی و جامعه داشته‌اند، می‌گوید: به دلیل جایگاه محوری و خطیر نظام تربیتی و مدارس هر جامعه، در تأثیرگذاری بر شرایط کنونی و آینده آن جامعه است که بسیاری ذی‌نفعان برای به دست گرفتن کنترل نظام‌های تربیتی و مدیریت دلخواه خود با هم به رقابت پرداخته، به دنبال آند که با تأثیرگذاری بر اهدافی که در نظام‌های تربیتی پیگیری می‌شوند، کنترل خود را بر این نظام‌ها گسترش دهند (تریفوناس، ۲۰۰۰، ص ۸) بر چنین اساسی شاهدهیم که نظام‌های تربیتی و دگرگونی‌هایی که در آن حاصل شده است، می‌تواند سایر ارکان هر جامعه‌ای را متأثر سازد و اهداف آموزشی که در نظام‌های آموزشی و تربیتی پی گرفته می‌شوند، آینده هر جامعه‌ای را شکل می‌دهند؛ زیرا همین اهداف تربیتی هستند که سمت‌وسوی نظام‌ها را مشخص می‌سازند و تمامی تلاش‌های آموزشی صورت‌گرفته را جهت می‌دهند و در صورتی که این اهداف، به خوبی و دقت تعیین نشده باشند، منجر به هدر رفتن تمامی تلاش‌ها می‌شوند (همان، ص ۹).

این همان نگاهی است که توسط برخی متفکران و مفسران بزرگ آثار دریدا همچون *اولمر* (۱۹۸۵ و ۱۹۹۴) هم به کار گرفته شده است. آنها با استفاده از واسازی به دنبال این هستند که به کارگیری واسازی در زمینه اهداف تربیتی و دلالت‌های آن، در تعیین محتوای آموزشی به چه شکلی خواهد بود و چه تأثیراتی را بر روی اهداف و محتواها در پی خواهد داشت؟ در پاسخ به این سوالات و پرسش‌ها، نویسنده رویکرد واسازی را به کار گرفته و آن را مانند ابزاری دقیق برای سنجش اهداف به کار می‌گیرد تا دلالت‌های آن را در زمینه تعیین اهداف تربیتی و تأثیرات آن در این زمینه به بحث گذارد.

۳. بررسی ساخت‌شکنا نه اهداف تربیتی

اهداف آموزشی و تربیتی، به‌عنوان چراغ هدایت فرایند آموزش و پرورش از چنان اهمیت بالایی برخوردارند که کل این فرایند را متأثر از خویش می‌سازند و فعالیت معلم، فراگیر سایر دست‌اندرکاران نظام آموزشی را زیر پرچم خود می‌گیرند و بدان سمت‌وسو می‌دهند. حال اگر این اهداف به خوبی تبیین و تعیین نشوند و دچار کاستی باشند، می‌توانند تمامی تلاش‌های صورت‌گرفته برای شکل‌گیری آموزشی درست را خدشه دار کنند. از جمله، می‌توان به بیراهه رفتن تلاش‌های صورت‌گرفته در نظام‌های آموزشی برخی کشورها اشاره کرد که به دلیل نگاهی مرکزی و پیرامونی و سلسله‌مراتبی به تعیین اهداف و فعالیت‌ها، فرایندهای آموزشی به بیراهه کشیده شده‌اند (اسلی و همکاران، ۲۰۱۱). نظام آموزشی ایران هم از این قاعده مستثنا نیست. این کاستی‌ها در حوزه تعیین و تبیین اهداف تربیتی به چشم می‌خورد. مثلاً، پژوهشگرانی همچون *شمسیری* (۱۳۸۶)، *علوی و شریعتمزاری* (۱۳۸۵)، *نرگاهی* (۱۳۸۷)، *بهشتی* و همکاران (۱۳۹۲)، *حائمی* (۱۳۹۴) و *صادق‌زاده* و همکاران (۱۳۹۴) تبیین و بررسی اهداف تربیتی مطرح در نظام آموزشی ایران و تأثیر دیدگاه‌ها و چشم‌اندازهای گوناگون بر آنها را مورد بررسی خویش قرار داده‌اند و این نکته را آشکار کرده‌اند که تعیین اهداف تربیتی درست و دقیق، تا چه میزان می‌تواند به بهبود فرایند تربیت کمک کند. افزون بر این،

این امر مدنظر محققان و پژوهشگران برجسته جهانی، بخصوص آن دسته از اندیشمندانی است که به شرح و تفسیر آثار دیدار مشغول بوده‌اند. آنان با استفاده از رویکرد واسازی و دلالت‌های آن، در زمینه تعیین اهداف تربیتی، تأثیر واسازی بر اهداف تربیتی و آموزشی را مورد بررسی دقیق قرار داده، و دلالت‌های آن را ارائه کرده‌اند. از آن میان، می‌توان به *ولمر* (۱۹۸۵ و ۱۹۹۴)، *بیستا* (۲۰۰۱)، *تریفوناس* (۲۰۰۰)، *پیتیز* (۲۰۰۳)، *اسلی* و همکاران (۲۰۱۱) اشاره کرد که کارهای پژوهشی خوبی در این زمینه انجام داده‌اند. مثلاً می‌توان به اثر *اسلی* و همکاران (۲۰۰۱) اشاره کرد که آنها با به‌کارگیری رویکرد واسازی، به بررسی موشکافانه و واکاوانه اهداف آموزشی در مدارس انگلستان، بخصوص اهدافی که برای کودکان عادی و کودکان استثنایی به کار گرفته می‌شوند، پرداختند و شکاف‌های موجود در این زمینه و تفاوت‌های ساختاری میان این دو دسته از اهداف را روشن کردند و این امر را برای سیاست‌گذاران آموزشی انگلستان آشکار کردند که آنها، شاید بدون آنکه خود آگاه باشند، نگاهی تبعیض‌آمیز در این زمینه داشته، و اهدافی را که برای کودکان عادی و کودکان استثنایی تعریف می‌کرده‌اند تفکیک ماهوی قائل شده و گونه‌ای نگاه تبعیض‌آمیز و ناتوان‌گونه به کودکان استثنایی داشته و اهداف مدنظر برای این کودکان را از اساس متفاوت از اهداف دیگر تعریف کرده و کودکان استثنایی را منزوی کرده‌اند. در این اثر، به خوبی می‌توان تأثیر به‌کارگیری رویکرد واسازی در بررسی اهداف تربیتی را مشاهده کرد و شیوه این به‌کارگیری را آموخت.

در همین راستا، *ولمر* هم با نگاهی ساخت‌شکنانه به نمونه‌هایی دیگر از کاستی‌ها در مقیاس جهانی و نظام آموزش بین‌المللی اشاره داشته و شکاف‌های پدیدآمده در زمینه اهداف تربیتی را مورد ملاحظه قرار می‌دهد. *ولمر* (۱۹۹۴) می‌نویسد: جای خالی برخی مفاهیم تربیتی در نظام‌های آموزشی امروزین به شدت خالی است که ضرورت بازاندیشی پیرامون تعیین اهداف تربیتی را روشن می‌سازد. مثلاً، انتقادی‌اندیشی و نوآوری، یکی از مهم‌ترین اهداف هر نظام تربیتی است که هم معلم و هم دانش‌آموز باید بدان توجه داشته باشند و زمینه‌های شکل‌گیری آن را در وجود خویش فراهم کنند؛ بدین بیان که آموزش بیش از آنکه با فراگیری آموخته‌ها مرتبط باشد، با نوآوری و کشف مرتبط است و آموزش باید زمینه‌ای فراهم سازد تا دانش‌آموز با استفاده از نگاه انتقادی و نوآورانه به اطراف خویش، به کشف نادانسته‌ها و مطالب نوین بپردازد. با این حال، شاهدیم که انتقادی و نوآورانه‌اندیشیدن در برنامه‌ها و اهداف تربیتی مورد غفلت واقع می‌شود و توجه شایسته‌ای به آن نمی‌شود تا بدانجا که مطالب تربیتی دچار فرو کاهش شده و تنها نقل مطالب از سوی معلم و پذیرش آنها از سوی دانش‌آموز مطلوب نگریده می‌شود. درحالی‌که نگاه ساخت‌شکنانه به تربیت، بیانگر آن است که اهداف تربیتی باید نوآورانه بوده و زمینه نوآوری در معلم و دانش‌آموز را فراهم کنند و به جای نقل و تکرار مطالب، کشف و نوآوری را از آنها بخواهند (یوسفی و همکاران، ۲۰۱۷، ص ۳۴۶).

با عطف توجه به نکات بیان‌شده، به نظر می‌رسد که واسازی با توجه به قابلیت‌های آن، در کشف و آشکارسازی کمبودها، می‌تواند استفاده مطلوبی در زمینه کنش تربیتی داشته باشد. برخی از این دلالت‌ها عبارتند از:

۳-۱. توجه به «دیگری» در تعیین اهداف تربیتی

دیگری یا همان عنصر حاشیه‌ای و کم‌اهمیت‌تر، مفهومی است که مدنظر واسازی قرار داشته و این رویکرد فلسفی تربیتی، غفلت از دیگری و خواست و نیاز آن را در تعیین اهداف تربیتی خاطرنشان می‌سازد و این امر را روشن می‌سازد که انکار دیگری و عدم توجه بدان، چه مشکلات آموزشی و پرورشی را ممکن است پدید آورد.

بیستا (۲۰۰۱، ۲۰۰۴، ۲۰۱۱) اشاره می‌کند که واسازی بیش از هر چیزی تصدیق و تأیید «دیگری» و آن چیزی است که انکار و فراموش شده و این توجه به دیگری به‌عنوان شاخصه‌های اصلی واسازی مدنظر قرار می‌گیرد. ضرورت توجه به دیگری در عرصه آموزشی و تعیین اهداف تربیتی از این جهت است که با توجه به گروه‌های حاشیه‌ای و پیرامونی هر جامعه، نیازها و خواست‌های آنها هم در تعیین اهداف تربیتی موردنظر قرار گیرند و سیاست‌گذاران تربیتی در تعیین این اهداف، تنها خواست و نیاز گروه‌های غالب را ملاک تصمیم‌گیری و تعیین اهداف قرار ندهند. بیستا (۲۰۰۱)، نمونه‌ای روشن از این انکار دیگری را در زمینه تعیین اهداف تربیتی، برای کودکان خاطرنشان می‌سازد. وی در ضمن بررسی حقوق تربیتی کودک در کنوانسیون‌های جهانی به این نکته اشاره می‌کند که در تعیین اهداف و حقوق تربیتی کودک تنها به نیازها و خواست‌های کودکان غربی توجه شده است و گروه‌های حاشیه‌ای و پیرامونی، مانند کودکان دیگر ملل جهان و کشورهای فقیر مد نظر قرار نگرفته‌اند. در این کنوانسیون‌ها که براساس مطالعات مختلف شکل گرفته‌اند، حقوقی برای کودک برشمرده شده‌اند که بیشتر رنگ و بوی حقوق کودکان جوامع غربی را می‌دهند و نمی‌توان بدان‌ها عنوان «حقوق جهانی کودک» نهاد. برای نمونه، می‌توان به حقوقی مانند «حق برخورداری از سرپناه» اشاره کرد که مورد انتقاد بیستا قرار می‌گیرد. وی اشاره دارد که اگر چه این حق، یک حق مهم و ضروری برای کودکان است، ولی نمی‌توان آن را حقی جهانی شمرد؛ زیرا امروز جهان شاهد کودکانی تحت عنوان «کودک کار و خیابانی» است. این کودکان شاید سراسر دوران کودکی خویش را در خیابان‌ها بگذرانند و در فرهنگی متفاوت از فرهنگ غربی رشد کنند که این امر، ضرورت تعریفی جامع‌تر و فراگیرتر از کودک و تربیت و اهداف آموزش وی را مدنظر قرار می‌دهد تا دیگری‌ها هم در این تعریف بگنجد (بیستا، ۲۰۱۱).

همین امر، در بررسی اهداف آموزشی جاری در مدارس و دانشگاه‌های ایران و نظام آموزشی کشور هم مطرح می‌باشد و در مواردی، شاهدیم که اهداف و برون‌دادها از مبانی و ریشه‌ها جدایی داشته، گسیختگی مفهومی و ماهوی میان آنها پدید آمده است. مثلاً، شمشیری (۱۳۸۶) که به بررسی دقیق و عمیق مبانی تعلیم و تربیت نظام آموزشی ایران و ارتباط آن با اهداف کنونی تعیین شده برای این نظام پرداخته است، اشاره می‌کند که سرگردانی و گسیختگی مفهومی میان مبانی و اهداف تعیین شده موجب آن شده که در برخی موارد، دانش‌آموز در این نظام انکار شود و مورد بی‌توجهی قرار گیرد که نتیجهٔ گریزناپذیر آن، جایگاه انفعالی دانش‌آموز و فروکاست وی از جایگاهی کنش‌گر به جایگاهی منفعل و پذیرا می‌باشد. حال آنکه اگر واسازی را در زمینه بررسی این اهداف به‌کار گیریم و نگاهی ساخت‌شکنانه در تعیین اهداف

تربیتی و آموزشی را مدنظر داشته باشیم، باید عناصر حاشیه‌ای و مغفول مانده را بیشتر لحاظ و سهم و جایگاه آنها را در اهداف ببینیم. بدین معنا که با در نظر گرفتن شرایط و نیازهای آنها، اهداف را براساس پاسخ‌گویی به نیازهای این عناصر حاشیه‌ای و انکارشده تبیین و تعریف کرد و نیاز آنها را در تعیین اهداف به رسمیت شناخت. این همان نکته‌ای است که در روابط بین معلم و دانش‌آموز مدنظر یوسفی و همکاران هم قرار داشته و به ضرورت ساخت‌شکنی و دوباره ساختن این روابط توجه نشان داده‌اند (یوسفی و همکاران، ۲۰۱۸).

بنابراین و براساس توجه واسازی به عناصر حاشیه‌ای و مغفول، ضرورت توجه به عناصر پیرامونی دیگری از سوی کارگزاران و سیاست‌گذاران تربیتی باید مورد توجه فراوان قرار گیرد و خواسته‌ها و نیازهای این گروه، در راستای رسیدن به عدالت تربیتی بیشتر مورد توجه قرار گیرند تا روابطی همسان بین عناصر مرکزی و پیرامونی برقرار گردد.

۳-۲. توجه به پرورش روحیه انتقادی در اهداف تربیتی

رویکرد انتقادی و ذهنی پرسش‌گر، یکی از ویژگی‌های هر آموزش پیشرو می‌باشد. در یک نظام آموزشی پیشرفته و کارآمد، افرادی که تربیت می‌شوند، باید دارای رویکرد و اندیشه‌ای انتقادی باشند. این امر یکی از اولویت‌های اصلی در نگاه تربیتی ساخت‌شکنانه است. اولمر (۱۹۹۴ و ۱۹۸۵)، به‌عنوان یکی از اصلی‌ترین شارحان افکار دریدا و پیاده‌سازی آن در زمینه آموزش و پرورش بدان اشاره دارد که متون آموزشی کنونی در سراسر جهان دچار مشکلی اساسی شده و آن هم تأکید این متون بر یادسپاری و حفظ مطالب آموزشی، بدون یادگیری عمیق و خلاقانه آنهاست. وی (۱۹۹۴ و ۱۹۸۵)، در این دو اثر واسازانه و ساخت‌شکنانه خویش، درباره کنش‌گری آموزشی بدان اشاره دارد که متون آموزشی بیش از آنکه به خلاقیت ناظر باشند، بر دریافت و به یادسپاری این مطالب اشاره دارند و خلاقیت لازم را از دانش‌آموزان می‌گیرند. پرورش روحیه خلاقیت و نوآوری در آموزش و پرورش، در گرو داشتن رویکردی انتقادی به مسائل و فرایندهای آموزشی می‌باشد. در صورتی که این نگاه انتقادی در آموزش وجود نداشته باشد، فرایند آموزشی می‌تواند به فرایندی ازپیش‌فرض‌شده و از پیش‌اثبات شده تبدیل شود و خلاقیت در آن رنگ ببازد. در چنین عرصه‌ای ضرورت داشتن روحیه انتقادی و ذهن پرسشگر در مواجهه با مسائل گوناگون، همواره یکی از مهم‌ترین نکات مورد اشاره دریدا بوده است. مثلاً سجویک (۱۹۹۹) پس از ارائه تعریف دریدا از واسازی و تمایز آن با نسبی‌گرایی، شک‌گرایی، پوچ‌انگاری و مانند اینها می‌گوید که واسازی یک روش به معنای رایج آن نیست، بلکه اشتغالی انتقادی و موشکافانه است که پیش‌فرض‌ها و اصول هر ساختاری را به باد انتقاد و پرسش می‌گیرد (سجویک، ۱۹۹۹).

پیشینه برجسته ساختن رویکرد انتقادی، به‌عنوان یکی از شاخصه‌ها و ویژگی‌های واسازی بیش از اینها بوده و در افکار شارحان دریدا هم به خوبی تبیین شده است. بیستا (۲۰۰۱)، با اشاره به اهمیت جنبه انتقادی بودن رویکرد واسازی، می‌افزاید که رویکرد واسازی چگونگی نقادانه بودن فلسفه تعلیم و تربیت و عناصر آن را نشان می‌دهد و

اگر بتوان به وجود رشته‌ای با عنوان فلسفه تعلیم و تربیت اندیشید، تنها به دلیل لزوم انتقادی بودن آن در مقابل تربیت و مطالعه انتقادی آن است. وی با بیان اینکه کار فلسفه و از جمله فلسفه تعلیم و تربیت، ایجاد پرسش‌های بنیادی است، خاطر نشان می‌کند که واسازی به ما می‌آموزد که چگونه نقاد و موشکاف باشیم. اگر این رویکرد انتقادی و انتقادی‌اندیشی را از تعلیم و تربیت بگیریم، دیگر تربیت از معنای اصلی خویش دور می‌شود و کارایی خویش را از دست می‌دهد. بنابراین، انتقادی‌اندیشی یکی از ارکان تعلیم و تربیت، بخصوص گونه‌دریادی و ساخت‌شکنانه آن می‌باشد و باید به خوبی توسط آموزگاران و مربیان آموزشی مدنظر قرار گیرد.

بر چنین بنیانی است که شاهدیم یکی از ویژگی‌ها و اصول کلی واسازی، ایجاد پرسش‌های بنیادی و به عبارت دیگر، داشتن روحیه پرسشگری بنیادی عنوان شده است (باقری و همکاران، ۱۳۸۹). در آثار دریدا نیز شاهدیم که اموری بدیهی و پذیرفته شده به انتقاد و پرسش گرفته می‌شوند و جایگزین‌هایی برای آنها ارائه می‌شود. اشاره‌های او به مثال‌هایی مانند گفتار و نوشتار، درون و بیرون، خود و دیگری و حضور و غیاب در این راستا قابل ارزیابی می‌باشند. مثلاً، وی به این عقیده پذیرفته شده انتقاد می‌کند که درون و مرکز را اصل پنداشته و بیرون را حاشیه و یا سایه‌ای از درون بدانیم. وی اشاره دارد که تا زمانی «بیرون» وجود نداشته باشد، نمی‌توان سخن از «درون» به میان بیاوریم این دو مفهوم کاملاً به همدیگر وابسته هستند. از سوی دیگر، اگر بخواهیم چیزی را «بیرون و یا بیرونی» مدنظر قرار دهیم، باید در عین حال چیز دیگری را به‌عنوان «درون و درونی» بنگریم تا راه برای وجود یافتن بیرون و بیرونی فراهم شود. دو مفهوم درون و بیرون، به نحو اجتناب‌ناپذیری به همدیگر وابسته هستند؛ نمی‌توان یکی از آنها را بدون در نظر داشتن دیگری در نظر گرفت (دریدا، ۲۰۰۸).

از این منظر، برخی اندیشمندان بر ضرورت بازتاب جنبه انتقادی واسازی در تعیین اهداف تربیتی مهر تأیید نهاده و بر این نکته اذعان داشته‌اند که در نظام تربیتی متأثر از واسازی، باید در تعیین و تعریف اهداف تربیتی، به انتقادی بودن و روحیه انتقادی داشتن توجه ویژه داشته باشد. فرمبینی/فراهانی (۱۳۸۲)، این نکته را برجسته می‌سازد که انتقادی بودن و پرورش فراگیران منتقد و روحیه انتقادی، یکی از مهم‌ترین اهداف تعلیم و تربیت از دیدگاه دریدا است. وی اشاره می‌کند که دریدا همواره به پرورش فراگیران منتقد توجه شایانی داشته است و بر این عقیده بوده که داشتن روحیه انتقادی، یکی از ضروریات انکارناپذیر برای دانش‌آموزان است (فرمبینی فراهانی، ۱۳۸۲).

براساس این استدلال‌ها و در صورت داشتن نگاهی ساخت‌شکنانه به بررسی اهداف آموزشی، باید این امر را روشن ساخت که پرورش رویکرد انتقادی و دگراندیشانه و پرسشگرانه، یکی از ضرورت‌های اصلی نظام آموزشی ایران می‌باشد و در صورتی که می‌خواهیم نظامی پویا داشته باشیم و دانش‌آموزانی که در این نظام تربیت می‌شوند، از توان رویارویی سازنده با مشکلات و چالش‌ها برخوردار باشند، باید نگاه انتقادی را میان آنها نهادینه کرده زمینه کارگیری آن را توسط دانش‌آموزان فراهم شود. مثلاً، علوی و شریتملاری (۱۳۸۵)، که بررسی آراء تربیتی

اسلامی و تأثیرگذاری آن بر روی مبانی، روش‌ها و اهداف تعلیم و تربیت نظام آموزشی ایران را مورد توجه قرار داده‌اند، پافشاری اسلام و به طبع آن، نظام آموزشی ایران بر پرورش رویکرد انتقادی در افراد و ضرورت این مفهوم در تربیت اسلامی و ایرانی را خاطر نشان می‌سازند. آنها اشاره دارند که در جای جای قرآن، اشاره شده که تعقل و تفکر از ضروریات رویکرد اسلامی هستند و هیچ گریزی از آنها نیست. این مفاهیم در آیات زیادی مورد تأکید قرار گرفته‌اند، به گونه‌ای که در هیچ‌یک از آیات قرآنی، پذیرش امری بدون اندیشیدن در آن تأیید نشده است. این کتاب آسمانی از پیروان خویش می‌خواهد که با تفکر و تأمل به انتخاب و کنش بپردازند. بر چنین اساسی، آنها به انعکاس این مفاهیم قرآنی در تعلیم و تربیت ایران می‌پردازند و بر این امر تأکید دارند که پرورش روحیه انتقادی و پرسشگری از ضرورت‌های اصلی در این نظام آموزشی هستند (علوی و شریعتمداری، ۱۳۸۵). همچنین، دژگاهی (۱۳۸۷) تفکر انتقادی و تعاریف و دیدگاه‌های گوناگون فلسفی ارائه شده پیرامون آن را مورد بررسی قرار داده، و به کارگیری این مفهوم در زمینه تربیتی بومی ایران را مدنظر قرار می‌دهد. وی بدان اشاره دارد که تفکر انتقادی به‌عنوان یکی از اهداف اصلی نظام آموزشی در نظر گرفته شده و تلاش‌های فراوانی برای پیاده‌سازی و تطبیق آن با سایر اهداف مطرح در نظام‌های آموزشی صورت گرفته است. وی در ادامه، با اشاره‌ای به تعیین تفکر انتقادی به‌عنوان هدفی اساسی در سطوح گوناگون ابتدایی، دبیرستان و دانشگاهی، کشورهایی مانند آمریکا و برخی دیگر از کشورهای غربی، شرایط طرح تفکر انتقادی به‌عنوان هدف آموزشی و تربیتی را در نظام‌های گوناگون مطرح می‌کند (دژگاهی، ۱۳۸۷). بهشتی و همکاران (۱۳۹۲) هم که به بررسی مبانی معرفت‌شناسی اسلامی و تأثیر آن بر اهداف نظام آموزشی ایران پرداخته‌اند، اشاره می‌کند که یکی از مبانی معرفت‌شناختی مدنظر دیدگاه اسلامی و متفکرانی همچون شهید مطهری پرداختن به مفهوم خلاقیت و نوآوری و به کارگیری آن در تبیین اهداف مدنظر در نظام آموزشی ایران است. آنها می‌نویسند که خلاقیت و تفکر نقاد باید جزئی از اهداف مطرح در آموزش و پرورش ایران باشد و مدیران این نظام آموزشی باید در پی آن باشند که زمینه‌های لازم برای پیاده‌سازی خلاقیت و انتقادی‌اندیشی را فراهم آورند (بهشتی و همکاران، ۱۳۹۲).

از این رو، شاهد هستیم که با توجه به برجسته بودن بعد انتقادی‌اندیشی در رویکرد و اساسی، این مبحث به‌عنوان یکی از ابعاد انکارناپذیر و اساسی در حوزه تعیین اهداف تربیتی مدنظر است و ضرورت آن به نظر می‌رسد که در تعیین اهداف تربیتی، سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان این حوزه بدان نظر داشته باشند.

۳-۳. توجه به زبان ادبیات، شعر و استعاره

آثار دریدا بیانگر این است که نیچه به همراه هایدگر، از افراد بسیار تأثیرگذار در مطرح ساختن مفاهیم محوری افکار وی بوده‌اند. در این میان، نیچه که از وی به‌عنوان یکی از نخستین فیلسوفان پست مدرن نام برده می‌شود، به تقابل‌هایی چون مفهوم / استعاره توجه فراوانی داشت و به شدت مخالف این نگاه دوانگاری در فلسفه غرب بود که موجب به حاشیه رانده شدن استعاره و ادبیات در آثار فیلسوفان شده بود. وی با نفی سرکوب استعاره و ادبیات در فرهنگ فلسفی غرب، می‌گوید که

زبان شدیداً استعاری است و دقیق‌ترین جملات، باز هم دارای بار معنایی استعاری هستند و اصولاً نباید از این معنای استعاری واژه‌ها گریخت، بلکه باید به آن رو کرد؛ زیرا زبان استعاره حقایق فراوانی برای بیان کردن دارد (ساراپ، ۱۳۸۲). براین‌اساس، نیچه در بیان افکار خود به جای تکیه بر زبان فلسفی و منطقی، به ادبیات، شعر و استعاره روی آورد (فرمپینی فراهانی، ۱۳۸۲، ص ۱۴۷) و بزرگ‌ترین آثار خویش را چون *چنین گفت زردشت* و *اراده معطوف به قدرت*، به زبان شعر و استعاره بیان داشت. *دریلا* با تأثیرپذیری از نیچه، در توجه به ادبیات و استعاره، بر این نکته نیچه تأکید دارد که زبان شدیداً استعاری است و با معانی مجازی به حیات خود ادامه می‌دهد. باز نمود تأثیرپذیری *دریلا* از نیچه، در توجه به زبان ادبی، خود را در واسازی وی از روابط سلسله‌مراتبی گفتار و نوشتار نشان داد و *دریلا* با توجه به نوشتار (که از شفافیت بیشتر و گمراه‌کنندگی کمتری برخوردار است) و اولویت قائل شدن برای آن در مقابل گفتار، در بیان افکار خود به زبان شعر و استعاره روی آورد، تا جایی که برخی از متفکران، با اشاره به زبان استعاری و مجازی آثار *دریلا*، سخن از زبان سخت و پیچیده آثار وی و زیر و رو کردن قواعد پیشین در زمینه کتاب‌نویسی از جانب وی به میان آوردند (موریس، ۲۰۰۳). از چنین منظری، *دریلا* بیان می‌کند که فلسفه نسبت به آثار ادبی، جایگاه برتر و بهتری ندارد، بلکه حتی می‌توان گفت که زبان ادبی می‌تواند به انتقال بهتر معنا کمک کند. با عطف توجه به این تأثیرپذیری در دوره *دریلا*، ادبیات و فلسفه با هم آمیختند و ضرورت توجه بیشتر به زبان ادبی از سوی اندیشمندان مورد توجه قرار گرفت. از این‌رو، به نظر می‌رسد که توجه به واسازی در حوزه تعیین اهداف تربیتی بیانگر آن خواهد بود که در تعیین این اهداف، زبان نوشتار را هم در نظر آوریم و به اهدافی که متأثر از توجه به نوشتار در دروسی همچون ادبیات و شعر می‌باشند، توجه بیشتری داشته، آنها را همسنگ سایر اهداف در نظر بگیریم. بنابراین، به کارگیری رویکرد واسازی *دریلا* در زمینه بررسی اهداف و محتواهای آموزشی بیانگر این است که باید بیشتر به زبان ادبیات، شعر و استعاره توجه نشان داد و این زبان را در محتواهای آموزشی به کار گرفت تا زمینه‌ای مناسب برای پرورش آنها در دانش‌آموزان فراهم شود. همین امر، باید در رویکرد بومی به تعیین اهداف و محتوا برای نظام آموزشی ایران هم مدنظر قرار گیرد و زمینه‌های لازم برای آن فراهم شود. به عبارت دیگر، ضرورت توجه به زبان ادبیات، شعر و استعاره و به عبارتی خلاصه، بیانی هنری و شاعرانه در ارائه مباحث آموزشی در نظام آموزشی ایران هم مدنظر قرار داشته است و در اسناد و طرح‌های بالا دستی مورد اشاره و تصویب قرار گرفته است. *صادق‌زاده* و همکاران (۱۳۹۴)، که به بررسی سند تحول بنیادین در نظام آموزشی ایران پرداخته و دلالت‌های آن را در تعیین اهداف آموزشی مدنظر داشته‌اند، به مباحث زیبایی‌شناختی و هنری در اهداف آموزشی مطرح برای نظام آموزشی ایران اشاره دارند و می‌نویسند: طبق اسناد بالادستی وزارت آموزش و پرورش و همچنین اهداف برگرفته از غایات نهائی برای آموزش و پرورش ایران، توجه به مباحث زیبایی‌شناختی همچون شعر، هنر و ادبیات و فراهم کردن زمینه پیاده‌سازی آنها در نظام آموزشی مورد توجه و تأکید قرار گرفته است. بنابراین، به نظر می‌رسد که توجه به زبان ادبیات و هنری‌گونه، از ضرورت‌های تعیین اهداف تربیتی می‌باشد تا بتوان به آموزشی بهتر دست پیدا کرد و از زبان خشک علمی‌اندکی فاصله گرفت و نوآوری‌هایی تازه در این زمینه شاهد بود. از این‌رو، واسازی اهداف آموزشی و محتواهای مرتبط با آنها نشان‌دهنده آن است که باید زبان ادبیات، شعر و استعاره بیشتر مدنظر قرار داشته و محتوا و اهداف آموزشی ناظر بر آنها تبیین و تهیه شوند، تا زبان خشک و فرمولی جای خود را به زبان ادبی بدهد و زمینه فهم بهتر موضوعات توسط دانش‌آموزان فراهم شود.

نتیجه گیری

همان گونه که گذشت، اهداف تربیتی تعیین شده برای هر نظام آموزشی، می تواند نقش کلیدی و راه گشایی در طی مسیر این نظام ها داشته باشد و میزان تحقق اهداف را تحت تأثیر خویش قرار دهد. در واقع، تعیین دقیق و درست این اهداف تربیتی است که نظام های تربیتی را از هم جدا ساخته و نظام های برتر را در صدر قرار می دهد؛ زیرا این نظام ها در تعیین اهداف دقت فراوانی داشته و پس از تعیین دقیق این اهداف، تلاش های لازم برای رسیدن به آنها را انجام می دهند.

این مقاله، به دنبال آن بوده که با بررسی رویکرد و اساسی، دلالت های آن را در جهت تعیین اهداف تربیتی مورد واکاوی قرار دهد. مطالعه در حوزه مسائل تربیتی، بیانگر این است که در این حوزه ها، روابط سلسله مراتبی به فراوانی یافت می شوند و برخی مفاهیم از اهمیت بیشتری برخوردار شده، مفاهیم مقابل خود را به حاشیه رانده اند. بررسی ساختار شکنانه اهداف تربیتی، بیانگر آن است که جای خالی برخی مفاهیم در تهیه و تدوین این اهداف به چشم می خورد. به عنوان نمونه، در تعیین اهداف تربیتی باید به دیگری های فراموش شده و انکار شده دقت داشته باشیم و زمینه ای را فراهم آوریم تا از شکل گیری بی عدالتی جلوگیری کنیم و روابط خود دیگری که هم در نظام آموزشی ایران و هم در دیگر نظام ها به چشم می خورد را از میان برداریم؛ زیرا هم در نظام آموزشی ایران و هم در نظام آموزشی بین المللی، نمونه های فراوانی از این نگاه تبعیض آمیز و سلسله مراتبی به چشم می خورد که گروهی از افراد را به حاشیه رانده و نیاز آنها را مورد انکار قرار می دهد. بنابراین، باید شرایط و ضوابطی فراهم شود تا با به کارگیری نگاهی ساختار شکنانه، در بررسی اهداف تربیتی، از شکل گیری این نگاه سلسله مراتبی جلوگیری شود و نیاز همگان در تعیین اهداف آموزشی مدنظر قرار گیرد. در همین راستا، یکی از ضروریات انکارناپذیر شکل گیری آموزش، توجه به انتقادی اندیشی و نوآوری دانش آموز است. این مسئله، باید در اهداف تربیتی هم به چشم بخورد و اهداف با نگاه به فراهم آوردن زمینه انتقادی اندیشی دانش آموز تدوین شوند. همچنان که این ضرورت در نظام آموزشی ایران هم مطرح می باشد و مورد اشاره های فراوانی قرار گرفته و ضرورت انتقادی اندیشی مورد تأکید قرار گرفته است. از سوی دیگر، در بررسی های دقیقی که توسط اندیشمندان برجسته جهانی، با استفاده از رویکرد و اساسی صورت گرفته است، نشانه های غفلت از این موضوع در اهداف و محتوای آموزشی مشاهده شده و نمونه های آن به خوبی تبیین شده اند که ضرورت توجه شایسته و بایسته به آن را مطرح می کند. در اینجا می توان به این نکته اشاره کرد که با توجه به برجسته شدن بعد ادبی و استعاری در رویکرد دریا و همچنین، با توجه به تأکید وی بر توجه بیشتر به ادبیات و شعر در آثار خود، ضروری است که در تعیین اهداف تربیتی، به برجسته ساختن زبان ادبیات و شعر توجه بیشتری شود و از مغفول ماندن نوشتار و ادبیات در سلسله مراتب اهداف تربیتی جلوگیری نمود؛ زیرا یکی از دلالت های اصلی و اساسی در بررسی اهداف تربیتی و آموزشی، این است که از زبان خشک علمی و فرمولی فاصله گرفته و زمینه ای را برای ارتباط بهتر دانش آموزان با محتوا و اهداف آموزشی فراهم آوریم و شرایط لازم برای علاقمندی آنها به آموزش را ایجاد کنیم. این کار را می توان با به کارگیری زبان ادبی به جای زبان خشک علمی فراهم آورد.

منابع.....

- باقری، خسرو و همکاران، ۱۳۸۹، *رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*، تهران، آگاه.
- بهشتی، سعید و همکاران، ۱۳۹۲، «سیاست‌های حاکم بر اهداف آموزشی در معرفت‌شناسی استاد مطهری و کاربست آن در نظام جمهوری اسلامی ایران»، *پژوهش‌های سیاست اسلامی*، سال اول، ش ۳، ص ۱۷۳-۱۹۶.
- حاتمی، مصطفی، ۱۳۹۴، «واکاوی نقش نظریه تربیتی اسلام دربارهٔ عناصر برنامه درسی (هدف؛ محتوا؛ روش تدریس، ارزشیابی)»، *اخلاق*، سال چهارم، ش ۱۹، ص ۱۳۹-۱۵۷.
- دزگاهی، صغری، ۱۳۸۷، «تفکر انتقادی چالشی در برابر استقلال به عنوان هدف آموزشی»، *اندیشه‌های نوین تربیتی*، دورهٔ چهارم، ش ۲۰، ص ۶۳-۸۰.
- ساراپ، ماند، ۱۳۸۲، *راهنمایی مقدماتی بر پسا ساختارگرایی و پسا مدرنیسم*، ترجمهٔ محمدرضا تاجیک، تهران، نشر نی.
- سجویک، پیتر، ۱۳۸۸، *دکارت تا دریدا، مروری بر فلسفه اروپایی*، ترجمهٔ محمدرضا آخوندزاده، تهران، نشر نی.
- شمشیری، بابک، ۱۳۸۶، «تبیین ارتباط منطقی شیوه‌های ارزشیابی با مبانی فلسفه تربیتی حاکم بر نظام آموزش و پرورش ایران: نقش ارزشیابی در تحقق اهداف»، *علوم اجتماعی و انسانی*، دوره بیست و ششم، ش ۳، پیاپی ۵۲.
- صادق‌زاده قمصری، علیرضا و معصومه رضانی، ۱۳۹۴، «بررسی تطبیقی اهداف تربیتی از دیدگاه برزینکا و مبانی سند تحول بنیادین نظام تربیت جمهوری اسلامی ایران»، *علوم تربیتی از دیدگاه اسلام*، سال سوم، ش ۴.
- علوی، حمیدرضا و علی شریعتمداری، ۱۳۸۵، «بررسی تطبیقی آراء تربیتی ژان ژاک روسو و اسلام (اهداف، اصول و روش‌ها)»، *علوم تربیتی و روانشناسی*، دورهٔ سوم، سال سیزدهم، ش ۲، ص ۱-۳.
- فرمپینی فراهانی، محسن، ۱۳۸۲، «بررسی دیدگاه‌های تربیتی پست مدرنیسم با تأکید بر اندیشه‌های فوکو و دریدا»، *دانشور رفتار*، ش ۳، ص ۶۸-۵۱.
- Bagzheri Noaparast, Khosrow & Khosravi, Zohreh, 2012, *Which Interpretation of Deconstruction? Reply to Biesta and Miedema in Religious Education*, Issue 106.1.
- Biesta, G., 2001, *Preparing for the incalculable Deconstruction, Justice, and the question of education*, in Biesta, G. J. J. & Egea-kuhne, D. (Eds), *Derrida & Education*, New York, St Edmundsbury Press.
- , 2001, *How can philosophy of education be critical? How critical can philosophy of education be? Decostruction reflections on childrens rights*, in F. Heyting, D. Lenzen, and J. white (eds), *Methods in philosophy of education* (P. 125-143), London, Routledge.
- , 2004, *Education after deconstruction*, in Marshall, J. D. (ed), *Poststructuralism, Philosophy, Pedagogy* (p. 27_42), New York, Kluwer Academic Publishers.
- , 2011, "What kind of Deconstruction for Deconstructivereligious Education? Response to noaparast and khosravi", *Religious Edication*, V. 106, N. 1, p. 105- 108.
- Derrida, J, 1986, *Glas, translated by John P. Leavey, Jr., Richard Rand*, USA, University of Nebraska Press
- , 1991, *'Letter to a Japanese Friend'*, trans. David Wood and Andrew Benjamin, in A Derrida Reader: Between the Blinds, ed. Peggy Kamuf. NewYork, Columbia University Press.
- , 2008, *The Animal That Therefore I Am*, Edited by Marie-Louise Mallet, Translated by Davis Wills. NnII Yorlr, Fordham University Press.
- , 2001, *Writing and Difference*, trans. Alan Bass, London and New York, Routledge.
- Kalantzis, M., 2006, "Elements of science of Education", *The Australian Educational*

- Researcher*, N. 33 (2), p. 15-42.
- Morris, m., 2003, "Archiving Derrida", *Educational Philosophy and Theory*, V. 35, N. 3, p. 297-312.
- Peters, M. A., 2003, "Derrida, Pedagogy and the Calculation of the Subject", *Educational Philosophy and Theory*, V. 35, N. 3, p. 313-332.
- Shayegan, Daryush, 2011, *La lumiere vient de l'Occident*, L'er'enchancement du monde et la pense'e nomade, Paris, Editions de l'Aube.
- Slee, Roger & Allan, Julie, 2011, "Excluding the included: A reconsideration of inclusive education", *International Studies in Sociology of Education*, N 11 (2), p. 173-192.
- Trifonas, P., 2000, "Jacques Derrida as a Philosopher of Education", *Educational Philosophy and Theory*, V. 32, N. 3, p. 271-281.
- Ulmer, G, 1985, *Applied Grammatology*, USA, The Johns Hopkins University Press.
- , 1994, *Heuristics the logic of invention*, USA, The Johns Hopkins University Press.
- Yusofi, Mahdy & et al. 2018, "A quasi-transcendental approach for Removing Hierarchical teacher-student relation", *Policy Futures in Education*, V. 16 (3), p. 346-359.
- Zarghami Hamrah, S., 2011, "Deconstruction of Knowledge Nature in the Views of Derrida and Feyerabend: The Possibility and Necessity of Interdisciplinary Studies" in *Higher Education, The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, V. 5, N. 9, p. 481-490.

تحلیلی از خطاپذیری علم حصولی و نقصان توانمندی‌های شناختی انسان؛ و راه برون‌رفت از مشکل کشف واقعیت‌های روان‌شناختی

m.r.Ahmadi313@gmail.com

محمدرضا احمدی / استادیار گروه روان‌شناسی مؤسسه آموزشی پژوهشی امام خمینی

دریافت: ۱۳۹۹/۱۰/۱۱ - پذیرش: ۱۳۹۹/۱۲/۱۶

چکیده

این تحقیق با هدف شناسایی نقش خطاپذیری علم حصولی و نقصان توانمندی‌های شناختی انسان، در کشف واقعیت‌های روان‌شناختی تدوین شده است. روش پژوهش تحلیل محتوای کیفی است که با مراجعه به اسناد موجود در منابع روان‌شناسی، به دسته‌بندی و سپس، به تجزیه و تحلیل محتوایی پرداخته شد. نتایج پژوهش حاکی از این است که شناخت‌های حاصل از علوم تجربی، که در قلمرو علم حصولی قرار می‌گیرند، از ویژگی خطاپذیری برخوردار بوده و نقش مهمی در تمام علوم انسانی از جمله روان‌شناسی می‌تواند ایفا کند. همچنین، نقصان توانمندی‌های شناختی انسان، دانشمندان را به کسب شناخت‌های بیشتر و دقیق‌تر از سایر منابع رهنمون می‌کند و اکتفا کردن به دانش بشری، نمی‌تواند انسان را به کشف تمام قانونمندی‌های حاکم بر ابعاد مختلف انسان کمک کند. بنابراین، ضرورت راه سوم شناخت یعنی (وحی) برای انسان آشکار می‌گردد.

کلیدواژه‌ها: توانمندی‌های شناختی انسان، خطاپذیری علم حصولی، مبانی روان‌شناسی.

مقدمه

دانش روان‌شناسی به‌عنوان یک علم تجربی، در اواخر قرن نوزدهم، به جست‌وجوی قوانینی بود که بر ذهن انسان حاکم بودند و هدف آن این بود که ذهن انسان را در کل (نه در جزء) بشناسد. از آن زمان تاکنون و در طول سال‌های گذشته، هرچند روش‌ها و نظریه‌ها تغییر کرده‌اند، ولی جست‌وجو برای کشف قوانین کلی حاکم بر رفتار انسان از بین نرفته است. این باور که علم تجربی می‌تواند واقعیت‌ها را درباره‌ی ماهیت انسان آشکار سازد، موضوع اصلی تاریخ روان‌شناسی قرار داشته است. از نظر روان‌شناسان تجربی، روش‌های استفاده‌شده برای شناختن انسان، همان روش‌هایی هستند که دانشمندان طبیعی برای شناختن دنیای مادی به کار بردند. بر همین اساس، این پژوهش درصدد است تا با مراجعه به منابع اسنادی در دانش روانشناسی، به نقش روش تجربی و خط‌پذیری آن در شناخت قانونمندی‌های حاکم بر رفتار انسان بپردازد تا شاید با برجسته کردن این مشکل متدولوژیک در علوم انسانی، از جمله دانش روان‌شناسی، بتوان به ضرورت استمداد از روش مطالعه و کشف واقعیت‌های موجود در انسان، از طریق وحی دست یافت همان‌طور که می‌توان این ضرورت را در پرتو ادعان به نقصان توانمندی‌های شناختی انسان، مورد تأکید قرار داد و نقش مکملیت وحی نسبت به سایر روش‌های تحقیق شناسایی کرد. تحقیق حاضر با هدف تبیین دو مشکلی که در شناخت واقعیت‌های روان‌شناختی رخ می‌دهد، به ارائه راه برون‌رفت از آنها می‌پردازد.

این پژوهش، با روش توصیفی - تحلیلی انجام شد. در روش این توصیف عینی و کیفی محتوای مفاهیم، به صورت نظام‌دار انجام می‌شود و عناصر و مباحث موردنظر، گردآوری و طبقه‌بندی می‌شوند و مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرند و سپس، نتیجه‌گیری می‌شود (شریعتمداری، ۱۳۸۸، ص ۱۷). پژوهشگر در این پژوهش، به منابع معتبر اسلامی شامل قرآن، روایات اهل‌بیت (علیهم‌السلام) و منابع روان‌شناختی در خصوص رویکردهای روان‌شناختی و مبانی فلسفی مراجعه کرده و سپس، به توصیف و تحلیل آن پرداخته است. از این رو، این پژوهش را در سه محور خط‌پذیری شناخت انسان، نقصان توانمندی‌های شناختی انسان و قلمرو شناخت و ضرورت وحی در شناخت پی می‌گیریم.

۱. خط‌پذیری شناخت انسان

هر انسانی در مسیر کشف واقعیات، به دنبال کسب شناخت‌های یقینی، یا افزایش آنها می‌باشد. محققان علوم، از جمله علوم انسانی نیز به دنبال افزایش این معرفت‌های یقینی و اصلاح یا ابطال شناخت‌های غیریقینی می‌باشند. شناخت‌های حصولی، که در علوم تجربی به دست می‌آیند، از درجه اعتبار یقینی (منظور آن یقینی است که هیچ احتمال خلاف در آن راه نیابد مثل یقین در قضایای ریاضی و فلسفی) برخوردار نیستند. به همین دلیل، نظریه‌های رایج در علوم انسانی را که همگی مبتنی بر تجربه می‌باشد، نمی‌توان یقینی و تزلزل‌ناپذیر دانست، بلکه به دلیل غیریقینی بودن، ممکن است هر زمانی بطلان آنها آشکار گردد. در همین راستا، برخی دانشمندان فلسفه علم، ابطال‌پذیر بودن نظریه را یکی از ملاک‌های

تحلیلی از خطاپذیری علم حصولی و نقصان توانمندی‌های شناختی انسان ... ❖ ۳۵

علمی بودن نظریه می‌دانند. حتی مبالغه در این ملاک پوپر را بر آن داشت که ادعا کند نظریه‌ای علمی است که پیش‌بینی‌های پرمخاطره داشته باشد. از نگاه وی، نظریه‌هایی که پیش‌بینی‌کنندگی پرمخاطره ندارد، یا پدیده‌هایی را بعد از اینکه روی داده‌اند، توضیح می‌دهند، علمی نیستند. براساس چنین رویکردی، تعدادی از نظریه‌های روان‌شناختی مانند نظریه فروید و آدلر، که به‌جای پیش‌بینی بیشتر، به پس‌بینی می‌پردازند، در شمار نظریه علمی قرار نمی‌دهد و معتقدند: این نظریه‌ها خواه به علت مبهم بودن یا تأکید بر پس‌بینی، پیش‌بینی پرمخاطره نمی‌کنند و در معرض خطر ابطال شدن قرار ندارند. بنابراین، آنها غیرعلمی هستند (هرگنهان، ۱۳۸۹، ص ۱۴).

بنابراین، شناخت‌هایی که از طریق علم حصولی به دست می‌آید، خطاپذیر می‌باشند. هرچند شناخت‌های حاصل از طریق علم حضوری را خطاناپذیر می‌دانند؛ زیرا چنین علمی، شناخت بدون واسطه است که در آن عالم، خود معلوم را می‌یابد، نه آنکه از طریق یک واسطه مثل مفهوم معلوم از آن آگاهی یابد. از آنجاکه در علم حضوری، علم و معلوم یک چیز هستند، اساساً در چنین علمی خطا معنا ندارد. بنابراین یکی از ویژگی‌های مهم علم حضوری، خطاناپذیری بودن این‌گونه علم است (رک: مصباح، ۱۳۹۰، ص ۷۶-۷۸). همان‌طور که خطاپذیر بودن یکی از ویژگی‌های علم حصولی می‌باشد (همان، ص ۱۰۰).

بنابراین، خطاپذیری یکی از ویژگی‌های روش علمی است. این ویژگی را می‌توان به همه علوم تجربی، (اعم از علوم انسانی و غیر آنکه دارای روش تجربی است)، نسبت داد. نشانه این ادعا نیز آن است که بسیاری از یافته‌های تجربی، به مرور زمان اشتباه از کار درمی‌آیند و با پیشرفت علوم جدید، علم سابق اعتبار خود را از دست می‌دهد. مانند هیأت بطلمیوس که زمین را مرکز عالم هستی معرفی کرده بود با نظریه کپرنیک و گالیله، اعتبار علمی خود را از دست داد مبنی بر اینکه زمین را یک سیاره روان دانست که به همراه سیارات دیگر، در مدار مشخصی دور خورشید در گردشند و در پیشرفت‌های بعدی معلوم شد که خود خورشید به همراه سیارات خود (منظومه شمسی)، در یک مسیر طولی در حرکت است. در دانش روان‌شناسی معاصر نیز وقتی که از روش‌ها و محاسبات آماری برای تجزیه و تحلیل نتایج کمی بحث و گفت‌گو می‌شود، نتایج کمی تحقیق را در سطح ۹۵ درصد یا نهایتاً در سطح ۹۹ درصد، مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌دهند. در واقع، احتمال خلاف را که حکایت از خطاپذیری یافته جدید می‌کند، به رسمیت می‌شمارند.

برهمن اساس، برخی از فلاسفه قدیم و فیلسوفان جدید، طبیعت را به‌عنوان یک منبع شناخت قابل قبول به رسمیت نمی‌شناسند. *افلاطون* از فلاسفه قدیم، طبیعت را منبع شناخت نمی‌داند؛ چون رابطه انسان با طبیعت از طریق حواس است و جزئی است و او جزئی را حقیقت نمی‌داند. وی منبع شناخت را در واقع همان عقل می‌داند، با نوعی استدلال، که خود *افلاطون* این روش را «دیالکتیک» می‌نامد. دکارت نیز که یکی از دو فیلسوفی است که علم را در مسیر جدید انداختند، با اینکه یک فیلسوف طبیعت‌گراست و فردی است که بشر را دعوت به مطالعه طبیعت کرده است، ولی برای طبیعت از نظر منبع شناخت بودن و برای حواس از نظر ابزار شناخت بودن، ارزشی قائل نیست. وی می‌گوید: طبیعت را باید مطالعه کرد و

از طریق حواس هم باید مطالعه کرد، ولی اینها ما را به حقیقتی نمی‌رساند، شناختی به ما می‌دهد که به کار ما می‌خورد، بدون اینکه بتوانیم مطمئن باشیم که آن چیزی که ما می‌شناسیم، همان‌طور است که ما می‌شناسیم. بنابراین، ارزش عملی دارد، نه ارزش نظری و شناختی (کاکایی و رهبر، ۱۳۹۱، ص ۷۷-۱۰۰).

بنابراین، بر پایه مبانی معرفت‌شناختی فیلسوفان دکارتی، قلمرو معرفت انسان محدود بوده و نمی‌توان حوزه شناخت او را نامحدود دانست. پس با توجه به محدود بودن منابع شناخت انسان، اموری را می‌توان سراغ گرفت که خارج از محدوده شناخت او قرار می‌گیرد و انسان قادر به کشف همه آن حقایق شود (همان). با روشن شدن این مسئله، که هریک از منابع معرفتی انسان، یعنی ادراک حسی، ادراک عقلی و ادراک از طریق درون‌نگری، فقط تا اندازه محدودی می‌توانند تولید معرفت کنند، قلمرو شناخت انسان را به بیان زیر می‌توان تا حدی مشخص کرد:

ادراک حسی که توسط حواس پنج‌گانه صورت گرفته و ابزار ادراک حسی را تشکیل می‌دهد، تنها مربوط به ادراکاتی است که توسط این ابزار حاصل می‌شود و معارفی که مستقل از ادراک حسی‌اند، نمی‌توانند منشأ این علوم باشند. بنابراین، انسان شناخت‌هایی دارد که کاملاً مستقل از ادراک حسی‌اند؛ همان‌طور که از حس نشئت گرفته نشده و ریشه‌ای در حواس ندارند. پس ادراک حسی در کسب معرفت، دارای محدودیت‌هایی است و ادراک آن، تنها در قالب ادراک حواس پنج‌گانه محدود می‌شود و امور فراتر از آن قادر به شناخت نیست.

عقل نیز که یکی دیگر از منابع شناخت می‌باشد و برخی از معارف از آن سرچشمه می‌گیرند، ولی اموری یافت می‌شود که عقل از راهیابی به قلمرو آنها عاجز است. به نظر فیلسوفان دکارتی علی‌رغم برتری عقل نسبت به سایر منابع معرفتی و اهمیت آن در کسب شناخت، محدودیت‌هایی برای عقل در کسب معرفت وجود دارد؛ چنین نیست که عقل بتواند به همه معارف دست بیابد. دکارت معتقد بود: قلمرو شناخت عقل تا جایی است که فاهمه انسان بتواند به شناخت شهودی دست یابد و اگر به جایی برسد که دیگر نتواند درباره امری شناختی صریح پیدا کند، باید همانجا متوقف شود. البته این عدم شناخت شهودی و صریح نمی‌تواند نشانه ضعف شخصی فرد باشد، بلکه یا به خاطر طبیعت خود مسئله می‌باشد، یا به سبب ضعف نوع انسان است. بنابراین، دکارت معتقد است: امکان اینکه عقل نتواند درباره بسیاری از امور، به شناخت واضح و متمایز دست یابد، هست و بنابراین باید به محدودیت عقل انسان در قلمرو شناخت اعتراف کرد. اسپینوزا نیز بر محدودیت عقل صحنه می‌گذارد و معتقد است: عقل از آن جهت که جزئی از جوهر واحد، یعنی خداوند است، می‌تواند به حقایق دست یابد، اما عقل فی‌نفسه دارای محدودیت‌های بسیاری در حوزه معرفت انسان است. اگر شناخت از منبع علم حضوری و درون‌نگری منشعب شود، با محدودیت‌های خاص خود روبه‌رو می‌شود. فیلسوفان دکارتی معتقدند: این منبع نیز نمی‌تواند بدون حد و مرز باشد و همه حقایق را دریابد و باید به محدودیت آن اعتراف کرد (همان).

۱-۱. امکان اصلاح خطاهای شناختی

هرچند انسان در شناخت واقعیت‌های مربوط به عالم هستی و خود، به دلیل محدودیت‌های انسانی اشتباه می‌کند، ولی می‌تواند میزان مطابقت ادراکات خود را با واقعیت بررسی نموده و ادراکات صحیح از ناصحیح را تشخیص دهد. اگر در برخی آیات، قرآن به کاستی سازمان ادراکی انسان اشاره می‌کند و می‌فرماید: اکثر انسان‌ها فقط ظاهر این دنیا را می‌شناسند: «وَعَدَّ اللَّهُ لَا يُحْلِفُ اللَّهُ وَعْدَهُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ لَا يَعْلَمُونَ ظَاهِرًا مِّنَ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَهُمْ عَنِ الْآخِرَةِ هُمْ غَافِلُونَ» (روم: ۹۷). ولی در مقابل و از سوی دیگر، به توانمندی انسان بر رفع خطاهای خود در دیگر آیات تصریح می‌کند: «وَأُذِّقُوا قَوْلَ إِبْرَاهِيمَ لِأَبِيهِ أَرْزَأْتَنَّهُ أَنْصَابًا آلِهَةً إِنِّي أَرَاكَ وَقَوْمَكَ فِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ كَذَلِكَ نُرِي إِبْرَاهِيمَ مَلَكُوتَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَلِيَكُونَ مِنَ الْمُوقِنِينَ فَلَمَّا جَنَّ عَلَيْهِ اللَّيْلُ رَأَى كَوْكَبًا قَالَ هَذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَا أُجِبُ الْإِفْلِينَ فَلَمَّا رَأَى الْقَمَرَ بَازِعًا قَالَ هَذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لئن لم يَهْدِنِي رَبِّي لَأَكُونَنَّ مِنَ الْقَوْمِ الضَّالِّينَ فَلَمَّا رَأَى الشَّمْسُ بَازِعَةً قَالَ هَذَا رَبِّي هَذَا رَبِّي هَذَا أَكْبَرُ فَلَمَّا أَفَلَتْ قَالَ يَا قَوْمِ إِنِّي بَرِيءٌ مِّمَّا تُشْرِكُونَ إِنِّي وَجَّهْتُ وَجْهِيَ لِلذِّكْرِ فَطَرَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ حَنِيفًا وَمَا أَنَا مِنَ الْمُشْرِكِينَ» (انعام: ۷۵-۷۹).

در آیاتی از قرآن، که چگونگی محاجه حضرت ابراهیم علیه السلام با ستاره‌پرستان بیان شده، فطرت پاک و عقل اولیه انسان، میزان و ملاک شناخت حقایق هستی معرفی شده است. علامه طباطبائی در تفسیر المیزان می‌فرماید: «از لحن این آیات به خوبی می‌توان فهمید که این کلمات (استدلال‌های حضرت ابراهیم علیه السلام در مقابل ستاره‌پرستان و دیگران) از کسی صادر شده که ذهنش صاف و خالی از آلودگی‌ای افکار و ضد و نقیض‌های اوهاجم بوده و در حقیقت، از لطایف شعور و احساس فطرت صاف و ادراکات اولیه عقل انسان می‌باشد» (طباطبائی، ۱۳۶۶، ص ۲۲۲). بنابراین، فطرت پاک انسان و ادراکات اولیه عقل انسانی، می‌تواند زمینه شناخت واقع‌بینانه‌ای از حقایق هستی را فراهم نماید.

از سوی دیگر، قرآن برای جلوگیری از شکل‌گیری شناخت‌های ناصحیح و غیرمطابق با واقع، توصیه‌های راهبردی دیگری ارائه می‌کند. مثلاً، برای افزایش ضریب اطمینان و نزدیک شدن به واقع، به سخن و گزارش فرد واحد اعتماد نکرده و توصیه می‌کند برای کسب شناخت مطابق با واقع، از شواهد و قراین دیگر کمک بگیرید: «يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِن جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَأٍ فَتَبَيَّنُوا أَن تُصِيبُوا قَوْمًا بِجَهَالَةٍ فَتُصِبْهُوا عَلٰى مَا فَعَلْتُمْ نَادِمِينَ» (حجرات: ۷)؛ ای کسانی که ایمان آورده‌اید، اگر فاسقی خبری برایتان آورد، تحقیق کنید تا مبادا ندانسته به قومی بی‌گناه حمله کنید و بعداً که اطلاع یافید از کرده خود پشیمان شوید. بنابراین، در مسیر شناسایی رخدادهای عینی، چنانچه با گزارش یک گزارشگر، نمی‌توان به شناخت درست و مطابق با واقع دست یافت (همان‌طور که در این حادثه تاریخی، چنین اتفاقی رخ داده است)، ولی در عین حال می‌توان به کمک سایر ابزارها و شواهد و قراین، به کشف آن واقعه دسترسی پیدا کرد؛ یعنی امکان شناخت واقع‌بینانه آن رخداد امکان‌پذیر است. بر همین اساس، قرآن توصیه می‌کند با تحقیق و تفحص بیشتر و کمک گرفتن از سایر شواهد و قراین دیگر، به استفاده از آن ابزار، اقدام نمایید.

پس برای واقع‌نشدن در پرتگاه‌های شناختی و شناخت کامل و دقیق از وقایع و پدیده‌های عینی و خارجی، می‌توان بلکه باید از امکانات دیگر کمک گرفت و بدین‌وسیله، محدودیت‌های شناختی را کاهش داد، تا انسان دچار خطاهای شناختی و تصمیم‌گیری‌های ناصواب نشود.

امکان اصلاح خطاهای شناختی انسان را می‌توان در علم منطق نیز رهگیری کرد؛ زیرا چه‌بسا براساس محدودیت‌های نظام شناختی انسان و خطاهای شناختی مترتب بر آن، دانشمندان به تدوین علم منطق تدوین روی آورده‌اند، تا از شکل‌گیری خطاها یا به انحراف کشیده شدن فکر انسان جلوگیری کنند. بر همین اساس، به سراغ نظم‌بخشی و مدون کردن قوانین و قواعد درست فکر کردن رفتند. همان‌طور که گفته می‌شود: منطق، ابزاری است از نوع قاعده و قانون که مراعات کردن و به کار بردن آن، ذهن را از خطای در تفکر مصون نگه می‌دارد. نخستین کسی که قواعد ذهن آدمی را به دست آورد و با تربیتی خاص و منظم، مدون ساخت و بسیاری از قوانین آن را بخصوص در مبحث قیاس، با دقت اعجاب‌انگیز و ابتکار خویش استخراج کرد، ارسطو است. به عبارت دیگر، منطق همانند قواعد و قوانین طبیعی است که در تمامی اشیاء و جانداران، برقرار است و دانشمندان، می‌کوشند تا این قوانین را به دست آورند. ارسطو، تنها کاری که کرد، این بود که این قواعد را با تلاش و کوشش فکری بسیار، استخراج کند و آنها را منظم و مدون نماید. شاهد این امر، اینکه خود وی این دانش را تحلیل نامید؛ یعنی چیزی وجود داشته و سپس، او به تجزیه و تحلیل آن پرداخته است. بنابراین، نمی‌توان ارسطو را مؤسس و سازنده یا خالق منطق بخوانیم؛ زیرا منطق، قواعد ذهن انسانی است که همه انسان‌ها براساس این قواعد، فکر و استدلال می‌کنند و زندگی خود را بر پایه آنها بنا نهاده‌اند.

روان‌شناسان نیز هم کاستی سازمان ادراکی انسان را و هم توانمندی انسان برای کاهش و حذف خطاهای خود را پذیرفته‌اند؛ زیرا روان‌شناسان همواره به دنبال قواعد عامی بوده‌اند که در سایه آن، بتوانند روابط موجود میان رویدادها را کشف کنند. برای رسیدن به این روابط براساس عقلانیت و تجربه‌گرایی و یا ابطال‌گرایی حرکت کرده‌اند و همه این تلاش برای کشف واقع بوده است.

۲. نقصان توانمندی‌های شناختی انسان

در دو دوره تاریخی می‌توان نقصان توانمندی‌های شناختی انسان را مورد بحث قرار داد: یکی در دوره مدرنیته و دیگری در دوره پست مدرنیته که به ترتیب مورد بررسی قرار می‌گیرد:

۲-۱. مدرنیسم و کفایت توانایی شناخت انسان

تجربی‌نگرهای بریتانیایی بر این باورند که دانش از تجربه به دست می‌آید و به جای اندیشه‌های فطری، که فرض می‌شود مستقل از تجربه پدیدار می‌شوند، معمولاً بر اهمیت تجربه تأکید می‌شود. بنابراین، تجربی‌نگری فلسفه‌ای است که در دستیابی دانش تأکید دارد. تجربی‌نگری، نوعی معرفت‌شناسی است که تأکید دارد شواهد حسی،

داده‌های اصلی کل دانش را تشکیل می‌دهند. تا وقتی که این شواهد گردآوری نشده باشد، این دانش نمی‌تواند وجود داشته باشد و تمام فرایندهای عقلانی بعدی، برای تدوین کردن قضایای معتبر دربارهٔ دنیای عملی، باید از این شواهد و فقط از این شواهد استفاده کنند (رایبسون، ۱۹۸۶، ص ۲۰۵-۱۸۷). جان لاک که بیشترین تأثیر را بر تجربی‌نگری داشته، با اندیشه‌های فطری دکارت به مخالفت برخاست و به مفهوم اندیشه‌های فطری وی حمله کرد. وی معتقد بود: اگر ذهن انسان حاوی اندیشه‌های فطری باشد، همه انسان‌ها باید از این عقاید برخوردار باشند. درحالی‌که چنین نیست و انسان‌ها بدون اندیشه فطری به دنیا می‌آیند (خواه این اندیشه‌ها اخلاقی باشند و خواه، منطقی و خواه ریاضی). وی در پاسخ به این سؤال که اندیشه‌ها و شناخت‌های انسان از کجا آمده است؟ و چگونه ذهن انسان به همه این موارد عقلانی و دانش مجهز می‌شود؟ می‌گوید: سرچشمهٔ همهٔ آنها تجربه است. بنابراین، تمام دانش انسان براساس تجربه قرار دارد و از تجربه حاصل می‌شود. مشاهداتی که دربارهٔ اشیای بیرونی محسوس یا درباره عملیات درونی ذهنمان هنگام درک کردن و اندیشیدن به خودمان انجام می‌دهیم، آگاهی ما را از تمام مواد تفکر تأمین می‌کند. این دو مخزن دانش هستند که کل اندیشه‌هایی که داریم یا به طور طبیعی می‌توانیم داشته باشیم، از آنجا ناشی می‌شوند (هرگنهان، ۱۳۸۹، ص ۸۰۱).

دانش و معارف بشری، از آغاز تا به امروز شاهد تحولات گوناگونی بوده و همچون سرمایه‌ای بی‌پایان، سینه به سینه و نسل، به نسل به دست نسل‌های بعدی سپرده شده است و در این مسیر، همواره نسبت به گذشته هم‌افزایی داشته و بر حجم آن افزوده شده است. آنچه مسلم است از مجموعه دانش و معارف بشری، بخشی از آن مبتنی بر استدلال‌های فلسفی و عقلی بوده و بخش دیگر، مبتنی بر روش‌های تجربی و علمی ساختهٔ دست بشر بوده است. از سوی دیگر، انسان برای کسب شناخت، همواره نیازمند ابزار و روش‌های علمی مناسب بوده است. به همین منظور، هرگاه انسان خواسته بر مجهولی غالب آید و بر دامنهٔ معلومات و دانش خود بیفزاید، مجبور به شناخت روش‌ها و ابزاری مناسب و آموختن فنون کشف واقعیت‌ها و شناخت حقایق شده است. طبعاً کسب معارف و دانش برای انسان، در هر حوزه شناختی که باشد، اعم از حوزهٔ مادی و طبیعی تا حوزهٔ علوم الهی و ماوراءالطبیعه، مستلزم روش، ابزار و آگاهی از چگونگی کاربست آنها می‌باشد. و هر روزه با توسعهٔ قلمرو دانش بشری و توسعهٔ آن، ابزار و دانش‌های علمی موردنیاز کامل‌تر و دقیق‌تر می‌شوند. هرچند در این باره، نسبت بین معلومات و مجهولات بشر مانند نسبت شعاع دایره و محیط آن است؛ هرچه به معلومات بشر افزوده می‌شود (شعاع دایره) مجهولات انسان نیز در آن زمینه افزوده‌تر خواهد شد (محیط دایره). یا به قول انیشین که می‌گوید: «نسبت معلومات بشر به مجهولات او مانند نسبت نردبان کوچکی به فضای نامتناهی جهان است» (همان، ص ۳۴). برتراند راسل نیز در کتابش به نام جهان‌بینی علمی، تحت عنوان «خصلت روش‌های علمی» یا «محدودیت‌های روش‌های علمی»، با خدشه کردن در ارزش نظری و شناختی روش‌های علمی با کمال صراحت می‌گوید: شگفت این است که روزبه‌روز بر ارزش عملی علم امروز افزوده می‌شود و

بیشتر به بشر قدرت و توانایی و تسلط بر طبیعت می بخشد همچنین، روزه‌روز از ارزش نظری و ارزش شناختی و اینکه جهان آنچنان است که این علم نشان می‌دهد کاسته می‌شود (همان، ص ۲۰۵).

از بین دانشمندان روان‌شناس نیز *وونت* با اینکه عمیقاً باور داشت روان‌شناسی در واقع یک علم تجربی است، اما در نظر وی، آزمایشگری فقط نقش محدودی را ایفا می‌کند. وی اعتقاد داشت که از آزمایش‌گری، می‌توان برای بررسی فرایندهای بنیادین ذهن استفاده کرد و نمی‌توان برای مطالعه فرایندهای عالی‌تر استفاده کرد. با اینکه *وونت* نقش روان‌شناسی تجربی را امری حیاتی و اساسی می‌دانست (همان، ص ۳۵۴). بر همین اساس، *وونت* علی‌رغم اینکه معتقد بود تمام علوم از جمله روان‌شناسی، بر تجربه استوار است، ولی نوع تجربه‌ای که روان‌شناسی از آن استفاده می‌کند، متفاوت می‌باشد؛ زیرا سایر علوم بر تجربه باواسطه استوار است، اما روان‌شناسی بر تجربه بی‌واسطه استوار می‌باشد. بنابراین، *وونت* با این تفاوت بین روان‌شناسی و سایر علوم تجربی، از میان انواع روش‌ها به روش درون‌نگری روی آورد و اظهار داشت برای بررسی فرایندهای ذهنی بنیادین از این روش (درون‌نگری)، باید استفاده کرد و روش تجربی باواسطه را برای شناختن چنین فرایندهایی کافی ندانست. پس می‌توان گفت: برخی روان‌شناسان همچون *وونت* بر نقش مکملیت تجربه بی‌واسطه نسبت به تجربه باواسطه، در کشف پدیده‌های روان‌شناختی تأکید می‌کنند (همان، ص ۳۵۵).

۲-۲. پست مدرنیسم و کفایت توانایی شناخت انسان

از دهه ۱۹۶۰ پست‌مدرنیسم، که حمله به آرمان‌های روشنگری از سر گرفته شد، اعتقاد بر این شد که «واقعیت» به وسیلهٔ افراد و گروه‌ها در بستر مختلف شخصی، تاریخی، یا فرهنگی ایجاد می‌شود. این باور پست‌مدرنیسم‌ها، با اعتقاد مدرنیست‌ها به اینکه واقعیت، حقیقتی تغییرناپذیر می‌باشد و منتظر کشف شدن به وسیلهٔ تجربه یا روش‌های علمی است، مغایرت دارد. در واقع، پست‌مدرنیسم با رمانتیسم و فلسفه‌های باستانی سوفسطائیان و شکاکان، وجه مشترک بسیاری دارد. سوفسطائیان معتقد بودند: فقط یک واقعیت وجود ندارد، بلکه چندین واقعیت وجود دارد و این واقعیت‌ها، بسته به تجربیات فرد تفاوت دارند. همان‌طور که *روچنیک* (Roochnik) می‌گوید: سوفیست امروز «پست‌مدرنیسم» نامیده می‌شود. اگر وجود واقعیت همگانی یا عمومی در فلسفه باستان زیر سؤال رفت و در فلسفه رمانتیک و فلسفه وجودی این اعتراض تولد تازه‌ای یافت، اکنون در روان‌شناسی معاصر، با شکل‌گیری نیروی سوم؛ یعنی روان‌شناسی انسان‌گرا، تداوم یافته است. به عبارت دیگر، وجه مشترک پست‌مدرنیسم با سوفسطائیان باستان، شکاکان، رمانتیک‌ها و وجودنگرها و روان‌شناسان انسان‌گرا، این عقیده است که واقعیت همیشه نسبت به دیدگاه‌های فرهنگی، گروهی، یا شخصی وجود دارد. همان‌طور که برخی پست‌مدرنیسم را نسبیت‌گرایی رادیکال می‌نامند (اسمیت، ۱۹۹۴، ص ۴۰۸). در همین راستا *فیشمن* (Fishman) (۱۹۹۹) می‌نویسد:

عقیده اصلی در پست‌مدرنیسم این است که ما همیشه واقعیت تجربه‌شده خود را از طریق عینک مفهومی تعبیر می‌کنیم، عینک مبتنی بر عواملی مانند هدف‌های شخصی زمان حالمان در این موقعیت خاص، تجربیات گذشته‌مان، ارزش‌ها و نگرش‌هایمان، دانش‌مان، ماهیت زبان، روند جاری در فرهنگ معاصر و الی آخر هیچ وقت امکان ندارد که این عینک را به‌طور کلی برداریم و دنیا را آن‌گونه که «واقعاً هست» با عینک کامل ببینیم. تنها کاری که می‌توانیم انجام دهیم، این است که عینک خود را عوض کنیم و بدانیم که عینک متفاوت، تصاویر و دیدگاه‌های متفاوتی را از دنیا تأمین می‌کند (فیثمن، ۱۹۹۹، ص ۵).

در مجموع می‌توان گفت: تنش بین مدرنیسم و پست‌مدرنیسم در روان‌شناسی معاصر، همچنان ادامه دارد. هنگامی که روان‌شناسی در اواخر قرن نوزدهم تبدیل به یک علم تجربی شد، به دنبال کشف قوانینی بود که بر ذهن انسان حاکم بود. هدف این بود که ذهن انسان را در کل، نه در جزء بشناسد. روش‌ها و نظریه‌ها در طول سال‌ها تغییر کرده‌اند، ولی جست‌وجو برای قوانین کلی حاکم بر رفتار انسان از بین نرفته است. اعتقاد به اینکه علم می‌تواند واقعیت را درباره ماهیت انسان آشکار سازد، موضوع اصلی تاریخ روان‌شناسی بوده است. از نظر روان‌شناس تجربی، روش‌های استفاده شده برای شناختن انسان، همان روش‌هایی هستند که دانشمندان طبیعی برای شناختن ذراتی مادی به کار بردند. درحالی‌که پست‌مدرنیسم، این الگوی علم طبیعی را رد می‌کند. به عبارت دیگر، روان‌شناسانی که مدرنیسم را قبول دارند، در جست‌وجوهای خود برای قوانین کلی حاکم بر رفتار انسان، برای روش‌های علم طبیعی ارزش قائلند. اما روان‌شناسان پست‌مدرنیسم، علم را فقط یک رویکرد از بین چند رویکرد به شناختن انسان‌ها می‌دانند (هرگنهان، ۱۳۸۹، ص ۸۱۰).

روان‌شناسان مکتب گشتالت نیز معتقدند: شناخت انسان درباره اشیاء، پیوسته به علت اینکه درک کامل «خارج از او» امکان ندارد، محدود می‌شود. در نتیجه، ادراک جهان مادی - اجتماعی تا اندازه‌ای متأثر از اهداف و تجربه‌های مشاهده‌گر و نیز شیوه‌هایی است که بدان وسیله آن را درک می‌کند. بر همین اساس، روان‌شناسی گشتالت، واقعیت را تعبیر و تفسیرهایی می‌داند که شخص از خود و از محیطی که با آن به تأثیر متقابل مشغول است. بنابراین، مکتب گشتالت با تأثیرپذیری از «نسبی‌گرایی اثباتی» معتقدند که محیط مادی و محیط روان‌شناختی، یکسان نیستند. از نظر آنان، محیط روان‌شناختی، محیطی است که فرد از اطراف خود درک می‌کند. این محیط مادی نیست که فرد را محاصره کرده، بلکه «فضای زندگی (Life space)» و «میدان ادراکی» اوست که شخص یا خود را احاطه می‌کند. و به همین دلیل یکسان نبودن محیط روان‌شناختی هر شخص، امکان دارد دو نفر در یک زمان و در یک مکان قرار گیرند، اما محیط روانی متفاوتی داشته باشند. مفهوم محیط از دیدگاه گشتالت، به این سؤال که چرا دو عضو خانواده، چنان با یکدیگر متفاوتند که مثلاً یکی پیشرفت را مثبت دارد و دیگری به انحراف کشیده می‌شود، پاسخ می‌دهد که علت این امر، در تعبیر و تفسیرهای متفاوت آنان از جهان نهفته است؛ هرچند در یک محیط اجتماعی - مادی مشابه زندگی می‌کنند (شکرکن و همکاران، ۱۳۷۲، ص ۲۷۳).

بنابراین، روان‌شناسان گشتالت به نوعی نسبی‌گرایی درباره ادراک را معتقدند و با دیدگاه تجربه‌گرایان، که

ادراک را در فرایندی مانند جریان عمل دستگاه عکاسی می‌دانند، اختلاف نظر دارند. نسبی‌گرایان حس شخص را از شیئی، از معنایی که برای او دارد، جدا نمی‌کنند. به نظر آنها، شخص به ندرت چیزی را بدون آنکه به برخی از اهداف او مربوط باشد، حس می‌کند. همین وابستگی به هدف مانند امری کیفی، معنای شیء را تعیین می‌کند. پس اگر فرد معنایی را در شیء خارجی نیابد، به آن بی‌توجه خواهد بود. در واقع روان‌شناسان مکتب گشتالت ادراک را فرایند واحدی می‌دانند که در آن حس با معنی و معنی با حس ارتباط متقابل دارد و به طور همزمان رخ می‌دهد. بنابراین، ادراک مقوله‌ای انتخابی است و پیوسته به اهداف شخص در زمان ادراک وابسته است (همان، ص ۲۷۴).

۳. قلمرو «شناخت» از نگاه منابع اسلامی

براساس آموزه‌های قرآن انسان در بدو تولد، هیچ چیزی را نمی‌داند، اما به تدریج از طریق یادگیری نسبت به آنها شناخت پیدا می‌کند. همچنان که پس از طی مراحل رشد و رسیدن به سطوح عالی شناخت و به رغم اندوختن دانش‌های فراوان و گستره نسبت به جهان هستی و خود، ولی هنوز سطح آگاهی و دانش بشر اندک می‌باشد و چه‌بسا هرگز فرصت دانستن تمام آنچه که برای سلامت و سعادت انسان به آن نیاز دارد، نتواند به دست آورد. همان‌طور که قرآن نیز می‌فرماید: «وَمَا أُوتِيتُمْ مِّنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا» (اسراء: ۸۶)، مجموع دانش ما از دنیای پیرامون و حتی نسبت به خودمان بسیار ناچیز است.

از آنجاکه یکی از نقاط ضعف علم و تجربه ناتوانی او، در درک مسائل ماوراءطبیعی و ماوراءحسی است، می‌توان خلأ ناشی از این‌گونه آموزه‌ها را توسط وحی تکمیل کرد. وحی، به انسان کمک می‌کند تا به شناخت مبدأ و معاد نائل گردد. انسان با کمک وحی به شناخت درستی از خدا و خودش و زندگی پس از مرگ نائل می‌گردد و رابطه جهان آخرت با این دنیا کیفیت و چگونگی آن برای بشر را درمی‌یابد. با شناخت درستی از خدا، می‌تواند به نحو مطلوبی با او ارتباط برقرار کند و نیازهای مادی و معنوی خویش را با کمک او برآورده سازد. با شناخت درست از جهان آخرت، می‌تواند زندگی در این دنیا را جهت‌دهی و سازماندهی کند، تا به سعادت در آخرت نائل آید. پس دنیا می‌تواند دایره معرفت بشری را توسعه دهد و او را در فهم حقائق یاری دهد.

شاید بتوان پایه‌های خطاپذیری شناخت انسان را به محدودیت‌های شناخت وی جست‌وجو کرد. هرچند انسان از امکانات متعددی برای شناخت واقعیت‌های جهان برخوردار است، اما در عین حال همه اندیشمندی که به امکان شناخت باور دارند، محدودیت‌های مختلفی را نیز برای انسان برمی‌شمارند. مثلاً محدودیت‌های ناشی از سازمان ادراکی و دستگاه بدنی انسان، همچون دستگاه حسی و سیستم عصبی مغزی انسان، یا محدودیت‌های ناشی از سیستم روان‌شناختی انسان، که گاهی از ماهیت روحی وی سرچشمه می‌گیرد، همچنین محدودیت‌های ناشی از خودمحوری‌ها یا عوامل تعیین‌کننده فرهنگی، همه به نوعی می‌تواند مانع شکل‌گیری شناخت یقین‌آور یا اطمینان‌آور مؤثر بوده و یا آن را به انحراف کشاند و موجب ایجاد محدودیت در شناخت دقیق از موضوع یا مسئله مورد مطالعه و شناسایی شود. در نتیجه، انسان نتواند آن را به طور کامل بشناسد.

تحلیلی از خطاپذیری علم حصولی و نقصان توانمندی‌های شناختی انسان ... ♦ ۴۳

برای نمونه، وقتی قرآن به دو نوع از مشاهدات مادی و غیرمادی قسم یاد کرد، و می‌فرماید: «فَلَا أَقْسِمُ بِمَا تُبْصِرُونَ وَمَا لَا تُبْصِرُونَ» (حاقه: ۳۸ و ۳۹)، نشان از آن دارد که هرچند شناخت انسان می‌تواند قلمرو گسترده‌ای را شامل شود، ولی به دلیل محدودیت‌های سازمان ادراکی انسان، فقط بخشی از آن قابل مشاهده است و بخش دیگر غیرقابل مشاهده می‌باشد. صاحب تفسیر نمونه، در ذیل این آیه می‌نویسد: جمله «ما تبصرون و ما لا تبصرون» دایره گسترده‌ای را از آنچه که انسان‌ها می‌بینند و نمی‌بینند، فرامی‌گیرد. از این تعبیر به خوبی استفاده می‌شود که آنچه را انسان با چشم نمی‌بیند، بسیار است و علم و دانش امروز این حقیقت را اثبات کرده که محسوسات دایره محدودی از موجودات را شامل می‌گردد و آنچه در افق حس قرار نمی‌گیرد، به مراتب افزون‌تر است (مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۶۱، ص ۴۷۴).

یا در جای دیگر قرآن وقتی انسان را به عجز بودن توصیف می‌کند، در واقع خواسته است به نوعی این محدودیت ادراکی را متذکر شود. خداوند می‌فرماید: «وَيَدْعُ الْإِنْسَانُ بِالشَّرِّ دُعَاءَهُ بِالْخَيْرِ وَكَانَ الْإِنْسَانُ عَجُولًا» (اسراء: ۱۲)؛ و انسان که خیر و منفعت خود را می‌جوید، چه بسا به نادانی شر و زیان خود را می‌طلبد، و انسان بسیار شتاب‌کار است. علامه طباطبائی در تفسیر این آیه شریفه می‌فرماید:

مقصود خداوند از عجز بودن انسان آن است که وقتی انسان چیزی را طلب می‌کند صبر و حوصله به خرج نمی‌دهد و در جهت خیر و فساد خود نمی‌اندیشد تا در آنچه طلب می‌کند راه خیر برایش مشخص گردد، بلکه به محض اینکه چیزی برایش تعریف کردند و مطابق میلش دید با عجله و شتابزدگی به سویش می‌رود و در نتیجه گاهی آن امر، شری از آب درمی‌آید که مایه خسارت و زحمتش می‌شود هرچند ممکن است گاهی هم خیری بوده و از آن نفع می‌برد (طباطبائی، ۱۳۶۶، ج ۱۳، ص ۶۶).

بنابراین، گاهی ممکن است شناخت انسان تحت تأثیر عوامل هیجانی قرار گرفته و به انتخاب‌های دست بزند که به صلاح او نیست. همان‌طور پیامبر خدا ﷺ می‌فرماید: «حُبُّكَ لِلشَّيْءِ يُؤْمِي وَيُصِم» (میزان الحکمه، ۱۳۷۸، ص ۱۲۴)؛ یعنی عشق تو به چیزی، کور و کرت می‌کند. به عبارت دیگر، علاقه و محبت انسان به یک چیز موجب می‌شود که نتواند آن را به خوبی ببیند و درباره آن سخنی به درستی ادا کند؛ یعنی شناخت ناصحیح یا شناخت ناقصی از آن شیء حاصل می‌شود.

بنابراین، انسان به دلیل محدودیت در ابزارهای شناخت، عواطف و هیجان‌های ویژه و سایر محدودیت‌های انسانی، نمی‌تواند همه ابعاد وجودی خود را بشناسد. به همین دلیل، به پیامبر و امام معصوم ﷺ که دست‌پرورده خداوند هستند، نیاز قطعی دارد. قرآن می‌فرماید: «يَعْلَمُونَ ظَاهِرًا مِّنَ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَهُمْ عَنِ الْآخِرَةِ هُمْ غَافِلُونَ، أَوْ لَمْ يَتَفَكَّرُوا فِي أَنفُسِهِمْ مَا خَلَقَ اللَّهُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا إِلَّا بِالْحَقِّ وَأَجَلٍ مُّسَمًّى وَإِنَّ كَثِيرًا مِّنَ النَّاسِ بِلِقَائِ رَبِّهِمْ لَكَافِرُونَ» (روم: ۸۷)؛ این افراد از زندگی دنیا، فقط ظاهری را می‌شناسند، و حال آنکه از آخرت غافلند، آیا در خودشان به تفکر نپرداخته‌اند؟ خداوند آسمان‌ها و زمین و آنچه را که میان آن دو است، جز به حق و تا هنگامی معین، نیافریده است، باین‌همه بسیاری از مردم لقای پروردگارش را سخت منکرند.

در یک جمع‌بندی می‌توان گفت: هرچند انسان با در دست داشتن انواع ابزارهای شناخت همچون عقل، حواس و شهود درونی قادر به شناخت می‌باشد، ولی محدودیت‌های بیان‌شده در هریک از آنها، مانع شناخت کامل انسان از جهان هستی است و نیاز بشر به ابزار دیگری برای شناخت کامل از جهان روشن‌تر می‌کند. بنابراین، قرآن و روایات نیز به محدودیت‌های شناختی انسان و در نتیجه، به خطاپذیری شناخت انسان صحنه گذاشته و ابزارهای حسی، عقلی و شهودی را برای ادراک کامل و شناخت همه‌جانبه حقایق هستی کافی نمی‌داند و بر ضرورت توجه به ابزار دیگری که بتواند این خطاهای شناختی و معرفتی را کاهش دهد، تأکید می‌کند. بنابراین، هرچند سازمان ادراکی انسان مجهز به قوای حسی، شهودی و عقلانی می‌باشد، ولی باز نمی‌تواند به برخی از واقعیت‌های مربوط انسان و سایر موجودات این عالم دسترسی پیدا کند. درحالی‌که این امور، حقایقی مربوط به انسان هستند و با زندگی این جهان، بخصوص زندگی از مرگ او در ارتباط‌اند. به‌عنوان مثال اینکه روز قیامت وجود دارد و به همه کارهایی که افراد انجام داده‌اند، حسابرسی خواهد شد: «كُلُّ نَفْسٍ دَائِقَةُ الْمَوْتِ وَإِنَّمَا تُوَفَّوْنَ أُجُورَكُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ فَمَنْ زُحِرَ عَنْ النَّارِ وَ أَدْخِلَ الْجَنَّةَ فَقَدْ فَازَ وَ مَا الْحَيَاةُ الدُّنْيَا إِلَّا مَتَاعُ الْغُرُورِ» (بقره: ۱۸۵)، هر کس بسته به اعمالی که انجام داده است در مرتبه‌ای از مراتب انسانی قرار می‌گیرد: «لِكُلِّ دَرَجَاتٍ مِمَّا عَمِلُوا وَ لِيُؤْفِقَهُمْ أَعْمَالَهُمْ وَ هُمْ لَا يُظْلَمُونَ» (احقاف: ۱۹) و بسته به جایگاهش از نعمت برخوردار می‌شود یا رنج و عذاب تحمل خواهد کرد: «فَذُوقُوا بِمَا نَسِيتُمْ لِقَاءَ يَوْمِكُمْ هَذَا إِنَّا نَسِينَاكُمْ وَ ذُوقُوا عَذَابَ الْخُلْدِ بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ» (سجده: ۱۴)، از اموری هستند که با سازمان ادراکی به صورت عادی قابل درک نیستند و تنها راه فهم آنها وحی می‌باشد.

۴. ضرورت وحی به‌عنوان مکمل شناخت

تا به اینجا روشن شد، علی‌رغم مجهز بودن انسان به قوای سه‌گانه عقل، حس و شهود، باز هم محدودیت‌های زیادی در راه کسب شناخت نسبت به واقعیت‌های جهان دارد و نمی‌توان گفت با این ابزارها به تمام حقایق دسترسی پیدا می‌کند. این است که براساس منابع اسلامی، خداوند در کنار این ابزارهای سه‌گانه، انسان را به مبدأ علم و دانش الهی متصل کرده و از طریق ارسال پیامبران و رسولان خود، سرچشمه‌های بیشتر و عمیق‌تری را برای شناخت انسان به روی وی گشوده است و از آن به حجت ظاهری تعبیر کرده است. امام کاظم علیه السلام، خطاب به هشام بن حکم می‌فرماید: «يا هشامُ إِنَّ لِلَّهِ عَلَى النَّاسِ حُجَّتَيْنِ، حُجَّةً ظَاهِرَةً وَ حُجَّةً بَاطِنَةً؛ فَأَمَّا الظَّاهِرَةُ فَالرُّسُلُ وَ الْإِنْبِيَاءُ وَ الْإِمَّةُ عَلَيْهِمُ السَّلَامُ وَ أَمَّا الْبَاطِنَةُ فَالْعُقُولُ» (جوادی آملی، ۱۳۸۸، ص ۶۰ و ۶۱)؛ یعنی خداوند علیه مردم دو حجت دارد؛ یکی حجت و برهان ظاهری و دیگری حجت و برهان باطنی. حجت ظاهری، پیامبران و امامان علیهم السلام هستند و حجت باطنی خداوند، عقول است. این سخن امام علیه السلام نشان‌دهنده این است که حجت باطنی برای بشر کافی نیست و حجت ظاهری، مکمل شناخت انسان خواهد بود. وجود عقل از وحی کفایت نمی‌کند و نیازمند حجت ظاهری است. در عین حال که قرآن کریم در بسیاری از آیات، ارزش عقل را بازگو می‌کند و انسان را به تعقل و تفکر فرامی‌خواند، ولی در مواردی دیگر، ضمن اثبات لزوم عقل برای انسان، آن را برای هدایت بشر کافی ندانسته و وجود وحی را نیز ضروری می‌داند. خداوند

می فرماید: اگر ما انسان را بدون ارسال انبیا در روز قیامت مؤاخذه کنیم، انسان علیه ما احتجاج می‌کند که خدایا چرا برای ما پیامبر نفرستادی تا دین تو را بشناسیم. این آیات عبارتند از: ۱. «وَلَوْ أَنَا أَهْلَكْنَاهُمْ بِعَذَابٍ مِّنْ قَبْلِهِ لَلَّذِينَ لَفِئَةٌ لِّوَالِدِمْ كَيْفَ ذُكِّرُوا بِمَا كَانُوا يُكْفَرُونَ» (طه: ۱۳۵)؛ ۲. «وَلَوْ لَا أَن تَصِيَّبَهُمْ مُّصِيبَةٌ بِمَا قَدَّمَتْ أَيْدِيهِمْ فَيَقُولُوا رَبَّنَا لَوْلَا أَرْسَلْتَ إِلَيْنَا رَسُولًا فَنَتَّبِعَ آيَاتِكَ وَنَكُونَ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ» (قصص: ۴۸)؛ ۳. «رُسُلًا مُّبَشِّرِينَ وَ مُنذِرِينَ لِّئَلَّا يَكُونَ لِلنَّاسِ عَلَى اللَّهِ حُجَّةٌ بَعْدَ الرُّسُلِ» (نساء: ۱۶۶).

این آیات نشان می‌دهند که اگر عقل برای هدایت بشر کافی بود، انسان نمی‌توانست در قیامت علیه خدا اقامه برهان کند، ولی چون عقل برای هدایت بشر ناکافی است، خداوند دین خود را به وسیله انبیاء ﷺ به انسان رسانده است. توضیح اینکه عقل تجربی، دسترسی به جزئیات ندارد و فقط کلیات را درک می‌کند و عقل تجربی نیز فقط جزئیات حسی تجربی را درمی‌یابد، ولی بسیاری از جزئیات بر عقل پوشیده است. عقل اصل حیات پس از مرگ را می‌فهمد، ولی جزئیات امور قیامت را نمی‌تواند بشناسد. بنابراین، عقل، قابلیت فهم بسیاری از امور را ندارد و به عبارت دیگر، فهم محدود دارد. با فهم محدود و عدم شناخت بسیاری از امور، مانند حیات پس از مرگ ادعای عدم نیاز به وحی، سخنی گزاف خواهد بود.

علاوه بر ناتوانی عقل در فهم بسیاری از جزئیات، قرآن می‌فرماید: پیامبر برای انسان برخی مطالب را آورده است که بدون ایشان، برای انسان قابل شناخت نیست: «يَعْلَمُكُمْ مَا لَمْ تَكُونُوا تَعْلَمُونَ» (بقره: ۱۵۲)، «عَلَّمَكُمْ مَا لَمْ تَكُونُوا تَعْلَمُونَ» (بقره: ۲۴۰)؛ به شما چیزی را بیاموزد که هرگز از پیش خود، توان آموختن آن را نداشتید. مفاد این آیات آن است که علوم حاصل از وحی را نه تنها نمی‌دانید، بلکه هرگز نمی‌توانید بدون هدایت پیامبر، به آنها عالم شوید. انبیای الهی، چیزهایی را به بشر می‌آموزند که افراد بشر قادر به فراگیری آن از غیر راه وحی نیستند. بنابراین، ضرورت وجود دین، از آن زمان که اولین آدم پای بر عرصه طبیعت می‌گذارد، تا آن زمان که آخرین انسان از طبیعت رخت برمی‌بندد، امری روشن و ثابت است. از این رو، هیچ انسانی در هیچ حالتی، بی‌نیاز از دین نیست. حتی انبیاء نیز به این معارف بدون دین دسترسی پیدا نمی‌کردند: «وَعَلَّمَكُمْ مَا لَمْ تَكُونُوا تَعْلَمُونَ» (نساء: ۱۱۴). بنابراین روشن می‌شود که نیاز به وحی و نبوت، نیاز ضروری و دائمی است. از این رو، قرآن فرمود: ما همیشه برای هدایت انسان رسولان خود را فرستادیم: «لَمْ يَكُنِ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ وَ الْمُشْرِكِينَ مُتَفَكِّينَ حَتَّى تَأْتِيَهُمُ الْبَيِّنَةُ رَسُولٌ مِّنَ اللَّهِ يَتْلُو صُحُفًا مُّطَهَّرَةً» (بینه: ۳-۲).

نتیجه‌گیری

این پژوهش، به منظور شناسایی نقش خطاپذیری و نقصان توانمندی‌های انسان در کشف واقعیت‌های علوم انسانی به طور عام و دانش روان‌شناختی به طور خاص تدوین شد. نتایج تحقیق حکایت از این دارد که اندیشمندان علوم انسانی، به این مبنای معرفت‌شناسانه باور دارند و معتقد به خطاپذیر بودن آگاهی‌های ناشی از علوم تجربی هستند. در عین حال، امکان اصلاح آن خطاها وجود دارد. ضعف و نقصان توانمندی‌های شناختی انسان، یکی دیگر از مبانی معرفت‌شناختی در علوم حصولی است که علوم انسانی تجربی معاصر از آن رنج می‌برد. این مشکل را می‌توان با روی‌آوری به تعدد راه‌های شناخت حل نمود و با کمک گرفتن از وحی و استفاده از آموزه‌های وحیانی،

که از اطمینان کافی در واقعیت‌نمایی از حقایق هستی برخوردار است، حل نمود. بنابراین ضرورت به رسمیت شناختن وحی به‌عنوان مکمل شناخت در مبانی معرفت‌شناسی جایگاه خود را مبرهن می‌شود. سایر یافته‌های این تحقیق نشان داد که قرآن و روایات نیز به محدودیت‌های شناختی انسان و در نتیجه به خطاپذیری شناخت انسان صحنه گذاشته و ابزارهای حسی، عقلی و شهودی را برای ادراک کامل و شناخت همه‌جانبه حقایق هستی کافی نمی‌داند و بر ضرورت توجه به ابزار دیگری، که بتواند این خطاهای شناختی و معرفتی را کاهش دهد، تأکید می‌کند.

منابع.....

جوادی آملی، عبدالله، ۱۳۸۸، *ولایت فقیه*، قم، اسراء.

شکرکن، و همکاران، ۱۳۷۲، *مکتب‌های روان‌شناسی و نقد آن*، تهران، سمت.

طباطبائی، سیدمحمدحسین، ۱۳۶۶، *تفسیر المیزان*، ترجمه سیدمحمدباقر موسوی همدانی، قم، جامعه مدرسین.

کاکایی، قاسم و حسن رهبر، ۱۳۹۱، «محدوده و قلمرو معرفت در نظام معرفت‌شناسی حکمت متعالیه و فیلسوفان دکارتی»، *معرفت*

فلسفی، سال نهم، ش سوم، ص ۷۷-۱۰۰.

مصباح، محمدتقی، ۱۳۹۰، *فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی*، تهران، مؤسسه فرهنگی مدرسه.

مکارم شیرازی، ناصر و همکاران، ۱۳۶۱، *تفسیر نمونه*، قم، مدرسه امیرالمؤمنین علیه السلام.

هرگنجان، بی آر، ۱۳۸۹، *تاریخ روان‌شناسی*، ترجمه یحیی سیدمحمدی، تهران، ارسباران.

Smith, 1914, "Selfhood at risk postmodern perils and the perils of postmodernism ", *American psychology*, N. 49, p. 405-411.

Fishman, D.B., 1999, *The case for pragmatic psychology*, New York, New York University Press.

Robinson, D.N., 1986, *An intellectual history of psychology* (rev.ed) Madison, University of Wisconsin Press.

روش‌شناسی پوزیتیویسم و نقش آن در تطورات چهار حوزه دانش سیاسی

mhdmhd1373@Gmail.com

مهدی حسن‌زاده / دانشجوی کارشناسی ارشد علوم سیاسی مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی *

دریافت: ۱۳۹۹/۰۹/۲۹ - پذیرش: ۱۳۹۹/۱۱/۱۹

چکیده

فهم صحیح از هر علمی، نیازمند روش‌شناسی است؛ روش‌ها هستند که موجب تحولات اساسی در علوم می‌شوند؛ از جمله آنها پوزیتیویسم است که تجربه‌گرایی را به‌عنوان یگانه رهیافت در علوم معرفی می‌کند. این پژوهش، ضمن توضیح اجمالی رهیافت پوزیتیویسم، سیر تطورات دانش سیاسی و چگونگی تأثیر پوزیتیویسم بر آن را در سده‌های مختلف، مورد بررسی قرار داده است. هر چند محققان این عرصه، تأثیرات این رهیافت را متذکر شده‌اند، اما مستندسازی آن در گرایش‌های گوناگون دانش سیاسی شامل فلسفه سیاسی، جامعه‌شناسی سیاسی، روابط بین‌الملل و نیز مسائل ایران، ابداعی است که در این مقاله صورت گرفته است. به نظر می‌رسد، تجربه‌گرایی و پوزیتیویسم رویکرد فلسفی در سیاست را کنار زد و مدعی هستند که علوم انسانی و از جمله علم سیاست، باید با روش علوم طبیعی مورد مطالعه قرار گیرند. از این‌رو، چندین قرن این رهیافت بر علوم سیطره داشته است. این پژوهش با روش توصیفی - تحلیلی، تطورات و تأثیرات پوزیتیویسم بر گرایش‌های مذکور دانش سیاسی را براساس داده‌های مستند، توصیف می‌کند.

کلیدواژه‌ها: پوزیتیویسم، سیاست، روش‌شناسی، فلسفه سیاسی، جامعه‌شناسی سیاسی، روابط بین‌الملل، مسائل ایران.

مقدمه

سیاست به مثابه یک دانش، ریشه در تحولات پس از مدرنیته دارد و حداکثر پیشینه آن، به یک سده گذشته بازمی‌گردد. در تکمیل یک دانش، مسائل مختلفی نقش دارد که در نگاه اندیشمندان اسلامی از این مسائل، به «رئوس ثمانیه» یاد شده است. یکی از مسائل مهم رئوس ثمانیه که تأثیر بسیاری در تکمیل یک دانش و تطورات آن دارد، روش‌شناسی است. علی‌رغم اینکه دانش سیاسی و علم سیاست، به‌عنوان یک علم خاص سابقه طولانی ندارد، اما خاستگاه سیاست را باید در مغرب‌زمین و در یونان باستان جست‌وجو کرد که متأثر از رویکرد فلسفی بوده و حاکمان و ارباب کلیسا از آن بهره‌می‌بردند. تطورات پس از رنسانس و سیطره نگاه پوزیتیویستی، موجب جدا شدن این دانش از فلسفه گردید. این پژوهش درصدد است که تأثیر نگاه و رویکرد پوزیتیویستی را بر تطورات دانش سیاسی مورد بررسی قرار دهد. بر این اساس، فرضیه این پژوهش عبارت است از اینکه با ظهور پوزیتیویسم، مدعیات متافیزیکی و مابعدالطبیعی بی‌معنا خوانده شدند و فلسفه سیاسی، به شدت تضعیف شد. در مقابل، جامعه‌شناسی سیاسی به شدت مورد توجه قرار گرفت. دلیل اجمالی آن را هم می‌توان افرادی همچون آگوست کنت دانست که خود از بنیان‌گذاران پوزیتیویسم و جامعه‌شناسی بود و جامعه‌شناسی را مکمل روش اثباتی می‌دانست. از این‌رو، جامعه‌شناسی سیاسی بسیار رونق گرفت. در روابط بین‌الملل، پوزیتیویست‌ها بر این باور بودند که روابط و مناسبات بین‌المللی تجربه‌پذیر هستند؛ از این‌رو، این گرایش از علم سیاست، در مکتب پوزیتیویسم مورد استقبال قرار گرفت. در مسائل ایران نیز پس از انقلاب اسلامی، همانند قبل آن، فارغ از محققانی که روش پوزیتیویستی را باطل و ناکارآمد در علوم انسانی، به‌ویژه علوم سیاسی می‌دانند، بازهم غالباً از روش اثبات‌گرایی در مسائلی همچون تحولات سیاسی ایران و سیاست خارجی جمهوری اسلامی ایران استفاده می‌شود. این پژوهش، در محورهای پوزیتیویسم و تطور دانش سیاسی، پوزیتیویسم و فلسفه سیاسی، تأثیر پوزیتیویسم بر جامعه‌شناسی سیاسی و روابط بین‌الملل و نیز رویکرد پوزیتیویستی در گرایش مسائل ایران سامان یافته است.

۱. بررسی مفاهیم

۱-۱. دانش سیاسی

«سیاست» در لغت در معانی حکم راندن، ریاست کردن، تدبیر، داوری، حفاظت، حراست، تنبیه به کار رفته است (ابوالحمد، ۱۳۶۸، ص ۶). همچنین به معنای اندیشه، مشی و روش نیز گفته شده است (خسروان، ۱۳۹۶، ص ۱۲۶). سیاست در اصطلاح عبارت است از: مدیریت و توجیه و تنظیم زندگی اجتماعی انسان‌ها در مسیر حیات معقول (جعفری تبریزی، ۱۳۶۹، ص ۴۷). امام خمینی علیه السلام می‌فرماید: «سیاست این است که جامعه را هدایت کند و راه ببرد، تمام مصالح جامعه را در نظر بگیرد و تمام ابعاد انسان و جامعه را در نظر بگیرد و اینها را هدایت کند، به طرف آن چیزی که صلاحشان هست، صلاح ملت هست، صلاح افراد هست و این مختص به انبیاست» (موسوی خمینی،

۱۳۷۹، ج ۱۳، ص ۴۳۲). علامه مصباح سیاست را آیین‌کشورداری و روش اداره امور جامعه به صورتی که مصالح جامعه اعم از مادی و معنوی را در نظر داشته باشد، تعریف می‌کنند (مصباح، ۱۳۹۰، ص ۳۲).

علم سیاست، علمی است که موضوع آن، مطالعه و بررسی در ماهیت حکومت و دولت و انواع آن و پدیده‌ها و نهادهای سیاسی است و به بررسی تمام اشکال قدرت در جامعه انسانی می‌پردازد. علم سیاست از رشته‌های قدیمی علوم اجتماعی است و مباحث مهمی مانند سیاست، تئوری و فلسفه سیاسی، سیاست خارجی، اداره امور عمومی، سازمان‌های بین‌المللی، دانش حکومت کردن، جامعه‌شناسی سیاسی، تاریخ دیپلماسی و روابط و سیاست و اقتصاد و حقوق بین‌المللی را دربرمی‌گیرد (آقابخشی و افشاری‌راد، ۱۳۷۵، ص ۳۰۲). موریس دورژ می‌گوید: «علم سیاست، علم قدرت و معرفت بر هیئت‌های حاکمه و مقامات عالیه اجتماع است» (مدنی، ۱۳۷۲، ج ۱، ص ۲۰).

۱-۲. پوزیتیویسم

واژه «پوزیتیو» (positive) مفهوم فلسفی آن، برای اولین بار توسط بیکن استعمال شده، اما اصطلاح «پوزیتیویسم» (positivism) بسان یک مفهوم رایج فلسفی، سال‌های بعد به وسیله آگوست کنت فرانسوی مطرح گردید. البته پیش از او سن‌سیمون، همین اصطلاح را به سال ۱۸۳۰م در نوشته‌های خود به کار برده بود. این اصطلاح را به واژگانی همچون مکتب تحقیقی، مکتب تحصیلی، اثبات‌گرایی، تحصیل‌گروی و نظایر آن ترجمه کرده‌اند، اما چنانچه برخی اذعان دارند، این واژه معادل فارسی ندارد. هنگامی که این اصطلاح برای اولین بار توسط آگوست کنت به کار رفت، از کلمه (positif) فرانسوی گرفته شده بود که در آن زبان، واجد شش معنا می‌باشد: واقعی، سودمند، یقینی، دقیق، ارگانیک و نسبی. اگر این اصطلاح، به هر شش معنا مراد باشد، مسلماً قابل ترجمه به فارسی نیست؛ زیرا واژه‌های وجود ندارد که همه این معانی را در لفظ واحد، به صورت یک‌جا افاده کند. بنابراین، در زبان فارسی یا باید این کلمه را به همان صورت اصلی بیان کرد و یا در تعبیر از آن از واژه «پوزیتیوگرایی» کمک گرفت (خندان و دیگران، ۱۳۸۸، ص ۵۶). به هر حال، پوزیتیویسم در واقع نوعی مادی‌گرایی است که اعتقاد به ماده و آثار حسی و قابل لمس آن در درجه اول اهمیت قرار می‌گیرد. در این دکترین، رابطه علت و معلولی رویدادهای سیاسی جوامع مختلف با منشأ اقتصادی‌شان ابتدا تحلیل و سپس بیان می‌گردد.

۱-۳. روش‌شناسی

برای مطالعه و بررسی هر علمی، اعم از سیاست و یا غیرسیاست، روش آن علم، نقش تعیین‌کننده‌ای در استنباطها و استنتاج‌های علم دارد. از این رو، مسئله روش‌شناسی اهمیت زیادی دارد. روش عملیاتی است که در جریان آن، ویژگی‌های موضوع مورد تحقیق، بررسی و آشکار می‌شود. روش‌ها باید مناسب موضوع پژوهش باشند. بنابراین، باید به هنگام پژوهش به این پرسش پاسخ داد که چه روش‌هایی برای آن موضوع تحقیق مناسب است. روش‌ها،

همچون صافی میان محقق و موضوع تحقیق قرار می‌گیرند و وظیفه آنهاست تا داده‌های عینی را به صورت اطلاعات ذهنی درآورده و در اختیار ما قرار دهد. در عرصه علوم انسانی، روش‌های گوناگونی از جمله روش اسنادی و تفسیری، روش تجربی، روش کارکردی، روش تاریخی، روش قیاسی، روش انتقادی، روش تجربی منطقی، روش تطبیقی، روش تفهیمی، روش تحقیق، روش عقلایی و... وجود دارد (راسخ، ۱۳۹۱، ص ۶۱۹). مفهوم «روش‌شناسی» یا نظریه روش‌ها نیز در بسیاری از موارد، معادل نظریه علم به کار می‌رود. در معنای محدودتر، تنها تحلیل روش‌های علمی، به‌ویژه با توجه به اهداف علمی و نظری تحقیق، را شامل می‌شود (همان، ص ۶۲۴).

۲. پوزیتیویسم و تطور دانش سیاسی

برخی محققان بر این باورند که نه‌تنها/ارسطو، علم سیاست را پایه‌گذاری کرده، بلکه روشی خاص و تقسیم‌بندی مناسب و زبان مخصوص برای این علم را نیز ارائه کرده است (مدنی، ۱۳۷۲، ج ۱، ص ۳۳). اما در سده‌های پایانی قرون وسطا، همزمان با تغییر نگرش انسان نسبت به خویشتن و جهان پیرامون و وقوع تحولات عینی در جوامع بشری و تخطئه فلسفه ارسطویی و روش تحقیق آن، کاروان فکر و اندیشه بشر غربی، به سمت‌وسویی سوق یافت که محصول آن، تفوق معرفت حسی بر سایر معارف بشری بود. گفته می‌شود در فلسفه ارسطویی، که تکیه بر احتیاج نظری و استدلال قیاسی بود، موجب شد که به امور واقعی و علم، بی‌اعتنایی شود و نیز اعتقاد به استدلال در مسائلی که فقط مشاهده می‌تواند درباره آنها حکم کند و تأکید بیش از اندازه بر تمایزات دقایق لفظی، موجب شد این روش علمی با تمام مبانی متافیزیکی در طی سده‌های ۱۵ و ۱۶ مورد حمله قرار گیرد و دانشمندی نظیر *لورنتزو والا* (۱۴۷۶-۱۴۰۶) و *پیر راموس* (۱۵۷۲-۱۵۱۵)، به نقادی این پارادایم فکری بپردازند. به نظر این دسته از دانشمندان، این روش می‌کوشید با تحمیل احکام ازپیش ساخته‌شده، بر تجربه فرمان راند و به جای مطالعه دقیق رویدادهای طبیعت، آنها را به سیطره خود درآورد. بدین ترتیب، بحرانی عظیم در نظام مدرسی - ارسطویی به وجود آمد که تنها با واژگونی آن و تأسیس پارادایمی جدید فروکش کرد (اردستانی، ۱۳۸۸، ص ۷۸-۱۱۵).

بدون تردید بزرگ‌ترین شخصی که در برابر روش ارسطویی قیام کرد، *فرانسیس بیکن* (۱۶۲۶-۱۵۶۱م) بود. وی را به‌عنوان بنیانگذار روش استقرایی جدید می‌شناسند و از اهمیتی جاودانه برخوردار می‌باشد. وی به کرات تکرار می‌کند که سیطره چند سده‌ای احکام مدرسی - ارسطویی مانع از آن شده که بشر بتواند به معرفت راستین دست یابد. بیکن، با طرح استقراء به‌عنوان نقطه عزیمت روش علمی، ساختمانی را بنا نهاد که برای چند سده تمام دانشمندان را مفتون و مسحور خود ساخت. این روش، که بعدها از سوی پوزیتیویست‌ها تعمیق و گسترش می‌یابد به نام وحدت علوم، روش تجربی - استقرایی را که تا آن زمان در حوزه علوم طبیعی بود، به حوزه علوم انسانی نیز بسط دادند و پایه‌های علوم انسانی از جمله علوم سیاسی، تجربی را بنا نهادند (همان ص ۹۰-۹۱). البته این نکته را

نیز باید توجه داشت که در انتساب این روش به *فرانسیس بیکن* اغراق شده است. او با همه توان و اعتبار خود، از این دیدگاه که معرفت جهان خارج، تنها از راه تجربه مبتنی بر مشاهده منظم میسر است، دفاع کرد، اما تأکید او بر تجربه، اندیشه تازه‌ای نبود. افزون بر این، *ارسطو* تجربه را بنیان روش خود در زیست‌شناسی قرار داده بود. در قرن سیزدهم نیز *راجر بیکن*، در برابر مخالفان، با شهادت از تجربه دفاع کرد، اما تأکید *فرانسیس بیکن* بر مشاهده بود که رنگ و جلای دیگری به آن داد (نمازی، ۱۳۹۱، ج ۳، ص ۴۵).

ماکیاول نیز در اوایل قرن ۱۶م از جمله افرادی است که علیه سلطه کلیسا قیام می‌کند و دلیل اوضاع نابسامان آن زمان را تسلط کلیسا می‌داند. وی برخلاف اعتقاد *افلاطون* و *ارسطو* که اصول اخلاقی را برای دولت لازم می‌کرد، اعلام می‌دارد که سیاست و اخلاق، باید از هم تفکیک گردند و در مصالح دولت، اصول اخلاقی نباید راه یابد؛ زیرا سیاست، خود دارای اصولی است که هدف آن پیروزی دولت و حفظ و تحکیم قدرت آن است. روشی که *ماکیاول* در مطالعات سیاسی‌اش بهره می‌گیرد، روش ملاحظه عینی است که از این جهت، مورد توجه محققان قرار گرفته است (مدنی، ۱۳۷۲، ج ۱، ص ۳۵).

آگوست کنت که او را مبتکر روش بیان و تشریح در علم سیاست می‌دانند، در سال ۱۸۲۲م، در کتاب *سیستم سیاست تحقیقی*، برای اولین بار ادعا می‌کند که پدیده‌های اجتماعی ضرورتاً باید مانند علوم طبیعی مورد تجزیه و تحلیل عینی و خارجی قرار گیرند و به‌طور کلی، چیزی را علم می‌داند که از تحقیقات قابل مشاهده به دست آمده باشد، نه اینکه مخلوق ذهن و تصورات و تخیلات انسان باشد (همان، ج ۱، ص ۴۱).

به‌طور کلی، به این نتیجه می‌رسیم که روش پوزیتیویستی، البته به معنای استخدام روش استقرایی، بسان یک روش عقلایی، برای رسیدن به معرفت، همواره مورد توجه بشر بوده است. چنان‌که آثار آن را در برخی فیلسوفان یونان باستان مانند *اپیکوروس* می‌توان یافت. اما در قرون وسطا، با وجود سیطره فلسفه ارسطویی مجالی برای توجه به معرفت حسی، به‌عنوان یگانه منبع معرفت، نبوده است. در سده‌های پایانی قرون وسطا و شروع عصر نوزایی، افرادی همچون *فرانسیس بیکن*، *هانری لاک*، *بارکلی* و *هیوم*، با بی‌معنا خواندن مدعیات فیلسوفان مابعدالطبیعی، تحلیل‌های شناخت‌شناسانه و هستی‌شناسانه خود را بر حس و تجربه بنا نهادند که می‌توان این افراد را بنیان‌گذاران پوزیتیویسم دانست، اما چنان‌که گفته شد، اصطلاح «پوزیتیویسم» را اولین بار *آگوست کنت* در معنای فلسفی کنونی آن به کار برد و بی‌گمان او را باید احیاگر اندیشه‌های پوزیتیویستی در قالبی نو در عصر جدید دانست (خندان و دیگران، ۱۳۸۸، ص ۵۷). این دانشمندان با به‌کاربردن چنین روشی در سیاست، همواره انسان را بسان یک ماشین محاسبه دقیق می‌نگریستند که جز به نتایج منطقی گزاره‌ها تن نمی‌دهند.

در قرن بیستم، پوزیتیویسم وارد مرحله جدیدی می‌شود که با ایجاد اختلاف‌ها، موجب گسسته‌شدن آن مکتب

می‌شود. به این ترتیب، از دهه ۵۰ قرن گذشته میلادی، پوزیتیویسم گام در مسیری می‌نهد که شاید بتوان آن را آخرین منزلگاه اندیشه بشری در حوزه تجربه‌گرایی دانست (همان، ص ۶۰). ریشه‌های این افول را می‌توان از سال ۱۹۳۴م رصد کرد؛ زمانی که کارل پوپر با نوشتن کتاب **منطق اکتشاف علمی** سرآغاز عهده نو در فلسفه علم شد. پوپر در این کتاب، به جای منطق و روش‌شناسی علم موردنظر پوزیتیویست‌های منطقی، گونه‌ای منطق و روش‌شناسی برای علم ابداع و پیشنهاد کرد که باز بسته به مفهوم «رشد معرفت» و تطور زیستی و فرهنگی بود. پوپر نه تنها متافیزیک را بی‌معنا نمی‌دانست، بلکه اندیشه‌های ناب متافیزیکی - و به تبع افکار فلسفی - را برای جهان‌شناسی پرفایده می‌دانست. مشرب پوپر هم در فلسفه علم و هم در فلسفه علوم اجتماعی و هم در فلسفه علوم سیاسی‌اش، عقل‌گرایی انتقادی است که روش علم را ارائه راه‌حل‌های موقت برای مسائل متلاطمه می‌داند؛ حدس‌هایی که تحت مهار نقدهای سخت و جدی قرار دارند. این روش، بسط آگاهانه و انتقادی روش «آزمون و خطا» است (حقی، ۱۳۸۴، ص ۲۶۳). وی با به نقد کشیدن بنیاد استقراء، نه تنها ناتوانی‌های آن را نشان داد، بلکه استدلال می‌کند، اصل استقراء نیز فاقد اصالت بوده و اساساً چنین اصلی وجود ندارد (اردستانی، ۱۳۸۸، ص ۱۲۳). به عبارت دیگر، پوپر را باید منتقد بزرگ پوزیتیویسم دانست. آراء پوزیتیویست‌ها یکی پس از دیگری به محک نقد آزموده شدند و همه آنها بجز شماری اندک اعتبار خود را از دست دادند. با گذشت عهد پوزیتیویسم و فلسفه‌های پس از آن، بر همگان آشکار شد که علم بدون متافیزیک ممکن نیست. فیلسوفان علم غربی، حتی اگر هم لفظ فلسفه و متافیزیک را مایه ننگ و شرمساری بدانند، این را به خوبی می‌دانند که از فلسفه‌گریزی نیست.



همان‌گونه که در نمودار فوق مشاهده می‌شود، از آغاز عصر نوزایی، دانش سیاست و یا حتی همه علوم انسانی، تحت تأثیر روش تجربی و اثباتی قرار می‌گیرند و به دلایلی که ذکر شد، دانشمندان به اثبات‌گرایی روی می‌آورند و هرگونه گزاره اخلاقی و فلسفی را خارج از علم تلقی می‌کنند. در قرن ۱۹م، افرادی همچون آگوست کنت با به‌کارگیری پوزیتیویسم، روش اثباتی را در همه عرصه علوم انسانی، که از جمله آن، علم سیاست است، گسترش می‌دهند. چنان این روش مورد حمایت محققان غربی قرار می‌گیرد که در اوایل قرن بیستم میلادی، پوزیتیویسم،

بر تمام علوم سیطره پیدا می‌کند و به‌عنوان رهیافت غالب در مطالعات علمی به‌کارگرفته می‌شود. پس از آن، با انتقادات فراوانی که به این رهیافت می‌شود، اثبات‌گرایی از عرصه علم خارج می‌شود؛ به‌گونه‌ای که امروزه کمتر کسی است که در تحقیقات خود، به اصول پوزیتیویسم محض پایبند باشد.

۳. پوزیتیویسم و فلسفه سیاسی

فلسفه سیاسی، کوششی است برای نشان دادن معرفت به ماهیت امور سیاسی به جای گمان درباره آنها (اشتراوس، ۱۳۸۷، ص ۴). در تعریفی دیگر، فلسفه سیاسی دانشی است که به روش فلسفی به دنبال درک و فهم حقایق امور سیاسی و اثبات و تبیین آن است (رضوانی، ۱۳۸۵، ص ۳۵). فلسفه سیاسی، بخشی از مبحث اخلاق در فلسفه است؛ زیرا در بخش اخلاق، فیلسوف به مبانی توجیه عقلایی افعال اختیاری، به نحو عموم می‌پردازد که یک مجموعه مهم آن مربوط به افعال اجتماعی است و در میان آنها رفتار سیاسی، بسیار کلیدی می‌باشد. برای/رسطو سیاست، فصلی از مبحث اخلاق بوده است، اما در دوران معاصر، ضمن روشن بودن این وجه از فلسفه سیاسی، دیگر آن را زیرمجموعه‌ای از اخلاق نمی‌دانند، بلکه خود، مبحث مفصل و مستقلی است که در تعامل جدی با فلسفه اخلاق (اخلاق فلسفی) مطرح می‌شود.

همان‌گونه که گذشت، در اوایل قرن نوزدهم میلادی، آگوست کنت پدر علم جامعه‌شناسی، مکتب تجربی افراطی را به نام پوزیتیویسم بنیاد نهاد که اساس آن را اکتفا به داده‌های بی‌واسطه حواس تشکیل داد و از یک نظر، نقطه مقابل ایدئالیسم به‌شمار می‌رفت. کنت حتی مفاهیم انتزاعی علوم را که از مشاهده مستقیم به دست نمی‌آید، متافیزیکی و غیرعلمی می‌شمارد. به‌گونه‌ای که اصولاً قضایای متافیزیکی، الفاظی پوچ و بی‌معنا به حساب آمد (مصباح، ۱۳۹۴، ج ۱، ص ۵۲).

به‌عبارت دیگر، پوزیتیویست‌ها پا را فراتر از دیدگاه‌های ویلیام اکامی گذاشته و مدعی شدند که ادراک حقیقی، منحصر در ادراک حسی است؛ یعنی ادراکی که بر اثر تماس اندام‌های حسی با پدیده‌های مادی حاصل می‌شود و پس از قطع ارتباط با خارج، به صورت ضعیف‌تری باقی می‌ماند. به اعتقاد آنها آنچه که فلاسفه تصورات کلی یا مفاهیم عقلی می‌نامند، چیزی جز همان الفاظ ذهنی نیست. در صورتی که این الفاظ ذهنی، مستقیماً بیانگر مدرکات حسی باشند و بتوان مصادیق آنها را به وسیله اندام‌های حسی درک کرد و به دیگران هم نشان داد. این الفاظ با معنا و تحقیقی شمرده می‌شوند، در غیر این صورت، باید آنها را الفاظی پوچ و بی‌معنا قلمداد کرد.

در دهه نخست قرن بیستم، گروهی معروف به «حلقه وین» بودند، «پوزیتیویسم منطقی» را گسترش دادند و با نگاهی افراطی، بسیاری از علوم را به دلیل اثبات عینی نشدن و یا تأییدناپذیری، از دایره معارف بشری طرد می‌کردند، از جمله گزاره‌های متافیزیکی، اخلاقی و هنجارهای ارزشی را از دایره گزاره‌های علمی خارج نموده، بر طبل تفکیک «دانش» از «ارزش» می‌کوبیدند.

برهمن اساس، این گرایش، مسائل متافیزیکی را مسائلی غیر علمی، بلکه مطلقاً مفاهیمی بی معنا می‌شمارند. از سوی دیگر، تجربه را منحصر در تجربه حسی می‌کنند و به تجارب درونی، که از قبیل علوم حضوری هستند، وقعی نمی‌نهند؛ زیرا به نظر ایشان واژه «علمی»، تنها شایسته اموری است که قابل اثبات حسی برای دیگران باشد. طبق این گرایش، که می‌توان آن را «حس گرایی» یا «اصالت حس افراطی» نامید، جای بحث و پژوهش علمی و یقین آور پیرامون مسائل ماوراء طبیعت باقی نمی‌ماند و همه مسائل فلسفی، پوچ و بی ارزش تلقی می‌گردد (همان، ص ۲۰۴). سرسخت‌ترین دشمن فلسفه را باید این گرایش دانست که درصدد از بین بردن فلسفه در تمام علوم انسانی و طبیعی است.

در این پژوهش در مقام نقد گرایش پوزیتیویسم نیستیم، اما ذکر دو اشکال از اشکالاتی که آیت‌الله مصباح در کتاب *آموزش فلسفه* خود آورده‌اند، خالی از لطف نمی‌باشد. یکی از آن اشکالات این است که پوچ خواندن و فاقد محتوا دانستن مفاهیم متافیزیکی، ادعایی گزاف و واضح‌البطلان است؛ زیرا اگر الفاظی که دلالت بر این مفاهیم دارند، بکلی فاقد معنا بودند، فرقی با الفاظ مهممل نمی‌داشتند و نفی و اثبات آنها یکسان می‌بود. در صورتی که مثلاً آتش را علت حرارت دانستن، هیچ‌گاه با عکس آن یکسان نیست و حتی کسی که اصل علت را انکار می‌کند، منکر قضیه‌ای است که مفهوم آن را درک کرده است. از طرفی، پوزیتیویست‌ها نقطه اتکای خود را بر ادراک حسی قرار داده‌اند که لرزان‌ترین و بی‌اعتبارترین نقطه‌ها در شناخت است و شناخت حسی، بیش از هر شناختی در معرض خطا می‌باشد. با توجه به اینکه شناخت حسی هم در واقع در درون انسان تحقق می‌یابد، راه را برای اثبات منطقی جهان خارج بر خودشان مسدود ساخته‌اند و نمی‌توانند هیچ‌گونه پاسخ صحیحی به شبهات ایدئالیستی بدهند (همان، ص ۲۰۵).

در سده‌های میانه، از آنجاکه تکیه فیلسوفان غرب، بر احتجاج نظری و استدلال قیاسی بود، بی‌اعتنایی به امور واقعی و علم، اعتقاد به استدلال در مسائلی که فقط مشاهده می‌تواند درباره آنها حکم کند و تأکید بیش از اندازه بر تمایزات دقیق لفظی، از وجوه بارز شیوه علمی این دوره بود و همین شیوه‌ها بود که این روش را با تمام مبانی متافیزیکی‌اش، در سده‌های ۱۵ و ۱۶م مورد حمله و هجمه دیگران قرار داد و هریک از دانشمندان به فراخور حال خود، به نقادی آن پرداخت. در واقع، از هنگام طلوع نوزایی شاهد نخستین طلیعه‌های بحران در پارادایم قیاس باوری هستیم. *تامس کامپانلا* (۱۶۳۹-۱۵۶۸م)، *نیکلاس کوزایی* (۱۴۶۴-۱۴۰۱م)، *لویی بوپو* (۱۵۴۰-۱۴۹۲م)، از مهم‌ترین دانشمندان هستند که به ایجاد این بحران علمی کمک کردند. ایشان با طرح نظریات جدید خود و تبری جستن از روش ارسطویی و مدرسی، راه را برای ظهور *فرانسویس بیکن* و تأسیس نظریه استقراء باوری هموار نمودند (اردستانی، ۱۳۸۸، ص ۷۸).

بیکن هم یکی از آن افرادی است که به مبارزه با فلسفه و متافیزیک و مسائل مابعدالطبیعه برخاسته و اولین گام در راه نوسازی را تصفیه ذهن و عقل می‌داند او اشاره دارد به اینکه از همان ابتدا، باید فکر خود را تا آنجا که می‌توان از همه تصدیقات بالاتصور، تمایلات و تفرهای بی‌جا، فرض‌ها و نظریه‌ها پاک کنیم. باید حتی از *افلاطون* و *ارسطو* فاصله بگیریم،

باید کلیه روش‌های فلسفی قیاسی را پشت سر گذاریم. وی ادامه می‌دهد در علم کلاه جادوگری وجود ندارد، در کارها هرچه از این کلاه برمی‌داریم، باید با مشاهده و یا تجربه در آن بگذاریم (دورانت، ۱۳۷۴، ج. ۷، ص ۲۰۷).

اندیشه سیاسی کلاسیک، مبتنی بر این پیش‌فرض بنیانی است که اخلاقیات سیاسی تابعی از ترجیحات، احساسات و آمال فردی یا جمعی نیست و می‌توان قضاوت‌های این حوزه را به نحو معقولی تبیین و توجیه کرد. نظریه معرفت‌شناختی پوزیتیویسم منطقی، منکر این پیش‌فرض بنیانی بود و پیوند این معرفت‌شناسی، با اندیشه سیاسی سنتی، منجر به تعطیل و احتضار اندیشه سیاسی گردید. اما در نیمه دوم قرن بیستم، با انتقادات شدیدی که روانه پوزیتیویسم شد، پوزیتیویسم چنان سخیف و ضعیف شد که اندیشه سیاسی سنتی، جان تازه‌ای گرفت و حیات ارزشی، اعتباری خود را بازیافت (زیباکلام، ۱۳۸۹).

باید اشاره کرد که فیلسوفان پوزیتیویسم منطقی، از قبیل رودالت، کارنپ، اوتو نیورث، شلیک و آلفرد ایر سخت تحت‌تأثیر فیلسوف بزرگ اتریشی، لودویگ ویگتشتاین، به‌ویژه نخستین کتاب وی، رساله منطقی فلسفی (۱۹۲۱م) قرار داشتند. ویگتشتاین در این کتاب، یکی از سه آموزه مبنایی خود را این‌گونه مطرح می‌کند که گزاره‌های اخلاقی (مانند اندیشه سیاسی)، هیچ اطلاعات معرفتی قطعی و یقینی خاصی را ابراز و اعلام نمی‌کند. از تبعات این آموزه، این است که قضایای اخلاقی و سیاسی، که ناظر به اعیان و اشیاء فیزیکی جهان خارج نمی‌باشند، حاوی معنا نیستند. روشن است که براساس این آموزه، نه‌تنها بسیاری از گزاره‌های دینی، مابعدالطبیعه و ادبی بی‌معنا می‌شوند، بلکه گزاره‌های دو حوزه اخلاق و سیاست نیز فاقد معنا می‌گردند.

حال که با این آموزه ویگتشتاین و تأثیرپذیری این آموزه‌ها، توسط دانشمندان پوزیتیویسم آشنا شدیم، پاسخ چرایی احتضار سنت کلاسیک اندیشه سیاسی روشن می‌شود؛ زیرا مفاهیمی همچون عدالت، آزادی، استثمار، سعادت، شقاوت، حق، تعدی، فضیلت و رذیلت، به زبان پوزیتیویستی، اسامی‌ای نیستند که مصداق خارجی داشته باشند و هیچ‌گونه تحلیل تابع صدقی ندارند و عدم امکان تحلیل تابع صدقی، بدین معناست که واجد هیچ معنای محصلی نیستند. بدین ترتیب، گزاره‌هایی از قبیل استثمار گونه‌ای از شقاوت است، سعادت هدف غایی همه انسان‌هاست. عدالت یکی از فضایل است و براساس آموزه‌های پوزیتیویستی واجد هیچ معنایی نیستند؛ زیرا گرچه همه آنها به شکل جملاتی هستند که باید انتظار داشت که حاوی معنایی باشند، اما بنا بر مبنای پوزیتیویست‌ها، هیچ‌یک از آنها دارای معنا نمی‌باشند و لذا نمی‌توان آنها را مورد بررسی تجربی قرار داد. از منظر پوزیتیویست‌ها، این‌گونه گزاره‌ها، دلالت معرفتی ندارند، بلکه حکایت‌گر و یا بیانگر احساسات و حالات نفسانی انسان‌ها هستند. به عبارت دیگر، فلسفه اخلاق و فلسفه سیاسی در نظر آنها، به واقع چیزی نیست، جز بیان احساسات و آمال فلاسفه، که به زبان فریبنده‌ای در قالب اظهارات واقع‌نمایانه و حقیقت‌گویانه عرضه شده است، درحالی‌که این احساسات و

آمال هیچ ترجیحی بر احساسات و آمال سایر افراد ندارند (زیباکلام، ۱۳۸۹).

چنانچه ملاحظه می‌شود با ظهور پوزیتیویسم، فلسفه سیاسی و به‌طور کلی، فلسفه و متافیزیک از چرخه علوم خارج می‌شود و به فراموشی سپرده می‌شود. در این میان افرادی هم بوده‌اند که تجربی بودن روش علوم انسانی را رد کنند، اما نتوانستند در دریای تجربه‌گرایی غربی، خود را نشان دهند. میل، لاول و وگان از جمله متفکرانی هستند که معتقدند: روش تجربی در پدیده‌های اجتماعی قابل اجرا نیست و در علم سیاست، نمی‌توان همانند بررسی فیزیک و شیمی به تجربه و آزمایش پرداخت. یک شیمیدان می‌تواند موادی را که می‌خواهد بررسی کند، جداگانه در معرض انواع تأثیرها قرار دهد، اما با انسان نمی‌توان چنین کرد؛ زیرا امکان ندارد انسان را از محیط اجتماعی‌اش جدا کرد و در آزمایشگاه در معرض محرک‌ها و انگیزه‌های معین قرار داد. در عین حال، انتظار داشت رفتار طبیعی از وی سر بزند. افزون بر این، نمی‌توان بخشی از جامعه را از کل جامعه جدا کرد، آن را به آزمایشگاه آورد و تأثیر عوامل گوناگون را بر آن آزمایش کرد (عالم، ۱۳۷۳، ص ۴۶).

امروزه هیچ فیلسوف و متفکر سیاسی غربی را نمی‌توان یافت که به آموزه‌های پوزیتیویستی به طور کامل اعتقاد داشته باشد و در تحقیقات خود استفاده کند، اما جای تأسف دارد که برخی مدعی روشنفکری هستند و اندیشه‌ورز مسلمان خوانده می‌شوند، برای مبارزه با نگرش‌های دینی، آموزه‌های پوزیتیویستی را در ایران رواج می‌دهند، بدون اینکه توجه داشته باشند که پوزیتیویسم، حدود نیم قرن است از چرخه علم خارج شده است و تئوری‌های جدید علمی جای او را گرفته‌اند.

۴. پوزیتیویسم و جامعه‌شناسی سیاسی

جامعه‌شناسی یکی از رشته‌های مستقل علوم اجتماعی است که موضوع آن بررسی جامعه، ساختار آن، شرایط حاکم بر روابط بین انسان‌ها و همچنین سازمان‌ها، گروه‌ها و نهادهای اجتماعی است (راسخ، ۱۳۹۱، ج ۱، ص ۳۵۷). این اصطلاح نخستین بار در قرن نوزدهم توسط آگوست کنت فیلسوف فرانسوی برای مشخص کردن علم، مربوط به جامعه به کار رفت (دوورژه، ۱۳۶۷، ص ۱۳). برخی جامعه‌شناسی را مطالعه رفتار انسان در زمینه اجتماعی تعریف می‌کنند (راش، ۱۳۷۷، ص ۳). برخی دیگر نیز جامعه‌شناسی را علمی می‌دانند که به مطالعه سازمان، کنش متقابل و رفتار اجتماعی انسان می‌پردازد (ترنر، ۱۳۷۸، ص ۲۳). وظیفه جامعه‌شناسان، جمع‌آوری اطلاعات درباره جامعه و تشریح و تحلیل پدیده‌های گوناگون اجتماعی، چون خانواده، نهادهای اجتماعی و... می‌باشد. بنابراین، کارویژه جامعه‌شناسی تشریح و توضیح است (راسخ، ۱۳۹۱، ج ۱، ص ۳۵۷).

جامعه‌شناسی سیاسی در برداشتی وسیع، مطالعه قدرت و سلطه در روابط اجتماعی است (مک لین، ۱۳۸۱، ص ۶۳۲). همچنین، جامعه‌شناسی سیاسی به چگونگی رابطه سیاست با جامعه و ارتباط آن دو می‌پردازد (راسخ،

۱۳۹۱، ج ۱، ص ۳۸۰). جامعه‌شناسی سیاسی، در تعریف دیگر عبارت است از: مطالعه‌ی سیاست در چهار سطح ۱. کشمکش‌ها و مناقشات سیاسی بین دولت‌ها؛ ۲. ماهیت و نقش دولت در درون جوامع؛ ۳. ماهیت و سازمان جنبش‌ها و احزاب سیاسی؛ ۴. مشارکت افراد در سیاست (آبرکرامی و دیگران، ۱۳۶۷، ص ۲۸۹). به‌طور کلی تعریف جامعی که می‌توانیم از مجموع تعاریف درباره‌ی دانش مذکور، که تلفیقی از جامعه‌شناسی و سیاست است، ارائه کرد این است: جامعه‌شناسی سیاسی، علمی است که به مطالعه‌ی روابط اجتماعی میان پدیده‌های سیاسی می‌پردازد. موضوع جامعه‌شناسی سیاسی، بررسی رابطه‌ی میان دولت، قدرت سیاسی و قدرت دولتی از یک سو و جامعه و قدرت اجتماعی یا نیروها و گروه‌های اجتماعی از سوی دیگر است (بشیریه، ۱۳۷۴، ص ۱۸).

بی‌شک ریشه‌ی همه‌ی شاخه‌های دانش سیاسی نوین و از جمله جامعه‌شناسی سیاسی را می‌توان در فلسفه‌ی سیاسی قدیم یافت. اگر جامعه‌شناسی سیاسی را به‌عنوان کوشش فکری برای توضیح و تبیین پدیده‌ها و رفتارها و ساخت‌های سیاسی به‌وسیله‌ی عوامل اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی تعریف کنیم، در این صورت نمونه‌های بسیاری از چنین کوشش در اندیشه‌ی فلسفی پیشتازان تفکر سیاسی یافت می‌شود. برای نمونه، می‌توان از کوشش *افلاطون* و *ارسطو* در تبیین دگرگونی نظام‌های سیاسی و اسباب وقوع انقلاب‌ها نام برد (همان، ص ۱۷).

۴-۱. پیدایی و سیر واژه‌ی جامعه‌شناسی

متفکران پیش از کنت، نظیر *هانری دو سن‌سیمون* و حتی *هابز* برای نام‌گذاری جامعه‌شناسی از اصطلاح «فیزیک اجتماعی» استفاده کرده بودند. هدف از کاربرد فیزیک اجتماعی، این بود که می‌توان پدیده‌های اجتماعی را نیز همانند پدیده‌های فیزیکی مورد مطالعه قرار داد. پس از کنت، اصطلاح «جامعه‌شناسی» کاربردهای مختلفی یافت، اما امروزه به گمان اکثر جامعه‌شناسان، مراد از جامعه‌شناسی، علم مربوط به مجموع علوم اجتماعی است. متفکران غربی، ولادت حقیقی این علم را از زمانی می‌دانند که جامعه‌شناسان کوشیدند تا همان روش‌های مشاهده را که در علوم فیزیکی به کار برده می‌شد در خصوص پدیده‌های اجتماعی نیز به کار گیرند. علاوه بر این، می‌توان هر علم اجتماعی ویژه‌ای را با افزودن یک صفت به جامعه‌شناسی مشخص کرد: مانند «جامعه‌شناسی سیاسی» (دورژ، ۱۳۶۳، ص ۱۳). *منتسکیو*، از نخستین افرادی است که با نگارش کتاب *روح‌القوانین* (۱۷۴۸ م) جامعه‌شناسی سیاسی را با روش علمی (تجربی و به عبارتی پوزیتیویستی) بنیان‌گذارده است. وی در این اثر کم‌سابقه، به صراحت می‌نویسد: «در اینجا آنچه که هست گفته می‌شود نه آنچه که باید باشد» و در جای دیگر، به شرح و تبیین «روابط لازم» می‌پردازد «که از طبیعت اشیاء ناشی می‌شوند». *روح‌القوانین*، در قرن هجدهم تنها اثری است که وجود دارد و نظیر آن را دیگر در این قرن نمی‌توان یافت. در قرن نوزدهم، گرایش به سوی تحقیقات عینی (پوزیتیویستی) علوم اجتماعی تعین یافته، قطعیت می‌پذیرد (همان، ص ۱۴).

به‌رغم پیشینهٔ دیرینهٔ جامعه‌شناسی سیاسی در فلسفه سیاسی قدیم، ریشهٔ جامعه‌شناسی سیاسی به‌عنوان شاخه‌ای از دانش‌های سیاسی امروزی را باید در تحولات فکری قرن نوزدهم یافت. در قرن نوزدهم، کاربرد روش‌های علوم طبیعی در علوم اجتماعی در قالب مکتب اصالت اثبات تحول اساسی در این علوم به وجود آورد، به‌ویژه، علاقه به ایجاد علم جامعه و سیاست را افزایش داد. *سن سیمون* و *آگوست کنت*، به‌عنوان پیشاتازان مکتب اصالت اثبات، بر آن بودند که می‌توان سیاست را به صورت علمی اثباتی درآورد که اعتبار احکام آن بر شواهد عینی قابل اثبات استوار باشد. مکتب اصالت اثبات (پوزیتیویسم) تأثیر عمده‌ای بر گسترش علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی در قرن بیستم گذاشت، اما جامعه‌شناسی سیاسی به مفهوم نوین خود، حاصل تحولات سیاسی و اجتماعی عصر جدید است (بشیریه، ۱۳۷۴، ص ۱۷).

۲-۴. تأثیر پوزیتیویسم بر جامعه‌شناسی سیاسی

رشد و گسترش جامعه‌شناسی سیاسی نوین، به‌عنوان جزئی از علوم سیاسی جدید، نتیجهٔ گسترش گرایش علم اثباتی یا پوزیتیویسم در علوم اجتماعی بوده است. اصالت تجربه و علم اثباتی، سرچشمهٔ معرفتی علوم اجتماعی جدید بود. *آگوست کنت*، قانون «مراحل سه‌گانهٔ ترقی» (گذر از مراحل مذهبی، متافیزیکی و نیل به مرحله اثباتی) را به‌عنوان یکی از یافته‌های مهم فیزیک اجتماعی تلقی می‌کرد. مکتب اصالت اثبات، به‌عنوان بستر اصلی گسترش علوم اجتماعی تأثیر شایان توجهی بر گسترش علم جامعه و سیاست در طی قرن بیستم بر جای گذاشت. در سال ۱۸۸۰م، با تأسیس مدرسه علوم سیاسی در دانشگاه کلمبیا، به وسیلهٔ *جان برگس*، نگرش پوزیتیویستی در جامعه‌شناسی سیاسی در آمریکا رونق گرفت. پس از جنگ جهانی دوم نیز دانشمندان سیاست و جامعه‌شناسی همچنان گرایش اثباتی (پوزیتیویستی) خود را حفظ کردند. پس از آن، *کارل مارکس* به مخالفت با جامعه‌شناسی به مفهوم پوزیتیویستی آن پرداخت و از دهه ۱۹۶۰م در کشورهای غربی، کوشش‌های فکری عمده‌ای برای احیای جامعه‌شناسی مارکسیستی صورت گرفت. به نظر آنها از دیدگاه دیالکتیکی، برخلاف تصور دانشمندان اجتماعی پوزیتیویست، واقعیات اجتماعی امری پرتناقض، منقطع و در حال دگرگونی است و هیچ‌گاه به وضعیت ثابت نهایی نمی‌رسد تا بتوان آن را به حکم آیین اصالت اثبات، به موجب احکام کلی ثابت و مستقل از تأثیر زمان، توضیح داد (همان، ص ۲۳).

همان‌گونه که سیر پوزیتیویستی جامعه‌شناسی سیاسی را به اجمال بیان کردیم، روشن می‌شود که ریشهٔ علم جامعه‌شناسی سیاسی را می‌توان در اندیشه‌های *افلاطون* و *ارسطو* یافت. اما تأثیر پوزیتیویسم بر جامعه‌شناسی سیاسی را باید در اواخر قرن هجدهم رصد کرد. در قرن ۱۹ شاهد رشد و توسعهٔ جامعه‌شناسی پوزیتیویستی هستیم. نقطهٔ اوج این تأثیرگذاری و توسعه، در اواخر قرن نوزدهم و اوایل قرن بیستم است و از اواسط قرن بیستم با انتقاداتی که به پوزیتیویسم وارد می‌شود، روند نزولی خود را طی می‌کند.

۵. پوزیتیویسم و روابط بین‌الملل

محققان نقطه شروع رشته روابط بین‌الملل و تحقیقات بین‌المللی را به حوادث جنگ جهانی اول ارجاع می‌دهند. در اواخر جنگ جهانی اول، شخصیت‌های مهمی که خواستار پایه‌گذاری مطالعات دانشگاهی در زمینه روابط بین‌الملل بودند، از رشته آموزشی جدیدی حمایت می‌کردند که انتظار می‌رفت صلح جهانی را توسعه دهد. با کشتارهای صدها هزار نفری جنگ جهانی اول، برای فهم علت‌های وقوع جنگ و جلوگیری از وقوع آن، برای اولین بار در سال ۱۹۱۹م، کرسی روابط بین‌الملل به‌عنوان یک رشته دانشگاهی در ولز بریتانیا تأسیس شد. از این‌رو، تحقیقات اولیه در روابط بین‌الملل دارای روش‌شناسی خاصی نبود. شاید بتوان گفت: اوج مباحث مربوط به روش‌شناسی و پیروی از یک دستور کار تحقیقی خاص در عرصه روابط بین‌الملل، مربوط به دهه‌های ۵۰ و ۶۰ قرن بیستم می‌باشد (مشیرزاده و ابراهیمی، ۱۳۸۹، ص ۸۰).

به هر حال، گفته می‌شود الگوی معرفت‌شناختی حاکم بر مطالعات روابط بین‌الملل، اثبات‌گرایی است. اندیشه‌ورزان روابط بین‌الملل، با عینک اثبات‌گرایی، به پژوهش و مطالعه در این حوزه مطالعاتی مشغول‌اند؛ به این معنا که دانشجویی که وارد عرصه مطالعات روابط بین‌الملل می‌گردد از همان ابتدا، بدون اینکه خود بداند محکوم به پذیرش این روش می‌شود. پژوهشگر و دانشجو، اگر دست به روش‌ها و معرفت‌هایی ببرد که در چارچوب مفروض‌های پوزیتیویسم ننگند، طرح او با چالش‌ها و موانع جدی مواجه می‌شود (عیوض‌زاد، ۱۳۹۰، ص ۱۱۳-۱۵۰). البته باید این نکته را نیز خاطر نشان کرد، افرادی بوده‌اند که روش پوزیتیویستی را مورد انتقاد قرار دهند. پیروان هرمنوتیک در روابط بین‌الملل، سنت پوزیتیویستی حاکم بر روابط بین‌الملل و الگوهای فکری در چارچوب این معرفت، به‌ویژه رئالیسم را تحت شدیدترین حملات و انتقادات قرار داده‌اند (همان، ص ۱۳۸).

نیک رنجر و مارک هافمن، بر این عقیده‌اند که اثبات‌گرایی در روابط بین‌الملل، طی پنج مرحله توسعه یافته است: مرحله اول، دهه ۱۹۲۰ و ۱۹۳۰ بود که اندیشمندان روابط بین‌الملل توجه خویش را به پدیده جنگ به طور عام متمرکز کردند. این دوره، دوره‌ای بود که ایدئالیسم به‌عنوان اولین برداشت اثباتی ظهور پیدا کرد. مرحله دوم، توسعه اثبات‌گرایی در دهه ۱۹۴۰ و ۱۹۵۰ صورت گرفت. در این دوره، کتاب *سیاست میان ملت‌ها* توسط هانس جی مورگنتا منتشر شد که اولین اثر برای عرضه نظریه‌ای کلی و جامع درباره روابط بین‌الملل محسوب می‌شود. با انتشار این اثر، رئالیسم جایگزین ایدئالیسم شد، سومین مرحله، اواخر دهه ۱۹۵۰ و اوایل دهه ۱۹۶۰ بود. این مرحله، در واقع اوج معرفت‌اثباتی بود. در این مرحله، اثبات‌گرایی تحت عنوان رفتارگرایی جایگاه سترگی را در پژوهش‌های روابط بین‌الملل به خود اختصاص داد. در این دوره، تمامی تلاش‌ها معطوف به مطالعه علمی روابط بین‌الملل بود. مرحله چهارم، توسعه اثبات‌گرایی دهه ۷۰م می‌باشد. در این دهه، دو الگوی فکری «کثرت‌گرایی» و «ساختار انقلاب‌های علمی» اثبات‌گرایی را تضعیف نمود. اما مانع از توسعه و پیشرفت آن نگردید. «کثرت‌گرایی» و «ساختارگرایی» از منظر هستی‌شناسی، جایگزین رئالیسم شد. این دو الگوی فکری نیز وفادار به اثبات‌گرایی بودند. مرحله پنجم، توسعه اثبات‌گرایی هنگامی آغاز شد که کتاب *نظریه سیاست بین‌الملل* توسط کنت والتز در سال ۱۹۷۹ منتشر شد. والتز با عرضه نظریه‌ای سیستمیک، فرض‌های اثباتی مراحل دوم و سوم را با دیگر تثبیت و تقویت کرد.

۶. تأثیر پوزیتیویسم بر روابط بین‌الملل

از آنجا که پوزیتیویسم، همه چیز را با عینک اثبات‌گرایی و روش علوم طبیعی یا تجربی می‌نگرند، مطالعات روابط بین‌الملل را نیز از مسیر روش علوم طبیعی می‌گذرانند و تلاش می‌کنند همان پیش‌بینی تجربی را نیز در بررسی‌های روابط بین‌الملل خود به کار برند.

به عبارت دیگر، می‌توان گفت: هر سه پارادایم غالب با معرفت و روش پوزیتیویستی، در روابط بین‌الملل؛ یعنی رئالیست‌ها، لیبرالیست‌ها و مارکسیست‌ها، اهداف علوم طبیعی را که مهار و پیش‌بینی پدیده‌های تحت بررسی است، دنبال می‌کنند. هر سه الگوی فکری، درصددند که زنجیر به پای پدیده‌های بین‌المللی زبند و آنها را در اختیار بگیرند و پیش‌بینی‌های لازم را نیز در وقوع پدیده‌ها انجام دهند. تعلق و علایق مهار پدیده‌های بین‌المللی و غلبه بر آنها برای مدیریت سیاست بین‌الملل، دانش روابط بین‌الملل را به سمت معرفت پوزیتیویسم سوق داده است (عیوض‌زاد، ۱۳۹۰). واقعیت این است که تنها رهیافتی که کارگزاران ایالات متحده آمریکا را در مهار و پیش‌بینی و میل به خدمت گرفتن پدیده‌ها ارضا می‌کرده، همین رهیافت پوزیتیویستی بوده که می‌توانستند در روابط بین‌الملل و پدیده‌ها در نظام بین‌المللی، دخل و تصرف کنند. به همین دلیل، برای پیشبرد اهداف ظالمانه خود، معادلات بین‌المللی را خنثا می‌پنداشتند که می‌توانند آن را با نسخه خود، رام و حتی هدایت کنند.

اسکات برچیل (Scott Burchill) در این باره می‌نویسد: سیاست میان‌ملت‌ها بلافاصله بعد از جنگ دوم جهانی؛ یعنی هنگامی که ایالات متحده آمریکا به‌عنوان یک قدرت اقتصادی و استراتژیک جهانی عمده مطرح می‌شد، به رشته تحریر درآمد. سیاست میان‌ملت‌ها نه تنها کوششی جهت تحکیم و تثبیت رئالیسم شد، که ظاهراً به خاطر وقوع جنگ مورد حمایت واقع شده بود، بلکه همچنین حمایت فکری برای ایفای نقش ایالات متحده در جهان واقع شده بود. به وضوح پیداست که ایجاد روابط بین‌الملل بیشتر برای پررنگ کردن نقش آمریکا در جهان بوده است تا ایجاد صلح جهانی و جلوگیری از وقوع جنگ (همان، ص ۱۲۰).

کنت والتز، که خادم سیاست خارجی ایالات متحده آمریکاست، به تبعیت از *مورگنتا*، برای اینکه کشورش را در کنترل پدیده‌های بین‌المللی هدایت کند، پژوهش‌های خود را براساس روش علوم طبیعی قرار می‌دهد. وی دانش روابط بین‌الملل را به سبک و سیاق علوم طبیعی، که هدفی جز مهار و دخل و تصرف در پدیده‌ها ندارند، پایه‌ریزی می‌کند تا بتواند قدرت کنترل و مهار پدیده‌های بین‌المللی را به قدرت‌های بزرگ بدهد (همان، ص ۱۲۴). همان‌گونه که مشاهده می‌شود، هدف سیاست بین‌الملل همان مهار و پیش‌بینی پدیده‌های بین‌المللی است و روشن است که مهار و پیش‌بینی کردن پدیده‌ها، همان روش به‌کاررفته در علوم طبیعی و پوزیتیویستی است و باید گفت: الگو و روش حاکم در سیاست بین‌الملل، اثبات‌گرایی و روش پوزیتیویستی می‌باشد.

۷. پوزیتیویسم و مسائل ایران

در این بخش، درصددیم تا تأثیر پوزیتیویسم بر حوزه مسائل ایران در دانش سیاسی را بازگو کنیم و به افکار و اندیشه‌های

پوزیتیویستی که در تحولات سیاسی ایران در پیش از انقلاب اسلامی و پس از آن بوده است، اشاره کنیم. از اندیشه‌های مشروطه‌خواهان سکولار گرفته تا جریان‌هایی که به ترویج پوزیتیویسم در ایران پرداخته و تأثیرات خود را بر تحولات سیاسی ایران و سیاست خارجی جمهوری اسلامی ایران گذاشته است، که در ادامه بیشتر توضیح خواهیم داد.

متأسفانه افرادی در ایران هستند که حتی حاضر به کنار گذاشتن تئوری‌های باطل‌شده پوزیتیویسم نیز نیستند و همچنان برخی در دانشگاه‌های کشور مشغول به آموزش این نوع نگرش هستند. البته باید گفت: منشأ شیوع این نگرش در ایران را باید از زمان حکومت قاجاریه جویی کرد که برخی در آن زمان، برای تحصیل به غرب می‌رفتند و با سوغات غرب (پوزیتیویسم) برمی‌گشتند، در ایران به نشر این اندیشه می‌پرداختند. روشن‌فکران غرب‌گرای ایران مانند *آخوندزاده* و *ملکم ناظم‌الدوله*، *آقاخان کرمانی* که در متن نهضت مشروطه نیز بودند، آموزه‌های دینی و وحیانی را با الگوگیری از غرب، نفی کردند و به مخالفت با آن پرداختند و مسائلی همچون اصالت عقل را که مقصودشان عقل ابزاری بود را مطرح می‌کردند؛ عقلی که به ماورای طبیعت باور ندارد و در پی تأیید تجربه حسی است. تأکید *آخوندزاده* بر عقل به گونه‌ای است که در نامه‌ای به *جلال‌الدین میرزا*، عقل صرف را حجت و سند در همه امور دانسته است: «برای فهمیدن مطالب من، تو باید عقل صرف را سند و حجت دانسته باشی، نه نقل را که اولیای دین ما آن را بر عقل مرجح شمرده‌اند. آنان عقل را از درجه شرافت و اعتماد انداخته، در حبس ابدی نگه داشته‌اند» (مزینانی، ۱۳۹۰، ص ۹۷). از نگاه *ملکم خان*، ترقی ایران بسته به علم است و بدون علم ترقی محال است. او به صراحت علوم جدید را از علوم قدیم مجزا کرده، نشان می‌دهد که مقصود او از «علم»، همان علم غربی و سکولار است و غیر آن هرچه باشد، «کلی مزخرفات» است. علمی که در پی حذف معارف غیرتجربی (حتی خدا) از قلمرو معارف بشری است (همان، ص ۱۰۹).

از آن پس، افراد به اصطلاح منورالفکر در ایران با تقلید و پیروی کورکورانه و سطحی، گرفتار گرایش‌های پوزیتیویستی و تجربه‌گرایانه غربی شدند. آثار این گرایش‌ها را می‌توان در آراء برخی از کسانی که به اصطلاح «روشنفکر» خوانده می‌شدند، در اتفاقات عصر مشروطه و پس از آن در دوران پهلوی، بخصوص از دهه چهل به بعد، که دوران غلبه نگرش پوزیتیویستی در درون جریان روشنفکری دینی در ایران معرفی می‌شود، مشاهده نمود. در دهه چهل، بازار تفسیرهای پوزیتیویستی از قرآن کریم رونق می‌گیرد و جریان‌اتی با رویکردهای التقاطی زیرپوشش سازمان‌ها و گروه‌های سیاسی پدید می‌آیند که این گروه‌ها و جریان‌ات، مبنای تفکر خود را براساس تفکرات و روش‌های پوزیتیویستی قرار می‌دهند. یکی از آن افراد، *مهندس بازرگان* است که ضمن آشنایی با علوم جدید، کوشید تا از عینک علم تجربی صحت معارف دینی را به اثبات برساند (جعفریان، ۱۳۶۹، ص ۶۷). ایشان در جایی می‌گوید: «چون فکر می‌کنم اکثریت حاضرین در مجلس (یا اکثریت خوانندگان) مثل گوینده به لحاظ طرز تفکر و توجه به مطالب تربیت‌شدگان و یا عادت‌کردگان به مکتب غربی باشند، بهتر است از این راه قدم برداریم و استدلال کنیم» (همان، ص ۶۸). پس از انقلاب اسلامی نیز آن تفکرات از بین نرفت و همان‌طور که ذکر شد،

امروزه نیز افرادی در کشور به ترویج این نوع تفکرات می‌پردازند.

با اینکه تاریخ کشور ایران، همواره با علم و تمدن اسلامی همراه بوده است و علماء بسیاری در علوم تجربی و... با جهان‌بینی اسلامی، مشغول به کاوش علمی و یافتن آثار صنع الهی بوده‌اند، اما به مرور زمان، پس از قرون وسطا و با شروع دوران علم جدید غربی، این تفکر (جهان‌بینی اسلامی) تغییر کرد و به تدریج، تفکراتی همچون پوزیتیویسم در کشور رواج یافت. با اینکه بعدها دانشمندان غربی نظرات خود را در این باب، تغییر دادند و به گونه‌ای متعادل ساختند و به سراغ روش‌های کیفی، مانند دیدگاه‌های تفسیری و یا انتقادی رفتند، اما این اندیشه و این نگرش، به اعتراف برخی هنوز در کشور ایران، به قوت خود باقی است و هنوز دیدگاه پوزیتیویستی در دانشگاه‌ها حاکم است (گلشنی، ۱۳۹۸/۹/۲۸). همچنان که برخی استادان بر استفاده خود از این روش در دانشگاه اذعان می‌کنند (بخارایی، ۱۳۹۸/۶/۱۴).

در فضای کنونی کشور، پژوهش‌ها در عرصه علوم انسانی بیشتر، با رویکرد کمی صورت می‌گیرد و باید گفت: استفاده از روش‌های کمی در پژوهش‌ها و تحقیقات علوم انسانی، بر استفاده از روش‌های کیفی غلبه دارد. البته روش‌های کیفی نیز خود باید مورد بررسی قرار گیرند، اما مقصود سیطره روش‌های اثباتی و کمی در کشور می‌باشد و این مسئله، ناشی از غوطه‌ور بودن در پارادایم پوزیتیویستی است.

شاید بتوان منشأ تداوم رویکرد پوزیتیویستی در ایران، به‌ویژه در علوم انسانی را در آموزش و پرورش و نوع سیاست‌گذاری‌ها و برنامه‌ریزی‌ها در درون کشور یافت. برخی از استادان به درستی با مبانی هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی، انسان‌شناسی، خداشناسی و ارزش‌های دینی آگاه نیستند؛ زیرا آگاهانه و ناآگاهانه مجبور می‌شوند از علوم و نظام آموزشی که غرب در تنظیم آن مقدم بوده است، استفاده کنند و نتیجه این امر، باعث بازتولید تفکر پوزیتیویستی در کشور خواهد شد. سیاست‌گذاری‌ها در کشور نیز باید به صورتی باشد که از نفوذ این نوع تفکراتی که ارزش‌های دینی و وحیانی را کنار می‌زنند، جلوگیری کند و منجر به تربیت افرادی شود که با پشتوانه‌های معرفتی اسلامی به تدریس و تحقیق بپردازند (موحدابطحی، ۱۳۸۸).

نتیجه‌گیری

دانش بشری پس از قرون وسطا دچار تحولی شد که بشر را تا قرن‌ها در مسیر معرفت حسی قرار داد. دانشمندانی همچون *بیکن*، *مالکیاویل* و *آگوست کنت* بر این باور بودند که علوم انسانی را می‌توان مانند علوم طبیعی با روش تجربی مطالعه کرد. پوزیتیویسم این ادعا را به کمال خود رساند، به گونه‌ای که علمی بودن گزاره‌ها و تحقیقات را در گرو آزمایشات تجربی و مشاهده‌ای تلقی می‌کردند و مدعیات فیلسوفان مابعدالطبیعه را به‌طور کلی غیرعلمی و بی‌معنا می‌پنداشتند. البته پوزیتیویسم، مانند هر مکتب فکری، ادوار مختلفی را پشت سر گذارده است؛ از فاصله‌گیری علوم اجتماعی و فلسفه گرفته تا پوزیتیویسم منطقی و حلقه وین، از جمله مراحل هستند که اثبات‌گرایی را شکل داده‌اند. در قرن بیستم، پوزیتیویسم وارد مرحله جدیدی می‌شد که با ایجاد اختلاف‌ها، موجب گسسته شدن آن مکتب

می‌شود. به این ترتیب، از دهه ۵۰ قرن بیستم میلادی، پوزیتیویسم وارد مرحله‌ای می‌شود که آن را می‌توان آخرین منزلگاه اندیشه بشری در حوزه تجربه‌گرایی و پوزیتیویسم دانست. ریشه‌های این افول را می‌توان از سال ۱۹۳۴م رصد کرد؛ زمانی که کارل پوپر با نوشتن کتاب *منطق اکتشاف علمی* سرآغاز عهده‌ی نو در فلسفه علم شد. در اوائل نیمه دوم قرن بیستم، با انتقادات شدیدی که روانه پوزیتیویسم شد، پوزیتیویسم چنان سخیف و ضعیف شد که اندیشه سیاسی سنتی، جان تازه‌ای گرفت و حیات ارزشی، اعتباری خود را بازیافت.

تأثیر پوزیتیویسم بر جامعه‌شناسی، چنان ملموس بود که سن‌سیمون و هابز، اصطلاح «فیزیک اجتماعی» را برای آن به کار می‌بردند. هدف از کاربرد فیزیک اجتماعی این بود که می‌توان پدیدارهای اجتماعی را نیز همانند پدیدارهای فیزیکی مورد مطالعه قرار داد. در قرن نوزدهم، کاربرد روش‌های علوم طبیعی در علوم اجتماعی، در قالب مکتب اصالت اثبات، تحول اساسی در همه این علوم به وجود آورد و به ویژه علاقه به ایجاد علم جامعه و سیاست را افزایش داد. مکتب اصالت اثبات، تأثیر عمده‌ای بر گسترش علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی در قرن بیستم گذاشت. رشد و گسترش جامعه‌شناسی سیاسی نوین، به‌عنوان جزئی از علوم سیاسی جدید، نتیجه گسترش‌گرایی علم اثباتی یا پوزیتیویسم در علوم اجتماعی بوده است. تأثیر پوزیتیویسم بر جامعه‌شناسی سیاسی را باید در اواخر قرن هجدهم جست و جو کرد. در قرن ۱۹، شاهد رشد و توسعه جامعه‌شناسی پوزیتیویستی هستیم. نقطه اوج این تأثیرگذاری و توسعه، در اواخر قرن نوزدهم و اوایل قرن بیستم است و از اواسط قرن بیستم با انتقاداتی که به پوزیتیویسم وارد می‌شود، روند نزولی خود را طی می‌کند.

در مطالعات روابط بین‌الملل نیز الگوی معرفت‌شناختی حاکم، اثبات‌گرایی است. هر سه مکتب لیبرالیسم، مارکسیسم و رئالیسم رهیافت علوم طبیعی را در سیاست بین‌الملل دنبال می‌کنند. همان‌گونه که نظرات محققان این رشته را در این رابطه بیان کردیم، به روشنی پیداست که هدف سیاست بین‌الملل، همان مهار و پیش‌بینی پدیده‌های بین‌المللی است و باید اعتراف کرد که الگو و روش حاکم در سیاست بین‌الملل، اثبات‌گرایی و روش پوزیتیویستی می‌باشد.

تاریخچه ورود پوزیتیویسم و دخیل شدن این نگرش در علوم به ایران را باید از زمان حکومت قاجار رصد کرد که چطور افرادی روش پوزیتیویستی و تجربه‌گرایی را در روزنامه‌ها و مجلات و کتب خود ترویج می‌کردند و در مناصب مختلف حکومتی نیز رسوخ کرده و عقاید خود را در این کشور نهادینه کردند. هم‌اکنون نیز در برخی از مراکز علمی کشور اساتیدی هستند که افزون بر اینکه، خود معتقد به رویکرد پوزیتیویستی و اثبات‌گرایی هستند، این گرایش‌ها را به دانشجویان القاء نموده و آنان را توصیه به استفاده این روش در رساله‌ها و پایان‌نامه‌های خود می‌کنند. از این رو، ضروری است اندیشمندان و محققان، با در نظر داشتن آموزه‌های اسلامی به تولید علوم انسانی اسلامی پرداخته و زمینه را برای ایجاد تمدن نوین اسلامی فراهم نمایند.

منابع.....

- ابوالحمد، عبدالحمید، ۱۳۶۸، *مبانی سیاست*، تهران، توس.
- اردستانی، علی، ۱۳۸۸، *ساختار و ماهیت روش‌شناسی در علم سیاست*، تهران، قومس.
- اشتراوس، لئو، ۱۳۸۷، *فلسفه سیاسی چیست؟*، ترجمه فرهنگ رجایی، چ سوم، تهران، علمی و فرهنگی.
- آبرکرامی، نیکلاس و دیگران، ۱۳۶۷، *فرهنگ جامعه‌شناسی*، ترجمه حسن پویان، تهران، چاپخش.
- آقابخش، علی و مینو افشاری‌راد، ۱۳۷۵، *فرهنگ علوم سیاسی*، تهران، نشر مرکز اطلاعات و مدارک علمی ایران.
- بشیریه، حسین، ۱۳۷۴، *جامعه‌شناسی سیاسی نقش نیروهای اجتماعی در زندگی سیاسی*، تهران، نشر نی.
- ترنر، جانان‌اچ، ۱۳۷۸، *مفاهیم و کاربردهای جامعه‌شناسی*، ترجمه محمد فولادی و محمدعزیز بختیاری، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- جعفری تبریزی، محمدتقی، ۱۳۷۸، *حکمت اصول سیاسی اسلام*، تهران، بنیاد نهج‌البلاغه.
- جعفریان، رسول، ۱۳۶۹، *مروری بر زمینه‌های فکری التقاطی جدید در ایران*، چ دوم، قم، سازمان تبلیغات اسلامی.
- حقی، علی، ۱۳۸۴، *روش‌شناسی علوم تجربی، پژوهشی تطبیقی، تاریخی، انتقادی*، تهران، سعادت.
- خبرگزاری جمهوری اسلامی (ایرنا).
- خسروان، قیصر، ۱۳۹۶، *فرهنگ فلسفی و فلسفه سیاسی*، تهران، پایان.
- خندان، علی‌اصغر و دیگران، ۱۳۸۸، *درآمدی بر علوم انسانی اسلامی*، تهران، دانشگاه امام صادق.
- دورانت، ویل، ۱۳۷۴، *تاریخ تمدن*، ترجمه اسماعیل دولتشاهی و علی‌اصغر بهرام‌یگی، تهران، علمی و فرهنگی.
- دوورژه، موريس، ۱۳۶۷، *جامعه‌شناسی سیاسی*، ترجمه ابوالفضل قاضی، تهران، دانشگاه تهران.
- راسخ، کرامت‌الله، ۱۳۹۱، *فرهنگ جامع جامعه‌شناسی و علوم انسانی*، چهرم، دانشگاه آزاد اسلامی واحد جهرم.
- راش، مایکل، ۱۳۷۷، *جامعه و سیاست: مقدمه‌ای بر جامعه‌شناسی سیاسی*، ترجمه منوچهر صبوری، تهران، سمت.
- رضوانی، محسن، ۱۳۸۵، *لئو اشتراوس و فلسفه سیاسی اسلامی*، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- زیباکلام، سعید، ۱۳۸۹، «پیوند نامبارک پوزیتیویسم و اندیشه سیاسی»، *حوزه و دانشگاه*، ش ۳۰، ص ۴-۵.
- سنجایی، علیرضا، ۱۳۹۰، *روش‌شناسی در علم سیاست و روابط بین‌الملل*، تهران، قومس.
- عالم، عبدالرحمن، ۱۳۷۳، *بنیادهای علم سیاست*، تهران، نشر نی.
- عیوض‌زاد، حسن، ۱۳۹۰، «مطالعات بین‌المللی از منظر سنت اثباتی و فرائیباتی در روابط بین‌الملل»، *مطالعات روابط بین‌الملل*، دوره چهارم، ش ۱۷، ص ۱۱۳-۱۵۰.
- مدنی، جلال‌الدین، ۱۳۷۲، *مبانی و کلیات علوم سیاسی*، تهران، جلال‌الدین مدنی.
- مزیانی، محمدصادق، ۱۳۹۰، *تمایزات مشروطه‌خواهان مذهبی و غرب‌گرا (با تطبیق آن بر انقلاب اسلامی)*، قم، بوستان کتاب.
- مشیرزاده، حمیرا و نبی‌الله ابراهیمی، ۱۳۸۹، *تحول مفاهیم در روابط بین‌الملل (مجموعه مقالات)*، تهران، پژوهشکده مطالعات راهبردی.
- مصباح، محمدتقی، ۱۳۹۰، *نگاهی گذرا به نظریه ولایت فقیه*، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- _____، ۱۳۹۴، *آموزش فلسفه*، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- مک‌لین، ایان، ۱۳۸۱، *فرهنگ علوم سیاسی آکسفورد*، ترجمه حمید احمدی، تهران، میزان.
- موحد ابطحی، محمدتقی، ۱۳۸۸، «تحلیلی جامعه‌شناختی از علت تداوم رویکرد پوزیتیویستی به علوم انسانی در ایران و عدم شکل‌گیری علم دینی و بومی با بهره‌گیری از رویکرد ترکیبی ساخت و عمل»، *اسلام و علوم اجتماعی*، سال اول، ش ۲، ص ۲۰۸.
- موسوی خمینی، سیدروح‌الله، ۱۳۷۹، *صحیفه امام*، چ سوم، تهران، مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی.
- نمازی، محمود، ۱۳۹۱، *مبانی فلسفی علوم انسانی*، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.

نگاهی بر روش‌شناسی گرندتئوری (داده بنیاد) به عنوان پژوهش کیفی

فریبا فلاح حسین‌آبادی / دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی

سیف‌الله فضل‌الهی قمشی / استادیار و دکتری تخصصی برنامه‌ریزی درسی، گروه مدیریت آموزشی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم

ariba.fallah313@gmail.com

دریافت: ۱۳۹۹/۰۹/۲۲ - پذیرش: ۱۳۹۹/۱۲/۱۷

fazlollahhigh@yahoo.com

چکیده

گاهی اوقات، محقق می‌خواهد نگاه عمیق‌تری به یک فرد، موقعیت یا سلسله‌ای از حوادث معین داشته باشد، به جای پرسیدن سؤالاتی از قبیل «مردم در این باره چه فکر می‌کنند؟» آن گونه که در تحقیق زمینه‌ای مرسوم است، یا «اگر من این کار را بکنم، چه اتفاقی خواهد افتاد؟» آنچنان که در تحقیق آزمایشی متداول است؛ می‌پرسد: «این افراد چگونه عمل می‌کنند؟»، یا «چگونه حوادث اتفاق می‌افتند؟». برای پاسخ به چنین سؤالاتی، محققان شماری از روش‌های پژوهشی را تحت‌عنوان «تحقیق کیفی» به کار می‌برند. در روش گرندتئوری، داده‌ها از دل واقعیات استخراج می‌شوند. در این روش، پژوهشگران کار خود را با اتکاء به نظریه‌های موجود آغاز نمی‌کنند، بلکه با توجه به یافته‌هایی که از داده‌ها به دست می‌آورند، خودشان به ارائه نظریه اقدام می‌کنند. در این تحقیق، پژوهشگران با یک تحلیل روش‌شناسانه ابتدا به مطالعه دقیق این روش، شناسایی منابع و جمع‌بندی آنها؛ متن یک نوشته اصلی، به‌عنوان متن پایه تعیین شده و تمام مقالات و نوشته‌های موجود گردآوری و مطالعه و با متن پایه تطبیق داده شدند. در نهایت، با پالایش منابع گردآوری‌شده، منابع مرتبط انتخاب و نقاط مشترک در منابع تصریح و عینی شدند. با این نگاه، روش‌شناسی گرندتئوری مجدد بازپرداخت و تکمیل گردید.

کلیدواژه‌ها: پژوهش کیفی، نظریه داده‌بنیاد، کدگذاری باز، کدگذاری محوری، کدگذاری انتخابی.

مقدمه

در سال‌های اخیر، انتقادات بسیاری علیه کمی‌سازی، به‌عنوان نشانه علمی بودن پژوهش‌ها، بخصوص در علوم اجتماعی وارد شده است (دانایی‌فرد، ۱۳۹۲، ص ۱۲). کلید فهم پژوهش کیفی، بر این عقیده مبتنی است که معانی به لحاظ اجتماعی در تعامل با دنیای خارج ساخته می‌شوند. از دیدگاه پژوهشگران کیفی، دنیا یا واقعیت، ثابت، منفرد یا منطبق بر پدیده‌های قابل اندازه‌گیری اثبات‌گرایان کمی نیست. در مقابل، ساختارها و تفاسیر چندگانه‌ای از واقعیت وجود دارند که بی‌ثبات بوده و در طول زمان تغییر می‌کنند (ابوالمعالی، ۱۳۹۱، ص ۱۲). کرسول (Creswell)، یادآور می‌شود برخلاف گذشته، میزان پذیرش جامعه علمی از پژوهش‌های کیفی بسیار ارتقا یافته است. با توجه به اینکه عموماً در حوزه علوم اجتماعی و مدیریت ضرورت بررسی و واکاوی مسئله یا موضوع بحث برانگیز وجود دارد و پژوهش‌های کمی به دلیل ماهیت خود قادر به پاسخ‌گویی به این مسئله‌ها نیستند، ضرورت استفاده از پژوهش کیفی، بیش از پیش احساس می‌شود (کرسول، ۱۳۹۱، ص ۳۳).

پژوهش کیفی، به‌طور معمول با بیان نکات افتراق آن با پژوهش کمی تعریف می‌شود. این امر، تا حد زیادی ناشی از این واقعیت است که مفهوم پژوهش در وهله اول، پژوهش کمی را در ذهن تداعی می‌کند. از این‌رو، در بسیاری از موارد در تعریف پژوهش کیفی، وجه شاخص آن را تقابل با پژوهش‌های کمی بیان می‌کنند. *استراوس و کوربین (Strauss and Corbin)*، منظور از «پژوهش کیفی» را نوعی پژوهش می‌دانند که یافته‌های حاصل از آن، از طریق روش‌های آماری یا سایر ابزارهای کمی‌سازی به دست نیامده است (حریری، ۱۳۸۵، ص ۱).

پژوهش کیفی، پژوهشی است که یافته‌هایی تولید می‌کند که با توسل به عملیات آماری، یا سایر روش‌های شمارشی حاصل نیامده است (استراوس و کوربین، ۱۳۹۴). در پژوهش‌های کیفی، محیط طبیعی مأخذ داده‌ای است که مستلزم تعامل نزدیک است. پژوهشگر به‌عنوان ابزار مهمی در گردآوری داده است. مأخذهای چندگانه داده‌ها، مصاحبه، مشاهده، اسناد و... برای پژوهش به کار می‌رود. تحلیل استقرایی داده‌ها با رویکردی پائین به بالا و رفت و برگشتی صورت می‌پذیرد. تمرکز بر نگاه‌ها، معانی و دیدگاه‌های ذهنی مشارکت‌کنندگان است. طرحی به‌صورت رویشی است؛ بدان معنا که پرسش‌ها، اشکال گردآوری داده و حتی افراد مورد مطالعه، می‌تواند در خلال مطالعه تغییر نماید (به‌جای طراحی مشخص از پیش تعریف‌شده) و تفسیر کل‌گرایانه از مسئله، یا موضوع مورد بحث مطرح است (کرسول، ۱۳۹۱، ص ۵۴-۵۷). پژوهشگر کیفی، تلاش می‌کند فاصله یا جدایی عینی، بین خود و افراد مورد پژوهش را به حداقل برساند (همان، ص ۲۹).

روش داده‌بنیاد کاربرد بسیاری در پژوهش‌های کیفی، به‌ویژه با رویکرد اکتشافی دارد. در تحقیقات حوزه علوم رفتاری، به‌ویژه علوم تربیتی برای دسترسی به نظریه‌ها و دیدگاه‌های مناسب، برای حل مسئله بسیار تعیین‌کننده است. نگاهی به منابع موجود در زمینه روش‌شناسی داده‌بنیاد، بیانگر این است که روش‌شناسی‌های معرفی‌شده

گاهی غامض، ناقص و برخی مواقع، پیچیده و غیرقابل درک و فهم (گویا، و روشن نبوده) بوده، کاربران را با دشواری‌هایی در تشخیص و کاربست مراحل مواجه می‌کرد. لذا این دغدغه در پژوهشگران به وجود آمد که شاید بتوان با یک تحلیل روش‌شناسانه، مطالعه و بررسی منابع روش‌شناسی موجود در مقالات و کتاب‌ها بتوان روش را با اتقان و وضوح بیشتری معرفی کرد. این مسئله موجب شد ابتدا روش به دقت مطالعه، منابع شناسایی و جمع‌بندی گردیده، مطابق مراحل روش فراتحلیل متن، یک نوشته اصلی به‌عنوان متن پایه تعیین شده و تمام مقالات و نوشته‌های موجود گردآوری، مطالعه و با متن پایه تطبیق داده شوند و در نهایت، با پالایش منابع گردآوری شده، منابع مرتبط انتخاب و نقاط مشترک در منابع تصریح و عینی شوند. با این نگاه، روش‌شناسی گزندتئوری مجدد بازپردازش و تکمیل گردید. تعدادی از تحقیقات مورد بررسی در این زمینه عبارتند از:

مهرابی و همکاران (۱۳۹۰)، در پژوهشی با عنوان «معرفی روش‌شناسی نظریه داده‌بنیاد، برای تحقیقات اسلامی (ارائه یک نمونه)»، به بررسی این روش در تحقیقات اسلامی پرداخته و اظهار می‌کنند که روش‌شناسی گزندتئوری، یکی از روش‌هایی است که قابلیت به‌کارگیری در تحقیقات اسلامی را داراست. مراحل اجرای این روش، که به کدگذاری معروف شده، با شیوه‌های تحقیق در متون اسلامی تناسب زیادی دارد. نتایج حاصل از تحقیقات، پیدایش ۳۴ بعد بود که با استفاده از تست خبرگی، در قالب پنج مقوله و هریک با نقش و جایگاه معین، به شرح زیر دسته‌بندی شدند: ۱. متغیرهای مؤثر؛ ۲. متغیرهای زمینه‌ساز؛ ۳. متغیرهای بازدارنده؛ ۴. بازده و نتایج؛ ۵. ابعاد توانمندی. حاصل مطالعه موردی با به‌کارگیری روش نظریه داده‌بنیاد در متون اسلامی، طراحی مدل جامع توانمندسازی منابع انسانی مبتنی بر آموزه‌های اسلام است که انتظار می‌رود اجرای آن برای سازمان‌ها مفید و مؤثر باشد.

اسماعیلی و همکاران (۱۳۹۲)، در پژوهشی با عنوان «کیفیت در مطالعات گزندتئوری»، به این نتایج دست یافتند که موضوع کیفیت در مطالعات گزندتئوری، موضوع مهمی در تحقیقات کیفی است، محققان گزندتئوری، باید درک کاملی از روش‌های به کار گرفته در تحقیق داشته باشند و با رعایت پیش‌فرض‌های هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی، الزامات این نوع مطالعات، در جهت ارتقای کیفیت مطالعات آن تلاش کنند.

ساعروانی و همکاران (۱۳۹۲)، در پژوهشی با عنوان «تحلیل نظریه به داده‌ها یا ظهور نظریه از داده‌ها: نظریه‌پردازی در علوم انسانی، با روش‌شناسی نظریه داده‌بنیاد»، به تشریح رویکرد ظاهرشونده در نظریه داده‌بنیاد و مقایسه آن با رویکرد نظام‌مند پرداخته و بدین منظور، پس از تشریح مبانی روش‌شناختی رویکرد ظاهرشونده، این رویکرد در پنج محور اصلی فرایند کدگذاری، روش نمونه‌گیری، پارادایم‌ها، نگرش به ادبیات و روبه‌های اعتباربخشی با رویکرد نظام‌مند مورد مقایسه قرار گرفت.

یافته‌های امیری و همکاران (۱۳۹۶)، در پژوهشی با عنوان «کاوش در امید اجتماعی، نظریه‌ای داده‌بنیاد»، با استفاده از نظریه زمینه‌ای، شامل هفت مقوله اصلی بدین شرح بود: هدف‌گذاری، آرزومندی، مسئولیت‌پذیری، میل به

پیشرفت، تلاش‌گری و برنامه‌ریزی. مقوله هسته این مطالعه «میل به تغییر» بود که شامل سایر مقولات خرد می‌شود. نصیری و لیک بنی و همکاران (۱۳۹۵)، در پژوهشی با عنوان «کاوش بالندگی مدیران مدارس، نظریه‌های داده‌بنیاد»، یافته‌های مطالعه را در چارچوب مدل پارادایمی شامل شرایط علی نیاز به بهبود مستمر، تغییر در دانش و داده‌های بنیادی، مسائل مالی و رفاهی، پدیده‌محوری (برنامه بالندگی مشارکتی)، راهبردها (ایجاد مراکز بالندگی در ادارات آموزش و پرورش، روش‌های اجرایی مستقیم و غیرمستقیم)، زمینه (جو باز و حمایتی، فرهنگ مشارکتی، فناوری‌های نوین)، شرایط مداخله‌گر (قوانین و مقررات تسهیل‌کننده، شایستگی مدرسان) و پیامدها (بالندگی فردی و حرفه‌ای مدیران، موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان، توسعه مدرسه به‌عنوان سازمان یادگیرنده و تربیت شهروند بالنده) تحلیل کرده‌اند. با توجه به پژوهش‌های فوق پژوهشگران درصددند که بتوانند با یک تحلیل روش‌شناسانه و مطالعه و بررسی منابع روش‌شناسی موجود در مقالات و کتب، روش‌گرندد تئوری را با اتقان و وضوح بیشتری معرفی کنند.

۱. پژوهش کیفی گرندد تئوری

منظور ما از نظریهٔ زمینه‌ای، نظریه‌ای است که مستقیماً از داده‌هایی استخراج شده که در جریان پژوهش، به‌صورت منظم گرد آمده و تحلیل شده‌اند. در این روش، گردآوری داده‌ها، تحلیل و نظریه‌نهایی، با یکدیگر در ارتباط تنگاتنگ‌اند. در این روش، پژوهشگر کار را با نظریه‌ای که از قبل در ذهن دارد شروع نمی‌کند، بلکه کار را در عرصه واقعیت آغاز می‌کند و می‌گذارد تا نظریه از درون داده‌هایی که گرد می‌آورد، پدیدار شود. پژوهشگر کیفی، کار خود را با یک سؤال پژوهش، یا چیزی مشابه شروع می‌کند. نظریه در کار او، در خلال فرایند گردآوری داده ایجاد می‌شود. این شیوه، که بیشتر استقرایی است، بدین معناست که نظریه از داده‌ها ساخته می‌شود یا ریشه در داده دارد (نیومن، ۱۳۹۲، ص ۳۵۷).

اِستراسوس و *کوربین* برای پردازش داده مبنا و نظریه‌های مبتنی بر گردآوری داده که در آنها، مقولات حول پارادایمی اساسی و مبنایی شکل گرفته‌اند، یا بافت موضوعی پژوهش به‌طور اساسی ماهیتی پارادایمی دارد، مدلی را ارائه می‌کنند که برای کدگذاری مقولات و استخراج نتایج پژوهش طراحی شده است. این مدل، حول فرایندی شکل می‌گیرد که مواجه پژوهشگر با پدیده مورد پژوهش را بررسی می‌کند. *اِستراسوس* و *کوربین* بر دقت فن کار، شفافیت فرایند مرحله‌مند کدگذاری و توزیع داده‌ها، به خوشه‌های مقوله‌ای مشخص و قابلیت مقایسه بودن کار در قالب یک مدل پارادایمی تأکید دارند (کرسول، ۲۰۱۲). گرندد تئوری، یکی از استراتژی‌های پژوهشی با پارادایم تفسیری است که از طریق آن، تئوری بر مبنای مفاهیم اصلی حاصل از داده‌ها شکل می‌گیرد (دانایی فرد و همکاران، ۱۳۹۱، ص ۹۴). هدف اصلی تحقیق، تعیین‌کننده نوع روشی است که پژوهشگر می‌تواند براساس آن، به شکل مطلوب‌تری به پاسخ سؤالات خود دست یابد. محقق که قصد بررسی تجارب افراد، به‌منظور خلق نظریه را دارد، می‌تواند از روش گرندد تئوری به خوبی بهره مند شود.

۲. سه رهیافت مسلط در نظریه‌پردازی داده‌بنیاد

رهیافت نظام‌مند با اثر *اشتراوس* و *کوربین* شناخته می‌شود. رهیافت ظاهرشونده، که مربوط به اثر *گلینزر* (Glazer) است و رهیافت ساخت‌گرایانه، که توسط *چارمز* پشتیبانی می‌شود. این راهبرد بر سه عنصر «مفاهیم»، «مقوله‌ها» و «قضیه‌ها» استوار است. مفاهیم واحدهای بنیادی تحلیل هستند. مقوله‌ها را می‌توان به‌طور خلاصه طبقه‌ای از مفاهیم تعریف نمود؛ یعنی ترکیب یا کنار هم قرار گرفتن چند مفهوم تشکیل یک مقوله یا طبقه را می‌دهد. مقوله‌ها، شالوده‌های تدوین نظریه‌اند. سومین عنصر نیز «قضیه‌ها» هستند که بیانگر روابط تعمیم‌یافته بین یک مقوله و مفاهیم آن و بین مقوله‌های معین است (دانایی‌فرد و همکاران، ۱۳۸۶).

۲-۱. رهیافت نظام‌مند

در این رویکرد، پژوهشگر پس از جمع‌آوری داده‌ها، به‌صورت نظام‌مند نسبت به انجام سه مرحله کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری گزینشی برای رسیدن به نظریه اقدام می‌کنند. این روش، مشابه تحلیل محتوا حرکت می‌کند.

– گردآوری و تحلیل داده‌ها، فرایندهای مرتبط به هم هستند؛

– مفاهیم واحدهای اصلی تحلیل هستند؛

– مقوله‌ها باید ایجاد شده و به هم ربط داده شوند؛

– نمونه‌گیری در نظریه داده‌بنیاد بر بنیان‌های نظری به پیش می‌رود.

تحلیل با استفاده از مقایسه‌های مستمر صورت می‌گیرد (خنیفر، ۱۳۹۸، ص ۲۰۵). همچنین، بر تدوین یک الگوی منطقی یا یک توصیف بصری از نظریه تولیدشده تأکید دارد (دانایی‌فرد و دیگران، ۱۳۹۱، ص ۹۴).

۲-۲. رهیافت ظاهرشونده

در این رهیافت، *گلینزر* در پایان پژوهش از روابط بین مقوله‌ها بدون ارجاع به یک نمودار، یا تصویر بحث می‌کند. از دیدگاه وی، نظریه داده‌بنیاد به دنبال حقیقت نیست، بلکه می‌خواهد با استفاده از داده‌های تجربی، آنچه در حال روی دادن است را مفهوم‌سازی کند.

ورود به زمینه پژوهشی؛ مسئله از گزارش‌ها و نقل‌قول‌های مشارکت‌کنندگان ایجاد می‌شود و پرسش اولیه تا حد ممکن باید کلی باشد.

نمونه‌برداری نظری: یک فرایند گردآوری است که از مرحله نگارشی تا پایان پژوهش را دربر می‌گیرد، ادامه می‌یابد. کدگذاری باز یا کدگذاری واقعی: در کدگذاری باز بهتر است به آنچه در حال روی دادن است، توجه شود و نه به واژه‌هایی که برای تشریح رویدادها به کار می‌روند. این رهیافت تا حد زیادی، مشکل تحلیل جزئی را کاهش می‌دهد.

یادداشت‌نگاری (Memo): مرحله اصلی این شیوه، نظریه داده‌بنیاد است. این کار تقریباً موازی و هم‌زمان با کدگذاری باز آغاز می‌شود. یادداشت‌گزارش نظریه‌پردازانه ایده‌هایی در مورد کدها و روابط آنهاست که به فکر تحلیل‌گر در هنگام کدگذاری خطور می‌کند. در واقع، افکار تحلیل‌گران را در حالی که در ضمن کار به پیش می‌رود، ثبت و ضبط می‌کند. در یادداشت، ایده‌هایی در مورد نام‌گذاری مفاهیم و ربط‌دهی آنها به همدیگر مطرح می‌شود. در گام بعدی یادداشت‌ها دسته‌بندی می‌شوند. یک نظریه که از یادداشت‌های غیردسته‌بندی شده نوشته می‌شود، ممکن است از نظر ایده غنی باشد، ولی از نظر ربط بین مفاهیم ضعیف است.

کدگذاری انتخابی (The tentative Core Variable): پس از آنکه متغیر محوری، یا متغیر احتمالی پیدا شد، کدگذاری انتخابی صورت می‌گیرد. متغیر محوری، چیزی است که غالب دغدغه و توجه اصلی مشارکت‌کنندگان را با بیشترین گوناگونی ممکن تشریح می‌کند. با انتخاب متغیر محوری، کدگذاری هدایت می‌شود. به عبارت دیگر، با چنین عملی گسترده پژوهش تا سطح یکی از چندین فرایند یا شرایط اجتماعی اصلی که در داده‌ها حاضر هستند، تنگ می‌شود. بررسی پیشینه موجود؛ پیشینه تخصصی به‌عنوان مأخذی از داده‌های بیشتر خواننده می‌شود، تا با داده‌های به‌دست‌آمده موجود، مقایسه شود. این کار سطح نظری را ارتقا داده، ساخت تعاریف را بهبود می‌دهد.

نگارش مشتمل بر تراکم‌سازی نظری: باید به نوشته غلظت نظری داد. بنابراین، هم مفاهیم در قالب اشکال و جداول و... قرار می‌گیرند و هم پیشینه تخصصی وارد می‌شود، تا به نظریه غنای بیشتری بدهد. در نظریه رویکرد گلیزری، خطر آشفتگی اطلاعات و دشواری قراردعی آنها، در قالب خاص بالاست. امکان گم‌شدن پژوهشگر در کار وجود دارد. لازم است پژوهشگر مدام آمادگی قبول مستند تازه‌ای باشد که احتمالاً راه پژوهشگر را در خصوص موضوع پژوهش تغییر می‌دهد. همچنین نیازمند توانایی بالای مفهوم‌سازی است که بتواند از دل داده، نظریه را استخراج کند (دانایی فرد، ۱۳۹۲، ص ۱۱۷).

۳-۲. مقایسه دو رویکرد ظاهرشونده و نظام‌مند

چنان‌که اشاره شد، گلیزر و *اِستراوس*، پس از انجام یک طرح پژوهشی مشترک، در تلاش برای روشن ساختن اصول روش‌شناختی نظریه داده‌بنیاد، مسیرهای متفاوت را انتخاب و دنبال نمودند. بنابراین، رویکرد آنها به میزان قابل توجهی از یکدیگر متمایز شد. به طوری که گلیزر در سال ۱۹۹۲، با نگارش کتاب *ظهور در برابر فضا: مبانی تحلیل نظری داده‌بنیاد* مقابل *اِستراوس* و *کوربین* ایستاد. نقد گلیزر این بود که با به کار بردن رویکرد نظام‌مند ممکن است که محققان به جای اجازه ظهور داده‌ها، مقوله‌هایی را به داده‌ها تحمیل کنند (کلی، ۲۰۰۷). او این رویکرد را به دلیل توصیف مفهومی مورد انتقاد قرارداد و معتقد است رویکرد آنها به جای یک نظریه نوظهور، تنها یک توصیف مفهومی است (کندال، ۱۹۹۹).

۲-۴. رهیافت ساخت‌گرایانه

در این روش، پژوهشگر مانند پیکرتراشی است که از دل‌سنگ‌ها، تندیس‌ها را بیرون می‌کشد. این روش را می‌توان تا حد زیادی پدیدارشناسانه تلقی کرد. پژوهشگر، پس از انجام مصاحبه‌های متعدد، با اتکاء به خلاقیت‌های فردی، به تولید نظریه می‌پردازد. در حقیقت، نظریه با ارجاع به جملات مفیدی که از دل مصاحبه‌ها برآمده‌اند، خلق می‌شود (خنیفر، ۱۳۹۸، ص ۲۰۸). چارمز، احساس کرد که در هر رهیافت روال‌ها بیش از اندازه نظام‌مند است. از این‌رو، شیوه‌ای ساخت‌گرایانه را ارائه داد که در مجموع تمرکز وی بر روی معانی‌ای است که توسط مشارکت‌کنندگان داده می‌شود. وی بیشتر به دیدگاه‌ها، ارزش‌ها، باورها و احساسات، پیش‌فرض، ایدئولوژی‌های افراد علاقه‌مند است، تا به گردآوری رخدادهای و تشریح اقدامات. استفاده از کدهای فعا مانند «زندگی‌ای که بازیگران خود را عوض می‌کند»، به بهترین شکل تجربیات افراد را به چنگ آورده و نشان می‌دهد. نظریه‌پردازان داده‌بنیاد با این روش، احساسات افراد را در هنگام تجربه یک پدیده یا رویداد تشریح می‌کنند. مطالعه ساخت‌گرایانه، باورها و ارزش‌های پژوهشگر را یادآور می‌شود و از مقوله‌های از پیش تعیین‌شده، نظیر آنهایی که در کدگذاری محوری یافت می‌شود، پرهیز می‌کند. روایت به‌گونه‌ای نوشته می‌شود که تبیینی‌تر، تودرتو و پرگریزتر و بیشتر در حال کاویدن پیش‌فرض‌ها و معناهایی برای افراد در مطالعه باشد (دانایی‌فرد، ۱۳۹۲، ص ۱۱۸ و ۱۱۹).

۳. رهیافت تجمیع‌تئوری‌های نوظهور

تجمیع خرده‌تئوری‌های نوظهور، رویکردی پیشنهادی است که توسط خنیفر در سال ۱۳۹۵ مطرح شده است. می‌توان آن را معادل کلان‌نظریهٔ برخاسته از خرده‌نظریه‌ها یا (Total Grounded theory) در نظر گرفت. در این رویکرد، استقلال اندیشهٔ هر مصاحبه‌شونده، به‌عنوان خبر مورد عنایت خاص قرار می‌گیرد. از امتزاج نظرات مصاحبه‌شوندگان، پیش از تولید نظریهٔ نهایی، پیشگیری و ضمن حفظ تمامیت اندیشهٔ خبرگان دست به ترکیب نهایی نظریه می‌زنیم، به‌گونه‌ای که مصالح تبیین‌شدهٔ هر کدام از صاحب‌نظران، در ساختمان نظریهٔ کلان‌نظریهٔ نهایی به‌خوبی قابل رصد است (خنیفر، ۱۳۹۸، ص ۲۰۸). پژوهشگران گراند تئوری نیز مانند سایر روش‌های پژوهش کیفی، از روش‌های پژوهش کیفی از روش‌های مختلف برای انجام تحلیل استفاده می‌کنند. اما در یک جمع‌بندی، می‌توان مراحل زیر را جهت انجام تحلیل به کار برد.

۳-۱. تنظیم داده‌ها

داده‌ها باید به ترتیب زمانی، براساس زمان انجام مصاحبه‌ها یا توالی رخدادهای مرتب شوند. مرتب کردن داده‌ها باید امکان مشاهدهٔ توالی رخدادهای و حتی منطق زنجیرهٔ ارتباط آنها با یکدیگر را در خود داشته باشد (خنیفر، ۱۳۹۸، ص ۲۱۴).

۳-۲. کدگذاری داده‌ها

در فرایند تحلیل نظریه، داده‌های مصاحبه‌ای و متنی کدبندی می‌شوند (محمدپور، ۱۳۹۲، ص ۱۰۱). کدگذاری، عملیاتی است که طی آن، داده‌ها ابتدا تجزیه و سپس، مفهوم‌پردازی و در نهایت، با روش‌های جدید دوباره به یکدیگر متصل می‌شوند. کدگذاری، فرایند اصلی ساختن و پرداختن نظریه از داده‌هاست (خنیفر، ۱۳۹۸، ص ۲۱۴). کدگذاری به‌منظور استفاده از داده‌ها برای تشکیل برچسب‌ها و مقولات مفهومی و برای ساخت نظریه مورد استفاده قرار می‌گیرد. کارکرد آن، نشان دادن احتمالات موجود در داده‌ها است. کارکرد کدگذاری، باز ورود مفاهیم به داده‌ها نیست و در آن، هیچ طرح‌واره قبلی برای کدگذاری استفاده نمی‌شود (ابوالمعالی، ۱۳۹۱، ص ۴۰۶).

۳-۲-۱. کدگذاری

کدگذاری دارای شرایط زیر است:

- بیش‌تر نظریه را می‌سازد نه آنکه آن را بیازماید؛
- ابزارهای تحلیل را برای کار با انبوه داده‌های خام، در اختیار پژوهشگر می‌گذارد؛
- به تحلیل‌کننده کمک می‌کند تا معانی مختلف پدیده‌ها را نیز لحاظ کند؛
- پژوهشگر را وامی‌دارد هم‌زمان منظم و خلاق باشد؛
- مفاهیمی را که سگ‌بنای نظریه‌اند، شناسایی می‌کند؛ می‌پردازد و به هم ربط می‌دهد.

۳-۲-۲. انواع کدگذاری

- الف. کدگذاری باز: فرایند تحلیلی است که با آن، مفهوم‌شناسایی و ویژگی‌های و ابعاد آنها، در داده کشف می‌شوند.
- پدیده‌ها: ایده‌های مرکزی در داده‌ها هستند که به‌صورت مفهوم نمایانده می‌شوند؛
 - مفهوم‌ها: بلوک‌هایی هستند که بناهای نظریه از آنها تشکیل می‌شود؛
 - مقوله‌ها: مفهوم‌هایی هستند که معنای پدیده‌ها را می‌رسانند (همان، ص ۱۲۳).
- مقوله‌ها، در مقایسه با مفاهیم، انتزاعی‌تر بوده و سطح بالاتری را نشان می‌دهند و از طریق همان فرایند تحلیل انجام مقایسات تولید می‌شوند (اشتراوس و کوربین، ۱۳۹۴، ص ۷).
- ویژگی‌ها: مشخصات یک مقوله‌اند که توصیف و تشریح آنها، مقوله را تعریف می‌کند و آن معنا می‌دهد.
 - ابعاد: حدهای مختلف ویژگی‌ها در یک مقوله‌اند. مختصات یک مقوله و گونه‌های مربوطه به یک نظریه را نشان می‌دهند.
- مقوله‌های فرعی: مفهوم‌هایی هستند که به یک مقوله اصلی مربوط می‌شوند و آن را بیشتر توضیح می‌دهند و مشخص می‌کنند.

همه نظریه‌پردازان داده‌بنیاد، به ویژگی و ابعاد نمی‌پردازند و یا گاهی به تناسب موضوع، علاوه بر مقوله در یک سطح بالاتر مقوله کلان را نیز تعریف می‌کنند. اغلب نظریه‌پردازان در این رهیافت، به تحلیل جزئی می‌پردازند. به بیان دیگر، متون را خط به خط یا کلمه به کلمه تحلیل می‌کنند، ولی برخی به دلیل زمان‌بر و امکان توقف پژوهش، تنها نکات و مضامین کلیدی را کدگذاری می‌کنند (دانایی‌فرد، ۱۳۹۲، ص ۹۶ و ۹۷).

کدگذاری باز پیشامدها یا فعالیت‌های واقعی، به‌عنوان نشانه‌های بالقوه پدیده در نظر گرفته یا تحلیل می‌شوند. بدین‌سان، برچسب مفهومی (Conceptual Label) دریافت کنند. مفاهیم واحدهای، پایه‌ای تحلیل هستند (اشتراوس و کوربین، ۱۳۹۴، ص ۷). مضمون‌ها را از اعماق داده‌ها به سطح می‌آورد. این مضمون‌ها، در سطح انتزاعی پایینی قرار دارند و نسبت گرفته از سؤال پژوهش ابتدایی پژوهشگر، مفاهیم موجود در پیشینه، اصطلاحات مورد استفاده اعضای میدان مطالعه، یا افکار جدید ناشی از غوطه‌وری در داده‌ها هستند (نیومن، ۱۳۹۴، ص ۴۸۸). منظور از «کدگذاری»، در واقع اختصاص نزدیک‌ترین مفهوم به هریک از جزءهای بامعنی داده‌هاست (منصوریان، ۱۳۹۳، ص ۱۷۸). کدگذاری اولیه متن، بعد از خواندن مکرر و دقیق موارد آن انجام می‌شود. واحدهای معنی‌دار معرفی، توضیح و نام‌گذاری می‌شوند. این واحدها، ممکن است، لغات، عبارات یا قطعات بزرگ‌تر متن باشند، این طبقات به‌عنوان مقوله‌ها نامیده می‌شوند. گلاسر در سال ۱۹۹۲ این کدگذاری را به‌عنوان «کدگذاری اساسی» معرفی کرد. در این نوع کدگذاری، برخلاف تحلیل محتوا داده‌های مشابه ممکن است به بیش از یک مقوله نسبت داده شوند. پژوهشگر نسبت به این نکته آگاه می‌شود که مقولات معینی به‌طور مکرر، در داده‌ها پیدا می‌شوند و اینکه به تدریج در نتیجه کدگذاری، کمتر به داده‌های جدید و مثال‌های جدید دسترسی پیدا می‌کنیم. این تحت‌عنوان «اشباع» نامیده می‌شود و نشان می‌دهد که زمانی جمع‌آوری داده‌ها و کدگذاری باز می‌تواند متوقف شود. گلاسر و اشتراوس، در بخش اولیه GT روی استفاده از یک روش کلی تحلیل مقایسه‌ای تأکید کردند که تحت عنوان «روش مقایسه مداوم» نامیده می‌شود. در این روش زمانی که عناصر متن معرفی می‌شوند، مقوله‌های قبلی با مقوله‌های جدید برای یافتن تشابهات و تفاوت‌های عناصر متن مورد مقایسه قرار می‌گیرند (ابوالعالی، ۱۳۹۱، ص ۴۰۲). یک پژوهشگر، پس از کدگذاری باز، فهرستی از مضمون‌ها را ایجاد خواهد کرد. چنین فهرستی، سه هدف را دنبال می‌کند:

- به پژوهشگر کمک می‌کند با مروری گذرا مضمون‌های در حال ظهور را دریابد.
- پژوهشگر را به یافتن مضمون‌ها در کدگذاری باز آتی تشویق می‌کند.
- پژوهشگر با این فهرست مجموعه‌ای از همه مضمون‌ها را مطالعه می‌کند که در تحلیل‌های بعدی، آنها را بازسازمان‌دهی، مرتب و ترکیب می‌کند یا بسط می‌دهد (نیومن، ۱۳۹۴، ص ۴۹۰).

۳-۲-۳. روش‌های انجام کدگذاری باز

کدبندی باز در دو مرحله کدبندی اولیه و کدبندی ثانویه صورت می‌گیرد. کدبندی اولیه می‌تواند با کدگذاری سطر به سطر، عبارت به عبارت یا پاراگراف به پاراگراف، داده‌ها انجام شود. به هریک از آنها یک مفهوم یا کد الصاق

می‌شود. در کدگذاری ثانویه، با مقایسه مفاهیم، موارد مشابه و مشترک در قالب مقوله‌ای واحد قرار می‌گیرد. بنابراین، انبوه داده‌ها (کدها - مفاهیم)، به تعداد مشخص و محدودی از مقوله‌های عمده کاهش می‌یابد. سپس، این مقوله‌ها در کنار یکدیگر قرار گرفته و به هم ارتباط می‌یابند (محمدیور، ۱۳۹۲، ص ۱۰۱).
همچنین روشی برای کدگذاری از نظر گذراندن و ملاحظه تمامی مدارک و مطرح کردن این پرسش است که در اینجا، چه می‌گذرد و چه چیزی این مدارک را مشابه یا متفاوت از مدارکی که کدگذاری کردم می‌کند؟.

۴-۲-۳. رویه تحلیلی در کدگذاری باز

پرسیدن سؤالات: داده‌ها ابتدا از طریق پرسیدن سؤالات ساده‌ای نظیر چه چیزی؟ چه کسی؟ چگونه؟ کجا؟ تجزیه و تفکیک می‌شوند.

انجام مقایسه‌ها: پس از تجزیه و تفکیک، داده‌ها مقایسه و موضوعات مشابه با یکدیگر گروه‌بندی و عنوان مفهومی مشابه می‌گیرند. به دلیل این ویژگی، در گرند تئوری، این روش به روش تحلیل تطبیقی مستمر تعبیر می‌شود (خنifer، ۱۳۹۸، ص ۲۱۵).

۵-۲-۳. کدگذاری محوری

کدگذاری محوری: فرایند مرتبط کردن مقوله‌ها، به مقوله‌های فرعی «کدگذاری محوری» نامیده می‌شود؛ زیرا کدگذاری در محور یک مقوله صورت و مقوله‌ها را در سطح ویژگی‌ها و ابعاد به یکدیگر مرتبط می‌کند.
پارادایم: چارچوبی برای تحلیل که برای کمک به تحلیل‌گران تدوین می‌شود، تا او بتواند ساختارها و فرایندها را بشناسد.

- ساختار: بستر یا زمینه‌ای که مقوله (پدیده) در آن قرار دارد.

- فرایند: توالی‌های عمل / تعامل، که مرتبط به یک پدیده‌اند و در طول زمان شکل می‌گیرند و بسط می‌یابند.
کدگذاری محوری فرایند مرتبط کردن گروه‌ها به زیرگروه‌ها/شان است و به این دلیل «محوری» نامیده می‌شود که کدگذاری حول محور، یک گروه با مرتبط کردن گروه‌ها از نظر مشخصات و ابعاد انجام می‌شود (خنifer، ۱۳۹۸، ص ۲۱۵).
در کدگذاری محوری، نظریه‌پرداز داده‌بنیاد، یک مقوله مرحله کدگذاری باز را انتخاب کرده و آن را در مرکز فرایندی که در حال بررسی آن استقرار می‌دهد (به‌عنوان پدیده مرکزی) و سپس، سایر مقوله‌ها را به آن ربط می‌دهد. این مقوله‌های دیگر عبارتند از: «شرایط علی»، «راهبردها»، «شرایط زمینه‌ای و مداخله‌گر» و «پیامدها». این مرحله، شامل ترسیم یک نمودار است که «الگوی کدگذاری» نامیده می‌شود. در این الگو، شش جعبه (یا مقوله) از اطلاعات وجود دارد:

شرایط علی: مقوله‌هایی مربوط به شرایطی که بر مقوله محوری تأثیر می‌گذارند.

زمینه: شرایط خاصی که بر راهبردها اثر می‌گذارند.

مقوله محوری: یک صورت ذهنی از پدیده‌ای که اساس فرایند است.

شرایط مداخله‌گر: شرایط زمینه‌ای عمومی که بر راهبردها تأثیر می‌گذارند.

راهبردها: کنش‌ها یا برهم‌کنش‌های خاصی که از پدیده محوری منتج می‌شود.

پیامدها: خروجی‌های حاصل از استخدام راهبردها (محمدپور، ۱۳۹۲، ص ۱۰۴).

در مرحله کدگذاری محوری، توضیح و بیان منطقی مقوله‌ها امری حیاتی است. این کار، از طریق خط داستان صورت می‌گیرد. خط داستان عبارت است از: توضیح مفصل و جزء به جزء مقوله‌های عمده، با ارجاع به یادداشت‌ها، خلاصه‌ها، استناد به نقل‌قول‌های افراد مورد مطالعه (همان، ص ۱۰۳).

این کدگذاری گذر (مرحله) دوم، به درون داده‌ها است. در طول کدگذاری، باز پژوهشگر بر داده‌های واقعی متمرکز شده و برچسب‌های کد را به مضمون‌ها اختصاص می‌دهد. در اینجا، هیچ دغدغه‌ای برای برقراری پیوند میان مضمون‌ها یا نظم و نسق بخشیدن به مفاهیمی که مضمون‌ها معرف آن هستند، وجود ندارد. در مقابل، در کدگذاری محوری پژوهشگر کارش را با مجموعه‌ای سازمان‌یافته از کدهای اولیه یا مفاهیم ابتدایی آغاز می‌کند. وی در این مرحله، بیش از داده‌ها بر مضمون‌های کدگذاری شده اولیه تمرکز و توجه می‌کند. در واقع، کدگذاری محوری نامی است که به عملیات ثانوی در تحلیل GT داده شده است که در آن مقولات اصلی که از کدگذاری باز داده‌ها تکوین یافته‌اند و با یکدیگر مرتبط شده‌اند. اگر در کدگذاری باز داده‌ها را بشکنیم و از هم جدا کنیم، یا برای نمایش داده‌ها و مقوله‌های نظری داده‌ها را باز کنیم، کدگذاری محوری دوباره مقوله‌های قبلی را با روش‌های متفاوت مفهومی، در کنار هم قرار می‌دهد. بنابراین، در کدگذاری محوری بین مقوله‌های اساسی، که در کدگذاری باز گسترش یافته‌اند، ارتباطات درونی برقرار می‌شود. کدگذاری محوری، در دو گام انجام می‌گیرد. اولین گام، آن نمونه‌گیری نظری است. در نمونه‌گیری نظری، کسانی انتخاب می‌شوند که فرض می‌شود نظریه‌های در حال تکوین را توضیح می‌دهند و یا می‌آزمایند. در واقع، جمع‌آوری داده‌ها دوباره روی این افراد صورت می‌گیرد. گام دوم در کدگذاری محوری، مقایسه بین گروه‌ها و عناصر دیگر است. مقایسه مداوم، این امکان را به پژوهشگر می‌دهد که واقعیت‌های جمع‌آوری شده را آزمایش و روان‌سازی کند تا بتواند مقوله‌ها و ابعاد را مشخص کند. مفاهیم و عبارت‌هایی را که ساخته است، تصحیح کند. تغییرات را مشخص کند، داده‌ها و مقولات را بهبود ببخشد و با یکدیگر تلفیق کند (ابوالمعالی، ۱۳۹۱، ص ۴۰۸).

وقتی داده‌ها را تحلیل می‌کنیم، در واقع دو سطح از توضیح وجود دارد: یکی در سطح تحلیل کلماتی است که بر زبان پاسخگو رفته، دیگری در سطح مفهوم‌سازی‌های ما از این کلمات. کدگذاری محوری، به این دلیل محوری است که کدگذاری حول یک محور یا مقوله تحقق می‌یابد. در این مرحله مقوله‌ها، ویژگی‌ها و ابعاد حاصل از کدگذاری باز تدوین شده و سر جای خود قرار می‌گیرند، تا دانش فزاینده‌ای در مورد روابط ایجاد شود (لی، ۲۰۰۱).

در این مرحله، پژوهشگر یک مقوله مرحله کدگذاری باز را انتخاب کرده و آن را در مرکز فرایندی که در حال بررسی است، به عنوان پدیده مرکزی قرار می دهد. سپس، سایر مقوله ها را به آن ربط می دهد. این مرحله، مشتمل بر ترسیم یک نمودار است که الگوی کدگذاری (Axial Coding Paradigm) نامیده می شود.

شاخص های انتخاب الگوی محوری از دیدگاه لی این است:

- باید محوری باشد؛ یعنی همه مقوله ها به آن ربط داده شود؛

- باید به کرات در داده ها ظاهر شود؛ بدین معنا که در همه یا تقریباً همه موارد نشانه هایی وجود داشته باشد که به آن استناد کند؛

- نام یا اصطلاحی که به کار می رود، به اندازه کافی انتزاعی باشد که بتواند در پژوهش های دیگر استفاده شود، تا ما را به سمت یک نظریه عمومی تر هدایت نماید؛

- هنگامی که مفهوم به شیوه تحلیل از طریق تلفیق با سایر مفاهیم دیگر بهبود می یابد، نظریه از نظر عمق و قوت اکتشافی رشد پیدا کند.

۴. بیشتر پروراندن مقوله ها و زیرمقوله ها

هر مقوله زمانی به اشباع می رسد که دیگر هیچ اطلاعات تازه ای در جریان کدگذاری به دست نیاید؛ یعنی هیچ ویژگی، بعد، شرایط، عمل / تعامل، یا پیامد جدیدی در داده ها مشاهده نشود (لی، ۲۰۰۱، ص ۵۱).

۵. حرکت میان استقراء و قیاس

هرگاه به مفهوم سازی داده ها دست بزنیم، یا فرضیه شکل دهیم و برورانییم، تا حدی دست به تفسیر و تعبیر زده ایم. از نظر ما، تفسیر شکلی از قیاس است. ما براساس داده هایمان به قیاس می پردازیم و در باب آنچه در جریان است، سخن می گوئیم و حکم صادر می کنیم.

۶. استفاده از مینی چارچوب ها و سایر فن های ثبت و ضبط سوابق

حفظ سوابق تحلیل، در جریان کدگذاری محوری مهم است. مینی چارچوب ها سازه های نظری و نموداری کوچک اند که از کدگذاری یک مفهوم حاصل می شوند. نمودارهای مفهومی، ابزارهای بسیار مهمی هستند. استفاده از آنها، باید از ابتدای تحلیل آغاز شود؛ زیرا به تحلیل گر کمک می کنند به مناسبات ممکن بیندیشد.

۷. رویه تحلیلی در کدگذاری محوری

الف. بیان کردن ویژگی های یک مقوله و ابعاد این ویژگی ها. این مرحله در کدگذاری باز آغاز می شود؛

ب. شناسایی انواع شرایط، عمل ها و تعامل ها و پیامدهای ملازم با یک پدیده؛

ج. مرتبط کردن یک مقوله به زیر مقوله‌های آن، از طریق جمله‌هایی که چگونگی ارتباط را باز بیان کنند؛
د. جست‌وجوی سرنخ‌هایی در داده‌ها، که بیانگر رابطه مقوله‌های عمده با یکدیگر باشند.
در کدگذاری محوری، تحلیلگر، مقوله‌ها را در سطح ابعاد به هم ربط می‌دهد. باید توجه داشت که تمام کدهایی که فهرست می‌شوند از لحاظ بعد برایشان تعیین حد می‌شود (خنیفر، ۱۳۹۸، ص ۲۱۶).

۸. کدگذاری گزینشی

سومین عملیات در تحلیل GT، کدگذاری انتخابی است. در کدگذاری انتخابی، هدف یکپارچه‌سازی و در کنار هم قرار دادن فرضیه‌ها و گزاره‌های به‌دست‌آمده و تحلیل روبه‌رشد است. نظریه‌ای که رشد می‌کند، باید در اطراف چیزی که یکپارچه شده است (مقوله هسته‌ای نظریه) متمرکز شود (ابوالمعالی، ۱۳۹۱، ص ۴۱۰). کدگذاری گزینشی، فرایند یکپارچه‌سازی و بهبود مقوله‌هاست. فرایند یکپارچه‌سازی، از طریق فن‌هایی مانند خط داستان که مقوله‌ها را به هم پیوند می‌دهد، انجام می‌شود. مقوله محوری، بخش بسیار مهمی از یکپارچه‌سازی و بهبود مقوله‌هاست (دانایی‌فرد، ۱۳۹۲، ص ۱۰۰ و ۱۰۱).

کدگذاری گزینشی، مستلزم پایش داده‌ها و کدهای قبلی است. پژوهشگران در این نقطه، به‌صورت گزینشی در پی موردهایی هستند که مضمون‌ها را روشن می‌سازند و پس از اینکه بخش بیشتر یا همه داده‌ها گردآوری شده باشد، به انجام مقایسه و مقابله مضمون‌ها می‌پردازند. در کدگذاری گزینشی، براساس مدل مرحله قبل، گزاره‌ها یا توضیحاتی ارائه داده می‌شود که طبقات مدل را به یکدیگر مرتبط ساخته یا داستانی را شکل می‌دهد که طبقات مدل را به یکدیگر مرتبط می‌سازد. در حالت پیشرفته، پژوهشگر کار را با ارائه ماتریس وضعیت به پایان می‌برد (کرسول، ۱۳۹۱، ص ۸۸).

۹. کشف مقوله مرکزی

اولین گام در یکپارچه‌سازی، تعیین مقوله مرکزی است. مقوله مرکزی که گاه آن را مقوله هسته خوانده‌اند، نمایانگر مضمون اصلی پژوهش است. اگرچه مقوله مرکزی، از درون پژوهش بیرون می‌آید، باز یک مفهوم انتزاعی است. با قدری اغراق، مقوله مرکزی حاصل همه تحلیل ما را در قالب چند کلمه می‌ریزد. این چند کلمه، به ما می‌گوید که کل پژوهش در چه زمینه‌ای است.

۹-۱. ملاک‌های گزینش مقوله مرکزی

- مرکزی باشد؛ بدین معنا که سایر مقوله‌های عمده را بتوان به آن ربط داد؛
- در داده‌ها مکرراً پدیدار شود؛ بدین معنا که در تمام موردهای تحت مطالعه، نشانه‌های اشاره به آن وجود داشته باشد.
- توضیحی که با مرتبط کردن مقوله‌ها پدید می‌آید منطقی و یکدست باشد.

- نام یا عبارتی که برای توصیف مفهوم مرکزی به کار رفته، باید به قدر کفایت انتزاعی باشد تا بتواند برای انجام پژوهش در سایر عرصه‌ها به کار رود.

- با پالایش یافتن آن به صورت تحلیلی از طریق یکپارچه‌سازی با سایر مفاهیم، عمق و قدرت تبیین آن بیشتر شود.

- مفهوم بتواند گوناگونی‌ها و نیز نکته اصلی موجود در داده‌ها را تبیین کند؛ بدین معنا که تبیین با تغییر شرایط معتبر بماند.

مور و اسمیت معیارهای زیر را برای تعیین مقوله‌ی هسته‌ای برمی‌شمارند: مرکزیت یک مقوله، نسبت به مقولات دیگر؛ فراوانی وقوع آن مقوله در داده‌ها؛ جامعیت و سهولت ربط آن به دیگر مقوله‌ها؛ روشنی دلالت‌های آن برای یک نظریه‌ی عام‌تر؛ حرکت آن به سمت نظریه در هنگامی که جزئیات مقوله آشکار می‌شود؛ توانایی تبیین تفاوت‌ها و درعین حال برخاسته بودن از داده‌ها؛ در کدگذاری گزینشی ضمن یافتن مقوله هسته‌ای آن را با سایر مقولات محوری مرتبط کرده و با استفاده از آن، چارچوب اولیه نظریه ساخته می‌شود (خنیفر، ۱۳۹۸، ص ۲۱۷).

۱۰. محدودیت‌های ساخت نظریه در پژوهش‌های کیفی

- وارد شدن به یک حوزه پژوهش، بدون هیچ‌گونه مفهوم از پیش تعیین شده از نظر اجتماعی قابل سؤال است.

- تصور درگیری شخصی در پژوهش، عینیت و سطح روایی یافته‌ها را مورد پرسش قرار می‌دهد.

- هیچ تبیین کافی درباره اینکه می‌توان فرضیه‌های مورد انتظار را تأیید کرد، وجود ندارد.

- فرایند جمع‌آوری داده‌ها در تحقیق کیفی باید روشن‌تر باشد. هیچ راهنمایی وجود ندارد، برای اینکه نشان دهد چه داده‌هایی مفید هستند.

- لازم است که روایی داده‌ها به طریقی مشخص شوند، بخصوص زمانی که ما می‌خواهیم روایی تجربی را مشخص کنیم. در واقع، باید شیوه‌ای برای رواسازی داده‌هایی که حالا به نظریه تبدیل شده‌اند داشته باشیم.

- شیوه ساخت نظریه، به‌ویژه نظریه رسمی، به اندازه کافی دقیق نیست.

- نظریه زمینه‌ای، یک شیوه جایگزین در مقابل نظریه کمی نیست؛ چون به‌وسیله خالق ایجاد شده است (ابوالمعالی، ۱۳۹۱، ص ۴۱۹).

۱۱. انتقادات وارده به روش پژوهش گرندد تئوری

تأثیر پیش‌داوری‌های احتمالی پژوهشگران در فرایند تدوین نظریه (خنیفر، ۱۳۹۸، ص ۲۴۰). یکی از عمده‌ترین نقاط ضعف گرندد تئوری، مربوط به تعریف حساسیت نظری در این روش است. در واقع، برخلاف آنچه در گرندد تئوری ادعا می‌شود مفاهیم از دل داده‌ها متبلور نمی‌شوند و این در واقع بستگی مستقیم به ذهن پژوهشگر و چگونگی تحلیل و تفسیرش از داده‌های گردآوری شده دارد. علاوه بر این، باز هم برخلاف آنچه در گرندد تئوری

مطرح شده، دانش و دانسته‌های قبلی پژوهشگر بر چگونگی برداشت او از داده‌ها تأثیر مستقیم می‌گذارد. اگر غیر از این بود، کم‌تجربه‌ترین پژوهشگران بهترین نظریه‌پردازان در گزند تئوری بودند؛ چراکه چگونگی تحلیل آنها با کمترین تأثیر از پیشینه پژوهش همراه است (لارس، ۱۳۹۱).

افزون بر این، نادیده گرفتن بستر و زمینه پژوهش، مشکل دیگری که در گزند تئوری وجود دارد، تأثیری که در فرایند کدگذاری داده‌ها با جدا شدن مفاهیم از بستر و زمینه پژوهش بروز می‌کند.

عدم مفهوم‌یابی مؤثر در درون داده‌های گردآوری‌شده؛ تأکید ویژه بر دقت در کدگذاری و صرف وقت و انرژی فراوان در این فرایند، می‌تواند از خلاقیت پژوهشگر بکاهد و او را با پرداختن به جزئیات این مرحله خسته سازد.

کاربرد عملی یافته‌ها، علی‌رغم ویژگی‌های ارزنده گزند تئوری، به‌عنوان یکی از معمول‌ترین روش‌های پژوهش کیفی، لازم است پیش از به‌کارگیری آن در خصوص تناسب این روش با موضوع مورد مطالعه دقت شود (خنیفر، ۱۳۹۸، ص ۲۴۰).

نتیجه‌گیری

یکی از روش‌هایی که می‌تواند به‌مثابه پلی بین دو پارادایم گذاشته و آینده، نقش اساسی ایفا کند، روش نظریه داده‌بنیاد است؛ روشی که با استفاده از استقراء و براساس داده‌های واقعی و کیفی، به خلق و ایجاد نظریه می‌پردازد. این روش، با شکستن قالب‌های محدود گذشته که غالباً به آزمون نظریه‌های مستفاد از قیاس اکتفا می‌کرد، خود به نظریه‌سازی می‌پردازد. رویکردهای ارائه‌شده در خصوص نظریه داده‌بنیاد، به‌عنوان یک روش‌شناسی عمده در علوم انسانی و رفتاری در پایان راه نیست، بلکه به‌مثابه روشی در حال تکامل است که می‌تواند با رویکردهای متفاوتی مورد توجه قرار گیرد و دارای مدافعان و مخالفانی باشد. در این میان، لازم است که محققان رویکردی را برگزینند که آنان را در ظهور نظریه از داده‌ها راهنمایی می‌کنند. به نظر می‌رسد، روال‌های مورد استفاده در این استراتژی پژوهشی قابلیت استفاده در بسیاری از پژوهش‌های علوم اجتماعی را داراست. با توجه به اینکه پژوهش‌های فراوانی با استفاده از نظریه‌پردازی داده‌بنیاد صورت گرفته، علاوه بر اینکه ماهیت خاص این روش، ظرفیت نظریه‌پردازی و بررسی در زمینه پدیده‌های مختلف را دارد، هنگامی که ضعف‌های نظریه‌های موجود را برای تبیین بسیاری از پدیده‌های اجتماعی و مدیریتی کشورمان را در کنار توانمندی‌های بالقوه این روش می‌گذاریم، اهمیت شناخت و کاربرد بیشتر و بهتر آن مضاعف می‌شود.

منابع.....

- ابوالمعالی، خدیجه، ۱۳۹۱، *پژوهش کیفی از نظریه تا عمل*، تهران، علم.
- اسماعیلی، مریم و دیگران، ۱۳۹۲، «کیفیت در مطالعات گزند تئوری»، *تحقیقات کیفی در علوم سلامت*، سال دوم، ش ۳، ص ۳۰.
- اشتراوس، انسلم و جولیت کورین، ۱۳۹۴، *مبانی پژوهش کیفی: فنون و مراحل تولید نظریه زمینه‌ای*، ترجمه ابراهیم افشار، تهران، نشر نی.
- امیری اسفرجانی، زهرا و همکاران، ۱۳۹۶، «کاوش در امید اجتماعی، نظریه‌ای داده‌بنیاد»، *مسائل اجتماعی ایران*، سال دهم، ش ۱، ص ۵۱-۲۷.
- حریری، نجلا، ۱۳۸۵، *اصول و روش‌های پژوهش کیفی*، تهران، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات.
- خنیفر، حسین، ۱۳۹۸، *اصول و مبانی روش‌های پژوهش کیفی*، چ چهارم، تهران، نگاه دانش.
- دانایی فرد، حسن و دیگران، ۱۳۹۱، *روش‌شناسی پژوهش کیفی در مدیریت: رویکردی جامع*، تهران، صفار.
- دانایی فرد، حسن، ۱۳۹۲، *روایی و پایایی در پژوهش‌های کیفی مطالعات سازمان و مدیریت*، چ دوم، تهران، صفار.
- ساغروانی، سیما و همکاران، ۱۳۹۲، «تحمیل نظریه به داده‌ها یا ظهور نظریه از داده‌ها: نظریه‌پردازی در علوم انسانی با روش‌شناسی نظریه داده‌بنیاد»، *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ش ۴، ص ۱۵۱-۱۷۰.
- کرسول، جان، ۱۳۹۱، *پوش کیفی و طرح پژوهش: انتخاب از میان پنج رویکرد (روایت پژوهی، پدیدارشناسی، نظریه داده‌بنیاد، قوم‌نگاری، مطالعه موردی)*، ترجمه حسن دانایی فرد و حسین کاظمی، تهران، صفار.
- لارس، سلدن، ۱۳۹۱، *تردید در گزیندن تئوری*، ترجمه یزدان منصوریان، در: atfmag.info
- محمدهپور، احمد، ۱۳۹۲، *تجربه نوسازی (مطالعه تغییر و توسعه در هورامان با روش نظریه زمینه‌ای)*، تهران، جامعه‌شناسان.
- منصوریان، یزدان، ۱۳۹۳، *روش تحقیق در علم اطلاعات و دانش‌شناسی*، تهران، سمت.
- مهرابی، امیرحمزه و همکاران، ۱۳۹۰، «معرفی روش‌شناسی نظریه داده بنیاد برای تحقیقات اسلامی (ارائه یک نمونه)»، *مدیریت فرهنگ سازمانی*، سال نهم، ش ۲۳، ص ۵-۳۰.
- نصیری ولیک بنی و همکاران، ۱۳۹۵، «کاوش بالندگی مدیران مدارس، نظریه‌ای داده بنیاد»، *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، سال هفتم، ش ۴ (۲۸)، ص ۲۵.
- نیومن، ویلیام لورنس، ۱۳۹۴، *نسیوه‌های پژوهش اجتماعی: رویکردهای کیفی و کمی*، ترجمه حسن دانایی فرد و حسین کاظمی، چ دوم، تهران، مؤسسه کتاب مهربان.
- نیومن، ویلیام لورنس، ۱۳۹۲، *نسیوه‌های پژوهش اجتماعی: رویکردهای کیفی و کمی*، ترجمه حسن دانایی فرد و حسین کاظمی، تهران، مؤسسه کتاب مهربان.
- Creswell, J., 2012, *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*, (3rd edition), SAGE Publication, Inc.
- Creswell, J.W. (2012). "Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research" (4 Ed). Boston, Pearson Education, Inc.
- Kelle, U., 2007, "Emergence" vs. forcing" of empirical data? a crucial problem of grounded theory reconsidered, *Historical Social Research/Historische Sozialforschung, Supplement*, N. 6(2), p. 133-156.
- Kendall, J., 1999, "Axial coding and the grounded theory controversy", *Western Journal of Nursing Research*, N. 21(6), p. 743-757.
- Lee, J., 2001, *A grounded theory: integration and internalization*, in ERP adoption and use.

روش‌شناسی پژوهش‌های آمیخته؛ رویکردی نو، کاربردی و ارزشمند

حسین اخلاق خوب / دانشجوی دکتری گروه مدیریت آموزشی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی

akhlaghkhub71@gmail.com

سیدفاله فضل‌الهی قمشی / استادیار و دکترای تخصصی برنامه‌ریزی درسی، گروه مدیریت آموزشی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم

fazlollahigh@yahoo.com

دریافت: ۱۳۹۹/۰۹/۱۹ - پذیرش: ۱۳۹۹/۱۱/۰۳

چکیده

هدف پژوهش، تبیین و تحلیل روش‌شناسی پژوهش‌های آمیخته، رویکردی نو، کاربردی و ارزشمند در یک بازارایی فراتحلیلی است. پژوهشگران در جریان پژوهشی، بسیاری اوقات از روش کمی استفاده می‌کنند؛ گاهی هم از روش کیفی. اما گاهی اوقات، ترکیبی از روش کمی و کیفی را مورد استفاده قرار می‌دهند. به این پژوهش‌ها، روش پژوهش «آمیخته» گفته می‌شود. روش این پژوهش، کیفی - فراتحلیلی (آمیخته) است. سه نوع روش پژوهش آمیخته وجود دارد: پژوهش درهم‌تنیده، پژوهش اکتشافی و پژوهش تشریحی (تبیینی). در این پژوهش، به بررسی پیشینه روش آمیخته و تعریف و تبیین جایگاه آن در مقایسه با سایر روش‌ها پرداخته و استحقاق و محدودیت‌های این روش پژوهشی، مورد بازکاوی قرار گرفت.

کلیدواژه‌ها: روش پژوهش آمیخته، روش پژوهش درهم‌تنیده، روش پژوهش اکتشافی، روش تشریحی (تبیینی).

مقدمه

در چند دهه گذشته، دو رویکرد پارادایمی کمی و کیفی گرا در مقابل یکدیگر قرار گرفته و به انتقاد از یکدیگر پرداختند. برخی پژوهشگران با مقایسه این دو رویکرد و تعیین نقاط قوت و ضعف آنها نتیجه گرفتند که ترکیب این دو، شناخت بهتری از مسئله به ما می‌دهد. این دو رویکرد در یک پژوهش، مکمل یکدیگر محسوب می‌شوند. از این رو، رویکرد سوم روش‌شناسی مطرح شد. *جانسون* و همکاران این رویکرد سوم را «رویکرد آمیخته» نامیدند. با وجود اینکه تعدادی از پژوهشگران، هنوز این روش را نپذیرفته‌اند، اما پژوهش آمیخته یک حرکت روش‌شناسانه، در رشته‌های مختلف علوم است و به نوعی پل ارتباطی بین نگاه کمی و جزءنگر و نگاه کیفی و ژرف‌نگر به حساب می‌آید (خنifer و مسلمی، ۱۳۹۸، ص ۴۳۳).

در تدوین یک طرح تحقیق، با استفاده از روش‌های آمیخته، پژوهشگر باید ضرورت استفاده از هر دو نوع تحقیق کمی و کیفی را در نظر گیرد. در انجام این امر، پژوهشگر بیان می‌کند که در اجرای طرح پژوهش مورد نظر، اهمیت کدام یک از روش‌های کمی و کیفی پژوهش بیشتر است. برای مثال، در پژوهش آمیخته از روش تحقیق توصیفی اکتشافی (Interwoven)، روش تحقیق مصاحبه گروه‌های کانونی، استفاده شده و پژوهشگر در طرح تحقیق، بیان می‌کند که آیا فرایند اجرای پژوهش برای دستیابی به درک ملموس‌تری از فعالیت مورد مطالعه قرار می‌گیرد، یا نتیجه تحقیق اهمیت بیشتری خواهد یافت (کرسول، ۱۹۹۸).

از دیرباز در خصوص دقت اندازه‌گیری داده‌ها و ابزارهای تحقیق در بین پژوهشگران، مباحث مختلفی مطرح بوده است. این امر، در پژوهش‌های کمی با توجه به مبانی زیربنایی و معرفت‌شناسی آن، با آزمون‌های آماری دقیق رشد و توسعه یافت، اما با پیدایش روش‌های پژوهش کیفی و با توجه به برداشت‌های متفاوت و تأکید آن بر جنبه کیفی رفتار انسانی، سنجش کیفیت هم از آزمون‌های آماری حوزه کمی، به‌سوی مفاهیمی نسبی‌گرایانه‌تر و تفسیری‌تر تغییر کرد (عباس‌زاده، ۱۳۹۲، ص ۲۱). در گذشته، ریشه فلسفی روش تحقیق کمی، بر اثبات‌گرایی و روش تحقیق کیفی، بر تفسیرگرایی است. همچنین بنیان فلسفی روش تحقیق آمیخته نیز بر عمل‌گرایی است. پژوهشگران روش کیفی، به معیار و ارزیابی روش کمی معترض هستند و بالعکس. در این پژوهش، ضمن اشاره به پیشینه و نتایج رویکرد کمی - کیفی، نگاهی فراتر به روش پژوهش آمیخته خواهیم داشت. نتایج بررسی‌ها نشان داد که در نهایت، با پالایش منابع گردآوری شده، منابع مرتبط انتخاب و نقاط مشترک در منابع تصریح و عینی شده‌اند. با این نگاه، روش پژوهش آمیخته مجدد بازپردازش و تکمیل گردیده است.

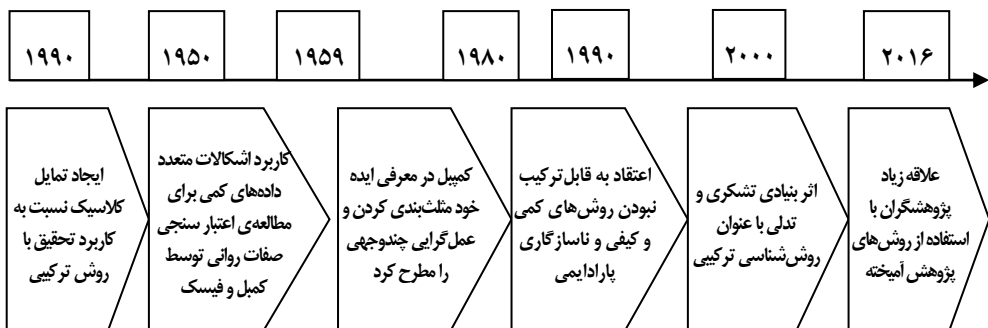
«پژوهش آمیخته» معادل فارسی واژه (Mixed Method Research) می‌باشد. Mixed، به معنی آمیخته، مخلوط می‌باشد (Method) و نیز به معنی روش، شیوه، راه، طریق و اسلوب است.

عناوین این روش «پژوهش ترکیبی»، مرحله ترکیب جدید (Current Synthesis Stage)، «به‌هم‌تنیدگی»، «روش چندگانه»، طرح چند روشی (Multi-Method Dising)، تلفیق رویکردهای کمی و کیفی، «ایجاد پیوند

بین داده‌های کمی و کیفی»، «پژوهش تلفیقی»، «پژوهش بر مبنای الگوی ترکیبی» و... می‌باشد. اما پژوهش آمیخته، رایج‌ترین اصطلاح برای توصیف این رویکرد است (خنیفر و مسلمی، ۱۳۹۹، ص ۴۳۳).

۱. تاریخچهٔ پیدایش و روند تکامل روش «آمیخته»

روش پژوهش آمیخته، از دههٔ ۱۹۹۰ به بعد ظهور کرد و در کنار پارادایم‌های روش‌شناسی کمی و کیفی قرار گرفت. دنزین و لینکلن (۲۰۰۵)، به بررسی تاریخچه پیدایش این روش پرداخته‌اند. نمودار ذیل بیانگر پیوستار تاریخی روش پژوهش آمیخته است.



تلخیصی از پیوستار تاریخی روش پژوهش آمیخته (همان، ص ۴۳۵)

از نظر تاریخی و در منابع روش‌شناسی علوم اجتماعی، مقاله کمپل و فیسک (۱۹۵۹) به‌عنوان مجموعه‌ای از اشکال متعدد داده‌های کمی را برای مطالعه اعتبارسنجی صفات روانی و ویژگی‌های روان‌شناختی به کار گرفته شد. این ایده به‌عنوان روش‌های به‌هم‌تنیده توسعه یافت، بدین معنا که برای شناخت یک پدیده یا ویژگی‌های آن، بهتر است از بیش از یک روش برای افزایش اعتبار و اطمینان نتایج استفاده نمود که با هیچ‌یک از روش‌های کمی و کیفی به‌تنهایی، قابل وصول نیست. در حقیقت، کمپل و فیسک اولین کسانی هستند که به‌روشنی نشان دادند که چگونه می‌توان از روش‌های پژوهش چندگانه، برای اهداف اعتباریابی استفاده کرد.

بعدها در ادامه کار، دنزین (۱۹۷۸) نخستین کسی بود که زاویه‌بندی را به‌عنوان «ترکیب روش‌های مختلف در یک مطالعه، بر روی یک پدیده مشابه» تعریف کرد. وی چهار نوع زاویه‌بندی را معرفی نمود: ۱. زاویه‌بندی داده‌ها (استفاده از چند منبع دادهٔ مختلف)؛ ۲. زاویه‌بندی پژوهشگر (استفاده از چند پژوهشگر در یک مطالعه)؛ ۳. زاویه‌بندی نظریه استفاده از چند نظریه، یا دیدگاه برای تفسیر نتایج یک مطالعه؛ ۴. زاویه‌بندی روش‌شناسی (استفاده از چند روش مطالعه برای بررسی سؤال پژوهشی). زاویه‌بندی روش‌شناسی شامل استفاده از هر دو نوع روش و داده‌های کمی و کیفی، برای مطالعهٔ یک پدیده، در یک مطالعه، یا در مطالعات تکمیلی مختلف است. مورس (۱۹۹۱)، دو نوع زاویه‌بندی روش‌شناسی هم‌زمان و متوالی را پیشنهاد کرد. در روش هم‌زمان، از روش‌های کمی و کیفی در

یک زمان استفاده می‌شود این روش، زمانی به کار می‌رود که در مرحله جمع‌آوری داده‌ها، اثر متقابل بین دو متغیر مطرح شود. نتایج در مرحله تفسیر داده‌ها همدیگر را کامل می‌کند. زاویه‌بندی متوالی، زمانی است که نتایج یک رویکرد (کمی یا کیفی)، برای اجرای رویکرد بعدی ضروری است (سجادی و همکاران، ۱۳۹۲ ص ۵۶).

واژه «روش‌های ترکیبی» برای اولین بار توسط جیک (۱۹۷۹) و به‌عنوان روشی برای جست‌وجوی همگرایی میان روش‌های کمی و کیفی، در پژوهش‌های علوم اجتماعی معرفی شد (همان). در دهه گذشته در ترکیب کردن روش‌های تحقیق کمی و کیفی، برای انجام تحقیقات علوم اجتماعی و رفتاری، به‌طور اعم و تحقیقات آموزشی به‌طور اخص، کوشش‌های ویژه‌ای به عمل آمده و از ترکیب این دو دسته روش‌ها، مجموعه روش‌های تحقیق آمیخته پدیدار آمده است (بولدن و موسکارلا، ۲۰۰۰).

تحقیقات به‌دست‌آمده در استفاده از روش‌های تحقیق آمیخته، نشان می‌دهد که به کاربران این روش‌ها، امکان درک بهتر از پدیده‌های اجتماعی، رفتاری و تبیین آن را فراهم می‌آورد. وقتی پژوهشگر بخواهد مسائل مرتبط با مدیریت نظام آموزشی را شناسایی و تحلیل کند، اگر به استفاده از روش‌های تحقیق کمی اکتفا کند، فقط جنبه‌های قابل مشاهده و اندازه‌پذیر مدیریت را نمایان و تحلیل می‌کند. در این صورت، جنبه‌های غیرکمی نادیده گرفته می‌شود. همچنین، چنانچه به روش‌های تحقیق کیفی اکتفا کند، جنبه‌های اندازه‌پذیر مدیریت نظام آموزشی را نادیده می‌گیرد. از این‌رو، برای درک عمیق‌تر و پی بردن همه‌جانبه به مسائل مدیریت نظام آموزشی، می‌توان از ترکیب روش‌های کمی و کیفی استفاده کرد. این امر ضرورت استفاده از روش تحقیق آمیخته را آشکار می‌کند. روش‌های تحقیق آمیخته چنان است که می‌توان با انتخاب و روش‌های تحقیق کمی و کیفی متناسب، آنها را چنان تأکید کرد که میان سال‌های تحقیق سازگاری لازم برقرار شود. در این صورت، علاوه بر منظور داشتن ابعاد اندازه‌پذیر پدیده‌های مورد مطالعه، سایر ابعاد آنها نیز مورد توجه قرار می‌گیرد.

۲. مبانی فلسفی روش پژوهش «آمیخته»

در یک نظرگاه، سه موضع پیرامون زیربنای فلسفی، به روش پژوهش آمیخته مطرح است:

۱. به افرادی تعلق دارد که معتقدند عمل‌گرایی یا پراگماتیسم، بهترین پارادایم برای پژوهش آمیخته است. از نظر این گروه، پژوهشگران باید برای فهم بهتر پدیده‌های اجتماعی و انسانی، از مزایای هر دو روش استفاده کنند و سؤال‌های پژوهش جهت‌دهنده روش‌های مورد استفاده است.

۲. امکان ترکیب پارادایم‌های مختلف را ممکن می‌دانسته و درعین حال معتقدند از پژوهشگران باید موضع روشی در مورد پارادایم‌های انتخابی داشته باشند. در این دیدگاه، از پارادایم‌های رقیب استفاده می‌شود.

۳. پارادایم زیربنای پژوهش آمیخته، براساس نوع طرح انتخاب‌شده را متفاوت می‌داند (شریفیان، ۱۳۷۸، ص ۹۲-۹۵).

۳. معرفی روش پژوهش «آمیخته»

در روش آمیخته، پژوهشگر با به کار بردن روش‌هایی که اساس آنها پارادایم‌های گوناگون است، فرایند بررسی موقعیت نامعین را تسهیل نموده و به طور همزمان، به سؤال‌های تأییدی و اکتشافی پاسخ می‌دهد. پژوهش آمیخته، با استفاده از ترکیب دو مجموعه روش‌های کمی و کیفی، در قالب روش‌شناسی یک مطالعه واحد و یا یک مطالعه چند مرحله انجام می‌شود. کرسول و تشکری (۲۰۰۷)، پیرامون پژوهش آمیخته چهار دیدگاه مطرح کردند:

۱. دیدگاه روشی (Methodological perspective): این دیدگاه بر روی فرایند و نتایج کاربرد روش‌ها و داده‌های کمی و کیفی تأکید می‌کند و طرح پژوهش حداقل یک روش کمی، برای جمع‌آوری اعداد و یک روش کیفی، برای جمع‌آوری واژه‌ها را شامل می‌شود.

۲. دیدگاه پارادایمی (Comments Paradigm): بر وجود یک دیدگاه غالب متمرکز می‌شود و مبنایی فلسفی را برای پژوهش آماده می‌کند.

۳. دیدگاه روش‌شناسی (Comments Methodology): در این روش، پژوهش آمیخته به‌عنوان یک روش‌شناسی متمایز واقع می‌شود که در آن ابعاد مختلف فرایند پژوهش، مانند دیدگاه‌های فلسفی، سؤال‌ها، روش‌ها و نتایج حاصل از پژوهش با هم ترکیب می‌شوند.

۴. دیدگاه عملی (Practical perspective): پژوهش آمیخته در حکم ابزار یا مجموعه رویه‌هایی است و تا زمانی که طرح پژوهش در حال اجراست، استفاده می‌شود و پژوهشگر هر دو رویکرد کمی و کیفی را در اجرای طرح‌های پژوهش به کار می‌برد (خنیفر و مسلمی، ۱۳۹۹، ص ۴۳۶-۴۳۷).

۴. فرایند اجرای طرح‌های تحقیقاتی آمیخته

از نظر کرسول (۲۰۰۳)، در اجرای یک طرح تحقیق، استفاده از روش‌های آمیخته را می‌توان با طی فرایند زیر به انجام رساند:

۱. گام اول تعیین میزان عملی بودن اجرای پژوهش: با استفاده از روش‌های آمیخته در این مرحله، پژوهشگر باید نسبت به توانایی خود در گردآوری داده‌های کمی و کیفی اطمینان حاصل کند. همچنین، باید از مهارت‌های پژوهشی لازم برخوردار بوده و بر انواع طرح‌های تحقیق کیفی و کمی، کافی تسلط داشته باشد. همچنین، در این مرحله لازم است نسبت میزان آشنایی افرادی که قرار است پیشنهاد اولیه طرح تحقیقاتی اختراع ارزیابی کنند، اطلاعات داشته باشند. به عبارت دیگر، پژوهشگر باید مطمئن شود که داوران با روش‌های آمیخته آشنایی دارند، تا بتواند به دآوری طرح تحقیق بپردازد. در غیر این صورت، پژوهشگر باید در طرح تحقیق، با تفصیل بیشتری دربارهٔ طرح‌های تحقیقاتی آمیخته توضیح دهد و به بیان ضرورت کاربرد آنها بپردازد.

۲. گام دوم توجیه اجرای طرح: پس از آنکه عملی بودن اجرای طرح آشکار شد، پژوهشگر باید ضرورت اجرای طرح تحقیق را با استفاده از روش‌های آمیخته توجیه کند و لازم است مشخص کند که کدام یک از سه نوع طرح تحقیق یادشده می‌تواند به کار رود.

۳. گام سوم تعیین راهبرد گردآوری داده‌ها: در این مرحله، پژوهشگر شیوه گردآوری داده‌ها را تعیین می‌کند. بدین منظور باید موارد زیر را به انجام برسد:

- تعیین اهمیت هریک از مجموعه‌های داده‌های کمی و کیفی؛

- تعیین توالی زمانی گردآوری داده‌های کمی و کیفی؛

- تعیین نوع و شکل داده‌های مورد گردآوری.

۴. گام چهارم تدوین سال‌های پژوهش کمی و کیفی: در این مرحله، پژوهشگر سعی دارد که سال‌های پژوهش کمی و کیفی را متمایز کند. در برخی از طرح‌های تحقیق، با استفاده از روش‌های آمیخته، به دشواری می‌توان در آغاز پژوهش هر دو سؤال را بیان داشت؛ زیرا در برابند تحقیق است که پژوهشگر به نوع سؤال‌های کمی یا کیفی پی می‌برد. از این جمله، می‌توان به طرح‌هایی که دارای دو مقطع زمانی است، در فرایند اجرایی اشاره کرد. معمولاً در طرح‌های آمیخته که دارای دو مقطع زمانی است، پژوهشگر هر دو نوع سؤال‌های کمی و کیفی را به ترتیب برای این دو مقطع بیان می‌دارد. در اینجا یادآوری این نکته ضروری است که منظور از سؤال‌های کمی، سؤال‌هایی است که در آن رابطه میان دو یا چند متغیر مورد بررسی قرار می‌گیرد؛ به طوری که برای تغییرات آشکار شود. درحالی که در سؤال‌های کیفی، پژوهشگر درصدد پی بردن به ماهیت پدیده است.

۵. گام پنجم گردآوری داده‌های کمی و کیفی: در این مرحله، پژوهشگر براساس نوع طرح تحقیق، به گردآوری داده‌های مورد نیاز می‌پردازد. بی‌شک براساس نوع طرح، اولویت گردآوری داده‌های کمی یا کیفی تعیین خواهد شد. همچنین، شکل داده‌ها و نوع ابزار گردآوری داده‌ها مشخص می‌شود. البته روشن است که پژوهشگری که مجری طرح تحقیق آمیخته است، باید فردی باشد که در استفاده از هر دو این دو مجموعه روش‌ها کمی و کیفی، از توانایی کافی و تسلط کافی برخوردار باشد.

۶. گام ششم تنظیم داده‌ها: در صورتی که طرح تحقیق از نوعی باشد که ابتدا داده‌های کمی گردآوری شده باشد، پژوهشگر در این مرحله داده‌ها را در جدول آماری تنظیم می‌کند. انجام این مرحله به فرایند گردآوری داده‌ها کیفی یاری می‌دهد. البته در صورتی که طرح تحقیق از نوع دیگری باشد، می‌توان انجام این مرحله به مرحله بعدی در هم ادغام کرد.

۷. گام هفتم تحلیل داده‌ها: در انجام این مرحله، پژوهشگر براساس نوع تحقیق، می‌تواند داده‌ها را به‌طور هم‌زمان تحلیل کند، یا اینکه جداگانه به تحلیل آنها بپردازد.

۸. گام هشتم تهیه گزارش تحقیق: در انجام طرح‌های تحقیق با استفاده از روش‌های آمیخته، برای گزارش طرح تحقیق دو گزینه وجود دارد:

الف. تهیه گزارش تحقیق به صورت یک مرحله‌ای در یک جلد؛

ب. تهیه گزارش تحقیق در دو جلد (بازرگان، ۱۳۸۶ ص ۱۱۵).

همان‌طور که اشاره شد، با به کار بردن طرح‌های تحقیق، که در آنها فقط از یک روش کمی و کیفی استفاده شود، نمی‌توان به صورت جامع به سؤال‌های مربوط به موقعیت‌های نامعین نظام‌های آموزشی پاسخ داد. اما با استفاده از روش‌های تحقیق آمیخته، امکان درک مطلوب‌تر و شناخته ابعاد بیشتر از موقعیت‌های نامعین فراهم می‌شود. اما نظر به نبودن مفهوم و روش‌های آمیخته، هنوز در اغلب سازمان‌های آموزشی و پژوهشی، با این روش‌ها و کاربرد آنها به قدر کفایت آشنایی حاصل نشده است. به عبارت دیگر، نه تنها پژوهشگران بلکه داوران این‌گونه طرح‌های پژوهشی، هنوز آشنایی لازم را با روش تحقیق آمیخته کسب نکرده‌اند. بنابراین، پژوهشگری که مایل به استفاده از این روش‌ها هست، در آغاز طرح تغییر باید ضرورت به کار بردن آنها را آشکار کند و به تفصیل، مراحل انجام طرح را تشریح کند. به طوری که حتی داورانی که آشنایی قبلی با روش‌های آمیخته ندارند، بتوانند به ضرورت به کار گرفتن این گروه‌های پی‌درپی، و آشنایی بیشتر و چگونگی بیان آن پی ببرند. ابتدا پژوهشگر باید با توجیهی ضرورت استفاده از این طرح‌ها را عرضه کند. به عبارت دیگر، پژوهشگر در تدوین طرح تحقیق پس از بیان هدف کلی و هدف‌های ویژه طرح، به این نکته اشاره می‌کند که برای تحقق هدف‌های ویژه، استفاده از یک روش کمی و کیفی، به تنهایی کفایت نمی‌کند. سپس، باید به ضرورت استفاده از ترکیب روش‌های تحقیق برای گردآوری داده‌های کمی و کیفی اشاره کند. پس از آن، از نظر اولویت گردآوری داده‌ها، یکی از دو نوع داده‌های کمی و کیفی را مورد تأکید قرار دهد. علاوه بر آن، توالی زمانی گردآوری داده‌ها را بیان کند و سرانجام، نحوه تحلیل داده‌هاست که سازگاری آنها با نوع طرح تحقیق آمیخته را توصیف نماید (همان).

در یک دسته‌بندی، طرح‌های آمیخته به سه دسته طبقه‌بندی می‌شوند:

۴-۱. طرح تحقیقی آمیخته به هم تنیده

این طرح متعارف‌ترین و مشهورترین رویکرد برای آمیختن روش‌های پژوهشی می‌باشد. پژوهشگران زمانی که بخواهند به طور مستقیم نتایج داده‌های آماری را با نتایج پژوهش‌های کیفی مقایسه کنند و بالعکس، اگر بخواهند نتایج کیفی را با داده‌های کمی تأیید کنند، طرح‌های به هم تنیده از نوع طرح‌های تک‌فازی است که محققان در آن، از روش‌های کمی و کیفی هم‌زمان و به نسبت وزنی یک سانتی فرایند پژوهشی به کار می‌گیرند و هدفشان گردآوری و تحلیل داده‌ها، در تفسیری کلی‌تر و همگرا نمودن یافته‌ها می‌باشد.

۴-۲. طرح تحقیق آمیخته تشریحی

چنین طرح‌هایی برای پژوهش‌هایی مناسب است که در آن، پژوهشگر بخواهد از داده‌های کیفی برای توصیف

نتایج حائز اهمیت استفاده کند. شروع این طرح‌ها، با جمع‌آوری و تحلیل داده‌های کمی است و متعاقب آن، پژوهشگر داده‌های کیفی را جمع‌آوری و تحلیل می‌کند. در آخر، نتایج این دو مجموعه را براساس نتایج کمی تفسیر می‌کنند. مزیتی که می‌توان برای این‌گونه طرح‌ها برشمرد، این است که آنها از نوع سراسرترین طرح‌های پژوهشی می‌باشد؛ زیرا پژوهشگر هر کدام از روش‌ها را جداگانه در دو فاز مختلف انجام می‌دهد و تنها یک نوع از داده‌هاست که جمع‌آوری و ارزیابی می‌شود. گزارش نهایی هم در دو فاز متفاوت نوشته می‌شود. این امر نقطه قوتی برای این‌گونه طرح‌هاست؛ زیرا تصویری روشن به خواننده ارائه می‌دهد و غالباً مورد استقبال پژوهشگرانی است که در روش‌های کمی تخصص دارند. مشکل اساسی این‌گونه طرح‌ها، زمان‌بر بودن آنهاست؛ زیرا پژوهشگر ابتدا باید به فاز کمی بپردازد (مبینی دهکردی، ۱۳۹۰، ص ۲۲۶-۲۲۷).

۳-۴. طرح تحقیق آمیخته اکتشافی

پژوهشگر درصدد زمینه‌یابی درباره «موقعیت نامعین» می‌باشد. در طی این پارادایم از پژوهش کیفی، در یک مرحله پارادایم پژوهش کمی و در مرحله دیگر، پژوهش کیفی استفاده می‌کند. برای نمونه وی ممکن است آزمایش انجام دهد و پس از آن به مصاحبه‌ای با شرکت‌کنندگان (کیفی) بپردازد تا مشاهده کند که شرکت‌کنندگان به آزمایش چگونه نگاه می‌کنند و آیا آنها با نتایج به دست آمده موافق هستند؟ پژوهش روش آمیخته، همانند انجام دو مطالعه کوچک، در یک مطالعه کلی است. در پژوهش آمیخته، استعاره‌ای برای اندیشیدن وجود دارد: فرض کنید تورهای ماهیگیری متعددی روی هم قرار گرفته‌اند. هر کدام از این تورها، سوراخ‌هایی دارند، ولی وقتی روی هم قرار می‌گیرند، دیگر سوراخی دیده نمی‌شود. به عبارت دیگر، تور جدید فاقد هرگونه سوراخی است. استفاده از روش‌ها و یا رویکردهای چندگانه در پژوهش، این‌گونه عمل می‌کند. بدین منظور، ابتدا به گردآوری داده‌های کیفی می‌پردازد. انجام این مرحله، او را به توصیف جنبه‌های بی‌شماری از پدیده هدایت می‌کند. با استفاده از این شناسایی اولیه، امکان صورت‌بندی فرضیه‌هایی درباره بروز پدیده مورد مطالعه فراهم می‌شود. پس از آن، در مرحله بعدی، پژوهشگر می‌تواند از طریق گردآوری داده‌های کمی، فرضیه‌ها را مورد آزمون قرار دهد. بنابراین، در این نوع طرح تحقیق آمیخته، به داده‌های کیفی اهمیت بیشتری داده می‌شود. علاوه بر آن، در توالی گردآوری داده‌ها ابتدا داده‌های کیفی و سپس، داده‌های کمی گردآوری می‌شوند. در نهایت، پژوهشگر بر مبنای یافته‌های حاصل از داده‌های کیفی، سعی دارد داده‌های کمی را گردآوری کند تا تعمیم‌پذیری یافته را میسر سازد (بازرگان، ۱۳۸۶، ص ۱۶).

از نظر کرسول (۲۰۰۳)، در روش‌های تلفیق نه جمع‌آوری و نه تحلیل، بلکه نحوه تلفیق داده‌ها مهم است. این

امر به شکل‌های زیر انجام می‌شود (مبینی دهکردی، ۱۳۹۰، ص ۲۲۳).

۱. ادغام (Merge): داده‌های کیفی نتایج داده‌های کمی
۲. اتصال: کیفی کمی نتایج
۳. جای دادن: نتایج



مراحل انجام پژوهش آمیخته (خنثی و مسلمی، ۱۳۹۸، ص ۴۳۸)

روش و ویژگی	مثلت سازی	تشریحی	اکتشافی	جاسازی شده	چارچوب تحول گرا	چند روشی
انواع	همگرا تبدیل داده‌ها اعتباربخشی داده‌های کمی چند سطحی	پیگیری توضیحات انتخاب مشارکت کننده	توسعه ابزار توسعه طبقه‌بندی	جاسازی شده‌ی تجربی جاسازی شده‌ی همبستگی	-	-
زمان بندی	هم‌زمان: کمی و کیفی در یک‌زمان	متوالی/ترتیبی: پیگیری کمی با کیفی	متوالی/ترتیبی: پیگیری کمی با کیفی	هم‌زمان یا متوالی	هم‌زمان یا متوالی	ترکیب چندگانه
وزن دهی	معمولاً برابر	معمولاً کمی	معمولاً کیفی	یکی از این دو: تاکید بر کمی یا تاکید بر کیفی	تاکید برابر: کمی یا کیفی	معمولاً برابر
ترکیب	ترکیب داده‌ها در طی تفسیر یا تحلیل	هدایت داده‌ها در بین دو مرحله	هدایت داده‌ها در بین دو مرحله	جاسازی یک نوع از داده درون یک طراحی بزرگ‌تر با استفاده از داده نوع دیگر	بسته به طرح پژوهش	بسته به طرح پژوهش
نمادسازی	کمی؛ کیفی	کمی کیفی	کیفی کمی	کمی (کیفی) کیفی (کمی)	بسته به طرح پژوهش	بسته به طرح پژوهش
سطح تعامل	مستقل	تعاملی	تعاملی	تعاملی	تعاملی	تعاملی
مرحله ترکیب	مستقل: تفسیر تعاملی: تحلیل	گردآوری داده‌ها	گردآوری داده‌ها	طراحی	طراحی	طراحی
پارادایم	پراگماتیسم	پساپوزیتیویست ۱ ساخترگرایی در فاز ۲	پساپوزیتیویست ۱ ساخترگرایی در فاز ۲	هم‌زمان: پساپوزیتیویست یا ساخترگرایی و یا پراگماتیسم متوالی/ ترتیبی: بخش کیفی ساخترگرایی بخش کمی پساپوزیتیویست	جهان‌بینی تحول به‌عنوان یک فلسفه	هم‌زمان: پراگماتیسم متوالی: بخش کیفی ساختارگرایی بخش کمی
استراتژی ترکیب اولیه	ادغام این دو رشته: پس از تحلیل جدانگانه‌ای داده‌ها با تحلیل بیشتر (به‌عنوان مثال: مقایسه و یا تحولات) از نتایج جدانگانه	اتصال دو رشته: از تحلیل داده‌های کمی به گردآوری داده‌های کیفی، استفاده از نتایج کمی برای تصمیم‌گیری در مورد سوالات پژوهش کیفی، نمونه‌گیری و جمع‌آوری داده‌ها در فاز ۲	اتصال دو رشته: از تحلیل داده‌های کیفی به گردآوری داده‌های کمی استفاده از نتایج کیفی برای تصمیم‌گیری در مورد سوالات پژوهش کمی، نمونه‌گیری و جمع‌آوری داده‌ها در فاز ۲	جاسازی یکرشته در یک طرح بر اساس نوع دیگر: قبل، در طی و یا بعد از اجزای مهم استفاده از نتایج ثابته به‌منظور برنامه‌ریزی افزایش درک و یا توضیح از رشته اصلی	مخلوط کردن در یک چارچوب تئوریک: ادغام، اتصال و یا جاسازی رشته درون یک کلید نظری دگرگون شونده	مخلوط کردن در یک چارچوب برنامه: اتصال به احتمالاً ادغام و یا جاسازی در یک هدف برنامه‌ریزی شده

هدف	درک بیشتر از یک موضوع اعتبار و یا تأیید مقیاس کمی	توضیح نتایج کمی	آزمودن و یا اندازه‌گیری یافته‌های کیفی اکتشافی	کاوش اولیه قبل از آزمایش تجربی (متوالی / قبل)، درک کامل‌تر از یک آزمایش تجربی، از جمله روند و نتایج (هم‌زمان / در طول) پیگیری توضیحات پس از یک آزمایش تجربی (متوالی / بعد)	شناسایی و مبارزه طلبیدن بی‌عدالتی اجتماعی	پیاپی‌سازی مراحل مختلف برای رسیدن به یک برنامه هدف، از جمله برای برنامه‌های توسعه و ارزیابی
-----	---	-----------------	--	--	---	---

۱. ویژگی‌های انواع طرح پژوهش آمیخته (خنیفر و مسلمی، ۱۳۹۹، ص ۴۵۴).
۲. موجود (کمی و کیفی) برای گردآوری داده‌ها SPSS و Maxkuda.
۳. نزدیک کردن پژوهشگران کمی و کیفی به همدیگر (جهان‌بینی و تخصص).
۴. از بین بردن انحصار پارادایمی در پژوهش.
۵. کاربردی‌تر از کمی و کیفی به طور جداگانه است.
۶. غالب شدن اصالت عمل (پراگماتیسم) در پژوهش.
۷. ترکیب تفکر استقرایی و قیاسی.

۵. دشواری‌های روش‌های ترکیبی

۱. جمع‌آوری و تحلیل داده‌های کمی و کیفی زمان و منابع مالی زیادی نیاز دارد.
۲. پیچیده‌تر از پژوهش کمی و کیفی است (دانش روش کمی، کیفی و نحوه تلفیق).
۳. شیوه گزارش و ارائه دادن پژوهش حساس و مهم است.
۴. پژوهشگر باید به هر دو رویکرد کمی و کیفی مسلط باشد.

۶. برخی مشکلات «پژوهش آمیخته»

۱. برای پژوهش‌گر استفاده هم‌زمان از دو روش کمی و کیفی دشوار است.
۲. پژوهشگر باید از روش‌های مختلف و زیاد آگاهی داشته باشد و آنها را با هم ترکیب کند.
۳. هزینه‌بر و زمان‌بر است.
۴. امکان سطحی شدن پژوهش وجود دارد.
۵. کاربرد روش‌های ترکیبی همیشه سودمند نیست. گاهی به جای کاربرد یک روش، برای از بین بردن ضعف روش دیگر، بهتر است از شیوه‌های دیگری از همان روش استفاده کنیم.
۶. این روش‌ها در همه انواع موضوعات کارآمدی ندارد (خنیفر و مسلمی، ۱۳۹۸، ص ۴۶۰).

نتیجه گیری

در این پژوهش با استفاده از تجزیه و تحلیل روش‌شناسی موجود در مقالات و کتب، الگوها و عوامل مؤثر بر تبیین روش پژوهش آمیخته، با سایر روش‌ها پرداخته شد. استفاده از روش‌های آمیخته، در جهت پیشبرد تحقق اهداف پژوهشی و ارائه تصویری کامل‌تر و درکی عمیق‌تر از پدیده‌های مورد مطالعه در عرصه پژوهش‌های علمی محسوب می‌شود که تأمین این نیاز پژوهشی، از الزامات اساسی پژوهشگران می‌باشد. در این میان، روش‌های تحقیق آمیخته به‌عنوان رویکردی از روش‌های کمی و کیفی، موقعیتی را برای پژوهشگران به وجود آورده که براساس آن می‌توانند متدولوژی‌ها، طرح‌ها، مدل‌ها و روش‌های به‌کار گرفته‌شده در یک مطالعه پژوهشی واحد را در کنار هم قرار دهند. در هر صورت، از آنجا که هدف تحقیق آمیخته تکامل و رفع نقص‌های متوجه رویکردهای کمی و کیفی است، از ترکیب روش‌های گوناگون، می‌توان به روش‌های جدیدتر و متفاوت‌تری دست پیدا کرد. به نظر می‌رسد، این حوزه هنوز به بلوغ کامل نرسیده و در سال‌های آتی دستخوش تحولات نوین و استحقاق جایگاه خود در پژوهش‌های جدید احراز خواهد شد. نتایج بررسی‌ها نشان می‌دهد که روش ترکیبی آمیخته، می‌تواند نقاط ضعف کمی و کیفی را پوشش می‌دهد و کاربرد ویژه‌ای دارد. در نهایت، با پالایش منابع گردآوری شده، منابع مرتبط انتخاب و نقاط مشترک در منابع تصریح و عینی شده‌اند. با این نگاه، روش پژوهش آمیخته مجدد بازپردازش و تکمیل گردیده است.

منابع.....

- بازرگان، عباس، ۱۳۸۶، «روش‌های تحقیق آمیخته: رویکردی برتر برای کندوکاو در مسائل نظام آموزشی و حل آنها»، *روانشناسی و علوم تربیتی*، ش ۳، ص ۱۰۱-۱۱۹.
- خنیفر، حسین و ناهید مسلمی، ۱۳۹۹، *اصول و مبانی روش‌های پژوهش کیفی*، تهران، نگاه دانش.
- سجادی، موسی و همکاران، ۱۳۹۲، «روش پژوهش ترکیبی: گونه‌شناسی»، *مطالعات ناتوانی*، ش ۲، ص ۵۴-۶۶.
- شریفان، فریدون، ۱۳۸۷، «چستی، خاستگاه و مبنای نظری پژوهش ترکیبی» *پژوهش تربیتی و روان‌شناسی*، ش ۹، ص ۸۱-۱۰۸.
- مبینی دهکردی، علی، ۱۳۹۰، «معرفی طرح‌ها و مدل‌ها روش تحقیق آمیخته»، *راهبرد*، ش ۶۰، ص ۲۱۷-۲۳۴.
- عباس زاده محمد، ۱۳۹۱، تأملی بر اعتبار و پایایی در پژوهش‌های کیفی، جامعه‌شناسی کاربردی، ش ۱، ص ۱۹-۳۴.
- Bolden, R. & Moscarola, 2000, *Bridging the Quantitative-Qualitative*, based *Bridging*
- Campbell, D. T. & D. W. Fiske, 1959, "Convergent and Discriminant Validation by the Multitrait-Multimethod Matrix", *Psychological Bulletin*, N. 56, p. 81-105.
- Creswell, J.W., 1998, *Mixed-method research: Introduction and application*, in G. J. Cizek (ed.), *Handbook of Educational Policy*, (p. 472-455), San Diego.
- Creswell, J.W., 2003, *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed*,
- Creswell, J.W. & abas, 2007, *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*, (3rd ed), Thousand Oaks, CA, Sage.
- Denzin, N. K & Y. S Lincoln (2005), *Handbook of Qualitative research*, Thousand Oaks, CA, Sage.
- Jick, T. D., 1979, "Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action", *Administrative Science Quarterly*, N. 24, p. 602-611.
- Morse, M., 1991, "Approaches to Qualitative-Quantitative Methodological Triangulation", *Nursing Research*, N. 40, p. 120-123.

Mixed Research Methodology; A New, Practical and Valuable Approach

Husain Akhlaq Khoob / PhD Student in Educational Management, Qom Islamic Azad University
akhlaghkhub71@gmail.com

✉ **Saifullah Fazlollahi Ghomshi** / Assistant Professor and PhD in Curriculum Planning Department
of Educational Management
fazlollahigh@yahoo.com

Received: 2020/12/09 - **Accepted:** 2021/01/22

Abstract

In a meta-analytical rearrangement, this paper seeks to examine and analyze the methodology of mixed research, with a new, practical and valuable approach. Researchers often use quantitative and then qualitative methods, but sometimes they use a combination of quantitative and qualitative methods. These studies are called "mixed" research methods. The method of this research is qualitative-meta-analytic (mixed). There are three types of mixed research methods, intertwined research, exploratory research and descriptive research (explanatory). This study examines the definition, background, status, merit and limitations of the mixed method in comparison with other methods.

Keywords: mixed research method, intertwined research method, exploratory research method, descriptive (explanatory) method

A Review of the Methodology of Grounded Theory (Data Foundation) as a Qualitative Research

Fariba Fallah Husainabadi / PhD Student in Educational Management, Qom Islamic Azad University
fariba.fallah313@gmail.com

✉ **Saifullah Fazlollahi Ghomshi** / Assistant Professor and PhD in Curriculum Planning, Department of Educational Management
fazlollahigh@yahoo.com

Received: 2020/12/12 - **Accepted:** 2021/03/07

Abstract

Sometimes, the researcher wants to take a deeper look at a particular person, situation, or series of events, thus, instead of asking questions such as, "What do people think about this?" as it is common in grounded research, or "What will happen if I do this?", as it is common in experimental research; he asks, "How do these people act?" or "How do the events happen?" To answer such questions, researchers use a number of research methods called "qualitative research". In the grounded theory method, data is extracted from facts. In this method, researchers do not begin their work by relying on existing theories, but by presenting the theory themselves based on the obtained data. Using a methodological analysis, this paper studies this method carefully and identifies its sources. Then an original text was determined as the basic text and all existing articles and writings were collected and studied and adapted to the basic text. Reviewing the collected resources, the relevant resources were selected and the common points in the resources were specified and objectified. With this approach, the grounded theory methodology was reprocessed and completed.

Keywords: qualitative research, data foundation theory, open coding, axial coding, selective coding.

The Methodology of Positivism and its Role in the Evolution of Four Areas of Political Knowledge

Mahdi Hasanzadeh / M.A. in Political Science, IKI

Received: 2020/12/19 - Accepted: 2021/02/07

Abstract

A correct understanding of any science requires methodology because it is the methods that provide the capacity for the fundamental changes in the sciences. Positivism is one of these cases that recognizes empiricism as the only approach in science. While briefly explaining the positivist approach, this paper studies the course of evolution of political knowledge and how positivism has influenced it over the centuries. Although researchers in this field have noted the effects of this approach, its documentation in various fields of political science including, political philosophy, political sociology, international relations as well as Iranian issues are among the innovations of this article. It should be noted that empiricism and positivism rejected the philosophical approach in politics and claimed that the humanities, including political science, should be studied by the method of natural sciences, just as this approach has dominated science for centuries. Using an analytical method, this paper studies the evolutions and influences of positivism on the mentioned fields of political science.

Keywords: positivism, politics, methodology, political philosophy, political sociology, international relations, Iranian issues.

An Analysis of the Fallibility of Acquired Knowledge and the Deficiency of Human Cognitive Abilities and the Solution to the Problem of the Recognition of the Psychological Facts

Mohammad Reza Ahmadi / Assistant Professor, Department of Psychology m.r.Ahmadi313@Gmail.com

Received: 2020/12/31 - **Accepted:** 2020/03/06

Abstract

Using a qualitative analysis method and the referring to the psychological sources, this paper analyzes the fallibility of acquired knowledge and the deficiency of human cognitive abilities and the solution to the problem of the recognition of the psychological facts. The results indicate that the cognitions obtained from the experimental sciences, which are in the realm of acquired science, are erroneous and can play an important role in all humanities, including psychology. Lack of human cognitive abilities and the inability of man to discover all the laws governing the various dimensions of man leads scientists to gain more and more accurate knowledge than other sources, such as the revelation as the third way of recognition.

Keywords: human cognitive abilities, erroneousness of acquired science, basics of psychology.

The Deconstruction of the Status of Qualitative Research Method: A Case Study of Educational Goals

Mahdi Yousefi / PhD in Philosophy of Education, Department of Educational Sciences, Qom Islamic Azad University

mehdy.u@gmail.com

Received: 2020/10/27 - **Accepted:** 2012/02/01

Abstract

Deconstruction is one of the new approaches in the field of qualitative research methods that has had many applications in various sciences. While analyzing the necessities of deconstruction, this paper considers deconstruction to examine educational goals, and analyzes the determination of these goals. Applying this view to educational issues and setting educational goals indicates that the educational goals set for the educational system should be based on justice and consider the forgotten and marginal elements of societies. Training critical thinking should also be at the forefront of educational programs and goals. The balance between the maintained goals, and these goals must be kept in a reasonable and justified relationship, as it is necessary to prevent the formation of strict and unchangeable hierarchical relations between them. Finally, taking advantage of artistic and literary language and the preparation of attractive productions is necessary in educational affairs.

Keywords: deconstruction, education, hierarchical relationships, criticism, literature.

ABSTRACTS

The Methodology of Ayatollah Mesbah Yazdi in Dealing with the Doubts about Islamic Beliefs

Ahmad Husain Sharifi / Professor, Department of Philosophy, IKI sharifi1738@gmail.com

✉ Mohammad Ali Mohiti Ardakan / Assistant Professor, Department of Philosophy

Received: 2020/12/12 - Accepted: 2020/03/14

hekmatquestion@gmail.com

Abstract

Answering the doubts about Islamic beliefs and defending the intellectual entity of Islam has always been of interest to Islamic thinkers. Ayatollah Mesbah Yazdi, one of the prominent philosophers and theologians of the contemporary Islamic world, has an innovative and efficient way of dealing with the doubts about the religion of Islam as well as the Islamic beliefs. Using a descriptive-analytical method, this paper studies the method of Ayatollah Mesbah Yazdi in dealing with the doubts about Islamic beliefs. Explaining the meaning of doubt and the importance of answering the doubts and focusing on the issue of women's rights, this paper analyzes the seven steps for answering the doubts about Islamic beliefs. Some of the methodological principles of Ayatollah Mesbah Yazdi in answering these doubts are: Accurate understanding of the doubt regardless of bias, avoidance of prejudice, detailed interpretation and analysis of the doubt, the genealogy of the doubts, paying attention to the origin and causes of the doubts, considering the consequences of the doubt, criticizing the arguments and claims and turning threats into opportunities.

Keywords: methodology, doubt, beliefs, women's rights, Ayatollah Mesbah Yazdi

Table of Contents

The Methodology of Ayatollah Mesbah Yazdi in Dealing with the Doubts about Islamic Beliefs <i>Ahmad Husain Sharifi / Mohammad Ali Mohiti Ardakan</i>	5
The Deconstruction of the Status of Qualitative Research Method: A Case Study of Educational Goals <i>Mahdi Yousef</i>	19
An Analysis of the Fallibility of Acquired Knowledge and the Deficiency of Human Cognitive Abilities and the Solution to the Problem of the Recognition of the Psychological Facts <i>Mohammad Reza Ahmadi</i>	33
The Methodology of Positivism and its Role in the Evolution of Four Areas of Political Knowledge <i>Mahdi Hasanzadeh</i>	47
A Review of the Methodology of Grounded Theory (Data Foundation) as a Qualitative Research <i>Fariba Fallah Husainabadi / Saifullah Fazlollahi Ghomshi</i>	65
Mixed Research Methodology; A New, Practical and Valuable Approach <i>Husain Akhlaq Khoob / Saifullah Fazlollahi Ghomshi</i>	81

In the Name of Allah

Ayare Pazhuhesh Dar Olum Ensani

An Academic Semiannual on Research

Vol. 9, No.2

Fall & Winter, 2018-19

A Publication by Imam Khomeini Institute for Education and Research

Editor & Editor in Chief: *Ahmad Husein Sharifi*

Deputy Editor: *Hasan Mohiti Ardakan*

Coordinator: *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., Jumhuri Islami Blvd., Qum, Iran

PO Box: 37185-186

Tel: +982532113471

Fax: +982532934483

<http://nashriyat.ir/SendArticle>

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