

عیار پژوهش در علوم انسانی

سال چهارم، شماره دوم، پیاپی ۸، بهار و تابستان ۱۳۹۳



مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

نمایه در ISC

اعضای هیئت تحریریه

حسین بستان

استادیار پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

آیت‌الله محمود رجبی

استاد مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

حسن زارعی‌متین

دانشیار دانشگاه تهران

حسین سوزنچی

دانشیار دانشگاه باقرالعلوم

احمدحسین شریفی

دانشیار مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

مرتضی صانعی

استادیار مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

محمد فناپی

دانشیار مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

نعمت‌الله کرم‌اللهی

استادیار دانشگاه باقرالعلوم

نشانی: قم، بلوار امین، بلوار جمهوری اسلامی

مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی قدس سره

طبقه چهارم، اداره کل نشریات تخصصی - تحریریه ۳۲۱۱۳۴۷۳

مشترکان ۳۲۱۱۳۴۷۴ - دورنگار ۳۲۹۳۴۴۸۳ (۰۲۵)

صندوق پستی ۳۷۱۶۵-۱۸۶

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

فروشگاه اینترنتی:

http://eshop.iki.ac.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.
۶. 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. بدنه اصلی: در سامان‌دهی بدنه اصلی مقاله، یکی از شرایط زیر لازم است:

- الف - ارائه کننده نظریه و یافته جدید علمی؛
 - ب - ارائه کننده تقریر و تبیین جدید از یک نظریه؛
 - ج - ارائه کننده استدلال جدید برای یک نظریه؛
 - د - ارائه نقد جامع علمی یک نظریه.
۵. نتیجه‌گیری: نتیجه بیانگر یافته‌های تفصیلی تحقیق است که به‌صورت گزاره‌های خبری موجز بیان می‌گردد. از ذکر بیان مسئله، جمع‌بندی، مباحث مقدماتی، بیان ساختار مباحث، ادله، مستندات، ذکر مثال یا مطالب استطرادی در این قسمت خودداری شود.

۶. فهرست منابع: اطلاعات کتاب‌شناختی کامل منابع و مأخذ تحقیق (اعم از فارسی، عربی، و لاتین) در انتهای مقاله براساس شیوه زیر آورده می‌شود:

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

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

ج). یادآوری

۱. حق رد یا قبول و نیز ویرایش مقالات برای مجله محفوظ است.

۲. مجله حداکثر پس از چهار ماه از دریافت مقاله، نتیجه پذیرش یا عدم پذیرش را به نویسنده اطلاع خواهد داد.

۳. حق چاپ مقاله پس از پذیرش برای مجله محفوظ و امکان نقل مطالب در جای دیگر با ذکر نشانی نشریه بلامانع است.

۴. مطالب مقالات مبین آراء نویسندگان آنهاست و مسئولیت آن نیز بر عهده آنهاست.

۵. مقالات دریافتی، نرم‌افزارها، و... در صورت تأیید یا عدم تأیید بازگردانده نمی‌شود..

سامانه ارسال و پیگیری مقاله

Nashriyat.ir/SendArticle

مقایسه فلسفه علم تاریخ از دیدگاه ابن خلدون و استاد مطهری / ۷

موسی نجفی / کله علیرضا جوادزاده /

جایگاه و قلمرو پژوهش کیفی؛ نقد و بررسی / ۲۷

محمد فولادی

تبیین شکلی عوامل فهم‌های متقابل از متون دینی / ۴۷

کله سیدمصطفی حسینی نسب / محمدحسین زاده

نقد و بررسی روش‌های کاربردی در تحلیل متون تصویری و ارائه الگوی مناسب / ۶۳

رفیع‌الدین اسماعیلی

روش‌شناسی نحوآموزی در حوزه براساس کتاب البهجة المرضیة ... / ۹۳

جواد آسه

مسئله‌یابی پژوهش؛ ضرورتی انکارناپذیر در پایان‌نامه‌های تحصیلات تکمیلی ۱۱۷

کله زهره نگهبان / طاهره جاویدی کلاته جعفرآبادی / محمدرضا آهنچیان

ملخص المقالات / ۱۳۱

Abstracts / ۱۴۲

۲. «جایگاه و قلمرو پژوهش کیفی؛ نقد و بررسی». این پژوهش با رویکرد نظری و تحلیل اسنادی به بررسی جایگاه، ویژگی‌ها، قلمرو، تکنیک، روش، معایب و مزایای پژوهش‌های کیفی می‌پردازد.
۳. «تبیین شکلی عوامل فهم‌های متقابل از متون دینی». این مقاله در پی پاسخ به این سوال است که آیا می‌توان عوامل فهم‌های متقابل از متن دینی واحد را به صورت شکلی (جدول یا نمودار) نشان داد؟ اهمیت این مسئله، هنگامی آشکار می‌شود که با توصیف شکلی، می‌توان عوامل ایجاد دو یا چند فهم متقابل از متن واحد را، در یک شکل کوتاه جدول یا نموداری عرضه نمود.
۴. «نقد و بررسی روش‌های کاربردی در تحلیل متون تصویری و ارائه الگوی مناسب». این مقاله تلاش دارد به بررسی و نقد دیدگاه نظریه‌پردازان روش‌های نشانه‌شناسی و تحلیل گفتمان، به عنوان دو روش مهم در تحلیل پیام‌های تصویری بپردازد.
۵. «روش‌شناسی نحوآموزی در حوزه براساس کتاب البهجة المرضیة با تأکید بر تحلیل نحوی آیات». این مقاله پاسخ به این سوال است که چرا فرایند نحوآموزی در حوزه‌های علمیه این است که باید پس از فراگیری هدایه و صمدیه، البهجة المرضیة و سپس مغنی‌الادیب فراگرفته شود؟
۶. «مسئله‌یابی پژوهش؛ ضرورتی انکارناپذیر در پایان‌نامه‌های تحصیلات تکمیلی». یکی از دغدغه‌های دانشجویان تحصیلات تکمیلی، انتخاب موضوع پژوهش برای نگارش پایان‌نامه است و میزان موفقیت دانشجویان این مقاطع، به نحو قابل توجهی به این انتخاب وابسته است. انتخاب موضوع پایان‌نامه، یکی از مهم‌ترین و دشوارترین مرحله کار باشد. این مقال، این موضوع را بررسی می‌کند. در پایان، نشریه «عیار پژوهش در علوم انسانی»، ضمن تشکر از همه استادان و محققان عزیزی که ما را در تهیه این شماره یاری کردند، همچون همیشه پذیرای مقالات پژوهشگران و استادان ارجمند حوزه و دانشگاه می‌باشد و از انتقاد و پیشنهادهای صاحب نظران در مسیر بالندگی و پویایی نشریه استقبال می‌کند.

نخستین سخن

بسیاری از صاحب نظران بر این باورند که ضرورت انتشار نشریه‌ای تخصصی و پژوهش‌محور، که یارای رسان پژوهشگران در مباحثی همچون اصول و فنون، روش‌شناسی، آسیب‌شناسی پژوهش و... باشد، در میان سایر نشریات تخصصی، کاملاً محسوس است. بر این اساس، معاونت پژوهش مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (قدس سره) اقدام به انتشار دوفصل‌نامه علمی - تخصصی «پژوهش» نموده است. تاکنون هفت شماره از این نشریه منتشر گردیده است. اما اینک این نشریه با عنوان جدید «عیار پژوهش در علوم انسانی» و با رویکرد پژوهشی، و با اهداف و قلمرو زیر، نهمین شماره خود را تقدیم خوانندگان ارجمند می‌کند:

اهداف کلی نشریه در محورهای ذیل خلاصه می‌گردد:

۱. ایجاد بستر مناسب به منظور کاوش عمیق روش‌شناختی نظری و کاربردی در عرصه پژوهش؛
۲. فراهم نمودن زمینه تضارب آراء پژوهشگران حوزه و دانشگاه در حوزه‌های مختلف پژوهش؛
۳. آسیب‌شناسی عرصه پژوهش‌های علوم انسانی و اسلامی.

قلمرو کلی نشریه عبارتند از:

- الف. اصول و فنون پژوهش؛
- ب. روش‌شناسی پژوهش؛
- ج. بهینه‌سازی پژوهش؛
- د. اخلاق پژوهش؛
- ه. ابعاد پژوهش؛
- و. آسیب‌شناسی پژوهش؛

در این شماره، مفتخریم مقالات زیر را تقدیم کنیم:

۱. «مقایسه فلسفه و روش علم تاریخ از دیدگاه ابن‌خلدون و استاد مطهری». این مقاله نزاع بین ابن‌خلدون و علامه شهید مطهری را در باب انواع تاریخ طرح و به داوری می‌نشیند: تقسیم تاریخ به «ظاهر» و «باطن»، و یا «نقلی»، «علمی» و «فلسفه (نظری) تاریخ» کدامیک؟

در دوره جدید، دو نوع فلسفه تاریخ متمایز و در عین حال، مرتبط، شناسایی شده است: محور یکی از این دو، شناخت خود «تاریخ» است و در آن از محرک، جهت، ماهیت و هدف کلی تاریخ و قوانین حاکم بر آن بحث می‌شود. محور دیگری، شناخت «علم تاریخ» و «تاریخ مکتوب» است و در آن، چگونگی شکل‌گیری، انواع و روش علم تاریخ، مسائل علیت، جبر، تصادف، عینیت و ذهنیت در تاریخ و برخی دیگر از اصول موضوعه علم تاریخ، مورد بحث قرار می‌گیرد. مباحث نوع اول، دارای سابقه زیادی بوده، اصطلاح «فلسفه تاریخ» نیز در ابتدا درباره این معرفت استعمال شد. برخلاف نوع دوم، که بیشتر در قرن بیستم رواج یافته و در چارچوب فلسفه علم، که معرفت درجه دوم است، قرار می‌گیرد.

به هریک از این دو، اسامی متعددی اطلاق شده است: عناوین استعمال‌شده برای نوع اول، عبارت است از: «فلسفه نظری تاریخ»، «فلسفه جوهری تاریخ»، «فلسفه تاریخ واقعیت‌محور»، «فلسفه تاریخ ۱». و اصطلاح‌های به‌کار برده شده برای نوع دوم، عبارت است از: «فلسفه علم تاریخ»، «فلسفه تحلیلی تاریخ»، «فلسفه انتقادی تاریخ»، «فلسفه نقدی تاریخ» و «فلسفه تاریخ ۲». در ذیل، توضیح بیشتری درباره این دو نوع فلسفه تاریخ ارائه می‌شود:

مایکل استنفورد (Michael Stanford)، از محققان برجسته دانش «فلسفه تاریخ» معاصر غرب، با بیان لزوم تمایز دو نوع فلسفه تاریخ، عناوین معروف و مشهور این دو را، «فلسفه تاریخ واقعیت‌محور یا نظری و فلسفه تاریخ تحلیلی یا انتقادی» بیان می‌کند. وی برای روشن ساختن وجه تمایز این دو، به سراغ واژه «تاریخ» رفته، دو معنای آن را توضیح می‌دهد: زمانی واژه «تاریخ» ممکن است به «جریان رویدادهایی که در واقع رخ می‌دهد معطوف باشد» که به آن «تاریخ ۱» می‌گوییم. زمانی نیز ممکن است «آنچه درباره آن رویدادها باور داریم و می‌نویسیم»، مقصود باشد که به آن «تاریخ ۲» اطلاق می‌کنیم. تاریخ اول را گاهی «تاریخ - چونان - رویداد»، می‌نامند و تاریخ دوم را «تاریخ - چونان - گزارش». استنفورد، با این توضیح درباره واژه «تاریخ»، به بررسی اصطلاح «فلسفه تاریخ» می‌پردازد. از منظر تاریخی وی، «پیش از سده بیستم، واژه فلسفه تاریخ معمولاً به تأملاتی نظری درباره کل جریان رویدادها (تاریخ ۱) اطلاق می‌شد». در همین زمینه، «آثار اندیشمندان نظام‌ساز بزرگی مانند هگل، مارکس، اشنپنگلر و توین‌بی، شاید شناخته‌شده‌ترین فلسفه تاریخ‌های نوع اول باشند. این آثار را می‌توان نظریه‌هایی درباره همه داده‌ها و واقعیت‌های (شناخته‌شده) توصیف کرد». اما در طول قرن بیستم وضعیت تغییر یافت؛ زیرا فلاسفه و مورخان به دلیل اینکه از نگاه آنها، شواهد کافی برای توجیه

مقایسه فلسفه علم تاریخ

از دیدگاه ابن‌خلدون و استاد مطهری

موسی نجفی / استاد پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

علیرضا جوادزاده / عضو هیأت علمی مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

Javadi4@qabas.net

دریافت: ۱۳۹۳/۳/۴ - پذیرش: ۱۳۹۳/۷/۱۷

چکیده

عبدالرحمن ابن‌خلدون، تاریخ را به «ظاهر» و «باطن»، و استاد مرتضی مطهری، آن را به سه نوع «نقلی»، «علمی» و «فلسفه (نظری) تاریخ» تقسیم کرده‌اند. ظاهر تاریخ با تاریخ نقلی، و باطن تاریخ با تاریخ علمی، قابل تطبیق است. اما ابن‌خلدون، واژه معادل فلسفه (نظری) تاریخ براساس اصطلاح استاد مطهری را مشخص نساخته، و در این زمینه بحثی به صورت مستقیم طرح نکرده است. با وجود تأیید کلی هر دو اندیشمند نسبت به تاریخ نقلی، به نظر می‌رسد اعتماد شهید مطهری به مطالب تاریخ نقلی، در مقایسه با ابن‌خلدون بیشتر است. علی‌رغم آنکه قانون‌مندی تاریخ و اجتماع انسانی (به عنوان باطن تاریخ یا تاریخ علمی)، نزد هر دو متفکر، مسلم می‌باشد، استاد مطهری، دستیابی به آن قوانین را، به دلیل پیچیدگی انسان و به‌ویژه جامعه انسانی، دشوار دانسته است. اما ابن‌خلدون، در مقام عمل، با تسامح زیاد و نقض‌های متعدد، اقدام به بیان قوانین اجتماعی فراوان نموده است. از سوی دیگر، برخلاف استاد مطهری، که تاریخ علمی را مبتنی بر «اصالت جامعه»، و نیز روند علم تاریخ را رو به تکامل می‌داند، از مطالب ابن‌خلدون چنین برداشتی به‌دست نمی‌آید.

کلیدواژه‌ها: تاریخ، فلسفه تاریخ، فلسفه علم تاریخ، فلسفه نظری تاریخ، تاریخ علمی، قانون‌مندی اجتماع.

ادعاهای بزرگ و کلان تاریخی که وجود ندارد، آن‌گونه طرح‌های کلان را رد کردند. «در این دوره، فلاسفه به جای نظریه‌پردازی‌های کلان، به فعالیت درجه دوم، پرسش‌گری و نقد شیوه‌های کار مورخان روی آورده‌اند. این نوع فلسفه تاریخ، همه داده‌ها و واقعیت‌های تاریخی را کنار می‌گذارد، و نه با آنچه در واقع اتفاق افتاده، بلکه با این موضوع سروکار دارد که ما چگونه درباره آنچه اتفاق افتاده، سخن می‌گوییم و می‌نویسیم. به بیان کوتاه، با تاریخ ۲ سروکار دارد. این همان فلسفه تاریخ تحلیلی یا انتقادی است». به همین جهت، «امروزه معمولاً، منظور از فلسفه تاریخ، همین نوع [دوم] است» (استفورد، ۱۳۸۷، ص ۲۲).

اتکینسون (Atkinson)، یکی دیگر از محققان غربی، در نوشتاری در معرفی این دو فلسفه تاریخ، خاطر نشان می‌سازد: «تاریخ، بعضی اوقات، عادتاً، ناظر به صرف وقایع گذشته است»، و برخی مواقع دیگر، «ناظر به مطالعه و بررسی گذشته، و نحوه برخورد مورخ با موضوع اصلی مورد مطالعه است»؛ با توجه به این وجه تمایز، می‌توان گفت: «فلاسفه تاریخ جوهری یا نظری، تاریخ را عمدتاً به معنای «گذشته» مطالعه و بررسی می‌کنند»؛ در حالی که «فلاسفه تاریخ تحلیلی یا انتقادی، تاریخ را به معنای «مطالعه گذشته» مورد بررسی قرار می‌دهند». وی به درستی بر این نکته تأکید می‌کند که «فلسفه جوهری و فلسفه تحلیلی تاریخ، از نظر اصول و مبانی از هم مستقل هستند و هر کدام برای خود اصول و مبانی مشخصی دارند؛ گرچه به ندرت این امکان وجود دارد که هر کدام از این دو را بتوان کاملاً جدا و مستقل از دیگری به کار گرفت» (اتکینسون، ۱۳۸۷، ص ۲۴-۲۵).

بر اساس آنچه بیان شد، «فلسفه علم تاریخ (فلسفه انتقادی تاریخ)» را می‌توان چنین تعریف کرد: «شناخت و دانشی که موضوع آن، «علم تاریخ» است و درباره مفهوم، تاریخچه و اصول موضوعه این علم، به بحث و بررسی می‌پردازد».

با وجود اینکه اصطلاح «فلسفه علم تاریخ (فلسفه انتقادی تاریخ)» همانند خود فلسفه تاریخ، جدید می‌باشد، اما طرح برخی مسائل آن، دارای پیشینه می‌باشد. در این زمینه، در میان متفکران اسلامی که اجمالاً به این مباحث پرداخته‌اند، *عبدالرحمن بن خلدون* (متوفای ۸۰۸ ق)، و *مرتضی مطهری* (شهادت: ۱۳۹۹ / ۱۳۵۸ ش) قابل ذکر هستند. این دو متفکر، به‌رغم برخی اشتراکات و تشابهات، دارای ویژگی‌های متمایزی نسبت به یکدیگر هستند: یکی متعلق به مغرب اسلامی، و دیگری به شرق اسلامی، یکی در قرن هشت و نهم هجری، و دیگری چهارده، یکی پیرو اهل تسنن، و دیگری تشیع، یکی متأثر از مکتب ابن‌رشد و غیرموافق با فلسفه، و دیگری تابع فلسفه صدرایی، یکی معتقد به «دوری» بودن تاریخ، و دیگری به تکامل آن.

تحقیق حاضر، در مقام ارائه گزارش و مقایسه اندیشه این دو متفکر، صرفاً در برخی مباحث فلسفه علم تاریخ است. امید است این تحقیق بتواند به بسط بررسی‌ها در زمینه فلسفه تاریخ اسلامی کمک نموده، در فضای اسلامی سازی علوم انسانی مفید واقع شود (مقایسه دیدگاه این دو اندیشمند در زمینه فلسفه نظریه تاریخ، در نوشتاری دیگر مورد بررسی قرار گرفته است).

۱. دیدگاه ابن‌خلدون درباره برخی مسائل «فلسفه علم تاریخ»

عبدالرحمن بن خلدون، با انگیزه علمی کردن تاریخ و خارج کردن آن از افسانه‌سرایی، و ارائه تاریخی صحیح، به نگارش کتاب *العبر* به صورت عام، و بخش «نخست» آن، به صورت خاص اقدام کرده است. علم عمران، که بخش نخست کتاب متکفل آن است، با هدف ارائه اصول فهم تاریخ، و ضابطه و معیاری جهت ارزیابی نقل‌های تاریخی، شکل گرفت تا «فن تاریخ [که] سست و درآمیخته شده و مطالعه‌کننده آن پریشان گردیده و در شمار افسانه‌های عامیانه قرار گرفته» بود را صبغه علمی بخشید، و به علم و فنی که منتسبان به آن «در زمره نادانان شمرده» می‌شدند (ابن‌خلدون، ۱۳۸۸، ج ۱، ص ۵۰-۵۱)، مقامی ممتاز در میان علوم اعطا نماید.

ابن‌خلدون، در سه قسمت از کتاب خویش، به صورت خاص، تاریخ را به عنوان یک علم مورد توجه قرار داده، مباحثی را مطرح کرده که امروزه می‌توان ذیل عنوان «فلسفه علم تاریخ» قرار داد. این سه قسمت، عبارت است از: ۱. دیباچه؛ ۲. بخش «مقدمه» (مقدمه به معنای خاص)؛ ۳. ابتدای بخش «کتاب نخست». تلاش می‌کنیم، محورهای مهمی را که *ابن‌خلدون* مطرح کرده و مرتبط با فلسفه علم تاریخ است، به اختصار بیان کنیم:

تعریف، موضوع و فایده علم تاریخ

ابن‌خلدون، تعریف صریحی از علم تاریخ، که وی از آن با عنوان «فن» نام می‌برد، ارائه نداده است. با این حال، از برخی عبارات وی می‌توان، تعریفی را به وی نسبت داد. او در دیباچه کتاب بیان می‌کند: «تاریخ از فنون متداول در میان همه ملت‌ها و نژادهاست» که عوام و خواص بدان علاقه و اشتیاق نشان می‌دهند. وی با طرح دوگانه «ظاهر» و «باطن» تاریخ، منظر مهمی را به علم تاریخ می‌گشاید که به نوعی می‌توان آن را ریشه شکل‌گیری علم عمران دانست:

[علم تاریخ] در ظاهر، اخباری بیش نیست درباره روزگاریها و دولت‌های پیشین و سرگذشت قرون نخستین، که گنتارها را به آنها می‌آیند و بدان‌ها مثل‌ها می‌زند و انجمن‌های پرجمعیت را به نقل آنها آرایش می‌دهند. ما را به حال آفریدگان آشنا می‌کند که چگونه اوضاع و احوال آنها متقلب می‌گردد،

دولت‌هایی می‌آیند و فرصت جهان‌گشایی می‌یابند و به آبادانی زمین می‌پردازند تا ندای کوچ کردن و سپری شدن آنان را در می‌دهند و هنگام زوال و انقراض ایشان فرا می‌رسد. و اما در باطن، اندیشه و تحقیق درباره حوادث و مبادی آنها و جست‌وجوی دقیق برای یافتن علل آنهاست، و علمی است درباره کیفیات وقایع و موجبات و علل حقیقی آنها، و به همین سبب، تاریخ از حکمت سرچشمه می‌گیرد و سزاست که از دانش‌های آن شمرده شود (همان، ص ۲).

ابن‌خلدون، با طرح دو گانه مذکور، در مقام آن است تا بگوید تاریخ حقیقی، همان چیزی است که وی آن را «باطن تاریخ» می‌نامد. چنان‌که این تمایل وی در ابتدای کتاب نخست، انعکاس یافته است. ناصف نصار، با وجود اینکه عقیده دارند: «ابن‌خلدون تعریف واحد و کلی و روشنی از علم تاریخ» ارائه نمی‌دهد (نصار، ۱۳۶۶، ص ۹۸)، اما، عبارت ذیل، که در ابتدای کتاب نخست ذکر شده، را «از کامل‌ترین تعریف‌ها» (همان، ص ۹۹) دانسته است:

حقیقت تاریخ، خبردادن از اجتماع انسانی، یعنی اجتماع جهان و کیفیاتی است که بر طبیعت این اجتماع عارض می‌شود: چون توخش و هم‌زیستی و عصیبت‌ها و انواع جهان‌گشایی‌های بشر و چیرگی گروهی بر گروه دیگر و آنچه از این عصیبت‌ها و چیرگی‌ها ایجاد می‌شود، مانند: تشکیل سلطنت و دولت و مراتب و درجات آن، و آنچه بشر در پرتو کوشش و کار خویش به دست می‌آورد؛ چون پیشه‌ها و معاش و دانش‌ها و هنرها و دیگر عادات و احوالی که در نتیجه این اجتماع روی می‌دهد (ابن‌خلدون، ۱۳۸۸، ج ۱، ص ۶۴).

چنان‌که برخی محققان بیان کرده‌اند (فراهانی منفرد، ۱۳۸۲، ص ۱۳۰-۱۳۱)، ویژگی اصلی این تعریف، این است که تاریخ را تنها، تاریخ سیاسی، یعنی تاریخ حکومت‌ها و جنگ‌ها نمی‌داند، بلکه واحد مطالعه تاریخ را جامعه انسانی می‌داند. تشکیل دولت‌ها و نزاع آنها با هم، تنها گوشه‌ای از این پدیده و جزئی از صحنه بزرگ‌تر، یعنی اجتماع است. در نتیجه، در علم تاریخ باید به «پیشه‌ها» و «دانش‌ها و هنرها» نیز پرداخته شود.

براساس آنچه بیان شد، می‌توان موضوع علم تاریخ را «جوامع انسانی گذشته» دانست.

ابن‌خلدون، درباره فایده، اهمیت و ضرورت تاریخ، بحث تفصیلی مطرح نکرده است، اما در عبارات خود، اشاراتی به این مسئله دارد. از جمله، در ابتدای بخش «مقدمه»، می‌نویسد: «فن تاریخ را... سودهای فراوان و هدفی شریف است؛ چه این فن ما را به سرگذشت‌ها و خوی‌های ملت‌ها و سیرت‌های پیامبران و دولت‌ها و سیاست‌های پادشاهان گذشته آگاه می‌کند» (ابن‌خلدون، ۱۳۸۸، ج ۱، ص ۱۳؛ و نیز رک: مهدی، ۱۳۸۳، ص ۳۶۹-۳۷۰).

روش علم تاریخ

تعریف علم تاریخ به «آگاهی از ماهیت و ابعاد گوناگون جوامع انسانی گذشته»، طبعاً اقتضای روشی را دارد که بتواند آن را محقق سازد. از نظر ابن‌خلدون، بهترین راه، کشف و دستیابی به طبایع و قوانین

حاکم بر جوامع انسانی است؛ زیرا در پرتو این کشف و آگاهی، هم می‌توان علت حوادث را بدست آورد و از سطح به عمق، و از ظاهر به باطن تاریخ رسید، به نقل صرف ظواهر اکتفا نکرد. از سوی دیگر، می‌توان با معیار قرار دادن طبیعت‌ها و قانون‌های مذکور، نقل‌های تاریخی که توسط دیگران صورت گرفته است را محک زد و صدق و کذب آن را شناخت. همین منظر و رویکرد، ابن‌خلدون را به تأسیس علم عمران سوق داده است. بر این اساس، می‌توان با قضاوت برخی تحلیل‌گران همسو شد که: «از نظر ابن‌خلدون، روش تاریخ بر دو اصل انتقاد و تعلیل استوار است. هیچ تاریخی را نمی‌توان به راستی علم نامید، مگر آنکه از دیدگاه انتقادی و علّی برخوردار باشد» (فراهانی، ۱۳۸۲، ص ۱۳۱).

اینکه چه علت یا عللی موجب وقوع یک رویداد می‌شود و ریشه‌یابی جریان‌های تاریخی از طریق بازشناسی سلسله علت‌ها، شاید دشوارترین مرحله تاریخ‌نگاری باشد. ضبط یک رشته از رویدادها و نقل آنها به دنبال هم و ارائه نتیجه پندآموز در پایان، کار علم تاریخ نیست. تاریخی که از مجموعه‌ای از روایت‌ها و حکایت‌ها، بی‌تمیز و ارزیابی آنها ساخته شده باشد، نمی‌تواند علم خوانده شود، بلکه برای پی بردن به سرشت رویدادها و جریان‌های تاریخی، باید به علل آنها و یا اصول و عناصری که آن را تشکیل می‌دهد، پی ببریم. همین علت‌هاست که وقتی در کنار هم قرار گیرد، باطن جریان تاریخی را آشکار می‌کند (همان، ص ۱۵۳).

در همین زمینه، محسن مهدی، به این نکته مهم اشاره می‌کند که:

ابن‌خلدون به پیروی از آیین الهیون و برخلاف دهریون، منکر امکان وجود علت‌های نامتناهی می‌شود و می‌گوید که همه به علت نخستین یا مسبب الاسباب منتهی می‌گردند. در داخل این سلسله مراتب علت‌ها، علم عمران نه با تمام علل یا علت‌العلل، بلکه مستقیماً با آنها بی‌سروکار دارد که ارتباط بی‌واسطه با درک تاریخ دارند (مهدی، ۱۳۸۳، ص ۲۹۵).

در ذیل، برخی عبارات ابن‌خلدون را که بیانگر دیدگاه وی درباره روش صحیح در علم تاریخ است، ذکر می‌کنیم:

در دیباچه، پس از بیان اینکه مورخان در گذشته، اخباری را تدوین کرده‌اند، می‌نویسد:

انتقادکننده بینا می‌تواند با مقیاس هوش خویش، سره بودن یا ناسره بودن آن مقولات را بسنجد؛ چه تمدن و عمران دارای طبایع خاصی است که می‌توان اخبار را بدان‌ها رجوع داد و روایات و اخبار را بر آنها عرضه کرد (ابن‌خلدون، ۱۳۸۸، ج ۱، ص ۴).

وی در ادامه، در بیان روش و شیوه خویش در نگارش کتاب تاریخ، بیان می‌کند: «روشی بدیع و اسلوب و شیوه‌ای ابتکارآمیز» ایجاد کرده است؛ بدین صورت که «کیفیات اجتماع و تمدن و عوارض

ذاتی آنها را که در اجتماع انسانی روی می‌دهد» را شرح داده، و «خواننده را به علل و موجبات حوادث آشنا می‌کند و برخوردار می‌سازد و وی را آگاه می‌کند که چگونه خداوندان دولت‌ها برای بنیان‌گذاری آنها از ابوابی که بایسته بوده داخل شده‌اند» (همان، ص ۷).

وی در قسمتی از بخش «مقدمه»، ضمن بیان شرایط مورخ، در واقع، روش صحیح علم تاریخ را بیان کرده است:

مورخ بصیر به تاریخ، به دانستن قواعد سیاست و طبایع موجودات و اختلاف ملت‌ها و سرزمین‌ها و اعصار گوناگون از لحاظ سیرت‌ها و اخلاق و عادات و مذاهب و رسوم و دیگر کیفیات نیازمند است و هم لازم است در مسائل مزبور وقایع حاضر و موجود را از روی احاطه کامل بداند و آنها را با آنچه نهان و غایب است بسنجد و وجه تناسب میان آنها را از لحاظ توافق یا تضاد و خلاف دریابد، و موافق را با مخالف و متضاد تجزیه و تحلیل کند و به علل آنها پی برد و هم به درک اصول و شالوده‌های دولت‌ها و ملت‌ها و مبادی پدید آمدن آنها و موجبات حدوث و علل وجود هر یک همت گمارد و عادات و رسوم و اخبار زمامداران را به کمال فرا گیرد. و در این هنگام می‌تواند هر خبر منقول را بر قواعد و اصولی که به تجربه و مطالعه آموخته است عرضه کند، اگر آن را با آن اصول مزبور موافق یابد و بر مقتضای طبیعت آنها جاری باشد، صحیح خواهد بود و گرنه آن را ناسره خواهد شمرد و خود را از آن بی‌نیاز خواهد دانست (همان، ص ۵۱).

از مسائلی که ابن‌خلدون در راستای روش‌شناسی علم تاریخ و لزوم توجه به طبیعت جوامع مهم ارزیابی می‌کند، توجه به تغییرپذیری مناسبات جوامع طی نسل‌های گوناگون است (همان، ص ۵۱-۵۲). وی در این زمینه، توضیحات نسبتاً مبسوطی ارائه کرده، مثال‌هایی را بیان می‌کند (همان، ص ۵۲-۶۰). در پایان نیز توضیحات خود در زمینه مذکور، آن را به روش خویش در کتاب پیوند زده است (همان، ص ۶۰-۶۱).

در میان عبارات ابن‌خلدون در زمینه روش علم تاریخ، به نظر می‌رسد، مهم‌ترین توضیح در ابتدای کتاب نخست آمده است. وی با بیان عوامل متعدد راه یافتن دروغ به خبر تاریخی و انتشار آن، عامل اصلی را «بی‌اطلاعی از طبایع احوال اجتماع» بیان می‌کند. وی توضیح می‌دهد:

هر حادثه‌ای، خواه ذاتی باشد یا عارضی، ناچار باید دارای طبیعت و سرشت مخصوص به ماهیت خود و کیفیاتی باشد که بر آن عارض می‌شود... [به همین جهت] هرگاه شنونده خبر، به طبایع حوادث و کیفیات و مقتضیات جهان هستی آگاه باشد، این آگاهی او را در تنقیح خبر برای باز شناختن راست از دروغ یاری خواهد کرد... این نحوه تمحیص، از تمام وجوه آن در منقح ساختن اخبار به هر طریقی که عارض شود، آسان‌تر و رساتر است و چه‌بسا که شنوندگان خبرهای محال را می‌پذیرند و به نقل کردن آنها می‌پردازند و دیگران هم باز آنها را از آنان روایت می‌کنند (همان، ص ۶۴-۶۶).

او در این باره، چند مثال می‌آورد و در ادامه، با تأکید مجدد بر این مطلب که: «این روش بهترین و مطمئن‌ترین طریقه‌ها در تنقیح اخبار و باز شناختن راست آن از دروغ است»، آن را بر «طریقه تعدیل راویان، مقدم» می‌داند؛ «زیرا به تعدیل راویان توسل نمی‌جویند، مگر هنگامی که بدانند خبر بذاته ممکن یا ممتنع است. در صورتی که خبر محال باشد، آن وقت مراجعه به جرح و تعدیل سودی نخواهد داشت»؛ از سوی دیگر، مسئله «تعدیل و جرح»، بیشتر در خبرهای شرعی مطرح می‌شود؛ زیرا این اخبار، «تکالیف انشایی است» و «راه علم به صحت آنها، اعتماد به راویان در عدالت و ضبط است»؛ اما، در «صحت اخبار مربوط به وقایع»، باید «مطابقت با واقع»، معتبر باشد. در نتیجه، «باید در امکان روی دادن این‌گونه اخبار اندیشید و آنها را با هم سنجید و این امر در این‌گونه اخبار از تعدیل مهم‌تر و مقدم بر آن است»؛ بر این اساس:

قانون باز شناختن حق از باطل درباره ممکن بودن یا محال بودن اخبار چنان خواهد بود که به اجتماع بشری یا عمران در نگریم و این مسائل را از یکدیگر باز شناسیم: کیفیات ذاتی و طبیعی اجتماع، آنچه عارضی و بی‌اهمیت است و آنچه ممکن نیست بر آن عارض شود.

از نظر ابن‌خلدون:

هرگاه این شیوه را به‌کار بریم، در باز شناختن حق از باطل و تشخیص دادن اخبار راست از دروغ برای ما به منزله قانونی برهانی و منطقی خواهد بود که هیچ‌گونه شک بدان راه نیابد و در این هنگام اگر در خصوص کیفیاتی که در اجتماع روی می‌دهد، چیزی بشنوم، خواهیم توانست به وسیله آن اخبار پذیرفتنی را از ناسره باز شناسیم و این شیوه، معیاری صحیح خواهد بود که مورخان خواهند توانست در نقل کردن مطالب، راه راست و درستی را بجویند.

ابن‌خلدون، در ادامه می‌نویسد: هدفش در تأسیس علم عمران، تبیین همین مطلب، یعنی «ابیان کیفیات و عوارضی است که یکی پس از دیگری بذات و ماهیت عمران می‌پیوندد» (همان، ص ۶۸-۶۹).

با توجه به این مطالب، می‌توان، نسبت «علم عمران» با «علم تاریخ» را مشابه نسبت «علم اصول فقه» با «علم فقه» تلقی کرده، و «علم عمران» را «علم اصول تاریخ» دانست.

به‌رغم آنکه مطالب ابن‌خلدون به لحاظ نظری، نکات جدید و صحیحی را دربردارد، اما اینکه وی، خود در مرحله عمل در نگارش علم عمران (کتاب نخست)، به چه میزان موفق شده است تا قوانین اجتماعی انسان‌ها را کشف کند، جای تأمل و نقد دارد؛ زیرا موارد متعددی از قوانین بیان‌شده، دچار نقض بوده و در نتیجه، قانون بودن آنها خدشه‌دار می‌شود (ر.ک: همان، ص ۳۰۱-۳۰۲، ۳۲۴-۳۲۷، ۵۶۳-۵۶۶ و ۵۶۷-۵۶۸). منشأ این ایراد نیز به روش وی در استخراج قوانین باز می‌گردد (ر.ک: شرف‌الدین، ۱۳۸۸). ایراد

اساسی روشی به قوانین *ابن‌خلدون*، دو چیز است: الف. عدم پابندی بر قلمرو روش‌ها و استفاده از روش عقلی در قلمرو روش تجربی. چنان‌که در موضوعاتی که به صورت معمول، از روش تجربی باید استفاده شود، از استقرا و تجربه استفاده نکرده، بلکه به استدلال انتزاعی عقلی تمسک جسته است. ب. عدم رعایت شرایط هر روش در مقام عمل. چنان‌که موارد متعددی از قانون‌هایی که *ابن‌خلدون*، ظاهراً به شیوه استقرا آنها را بیان کرده است، نه تنها پشتوانه مطالعه مصادیق فراوان را ندارد، بلکه نقض‌های متعددی نیز بر آن وارد است.

نکته دیگری که از زاویه آسیب‌شناسی کار *ابن‌خلدون* حائز اهمیت است، بروز برخی گرایش‌ها و تعصبات مذهبی در مطالب وی، و نیز عدم توجه یا پابندی به نکات و قوانین خویش در نگارش مطالب تاریخی در کتاب‌های دوم و سوم *العبر* است (ر.ک: *ابن‌خلدون*، ۱۳۸۸، ج ۱، ص ۲۳، قس با: *ابن‌خلدون*، ۱۳۶۳، ج ۴، ص ۷۸۹/۷۸).

نیازها و شرایط مورخ (آسیب‌شناسی علم تاریخ)

با توجه به روش صحیح علم تاریخ از نظر *ابن‌خلدون*، می‌توان به دیدگاه وی در خصوص نیازها و شرایط مورخ نیز پی برد. وی در مقام بیان انگیزه خویش از نگارش کتاب *العبر*، با تمجید از «مورخان بزرگ اسلام» که «به‌طور جامع اخبار روزگار گذشته را گرد آورده و آنها را در صفحات تواریخ نگاشته و به یادگار گذاشته‌اند»، به انتقاد از ریزه‌خواران و مقلدان می‌پردازد (*ابن‌خلدون*، ۱۳۸۸، ج ۱، ص ۳). گروه دیگری از مورخان هستند که ایراد آنها، افراط در اختصارنویسی است. آنها «تنها به یاد کردن نام‌های پادشاهان اکتفا کرده و از انساب و اخبار مربوط به آنها خودداری نمود» (همان، ص ۶۵).

ابن‌خلدون، در بخش «مقدمه»، پس از بیان ثمره علم تاریخ که موجب آگاهی از «سرگذشت‌ها و خوی‌های ملت‌ها و سیرت‌های پیامبران و دولت‌ها و سیاست‌های پادشاهان گذشته» می‌شود، دو شرط را برای پژوهشگر تاریخ بیان می‌کند:

برای آنکه جوینده آن را در پیروی از این تجارب و در احوال دین و دنیا فایده تمام نصیب گردد، وی [۱] به منابع متعدد و دانش‌های گوناگونی نیازمند است و [۲] هم باید وی را حسن نظر و پافشاری و تثبیت خاصی باشد (در صحت سند و چگونگی روات) (همان، ص ۱۳).

جمع این دو شرط، می‌تواند تاریخ‌پژوه را «به حقیقت رهبری کند و از لغزش‌ها و خطاها برهاند»؛ اما «اگر تنها به نقل کردن اخبار اعتماد کند، بی‌آنکه به قضاوت اصول عادات و رسوم، و قواعد سیاست‌ها، و طبیعت تمدن، و کیفیات اجتماعات بشری پردازد و حوادث نهان را با وقایع پیدا، و اکنون را با رفته

بسنجد، چه‌بسا که از لغزیدن در پرتگاه خطاها و انحراف از شاهراه راستی در امان نباشد». چنان‌که مکرر برای «تاریخ‌نویسان و مفسران و پیشوایان روایات»، به‌ویژه در بسیاری از حکایات، هنگام تعیین اندازه ثروت یا شماره سپاهیان، رخ داده است (همان، ص ۱۳-۱۴).

ابن‌خلدون، در ادامه، نمونه‌های متعددی را از اخبار تاریخی که از نظر وی کذب است بیان کرده، در اثبات نادرستی آنها، شرح و تفصیل داده است. از آنجاکه برخی از این اخبار، توسط مورخان بزرگ نقل شده است، از منظر آسیب‌شناسانی تاریخی، می‌نویسد:

بسیاری از ثقات و مورخان در نظایر چنین احادیث و آرائی در لغزشگاه فرو افتاده و افکار آنان از درک حقیقت منحرف شده است، آن‌گاه عموم مورخانی که به ضعف پیش و غفلت از قیاس دچار بوده‌اند همان خبرها را از آنان نقل کرده و خود نیز بر همان روش ایشان آنها را در آثار خویش درآورده‌اند، بی‌آنکه درباره آنها به بحث و تحقیق پردازند و اخبار منقول را با دقت بیندیشند و در نتیجه فن تاریخ سست و در آمیخته شده و مطالعه‌کننده آن پریشان گردیده و در شماره افسانه‌های عامیانه قرار گرفته است (همان، ص ۵۰).

از نظر *ابن‌خلدون*، در چنین شرایطی: «مورخ بصیر به تاریخ، به دانستن قواعد سیاست و طبایع موجودات و اختلاف ملت‌ها و سرزمین‌ها و اعصار گوناگون از لحاظ سیرت‌ها و اخلاق و عادات و مذاهب و رسوم و دیگر کیفیات نیازمند است».

درواقع، *ابن‌خلدون*، ضمن تمجید از مورخان بزرگی مانند *ابن‌اسحاق*، *طبری* و *مسعودی*، انتقاد و آسیب مذکور را متوجه آنها نیز می‌داند؛ چراکه «از بسیاری از این اسرار که در فن تاریخ هست، غفلت ورزیده‌اند»؛ در نتیجه، «کار به جایی کشیده که منتسبان به فن تاریخ در زمره نادانان شمرده می‌شوند و عوام و آنان که در علوم راسخ نیستند، مطالعه و روایت از آن و خوض در آن و ریزه‌خواری از آن را بی‌اهمیت تلقی می‌کنند» (همان، ص ۵۱).

جایگاه علم تاریخ در میان علوم، و نیاز آن به علوم دیگر

با توجه به آنچه گذشت، به‌دست می‌آید که علم تاریخ، به آن شکل و شرایطی که مورد نظر *ابن‌خلدون* است، اولاً، جایگاه ممتازی در میان علوم دارد. ثانیاً، نیازمند بسیاری از علوم دیگر است؛ زیرا وقتی بنا شد که «مورخ بصیر به تاریخ، به دانستن قواعد سیاست و طبایع موجودات و اختلاف ملت‌ها و سرزمین‌ها و اعصار گوناگون از لحاظ سیرت‌ها، اخلاق، عادات، مذاهب، رسوم و سایر کیفیات نیازمند» باشد (همان)، طبعاً علوم آماده‌کننده این اهداف، متعدد خواهد بود. *ابن‌خلدون*، خود در ابتدای بخش «مقدمه»، تصریح به نیازمندی علم تاریخ به علوم متعدد کرده، می‌نویسد: «جوینده [تاریخ]... به منابع متعدد و دانش‌های گوناگونی نیازمند است» (همان، ص ۱۳).

۲. دیدگاه استاد مطهری دربارهٔ برخی مسائل «فلسفه علم تاریخ»

استاد مرتضی مطهری، گرچه در کتاب *فلسفه تاریخ*، و برخی دیگر از آثار مرتبط با فلسفه تاریخ، به صورت روشن و شفاف، میان دو نوع فلسفه تاریخ، یعنی «فلسفه علم تاریخ» و «فلسفه نظری تاریخ»، تمایز قائل نشده‌اند، اما می‌توان با تأمل در مطالب ایشان، این تقسیم‌بندی را به دست آورد. بر این اساس، بخشی (هرچند کم) از مباحث ایشان، مربوط به «فلسفه علم تاریخ» است و بخش زیادی از مطالب نیز، مرتبط با «فلسفه نظری تاریخ» می‌باشد. موضوعات مطرح توسط ایشان، که در چارچوب «فلسفه علم تاریخ» قرار می‌گیرد، عبارتند از: ۱. معنای تاریخ؛ ۲. انواع علم تاریخ؛ ۳. بررسی اعتبار تاریخ نقلی و علمی؛ ۴. ابتدای تاریخ علمی بر اصالت جامعه؛ ۵. تکامل علم تاریخ.

معنای تاریخ و انواع علم تاریخ

از منظر استاد شهید، تاریخ به دو معنا به کار می‌رود: معنای عام آن، یعنی «سرگذشت». در این صورت، هر چیز متغیر تاریخ دارد. معنای خاص آن، یعنی سرگذشت انسان از زمانی که به خودآگاهی در مقابل طبیعت رسید (مطهری، ۱۳۸۹، ج ۱، ص ۱۵ و ۲۶۷-۲۶۸).

بحث مهم، نو و در عین حال قابل تأمل *استاد مطهری*، تقسیم‌بندی ایشان از علم تاریخ است. از نظر ایشان، «سه نوع علم تاریخ می‌توان داشت که هر سه را هم می‌توان تاریخ نامید»: این سه نوع، عبارتند از: تاریخ نقلی؛ تاریخ علمی؛ و فلسفه تاریخ. ایشان این سه نوع علم را به تفصیل توضیح داده است. به صورت خلاصه:

علم تاریخ به معنای علم تاریخ نقلی، یعنی علم به حوادث جزئی؛ علم تاریخ به معنای تاریخ علمی یعنی ضوابط کلی حاکم بر بودن‌های جامعه‌ها؛ و علم تاریخ به معنی علم به قوانین شدن و سیورورت و تحول جامعه‌ها که ما این سومی را «فلسفه تاریخ» می‌نامیم. البته این اصطلاح را ما به کار می‌بریم، دیگران میان تاریخ علمی و فلسفه تاریخ فرق نگذاشته‌اند در صورتی که باید فرق گذاشته شود (همان، ج ۴، ص ۱۰۶).

ایشان در توضیح نوع سوم می‌گوید:

تعریف سوم از تاریخ این است که تاریخ نه مربوط است به حوادث و وقایع گذشته چه به صورت جزئی و چه به صورت کلی، و به عبارت دیگر تاریخ نه به معنای بودن‌های جزئی و نه به معنای قوانین کلی بودن‌های جماعات است، بلکه به معنی شدن و سیورورت و حرکت جامعه‌هاست. ما دو جور تصور از جامعه‌ها می‌توانیم داشته باشیم؛ یکی اینکه بگوییم جامعه‌ها با اینکه قانون بودن دارند ولی ثابتند، یعنی یکتواخت‌اند، تطور و تکامل ندارند؛ قهراً ما قوانین بودنشان را ذکر می‌کنیم... [ولی یک وقت است می‌گوییم] جامعه... به حکم اینکه یک موجود زنده است، یک موجود متطور تکامل است. این جامعه‌های انسانی امروز هیچ کدام در گذشته به این شکل نبوده، در آینده هم به این شکل نخواهد بود. مراحل از

تطور و تکامل طی کرده‌اند. قانون تحول و تکامل جامعه‌ها چیست؟ غیر از قانون بودن است. جامعه‌ها تحت تأثیر چه عاملی متحول و تکامل شده‌اند؟ اینجا است که مسائل جدیدی مطرح می‌شود... این خودش یک مسئله جدیدی است که ما این را «فلسفه تاریخ» می‌نامیم (همان، ص ۱۰۶-۱۰۵؛ همچنین، رک: همو، ۱۳۹۰، ج ۲، ص ۳۷۱-۳۷۴).

این تقسیم، ظاهراً تقسیم خاص *استاد مطهری* بوده و جدید است. تقسیم‌بندی رایج دربارهٔ تاریخ، تقسیم به سه نوع: نقلی، تحلیلی و فلسفه تاریخ است که با تقسیم استاد (با توجه به تعاریف و توضیحاتی که ایشان ذکر کرده‌اند) تفاوت دارد: ۱. تاریخ نقلی، همان اصطلاح ایشان است. به نظر می‌رسد، در این جهت تفاوتی وجود ندارد؛ ۲. در تاریخ تحلیلی، به توضیح، ریشه‌یابی و تحلیل و تبیین حوادث تاریخی پرداخته می‌شود؛ اعم از اینکه مربوط به فرد باشد یا جامعه، و بدون آنکه در مقام یافتن قوانین و سنن حاکم بر جوامع و تاریخ باشد؛ ۳. فلسفه تاریخ، به دو بخش تقسیم می‌شود: الف. فلسفه نظری یا جوهری تاریخ که در آن به مباحث کلی دربارهٔ تاریخ همچون عامل محرک تاریخ، جهت حرکت تاریخ، هدفمندی تاریخ، ماهیت و ملاک تکامل تاریخ پرداخته می‌شود. همچنین دربارهٔ قوانین و سنن حاکم بر تاریخ به صورت موردی و جزئی بحث می‌شود. ب. فلسفه علم یا تحلیلی تاریخ که در آن، تاریخ به عنوان یک علم، لحاظ شده و مسائل و اصول موضوعه آن مورد بحث واقع می‌شود.

بر اساس تقسیم‌بندی و توضیحات شهید *مطهری*، این سؤالات و ابهامات مطرح است: ۱. جایگاه تاریخ تحلیلی در تقسیم‌بندی ایشان کجاست؟ (تاریخ تحلیلی فردی و اجتماعی بدون آنکه در مقام یافتن قوانین و سنن حاکم بر جامعه انسانی باشد)؛ ۲. جایگاه فلسفه علم تاریخ در کجاست؟ (البته، *استاد مطهری*، با تعریف و تقسیم‌بندی تاریخ، همچنین بحث نسبتاً تفصیلی در اثبات اعتبار «تاریخ علمی» - که از نظر ایشان، کشف قوانین و ضوابط حاکم بر تاریخ است، عملاً وارد عرصه فلسفه علم تاریخ شده‌اند، اما در تقسیم‌بندی خود، به این قسم از علم تاریخ نپرداخته و آن را لحاظ نکرده‌اند)؛ ۳. تعریف شهید *مطهری* از فلسفه (نظری) تاریخ، (یعنی علم به قوانین شدن و سیورورت و حرکت جامعه‌ها)، بسیار خاص بوده، و با فرض اعتقاد به آن است که اولاً، اصالت و حقیقت جامعه پذیرفته شود و موجودی به نام تاریخ به اثبات برسد. ثانیاً، این موجود، غیر از حرکت در سطح، دارای تبدل و تحول نوعی باشد و تطوّر نوعی جوامع پذیرفته شود. در نتیجه، بسیاری از مباحث معمول فلسفه نظری تاریخ، (حتی برخی مباحث خود شهید *مطهری* در کتاب *فلسفه تاریخ*) که بدون چنین باور و اعتقادی طرح می‌شود، از محدوده فلسفه نظری تاریخ، خارج خواهد شد. به عبارت دیگر، به نظر می‌رسد، در دیدگاه *استاد مطهری*، صرفاً مباحث مارکس و نهایتاً هگل در محدوده تعریف فلسفه تاریخ قرار گیرد.

تعریف ایشان، حتی خاص و محدودتر است از تعریفی که بیان می‌کند، فلسفه نظری تاریخ «معرفتی است که در آن از حرکت، محرک، مسیر و هدف موجودی به نام تاریخ بحث می‌شود» (سروش، ۱۳۵۷، ص ۸۷). ۴. استاد مطهری، میان تاریخ علمی با فلسفه نظری تاریخ، تمایز قائل شده و وظیفه تاریخ علمی را کشف ضوابط و قوانین حاکم بر تاریخ بیان کرده است. درحالی‌که بنا به اعتراف خود ایشان، «دیگران میان تاریخ علمی و فلسفه تاریخ فرق نگذاشته‌اند». به گمان ما، می‌توان این دو رویکرد را جمع کرد. بدین صورت که از یک‌سو، تاریخ علمی را به همان معنا که شهید مطهری مطرح کرده بپذیریم. از سوی دیگر، تاریخ علمی را بخشی از فلسفه نظری تاریخ بدانیم (البته با این فرض که تعریف محدود از فلسفه نظری تاریخ را کنار گذاریم و تعریفی عام ارائه دهیم). در این صورت، فلسفه نظری تاریخ، صرفاً متکفل بحث از ماهیت و کلیت حرکت تاریخ نیست، بلکه قوانین جزئی حرکت تاریخ و جامعه نیز جزء مسائل این علم قرار می‌گیرد.

بررسی اعتبار تاریخی علمی

از جمله مطالب مهم استاد مطهری در فضای مباحث «فلسفه علم تاریخ»، بررسی اعتبار تاریخی نقلی و علمی، و پاسخ به شبهات مطرح شده در این زمینه است. روش ایشان در پاسخ‌گویی به شبهات، روش تجربی و عقلی (بسته به نوع شبهه مطرح شده) می‌باشد.

شهید مطهری در مقام پاسخ به عدم اعتبار تاریخی نقلی، به دلیل غرض‌ورزی و دروغ‌نویسی مورخان، سه پاسخ ارائه می‌دهد: ۱. به‌رغم آنکه برخی افراد به دلیل اغراض خویش، دروغ می‌نویسند، اما، در موارد زیادی نیز «افرادی آنچنان پایبند وجدان خود هستند که عاری از اغراض و تعصبات و منافع خود، وقایع را آنچنان که هست می‌نویسند»؛ ۲. «بعضی وقایع هست که اساساً در یک حدش دروغ‌بردار نیست» و «امکان تحریف» در آنها وجود ندارد؛ ۳. «مسئله اغراض و تعصبات، برای عموم بشر حکم یک امر عرضی را دارد؛ یعنی اغراض مثل پرده‌هایی است که می‌آید جلو حقیقت را می‌گیرد و بعد پس می‌رود؛ یعنی حقیقت، چهره خودش را - تمام یا نیمش را - خودبه‌خود آشکار می‌کند و این پرده برای همیشه باقی نمی‌ماند» (مطهری، ۱۳۸۹، ج ۱، ص ۱۲۱-۱۲۳). نقد دیگری که شهید مطهری در جای دیگر، به دیدگاه مذکور طرح کرده، و به نوعی می‌توان این نقد را مکمل نقد سوم ایشان دانست، عبارت است از اینکه: «محقق با نوعی اجتهاد می‌تواند صحت و عدم صحت برخی نقل‌ها را در محک نقد قرار دهد و نتیجه‌گیری کند» (همو، ۱۳۹۰، ج ۲، ص ۳۷۷-۳۷۸).

ایراد دیگری که به تاریخ علمی مطرح شده، این است که وجود قوانین اجتماعی، مبتنی بر

پذیرش اصل علیت در مورد انسان است. درحالی‌که این اصل در مورد انسان جاری نمی‌شود؛ زیرا موجب جبر است و با اختیار انسان منافات دارد (همو، ۱۳۸۹، ج ۴، ص ۱۱۱-۱۱۲). استاد مطهری در پاسخ این شبهه می‌گوید:

هر ضرورت علی و معلولی جبر نیست. ... فرق است میان ضرورت‌های ناشی از اختیار و ضرورت‌های سلب‌کننده اختیار... ضرورت‌های تاریخی، ضرورت‌های ناشی از اختیار انسان‌هاست؛ یعنی ضرورت‌هایی است که عامل اختیار هم جزء علل ضروری کردن هستند نه ضرورت‌هایی که یک عاملی با پس زدن اختیار، ضرورت را ایجاد کرده. پس فرق است میان ضروری بالااختیار و ضروری بالاچار و لا بالااختیار که اختیار را سلب می‌کند (همان، ص ۱۱۲-۱۱۴).

استاد مطهری، در جای دیگر، در پاسخ به این گفته که: چون تاریخ مربوط به انسان است و انسان رفتارش تحت ضابطه در نمی‌آید، پس تاریخ علمی امکان‌پذیر نیست، و نمی‌توان برای اجتماع انسانی قانون مشخص کرد، می‌گوید:

این حرف درست نیست [؛ زیرا] کلیات رفتار انسان‌ها تحت ضابطه درمی‌آید. ولی انسان بسیار پیچیده‌تر از سایر موجودات است... [رفتارش] ضابطه دارد، ولی ضوابطش [بسیار مشکل] به دست [می‌آید]... بنابراین مسائل جامعه‌شناسی و مسائل تاریخی از آن جهت تخمینی است که انسان تا کشف آن قوانین خیلی فاصله دارد نه اینکه آن قوانین وجود ندارد (همان، ج ۱، ص ۱۶۶ به بعد).

اشکال مهم دیگری که طرح شده، این است که چون تاریخ قابل تجربه نیست، در نتیجه، قانون‌مند نمی‌تواند باشد و تاریخ علمی نداریم. استاد مطهری، در پاسخ می‌گوید:

اگر مقصود، تجربه لابراتواری باشد [که با وسایل مخصوص انجام می‌شود] بله، قابل تجربه نیست. ولی تجربه تاریخی خودش تجربه است؛ یعنی حادثه‌ای برای جامعه‌ای پیش می‌آید و آن حادثه بعد عواقبی پیدا می‌کند و آن عواقب را ما می‌بینیم یا اطلاع قطعی داریم. ... بنابراین تاریخ، خودش یک لابراتوار است. برای لابراتوار بودن لازم نیست که حتماً قرع و انبیقی در کار باشد. البته ما نمی‌گوییم که تمام قوانین تاریخی [از راه تجربه به دست می‌آید،] ولی تا حدودی این قوانین کشف می‌شود... [اگر قانونی] همین قدر توانسته کشف کند آنچه که گذشته تحت این ضوابط بوده تا به اینجا رسیده ولی از این به بعد را نمی‌تواند پیشگویی کند. این نه معنایش آن است که قانون نیست بلکه قانونی است که فقط آن اندازه را بیان و از آن بیشتر را از اول سکوت کرده است. مسئله دیگر این است که قانون حتی می‌تواند نسبت به آینده هم پیش‌بینی داشته باشد. مثلاً همان «قانون تکامل داروین» یک سلسله پیش‌بینی‌ها راجع به آینده می‌کرد. متتها خود قانون داروین اصولاً بی‌اساس بود، نسبت به گذشته هم بی‌اساس بود... پس اینکه آیا انسان قادر است [ضوابط کلی حاکم بر تاریخ را کشف کند] یا قادر نیست - که ما نمی‌گوییم قادر نیست - یک مسئله است و اینکه تاریخ ضابطه دارد یا ندارد مسئله دیگری است. حرف ما این است: ضابطه دارد ولی بشر نمی‌تواند [به آسانی به آن دست یابد]... (همان، ص ۱۶۶-۱۷۳)

استاد مطهری، از جمله دلایل قانون داشتن اجتماع انسانی را، آیات قرآن بیان کرده، می‌نویسد:

قرآن کریم، این گمان را که اراده‌ای گزافکار و مشیّتی بی‌قاعده و بی‌حساب سرنوشت‌های تاریخی را دگرگون می‌سازد، به شدت نفی می‌کند و تصریح می‌نماید که قاعده‌ای ثابت و تغییرناپذیر بر سرنوشت‌های اقوام حاکم است؛ می‌فرماید: «فَهَلْ يَنْظُرُونَ إِلَّا سُنَّتَ الْأَوَّلِينَ فَلَنْ تَجِدَ لِسُنَّتِ اللَّهِ تَبْدِيلًا وَلَنْ تَجِدَ لِسُنَّتِ اللَّهِ تَحْوِيلًا» (فاطر: ۴۳؛ مطهری، ۱۳۹۰، ج ۲۴، ص ۴۰۹).

حاصل دیدگاه کلی استاد مطهری در بحث تاریخ نقلی و تاریخ علمی این است که: علاوه بر اعتبار فی‌الجمله تاریخ نقلی، تاریخ علمی و قانون‌مندی اجتماع انسانی نیز اعتبار دارد، اما دستیابی به آن دشوار است:

چنین نیست که تاریخ از نظر نقل‌ها قطعیت ندارد، در هر تاریخی بالاخره مواد قطعی وجود دارد که آنها را ما اصطلاحاً «متواترات» می‌گوییم که قابل خدشه و مناقشه نیست؛ و بر زندگی بشر هم قوانین قطعی علی و معلولی حاکم است؛ ولی آنجا که به انسان و بالخصوص جامعه انسان مربوط می‌شود، به دلیل پیچیدگی فوق‌العاده - نه به دلیل قانون نداشتن - دستیابی انسان به آن قوانین کلی دشوار است. این است که در قوانین اجتماعی، ادعای کلیت به صورتی که انسان در طبیعت بی‌جان و در مسائل ریاضی ادعای کلیت می‌کند نیست، لذا یک مقدار جنبه درصدی دارد. مثلاً نود و نه درصد یا نود درصد قضایا این جور است؛ یعنی در غالب مسائل اجتماعی استثنا ممکن است که وجود داشته باشد. این نه از آن جهت است که قانون در ذات خودش کلیت ندارد، بلکه از جنبه اینکه تسلط بر آن قوانین به‌طور دقیق، برای انسان (مورخ و محقق) کار دشواری است (مطهری، ۱۳۸۹، ج ۴، ص ۱۰۴).

ابتنای تاریخ علمی بر اصالت جامعه

از نظر شهید مطهری، یکی از مبانی تاریخ علمی، اعتقاد به اصالت جامعه و حقیقی دانستن آن است. از نظر وی: «همین‌طور که اگر برای تاریخ نقلی اعتبار قائل نباشیم یا اگر اصل علیت را در اینجا جاری ندانیم دیگر ما تاریخ علمی نخواهیم داشت، اگر برای جامعه هم طبیعت [و اصالت] قائل نشویم تاریخ علمی نداریم» (همان، ص ۱۱۴؛ همچنین، ر.ک: همو، ۱۳۹۰، ج ۲، ص ۳۴۴ و ۳۷۶؛ ج ۲۴، ص ۴۰۷-۴۰۸).

دیدگاه ایشان در وابسته دانستن قول به قانون‌مندی تاریخ و اجتماع به پذیرش قول اصالت جامعه، صحیح نیست و مورد نقد قرار گرفته است (ر.ک: مصباح، ۱۳۹۰، ص ۱۴۲-۱۴۵).

استاد مطهری، ارتباط میان دو مسئله را به ابن‌خلدون نیز نسبت داده، می‌نویسد:

در میان علمای اسلامی، شاید اولین فرد که به صراحت از سنن و قوانین حاکم بر جامعه، مستقل از سنن و قوانین افراد، یاد کرده است و در نتیجه برای جامعه «شخصیت» و «طبیعت» و «واقعیت» قائل شده است، عبدالرحمن بن‌خلدون تونسی است که در مقدمه معروفش بر تاریخ، به تفصیل بحث کرده است؛ (مطهری، ۱۳۹۰، ج ۲، ص ۳۴۴-۳۴۵).

این نسبت وی نیز قابل خدشه است، و نمی‌توان پذیرفت که ابن‌خلدون، با ذکر قوانین حاکم بر جامعه، لزوماً برای جامعه، «شخصیت»، و «واقعیت» مستقل از افراد قائل شده است.

تکامل علم تاریخ

استاد مطهری، اصطلاح «تکامل تاریخ» را به دو معنا در نظر می‌گیرد: الف. تکامل جامعه انسان. ب. تکامل تاریخ‌نگاری و تفسیر و تبیین سرگذشت انسان (تکامل علم تاریخ). در دیدگاه وی، این دو تلازمی با یکدیگر ندارند؛ ممکن است کسی قائل به عدم تکامل جامعه انسان باشد، با این حال علم تاریخ را رو به تکامل ببیند. به هر حال، ایشان - که تاریخ و جامعه انسانی را من حیث‌المجموع رو به تکامل می‌داند، در بحث تاریخ‌نگاری نیز - این نظر را تقویت می‌کند که علم تاریخ از حیث تحلیلی و تفسیری، رو به تکامل است. وی در این زمینه می‌گوید:

معیار تکامل علم تاریخ چیست؟ مثلاً به چه دلیل می‌توانیم بگوییم تفسیرهایی که در نیمه دوم قرن بیستم کرده‌اند از تفسیرهای نیمه اول قرن بیستم کامل‌تر است یا تفسیر قرن بیستم از تفسیر قرن پانزدهم کامل‌تر است؟ آیا همان تکاملی که در جامعه انسان می‌گوییم لزوماً در تفسیر هم باید بگوییم؟... می‌توان گفت که تاریخ به معنای علم و تفسیر هم رو به تکامل است... به دلیل اینکه آینده همیشه نتیجه گذشته است، پس آینده بهتر می‌تواند گذشته را تفسیر کند و لهذا این غلط است که ما می‌گوییم - از نظر تفسیری نه از نظر ثبت وقایع - [بهترین تاریخ‌ها نزدیک‌ترین تاریخ‌هاست]. بله، از نظر ثبت وقایع شاید بشود گفت بهترین تاریخ‌ها، نزدیک‌ترین تاریخ‌هاست... مثلاً [به‌رغم اینکه کسی که در قرن اول هجری بوده، بهتر می‌توانسته حوادث صدر اسلام را ثبت کند، اما] نمی‌توان گفت کسی که در قرن اول هجری بوده بهتر می‌توانسته است حوادث صدر اسلام را تفسیر کند تا ما که بعد از چهارده قرن آمده‌ایم. اتفاقاً ما که بعد از چهارده قرن آمده‌ایم بهتر می‌توانیم آن حوادث را [تفسیر کنیم]؛ چون آن حوادث با دنباله‌ها و معلولات خودش حضور دارد، مثل بذری که پاشیده شده و ثمر داده است، اکنون ما بهتر می‌توانیم درباره آن قضاوت کنیم (مطهری، ۱۳۸۹، ج ۱، ص ۲۵۰-۲۵۳).

نتیجه‌گیری

۱. ابن‌خلدون، تاریخ را به ظاهر و باطن تقسیم می‌کند: در ظاهر، اخبار درباره «روزگارها و دولت‌های پیشین و سرگذشت قرون نخستین» است و در باطن، بررسی «علل» حوادث و طبیعت آنها می‌باشد. در مقابل، استاد مطهری، علم تاریخ را به سه نوع: نقلی، علمی و فلسفه (نظری) تاریخ تقسیم کرده است: «تاریخ نقلی، یعنی علم به حوادث جزئی؛ علم تاریخ به معنای تاریخ علمی، یعنی ضوابط کلی حاکم بر بودن‌های جامعه‌ها؛ و علم تاریخ به معنی فلسفه تاریخ، یعنی، «علم به قوانین شدن و صیوروت و تحول جامعه‌ها». آنچه شهید مطهری، به عنوان تاریخ نقلی بیان کرده، قابل تطبیق بر آن

چیزی است که ابن‌خلدون به عنوان ظاهر تاریخ بیان می‌کند. تاریخ علمی در اصطلاح استاد مطهری، نیز بر باطن تاریخ از منظر ابن‌خلدون تطبیق می‌کند. اما ابن‌خلدون، قسم سوم از تقسیم استاد مطهری را مورد توجه قرار نداده، و واژه‌ای که معادل اصطلاح فلسفه (نظری) تاریخ (طبق اصطلاح مطهری) باشد، مشخص نکرده است.

۲. با توجه به تقسیم سه‌گانه استاد مطهری، ابن‌خلدون به مسائل دو قسم اول، در کتاب العبر پرداخته است: مباحث بخش دوم و سوم این کتاب، تاریخ نقلی است، و مباحث بخش نخست کتاب که علم جدیدی را به نام «علم عمران» تشکیل می‌دهد، در واقع، بیان‌کننده مسائل تاریخ علمی می‌باشد. با این حال، ابن‌خلدون، به مباحث فلسفه (نظری) تاریخ (طبق اصطلاح خاص آن که شهید مطهری قصد کرده)، به صورت مستقیم نپرداخته است. در مقابل، استاد مطهری، در کتاب فلسفه تاریخ، مسائل تاریخ نقلی و تاریخ علمی را طرح نکرده، بلکه مبانی و کلیات دو قسم اول را که تحت عنوان فلسفه علم تاریخ قرار می‌گیرد، در کنار مباحث قسم سوم مورد بحث قرار داده است.

۳. به نظر می‌رسد، استاد مطهری، در مقایسه با ابن‌خلدون، هم نسبت به انسان، و هم نسبت به واقعیت و حقیقت تاریخ خوشبین‌تر است. پاسخ وی به اشکال عدم اعتبار تاریخ نقلی، به دلیل غرض‌ورزی و دروغ‌نویسی مورخان، از جمله با تکیه بر همین نگاه خوشبینانه به انسان و حقیقت ارائه شده است. بر این اساس، می‌توان گفت: به‌رغم تأیید هر دو متفکر نسبت به تاریخ نقلی، اما اعتماد استاد مطهری به این تاریخ بیشتر بوده، تشکیک و تردید وی به تاریخ نقلی، در مقایسه با ابن‌خلدون کمتر است.

۴. با وجود آنکه هر دو متفکر، قانون‌مندی تاریخ و اجتماع انسانی را پذیرفته، و از جمله آن را براساس آیات قرآن مسلم می‌دانند، اما به نظر می‌رسد، استاد مطهری با دقت و احتیاط بیشتری در مقام تطبیق این اصل، و شناخت قوانین اجتماعی به صورت مصداقی برخورد کرده است؛ چرا که وی به صراحت می‌گوید:

به دلیل پیچیدگی فوق‌العاده، نه به دلیل قانون نداشتن، دستیابی انسان به آن قوانین کلی دشوار است. این است که در قوانین اجتماعی، ادعای کلیت به صورتی که انسان در طبیعت بی‌جان و در مسائل ریاضی ادعای کلیت می‌کند نیست، لذا یک مقدار جنبه درصدی دارد. مثلاً نود و نه درصد یا نود درصد قضا یا این‌جور است؛ یعنی در غالب مسائل اجتماعی استننا ممکن است که وجود داشته باشد. این نه از آن جهت است که قانون در ذات خودش کلیت ندارد، بلکه از جنبه اینکه تسلط بر آن قوانین به‌طور دقیق، برای انسان (مورخ و محقق) کار دشواری است (همان، ج ۴، ص ۱۰۴).

اما ابن‌خلدون، با تسامح زیاد، اقدام به بیان قوانین اجتماعی نموده است. به همین دلیل، نقض‌های زیادی به موارد متعددی از قوانین بیان‌شده وی وارد است. منشأ این ایراد، به روش وی در استخراج قوانین باز می‌گردد. ایراد اساسی روشی به قوانین ابن‌خلدون، دو چیز است: ۱. عدم پایبندی بر قلمرو روش‌ها و استفاده از روش تعقلی در قلمرو روش تجربی؛ ۲. عدم رعایت شرایط هر روش در مقام عمل.

۵. استاد مطهری، پذیرش قوانین اجتماعی انسان (تاریخ علمی) را مبتنی بر پذیرش اصالت و حقیقت داشتن جامعه می‌داند و حتی آن را به ابن‌خلدون نیز نسبت داده است. صرف‌نظر از نادرستی اصل این ابتن، به نظر نمی‌رسد که ابن‌خلدون به چنین مطلبی قائل باشد.

۶. برخلاف نظر استاد مطهری، که علاوه بر پذیرش تکامل مجموعی تاریخ و اجتماع انسانی (در فلسفه نظری تاریخ)، به تکامل علم تاریخ نیز معتقد است، اما ابن‌خلدون، در فلسفه نظری تاریخ و جهت حرکت کلی جوامع، به حرکت «دوری» معتقد است و در علم تاریخ نیز — دست‌کم — در قضاوت میان آنچه مورخان بزرگ و اولیه اسلام نوشته‌اند، با نوشته‌های مورخانی که پس از آنها تا زمان ابن‌خلدون آمده‌اند، نوعی روند غیر تکاملی دیده است.

منابع

- ابن‌خلدون، عبدالرحمن، ۱۳۸۸، *مقدمه ابن‌خلدون*، ترجمه محمد پروین گنابادی، چ دوازدهم، تهران، علمی و فرهنگی.
- ____، ۱۳۶۳، *تاریخ ابن‌خلدون*، ترجمه عبدالمحمد آیتی، ج ۴، تهران، مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.
- اتکینسون، آر. اف، ۱۳۸۷، «فلسفه تاریخ: نگاهی به دیدگاه‌های رایج در فلسفه معاصر تاریخ»، در: حسینعلی نوذری (ترجمه و تدوین)، *فلسفه تاریخ، روش‌شناسی و تاریخ‌نگاری*، چ دوم، تهران، طرح نو.
- استنفورد، مایکل، ۱۳۸۷، *درآمدی بر فلسفه تاریخ*، ترجمه احمدگل محمدی، چ سوم، تهران، نی.
- سروش، عبدالکریم ۱۳۵۷، *فلسفه تاریخ*، بی‌جا، حکمت.
- شرف‌الدین، سیدحسین، «روش‌شناسی ابن‌خلدون»، بهار و تابستان ۱۳۸۸، *پژوهش*، سال اول، ش ۱، ص ۵۹-۱۰۴.
- فراهانی منفرد، مهدی، «دیدگاه معرفت‌شناختی و روش‌شناختی ابن‌خلدون درباره تاریخ»، بهار ۱۳۸۲، *تاریخ اسلام*، سال چهارم، ش ۱۳، ص ۱۲۵-۱۵۸.
- مصباح، محمدتقی، ۱۳۹۰، *جامعه و تاریخ از نگاه قرآن*، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی علیه السلام.
- مطهری، مرتضی، ۱۳۸۹، *فلسفه تاریخ*، چ هفدهم، تهران، صدرا.
- ____، ۱۳۸۹، *فلسفه تاریخ*، ج ۴ (فلسفه تاریخ در قرآن)، چ پنجم، تهران، صدرا.
- ____، ۱۳۹۰، «جامعه و تاریخ»، در: *مجموعه آثار استاد شهید مطهری*، ج ۲، چ نوزدهم، تهران، صدرا.
- ____، ۱۳۹۰، «قیام و انقلاب مهدی»، در: *مجموعه آثار استاد شهید مطهری*، ج ۲۴، چ پنجم، تهران، صدرا.
- مهدی، محسن، ۱۳۸۳، *فلسفه تاریخ ابن‌خلدون*، ترجمه مجید مسعودی، چ چهارم، تهران، علمی و فرهنگی.
- نصار، ناصف، ۱۳۶۶، *اندیشه واقع‌گرایی ابن‌خلدون*، ترجمه یوسف رحیم‌لو، تهران، مرکز نشر دانشگاهی.

پژوهش، فعالیتی است نظامند که با هدف تولید دانش و و کشف روابط علی میان متغیرها و پاسخ پرسش‌هایی پیرامون موضوعی خاص سامان می‌گیرد. از آنجایی که رشد شاخص علم و پژوهش در هر جامعه‌ای، رابطه مستقیم با میزان و کیفیت پژوهش و پژوهشگران آن جامعه دارد، ساماندهی و روشمندی تحقیقات و پژوهش‌ها، اولویتی اجتناب‌ناپذیر در فرایند توسعه، یافته است. در تعریف پژوهش آمده است: «پژوهش، پردازش اطلاعات است با فرایند نظامند، متعلق به گستره خاصی از علوم، دارای هویت جمعی و متضمن نوآوری» (فراملکی، ۱۳۸۵، ص ۲۹). امروزه، هر شاخه‌ای از علوم گوناگون، نیازمند روش و شیوه خاصی است که بتوان مطابق آن، اهداف مورد نظر آن علم را دنبال کرد. روش تحقیق در سامان رساندن پژوهش‌ها و تحقیقات امری ضروری و بایسته است. «روش تحقیق» در همه علوم جایگاه ویژه‌ای دارد؛ زیرا اگر محقق بتواند این روش‌ها را برای دستیابی به واقعیات مورد جست‌وجو، درست شناسایی کند، سریع‌تر و بهتر می‌تواند به اهداف مورد نظر دست یابد. اما اگر برای دستیابی به مجهول مورد نظر، «روشمند» عمل نکند و یا «روش» نداشته باشد، و یا نتواند متناسب با آن علم، روشی مناسب را شناسایی و انتخاب کند، نه تنها در طی پژوهش‌های خود واقعیات را کشف نخواهد کرد، بلکه چه‌بسا ممکن است از مسیر درست منحرف شود.

اصولاً، «روش» مجموعه ابزارهای شناختی نظام‌مندی است که افراد برای شناخت بهتر جهان پیرامونی و کشف مجهولات خود به کار می‌گیرند. در یک معنای عام، روش سازوکارهایی است که افراد برای نیل به هدفی مشخص به کار می‌گیرند. عموماً ما در انجام کارهای روزه مره خود، ابتدا طرح و قالب کلی کار را ترسیم کرده، پیرامون آن اندیشیده، راهکارها و سازوکارهای عملی نیل به آن را ترسیم و براساس آن عمل می‌کنیم؛ اینکه چگونه باید رفتار کنیم، چگونه رابطه برقرار کنیم، چگونه رفتارهای خود را تنظیم کنیم، امور را روشمند و نیل به اهداف را آسان می‌کند. بنابراین، تحقیق روشمند، انتخاب روش، و نیز انتخاب روش متناسب با علم، امری ضروری و بایسته است.

بهره‌گیری از «روش» در همه علوم، به‌ویژه علوم انسانی امروزه به یک فرهنگ تبدیل شده، و اساساً، به سامان رساندن تحقیقات، بدون اتخاذ روش مناسب عملاً تحقیقات را با مشکلاتی فراوان مواجه ساخته، غیرقابل اعتماد می‌سازد. برای نمونه، در تدوین و نگارش مقالات و آثار علمی، اولین سؤالی که مطرح است اینکه شما قرار است چه چیزی را بنویسید و به اصطلاح بسازید؟ طراحی اولیه آن باید ابتدا در ذهن ساخته شود. شما به عنوان یک محقق، قرار است پایان نامه بنویسید، یا مقاله

جایگاه و قلمرو پژوهش کیفی؛

نقد و بررسی

fooladi@iki.ac.ir

محمد فولادی / استادیار مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ع)

دریافت: ۱۳۹۳/۳/۱ - پذیرش: ۱۳۹۳/۷/۱۶

چکیده

این پژوهش با رویکرد نظری و تحلیل اسنادی به بررسی جایگاه، ویژگی‌ها، قلمرو، تکنیک، روش، معایب و مزایای پژوهش‌های کیفی می‌پردازد. تنوع موضوعات و مسائل در تحقیقات اجتماعی، موجب شده است تا محققان روش‌های گوناگونی را با هدف کاهش ضریب خطای این پژوهش‌ها، تجربه کنند. از این رو، روش‌های پژوهش مختلفی بوجود آمده است و هر یک در نوعی از تحقیقات کاربرد دارند. یکی از این روش‌های پژوهش، پژوهش کیفی است. این مقاله، با بررسی پژوهش‌های کیفی، بر این باور است که در بسیاری از موضوعات و مسائل، چاره‌ای جز بهره‌گیری از روش‌های کیفی نیست. در برخی موارد، پژوهش‌های کمی کاربرد دارند، اما در موضوعات بسیاری چاره‌ای جز بهره‌گیری از روش‌های کیفی وجود ندارد. هر چند این پژوهش‌ها برخوردار از مزایای بسیاری است، اما دارای معایبی نیز هست. این مقاله، به بررسی روش‌های پژوهش کیفی و ارزیابی آن می‌پردازد.

کلیدواژه‌ها: پژوهش، روش کیفی، قلمرو پژوهش کیفی، تکنیک، جمع‌آوری اطلاعات.

این مقال، با این رویکرد، و با هدف معرفی قلمرو پژوهش‌های کیفی، ویژگی، مزایا و یا معایب آنها تدوین یافته است. به نظر می‌رسد، مجموعه فرهنگ دینی حاکم بر جامعه اسلامی، و پدیده‌ها، موضوعات و مسائل نوظهور در جامعه اسلامی، بویژه پس از پیروزی انقلاب اسلامی جایگاه تحقیقات و پژوهش‌های کیفی را دوچندان کرده است. اصولاً، بررسی و واکاوی بسیاری از موضوعات، بدون بهره‌گیری از روش‌های کیفی میسر نیست.

مفهوم‌شناسی بحث

۱. «روش»

روش به چارچوب عملیاتی یا اقدامات جستجوگرانه اشاره دارد، ابزار کار پژوهشگر نیست، تعیین کننده چارچوب کار تحقیقی است، اما ابزارهایی که مورد استفاده محقق قرار می‌گیرند «تکنیک» نامیده می‌شوند. به عبارت دیگر، روش تحقیق به ارائه چارچوب کلی پرداخته و راهگشای محقق در طول تحقیق اعم از گردآوری داده‌ها، دسته‌بندی، تجزیه و تحلیل و حتی ارائه نتیجه تحقیق می‌باشد، اما تکنیک‌ها ابزارهایی هستند که محقق با به کارگیری آنها، اطلاعات مورد نیاز خود را گردآوری می‌کند. درواقع، روش، مجموعه ابزار و فنونی که آدمی را از مجهولات به معلومات راهبری می‌کنند (هالت، ۱۳۷۹، ص ۵) و یا روش عبارت از شیوه‌های درست انجام کار براساس اصول، قوانین و قواعد مشخص، و وسیله مناسب به صورت آگاهانه برای دستیابی به حقیقت است (میرزائی اهرنجانی، ۱۳۸۵، ص ۱۰).

۲. روش کیفی

از نظر پاول «در صورتی که زمینه‌ای خاص در پژوهش تا آن حد شناخته شده باشد، امکان الگوسازی مقدماتی، تنظیم فرضیه یا ارائه نظریه در خصوص آن وجود داشته باشد، می‌توان از رویکرد اثبات‌گرایی (پوزیتیویستی) و روش کمیت‌پذیر از آن استفاده کرد. اما اگر اطلاعات موجود در یک زمینه خاص چنان اندک باشد که حتی تشخیص اینکه نادانسته‌ها کدام هستند خود مسئله‌ساز باشد، باید از رویکرد طبیعت‌گرایانه و روش‌های کیفی بهره جست» (پاول، ۱۳۷۹، ص ۲۱۱).

درواقع، می‌توان گفت: پژوهش کیفی عبارت است از: مجموعه فعالیت‌هایی همچون مصاحبه، مشاهده، و.. که هر یک به نحوی محقق را در کسب اطلاعات دست اول، درباره موضوع تحقیق یاری می‌دهند. بدین ترتیب، از اطلاعات جمع‌آوری شده، توصیف‌های تحلیلی، ادراکی و طبقه‌بندی شده حاصل می‌شود. در این روش، دسترسی به اطلاعات یعنی زندگی کردن با مردم مورد پژوهش و

روزنامه‌نگاری، یا گزارش از یک مصاحبه و یا یک مقاله علمی پژوهشی. هر یک از اینها، نگارش و محتوای خاص خود را می‌طلبد. در مراکز علمی نیز بین مقاله، کتاب و رساله تفاوت وجود دارد: فرق اینها مانند ساختمان‌های مختلف است: این تفاوت‌ها، هم صوری است، هم محتوایی. اگر بخواهیم بین صورت و محتوا تفاوت قائل شویم، باید صورت در اولویت باشد. محتوای غنی و ناب و پرمایه را باید در شکل و قامت و قالب خوب، شکل و زیبا قرار داد. علاوه بر این، از چه ابزاری بهره‌گیریم تا کشف مجهول خود را، با دقت، سرعت و اطمینان کامل به دست آوریم. بدین‌سان، بهره‌گیری از متد خاص برای هر پژوهشی بایسته است.

با این حال، گاهی اقتضای تحقیقی، و به تناسب موضوع، روش کمی و در تحقیقی دیگر روش کیفی است؛ برخی موضوعات، ضرورتاً باید از روش کمی پژوهش بهره برد و در برخی دیگر، چاره‌ای جز بهره‌گیری از روش‌های کیفی نیست. انتخاب روش مناسب با موضوع، رمز و راز موفقیت محقق است. از آنجایی که بررسی‌های کیفی در بردارنده مفاهیم‌اند، بسیاری از مردم، به ویژه محققان مبتدی تصور می‌کنند که این روش آسانتر از روش کمی است. به خصوص اینکه روش کیفی نیاز به یادآوری فرمول‌های ریاضی و آمارهای پیچیده ندارد. اما درواقع، این صحیح نیست؛ تحقیقات کیفی، می‌تواند واقعاً دشوار باشد؛ زیرا مستلزم شرح موضوعات پیچیده‌ای است. روش‌های جمع‌آوری اطلاعات در پژوهش‌های کیفی طولانی‌تر است و محققان باید مهارت‌های تحلیلی خود را توسعه دهند (جی استریک، ۱۳۸۴، ص ۱۷). با این وجود، باید اذعان کرد که علوم انسانی در کشور ما، علومی وارداتی است، و سال‌ها و از بدو تولد تاکنون این علوم با رویکرد پوزیتیویستی یا اثبات‌گرایی و با روش تحقیقی خود، که رویکردی به غایت تنگ‌نظرانه و یک جانبه است، بر تاروپود جامعه تحقیق و علمی کشور ریشه دوانیده و همه جا را درنوردیده است، به گونه‌ای که سایه سنگین آن را در جامعه علمی و تحقیقی کشور، به خوبی مشاهده می‌کنیم.

یادآوری این نکته نیز ضروری است که یک سونگری و غفلت از روش‌های کیفی و تأکید افراطی بر روش‌های کمی و یا کیفی، مشکل آفرین است. به راستی مگر می‌توان تحقیقی را یافت که در آن کم و کیف، هر دو، نباشد. تنها در برخی پژوهش‌ها، براساس خواست پژوهشگر، که متأثر از خود تحقیق است، بیشتر به کمیت توجه می‌شود، اما در همان حال از کیف بی‌بهره نیست. درمقابل، در تحقیقات کیفی ناگزیر به مقادیر کمی هم باید توجه کرد. هگل در این زمینه می‌گوید: کم و کیف با هم هستند و در نهایت اندازه را می‌سازند (استیس، ۱۳۵۵، ص ۱۰۲). از این‌رو، غفلت از این موضوع محقق را به بیراهه سوق می‌دهد.

یادگیری فرهنگ آنها - از جمله مبانی ارزشی، عقیدتی و رفتاری - زبان و تلاش برای درک احساسی، انگیزش‌ها، و هیجان‌های آنها. محقق کیفی، رفتار اجتماعی را به این دلیل ادراک می‌کند که خود را به جای دیگران قرار می‌دهد (دلور، ۱۳۷۴، ص ۲۵۵).

از نظر اشتراوس و کوربین پژوهش کیفی نوعی پژوهش است که یافته‌های آن، حاصل روش‌های آماری یا سایر شیوه‌های کمی سازی نیست (ر.ک: اشتروس و کوربین، ۱۹۹۸). برنز و گراو پژوهش کیفی را «روشی برای کسب معرفت از طریق کشف معانی پدیده‌ها می‌دانند که با استفاده از رویکرد کل‌نگرانه، موجب فهم عمیق پدیده‌های پیچیده می‌شود» (عابدی، ۱۳۸۵، ص ۶۴). از این رو، در مجموع پژوهش کیفی روش شناختی و فراگیری درباره تجربیات مختلف انسان‌ها از منظر خود آنهاست. مثلاً فرایند چرخه‌ای تحلیل سارانتاکوس، به عنوان یک روش تحلیل کیفی و مشتمل بر سه مرحله تقلیل داده‌ها، سازماندهی و تفسیر می‌تواند در پژوهش‌های کیفی مورد استفاده قرار گیرد (ر.ک: ترک‌زاده، ۱۳۸۸). اما از نظر نلسون و همکاران، پژوهش کیفی خود یک حوزه دانش و پژوهش بین‌رشته‌ای، فرابین‌رشته‌ای، و گاه ضد رشته‌ای است که می‌توان آن را در انواع رشته‌های علوم انسانی، علوم اجتماعی و حتی برخی از علوم طبیعی به کار برد (ر.ک: شکاری و حسین‌پور، ۱۳۹۰).

روش پژوهش کیفی

پژوهش‌های کیفی، که بیشتر توصیف یک پدیده و آن هم از طریق مشاهده صورت می‌گیرد، معمولاً به صورت مطالعه موردی است. هدف مطالعات موردی، مشاهده تفصیلی ابعاد «مورد» تحت مطالعه و تفسیر مشاهده‌ها از دیدگاه کل‌گرا است. از این رو، مطالعه موردی بیشتر به روش کیفی و با تأکید بر فرایندها و درک و تفسیر آنها انجام می‌شود (سرمد و دیگران، ۱۳۸۲، ص ۸۹). اما روش‌های کمی به سبب اهدافشان، که تعمیم‌پذیری و شمول عام یافتن نتایج است، معمولاً از اعداد استفاده می‌کنند. عالی‌ترین نوع روش‌ها برای نیل به این هدف، پیمایش است. در مطالعات پیمایشی از ابزار پرسشنامه استفاده می‌شود. پرسشنامه‌ها، سئوالاتی را پیش روی پاسخگویان قرار می‌دهند و در مقابل اعدادی را به پژوهشگر تحویل می‌دهند و پژوهشگر متناسب با فرضیه‌های اولیه خود، داده‌ها را مقایسه و به نتایجی دست می‌یابد. در حالی که، روش‌های «کمی» با شمارش و اندازه‌گیری جنبه‌هایی از زندگی اجتماعی سروکار دارند، روش‌های «کیفی» بیشتر با تولید توصیف‌های استدلالی و کشف معناها و تغییرهای کنشگران اجتماعی سروکار دارند (بلیکی، ۱۳۸۴، ص ۳۱۰). مراد از روش‌های کمی، آزمایش‌های تصادفی، شبه آزمایش، آزمون‌های «عینی» قلم و کاغذی، تحلیل‌های آماری چند متغیری، پیمایش‌های نمونه‌ای، و

اموری از این دست می‌باشند. در مقابل، روش‌های کیفی شامل قوم‌نگاری مطالعات موردی، مصاحبه‌های ژرف و مشاهده همراه با مشارکت می‌باشد (همان، ص ۳۰۲).

اما تحقیق کیفی عبارت است از: هر نوع تحقیقی که یافته‌هایی را به دست می‌دهد که با شیوه‌هایی غیر از روش‌های آماری یا هرگونه کمی کردن کسب شده‌اند. این شیوه ممکن است به تحقیق درباره زندگی افراد، شرح حال‌ها، منوگرافی‌ها، رفتارها و همچنین درباره کارکرد سازمانی جنبش‌های اجتماعی یا روابط بین‌الملل معطوف باشند؛ یعنی ممکن است داده‌ها به شیوه آماری کمی شده باشند، اما خود تجزیه و تحلیل به شکلی کیفی صورت گیرد (ر.ک: عارف، ۱۳۸۵، ص ۶۶). برخی محققان داده‌ها را از طریق مصاحبه یا مشاهده گردآوری می‌کنند. این فنون معمولاً با روش‌های کیفی همراه هستند. با این حال، آنها بعداً داده‌ها را به گونه‌ای کدگذاری می‌کنند که به آنان امکان تجزیه و تحلیل آماری را بدهد. آنها در اصل داده‌های کیفی را کمی می‌کنند (استراس و کوربین، ۱۳۸۵، ص ۱۷).

ماهیت خلاق، انعطاف‌پذیر و بدون محدودیت تحقیق کیفی، به محقق این اجازه را نمی‌دهد که در گردآوری و تفسیر داده‌ها، با همان دقتی که در تحقیق کمی به کار می‌برد، عمل کند. در تحقیق کیفی، قواعد چندان مشخصی برای تعیین نحوه اجرای مناسب و مطلوب آن و تفسیر داده‌ها وجود ندارد. کتاب‌های مربوط به روش‌شناسی کیفی غالباً تحقیق کیفی را یک هنر یا نوعی جهت‌گیری فکری می‌دانند و اشاره می‌کنند که بهترین راه فراگرفتن و اجرای آنها، همان پرداختن به چندین تحقیق کیفی متفاوت است (ببی، ۱۳۸۸، ص ۶۲۴).

ویژگی پژوهش‌های کیفی

در پژوهش کیفی، پژوهشگر کمتر نگران آزمون فرضیه است. پژوهش کیفی اغلب از تبیین استقرایی بهره می‌جوید؛ یعنی از یک فرضیه ویژه شروع می‌کند و به جهان تجربی می‌نگرد تا مشاهده کند که اگر فرضیه با حقایق حمایت شود، شما می‌توانید جهان اجتماعی را به امتحان بگذارید (استریک، ۱۳۸۴، ص ۲۲). محققان کیفی گرا دارای ویژگی‌هایی هستند که تحقیقات کیفی را از تحقیقات کمی متمایز می‌کند. هر یک از این ویژگی‌ها عبارتند از:

۱. استفاده کنندگان از دیدگاه کنشگران اجتماعی: این موضع، در مقابل موضع اتخاذ شده از سوی

پژوهشگران کمی قرار دارد که پژوهش را از دیدگاه خودشان نسبت به چیستی واقعیت اجتماعی

انجام می‌دهند. این تفاوت تحت عناوینی همچون موضع «خودی» و «بیگانه»، یا رهیافت از «بالا به

او را از اتخاذ دیدگاه کنشگران بازمی‌دارد. درمقابل، این پژوهشگران بیشتر به پروراندن مفاهیم و نظریه‌ها در طول گراوری داده‌ها علاقمندند. اگر مفاهیم فنی از همان آغاز در پژوهش مورد استفاده قرار گیرند، صرفاً نقشی حساس‌ساز ایفا می‌کنند، یعنی به عنوان مرجع و راهنما و نه از پیش تعیین کننده پدیده مورد کاوش (همان، ص ۳۲۶).

قلمرو پژوهش کیفی

عموماً یافته‌های روش‌های تحقیق کیفی از طریق داده‌های کمی و آماری به دست نمی‌آید و بیشتر برای توصیف غیرکمی موقعیت‌ها، حوادث و گروه‌های کوچک اجتماعی، با توجه به جزئیات، و تلاش برای ارائه تعبیر و تفسیر معانی است که انسان‌ها در موقعیت‌های طبیعی و عادی به زندگی خود و حوادث می‌بخشند. از جمله مهم‌ترین قلمرو فعالیت‌های پژوهشی در حیطه روش تحقیق کیفی عبارتند از: (رک: همتی، ۱۳۸۷، ص ۵۶).

۱. **مطالعات موردی:** تحلیل عمیق، گسترده، ژرف و همه جانبه راجع به یک مورد، اعم از فرد، شهر، کشور، فرهنگ، گروه، نژاد، قوم و... در مطالعات موردی، معمولاً همه ابعاد و جوانب یک مورد خاص مورد مطالعه عمیق قرار گیرد. ابزار و فنون این نوع پژوهش، مصاحبه عمیق، بررسی اسناد، نامه‌ها، یادداشت‌های روزانه و مشاهده همراه با مشارکت می‌باشد.

۲. **قوم‌نگاری، مردم‌نگاری و یا مشاهده همراه با مشارکت:** در قوم‌نگاری، مشاهده و مشارکت با سایر روش‌ها تلفیق شده‌اند و شامل مشارکت طولانی مدت محقق (پنهان یا آشکار) می‌شود و محقق حضور مستمر در میدان تحقیق داشته، گویا خود جزئی از همه جامعه آماری است. عموماً برای گردآوری اطلاعات، از استراتژی‌های انعطاف‌پذیر بهره گرفته، مشاهده همراه با مشارکت داشته، و برنگارش و گزارش تجربیات خود در میدان به صورت متمرکز فعالیت می‌کند.

۳. **تحلیل محتوا:** از جمله پرکاربردترین موضوعات مورد مطالعه است. اساساً روش‌های تحلیل محتوا و اسناد به منظور درک محتوای پیام، ویژگی‌های فرستنده پیام و اثر آن بر مخاطب صورت می‌گیرد. تحلیل محتوا از جمله روش‌های غیرمداخله‌ای است که به جای مشاهده مستقیم رفتار مخاطبان و پرسش از آنها، به ارتباطاتی که آنان بوجود آورده و پیام‌هایی که با یکدیگر مبادله کرده‌اند، توجه و آن را تحلیل می‌کنند. در واقع، هدف اصلی در این پژوهش، ارزیابی ویژگی‌های پیام، پدید آورنده پیام و مطالعه تأثیر پیام‌القاء شده بر مخاطب می‌باشد.

پایین» و «از پایین به بالا» و یا «آن طور که من ترجیح می‌دهم»، موضع «بالا» و «پایین» از هم تمییز داده شده است (بلیکی، ۱۳۸۴، ص ۳۲۴).

۲. **توصیف فربه:** دومین ویژگی پژوهش کیفی، اهمیتی است که به تولید توصیف‌های «فربه» از محیط‌های اجتماعی تحت مطالعه داده می‌شود. برخی پژوهشگران کیفی، این دیدگاه را دارند که توصیف همه کاری است که برای تأمین فهم هر جنبه‌ای از زندگی اجتماعی، امکان‌پذیر یا ضروری است. آنها توجه بسیاری به توصیف اموری می‌کنند که ممکن است ریزه‌کاری‌ها یا جزئیات بی‌اهمیت فعالیت اجتماعی به نظر آیند. چنین استدلال شده که ارائه و پس زمینه‌ای که کنش‌ها و تعامل‌ها را می‌توان در متن آن درک کرد، ضرورتی حتمی است. اما این توصیف می‌تواند تولید شرح و تعبیرهای رضایت بخش از برخی جنبه‌های زندگی اجتماعی را تسهیل کند (همان، ص ۳۲۵).

۳. **تمرکز بر فرایندهای اجتماعی:** به‌طورکلی، پژوهشگران کیفی دنیای اجتماعی را پویا و فرایندی می‌نگرند نه ایستا؛ امری که مربوط به پویایی‌های روابط اجتماعی کنشگران اجتماعی است، نه ویژگی‌های افراد و روابط میان مفاهیم انتزاعی. استدلال آنها این است که چون مشارکت کنندگان درگیر فرایند اجتماعی می‌شوند، پژوهشگرانی که می‌خواهند دیدگاه این افراد را به واقعیت اجتماعی بپذیرند، و دیدگاه افراد خودی و داخلی را بدست آورند، باید واقعیت اجتماعی را نیز به همان شیوه بنگرند (همان، ص ۳۲۶).

۴. **پذیرش رهیافت انعطاف‌پذیر:** استفاده از روش‌های کیفی اغلب با پذیرش رهیافتی ساخت‌نیافته و انعطاف‌پذیر در انجام پژوهش همراه است. عدم تمایل نسبت به تحمیل مفاهیم و روابط میان آنها بر هر بخش از دنیای اجتماعی، پیش از کاوش باز و آزاد در آن وجود دارد. برخی پژوهشگران کیفی ممکن است حتی بدون داشتن موضوع صریحاً فرمول‌بندی شده‌ای، یا بدون پرسش‌های پژوهش وارد میدان شوند و ترجیح دهند که موضوع و پرسش‌ها همراه با جلوتر رفتن کار میدانی پدید آیند. نیروی محرک این رهیافت، تاحدی اشتیاق به دیدن جهان از دریچه چشمان کنشگران اجتماعی است. همچنین این رهیافت مبتنی بر این دیدگاه است که پژوهشگر احتمالاً درک کافی از وضعیت ندارد و در طول فرایند مشاهده مشارکتی، یا روش‌های مشابه دیگر، موارد خلاف انتظار احتمالاً پیش خواهد آمد (همان، ص ۳۲۶).

۵. **پروراندن مفاهیم و نظریه:** پژوهشگران کیفی که با استراتژی پژوهش استقفا می‌کار می‌کنند، به این نکته توجه دارند که پذیرش پیشاپیش یک نظریه نه‌تنها پژوهشگر را محدود می‌کند، بلکه همچنین

۴. **تحلیل گفتمان:** این عرصه نیز بسیار پرکاربرد است. شیوه سخن کاوی و تحلیل کلام با توجه به شرایط اجتماعی، سیاسی، اقتصادی، فرهنگی... تحلیل گفتمان به ساختارهای معناشناختی توجه دارد و فرض‌ها، ارتباطها، دلالت‌ها و راهبردها را روشن می‌سازد؛ قطعه زبانی، اعم از گفتاری و یا نوشتاری را چونان یک متن در نظر گرفته، برای تحلیل آن، به عوامل درون متن اکتفا نمی‌کند، بلکه با مطرح کردن تأثیر عوامل خارج از متن، به تأثیر و بازنمایی ساختارهای اجتماعی در متن مورد نظر می‌پردازد (ر.ک: حقیقت، ۱۳۸۱، ص ۳۳-۴۲).

تکنیک‌ها و روش‌های پژوهش کیفی الف. تکنیک‌های جمع آوری اطلاعات

از آنجایی که روش تحقیق کیفی به دنبال مطالعه کلی، مفهومی و تفسیر رفتار انسان‌ها به گونه‌ای طبیعی است که بدون دخالت و دخل و تصرف صورت می‌گیرد، روش آن باید به صورت نرم و انعطاف‌پذیر صورت گیرد. در این روش، برخلاف روش کمی که به صورت پرسشنامه و پیمایشی انجام می‌گیرد، محقق در ارتباط مستقیم با موضوع می‌باشد. فرایندی است که برای اکتشاف، توصیف و تبیین صورت می‌گیرد. در اینجا ابتدا تکنیک‌های روش‌های کیفی که عمدتاً مشاهده، مصاحبه و مطالعه اسنادی است، طرح و سپس روش‌های تحقیق کیفی، که عمدتاً زمینه‌ای، پدیدارشناسانه، نشانه‌شناسیانه و معناشناسانه است، مطرح خواهند شد.

الف. مشاهده

از تکنیک‌های مهم در تحقیق کیفی، «مشاهده» است که به دو صورت آشکار و پنهان صورت می‌گیرد. در صورت آشکار، ممکن است محقق خود نیز جزو جامعه آماری باشد که «مشارکت همراه با مشارکت» نام دارد. اما اگر محقق در بیرون نظاره گر رفتار کنشگران باشد، «مشاهده بدون مشارکت» نام دارد. در مشاهده همراه با مشارکت، محقق به صورت مداخله آمیز در میدان تحقیق وارد شده، و با سایر کنشگران وارد تعامل می‌شود، اما در مشاهده بدون مشارکت، محقق از مداخله در میدان اجتناب کرده، صرفاً جریان وقایع را پی‌جویی می‌کند.

ب. مصاحبه

از آنجایی که مصاحبه، عام‌ترین روش گردآوری اطلاعات در تحقیق کیفی است، اغلب این نوع تحقیقات را اصطلاحاً «روش‌های تحقیق مصاحبه‌ای» نامیده‌اند. مصاحبه را «گفت‌وگو یا گفت و شنود

هدفمند» نامیده‌اند؛ بدین معنی که محقق با هدف کسب اطلاعات درباره موضوعی خاص با مصاحبه‌شونده صحبت می‌کند. این کار ممکن است به ظاهر ساده به نظر رسد، اما در اصل بسیار پیچیده و دارای تنوع فراوان است. چگونگی انجام مصاحبه و تصمیم‌گیری در این باره، بیش از آنچه که از مطالعه متون به دست آید، از تجربیات عملی در شرایط ملموس قابل حصول است. از سوی دیگر، محقق برای درک رفتار افراد و ارائه تحلیل مناسب از آن، باید ابتدا تعریف مصاحبه‌شوندگان را از مقولات مختلف و شرایطی که در آن قرار دارند، بشناسد. این کار از طریق مصاحبه‌های عمیق تا حد زیادی امکان‌پذیر است (سرمدی و دیگران، ۱۳۷۶).

ج. مطالعه اسناد و مدارک

در این روش، استفاده از اسناد و مدارک را می‌توان به عنوان یک «روش مستقل» و یا به نوعی «استراتژی» مکمل سایر روش‌ها به کاربرد. اسناد شامل یادداشت‌ها، نامه‌ها، گزارش‌های موردی، اظهارنظرها، دفترچه‌های خاطرات و مانند آن اطلاق می‌شود (همان).

ب. روش‌های پژوهش کیفی

۱. روش و نظریه زمینه‌ای

از جمله روش‌های تحقیق کیفی، گراند تئوری و یا نظریه زمینه‌ای است. نظریه زمینه‌ای، یک روش پژوهشی استقرایی و اکتشافی است که به شکل نظام‌مند و براساس داده‌های واقعی تدوین می‌شود. این روش در مواردی کاربرد دارد که دانش ما در آن زمینه‌ها محدود است. استراوس و کوربین در سال ۱۹۹۴، در یک تعریف مشابه، گراند تئوری را این گونه تبیین کرده‌اند: نظریه زمینه‌ای، یک روش پژوهش عمومی برای تولید تئوری است. منظور از نظریه زمینه‌ای، نظریه برگرفته از داده‌هایی است که در طی فرایند پژوهش، به صورت نظام‌مند گردآوری و تحلیل شده‌اند. در این راهبرد، گردآوری و تحلیل داده‌ها و نظریه‌ای که در نهایت از داده‌ها استخراج می‌شود، در ارتباط نزدیک با یکدیگر قرار دارند. پژوهشگر به جای اینکه مطالعه خود را با نظریه از پیش تصور شده‌ای آغاز کند، کار را با یک حوزه مطالعاتی خاص شروع کرده، اجازه می‌دهد که نظریه از دل داده‌ها پدیدار شود. به عبارت دیگر، نظریه زمینه‌ای، روشی است که نظریه‌ها، مفاهیم، فرضیه‌ها و قضایا را به جای استخراج از پیش فرض‌های قبلی، سایر پژوهش‌ها یا چارچوب‌های نظری موجود، به‌طور مستقیم از داده‌ها کشف می‌کند. ویژگی روش‌های کیفی نظریه زمینه‌ای، عبارت است از: (ر.ک: منصوریان، ۱۳۸۶).

می‌توان گفت: نشانه‌ها حامل بی‌نهایت معنا هستند، و دریچه آنان به روی تفسیرهای گوناگون گشوده است. نشانه‌شناسی به ما یاری می‌رساند تا به گنجینه‌های فرهنگی، پدیده‌های ایدئولوژیکی و معرفتی و رمزگان اجتماعی‌ای که به‌طور موقت معنای را برای مقاصد خاص تفسیر و تثبیت کرده‌اند، رهنمون شویم، و رمز و راز چگونگی تثبیت یک «تفسیر» بر ما مکشوف شود (تاجیک، ۱۳۸۹، ص ۱۴).

۳. روش پدیدارشناختی

این روش، بیشتر روشی کیفی است و بر خلاف روش‌های کمی، نمی‌توان آن را چندان در فضای کمی و آماری ارائه داد. علاوه بر این، رهیافت‌های پدیدارشناسان آنقدر متفاوت و متنوع است که نمی‌توان همه را در یک الگوی واحد جمع کرد. براین اساس، امروزه سخن از روش‌های پدیدارشناسی مطرح است. در اصطلاح معرفت‌شناسی و فلسفی، مقصود از واژه «پدیدارشناسی»، مکتب و روشی است که توسط ادموند هوسرل (۱۸۵۹-۱۹۳۸) پایه‌گذاری شده است و در پی پژوهش و آگاهی مستقیم نسبت به تجربیات و مشاهدات است. به عبارت دیگر، نسبت به پدیدارهایی است که بی‌واسطه در تجربه ما ظاهر می‌شوند.

کانت با طرح «پدیدار» در مقابل «شیء فی نفسه»، می‌خواهد بین آنچه بی‌واسطه تجربه می‌شود و آنچه در واقع موجود است، اما به تجربه در نمی‌آید، جدایی افکند. به این ترتیب، ظاهراً ناخواسته به یک رهیافت نیمه شکاکانه منجر می‌شود. اما هوسرل، مشکل فلسفه را در همین تمایز وجدایی و دوگانگی می‌داند؛ زیرا تمایز میان پدیدار (فنونم) و واقع (نومن) وقتی است که ما به تجربیات خود شک می‌کنیم. پس هوسرل برعکس کانت، با در پراتز نهادن عامل واقع (نومن) و به تعبیری، با مسکوت گذاشتن آن، می‌خواهد از راه شناخت پدیدارها به یک یقین کامل و تردیدناپذیر دست یابد (بیات و دیگران، ۱۳۸۱، ص ۷۴).

محقق پدیدارشناس می‌کوشد تا ساختارهای ماهوی یا ذاتی این پدیدارها را توصیف کند تا خود را از پیش‌فرض‌ها و تبیین‌ها آزاد کند و روشی برای توصیف پدیدارها و شیوه‌ای برای شهود معانی ذاتی تدارک ببیند. پدیدارشناسی، افزون بر حوزه معرفت‌شناسی و فلسفه، در حوزه‌هایی مانند دین، اخلاق، تاریخ، نقد ادبی، حقوق، هنر و جامعه‌شناسی نیز کاربرد پیدا کرده است. جالب اینکه در علوم، به‌ویژه فیزیک، دانشمندان معمولاً از اصطلاح پدیدارشناسی، مقصودشان «برداشت توصیفی» و شناخت و توضیح چگونگی‌هاست، نه «برداشت تبیینی» و بیان چرایی‌ها (همان، ص ۳-۷۲). از این رو، پدیدارشناسی، در زمره روش توصیف و تبیین کیفی قرار می‌گیرد.

۱. پژوهشگر را قادر به توضیح و تشریح موضوع مورد مطالعه ساخته، و امکان پیش‌بینی رخدادهای ممکن در زمینه تحقیق را فراهم می‌سازد.
۲. محقق در پیشرفت مبانی نظری موضوع مورد مطالعه مؤثر بوده و در آن مشارکت دارد.
۳. رویکرد تازه‌ای به موضوع مورد مطالعه فراهم آورده، پژوهشگر را به مرحله‌ای از شناخت نسبت به داده رسانده، بتواند به داده گردآوری شده معنا و مفهوم ببخشد.
۴. در روش زمینه‌ای، منابع داده‌ها از طریق مصاحبه، مشاهدات میدانی، اسناد و مدارکی مانند دفترهای یادداشت و خاطرات، زندگینامه‌ها، منابع تاریخی، روزنامه‌ها، نوارهای ویدیویی و صوتی و... به دست می‌آید.
۵. پژوهشگران کیفی، مسئولیت و نقشی را که در تفسیر داده‌ها بر عهده دارند، به خوبی پذیرفته، تنها به گزارش و بیان دیدگاه‌های افراد، گروه‌ها و سازمان‌ها اکتفا نمی‌کنند، بلکه مسئولیت تفسیر دیده‌ها، شنیده‌ها و خوانده‌های خود را نیز بر عهده می‌گیرند (<http://searches.blogfa.com/post-98.aspx>).

۲. روش نشانه‌شناسی

۱. نشانه‌شناسی یکی از روش‌های تحلیل متون در حکم کلیت‌های ساخت‌مند و در جستجوی معناهای پنهان و ضمنی است؛
 ۲. مطالعات نشانه‌شناختی بر نظام قواعدی تمرکز دارد که بر گفتمان‌های درگیر در متون حاکم هستند و بر نقش بافت نشانه‌شناختی در شکل‌دهی معنا تأکید می‌کند؛
 ۳. نشانه‌شناسی به ما می‌آموزد چگونه معانی به وسیله متون و از طریق چینی‌های خاص از نشانه‌ها و رمزگان فرهنگی تولید می‌شوند؛
 ۴. نشانه‌ها تنها به صورت اصطلاحات نمادین نیستند، بلکه نمادهای گویایی نیز هستند که به عنوان ابزاری برای تسهیل فرایندهای اجتماعی به کار برده می‌شوند. نشانه‌ها درحقیقت، ابزار نشانه‌ای هستند که جایگزین محیط تقابل اجتماعی می‌شوند؛
 ۵. نشانه به دلیل اختیاری بودن، سوژه‌ای تاریخی است و ترکیب دال و مدلولی خاص در برهه‌ای مشخص، نتیجه تصادفی فرایندی تاریخی است. نشانه‌ها در خلال نوعی توالی مبتنی بر قراردادهای فرهنگی کاربردشان و در شرایطی خاص، خلق می‌شوند.
- نشانه‌شناسی می‌تواند به مثابه یک روش برای شناخت چگونگی معنادار شدن جهان سیاست و چگونگی تثبیت تصورات و ذهنیت ما درباره امور و پدیدارهای سیاسی تعریف شود. به عبارت دیگر،

۴. روش معناشناسی

مراد از معناشناسی، مفردات و واژگان کلمات در دو حوزه تاریخی و توصیفی است. بنابراین، معناشناسی به دو روش تاریخی و توصیفی صورت می‌گیرد. مراد از «معناشناسی تاریخی»، شناخت معنای اولیه و معانی بعدی واژگان در طول تاریخ حیات لغت است. در معناشناسی تاریخی، باید به دو سؤال اصلی پاسخ داد: ۱. لغت چگونه پدید آمده است؟ ۲. لغت چه تطورات معنایی در طول تاریخ خود پیدا کرده است؟ یک لغت حسب مورد، به یکی از این اشکال پدید می‌آید: ۱. وضع؛ ۲. اشتقاق؛ ۳. ترکیب؛ ۴. اقتباس. همچنین یک لغت به یکی از این اشکال تطور معنایی پیدا می‌کند: ۱. توسعه معنای؛ ۲. تعدد معنایی؛ ۳. تجوز معنایی؛ ۴. مهجوریت معنایی.

معناشناسی تاریخی نیز به دو شیوه قیاسی و استقرایی صورت می‌گیرد. مراد از «معناشناسی قیاسی»، عرضه موارد استعمال لغت و مشتقات آن بر قواعد حاکم بر رشد زبان‌آموزی کودک است. مراد از «معناشناسی استقرایی» این است که متونی که لغت در آن به کار رفته، به ترتیب تاریخی یعنی تاریخ تدوین یا تاریخ مؤلف مرتب شود (رک: مصالحي پور و دیگران، ۱۳۹۰، ص ۱۰۲).

مراد از «معناشناسی توصیفی»، شناخت معنای اصلی، یعنی مراد متکلم و نیز معنای هاله‌ای آن است. بنابراین، دو سؤال مهم در اینجا مطرح می‌شود: ۱. مراد متکلم از لفظ در جمله‌ای که در آن به کار رفته چیست؟ ۲. هنگام استعمال آن لفظ، چه مفاهیمی به ذهن مخاطب متبادر می‌شود؟ برای شناخت معنای اصلی یا مراد متکلم، باید به قرائن کلام توجه کرد. این قرائن دو نوع‌اند: قرائن لفظی و قرائن معنوی. برای شناخت معنای هاله‌ای باید به ترتیب به این سؤالات پاسخ داد: ۱. لغت مورد بررسی چه مشتقاتی دارد؟ ۲. هر مشتق آن به چه وجوهی از معانی به کار رفته است؟ ۳. حوزه معناشناختی هر وجه معنایی چیست؟ ۴. مفاهیمی که در لغت مورد بحث اسناد داده شده، چیست؟ معناشناسی، توصیفی و تاریخی با قلمرو آن، در حوزه روش تحلیل کیفی قرار می‌گیرد.

۵. روش تحلیل محتوای

برخی پژوهش‌ها از جمله از نوع تحلیل محتوا، معمولاً به دو روش تحلیل محتوای کمی و کیفی صورت می‌گیرد و محقق باید براساس طرح موضوع و با توجه به نوع استفاده از تحلیل محتوا و روش به‌کارگیری آن، از این دو نوع روش سود ببرد تا بتواند از سردرگمی و ابهام کاربرد میان دو روش دوری گزیند.

با این وجود، برخی پیش‌فرض‌های تحلیل محتوای کیفی عبارتند از:

۱. محققان کیفی بیشتر به فرایند می‌پردازند تا به پیامدها یا فرآورده‌ها؛
 ۲. محققان کیفی علاقه‌مند به معنابخشی هستند، اینکه چگونه افراد به زندگی، تجربیات و ساختارهای جهان اجتماعی معنا می‌دهند.
 ۳. محقق کیفی، خود ابزار اصلی گردآوری داده‌ها و تحلیل آنها است. داده‌ها به وسیله همین ابزار انسانی (محقق) گردآوری می‌شود.
 ۴. تحقیق کیفی مستلزم کار میدانی است، محقق مستقیماً با افراد مورد بررسی، ارتباط برقرار کرده و عملاً در محیط حضور می‌یابد تا در محیطی طبیعی به مشاهده و ثبت رفتار بپردازد.
 ۵. تحقیق کیفی جنبه توصیفی داشته و محقق به فرایند معنا، درک و فهمی که از طریق کلمات یا تصاویر به دست می‌آید، علاقه‌مند است.
 ۶. فرایند تحقیق کیفی جنبه استقرایی داشته و از داده‌ها و جزئیات آغاز کرده، سپس به ساختن مفاهیم، فرضیه‌ها و نظریه‌ها می‌پردازد (رک: جان، بی تا، ص ۱۴۵).
- اما مهم‌ترین شیوه‌های کیفی تحلیل محتوا عبارتند از:
۱. تحلیل ارزشیابی: در این روش، هدف این است که با تحلیل کیفی متن، بتوان به نوع گرایش و ارزش‌گذاری‌های صاحب اثر و متن پی برد. فرایند این روش عبارت است از: تحلیل محتوای متن؛ تعیین جهت بار ارزش آنها؛ و تعیین شدت بار ارزشی.
 ۲. روش تحلیل احتمال وقوع: هدف از تحلیل احتمال وقوع، سنجش گرایش بیان شده در یک متن است. برای نمونه، از چه واژگان با بار ارزشی مثبت و یا منفی و یا خنثی بهره برده است.
 ۳. ارسال محرک و تحلیل عکس‌العمل: تحلیلگر به سوی تحلیل شونده سؤال، تمجید و... می‌فرستد و عکس‌العمل فرد را بررسی می‌کند و یا تحلیل‌گر، به‌طور غیرمستقیم محرک‌های نامحسوسی می‌فرستد و منتظر عکس‌العمل مخاطب می‌ماند. سرانجام محقق این عکس‌العمل‌ها را تحلیل و تفسیر می‌کند.
 ۴. تحلیل بیان و صوت و یا تصویر: با تحلیل سخنرانی یک سیاستمدار، یا یک فرد مهم از نظر اجتماعی و با دقت در بیان، گفتار و لحن وی، می‌توان پی برد که از چه موضوعات و مطالبی هیجان زده، خوشحال، غمگین یا عصبانی بوده است. در این شیوه، خط مشی سیاسی، و فکری فرد مشخص می‌شود. همچنین با ردیابی لرزش دست، تغییر رنگ چهره، نفس کشیدن، جابجایی، اخم کردن، تیک‌های روانی و پرش بخشی از عضلات و... و در نتیجه، موضع و گرایش مثبت و یا منفی فرد مورد ارزیابی قرار می‌گیرد.

نتیجه‌گیری و نقد و بررسی

نوع و روش پژوهش، با توجه به نوع نگرش محقق، نوع موضوع، و اهداف وی می‌تواند متفاوت باشد. این مقال، به پژوهش کیفی می‌پردازد. محقق پیش از هر چیز، باید جنبه‌هایی از پژوهش را تعیین کند. این جنبه‌ها عبارتند از:

۱. پارادایم‌ها: رهیافت‌ها یا دیدگاه‌هایی که مفروضات هستی‌شناختی و روش‌شناختی متفاوتی دارند.

۲. روش‌ها: شامل فنون گردآوری و تحلیل داده‌ها است.

۳. پژوهش: یکی از دو روش کمی و یا کیفی در آن به کار می‌رود.

۴. داده‌ها: توسط یکی از این دو روش تولید می‌شود.

بنابراین، باید توجه داشت که «پارادایم» در روش‌های کیفی، ذهنی‌گرا، تفسیری و انتقادی است. «روش»، در روش‌های کیفی، مطالعات میدانی و گاهی هم آزمایش می‌باشد. اما «تکنیک» در روش‌های کیفی، مشاهده، مصاحبه، و مطالعه اسناد، مدارک و روش در پژوهش‌های کیفی، بیشتر زمینه‌ای، نشانه‌شناسی، پدیدارشناسی، معناشناسی، و تحلیل محتوا است.

با این حال، روش‌های کیفی را می‌توان بدین شرح بیان کرد:

۱. در روش کیفی، امکان تفکیک میان مرحله گردآوری داده‌ها و تحلیل داده‌ها وجود ندارد. از این‌رو، پژوهشگر همواره دست به تحلیل داده‌ها می‌زند و با افزایش اطلاعات جدید، تحلیل‌های پیشین خود را عمق بخشیده، غنی‌تر ساخته، و یا در آنها تجدید نظر می‌کند.

۲. در تحلیل‌های کیفی محقق معمولاً به سادگی دست به نوآوری و ابداع می‌زند و از شیوه‌ای بهره می‌گیرد که در تحلیل داده‌های خود راحت‌تر سود جوید. هرچند این بدان معنا نیست که قواعد کلی بر فرایند تحقیق را نادیده بگیرند (سیدامامی، ۱۳۸۷، ص ۴۹۱).

۳. در روش کیفی، معمولاً محققان پژوهش را با فرضیه یا پیش‌بینی‌های از قبل تعریف شده آغاز نمی‌کنند، بلکه فرضیه‌های تحقیق معمولاً در حین جمع‌آوری اطلاعات صورت‌بندی و تبیین می‌شوند. این تفاوت از آنجا ناشی می‌شود که محققان تحقیقات کیفی، اعتقادی بر عام بودن پدیده‌ها در شرایط مختلف ندارند.

۴. برخلاف تحقیقات کمی، که پیش از ورود به مرحله گردآوری داده، متغیرها تعریف می‌شوند، در پژوهش‌های کیفی، سازه‌ها یا متغیرها دارای تعاریف متعددی هستند که با توجه به موقعیت و شرایط گوناگون، تعاریف متفاوتی دارند؛ یعنی تعریف هر متغیر از یک موقعیت، ممکن است نسبت به موقعیت دیگر متفاوت باشد.

۵. در تحقیقات کیفی، طرح تحقیق از پیش تعیین شده و استاندارد برای تحقیق وجود ندارد. در هر مرحله از تحقیق، مطابق آنچه رخ داده، مرحله بعد تعیین می‌شود. محققان پژوهش‌های کیفی معتقدند که آغاز نمودن تحقیق با یک طرح از پیش تعریف شده، این امکان را برای محقق فراهم می‌آورد که متغیرهای پیش‌بینی نشده را در هر مرحله از تحقیق، که ضرورت آنها را احساس کند، وارد طرح نماید.

۶. در روش‌های کمی، محقق به دلیل حجم گسترده افراد یا پدیده مورد بررسی خود، به گردآوری اطلاعات نمی‌پردازد، بلکه می‌تواند با به کارگیری افراد دیگر و یا تلفن یا پرسشنامه پستی، داده‌های خود را گردآوری می‌کند. اما در روش کیفی، که بیشتر به صورت مصاحبه و مشاهده است، اطلاعات مورد نیاز تحقیق از طریق ارتباط مستقیم بین پرسشگر یا محقق با پاسخگو گردآوری می‌شود. در واقع، مصاحبه یک مکالمه دوطرفه است که با طرح سؤال مصاحبه‌گر به منظور کسب اطلاعات مربوط به تحقیق آغاز می‌شود (حافظ نیا، ۱۳۸۷، ص ۱۹۹).

۷. برخلاف تحقیقات کمی، که تعمیم دادن نتایج تحقیق به سایر جوامع مشابه است، در تحقیقات کیفی، نمونه‌گیری جنبه قضاوتی دارد؛ چرا که اعتقاد بر این است که هر فرد آزمودنی، ویژگی‌های خاص خود را دارد و اگر هدف بررسی آن ویژگی‌ها باشد، از طریق نمونه‌گیری تصادفی نمی‌توان چنین افرادی را انتخاب نمود.

۸. روش‌های تحلیل کیفی از جهت میزان تلاش برای «حفظ یکپارچگی پدیده مورد مطالعه» با یکدیگر تفاوت دارند؛ یعنی از این جهت که پژوهشگر تا چه حد به زبان و مفاهیم و معانی کنشگران اجتماعی وفادار می‌ماند، نه اینکه مفاهیم و مقوله‌های خود را بر تعابیر عامیانه تحمیل کند (بلیکی، ۱۳۸۴، ص ۳۱۲).

۹. در نتایج یک پژوهش کیفی، کمتر از ارقام و داده‌ها استفاده می‌شود، نتایج حاصل بیشتر در قالب شرح وقایع و توصیفات بیان می‌شود. اما در تحقیقات کمی از جداول، نمودارها، خروجی‌های آماری و رایانه‌ای استفاده می‌شود.

۱۰. پژوهشگران کیفی درباره‌ی نیاز به محرز ساختن اصالت یافته‌های خود اجماع ندارند. برخی معتقدند که پژوهشگران تعابیر منحصر به فرد خود را تولید می‌کنند و تأیید و تکرار غیرممکن است. اگر این کار به صورت حرفه‌ای عمل شده و تبیین شده باشد که چگونه پژوهش انجام یافته است، باید به تعابیر آنها اعتماد کرد. اما سایر پژوهشگران کیفی معتقدند که کنشگران اجتماعی مورد نظر، باید همه تعابیری را که پژوهشگر از زندگی اجتماعی آنها ارائه می‌دهد،

تأیید کنند. به عبارت دیگر، تعبیر پژوهشگر، باید تناظر نزدیک با تعبیر کنشگران اجتماعی داشته باشد (همان، ص ۳۲۰).

۱۱. هر چند به کارگیری روش‌های کیفی در مقابل روش‌های کمی، به سبب اعتبار و منطقی بودن آن است، اما مسئله تعمیم دهی موضوعی است که برخی پژوهشگران را نسبت به آن دلسرد کرده است. مسئله تعمیم در پژوهش کیفی، دو جنبه دارد: نخست، نمونه‌گیری احتمالی و تصادفی در این پژوهش‌ها کمتر کاربرد دارد و معمول نیست. دوم، داده‌های کیفی پذیرای آن قسم تعمیم که در پژوهش کمی رواج دارد، مثل فنون آماری مبتنی بر نظریه احتمالات، نیستند (همان، ص ۳۲۸).

۱۲. موضوع تحقیقاتی که دارای ویژگی‌های زیر باشند، باید از روش کیفی پژوهش بهره‌گیرند: تأکید بر توصیف و تفسیر، تأکید بر استقراء (انعطاف‌پذیر بودن فرضیه)، ژرف‌انگر، یافته‌های غیرقابل تعمیم، متکی بر دیدگاه‌های هرمنوتیکی و تفسیری، متناسب با جامعه‌شناسی خرد، نمونه‌گیری تاحد رسیدن به اشباع نظری، انتخاب نمونه به شکل هدفمند.

۱۳. در تحقیق کیفی، مشاهده مهم است، کشف و اکتشاف مطرح است، پژوهش نه در محیط آزمایش و کتابخانه، بلکه در محیط طبیعی صورت می‌گیرد و با جامعه آماری درگیر است. سخن از مباحثه و مذاکره است و به دنبال فهم عمیق و تفهم است. به دنبال آگاهی، تفهم و فهم نیت کنشگر به صورت همدلانه است. چون روش کیفی با ذهن فرد سرکاردارد، روایی و پایایی در آن مطرح نیست. بنابراین، در روش کیفی مشکل در دو چیز است: ۱. پایایی (Reliability)؛ یعنی اینکه پاسخ پرسش‌های تحقیق پایدار باشد. ۲. روایی (Validity) اینکه وسیله اندازه‌گیری مناسب و روا باشد.

۱۴. هر چند پژوهش‌های کیفی برخوردار از این نقاط قوت هستند: ۱. به علت حضور مستقیم محقق، وی به نگرش یک فرد در مورد مسئله دست می‌یابد. این امر به محقق این امکان را می‌دهد که مسائل گمشده را راحت‌تر بیابد؛ ۲. توصیفات کیفی نقش مهمی در امکان پیش‌بینی روابط، علت‌ها، تأثیرات و فرایندهای پویا ایفا کنند؛ ۳. محقق کیفی همه وجود خود را وقف تحلیل اجتماعی می‌کند. اما نمی‌توان از برخی کاستی‌ها و نقاط ضعف آنها چشم‌پوشی کرد: ۱. میدان، جایگاه‌ها، رخدادهای، شرایط و تعاملات نمی‌توانند همواره تکرار شوند و نه می‌توانند با همان اطمینان یک پژوهش در سطح گسترده‌تر عمومیت یابند؛ ۲. گردآوری، تحلیل و تفسیر داده‌ها، بسیار زمان‌بر است؛ ۳. گمنامی و جلب اعتماد هنگام گزینش یافته‌ها، مسائلی را بوجود می‌آورد؛ ۴. حضور محقق تأثیر عمیقی بر موضوعات مورد مطالعه می‌گذارد (ر.ک: هاکر، ۲۰۰۶).

۱۵. از جمله اشکالات مطرح در روش‌های کیفی، دلخواهی و نیز تفسیرپذیری بودن بیش از اندازه این گونه روش‌ها است. عموماً نتایج این روش‌های را نمی‌توان تعمیم داد. اما پاسخی که طرفداران این روش می‌دهند این است که هر چند واحدهای انتخاب شده براساس عملی دلخواهانه انجام گرفته‌اند، اما این امر دارای منطقی علمی خاص خود است که بر گویا بودن نمونه‌ها تأکید می‌کند: به همین دلیل، پژوهشگر مسلماً باید در روش کیفی، در انتخاب نمونه‌ها، اصول علمی را رعایت نماید. اگر نمونه‌ها، براساس روش‌های صرفاً تصادفی انجام شود، اعتبار خود را از دست می‌دهد: اما در نمونه‌گیری کیفی، اتفاق کاملاً بی‌ربط است. در نمونه‌گیری کیفی، باید نمونه گویای معدل و میانگین شرایط همه نمونه‌ها باشد.

۱۶. روش کیفی، علی‌رغم نقاط ضعف، تنها روش منحصر به فرد و مورد تیز در بسیاری از تحقیقات است؛ روشی است که محقق به شدت درگیر جامعه آماری است. محقق خود وارد گود است و از نزدیک همه وقایع را مشاهده می‌کند، محقق جدا از متن (context) نیست. از این‌رو، روش کیفی، در نتیجه ناکارآمدی روش کمی بوجود آمده است و تلاش دارد به‌طور عمیق‌تر و ژرف‌نگرانه، پدیده‌ها را مطالعه کند. باید در این روش، از چهاردیواری تنگ ذهن و کتابخانه خارج و وارد عرصه جامعه شد. در این روش، تعامل، کنش متقابل و تفکر انتقادی دارای اهمیت است. از این‌رو، محقق در روش کیفی، کاشف، ارزشگر، درون‌نگر، فعال، خلاق و ذهن‌خوان است؛ یعنی به‌گونه‌ای وارد ذهن طرف مقابل می‌شود، گویا اینکه مثل او فکر می‌کند.

منابع

منصوریان، یزدان، ۱۳۸۶، گراندتئوری، نظریه سازی استقرایی براساس داده‌های واقعی، فصلنامه پژوهشی در مسائل تعلیم و تربیت، (زیر چاپ)

میرزائی اهرنجانی، حسن، ۱۳۸۵، *زمینه‌های روش شناختی تنوری سازمان*، تهران، سمت

هالت، کریستین. ای، ۱۳۷۹، *پژوهش و پژوهش‌نامه نویسی*، ترجمه خلیل میرزایی و مالک میرهاشمی و حمیدرضا فاطمی‌پور، تهران، نشر روش

همان، ۱۳۸۴، گوناگونی روش‌شناختی در علوم اجتماعی و ضرورت عنایت به آن در طراحی و ارزیابی پروژه‌های پژوهشی، اطلاعات سیاسی اقتصادی، سال بیستم، ش ۵-۶،

همتی، رضا، ۱۳۸۷، ترکیب روش‌های کمی و کیفی، توهم یا واقعیت؛ علوم اجتماعی (دانشگاه علامه طباطبایی)، بهار ۱۳۸۷، ش ۴۰، ص ۵۳-۸۸

Hughes Christina; Quantitative and Qualitative Approaches.the university of Warwick; 2006:
John, W. Cresswell, *Research Design:Qualitative and Quantative Approaches.Sage Publications*, p. 145.

L.T. Carr,. "The Strengths and Weakness of Quantitative and Qualitative Research: What Method for Nursing?" *Journal of Advanced Nursing*, v.20, P. 716-721.

Strauss, A. & J. Corbine, Basics of Qualitative research techniques for developing grounded theory, thousand Oaks, CA: sage.
1998 <http://searches.blogfa.com/post-98.aspx>

استراس، آنسلم، کوربین، جولیت، ۱۳۸۵، اصول روش تحقیق کیفی (نظریه مبنایی)، ترجمه بیوک محمدی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران.

استریک، کریستین، جی، ۱۳۸۴، روش‌های تحقیق کیفی در علوم اجتماعی، یزد، دانشگاه یزد.

استیس، و.ت، ۱۳۵۵، فلسفه هگل، ترجمه حمید عنایت، تهران، جیبی با همکاری فرانکلین.

بی، ارل، ۱۳۸۸، روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی. ترجمه رضا فاضل. انتشارات سمت. تهران

بلیکی، نورمن، ۱۳۸۴، طراحی پژوهش‌های اجتماعی، ترجمه حسن چاوشیان، انتشارات نی، تهران
بیات، عبدالرسول، و جمعی از نویسندگان، ۱۳۸۱، *فرهنگ واژه‌ها*، قم، موسسه اندیشه و فرهنگ دینی،

پاول، رونالد.ار، ۱۳۷۹، روش‌های اساسی پژوهش برای کتابداران، ترجمه نجلا حریری، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران

تاجیک، محمدرضا، «نشانه‌شناسی؛ نظریه و روش»، پژوهش‌نامه علوم سیاسی، سال پنجم، شماره ۴، پاییز ۱۳۸۹، ص ۷-۳۹

ترک‌زاده، جعفر، ۱۳۸۸، «روش پژوهش فرایند چرخه‌ای تحلیل، روشی برای گردآوری، تحلیل و استنتاج از...»، حوزه و دانشگاه (روش‌شناسی علوم انسانی)، به زبان فارسی، انگلیسی، سال پانزدهم، ش ۶۱، زمستان.

حافظ نیا، محمدرضا، ۱۳۸۷، مقدمه‌ای بر روش تحقیق در علوم انسانی، انتشارات سمت، تهران

حقیقت، سیدصادق، ۱۳۸۱، بر حاشیه روش تحقیق در علوم سیاسی، دانش پژوهان، ش ۱، ص ۳۳-۴۲

خنیفر، حسین، و دیگران، ۱۳۹۰، بررسی جایگاه پژوهش‌های کیفی در روش‌شناسی علوم انسانی، سال سوم، شماره اول، بهار و تابستان، صفحه ۷۵ - ۹۲

سرمد، زهره، ۱۳۸۲، ترجمه بازرگان، عباس، حجازی، الهه، روش‌های تحقیق در علوم رفتاری، تهران، انتشارات آگاه

سرمدی، زهره و دیگران، ۱۳۷۶، *روش‌های تحقیق در علوم رفتاری*، تهران، آگاه.

سیدامامی، کاووس، ۱۳۸۷، *پژوهش در علوم سیاسی*، رویکردهای اثبات گرا، تفسیری و انتقادی، تهران، دانشگاه امام صادق علیه السلام.

شکاری، عباس و محمد حسین پور، ۱۳۹۰، «تقابل رویکردهای معرفت‌شناسی پژوهش کمی و کیفی در علوم انسانی و طبیعی: با تأکید بر رویکرد معرفت‌شناسی تلفیقی»، پژوهش، سال سوم، شماره اول، بهار و تابستان، ص ۷۴-۵۹

عابدی، حیدرعلی، ۱۳۸۵، «تحقیقات کیفی»، *حوزه و دانشگاه*، سال دوازدهم، ش ۴۷، تابستان، ص ۶۲-۷۹.

فرامرز قراملکی، احد، ۱۳۸۵، روش‌شناسی مطالعات دینی، مشهد، دانشگاه علوم رضوی علیه السلام.

مصلائی‌پور یزدی، عباس، و مروت محمدی، معناشناسی زهد در نهج البلاغه براساس روش معناشناسی ایزوتسو، مطالعات قرآن و حدیث. سال چهارم، ش ۲، بهار و تابستان ۱۳۹۰، ص ۹۷-۱۲۷

مسلمانان از نخستین روزهای نزول قرآن و روبه‌رو شدن با روایات پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله، در صدد فهم قرآن و روایات برآمدند. تشویق بر تفکر و تدبر در آیات قرآن و توصیه‌های فراوان پیامبر اسلام صلی الله علیه و آله در این زمینه بی‌تأثیر نبوده است. تاریخ نشان می‌دهد که از همان ابتدا، فهم‌های متقابل از آیات و روایات نبوی پدید می‌آمده، ولی حضور پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله در میان مردم و امکان مراجعه به ایشان، موضوع را تا حد زیادی حل می‌نموده است. مثلاً، نقل شده که *عدي بن حاتم*، از آیه ۱۸۷ بقره چنین برداشت می‌کرد که برای تشخیص زمان شروع روزه، می‌بایست نخ سفید و سیاهی بالای سر خود قرار داد. برخی از صحابه، فهم دیگری از این آیه داشتند. در نهایت، به پیامبر صلی الله علیه و آله مراجعه کرده، ایشان فرمودند: نخ سفید و سیاه در آیه، کنایه از سپیدی صبح و تاریکی شب است (راوندی، ۱۴۰۵ق، ج ۱، ص ۲۰۲ و ۲۰۳؛ طبرسی، ۱۳۷۲، ج ۲، ص ۵۰۵). پس از رحلت پیامبر صلی الله علیه و آله، این اختلاف‌ها افزایش یافته، فرقه‌های گوناگونی پدید آمدند که در مسائل اعتقادی با یکدیگر اختلاف داشتند و همگی برای صحت ادعای خود به متون دینی استناد می‌کردند. پس از آغاز غیبت کبرا، شیعیان نیز از نعمت امکان مراجعه به معصوم علیه السلام برای حل فهم‌های متقابل، محروم شدند. امروزه، برداشت‌های متقابل بسیاری از آیات قرآن و روایات معصومان در میان مفسران، حکما، متکلمان و... دیده می‌شود؛ برداشت‌هایی که نافی یکدیگرند. اندیشمندان بسیاری به تبیین عقلانی و شناسایی عوامل این تقابل در حوزه تفسیر قرآن پرداخته‌اند. از میان شیعیان، علامه طباطبائی در مقدمه جلد اول *المیزان فی تفسیر القرآن* و مرحوم عمید زنجانی در فصل دوم از کتاب *مبانی و روش‌های تفسیری* و در میان اهل سنت، محمد صالح شایع در کتاب *اسباب اختلاف المفسرین* و طاهر محمود محمد یعقوب در کتاب *اسباب الخطأ فی التفسیر* به این مهم پرداخته‌اند. بحث پیرامون جامعیت تحقیقات انجام‌شده، از نظر کمی و کیفی، مجال دیگری می‌طلبد، اما هیچ‌یک از تحقیق‌های صورت‌گرفته، به توصیف شکلی مسئله (نمودار یا جدول) نپرداخته، بلکه به تبیین اخباری این عوامل بسنده نموده‌اند. آیا می‌توان عوامل ایجاد فهم‌های متقابل از متن دینی واحد را با توصیف شکلی، جدول یا نمودار نشان داد؟ با توصیف شکلی، می‌توان عوامل ایجاد دو یا چند فهم متقابل از متن واحد را به جای توضیحات تفصیلی، در یک شکل نیم‌صفحه‌ای و در قالب جدول یا نمودار، به مخاطب عرضه نمود. استفاده از توصیف شکلی، علاوه بر صرفه‌جویی در زمان، از نظر آموزشی نیز بسیار مفید می‌باشد. با استفاده از این روش، می‌توان اطلاعات زیادی را به تعداد زیادی از افراد و در طی زمانی کوتاه ارائه نمود (صفوی، ۱۳۹۲، ص ۱۳۹).

تبیین شکلی عوامل فهم‌های متقابل از متون دینی

ک سیدمصطفی حسینی نسب / دانش‌پژوه دکتری مبانی نظری اسلام مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی علیه السلام

mhol166@gmail.com

محمدحسین زاده / استاد فلسفه مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی علیه السلام

دریافت: ۱۳۹۳/۲/۲۳ - پذیرش: ۱۳۹۳/۷/۸

چکیده

امروزه، برداشت‌های متقابل نافی یکدیگر بسیاری از آیات و روایات در میان مفسران، متکلمان و... دیده می‌شود. اندیشمندان پرشماری به شناسایی عوامل این موضوع پرداخته‌اند، ولی هیچ‌یک به توصیف شکلی مسئله نپرداخته، بلکه به تبیین اخباری این عوامل بسنده نموده‌اند. آیا می‌توان عوامل فهم‌های متقابل از متن دینی واحد را به صورت شکلی (جدول یا نمودار) نشان داد؟ اهمیت این مسئله، هنگامی آشکار می‌شود که با توصیف شکلی، می‌توان عوامل ایجاد دو یا چند فهم متقابل از متن واحد را، در یک شکل کوتاه جدول یا نموداری عرضه نمود. به کمک این روش، می‌توان اطلاعات بسیاری به تعداد زیادی از افراد در مدت زمان کوتاه ارائه نمود. این مقاله، با روش توصیف و تحلیل و به شیوه ساده‌ای عوامل ایجاد فهم‌های متقابل از متن واحد را تبیین شکلی جدولی یا نموداری نموده است.

کلیدواژه‌ها: فهم متقابل، متن دینی، عامل بینش، عامل گرایش، عامل درونی.

در این مقاله تلاش شده تا به شیوه ساده‌ای بتوان، عوامل ایجاد فهم‌های متقابل از متن دینی واحد را تبیین شکلی و در قالب جدول یا نمودار ارائه نمود.

برای رسیدن به این مهم، نخست باید عوامل ایجاد فهم‌های متقابل از متون دینی استقصاء و دسته‌بندی شوند. تاکنون، دسته‌بندی‌های متعددی از سوی محققان مطرح شده است (شاكرين، ۱۳۹۰، ص ۱۰۷-۵۷). بحث تفصیلی در این زمینه و جامعیت آنها مجال دیگری می‌طلبد.

به نظر می‌رسد، این عوامل را بتوان در سه دسته عوامل بینشی، روشی و گرایشی دسته‌بندی کرد. هرچند تنها راه برای رسیدن به نمودار یا جدول، استفاده از این دسته‌بندی نیست و مخاطب می‌تواند از دسته‌بندی‌های دیگر نیز استفاده نماید، ولی نباید فراموش کرد که یکی از عوامل مؤثر در میزان موفقیت نمودار یا جدول ارائه شده، جامعیت دسته‌بندی مفروض می‌باشد.

دسته‌بندی عوامل

توضیح دسته‌بندی عوامل به دسته بینشی، گرایشی و روشی، عبارتند از: (حسینی‌نسب، ۱۳۹۱)

الف. عوامل بینشی: منظور از «بینش»، معنای لغوی آن یعنی دانستن است. عوامل بینشی درحقیقت ابزارهایی هستند که دانستن آنها برای فهم متن دینی موردنظر لازم است. بخش قابل‌توجهی از فهم‌های متقابل پدیدآمده در فهم متون دینی، از اینجا ناشی می‌شود، برخی از کسانی که به تفسیر متون اعتقادی در قرآن و روایات پرداخته‌اند، برخی ابزارهای فهم چنین متونی را نمی‌شناخته‌اند، یا از اجرای آنها غفلت ورزیده‌اند. البته، در موارد قابل‌توجهی نیز مبانی اندیشمندان در آن دانش‌های ابزاری متفاوت بوده است. این امر موجب ایجاد فهم‌های متقابلی، متناظر با تقابل در مبانی بینشی گردیده است. عوامل بینشی شامل عامل صرف، نحو، لغت‌شناسی، بلاغت، قرینه‌شناسی، سندشناسی، جهت‌شناسی و فقه‌الحديث می‌باشند. برخی از این عوامل، مانند قرینه‌شناسی دربردارنده عوامل دیگری نیز هستند. مثلاً، قرینه سیاق، احکام قطعیه عقل و... همگی جزء قرائن متصله یا منفصله‌ای تلقی می‌شوند که شناخت آنها برای فهم مراد جدی از متن لازم است. برخی از این عوامل هشت‌گانه همانند صرف، نحو، بلاغت، فقه‌اللغة، فقه‌الحديث در دانش‌های مستقلی مورد بحث قرار می‌گیرند. برخی دیگر مثل قرینه‌شناسی این‌گونه نیستند، دستیابی به آنها نیازمند تتبع فراوان و اطلاع از علوم مختلفی است.

ب. عوامل روشی: تعاریف متعددی درباره اصطلاح «روش» در کتب تفسیر و علوم قرآن دیده می‌شود (مبیدی، ۱۴۲۸، ص ۳۷). در این نوشتار، منظور از «روش»، شیوه‌هایی هستند که نتایج بحث درباره هریک از آنها

به‌طور مستقیم و غیرمستقیم در تفسیر متون دینی مؤثر است. درحقیقت، این روش‌ها، زیربنای فهم هستند. به‌گونه‌ای که اگر روش صحیح نباشد، استنباط به‌دست‌آمده از آیه یا روایت نیز لزوماً صحیح نخواهد بود. برای نمونه، اگر کسی به این روش معتقد باشد که استلزامات معنایی جزء مراد مؤلف است، لوازم آیه و روایت را استخراج کرده و آنها را به قرآن و اهل‌بیت علیهم‌السلام نسبت می‌دهد. اما اگر شخص دیگری که به چنین شیوه‌ای باور ندارد، انتساب چنین استنباط‌هایی را به قرآن و روایات نخواهد پذیرفت. عوامل روشی فهم از عامل تشکیل می‌شوند. برخی از این عوامل عبارتند از:

روش برقراری ارتباط بین معنای متن با نیت مؤلف، روش تشخیص محکم و متشابه، روش تأویل، روش تفکیک جری و تطبیق از تفسیر، روش برخورد با پیش‌دانسته‌ها، پذیرش یا انکار قیاس به معنای تمثیل منطقی، روش تشخیص حقیقه بودن گزاره و محدود بودن آن به زمان و مکان خاص یا مصلحت‌اندیشی زمانی و مکانی صاحب اثر.

ج. عوامل گرایشی: منظور از «عوامل گرایشی»، حالات نفسانی است که بر تفسیر مفسر تأثیر گذارده، پیدایش تفسیرهای متقابل از متن دینی واحد را به دنبال دارد. این تمایلات جنبه‌های مختلفی دارند؛ از تمایلات سیاسی و تعصب‌های مذهبی گرفته تا گرایش‌های فلسفی و عرفانی. گرایش‌هایی را که بر فهم برخی مفسران اثر گذارده و منشأ ایجاد فهم‌های متقابل گشته، می‌توان به دسته فلسفی، عرفانی، علمی، سیاسی و فرقه‌ای - مذهبی تقسیم نمود.

چگونگی دستیابی به جدول یا نمودار موردنظر

در هر موردی از فهم‌های متقابل، یک یا چندعامل تأثیرگذارند؛ این‌گونه نیست که در یک متن، تمامی بیست و هفت عامل تأثیرگذار باشند. محقق در دو مرحله، باید فهم‌های متقابل را مورد بررسی و واکاوی قرار دهد تا به جدول مورد نظر دست یابد:

۱. **مرحله گزینش:** در این مرحله، محقق باید در یک برگه، بیست و هفت عامل شناسایی‌شده را در سه گروه عوامل بینشی و گرایشی ثبت کند و تک‌تک این عوامل را مورد بررسی قرار دهد. در این مرحله، به‌دست می‌آید که تعدادی از این بیست و هفت عامل در فهم‌های متقابل مطرح‌شده از متن موردنظر نقشی ندارند؛ یعنی متن موردنظر به‌گونه‌ای است که آن عامل، از نظر هر دو مفسر، بر آن متن قابل تطبیق نبوده است. برای نمونه، متن موردنظر، متنی قرآنی بوده و با عامل فقه‌الحديث کاری ندارد. بدین ترتیب، در این مرحله، محقق تعدادی از عوامل بیست و هفت‌گانه را کنار خواهد گذارد.

۲. مرحله تبیین عوامل مؤثر در فهم مفسران از متن موردنظر: محقق باید در این مرحله، عوامل مؤثر در ایجاد فهم‌های متقابل را که در مرحله قبل شناسایی شدند، از میان بیست و هفت عامل جدا کرده، و به صورت افقی و فهم‌های متقابل از متن را نیز به صورت عمودی درج نماید. سپس، موضع هریک از فهم‌های مورد بررسی را نسبت به متن موردنظر در هر ردیف، واکاوی نماید. باید در ستون مقابل عواملی که مفسران در مورد آنها موضع یکسانی داشته‌اند، علامت (✓) قرار دهیم. همچنین باید عواملی را که یک مفسر بدان‌ها توجه نکرده، اما مفسر دیگر بدان توجه داشته با علامت (—) مشخص نمود. همچنین باید عواملی که هر دو مفسر بدان توجه داشته‌اند، ولی دیدگاه متفاوتی نسبت به آن عامل ارائه نموده‌اند، با علامت (*) تعیین نمود. بدین ترتیب، به یک جدول نیم صفحه‌ای خواهیم رسید که مخاطب می‌تواند چندین صفحه مطلب را درباره فهم‌های متقابل ارائه‌شده درباره متن موردنظر، با دیدن آن جدول دریابد.

برای نمونه، به آیه «إِنَّمَا وَلِيُّكُمُ اللَّهُ وَرَسُولُهُ وَالَّذِينَ آمَنُوا الَّذِينَ يُقِيمُونَ الصَّلَاةَ وَيُؤْتُونَ الزَّكَاةَ وَهُمْ رَاكِعُونَ» (مائده: ۵۵) می‌توان اشاره نمود. در این آیه، عوامل ایجاد دو فهم متقابل از سوی ابن‌کثیر مکی و مرحوم طبرسی را بررسی می‌کنیم.

در مرحله اول، بیست و هفت عامل شناسایی شده در سه زیرمجموعه بینشی، گرایشی و روشی را بر این دو فهم تطبیق می‌کنیم. در زیر مجموعه عوامل بینشی، نقش صرف، نحو، لغت‌شناسی، بلاغت و قرینه‌شناسی، سندشناسی و فقه‌الحديث در فهم این دو اندیشمند دیده می‌شود، ولی عامل جهت‌شناسی در فهم‌های موردنظر از این آیه، نقشی ایفا نمی‌کند.

در زیرمجموعه عوامل گرایشی، طبق تعریف مفروض از عامل گرایشی، عامل مؤثری قابل اثبات نیست. در زیرمجموعه مبانی روشی، نقش عامل روش تفکیک جری و تطبیق از تفسیر دیده می‌شود، ولی سایر مبانی در تقابل این دو فهم نقشی ایفا نمی‌کنند.

بدین ترتیب، در مرحله اول، هجده عامل از بیست و هفت عامل در بررسی تقابل فهم ابن‌کثیر مکی و مرحوم طبرسی از آیه موردنظر کنار گذاشته شدند. باید با نه عامل باقی‌مانده مرحله دوم را آغاز کرد. برای هریک از نه عامل باقی‌مانده، ردیفی را در جدول در نظر می‌گیریم. هریک از این نه عامل را در فهم‌های ابن‌کثیر و طبرسی مورد بررسی مجدد قرار می‌دهیم تا به یکسان یا متفاوت بودن موضع آن دو، نسبت به آنها دست پیدا کنیم. در این بررسی، متوجه می‌شویم که ابن‌کثیر و طبرسی، نسبت به عوامل بینشی صرف، نحو، لغت‌شناسی، بلاغت و در آیه موردنظر موضع مشابهی داشته و پاسخ یکسانی ارائه

نموده‌اند، ولی در عوامل بینشی قرینه‌شناسی، سندشناسی و فقه‌الحديث، پاسخ‌های متفاوتی ارائه کرده‌اند. هر دو، در دلالت «إنما» بر حصر، وصف بودن «يُقِيمُونَ الصَّلَاةَ وَيُؤْتُونَ الزَّكَاةَ وَهُمْ رَاكِعُونَ» برای «الذين آمنوا»، چگونگی اشتقاق «ولی»، اصطلاحی معنا کردن «راکعون» اتفاق نظر دارند. در قرینه‌شناسی نیز بین این دو اندیشمند اختلاف نظر دارند. مرحوم طبرسی، از شواهد التنزیل حاکم حسکانی، اشعار حسان بن ثابت، روایات اهل بیت علیهم‌السلام، احکام القرآن ابوبکر رازی و تفسیر ابواسحاق ثعلبی، به عنوان منبع استفاده کرده و بدان‌ها استناد می‌کند (همان، ص ۳۲۷-۳۲۴)، در حالی که ابن‌کثیر به برخی همانند اشعار حسان بن ثابت و روایات اهل بیت علیهم‌السلام اصلاً توجهی نمی‌کند، و برخی دیگر را به ضعف سند و مجهول بودن رجال متهم می‌کند (ابن‌کثیر، ۱۴۱۹ق. ج ۳، ص ۱۲۶). البته مشخص نمی‌کند که کدام رجال مجهولند و چرا برخی اسناد ضعیف هستند؟! در مقابل، ابن‌کثیر نیز برخی روایات وارده در شأن نزول بخش‌های قبلی آیه را درباره عبادة بن صامت، به گونه‌ای فهمیده که جملات موردنظر را نیز شامل می‌گردند و آنها را قرینه‌ای بر فهم متن دانسته است (همان، ص ۱۲۷). در مجموعه عوامل روشی نیز تفاوت در روش تفکیک جری و تطبیق با تفسیر به خوبی دیده می‌شود. ابن‌کثیر، تفسیر آیه را به معنای عامی می‌پذیرد و علی بن ابی طالب علیه‌السلام و عبادة بن صامت را مصادیقی و تطبیق‌هایی از این معنای عام می‌شمارد (همان). در حالی که، مرحوم طبرسی مدلول آیه را ولایت علی بن ابی طالب علیه‌السلام بر مؤمنان دانسته و جمع آمدن «الَّذِينَ آمَنُوا الَّذِينَ يُقِيمُونَ الصَّلَاةَ وَيُؤْتُونَ الزَّكَاةَ وَهُمْ رَاكِعُونَ» را به جهت تعظیم و تفخیم می‌داند (طبرسی، ۱۳۷۲، ج ۳، ص ۳۲۶).

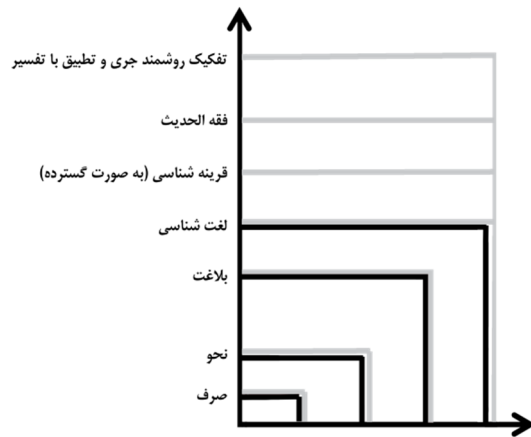
بدین ترتیب، محقق با پیمودن این دو مرحله، با استفاده از علائمی (✓، —، *)، به جدول ذیل دست می‌یابد و می‌تواند چندین صفحه اطلاعات را در قالب جدول ذیل، به سرعت به مخاطب عرضه کند:

نوع عامل	عامل	طبرسی	ابن‌کثیر
بینشی	صرف	✓	✓
	نحو	✓	✓
	بلاغت	✓	✓
	لغت‌شناسی	✓	✓
	قرینه‌شناسی	*	*
روشی	فقه‌الحديث	*	*
	تفکیک جری و تطبیق با تفسیر	✓	—

چگونگی دستیابی به نمودار

هر نموداری از دو محور افقی و عمودی تشکیل می‌شود. می‌توان با بررسی بیست و هفت عامل، در

می‌باشند، و عواملی که خط خاکستری از خط مشکی جدا شده، عوامل جدا شدن فهم مرحوم طبرسی از فهم ابن‌کثیر و ایجاد دو فهم متقابل بین این دو می‌باشند.



«إِنَّمَا وَبَّيْنَكُمْ اللَّهُ وَرَسُولُهُ وَالَّذِينَ آمَنُوا الَّذِينَ يُبَيِّنُونَ الصَّلَاةَ وَيُؤْتُونَ الزَّكَاةَ وَهُمْ رَاكِعُونَ»

انواع جداول و نمودارها از جهت سادگی یا پیچیدگی

جدول‌ها یا نمودارهایی که برای تبیین فهم‌های متقابل قابل استفاده‌اند، از جهت سادگی و پیچیدگی، به سه دسته قابل تقسیم هستند:

جدول یا نمودار ساده

گاهی دو فهم متقابل موردنظر، در اکثریت عوامل بیست و هفت‌گانه تفاوت ندارند؛ تفاوتشان تنها در یک عامل محدود می‌گردد. در اینجا با جدول یا نمودار ساده‌ای، این تقابل در فهم تبیین می‌گردد.

برای نمونه، به فهم عبدالله بن عمر بیضاوی و علامه امینی، نسبت به آیه «الْيَوْمَ يَئِسَ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ دِينِكُمْ فَلَا تَخْشَوْهُمْ وَاخْشَوْنَ الْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتَمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي وَرَضِيْتُ لَكُمُ الْإِسْلَامَ دِينًا» (مائده: ۳) می‌توان اشاره نمود. بیضاوی با تکیه بر سیاق آیه، ارتباط این آیه با بحث جانشینی پیامبر ﷺ را انکار کرده، معتقد است: مقصود از «الیوم» روز معینی نیست، و زمان حاضر و همه زمان‌های مرتبط با آن را شامل می‌شود. وی با تکیه بر قرینه سیاق، علت مأیوس شدن کفار را مأیوس شدن آنها از تحلیل خبائثی دانسته که در آیات قبل، حکم به تحریم آنها شده است و تصریح بر قوانین اجتهاد را عامل اكمال دین و اتمام نعمت معرفی کرده است (بیضاوی، ۱۴۱۸ق، ج ۲، ص ۱۱۵). در مقابل، علامه امینی معتقد است: علاوه بر اینکه در این آیه، هیچ‌یک از شرایط تحقق قرینه سیاق وجود ندارد، روایات متواتری نیز

سه زیرمجموعه بینشی گرایشی و روشی، عواملی که در ایجاد فهم‌های متقابل از متن مؤثر بوده‌اند، کشف کرد. می‌توان محور افقی را برای متن موردنظر، که فهم‌های متقابل از آن ارائه شده‌اند، در نظر گرفت و محور عمودی را برای عامل‌های مؤثر اعتبار نمود. می‌توان با استفاده از خطوط با رنگ‌های متفاوت نیز فهم‌های متقابل موردنظر را از یکدیگر تفکیک نمود.

برای رسیدن به نمودار موردنظر، پیشنهاد می‌شود محقق، همانند تبیین به صورت جدول، در دو مرحله فهم‌های متقابل را مورد بررسی و واکاوی قرار دهد. چگونگی این دو مرحله، در تبیین نموداری با تبیین به صورت جدول، تفاوت چندانی نخواهد داشت. برای رسیدن به تبیین نموداری محقق می‌تواند در یک برگه، بیست و هفت عامل شناسایی شده را در سه گروه عوامل بینشی، مبانی روشی متن دینی و عوامل گرایشی ثبت کند. سپس، به صورت تک‌تک این عوامل را در مورد فهم‌های ارائه‌شده از متن واحد، مورد بررسی قرار دهد. در این مرحله، محقق درمی‌یابد که تعدادی از این بیست و هفت عامل در فهم‌های متقابل مطرح‌شده از متن موردنظر نقشی نداشته‌اند. بدین ترتیب، تعدادی از عوامل بیست و هفت‌گانه کنار می‌روند. البته، تبیین به صورت جدول و یا نمودار، عوامل کشف‌شده در این دو محور، عوامل ثابتی نخواهند بود و براساس عوامل تأثیرگذار در ایجاد فهم‌های متقابل از متن موردنظر تغییر می‌کنند، ولی بر فرض جامعیت تقسیم‌بندی عوامل، از بیست و هفت عامل مطرح‌شده خارج نخواهند شد.

مرحله دوم؛ مرحله تبیین عوامل مؤثر در فهم مفسران از متن موردنظر: باید محقق عوامل مؤثر در ایجاد تقابل در فهم‌های ارائه‌شده از متن موردنظر را - که در مرحله قبل شناسایی شد- از میان بیست و هفت عامل جدا کرده و در محور عمودی درج کند. متن موردنظر را نیز در محور افقی نمایش دهد. هریک از فهم‌های متقابل از متن را نیز با رنگ متفاوتی در خطوطی که بین محور افقی و عمودی قرار می‌گیرند، درج کند. بدین ترتیب، به نموداری دست می‌یابد. اکنون، می‌توان موضع هریک از فهم‌های مورد بررسی از عبارت موردنظر را با توجه به ردیف عمودی، متناظر با آن دریافت. با این روش، مخاطب با دیدن یک نمودار نیم‌صفحه‌ای، می‌تواند چندین صفحه مطلب را درباره فهم‌های متقابل ارائه‌شده درباره متن موردنظر دریابد. برای اجتناب از طولانی شدن عبارت، به صورت نمودار نمایش می‌دهیم. در تبیین نموداری مثال مورد بحث، خط خاکستری را برای فهم طبرسی و خط مشکی را برای فهم ابن‌کثیر مکی در نظر گرفته‌ایم. عواملی که هر دو خط خاکستری و مشکی در کنار یکدیگر به آنها متصل می‌شوند، عوامل مشترک در فهم هر دو

در مثال قبلی، دو فهم متقابل از دو کتاب متفاوت را با جدول و نمودار نشان دادیم. این فرایند، در مورد دو قول مطرح در یک کتاب نیز قابل اجرا است. برای نمونه، به آیه «وَلَقَدْ هَمَّتْ بِهٍ وَهَمَّ بِهَا لَوْلَا أَنْ رَأَى بُرْهَانَ رَبِّهِ كَذَلِكَ لَيَصْرِفَ عَنْهُ السُّوءَ وَالْفَحْشَاءَ إِنَّهُ مِنْ عِبَادِنَا الْمُخْلَصِينَ» (یوسف: ۲۴) می‌توان اشاره نمود. قاضی عبدالجبار معتزلی، از برخی متکلمان نقل کرده که این آیه بیانگر امکان ارتکاب معاصی در پیامبران دانسته‌اند (عبدالجبار معتزلی، ۱۹۶۶، ص ۱۱۱). با بررسی دو مرحله‌ای، دو فهم مطرح در عبارت قاضی عبدالجبار درمی‌یابیم که هر دو دسته در تشخیص حروف اصلی لغت شناسی، ترکیب آیه و نکات بلاغی در آیه اتفاق نظر دارند. اختلاف منجر به ایجاد دو فهم متقابل ناشی از این است که طرف مقابل، هر دو انتساب را مطلق می‌شمارد، ولی قاضی عبدالجبار هر چند انتساب را در مورد زلیخا مطلق می‌داند، ولی این انتساب را درباره یوسف مقید به قید «لَوْلَا أَنْ رَأَى بُرْهَانَ رَبِّهِ» می‌شمارد. به عبارت دیگر، قاضی عبدالجبار معتقد است: «هم» از سوی یوسف علیه السلام در صورتی تحقق می‌یابد که یوسف علیه السلام «برهان ربه» را در نظر نمی‌گرفت. درحالی‌که این «هم» از سوی زلیخا مطلق آمده و هیچ قید و شرطی برای تحقق آن بیان نگردیده است (عبدالجبار معتزلی، ۱۳۸۶، ج ۱، ص ۲۹۱). علت تفاوت در این انتساب، توجه کردن قاضی عبدالجبار به قرینه «لَوْلَا أَنْ رَأَى بُرْهَانَ رَبِّهِ» و عدم توجه طرف مقابل، به این قرینه است. در سایر مسائل مرتبط با فهم متن، همانند دلالت «لقد» بر تأکید، دلالت «همت» و «هم» بر زمان گذشته، دلالت «به» و «بها» بر متمم فعل با یکدیگر تفاوتی ندارند. بنابراین، تفاوت این دو فهم متقابل، ریشه در یک عامل دارد و آن قرینه‌شناسی است. به همین دلیل، نمودار یا جدول به‌دست‌آمده، نمودار یا جدولی ساده خواهد بود. تبیین به صورت جدول این دو فهم، به ترتیب ذیل خواهد بود:

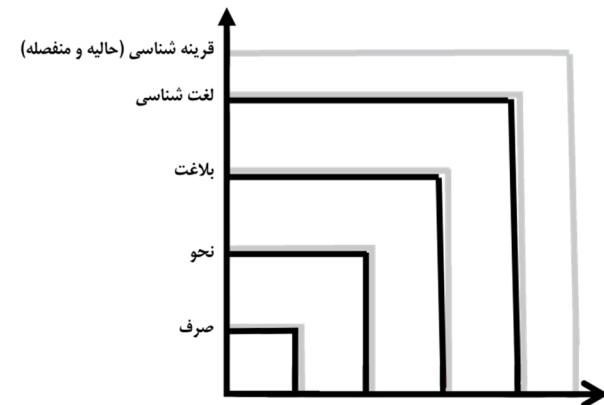
نوع عامل	عنوان عامل	قاضی عبدالجبار	برخی متکلمان
بینشی	صرف	√	√
	نحو	√	√
	بلاغت	√	√
	لغت‌شناسی	√	√
	قرینه‌شناسی (قرینه لفظیه)	√	—

همین مطلب را می‌توان به صورت نمودار نیز نشان داد. اگر محور افقی را برای عبارت مزبور و محور عمودی را برای عامل‌های مؤثر اعتبار نماییم، می‌توان دو فهم متقابل مورد نظر را با استفاده از رنگ‌های مختلف، به صورت نقطه‌ای نمایش داد. در تبیین نموداری ذیل، خط خاکستری بیانگر نظر قاضی عبدالجبار و خط مشکی، بیانگر نظر طرف مقابل است. عواملی که هر دو خط خاکستری و مشکی در کنار یکدیگر به آنها متصل می‌شوند، عوامل مشترک در فهم هر دو می‌باشند. عواملی که خط خاکستری

وجود دارند که بیانگر نزول این آیه در روز غدیر درباره ولایت علی بن ابی طالب علیه السلام می‌باشند (امینی، ۱۳۸۶، ج ۱، ص ۲۳۰). در بررسی بیست و هفت عامل، با همان شیوه دو مرحله‌ای به این نتیجه می‌رسیم که بیضاوی و علامه امینی، در هیچ‌یک از عوامل بینشی صرف، نحو، بلاغت و لغت‌شناسی اختلاف ندارند. این گونه هم نیست که علامه امینی به روایتی استناد کند که بیضاوی آن را به عنوان منبع قبول نداشته باشد، اختلاف روشی یا گرایشی نیز در ایجاد فهم متقابل این دو از آیه مزبور قابل اثبات نیست. آنچه قابل اثبات است، اختلاف این دو در قرینه‌شناسی است. این امر موجب ایجاد دو فهم متقابل بیضاوی و علامه امینی از آیه مزبور گردیده است. به همین دلیل، با یک جدول یا نمودار ساده می‌توان این دو فهم متقابل را نشان داد.

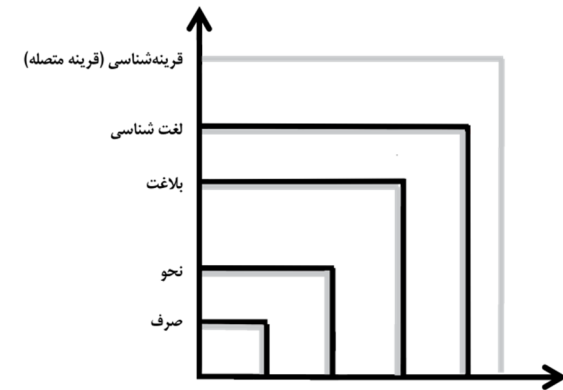
نوع عامل	عنوان عامل	علامه امینی	بیضاوی
بینشی	صرف	√	√
	نحو	√	√
	بلاغت	√	√
	لغت‌شناسی	√	√
	قرینه‌شناسی (قرینه حالیه و منفصله)	√	—

این دو تقابل در فهم به صورت نموداری نشان داده شده است. در این نمودار، خط خاکستری نمودار تحلیل علامه امینی و نمودار مشکی بیانگر فهم بیضاوی است. عواملی که با دو خط خاکستری و مشکی به هم متصل می‌شوند، عوامل مشترک در فهم هر دو می‌باشند. عواملی که خط خاکستری از خط مشکی جدا شده، عوامل جدا شدن فهم علامه امینی از فهم بیضاوی و ایجاد دو فهم متقابل بین این دو می‌باشند.



«الْيَوْمَ يَسِّرُ الْاٰلِدِيْنَ كَفَرُوْا مِنْ دِيْنِكُمْ ... الْيَوْمَ اَكْمَلْتُ لَكُمْ دِيْنَكُمْ وَ اَتَمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمِيْ وَ رَضِيْتُ لَكُمْ الْاِسْلَامَ دِيْنَا»

از خط مشکی جدا شده، عوامل جدا شدن فهم قاضی عبدالجبار از فهم طرف مقابل و ایجاد دو فهم متقابل بین این دو می‌باشند. نمودار به‌دست‌آمده به شکل ذیل است:



وَلَقَدْ هَمَّتْ بِهٖ وَهَمَّ بِهَا لَوْلَا اَنْ رَّأى بُرْهَانَ رَبِّهٖ كَذٰلِكَ لِنَصْرِفَ عَنْهٗ السُّوْءَ وَ الْفَحْشَآءَ

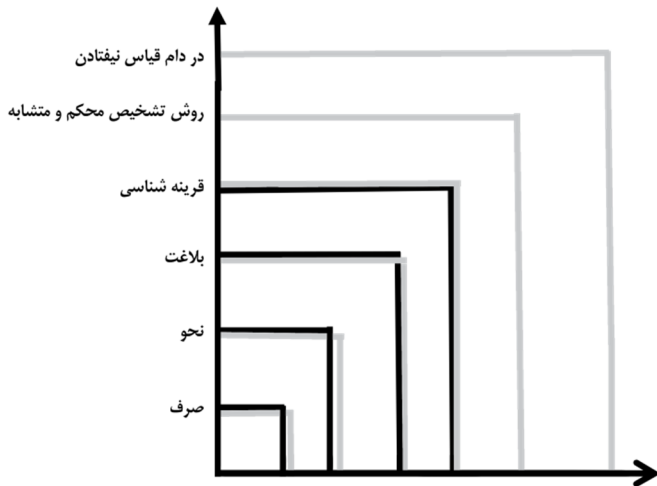
جدول یا نمودار متوسط

گاهی دو فهم متقابل موردنظر در اکثریت عامل‌های بیست و هفت‌گانه تفاوت ندارند، ولی تفاوتشان تنها به یک عامل محدود نمی‌شود. در اینجا، با جدول یا نمودارهایی عوامل این تقابل در فهم تبیین می‌گردد که نه چندان ساده‌اند و نه چندان پیچیده. برای نمونه، می‌توان به آیه «لَلَّهِ عَلَى النَّاسِ حِجُّ الْبَيْتِ مَنِ اسْتَطَاعَ اِلَيْهِ سَبِيْلًا وَمَنْ كَفَرَ فَاِنَّ اللّٰهَ غَنِيٌّ عَنِ الْعٰلَمِيْنَ» (آل‌عمران: ۹۷) اشاره نمود. هرچند کفر وارد در این آیه، ترک حج مترتب شده است، ولی خوارج گناهان دیگر را با آن قیاس کرده، نتیجه گرفته‌اند که مرتکب هر گناه کبیره‌ای کافر است (حسنی، ۱۳۷۹، ص ۶۸). با بررسی فهم متقابل خوارج و شیعیانی مثل علامه طبرسی و علامه طباطبائی (طبرسی، ۱۳۷۲، ج ۲، ص ۷۹۹ و ۸۰۰؛ طباطبائی، ۱۴۱۷، ج ۳، ص ۳۵۵)، درمی‌یابیم دو طرف در تعیین حروف اصلی، تجزیه و ترکیب کلمات وارد شده در آیه، حذف جزا و جانیشینی علت به جای آن، اراده مفهوم اصطلاحی حج و... با یکدیگر اختلاف ندارند؛ یعنی در عوامل بینشی صرف، نحو، لغت‌شناسی، بلاغت و شناخت قرینه سیاق مشترکند، ولی به جهت استفاده خوارج از قیاس (تمثیل منطقی) در شیوه استنباط و قیاس سایر واجبات به حج و تشخیص محکم و متشابه در جمع بین آیات واردشده در این موضوع، با یکدیگر تفاوت دارند؛ یعنی اختلاف در دو عامل روشی موجب ایجاد دو فهم متقابل از آیه گردیده، هرچند در عوامل بینشی مؤثر اختلافی دیده نمی‌شود.

این تقابل فهم خوارج با سایر فرق مسلمین را می‌توان در قالب نمودار یا جدول نشان داد. تفاوت این نمودار با نمودارهای دسته اول، در تعداد عامل‌های مؤثر در ایجاد فهم متقابل مورد بحث است. البته، در مثال‌های قبلی، عامل بینشی موجب تقابل فهم بود، ولی در این مثال، عوامل روشی نقش اصلی را ایفا می‌کنند. تبیین این دو فهم متقابل، به صورت جدول به شکل زیر است:

نوع عامل	عنوان عامل	طبرسی و طباطبائی	فهم خوارج
بینشی	صرف	√	√
	نحو	√	√
	بلاغت	√	√
	لغت‌شناسی	√	√
روش	قرینه‌شناسی	√	√
	در دام روش قیاس نیفتادن	√	—
	برخورد روشمند تشخیص محکم و متشابه	√	—

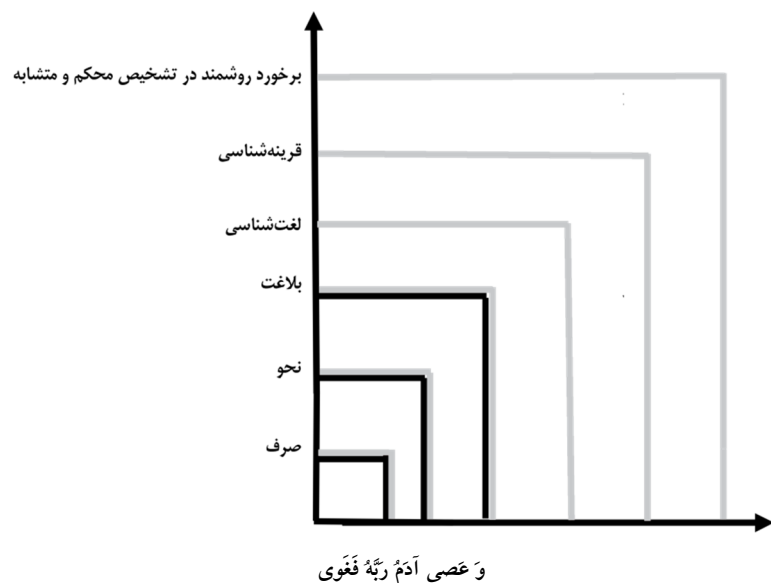
در تبیین نموداری نیز خط خاکستری را علامت دیدگاه مرحوم طبرسی و خط مشکی را نمود دیدگاه خوارج قرار داده‌ایم. عواملی که دارای هر دو خط خاکستری و مشکی هستند، عوامل مشترک در فهم هر دو می‌باشند و عواملی که خط خاکستری از خط مشکی جدا شده، عوامل جدا شدن فهم مرحوم طبرسی از فهم خوارج و ایجاد دو فهم متقابل بین این دو می‌باشند.



لَلّٰهُ عَلَى النَّاسِ حِجُّ الْبَيْتِ مَنِ اسْتَطَاعَ اِلَيْهِ سَبِيْلًا وَمَنْ كَفَرَ فَاِنَّ اللّٰهَ غَنِيٌّ عَنِ الْعٰلَمِيْنَ

جدول یا نمودار پیچیده

گاهی دو فهم متقابل موردنظر به‌گونه‌ای هستند که یافتن عوامل مؤثر در آنها، محدود به یک یا دو



نتیجه‌گیری

از مباحث بیان‌شده، چنین نتیجه گرفته شود:

اولاً می‌توان عوامل فهم‌های متقابل از متن دینی واحد را به صورت شکلی (جدول یا نمودار) نشان داد.

ثانیاً برای رسیدن به جدول یا نمودار موردنظر باید دو مرحله‌گزینه‌ش و تبیین طی گردد.

ثالثاً برای انتقال مقصود به مخاطب، استفاده از جدول یا نمودار بسیار مفیدتر از تبیین‌های رایج است که در آنها از جدول یا نمودار استفاده نمی‌شود.

رابعاً این جداول یا نمودارها از نظر تعداد عوامل مؤثر در ایجاد تقابل در فهم با یکدیگر تفاوت دارند.

این امر موجب می‌شود که سادگی یا پیچیدگی تحلیل آنها نیز با یکدیگر متفاوت باشند.

عامل از میان عامل‌های بیست و هفت‌گانه نیست. در این حالت، با جدول یا نمودار می‌توان این تقابل در فهم را تبیین نمود. برای نمونه، به فهم متقابل سیف‌الدین آمدی (آمدی، ۱۴۲۳ق، ج ۴، ص ۱۵۰) و فخررازی (فخررازی، ۱۹۸۶، ج ۲، ص ۱۳۰) از یک‌سو، و فهم شیعیانی مثل قاضی نورالله مرعشی (مرعشی، ۱۴۰۹ق، ج ۱، ص ۳۳۵) و... از سوی دیگر، نسبت به آیه «وَ عَصَىٰ آدَمُ رَبَّهُ فَغَوَىٰ» (طه: ۱۲۱) اشاره می‌کنیم. هر دو، در تجزیه و تعیین حروف اصلی کلمات به کار رفته در آیه، تفریع «غوی» بر «عصی آدم»، تبیین رابطه متفرع و متفرع علیه اختلافی ندارند، ولی در لغت‌شناسی و تعیین معنای موردنظر در آیه، از «عصی» و «غوی» آراء متفاوتی دارند (سیدمرتضی، ۱۴۱۰ق، ج ۴، ص ۱۲۳؛ ابن‌عطیه، ۱۴۲۳ق، ج ۱، ص ۳۱۴؛ حلی، ۱۳۷۹، ص ۱۵۶؛ علوی عاملی، ۱۳۹۶ق، ج ۲، ص ۷۹۹ و ۸۰۰). منشأ این دو فهم متقابل منحصر به دانش لغت نیست، بلکه برخورد روشمند در تعیین آیات محکم از متشابه در مباحث مرتبط با عصمت نیز از عوامل روشی مؤثر در ایجاد چنین فهم‌های متقابل می‌باشند. افزون بر این، نمی‌توان نقش توجه شیعیان به روایات وارده از امام رضا علیه السلام و... را به عنوان قرینه منفصله در تبیین معنای آیه نادیده گرفت (قمی مشهدی، ۱۳۶۸، ج ۸، ص ۳۶۵؛ بحرانی، ۱۴۱۶ق، ج ۳، ص ۷۸۳؛ عروسی حویزی، ۱۴۱۵ق، ج ۳، ص ۴۰۳). به هر حال، این دو فهم متقابل را می‌توان در قالب جدول یا نمودار بیان نمود.

نوع عامل	عنوان عامل	نظر شیعیان (سیدمرتضی، محقق حلی و...)	سیف‌الدین آمدی و فخررازی
بینشی	صرف	√	√
	نحو	√	√
	بلاغت	√	√
	لغت‌شناسی	√	—
روش	قرینه‌شناسی (قرینه‌منفصله)	√	—
	برخورد روشمند در تشخیص محکم و متشابه	√	—

این فهم‌های متقابل را به صورت نمودار نیز می‌توان نشان داد. در نمودار ذیل، محور افقی برای متن موردنظر و محور عمودی برای عوامل مختلف مؤثر در ایجاد فهم‌های متقابل است. در این نمودار، خط خاکستری نمایانگر تحلیل شیعیان همانند سید مرتضی، محقق حلی و... است و خط مشکی بیانگر تحلیل سیف‌الدین آمدی و فخررازی است. عواملی که دارای هر دو خط خاکستری و مشکی هستند، عوامل مشترک در فهم هر دو می‌باشند. عواملی که خط خاکستری از خط مشکی جدا شده، عوامل جدا شدن فهم سید مرتضی، محقق حلی و... از فهم سیف‌الدین آمدی و فخررازی و ایجاد فهم متقابل بین این دو می‌باشند.

منابع

- آمدی، سیف‌الدین، ۱۴۲۳ق، *أبکار الأفكار فی أصول الدین*، تحقیق احمد محمد مهدی، قاهره، دار الکتب.
- ابن عطیه، جمیل محمود، ۱۴۲۳ق، *أبھی المراد فی شرح مؤتمر علماء بغداد*، بیروت، مؤسسة الاعلمی.
- ابن کثیر، اسماعیل بن عمر، ۱۴۱۹ق، *تفسیر القرآن العظیم*، تحقیق محمدحسین شمس‌الدین، بیروت، دار الکتب العلمیة.
- امینی، عبد الحسین احمد، ۱۴۱۶هـ.ق، *الغدير فی الكتاب و السنه و الأدب*، قم، مرکز الغدير للدراسات الإسلامیة.
- بحرانی، سیدهاشم، ۱۴۱۶ق، *تفسیر البرهان*، تحقیق لقسم الدراسات الإسلامیة من مؤسسه البعثه، تهران، بنیاد بعثت.
- بیضاوی، عبد‌الله بن عمر، ۱۴۱۸ق، *أنوار التنزیل و أسرار التأویل*، تحقیق محمدعبد الرحمن المرعشلی، بیروت، دار إحياء التراث العربی.
- حسنی، هاشم معروف، ۱۳۷۹، *شیعه در برابر معتزله و اشاعره*، ترجمه سیدمحمدصادق عارف، مشهد، بنیاد پژوهش‌های اسلامی رضوی.
- حلی، جعفر بن حسن، ۱۳۷۹، *المسلك فی أصول الدین*، تصحیح رضا استادی، مشهد، آستان قدس رضوی.
- راوندی، سعید بن هبه الله، ۱۴۰۵ق، *فقه القرآن*، مصحح سیداحمد حسینی، چ دوم، قم، مکتبه آیة‌الله المرعشلی النجفی.
- شاکرین، حمید رضا، ۱۳۹۰، *مبانی و پیش‌انگاره‌های فهم دین*، قم، پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
- صفوی، امان الله، ۱۳۹۲، *روش‌ها و فنون تدریس*، چ پانزدهم، تهران، معاصر.
- طباطبایی، سیدمحمدحسین، ۱۴۱۷ق، *المیزان فی تفسیر القرآن*، چ پنجم، قم، مؤسسه النشر الإسلامی.
- طبرسی، فضل بن حسن، ۱۳۷۲، *مجمع البیان فی تفسیر القرآن*، تحقیق محمدجواد بلاغی، چ سوم، تهران، ناصرخسرو.
- عبدالجبار معتزلی، احمد بن خلیل بن عبد الله، ۱۳۸۶ق، *مشابه القرآن*، تصحیح دکتر عدنان محمد زرزور، قاهره، دارالتراث.
- عبدالجبار معتزلی، احمد بن خلیل بن عبد الله، ۱۹۶۶م، *تنزیه القرآن عن المطاعن*، قاهره، دار التراث.
- عروسی حویزی، عبدعلی بن جمعه، ۱۴۱۵ق، *تفسیر نور الثقلین*، تحقیق سیدهاشم رسولی محلاتی، چ چهارم، قم، اسماعیلیان.
- علوی عاملی، میرسیدمحمد بن زین‌العابدین، ۱۳۹۶ق، *لطائف غیبیه (آیات العقائد)*، تصحیح محمدباقر بهبودی، مشهد، مکتبه السید الداماد.

فخررازی، محمد بن عمر، ۱۹۸۶م، *الأربعین فی أصول الدین*، قاهره، مکتبه کلیات الأزهریه.

قمی مشهدی، محمد بن محمد رضا، ۱۳۶۸، *کنز الدقائق و بحر الغرائب*، تحقیق حسین درگاهی، تهران، سازمان چاپ و نشر وزارت ارشاد اسلامی.


سیدمرتضی، علی بن الحسین، *الشافی فی الإمامه*، ۱۴۱۰ق، تحقیق سیدعبدالزهراء حسینی، چ دوم، تهران، مؤسسه الصادق علیه السلام.

مرعشی، قاضی نورالله، ۱۴۰۹ق، *احقاق الحق و ازهاق الباطل*، تعلیقه و تحقیق، سیدشهاب‌الدین مرعشی، قم، مکتبه آیة‌الله المرعشلی النجفی.

فاکرمیبدی، محمد، ۱۴۲۸ق، *قواعد التفسیر لدی الشیعه و السنه*، قم، مجمع جهانی اهل‌البيت علیهم السلام.

چگونگی شیوه تحلیل پیام‌های تصویری از جمله مباحث مورد علاقه پژوهشگران حوزه ارتباطات است. نظریه‌پردازان زیادی در حوزه روش‌شناسی تلاش کرده‌اند الگوهای را در این زمینه ارائه دهند. منظور از پیام‌های تصویری در این مقاله، بیشتر فیلم می‌باشد. افراد گوناگون دیدگاه‌ها و چارچوب‌های متفاوتی را در این زمینه بیان کرده‌اند. اگرچه هر یک از این چارچوب‌ها، ظرفیت‌های خاص خود را دارد، ولی دارای محدودیت‌هایی نیز هستند. کمتر روشی را می‌توان یافت که برای هر پیام تصویری مناسب باشد؛ زیرا هر نویسنده‌ای براساس خواسته و اهدافی که از تحلیل پیام موردنظر دارد، از روش خاصی استفاده می‌کند. برای نمونه، برای برخی، تحلیل نشانه‌ها و نمادهای پیام‌های ارتباطی مهم است و برای برخی دیگر، گفتمان حاکم و روابط بینامتنی در پیام اهمیت دارد. هر یک از این دیدگاه‌ها موجب می‌شود چارچوب و روش موردنظر تغییر پیدا کند. هدف این مقاله، بررسی ظرفیت‌ها و محدودیت‌های این روش‌ها و چارچوب‌ها و ارائه چارچوبی مناسب برای اکثر پیام‌های تصویری است که شامل هر دو روش نشانه‌شناسی و گفتمانی باشد. به همین دلیل، در این مقاله دو روش نوین تحلیل پیام‌های ارتباطی، یعنی نشانه‌شناسی و تحلیل گفتمان، که زیرمجموعه پارادایم انتقادی است، بررسی می‌شود تا ظرفیت‌ها و محدودیت‌های آنان مشخص شود. برای بهره‌گیری از این روش‌ها، باید به ویژگی‌های آن آگاهی کافی داشت. در این مقاله، چارچوب و روشی که متأثر از دیدگاه جان فیسک است، ارائه می‌شود که به نظر می‌رسد روشی جامع و مناسب برای اکثر پیام‌های تصویری است. لازم به یادآوری است که لازم نیست که در تحلیل پیام‌های ارتباطی، از تمامی روش موردنظر استفاده شود یا از آنها دقیقاً به همان شیوه تعیین شده، در پروژه‌های تحقیقی به کارگرفته شود. انتخاب و به‌کارگیری این ابزارها، به پرسش تحقیق و گستردگی و دامنه پروژه بستگی دارد. در بیشتر رویکردهای نشانه‌شناسی و تحلیل گفتمان و به‌طور کلی، در تحقیقات کیفی هیچ رویه و روال ثابتی برای تولید داده‌ها یا تحلیل آنها وجود ندارد (بورگنسن و فیلیس، ۱۳۸۹، ص ۱۳۳). به عبارت دیگر، تمامی روش‌ها از جمله الگوی ارائه شده در این مقاله، منعطف می‌باشد؛ هر نویسنده‌ای می‌تواند براساس اهداف و مقاصد خود، تغییراتی را در آن اعمال کند. بنابراین، سؤال اصلی این مقاله این است که چه روش‌هایی برای تحلیل و پیام‌های تصویری وجود دارد؟ این روش‌ها چه چارچوبی را جهت تحلیل ارائه داده‌اند؟ این روش‌ها و چارچوب‌ها، چه ظرفیت‌ها و محدودیت‌هایی دارند؟ چه چارچوب جامعی را می‌توان در جهت تحلیل پیام‌های تصویری بیان کرد؟

نقد و بررسی روش‌های کاربردی در تحلیل متون تصویری و ارائه الگوی مناسب

رفیع‌الدین اسماعیلی / دانشجوی دکتری فرهنگ و ارتباطات دانشگاه باقرالعلوم  Rafi.esmaeili@yahoo.com
دریافت: ۱۳۹۳/۳/۴ - پذیرش: ۱۳۹۳/۷/۱۷

چکیده

یکی از مهم‌ترین موضوعات مطرح در علوم ارتباطات، ارائه روش‌ها و چارچوب‌های مناسب برای تحلیل و نقد پیام‌های ارتباطی است که متأسفانه به دلیل عدم آشنایی پژوهشگران با محدودیت‌ها و ظرفیت‌های روش‌های موجود، منجر به عدم انتخاب روش مناسب جهت تحلیل پیام‌های ارتباطی می‌شود. این مقاله تلاش دارد به بررسی و نقد دیدگاه نظریه‌پردازان روش‌های نشانه‌شناسی و تحلیل گفتمان، که دو روش مهم در تحلیل پیام‌های تصویری است، بپردازد؛ زیرا میان رویکرد نشانه‌شناختی و گفتمانی، شباهت‌ها و تفاوت‌های بسیاری وجود دارد: یکی از این تفاوت‌ها این است که رویکرد نشانه‌شناختی به این امر توجه دارد که بازنمایی و زبان چگونه معنا تولید می‌کند و رویکرد گفتمانی، به تأثیرات و پیامدهای بازنمایی و سیاست‌های آن و بر خاص بودن تاریخی یک شکل یا رژیم خاص بازنمایی تأکید می‌کند. هدف، تعیین چارچوب معینی برای نقد و تحلیل پیام‌های تصویری و محدودیت‌ها و ظرفیت‌های روش‌های مورد استفاده است. در پایان چارچوب مناسبی برای تحلیل پیام‌های تصویری برگرفته از دیدگاه جان فیسک ارائه شده است.

کلیدواژه‌ها: روش، پیام‌های ارتباطی، تحلیل گفتمان، نشانه‌شناسی، فیلم.

سه پارادایم اصلی در حوزه روش

رشد نظریه و روش در علوم اجتماعی و رفتاری، از زمان پیدایش رسمی آن در دوره روشنگری، پیوستگی و امتداد منطقی و منسجمی را طی کرده است؛ به این معنا که به موازات پیدایش رویکردهای فلسفی و نظری، رهیافت‌های روش‌شناختی مبتنی و منطبق با آنها نیز پدید آمده است. در این خصوص، می‌توان به پارادایم اثبات‌گرایی اشاره کرد که براساس بنیان‌های هستی‌شناختی و معرفت‌شناسی خود، روش‌شناسی کمی را برای درک و تبیین جهان اجتماعی و طبیعی پیشنهاد داد. با پیدایش چرخش نظری در دهه ۱۹۷۰ و رشد رویکرد برساختی-تفسیری، روش‌شناسی کیفی توسعه یافت و روش‌های کمی را به حاشیه راند (محمدپور، فرا روش، ۱۳۸۹، ص ۱۷). بنابراین، تمایز میان دو رویکرد کمی و کیفی، صرفاً یک تمایز تکنیکی و ابزاری نیست، بلکه ریشه در منطق متمایز دارد. رویکرد کمی، متعلق به پارادایم اثباتی و رویکرد کیفی، متعلق به پارادایم تفسیری و انتقادی است (ایمان، ۱۳۸۸، ص ۱۲۱-۱۲۳). پارادایم اثبات‌گرایی، قدیمی‌ترین رهیافت فکری در حوزه علوم اجتماعی است که با نفی هرگونه تفکر متافیزیکی، به صورت گسترده‌ای در این علوم مورد استفاده قرار می‌گیرد. اثبات‌گرایی، فلسفه‌ای است که معتقد به کسب معرفت معتبر براساس تجربه حسی است. توسعه اثبات‌گرایی و امدار کوشش آگوست کنت (۱۷۹۸-۱۸۵۷) در میانه‌های قرن ۱۹ میلادی است (همان). اما پارادایم تفسیری از نظر فلسفی، ریشه در نظریه‌های کانت، دیلتای و هوسرل داشته و از نظر جامعه‌شناختی مبتنی بر اندیشه‌های شوتز (Schütz)، وبر (Weber)، مید (Mead)، برگر (burger) و لاکمن است که در خلال چند دهه اخیر از اهمیت چشمگیری برخوردار شده است. پارادایم تفسیری از نظر روش‌شناختی بر منطق تأویلی و جدلی تأکید دارد و انسان و محصول‌های انسانی بر محیط، تقدم هستی‌شناختی دارند. تفسیرگرایان انسان را به‌مثابه موجودی فعال، خلاق و معناساز تعریف می‌کنند که پیوسته در حال ساخت و ساز و معنا کردن زندگی اجتماعی و واقعیت‌های اجتماعی روزمره است (محمدپور، ۱۳۸۹ الف، ص ۴۸-۵۱). پارادایم انتقادی به دنبال جذب و نکات مثبت دو پارادایم اثباتی و تفسیری و رفع نکات منفی آنها هستند. پارادایم انتقادی را ماتریالیسم دیالکتیک، ساختارگرایی و تحلیل طبقه نیز می‌خوانند. هستی‌شناسی پارادایم انتقادی، مبتنی بر واقع‌گرایی تاریخی است؛ به این ترتیب که تصور می‌شود واقعیت‌های موجود قابل درک است، اما در خلال زمان تحت تأثیر عوامل اقتصادی، سیاسی، اجتماعی، فرهنگی، قومی و جنسیتی شکل گرفته‌اند (همان، ص ۵۶).

روش‌های تحلیل پیام‌های رسانه‌ای

روش تحقیق کیفی، یک روش واحد و منسجم نیست. بر همین اساس، تعاریف متعددی از این روش شده است. تحقیق کیفی، به‌مثابه یک چتر روشی، دارای روش‌های تحقیق متعددی است. مطالعات محتوای کیفی طی دهه‌های اخیر موجب بروز تغییرات یا تمایزات بسیار درباره فرض‌های اولیه در این حوزه شده است. نتیجه آن، افزایش آگاهی از پیچیدگی‌های وسایل ارتباط جمعی است. اینکه متون رسانه‌ای صرفاً دارای یک معناست (آن هم به معنای یک ایدئولوژی برتر)، اینکه محتوا از سوی مخاطب برداشت می‌شود و اینکه مخاطبان در تفسیر رسانه‌ها، ژانرها و متون رسانه‌ای فعال هستند، از مهم‌ترین پیامدهای ظهور مطالعات ادراکی یا تحلیل کیفی رسانه‌هاست (پیردقی، ۱۳۸۹، ص ۶۵). این روش‌ها، از دیدگاه‌های مختلف معرفت‌شناسی و نظری نشأت گرفته است. برای بررسی ساختارهای متن و تولید معنا، ابزار تحلیلی که از شیوه‌های علمی چون نقد متون، بررسی فیلم و زبان‌شناسی استنتاج شده است، به کار گرفته شده‌اند (گوتر، ۱۳۸۴، ص ۱۳۲).

۱. نشانه‌شناسی

نشانه‌شناسی (semiotics)، در اصل به معنای علم نشانه‌ها است. واژه «سمیوتیک» از ریشه یونانی سمیون (semion)، یا نشانه است و از آن برای توصیف تلاشی نظام‌یافته برای فهم این مسئله، که نشانه‌ها چیستند و چگونه عمل می‌کنند، استفاده می‌شود. اما برخی از اصطلاح علم نشانه‌ها یا سمیولوژی (semiology) استفاده می‌کنند (آسابرگر، ۱۳۷۹، ص ۸۹). اگرچه نشانه‌شناسی با نتایج جالب در حوزه فیلم، نمایش، پزشکی، معماری و بسیاری حوزه‌های دیگر مربوط به ارتباطات و انتقال اطلاعات به کار برده شده است، ولی نشانه‌شناسی، یکی از متداول‌ترین و اثرگذارترین روش‌های تحلیل است که در متن‌های تصویری به‌طور خاص به کار می‌رود. در واقع، برخی از نشانه‌شناسان ادعا می‌کنند که می‌توان همه چیز را تحلیل معناشناسانه کرد. معناشناسی از نظر آنان، ملکه علوم تفسیری محسوب می‌شود؛ یعنی شاه‌کلیدی که به کمک آن، معنای همه چیزهای ریز و درشت دنیا برای ما روشن می‌شود (همان، ص ۱۷). نشانه‌شناسی در رویکرد کیفی، رقیب جدی برای تحلیل محتوا کمی است. در تحلیل محتوا از روش‌های کمی برای تحلیل محتوای متون استفاده می‌شود، اما نشانه‌شناسی به دنبال تحلیل متون در حکم کلیت‌های ساخت‌مند و در جست‌وجوی معناهای پنهان و ضمنی است (چندلر، ۱۳۸۷، ص ۳۱). ما با یک حوزه گسترده از نشانه‌شناسی روبه‌رو هستیم که شامل نظریه‌ها و موضوع‌های بسیار متنوعی است و بسته به موضوع، زاویه دید و هدف بررسی، از روش‌های مختلفی با مدیریت هدفمند استفاده می‌شود (ساسانی، ۱۳۸۹، ص ۸۸). دلیل دیگری که می‌توان

برای استفاده از این فراروش در دوران معاصر بیان کرد، این است که در دوره معاصر، فاصله انواع هنرها از هم کم شده و گاه حتی مشخص کردن مرز میان آنها سخت و دشوار شده است و هنرها حالت بینابینی پیدا کرده‌اند. مثلاً، هنری مانند سینما، اساساً از چند گونه هنری دیگر مانند موسیقی، عکاسی، نمایش، نورپردازی، طراحی لباس، چهره‌پردازی و... تشکیل شده است (همان، ص ۸۲).

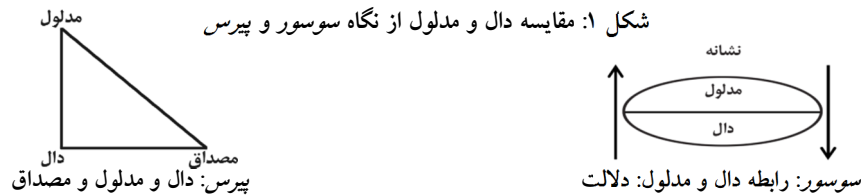
سوسور و پیرس

اگرچه توجه به نشانه‌ها و شیوه‌های ارتباطی آنها پیشینه‌ای دیرینه دارد، ولی می‌توان گفت: تحلیل نشانه‌شناختی نوین با کار زبان‌شناس سوئیسی فردینان دوسوسور (Ferdinand de saussure) و فیلسوف آمریکایی، چارلز ساندرز پیرس (Charles saunders peirce) آغاز می‌شود (آسابرگر، ۱۳۷۹، ص ۱۶). فردینان دوسوسور، که همواره از او به نام پدر علم زبان‌شناسی یاد کرده‌اند، از جمله پیشگامان مطالعات نشانه‌شناختی، به‌شمار می‌آید. سوسور، نشانه را موضوعی «فیزیکی» و در عین حال، «معنادار» می‌داند. زمانی که سوسور، الگوی خود را از نشانه بیان و نشانه‌شناسی را صورت‌بندی می‌کرد، فیلسوف نامداری به نام چارلز پیرس در حال انجام همین موضوع بود. در اینجا به الگوی دال و مدلول که سوسور و پیرس با تفاوت‌هایی ارائه داده‌اند، همچنین به بررسی محور جانشینی و همنشینی سوسور می‌پردازیم.

الف: الگوی دال و مدلول

سوسور، یک الگوی دو تایی یا دو بخشی برای نشان دادن نشانه پیشنهاد می‌کند. او با تمرکز بر نشانه‌های زبانی، نشانه را مرکب از یک «دال» و یک «مدلول» می‌داند. مفسران معاصر، «دال» را شکلی که نشانه به خود می‌گیرد و «مدلول» را مفهومی که نشانه به آن ارجاع دارد، در نظر می‌گیرند. در الگوی سوسوری، نشانه یک کل است که از اتصال دال و مدلول نتیجه می‌شود. رابطه بین دال و مدلول، «دلالیت» نام دارد (چندلر، ۱۳۸۷، ص ۴۲-۴۳). الگوی سوسور «مصدق» را در پراتنز قرار می‌دهد و ارجاع به اشیا موجود جهان را نادیده می‌گیرد. مدلول سوسور با ارجاع به واقعیت تشخیص نمی‌یابد، بلکه مفهومی ذهنی است. شیء نیست، بلکه تصور شیء است (همان، ص ۴۴)؛ یعنی هم دال و هم مدلول در ذهن اتفاق می‌افتد. برخلاف سوسور، پیرس نشانه را در مناسبتی سه‌گانه مدنظر قرار داد. یکی ابزار و محملی که یک مفهوم را به ذهن متبادر می‌کند که پیرس آن را «دال» می‌نامد. دوم، مفهومی که نشانه را تأویل می‌کند که «مدلول» نام دارد. سوم چیزی که نشانه بر آن دلالت می‌کند، «مرجع» و «مصدق» خوانده می‌شود (ضمیران، ۱۳۸۲، ص ۱۲). سوسور زبان را گونه‌ای ارتباط تلقی می‌کرد که در آن، جهان عینی نقشی کم رنگ داشت. درمقابل، پیرس به هیچ

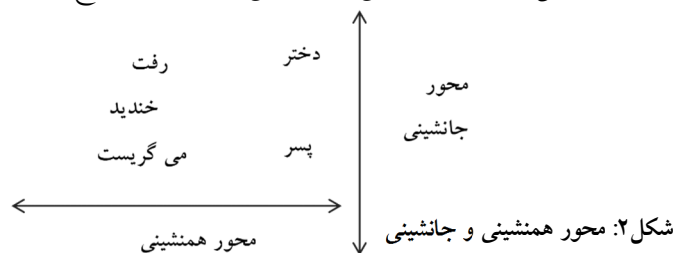
وجه جهان بیرونی را از نظر دور نمی‌داشت. به نظر پیرس، جهان واقعی تحقق بیرونی دارد و از نقشی انکارناپذیر پیرامون دلالت برخوردار است (همان، ص ۱۳).



از الگوی دال و مدلول برای تحلیل و نقد فیلم‌های سینمایی استفاده شایانی می‌شود. این الگو، شیوه متداول و مرسوم در تحلیل پیام‌های تصویری است. البته در بسیاری از تحقیقات از این شیوه به صورت ناخودآگاه استفاده می‌کنند حتی اگر نامی از این الگوها آورده نشود؛ زیرا الگویی قریب به ذهن است. مشکل این الگو این است که به‌تنهایی نمی‌تواند ما را به تحلیل جامعی برساند، بلکه بیشتر باید با دیگر الگوها ترکیب شود. این الگو، بسیار ساختارگرایانه است و کمتر به دنیای بیرون از ذهن توجه می‌کند.

ب: الگوی همنشینی و جانشینی

الگوی دیگری که سوسور ارائه می‌دهد، محور جانشینی و همنشینی است. سوسور تأکید دارد که معنا از تمایزهای میان دال‌ها ناشی می‌شود؛ این تمایزها دو نوع اند: ۱. همنشینی: چگونگی قرار گرفتن عناصر کنارهم. ۲. جانشینی: چگونگی جایگزینی عناصر به جای هم. عملکرد همنشینی به صورت ترکیب فلان عنصر و فلان عنصر و... است، ولی عملکرد جانشینی به صورت انتخاب از میان فلان عنصر یا فلان عنصر است. همنشینی، به روابط درون‌متنی به دیگر دال‌ها، که در متن وجود دارند، مربوط است. درحالی‌که جانشینی به روابط بینامتنی، به دال‌هایی ارجاع پیدا می‌کند که در متن غایب هستند. این دو محور، یک بافت ساختاری را مهیا می‌سازند که نشانه‌ها در آن معنا می‌یابند (چندلر، ۱۳۸۷، ص ۱۲۷-۱۲۸). این عناصر در فیلم و تلویزیون کاربرد بالایی دارد. در تمامی رمزگان فرهنگی و فنی می‌توان از این الگو استفاده کرد. برای نمونه، روش‌های تغییر فیلم‌برداری می‌تواند عناصر جانشینی باشد. در شکل ۲ محور همنشینی و جانشینی که سوسور مطرح کرده، نشان داده شده است.



سطح دلالت در نوشته‌های بارت وجود دارد: سطح اول دلالت، معنای صریح است که معنای اصلی و بدیهی دال‌ها می‌باشد. سطح دوم دلالت، معنای ضمنی دال‌هاست. در معنای ضمنی دال‌ها، می‌توان ارزش فرهنگی نشانه‌ها را فهمید. در سطح سوم دلالت، با نشانه‌هایی روبه‌رو هستیم که بارت به آنها «اسطوره» می‌گوید. نشانه‌هایی که مستلزم نوعی جهان‌بینی محسوب می‌شوند. برای نمونه، وقتی با مفاهیم مردانگی، زنانگی، آزادی، فردیت، عینیت و ملیت و... روبه‌رو هستیم، نقش اسطوره و ایدئولوژی روشن می‌شود. بارت صریحاً اعلام می‌کند که می‌توان اسطوره‌ها را ایدئولوژی‌های مسلط دوران معاصر به‌شمار آورد (همان، ص ۱۲۶).

رمزگان هرمنوتیکی

رمزگانی که روایت را پیش می‌برد و مترادف با سؤال و پاسخ و طیف متنوعی از رویدادهای تصادفی است که ممکن است سؤالی را صورت‌بندی کنند، یا پاسخ آن را ارائه دهند و یا معمایی را پیش بکشند (گیویان و سروری، ۱۳۸۸).

رمزگان معناشناسانه

درواقع همان رمزگان معناهای ضمنی است (بازی‌های معنایی) که از اشارات معنایی یا بازی‌های معنایی تشکیل شده است. این رمزگان، به مجموعه تفاسیر خاصی از نشانه‌هایی اطلاق می‌شود که دارای دلالت‌های ضمنی درباره‌ی شخصیت‌ها، موضوعات و موقعیت‌هایی هستند که با بافت گسترده اجتماعی مرتبط‌اند (همان).

رمزگان نمادین

این رمزگان، گروه‌بندی یا ترکیب‌بندی‌های قابل تشخیص است که به‌طور منظم در متن تکرار می‌شود و سرانجام، ترکیب‌بندی غالب را می‌سازد. مهم‌ترین کارکرد رمزگان نمادین، وارد کردن تقابلهای در متن است (همان).

رمزگان کنشی

ریشه در مفهوم «تونایی عقلانی تعیین نتیجه عمل» دارد و خود به خود و به‌طور ضمنی، به ختم رویداد اشاره می‌کند. این رمزگان دربرگیرنده کنش‌ها و رویدادهاست (همان).

رمزگان فرهنگی یا ارجاعی

به‌منابه صدایی اخلاقی، جمعی، بی‌نام و مقتدر درباره‌ی خرد پذیرفته‌شده سخن می‌گوید. رمزگان فرهنگی، ارجاع به بیرون دارد و به قلمرو ایدئولوژیک و اسطوره‌ها ارجاع می‌دهد (همان).

رولان بارت، عناصر همنشینی و جانشینی را در نظام پوشاک مورد بررسی قرار داده است. عناصر جانشین، لباس‌هایی هستند که نمی‌توان آنها را همزمان در یک قسمت از بدن پوشید. مثل کلاه‌های مختلف. عناصر هم‌نشین، کنار هم قرار گرفتن عناصر مختلف به‌طور همزمان است. مانند یک ترکیب کامل از کلاه تا کفش (همان، ص ۱۳۱). این الگو نیز در تحلیل متون تصویری دارای اهمیت بالایی است و از آن می‌توان استفاده مناسبی در جهت تحلیل و نقد فیلم انجام داد. درواقع، از این الگو بیشتر می‌توان به مقاصد و هدف کارگردان، در جهت استفاده از بازیگر، انتخاب مکان، زمان، نوع استفاده از دوربین و... رسید. برای مثال، اگر کارگردان از یک بازیگر دختر جوان استفاده کرده است، می‌توان از طریق الگوی جانشینی، یک پیرمرد را به جای آن قرار داد و دقت کرد که در معنای فیلم، چه تغییری حاصل می‌شود. این‌گونه نیت کارگردان برای استفاده از دختر جوان بهتر معلوم می‌شود. این کار را در تمامی عناصر فیلم می‌توان انجام داد. این الگو نیز مانند الگوی دال و مدلول به‌تنهایی برای تحلیل جامعی از یک فیلم کافی نیست و بخشی از یک تحلیل است.

بارت

بارت جزو نخستین کسانی بود که دست به پایه‌ریزی علم نشانه‌شناسی زد و از گفته‌های سوسور استفاده بسیار کرد. بارت با تکیه بر دستاوردهای زبان‌شناختی سوسور، مهم‌ترین نظریه در حوزه نشانه‌ها را تدوین نمود. از نظر بارت، دلالت دو سطح دارد: سطح اول، دلالت مصداقی یا ارجاعی یا تصریحی و سطح دوم، دلالت مفهومی یا بیانی یا ضمنی است. ایدئولوژی به عنوان ساختار پنهان در سطح دوم دلالت قرار دارد. به اعتقاد بارت، در نشانه‌شناسی سوسور، به این سطح از دلالت پرداخته نشده و او تنها به دلالت صریح توجه داشته است. تحلیل ایدئولوژیک معنا، تحلیل نظام دلالتی مفهومی یا تلویحی است. در نظر بارت، ایدئولوژی در سطح دوم دلالت، یعنی دلالت ضمنی تولید می‌شود. معنای ضمنی می‌خواهد خود را اختیاری، دل‌خواهی، طبیعی و حاکی از واقعیت بداند. درحالی‌که برساخته اجتماع و فرهنگ است (مشکات، ۱۳۸۶، ص ۸۲). برای نمونه، پوشاک ابتدائاً به منظور حفظ انسان از آفات و آسیب‌های طبیعی به کار می‌رفت؛ یعنی دارای کاربرد حفاظتی بود. اما در مرتبه بعد، همین لباس، بر پایگاه و موقعیت فرد در جامعه دلالت می‌کند و در پاره‌ای موارد، معیاری برای تشخیص جنبه‌های ایدئولوژیک نظم اجتماعی می‌باشد. در نظر رولات بارت، نظام نشانه‌ها خود بیانگر ارزش‌های فرهنگی و یا ایدئولوژی است. در اینجاست که نشانه مزبور، متضمن معنای ضمنی خواهد بود (ضمیران، ۱۳۸۲، ص ۱۶). درحقیقت، اگر دقیق‌تر نگاه شود، سه

رمزگان اعتباری

بارت، چند سال پس از ارائه پنج رمزگان، رمزگان ششمی را نیز برای بررسی اثری چون «سارازین» به کار گرفت، با نام «رمزگان اعتباری» که به نویسنده اجازه می‌دهد تا داستانش را چونان واقعیت جلوه‌گر نماید. برای نمونه، شخصیتی که داستان را روایت می‌کند، ناگاه سر از داستان درمی‌آورد، یا ناگاه بدل به خود مؤلف می‌شود (احمدی، ۱۳۸۹، ص ۲۴۰).

اگرچه امروزه از این روش برای تحلیل فیلم زیاد استفاده می‌شود، ولی چند اشکال به این روش وارد است: ۱. این روش به تحلیل نشانه‌ها نمی‌پردازد؛ ۲. به معنای اولیه نشانه‌ها اهمیت نمی‌دهد؛ ۳. ترتیب به‌کارگرفته‌شده در این روش، منسجم نیست؛ ۴. پراکندگی زیادی میان مراحل آن وجود دارد؛ ۵. هنگام استفاده از این روش، نمی‌توان واحد تحلیل را فیلم قرار داد، بلکه باید واحد تحلیل صحنه باشد که این امر محدودیت‌هایی را در تحلیل فیلم به وجود می‌آورد.

به نظر می‌رسد، این اشکالات بیشتر به این دلیل است که این روش برای متون نوشتاری بوده است، نه متون تصویری. ولی اکثر نویسندگان از این روش در متون تصویری استفاده کرده و این امر منجر به بروز مشکلاتی شده است.

جان فیسک

در نظر نشانه‌شناسان، هیچ‌گونه پیام فارغ از رمز وجود ندارد. از این رو، آنها همه تجربه را متضمن فراگرد رمزوارگی می‌دانند. در همین چارچوب، رمزگشایی نه تنها مستلزم شناخت و فهم و درک متن، که تفسیر و ارزیابی و داوری در مورد آن را نیز دربرمی‌گیرد (ضمیران، ۱۳۸۲، ص ۱۵۱). از دیدگاه جان فیسک، «همه رمزها معنا را می‌رسانند» (فیسک، ۱۳۸۶، ص ۹۸). او هدف از تحلیل نشانه‌شناختی را معلوم کردن آن لایه‌های معانی رمزگذاری‌شده‌ای می‌داند که در ساختار فیلم‌ها، برنامه‌های تلویزیون و به‌طور کلی، تولیدات صوتی-تصویری، حتی در قسمت‌های کوچک این برنامه‌ها قرار می‌گیرند (فیسک، ۱۳۸۰). برای این کار، فیسک مهم‌ترین بخش تحلیل نشانه‌شناختی را تشخیص رمزگان موجود در فیلم قلمداد کرده، به معرفی نحوه شناسایی و تحلیل آنها می‌پردازد.

طبق دیدگاه فیسک، رمزها دارای سه سطح می‌باشند: واقعیت، بازنمایی، ایدئولوژی (همان، ص ۱۲۸). به عبارت دیگر، واقعه‌ای که قرار است به فیلم سینمایی تبدیل شود، قبلاً با رمزهای اجتماعی رمزگذاری شده است؛ یعنی سطح واقعیت و برای اینکه به لحاظ فنی، قابل پخش باشد، از فیلتر رمزهای فنی می‌گذرد و به وسیله رمزگان ایدئولوژیک در مقوله‌های انسجام و مقبولیت اجتماعی قرار

می‌گیرد. فیسک می‌گوید: طبقه‌بندی این رمزها، براساس مقوله‌هایی دلبخواه و انعطاف‌پذیر صورت گرفته است (همان، ص ۱۲۷). این رمزگان، در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲: سطوح مختلف رمزگان جان فیسک

سطح ۱	واقعیت یا رمزگان اجتماعی	واقعه‌ای که قرار است از تلویزیون پخش شود، پیشاپیش با رمزهای اجتماعی رمزگذاری شده است. مثال: ظاهر، لباس، چهره‌پردازی، محیط، رفتار، گفتار، حرکات سر و دست، صدا و غیره
سطح ۲	بازنمایی یا رمزگان فنی	رمزهای اجتماعی را رمزهای فنی به کمک دستگاه‌های الکترونیکی رمزگذاری می‌کنند. برخی از رمزهای فنی عبارتند از: دوربین، نورپردازی، تدوین، موسیقی و صدابرداری که رمزهای متعارف بازنمایی را انتقال می‌دهند و رمزهای اخیر نیز بازنمایی عناصری دیگر را شکل می‌دهند. از قبیل روایت، کشمکش، شخصیت، گفت‌وگو، زمان و مکان، انتخاب نقش آفرینان و غیره.
سطح ۳	ایدئولوژی یا رمزگان ایدئولوژیک	رمزهای ایدئولوژی، عناصر فوق را در مقوله‌های «انسجام» و «مقبولیت اجتماعی» قرار می‌دهند. برخی از رمزهای ایدئولوژی عبارتند از: فردگرایی، پدرسالاری، نژاد، طبقه اجتماعی، مادی‌گرایی، سرمایه‌داری و غیره.

شاید به جرئت بتوان گفت: این روش، روشی جامع و کامل برای نقد و تحلیل پیام‌های تصویری است. نقطه مثبت روش فیسک این است که علاوه بر اینکه به متن و شیوه‌های استخراج نشانه‌ها از متن پرداخته و به روشنی بیان کرده است، توجه جدی به خارج از متن و تحلیل بینامتنی نیز دارد. درحقیقت، می‌توان روش جان فیسک را نشانه‌شناسی اجتماعی دانست. به دلیل این نقاط مثبت، چارچوب منتخب این مقاله متأثر از روش فیسک است.

کیت سلبی و ران کاودری

کیت سلبی و ران کاودری، در کتاب *راهنمای بررسی تلویزیون*، به ارائه روشی برای تحلیل متون رسانه‌ای پرداخته‌اند که روشی مناسب برای تحلیل فیلم‌ها سینمایی است. آنها بر این باورند که پنج قلمرو اصلی وجود دارد که ضروری است برای آمادگی جهت تحلیل هر متن رسانه‌ای بررسی شود.

۱. سازه

وقتی درباره‌ی متنی رسانه‌ای، به‌مثابه سازه صحبت می‌شود، منظور نوار مغناطیسی نیست که برنامه روی آن ضبط می‌شود، بلکه منظور این است که تمام متون رسانه‌ای از زبان خاص رسانه استفاده می‌کنند. به عبارت دیگر، کارگردان از میزانشن و رمزگان فنی برای انتقال اطلاعات خاص فرهنگی استفاده می‌کند. به این امور، «سازه» گفته می‌شود (سلبی و کاودری، ۱۳۸۰، ص ۱۴-۲۱). میزانشن شامل

صحنه‌پردازی، وسایل صحنه، رمزهای لباس و رمزهای ارتباط غیرکلامی می‌شود و رمزگان فنی، شامل زاویه دوربین، اندازه نما، نوع عدسی، وضوح، ترکیب‌بندی، رمزهای رنگ، رمزهای نورپردازی و رمزهای فیلم خام می‌باشد.

۲. مخاطب

متن رسانه‌ای را نمی‌توان صرفاً به معنایی ثابت، منسجم و مجرد تقلیل داد، در عوض، این امکان را می‌دهد تا مخاطبان مختلف تأویل‌های گوناگونی انجام دهند. مخاطبان مختلف از متن رسانه‌ای استفاده‌های کاملاً متفاوتی دارند. بنابراین، باید ماهیت مخاطب، استقرار مخاطب و شیوه خطاب در رسانه بررسی شود. ماهیت مخاطب، یعنی اینکه متون رسانه‌ای با هر کسی سروکار ندارد، بلکه تولیدکننده هر فیلمی از ابتدا یک مخاطب خاص را در ذهن داشته است. میزان تحصیلات، جنس مخاطب، سن مخاطب، وضعیت اقتصادی و طبقه اجتماعی به مشخص‌سازی ماهیت مخاطب کمک می‌کند (همان، ص ۳۸). استقرار مخاطب، یعنی اینکه چگونه یک پیام یا تصویر می‌تواند شیوه خاصی از تفکر و احساس را در مورد محصول، یا فیلم موردنظر در مخاطب ایجاد کند. شیوه خطاب هم، یعنی اینکه نوع خطاب پرسشی است یا گزاره‌ای یا امری یا خبری و... (همان، ص ۴۴-۴۷).

۳. روایت

هر نوع پیام رسانه‌ای، سه سطح اساسی در روایت آن وجود دارد. توصیف، معنای آشکار و معنای تلویحی روایت. بنابراین، ابتدا باید بتوان به صورت دقیق عناصر مهمی را توصیف کرد که داستان را می‌سازند و چیزی توصیف شود که در داستان رخ داده است. گام مهم در تحلیل متن، عبور از مرحله توصیف و رسیدن به مرحله تأویل مضامین آشکار است که از طریق روایت بیان می‌شود. درنهایت، می‌توان به تأویل‌هایی پرداخت که معنای ضمنی متن را مطرح می‌سازند (همان، ص ۴۹-۵۴).

۴. رده‌بندی

در مطالعات رسانه‌ای و علوم ارتباطات، اینکه معلوم شود چگونه باید شروع به طبقه‌بندی و رده‌بندی انواع محصولات رسانه‌های همگانی کرد، حائز اهمیت است. برای نمونه، شاید متن رسانه‌ای را از جنبه رسانه‌ای آن (رادیو، تلویزیون، سینما و...)، یا از جنبه ارتباطش با رویدادهای واقعی (داستانی، مستند و...) رده‌بندی شود. شاید بتوان آن را به منزله نوعی ژانر مشخص شناسایی کرد (وسترن، کم‌دی، حادثه‌ای، وحشت، خانواده و...) (همان، ص ۵۴).

۵. عوامل تولید

عوامل تولید، یک حوزه گسترده‌ای از کسانی است که در ساخت و تولید فیلم نقش دارند. از نویسنده و کارگردان و تهیه‌کننده تا عوامل درونی و خارج از فیلم که نقش بسزایی در تولید فیلم داشته‌اند. عوامل تولید، مشتمل بر ملاحظه بافت سازمانی در زمانبندی برنامه‌های تلویزیونی، سیاست پخش، تأثیر ملاحظات مالی، مسئله حکومت و سرمایه‌گذاری مردمی و تبعیض سیاسی است (همان، ص ۲۲).

در جدول ذیل، همه عناصری که کیت سلبی و ران کاودری برای تحلیل پیام‌های ارتباطی بیان کرده‌اند، آمده است.

جدول ۳: چارچوب تحلیل پیام‌های رسانه‌ای کیت سلبی و ران کاودری

سازه	میزانسن	صحنه‌پردازی	
		وسایل صحنه	
		رمزهای ارتباط غیر کلامی	
		رمزهای لباس	
	رمزهای فنی	اندازه نما	
		زاویه دوربین	
		نوع عدسی	
		ترکیب بندی	
		وضوح	
		رمزهای نورپردازی	
		رمزهای رنگ	
		رمزهای فیلم خام	
مخاطب		ماهیت مخاطب	
		استقرار مخاطب	
	شیوه خطاب		
روایت	توصیف روایت		
	معنای آشکار روایت		
	معنای تلویحی روایت		
رده‌بندی	طبق نوع رسانه		
	طبق شکل رسانه		
	طبق ژانر رسانه		
عوامل تولید	عوامل خلاقانه		
	عوامل درونی		
	عوامل خارج از فیلم		

بسیاری از عناصر این روش، مثل روش جان فیسک است، ولی از یک ضعف جدی رنج می‌برد. آن هم اینکه در این روش، به روابط بینامتنی و گفتمان خارج از متن، بخصوص به زمان و مکان فیلم توجهی نشده است. به همین دلیل، برای تحلیل پیام‌های ارتباطی، نیاز به یک روش مکمل دارد. البته اگرچه این روش دارای محدودیت‌هایی است، ولی نکات مثبتی نیز دارد. از جمله اینکه به مخاطب، روایت، انواع رسانه و عوامل درونی و بیرونی تولید فیلم توجه جدی دارد.

آرتور آسابرگر

آرتور آسابرگر می‌گوید: «نشانه‌شناسی را می‌توان در مورد تلویزیون، فیلم، داستان‌های مصور، تبلیغات، معماری و خلاصه هر چیزی که در آن «ارتباط» اهمیت داشته باشد، به کار برد» (آسابرگر، ۱۳۷۹، ص ۵۷). آرتور آسابرگر، برای تحلیل نشانه‌شناختی برنامه‌های تلویزیونی پیشنهادی ارائه می‌دهد که در ذیل به آن اشاره می‌شود. او بر این اعتقاد است که با چارچوب ذیل، می‌توان انواع برنامه‌های مختلف تلویزیونی را مورد تحلیل و بررسی قرار داد.

الف) نشانه‌های مهم متن را جدا کرده و تحلیل کنید.

۱. دال‌های مهم کدام‌اند و بر چه دلالت دارند؟

۲. چه نظامی به این نشانه‌ها معنا می‌بخشد؟

۳. چه رمزهایی می‌توان یافت؟

۴. چه موضوع‌های ایدئولوژیکی و جامعه‌شناختی در مسئله دخالت دارند؟

ب) ساختار جانیشینی متن چیست؟

۱. تقابل مرکزی در متن چیست؟

۲. چه تقابلهایی داخل طبقات گوناگون می‌گنجند؟

۳. آیا این تقابل‌ها اهمیت روان‌شناختی یا اجتماعی ندارند؟

ج) ساختار هم‌نشینی متن چیست؟

۱. کدام‌یک از کارکردهای پروپ را می‌توان در مورد متن به کار برد؟

۲. ترتیب عناصر چگونه بر معنا اثر می‌گذارد؟

۳. آیا متن با کمک فرمول‌های خاصی شکل نگرفته است؟

د) تلویزیون چه اثری بر متن می‌گذارد؟

۱. از چه نوع نما، زاویه دوربین و روش‌های تدوینی استفاده شده است؟

۲. چگونه برای معنا بخشیدن به نشانه‌ها، از نورپردازی، رنگ، موسیقی و صدا استفاده می‌شود؟

ه) کدام‌یک از ابداعات نظریه‌پردازان را می‌توان در متن اعمال کرد؟

۱. کدام‌یک از نوشته‌های نشانه‌شناسان را می‌توان در مورد تلویزیون به کار برد؟

۲. نظریه‌پردازان رسانه‌ها چه گفته‌اند که می‌تواند در تحلیل نشانه‌شناختی اعمال شود؟ (آسابرگر،

۱۳۷۹، ص ۵۶).

این روش، روش و چارچوب جدیدی نیست، در واقع تلاش شده است از تلفیق الگوی دال و مدلول و هم‌نشینی و جانیشینی استفاده کند. عدم استفاده از روابط بینامتنی و تحلیل گفتمان نیز محدودیت این روش است.

۲. تحلیل گفتمان

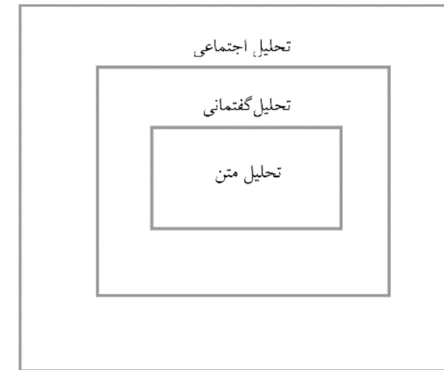
با تحولات فلسفه علم و بروز مسایلی از جمله، معلق گذاشتن داعیه صدق و کذب، عدم امکان تمایز بین علم و غیرعلم، نسبی‌گرایی، برساخته شدن واقعیت اجتماعی، تکثر معنا، چرخش‌زبانی و پیوند جامعه‌شناسی و زبان‌شناسی در اثر کارهای فوکو و دیگران، عدم امکان بی‌طرفی ارزشی، اجتماعی و فرهنگی بودن دانش است که راه برای پاسا ساختارگرایی و ظهور تحلیل گفتمان باز شد (قجری و نظری، ۱۳۹۱، ص ۲۹). نظریه گفتمان، به‌طور جدی در مقابل برداشت‌های پوزیتیویستی و طبیعت‌گرایانه از دانش و روش قرار دارد (همان، ص ۳۱). نظریه‌های گفتمان، ریشه در روش‌های تفسیری در تحقیق اجتماعی دارند که بر فهم و روشن نمودن ظهور و منطق گفتمان‌ها و هویت‌های برساخته شده اجتماعی که آنها به کارگزاران اجتماعی اعطا می‌کند، تأکید می‌ورزد. این نظریه‌ها، جدایی مطلق بین ارزش و واقعیت را رد می‌کند و می‌پذیرد که نظریه گفتمانی، در بافتی تاریخی و سیاسی واقع شده است (همان، ص ۳۲). گفتمان زنجیره‌ای از متن است که در زمان و مکان و در شرایط اجتماعی خاصی تولید، توزیع و مصرف می‌شود. به عبارت دیگر، روابط قدرت و ساختارهای اجتماعی را در خود و به صورت پنهان یا آشکار بازتاب می‌دهد (ساسانی، ۱۳۸۹، ص ۱۰۰). در اینجا به دیدگاه دو نظریه‌پرداز در تحلیل گفتمان می‌پردازیم که چارچوب‌های آنان، می‌تواند کمک زیادی به تحلیل پیام‌های ارتباطی کند.

فرکلاف

نورمن فرکلاف، که از ابتدای شکل‌گیری تحلیل انتقادی گفتمان، از چهره‌های فعال و شاخص آن بوده

است، در مقایسه با سایر تحلیل‌گران انتقادی، منسجم‌ترین، جامع‌ترین و پرطرفدارترین نظریه را تدوین کرده است (سلطانی، ۱۳۹۱، ص ۶۲).

فرکلاف، برای تحلیل انتقادی گفتمان الگویی سه لایه، به صورت شکل زیر ارائه داده است:



شکل ۳. سه لایه گفتمانی فرکلاف

او بر این اعتقاد است که گفتمان از مجموعه‌ای به هم تافته از سه عنصر متن، عمل گفتمانی و عمل اجتماعی است. تحلیل یک گفتمان خاص، تحلیل هر یک از این سه بعد و روابط میان آنها را می‌طلبد. فرضیه فرکلاف این است که پیوندی معنادار میان ویژگی‌های خاص متون، شیوه‌هایی که متون با یکدیگر پیوند می‌یابند و تعبیر می‌شوند و ماهیت عمل اجتماعی وجود دارد (فرکلاف، ۱۳۷۹، ص ۹۷-۹۸). بنابراین، فرکلاف به سه مرحله برای تحلیل انتقادی گفتمان اشاره می‌کند:

- توصیف متن؛

- تفسیر رابطه بین متن و تعامل؛

- تبیین رابطه بین تعامل و بافت اجتماعی (همان، ص ۱۶۸).

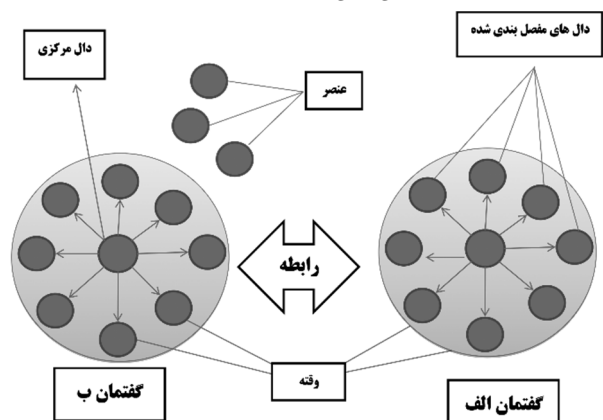
پیش از بررسی این سه مرحله، لازم به یادآوری است که فرکلاف تأکید دارد این رویه و مراحل مزبور که در ادامه توضیح داده می‌شود، قطعی نیست، بلکه این رویه، یک راهنما و یک طرح است. در واقع، مراحل بیان شده پیشنهاد فرکلاف است؛ هر کسی با توجه به دامنه تحقیق خود می‌تواند آنها را تغییر دهد. بنابراین، ویژگی‌هایی که برای توصیف متن بیان می‌شود، تا حد زیادی جنبه گزینشی دارد و تنها شامل آن دسته از ویژگی‌هایی می‌شود که برای تحلیل انتقادی از همه معنادارترند (همان، ص ۱۶۹). در جدول ۴ به صورت خلاصه، این سه مرحله بیان شده است.

جدول ۴: مراحل تحلیل انتقادی نورمن فرکلاف (همان، ص ۱۷۰-۲۵۲)

توصیف	واژگان	کلمات واجد کدام ارزش‌های تجربی هستند؟	
		کلمات واجد کدام ارزش‌های رابطه‌ای هستند؟	
		کلمات واجد کدام ارزش‌های بیانی هستند؟	
		در کدام کلمات استعاره استفاده شده است؟	
دستور		ویژگی‌های دستوری واجد کدام ارزش‌های تجربی هستند؟	
		ویژگی‌های دستوری واجد کدام ارزش‌های رابطه‌ای هستند؟	
		ویژگی‌های دستوری واجد کدام ارزش‌های بیانی هستند؟	
		جملات ساده چگونه به یکدیگر متصل شده‌اند؟	
ساخت‌های متنی		از کدام قراردادهای تعاملی استفاده شده است؟	
		متن واجد چه نوع ساخت‌های گسترده‌تری است؟	
تفسیر	ظاهر کلام	نظام آوایی، دستور، واژگان	
	معنای کلام	دادن معنا به اجزای تشکیل دهنده متن	
	انسجام موضعی	انسجامی فراگیر و کلی بین تمامی اجزای یک متن	
	ساختار و جان‌مایه متن	خلاصه متن به عنوان یک کل واحد (موضوع کلی)	
	بافت موقعیتی و نوع گفتمان		محتوا: ماجرا چیست؟ (فعالیت، عنوان، هدف)
			فاعلان (چه کسانی درگیر ماجرا هستند؟)
			روابط (روابط میان آنها چیست؟)
			پیوندها (نقش زبان در پیشبرد ماجرا چیست؟)
بافت بینامتنی و پیش‌فرض‌ها		تفسیر بافت بینامتنی به این موضوع بستگی دارد که متن را متعلق به کدام مجموعه بدانیم و در نتیجه، چه چیز را میان مشارکین، زمینه مشترک و مفروض بخوانیم.	
کنش‌های گفتاری		جنبه مهمی از کاربردشناسی زبان هستند که موضوع بحث آن معانی خاصی است که مشارکین گفتمان بنا به دانش زمینه‌ای خود و تفسیرشان از بافت متن، به اجزای تشکیل دهنده متن نسبت می‌دهند.	
چارچوب‌ها، سناریو، پی طرح‌ها		پی طرح نمایانگر شیوه‌های رفتار اجتماعی‌اند. چارچوب نشانگر موجودات و هویت‌های طبیعی و اجتماعی هستند که جهان را فرا گرفته‌اند. سناریوها نمایانگر فاعلان مربوط به این فعالیت‌ها و روابط آنها هستند.	
موضوع و جان‌مایه		موضوع کلی متن که در حافظه باقی می‌ماند.	
تبیین	عوامل اجتماعی	چه نوعی از روابط قدرت در سطوح گوناگون نهادی، اجتماعی و موقعیتی در شکل دادن این گفتمان مؤثر است؟	
	ایدئولوژی	چه عناصری از دانش زمینه‌ای که مورد استفاده واقع شده‌اند، دارای خصوصیت ایدئولوژیک هستند؟	
	تأثیرات	جایگاه این گفتمان نسبت به مبارزات در سطوح گوناگون نهادی، اجتماعی و موقعیتی چیست؟ آیا این مبارزات علنی است یا مخفی؟ آیا در خدمت حفظ روابط موجود قدرت است یا در جهت دگرگون ساختن آن عمل می‌کند؟	

حوزه گفتمان‌گونگی

معانی احتمالی نشانه‌ها را که از گفتمان طرد می‌شوند، «حوزه گفتمان‌گونگی» می‌نامند. حوزه گفتمان‌گونگی، یعنی معانی‌ای که یک نشانه در گفتمان دیگری دارد و یا داشته است، ولی گفتمان موردنظر حذف و طرد شده‌اند تا یک دستی معنایی در آن گفتمان حاصل شود (همان، ص ۷۸). *سلطانی*، تمامی مفاهیم گفتمان لاکلا و موف را به شکل ذیل به کار برده است.



شکل ۴: چارچوب لاکلاموف جهت تحلیل فیلم

با توجه به شکل بالا، می‌توان متون تصویری را نقد و تحلیل کرد. به گونه‌ای که تلاش نمود گفتمان‌های حاکم بر فیلم و سپس، عناصر و وقته‌های هر گفتمان مشخص شود تا بتوان با مفصل‌بندی آن، به مفاهیم موردنظر در فیلم رسید. این روش، بیشتر برای تحلیل گفتمان سیاسی حاکم استفاده می‌شود. در واقع، محدودیت این روش در این است که نمی‌توان در بسیاری از موضوعات اجتماعی یا فرهنگی، از آن استفاده کرد. محدودیت دیگر آنکه نمی‌توان به تحلیل یک گفتمان، به تنهایی پرداخت، بلکه حتماً باید دو گفتمان را با هم مقایسه کرد تا به تحلیل رسیده شود؛ زیرا معیار اصلی این روش، وجود یک گفتمان متخاصم و رقیب می‌باشد. روش تحلیل لاکلاموف، بیشتر با مفاهیم اصلی یک گفتمان سروکار دارد.

ارائه چارچوبی مناسب جهت تحلیل پیام‌های ارتباطی

همان‌گونه که توضیح داده شد، بسیاری از روش‌ها علاوه بر آنکه ظرفیت‌های خاص خود را دارند، ولی هریک محدودیت‌هایی نیز دارند. در اینجا تلاش شده است که روشی جامع ارائه شود که از آن بتوان

روش فرکلاف، متأثر از روش هلییدی زبان‌شناس معروف است. در واقع، می‌توان گفت: تقلیدی از روش هلییدی است. اگرچه تغییراتی که فرکلاف برای بهتر کردن روش انجام داده است، موجب شده ظرفیت‌ها و نقاط قوت روش هلییدی را نداشته باشد. روش فرکلاف اندکی ابهام دارد؛ فرکلاف مشخص نمی‌کند که یک فرد چگونه باید از این روش و بر چه اساسی استفاده کند.

البته از روش فرکلاف می‌توان در متون تصویری استفاده کرد، ولی باید به این نکته توجه داشت که ظرفیت بیشتر این روش برای بررسی گفتمان‌های حاکم و تعامل این گفتمان‌ها با جامعه می‌باشد. روش تحلیل گفتمان فرکلاف، اگرچه به متن توجهی دارد، ولی هیچ روند مشخصی را برای تحلیل متن ارائه نمی‌دهد. مشخص نیست که با توجه به این روش، چگونه باید تحلیل متن را انجام داد. به همین دلیل، بسیاری از نویسندگان در تحلیل متن، به سراغ روش هلییدی می‌روند که کارآمدتر و کامل‌تر از روش فرکلاف است.

لاکلاموف

نظریه گفتمان لاکلاموف بر آن است تا از همه امور اجتماعی، برداشتی گفتمانی ارائه دهد. لاکلا و موف، از طریق بازخوانی و ساختارشنکی نظریه‌های متفکرانی چون مارکس، گرامشی، آلتوسر، فوکو، دریدا، لاکان، سوسور و دیگران، نظریه گفتمان خود را کتاب هژمونی و استراتژی سوسیالیستی شکل داده‌اند (سلطانی، ۱۳۹۱، ص ۷۱-۷۳). لاکلا و موف، از مفاهیم مهمی استفاده کرده‌اند که می‌توان از آنها برای تحلیل و نقد متون رسانه‌ای استفاده کرد که در ذیل به آن اشاره می‌شود.

۱. **دال مرکزی:** دال مرکزی یا نقطه مرکزی نشانه برجسته و متمایزی است که نشانه‌های دیگر در سایه آن نظم پیدا می‌کنند و به هم مفصل‌بندی می‌شوند. نقطه مرکزی، به دال‌ها و وقته‌های دیگر معنا می‌دهد و انسجام معنایی کل گفتمان را حفظ می‌کند (همان، ص ۷۷).

۲. **عنصر و وقته:** جایگاه‌های تفاوت را زمانی که در درون یک گفتمان مفصل‌بندی شده باشند، «وقته» نامیده می‌شود. به عکس، هر تفاوتی را که از نظر گفتمانی مفصل‌بندی شده نیست، «عنصر» نامیده می‌شود (همان، ص ۷۶). به عبارت دیگر، عنصرها نشانه‌هایی هستند که معنایشان هنوز تثبیت نشده است؛ یعنی نشانه‌هایی که بالقوه معانی متعددی دارند (یورگنسن و فیلیس، ۱۳۸۹، ص ۵۹).

۳. **مفصل‌بندی:** هر عملی که منجر به برقراری رابطه بین عناصر شود، به نحوی که هویت این عناصر در نتیجه عمل مفصل‌بندی تعدیل و تعریف شود، «مفصل‌بندی» نامیده می‌شود (سلطانی، ۱۳۹۱، ص ۷۶). به عبارت دیگر، مفهوم مفصل‌بندی ناظر بر «عمل» و یا «کنشی» است که موجب «برقراری ارتباط بین عناصر» می‌شود. هویت یک گفتمان نیز براساس همین رابطه میان عناصر شکل می‌گیرد.

رمزگان اجتماعی

منظور از «رمزگان اجتماعی» این است که حضور انسان‌ها در «زندگی واقعی»، همواره حضوری رمزگذاری شده است. به عبارت دیگر، ادراک ما از اشخاص مختلف براساس ظاهرشان، طبق رمزهای متعارف در فرهنگ ما شکل می‌گیرد. مسئول انتخاب بازیگران، با استفاده از این رمزها، کارش را آگاهانه‌تر و متعارفانه‌تر انجام می‌دهد (فیسک، ۱۳۸۰، ص ۱۲۸). مثلاً، پوشیدن لباس مشکی در روزهای عزاداری در ایران، جزو فرهنگ کشور است که اگر در فیلمی این موضوع را رعایت کند، رمزگان فرهنگی را رعایت کرده است. در حالی که، در برخی کشورهای دیگر، رنگ سفید دلالت بر عزاداری است. بنابراین، این رمزها قبل از اینکه وارد فیلم بشود، در جامعه رمزگذاری شده است. بنابراین، نکته مهمی که می‌توان درباره رمزگان اجتماعی گفت: این است که واقعیت، پیشاپیش رمزگذاری شده است. به بیان دقیق‌تر، فقط به وسیله رمزگان فرهنگ ما است که می‌توان واقعیت را درک و فهم کنیم؛ چه بسا واقعیت عینی و تجربی وجود داشته باشد، اما هیچ شیوه جهان‌شمول یا عینی برای ادراک و فهم آن وجود ندارد. در هر فرهنگی، آنچه واقعیت تلقی می‌شود، محصول رمزگان همان فرهنگ است. بنابراین، «واقعیت» همواره از قبل رمزگذاری شده است. اگر این واقعیت رمزگذاری شده از تلویزیون به نمایش گذاشته شود، رمزهای فنی و عرف‌های بازنمایی تلویزیون، بر آن تأثیر می‌گذارند تا آن برنامه اولاً، به لحاظ فنی، پخش‌کردنی باشد و ثانیاً، واجد متن فرهنگی مناسبی برای بینندگان باشد (همان، ص ۱۲۹).

رمزگان فنی

همان‌گونه که در جدول نشان داده شد، واقعه‌ای که قرار است از تلویزیون یا سینما پخش شود، برای اینکه رنگ واقعیت به خود بگیرد، پیشاپیش با رمزهای اجتماعی رمزگذاری می‌شود. برای اینکه از طریق سینما قابلیت پخش پیدا کند، از رمزهای فنی نظیر دوربین، نورپردازی، صدا، وسایل صحنه و... می‌گذرد. رمزهای فنی مذکور، بدین جهت دارای اهمیت هستند که در ایجاد معنی به صورت کلی نقش مهمی را ایفا می‌کنند؛ زیرا عمدتاً به شیوه خلاقانه و نه صرفاً فنی از آنها استفاده شده است، تا معنای کلی را پدید آورند (سلی و کاودری، ۱۳۸۰، ص ۷). رمزگان فنی مذکور، مفاهیم مختلفی دارند، اما این مفاهیم وقتی در متن یک برنامه قرار می‌گیرند، دارای معنای مشخصی هستند. در نتیجه، تعمیم واژگان فنی به طوری که فن «الف» برابر با مفهوم «ب» است، غیرممکن است. در واقع، فن «الف» دارای مفاهیمی است، اما وقتی که در یک نظام متنی کامل یک فیلم مورد ملاحظه قرار بگیرد (باتلر، ۱۳۸۸،

در بسیاری از تحلیل متون تصویری استفاده کرد و محدودیت‌ها و مشکلات دیگر روش‌ها را نیز نداشته باشد یا کمتر داشته باشد. الگوی موردنظر، متأثر از دیدگاه جان فیسک است که توضیح آن داده شد. در اینجا، به تحلیل جزئیات این روش پرداخته خواهد شد. بنابراین، روش تحلیل رمزگان جان فیسک به ما در تحلیل فیلم کمک شایانی می‌کند که تلاش شده است با طبقه‌بندی منظم این روش، و اضافه کردن آیتم‌هایی به آن، به روشی جامع دست یافت و به اهداف موردنظر در نقد و تحلیل فیلم رسید. ویژگی مثبت چارچوب موردنظر این است که دارای رویکرد نشانه‌شناسی و گفتمانی است. این امر موجب می‌شود که ظرفیت بالایی برای تحلیل پیام‌های تصویری داشته باشد. در این روش، رمزگان اجتماعی و رمزگان ایدئولوژی بیشتر با محوریت تحلیل گفتمان، و رمزگان فنی با محوریت نشانه‌شناسی است. نکته مثبت دیگر این روش، این است که از تحلیل بینامتنیت نیز استفاده کرده است. در واقع، بررسی انتخاب بازیگران و تحلیل نام بازیگران، همچنین زمان و مکان فیلم، نیاز به تحلیل بینامتنی دارد که در این روش از آن استفاده شده است.

در جدول ۵ تمامی عناصری که به ما در تحلیل فیلم کمک می‌کند، نشان داده شده است.

جدول ۵: چارچوب تحلیل پیام‌های ارتباطی متأثر از دیدگاه جان فیسک (اسماعیلی، ۱۳۹۲، ص ۱۳۲).

رمزگان فیلم	رمزگان اجتماعی (تناسب بازیگران براساس فرهنگ واقعی آنان در جامعه)	گفتار محیط لباس وضع ظاهر و ...
رمزگان فنی	زمان و مکان وسایل صحنه بازیگران	نام بازیگران انتخاب بازیگران لباس بازیگران اجرا یا شیوه رفتار
	صدا	دیالوگ موسیقی
	دوربین	نمای دوربین زاویه دوربین
رمزگان ایدئولوژیک	مفهوم اصلی دسته‌بندی مفاهیم مفاهیم به حاشه رفته	

ص ۱۵۷). در اینجا تلاش می‌شود که به رمزگان فنی مهم که به کارگردان کمک می‌کند تا معنای موردنظر خود را در قالب فیلم درآورد، پرداخته شود.

زمان و مکان

کارکرد اصلی زمان و مکان این است که بسیاری از رمزگان فیلم براساس زمان و مکان فیلم برگزیده می‌شوند. مکان یک فیلم، می‌تواند معنای خاصی را به مخاطب القا کند. به هر حال، محل زندگی، کار یا فعالیت قهرمان فیلم در جهت اهداف کارگردان می‌باشد که معنای موردنظر خود را هرچه بهتر به مخاطب نشان دهد. زمان نیز به این دلیل دارای اهمیت است که شرایط اجتماعی که فیلم در آن زمان ساخته شده، تأثیراتی در فیلم می‌گذارد. فیلم نمی‌توان خود را از زمانی که در آن ساخته شده است، جدا کند. به عبارت دیگر، بافت موقعیتی هر فیلم در خلق معنای آن تأثیرگذار است.

دوربین

کاربردهایی که دوربین برای القای معنای موردنظر خود استفاده می‌کند، دو دسته است: فاصله دوربین و زاویه دوربین. فاصله و زاویه دوربین می‌تواند ما را در یک حوزه از فضای روایت قرار دهند (بورودل و تامسون، ۱۳۹۰، ص ۲۳۰).

الف. فاصله دوربین

فاصله دوربین، دو سرچشمه احتمالی دارند: ۱. رمز اجتماعی فاصله بین افراد است. اینکه به عنوان مثال، جامعه چه فاصله‌ای را حریم خصوصی تلقی می‌کند. ۲. رمزهای فنی است؛ رمزهایی که از نزدیک دیدن را معادل بهتر دیدن جلوه می‌دهند (فیسک، ۱۳۸۰، ص ۱۳۱).

مهم‌ترین نماهای دوربین عبارتند از: نمای بسیار دور، نمای دور، نمای متوسط، نمای نزدیک، نمای بسیار نزدیک.

نمای بسیار دور

در این نما، سوژه تنها بخش کوچکی از نما را اشغال می‌کند و پیکر انسان، به‌سختی قابل رؤیت است. از سوی دیگر، محیط بخش اعظم نما را دربرمی‌گیرد. بدین جهت، محیط به‌خودی‌خود چیز مهمی است که دیده می‌شود. به همین علت، چنین نمایی اغلب به «نمای معرف» نیز معروف است؛ زیرا صحنه یا مکانی را معرفی می‌کند که در حال مشاهده آن هستیم (سلبی و کاودری، ۱۳۸۰، ص ۷۲). این نما مخصوص مناظر و چشم‌اندازها و همچنین منظرهای چشم‌پرنده از شهرهاست (بورودل و تامسون، ۱۳۹۰، ص ۲۲۷).

نمای دور

در این نما، دوربین قدری به سوژه نزدیک‌تر شده است، به گونه‌ای که تمام هیكل سوژه در نما قابل مشاهده است و سوژه هنوز کاملاً در محیط گم نشده (برخلاف نمای بسیار دور)، اما محیط همچنان بخش عمده نما را اشغال کرده است (سلبی و کاودری، ۱۳۸۰، ص ۷۲).

نمای متوسط

در این نما، سوژه از کمر به پایین حذف می‌شود و سوژه و محیط به‌طور معمول، به یک اندازه نما را پر می‌کند (همان). به عبارت دیگر، در این نما ژست‌ها و حالت‌های چهره مشخص‌تر است (بورودل و تامسون، ۱۳۹۰، ص ۲۲۷). نمای متوسط، بیشتر برای گفت‌وگو استفاده می‌شود. در این نما، با قرار دادن شخصیت‌ها در یک قاب روابط بین آنها را تثبیت می‌سازد (باتلر، ۱۳۸۸، ص ۱۵۴) و نشان‌دهنده رابطه شخصی با سوژه است.

نمای نزدیک

این نما، اغلب معروف به نمای «سر و شانه» است؛ زیرا به‌طور سنتی، نمایی است که فقط سر، دست‌ها، پاها یا اشیای کوچک را نشان می‌دهد. در این نما، سوژه بخش عمده نما را پر می‌کند و صرفاً اندکی از محیط اطرافش را می‌توان دید. این نما، روی حالات چهره، جزئیات یک ژست، یا اشیای مهم تأکید می‌کند و حس صمیمیت پدید می‌آورد و به ما امکان می‌دهد که موضوع را با دقت بیشتر بررسی کنیم (سلبی و کاودری، ۱۳۸۰، ص ۷۲).

نمای بسیار نزدیک

این نما صرفاً بر بخشی از چهره کامل، همچون اشکی که از چشم سرازیر می‌شود، نشان دادن چشم‌ها، یا لب‌ها می‌باشد. این نما، اشیای ریز را درشت می‌کند و حالات درونی شخصیت‌ها را برای ما روشن می‌سازد (همان).

ب. زاویه دوربین

زاویه‌ای که از یک کنش، واقعه، یا شخصیت فیلم‌برداری می‌شود، به میزان بسیار زیادی به اقتضای هدف هنرمندانه کارگردان دگرگون می‌شود. تنوع در ارتفاع دوربین از اهمیت خاصی برخوردار است و هر تغییری در آن، بر چیزی درباره شخصیت دلالت می‌کند (باتلر، ۱۳۸۸، ص ۱۵۶). سه حالت اصلی برای زاویه دوربین وجود دارد.

زاویه سرازیر

در این زاویه، دوربین از بالا به سوژه می‌نگرد. در اینجا، بیننده احساس می‌کند که از سوژه قوی‌تر است و خود را همچون فرد بزرگسالی حس می‌کند که از بالا به کودکی نگاه می‌کند (سلیبی و کاودری، ۱۳۸۰، ص ۷۷) و نسبت به سوژه احساس تأسف می‌کند و او را کوچک و حقیر می‌پندارد.

زاویه هم‌سطح چشم

در این زاویه، بیننده در ترازوی مشابه با سوژه قرار می‌گیرد. در این حالت، مخاطب احساس می‌کند با سوژه برابر است (همان) و با سوژه احساس همدری می‌کند.

زاویه سر بالا

در این نما، دوربین از پایین به سوژه می‌نگرد و سوژه بر فراز بیننده حضوری توأم با هیبت دارد؛ بدین معنا که سوژه با اهمیت، قدرتمند و مسلط است (همان).

صدا

صدا به دلایلی، یک تکنیک نیرومند است. نخست اینکه، جنبه حسی نیرومندی را درگیر می‌کند. دوم اینکه، صدا می‌تواند فعالانه نحوه درک و تفسیر تصاویر را در بیننده شکل دهد (بوردل و تامسون، ۱۳۹۰، ص ۳۱۱). صدا، وسیله‌ای دیگر برای درک و فهم کنش فیلم است. با یک آزمون ساده، اهمیت صدا در رسانه‌های تصویری آشکار می‌شود. بدین گونه که صدای تلویزیون را ببندیم و ۱۵ دقیقه از یک برنامه را نگاه کنیم، سپس ۱۵ دقیقه بعدی را با صدای روشن تماشا کنیم، ولی به تصویر نگاه نکنیم. کدام ۱۵ دقیقه مفهوم‌تر است؟ قطعاً صدای بدون تصویر خودکفاتر از تصویر بدون صدا است (باتلر، ۱۳۸۸، ص ۲۱۵). صدا در فیلم مشتمل است بر گفت‌وگو و موسیقی.

الف. گفت‌وگوها

صدا به صورت کلام، حکم وسیله تفکر را پیدا می‌کند. در این مقام مهم‌ترین وسیله ایجاد ارتباط بین افراد انسان است (استیونسون و دبیری، ۱۳۸۳، ص ۱۹۱). به همین دلیل، دریافت معنای گفت‌وگوها از ضروریات است. گفت‌وگو، آن نوع خصیصه صوتی است که تماشاگران به راحت‌ترین شکل به آن واکنش نشان می‌دهند. در فیلم‌ها، هیچ چیز برای ما دست‌یافتنی‌تر از معنای حرف‌هایی که شخصیت‌ها بر زبان می‌آورند نیست (کیسی، ۱۳۸۶، ص ۷۱).

ب. موسیقی

بهترین کاربرد موسیقی، افزایش حس عاطفی مخاطب نسبت به قهرمان فیلم است. موسیقی می‌تواند واکنش‌های احساسی بیننده را به شدت تحت تأثیر قرار دهد. چنان‌که می‌تواند تداعی‌کننده یک شخصیت، فضا، موقعیت، یا مفهوم خاصی باشد. موسیقی حالت، فضا و لحن می‌آفریند. همچنین این امکان را دارد که در حکم مقدمه برای انتقال میان نماها به کار رود. نمونه آن وقتی است که موسیقی در حالی ادامه پیدا می‌کند که صحنه‌ها به زمان و مکان تازه‌ای منتقل می‌شوند (همان، ص ۷۲).

بازیگران

بازیگران احساسات، نیات، امیال و افکار شخصیت‌ها را به انواع گوناگون منتقل می‌کنند. در تحلیل فیلم‌ها، چهار موضوع در بحث بازیگران از اهمیت بیشتری برخوردار است. نام بازیگران، انتخاب بازیگران، لباس بازیگران و شیوه رفتار بازیگران.

الف. نام بازیگران

نام بازیگران در فیلم‌ها اهمیت فراوانی دارد. در بسیاری از مواقع، از نام بازیگران می‌توان به نقشی که آنان می‌خواهند بازی کنند، پی برد. همچنین از نام آنان، مثبت بودن یا منفی بودن نقش آنان را نیز می‌توان فهمید؛ زیرا نام شخصیت، بار معنایی آن را حمل می‌کند.

ب. انتخاب بازیگران

شخصیت‌های فیلم، فقط بازنمایی اشخاص منفرد نیستند، بلکه رمزگذاری‌های ایدئولوژی یا «مظاهر ارزش‌های ایدئولوژیک» نیز هستند. بازیگرانی که نقش مردان یا زنان قهرمان یا تبهکار و نیز نقش‌های فرعی فیلم را بازی می‌کنند، اشخاصی واقعی هستند که قبلاً حضورشان توسط رمزهای اجتماعی، به نحوی رمزگذاری شده است. این بازیگران، شخصیت‌هایی در رسانه‌ها هستند که برای بینندگان وجود بینامتنی دارند و معانی حضورشان نیز بینامتنی است. آنها نه تنها باقیمانده نقش‌های دیگر را که بازی کرده‌اند، با خود به همراه دارند، بلکه معانی‌شان از متن‌های دیگر را نیز می‌آورند (فیسک، ۱۳۸۰، ص ۱۳۲). به عبارت دیگر، هر بازیگر با توجه به فیلم‌هایی که قبلاً بازی کرده است، یک مجموعه انتظارات را با خود به همراه می‌آورد و بیننده یک ذهنیتی از او در ذهن خود دارد. هریک از آنها، یک مجموعه ویژگی‌های شخصیتی مخصوص به خود را دارند و کارگردان با توجه به همین ویژگی‌ها، آنان را انتخاب می‌کند.

ج. لباس بازیگران

اگرچه لباس جزو وسایل صحنه محسوب می‌شود، ولی کارکردهای ویژه‌ای در فیلم دارد. لباس‌ها، نشانه‌هایی هستند که به تثبیت شخصیت کمک می‌کند (باتلر، ۱۳۸۸، ص ۱۳۲). لباس بازیگر، باید با شخصیت به فیلم درآمده هماهنگ باشد و ممکن است در مورد نقش خلق شده، اهمیت اصلی داشته باشد (کیسی، ۱۳۸۶، ص ۶۳).

د. شیوه رفتار بازیگران

از جمله اموری که بازیگران به ایجاد و خلق معنا در فیلم کمک می‌کنند، اجرا و شیوه رفتار آنان است. در شیوه رفتار شخصیت‌های قهرمان و شخصیت‌های ضد قهرمان تفاوت‌هایی وجود دارد: یکی از تفاوت‌های این دو گروه از شخصیت‌ها، همکاری و همراهی آنان با هم است. برای نمونه، قهرمانان فیلم با یکدیگر همکاری می‌کنند و به هم نزدیک‌تر می‌شوند. حال آنکه تبهکاران با یکدیگر اختلاف پیدا می‌کنند و در نهایت، از هم جدا می‌شوند (فیسک، ۱۳۸۰، ص ۱۳۵). حالت بدن، طرز راه رفتن، حرکات سر و صورت و به‌طور کلی شیوه‌های بدنی، وجه دیگری از انتقال خصوصیات توسط بازیگر است.

وسایل صحنه

منظور از وسایل صحنه، ابزار و وسایلی است که در فیلم‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرد. فیلم‌ها برای انتقال معنای موردنظر، شدیداً وابسته به وسایل صحنه است.

۳. رمزگان ایدئولوژیک

مهم‌ترین کاربرد رمزهای ایدئولوژیک این است که عناصر دو سطح قبل، یعنی رمزگان اجتماعی و رمزگان فنی را در مقوله انسجام و مقبولیت اجتماعی قرار می‌دهند؛ زیرا معنا فقط زمانی ایجاد می‌شود که «واقعیت» و انواع بازنمایی و ایدئولوژی در یکدیگر ادغام شوند، و به نحوی منسجم و ظاهراً طبیعی به وحدت برسند. رمزهای ایدئولوژیک، از این جهت دارای اهمیت هستند که رابطه بین رمز فنی انتخاب بازیگران و رمز اجتماعی آن بازیگران را معنادار می‌کنند. همچنین استفاده تلویزیونی از دو رمز یادشده را به کاربرد وسیع‌تر آنها در فرهنگ به‌طور کلی، مربوط می‌سازند (همان، ص ۱۳۲). این رمزها و نیز رمزهای تلویزیونی که برای انتقال آنها به بیننده مورد استفاده قرار می‌گیرند، کاملاً در رمزهای ایدئولوژیک جای گرفته‌اند که خود حکم نشانه را دارند. جایگاه قرائت یک متن یا فیلم، آن نقطه‌ای

است که مجموعه رمزهای تلویزیونی، اجتماعی و ایدئولوژیک جمع می‌شوند تا معنای منسجم و یک‌پارچه‌ای را در متن ایجاد کنند (همان، ص ۱۳۶).

برای تحلیل بهتر مفاهیم ایدئولوژیک در فیلم‌ها، آنان در سه قسم توضیح داده خواهد شد:

الف. مفهوم اصلی

مفهومی که کارگردان در کل فیلم به دنبال نشان دادن آن است و به عبارتی، جان‌مایه متن محسوب می‌شود. مفهوم اصلی، در واقع آن چیزی است که در کل فیلم به‌گونه‌ای در ذهن مخاطب تکرار و تلقین می‌شود.

ب. دسته‌بندی مفاهیم

تمام مفاهیم دیگری که کارگردان در جهت اثبات مفهوم اصلی از آن بهره می‌گیرد، در این قسمت می‌آید. در واقع، تمام مفاهیمی که به مفهوم اصلی برای دلالت بر معنای خود کمک می‌کنند، در این بخش قرار می‌گیرد.

ج. مفاهیم به حاشیه رانده شده

مفاهیم مهمی که کارگردان آنها را به حاشیه رانده و درحالی‌که می‌توانسته آنها را بیان کند، به آنان نپرداخته است. به عبارت دیگر، معانی‌ای که کارگردان در یک فیلم می‌توانسته استفاده کند، ولی به دلیل ایدئولوژی خاصی که داشته است، آنان را به حاشیه رانده است. مثلاً، اگر یک فرد مؤمن خشک مقدس در یک فیلم نشان داده می‌شود، کارگردان می‌تواند با نشان دادن یک فرد مؤمن واقعی و متعادل به مخاطب تفاوت این دو فرد را برساند، ولی اگر کارگردان فقط فرد خشک مقدس را نشان دهد تا مخاطب همه مؤمنان را این‌گونه تصور کند، در اینجا کارگردان فرد مؤمن واقعی را به حاشیه رانده است.

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

در مقاله حاضر روش تحلیل گفتمان و تحلیل نشانه‌شناختی که دو روش مهم تحلیل پیام‌های رسانه‌ای هستند توضیح داده شد. در روش نشانه‌شناختی دیدگاه پیرس، سوسور، بارت، کیت سلبی، ران کاوردی و آرتو آسابرگر بررسی و در روش تحلیلی گفتمان دیدگاه فرکلاف و لاکلاموف توضیح و نقد شده است. یافته‌های اصلی مقاله از این قرار است: روش «دال و مدلول» و «همنشینی و جانشینی» سوسور و پیرس

منابع

- احمدی، بابک، ۱۳۸۹، *ساختار و تأویل متن*، چ دوازدهم، تهران، نشر مرکز.
- استیونسن، رالف و ژر.دبری، ۱۳۸۳، *هنر سینما*، ترجمه پرویز دوانی، چ سوم، تهران، امیرکبیر.
- اسماعیلی، رفیع‌الدین، «هالیوود و بازنمایی ایران‌هراسی در تحلیل واقعه ۱۳ آبان (تحلیل فیلم آرگو)» *معرفت فرهنگی - اجتماعی*، ش ۱۶، ۱۳۹۲، ص ۱۲۵-۱۵۰.
- ایمان، محمدتقی، ۱۳۸۸، *مبانی پارادایمی روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم انسانی*، چ دوم، قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- آسبرگر، آرتور، ۱۳۷۹، *روش‌های تحلیل رسانه‌ها*، ترجمه پرویز اجلائی، تهران، مرکز مطالعات و تحقیقات رسانه‌ها.
- باتلر، جرمی جی، ۱۳۸۸، *تلویزیون: کاربرد و شیوه‌های نقد*، ترجمه مهدی رحیمیان، تهران، دانشکده صدا و سیما جمهوری اسلامی ایران.
- بوردل، دیوید و کریستین تامسون، ۱۳۹۰، *هنر سینما*، ترجمه فتاح محمدی، چ هشتم، تهران، نشر مرکز.
- پیر بدافی، فاطمه، ۱۳۸۹، *تحلیل محتوای کیفی و کاربرد آن در رسانه*، تهران، مرکز تحقیقات صدا و سیما جمهوری اسلامی ایران.
- چندلر، دانیل، ۱۳۸۷، *مبانی نشانه‌شناسی*، چ سوم، ترجمه مهدی پارسا، چ سوم، تهران، سوره مهر.
- ساسانی، فرهاد، ۱۳۸۹، *معناکاوی: به سوی نشانه‌شناسی اجتماعی*، تهران علم.
- سلبی، کیت و ران کاودری، ۱۳۸۰، *راهنمای بررسی تلویزیون*، علی عامری مهابادی، تهران، سروش.
- سلطانی، سیدعلی اصغر، قدرت، *گفتمان و زبان*، چ سوم، تهران، نشر نی.
- ضمیران، محمد، ۱۳۸۲، *درآمدی بر نشانه‌شناسی هنر*، تهران، قسه.
- فرکلاف، نورمن، ۱۳۷۹، *تحلیل انتقادی گفتمان*، ترجمه گروه مترجمان، تهران، دفتر مطالعات و توسعه رسانه‌ها و وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- فیسک، جان، ۱۳۸۰، «فرهنگ تلویزیون»، مژگان برومند، *ارغنون*، ش ۱۹، ۱۳۸۰، ص ۱۲۵-۱۴۹.
- فیسک، جان، ۱۳۸۶، *درآمدی بر مطالعات ارتباطی*، مهدی غبرایی، تهران، دفتر مطالعات و توسعه رسانه‌ها.
- قجری، حسینعلی و جواد نظری، ۱۳۹۱، *کاربرد تحلیل گفتمان در تحقیقات اجتماعی*، تهران، جامعه‌شناسان.
- کیسبی یر، الن، ۱۳۸۶، *درک فیلم*، ترجمه بهمن طاهری، چ سوم، تهران نشر چشمه.

یک روش مرسوم است، ولی به‌تنهایی برای تحلیل پیام‌های ارتباطی کافی نیست و نیاز به روشی مکمل دارد. روشی که کیت سلبی و ران کاودری مطرح کردند یک روش خوب و مناسب است و فقط یک ضعف جدی دارد که به روابط بینامتنی و گفتمان خارج از متن بخصوص به زمان و مکان فیلم توجهی نشده است. روش آرتو آسبرگر نیز روش و چارچوب جدیدی ارائه نداده است و در واقع تلاش کرده است از تلفیق الگوی دال و مدلول و همنشینی و جانشینی استفاده کند. در روش تحلیل گفتمان فرکلاف بیشتر به گفتمان‌های حاکم تأکید شده است و اگرچه به متن نیز توجه شده، ولی هیچ روند مشخصی را جهت تحلیل متن ارائه نمی‌دهد. روش لاکلاموف در تحلیل‌های سیاسی بیشتر کاربرد دارد و ویژگی مهم این روش نیز این است که حتماً باید دو گفتمان با یکدیگر مقایسه شود و با این روش نمی‌توان یک گفتمان را تحلیل کرد. در پایان روش تحلیل رمزگان جان فیسک روشی کامل و منسجم معرفی شده است که علاوه بر نگاهی گفتمانی، به تحلیل‌های نشانه‌شناسی نیز توجه دارد و از سه رمزگان اجتماعی، رمزگان فنی و ایدئولوژیک به‌خوبی جهت تحلیل پیام‌های ارتباطی استفاده می‌کند.

گونتر، بری، ۱۳۸۴، *روش‌های تحقیق رسانه‌ای*، مینو نیکو، تهران، اداره کل پژوهش‌های سیما.

گیویان، عبدالله و محمد سروری زرگر، ۱۳۸۸، «بازنمایی ایران در سینمای هالیوود»، *تحقیقات فرهنگی*، دوره دوم، ش ۸، ص ۱۴۷-۱۷۷.

محمدپور، احمد، ۱۳۸۹ الف، *ضد روش: منطق و طرح در روش‌شناسی کیفی*، تهران، جامعه‌شناسان.

محمدپور، احمد، ۱۳۸۹ ب، *فرا روش، بنیان‌های فلسفی و عملی روش تحقیق ترکیبی در علوم اجتماعی و رفتاری*، تهران، جامعه‌شناسان.

مشکات، سیدحمید، ۱۳۸۶، *بنیان‌های فلسفی یک روش تحلیل محتوا: نشانه‌شناسی*، مجموعه مقالات همایش رسانه تلویزیون و سکولاریسم، قم، دفتر عقل، ص ۸۷۴-۱۰۸.

یورگنسن، ماریان و لوئیز فیلیپس، ۱۳۸۹، *نظریه و روش در تحلیل گفتمان انتقادی*، ترجمه هادی جلیلی، تهران، نشر نی.

یکی از رسالت‌های حوزویان، فهم روشمند و صحیح کتاب و سنت است. از آنجاکه زبان قرآن و روایات، عربی است، فراگیری علوم ادبی (لغت، صرف، نحو و بلاغت) در حوزه ضرورت دارد. علم نحو، یکی از علوم نقش‌آفرین در فهم قرآن (آسه، ۹۲، فصل سوم) و روایات است. فراگیری این علم در حوزه از سال نخست، با تدریس *هدایه* و *صمدیه* آغاز می‌شود. در سال دوم با تدریس *البهجة المرضیة فی شرح الالفیة* ادامه پیدا می‌کند و با تدریس *معنی‌الادیب* پایان می‌یابد.

یکی از پرسش‌هایی که در فرایند نحوآموزی ذهن طلاب فراگیرنده کتاب *البهجة المرضیة فی شرح الالفیة* را به خود معطوف ساخته، این است که چرا پس از فراگیری *هدایه* و *صمدیه*، باید این کتاب را فراگیرند؟ هدف یا اهداف فراگیری آن چیست؟ نگارنده در این مقاله، با استفاده از روش توصیفی-تحلیلی به این پرسش‌ها پاسخ می‌دهد.

پاسخ به پرسش اصلی، در گرو پاسخ به پرسش‌های فرعی ذیل است:

۱. هدف مؤلف کتاب *البهجة المرضیة فی شرح الالفیة* از تألیف آن، چه بوده است؟
۲. هدف ما از فراگیری این کتاب چیست و چه باید باشد؟
۳. تفاوت *هدایه* و *صمدیه* با کتاب *البهجة المرضیة* از جهت روش و محتوا چیست؟
۴. چه ارتباطی میان تدریس کتاب *البهجة المرضیة* و کتاب *معنی‌الادیب* وجود دارد؟
۵. چگونه فراگیری کتاب *البهجة المرضیة*، فراگیران را برای فراگیری تحلیل نحوی آیات و به‌کارگیری آن در فرایند تفسیر آماده می‌سازد؟

همان‌طور که از اسم کتاب *البهجة المرضیة فی شرح الالفیة* پیداست، *البهجة المرضیة*، شرح کتاب *الالفیة* است.

الفیة یکی از کتاب‌های ابن‌مالک، در فراگیری علم صرف و نحو است که به نظم تألیف شده. وی ابتدا کتاب *کافیة* را در فراگیری صرف و نحو به نظم نگاشت و خود بر آن شرح نوشت و با نام «شرح الکافیة» معروف است (ابن‌مالک، ۲۰۰۳، ج ۱، ص ۴۶). «الفیة» خلاصه کتاب *کافیة* است که به «خلاصه الکافیة» نیز مشهور است (همان، ص ۴۷). از آنجاکه فراگیران، برای فراگیری دانش نحو، رغبتی به *کافیة* به سبب حجم زیاد آن نشان نمی‌دادند، ابن‌مالک برای رفع این نقیصه، به بازبینی (در کلمه‌ها و وزن‌ها) و بازنویسی و خلاصه‌سازی *کافیة* پرداخت (سیوطی، بی‌تا، ج ۲، ص ۳۱۷). حاصل آن، کتاب *الفیة* است که مورد استقبال گسترده دانشوران ادب و فراگیران قرار گرفته است. شاهد آن

روش‌شناسی نحوآموزی در حوزه

براساس کتاب *البهجة المرضیة* با تأکید بر تحلیل نحوی آیات

جواد آسه / دانش‌پژوه مقطع دکتری علوم قرآن و حدیث مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی ☞ narok30114@yahoo.co.uk
دریافت: ۱۳۹۳/۲/۱۰ - پذیرش: ۱۳۹۳/۷/۲۶

چکیده

یکی از پرسش‌های اساسی درباره فرایند نحوآموزی در حوزه‌های علمیه این است که چرا باید پس از فراگیری *هدایه* و *صمدیه*، *البهجة المرضیة* و سپس *معنی‌الادیب* فراگرفته شود؟ این مقاله به این موضوع اختصاص دارد تا اولاً، فراگیران با هدف فراگیری این کتاب‌ها آشنا شوند. در نتیجه، انگیزه آنان در فراگیری این کتاب‌ها، به‌ویژه *البهجة المرضیة* تقویت شود. ثانیاً، نقشه راهی برای مسئولان آموزش حوزه در تجدید نظر جدی در هدف و روش تدریس این کتاب‌ها به‌ویژه *البهجة المرضیة* باشد. ثالثاً، تذکری به مدیران و دانش‌پژوهان رشته تفسیر و علوم قرآن باشد که به «نحوی» که در حوزه فراگرفته‌اند، بسنده نکنند. این مقاله با روش توصیفی-تحلیلی، به این پرسش پاسخ می‌دهد: فراگیران در فرایند نحوآموزی در حوزه با فراگیری دو کتاب *هدایه* و *صمدیه* فقط توانایی تطبیق قواعد نحوی بیان شده در این دو کتاب را بر آیات، به دست می‌آورند. سپس آماده ورود به فراگیری *البهجة المرضیة* می‌شوند. اما با فراگیری کتاب *البهجة المرضیة* اولاً، با تحلیل اعرابی آشنا می‌شوند. ثانیاً، آمادگی لازم برای فراگیری کتاب *معنی‌الادیب* و روش تحلیل نحوی آیات در فرایند تفسیر را به دست می‌آورند. بنابراین، تدریس *البهجة المرضیة* ضرورت دارد. اما باید در هدف و روش تدریس آن بازنگری اساسی انجام گیرد.

کلیدواژه‌ها: روش‌شناسی نحوآموزی در حوزه، اصول نحو، قواعد نحوی، تحلیل اعرابی، تحلیل نحوی آیات، تفسیر.

علم نحو، «قاعده» به معنای امر کلی است که شامل همه جزئیات یک باب نحوی می‌شود. بنابراین، قاعده نحوی یعنی یک امر کلی مربوط به یکی از باب‌های نحوی که شامل همه جزئیات باب خود و جهت تعلیم بیان می‌شود (سیوطی، ۱۴۲۲ق، ج ۱، ص ۱۳؛ عبداللطیف، ۱۴۱۶ق، ص ۵۷). برای نمونه، در باب مبتدا و خبر قاعده و امر کلی در اعراب مبتدا و خبر این است که مرفوع باشند. این قاعده، یعنی مرفوعیت، در همه جزئیات این باب جاری است. چه مبتدا به صورت اسم ظاهر به کار رود و چه به صورت ساختار «أن» + فعل مضارع ظاهر شود. مانند: «أن تصوموا خیر لکم» که عبارت «أن تصوموا» مبتدا و محلاً مرفوع است. یا خبر، چه به صورت اسم ظاهر و چه به صورت جمله، جار و مجرور و ظرف به کار رود. مانند: «الشمس تجری» و «الحمد لله» که فعل «تجری» و اسم جلاله خبر، و محلاً مرفوع‌اند (ر.ک: الجاسم، ۱۴۲۸ق، ص ۲۵-۳۹).

قاعده توجیهی

«قاعده توجیهی»، به قاعده‌ای گفته می‌شود که همانند قاعده نحوی امری کلی است، اما مربوط به بابی از باب‌های نحوی و برای تعلیم نمی‌باشد. این نوع از قواعد، در مقام شرح قواعد نحوی در کتاب‌های نحوی، تحلیل نحوی آیات، و در چالش‌های بین مکتب‌های نحوی و نحویان در مورد چگونگی قواعد نحوی در به کرسی نشاندن دیدگاهشان، استفاده می‌شود (حسان، ۱۴۳۰ق، ص ۱۹۰؛ الجاسم، ۱۴۲۸ق، ص ۴۹). بیشترین کاربرد قواعد توجیهی، در تفاسیر قرآن، به‌ویژه در تفاسیری که دارای گرایش ادبی‌اند، مانند *الکشاف* و *البحر المحیط* به کار گرفته شده و در کتاب‌هایی که درباره اختلافات دو مکتب نحوی بصره و کوفه (انباری، ۱۴۲۷ق) نوشته شده است (الجاسم، ۱۴۲۸ق، ص ۴۹)، به سه نمونه از قواعد توجیهی اشاره می‌کنیم.

۱. در کتب نحوی: سیوطی در شرح این بیت *ابن‌مالک* «و مثل أو فی القصد اما الثانية / فی نحو اما ذی و اما النائية» می‌نویسد: «(و مثل أو فی) إفادة (القصد اما الثانية فی نحو) انکح (اما ذی و اما النائية) ... و اکثر النحویین علی أن «اما» هذه عاطفة و خالفه ابن‌کیسان و أبوعلی و تبعهما المصنف تخلصاً من دخول عاطف علی عاطف (سیوطی، بی‌تا، ج ۲، ص ۷۵). *ابن‌مالک* در این بیت درباره «اما»ی دوم در ساختارهایی مانند «اما ذی و اما النائية» سخن می‌گوید و آن را مثل «أو» برای قصد دانسته است. سیوطی در شرح این بیت *ابن‌مالک*، از یکی از قواعد توجیهی استفاده کرده است. توضیح آنکه بیشتر نحویان «اما»ی دوم را حرف عطف گرفته‌اند. اما *ابن‌کیسان* و *ابوعلی* با این دیدگاه مخالفت کرده‌اند. *ابن‌مالک* نیز از این دو نحوی پیروی کرده و آن را عاطفه ندانسته است. سیوطی در تأیید دیدگاه *ابن‌مالک*، به این

اینکه براساس تحقیق یکی از محققان، تعداد شرح‌های نوشته شده بر *الفیه ابن‌مالک*، بالغ بر ۹۶ شرح است (ر.ک: السویسی، ۱۴۲۹ق، ج ۱، ص ۵).

ابن‌مالک پس از نگارش *الفیه*، همانند *کافیه* به شرح آن اقدام نکرد؛ چراکه شرح *کافیه* به نحوی شرح *الفیه* محسوب می‌شود؛ چون *الفیه* خلاصه *کافیه* است (ابن‌مالک، ۲۰۰۳، ج ۱، ص ۴۷). گرچه *ابن‌مالک*، *الفیه* را شرح نکرد، اما ادیبان دیگر به سبب ابهاماتی که در بیت‌های این کتاب بوده (ابن‌هشام، ۱۴۲۷ق، ج ۱، ص ۱۱)، به شرح آن پرداختند.

کتاب *البهجة المرضية فی شرح الالفية* از *جلال‌الدین سیوطی*، که به شیوه متن و شرح (مزجی) نگاشته شده، یکی از این شرح‌ها به‌شمار می‌آید. بررسی نگارنده حاکی از آن است که این شیوه سیوطی در شرح *الفیه*، که کلمات بیت‌ها را با تغییر نقش نحوی در متن شرح آورده، فقط در شرح *اشمونی*، که قبل از شرح سیوطی نوشته شده، به‌کار گرفته شده است.

به لحاظ پیشینه، فقط به یک مقاله با عنوان «نگاهی به کتاب *النهجة المرضية فی شرح الالفية* و نکاتی درباره تدریس و فراگیری آن» (آسه، ۱۳۹۰) دست یافتیم. کانون بحث در این مقاله، درباره روش سیوطی در شرح *الفیه* و نکاتی درباره تدریس و فراگیری آن است. در این مقاله اولاً، از فلسفه نحوآموزی براساس این کتاب سخنی به میان نیامده است. ثانیاً، درباره ضرورت تدریس و فراگیری آن مطلبی بیان نشده است.

در این مقاله، نخست درباره برخی از واژه‌های مهم توضیح داده می‌شود. سپس، هدف سیوطی از نگارش *البهجة المرضية* بیان می‌شود. آن‌گاه به فلسفه نحوآموزی براساس *البهجة المرضية* پرداخته می‌شود. پس از آن، به ضرورت تدریس آن اشاره می‌شود. در پایان، راهکارهایی برای تدریس و فراگیری *البهجة المرضية* ارائه می‌گردد.

تبیین مفاهیم اساسی

فلسفه

مراد ما از واژه «فلسفه»، هدف و روش است. بنابراین، ترکیب اضافی فلسفه نحوآموزی، به معنای هدف و روش نحوآموزی است.

قاعده نحوی

«قاعده» در لغت به معنای اساس، پایه و شالوده و «قواعد البیت»، به معنای اساس و پایه خانه است (ابن‌منظور، ۱۴۰۸ق، ج ۱، ص ۲۳۹؛ ناظم‌الاطباء، بی‌تا، ج ۴، ص ۲۶۱۱؛ انوری، ۱۳۸۲، ج ۶، ص ۵۴۵۵). اما در اصطلاح

سخنش می‌توان اعتماد کرد و اجماع نحویان بصره و کوفه در استنباط و اصطیاد قواعد نحوی حجت‌اند) و چگونگی استدلال به آن ادله (در صورت تعارض ادله و تقدیم و تقدم آنها و...) و حال مستدل (صفات و شرایط کسی که با ادله در مقام استنباط و اصطیاد قواعد نحوی اقدام می‌کند).

بنابراین، هر نحوی‌ای در استنباط قواعد نحوی، باید براساس اصول و ضوابطی که در علم اصول نحو آمده، رفتار کند. برای نمونه، قواعد نحوی‌ای که ابن‌مالک در الفیه خود آورده، براساس منهج فکری اوست که همان اصول نحو است (عبدالفتاح الخطیب، ۲۰۰۶، ج ۱، ص ۳۶). ما آنچه که در علم اصول نحو بیان می‌شود، «روش‌شناسی استنباط قواعد نحوی» نام می‌نهمیم؛ یعنی بیان اصول و ضوابط استنباط و اصطیاد قواعد نحوی. اما بیان دیدگاه‌های یک نحوی درباره اصول نحو را «روش‌شناسی استنباط» آن نحوی می‌نامیم. روش‌شناسی استنباط قواعد نحوی ابن‌مالک را سعد شعبان، ۲۰۰۹ و روش‌شناسی استنباط قواعد نحوی سیوطی را ابوغریبه، ۲۰۰۶ بررسی کرده‌اند و روش و موارد استفاده ابن‌مالک از اصول نحو در استنباط قواعد را سیوطی در شرح خود بر الفیه به تصویر کشیده است.

تحلیل نحوی

«تحلیل» که مصدر حلل است، از فعل ثلاثی مجرد حل می‌باشد. معنای ریشه‌ای حل عبارت است از: باز شدن چیزی به‌طور کامل. مانند «حللت العقدة» یعنی گره را گشودم. حل المسافر به معنای فرود آمدن مسافر است، از این باب که مسافر با فرود آمدن به گشایش می‌رسد. حلال، که در مقابل حرام است، از همین ریشه است، از این باب که در حلال گشایش وجود دارد. اما «تحلیل» در لغت، به معنای مباح کردن امری و حلال قرار دادن آن است. مثلاً، «حللت الیمین أحلها» یعنی شکستن کفاره را مباح ساختم. تحلیل نیز ضد تحریم است (ابن‌فارس، ۱۴۲۹ق، ص ۲۲۸) و مصدر باب تفعیل از فعل حلال به صورت تحلله نیز به کار رفته است. برای نمونه، در قرآن به صورت «تَحَلَّلْ أَيْمَانِكُمْ» (تحریم: ۲) آمده که به معنای شکستن قسم‌هاتان است.

با التفات به معنای لغوی «تحلیل»، معنای اصطلاحی «تحلیل» نحوی عبارت است از: بررسی عناصر نظام ترکیبی از راه شناخت، تفسیر، ویژگی‌ها، چگونگی انتظام و علاقه آن عناصر نسبت به یکدیگر با لحاظ بافت و معنا (همان، ص ۴۲؛ قباوه، ۲۰۰۲؛ جبارین، ۱۴۳۲ق).

تحلیل نحوی یک آیه، یعنی نقد و بررسی و اظهار نظر درباره کلماتی از آیه که میان مکتب نحوی بصره و کوفه، نحویان، اعراب‌شناسان و مفسران در دو ساحت اعرابی و غیراعرابی اختلاف وجود دارد، با التفات به بافت و معنای آیه و ترجیح وجهی بر وجوه دیگر، یا بیان وجهی جدید. تحلیل نحوی در

قاعده توجیهی که «عاطف بر عاطف داخل نمی‌شود»، تمسک کرده است (همان). بر این نکته تأکید می‌کنیم که قاعده «عدم داخل شدن عاطف بر عاطف» مربوط به باب مشخصی از علم نحو نیست (ر.ک: سیوطی، بی‌تا، ج ۱، ص ۲۲، ۲۳، ۶۶، ۶۷).

۲. در تفاسیر: زمخشری بر آن است که فعل «كُنَّ» در آیه «فَإِنْ كُنَّ نِسَاءً فَوْقَ أُمَّتَيْنِ فَلَهُنَّ ثُلُثَا مَا تَرَكَ» (نساء: ۱۱) تامه و ضمیر مستتر در آن، از مبهمات و کلمه «نساء» مفسر آن است (زمخشری، ۱۴۰۷ق، ج ۱، ص ۴۸۱). ابوحیان با این قاعده توجیهی که «کان از فعل‌هایی نیست که فاعلش به شکل ضمیر بیاید، آن‌گاه مفسری پس از آن، تفسیرش کند»، این سخن زمخشری را بعید و ممنوع دانسته است (ابوحیان، ۱۴۲۰ق، ج ۳، ص ۵۳۶-۵۳۷؛ الجاسم، ۲۰۰۷).

۳. در چالش بین مکتب بصره و کوفه: یکی از اختلافاتی که در قواعد نحوی بین مکتب بصره و کوفه وجود دارد، اختلاف بر سر تقدیم یا عدم تقدیم معمول اسم فعل، بر اسم فعل است؟ کوفیین به دلیل نقل و قیاس تقدیم معمول اسم فعل بر آن را جایز می‌دانند. در مقابل، بصریین این تقدیم را جایز نمی‌دانند. دلیل بصریین بر این عدم تقدیم، تمسک به یک قاعده توجیهی است. این قاعده توجیهی این است که «فرع همیشه از حیث رتبه پایین‌تر از اصل است» و چون اسم فعل در عمل، فرع فعل است، پس نمی‌تواند همه ویژگی‌های فعل را دارا باشد. بنابراین، معمول اسم فعل بر آن مقدم نمی‌شود (ابن‌انباری، ۱۴۲۷، ج ۱، ص ۱۸۴-۱۸۵؛ حسان، ۱۴۳۰ق، ص ۱۹۳؛ ابوغریبه، ۲۰۰۶، ص ۵۰۷؛ حسان، ۱۴۳۰ق، ص ۱۹۲-۲۰۴).

علم اصول نحو

علم اصول نحو از نظر مبادی و تطبیقات، تاریخی به قدمت تاریخ علم نحو دارد؛ چراکه قبول، رفض، ترجیح، تضعیف، قیاس و مانند آنها، که مربوط به اصول نحو است، گرچه مکتوب نشد، اما معلوم بوده و نحویان از آنها استفاده می‌کردند. برای نمونه، کتاب سیبویه مشحون از این اصول نانوشته است (ر.ک: السامرائی، ۱۴۲۸، ص ۱۴۳؛ علوش، ۱۹۸۱، ص ۱۵۴-۱۷۰؛ الحدیثی، ۱۹۴۷). به ترتیب تاریخی ابن‌انباری (م ۵۷۷) در کتاب لمع الأدلة و سیوطی (م ۹۱۱) در کتاب الإقتراح فی علم أصول النحو، از جمله نحویانی هستند که درباره علم اصول نحو به‌طور مستقل کتاب نوشته‌اند.

یکی از محققان، «علم اصول نحو» را چنین تعریف کرده است: «علم یبحث فیه عن أدلة النحو الإجمالية من حیث أدلته و کیفیة الإستدلال بها و حال المستدل» (سیوطی، ۱۴۲۸، ص ۷۲)؛ یعنی علم اصول نحو دانشی است که در آن بحث می‌شود از ادله نحو (سماع، اجماع، قیاس و استصحاب) به اجمال (وارد توضیح قواعد نحوی نمی‌شود) از آن جهت که ادله‌اند (اینکه قرآن، روایات و کسی که به

دلیل دور بودن از سیاق و ناسازگاری با آن مردود اعلام کرده است (طباطبائی، ۱۴۱۷ق، ج ۱۵، ص ۷۲؛ ج ۲، ص ۱۶۹ و ۱۷۰؛ ج ۶، ص ۲۲۹؛ ج ۸، ص ۸۵-۸۴). چنان‌که ملاحظه می‌شود، سخن در این آیه، درباره نوع «لَو» است و سخنی از اعراب به میان نیامده است.

در تحلیل نحوی یک آیه در ساحت اعرابی و غیراعرابی، علوم لغت، صرف، نحو (قواعد نحوی به شکل تفصیلی، روش استنباط قواعد نحوی، اختلاف نحوی بین مکاتب نحوی و نحویان)، علم اصول نحو (روش‌شناسی قواعد نحوی)، بلاغت، علوم قرآن، تفسیر و روش‌شناسی تفسیر قرآن (بابایی و دیگران، ۱۳۷۹، فصل دوم) و قاعده توجیهی نقش بسزایی ایفا می‌کنند.

اهداف سیوطی از شرح الفیه

بررسی نگارنده نشان می‌دهد که سیوطی در شرح الفیه، اهداف چهارگانه زیر را مدنظر داشته و آنها را محقق ساخته است:

۱. بیان تفصیلی قواعد نحوی و روش استنباط آنها از منابع علم نحو براساس دیدگاه ابن‌مالک: سیوطی در خلال بیان، و تشریح گسترده قواعد نحوی، درصدد است که روش استنباط این قواعد را براساس مبانی اصول نحوی‌ای (سماع، اجماع، قیاس، استصحاب) ابن‌مالک نشان دهد. وی در بیان دیدگاه‌های ابن‌مالک، از کتاب‌های دیگر او از جمله تسهیل و شرح آن، کافیه و شرح آن و عمده و شرح آن استفاده می‌کند (آسه، ۱۳۹۰، ص ۷۲). از این رو، شرح سیوطی را می‌توان حاصل دیدگاه‌های نحوی ابن‌مالک دانست.

سیوطی در شرح این بیت ابن‌مالک «و وصل ما بذی الحروف مبطل / إعمالها و قد یبقی العمل» می‌نویسد:

(و وصل ما) الزائدة (بذی الحروف) المذكورة فی أول الباب إلیت (مبطل إعمالها) لزوال اختصاصها بالأسماء كقولہ تعالی «إنما الله إله واحد» (النساء: ۱۷۱) (وقد یبقی العمل) فی الجمیع حکى الأخصش «إنما زیدا قائم» و قس علیه الباقي هكذا قال الناظم تبعاً لأین السراج و الزجاج. و أما لیت فیجوز فیها الإعمال و الإهمال قال فی شرح التسهیل یا جماع و روی بالوجهین: «قالت ألا لیتما هذا الحمام لنا/إلی حمامتنا أو نصفه فقد» قال فی شرح الکافیة: و رفعه أقیس (سیوطی، بی‌تا، ج ۱، ص ۱۲۰-۱۲۱).

این عبارت، در مقام بیان این قاعده نحوی است که هر گاه به «إِنْ» و اخوات آن، «مای کافه» وصل شود، موجب اهمال آنها به جز «لیت» می‌گردد. ابن‌مالک در ادامه می‌گوید: وقد یبقی العمل، و سیوطی در شرح آن می‌نویسد: با وصل شدن «مای کافه» به آنها، اعمال هنوز باقی است؛ چراکه /خفش گفته

ساحت اعراب، بدین صورت است که فقط وجه اعرابی کلماتی از آیه که درباره آنها میان مکتب نحوی بصره و کوفه یا نحویان یا اعراب‌شناسان یا مفسران اختلاف وجود دارد، مورد نقد و بررسی و اظهار نظر قرار می‌گیرد.

سخن در تحلیل نحوی یک آیه، در ساحت غیراعرابی، درباره خود قاعده نحوی به کار رفته در آیه است، از این جهت که چرا فلان کلمه در این آیه، باید مفعول باشد و چرا فاعل نمی‌تواند باشد؟ درباره معانی حروف و نوع آنها و مرجع ضمیر و از این قبیل، از این جهت که چرا در این آیه، حرف جرّ «مِنْ» این معنا را دارد و چرا آن معنا را ندارد؟ یا اینکه همزه‌ای که در این آیه به کار رفته، چرا به این معناست؟ یا اینکه چرا «ثَم» به کار رفته در این آیه، بدین معناست؟ و یا اینکه چرا مرجع این ضمیر فلان کلمه است و چرا کلمه دیگر نیست؟ و اینکه متعلق جارومجرور در این آیه، لزوماً باید متعلق به فلان کلمه باشد؟ چنان‌که ملاحظه می‌شود، این سنخ از بحث‌ها ذیل آیات بحث‌های غیراعرابی است.

تحلیل نحوی را می‌توان کم و بیش در کتاب‌های تفسیری مشاهده کرد؛ چراکه یک مفسر مواجهه مستقیم با معنا و تفسیر آیه برقرار می‌کند و هدف او تفسیر یا گره‌گشایی از تفسیر و یا نقد و بررسی تفسیر آیات است. به یک نمونه از تحلیل نحوی آیه در ساحت اعرابی و یک نمونه در ساحت غیراعرابی اشاره می‌کنیم.

۱. در ساحت اعرابی: مفسران و اعراب‌شناسان از فراز «وَمَنْ لَسْتُمْ لَهُ بِرَازِقِينَ» از آیه «وَجَعَلْنَا لَكُمْ فِيهَا مَعَايِشَ وَمَنْ لَسْتُمْ لَهُ بِرَازِقِينَ» (حجر: ۲۰)، دو ترکیب به دست داده‌اند. یک ترکیب، این است که «واو» معطوف بر کلمه «مَعَايِشَ» باشد. این ترکیب از سوی مکتب بصره بیان شده است. براساس این ترکیب، کلمه «مَنْ» محلاً منصوب خواهد بود (انباری، ۱۴۲۷ق، ج ۲، ص ۳۸۶؛ آلوسی، ۱۴۱۵ق، ج ۷، ص ۲۷۵؛ عکبری، بی‌تا، ص ۲۲۵). ترکیب دیگر این است که «واو» معطوف بر ضمیر «لَكُمْ» باشد. این ترکیب، از سوی مکتب کوفه ارائه شده است. براساس این ترکیب، کلمه «مَنْ» محلاً مجرور خواهد بود (انباری، ۱۴۲۷ق، ص ۳۷۹؛ آلوسی، ۱۴۱۵ق؛ عکبری، بی‌تا). اما علّامه طباطبائی در تحلیل نحوی این فراز از آیه، از بین این دو ترکیب، ترکیب دوم را برگزیده و در نقد ترکیب اول، آن را متکلفانه خوانده است (طباطبائی، ۱۴۱۷ق، ج ۱۲، ص ۱۴۰؛ ج ۱۵، ص ۲۳۳؛ ج ۱۷، ص ۱۷۴-۱۷۵؛ ج ۱۴، ص ۶۴۵).

۲. در ساحت غیراعرابی: برخی مفسران و اعراب‌شناسان «لَو» در آیه «قَالَ إِنْ لَبِثْتُمْ إِلَّا قَلِيلًا لَوْ أَنْتُمْ كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ» (مؤمنون: ۱۱۴) را شرطیه دانسته‌اند (آلوسی، ۱۴۱۵ق، ج ۹، ص ۲۶۹؛ السمین الحلبي، ۱۴۲۴ق، ج ۸، ص ۳۷۴). اما علّامه طباطبائی در تحلیل نحوی این آیه «لَو» را به معنای تمنا گرفته و شرطیه بودن آن را به

(و عود خافض لدی عطف علی/ضمیر خفص لازماً قد جعلاً)، عند جمهور البصرین نحو «فقال لها و للارض اثتیا طوعا و کرها» (فصلت: ۱۱)، «نعبد إلهک و إله آبائک» (بقره: ۱۳۳) و علوه بأن ضمیر الجر حینئذ شبیه بالتونین و معاقب له فلم یجز العطف علیه کالتونین و بأن حق المعطوف و المعطوف علیه أن یصلحا لحلول کل واحد منهما محل الآخر و ضمیر الجر لا یصلح لذلك فامتنع إلا بإعادة الجار. قال المصنف (و لیس عندی لازماً)... و أيضاً لنا السماع (إذ قد أتى فی النظم و النثر الصحیح مثبِتاً) (سیوطی، بی تا، ج ۲، ص ۷۸-۷۹).

سیوطی در این عبارت، به دلیل (سماع)، علت (قیاسی) و قاعد توجیهی (حق المعطوف و المعطوف علیه) آن یصلحا لحلول کل واحد منهما محل الآخر، ارائه شده از سوی دو مکتب بصره و کوفه و مواجهه ابن مالک در قبال آنها پرداخته است. لازم به یادآوری است که ابن مالک در این مورد، به دیدگاه کوفیین گرایش دارد.

۴. نقل اختلاف نحویان و بیان دیدگاه ابن مالک درباره آن: ابن مالک در مصراع دوم بیت «بعض و بین وابتدئ فی الامکنة/ بمن و قد تأتی لبدء الازمنة» (سیوطی، بی تا، ص ۲۴۶)، می گوید: حرف جر «من» برای ابتداء غایت زمان به کار می رود. سیوطی در شرح آن می نویسد: اینکه حرف جر «من» برای ابتداء غایت به کار رفته باشد، مورد انکار نحویان بصره، به جزء اخفص قرار گرفته است. سیوطی سپس به دیدگاه ابن مالک اشاره می کند که وی نظرگاه اخفص را به دلیل سماع (نظم: اشعار و نثر: قرآن و احادیث) (ابن مالک، ۱۴۲۲ق، ج ۳، ص ۴)، صحیح دانسته است (سیوطی، بی تا، ص ۲۴۶). سیوطی این دیدگاه ابن مالک را از کتاب شرح کافیه او نقل کرده است (ابن مالک، ج ۲، ص ۷۹۷).

هدف از فراگیری هدایه، صمدیه و البهجة المرضية

چنان که بیان کردیم، هر محقق برای فهم صحیح و روشمند کتاب و سنت و منابع درسی و در فرایند رسیدن به قله فقه و فقهت و تفسیر، نیاز اساسی به فراگیری دقیق و هدفمند و روشمند علوم ادبی از جمله علم نحو دارد. در اینجا پرسشی مطرح می شود و آن اینکه یک طلبه تا چه اندازه باید با علم نحو آشنا شود؟ پاسخ تفصیلی به این پرسش مجال دیگری می طلبد، اما پاسخ اجمالی آن این است که هر محقق، باید به صورتی نحو را بیاموزد که:

۱. با همه قواعد مربوط به هر باب نحوی آشنا شود؛ چه آنها که اجماعی اند و چه آنها که درباره آنها بین مکتب نحوی بصره و کوفه و نحویان اختلاف وجود دارد. همچنین باید با روش‌شناسی استنباط قواعد نحوی که این اختلافات ریشه در آن دارند، آگاهی یابد؛

عرب جمله «إنما زیدا قائم» را استعمال کرده. بنابراین، باقی حروف مشبیه بالفعل بر «إن» قیاس می شوند. در «لیت» در صورت وصل «مای کافه» هم اعمال و هم اهمال جایز است و در این مورد، اجماع وجود دارد. در پایان، این عبارت و بیان این قاعده نحوی سیوطی می گوید: ابن مالک در شرح کافیه، رفع دادن «لیت» را در این بیت شعر قیاسی تر دانسته است (همان).

همان طور که ملاحظه می شود، سیوطی در شرح بیت پیش گفته، از اصطلاحات اصول نحو، مثل اجماع و قیاس استفاده کرده است.

۲. بیان علل قواعد نحوی: سیوطی در توضیح قواعد نحوی، به علل آن قواعد نیز اشاره می کند. این علل نحوی عبارتند از: تعلیمی، قیاسی، جدلی (الزجاجی، ۱۴۰۶ق). برای نمونه، ابن مالک در بیت «والاسم منه معرب و مبنی / لشبه من الحروف مدنی»، علت مبنی بودن برخی از اسمها را شباهت آنها به حرف دانسته است. سیوطی در شرح این بیت می گوید: برای مبنی شدن «اسم»، یک شباهت به حرف کافی است، اما برای غیرمنصرف شدن، «اسم» باید دو شباهت به فعل برساند، سپس علت آن را از *أمالیه* ابن حاجب آورده است (سیوطی، بی تا، ج ۱، ص ۲۱).

۳. بیان اختلاف نحوی دو مکتب نحوی بصره و کوفه و دیدگاه ابن مالک درباره آن: دو مکتب نحوی بصره و کوفه، که از عمده ترین مکاتب نحوی به شمار می آیند، در برخی از قواعد نحوی اختلاف نظر دارند. ابن مالک، در برخی از بیت‌ها به این اختلاف‌ها اشاره و دیدگاه خود را با استفاده از علم اصول نحو بیان می کند. سیوطی در شرح چنین بیت‌هایی به طور گسترده و تسلط و دقت کم نظیری وارد شده و به خوبی به تبیین و توضیح این گونه بیت‌ها اقدام کرده است. برای نمونه، ابن مالک در بیت «و عود خافض لدی عطف علی/ضمیر خفص لازماً قد جعلاً/ و لیس عندی لازماً إذ قد أتى / فی النظم و النثر الصحیح مثبِتاً» (سیوطی، بی تا، ج ۲، ص ۷۸-۷۹)، به قاعده عطف بر ضمیر مجرور اشاره کرده، می گوید: در عطف بر ضمیر مجرور، اعاده خافض واجب دانسته شده است. اما از نظر من (ابن مالک)، اعاده خافض واجب نیست؛ زیرا در نظم و نثر صحیح (قرائات)، عدم اعاده خافض وارد شده است. چنان که ملاحظه می شود، ابن مالک برای عدم وجوب اعاده خافض در صورت عطف بر ضمیر متصل مجرور، به وجود نظم و نثر (سماع) استدلال کرده است. چنان که بیان کردیم، روش‌شناسی استنباط قواعد نحوی درباره نظم و نثر (سماع)، در علم اصول نحو بیان شده است (سیوطی، ۱۴۲۸ق، ص ۹۶).

سیوطی در شرح این دو بیت گفته است:

۲. آشنایی با روش تحلیل نحوی: فراگیر در حوزه با فراگیری دو کتاب *هدایه* و *صمدیه*، توانایی تطبیق قواعد بیان شده در این دو کتاب را بر آیات به دست می‌آورد. در این سطح، از ترکیب نحوی فقط به یک وجه اعرابی کلمات اشاره می‌شود، بدون اینکه به بافت و معنای آیه و اختلاف موجود میان مکتب نحوی بصره و کوفه، نحویان و اعراب‌شناسان توجه شود. این سطح از ترکیب نحوی، برای مهارت‌یابی در به‌کارگیری قواعد نحوی است.

با فراگیری کتاب *البهجة المرضية*، آشنایی با تحلیل اعرابی رقم می‌خورد؛ یعنی بیان وجه یا وجوه اعرابی کلمات یک آیه با توجه به اختلاف مکتب بصره و کوفه، نحویان، اعراب‌شناسان و مفسران درباره وجه اعرابی برخی کلمات و نقد و بررسی آن. کتاب‌های اعراب القرآن مثل *التیان فی اعراب القرآن*، نوشته العکبری، *الدرالمصون فی علوم الکتاب المکنون*، نوشته السمین الحلبي، *الجدول فی اعراب القرآن و صرفه و بیان مع فوائد نحویة هامة*، نوشته محمود صافی و کتاب *إعراب القرآن الکریم و بیانہ*، نوشته محیی‌الدین الدرویش از این سطح ترکیبی استفاده کرده‌اند. از آنجاکه هدف اصلی و عمده مؤلفان کتاب‌های اعراب القرآن، پرداختن به وجه یا وجوه اعرابی آیات بوده تا معنا و تفسیر آیات، کمتر در صدد ترجیح وجه اعرابی‌ای بر وجه اعرابی دیگر از باب معنا و تفسیر برآمده‌اند. برای نمونه، برای مشخص ساختن نقش واژه «ذُرِّيَّةً» در آیه «ذُرِّيَّةً مَنْ حَمَلْنَا مَعَ نُوحٍ إِنَّهُ كَانَ عَبْدًا شَكُورًا» (اسراء: ۳)، به چهار کتاب اعراب القرآن پیش گفته مراجعه می‌کنیم.

صاحب *التیان فی اعراب القرآن* (عکبری، بی‌تا، ص ۲۳۵)، در ترکیب «ذُرِّيَّةً» وجوه ذیل را بیان کرده است:

۱. مفعول دوم برای فعل ألا تتخذوا باشد؛ ۲. مناداست؛ ۳. منصوب به فعل أعنى مقدر است؛ ۴. بدل از وکیل یا موسی است.

صاحب *الدرالمصون* (الحلی، ۱۴۲۴ق، ج ۷، ص ۳۱۰-۳۱۱)، به وجوه ذیل اشاره کرده است:

۱. اختصاص؛ زمخشری، نخستین کسی که به این وجه اعرابی اشاره کرده است؛ ۲. بدل از وکیلا؛ ۳. بدل از موسی؛ حلبي این وجه اعرابی را که عکبری قائل آن است، بعید دانسته است؛ ۴. مفعول اول فعل تتخذوا؛ ۵. منادا.

صاحب *الجدول* (صافی، ۱۴۱۸ق، ج ۱۵، ص ۹) و *إعراب القرآن الکریم و بیانہ* (درویش، ۱۴۱۵ق، ج ۵، ص ۳۹۱)، به وجوه بالا اشاره کرده‌اند. اما صاحب *إعراب القرآن الکریم و بیانہ*، پس از مضطرب خواندن وجوه اعرابی اعراب‌شناسان درباره کلمه «ذُرِّيَّةً» و برشمردن آن وجوه، با اشاره به سخن زمخشری، وجه اعرابی اختصاص و ندا را بر وجوه دیگر ترجیح می‌دهد (همان).

چنان‌که ملاحظه می‌شود، از بین صاحبان چهار کتاب اعرابی، فقط حلبي به نقد یکی از وجوه و درویش به ترجیح دو وجه بر دیگری اقدام کرده‌اند. اما سایرین به بیان وجوه اعرابی واژه «ذُرِّيَّةً» بسنده کرده، آیه را براساس هریک از این ترکیب‌ها معنا نکرده‌اند.

این سطح از ترکیب نحوی (تحلیل اعرابی)، مورد نیاز پژوهشگران عرصه قرآنی و مفسران قرآن می‌باشد؛ چراکه با رجوع به این‌گونه کتاب‌ها، با وجه یا وجوه اعرابی آیات و اختلافات مکتب بصره و کوفه، نحویان، اعراب‌شناسان و مفسران آگاه می‌شوند تا بتوانند به کمک تحلیل نحوی، به معنا و تفسیر صحیحی از آیه دست یابند؛ زیرا چه‌بسا ممکن است ترکیبی از آیه به دست داده شود که از جهت نحوی صحیح، اما معنای صحیحی برای آیه دربر نداشته باشد. یا چه‌بسا ممکن است ترکیبی از آیه ارائه شود که از نظر دانش نحو صحیح نباشد، اما معنای صحیحی برای آیه حاصل آید (ابن‌هشام، ۱۴۳۳ق، ص ۴۷۷-۴۷۹).

در تحلیل نحوی آیات در تفاسیر قرآن، وجه یا وجوه اعرابی همه کلمات بیان نمی‌شود. برخلاف برخی از اعراب‌القرآن‌ها که وجه یا وجوه اعرابی همه کلمات هر آیه را بیان کرده‌اند (ر.ک: الصافی، ۱۴۱۸ق؛ الدرویش، ۱۴۱۵ق)، بلکه مورد بررسی قرار می‌گیرد تا اگر اختلافات درباره وجه یا وجوه اعرابی کلمه‌ای یا همه کلمات بین مکتب نحوی بصره و کوفه، نحویان، اعراب‌شناسان و مفسران در معنا تأثیرگذار باشد، مورد داوری قرار گیرد و با ارائه دلیل، نشان داده شود که کدام‌یک از آن دیدگاه‌های اعرابی صائب است؛ چراکه ممکن است این اختلافات نحوی در احتمالات وجوه اعرابی، به ترجیح یا کنار گذاشتن یکی از آنها منجر شود (ابن‌هشام، ۱۴۳۳ق، ص ۴۸۲-۴۸۳). اگر دیدگاه هیچ‌یک از آنان، به دلایلی صحیح نبود، ارائه وجه اعرابی جدید باید همراه با دلیل باشد. برای نمونه، در ترکیب کلمات آیه «يَدْعُوا لِمَنْ ضَرَّهُ أَقْرَبُ مِنْ نَفْعِهِ لَبِئْسَ الْمَوْلىٰ وَلِبِئْسَ الْعَشِيرِ» (حج: ۱۳)، وجوه مختلفی از سوی اعراب‌شناسان و مفسران ارائه شده است که به برخی از آنها اشاره می‌کنیم.

۱. از سوی اعراب‌شناسان (عکبری، بی‌تا، ص ۳۶۹)، لام، فعل قلبی قبل از خود را از عمل معلق می‌کند، حال آنکه در اینجا فعل «یدعوا» از افعال قلبی نیست. از این‌رو، نحویان در این موضوع دچار اختلاف شدند و دو نظر درباره وجه اعرابی فعل یدعوا بیان کرده‌اند.

دیدگاه نخست: «یدعوا» غیرعامل است. بنابراین، در جمله پس از خود لفظاً و تقدیراً عمل نمی‌کند. در این صورت، سه وجه اعرابی برای «یدعوا» بیان شده است: الف. یدعوا در این آیه تکرار فعل یدعوا در آیه قبل (يَدْعُوا مِنْ دُونِ اللَّهِ مَا لَا يَضُرُّهُ وَمَا لَا يَنْفَعُهُ ذَلِكَ هُوَ الضَّلَالُ الْبُعِيد) باشد. در این صورت،

موصوله در نظر گرفته است. وی، پس از ارائه این ترکیب به معنا و تفسیر آیه، آن‌گاه به نقد و ارزیابی وجه اعرابی بیان شده از سوی اعراب‌شناسان و مفسران می‌پردازد.

چنان‌که ملاحظه می‌شود، تفاوت بین تحلیل اعرابی‌ای که عُکبری از آیه ارائه داده، با تحلیل نحوی‌ای که آلوسی به دست داده است، کاملاً آشکار است. عُکبری، غیر از یک مورد که وجه اعرابی را نقد کرده، فقط به بیان وجوه اعرابی کلمات آیه بسنده کرده است و اساساً درصدد ترجیح وجهی بر وجه دیگر برنیامده و به معنای آیه براساس وجه اعرابی آن اشاره نکرده است. اما آلوسی، یک وجه اعرابی آیه را با ارائه دلیل بر وجوه دیگر ترجیح داده و براساس این وجه، به معنا و تفسیر آیه اقدام کرده و به نقد و ارزیابی وجوه اعرابی دیگر آیه پرداخته است.

نتیجه آنکه، هدف از فراگیری *هدایه و صمدیه*، آشنایی با قواعد نحوی، بدون بیان تفصیلی و بیان اختلافات موجود میان مکتب نحوی بصره و کوفه و نحویان و بیان علل و ادله است و هدف از فراگیری کتاب *البهجة المرضية فی شرح الالفیه*، فراگیری تفصیلی قواعد نحوی، آشنایی با روش استنباط قواعد نحوی، اختلاف نحوی بین مکتب بصره و کوفه و نحویان و قاعده توجیهی است. نتیجه فراگیری *هدایه و صمدیه*، توانایی در تطبیق قواعد نحوی بر آیات و آمادگی برای فراگیری کتاب *البهجة المرضية* است. نتیجه فراگیری کتاب *البهجة المرضية*، آمادگی فراگیر برای فراگیری کتاب *معنی الادیب* است که به صورت عملی به تحلیل نحوی آیات پرداخته است.

ضرورت تدریس البهجة المرضية

با توجه به آنچه بیان شد، کتاب *البهجة المرضية*، منبع مناسبی برای فراگیری تفصیلی قواعد نحوی، قواعد توجیهی، روش استنباط قواعد نحوی و چگونگی اختلافات نحوی مکتب نحوی بصره و کوفه و نحویان است. فراگیران با فراگیری این کتاب، آمادگی لازم برای فراگیری *معنی الادیب* و روش تحلیل نحوی آیات را به دست می‌آورند. بنابراین، به این پرسش رایج بین طلاب که چرا باید پس از فراگیری *هدایه و صمدیه*، کتاب *البهجة المرضية* را فراگرفت؟ و هدف این فراگیری چیست؟ پاسخ داده می‌شود. و آن اینکه:

۱. در کتاب *هدایه و صمدیه* فقط به قواعد مشهور و در حد اجمال اکتفا شده است. حال آنکه، برخی از آن قواعد دارای اقسام و شقوق بسیارند.
۲. به قواعد غیرمشهور مربوط به لهجات در این دو کتاب اشاره نشده است؛

معمولی ندارد. ب. «ذلک» به معنای «الذی» و مفعول مقدم *یدعوا* باشد. ج. «یدعوا» حال باشد و تقدیر جمله چنین بوده است: ذلک هو الضلال البعید *یدعوه*. ترکیب این جمله از این قرار است: ذلک مبتدأست، هو مبتدای دوم، یا بدل یا عماد (ضمیر فصل) است، الضلال خبر مبتد و *یدعوه* حال است. در این حالت اعرابی، جمله بعد از *یدعوا* (لَمَنْ ضَرَّهُ أَقْرَبُ مِنْ نَفْعِهِ لِبَيْتِ الْمَوْلَى وَكَيْسِ الْعَشِيرِ) مستأنفه خواهد بود و ترکیب آن چنین است: من مبتدأ و لِبَيْتِ الْمَوْلَى خبر است.

دیدگاه دوم: «یدعوا» متصل به جمله پس از خودش باشد. در این فرض، برای «یدعوا» سه صورت متصور است: الف. «یدعوا» شبیه به افعال قلوب باشد؛ زیرا به معنای فعل یسمی است (یسمی من ضره أقرب من نفعه إله). این سخن از اعتقاد نشأت می‌گیرد. مثل اینکه گفته «یظن» و بهتر است که فعل «یزعم» در نظر گرفته شود؛ زیرا یزعم، سخن همراه با اعتقاد است. ب. فعل «یدعوا» به معنای «یقول» باشد. در این صورت، ترکیب جمله «لَمَنْ ضَرَّهُ أَقْرَبُ مِنْ نَفْعِهِ لِبَيْتِ الْمَوْلَى وَكَيْسِ الْعَشِيرِ» به این صورت خواهد بود: من مبتدأ و ضره مبتدای دوم و أقرب خبر آن و جمله ضَرَّهُ أَقْرَبُ صله من و خبر من محذوف است (إله یا إلهی) و جمله «لَمَنْ ضَرَّهُ أَقْرَبُ مِنْ نَفْعِهِ» محلاً منصوب بنا بر مفعول فعل *یدعوا* (یقول) و جمله «لِبَيْتِ الْمَوْلَى وَكَيْسِ الْعَشِيرِ» مستأنفه باشد؛ زیرا کفار درباره اصنام چنین سخنی نمی‌گویند.

دیدگاه سوم: این دیدگاه از *فراء* است و گفته آیه در اصل به صورت «یدعوا من لضره» بوده، آن‌گاه لام بر من موصول مقدم شده است. عُکبری می‌گوید: این سخن بعید است؛ زیرا کلمه‌ای از صله نمی‌تواند بر موصول مقدم شود.

۲. از سوی مفسران (آلوسی، ۱۴۱۵ق، ج ۹، ص ۱۲۰)، از آنجاکه درباره وجه اعرابی، همه کلمات آیه مورد بحث، اختلاف وجود دارد، آلوسی نخست وجه اعرابی آیه را که از نظر او صحیح است، بیان می‌کند. سپس، به نقد و ارزیابی دیدگاه‌های دیگر درباره وجه اعرابی آیه اشاره می‌کند.

وی فعل «یدعوا» را مستأنفه تلقی کرده و آیه را در مقام بیان عاقبت کسی می‌داند که غیر از خداوند متعال را خوانده است و آیه بر ضلال بعید بودن این عمل تأکید می‌ورزد. وی با استشهاد به یک بیت شعر، فعل «یدعوا» در این آیه را به معنای فعل «یقول» دانسته، و جمله پس از «یدعوا» را مفعول این فعل گرفته و لام در این جمله «لَمَنْ ضَرَّهُ أَقْرَبُ مِنْ نَفْعِهِ» را لام ابتدا خوانده و من را مبتدأ و ضَرَّهُ أَقْرَبُ را مبتدأ و خبر برشمرده و جمله ضَرَّهُ أَقْرَبُ مِنْ نَفْعِهِ را صله من به حساب آورده است. جمله «لِبَيْتِ الْمَوْلَى وَكَيْسِ الْعَشِيرِ» را جمله قسم و لام آن را لام جواب قسم و جمله و جواب قسم را خبر من

۳. به روش استنباط قواعد نحوی پرداخته نشده است؛

۴. اختلافات نحوی دو مکتب بصره و کوفه و نحویان، در برخی از قواعد نحوی و ریشه و چرایی این اختلافات به بحث گذاشته نشده است. چنان‌که صاحب *هدایه* خود به این مطلب اشاره کرده است. صاحب *هدایه* در مقدمه کتابش می‌گوید: من در نگارش این کتاب، به ادله (اصول نحو) و علل اشاره نمی‌کنم، تا اینکه ذهن (نحوآموز) مبتدی در فهم مسائل (نحوی) دچار پریشانی نشود. «أما بعد فهذا مختصر مضبوط فی علم النحو... من غیر تعرض للأدلة و العلل لثلايشوش ذهن المبتدی عن فهم المسائل» (ابوحیان نحوی، ۱۴۳۰ق، ص ۱۳).

پرسش دیگر این است که آیا فراگیران پس از فراگیری *هدایه* و *صمدیه*، آمادگی لازم برای فراگیری *البهجة المرضية* را به دست می‌آورند؟ پاسخ منفی است. از آنجاکه راقم این سطور یکی از مدرسان شرح *سیوطی* است و بارها آن را تدریس کرده، در کلاس این درس و در غیرکلاس، شاهد کثیری از فراگیران بوده که در تطبیق نحوی مهارت لازم را کسب نکرده‌اند. از سوی دیگر، مهارت فراگیران در تطبیق نحوی شرط لازم برای فراگیری شرح *سیوطی* است، نه شرط کافی. هنگامی فراگیران آمادگی کافی برای فراگیری این کتاب را خواهند داشت که با روش‌شناسی استنباط قواعد نحوی (اصول نحو)، مکاتب نحوی، تاریخ نحو و نحویان آشنا شده باشند.

پرسش سوم این است که آیا فراگیران با فراگیری *البهجة المرضية*، آمادگی لازم را برای فراگیری *معنی الادیب* و روش تحلیل نحوی آیات به دست می‌آورند؟ با توجه به پاسخ پرسش قبلی، پاسخ این پرسش منفی است. توضیح آنکه، براساس تحلیل ارائه شده، فراگیری *هدایه* و *صمدیه*، مقدمه یادگیری *البهجة المرضية* است و چون از یک‌سو، فراگیر با آمادگی ناکافی وارد فراگیری این کتاب می‌شود و از سوی دیگر، یادگیری *البهجة المرضية* مقدمه ورود به کتاب *معنی الادیب* است، فراگیر با آمادگی ناکافی در این کلاس حاضر می‌شود. در نتیجه، هدفی که از فراگیری *معنی الادیب* مدنظر است؛ یعنی فراگیری روش تحلیل نحوی آیات به دست نمی‌آید. به عبارت دیگر، آنچه که از خروجی نحوآموزی در حوزه شاهدیم، این است که فراگیران پس از پایان نحوآموزی در یک پروسه زمانی سه ساله، براساس کتاب‌های *هدایه*، *صمدیه*، *البهجة المرضية* و *معنی الادیب*، هنوز مهارت کافی در تطبیق نحوی را کسب نکرده‌اند.

بنابراین، هدف از فراگیری *البهجة المرضية*، آماده‌سازی فراگیران برای فراگیری *معنی الادیب* و تحلیل نحوی است. به عبارت دیگر، در کتاب *البهجة المرضية*، روش‌شناسی تحلیل نحوی (مباحث

نظری) و در کتاب *معنی الادیب*، روش تحلیل نحوی به بحث گذاشته می‌شود. از آنجاکه هدف از فراگیری *البهجة المرضية* برای فراگیران نامشخص است، آنان نه تنها آمادگی لازم برای فراگیری *معنی الادیب* را کسب نمی‌کنند، بلکه در تطبیق نحوی و تحلیل اعرابی نیز مهارت لازم را به دست نمی‌آورند. این امر، موجب بی‌انگیزگی و بی‌نشاطی آنان در فراگیری دانش نحو می‌شوند.

به عبارت دیگر، هدفی که فراگیر از یادگیری کتاب *البهجة المرضية* دنبال می‌کند، با هدفی که در نگارش این کتاب مدنظر بوده، در یک راستا نیست. گرچه فراگیر در این کتاب، به شکلی گسترده‌تر با قواعد نحوی آشنا می‌شود، اما روش معرفی و ارائه قواعد نحوی در این کتاب، با روشی که در *هدایه* و *صمدیه* وجود دارد، بسیار متفاوت است. توضیح آنکه یکی از اهداف کتاب *البهجة المرضية*، نشان دادن روش استنباط قواعد نحوی از سوی *ابن‌مالک* و نحویان است. حال آنکه، فراگیر با روش‌شناسی استنباط قواعد نحوی آشنا نیست. هدف دیگر در این کتاب، بیان اختلافات دو مکتب بصره و کوفه و نحویان در قواعد نحوی و چگونگی مواجهه *ابن‌مالک* با آن اختلافات است. در این هدف نیز از روش‌شناسی و روش دو مکتب بصره و کوفه، نحویان و *ابن‌مالک* سخن به میان می‌آید که فراگیر آنها را فراموش کرده است.

کتاب‌های نحوی مثل *معنی الادیب*، که در واقع به نوعی تفسیر قرآن است (دمامینی، ۲۰۰۸، ج ۱، ص ۱۹) و کتاب‌های تفسیر قرآن مانند *المیزان فی تفسیر القرآن* *علامة طباطبائی*، *کشاف زمخشری*، *روح المعانی آلوسی*، *مجمع البیان طبرسی*، *التحریر و التنبیر ابن‌عاشور* به تحلیل نحوی آیات همت گمارده‌اند. برای نمونه، به تحلیل نحوی کلمه «ذُرِّيَّةٌ» در آیه «ذُرِّيَّةٌ مِّنْ حَمَلْنَا مَعَ نُوحٍ إِنَّهُ كَانَ عَبْدًا شَكُورًا» (اسراء: ۳) در تفاسیر پیش گفته، براساس ترتیب تاریخی اشاره می‌کنیم.

زمخشری، کلمه «ذُرِّيَّةٌ» را از بین ترکیب‌های مختلف آن، منصوب بنا بر اختصاص، منادا و مفعول فعل «أَلَّا تَتَّخِذُوا» در آیه دوم سوره اسراء دانسته و آیه را براساس هر سه وجه اعرابی (اختصاص، منادا و مفعولیت) کلمه «ذُرِّيَّةٌ» معنا کرده است (زمخشری، ۱۴۰۷ق، ج ۲، ص ۶۴۸). بنابراین، وی اولاً، آیه را بنابر هر سه وجه اعرابی کلمه «ذُرِّيَّةٌ» معنا کرده، اما ترجیحی میان این ترکیب‌ها قائل نشده است. ثانیاً، دلیلی بر عدم ذکر ترکیب‌های دیگر کلمه «ذُرِّيَّةٌ» ارائه نداده است.

طبرسی، در *الاعراب*، فقط به دو وجه اعرابی کلمه «ذُرِّيَّةٌ»، یعنی مفعول دوم و منادا بودن اشاره کرده است. در قسمت المعنی، آیه را فقط براساس وجه مفعول دوم بودن کلمه «ذُرِّيَّةٌ» معنا می‌کند (طبرسی، ۱۳۷۷، ج ۶، ص ۶۰۸-۶۰۹). بنابراین، این مفسر اولاً، به سه وجه اعرابی دیگر کلمه «ذُرِّيَّةٌ»

(بدل از وکیلا، بنابر مفعول فعل مقدر اعنی و اختصاص بودن) اشاره نمی‌کند، و دلیلی هم ارائه نمی‌دهد. ثانیاً، بین دو وجهی که بیان کرده، ترجیحی قائل نمی‌شود. ثالثاً، آیه را بنابر منصوب به منادا بودن کلمه «ذُرِّيَّةً» معنا نمی‌کند.

عَلَّامَه طِبَاطِبَائِي از بین وجوه اعرابی کلمه «ذُرِّيَّةً»، وجه اختصاص را بنا بر قرینه سیاق و رجوع به قصه حضرت نوح علیه السلام در قرآن و استفاده از تفسیر قرآن به قرآن، بر ترکیب‌های دیگر ترجیح داده، تفسیر جدیدی از آیه ارائه می‌دهد (طباطبائی، ۱۴۱۷ق، ج ۱۳، ص ۳۷). ایشان سپس می‌گوید: برای کلمه «ذُرِّيَّةً»، وجوه اعرابی مختلفی گفته‌اند. به برخی از آنها (ندا، مفعول اول فعل تتخذوا، بدل از موسی) اشاره می‌کند. بنابراین، اولاً، عَلَّامَه طِبَاطِبَائِي از بین وجوه اعرابی مختلف، کلمه «ذُرِّيَّةً» وجه اختصاص را با دلیل برگزیده است. ثانیاً، براساس این وجه، تفسیر جدیدی از آیه به دست می‌دهد. ثالثاً، می‌گوید: برای کلمه «ذُرِّيَّةً» ترکیب‌های مختلفی بیان شده و به تعدادی از آنها اشاره می‌کند. رابعاً، این ترکیب‌ها را به دلیل سخافت، بدون توجه به سیاق و قصه حضرت نوح و تفسیر قرآن به قرآن ارائه شده‌اند، نمی‌پذیرد.

آلوسی، به چهار وجه: ۱. اختصاص، ۲. ندا، ۳. مفعول فعل ألتخذوا، ۴. بدل از وکیلا، از وجوه اعرابی پنج‌گانه کلمه «ذُرِّيَّةً» اشاره کرده است. او ترکیب عُكْبَرِي را که کلمه «ذُرِّيَّةً» را بدل از موسی گرفته، بعید دانسته است. سپس آیه را براساس وجوه اختصاص، ندا و بدل از وکیلاً معنا می‌کند (آلوسی، ۱۴۱۵ق، ج ۸، ص ۱۶). بنابراین، آلوسی اولاً، به یکی از وجوه اعرابی کلمه «ذُرِّيَّةً» اشاره نکرده است. ثانیاً، آیه را براساس وجه اعرابی مفعول فعل ألتخذوا بودن کلمه «ذُرِّيَّةً» معنا نکرده است. ثالثاً، ترجیحی بین وجوه اعرابی قائل نشده است و دلیلی نیز بر آن نیاورده است.

صاحب التحریر و التئویر از بین ترکیب‌های مختلف کلمه «ذُرِّيَّةً»، فقط دو وجه اختصاص و ندا را برگزیده و براساس آن دو وجه، آیه را معنا کرده است (ابن‌عاشور، بی‌تا، ج ۱۴، ص ۲۱-۲۲). بنابراین، وی اولاً، به سه وجه اعرابی دیگر کلمه «ذُرِّيَّةً» اشاره نکرده است و دلیلی برای آن نیاورده است. ثانیاً، ترجیحی بین دو وجه اعرابی قائل نمی‌شود و دلیلی هم برای آن بیان نمی‌کند.

با توجه و دقت در تحلیل نحوی ارائه‌شده از کلمه «ذُرِّيَّةً» از سوی شش مفسر مزبور این نتایج به دست می‌آید:

۱. همه این مفسران، به ترکیب همه کلمات آیه «ذُرِّيَّةً مَن حَمَلْنَا مَع نُوْحٍ إِنَّهُ كَانَ عَبْدًا شَكُورًا» (اسراء: ۳) اقدام نکرده‌اند، بلکه فقط به بیان وجوه اعرابی مختلف کلمه «ذُرِّيَّةً» پرداخته‌اند؛

۲. همه آنها به نحوی به معنای آیه توجه داشتند؛

۳. اغلب آنها متعرض همه وجوه اعرابی کلمه «ذُرِّيَّةً» نشدند؛

۴. اغلب آنان بین وجوه مختلف مطرح، ترجیحی قائل نشدند.

این نتایج ما را به دو نکته ذیل رهنمون می‌سازد:

۱. نمی‌توان بر آنچه که این مفسران ارائه داده‌اند، نام تحلیل اعرابی نهاد، بلکه تحلیل نحوی است؛
۲. با فراگیری هدایه و صمدیه، نمی‌توان در فرایند تفسیر قرآن، به تحلیل اعرابی و تحلیل نحوی آیات پرداخت؛ زیرا در این دو کتاب اولاً، به برخی از قواعد نحوی اشاره نشده است. ثانیاً، به قواعد مطرح‌شده، به صورت تفصیلی اشاره نشده است. ثالثاً، به اختلافات دو مکتب نحوی بصره و کوفه، نحویان و روش استنباط قواعد نحوی پرداخته نشده است. برای نمونه، قاعده اختصاص، که یکی از وجوه اعرابی بیان شده برای کلمه «ذُرِّيَّةً» و حتی عَلَّامَه طِبَاطِبَائِي آن را تنها وجه صحیح دانسته است، در این دو کتاب بیان نشده است.

نمونه دوم، مفسران در ترکیب کلمه «وَالصَّابِئُونَ» در آیه «إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَالَّذِينَ هَادُوا وَالصَّابِئُونَ وَالنَّصَارَى مَن آمَنَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَعَمِلَ صَالِحًا فَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ» (مائده: ۶۹)، اختلاف دارند. طباطبائی (۱۴۱۷ق، ج ۶، ص ۶۷) و تهرانی (۱۳۶۵ق، ج ۹، ص ۱۳۸-۱۳۹)، کلمه «وَالصَّابِئُونَ» را عطف بر محل «الَّذِينَ آمَنُوا» گرفته‌اند. اما زمخشری (۱۴۰۷ق، ج ۱، ص ۶۶۰-۶۶۱) و آلوسی (۱۴۱۵ق، ج ۳، ص ۳۶۶-۳۶۷) می‌گویند: «وَالصَّابِئُونَ» مبتدا و خبرش محذوف است و مکانش در واقع پس از اسم و خبر «إِنَّ» می‌باشد. اختلافاتی که در ترکیب کلمه «وَالصَّابِئُونَ» بین مفسران مشاهده می‌شود، ناشی از اختلافی است که بین دو مکتب نحوی بصره و کوفه وجود دارد. نحویان کوفی برآنند که پیش از آمدن خبر «إِنَّ» بر محل اسم آن می‌توان عطف کرد و این آیه را دلیلی بر مدعای خود دانسته‌اند. در مقابل، بصریان عطف بر محل اسم «إِنَّ» را پیش از آمدن خبر آن، صحیح نمی‌دانند. بصریان در نفی دیدگاه کوفیان، به قاعده‌ای توجیهی که نوعی استدلال عقلی است، تمسک جسته‌اند (الجماسم، ۱۴۲۸ق، ص ۴۵) و آن اینکه اگر پیش از آمدن خبر «إِنَّ» بر محل اسم آن عطف شود، این سبب عمل دو عامل در یک معمول می‌شود و این محال است؛ چراکه در جمله «إنک و زید قائمان»، اگر «زید» عطف بر محل «اسم إن» باشد، در این صورت «زید» بنابر ابتدائیت مرفوع است. از یک‌سو، عامل خبر زید نیز یا زید است یا ابتدائیت. از سوی دیگر، «إن» نیز عامل خبر کاف است. در این صورت، یک اسم (خبر) دارای دو عامل خواهد شد و این محال است (ابن‌انباری، ۱۴۲۷ق، ج ۱، ص ۱۵۲). عَلَّامَه طِبَاطِبَائِي

بصره و کوفه را درباره آیه پیش‌گفته بررسی کرده، آن‌گاه به این ترکیب رسیده است. شاهد این سخن، این است که وی پس از ارائه ترکیب موردنظر خود از آیه، به ترکیب دو مکتب بصره و کوفه اشاره کرده است. آیا فراگیران با فراگیری *هدایه* و *صمدیه*، می‌توانند بر روش استنباط قواعد نحوی از سوی دو مکتب بصره و کوفه و اختلافات آنان و دیگر نحویان آگاه شوند و مواجهه فعالانه نسبت به آنها نشان دهند؟ آیا می‌توان بدون فراگیری کتاب‌هایی همچون *البهجة المرضية* و *ابن عقیل* به این مواجهه فعالانه دست یافت؟

نمونه چهارم، در ترکیب کلمه «ما» در آیه «وَيَسْتَفْتُونَكَ فِي النِّسَاءِ قُلِ اللَّهُ يُفْتِيكُمْ فِيهِنَّ وَمَا يُتْلَى عَلَيْكُمْ فِي الْكِتَابِ» (نساء: ۱۲۷)، بین مفسران اختلاف وجود دارد. علامه طباطبائی کلمه «ما» را عطف بر ضمیر مجرور در «فیهن» دانسته، می‌گوید: این ترکیب براساس دیدگاه *فراء* است، گرچه غالب نحویان این ترکیب را منع کرده‌اند (طباطبائی، ۱۴۱۷ق، ج ۵، ص ۹۹). این سخن علامه طباطبائی، حاکی از اختلاف مکتب نحوی بصره و کوفه و پیروی نحویان از دیدگاه مکتب کوفه در اعاده یا عدم اعاده جازر در عطف بر ضمیر مجرور است (مثل محمدبن حسین، ۱۳۷۲، ص ۵۲۸؛ ابوحیان نحوی، ۱۳۸۸، ص ۱۳۱؛ ابن‌جنی، ۱۴۰۵ق، ص ۱۵۷؛ ابن‌هشام انصاری، ۱۴۲۷ق، ص ۴۴۵؛ رضی، ۱۳۹۵ق، ج ۲، ص ۳۳۶-۳۳۷). توضیح آنکه نحویان بصری می‌گویند: در صورت عطف بر ضمیر مجرور، جازری که بر ضمیر درآمده، باید بر معطوف نیز داخل شود. درمقابل، نحویان مکتب کوفه اعاده جازر را واجب نمی‌دانند (ابن‌انباری، ۱۴۲۷ق، ج ۲، ص ۳۸۲).

چرا علامه طباطبائی، تحلیل اعرابی مکتب بصره و غالب نحویان را نپذیرفته است و از نظرگاه مکتب کوفه پیروی کرده است؟ اگر وی در تحلیل اعرابی، آیه موردنظر فقط به دیدگاه دو کتاب *هدایه* و *صمدیه* اکتفا می‌کرد و با محتوای کتاب‌هایی همچون *البهجة المرضية* *فی شرح الالفية*، آگاهی نمی‌داشت آیا می‌توانست آیه مورد بحث را بدین صورت تحلیل نحوی نماید؟ (آسه، ۱۳۹۲، ص ۷۵). به یقین، چنین تحلیل نحوی‌ای از سوی وی رقم نمی‌خورد.

راهکارها

در پایان به راهکارهایی برای فراگیری صحیح کتاب *البهجة المرضية* *فی شرح الالفية* اشاره می‌کنیم. به نظر می‌رسد، پیش از آغاز تدریس *البهجة المرضية* و *شرح ابن عقیل*، نخست باید روش‌شناسی نحوآموزی (هدف و روش) در حوزه برای طلاب تبیین شود. سپس، به هدف و روش سیوطی در *شرح الفیه ابن‌مالک* اشاره شود. آن‌گاه به فراگیری و تدریس این کتاب اقدام کرد.

و محمد صادقی تهرانی، در دفاع از ترکیب خود، به قاعده اصول نحوی تمسک کرده‌اند. آن قاعده این است که قرآن متنی فصیح و یکی از منابع استخراج قواعد نحوی است. بنابراین، این آیه حجتی در برابر دیدگاه بصریان است که عطف بر محل اسم «ان» را پیش از آمدن خبر آن، صحیح نمی‌دانند (طباطبائی، ۱۴۱۷ق، ج ۶، ص ۶۷؛ تهرانی، ۱۳۶۵، ج ۹، ص ۱۳۸-۱۳۹).

چنان‌که در تحلیل ترکیب کلمه «وَالصَّابُّونَ» گذشت، مفسران در تحلیل نحوی این آیه و نفی دیدگاه یکدیگر، به مباحث اصول نحوی استدلال کرده‌اند. از آنجاکه مباحث اصول نحوی و اختلاف‌های نحوی بین دو مکتب بصره و کوفه و نحویان در کتاب‌هایی همچون *هدایه*، *صمدیه* و *بدائة النحو* به بحث گذاشته نشده است، فراگیری و تدریس کتاب *البهجة المرضية* *فی شرح الالفية* برای طلاب ضرورت دارد.

نمونه سوم، علامه طباطبائی، نصب کلمه «كِتَابَ اللَّهِ» در آیه «وَالْمُحْصَنَاتُ مِنَ النِّسَاءِ إِلَّا مَا مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ كِتَابَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ...» (نساء: ۲۴) را از باب اغراء دانسته است؛ چراکه او در تفسیر فراز، کتاب الله علیه گفته است: الزموا حکم الله المكتوب المقضی علیکم (طباطبائی، ۱۴۱۷ق، ج ۴، ص ۲۶۸)؛ یعنی علامه کلمه «عَلَيْكُمْ» را اسم فعل ندانسته، تا این بحث مطرح شود که آیا معمول اسم فعل می‌تواند بر آن مقدم شود یا خیر؟ حال آنکه، کوفیین و بصریین در مقدم شدن معمول اسم فعل بر آن، اختلاف دارند. کوفیین موافق با مقدم شدن معمول اسم فعل بر آن هستند. اما بصریین مخالفت کرده‌اند و قائل به عدم تقدیم معمول اسم فعل بر آن‌اند. بصریین، نصب کلمه «كِتَابَ اللَّهِ» را از باب مفعول مطلق برای فعل مقدر در نظر گرفته‌اند. *ابن‌مالک* در بیت «و ما لما تنوب عنه من عمل / لها و آخر ما لذی فيه العمل»، دیدگاه خود را این‌گونه بیان می‌کند که معمول اسم فعل، باید پس از آن بیاید و نباید بر آن مقدم شود؛ این یعنی پیروی از نظرگاه مکتب بصره. سیوطی در شرح مصراع دوم این بیت، می‌گوید: اینکه معمول اسم فعل بر آن مقدم نشود، خلاف نظر کسائی است (سیوطی، بی‌تا، ص ۱۱۶). کسائی رئیس مکتب کوفه است. وی در کتاب *هدایه* درباره اعمال اسم فعل و تقدیم یا عدم تقدیم آن مطلبی بیان نشده است. در کتاب *صمدیه*، اساساً اسم فعل مطرح نشده است.

نتیجه آنکه، با وجود اختلاف در ترکیب آیه مورد بحث بین مکتب بصره و کوفه که ریشه در علم اصول نحو و روش این دو مکتب در استنباط قواعد نحوی دارد، علامه طباطبائی ترکیب سومی از آیه به دست داده است. علامه بر چه پایه‌ای این ترکیب را ارائه داده است؟ بی‌شک او دیدگاه دو مکتب

به نظر می‌رسد، می‌توان در نُه جلسه (در قالب کارگاه) راهکار بیان شده را بیان کرد. جلسات و عناوین آنها عبارتند از:

جلسه اول: فلسفه فراگیری علم نحو؛ جلسه دوم: آشنایی مختصر با تاریخ پیدایش و سیر تطور علم نحو؛ جلسه سوم: آشنایی با مکاتب نحوی؛ جلسه چهارم: آشنایی مختصر با زندگی‌نامه و کتاب‌های نحوی ابن‌مالک و سیوطی؛ جلسه پنجم: آشنایی با اصول نحو با ارائه نمونه‌هایی از کتاب *البهجة المرضية* (۱)؛ جلسه ششم: آشنایی با اصول نحو با ارائه نمونه‌هایی از کتاب *البهجة المرضية* (۲)؛ جلسه هفتم: آشنایی با اصول نحو با ارائه نمونه‌هایی از کتاب *البهجة المرضية* (۳)؛ جلسه هشتم: آشنایی با علل نحو با ارائه نمونه‌هایی از کتاب *البهجة المرضية*؛ جلسه نهم: نمونه‌هایی از اختلاف نحوی دو مکتب بصره و کوفه، برگرفته از کتاب *البهجة المرضية* و دیدگاه ابن‌مالک درباره آنها.

نتیجه‌گیری

۱. هدف سیوطی از نگارش کتاب *البهجة المرضية* عبارت است از: الف. بیان قواعد نحوی و روش استنباط آنها از منابع علم نحو براساس دیدگاه ابن‌مالک. ب. بیان علل قواعد نحوی. ج. بیان اختلاف نحوی دو مکتب نحوی بصره و کوفه و دیدگاه ابن‌مالک درباره آن. د. نقل اختلاف نحویان و بیان دیدگاه ابن‌مالک درباره آن.

۲. هدف از آموزش نحو در حوزه‌های علمیه، براساس کتاب *البهجة المرضية* عبارتند از: الف. آشنایی گسترده و تفصیلی با همه قواعد باب‌های علم نحو. ب. آشنایی با قواعد توجیهی. ج. آشنایی با روش استنباط قواعد نحوی. د. آشنایی با اختلاف بین مکتب نحوی بصره و کوفه و نحویان. ه. آمادگی لازم برای فراگیری کتاب *مغنی‌الادیب*. ح. آمادگی لازم جهت آشنایی با روش تحلیل نحوی آیات.

۳. مدیران و دانش‌پژوهان تفسیر و علوم قرآنی، نباید بر نحوی که در حوزه‌های علمیه فراگرفته شده اکتفا نمایند، بلکه باید با توجه به آنچه در این مقاله آمده، با بازنویسی سرفصل‌های مربوط به دانش نحو و تولید متن درسی جدید، درصدد جبران آن برآیند.

۴. فراگیری کتاب *البهجة المرضية* ضرورت دارد، اما باید در هدف و روش فراگیری آن بازنگری جدی صورت گیرد.

۵. مسئولان محترم آموزش حوزه، باید در هدف و روش فراگیری کتاب *البهجة المرضية* و اساساً نحوآموزی در حوزه بازنگری جدی به عمل آورند.

منابع

ابن جنی، ابوالفتح عثمان، ۱۴۰۵ق، *اللمع فی العربية*، ج دوم، بیروت، عالم الکتب.

ابن عاشور، محمد طاهر، بی‌تا، *التحریر و التنویر*، بی‌جا، بی‌نا.

ابن‌مالک، محمدبن عبدالله، *شرح التسهیل*، دار الکتب العلمیة، بیروت، ۱۴۲۲ق.

—، *شرح الکافیة الشافیة*، تحقیق عبدالمنعم احمد هریدی، نشر مرکز البحث العلمی و إحياء التراث الاسلامی، مکه، ۱۴۰۲ق.

ابن‌منظور، ۱۴۰۸ق، *لسان العرب*، بیروت، دار احیاء التراث العربی.

أبوغریبة، عصام عید فهمی، ۲۰۰۶، *اصول النحو عند السیوطی*، قاهره، هیئة المصریة العامة للکتاب.

احمد عثمان، حسن، بی‌تا، *القواعد و الاصول الکلّیة عند ابن هشام الانصاری النحوی*، مکه المکرمة، المکتبة المکیة.

احمدبن فارس، الحسین، ۱۴۲۹، *معجم المقایس اللّغة*، بیروت، دار احیاء التراث العربی.

استرآبادی، رضی‌الدین محمدبن‌الحسن، ۱۳۹۵ق، *شرح الرضی علی الکافیة*، تهران، مؤسسه الصادق علیه السلام.

الاشمونی، ۱۳۷۵ق، *شرح الاشمونی*، تحقیق محمد محیی‌الدین عبدالحمید، بیروت، دارالکتاب العربی.

الافغانی، سعید، بی‌تا، *من تاریخ النحو*، بیروت، دارالفکر.

انباری، کمال‌الدین ابوالبرکات، الانصاف فی مسائل الخلاف بین النحویین: البصریین و الکوفیین، المکتبة العصریة، بیروت، ۱۴۲۷ق.

الأنصاری، جمال‌الدین بن یوسف بن هشام، ۱۳۹۱، *مغنی‌الادیب*، تصحیح و تنقیح علی‌رضا رنجبر، قم، مرکز مدیریت حوزه‌های علمیه قم.

انصاری، جمال‌الدین بن یوسف بن هشام، ۱۴۱۴ق، *شرح شذور الذهب فی معرفة الکلام العرب*، بیروت، مؤسسه دارالهجرة. —، ۱۴۲۷ق، *أوضح المسالک إلى ألفیة ابن‌مالک*، بیروت، المکتبة العصریة.

انوری، حسن، ۱۳۸۲، *فرهنگ بزرگ سخن*، ج دوم، تهران، سخن.

انیس، ابراهیم، ۱۴۱۲ق، *معجم الوسیط*، ج چهارم، تهران، دفتر نشر فرهنگ اسلامی.

آسه، جواد، ۱۳۹۲، *نقش علم نحو در تفسیر قرآن کریم*، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی علیه السلام قم.

—، ۱۳۹۰، *نگاهی به کتاب «النهجة المرضية فی شرح الالفیة» آینه پژوهش*، سال بیست و دوم، ش ۵، ص ۶۹-۷۳.

آوسی، سید محمود، ۱۴۱۵ق، *روح المعانی فی تفسیر القرآن العظیم*، بیروت، دار الکتب العلمیة.

بابایی، علی اکبر و دیگران، ۱۳۷۹، روش شناسی تفسیر قرآن، قم، پژوهشکده حوزه و دانشگاه.

النجاسم، محمود حسن، ۱۴۲۸ق، القاعدة النحویة تحلیل و نقد، دمشق، دار الفکر.

_____، ۲۰۰۷م، تعادد الاوجه فی التحلیل النحوی، دار النمیر، دمشق.

جبارین، محمد عدنان، ۱۴۳۲، التحلیل النحوی عند الامام الشاطبی فی المقاصد الشافیة فی خلاصة الشافیة، اردن، عالم الکتب الحدیث.

الحدیثی، خدیجة، ۱۹۴۷م، الشاهد و اصول النحو فی کتاب سیویه، مطبوعات جامعة الكويت.

حسان، تمام، ۱۴۳۰ق، الاصول، قاهره، عالم الکتب.

الحلبی، السمین، ۱۴۲۴ق، الدرالمصون فی علوم الكتاب المکنون، چ دوم، دمشق، دارالقلم.

الدرویش، محیی الدین، ۱۴۱۵ق، إعراب القرآن الکریم و بیانه، دمشق، دار الإرشاد.

دماینی، ۲۰۰۸م، شرح معنی اللیب، تحقیق عبد الحافظ حسن مصطفی العسیلی، قاهره، مکتبه الآداب.

الزجاجی، ابوالقاسم، ۱۴۰۶ق، الايضاح فی علل النحو، تحقیق مازن المبارک، چ پنجم، بیروت، دارالفنانش.

زمخشری، محمودبن عمر، ۱۴۰۷ق، الکشاف، چ سوم، بیروت، دار الكتاب العربی.

سعد شعبان، خالد، ۲۰۰۹م، اصول النحو عند ابن مالک، چ دوم، قاهره، مکتبه الآداب.

سعیدین سلیمان، ۲۰۰۸م، تنبیه الطلبة علی معانی الالفیه، تحقیق خالدبن سعود، ریاض، دارالتدمریة.

سیوطی، جلال الدین عبدالرحمان، ۲۰۰۷م، الاقتراح فی علم اصول النحو، چ سوم، قاهره، مکتبه الآداب.

_____، بی تا، البهجة المرضية فی شرح الالفیه، تعلیقه مصطفی حسینی دشتی، چ پنجم، قم، اسماعیلیان.

صادقی تهرانی، محمد، ۱۳۶۵ش، الفرقان فی تفسیر القرآن بالقرآن، قم، انتشارات فرهنگ اسلامی.

صافی، محمود، ۱۴۱۸ق، الجدول فی إعراب القرآن و صرفه و بیانه، دمشق، دار الرشید.

الصفایی البوشهری، غلامعلی، ۱۳۸۶، بداءة النحو، چ دوم، قم، مکتب التخطيط و اعداد و المناهج الدرسیة.

طباطبایی، سیدمحمدحسین، ۱۴۱۷ق، المیزان فی تفسیر القرآن، چ پنجم، قم، جامعه مدرسین.

طبرسی، فضل بن حسن، ۱۳۷۲، مجمع البیان لعلوم القرآن (فی تفسیر القرآن)، چ سوم، تهران، ناصرخسرو، تهران.

العکبری، ابوالبقاء عبدالله بن حسین، بی تا، التبیان فی اعراب القرآن، عمان - ریاض، بیت الأفكار الدوئیة.

علوش، جمیل، ۱۹۸۱م، ابن الانباری و جهوده فی النحو، تونس، الدار العربیة للكتاب.

عمر، مختاراحمد، ۱۴۲۹ق، معجم اللغة العربیة المعاصرة، قاهره، عالم الکتب.

غرناطی اندلسی، ۱۴۲۰ق، ابوحيان، البحر المحيط فی التفسیر، بیروت، دار الفکر.

فاضل صالح السامرائی، ۱۴۲۸ق، أبوالبركات الأنباری و دراساته النحویة، عمان، دار عمار.

قباوة، فخرالدین، ۲۰۰۲م، التحلیل النحوی أصوله و أدلته، الشركة المصریة العالمیة للنشر - لونجمان.

قدور، احمد، ۱۹۹۱، العربیة الفصحی المعاصرة، تونس، الدار العربیة للكتاب.

محمد عبدالفتاح الخطیب، ۲۰۰۶، ضوابط الفكر النحوی، قاهره، دارالبصائر.

محمدبن حسین، ۱۳۷۲، جامع المقدمات (الصمدیة)، تصحیح و تعلیق مدرس افغانی، قم، هجرت.

نحوی، ابوحيان، ۱۳۸۸، الهدایة فی النحو، تصحیح و تعلیقه حسین شیر افکن، چ دوازدهم، قم، منشورات جامعه المصطفی العالمیة.

المصطفی العالمیة.

نقیسی، علی اکبر، بی تا، فرهنگ نقیسی، بی جا، کتاب فروشی خیام.

پیشرفت هر جامعه‌ای از طریق پژوهش به دست می‌آید. افزون بر این، پژوهش یاری‌رسان انسان در پیدا کردن راه‌حل مسئله و حل تضادهاست (کومار، ۱۳۸۱، ص ۳۶-۷۴). یکی از اهداف سازمان‌های آموزشی و تحقیقاتی، تربیت و پرورش انسان‌هایی توانمند در امر پژوهش است. همچنین یکی از شاخص‌های رشد و توسعه هر کشور، ظرفیت علمی آن می‌باشد (اسماعیل‌زاده، ۱۳۸۳، ص ۱۲-۳۹). پژوهش علمی و سرمایه‌گذاری در جهت بهبود آن، به ارتقای وضعیت تولید علم منجر می‌شود. از آنجاکه افزایش و تعمیق فعالیت‌های پژوهشی، زمینه‌ساز اصلی توسعه و پیشرفت یک جامعه به شمار می‌روند، امروزه بخش قابل توجهی از امکانات کشورهای پیشرفته جهان، صرف امور پژوهشی می‌شود (امیری، ۱۳۸۱). پژوهش، تلاشی برای رسیدن به راه‌حل‌های قابل اعتماد برای مسئله، از طریق گردآوری، تحلیل و تفسیر برنامه‌ریزی شده و نظام‌مند داده‌هاست (پاول، ۱۳۸۵، ص ۶۲-۴۱). کراسول (Creswell) (۲۰۰۵)، پژوهش را فرایندی از گام‌ها می‌داند که برای جمع‌آوری و تحلیل اطلاعات استفاده می‌شود، با این هدف که درک و فهم‌مان را از یک موضوع یا مسئله افزایش دهیم. پژوهش براساس نگاه پژوهشگر نسبت به جهان، ادراک او از جهان هستی، اهداف و مقاصد وی شکل می‌گیرد (شعبانی‌ورکی، ۱۳۸۵، ص ۳۲-۱۰). امروزه مهم‌ترین کارکرد دانشگاه در اکثر کشورهای توسعه‌یافته، تولید علم و انجام پژوهش‌های بنیادی و کاربردی در این زمینه است. به عبارت دیگر، دانشگاه‌ها نه تنها باید دانش و معرفت قابل استفاده را به‌طور اصولی منتقل کنند، همچنین باید آن را تولید کنند. این امر شامل اطلاعاتی است که به تبع انجام پژوهش‌ها صورت می‌گیرد. تولید علم نیز در سایه فعالیت‌های علمی دانشگاهیان از جمله انتشارات نوشته‌ها و پژوهش‌های بنیادی آنها به دست می‌آید (گدازگر، علیزاده اقدم، ۱۳۸۵).

اصلی‌ترین پژوهش دوره دانشجویی «پایان‌نامه» می‌باشد که با خلق دانش از طریق نگارش پایان‌نامه، بر قدرت ابتکار و خلاقیت دانشجویان برای رفع مشکلات جامعه خویش افزوده می‌شود (کلاهی، ۱۳۸۲). پایان‌نامه به منزله عملکردی پژوهشی، بیانگر فعالیت علمی منسجم دانشجو است که زیر نظر استادان راهنما و مشاور اجرا می‌شود. ارائه یک پایان‌نامه مناسب، می‌تواند سرآغازی برای پیشبرد روند پژوهش در دانشگاه‌ها باشد (میرصمدی و همکاران، ۱۳۷۸، ص ۷۵۰-۷۴۱). نوشتن پایان‌نامه آخرین مرحله دوره کارشناسی ارشد و دکترا است. آخرین مرحله که آغازین گام تحقیق و پژوهش جدی در عرصه‌های علمی است. سیر طبیعی و منطقی رسیدن به این مرحله که در طول دوران تحصیل، پس از گذراندن واحدهای روش تحقیق و انجام تکالیف پژوهشی، اندک‌اندک استعداد پژوهش در دانشجو شکوفا و

مسئله‌یابی پژوهش؛

ضرورتی انکارناپذیر در پایان‌نامه‌های تحصیلات تکمیلی

znegahban@ymail.com

زهرة نگهبان / دانشجوی کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی دانشگاه فردوسی مشهد
 طاهره جاویدی کلانته جعفرآبادی / دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد
 محمدرضا آهنجیان / دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد
 دریافت: ۱۳۹۳/۳/۱۹ - پذیرش: ۱۳۹۳/۷/۱۷

چکیده

«پایان‌نامه» حاصل همه تلاش و به نوعی معرف توانایی‌های دانشجویان و بهترین موقعیت برای افزودن بر دانسته‌ها و بالا بردن توانایی‌ها و قابلیت‌های آنان است. یکی از دغدغه‌های دانشجویان تحصیلات تکمیلی، انتخاب موضوع پژوهش برای نگارش پایان‌نامه است. این انتخاب، تصمیمی مهم و سرنوشت‌ساز است؛ چراکه میزان موفقیت دانشجویان این مقطع، به نحو قابل توجهی به این انتخاب وابسته است. انتخاب موضوع پایان‌نامه، از مهم‌ترین و دشوارترین مرحله کار می‌باشد. موضوع خوب، می‌تواند انگیزه‌بخش باشد. از آنجاکه پایان‌نامه در آخر هر دوره تحصیلی انجام می‌شود و دانشجویان در تکاپوی شرکت در آزمون ورودی دوره بعد هستند، در بسیاری از موارد، پایان‌نامه‌ها تحت تأثیر تعجیل و بی‌رغبتی دانشجویان قرار می‌گیرد. در اکثر پایان‌نامه‌های انجام‌شده با مسئله‌سازی در پژوهش مواجه هستیم. درحالی‌که تحقیق و پژوهش برای یافتن حقیقت و امری مجهول است. این پژوهش، به بررسی معیارهای مسئله پژوهشی مناسب و راهکارهایی برای بهبود و تسهیل امر مسئله‌یابی می‌پردازد.

کلیدواژه‌ها: پژوهش، مسئله‌یابی، تحصیلات تکمیلی، پایان‌نامه.

توان انجام یک تحقیق علمی را در وی ایجاد می‌کند تا سرانجام میزان استعداد و توان پژوهشی او در پایان‌نامه نشان داده شود (شاملو، ۱۳۸۴؛ بهزادی، ۱۳۸۷).

تحصیل کارشناسی ارشد، حرکتی علمی است، که باید دارای نوآوری باشد. این امر برای تحصیل درجه دکترا به طریق اولی صادق است. بنابراین، دانشجوی دکترا در ابراز فکر جدید و شرح و تنظیم آن، تعمق در فکر و پرداختن به نظریه ابداعی که متناسب درجه و شأن دکترا باشد، باید تلاش کند. رساله دکترا، باید به منابع قوی تری متکی باشد و دانشجو در تحلیل و تنظیم موارد و مطالب دقت بیشتری نماید. قدرت استدلال و استنتاج وی باید به گونه‌ای باشد که خود به تنهایی مدافع آن باشد و نیازی به کمک استادان و دیگران نداشته باشد (شلی، ۱۹۷۴، ص ۴۵-۸۲).

دغدغه‌های دانشجویان تحصیلات تکمیلی، انتخاب موضوع پژوهش برای نگارش پایان‌نامه است. این انتخاب، تصمیمی مهم و سرنوشت‌ساز است. میزان موفقیت دانشجویان این مقاطع، به نحو قابل توجهی به انتخاب درست بستگی دارد. آنان معمولاً در جست‌وجوی موضوعات تازه و اصیل برای پژوهش خود هستند و از تکراری بودن موضوع تحقیق خود نگرانند. این نگرانی، زمانی بیشتر می‌شود که درباره تقریباً هر موضوع که جست‌وجو می‌کنند، خود را با ده‌ها یا صدها اثر منتشرشده مواجه می‌بینند. گویی درباره همه چیز قبلاً تحقیق شده است و دیگر موضوع تازه‌ای باقی نمانده است. استادان راهنما نیز تمایلی به هدایت موضوعات تکراری ندارند و معمولاً دانشجویان خویش را به اتخاذ موضوعات اصیل و بدیع تشویق می‌کنند. اگر موضوعی بسیار جدید و بدیع نیز به ذهنشان برسد، آن‌گاه نگران چگونگی انجام آن و دستیابی به پیشینه مناسب برای پژوهش خواهند بود. نتیجه این وضعیت، هفته‌ها و گاه ماه‌ها سرگردانی برای انتخاب موضوع پایان‌نامه است؛ چراکه دانشجو خود را در طیفی از موضوعات گرفتار می‌بیند که در یک سوی آن، مباحث تکراری اما با سابقه غنی پژوهشی است و در سوی دیگر آن، موضوعات جدیدی که پرداختن به آنها با دشواری‌های پیش‌بینی نشده همراه خواهد بود (منصوریان، و علیپور، ۱۳۹۲، ص ۷۰-۷۹). چنانچه موضوع انتخاب‌شده مورد علاقه دانشجو نباشد، به سختی جنبه‌های متفاوت آن مورد بررسی عمیق قرار می‌گیرد و تأمل جدی روی آن، برای دانشجویان دشوار خواهد بود (همان).

براساس اصول اخلاق پژوهش، پژوهشگران موظفند موضوعی را برای پژوهش خود انتخاب کنند که به خلق دانش جدید و توسعه مرزهای علمی کمک نماید (بهمن‌آبادی، ۱۳۹۱؛ خالقی، ۱۳۸۷). انتخاب موضوع مرحله بسیار مهمی در ارتباط بین دانشجویان کارشناسی ارشد و استادان است که مبنای کار

پژوهش و نگارش پایان‌نامه است. در منابع مختلف، اندیشمندان یکی از نخستین و حساس‌ترین مراحل طرح پژوهش را انتخاب مسئله مناسب و کوشش برای شناخت ابعاد مختلف آن بیان کرده‌اند (بازرگان، و حجازی، ۱۳۷۹، ص ۲۶-۱۲؛ رفیع پور، ۱۳۷۰، ص ۳۴-۱۵؛ فرامرز قراملکی، ۱۳۸۳، ص ۷۵-۴۲؛ ساروخانی، ۱۳۷۳، ص ۴۵-۱۲). انتخاب و گزینش یک موضوع سنجیده و مطالعه شده، یک تحقیق علمی را به سرانجامی درست و مورد تأیید می‌رساند. به عکس، انتخاب نادرست موضوع و عدم دقت در این انتخاب، کار تحقیق را در مراحل بعد با دشواری‌هایی روبه‌رو می‌سازد و ممکن است تحقیق را به بیراهه و فرجامی غیرقابل تأیید از دیدگاه علمی برساند. یکی از علل تحقیقات سطحی و بعضاً نامعتبر در دانشگاه‌ها، و مؤسسات تحقیقی همین انتخاب ناسنجیده، غیرعملی، مطالعه نشده است (فرامرز قراملکی، ۱۳۸۶).

محققان با تجربه ممکن است از طریق مصاحبت با همکاران، حضور در سمینارها و همایش‌های علمی و مشاهده یک پدیده، مسائل شایسته پژوهش را تشخیص دهند. در بسیاری موارد، محققان کارمجبور و ماهر صرفاً بر یک مسئله متمرکز می‌شوند و ممکن است در سراسر حیات علمی خود، به آن مسئله پردازند. معمولاً مسئله با افکار مبهم، غیرعلمی و انحرافات غیرنظامند آغاز می‌شود که از طریق پژوهش رفع می‌گردد (Kerlinger & Lee, 2000). در صورتی که محققان مبتدی مسئله‌ای را انتخاب می‌کنند که دامنه بسیار وسیعی دارد. این امر، ممکن است به دلیل درک کمتر آنها از ماهیت تحقیق و مراحل روشمند حل مسئله، یا به دلیل اشتیاق فراوان، اما ناپخته آنها در حل سریع و فوری یک مسئله مهم باشد. درحالی که افراد مجرب و آزموده‌تر، می‌دانند که تحقیق برای یافتن حقیقت و یا حل یک مسئله مبهم، به صرف وقت، انرژی فراوان و به کار بردن تفکر منطقی گسترده نیاز دارد (بازرگان، و حجازی، ۱۳۷۹، ص ۲۶-۱۲). پیش از آنکه مسئله را بتوان حل کرد، باید آن را شناخت و تعریف صحیحی از آن ارائه کرد؛ بدین معنی که تعیین شود چه وضعیتی نمایانگر مسئله است و کدام مسئله باید حل شود؟ این فرایند شناسایی مسئله و تعیین اهداف و اولویت‌بندی آنها را مسئله‌یابی (Problem finding) می‌نامند (رضاییان، ۱۳۳۸). «مسئله‌یابی» از این جهت که مسئله تحقیق و محور تمرکز پژوهشگر و روشنگر اهداف، روش، شیوه اجرا، و ضرورت انجام تحقیق است، بسیار مهم می‌باشد. همچنین مسئله تحقیق راهنمای خوبی برای دستیابی به مطالعات دیگران و جمع‌آوری سوابق و پیشینه تحقیق است. برای پی بردن به مسئله تحقیق، قواعد خاصی مشخص نشده است، ولی به‌طور اصولی می‌توان با بهره‌وری از تجارب شخصی، با استنباط از نظریه‌های موجود و با مطالعه نوشته‌های مربوط به موضوع مورد علاقه محقق، به وجود مسئله‌ای برای تحقیق پی برد.

اساس هر تحقیق، بر مسئله و یا مسائلی است که وجود دارد و یا ممکن است به وجود آید و یا روح کنجکاو انسان به دنبال یافتن راه‌حل‌های بهتر و کارآمدتر برای پیشرفت‌های مادی و معنوی زندگی است. مسئله از نگاه ژرف و عمیق متفکر به جهان و انسان به وجود می‌آید. این‌گونه نیست که فردی بدون پیش‌زمینه متوجه مسئله شود. البته بین «مسئله‌یابی» و «مسئله‌سازی» تفاوت بسیار است. چه‌بسا افرادی ممکن است فقط به قصد حل مسئله خویش، که گاه اخذ مدرک کارشناسی ارشد یا دکترا است و یا صرف اعتباری مالی است که از جایی تخصیص یافته و ناگزیر باید هزینه شود، «مسئله‌سازی» می‌کنند. گاه دانشجویان، به‌تنهایی و یا با کمک استادان خود مبادرت به یافتن مسئله می‌کنند، اما بسیاری اوقات دانشجو به دلیل عدم آشنایی با مسائل موجود در حوزه کاری و عدم اشراف به مباحث جاری، یا عجله برای اتمام تحصیل، نمی‌توانند مسئله‌یابی کنند و به‌ناچار، به «مسئله‌سازی» مبادرت می‌ورزند. این امر بسیار نادرست و غیرعلمی است. «مسئله»، موضوعی است که یک ضرورت علمی یا عملی ما را به سوی آن می‌کشاند و به نوعی برای ما مشکل‌ساز شده است. به تعبیر دیگر، با دغدغه‌ها، نیازها و حساسیت‌های ما پیوند دارد. به دلیل تفاوت توانمندی دانشجویان در مسئله‌یابی و فرایندهای مربوط به آن، همچنین به دلیل اینکه در منابع مختلف قواعد خاصی برای انتخاب موضوع تحقیق بیان نشده است، ممکن است دانشجویان با چالش‌های متعددی در این مسیر مواجه گردند.

«پژوهش»، مبتنی بر «مسئله» به جای بررسی پژوهش‌های قبلی به‌خلاف موجود در پیشینه و سؤالات پژوهش‌های قبلی می‌پردازد. برخی مسائل و موضوعات قبلاً بررسی و قطعیت آنها اعلام شده است و نیاز به تکرار تحقیقات ندارند. این قبیل تکرارها و موازی‌کاری‌ها، موجب می‌شود تا روح نوآوری و خلاقیت در پایان‌نامه‌های دانشجویی کمرنگ شود و این‌گونه تحقیقات کمتر شکل کاربردی به خود بگیرند (حافظ‌نیا، ۱۳۸۵، ص ۱۵۷-۸۲). برخی دانشجویان، نخستین مسئله را طوری انتخاب می‌کنند که بعدها بتوانند در سطح پایان‌نامه کارشناسی ارشد یا رساله دکترا آن را گسترش دهند. بنابراین، نخستین مسئله پژوهش، به‌عنوان فرایند مقدمه اکتشاف خواهد بود.

بنابراین، در این نوشتار سعی بر این است تا به بررسی چالش‌های موجود در انتخاب موضوع پژوهش، بخصوص موضوع پایان‌نامه برای دانشجویان تحصیلات تکمیلی و معیارهای مسئله پژوهشی مناسب پردازیم.

مسئله پژوهش

تمامی نکات ناشناخته در زندگی روزمره، می‌تواند به‌عنوان یک «مسئله تحقیق»، انتخاب شود. گرچه این انتخاب، به‌راحتی صورت نمی‌پذیرد، اما مسئله تحقیق، باید به‌صورت جامع و روشن تعریف شود تا نتیجه مطلوب، حاصل شود. یک محقق باید پیش از شروع تحقیق، حداکثر تلاش خود را در جهت تعریف مسئله در تمام جهات صرف کند تا در عمل، اشکالاتی از قبیل ابهام در موضوع، وسعت میدان موضوع مورد تحقیق و تضاد درونی آن، برای وی به وجود نیاید؛ زیرا در پایان برخی تحقیقات، انتظار می‌رود پاسخی برای حل مشکل وجود داشته باشد، نه صرفاً توصیف و شناخت مسئله و رها کردن آن. گرچه در بسیاری از تحقیقات، هدف، حل مشکل نیست و ممکن است جنبه توصیفی داشته باشد، اما برای به نتیجه رسیدن چنین تحقیقاتی، لازم است ابتدا، مسئله موردنظر، روشن و بدون ابهام باشد. رضی (۱۳۹۱)، در مقاله‌ای با عنوان «پژوهش‌های مسئله‌محور در مطالعات ادبی» چنین بیان می‌کند:

از ویژگی‌های مسئله تحقیق این است که «مسئله» باید جزئی و ملموس باشد و صورت مسئله، یعنی کیفیت و نوع گره‌های آن، برای پژوهشگر روشن شده باشد. بنابراین، طرح مشکلات ادبی به‌صورت کلی، مبهم و مرکب از اجزای درهم‌پیچیده، در تحقیقات مسئله محور اهمیت چندانی ندارد، مگر آنکه ابتدا موضوعات کلی به مسائل جزئی متعدد تجزیه شوند و آن‌گاه، مسئله‌های اولویت‌دار به‌صورت جداگانه مورد پژوهش قرار گیرند (رضی، ۱۳۹۱).

مسئله و موضوع تحقیق عبارت از شرایطی است که وجود دارد و در ذهن پژوهشگر ایجاد سؤال می‌کند، و پژوهشگر را تحریک می‌کند که در آن کندوکاو کند. مسئله، مشکل احساس‌شده‌ای است که محقق به حل آن علاقه‌مند است، و می‌خواهد راه‌حلی برای آن بیابد. هنگامی که محقق چنین احساسی پیدا کند، می‌توان گفت: او موضوع و مسئله تحقیق خویش را انتخاب کرده است. اما احتمالاً از بیان آن، به‌گونه‌ای که دیگران نیز آن را ادراک کنند، عاجز است. از منظر علمی، مسئله پژوهشی یک معضل عمومی و دغدغه‌خاطری است که از طریق پژوهش می‌تواند مرتفع گردد. یک مسئله پژوهشی، باید مفاهیم و چشم‌انداز نظری پیشین را در همان زمینه، مشخص و شناسایی نماید (O'Connor, 2000, P.i-ii). مسئله پژوهش و معیارهای مناسب برای انتخاب آن، موضوعی چالش‌برانگیز است که می‌تواند از طریق ارتقاء دانش مسئله‌شناسی در جهت دستیابی بدان مهارت‌های لازم را کسب نمود.

معیارهای مسئله پژوهشی مناسب

جهان واقعی پیرامون ما سرشار از مسائل ناشناخته است که برخی از این مسائل می‌توانند مبنای پژوهش

و یافتن حقیقت باشند. با توجه به تعاریفی که از مسئله پژوهش ارائه گردید و اهمیت مسئله محور بودن پژوهش، در اینجا به برخی معیارهای مسئله مناسب برای پژوهش می‌پردازیم. دیانی (۱۳۸۹)، دو ویژگی اساسی برای مسئله پژوهش بیان می‌کند که عبارتند از:

مسئله پژوهش می‌تواند با رفتار و موقعیت انسان‌ها، سازمان‌ها، و یا با وضعیت و موقعیت پدیده‌های اجتماعی و طبیعی در سطح کلان و خرد در ارتباط باشد. در عمل، آنچه مسئله است، بیانگر یک ابهام در رفتار یا موقعیت فرد، سازمان یا پدیده‌هاست.

برای رفع این ابهام در نوشته‌ها یا پژوهش‌های موجود، چاره و یا راه‌حلی ارائه نشده است. یا درباره راه‌حل، تفاوت رأی وجود دارد. به عبارت دیگر، هنگامی که بررسی منابع نتواند پاسخی مورد توافق برای برطرف کردن وضعیت نادرستی که در مسئله پژوهش منعکس شده است، فراهم آورد، تحقیق باید این کار بر عهده گیرد (دیانی، ۱۳۸۹، ص ۱۵-۱۲).

همچنین، به اعتقاد سلیمانی و علیشیری (۱۳۹۱)، اغلب موضوع‌های پایان‌نامه‌ها تکراری و کهنه است. برای مشخص کردن موضوعات خلاقانه و رهایی از این خطا، دانشجویان می‌بایست موارد زیر را در انتخاب موضوع پایان‌نامه‌ها در نظر بگیرند.

- مسئله پژوهش باید بدیع بوده و دارای جهاتی از ابتکار و خلاقیت باشد.
- پاسخی اساسی به نیازهای آینده یا کنجکاو‌های بزرگ علمی فراهم آورد.
- از قلمرو فلسفه اجتماعی خارج و تحقیقی جامعه‌شناختی ارائه دهد. به عبارت دیگر، قابل بررسی علمی باشد.

- از بدیهیات به‌دور بوده و پاسخی درست برای حل مسایل اساسی جامعه فراهم آورد.

- تا آنجا که ممکن است روشن و دور از هرگونه ابهام باشد.

- در انتخاب موضوع، باید اولویت‌ها در نظر گرفته شود.

- به نیازمندی‌های مخاطبان توجه گردد (سلیمانی و علیشیری، ۱۳۹۱ ص ۴۲-۳۴؛ پریخ، و فتاحی، ۱۳۸۴، ص ۲۴-۴۷).
با توجه به بررسی‌های انجام گرفته و مرور منابع موجود و مرتبط با معیارهای مسئله پژوهشی مناسب، چنین به‌دست می‌آید که در منابع موجود، اندیشمندان معیارهای مختلفی را برای انتخاب مسائل در قلمرو پژوهشی ارائه نموده‌اند. به‌طورکلی، می‌توان روشن بودن مسئله، بدیع و ابتکاری بودن، آزمون‌پذیری، ساختارمند بودن، قابل بررسی علمی بودن مسئله زمان جمع‌آوری داده‌ها، نبودن دور باطل در طرح مسئله و به صرفه بودن تحقیق و تناسب مسئله با حیطه علائق پژوهشگر اشاره کرد.

تفاوت سؤال، مسئله و مشکل

با توجه به اهمیت مسئله به عنوان پایه و اساسی برای شروع فرایند پژوهش، برخی پژوهشگران پژوهش‌های خود را اغلب با موضوعاتی آغاز می‌کنند که در واقع «مسئله» نیستند و بعضاً اقدام به اتخاذ موضوعاتی می‌کنند که نیازی به پژوهش برای مرتفع ساختن آنها نیست و یا تکرار پژوهش‌های پیشین می‌باشد. گاهی هم به اعتقاد برخی اندیشمندان (دیانی، ۱۳۸۷)، به «مسئله‌سازی» روی می‌آورند. بنابراین، در اینجا سعی بر این است تا تمایز مشخصی بین مسئله و مفاهیم مشابه با آن، مانند مشکل و سؤال قائل شویم (دیانی، ۱۳۸۷).

محقق در پژوهش موضوع محور، به جای مواجه شدن با «مسئله»، با «مشکل» درگیر می‌شود. «مشکل» مانعی سطحی، کلی، مبهم و مرکب است که قابل رؤیت توسط عموم است. اما «مسئله» مانعی ژرف، مشخص، روشن و واحد است که توسط متخصصان مرتبط با آن مسئله قابل رصد است. مهم‌ترین تفاوتی که می‌توان بین «سؤال» و «مسئله» قائل شد، سؤال بر اثر جهل و ندانستن ایجاد می‌شود. پاسخ‌گویی به آن، با رجوع به افراد و یا منابع امکان‌پذیر است. مجهولی است که فرد، پاسخ آن را نمی‌داند. «مسئله» بر اثر دانستن کلیه اطلاعات موجود در یک زمینه ایجاد می‌شود. برای یافتن پاسخ آن، مراجعه به افراد و یا منابع دیگر، سودی ندارد. مجهولی است که جامعه علمی به آن نپرداخته است و پاسخ آن را نمی‌داند. فرایند پاسخ‌گویی به سؤال‌ها، نوعی آموزش است. درحالی‌که فرایند پاسخ‌گویی به «مسئله»، پژوهش و تحقیق است. با توجه به تمایز ارائه‌شده، یکی از مهم‌ترین عوامل مرتبط با موضوع انتخاب‌شده توسط دانشجویان، مسئله یا سؤال بودن موضوع می‌باشد. گاهی این دو مفهوم به جای یکدیگر به کار برده می‌شوند و مانع انجام پژوهشی شایسته و درخور توجه می‌گردد.

راه‌های دستیابی به مسئله پژوهشی

اغلب دانشجویان برای انتخاب مسئله شایسته پژوهش، زمان زیادی صرف اکتشاف و استخراج مسئله پژوهشی مناسب می‌کنند و گاه هفته‌ها و ماه‌ها درگیر این امر می‌باشند. این مرحله از پژوهش، حساس‌ترین مرحله می‌باشد و نیازمند صرف زمان زیاد و مراجعه به منابع و پایگاه‌های اطلاعاتی بسیار می‌باشد. در اینجا سعی بر این است که دیدگاه برخی اندیشمندان و متفکران قلمرو علم، در مورد شیوه‌های رسیدن و کشف مسائل پژوهشی مناسب ارائه گردد.

درحالی که برخی معتقدند: استادان باید موضوع را به دانشجویان پیشنهاد دهند. اما اغلب

دانشجویان در زمان انتخاب موضوع پایان‌نامه، به نقش‌ها و رتبه‌های دانشگاهی استادان، موقعیت اجتماعی آنان، شبکه‌های قدرت تشکیل‌شده توسط آنان و مهارت‌های آموزشی ایشان توجه دارند (Kacmar, & et.al, 2002). جوهر رویکرد «مسئله‌یابی» و «حل مسئله» بر درک ویژگی‌های مسئله و موانعی که در رابطه با فعالیت‌های تدوین مسئله، حل مسئله، و پیاده‌سازی راه‌حل ناشی می‌شوند، تمرکز دارد. مراد از «مسئله‌شناسی» چیزی جز این نیست که هر سازمان برای جهت دادن برنامه‌ها و طراحی دقیق‌تر پروژه‌های تحقیقاتی، براساس نیازهای موجود فهرستی از مسایل مربوط را تهیه نماید، به نحوی که ارتباط اهداف اساسی با شاخه‌های فرعی نشان داده شود و جایگاه و اهمیت هر بخش و نیز نسبت و ارتباط آن با سایر بخش‌ها، معرفی شده باشد. مطالعه این فهرست، می‌تواند پژوهشگران را از پراکنده‌کاری، سطحی‌نگری، تک‌بعدی‌نگری و نیز بلندپروازی‌های غیرواقع‌بینانه حفظ کند. این امر، ماهیتی پویا و سیال دارد که لازم است همراه با حرکت آن، سازمان در مقاطع مختلف، مورد بازاندیشی و ترمیم و اصلاح قرار گیرد. همچنین، خلیلی شورینی (۱۳۸۱) سه منبع اصلی برای دستیابی به موضوعات تحقیقی بیان می‌کند: تجارب انسان، استفاده از نظریه‌های علمی، بررسی تحقیقات دیگران و ادامه راه آنها (خلیلی شورینی، ۱۳۸۱، ص ۴۴-۴۶).

در اینجا توصیه‌هایی برای انتخاب موضوع مناسب تحقیق ارائه می‌گردد. برخی از این موارد، عبارتند از: توجه به موضوعات مسئله‌مدار؛ توجه به موضوعات بین‌رشته‌ای؛ عبور از محدودیت‌های روش‌شناختی؛ استفاده از تکنیک طوفان ذهنی؛ ترسیم نقشه موضوعی؛ توجه به کاربردپذیری نتایج؛ توجه به جنبه‌های نو موضوعات قدیمی؛ مطالعه اولویت‌های پژوهشی نهادها و سازمان‌ها. همچنین مسئله‌یابی، مستلزم صرف وقت، مطالعه و تفکر عمیق، مراجعه به کتابخانه‌ها، گفت‌وگو با کتابداران و درنهایت، داشتن همتی والاست. تنها از طریق مرور و استنباط متون است که محقق می‌تواند تکلیف خود را با گام‌های پیش‌رو روشن کند. همچنین، حسینی (۱۳۹۰)، منابع و مراجع انتخاب موضوع پژوهش را به شرح ذیل معرفی می‌کند: استفاده از تجارب و تمایلات شخصی، استنتاج از نظریه‌ها، استفاده از متون مربوط به موضوع تحقیق، اطلاعات منتشره از رسانه‌ها، رشته‌های تخصصی محققان، زندگی روزمره، فرصت‌ها و تهدیدها، اولویت تحقیقی مؤسسات و سازمان‌ها (حسینی، ۱۳۹۰، ص ۵۸ و ۵۹).

یکی از دلایل ناکارآمدی پژوهش‌های انجام‌شده در حل مسائل بومی کشور، مربوط به این نکته است که اولاً، موضوعات مورد مطالعه آنها غالباً برخاسته از مسائل مبتلا به جامعه ما نیست. ثانیاً،

روش‌های پژوهشی مورد استفاده آنها اطلاعات عمیقی را در اختیار محققان و کاربران آن قرار نمی‌دهد. از این رو، هدف اساسی این پژوهش، پرداختن به موضوع مهم فرایند مسئله‌یابی است که یکی از دغدغه‌های اصلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی است. با بررسی نظرات و دیدگاه‌های اندیشمندان در حد مطالعات انجام‌شده، منابع و گام‌های متفاوتی برای فرایند «مسئله‌یابی» در پژوهش پیشنهاد شده است. برخی از نکات کلیدی مرتبط با این فرایند، به اجمال عبارتند از: مطالعه منابع علمی، مراجعه به پایگاه‌های اطلاعاتی، استفاده از طرح‌های نیازسنجی‌های انجام‌شده و اولویت‌های پژوهشی در سازمان‌ها، بررسی تحقیقات و استفاده از پیشنهادات پژوهشی پژوهشگران قبلی، توجه به موضوعات و مسائل بین‌رشته‌ای، استفاده از تجارب قبلی خود پژوهشگران می‌باشد.

نتیجه‌گیری و پیشنهادات

دانشجویان در جست‌وجو و کشف مسئله پژوهشی مناسب، ممکن است به منابع مختلف مراجعه کنند و بعضاً با مسائل مختلفی مواجه شوند، اما در گزینش آن با چالش‌ها و مانعی مواجه گردند. بنابراین، در اینجا به این موانع اشاره می‌گردد. جمع‌آوری اطلاعات بدون داشتن طرح و هدفی مشخص، داشتن هدف تحقیقی کلی و مبهم، به عهده گرفتن یک طرح تحقیق، بدون بررسی پیشینه و پژوهش‌های موجود و عدم تشخیص محدودیت‌های تحقیق، تعیین روش تحقیق پیش از تعیین موضوع، بی‌توجهی به نظریات مناسب و منابع موجود در تدوین مسئله تحقیق، اشتباهات رایجی است که پژوهشگران را در تنظیم موضوع تحقیق تهدید می‌کند.

بنیان مسئله‌شناسی در پژوهش، شناخت موقعیت‌های مبهم و چالش‌برانگیز، مشکلات و دغدغه‌های اساسی در هر رشته است که این امر، مستلزم بررسی عمیق، مداوم و افزایش دانش در حوزه‌های تخصصی است. برخی از دانشجویان در این گام پژوهش، به صورت منفعل و با هدایت استاد راهنما طی طریق می‌کنند و گاهی، زمان مناسب را در نظر نمی‌گیرند و به موضوعاتی می‌پردازند که قبلاً راجع به آنها مطالعات و بررسی‌های متعددی انجام شده است و جز انباشت دانش در یک حوزه، نتیجه دیگری در پی ندارد.

با توجه به اهمیت مسئله پژوهش در پایان‌نامه‌های تحصیلات تکمیلی، هر دانشجو در اولین گام از پژوهش خود باید با مسئله‌ای که دغدغه اصلی وی می‌باشد، مواجهه گردد و بر مبنای آن، سایر گام‌های پژوهش را طی کند. انتخاب موضوع و مسئله پایان‌نامه، یکی از دغدغه اصلی

دانشجویان است که در منابع مختلف، قاعده‌ خاصی برای آن پیشنهاد نشده است. با نظر به اهمیت این امر، باز هم در اکثر پایان‌نامه‌های تحصیلات تکمیلی، به جای اینکه دانشجویان وقت خود را صرف جست‌وجو و گزینش مسائل جدید در قلمرو پژوهشی خاص خود کنند، بیشتر به دنبال ایجاد مسئله و به تعبیر دیگر، مسئله‌سازی می‌باشند. این امر موجب می‌شود پایان‌نامه ایشان صرفاً به عنوان یک واحد درسی در نظر گرفته شود که در رشد و بروز توانمندی‌های پژوهشی آنان تأثیر چندانی ندارد. از سوی دیگر، شایسته است دانشجویان طرح تحقیق خود را با «مسئله» که برگرفته از نگرانی اصلی و نیاز جامعه است، شروع کنند و معیارها و راهکارهای مهم در مسئله‌یابی را در نظر گیرند. در غیر این صورت، صرفاً برای ارائه یک کار پژوهشی ممکن است در دام «مسئله‌سازی» و تکرار کارهای پیشینیان گرفتار شوند.

لزوم توجه به کیفیت‌گرایی در پژوهش، از چالش‌های اساسی است که بین اهل فن مورد مناقشه قرار گرفته است. دیدگاه کیفیت‌مدار در پژوهش، به دنبال حل مسائل بنیادین است. کشف مسائل اساسی در هر رشته، زیربنای پژوهش‌های مولد و مثمر ثمر می‌باشد. نظریه‌های جدید، برگرفته از مسائل بنیادین و دغدغه‌های موجود در علوم مختلف می‌باشند. برای نظریه‌پردازی در عرصه‌های علمی، نیازمند توجه به موقعیت‌های مبهم و سؤال‌برانگیز است تا در جهت تولید دانش و توسعه قلمرو علمی در حوزه مشخص به‌کار برده شود. برخی دانشجویان در پژوهش، دست به خلاقیت‌های محتوایی می‌زنند، نمی‌توان کار آنها را تدوین یا تحقیق مجدد نامید. ایجاد بانک اطلاعات پایان‌نامه‌ها و به‌هنگام‌سازی و دسترسی‌پذیری آن، به منظور جلوگیری از تحقیقات مکرر، ایجاد سازکارهای تشویقی برای ترغیب استادان به مشارکت در حل نیازهای جامعه، افزایش کمک هزینه پرداختی برای انجام پایان‌نامه به دانشجویان، فراهم‌سازی زمینه همکاری و تعامل بیشتر بین دانشگاه و سازمان‌های اجرایی با هدف برقراری پیوند بین سازمان‌ها و نهادهای ملی و محلی با دانشگاه‌ها، شناسایی نیازهای تحقیقاتی هر رشته در کشور و ارائه فهرست این نیازها به دانشگاه‌ها، از جمله پیشنهادهایی است که می‌تواند مشکلات فعلی را تا اندازه‌ای رفع کند. هر چه آگاهی و شناخت دانشجو در زمینه نیازهای جامعه بیشتر باشد، توجه او به این نیازها بیشتر خواهد شد. دانشگاه‌ها باید با فراهم آوردن امکانات و بسترسازی برای پرداختن به مسائل بنیادین، زمینه رشد علمی و توسعه حرفه‌ای را در دانشجویان فراهم آورند. عوامل درون‌دانشگاهی، نقش بسزایی در فرایند پژوهش‌های «مسئله‌مدار» دارند. دانشگاه باید جایگاه پژوهیدن و رفع مشکلات موجود باشد

تا دانشجو بتواند با آزادی و آرامش فکری برای انتخاب مسئله خویش تلاش کند و دغدغه‌ها و چالش‌هایی همچون هزینه تحصیل، وی را به خود مشغول نسازد. بنابراین، با توجه به امکانات دانشگاه، توانمندی دانشجوی، تخصص استاد راهنما، توجه به زمان در جهت انتخاب مسئله پژوهش ضروری است. از این رو، لازم است دانشگاه‌ها و برنامه‌ریزان آموزش عالی در افزایش شناخت دانشجویان در خصوص نیازهای جامعه و جهت‌دهی به آنها، برای رفع این نیازها نقش خود را به درستی ایفا کنند. در این زمینه، توجه به پیشنهادهای ارائه‌شده در این پژوهش می‌تواند راهگشا باشد.

منابع

- اسماعیل‌زاده، م، ۱۳۸۳، *راهبردهای اساسی تحول علمی در دانشگاه‌ها*، تهران، معارف.
- امیری، ر، ۱۳۸۱، «پژوهش علمی و موانع آن در ایران، فرهنگ پژوهش». ش ۱۰۰، ص ۶۳-۵۱.
- بازرگان، ع، سرمد، ز. و حجازی، ا، ۱۳۷۹، *روش‌های تحقیق در علوم رفتاری*، تهران، آگاه.
- بهبادی، ج، ۱۳۸۷، «بررسی تجربه پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی مشهد و عوامل مؤثر بر آن» *پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فردوسی مشهد*.
- بهمن‌آبادی، س، ۱۳۹۱، «بررسی میزان رعایت اخلاق پژوهش در رساله‌های دکتری گروه علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد در طی سال‌های ۱۳۸۶ تا ۱۳۹۰»، *پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد*.
- پاول، ر، ۱۳۸۵، *روش‌های اساسی پژوهش برای کتابداران*، ترجمه نجلا حریری، تهران، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، ص ۶۲-۴۱.
- پریرخ، م. و فتاحی، ر، ۱۳۸۴، *راهنمای نگارش مرور نوشتارها و پیشینه پژوهش در حوزه‌های علوم انسانی و اجتماعی*، تهران، کتابدار.
- حافظ‌نیا، م. ر، ۱۳۸۵، *مقدمه‌ای بر روش تحقیق در علوم انسانی*، تهران، سمت.
- حسینی، س. ج، ۱۳۹۰، *شبهه‌های پژوهش و آمار با تأکید بر علوم تربیتی و اجتماعی به همراه دستورات برنامه SPSS* سبزواری، بیهق.
- خالقی، ن، ۱۳۸۷، «اخلاق پژوهش در حوزه علوم اجتماعی»، *اخلاق در علوم رفتاری*، ش ۴، ص ۱-۲.
- خلیلی شورینی، س، ۱۳۸۱، *روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی و امور فرهنگ*، تهران، آن.
- دیانی، م. ح، ۱۳۸۷، «رواج مسئله‌سازی و افول مسئله‌یابی در تحقیقات کتابداری»، *کتابداری و اطلاع‌رسانی*، ش ۱۱(۱).
- _____، ۱۳۸۹، *شبهه بیان و تشریح بیان مسئله در پژوهش*، مشهد، کتابخانه رایانه‌ای.
- رضاییان، ع، ۱۳۶۸، «مسئله‌یابی و حل مسئله در مدیریت»، *دانش و مدیریت*، ش ۴.
- رضی، ا، ۱۳۹۱، «پژوهش‌های مسئله محور در مطالعات ادبی»، *فنون ادبی، دانشگاه اصفهان*، ش ۴ (۱).
- رفیع پور، ف، ۱۳۷۰، *کنلدوکاوها و پنداشته‌ها*، تهران، شرکت سهامی انتشار.
- ساروخانی، باقر، ۱۳۷۳، *روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی*، تهران، صراط.
- سلیمانی، ع. و علیشیری، ب، ۱۳۹۱، *تکنیک‌ها و ابزارهای اجرایی برنامه ارتباطی بانک کشاورزی- افکار سنجی*، تهران، اداره کل روابط عمومی بانک کشاورزی.
- شاملو، م، ۱۳۸۴، «بررسی عوامل مؤثر بر خود اثربخشی گفت‌وگو درباره بهداشت جنسی دانشجویان دانشگاه تهران».
- پایان‌نامه کارشناسی ارشد جمعیت‌شناسی دانشگاه تهران*.
- ۱۳۰ ♦ *عیار پژوهش در علوم انسانی*، سال چهارم، شماره دوم، پیاپی ۸، بهار و تابستان ۱۳۹۳
- شبلی، ا، ۱۹۷۴، *کیف تکتب بحثاً او رساله، رساله منهجیه لکتابه البحوث و اعداد رسائل الماجستير و الدكتوراه*، ط. الثامن، قاهره، مکتبه النهضة المصریه و قم، امام موسی صدر.
- شعبانی‌ورکی، ب، ۱۳۸۵، *منطق پژوهش در علوم تربیتی و اجتماعی: جهت‌گیری نوین*، مشهد، به نشر.
- فرامرزی قراملکی، احد، ۱۳۸۳، *اصول و فنون پژوهش در گستره دین پژوهی*، قم، حوزه علمیه قم.
- کلاهی، ع. ا، ۱۳۸۲، «خلاصه گزارش نهایی طرح پژوهشی مقایسه پایان‌نامه‌های دوره دکتری پزشکی دانشگاه‌های علوم پزشکی کشور در سال‌های تحصیلی ۱۳۷۱-۱۳۷۰ و ۱۳۷۸-۱۳۷۷»، *معاونت پژوهشی وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی*، ش ۱۳۸۲، ص ۳۴-۱.
- کومار، ک، ۱۳۸۱، *روش‌های پژوهش در کتابداری و اطلاع‌رسانی*، ترجمه فاطمه رهادوست و فریبرز خسروی، تهران، کتابخانه ملی جمهوری اسلامی ایران.
- گدازگر، ح و عزیززاده اقدم، م. ب، ۱۳۸۵، «مطالعه عوامل مؤثر بر تولید علم در بین اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها: نمونه مورد مطالعه: اعضای هیأت علمی دانشگاه تبریز». *علوم اجتماعی*، ش ۳(۲)، ص ۱۴۸-۱۲۳.
- منصوریان، ی. و علیپور، ا، ۱۳۹۲، «تحلیل موضوعی و روش‌شناختی پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد علوم اجتماعی در دانشگاه گیلان - ۱۳۸۸ - ۱۳۷۶»، *کتاب ماه علوم اجتماعی*، ش ۱۶(۰)، ص ۷۰-۷۹.
- میر صمدی، م. م، چهره‌ای، ع. و باقرزاده، ا. ح، ۱۳۷۸، «بررسی پایان‌نامه‌های فارغ‌التحصیلان دوره پزشکی عمومی در نیمه اول سال ۱۳۷۸ دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی ایران از نظر رعایت اصول علمی نگارش»، *دانشگاه علوم پزشکی ایران*، ش ۹(۳۲)، ص ۷۵۰-۷۴۱.
- Kacmar, K. M., Domke-Damonte, D.J., Valle, M., & Mahoney, J. D, 2002, "Exploring dissertation process outcomes", *Journal of Management Inquiry*, V11(3), p. 317-327.
- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B, 2000, *Foundations of behavioural research* (4th Ed.). Toronto: Wadsworth Thomson learning.
- O'Connor, B. N, 2000, Letter from the editor: The research problem. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*. 18(2), p. i-ii.

ملخص المقالات

الفلسفة ومنهج علم التاريخ من منظار ابن خلدون والأستاذ مرتضى المطهري

موسى النجفي / أستاذ في مركز بحوث العلوم الإنسانية والدراسات الثقافية

علي رضا جوادزاده / عضو الهيئة التعليمية في مؤسسة الإمام الخميني (رحمه الله) للتعليم والبحث

الوصول: ٢٧ رجب ١٤٣٥ - القبول: ١٣ ذى الحجة ١٤٣٥

Javadi4@qabas.net

الملخص

يرى ابن خلدون بأن التاريخ يتمتع بمستويين هما «الظاهر» و «الباطن»، في حين أن الأستاذ الشهيد مرتضى المطهري يقسم التاريخ إلى ثلاثة أنواع وهي «التاريخ النقلي» و «التاريخ العلمي» و «فلسفة التاريخ النظرية»، حيث يمكن القول بأن ظاهر التاريخ، من منظار ابن خلدون، يضاهاى التاريخ النقلي وباطنه يشبه التاريخ العلمي تماماً. أما بالنسبة إلى مصطلح «فلسفة التاريخ النظرية» بالمعنى الذى يقصده الأستاذ الشهيد مرتضى المطهري في قاموسه، فإن ابن خلدون لم يحدد مصطلحاً يرادفه، بل هو أساساً لم يتعرض إلى الموضوع مباشرة. على الرغم من تأييد كلا المفكرين للتاريخ النقلي، ولكن يبدو من مقارنة آرائهما بأن الشهيد المطهري اعتمد على مباحث التاريخ النقلي أكثر من ابن خلدون. وفي حين أن كلا المفكرين يؤكدون على خضوع التاريخ والمجتمع الإنساني (بصفتها باطن التاريخ أو التاريخ العلمي) للسنن، فإن الأستاذ المطهري يعتقد بصعوبة الحصول على هذه السنن وسرها يكمن في تعقيد الإنسان والمجتمع الإنساني، أما في المقابل، قام ابن خلدون بذكر كثير من القوانين الإجتماعية عملياً إلا أن سعيه اقترن بالتسامح والتناقضات العديدة. هذا من جانب، أما من جانب آخر، فإن ابن خلدون، كما يبدو من مؤلفاته، لا يذهب إلى أن التاريخ العلمي يبنى على أصالة المجتمع، كما لا يرى بتطور عملية التاريخ تدريجياً على خلاف ما نشاهده عند الأستاذ المطهري.

كلمات مفتاحية: التاريخ، فلسفة التاريخ، فلسفة علم التاريخ، الفلسفة النظرية للتاريخ، علم العمران البشرى، التاريخ العلمي، خضوع المجتمع للقوانين والسنن.

دراسة فى البحث النوعى

محمد فولادى / أستاذ مساعد فى مؤسسة الإمام الخميني (رحمه الله) للتعليم والبحث

الوصول: ٢١ رجب ١٤٣٥ - القبول: ١٢ ذى الحجة ١٤٣٥

fooladi@iki.ac.ir

الملخص

لقد قام الباحث فى هذه المقالة بإجراء دراسة حول مكانة البحوث النوعية وخصائصها ومجالاتها وتقنياتها وأساليبها وسليباتها وإيجابياتها. إن التنوع فى مواضيع البحوث الاجتماعية ومسائلها جعل الباحثين يتشبهون بمختلف المناهج بغية تقليل نسبة الخطأ فيها. بناءً على ذلك، تم إبداع مناهج بحث مختلفة يختص كل منها بنوع خاص من البحوث. ومن جملة هذه المناهج هو منهج بحث نوعي، حيث يرى الباحث، ومن خلال دراسة البحوث النوعية، بأن الدراسات الكمية قد تستخدم فى بعض الحالات، إلا أن من الضروري اللجوء إلى المناهج النوعية فى الكثير من المواضيع والمسائل. وهنا تجدر الإشارة إلى المزايا العديدة التى تتمتع بها المناهج النوعية، على الرغم من أنها لا تخلو من بعض المعايير فى الوقت ذاته، حيث تقوم هذه المقالة بدراسة مناهج البحث النوعي وتقييمها.

كلمات مفتاحية: البحث، المنهج النوعي، مجالات البحث النوعي، التقنيّة.

التمثيل الرسومي لمؤثرات الفهم المتقابل من لنصوص الدينيّة

السيد مصطفى حسيني نسب / طالب دكتوراه في فرع المبادئ النظرية للإسلام في مؤسسة الإمام الخميني (رحمه الله) للتعليم والبحث
hseedmostafa@yahoo.com

محمد حسين زادة / أستاذ الفلسفة في مؤسسة الإمام الخميني (رحمه الله) للتعليم والبحث

الوصول: ١٢ رجب ١٤٣٥ - القبول: ٤ ذي الحجة ١٤٣٥

الملخص

ثمّة تصوّرات متعارضة لكثير من الآيات والروايات بين المفسرين والمتكلمين في العصر الراهن والتي تنفي بعضها البعض. تطرق العديد من المفكرين إلى الكشف عن أسباب هذه المسألة، لكن لا يصفها أحد منهم وصفاً شكلياً، بل اكتفوا ببيان هذه المؤثرات إخبارياً. إمّا السؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: هل يمكن عرض مؤثرات الفهم المتقابل من نصّ ديني واحد في إطار الأشكال (الجداول والرسوم البيانية)؟ إنّ مدى أهميّة هذا الموضوع يصبح واضحاً عندما نتأمّن من تمثيل مؤثرات تكوين الأفهام المتقابلة من نصّ واحد في الرسوم البيانية والجداول البسيطة من خلال منهج الوصف الشكلي. إذ نستطيع عرض البيانات الكثيرة لعدد كبير من المتلقين وفي فترة زمنية قصيرة.

لقد قام الباحث في هذه المقالة بتمثيل مؤثرات تكوين الأفهام المتقابلة من نصّ واحد في الرسوم البيانية والجداول والأشكال، وذلك من خلال الوصف والتحليل البسيطين، وبالاعتماد على المنهج الوثائقي والمصادر المكتبية.

كلمات مفتاحية: المؤثرات، الفهم المتقابل، النصّ الديني، الجدول، الرسم البياني.

دراسة الأساليب التطبيقية في تحليل النصوص البصرية ونقدها لتقديم نموذج مناسب

رفيع الدين إسماعيلي / طالب دكتوراه في فرع الثقافة والاتصالات بجامعة باقر العلوم
Rafi.esmaeili@Yahoo.com
الوصول: ٢٤ رجب ١٤٣٥ - القبول: ١٣ ذي الحجة ١٤٣٥

الملخص

إنّ تقديم الأساليب والأطر المناسبة لتحليل الرسائل الاتصالية ونقدها يعدّ من أهمّ المواضيع المطروحة في علوم الاتصالات. وما يدعو إلى الأسف هو عدم معرفة الباحثين على قيود الأساليب الموجودة وقدراتها الذي يسفر عن اختيار أسلوب غير مناسب لتحليل الرسائل الاتصالية. إنّ الباحث سعى في هذه المقالة إلى دراسة رؤية منظّري «علم الدلالة» و «تحليل الخطاب» بصفتهم أسلوبين مهمّين في تحليل الرسائل البصرية، ذلك أنّ أوجه الشبه كثيرة بين المقاربة السيمانتية والمقاربة الخطائية. ومن جملة هذه المشابهات هي أنّ المقاربة السيمانتية تهتمّ إلى كيفية إبداع المعنى من خلال التمثيل واللغة وفي الوقت ذاته تؤكّد المقاربة الخطائية على نتائج التمثيل واستراتيجياتها وكذلك انحصار نوع خاصّ من التمثيل في فترة تاريخية محدّدة. والهدف الذي تتبّعه المقالة هو تحديد إطار معيّن لتحليل ونقد الرسائل البصرية وقيود الأساليب الموجودة وإمكانياتها. وفي نهاية المطاف تمّ تقديم أسلوب مناسب لتحليل الرسائل البصرية اقتباساً من وجهة نظر جون فيسك.

كلمات مفتاحية: الأسلوب، الرسائل الاتصالية، تحليل الخطاب، علم الدلالة (سيمانتيك)، الفلم.

منهجية تعلم النحو في الحوزات العلمية

في ضوء كتاب «البهجة المرضية»، واعتماداً على التحليل النحوي للآيات.

narok30114@yahoo.co.uk

جواد أسه / طالب دكتوراه في فرع علوم القرآن والحديث

الوصول: ٢٩ جمادى الثاني ١٤٣٥ - القبول: ٢٢ ذى الحجة ١٤٣٥

الملخص

إن إحدى الأسئلة الأساسية التي تطرح نفسها حول عملية تعلم النحو في الحوزات العلمية هي: لماذا يجب على الطالب دراسة كتاب «البهجة المرضية» ومن ثم كتاب «معنى الأديب» بعد إنتهائه من تعلم كتاب «الهداية»؟ فقد تم تدوين هذه المقالة لتحقيق الأهداف التالية:

أولاً: التعريف بأهداف هذه الكتب للمتعلّمين، وبالتالي تحفيزهم إلى تعلّمها ولا سيّما كتاب «البهجة المرضية». ثانياً: رسم خارطة طريق لمن يهّمه الأمر من المسؤولين في الحوزات العلمية من أجل إعادة النظر الجاد في الأهداف ومناهج تدريس الكتب المذكورة آنفاً، خاصة كتاب «البهجة المرضية».

ثالثاً: كونها تذكراً للمدرّاء والطلبة في فرع التفسير وعلوم القرآن لكي لم يكتفوا بما تعلّموه في الحوزة من النحو. تبين المقالة، التي تعتمد على منهج بحث وصفي-تحليلي، ضرورة تدريس كتاب «البهجة المرضية»، ولكن ترى بوجوب إعادة النظر الأساسية في الأهداف ومناهج التدريس. وذلك أنّ المتعلّم في عملية تعلّم مادة النحو في الحوزة العلمية يكتسب مهارة تطبيق القواعد النحوية في كتابي «الهداية» و «الصمدية» على الآيات القرآنية فحسب، من ثمّ يؤهل نفسه لتعلّم كتاب «البهجة المرضية»؛ أمّا عندما يتعلّم كتاب «البهجة المرضية»، فإنّه يتعرّف على التحليل الإعرابي أولاً، ومن ثمّ يستعدّ لتعلّم كتاب «معنى الأديب» ومنهج التحليل النحوي لآيات القرآن الكريم في عملية التفسير. بناءً على ذلك، فإنّه لا غنى عن تدريس كتاب «البهجة المرضية»، إلّا أنّ إعادة النظر الأساسية في الأهداف ومناهج التدريس تبدو ضرورياً.

كلمات مفتاحية: منهجية تعلم النحو في الحوزة، أصول النحو، القواعد النحوية، التحليل الإعرابي، التحليل النحوي للآيات الكريمة، التفسير.

العثور على مشكلة البحث ضرورة ملحّة في أطروحات الدراسات العليا

znegahban@ymail.com

زهرة نكهبان / طالبة ماجستير في فرع البحوث التعليمية في جامعة فردوسي مشهد

طاهرة جاويدى كلاته جعفرآبادى / أستاذ مساعد في قسم العلوم التربوية بجامعة فردوسي مشهد

محمدرضا آهنتشيان / أستاذ مساعد في قسم العلوم التربوية بجامعة فردوسي مشهد

الوصول: ١٠ شعبان ١٤٣٥ - القبول: ١٣ ذى الحجة ١٤٣٥

الملخص

إن «الأطروحة» هي نتاج الجهود التي يبذلها الطالب، وهوية قدراته العلمية، كما تمثّل فيها أفضل فرصة لرفع مستوى معرفته والرقى بمهاراته. والعثور على موضوع البحث هو أحد هواجس الطالب في كتابة أطروحاتهم ومن أهمّ مراحل الدراسات العليا وأصعبها، إذ إنّه قرار مهمّ ومصيريّ، ويمتدّ مدى نجاحهم إلى هذا القرار بصلة كبيرة، حيث إنّ اختيار الموضوع المناسب يحفّز الطالب إلى كتابة الأطروحة وإتمام مراحل الدراسة. وبما أنّ من المقرّر كتابتها في نهاية الدورة التعليمية، والطلبة على وشك الخوض في غمار امتحان الدخول في المراحل الأخرى للدراسات العليا، فإنّ الكثير من الأطروحات تتأثر باستعجال الطلبة وعدم رغبتهم في الانتهاء منها، وبالتالي نواجه خلق المسألة في البحث، في حين أنّ البحوث والدراسات تجري أساساً بهدف الكشف عن الحقيقة أو إماطة اللثام عن أمر مجهول. لقد قام الباحثون في هذه المقالة بدراسة حول معايير اختيار الموضوع المناسب للبحث وتقديم بعض الحلول لتحسين الحالة الراهنة وتيسير العثور على مشكلة البحث.

كلمات مفتاحية: البحث، العثور على مشكلة البحث، الدراسات العليا، الأطروحة.

The Methodology of Syntax Learning according to “Al-Bahjaht Al-Marziyah”, in the Seminary with Emphasis on the Syntactic Analysis of Quranic Verses

Javad Aseh / PhD student of sciences of the Quran and hadith

narok30114@yahoo.co.uk

Received: 2014/04/30- Accepted: 2014/10/18

Abstract

One of the main questions raised about the process of syntax learning in seminaries is why the seminarians learn Arabic syntax according to the following order: “Hedayah”, “Samadiyyah”, “Al-Bahjaht al-Marziyah”, and Moghny al-Adib”. The present paper is concerned with this question and seeks to fulfill three aims. First, it tries to make the learners acquainted with the aim of learning these books and motivate them to study the mentioned books, especially “Al-Bahjaht al-Marziyah”. Second, it serves as a roadmap for the education officials in the seminary who seek to seriously revise the aim and teaching method of these books, especially “Al-Bahjaht al-Marziyah”. Third, it is a reminder for the managers and students of Qur'anic sciences and commentary of the Quran lest they should content themselves with the “syntax” they have acquired learned in the seminary. Using a descriptive-analytical method, this paper seeks to answer the above mentioned question when seminarians learn syntax in the seminary, they merely acquire the ability to apply the syntactic rules of these books to Quranic verses. Then, they become ready to embark on “Al-Bahjaht al-Marziyah”. However, by learning “Al-Bahjaht al-Marziyah” the learners become familiar with the punctuational analysis, become ready enough to study Moghny al-Adib and have access to the method of syntactic analysis of Quranic verses in the interpretation process. Therefore, it is necessary to have “Al-Bahjaht al-Marziyah” as a textbook, but the aim and method of teaching it require substantial revision.

Key words: the methodology of syntax learning in the seminary, the principles of syntax, syntactic rules, punctuational analysis, syntactic analysis of Qur'anic verses, commentary.

Deciding on the Research Question: An Undeniable Necessity for Doing a Theses for a Higher University Degree

Zohreh Negahban / MA student of educational research, Firdausi University of Mashhad

znegahban@ymail.com

Taherah Javidi Kalateh Ja'farabadi / Associate professor of department of educational sciences, Firdausi University of Mashhad

Mohammad Reza Ahanchyan / Associate professor of department of educational sciences, Firdausi University of Mashhad

Received: 2014/06/09- Accepted: 2014/10/09

Abstract

A “thesis” is the output of students’ hard efforts and indicator their abilities and it affords a good opportunity for increasing their knowledge and widening their range of abilities. Deciding on the research question is of concern to the students in the higher university level. It is an important and decisive step, because the degree of students’ success in these educational levels is considerably related to it. Topic choice is one of the most important and difficult stages in writing a thesis. A good topic can be a source of interest to the students. Since these are written at the end of the educational stage, a time when the students are thinking of preparing themselves for the examination of next stage, in most cases, the students’ hastiness and reluctance affect the quality of their achievement. In most submitted theses, we are faced with the problem of deciding on the research question, while writing the research is intended to find an unknown fact. The present paper reviews the parameters of a proper research question and provides ways to improve and facilitate question finding.

Key words: research, question finding, higher education, thesis.

Diagrammatic Explanation of the Factors behind the Conflicting Interpretations of Religious Texts

✉ Sayyed Mustafa Hossieni Nasab / Ph.D. Student of theoretical principles of Islam, IKI
hseedmostafa@yahoo.com

Muhammad Huseinzadeh / professor of philosophy, IKI.

Received: 2014/05/13- Accepted: 2014/09/30

Abstract

Today, conflicting interpretations of Quranic verses and narrations given by commentators, theologians and...are very distinct. Numerous thinkers have tried to recognize the causes of this phenomenon, but none of them has described it diagrammatically and they have contented themselves by giving traditional explanation of the causes. Can the causes of the conflicting interpretations of a single religious text be shown in a diagram? The importance of this action will be clear when the factors of two or several conflicting interpretations of a single text can be presented in a small table or diagram. In this way a great deal of information can be imported to numerous people in a short time. Relying on documentary and library-based method and the presentation of diagrammatic description, this paper shows the reason why the interpretations of a single text are conflicting.

Key words: causes, conflicting interpretation, religious texts, table, diagram.

A Critique of the Applied Methods of Pictorial Content Analysis and Providing a Proper Model

Rafi'adin Ismaili / PhD student of culture and communications, Baqir Al-'Uloom University
Rafi.esmaeili@Yahoo.com

Received: 2014/05/25- Accepted: 2014/10/09

Abstract

One of the most important issues discussed in the field of communication is the question of presenting proper methods and frameworks of analyzing and criticizing communicative messages. Unfortunately, due to researchers' unfamiliarity with the limitations and capacities of the existing methods no proper methods are used for analyzing the messages. The present paper seeks to review and criticize theorists' views about the methods of semiotics and discourse analysis, that is, the two important methods used for analyzing pictorial messages because there are many similarities and differences between semiotic and discourse approaches. One of the differences is that semiotic approach takes care of the way of conveying the meaning by means of representation and language and that the discourse approach emphasizes on the effects of representation, its policies and historical particularity of a certain form or regime of representation. The aim is to provide a certain framework for criticizing and analyzing pictorial messages and the limitations and capacities of the applied methods. Finally, the paper provides a proper framework for analyzing pictorial messages, based on John Fiske's view.

Key words: method, communicative messages, discourse analysis, semiotics, film.

Abstracts

A Comparison between the Philosophy and Methodology of History in the View of Ibn- Khaldun and Ayatollah Motahari

Musa Najafi/ professor of humanities' research center and cultural studies.

✉ Ali Reza Javad Zadeh/ faculty member of IKI

Javadi4@qabas.net

Received: 2014/09/09 - Accepted: 2014/10/09

Abstract

Abdol -RahmanIbn-Khaldoon divides history into two types: outward and inward, whereas Ayatollah Morteza Motahhari divides it into traditional, scientific and theoretical philosophy of history. Outward history corresponds with traditional history and inward history corresponds with scientific history. Ibn- Khaldoon offers no equivalent to the term theoretical philosophy of history proposed by Ayatollah Motahari, nor does he touch on this subject directly. Generally speaking, both of them emphasize on traditional history, but apparently Ayatollah Motahari relies on traditional history more than Ibn-Khaldoon does. Both thinkers firmly believe that human history and society(as inward or scientific history) is rule-based, Ayatollah Motahari considers it difficult to reach those rules because of the complexity of man and human society. Practically, Ibn-Khaldoon, shows great tolerance and many shortcomings in explanation of social rules. On the other hand, Ayatollah Motahari regards scientific history as being based on “society genuineness” and the process of the science of history as being at the point of perfection but such views are not detectable in Ibn-Khaldoon's considerations.

Key words: history, the philosophy of history, philosophy of science of history, theoretical philosophy of history, civil engineering discipline, scientific history, lawfulness of society.

An Inquiry into Qualitative Research

Mohammad Fooladi / Assistant professor of IKI

fooladi@iki.ac.ir

Received: 2014/05/22- Accepted: 2014/10/08

Abstract

Using a theoretical approach and documentary analysis, the present paper seeks to review the status, features, techniques, methods and disadvantages and advantages of qualitative research. The diversity of the topics and questions in social research works has led researchers to employ different methods in an attempt to decrease the error coefficient in these research works. Therefore, there have been different research methods, each of which is applicable to a certain kind of research. Qualitative research is one of these methods. Reviewing qualitative research, this paper holds that there is no alternative but to use the qualitative method for solving many problems and dealing with many subjects. In some cases, it is possible to use quantitative research, but there is no choice but to use the qualitative method for solving many problems and dealing with many subjects. Although these research works have many advantages, they suffer from some disadvantages, as well. This paper studies and evaluates the methods of qualitative research.

Key words: research, qualitative method, the scope of qualitative research, technique.

In the Name of Allah

Ayare Pazhuhesh Dar Olum Ensani Vol.4, No.2

An Academic Semiannual on Research

Spring & Summer 2014

A Publication by Imam Khomeini Institute for Education and Research

Editor in Chief: *Ahmad Husein Sharifi*

Editor: *Ahmad Husein Sharifi*

Coordinator: *Mahdi AliJani*

Translation of Abstracts: *Language Department of IKI.*

Editorial Board:

Hosein Bostan: Assistant professor, Hawzah and University Research Center

Mahmud Rajabi Professor IKI

Hasan Zarei Matin Associate Professor, Tehran University

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

Ahmad Husein Sharifi: Associate Assistant Professor IKI

Motreza Saneii: Assistant professor IKI

Mohammad Fanai Associate professor IKI

Nematollah Karamollahi Associate professor Baqir Al-'Olum University

Address:

IKI

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

PO Box: 37185-186

Tel: +982532113473

Fax: +982532934483

<http://nashriyat.ir/SendArticle>

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

Table of Contents

A Comparison between the Philosophy and Methodology of History in the View of Ibn- Khaldun and Ayatollah Motahari /Musa Najafi / ✉ Ali Reza Javad Zadeh..... 7

An Inquiry into Qualitative Research / Mohammad Fooladi 27

Diagrammatic Explanation of the Factors behind the Conflicting Interpretations of Religious Texts / ✉ Sayyed Mustafa Hossieni Nasab / Muhammad Huseinzadeh..... 47

A Critique of the Applied Methods of Pictorial Content Analysis and Providing a Proper Model / Rafi'adin Ismaili..... 63

The Methodology of Syntax Learning according to “Al-Bahjaht Al-Marziyah”, in the Seminary with Emphasis on the Syntactic Analysis of Quranic Verses / Javad Aseh..... 93

Deciding on the Research Question: An Undeniable Necessity for Doing a Theses for a Higher University Degree / ✉ Zohreh Negahban / Taherah Javidi Kalateh Ja'farabadi / Mohammad Reza Ahanchyan 117