

دوفصل نامه علمی - تخصصی

# عیار پژوهش در علوم انسانی

سال پنجم، شماره اول، پیاپی ۹، بهار و تابستان ۱۳۹۳



مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

## مدیر مسئول و سردبیر

احمدحسین شریفی

## جانشین سردبیر

مرتضی صانعی

## مدیر اجرایی و صفحه آرا

محمد ایلاقی حسینی

## ناظر چاپ

حمید خانی

سامانه ارسال و پیگیری مقاله

[Nashriyat.ir/SendArticle](http://Nashriyat.ir/SendArticle)

## اعضای هیئت تحریریه

حسین بستان

استادیار پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

محمود رجبی

استاد مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

حسین زارعی متین

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 فنایی

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

مشتترکان ۳۲۱۱۳۴۷۴ - دورنگار ۳۲۹۳۴۸۳ (۰۲۵)

پيامک: ۱۰۰۲۵۳۲۱۱۳۴۷۳

صندوق پستی ۱۸۶-۳۷۱۶۵

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

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

نمایه در: [magiran.com](http://magiran.com) & [noormags.ir](http://noormags.ir)

## راهنمای تهیه و تنظیم مقالات

### الف) شرایط عمومی

۱. مقالات ارسالی باید برخوردار از صبغه تحقیقی - تحلیلی، ساختار منطقی، انسجام محتوایی، و مستند و مستدل بوده و با قلمی روان و رسا به زبان فارسی نگارش یافته باشند.
۲. مقالات خود را در محیط WORD با پسوند Doc از طریق وبگاه نشریه به <http://nashriyat.ir/SendArticle> ارسال نمایید.
۳. حجم مقالات حداکثر در ۲۵ صفحه (۳۰۰ کلمه‌ای) تنظیم شود. از ارسال مقالات دنباله‌دار جدا خودداری شود.
۴. مشخصات کامل نویسنده شامل: نام و نام خانوادگی، مرتبه علمی / تحصیلات، نشانی کامل پستی، نشانی صندوق الکترونیکی، شماره تلفن تماس، شماره دورنگار، مؤسسه علمی وابسته، همراه مقاله ارسال شود.
۵. مقالات ارسالی نباید قبلاً در نشریات داخلی و یا خارجی و یا به‌عنوان بخشی از یک کتاب چاپ شده باشند. و نیز همزمان برای چاپ به سایر مجلات علمی ارسال نشده باشند.
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 بر اساس سؤالات اصلی و فرعی مطرح و مفاهیم و اصطلاحات اساسی مقاله تعریف گردد.
۴. بدنه اصلی: در سامان‌دهی بدنه اصلی مقاله، یکی از شرایط زیر لازم است:

- الف - ارائه‌کننده نظریه و یافته جدید علمی؛
  - ب - ارائه‌کننده تقریر و تبیین جدید از یک نظریه؛
  - ج - ارائه‌کننده استدلال جدید برای یک نظریه؛
  - د - ارائه نقد جامع علمی یک نظریه.
۵. نتیجه‌گیری: نتیجه بیانگر یافته‌های تفصیلی تحقیق است که به‌صورت گزاره‌های خبری موجز بیان می‌گردد. از ذکر بیان مسئله، جمع‌بندی، مباحث مقدماتی، بیان ساختار مباحث، ادله، مستندات، ذکر مثال یا مطالب استطرادی در این قسمت خودداری شود.
  ۶. فهرست منابع: اطلاعات کتاب‌شناختی کامل منابع و مأخذ تحقیق (اعم از فارسی، عربی، و لاتین) در انتهای مقاله بر اساس شیوه زیر آورده می‌شود:

نام خانوادگی و نام نویسنده، (سال نشر) نام کتاب، (ترجمه یا تحقیق)، نوبت چاپ، محل نشر، ناشر.  
نام خانوادگی و نام نویسنده، (سال و ماه یا فصل نشر) «عنوان مقاله»، نام نشریه، شماره نشریه، صفحات ابتدا و انتهای مقاله.

### ج. یادآوری

۱. حق رد یا قبول و نیز ویرایش مقالات برای مجله محفوظ است.
۲. مجله حداکثر پس از 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..

**روش استنباط قواعد تنظیمی در اندیشه شهید صدر / ۵**

کتابچه محسن اراکی / امین عابدی نژاد داورانی

**واکای اصول و روش پژوهش ابوریحان بیرونی و ابن خلدون / ۲۳**

کتابچه محمد فولادی / امیر اسمعیلی

**تحلیل گفتمان؛ مبانی رویکردها و اهداف / ۴۳**

کتابچه سیدحسین شرف‌الدین / حسین بیانی

**نهاد سیاست‌گذاری پژوهشی، ناظر به حوزه‌های علمیه / ۶۹**

کتابچه محسن منطقی

**تربیت اخلاقی و بایسته‌های اخلاق پژوهش در نظام تعلیم و تربیت ... / ۸۷**

کتابچه مهدی امیری / اکبر پرتابیان / زهره امیری

**عوامل بازدارنده مؤثر بر پژوهش‌های فرهنگیان؛ ... / ۱۰۳**

کتابچه سیف‌اله فضل‌الهی قمشی / مهکامه میرتمیزدوست

**ملخص المقالات / ۱۲۳**

**۱۳۴ / Abstracts**



## روش استنباط قواعد تنظیمی در اندیشه شهید صدر

محسن اراکی / استاد عالی خارج فقه حوزه علمیه قم

امین عابدی نژاد داورانی / دانشجوی دکتری فلسفه تطبیقی

abedidavarani@gmail.com

دریافت: ۱۳۹۴/۱/۱۵ - پذیرش: ۱۳۹۴/۷/۷

### چکیده

«قواعد تنظیمی» یکی از مهم‌ترین اجزاء نظام‌ها هستند و نقشی تنظیمی در حیات اجتماعی ایفاء می‌کنند. در این مقاله پس از تبیین مفاهیم، به اهمیت و ضرورت قواعد تنظیمی می‌پردازیم. قاعده تنظیمی قاعده‌ای کلی و اساسی است که ناظر به هدف خاصی می‌باشد. قواعد تنظیمی از چند جهت با قوانین علمی تفاوت دارند. قواعد تنظیمی گزاره‌هایی اعتباری هستند، اما قوانین علمی گزاره‌هایی حقیقی به شمار می‌روند. همچنین قواعد تنظیمی در هدف و روش با قوانین علمی و با احکام و فروع فقهی تفاوت دارند. قواعد تنظیمی در واقع مناط و روح قواعد فقهی به شمار می‌روند. به همین جهت، قواعدی کلی و اساسی هستند. مبانی، اهداف و احکام سه منبع اصلی برای استنباط قواعد تنظیمی هستند. کشف، تفسیر و تفصیل اهداف، جمع احکام، تفسیر مفاهیم احکام، تحلیل احکام به‌عنوان گام‌های مراحل استنباط قواعد تنظیمی تبیین شده‌اند. چگونگی تفصیل قاعده تنظیمی در پایان و در مرحله نقد و بررسی پیشنهاد می‌شود که نصوص تشریحی مستقیماً به‌عنوان منبع استنباط قواعد تنظیمی مورد استفاده قرار گرفته و این قواعد بر اساس مفهوم تواتر اجمالی کشف شده تفصیل یابند.

**کلیدواژه‌ها:** نظام، قواعد تنظیمی، شهید صدر، روش استنباط، فقه نظام.

## مقدمه

با پیروزی انقلاب اسلامی و تحقق نظام الهی اسلامی بر اساس نظریه ولایت فقیه، باب جدیدی از انتظارات، پرسش‌ها و مطالبات فراروی علم فقه گشوده شد. طبیعی است زمانی که علم فقه متولی حکومت می‌شود و زمام اداره امور جامعه و زندگی مردم را به دست می‌گیرد و استقرار نظام اسلامی را کلید حل مشکلات انسان معاصر و عامل رشد مادی و معنوی او برمی‌شمارد، انتظارات، پرسش‌ها و مسائل علم فقه تحول می‌یابند و پرسش‌های نوینی که از الزامات تحقق حاکمیت اسلام و نظام‌های دینی است، رخ می‌نماید. روشن است بقاء، کارآمدی و توفیق حکومت اسلامی و حفظ اصالت آن، در گرو پاسخ مناسب و در خور به این پرسش‌ها است. از آنجاکه حضور دین در اجتماع عملاً در تحقق نظام‌های سیاسی، اقتصادی، آموزشی و... تمثل می‌یابد، پرسش از ماهیت نظام‌های دینی و چگونگی استنباط آنها از منابع دینی در واقع، پرسش از شرایط و امکانات تحقق دین در اجتماع می‌باشد. در تاریخ معاصر، برخی اندیشمندان مسلمان که سودای حاکمیت اسلام را در سر می‌پروراندند، پیرامون این مسائل سخن گفته و اندیشیده‌اند.

یکی از برجسته‌ترین چهره‌هایی که به این مسئله توجه داده و در صدد تبیین نظام‌های اسلامی برآمده، شهید سیدمحمدباقر صدر می‌باشد. ایشان بزرگ‌ترین مشکل انسان معاصر را مشکل فقدان نظام صحیح اجتماعی می‌داند (صدر، ۱۳۹۳ق، ص ۱۵). از نظر ایشان، تنها راه نجات انسان، تحقق نظام اسلامی است؛ نظامی که از جانب خداوند متعال بر انسان نازل شده و در حقیقت جزئی جدایی‌ناپذیر از حقیقت اسلام است (همان، ص ۸۰). روشن است برای شناختن این نظام‌ها و استنباط آنها از منابع اصیل دینی، نمی‌توان به هر روشی دل خوش داشت. سهل‌انگاری در انتخاب روشی که برای استنباط نظام اسلامی به کار می‌بریم، منجر به انحلال نظام‌های اسلامی در نظام‌های رقیب و یا ناکارآمدی آن می‌گردد. نتیجه این هر دو، حذف اسلام از صحنه اجتماع و زندگی روزمره است.

ما در این مقاله، به تبیین و بررسی روش استنباط قواعد تنظیمی از دیدگاه شهید صدر می‌پردازیم. قواعد تنظیمی که در ادبیات شهید صدر و مترجمان آثار ایشان به مذهب، مکتب، نظام، نظریه و حتی گاهی نظام، شهرت یافته، یکی از عناصر مهم نظام‌های اجتماعی به‌شمار می‌روند (john R. Searle The Construction of social Reality).

قواعد تنظیمی، از چند جهت حائز اهمیت هستند: این قواعد، ملاک و معیار استنباط مسائل مستحدثه و مناط ثبات و تغییر احکام هستند. به همین دلیل، به‌عنوان شاخصی برای پر کردن منقعه الفراغ از سوی

ولی امر مورد استفاده قرار می‌گیرند (ر.ک: صدر، ۱۴۲۴ق) و سیاست‌هایی است که برنامه‌های توسعه را جهت‌دهی می‌کنند (همان، ص ۶۲۸) و به‌عنوان هسته مرکزی، ساختارهای دینی را شکل می‌دهند (صدر، ۱۴۲۱ق ب، ص ۲۰۱). شناخت قواعد تنظیمی، همچنین فرایند استنباط احکام را از خطر توجیه واقعیت فاسد و خطر توجیه نصوص در ذیل نظام‌های غیراسلامی باز می‌دارد (صدر، ۱۴۲۴ق، ص ۳۶۶).

### معنای قاعده تنظیمی

«قاعده تنظیمی» یا اصول مکتبی، دارای ویژگی‌هایی است که شناخت این ویژگی‌ها، می‌تواند ما را به تعریف آن نزدیک کند. از نظر شهید صدر، اصول مکتبی راه و روشی هستند که به واسطه آنها، زندگی اجتماعی تنظیم می‌شود (همان، ص ۷). در تعریف دیگر، قواعد مذهبی به اصولی تعبیر می‌شوند که اجتماع برای حل مشکلات خود از آنها پیروی می‌کند (همان، ص ۹). در بیان دیگری، در مقام تعریف «مذهب اقتصادی»، مذهب این‌گونه تعریف می‌شود: «المذهب الاقتصادي يشمل كل قاعدة اساسية فی الحياة الاقتصادية تتصل بفكرة العدالة الاجتماعية» (همان، ص ۳۴۵).

از این تعریف، دو نکته به دست می‌آید: نخست اینکه قواعد و اصول مذهبی، قواعدی بنیادین و اساسی هستند؛ دیگر اینکه این قواعد، ناظر به اهداف معینی هستند. به بیان دیگر، قواعد مذهبی دارای دو خصیصه اصلی هستند: کلی بودن و ارتباط با هدف.

اما «کلی بودن» به چه معنا است؟ یکی از اصول مبنایی که پایه و اساس مباحث پیرامون نظام را شکل می‌دهد، این است که احکام اسلامی، احکامی پراکنده و از هم گسیخته نیستند، بلکه هدفی و رای این احکام وجود دارد که بدون تحقق تمام این احکام، به‌دست نخواهد آمد. این احکام، هریک به‌عنوان یک جز از کل منسجم، اجزایی تجزیه‌ناپذیر هستند و تنها هنگامی هدف مجموعه حاصل می‌شود که تمام اجزا تحقق یابند. البته این سخن، به این معنا نیست که احکام اسلامی به معنای اصولی احکامی ضمنی و ارتباطی هستند، بلکه هریک از این احکام، ملاک و امتثالی جداگانه دارند. با این حال، بدون تحقق کامل تمام اجزاء، به هدفی که و رای این احکام وجود دارد، دست پیدا نخواهیم کرد (همان، ص ۱۲). اما سرّ این انسجام و تلائم این است که بر تمام این احکام، روح و قاعده‌ای واحد حاکم است. به واسطه وجود این اصل کلی است که احکام با موضوعات مختلف با یکدیگر ارتباط می‌یابند و از جهات گوناگون، هدف واحدی را تعقیب می‌کنند. چنین قاعده‌ای، که مناط حکم در موضوعات مختلف می‌باشد، قاعده‌ای کلی است که در چهره‌های متنوعی ظهور یافته است. شهید صدر، نام این قاعده کلی و اساسی را «مذهب» و یا «نظریه» می‌گذارد. هرچند شهید صدر، در تعریف خود اصل

مذهبی را ناظر به عدالت دانسته است، اما باید گفت: قاعده تنظیمی، اصلی ناظر به کلیه اهداف است و عدالت تنها به عنوان یک هدف از اهداف نظام اسلامی مورد توجه قرار گرفته است. به عنوان مثال، ایشان هدف نظریه توزیع را عدالت و هدف نظریه تولید را افزایش حداکثری ثروت بر می شمارد (همان، ص ۵۷۶). بنابراین می توان گفت: قاعده تنظیمی و یا اصل مکتبی قاعده‌ای کلی و اساسی است که مناط حکم در مجموعه‌ای از احکام بوده و ناظر به هدف خاصی می باشد.

### تفاوت قواعد تنظیمی با قوانین علمی

#### قواعد تنظیمی از چند جهت با قوانین علمی تفاوت دارند

##### الف. تفاوت در نوع گزاره‌ها

یکی از تفاوت‌ها میان قواعد تنظیمی و قوانین علمی، تفاوت در نوع و سنخ گزاره‌ها است. قواعد تنظیمی، از جنس بایسته‌ها و حکمت عملی هستند، اما قوانین علمی از جنس هست‌ها و حکمت نظری هستند. قوانین علمی توصیفی، از واقعیت به ما ارائه می دهند. اما قواعد تنظیمی، شایستگی‌ها و بایستگی‌ها را بیان می کنند. به عنوان نمونه، موضوعات اقتصادی را می توان با دو حیثیت مورد بررسی قرار داد: از جهت علمی باید به این سؤال پاسخ داد که رابطه میان پدیده‌های اقتصادی چگونه است؟ پاسخ به این پرسش، توصیف واقعیت رابطه بین پدیده‌های اقتصادی است. اما از جهت مکتبی، باید به این پرسش پاسخ داد که برای رسیدن به اهداف مطلوب اقتصادی، عوامل کنشگر اقتصاد باید چگونه باشند؟ (صدر، ۱۳۹۳ق، ص ۱۲۳). البته این سخن به این معنا نیست که قواعد تنظیمی، همیشه در قالب گزاره‌های انشایی بیان می شوند، بلکه گاهی صورت این قواعد، گزاره‌های اخباری می باشد. به بیان دیگر، در برخی موارد، این قواعد احکام وضعیه اعتباری می باشند. به هر حال، مناط و معیار احکام انشایی به شمار می روند.

##### ب. تفاوت در اهداف

تفاوت دیگر قواعد تنظیمی، با قوانین علمی، از جهت هدف می باشد. هدف قوانین علمی، اکتشاف پدیده‌های عینی در رابطه علی و معلولی آنهاست. اما هدف از قواعد تنظیمی، سامان دادن زندگی اجتماعی برای دستیابی به اهداف و کمال مطلوب است (همان، ص ۱۳۷). برای نمونه، قانون عرضه و تقاضا، کاشف از رابطه عینی میان عرضه کالا و قیمت آن در بازار است. اما این قاعده تنظیمی که «همه زمین‌ها از آن امام است» و یا «کار مفید مناط مشروعیت درآمد است»، قاعده‌ای برای تحقق عدالت اجتماعی به شمار می رود.



### ج. تفاوت در روش

تفاوتی که در نوع و اهداف بین قواعد تنظیمی و قوانین علمی وجود دارد، طبیعتاً به روش هم سرایت می‌کند و روش تحقیق در قواعد تنظیمی را متفاوت با روش تحقیق در قوانین علمی می‌سازد. در قوانین علمی، از روش تجربی استفاده می‌شود، اما این روش را نمی‌توان برای به دست آوردن قواعد تنظیمی به کار برد. دلیل این امر، این است که مفاهیم به کار رفته در قواعد تنظیمی، به اصطلاح مفاهیمی اعتباری (فلسفی) هستند. به همین جهت، مابازاء محسوس و عینی ندارند و نمی‌توان برای به دست آوردن آنها، از روش تجربی سود جست. برای نمونه، مفاهیمی مثل صحت، مشروعیت و یا عدالت را نمی‌توان با معیارهای حسی تجربه کرد، بلکه این‌گونه مفاهیم تابعی از نظام ارزشی و جهان‌بینی خاصی هستند. مثلاً، در نظام کمونیسم، عدالت به معنی مساوات در مصرف است و در نظام سرمایه‌داری، عدالت به معنای ایجاد آزادی برای بهره‌وری از فرصت‌ها می‌باشد. تعریف عدالت به تعریف انسان، تعریف حق، منشأ حق، رابطه انسان و خدا، رابطه انسان با طبیعت، ارزش‌های حقیقی و کمال مطلوب انسان و... مربوط می‌شود. همین خصوصیت در این مفاهیم، روش تحقیق در قواعد تنظیمی را از روش تحقیق در اموری همچون دما یا نقطه جوش و مانند آن جدا می‌کند (صدر، ۱۳۹۳ق، ص ۱۳۷). به بیان دیگر، قواعد تنظیمی پیوستگی وثیقی با جهان‌بینی و نظام ارزشی دارند؛ به این معنا که برخاسته از نوع نگاه عالم و آدم، ارزش‌ها، مبدأ و غایت او می‌باشند.

### تفاوت قواعد تنظیمی و احکام فقهی

هرچند احکام وضعی و تکلیفی در فقه، نقشی تنظیم‌کننده دارند و شهید صدر حتی این معنا را در تعریف حکم شرعی اخذ کرده است (صدر، ۱۳۸۵ق، ص ۱۲۳)، با این حال، نمی‌توان آنها را قواعدی تنظیمی دانست؛ زیرا مجموعه احکام و قوانین فقهی و یا مدنی، روابط تفصیلی میان افراد و اجزای حقیقی و حقوقی جامعه را سامان می‌دهند، در حالی که قاعده تنظیمی، قاعده‌ای کلی و اساسی است که روح، بنیان، مقوم و مناط احکام به شمار می‌رود (صدر، ۱۴۲۴ق، ص ۳۴۸). به همین دلیل، می‌توان با وجود قواعد تنظیمی یکسان در کشورهای مختلف، قوانین مدنی مختلفی داشت. به‌عنوان مثال، هرچند قواعد اساسی حاکم بر کشورهای سرمایه‌داری یکسان و اصولی سرمایه سالارانه است، با این حال هر یک از این کشورها، قوانین خاص مربوط به خود را دارند (همان، ص ۳۵۱). از این رو، می‌توان گفت: در ساختمان نظام اسلامی قواعد تنظیمی و قوانین علمی، دو جز مترابط از اجزاء یک ساختمان به شمار می‌روند که در آن قواعد تنظیمی، زیربنا و احکام اسلامی روبنا به شمار می‌روند (همان، ص ۳۴۹). این ارتباط بین قواعد تنظیمی و احکام حکومتی نیز وجود دارد. از نظر شهید صدر، عرصه‌ای وجود دارد که شارع در

آن حکم الزامی ندارد. ایشان نام این عرصه را «منطقه الفراغ» می‌گذارد. یکی از وظائف ولی امر، پر کردن منطقه الفراغ به وسیله احکام حکومتی است. در این موارد هم ملاک، بنیان و روح احکام حکومتی که از سوی ولی امر صادر می‌شود، قواعد تنظیمی خواهد بود (همان، ص ۴۴۴).

### اکتشاف یا تاسیس قواعد تنظیمی

قواعد تنظیمی از یک سو، برخاسته از جهان‌بینی، اهداف و ارزش‌های حکمت عملی و از سوی دیگر، مبنا و مناط احکام و قوانین می‌باشند. در نظام‌های غیردینی، روش دستیابی به قاعده تنظیمی، تأسیسی و ابداعی است؛ به این معنا که سیر حرکت ذهن از مبانی هستی‌شناسانه، انسان‌شناسانه و مبانی ارزشی آغاز می‌شود. سپس بر اساس آنها، قواعد تنظیمی تأسیس و ابداع شده و در نهایت، بر اساس این قواعد احکام و قوانین تفصیلی در جامعه جریان می‌یابند. در واقع، در نظام‌های غیردینی سیر حرکت از عمق به سطح و از زیربنا به روبنا می‌باشد (همان، ص ۳۵۲). اما در نظام اسلامی، برای شناخت قواعد تنظیمی نمی‌توان به این روش اعتماد کرد؛ زیرا با در نظر گرفتن عدم کفایت عقل در شناخت قواعد تنظیمی در بسیاری از زمینه‌ها، نص مصرحی هم نسبت به قواعد تنظیمی در منابع دینی وجود ندارد. با این وجود، ما در نظام اسلامی با احکام منجزی روبه‌رو هستیم که دارای معنا و محتوای قواعد تنظیمی هستند؛ احکامی که بخصوص در صدر اسلام و در حکومت رسول اکرم ﷺ در ضمن یک نظام عینی و منسجم تحقق یافته و توسط جانشینان معصوم او تبیین شده‌اند. بنابراین، در این شرایط بهترین روش برای فهم قواعد تنظیمی نظام اسلامی، این است که تا آنجا که ممکن است غبار زمان را از چهره احکام اسلامی بزداییم و با در نظر گرفتن چارچوب مبانی نظری و اهداف عملی نظام اسلامی، از خلال آنها به اکتشاف قاعده بپردازیم (همان). البته، مواردی که قواعد تنظیمی به صورت منصوص در کتاب و سنت وجود دارد، که به این قواعد، «قواعد غیرمستنبطه» اطلاق می‌شود.

### منابع اکتشاف قواعد تنظیمی

به طور کلی می‌توان گفت: عناصری که در استنباط قاعده تنظیمی دخالت دارند، به سه گروه اهداف، مبانی (مفاهیم) و احکام تقسیم می‌شوند (همان، ص ۳۳۵). هر یک از این سه عنصر، به نوبه خود، تقسیماتی دارند که برای فهم روش شهید صدر در استنباط قواعد تنظیمی، تبیین آنها ضروری به نظر می‌رسد.

### الف. مبانی

به هر گزاره دینی مربوط به قواعد تنظیمی که حاکی از واقعیتی تکوینی و یا تشریحی باشد، «مفهوم» و یا

«مبنا» می‌گوییم (همان، ص ۳۵۹). مبانی در واقع زمینه نظری قواعد تنظیمی را تشکیل می‌دهند. این زمینه نظری را می‌توان به گزاره‌هایی تعبیر کرد که به نوعی ناظر به قواعد تنظیمی بوده و قواعد مزبور در پرتو آنها ظهور می‌یابند (همان، ص ۳۶۱). البته نمی‌توان ادعا کرد که بین این مبانی و قواعد تنظیمی، یک رابطه تولیدی برقرار است، بلکه منظور این است که این مبانی با قواعد تنظیمی متلائم بوده، با آنها انسجام دارند. برای فهم بهتر نظریه شهید صدر، مبانی به مبانی مباشر و غیرمباشر تقسیم می‌شود. مبانی غیرمباشر یا مبانی بنیادین، آن دسته از مبانی هستند که ناظر به زمینه خاصی نبوده و شکل عمومی‌تری دارند. برای نمونه، می‌توان به اصل وابستگی آفرینش به حق تعالی و اصل استخلاف الهی انسان اشاره کرد (همان، ص ۳۵۹). در مقابل، مبانی مباشر به طور مستقیم مربوط به زمینه و قاعده تنظیمی خاصی می‌باشند. در واقع مصادیق و لوازم مبانی غیرمباشر در بخش خاصی به شمار می‌روند. مثلاً، در زمینه اقتصادی می‌توان اصل مالکیت طولی و یا اصل فراوانی در طبیعت را دو اصل مباشر دانست که مربوط به حوزه اقتصاد می‌باشند (همان، ص ۵۹۴). مبانی مباشر را نیز می‌توان به نوبه خود، به مبانی هستی‌شناختی و مبانی اعتباری تقسیم کرد. مبانی هستی‌شناختی مباشر ناظر به حقائق تکوینی خاص، مربوط به قاعده تنظیمی مورد نظر هستند. برای نمونه، در زمینه اقتصاد اصل کفایت ثروت‌های طبیعی برای اشیاء نیازهای انسان و عدم خست طبیعت را می‌توان از جمله این اصول دانست (همان، ص ۵۹۸). اما مبانی اعتباری مباشر، بیانگر نحوه اعتبار و تعریف خاص اسلام از مفاهیم اعتباری حوزه مورد نظر می‌باشد. به عنوان مثال، مالکیت اسلامی در پرتو نظریه استخلاف انسان معنا می‌یابد. به همین جهت، معنایی مغایر با مالکیت در نظام سرمایه‌داری و یا نظام کمونیستی دارد. مفاهیمی مانند پول، عدالت، اقطاع، غنا و ثروت، تجارت و... نیز از این جمله هستند. به طور کلی، می‌توان گفت: جایگاه، نقش، کارکرد و تعریف اسلامی مفاهیم اعتباری که رابطه مستقیمی با قاعده تنظیمی خاصی دارند، «مبانی اعتباری مباشر» نامیده می‌شوند.

## ب. احکام

دومین عنصر از عناصر مؤثر در استنباط قواعد تنظیمی، احکام هستند. هرچند احکام نقشی تنظیمی دارند و تفصیل روابط افراد و نهادهای اجتماع را نشان می‌دهند، اما قاعده تنظیمی به شمار نمی‌روند. با این وجود، از آنجاکه قواعد تنظیمی مناهات احکام هستند، در تمام احکام حتی در احکام متغیر و حکومتی وجود دارند. به همین دلیل، احکام یکی از عناصر مهم در کشف و اصطیاد قواعد تنظیمی به شمار می‌روند. از سوی دیگر، پس از کشف قواعد تنظیمی، ولی امر برای تشریح احکام حکومتی متغیر و پر کردن منطقه الفراغ و همچنین برای معرفی سیاست‌های کلان برنامه‌های توسعه از قواعد مزبور بهره

می‌برد (همان، ص ۵۸۶ و ۵۸۷). گستره این احکام، البته منحصر در آراء فقهی خود شهید صدر نمی‌باشد. ایشان، علاوه بر اجتهادات شخصی خود (همان، ص ۳۳۶)، به دو گروه دیگر از احکام اشاره می‌کند که در استنباط قواعد تنظیمی مورد استفاده قرار می‌گیرند: یک دسته از احکام، آراء و فتاوی فقیهان دیگر است. این دسته از احکام، بخش زیادی از منابع استنباط قاعده را به خود اختصاص می‌دهد (همان). دسته دوم، آن دسته آراء فقهی است که هرچند فقیهی به آنها فتوی نداده است، اما می‌توان ادعا کرد مبتنی بر روش صحیح استنباط می‌باشند.

وجهات النظر الفقهيہ يمكن الاخذ بها من ناحیہ الفنیہ علی صعید البحث العلمی و ان کنا لا نبنی نتائجها فقیها للاسباب النفسیہ التي تمنع الباحث احيانا عن نتائج بحثه او لاحتمال وجود ادله لیه (همان).

### ج. اهداف

سومین عنصر از عناصر مؤثر در استنباط قواعد تنظیمی، اهداف هستند. این عنصر از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است؛ زیرا اصولاً قواعد و احکام برای دستیابی به اهداف سامان یافته‌اند (همان، ص ۵۷۳). در یک تقسیم‌بندی، اهداف به اهداف غایی و اهداف طریقی تقسیم می‌شوند (همان، ص ۵۹۲). اهداف غایی، اهداف عالی تمدن اسلامی هستند. در مقابل، اهداف طریقی اهدافی هستند که برای رسیدن به اهداف عالی ضرورت یافته‌اند. مثلاً، کسب حداکثری ثروت و رشد تولید به‌عنوان هدف نظریه تولید در اسلام، یک هدف طریقی به شمار می‌رود. ولی در نظام و تمدن سرمایه‌داری هدفی غایی است (همان). برای فهم نظریه شهید صدر، می‌توان اهداف را به اهداف بالاجمال و اهداف بالتفصیل تقسیم کرد. اهداف بالاجمال، اهدافی کلی و عمومی هستند که هنوز تعین و تشخیص نیافته‌اند. اما اهداف بالتفصیل، اهدافی هستند که از اجمال خارج شده و به‌عنوان مفاهیمی روشن‌تر، اهداف اجمالی را تعین و تشخیص می‌بخشند. به‌عنوان مثال، مفهوم «عدالت اقتصادی» در تمام نظام‌های اجتماعی مورد پذیرش است، اما در نظام اسلامی پس از تعریف خاص عدالت، این مفهوم عام، در ضمن اهداف مشخص‌تری همچون ضمانت اجتماعی، کفالت عمومی و توزیع درآمد بر اساس حقوق اقتصاد اسلامی تعین و تشخیص می‌یابد (همان، ص ۶۱۵). در یک تقسیم دیگر، می‌توان اهداف را به اهداف طولی و اهداف عرضی تقسیم کرد. اگر هدفی نسبت به هدف دیگری طریقی باشد، رابطه بین این دو هدف، طولی است و اگر چنین رابطه‌ای نباشد، رابطه بین این دو هدف، عرضی است. رابطه عرضی، ممکن است در دو حوزه متنوع و یا حتی در یک حوزه وجود داشته باشد. به‌عنوان مثال، رابطه بین هدف نظریه توزیع و نظریه تولید،

رابطه‌ای طولی است؛ زیرا هدف از نظریه توزیع قبل از تولید، ایجاد عدالت در توزیع عوامل تولید می‌باشد. در این صورت، روشن است که دستیابی به هدف نظریه تولید در نظام اسلامی، کاملاً وابسته به تحقق هدف نظریه توزیع قبل از تولید می‌باشد (همان، ص ۵۹۹). اما مثلاً، رابطه میان اهداف نظریه جهاد و اهداف نظریه مصرف را رابطه‌ای عرضی می‌دانیم.

بر اساس توضیحات و تقسیماتی که در مورد اهداف و قواعد تنظیمی نظام اسلامی انجام دادیم، این نکته به دست می‌آید که ما در نظام اسلامی، با شبکه‌ای از اهداف روبه‌رو هستیم که از هدف بالذات و غایی تمدن اسلامی آغاز و تا جزئی‌ترین اهداف در حوزه‌های مختلف امتداد می‌یابد (همان، ص ۵۸۸).

### مرحل استنباط قواعد تنظیمی

#### گام اول: کشف اهداف

قواعد تنظیمی، ناظر به اهداف هستند. به همین دلیل، برای اکتشاف قواعد تنظیمی در هر بخش، ابتدا باید به اکتشاف اهداف پرداخت. هر چند شهید صدر در مورد روش کشف اهداف بحث مستقلی را ارائه نداده است، اما در مواردی که لازم بوده، هدف قاعده تنظیمی را معرفی کند. این اهداف را یا مستقیماً از خلال نصوص به دست آورده است (همان، ص ۶۲۷)، یا اینکه با روشی اجتهادی، اهداف مورد نظر نظام اسلامی را در حوزه مورد نظر استنباط کرده است. مثلاً، عدالت اجتماعی و بی‌نیازی آحاد افراد جامعه اسلامی، به عنوان یک هدف منصوص در نصوص دینی وجود دارد، اما در زمینه نظریه تولید ایشان به استنباط هدف بر اساس روش اجتهادی می‌پردازد (همان، ص ۵۷۳).

#### گام دوم: تفسیر اهداف

دومین گام برای اکتشاف قاعده تنظیمی، تفسیر هدف قاعده می‌باشد. برای این کار، ابتدا باید بر اساس مبانی اعتباری مباشر، هدف را تعریف کرد. مثلاً، عدالت و آزادی، از اهداف نظام اجتماعی در اسلام هستند، اما از نقطه نظر اسلامی، مفهوم «عدالت» بر اساس مفهوم «استحقاق» و «منشأ حق» در مبانی حقوق اسلامی تعریف می‌شود که اساساً با مفهوم عدالت در نظام سرمایه‌داری و مانند آن متفاوت است. همچنین مفهوم «آزادی» در اسلام، بر اساس توحید در عبادت و آزادی از یوغ اطاعت طاغوت معنا می‌یابد که به کلی با مفهوم لیبرالیستی آن متفاوت است (همان، ص ۶۲۷). پس از تعریف مفهوم «هدف»، به تبیین جایگاه هدف مورد نظر در مجموعه اهداف نظام اسلامی می‌پردازیم. تفکیک اهداف غایی از اهداف طریقی و تفکیک اهداف مهم از اهداف مهم، در این مرحله اتفاق می‌افتد. به عنوان مثال، طریقی بودن کسب ثروت و غایی بودن فلاح فرد و جامعه انسانی، به عنوان هدف عالی تمدن اسلامی در این

مرحله تبیین می‌شود. بر همین اساس، شهید صدر در شرایط تراحم هدف، یک نظریه سیاسی را بر هدف یک نظریه اقتصادی ترجیح می‌دهد (همان، ص ۴۳۷).

#### گام سوم: تفصیل اهداف

اهداف قواعد تنظیمی، به اهداف بالاجمال و اهداف بالتفصیل تقسیم می‌شود. در این مرحله، لازم است مفهوم «هدف» که در مرحله قبل بر اساس مبانی و مفاهیم اسلامی تفسیر گشته، از حالت کلیت و ابهام خارج شده، در ضمن اهدافی روشن معرفی شوند. اهداف اسلامی، به صورت کلی با قابلیت تفسیر گوناگون به حال خود رها نشده‌اند، بلکه ضمن معرفی هدف به صورت مشخص، روش رسیدن به هدف نیز در قالب احکام وضعی و تکلیفی بیان شده است. به عنوان نمونه، مفهوم «غنا» به عنوان یکی از اهداف، به ضمانت کامل معیشت افراد جامعه اسلامی در حد متوسط جامعه تعریف و دولت متولی تحقق آن معرفی شده است (همان، ص ۶۱۵). یا چنان‌که بیشتر اشاره کردیم، هدف اجمالی عدالت اجتماعی با اهداف مشخصی همچون تأمین اجتماعی، اهداف نظام مالیاتی، تکافل عمومی و... تفصیل یافته است.

#### گام چهارم: شناخت ابعاد و حدود اهداف

یکی از خصوصیات اهداف قواعد تنظیمی نظام اسلامی، تلائم و هم‌افزایی میان اهداف قواعد متنوع نظام اسلامی است. همین خصوصیت می‌تواند ابعاد و حدود صفات هر یک از اهداف را به خوبی روشن کند. به تعبیر شهید صدر، با اینکه هر یک از این اهداف مربوط به زمینه خاصی هستند، در همان حال با اهداف طولی و حتی اهداف عرضی دیگر که مربوط به موضوعات دیگری هستند، در هم تنیده و متلائم هستند (همان، ص ۵۷۳). به همین دلیل، اهداف گوناگون قواعد تنظیمی، هر یک حد و شرط یکدیگر هستند. در نظام اسلامی به جای اینکه ما شاهد تعارض میان عدالت و پیشرفت و یا معنویت و اقتصاد و سایر عناصر به ظاهر متعارض باشیم، نه تنها این عناصر با یکدیگر تعارضی ندارند، بلکه هر یک به تحقق دیگری کمک می‌کند. مثلاً، جلوگیری از تمرکز ثروت، هر چند به صورت مسقیم از اهداف نظام توزیع به شمار می‌رود، به صورت غیر مستقیم منجر به رشد تولید و ثبات بازار در جامعه اسلامی خواهد شد (همان، ص ۵۸۳). به همین دلیل، در نظام اسلامی حکم بهره‌وری از معادن و سایر ثروت‌های طبیعی، با فرض وجود ماشین و استفاده از تکنولوژی دگرگون خواهد شد؛ زیرا حکم اباحه عمومی منابع طبیعی با فرض وجود ماشین، منجر به تمرکز ثروت و شکاف طبقاتی یا نابودی منابع طبیعی خواهد شد (همان، ص ۴۸۶). و یا تحقق اهداف نظریه تجارت، به عینه تحقق اهداف نظریه تولید نیز می‌باشد؛ زیرا از نظر اسلام اصولاً تجارت نوعی تولید معرفی می‌شود (همان، ص ۶۰۴). همچنین باید بین

هدف نظریه تعلیم و تربیت و اهداف سایر قواعد تنظیمی هماهنگی برقرار باشد (همان، ص ۵۲۰). بنابراین، یکی از شاخصه‌های ما برای شناخت ابعاد شروط و ویژگی‌های اهداف قاعده تنظیمی، توجه به اهداف سایر قواعد تنظیمی می‌باشد.

### گام پنجم: تجمیع احکام

در این مرحله، به تجمیع مبانی مباشر و احکام و مفاهیم مربوط می‌پردازیم (همان، ص ۳۳۵). چنان‌که گفته شد، در یک تقسیم می‌توان احکام را به احکام مربوط و احکام غیرمربوط تقسیم کرد. به‌عنوان مثال، شهید صدر حرمت غش را حکمی غیرمربوط با هدف نظریه توزیع می‌داند، اما حرمت ربا را حکمی مرتبط با قاعده مزبور برمی‌شمارد (همان، ص ۳۵۷). هرچند وی دربارهٔ مربوط بودن احکام، ملاکی ارائه نداده است، اما می‌توان احکام مرتبط را احکام مشترک در هدف دانست. در برخی موارد، شهید صدر برای نشان دادن ارتباط احکام با هدف، به تحلیل عقلی و تجربی احکام می‌پردازد تا به این وسیله، ارتباط احکام را به اهداف مورد نظر نشان دهد. به‌عنوان مثال، ایشان به روش تحلیلی-عقلی، به بررسی احکامی همچون ربا، زکات، ارث و... می‌پردازد و ارتباط این گونه احکام را با هدف نشان می‌دهد (همان، ص ۵۷۶). به نظر می‌رسد، برای تجمیع مفاهیم مرتبط نیز می‌توان از احکام مرتبط استفاده کرد؛ به این بیان که مفاهیم موضوعات این احکام و نیز مفاهیم به کار رفته در هدف و مفاهیم موجود در قضایای مبانی مباشر را مفاهیم مرتبط قلمداد کنیم.

### گام ششم: تفسیر مفاهیم

در این مرحله، به تفسیر مفاهیم مربوط می‌پردازیم؛ به این معنا که باید این گونه مفاهیم را از نقطه نظر اسلامی تعریف و تفسیر کرد. ممکن است مفهوم کلمه‌ای در یک حکم شرعی، دچار تحولی تاریخی شده باشد و یا مفهوم یک لفظ در طول تاریخ، بر اساس تحولات قومی، زبانی، سیاسی و... تحول یافته باشد و ما از سیر این تحولات آگاهی نداشته باشیم. در این صورت، به هنگام مواجهه با این کلمه، معنای معاصر آن به صورت ناخودآگاه به ذهن متبادر خواهد شد که با معنای تاریخی خود مغایر می‌باشد. به همین دلیل، توجه به معنای اصلی مفاهیم امری اجتناب‌ناپذیر است (همان، ص ۳۶۹). به بیان دیگر، با وجود احتمال در تغییر مفهوم برای کشف ظهور موضوعی نص در زمان صدور، نمی‌توان به اصل عدم نقل استناد کرد (صدر، ۱۴۲۱ق الف، ص ۲۷۸). گاهی هم ممکن است که این تفاوت در معنا، نه صرفاً به لحاظ تحولات تاریخی، بلکه بر اساس چگونگی تفسیر و یا چگونگی اعتبار آن مفهوم در دو نظام اسلامی و غیراسلامی باشد (همو، ۱۴۲۴، ص ۳۷۰). در این موارد، هم تفسیر و یا تبیین نحوه اعتبار این

مفاهیم نقشی اساسی دارند. به عنوان مثال، به اهمیت فراوان نقش و جایگاه پول در اقتصاد اشاره می‌کنیم. پول در اندیشه اسلامی، مقیاس عمومی قیمت‌ها و ابزار عمومی مبادله به شمار می‌رود، اما در نظام سرمایه‌داری علاوه بر اینها، پول به ابزاری برای ذخیره‌سازی ثروت تبدیل شده است. همین تفاوت را می‌توان منشأ اختلاف در توازن میان عرضه و تقاضا در نظام سرمایه‌داری دانست (همان، ص ۵۸۱).

### گام هفتم: تفسیر احکام و کشف قاعده تنظیمی

برای تفسیر احکام مربوط، ابتدا آنها را به احکام سلبی و احکام ایجابی تقسیم می‌کنیم. مقصود از «احکام سلبی»، احکامی است که در آنها به نوعی معنای ممنوعیت و حرمت وجود داشته باشد. در مقابل، احکام ایجابی احکامی هستند که در آنها معنای وجوب و یا جواز و حق وجود دارد (همان، ص ۴۶۸). به عنوان نمونه، برای کشف قاعده تنظیمی نظام توزیع منابع طبیعی، در جانب سلبی، می‌توان به احکامی همچون منع حمی، عدم تملک اختصاصی چشمه‌ها، دریاها، رودها، رگه‌های معدن از سوی افراد و... اشاره کرد. دقت و تحلیل این احکام، این حقیقت را نشان می‌دهد که یک عنصر مشترک در تمامی این احکام وجود دارد. این عنصر مشترک، که هسته اصلی همه این احکام را نشان می‌دهد، آن است که فرد تا زمانی که نسبت به ثروت‌های طبیعی فعالیت خاصی انجام نداده است، حق اختصاصی در آنها ندارد. در بررسی این جنبه سلبی، این نتیجه به دست می‌آید که عدم حق، ناشی از عدم فعالیت می‌باشد. در مقابل، در جانب ایجابی احکامی که در آنها دلالتی به اختصاص و حقی وجود دارد، می‌توان چنین تحلیل کرد (همان، ص ۵۰۲). از جمله می‌توان به پیدا کردن حق، نسبت به زمین در صورت احیاء آن، به معدن در صورت کشف آن، به صید، هیزم، سنگ، آب رود در صورت حیات آنها اشاره کرد. در همه این احکام نیز یک عنصر مشترک وجود دارد؛ عنصر مشترک این است که فعالیت مناط حقوق و مالکیت خصوصی در منابع طبیعی است (همان، ص ۵۰۳). به عبارت دیگر، فعالیت عنصری است که در صورت فقدان آن، حقی وجود ندارد و در صورت وجود آن، حق ایجاد می‌شود. بنابراین، به صورت قطعی می‌توان گفت: «فعالیت یگانه ملاک ایجاد حق مالکیت خصوصی در ثروت‌های طبیعی می‌باشد». بدین ترتیب، به اکتشاف یک قاعده تنظیمی نائل می‌شویم.

### گام هشتم: تفصیل قاعده تنظیمی

کشف قاعده تنظیمی، چنان‌که در گام هفتم توضیح داده شد، مبنی بر یافتن یک عنصر مشترک در احکام فقهی است. از آنجاکه در تمامی احکام مربوط، وجود عنصر مشترک مناط احکام ایجابی و فقدان آن، مناط احکام سلبی است، می‌توان عنصر مشترک را موضوع قاعده تنظیمی دانست. این قاعده، هر چند قاعده‌ای



صحیح است، اما بسیار کلی است. به همین دلیل، نمی‌تواند عهده‌دار تنظیم فعالیت‌های متنوع در حوزه مورد نظر باشد. به‌عنوان نمونه، قاعده تنظیمی «فعالیت ملاک حق اختصاصی در ثروت‌های طبیعی است»، قاعده‌ای صحیح است، اما مقصود از «فعالیت» روشن نیست که چه نوع فعالیتی است؟ و یا اینکه چه نوع حقی در آزاء چه نوع فعالیتی مشروعیت می‌یابد؟ به‌عنوان نمونه، فعالیت حیازت موجب ایجاد حق در ثروت‌های طبیعی خاص مانند آب رود، هیزم، ماهی و پرند می‌شود، اما همین فعالیت موجب ایجاد حق در زمین نخواهد شد و یا فعالیت احیاء نسبت به زمین موات و معدن، موجب مالکیت خصوصی نمی‌شود و تنها حق بهره‌وری از آنها را در شرایط خاصی به وجود می‌آورد، اما فعالیت حیازت در صید و آب رود و سنگ صحرا، منجر به مالکیت خصوصی می‌شود(همان).

در این مرحله، برای تفصیل قاعده تنظیمی، احکام مربوط را از جهت مشابهت در موضوع یا مشابهت در حکم، به صورت خاص‌تری تقسیم می‌کنیم. مقصود از «تقسیم» این است که با یافتن خصوصیت مشترک، به معیاری برای تفصیل قاعده تنظیمی دست یابیم. به‌عنوان نمونه، در مسئله ثروت‌های طبیعی، در احکام مربوط به مسئله حیازت با این حقیقت مواجه می‌شویم که حیازت دارای دو جنبه سلبی و ایجابی است. حکم حیازت زمین، حیازت معدن، حیازت چشمه آب و... حکمی سلبی است؛ به این معنا که با فعالیت حیازت، حقی نسبت به زمین، معدن و اصل چشمه به‌وجود نمی‌آید. در مقابل حیازت آب، حیازت هیزم، حیازت ماهی و... از احکام ایجابی به شمار می‌روند؛ زیرا منجر به مالکیت خصوصی می‌شود. پس از این تقسیم و در مرحله بعد، رابطه هر یک از احکام را با هدف نظریه، که پیش‌تر آن را به دست آوردیم، مورد مقایسه قرار می‌دهیم. روشن است که هر گونه فعالیتی نمی‌تواند تأمین‌کننده هدف نظریه تولید باشد. به همین دلیل، شهید صدر فعالیت‌های اقتصادی را به فعالیت‌های انتفاعی - استثماری و فعالیت‌های احتکاری - استثنائی تقسیم می‌کند(صدر، ۱۴۲۴، ص ۵۰۸). وی به روش تحلیلی و با فرض انسان منفرد، نشان می‌دهد که حیازت هیزم و به‌طورکلی ثروت‌های طبیعی منقول، فعالیت استثماری و حیازت زمین و به‌طور کلی ثروت‌های طبیعی غیرمنقول، فعالیتی استثنائی می‌باشد(همان، ص ۵۰۹). به بیان دیگر، نمی‌توان هر گونه فعالیتی را ناظر به قاعده تنظیمی دانست، بلکه باید گفت: تنها فعالیت‌های استثنائی که ناظر به هدف هستند، موضوع قاعده تنظیمی به شمار می‌روند. بنابراین، می‌توان گفت: هدف قاعده تنظیمی، معیار تفصیل موضوع قاعده تنظیمی می‌باشد. البته کار تفصیل قاعده در اینجا پایان نمی‌یابد، بلکه می‌توان تا آنجا که ممکن است، پس از تحلیل احکام ناظر به هدف و مقایسه آنها با یکدیگر، به عنصر مشترک میان آنها وضوح و دقتی

بیشتر بخشید. به عنوان نمونه، شهید صدر پس از تفکیک میان فعالیت اقتصادی و فعالیت غیراقتصادی در تقسیم احکام به سلبی و ایجابی، به تحلیل و مقایسه احکام ایجابی می‌پردازد. ایشان با تحلیل حکم احیاء زمین، زراعت در زمین آباد، صید با شکستن مقاومت حیوان و... نتیجه می‌گیرد که در تمامی این احکام، عنصر مشترکی وجود دارد: فعال اقتصادی تنها مالک فرصتی است که در منبع طبیعی، با کار و تلاش خود ایجاد کرده است. مثلاً، احیاء کننده زمین نسبت به آن حق پیدا می‌کند و با از بین رفتن آثار احیاء و از بین رفتن فرصت ایجاد شده در طبیعت، حق وی نسبت به زمین از بین می‌رود. همچنان که اگر مقاومت صید شکسته شود، صیاد حتی پیش از قبض، نسبت به آن حق پیدا می‌کند و با از بین رفتن آثار شکست مقاومت در حیوان، حق صیاد هم نسبت به آن از بین می‌رود و دیگران می‌توانند با شکستن مقاومت حیوان، آن را به تملک خود در آورند (همان، ص ۵۱۵).

### اشکال عدم انسجام

یکی از اشکالاتی که ممکن است در مسیر استنباط نظام ظهور کند، اشکال «عدم انسجام» است. البته شهید صدر خود به این اشکال توجه کرده و به آن پاسخ داده است. اشکال این است که در عصر حاضر، کشف قواعد تنظیمی وابسته به استنباط احکام و تفسیر مفاهیم می‌باشد؛ یعنی استنباط قواعد تنظیمی برآمده از اجتهاد احکام و اهداف، تفسیر مفاهیم و در نهایت، تفسیر نظری آنها و کشف عنصر مشترک و هماهنگ کننده میان آنها می‌باشد. اما اجتهادات متنوع و حتی گاهی متناقض، موجب می‌شود وحدت و یکپارچگی میان احکام از میان برود. این مشکل، می‌تواند به دو شکل ظهور پیدا کند: نخست اینکه عدم انسجام میان احکامی که فقیه بر اساس آنها به استنباط قاعده تنظیمی می‌پردازد، عملاً قاعده تنظیمی را از شمول و کلیت ساقط می‌کند. با فقدان وحدت و یکپارچگی میان احکام، نمی‌توان به کشف قاعده‌ای تنظیمی امیدوار بود (همان، ص ۳۷۶). یک فقیه برای استنباط قواعد تنظیمی، به احکامی منسجم و هماهنگ نیاز دارد تا بتواند به عنوان کاشف، به کشف قواعد مزبور بپردازد. اما این فقیه از روش اجتهادی خاصی پیروی می‌کند که الزاماً به استنباط احکامی متلائم منجر نمی‌شود. در این صورت، مجتهد نمی‌تواند به استنباط قواعد تنظیمی بپردازد (همان، ص ۳۸۱). در این حالت، حتی اگر اغلب احکام اجتهاد شده با یکدیگر انسجام داشته باشند، با اجتهاداتی روبه‌رو می‌شویم که از قاعده تنظیمی تبعیت نمی‌کنند و در حکم استثنا به شمار می‌روند (همان، ص ۳۷۸). اشکال دیگر این است که به فرض اینکه فقیه موفق به استنباط قواعد تنظیمی شود، به دلیل تنوع در روش‌های اجتهادی، ما با قواعد تنظیمی متنوعی روبه‌رو می‌شویم که هر یک بر اساس روش اجتهادی خاصی به دست آمده‌اند.

پیش از هر چیز یادآوری این نکته ضروری است که احکام اسلامی، احکامی هماهنگ هستند که به عنوان یک مجموعه، اهداف خاصی را تعقیب می‌کنند. این حقیقت، خود را در یکی راقی‌ترین تجارب عینی در تأسیس مدینه‌النبی در صدر اسلام نمایان ساخته است. بنابراین، مشکل عدم انسجام مربوط به احکام ظاهری است. احکام واقعی الهی، آن چنان‌که بر رسول خدا نازل شده‌اند، در درون یک نظام منسجم در صدر اسلام در کمال یگانگی و انسجام تحقق عینی یافته، و بر اساس مبنای مشترکی استوار گشته‌اند (همان، ص ۳۸۰).

اما در مورد عدم انسجام یک حکم ظاهری، با سایر احکام سه احتمال وجود دارد: نخست اینکه برخی نصوص که مبنای اجتهاد قرار گرفته‌اند، به رغم برخورداری از شرایط حجیت، صحیح نباشند. در این صورت، یک حکم تشریحی بیگانه به مجموعه احکام راه یافته، انسجام درونی احکام را برهم می‌زند (همان، ص ۳۸۲). دوم اینکه تناقض و تنافر موجود بین عناصر تشریحی، تنافری سطحی و غیرواقعی باشد و در بین احکام، هیچ‌گونه ناسازگاری وجود نداشته باشد. در حقیقت، در این حالت، ناسازگاری نه یک ناسازگاری موضوعی و عینی، بلکه ناشی از ناتوانی مکتشف برای دستیابی به راز وحدت میان احکام می‌باشد. به بیان دیگر، در این حالت قاعده تنظیمی که عامل وحدت میان احکام است، به درستی کشف نشده و در نتیجه، برخی از احکام نمی‌توانند در شمول آن قرار بگیرند (همان، ص ۳۸۳). سوم اینکه موضوع حکم شرعی در آن واحد، مربوط به دو قاعده تنظیمی باشد. در این حالت، ممکن است هدف یکی از دو قاعده تنظیمی به عنوان مصلحت اقوی، حکم مزبور را از شمول قاعده تنظیمی دیگر خارج کند و بدین سان، حکم با احکام قاعده تنظیمی طرد شده، ناسازگار می‌شود و جهت دیگری می‌یابد. به عنوان نمونه، قاعده تنظیمی احکام مربوط به زمین این است که امام مالک زمین است و افراد با کار اقتصادی در زمین، نسبت به آن حق پیدا می‌کنند. با این حال، می‌بینیم که اگر غیرمسلمانان دعوت اسلامی را بپذیرند، مالکیت خصوصی آنها نسبت به زمین‌های خود، به رسمیت شناخته می‌شود. در اینجا پذیرش مالکیت خصوصی تازه‌مسلمانان، هر چند خروج از قاعده تنظیمی مذکور به شمار می‌رود، راز این ناهماهنگی را باید در اندراج این حکم تحت قواعد تنظیمی سیاسی و یا قواعد تنظیمی دعوت و تبلیغ جست‌وجو کرد (همان، ص ۴۳۷). فقیه با ملاحظه دو احتمال اخیر، می‌تواند با تامل بیشتر و بررسی همه‌جانبه احکام، موانع فراروی استنباط قاعده تنظیمی تا حدی برطرف نماید.

با این حال، هنوز این پرسش باقی است که نسبت به تنوعات اجتهادی و احياناً تناقض باقی مانده

میان احکام استنباط شده، چه باید کرد؟ شهید صدر به این پرسش در دو فرض پاسخ می‌دهد: فرض نخست، حالتی است که اختلاف و تنوع مربوط به استنباط یک فقیه برای استنباط قاعده تنظیمی است. در این حالت، فقیه با برخی احکام روبه‌رو می‌شود که با قاعده تنظیمی کشف شده هماهنگی ندارند. در این فرض، فقیه به جای استفاده از فتوای خاص خود، که متنافر با سایر آراء اوست، از آراء فقهای دیگر که با آراء او انسجام دارند، استفاده می‌کند. حتی ممکن است فقیه از آراییی استفاده کند که از نقطه نظر فقهی، آراییی مستند و روش‌مند محسوب می‌شوند، اما به دلایلی همچون وجود قرائن لَبّی، فقیهی به این آراء فتوا ندهد باشد. این روشی است که شهید صدر خود در کتاب *اقتصادنا* پیموده است.

فرض دوم، حالتی است که فقهای متعددی به استنباط قواعد تنظیمی پرداخته‌اند و به لحاظ تفاوتی که در روش اجتهاد دارند، اصولاً به قواعد تنظیمی متعددی دست یافته‌اند. در این حالت، می‌توان از میان اجتهادات موجود، که در حقیقت ناشی از تنوع در روش‌های گوناگون اجتهاد است، دست به انتخاب زد و از میان آنها، مؤثرترین و کارآمدترین قواعد تنظیمی را برای رسیدن به اهداف نظام اسلامی و حل مشکلات موجود جامعه برگزید. شهید صدر این گزینش را «گستره اختیار ذاتی» نام می‌نهد (همان، ص ۳۷۶). در این حالت، ما با صورت‌های گوناگون از قواعد تنظیمی روبه‌رو هستیم که همگی آنها شرعی و اسلامی هستند (همان). گستره اختیار ذاتی صرفاً در محدوده اجتهادهای روش‌مند است و گزینشی مطلق به شمار نمی‌آید. شهید صدر در تبیین فقهی قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران، این گزینش را از جمله مسئولیت‌های مجلس شورای اسلامی می‌داند (صدر، ۱۴۲۱ق ب، ص ۱۹).

### بررسی و نتیجه‌گیری

شهید صدر، احکام مستنبطه فقهی را به‌عنوان روبنا و منبع در استنباط قواعد تنظیمی مورد استفاده قرار می‌دهد. این نقطه عزیمت چنان‌که خود ایشان به آن توجه داده است، عملیات اکتشاف قواعد تنظیمی را از مرحله اجتهاد جدا می‌کند (صدر، ۱۴۲۴، ص ۳۷۶). به بیان دیگر، در این حالت فقیه یک بار به استنباط احکام می‌پردازد و سپس، از خلال تفسیر و تحلیل آنها، به کشف قاعده تنظیمی نائل می‌شود. به نظر می‌رسد، بهتر است ما نقطه عزیمت اکتشاف نظام را نصوص تشریحی قرار دهیم و از خلال آنها و سایر منابع استنباط، به اکتشاف و استنباط قواعد تنظیمی بپردازیم. این رویکرد، نسبت به رویکرد شهید صدر، از چند جهت رجحان دارد که به برخی از آنها اشاره می‌کنیم:

۱. چنان‌که اشاره شد، احکام اسلامی در واقع تشریحی خود و در تجربه متریکی تشکیل حکومت نبوی، احکامی منسجم یک‌پارچه و کارآمد هستند. به همین دلیل، می‌توان انسجام و کارآمدی را از

مرجحات و مبانی واقعی استنباط احکام فقهی قلمداد کرد. در این صورت، بخش عمده‌ای از تعارض‌ها، که بدون توجه به این دو معیار واقعی ظاهر شده‌اند، منحل می‌شوند. به عبارت دیگر، در این صورت اصولاً نگاه فقیه به منابع استنباط، برای استنباط احکام نگاهی نظام‌وار خواهد بود و از ابتدا هدفمندی، انسجام و کارآمدی را از خلال نصوص تشریحی و سایر منابع استنباط جست‌وجو می‌کند. در این حالت، هرچند ممکن است به لحاظ پیروی از اصول و قواعد دیگر، ما به انسجام کامل میان احکام استنباط شده دست پیدا نکنیم، اما تعارضات میان احکام که ناشی از اجتهادات مختلف هستند، تا حد زیادی کاهش می‌یابند و می‌توان امیدوار شد که این اجتهادات به لحاظ دارا بودن صفاتی همچون انسجام و کارآمدی، به واقع تشریحی خود نزدیک‌تر شده‌اند. نتیجه آنکه، در این صورت قواعد تنظیمی که با اجتهاد فقیه به صورت مستقیم، از خلال منابع به دست می‌آیند، از اتقان و توافق بیشتری برخوردار خواهند بود.

۲. با استفاده از این رویکرد پیشنهادی، می‌توان تصویر روشن‌تری از چگونگی استنباط قواعد تنظیمی و چرایی اعتبار آنها ارائه داد. چنان‌که سعی شهید صدر بر آن بود که از خلال احکام سلبی و ایجابی، به عنصر مشترکی برسد. اما می‌توان با تحلیل و تفسیر نصوص تشریحی، به این عنصر مشترک به‌عنوان مدلول التزامی نصوص تشریحی دست یافت. این عنصر مشترک، که مدلول التزامی نصوص می‌باشد، در واقع همان تواتر اجمالی است که اصولیون ما از دیرباز به معرفی آن پرداخته‌اند. البته مقصود از «تواتر اجمالی»، در اینجا تواتر اجمالی نوع دوم است. در تواتر اجمالی، اخبار متعددی که در لفظ و معنا با یکدیگر تفاوت دارند، از سوی تعداد پرشماری از افراد گزارش می‌شوند که نمی‌توان بین این اخبار، عنوان جامعی در نظر گرفت. اما در حالت دوم، می‌توان در میان این نصوص عنوان جامعی به صورت قدر مشترک در نظر گرفت (روحانی، ۱۳۸۲، ج ۳، ص ۱۵۵). مقصود از «تواتر اجمالی» نوع دوم، همین معنای اخیر است. البته برخی از اصولیون این معنا از تواتر اجمالی را همان تواتر معنوی دانسته‌اند (خویی، ۱۳۵۲، ج ۲، ص ۱۱۳). صرف نظر از اختلافاتی که در اصطلاح وجود دارد، منظور ما از این قسم تواتر، تواتری است که در میان نصوص تشریحی جانب مشترکی به‌عنوان مدلول تحلیلی التزامی یافت شود.

بنابراین، در میان نصوص تشریحی، یک عنوان جامع و جهت مشترک به‌عنوان مدلول التزامی وجود دارد. این عنوان جامع، در تمامی نصوص مورد نظر جریان دارد، ناظر به هدفی است که در وراء نصوص تشریحی وجود دارد. هرچه ما طیف گسترده‌تری از نصوص را در نظر بگیریم، دایره شمول قدر متقین از نصوص تشریحی اجمالی‌تر خواهد بود. مثلاً، چنان‌که ملاحظه شد، برای کشف قاعده تنظیمی نظام توزیع

منابع طبیعی، باید به تحلیل تمامی نصوص سلبی و ایجابی پرداخت و در میان این احکام، به این قدر متقین و عنوان جامع رسید که: «فعالیت، ملاک حق اختصاص در ثروت‌های طبیعی است». این عنوان جامع، هرچند قاعده‌ای صحیح است، اما بسیار کلی و اجمالی است و نمی‌توان برای تنظیم حیات اقتصادی صرفاً به آن بسنده کرد. مثلاً، نوع فعالیت و نوع حق ناشی از آن را معلوم نمی‌کند. به همین دلیل، ما به تفصیل قاعده تنظیمی نیازمندیم. از این رو، باید مجموعه نصوص تشریحی سلبی و ایجابی را با ملاک‌هایی که پیش‌تر گفته شد، به دسته‌های کوچک‌تری تقسیم کرد و با تحلیل هریک از این دسته‌ها برای به دست آوردن عنوان جامع، اخذ به مضمون اخص نمود. اما اینکه این تقسیم‌بندی و تفصیل قواعد تنظیمی تا کجا ادامه پیدا خواهد کرد، باید گفت: ثبوت تواتر و اعتبار آن، وابسته به ضوابط و شروط متعددی است (شاهرودی، ۱۷۴۱ق، ج ۴، ص ۳۲۴). فرایند این تقسیم تا مرحله حفظ شرایط و ضوابط تواتر ادامه پیدا خواهد کرد. چنین تواتری، برخوردار از تضعف کمی و کیفی خواهد بود (صدر، ۱۴۲۱ق الف، ص ۱۵۷). به این معنا که کثرت عددی اخبار، دلالت‌کننده بر عنوان جامع و عدم اتفاق تمام مخبرین بر القاء یک مضمون کاذب، بیانگر اعتبار قاعده تنظیمی به دست آمده خواهد بود.

## منابع

- خویی ابوالقاسم، ۱۳۵۲، *اجود التقريرات*، تقریرات اب‌حاث المیرزا النائینی الاصولیة، قم، مطبعة العرفان.  
 روحانی، محمدصادق، ۱۳۸۲، *زبدة الاصول*، تهران، حدیث دل.  
 شاهرودی، سید محمود، ۱۷۴۱ق، *بحوث فی العلم الاصول*، موسسه دائرة المعارف فقه اسلامی بر مذهب اهل بیت علیهم‌السلام، قم.  
 صدر محمدباقر، ۱۴۲۱ق الف، *دروس فی علم الاصول، الحلقة الثالثة*، موسوعة الشهيد الصدر، قم.  
 — ۱۴۲۱ق ب، *الاسلام یقود الحیاة*، موسوعة الشهيد الصدر، قم.  
 — ۱۳۸۵ق، *معالم الجدیة للاصول*، بی‌جا، بی‌نا.  
 — ۱۳۹۳ق، *مدرسة الاسلامیة*، بی‌جا، دارالزهراء علیهم‌السلام.  
 — اقتصادنا، ۱۴۲۴، *موسوعة الشهيد الصدر*، قم.

## واکاوی اصول و روش پژوهش ابوریحان بیرونی و ابن خلدون

fooladi@iki.ac.ir

محمد فولادی / استادیار گروه جامعه‌شناسی مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

امیر اسمعیلی / دانشجوی دکتری تاریخ و تمدن ملل اسلامی

دریافت: ۱۳۹۴/۱/۲۶ - پذیرش: ۱۳۹۴/۷/۰۱

### چکیده

بازاندیشی آثار و اندیشه‌های دانشمندان تأثیرگذار در تولید و توسعه علم، به ویژه واکاوی اصول و روش تحقیق اندیشمندان مسلمان، نقش بسیاری در شکل‌گیری و هدایت نهضت تولید علم در ایران اسلامی دارد. ابوریحان بیرونی و ابن‌خلدون دو تن از دانشمندان صاحب‌سبک و بینش ژرف در حوزه علوم انسانی، مطالعات جامعه‌شناسی و مردم‌شناسی هستند که با اصول و روش تحقیق خاص خود، و خلق آثار مکتوب به شیوه مقایسه‌ای، تطبیقی، تاریخی، عقلی، استقرایی و تجربی در عصر خود، گفتمان جدیدی را در این حوزه پدید آوردند. این پژوهش، با رویکرد نظری و تحلیلی به واکاوی این پرسش می‌پردازد که مطالعات و پژوهش‌های بیرونی و ابن‌خلدون بر چه اصول و روشی مبتنی هستند. یافته‌های پژوهش حکایت از آن دارد که هر دو، در مبانی نظری و اصول پژوهش به اصل رعایت بی‌طرفی علمی، دوری از تعصب، امانت‌داری و واقع‌بینی پایبندی بودند و در روش تحقیق از روش قیاسی، مقایسه، مشاهده، استقراء، نقادی، عقلی، برهانی، آماری، ریاضی و ادراک شهودی بهره برده‌اند. هر چند تفاوت‌هایی میان این دو در روش تحقیق به چشم می‌خورد.

**کلیدواژه‌ها:** ابوریحان بیرونی، ابن‌خلدون، روش پژوهش، اصول پژوهش.

## طرح مسئله

با طلوع اسلام در سرزمین حجاز و نزول آیات الهی، دگرگونی‌های در تفکر انسان‌ها و طبقات اجتماعی شکل گرفت. با گسترش فتوحات در سال‌های بعد از پیامبر ﷺ، مسلمانان با اقوام و دولت‌های جدید از جمله ایران و هند و یونان و روم و... آشنا شدند. در سرزمین‌های فتح شده، مردم با آداب و رسوم و باورهای مختلف زندگی می‌کردند. در ادامه مورخان و تاریخ نگاران و جغرافی‌نویسان مسلمان با انگیزه‌های فردی و سیاسی و... به تشریح سرزمین‌های فتح شده پرداختند. با گذشت زمان، مسلمانان نیازمند مطالعه طبقات اجتماعی و آداب و رسوم و باورهای سرزمین‌های فتح شده شدند. در این میان، از دانشمندان اسلامی بزرگ اسلامی ابوریحان بیرونی به مطالعه سرزمینی هند در قرن پنجم همت گماشت. سه قرن بعد از آن، نخستین اندیشمند اجتماعی، ابن خلدون به مطالعه دولت‌های شمال آفریقا پرداخته و نظریه تشکیل دولت‌ها و عصبیت را مطرح نمودند.

این پژوهش با روش اسنادی، تحلیلی و توصیفی و با هدف واکاوی روش پژوهش در علوم انسانی از دیدگاه *ابوریحان بیرونی* و *ابن خلدون* پرداخته و تلاش دارد اصول و روش پژوهش آن دو را بازکاوی، آن را برجسته، مقایسه و مورد نقد و بررسی قرار دهد. در واقع این پژوهش به این دست سؤالات پاسخ می‌دهد که روش‌های پژوهش در علوم انسانی از نظر ابن خلدون و بیرونی کدامند؟ آیا شباهت و تفاوت‌های روش‌شناختی در پژوهش از منظر این دو اندیشمند وجود دارد، نقاط قوت و ضعف روش‌های پژوهش آن دو کدامند؟

## الف. زیست‌نامه علمی ابوریحان بیرونی

*ابوریحان بیرونی* با نام *محمد بن احمد بیرونی خوارزمی*، در سوم ذی الحجه سال ۳۶۲ ه.ق در شهر «کاث»، مرکز ایالت خوارزم به دنیا آمد. «ابوریحان» کنیه اوست. در مورد واژه «بیرونی»، برخی معتقدند: چون وی مدام در سفر و بیرون از خوارزم بوده است، لقب «بیرونی» بر او نهاده‌اند. اما *یاقوت حموی* و *سمعی نقل می‌کند که «بیرون» نام روستایی خارج از شهر خوارزم بوده و ابوریحان در این روستا به دنیا آمده و به همین دلیل، به بیرونی معروف شده است (سمعی، ۱۹۱۲، ص ۹۹؛ مصاحب، ۱۳۴۵، ص ۳۵). وی تحصیلات خود را در خوارزم شروع کرد. سپس، دست به سفرهایی از جمله خراسان، ری، طبرستان و گرگان زد. در ری با *شمس المعالی قابوس ملاقات کرد*. در طبرستان به خدمت *باوندیان* درآمد و حتی کتابی به نام *مقالید علم الهیئه* را به نام *مرزبان بن رستم بن شهریار بن**



شروین نوشت. سپس، بار دیگر از طبرستان به گرگان آمد و کتاب *الأثار الباقیه عن القرون الخالیه* را به نام *شمس المعالی قابوس بن وشمگیر* (۳۸۸-۴۰۳ ه.ق) نگاشت (اذکابی، ۱۳۸۰، ص ۵۷۴). پس از آن در سال ۳۹۱ ه.ق. به خوارزم برگشت و در خدمت *مأمونیان*، که پادشاه آنان، *علی بن مامون بن محمد* بود، به کار علمی پرداخت. در این زمان، خوارزم به تصرف غزنویان درآمد و *ابوالعباس* توسط *محمد اسپر شد* (صفا، ۱۳۵۳، ص ۱۷ و ۱۸). *ابوریحان* در این دوران، علاوه بر فعالیت‌های علمی، مشاور پادشاه نیز بود و در کارهای بزرگ کشوری سمت‌هایی گرفت (همان، ص ۱۸).

*ابوریحان*، جزو دانشمندان اسلامی است که علوم را با یک روش و بینش مطالعه نکرد و برای هر موضوع، روش خاص و متناسب آن را انتخاب کرد. او همچنین به طبقه‌بندی علوم عصر خود پرداخته، برای علوم انسانی جایگاه مستقلی قایل شد و واژه «معرفت الامم» را معادل «مردم‌شناسی» وضع نمود. وی برای اولین بار در این نوع پژوهش‌ها، از ریاضیات بهره گرفت (آزادارمکی، ۱۳۹۳، ص ۲۲۹). در خصوص جایگاه و سهم *ابوریحان بیرونی* در علوم انسانی گفته شده «در قلمرو علوم معنوی به نظر می‌رسد که سهم بیرونی، خیلی بیش از سهم او در علوم دقیقه باشد» (توسلی، ۱۳۶۹، ص ۱۱۴).

معروف‌ترین کتاب‌های بیرونی عبارتند از: ۱. *القانون المسعودی فی الهیئة و النجوم* (در علم هیات و نجوم)؛ ۲. *الجماهر فی معرفه الاجواهر* (در کانی شناسی)؛ ۳. *التفهیم فی اوایل صناعه التنجیم* (به فارسی و عربی)؛ ۴. *فی تحقیق ماللهند من مقبوله فی العقل او مزدوله*؛ ۵. *آثار الباقیه* (آزاد، ۱۳۷۶، ص ۲۴۸).

## اصول و روش تحقیق بیرونی

### اصول و مبانی نظری روش‌شناسی

*ابوریحان* بر زبان‌های فارسی و عربی تسلط کامل داشت و زبان سانسکریت و با زبان‌های یونانی و سریانی نیز به اندازه رفع نیازهای خود آشنا بود. این توانایی‌ها در کنار پژوهش‌های ژرف وی در تاریخ و تسلط فراوان بر نظریه‌های علمی زمان خود و سیر تکاملی آنها، وی را قادر ساخت تا از هرگونه آگاهی که به دستش می‌رسید، بهره فراوان گیرد. توجه ویژه وی به تاریخ، دیدگاه انتقادی او نسبت به اسناد مورد استفاده و دقت در تصحیح این اخبار، نوشته‌های وی را در زمره مهم‌ترین منابع پژوهش و بررسی در آثار پیشینیان و معاصران او قرار داده است. تمایل وی به دقت و مشاهده در کنار احتمال راه یافتن خطاهای هر چند کوچک در محاسبات پیچیده، وی را بر آن می‌داشت تا روش‌هایی را که از راه

آزمایش مستقیماً به نتیجه می‌رسد، بر روش‌های نظری مبتنی بر محاسبه ترجیح دهد (بیرونی، ۱۳۵۲، ص ۱۵-۲۱۴).

با واکاوی آثار بیرونی، اصول و مبانی نظری روش‌شناسی وی را می‌توان چنین بیان کرد:

### ۱. رعایت بی‌طرفی علمی

از ویژگی‌های روش‌شناختی بیرونی این است که تلاش زیاد دارد تا واقعیت‌ها را بدون ملاحظه شخصی بنگرد و از دخل و تصرف در آنها خودداری نماید. در نظر وی، داده‌ها و اطلاعات، در صورتی اعتبار علمی خواهند داشت که با تجربه، آزمایش و مشاهده عینی مطابقت پیدا کند. در واقع وی به روش واقع‌بینی، بی‌طرفی و بدون پیش‌داوری در مسائل علمی بسیار پایبند بود (ستوده، ۱۳۷۶، ص ۱۰۶؛ بیرونی، ۱۳۶۳، ص ۵؛ آزادارمکی، ۱۳۹۲، ص ۲۳). بیرونی می‌گوید:

من از پذیرش حقیقت، از هر منبعی که بیابم روی گردان نیستم و اگر به حقیقت بدل نگردد، به دور ریخته می‌شود و پس از آنکه فکر خود را از عوامل زیان‌آوری که بدان معنادار شده، از قبیل تعصب و غلبه و پیروی از هوا و ریاست طلبی که سبب هلاک بسیاری از مردم است و مانع از دیدار حق و حقیقت است، پاک ساختم، باید آرا و گفته‌های ایشان را در اثبات این مقصود با یکدیگر بسنجیم (بیرونی، ۱۳۶۳، ص ۸۲).

ابوریحان ضمن بررسی‌های خود حتی در زمینه مذهب تلاش نموده، بی‌طرفی علمی را رعایت کرده، به سایر ادیان خاصه ادیان هندی مورد مطالعه به دیده اغماض بنگرد. اگرچه وی به ارجحیت دین مبین اسلام اعتقاد داشت، اما سعی نکرد عقاید هندوان را سخیف و حقیر جلوه دهد، بلکه همواره بر آن بوده تا عقاید و آرای آنان را - چنان‌که خود آنها در می‌یابند - عرضه کند (توسلی، ۱۳۶۹، ص ۱۱۷).

بنابراین، ابوریحان در صدد بود تا از درون به جامعه مورد مطالعه نگاه کند و از هر نوع پیش‌داوری پرهیز نماید. در کتاب *تحقیق ماللهند* می‌نویسد:

...با اینکه من مسلمانم و ذاتاً از هندوها خوشم نمی‌آید، با این حال هیچ‌گاه آنها را تحقیر و سرزنش نکرده‌ام (بیرونی، ۱۳۶۳، ص ۱۰-۹؛ عسکری خانقاه، ۱۳۶۳، ص ۶۱)؛ ... این کتاب برهان وجدل نیست تا در آن ادله دشمنان ایراد شود... بلکه این کتاب حکایت است. پس کلام هندیان را به همان نحو که خودشان اعتقاد دارند، نقل می‌کنم (بیرونی، ۱۳۹۱، ص ۵).

بیرونی، در مقدمه همین کتاب، به عینیت‌گرایی خود چنین اعتراف می‌کند: «من آرای هندوها را درست آنسان که هستند، به خوانندگان کتاب ارایه خواهم کرد (توسلی، ۱۳۶۹، ص ۱۲۰). وی در تحقیقات گسترده خود بی‌طرف بود و عقاید، آداب، رسوم و بسیاری از مسائل اجتماعی، فرهنگی، دینی، نژادی و

جغرافیایی ملت‌های گوناگون را، به دور از تعصب گردآوری می‌کرد و تمایلات شخصی و گرایش‌های خود را در آنها دخالت نمی‌داد (صفا، ۱۳۵۲، ص ۱۴۱؛ مجتبی، ۱۳۵۳، ص ۱۳۱).

بنابراین، اهتمام بیرونی در تحقیقات علمی بر این بود تا به دور از تعصب و پیش‌داوری و ظاهربینی، عادات، سنن و عقاید دینی مردم مورد تحقیق خود را بشناسد و آرا، رسوم و عادات آنان را چنانکه هست، به دیگران بشناساند. رعایت این بی‌طرفی علمی و پرهیز از پیش‌داوری، زمانی میسر است که محقق از پیش‌داوری‌ها و موانع دیگری که مانع از فهم واقعیت هستند، اجتناب کند (کیوی، ۱۳۷۰، ص ۱۱۰).

## ۲. حقیقت‌گرایی و دوری از تعصب

ابوریحان در جای‌جای آثار خود، تعهد خویش را به حقیقت و تلاش برای اصلاح در نظر بیان داشته و در عمل نیز به آن وفادار مانده است. در باب همین تعهد، در مقدمه اثر بزرگ خویش ماللهند می‌گوید: «راست‌گویی و حق‌گویی از برترین انواع شجاعت است. این شجاعت در واقع خوار شمردن مرگ و تحقیر حیات است» (بیرونی، ج ۱، ۱۳۶۲، ص ۲). همچنین در این باب اضافه می‌کند:

پس از آنکه فکر خود را از عوامل زبان‌آوری که بدان معتاد شده از قبیل تعصب و غلبه پیروی از هوا و ریاست‌طلبی که سبب هلاک بسیاری از مردم و مانع دیدار حق و حقیقت است پاک ساختیم، باید آرا و گفته‌های ایشان را در اثبات این مقصود به یکدیگر بنسجیم. این روش بهترین راهی است که ما را به حقیقت و مقصود می‌رساند (همان).

نمونه‌ای از این رویکرد ابوریحان درباره حقیقت‌جویی را می‌توان در اشاره وی با ماه‌های چینی و برخی دیگر از اقوام مشاهده نمود:

اما ماه‌های امم دیگر از هند، چین، تبت، ترک، خزر و حبشه و زنگیان، گرچه نام‌های برخی از این مشهور را می‌دانم و لیک می‌بایست فرصتی به دست آورم تا بتوانم کاملاً بر آن احاطه کنم؛ زیرا با این طریقه که من پیش گرفته‌ام، سزاوار نیست که شک را با یقین مخلوط کنم و مجهول را بامعلوم (بیرونی، ۱۳۶۳، ص ۱۰۳).

ابوریحان در مقام مورخ و تحلیل‌گر مسائل اجتماعی، به این موضوع واقف بود. او چون اندیشمندی امروزی، هنگامی که می‌خواهد به سراغ تاریخ برود، شجاعت علمی و اخلاقی خویش را در وفاداری به حقیقت و حق‌گویی نشان می‌دهد... این روش وی، به همراه دفاع از حقیقت و آنچه به آن یقین پیدا کرده بود، موجب می‌شد که بیرونی همیشه با نوعی نگاه استدلالی و انتقادی

همراه با شجاعت، با مسایل برخورد کند (فروغی، ج ۱، ۱۳۷۲، ص ۱۸۷). او خود را متعهد به بیان حقیقت می دانست. از این رو، دچار افراط و تفریط نگردید و توانست در نگاه به تاریخ جانب انصاف را نگه دارد (حاجی بابایی، ۱۳۷۸، ص ۶۹). بیرونی اظهار می دارد: «هر چند که اعتقاد ما اندرین صنعت مانند اعتقاد کمترین مردمان است... چه، صناعات احکام نجوم... ریشه هایش سست و شاخه هایش ناتوان و مقیاس هایش پریشان است و در آن گمان بر یقین می چربد» (اذکابی، ۱۳۷۴، ص ۸۲ و ۸۱). وی در تحقق شیوه های درست پژوهش و نیز تعهد به انجام آن، بسیار موفق بوده و هرگز از حد شجاعت، امانت، خلوص و حقیقت جویی در نگذشته است (شایی، ۱۳۵۳، ص ۱۱۲).

از این رو، وی همواره می کوشید از تعصب و پیروی کورکورانه از عقاید رایج روزگار خود دوری و با نظریاتی که آشکارا با عقل سلیم مخالف بود، یا آزمایش های وی صحت آنها را تأیید نمی کرد، با شجاعت مقابله کند. او در **الجماهر** با تکیه بر آزمایش هایی که شیوه علمی در آنها کاملاً رعایت شده، دو باور عامیانه را که حتی به آثار علمی نیز راه یافته رد می کند: نخست، سمی بودن الماس را با خوراندن آن به سگی می آزماید و می افزاید که چه در آن هنگام و چه بعدها نشانی از مسمومیت در آن سگ دیده نشد (بیرونی، ۱۳۷۴، ص ۱۷۴). وی می نویسد:

در سنجش این سخن، از انداختن طوق زمردین بر گردن مار گرفته تا حرکت دادن رشته ای از دانه های زمرد در جلو چشمانش و... چندان کوشیدم که کسی را یارای فراتر رفتن از آن نیست، و این کار را ۹ ماه تمام در سرما و گرما آزمودم و تنها مانده بود که زمرد را چون گُجُل بر چشمانش بکشم! اما این کارها، اگر تیز چشمی آن مار را بیشتر نکرده باشد! چیزی از بینایی اش کم نکرد! (همان، ص ۲۷۲-۳).

بدین سان وی هم از تقلید کورکورانه و هم از تعصبات و پیش داوری در پژوهش های علمی خود اجتناب می کرد. از این رو، یکی از اصولی که در پژوهش های علمی وی بدان پایبند است، حقیقت گرایی و دوری از تعصب می باشد.

### ۳. امانت داری

از مهم ترین خصوصیات نوشته های بیرونی، استناد به کتب معتبر و دقت در حفظ امانت و اصل اخبار است که بر اعتبار نوشته او می افزاید. در سراسر کتاب تحقیق ماللهند، به آثار مهم و معتبر استشهاد می کند و به مقتضای مقام و مورد، قطعاتی از متون اصلی را در تأیید اقوال خود نقل می کند. وی در نقل مسایل دینی هند، از کتاب های دینی هندی ها مانند پاتنجل، گیتا و سانک استفاده کرده

است (مجتبایی، ۱۳۵۳، ص ۱۳۳). وی می نویسد: «...حکایت مزبور به شرحی که گفته شد، از ابوالحسن آذرخواری مهندس شنیدم و ابوعلی محمد بن احمد شاعر در شاهنامه همین روایت را نقل کرده...» (بیرونی، ۱۳۶۳، ص ۱۴۱).

بیرونی درباره‌ی پاره‌ای اخبار که از زمان آدم علیه السلام تا دوره پیامبر صلی الله علیه و آله در برخی منابع آمده، ایراداتی را وارد می‌داند و چون این روایات با عقل سازگاری ندارند، از پذیرش آنها امتناع می‌ورزد و بیان می‌کند: «معلوم است ناقل این گونه روایات، دسته‌ای از عوامل محدثین بودند و یا آنکه خواسته‌اند با اهل کتاب مسالمت کنند» (همان، ص ۵۲۵). وی از جهت مشخص ساختن منابع خود، بر همه این مورخان برتری و تمایز می‌یابد؛ چرا که دقت را در این زمینه به کمال رسانده است (شابی، ۱۳۵۳، ص ۱۲۱).

در نگاهی دیگر، اصول و یا مبانی نظری روش شناسی بیرونی را می‌توان در چهار محور زیر طرح نمود: ۱. واقع‌بینی؛ ۲. جدایی ارزش‌گذاری از واقعیت؛ ۳. برهانی بودن؛ و ۴. ریاضی بودن (آزادارمکی، ۱۳۹۳، ص ۲۲۹-۲۳۰).

## روش تحقیق

در خصوص روش تحقیق، بیرونی از روش‌های متنوع تحقیق بهره برده است؛ زیرا وی روش مشاهده و تجربه را تنها راه کسب علم ندانسته و اندازه‌گیری را در آن قسمت از علوم طبیعی به کار برده است که متعلق به عالم کثرت و کمیت است، بدون اینکه این را در همه مراحل و مراتب جهان مؤثر و مجاز دانسته باشد. او علمی را که با آزمایش و مشاهده طبیعت به دست آورده بود و در مرتبه خود کاملاً صحیح و مورد قبول است، با علمی که مربوط به عالم ماورای حواس و اجسام است، جمع می‌کند و امور و دقایق طبیعت را در قراین علم بر کلیات می‌نگریست و معنی جزئیات را در کلیات می‌جست. علاوه بر این، تازگی روش وی در این است که از ریاضیات در مطالعه مسائل انسانی و اجتماعی استفاده می‌کرد و در بررسی وقایع تاریخی، به دنبال فهم علل و اسباب آنها بود و به تجربه و مشاهده نیز توجه داشت (آزاد، ۱۳۹۳، ص ۲۲۹-۳۲). با این حال، عمده روش‌های مورد استفاده وی عبارتند از:

### ۱. روش مشاهده

بیرونی، به مصداق آیه شریفه «قُلْ سِيرُوا فِي الْأَرْضِ ثُمَّ أَنْظِرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الْمُكْذِبِينَ» (انعام: ۱۱)، به سیر و مشاهده مستقیم طبیعت و مخلوقات می‌پرداخت. در این سیاحت، خود پدیده‌ها را به صورت میدانی مشاهده می‌کرد و به جمع‌آوری اطلاعات دست می‌زد؛ زیرا مردم‌شناس باید در جامعه مورد مطالعه

خود حضور یابد و به مشاهده عینی وقایع توجه نماید و آنها را عیناً منعکس نماید (عسکری، ۱۳۷۳، ص ۸۵). بیرونی، با اقامت سیزده ساله خود در هندوستان، روش مطالعه و کار میدانی و تحقیق استقرایی در محل را برای اولین بار انجام داد. این روش کارآمدترین فن جمع‌آوری اطلاعات در جامعه‌شناسی و مردم‌شناسی است. /ابوریحان در این زمینه می‌نویسد:

از این سبب گفتار گوینده که شنیدن کی بود مانند دیدن، مطلبی درست و سخنی راست می‌باشد که دیدن عبارت است از اینکه بیننده چیز دیدنی را در زمان وجود آن جایی که واقع است احاطه کند... زیرا مشاهده، ادراک نگرنده است و نمود مورد نظر در زمان و مکان حصول آن... (بیرونی، ۱۳۶۳، ص ۱۴-۱۳).  
از نظر وی، علم مردم‌شناسی شناخت زبان قوم مورد مطالعه، یکی از مبانی تحقیقات مردم‌شناختی است (تهنایی، ۱۳۷۹، ص ۴۵۷؛ روح الامینی، ۱۳۶۸، ص ۴۳؛ صدیق سروستانی، ۱۳۷۳، ج ۱، ص ۲۱۱). می‌نویسد: «ای بسا من یک لغت را از آنان شنیدم و حداکثر کوشش را به کار بردم که درست آن را به خاطر بسپارم» (بیرونی، ۱۳۶۳، ص ۳۱). ... باید پیش از ورود در مقصود، اموری که سبب شده تا عقاید و آرای هندیان بر ما تاریک بماند را بیان کرد... که اول همه آنها لغت است» (همان، ص ۲۷).

بهره‌گیری بیرونی از روش مشاهده همراه با مشارکت، وی را به یک مردم‌شناس تبدیل کرده است. وی در کتاب *تحقیق ماللهند* مباحثی از قبیل عقاید مردم، علوم و معارف، دین و عقاید دینی، زبان و الفاظ و رابطه آنها با معانی گوناگون زبان‌ها، جادو، بت‌پرستی، علل جدایی ملت‌ها، آداب و سنن، ازدواج و... مطرح کرده است. همچنین به مطالعه فرهنگ و ساخت اجتماعی هندوستان از نظر مردم‌شناسی پرداخت و در مطالعه طبقات جامعه هندی، بیشتر متوجه کارکرد و فایده هر کدام و منشأ دینی آن بوده است و در مطالعه ازدواج نیز به بیان کارکرد ازدواج (آزاد، ۱۳۹۳، ص ۳۳۲-۳۵).

## ۲. روش قیاسی، تطبیقی و مقایسه‌ای

از ویژگی‌های برجسته تحقیقات بیرونی، تطبیق و مقایسه موضوعات مورد مطالعه با موارد مشابه آن در میان اقوام و ملل دیگر می‌باشد. این رویه و روش، از آنجا که موجب نزدیکی و پی‌بردن به مشابهت فرهنگ‌ها با یکدیگر و سهولت در شناخت پدیده‌های فرهنگی می‌شود، اهمیت بیشتری پیدا می‌کند (مجموعه مقالات، ۱۳۵۲، ص ۲۶۳). روش مقایسه‌ای /ابوریحان، نه تنها برای سهولت در شناساندن حیات اجتماعی و فرهنگی سایر ملل است، بلکه موجب نزدیکی و پی‌بردن به مشابهت فرهنگی با یکدیگر نیز می‌شود (تهنایی، ۱۳۷۹، ص ۲۵۱ و ۲۵۲). اساس روش تطبیقی-مقایسه‌ای، این‌گونه است که از طریق مقایسه حقایق دور از ذهن برای مخاطبان ناآشنا، فهم مطالب امکان‌پذیر می‌گردد و عجیب و غریب

بودن فرهنگ و عقاید دیگر ملت‌ها را برحسب میزان همگونی با فرهنگ خودی از بین می‌برد (آزاد ارمکی، ۱۳۷۴، ص ۲۵۰ و ۲۵۱؛ همو، ۱۳۹۳، ص ۲۳۱). از مهم‌ترین تمایزات روش بیرونی با دیگر مورخان، اتخاذ رویکردی نوین و متفاوت در نگرش تاریخی است. این نگرش، نگرشی تطبیقی به تاریخ است که تا پیش از *ابوریحان* به جز در آثار اندکی، آن هم به صورت جزئی به آن پرداخته نشده است. نبوغ فوق‌العاده بیرونی موجب شد که وی موانع مذهبی را زیر پا گذارد و به مطالعه‌ای جامع از جامعه‌ای متفاوت بپردازد. این رویکرد اگر چه بعدها توسط ابن خلدون دنبال شد، اما به نسبت بیرونی، مطالعات او گسترده‌کم‌تری داشت (گیب، ۱۳۶۳، ص ۲۳۱).

این روش بیرونی، تمایز دهنده نگرش وی با مورخانی همچون طبری است؛ زیرا اگر چه هر دو مورخ استدلال عقلی را در تاریخ ناممکن می‌دانند و هر دو ماخذ اصلی تاریخ را نقل و اسماع می‌دانند، اما *ابوریحان* معتقد است: با روش تطبیق و مقایسه و دخالت دادن عقل و اخذ به مشهور، می‌توان در تاریخ به نتایج هر چند ظنی رسید (زریاب‌خویی، ۱۳۵۲، ص ۵۲). *ابوریحان* در اغلب موارد، عقاید علمی، دینی و عقیدتی هندوان، یونانیان، ایرانیان و دیگر اقوام را با یکدیگر مقایسه نموده، بدون ارزش‌گذاری دربارهٔ هر یک از این عقاید، تفاوت‌ها و شباهت‌ها و نیز اشتراکات آنها را روشن می‌سازد. از این طریق، شناخت پدیده‌های فرهنگی و دریافت مفاهیم دینی و فلسفی را آسان‌تر می‌گرداند (مینوی، ۱۳۵۲، ص ۲۶۲، ۲۶۳؛ صفا، ۱۳۵۲، ص ۱۵۰ و ۱۵۱). اذکایی بیرونی را «بنیانگذار مطالعه تطبیقی در فرهنگ بشری» توصیف کرده است (اذکایی، ۱۳۷۴، ص ۵۱).

### ۳. استفاده از روش ریاضی و آماری در مطالعات اجتماعی و تاریخی

بیرونی، در بیان مسایل تاریخی و اجتماعی، از روش‌های آماری و ریاضی مانند ترسیم جداول و ارایه آمار و ارقام استفاده کرده است. از نظر مستشرقان، وی از جمله نخستین کسانی است که از روش ریاضی در بررسی و ارایه یافته‌های علمی بهره گرفته است. کتاب‌های آثار الباقیه و تحقیق ماللهند به روش ریاضی ارایه شده‌اند (آزادارمکی، ۱۳۷۴، ص ۲۵۰؛ همو، ۱۳۹۲، ص ۲۳۲). بیرونی، در *آثارالباقیه*، با آوردن جدول‌های گوناگون از طبقات پادشاهان و مبادی تاریخ‌ها و تقویم‌های ملل مختلف و کیفیت تعیین زمان‌ها و تنظیم سال‌ها، گرایش خود را به تاریخ تقویمی و نه تاریخ تقریری یا سیاسی، نشان داده است (اذکایی، ۱۳۷۴، ص ۱۹۳ و ۱۹۴).

با بررسی روش بیرونی در تاریخ‌نگاری، مشخص می‌شود که وی دارای یک فرهنگ ریاضی گسترده است. این فرهنگ در روش وی تأثیری عمیق گذاشته، چنان که با مطالعه کتاب‌های او، به ویژه آثار الباقیه و تحقیق ماللهند، مخاطب به این نتیجه می‌رسد که او تاریخ و جامعه را با یک روش ریاضی محض مورد مطالعه قرار می‌دهد (شابی، ۱۳۵۳، ص ۱۱۴). وی در مطالعه روش تاریخی، فرایند زیر را طی می‌کند: جمع آوری دقیق و صحیح اطلاعات و تهیه موارد بحرانی؛ شناسایی راههای انحراف بررسی تاریخی، از قبیل حب و بغض و منفعت، و ترس؛ دوری از روش قیاسی (محض) در مطالعه تاریخ؛ بهره‌گیری از آمار و ریاضی و تطبیق و مقایسه حوادث در جوامع گوناگون (آزاد ارمکی، ۱۳۹۳، ص ۲۳۱).

### ب. زیست‌نامه علمی ابن خلدون

به اجمال، دوران حیات ابن‌خلدون را براساس زیست‌نامه خودنوشت وی، می‌توان به چهار دوره تقسیم کرد:

۱. دوره کودکی و تحصیل در زادگاهش تونس تا سال ۷۵۱ق؛

۲. دوره فعالیت‌های گوناگون سیاسی، از قبیل طغرانیسی و حاجبی در تونس، فاس و غرناطه از سال ۷۵۱-۷۷۰ق؛

۳. دوره تحقیق و پژوهش و تألیف. وی از سال ۷۷۰-۷۷۳ق به تحقیق بین قبایل عرب و بربر در بیسکره مشغول بود. از ۷۷۶-۷۸۰ق. در قلعه دور از دسترس ابن‌سلامه به نوشتن کتاب مقدمه دست زد و از ۷۸۰-۷۸۴ق، به تدریس و تألیف العبر در تونس پرداخت.

۴. دوره اقامت در مصر از سال ۷۸۴ق. و قبول منصب قاضی القضاتی مصر و مدرسی در الازهر و مسافرت به حجاز و شام و نگارش زندگی‌نامه خودنوشت در سال ۸۰۸ق. و سرانجام وفات در همین سال (ابن‌خلدون، ۱۳۶۶، ص ۶۸-۷۰).

از سوی دیگر، مترجم کتاب مقدمه ابن‌خلدون، زندگی وی را به سه مرحله تقسیم می‌کند:

الف) دوران فعالیت‌های سیاسی وی در بلاد مغرب که متجاوز از بیست سال ادامه داشت.

ب) دوران انزوا و گوشه‌نشینی و اندیشه و تألیف در قلعه ابن‌سلامه که ۴ سال طول کشید.

ج) دوره اشتغال وی به تدریس و امور قضایی با مراجعه و تجدید نظر در تألیفات خویش که مدت

۱۸ سال بوده است (آزاد ارمکی، ۱۳۹۳، ص ۲۹۸).



## اصول و روش تحقیق ابن خلدون الف. اصول روش شناختی

در اصول روش‌شناسی ابن خلدون باید گفت: وی در بررسی پدیده‌های تاریخی و علم عمران و علم تاریخ از روش‌های متنوعی بهره برده است و در همه این تحلیل‌ها و پژوهش‌های خود، به اصول روش‌شناختی خویش پایبند بوده است. برخی از این اصول عبارتند از:

### ۱. اصل واقع بینی

ابن خلدون تا حد زیادی به اصل واقع‌بینی آگاه و پایبند بود؛ زیرا وی علت اصلی انحراف و نارسایی پژوهش‌های تاریخی - اجتماعی را در عدم انطباق یافته‌ها با واقعیت‌ها می‌داند: «دیگر ندانستن کیفیت تطبیق حالات بر وقایع است. به علت آنکه خبر را با نیرنگ‌سازی و ریاکاری درمی‌آمیزند و مخبر حالتی از احوال را نقل می‌کند. در حالی که سازنده خبر در آن تصنع به کار برده و ماهیت حالت خبر برخلاف حقیقت است» (ابن خلدون، ۱۳۶۶، ص ۶۵). از نظر وی، راه اصلی شناخت حق از ناحق و سره از ناسره است: «فایده خبر هم از خود آن و هم از خارج، یعنی مطابقت آن با واقع استنباط می‌گردد» (همان، ص ۶۹). در راستی و صحت اخبار مربوط به وقایع، ناچار باید مطابقت معتبر باشد؛ یعنی مطابقت با واقع. از این رو، باید در امکان روی دادن این گونه اخبار اندیشید و آنها را با هم سنجید و این امر در این گونه اخبار از تعدیل مهم‌تر و مقدم بر آن است... (همان، ص ۶۸-۶۹). شاید یکی از دلایلی که وی، به مطالعات میدانی روی آورد و مطالعات خود را پس از مسافرت‌های خود و مشاهده اقوام و احوال مردمان عصر خویش نگاشت، پایبندی وی به همین اصل بوده است.

### ۲. اصل بی‌طرفی علمی

در پایبندی ابن خلدون به اصل بی‌طرفی علمی در تحقیقات خود، همین بس که وی از کسانی که ارزش‌ها و علایق خود را در ثبت، بررسی و پژوهش وقایع دخالت می‌دهند، انتقاد کرده و نوع اخباری را که مخبرین برای تقرب جستن بیشتر به قدرتمندان نقل نموده و قضاوت‌های ارزشی کرده‌اند نیز بیان کرده است. وی در همین زمینه می‌نویسد: «اخباری که به قصد ناسزاگویی از دشمنان خلفا و ساختن دشنام‌های گوناگون به آنان فراهم آمده است»، از نوع ارزش‌گذاری و طرفداری سیاسی و شخصی در بررسی‌های تاریخی می‌باشد (همان، ص ۲۷).

## ب. روش تحقیق

ابن خلدون، که عمده مطالعات وی پیرامون تاریخ‌نگاری است، مطالعات خود را بر پایه نقد و ارزیابی روش‌های تاریخ‌نگاری اسلامی شکل داده است. وی با نگاه نقانادانه به مطالعات پیشینیان و سنت‌های فکری نهفته در تاریخ‌نگاری، روش ابداعی خویش را در نقد و ارزیابی مطالعات تاریخی، انطباق این مطالعات و اخبار تاریخی با واقعیات تاریخی مطرح می‌کند. در این روش، برای نیل به شناخت منطبق با واقعیات تاریخی، با کمک استدلال‌های فلسفی و روش‌های منطقی با معرفت تاریخی، از روش استقرا و قیاس در تحلیل پدیده‌های تاریخی بهره می‌برد. وی در مطالعات گسترده خود از روش‌های پژوهشی متعددی در مقام گردآوری، تحلیل و نقد اسناد، گزارشات و آرای دیگران بهره برده است. برای نمونه، وی در حوزه‌های گوناگون فقهی، کلامی، فلسفی، تفسیری، تاریخی، سیاسی، جغرافیایی، نجومی، ادبی و غیره مطالعات و تحقیقات گسترده‌ای داشته است و در مواردی نیز به ارزیابی مقایسه‌ای منبع مورد نظر با سایر منابع موجود و در دسترس پرداخته که خود نمایانگر اطلاعات وسیع و عمیق کتاب‌شناختی وی است. از این رو، مطالعه اسنادی و کتابخانه‌ای جزو مهم‌ترین روش‌های مورد استفاده وی می‌باشد. در عین حال، اهم این روش‌ها از این قرارند:

### ۱. روش انتقادی و تفکر نقدی

روش انتقادی در تاریخ، جوهره روش پژوهش تاریخی نزد متفکران روش‌شناس عصر حاضر و در اصل جوهره هر گونه روش تاریخی است. ابن خلدون بر همین روش انتقادی تأکید می‌کند. وی ضرورت اتخاذ یک موضع بنیادین انتقادی را خاطر نشان می‌کند. از نظر وی، تفکر انتقادی منشأ همه روش‌های تاریخ‌نگاری است و تنها با توسل به آن می‌توان کم و بیش به درک واقعیت زمان گذشته نایل آمد (نصف، ۱۳۶۶، ص ۹۸). از نظر وی، یکی از اصلی‌ترین آفت‌های روش انتقادی، تقلید کورکورانه، است:

... و مورخان بزرگ اسلام، به طور جامع، اخبار روزگار گذشته را گرد آورده و آنها را در صفحات تاریخ نگاشته و به یادگار گذاشته‌اند، ولی ریزه‌خواران، آن اخبار را به نیرنگ‌های باطل درآمیخته و در مورد آنها دچار توهم شده، یا به جعل پرداخته‌اند و روایات زراندود ضعیفی تلفیق کرده و ساخته‌اند و بسیاری از آیندگان ایشان را پیروی کرده و هم‌چنان که آن اخبار را شنیده‌اند، برای ما به جا گذاشته‌اند، بی‌آنکه به موجبات و علل وقایع و احوال درنگرند و اخبار یاوه و توهمات را فروگذارند... تقلید در رگ و پیوند آدمیان ریشه دوانیده و میدان طفیلی‌گری و ریزه‌خواری در فنون بسیار پهناور شده است و چراگاه نادانی در میان مردم زهرناک است (ابن خلدون، ۱۳۶۶، ص ۳).

ابن خلدون برخلاف دیباچه خود، می‌کوشد تا در اصول و شیوه‌های علم تاریخ نشان دهد که نادیده گرفتن این اصول، موجب اشتباهاتی در گزارش‌های تاریخی می‌شود و دانستن آنها به مورخ کمک می‌کند که این اشتباهات را کشف و اصلاح کند (مهدی، ۱۳۵۲، ص ۱۹۱). از نظر وی، معنای باطنی تاریخ، تحقیق عقلی، نظری و انتقادی درباره منشأها و علت‌هاست و خود، این کار را اجتهاد علمی می‌نامد (همان، ص ۱۹۶-۱۹۴).

ابن خلدون در اشتباهات مورخان بزرگی همچون طبری یا مسعودی و... با تأمل در آن خطاها، می‌کوشد که ماهیت مبحث مورد مطالعه را روشن کند. هدف ابن خلدون از آوردن مثال‌ها، یادآوری این نکته است که اگر مورخی از جنبه‌های ژرف‌تر تاریخ بی‌اطلاع باشد، نمی‌تواند اخبار ظاهری را درک کند و خبر درست را از نادرست باز شناسد (ابن خلدون، ۱۳۶۶، ص ۱۹۶). وی با روش تفکر نقدی و انتقاد خویش و با مطالعه کنجکاوانه و منتقدانه آثار علمی با هدف بهره‌گیری از درونمایه‌ها و دستاوردهای پژوهشی، شیوه مطمئنی برای دستیابی به نتایج مفید و وصول به جنبه‌های قوت و ضعف منابع علمی به دست می‌دهد:

وی (محقق) به منابع متعدد و دانش‌های گوناگونی نیازمند است [تا] او را به حقیقت رهبری کند و از لغزش‌ها و خطاها برهاند؛ چه 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، چه بسا که از لغزیدن در پرتگاه خطاها و انحراف از شاهراه راستی در امان نباشد (همان، ۱۳۶۶، ص ۱۳). بنابراین، یکی از روش‌های وی، بهره‌گیری از روش و تفکر انتقادی است.

## ۲. روش قیاسی، عقلی، برهان و استدلال

پیروان معتزله نخستین کسانی بودند که در اصول مکتب تاریخ نقلی یا سنی، که طبری نماینده آن بود، تردید کردند. از نظر آنان یقین باید مبتنی بر دلایل عقلی باشد، نه روایت محض (مهدی، ۱۳۵۲، ص ۱۷۶-۱۷۷). این گونه مورخان زیر نفوذ عقاید معتزله، به جنبه‌های جدیدی از تاریخ‌نگاری توجه کردند. ابوالحسن مسعودی، ابوعلی مسکویه و ابوریحان بیرونی، از جمله فیلسوفانی بودند که به سبب پیوند تاریخ با دل‌بستگی‌های علمی و فلسفی آنان، به آن توجه کردند... چیزی که آنها را به هم پیوند می‌داد، مجموعه‌ای از عقاید نبود، بلکه شیوه برخورد واحد بود. اینان، بسیاری از منابع مورد استناد مورخان مکتب نقلی، به ویژه آنهایی را که به تاریخ پیش از اسلام مربوط بود، رد کردند (همان، ص ۱۸۳-۱۸۴).

ابن خلدون در برابر شیوه نقلی، منطق تعقل تاریخی و بهره‌گیری از روش عقلی را در مطالعات خویش طرح کرد و کوشید میان دو بعد نقل و عقل، سازگاری ایجاد کند. وی، با پذیرش محدود و مشروط شیوه نقلی، میان نقل و عقل پلی زد و راهی نو را در تاریخ نگاری اسلامی گشود. ابن خلدون، بدون طرد روش نقلی، بر کاستی‌ها و نادرستی‌های این روش خرده گرفت و در پیراستن این روش از اشتباهات کوشید:

... بسیاری از ثقات و مورخان، در نظایر چنین احادیث و آرای در لغزشگاه فرو افتاده و افکار آنان از درک حقیقت منحرف شده است. آنگاه عموم مورخان که به ضعف بینش و غفلت از قیاس دچار بوده اند، همان خبرها را از آنان نقل کرده و خود نیز بر همان روش ایشان، آنها را در آثار خویش آورده اند، بی آنکه درباره آنها به بحث و تحقیق پردازند و اخبار منقول را با دقت ببیندند. در نتیجه فن تاریخ سست و درآمیخته شده و مطالعه کننده آن پریشان گردیده و در شمار افسانه های عامیانه قرار گرفته است (ابن خلدون، ۱۳۶۶، ص ۱۳-۱۴).

روش قیاس، یعنی هم‌سنجی اخبار با هم و کشف خطا و نادرستی آن، از دیگر روش‌های تحقیقی است که از نظر ابن خلدون، اگر مورخ از آن غفلت ورزد، به خطا و گمراهی دچار خواهد شد: «...باید در امکان روی دادن... اخبار اندیشید و آنها را با هم سنجید و این امر در این گونه اخبار از تعدیل مهم تر و مقدم بر آن است» (همان، ص ۶۸-۶۹).

ابن خلدون، به علل راه یابی دروغ در گزارش‌های تاریخی نیز می‌پردازد. به نظر او، راه یافتن دروغ در گزارش‌های تاریخی امری طبیعی است. وی به اجمال، هفت دلیل برای این کار برشمرده که شش دلیل اول، به سیرت مخبران، و آخرین علت را جهل از چگونگی احوال عمران می‌داند و آن را مقدم بر دلایل دیگر و مهم‌ترین علت بروز اشتباه در کتاب‌های تاریخی قلمداد نموده، می‌نویسد:

مورخ بصیر، به دانستن قواعد سیاست و طبایع موجودات و اختلاف ملّت‌ها و سرزمین‌ها و... دیگر کیفیات نیازمند است تا... 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... اگر آن را با اصول مزبور موافق یابد و بر مقتضای طبیعت آنها جاری باشد، صحیح دانسته، وگرنه آن را ناسره خواهد شمرد و خود را از آن بی‌نیاز خواهد دانست (همان، ص ۵۱).

ابن خلدون به پیروی از آیین الهیون و برخلاف دهریون، منکر امکان وجود علت‌های نامتناهی نمی‌شود و می‌گوید که همه علت‌ها به علت نخستین یا مسبب‌الاسباب منتهی می‌گردند. در درون این سلسله مراتب علت‌ها، علم عمران نه تنها با تمام علل یا علت‌العلل، بلکه مستقیماً با آنها سرو کار دارد (مهدی، ۱۳۵۲، ص ۲۹۵). وی معتقد است: یک سیاست‌مدار هوشمند، شاید بتواند بدون دانش اصولی و منظّمی

چون عمران، شرایط واقعی اجتماع خود را بدانند و ماهیت و علل رویدادهای محیط خود را به خوبی درک کنند. این روش از آن جهت عقلی و برهانی است که براساس یافتن علل واقعی و به دور از اوهام انجام می‌پذیرد (خوشرو، ۱۳۷۴، ص ۸۳).

علاوه بر این، *ابن خلدون* به لحاظ روش‌شناسی نیز از روش‌های رایج فلسفی و روش عقلی بهره می‌گیرد:

ما در این کتاب آنچه را در اجتماع بشر روی می‌دهد، مانند عادات و رسوم اجتماع در کشور و پیشه‌ها و دانش‌ها و هنرها، با روش‌های برهانی آشکار می‌کنیم، چنانکه شیوه تحقیق در معارف خصوصی و عمومی روشن شود و به وسیله آن وهم‌ها و پندارها بر طرف گردد و شک‌ها و دودلی‌ها زدوده شود (همان، ص ۷۴).

از نظر محسن مهدی، *ابن خلدون* در مطالعات خود روش فلسفی را ترجیح داده است:

ابن خلدون نشان می‌دهد که بعضی از مورخان برجسته اسلامی، به ویژه مسعودی را... رجحان می‌نهد. ولی این رجحان منحصر به این حد است که مورخان مذکور - از جمله مسعودی - از روش فلسفی به طور ضمنی استفاده می‌کردند و آن را به طور صریح تحت قاعده در نمی‌آوردند یا به کار نمی‌بستند. وظیفه بحث جدلی این است که این مسئله را روشن و تشریح کند (مهدی، ۱۳۵۲، ص ۲۱۳).

### ۳. روش تجربی و استقرایی

استقراء در روش‌شناسی *ابن خلدون* از اهمیت و جایگاه ویژه‌ای برخوردار است. ناصف نصار بر این باور است که جایگاه استقراء در نزد *ابن خلدون* با جایگاه استدلال برهانی (قیاسی) در منطق ارسطو برابری می‌کند (نصار، ۱۳۶۶، ص ۷۴). *ابن خلدون* در خصوص انحطاط و از میان رفتن اقوام و علل آنها می‌نویسد: «اگر این امر را به شیوه استقراء پی‌جویی کنیم، در میان ملت‌های گذشته نمونه‌های بسیاری از آنچه یاد کردیم، خواهیم یافت» (مقدمه *ابن خلدون*، ۱۳۶۶، ص ۲۸۱ و ۲۷۵).

محمدعلی شیخ نیز در این باره می‌نویسد:

*ابن خلدون* به استقراء توجه زیادی دارد. او با مشاهده مستقیم دقیق و غیرمستقیم، دست به استخراج اصول کلی می‌زند و سپس اصول کلی خود را بر حوادث جزئی انطباق می‌بخشد و با آنکه بر استقراء و عناصر پراکنده علم تاکید می‌ورزد، هشیار است که این عناصر فقط در زمینه ذهن محقق مرتبط و با معنا می‌گردند (شیخ، ۱۳۶۳، ص ۷۴).

از نظر *ابن خلدون* روش بررسی و تحلیل عمران و اجتماع بشری، برهانی و عقلی بوده و بر پایه استقراء و قیاس استوار است (خوشرو، ۱۳۷۴، ص ۸۳).

#### ۴. روش مقایسه و سنجش

ابن خلدون در جای جای آثار خود از دو روش مقایسه مبتنی بر مشابهت و مقایسه مبتنی بر تباین، در ارزیابی اوضاع و احوال اجتماعی سود جسته است:

این حقیقت را می توان در مغرب ملاحظه کرد و در مثل وضع فاس را با دیگر شهرهای آن ناحیه، مانند بجایه و تلمسان و سبته سنجید، آن وقت می بینیم میان آنها، خواه از جهات کلی و خواه در جزئیات، تفاوت بسیاری وجود دارد. چنان که زندگانی یک قاضی در فاس مرفه تر از زندگانی یک قاضی در تلمسان است و همچنین هر صنفی را در دو شهر مزبور با یکدیگر مقایسه کنیم، می بینیم که وضع زندگانی آنها در فاس بهتر از زندگانی همان صنف در تلمسان است (ابن خلدون، ۱۳۶۶، ص ۱۷۴).

#### ۵. روش ادراک شهودی

از فحوای دیدگاه های ابن خلدون در بیان بایسته های پژوهشی علم عمران چنین برمی آید که محقق این عرصه، در پرتو مطالعات مستمر و بررسی مدققانه ابعاد گوناگون صیورت تاریخی - اجتماعی و رصد کنجکاوانه زنجیره رخدادها و حوادث تاریخی و تأمل در نحوه ارتباط و تعامل پیچیده آنها با یکدیگر، به مرور به نوعی ادراک شهودی و ذوق تاریخ نگارانه و خودآگاهی محققانه مجهز می شود. علاوه بر این ذوق تاریخی و ادراک شهودی، از دیگر روش های مورد استفاده وی، روش شهودی است؛ زیرا تحمل ریاضت های صوفیانه و سلوک و ریاضت عارفانه، با هدف تنویر قلب و تقویت قوای ادراک باطنی و ذوق شهودی، روش بسیار مهمی برای نیل به برخی حقایق پیچیده و رموز علمی است که وصول بدان از طرق متعارف عادتاً غیر ممکن است (شرف الدین، ۱۳۸۸، ص ۷۶).

وی در این باره می نویسد:

پرده هنگامی از پیش دیده و ضمیر انسان برطرف می شود که به وسیله ذکر دعا به ریاضت پردازیم و بهترین اذکار و ادعیه نماز است... و هم از راه صیانت نفس و اجتناب از لذایذ مهمی است که در دسترس انسان قرار دارد و سر همه پرهیزکاری ها روزه است. بالاتر از همه، روی آوردن به خدا با تمام قوا و توجه کامل است (ابن خلدون، ۱۳۶۶، ص ۸۶۷).

#### بررسی و نقد و نتیجه گیری

۱. با مقایسه دیدگاه های بیرونی و ابن خلدون می توان گفت: این دو به دلیل تعلق خاطر به یک فرهنگ و تمدن و شرایط فکری، فرهنگی تاحدودی همگون و مشابه، دارای دیدگاه های نزدیک به هم می باشند. هر دو از فلسفه یونانی و از آثار ارسطو و افلاطون متأثر بودند، با کتاب سیاست ارسطو آشنا و از اندیشه ابونصر فارابی متأثر می باشند. هر دو منتقد تفکر محض فلسفی یونانی هستند؛

- بیرونی دیدگاه انتقادی خویش را بر اثر گفتگوهای طولانی و پرسش و پاسخ کتبی با ابن سینا توسعه بخشیده و ابن خلدون نیز به تاسی از غزالی، به نقد حاکمیت قطعی عقل پرداخته است.
۲. هر چند بیرونی متعلق به قرن چهارم و پنجم و ابن خلدون متعلق به قرن نهم قمری می‌باشند، اما هر دو در شرایطی سیاسی و اجتماعی مشابهی زندگی می‌کردند؛ بیرونی شاهد دوره شکوفایی و ابن خلدون شاهد دوره افول تمدن اسلامی بودند. بیرونی به دلیل حضور در دربار غزنویان با تحولات درونی جامعه هند آشنا و به مطالعه آنها علاقه‌مند شد. ابن خلدون نیز با عواملی چون حمله و غلبه بربرها بر اعراب شهرنشین، بیماری طاعون، جنگ میان دولت‌ها و حمله مغول مواجه بود. این عوامل زمینه‌ساز افول تدریجی جوامع اسلامی و سقوط تمدن اسلامی شدند. بیرونی و ابن خلدون با طرح تحولات درونی جامعه و شرایط خارجی متوجه وجود پدیده‌ای جدید به نام «شرایط جدید»، «تغییرات» و «تحولات بزرگ» شدند. این دو متفکر، در پی کالبد شکافی و مطالعه ریشه‌های آن برآمده و از این طریق، به تئوری‌پردازی پرداختند.
۳. تجربیات مشترک سیاسی بیرونی و ابن خلدون از دیگر مشترکات این دو اندیشمند است؛ بیرونی پس از خروج از خوارزم با دولت‌های خوارزمشاهیان، آل‌بویه، آل‌زیار و غزنویان در ارتباط بود و با حضور در دربار، از تحولات درونی دولت‌ها آگاهی یافته و به چگونگی سازوکارهای تغییرات اجتماع آشنایی کامل داشت. ابن خلدون نیز به عنوان مشاور، قاضی، نماینده سیاسی و مشاور دولت‌های افریقیه، تونس، اندلس، بجایه و مصر ایفای نقش می‌کرد.
۴. انگیزه و شرایط اجتماعی و خانوادگی مشترک از دیگر مشخصات این دو اندیشمند بزرگ است؛ هر چند ابوریحان بیرونی متعلق به خانواده‌ای پرآوازه و صاحب‌نام نبود. او علاقه‌ای خاص به اندیشه عبدالصمد حکیم، استاد فلسفه و حکمت خویش داشت که به جرم شیعه بودن به دستور سلطان محمود غزنوی در خوارزم به شهادت رسیده بود. ابن خلدون نیز در شرایط مشابه، پدر بزرگ وی به دستور سلطان وقت کشته شده بود. در سال ۷۴۷ ق. پدر، مادر و سایر اعضای خانواده و بیشتر استادان او بر اثر طاعون از دنیا رفتند. ابن خلدون مدافع اجرای تئوری سیاسی «حاکم فیلسوف» بود. بیرونی نیز با مشارکت در دولت غزنویان و ارائه پیشنهادهای مؤثر در تشکیل دولت مرکزی قوی در جهت ثبات و وحدت تمدن اسلامی گام‌های بلندی برداشت.
۵. افزون بر مشترکات این دو متفکر، هر دو در اصول و روش پژوهش، دارای مشترکات و نیز تفاوت‌های بودند. هر دو، در اصول پژوهش‌های انسانی بر رعایت بی‌طرفی علمی، پیش‌داوری،

اجتناب از تعصب و واقع‌بینی تأکید داشتند. همچنین آن دو در روش تحقیق بر شناخت واقعیات موجود در جامعه، تاریخ و طبیعت همچون عینیت‌های قابل رویت اصرار داشته، داده‌ها و اطلاعات به دست آمده در روند پژوهش را با واقعیت‌ها مطابقت می‌دادند. از این رو، اطلاعات به دست آمده از نظر آنان در صورتی اعتبار علمی دارد که با تجربه، آزمایش و یا مشاهده عینی مطابقت داشته باشد.

همچنین هر دو از جمله پژوهشگرانی بودند که از شیوه توصیف محض در پژوهش‌ها انتقاد کرده، برای ارائه راه‌حل عملی مسائل و مشکلات اجتماعی، علاوه بر توصیف، به چرایی، و تبیین علّی معضلات اجتماعی جامعه خویش تأکید داشتند. همچنین از روش مقایسه و تطبیق بیشترین بهره را گرفته، تلاش داشتند بر اساس مطالعات تطبیقی به بیانی دقیق‌تر از اوضاع و شرایط و حوادث جوامع اسلامی دست یابند؛ *ابن خلدون* از روش مقایسه‌ای در تحقیق و بررسی اجتماعی بیشترین بهره را گرفته است. او در یک مرحله، از روش مقایسه‌ای برای تعیین میزان اعتبار خبر و در مرحله دیگر، در شناخت حوادث اجتماعی چون بادیه‌نشینی با شهرنشینی، عصیت دینی و قومی، دولت گذشته و حال، پادشاهی با خلافت و حِرَف و مشاغل، امامت و پادشاهی و سایر عناصر اجتماعی بهره برده است. *بیرونی* در قامت یک مردم‌شناس، در پی مقایسه عناصر فرهنگی جوامع با یکدیگر از قبیل ازدواج، آداب و سنن، اعیاد، باورها، علوم و فنون و غیره در گذر زمان بر آمده است.

علی‌رغم مشترکات زیاد، تفاوت‌هایی نیز میان آن دو وجود دارد که از زمینه‌های فکری، شرایط اجتماعی، حوزه و موضوع تحقیق سرچشمه می‌گیرد. *بیرونی* بیش از اینکه یک مورخ باشد، ریاضی‌دان و ستاره‌شناس بود. وی از ریاضیات، به عنوان زبان بیان مطالب بهره گرفته و در کتاب *تحقیق ماللهند* و *آثار الباقیه*، از جداول و سایر تحلیل‌های آماری و تکنیک‌های ریاضی برای توصیف دقیق‌تر پدیده‌های اجتماعی بهره برده است. مطالعات *بیرونی* در حوزه مردم‌شناسی و زبان‌شناسی و مطالعات *ابن خلدون* بر طرح علم عمران متمرکز بود؛ موضوع اصلی برای *بیرونی*، فرهنگ و برای *ابن خلدون*، جامعه بوده است. *بیرونی* بیشتر به بیان فایده، کارکرد و عناصر فرهنگ و بر مطالعات ایستاشناسی توجه وافر داشت، *ابن خلدون* بر مطالعات پویاشناسی و چگونگی عناصر اجتماعی در گذر زمان در مقایسه با حالت ایستا می‌پرداخت.



## منابع

- ابن خلدون، عبدالرحمن بن محمد، بی تا، *تاریخ العبر*، بیروت، مؤسسة الاعلمی للمطبوعات.
- \_\_\_\_، ۱۳۶۶، *مقدمه ابن خلدون*، ترجمه محمد پروین گنابادی، تهران، بنگاه ترجمه و نشر کتاب.
- ابوریحان بیرونی، محمد ابن احمد، ۱۳۹۱، *تحقیق ماللهند*، ترجمه منوچهر صدوقی، تهران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگ.
- \_\_\_\_، ۱۳۶۳، *آثار الباقیه عن القرون الخالیة*، ترجمه محمدعلی داناسرشت، تهران، امیرکبیر.
- \_\_\_\_، ۱۳۵۲، *تحذیر نهایات الاماکن لتصحیح المساکن*، ترجمه احمد آرام، تهران، دانشگاه تهران.
- \_\_\_\_، ۱۳۷۴، *الجماهر فی الجواهر*، مصحح یوسف هادی، تهران، علمی فرهنگ.
- اذکایی، پرویز، ۱۳۷۴، *ابوریحان بیرونی افکار و آرا*، تهران، طرح نو.
- آزاد ارمکی، تقی، ۱۳۹۳، *تاریخ تفکر اجتماعی در اسلام از آغاز تا دوره معاصر*، چ یازدهم، تهران، علم.
- \_\_\_\_، ۱۳۷۴، *اندیشه های اجتماعی متفکران مسلمان از فارابی تا ابن خلدون*، تهران، سروش.
- تنهایی، ابوالحسن، ۱۳۷۹، *جامعه شناسی نظری اسلام*، مشهد، سخن گستر.
- توسلی، غلامعباس، ۱۳۶۹، *مقاله نگاهی به نظریه های اجتماعی ابوریحان بیرونی (نامه علوم اجتماعی)*، ج ۲، ش ۱، تهران.
- حاجی بابایی، مجید، ۱۳۷۸، «تاریخ نگاری ابوریحان بیرونی با تکیه بر آثار الباقیه»، *کتاب ماه تاریخ و جغرافیا*، ش ۲۲
- حموی، یاقوت، ۱۹۸۸، *معجم الادباء*، بیروت، در احیاء.
- خوشرو، غلام علی، ۱۳۷۴، *شناخت انواع اجتماعات از دیدگاه فارابی و ابن خلدون*، تهران، اطلاعات.
- روح الامینی، محمود، ۱۳۶۸، *مبانی انسان شناسی*، گرد شهر با چراغ، تهران، عطار.
- زویاب خویی، عباس، ۱۳۵۲، *گوشه ای از سیمای تاریخ تحول علوم در ایران*، تهران، وزارت علوم.
- ستوده، هدایت الله، ۱۳۶۶، *تاریخ اندیشه های اجتماعی در اسلام*، تهران، موسسه انتشارات آوای نور.
- شابی، علی، ۱۳۵۳، *زندگینامه بیرونی*، ترجمه پرویز اذکائی، تهران، انتشارات وزارت فرهنگ و هنر.
- شرف الدین، سیدحسین، ۱۳۸۸، «روش شناسی ابن خلدون»، *پژوهش*، ش ۱، ص ۱۰۴-۵۹.
- شیخ، محمدعلی، ۱۳۶۳، *پژوهشی در اندیشه ابن خلدون*، چ دوم، تهران، دانشگاه شهید بهشتی.
- صفا، ذبیح الله، ۱۳۵۲، *احوال و آثار بیرونی*، تهران، اداره کل نگارش وزارت فرهنگ و هنر.
- صدیق سروستانی، رحمت الله و دیگران، ۱۳۷۳، *درآمدی به جامعه شناسی اسلامی ۱*، تهران، سمت.
- عسکری خانقاه، اصغر، ۱۳۷۳، *مردم شناسی (روش، بینش، تجربه)*، تهران، شب تاب.
- فروغی، محمدعلی، ۱۳۷۲، *سیر حکمت در اروپا*، ج ۱، تهران، زوار.
- کیوی، ریمون، ۱۳۷۰، *روش تحقیق در علوم اجتماعی*، ترجمه عبدالحسین نیک گهر، تهران، فرهنگ معاصر.
- گیب، ادوارد و دیگران، ۱۳۶۱، *تاریخ نگاری در اسلام*، مجموعه مقالات، ترجمه یعقوب آژند، تهران، گستره.

مجتبایی، فتح‌اله، ۱۳۵۳، *بیرونی و علم ادیان*، یادنامه‌ی بیرونی مجموعه سخنرانی‌های فارسی، تهران، شورای عالی فرهنگ و هنر، مرکز مطالعات و هماهنگی.

مجموع مقالات، ۱۳۵۲، *بررسی‌هایی درباره زندگی ابوریحان بیرونی*، به مناسبت هزاره ولادت او، تهران خرمی.

مصاحب، غلام حسین، ۱۳۵۲، *دایرةالمعارف فارسی*، ج ۱، تهران، بی‌نا.

مهدی، محسن، ۱۳۵۲، *فلسفه تاریخ ابن خلدون*، ترجمه مجید مسعودی، چ سوم، تهران، علمی و فرهنگی.

ناصر، نصار، ۱۳۶۶، *اندیشه‌ی واقع‌گرای ابن خلدون*، ترجمه یوسف رحیم‌لو، تهران، مرکز نشر دانشگاهی.

## تحلیل گفتمان؛ مبانی رویکردها و اهداف

شاید حسین شرف‌الدین / استادیار گروه جامعه‌شناسی مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی\* sharaf@qabas.net

rad\_bayani@yahoo.com

حسین بیانی / کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی

دریافت: ۱۳۹۴/۵/۸ - پذیرش: ۱۳۹۴/۹/۱۸

### چکیده

«گفتمان» یکی از پیچیده‌ترین مفاهیم عصر ما است. تکرر معنایی و استفاده‌های متفاوت از این واژه، موجب شده که به راحتی نتوان مخرج مشترکی برای همه صورت‌های متفاوت آن پیدا کرد. با این وجود، گفتمان نقش محوری در تولید جهان اجتماعی، از جمله دانش، هویت، روابط اجتماعی و زندگی روزمره بازی می‌کند. بررسی دقیق گفتمان (به مثابه یک روش) نیازمند بررسی نسبت آن با سایر حوزه‌های معرفتی نظیر فلسفه زبان، جامعه‌شناسی و برخی تأملات پسامدرن و چگونگی وام‌گیری این حوزه از حوزه‌های معرفتی مذکور می‌باشد.

کاربرد پرشمار واژه «گفتمان» و عدم تفکیک و غالباً نامشخص بودن معنای منظور، گویای این است که بیشتر کاربران به گستره مفهومی و تنوع کاربردی این واژه در نظام‌های معرفتی مختلف التفات چندانی نداشته و گاه فهم عمیقی نیز از بن‌مایه‌های فلسفی، معرفت‌شناختی، زبان‌شناختی و جامعه‌شناختی آن ندارند. این قبیل تعاملات ساده‌انگارانه، منجر به بدفهمی، کاربرد ناصواب، خلط مباحث، عدم تفکیک جنبه‌های نظری و روشی و... شده است. این نوشتار در صدد است تا در حد امکان به تنقیح نظریه گفتمان، بن‌مایه‌ها، رویکردها و نسبت آن با حوزه‌های معرفتی مختلف بپردازد و در این راه، به کاربرد دقیق‌تر آن در متون و محاورات علمی کمک کند.

**کلیدواژه‌ها:** تحلیل گفتمان، زبان‌شناسی، فلسفه، جامعه‌شناسی، گفتمان انتقادی، ساخت‌گرایی، مابعد ساخت‌گرایی.

## مقدمه

نظریهٔ گفتمان به گونهٔ معاصرش، برخاسته از شاخه‌های معرفتی گوناگونی است که فلسفه، زبان‌شناسی و جامعه‌شناسی سهمی تعیین‌کننده در تکوین و رشد آن داشته است. از یک سو، زبان به واسطه اصحاب نحلّه «فلسفهٔ تحلیلی» با محوریت *راسل* و *ویگنشتاین* و اسلاف ایشان وارد فکر فلسفی شد و مسئله فلسفه را از اساس دگرگون کرد. از سوی دیگر، در راستای نفی دوگانگی «سوژه» و «ابژه» در فلسفه «پدیدارشناسی» و مشخصاً قرائت *هوسرل* و *هایدگر*، با پی‌ریزی بنیان فلسفی مبنی بر نسبت‌تنگاتنگ انسان با جهان و کشاندن امور «روزمه» به بطن مسائل فلسفی، زندگی «روزمه» را به بنیان فلسفه تبدیل کرد (کلاتری، ۱۳۹۱، ص ۳۴). در زبان‌شناسی، نقطهٔ عطف این تحولات، به تحقیقات زبان‌شناس شهیر سوئیسی *فردینان دوسوسور* منسوب است. آموزه‌های وی، که به «زبان‌شناسی ساخت‌گرا» معروف گردید، به جریان دامنه‌داری در همهٔ عرصه‌های معرفتی، به‌ویژه علوم انسانی تبدیل شد و دو پارادایم مهم حوزهٔ زبان‌شناسی، یعنی «زبان‌شناسی صورت‌گرا» و «زبان‌شناسی نقش‌گرا» به شدت از آن متأثر شدند (همان، ص ۱۷-۱۶). جامعه‌شناسی نیز محمل تولد نظریهٔ گفتمان گردید. دیدگاه‌های دورکیم بر مطالعات زبان و گفتمان از رهگذر *سوسور* و ساختارگرایان بعدی مؤثر واقع شد. آنچه از دورکیم به مطالعات زبان و سپس گفتمان اضافه شد، تأکید بر زبان به مثابهٔ امری اجتماعی بود که زمینهٔ زبان‌شناسی اجتماعی و جامعه‌شناسی زبان را فراهم ساخت (همان، ص ۶۳). چندرشته‌ای و بین‌رشته‌ای بودن «نظریهٔ گفتمان»، که از وجهی نقطهٔ قوت و اقبال تلقی می‌شود، به سرعت به ویژگی منفی آن تبدیل شد و بر ابهام معنایی آن افزود. با این حال، به نظر می‌رسد اولاً، این کمترین هزینه‌ای است که باید برای استفاده از مزایای بسیار زیاد این مفهوم و نظریه پرداخت. ثانیاً، با گسترش تلاش‌های بین‌رشته‌ای و مساعی محققان رشته‌های مختلف برای ملاحظه مناظر نظری سایر رشته‌های علمی، این مشکل رو به افول است. به نظر می‌رسد، باید گفتمان را از زاویه‌های گوناگون نگریست و بنیان‌های معرفتی آن را ملاحظه نمود؛ چراکه کاربرد «گفتمان» بدون در نظر داشت مبانی آن، موجب اشتباه و سوء فهم می‌گردد. از این رو، این نوشتار، ضمن بررسی فرایند تاریخی و بسط مفهومی، به اجمال به بنیان‌های فلسفی، زبان‌شناختی و جامعه‌شناختی تحلیل گفتمان می‌پردازد و رویکردهای تحلیل گفتمان و مهم‌ترین اهداف آن توضیح داده شده است.

## فرایند تاریخی و بسط مفهومی گفتمان

تحلیل گفتمان از اواسط دهه (۱۹۶۰) تا اواسط دهه (۱۹۷۰)، در پی تغییرات گستردهٔ علمی - معرفتی در

رشته‌هایی چون انسان‌شناسی، قوم‌نگاری، جامعه‌شناسی خرد، روانشناسی ادراکی و اجتماعی، شعر، معانی - بیان، زبان‌شناسی، نشانه‌شناسی و سایر رشته‌های علوم اجتماعی و انسانی علاقه‌مند به مطالعات نظام‌مند ساختار، کارکرد و فرآیندهای تولید گفتار و نوشتار ظهور کرده است. این گرایش، به دلیل بین‌رشته‌ای بودن، بسیار زود به‌عنوان یکی از روش‌های کیفی در حوزه‌های گوناگون علوم انسانی، مورد استقبال واقع شد (فرکلاف، ۱۳۸۹، ص ۷). تحلیل گفتمان، اگرچه روش جدیدی است، ولی پیشینه آن به زمانی می‌رسد که رتوریک (صناعت خطابه) توصیفی دقیق از ویژگی‌های سخنرانی در جمع ارائه کرد (وندایک، ۱۳۸۲، ص ۵۸). اگر بتوانیم خطابه را هم جزء گفتمان بدانیم، منشأ تحلیل گفتمان به نظریه‌های قدیم «خطابه» (منسوب به افلاطون، ارسطو، سی‌سرو، لانجینوس) باز می‌گردد (سلطانی، ۱۳۸۳، ص ۲۷). افلاطون زبان را دارای خاستگاه طبیعی می‌دانست و معتقد بود: رابطه ذاتی میان اشیاء و نام‌های آنها برقرار است. در مقابل ارسطو بر آن بود که زبان زاده توافقی و قرار داد است و دلیل وجود زبان جز آن نیست که دو یا چند نفر فلان شیء را با فلان صورت زبانی خطاب کنند (کلاتری، ۱۳۹۱، ص ۱۵).

افزون بر این، پیشینه اسطوره‌ای، اصطلاح تحلیل گفتمان در تلقی معاصر خود نخستین بار در سال (۱۹۵۲م)، توسط زبان‌شناس ساخت‌گرای آمریکایی زلیک هریس (Zellig Harris) در مقاله‌ای به کار گرفته شد (فرکلاف، ۱۳۸۹، ص ۸-۷). وی اولین زبان‌شناس ساخت‌گرایی است که اصطلاح «گفتمان» را برای تحلیل متن، بالاتر از «جمله» در کانون توجه زبان‌شناسی قرار داد (سلطانی، ۱۳۸۷، ص ۲۸). پس از هریس بیشتر زبان‌شناسان، تحلیل گفتمان را نقطه مقابل تحلیل متن دانسته و معتقد شدند که تحلیل گفتمان، شامل تحلیل ساختاری زبان گفتاری - مانند گفتگوها، مصاحبه‌ها، و سخنرانی‌ها - و تحلیل متن شامل تحلیل ساختاری زبان نوشتاری - مانند مقاله‌ها، داستان‌ها، گزارش‌ها و غیره می‌شود (فرکلاف، ۱۳۸۹، ص ۸). واژه «گفتمان»، ظاهراً اولین بار توسط دریش آشوری در یکی از مقالات خود تحت عنوان «نظریه غربزدگی و بحران تفکر در ایران» در زبان فارسی به کار رفته است (آشوری، ۱۳۶۸، ص ۴۵۴). از این واژه، در زبان فارسی ترجمه‌های متفاوتی ارائه شده است. زبان‌شناسان آن را به سخن‌کاوی و برخی از منتقدان ادبی، روان‌شناسان و مورخان از آن به «تحلیل گفتمان» تعبیر کرده‌اند. به نظر می‌رسد، معنایی وسیع‌تر از مراد زبان‌شناسان از این واژه اراده می‌کنند (تاجیک، ۱۳۷۹، ص ۲۲). دیری نگذشت که بعضی زبان‌شناسان، این واژه را در معناهای دیگری نیز به کار بردند. از منظر ایشان، تحلیل گفتمان بیشتر به کارکرد یا ساختار جمله و کشف و توصیف رابطه درونی آن می‌پردازد. طبق این تلقی، در تحلیل گفتمان، برخلاف تحلیل‌های سنتی زبان‌شناسانه، صرفاً با عناصر نحوی و لغوی تشکیل دهنده

جمله، به عنوان عمده ترین مبنای تشریح معنا، یعنی زمینه متن (Co-text) سرو کار نداریم، بلکه فراتر از آن، با عوامل بیرون از متن یعنی بافت موقعیتی (context of situation)، فرهنگی، اجتماعی و غیره درگیر خواهیم بود. بنابراین، تحلیل گفتمان «چگونگی تبلور و شکل گیری معنا و پیام واحد زبانی را در ارتباط با عوامل درون زبانی (زمینه متن) و واحدهای زبانی، محیط بلافصل زبانی مربوط و نیز کل نظام زبانی» و عوامل بیرون زبانی (زمینه اجتماعی، فرهنگی و موقعیتی) بررسی می کند (فرکلاف، ۱۳۸۹، ص ۸). به عبارت دیگر، تحلیل گفتمان، شامل مجموعه به هم تافته ای از سه عنصر عمل اجتماعی، عمل گفتاری و متن می شود (همان، ص ۹۷). تحلیل گفتمان، اگر چه در علم زبان شناسی رشد یافت، اما بدان محدود نشد. در مدت نسبتاً کوتاهی (حدود دو دهه) به همت متفکرانی چون میشل فوکو، ژاک دریدا، میشل پشو و سایر متفکران برجسته مغرب زمین، وارد مطالعات فرهنگی، اجتماعی و سیاسی شد و شکل انتقادی به خود گرفت. این متفکران، که خود و مدار مکتب انتقادی فرانکفورت و وارثان مستقیم و غیرمستقیم آن در دهه ۱۹۶۰؛ مارکسیست های جدید، به ویژه گرامشی و پیروانش، ساختارگرایانی چون آلتوسر و محققان مکتب فمینیسم بودند، تحلیل گفتمان را بیشتر در قالب تحلیل انتقادی گفتمان بسط و گسترش دادند. مفهوم «گفتمان»، امروزه به یکی از مفاهیم پربسامد در تفکر فلسفی، اجتماعی، سیاسی و ارتباطی تبدیل شده و با مفاهیمی چون سلطه، زور، قدرت، مهاجرت، نژادپرستی، تبعیض جنسی، نابرابری قومی و غیره عجین گشته است (فرکلاف، ۱۳۸۹، ص ۱۰). تحلیل گفتمان، اینک به عنوان گرایش بین رشته ای در مطالعه پدیده های اجتماعی، کاربردهای فراوانی یافته است.

### بنیان های تحلیل گفتمان

تحلیل گفتمان از نظر تاریخی، زمینه ها و خاستگاه های متنوعی داشته است. اگرچه همه این زمینه ها در پدید آمدن تحلیل گفتمان در شکل امروزی آن، نقش یکسانی نداشته اند، اما همه به نوعی در موجودیت آن مؤثر بوده اند. تحلیل گفتمان، از علوم تعبیری همچون هرمنوتیک، پدیدارشناسی، ساخت گرایی و شالوده شکنی الهام گرفته و در تحولات و منازعات فلسفی و حوزه فلسفه علوم اجتماعی نیز ریشه دارد. به صورت مشخص، نظریه های فلسفی ویتگنشتاین و هایدگر و زبان شناسی دوسوسور، نظریه کنش گفتاری، نظریه های نقد ادبی نو، نشانه شناسی، نقد سیاسی، هرمنوتیک شلایر ماخر و گادامر و افکار جامعه شناسانی مانند دورکیم، مارکس، وبر، میشل فوکو و هابرماس، آبخور اصلی تحلیل گفتمان شمرده می شوند.

## مبانی فلسفی تحلیل گفتمان

تا پیش از قرن بیست، فلاسفه عمدتاً توجه چندانی به موضوع زبان نداشتند. اگرچه افلاطون، توجه سوفسطائیان به استعاره را تقبیح کرده و ابهام شعری حماسه هومری را نقصی به شمار آورده بود و جان لاک، فلاسفه را به استفاده صحیح از کلام دعوت کرده بود، اما همه بر آن بودند که زبان صرفاً ابزاری برای بیان حالات و انفعالات ذهنی است و حداکثر کاری که می‌توان در مورد آن انجام داد، شفاف‌تر و پاکیزه‌تر کردن آن است. در قرن حاضر، این تلقی از زبان، عمیقاً دستخوش تغییر شده است. در دنیای فرانسه زبان، فردینان دوسوسور و پس از جنگ فرانسه، کسان دیگری در قالب فلسفه‌های ساختارگرایی و مابعد ساختارگرایی، شکل بازسازی شده اندیشه سوسور را به شیوه‌ای بدیع به کار بستند. در دنیای انگلیسی زبان، دل‌مشغولی به زبان با فلسفه ویتگنشتاین آغاز شد (اباذری، ۱۳۸۹، ص ۶۲). این حوزه معرفتی فلسفه بود که زمینه‌های معرفت‌شناختی پیدایش نظریات مختلف گفتمان، به‌خصوص پس از چرخش زبان‌شناختی را فراهم ساخت. از این رو، بی‌تردید تثبیت، گسترش و جهت‌گیری‌های بعدی گفتمان، عمدتاً مرهون تأملات فلسفی در این باب و رفع مشکلات معرفتی در مسیر آن بوده است.

از زمان دکارت، دوگانگی سوژه و ابژه، و عین و ذهن، جریان مسلط فلسفه شد. این دوگانگی به بهترین وجه در گزین‌گویه مشهور وی «می‌اندیشم، پس هستم»، انعکاس یافته است. در این عبارت، هستی انسان به معرفت، یعنی معرفت بشری، احاله شده است. کانت نیز گرچه به ظاهر، بیش از پیش هستی را به معرفت و فلسفه را با دیرینه هستی‌شناختی‌اش به معرفت‌شناسی احاله کرد، اما با نقد حدود اندیشه و محدودیت‌های سوژه در شناخت ابژه، ضربه مهلکی بر پیکره این دوآلیسم فلسفی وارد ساخت. از دید برخی، کانت با محدود ساختن عقل، می‌خواست فضایی برای ایمان به وجود بیاورد (همان، ص ۲۰). از آن پس، جریان تفکر فلسفی به جای پرداختن به هستی، در غیاب آن و در نتیجه موکول کردن هرگونه وجود به فهم بشری، به مرزهای اندیشه و محدودیت‌های شناخت بشری مشغول شد. از این پس، فلسفه به معرفت‌شناسی تقلیل یافت و گسست عمیقی را از متافیزیک تجربه کرد و از ساحت استعلایی به سطح انضمامی فرو افتاد. از یک‌سو، زبان، به واسطه اصحاب نحله «فلسفه تحلیلی» با محوریت راسل و ویتگنشتاین و اخلاف‌شان، وارد فکر فلسفی شد و مسئله فلسفه را از اساس دگرگون کرد. از سوی دیگر، در راستای نفی دوگانگی سوژه و ابژه در فلسفه، پدیدارشناسی مشخصاً از طریق هوسرل و بالاخص هایدگر، با پی‌ریزی بنیانی فلسفی مبنی بر نسبت تنگاتنگ انسان با جهان و کشاندن امور روزمره، به بطن مسایل فلسفی، زندگی روزمره به بنیان فلسفه تبدیل شد و فلسفه قاره‌ای، عمیقاً تحت تأثیر قرار گرفت (کلانتری، ۱۳۹۱، ص ۳۴-۵).

## لودویک ویتگنشتاین

در آغاز قرن بیستم، موضوع فلسفه نه مطالعه مستقیم هستی، اندیشه و معرفت که بیشتر مطالعه آنها با میانجی زبان بود. این جریان فکری، که در صدد بررسی نقش زبان در فهم هستی بود و معنا را در نسبت زبان و امر واقع جست‌وجو می‌کرد، به «فلسفه تحلیلی» مشهور شد. از دید فیلسوفان تحلیلی، مسائل فلسفی فاقد اصالت و صرفاً کژتابی‌های زبانی‌اند و این زبان است که موجب پدید آمدن مسائل خاص فلسفی شده است. از این رو، اگر بتوان زبانی منطقی، ریاضی‌گونه، متعین و استاندارد طراحی نمود، مسائل فلسفه را نیز می‌توان از میان برداشت. اصحاب این نحله، نه در پی حل معضلات فلسفه، که در پی منحل کردن آنها بودند. آنها سعی داشتند تا مرز «کلام با معنا» از «کلام بی‌معنا» را مشخص کنند. در این راستا، هر آنچه فاقد ما به‌زای خارجی و مشهود بود، از حوزه تحلیل خود به کنار نهادند (همان، ص ۳۵). به همین دلیل، ویتگنشتاین خود را آخرین فیلسوف می‌دانست؛ زیرا با این منطق‌دان نابغه مابعدالطبیعه، زیبایی‌شناسی، اخلاق و نهایتاً خود فلسفه کنار گذاشته شد (استراترن، ۱۳۸۱، ص ۹).

در درون فلسفه تحلیلی، دو نحله قابل تمیز است: طرفداران زبان منطقی مثل فرگه، راسل، ویتگنشتاین متقدم و آیر و طرفداران زبان متعارف نظیر مور، ویتگنشتاین متأخر و آستین. ویتگنشتاین طی دو دوره تحول فکری خود و به دلیل تلقی مختلف از زبان، شاخص‌ترین متفکر هر دو نحله شمرده می‌شود. وی در دور اول فعالیت فکری خود، قائل به نظریه تصویری زبان بود (کلاتری، ۱۳۹۱، ص ۳۶)، که در مهم‌ترین اثر خود تراکتوس، به طرح آن پرداخته است. ادعای اصلی نظریه تصویری این است که «گزاره‌ها نوعی تصویراند». هر گزاره متضمن عناصر (نام‌ها)ی است که در ارتباط معینی با یکدیگر قرار گرفته‌اند. یک گزاره، تا آنجا مبین وضعیت ممکن امور است که عناصر آن، از اعیان حکایت کنند و رابطه این نام‌ها بر آنها دلالت نمایند. پس «نام»، اصلی‌ترین واحد نشان‌دهنده زبان است... چنین تصویری از زبان، به‌عنوان نظامی از گزاره‌های متضمن تصویری از وضعیت ممکن امور، تا حدودی تحت تأثیر پیشرفت‌های درخشان فنون منطقی زبان و اعمال ضوابط دقیق جمله‌پردازی، طرح شد (مک‌گین، ۱۳۸۴، ص ۶۰-۵۹). فلسفه نیز از نظر وی، فعالیت معطوف به روشن‌سازی منطقی اندیشه‌ها، از طریق سنجش زبان تلقی شد. اندیشه به زبان محدود می‌شود و مرزهای زبان، مرزهای اندیشه و جهان واقع است. از این بیان، می‌توان منظور وی از این جمله که «زبان ما جهان ما است» را فهمید (کلاتری، ۱۳۹۱، ص ۳۶). ویتگنشتاین در دوره اول فکر فلسفی خود قائل بود که می‌توان زبان استاندارد و کاملی طراحی کرد که تمام مسائل جهان را بیان کند و



معضلات ناشی از کژتابی‌های زبانی را مرتفع سازد. وی معتقد بود: صور متفاوت زبان، منطبق واحد و مشترکی دارند که با تحلیل گزاره‌ها می‌توان بدان دست یافت (همان، ص ۳۶). اما ویتگنشتاین در دور دوم فعالیت‌های فلسفی خود، که اصول آن در کتاب *پژوهش‌های فلسفی* انعکاس یافته، به بنیاد ادعای خود تاخت و بنیادی نو درافکند که به «فلسفه ویتگنشتاین متأخر» شهرت یافت. وی در دور دوم تأملات خود، به این نتیجه رسید که تنوعات زبانی قابل تقلیل به یک شکل و روبه استاندارد نیست. هر زبان حیات خاص خود را دارد و در شکلی از زندگی و در چارچوب اعمال و مناسبات خاص معنا می‌یابد. زبان متنوع و محض وجود ندارد. شکل زندگی و اعمال و کردارهای زندگی است که به یک نشانه و یک گزاره معنا می‌بخشند. در این مبنا، منطبق و عقلانیت واحد و فراگیری وجود ندارد، بلکه هر صورت زندگی، منطبق و عقلانیت خاص خود را دارد و بر مبنای آن محک می‌خورد (همان، ص ۳۸۹). به بیان عام، ویتگنشتاین تمامی قواعد را متنوع از جامعه می‌دانست. قواعد و نهادهای گوناگون، از دید جامعه‌شناختی، جوامع متفاوت به وجود آورده‌اند. ما تا حد زیاد، به دلیل کردارها و نهادهایی که توسط آنها احاطه شده‌ایم، آن چیزی هستیم که هستیم (تریگ، ۱۳۸۶، ص ۵). در فلسفه متقدم ویتگنشتاین، جهان ساخت زبان را تعیین می‌کرد. به بیان وی، تراکتاتوس: «قضیه یک تصویر از واقعیت است. قضیه نمونه‌ای از واقعیت است. بنابراین، درستی و یانادرستی گزاره، فقط از جهت تصویر واقعیت بودن یا نبودن گزاره قابل شناسایی است» (ویتگنشتاین، ۱۳۸۵، ص ۲۰). در فلسفه متأخر وی، این زبان است که جهان را ساخت می‌دهد و بر می‌سازد. و بر ساختن جهان از سوی زبان، معنایی است که صاحب‌نظران متأخر گفتمان به قوت بر آن تأکید دارند و در رادیکال‌ترین تفسیر خود برآند که اساساً بیرون از گفتمان هیچ چیز وجود ندارد. از این رو، زبان محمل اندیشه است و اندیشه از زبان جدا نیست. ما تنها در زبان هستیم و بیرون از بازی‌های زبانی، هیچ چیز وجود ندارد. علم، عرفان، ریاضیات، فلسفه و جامعه‌شناسی نیز همه نوعی بازی زبانی‌اند (کلاتری، ۱۳۹۱، ص ۴۱).

#### مارتین هایدگر

هایدگر درون سنت پدیدارشناسی جای دارد و یا در چارچوب این سنت، کار فلسفی خود را آغاز می‌کند. وی به نحوه هستی در جهان انسانی توجهی خاص دارد؛ زیرا انسان در جهان، بدون حضور در جهان قابل تصور نیست. انتقاد هایدگر از فلسفه دکارت، از جهتی ناظر به عدم توجه او به جهان، در اثبات نفس انسانی است. هایدگر، هستی جهان را قوام بنیادی انسان می‌داند. وقتی مقوله جهان مطرح می‌شود، معنی در جهان بودن انسان نیز مطرح می‌شود... این انسان موجود-در-جهان بدون ارتباط با

جهان، اشیا و ابزار و دیگران نمی‌باشد. بنابراین، مسئلهٔ ارجاع و نشانه، معنادهی، ارتباط و غایت به میان می‌آید (هایدگر، ۱۳۸۶، بخش مقدمه). اولین حرف او در کتاب *هستی و زمان*، این است که منزلت اساسی و خاص انسان، در این جهان بودن انسان است؛ چون هر انسانی در زمان حضور و با اشیا و اشخاص «همبودی» دارد. بدین ترتیب، نسبت به آنها نگرش خاصی پیدا می‌کند. این نگرش را «احساس موقعیت و چینش خاص وی در جهان می‌نامیم» (همان). دومین مقوم هستی خاص انسانی، به صورت فهمیدن - که ضمن آن فهمیدن به دست می‌آید و در بیان نمی‌گنجد - «معنی» نامیده می‌شود. و بالاخره، زبان و گفتمان، سومین مشخصهٔ ذات انسانی است. زبان محل سکونت هستی و یا حقیقت هستی است (همان). زبان، تنها همچون وسیله‌ای که به کار ایجاد ارتباط میان اندیشه‌های پیشا زبانی می‌آید، ملاحظه می‌شد. نخستین هسته‌های سرمشقی تازه در رویکردهای نویسندگان آلمانی آغاز سده نوزدهم به زبان، یافت می‌شود. *هامان* (Johann Georg Haman) در انتقاد به *کانت*، و *هومبولت* (Wilhelm von Humboldt) و *هردر* (Johann Gottfried Herder) به شکل‌های دیگر، نشان دادند که تفکر فلسفی پیش از آنها، توانسته منش سازندهٔ زبان را در یابد. از دید *هامان*، اهمیت زبان کمتر از سوژه یا «من استعلایی کانت» نیست و زبان سازنده تجربه‌های ما است. جهان بنا به زبان شکل گرفته و دانسته می‌شود (احمدی، ۱۳۸۱، ص ۵۴-۵۵). *هایدگر* نیز با اخذ منش چنین نظریاتی، نشان داد که ارتباط هر روزه نمی‌تواند بر اساس الگوی دکارتی، یعنی ارسال پیام از یک ذهن منزوی به ذهن منزوی دیگری، مطرح شود. چنین برداشتی، زبان را فارغ از زمینه آن ملاحظه می‌کند. در نتیجه، غیرواقعی است. ارتباط زبانی تنها بر اساس پس زمینه یا جهان مشترک ممکن می‌شود (همان، ص ۵۸). در فلسفه *هایدگر*، «زبان» دارای اهمیت بالایی است. به اعتقاد وی، هستی ما زبان‌گونه است و ما فقط در زبان زندگی می‌کنیم. هرگز نمی‌توانیم جایگاهی فراتر (یا خارج) از زبان بیابیم و از آنجا به زبان بنگریم یا ببیندیشم. حضور ما در این جهان، وابسته به زبان است. انسان و معنا در مکالمه زنده‌اند. انسان مکالمه است. وقتی بیداریم، وقتی خوابیم، همواره حرف می‌زنیم... به گونه‌ای مداوم، به شکلی حرف می‌زنیم (قنبری، ۱۳۷۷، ص ۲۰۷-۱۸۴).

بی‌تردید *هایدگر* در زمینی کردن فلسفهٔ متعالی غرب، تقلیل آن به فرایندهای پیش پا افتادهٔ زندگی روزمره، ابتدای هر نوع فهم و معنا بر اشکال متکثر زندگی، از میان برداشتن هر نوع بنیان و مبنای تجویز و تصمیم و تأکید بر تکثر و تنوع و هم‌ارزی ارزشی گونه‌های مختلف زندگی، نقشی بی‌بدیل ایفا کرد. بر این اساس، هیچ چیز از خود معنای ثابتی ندارد و تنها در ارتباط با دیگران و بر اساس بودن در جهان است که معنا می‌یابد. معنا در شکل زندگی نهفته و بر رابطهٔ وجودی با جهان مبتنی است. زبان به تعبیر

وی، خانه هستی است و هستی در زبان سکنا دارد. زبان هستی را احاطه کرده است. زبان چیزی است که ما با آن می‌اندیشیم، نه آن چیزی که اندیشه‌هایمان را با آن بیان می‌کنیم.

### جامعه‌شناسی

گفتمان در فرایند رشد خود، از حوزه‌های معرفتی گوناگونی بهره می‌برد. یکی از این حوزه‌ها، جامعه‌شناسی است. جامعه‌شناسی نیز در کنار فلسفه و زبان‌شناسی، محمل نظریه گفتمان بوده است. در اثبات این مدعا، علاوه بر نظریه‌های جامعه‌شناسان کلاسیک به نظریه‌های جامعه‌شناسان معاصر نیز به اجمال پرداخته می‌شود.

### امیل دورکیم

از منظر دورکیم، یک مجموعه پدیده‌ها دارای اوصاف خاصی هستند. پدیده‌هایی همچون شیوه‌های عمل، فکر و احساس که بیرون از فرد و دارای قدرت و اجبارکننده هستند و به وسیله آن، خود را بر فرد تحمیل می‌کنند. به این نوع پدیده‌ها، صفت اجتماعی اطلاق شود (دورکیم، ۱۳۸۳، ص ۲۹). دورکیم، همه پدیده‌های انسانی را به‌عنوان واقعیت‌های اجتماعی به جامعه نسبت می‌دهد. از نظر وی، واقعیتی بیرون از جامعه و دارای ماهیت غیراجتماعی وجود ندارد. از نظر وی، این پدیده‌ها خود را بر انسان تحمیل می‌کنند و انسان اجتماعی ناگزیر از پذیرش آنهاست: «من نه مجبورم که با هموطنان خود به زبان فرانسوی سخن بگویم و نه سکه‌های رایج و قانونی را به کار برم، اما جز این راهی ندارم و اگر برای رهایی از این ضرورت تلاش کنم، تلاش من با شکست سختی روبه‌رو خواهد شد» (همان، ص ۲۸۹). از این‌رو، زبان و ساخت‌های زبانی از جمله واقعیت‌های اجتماعی هستند که از ویژگی بیرونی بودن و اجبارکنندگی برخوردارند و به دلیل تنوع جوامع، زبان و ساخت‌های آن نیز متنوع خواهند بود. تأکید دورکیم بر اجتماعی بودن زبان، زمینه شکل‌گیری دو حوزه زبان‌شناسی اجتماعی و جامعه‌شناسی زبان را فراهم ساخت. نظریه‌پردازان گفتمان، از این دیدگاه دورکیم، استفاده‌های فراوان بردند.

### کارل مارکس

مارکس به جای تأکید بر سوژه و ذهن، بر ماده و عین تأکید دارد. ماتریالیسم مارکسی متفاوت از انواع پیش از آن است. از نظر مارکس، تاریخ تحت تأثیر تحولات روح نیمه متافیزیکی نبود. آنچه تاریخ را به حرکت در آورد، کار بشر و روابط اجتماعی اقتصادی حاکم بر کار بود (شرت، ۱۳۸۷، ص ۲۶۶-۷). بر این اساس، مارکس با طرح مفهوم پراکسیس و تأکید بر زندگی عملی روزمره، اولاً، سهم خود را در رفع تضاد نظر و عمل، و ذهن و عین که اهمیت زیادی در مطالعات گفتمانی دارد، آدا کرد. ثانیاً، با این

مفهوم سعی نمود بر تعارض خرد و کلان و دعاوی ساختارگرایان و برساخت‌گرایان فایق آید. ثالثاً، فلسفه پراکسیس مارکس با طرح این موضوع، که هیچ سرشت انسانی مجرد، ثابت و تغییرناپذیری وجود ندارد، بر مطالعات گفتمانی تأثیر نهاد. رابعاً، مارکس از خلال این مفهوم، توانست دریچه‌ای به زندگی روزمره بگشاید و بدین طریق، بدان عطف توجه نماید. این توجه نیز برای مطالعات گفتمانی بسیار مفید و راه‌گشا بوده است (کلانتری، ۱۳۹۱، ص ۱-۷۰).

گفتمان انتقادی، به‌ویژه دیدگاه لاکلا و موف با عطف توجه به سه عنصر اساسی در اندیشه اجتماعی مارکسی زمینه‌های تحول آن را فراهم ساختند: این نظریه، تقسیم جامعه به زیربنا و روبنا را بر هم ریخت و همه صورت‌بندی‌های اجتماعی را محصول فرایندهای گفتمانی شمرد. تلقی مارکسیسم سستی از جامعه و تقسیم آن به گروه‌های عینی نیز زیر سؤال رفت؛ زیرا از دید ایشان، جامعه فاقد عینیت و صرفاً محصولی گفتمانی است. لاکلا و موف، همچنین مفهوم هویت (اجتماعی) و گروه را نیز مورد انتقاد قرار داده و آنها را برساخته فرایندهای گفتمانی تلقی کردند (سلطانی، ۱۳۸۷، ص ۸۵).

#### ماکس وبر

وبر، به‌عنوان معمار پارادایم نمادگرایی در جامعه‌شناسی، تأثیر مستقیم‌تری بر مطالعات مربوط به زبان و مطالعات گفتمانی بر جای نهاد. وی با تأکید بر ذهن، معنا و نماد به مثابه اموری اجتماعی، زبان را به مثابه نظامی نمادین و اثرگذار در شکل دهی کنش‌های معنادار انسان و به تبع آن، واقعیات اجتماعی تفسیر کرد (کلانتری، ۱۳۹۱، ص ۶۴). با الهام از دیدگاه وبر بسیاری، وظیفه اصلی جامعه‌شناسی را پرداختن به معانی و مفاهیم جاری و رایج در میان کنش‌گران اجتماعی می‌دانند (پارکین، ۱۳۸۴، ص ۲۳). وبر خود متأثر از دیتانی، رویکرد مبتنی بر درک [فهم] معنا را در تحلیل پدیده‌های اجتماعی اتخاذ کرد و بر آن بود که به عاملان انسانی، باید به دید فاعلان مختاری نگریست که معنا، آنان را به حرکت در آورده است. وی، در اقتصاد و جامعه مصرانه می‌گوید: تحلیل‌گران باید بکوشند انگیزه و یا نیت ذهنی نهفته در پس یک کنش را کاملاً برملا کنند (اسمیت، ۱۳۸۷، ص ۳۳). از این منظر، انسان و کنش‌های وی در متن، زمینه و بافت اجتماعی معنی می‌یابند. این تلقی نسبتِ وثیقی با نظریه گفتمان دارد و زمینه‌های معرفتی تکوین آن را فراهم ساخته است. این تلقی، همچنین با تأکید بر معنادار و نمادین بودن کنش انسانی، راه را برای بررسی زبان و نیز زبان‌گونه دیدن واقعیت‌های اجتماعی هموار نمود. این رویکرد جامعه‌شناختی بر مفاهیمی نظیر «معنا»، «قاعده»، «زبان» و «زندگی روزمره»، به مثابه موضوعات کلیدی جامعه‌شناسی خرد، از جایگاه مهمی در نظریات گفتمان بر خوردار است (کلانتری، ۱۳۹۱، ص ۸-۶۵).

### جورج هربرت مید

مید با طرح نظریه کنش متقابل نمادین، بر اهمیت ارتباطات نمادین، به ویژه ارتباطات زبانی در رشد فرد، گروه و جامعه تأکید کرد. علاوه بر مید، کولی و بلومر از روان‌شناسان اجتماعی نیز در پی‌ریزی و بسط این نظریه مؤثر بوده‌اند (توسلی، ۱۳۸۰، ص ۲۶۸). یکی از کلیدواژه‌های اصلی نظریه کنش متقابل نمادین، واژه «نماد» است. معنای نماد از طریق قرارداد و توافق مردمی که آن را در ارتباطات خود به کار می‌گیرند، تعیین می‌شود. از دید مید، انسان‌ها در ساختارهای اجتماعی‌ای که خود نیافریده‌اند، زاده می‌شوند و تحت فشار محدودیت‌ها، آداب و رسوم و قوانین عمل می‌کنند. مسئله اصلی مید، مانند بسیاری از ایده‌آلیست‌های آلمانی چون شلینگ و هگل، وارد کردن جهان به ظاهر مستقل از خود، «به درون تجربه خود» بود (کوزر، ۱۳۸۲، ص ۶۶). اجتماعی شدن، فرایندی است که طی آن فرد با هنجارهای فرهنگی - اجتماعی و توقعات اجتماعی منطبق می‌شود (تنباهی، ۱۳۸۸، ص ۳۰-۴۲). خلاصه اینکه، در سنت کنش متقابل نمادین در جامعه‌شناسی، به موضوع «نماد»، «زبان»، «زندگی روزمره» و «معنی» توجه ویژه‌ای معطوف شد؛ عناصری که مهم‌ترین مؤلفه‌های نظریه گفتمان شمرده می‌شوند.

### یورگن هابرماس

امروزه نام هابرماس، به واقع نماد یکی از گسترده‌ترین تلاش‌های نظری نسبتاً پرنفوذ در عرصه‌های مختلف فلسفه و علوم انسانی، در نیمه دوم قرن بیستم است (اباذری، ۱۳۸۹، ص ۱۸). او یکی از چهره‌های برجسته‌ای است که دیدگاه‌هایش، بر نظریه تحلیل گفتمان تأثیر گذاشته است (هالوب، ۱۳۸۸، ص ۵). مشاجره هابرماس با گادامر و نظریه تأویل او در متن علایق کلی، معطوف به عمل سیاسی رهایی بخش، قابل توجه است. تفاوت اصلی گادامر و هابرماس در رابطه با ایدئولوژی و رهایی، عمدتاً از اختلاف نظر ایشان در خصوص نقش زبان در کنش اجتماعی نشأت می‌گیرد. از دید گادامر، زبان نظام مبادله‌ای نابی است که از جانب قدرت یا فرایندهای اجتماعی مخدوش نمی‌شود. در مقابل، هابرماس معتقد است: زبان نیز ابزار سلطه اجتماعی است و در خدمت توجیه روابط سلطه سازمان یافته قرار می‌گیرد (همان، ص ۷-۸). از دید هابرماس، علاقه عملی موجب شکل‌گیری نوع دیگری از علاقه شده که وی آن را علاقه «رهایی‌بخش» نامیده است. این علاقه نیز با زبان پیوند دارد و کنش متقابل و ارتباط را از عناصر منحرف‌کننده آن رهایی می‌بخشد. این علاقه موجب ظهور علوم انتقادی می‌شود (کرایب، ۱۳۸۸، ص ۲۹۹). چیزی که هابرماس را بیشتر به نظریه گفتمان پیوند می‌دهد، بررسی تحلیلی و انتقادی رویکردهای تفهیمی، نظیر رویکرد نئوکانتی و وبری، رویکرد کنش متقابل، پدیدارشناسی و روش‌شناسی

قومی، رویکرد زبان شناختی و هرمنوتیکی است. وی با توجه به رویکرد هرمنوتیکی در برخورد با درک تفهیمی از معانی، انگیزه، مقاصد و اهداف عاملان کنش اجتماعی، بر آن است که کنش اجتماعی در پیوند تنگاتنگ با شرایط عینی و تلقی عاملان از شرایط و وضعیت محیط دارد. از سوی دیگر، معانی مورد نظر در کنش اجتماعی، یا معانی‌ای که کنش اجتماعی در صدد تحقق یا آشکار ساختن آنها است، ماهیت بین الاذهانی دارند. این معانی خود سازنده قالب یا چارچوب اجتماعی- فرهنگی هستند که افراد بر مبنای آن عمل می‌کنند (نوذری، ۱۳۸۶، ص ۲۴۴). در سنت نظریه انتقادی هابرماس امروز زبان جای مسئله سستی آگاهی را گرفته است. آنچه ما را از طبیعت جدا می‌کند، زبان است (اباذری، ۱۳۸۹، ص ۶۴). وی نظریه‌ای را تحت عنوان «کنش زبان» پی‌ریزی می‌کند (همان، ص ۷۲). هابرماس، همچنین در صدد کشف شرایط عام فهم و بازسازی آن است. از نظر وی، شرایط عام فهم و پیش‌فرض‌های ارتباط عبارتند از: فهمیدنی بودن، صداقت، درستی و صدق. این چهار اعتبار در پس هر نوع ارتباطی نهفته است (اباذری، ۱۳۸۹، ص ۷۴). از این رو، هابرماس با طرح نظریه کنش زبانی و شرایط عام فهم و پیش‌فرض‌های ارتباط، زمینه طرح نظریه‌ای را فراهم ساخت که اینک به نام «تحلیل گفتمان» از آن یاد می‌شود.

### زبان‌شناسی

تحلیل گفتمان بیش از هر چیز، وامدار حوزه زبان‌شناسی و سپس، نقد ادبی، به‌ویژه نقد ادبی نو است. در اینجا، به برخی از رویکردهای زبان‌شناسی، که در تحلیل گفتمان سهمی به سزا داشته‌اند، اشاره می‌شود.

### رویکردهای زبان‌شناختی

خاستگاه اولیه تحلیل گفتمان، رویکردهای مختلف زبان‌شناسی بوده است. از این رو، شباهت‌هایی میان جامعه‌شناسی زبان، تحلیل گفتمان و تحلیل گفتگو وجود دارد.

### الف. رویکرد ساختارگرایی

تا پیش از قرن بیستم فیلسوفان غالباً توجه چندانی به زبان نداشتند، تقریباً مورد اتفاق بود که زبان ابزاری صرف برای بیان اندیشه‌ها، حالات و انفعالات ذهنی است و حداکثر کاری که می‌توان و باید در مورد آن انجام داد، شفاف‌سازی و پالایش و پیرایش آن است. در قرن حاضر، این تلقی از زبان دستخوش دگرگونی عمیق شده است. در دنیای فرانسوی زبان، فردینان دوسوسور، رابطه‌ای مستقیم و شفاف زبان با جهان خارج را قطع کرد، و نسل بعد از جنگ فرانسه، یافته‌های زبان‌شناختی وی را به شیوه‌ای بدیع به کار بست. در دنیای انگلیسی زبان، دل‌مشغولی به زبان با فلسفه ویتگنشتاین آغاز گردید (اباذری، ۱۳۸۹، ص ۶۲). دوسوسور با طرح ساختارهای زبانی، نخستین گام را در ایجاد نظریه گفتمان برداشت (حقیقت، ۱۳۸۵،

ص ۴۵۷). به همین دلیل، از او به‌عنوان بنیانگذار زبان‌شناسی مدرن یاد می‌شود. از دید سوسور، زبان به مثابه نظام نشانه‌ها متضمن قواعدی ضروری و ساخت ثابت زبان نیز شبکه‌ای از نشانه‌ها است که هر یک به دیگری معنا می‌دهند؛ زبان امر اجتماعی است و با گفتار، که عمل فردی است، متفاوت است (دوسوسور، ۱۳۷۸، ص ۲۱). اندیشه سوسور اندک‌اندک و با تغییراتی به حوزه علوم اجتماعی وارد شد. بعدها، بسیاری از زبان‌شناسان، که خارج از جریان اصلی زبان‌شناسی بودند، دریافتند که مطالعه زبان چیزی بیش از نوشتن دستور زبان‌های صوری، برای جمله‌های منفرد است. اندیشه آنان به تدریج در قالب دستور زبان متن و گفتمان و سایر رویکردهای زبان‌شناختی به گفتمان تبلور یافت (وندایک، ۱۳۸۲، ص ۶۰-۵۹).

#### ب. رویکرد کنش‌گفتاری

نظریه کنش‌گفتاری به همت دو فیلسوف برجسته آستین و سرل سامان یافت. اصل نظریه این است که منظور اصلی زبان آدمی، انجام کار است؛ یعنی زبان برای انجام نقش‌ها تعبیه شده است (یارمحمدی، ۱۳۸۳، ص ۶-۷). آستین برای اولین بار به نقش‌های فعل و به تبع آن جملات در فرایند گفتمان اشاره کرد. از دید وی، فعل در بسیاری موارد تنها اطلاعات مبادله نمی‌کند، بلکه معادل است با خود عمل (تاجیک، ۱۳۷۹ الف، ص ۲۵). اهمیت عمده نظریه کنش‌گفتاری در پیدایش روش‌های جدید مطالعات زبانی، به‌ویژه تحلیل گفتمان در این است که این نظریه در واقع پلی ارتباطی میان نظریه انتزاعی زبان‌شناسی و واقعیات و مشاهدات عینی، مبتنی بر چگونگی کاربرد زبان، ایجاد می‌کند و اطلاعات ذی‌قیمتی را در باره کاربردهای عینی زبان به دست می‌دهد.

#### ج. رویکرد قوم‌نگاری گفتار

یکی دیگر از دیدگاه‌هایی که در پیدایش تحلیل گفتمان نقش مؤثری داشته است، «قوم‌نگاری گفتار» است. منظور از «قوم‌نگاری»، روشی مشتمل بر مشارکت طولانی مدت، پنهان یا آشکار، قوم‌نگار در زندگی روزمره یک جامعه یا گروه است که طی آن محقق، داده‌هایی را در خصوص ویژگی‌های فرهنگی، سنت‌های قومی، آداب و رسوم، ساختارها و نهادها، مناسبات اجتماعی و نظام رفتاری آنها گردآوری و ثبت و ضبط می‌کند (فلیک، ۱۳۸۸، ص ۲۵۳). علم مردم‌شناسی با ارائه اولین توصیفات قوم‌نگارانه از «رخدادهای ارتباطی» یا «شیوه‌های سخن گفتن»، در بافت‌های فرهنگی مختلف، بدین نتیجه دست یافت که اهل یک زبان، نه تنها با دستور زبان خود آشنایی دارند، بلکه به مثابه اعضای یک فرهنگ واجد نوعی توانش ارتباطی عام‌تر هم هستند (وندایک، ۱۳۸۲، ص ۵۹). در چارچوب این روش، واحد تحلیل زبان، نه جمله که «رویدادهای گفتمانی» است.

رویداد گفتاری، یک تعامل اجتماعی است که در آن زبان نقش عمده ایفا می‌کند (تاجیک، ۱۳۷۹، ص ۲۸). این سنخ نظریه‌های زبان‌شناختی، به‌خوبی نشان می‌دهد که تحلیل‌های زبانی، تا حد زیاد از قید جمله و عوامل درون‌زبانی (بافت متن) رهایی یافته و به فراجمله و عوامل برون‌زبانی، یا بافت‌های موقعیتی، اجتماعی و فرهنگی رسیده‌اند. این قبیل نظریه‌ها و رویکردهای زبان‌شناختی نیز در پیدایش و توسعه تحلیل گفتمان در حوزه مطالعات زبانی کمک شایانی کرده‌اند.

#### د. رویکردهای نقد ادبی نو

یکی از جنبش‌های ادبی مهم، جنبش مدرنیسم در نقد ادبی است که شخصیت برجسته آن ویرجینیا ولف، رمان‌نویس انگلیسی است. وی ضمن اشاره به دگرگونی‌های عظیمی که مدرنیسم در همهٔ ارکان زندگی، به وجود آورده می‌نویسد: تمامی روابط انسان‌ها، روابط بین «اربابان و بندگان»، «زنان و شوهران»، «والدین و فرزندان» دستخوش تغییر شده است. تغییراتی نیز در دین و رفتار و سیاست و ادبیات به وقوع پیوسته است (کان و فینک، ۱۳۹۰، ص ۲). نکته مهم در ایده‌های ولف، مرتبط دانستن مدرنیسم در ادبیات با پیدایش جامعهٔ مدرن است؛ جامعه‌ای که همزمان با انقلاب‌های ناشی از اصل عدم قطعیت هایزنبرگ و پیدایش فیزیک کوانتوم، که منجر به تردید در وجود هرگونه واقعیت عینی از قبیل اندازه زمان و مکان و انرژی شد، تغییرات عمیق و گسترده‌ای را تجربه کرد (پاینده، ۱۳۸۲، ص ۷). دومین جنبش نقد ادبی، جنبش فرمالیسم بود که به حوزه بررسی ادبیات از دیدگاه زبان‌شناسی معطوف بود. به اعتقاد اصحاب این جنبش، ادبیات صرفاً یک مسئله زبانی است. از این‌رو، زبان ادبی، یکی از انواع زبان‌ها است و باید به آن از دید زبان‌شناسی نگریست. آنها اثر ادبی را شکل محض می‌دانستند و معتقد بودند: در بررسی اثر ادبی، باید تکیه بر فرم باشد تا محتوا و اساساً با تقسیم متن به صورت و معنی مخالف بودند. از دید ایشان، درست است که محتوا ناقل احساسات، عواطف و افکار است، اما همه این‌ها در واقع، در چارچوب عناصر زبانی است. برای مثال، یک شعر عاشقانه یا غنایی یک طرح و ساختار زبانی است، نه بیان روح و فکر (شمیسا، ۱۳۷۸، ص ۱۴۷-۱). خلاصه اینکه، فرمالیسم به جای پرداختن به محتوا، توجه خود را به شکل اثر معطوف نمود و کم‌کم به کل ساختار متن رسید.

#### ه. نشانه‌شناسی، ساخت‌گرایی و مابعد ساخت‌گرایی

یکی دیگر از مکاتب نقد ادبی مؤثر در گفتمان، نشانه‌شناسی، ساختارگرایی و مابعد ساختارگرایی است. «نشانه‌شناسی»، عنوانی است که به «علم نشانه‌ها» یا علم معنای کلی داده شده نه صرفاً به نشانه‌ها، می‌پردازد (کرایب، ۱۳۸۸، ص ۱۷۶). دوسوسور، یکی از نخستین کسانی است که بر اهمیت



نشانه‌شناسی تأکید کرد. بعدها دیدگاه‌های وی، توسط رولان بارت دستخوش تغییر شد. به گمان بارت، هرگونه نظام نشانه‌شناسیک را تنها می‌توان از قوانین، قاعده‌ها و روش‌های علم زبان‌شناسی شناخت، و هیچ نظام دلالت معنایی بدون زبان‌شناسی، شناختی نیست (احمدی، ۱۳۸۰، ص ۱۲). در دهه ۱۹۵۰، لوی اشتراوس با استفاده از نشانه‌شناسی سوسور، ساخت‌گرایی را در انسان‌شناسی بنیاد نهاد و هم‌زمان، با تضعیف نفوذ برخی رهیافت‌های انتقادی، کار او و پیروانش، «ساخت‌گرایی» نام گرفت. از دید اشتراوس، ذهن انسان ساختاری دارد که به هر ماده پیش‌روی خود [ساخت / شکل] می‌دهد (همان، ص ۱۸۴). اشتراوس، با استناد به نظریات سوسور، تحلیل ساختاری وی را به حوزه علوم اجتماعی تسری داد. در نظریات وی، بر ساختارهای عمیق و ناآگاهانه‌ای تأکید می‌شد که اعمال و کنش‌های مختلف را دربر می‌گیرند و در زبان، اسطوره‌ها و نظام‌های طبقه‌بندی و تمایزگذاری مثل توتمیسم، نوع لباس و آداب و رسوم، نمود پیدا می‌کنند (ضمیران، ۱۳۷۹، ص ۱۳۴). برخی متفکران مارکسیست نیز مجذوب ساختارگرایی شدند. این موضوع، آنها را به تحلیل ساختارهای کلان اجتماعی برانگیخت. آلتوسر، مهم‌ترین نظریه‌پرداز ساختارگرایی است که بر نظریه‌های گفتمان، به‌خصوص در فهم از سوژه تأثیر گذاشته است. ژاک دریدا با تأکید بر ضعف‌های نظریه سوسور و نقد ساختارگرایی، پس‌اساختارگرایی را مطرح کرد (ویستر، ۱۳۹۰، ص ۲۵۳). شالوده‌شکنی، مهم‌ترین مفهومی است که دریدا مطرح کرده است. مراد از این مفهوم، جست‌وجوی نهادها و بنیادها، ساختارشکنی سنت و کشف عناصر سازنده آن است (ضمیران، ۱۳۷۹، ص ۴۴). دریدا با شالوده‌شکنی تفکر خودبنیاد و استعلایی، تقابل‌های دو قطبی و تمایزات دو گانه در اندیشه غربی را از این منظر مورد بررسی قرار داده، مقولات ضروری و پیشین موجود در تاریخ فلسفه غرب را منظومه‌ای از گزینش‌های صرفاً امکانی و اختیاری ارزیابی می‌کند (همان، ص ۲۷۲). شالوده‌شکنی نشان می‌دهد که چگونه گفتمان‌های استعلایی از درون آسیب‌پذیرند و موجودیت و هویت خود را به غیریت و تقابل با دیگری مدیون‌اند. هدف دریدا، رفع ضعف‌های نظریه سوسور از طریق شالوده‌شکنی تمایز مفهومی دقیق سوسور بین نوشته و گفتار و دال و مدلول و همچنین نقد کاربرد ساختارگرایی سوسور در علوم اجتماعی است.

#### و. نقد سیاسی

مکتب نقد مارکسیستی، نسبت به سایر مکاتب نقد ادبی، هدفمندتر و به لحاظ حوزه عمل گسترده‌تر است. گستردگی آن به این دلیل است که این مکتب، در صدد در آمیختن تحلیل متن با تحلیل بافت یا زمینه اجتماعی و تاریخی آن است. نقد سیاسی، سعی دارد تا از هر معنایی که متن

ادبی در شرایط اجتماعی مشخص و محدود خود به دست می‌دهد، تفسیر و تأویل ارائه کند(رایان، ۱۳۹۰، ص ۲۱۵). این مکتب با تأکید بر متن، پیوند میان قدرت اجتماعی و ساختار روانکاوانه عوامل انسانی، کارکرد ایدئولوژیک یک ژانر و ساخت یافتگی متن، مطالعات و تحقیقات بسیاری را در حوزه تحلیل گفتمان زمینه‌سازی کرد.

#### ز. هرمنوتیک

«هرمنوتیک» به‌عنوان علم یا نظریه تأویل، از واژه یونانی «hermeneuein»، به معنای تأویل کردن، به زبان خود ترجمه کردن، روشن و قابل فهم کردن اخذ شده است. در اساطیر یونان، هرمس پیام‌های اغلب رمزی خدایان را برای میرایان تأویل می‌کرد. هرمنوتیک، به‌عنوان یک روش از متون مقدس آغاز شد(کربای، ۱۳۸۹، ص ۹). مجادلات جنبش اصلاح‌طلبی، بر سر این حکم که آیا کلیسای کاتولیک تنها مرجع صالح برای تأویل کتاب مقدس است، یا به ادعای پروتستان‌ها، متن مقدس به دلیل روشنی و قابلیت فهم همگانی، بی‌نیاز از تفسیر ارباب کلیسا است، به شکل‌گیری نظریه و عمل هرمنوتیک منجر شد(همان، ص ۹). شلایرماخر، هرمنوتیک را به غیرمتون مذهبی نیز تسری داد و «دورهرمنوتیکی» را چنین فرمول‌بندی کرد: جزء یک چیز، تنها در چارچوب کل فهمیده می‌شود و بعکس. برای نمونه، معنای یک واژه به اعتبار جمله‌ای که آن واژه جزء آن است، فهمیده می‌شود و آن جمله نیز تنها به اعتبار واژه‌های سازنده آن قابل فهم است(همان، ص ۱۰). هرمنوتیک، به وسیله دیلتای جایگاه گسترده‌تری یافت. هایدگر نیز نوعی هرمنوتیک ضد ذهن را بنیاد نهاد که بر مکان‌مندی تمام و کمال ما در تاریخ و زبان تأکید می‌کند. بر پایه الگوی هایدگری، ادبیات بیش از آنکه بیان اندیشه‌ها و نیات فردی باشد، ارتقای یک جهان یا جهان‌بینی به ساحت آگاهی است. بر این اساس، هرمنوتیک با تمرکز و تأکید بر بافت متن، بافت موقعیتی و ذهنیت خالق اثر، رابطه بین متن و معنای اثر با نیت مؤلف یا استقلال ذاتی معنای متن، پیوند افق‌ها و کثرت معنای متن و... افق جدیدی را در مطالعات نقد نو، به‌خصوص تحلیل گفتمان باز کرد. کتاب اعتبار در تأویل (Validity in interpretation) هرش (Hirsch) به هرمنوتیک تشخیص‌بخشید(نیوتن، ۱۳۹۰، ص ۱۸۳).

#### رویکردهای تحلیل گفتمان

گفتمان دارای رویکردهای متعددی است. این رویکردها، به رغم داشتن مبانی مشترک، در موضوعی نیز از جمله در موضوع مطالعه، تفاوت‌های نیز با یکدیگر دارند. نظریه پردازان گفتمان، با توجه به علایق شخصی و مکتبی‌شان موضوعات مختلفی را بررسی کرده‌اند که همه به نوعی به جنبه‌های زبانی-گفتمانی پدیده‌های فرهنگی، سیاسی و اجتماعی معطوف هستند. عمده‌ترین رویکردهای مطرح در میان

رویکردهای موجود گفتمانی، عبارتند از: رویکرد فوکویی، رویکرد انتقادی و رویکرد لاکلا و موف به عنوان برجسته ترین رویکرد انتقادی.

### رویکرد میشل فوکو

پرداختن به افکار و اندیشه های پیچیده فوکو، کاری بس دشوار است. بسیاری از شارحان فوکو، به صراحت گفته اند که اندیشه های وی را نفهمیده و به صراحت نمی توانند چیزی را به وی نسبت دهند. سبک خاص نوشتاری فوکو، یعنی درآمیختن مسایل جدی با مسایل ذوقی و بهره گیری از صناعات ادبی در نوشتارهای علمی، یکی از عوامل مؤثر در دشواری فهم آرای او به شمار می آید (کچویان، ۱۳۸۲، ص ۱۰). برخی شارحان نظیر دلوز، غرابت اندیشه های فوکو را از موضوع عقلانیت و فهم تجدیدی ناشی می دانند. از این منظر، همان گونه که انسان متعارفی که در زمان و فضای نیوتنی زندگی می کند، به سختی می تواند زندگی در مکان و زمان اینشتینی را درک کند، قبول اندیشه فوکو، که متعلق به عصر دیگر است نیز برای اهل تجدد دشوار است (همان، ص ۲۳۳). اصلی ترین دشواری پرداختن به فوکو، جنبه محتوایی اندیشه ها است. ماهیت نو و کاملاً بدیع و انقلابی اندیشه های فوکو، علیه سنت فکری موجود غرب، فوکو را در دوره ای متفاوت از دوره کنونی، یعنی دوره مابعد تجدد جای داده است (همان، ص ۱۱-۱۲). این خود، یکی از موجبات دشواری فهم افکار وی شده است. فوکو، با اندیشه هایی سرو کار دارد که می تواند برداشت های مرسوم و قراردادی ما را از جهان، از متون و از هر آنچه مسلم انگاشته ایم، واژگون ساخته و ما را به برداشت های ژرف تر، آراء تازه و اندیشه های نو و می گذارد (میلز، ۱۳۸۹، ص ۱۳). تحلیل های فوکو در ارتباط با نظم گفتاری را می توان به دو مجموعه کلی تقسیم نمود:

اول. مجموعه انتقادی که در اصل بر گرداندن معنی به کار بسته می شود. به بیان وی، «در این مجموعه خواهم کوشید صور کنارگذاری، ایجاد محدودیت تملک بهتر شناخته شوند. اینکه این صور چگونه شکل گرفته، و برای چه نیازهایی به وجود آمده، چگونه به وجود آمده، چگونه تغییر یافته و جا به جا شده، چه اجباری عملاً وارد آورده، و تا چه حد استحاله یافته اند» (فوکو، ۱۳۷۸، ص ۵۲).

دوم، مجموعه تبارشناختی (genealogique) است که خود دارای سه اصل می باشد: چگونه است که از خلال و به رغم، یا با وجود این دستگاه های اجبار، سلسله های گفتار تشکیل شده است. هنجار خاص هر سلسله چه بوده، شرایط پیدایی، رشد و تغییر یابی شان کدام است (همان، ص ۵۲). تفاوتی که بین این دو مجموعه تحلیلی فوکو وجود دارد، اینکه در جنبه انتقادی، فرایند رقیق تر کردن، گروه بندی و یگانه کردن گفتار تحلیل می شود. در حالی که در جنبه تبارشناسی، چگونگی شکل گیری گفتارها که در عین

حال امری پراکنده، ناپیوسته و نامنظم است، بررسی می‌گردد (همان، ص ۵۶۹). البته هر دو متکی به هم و مکمل یکدیگرند. بخش انتقادی تحلیل، به دستگاه‌های پوشش‌بندی گفتار (enveloppement du discours) می‌پردازد، تا اصول هماهنگی و تنظیم، کنارگذاری و رقیق کردن گفتارها را بشناسد و متمایز کند. در حالی که بخش تبارشناسی تحلیل، به سلسله‌هایی از شکل‌گیری واقعی گفتارها توجه دارد و در صدد است تا گفتار را در قالب قدرت اثباتی‌اش دریابد (همان، ص ۵۹).

نظریهٔ گفتمان فوکو، بخشی به نظریه دیرینه‌شناسی وی منسوب است. «گفتمان» یکی از پربسامدترین و تناقض‌آمیزترین واژه‌هایی است که فوکو در آثار خود به کار می‌برد. وی در سراسر آثار خود، تعریف‌های مختلفی از این واژه به دست می‌دهد (میلر، ۱۳۸۹، ص ۹۱-۹۰). از منظر فوکو، گفتمان مرکب از تعداد محدودی گزاره است که برای ظهور آنها شرایط خاصی می‌تواند تعریف شود. هدف فوکو، جست‌وجوی نظام‌های مختلف دانش، گفتمان‌ها و قواعدی است که تعیین می‌کنند که چه چیزی را باید گفت و چه چیزی را نباید. کدام درست و کدام غلط است. بنابراین، دیرینه‌شناسی وی در صدد توضیح قواعد خاص صورت‌بندی است که به گفتمان‌ها ساخت می‌دهند (ضمیران، ۱۳۷۸، ص ۴۸). فوکو در این بخش می‌کوشد تا گزارش‌های انسان‌محور از گفتمان را طرد کند؛ زیرا به نظر او اینها یک سوژه بنیان‌گذار را به‌عنوان منشأ گفتمان مطرح می‌کنند که عامل تداوم و هویت آن محسوب می‌شود. در حالی که چنین سوژه‌ای وجود ندارد. دومین تلاش وی نقد دیدگاه‌هایی است که علت واقعی گفتمان را تک عاملی می‌دانند. از دید وی، پیچیدگی گفتمان مانع از این است که آن را به عامل خاص چون عوامل مادی - مثلاً در مارکسیسم - تقلیل داده شود. نکتهٔ دیگری که وی می‌کوشد آن را در دیرینه‌شناسی بسط دهد، نقد نظریاتی است که صورت‌بندی‌های گفتمانی را منسجم و یک‌پارچه می‌پندارند. از نظر فوکو، صورت‌بندی‌های گفتمانی پراکنده و نامنسجم‌اند. فوکو، همچنین در صدد تبیین قواعد هدایت‌کننده تولید گزاره‌های گفتمانی است و اینکه چگونه این قواعد، صورت‌بندی، عناصر و مؤلفه‌ها، شیوه‌های سخن و مفاهیم یک گفتمان را ساخت‌مند می‌کنند. فوکو در آثار متأخر خود، به تبارشناسی و عمدتاً به توضیح رابطهٔ قدرت، دانش و حقیقت پرداخته است. در واقع، تبارشناسی در صدد است تا مرکزیت قدرت و سلطه در شکل‌گیری گفتمان‌ها، هویت‌ها و نهادها را توضیح دهد و می‌کوشد تا خصلت قدرت محور گفتمان‌های حاکم را بسط دهد (دریفوس، ۱۳۹۰، ص ۳۱۲). از نظر فوکو، گفتمان‌ها اعمالی هستند که به طور سیستماتیک موضوعاتی را شکل می‌دهند که خود سخن می‌گویند. گفتمان‌ها دربارهٔ موضوعات صحبت نکرده و هویت موضوعات را تعیین

نمی‌کنند، بلکه سازنده موضوعات‌اند و در فرآیند این سازندگی، مداخله خود را پنهان می‌کنند (فرکلاف، ۱۳۸۹، ص ۱۱). فوکو همچون کوهن بر آن است که دوران‌های پیش از عصر مدرن، به لحاظ ماهیت و کارکردهای گفتمانی، تفاوت‌های فاحشی با عصر جدید دارند. او از هرگونه تفسیر مبتنی بر اصالت ماهیت ثابت روی گردان است. گفتمان‌های فرا تاریخی را مردود می‌شمارد و با تکیه بر اصل گسست هر دوره از ادوار پیشین، مدعی است که هر عصر ویژگی‌های خود را دارد. فوکو برای توضیح دوره‌های تاریخی از نظر گفتمان و دانایی، از واژهٔ اپیستمه یا انگاره و سازمان دانایی سود می‌جوید. اپیستمه «مجموعه روابطی است که در یک عصر خاص وحدت بخش کنش‌های گفتمانی است. این کردارها، پدید آورندهٔ نظام‌های معرفتی است. اپیستمه منظومه‌ای از مناسبات حاکم بر یک دوره است که دانش‌ها از دل آن بیرون می‌آیند» (ضمیران، ۱۳۸۹، ص ۵۲). به بیان دیگر، اپیستمه مجموعهٔ روابطی است که در یک عصر تاریخی، به کردارهای گفتمانی موجد دانش‌ها، علوم و نظام‌های فکری وحدت می‌بخشد (دریفوس، ۱۳۹۰، ص ۱۷). لازم به یادآوری است که مفهوم «گفتمان» در نظر فوکو، تفاوت عمیقی با مفهوم ایدئولوژی دارد. در واقع، گفتمان مفهومی پس‌ایدئولوژیک است. مفهوم ایدئولوژی، آبستن صدق و کذب است، اما گفتمان فارغ از آن، به بر ساخته بودن صدق و کذب و کاربست رژیم حقیقت تأکید دارد. این یکی از تمایزات اندیشه فوکو، با بسیاری از مارکسیست‌ها و برخی از تحلیلگران انتقادی است (کلاتری، ۱۳۹۱، ص ۹۸). نکته پایانی اینکه، مفهوم «طرد» در اندیشه فوکو در باب گفتمان، به‌ویژه در نوشتار وی تحت عنوان «نظم گفتمان» اهمیت بسیار دارد (دلوز، ۱۳۸۶، ص ۹۲).

### رویکرد انتقادی

تحلیل گفتمان انتقادی را می‌توان در زبان‌شناسی انتقادی، به‌ویژه در کتاب *زبان و کنترل* (۱۹۷۹) نوشته *فالور*، *هاج*، *کرس* و *ترو*، جست‌وجو کرد. احتمالاً تحت تأثیر تحولات جامعه فرانسه در دههٔ هفتاد بود که نگرش‌های جدید به زبان و گفتمان توسط فوکو، پشو و دیگران، شکل گرفت. ناکارآمدی نگرش‌های سنتی، به تحلیل گفتمان در زبان‌شناسی، موجب شد تا افراد فوق، که همگی در دانشگاه ایست انگلیا در انگلیس به فعالیت مشغول بودند، به تألیف کتاب فوق با هدف پی‌ریزی پایه‌های نگرش انتقادی به زبان اقدام کنند. ایشان نگرش خود را «زبان‌شناسی انتقادی» نام نهادند. سه اصل محوری در نگرش آنها عبارتند از: ۱. زبانی که به کار می‌بریم «مجسم‌کننده دیدگاهی خاص نسبت به واقعیت» است؛ ۲. «تنوع در گونه‌های گفتمان از عوامل اقتصادی و اجتماعی جدایی‌ناپذیر است». از این‌رو، «تنوع زبانی منعکس‌کننده تفاوت‌های اجتماعی ساخت‌مندی است که این تنوع زبانی را ایجاد می‌کند»؛ و ۳.

«به‌کارگیری زبان فقط حاصل و بازتاب فرایند و سازمان اجتماعی نیست، بلکه بخشی از فرایند اجتماعی است» (سلطانی، ۱۳۸۷، ص ۵۱). زبان‌شناسی انتقادی در دهه هشتاد و نود میلادی بسط قابل ملاحظه‌ای یافت و به تحلیل گفتمان انتقادی معروف شد. *وند/یک*، *وداک*، و *فرکلاف*، بنیان‌گذاران سه رویکرد عمده در تحلیل گفتمان انتقادی هستند. در رویکرد تحلیل انتقادی گفتمان، این سؤال که چگونه گفتمان به طور فزاینده در بازتولید ساختارهای کلان دخیل است، در کانون جست‌وجوهای تبیینی قرار دارد. عمده‌ترین تفاوت این دو رویکرد این است که رویکرد غیر انتقادی در زبان‌شناسی و مطالعات پدیده‌های زبانی، به تبیین شیوه‌های شکل‌گیری اجتماعی اعمال گفتمانی و یا تأثیرات اجتماعی آنها توجهی ندارد و صرفاً به بررسی توصیفی ساختار و کارکرد اعمال گفتمانی بسنده می‌کند. اما تحلیل انتقادی گفتمان، در مقام بررسی پدیده‌های زبانی و اعمال گفتمانی به فرآیندهای ایدئولوژیک در گفتمان، روابط بین زبان، قدرت و ایدئولوژی، سلطه و قدرت و پیش‌فرض‌های دارای بار ایدئولوژیک در گفتمان، که موجد تولید و بازتولید قدرت و سلطه و نابرابری می‌گردند، توجه دارد (فرکلاف، ۱۳۸۹، ص ۱۲). رویکرد انتقادی مدعی است که گزاره‌های تلویحی طبیعی شده که منشی ایدئولوژیک دارند، در گفتمان فراوان یافت می‌شوند. این گزاره‌ها و قضایا، در تعیین جایگاه مردم به‌عنوان فاعلان اجتماعی نقش ایفا می‌کنند (همان، ص ۲۰). به بیان کلی‌تر، رویکرد انتقادی در صدد است تا تعیین‌ها و تأثیرات اجتماعی گفتمان را، که از دید مشارکین آن مخفی می‌ماند، آشکار می‌سازد. مشارکین در گفتمان انتقادی، موضع سیاسی و اجتماعی خود را به صراحت بیان می‌کنند. آنها از طریق تحلیل‌های گفتمانی، فعالانه در جریان این کنش اجتماعی شرکت می‌کنند تا از روابط سلطه پرده بردارند و یا آن را به چالش بکشند (وندایک، ۱۳۸۲، ص ۵۵-۵۴). پیش‌فرض گفتمان‌کاوی انتقادی، درک ماهیت قدرت و سلطه اجتماعی و شناخت موارد سوء استفاده از قدرت است. به بیان دقیق‌تر، این نوع تحلیل در صدد توصیف و تبیین این است که گروه‌ها و نهادهای مسلط، چگونه در نوشتار و گفتار خود از قدرت سوء استفاده می‌کنند، آن را باز تولید کرده و بدان مشروعیت می‌بخشند (همان، ص ۳۴۹). فرکلاف با پای‌بندی به تلفیق نظر و عمل موجود در سنت مارکسیستی اروپایی، که در مطالعات گفتمانی نیز جایگاه درخوری دارد، گفتمان را به زبان تقلیل نداده و آن را مجموعه به هم تافته‌ای از عمل اجتماعی و عمل گفتمانی تلقی کرده است. از نظر وی، در هر گفتمان، رابطه دیالکتیک میان ساختار و رخداد برقرار است؛ یعنی گفتمان به واسطه ساختارها شکل می‌گیرد، و خود نیز در شکل‌دهی و شکل‌دهی مجدد ساختارها و در باز تولید و تغییر آنها نقش و سهم دارد (فرکلاف، ۱۳۸۹، ص ۹۶).

## رویکرد لاکلا و موف

یورگنسن و فیلیپس، سه نظریه و دیدگاه مختلف از نظریه‌های گفتمانی متأخر را در کتاب مشترک خود مورد بررسی قرار داده‌اند. این سه نظریه عبارتند از: تحلیل گفتمان لاکلا و موف، تحلیل انتقادی گفتمان، و روانشناسی گفتمانی. ویژگی مشترک سه نظریه فوق، ابتنای آنها بر ساخت‌گرایی اجتماعی است (یورگنسن، ۱۳۸۹، ص ۲۰). بر اساس چنین نگرشی، فرایندهای اجتماعی سازنده معنا در جامعه هستند و شیوه سخن گفتن ما در جهان هویت‌ها و روابط اجتماعی، نقش فعالی در ایجاد آن هویت‌ها و تغییرشان دارد (همان، ص ۱۸).

در میان همه نظریه‌های تحلیل گفتمان، الگوی تحلیلی لاکلا و موف، چارچوب تحلیلی مناسبی برای بررسی تحولات کلان یک جامعه به دست می‌دهد. این دو اندیشمند، بهتر از دیگران توانسته‌اند نظریه‌ای را که ریشه در زبان‌شناسی دارد، به عرصه فرهنگ، اجتماع و سیاست بکشانند. آنها با ایجاد زنجیره به هم پیوسته‌ای از مفاهیم جدید و ارائه صورت‌بندی نظام‌مندی از نظریه گفتمان، ابزار کارآمدی برای شناخت و تبیین پدیده‌های اجتماعی به دست داده‌اند. این نظریه، به جای ارائه تبیین‌های علی از تحولات اجتماعی - نظری، در صدد فهم و توصیف معانی شکل گرفته در فرایند اجتماعی است. این نظریه گفتمانی، همچنین دعاوی صدق و کذب را به حال تعلیق در آورده، خصیصه ضد ذات‌گرایانه دارد و همه امور اجتماعی را محتمل می‌داند. گفتمان لاکلا و موف، تحت تأثیر زبان‌شناس ساختارگرا، یعنی زبان‌شناسی دوسوسور و مارکسیسم، هیچ نوع ارتباط ذاتی بین موضوعات و کلمات را قایل نیست. آنها تنها از طریق قراردادهای اجتماعی به هم پیوند می‌خورند (نش، ۱۳۸۷، ص ۴۷). در واقع، مارکسیسم مبنای اندیشه اجتماعی این نظریه و زبان‌شناسی ساختارگرا، نظریه معنایی مورد نیاز این دیدگاه پساساختارگرا را فراهم آوردند. مفهوم «مفصل‌بندی» در نظریه گفتمانی لاکلا و موف، شباهت بسیاری با مفهوم صورت‌بندی گفتمانی، در نظریه فوکو دارد. نظریه گفتمانی لاکلا و موف، به جای آنکه جامعه را نظام ثابتی از (مواضع) و وضعیت‌ها تلقی کند، معتقد است: امر اجتماعی را باید از طریق گفتمان و بازی بی‌پایان تفاوت‌ها بازشناخت. منظور ایشان از امر گفتمانی، آنچه به تعریف محدود متن اشاره دارد نیست، بلکه مجموعه پدیده‌هایی است که در آنها و از طریق آنها، تولید اجتماعی معنی، شکل گرفته و جامعه به وجود می‌آید. بنابراین، امر گفتمانی، سطح و یا حتی بعدی از امر اجتماعی نیست، بلکه با امر اجتماعی هم‌دامنه است (تاجیک، ۱۳۸۳، ص ۷۹).

در رویکرد لاکلا و موف، سه مفهوم نقش تعیین‌کننده دارند: مفصل‌بندی، دال مرکزی و دال شناور. البته مفاهیم دیگری نظیر غیریت‌سازی، وقته، بی‌قراری و تزلزل و حاشیه‌رانی نیز وجود دارد که نقش ثانوی دارند.

## الف. مفصل‌بندی

هر عملی که میان عناصر پراکنده ارتباط برقرار کند، به نحوی که هویت و معنای این عناصر در نتیجه این عمل، اصلاح و تعدیل شود، «مفصل‌بندی» است. کلیت ساختمان حاصل از عمل مفصل‌بندی را «گفتمان» نامیده می‌شود. جایگاه‌های تفاوت زمانی که در درون یک گفتمان مفصل‌بندی شده باشند، وقته «دقیقه» نام می‌گیرد و بعکس، هر تفاوتی که از نظر گفتمانی مفصل‌بندی شده نباشد، «عنصر» نامیده می‌شود (لاکلاو، ۲۰۰۱، ص ۱۰۵). به عبارت ساده‌تر، «مفصل‌بندی» ارائه و نشان دادن چگونگی، مکانیسم و طرق اتصال، ارتباط، هم‌نشینی و هم‌ارزی دقیق و عناصر یک گفتمان به یکدیگر است. در مفصل‌بندی، یک عنصر خاص، از طریق دقیقه‌ای خاص به دال مرکزی ارتباط یافته و کسب معنی می‌کند. در واقع، «مفصل‌بندی» نشان دهنده چگونگی انسجام و هارمونی یک منظومه گفتمانی و نحوه اتصالات آن است. هدف از تدوین و ارائه مفصل‌بندی یک گفتمان، این است که مشخص شود، یک انگاره، دال و مفهوم، از چه طریق و به واسطه چه انگاره‌ها، دقیق، عناصر و مفاهیمی به یکدیگر و در نهایت، به دال مرکزی مرتبط و متصل شده و منسجم می‌گردند (آجلی، ۱۳۸۹، ص ۸۵-۶). گفتمان محصول فرایند مفصل‌بندی است. به بیان دیگر، گفتمان یک نظم کلی است که از چینش و کنار هم قرار گرفتن عناصر، نشان‌ها و اشیاء مختلف پدید می‌آید. عناصر مختلف قبل از ورود و طبقه‌بندی در یک نظم گفتمانی خاص، دال‌های تهی‌اند که هیچ معنای خاصی را افاده نمی‌کنند (سلطانی، ۱۳۸۳، ص ۵۷).

## ب. دال مرکزی

به شخص، نماد، یا مفهومی که سایر دال‌ها حول محور آن جمع و مفصل‌بندی می‌شوند، «دال مرکزی» می‌گویند. دال مرکزی، به مثابه عمود خیمه است که اگر برداشته شود، خیمه فرو می‌ریزد. گفتمان منظومه‌ای منسجم است و دال برتر، یعنی هسته مرکزی آن به مثابه نیرویی جاذب، سایر نشان‌ها را به خود جذب می‌کند (خلجی، ۱۳۸۶، ص ۵۴). لاکلاو و موف، این مفهوم را *ازلاکان* وام گرفته‌اند. دال مرکزی، در نظریه گفتمان نقش محوری در عمل مفصل‌بندی دارد، سایر نشان‌ها، حول آن تنظیم می‌گردند و مرکزیت یک منظومه گفتمانی را تشکیل می‌دهد (حقیقت، ۱۳۸۵، ص ۵۴۰).

## ج. دال شناور

دال‌های شناور، نشان‌هایی هستند که گفتمان‌های مختلف سعی دارند تا آنها را به شیوه خاص خود معنا بخشند. نقاط مرکزی، هم دال شناور به حساب می‌آیند؛ با این تفاوت که نقطه مرکزی به حالتی اشاره دارد که معنای نشان به حال انجماد و انسداد در آمده است، ولی دال شناور به حالتی اشاره دارد که



نشانه در میدان مبارزه گفتمان‌های متفاوت برای تثبیت معنا، شناور و معلق است (سلطانی، ۱۳۸۷، ص ۷۹). ضدیت و غیریت، تزلزل و بی‌قراری گفتمان‌ها و صورت‌بندی‌های اجتماعی، از دیگر مفاهیم کلیدی در گفتمان لاکلا و موف به حساب می‌آیند.

### مهم‌ترین اهداف تحلیل گفتمان

هدف تحلیل گفتمان، فهم امر اجتماعی به مثابه برساخت اجتماعی است. ایده کلی نظریه گفتمان این است که پدیده اجتماعی، هرگز تام و تمام نیست. معانی هیچ‌گاه نمی‌توانند برای همیشه تثبیت شوند که خود تأثیرات اجتماعی به همراه دارد (یورگسن، ۱۳۸۹، ص ۵۴-۵۳). وظیفه و هدف اصلی گفتمان، فراهم آوردن توصیف یک‌پارچه از این مسئله است: چگونه کاربرد زبان بر باورها و تعامل تأثیر می‌گذارد و برعکس، چگونه تعامل بر نحوه سخن گفتن مردم تأثیر می‌گذارد. چگونه باورها، کاربرد زبان و تعامل را کنترل می‌کنند. و انتظار می‌رود که مطالعات گفتمانی، علاوه بر توصیف نظام‌مند، نظریه‌هایی برای توضیح مناسبات میان کاربرد زبان، باورها و تعامل ارائه کنند (وندایک، ۱۳۸۲، ص ۱۸). تحلیل گفتمان، گرایشی تحقیقی است که سعی دارد با مطالعه اثرات ظاهری گفتار، ساختار تولید و زمینه وقوع متن یا گفتار یعنی عوامل بیرون از متن (بافت موقعیتی، فرهنگی، اجتماعی و غیره) به تحلیلی دست یابد که رابطه بین تشکیل ایدئولوژی و تشکیل گفتار و تأثیرات آن بر ساختار و کارگزار، را آشکار سازد؛ چراکه از دید این رویکرد رابطه تعاملی بین متن و زمینه و همچنین رابطه تعاملی و دیالکتیکی بین «گفتمان، قدرت، معرفت و حقیقت» وجود دارد (فرکلاف، ۱۳۸۹، ص ۹).

با توجه به آنچه گذشت، مهم‌ترین اهداف تحلیل گفتمان عبارتند از:

- نشان دادن رابطه بین نویسنده، متن و خواننده؛
- روشن ساختن ساختار عمیق و پیچیده تولید متن یعنی «جریان تولید گفتمان»؛
- نشان دادن تأثیر بافت متن و بافت موقعیتی بر روی گفتمان؛
- نشان دادن موقعیت و شرایط خاص تولید کننده گفتمان؛
- نشان دادن بی‌ثباتی معنا؛ یعنی معنا همیشه در حال تغییر است، هرگز کامل نیست و هیچ وقت بطور کامل درک نمی‌شود؛

- آشکار ساختن رابطه بین متن و ایدئولوژی. تحلیل گفتمان از ابتدای پیدایش، همواره در صدد بوده است تا نشان دهد که هیچ متن یا گفتار و نوشتاری بی‌طرف نیست، بلکه به موقعیتی خاص وابسته است. این امر، ممکن است کاملاً ناآگاهانه و غیرعامدانه باشد؛

هدف عمده تحلیل گفتمان این است که تکنیک و روش جدیدی را در مطالعه متون، رسانه‌ها، فرهنگ‌ها، علوم، سیاست، اجتماع و... به دست دهد (بهرام‌پور، ۱۳۷۹، ص ۵۲).

### نتیجه‌گیری

این نوشتار تلاش کرد تا پس از نگاهی کوتاه به مفهوم و پیشینه نظریه تحلیل گفتمان، مبانی فلسفی، جامعه‌شناختی و زبان‌شناسی این نوع تحلیل را مورد بررسی قرار داده و چگونگی وام‌گیری آن از حوزه‌های معرفتی فوق را مشخص نماید. همانگونه که به تفصیل گذشت، تا پیش از قرن بیست، فلاسفه توجه چندانی به موضوع زبان نداشتند و از آن صرفاً به‌عنوان ابزاری برای بیان حالات و انفعالات ذهنی بهره می‌گرفتند. اما پس از این دوره، تلقی‌ها از زبان دگرگون شد. مسئله زبان از طریق اصحاب نحله فلسفه تحلیلی با محوریت ویتگنشتاین و در پدیدارشناسی از مجرای هوسرل و هایدگر، به حوزه تفکر فلسفی وارد شد و مسئله فلسفه را از اساس دگرگون ساخت. ویتگنشتاین «زبان را جهان انسان» و هایدگر «زبان را خانه هستی» خواند.

جامعه‌شناسان نیز با برساخته خواندن پدیده‌های اجتماعی و از جمله زبان و تأکید بر اینکه انسان و کنش‌های وی، در متن و زمینه و بافت اجتماعی معنا می‌یابند، به زمینه‌های معرفتی تکوین گفتمان توجه دادند.

تحلیل گفتمان، بیش از هر چیز وام‌دار زبان‌شناسی، به‌ویژه نقد ادبی نو است. زبان‌شناسان در قالب ساختارگرایی، مابعد ساختارگرایی و واسازی‌گرایی که همه متأثر از سوسورند، به تدریج به مطالعات سرشت گفتمانی کاربرد زبان، کنش گفتاری و تعامل زبانی عطف توجه کردند و بر مطالعه کاربرد عملی زبان در بافت‌های متنوع اجتماعی و فرهنگی تأکید کردند.

در نظریه‌های گفتمان، به رغم داشتن مبانی مشترک، رویکردهای مختلفی وجود دارد. مهم‌ترین این رویکردها، عبارتند از: رویکرد فوکو، رویکرد انتقادی گفتمان و رویکرد لاکلا و موف. مورد اخیر، برجسته‌ترین رویکرد جدید گفتمان به شمار می‌آید.

اصلی‌ترین هدف تحلیل گفتمان، فهم امر اجتماعی و نیز فراهم آوردن توصیف یک‌پارچه از این مسئله است که چگونه کاربرد زبان بر باورها و تعامل اثر دارد یا چگونه باورها، کاربرد زبان و تعامل را کنترل می‌کنند.

## منابع

- ابادزی، یوسف، ۱۳۸۹، *خرد جامعه‌شناسی*، تهران، طرح نو.
- احمدی، بابک، ۱۳۸۰، *ساختار و تحویل متن*، تهران مرکز.
- \_\_\_\_\_، ۱۳۸۱، *هایدگر و پرسش بنیادین*، تهران، مرکز.
- استراترن، پل، ۱۳۸۸، *آشنایی با ویگنشتاین*، علی جوادزاده، تهران مرکز.
- اسمیت، فلیپ دانیل، ۱۳۸۷، *درآمدی بر نظریه فرهنگی*، ترجمه حسن پویان، تهران، دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- آجیلی، هادی، ۱۳۸۹، *صورت‌بندی گفتمان اسلامی در روابط بین‌الملل*، تهران، دانشگاه امام صادق ع.
- آشوری، داریوش، ۱۳۶۸، «غرب‌زدگی و بحران تفکر در ایران»، *ایران‌نامه*، سال هفتم، ش ۲.
- بهرامپور، شعبانعلی، ۱۳۷۹، *درآمدی بر تحلیل گفتمان (مجموعه مقالات گفتمان و تحلیل گفتمانی)*، تهران، فرهنگ گفتمان.
- پارکین، فرانک، ۱۳۸۴، *ماکس ویر*، ترجمه شهناز مسمی‌پرست، تهران، ققنوس.
- پاینده، حسین، ۱۳۸۲، *گفتمان نقد*، تهران، روزنگار.
- تاجیک محمدرضا، الف ۱۳۷۹، *گفتمان و تحلیل گفتمانی (مجموعه مقالات)*، تهران، فرهنگ گفتمان.
- \_\_\_\_\_، ۱۳۷۹، «بینا متنها و بینا تمدن‌ها»، *آفتاب یزد*، ش ۳۰.
- \_\_\_\_\_، ۱۳۸۳، *دهه سوم تخمین‌ها و تدبیرها*، ج ۱، تهران، مرکز بررسی‌های استراتژیک.
- \_\_\_\_\_، ۱۳۸۳، *روایت غیریت و هویت در میان ایرانیان*، تهران، فرهنگ گفتمان.
- تریگ، راجر، ۱۳۸۶، *فهم علم اجتماعی*، ترجمه شهناز مسمی‌پرست، تهران، نی.
- تنهایی، حسین ۱۳۸۸، *هربرت بلومر و کنش متقابل‌گرایی نمادی*، تهران، بهمن برنا.
- توسلی، غلام‌عباس ۱۳۸۰، *نظریه‌های جامعه‌شناسی*، تهران، سمت.
- حقیقت، سیدصادق، ۱۳۸۵، *روش‌شناسی علوم سیاسی*، قم، دانشگاه مفید.
- دریفوس، هیوبرت، رابینو، پل، ۱۳۹۰، *میشل فوکو، فراسوی ساخت‌گرایی و هرمنوتیک*، ترجمه حسین بشیریه، تهران، نی.
- دلوز، ژیل، ۱۳۸۶، *فوکو*، ترجمه نیکو سرخوش و افشین جهان‌دیده، تهران، نی.
- دورکیم، امیل، ۱۳۸۳، *قواعد روش جامعه‌شناسی*، علی محمد کاردان، تهران، مؤسسه انتشارات و چاپ دانشگاه تهران.
- دوسوسور، فردینان، ۱۳۷۸، *دوره زبان‌شناسی عمومی*، ترجمه کورش صفوی، تهران، هرمس.
- رایان، مایکل، ۱۳۹۰، *نقد سیاسی*، ترجمه حسینعلی نوذری، ارغنون، ش ۴.
- سلطانی، سیدعلی اصغر، ۱۳۸۷، *قدرت گفتمان و زبان (سازوکارهای جریان قدرت در جمهوری اسلامی ایران)*، تهران، نی.
- \_\_\_\_\_، ۱۳۸۳، *تحلیل گفتمان بمتابه نظریه و روش*، فصلنامه علوم سیاسی، سال هفتم، ش ۲۸.
- شرت، ایون، ۱۳۸۷، *فلسفه علوم اجتماعی قاره‌ای*، ترجمه هادی جلیلی، تهران، نی.
- شعیری، حمیدرضا، ۱۳۸۵، *تجزیه و تحلیل نشانه‌ها - معناشناختی گفتمان*، تهران، سمت.
- شمیسا، سیروس، ۱۳۷۸، *نقد ادبی*، تهران، فردوس.
- ضمیران، محمد، ۱۳۷۸، *میشل فوکو: دانش و قدرت*، تهران، هرمس.

- \_\_\_\_\_ ۱۳۷۹، *ژاک دریدا و متافیزیک حضور*، تهران، هرمس.
- \_\_\_\_\_ ۱۳۸۲، *نیچه پس از هایدگر، دریدا و دولوز*، تهران، هرمس.
- فرکلاف، نورمن، ۱۳۸۹، *تحلیل انتقادی گفتمان*، ترجمه گروه مترجمان، تهران، وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، دفتر مطالعات رسانه‌ها.
- فلیک، اووه، ۱۳۸۸، *درآمدی بر تحقیق کیفی*، ترجمه هادی جلیلی، تهران، نی.
- فوکو، میشل، ۱۳۸۷، *نظم گفتار*، ترجمه باقر پرهام، تهران، آگاه.
- قنبری، آیت، ۱۳۷۷، *هرمنوتیک و انواع آن*، مجله *علوم سیاسی*، ش ۲، پاییز ۱۳۷۷.
- کان، رابرت و فینک، لاری، ۱۳۹۰، *تقد ادبی قرن بیستم*، ترجمه هاله لاجوردی، ارغنون، ش ۴.
- کچویان، حسین، ۱۳۸۲، *فوکو و دیرینه‌شناسی دانش*، تهران، سمت.
- کرایب، یان، ۱۳۸۸، *نظریه اجتماعی مدرن: از پارسونز تا هابرماس*، ترجمه عباس مخبر، تهران، آگه.
- کربای، امداد، ۱۳۸۹، *تاریخ‌مندی فهم در هرمنوتیک گادامر: جستاری در «حقیقت روش»*، تهران، بصیرت.
- کلانتری، عبدالحسین، ۱۳۹۱، *گفتمان از سه منظر زبان‌شناختی، فلسفی و جامعه‌شناختی*، تهران، جامعه‌شناسان.
- کوزر، لویس، ۱۳۸۲، *زندگی و اندیشه بزرگان جامعه‌شناسی*، ترجمه محسن ثلاثی، تهران، علمی.
- لاکلاو، ارنستو، ۱۳۷۷، *گفتمان*، ترجمه حسین علی نودری، *فصلنامه گفتمان*، تهران، شماره صفر.
- محمدمیور، احمد، ۱۳۸۹، *ضد روش، منطق و طرح در روش‌شناسی کیفی*، ج ۱، تهران، جامعه‌شناسان.
- مکگین، ماری، ۱۳۸۴، *وینگشتاین و پژوهش‌های فلسفی*، ترجمه ایرج قانونی، تهران، نی.
- میلز، سارا، ۱۳۸۹، *میشل فوکو*، ترجمه داریوش نوری، تهران، مرکز.
- نش، کیت، ۱۳۸۷، *جامعه‌شناسی سیاسی معاصر (جهانی شدن، سیاست و قدرت)*، محمدمتقی دلفروز، تهران، کویر.
- نودری، حسینعلی، ۱۳۸۶، *بازخوانی هابرماس*، تهران، چشمه.
- نیوتون، ک. ام، ۱۳۹۰، *هرمنوتیک*، ترجمه یوسف اباذری، ارغنون ش ۴، چ سوم، بهار ۱۳۹۰.
- ویستر، راجر، ۱۳۹۰، *ژاک دریدا و واسازی متن*، ترجمه عباس بارانی، ارغنون، ش ۴.
- وندایک، تون ای، آدریانوس، فان، ۱۳۸۲، *مطالعاتی در تحلیل گفتمان: از دستور متن تا گفتمان‌کاوی انتقادی*، پیروز ایزدی و دیگران، تهران، وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی (مرکز مطالعات و تحقیقات رسانه‌ها).
- ویتگنشتاین، لودویک، ۱۳۸۵، *یادداشت‌ها*، ترجمه موسی دیباج و مریم حیات‌شاهی، تهران سعادت.
- هالوب، رابرت، ۱۳۸۸، *یورگن هابرماس نقد در حوزه عمومی*، ترجمه حسین بشیریه، تهران، نی.
- هایدگر، مارتین، ۱۳۸۶، *وجود و زمان*، محمود نوالی، تبریز، مؤسسه تحقیقات علوم اسلامی - انسانی دانشگاه تبریز.
- هوارث، دیوید، ۱۳۷۷، *نظریه گفتمان*، ترجمه سیدعلی اصغر سلطانی، فصلنامه علوم سیاسی، ش ۳، پاییز.
- یارمحمدی، لطف‌الله، ۱۳۸۳، *گفتمان‌شناسی رایج و انتقادی*، تهران، هرمس.
- یورگنسن، ماریان، لوئیز، فلیپس، ۱۳۸۹، *نظریه و روش در تحلیل گفتمان*، ترجمه هادی جلیلی، تهران، نی.

## نهاد سیاست‌گذاری پژوهشی، ناظر به حوزه‌های علمی

manteghi@qabas.net

محسن منطقی / استادیار موسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی \*

دریافت: ۱۳۹۴/۴/۱۰ - پذیرش: ۱۳۹۴/۹/۲۵

### چکیده

حوزه علمیه به‌عنوان مرکز تفکر و تحقیق در حوزه مطالعات دین مقدس اسلام، تلاش می‌کند با برنامه‌ریزی و تدبیر، آینده روشنی پیش‌روی محققان و مشتاقان علوم دینی قرار دهد. سیاست‌گذاری یکی از مراحل برنامه‌ریزی است که تأثیر شگرفی در تعیین مسیر تلاش‌های علمی دارد. رسالت آموزش، تبلیغ، و پژوهش در مسائل دینی، بر عهده حوزه‌های علمیه گذاشته شده است. حوزه‌های علمیه با انجام پژوهش‌های دینی، عرصه‌های ناشکافته آموزه‌های دینی را فراروی محققان و مشتاقان قرار می‌دهند. سیاست‌گذاری مناسب در فعالیتهای پژوهشی، می‌تواند حوزه‌های علمیه را در پاسخگویی به نیازهای مطرح در حوزه دین توانمند سازد. موضوع اساسی در سیاست‌گذاری فعالیت‌های پژوهشی، شناسایی نهادهای تأثیرگذار بر سیاست‌گذاری و سیاست‌گذاران است. این تحقیق، با روش تحلیلی و توصیفی، ضمن شناسایی این نهادها و دسته‌بندی آنها، به خصوصیات و ویژگی‌های نهادهای سیاست‌گذار در حوزه پژوهش‌های حوزه علمیه پردازد.

**کلیدواژه‌ها:** سیاست‌گذار، سیاست‌گذاری، محیط سازمانی، نهادهای رسمی، نهادهای غیررسمی.

## مقدمه

فعالیت‌های پژوهشی در سازمان‌ها و نهادهای علمی، یکی از کارهای اساسی و بنیادی است که باید با تلاش‌های مستمر و ژرف همراه باشد. برنامه‌ریزی مناسب برای فعالیت‌های پژوهشی، آثار ارزشمندی برای عرصه علمی در پی دارد. بر این اساس، تحقیقات و پژوهش‌های حوزه دین، که در همه زندگی بشر جریان دارد، باید از دقت و تأمل بیشتری برخوردار باشد. امیرمؤمنان علی علیه السلام در این خصوص می‌فرماید: «تفکر زیاد، نتایج کارها را بهبود می‌بخشد» (ر.ک: تمیمی آمدی، بی‌تا). بنابراین، توقف همراه با تفکر به هنگام برنامه‌ریزی، بخشی از پیشرفت کار است و نباید به‌عنوان یک کار بیهوده در نظر گرفته شود. سیاست‌گذاری نیز بخشی از مراحل برنامه‌ریزی است که باید با دقت صورت گیرد. برای شناسایی نهادهای سیاست‌گذار در حوزه پژوهش‌های دینی، ابتداء به شناسایی مراحل برنامه و مفهوم سیاست‌گذاری پرداخته شده و در نهایت، به شناسایی نهادهای سیاست‌گذار در این عرصه توجه می‌شود.

## مفهوم سیاست‌گذاری

سیاست‌گذاری است که به وسیله آن می‌توان به اهداف دست یافت. در تعریف سیاست‌گذاری آمده است: سیاست‌گذاری پرداختن به اصولی است که مراجع ذی صلاح در کشور، وضع و به‌عنوان الگو و راهنما، اقدامات و فعالیت‌های لازم در دستور کار قرار می‌دهند (الوانی، ۱۳۸۷، ص ۱۹). مجموعه‌ای از تصمیمات و سیاست‌هایی که در کشور توسط مراجع مختلف بخش عمومی، مانند مجلس، دولت و قوه قضائیه اتخاذ می‌شود تا امور حل و فصل گردد و به پیش برود، «سیاست‌گذاری» نامیده می‌شود.

سیاست‌گذاری بخشی از نظام برنامه‌ریزی است. همه نظام‌های کلان و گسترده، مجموعه‌ای از برنامه‌ها را برای رسیدن به اهداف در نظر می‌گیرند و در مراحل گوناگون به تدوین و اجرای آن می‌پردازند تا مفهوم برنامه‌ریزی به معنای واقعی تجلی پیدا کند (رضائیان، ۱۳۸۷، ص ۲۰۵). اندیشمندان مدیریت، به مجموعه برنامه‌های اتخاذ شده در سازمان، «سلسله مراتب برنامه‌ریزی در سازمان‌ها» می‌گویند (همان، ص ۱۹۸). در این سلسله مراتب، برنامه‌های از تعیین رسالت (Missions) و فلسفه وجودی سازمان شروع شده، به تعیین اهداف زمان‌بندی شده (به صورت بلندمدت و کوتاه‌مدت)، می‌رسد. در مرحله سوم، با توجه به شرایط محیط داخلی و خارجی سازمان، به تدوین راهبرد و استراتژی سازمان پرداخته می‌شود. پس از طراحی راهبردهای سازمان، نوبت به تدوین سیاست‌ها و

خط‌مشی می‌رسد. سپس به روش‌ها، مقررات، برنامه‌سالیانه، و بودجه پرداخته می‌شود. بنابراین، باید به این موضوع توجه شود که سیاست‌گذاری بدون توجه به برنامه‌های بالادستی، زمینه‌انحراف فعالیت‌های سازمان را در پی دارد. «سلسله مراتب برنامه‌ریزی در سازمان» در ذیل مشاهده می‌شود.

۱. رسالت‌ها یا اهداف؛

۲. اهداف بلند مدت و اهداف کوتاه مدت؛

۳. استراتژی‌ها؛

۴. سیاست‌ها؛

۵. روش‌ها؛

۶. مقررات یا قواعد؛

۷. برنامه‌های کوتاه مدت سالیانه؛

۸. بودجه‌ها.

مقصود از سیاست، رهنمودها، مقررات و رویه‌هایی است که سازمان برای دستیابی به اهداف اعلان شده رعایت می‌کند. مدیران به هنگام تصمیم‌گیری، از سیاست‌ها به‌عنوان رهنمود استفاده می‌کنند و در چارچوب‌های تعیین شده تصمیم‌گیری می‌کنند (ویلهرج و کونتز، ۲۰۰۶، ص ۱۰۰). البته، روشن است که در سازمان‌ها، به تناسب سطوح تصمیم‌گیری، انواعی از سیاست‌ها وجود دارد. بنابراین، سطح سیاست‌هایی که در تصمیم‌گیری‌های مدیران ارشد کاربرد دارد، با سطح سیاست‌هایی که مدیران میانی و یا عملیاتی به کار می‌گیرند، متفاوت خواهد بود.

سیاست‌ها و خط‌مشی‌ها، چارچوب‌هایی را برای تصمیم‌گیری‌ها و برنامه‌ریزی‌ها مشخص می‌کنند (قلی‌پور، ۱۳۸۷، ص ۲۸). این سیاست‌ها (خط‌مشی‌ها)، که گاهی به آن تصریح می‌شود و گاهی به طور ضمنی باید از رفتار مدیران درک کرد، در راه تأمین هدف‌های سازمان آنچه را که می‌توان انجام داد یا نمی‌توان انجام داد، مشخص می‌کنند (همان، ص ۱۰۱).

### سیاست‌گذاری در حوزه‌های علمیه

حوزه‌های علمیه، که عهده دار تحقیق و نشر معارف الهی و اسلامی هستند، با بهره‌مندی از گنجینه به یادگار مانده از خاندان نبوت و عترت، در تقویت علوم دینی تلاش می‌کنند. فرهنگ بی‌نظیر رشد یافته در پرتوی این تعلیمات، همه‌زمینه‌های فردی و اجتماعی را در بر گرفته است.

حوزه‌های علمیه امروزی، پس از عصر حضور ائمه اطهار علیهم‌السلام تشکیل شد و اکنون با قدمت دوازده قرن از استواری در برنامه برخوردار بوده و اندیشمندان آن در طی قرون گذشته، با برنامه‌های مختلف و متنوع موجب پایداری این مراکز علمی شده‌اند. هر چند اصطلاح سیاست و سیاست‌گذاری در برنامه‌ریزی، در حدود یک قرن گذشته پا به عرصه تفکر بشر گذاشته است، اما مفاهیم عملیاتی آن در حوزه‌های علمیه، همواره مدنظر بوده است. همین امر، زمینه پویایی و بالندگی این حوزه را در قرون متمادی موجب شده است.

با مرور به تاریخچه حوزه‌های علمیه، می‌توان دریافت که در این نهاد علمی، موضوعاتی به‌عنوان رهنمود، چارچوب تصمیم‌گیری، و یا سیاست، مد نظر هدایت‌گران حوزه علمیه بوده است. موضوعات نظیر «قرآن محوری، تهذیب‌گرایی، تحقیق و مذاقه علمی، مسئولیت‌پذیری و تعهدگرایی، روزآمدی و آینده‌نگری، توسعه منشورات و آثار علمی، فعال در گفتمان‌های بین‌المللی، و...». هریک از این موضوعات، توان حوزه‌های علمیه را برای رویارویی با مسائل فرهنگی و علمی جامعه فراهم کرده است.

فلسفه وجودی حوزه علمیه، که از آن به‌عنوان «رسالت» یاد می‌شود، از پشتوانه عقلی و معرفتی عمیقی برخوردار بوده است. به بیان دیگر، حوزه علمیه به‌عنوان والاترین مرکز تفکر شیعه، رسالت‌هایی در طی قرن‌ها و وظایفی همچون «هدایت، تربیت، تهذیب، تعمیق باورهای دینی» را بر عهده داشته است. بر اساس این رسالت، در عصر حاضر می‌توان گفت: از نگاه راهبردی حوزه‌های علمیه باید دارای خصوصیات ذیل باشند: «آینده‌نگر، دانش‌ساز، هویت‌ساز، مسئولیت‌گرا، جهانی‌ساز». این خصوصیات در فرمایشات بزرگان حوزه، به‌ویژه مرحوم امام خمینی علیه‌السلام و مقام معظم رهبری و مراجع عظام، قابل مشاهده است.

منشور روحانیت که حاوی پیام مرحوم امام خمینی علیه‌السلام به روحانیت است و در سال ۱۳۶۷ منتشر شد و همچنین بیانات مقام معظم رهبری حضرت آیت الله خامنه‌ای، در مقاطع مختلف، به‌ویژه در دیدار با اعضای جامعه مدرسین حوزه علمیه قم و اعضای شورای عالی حوزه در سالیان اخیر گویای این موضوع است.

حوزه‌های علمیه، همانند همه سازمان‌های علمی، در چرخه تدوین برنامه کلان خود، برای تدوین سیاست‌گذاری نیازمند سه دسته فعالیت هستند (توماس، ۲۰۰۵، ص ۳۳۳). این فعالیت‌ها، که از آن به‌عنوان «فرآیند سیاست‌گذاری» یاد می‌شود، ترکیبی از سه نوع فعالیت به هم مرتبط است:



۱. تحلیل و تبیین سیاست‌گذاری؛

۲. اجرای سیاست‌گذاری؛

۳. ارزیابی سیاست‌گذاری.

برای تدوین سیاست‌گذاری، سازمان‌ها با استفاده از ظرفیت‌های نظری و مهارتی خود، تلاش می‌کنند تا نسبت به شناسایی و طراحی سیاست مناسب اقدام کنند. مدیران ارشد و مشاوران، در کنار کارشناسان سیاست‌گذاری، نقش مهمی در تدوین این سیاست‌ها خواهند داشت. در مراحل تدوین سیاست‌گذاری، به این نکته باید توجه داشت که فرایند سیاست‌گذاری حتماً متمرکز و از بالا به پایین نیست؛ یعنی همانگونه که معمولاً سیاست‌گذاری متمرکز است، گاهی ممکن است سیاست‌گذاری به صورت گسترده و پراکنده باشد (ویلهرچ و کونتز، ۲۰۰۶، ص ۱۰۱). هرچند شکل مطلوب این است که سیاست‌گذاری از بالا به پایین باشد، در عین حال ممکن است، سیاست‌گذاری از پایین به بالا صورت گیرد.

### نظام پژوهش در حوزه علمیه

دانش حوزوی عبارت است از: مجموعه رشته‌ها، گرایش‌ها، و میان رشته‌هایی علمی، اعم از آلی، اصلی، و مرتبط، با تولید و ترویج آموزه‌های اسلامی (عماد و همکاران، ۱۳۹۱، ص ۲۲). پژوهش در دانش‌های حوزوی، از ابتدای پیدایش این مرکز علمی، جزو مهم‌ترین فعالیت‌های حوزه‌های علمیه بوده است. توسعه و پیشرفت آموزه‌های دینی، مدیون تلاش گسترده محققان و پژوهش‌گران مخلص است که با تولید و ارتقاء افکار نوین دینی و نقد و نظر دیدگاه‌های رقیب، بر مبنای علوم اسلامی، زمینه را برای اعتلای تفکر اسلامی فراهم نموده‌اند.

با توجه به گستره وسیع پژوهش‌های حوزوی در فعالیت‌های حوزه علمیه، می‌توان چهار نظام را از یکدیگر تفکیک کرد. تفاوت‌هایی که در حوزه‌های مختلف پژوهش مشاهده می‌شود، نیازمند برنامه‌ریزی مجزاء و تفکیک شده در فعالیت‌های برنامه‌ریزی است. بنابراین، تفکیک نظام‌های پژوهشی می‌تواند بستر مناسبی فراهم کند تا مسئولان بتوانند برای هر یک از این نظام‌ها، سیاست‌گذاری‌های ویژه طراحی کنند. این تفکیک، به معنایی جدایی ماهیت کارها نیست، بلکه در این تفکیک ضمن تأکید بر ضرورت هماهنگی بین این نظام‌ها، فرصت مناسبی برای شناسایی نوع سیاست‌گذاری در هر حوزه را فراهم می‌سازد. نظام‌های پژوهشی را می‌توان به حوزه‌های زیر تقسیم‌بندی و تفکیک نمود.

### ۱. نظام تولید پژوهش

این نظام، نقش بنیادی در تحولات حوزه دین دارد. اندیشمندان مخلص با تأمل بر موضوعات دینی تلاش دارند که یافته‌های جدیدی را از آموزه‌های اصیل اسلامی به جامعه بشری ارائه کنند. این یافته‌ها، که به تقویت مبانی و اصول دین می‌پردازد، نقش مهمی در حل مسائل مطرح در عرصه آموزه‌های دینی دارد. سیاست‌گذاری در این عرصه تلاش دارد ضمن تقویت پژوهش‌های علمی و ارج نهادن به محققان، بسترهای مورد نیاز جامعه و راهبردی را جهت نمایی نماید تا دستاورد پژوهش، همراه با خواست جامعه فعلی و آینده باشد.

### ۲. نظام نشر یافته‌های پژوهشی

نظام نشر یافته‌های پژوهشی عرصه گسترده دانش و هنر است. دانش ارتباطات و استفاده از شیوه‌های رایج نشر و شیوه‌های نوین دنیای فناوری، نیازمند سیاست‌گذاری‌های بنیادی است. چنانکه هنر نشر نیز با سیاست‌گذاری هنرمندانه می‌تواند جذابیت آفرین بوده، و توسعه یافته‌های پژوهشی حوزه علمیه را به نحو دلپذیر ممکن سازد.

### ۳. نظام مصرف یافته‌های پژوهشی

با رشد علمی و فرهنگی جوامع، ساحت‌های متفاوتی از نیازهای فرهنگی و علمی شکل گرفته است. نیازهای دینی مردم به تناسب جنس، سن، ملیت، شغل، تحصیلات، زمان، و... متفاوت شده است. بنابراین، نیازمند سیاست‌گذاری در حوزه مصرف یافته‌های پژوهشی از سوی متولیان امر هستیم. آنان با سیاست‌گذاری مناسب، می‌توانند مسیر پژوهش‌های اسلامی را دسته‌بندی و سطح‌بندی نمایند و مخاطبان متنوع را به‌عنوان هدف تعیین کنند.

### ۴. نظام فرهنگی پژوهش

پژوهش و تحقیق برای شکل‌گیری دانش و ایجاد ترکیب نو از دانش موجود، کاری است زمان‌بر و هزینه‌بر. این امر نیازمند دست‌اندرکاران و محققانی صبور و سلیم‌النفس است. چنانکه مخاطبان نیز باید با توجه به سختی و موانع، کار خود را برای حمایت و بهره‌برداری از پژوهش‌ها مهیا سازند. این موضوعات، نیازمند فرهنگ‌سازی است که باید به وسیله متولیان فرهنگی و علمی در جامعه صورت گیرد.

### نهادهای سیاست‌گذار

همانگونه که بیان شد، سیاست تعیین‌کننده چارچوبی برای تصمیم‌گیری‌ها و برنامه‌ریزی‌هاست. در

حوزه‌های متعدد، نهادهایی به امر تعیین سیاست اقدام می‌کنند (توماس، ۲۰۰۵، ص ۲۸۴). شناخت و تعامل با این نهادهای سیاست‌گذار، می‌تواند انسجام فعالیت‌های سازمانی را در پی داشته باشد. اما سؤال اصلی این است که چه نهاد و مرکزی مسئولیت تعیین این سیاست‌ها را بر عهده دارد؟ به بیان دیگر، در حوزه فعالیت‌های پژوهشی حوزه‌علمیه، ساختار متولی سیاست‌گذاری پژوهش چگونه است؟

پاسخ مناسب برای این پرسش، فواید زیادی داشته، و می‌تواند مسیر روشن‌گر مناسبی در اختیار مدیران صنفی حوزه و مراکز پژوهشی قرار دهد. بدین منظور، در گام نخست نهادها و مراکز تأثیرگذار را می‌توان به دو دسته اساسی تقسیم نمود:

۱. **نهادهای و سازمان‌های رسمی:** این نهادها از جایگاه قانونی برخوردار بوده و از مجاری قانونی می‌توانند با سیاست‌گذاری در فعالیت‌های حوزه‌های علمیه تأثیرگذار باشند. نهادها و سازمان‌های رسمی، مانند شورای عالی انقلاب فرهنگی، مجلس شورای اسلامی، هیات دولت، شورای عالی حوزه‌های علمیه، جامعه مدرسین حوزه علمیه قم، شورای عالی تحقیقات و فناوری (شورای عتف)، شورای تحول علوم انسانی، و ... .

۲. **نهادهای و سازمان‌های غیررسمی:** در فعالیت‌های سازمانی در کنار نهادهای رسمی، نهادهای غیررسمی نیز نقش سیاست‌گذاری را ایفاء می‌کنند (اسکوت، ۲۰۰۳، ص ۶۹). با وجود نهادها و مراکز رسمی قانون‌گذاری در فعالیت‌های علمی، برخی نهادها و افراد مشخص، توان تأثیرگذاری بر فعالیت‌های علمی و پژوهشی حوزه علمیه را دارند. نهادها و شخصیت‌هایی مانند مراجع عظام و بیوت آنان، استادان و فضلاء، نخبگان علمی و چهره‌های مطرح حوزه‌ای، نهادهای علمی خارج از حوزه، که به فعالیت‌های موازی با حوزه پرداخته‌اند، و ... .

هر یک از این نهادها، می‌توانند به شیوه‌های گوناگون در فعالیت‌های پژوهشی حوزه سیاست‌گذاری نمایند. شناخت این نهادها و نوع تأثیرگذاری آنها برای مدیران حوزه‌علمیه بسیار ضروری و کارساز است.

### **نهادهای سیاست‌گذار رسمی**

نهادهای سیاست‌گذار رسمی، نهادهایی هستند که با در اختیار داشتن اختیارات قانونی و مجاری قانون‌گذاری، توان تأثیرگذاری گسترده در فعالیت‌های مراکز علمی و پژوهشی دارند. این نهادها با تصویب مقررات و تعریف رویه‌های کاری، اسناد بالادستی مراکز علمی را تدوین می‌کنند و مراکز علمی با تبعیت از آنها، قانون‌پذیری خود را نشان داده و در سلسله مراتب رسمی کشور قرار می‌گیرند.

شورای عالی انقلاب فرهنگی در ایران، با سکان‌داری مسائل علمی و فرهنگی، پس از انقلاب اسلامی، مهم‌ترین نهاد سیاست‌گذار در عرصه علم می‌باشد.

شورای عالی انقلاب فرهنگی، همانطور که در سیاست‌گذاری علمی در دانشگاه فعال است، در اقدامات حوزه علمیه نیز تأثیرگذار است (بر اساس شرح وظایف ابلاغ شده از سوی مقام معظم رهبری این شورای وظایف متعددی را بر عهده دارد که نمونه‌ای از آنها که با فعالیت‌های حوزه‌های علمیه مرتبط است، ذکر می‌شود: سیاست‌گذاری حمایت و بهره‌گیری از نظریه‌پردازی، و ایجاد و زمینه‌سازی نقد و مناظره در حوزه فرهنگ و علم. سیاست‌گذاری و ساماندهی مدیریت فعالیت‌های فرهنگی و علمی ج.ا.ا. سیاست‌گذاری لازم برای گسترش و حاکمیت فرهنگ اسلام ناب محمدی (ﷺ) و...). در این شورا، تعدادی از اشخاص حقیقی و حقوقی تأثیرگذار حضور دارند. تعدادی از اندیشمندان حوزه علمیه نیز به‌عنوان شخصیت حقیقی یا حقوقی در این شورا، زمینه تأثیرگذاری و تأثیرپذیری را برای حوزه علمیه در سیاست‌گذاری فراهم کرده است.

همچنین، شورای عالی انقلاب فرهنگی با تصویب نقشه جامع علمی کشور در سال ۱۳۸۹، با تعیین سه دسته اولویت و تعیین سیزده راهبرد کلان، نقش مهمی در سیاست‌گذاری فعالیت‌های حوزه علمیه در اختیار دارد. علاوه بر این، برخی از مصوبات مجلس شورای اسلامی و وزارت علوم، وزارت آموزش و پرورش، شوراها و نهادهای اقماری حاکمیتی (مانند شورای عتف، تحول علوم انسانی، و...) نیز به‌عنوان سیاست‌های پذیرفته شده در حوزه علمیه، مورد توجه مراکز پژوهشی قرار می‌گیرد.

شورای عالی حوزه‌های علمیه، به‌عنوان بالاترین مرجع تصمیم‌گیری در حوزه علمیه ایران، بر اساس مصوبه ۶۰۸ خود، وظایفی تحت عنوان سیاست‌گذاری بر عهده گرفته است. این سیاست‌ها، در حوزه‌های گوناگونی است که برخی از آنها ناظر به فعالیت‌های پژوهشی است:

۱. توسعه پژوهش و واحدهای پژوهشی حوزوی در سطح ملی و بین‌المللی؛
۲. برنامه‌ریزی درسی و تدوین متون آموزشی؛
۳. توسعه پژوهش‌های بنیادین و کاربردی در حوزه دین، متناسب با نیازهای حوزه‌های علمیه، نظام اسلامی و جهان اسلام؛
۴. تقویت تعامل حوزه‌های علمیه با نهادهای علمی - فرهنگی ملی و بین‌المللی، با تأکید بر گفتگوهای علمی، تقریبی و بین‌ادیانی؛

۵. ساماندهی تولید و عرضه محصولات علمی و فرهنگی حوزوی؛

۶. و....

این گونه وظایف، که بخش مهم آن در حوزه سیاست‌گذاری است، می‌تواند مراکز پژوهشی حوزه علمیه را تحت تأثیر قرار دهد. از این رو، معاونت پژوهشی حوزه‌های علمیه، به‌عنوان بالاترین مرجع ساختاری در نظام اداری حوزه، متکفل وظایف سیاست‌گذاری متعددی شده است:

۱. پیشنهاد سیاست‌های کلان و برنامه‌های بلندمدت، میان‌مدت امور پژوهشی، به مدیر مرکز مدیریت حوزه‌های علمیه؛

۲. سیاست‌گذاری اجرایی، برنامه‌ریزی، هماهنگ‌سازی، نظارت و ارزیابی امور پژوهشی حوزه‌های علمیه، در چارچوب سیاست‌های کلان و مصوبات شورای عالی؛

۳. و....

از این رو، با واگذاری چگونگی اعطای امتیاز علمی مجلات، تأسیس انجمن‌های علمی، کرسی‌های نظریه‌پردازی، نقد و مناظره در حوزه علمیه به مرکز مدیریت حوزه‌های علمیه، این مرکز با استفاده از این اهرم قانونی، توان تأثیرگذاری بر فعالیت‌های مراکز علمی و پژوهشی حوزه علمیه را پیدا نمود و تلاش‌های گسترده‌ای برای سامان دادن فعالیت‌های پژوهشی در حوزه علمیه انجام داد.

در حال حاضر، بخش قابل توجهی از پژوهش‌های حوزه دین، در مراکز حوزه‌ای که تعداد آنها بالغ بر یکصد و پنجاه مرکز می‌شود (مانند موسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی علیه السلام پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه، پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی، انجمن‌های علمی، و...) انجام می‌گیرد. هر یک از این مراکز، بر اساس وابستگی سازمانی و ماهیت خود، دارای هسته‌هایی برای تصمیم‌گیری و سیاست‌گذاری، هستند. مانند هیات ائمه، هیات رئیسه، و... این هسته‌ها، نسبت به تعیین سیاست‌ها بر اساس مجاری رسمی اقدام می‌کنند. اما بخش قابل توجهی از این مراکز، سیاست‌های ابلاغی از سوی مرکز مدیریت حوزه‌های علمیه را برای خود لازم الاجراء می‌دانند و یا در سیاست‌گذاری‌های خود مورد توجه قرار می‌دهند.

### نهادهای سیاست‌گذار غیررسمی

نهادها و مراکز یاد شده، مراکز رسمی تعیین‌کننده یا تأثیرگذار بر سیاست‌گذاری فعالیت‌های پژوهشی حوزه هستند. اما در کنار این مراکز رسمی، نهادهای متعددی وجود دارند که دارای نقش اساسی در تعیین سیاست‌های پژوهشی هستند. مدیران برای شناسایی نهادهای سیاست‌گذار غیررسمی، یا بی‌نام و

نشان، باید درک مناسبی از مفهوم محیط سازمانی داشته باشند. به عبارت دیگر، مدیران این مراکز باید سازمان‌های پژوهشی خود را در یک «محیط اجتماعی و سیاسی پیچیده و پویا» ببینند، تا بتوانند تأثیرات دو جانبه سازمان خود و محیط فعالیت را بر روی دیگری مورد توجه قرار دهند.

محیط اجتماعی و سیاسی، بیانگر تعاملات انسانی در عرصه‌های گوناگون سن، جنسیت، فرهنگ، سطح دانش، حرفه‌ها و مشاغل، و... است. این تعاملات، در بستری از گرایش‌های حزبی و جناحی، تأثیرات حکومتی، تحولات بین‌المللی، و اقدامات رسانه‌ای و... صورت می‌گیرد. این محیط، همانگونه که متنوع است، از پویایی و دگرگونی نیز برخوردار است و نمی‌توان آن را به طور کامل تحت انضباط درآورد و برای آن مسیر مشخص نمود. در چنین محیطی، همیشه باید آمادگی واکنش مناسب در برابر پدیده‌ها و کنش‌های پیش‌بینی نشده بود.

مدیران مراکز علمی و پژوهشی، همواره در برنامه‌ها و سیاست‌گذاری‌های خود تلاش می‌کنند که به منافع عامه و انتظارات عمومی واکنش مثبت نشان دهند. آنان تلاش دارند که با لحاظ هنجارها و خواسته‌های اجتماعی، در عرصه انظار فکری اندیشمندان باقی بمانند تا بتوانند برای فعالیت‌های علمی خود مقبولیت لازم را بیابند. این بدان معناست که تصمیمات و برنامه‌های مدیران مراکز پژوهشی، همانگونه که بر محیط تأثیر می‌گذارد، از محیط نیز تأثیر می‌پذیرد.

شناخت محیط سازمان‌ها برای موفقیت سازمان‌ها بسیار مهم و حیاتی است. محیط سازمان عبارت است از: «تمام عواملی که در خارج مرز سازمان وجود دارند و بر تمام یا بخشی از سازمان اثرات بالقوه می‌گذارند» (دفت، ۱۳۸۶، ص ۱۴۵). صاحب‌نظران بین سازمان‌ها و محیط، مفهومی تصور می‌کنند به نام «مرز سازمان». مرز سازمان یک مفهوم انتزاعی است. «مرز بین سازمان‌ها و محیط در واقع هرگز روشن و صریح یا ثابت نیست» (پوتام و جابلین، ۲۰۰۱، ص ۲۳۲). مفهوم «مرز سازمانی»، با شکل‌گیری تفکر سیستم‌های باز در برابر سیستم‌های بسته در تفکر بشر جا باز کرده است. سازمان‌ها با شناخت مرز فعالیت‌های خود، توان شناخت وجه مشترک خود با سازمان‌های دیگر را دارند. بر این اساس، می‌توانند تمایزات سازمان خود را با محیط بیابند. تأثیرگذاری و تأثیرپذیری در تعاملات مرز سازمان و محیط، موضوع شگرفی است که سازمان‌های امروزی را ناچار به شناخت دقیق‌تر و بهتر مرز سازمان کرده است.

از آنجاکه مرز مفهومی انتزاعی است و گویای حیطه فعالیت سازمان و انتظارات جامعه است، تعیین مرز دقیق سازمان، کاری بس دشوار است. عدم شناخت دقیق مرز سازمان، به معنای نادیده گرفتن تأثیرات سازمان‌هایی تأثیرگذار است. نهادها و سازمان‌های غیررسمی، که توان تأثیرگذاری

بر سازمان را دارند، در این مرز پهناور حضور دارند. نادیده گرفتن چنین سازمان‌هایی به معنایی نادیده گرفتن تأثیرات آنهاست.

مدیران هوشمند، همیشه از خود می‌پرسند که آیا می‌توان سیاستی را اتخاذ کرد که ارتباطی به بیرون سازمان نداشته باشد؟ با دقت در مفهوم مرز سازمان‌ها، باید به این سؤال پاسخ منفی داد. به عبارت دیگر، بسیاری از سازمان‌ها در سیاست‌گذاری تحت تأثیر عوامل محیطی هستند و گریزی از تأثیرپذیری سازمان‌های دیگر نیست.

نمونه روشن تأثیرپذیری در پژوهش‌های حوزه‌ای، طرح مباحثی با عنوان «مسائل مستحذته» است. پیشرفت‌های پزشکی در خصوص پیوند اعضا، نمونه‌ای از تأثیرات محیطی است که بر ماهیت تحقیقات حوزه‌های علمیه، اثر گذاشته و زمینه طرح مباحث جدید را در دانش فقه و اصول به وجود آورده است. طرح موضوعات و شبهات جدید، در خصوص توان شناخت و اعتبار معرفت، موجب شکل‌گیری مسائل جدید کلامی و معرفت‌شناسی دینی شده است. در جدول زیر، نمونه‌هایی از تأثیرپذیری پژوهش‌های حوزه‌علمیه را از محیط می‌توان مشاهده کرد.

ردیف	نوع تحقیق	عامل تأثیرگذار
۱	حوزه‌های مختلف علوم انسانی	فضای پس از انقلاب اسلامی
۲	تقریب مذاهب	فضای بین‌المللی
۳	مسائل ذبح با دستگاه	پیشرفت‌های فناوری
۴	احکام اهداء عضو و مسائل مربوط به انتقال نطفه و...	دانش پزشکی
۵	فقه مصلحت	انقلاب اسلامی ایران
۶	فقه سیاسی	فضای سیاسی اجتماعی ملی و بین‌المللی
۷	فقه حکومتی	پایداری انقلاب اسلامی و توسعه آن
۸	فقه اداری	نظام مدیریتی حاکم

مشاهده می‌شود که همزمان با تحولات محیطی، مسائل جدیدی به عرصه‌های مختلف حوزه‌های علمیه وارد شده است و اندیشمندان حوزه، درصدد پاسخگویی به این مسائل برآمده‌اند. پاسخگویی به هر عرصه‌ای، نیازمند سیاست‌گذاری مناسب است. تلاش‌های گسترده‌ای برای این سیاست‌گذاری در بخش‌های بنیادنی حوزه صورت گرفته و در حال انجام است (نمونه این تلاش‌ها انتشار مجموعه کتب نیازسنجی پژوهشی دانش‌های حوزوی است که در حال حاضر جلد یک آن با نام اولویت‌های پژوهشی دانش فقه توسط جمعی از محققین دفتر مطالعات پژوهشی معاونت پژوهش مرکز حوزه‌های علمیه تهیه و منتشر شده است). سازمان‌ها و

نهادهایی که نمی‌توانند پاسخ مناسب به نیاز شکل گرفته در جامعه بدهند، به مرور زمان به حاشیه رانده می‌شوند (دفت، ۱۳۸۶، ص ۱۵۱). در مقابل، سازمان‌های موفق، سازمان‌هایی هستند که سیاست‌گذاری مناسبی را در پیش گرفته‌اند.

بنابراین، می‌توان گفت: مطالبات محیطی یک نوع سیاست‌گذاری است. به عبارت دیگر، محیط یک نهاد سیاست‌گذار در هرم برنامه‌ریزی سازمان‌ها به‌شمار می‌رود. سیاست‌گذاری که به راحتی قابل شناخت نیست و نمی‌توان آن را نادیده انگاشت. این نهادهای سیاست‌گذار، به راحتی مدیریت‌پذیر نیستند. البته باید توجه داشت، منظور از این محیط گسترده، نابسامانی در نهادها و سازمان‌های محیطی نیست، بلکه این اقتضاء محیط پیچیده و پویاست. سازمان‌های پژوهشی حوزه باید به طور دائم به رصد وقایع محیطی بپردازند و به تناسب آن، سیاست‌های خود را سازگار کنند. این موضوع، بیانگر زنده بودن تکامل مداوم سازمان‌هاست.

### سیاست‌گذار در نهادهای رسمی

نهادهای رسمی چگونه سیاست‌گذاری می‌کنند؟ نهادهای رسمی مانند دولت، مجلس، شورای عالی انقلاب فرهنگی، شورای عالی حوزه، و... به شیوه‌های گوناگون برای سازمان‌های مرتبط سیاست‌گذاری می‌کنند. این سیاست‌گذاری‌ها، عمدتاً جنبه اجباری داشته و سازمان‌هایی زیر مجموعه ناگزیر از پذیرش این سیاست‌ها هستند. شکل‌های مختلف این سیاست‌گذاری را می‌توان به سه دسته اساسی تقسیم کرد:

۱. اعمال قدرت: سازمان‌های بالادستی با اقدامات متنوع مانند تخصیص منابع مالی، مجوز به کارگیری نیروی انسانی، اعطای امتیازهای خاص، و یا اعمال محدودیت در فعالیت، و... می‌توانند در فرایند سیاست‌گذاری‌های سازمان‌های دیگر تأثیر مستقیم بگذارند.

۲. شکل‌دهی ساختاری: نهادهای بالادستی می‌توانند بر چگونگی شکل‌گیری و توسعه فعالیت‌ها، یا ترکیب آنها، سر و سامان دادن نهادها و سازمان‌ها، و... تأثیر بگذارند. سازمان‌های و نهادهای بالادستی، با طراحی ساختار و تصویب آن توسعه یا محدودیت فعالیت‌های سازمان‌های زیر مجموعه را مشخص می‌کنند.

۳. ابزار قانونی: نهادهای بالادستی، ظرفیت تعریف و تحمیل قوانین و مقررات را دارند. آنان سعی می‌کنند با شناسایی گذرگاه‌هایی قانونی، نسبت به صدور دستور و نظارت بر اعمال فرامین روند فعالیت‌های پژوهشی را مدیریت کنند.



## سیاست‌گذار در نهادهای غیررسمی

پس از شناسایی چگونگی سیاست‌گذاری در نهادهای رسمی، موضوع اساسی شناسایی چگونگی سیاست‌گذاری نهادهای غیررسمی است. ابتداء باید نسبت به شناسایی نهادهای غیررسمی پرداخت. به بیان دیگر، نهاد غیررسمی در فعالیتهای پژوهشی حوزه‌علمیه چه کسان یا نهادهایی هستند؟

نهادهای غیررسمی تأثیرگذار، بر فعالیتهای پژوهشی حوزه را می‌توان بر سه دسته اساسی تقسیم کرد. همانگونه که پیش از این بیان شد، نهادهای غیررسمی دربردارنده یک «محیط اجتماعی و سیاسی پیچیده و پویا» است (اسکات، ۱۳۸۷، ص ۱۶۸). شناخت این سه دسته، می‌تواند مدیران و دست‌اندرکاران مراکز پژوهشی حوزه را نسبت به تعامل با آنها هوشیارتر نموده، زمینه تعالی فعالیتهای پژوهشی را فراهم آورد.

۱. **نخبگان:** مهم‌ترین نقش را در محیط پویایی سازمان‌ها، بر عهده نخبگان است. آنان با ایده‌پردازی و نوپردازی، سهم شایسته‌ای در تعالی و پیشرفت جامعه دارند. بر همین اساس، مردم به آنان به‌عنوان چراغ راهنما و الگوی قابل پیروی می‌نگرند. در نظام حوزه‌های علمیه مراجع عظام، استادان و محققان برجسته حوزه علمیه و نخبگان دانشگاهی که در حوزه دین تحقیق می‌کنند، در این بخش قرار می‌گیرند. نخبگان و متخصصان از طریق تأثیرگذاری بر باورهای مردم قدرت تأثیرگذاری بر افکار آنان را دارند.

نخبگان، با تعریف و تبیین واقعیت برای مردم، نقش روشنگری و تبیین‌کنندگی واقعیت موجود را بر عهده دارند. تبیین هستی‌شناختی از نظام خلقت و واقعیت زندگی، توسط ایشان برای مردم پذیرفته شده است. بر همین اساس، آنان توان ارائه اصول یا رهنمودهایی برای حرکت مردم را دارند. در واقع، نخبگان با تبیین چگونگی کنش مردم، در جامعه اعمال کنترل می‌کنند و مسیر حرکت جامعه را نشان می‌دهند.

نخبگان با ارائه تحلیل‌ها و دیدگاه‌های خود، جامعه را به سمت مورد نظر سوق می‌دهند و سازمان‌های حوزه‌ای، ناچار به تبعیت از آنها می‌شوند. بهره‌گیری از رسانه‌های دیداری و شنیداری، از مهم‌ترین ابزارهای قدرت نخبگان است. نخبگان حوزه‌ای با استفاده از ابزار رسانه، به‌ویژه خطابه می‌توانند در تنویر افکار عمومی و تهییج آنان موفق عمل کنند. مراجع عظام و استادان مشهور حوزه نیز با در اختیار داشتن قدرت مقبولیت معنوی، توان تأثیرگذاری فراوانی دارند. قدرت معنوی نخبگان حوزه، به برکت ارتباط عبادی با خداوند متعال و ترک معصیت به دست آمده، برای مردم

مقدس و پذیرفته شده است. از این رو، توصیه آنان اگر چه در بستر ضوابط سازمانی نیست، اما پذیرش آن برای سازمانها اجتنابناپذیر است.

۲. **نهادهای و تشکلهای غیردولتی:** برخی سازمانها در کشور، علی‌رغم اینکه از نظر سلسله مراتب سازمانی هم‌رده (یا حتی پایین‌تر) از سازمانها و مراکز دیگر هستند، اما توان تأثیرگذاری قابل توجهی را دارند. چنین سازمان‌هایی بر خلاف دولت، توان وضع قانون را ندارند، اما با استفاده از اهرم‌هایی که در اختیار دارند، می‌توانند دیدگاه خود را بر سازمان‌های دیگر تحمیل کنند. برخی از مراکز پژوهشی، با در اختیار داشتن نیروهای خبره و تأثیرگذار، می‌توانند با کسب موفقیت در یک دوره زمانی، به‌عنوان یک شاخص و نمونه برتر شناخته شوند. همین امر، برای آنها بدنه مقتدری ایجاد می‌کند که می‌توانند با استفاده از منابع محدود خود، بر وضع مقررات و تعیین استانداردها و ترویج اصول مورد نظر خود بر سازمان‌های پژوهشی دیگر اثر بگذارند.

چنین قدرتی برای این سازمانها، ناشی از این است که آنان با به‌عهده‌گرفتن وظایف بر زمین مانده در جامعه، در پیشرفت و تعالی جامعه نقش اساسی دارند. همین موضوع، برای آنان ایجاد قدرت می‌کند. به‌گونه‌ای که سازمان‌هایی پژوهشی دیگر نمی‌توانند آنها را نادیده بگیرند و در اخذ تصمیمات خود تلاش می‌کنند که نظر موافق آنان را به همراه داشته باشند. چنان‌که برخی سازمانها و گروه‌ها در جامعه، با ایجاد شکاف و فعالیت‌هایی غیررایج، توجه‌ها را به خود جلب نموده و توان تأثیرگذاری بر سازمان‌های دیگر را پیدا می‌کنند. فعالیت نخله‌های فکری و حلقه‌هایی که برای تخریب عقاید و معنویت مردم، در گوشه و کنار مشغول فعالیت می‌باشند، نمونه‌ای از اینگونه سازمانهاست. این سازمانها، با ایجاد سؤال یا شبهه جدید، سازمان‌های پژوهشی را وادار می‌کند که به افکار عمومی پاسخ دهند. این امر، موجب می‌شود که سازمان‌های پژوهشی از انجام کارهای پیش‌بینی شده خود بازمانند.

۳. **مردم و مخاطبان حوزه‌های علمیه:** گفتگوهای مطرح بین مردم در خصوص مسائل دینی و شکل‌گیری انتظارات جدید در جامعه، نیازمند واکنش علمی و پژوهشی از سوی حوزه‌های علمیه است. طرح موضوعات نوپیدا در حوزه‌های کلامی، فلسفی، فقهی، عرفانی، علوم انسانی، و... در افکار عمومی و در رسانه‌های جمعی، از طریق مصاحبه، گزارش، مناظره، سخنرانی، و... زمینه‌القاء سیاست‌های جدید را به سازمانها و نهادهای پژوهشی حوزه فراهم می‌آورد.

حوزه علمیه، خود را متکفل پردازش فقه می‌داند، اما انتظارات عمومی و درخواست‌های مردم برای مشاوره‌های خانوادگی، مسائل اجتماعی، محیط زیست، رسانه، و...، حوزه‌های علمیه را در موضع انفعال قرار داده است. به همین جهت، مشاهده می‌شود بخشی از توان مراکز پژوهشی حوزه‌های علمیه، صرف تحقیق در زمینه‌های فوق می‌شود. هرچند این موضوعات، در دایره گسترده پژوهش‌هایی حوزه‌ای قرار می‌گیرد، اما در اولویت قرار دادن آنها، نشان از قدرت نفوذ خواست عمومی است. در حالی که یکی از وظایف اصلی و بنیادی فعالیت‌های حوزه، پرورش نیرو و انجام تحقیق در امر قضاء است (به استناد آیات و روایات متعدد قضاوت، مهم‌ترین مسئولیت عالمان دینی است، ر.ک: تفاسیر قرآن کریم، مانده: ۶۴). در حال حاضر بخشی از وظایف قضاوت که باید به وسیله مجتهدین صورت گیرد، به وسیله افراد با علمیت پایین‌تر صورت می‌گیرد و حوزه‌ها بخش قابل توجه خود را مصروف پاسخ به نیازها و خواست عمومی کرده‌اند.

اکنون با مشاهده چگونگی اعمال سیاست توسط نهادهای غیررسمی، در فعالیت‌های پژوهشی حوزه علمیه، می‌توان به قدرت تأثیرگذار آن بی‌برد. نهادها و سازمان‌های پژوهشی نمی‌توانند از این محیط پیچیده و پویا غفلت کنند. نگرانی مدیران سازمان‌هایی پژوهشی، در خصوص تعدد نهادهای سیاست‌گذار، موضوع اساسی است. آنان می‌خواهند بدانند که در برابر این سیاست‌گذاران متعدد چه باید کرد؟ این سرگردانی نسبت به نهادهای غیررسمی، بسیار جدی است.

سازمان‌های پژوهشی، برای حفظ سیاست‌های خود و کاهش نفوذ سیاست‌گذاران محیط غیررسمی می‌توانند دو اقدام اساسی انجام دهند: اولاً، شناسایی این نهادها یک اقدام اساسی و بنیادی است. شناخت کانون این نهادها اعم از نخبگان، تشکل‌های غیردولتی، و مردم گام اساسی برای کاهش فشارهای محیطی است. بدون شناخت این نهادهای تأثیرگذار، سازمان‌ها نمی‌توانند به تنهایی به تدوین سیاست و اعمال آن بپردازند. ثانیاً، پس از شناسایی این نهادهای غیررسمی، باید به مرتب کردن آنها با یکدیگر بپردازند. به عبارت دیگر، با شناسایی منابع قدرت آنها، می‌توانند برای آنها هدف و مسیر مشترک تعریف کنند. این امر، زمینه کاهش فشارهای محیطی را برای سازمان‌های پژوهشی فراهم می‌کند.

شناخت سازمان‌ها و نهادهای محیطی و سپس، ایجاد حلقه‌های مشترک بین آنها، می‌تواند بسترهای ورود سیاست‌گذاران را محدود کرده و توان پاسخ‌گویی سازمان پژوهشی را نسبت به این سیاست‌ها ارتقاء ببخشد.

## تفاوت‌ها در سیاست‌گذاری

محیط سازمان‌های پژوهشی، با استفاده از منابع قدرت و نفوذ خود توان سیاست‌گذاری را دارا هستند. همانگونه که بیان شد، محیط بر اساس دو نوع نهاد به سیاست‌گذاری می‌پردازد. نهادهای رسمی و نهادهای غیررسمی، می‌توانند به تعیین سیاست‌گذاری بپردازند. سیاست‌گذاری در نهادهای رسمی و نهادهای غیررسمی با یکدیگر تفاوت اساسی دارند. برخی از این تفاوت‌ها، که با مطالعه سازمان‌های پژوهشی و محیط صورت گرفته است، به شرح ذیل است:

۱. از نظر ساخت پیشینه: تدوین سیاست در نهادهای رسمی، غالباً پیش‌بینانه و گام به گام است؛ زیرا دانش موجود برای روشن ساختن و صریح مطرح کردن آن ناکافی است (مجدم، ۱۳۷۲، ص ۲۴). در حالی که در نهادهای غیررسمی تدوین سیاست، غالباً به صورت موج و یک‌باره است.
۲. عامل مؤثر در شکل‌گیری: سیاست‌های القاء شده در نهادهای رسمی، غالباً تحت تأثیر مقامات و جریانات سیاسی است. در مقابل، سیاست‌های القاء شده از سوی نهادهای غیررسمی، تحت تأثیر ملاحظات اجتماعی و سیاسی است.
۳. سودآوری: سیاست‌های اعلام شده از سوی نهادهای رسمی، الزاماً دارای منافع اقتصادی و دست‌یافتنی نیست. اما سیاست‌های ابلاغی از سوی نهادهای غیررسمی، دارای منافع اقتصادی و دست‌یافتنی برای سازمان‌ها است.
۴. کانون توجه: سیاست‌های پژوهشی اعلام شده از سوی نهادهای رسمی، به ماهیت علم و مشروعیت بخشیدن به آن توجه دارد. در حالی که سیاست‌های پژوهشی اعلام شده از سوی نهادهای غیررسمی، منطبق بر قواعد بنگاهداری است و تأکید آن بر انتفاعی بودن علم تولید شده می‌باشد.
۵. ادبیات سیاست‌گذاری: با ملاحظه سیاست‌های اعلام شده از سوی نهادهای رسمی، مشاهده می‌شود که شیوه ارائه سیاست از سوی آنها به صورت دستوری است. در مقابل، سیاست‌های اعلام شده از سوی نهادهای غیررسمی به صورت داوطلبانه است.
۶. فرآیند سیاست‌گذاری: در نهادهای رسمی، به دلیل حاکمیت بروکراسی تعیین سیاست از فرایند پیچیده‌ای برخوردار است. گروه‌ها و شوراهای متعددی به اظهار نظر می‌پردازند. نهادهای غیررسمی به دلیل فقدان نظام ساختار یافته، تعیین سیاست تابع فرآیندی خاصی نیست.
۷. عمر سیاست‌گذاری: نهادهای رسمی، به دلیل رسمیت و ساختار تعریف شده نمی‌توانند سیاست‌های اعلام شده را به راحتی لغو نمایند. در حالی که در نهادهای غیررسمی، سیاست‌ها به سرعت تغییر کرده و از نظرها دور می‌شوند.

موضوع	نهادهای رسمی سیاست‌گذار	نهادهای غیررسمی سیاست‌گذار
از نظر ساخت پیشینه	گام به گام	یکباره
عامل مؤثر در شکل‌گیری	مقامات و جریانات سیاسی	ملاحظات اجتماعی و سیاسی
سودآوری	منافع اقتصادی اندک و دست‌نیافتنی	منافع اقتصادی و دست‌یافتنی
کانون توجه	ماهیت علم و مشروعیت بخشیدن به علم	تأکید بر انتفاعی بودن علم تولید شده
ادبیات سیاست‌گذاری	دستوری	داوطلبانه
فرآیند سیاست‌گذاری	فرآیند پیچیده	غیر فرایندی
عمر سیاست‌گذاری	پایدار و طولانی مدت	قابل تغییر و کوتاه مدت

### نتیجه‌گیری

مدیران سازمان‌ها با تعیین سیاست‌ها، رهنمودهایی را برای تصمیم‌گیری تعیین می‌کنند. در فعالیت‌های حوزه‌های علمیه، سیاست‌ها یا رهنمودهایی برای تصمیم‌گیری تعیین شده است. هدف از تعیین این سیاست‌ها ارتقاء توان حوزه‌های علمیه در مسائل فرهنگی و علمی است. در این پژوهش تلاش شده است که با بررسی مفاهیم تأثیرگذار در سیاست‌گذاری حوزه‌های علمیه، نهادهای سیاست‌گذار رسمی و غیررسمی شناسایی شود. هریک از این نهادها توان نفوذ متفاوتی در تأثیرگذاری در فعالیت‌های حوزه‌های علمیه دارند. سیاست‌گذاران با شکل‌های مختلفی نسبت به اعمال سیاست‌های خود در برنامه‌ها اقدام می‌کنند. شناسایی این نهادها و نحوه تأثیرگذاری آنها می‌تواند برای مدیران حوزه‌های علمیه مفید باشد. سازمان‌های حوزه‌ای می‌توانند با مطالعه دقیق سیاست‌های خاص حوزه را شناسایی کنند. عوامل تأثیرگذار در سیاست‌ها به شدت تحت تأثیر محیط‌هاست و هر سازمانی دارای بافت محیطی خاصی است که توان تولید سیاست متفاوتی را داراست.

## منابع

- آمدی، عبدالواحد بن محمد، بی تا، *غررالحکم و دررالکلم من کلمات سیدالفصحاء و لبغاء (مولانا امیرالمؤمنین علی بن ابی طالب علیه السلام)*، بیروت، دارالثقافة.
- الوانی، سیدمهدی، ۱۳۸۷، *تصمیم‌گیری و تعیین خط مشی دولتی*، تهران، سمت.
- دفت، ریچارد ال، ۱۳۸۶، *تنوری سازمان و طراحی ساختار*، تهران، دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- رضائیان، علی، ۱۳۸۷، *مبانی سازمان و مدیریت*، تهران، سمت.
- عماد و همکاران، ۱۳۹۱، *اولویت‌های پژوهشی دانش ققه*، قم، مرکز مدیریت حوزه علمیه.
- قلی‌پور، رحمت‌الله، ۱۳۸۷، *تصمیم‌گیری سازمانی و خط مشی‌گذاری عمومی*، تهران، سمت.
- مجدم، منصور، ۱۳۷۲، «سیاست‌گذاری در سازمان‌های غیرانتفاعی»، تهران، *ماهنامه تدبیر*.
- مجموعه مصوبات شورای عالی حوزه‌های علمیه.
- jablin & putnam, Fredric & linda, *The New Handbook OF Organizational Communication*, London, Sage Publications, 2001.
- Scott, Richard. *Organization Rational, Natural, and open systems*. new jersey: pearson education international, 2003.
- thomas, dye. *understanding public policy*. new jersey: oxford university press, 2005.
- welhrich & koontz, heinz & harold. *Management*, tehran, termeh, 2006.

## تربیت اخلاقی و بایسته‌های اخلاق پژوهش در نظام تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران؛ تحلیل محتوای کتب مطالعات اجتماعی مقطع ابتدایی

mahdiamiri10@gmail.com

مه‌دی امیری / عضو هیأت علمی گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

akbar.partabian@yahoo.com

اکبر پرتابیان / کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی دانشگاه پیام نور

z.amiri.6365@gmail.com

زهره امیری / کارشناس علوم قرآنی حوزه علمیه قم

دریافت: ۱۳۹۴/۴/۲۶ - پذیرش: ۱۳۹۴/۹/۱۹

### چکیده

این پژوهش با هدف بررسی تربیت اخلاقی و بایسته‌های اخلاق پژوهش و میزان بکارگیری مؤلفه‌های اخلاق پژوهش، در کتب مطالعات اجتماعی مقطع ابتدایی انجام شده است. روش پژوهش، تلفیقی بوده و جامعه پژوهشی تحقیق اولاً، مجموعه متون و تحقیقات انجام شده و در دسترس، در خصوص تربیت اخلاقی و اخلاق پژوهش و ثانیاً، کتب مطالعات اجتماعی (تاریخ، جغرافیا و مدنی) مقطع ابتدایی شامل ۵ کتاب پایه‌های سوم، چهارم، پنجم، ششم و کتاب کار ششم در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ می‌باشد. ابزار جمع‌آوری اطلاعات، شامل سیاهه تحلیل محتوای محقق ساخته و پایایی و روایی آن، توسط متخصصان علوم تربیتی و کارشناسان مربوط تأیید شده است. مهم‌ترین نتایج این تحقیق، این است که در بین کتاب‌های مطالعات اجتماعی مقطع ابتدایی، بیشترین میزان توجه به بنیادهای اخلاق پژوهش مربوط به کتاب مطالعات اجتماعی پایه ششم و کمترین میزان، مربوط به کتاب کار مطالعات اجتماعی پایه ششم بوده است.

کلیدواژه‌ها: تربیت اخلاقی، اخلاق پژوهش، کتب مطالعات اجتماعی، مقطع ابتدایی.

## مقدمه

«اخلاق» در لغت جمع «خُلُق» به معنای خوی، طبع، سنجیه و عادت است (قرشی، ۱۳۷۱، ص ۲۹۳). اعم از اینکه آن سنجیه و عادت نیکو باشد یا زشت و بد. برخی بر اساس همان معنای لغوی اخلاق، به تعریف علم اخلاق پرداخته‌اند. به‌عنوان نمونه، علم اخلاق به «علم آگاهی و اطلاع از عادات و آداب و سجایای بشری» تعریف شده است (کتابی، ۱۳۷۳، ص ۵۳). مرحوم نراقی در *جامع السعادات* می‌گوید: «علم اخلاق دانش صفات (ملکات) مهلکه و منجیه و چگونگی موصوف شدن و متخلق گردیدن به صفات نجات‌بخش و رهایی از صفات هلاک‌کننده است» (نراقی، ۱۳۶۸، ص ۳۴). برخی نیز آن را علم چگونگی زیستن خوانده‌اند (مطهری، ۱۳۶۸، ص ۱۹۰).

در یک جمع‌بندی تعاریف اصطلاحی ارائه شده در خصوص «اخلاق» می‌توان گفت: «اخلاق، کیفیتی برای نفس آدمی است که رفتارهایی متناسب با آن از انسان بروز می‌کند؛ یعنی اگر کیفیت نفس خوب باشد، کارهای خوب و اگر بد باشد، کارهای بد صورت می‌گیرد. پس اخلاق به اخلاق حسنه، خوب، اخلاق رذیله و بد تقسیم می‌شود. این کیفیت نفسانی ممکن است به صورت غیرراسخ و یا به شکل ملکه درآید.

اساسی‌ترین عنصر، به‌خصوص در دوران اولیه شکل‌گیری هویت اخلاقی، اجتماعی افراد، در نظامات آموزشی، مبحث عناصر و محتوای برنامه‌های درسی است که به‌عنوان خوراک اولیه برای رشد و شکوفایی اخلاقی دانش‌آموزان مطرح می‌شود. همچنین اینکه این محتوا چه چیزهایی را به صورت مستقیم و یا غیرمستقیم برای رشد و بالندگی دانش‌آموزان در زمینه‌های تربیت شهروندی فراهم می‌آورد. به نظر می‌رسد، یکی از اساسی‌ترین مؤلفه‌هایی که مدارس، به‌خصوص در دوران ابتدایی که هویت افراد در آن در حال شکل‌گیری است، باید به آن توجه کافی نمایند، مبحث «تربیت اخلاقی» است.

رسیدن به اهداف حقیقی انتقال و توسعه ارزش‌های اخلاقی، مستلزم آشنایی دانش‌آموزان با مفاهیم، اصلاحات و آگاهی‌های اخلاقی و نیز دستیابی به نگرش مثبت درباره آن است تا در نهایت، میل به اقدامات عملی در خصوص پیام‌های آن در دانش‌آموزان برانگیخته شود. به عبارت دیگر، تغییرات مطلوبی در رفتار دانش‌آموزان در این زمینه بروز کند. این کار نیازمند برنامه‌ریزی درسی جامع است.

مبانی فلسفی تعلیم و تربیت، از ملاحظات اخلاقی و فلسفی مربوط به طبیعت آدمی و اهداف و غایات تربیت افراد استنتاج می‌شود (شکوهی، ۱۳۷۸، ص ۶۱). تأثیر اخلاق در مبانی ارزشی تعلیم و تربیت، در اخلاق مذهبی بسیار بارزتر است. بر اساس اخلاق مذهبی، عبودیت و کمک به خدایی شدن انسان



و تقرب او به خداوند، مهم‌ترین معیار در ارزش‌گذاری‌ها است و تعلیم و تربیت نیز باید در جهت تحقق این مهم تلاش کند (حاجی‌ده‌آبادی، ۱۳۷۹، ص ۲۰۳).

توجه به اخلاق و غایات اخلاقی در تعلیم و تربیت، از مهم‌ترین توصیه‌ها و دغدغه‌های جهانی است. به طوری که سازمان ملل در بند ۲ از ماده ۲۶ اعلامیه جهانی حقوق بشر، مقرر داشته است که «تعلیم و تربیت باید به توسعه شخصیت انسان و تقویت و احترام به حقوق بشر و آزادی‌های اساسی متوجه گردد». این خود، دلیل دیگری بر توجه به اخلاق در تعلیم و تربیت است.

البته امروزه از ارائه مستقیم اخلاقیات پرهیز می‌شود. توصیه بر آن است که اخلاقیات در ضمن دروس متعدد آموزش ارائه شود؛ چرا که در این صورت، نه تنها درس اخلاق به لفاظی اخلاقی خواهد انجامید، بلکه آن هم مانند سایر دروس، به صورت حفظی، یادآوری و یادسپاری و تکرار بدون کمترین کاربرد عملی، تدریس خواهد شد (پورظهیر، ۱۳۷۱، ص ۱۷۴-۱۵۸).

### پیشینه پژوهش

پژوهش‌های معدودی در این زمینه صورت گرفته است. بحرینی (۱۳۸۸)، در تحقیقی با عنوان «اخلاق پژوهش به منزله یک دانش»، به بررسی ابعاد معرفتی دانشی می‌پردازد که بتواند مسائل اخلاقی پژوهش را در چارچوبی نظری تحلیلی کند و امکان دستیابی به اخلاق پژوهش، به منزله یک دانش را فراهم آورد. ساکی (۱۳۹۰)، در تحقیقی با عنوان «اخلاق در پژوهش‌های آموزشی و مؤلفه‌های آن»، به بررسی موازین اخلاقی علوم در تحقیقات آموزشی و اصول آن در سه حوزه زیر می‌پردازد: شأن و منزلت انسان در عرصه تعلیم و تربیت، شأن و منزلت پژوهش در عرصه تعلیم و تربیت و اصول ناظر بر حقوق حامیان، سیاستگذاران و کاربران پژوهش. شاملی و همکاران (۱۳۹۰)، در تحقیقی با عنوان «برنامه درسی، ابزاری برای نیل به تربیت اخلاقی»، به بررسی و تبیین ویژگی‌های برنامه درسی تربیت اخلاقی پرداختند. خنیفر و همکاران (۱۳۹۰)، در تحقیقی با عنوان «تبیین مؤلفه‌های اخلاقی و فرهنگی در پژوهش» به بررسی ابعاد مؤثر بر اخلاق پژوهش و راهکارایی به منظور افزایش سطح اخلاق‌مداری در پژوهش پرداختند. سلحشوری (۱۳۹۰)، در تحقیقی با عنوان «حدود و ثغور تربیت اخلاقی، تربیت معنوی و تربیت دینی»، ابعاد و حدود و ثغور مفاهیم مذکور و رابطه آنها با یکدیگر را بررسی کردند. مطلبی‌فرد و همکاران (۱۳۹۱)، در تحقیقی با عنوان «اخلاق پژوهش در آموزش عالی: ویژگی‌های فردی و مسئولیت‌های حرفه‌ای پژوهشگران»، به بررسی وضعیت اخلاق پژوهش در میان پژوهشگران دانشگاه‌های دولتی شهر

تهران پرداختند. قلتاش و همکاران (۱۳۹۱)، در تحقیقی با عنوان «تحلیل محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی ایران از منظر توجه به ویژگی‌های شهروند جهانی»، ویژگی‌های شهروند جهانی در کتب مطالعات اجتماعی دوران ابتدایی، را مورد تحلیل قرار دادند. شیخ جبلی (۱۳۹۱)، در تحقیقی با عنوان «بررسی میزان پیام‌های تربیتی (تربیت اخلاقی اجتماعی) در کتاب‌های اول دبستان»، به بررسی بررسی میزان و انواع پیام‌های تربیتی در کتاب‌های اول دبستان می‌پردازد. خندقی و پاک‌مهر (۱۳۹۱)، در تحقیقی با عنوان «آموزش معیارهای اخلاق پژوهش: ضرورت انکارناپذیر برنامه‌های درسی آموزش عالی» را مورد بررسی قرار دادند. همچنین گوداشتاين (۲۰۰۲) در مقاله‌ای به مواردی از خلاف کاری‌های علمی و پژوهشی، ادوارد و مسنر، ۲۰۰۲ (۲۰۰۵)، در مقاله‌ای با عنوان «اخلاق در پژوهش کیفی» به بررسی اخلاق در پژوهش به‌عنوان یکی از چهار موضوع اجتماعی درگیر در علوم اجتماعی را مورد تحلیل قرار دادند. مارتینسون، اندرسون و دویز (۲۰۰۵)، با بررسی ۳۲۴۷ مقاله پذیرفته شده توسط کمیته پژوهشی بیان می‌کنند که هریک از این مقالات، حداقل در یک مورد دچار مسائل غیراخلاقی و غیرعلمی شده‌اند. ژنگ و مور (۲۰۰۵)، در تحقیقی به بررسی تأثیر آموزش اخلاقی در درگیری دانشجویان در اخلاق پژوهشی پرداختند. کولانتونو (۲۰۰۹)، در تحقیقی ضمن برشمردن مواردی از رفتارهای اخلاقی در پژوهش، اشاره می‌کند که سوء رفتار و بداخلاقی علمی به منزله نقض کدها، مرام‌نامه‌ها و نظام‌نامه‌های استاندارد در پژوهش‌های علمی- حرفه‌ای می‌باشد.

مسئله اساسی در این پژوهش، تبیین ماهیت تربیت اخلاقی و بایسته‌های اخلاق پژوهش در نظام تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران و نسبت آن در کتب مطالعات اجتماعی مقطع ابتدایی است. بر این اساس، سه سؤال اساسی ذیل طرح و مورد بررسی واقع شده است:

۱. منظور از تربیت اخلاقی، رویکردها، مبانی و شیوه‌های آن چیست؟ و بایسته‌های اخلاق پژوهش در نظام تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران کدامند؟
۲. نسبت میان محتوای درسی و اخلاق چیست؟
۳. در کتب مطالعات اجتماعی مقطع ابتدایی، به چه میزان به اخلاق پژوهش توجه شده است؟

### روش‌شناسی تحقیق

این پژوهش، به‌دنبال تبیین تربیت اخلاقی، اخلاق پژوهش و تعیین نسبت آن با محتوای برنامه‌های درسی مدارس بوده و با عنایت به‌عنوان و سؤال‌های مطرح، پژوهش از نظر گردآوری و ماهیت داده‌ها به شیوه

تلفیقی می‌باشد. به این معنی که در بخش نخست پژوهش، تربیت اخلاقی و اخلاق پژوهش و بایسته‌های آن در نظام تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی مورد بررسی قرار گرفته سپس، با استفاده از مبانی نظری و ادبیات پژوهش، مؤلفه‌های اساسی در اخلاق پژوهش استخراج گردیده است. روش انجام پژوهش در این مرحله، از نوع کیفی توصیفی است. در ادامه، با استفاده از روش تحلیل اسنادی میزان به‌کارگیری مؤلفه‌های استخراج شده، در کتب مطالعات اجتماعی مقطع ابتدایی مورد بررسی قرار گرفته است.

### جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری اولاً، مجموعه متون و تحقیقات انجام شده و در دسترس در خصوص تربیت اخلاقی و اخلاق پژوهش و ثانیاً، کتب مطالعات اجتماعی شامل سه عنوان درس تاریخ، جغرافیا و مدنی، مقطع ابتدایی کشور که شامل پنج کتاب پایه‌های سوم، چهارم، پنجم، ششم و کتاب کار ششم در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ بوده است. در این تحقیق، در بخش اول متون و تحقیقات انجام شده در خصوص مبانی نظری تربیت اخلاقی و اخلاق پژوهش مورد بررسی قرار گرفته و در قسمت دوم، تحقیق نمونه‌گیری انجام نشده است. از این رو، از روش سرشماری کامل استفاده شده و کلیه کتب مطالعات اجتماعی هر چهار پایه مذکور، به‌علاوه کتاب کار مطالعات اجتماعی پایه ششم مورد تحلیل قرار گرفته است.

### ابزار جمع‌آوری داده‌ها

ابزار جمع‌آوری اطلاعات در این تحقیق، شامل سیاهه تحلیل محتوای محقق ساخته است که در آن، ابتدا محقق با استفاده از مبانی نظری پژوهش اقدام به شناسایی مؤلفه‌های مفهومی مرتبط با اخلاق پژوهش نمود که نتایج آن در جداول شماره ۲ تا ۶ با ۱۱ مؤلفه مفهومی آورده شده است.

### شیوه تحلیل داده‌ها

از آنجاکه بخشی از داده‌های به دست آمده کیفی است، در بخش اول تحقیق از تحلیل‌های کیفی برای تحلیل و جمع‌بندی آنها استفاده شده است. در قسمت دیگر، پس از استخراج مؤلفه‌های اساسی در اخلاق پژوهش، به بررسی میزان به‌کارگیری این مؤلفه‌ها، در کتب مطالعات اجتماعی مقطع ابتدایی پرداخته شد. واحد تحلیل در این قسمت شامل جملات و کلمات، تصاویر و مضامین موجود در کل محتوای درسی بود؛ یعنی پس از مطالعه هر صفحه از کتب مذکور، در صورت وجود هریک از واحدهای تحلیل در راستای بنیادهای اخلاق پژوهش، موارد مزبور

دسته‌بندی و سپس، در سیاهه‌های مربوط با ذکر مشخصات (صفحه، پاراگراف) وارد شد. در نهایت، به محاسبه فراوانی، درصد و تفسیر و تحلیل یافته‌ها پرداخته شد.

برای تعیین و تأمین روایی، فهرست واری و تحلیل محتوا، ابتدا مؤلفه‌های مفهومی اولیه در اختیار چند نفر از متخصصان علوم دینی و برنامه‌ریزان درسی گذاشته شد و از آنها خواسته شد تا مؤلفه‌های استخراجی را به لحاظ درجه تناسب با موضوع پژوهش، درطیفی از یک تا پنج ارزش‌گذاری کنند. حاصل بررسی نتایج ارزش‌گذاری‌های آنان، تأیید ۱۱ مؤلفه با ارزش میانگین ۴/۵۶ بوده است. در واقع از نگاه آنان مؤلفه‌های مورد بررسی روایت مناسبی از مقوله مورد بررسی بوده است. از این‌رو، روایی مورد استفاده در پژوهش، روایی صوری و محتوایی بوده است. برای تأمین پایایی نیز از روش اجرای مجدد استفاده شد. بدین صورت که مؤلفه‌های استخراج شده به طور همزمان و مجزا در اختیار متخصص تحلیل محتوا قرار داده شد تا به صورت تصادفی چند عنوان درسی را تحلیل کند. ضریب همبستگی داده‌های حاصل از تحلیل‌های همزمان را پژوهشگر اصلی و متخصص مذکور، محاسبه کردند که برابر ۰/۷۴۹ بوده است.

### تحلیل یافته‌های پژوهش

در اینجا نتایج بررسی سؤال‌های پژوهش ارائه خواهد شد:

۱. سؤال اول: منظور از تربیت اخلاقی، رویکردها، مبانی و شیوه‌های آن چیست؟ و بایسته‌های اخلاق پژوهش در نظام تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران کدامند؟

مباحث مربوط به تربیت اخلاقی، بخش اساسی معارف قرآنی را تشکیل می‌دهد؛ زیرا این مباحث در زندگی و سعادت فردی و اجتماعی، بخصوص حیات اخروی و حیات معنوی انسان، چنان مهم و حیاتی است که خداوند آن را یکی از اصلی‌ترین اهداف بعثت پیامبر گرامی ﷺ معرفی کرده است. رسول اعظم ﷺ در حدیثی کوتاه و عمیق، فلسفه رسالت خود را تتمیم و تکمیل مکارم اخلاقی برشمرده و پرده از اهمیت و ضرورت توجه به فضایل اخلاقی برداشته است: «أَنَا بُعِثْتُ لِأَتَمِّمَ مَكَارِمَ الْأَخْلَاقِ»؛ همانا من برای تکمیل و تتمیم مکارم اخلاقی مبعوث شده‌ام (محدث نوری، ۱۴۰۸ق، ص ۲۸۲).

از این‌رو، می‌توان گفت: در اسلام تعلیم و تربیت در یکدیگر تأثیر متقابل دارند؛ یعنی همان‌گونه که آموزش‌های صحیح موجب بالا بردن سطح اخلاق و تزکیه نفوس می‌شود، وجود فضائل اخلاقی در انسان نیز موجب بالابردن سطح علم و دانش اوست؛ چراکه انسان وقتی می‌تواند به حقیقت علم برسد که از لجاجت، کبر، خودپرستی و تعصب کورکورانه، که سد راه پیشرفت‌های علمی است، دوری کند.

در غیر این صورت، این‌گونه مفاسد اخلاقی حجابی بر چشم و دل او می‌افکند که نتواند چهره حق را آن‌چنان که هست، مشاهده کند و طبعاً از قبول آن وامی‌ماند (مکارم شیرازی، بی‌تا). بنابراین، می‌توان گفت: رشد و تربیت در اسلام، رشد و تربیت اخلاقی و ارزشی اوست.

برای تأثیرگذاری مؤثر تربیت اخلاقی، آشنایی با رویکردهای تربیت اخلاقی و چگونگی پرورش منش اخلاقی لازم و ضروری است. برخی محققان، ده رویکرد را در تربیت اخلاقی معرفی کرده است که عبارتند از:

۱. رویکرد غیرمستقیم یا رویکرد تلویحی و ضمنی؛ بدین معنا که عقاید مذهبی و ارزشی باید به صورت تلویحی و ضمنی در برنامه درسی گنجانده شود.

۲. رویکرد مبتنی بر تأکید بر جنبه‌های ذهنی اخلاق و ارزش‌ها؛ رویکرد شناختی پیمازه نمونه‌ای از این رویکرد است.

۳. رویکرد اخلاق مراقبتی یا رویکرد مسئولیت اجتماعی.

۴. رویکرد پیامدگرا؛ به اثر و علت رفتارهای اخلاقی توجه دارند، نه به اصول و قواعد اخلاقی.

۵. رویکرد الهیاتی؛ رفتارهای اخلاقی را امری فرا انسانی می‌داند.

۶. رویکرد علمی؛ این رویکرد به آثار بیرونی و عینی رفتارهای اخلاقی توجه کرده و آن را ملاک داوری می‌داند.

۷. رویکرد تبیین ارزش‌ها؛ این رویکرد معتقد است که تنها باید ارزش‌ها را برای دانش‌آموزان تبیین کرد و از تلقین آنها خودداری کرد.

۸. رویکرد تحلیل ارزش‌ها؛ این رویکرد معتقد است که تنها باید دانش‌آموز بتواند چرایی ارزش‌های اخلاقی را توجیه کند و این بهترین راه برای آموزش اخلاق است.

۹. رویکرد روان‌تحلیل‌گری؛ بر اساس این رویکرد، رفتارهای انسان ریشه در ناخودآگاه او دارد و باید تحریکات ناشی از آن کنترل شود.

۱۰. یادگیری اجتماعی؛ این رویکرد معتقد است که انسان از راه مشاهده رفتارهای تقویت شده، انجام رفتارهای اخلاقی را می‌آموزد. بنابراین، آموزش مستقیم، الگوسازی، تقلید و تقویت، نقش مهمی در تربیت اخلاقی دارند (داوودی، ۱۳۸۵، ص ۱۵۵).

به‌طور کلی، به نظر می‌رسد نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران، با دور رویکرد به تربیت اخلاقی متریبان خود اقدام می‌کند که عبارتند از: رویکرد پایش محیطی و رویکرد شناختی.

بنیاد نظری رویکرد پایش محیطی، محیط‌گرایی است. بر مبنای این دیدگاه انسان محصول محیط است و ابعاد وجودی‌اش تابع چگونگی‌های محیط می‌باشد. بر این اساس، مدرسه از محیط‌های تأثیرگذار و تعیین‌کننده بر شخصیت متربیان است. لذا باید عناصر این محیط به دقت مهندسی شوند. این رویکرد همچنین بر چند اصول زیر به مثابه معیار و ملاک عمل کارگزاران مدرسه تأکید دارد؛ اصل اصلاح شرایط، اصل تغییر ظاهر و اصل اقتدار.

بنیاد نظری رویکرد شناختی این است که شناخت ارزش‌ها، یکی از مبادی عمل اخلاقی است. این رویکرد اساساً به نظریه: «دانش فضیلت است» سقراط بر می‌گردد. گزاره بنیادی دیگر در این رویکرد، این است که آموزش ارزش‌های اخلاقی امری منتشر در تمامی موضوعات درسی است و نباید به یک موضوع یا برنامه درسی خاص محدود شود. اصل مرتبط با این رویکرد، آگاهی بخشی است که به روش مستقیم و غیرمستقیم آموزش ارزش‌ها در خلال درس‌ها انجام می‌گیرد (حسنی، ۱۳۸۸).

روشن است که در پرورش تربیت اخلاقی، سه عنصر یا عامل ایفای نقش می‌کنند: خانواده، اجتماع و مدرسه. از ابتدای شکل‌گیری نطفه و حتی پیش از آن (وراثت)، خمیرمایه‌های منش و اخلاق انسان شکل می‌گیرد و نهاد خانواده نقش اساسی در تربیت نوع فرزندان دارد، به‌طوری که بسیاری از معضلات اخلاقی و اجتماعی ناشی از محیط بد خانوادگی است. بحث در خصوص نقش خانواده و اجتماع و میزان تأثیر هر یک در تربیت اخلاقی فرزندان مجال دیگری می‌طلبد. اما بحث اساسی که این تحقیق به دنبال آن است، تأثیری است که نظام‌های آموزشی، بخصوص نظام آموزشی کشور ما در تربیت یک انسان فرهیخته اخلاق‌مدار دارد.

با بررسی متون و پیشینه پژوهشی و تحقیقات انجام شده به یازده مؤلفه از بایسته‌های اخلاقی، بخصوص از جهت پرورش محقق و پژوهشگر اخلاق‌مدار، که این نظامات باید به طور مستقیم یا غیرمستقیم از دوران اولیه آموزش و پرورش رسمی در کتب درسی به آن توجه نمایند، دست یافته‌ایم؛ چرا که توجه به این زمینه‌هاست که موجب تربیت یک محقق و پژوهشگر اخلاق‌مدار در سال‌های آتی می‌شود. مهم‌ترین این زمینه‌ها عبارتند از: صداقت، راستی و راستگویی و دوری از دروغ‌گویی (خندقی و پاک‌مهر، ۱۳۹۱، ص ۲۴)، داشتن پشتکار و روحیه امید، صبر و شکیبایی، حلم و بردباری و دوری از عجله و شتاب، تعاون، همکاری و کارگروهی (مطلبی‌فرد و همکاران، ۱۳۹۱، ص ۱۰۳)، پرورش روحیه قدردانی و تشکر از دیگران (ساک، ۱۳۹۰، ص ۵۴)، حفظ حریم خصوصی، توجه به آزادی‌های مشروع و رعایت حریم شخصی، امانت و رازداری، نوآوری و خلاقیت، توجه به اصل مسئولیت‌پذیری، مساوات (عدم تبعیض)، رعایت عدالت و رعایت حقوق دیگران، شجاعت و جرأت‌ورزی (خنیفر و همکاران، ۱۳۹۰، ص ۸۸-۹۰).

## ۲. سؤال دوم: سؤال دوم پژوهش: «نسبت میان محتوای درسی و اخلاق چیست؟»

امروزه پژوهش‌های انجام شده در حوزه تحلیل گفتمان انتقادی نشان می‌دهد که در ورای متون و مواد آموزشی، مسائل فلسفی، سیاسی، اجتماعی و... مورد نظر صاحب‌نظران و متولیان ادارهٔ کشورها گنجانده می‌شود. نسل‌های آینده و دانش‌آموزان به صورت مستقیم یا غیرمستقیم با آنها آشنا می‌شوند. دههٔ نود، شاهد تلاش‌های بسیاری برای رشد اخلاقیات در مؤسسات آموزشی بوده است.

در الگوی نظام آموزش و پرورش ایران، اغلب فعالیت‌های آموزشی و پرورشی در چارچوب کتاب درسی صورت می‌گیرد. کتاب درسی از کارآمدترین ابزارهایی است که می‌تواند نقش مهمی در انتقال و توسعه ارزش‌های اخلاقی داشته باشد. همچنین کتاب درسی می‌تواند زمینه‌ساز بنیادهای تربیت یک محقق و پژوهشگر اخلاق مدار در کسانی باشد که انتظار می‌رود در آینده به‌عنوان پژوهشگر در این سرزمین در خدمت رشد و تعالی کشور باشند. البته برای دستیابی به این هدف، انتخاب محتوا و چگونگی سازماندهی آن در قالب کتاب‌های درسی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است.

برنامه‌ریزی درسی طی دو فرایند طراحی و تدوین برنامه درسی عملی می‌شود و مستلزم ملاحظه و تصمیم‌گیری در خصوص عناصری چون اهداف، محتوا و مواد آموزشی، راهبردهای یاددهی - یادگیری، زمان، فضا، ارزیابی و نیز تدوین عملی برنامه درسی بر اساس تصمیمات اتخاذ شده در فرایند طراحی است (ملکی، ۱۳۸۶). بی‌تردید در این فرایند، یکی از مهم‌ترین عناصر، انتخاب محتوا و سازماندهی برنامه‌های درسی مذکور بر اساس اصول انتخاب، تنظیم و سازمان‌بندی محتوا است. به عبارت دیگر، یکی از ارکان بنیادی، برنامه‌ریزی درسی است. سازمان دادن محتوا، مقوله‌ای حساس در تدوین برنامه درسی است (تقی‌پور، ۱۳۷۱).

محتوای برنامه درسی مشتمل بر مجموعه مفاهیم، مهارت‌ها و گرایش‌هایی است که برنامه‌ریزان درسی آنها را انتخاب و سازماندهی خواهند کرد (لوی، ۱۹۹۱). محتوا می‌تواند شامل دانش، اطلاعات، مهارت‌ها، گرایش‌ها و ارزش‌هایی باشد که برای تحقق اهداف مورد نظر، یادگیرنده باید آنها را بیاموزد (خلخالی، ۱۳۵۹).

کهلبرگ و مایر، سه رویکرد اساسی دربارهٔ تدوین محتوا و اینکه چگونه محتوای اخلاقی را برای دانش‌آموزان فراهم آوریم، معرفی کرده‌اند:

۱. رویکرد تلقینی: این رویکرد متضمن یک محتوای توجیه شده است. مانند فهرستی از رفتارهای اخلاقی و ارزش‌ها که توسط روش‌های مختلف، آموزش داده می‌شود. رویکردهای قدیمی پرورش

منش، در این طبقه قرار می‌گیرند. هسته اصلی محتوا در این رویکرد، مجموعه‌ای از ارزش‌ها و فضیلت‌هاست.

۲. رویکرد رومانیک‌گرا: در این رویکرد، شخص تمایل ذاتی به توسعه یک عامل اخلاقی دارد. نقش آموزش، فراهم کردن زمینه پرورشی می‌باشد. قرار دادن یک محتوای ویژه در این روش ممنوع شده است. نمونه‌ای از این رویکرد، رویکرد تبیین ارزش‌هاست. این رویکرد، از فراهم کردن محتوای اخلاقی دوری می‌کند و محتوا را برای هر شخص، منحصر به فرد و پنهان مطرح می‌کند.

۳. رویکرد ساختاری-شناختی: این رویکرد بر قابلیت‌های ساخت استدلال اخلاقی که نتیجه‌ای از تعامل بین موهبت‌های ژنتیکی و زیستی با تجربیات شخص در جهان اجتماعی و مادی است، تأکید دارد. با تمرکز بر ساخت‌های استدلال و فرآیندهای تصمیم‌گیری، محتوا مورد غفلت قرار گرفته است. برنامه درسی، محتوای مشخصی را در نظر نگرفته است، بلکه فرصت‌هایی را برای به کار بستن استدلال شخص در محتواهای متنوع فراهم می‌سازد. مدارس کهلبرگ، نمونه‌ای از این رویکرد هستند. این رویکرد، محتوا را ابزاری تربیتی می‌داند (میرشاه جعفری و کلباسی، ۱۳۸۸، ص ۱۷۵).

با بررسی پژوهش‌های انجام شده در زمینه تربیت اخلاقی در برنامه درسی، می‌توان به این نتیجه کلی رسید که به چهار روش می‌توان استدلال اخلاقی را در برنامه درسی ارائه کرد: مباحثه راجع به یک مشکل (همان، ص ۱۷۸)، قراردادن تجربیات یادگیری با تمرکز بر اخلاق در برنامه درسی و یا قرار دادن مفاهیم اخلاقی مرتبط با هر درس در دروس مختلف (همان). در برنامه درسی اخلاق محور، برنامه درسی شامل چندین درس با یک محتوای با اهمیت اخلاقی می‌باشد (همان، ص ۱۷۹). همچنین افزایش استدلال اخلاقی که در طی تحصیل اتفاق می‌افتد، پس از سال‌های فراغت از تحصیل نیز به قوت خود باقی می‌ماند (همان). برنامه درسی بر اساس قابلیت‌ها، برنامه درسی قابلیت - محور (طالبزاده نوبریان و همکاران، ۱۳۸۱، ص ۷).

۳. سؤال سوم: در کتب مطالعات اجتماعی مقطع ابتدایی به چه میزان به اخلاق پژوهش توجه شده است؟ بر اساس نتایج جدول شماره ۱، مجموع فراوانی محورها و مؤلفه‌های مرتبط با اخلاق پژوهش در کتب مطالعات اجتماعی مقطع ابتدایی ۵۴۷ مورد بوده است که شامل ۱۶۵ مورد کلمه و جمله، ۱۹۵ مورد تصویر و شکل و ۱۸۷ مورد مضمون بوده است. در میان کتاب‌های مطالعات اجتماعی مقطع ابتدایی، بیشترین میزان توجه به بنیادهای اخلاق پژوهش مربوط به کتاب مطالعات اجتماعی پایه ششم با مجموع فراوانی ۲۶۶ مورد، شامل ۱۱۱ مورد کلمه و جمله، ۱۳۸ مورد تصویر و شکل و ۱۷ مورد مضمون بوده و کمترین میزان توجه به بنیادهای اخلاق پژوهش مربوط به کتاب کار مطالعات اجتماعی



پایه ششم با مجموع فراوانی ۲۹ مورد، شامل ۶ مورد کلمه و جمله، ۹ مورد تصویر و شکل و ۱۴ مورد مضمون بوده است.

جدول شماره ۱. میزان توجه به مفهوم اخلاق پژوهش در کتب مطالعات اجتماعی مقطع ابتدایی

کتاب	نوع طرحواره			درصد کل
	تصویر و شکل	کلمه و جمله	مضمون	
سوم	۴	۱۵	۱۲	۵/۶۷
چهارم	۳۳	-----	۵۰	۱۵/۱۷
پنجم	۱۱	۳۳	۹۴	۲۵/۲۳
ششم	۱۳۸	۱۱۱	۱۷	۴۸/۶۳
کتاب کار ششم	۹	۶	۱۴	۵/۳۰
جمع	۱۹۵	۱۶۵	۱۸۷	۱۰۰٪

بر اساس نتایج جدول شماره ۲، در بین مؤلفه‌های مورد بررسی در کتاب مطالعات اجتماعی پایه سوم، مؤلفه تعاون، همکاری و کار گروهی با ۳۵/۴۸ درصد، بیشترین میزان توجه به مؤلفه‌های اخلاق پژوهش و مؤلفه‌های پشتکار و داشتن روحیه امید و نوآوری و خلاقیت با ۳/۲۲ درصد، کمترین میزان توجه به مؤلفه‌های اخلاق پژوهش را به خود اختصاص داده‌اند. همچنین در این کتاب به مؤلفه‌های صداقت و راستگویی، شجاعت و جرأت‌ورزی و حفظ حریم خصوصی توجهی نشده است.

جدول شماره ۲. میزان توجه به مؤلفه‌های اخلاق پژوهش در کتاب مطالعات اجتماعی پایه سوم مقطع ابتدایی

مؤلفه	نوع طرحواره			درصد
	تصویر و شکل	کلمه و جمله	مضمون	
صداقت، راستی و راستگویی و دوری از دروغ گویی	-	-	-	-
رازداری، امانت داری	-	۴	۲	۱۹/۳۵
صبر و شکیبایی، حلم و بردباری و دوری از عجله و شتاب	۱	۱	۱	۹/۶۸
پرورش روحیه قدرانی و تشکر از دیگران	-	۵	-	۱۶/۱۳
تعاون، همکاری و کار گروهی	۱	۵	۱۱	۳۵/۴۸
داشتن پشتکار و روحیه امید	-	-	۱	۳/۲۲
توجه به اصل مسئولیت پذیری	۱	-	۱	۶/۴۵
مساوات، رعایت عدالت و حقوق دیگران	۱	-	۱	۶/۴۵
نوآوری و خلاقیت	-	-	۱	۳/۲۲
شجاعت و جرات‌ورزی	-	-	-	-
حفظ حریم خصوصی و توجه به آزادی‌های مشروع	-	-	-	-
جمع	۴	۱۵	۱۲	۳۱٪

بر اساس نتایج جدول شماره ۳، در میان مؤلفه‌های مورد بررسی در کتاب مطالعات اجتماعی پایه

چهارم، مؤلفه تعاون، همکاری و کار گروهی با ۶۲/۶۵ درصد، بیشترین میزان توجه به مؤلفه‌های اخلاق پژوهش و مؤلفه‌های؛ صداقت و راستگویی، پرورش روحیه قدردانی و تشکر از دیگران و رعایت مساوات، عدالت و حقوق دیگران با ۱/۲۰ درصد، کمترین میزان توجه به مؤلفه‌های اخلاق پژوهش را به خود اختصاص داده‌اند. همچنین در این کتاب، به مؤلفه‌های امانت و رازداری، صبر و شکیبایی، شجاعت و جرأت ورزی و حفظ حریم خصوصی توجهی نشده است.

جدول شماره ۳. میزان توجه به مؤلفه‌های اخلاق پژوهش در کتاب مطالعات اجتماعی پایه چهارم مقطع ابتدایی

درصد	فراوانی کل مؤلفه	نوع طرحواره			مؤلفه
		مضمون	کلمه و جمله	تصویر و شکل	
۱/۲۰	۱	۱	-	-	صداقت، راستی و راستگویی و دوری از دروغ گویی
-	-	-	-	-	رازداری، امانت داری
-	-	-	-	-	صبر و شکیبایی، حلم و بردباری و دوری از عجله و شتاب
۱/۲۰	۱	۱	-	-	پرورش روحیه قدردانی و تشکر از دیگران
۶۲/۶۵	۵۲	۳۲	-	۲۰	تعاون، همکاری و کار گروهی
۱۰/۸۴	۹	۲	-	۷	داشتن پشتکار و روحیه امید
۹/۶۴	۸	۶	-	۲	توجه به اصل مسئولیت پذیری
۱/۲۰	۱	۱	-	-	مساوات، رعایت عدالت و حقوق دیگران
۱۳/۲۵	۱۱	۷	-	۴	نوآوری و خلاقیت
-	-	-	-	-	شجاعت و جرأت ورزی
-	-	-	-	-	حفظ حریم خصوصی و توجه به آزادی‌های مشروع
%۱۰۰	۸۳	۵۰	-	۳۳	جمع

بر اساس نتایج جدول شماره ۴، در بین مؤلفه‌های مورد بررسی در کتاب مطالعات اجتماعی پایه پنجم، مؤلفه تعاون، همکاری و کار گروهی با ۶۵/۲۲ درصد، بیشترین میزان توجه به مؤلفه‌های پرورش روحیه قدردانی و تشکر از دیگران با ۱/۷۲ درصد و حفظ حریم خصوصی و صداقت و راستگویی با ۱/۴۵ درصد، کمترین میزان توجه به مؤلفه‌های اخلاق پژوهش را به خود اختصاص داده‌اند. همچنین در این کتاب، به مؤلفه نوآوری و خلاقیت توجهی نشده است.

جدول شماره ۴. میزان توجه به مؤلفه‌های اخلاق پژوهش در کتاب مطالعات اجتماعی پایه پنجم مقطع ابتدایی

درصد	فراوانی کل مؤلفه	نوع طرحواره			مؤلفه
		مضمون	کلمه و جمله	تصویر و شکل	
۱/۴۵	۲	۱	۱	-	صداقت، راستی و راستگویی و دوری از دروغ گویی
۴/۳۵	۶	۵	۱	-	رازداری، امانت داری
۸/۷۰	۱۱	۱۱	-	۱	صبر و شکیبایی، حلم و بردباری و دوری از عجله و شتاب
۱/۷۲	۱	۱	-	-	پرورش روحیه قدردانی و تشکر از دیگران
۶۵/۲۲	۹۰	۶۲	۲۰	۸	تعاون، همکاری و کار گروهی

۲/۹۰	۴	۳	-	۱	داشتن پشتکار و روحیه امید
۴/۲۵	۶	۲	۴	-	توجه به اصل مسئولیت پذیری
۴/۳۵	۶	۲	۴	-	مساوات (عدم تبعیض)، رعایت عدالت و حقوق دیگران
-	-	-	-	-	نوآوری و خلاقیت
۶/۵۲	۹	۵	۳	۱	شجاعت و جرات ورزی
۱/۴۵	۲	۲	-	-	حفظ حریم خصوصی و توجه به آزادی‌های مشروع
٪۱۰۰	۱۲۸	۹۴	۳۳	۱۱	جمع

بر اساس نتایج جدول شماره ۵، در بین مؤلفه‌های مورد بررسی در کتاب مطالعات اجتماعی پایه ششم، مؤلفه تعاون، همکاری و کار گروهی با ۲۲/۱۸ درصد، بیشترین میزان توجه به مؤلفه‌های اخلاق پژوهش و مؤلفه‌های، امانت و رازداری، صبر و شکیبایی و پرورش روحیه ق‌ردانی و تشکر از دیگران با ۳/۷۶ درصد، کمترین میزان توجه به مؤلفه‌های اخلاق پژوهش را به خود اختصاص داده‌اند.

جدول شماره ۵. میزان توجه به مؤلفه‌های اخلاق پژوهش در کتاب مطالعات اجتماعی پایه ششم مقطع ابتدایی

درصد	فراوانی کل مؤلفه	نوع طرحواره			مؤلفه
		مضمون	کلمه و جمله	تصویر و شکل	
۴/۱۴	۱۱	-	۷	۴	صداقت، راستی و راستگویی و دوری از دروغ گویی
۳/۷۶	۱۰	۴	۵	۱	رازداری، امانت داری
۳/۷۶	۱۰	-	۷	۳	صبر و شکیبایی، حلم و بردباری و دوری از عجله و شتاب
۳/۷۶	۱۰	۳	۳	۴	پرورش روحیه ق‌ردانی و تشکر از دیگران
۲۲/۱۸	۵۹	۱	۳۳	۲۵	تعاون، همکاری و کار گروهی
۱۳/۱۶	۳۵	۱	۱۱	۲۳	داشتن پشتکار و روحیه امید
۵/۶۴	۱۵	۳	۷	۵	توجه به اصل مسئولیت‌پذیری
۵/۶۴	۱۵	۲	۷	۶	مساوات، رعایت عدالت و حقوق دیگران
۱۸/۴۲	۴۹	۳	۷	۳۹	نوآوری و خلاقیت
۱۴/۶۶	۳۹	-	۱۸	۲۱	شجاعت و جرات ورزی
۴/۸۹	۱۳	-	۶	۷	حفظ حریم خصوصی و توجه به آزادی‌های مشروع
٪۱۰۰	۲۶۶	۱۷	۱۱۱	۱۲۸	جمع

بر اساس نتایج جدول شماره ۶، در بین مؤلفه‌های مورد بررسی در کتاب کار مطالعات اجتماعی پایه ششم، مؤلفه، حفظ حریم خصوصی و توجه به آزادی‌های مشروع با ۲۰/۶۹ درصد، بیشترین میزان توجه به مؤلفه‌های اخلاق پژوهش و مؤلفه‌های، رازداری و امانت و رعایت مساوات، عدالت و حقوق دیگران با ۳/۴۵ درصد، کمترین میزان توجه به مؤلفه‌های اخلاق پژوهش را به خود اختصاص داده‌اند. همچنین در این کتاب، به مؤلفه‌های پرورش روحیه ق‌ردانی و تشکر از دیگران و داشتن روحیه پشتکار و امید توجهی نشده است.

جدول شماره ۶ میزان توجه به مؤلفه‌های اخلاق پژوهش در کتاب کار مطالعات اجتماعی پایه ششم مقطع ابتدایی

درصد	فراوانی کل مؤلفه	نوع طرحواره			مؤلفه
		مضمون	کلمه و جمله	تصویر و شکل	
۱۳/۷۹	۴	۴	-	-	صداقت، راستی و راستگویی و دوری از دروغ گویی
۳/۴۵	۱	۱	-	-	رازداری، امانت داری
۱۰/۳۴	۳	۳	-	-	صبر و شکیبایی، حلم و بردباری و دوری از عجله و شتاب
-	-	-	-	-	پرورش روحیه قدردانی و تشکر از دیگران
۱۷/۲۴	۵	-	۵	-	تعاون، همکاری و کارگروهی
-	-	-	-	-	داشتن پشتکار و روحیه امید
۱۰/۳۴	۳	۳	-	-	توجه به اصل مسئولیت‌پذیری
۳/۴۵	۱	۱	-	-	مساوات، رعایت عدالت و حقوق دیگران
۱۰/۳۴	۳	-	-	۳	نوآوری و خلاقیت
۱۰/۳۴	۳	۲	۱	-	شجاعت و جرات ورزی
۲۰/۶۹	۶	-	-	۶	حفظ حریم خصوصی و توجه به آزادی‌های مشروع
%۱۰۰	۲۹	۱۴	۶	۹	جمع

## نتیجه‌گیری

برنامه‌ریزی درسی، یکی از اساسی‌ترین پایه‌های آموزش و پرورش هر کشوری محسوب می‌شود. در این مرحله از فرایند آموزش است که اهداف مورد نظر نظام آموزشی قالب‌ریزی می‌شود و در چارچوبی سازمان‌یافته و قابل اجرا در اختیار مجریان آموزش و پرورش قرار می‌گیرد. سازمان دادن محتوا، یکی از ارکان بنیادی برنامه‌ریزی درسی است. درخصوص اینکه چگونه یک محتوای اخلاقی را برای دانش‌آموزان فراهم آوریم، رویکردها و روش‌های گوناگونی توسط اندیشمندان طرح و ارائه شده است. یکی از اساسی‌ترین مؤلفه‌هایی که مدارس، بخصوص در دوران ابتدایی باید به آن توجه کافی نمایند، بحث تربیت اخلاقی است. با بررسی متون و پیشینه پژوهشی و تحقیقات انجام شده، به یازده مؤلفه از بایسته‌های اخلاقی برای پرورش محقق و پژوهشگر اخلاق‌مدار، که این نظامات باید به طور مستقیم یا غیرمستقیم از دوران اولیه آموزش و پرورش رسمی در کتب درسی به آن توجه نمایند، دست یافته‌ایم. اما اینکه در کتب مطالعات اجتماعی مقطع ابتدایی به چه میزان به این مؤلفه‌های اخلاق پژوهش توجه شده است، مهم‌ترین نتایج حاصل از این تحلیل محتوا نشان داد که در خصوص میزان توجه به این امر، می‌توان گفت: در میان مؤلفه‌های مرتبط با اخلاق پژوهش، مؤلفه تعاون، همکاری و کار گروهی پایه‌های سوم، چهارم، پنجم و ششم و مؤلفه حفظ حریم خصوصی و توجه به آزادی‌های مشروع کتاب کار پایه ششم، بیشترین توجه به محورهای اخلاق پژوهش و مؤلفه‌های داشتن پشتکار و امید پایه‌های سوم و پنجم، مؤلفه‌های صداقت و راستی پایه‌های چهارم و پنجم، مؤلفه‌های رعایت عدالت و مساوات پایه‌های چهارم و کتاب کار ششم، مؤلفه‌های پرورش روحیه قدردانی و تشکر از دیگران پایه‌های چهارم، پنجم و ششم و مؤلفه حفظ حریم خصوصی پایه‌های پنجم و ششم، کمترین میزان توجه به محورهای اخلاق پژوهش را به خود اختصاص داده‌اند.

## منابع

- بحرینی، نسرین، ۱۳۸۸، «اخلاق پژوهش به منزله یک دانش»، *راهبرد فرهنگ*، ش هشتم و نهم، ص ۵۷-۳۹.
- تقی پور ظهیر، علی، ۱۳۷۱، *آموزش اخلاق در دبستان، مجموعه سمپوزیوم جایگاه تربیت در آموزش و پرورش دوره ابتدائی*، تهران، تربیت.
- تقی پور ظهیر، علی، ۱۳۸۳، *مقدمه‌ای بر برنامه‌ریزی آموزشی و درسی*، تهران: آگاه.
- حاجی ده آبادی، محمد علی، ۱۳۷۹، *چشم‌اندازی به نقش و جایگاه اخلاق در آموزش و پرورش، پژوهش‌های تربیت اسلامی*، شماره ۲، ص ۲۱۴-۱۹۳.
- خلخال، مرتضی، ۱۳۵۹، «ویژگی‌های مطلوب کتاب درسی و اصول بررسی و ارزشیابی آن»، تهران، *نشریه نماد*، شماره ۱۷، انتشارات مرکز تحقیقات و برنامه‌ریزی درسی.
- خندقی، مقصود امین و حمیده پاکمهر، ۱۳۹۱، «آموزش معیارهای اخلاق پژوهش: ضرورت انکارناپذیر در برنامه‌های درسی آموزش عالی»، *فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری*، سال هفتم، شماره ۴، ص ۳۰-۱۹.
- خنیفر، حسین، بردبار، حامد و فریبا فروغی قمی، ۱۳۹۰، «تبیین مؤلفه‌های اخلاقی و فرهنگی در پژوهش»، *معرفت اخلاقی*، سال دوم، شماره دوم، ص ۱۰۴-۸۵.
- داوودی، محمد، ۱۳۸۵، «رویکردها و پرسش‌های بنیادین در تربیت اخلاقی»، *فصلنامه علمی - پژوهشی انجمن معارف اسلامی*، سال دوم شماره دوم، ص ۱۷۵ - ۱۵۳.
- ژانه، پیر، اخلاق، *ترجمه بدرالدین کتابی*، اصفهان، انتشارات آموزش و پرورش، ۱۳۷۳.
- ساکي، رضا، (۱۳۹۰). «اخلاق در پژوهش‌های آموزشی و مؤلفه‌های آن»، *فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری*، سال ششم، شماره ۲، ص ۵۸-۴۷.
- سلحشوری، احمد، ۱۳۹۰، «حدود و ثغور تربیت اخلاقی، تربیت معنوی و تربیت دینی»، *فصلنامه علمی - پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، سال دوم، شماره ۲، ص ۵۶-۴۱.
- شاملی، عباسعلی، ملکی، حسن و حمیدرضا کاظمی، ۱۳۹۰، «برنامه درسی، ابزاری برای نیل به تربیت اخلاقی»، *اسلام و پژوهش‌های تربیتی*، سال سوم، شماره دوم، ص ۹۸-۷۷.
- شکوهی، غلامحسین، ۱۳۷۸، *مبانی و اصول آموزش و پرورش*، چاپ دهم، انتشارات آستان قدس رضوی.
- شیخ جبلی، زهرا، ۱۳۹۱، «بررسی میزان پیام‌های تربیتی (تربیت اخلاقی اجتماعی) در کتاب‌های اول دبستان»، پایان نامه کارشناسی، مرکز تربیت معلم حضرت معصومه، قم.
- طالب‌زاده نوبریان، محسن و دیگران، *مباحث تخصصی برنامه‌ریزی درسی*، تهران، آبیژ، ۱۳۸۱.
- قرشی، سید علی اکبر، *قاموس قرآن*، ج ۲، چاپ ششم، تهران، دار الکتب الإسلامیه، ۱۳۷۱.
- قلناش، عباس، صالحی، مسلم و حسن میرزایی، ۱۳۹۱، «تحلیل محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی ایران از منظر توجه به ویژگی‌های شهروند جهانی»، *پژوهش در برنامه درسی*، سال نهم، دوره دوم، شماره ۸ (پیاپی ۳۵)، ص ۱۳۱-۱۱۷.
- مطلبی فرد، علیرضا، آراسته، حمید رضا، محبت، هدیه و مهدی دستا، ۱۳۹۱، «اخلاق پژوهش در آموزش عالی: ویژگی‌های فردی و مسئولیت‌های حرفه‌ای پژوهشگران»، *فصلنامه دانش‌شناسی (علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی و فناوری اطلاعات)*، سال پنجم، شماره ۱۹، ص ۱۱۵-۹۶.
- مطهری، مرتضی، *آشنایی با علوم اسلامی*، ج ۲، چاپ ششم، تهران، صدرا، ۱۳۳۸.

- مکارم شیرازی، ناصر، «اخلاق در قرآن کریم»، ج ۱، برگرفته از سایت موسسه آل البیت به نشانی (<http://www.alulbayt.com/farsi>)
- ملکی، حسن، ۱۳۸۶، *برنامه‌ریزی درسی* (راهنمای عمل)، ویراست دوم، چاپ هشتم، مشهد، دانشگاه فردوسی، پیام اندیشه.
- میرشاه جعفری، ابراهیم و کلباسی، افسانه، ۱۳۸۸، «دیدگاه برنامه درسی اخلاق مدار با تکیه بر پرورش منش»، نشریه *معرفت اخلاقی*، شماره ۱، ۱۹۵-۱۷۱.
- نراقی، محمد مهدی، *جامع السعادات*، ج ۱، نجف، مطبعه الزهراء، ۱۳۳۸ق.
- نوری، محبت، *مستدرک الوسائل و مستنبط المسائل*، ج ۲، قم، مؤسسه آل البیت لاحیاء التراث، ۱۴۰۸ق.
- وبلاگ دکتر محمد حسنی، <http://baher.blogfa.com/post-87.aspx>. تاریخ درج مطلب در وبلاگ: ۱۳۸۸/۸/۲۶.
- Bercowitz, M, *Integrating structure and content in moraleducation*, 1997. Available: <http://tiger.uic.edu/~Inuncci/MoralEd/article/berkowitzintegration.html>. 2007/11/28
- Colantuono, F, 2009, *Scientific misconduct*. <http://en.wikipedia.org>.
- Duckett, L., & Ryden, M, Education for ethical nursing practice. In J. Rest & D. Narvaez (Eds.) *Moral development in the professions: Psychology and ethics*, P.48-66, 1994.
- Edwards. R; Mauthner. M. *Ethic in Qualitative Research*. Sage Publication: London. 2002.
- Goodstein, D. scientific misconduct. *Academa (AAUP)*. 2002. Available at: [www.aaup.org/AAUP](http://www.aaup.org/AAUP).
- Lewy. A. (Eds). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press. 1991.
- Martinson. B. C.; Anderson. M. S.; Devries. R. Scientists Behaving Badly. *Journal of Educaion for Business*, p 435, 737-738. 2005
- McNeel, S. Schaffer, M., & Juarez, M, Growth in moral judgment among baccalaureate nursing student. *Research on christian higher education*, 4, P.29-45, 1997.
- Pascarella, Ernest T., & Terenzini, Patrick T, *How college affects students*, 2, ed. P.370, 2005.
- Penn, W, Teaching ethics: A direct approach, *Journal of moraleducation*. 19, P.124-138, 1990.
- Zhang. Y.; Moore. K. E. *A Class Demonstration Using Deception to Promote Student Involvement with Research Ethics*, *College Teaching*, Proquest Education Journals. 53,(۴)

## عوامل بازدارنده مؤثر بر پژوهش‌های فرهنگی؛ اولویت‌ها و راه‌کارهای برون‌رفت از منظر دبیران مدارس متوسطه لاهیجان

fazlollahhigh@qom-iau.ac.ir

سیفاله فضل‌الهی قمشی / گروه علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم

مهکامه میر تمیز دوست / دانشجوی دکتری تخصصی برنامه‌ریزی درسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک

دریافت: ۱۳۹۴/۴/۱۵ - پذیرش: ۱۳۹۴/۹/۱۸

### چکیده

هدف تحقیق، شناسایی و اولویت‌بندی عوامل بازدارنده مؤثر بر پژوهش فرهنگیان و راه‌کارهای برون‌رفت از آن، بر اساس دیدگاه دبیران مدارس متوسطه آموزش و پرورش لاهیجان است. روش تحقیق توصیفی - پیمایشی، جامعه آماری شامل همه دبیران بود که تعداد ۱۱۳ نفر از آنان بر اساس جدول مورگان و کرجسی و به شیوه تصادفی طبقه‌ای به‌عنوان گروه نمونه آماری انتخاب شدند. داده‌های مورد نیاز از طریق پرسش‌نامه محقق ساخته، حاوی تعداد ۳۰ سؤال بسته پاسخ، و ۱۲ راهکار در طیف آرایش رتبه‌ای با پایایی ۰/۸۷ جمع‌آوری شد.

تجزیه و تحلیل داده‌ها، بر اساس روش‌های توصیفی و آمار استنباطی در حد آزمون Z تک گروهی و تحلیل واریانس یک راه (F) نشان داد: به ترتیب عوامل نظام اداری - ساختاری، انگیزشی، فردی و فرهنگی در پژوهش فرهنگیان نقش بازدارندگی مؤثر و معنی‌داری دارند و عوامل مربوط به سیاست‌گذاری نظام تحقیقاتی و نحوه ارائه خدمات پژوهشی، به فرهنگیان تأثیر بازدارندگی معنی‌داری ندارند. تفاوت میزان شدت بازدارندگی عوامل مختلف مورد مطالعه معنی‌دار نمی‌باشد. همچنین فقدان قوانین و مقررات مشخص، برای ارزیابی فعالیت‌های پژوهشی و مناسب نبودن شیوه ارزشیابی فعالیت‌های پژوهشی فرهنگیان، مؤثرترین بازدارنده پژوهش فرهنگیان شناخته شدند. برنامه‌ریزی برای فرهنگ‌سازی و ایجاد بسترهای مناسب، برای پژوهش به همراه آموزش و ارتقاء توانمندی‌های علمی و عملی فرهنگیان، در زمینه پژوهش از اولویت‌دارترین راه‌کارهای برون‌رفت شناسایی شدند.

**کلیدواژه‌ها:** پژوهش، عوامل بازدارنده، فرهنگیان، راه‌کارها.

## مقدمه

یکی از اهداف سازمان‌های آموزشی و تحقیقاتی در هر جامعه‌ای، تربیت و پرورش انسان‌هایی توانا در امور پژوهشی و تحقیقاتی است. به طوری که یکی از شاخص‌های رشد و توسعه هر کشور، توان و ظرفیت علمی بالفعل آن است (تابعی و محمودیان، ۱۳۸۶، ص ۵۲). ارتقاء این توان، به بهبود وضعیت تولید اطلاعات علمی بستگی دارد که پژوهش‌های علمی و سرمایه‌گذاری، به تحقق این مهم 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 (تصویری قمصری و جهان‌نما، ۱۳۸۵، ص ۱۰۷). بی‌شک، دستاوردهای زندگی امروزه، نتیجه این مطالعات و پژوهش‌هاست. ویژگی‌های زندگی دوران معاصر، از جمله رشد و تحول سریع و روز افزون علم و فناوری و رقابت‌های بین‌المللی در عرصه تولید دانش و فنون، نیازمند تربیت دانش‌آموخته‌گان خلاق، نوآور، با مطالعه و پژوهشگر است (رضایی و همکاران، ۱۳۸۷، ص ۱۵۱). علاوه بر این، یکی از شاخص‌ترین مقولات مورد بحث در آموزش عالی، موضوع «آموزش مبتنی بر پژوهش» و برداشت‌های گوناگون از نحوه اجرای آن است. فائق آمدن بر فاصله موجود میان حوزه‌های آموزش و پژوهش، به رخنه کردن پژوهش در بدنه آموزش عالی، به‌ویژه در حوزه آموزشی امکان‌پذیر است (اینست ویستل، ۲۰۰۲).

آموزش و پرورش، به‌عنوان بنیادی‌ترین ساز و کار جامعه برای ادامه حیات فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی، نه‌تنها برای تحقق رسالت‌های خود از جمله، انتقال فرهنگ، پرورش اجتماعی، پرورش سیاسی، تربیت حرفه‌ای و تخصصی، نوآوری و تغییر، یگانگی اجتماعی، انتظام اجتماعی، رشد شخصیت، دگرگون‌سازی نظام طبقاتی جامعه، تسهیل تحرک اجتماعی (علاقه‌بند، ۱۳۸۵، ص ۱۷) و رسیدن به مهم‌ترین هدف خود در رشد شناختی، یعنی توانمندسازی دانش‌آموزان، در درک پدیده‌ها و نظام‌های موجود جهان و سلسله مراتب و ارتباط ارگانیک بین آنها (میرکمالی، ۱۳۸۲، ص ۴۱)، نیازمند پژوهش مستمر و به روز است، بلکه می‌تواند با بهره‌گیری از ظرفیت عظیم انسانی در اختیار، به‌عنوان برون‌دادهای نظام آموزش عالی، علاوه بر نقش آفرینی در چرخه تولید و مدیریت دانش، تحقیقات گسترده‌ای را به‌ویژه در زمینه‌های کاربردی و گره‌گشایی از دشواری‌های آموزش و پرورش و ارتقاء روش‌های آموزشی و ایجاد روحیه کنجکاوی، پرسشگری، خلاقیت، جست‌وجو و ایجاد روحیه پژوهش، در آینده‌سازان بر



عهده داشته باشد و رویکردهای موجود در تعلیم و تربیت را به سمت محوریت تحقیق هدایت کند و موجبات پویایی بیشتر آن را فراهم سازد.

امروزه پژوهش به‌عنوان زیربنای توسعه و پیشرفت جامعه به شمار می‌رود، به طوری که می‌توان گفت: بدون پژوهش، شاهد رشد و توسعه پایدار نخواهیم بود (عبدالحق گروستیک و آلیس، ۲۰۰۱). به عبارت دیگر، عصر حاضر، عصر پژوهش‌های علمی پیشرفته است. گسترش دانش و فناوری نوین و توانایی بالای بشر معاصر، در حل معضلات جامعه، حاصل پژوهش بوده و هر اندازه مسائل جامعه پیچیده‌تر می‌شود، ضرورت پرورش و جلب نیروهای محقق و ایجاد تشکیلات برای برنامه‌ریزی و ساماندهی فعالیت‌های پژوهشی هوشمندانه بیشتر احساس می‌شود. دانشمندان، تحقیقات را یکی از محورهای کلیدی در امنیت ملی کشورها دانسته، بر این باورند که پیشرفت در هر زمینه‌ای، به پژوهش و برنامه‌ریزی دقیق نیاز دارد (خوش‌فر، ۱۳۷۹، ص ۹۸-۱۰۳). اقتصاد و پیشرفت مبتنی بر علم و فناوری، به‌عنوان پدیده‌ای جدید در مناسبات جهانی متجلی شده و نقش آن به‌عنوان عامل دانش و دانایی محوری، در رشد و توسعه اقتصادی مسجل شده است (پارادسی و رزبوم، ۱۹۹۸). مسئله پژوهش، یکی از مهم‌ترین شاخص‌های توسعه علمی در هر کشوری محسوب می‌شود (هافلر فردریک و لووی جوی، ۲۰۰۰). از این رو، تحقیق همواره باید با جدیت، شکیبایی، مطالعه وسیع، تردید علمی، علاقه و کاوش مستمر همراه بوده، زمینه کشف، توصیف، تبیین و پیش‌بینی و کنترل پدیده‌ها و گسترش دانایی را فراهم سازد. امروزه پژوهش مهم‌ترین شاخص توسعه یافتگی جوامع، برای رسیدن به جامعه دانایی محور است. پژوهش، نیروی محرکه توسعه همه‌جانبه و پایدار در ابعاد فرهنگ، اقتصاد، سیاست و جامعه است. علی‌رغم جایگاه رفیع پژوهش، این حوزه با دشواری‌های ساختاری و عملکردی فراوان مواجه است. ضعف پژوهش و عقب ماندگی علمی، مهم‌ترین دغدغه و مانع اصلی توسعه جوامع در حال توسعه می‌باشد (امیری، ۱۳۸۱، ص ۵۲). عدم پشتیبانی دولت از نهادهای پژوهشی، ضعف مدیریت و تصمیم‌گیری، فقدان ساختارهای تحقیقاتی پویا و مستقل، عدم هماهنگی در سیاست‌گذاری و اجرا، فقدان رویکرد نظام‌گرا در تبیین نیازها و اولویت‌های پژوهشی، روشن نبودن استراتژی توسعه، وابستگی روانی به فناوری خارجی، بی‌اعتمادی به توان فناوری علمی داخلی و دستاورهای پژوهشی، فقدان مدیریت علمی (سعادت، ۱۳۸۲، ص ۱۰)، فقدان نگرش مثبت، نسبت به نقش تحقیقات در تقویت بنیان‌های اقتصادی و اجتماعی، فقدان نظام هماهنگ و کارآمد اطلاع‌رسانی برای جلوگیری از موازی‌کاری و هدر رفتن منابع، ضعف نظام طبقه‌بندی و نگهداری اطلاعات و عدم دسترسی به نتایج تحقیقات در سطوح ملی و

بین المللی، عدم سرمایه‌گذاری در اشاعه فرهنگ پژوهش، کمبود وسایل و تجهیزات نوین اطلاع‌رسانی، پایین بودن حجم سرمایه‌گذاری و اعتبارات پژوهشی، دولتی بودن نهادهای پژوهشی و ضعف شدید فرهنگ تعاون و فعالیت جمعی میان پژوهشگران و مراکز تحقیقاتی، از دغدغه‌ها و چالش‌های موجود در حوزه پژوهش است.

از سوی دیگر، ساختار تحقیقاتی مؤسسات علمی و پژوهشی، با دشواری‌هایی چون استقرار مقررات انعطاف‌ناپذیر، محوریت آموزش به جای پژوهش، ضعف فرهنگ پژوهش و رواج سطحی‌نگری و فقدان کادر علمی صرفاً پژوهشی، تکیه بر اعتبارات دولتی، روشن نبودن اهداف و رسالت‌ها (منصوری، ۱۳۷۰، ص ۶۲-۶۰)، فقدان انگیزه پژوهش، مشکلات معیشتی محققان، دشواری تصویب طرح‌ها، فقدان نظام صحیح ارزیابی و نظارت بر طرح‌های تحقیقاتی، کمبود پژوهشگر، فقدان نظام شایسته‌سالاری و انزوای نیروهای علمی و در نهایت، پدیده مهاجرت نخبگان و... روبه‌رو هستند.

علی‌رغم اینکه تحقیق یکی از عمده‌ترین عوامل رشد و توسعه جوامع بشری است، متأسفانه با بررسی تحقیقات انجام شده در ایران و مقایسه کمی و کیفی آنها با کشورهای توسعه یافته و در حال توسعه، اختلاف قابل توجهی از نظر شاخص‌های تحقیق دیده می‌شود (هالید و دررل، ۱۹۹۸). کمیت و کیفیت تولید علمی، یکی از مهم‌ترین شاخص‌های توسعه علمی هر جامعه‌ای است (محمدی، ۱۳۷۸، ص ۹۸). سطح تکنولوژی و توسعه، تناسب مستقیمی با شاخص‌های اصلی تحقیق و پژوهش، یعنی میزان سرمایه‌گذاری در تحقیق و تعداد نیروهای محقق دارد. در سال ۱۹۹۰ معادل ۹۶٪ بودجه تحقیقاتی جهان در کشورهای توسعه یافته و تنها ۴٪ آن در کشورهای در حال توسعه هزینه شده است که سهم کشورهای مسلمان از این میان فقط ۱٪ بوده است (یحیی، ۱۳۷۹، ص ۲۴).

آموزش و پرورش نیز به‌عنوان یکی از ساختارهای علمی-فرهنگی و آموزشی، علی‌رغم برخورداری از نیروی عظیم انسانی، اعم از معلمان دلسوز و تحصیل کرده و دانش‌آموزان مستعد و خلاق، تا حدودی با دشواری‌های فوق درگیر بوده، استراتژی روشنی برای پژوهش ندارد. این امر موجب شده نتواند جایگاه تحقیق، محقق و نقش آنها در پیشرفت، توسعه و تعالی جامعه را مشخص و نهادینه نماید. لذا گاهی به پژوهش، به‌عنوان یک فعالیت روبنایی و سطحی نگرسته می‌شود و فضای مناسبی برای تحقیقات وجود ندارد. این مسئله، نه تنها موجبات دوری بخش عظیمی از فرهنگیان از پژوهش را به دنبال دارد، بلکه انگیزه مطالعه را کاهش داده، زمینه را برای افسردگی و استهلاک شغلی هموار می‌نماید. برای فائق آمدن بر این مشکلات، نه تنها مؤسسات آموزش عالی و مراکز پژوهشی، بلکه

آموزش و پرورش نیز باید بر ضرورت اصلاح و تغییر ساختار و ساز و کارهای تحقیقاتی و فنون و شیوه مدیریت تحقیقات تأکید کرده، به دنبال افزایش بهره‌وری تحقیقات باشد. از جمله اقدامات کارساز در این زمینه، می‌توان به برنامه‌ریزی راهبردی، وجود ساختارها، روش‌ها، دستورالعمل‌ها، سازماندهی، استفاده از تجهیزات، فناوری، منابع انسانی و فرهنگ‌سازی اشاره کرد (طیبی، ۱۳۷۶، ص ۱۲۴-۱۲۶)، تا بدین وسیله مسائل و ضعف‌ها شناسایی و با راه‌کارهای مناسب مرتفع گردد و زمینه پویایی علمی و تحقیقاتی فرهنگیان مهیا شود.

### پیشینه

نتایج تحقیق (ادوارد، ۲۰۰۲)، نشان داد لذت همکاری در گروه پویا، مشارکت در کارگروهی و احساس ارزشمند بودن در یک گروه، موجب افزایش انگیزه محقق می‌شود. کوهن و جنین (۲۰۰۲)، نشان دادند در صد قابل توجهی از وقت هیأت علمی صرف آموزش می‌شود و اکثر اعضای هیأت علمی در کشورهای در حال توسعه، وقت کافی برای انجام امور پژوهشی ندارند. همسلی براون و اپلتکا (۲۰۰۵)، به این نتیجه رسیدند که عواملی چون قابلیت دسترسی به نتایج تحقیق، اطمینان و اعتبار کم به نتایج تحقیق، شکاف بین محققان و استفاده‌کنندگان و عوامل سازمانی، از اصلی‌ترین موانع به کارگیری یافته‌های پژوهش به شمار می‌روند. کاریون و دیگران (۲۰۰۴) نتیجه گرفتند که ویژگی‌های محیط کار و خصوصیات فردی از موانع عمده انجام پژوهش به شمار می‌روند. نتایج پژوهشی توسط سادرلاند (خواجه بهرامی، ۱۳۸۳، ص ۷۷)، در آمریکا تحت عنوان «ادراک معلمان از تحقیق و پژوهش» حاکی از این بود که اکثر معلمان معتقدند: تحقیق و پژوهش در بهبود حرفه‌ای، ایجاد خلاقیت و تغییر دیدگاه‌های آنها مؤثر بوده است. پژوهش دیگری توسط جفری و جیمز (باجلان، ۱۳۸۵، ص ۱۱۳)، با عنوان «تأثیر تحقیق و پژوهش معلمان در بهبود جو مدارس» نشان داد، هر چه معلمان بیشتر تحقیق و پژوهش داشته باشند، فضای مدرسه دارای انعطاف و اثر بخشی بیشتری است. بنیز (۱۹۹۹)، در تحقیق خود ضعف کارآمدی مدیریت را ویژگی مشترک اغلب سازمان‌های پژوهشی ذکر کرده، معتقد است: آنها نیز مانند بسیاری از سازمان‌های دیگر نتوانسته‌اند گام‌های مؤثری برای غلبه بر موانع و مشکلات خود بردارند. کوک (۲۰۰۱)، ابهام در حوزه وظایف مدیران پژوهشی و به دنبال آن، ابهام در تعیین معیارهای آزمون اثربخشی فعالیت‌های این فرهنگیان را از جمله موانع توسعه پژوهش دانسته است.

در ایران نیز علمداری و افشون (۱۳۸۲)، در تحقیقی نشان دادند موانع شخصی به ترتیب، بیشترین و کمترین موانع سازمانی به ترتیب، بزرگ‌ترین و کوچک‌ترین مانع پژوهشی هستند. صافی (۱۳۸۰)، مشکلات و چالش‌های پژوهش در آموزش و پرورش را در نبود خط‌مشی جامع، مبتنی بر مطالعات نظام‌یافته، نارسایی استفاده از نیروی انسانی کارآمد در امر پژوهش، ضعف انگیزه‌های لازم در پژوهشگران، ناهماهنگی سازمان‌ها در امر پژوهش، کمبود بودجه و وجود بوروکراسی اداری در جهت هزینه کردن بودجه مصوب، کمبود ارتباطات لازم بین سازمان‌های پژوهشی آموزش و پرورش و سازمان‌های عالی، کمبود مراکز اطلاع‌رسانی و عدم کاربرد نتایج پژوهش در تصمیم‌گیری‌ها توصیف می‌کند. ظهور و فکری (۱۳۸۲)، در بررسی موانع پژوهشی از دیدگاه اعضای هیأت علمی دانشگاه علوم پزشکی ایران، موانع پژوهش را به دو دسته موانع شخصی و موانع سازمانی تقسیم کردند.

سوار و تقی‌پور (۱۳۸۲)، طی تحقیقی با عنوان بررسی موانع پژوهش در دانشگاه پیام نور از دیدگاه اعضای هیأت علمی منطقه ۷، به این نتیجه رسیدند که عوامل اداری مالی، کمبود اطلاعات، نگرش نسبت به تحقیق و مسائل هیأت علمی، از جمله موانع عمده پژوهش استادان به شمار می‌روند. خواجه بهرامی (۱۳۸۳)، در «شناسایی عوامل مؤثر بر گرایش معلمان بر فعالیت‌های پژوهشی از دیدگاه معلمان منطقه ماهان کرمان» نشان داد که به ترتیب، آگاهی معلمان از روش تحقیق، اثر دادن فعالیت پژوهشی در ارزشیابی، استفاده از نتیجه پژوهش در عمل و در نهایت، تشویق مادی و غیرمادی بر گرایش معلمان در فعالیت‌های پژوهشی تأثیر دارند. عموزاده مهدی‌رحی (۱۳۸۴)، در «شناسایی عوامل مؤثر بر گسترش طرح معلم پژوهنده در بین معلمان ابتدایی شهر تهران» نشان دادند: عوامل سازمانی، تسهیلات مالی، عوامل آموزشی و عوامل فرهنگی - اجتماعی، در گسترش طرح معلم پژوهنده در بین معلمان ابتدایی مؤثر است. کیانپور و همکاران (۱۳۸۴)، نتیجه گرفتند که از دیدگاه مسئولان، ارتباط کم بین محققان، کمبود وقت به علت وظایف آموزشی و عدم وجود اهداف و برنامه مشخص، مهم‌ترین موانع تحقیق به شمار می‌روند.

از دیدگاه اعضای هیأت علمی نیز همین موارد مهم‌ترین موانع تحقیق بیان شده‌اند. از دیدگاه کارشناسان پژوهشی نیز عدم وجود اهداف و برنامه مشخص در نظام پژوهشی، عدم تأمین شرایط مناسب اقتصادی و عدم آشنایی با فرهنگ کارگروهی، عمده‌ترین موانع تحقیق بیان شده‌اند. کمالی (۱۳۸۵)، در بررسی موانع و مشکلات انجام تحقیقات مشارکتی در ایران نشان داد، مشکلاتی از قبیل نوع و ساختار سازمانی و اداری، اعتماد ضعیف مدیران به تحقیقات، ضعف آیین‌نامه‌های تشویقی،

آموزش‌های ضعیف و نامناسب محققان، تأکید بر کمیت، به جای کیفیت در انجام تحقیقات و ضعف فرهنگ کارگروهی بر سر راه انجام تحقیق وجود دارند. تصویری قمصری و جهان‌نما (۱۳۸۵)، وجود موانع مختلف برای شرکت در گردهمایی‌های داخلی و خارجی، طولانی بودن مراحل تصویب و کمبود وقت را به عنوان مهم‌ترین مشکلات پژوهشگران در انتشار آثار علمی عنوان کرده‌اند. شریف‌زاده و همکاران (۱۳۸۶)، نتیجه گرفتند که اعضای هیأت علمی، بیشتر به تحقیقات دانشجویی در تحصیلات تکمیلی مشغول هستند و مشارکت آنها در انتشار یافته‌های پژوهشی در قالب فعالیت‌های ترویجی و نیز همکاری پژوهشی، با مراکز بین‌المللی محدود است و شرکت در کارگاه‌ها و دوره‌های آموزشی، استفاده از اینترنت، انجام طرح پژوهشی و جامعه تحت مطالعه، همبستگی مثبت و معنی‌داری با انجام تحقیق دارد.

عرب مختاری (۱۳۸۶)، نشان داد که پنج مانع مالی و کمبود تسهیلات و امکانات، اداری و ساختاری، مشکلات فردی، مشکلات اطلاع‌رسانی فرهنگی - اجتماعی از موانع انجام پژوهش در ورزش هستند. فضل‌الهی (۱۳۸۸) «شناسایی و اولویت‌بندی موانع تولید علم از دیدگاه اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های استان قم»، نشان داد که مهم‌ترین موانع بازدارنده برای تولید علم، به ترتیب، شامل موانع انگیزشی، موانع اقتصادی، موانع اداری و بوروکراتیک، موانع مربوط به نحوه ارائه خدمات علمی - پژوهشی و موانع فردی مربوط به توانمندی‌های فنی و تخصصی آنان است. تأکید بر آموزش محوری دانشگاه‌ها، به جای پژوهش محوری، عدم حمایت‌های مالی در انتشار، تألیف، ترجمه کتب و مقالات و پایین بودن تسلط استادان به زبان انگلیسی، به ترتیب سه مانع مهم مورد تأکید بودند و آشنایی اندک آنان با شیوه‌های پژوهش علمی، کم‌اثرترین عامل در این فرایند شناخته شد. زارع/احمدآبادی و همکاران (۱۳۸۸)، به این نتیجه رسیدند که موانع مربوط به ساختار آموزشی، بیشترین تأثیر را بر ناکارایی پژوهشی در دانشگاه‌ها و مراکز تحقیقاتی کشور از خود به جا گذاشته است. سرشتی و همکاران (۱۳۸۹)، نشان دادند: مهم‌ترین موانع انجام پژوهش به ترتیب، عدم ایجاد انگیزه در پژوهشگران، کمبود وقت و مشغله زیاد، مقررات دست و پاگیر اداری، عدم استفاده از نتایج تحقیق و ناتوانی ترجمه مقالات فارسی به زبان‌های دیگر هستند و کم‌اثرترین موانع، بی‌علاقگی به امر پژوهش، ناتوانی در استفاده از رایانه و مفید نبودن پژوهش می‌باشند.

فضل‌الهی (۱۳۹۰)، در واکاوی عوامل بازدارنده مؤثر بر پژوهش‌های طلاب حوزه علمیه نشان داد: دشواری دسترسی به استادان مجرب و متخصص برای راهنمایی و مشاوره طرح‌های پژوهشی،

وجود اشتغالات فکری مختلف برای امرار معاش، آشنایی کم طلاب با روش‌شناسی تحقیق و عدم ترغیب و تشویق حوزویان به مطالعه و پژوهش در نظام آموزشی فرهنگیان، به ترتیب از مهم‌ترین بازدارنده‌های پژوهشی محسوب می‌شوند. مهم‌ترین راه‌کارهای برون‌رفت از این وضعیت، به ترتیب رسیدگی به وضعیت معیشتی طلاب جوان و اندیشمند، اختصاص بخشی از وظایف آموزشی مدرسان حوزه به پژوهش و تحقیق، آموزش و ارتقاء توانمندی‌های علمی و عملی طلبه‌ها در زمینه پژوهش و بازنگاری و اصلاح اساسی نظام ارزشیابی فعالیت‌های پژوهشی می‌باشد. فضل‌الهی و همکاران (۱۳۹۱)، در تحقیقی به بررسی عوامل بازدارنده مؤثر بر پژوهش‌های فرهنگیان و راه‌کارهای برون‌رفت از آن پرداختند. نتایج به دست آمده از این تحقیق نشان داد: به ترتیب عوامل فرهنگی، فردی، نحوه ارائه خدمات پژوهشی، عوامل اداری- ساختاری و انگیزشی، در پژوهش‌های فرهنگیان نقش بازدارندگی دارند. پایین بودن روحیه فعالیت‌های گروهی و تیمی برای انجام پروژه‌های تحقیقاتی، نهادینه نشدن فرهنگ پژوهش در بین فرهنگیان، اهمیت ندادن مسئولان به پژوهش‌های فرهنگیان، از اولویت‌دارترین موانع هستند. عنایتی، ضامنی و قربانی (۱۳۹۱) در بررسی موانع پژوهش از دیدگاه دبیران دوره راهنمایی به‌شهر نشان دادند که شش مانع اصلی در انجام پژوهش به وسیله دبیران شامل موانع مالی، فرهنگ پژوهش، سازمانی، عدم اعتماد به نتایج پژوهش، انگیزشی و پایگاه‌های داده‌ها می‌باشند. نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای نشان داد که در حال حاضر تمامی موانع شش گانه در دبیرستان‌های شهر به‌شهر، در سطحی بالاتر از میانگین وجود دارند و بر عدم انجام پژوهش به وسیله دبیران تأثیرگذار هستند. فضل‌الهی (۱۳۹۱)، در بررسی عوامل بازدارنده مؤثر بر پژوهش‌های دانشجویی نشان داد که به ترتیب عوامل فردی، انگیزشی، نحوه ارائه خدمات پژوهشی، اداری- ساختاری و فرهنگی در پژوهش‌های دانشجویی نقش بازدارندگی دارند و پایین بودن علاقه به پژوهش، برگزار نشدن کارگاه‌های روش تحقیق، تأکید بر آموزش محوری به جای پژوهش محوری، کمبود نشریات و منابع مرجع تخصصی رشته‌ها، فقدان قوانین مشخص برای ارزیابی فعالیت‌های پژوهشی دانشجویان و عدم دسترسی به استادان مجرب، برای راهنمایی پژوهش دانشجویی از اولویت‌دارترین موانع هستند.

با توجه به مطالب یاد شده در این تحقیق، عوامل بازدارنده مؤثر بر پژوهش فرهنگیان و راه‌کارهای برون‌رفت از آن از دیدگاه فرهنگیان مورد بررسی قرار می‌گیرد تا ضمن شناسایی و اولویت‌بندی عوامل بازدارنده، همچنین شناسایی و اولویت‌بندی راه‌کارهای برون‌رفت از عوامل بازدارنده، با تأملی بر

وضعیت پژوهش، لزوم توجه و حساسیت مسئولان آموزش و پرورش را نسبت به نقش پژوهش فرهنگی در ارتقاء سطح علمی و عملی فرایند تعلیم و تربیت در جامعه یادآور شود. به عبارت دیگر، هدف کلی این تحقیق شناسایی عوامل بازدارنده مؤثر بر پژوهش‌های فرهنگی از دیدگاه دبیران مدارس آموزش و پرورش لاهیجان، در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ بود. برای نیل به این هدف، سؤالات زیر مورد بررسی قرار گرفتند:

۱. از دیدگاه دبیران مدارس آموزش و پرورش لاهیجان، عوامل بازدارنده مؤثر بر پژوهش‌های فرهنگی کدامند؟
۲. از دیدگاه دبیران مدارس آموزش و پرورش لاهیجان، نقش بازدارندگی کدامیک از عوامل بر فرایند پژوهش فرهنگی بیشتر است؟
۳. از دیدگاه دبیران مدارس آموزش و پرورش لاهیجان، به ترتیب اولویت، راهکارهای مناسب برای مقابله و برون‌رفت از عوامل بازدارنده پژوهش فرهنگی کدامند؟

### روش تحقیق

روش تحقیق از نظر اهداف، کاربردی و به لحاظ شیوه جمع‌آوری اطلاعات، توصیفی - پیمایشی است. جامعه آماری شامل تعداد ۱۷۰ نفر از دبیران مدارس متوسطه آموزش و پرورش شهر لاهیجان که در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ مشغول تدریس بودند. بر اساس جدول مورگان و کرجسی (حسن‌زاده، ۱۳۸۲، ص ۱۳۳)، تعداد ۱۱۳ نفر به شیوه تصادفی طبقه‌ای به‌عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات، پرسش‌نامه محقق ساخته، حاوی ۳۰ سؤال بسته پاسخ، از نوع مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت و تعداد ۱۲ راهکار در قالب آرایش رتبه‌ای، که از آزمودنی‌ها می‌خواست به ترتیب اهمیت از ۱ تا ۵ نمره‌گذاری کنند. برای حصول اطمینان از روایی صوری و محتوایی، پرسش‌نامه به تنی چند از استادان و محققان شاخص فرهنگی ارائه گردید. سپس، گویه‌های مورد توافق و برخی از گویه‌های پیشنهادی، در ابزار اندازه‌گیری لحاظ و سایر مواردی که از نظر ایشان ارتباط چندانی با موضوع نداشت، اصلاح و یا حذف شدند. پایایی پرسش‌نامه بر اساس آلفای کراباخ نیز ۰/۸۷ به دست آمد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، علاوه بر آمار توصیفی از آمار استنباطی در حد آزمون Z تک‌گروهی (تک‌نمونه‌ای) و تحلیل واریانس یک راهه (F) استفاده گردید

تجزیه و تحلیل داده‌ها:

جدول شماره (۱) عوامل بازدارنده مربوط به سیاست گذاری نظام تحقیقاتی فرهنگیان

R	V	z	S	n		$\sum x$	مؤلفه‌ها
۱	۳۵/۱۹	۱/۳۵	/۸۴	۱۱۲	۲/۳۹	۳۱۸	۱. فقدان راهبردهای مناسب برای فعالیت‌های پژوهشی فرهنگیان
۲	۳۸/۰۹	۱/۱۴	/۹۱	۱۱۲	۲/۴	۳۶۹	۲. نبود اهداف پژوهشی روشن در نظام پژوهشی فرهنگیان
۳	۳۷/۲۸	۲/۸۳	/۸۵	۱۱۳	۲/۲۷	۲۵۷	۳. موظف نبودن فرهنگیان به انجام کارهای علمی - تحقیقاتی در آموزش و پرورش

جدول شماره ۱، نشان می‌دهد همه مؤلفه‌های مربوط به سیاست گذاری نظام تحقیقاتی فرهنگیان، نمره  $Z$  کمتر از  $Z$  بحرانی در سطح اطمینان ۰.۹۵ و  $0.05 = (1.96)$  کسب کردند. تفاوت میانگین تمامی آنها با میانگین مورد انتظار (۳) معنی‌دار نیست. به عبارت دیگر، از دیدگاه فرهنگیان عوامل مربوط به سیاست گذاری بر پژوهش فرهنگیان تأثیر بازدارندگی ندارند. همچنین داده‌ها نشان می‌دهد فقدان راهبردهای مناسب برای فعالیت‌های پژوهشی فرهنگیان، با میانگین ۲/۳۹ و انحراف استاندارد ۰/۸۴ و ضریب پراکندگی ۳۵/۱۹ به‌عنوان مهم‌ترین بازدارنده در رتبه نخست قرار گرفته است. پس از آن، به ترتیب، نبود اهداف پژوهشی روشن در نظام پژوهشی فرهنگیان، موظف نبودن فرهنگیان برای انجام کارهای علمی - تحقیقاتی در رتبه‌های دوم و سوم قرار دارند.

جدول شماره (۲) عوامل بازدارنده فرهنگی

R	V	z	S	n		$x\sum$	مؤلفه‌ها
۱	۲۶/۷۵	۴/۸۴	۰/۷۶	۱۱۲	۲/۸۵	۳۱۹	۱- پایین بودن روحیه فعالیت‌های گروهی و تیمی در بین فرهنگیان برای انجام پروژه‌های تحقیقاتی
۴	۳۲/۰۲	۲/۵۱	۰/۸۷	۱۱۲	۲/۷۱	۳۰۳	۲- اهمیت ندادن مسئولین به پژوهش‌های فرهنگیان
۲	۲۹/۳۷	۴/۴۴	۰/۸۴	۱۱۳	۲/۸۵	۳۲۲	۳- فقدان بیش روشن نسبت به پژوهش‌های فرهنگیان در آموزش و پرورش
۶	۳۳/۴۵	۳/۸۱	۰/۹۵	۱۱۳	۲/۸۴	۳۲۱	۴- نهادینه نشدن فرهنگ پژوهش در بین فرهنگیان
۳	۳۱/۸۵	۳/۶۹	۰/۹	۱۱۲	۲/۸۱	۳۱۵	۵- تأکید بر آموزش محوری بجای پژوهش محوری در نظام آموزشی فرهنگیان
۵	۳۳/۲۹	۰/۲۳	۰/۸۴	۱۱۲	۲/۵۲	۲۸۲	۶- عدم استفاده از نتایج پژوهش‌های محققان فرهنگیان

جدول شماره ۲، نشان می‌دهد همه مؤلفه‌های فرهنگی مؤثر بر پژوهش‌های فرهنگیان (به استثنای مؤلفه ۶؛ عدم استفاده از نتایج پژوهش‌های فرهنگیان)، نمره  $Z$  بزرگ‌تر از  $Z$  بحرانی در سطح اطمینان ۰.۹۹ و  $0.01 = (2.58)$  کسب کردند. تفاوت میانگین تمامی آنها با میانگین مورد انتظار (۳) معنی‌دار است. همچنین داده‌ها نشان می‌دهد که پایین بودن روحیه فعالیت‌های گروهی و تیمی در بین فرهنگیان، برای انجام پروژه‌های تحقیقاتی با میانگین ۲/۸۵ و انحراف استاندارد ۰/۷۶ و ضریب پراکندگی ۲۶/۷۵ در رتبه نخست قرار گرفته است. پس از آن، به ترتیب فقدان بیش روشن نسبت به پژوهش‌های فرهنگیان در



آموزش و پرورش، تأکید بر آموزش محوری به جای پژوهش محوری، در نظام آموزشی فرهنگیان، اهمیت ندادن مسئولان به پژوهش‌های فرهنگیان، در رتبه‌های دوم تا چهارم قرار دارند. نهادینه نشدن فرهنگ پژوهش در بین فرهنگیان با میانگین ۲/۸۴ و انحراف استاندارد ۰/۹۵ و ضریب پراکندگی ۳۳/۴۵ در رتبه ششم قرار گرفته است.

جدول شماره (۳) عوامل بازدارنده مربوط به نظام اداری و ساختاری

مؤلفه‌ها	$\sum x$	n	S	z	V	R
۱- وجود قوانین و مقررات بازدارنده اداری - اجرایی برای پژوهش	۳۷۰	۱۱۲	۱۰۶	۱۰۶	۳۱۹۵	۳
۲- طولانی بودن فرایند طرح و تصویب پروژه‌های تحقیقاتی	۳۳۹	۱۱۲	۰۹۷	۰۹۷	۳۲۱۲	۴
۳- فقدان قوانین و مقررات مشخص برای ارزیابی فعالیت‌های پژوهشی	۳۳۰	۱۱۳	۰۷۷	۰۷۷	۲۶۳۴	۱
۴- مناسب نبودن شیوه ارزشیابی فعالیت‌های پژوهشی فرهنگیان در آموزش و پرورش	۳۲۰	۱۱۳	۰۸	۰۸	۲۸۲۷	۲
۵- عدم حمایت مادی و مالی از طرح‌های پژوهشی فرهنگیان	۲۵۱	۱۱۳	۰۸۹	۰۸۹	۴۰۲۴	۵

جدول شماره ۳، نشان می‌دهد همه مؤلفه‌های مربوط به نظام اداری و ساختاری مؤثر بر پژوهش‌های فرهنگیان، نمره Z بزرگ‌تر از Z بحرانی در سطح اطمینان ۰/۹۹ و ۰/۰۱ = (۲/۵۸) کسب کردند. تفاوت میانگین تمامی آنها با میانگین مورد انتظار (۳) معنی‌دار است. همچنین داده‌ها نشان می‌دهد فقدان قوانین و مقررات مشخص برای ارزیابی فعالیت‌های پژوهشی فرهنگیان، با میانگین ۲/۹۲ و انحراف استاندارد ۰/۷۷ و ضریب پراکندگی ۲۶/۳۴ در رتبه اول قرار گرفته است. پس از آن، به ترتیب مناسب نبودن شیوه ارزشیابی فعالیت‌های پژوهشی فرهنگیان، وجود قوانین و مقررات بازدارنده اداری - اجرایی برای پژوهش، طولانی بودن فرایند طرح و تصویب پروژه‌های تحقیقاتی، در رتبه‌های دوم و سوم قرار دارند. از سوی دیگر، عدم حمایت مادی و مالی از طرح‌های پژوهشی فرهنگیان با میانگین ۲/۲۲ و انحراف استاندارد ۰/۸۹ و ضریب پراکندگی ۳۴۰/۲۴ در رتبه پنجم قرار گرفته است

جدول شماره (۴) عوامل بازدارنده انگیزشی

مؤلفه‌ها	$\sum x$	n	S	z	V	R
۱- عدم ترغیب و تشویق فرهنگیان به مطالعه و تحقیق در نظام آموزش و پرورش	۲۹۸	۱۱۱	۰۹	۰۹	۳۳۶۹	۴
۲- پایین بودن اعتماد به نفس فرهنگیان برای فعالیت‌های پژوهشی	۳۴۳	۱۱۳	۰۸۷	۰۸۷	۲۸۵۱	۲
۳- پایین بودن علاقه نسبت به امر پژوهش در بین فرهنگیان	۳۳۶	۱۱۳	۰۹۱	۰۹۱	۳۰۶۳	۳
۴- عدم همکاری مناسب سازمان‌ها و مراکز اطلاعاتی با تحقیقات فرهنگیان	۲۳۸	۱۰۹	۰۸۷	۰۸۷	۳۹۹۹	۵
۵- تردید در صلاحیت علمی محققان فرهنگی در آموزش و پرورش	۳۷۷	۱۱۲	۰۹۱	۰۹۱	۲۷۰۵	۱

جدول شماره ۴، نشان می‌دهد همه مؤلفه‌های انگیزشی مؤثر بر پژوهش‌های فرهنگی، نمره Z بزرگ‌تر از Z بحرانی در سطح اطمینان ۰/۹۹ و  $0/01 = (2/58)$  کسب کردند. تفاوت میانگین تمامی آنها با میانگین مورد انتظار (۳) معنی‌دار است. همچنین داده‌ها نشان می‌دهد تردید در صلاحیت علمی محققان فرهنگی در آموزش و پرورش با میانگین (۳/۳۷) و انحراف استاندارد ۰/۹۱ و ضریب پراکندگی ۲۷/۰۵ در رتبه نخست قرار گرفته است. پس از آن، به ترتیب پایین بودن اعتماد به نفس فرهنگیان برای فعالیت‌های پژوهشی، پایین بودن علاقه نسبت به امر پژوهش در بین فرهنگیان، عدم ترغیب و تشویق فرهنگیان به مطالعه و تحقیق در نظام آموزش و پرورش، در رتبه‌های دوم تا چهارم قرار دارند. از سوی دیگر، عدم همکاری مناسب سازمان‌ها و مراکز اطلاعاتی با تحقیقات فرهنگیان، با میانگین (۲/۱۸) و انحراف استاندارد ۰/۸۷ و ضریب پراکندگی ۳۹/۹۹ در رتبه پنجم قرار گرفته است.

جدول شماره (۵) عوامل مربوط به نحوه ارائه خدمات پژوهشی

R	V	z	S	n	$\sum x$	مؤلفه‌ها	
۲	۳۳.۵۷	۰.۶	۰.۸۶	۱۱۳	۲.۵۵	۲۸۸	۱- فراهم بودن امکانات و تجهیزات مورد نیاز برای پژوهش مانند کتابخانه تخصصی و..
۱	۳۲.۴۶	۱.۴-	۰.۷۸	۱۱۱	۲.۴	۲۶۶	۲- فقدان فضای فیزیکی مناسب جهت کارهای تحقیقاتی
۳	۳۴.۲۲	۱.۷۷	۰.۹۱	۱۱۲	۲.۶۵	۲۹۷	۳- عدم وجود نظام اطلاع‌رسانی مناسب جهت اشاعه یافته‌های پژوهشی
۴	۳۴.۶۲	۲.۰۸	۰.۹۳	۱۱۳	۲.۶۸	۳۰۳	۴- دشواری بودن دسترسی به خدمات نرم افزاری مناسب برای پژوهش
۵	۳۵.۰۵	۱.۲۴	۰.۹۱	۱۱۲	۲.۶۱	۲۹۲	۵- دشواری بودن دسترسی به اساتید مجرب برای مشاوره و راهنمایی طرح‌های تحقیقاتی
۶	۴۱.۳۸	۳.۵۴-	۰.۹۱	۱۱۲	۲.۲	۲۴۶	۶- عدم برگزاری کارگاه‌های مناسب روش تحقیق برای فرهنگیان

جدول شماره ۵، نشان می‌دهد همه مؤلفه‌های عوامل مربوط به نحوه ارائه خدمات پژوهشی مؤثر بر پژوهش‌های فرهنگیان به استثنای مؤلفه‌های ۴ و ۶، نمره Z کمتر از Z بحرانی در سطح اطمینان ۰/۹۵ و  $0/05 = (1/96)$  کسب کردند. تفاوت میانگین همه آنها با میانگین مورد انتظار (۳) معنی‌دار نیست و بیانگر این است که عوامل مربوط به نحوه ارائه خدمات پژوهشی برای پژوهش فرهنگیان، تأثیر بازدارندگی ندارد. همچنین داده‌ها نشان می‌دهد فقدان فضای فیزیکی مناسب برای کارهای تحقیقاتی با میانگین ۲/۴ و انحراف استاندارد ۰/۷۸ و ضریب پراکندگی ۳۲/۴۶، در رتبه اول قرار گرفته است. پس از آن، به ترتیب فراهم نبودن امکانات و تجهیزات مورد نیاز برای پژوهش، مانند کتابخانه تخصصی و...، عدم وجود نظام اطلاع‌رسانی مناسب برای اشاعه یافته‌های پژوهشی، دشواری بودن دسترسی به خدمات نرم افزاری مناسب برای پژوهش در رتبه‌های دوم تا چهارم قرار دارند. از سوی دیگر، دشواری بودن دسترسی به استادان مجرب برای مشاوره و راهنمایی طرح‌های تحقیقاتی، با میانگین ۲/۶۱ و انحراف استاندارد ۰/۹۱ و ضریب پراکندگی ۳۵/۰۵ در رتبه پنجم، و عدم برگزاری کارگاه‌های مناسب روش

تحقیق برای فرهنگیان، در رتبه ششم قرار دارند. بر این اساس، در پژوهش فرهنگیان لاهیجان، فقط دشوار بودن دسترسی به خدمات نرم افزاری مناسب برای پژوهش و عدم برگزاری کارگاه‌های مناسب روش تحقیق، تاحدودی دشواری در پژوهش فرهنگیان ایجاد می‌نماید.

جدول شماره (۶) عوامل فردی (فنی و تخصصی)

R	V	Z	S	n		$\sum x$	مؤلفه‌ها
۵	۴۲.۲۵	-۴.۸۳	۰.۸۹	۱۱۳	۲.۱	۲۳۷	۱- وجود اشتغالات فکری مختلف برای امرار معاش
۳	۳۶.۰۸	۰.۴۶	۰.۹۲	۱۱۳	۲.۵۴	۲۸۷	۲- نداشتن فرصت کافی برای پرداختن به پژوهش به جهت توأم شدن آموزش و مسئولیت‌های اجتماعی
۲	۳۲.۵۵	۴.۶۷	۰.۹۵	۱۱۲	۲.۹۲	۳۲۷	۳- آشنایی با شیوه‌های بهره‌گیری از اینترنت، رایانه و منابع پژوهشی
۱	۲۷.۴۷	۰.۶۱	۰.۷	۱۱۱	۲.۵۴	۲۸۲	۴- پایین بودن میزان آشنایی با متدولوژی و روش‌شناسی تحقیق
۴	۳۸.۰۹	-۵.۶۴	۰.۷۹	۱۱۳	۲.۰۸	۲۳۵	۵- دشوار بودن تأمین هزینه‌های پژوهشی برای فرهنگیان

جدول شماره ۶، نشان می‌دهد همه مؤلفه‌های عوامل فردی بازدارنده مؤثر بر پژوهش‌های فرهنگیان به استثنای مؤلفه‌های ۲ و ۴، نمره  $Z$  بزرگ‌تر از  $Z$  بحرانی در سطح اطمینان  $۰/۹۹$  و  $۰/۰۱ = (۲/۵۸)$  کسب کردند. تفاوت میانگین همه آنها با میانگین مورد انتظار (۳) معنی‌دار است. همچنین داده‌ها نشان می‌دهد پایین بودن میزان آشنایی با روش‌شناسی تحقیق، با میانگین  $۲/۵۴$  و انحراف استاندارد  $۰/۷$  و ضریب پراکندگی  $۲۷/۴۷$  در رتبه نخست قرار گرفته است. پس از آن، به ترتیب آشنایی با شیوه‌های بهره‌گیری از اینترنت، رایانه و منابع پژوهشی، نداشتن فرصت کافی برای پرداختن به پژوهش، به جهت توأم شدن آموزش و مسئولیت‌های اجتماعی، دشوار بودن تأمین هزینه‌های پژوهشی برای فرهنگیان، در رتبه‌های دوم تا چهارم قرار دارند. از سوی دیگر، وجود اشتغالات فکری مختلف برای امرار معاش با میانگین  $۲/۱$  و انحراف استاندارد  $۰/۸۹$  و ضریب پراکندگی  $۴۲/۲۵$  در رتبه پنجم قرار گرفته است.

جدول (۷) مقایسه تفاوت شدت بازدارندگی عوامل مختلف

عوامل	میانگین	انحراف استاندارد	واریانس
عوامل بازدارنده مربوط به سیاستگذاری نظام تحقیقاتی	۲.۳۵	۰.۸۶۶	۰.۷۵
عوامل بازدارنده فرهنگی	۲.۲۷	۰.۸۶	۰.۷۴
عوامل بازدارنده مربوط به نظام اداری و ساختاری	۲.۸۶	۱.۰۵۲	۱.۱۵
عوامل بازدارنده انگیزشی	۲.۸۵	۰.۸۹	۰.۷۹
عوامل مربوط به نحوه ارائه خدمات پژوهشی	۲.۵۱	۰.۸۸	۰.۷۷
عوامل بازدارنده فردی (فنی و تخصصی)	۲.۴۴	۰.۸۵	۰.۷۲

جدول (۸) خلاصه تحلیل واریانس

منابع تغییرات	ss	Df	Ms	F
گروه‌ها				

SSB واریانس بین گروه‌ها	۱۰۹	۵	۰.۲۱۸	۱.۳۵
SSw واریانس درون گروه‌ها	۳۰۹	۲۴	۰.۱۶۲	
SST واریانس کل	۴۰۹	۲۹	-	

داده‌های جدول ۷، مقایسه نمرات مربوط به تأثیرات بازدارندگی عوامل مختلف، مؤثر بر پژوهش‌فرهنگیان را نشان می‌دهد. بیشترین میانگین ۲/۸۶ مربوط به عوامل بازدارنده، مربوط به نظام اداری و ساختاری است. پس از آن، عوامل بازدارنده انگیزشی با ۲/۸۵ قرار دارند. عوامل فردی (فنی و تخصصی) با میانگین ۲/۴۴ در جایگاه سوم قرار گرفته است. کمترین میانگین مربوط به عوامل فرهنگی با میانگین ۲/۲۷ است. تجزیه و تحلیل داده‌ها بر اساس آزمون تحلیل واریانس یک راهه، میانگین نمرات عوامل فوق (جدول ۸) نشان داد: چون F محاسبه شده ۱/۳۵ از F جدول در سطح اطمینان ۰/۹۵ و  $\alpha=۰/۰۵$  و  $df = ۲۹$  (۲/۶۲) کوچک‌تر است. پس تفاوت بین میانگین‌های مورد مقایسه معنی‌دار نبوده، با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت: تفاوت میزان شدت تأثیر بازدارندگی عوامل مختلف مورد مطالعه معنی‌دار نمی‌باشد.

جدول (۹) رتبه‌بندی راهکارهای توسعه پژوهش‌های فرهنگیان

راهکارها	$\sum x$	S	Z	V	R
۱- برنامه‌ریزی برای فرهنگ‌سازی و ایجاد بسترهای مناسب برای پژوهش	۳۷۷	۳۳۷	۱.۳۱	۷.۰۱	۳۸.۸۷
۲- برگزاری همایش‌های علمی و تحقیقاتی	۳۳۶	۳۰۳	۱.۲۸	۴.۳۵	۴۲.۱۳
۳- آموزش و ارتقاء توانمندی‌های علمی و عملی فرهنگیان در زمینه پژوهش	۳۵۲	۳۱۴	۱.۲۵	۵.۴۴	۳۹.۸
۴- رسیدگی به وضعیت معیشتی فرهنگیان.	۳۳۹	۳۰۳	۱.۶۴	۳.۴	۵۴.۲۲
۵- تدوین اهداف و سیاست‌های کلان علمی برای تحقیقات فرهنگیان	۳۱۸	۲۸۶	۱.۴۷	۲.۶۲	۵۱.۲۳
۶- طراحی پروتکل (آداب و قواعد فعالیت‌های علمی و پژوهشی).	۳۳۰	۲۹۵	۱.۳۵	۳.۵۱	۴۵.۷۵
۷- اختصاص بخشی از وظایف آموزشی فرهنگیان (تدریس هفتگی) به پژوهش و تحقیق	۳۱۸	۲۸۴	۱.۴۶	۲.۴۶	۵۱.۴۸
۸- بازنگری اساسی و اصلاح نظام ارزیابی فعالیت‌های تحقیقاتی فرهنگیان	۳۳۸	۳۰۲	۱.۳۷	۴	۴۵.۳۶
۹- افزایش اعتبارات پژوهشی فرهنگیان	۳۰۵	۲۷۲	۱.۶	۱.۴۸	۵۸.۵۷
۱۰- افزایش نشریات تخصصی برای چاپ و انتشار مقالات علمی فرهنگیان	۳۳۹	۳۰۳	۱.۳۳	۴.۲۱	۴۳.۷۸
۱۱- الزامی شدن انتشار مقاله برای ارتقای گروه و پایه معلمان	۳۰۶	۲۷۳	۱.۴۱	۱.۷۴	۵۱.۷۶
۱۲- ایجاد نظام تشویقی برای آثار منتشر شده توسط فرهنگیان در آموزش و پرورش.	۳۴۹	۳۱۲	۱.۴۶	۴.۴۶	۴۶.۹۴

جدول شماره ۹، نشان می‌دهد همه راه‌کارهای توسعه پژوهش فرهنگیان به استثنای راه‌کارهای ردیف ۹ و ۱۱، نمره Z بزرگ‌تر از Z بحرانی در سطح اطمینان ۰/۹۵ و  $\alpha=۰/۰۵$  (۱/۹۶) کسب کردند. تفاوت میانگین همه آنها با میانگین مورد انتظار (۳) معنی‌دار است. بیانگر این است که این راه‌کارها، می‌توانند در توسعه پژوهش فرهنگیان مورد استفاده قرار گیرند. همچنین داده‌ها نشان می‌دهد برنامه‌ریزی برای فرهنگ‌سازی و ایجاد بسترهای مناسب برای پژوهش با میانگین ۳/۳۷ و انحراف استاندارد ۱/۳۱ و

ضریب پراکندگی ۳۸/۸۷، به‌عنوان مؤثرترین راه‌کار در رتبه نخست قرار گرفته است. پس از آن، به ترتیب آموزش و ارتقاء توانمندی‌های علمی و عملی فرهنگیان در زمینه پژوهش، برگزاری همایش‌های علمی و تحقیقاتی، افزایش نشریات تخصصی برای چاپ و انتشار مقالات علمی فرهنگیان، در رتبه‌های دوم تا چهارم قرار دارند. از سوی دیگر، بازنگری اساسی و اصلاح نظام ارزیابی فعالیت‌های تحقیقاتی فرهنگیان، طراحی پروتکل. به ترتیب، در رتبه پنجم و ششم قرار دارند. ایجاد نظام تشویقی برای آثار منتشر شده توسط فرهنگیان در آموزش و پرورش، تدوین اهداف و سیاست‌های کلان علمی برای تحقیقات فرهنگیان، اختصاص بخشی از وظایف آموزشی فرهنگیان (تدریس هفتگی) به پژوهش و تحقیق، الزامی شدن انتشار مقاله برای ارتقای گروه و پایه معلمان، رسیدگی به وضعیت معیشتی فرهنگیان، و افزایش اعتبارات پژوهشی فرهنگیان، به ترتیب رتبه‌های هفت تا دوازدهم را به خود اختصاص دادند. به عبارت دیگر، رسیدگی به وضعیت معیشتی فرهنگیان و افزایش اعتبارات پژوهشی فرهنگیان از اولویت بالایی برای توسعه پژوهش فرهنگیان محسوب نمی‌شوند.

### **بحث و نتیجه‌گیری**

بی‌گمان یکی از اوصاف اصلی آدمی، اندیشه‌ورزی است. اندیشه‌ورزی و تولید گزاره‌های فکری، جز در فرایند پژوهش و کنجکاوی‌ها و کنکاش‌های روشمند علمی میسر نیست. به یقین، فرایند تقویت و توسعه نهادهای علمی و فرهنگی در جامعه نیز جز در سایه بهره‌گیری از یافته‌های پژوهشی مقدور نمی‌باشد. از سوی دیگر، امروزه آنچه ماندگاری و پیشرفت علمی، فرهنگی، اقتصادی و حتی سیاسی یک جامعه را در پی می‌آورد، پژوهش، تولید و مدیریت دانش است. بر این اساس، برای دستیابی به پیشرفت‌های سریع علمی، هم‌افزایی در تحقیقات و کم کردن شکاف علمی با جوامع پیشرفته و دسترسی به رفاه و امنیت اجتماعی پایدار، تنها باید به تولید و مدیریت دانش و استفاده از پتانسیل‌های انسانی و مادی، به طور مستمر و بهینه پرداخت. با جلوگیری از کارهای تکراری و موازی و تبدیل دانش ذهنی به عینی و پرورش تفکر علمی و ارتقاء توانمندی‌های روش‌مند، فرهنگی، اطلاع‌رسانی، اداری و ساختاری و خدماتی برای تربیت پژوهشگران عرصه‌های مختلف، به‌ویژه جوانان مستعد و کنجکاو و درون‌دادهای آتی چرخه پژوهش از طریق ترویج و اشاعه فرهنگ پژوهش، نوآوری، خلاقیت و... پرداخت.

آموزش و پرورش، به عنوان یکی از مهم ترین مراکز تولید علم، بخش عمده و مهمی از کار آنها پروراندن محققان است (اسماعیل زاده، ۱۳۸۳، ص ۲۶). برای طی این مسیر، چاره‌ای جز ترویج اخلاق و روحیه علمی و حمایت از دانش پژوهان در جهت ارتقاء بینش و منش علمی و دمیدن روح امید و نشاط در بین فرهنگیان نیست. بنابراین، بررسی عوامل بازدارنده مؤثر بر پژوهش‌های فرهنگیان، می‌تواند نقطه آغازی بر تحلیل واقعی وضعیت و دسترسی به راه کارهای برون رفت از آن، در راستای اهداف خود باشد. این تحقیق، با هدف شناسایی عوامل مذکور و اولویت بندی راه کارهای برون رفت از دیدگاه دبیران مدارس متوسطه آموزش و پرورش لاهیجان، به نتایج زیر دست یافت:

عوامل بازدارنده مربوط به نظام اداری و ساختاری، مهم ترین بازدارنده پژوهش فرهنگیان می‌باشد. در رأس آن، فقدان قوانین و مقررات مشخص برای ارزیابی فعالیت‌های پژوهشی، مناسب نبودن شیوه ارزشیابی فعالیت‌های پژوهشی فرهنگیان در آموزش و پرورش و وجود قوانین و مقررات بازدارنده اداری- اجرایی برای پژوهش قرار دارد. پس از آن، عوامل بازدارنده انگیزشی هستند که از مهم ترین بازدارنده‌های انگیزشی، به ترتیب تردید در صلاحیت علمی محققان فرهنگی در آموزش و پرورش و پایین بودن اعتماد به نفس فرهنگیان برای فعالیت‌های پژوهشی و پایین بودن علاقه نسبت به امر پژوهش در بین فرهنگیان قرار دارند.

سومین عامل بازدارنده پژوهش فرهنگیان، عوامل فردی است و در بین عوامل فردی، پایین بودن میزان آشنایی با روش شناسی تحقیق، آشنایی با شیوه‌های بهره‌گیری از اینترنت، رایانه و منابع پژوهشی و نداشتن فرصت کافی برای پرداختن به پژوهش به جهت توأم شدن آموزش و مسئولیت‌های اجتماعی قرار گرفتند. عوامل بازدارنده فرهنگی در بازدارندگی از پژوهش فرهنگیان، در جایگاه چهارم قرار دارد. در این زمینه، پایین بودن روحیه فعالیت‌های گروهی و تیمی در بین فرهنگیان برای انجام پروژه‌های تحقیقاتی و فقدان بینش روشن نسبت به پژوهش‌های فرهنگیان در آموزش و پرورش و تأکید بر آموزش محوری، به جای پژوهش محوری در نظام آموزشی فرهنگیان، از اهمیت بیشتری برخوردار بودند.

عوامل بازدارنده مربوط به سیاست گذاری نظام تحقیقاتی فرهنگیان، پنجمین بازدارنده پژوهش در فرهنگیان است و علی‌رغم اینکه تأثیر بازدارندگی آن کمتر از سایر عوامل است، اما فقدان راهبردهای مناسب برای فعالیت‌های پژوهشی فرهنگیان، از موانع مهم و تأثیرگذار شناخته شدند. عوامل مربوط به نحوه ارائه خدمات پژوهشی، بازدارندگی بسیار کمتری در پژوهش‌های فرهنگیان دارد و در بین عوامل

مورد مطالعه در جایگاه آخر قرار گرفته است، اما فقدان فضای فیزیکی مناسب برای کارهای تحقیقاتی از موانع جدی تلقی شده‌اند. بنابراین، مهم‌ترین چالش پیش روی تحقیقات فرهنگی، مسائل اداری و ساختاری است و فقدان قوانین و مقررات مشخص برای ارزیابی فعالیت‌های پژوهشی، تأثیر زیادی در گرایش آنان به پژوهش دارد. برای برون‌رفت از این عوامل بازدارنده و سرعت بخشیدن به فرایند تولید دانش در فرهنگیان، مناسب‌ترین راهکار از نظر آزمودنی‌ها برنامه‌ریزی برای فرهنگ‌سازی و ایجاد بسترهای مناسب برای پژوهش، آموزش و ارتقاء توانمندی‌های علمی و عملی فرهنگیان در زمینه پژوهش، برگزاری همایش‌های علمی و تحقیقاتی افزایش نشریات تخصصی برای چاپ و انتشار مقالات علمی فرهنگیان، بازنگری اساسی و اصلاح نظام ارزیابی فعالیت‌های تحقیقاتی فرهنگیان است.

### پیشنهادات

۱. طراحی و تدوین نظام‌نامه جامع پژوهشی فرهنگیان و ترسیم شیوه‌نامه ارزیابی پژوهش فرهنگیان، بر اساس ملاک‌های علمی و استفاده از آن در ارزیابی فعالیت‌های پژوهشی فرهنگیان می‌تواند در رفع موانع پژوهشی مفید باشد.
۲. ترسیم سیاست‌های تریبی مبتنی بر اصول علمی و عادلانه در گرایش معلمان به پژوهش می‌تواند مؤثر باشد.

## منابع

- اسماعیل زاده، مرتضی، ۱۳۸۳، *راهبردهای اساسی تحول علمی در دانشگاه‌ها*، تهران، معارف.
- امیری، رضا، ۱۳۸۱، «پژوهش علمی وموانع آن در ایران»، *فرهنگ پژوهش*، ش ۱۰۰، ص ۵۳-۵۲.
- تابعی، ضیال‌الدین و محمودیان، فرزاد، ۱۳۸۶، «اخلاق در پژوهشگری»، *اخلاق در علوم فناوری*، سال دوم، ش ۲-۱، ص ۵۴-۴۹.
- تصویری قمصری، فاطمه و جهان نما، محمد رضا، ۱۳۸۵، «بررسی وضعیت تولیدات علمی پژوهشگران پژوهشکده مهندسی»، *کتابداری و اطلاع‌رسانی*، ج ۱۰، ش ۲، ص ۱۲۴-۱۰۷.
- خوش فر، غلام رضا، ۱۳۷۹، «بررسی نقش تحقیق و مراکز تحقیقاتی در توسعه اقتصادی - اجتماعی»، *رهیافت*، ش ۲۲، ص ۱۰۳-۹۸.
- رضایی، اکبر و قدم پور، عزت الله و پاشا شریفی، حسن، ۱۳۸۷، «الگویی برای ایجاد علاقه و انگیزه به مطالعه و پژوهش: بررسی اثر بخشی آن در دانش آموزان دوره راهنمایی»، *نواآوری‌های آموزشی*، سال هفتم، ش ۲۵، ص ۱۸۴-۱۵۱.
- زارع احمدآبادی، حبیب و منصور، حسین و طاهری دمنه، محسن، ۱۳۸۸، «واکاوی موانع انجام پژوهش در دانشگاه‌ها و مراکز تحقیقات کشور با استفاده از تکنیک فازی (از دیدگاه اعضاء هیأت علمی دانشگاه یزد)»، *مدیریت در دانشگاه اسلامی*، سال سیزدهم، ش ۴، ص ۱۳۳-۱۱۳.
- سرشتی، منیژه و کاظمیان، افسانه و دریس، فاطمه، ۱۳۸۹، «موانع انجام تحقیقات از دیدگاه اساتید و کارکنان دانشگاه علوم پزشکی شهرکرد»، *راهبردهای آموزش*، ش ۸، ص ۵۱.
- سعادت، لیلا، ۱۳۸۲، ۳۱ اردیبهشت، «بدون جایگاه، بدون آینده»، *مشمهری*، ص ۱۰.
- سواری، کریم و تقی پور، منوچهر، ۱۳۸۲، «بررسی موانع پژوهش در دانشگاه پیام نور از دیدگاه اعضاء هیأت علمی منطقه هفت»، *اولین همایش ملی توسعه دانشگاه مجازی*، کاشان، دانشگاه پیام نور.
- شریف‌زاده، ابوالقاسم و همکاران، ۱۳۸۶، «بررسی عوامل مؤثر بر کارکرد پژوهشی اعضای هیأت علمی مراکز آموزش عالی کشاورزی»، *کشاورزی*، دوره نهم، ش ۲، ص ۶۲-۴۷.
- صافی، احمد، ۱۳۸۰، «اهمیت و جایگاه پژوهش در آموزش و پرورش؛ تلاش‌ها و چالش‌ها و سیاست‌های آینده»، *پژوهشنامه آموزشی*، ش ۳۵.
- طیبی، سیدجمال‌الدین، ۱۳۷۶، «نقش دانشگاه و پژوهش در توسعه ملی»، *پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی*، ش ۸-۷، ص ۱۲۶-۲۴.
- ظهور، علیرضا و فکری، علیرضا، ۱۳۸۲، «موانع پژوهش از دیدگاه اعضاء هیأت علمی دانشگاه علوم پزشکی ایران»، *پایش*، سال دوم، ش ۲، ص ۱۲۰-۱۱۳.



عرب مختاری، روح اله، ۱۳۸۶، «شناسایی موانع و مشکلات پژوهش در رشته تربیت بدنی و علوم ورزشی دانشگاه‌های دولتی کشور از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی»، *پایان نامه کارشناسی ارشد رشته تربیت بدنی و علوم ورزشی*، تهران، دانشگاه تهران.

علاقه بند، علی، ۱۳۸۵، *مبانی نظری و اصول مدیریت آموزشی*، تهران، دوان.

علمداری، علی کرم و افشون، اسفندیار، ۱۳۸۲، «موانع موجود در انجام فعالیت‌های پژوهشی از دیدگاه اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های شهر یاسوج»، *ارمغان دانش*، سال هشتم، ش ۲۹، ص ۳۵-۲۷.

عنایتی، ترانه و ضامن، فرشیده و، قربانی، طلعت، ۱۳۹۱، «بررسی موانع پژوهش از دیدگاه دبیران دوره راهنمایی بهشهر»، *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ش ۱۲، ص ۱۸۹-۲۰۵.

فضل‌الهی قمشی، سیف‌اله و نوروزی، عباس و ملکی توانا، منصوره، ۱۳۹۱، «بررسی عوامل بازدارنده مؤثر بر پژوهش فرهنگی»، *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، سال نهم، دوره دوم، ش ۵، پیاپی ۳۲، ص ۱۰۸-۱۲۲.

فضل‌الهی قمشی، سیف‌اله، ۱۳۹۰، «واکاوای عوامل بازدارنده مؤثر بر پژوهش طلاب فرهنگی»، *معرفت*، ش ۱۶۰، ص ۱۴۵-۱۶۰.

— ۱۳۹۱، «بررسی عوامل بازدارنده مؤثر بر پژوهش‌های دانشجویی»، *اسلام و پژوهش‌های تربیتی*، ش ۷، ص ۱۶۵-۱۸۴.

— ۱۳۸۸، «شناسایی و اولویت‌بندی موانع تولید علم از دیدگاه اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های استان قم»، *معرفت*، ش ۱۴۱، ص ۱۴۲-۱۲۷.

کمالی، محمدباقر، ۱۳۸۵، «تحقیقات مشارکتی: رهیافت‌ها، تجربیات، پیشنهادها»، *روستا و توسعه*، سال نهم، ش ۴، ص ۲۴۷-۲۱۷.

کیانپور، مریم و همکاران، ۱۳۸۴، «بررسی موانع پژوهش در نظام علوم پزشکی از دیدگاه مسئولان، اعضای هیأت علمی و کارشناسان»، *پژوهش دانشگاه علوم پزشکی اصفهان*، ش ۲۸.

محمدی، امیر، ۱۳۷۸، «واقعیت‌ها و راه‌چاره‌ها»، *رهیافت*، ش ۲۰، ص ۹۸.

منصوری، جواد، ۱۳۷۰، *فرهنگ و استقلال*، چ سوم، تهران، وزارت امور خارجه.

یحیی، فریبا، ۱۳۷۹، «تحول روند شاخص‌های تحقیقاتی»، *رهیافت*، ش ۲۳، ص ۲۶-۲۳.

Abdolhak, m.and et al, 2001, *Health information: management of a strategic resource*, USA,W.B.saunders company, p. 438-439.

Bennis, w, 1999, *changing organization*, New York, Mc graw-Hill.

Carrion,M.and P.Woods and I.Norman, 2004, *Barriers to Research utilisation Among forensic Mental Health Nurses*, International Journal of Nursing studies, 4, p.613-619.

Cohen,M.D.and S.G.jenning, 2002, *Agreement and Reproducibility of subjective method of mesuring faculty time Distribution*, Academic Radiology,9,P,1201-8.

Cook,D, 2001, *Research management of what Nature is the concept?*,ohio state university.

- Edvard,k, 2002, *Short steps: Peer support of scholarly activity*, Academic medicine,77, p.939-44.
- Entwistle,N, 2002, *Research-based university theaching*, psychology of review, V.26, N02.
- Hafler,j.p. and H.fredrick and j.R.lovejoy, 2000, scholarly activites Recorded in the portfolios of teacher clinical faculty,academic medicine,75,p.649-52.
- Halid,d and Darrell, RI, 1998, *Determinant of research productivity in higher education*, research in higher education.36(6): 931-607.
- Hemsley-Brown,j.and I.oplatka, 2005, *Bridging the research practice gap:Barriers and facilitators to Research use Amony school principals from England and Israel*,internationnal journal of public sector management, vol.18,No.5,20.p.424-446.
- Pardcy,P.G.and,j.Roseboom, 1998, *development of national agricultural research systems in an international quantitative perspective in technlogy policy for sustainable agricullural growth*,1FPR1 policy briefs,no.7,washing ton. D.C.

## ملخص المقالات

### منهج استنباط القواعد التنظيمية في فكر الشهيد الصدر

محسن الأراكي / أستاذ الدرس الخارج في الفقه - الحوزة العلمية في قم

كريم أمين عابدي نجاد داوراني / طالب دكتوراه في الفلسفة التطبيقية - مؤسسة الإمام الخميني للتعليم والبحوث

abedidavarani@gmail.com

الوصول: ٢٤ جمادى الثاني ١٤٣٦ - القبول: ٨ ذى الحجة ١٤٣٦

#### الملخص

القواعد التنظيمية تعدّ من جملة أهمّ مكونات الأنظمة، ولها دورٌ تنظيميٌّ في الحياة الاجتماعية. بعد أن قام الباحثان في هذه المقالة ببيان بعض المفاهيم الخاصة بموضوع البحث، تطرّقاً إلى الحديث عن أهميّة القواعد التنظيمية ووضوح ضرورتها. القواعد التنظيمية هي قواعد كئيّة وأساسية ناظرة إلى هدفٍ محدّد، وهي تختلف عن القوانين العلمية من عدّة جهات. هذه القواعد عبارة عن مسائل اعتبارية، لكنّها في الحين ذاته تعدّ قوانين علمية بالنسبة إلى المسائل الحقيقية، كما أنّها تختلف في الهدف والمنهج عن القوانين المذكورة وتختلف أيضاً عن الأحكام والفروع الفقهية.

القواعد التنظيمية في الحقيقة هي مناط القواعد الفقهية وروحها، ومن هذا المنطلق أصبحت كئيّة وأساسية، وأمّا المصادر الثلاثة الأساسية لاستنباطها فهي المباني والأهداف والأحكام.

قام الباحثان في هذه المقالة أيضاً بتسليط الضوء على الأهداف وتفسيرها وبيان تفاصيلها وجمع الأحكام وتفسير مفاهيمها ومن ثمّ تحليلها، فهذه الأمور تعدّ خطواتٍ تستند إليها مراحل استنباط القواعد التنظيمية، إضافةً إلى ذلك فقد تطرّقاً إلى الحديث عن كيفية شرح هذه القواعد. وفي الختام تناولنا الموضوع بالتقد والتحليل، حيث أثبتنا أنّ النصوص التشريعية يمكن أن تعتبر مصدراً مباشراً لاستنباط هذا النمط من القواعد التي يمكن شرحها وتفصيلها على أساس مفهوم التواتر الإجمالي الذي تمّ استكشافه.

كلمات مفتاحية: النظام، القواعد التنظيمية، الشهيد الصدر، منهج الاستنباط، فقه النظام

## تحليل مبادئ البحث ومناهجه عند أبي الريحان البيروني وابن خلدون

fooladi@iki.ac.ir

محمّد الفولادي / أستاذ مساعد في قسم علم الاجتماع بمؤسسة الإمام الخميني للتعليم والبحث

أمير اسمعيلي / طالب دكتوراه في فرع التاريخ والحضارة الإسلامية

الوصول: ١٣ جماد الثاني ١٤٣٦ - القبول: ١٤ ذي الحجة ١٤٣٦

### الملخص

إن إعادة التفكير في مؤلفات وآراء المفكرين الذين تركوا أثراً كبيراً في إنتاج العلوم وتطورها ولا سيّما تحليل مبادئ البحث ومناهجه لدى المفكرين المسلمين تؤدي دوراً مهماً في بناء نهضة لإنتاج العلم في إيران وتوجيهها، إن أبا الريحان البيروني وابن خلدون هما من العلماء الصالحين للأسلوب اللذين كان لديهما النظرة العميقة والثاقبة في مجال العلوم الإنسانية، والدراسات الاجتماعية والأنثروبولوجية حيث أنشئنا خطاباً جديداً في هذا المجال من خلال مبدأ البحث ومنهجه الخاص بهما وتأليف الآثار المكتوبة اعتماداً على المنهج المقارن، والتطبيقي، والتاريخي، والعقلي، والاستقرائي، والتجريبي في عصرهما. أما المقالة التي بين يدي القارئ الكريم، فجاءت بمقاربة نظرية وتحليلية لهدف الإجابة عن هذا السؤال: ما هي المبادئ والمناهج التي تبنتها بحوث البيروني وابن خلدون عليها؟ وتشير نتائج الدراسة إلى أن كلا العالمين التزما في المبادئ النظرية وأصول البحث بمبدأ الحياد العلمي، ومجانبة العصبية، ورعاية الأمانة، والواقعية، كما اعتمدا على بعض المناهج في بحوثهم كالمنهج القياسي، والمنهج المقارن، ومنهج الملاحظة، والمنهج الاستقرائي، ومنهج النقد، والمناهج العقلية، والبرهانية، والإحصائية، والرياضية، ومنهج الإدراك الشهودي، وهذا على الرغم من وجود بعض الاختلافات الطفيفة بينهما في مناهج البحث.

كلمات مفتاحية: أبو الريحان البيروني، ابن خلدون، منهج البحث، مبادئ البحث.

## دراسة تحليلية حول الخطاب وبيان المباني والتوجهات الفكرية والأهداف المرتبطة به

السيد حسين شرف الدين / أستاذ مساعد في فرع علم الاجتماع - مؤسّسة الإمام الخميني للتعليم والبحوث sharaf@qabas.net

حسين بياني / حائز على شهادة ماجستير في علم الاجتماع

الوصول: ١٢ شوال ١٤٣٦ - القبول: ٢٦ صفر ١٤٣٧

### الملخص

الخطاب يعدّ أحد أكثر المفاهيم تعقيداً في عصرنا الراهن، فتعدّد معاني هذه الكلمة الذي جعلها تستعمل في دلالات كثيرة قد أسفر عن صعوبة إيجاد مخرجٍ مشتركٍ لجميع دلالاتها المفهومية، ولكن مع ذلك فهذه الكلمة لها دورٌ أساسيٌّ في إنتاج معطياتٍ على الصعيد الاجتماعي وبما في ذلك العلم والهوية والعلاقات الاجتماعية والحياة اليومية. تحليل دلالات هذه الكلمة بدقّة كأسلوبٍ معتمدٍ، يتطلّب إجراء تحليلٍ عليها في مختلف المجالات المعرفية من قبيل فلسفة اللغة وعلم الاجتماع وبعض تأملات عصر ما بعد الحداثة، ومن ثمّ الاقتباس لدلالاتها من هذه المجالات المعرفية.

الاستعمال واسع النطاق لكلمة الخطاب وعدم الفصل بين مختلف معانيها أو عدم تحديد هذه المعاني في معظم الأحيان، هي مسائل تدلّ على أنّ غالبية مستعمليها لا يلتفتون كما ينبغي إلى سعة نطاقها المفهومي وتنوّع دلالاتها في مختلف الأنظمة المعرفية، وأحياناً فإنّهم يفتقدون الفهم الدقيق للبنى الأساسية على صعيد الفلسفة والمعرفة وعلم اللغة وعلم الاجتماع. لا شكّ في أنّ هذه الأوضاع تشير إلى سذاجة الفكر ومن ثمّ تؤدي إلى حدوث فهمٍ خاطئٍ واستعمالٍ غير صائبٍ للكلمة أو الخلط بين مختلف المباحث وعدم الفصل بين الجوانب النظرية والمنهجية التي تتضمنها، وما إلى ذلك من مسائل سلبية. الهدف من تدوين هذه المقالة هو السعي قدر المستطاع لتنقيح نظرية الخطاب وبيان البنى الأساسية التي تركز عليها والتوجهات الفكرية بالنسبة إليها على صعيد مختلف المجالات المعرفية، وبالطبع فإنّ نتيجة هذه الدراسة من شأنها المساعدة على تحقيق فهمٍ أكثر دقّةً للنصوص والحوارات العلمية.

كلمات مفتاحية: تحليل الخطاب، علم اللغة، الفلسفة، علم الاجتماع، الخطاب الانتقادي، البنيوية، ما بعد البنيوية.

## المؤسسة المختصة بالتخطيط للبحث العلمي والتي تشرف على الحوزات العلمية

manteghi@qabas.net

محسن منطقي / أستاذ مساعد في مؤسسة الإمام الخميني عليه السلام للتعليم والبحوث

الوصول: ١٣ رمضان ١٤٣٦ - القبول: ٤ ربيع الاول ١٤٣٧

### الملخص

الحوزة العلمية بصفتها مركز الفكر والبحوث العلمية على صعيد الدراسات الإسلامية، فهي من خلال وضعها لبرامج وتدابير خاصة قد فتحت أفقاً رحباً للباحثين والراغبين في دراسة العلوم الدينية. وبالطبع فإن التخطيط يعدّ أحد المراحل للبرمجة ويحظى بمنزلة هامة على صعيد تحديد الوجهة المحددة للجهود العلمية. إن رسالة التعليم والتبليغ والبحث العلمي في المواضيع الدينية، تقع على عاتق الحوزات العلمية، فهذه الحوزات من خلال قيامها بتدوين دراسات وبحوث دينية تفتح مجالات جديدة للباحثين على صعيد التعليم الدينية بحيث لم تكن متاحة لهم سابقاً. التخطيط المناسب في النشاطات البحثية من شأنه الأخذ بيد الحوزة العلمية لتلبية المتطلبات الموجودة في المجال الديني، وأما الموضوع الأساسي على صعيد التخطيط للنشاطات البحثية فهو يكمن في استكشاف المراكز التي لها تأثير على التخطيط العلمي ومن يجب أن يتصدى له. تمّ تدوين هذه المقالة وفق منهج بحث تحليلي توصيفي، حيث قام الباحث باستكشاف المراكز المشار إليها وبالتالي قام بتصنيفها، وكذلك تطرّق إلى دراسة وتحليل الخصائص والميزات التي يجب أن تحظى بها مراكز التخطيط في نطاق دراسات وبحوث الحوزة العلمية.

كلمات مفتاحية: المخطّط، التخطيط، البيئة المؤسّساتية، المراكز الرسمية، المراكز غير الرسمية

## التربية الأخلاقية وضرورات أخلاق البحث العلمي فى نظام التربية والتعليم فى الجمهورية الإسلامية الإيرانية (دراسة تحليلية حول مضمون مناهج العلوم الاجتماعية فى المرحلة الابتدائية)

mahdiamiri10@gmail.com

مهدي أميرى / عضو الهيئة التعليمية فى فرع العلوم التربوية - جامعة بيام نور

أكبر برتايان / حائز على شهادة ماجستير فى البحوث التعليمية من جامعة بيام نور

زهره أميرى / حائزة على شهادة بكالوريوس فى العلوم القرآنية من الحوزة العلمية فى قم

الوصول: ٢٦ رمضان ١٤٣٦ - القبول: ٢٧ صفر ١٤٣٧

### الملخص

الهدف من تدوين هذه المقالة هو دراسة وتحليل واقع التربية الأخلاقية والمسائل الضرورية فى البحوث الأخلاقية وبيان مدى اعتماد المؤلفين على أخلاق البحث العلمى فى الكتب التى يدونونها على صعيد دروس العلوم الاجتماعية فى المرحلة الابتدائية، وذلك وفق منهج بحثٍ تركيبيٍّ. أمّا نطاق البحث فهو يشمل النصوص والبحوث التى أجريت حول التربية الأخلاقية وأخلاق البحث العلمى والتى هى فى متناول اليد، وكذلك يشمل مناهج العلوم الاجتماعية (التأريخ والجغرافيا والتربية الوطنية) فى المرحلة الابتدائية وبالتحديد الكتب الخمسة للمراحل الثالثة والرابعة والخامسة والسادسة وكتاب (التطبيقات) للمرحلة السادسة فى العام الدراسى ١٣٩٢ - ١٣٩٣هـ. ش. الوسيلة التى اعتمد عليها الباحثون فى جمع المعلومات هى عبارة عن استمارة تتضمن معلوماتٍ تمّ إثبات صحتها فى بحوثٍ سابقةٍ وحظيت بتأييد المتخصصين فى مجال العلوم التربوية والخبراء ذوى الصلة. أمّا أهمّ النتائج التى توصلت إليها هذه الدراسة فهى تشير إلى أنّ منهج العلوم الاجتماعية فى الصف السادس الابتدائى فيه اهتمامٌ بأصول أخلاق البحث العلمى أكثر من سائر المناهج فى المراحل الأخرى، وفى الحين ذاته فهو يتضمّن أقلّ مستوى من الاهتمام بالأصول الأخلاقية المتعلقة بكتاب التطبيقات فى هذا المنهج الدراسى.

كلمات مفتاحية: التربية الأخلاقية، أخلاق البحث العلمى، منهج العلوم الاجتماعية، المرحلة الابتدائية

## العوامل الرادعة والمؤثرة على البحوث التي تقوم بها الكوادر التدريسية (الأولويات والسبل الكفيلة لوضع حلولٍ من وجهة نظر الكوادر التعليمية في المدارس المتوسطة بمدينة لاهيجان)

Fazlollahigh@Yahoo.com

✦ سيف الله فضل الله قمشي / أستاذ مساعد في جامعة آزاد الإسلامية - فرع قم

مهكاهم ميرتيميز دوست / طالب دكتوراه في التخطيط الدراسي - جامعة آزاد الإسلامية في مدينة أراك

الوصول: ١٨ رمضان ١٤٣٦ - القبول: ٢٦ صفر ١٤٣٧

### الملخص

الهدف من تدوين هذه المقالة هو تشخيص العوامل الرادعة والمؤثرة على البحوث العلمية التي تقوم بها الكوادر التدريسية ومن ثم ذكر أولوياتها وبيان السبل والحلول الكفيلة على هذا الصعيد، وذلك على أساس آراء الكوادر التدريسية في المدارس المتوسطة المنصوية تحت دائرة التربية والتعليم في مدينة لاهيجان. منهج البحث الذي تستند إليه المقالة توصيفي استقرائي وشمل نطاقه جميع المدرسين في المرحلة المذكورة وتم اختيار عينة بحث من بينهم بواقع ١١٣ شخصاً طبق جدول مورغان وكرجسي بشكل عشوائي. أما معطيات البحث فقد تم التوصل إليها على أساس استبيان مجرب يتضمن ٣٠ سؤالاً تجيب عنها عينة البحث و ١٢ حلاً مرتباً في تصنيف تبلغ درجة استقراره ٠,٨٧. وبعد تحليل النتائج وفق أساليب توصيفية وإحصائية استنباطية حسب اختبار Z أحادي المجموعة وتحليل فاريانس أحادي الاتجاه F تم التوصل إلى ما يلي: عوامل النظام الإداري التي لها دور على صعيد البحوث العلمية التي تقوم بها الكوادر التدريسية والتي تعد رادعة ومؤثرة وذات معنى، هي بالترتيب: بنوية، محفزة، فردية، ثقافية. أما العوامل المتعلقة بالتخطيط لنظام البحوث العلمية وطريقة طرح خدمات البحث العلمي للطبقة التدريسية فهي لا تعد رادعة وغير مؤثرة. كذلك فإن الاختلاف في مستوى شدة الردع لمختلف العوامل التي أجرى البحث حولها ليس له تأثير على موضوع البحث، كما أن انعدام القوانين والمقررات المحددة لتقييم نشاطات البحث العلمي وعدم نجاعة أسلوب التقييم لنشاطات البحث العلمي لهذه الطبقة الاجتماعية، لهما التأثير الرادع الأشد من بين سائر العوامل الأخرى. أما أهم العوامل التي لها الأولوية في وضع حل لهذه المسألة والتي توصل اليها الباحثان إليها فهي عبارة عن التخطيط المناسب للكوادر التدريسية وإيجاد أرضيات مناسبة للبحث العلمي بالتزامن مع إجراء دورات تعليمية والارتقاء بقابلياتهم العلمية والعملية في مجال إجراء البحوث العلمية.

كلمات مفتاحية: البحث العلمي، العوامل الرادعة، الكوادر التدريسية، سبل الحل.



## **The Inhibiting Factors Affecting Teachers' Research Works; Priorities and Strategies for Achieving Solution from the Perspective of High School Teachers in Lahijan**

✉ **Seif allah Fazl Elahi Ghomshei** / assistant professor of Islamic Azad University of Qum [Fazlollahigh@Yahoo.com](mailto:Fazlollahigh@Yahoo.com)

**Mahkameh Mir Tamiz Dust** / PhD student of curriculum development of Islamic Azad University of Arak

**Received:** 2015/07/06 - **Accepted:** 2015/12/09

### **Abstract**

Given the views of the high school teachers in Lahijan, this study seeks to identify and prioritize the inhibiting factors affecting teachers' research works and the strategies for improving them. In this descriptive survey, the sample consists of all the teachers, including 113 teachers chosen according to Morgan and Kerjesi table through stratified random sampling. The experimental data are obtained from a researcher-developed questionnaire containing 30 questions, and 12 solutions in the spectrum of grading ranking questions with the reliability of 0/87. The data analysis which is based on descriptive and inferential statistical methods in a single group Z test and one-way ANOVA (F) show that: the administrative - structural, motivational, personal and cultural factors have a significantly inhibiting role in the researches of teachers and the factors related to policy -making in the research system and the way of offering research service to teachers do not have a significant deterrent effect. The difference in the degree of intensity of the inhibition of the different factors is not significant. Lack of clear rules and regulations for the assessment of research activities and inappropriateness of the method of assessing teachers' research activities is regarded as the most effective deterrent factor of teachers' research. Planning for cultural assimilation and preparing the grounds for research along with education and development of teachers' scientific and practical abilities in the field of research constitute the most important strategies for achieving solution.

**Key words:** research, deterrent factors, teachers, strategies.

## **Moral Education and the Requisites for Research Morality in the Education System of the Islamic Republic of Iran; a Content Analysis of the Social Studies Books in Primary Schools**

✉ **Mahdi Amiri** / Faculty Member of education department, Payam-e -Noor University mahdiamiri10@gmail.com  
**Akbar Partabiyan** / MA of educational researches, Payam-e -Noor University  
**Zohre Amiri** / BA of Qur'anic sciences, Qom seminary  
**Received:** 2015/07/17 - **Accepted:** 2015/12/10

### **Abstract**

This research seeks to investigate moral education, the requisites for research morality and the degree of using the components of research morality in the social studies books in primary schools. An integrative method is used in this research and the inquiry is based on: first, a collection of texts and available research projects on moral education and research morality, second, the social studies books (history, geography and civics) in primary schools consisting of 5 books taught in the third, fourth, fifth and sixth levels and the work book taught in the sixth level for the academic years 1392-93. The techniques used for collecting information are the researcher-made inventory of content analysis and its stability and validity approved by educationalists and related experts. The most important research results show that, concerning the social studies books in primary schools, the most attention is given to research morality of the social studies book for the sixth level and the least attention to the fundamentals in research morality of the social studies work book for the sixth level.

**Key words:** moral education, research morality, social studies books, primary level.

## **The Research Policy-Making Institute Governing the Seminaries (*Hawzah*)**

Mohsen Manteghi / Assistant Professor of IKI

manteghi@qabas.net

**Received:** 2015/07/01 - **Accepted:** 2015/12/16

### **Abstract**

As a center of thought and research in the field of studies of the holy religion of Islam, the Seminary seeks through planning to shape a bright future to scholars and the people desirous of gaining religious sciences. Policy-making is one of the planning stages which have an excellent effect on channeling the scientific endeavors. The responsibility of education, propagation and research into religious issues is entrusted to the Seminaries. By conducting religious research works, the Seminaries open new vistas of research on religious teachings for scholars and desirous people. Conscious policy-making of research activities enable the Seminaries to respond to its needs in the realm of religion. The basic issue in the policy-making of research activities is the recognition of the institutes which effect policy-making and policy-makers. Using an analytical and descriptive method, this paper recognizes and classifies these institutes and examines the characteristics of policy-making institutes in the Seminary which are concerned with research activities.

**Key words:** policy-maker, policy-making, organizational environment, official institutes, unofficial institutes.

## **Discourse Analysis; Principles, Approaches and Objectives**

✉ **Seyyed Hossein Sharaf- addin** / Assistant Professor of Sociology Department of IKI      sharaf@qabas.net

**Hossein Bayati** / MA in sociology

**Received:** 2015/07/30 - **Accepted:** 2015/12/09

### **Abstract**

"Discourse" is considered as one of the most complex concepts today. The plurality of meanings and various uses of this term have made it difficult to find a compromise solution for all its different forms. However, discourse plays a key role in the production of a social world including, knowledge, identity, social relations and everyday life. A careful analysis of discourse (as a method) requires studying its relationship with the other areas of knowledge such as philosophy of language, sociology, some postmodern reflections and the way it is indebted to the mentioned areas of knowledge. The common use of the word "discourse" , lack of right classification and ambiguity of the meaning of discourse make most users unable to fully realize the conceptual breadth and diversity of the use of this term in the different epistemological systems, and ,sometimes, unable to well understand the philosophical, epistemological, linguistic and sociological property of discourse. These simple-minded interactions lead to misunderstanding, incorrect use, confusion, not distinguishing between theoretical and methodological aspects and other aspects. This paper seeks to revise the theory of discourse, themes, approaches and its relation with the different areas of knowledge and contribute to a more accurate use of discourse in scientific texts and conversations.

**Keywords:** discourse analysis, linguistics, philosophy, sociology, critical discourse, structuralism, post-structuralism.

## **An Analysis of the Principles and Methodology of Abu Raihan Biruni and Ibn Khaldun**

✉ **Mohammad Fuladi** / Assistant Professor of Sociology Department, IKI fooladi@iki.ac.ir  
**Amir Ismaili** / PhD Student of History and Islamic Nations' civilization  
**Received:** 2015/04/04 - **Accepted:** 2015/09/29

### **Abstract**

Rethinking the works and ideas of influential scientists in the development of science, especially analysis of the principles and methodology of Muslim scholars plays a major role in the development and production of knowledge in Islamic republic of Iran. Abu Raihan Biruni and Ibn Khaldun are two distinguished scientists with great knowledge in the field of humanities, sociology and anthropology who created a new discourse in this area through their special principles, research method and written comparative, historical, intellectual, inductive and empirical works. Using a theoretical and analytical approach, this study concentrates on the basis of the principles and methods of Abu Raihan Biruni and Ibn Khaldun's studies. The results indicate that both scientists were committed in their theoretical and research principles to scientific neutrality, avoiding prejudices, integrity and realism, and both used deductive, comparative, observation, inductive, critical, rational, logical, statistical, mathematical and intuitive research methods. However, there are differences between the research methods of the two.

**Key words:** Abu Raihan Biruni, Ibn Khaldun, research method, principles of research.

## Abstracts

### The Method of Deducing Disciplinary Rules in Martyr Sadr's Thought

Mohsen Araki / Professor of Fiqh, The Seminary school of Qum

✉ Amin Abedi Nejad Davarani / PhD student of comparative philosophy at IKI      abedidavarani@gmail.com

Received: 2015/04/14 - Accepted: 2015/09/23

#### Abstract

Disciplinary regulatory rules are among the important components of systems and have a managerial role in social life. This paper discusses the concepts, importance and necessity of the disciplinary rules. A disciplinary rule constitutes a general and basic principle relating to a special purpose. Disciplinary rules are different from scientific laws in several ways. Regulatory rules are arbitrary propositions, whereas scientific rules are considered true propositions. Moreover, they are different from scientific rules in purpose and method. They are also different from Fiqh precepts and Fiqhi details. Disciplinary rules are, in fact, the basis and spirit of Fiqh rules. Therefore, they are general and fundamental principles. Principles, objectives and precepts are the three main sources for inferring disciplinary rules. This paper deals with such issues like identifying the objectives, interpreting the objectives, giving a detailed account of objectives, aggregation of the precepts, interpreting the concepts of the precepts, and analyzing the precepts and considers them as steps to deducing the disciplinary rules. The paper then, describes the details of disciplinary rule. Finally, it is recommended that legislative texts be directly referred to as a source for deducing disciplinary rules and these rules which are discovered on the basis of the concept of the *Tawatur Ijmali* (general succession) be explained.

**Key words:** system, disciplinary rules, Martyr Sadr, deduction method, Fiqh of system.

# Table of Contents

<b>The Method of Deducing Disciplinary Rules in Martyr Sadr's Thought / Mohsen Araki / Amin Abedi Nejad Davarani</b> .....	5
<b>An Analysis of the Principles and Methodology of Abu Raihan Biruni and Ibn Khaldun / 23</b> <i>Mohammad Fuladi / Amir Ismaili</i> .....	23
<b>Discourse Analysis; Principles, Approaches and Objectives / Seyyed Hossein Sharaf-addin / Hossein Bayati</b> .....	43
<b>The Research Policy-Making Institute Governing the Seminaries (<i>Hawzah</i>) / Mohsen Manteghi</b> .....	69
<b>Moral Education and the Requisites for Research Morality in the Education System of the Islamic Republic of Iran; a Content Analysis of the Social Studies Books in Primary Schools / Mahdi Amiri / Akbar Partabiyani / Zohre Amiri</b> .....	87
<b>The Inhibiting Factors Affecting Teachers' Research Works; Priorities and Strategies for Achieving Solution from the Perspective of High School Teachers in Lahijan / Seifallah Fazl Elahi Ghomshei / Mahkameh Mir Tamiz Dust</b> .....	103

*In the Name of Allah*

# **Ayare Pazhuhesh Dar Olum Ensani**

Vol.5, No.1

*An Academic Semiannual on Research*

Spring & Summer 2014

A Publication by Imam Khomeini Institute for Education and Research

**Editor & Editor in Chief:** *Ahmad Husein Sharifi*

**Editor Deputy:** *Morteza Sane'i*

**Coordinator:** *Mohammad Ilaghi Hoseini*

**Publication:** *Hamid Khani*

**Translation of Abstracts:** *Language Department of IKI.*

## **Editorial Board:**

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

**Mahmud Rajabi** Professor IKI

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

---