بسم الله الرحمن الرحیم

چکیده مقالات سومین همایش ملی

انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

روش شناسی و روش های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت

دانشگاه اصفهان

دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی

12 الی 14 تیرماه 1391

همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران (سومین: 1391: اصفهان)

چکیده مقالات سومین همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران.

اصفهان: انتشارات دانشگاه اصفهان، 1391

ویراستار: مریم انصاری

طرح جلد: محمد علی کشفی

صفحه آرایی: مرضیه ضیایی

چاپخانه: دانشگاه اصفهان

فهرست مطالب

مقدمه	7
رابطه مبانی فلسفی و روش های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت: دکتر خسرو باقری	11
گفتگوهای سقراطی در تعلیم و تربیت: دلایل و نتایج: دکتر آن پیلگرن	15
رویکردی منطقی به ساختار علوم فلسفی: دکتر لطف الله نبوی	16
بررسی تطبیقی روش ها و رویکردهای غالب در روش تحقیق پایان نامه های رشته فلسفه تعلیم و تربیت	17
انتقادگری و نظریه‌ی زنده: همبسته‌های اقدام‌پژوهی برای رشد معلم	22
کاربرد رویکرد استنتاجی در پژوهش های فلسفه تربیت اسلامی نویدها و تنگناها	27
بررسی پدیدارشناسی هرمنوتیکِ کیفیت تدریس معلمان ابتدایی از منظر هایدگر	31
خاصیت ابداعی روش در پژوهش‌های فلسفی	35
نشانه شناسی پساساختارگرائی و ضرورت توجه به آن در فلسفه تعلیم و تربیت	38
ترجمه و تمثیل به عنوان روش های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت	39
دیالکتیک ملاصدرا: رویکرد روش شناختی	41
بررسی روش شناسی استنتاج دیدگاه های تربیتی ائمه اطهار(ع): تحلیل فرانظریه ای رویکردهای موجود	45
بررسی فلسفه تحقیق در حوزه فلسفه تربیت با نظر به بررسی ماهیت دانش در نظریه ضد روش	49
بهره‌گیری از روش هرمنوتیک برای رویارویی با چالش‌های نگرش‌سنجی	53
فلسفه تعلیم و تربیت در پرتو نگرش پدیدارشناختی	58
معرفی دیدگاه پدیدارشناختی مکس ون منن در تحقیقات تربیتی	63
مقایسه روش‌های بیکنی و دکارتی در فلسفه و کاربردهایِ این دو روش در تعلیم و تربیت	68
هرمنوتیک انتقادی به مثابه ی روش: بررسی ظرفیت های پیدا و پنهان هرمنوتیک انتقادی در پژوهش های تربیتی	72
رویکرد «کارل پوپر» در معرفت شناسی و استلزامات آن برای پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت	75
ارزیابی دامنه کاربرد روش استنتاجی در نظریه فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی مبتنی برحکمت متعالیه	79
تبیین چیستی و چگونگی پژوهش انتقادی در فلسفه تعلیم و تربیت از منظر رئالیسم انتقادی روی باسکار	83
فراتحلیل، ضرورت، ویژگی ها، مراحل، کاربرد و نمونه ها	87
روش‌شناسی حوزه مطالعاتی ذهن، مغز و تعلیم و تربیت	92
روش های تحلیل و کاربرد آن در فلسفه تعلیم و تربیت	97
روش تحلیل گزاره‌ها: ماهیت و ضرورت کاربست آن در پژوهش‌های تربیتی	101

بررسی مقایسه ای مبا نی روش های توصیفی همبستگی با روش هـای تجـویزی هرمنوتیـک از نظریه تا عمل	105
رابطه ی نظریه و عمل در تعلیم و تربیت از دیدگاه ارسطو	109
کاربست رویکرد تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت	113
بررسی جایگاه و اثر رویکرد اسلامی بر روش‌شناسی پژوهش تربیتی	117
ارائه ی نمونه ای از بکار گیری روش تحلیل زبانی و مفهومی در تبیین دیدگاه آدلـر در زمینـه‌ی مفهوم آموزش و پرورش عمومی	121
تربیت‌پژوهی فوکویی: درآمدی برروش‌های دیرینـه‌شناسـی و تبارشناسـی در فلسـفه آمـوزش و پرورش	125
ساختار شکنی به منزله روش تحقیق کیفی و کاربست آن در آموزش و پرورش	130
واکاوی سازه های شخصی: مروری بر مبانی نظری و اجرایی روش شبکه خزانه	133
تحلیل دیرینه شناسانه هدف های آموزشی جمهوری اسلامی ایران	138
تأملی آسیب‌شناسانه در روش‌های تحقیق مبتنی بر مبانی دینی ناظر به دو مقاله	140
چگونگی شکل گیری و اعتبار بخشی پژوهش هرمنوتیک	145
چیستی شناسی روش پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی	149
مطالعه‌ی تطبیقی رویکردهای کمی و کیفی در پژوهش‌های تربیتی	150
روش پژوهشی پدیدار شناختی و استفاده از آن در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی	155
هرمنوتیک پدیدار شناختی: به مثابه بنیانی روش شناختی در پژوهش های تربیتی	159
مقایسه میان عقل و عشق بر اساس تفکرات صوفیان به عنوان شـیوه‌ای بـرای کسـب معرفـت و نقش آن در تربیت	163
تاملی بر روش شناسی اسلامی در پژوهش های تربیتی با نظر به (فراتحلیل داعیه های موجود)	168
واسازی و بازسازی؛ کاربرد روشهای دریدا و هابرماس در بررسی مفهوم تفاوتهـای فـردی دانـش آموزان	172
نگاه بین رشته ای به علم تربیت؛ بستری مناسب برای کاهش شکاف بین نظریه و عمل تربیتی	177
مطالعه تطبیقی رویکردی اثربخش در پژوهش تربیتی	181
ارائه الگوئی در روش پژوهش بر مدار اندیشه و تفکر بر اساس "قران" "زیر مجموعه روش تعقلی از روش‌های تحقیق در حوزه فلسفه تعلیم و تربیت"	185
روش شناسی مورد پژوهی موثر در علوم تربیتی	189
شباهت ها و تفاوت های پژوهش درفلسفه تعلیم وتربیت با روش پژوهش علمی	194

روش هرمنوتیکی، ویژگی‌ها، مراحل و کاربرد آن در پژوهش‌های فلسفهٔ تعلیم و تربیت	199
روش پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت: متدولوژی یا متدولاتری	204
تحول روش شناختی تاویل گرا در عرصه پژوهشی علوم انسانی: با تاکید بر فلسفه تعلیم وتربیت	206
کاربرد روش پژوهش تاریخی در قلمرو فلسفه‌ی تعلیم و تربیت اسلامی	211
نقش معرفت شناسی در استقلال یا تلفیق پارادایم‌های تحقیق تربیتی	215
روش پدیدار شناسی تفسیری در بررسی تجربهٔ دانش‌آموزان علوم انسانی مقطع دبیرستان برای انتخاب رشته تحصیلی	218
کاربرد روش هرمنوتیک در فهم پارادوکس‌های فلسفه‌ی ادبیات کودک	223
مقایسه روش تحلیلی با روش هرمنوتیک در فلسفه تعلیم و تربیت	228
تبیین چیستی و چگونگی پژوهش تک رشته‌ای و میان رشته‌ای در فلسفه تعلیم و تربیت از منظر رئالیسم انتقادی روی باسکار	233
چگونگی استنتاج"بایدها" از "هست ها" در فلسفه تربیت؛ در جستجوی الگویی روش شناختی براساس نظریه اعتباریات علامه طباطبایی	237
ارزیابی قابلیت ها و کاستی های روشهای تحقیق هرمنوتیک و دیالکتیک در تدریس	241
بررسی نهاد مدرسه در ایران از دیدگاه رویکردپژوهش انتقادی	246
نقد پدیدار شناسی به مثابه روش پژوهش در فلسفه تعلیم وتربیت	251
میان رشته پژوهی: پارادایم، خاستگاه و دست آوردهای تربیتی	256
چیستی پژوهش هرمنوتیک والزامات آن در حوزه تعلیم و تربیت	262
بازخوانی روش شناسانه فلسفه تربیت با بهره گیری از راهبرد بیگانه سازی رئالیزم سازه گرا	267
نگاهی دوباره به تحلیل مفاهیم تربیتی در یک شبکه ی معنایی؛ با تأکید بر شبکه‌ی مفاهیم مربوط به اهداف تربیتی : ...	271
ساختارگرایی و پساساختارگرایی و ارتباط آن با روش تحقیق در تعلیم و تربیت	276
بررسی امکان استفاده از منطق فازی در قلمروی علوم تربیتی	281
بررسی فضاهای خلاق آستانه ای در فلسفه تعلیم و تربیت (فراتر از دیالکتیک حاشیه و مرکز در فلسفه آموزش غرب)	285
روش تحقیق ساخت شکن در فلسفه تعلیم و تربیت	286
پژوهش تاریخی، از نظر تا عمل	290
تاملی بر دیدگاه هرمنوتیکی ریکور به عنوان روشی برای تحلیل متون درسی	295

بررسی و واکاوی رویکرد پدیدارشناسی درحیطه فلسفه تعلیم و تربیت	300
نقش روش انتقادی مکتب فرانکفورت در پژوهش‌های تربیتی	306
روش استنتاجی و نمونه ای از آن : تبین دلالت های تربیتی دریدا	310
باز شناسی مبانی فلسفی پدیدارشناسی پاسخی به چالشهای معاصر	315
تبیین نظریه ی کنش ارتباطی به عنوان روشی برای آموزش های چند فرهنگی با تاکید بر روش انتقادی	320
تبیین رویکرد مطلوب ارزشیابی از منظر عاملیت انسان با تأکید بر روش قیاس عملی	326
روش‌شناسی پژوهش انتقادی در تربیت به روایت ویلفرد کار	331
پژوهش تربیتی در پارادایم پیچیدگی	335
ساختار معرفتی فلسفه های تعلیم و تربیت اسلامی: مبناگروی یا انسجام گروی؟	340
پژوهش تطبیقی به عنوان یک روش پیچیده در فلسفه تعلیم و تربیت	347
استفاده از روش روایت‌شناسی در فلسفه تعلیم و تربیت	351
تحلیل مفاهیم؛ روشی برای کندوکاو فلسفی در حوزه تعلیم و تربیت	357
شیوه های سه گانه تفکر در باب روش شناسی تربیت در قرآن	361
پدیدارشناسی و پدیدارشناسی هرمنوتیکی: تشابهات و تفاوتهای آن، در روش شناسی پژوهش-های کیفی	366
به‌کارگیری رویکرد پدیدارشناسانه مبتنی بر «تجربه‌ی خود زیسته» در پژوهش‌های علوم‌تربیتی	370
پژوهش فمنیستی و کاربست آن در تعلیم و تربیت	376
رویکرد و روش پژوهشی سازنده گرایی	382
ویژگی‌ها و مراحل روش پدیدارشناسی هرمنوتیکی از منظر پُل ریکور: کاربست در پژوهش‌های فلسفی-تربیتی	387
روش تحقیق ترکیبی، ویژگی ها، مراحل، کاربرد و نمونه ها	393
گره خوردگی هویت فلسفه تعلیم و تربیت و روش پژوهش در آن	399
چیستی و چگونگی پژوهش پدیده نگاری در فلسفه تعلیم و تربیت	405
بررسی جایگاه تحلیل گفتمان انتقادی در فلسفه تعلیم و تربیت	411
ساخت شکنی روابط سنتی بین معلم و دانش آموز با نگاه به اندیشه های دریدا	417
هرمنوتیک در جایگاه روشی برای پژوهش تربیتی	421
Socratic Conversations in Education–rationales and effects	425

به نام خدا

مقدمه

پس از برداشتن دو گام، اکنون در همایش سوم، توجه اصلی به خود گام زدن و نحوه آن در فلسفه تعلیم و تربیت معطوف شده و سخن از روش پژوهیدن در این قلمرو به میان آمده است. فقر شدید در عرصه روش شناسی فلسفه تعلیم و تربیت که با فقدان آثار متمایز در این زمینه مشخص می گردد، اقتضای آن را داشت که موضوع یک همایش سالانه به آن اختصاص یابد تا اندیشه های محققان این عرصه را در محور این موضوع به گردش در آورد، بدان امید که از گردونه این اندیشه ورزی، اوضاع دگر گردد و روحی دیگر در کالبد روش شناسی این رشته دمیده شود و حیاتی دیگر در افق آن پدیدار گردد.

ابهام های روش شناختی در حوزه فلسفه تعلیم و تربیت فراوان است. از سویی باید دید که روش های معمول در اندیشه ورزی های فلسفی را چگونه می توان به عرصه فلسفه تعلیم و تربیت آورد؛ به ویژه که در این عرصه، نگاه نهایی به عمل و فعالیت های تعلیم و تربیت دوخته شده و باید بتوان میان آن عرصه نظری و این عرصه عملی ارتباطی وثیق برقرار نمود. از سوی دیگر، پرهیز برخی از نگرش های فلسفی از روی آوردن به روش پژوهش و بلکه پشت کردن به آن، روش گرایی را در مظان اتهام قرار می دهد و محقق این حوزه را با خلاء عظیمی رو در رو قرار می دهد که نه می توان در برابر آن ایستاد و نه می توان از آن گذر کرد. اینها و دهها ابهام ریز و درشت از این دست، فضای مه آلودی را در برابر روش شناسی این رشته قرار داده است و مجموعه حاضر، نتیجه تلاش های گوناگون برای مواجهه با این فضای مه آلود است.

در اینجا لازم است از مساعی فراوان و بی دریغ دوستان و دوست داران انجمن فلسفه تعلیم و تربیت که در دو هیات علمی و اجرایی بذل همت کرده اند و بی یاری آنان همایش سوم نه پا می گرفت و نه این چنین موفقیت آمیز پای در راه می نهاد، سپاسگزاری نمایم. اسامی اعضای هیأت علمی، به ترتیب الفبایی به شرح زیر است:

دکتر محسن ایمانی؛ دانشگاه تربیت مدرس

دکتر خسرو باقری؛ دانشگاه تهران

دکتر طیبه توسلی؛ دانشگاه قم

دکتر مهین چناری؛ دانشگاه قم
دکتر محمد حسنی؛ پژوهشگاه تعلیم و تربیت
دکتر محمدحسین حیدری؛ دانشگاه اصفهان
دکتر محمد دادرس؛ دانشگاه تهران
دکتر منیره رضایی؛ پژوهشگاه تعلیم و تربیت
دکتر اکبر رهنما؛ دانشگاه شاهد
دکتر سید مهدی سجادی؛ دانشگاه تربیت مدرس
دکتر نرگش سجادیه؛ دانشگاه تهران
دکتر محمدرضا شرفی؛ دانشگاه تهران
دکتر حکیمه سادات شریف زاده؛ دانشگاه مازندران
دکتر بختیار شعبانی ورکی؛ دانشگاه فردوسی
دکتر عباس شکاری؛ دانشگاه کاشان
دکتر بابک شمشیری؛ دانشگاه شیراز
دکتر علیرضا صادق زاده؛ دانشگاه تربیت مدرس
دکتر اکبر صالحی؛ دانشگاه خوارزمی
دکتر مسعود صفایی مقدم؛ دانشگاه شهید چمران
دکتر معصومه صمدی؛ پژوهشگاه تعلیم و تربیت
دکتر سعید ضرغامی؛ دانشگاه خوارزمی
دکتر ابوالفضل غفاری؛ دانشگاه فردوسی
دکتر محسن فراهانی؛ دانشگاه شاهد
دکتر یحیی قائدی؛ دانشگاه خوارزمی
دکتر سوسن کشاورز؛ دانشگاه خوارزمی
دکتر سید منصور مرعشی؛ دانشگاه شهید چمران
دکتر کیهان محمدخانی؛ فرهنگ سرای ابن سینا
دکتر علیرضامحمودنیا؛ دانشگاه خوارزمی

دکتر محمد حسن میرزامحمدی؛ دانشگاه شاهد

دکتر محمد نجفی؛ دانشگاه اصفهان

دکتر رضاعلی نوروزی؛ دانشگاه اصفهان

دکتر حسنعلی بختیار نصرآبادی؛ دانشگاه اصفهان

همچنین باید از جناب آقای دکتر نصرآبادی، دبیر اجرایی همایش، که از روز نخست با آغوش باز از برگزاری همایش استقبال کردند و نیز همکاران ایشان که در مدتی کوتاه به گونه ای بی وقفه، مسئولیت های سنگین و گسترده اجرای همایش را در ابعاد مختلف آن به خوبی سامان داده اند، قدردانی نمایم. اسامی هیات اجرایی به شرح زیر است:

دکتر محمدحسین حیدری

شقایق نیک نشان

مریم انصاری

مهین برخورداری

وحید توکلی

طاهره بابازاده

در پایان، از همکاری صمیمانه و بی دریغ موسسات و نهادهای اجتماعی مانند دانشگاه اصفهان، سازمان آموزش و پرورش استان اصفهان (جناب آقای سید مجید عاملیان و جناب آقای پورحسینی)، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (جناب آقای دکتر فروغی و جناب آقای دکتر گلستانه) و شهرداری اصفهان (جناب آقای دکتر سقائیان نژاد و جناب آقای مهندس تحویل پور) نیز از صمیم قلب سپاسگزاری می نمایم. امید است نشر نتایج این همایش که به صورت فشرده در این کتابچه گرد آمده، خود سرآغاز فصل شکوفایی هر یک از چکیده های اندیشه در صفحات گسترده تر ذهن ها و جان های فرزندان این سرزمین باشد.

دبیر علمی همایش

خسرو باقری

رابطه مبانی فلسفی و روش های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت

سخنران اصلی: دکتر خسرو باقری[1]

پرسشی که در این مقاله با آن سروکار داریم این است که چه نسبتی میان روش های پژوهش و مبانی فلسفی به طور کلی و در عرصه فلسفه تعلیم و تربیت، به طور خاص، وجود دارد. مقصود از روش پژوهش در اینجا مفهوم عام آن است که می تواند در مورد کسانی که به صراحت از واژگان مرتبط با روش پرهیز می کنند نیز صادق باشد. در واقع، در اغلب موارد، محکوم کردن روش، ناظر به روشی معین و حصر روش شناختی است بدون آن که ضابطه مندی را به طور کلی نفی کند. مبانی فلسفی نیز در اینجا ناظر به مواضعی است که در مورد هستی، معرفت، و ارزش اتخاذ می شود. با توجه به این تعاریف، پرسش مورد نظر این است که شیوه پژوهشی یک پژوهشگر با مواضع فلسفی او در خصوص هستی، معرفت و ارزش چه ارتباطی دارد.

در پاسخ به این پرسش، دو نظر وجود دارد که مقاله حاضر با آنها چالش خواهد کرد. نظر نخست را می توان با عنوان موجبیت تام نامگذاری کرد. در این دیدگاه، نظر بر آن است که مبانی فلسفی پژوهشگر به صورت تام و قاطع، تعیین کننده نوع روش شناسی، و در نتیجه روش های مورد استفاده او، است. در این دیدگاه، نه تنها رابطه ای یکسویه میان مبانی و روشها برقرار است، بلکه این تمایل نیز وجود دارد که تفاوت دیدگاه های فلسفی را دستمایه تفاوت روش شناسی ها و روش های پژوهشی برآمده از آنها قرار دهد. به عبارت دیگر، در این دیدگاه تمایلی به سخن گفتن از روش های پژوهشی مشترک میان دیدگاه های فلسفی مختلف وجود ندارد بلکه گرایش به نگاه تباینی در روش شناسی و روش های پژوهشی، به تبع تباین در مبانی فلسفی، ملاحظه می شود. این دیدگاه از جمله توسط برخی از حامیان روش شناسی اسلامی (العطاس، 1374) اتخاذ شده است. بر این اساس، رویکرد آیت انگار به جهان، تنها روش های "تفسیری" و "تاویلی" در پژوهش را تجویز می کند و روش های مطابقت گرایانه یا ذات انگار

---

[1]- استاد دانشگاه تهران

مردود محسوب می شوند. دو چالش با این دیدگاه می توان برانگیخت. نخست این کـه رابطـه بـه ظاهر تباینی نگرش های فلسفی را که در نامهای مختلـف آنهـا (ماننـد پراگماتیسـم و ایدالیسـم) نمودار است، واقعی تلقی می کند و از زیرلایه های مشترک، هرچند حداقلی، که آنها مـی تواننـد داشته باشند، غفلت می ورزد. دوم این که، به سبب همین غفلت، امکان داوری و وجود معیارهای مشترک در داوری را نفی می کند و از این طریق، گام در طریق نسبیت گرایی بدخیم می گذارد، در حالی که این گونه از نسبیت گرایی، خود، امکان هرگونه معرفتی را منتفی می سـازد. بـه ایـن ترتیب، اعتباری برای خود این دیدگاه نیز باقی نخواهد ماند.

نظر دوم که می توان آن را با عنوان عدم موجبیت نامید حـاکی از آن اسـت کـه روش های پژوهش علمی تحت تاثیر تعیین کننده مبانی فلسـفی قـرار ندارنـد بلکـه خـود نقطـه آغـاز محسوب می شوند. در این دیدگاه، تقدم مبانی فلسفی بر علم مورد انکار قرار می گیرد، بلکه مـی توان گفت که اعتبار مواضع فلسفی نیز خود باید به عنوان بخشی از نظریه علمی و در ارتبـاط بـا روش تجربی علم مورد داوری قرار گیرند. مواضع فلسفی در مـورد هسـتی یـا معرفـت یـا ارزش، همچون فرض هایی هستند که در بدنه یک نظریه علمی استقرار می یابند و در صورتی که نظریه علمی در دادگاه تجربه سربلند بیرون آمد، آنگاه می توان برای فرض های مذکور نیز اعتبـار قائـل شد. این دیدگاه از جمله توسط کواین (1981) اتخاذ شده اسـت. رورتـی (1982) کـه بـه طـرز متفاوتی، از عدم موجبیت سخن می گوید بر آن است که موضوع پژوهش (و نه معرفت شناسـی)، تعیین کننده روش نیست، بلکه «مرزهای میان موضوع ها با نظر به علایق عملی رایج ترسیم مـی شوند نه با جایگاه هستی شناختی مفروض» (ص 203). نگریستن به تربیـت بـه عنـوان پـالایش (edification) بر اساس همین رویکرد فراهم آمده و گفتگو را جایگزین پژوهش کرده است. در چالش با این دیدگاه می توان گفت که هر چند مبانی فلسفی را در سطح معینی مغلوب و مـاخوذ در نظریه علمی قرار می دهد، از وجود مبانی عمیق تر در بن خویش غفلـت مـی کنـد. بـه طـور مثال، اصالت علم تجربی (سیانتیسم) که از مفروضات بنیادی این دیدگاه (روایـت کـواین) اسـت، خود گونه ای از مبانی فلسفی است و بی تردید بر علم ورزی مقدم است. به ایـن ترتیـب، نادیـده گرفتن تاثیر مبانی فلسفی در این دیدگاه جای تامل دارد.

مقاله حاضر از رویکرد سومی دفاع می کند که می توان آن را با عنوان موجبیت ناقص نامگذاری کرد. بر این اساس، مبانی فلسفی بر روش های پژوهش تاثیرگذارند اما نه به صورت قاطع. بنابراین، از سویی، مبناگرایی اجتناب ناپذیر و قابل دفاع است. چنان که ویتگنشتاین (1972) نشان داده است، مبناگرایی می تواند در یک سطح، نسبی و در سطح عمیق تری، مطلق (به صورت مبنا گرایی حیاتی) باشد (برایس، 2009). از سوی دیگر، ناقص بودن یا عدم قطعیت در اینجا دو جنبه دارد. نخست این که تاثیر گذاری مبانی بر روشها یک جانبه نیست بلکه روشها نیز بر تعدیل مبانی (در سطح نسبی) تاثیرآفرینی می کنند. دوم این که تاثیر مبانی (در سطح نسبی) بر روش های پژوهش با درجه ای از آزادی صورت می گیرد، به طوری که حصر روش شناختی ایجاد نمی شود. بنابراین، بر خلاف دیدگاه نخست، رویکرد آیت انگار نسبت به پدیده های جهان، مانع از آن نیست که رویکردهای ذات انگار و ابزار انگار نیز در روش های پژوهش مورد استفاده قرار گیرد (باقری، 2012). به علاوه، رابطه میان دیدگاه های مختلف روش شناختی و فلسفی، رابطه ای تباینی نیست بلکه رابطه ای تداخلی است که میزان حداقلی تداخل آنها همواره برقرار است و حاکی از مبناگرایی مطلق (حیات گرایانه) می باشد. در عین حال، میزان تداخل قابل افزایش است و می تواند به صورت رابطه مکملیت میان برخی از دیدگاه های رقیب آشکار گردد.

منابع

1- العطاس، محمد نقیب (1374). اسلام و فلسفه علم. در محمد نقیب العطاس، *درآمدی بر جهان شناسی اسلامی*. ترجمه احمد آرام. صص 94-67. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

2- Bagheri Noaparast، K. (2012). Al-Attas revisited on the Islamic understanding of education. *Shi'a Islamic Studies* 5 (2): 149-172.

3- Brice، R. G. (2009). Recognizing targets: Wittgenstein's exploration of a new kind of foundationalism in *On Certainty*. *Philosophical Investigations* 32 (1)، 1-22.

4- Quine، W.V.(1981). *Theories and things*. Harvard University Press.

5- Rorty، R. (1982). *Consequences of pragmatism*. Minneapolis، Brighton: The Harvester Press.
6- Stroll، A. (1994). *More and Wittgenstein on certainty*. New York: Oxford University Press.
7- Wittgenstein، L. (1972). *On certainty*. G.E.M. Anscombe and G.H. Von Wright (eds.) D. Paul and G.E.M. Anscombe trans. New York: Harper & Row.

گفتگوهای سقراطی در تعلیم و تربیت: دلایل و نتایج

سخنران اصلی: دکتر آن پیلگرن[1]

چکیده

سمینارهای سقراطی مدت هاست که به طور بین المللی توسط فیلسوفان به عنوان مکملی برای تدریس و تربیت مورد استفاده قرار می گیرند. اما، معیارها و تاثیرات این روش شناسی از جمله این که این تاثیرات چگونه به دست می آیند کاملا مورد بررسی و به طور نظام مند مورد تجزیه و تحلیل قرار نگرفته اند. این مقاله گزارشی از پایان نامه ای در مورد بررسی معیارها و تاثیرات فلسفیدن با کودکان در سمینارهای سقراطی است (پیلگرن، 2008).

سنت های مختلف سقراطی مجموعه ای از گام های روش شناختی برای رسیدن به اهداف مشابه را توصیف می نمایند. انتظار می رود که عادات فکری و مکالمه ای ذهن با استفاده از این گام ها درونی سازی گردند.

در این مطالعه شانزده سمینار که در طول مدت سه سال برای کودکان شش تا شانزده ساله مورد استفاده قرار گرفته تجزیه و تحلیل شده است. زبان بدنی و تعاملات گروهی دانش آموزان از طریق رویکردی پدیدارشناختی تجزیه و تحلیل شدند. تجزیه و تحلیل متمرکز بر این بود که فرهنگ سمینار چگونه تدریس و آموخته می شود و آیا روش شناسی مورد نظر تفاوتی را ایجاد می نماید یا نه.

تجزیه و تحلیل نشان می دهد که شرکت کنندگان ماهر، به مرور زمان، تعاملشان را به گفتگویی «پرسشگرانه» تبدیل کردند و وضع و میزان توانایی بلاغی (انفرادی) به ارتباطی مشارکتی تر تغییر پیدا کرد. یادگیری دانش آموزان با یک رشته گام هایی پیشرفت نمود که با ایده آل مورد انتظار متفاوت بود. توانایی تسهیل کننده برای مقابله با شکستن قوانین و خلق محیطی امن برای کاوش فکری بسیار مهم بود.. یافته ها نشان داده است که حرکات «خاموش» ظریفی مانند حرکات دست و نگاه ها به حفظ فرهنگ سمیناری مولد و برابری طلب (egalitarian) کمک می کند. مهارت های فکری شرکت کنندگان شان در طول زمان پیشرفت نمود و از نسبی گرایی به آزمون انتقادی تکامل یافت.

واژگان کلیدی: گفتگوی سقراطی، عادات فکری، تعامل گروهی، فرهنگ سمینار

---

[1]- دانشگاه استکهلم سوئد

رویکردی منطقی به ساختار علوم فلسفی

سخنران اصلی: دکتر لطف الله نبوی[1]

به تعبیر زیبای «پوآنکاره» فیلسوف و ریاضیدان بزرگ فرانسوی «همانگونه که یک خانه مجموعه آشفته ای از سنگ و آجر و سیمان نیست، علم نیز مجموعه آشفته ای از داده ها و اطلاعات نیست». به عبارت دیگر ساختار و ساختمان یک علم بدون وجود نوعی نظم و نظام، سبک و سیاق و اصل و فرع بر پا نمی شود و در یک کلمه «ساختار یک علم مبتنی بر یک منطق درونی است».

به منظور یافتن پاسخی برای «منطق علم» (*logic of science*) بدون تردید باید به «علم منطق» (*science of logic*) مراجعه کرد چرا که منطق علم، ظهور و بروز «عملی» و «اعمالی» علم منطق است و این نکته همواره مورد تاکید فیلسوفان و روش شناسان بزرگی همچون افلاطون، ارسطو، ابن سینا، دکارت، کانت، تارسکی، پوپر و... بوده است و از آنجا که علم منطق به دو بخش اصلی «منطق قیاسی» (*deductive logic*) و «منطق استقرایی» (*inductive logic*) تقسیم می شود، علوم را نیز به عنوان ظهور عملی و خارجی آن باید به دو گروه کلی «علوم قیاسی» (*deductive sciences*) و «علوم استقرایی» (*inductive sciences*) تقسیم و طبقه بندی نمود.

در این گفتار، پس از تعریف دقیق قیاس و استقراء و نقد دیدگاه عرفی و رایج در تعریف این دو مفهوم بنیادی، ضمن تاکید بر ساختار قیاسی و استقرایی علوم و توضیح اجمالی هر یک به بررسی تفصیلی تر ساختار قیاسی و اصل موضوعی حاکم بر علوم فلسفی (معرفت شناسی، متافیزیک، فلسفه علوم) و روش شناسی منبعث از آن می پردازیم.

در این بحث هم چنین بر این نکته تاکید می شود که عدم توجه به ضوابط منطقی در علم و روش های علمی چه بسا بشر را به نوعی نسبیت، فردیت و شکاکیت علمی سوق دهد، چیزی که باید به شدت از آن پرهیز نمود.

---

[1] - استاد دانشگاه تربیت مدرس

بررسی تطبیقی روش ها و رویکردهای غالب در روش تحقیق پایان نامه های رشته فلسفه تعلیم و تربیت

سید مجتبی آل علی[1]، احمدخدایی نصر[2]، امیرنوری زاده[3]، یحیی سالاری[4]

بیان مساله

ضرورت پرداختن به روش ها و رویکردهای پژوهش در رشته های علوم انسانی همزمان با هویدا شدن اهمیت روش شناسی در تحقیق ها و پژوهش های علوم طبیعی بر دانشمندان حیطه علوم انسانی مبرهن و واضح شد. از این رو در ابتدای امر سعی کردند با تمسک به روش های به کار گرفته شده در قلمرو علوم طبیعی به این دغدغه پاسخ دهند. در نتیجه با تعریف عملیاتی مفاهیم و به کارگیری روش های کمی نگر در آزمون فرضیات تحقیق، این راه را برای علوم انسانی هموار کنند. اما با نقادی کمیت نگری در عرصه علوم انسانی توسط کسانی چون ویلهم دیلتای، ادموند هوسرل، رنه گنون، ماکس وبر، رابین گالینکود، پیتر وینچ، و نظایر آنان، ... رویکرد های جدیدی در خصوص چیستی علوم انسانی ظاهر شد.

این جدال ها و منازعات فکری، نمود و انعکاس بیشتری در زمینه هایی چون فلسفه تعلیم و تربیت داشت. علت را می‌توان در چهره ژانوسی (ماهیت دوگانه) این رشته علمی دانست. زیرا از طرفی به خاطر وجه تعلیم و تربیتی آن که به مطالعه تجربی پدیده های تربیتی و گردآوری داده‌های مشاهده پذیر می‌پردازد وجه کمی آن تجلی می‌کند و روح کمی نگری در آن خود را به رخ می‌کشد و از طرف دیگر، به دلیل وجه فلسفی و انتزاعی آن، روش های کیفی ادعای محق بودن برتری در روایی و پایایی تحقیق را دارند.

[1]-دانشجوی کارشناسی ارشد89 رشته تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش دانشگاه شاهد،
mojtaba.aleali@gmail.com

[2]- دانشجوی کارشناسی ارشد88 رشته تاریخ و فلسفه دانشگاه تهران،
khodayeenasr@gmail.com

[3]- فارغ التحصیل کارشناسی ارشد88 رشته تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش،
amirnoorizadeh.1362@gmail.com

[4]- کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی دانشگاه ارومیه

این اختلاف نگاه ها و چالش ها نظری در باب روش تحقیق در جهان بازتابی مشهود و عینی در باب روش های تحقیق در رشته فلسفه تعلیم و تربیت در بین اندیشمندان این رشته در داخل کشورمان داشته اشت. به گونه ای که میتوان این را از روی پژوهش های راهبری شده توسط آنها به وضوح تشخیص داد.

هرچند از وجود رویکرد های متفاوت و مختلف پژوهش در دانشگاهها مطلع هستیم، اما نه آمار دقیق از روش های موجود داریم و نه مشخص است کدام روش و رویکرد غالب و کدام روش و رویکرد مغلوب هستند. از طرف دیگر، پیشی گرفتن رویکرد و روش هایی خاص در یک دانشگاه، جای بررسی و تحلیل را بیش از پیش می تواند ذهن هر محقق تربیتی را با خود درگیر نماید.

مشخص شدن این موضوع به ما کمک می کند که تا رویکرد ها و روش های غالب در هر دانشگاه را تشخیص دهیم. تشخیص این موضوع سبب می شود رویکرد نظری دانشگاه ها و همچنین پایایی تحقیق های انجام شده در آن دانشگاه را به مرحله ظهور رسانیم.

از مزایای این جریان می توان به طور خلاصه به موارد ذیل اشاره نمود: مشخص شدن رویکرد های هر دانشگاه رشته فلسفه تعلیم و تربیت، آسیب شناسی روش های تحقیق در دانشگا های مذکور، اعتبارسنجی نحوه پژوهش در دانشگاه، تشخیص رویکرد نظری هر دانشگاه، بستر سازی برای نقد رویکرد نظری هر دانشگاه و درخواست از هر دانشگاه برای دفاع از رویکرد مورد اتخاذ خود، بستر سازی برای تولید نظریه در زمینه روش تحقیق در رشته فلسفه تعلیم و تربیت.

سوالات پژوهش

- رویکردهای مورد استفاده در پایان نامه های رشته فلسفه تعلیم و تربیت در مقطع ارشد و دکتری دانشگاه های تهران، علامه طباطبایی، شاهد، تربیت مدرس، الزهرا در سال های 83-88 چه می‌باشد؟
- روش های مورد استفاده در پایان نامه های رشته فلسفه تعلیم و تربیت در مقطع ارشد و دکتری دانشگاه های تهران، علامه طباطبایی، شاهد، تربیت مدرس، الزهرا در سال های 83-88 چه می‌باشد؟

- رویکرد غالب در پایان نامه های رشته فلسفه تعلیم و تربیت در مقطع ارشد و دکتری دانشگاه دانشگاه های تهران، علامه طباطبایی، شاهد، تربیت مدرس، الزهرا در سال های 83-88 چه می‌باشد؟
- روش های غالب مورد استفاده در پایان نامه های رشته فلسفه تعلیم و تربیت در مقطع ارشد و دکتری دانشگاه تهران در سال های 83-88 چه می‌باشد؟
- نقد های وارده به پژوهشهای انجام شده رشته فلسفه تعلیم و تربیت در دانشگاه های تهران، علامه طباطبایی، شاهد، تربیت مدرس، الزهرا در سال های 83-88 چه می‌باشد؟

چهار چوب نظری

با نظر بر اینکه رشته فلسفه تعلیم و تربیت ماهیت دوگانه ای دارد یعنی از یک طرف بعد فلسفی آن، که نظری است و بعد تربیتی آن، که بیشتر کاربردی است. در این راستا، رویکرد ها و روش های تحقیق مورد استفاد در پایان نامه های این رشته در یک سیالیت نظری – کاربردی و کمی و کیفی می باشند. اما با تحلیل دقیق روش ها و رویکرد های پایان نامه ها، یک جهت دهی قابل تشخیص است که امکان دارد این جهت دهی عمدی یا غیر عمدی باشد. از طرف دیگر، انتظار بر این است که رویکرد ها و روش تحقیق (و حتی موضوع پایان نامه ها) مرتبط با رشته فلسفه تعلیم و تربیت باشد، اما با تحلیل دقیق این نکته هویدا می شود که در برخی موارد انحراف هایی از این قائده قابل تشخیص است. توضیح بیشتر اینکه، برای بررسی هر موضوع تحقیق بایستی از روش مناسب و مرتبط یاری جست تا با سطح اطمینان بالایی به صحت نتایج آن پژوهش امیدوار شد. اما، در برخی از رشته ها، به دلایلی چون: قوت داشتن نگرش ها و نگاه های خاص به این رشته توسط تعدادی از استادان آن دانشگاه، عدم استفاده از روش تحقیق مناسب برای موضوع تحقیق مورد نظر، نتایج مورد نظر تحقق نیافته است.

با این وجود در این نوشتار با بررسی رویکرد و روش های تحقیق پایان نامه های موجود رشته فلسفه تعلیم و تربیت در مقطع ارشد و دکتری دانشگاه های تهران، علامه طباطبایی، شاهد، تربیت مدرس، الزهرا در سال های 83-88، سعی در آشکار نمودن میزان تبعیت از رویکرد و روش های تحقیق رشته فلسفه تعلیم و تربیت می باشیم.

روش ها

الف: روش اسنادی: پایان نامه های موجود در رشته فلسفه تعلیم و تربیت تحلیل اسنادی می-شوند.

ب): روش تحلیل محتوا: برای بررسی رویکرد و روش های به کار گرفته شده در پژوهش ها از روش تحلیل محتوا استفاده می شود.

ج)روش استنتاج: در برخی مواد با مشخص نبودن روش تحقیق در پژوهش، بر اساس تحقیق انجام شده رویکرد و روش تحقیق استنتاج می شود. این کار در مورد سایر پایان نامه ها با انطباق صحت این استنتاج با روش گفته شده در پایان نامه انجام می شود.

یافته ها

یافته ها حاکی از آن است که روش های غالب در دانشگا های تربیت مدرس، تهران و علامه طباطبایی با روش های کیفی و از نوع تحلیلی و استنتاجی است. اما در دانشگاه شاهد روش های کمی غالب اند و بیشتر روش های توصیفی پیمایش و علی مقایسه ای به کار می رود. از طرف دیگر روش تحقیق پایان نامه های دانشگاه الزهرا در یک حالت سیالی بین روش کمی و کیفی است.

نتایج و پیشنهادها

با نظر بر اینکه نتایج این نوشتار بایستی با استفاده از جداول و تحلیل های آماری بیان گردد، لذا در مجموع می توان به این نکته اشاره نمود که در دانشگاه تهران، به دلیل جهت گیری های خاص تعدادی از اساتید، رویکرد ها و روش های تحقیق بیشتر فلسفی– کیفی است. دانشگاه الزهرا در یک حالت درماندگی در استفاده از رویکرد ها و روش های تحقیق مرتبط با رشته های فلسفه تعلیم و تربیت قرار دارد. از طرف دیگر، به دلیل اینکه، تعدادی از پایان نامه های دانشجویان در کتابخانه ها موجود نیست، لذا شایسته بنظر می رسد که پژوهش دقیقی در زمینه پایان نامه های موجود در این دانشگاه ها صورت پذیرد.

منابع

1- کلیه پایان نامه های ارشد و دکتری دانشگا های تهران، شاهد، تربیت مدرس، علامه طباطبایی.
2- باقری، خسرو؛ سجادیه، نرگس؛ توسلی، طیبه (1389)، رویکردها و روش های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت، تهران، پژوهشکده مطالعات فرهنگی.
3- باقری، خسرو (1387). درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران؛ اهداف، مبانی و اصول، جلد اول، تهران: انتشارات علمی فرهنگی.
4- بازرگان، عباس؛ سرمد، زهره؛ حجازی، الهه (1384). روش‌های تحقق در علوم رفتاری، تهران: انتشارات آگاه.
5- حافظ نیا، محمد رضا (1381). مقدمه ای بر روش تحقیق در علوم انسانی، تهران: سمت.
6- دلاور، علی (1376). روش های تحقیق در روانشناسی و علوم رفتاری، تهران: انتشارات پیام نور.
7- صادق زاده، علی رضا؛ حسنی ، محمد؛ کشاورز، سوسن؛ احمدی، آمنه؛(1388). گزارش. نهایی تلفیق یافته های مطالعات نظری، بنیان تحول راهبردی در نظام جمهوری اسلامی ایران، تهران: شورای عالی آموزش.
8- فرجی، نصرالله (1389). روش های تحقیق در روانشناسی و علوم تربیتی، تهران: پوران پژوهش.
9- پایان نامه های رشته فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران از سال 1383-1388 در مقطع ارشد و دکتری.
10- پایان نامه های رشته فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت مدرس از سال 1383- 1388 در مقطع ارشد و دکتری.
11- پایان نامه های رشته فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه علامه طباطبایی از سال 1383-1388 در مقطع ارشد و دکتری.
12- پایان نامه های رشته فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شاهد از سال 1383-1388 در مقطع ارشد و دکتری.

انتقادگری و نظریه‌ی زنده: همبسته‌های اقدام‌پژوهی برای رشد معلم

محمدرضا آهنچیان[1]، مهدی محمدآقایی[2]

بیان مساله

اقدام‌پژوهی، روش خاصی از تحقیق است که به دو دلیل، می‌توان درباره‌ی ربط وثیق آن با آموزش و پرورش سخن گفت. نخست آن‌که آن را روش مؤثری برای استفاده در فضای یاددهی-یادگیری دانسته‌اند (بازرگان، 1372؛ مهرمحمدی، 1379) و دیگر آن‌که انعطاف بالایی برای انطباق با مسیر شناخت پیچیدگی‌های تعلیم و تربیت دارد. در مقاله‌ی حاضر، فرض شده است که اقدام‌پژوهی، دارای مبناهای نظری و مشخصه‌های روش‌شناسانه‌ی ارزشمندی برای پژوهشگران تربیتی و فیلسوفان آموزش‌وپرورش است. نقطه‌ی اتّکای مقاله، طرح و تبیین رابطه‌ی کاربرد این روش تحقیق با تربیت و رشد معلم بر اساس همبستگی نظری اقدام‌پژوهی با رویکرد انتقادی و نظریه‌ی زنده است. در مطالعه حاضر، رابطه‌ی اقدام‌پژوهی بر یک بنیان نظری و روش-شناسی با توسعه‌ی ظرفیت‌های تفکر انتقادی معلمان مورد توجه قرار گرفت. با فرض تأثیرات همه‌جانبه‌ی روش‌شناسی در انتخاب‌های پژوهشگر از یک‌سو و با توجه به اهمیت نظریه‌پردازی معلم در دنیای واقعی آموزش، از سوی دیگر، طرح این مقاله می‌تواند مستعد جلب نظر و مداخله فلاسفه‌ی آموزش‌وپرورش کشور در مباحث روش‌شناسی اقدام‌پژوهی باشد.

اهداف پژوهش

1. شناخت مبناهای نظری و مشخصه‌های روش‌شناسانه‌ی اقدام‌پژوهی؛

[1]-دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد

[2]-کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی، دانشکده‌ی علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد.
Aghaee807@gmail.com

2. تبیین رابطه‌ی اقدام‌پژوهی با توسعه‌ی ظرفیت‌های انتقادی معلمان، از لحاظ نظری و مفهوم‌پردازی آن؛
3. تصویرسازی از نقش آرمانی معلم به‌عنوان نظریه‌پرداز در قالب رویکرد «نظریه‌ی زنده» در رابطه‌ی مفهومی با اقدام‌پژوهی.

سؤالات پژوهش

1. مبناهای نظری اقدام‌پژوهی و مشخصه‌های روش‌شناسانه‌ی آن چیست؟
2. اقدام‌پژوهی چگونه می‌تواند به توسعه‌ی ظرفیت‌های انتقادی معلمان به عنوان یک محقق منجر شود؟
3. بر اساس نظریه‌ی زنده، نظریه‌پردازی معلم چگونه تحقق می‌یابد؟

روش

در این پژوهش با مرور آثار و منابع مهم در زمینه‌ی اقدام‌پژوهی به یک مرور نظری در زمینه‌ی روش‌شناختی آن پرداخته شده است؛ بنابراین روش این مطالعه، روش استدلالی- انتقادی است.

یافته‌ها

سؤال اول پژوهش: مبناهای نظری اقدام‌پژوهی و مشخصه‌های روش‌شناسانه آن چیست؟

کار و کمیس (1986)، در اثر مهم خود با عنوان: «انتقادی شدن»[1]، ردّ ایده‌های اثبات‌گرایانه درباره‌ی عقلانیت و عینیت‌گرایی، و تأکید بر جنبه‌ی دیالکتیکی عقلانیت را، به‌عنوان اولین مشخصه‌ی بارز اقدام‌پژوهی برمی‌شمرند (به نقل از کوشای[2]، 2005). مک‌نیف و وایتهد (2002 و 2005)، نیز اقدام‌پژوهی را به‌طور کلی، زیرمجموعه‌ی نظریه‌ی انتقادی می‌دانند و تولید دانش شخصی به‌وسیله‌ی اقدام‌پژوه را برجسته می‌سازند. عده‌ای از اندیشمندان حوزه‌ی علوم انسانی، دیدگاه تفسیری[3] (گال، بورگ و گال، 1996)، برخی پارادایم انتقادی[1] (مک‌نیف و وایتهد،2002،

[1]. becoming critical
[2]. Koshy
[3]. interpretive paradigm

2005 و 2010؛ بازرگان، 1387)، و مابعداثبات‌گرایی[2] (ایروانی و قاسمی، 1389) و حتی مک-اینتاش (2010) آن را مشمول پارادیم اثبات‌گرایی[3] قرار دادند. تومال (2010) نیز اقدام‌پژوهی را یک استثناء می‌داند زیرا از ویژگی‌های هر دو رویکرد کیفی و کمی پژوهش برخوردار است.

سؤال دوم پژوهش: اقدام‌پژوهی چگونه می‌تواند به توسعه‌ی ظرفیت‌های انتقادی معلمان به عنوان یک محقق منجر شود؟

با توجه به مباحث نظری مطرح شده به‌خصوص در زمینه‌ی روش‌شناسی اقدام‌پژوهی، فرآیند تأملی[4] حاصل از ترکیب خلاقیت انتقادی و زمینه‌های اقدام‌پژوهی مهم‌ترین دستاورد این روش پژوهشی منحصر به فرد در فرآیند حل مسایل آموزشی و یا حداقل بهبود موقعیت‌های مسئله‌دار محیط آموزشی، و از این زاویه، بهبود عملکرد معلم قلمداد شد.

سؤال سوم پژوهش: بر اساس نظریه‌ی زنده، نظریه‌پردازی معلم چگونه تحقق می‌یابد؟

اگر دیدگاه مک‌نیف و وایتهد (2010) را به عنوان طلایه‌داران مبحث نظریه‌ی زنده، مبنا قرار دهیم، می‌توان فرض کرد که معلم اقدام‌پژوه، پژوهشگری‌است که می‌کوشد تا مسئله‌ای که در محیط آموزشی گریبان‌گیر او است را حل کند و در این راه از تمام ظرفیت‌های فعلی خود، در جهت ایجاد نظریه‌های شخصی استفاده نماید. معلم با تأمل درباره‌ی تأثیرات این نظریه‌ها بر عملکرد خود، پیوسته به تجدید نظر در آن‌ها و ایجاد نظریه‌های جدید، تا حاصل شدن وضعیت مطلوب و بهبود موقعیت مسئله‌دار می‌پردازد.

بحث و نتیجه‌گیری

از آن‌چه به‌عنوان مسئله‌ی کلیدی این پژوهش بررسی شد، این نکته قابل تأمل است که اقدام-پژوهی روش پژوهشی منحصر به فرد با ویژگی‌های خاص و ممتازی است که، خاستگاه چالش-های اساسی در مباحث روش‌شناسی می‌باشد و بیش از همه می‌تواند مورد اقبال فیلسوفان آموزش و پرورش قرار بگیرد. نکته‌ی بسیار مهم، توجه به چرخش صاحب‌نظران روش‌شناسی از

---

1. critical paradigm
2. Post-positivism
3. positivism
4. reflective process

سایر مواضع ـاعم از کیفی یا کمّی بودن اقدام‌پژوهی‌ـ به این موضع است که اقدام‌پژوهی یک استثناء و نوع خاصی از پژوهش‌ها می‌باشد. این موقعیت برای هر معلمی بهترین فرصت‌ها برای توسعه‌ی تفکر انتقادی، خلق نظریه‌ی زنده، و در نتیجه تربیت و رشد است.

این مقاله کوشید تا تضادهای فلسفی و نظری بین روش‌شناسان درباره‌ی اقدام‌پژوهی را به رخ بکشد؛ و موضع خود در دفاع از بیرون کشیدن اقدام‌پژوهی از مناقشه بین طرفداران دو اردوگاه کمّی و کیفی، با پذیرفتن آن به‌عنوان یک «استثناء» را موضعی قابل تأمل معرفی کند.

پیشنهاد

به‌نظر ضروری می‌رسد اگر روش‌شناسان و به‌ویژه فیلسوفان آموزش‌وپرورش راهی برای پر کردن خلاء نظری اقدام‌پژوهی و خروج آن از بحران روش‌شناسانه‌ای که با آن درگیر است، فراهم سازند.

واژگان کلیدی: روحیه‌ی نقادی، نظریه‌ی زنده، روش اقدام‌پژوهی، معلم نقاد

منابع

1- ایروانی، شهین و قاسمی، هاجرالسادات (1389). مبانی فلسفی اقدام‌پژوهی. مجله‌ی روان-شناسی و علوم تربیتی. 40 (2): 101-118.
2- بازرگان، عباس (1372). اقدام‌پژوهی و کاربرد آن در تعلیم و تربیت. فصل‌نامه‌ی تعلیم و تربیت. 9 (3 و 4): 41-52.
3- بازرگان هرندی، عباس (1387). روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته: رویکردهای متداول در علوم رفتاری. تهران: نشر دیدار.
4- کوشای، والسا (1390). اقدام‌پژوهی، پژوهشی در جهت بهبود عملکرد (راهنمای عملی). ترجمه‌ی مهدی نامداری پژمان. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
5- گال، مردیت، بورگ، والتر و گال، جویس (1996). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی (ج2). ترجمه‌ی احمدرضا نصر و همکاران (1382). تهران: ارسباران.
6- مهرمحمدی، محمود (1379). جستارهایی در پژوهش در قلمرو آموزش و پرورش. تهران: پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت.

7- McIntosh، p. (2010). *Action Research and Reflective Practice: Creative and visual methods to facilitate reflection and learning*. London and New York: Routledge.

8- McNiff، J & Whitehead، J. (2005). *All you need to know about action research.* London: SAGE Publications.

9- McNiff، J & Whitehead، J. (2010). *You and Your action research Project (3rd ed.).* London: London and New York: Routledge.

10-Tomal، D. (2010). *Action Research for Educators (2nd ed.).* Lanham، MD: Rowman & Littlefield Education.

کاربرد رویکرد استنتاجی در پژوهش های فلسفه تربیت اسلامی نویدها و تنگناها

محمدحسن ابراهیمی دهشیری[1]

بیان مساله

رویکرد استنتاجی در فلسفه تعلیم و تربیت، از رویکردهایی نخستینی است که در آغاز شکل گیری فلسفه تعلیم و تربیت در اوایل قرن بیست بسیار مورد توجه بوده است، استنتاج دلالت‌های تربیتی از مفروضات فلسفی دیدگاه ها و مکاتب مختلف فلسفی، روشی غالب درآن دوره بوده است که حتی پس از افولش وظهور فلسفه تحلیلی حیاتش ادامه داشته است. درباب نگریستن فلسفی به تربیت اسلامی نیز چنین روشی مورد اقبال برخی پژوهشگران قرارگرفته است. در این مقاله با واکاوی شیوه های استنتاجی به کارگفته شده از پژوهش های تربیت اسلامی سعی بر آن است تا مزایا و محدودیت های چنین روشی بررسی گردد.

سوالات پژوهش

رویکرد استنتاجی بر چه مفروضاتی استوار است؟

به کارگیری رویکرد استنتاجی در حوزه تربیت اسلامی به چه شیوه هایی است؟

مزایای رویکرد استنتاجی در حوزه تربیت اسلامی چیست؟

معایب رویکرد استنتاجی در حوزه تربیت اسلامی چیست؟

چارچوب نظری

به کارگیری روش استنتاجی در حوزه تربیت اسلامی در بررس دلالت های تربیتی آرا فیلسوفان و دانشمندان مسلمان بر مبنای دیدگاه هایی که نسبت به ماهیت واقعیت، شناخت و ارزش ها داشته اند از نمونه های به کارگیری روش مذکور است، استنتاج مبانی، اصول، اهداف و روش-

[1]-دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد

های تربیتی، از شیوه هایی که با استنتاج از متون اسلامی سعی بر آن داشته است تا تصویری علمی از تربیت اسلامی ارائه دهد، تصویری که با معیارهای موجود در فلسفه تعلیم و تربیت همخوانی داشته باشد.

روش ها

بررسی نمونه های به کارگرفته شده رویکرد استنتاجی در حوزه تربیت اسلامی با تحلیل پژوهش-هایی که روش مذکور را پی گرفته اند.

یافته ها

محدودیت هایی که در رویکرد استنتاجی به طور کلی وجود دارد، از دو جنبه است: نخست نگاه محتوا مدار به فلسفه و در نتیجه پی ریزی نظامی تربیتی از دیدگاهی خاص، و دوم اکتفا به مبانی فلسفی در طراحی و تدوین نظام تربیتی، و غفلت از دیگر مبانی است. از جنبه نخست می توان گفت: در رویکرد استنتاجی، با نگاهی محتوا مدار کوشش می شود تا از مقدمات متافیزیکی، معرفت شناسی، ارزش شناسی و انسان شناسی، مدلولاتی برای تعلیم و تربیت استخراج شود، در این نگاه، محتوای فلسفه ای خاص بدون نقادی، پذیرفته می شود (باقری،1387) و محتوای فلسفه، یگانه منبع استخراج دلالت های تربیتی محسوب می گردد. این شیوه با ذات و ماهیت فلسفه ناسازگار است، ماهیتی که سرتاسر نقد و انتقاد و بازنگری است. از جنبه دوم نیز باید گفت: اکتفا به مبانی فلسفی در پی ریزی و طراحی فلسفه تربیتی، به تنهایی راهگشا و چاره ساز نیست.

نتیجه گیری و پیشنهادها

به کارگیری رویکرد استنتاجی در تعلیم و تربیت اسلامی می تواند واجد تنگناها و نویدهایی باشد: تنگناهایی که از نگاه محتوامدار به فلسفه ای خاص- خاصه حکمت متعالیه- نشات می گیرد و بن بست هایی سخت را در پیوند برخی مباحث فلسفی و مسایل تربیتی پدید می آورد، و نویدهایی که از رویکرد روش مدار به منابع تربیت اسلامی سرچشمه می گیرد. در چنین

رویکردی، روش استنتاجی در فلسفه تعلیم و تربیت، در قبال منابع گوناگون تربیت اسلامی، بر گزیده می شود و چون فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی صرفاً دارای ماهیت و مقدماتی فلسفی شمرده نمی شود، نتایج تربیتی، تنها در مقدمات فلسفی جست وجو نمی شود، چنین رویکردی با نوعی اعراض از نگاه غالب در فلسفه تعلیم و تربیت غرب، در تربیت اسلامی می تواند رهگشا باشد، زیرا در فلسفه تعلیم و تربیت غرب، رویکرد استنتاجی یا با عنایت به محتوای اندیشه های فیلسوفی خاص به کار گرفته می شود و یا این که از مکاتبی خاص در فلسفه تعلیم و تربیت، چون ایدآلیسم، رآلیسم سخن گفته می شود که به هر روی، در هردو شیوه، آن چه مقدمه قرار می گیرد و نتایج فلسفی از آن استخراج می گردد، مباحث فلسفی است، لیکن در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی با نگاه روش مدار، از برخی منابع که ارتباطی بیش تری با ماهیت تربیت دارند نتایجی استخراج می گردد که به خوبی کارساز بودن رویکرد استنتاجی را نمایان می سازد، استخراج اهداف مبانی، اصول و شیوه های تربیتی، با روشی استنتاجی که با آن می توان از مقدماتی توصیفی مبانی و از مقدماتی تجویزی اهداف و اصولی تربیتی استخراج نمود و ساختار و اسلوبی فلسفی را درحیطه پژوهش های فلسفه تربیت اسلامی به کار گرفت. روش و ساختار فلسفی و نه صرفاً محتوای فلسفی متضمن انتظام و انسجام مباحث تربیتی است که به طور پراکنده و نامنظم در متون دینی آمده است.

واژگان کلیدی: روش استنتاجی، فلسفه تعلیم و تربیت، تربیت اسلامی

منابع

1- باقری، خسرو (1387)، درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران : انتشارات علمی فرهنگی.
2- باقری خسرو (1387). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی. تهران: انتشارات مدرسه.
3- بهشتی، سعید(1387). فلسفه تعلیم و تربیت در حهان غرب. تهران: انتشارات اطلاعات.
4- باقری، خسرو و عطاران، محمد (1376). فلسفه تعلیم و تربیت معاصر.تهران: محراب قلم.
5- بهشتی، سعید (1377). زمینه‌ای برای بازاندیشی در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: ویرایش.

6- پاک‌سرشت، محمد جعفر (1383). فلسفه آموزش و پـرورش، در: علـوم تربیتـی، ماهیـت و قلمرو آن. تهران: سمت.

7- Burbubulec C. Nicholas (2000). Philosophy of Education: Current trends. New York:Routledge.

8- Burbubulec C. Nicholas (2002). Department of Education Philosophy Studies. New York:Routledge.

9- Kaminsky.Jameses.(2002). Text.Texts.Traditions in philosophy of Education.Auburn university

بررسی پدیدارشناسی هرمنوتیکِ کیفیت تدریس معلمان ابتدایی از منظر هایدگر

رزیتا ابوترابی[1]، افسانه عبدلی[2]

بیان مساله

در فلسفه قرن بیستم جنبشی شناخته نشده است که دامنه نفوذ و گستره تاثیرش همسنگ پدیدارشناسی باشد. این انقلاب حیرت انگیز فلسفی در زمانه‌ای که همه جا از هبوط مغرب زمین و بن بست سیستم‌های فلسفی سخن می رفت، برای انسان عصر جدید که خود را در جهان مدرن بی مأوا می‌دید، نویدبخش بنیادهای استوار و لایزال بود. پدیدارشناسی فلسفه مفهوم پرداز و خردانگار را رها می کند تا دلیل راه ما در تجربه زندهٔ آن چه در آگاهیمان است، باشد. در پدیدارشناسی حضور زندهٔ ذوات در آگاهی و حضور وجود و موجودات آن گونه که هستند بجای شناخت عقلی و مفهومی می نشیند (جمادی، 1387، صص 52-39).

وَن مَنِن[3] معتقد است تحقیق پدیدارشناسی در تعلیم و تربیت پروژه‌ای است که در تجربه زنده پدیده تعلیم و تربیت، روانشناسی، تدریس و یادگیری از دقت و تفکر نظام مند برخوردار است. دقت در تحقیق پدیدارشناسی بدین معنی است که تفکر و تجربه باید تا حد امکان از نظرورزی، پیش داوری و گمان رها گردد و نظام‌مند از این لحاظ است که پدیدارشناسی در تعلیم و تربیت رویکردی به تحقیق می‌باشد که با روش پدیدارشناسی فلسفی هدایت می‌شود و از تکنیک‌ها و روش‌های علوم انسانی بهره می‌برد. از این رو پدیدارشناسی نه فقط یک روش بلکه نگرشی است که بر ادراک، بینش خلاق، حساسیت تفسیری، دانش‌پژوهی و شایستگی نگارش محقق تکیه دارد (ون منن، 2010).

1- دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد، rozita_abootorabi@yahoo.com
2- دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد، afssanabdoli@gmail.com

[3] - Van Manen

با توجه به آن که منشا بسیاری از نگرش‌ها و تفکـرات انسـان، تصـویربرداری و معناسـازی‌هـایی است که از بدو تولد در خانه و در ادامه آن در مدرسه صورت می‌گیرد، در این تحقیق آن چـه در محیط کلاس درس می‌گذرد، با روش پدیدارشناسی هرمنوتیک هایدگر جست و جو خواهد شد.

سوالات پژوهش

- کیفیت تدریس ریاضیات در مقطع ابتدایی چگونه است؟
- کیفیت تدریس علوم در مقطع ابتدایی چگونه است؟
- کیفیت تدریس تعلیمات اجتماعی(تاریخ، جغرافی و مدنی) در مقطع ابتدایی چگونه است؟
- کیفیت تدریس هدیه‌های آسمانی در مقطع ابتدایی چگونه است؟
- کیفیت تدریس هنر در مقطع ابتدایی چگونه است؟
- کیفیت تدریس تربیت بدنی در مقطع ابتدایی چگونه است؟
- نگرش معلمان نسبت به دانش‌آموزان خود چگونه است؟
- نگرش دانش‌آموزان نسبت به معلمان خود چگونه است؟
- نگرش دانش‌آموزان به دروس خود چگونه است؟
- تجربه دانش‌آموزان از تدریس دروس مختلف معلم چیست؟
- نگرش کادر اداری مدرسه نسبت به دانش‌آموزان چگونه است؟
- نگرش کادر اداری مدرسه نسبت به معلمان و تدریس آنان چگونه است؟
- نگرش والدین نسبت به فرزند خود، معلمین وی و مدرسه‌اش چگونه است؟

یافته‌های پژوهش

یافته‌های تحقیق بیانگر آن است که تاکید معلمان بر ریاضی و نحوه ارائه جذاب درس علوم، و در مواردی تاریخ و قرآن موجب نگرش مثبت دانش‌آموزان به این دروس شده اسـت؛ و سـایر دروس چندان مورد توجه دانش‌آموزان واقع نشده‌اند. همچنین وجود صفاتی چـون صـبوری، مهربـانی و مشفق بودن معلم و علاقمندی وی به شغلش و اطلاعـات علمـی وی سـبب محبوبیـت و نگـرش مثبت دانش‌آموزان و اولیای آنان گردیده است. از نظر کادر اداری مدیریت خوب کلاس، اطلاعات

علمی بالای معلم و عدم تبعیض بین دانش‌آموزان موجب محبوبیت معلم می‌شود. سایر یافته‌ها در مقاله بطور مشروح آورده و بحث می‌گردند.

طبق تقویم پدیدارشناختی باید هستی را در طرح افکنده آن به ظهور آوریم. بنابراین اشیای جهان فراگرد را باید بر حسب هستی تودستی یعنی حیث ابزاری به دید آوریم. این طرح افکنی یا تقویم از نظر هایدگر به معنای ایجاد و خلق نیست بل فراهم آمدن شرایط واقعه ظهور هستی می باشد. لذا در این تحقیق به تجربه زیسته دانش‌آموزان از تدریس معلمان توجه شد. یافته‌های تحقیق بیانگر آن است که اکثر دروس با توضیح معلم و روخوانی درس و پاسخ به سوالات و تمرینات انجام می‌شوند. البته در مواردی هم با کنفرانس توسط دانش‌آموزان تدریس صورت می‌گیرد که موفقیت در تدریس با مشارکت دانش‌آموزان بستگی به مهارت و تبحر معلم در بکارگیری روش‌های گروهی و سواد علمی معلم دارد. همچنین در اکثر موارد درس علوم با استفاده از آزمایش و تجربه عملی دانش‌آموزان انجام می‌شود که این باعث جذابیت این درس شده است. در مواردی هم که تاریخ بصورت داستان و نمایش ارائه شده سبب علاقمندی دانش‌آموزان به این درس گردیده است. در موردی هم تبحر معلم در قرآن و مهربانی و صوت و لحن خوش معلم و ارائه آن بصورت داستان سبب جذب دانش‌آموزان به این درس شده است. مشروح این یافته ها در مقاله ذکر خواهند شد.

طبق سومین گام پدیدارشناختی، تخریب، پدیدارشناس باید بجای سقوط در فرادهش تاریخی به عزم کشف سرچشمه آن حرکت نماید. تخریب و ساختار شکنی نه به معنای نابودی، بل به مفهوم شرحه شرحه کردن، بندگسلی و نرم کردن حالت متصلب فرادهش می باشد تا سرچشمه و خاستگاه آن خود، خود را نشان دهد. لذا خاستگاه، سرچشمه و چرایی روش‌های بکار گرفته توسط معلمان جستجو شد. در این راستا عده ای این روش‌ها را برای کلاس‌های پرجمعیت مناسب دیدند. بعضی بر این باور بودند باید توجه و کنجکاوی دانش‌آموز را برانگیزند و دانش‌آموز آن چه عملی انجام دهد فراموش نمی‌کند و این باور در نحوه ارائه درس علوم و تاریخ نمایان است. در مورد دروس هنر و تربیت بدنی معلمان کمبود وقت، عدم همکاری اولیا و عدم وجود مربی متخصص تربیت بدنی را مطرح نموده اند. لازم به ذکر است که مشروح این یافته ها در مقاله آورده خواهد شد.

واژگان کلیدی: پدیدارشناسی هرمنوتیک، هایدگر، تدریس.

منابع

1- جمادی، س. (1387). زمینه و زمانه پدیدارشناسی. تهران: ققنوس.
2- خاتمی، م. (1375). جهان در اندیشه هیدگر. تهران: اندیشه.
3- محسنی فر، محمدحسن. (1373). بررسی نظرات معلمین مقطع ابتدایی شهرستان بیرجند در باره ی سودمندی روش های فعال و غیر فعال آموزشی و رابطه ی آن با عملکرد آنها، طرح پژوهشی آموزش و پرورش.
4- هایدگر، م. (1389). هستی و زمان (ترجمه ع. رشیدیان). تهران: نشر نی.
5- هایدگر، م. (1386). هستی و زمان (ترجمه س. جمادی). تهران: ققنوس.
6- Heideger، M. (1990). Being and Time (J. M. a. E.Robinson، Trans.). Oxford: Blackwell.
7- Van Manen، M.، C. A. A. (2010). phenomenology. university of Alberta، Edmonton،AB، Canada.

خاصیت ابداعی روش در پژوهش‌های فلسفی

احمد اکبری[1]

بیان مساله

انسان‌ها وقتی با دغدغه‌ای فلسفی روبرو می‌شوند به سراغ اندیشه‌های فلسفی می‌روند و کمتر به این فکر می‌کنند که آیا روش مورد استفاده فیلسوف در دستیابی به اندیشه فلسفی‌اش درست بوده است یا خیر؟ برای رسیدن به مفهومی درست از روش فلسفه ابتدا باید روشن شود که فلسفه چیست؟ تعریف فلسفه به‌عنوان مبنایی‌ترین معارف بشری که درپی کشف حقایق کلی است متفاوت است. برخی از این تعاریف طرفداران بیشتری دارد من جمله تعریف فلسفه به‌عنوان فعالیت. کوهن[2] (1389: 5) بیان می‌دارد؛ «فلسفه یک فعالیت است. حتی شاید بتوان آن‌را نوعی آزمایش فکری دانست».

در طول تاریخ فلسفه توجه به مفهوم فلسفیدن سابقه‌ای بس طولانی دارد، این سابقه به زمان سقراط مربوط می‌شود، ویت (1387: 15)بیان می‌دارد؛ «سقراط[3] در شهر آتن چهره‌ای آشنا بود. لباسی پاره بر تن داشت و همیشه با پای برهنه در شهر می‌گشت. روزهایش را زیر آفتاب با آدم-های گوناگون درباره همه چیز می‌گذراند. خیلی زود به‌عنوان عاقل‌ترین مرد در آتن شهرت یافت. او می‌گفت: "جهالت یگانه اهریمن است"».

فعالیت فلسفی هیچگاه متوقف نمی‌شود و در طول زندگی و همه لحظات جریان دارد، لحظاتی‌که هیچ‌کدام آن تکراری شدنی نیست و مسائل آن نیز نو و تازه و گاهاً پیچیده‌تر از قبل است، بر این اساس بشر محتاج ابزار پژوهشی سیالی است تا ضمن بررسی امور او را در حل مسئله توانمندتر سازد، رونا و لیرهم[4] (2004) بیان می‌دارند؛ فلسفه علاوه براین که یک رشته مطالعاتی است،

1- عضو هیات علمی دانشگاه آزاد و دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی
(akbari.180@gmail.com)

2 - Martin Cohen

3- (469-399 ق.م)

4 - Ruona،wendy& E.A.lurham،s.A.

می‌تواند چارچوب و روشی را برای تفکر ارائه نماید. ازاین جهت، فلسفه قادر است توانایی‌های تفکر را گسترش دهد و بین فکر و عمل یگانگی به وجود آورد. . موریس (2000 : 261) بیان می‌دارد؛

«تلقی فلسفه به معنای روش از زمان افلاطون سابقه داشته است و در آن یک فرم پرسش بی‌امان که در آن پاسخ به یک سوال تنها به سوالات بیشتر منجر می‌شود شناخته شده است».

همچنین، فلسفه بررسی منظم فرض‌های عقل سلیم را برعهده دارد که این‌ها خود، اساس فکر و عمل می‌باشد و در این صورت، فلسفه می‌تواند نوعی نظریه عملی برای اشخاص محسوب شود. ارسطو (1378 : 26) در اهمیت حیرت در فلسفه بیان می‌دارد؛

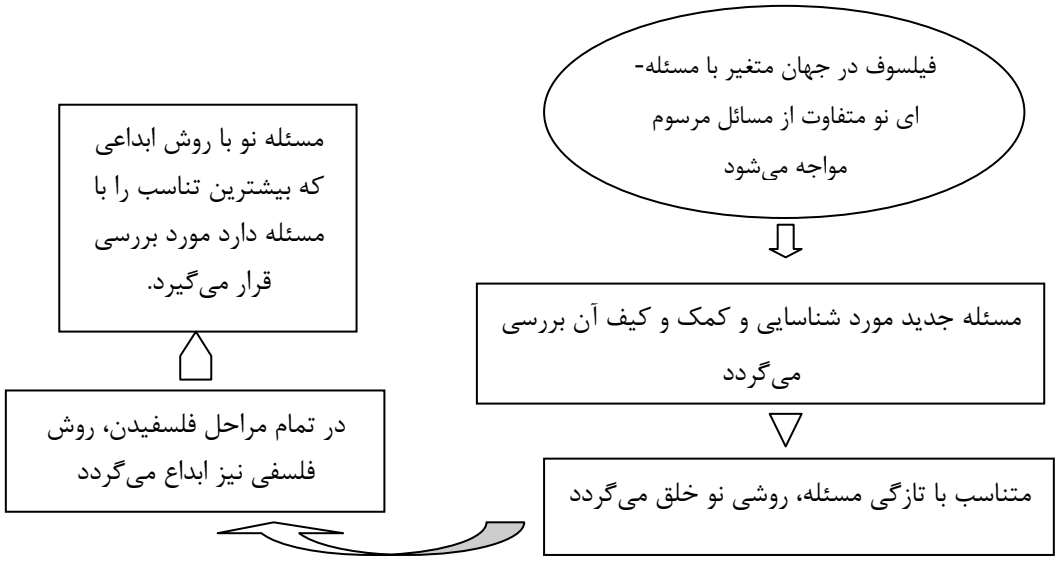
«آدمیان چه امروز و چه در روزگاران گذشته به سبب حیرت، به اندیشیدن فلسفی روی آوردند. نخست امور توجیه ناپذیری که در برابر چشمشان بود آنان را به حیرت افکند، سپس گام به گام پیش‌تر رفتند و درباره مسائلی بزرگ‌تر به اندیشیدن پرداختند، مثلاً درباره دگرگونی‌هایی که در ماه و خورشید روی می‌دهد یا در درباره ستارگان و پیدایش کیهان».

فلسفه در تحقیقات با مسائل اساسی چون هستی، معرفت و ارزش و بخصوص درباره آدمی به عنوان پیچیده‌ترین موجود خلقت مواجه است، بشر موجودی است بی‌همانند و زندگی‌اش تکرار نشدنی و این مهم باعث می‌شود تا نتوان از همان ابتدا مراحل و شیوه دقیق انجام کار را مبتنی بر یک روش خاص تحقیق طراحی نمود، چرا که نه آدمی و نه زندگی او این امکان را به فیلسوف می‌دهد و از طرفی فیلسوف در تمام زندگی در پی کشف مسائل است، همانگونه که اسمیت (1374 : 29) بیان می‌دارد؛

«سقراط اولین کسی بود که نشان داد تمام زندگی انسان، همه لحظات و مقاطع آن و تمام کارهایی که در طول آن انجام می‌شود، فرصتی برای فلسفیدن است».

در پژوهش فلسفی، فیلسوف در جایگاه پژوهشگر پذیرش روش تحقیق خاصی را رد و بنا به اقتضای شرایط و موضوع از توانایی خود بهره برده و شیوه‌ای نو در پژوهش را ابداع می‌نماید.

خاصیت ابداعی پژوهش در شکل شماره (2) آمده است.



شکل شماره (2) خاصیت ابداعی پژوهش

تاریخ فلسفه نشان می‌دهد که هم تعریف و هم روش‌های پژوهش در فلسفه متفاوت و متنوع است و این تنوع در روش‌های پرداختن فلاسفه به مسائل دیده می‌شود. بنابراین آنچه فلسفه را زنده نگه داشته است این است‌که فیلسوفان با ابداع روش‌های جدید در پژوهش‌های خود تلاش نموه‌اند تا با نگاه متفاوت و روش‌هایی بدیع مسائل فلسفی را واکاوی نمایند تا جنبه‌های متنوع وسیال هستی، معرفت و ارزش به‌شکلی مداوم بررسی و از زوایای مختلف شناسایی شود و این همه بدلیل خاصیت ابداعی روش فلسفی است.

نتیجه آنکه با همه تلاشی که در تاریخ سه‌هزار ساله فلسفه برای کشف حقیقت صورت گرفته بازهم تردیدها در خصوص دستاوردهای اندیشه بشر و روش دستیابی به معرفت همچنان وجود دارد و این مهم را به ذهن متبادر می‌سازد که سیر تحول فلسفه و مسائل فلسفی همچنانکه در طول تاریخ طولانی‌اش ادامه داشته و هر فیلسوفی با ابداع روشی نو درپی کشف نادانسته‌ها از طرق دیگری بوده، باز هم ادامه خواهد داشت. به‌عبارت دیگر نوآوری در روش فلسفه را نمی‌توان در قرن حاضر نیز خاتمه یافته دانست چراکه خاصیت ابداعی روش فلسفی در طول تاریخ چند هزار ساله فلسفه وجود داشته و خواهد داشت.

واژگان کلیدی: فلسفه، روش‌پژوهش، خاصیت ابداعی

نشانه شناسی پساساختارگرائی و ضرورت توجه به آن در فلسفه تعلیم و تربیت

علی ایمان زاده[1]، احمد سلحشوری[2]

چکیده

نشانه‌شناسی علمی است که به بررسی انواع نشانه‌ها، عوامل حاضر در فرایند تولید و مبادله و تعبیر آنها و نیز قواعد حاکم بر نشانه‌ها می‌پردازد. نشانه، پدیده‌ای ملموس و قابل مشاهده است که به‌واسطه رابطه‌ای که با یک پدیده غایب دارد، جانشین آن می‌شود و بر آن دلالت می‌کند. نشانه، ضرورتاً باید نمود مادی داشته باشد تا بتواند به‌وسیله یکی از حواس انسان دریافت شود. اما چیزی که نشانه جانشین آن می‌شود و بر آن دلالت می‌کند، می‌تواند مادی یا ذهنی، واقعی یا خیالی و طبیعی یا مصنوعی باشد. رویکردهای تحلیلی، ساختارگرایی، هرمنوتیکی و پسا ساختارگرایی تعاریف متفاوتی از نشانه و نشانه شناسی ارائه می کنند. نشانه شناسی پسا ساختارگرایی به عنوان یک متدولوژی تحقیق در فلسفه تعلیم و تربیت تفکر را در دانش آموزان تقویت کرده و ایجاد کننده ارتباط تعاملی و هموار در محیط های تربیتی است.

واژگان کلیدی: نشانه شناسی، پساساختارگرائی، فلسفه تعلیم و تربیت

[1]- استادیار فلسفه تعلیم و تربیت و عضو هیات علمی دانشگاه ملایر aliimanzadeh@yahoo.com

[2]- استادیار فلسفه تعلیم و تربیت و عضو هیات علمی دانشگاه بوعلی سینا ah.salahshoor@gmail.com

ترجمه و تمثیل به عنوان روش های پژوهش
در فلسفه تعلیم و تربیت

محسن ایمانی[1]

صاحب نظران رشته فلسفه تعلیم و تربیت، ترجمه و استفاده از تمثیل را به عنوان روش هائی درنظر گرفته اند که از آن ها می توان به عنوان روش هائی در فلسفه تعلیم و تربیت بهره گرفت. گاه انتقال یک مفهوم در ترجمه از زبانی به زبان دیگر و یا انتقال از گفتمانی به گفتمان دیگر، می تواند وضعیتی را ایجاد کند که به آن محتوا تحت عنوانی دیگر نکاه کند و یا برداشت متفاوتی نسبت به آن داشته باشد که این امر می تواند نسبت به دیدگاه های تأویلی (Hermeneutic) نزدیک باشد. پرسش فلسفی مطرح می تواند این باشد که چه سوالات و ادراکاتی مطرح می‌شوند، وقتی که ما «الف» را تحت عنوان «ب» مشاهده می کنیم؟

دشواری یک ترجمه هرگز صرفاً یک مورد تکنیکی نیست، بلکه به رابطه انسان ها با ذات آن کلام و در رابطه با ارزشمند بودن زبان مربوط می شود. چنان که هایدگر می گوید: «به من بگو که راجع به یک ترجمه چگونه فکر می کنی، و من به تو خواهم گفت که تو چه کسی هستی». پس دشواری ترجمه در این گونه موارد است که مثلاً در زبان انگلیسی تنها یک فعل «دانستن» وجود دارد و حال آن که در زبان هلندی و آلمانی و فرانسوی دو فعل وجود دارند. این که کدام فعل از افعال دوگانه می تواند معادل مناسبی برای آن باشد، امری است که مترجم را به تأمل وا می دارد، و انتخاب واژه درست و متناسب با نظر نگارنده کار را دشوارتر می کند، به ویژه اگر مترجم در آن حال و هوای فرهنگی زندگی نکرده باشد. گاه انتخاب واژه های تحت اللفظی ممکن است به وضوح بیشتر متن کمک کند، اما برخی این نوع ترجمه ها را ترجمه های «نه چندان با وقار» نامیده اند. گذشته کلمات و استفاده در متون مختلف از آن ها نیز دشواری بیشتری را بر سر راه مترجم قرار می دهد. چنان که فعل «دانستن» در انگلیسی در گذشته به معنای «از منظر جنسی آشنا بودن با کسی» را شامل می شد. به هرحال برای مترجم گاه یافتن معنای مناسب و معادل

[1]- استادیار دانشگاه تربیت مدرس

مربوط کاری بسیار دشوار می باشد و این امر به نگاه فلسفی او نیز می تواند تا حد در خور توجهی ارتباط داشته باشد. لذا راه های شناخت پادشاه وقت فرانسه از دایانا، به هر حال ممکن است که از راه های دانستن دایانا توسط فردی دیگر متفاوت باشد. پس این جستجوی طولانی ترجمه ها برای عبارت «راه های دانستن» که معادل های متفاوتی در زبان های گوناگون دارد، نشان می دهد که استفاده از ترجمه به عنوان یک روش در تفکر و در نوشتن فلسفه و به تبع آن در فلسفه تعلیم و تربیت کاربردی جدی دارد. و ما در این مقاله در صدد بررسی این روش فکری و فلسفی می باشیم.

مسأله دوم، استفاده از تمثیل هاست که می تواند موجبات بروز مغالطات در مسائل مورد بحث در فلسفه و فلسفه تعلیم و تربیت را فراهم نماید. تمثیل ها برای بیان بهتر و قابل فهم کردن مباحث کاربرد زیادی در فلسفه و فلسفه تعلیم و تربیت دارند، اما اگر موجب بروز مغالطه در مباحث بشوند، نقض غرض خواهند کرد و حتی تأثیراتی مخرب را در بر خواهند داشت، چه نویسنده تعمداً چنین قصدی را داشته باشد و چه ناخواسته چنین عملی از او سرزند. با توجه به سخن ویتگنشتاین که می گوید: «ما باید پیچیدگی های ظریف پدیدارهای اجتماعی را به طور عمیق مورد مطالعه قرار بدهیم و از مسلط ساختن نظریه انتزاعی بر یک واقعیت سرکش پرهیز نمائیم»، باید واقعیت را آن گونه که هست دریابیم، نه این که نظر خود را بر واقعیت تحمیل کنیم. این پرهیز از انتزاعی بودن می تواند با ارائه تمثیل انجام بشود زیرا تمثیل گونه ای از ادراک جزئی است.

نتیجه آن که با درنظر گرفتن ترجمه و تمثیل، که هر دو می توانند در رویکردهای فلسفی و رویکردهای ما در فلسفه تعلیم و تربیت تأثیرگذار باشند، در این مقاله به بررسی ترجمه و کاربرد تمثیل به عنوان روش های فلسفی می پردازیم و به بیان تأثیرات آن ها مبادرت می نمائیم.

واژگان کلیدی: ترجمه، تمثیل، روش های فلسفی، فلسفه تعلیم و تربیت، فلسفه، تربیت

دیالکتیک ملاصدرا: رویکرد روش شناختی

طاهره بابازاده[1]، رضاعلی نوروزی[2]، مهین برخورداری[3]

بیان مسأله

منطق دیالکتیک معمولا دیدگاه های هگل را به ذهن متبادر می سازد. چراکه در قرن نوزدهم، هگل با دیدگاه دیالکتیکی خود، مفهوم خاصی به نقد و انتقاد بخشید که با سایر دیدگاه های نقد و انتقاد متفاوت است و با نفی گره خورده است. (باقری، 1389). روش دیالکتیکی در قرن بیستم توسط مکتب فرانکفورت مطرح شد، بسط و گسترش یافت و روش انتقادی به عنوان روش پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت جایگاه ویژه ای پیدا کرد.

دیالکتیک از زمان افلاطون مطرح بوده و این مفهوم مختص به دوره و زمان ویژه و منحصر به اندیشمند خاصی نبوده است. همچنین دیالکتیک تنها مربوط به مغرب زمین نبوده و در میان آرا و نظرات اندیشمندان مسلمان نیز مطرح شده است. حکیم ملاصدرای شیرازی از جمله کسانیست که در اثر ارزنده خود «الحکمه المتعالیه فی اسفار الاربعه العقلیه» فلسفه ی خود را که سرشار از اندیشه های دیالکتیکی است بیان می کند. علیرغم وجود بزرگانی چون ملاصدرا، متاسفانه دیدگاه های او و سایر اندیشمندان مسلمان چنانکه باید به طور جدی و شایسته مورد پژوهش قرار نگرفته است. هدف از انجام این پژوهش، بررسی دیالکتیک ملاصدرا به عنوان رویکردی برای استنتاج روش پژوهشی در فلسفه تعلیم و تربیت می باشد.

سوالات پژوهش

1- مضامین اساسی در دیالکتیک ملاصدرا چیست؟

[1]- دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه اصفهان،
t_babazadeh1364@yahoo.com
[2]-استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان
[3]- دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه اصفهان.

2- دیالکتیک ملاصدرا به عنوان رویکرد روش شناختی در فلسفه تعلیم و تربیت چه استلزاماتی دارد؟

چارچوب نظری

دیالکتیک واژه ای یونانی است که طیف وسیعی از معانی را در بر می گیرد. گفتگو، بحث از طریق پرسش و پاسخ، منطق احتمالات، استدلال بر پایه اصول خاص، طرز بیان و... از جمله این معانی است. معانی اصطلاحی این لفظ در طول تاریخ فلسفه و منطق از سقراط و افلاطون و ارسطو گرفته تا عصر جدید بسیار متغیر بوده است (فتحی، 1381). افلاطون، کلمه دیالکتیک را به روش خاص خود اطلاق کرد که هدفش دستیابی به معرفت حقیقی بود. به عقیده او، از راه سلوک عقلی و همراه با عشق، باید نفس انسانی را به سوی درک کلیات و یا مثل که حقایق عالمند، راهنمایی کرد. او روش خاص خود را برای کسب این نوع معرفت، دیالکتیک نامید.

اما نخستین کسی که این لفظ را به کار برد فیلسوفی یونانی به نام هراکلیتوس بود. او معتقد بود که عالم همواره در حال تغییر و حرکت است و هیچ چیز پابرجا نیست. یکی از اصول منطق دیالکتیک نیز «اصل حرکت» است. هگل، دانشمند مشهور آلمانی با توسل به مفهومی که هراکلیتوس ابداع کرده بود و در ادامه نظریه وی، منطق و روش مخصوص خود را برای کشف حقایق، دیالکتیک نام نهاد (طباطبایی، 1372، ج 1).

وی، وجود تضاد و تناقض را شرط تکامل فکر و طبیعت می دانست و معتقد بود که پیوسته ضدی از ضد دیگری تولید می شود. بالاخره در مکاتب مارکسیسم و لنینیسم، واژه دیالکتیک به معنای حرکت و تحول در تمام جنبه‌های مادی، اجتماعی، اقتصادی، و طبیعی به کار رفت. بدین ترتیب، فلسفه دیالکتیک در این مکاتب چیزی جز مطالعه طبیعت و جامعه در حال دگرگونی نیست (لنکستر، 1383، ج 3). همانگونه که پیشتر بیان شد بر مبنای دیالکتیک هگل و مارکس روش انتقادی توسط مکتب فرانکفورت ارائه گردید.

روش تحقیق

تحقیق حاضر یک تحقیق تحلیلی- اسنادی است که در پی استنتاج روش پژوهش مبتنی بر دیالکتیک ملاصدرا می باشد.

یافته ها

در نظام فلسفی ملاصدرا جهان یک دستگاه بهم پیوسته و همگونی است که تنوع صور و تکثر وجود در آن، نتیجه ی حرکت جوهری و اشتداد و استکمال این حرکت است. و این نخستین اندیشه ی مهم دیالکتیکی ملاصدراست (راشد، 1389). ملاصدرا حرکت در موجودات مادی را ذاتی و جزء اساسی و بنیان آن‌ها می‌شمارد؛ یعنی هیچ موجود مادی وجود ندارد که ذاتاً ثابت و بی حرکت باشد، بلکه اساساً مادیت همان متحرک بودن به شمار می‌رود (قربانی، 1385: 72).

ملاصدرا وجود را حقیقتی واحد و دارای مراتب شدت و ضعف می داند (کدیور، خوشدل روحانی، 1385). مطابق دیدگاه وی در عالم ماده و طبیعت سکون و ثبات وجود ندارد . جوهر عالم یعنی صورت جسم طبیعی امریست ذاتاً متغیّر و متجدّد و هرلحظه از طریق حرکت جوهری اشتدادی به واقعیت جوهری کامل تری تبدیل می شود (ملاصدرا، 1420). حرکت یعنی خروج از قوه به فعل و از نقص به کمال؛ چون نسبت فعل به قوه نسبت کمال به نقص و نسبت شدت به ضعف است پس اشتدادی است (ملاصدرا، 1386: ج 3). بنابراین اصل جوهر عالم ماده در ذات خود یک امر واحد و متصل و مستمر و تدریجی است و دائماً در حدوث و انقضاء است. یعنی موجود می‌شود و معدوم می-گردد. بدینسان صدرالدین شیرازی با توصیف حرکت ذاتی و دائمی جوهر وجود، بیان کامل دیالکتیکی به دست می دهد (راشد، 1389).

بررسی دیدگاه های ملاصدرا مخصوصا نظریه حرکت جوهری وی نشان می دهد که وی تلاش کرده تا تجدد وجود را با استکمال آن همراه کند و تا زمانی که وجود به تکامل نرسیده پیوسته در سیلان است و لحظه ای از حرکت باز نمی ماند. حرکت نیز به معنای درجا زدن در جای خود و تکرار مکررات نیست، بلکه پیشرونده و تکاملی است. برای به تکامل رسیدن نقد و انتقاد اهمیت ویژه می-یابد. روشی که شخص ملاصدرا در فلسفه خویش بدان توجه داشته و با توجه به اصل حرکت جوهری نیز اهمیت آن آشکار است. بنابراین می توان دیالکتیک ملاصدرا به عنوان پایه و اساسی برای روش نقادی در نظر گرفت. چراکه اشتداد و تکامل با نقد وضعیت پیشین و پیشروی به سمت کمال معنا می یابد.

نتیجه گیری، بحث و پیشنهادها

اسلوب تفکر دیالکتیکی یعنی تفکری که جهان را کل به هم پیوسته، در حرکت و تحول دائمی در جاده ی سیر تکاملی در نظر می گیرد در آثار متفکر بزرگ ایرانی حکیم ملاصدرای شیرازی دیده می شود. درواقع ملاصدرا با رویکردی الهی و با بهره گیری از سه منبع برهان، قرآن و وحی، به مقوله تکامل و «شدن» می پردازد. این مقوله را می توان به عنوان فرایندی متفاوت که دارای صبغه الهی است در نظر گرفت و بر اساس آن به تبیین روش انتقادی فرارونده و تکاملی و مشخص نمودن عناصر اصلی آن مبتنی بر دیالکتیک ملاصدرا پرداخت. مسلما با استنتاج روش پژوهش بر اساس دیالکتیک مطرح شده درحکمت متعالیه می توان نواقص سایر دیدگاه ها را تا حدی پوشش داد و وروشی کاملتر ارائه کرد.

واژگان کلیدی: دیالکتیک، روش پژوهش، ملاصدرا.

منابع

1- باقری، خسرو؛ سجادیه، نرگس؛ توسلی، طیبه (1389). رویکردها و روش های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
2- راشد، حسنعلی (1389). دو فیلسوف شرق و غرب، تهران: انتشارات فراهانی.
3- صدرالدین شیرازی، محمدبن ابراهیم (1420)، المشاعر، بیروت: موسس التاریخ العربی، چاپ اول.
4- صدرالدین شیرازی، محمدبن ابراهیم (1386). الحکمه المتعالیه، قم: المکتبه المصطفویه.
5- قربانی، قدرات الله (1385). مبدا و معاد انسان در پرتو حرکت جوهری ملاصدرا، فصلنامه علمی پژوهشی دانشگاه قم، سال هشتم، شماره دوم 88-68.
6- کدیور، محسن؛ خوشدل روحانی، مریم (1385). نقش اصالت و تشکیک وجود در نظریه حرکت جوهری، نشریه دانشکده ادبیا و علوم انسانی دانشگاه تبریز، صص 153-127.
7- لنکستر، لین (1383). خداوندان اندیشه سیاسی. ترجمه علی رامین، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
8- طباطبایی، محمدحسین (1372). اصول فلسفه و روش رئالیسم. تهران: انتشارات صدرا.

بررسی روش شناسی استنتاج دیدگاه های تربیتی ائمه اطهار(ع): تحلیل فرانظریه ای رویکردهای موجود

پروین بازقندی[1]، سوسن کشاورز[2]

بیان مسأله

امروزه در قلمرو تعلیم و تربیت و فلسفه تربیت از دیدگاه اسلام و به دنبال آن، تربیت از دیدگاه ائمه اطهار (ع) پژوهش های فراوانی انجام شده است (برای نمونه مطهری، 1381؛ فرهادیان، 1378؛ شریعتمداری، 1377؛ الکیلانی، 2009/1430؛ باقری،1388؛ باقری، 1389 الف؛ اسماعیل علی و جواد رضا، ترجمه رفیعی، 1384؛ اعرافی و همکاران، 1380؛ بهشتی، 1386؛ علم الهدی،1386؛ علم الهدی، 1388؛ صادق زاده و همکاران، 1389) که برخی از این پژوهش ها مبنای بسیاری از پژوهش های دیگر در قالب پایان نامه، رساله و مقاله بوده است. با مطالعه و بررسی این پژوهش ها، ملاحظه می شود که مبنا و رویکرد روش شناسانه این پژوهش ها، گوناگون، متفاوت و گاهی رویاروی هم است (عبدالرحمان، 1388).

هدف این پژوهش بازنگری و تحلیل این پژوهش ها و دسته بندی آن ها با توجه به رویکرد نظری و روش شناسی است که هر یک برای بررسی فلسفه تربیت از دیدگاه ائمه اطهار (ع) در پیش گرفته اند تا پس از تحلیل و احصاء نقاط قوت و ضعف؛ بتوان با ارائه رویکردی دیگر به روش شناسی دیگری در حوزه استنتاج گزاره های دینی مبتنی بر دیدگاه های تربیتی ائمه اطهار (ع) دست یافت.

سؤال های پژوهش

1- از منظر روش شناسی، چه رویکردهایی را می توان درباره چگونگی استخراج دیدگاه های تربیتی ائمه اطهار(ع) دسته بندی کرد؟

2- بر اساس نقد و بررسی رویکردهای گفته شده، چه رویکردی را می توان در خصوص چگونگی استنتاج دیدگاه های تربیتی ائمه اطهار(ع) پیشنهاد کرد؟

[1]- دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت معلم pbazghandi@gmail.com
[2]- عضو هیأت علمی دانشگاه تربیت معلم Rayhaneh2001@yahoo.com

روش پژوهش

پژوهش حاضر نظری و فلسفی است و بنابراین باید از روش های نظری و فلسفی برای پاسخ به سؤالات این پژوهش استفاده کرد. اما از آن جایی که روش ها و رویکردهای پژوهش فلسفی گوناگون هستند (باقری، 1389 ب؛ هیتینگ و همکاران، 2001)، لازم است روش یا روش های مناسب برای این پژوهش انتخاب گردد. بر همین اساس در این پژوهش از روش تحلیل تطبیقی (گیون، 2008) و فرانظریه ای استفاده می شود. به باور ریوکس (2006)، تحلیل تطبیقی، مقایسه تحلیلی میان افراد، گفت و گوها، گزاره ها، مجموعه ها، موضوع ها، گروه ها یا دوره های زمانی است که شباهت ها و تفاوت های آن ها را آشکار می کند. بخش اصلی تحلیل تطبیقی، «تحلیل تطبیقی پیوسته»[1] خوانده شده و درباره آن گفته شده است: «در فرایند تحلیل تطبیقی پیوسته ... با جداسازی و مقایسه پیوسته مفهوم ها و گزاره ها، امکان گسترش الگوی مفهومی مهیا می شود که که نشان دهنده رابطه های گوناگون میان مفهوم ها یا گزاره ها است» (گیون، 2008، ص100). در پژوهش حاضر برای بررسی تربیت و فلسفه تربیت از دیدگاه ائمه اطهار (ع)، پژوهش های مرتبط، پس از جدا سازی و دسته بندی، به روش تحلیل تطبیقی پیوسته، مقایسه شده اند تا امکان ارائه و گسترش الگوی مفهومی فراهم شود.

وجه فرانظریه ای این پژوهش نیز به این دلیل است که قرار است نظریه های گوناگون درباره فلسفه تربیت از دیدگاه ائمه اطهار(ع) با نگرشی فرا رونده بررسی شوند. فرا روندگی به این معناست که از قالب یک نظریه یا رویکردی خاص، فراتر برویم و آن را بررسی کنیم.

یافته های پژوهش

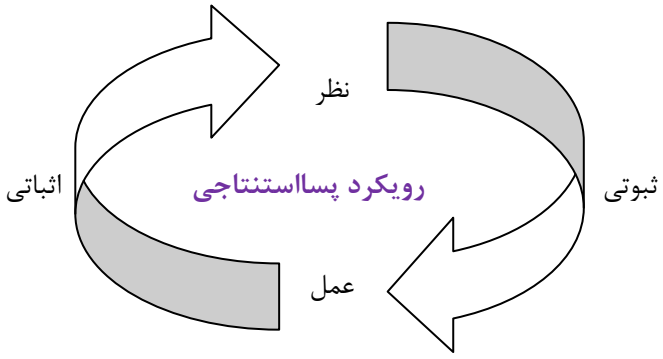
پس از بررسی پژوهش های گوناگون انجام شده با هدف استنتاج دیدگاه های تربیتی ائمه اطهار (ع) به نظر می رسد می توان آن ها را در دو رویکرد کلی دسته بندی کرد که البته هر یک الگوهای متفاوتی را در بر می گیرند: نخست استنتاج دیدگاه های تربیتی ائمه اطهار (ع) با رجوع مستقیم به احادیث و سیره ائمه اطهار (ع)؛ و دوم استنتاج دیدگاه های تربیتی ائمه اطهار (ع) بر مبنای نظام فلسفی اندیشمندان مسلمان. در ارتباط با رویکرد نخست که از فلسفه بهره ای حداقلی می گیرد، می توان به سه گرایش پژوهشی نقلی، استفاده از فلسفه همچون روش (باقری، 1389)، و استفاده از فلسفه همچون قالب و ساختار (الکیلانی، 1430/2009) اشاره

[1]. Constant comparative analysis

کرد. پژوهش در رویکرد دوم هم که از فلسفه بهره ای حداکثری می برد می تواند در سه سطح پیشا استنتاجی، استنتاجی و پسااستنتاجی صورت گیرد. بر همین اساس راهبرد پژوهش در رویکرد نخست بیشتر ثبوتی و در رویکرد دوم، بیشتر اثباتی است.

نتایج و پیشنهادها

پس از بررسی و نقد هر یک از رویکردهای مذکور با توجه به مفهوم هایی مثل عمق، دقت و کارآمدی، استفاده از روش شناسی چرخه ای مرکب با نگرش پسااستنتاجی، که تلفیقی مخصوص از دو رویکرد پیش گفته است، پیشنهاد شده است که طرح آن در زیر نشان داده شده است. در رویکرد پیشنهادی تبیین شده است که از طرفی روش شناسی استفاده حداقلی از فلسفه گرچه عملی تر است ولی از دقت و ژرفای کافی برخوردار نیست و روش شناسی استفاده حداکثری از فلسفه نیز با وجود عمق و دقت کافی، در حد نظر باقی می ماند و به تربیت از دیدگاه ائمه(ع) که ماهیتی عملی دارد، ارتباط کافی پیدا نمی کند.



می توان بر مبنای طرح به دست آمده ،برای مثال روش شناسی پژوهش ها در قلمرو فلسفه (چیستی، چرایی و چگونگی های کلی) تربیت از دیدگاه ائمه (ع) را تبیین کرد. در این نوع پژوهش ها می توان از این پرسش آغاز کرد که ضرورت و فلسفه وجودی ائمه اطهار (ع) در جامعه چیست؟ در پاسخ به این سوال نمی توان فقط به نظر ورزی کفایت کرد بلکه لازم است با نگرشی تاریخی درباره چگونگی نقش آفرینی ایشان در جامعه و تاریخ نیز پژوهش کرد. پس از

چنین تبیینی و همچنان با توجه به جنبه های نظری و عملی، می توان چیستی ،ضرورت، هدف-ها و اصول تربیت از دیدگاه ائمه اطهار (ع) را نیز تبیین کرد.

واژگان کلیدی: روش شناسی استنتاج، دیدگاه تربیتی ائمه اطهار (ع)، تحلیل فرانظریه ای، تحلیل تطبیقی.

منابع

1- باقری،خسرو (1389 الف). درآمدی بر فلسفه تربیت جمهوری اسلامی ایران؛ جلد اول؛ انتشارات علمی و فرهنگی.
2- باقری، خسرو (1389 ب). رویکردها و روش های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت؛ پژهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
3- باقری،خسرو (1388). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی؛ جلد اول؛ انتشارات مدرسه.
4- بهشتی، سعید (1386). فلسفه تعلیم و تربیت در جهان غرب؛ انتشارات اطلاعات.
5- شریعتمداری، علی (1377). تعلیم و تربیت اسلامی؛ انتشارات امیر کبیر.
6- صادق زاده، علیرضا؛ و همکاران (1389). فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی از بنیان نظری تحول راهبردی در نظام تربیت رسمی و عمومی؛ ویرایش دوازدهم (گزارش پژوهشی)
7- علم الهدی، جمیله (1386). فلسفه تعلیم و تربیت رسمی از دیدگاه اسلام (گزارش پژوهشی).
8- علم الهدی، جمیله (1388).نظریه اسلامی تعلیم و تربیت،دانشگاه امام صادق (ع).

بررسی فلسفه تحقیق در حوزه فلسفه تربیت با نظر به بررسی ماهیت دانش در نظریه ضد روش

پروین بازقندی[1]، سعید ضرغامی[2]

بیان مسأله

محققین حوزه فلسفه تربیت در مواجهه با پرسش‌های خود درباره فلسفه تربیت، از روش‌های تحقیق مختلفی استفاده می کنند که در بعضی تحقیق ها نیز این روش ها و چگونگی استفاده از آن‌ها توضیح داده شده اند(برای نمونه: هیتینگ و همکاران،2005؛ باقری،1390). از طرف دیگر در برخی تحقیق های دیگر، فلسفه استفاده از این روش ها بخصوص در حوزه گسترده تر علوم تربیتی بررسی شده است (برای نمونه: یوشر، 1996؛ هوسن، 1997؛ واکر و ایورز، 1997؛ باقری و خسروی، 1386؛ علم الهدی، 1386؛ ضرغامی، 1390). در این پژوهش ها که در قلمرو روش شناسی تحقیق تربیتی قرار می گیرند، ماهیت، ضرورت و گاهی اصول تحقیق در حوزه تربیت بررسی شده است. آن چه در این تحقیق ها پیش فرض قرار گرفته است، یکسانی فلسفه تحقیق در همه حوزه ها و رشته های علوم تربیتی است. تحقیق حاضر از این پیش فرض می پرسد و در جستجوی آن است که فلسفه مخصوص تحقیق در حوزه فلسفه تربیت را در مقایسه با سایر قلمروهای دانش و بخصوص علوم تربیتی تبیین کند.

در همین باره یکی از سوال های مهم و اساسی در حوزه روش شناسی و تبیین فلسفه تحقیق، پرسش از ماهیت دانش است (علم الهدی، 1386) که هر جوابی به آن، نقش اساسی در تبیین فلسفه تحقیق دارد. در این تحقیق و برای بررسی ماهیت تحقیق در حوزه فلسفه تربیت، نظریه ضد روش یا هرج و مرج یکی از دیدگاه های معاصر درباره ماهیت علم و دانش که از طرف فایرابند مطرح شده است، مبنای بررسی واقع شده است. بر اساس آن چه گفته شد مسأله تحقیق

[1]- دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت معلم
[2]- عضو هیأت علمی دانشگاه تربیت معلم

حاضر، بررسی فلسفه تحقیق در حوزه فلسفه تربیت با استفاده از بررسی ماهیت دانش در نظریه هرج و مرج است.

سوال های پژوهش

1-ماهیت دانش در نظریه هرج و مرج چیست؟

2-بر اساس بررسی نظریه هرج و مرج و تبیین ویژگی های مخصوص تحقیق در حوزه فلسفه تربیت، فلسفهتحقیق در حوزه فلسفه تربیت چیست؟

چارچوب نظری

مبنای بررسی فلسفه تحقیق در حوزه فلسفه تربیت در مطالعه حاضر، نظریه فایرابند درباره ماهیت دانش و چگونگی پیدایش و گسترش آن است. این نظریه که از سوی فایرابند، نظریه هرج و مرج نامیده شده است (1993)، همراه با بررسی ویژگی های مخصوص تحقیق در در حوزه فلسفه تربیت، مبنایی را فراهم می کند که بر اساس آن می توان فلسفه تحقیق در قلمرو فلسفه تربیت را تبیین کرد و بر اساس آن پیشنهادهایی را نیز برای محققین این حوزه از دانش بشری، ارائه کرد.

روش تحقیق

این تحقیق ماهیتی نظری و فلسفی دارد اما از آن جا که روش های تحقیق فلسفی گوناگونند (گیون[1]،2008 ؛هیتینگ[2]،2001)، لازم است بر بنیاد هدف های ویژه این تحقیق، روش های ویژه ای انتخاب شود. بر همین اساس از روش های تحلیل فرانظریه ای ادبیات تحقیقی موجود در رابطه با موضوع تحقیق و قیاس عملی با برداشتن گام هایی بدین شرح استفاده شده است: در گام اول، برای بررسی ماهیت دانش در نظریه هرج و مرج، ادبیات موجود بخصوص محتوای آثار فایرابند، به طور کیفی تحلیل و بررسی شده است. همچنان که اردوران(2009) نیز اشاره

[1]. Given
[2]. Heyting

می کند چنین بررسی های نظری و فلسفی می توانند زمینه ساز استنتاج کاربردهایی برای آموزش باشند. بدین ترتیب در گام دوم از روش قیاسی– منطقی به عنوان یکی از انواع قیاس (هاگرسون در شورت، 1991) استفاده شده است تا ضمن تحلیل ماهیت مخصوص تحقیق در حوزه فلسفه تربیت، تجویزهایی برای چگونگی تحقیق در این قلمرو پیشنهاد شود.

یافته های تحقیق

در نظریه هرج و مرج (فایرابند، 1993) هر شناخت شناسی بنیادگرا مثل تجربه گرایی یا حتی خردگرایی در توضیح ماهیت دانش و چگونگی پیدایش و گسترش آن رد می شود. بر همین اساس در این نظریه هر روش ویژه و واحدی مانند استقراء، حدس و ابطال و مانند آن پذیرفتنی نیست. بنابراین تنوع روش ها و نظریه های روش شناسانه در قلمروهای گوناگون دانش، برای نقد و گسترش بیشتر دانش ضروری می باشد. بر اساس یافته های تحقیق و با توجه به ویژگی های مخصوص رشته فلسفه تربیت، این نتیجه حاصل شده است که از طرفی تحقیق در حوزه فلسفه تربیت نمی تواند خود را به هیچ کدام از شناخت شناسی های بنیاد گرا محدود نماید و از طرف دیگر این نوع تحقیق ماهیت مخصوص خود را در بین علوم اجتماعی دارد که این ماهیت مخصوص وابسته به جنبه فلسفی آن است.

نتیجه گیری و پیشنهادها

بر اساس یافته های تحقیق می توان نتیجه گرفت ویژگی مخصوص پژوهش در حوزه فلسفه تربیت نه ناظر به وجه تربیتی آن بلکه ناظر به وجه فلسفی آن است. بر همین اساس، پیشنهاد این تحقیق گشودگی و آزادی روش شناسانه در کنار توجه به ماهیت فلسفی، درجه دوم و نظریه پردازانه تحقیق در حوزه فلسفه تربیت است. درباره آزادی روش شناسانه، بر نکته هایی چون آزاد بودن پژوهشگر در اندیشیدن درباره فلسفه تربیت ورای باور همگانی و نظریه ها و روش شناسی-های موجود و بر اساس تمایلات زیبایی شناسانه و متافیزیکی تأکید شده است.

واژگان کلیدی: فلسفه تربیت، ماهیت دانش، ضد روش، نظریه هرج و مرج، روش شناسی

منابع

1- باقری، خسرو؛ خسروی، زهره (1386). پژوهش تربیتی: چیستی و روش شناسی. فصلنامه نوآوری های آموزشی، سال ششم، شماره 21، صص76- 49.
2- صادق زاده، علیرضا (1385). گامی به سوی تحول در الگوی تولید علوم تربیتی: تحلیل و بررسی الگوی تباین معرفتی با تعالیم دینی، همایش ملی علوم انسانی: وضعیت امروز و چشم انداز فردا.
3- علم الهدی، جمیله (1386). پژوهش تربیتی: چیستی و روش شناسی. فصلنامه نوآوری های آموزشی، سال ششم، شماره 21، صص202- 173.
4- Given، L. M. (2008).The SAGE encyclopedia of qualitative research methods. (ed)،London: Sage.
5- Feyerabend، P.K. (1993). Against method (3 rd Ed). London: Verso.
6- Heyting، F. (2005).Methodological traditions in philosophy of education. In F. Heyting، D. Lenzen& J. White (eds)، Methods in philosophy of education. London: Rout ledge.
7- Husen، T. (1997).Research paradigms in education. In L. J. Saha (ed)، International Encyclopedia of the Sociology of Education. Pergamon Press.

بهره‌گیری از روش هرمنوتیک برای رویارویی با چالش‌های نگرش‌سنجی؛ مورد: مطالعه‌ی سنجش نگرش افراد نسبت به ماهیت علم

سعیده باقری[1] و سمیه لیاقت[2]

بیان مسأله

ماهیت علم جزء موضوعات اساسی و اهداف آموزش علوم است (دوگان و عبدالخالیق، 2008). این امر در اسناد ملی بسیاری از کشورها، مورد توجه ویژه قرار گرفته است و متخصصان، کمک به دانش‌آموزان برای درک ماهیت علم را محور حرکت برای اصلاح آموزش علوم می‌دانند (خیشفه ،2008). رسیدن به سواد علمی به عنوان اصلی‌ترین هدف آموزش علوم شناخته شده است (خیشفه و لدرمن، 2006).

در کشور ما نیز، پژوهش‌هایی درباب سواد علمی دانش‌آموزان صورت گرفته است (به طور مثال: صدرالاشرافی، 1386) که در مجموع از عدم راهیابی علم به زندگی روزمره‌ی دانش‌آموزان حکایت دارند. علی‌رغم ضرورت تأکید بر ماهیت علم در کتاب‌های درسی و تدریس معلمان، پژوهش‌ها نشان می‌دهد (فیلیپس، 2006)، متون درسی و معلمان بی‌توجه به چگونگی تولید حقایق علمی، بر به خاطر سپردن این حقایق تأکید دارند و بیشتر به انتقال حقایق علمی و محصول نهایی علم می‌پردازند. برخی از پژوهش‌ها از رابطه‌ی میان نگرش دانش‌آموزان نسبت به ماهیت علم و سواد علمی اشاره کرده‌اند (میلرو همکاران، 2010). بنابراین لازم است روش‌هایی در اختیار داشته باشیم تا بتوانیم نگرش افراد اعم از دانش‌آموزان و معلمان را نسبت به ماهیت علم بسنجیم.

[1]-دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران،
s.bagheri1979@gmail.com
[2]-دانشجوی دکتری سنجش آموزش دانشگاه تهران،
somayeh.liaghat@yahoo.com

روش‌های نگرش‌سنجی از جمله روش به کار رفته توسط میلر و همکاران (2010) معمولاً کمّی هستند و استفاده از آن‌ها چالش‌هایی را برای پژوهش‌گر ایجاد می‌کند. برای مثال همواره در نگرش‌سنجی این پرسش باقیست که نتایج به دست‌آمده تا چه اندازه به نگرش واقعی افراد نزدیک است؟ این امر به‌ویژه هرگاه پرسشنامه‌ها بسته‌تر باشند بیشتر ظاهر می‌شود. برای رویارویی با این چالش‌ها می‌توان از روش‌های پژوهشی چون روش هرمنوتیک فلسفی بهره برد چنان‌که در پژوهش مشابهی برای گریز از محدودیت‌های ناشی از ارزشیابی پیشرفت تحصیلی به صورت کمّی از این روش استفاده شده است (باقری نوع‌پرست، 1388).

سؤالات پژوهش

میلر و همکاران برای پژوهش درباب نگرش افراد نسبت به ماهیت علم چه روشی رابه کار گرفته‌اند؟
چالش‌های روش به کار رفته چیست؟
چگونه می‌توان برای رویارویی با این چالش‌ها از روش هرمنوتیک بهره گرفت؟

چارچوب نظری

روش‌های استفاده شده در سنجش نگرش افراد نسبت به ماهیت علم، تاکنون کمّی بوده‌اند. از آن جمله می‌توان به مقاله‌ی میلر و همکاران (2010) اشاره کرد. در پژوهش حاضر سعی بر آن است که ابتدا روش مورد استفاده‌ی ایشان از مقاله استنتاج و نقد شود و بر اساس آن، چالش‌های استفاده از روش مزبور مشخص شود. در نهایت انتظار می‌رود با کمک این نتایج، بتوان بر مبنای روش هرمنوتیک برای رفع این چالش‌ها راهکارهای مناسب ارائه داد.

روش‌ها

پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های توصیفی- تحلیلی است. به این صورت که ابتدا با توصیف روش به کار رفته در مقاله‌ی مورد نظر، شرحی از این روش ارائه می‌دهد و سپس با تحلیل آن سعی دارد با استفاده از روش هرمنوتیک به روشی مناسب برای پژوهش درباب نگرش افراد نسبت به ماهیت علم دست یابد.

یافته‌ها:

مقاله‌ی مورد نظر (میلر و همکاران، 2010)، یک پژوهش درون دانشگاهی است که دیدگاه‌های دو گروه از دانشجویان متعلق به رشته‌های علوم پایه و غیر علوم پایه را نسبت به ماهیت علم مورد بررسی قرار می‌دهد. برای این منظور گروهی از دانشجویان داوطلب، در حدود 13000 نفر، در پژوهش مشارکت داشته‌اند که در برنامه‌ی درسی آشکار آن‌ها، آموزش مبتنی بر ماهیت علم گنجانده شده بود. سپس پرسشنامه‌ی *درک دانشجویان از علم و پژوهش علمی* (SUSSI) در اختیار دانشجویان قرار گرفته است. پژوهش از سال 2007 آغاز شده و این پرسشنامه پیش از گذراندن دوره‌ی درسی و پس از آن در اختیار دانشجویان قرار گرفته است. نویسندگان مقاله عقیده دارند که این ابزار نسبت به ابزارهای به کار رفته به این منظور در 55 سال گذشته مزیت-هایی دارد. از جمله این که به گونه‌ای طراحی شده است که هم مقیاس لیکرت را در بر داشته باشد و هم شامل مؤلفه‌های باز- پاسخ باشد که این امر امکان مطالعه‌ی عمیق‌تر نگرش‌ها نسبت به ماهیت علم را فراهم می‌آورد.

یافته‌های مقاله‌ی مورد بررسی (میلر و همکاران، 2010) نشان داد که قسمت باز- پاسخ پرسشنامه نتوانسته است امکان کدگذاری کامل تمام پاسخ‌ها را فراهم کند و در هر سؤال تعداد پاسخ‌های غیر قابل طبقه‌بندی بیش از حد انتظار بوده است. از سوی دیگر، این پژوهش با گنجاندن بحث مورد نظر در دوره‌ی درسی انجام گرفته است و به صورت پیش آزمون و پس آزمون اجرا شده است که نیازمند برنامه ریزی طولانی مدت برای اجرای طرح پژوهشی است. این امور چالش‌هایی هستند که نگرش‌سنجی را با مشکل دور بودن از امر مورد اندازه‌گیری مواجه خواهد کرد.

برای رفع این مشکل می‌توان از مراحل چهارگانه‌ی دورهرمنوتیک که شامل ارتباطی دوری میان کل و اجزای امر مورد مطالعه (باقری نوع‌پرست، 1388) است، برای تفسیر یافته‌ها بهره برد تا نتایج نهایی به نگرش واقعی افراد نزدیک‌تر باشد. در این‌جا امر مورد مطالعه یا همان متن یافته-های پژوهش نگرش‌سنجی است.

نتیجه‌گیری، بحث و پیشنهادها:

استفاده از روش‌های کمّی در نگرش‌سنجی، این تردید را به دنبال خواهد داشت که آیا آن‌چه سنجیده شده است، گویای نگرش واقعی افراد است؟ با توجه به دیدگاه هرمنوتیک نمی‌توان از نگرش واقعی افراد به شکل خنثی سخن گفت، اما برای نزدیک‌ترشدن به آن می‌توان از دور هرمنوتیک به صورت مراجعه‌ی متناوب به نتیجه‌ی نهایی و اجزای آن یعنی گزاره‌های منفرد مطرح شده در پاسخ‌ها و یا انجام مصاحبه‌های پی در پی و طراحی مصاحبه‌ی بعدی با توجه به نتایج حاصل از مصاحبه‌ی قبلی بهره برد.

پیشنهاد مقاله‌ی حاضر آن است که روش بالا برای آزمون اولیه قابل استفاده است، اما این تنها مرحله‌ی اول پژوهش است و باید یافته‌ها را برای طراحی پرسشنامه‌ها و مصاحبه‌های بعدی به کار برد تا به این ترتیب درک عمیق‌تری از نگرش افراد نسبت به ماهیت علم فراهم شود. به این ترتیب نگرش‌سنجی شامل این مراحل خواهد بود: 1- فراهم آوردن دیدگاهی اولیه درباب نگرش افراد مورد نظر نسبت به امر مورد مطالعه از طریق استفاده از پرسشنامه. 2- ترتیب دادن مصاحبه‌های عمیق براساس نتایج مرحله‌ی قبل. 3- تنظیم یک پرسشنامه‌ی جدید با توجه به نکته‌های مطرح شده در مصاحبه‌ها. 4- انجام یک مصاحبه‌ی دیگر و مطرح کردن نتایج به دست آمده با گروه مورد نظر برای اطمینان از نزدیک بودن نتایج به نگرش‌های ایشان. در نهایت با توجه به روش هرمنوتیک می‌توان پیشنهاد کرد که این مرحله‌ها برای رسیدن به دیدگاهی مشترک بین پژوهشگران و مشارکت‌کنندگان در پژوهش ادامه داشته باشد. دست یافتن به چنین توافقی را می‌توان به منزله‌ی اعتبار پژوهش انجام شده نیز تلقی کرد.

واژگان کلیدی: نگرش‌سنجی -روش هرمنوتیک - ماهیت علم

منابع

1- باقری نوع‌پرست، خسرو؛ *الگویی برای پژوهش در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی براساس دیدگاه هرمنوتیک*. دیدگاه‌های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت، نشر علم، 1388.

2- صدرالاشرافی، مسعود؛ *کاربرداستانداردها یآموزشعلومبرایایران*.فصلنامه فناوری آموزش، 1386.

3- Dogan، Nihal.&Abd-El-Khalick، Fouad. (2008). 'Turkish Grade 10 Students' and Science Teachers' Conceptions of Nature of Science: A National Study'.*Journal of Research in Science Teaching* 10، 1083–1112.

4- Khishfe، Rola. & Lederman، Norman. (2006). Teaching Nature of Science within a Controversial Topic:Integrated versus Nonintegrated. *Journal of Research in Science Teaching* 43، PP. 395–418.

5- Khishfe، Rola. (2008). 'The Development of Seventh Graders' Views of Nature of Science '.*Journal of Research in Science Teaching* 4، 470–496.

6- Miller، M.C.D.(2010).Comparison of Views of the Nature of Science between Natural Science and Nonscience Majors.*CBE—Life Sciences Education*، 9، 45–54.

7- Phillips، MarianneC.(2006).Procedures for Conducting Content Analysis of Middle School Science Textbooks.

فلسفه تعلیم و تربیت در پرتو نگرش پدیدارشناختی

رمضان برخورداری[1]

بیان مساله

ادموند هوسرل[2] با تاسیس جنبش پدیدارشناسی بر آن بود که علم و پژوهش علمی را به خاستگاه مطمن آن یعنی تجربه ریشه ای باز گرداند و مدعی بود که اثبات گرایی علی رغم ادعایش مبنی بر تنها شیوه درست دستیابی به علم، به سبب دست نیافتن به ذات تجربه نمی تواند مبنا و شیوه ای اصیل باشد. اکنون که سالها از مطرح شدن ایده های اساسی نگرش پدیدارشناختی می گذرد، اگرچه نقد و انتقادیی را متوجه خود ساخته است، اما این نقدها از درون جنبش پدیدارشناسی نیز بوده است. از جمله پدیدارشناسان که ضمن تاثیر از ایده های اساسی هوسرل به پیشرفت آن نیز کمک های قابل توجهی داشته است، موریس مرلوپونتی[3] است. تاثیر اندیشه های بدیع جنبش پدیدار شناسی به قلمرو فلسفه محض محدود نماند بلکه در حوزه های چون تعلیم و تربیت نیز مجال بروز یافت.

مساله ای که در مقاله حاضر نظر بر آن است به آن پاسخ داده شود، این است که آیا فلسفه تعلیم و تربیت به عنوان قلمروی از تعلیم و تربیت که به بررسی و تدوین ابعاد نظری تعلیم و تربیت می پردازد، می تواند از نگرش پدیدار شناسی به عنوان یک روش شناسی بهره بگیرد یا خیر؟ و در صورتی که پاسخ مثبت است تحت چه شرایطی این امکان وجود خواهد داشت.

سوالات پژوهش

با توجه به مساله پژوهش به سوال های ذیل باید پاسخ گفته شود:

شرایط امکان طرح پدیدارشناسی به عنوان روش شناسی در فلسفه تعلیم و تربیت چیست؟

[1]- استادیار دانشگاه تربیت معلم تهران، ramazanbarkhordari@gmail.com

[2]- E.Husserl

[3]- M.Merleau-Ponty

امکانات بهره گیری از روش شناسی پدیدار شناسی در فلسفه تعلیم و تربیت چیست؟
محدودیت های بهره گیری از روش شناسی پدیدارشناسی در فلسفه تعلیم و تربیت چیست؟

چارچوب نظری

از پدیدارشناسی می‌توان به عنوان یک رویکرد و یا یک جنبش[1] در فلسفه معاصر غرب یاد کرد که در حوزه‌های مختلف علوم انسانی از جمله جامعه‌شناسی و روان شناسی نفوذ داشته است. پدیدارشناسی نهضت و یا جنبش نامیده می‌شود و نه مکتب[2] چون مانند مکاتب سنتی در فلسفه از عناصر جزمی که در یک نظام گرد هم آمده باشند، سازمان نیافته است. نمی‌توان به گرایش-های مختلفی که پس از هوسرل- به‌ویژه با توجه با تأکید خاص در رسالهٔ حاضر بر پدیدارشناسی مرلوپونتی- تاکنون به وجود آمده است، پرداخت بدون اینکه به زمینه‌ها و عناصر شکل‌دهندهٔ اندیشه‌های هوسرل به عنوان آغازگر این جنبش اشاره کرد؛ چراکه کم و بیش همه گرایش‌های موجود در پدیدارشناسی به نوعی وامدار اندیشه‌های هوسرل هستند، لذا زمینه‌های مشترکی را نیز می‌توان برای همه گرایش‌های مذکور در نظر داشت.

به نظر می‌رسد با در نظر داشتن همه آثار هوسرل، نوعی وحدت و نیز تحول را می‌توان در منظومه فکری وی مشاهده کرد. همان‌گونه که دیوید ودروف اسمیت[3] اشاره می‌کند: «با در نظر داشتن کلّ حیات فکری هوسرل، حرکتی از تأکید اولیّه بر عینیّت شناخت (در ریاضی، منطق وعلم) به تأکید بر نفسانی (ذهنی) بودن آگاهی ما (در پدیدارشناسی محض یا استعلایی) و تأکید بر بیناذهنی بودن تجارب جمعی ما از چیزها (در فلسفه زیست جهان) مشاهده می‌شود.» (اسمیت، 2007، ص39). به غیر ازکتاب، فلسفه حساب[4] (1891) که خودِ هوسرل آن را اثری عجولانه خوانده است، اندیشه‌های عمده هوسرل در آثار بعدی یعنی *پژوهش‌های منطقی*[5] (در سه مجلد) (1- 1900)- که به بررسی و طرح مقوله حیث التفاتی[6]

[1] .Movement
[2] .School
[3] . D.W.Smith
[4] . Philosophy of Arithmetic
[5] . Logical Investigations
[6] . Intentionality

می‌پردازد- کتاب، ایده‌هایی به سوی پدیدارشناسی محض و فلسفه پدیدارشناختی[1] که به اختصار ایده‌ها خوانده می‌شود، با تفصیل بیشتر مفهوم پدیدارشناسی استعلایی[2] را مطرح می-کند، اثر *تأملات دکارتی*[3] (1931) که در آن موضوعات مهمی چون بیناذهنیت[4] مطرح می‌شود و در اثر مهم اخیرش، بحران علوم اروپایی و پدیدار شناسی استعلایی: درآمدی بر فلسفه پدیدارشناختی[5] (8-1935) که به اختصار بحران خوانده می‌شود، با طرح ایده زیست جهان[6] بر آن است که تلاش‌های فکری خود را با سنت فکری فلسفه غرب به‌ویژه از گالیله به بعد که اندیشه‌های وی را به نوعی منشأ بحران فرهنگی غرب می‌داند، پیوند دهد. علاوه بر اندیشه های هوسرل به عنوان موسس پدیدارشناسی به علت اینکه در پدیدارشناسی پس از هوسرل تحولات و انشعاباتی پدید آمد بر پدیدارشناسی انتقادی مرلوپونتی به عنوان چارچوب نظر پژوهش تاکید می شود.

روش

روش تحقیق حاضر مبتنی بر توصیف و «تحلیل فلسفی» جریان پدیدارشناسی با تأکید بر آرای مرلوپونتی است. پس از تبیین اساس‌های فلسفی، دستاوردهای نگرش پدیدارشناسی به عنوان یک چهارچوب روش‌شناختی برای فلسفه تعلیم و تربیت بررسی خواهد شد.

کومبز و دَنیلز[7] (1991) از سه نوع پژوهش تفسیر مفهومی[8]، مفهوم‌پردازی[9] و ارزیابی ساختار مفهومی[10] در ذیل عنوان پژوهش تحلیل فلسفی یاد می‌کنند.

---

[1] . Ideas Toward a Pure Phenomenology and a Phenomenological Philosophy
[2]. Trenscendental phenomenology
[3] .Cartesian Meditations
[4] .Intersubjectivity
[5]. The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology: An Introduction to Phenomenological Philosophy
[6] .Life-World
[7]. J.R.Coombs & L.B. Daniels
[8]. concept interpertation
[9]. concept development
[10]. concept structure assessment

به عقیدۀ این دو محقق، «به طور اساسی، هدف پژوهش تحلیلی فلسفی عبارت است از فهم و بهبود بخشیدن مجموعه مفاهیم یا ساختارهای مفهومی که ما بر حسب آن‌ها تجربه را تفسیر می‌کنیم.. در حیطه مطالعات مربوط به برنامه درسی، وظایف مهمی وجود دارد که تنها به واسطه استفاده از گونه معینی پژوهش تحلیلی فلسفی می‌توان به نحو کفایت‌مندانه‌ای آن‌ها را به انجام رساند» (کومبز و دنیلز/ باقری، 1387، ص43).

یافته ها

نقد رویکرد استنتاجی در فلسفه تعلیم و تربیت از منظر نگرش پدیدارشناختی.

نقد رویکرد تحلیلی در فلسفه تعلیم و تربیت منظر نگرش پدیدارشناختی.

استقرار شرایط روش شناسی پدیدارشناسی به صورت استعلایی با توجه به عناصر اساسی حیث التفاتی و تجسد در نگرش پدیدارشناسی به عنوان چارچوب روش شناسی پدیدارشناسی در فلسفه تعلیم و تربیت.

نتیجه گیری، بحث و پیشنهاد

با توجه به تبیینی که پدیدارشناسی با تاکید بر پدیدارشناسی انتقادی مرلوپونتی در اختیار فیلسوفان تعلیم وتربیت شرایط طرح نگرش پدیدار شناسی به عنوان روش شناسی در فلسفه تعلیم و وتربیت بیان شد. پژوهشگران عرصه تعلیم و تربیت می توانند با در نظر داشتن این چارچوب روش شناسی در موضوعات مختلف تعلیم و تربیت از این منظر به بررسی بپردازند.

واژگان کلیدی: نگرش پدیدارشناختی، فلسفه تعلیم و تربیت، روش شناسی

منابع

1- باقری، خسرو. (1389). *کارگاه روش‌های تحقیق در فلسفه تعلیم و تربیت* [نرم‌افزار واژه پرداز2007]، تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
2- ماتیوز.اریک. (1389). *درآمدی به اندیشه‌های مرلوپونتی*. ترجمه: رمضان برخورداری. تهران: گام نو.
3- برخورداری، رمضان. روش شناسی و روش های پژوهش پدیدارشناختی(در دست چاپ)
4- کومبز، جرالد آر ودنیلز، لو روی بی. (1387). پژوهش فلسفی: تحلیل مفهومی. ترجمه خسرو باقری. در ادموند سی شورت(ویراستار اصلی.)، محمود مهر محمدی(ویراستار فارسی.)، *روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی*(صص65-43).تهران: سمت.
5- Carman، Taylor. (2008). Merleau-Ponty. First published، Abingdon: Routledge
6- Crane ، Tim (1998).Intentionality، Routledge Encyclopedia of Philosophy، Version 1.0، London: Routledge.(Digital version)

معرفی دیدگاه پدیدارشناختی مکس ون منن در تحقیقات تربیتی

مهین برخورداری[1]، حسنعلی بختیار نصرآبادی[2]، طاهره بابازاده[3]

بیان مساله

پدیدارشناسی که یکی از دیدگاههای جدید در سنت فلسفه قاره ای محسوب می شود نوع خاصی از روش تحقیق را در تعلیم و تربیت پیشنهاد می نماید . ون منن[4] که از اندیشمندان به نام تعلیم و تربیت است کوشش خود را مصروف انجام تحقیقات تربیتی به شیوه پدیدارشناسانه کرده است. از آنجا که در ایران تا به حال پژوهش در خوری پیرامون اندیشه های تربیتی و به خصوص شیوه تحقیقی وی صورت نگرفته است، محقق بر آن است که این متفکر را معرفی و شیوه تحقیق پدیدارشناسانه وی در تحقیقات تربیتی را تبیین نماید.

سوالات پژوهش

دیدگاه پدیدار شناختی ون منن چیست؟

مراحل تحقیق تربیتی از منظر ون منن کدامند؟

چارچوب نظری

پس از هوسرل پدیدار شناسی دستخوش تغییرات فراوانی شد و اندیشمندان زیادی به بسط پدیدار شناسی پرداختند. یکی از این اندیشمندان مکس ون منن است. مکس ون منن در سال 1942 در هلند متولد شد و سالها به تدریس در مقاطع مختلف تحصیلی پرداخت و در نهایت به کانادا مهاجرت کرد. از آن زمان تا کنون در دانشگاههای مختلف کانادا به تدریس و تحقیق مشغول است. وی کار خود را به طور ویژه بر روش های تحقیق در علوم انسانی متمرکز نموده

1-دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه اصفهان Mahin.barkhordari@gmail.com

[2]-دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

[3]- دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه اصفهان

[4] -Van manen

است و از آن میان به طور اخص به روش تحقیق پدیدارشناسی در تعلیم و تربیت توجه کرده است.

در روش تحقیق مد نظر ون منن تجربه زیسته دارای اهمیت حیاتی است و برای نوشتن و چگونه نوشتن در تحقیق پدیدارشناختی اهمیت فراوانی قائل است. البته در این رابطه از دریدا[1] به عنوان اندیشمندی که بسیار به نوشتار پرداخته است تاثیر زیادی پذیرفته است. وی معتقد است ویژگی خاص روش پدیدار شناختی این است که نیازمند زبان ویژه شعر و داستان است تا انجام شود. به نظر وی اهمیت شناخت شناسانه این زبان شاعرانه این است که ساختار متن پدیدار شناختی کمک می کند به انتقال اشکالی از معنا که به فهم پدیدار شناختی منحصرند. به بیان دیگر، زبان شاعرانه یک بعد ضروری بررسی پدیدارشناختی است که در احضار یک کیفیت بدیهی خاص از معنای شناختی و غیر شناختی در متن پدیدار شناختی شرکت می کند.

در واقع ساختار منطقی متن پدیدار شناختی بدون شک به اندازه علوم انسانی ترین متون پیچیده است. متن هایی که شامل برهان، تحلیل، ارجاع و تدابیر بلاغی متنوعی نظیر استعاره، مورد و مثال است که به فراهم کردن، تولید، توضیح و معرفی معنا می انجامد. با این وجود تفاوتی که در خوانش متن پدیدارشناختی وجود دارد این است که ابتدا معنا را نشان می دهد تا اینکه یک نکته را استدلال کند یا نظریه ای را گسترش دهد. البته برهان (تشکیل دلایل، بحث، روشن کردن، متقاعد کردن و نتیجه گیری) نیز در بحث پدیدارشناسی پدیدار می شود . با وجود این کیفیت برهان عقلی یا دلیل علمی در خدمت نیت پدیدار شناختیِ " نشان دادن" و واداشتن به " دیدن" چیزی انجام وظیفه می کند. و بدین منظور زبان شاعرانه یک نقش خاص بازی می کند.

در حقیقت ون منن (1989) عمل پژوهش را شکلی از نوشتن می بیند. نوشتن فکر کردن است. یک نوع ساختار و صورت دادن به خود است. نوشتن اندازه گیری و سنجیدن ژرفای چیزهاست؛ به یک حس از ژرفای خود رسیدن است.

از نظر ون منن نوشتن پدیدار شناسانه پنج لایه دارد. اول اینکه ما را از آنچه می دانیم جدا می سازد، در عین حال نیز با آنچه می دانیم از نزدیک متحد می سازد. دوم این که نوشتن های

[1]. Derrida

پدیدارشناختی، ما را از دنیای زندگی دور می سازد هم زمان نیز ما را با دنیای زندگی نزدیک تر می سازد. سوم این که نوشتن تفکر ما را از متن عمل جدا می سازد؛ اما آن را به عمل نیز باز می گرداند. چهارم این که نوشتن تجربه ما از جهان را انتزاع می کند. فهم کردنمان از جهان را نیز عینی می سازد. پنجم اینکه نوشتن، فکر را در قالب چاپ، عینیت می بخشد؛ هم زمان نیز فهم کردن چیزهایی را که ما با آنها درگیری واقعی داریم، ذهنی می سازد. نوشتن متن پژوهش است. نوشتن توانایی دیدن را تمرین و عمل می کند.

روش تحقیق

در این تحقیق برای معرفی و تبیین دیدگاه پدیدار شناسانه ون منن از روش تحلیلی– توصیفی استفاده شده است.

یافته ها

ون منن مراحل زیر را برای انجام یک تحقیق پدیدارشناختی در حوزه تعلیم و تربیت پیشنهاد می کند:

الف) عنایت به ماهیت تجربه زیست شده

1. تشخیص مساله
2. تدوین سوال پدیدارشناختی
3. تشریح مفروضات وپیش درک ها وفهم ها.

ب) بررسی هستی شناختی

4. اکتشاف پدیده: تولید داده

4-1. استفاده از تجربه شخصی به عنوان نقطه شروع

4-2. ردیابی منابع (ریشه شناسی)

4-3. جستجوی عبارات مصطلح

4-4. به دست آوردن توصیف های تجربی از موضوعات

4-5. تعیین موقعیت های توصیف تجربی در ادبیات، هنر و نظیر آنها.

5. بررسی و تاسی از ادبیات پدیدارشناختی

ج) اندیشه و تامل پدیدارشناختی

6. انجام تجزیه و تحلیل مبتنی بر موضوع

6-1. عریان سازی جنبه های مرتبط با موضوع در توصیف های مربوط به جهان زیست شده

6-2. جداسازی بیانات مربوط به موضوع

6-3. انجام تغییرات زبانی

6-4. جمع آوری توصیف های مربوط به موضوع از منابع هنری

7. تعیین موضوعات اساسی

د) نوشتن پدیدارشناسی

8. توجه به گفتار زبانی

9. بیان مثال های مختلف

10. نوشتن

11. بازنویسی

نتیجه گیری

به نظر می رسد روش تحقیق پدیدارشناسانه ون منن هم به معرفت شناسی شناختی شامل استدلال و عقلانیت اهمیت می دهد و هم به معرفت شناسی غیر شناختی یا شهودی همچون شعر و هنر در متون تربیتی پدیدارشناسانه. البته معنامندی و شهود مقدم بر استدلال و استنتاج است. موضوعاتی که با این روش قابل تحقیق هستند موضوعاتی نظیر ترس، امنیت، اعتماد، خطر و.. در کودکان و حتی بزرگسالان است که بر تجربه زیسته آنان استوار است؛ موضوعاتی که ون منن آنها را رازآلود معرفی می کند مثل تجربه یک کودک از تاریکی، مکانهایی مثل زیر زمین، دری که خود به خود باز می شود.

نکته مهم در تحقیق پدیدارشناختی این است که اینگونه تحقیق، شناخت شک ناپذیر به بار نمی آورد بلکه قصد دارد بسیاری از راههای "ممکن" را که ممکن است ما تجربه کنیم و به نحو معناداری جهان خود و روابط خود با دیگران را بفهمیم جستجو کند. علاوه بر این تحقیق

پدیدارشناختی آنگونه که ون منن می گوید نیاز دارد به یک پـژوهش تـاملی و یـک ذوق توسـعه یافته برای نوشتن متون نغز و پرمغز.

واژگان کلیدی: ون منن، تحقیق پدیدارشناسی، نوشتن پدیدارشناسانه، روش پژوهش تربیتی

منابع

1- جمادی، سیاوش (1385)، زمینه و زمانه پدیدار شناسی، تهران ، ققنوس
2- نقیب زاده، میرعبدالحسین (1387)، نگاهی به نگرش هـای فلسـفی سـده بیسـتم، تهـران: طهوری
3- Max van manen(1996) ، phenomenological pedagogy and the question of meaning. Phenomenology and education discourse.
4- Max van manen(1989)، by the light of anecdote، phenomenology + pedagogy.7. 232-256
5- Max van manen ،(2006)، writing qualitatively، or the demands of writing،
6- Qualitative Health research . Vol 16. No 5، 713-722.

مقایسه روش‌های بیکنی و دکارتی در فلسفه و کاربردهایِ آنها در تعلیم و تربیت

سیدرضا بلاغت[1]

بیان مساله

فرانسیس بیکن[2] به انتقاد از قیاس و استقراءِ اسلاف پرداخت و در اصلاح استقراء همت گمارد. وی استقراء را تنها استدلال معتبر شناخت و برای آن کتاب «ارغنون نو» را نوشت. رنه دکارت[3] نیز از آن جهت پدر فلسفه ی نو می نامند که با تفکری عمیق، راه جدیدی را در مسیر حصول معرفت پیشنهاد کرد. او مصّر بود تا خود به تفکر بپردازد و با گامی نو، درست را از نادرست جدا نماید؛ امری که به تدوین روش دکارتی انجامید (رابینسون و گارات[4]، 1998، ص5)؛ و نقیب زاده 1378و1382؛ همچنین مراجعه کنید به بوکله[5]، 2007). معرفت ما از جهان مادی از طریق حواس حاصل می‌شود و معرفت هایی از قبیل ریاضیات و منطق، از طریق عقل بدست می آید. دکارت هر دوی این منابع را به پرسش گرفت. از دیدگاه دکارت، معرفت هایی که از طریق حواس بدست می آیند قابل تشکیک اند؛ اعضای حسی انسان اغلب در مقام منابع درست معرفتی قابل اعتماد نیستند (رابینسون و گارات، 1998، صص43 تا45). اما دکارت میان «ذهن»[6] و «بدن»[7] تفاوت قایل می‌شود به گونه‌ای که ذهن امر مجردی است که تفکر و استدلال از آن برمی‌خیزد؛ هر چند که با بدن نیز در تعامل است (استروم[8]، 2010، ص 297؛ رزموند[9]، 1999، ص 435؛ و

[1]- عضو هیأت علمی دانشگاه سیستان و بلوچستان، reza_balaghat@yahoo.com

[2] - Francis Bacon

[3]- Rene Descartes

[4]- Dave Robinson & Chris Garratt

[5]- Buckle

[6]- Mind

[7]- Body

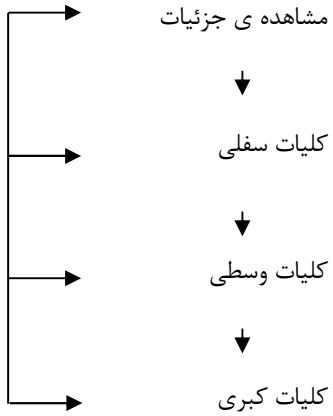
[8]- Ahlstrom

[9]-Rozemond

و نولان و ویپل[1]، 2005، ص55) . با این توصیفات، و با توجه بـه پیشـرو و اثرگـذار بـودن هـردو دانشمند مذکور در پیشرفت‌هایِ علمی و متدولوژیکی در جهان، پژوهش حاضر با روش توصـیفی – تحلیلی (با عبور از مراحلِ توصیف، تحلیل، مقایسـه، و اسـتنباط) در ابتـدا بـه مطالعـه‌ی روشِ بررسی و پژوهش از دیدگاه دو متفکر می‌پردازد و نهایتاً پس از مقایسـه‌ی دو دیـدگاه بـه ارایـه‌ی کاربردهایِ این دو روش در تعلیم و تربیت خواهد پرداخت.

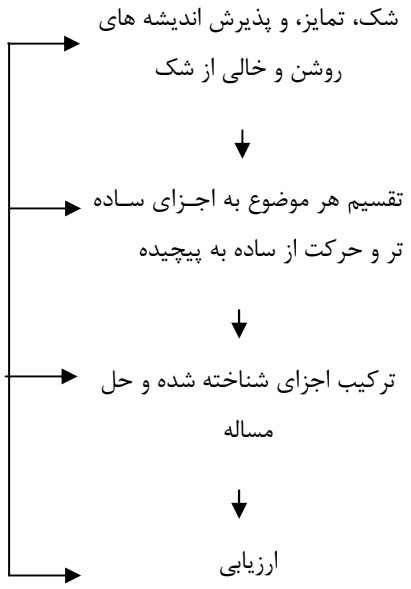
یافته‌ها و نتیجه‌گیری

فرانسیس بیکن با تمام اهمیتی که به قواعد خود می داد، آن ها را ثابـت و لایتغیـر نمـی دانـد و می گوید: «چون تنها به ذهن و قوای آن توجه نمی کند، بلکه به رابطه ی آن با اشـیاء نظـر دارد، باید بپذیرد که هرگاه اکتشافات ترقی کند، فن اکتشافات نیز پیشرفت خواهد کـرد» (جهـانگیری، 1376، ص135). بر اساس پنج قاعده‌ی اصلی بیکن، می‌توان کاربرد این روش در تعلیم و تربیت را به شرحِ شکل ذیل تشریح کرد.



چهار مرحله‌ی روش دکارتی نیز می‌تواند الگویی مناسب جهت معلمان و دیگر اولیـایِ آمـوزش و پرورش باشد. مراحل این روش نیز می‌توان به شرحِ شکل تبیین کرد:

[1]- Nolan & Whipple



نتایج متدولوژی دکارت مخصوصاً در فرهنگ و تعلیم و تربیت غرب بسیار زیـاد بـوده اسـت. ایـن نتایج را می توان در چهار بخش خلاصه کـرد (دکـارت، 1376، صـص29 و 30): 1- دکـارت بـا تاکید بر این که حدود قیاس باید کمی باشد و این که کمیت بنیاد پدیده های طبیعی را تشـکیل می دهد و نظر به این که کمیت تنها مقوله ای است کـه مسـتقیماً و دقیقـاً قابـل انـدازه گیـری است، زمینه ی شناخت دقیق واقعیت ها را فراهم کرد. در پرتو اندیشه ی دکارت علم بـه صـورت فن اندازه گیر درآمد و پیشرفت های چشم گیری نصیب فرهنگ غرب در زمینه ی علوم مختلـف از قبیل نجوم، طب، فیزیک و حتی بسیاری از علوم انسانی شد. 2- دکارت با اعلام تسـاوی عقـل بین انسان ها مفهوم تقلید و اطاعت را ملغی کرد و امکان رشـد دموکراسـی هـای جدیـد و رشـد استعدادها در پرتو حکومت های آزاد و مفاهیم آزادی خواهی و آزادگی را فراهم کرد. 3- دکـارت با طرح معرفت شهودی، توسل به حجیت را که آفت شناسایی است، از فلسفه بیرون کرد. اعتمـاد به حجیت ذهن و عقل انسان را از پویایی و تلاش باز می دارد. زیرا حجیت به معنـی تعطیلـی در

تفکر است. مضمون شهود دکارتی این است که انسان تا مطلبی را فهم نکند، نپذیرد. شهود دکارتی، فهم را به جای تقلید نشاند. 4- شیرین ترین میوه ای که متد و روش دکارت به بار آورد تامین اعتماد به نفس برای انسان بود. دکارت چنین تعلیم داد که هر فرد انسانی در مقام یک موجود عاقل یک منبع شناخت است.

منابع

1- جهانگیری، محسن. (1376). احوال و آثار و آراء فرانسیس بیکن. تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
2- دکارت، رنه. (1376). سه رساله شامل قواعد هدایت ذهن، اصول فلسفه و انفعالات نفس. ترجمه ی منوچهر صانعی دره بیدی. تهران: الهدی.
3- رابینسون، دیو؛ و گارات، گریس. (1380). دکارت، قدم اول. ترجمه ی مهدی شکیبانیا. تهران: شیرازه.
4- کویره، الکساندر. (1370). گفتاری درباره ی دکارت. ترجمه ی امیرحسین جهانبگلو. تهران: نشر قطره.
5- نقیب زاده، میرعبدالحسین. (1382). نگاهی به فلسفه آموزش وپرورش. تهران: طهوری.
6- نقیب زاده، میرعبدالحسین. (1378). درآمدی به فلسفه. تهران: طهوری، چاپ چهارم.
7- Ahlstrom، Kristoffer. (2010). What Descartes Did Not Know. J Value Inquiry، 44، 297-311.
8- Buckle، Stephen. (2007). Descartes، Plato and the Cave. Philosophy، 82، 301-337.
9- Nolan، Lawrence; Whipple، John. (2005). Journal of the History of Philosophy، 43 (1)، 55-81.
10- Ragland، C. P. (2006) Descartes on the Principle of Alternative Possibilities. Journal of the History of Philosophy، 44 (3)، 377-394

هرمنوتیک انتقادی به مثابه ی روش: بررسی ظرفیت های پیدا و پنهان هرمنوتیک انتقادی در پژوهش های تربیتی

احمد بنی اسدی[1]

بیان مساله

پرداختن به مسائل تربیتی و درصدد رفع آن ها بر آمدن منوط به داشتن روش و رویکرد علمی است. این روش و رویکرد در علوم مختلف از آبشخورهای فکری متفاوتی تغذیه می کند. در عین حال پیچیدگی روز افزون مسائل حیات بشری به خصوص مسائل مربوط به علوم انسانی زمینه ترکیب رویکردها و روش های گوناگون را فراهم آورده است. در این بین گستره هرمنوتیک به مثابه یک علم و روش بر کسی پوشیده نیست. پیشگامانی چون دیلتای، شلایر ماخر، هایدگر، گادامر، هابر ماس و ریکور به این روش پرداخته و به بسط و توسعه آن کمک های چشمگیری کرده اند. در این بین هرمونتیک انتقادی یکی از این روش های برگرفته شده از شاخه تنومند هرمنوتیک است، که ظرفیت زیادی در کالبد شکافی مسائل و ارائه راهکار برای بهبود وضعیت موجود را دارد. چرا که از سویی وابسته به هرمنوتیک است و هدفش تفسیر وضع موجود و از سوی دیگر متکی به زمینه انتقادی برای زمینه سازی و تحقق آزادی بیشتر. از این روی چنین روشی در پژوهش های تربیتی که قصد دارند زمینه ی سلطه خیز در جنبه های گوناگون تربیت را به چالش بخواند می تواند کاربرد فراوانی را داشته باشد.

سوالات پژوهش

سوالات اصلی پژوهش پیشروی عبارتند از:

1. هرمنوتیک انتقادی به مثابه یک روش تحقیق کیفی چیست؟
2. ظرفیت های برجسته هرمنوتیک انتقادی برای پژوهش های تربیتی کدام اند؟

چارچوب نظری

هرمنوتیک انتقادی به مثابه ی چتری برای پروژه های نظری و روش شناختی مشترکی است که

[1]- دانش آموخته کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت معلم تهران

به وسیله ی اندیشمندان گوناگون فلسفی و اجتماعی از دهه 1960 تا کنون انجام شده است (گیون، 2008). وی معتقد است این روش هرمنوتیکی خوانده می شود، چون هسته اصلی جهت گیری آن شامل بازسازی و ایجاد زمینه های اصلی برای فهم و تفسیر (تاویل) عبارات و اصطلاحات نمادینی، همچون متون، کنش ها، مظاهر و فعالیت ها است. همچنین انتقادی محسوب می گردد به این دلیل که زمینه ی تفسیر را متصل به قدرت و سلطه اجتماعی می داند. از این روی تمرکز بر قدرت به آن، بعد انتقادی می دهد و انگیزه آن دگرگونی تغییرات اجتماعی به سوی آزادی بیشتر، افزایش رضایت مندی فردی و برابری است. مبتنی بر این روش نقاب از شیوه های اعمال قدرت برداشته شده و این شیوه ها چالش پذیر می شوند. به نظر از همین روست که اسمیت (ترجمه منوچهری: 247:1387) نگرانی خود را از پژوهش های هرمنوتیک این گونه بیان می کند. "دانشجویان مدرن هرمنوتیک باید مراقب این باشند که تفسیرشان ممکن است که آن ها را با - صاحبان قدرت- دچار مشکل کند."

روش

روش پژوهش حاضر از نوع توصیفی– تحلیلی بوده و بر اساس آن پژوهشگر با مراجعه به دانش نامه پژوهش کیفی و برخی منابع مرتبط با بحث های هرمنوتیک، اندیشه دبستان انتقادی، روش تحقیق کیفی و هرمنوتیک انتقادی اطلاعات لازم پیرامون این روش را جمع آوری و سپس مبتنی بر کارکرد های این روش در تربیت و پژوهش های تربیتی پیشنهاداتی را ارائه کرده است. در این پژوهش هدف آن بود که زمینه هایی از هرمنوتیک انتقادی تبیین شود که سلطه زدا و آزادی آفرین باشد. برای جامه عمل پوشاندن به این مهم ظرفیت های هرمنوتیک مورد بررسی قرار گرفت و مبتنی بر پژوهش های گذشته بیشتر بر جنبه هایی از این روش تاکید شد که در آن پژوهشگر عنصری خنثی در گزارش از امری واقع نیست، بلکه نقش بی بدیلی را در تفسیر بازی می کند. بکار گیری پیش فرض ها منفی نگری نسبت به وضع موجود از بارز ترین ویژگی های پژوهشگر هرمنوتیک انتقادی است. پس از آن استناد به پژوهش هایی که یا به معرفی این روش پرداخته بودند یا در مواردی آن را بکار گمارده بودند، سعی شد ویژگی های مهم این روش، در عرصه تربیت ترسیم شود.

یافته ها

مبتنی بر یافته ها این روش چند ویژگی برجسته دارد که می تواند در جنبه های مختلف تربیت بکار گرفته شود:

اول آنکه پژوهشگر در این روش تنها به توصیف وضع موجود اکتفا نمی کند، بلکه درصدد است زوایای پنهان و نامکشوف حوزه مورد بررسی خویش را بشناسد و بشناساند و با دخالت پیش فرض های خود تفسیری نو ارائه کند. در مرحله بعد ضمن اشاره به زمینه هایی که در تربیت و اجزای آن ایجاد کننده سلطه هستند، درصدد رفع آن بر می خیزد. بدین ترتیب پژوهشگر هرمنوتیک انتقادی دو ویژگی ممتاز دارد. اول آنکه پیش فرض و پیش فهم خود را در تفسیر دخیل می کند و دوم آنکه به توصیف وضع موجود اکتفا نمی کند، بلکه درصدد رفع نواقص و معایب بر می آید.

واژگان کلیدی: پژوهش تربیتی، تحقیق کیفی، هرمنوتیک انتقادی، روش شناسی

منابع:

1- پالمر، م. (1969)، علم هرمنوتیک، ترجمه حنایی، چاپ پنجم، تهران: هرمس
2- معینی، م. (1383)، هرمنوتیک و درام مدرن (بررسی نقش هرمنوتیک بر درام مدرن و پست مدرن)، تهران: باشگاه اندیشه.
3- اسمیت، دیوید جی. (1387)، «پژوهش هرمنوتیک: تصور هرمنوتیک و متن تربیتی»، ترجمه عباس منوچهری، در روش شناسی مطالعات برنامه درسی، ادموند سی. شورت، ترجمه مهر محمدی و همکاران. تهران: سمت و پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
4- Allen، D. (1995). Hermeneutics: Philosophical traditions and nursing practice research. *Nursing Science Quarterly، 8* (4)، 174-182.
5- Given، Lisa M(2008). The SAGE Encyclopedia of QUALITATIVE RESEARC METHODS. SAGE Publications. VOLUMES 1&2 /E.BOOK EDITION/.

رویکرد کارل پوپر در معرفت شناسی و استلزامات آن برای پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت

حمید رضا بهروان[1]، محمد حسین حیدری[2]

بیان مساله

در عمر نه چندان طولانی فلسفه تعلیم و تربیت به عنوان رشته ای آکادمیک، «روش تحقیق» در این حوزه، عمدتاً متأثر از رویکردهای روش شناسی فیلسوفان و پرورشکاران منتسب به نحله های فلسفی مختلف بوده است. حال اگر بپذیریم که تنوع و تضارب آراء در هر حوزه فکری، موجب رشد متعادل و پیشرفت آن می گردد، آنگاه تأمل در دیدگاه‌های روش شناسی متفکران نقادی چون کارل پوپر -که به نقد جدی و بنیادین بسیاری از رویکردهای روش شناختی در فلسفه های کلاسیک و جدید پرداخته است، می‌تواند برای رشته های متکی به فلسفه از جمله فلسفه تعلیم و تربیت، مفید، سازنده و حتی راه‌گشا باشد. کارل ریموند پوپر[3] (1902-1994)، فیلسوف اتریشی تبار انگلیسی، یکی از متفکران معاصر است که به مقوله‌ی روش پژوهش در فلسفه، علوم اجتماعی و حتی علوم تجربی امعان نظر داشته و دیدگاه‌های او از تازگی، پویایی و جامعیت خاصی برخوردار است. تأملات عمیق پوپر در حوزه‌های نظری فلسفه چون متافیزیک، معرفت-شناسی و منطق (پوپر، 1384، ص7) از یک سو و اظهارنظرهای انتقادی وی در عرصه های اجتماعی مانند فرهنگ، جامعه شناسی، اخلاق (پوپر، 1387، ص234-233 و یارونگ و پرالانگ، 1385، ص61) و تعلیم و تربیت (پوپر، 1386، ص56؛ پوپر، 1376، ص73 و74؛ یاروی و پرالانگ، 1385، ص61؛ پوپر، 1380، ص317؛ پوپر،1376، ص79؛ پوپر، کارل؛ لورنتز، کنراد1383، ص61) می تواند علاقه مندان به روش تحقیق کیفی را بر آن دارد تا پس از بررسی رویکردهای روش شناختی او در فلسفه و دیگر علوم نظری، در راه بازشناسی الگوهای جدید

1 - کارشناس ارشد فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه اصفهان، behravannahouft@gmail.com
2 - استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان، mhheidari1353@gmail.com
3- Karl Raymond Popper

روش شناختی در قلمروهای مختلف علوم انسانی، از جمله «تعلیم و تربیت» گام بردارند. بنابراین با توجه به ارتباط نزدیک دو حوزه «معرفت شناسی» و «روش پژوهش»، اصلی‌ترین مسأله این مقاله آن است که چگونه می‌توان از رهگذر اندیشه‌های معرفت شناختی پوپر، به برخی راهبردهای روش شناختی در زمینه‌ی پژوهش در علوم انسانی به ویژه فلسفه تعلیم و تربیت دست یافت.

سوالات پژوهش

1- - از منظر پوپر معرفت چگونه توصیف می شود و چه ویژگیها و مؤلفه هایی دارد؟
2- راهبردهای اصلی برآمده از معرفت شناسی مورد نظر پوپر در روش تحقیق فلسفی چیست؟
3- دیدگاههای روش شناختی پوپر، چه دلالت هایی بر روش پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت دارد؟

چارچوب نظری

یکی از دلایلی که پوپر به واسطه‌ی آن شهره شده است، نظریه‌ی معرفت شناسی اوست؛ به عبارت دقیق‌تر «پوپر بیش‌تر به عنوان فیلسوف علم و معرفت شناس شهرت شده و معرفت شناسی بدیعش بر متفکرانی که پس از او آمده‌اند نیز تاثیر عمیق نهاده است» (بشیریه، 1378، ص58). با التفات به مطالب مذکور، فرض این تحقیق آن است که از طریق بازخوانی آثار مختلف پوپر، و تمرکز بر معرفت شناسی او می‌توان اندیشه‌های روش شناختی او را بازشناسی نمود و از آن‌ها، به مثابه‌ی نظریه‌ی راهنمای عمل، در زمینه‌ی رویکردهای روش شناختی در علوم انسانی از جمله پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت بهره گرفت.

روش تحقیق

این تحقیق در زمره‌ی پژوهش‌های بنیادی محسوب می‌شود که هدف اساسی آنها، آزمودن نظریه‌ها، تبیین روابط بین پدیده‌ها و افزودن به مجموعه‌ی دانش موجود در زمینه‌ای خاص است (سرمد و همکاران، 1385، ص79). اما در نگاهی تخصصی تر، از آنجا که در این تحقیق تلاش

می‌شود با تکیه بر مطالعات کتابخانه‌ای، آراء معرفت شناختی پوپر با تأکید بر رویکرد انتقادی وی در روش تحقیق فلسفی بررسی شود؛ می توان روش بکار رفته در این پژوهش را «بنیادی از نوع توصیفی- تحلیلی» دانست: توصیفی از آن جهت که هدف محقق از انجام این پژوهش، توصیف عینی، واقعی و منظم یک موضوع است (نادری و سیف نراقی، 1378، ص72) و تحلیلی بدان جهت که در پی تبیین و استنتاج دلالت‌های حاصل از رویکرد انتقادی وی در فلسفه تعلیم و تربیت است (اسمیت،1371، ص79).

استلزامات برای پژوهش در تعلیم و تربیت

در بخش قبل به شماری از مهمترین مبانی معرفت شناسی از منظر پوپر اشاره شد. به نظر می رسد این مبانی می تواند برای پژوهشگران حوزه های مختلف علوم انسانی از جمله محققان عرصه تعلیم و تربیت، حاوی پیامهای ارزشمندی باشد. در این قسمت، برخی راهبردهای معرفت شناختی برآمده از این مبانی معرفی می گردد:

راهبرد اول: آگاهی بر گستره‌ی پهناور نادانی آدمی به مثابه‌ی موتور محرک پژوهش.

راهبرد دوم: تواضع علمی و پرهیز از غرور علمی.

راهبرد سوم: میل دائم به بازشناسی مسأله در حوزه تحقیق

راهبردچهارم: نقد پذیر کردن آراء و نظریه ها

راهبرد پنجم: پرهیز از جزمیت در اندیشه ورزی و تحقیق

راهبرد ششم: تمایل و آمادگی دائمی محقق برای تصحیح و تکمیل یافته های پژوهشی خود

شاید مهمترین راهبرد معرفت شناسی پوپر که به نحوی ناظر بر همه مبانی ذکر شده در این مقاله می باشد، نظریه «عقلانیت نقاد» اوست که در متن مقاله، مشخصاً به آن اشاره نشد، به این دلیل که این نظریه را می توان برآیند تمامی دیدگاههای پوپر در حوزه «معرفت شناسی و پژوهش» دانست.

واژگان کلیدی: کارل پوپر- معرفت شناسی- روش پژوهش فلسفی- فلسفه تعلیم و تربیت

منابع

1- اسمیت، فیلیپ جی (1371)، فلسفه آموزش و پرورش، ترجمه سعید بهشتی، مشهد: آستان قدس رضوی.
2- بشیریه، حسین (1378)، تاریخ اندیشه‌های سیاسی در قرن بیستم (جلد2)، تهران، نشر نی.
3- پوپر، کارل (1370)، منطق اکتشاف علمی، ترجمه‌ی حسین کمالی، تهران: انتشارات علمیو فرهنگی.
4- پوپر، کارل (1372)، واقعیگری و هدف علم، ترجمه‌ی احمد آرام، تهران: سروش.
5- پوپر، کارل (1376)، درس این قرن، ترجمه‌ی علی پایا، تهران: طرح نو.
6- پوپر، کارل (1380)، جامعه‌ی باز و دشمنان آن، ترجمه‌ی عزت‌الله فولادوند، تهران: انتشارات خوارزمی.
7- پوپر، کارل (1386)، می‌دانم که هیچ نمی‌دانم، ترجمه‌ی پرویز دستمالچی، تهران: انتشارات ققنوس
8- پوپر، کارل؛ لورنتز، کنراد (1383)، آینده باز است، ترجمه‌ی عباس باقری، تهران: نشر علم.
9- پوپر، کارل (1384)، اسطوره چارچوب، ترجمه‌ی علی پایا، تهران: طرح نو.
10- پوپر، کارل (1387الف)، زندگی سراسر حل مسئله است، ترجمه‌ی شهریار خواجیان، تهران: نشر مرکز.
11- پوپر، کارل (1387ب)، سرچشمه‌های دانایی و نادانی، ترجمه‌ی عباس باقری، تهران: نشر نی.
12- سرمد، زهره و همکاران (1385) ، *روشهای تحقیق در علوم رفتاری*، تهران :انتشارات آگاه.
13- سروش، عبدالکریم (1375)، تفرج صنع، تهران: موسسه‌ی فرهنگی صراط.
14- مگی، برایان (1359)، پوپر، ترجمه‌ی منوچهر بزرگمهر، تهران: انتشارات خوارزمی.
15- یاروی، ایان؛ پرالانگ، ساندرا (1385)، جامعه باز پوپر پس از پنجاه سال، ترجمه‌ی مصطفی یونسی، تهران: نشر مرکز.
16- Agassi ،Joseph & Jarvie ،Ian (2008) .A Critical Rationalist Aesthetics، Amsterdam-New York.

ارزیابی دامنه کاربرد روش استنتاجی در نظریه فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی مبتنی برحکمت متعالیه

سعید بهشتی[1]

بیان مساله

فلسفه تعلیم وتربیت اسلامی بنا برمدل خاص «فلسفه اسلامی تعلیم وتربیت» و مدل اخص «حکمت متعالیه تعلیم وتربیت» (که زیرمجموعۀ «فلسفه» درحالت مضاف به «تعلیم وتربیت اسلامی» قرارمی گیرد نه «فلسفه تعلیم وتربیت» در حالت متصف به وصف «اسلامی») به دلیل هویت میان رشته ای یا تلفیقی اش، از یک سو با فلسفه اسلامی (و دراینجاحکمت متعالیه) در سپهر نظر، و از دیگر سو با تعلیم و تربیت دراقلیم عمل پیوندپژوهشی تلفیقی دارد. این پیوند پژوهشی در ارتباط با فلسفه اسلامی در روش «بازشناسی عقلی نظام مند حکمت های سه گانه بحثی، ذوقی، و نقلی مندرج در حکمت متعالیه» و در ارتباط با تعلیم و تربیت در روش «استنتاج» مدلول های تربیتی ازگزاره های حکمت متعالیه جلوه گرمی شود. دراین نوشتار، بخشی از روش پژوهش در فلسفه تعلیم وتربیت اسلامی مبتنی بر حکمت متعالیه را که به نحوه پیوند میان حکمت متعالیه و تعلیم وتربیت مربوط می شود بررسی خواهیم کرد.

روش استنتاجی درفلسفه تعلیم و تربیت مغرب زمین مخالفانی داشته و دارد. عمده اشکالات اینان به مقام ثبوت و مجموعا به دو معذور بازمی گردد: وجود اختلاف نظرهای تربیتی درعین اتفاق نظرهای فلسفی، وجوداتفاق نظرهای تربیتی درعین اختلاف نظرهای فلسفی. بحث هایی نیز درمقام اثبات به میان آمده است؛ مبنای هیومی در باب امکان ناپذیری انتقال ازگزاره های استی به گزاره های بایدی یکی از مبانی فکری مخالفان است.

در این نوشتاربرآنیم تا ضمن بررسی و ارزیابی و ـ درصورت لزوم ـ تزییف ادله مخالفان روش استنتاج در فلسفه تعلیم وتربیت غرب، دامنه کاربرد این روش را در نظریه فلسفه تعلیم وتربیت

---

1 - دانشیار دانشگاه علامه طباطبایی

اسلامی مبتنی برحکمت متعالیه ـ که ازآن بانام اختصاری «حکمت متعالیه تعلیم وتربیت» نیزیاد می کنیم ـ به بحث بگذاریم.

سوالات پژوهش

1-ادله مخالفان روش استنتاجی در فلسفه تعلیم و تربیت غرب کدام است؟

2-نقاط قوت وضعف ادله مخالفان روش استنتاجی چیست؟

3-دامنه کاربرد روش استنتاجی درنظریه فلسفه تعلیم وتربیت اسلامی مبتنی برحکمت متعالیه چیست؟

چارچوب نظری

هری برودی (1955) درمقاله «فلسفه تعلیم وتربیت چگونه می تواند جنبه فلسفی داشته باشد؟» وکینگسلی پرایس (1955) در مقاله «آیافلسفه تعلیم وتربیت لازم است؟» با وجود برخی مخالف های کم رنگ با روش استنتاجی درمجموع آن رامی پذیرند. برودی سرانجام اظهارمی دارد که «روش استنتاجی هم ازجهت محتوا هم ازجهت روش واجد کفایت و اعتبارفلسفی است» (ص122).

سیدنی هوک (1956) در مقاله «قلمروفلسفه تعلیم تربیت» در مخالفت با روش استنتاجی از موضعی سرسخت چنین اظهارنظر می کند: «درباره فلسفه تعلیم وتربیت سخنان پوچ ونامعقول فراوان است. این مطلب به ویژه درموردکسانی صدق می کند که ادعا می کنند یک دیدگاه متافیزیکی یا معرفت شناختی، مدلول های منطقی برای نظریه وعمل تربیتی دارد» (ص136).

جو بارنت (1958) در مقاله خود «تاملاتی در باب دلالت های منطقی نظریه فلسفی برای نظریه وعمل تربیتی» از سه گونه دلالت سخن به میان می آورد:1-دلالت منطقی که وی آن را دلالتی عامیانه می خواند؛ 2-دلالت صوری؛ و3-دلالت موقعیتی. وی سرانجام به دلالت موقعیتی تن در می دهد.

هوبرت برنز(1962) در مقاله «منطق دلالت تربیتی» ضمن بررسی این فرض رایج در زمان خودش که میان یک فلسفه رسمی و یک عمل تربیتی خاص، پیوندی ارگانیک وجوددارد از سه گونه دلالت سخن می گوید: دلالت منطقی یا سخت، دلالت مادی یا واقعی، و دلالت روان شناختی یا عملی. به اعتقاد وی دلالت سوم براین پیش فرض استواراست که عقاید شخصی،

شرط لازم اعمال او هستند و اعمال به وسیله عقاید ضرورت پیدامی کنند. اما این ضرورت، نه ضرورتی منطقی و نه ضرورتی مادی بلکه ضرورتی روان شناختی است. در این اطلاق و استعمال، معنای دلالت تربیتی این است که اعمال تربیتی خاص به وسیله عقاید فلسفی خاص ضرورت پیدامی کنند؛ در غیر این صورت بی معنا و نامعقول خواهندبود. بدین سان اعمال تربیتی، لوازم روان شناختی عقایدفلسفی اند نه لوازم منطقی آنها. شایان ذکراست که اصطلاح دلالت روان شناختی پیش از برنز توسط گرنت (1958) مطرح گردیده بود. پل هرست (1963)، فیلیپ اسمیت (1964) و ویلیام فرانکنا (1965) نیز هرکدام با دیدگاهی خاص درخصوص روش استنتاجی اظهارنظرکرده اند.

روش ها

در تحقیق حاضر، پس ازتعیین موضوع اصلی وسوالات تحقیق، اطلاعات موردنیازازمنابع مربوط استخراج، طبقه بندی وتدوین گردیده و سپس با روش های تحلیلی/تنقیدی/استدلالی– که جملگی آنها زیر چتر روش تعقلی واقع اند- بررسی وتدوین خواهندشد.

یافته ها

به دلیل کمبود وقت در اینجا فقط به چند نتیجه فهرست وار اشاره می کنیم و دراصل مقاله هم به معرفی کامل تر یافته ها وهم شرح وبسط آنها خواهیم پرداخت.

1. برخلاف دیدگاه هیوم در فلسفه وهیومیان در فلسفه تعلیم وتربیت، میان گزاره های استی و بایدی پیوندی عقلانی درکاراست.

2. می توان با رعایت دقیق قواعد منطقی ،میان گزاره های استی فاسفی وگزاره های بایدی تربیتی ارتباط منطقی برقرارساخت.

3. بارعایت دقیق قواعدمنطقی می توان گزاره های عام تربیتی را از گزاره های فلسفی در حکمت متعالیه استنتاج کرد.

واژگان کلیدی: روش استنتاجی، نظریه فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، حکمت متعالیه تعلیم و تربیت

منابع

1- الشیرازی، صدرالدین محمد،1419 ،الحکمۀ المتعالیـۀ فـی الاسـفارالعقلیۀ الاربعـۀ، بیـروت: داراحیاء التراث العربی
2- قراملکی، احدفرامرز، 1388، روش شناسی فلسفه ملاصـدرا، تهـران: بنیادحکمـت اسـلامی صدرا
3- الانصاری، مرتضی، 1382 ،فرائدالاصول، قم: اسماعیلیان
4- الخراسانی، محمدکاظم 1420،،کفایۀ الاصولّ،قم:موسسۀ النشرالاسلامی
5- ابن سینا، ابی علی،1375،الاشارات والتنبیهات،جلداول(منطق)،قم:نشرالبلاغۀ
6- Burnz،Hobert،1962،The logic of the educational implication ، educational theory
7- Burnet ،Joe R،1958،Some observations on the logical implications of philosophic theory for educational theory and practice ، proceedings of the fourteenth annual meeting of the philosophy of education society
8- Grant.C.K،1958.Pragmatic implicateon ،Cambridge university press
9- Broudy s Harry،1955،How philosophical can philosophy of education be? the journal of philosophy
10- Price،Kingsley،1955،Is a philosophy of education necessary? the journal philosophy of education

تبیین چیستی و چگونگی پژوهش انتقادی
در فلسفه تعلیم و تربیت از منظر رئالیسم انتقادی روی باسکار

مجتبی پورکریمی

بیان مساله:

در عرصه تعلیم و تربیت و خصوصا پژوهش های تربیتی زمانی که سخن از به کارگیری انتقاد (متاثر از مارکسیسم و نومارکسیسم) به عنوان روشی پژوهشی به میان می آید، تصوری منفی از آن در ذهن شکل می گیرد. تصور منفی به این معنی که استفاده از اصول مارکسیسم و نومارکسیسم صرفا ماهیتی انتقادی و نفی کننده می تواند داشته باشد، بدون هیچگونه راهکار و نگاهی مثبت و فرارونده. با توجه به نگاه قالب بر رویکردهای پژوهشی که به دنبال روشمندی و قائده مندی به منظور شناسایی ، حل و اصلاح مسائل تربیتی هستند، این نگاه منفی مورد توجه قرار نخواهد گرفت. از این رو باید به دنبال روش و رویکردی مثبت و فرارونده در دیدگاه های انتقادی بود. دیدگاهی که علاوه بر اصل انتقاد، دارای رویکردی علمی و روشمند نیز باشد.

رویکرد باسکار، زمینه و ضرورت پرداختن به بحث های او را در عرصه تعلیم و تربیت و پژوهش های تربیتی فراهم می نماید. در تعلیم و تربیت و پژوهش های تربیتی به دو طریق می توان از آراء باسکار استفاده نمود که شامل 1- شناخت، تبیین و حل مسائل درونی تعلیم و تربیت، که شامل نقد ساختارها و عوامل محدودکننده عملکرد تربیتی و رسیدن به حقیقت نهفته و پنهان شده در زیر ساختارها و اصلاح ساختارها به منظور بهبود فرایند تعلیم و تربیت و حل مسائل تربیتی می باشد. 2- شناخت، تبیین و حل مسائل بیرونی ولی اثر گذار بر حیات بشری و تعلیم و تربیت مانند مسائل محیط زیست، بحران های اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و دینی می باشد.

ضرورت پرداختن به رویکرد و روش تحقیق بر اساس رئالیسم انتقادی از آن جهت است که نمی توان در برابر رویدادها و مسائل درونی تعلیم و تربیت و رویدادهای و مسائل بیرونی تعلیم و تربیت ولی تاثیر گذار بر روند تعلیم و تربیت و حیات بشری صرفا با نگاهی تفسیری و یا تجربی محض عمل نمود. علت ان این است که وقایع همواره متشکل از دو بعد هستند، یک بعد طبیعی

و واقعی و دیگری بعد انسانی و اجتماعی و یا به تعبیر بعد لازم و متعدی (باسکار،2009؛ 67). در نتیجه برای فهم امور باید هر دو بعد را مورد توجه قرار داد، یعنی وقایع علی و کنش و فهم عاملان و ساختارهای اجتماعی.

سوالات پژوهش

1- روش پژوهش انتقادی در دیدگاه رئالیسم انتقادی چه ماهیتی دارد؟

3- استلزامات پژوهش تربیتی انتقادی در چارچوب رئالیسم انتقادی چگونه تبیین می یابد؟

چارچوب نظری

باسکار معتقد است 1- باید به تمایز بین ساختارها و رویدادها، ابعاد واقعیت و بالفعل پرداخت. 2- با رویکردی استعلایی باید نشان داد که جهان دارای حقایق و لایه هاییواقعی می باشد.3- حقایق از طریق مکانیسمی علی و زایا همراه با کنش عاملان اجتماعی منجر بهخلق ساختارها و رخدادها می شوند و عاملان فردی قادر به اصلاح، تغییر و بازسازی این ساختارها هستند. لذا باید با نگاهی انتقادی و فرارونده به شناخت ساختارها، مکانیسمهای علی، نقش عاملان اجتماعی، ایدئولوژی ها و نظام های ارزشی این عاملان پی برد و به نقد، اصلاح و بازسازی آنها پرداخت (باسکار،2009).

در عرصه پژوهش تربیتی، رئالیسم انتقادی ضرورت این امر را ایجاب می نماید که در برابر مسائل تربیتی با نگاهی واقع گرایانه درپس تمامی مسائل تربیتی مکانیسم های علی را لحاظ نماییم و سعی در شناخت این مکانیسم ها با روشی استعلایی به منظور رسیدن به حقیقت آنها داشته باشیم (کورسون،1999). همچنین با توجه به نقش عامل های فردی و ساختارهای اجتماعی در تحقق و بروز مسائل تربیتی و همچنین مسائل جهانی حیات بشری با روش انتقادی سعی در نشان دادن ماهیت اثر گذار این عامل ها و در نهایت اصلاح و زدودن تاثیرات محدودیت آفرین انها از عرصه تعلیم و تربیت و حیات بشری باشیم (پور،2005). روشی که استخراج می گردد در واقع نوعی انتقاد گرایی استعلایی نام دارد. یعنی با رویکردی انتقادی باید به شناخت ساختارها و عناصر پنهان واقعی تاثیر گذار بر مسائل تربیتی پرداخت و با حرکتی استعلایی به شرایط امکان

و حقیقت امور دست یافت و این امر زمینه اصلاح ساختار ها و در نتیجه زمینه رهـایی بخشـی را در پژوهش های تربیتی فراهم می نماید.

روش

از آنجا که باسکار در زمینه تعلیم و تربیت دارای کتاب یا مقاله ای نیست لذا روش به کار گرفتـه در این مقاله روش استنتاجی است. به این معنی که با مطالعه آثار منتشر شده در زمینه رئالیسـم انتقادی، خصوصا آراء روی باسکار و دیدگاه های تربیتی متـاثر از آراء او بـه اسـتنباط و اسـتنتاج مبانی و اصولی برای روش انتقادی پرداخته ایم.

یافته ها

الف) چیستی پژوهش انتقادی:ماهیـت پـژوهش انتقـادی در ایـن دیـدگاه خصوصـا آثـار باسـکار رویکردی انتقادی- استعلایی یا انتقاد فرارونده و مثبت تلقی می شود، به این معنا که درگام نخسـت بـا نقد ساختارها و عوامل و عناصر محدودکننـده، در گـام دوم بـا روش اسـتعلایی و فرارونـده بـه کشـف حقیقت و لایه های پنهان و در پایان به اصلاح عوامل محدودیت آفرین باید پرداخت. در عرصـه تعلـیم و تربیت نیز روش پژوهش انتقادی این را می طلبد که در گام نخست با روشـی اکتشـافی در مواجحـه با مسائل تربیتی و رویدادهای تربیتی به نقد تبیینی ساختار ها، در گام دوم بـا گـذر از سـطح فعلیـت و رسیدن به سطح حقیقی رویدادها و سوم با شناخت مکانیسم های علی اثر گـذار بـر خلـق رویـدادها و ساختارها به اصلاح ساختارها به پردازیم. بنابراین روشی که استخراج می گـردد، دارای مراحلـی اسـت، که به ترتیب شـامل: **1**- کشـف حقیقـت و لایـه هـای پنهـان. 2-نقـد سـاختارها و عوامـل و عناصـر محدودکننده. 3- اصلاح عوامل محدودیت آفرین و رهایی بخشی، می باشند.

ب) استلزامات و چگونگی: استلزامات رئالیسم انتقادی با توجه به اصولی است کـه شـامل: 1- سطح بندی جهان در سه سطح واقعی، فعلیت و علی، 2- تاکید بر هستی و رویدادهای اجتمـاعی در قالب ساختار لایه لایه با سیستمی باز، 3- طبیعت گرایی انتقادی 4- سازه گرایی می باشد.

واژگان کلیدی: رئالیسم، انتقاد، استعلایی، طبیعت گرایی انتقادی، باسکار

منابع

1- باقری خسرو (1384) دیدگاه های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت.

2- سایر اندرو (1381) روش تحقیق در علوم اجتماعی، ترجمه عماد افروغ.

3- Bhaskar .Roy (1998)The Possibility of Naturalism *A Philosophical Critique of the Contemporary Human Sciences*. By Rutledge.

4- Bhaskar .Roy.(2009) Scientific Realism and Human Emancipation.By Rutledge

5- Bhaskar .Roy (2010) Inter disciplinarity and Climate Change Transforming knowledge and practice for our global future. byRoutledge

6- Corson.David (1999).Bhaskar's CriticalRealism and Educational Knowledge.Education Department، Massey University، New Zealand

7- Groff .Ruth (2004) Critical Realism، Post-positivism and the Possibility of Knowledge.Routledge.Taylor& Francis Group

8- Houston .Stan (2001) Beyond Social Constructionism: Critical Realism and Social Work .British Journal of Social Work. 31، 845–861

9- Kelsh .Deborah، Dave Hill ، Sheila Macrine(2009) Class in Education،Knowledge، pedagogy، subjectivity .This edition published in the Taylor & Francis e-Library

10- Livock Cheryl (2005) A Critical realism methodology for examining alternative schooling programs for youth at risk

11- Pleasants. Nigel (1999)Wittgenstein and the idea of a critical social theory: a critique of Giddens، Habermas and Bhaskar

فراتحلیل، ضرورت، ویژگی ها، مراحل، کاربرد و نمونه ها

موسی پیری[1]، الهام عرفانی آداب[2]

بیان مساله

همواره صاحب نظران و پژوهش‌گران سوالات مهمی را مطرح کرده اند. هر ساله در مجلات مختلف، مقالات بسیاری در زمینه های مختلف تعلیم و تربیت منتشر می شود، پایان نامه های تحصیلی نیز روز به روز گسترده تر می شوند، تعداد تحقیقات و مطالعات در سال های آینده بیشتر هم خواهد شد (هانتر و اشمیت، 2004). باتوجه به حجم زیاد این گونه پژوهش ها و عدم امکان دستیابی و اطلاع از آنها برای همه به ویژه برای پژوهش‌گران چگونه باید پژوهش های موجود را سازماندهی و مرور نمود تا بدین وسیله همه کاربران و به ویژه سیاست گذاران، مدیران، مدرسان و سایر پژوهشگران بتوانند پیام اصلی مجموعه های پژوهشی از این قبیل را بدست آورند. بنابراین باید کسی این ادبیات را سازماندهی نموده و پیام اصلی آن را استخراج کند (کولیک و کولیک، 1989). فراهم نمودن یک پیشینه پژوهشی دقیق، امری دشوار به نظر می آید. به دلیل وجود اختلاف بسیار در انتخاب جامعه، نمونه، متغیرهای مستقل و وابسته، روش های آماری به کار رفته در مطالعات و طرح های آزمایشی، مقایسه بین مطالعات و به دست آوردن یک نتیجه منسجم و هماهنگ از میان آنها به شکل کیفی و روایتی امری دشوار به نظر می رسد. این موقعیت وقتی مشکل تر می شود که تعداد مطالعات روز به روز منتشر شده و گاه نتایج حاصله از آنها بسیار متناقض باشد یا در مواقعی یک پژوهش در جوامع مختلف و یا فرم های مختلف یک ابزار پژوهشی انجام می شود و برای جمع بندی نهایی، نیاز به یک مطالعه فراتحلیل برای مشخص کردن تگناها، فرصت ها و تهدیدها در یک حوزه کاری می باشد (حبیبی، بشارت، فدایی،1387؛ به نقل از ایزانلو و حبیبی، 1390). امروزه محققان، دیگر نگران تعداد زیاد مطالعات و نتایج پراکنده آنها نمی باشند و برای کشف زوایای پنهان مطالعات نیاز به پژوهش

1-استاد یار دانشگاه تربیت معلم آذربایجان
2-کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی Erfani.er88@gmail.com

جدید و صرف نیروی انسانی، هزینه و زمان نمی باشد (کولیک و کولیک، 1989). از آنجا که ذهن انسان توانایی ترکیب و انتظام داده های منتج از مطالعات فراوان را ندارد به ناچار باید از روشی که به فراتحلیل موسوم شده است استفاده کرد تا با به کارگیری الگوی علمی رایج این وظیفه را انجام دهد (سهرابی، 1385). فراتحلیل را یک تکنیک آماری برای خلاصه و بازنگری کیفیت تحقیقات گذشته می دانند. فراتحلیل، ترکیب داده های چند تحقیق برای تولید یک برآورد واحد است. فراتحلیل ها با مرور نظام مند منابع برای پیدا کردن، ارزشیابی، ترکیب و در صورت نیاز، جمع بندی آماری به پژوهش هایی می پردازند که قبلا" پیرامون یک موضوع خاص به رشته تحریر درآمده اند (رضائیان، 1384). در سال های اخیر افزایش برق آسا در استفاده فراتحلیل وجود داشته است. فیلد (2001) گزارش می کند بین سال های 1981 تا 2000 تعداد 2200 مقاله علمی- پژوهشی در مجلات معتبر با استفاده از فراتحلیل انجام شده یا بحثی در مورد فراتحلیل داشته اند، به نحوی که از این تعداد بیش از 1400 مورد در طول سال 1995 و بیش از 400 مورد در سال 2000 چاپ شده اند. یادآوری این مطلب مهم است که فراتحلیل پاسخی قطعی و نهایی برای درک مسائل تحقیقی نیست و مانند سایر روش‌های تحلیل داده ها همانطور که گرین و هال می گویند: یاریگر است و نه جایگزین آن (دلاور، 1385).

سوالات پژوهش

1- ویژگی های پژوهش فراتحلیل چیست؟
2- ضرورت انجام پژوهش فراتحلیل چیست؟
3- مراحل اجرای پژوهش فراتحلیل چیست؟
4- معایب و مزایای پژوهش فراتحلیل چیست؟
5- نمونه ای از کاربرد روش فراتحلیل چیست؟

چارچوب نظری

اصطلاح فراتحلیل را اولین بار گلاس رئیس انجمن آموزش امریکا در سال 1976 مطرح کرده و آن را «تحلیل تحلیل ها» تعریف کرد که می توان گفت، قطعا" موجزترین تعریفی است که تا

کنون در این روش پیشنهاد شده است (کولیک و کولیک[1]، 1988). مهم ترین مزیت مطالعات فراتحلیل ها این است که آنها با ادغام کردن نتایج مطالعات مختلف، قدرت مطالعه را در جهت یافتن نتایج معنادار افزایش می دهند (رضائیان، 1384). در مورد ضرورت انجام پژوهش فراتحلیل می توان گفت شیوه‌های معمول و موجود حساب شده، نظام مند و تکمیل کننده نیستند و نمی توان درباره کفایت و عدم کفایت نتیجه گیری های آنها قضاوت کرد و لذا انجام فراتحلیل ضروری به نظر می رسد. یکی دیگر از دلایل ضرورت پژوهش هایی مانند فراتحلیل وجود پژوهش هایی است که ممکن است نتایج یکدیگر را تایید نکنند. تفاوت در کاربندی ها، ابزارهای اندازه گیری، روش ها و موقعیت های پژوهش مقایسه یافته‌ها را دشوار می سازد بنابراین کاربرد نتایج متناقض پژوهش ها انتشار، تفسیر، ارزشیابی و شناخت نقاط ضعف آنها مستلزم راه حلی است که مبتنی بر بازنگری و تجزیه و تحلیل درست پیشینه پژوهشی، به کارگیری شواهد متضاد از لحاظ پیامدهای گوناگون جهت پیشرفت بیشتر در یک حوزه برای کاربرد عملی اغلب ضروری است (هومن، 1387).

پژوهشگران مراحل یک پژوهش فراتحلیل را مشابه مراحل مورد استفاده در پژوهش‌های به کاربرده شده در فراتحلیل می دانند. کوک و دیگران (1992) این مراحل را پیشنهاد می‌کنند:

1) طرح و پیگیری مسئله 2)جمع آوری داده ها 3)بازیابی داده ها وارزیابی 4)تجزیه تحلیل وتفسیر 5)ارائه به عموم

روش

این پژوهش بر آن است به معرفی پژوهش فراتحلیل بپردازد و ضرورت و ویژگی های این روش علمی، مراحل و موارد کاربرد آن را توضیح دهد و در خاتمه نمونه ای از پژوهش فراتحلیل با عنوان «فراتحلیل رابطه راهبردهای یادگیری با پیشرفت تحصیلی» ارائه می شود.

[1]- Kulik & Kulik

2- Decoster

یافته ها

قصد نوشتار حاضر این بود که تصویری از روش شناسی فرتحلیل به عنوان روشی که می تواند از انجام تحقیقات تکراری و غیر ضروری پیشگیری کند، معرفی نماید. در این مقاله تلاش شد مباحثی در خصوص تاریخچه، ویژگی ها، ضرورت، مراحل، معایب و مزایای فراتحلیل ارائه شود. تاملی بر جایگاه و تلاش متخصصان علوم اجتماعی و رفتاری در خصوص به کار گیری رویکرد فراتحلیل مشخص می کند که هنوز کاری در خور توجه انجام نگرفته است. در زمینه روش فراتحلیل در ایران هنوز پژوهش های زیادی انجام نشده و معدود تلاش های صورت گرفته نیز مقدماتی و در عین حال ناکافی است. در هر حال، با وجود معدود تحقیقات فراتحلیلی انجام شده به نظر می رسد که جامعه علمی ایران خصوصا" در حوزه های علوم تربیتی و رفتاری به شدت نیازمند به کارگیری رویکردها و روش های فراتحلیلی است. به رغم وجود محدودیت های مالی و امکاناتی در پژوهش های اجتماعی و رفتاری، در مقام مقایسه با کشورهای توسعه یافته، به نظر می رسد که حداقل 50 سال مطالعه تجربی و آماری در رشته های جامعه شناسی، روان شناسی، علوم تربیتی و ... توسط پژوهشگران ایرانی زمان آن رسیده که به منظور غلبه بر نتایج متناقض در این مطالعات و همچنین در راستای انباشتن یک دانش بومی و نیل به یک برداشت کلی از این مطالعات، به این روش پژوهشی بهای بیشتری داده شود.

نتیجه گیری، بحث و پیشنهاد

با توجه به توضیحات رفته می توان گفت فراتحلیل از جمله روش هایی است که به حل تناقض ها در پژوهش های روانشناختی و تربیتی و دیگر علوم رفتاری و رسیدن به نتایج دقیق تر کمک می کند. بنابراین فراتحلیل ترکیب نتایج عددی حاصل از چند مطالعه، برآورد دقیق مشخصه های توصیفی، تبیین ناهماهنگی ها و نیز کشف عوامل تعدیل کننده و میانجی ها را در مجموعه یافته های پژوهشی ممکن می سازد.

در ادامه پیشنهاداتی به پژوهشگران و علاقه مندان این حوزه ارائه می شود.

واژگان کلیدی: فراتحلیل، اندازه اثر، مرور نظام مند، تحلیل تحلیل ها

منابع

1- ایزانلو، بلال و حبیبی، مجتبی. (1390). کاربرد فراتحلیل در تحقیقات علوم اجتماعی و رفتاری: مروری بر مزایا، تنگناها و روش شناسی.تحقیقات علوم رفتاری. دوره 9. شماره1
2- دلاور، (1383). *مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی* . تهران: رشد.
3- رضائیان، محسن. (1384). واژه نامه توصیفی فراتحلیل ها. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*. 5 (2)، 145-143.
4- سهرابی فرد، نسرین. (1385). مروری بر مبانی فراتحلیل. *فصلنامه روانشناسان ایرانی*، سال3، شماره10 ،171-169.
5- شریفی، حسن پاشا و شریفی، نسترن. (1380). *روش های تحقیق در علوم رفتاری*.انتشارت سخن.
6- هومن، حیدرعلی. (1387). *راهنمای عملی فراتحلیل در پژوهش علمی*. تهران: سمت
7- Cook، T.D.، Leviton، L.C.(1992). Reviewing the literature: A Comparison of traditional method with Meta- analysis. *Journal of Personalty*، 48، pp. 449-472.
8- Field ، A.P. (2001) . *Meta-analysis of correlation coefficients: a Monte carlo comparison of fixed – and random – effects methods*.
9- Gillbert، Keon L.(2001*). A meta analysis of social capital and health. The degree of doctor of public heath*. University of Pittsburgh.
10- Hunter JE، Schmidt FL(2004). Methods of meta-analysis: correcting error and bias in research findings. 2nd ed. London: Sage Publications; 2004..
11- Kulik JA، Kulik CHL(1989). Meta-analysis in education. *International Journal of Educational Research*; 13(3):221-340.
12- Kulik، James. ، Kulik، Che – Linc.(1988*). Meta- analysis Historical origins and contemporary practice*. The university of Michigan.

روش‌شناسی حوزه مطالعاتی ذهن، مغز و تعلیم و تربیت

محمود تلخابی[1]

بیان مساله

پژوهش فلسفی درباره ماهیت کارکردهای ذهن، از دو خط فکری موازی پیروی کرده است؛ نخست اندیشه‌ای که با افلاطون آغاز شده، با دکارت ادامه یافته و اخیراً توسط چالمرز و سرل طرفداری شده است. ایده اصلی این رویکرد آن است ذهن نمی‌تواند یک چیز فیزیکی باشد، زیرا از جهت هستی‌شناختی متمایز از مغز است. و دوم سنت طبیعت‌گرایی است که بقراط، ارسطو، هیوم، کواین و فیزیکالیستهای معاصر از قبیل پل چرچلند، دنیل دنت و پاتریشیا چرچلند از آن حمایت کرده‌اند. ایده اصلی این سنت نیز آن است که کارکردهای ذهن، طرحی از فعالیت ارگانیزم مغز است. بدین‌ترتیب، حوزه مطالعاتی «ذهن، مغز و تعلیم وتربیت»[2] به منزله پیامد سنت اخیر در تعلیم وتربیت به دنبال آن است تا تصمیمات تربیتی را بر بنیاد فهم ما از ذهن و مغز مبتنی سازد. در واقع، این حوزه مطالعاتی ریشه در دیدگاهی دارد که پاتریشیا چرچلند (2007) از آن با عنوان عصب- فلسفه[3] یاد کرده است. براساس این دیدگاه آنچه ذهن نامیده می‌شود، درحقیقت، سطحی از فعالیت مغز است، بنابراین از طریق مطالعه مغز می‌توانیم شناخت بهتری از کارکردهای ذهن به دست آوریم و در نتیجه شرایط تربیتی مناسب‌تری را فراهم سازیم. در هر حال، پژوهش در قلمرو جدید مطالعات ذهن، مغز و تعلیم و تربیت به طرح برخی پرسشهای معرفت‌شناختی و روش‌شناختی دامن زده و بسیاری از پژوهشگرانی که علاقه‌مند به پژوهش بر بنیاد علم در تعلیم و تربیت هستند را شیفته عصب زیست‌شناسی ساخته است (گاردنر، 2009). برای مثال، میتل‌استراس (2008) چنین استدلال می‌کند که کاربرد گسترده تصویربرداری مغز به این انگاره منتهی شده است که حالات ذهنی، همان حالات زیست- عصب- شناختی‌اند که با متابولیسم موضعی مغز قابل توصیف‌اند. اگر چه مسئله اصلی در این رویکرد آن

[1]- عضو هیأت علمی پژوهشکده علوم شناختی talkhabi@iricss.org

[2] - mind، brain and education

[3] - neurophilosophy

است که آیا با فهم نحوه عملکرد ذهن و مغز می‌توان چیستی، چگونگی و چرایی تربیت را روشن ساخت، اما در این مقاله صرفاً مسئله روش‌شناسی این قلمرو مطالعاتی مورد بررسی قرار می‌گیرد. در حال حاضر، پژوهشگران تعلیم و تربیت با مسائل بسیار زیادی مواجه‌اند که دارای ماهیت متفاوتی است. برخی از آنها پرسشهایی از نوع چیستی‌اند که با روش‌شناسی علمی سازگارند، و برخی دیگر پرسشهایی از نوع چرایی‌اند که به دلیل هنجارمند بودن آنها شاید روش علمی قادر به بررسی آنها نباشد. از این رو، هدف اساسی مقاله حاضر شناسایی قلمرو متمایز و مشترک پژوهش فلسفی و پژوهش علمی در تعلیم وتربیت است.

سوالات پژوهش

1. قلمرو متمایز «پژوهش فلسفی» و «مطالعات ذهن و مغز و تعلیم و تربیت» در تعلیم و تربیت کدام است؟
2. مرزهای مشترک پژوهش فلسفه تعلیم و تربیت و مطالعات ذهن و مغز و تربیت کدام است؟

چارچوب نظری

در حالی که بسیاری از تبیینهای فروکاهشی[1]، مانند رفتارگرایی، در روان‌شناسی با شکست مواجه شده‌اند، با این حال حوزه مطالعاتی ذهن، مغز و تعلیم و تربیت نیز با تأکید بر مغزبودگی[2]- تلقی از مغز به عنوان «اندام خود»[3]- رویکردی تحویل‌گرا پیدا کرده است و این دقیقاً همان نگرانی است که عصب‌شناسی تربیتی را تهدید می‌کند.

درحالی که فیلسوفان معاصر اغلب از رویکرد دوگانه‌انگار نسبت به پرسش ذهن- مغز حمایت می‌کنند، دانشمندان علوم اعصاب نوعاً نگاه یگانه‌انگار را ترجیح می‌دهند. به طوری که میتل‌استراس (2008) ادعا می‌کند هر کوشش که به کنترل رویدادهای ذهنی از بیرون باور داشته باشد، از مبنای جوهر عصب‌شناختی جدا گشته و به ساده‌انگاری فلسفی گرفتار شده است. استدلال این گروه آن است که آنچه به طور معمول ما درباره جهان می‌دانیم، دست‌کم تا حدی

1 . reductionistic
2 - brainhood
3 - organ of the self

ساخته مغز است، بنابراین آنچه زیست‌شناسی درباره مغز می‌داند نیز نمی‌تواند تحت تأثیر چنین ساخته‌ای نباشد (میتل‌استراس، 2008). به زعم این گروه، فلاسفه نباید چشم امید به حل مسائلی (مانند آگاهی) داشته باشند که علم بهتر می‌تواند آنها را حل کند.

با این حال باید توجه داشت که روش‌شناسی مطالعات ذهن و مغز نیز دارای محدودیتهایی است از جمله می‌توان به استدلال سیلیرز (2008) اشاره نمود که معتقد است الگوهای پیچیده که مدعی بازنمایی سیستم‌های پیچیده‌اند، متناظر با آنها نیستند. زیرا ما نمی‌توانیم چیزی پیچیده را با تمام پیچیدگی‌اش بفهمیم (چون ما به‌عنوان انسان، توانایی محدود و زمان محدودی داریم)، الگوها، فی‌نفسه، باید پیچیدگی را کاهش دهند. دقیقاً در همین فروکاستن است که فهم خود را به‌دست می‌آوریم. یک الگو ضرورتاً باید ساده‌تر از چیزی باشد که از آن الگو ساخته‌ایم. اما، سیستم‌های پیچیده، فی‌نفسه، «غیر قابل تقلیل»[1] هستند: آنها نمی‌توانند بدون از دست دادن بخشی از خود، «فروکاسته» شوند. بنابراین، در شیوه فروکاهشی آنچه که ما ادعا می‌کنیم شناخته‌ایم ضرورتاً همان چیزی نیست که وجود دارد. بنابراین همان‌گونه که کرتزفلد یادآوری می‌کند «نمادها، یعنی بازنمای نمادین مغز از واقعیت، نه تنها به جهان اشاره دارد، بلکه تا اندازه-ای مستقل از جهان خود آنهاست، به طوری که مغز ما به نوبه خود دائماً اشاره به جهان ذهن دارد». او همچنین اذعان می‌دارد که «هیچ نظریه فروکاهشی حق جوهر آگاهی را ادا نمی‌کند. همه آنها تنها یک بعد را در نظر دارند- یعنی سازوکارهای مغز و نه سایر ابعاد- جهان نمادها که با این سازوکارها و از طریق مغز، با خودشان مواجه می‌شوند، به همان اندازه جهان طبیعی، واقعی هستند» (کرتزفلد، 1981: 43 به نقل از باترو و همکاران، 2008).

[1]- incompressible

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر تحلیل فلسفی ناظر بر ارزیابی ساختار مفهومی و هدف آن، فهم و بهبود بخشیدن به مجموعه مفاهیم و ساختارهای مفهومی است. از این رو، در این پژوهش ضمن معرفی حوزه مطالعات «ذهن، مغز و تعلیم و تربیت»، مسائل روش شناختی ناظر بر آن از منظر روش‌شناسی فلسفه تعلیم و تربیت مورد بررسی قرا ر می‌گیرد.

یافته‌ها

به نظر می‌رسد وظیفه فلسفه تعلیم و تربیت روشنگری در تمام قلمرو خود فهمی و درک موقعیتمان از جمله فهم علمی است. وظیفه دیگر فیلسوفان تربیتی زمانی آغاز می‌شود که به فلسفه علم تعلیم و تربیت می‌پردازند. همچنین، به همان اندازه که یافته‌های مطالعات ذهن، مغز و تعلیم و تربیت، نیازمند روشنگری و نقادی فلسفی‌اند، به نظر می‌رسد آینده حدود و ثغور فلسفه تعلیم و تربیت نیز تحت انقیاد عصب‌شناسی تربیتی و مسئله ذهن و بدن قرار خواهد گرفت- به این معنا که شهودات فلسفی مورد تحلیل علمی قرار خواهد گرفت. در هر حال، واضح است که دغدغه‌های فلسفی در پیوند با پژوهش در عصب‌زیست شناسی و عصب‌روان‌شناسی، در یک ارتباط تجربی بین حالات و فرایندهای فیزیکی و روانی، قرار می‌گیرند.

نتیجه‌گیری، بحث و پیشنهادها

پیامد عصب‌شناسی تربیتی در روش‌شناسی پژوهش این است که مرز پژوهش فلسفی و علمی را در تعلیم و تربیت فروریخته و ضمن این که پژوهش فلسفی در تربیت را در امتداد پژوهش در علوم تربیتی قرار می‌دهد (تلخابی، 1388)، یافته‌های و انگاره‌های روش‌شناختی مطالعات ذهن و مغز نیز تحت تأثیر تأملات فیلسوفان تربیتی قرار خواهد گرفت و برخلاف دیدگاه میتل‌استراس (2008) که معتقد است ویژگی اختصاصی فلسفه این است که از طریق *تفکر* وظیفه خود را انجام می‌دهد، نه *پژوهش*، می‌توان استدلال نمود که فلسفیدن شیوه‌ای از پژوهش است. او همچنین تصریح می‌کند که این بدان معنا نیست که پژوهش متضمن اندیشیدن نیست، بلکه

منظور این است که تأمل فلسفی، به همان شیوه‌ای که- در پرتو نظریه‌ها و روشهای تجربی- در علم انجام می‌شود، پژوهش محسوب نمی‌شود.

نباید تصور کرد که فرهنگهای فلسفی و علمی در دو جزیره دور از هم قرار دارند، دست‌کم وقتی نگران آن هستیم که کدام یک از آنها پاسخ پرسش را فراهم خواهد کرد- بلکه ضمن این که هر یک از آنها به پرسشهای متفاوتی پاسخ می‌دهند، به واسطه جهت‌گیریهای تجربی فلسفه ذهن، امکان پژوهش بین‌رشته‌ای نیز فراهم می‌شود (تلخابی، 1389). همچنان که کرتزفلد استدلال می‌کند «پاسخ زیست- عصب‌شناختی نقطه آغازی برای پرسشگری فلسفی است» (کرتزفلد، 1981: 43 به نقل از باترو و همکاران، 2008). این سخن به نظر درست می‌رسد، دست‌کم در این مورد- زیرا بسیاری از فلاسفه اذعان می‌دارند که فاقد دانش علمی هستند، از این رو، برای پاسخ به پرسشهایی فلسفی نیز باید از علم بهره برد. والا، آنچه فلسفه اغلب اوقات (و متأسفانه و به درستی) به آن متهم می‌شود، این است که به جای وارد ساختن واقعیت به تفکر، با روی آوردن به نظری ورزی از واقعیت می‌گریزد.

واژگان کلیدی: روش‌شناسی پژوهش تربیتی؛ پژوهش فلسفی؛ پژوهش علمی؛ عصب‌شناسی تربیتی

منابع

1- تلخابی، محمود. (1388). پژوهش تربیتی علم یا فلسفه: بررسی پیآمدهای روش‌شناسی علوم شناختی در تعلیم تربیت. *فصلنامه تازه‌های علوم شناختی*، 11(4)، صص. 75- 85.

2- تلخابی، محمود. (1389). آموزش بین رشته‌ای: نوآوری علوم شناختی در آموزش فلسفه ذهن. *فصلنامه مطالعات میان رشته‌ای*، 2(2)، صص. 67- 87.

3- Battro، M.; Fischer، K. and Lena، P. (2008). *The educated brain*. Cambridge، UK: Cambridge University Press.

4- Churchland، P. (2007). Neurophilosophy: the early years and new directions. *Functional Neurology*، 22(4)، 185- 196.

5- Gardner، H. (2009). An Education Grounded in Biology: Interdisciplinary and Ethical Considerations. *Mind، Brain and Education*، 3(2)، 68-73.

روش های تحلیل و کاربرد آن در فلسفه تعلیم و تربیت

طیبه توسلی[1]

بیان مسأله

روشهای تحلیل فلسفی از گذشته‌های دور تا حال حاضر یکی از مهمترین پایه‌های تحقیق در پژوهشهای فلسفی به حساب می‌آیند که بدون شک گستره وسیعی از فعالیت‌های فلسفی را به خود اختصاص می‌دهند. با ظهور فلسفه تحلیلی در قرن بیستم، روشهای تحلیل در کانون توجه بسیاری از فیلسوفان به ویژه کسانی که علاقه‌مند به این نحله فلسفی بودند قرار گرفت. رویکردهای تحلیلی در این نهضت فلسفی گوناگون هستند، اما تقسیماتی چون تحلیل منطقی، تحلیل معرفت‌شناختی و تحلیل زبانی از روشهای شناخته شده در این عرصه به حساب می‌آیند که مورد استقبال اندیشمندان در دانشها و علوم مختلف قرار گرفته است. فیلسوفان تربیتی به ویژه فلاسفه تحلیلی تعلیم و تربیت در بیان و ایضاح اندیشه‌های تربیتی خود به تأسی از فیلسوفان تحلیلی از روشها ذکر شده بهره‌های فراوان برده‌اند. مهمترین مسأله‌ای که این پژوهش درصدد پاسخ‌گویی به آن است، بررسی این موضوع است که: "روشهای تحلیل فلسفی چه روشهایی هستند و چه تأثیری بر روشهای پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت داشته‌اند؟"

پرسشهای اصلی

- تحلیل به چه معناست و تأثیر آن بر پژوهشهای فلسفه تعلیم و تربیت چگونه است؟
- روش تحلیل منطقی چیست و چه تأثیری بر روش پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت دارد؟
- روش تحلیل معرفت‌شناختی چیست و چه تأثیری بر روش پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت دارد؟
- روش تحلیل زبانی چیست و چه تأثیری بر روش پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت دارد؟
- موارد اشتراک و افتراق در این روش‌ها همراه با تأثیرشان بر فلسفه تعلیم و تربیت

1- استادیار دانشگاه قم tavassoli_t@yahoo.com

چگونه است؟

روش تحقیق

در انجام این پژوهش از رویکرد توصیفی- استنتاجی استفاده خواهد شد. بدین معنا که نخست توصیف و شرح مهمترین ویژگیهای هر کدام از انواع روش تحلیل مد نظر قرار می‌گیرد و پس از آن تأثیری که بر روشهای پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت داشته‌اند شرح داده می‌شود. در پایان مقایسه‌ای در باب مهمترین ویژگیهای این روشها و تأثیراتشان صورت خواهد گرفت.

چارچوب نظری

مباحث اصلی در این تحقیق شامل بیان و بررسی مفهوم تحلیل و ارائه تعریفی از آن است. پس از آن جایگاه تحلیل در نظر فیلسوفان در گذشته و حال مورد بررسی قرار می‌گیرد. توصیف سه نوع روش تحلیل، یعنی تحلیل منطقی، معرفت شناختی و زبانی همراه با جایگاه تاریخی و مهمترین مبانی نظری آنان مبحث بعدی خواهد بود. مقایسه این روش‌ها درصدد دست‌یابی به نقاط اشتراک و افتراق از مباحث اصلی در این پژوهش است. همچنین تأثیر هر کدام از این روشها بر فیلسوفان تربیتی و کاربرد آنها در جنبه‌های مختلف از پژوهش‌های تربیتی اصلی‌ترین موضوعاتی خواهد بود که بخش قابل توجهی از این تحقیق را به خود اختصاص می‌دهد.

یافته‌های تحقیق

در یک نگرش کلی روشهای تحلیل که در بین فیلسوفان تحلیلی مورد توجه قرار گرفته است، شامل روشهای تحلیل منطقی، معرفت‌شناختی و زبان‌شناختی می‌شود که در این نوشتار فقط این سه مورد همراه با تأثیرشان بر اندیشه‌های تربیتی مورد بررسی قرار می‌گیرد:

1 - تحلیل منطقی: تحلیل منطقی از زمان ارسطو تا به حال به قوت خود باقی است. ارسطو بخشی از کتاب ارغنون که به دو مبحث قیاس و برهان اختصاص دارد، "آنالوطیقا" یعنی تحلیلات (analysis) نامیده است. مسلم است که در حیات طولانی علم منطق انواع روشهای تحلیل منطقی ابداع شده و مورد استفاده منطق‌دانان و فلاسفه قرار گرفته است. استفاده از

مهمترین مبانی علم منطق مانند تعریف، ترکیب، تجرید و استفاده از استدلالهای منطقی مانند قیاس، استقرا و تمثیل برای توضیح و تحلیل گزاره‌های فلسفی و تربیتی همیشه مورد توجه فیلسوفان بوده است. تحلیلهای منطقی در فلسفه تحلیلی با اندیشه‌های فرگه، راسل و ویتگنشتاین شروع شد. این فیلسوفان توجه به صورت عبارات و گزاره‌ها را برای تحلیل برگزیدند. یکی از روشهای تحلیل در نزد این فیلسوفان استفاده از "منطق نمادین" است. منطق نمادین از علائم اختصاری، شامل حروف لاتین و نشانه‌های کاربردی در ریاضیات و منطق ساخته شده است. در بسیاری از تحلیلهای منطقی و فلسفی به جای آنکه گزاره‌ها و یا مفاهیم به زبان مرسوم نوشته شود با این علائم اختصاری بیان می‌گردد، این روش سهولت و دقت در استدلال را با خود به همراه دارد. برخی فیلسوفان تربیتی در استدلالهای خود هم از منطق ارسطویی و هم منطق جدید استفاده کرده‌اند.

2 – تحلیل معرفت‌شناختی: در این نوع تحلیل معرفت‌ها یا دانشها برای فهم بیشتر و رفع ابهام از آن‌ها به منابع ساده‌تری از مدارک و شواهد ارجاع داده می‌شوند، عموماً مدارک و شواهدی که درجه بالایی از تعین و مقبولیت را دارا هستند. نمونه بارز برای این نوع تحلیل شواهد ادراکی (مانند دریافتهای حسی) هستند که از مبانی نظریه تجربه‌گرایی (empiricist theory) به حساب می‌آیند (دائرةالمعارف راتلیج، ص225). فیلسوفان تحلیلی تعلیم و تربیت مانند شفلر و برزینکا از این نوع روش تحلیل در آثار خود استفاده فراوان کرده‌اند.

3 - تحلیل زبانی: برخی فلاسفه تحلیلی معتقدند که رابطه زبان و فلسفه بسیار عمیق و تنگاتنگ است. چنانکه "ویلیام، پی. آلستون" (1964) می‌گوید: "فلسفه یک فعالیت زبانی محض است، بحث زبانی آزمایشگاه فیلسوف است که در آن آرا و نظراتش را در معرض آزمون قرار می‌دهد. بنابراین فیلسوف باید درباره کم وکاستی‌های تجهیزاتش حساس باشد" (آلستون، 1381، ص26). برای رفع این کم وکاستی توجه به زبان از ابعاد گوناگون مورد توجه فیلسوفان قرار گرفته است. فیلسوف سرشناسی که نظراتش در این باره چشمگیر است، ویتگنشتاین است. از دیدگاه او زبان یک عنصر فعال و با ارزش در زندگی آدمیان است. به نظر ویتگنشتاین برای یافتن معنای یک واژه به کاربرد آن در زمینه خاصش باید توجه کرد. فیلسوفان تحلیلی تعلیم و

تربیت مانند پیترز، هرست، شفلر و برزینکا در تحلیل مفاهیم و گزاره‌های تربیتی از این روش استفاده فراوان کرده‌اند.

واژگان کلیدی: تحلیل، تحلیل منطقی، تحلیل معرفت‌شناختی، تحلیل زبانی، فلسفه تعلیم و تربیت

منابع

1- آلستون، ویلیام، پی (1381)، فلسفه زبان، ترجمه احمد ایرانمنش و احمد رضا جلیلی، تهران، نشر سهروردی.
2- باقری، خسرو (1389)، رویکردها و روشهای پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت، تهران، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی (وزارت علوم تحقیقات و فنآوری).
3- Baldwin، T. (1998)، Rutledge Encyclopedia of Philosophy، Rutledge.
4- Reese،W. (1996)، Dictionary of Philosophy and Religion ،U.S.A، Humanities Press.
5- Scheffler، I (1960)، The Language of Education، U.S.A.، Charless C. Thomas Publisher.
6- Sheffield، E. (2004)، Beyond Abstraction: Philosophy as a Practical Qualitative Research Method، Journal of: The Qualitative Report، Vol: 9، N: 4، PP:760 – 769.

روش تحلیل گزاره‌ها: ماهیت و ضرورت کاربست آن در پژوهش‌های تربیتی

طاهره جاویدی کلاته جعفرآبادی[1]، افسانه عبدلی[2]

بیان مساله

شواهد مختلف نشان می‌دهد که، امروزه تحلیل فلسفی در مباحث دانشگاهی، بیشتر بـه صـورت یک گرایش فلسفی مطرح می‌شود تا یک روش فلسفی که فنـون و فراینـدهایی را بـرای بررسـی، توضیح و شفاف‌سازی مفاهیم، ایضاح گفتارهای مختلف ریاضی، سیاسی، علمی، حقوقی، تربیتی و مانند آن، به کار می‌برد تا آن مفاهیم و گفتارها، از وضوح، انسجام، سازگاری درونی و هماهنگی با شبکه‌ها و نظام‌های فکری برخودار شوند. حتی برخی متفکـران روش تحلیـل فلسـفی را بـه‌طـور خاص با «تحلیل مفهومی» یکسان در نظـر مـی‌گیرنـد؛ در حـالی کـه تحلیـل مفهـومی یکـی از روش‌های مختلف تحلیل فلسـفی مـی‌باشـد، همچنین،گاهـاً مشـاهده شـده کـه پژوهشـگران در گزارش‌های پژوهشی و مقالات خود به این امر اشاره نموده‌اند که از روش تحلیل فلسفی اسـتفاده کرده‌اند، بدون اینکه در باره نوع روش تحلیل فلسفی مورد نظر و مراحل آن توضیحی ارائه دهند. بطور کلی، شواهد حاکی از آن است که ادراک افراد زیادی از جامعه فلسـفی، از اصـطلاح تحلیـل فلسفی با ایهام و اعوجاج آمیخته شده است. از اینرو، نگارندگان این مقاله با نظر به اهمیت کاربرد روش تحلیل فلسفی، بررسی روش تحلیل فلسفی را کانون اصلی توجه خـویش قـرار داده‌انـد. در این مسیر، ضمن واکاوی مفهوم‌تحلیل، در صـددیم تـا ماهیـت روش تحلیـل گـزاره‌هـا و مراحـل مختلفی که باید طی شود تا بتوان نام روش تحلیل گزاره را بر آن نهاد، کاربردها و مختصات ایـن روش، را معرفی نماییم. در پایان، ضرورت کاربست روش تحلیل گزاره‌ای در عرصه تحقیقـات؛ بـه ویژه تحقیقات تربیتی را به تصویر می‌کشانیم.

[1]- دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد: tjavidi@um.ac.ir

[2]- دانشجوی دوره‌ی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد:afsanehabdoli@yahoo.com

سوال‌های پژوهش

1) روش تحلیل فلسفی چیست؟

2) روش تحلیل گزاره‌ای چیست؟ در این روش، از چه فنون و تکنیک‌هایی برای تحلیل عناصر استفاده می‌شود؟

3) اهمیت و ضرورت کاربست روش‌های تحلیل گزاره‌ای در عرصه تحقیقات تربیتی چیست؟ و این روش‌چگونه می‌تواند در بهبود تحقیقات تربیتی مؤثر باشد؟

چهارچوب نظری

تحلیل به معنای امروزی آن در اوایل قرن بیستم و در اثر دو تجدیدنظر در بحث‌های فلسفی، در دانشگاه کمبریج پدیدار شد. پیشتازان این مکتب مور و برتراندراسل[1] بودند، لیکن روش هر یک از آنها با دیگری تفاوت داشت. مور، که ریشه‌های مباحث لاینحلّ فلسفی را در کاربرد مشوّش و پُر ابهام واژگان می‌دید، در صدد بر آمد تا با طرح زبان متعارف و به کارگیری حسّ مشترک یا همان عقلِ سلیم، تا جای ممکن، از ابهام تعابیر فلسفی بکاهد. در نظر مور، تحلیل به معنای کاویدن و تجزیه معنای زبان متعارف بود. مکتبی که مور بنیان نهاد، به دلیل تأکیدی که بر تحلیل و زبان داشت، به مکتب تحلیل زبانی شهرت یافت. برتراند راسل کار خود را از منطق آغاز کرد. از نظر او بهترین راه برای فهم معنای یک جمله آن است که نخست جمله مذکور را به جملات بسیط‌تر و به اصطلاحِ وی «جملات اتمی»تجزیه کنیم و سپس با تحویل جملات بسیط به قالب‌های منطق صوری و به کارگیری قوانین منطق صوری، جملات پیچیده- به اصطلاح وی «مولکولی»- را استنتاج کنیم. از اینرو، در کار فرگه و راسل تحلیل شامل یک بعد تحولی یا تفسیری است. همچنین، پوزیتیویست‌های منطقی این روش را در اثنای دهه‌ی ۱۹۳۰ و در بستر برنامه‌ی مخالفت‌شان با مابعدالطبیعه توسعه دادند و معتقد شدند که «تحلیل» یگانه تحقیق مشروع فلسفی است.

هر محقق تربیتی جهت انجام فعالیت تحقیق در آغاز، ادامه و نیز در پایان همواره نیازمند به تحلیل است. در واقع، کار محققان تربیتی این است که مبانی تربیتی را از طریق تبیین مفهومی

[1]- به یک معنا راسل (البته، بااتکا به آثار لایبنیتس و فرگه در منطق ریاضی) پدر فلسفه تحلیلی به معنای امروزی آن است.

و تحلیل منطقی مشخص و روشن سازند و نوعی معرفت منسجم در مورد آنها به دست دهند تا بتوان با تکیه بر آنها مسائل مختلف تربیتی را حل کرد. آگاهی محققین از روش‌های تحلیل فلسفی، می‌تواند به آنهادر تبیین منطقی‌تر این مبانی و شناسایی و روشن‌سازی برخی مؤلفه‌های تربیتی که ممکن است مغفول مانده باشند یا نادرست استعمال شده باشند، کمک نماید. این روش‌ها باعث می‌شوند عناصر معنایی یک مفهوم، روابط میان این عناصر و روابط میان کل یک مفهوم با سایر مفاهیم که به‌نحوی با آن ارتباط دارند، مورد کاوش و شناسایی قرار گیرند.

روش

با توجه به هدف این مقاله، بررسی ماهیت ونقش روش تحلیل گزاره‌ها، از روش توصیفی – تحلیلی برای تحلیل اطلاعات گردآوری شده، استفاده خواهد شد. در این راستا، ابتدا سیر تاریخی تحلیل فلسفی در دوره‌های مختلف مورد بررسی قرار گرفته و سپس، انواع مختلف روش تحلیل فلسفی با تاکید بر تحلیل گزاره‌ها، مراحل استفاده از آنها و نحوه‌ی کاربرد آنها در تحقیقات، معرفی و تحلیل می‌شوند.

بحث و نتیجه

تحلیل فلسفی بیش از هر چیز با دلیل و برهان سر و کار دارد. وقوف بر ساختار و عناصر تشکیل‌دهنده‌ی روش‌های تحلیلی، باعث به دست دادن استدلال‌های منطقی در تحقیقات می‌شود. در واقع، روش‌های تحلیلی روش‌هایی سودمندی هستند، از آن جهت که عاملان آنها می‌کوشند تا با طرح سوالات فراوان، به مطالعه دقیق و موشکافانه مسائل بپردازند تا هم سوء استعمال‌ها و کژ فهمی‌ها را از بین ببرند، و هم مفاهیم به طور دقیق و واضح فهمیده شوند. از آنجا که وضوح بیشتر مستلزم بررسی مفصل‌تر و مورد به مورد است، روش‌های تحلیلی چنین امکانی را فراهم می‌آورند. بنابراین، اشکال مختلف روش تحلیل فلسفی باید به عنوان یک بخش تفکیک‌ناپذیر در کنار دیگر روش‌های پژوهشی برای روشن ساختن مفاهیم و ساختار علم به کار گرفته شوند. برخی از مسائلی که به نظر می‌رسد با استفاده از بکارگیری روش‌های تحلیلی در آموزش و پرورش حل خواهند شد عبارتند از: انسجام‌بخشی به مبانی فلسفی آموزش و پرورش و هماهنگ ساختن مباحث مربوط به آن، تحلیل و روشن شدن بسیاری از مفاهیم پیچیده‌ای که

محققان تربیتی از زاویه‌ای علمی یا تاریخی مورد استفاده قرار داده‌اند؛ حل شدن بسیاری از مناقشات، مغالطات، ابهامات تربیتی که ریشه در برداشت‌های متعدد و متنوع محققان از مفاهیم پیچیده تعلیم و تربیت دارد. به طور کلی، از آنجا که روش تحلیلی می‌تواند تصویر واقعی و شفافی از موقعیت‌های تربیتی مسئله‌دار را ترسیم کند، کاربست این رویکرد در تحقیقات تربیتی باعث حل بسیاری از مسائل مبتلابه آموزش و پرورش خواهد شد.

واژگان کلیدی: تحلیل، روش تحلیل فلسفی، تعلیم وتربیت

منابع

1- دانلان، ک. س. (1374) فلسفه تحلیلی و فلسفه زبان، ترجمه شاپور اعتماد و مراد فرهادپور، فصلنامه فلسفی ارغنون، شماره 7-8.
2- شریعتمداری، علی (1372) پرورش فکر، اصفهان، جهاد دانشگاهی.
3- شفلید، هری (1375) فلسفه آموزش و پرورش، ترجمه غلام علی سرمد، تهران، نشر قطره.
4- عبدی، حسن (1382) تقسیم تحلیلی و ترکیبیِ قضایا، مجله معرفت فلسفی، شماره 1و 2.
5- کارل، هاوی؛ گامز، دیوید (1389) فلسفه به مثابه روش، ترجمه سید کاظم علوی و همکاران، انتشارات پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، چاپ اول.
6- گوتک، جرالد ال (1384) مکاتب فلسفی و آراء تربیتی، ترجمه محمدجعفر پاکرسرشت، انتشارات سمت، چاپ چهارم.
7- نقیب‌زاده، میرعبدالحسین (1387) نگاهی به نگرش‌های فلسفی سده‌ی بیستم، انتشارات طهوری، چاپ اول.
8- Black، M. Wisdom، J. T. Cornforth، M (1934) *Is Analysis a Useful Method in Philosophy?* Modern Tendencies in Philosophy،

بررسی مقایسه ای مبا نی روش های توصیفی همبستگی با روش های تجویزی هرمنوتیک از نظریه تا عمل

محمد جوادی نیکو[1] - دکتر جهانی[2]

بیان مساله

امروزه در سطح جهان پژوهش های علمی کمی و کیفی پرچمدار دست یابی به حقیقت اند. بدین ترتیب هر دو پارادایم کمی و کیفی مبتنی بر دیدگاه و مکاتب فلسفی خاصی هستند و هرکدام مفروضات مختص به خود را دارا می باشند. بر این اساس پارادایم کیفی ناظر بر این فرض است که تفسیر وشناخت پدیده های طبیعی خارج از روابط عددی بین پدیده ها می باشند. ولی پارادایم کمی قائل به تفسیر و شناخت پدیده ها در قا لب روابط عددی می باشد. بدین ترتیب مساله اصلی تحقیق حاضر این است که آیا تفاوت در مفروضات بنیادی دو پارادایم ذکر شده می تواند دردلالت های کاربردی این دو شیوه ی پژوهشی دارای تفا وت های معنا داری باشد؟ به همین منظور در این مقاله تلاش شده است تا مقایسه ای بین دو نوع از پارادایم های مذکور یعنی روش توصیفی همبستگی که یکی از کاملترین نوع پارادایم کمی محسوب می شود و روش تجویزی هرمنوتیک را که مربوط به حوزه ی پارادایم کیفی است صورت بگیرد.

هدف از طرح چنین سوالی یافتن تفاوت ها و احتمالا کشف مشترکات این دو روش ذکر شده در شناخت و تفسیر پدیده ها می باشد. بدین ترتیب نتایج این تحقیق می تواند در امر تعلیم و تربیت به عنوان راهنمای عمل دست اندر کاران این حوزه قرار بگیرد.

سوالات تحقیق

بر اساس مسئله مطرح شده در بالا سئوالات فرض شده برای تحقیق به صورت زیر می باشد:

1ـ آیا در مفروضات بنیادی شیوه های پژوهش همبستگی با شیو های پژوهش هرمنوتیک تفاوت وجود دارد؟

[1] - دانشجوی کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت javadimohamad33@yahoo.com

[2] - عضو هیات علمی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز

2ـ آیا تفاوتی در دلالت های کاربردی این دو شیو ه ی پژوهشی دیده می شود ؟

چهارچوب نظری

معرفت شناسی در روش های پژوهش، پاسخ دهی به این سوال که چه رویکردی (فلسفی) مبنای معرفتی روش تحقیق قرار گرفته شده است؟ را ایجاب می کند. در واقع پشتوانه ی روش پژوهش های کمی رویکرد استقرا گرایی می باشد که با فلسفه ی تحصلی و پسا تحصلی هماهنگی دارد. رویکرد ساختارگرایی که پدیدار شناسی و تفسیرگرایی را مد نظر قرار می دهد، پشتوانه ی پژوهش کیفی نگر است (خادمی، 1385) .

مطابق موارد ذکر شده در بالا، پژوهش های کمی و کیفی همانند سایر پژوهش های علمی بر دیدگاه ها یا مکاتب فلسفی خاصی استوار هستند. بدین ترتیب ریشه های این دو پارادایم کمی و کیفی را می توان در دو رویکرد اثبات گرایی و ما بعد اثبات گرایی جست و جو کرد. برداشت مسلط این است که هر دو نوع پارادایم به دنبال کشف ماهیت و شناخت پدیده ها هستند ولی هر کدام شیوه ها و تکنیک های مختص به خود را در این باره به کار می گیرند.

روش همبستگی

واژه همبستگی در کاربرد روزمره به معنی وجود هر نوع رابطه ای بین پدیده هاست، اما در تحلیل آماری، این مفهوم صرفا بر مقدار کمی رابطه بین متغیر ها دلالت دارد (دئوبالد بی ـ ون دلن، 1373). چنین پژوهش هایی در پی کشف روابط بین متغیر ها با استفاده از آماره های همبستگی می باشد. این رابطه با ضریب همبستگی، که در واقع بیان ریاضی مختصر رابطه هاست مشخص می گردد (سیف ،1386).

البته کیفیت چنین پژوهش هایی نه بر مبنای پیچیدگی طرح یا فنون تحلیلی، بلکه با ژرفای سازه های نظری و بنیادی ای مشخص می شود که طرح تحقیق را هدایت می کند. قابل ذکر است که در انجام این پژوهش بایستی تمام مراحل معمول در تحقیق کمی رعایت گردد (گال و همکاران، 1942). در واقع چنین روشی به دنبال بررسی یک یا چند عامل در اثر تغییرات یک یا چند عامل دیگر، از طریق بدست آوردن ضریب همبستگی می باشد. در این روش هیچ گونه

دستکاری در متغیر ها صورت نمی گیرد و به دنبال شناسایی علت و معلولی پدیده ها نمی باشد (نادری و سیف نراقی، 1388).

این پژوهش ها در واقع جهت شناسایی علل و تاثیر پدیده های مهم تعلیم و تربیت از جمله (پیشرفت تحصیلی، نگرش به مدرسه، اخلاق معلم و استفاده از روش های خاص تدریس)، به خصوص پژوهش های اکتشافی در حوزه هایی که شناخت اندکی از آنها وجود دارد سود مند می باشند (گال و همکاران، 1942). چنین طرح هایی جهت بررسی رابطه ها و پیش بینی بین متغیرها به ویژه موقعیت های تربیتی کاربرد دارند.

روش هرمنوتیک

واژه ی هرمنوتیک در اصل به معنای تفسیر متون مقدس بود. در فلسفه و علوم اجتماعی معاصر، این واژه معنای دیگری یافته و به مطالعه ی فرایندی که افراد به وسیله آن به معنای یک متن دست می یابند اشاره دارد (گال و همکاران، 1942).

رویکرد هرمنوتیکی را می توان به دودیدگاه کلاسیک و غیرکلاسیک تقسیم کرد. نظریه پردازان مشهوری چون شلایر ماخر و دیلتای در رده دیدگاه کلاسیک و هوسرل، هایدگر، گادمر از نظریه پردازان مشهور غیرکلاسیک به شمار می آیند. فهم ماهیت روش هرمنوتیک نیاز به جستجو و کندوکاو در آراء این اندیشمندان بزرگ دارد.

روش

تحقیق حاضر تحقیقی ترکیبی است. که در آن با شیوه ی اسنادی به گرد آوری داده ها پرداخته شده است. محقق جهت تجزیه و تحلیل داده ها از رویکرد تطبیقی ـ مقایسه ای استفاده کرده است. زیرا علاوه بر توصیف داده ها به مقایسه آنها پرداخته است.

یافته ها

بر مبنای تحلیل های صورت گرفته از مقایسه این دو روش یافته ها نشان داد که به کار گیری روش همبستگی فقط به نتایج توصیفی و بیان واقعیت ها اشاره می کند و به چرایی ها نمی

پردازد، ولی هرمنوتیک به دنبال تبیین چرایی ها می باشد، اما هرمنوتیک باز هم چرایی ها را به طور کامل مشخص نمی کند، چون فقط تجویزی است و کل واقعیت را نشان نمی دهد.

در پاسخ به سوال دوم باید اقرار کرد که قطعاً به کارگیری پژوهش های علمی بسته به موضوع علوم، نمی تواند یکسان و واحد در نظر گرفته شوند. زیرا که محقق در این علوم (مادی و انسانی) با دو موجود متفاوت یکی انسان و ارزش ها و نگرش های او که به موقعیت ها و شرایط وابسته است و دیگری طبیعت و پدیده های آن که کمتر متغیرهستند سر وکار دارد.

واژگان کلیدی: هرمنوتیک، همبستگی، روش کمی، روش کیفی، مقایسه.

منابع

1- احمدی، بابک. ساختار و تاویل متن/شالوده شکنی و هرمنوتیک. تهران؛ نشرمرکز،1375.
2- احمدی ، بابک. ساختار و هرمنوتیک . تهران. گام نو،1380.
3- چالمرز، آلن. الف ؛ چیستی علم ، ترجمه سعید زیبا کلام ، تهران ، انتشارات سمت، 1379.
4- خادمی ، عزت (1385). تحولات روش شناسی پژوهش در علوم انسانی ، قصلنامه علمی ـ تخصصی (علوم انسانی ـ اجتماعی)، دوازدهم ، شماره 49 ، زمستان 1385.
5- دئوبالدبی. ون دلن (1373) . مبانی پژوهش در علوم تربیتی. ترجمه:دکتر جعفر نجفی زند .نشر قومس،1373.
6- سیف ،علی اکبر. روان شناسی پرورشی نوین .تهران؛نشر دوران،1386.
7- شمشیری ، بابک (1385)، نقدی روش شناسانه بر مقیاس های سنجش دینداری در ایران، فصلنامه علمی تخصصی (علوم انسانی ـ اجتماعی)، سال سیزدهم ، شماره 15، تابستان 1386.

رابطه ی نظریه و عمل در تعلیم و تربیت از دیدگاه ارسطو

مهین چناری[1]

بیان مساله

در دهه های گذشته جدایی بین نظریه و عمل به صورت گسترده ای مورد بحث قرار گرفته است (آرسیلا[2]، 2002، ص 8). بسیاری از دانشجویان در تربیت معلم مسئله ی جدایی بین نظریه و عمل را تجربه کرده اند. آنان متوجه این نکته شده اند که نظریه با رشد قابلیت های فرد به عنوان یک معلم ارتباط چندانی ندارد. معلمان نیز عمدتا در این دیدگاه اشتراک نظر دارند که کسی که می خواند یک موضوع را به صورت عملی آموزش دهد به جای این که یک نظریه پرداز باشد باید یک عامل باشد؛ به این معنی که دانستن چگونگی انجام عمل مهمتر از داشتن دانش نظری در مورد آن عمل است (مزیرو[3]، 2000، ص 157). از آنجا که آموزش و پرورش نظریه و عمل را در بر می گیرد، این مقاله درصدد است رابطه ی نظریه و عمل را در تعلیم و تربیت مورد بررسی قرار دهد.

سوالات پژوهش

1- باتوجه به آراء ارسطو چه نوع ارتباطی میان نظریه و عمل می توان متصور نمود؟

2- منظور از نظریه و عمل در تعلیم و تربیت چیست؟

چارچوب نظری

این دیدگاه که باید ارتباطی بین نظریه و عمل در تعلیم و تربیت وجود داشته باشد به نظر امری مسلم می نماید. گرچه تقسیم بندی ارسطو در مورد دانش در کتاب اخلاق نیکوماخوس به یونان باستان بر می گردد، اما با توجه به این بحث تاریخی می توان چشم انداز متفاوتی برای درک

[1]- استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه قم، mahin.chenari@gmail.com

[2]- Arcilla

[3]- Mezirow

ارتباط بین نظریه و عمل در تعلیم و تربیت ارائه نمود. ارسطو در ابتدا دانش را به سه قسمت تقسیم می کند: (1) دانش نظری یا اپیستمه *Episteme* که دانشی انتزاعی، کلی و قطعی است. از نظر ارسطو این نوع دانش مبتنی بر تجربه ی انسان نیست. (2) دانش عملی یا تخنه *Techne*دانش غیر قطعی و مبتنی بر تجربه است. از نظر وی این نوع دانش را با تولید و ساختن سروکار دارد و هدف آن در محصول و نه در فرایند قرار دارد. (3) فرونسیس یا حکمت عملی *Phronesis* دانشی عملی است که با موضوعات اجتماعی و اخلاقی سروکار دارد. در اینجا فعالیت، عملی اخلاقی و اجتماعی است که هدف عمل، در درون خود عمل گنجانیده شده است، زیرا هدف، تولید اعمال خوب است. بازبینی بحث ارسطو در مورد دانش و مرتبط ساختن سه شکل دانش با سه حوزه ی نظریه، تولید و حوزه ی اجتماعی- اخلاقی، این حقیقت را روشن می سازد که از نظر ارسطو، تئوری و عمل در تعلیم و تربیت متعلقند به مقوله هایی که از نظر کیفی با هم متفاوتند و بنابراین بدون واسطه در ارتباط مفید با یکدیگر قرار نمی گیرند (ارسطو، 1378، ترجمه ی لطفی).

روش پژوهش

پژوهش حاضر به روش کیفی از نوع توصیفی-تحلیلی انجام شده و برای جمع آوری اطلاعات از کتابها، مقالات، مجلات و سایت های معتبر استفاده شده است. در این تحقیق محقق کوشیده است تا با سیر در منابع مطالعاتی ضمن گرداوری اطلاعات با نگاهی تحلیلی موضوع را مورد بررسی قرار دهد.

یافته ها

بررسی های انجام شده در خصوص دیدگاه ارسطو در مورد دانش دست اندرکاران در تعلیم و تربیت کنونی را به این نکته توجه می دهد که زمانی که با انواع مختلف دانش سروکار دارند، دقت نظر بیشتری به خرج دهند، زیرا همه ی انواع دانش از یک جنس نیستند.

ارسطو حوزه ی نظر را از حوزه ی عمل جدا می سازد. در دیدگاه ارسطو، از حوزه های نظری و عملی به عنوان دو حوزه ی کاملا از نظر کیفی متفاوت، اشاره شده است. دانش نظری و دانش

عملی هر کدام هدف متفاوتی دارند. دانش عملی با انجام کار و ساختن سروکار دارد و ملموس، عینی و خاص است. برعکس دانش عملی، دانش نظری مستقیما در عمل قابل بکار گیری نیست.

یادگیری در حوزه ی عمل از یادگیری در حوزه ی نظر متفاوت است. برعکس یادگیری در حوزه ی نظر، که مستلزم تجربه ی زندگی نیست، یادگیری در حوزه ی عمل مستلزم عمل، آموزش و تجربه است. دانش عملی، مقدم است و بیشتر از طریق انجام آنچه که باید یاد گرفته شود، یاد گرفته می شود.

ارسطو اشکال مختلف یادگیری را با اشکال مختلف دانش مرتبط می سازد. وی تاکید می کند که اشکال مختلف یادگیری و مقولات دانش با هم مرتبط هستند و به همین دلیل برای آنچه که ما می توانیم در مدرسه یاد بگیریم محدودیت وجود دارد. دانش نظری را می توان در مدرسه آموخت، اما دانش عملی در شرایط خاص به بهترین نحو می تواند آموخته شود. اصول کلی مرتبط با دانش تخنه بدون تجربه ی عملی ارزش زیادی ندارند. بعلاوه توانایی مبتنی بر فرونسیس نمی تواند از طریق آموزش یاد گرفته شود، بلکه تنها از طریق تجربه ی موقعیت های عملی زیاد قابل یادگیری است.

نتیجه گیری، بحث و پیشنهادها

دیدگاه ارسطو در مورد دانش می تواند با بسیاری از تصورات رایج در ارتباط با تعلیم و تربیت در تقابل باشد. یکی از این باورها این است که حوزه های عملی و نظری از چنان طبیعتی برخوردار هستند که ارتباط بین آنها امکان پذیر است. اما از نظر ارسطو تفاوتی کیفی بین حوزه ی نظر و حوزه ی عمل وجود دارد. باور دیگر این است که نظریه به طور مستقیم به عمل تبدیل می شود. این پندار دلالت دارد بر این که تئوری عمل را ایجاد، هدایت و راهنمایی می کند. ارسطو نشان می دهد که اصول کلی و انتزاعی و دیکته کننده ی عمل در شکل مجزای خود خالی از محتوا هستند و نمی توانند عمل را ایجاد و هدایت کنند. انسان قادر به عمل کردن نیست مگر این که دانش فرونسیس که مبتنی بر تجربه ی خاص است را مورد استفاده قرار دهد. باور دیگر این است که عمل، مبتنی بر قانون و قابل توصیف با واژه های کلی است. آنچه در این دریافت به صورت ضمنی وجود دارد این تصور است که اقدامات در عمل، براساس قواعد و اصول کلی رخ می دهند.

اما ارسطو استدلال می کند که چون اقدامات با شرایط خاص مرتبط هستند، نمی توانند در قالب دانش کلی قرار گیرند. یکی دیگر از این تصورات این است که یادگیری در کلاس برای یادگیری در عمل مناسب است. این باور بر اساس فهمی یک بعدی در مورد یادگیری بنا شده است، در حالی که ارسطو بین یادگیری دانش نظری و دانش عملی تفاوت قایل است. دانش نظری را می توان در مدرسه و به افراد فاقد تجربه یاد داد. با این حال، تا آنجایی که یادگیری در حوزه ی عمل (و همچنین یادگیری یک حرفه) مد نظر باشد، دیدگاه ارسطو می تواند به عنوان نماینده ی یادگیری وابسته به موقعیت در شکلهای شبه کارآموزی در نظر گرفته شود. وی معتقد است اگر کسی نتواند در زندگی واقعی تجربه ی لازم را کسب کند، یادگیری از طریق مدرسه و کتابهای درسی بی فایده خواهد بود.

واژگان کلیدی: نظریه تربیتی، عمل تربیت، ارسطو، تخنه، فرونسیس، تعلیم و تربیت.

منابع

1- اخلاق نیکوماخوس (1378) *ارسطو*، ترجمه ی محمد حسن لطفی تبریزی، تهران: انتشارات طرح نو.

2- Arcilla، R.V. (2002). "Why Aren't Philosophers and Educators Speaking to Each Other?" Educational Theory، Vol. 52، No. 1، pp.1-11.

3- Mezirow، J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey Bass.

کاربست رویکرد تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت

مهین چناری[1]

بیان مساله

رویکرد تطبیقی در دوران معاصر در شاخه های مختلف دانش بشری بکار گرفته شده است. اما منظور از "تطبیق" چیست؟ گاهی اوقات این اصطلاح بدون توجه به معنای روش شناختی آن بکار گرفته شده است. بررسی ها نشان می‌دهد مفهوم مقایسه به ندرت توسط نظریه پردازان تعلیم و تربیت مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است. برخی از نظریه پردازان به اشتباه مقایسه را به عنوان هدف و نه روش و ابزار منطقی در حل مسائل پژوهشی در نظر گرفته‌اند. این مقاله در ابتدا با این فرض که مفهوم مقایسه و تطبیق نیاز به بررسی دارد، این واژه را از منظر روش شناختی مورد بررسی قرار داده و درصدد است به سوالات زیر پاسخ دهد.

سوالات پژوهش

1- در فلسفه ی تعلیم و تربیت مقایسه و تطبیق به چه معنایی است؟

2- رویکرد تطبیقی چه مراحلی دارد؟

3- محقق دریافته های حاصل از رویکرد تطبیقی به چه میزان نقش دارد؟

چارچوب نظری

از نظرمک لافلین (2004) در فلسفه وجود یک جنبه ی تطبیقی ضرورت دارد؛ خواه فلسفه در حوزه ی تعلیم و تربیت بکار گرفته شود و یا در حوزه های دیگر. کاربرد رویکرد تطبیقی را در فلسفه ی تعلیم و تربیت می‌توان پدیده ای قدیمی در نظر گرفت؛ بدین معنی که در مکتوبات افلاطون می‌توان مقایسه هایی بین اندیشه های تربیتی و نیز عمل تربیت در آتنواسپارت مشاهده نمود. با این وجود تا قرن نوزدهم به صورت روشمند و از منظر روش شناختی به رویکرد تطبیقی

[1]- استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه قم، mahin.chenari@gmail.com

پرداخته نشده است. که در مقاله ی حاضر این بررسی صورت می‌پذیرد و مراحلی بـرای آن ارائـه می‌گردد.

این رویکرد براساس این منطق ساده است که هر قدر دو چیز به هم شبیه باشند بـاز هـم بـا هـم تفاوتهایی دارند. اندیشه ها و مفاهیمی که در فلسفه ی تعلیم و تربیت مورد بررسی قرار می‌گیرند باید در عین داشتن نقاطی که همپوشانی دارند، وجوه افتراقی داشته باشند تا بتواننـد بـا رویکـرد تطبیقی مورد بررسی قرار گیرند. ضمناً "تطبیق" توجه را به این نکات جلب می‌کنـد: (الـف) چـه مواردی با یکدیگر قابل مقایسه هستند؟ (ب) مبنای ارزیابی مقایسه چیست؛ به عبـارت دیگـر، در انجام مقایسه به چه اصولی استناد می‌شود؟ (ج) چه دلایل و انگیزه هایی زیربنـای مقایسـه هـای انجام شده هستند؟ (د) چه فرایندی در انجام مقایسه طی می‌شود؟

از آنجا که اندیشه ها و افکار درخلاء تولید نمی‌شوند، لذا در فلسفه ی تعلیم و تربیت هر دیدگاه و یا مفهومی مورد بررسی قرار می‌گیرد نمی‌تواند منفک از زمینه های اجتماعی و تاریخی آن باشـد و این امر جزء لاینفک هر تحلیل تطبیقی است.

روش پژوهش

پژوهش حاضر به روش کیفی از نوع توصـیفی– تحلیلـی انجـام گرفتـه اسـت. بـرای جمـع آوری اطلاعات از کتاب ها، مقالات، مجلات، و سایت‌های معتبر اسـتفاده شـده اسـت. در ایـن پـژوهش محقق تلاش کرده است تا با توجه به منابع مطالعاتی ضمن گرداوری اطلاعات با نگـاهی تحلیلـی موضوع را مورد بررسی قرار دهد.

یافته‌ها

بررسی های انجام شده نشان می‌دهد نظریه پردازان رویکرد تطبیقی فرض کرده اند که مفهوم مقایسـه واضح بوده و نیاز به هیچ تعریفی ندارد. در تعریف مقایسه و تطبیق می‌تـوان گفـت ایـن واژه بـه عملـی اطلاق می‌شود که در آن دو یا چند پدیده را در کنار هم قرار داده شده و برای تعیین وجوه اشـتراک و اختلاف، آنها را مورد تحلیل قرار می‌دهیم. هر چند رویکرد تطبیقی اغلب به عنـوان کـاربرد تکنیکهـای تطبیقی برای بررسی مسائل مربوط به تعلیم و تربیت تعریف شـده اسـت امـا مشـاهده شـده اسـت در

برخی از مطالعات به واقع هیچ مقایسه ای انجام نمی‌گیرد. برخی از پژوهش های انجام شده با استفاده از رویکرد تطبیقی تنها موضوعات مورد مطالعه را ارائه می‌کنند و کار مقایسه و تطبیق یا وظیفه ی کشف تشاب هات و اختلاف ها را به خواننده واگذار می‌کنند.

برای رویکرد تطبیقی در فلسفه ی تعلیم و تربیت می‌توان مراحل زیر را در نظر گرفت: (1) مرحله ی شهودی (ادراک وجود ارتباط بین عناصر و یا جنبه‌های مختلف دو دیدگاه یا دو مفهوم) (2) مرحله ی توصیفی (تلاش برای دستیابی به اطلاعات مورد نیاز وطبقه بندی این اطلاعات (3) مرحله ی تحلیل و تفسیر اطلاعات بدست آمده (تعیین شباهت ها و تمایزات) و تلاش برای دستیابی به معیاری که بر اساس آن شباهت ها و تمایزات مطرح شده تبیین شوند (4) مرحله ی تطبیقی (تهیه ی معیاری برای تعیین میزان شباهت ها و یا تمایزات (5) مرحله ی قضاوت ارزشی (اِسناد کاملتر یا ناقص تر، بهتر یا بدتر به مفاهیم یا دیدگاه ها) (6) مرحله ی بازبینی فرایند انجام شده با دید نقادانه.

در حوزه ی فلسفه ی تعلیم و تربیت، محتوای یک تعریف به جهان بینی کسی که این تعریف را ارائه می‌دهد بستگی دارد. لذا، هنگام مقایسه پژوهشگر باید متوجه این نکته باشد که مفروضات، سیستم ارزش ها و پیشداوری های وی می‌تواند به سوگیری وی منجر گردد.

نتیجه گیری، بحث و پیشنهادها

شکل گیری مفاهیم (و مقایسه نیز) یک فرایند استدلال است؛ فرایند پردازش اطلاعات برای تولید دانش. بنابراین مقایسه، پذیرش، یا ادراک اطلاعات نیست. ادواردز (1970) معتقد است "مقایسه همواره مقایسه از جنبه ای خاص است". توافق یا اختلافی که باید کشف شود توافق یا اختلاف نیست بلکه آنچه باید کشف شود آن چیزی است که برای حل مسئله ی نظری مهم است. بنابراین مقایسه تنها با توجه به ویژگی هایی که در آن زمان مهم هستند، انجام می‌شود و ویژگی های دیگر نادیده گرفته می‌شوند یا به عنوان موضوعات بی اهمیت کنار گذاشته می‌شوند. می‌توان گفت که عملکردهای اساسی ذهنی انسان شناخت، مقایسه و طبقه بندی هستند. اما تدوین دقیق تعاریف و مفهوم سازی پدیده ها بعد از طبقه بندی قرار می‌گیرند و نه قبل از آن.

واژگان کلیدی: پژوهش فلسفی، رویکرد تطبیقی، فلسفه تعلیم و تربیت، روش شناسی

منابع

1- Kazamias، A. M. "Some Old and New Approaches to Methodology in Comparative Education،" Comparative Education Review، Vol. 5، No. 2، pp. 90-96.
2- Edwards، R. (1970). "The Dimensions of Comparison، and of Comparative Education،" Comparative Education Review، Vol. 14، No. 3، pp. 239-54.
3- McLaughlin، T. (2004). "Education، Philosophy and the Comparative Perspective." Comparative Education، Vol. 40. pp. 471-483.
4- Smart، N. (2000). World philosophies، London: Routledge.

بررسی جایگاه و اثر رویکرد اسلامی
بر روش‌شناسی پژوهش تربیتی

داود حسین پور صباغ[1]

بیان مسأله

هنگامی که قصد سخن درباره‌ی"تعلیم و تربیت اسلامی"را داریم پیش از هر چیز باید به بررسی معناداری عبارت مذکور بپردازیم و نسبت بین "اسلام" و "تعلیم و تربیت" را تبیین نماییم. در این رابطه آرا متفاوتی وجود دارد که بنابه تعاریفی و رویکرد های مختلفی که به"اسلام" و "تربیت"دارند، در این باره سخن گفته اند. برخی به کلی منکر معنی داری ترکیب این دو شده اند (مانند هرست1974)، برخی از تربیت اسلامی به عنوان دستورات و توصیه‌های اخلاقی و تربیتی که در متون دینی وجود دارد نام برده اند و آن را در حد توصیه‌های کلی و موردی، و فاقد شأن علمی دانسته اند (مانند سروش1377) و در آخر عده ای "تربیت اسلامی" را دارای نظام منطقی و قابل توسعه دانسته هویت معرفتی آن را به رسمیت شناخته اند (باقری 84، صادق‌زاده82، علم الهدی 86)(1).

پژوهش حاضر نحوه اثر گذاری دین بر تحقیق تربیتی را مورد مداقه قرارداده است.برای این منظور ابتدا رویکردهایی مختلفی که در باب حدود و ثغور "دین" وجود دارد بررسی می‌شود و در مرحله‌ی بعد، در سه مرحله، تأثیر دین به عنوان یک منبع معرفت، بر پژوهش تربیتی بررسی می گردد.

این سه مرحله عبارت اند از:

1) مواجه با مشکل و شکل گیری مسئله پژوهش
2) فرآیند تدوین فرضیه و جمع آوری و طبقه بندی اطلاعات
3) در مقام داوری درباره‌ی یافته‌های پژوهش

به علاوه‌ی سه مرحله فوق به نظر می‌رسد رویکرد اسلامی می‌تواند در مرحله سازمان دهی و بهره برداری از علم نیز موثر واقع شود و تفاوت معناداری را با رویکردهای علمی موجود ایجاد نماید.

[1]- دانشجوی رشته تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه تربیت مدرس. hosain.da@gmail.com

سوالات پژوهش

آیا معرفت دینی می‌تواند نقش واقعی و منطقی در روش پژوهش تربیتی ایفا کند؟
تاثیر رویکرد اسلامی بر پژوهش تربیتی چیست؟
پژوهش تربیتی حائز چه ویژگی متفاوتی ازدیگر رشته‌های علوم است که قابلیت و ضرورت رویکرد اسلامی در روش‌شناسی آن، معنادارتر و ضروری تر می‌شود؟
اثرگذاری معرفت دینی بر مسائل، فرایند، و یافته‌های پژوهش وهمچنین سازماندهی و بهره برداری از علم تربیتی چگونه است؟

چارچوب نظری

تعاریف متعددی بر باب مفهوم دین و حدود اثر گذاری آن بر زندگی انسان وجود دارد در حالت کلی از سه رویکرد حد اقلی و حداکثری مطلق، حد اکثری نسبی در تلقی از دین می‌توان نام برد. همچنین نظریات مختلف درباب علم دینی بررسی شده و استلزامات روش شناختی آنها با رویکرد اسلامی احصا گردیده که لیست آن را در قسمت یافته ها می توان مشاهده کرد. در این میان بطور ویژه نظر باقری با اصلاحاتی که صادق زاده بر آن انجام داده توجه بیشتری شده است و در تقسیم‌بندی حوزه‌های تعلیم و تربیت به حوزه پژوهش فلسفی و علمی از نظر باقری (باقری 1389) بهره‌گیری شده است.

روش

این پژوهش ماهیت نظری و فلسفی دارد و روش به کارگرفته شده در آن توصیفی- تحلیلی است.

یافته‌ها

پژوهش در تعلیم و تربیت مثل دیگر رشته‌های علوم باید مبتنی بر "*مسئله*" باشد. ما در این مقاله تاکید می‌کنیم که پژوهش تربیتی از آن جهت که معطوف به اجرا است، حائز ارزش مضاعف شناختی ست و در ارتباط بی‌واسطه و تنگاتنگ با عمل انسانی دارد. به نحوی که گاه نمی‌توان حوزه نظریه پردازی و کشف را از عمل تربیتی جداً نمود باید مبتنی بر "*واقعیت*" با

تمام ابعاد و پیچدگی‌اش باشد. به عبارت دیگر پـژوهش تربیتـی بایـد مسـائل خـود را از واقعیـت موجود به عنوان یک "کلّ متحد" اخذ کند. بـرای ایـن امـر بایـد اولا بـه ارزش درجـه دو کـنش انسانی در پژوهش تربیتی توجه شود و ثانیا رویکرد کثرت گرایی متداخل در شناخت اتخاذ شود. (توجه توأمان به عقل تجربه و شهود و ارتباط آنها با تعالیم دینی)

با توجه به ویژگی های بر شمرده شده برای علوم تربیتی و نیز با توجه به مباحـث ذکـر شـده در نظریات مختلف تولید علوم دینی و همچنین با در نظر گرفتن چگونگی و انواع ارتباط بین تعـالیم اسلام و تربیت می توان پیرامون جایگاه و اثر رویکرد اسلامی به پژوهش موارد زیر را بر شمرد.

1) موضوعیت یافتن شخصیت و قابلیت محقق برای دریافت معرفت حقیقـی بـه گونـه ای کـه تهذیب و تزکیه پژوهنده موثر در نتایج پژوهش است.
2) اتخاذ کثرت گرایی شناختی تداخلی در کسب سطوح مختلف واقعیت.
3) تفکیک بین محکمـات و متشـابهات و ناسـخ و منسـوخ در آیـات و روایـات بـه نحـوی کـه محکمات و ناسخ ها در دین به نحو چارچوب گونه و تعیین زمینه ها و اولویت هـا در شـکل گیری نظریات اثر گذارند.
4) توجه به غایتمندی علم و حرکت در مسیر غایت علوم تربیتی با توجـه بـه مبـانی فلسـفی و وحیانی علوم تربیتی. این رویکرد به ویژه در مسئله یابی و مواجهه با مسائل در شکل گیـری نظریات علوم تربیتی به نحو بارزی تاثیر گذار می باشد.
5) حفظ ماهیت بشری بودن علم تربیتی و خدشه پذیری آن و تفکیک بین گزاره هـای دینـی فرا زمانی و فرا مکانی و تولیدات معارف بشری که ویژگی ابطال پـذیری خـود را بـه همـراه دارد.
6) نفی انحصار علوم تجربی به عنوان معیار علمی بودن و طرحی نوعی حرکت دیالکتیکی بـین علوم جدید (عقلی، تجربی و شهودی) و معارف اصیل دینی، همراه بـا اعمـال دغدغـه هـای تربیتی لازم در فرآیند تحصیل علم و اتخاذ معیار های داوری.
7) نظام سازی اجتماعی متفاوت با توجه به هستی شناسی و انسان شناسی حاکم بر علـوم کـه منجر به تغییر بنیادی نقش محقق، و معلومات و غایت علم می شود.

نتیجه گیری

با توجه به بررسی آراء مختلف می‌توان نتیجه گرفت که در مقام داوری، *رابطه‌ی استکمالی* بین عقل، تجربه و دین برقرارست. با توجه تحقیقات این پژوهش جایگاه اتخاذ رویکرد اسلامی در پژوهش تربیتی هم از منظر علم شناسی و هم از منظر دین شناسی ضروری ست و به نحو آشکاری در مراحل مختلف فرآیند پژوهش تاثیر گذار است. که این تاثیر گذاری به دست آوردهای راه گشایی برای تحقیقات آینده علوم تربیتی ان شالله خواهد انجامید.

واژگان کلیدی: روش‌شناسی پژوهش، رویکرد اسلامی، تعلیم و تربیت اسلامی.

منابع

1- اعرافی، علی‌رضا؛ (1379)؛ «روش های استباط آداب تعلیم و تربیت»؛ تربیت اسلامی: کتاب آول؛ محمد علی حاجی ده آبادی و علی رضا صادق زاده قمصری؛ تهران: نشر عابد.
2- باقری، خسرو؛ (1377)؛ «معنا و بی معنایی در علم دینی». فصل نامه ی حوزه و دانشگاه. ش 17و18: ص26-16.
3- ----------(1382)؛ هویت علم دینی، تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
4- ----------(1386)؛نگاهی دوباره به تربیت اسلامی- جلد دوم، تهران: انتشارات مدرسه.
5- ----------(1387)؛ درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران؛ تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
6- ----------(1389)؛ رویکرد ها و روش های پژوهش در فلسفه ی تعلیم و تربیت. پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
7- برزینکا، ولفگانگ؛ (1371)؛ علم تعلیم و تربیت، ترجمه: خسرو باقری و محمد عطاران، فلسفه تعلیم و تربیت معاصر. تهران: انتشارات محراب قلم.
8- جوادی آملی، عبدالله؛ (1372)؛ شریعت در آیینه ی معرفت؛ تهران: نشر فرهنگی رجاء.
9- ---------- (1380)؛ انتظار بشر از دین. قم: انشارات اسرا.

ارائه ی نمونه ای از بکار گیری روش تحلیل زبانی و مفهومی در تبیین دیدگاه آدلر در زمینه ی مفهوم آموزش و پرورش عمومی

سمیرا حیدری[1]، فاطمه زیباکلام مفرد[2]،
خسرو باقری[3]، محمود مهر محمدی[4]

بیان مسأله

مسأله ی این تحقیق را از دو بعد می توان مورد بررسی قرار داد.یکی از بعد روش شناختی که به طور اخص به رویکرد روش پژوهش تحلیلی می پردازد. بعد دیگر را می توان مسألهای را که به عنوان نمونه، با مدد از این روش مورد بررسی قرار می گیرد در نظر گرفت.

تحلیل چه د ر زمینه ی زبان و چه از لحاظ منطقی پیوسته خصوصیت اصلی فلسفه را تشکیل داده است. از زمان سقرا ط تا کنون تحلیل در پژوهش های فلسفی به کار می رفته است (شریعتمداری، 1378، 224). روش های تحلیلی را می توان به گونه های مختلفی تقسیم کرد که البته تداخل های اجتناب ناپذیری با یکدیگر دارند.روش پژوهش تحلیلی را می توان به دو روش منطقی فرارونده وروش زبانی و مفهومی تقسیم کرد. در فلسفه ی تعلیم و تربیت نمونه های بارزی از این دو روش را می توان در آثار هرست و پیترز ملاحظه کرد (باقری،1389). در این تحقیق، چگونگی بکار گیری روش تحلیل زبانی و مفهومی در متون فنی و رسمی مد نظر است که متون آدلر به عنوان نمونه در نظر گرفته شده است .

در مورد بعد دوم مسأله، می توان به مفهوم آموزش و پرورش عمومی اشاره داشت. از دیدگاه صاحبنظرانی همچون میلر (1988)، آموزش و پرورش عمومی را به عنوان پارادایمی در برنامه درسی می توان در نظر گرفت (لوئیز، 1998، 294). در این مقاله فیلسوف و مربی قرن بیستم

[1]- دانشجوی دکتری فلسفه ی تعلیم و تربیت دانشگاه تهران S_heidari2001@yahoo.com
[2]- دانشیار دانشگاه تهران f.ziba.m@gmail.com
[3]-استاد دانشگاه تهران kbagheri4@yahoo.com
[4]- استاد دانشگاه تربیت مدرس Mehrmohammadi_tmu@hotmail.com

مورتیمر جروم آدلر انتخاب شده است. او تلاش نموده است پارادایم آموزش و پرورش عمومی را در طرح پیشنهادی خود مطرح کند. آدلر دارای گرایشی عمومی در برنامه درسی است (مهر محمدی،1390). ولی توصیف مستقیمی از دیدگاه او در باب آموزش و پرورش عمومی در دسترس نیست. در بعد دوم، این تحقیق در صدد است که ابتدا با بکار گیری نوعی مناسب از تحلیل زبانی و مفهومی، به وضوح بخشی مفهوم آموزش و پرورش عمومی بپردازد و به جمع بندی مناسبی در این زمینه دست یابد.

سؤالات تحقیق

1) در تبیین مفهوم آموزش و پرورش عمومی براساس متون آدلر ، کاربرد روش تحلیل زبانی و مفهومی چگونه است؟

1-الف) شیوه ی تحلیل در بافت ، در تبیین مفهوم آموزش و پرورش عمومی براساس متون آدلرچگونه به کار می رود؟

1- ب) شیوه ی استفاده از ترادف کلمات و عبارات ، در تبیین مفهوم آموزش و پرورش عمومی براساس متون آدلر چگونه به کار می رود؟

1-ج)شیوه ی تحلیل بر حسب مفهوم متضاد ، در تبیین مفهوم آموزش و پرورش عمومی براساس متون آدلر چگونه به کار می رود؟

1-د)شیوه ی تحلیل بر حسب شبکه ی معنایی ، در تبیین مفهوم آموزش و پرورش عمومی بر اساس متون آدلر چگونه به کار می رود؟

2)براساس تحلیل سؤال (1) ، چه تبیینی برای دیدگاه آدلر در زمینه ی آموزش و پرورش عمومی می توان ارائه داد؟

چارچوب نظری

روش های تحلیل را می توان به دو دسته ی تحلیل منطقی و تحلیل زبانی تفکیک کـرد (بـاقری، 1389، 135). در این تحقیق، روش تحلیل زبانی و مفهومی در زبان فنی و رسمی در نظر گرفته شده است.

در قلمروی فلسفه ی تعلیم و تربیت، فیلسوفان تحلیلی از روش تحلیل فرارونده در تحلیـل هـای تربیتی خود به وفور استفاده کرده اند. تأکید برکاربرد روش تحلیل فرارونده در فلسفه ی تعلـیم و تربیت را می توان در تعبیر پژوهش مرتبه ی دوم ملاحظه نمود. این تعبیر حاکی از آن است کـه فلسفه ی تعلیم و تربیت به پژوهش تجربی و مرتبه ی اول نمی پردازد بلکه بـه بررسـی شـناخت های مرتبه ی اول روی می آورد و به این ترتیب، جایگاه مرتبه ی دوم می یابد (همـان،146). در این نوع روش، در زمینه ی مورد نظر تحقیق، ابتدا به توصیف و سپس به تعیین شرط هـای لازم پرداخته می شود. در این باب، به عنوان مثال می توان، به تحلیل فرا رونـده ی هرسـت در مـورد برنامه درسی و تفکر مؤثر اشاره داشت که هرست ابتدا به توصیف هر کدام و سپس تعیین شـرط های لازم هر یک پرداخته است (همان ،154-148).

از سویی، تحلیل های زبانی در تعلیم وتربیت می تواند به سه صورت تقسیم شود: تحلیل مفـاهیم تربیتـی در زبان عادی، تحلیل مفاهیم در زبان متعارف تعلیم و تربیت، تحلیل مفاهیم در زبان فنی و رسمی.

در این تحقیق از میان انواع تحلیل های زبانی که ذکر شـد ، تحلیـل مفـاهیم در زبـان فنـی و رسـمی انتخاب می شود. زیرا توسط این نوع تحلیل ، می توان به تحلیل زبان اندیشمندان ، نظریـه پـردازان و فیلسوفان تربیتی پرداخت (همان، 170) و در این تحقیق بررسی متون آدلر مد نظر است.

طبق بررسی پیشینه ی تحقیق، از دیدگاه اندیشمندان مختلـف تعبیرهـای گونـاگونی بـرای آمـوزش و پرورش عمومی وجود دارد که در مقاله به برخی از آنها پرداخته خواهد شد ولی محـور اصـلی بحـث ، دیدگاه آدلر در این زمینه است که با بستر فلسفی نوارسطویی به آموزش و پـرورش عمـومی نگریسـته است. در مورد ابعاد گوناگون دیدگاه آدلر تحقیقات متعـددی صـورت گرفتـه اسـت ولـی در زمینـه ی دیدگاه او در باب آموزش و پرورش عمومی تحقیق مبسوطی بـه چشـم نمـی خـورد. در جمـع بنـدی تحلیل مورد نظر به تبیین آموزش و پرورش عمومی از دیدگاه آدلر خواهیم رسید.

روش تحقیق

در این تحقیق از رویکرد و روش تحلیلی که خود به انواعی تقسیم می شود استفاده خواهد شد. همانگونه که ذکر شد در این تحقیق از روش تحلیل زبانی و مفهومی استفاده خواهد شد و دلیل این انتخاب به تفصیل توضیح داده خواهد شد. در واقع، روش تحقیق در این پژوهش با تکیه بر پیشینه ی تحقیق در سیر کار تبیین می شود و براساس آن تبیین، به بررسی مفهوم مورد نظر در پژوهش که آموزش و پرورش عمومی است پرداخته خواهد شد.

نتیجه گیری، بحث و پیشنهادها

با بکار گیری روش زبانی و مفهومی در متون فنی و رسمی برای وضوح بخشی مفهوم یا مفاهیم مورد نظر در پژوهش می توان به صورتبند ی نوینی از آن مفهوم دست یافت. حال اینکه چنین صورتبندی نوینی از مفهوم نسبت به آنچه در متون فنی و رسمی اصلی تا چه حد مطلوبیت دارد و اینکه بر اساس چه معیار هایی این مطلوبیت را می توان بررسی کرد جای بحث دارد و برای تحقیقات بعدی پیشنهاد می شود.

کلید واژه ها: پژوهش تحلیلی، روش تحلیل زبانی و مفهومی، متون فنی و رسمی، آموزش پرورش عمومی، مورتیمر جروم آدلر

منابع

1- باقری ، خسرو وسجادیه ،نرگس و توسلی ، طیبه (1389).رویکردهاو روش های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران:پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی
2- شریعتمداری،علی (1378). اصول و فلسفه تعلیم وتربیت . تهران : امیر کبیر.
3- کومبز . جی . آر و دانیل ،ال . بی (1387). پژوهش فلسفی. (ترجمه خسرو باقری). در شوبرت و همکاران، روش شناسی مطالعات برنامه درسی(صص43-66). ترجمه محمود مهر محمدی و همکاران). تهران : انتشارات سمت.
4- یارمحمدیان،محمد حسین.(1390).اصول برنامه ریزی درسی.تهران:انتشارات یادواره کتاب .
5- Lewis، Theodore. (1988). Vocational Education as General Education. Curriculum Inquiry.28(3):23-46.

تربیت‌پژوهی فوکویی: درآمدی برروش‌های دیرینه‌شناسی و تبارشناسی در فلسفه آموزش و پرورش

سونیا خدابخش کُهرلایی[1]

بیان مسأله

تبارشناسی و دیرینه‌شناسی، دو مفهومی هستند که فوکو پایه مطالعات و تحقیقاتش را در این زمینه متمرکز کرده بود. نمی‌توان این دو روش را با قطعیت از هم جدا کرد. فوکو در پژوهش‌های خویش به تناوب از هر دو روش سود جسته است. شاید یکی از بارزترین وجوه اشتراک دو روش تبارشناسی و دیرینه‌شناسی بن‌مایه‌های تاریخی در آنهاست. هرچند تفاوت ماهوی و ذاتی هر دو روش با روش‌های تاریخی کاملاً محسوس است. شاید همین بن‌مایه‌های تاریخی تبارشناسی و دیرینه‌شناسی است که آنها را با پژوهش‌های تربیتی پیوند می‌دهد. بی‌تردید، علم و فلسفه تربیتی نیز به عنوان یکی از زیرشاخه‌های علوم انسانی – اجتماعی نیازمند به کارگیری متدلوژی‌ها و روش‌شناختی‌های متناسب با دوران پسامدرن و شالوده شکنانه امروزی‌ست. علم تربیت و به تبع آن فلسفه تعلیم و تربیت تاریخمند است. شناخت ژرف و حل مسائل تربیتی، مستلزم اتخاذ روش‌هایی‌است که بتوانند تاریخمندی علم تربیت را لحاظ کنند. عموم دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت در مدارس همواره بر این باورند که عمده مسائل تربیتی را می‌توان به صورت مقوله‌های مسلم و معین طبقه‌بندی کرده و برای حل آنها از راهکارهای عملی، زود بازده و فراگیر استفاده کرد. حال اینکه اغلب مسائل تربیتی سیال، متنوع و تاریخمند بوده و راه‌گشایی در آنها مستلزم صرف هزینه‌های زمانبر علمی، عملی و متدلوژی‌های هوشمندانه، به روز و کارآمد است. هدف اصلی این پژوهش معرفی دو روش تبارشناسی و دیرینه‌شناسی فوکو برای پژوهش‌های تربیتی در حوزه علم و فلسفه تعلیم و تربیت است.

[1]- کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شاهد Sonya_Corella@yahoo.com

سؤالات پژوهش

1. اصول روش‌شناسی فوکو برای پژوهش‌های تربیتی کدامند؟
2. ویژگی‌های دو روش دیرینه‌شناسی و تبارشناسی کدامند؟
3. دو روش دیرینه‌شناسی و تبارشناسی چه تفاوتی با متدلوژی‌های تاریخی دارند؟
4. راهبردهای دو روش دیرینه‌شناسی و تبارشناسی برای پژوهش‌های تربیتی کدامند؟

چارچوب نظری

«فوکو در روش دیرینه‌شناسی» از یک سو می‌کوشد قواعد شکل‌بندی‌ای را آشکار سازد که براساس آن اشکال ویژه دانش شکل گرفته‌اند و از دیگر سو در تلاش است، تا نشان دهد که چگونه گسست‌های معرفت‌شناسانه در طول تاریخ موجب جابجایی و حرکت یک صورتبندی دانایی[1] به صورتبندی دانایی دیگر شده‌اند» (آپلروت[2] و ادلز[3]، 2008 و 2006).

«منظور فوکو از تبارشناسی نگرشی است که بر مبنای آن جهت‌دار بودن ذاتی تاریخ و جامعه نفی می‌شود. این نگرش به تبعیت از نیچه بر جدالی که قدرت‌های مختلف برای کسب قدرت دارند و بر نبود نظمی که ذاتی این نبرد باشد، تأکید دارد. پیامد روش‌شناختی این نگرش آن است که مورخ باید تلاش کند تا روندهای احتمالی و تحریف‌کننده‌ای که جامعه به لحاظ تاریخی سپری کرده را آشکار سازد. تبارشناس در پی یافتن قواعد کلان تکاملی یا معانی ژرف که باعث فهم و درک مسیر تاریخ می‌شود نیست. چرا که اعتقادی به وجود چنین جهت و مسیر فراگیری ندارد». (بارث، ترجمه: میردامادی، 384:1379).

روش پژوهش

روش مطالعه و بررسی در این مقاله توصیفی – تحلیلی است. نوع تحلیل به صورت تحلیل مفهومی و تحلیل اسنادی است که در آن اندیشه و دو روش پژوهشی فوکو یعنی دیرینه‌شناسی و

---

[1] . episteme — صورتبندی دانایی هر دوران «نظمی است که ما براساس آن می‌اندیشیم».
[2] . Appelrouth
[3] . Edles

تبارشناسی مورد بحث و بررسی، و امکان کاربرد آنها در حوزه پژوهش‌های تربیتی (فلسفه تعلیم و تربیت) مورد واکاوی قرار می‌گیرد.

یافته‌ها

فوکو در رساله‌ی «گفتمانی درباره زبان» چهار اصل روش‌شناسی خود را برمی‌شمرد و مدعی است که این چهار اصل در تمام پژوهش‌های وی نقش کلیدی داشته‌اند. این اصول عبارتند از: واژگونی[1]، گسست[2]، ویژگی[3] و برون‌بودگی[4] (ضیمران، 1378).

اصول فوق در روش شناسی‌های فوکو، به ویژه در دیرینه‌شناسی و تبارشناسی مورد توجه وی بوده است.ازاین اصول روش شناسی می توان در پژوهش های تربیتی وفلسفه تعلیم وتربیت استفاده کرد. ارتباط بین این اصول چهارگانه دوسویه، غیرخطی و رفت و برگشتی است. غیرخطی بودن اصول روش‌شناسی فوکو و عدم تسلسل در آن این امکان را به پژوهشگر می‌دهد که در هر مرحله از پژوهش خویش که باشد توان بررسی، بازبینی و حتی یافتن مسئله نوینی، را که از دیدگان اندیشه‌اش به دور مانده است را، برایش فراهم کند.

دیرینه‌شناسی شیوه‌ی تحلیل تاریخی نظام‌های فکری یا گفتار است. به عبارت دقیقتر، وصف آرشیو است؛ اصطلاحی که فوکو برای اشاره به «نظام کلی شکل‌گیری و تبدیل گزاره‌های موجود در یک دوره خاص، در یک جامعه خاص» به کار برد. آرشیو هم نظام گویاپذیری[5] رخداد – گزاره را معین می‌کند و هم نظام کارکرد آن را. به عبارت دیگر، آرشیو مجموعه قواعدی را به وجود می‌آورد که محدودیت‌ها و شکل‌های زیر را تعریف می‌کند. الف) بیان‌پذیری[6]، ب) ابقا[7]، ج) حافظه[8]، د) فعال‌سازی مجدد[9]، هـ) تصرف[10]. (اسمارت، 48:1988).

[1]. reversality
[2]. discontinuity
[3]. specificity
[4]. exteriority
[5]. enunciability
[6]. express ability
[7]. conservation
[8]. memory
[9]. reactivation
[10]. appropriation

گذر از دیرینه‌شناسی به تبارشناسی، نقطه عطفی در آثار فوکو به شمار می‌آید. تبارشناسی دامنه‌ی گسترده‌تری از دیرینه شناسی دارد و محور اصلی آن، روابط متقابل میان نظام‌های حقیقت و وجوه قدرت است. به عبارت دیگر، ریشه تبارشناسی فوکو براساس برداشت ویژه‌ای از مفاهیم قدرت، دانش، حقیقت و ارتباط این مفاهیم با یکدیگر است. هدف فوکو در تبارشناسی رسیدن به این مسئله است که چگونه انسان‌ها به واسطه قرار گرفتن در شبکه‌ای از روابط قدرت – دانش به سوژه وابژه دانش و قدرت تبدیل می‌شوند. فوکو در هر دو روش به جای نقطه آغاز و منشاء، از تفرق و پراکندگی صحبت به میان می‌آورد. او در هر دو روش بر ضد مفاهیم رایج در تاریخ سنتی، از قبیل تداوم، پیوستگی و پیشرفت حمله می‌کند. نگاه تاریخی فوکو، نگاه تفرق و پراکندگی است. در دیرینه‌شناسی به جای توجه به مسئله تغییرات[1] به مسئله تبدیلات[2] (دگردیسی‌ها) توجه دارد.«دیرینه‌شناسی، به جای اشاره به اموری نظیر نیروی زنده تغییرات یا جستجوی علل آن، می‌کوشد نظام تبدیلاتی که تغییرات را می‌سازد مشخص نماید». (فوکو، 1972). هدف تبارشناسی از تعقیب خاستگاه رسیدن به ماهیت چیزها یا جست‌وجو برای یافتن «شکل راکدی» که در طول تاریخ پیش آمده نیست، رازی که تبارشناسی آن را برملا می‌کند، این است که هیچ ماهیت یا وحدت اصیلی برای کشف کردن وجود ندارد. با کاربرد روش‌های دیرینه‌شناسی و تبارشناسی در پژوهش‌های تربیتی می‌توان از لایه‌های فرهنگی – اجتماعی موجود که بسترساز پدیده‌های تربیتی کنونی هستند، به تجربه‌ها، کارکردها و رویدادهایی در گذشته پی ببریم که کمتر به آن‌ها توجه کرده‌ایم. اگر بتوانیم ماهیت و گوهر این لایه‌های فرهنگی و اجتماعی را در چارچوب مشخصی کشف و تحلیل کنیم، در آن صورت به پدیده‌های نوینی در علوم تربیتی دست می‌یابیم، که پیش‌تر از آن‌ها غفلت ورزیده‌ایم.

[1] . changes
[2] . Transformations

منابع

1- بارث، لارنس (1379). «میشل فوکو»؛ درمجموعه «متفکران بزرگ جامعه‌شناسی» به ویراستاری : راب‌استونز، ترجمه : مهرداد میردامادی، تهران: نشر مرکز.
2- تاپشمن، جنی؛ وایت، گراهام (1379). «فلسفه اروپایی در عصر نو»، ترجمه: محمد سعید حنایی کاشانی، تهران نشر مرکز.
3- تاجیک، محمدرضا (1387). «پسامدرنیسم و روش»، فصلنامه حوزه و دانشگاه، سال چهاردهم، شماره 55، 138-113.
4- دریفوس، هیوبرت، رابینو، پل (1376)." میشل فوکو، فراسوی ساختگرایی و هرمنوتیک"، ترجمه: حسین بشیریه، تهران، نشر نی.
5- ضیمران، محمد (1378). «میشل فوکو: دانش و قدرت» تهران، انتشارات هرمس.
6- هوی، دیوید کورنز (1380). «فوکو در بوته نقد»، ترجمه: پیام یزدانجو، تهران، نشر مرکز.
7- Appelrouth، S.Edles.L.D(2006). "Sociological Theory in the contemporary Era: Text and Readings، Pine forge press.
8- Appelrouth، S; Edles. L.D(2008). "Classical and Contemporary Sociological Theory": Text and Readings، Pine forge Press.
9- Foucault،M.(1972). "The Archeology of knowledge"، Translated from the French by A .shridan smith. New York: Pantheon Books.
10- Hoy، D.C(1998). "Foucault and critical Theory"، in Jeremy moss (Ed)، The Later Foucault، London: Sage.
11- Smart، barry (1985) "Michel Foucault" ، Routledge.

ساختار شکنی به منزله روش تحقیق کیفی و کاربست آن در آموزش و پرورش

سمانه خلیلی[1]

بیان مساله

روشهای تحقیق کیفی همواره در علوم مختلف به طور عام و علوم انسانی به طور خاص مورد توجه بوده اند. اهمیت این روشها در حیطه علوم انسانی از آن جهت است که موضوع مورد مطالعه، انسانی است با تمام ویژگیهای خاص خود که او را غیر قابل پیش بینی می سازد و از این جهت بیش از آنکه روشهای تحقیق کمی پاسخگوی محققان این شاخه باشد، روشهای تحقیق کیفی چاره ساز است. با این وجود روشهای تحقیق کیفی دشواریهای خاص خود را دارد. یکی از مهمترین دغدغه ها در این باب، صورت بندی روشهای کیفی می باشد. در واقع محققی که سعی دارد از روشهای کیفی بهره مند گردد، می بایست تا حدی از مراحل آن آگاهی داشته باشد تا در انجام پژوهش دچار خطا نگردد. بنابراین گام اول در شناساندن تحقیق کیفی، ارائه صورت بندی صحیح از آن می باشد. در این مقاله با در نظر داشتن این مهم، سعی شده است از میان روشهای تحقیق کیفی، ساختارشکنی مورد توجه قرار گرفته و گامهایی که محقق می بایست در استفاده از این روش بردارد، ارائه گردد.

سوالات پژوهش

1- ساختار شکنی چیست؟
2- ساختارشکنی به عنوان روش تحقیق کیفی از چه مراحلی برخوردار است؟
3- کاربست ساختارشکنی در آموزش و پرورش چگونه است؟

چارچوب نظری

از آنجاکه ساختارشکنی از ابتکارات دریدا است، در این پژوهش ابتدا به بررسی ساختارشکنی و

[1]- دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران sakhalili@ut.ac.ir

چگونگی شکل گیری آن پرداخته می شود. بنابراین مبنای اصلی پژوهش ساختارشکنی مورد نظر دریدا است که با توجه به آن اصولی استخراج می شوند و این اصول ارائه دهنده صورت بندی روش تحقیق کیفی می باشند. در حقیقت محقق با مرور این اصول گامهایی که می تواند در ساختارشکنی به عنوان روش تحقیق کیفی مورد نظر است، طی نماید.

روش ها

پژوهش حاضر از نوع پژوهشهای توصیفی- تحلیلی است به این صورت که ابتدا به توصیف دیدگاه دریدا درباره ساختارشکنی می پردازد و سپس با تحلیل آن اصولی درباره روش تحقیق کیفی ارائه می دهد.

یافته ها

یافته های پژوهش حاکی از این امر است که اگر چه دریدا معتقد است ساختارشکنی چارچوب خاصی ندارد و از اصول مشخصی پیروی نمی کند، اما با بررسی دقیق می توان اصول خاص آن را استخراج نمود. بر این اساس ساختارشکنی به عنوان روش تحقیق ویژگیهایی دارد: اول در نظر داشتن پیش فرضهاست. محققی که این روش را بر می گزیند می بایست با این فرض وارد میدان پژوهش شود که هیچ حقیقت مطلقی وجود ندارد، همچنین از زیر سوال بردن اصول حاکم هراسی نداشته باشد. گام دوم یافتن دوگانگی ها در ساختارها است به این شکل که صورتهای نهان را هم مد نظر داشته باشد. گام سوم، افشای برتری یکی از قطبهای دوگانه بر دیگری است. گام چهارم نفی برتری قطب حاکم و در نهایت گام پنجم فراهم نمودن زمینه برای طرح قطب مغلوب می باشد. به نظر می رسد صورت بندی فوق ساختارشکنی را به عنوان روش تحقیق کیفی که قابل کاربرد در عرصه آموزش و پرورش باشد، ارائه می نماید.

نتیجه گیری، بحث و پیشنهاد ها

نتایج حاصل از این پژوهش نشان می دهد که ساختارشکنی به عنوان روش تحقیق کیفی در آموزش و پرورش می تواند در دو سطح کلان و خرد راهگشا باشد. در سطح کلان می تواند در

بومی سازی آموزش و پـرورش و همچنـین تحلیـل مسـائل فرهنگـی و اجتمـاعی و تـأثیر آن در آموزش و پرورش به کار گرفته شود. در سطح خرد و در حیطه آموزش و پرورش با ساختارشکنی برنامه درسی نقاط قوت و ضعف آن آشکار می گردد. همچنین در فرایند تدریس و ارزشیابی قابل کاربرد است. در حقیقت ساختارشکنی به دنبال شکافتن لایه های مختلف آموزش و پرورش است و توجه خود را معطوف به لایه هایی می سازد که صورت نهانی داشته و مغفـول واقـع شـده انـد. آشکار سازی این صورتهای نهانی نقطه قوت ساختارشکنی به عنوان روش تحقیق کیفی اسـت و بهره جستن از آن در آموزش و پرورش را ضروری می نماید.

واژگان کلیدی: دریدا، ساختارشکنی، روش تحقیق، آموزش و پرورش

منابع

1- Derrida، J. (1976). Of grammatology، trn: G.C. Spivak، Baltimore: John Hopkins University Press.
2- Derrida، J. (1981). Positions، Chicago: The Chicago University Press.
3- Derrida، J. (1996). Différance، in R. Kearney & M. Rainwater (Eds.)، *the Continental Philosophy Reader*. New York: Routledge.
4- Derrida، J. (2003). Writing and difference، trans. Alan Bass. London: Routledge.
5- Harland، R. (1987). Superstructuralism. the philosophy of structuralism & post – structructuralism. London، 1987.
6- Harold. K. & Bush. J. (1995). Poststructuralism as theory and practice in the English Classroom، ERIC Clearinghouse on reading، English، and communication digest #104.

واکاوی سازه های شخصی:
مروری بر مبانی نظری و اجرایی روش شبکه خزانه

حسن دانایی فرد[1]، علی اصغر فانی[2]، لیلا مرتضوی[3]

بیان مساله

انسان برای معنا بخشیدن به جهان پیرامون خود قواعدی خلق می کند و بر اساس آنها رویدادها، موقعیت ها، افراد، روابط و به طور کلی هر پدیده ای که با آن روبرو می شود را مشاهده و ادراک می نماید. چنین قواعدی که مبنای معنابخشی افراد قرار می گیرند. در واقع همان "سازه ها" هستند که شخصاً توسط افراد ساخته می شوند و برای تفسیر و پیش بینی در یک محیط شخصی بکار می روند. بر این اساس، سازه شخصی، به عنوان روش منحصر به فرد شخص برای نگریستن به جهان و تعبیر و تفسیر آن، منجر به خلق واقعیت ذهنی توسط شخص و تبیین عدم وجود نگاه عینی برای درک واقعیت پدیده ها می شود. مجموعه این سازه های شخصی، خزانه مفهومی پیچیده ای فراهم می آورند که متولیان امر تعلیم و تربیت می توانند از یک طرف، نقش فعالی در شکل گیری مناسب سازه های شناختی و محتوای این خزانه به جای رفع یا اصلاح تحریف های شناختی افراد بعد از تشکیل آنها داشته باشند و از طرف دیگر، با استخراج سازه های شخصی افراد به درک کامل تر و عمیق تری نسبت به نوع نگاه و تفسیر آنها از جهان پیرامونشان نائل آیند و از این طریق هدف های تربیتی و روش های تدریس و فرایندهای یادگیری را به درستی تهیه و تنظیم نمایند. برای دستیابی به این اهداف، محققان این حوزه می بایست به جای تحمیل ایده ها و نظرات شخصی خود از طریق پرسشنامه ها که از یک طرف، گویه های آنها صرفاً بازنمای سازه های شخصی طراحانشان هستند و از طرف دیگر، تحلیل آنها از طریق روش های کمی، هجمه انتقادهای منتقدین مبنی بر عدم واقعیت نمایی اعداد ارقام را به

[1]-دانشیار گروه مدیریت دانشگاه تربیت مدرس
[2]-استادیار گروه مدیریت دانشگاه تربیت مدرس
[3]-دانشجوی دکتری مدیریت رفتاری دانشگاه تربیت مدرس

همراه می آورند، برای کشف و واکاوی سازه های منحصر به فرد متعلق به خود افراد تلاش کنند و به این نکته نیز توجه داشته باشند که برخی مصاحبه های متداول به رغم فراهم آوردن اطلاعات غنی و واقعی می توانند به دلیل ماهیت ذهنی و بیگانگی با روش های آماری از نظر میزان توجیه پذیری مخاطبین مورد انتفاد قرار بگیرند. بنابراین، بهتر است محققان به دنبال روش پژوهشی ویژه ای باشند که بتواند با تلفیق مزایای هر یک از روش های کمی و کیفی به واکاوی و استخراج سازه های شخصی افراد با زبان و واژه های خود انها و مستقل از مداخله های محقق بپردازد و نقشه ای دقیق از این سیستم معنایی پیچیده ترسیم نماید.

سوالات پژوهش

متولیان امر تعلیم و تربیت چگونه می توانند برای سازگاری هدف ها و روش های تربیتی خود به سازه های شخصی مخاطبین که از طریق آن به تعبیر و تفسیر جهان پیرامون خود می پردازند دست پیدا کنند؟

چارچوب نظری

روش شناسی پژوهش حاضر، بر پایه نظریه سازه شخصی کِلی (1955)، بنا نهاده شده است. بنیان این نظریه، بر این اصل استوار است که هر فرد بر اساس علایق، ارزش ها، انتظارات و تجربیات شخصی خود فرضیه هایی در مورد پدیده ها و رویدادهای جهانی که در آن زندگی می کند می سازد و بر اساس این فرضیه ها، رخدادهای جهان را درک، رفتار خود را هدایت و رویدادهای آینده را پیش بینی می کند. استعاره «انسان دانشمند» که کِلی آن را به عنوان موضع فلسفی خود مطرح می نماید نیز مبین همین معناست. به این تعبیر که نظریه پردازی صرفاً در انحصار نظریه پردازان و عالمان قرار ندارد و هر فرد عادی از این قابلیت برخوردار است همانند یک عالم، فرضیه هایی درباره پدیده ها و رویدادهای پیرامون و تجربیات روزمره خود بسازد (سازه ها)، سپس با تجربه های عینی خود در زندگی واقعی، صحت و سقم این فرضیه ها را به بوته آزمایش گذارد و در نهایت به مانند یک فرضیه علمی در صورت تأیید، آن را ابقا و در غیر اینصورت، رد و یا مورد جرح و تعدیل قرار دهد. بدین ترتیب سازه شخصی، به عنوان هسته اصلی

این نظریه، روش منحصر به فرد شخص برای نگریستن به جهان و تعبیر و تفسیر آن محسوب و منجر به خلق واقعیت ذهنی توسط شخص می شود. مجموعه این سازه های شخصی، سیستم سازه ای هر فرد را تشکیل می دهند. خزانه، بر پایه یک مصاحبه ساختار یافته شکل داد. تکنیک شبکه خزانه به عنوان یک روش استقرایی برای دستیابی به ابعاد و ساختار معنا بخشی شخصی افراد عمل می کند و این امکان را فراهم می آورد که افراد بصورت شفاهی بیان کنند چگونه موضوع مورد مطالعه را تفسیر می کنند.

روش ها

در میان انواع روش های پژوهشی، تکنیک شبکه خزانه به عنوان روش مناسب و مطلوب برای پاسخ به سوال پژوهش حاضر انتخاب شد.از جمله دلایل انتخاب این روش می توان به قابلیت آن به عنوان یک روش معتبر و مفید جهت دستیابی به نظریه های شخصی افراد، فراهم ساختن امکان دستیابی به ادراکات و نقشه شناختی افراد با حداقل مداخله و سوگیری محقق و فراهم ساختن بستر مناسب برای اینکه افراد بتوانند دیدگاههای خود را بوسیله سازه های خود و نه سازه های محقق، ابراز نمایند و درباره درک دنیا و معنا بخشی آن به زبان خود صحبت کنند اشاره کرد. بعلاوه، این روش با تلفیق روش های کمّی و کیفی با یکدیگر، امکان بهره برداری از مزیت های هر یک از این دو رویکرد را فراهم می کند.

نتیجه گیری، بحث و پیشنهادها

پژوهش در قلمرو علوم انسانی بطور عام و در حوزه تعلیم و تربیت به طور خاص با استفاده از پرسشنامه هایی که واژه های آن بازنمای سازه های شخصی محقق هستند و با استفاده از روش های آماری مورد تحلیل های کمّی قرار می گیرند از یک طرف و مصاحبه های ساختاریافته متداول که منجربه واکاوی داده های عمیق و غنی از مصاحبه شونده می شوند و توسط رویکردهای کیفی مورد تحلیل قرار می گیرند از طرف دیگر، هر یک دارای محدودیت هایی هستند که از طرف منتقدان خود مطرح می شوند. گرچه هر یک از این دو رویکرد کمّی و کیفی در قلمرو پارادایم خود، رضایت طرفدارانشان را جلب می کنند اما در یک نگاه کلی همواره این

نقد وجود دارد که پژوهش های مبتنی بر رویکرد های کمّی به دلیل تکیه صرف بر اعداد و ارقـام، واقعیت نمایی کمتری دارند و پژوهش های کیفی به دلیل ماهیت ذهنی و عدم اسـتفاده از روش های آماری دقیق، باورپذیری و توجیه پذیری کمتری برای مخاطبین خود به همـراه مـی آورنـد. روش تکنیک خزانه به عنوان روشی که به کاربرد توأمان هر دو رویکرد می پردازد در تلاش است با ایجاد پلی میان روش های کمی و کیفی از تلفیق مزایای آنها بهره برداری نماید.

نظر به اینکه حوزه تعلیم و تربیت ارتباط مستقیم با انسان و ویژگی های انسانی دارد و می توانـد نقش مهمی در گسترش خزانه های شخصـی افـراد یـا جـرح و تعـدیل آن در زمینـه موضـوعات مختلف داشته باشد، پیشنهاد می شود محققان این حوزه از امکانات این روش در قلمـرو تعلـیم و تربیت بهره برداری کنند. برای مثال، هنگامیکه محققان حـوزه تعلـیم و تربیـت بـرای سـازگاری هدف های تربیتی و به تبع آن روش های تربیتی خود به دنبال کشف سازه های شخصی افراد در ارتباط با یک موضوع خاص می باشند شبکه خزانه این امکان را به آنها می دهد که دقیقاً مقصود افراد از بکار بردن آن سازه ها را دریابند و از کلیشه ها و تکرار مکرراتی کـه توسـط برخـی روش های دیگر صورت می گیرد اجتناب ورزند. از طرف دیگـر، بـا توجـه بـه اینکـه ابعـاد شـناختی و رفتاری از ابعاد مهم در فرایند یادگیری هستند به کار بردن روش شبکه خزانه از طریـق واکـاوی سازه های شخصی و درک نوع نگاه افراد به جهان پیرامونشان، اطلاعات غنـی و دقیقـی از جنبـه های شناختی آنها در اختیار محقق قرار مـی دهـد و وی را در درک هـر چـه بهتـر جنبـه هـای شناختی و به تبع ان تسهیل فرایند یادگیری در سطوح مختلف یاری می رساند.

واژگان کلیدی: نظریه سازه شخصی، شبکه خزانه، عناصر، سازه ها.

منابع

1- Burnard P.، Morrison P.، (1989)، What is an interpersonally skilled person?: A repertory grid account of professional nurse`s views، Nurse Education Today،No9.
2- Caldwell، N.، Coshall، J.، (2002)، Measuring brand association for museums and galleries using repertory grid technique، Management Decision، Vol. 40، No. 4، PP. 383-392
3- Crotty M.، (1998)، The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process، SAGE، London.
4- Crudge، S. E.، Jahnson، F. C.، (2007)،Using the repertory grid and laddering technique to determine the user`s evaluative model of search engines، Journal of Documentation، Vol. 63، No. 2، pp. 259-280
5- Easterby S.M، Thorpe R.، & Holman D.، (1996)، Using repertory grids in management، Journal of European industrial training، Vol.20، No.3.
6- repertory grid technique، John Wiley & Sons، second edition.

تحلیل دیرینه شناسانه هدف های آموزشی جمهوری اسلامی ایران

صغرا دژگاهی

فیلسوفان پساساختارگرا معتقدند مناسبات زبانی نقش عمده‌ای را در طراحی روابط کلان اجتماعی از منظر هستی شناسی مبتنی بر قدرت و پیامد آن در شکل‌گیری شخصیت انسان بازی می‌کند. در این تحقیق به منظور بررسی کارکردهای پیچیده زبانی و نقش آن در شکل گیری هویت انسان از روش تحقیق کیفی دیرینه شناسی بهره می جوییم. آنچه سبب می شود رویکرد دیرینه شناسی یا تحلیل گفتمان میشل فوکو را به این منظور استفاده کنیم، ابتدا رویه کارآمد تکثرگرایانه و سپس توجه به تفسیر مناسبات متنی دقیقی است که این رویه امکان آن را فراهم می سازد. این رویکرد تحقیقی که توسط میشل فوکو فیلسوف فرانسوی در بررسی موضوع جنون و پیدایش درمانگاه به کار گرفته شد در زمره تحقیقات کیفی قرار می‌گیرد. به علت گستردگی این رویکرد فقط بخش مربوط به تحلیل مناسبات متنی مورد تحلیل قرار می‌گیرد. با توجه به اینکه نظام های آموزشی از دو جهت کمی(سال های آموزش عمومی) و کیفی (دوران کودکی، نوجوانی و جوانی) نقش عمده ای را از طریق نظام های گفتمانی در چارچوب بندی اندیشه ایجاد می کنند، به بررسی اهداف غایی نظام آموزشی جمهوری اسلامی می پردازیم.

متون مورد بررسی در این تحقیق متن مصوب "هدف های آموزشی جمهوری اسلامی ایران"، "قانون اساسی ایران" و سند راهبردی "بررسی ویژگی های انسان مطلوب نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران در افق بیست ساله (1404-1384)" است.

با طرح این پیش فرض که هدف های آموزشی به عنوان محصولی از شبکه های زبانی، ترکیبی یکدست ندارند بلکه از بخش های مختلفی سرچشمه می گیرند که در تولید متن یا به شکل نهان و یا به شیوه ای آشکار دخیل هستند، به دنبال کاویدن معانی مستتر در مناسبات متنی هستیم.

با توجه به اینکه هیچ متنی یکدست نیست، بلکه حاصل روابط عدیده‌ای است که در ایجاد آن نقش ایفا می کنند، به بررسی صورت های همزیستی، توالی و مداخله مفاهیم مستتر در اهداف

پرداخته شد. در بخش اول تحقیق متن هدف های مصوب را با توجه به روند تحلیل مفاهیم در نگاه فوکو (صورت های توالی) مورد بررسی قرار دادیم. این بخش نیازمند برقراری روابط استدلالی، تعمیمی و تشخیصی بین مفاهیم است که در متن اهداف مشاهده نشد و تمام روابط متنی، از نوع توصیفی بود. انواع دیگر مناسبات متنی که فوکو مشخص می سازد شامل شیوه های نقد، استناد، کاربرد قانون عام و خاص است که در متن هدف ها مشاهده نشد. در تحلیل شیوه های همزیستی بین مفاهیم تنها حالت یافت شده تکرار محض (از قانون اساسی) بود. با ملاحظه ساختاربندی اهداف سه مقطع در می یابیم که اهداف اعتقادی در کلیه مقاطع (ابتدایی موارد 1تا6، راهنمایی و متوسطه موارد1تا7) به اصول اعتقادی تخصیص یافته و بقیه موارد تا پایان (ابتدایی17 مورد، راهنمایی18 و دبیرستان16مورد) شامل آموزش مهارتهای مشخص به شیوه‌ای رفتارگرایانه است. در این قسمت گسستی جدی قابل مشاهده است که حاصل بی‌توجهی به گزاره‌هایی به منظور پرورش قوای عقلانی است که لازمه یادگیری اصول اعتقادی است. این امر با نظر اندیشمندان مسلمان به لحاظ تاکید بر پرورش عقلانیت نیز مغایرت دارد.

در بخش نهایی تحقیق با توجه به این امر که در متن "بررسی ویژگی های انسان مطلوب....." پرورش سواد هنری اولویت سوم را داراست مفهوم خودآفرینی از دیدگاه فوکو را به بحث گذاشتیم، زیرا از نظر فوکو هنر عنصر اساسی در پرورش انسان این دوران است که زمینه خودآفرینی را فراهم می‌سازد. فوکو این بحث را با الهام از یونان باستان طراحی کرده و آزادی را به عنوان فرض هستی شناسانه برای اخلاق ضروری دانسته و در چنین بافتی هنر را در معنای عامی به کار می گیرد که امکان زندگی هنرمندانه و منحصر به فرد را برای انسان ایجاد می کند.

واژگان کلیدی: میشل فوکو، دیرینه شناسی، شکل گیری مفاهیم، هدف های آموزشی جمهوری اسلامی ایران. ویژگی های انسان مطلوب 1404، قانون اساسی.

تأملی آسیب‌شناسانه در روش‌های تحقیق مبتنی بر مبانی دینی ناظر به دو مقاله

غلامرضا ذکیانی[1]

بیان مساله

رویکردهای افراد در نسبت میان دین (انقلاب اسلامی) و مدرنیته را می‌توان بر روی یک طیف جای داد. در دو سوی طیف افرادی قرار دارند که مبانی دین و مدرنیته را متعارض دانسته و لذا آنها را آشتی‌ناپذیر و لازم‌الاجتناب معرفی می‌کنند؛ در یکسو حامیان مدرنیته هستند که هیچ جایگاهی برای مقولات غیبی، دینی و ماورائی در زندگی بشر قائل نیستند و نجات همه انسان‌ها را در گرو دل سپردن به مدرنیته می‌دانند (گروه الف) و در سوی دیگر حامیان دین قرار دارند که اساساً مدرنیته را محصول عمدی دین‌گریزی بلکه دین‌ستیزی می‌دانند از این‌رو امکان هر نوع وفاقی بین آنها را منتفی دانسته و ضمن تأکید بر خلوص دینی، به همگان در مورد خطر غرب هشدار می‌دهند. (گروه د) گفتنی است که هر دو گروه برای مدعایشان دلایلی ذکر می‌کنند.

افراد میانه طیف را نیز می‌توان به دو دسته کلی تقسیم کرد افراد نزدیک به گروه «الف» که مدرنیته را اصل می‌دانند ولی منکر امور غیبی نیستند یعنی به تعارض ذاتی آنها حکم نمی‌کنند. لذا ضمن وفاداری به مبانی مدرنیته دست به اصلاحات حداکثری در مبانی دینی می‌زنند تا دین را با مدرنیته سازگار کنند (گروه ب)، و در مقابل، افراد نزدیک به گروه «د» قرار دارند که دین را اصل می‌دانند، ولی نمی‌توانند پدیده‌های عینی عالم ـ از جمله مدرنیته ـ را نادیده بگیرند، یعنی اگر هم بخش‌هایی از مدرنیته را محصول عمدی دین‌گریزی یا دین‌ستیزی بدانند همه آن را اینگونه نمی‌بینند. از این‌رو ضمن وفاداری به مبانی دینی، شناخت پدیده‌های عالم ـ از جمله مدرنیته ـ را ضروری می‌دانند تا بتوانند برخورد معقولی با آن به عمل آورند (گروه ج).

[1]- استادیار گروه فلسفه دانشگاه علامه طباطبائی zakiani@atu.ac.ir

این مقاله به دلایلی که در ادامه اشاره خواهد شد، رویکرد گروه «ج» را مطلوب و قابل دفاع می‌داند و به همان دلایل، رویکرد گروه «د» را قابل دفاع نمی‌داند. نگارنده، دو مقاله «الگوی تباین» و «مبانی اسلامی روش تحقیق» را از مصادیق رویکرد «د» می‌داند با این توضیح که دکتر صادق‌زاده در مقاله «الگوی تباین» از بعد سلبی وارد شده و به نقد مبانی مدرنیته پرداخته است، ولی دکتر علم‌الهدی در مقاله «مبانی اسلامی روش تحقیق» از بعد ایجابی وارد شده و با استفاده از برخی اصول دینی و پاره‌ای قواعد فلسفی، به سمت اسلامی‌سازی روش تحقیق گام برداشته است.

سؤالات پژوهش

ـ دلایل ترجیح رویکرد «ج» (کسانی که دین را اصل می‌دانند، ولی نمی‌توانند پدیده‌های عینی عالم ـ از جمله مدرنیته ـ را نادیده بگیرند) بر رویکرد «د» (آن دسته از حامیان دین که اساساً مدرنیته را محصول عمدی دین‌گریزی بلکه دین‌ستیزی می‌دانند. از این‌رو امکان هر نوع وفاقی بین آنها را منتفی دانسته و ضمن تأکید بر خلوص دینی، به همگان در مورد خطر غرب هشدار می‌دهند) چیست؟

ـ به چه دلایلی می‌توان دو مقاله «الگوی تباین» و «مبانی اسلامی روش تحقیق» را از مصادیق رویکرد «د» بشمار آورد؟

ـ از نظر روش‌شناسی چه رخنه‌ها و کاستی‌هایی در دو مقاله «الگوی تباین» و «مبانی اسلامی روش تحقیق» وجود دارد؟

چارچوب نظری

این مقاله به دلایل زیر، رویکرد گروه «ج» را مطلوب و قابل دفاع می‌داند:

یک؛ لازمه خاتمیت یک دین (اسلام) این است که با افراد، جوامع، فرهنگ‌ها و تمدن‌های مختلف در طول زمان و عرض جغرافیا مواجه گردد و روشن است که این مواجهه نمی‌تواند صرفاً سلبی و انکاری باشد والا باید از ادعای جهانی و همگانی بودن چشم بپوشد. پیامبر اکرم(ص) نیز در مواجهه با جامعه عصر بعثت، همه سنت‌های موجود را انکار نکرد بلکه ضمن شناخت عمیق

آنها برخی را دربست پذیرفت، پاره‌ای را موقتاً پذیرفت تا اصلاح نماید و بالاخره برخی را انکار کرد و ...

دو؛ امروزه انکار یا نادیده گرفتن مدرنیته ممکن نیست زیرا از یکسو عملاً از فناوری‌هایی که محصول آن هستند بالاجبار استفاده می‌کنیم پس باید مبانی فلسفی و معرفتی آنها را بشناسیم تا ضمن استفاده صحیح از این قبیل فناوری‌ها، به سمت خودکفایی در تولید آنها پیش برویم؛ و از سوی دیگر فناوری اطلاعات در این عصر به حدی رسیده که آموزه‌های فرهنگ غربی گاه به صورت گزینشی و حتی با رویکرد ضددینی به راحتی در ذهن و ضمیر ما قرار می‌گیرد پس باید اصول و مبانی آن را به خوبی بشناسیم تا ضمن شناخت تضادها و نقدهای درونی مدرنیته، هم راههای مقابله با آن را تشخیص دهیم و هم رویکردهای دینی آن را معرفی کنیم؛ و از سوی سوم، هر مقابله‌ای ـ اعم از سیاسی، اقتصادی، فرهنگی و حتی نظامی ـ مستلزم شناخت عمیق و واقعی از امکانات، توانائی‌ها و نقاط قوت و ضعف حریف است پس باید چنین معرفتی نسبت به غرب پیدا کنیم.

سه؛ از باب «تعرف الاشیاء باضدادها» شناخت مدرنیته سبب می‌شود که شناخت عمیق‌تری نسبت به امکانات و ظرفیت‌های دین و فرهنگ خودمان پیدا کنیم، به عنوان نمونه علامه طباطبائی و استاد مطهری پس از شناخت عمیق و همه‌جانبه مارکسیسم و در مقام تقابل با آن توانستند از ظرفیت‌های بالای فلسفه اسلامی و به ویژه حکمت متعالیه بهره برده و آن را به جهانیان معرفی نمایند. بی‌شک اهتمام فراوان آن دو بزرگوار به مقولاتی چون معرفت‌شناسی، ادراکات اعتباری، حقوق انسان، اصالت فرد و جامعه، تاریخ مباحث فلسفی و ... تحت تأثیر شناخت کلی ایشان از مدرنیته و برخورد مستقیم آنها با مارکسیسم بوده است.

روش‌ها

در این مقاله از روش‌های زیر استفاده می‌شود:

ـ از روش تحلیل مفهومی برای ایضاح مفاهیمی چون مدرنیته، اومانیسم، سکولاریسم، پلورالیسم، علم حضوری، برهان، حرکت جوهری، و ...

ـ از روش انتقادی برای ارزیابی تعریف‌ها، استدلال‌ها و نقدهای موجود در هر دو مقاله

ـ از روش تحلیل منطقی فرارونده برای نشان دادن شرط لازم «خاتمیت»

یافته‌ها

پاسخ سؤال اول؛ اولاً به نحو پیشین می‌توان گفت که اعتقاد بـه خاتمیـت مسـتلزم اعتقـاد بـه ظرفیت اسلام برای مواجهه با هرگونه شرایطی (مانند مدرنیته) است و ثانیاً به نحو پسین می‌توان نشان داد که مواجهه دیالکتیکی دین با مدرنیته نه تنها سبب می‌شود که دینداران نقـاط قـوت و ضعف مدرنیته را بشناسند و ضمن بهره‌گیری از نقـاط قـوت، از نقـاط ضـعف آن بپرهیزنـد بلکـه موجب می‌شود ظرفیت‌های جدید و بی‌سابقه در دین بازشناسی شود.

پاسخ سؤال دوم؛ با توجه به نکات ذیل می‌توان هر دو مقاله را ذیـل رویکـرد «د» طبقـه‌بنـدی کرد.

ـ در مقاله «الگوی تباین»، مؤلف گرامی پس از توصیف و تحلیل الگوی تباین با تعـالیم دینـی در علوم تربیتی ـ که شامل مباحثی چون تبیین نحوه پیشرفت علوم بر مبنای ساختارهای مفهـومی کلان(پارادایم‌ها)، الگوی تباین با تعالیم دینی و تسلط بر علوم تربیتی، برخـی لـوازم و پیامـدهای الگوی تباین است ـ به بیان اهم مبانی فلسفی و کلامی مدرنیته از جمله اومانیسم، اثبـات‌گرایـی، کثرت‌گرایی تباینی، تحویل دین به امر غیرشناختی و سکولاریزم پرداخته و همه آن مبـانی را بـه نحو کامل مورد نقد و طرد قرار می‌دهد.

ـ در مقاله «درآمدی به مبانی اسلامی روش تحقیق»، مؤلف محترم پس از ذکـر مقـدماتی چـون ضرورت بررسی مبانی اسلامی روش تحقیق و رویکردهای معرفت‌شناختی مؤثر بر روش تحقیـق، به بررسی نگرش اسلامی در باره دانش ـ شامل قلمرو، اعتبار ذاتی، مفهوم، تکوین، مراتب، وحدت با دانشمند و چرخه‌های اثباتی و توجیهی ـ می‌پردازد؛ و در نهایت برخـی اصـول روش‌شناسـی ـ مانند گشودگی روش‌شناختی، بهره‌مندی از دانش معیـار، تعمـیم روش‌شناسـی تفهمـی از علـوم اجتماعی به علوم طبیعی، ملاحظه ویژگی‌های محقق و شرایط تحقیق، تدوین سـه‌سـطحی روش تحقیق ـ را بر اساس مبانی هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی اسلامی مورد تأکید قرار می‌دهد.

پاسخ سؤال سوم؛

ـ در مقاله «الگوی تباین» می‌توان به وجود پاره‌ای کاستی‌ها و رخنه‌ها، هم در مقام معرفی مبانی مدرنیته و هم در مقام نقد آنها اشاره کرد؛ عمده این رخنه‌ها عبارتند از: تعاریف نادقیق، دیدن مدرنیته به مثابه یک کل، تلقی نقد مبانی به مثابه نقد نتیجه، نقدهای ضعیف و نقلی، معلوم نبودن آغاز و انتهای نقل قول‌ها

واژگان کلیدی: مدرنیته، الگوی تباین، حکمت متعالیه، مبانی اسلامی روش تحقیق

منابع

1- باقری، خسرو، رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت، 1389
2- صدرالمتألهین، الحکمۀالمتعالیه، 1404
3- طباطبائی، محمد حسین و مطهری، مرتضی، اصول فلسفه و روش رئالیسم، 1362
4- مگی، برایان، فلاسفه بزرگ، ترجمه فولادوند، 1381
5- نقیب‌زاده، میرعبدالحسین، نگاهی به نگرش‌های فلسفی سده بیستم، 1390
6- ویتگنشتاین، لودویگ، پژوهش‌های فلسفی، ترجمه فاطمی، 1385

چگونگی شکل گیری و اعتبار بخشی پژوهش هرمنوتیک

منیره رضایی[1]

بیان مساله

اصطلاح هرمنوتیک از فعل یونانی هرمنویین [2]به معنای بیان کردن، توضیح دادن، ترجمه کردن یا تاویل نمودن، تفسیر کردن، تبیین کردن و ترجمه اشتقاق یافته است. هرمینیا [3] به معنای تاویل، غالبا به معنای تاویل پیام قدسی است. افلاطون شاعران را هرمنیس یعنی پیام آور خدایان می خواند. ارسطو از این واژه برای عنوان رساله خویش " ارغنون"که در باب "منطق قضایا" است استفاده کرد و آن را به معنای"در باب تفسیر" نامید. واژه هرمنوتیکا یعنی هنر تاویل و تفسیر به طور کلاسیک در اثر دانهاور[4]در قرن هفدهم ظاهر شد. معمولا دانهاور را نخستین کسی می دانند که این واژه را برای شناساندن گونه ای از دانش استفاده کرد. بنابراین مفهوم هرمنوتیک به عنوان شاخه ای خاص از دانش، پدیده ای نوظهور و مربوط به دوران مدرنیته است. به همین دلیل است که تاریخچه هرمنوتیک را از قرن هفدهم می دانند و دوران پیش از آن را " پیش تاریخ هرمنوتیک "نام گذاری نموده اند (گراندین[5] ، 1994) .

سوالی که اینک مطرح است این است که:

هرمنوتیک به عنوان روش پژوهش چگونه شکل گرفته است ؟

ملاک های اعتبار بخشی یافته های این پژوهش چیست ؟

دست آوردهای تربیتی این شیوه پژوهش چیست ؟

روش

برای پاسخ به سوالات فوق الذکر از روش "توصیفی-تحلیلی" استفاده شده است. هدف پژوهش های تحلیلی فهم و شناخت مجموعه ای از مفاهیم، یا ساختارهای مفهومی است که بر حسب آن

[1]-عضو هیات علمی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش rezaeimon@gmail.com

[2] - Hermeneuein

[3] - Hermeneia

[4] - Dannhauer

[5] - Grondin

مقاصدی را بیان و مسائلی را تدوین، تنظیم و حل نماید. بر مبنای این روش برای این که تصویر جامعی از چگونگی شکل گیری پژوهش هرمنوتیک ، اعتبار بخشی و کاربردهای آن ارائه شود از شیوه اسنادی نیز استفاده شده است.

یافته ها

بررسی های انجام شده نشان داد که هرمنوتیک به صورت ها ی ذیل تحول یافته است.- 1-هنر تفسیر کتاب مقدس، 2-هنر تفسیر متون، 3-علم به قواعد فهم متون، 4-روش جلوگیری از بد فهمی،5-روش شناسی علوم انسانی،6-تبیین ماهیت فهم.

در این پژوهش هرمنوتیک به عنوان تبیین ماهیت فهم مورد توجه قرار گرفته است. هایدگر و گادامر[1] در واکنش به اثبات گرایی پژوهش هرمنوتیک را با هدف درک و فهم واقعه ها به وسیله کشف معانی مورد توجه قرار دادند (کراسول[2] ، 1994، گوتک، ترجمه پاک سرشت، 1384).

هرمنوتیک در باب ماهیت فهم آدمی ایده هایی را مطرح ساخت که نه تنها فیلسوفان و معرفت شناسان بلکه متکلمان و ناقدان ادبی و حتی حکمای علوم تجربی را به چالش فراخواند.گادامر (1985) در مطالعه خود به مقایسه هدف نهایی پژوهشگران علوم انسانی و اجتماعی با پژوهشگران علوم طبیعی پرداخت. در این مقایسه وی دریافت که وظیفه پژوهشگران حوزه علوم انسانی و اجتماعی، بازسازی کلیت فرد توسط تفسیر کننده است تا بتوانند شرایط روحی، ذهنی و به طور کلی جهان درونی را دقیقا درک کنند و هر کلام و یا پیامی را به طور عمیق بفهمند. در حالی که هدف پژوهشگر علوم طبیعی"تبیین[3]"است .دانشمند علوم طبیعی، حوادث را با به کارگیری قوانین عام کلی شرح می دهد. در حالی که یک پژوهشگر حوزه علوم انسانی نه کشف می کند و نه چنین قوانینی را به کار می گیرد بلکه بیش تر در پی فهم کنش های عاملان به وسیله کشف مقاصد، اهداف، نیات و ویژگی های شخصیتی آنان است. دراین رویکرد روش شناختی،"زبان"از جایگاه رفیعی برخوردار است .زبان ابزار فهم است که مشتمل بر قواعدی است که از طریق بازیهای زبانی خود را باز می نماید (وینچ ، 1372). همینطور"فرهنگ " و قوت

[1] - Gadamer
[2] -crasol
[3] -Explanation

گرفتن دیدگاه های چند فرهنگی از مشخصه چنین رویکرد پژوهشی است (الکساندر، 2003). به منظور اعتبار بخشی به پژوهش هرمنوتیکی معیارهای سه گانه ای پیشنهاد شده است که عبارتند از: متقاعد کنندگی :متقاعد کننده گی این است که محقق با استفاده از منابع گوناگون اطلاعاتی،شواهد کافی برای نتایج تحقیق خود ارائه دهد به طوری که ارزشیاب متقاعد شود که تفسیر پیشنهاد شده محقق تفسیر شخصی نیست بلکه تفسیرارائه شده تفسیری برپایه منابع اطلاعاتی گوناگونی است از این روست که تفسیر معتبر است ..

بصیرت مندی:تفسیری است که بتواند آگاهی ارزشیاب را توسعه دهد و به او اجازه دهد تا مجموعه ای از داده های کیفی را به صورت الگوی به هم پیوسته ، منسجم ملاحظه کند.

فایده عملی: پاسخی است که محقق برای آن چه پژوهش را برانگیخته است فراهم آورد. به گونه ای که پژوهشگران بتوانند نتایج به دست آمده را به منزله پایه ای برای نظریه پردازی پژوهش خود مورد استفاده قرار می دهند.

این نوع پژوهش از دستاوردهای تربیتی قابل ملاحظه ای برخوردار است. از جمله دستاوردهای تربیتی این شیوه پژوهش در حوزه تعلیم و تربیت این است که امروزه با گسترش رشته های تخصصی در مراکز آکادمیک، هرمنوتیک به عرصه علوم مختلفی از جمله تعلیم و تربیت قدم گذاشته است. در حوزه تعلیم و تربیت با به کار گیری اصول حاکم بر هرمنوتیک به ویژه با تکیه بر بعد روان شناختی آن می توان به مشکلات امروزی نظام تعلیم و تربیت همچون افت تحصیلی، بی انگیزه گی تحصیلی تا حد زیادی فائق آمد. ا زاین رو این نوع پژوهش این فرصت را برای کارگزاران نظام آموزشی یعنی معلمان فراهم می کند که با آگاهی از نقش علائق در موفقیت تحصیلی در شناسایی علائق یادگیرندگان گام های اساسی بردارند و با سوق دادن علائق یادگیرندگان به سمت ایفای نقش عمل " تاویلی–ارتباطی" نتایج مطلوب تربیتی به دست آورند. همچنین با تکیه بر نظربه فهم، متربیان را در ابراز علائق و انگیزه هایشان برای تصمیم گیری های تربیتی یاری نمایند و در عمل تاویلی – ارتباطی به زبان مشترک دست یابند.

بحث و نتیجه گیری

روش هرمنوتیک به عنوان یک روش پژوهش هر روزه با اقبال بیشتری نزد محققان رو به رو است. این امر به ریشه های فلسفی باز می گردد. قوت گرفتن جنبه های بیش تر مغفول در روش های تحقیق با فراهم آمدن زمینه های حاصل از فرهنگ گرایی و چرخش زبانی رفته رفته بیشتر مطرح می شود. با این همه به نظر می رسد که با نگاهی چند جانبه نگر می توان باب گفت و گو میان تکنیک ها و روش شناسی های متفاوت باز کرد. با این حال نباید فراموش کرد که علوم انسانی ماهیتی کل نگرانه و چند وجهی دارد. به همین اعتبار جهت گیری روش شناختی پژوهش ها در این عرصه قبل از هر چیز باید بر پذیرش این نکته قرار داشته باشد که موضوعات متفاوت با کمک نظریه و مفاهیم متناسب در پی حل پرسش های خود هستند.

واژگان کلیدی: هرمنوتیک، ملاک های اعتبار بخشی، پژوهش تربیتی

منابع

1- وینچ ، پیتر ، ایده علم اجتماعی ، ترجمه گروه مترجمان(1372)، انتشارات سمت ، تهران
2- ساروخانی ، باقر (1380)، روش های تحقیق در علوم اجتماعی ، ج 1 ، تهران : پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی .
3- گوتگ ، جرالد ، ال (1383).مکاتب فلسفی و آراء تربیتی ، ترجمه م .پاک سرشت ،تهران : انتشارات سمت .
4- Burns، G (1992) Hermeneutics Ancient & Modern (New Haven CT: Yale University Press).
5- Gadamer، (1989).Truth & Method.Trans.By Weinsheimer and D.G.Marshall.2nd .Revised Edition.New York: Scabury press.
6- Grondin، J (1994) Introduction to philosophical Hermeneutics (New Haven ،Yale University Press).

چیستی شناسی روش پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی

مهدی رضایی[1]

چکیده

یکی از مهمترین دغدغه های موجود در رشته فلسفه ی تعلیم و تربیت اسلامی، گزینش روش پژوهش مناسب با توجه به ویژگی های خاص این رشته است. نوشتار پیش رو با هدف بررسی روش های پژوهش موجود در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی جهت انتخاب روشی مناسب به رشته تحریر درآمده است. بدین منظور نخست،گذاری گذرا بر توصیف رویکردهای موجود در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی دارد. زیرا انتخاب روش پژوهش میتنی بر نوع رویکرد ما به پژوهش است. گام دوم را انتخاب رویکرد مناسب به خود اختصاص می دهد. در مرحله بعد، روش پژوهش مناسبی بر اساس رویکرد پذیرفته شده معرفی می گردد. در معرفی این روش، به توصیف و تبیین، ویژگی، مراحل، مولفه ها و گام های آن پرداخته، تفاوت روش های تحقیق در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی با روش تحقیق تجربی و علمی تبیین می شود. گام بعد به تفاوت روش پژوهش در این حوزه با فلسفه اسلامی، دانش کلام و تفسیر متون دینی اختصاص می یابد.در نهایت محقق با انتخاب رویکرد اول یعنی مضاف بودن فلسفه به "تعلیم و تربیت اسلامی"به مثابه نظام تربیتی استنتاج شده از منابع دینی با استمداد از روش فلسفی و آموزه های دینی به این نتیجه می رسد که روشمناسب پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی روش استنتاج است.

واژگان کلیدی: فلسفه، فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، روش شناسی ، روش استنتاج.

[1]-دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، موسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی(ره)

مطالعه‌ی تطبیقی رویکردهای کمی و کیفی در پژوهش‌های تربیتی

سلمان رضوانخواه[1]، محسن فرمهینی فراهانی[۲]

بیان مساله

پژوهش نقش مهمی را در هر یک از علوم ایفا می کند. تعلیم و تربیت نیز از این قضیه مستثنا نیست. یکی از ارکان مهم هر پژوهش روش شناسی است، چرا که روش شناسی مناسب می تواند منجر به یافته های معتبر و قابل اعتماد شود. از آن جا که روش های پژوهش متناسب با رویکرد های پژوهشی بوده و از آن نشأت می گیرند، لذا بررسی رویکرد های پژوهشی از اهمیت زیادی برخوردار است. دو رویکرد مشخص در علوم تربیتی عبارتند از رویکرد های کمی و کیفی. پژوهش های کمی بر اساس فرضیه ها و طرح های پژوهش از قبل تعیین شده انجام می شود. معیارهای اندازه گیری داده ها کمی است و برای استخراج نتیجه ها از فن های آماری استفاده می کنند. از سوی دیگر پژوهش های کیفی شامل روش هایی می شوند که برای مطالعه ی پدیده ها در شکل طبیعی خودشان به کار گرفته می شوند و پژوهشگر هیچ فرضیه ی از قبل تعیین شده ای در زمینه ی مورد مطالعه در دست ندارد در این گونه پژوهش ها، هدف پژوهشگر بررسی کیفیت پدیده ی مورد مطالعه است، نه کمیت. به علت اهمیت موضوع در ادامه به برخی از پژوهش هایی که در این زمینه انجام شده است، اشاره می شود.

نصر و شریفیان (1386) معتقد اند امروزه در هیچ حوزه ای نمی توان بعد کمی و جنبه ی کیفی را از یکدیگر جدا کرد. هر پدیده ای ابعاد کمی و کیفی را به صورت توامان داراست و پدیده های تربیتی نیز به نحو بارز از این ویژگی برخوردارند.

دلاور (1389) در پژوهشی با عنوان روش شناسی کیفی، برخی از جمله محاسن روش شناسی

[1]-کارشناس ارشدتاریخ و فلسفه ی تعلیم و تربیت، دبیر اداره ی کل آموزش و پرورش فارس.
s.kh.yass@gmail.com

[2]- استادیار دانشگاه شاهد، دکترای علوم تربیتی farmahinifar@yahoo.com

کیفی را نام می برد که عبارتند از: روش های تحقیق کیفی درک عمیق تری نسبت به سایر روش های پژوهش از رفتارهای اجتماعی می دهند، موضوعاتی غیر قابل اندازه گیری را به روش کیفی می توان مطالعه کرد و این که تحقیق کیفی برای مطالعه ی رفتار هایی که در شرایط طبیعی درک می شوند – مثل رفتار دانشجویان در طول یک سال – مناسب است.

برمن لیکامپت و گوتز (1986) ادعا می کنند که انتقاد های وارده به پژوهش های کیفی به این دلیل نیست که نقص واقعی در الگوی کیفی وجود دارد، بلکه به این دلیل است که واژه ی تجربی به اشتباه برابر و مترادف با واژه ی کمی به کار برده می شود.

مایلز (1979) می گوید: حقیقت این است که اگرچه روش های پژوهش گوناگونی زیر عنوان روش های کمی و روش های کیفی به وسیله ی پژوهشگران متعددی انجام می شوند اما در واقع همه ی این مطالعات در مسیر بسط و گسترش علم و کشف حقیقت است که هدف نهایی هر پژوهشی است.

سوالات پژوهش

1. مفروضات معرفت شناختی هر یک از رویکردهای پژوهش کمی و کیفی چیست؟
2. روش شناسی پژوهش های مرتبط با هر یک از رویکردهای پژوهش کمی و کیفی کدام اند؟
3. رابطه ی رویکرد های پژوهش کمی و کیفی با یکدیگر چگونه است؟
4. کارآیی هر یک از پژوهش های کمی و کیفی برای پژوهش های مرتبط با فلسفه تعلیم و تربیت چگونه است؟

چارچوب نظری

مقاله ی حاضر قصد دارد به بررسی تطبیقی دو رویکرد موجود در پژوهش های تربیتی که عبارت از رویکرد های کمی و کیفی هستند بپردازد. به این ترتیب هدف پژوهش پیش رو بررسی تطبیقی رویکرد های کمی و کیفی است که این تطبیق از چهار جنبه صورت می گیرد. 1- مفروضات معرفت شناختی هر رویکرد در مورد دانش علمی، 2- روش شناسی 3- اعتبار یافته ها و 4- کارآیی آن ها برای پژوهش های مرتبط با فلسفه ی تعلیم و تربیت. برای بررسی این جنبه ها به نظریاتی که مکاتب مختلف فلسفی در رابطه با پژوهش های تربیتی ارائه کرده اند، پرداخته می شود.

روش ها

روش انجام تحقیق در این پژوهش، روش توصیفی است که با توجه به ماهیت و نوع مطالعه که بررسی تطبیقی است در چهار مرحله ی توصیف، تفسیر، همجواری و مقایسه انجام شده است. این روش برگرفته از روش مطالعه تطبیقی جرج بردی لهستانی است. بر این اساس دو رویکرد پژوهشی کمی و کیفی به طور جداگانه مورد بررسی قرار گرفته و در جدول هایی تنظیم شده است که پس از توصیف و تفسیر هر کدام از آنها، مراحل همجواری و مقایسه انجام شده است. این داده ها از طریق شبکه ی اینترنت و مطالعه ی کتب و مقالات مرتبط جمع آوری شدند. از آنجا که داده های به دست آمده از نوع کیفی است بنابراین با روش کیفی نیز تحلیل و جمع بندی شده است.

یافته ها

یافته ها نشان می دهد، برخی از صاحب نظران معتقدند که دو رویکرد کمی و کیفی با یکدیگر ناسازگار اند، گروهی دیگر معتقد اند که این دو رویکرد مکمل یکدیگر بوده، رویکرد کیفی نقش کشف نظریات تربیتی را داشته و رویکرد کمی نقش تایید نظریات کشف شده را دارد. و این در حالی است که گروه سوم معتقد اند که این دو روش نه با یکدیگر ناسازگار بوده و نه مکمل یکدیگر اند، بلکه هر کدام از آن ها قسمتی از حقیقت را دارا هستند.

همچنین یافته ها نشان می دهند، از آن جا که هدف فلسفه ی تعلیم و تربیت بیشتر کشف مسائل بنیادین حوزه ی تعلیم و تربیت و بررسی و نقادی آن ها است، لذا روش هایی که با رویکرد کیفی متناسب اند، در حوزه ی پژوهش های مربوط به فلسفه ی تعلیم و تربیت کارایی بیشتری دارند.

نتیجه گیری

از عمده ترین نتایج پژوهش عبارت اند از: 1- رویکرد کمی معتقد است که واقعیت ها عینی و ثابت هستند در حالی که رویکرد کیفی معتقد است که واقعیت ها پیوسته و در موقعیت های مختلف ساخته می شوند. 2- در پژوهش کمی جامعه و نمونه ی پژوهش به طور مشخص وجود

دارد و از روش های آماری برای تحلیل داده ها استفاده می شود، ولی در رویکرد کیفی پژوهش معمولاً موردی بوده و داده ها به روش استقراء تحلیل می شوند. 3- در هر دو رویکرد داده ها معتبرند. 4- اگرچه روش های کمی هم برای فلسفه ی تعلیم و تربیت می توانند در برخی موارد مفید باشند، اما پژوهش های کیفی کارایی بسیار زیادی در پژوهش های مرتبط با فلسفه ی تعلیم و تربیت دارند، چرا که هدف فلسفه ی تعلیم و تربیت بررسی بنیادی مسائل تعلیم و تربیت بوده و ا ین مهم از طریق روش های منطبق با رویکرد کیفی بهتر محقق می شود.

پیشنهادات

- پژوهشگران حوزه ی تعلیم و تربیت می توانند با استفاده از یافته های این تحقیق به بینش بهتری در مورد انتخاب روش های پژوهش برای پژوهش های این حوزه برسند.
- دانشجویان و اساتیدی که به مطالعه در خصوص روش های پژوهش می پردازند می توانند از یافته های این پژوهش برای درک بهتر ارتباط بین روش های پژوهش استفاده کنند.

واژگان کلیدی: مطالعه ی تطبیقی، رویکرد کمی، رویکرد کیفی، فلسفه تعلیم و تربیت، روش پژوهش.

منابع

1- باقری، خسرو و سجادیه، نرگس و توسلی، طیبه(1389)، رویکرد ها و روش های پژوهش در فلسفه ی تعلیم و تربیت، تهران، انتشارات پژوهشکده ی مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
2- سرمد، زهره و بازرگان،عباس و حجازی، الهه (1389)، روش های تحقیق در علوم رفتاری، تهران، نشر آگه.
3- صدوقی، مجید(1386) کنکاش در مبانی فلسفی پژوهش کمی و کیفی در علوم رفتاری، فصلنامه ی حوزه و دانشگاه، سال سیزدهم، شماره ی 52، صص83-103.
4- عریضی سامانی، حمیدرضا(1386) سه فرض ضمنی زیربنایی در نفی روش های کمی و نقد آن، فصلنامه ی حوزه و دانشگاه، سال سیزدهم، شماره ی 52، صص45-65.

5- Ghauri، P. Gronhaug، K.، and Kristianslund، I(1995)، Research Methods In Business Studies، NewYork: prentice Hall.

6- Borman، K. M. Lecompte، M.D. and Goetz. J.P(1986)، "Ethnographic and Qualitative Research Design and Why It Doesn't Work،" American Behaviorial Scientist، No. 1.

7- Miles،M.B(1979)، "Qualitative Data as an Attractive Nuisance: The Problemof Analysis"، inJ.VanMaanen(ed)، Qualitative Methodology، BeverlyHills: Sage.

روش پژوهشی پدیدار شناختی و استفاده از آن در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی

سمیه سادات رضوی طاهری[1]

بیان مساله

آنچه امروزه در عرصه تعلیم تربیت به ویژه در نظام ارزیابی دانش آموزان با ناکامی های فراوان رو به رو بوده است، اتکای بیش از حد بر استفاده منحصرانه از روشهای کمی ارزشیابی و سنجش توانایی ها، استعداد، دانش و ... متربیان تنها با بهره گیری از این روشها بوده است. بدیهی است که روش کمی بر اساس مبانی خویش بر آن است تا با استفاده از تحلیلهای آماری و بر مبنای اعداد و ارقام در ارزیابیهای خویش از متربیانT آنان را مورد سنجش قرار دهد و با تکیه بر تعمیم پذیری و یکسان نگری، به قانونهای کلی در ارتباط با مسائل آنان دست یابد. اما آنچه در این میان نادیده انگاشته می شود، توجه به ویژگیهای فردی و منحصر بفرد متربیان و تفسیرهای ذهنی متفاوت هر یک در ارتباط با جهان خارج است که هر کدام را از دیگری متمایز می کند و پیامد بی توجهی به این تفاوتها را می توان در عدم موفقیت تحصیلی، اختلالات عاطفی، بی انگیزگی و .... مشاهده کرد. در این میان گرایش به روشهای پژوهشی کیفی و استفاده از آنها در عرصه تعلیم و تربیت و به ویژه ارزشیابی از دانش آموزان با توجه به ویژگیهای فردی و تجربه زیسته هر متربی می تونند راهگشای بسیاری از مشکلات ذکر شده باشد. روش پژوهشی پدیدارشناختی نیز به عنوان یکی از روشهای پژوهشی کیفی بر آن است تا با استفاده از اصول معرفتی خویش در عرصه تعلیم تربیت، به تحلیل ودرک مناسبی از تجربه زیسته متربی نائل آید و با توجه به شرایط و روحیات خاص هر متربی، او را مورد ارزشیابی عمیق تر و دقیق تری قرار دهد.

سوالات پژوهش

روش پژوهشی پدیدارشناختی چیست؟ چگونه این روش می تواند در عرصه تعلیم و تربیت و به ویژه ارزشیابی از دانش آموزان مورد استفاده قرار گیرد؟

[1]- دانشجوی کارشناسی ارشد رشته تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، دانشگاه تهران ، som_raz@yahoo.com

چارچوب نظری

در میان فیلسوفانی که از واژه پدیدار در ادبیات فلسفی خود استفاده کردند مـی تـوان از کانـت، هگل، هایدگر، سارتر، مرلوپونتنی و از همه برجسـته تـر از هوسـرل یـاد کـرد. بـی شـک نهضـت پدیدارشناسی که منجر به اتخاذ آن به عنوان یک روش پژوهشـی گردیـد، از هوسـرل، فیلسـوف مطرح آلمانی در آغاز قرن بیستم با کتـاب پژوهشـهای منطقـی (1900) آغـاز گردیـد. وی ایـن اصطلاح را هم برای روش خاص و هم اصول فلسفی اندیشه های خـود ذکـر مـی کنـد. او از واژه پدیدار با عنوان آنگونه که چیزی بر کسی آشکار می شود یاد می کند. تاکید او بـر نقطـه آغـازین تفکر است و بر این باور است که برای شناخت واقعیت باید به ماهیت اولیه آنها رجوع کـرد و هـر واسطه ای را در این میان به دیده مانع نگریست و در پرانتز گذاشت (اپوخه). در دیدگاه او تجربـه زیسته تجارب درونی هر فرد در ارتباط با دنیای خارج است و واقعیت چیزی جز تفسیر ذهنی هر فرد در تعامل با پیرامون خویش نیست. بدیهی است که این تجارب از شخصی به شخص دیگـر و از موقعیتی به موقعیت دیگر متفاوت است و بنابراین واقعیت امری نسبی است.

یافته ها

با نگاهی بـه چـارچوب تئوریـک پدیدارشـناختی، مـی تـوان گفـت مهمتـرین اصـل در پـژوهش پدیدارشناسانه، بررسی تجربه زیسـته هـر فـرد و تحلیـل و درک عمیـق ایـن تجربـه بـه منظـور دستیابی به معرفت عمیقتر است. با این نگرش، برخی فرایند یـک پـژوهش پدیدارشناسـانه را در عناوین زیر خلاصه می کنند: 1. انتخاب موضوعی اجتماعی یا عاطفی 2. انتخاب شرکت کنندگان در ارتباط با موضوع 3. برقراری ارتباط کلامی مفصل در شرایط مناسب زمانی و مکانی برای بیان تجربیات زندگی مرتبط با موضوع 4. تحلیل داده های مصاحبه توسط یک پژوهشگر متخصـص و کارآمد 5. بازخورد نظر شرکت کنندگان در باب نوشتار تحلیلی پژوهشگر. این روش می توانـد در حوزه های مختلف آموزش و پرورش و در جهت ارتباط با متربیان و ارتقای سطح کیفی تحصـیلی آنان مورد استفاده قرار گیرد. یکی از این حوزه ها، بحث ارزشیابی است. رویکرد مربیان تربیتی در این عرصه بیشتر مبتنی بر ارزشیابی به روش کمی از متربیان است به این معنا که متربیان بدون در نظر گرفتن حالات روحی، روانی و شرایط خاص زمانی، مکانی کـه در آن هسـتند تحـت یـک

ارزیابی یکسان قرار می گیرند و وضعیت تحصیلی، رفتاری و اخلاقی آنان با گردآوری داده های کمی اعم از نمرات علمی و یا پرسشنامه های کلی و یکسان تحلیل می شود و در نهایت منجر به تدوین یک قانون کلی در ارتباط با آنان و اتخاذ یک روش تربیتی یا علمی برای همه آنان می گردد. این عدم توجه به آنان به عنوان افرادی منحصر بفرد و دارای ادراک متفاوت از جهان پیرامون و نه عضوی از یک مجموعه یک شکل و یکسان، می تواند منشا مشکلات فراوانی از جمله: افت تحصیلی، معضلات اخلاقی، کمبودهای عاطفی و.... باشد. حال آنکه با توجه به آنچه در ارتباط با پژوهشهای کیفی عنوان شد، هدف از ارزیابی متربیان، نه تنها تعمیم دهی و رسیدن به یک قانون کلی در مورد همه آنان نیست، بلکه هدف، شناخت حالات روحی روانی متربی با توجه به شرایط خاص وی و ارزیابی علمی یا اخلاقی او در آن شرایط است. از این رو روش پدیدارشناسی، از آنجا که تفسیر هر فرد از واقعیت را منحصر بفرد می داند و معیاری نسبی و متکی به زمان و مکان برای آن قائل است، می تواند به عنوان یکی از روشهای پژوهشی کیفی در زمینه تعلیم و تربیت و شناخت همه جانبه متربیان مفید فایده واقع شود.

نتیجه گیری، بحث و پیشنهادات

با توجه به آنچه در بخش یافته ها عنوان شد، استفاده از روش کیفی پدیدارشناسی می تواند بسیاری از خسارتهای ناشی از ارزشیابیهای کمی و معضلات متربیان در عرصه های مختلف علمی، اجتماعی و... را جبران نماید. برای این منظور، ابتدا لازم است تا اطلاعات کلی درباره حالات متربی و توصیفی از شرایط اجتماعی، خانوادگی، فرهنگی و وضعیت تحصیلی دانش آموز به دست آورد. قدم بعدی، فراهم کردن شرایطی مساعد، بدون حضور زمینه اضطرابهای مختلف برای اوست تا بتواند به راحتی و در فضایی آرام بخش، تعاملی دوستانه با مربی برقرار کند. امکان برقراری گفتگوهایی دوستانه و به دور از هرگونه قضاوتهای از پیش تعیین شده و اعطای فرصت به متربی برای بیان کردن حالات درونی، فضا را برای آشنایی هر چه بیشتر و آگاهی از وضعیت متربی آماده می سازد. گام بعدی، تحلیل یافته ها و در میان گذاشتن آنها با خود متربی و تعامل بیشتر با او در این زمینه است. اثرات مثبت چنین روشهایی، در جلب اعتماد و اطمینان متربی نسبت به فضای آموزشی و اولیای تربیتی و به تبع آن کسب موفقیتهای تحصیلی از جانب او

بسیار حائز اهمیت خواهد بود. بدیهی است ارزیابی تحصیلی متربی در چنین فضایی، بـه واقعیـت نزدیکتر و نتیجه بخش تر خواهد بود.

به هر روی، پدیدار شناسی، علاوه بر آنکه به عنوان یک اندیشه فلسفی از زمان هوسرل تـا کنـون مطرح گردید و منجر به نگرشهای جدیدی در میـان نظریـات اندیشـمندان گردیـد، زمینـه سـاز پیدایش روش پژوهشی کیفی با همین نام گشت و در نظر پژوهشگران مـورد توجـه قـرار گرفـت. زیرا این هردو (پژوهش کیفی و اندیشه پدیدار شناسی) بر این باورند که واقعیـت امـری ثابـت و یکسان در نظر همگان، نیست بلکه تفسیر هر فرد از تجربیات او در زندگی، واقعیت را می سازد و با این تعبیر، به تعداد انسانها می توان واقعیت های متعـدد در نظـر گرفـت و ایـن تغییـر نگـرش نسبت به انسان، خود می تواند راهبردی برای حل مشکلات او در عرصه تعلیم و تربیت باشد.

واژگان کلیدی: هوسرل_ پدیدارشناسی _تجربه زیسته_ ارزشیابی

منابع

1- ابراهیمی، پریچهر، 1368، پدیدارشناسی، تهران، نشر دبیر
2- بیات، عبدالرسول، 1381، فرهنگ واژه ها، قم، موسسه اندیشه و فرهنگ دینی
3- نجات غلامی، علی، 1388، فصلنامه علمی پژوهشی دانشگاه تهران، در نوبت چاپ
4- رهادوست، فاطمه (1384)، پدیدارشناسی وکتابداری واطلاع رسانی، جهان کتاب، سال دهم، شمارۀ 44 و 45
5- فتحی، بشارت(1384)، پدیدارشناسی به منزله روش پژوهش کیفی، اطلاع شناسی،سال دوم، شماره 3و4
6- ورنو، روژه، وال، ژان، ترجمه مهدوی، یحیی، نگاهی به پدیدار شناسی و فلسفه هست بودن، 1372، تهران، نشر خوارزمی
7- گال، م، بورگ، گال، ج، ترجمه باقری، خسـرو، 1377، روشـهای تحقیـق کمـی و کیفـی در علـوم تربیتی و روانشناسی، نشر سمت

هرمنوتیک پدیدار شناختی: به مثابه بنیانی روش شناختی در پژوهش های تربیتی

اکبر رهنما[1]

بیان مسأله

پدیدارشناسی در طول یکصد سال بسط و گسترش خود اشکال گوناگونی به خود گرفته است. این شیوه برخورد با مسائل توسط ادموند هاسرل در سال های (1900) و (1901) آغاز گردید. این رویکرد از همان آغاز رویاروی روش‌های اثبات گرایانه قرار گرفت. هدف هوسرل بنا نهادن فلسفه از نوبر بنیاد یقینی بود. کارهوسرل طبعاً نیازمند کاربرد روشی بود که خودبنیاد باشد و روش خود را از علوم دیگر به امانت نگرفته باشد.

در عصر تجددگرائی روش‌های علوم ریاضی و فیزیکی توسط اثبات‌گرائی در بنیاد و قلب علوم قرا گرفت و حتی فلسفه نیز مجبور گردید خود را با اثبات گرائی حاکم تطبیق دهد و علوم و از جمله علوم انسانی ضرورتاً روش و منطق کمّی را پذیرا گردیدند، و حلقه وین نیز با این روش، بسیاری از علوم بویژه علوم انسانی رااز دایره علمی بودن خارج کرد، نتیجه طبیعی چنین رویکردی در علوم انسانی و علوم تربیتی موجب ظهور: کاهش گرائی reductionism و نسبی انگاری relativism گردید.

طرح مجدد روش شناسی هرمنوتیک و حتی روش‌شناسی فلسفی و انتقادی می‌تواند مبنایی نظری فراهم نماید برای طرح بنیانی برای روش شناسی تحقیق در فلسفه تعلیم و تربیت، بدین ترتیب مسئله اصلی مقاله آن است که علوم انسانی به ویژه علوم تربیتی و از این میان فلسفه تعلیم و تربیت به عنوان یک رشته بنیادی از خانواده رشته علوم تربیتی بدون تکیه بر بنیادی یقینی و در جنگلی از نسبیت‌گرائی نمی‌تواند پایه‌ای استوار داشته باشد، مدعای مقاله آن است که هرمنوتیک در اشکال سه گانه خود (هرمنوتیک روش شناسی، فلسفی و انتقادی) علی‌رغم تفاوت در دیدگاه‌ها و نقطه نظرات می‌تواند در شرایط کنونی، فلسفه تعلیم و تربیت را از کمند دو آسیب کاهش گرایی و نسبی‌گرائی نجات داده و بنیادی روش شناختی در برخورد با پدیده‌های

[1]- عضو هیئت دانشگاه شاهد

انسانی، اجتماعی و تربیتی را معرفی نماید. رویکرد هرمنوتیک بدین ترتیب قادر است در تبیین چیستی و چگونگی تربیت ما را یاری نماید چرا که سطح توصیفی که در این رویکرد مراد بسی بیش از توصیف صرف می‌باشد.

سؤالات پژوهش

1- مراحل و گام‌های اصلی انجام پژوهش به روش پدیدارشناسی در مطالعات اجتماعی – تربیتی کدام هستند و چه ویژگی‌هایی دارد؟

2- مزایا و محدودیت‌های روش شناسی هرمنوتیک پدیدارشناسی بویژه در مطالعات فلسفه تعلیم و تربیت چیست؟

چارچوب نظری

ادموند هاسرل که بنیانگذار پدیدارشناسی به حساب می‌آید، سعی داشت که فلسفه را به صورت دانشی دقیق درآورد. تأثیرات هوسرل در عرصه اندیشه‌های هرمنوتیکی بویژه در هرمنوتیک هایدگروگادامر چشمگیرتر بوده است. به نحوی که هوسرل، هایدگر و گادامر را می‌توان از افرادی نام برد که رویکرد و روش پدیدارشناسی را به صورت‌های مختلفی به کار برده‌اند.

هوسرل همچون کانت به دنبال تحلیل مفهومی فرا رونده و استعلایی بود تأکید هوسرل در بررسی تجربه‌های انسانی بر عنصر «آگاهی» است. مفهوم دیگر مورد تأکید هوسرل «ذهنیت فراروند» است، ویژگی اصلی ذهنیت فراروند آن است که به کمک آن می‌توان جهان واقع را با استفاده از مفاهیم زیست جهان به نحو ضروری شناسایی کرد.

یافته‌ها و نتیجه گیری

1- با استفاده از هرمنوتیک پدیدارشناختی ما بیشتر به توصیف پدیده های تعلیم و تربیت فرا خوانده می‌شویم. بدین ترتیب پژوهش‌های فلسفه تعلیم و تربیت از شکل استنتاجی درآمده و ماهیت پدیدارشناختی به خود می‌گیرد که بر توصیف و شهود مبتنی است.

2- نتیجه اینکه دیدگاه پدیدارشناسی و هرمنوتیک روش‌شناختی بر آن است که نخست باید در ارتباط شهودی با پدیده‌های تعلیم و تربیت یا تجربه زیسته فهمی پیش – فلسفی نسبت به پدیده‌های تربیتی فراهم کرد و سپس از مفاهیم فلسفی در جهت اشباع و تفصیل بخشیدن به آن‌ها استفاده کرد (باقری1389، به نقل از وندنبرگ – دونالد).

3- دیدگاه فوق متفاوت از دیدگاه استنتاجی است که در آن معانی یک نظام صوری متشکل از نمادهای خاص، بر پدیده‌های ناشناخته‌ای تحمیل می‌گردد. بلکه بدین معناست که توصیف‌های اولیه دارای درجه‌ای از اعتبار میان ذهنی (intersubjective) متناسب با قدرت آشکار کنندگی اصیل آن‌هاست.

4- آنچنان که وندنبرگ در آزمون نهایی سازماندهی یافته‌های پژوهشی خاطرنشان می‌کند، پدیدارشناسی در مواجهه با تجربه زیسته تربیتی، به صورت معنادار و موفق می‌تواند ما را در مواجهه با مسائل تربیتی یاری نماید.

5- مراحلی از قبیل، 1-5: حیرت و گشودگی، 2-5: فروکاست، 3-5: اپوخه، 4-5: گردآوری و توصیف، 5-5: مشاهده تجربه‌های زیسته، 6-5 تأمل، 7-5: به تمامیت رساندن وجوه پدیداری، 8-5: دریافتن شیوه‌های معناگیری و تقویم پدیده و 9-5: تغییر تخیلی و رسیدن به ذات شیء می‌تواند در بررسی پدیده‌های تربیتی به کار گرفته شود.

6- تحقیق پدیدار شناختی با استفاده از دیدگاه هوسرل در بررسی پدیده های تربیتی از قبیل رابطه معلم وشاگرد، تحلیل فرایند تدریس، تبیین چیستی و چگونگی یادگیری و ... ما را بر آن می دارد که با زیست –جهان آزمودنی ها ارتباط بر قرار نموده و سعی در شناخت زیست جهان آنان داشته باشیم. حضور در زیست –جهان شاگردان و معلمان به معنی مشارکت در دنیای پدیداری آنان است که طی آن محقق پدیدار شناس بر خلاف رویکرد اثبات گرایی سعی در مشارکت دادن تجربیات خود با تجارب شخصی معلمان و شاگردان می باشد .

7- ماکس ون منن (2002و2007) از محققینی است که در حوزه ی تحقیقات پدیدار شناسی به ویژه در برنامه درسی از شیوه پدیدار شناختی و مراحل مختلف آن استفاده کرده است. از

دیدگاه وی پدیدار شناسی به معنای مطالعه ی جنبه های مختلف یادگیری و تدریس است که توسط افراد (شاگردان ومعلمان) در دنیای واقعی تجربه می شود.

واژگان کلیدی: هرمنوتیک ، پدیدارشناسی، روش‌شناختی،پژوهشهای تربیتی

منابع

1- منوچهری، عباس (1381)، هرمنوتیک، دانش و رهایی، نشر بقعه
2- لایشر، ژوزف (1385)، گزیده هرمنوتیک، ترجمۀ جهانگیری، سعید، تهران، پرسش
3- باقری، خسرو، سجادیه، نرگس و توسلی طیبه (1389)، رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم وتربیت، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی
4- Ricoear، Paul (1997)، from text to Action. Essays in Hermenutics، Northwestern university press، Evanston، Illinois
5- WALFORD، GEOFFREY(2001)، Doing Qualitative Educational Research
6- DALLALBA، Gloria(2009)، Exploring Education through phenomenology، wiley – Blackwell.

مقایسه میان عقل و عشق بر اساس تفکرات صوفیان به عنوان شیوه‌ای برای کسب معرفت و نقش آن در تربیت

افسانه زارعی ده باغی[1]

بیان مسأله

پارادایم های پژوهشی گوناگون، روشهای متفاوتی برای ایجاد ارتباط بین ایده ها، تجربه اجتماعی و واقعیت اجتماعی ارائه می دهند و تا حدود زیادی این روش ها، در مفروضات هستی شناسی و معرفت شناختی که پارادیم پژوهش اتخاذ می کند، بیان می شود. هدف از این پژوهش بررسی ادعاهای صوفیان در باب کسب شناخت می باشد. تا نقشی که نگاه خاص این افراد به آدمی و تربیت وی دارند آشکار گردد. صوفیان شیوه های تربیتی متفاوتی برای کسب معرفت و شناخت دارند، این دسته عقل را ناقص دانسته و بر معرفت به شیوه ای عاشقانه و منحصر به فردپای می فشارند. با نظر به این مطلب که در نظام های تربیتی نیز تربیت آدمی حول محور عقلانیت می چرخد و جنبه احساسی و عاشقانه تربیتی مغفول مانده است، این مقاله در پی آن است که با دو رویکرد تفسیر گرایی و تحلیل تطبیقی به مقایسه دو مفهوم عقل و عشق از زاویه تفکرات صوفیان بپردازد که هدف این بررسی کشف تفاوت ها و تشابهت های این دو نگرش درباره شناخت می باشد. صوفیان عقل را حائلی سخت در اطراف انسان می‌بینندو معمولا انسان به دلیل داشتن عقل در بالاترین مرتبه از میان هستی های دیگر در نظر گرفته می شود. لیکن در حقیقت همین عقل از دیدگاه صوفیان، پرده ای ضخیم در اطراف انسان می‌تند که به "خودنگری" مبدل می شود. بدینسان در این رویکرد، دو شناخت متفاوت خواهیم داشت؛ در تصوف شناخت با عشق و کنار نهادن عقل (نه برای همه) میسر می شود. وجه مشترک عقاید ایشان این است که هر فردی می تواند از طریق تزکیه نفس و رهایی از هوسهای جسمانی و ترک علایق دنیوی و پرهیزکاری و سیر و سلوک بلاواسطه به حقیقت تام واصل گردد و شخصا با خداوند تماس یابد و در مرحله عالی «حقیقت» را «طریق» تصوف حتی کاملا به خداوند بپیوندد و متصل گردد. شرط لازم این پیوستگی این بود که شخص به اختیار از دنیا و «من» خویش دست بکشد و خود را «فنا» سازد

[1]-دانشجوی دکترای فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت معلم تهران، zareiafsaneh@yahoo.com

و خویش را در ذات حق مستحیل کند (پطروشفسکی،1365،ترجمه کشاورز،13). با توجه به مطالب مورد بحث این مساله مطرح می شود که حقیقت در اندیشه صوفیان چه مفاهیمی را در بر می گیرد و طریق کسب معرفت بر اساس روش عاشقانه و عارفانه آنها تا چه اندازه و بر اساس چه ملاکی قابل توجیه می باشد.

سوال‌های پژوهش

1- مفروضه های هستی شناسی و معرفت شناسی صوفیان شامل چه موارد و بر اساس چه معیاری است؟
2- رابطه عقل و عشق در کسب معرفت چگونه خواهد بود؟
3- شیوه های خاص این افر اد در تربیت چیست و چه مراحلی دارد؟

چارچوب نظری

درباره سرچشمه و خاستگاه عرفان و تصوف از دیر باز، آراء و اقوال متعددی بیان شده است. زرین کوب بر این باور است که منشا واقعی تصوف اسلامی اسلام و قرآن بوده است (زرین کوب، 1362، ص 14).

تصوف اسلامی از مهم ترین جریان های فکری و فرهنگی کل جهان اسلام و بلاخص ایران بوده است. صوفی‌گری در کشورهای اسلامی و حتی غیر اسلامی از گذشته های دور تا به امروز، به صورت های متفاوت خود را نمایان ساخته است. در بسیاری از نقاط، افراد بسیاری به فرقه ها و گروهای مذهبی و شبه مذهبی گرایش پیدا می کنند و ملزم به انجام مناسک خاص این فرقه ها می گردند (دهقان،1383).

روش‌ها

در این پژوهش از دو روش تفسیر گرایی و تحلیل تطبیقی استفاده می گردد. که سوال اول پژوهش با توجه به تفسیر گرایی و سوال دوم با استفاده از روش تحلیل تطبیقی مورد بررسی قرار

می‌گیرد. تفسیرگرایی خاستگاهایش را از هرمنوتیک و پدیدار شناسی گرفته است. طبق تفسیر گرایی مطالعه پدیده های اجتماعی مستلزم فهم دنیای اجتماعی است که افراد شکل داده اند و آن را ازطریق فعالیت های مستمرشان باز تولید می کنند. بدین ترتیب افراد به طور مداوم درگیر تفسیر و باز تفسیر دنیای شان (موقعیت های اجتماعی، کنش های افراد دیگر، کنش های خودشان و ..) هستند (بلیکی، ترجمه آقابیگ پوری، 1389).

با استفاده از روش تحلیل تطبیقی به مقایسه عقل و عشق از تصوف پرداخته خواهد شد. در روش تحلیل تطبیقی مقایسه تحلیلی موضوع ها، گزاره‌ها، افراد، گروه‌ها یا دوره‌های زمانی است که شباهت‌ها یا تفاوت‌های آن‌ها را آشکار می‌کند.

یافته‌ها

صوفیان بر این باورند که برای رسیدن به حقیقت به عقل نمی توان اعتماد نمود،ایشان راه دل و تصفیه باطن را راهی مطمن برای دست یازی به حقیقت دانسته اند (دهقان،1383). بر همین اساس از نظر عرفا انسان و انسانیت در سایه عشق به وجود می‌آید و کمال انساندر عشق به خدا تجلی می‌یابد. عارف معتقد است که عشق در همه موجودات سریان دارد (مطهری،1380،ص 172). در همین راستا در دیدگاه عرفان اسلامی نیز عشق ذات انسان را تشکیل می‌دهد و منبع عشق مانند منبع زیبایی و کمال در درون انسان قرار دارد. بدین معنی که در وجود آدمی میل به سوی کمال، زیبایی و عشق به صورت فطری وجود دارد. بدین سان از دیدگاه صوفیان و عرفا شناخت کامل به وسیله عشق صورت می گیرد و عقل تنها تا مرحله ای می تواند به شناخت رهنمون شود. عرفا و مشایخ صوفیه بر این باورند که اگر انسان می‌خواست کلیه رویدادهای جهان هستی را از آغاز فقط با نیروی عقل خود بررسی کند در این صورت از حد توانایی‌های خود خارج وموجب می‌شد که تجلیات بی پایان در طبیعت و در سیر تاریخ او را منکوب کند. از همین رو تربیت آدمی قبل از هر چیز امری درونی است که خود فرد در آن نقشی اساسی دارد. و در این میان علاقه قلبی فرد از جایگاه ویژه ای برخوردار است.

از سوی دیگر در عرفان و تصوف به انسان از منظر پیوند با مطلق نگریسته می شود. انسان کامل از دیدگاه محی الدین عربی، انسانی است که وحدت ذاتی خویش را با خداوندی که بر

صورتش خلق شده، متحقق می سازد (همدانی،1387). عرفا بر این عقیده اند کـه عشـق کلیـد همه معماها و رازهای پنهانی است. عده ای عشق را خود حـق دانسـته و برخـی آن را موهبـت الهی می دانند. ابتدای عشق، ابتدای زندگی بشر است. در عشـق الهـی عامـل ظهـور عشـق بـر خلاف عشق انسانی که معشوق در آن وجودی محسوس و مشهود است، ایمـان بـه خداسـت و چون خود ایمان از فضل خداست، عامل پدید آمدن این نوع عشق نیز عنایـت و موهبـت الهـی است (ابن منظو،1363، ص 251).

نتیجه گیری، بحث و پیشنهادات

عشق و عقل وجوه اشتراک و افتراق هایی با هم دارند که نمی توان به سادگی یکی را بـر دیگـری برتری بخشید. با نظر به اینکه موافقان این فرقه آن را راهی برای تزکیه نفس و شناخت خـدا بـه شیوهای غیر عقلانی و مبتنی بر عشق می دانند، از سوی دیگر مخالفان این دسته بر ایـن باورنـد که تصوف در برهه های تاریخی خاصی شکل گرفته و نشو نما یافته است.

اما می‌توان به عشق از منابع مهم شناخت غیر عقلانی نیز اندیشید ،گرچه این شیوه برای بسیاری قابل درک نمی باشد و از سوی دیگر این شیوه به راحتی قابل آموزش نیست، با این حـال جنبـه های تربیتی خاصی در این دیدگاه وجود دارد که نظام های تربیتی با پیشرفت های زیاد از آن ها غافل بوده اند . نخستین اصلی که در این دیدگاه وجود دارد عدم اعتماد به عقل صرف و توجه بـه عشق است . این توجه در واقع توجه به میل و علاقه فرد است و قبل از هر عاملی به خود فرد می نگرد. برزینکا (1928) بر این باور است که عواطف بشـری کـانون معنویـات اسـت. اگـر تعلـیم و تربیت بخواهد انسان را به رشد و استقلال معنوی برساند در این صورت بایـد عـلاوه بـر پـرورش عقل و منطق به کانون معنویات او نیز توجه شود.

واژگان کلیدی: تصوف، حقیقت ، عقل ، عشق.

منابع

1- ایزوتسو، توشیهیکو(1378)، صوفیسم و تائویسم، ترجمه محمد جـواد گـوهری، چـاپ اول: تهران:انتشارات لیلا

2- باقری، خسرو(1389)رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسـفه تعلـیم و تربیـت، چـاپ اول، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

3- بلیکی، نورمن،(1389)، استراتژی های پژوهش اجتماعی، ترجمه هاشم آقابیگ پوری، چاپ اول، تهران، انتشارات جامعه شناسان.

4- شمشیری ، بابک ،(1385)تعلیم و تربیت از منظر عشق و عرفان ، چاپ اول، تهـران :چـاپ گلشن

5- Moseley، Alexander(2006)، Philosophy of Love، The Internet Encyclopedia of Philosophy، Available.

6- Given ،Lisa M،(2008)، The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods، University of AlbertaCopyright © 2008 by SAGE Publications.

تاملی بر روش شناسی اسلامی در پژوهش های تربیتی با نظر به فراتحلیل داعیه های موجود

افسانه زارعی ده‌باغی[1]، مینا هلالی ستوده[2]

بیان مسأله

شناخت صحیح پدیده‌های طبیعی و اجتماعی در عالم، منوط به استفاده از روش‌های پژوهشی است. در دنیای معاصر، پیش فرض‌های مبتنی بر کثرت‌گرایی یا وحدت‌گرایی روشی منجر به استفاده از شیوه‌های متفاوت در رسیدن به هدف مورد نظر شده و این شیوه‌ها گرچه در علوم طبیعی به اهداف تقریباً یکسانی منجر می‌گردد اما در علوم اجتماعی نتایج ناهمسانی را به دنبال داردو همین امر موجب گردیده تردید درباره غیر علمی بودن این علوم فزونی گیرد. با توجه به رشد کثرت روش شناختی در حوزه علوم انسانی برخی از محققان اسلامی داعیه استفاده از روش شناسی اسلامی را در سر می پرورانند. هدف این پژوهش بررسی و نقد مقالاتی است که این داعیه را دارند. در بیان ضرورت توجه به این روش، این افراد بر این باورند که این جوامع مختصات خاص خود را دارند. این مختصات به سبب استواری پدیده های اجتماعی بر مبنای مفروضات هستی شناسی و انسان شناسی خاصی استوار می باشند. از این رو ضروری است که روش یا روش هایی متناسب با این مفروضات استفاده شود. تا پدیده در جامعیت خود مورد مطالعه قرار گیرند. با نظر به این مطلب که دین اسلام به سبب داعیه حضور در تمام عرصه های مختلف توصیه هایی برای چگونگی رفتار و حتی اندیشه، در خصوصی ترین عرصه های زندگی انسانی را دارد. از این رو منجر به شکل گیری پدیده ای اجتماعی و تربیتی متفاوت از جامعه غربی با سابقه اومانیستی می شود. شاهد این مدعا نیز می تواند ناکارامدی تئوری های غربی در حل مسائل جوامع مسلمان باشد. به نظر می رسد جامعه ایران با ساختاری دینی حامل پدیده های اجتماعی متفاوت از جوامع غربی است.

[1]-دانشجوی دکترای فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت معلم تهران، zareiafsaneh@yahoo.com
[2]-دانشجوی کارشناسی ارشد جامعه شناسی، دانشگاه تربیت معلم تهران، sotoodem@yahoo.com

سوال‌های پژوهش

1- داعیه های موجود درباره روش شناسی اسلامی با نظر به چه رویکردی به این امر پرداخته است؟
2- موانع و محدودیت های رویکردی این داعیه ها چه چیز هایی است؟
3- چگونه می توان از روش شناسی اسلامی پژوهش های تربیتی استفاده نمود؟

چارچوب نظری

تحقیق کیفی فرایندی پژوهشی است که بر اساس روش‌های سنتی منطقی بنا شده و با طرح یک مسأله به بررسی مشکلات انسانی و اجتماعی می‌پردازد و بر اساس اطلاعات برگرفته از شرایطی طبیعی، تصوری جامع از مسائل ترسیم می‌کند (کرسول[1]، 1998). در واقع این روش‌ها شیوه‌های متداولی هستند که بر اساس دیدگاه‌های رسمی و متفاوتی نظیر انسان‌شناسی، تاریخ و جامعه شناسی شکل می‌گیرند و روش‌های پدیدار شناسی، تئوری‌های میدانی، مردم شناسی، مطالعات موردی، بیوگرافی و ... را در بر می‌گیرد (همان). اما امروزه کثرت گرایی در رشته‌های علوم اجتماعی به طور فزاینده‌ای استفاده از روش‌های چندگانه را پیچیده‌کرده است. (المان[2]، 2008) و بدینسان روش شناسی در علوم اجتماعی برای حل این مشکل مورد توجه قرار گرفته است. باید توجه داشت که روش شناسی با روش به لحاظ معنایی تفاوت دارد هر چند که آشکارا به یکدیگر وابسته و متصل‌اند.

روش‌ها

روش فراتحلیل شیوه ای کارامد برای تلخیص نتایج شمار چشمگیری از مطالعات موجود ارائه می دهد و می تواند پیوند هایی که پیش از این مشخص نبود را آشکار کند (جولیا لیتل و همکاران، 2008). در این روش ما می توانیم اطلاعات موجود را یا فرا تلخیص و یا فرا ترکیب نماییم که در این مقاله به شیوه فرا تلخیص عمل نموده که در آن تمام پژوهشهای کیفی، ابتدا

[1]-Creswell، J. W.
[2]-Colin Elman

تلخیص شده، سپس همه گزارش های مرتبط با حیطه پژوهشی مورد نظر تقریب خواهند شد. برای اجرای روش فراتحلیل ابتدا حوزه ای انتخاب می شود که نتایج پژوهش های انجام شده در آن حوزه دو پهلو و یا مشتبه کننده باشد. سپس مراحل زیر به ترتیب انجام می شود.1- شناسائی منابع و ارزش یابی نتایج پژوهش ها. 2 - ترکیب و تلخیص نتایج پژوهش های انتخاب شده و مقایسه آنها با یکدیگر. 3- ارزش یابی نتایج فراتحلیل به منظور کاهش خطا. 4- شناسائی منابع و ارزش یابی نتایج پژوهشها.

یافته‌ها

هر چند ظهور رویکرد های جدید در مورد علوم انسانی و روش شناسی این علوم منجر به ظهور روش های پژوهشی نوینی در عرصه علوم انسانی شده اما با نگاه موردی به علوم انسانی می توان گفت که هنوز در برخی از رشته ها ابهام هایی از حیث روش پژوهش وجود دارد و سخنان ناگفته در آن ها محسوس است (باقری، 1389). افرادی همچون فایبراند این ادعا را طرح نمودند که این تفکر که علم طبیعی علمی است، مستقل از ایدئولوژی، پیش داوری اجتماعی و نظایر آن، صرفا «قصه پریان» است، زیرا هیچ تفاوت اساسی میان علم طبیعی و ادعاهای عرفان یا دین وجود ندارد (خادمی، 1385).

در بررسی برخی مقالات در باب روش شناسی اسلامی این ادعا مطرح شده که منظور از اصطلاح تفکر اسلامی، مخصوص یک معنای تنگ، محدود، سخت و دشوار نیست، بلکه از معنای وسیع و فراگیری بحث می شود که شامل سمت و سوی همه تلاش ها و تفکرات، در چارچوب اهداف و خواسته های اسلامی می شود و آن عبارت است از تکیه بر منابع معین در تفکر، که مهمترین آنها تکیه بر وحی که کتاب و سنت بیان گر آن است، به عنوان منبع مهم شناخت است؛ چرا که کتاب و سنت، شامل ارزش ها، مبانی اساسی، جهان بینی و دیدگاه های اخلاقی است. اساسا وظیفه وحی پایه گذاری ارزشها، جهان بینی و بیان آغاز و انجام جهان است که در عین حال از مسؤولیت عقل در تفکر صحیح اسلامی نیز غفلت نکرده است. بنابراین، تفکر اسلامی بدیهیات عقلیِ سامان یافته ای را که در بحثِ معرفت شناختی بکار می روند، محترم می شمارد و در عین حال، احتمال وقوع عقل را در خطا نادیده نمی گیرد.

نتیجه گیری، بحث و پیشنهادات

در مقالات روش شناسی می بایست قبل از هر چیز، واژه اسلام به روشنی تعریف شود. چه بسیاری از محققان اسلام را مترادف مسلمانی به کار می برند که این دو واژه با یکدیگر تفاوت هایی دارند. از سوی دیگر پیش فرض های هستی شناسانه، معرفت شناسی و موضوعات منطقی که در پس سوالات پژوهشی محقق قرار دارد اهمیت اساسی در تعیین نوع روش مورد نظر دارد. و بدینسان در روش شناسی ما با پدیده ای مواجهه ایم که برمفروضات انسان شناسی و هستی شناسی خاص خودش مواجه است که در بستر تاریخی- فرهنگی خاصی شکل گرفته، که در یک روی آن ما با دین مواجه‌ایم و در سوی دیگر با فرهنگی به قدمت چندین هزار سال.

واژگان کلیدی: روش. روش شناسی اسلامی. فراتحلیل.

منابع

1- باقری، خسرو. (1389). رویکرد ها و روش های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت . تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی

2- مهر محمدی،م.(1386). کند و کاو در ترجیحات روش شناختی پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت در ایران.تهران: سال ششم ،فصلنامه نوآوری های آموزشی، شماره 20.

3- Land man، M. (2006). Getting quality in qualitative research: A short introduction to feminist methodology and methods. University of the West of England: Proceedings of the Nutrition Society ، 65، 429–433.

4- Elman، C. (2008). Symposium on Qualitative Research Methods in Political Science. Arizona State University: The Journal of Politics، Vol. 70، No. 1، January 2008، Pp. 272–292.

واسازی و بازسازی؛ کاربرد روشهای دریدا و هابرماس در بررسی مفهوم تفاوتهای فردی دانش آموزان

سید مهدی سجادی[1]، علی کریمی گیلده[2]

بیان مساله

از اصول تربیتی رایج و پذیرفته شده در تمامی نظامهای آموزشی، «رعایت تفاوتهای فردی» میان دانش آموزان است. از دست اندرکاران امر تربیت انتظار می رود که همه انواع تفاوتهای فردی رابا یک چشم نگریسته و آنها را همچون واقعیتی طبیعی و عادی مد نظر داشته و با هر دانش آموزی متناسب با سطح توانمندیهای شناختی، علایق و تجارب گذشته ی او مواجه شوند. در برداشت رایج حتی تفاوتهای طبقاتی و تفاوت در برخورداری از فرصتها ،همچون اموری طبیعی در نظرگرفته می‌شوند. اما این برداشت رایج، واجد تمام حقیقت نیست . به کارگیری روش واسازی دریدا برداشت رایج از مفهوم تفاوتهای فردی همجون اموری عادی و طبیعی را مورد مناقشه قرار می دهد. در این تحقیق با روشن کردن نتایج منفی برداشت موجود از مفهوم تفاوتهای فردی، برداشتی از این مفهوم ارائه می شود که دستیابی به تربیت مبتنی بر عدالت اجتماعی را هموار تر نماید.

سوالات پژوهش

1- واسازی مفهوم رایج « تفاوتهای فردی» متضمن چه دلالتهایی برای تعلیم و تربیت است؟

2- بازسازی مفهوم « تفاوتهای فردی» برای تعلیم و تربیت چه نتایجی را در بر دارد؟

---

[1]- استاد فلسفه تعلیم و تربیت- دانشگاه تربیت مدرس

[2]- دانشجوی دوره دکترای فلسفه تعلیم و تربیت – دانشگاه تربیت مدرس

چارچوب نظری

تاکید بر تربیت متناسب با تفاوتهای فردی، ممکن است به بازتولید و ابقای تفاوتهای موجود منجر شود. واسازی مفهوم تفاوتهای فردی، تاثیر این مفهوم در شکل گیری امر کانونی و امر پیرامونی را نشان می دهد اما برای ایجاد برداشتی غیر استیلایی از این مفهوم نیازمند به کارگیری روش بازسازی هابرماس هستیم. نمونه های کاربرد این روش، بازسازی نظریه رشد اخلاقی کلبرگ و ماتریالیسم تاریخی مارکس توسط هابرماس است. در واسازی مفهوم مذکور، اختلاف به عنوان امری منفی تلقی شده اما در بازسازی ناچاریم تلقی مثبتی از اختلاف در نظر گیریم. بازسازی نیروی لازم برای اصلاح این مفهوم و تغییر شکل آن را فراهم می کند. بی شک همه مجبورند وجود تفاوتهای فردی را بپذیرند و برداشتی از آن داشته باشند، هرچند این برداشت بستگی به گفتمانی دارد که در آن شکل گرفته است. در این مرحله، امکانهایی برای بازسازی مفهوم تفاوت به عنوان منبعی مولد و مثبت مورد بررسی قرار می گیرد.

روش ها

برای پاسخدهی به سوال اول تحقیق از روش واسازی دریدا استفاده شده است. ابتدا قطب های متضاد در مفهوم مورد نظر مشخص می گردد سپس با جستجوی آلایش قطب ها، قطب های تضاد وارونه می شوند و مفهوم پردازی جدید صورت می گیرد. برای کامل کردن این مفهوم جدید از روش بازسازی هابرماس استفاده شده است کهشامل مشخص کردن مفهوم قبلی، بازسازی مفهوم و رسیدن به مفهوم جدید و در انتها بازبینی، توجیه و بیان مزایای مفهوم بازسازی شده است.

یافته ها

نتایج واسازی این مفهوم، در 5 بخش جدا قابل ارائه هستند. ایدئو لوژی مستتر در این برداشت 5 گونه عملکرد داشته که به شرح ذیل ابعاد این مفهوم را روشن می کند:

1- ایجاد تردید: در نظام آموزشی تفاوتهای فردی به عنوان اموری طبیعی به دور از فشارهای اجتماعی و تاریخی در نظر گرفته می شوند که با واسازی، سهم فشارهای مربوط به ساختار اجتماعی و تاثیر عوامل انسانی برجسته می گردد.

2- قانونی کردن: تفاوتهای فردی همچون اموری پذیرفته شده و قانونی که بسیار انسانی اند وانمود شده و مورد حمایت قرار می گیرند. قانونی بودن این وانمود سازی با روش واسازی خدشه دار می شود.

3- تزویر و فریب دادن: منظور فرایندی است که بوسیله آن روابط سلطه پنهان می مانند. نابرابری های اجتماعی، سیاسی و اقتصادی مردم در نظام آموزشی به عنوان تفاوتهای فردی پنهان می شوند. مساله فرزندان فقیر و غنی، حقوق دختران و پسران فقط در قالب تفاوتهای فردی نمی گنجد.

4- وحدت بخشی: مفهوم تفاوتهای فردی در درون خود با انکار عوامل انسانی نابرابری ها، تشکیل یک هویت جمعی را دنبال می کند. ما همه در داشتن تفاوتها مشترکیم. این یکپارچه سازی با اهداف ایدئولوژیکی ویژه ای همراه است.

5- جدا سازی: مفهوم تفاوتهای فردی، دانش آموزان را علیرغم شباهتشان از هم جدا می کند تا قواعدی را براساس این تفاوتها وضع کند. این تاکید بر جدایی دیگری از من به لحاظ مذهبی، قومی و طبقه ای، دانش آموزان را به خشونت نسبت به هم می کشاند.

در مرحله ی بازسازی نیز نکات ذیل نتیجه شده اند:

1- تفاوتهای فردی را باید اساسا به دو نوع ناشی از عوامل طبیعی و ناشی از تفاوتهای انسانی و غیر طبیعی(همچون ساختارهای اجتماعی) تقسیم کرد. تعلیم و تربیت ضمن پذیرش و لحاظ نمودن دسته ی اول(زیرا این دسته از تفاوتها چون منبعی برای نوآوری در پویایی دیالکتیکی و حرکت تکاملی بشر نقش مهمی دارند)، باید در جهت حذف دسته ی دوم از طریق تاکید بر ایجاد فرصت های برابر اجتماعی بجای تاکید بر تفاوتها، اقدام نماید.

2- نظام آموزشی باید از طریق پرورش اتخاذ دیدگاه دیگری و به ویژه اتخاذ دیدگاه سوم شخص تعمیم یافته، که مبنای کنش ارتباطی و عقلانیت تفاهمی می باشند، در وحدت بخشی و جداسازی غیر ایدئولوژیک افراد آدمی، نقش ایفا کند.

3- ایجاد آگاهی در دانش آموزان لازم است اما کافی نیست. تربیت انتقادی به عمل نیاز دارد. لذا مشارکت معنادار دانش آموزان پس از کسب آگاهی لازم در مورد رابطه ی تربیت و تفاوتهای فردی اهمیت دارد.

نتیجه گیری، بحث و پیشنهادها

معلمان باید پایه های دانشی و آنچه دانش آموزان با خود به کلاس می آورند را در نظر بگیرند. تفاوتها منبع خلاقیت هستند. باید تجربه های زیسته ی متفاوتی برای دانش آموزان فراهم کرد. اما به لحاظ اخلاقی، معلم مسئول است که امکان برابری فرصت ها و حذف دسته ی دوم تفاوتهای فردی را در نظر گیرد و شرایط اجتماعی را برای تحقق عدالت اجتماعی بازطراحی کند. این نوع عدالت را هابرماس در نظریه اخلاق گفتمانی و از طریق گفتگوی آرمانی سخن به صورت عدالت رویه ای مطرح نموده است. عبور از تفاوتها وظیفه‌ی اخلاقی معلم است.

واژگان کلیدی: واسازی- بازسازی- تفاوتهای فردی – دریدا – هابرماس.

منابع

1- باقری، خسرو (1387). درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.

2- باقری خسرو (1389). رویکردها و روشهای پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: پژوهشکده مطالعات اسلامی.

3- انصاری، منصور (1384). دموکراسی گفتگویی (امکانات دموکراتیک اندیشه های باختین و هابرماس). تهران: مرکز.

4- شیروانی، علی (1378). اخلاق هنجاری. تهران: کانون اندیشه جوان.

5- ضمیران، محمد (1386). ژاک دریدا و متافیزیک حضور. تهران: هرمس.

6- هابرماس، یورگن (1382). نظریه کنش ارتباطی. ترجمه کمال پولادی. تهران: انتشارات روزنامه ایران.
7- نوذری، حسینعلی (1381). بازخوانی هابرماس. تهران: نشر چشمه.
8- Bennington، G(1980).Deconstruction and Philosophers . Oxford Literary Review.vol: 10.
9- Habermas، Jurgen (1990). Moral Consciousness and Communicative Action. Trans. Christian Lenhardt and Shierry Weber Nicholsen. MA. MIT Press: Cambridge.
10- McCarthy، Thomas (1990). Introduction to Moral Consciousness and Communicative Action. Routledge: New York.
11- Thompson.J.B.(1990). Ideology and Modern Culture.Cammbridge، UK: Polity Press.

نگاه بین رشته ای به علم تربیت؛ بستری مناسب برای کاهش شکاف بین نظریه و عمل تربیتی

سید مهدی سجادی[1]، سولماز نورآبادی[2]

بیان مساله

از آنجایی که موضوع تربیت، انسان است و انسان موجودی است پیچیده کـه نـوع زنـدگی فـردی و بـه تبع اجتماعی او دائماً در حال تحول و دگرگونی می باشد، لذا در تعلیم و تربیت باید به این مهـم توجـه نمود. از طرف دیگر امروزه با توجه به افزایش سـطح آگـاهی بشـر، گسـترش دامنـه مجهـولات وی در زمینه های مختلف دانش و تغییر ماهیت مسائل از حالت تحلیلی به ترکیبی، لزوم بهره مندی از دانـش های بین رشته‌ای بیش از پیش احساس می شود. می توان گفـت: تعلـیم و تربیـت بـه معنـای فـراهم کردن زمینه‌ها و عوامل برای به فعلیّت درآوردن استعدادهای درونی است. در این مقاله بیشتر به تعلـیم و تربیت به معنی یک علم توجه می شود. علم تعلیم و تربیت یا علوم تربیتی، از جمله علوم بـین‌رشـته ای است که مجموعه ای از علوم انسانی و دیگر علوم، آن را بهره مند می سازند. به عبـارت دیگـر؛ علـم تعلیم و تربیت صرفاً یک علم نظری محض نیست، بلکه علمی کاربردی است. یافتـه هـای ایـن علـم در عمل برای تربیت انسان به کار گرفته می شود و اساساً سـودمندی علـم تعلـیم و تربیـت بـه کـاربردی بودن آن است. نیز یک حوزه بین رشته‌ای، حوزه‌ای است که به تناسب نیازهای جدید و تخصص های نوظهور، از مرزهای سنتی حاکم بین رشته های دانشگاهی یا مکاتب فکری گذر می کند. بررسی نقـش نگاه بین رشته ای به علم تربیت و اثرات آن بر کاهش فاصله بین نظر و عمل تربیتـی از جملـه اهـداف موردنظر در این مقاله می‌باشد.

سوال پژوهش

- تلقی بین رشته ای از علم تربیت چه نقشی در کاهش فاصله بین نظـر و عمـل تربیتـی ایفا می کند؟

[1]- دانشیار گروه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت مدرس، sajadism@modares.ac.ir
[2]- دانشجوی دکترای برنامه‌ریزی درسی دانشگاه تربیت معلم تهران، solnorr@yahoo.com

چارچوب نظری پژوهش

هدف از این مقاله، یافتن پاسخ برای مناقشه های بین رشته ای بودن علم تربیت و بررسی رابطه بین نظر و عمل تربیتی، و نقش مطالعات میان رشته ای در کاهش شکاف مابین آنها است.

رویکرد میان رشته ای به مفهوم گروه بندی موضوعات درسی نزدیک به یکدیگر یا تلفیق کامل آنها، متضمن این معنی نیست که باید نظام های رشته‌ای را نادیده گرفت. برعکس آن گونه نظام هایی را که دارای روش ها و معرفت شناسی خاص و همچنین، ویژگی های خاص خود هستند، باید از موضوعات مجزا و تلفیقی هر دو دیدگاه در آموزش و درک مناسب جهان پیرامون ما ضروری است، بهره برد. امتیاز اصلی رویکرد میان رشته ای کمک به انتقال مفاهیم است، طوری که امکان تحلیل مسائل مطرح شده را فراهم کند (خنجرخانی و دیگران، 1388).

در این میان، چهارچوب علم یا درخت دانش تلاشی است برای ایجاد ساختاری یکپارچه و قابل توسعه در علوم با استفاده از فناوری اطلاعات و تکنولوژی های روز کامپیوتری که در آن ارتباط هر جزء با سایر اجزاء آن کاملا مشخص؛ و تاثیر پیشرفت در هر قسمت در سایر علوم نشان داده شده و تمامی علوم طبیعی حال و آینده در آن قابل سازماندهی هستند. این چهارچوب با ایجاد ساختاری منسجم درصدد رفع نواقص امروز ارائه تحقیقات علمی و کاستی های آن در همپوشانی رشته های مختلف علمی و جزء جزء دانسته های بشری با استفاده از قدرت روز افزون شبکه اینترنت و فناوری اطلاعات است. (http://Rastgarmogadam.Blogsky.com). بنابراین برای رشد علم به معنای واقعی کلمه، باید نگاهی کلی و همه جانبه به آن داشته باشیم.

روش ها

روش مورد استفاده در این مقاله، روش تحلیلی- استنتاجی است. هدف پژوهش تحلیلی عبارت است از فهم و بهبود مجموعه مفاهیم یا ساختارهای مفهومی که بر حسب آنها تجربه را تفسیر، مقاصد را بیان، مسائل را ساختبندی نموده و پژوهش ها را به اجرا در می‌آوریم. از سویی هدف پژوهش های استنتاجی بطور عام و روش قیاسی عملی بطور خاص، ناظر به یک تصمیم عملی است. به عبارت دیگر، بیانگر امری است که تحقق آن وابسته به تصمیم و عمل فرد است. در این مقاله پس از تحلیل مباحث مطروحه، از روش قیاسی عملی بهره مند شده و به بحث چگونگی کاهش

شکاف نظر و عمل تربیتی پرداخته شده است. به بیانی دیگر می خواهیم بـه سـوال پژوهشـی اینگونـه پاسخ دهیم که با استفاده از روش فوق الذکر و طبق نتایج مطالعات و تحلیل هـای بدسـت آمـده، مـی توان نتیجه گیری نمود که بنا به دلایل متعـدد ثابـت شـده و بـا توجـه بـه ماهیـت پیچیـده انسـان و گستردگی تعلیم و تربیت، بهره گیری از علم میان رشته ای حقیقتی انکارناپدیر است.

یافته ها

با توجه به مباحث بیان شده، می توان گفت: شکاف میان نظریه و عمل از مشکلات علـم تعلـیم و تربیت در دوران معاصر است که در متون تربیتی گذشته گزارش نشده است. مشکل مطرح در آن متون مربوط به عمل نکردن صاحب دانش به دانسته‌های خود بـوده اسـت، نـه اینکـه نظریـه یـا رهنمود تربیتی قابلیت اجرایی نداشته باشد. به طور کلی در بررسی عوامل زیربنایی ظهور شـکاف باید به تغییر انتظارات جوامع معاصر از آموزش و پرورش اشاره کـرد (بـاقری و ایروانـی، 1378). تعلیم و تربیت فرآیندی جهانی است که رشد بشر جهت رسیدن به کمال را به عنوان هدف قـرار داده است. تمامی تجربیات زندگی، علاوه بر تجربیات آموزشگاهی برای رشد بشر بـه کـار گرفتـه می شود. به همان شکلی که تعلیم و تربیت تمام نیروهای خلاق را در مراتب عـالی تمـرین بـرای رشد بشر در نظر می گیرد، تمام نفوذها و نقش های زندگی برای آن را نیز مورد توجـه قـرار مـی دهد (توفیقی و جاودانی، 1387).

نتیجه گیری، بحث و پیشنهادات

به دلیل فرهنگ های متمایز رشته های علمی یا قومیت مداری آنها، مطالعـات میـان رشـته ای و اصل همکاری ایجاب می کنند که هر کدام از رشته های علمی خـود را از وابسـتگی بـه قلمـروی رشته ای که در آن قرار دارد رها سازند (کوله، دهشیری، 1388).

باید اشاره نمود که، خاستگاه مطالعات میان رشته ای، صرف نظر از مجادلات نظری و فلسفی علم و معرفت شناسانه، در واقعیات عینی هم ریشه داشته است. ظهور مشکلات چند وجهی در عرصه علوم انسانی نیز یکی دیگر از الزامات ناشی از واقعیت هـای زمانـه اسـت. مشـکل شناسـی، علـل شناسی و راه حل شناسی آن از طاقت یک تخصص خاص خارج است. مطالعـات میـان رشـته ای

ضمن رفع کاستی های جزء نگری رشته های تخصصی و تنگ نظری های مترتب بر آنها، فرصت ها و امکانات پژوهشی جدیدی را برای صاحب نظران رشته های مختلف ایجاد می کند (برزگر، 1387).

در مجموع در این مقاله سعی بر آن شد تا پس از تشریح و تبیین مولفه هایی چون علم بودن یا نبودن، رشته ای بودن یا نبودن تربیت، علمی بودن یا نبودن رشته تعلیم و تربیت، بین رشته ای بودن علم تربیت؛ به بررسی رابطه بین نظر و عمل تربیتی پرداخته و به نقش مطالعات میان رشته ای در کاهش شکاف ما بین آنها اشاره شد. طبق یافته های بدست آمده، یکی از راه حل های پیشنهادی برای نزدیک تر نمودن نظر و عمل یا به عبارت دیگر، عملی و کاربردی تر نمودن نظریه ها در عرصه تعلیم و تربیت، داشتن نگاه میان رشته ای به تعلیم و تربیت است. زیرا در این نگاه ارتباطاتی میان نظرو عمل می شود که سبب پر شدن فواصل موجود در تعلیم و تربیت می گردد.

واژگان کلیدی: تعلیم و تربیت- علم تربیت- مطالعات بین رشته ای- نظر و عمل.

منابع

1- باقری، خسرو؛ ایروانی، شهین(1378). شکاف بین نظر و عمل در تعلیم و تربیت. مجله مدرس علوم انسانی.شماره 12.

2- باقری، خسرو؛ سجادیه، نرگس؛ توسلی، طیبه (1389). رویکردها و روش های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. چاپ اول. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

3- برزگر، ابراهیم (1387). "تاریخچه، چیستی و فلسفه پیدایی علوم میان‌رشته‌ای" . فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی. سال اول. شماره 1. ص56-37 .

4- توفیقی، جعفر. حمید جاودانی(1387). "میان‌رشته‌ای‌ها: مفاهیم، رویکردها، دیرینه شناسی و گونه شناسی" . فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی. سال اول. شماره 1. ص17-1 .

مطالعه تطبیقی رویکردی اثربخش در پژوهش تربیتی

سکینه سلمان ماهینی[1]

بیان مساله

با توجه به تمایز حیطه های معرفتی، حضور این روش پژوهش در همه حیطه ها مسلما بـه یـک معنا و با یک محتوا نمی تواند باشد. از طرف دیگر اتخاذ چنین رویکردی در برخی حیطه ها مثل آموزش و پرورش از آنجا که کاملا فرهنگ وابسته است، گاهی مورد تردیـد قـرار مـی گیـرد و یـا بهره وری آن بدلیل تعصب و حصرگرایی پژوهشگر دچار نقصان می شود. این امـر خـود معلـول تلقی و تصور نادرست از چیستی مطالعه تطبیقی، اهداف، شرایط تحقق و مراحل عملیـاتی انجـام آن است.

از آنجا که کاربرد صحیح و موثر هر روشی منوط به شـناخت صـحیح و تصـور درسـت از آن مـی باشد، جستجو در مورد معنا و تعریف پژوهش تطبیقی و مقایسه ای بـرای دسـتیابی بـه تصـوری صحیح از آن ضرورت می یابد.

از سوی دیگر کاربرد این روش در حیطه معارفی مثل علوم تربیتی کـه فرهنـگ وابسـته هسـتند مساله تامل در ملاک مقایسه و تطبیق و امکان و ضرورت و اثربخشی پژوهش تطبیقی را به میان می کشد. در واقع کارایی و اثربخشی مطالعات تطبیقی مرهون دو امـر اسـت:1 -تلقـی درسـت و تصور رسا از چیستی مطالعه تطبیقی 2-شناخت و مهارت نسبت به فنون و فرایند عملیاتی آن.

در این نوشتار به بررسی عامل اول یعنی بیان چیستی مطالعه تطبیقی پرداخته مـی شـود تـا در ذیل آن به مساله امکان پژوهش تطبیقـی امـری در دو پـارادایم متفـاوت، پاسـخ داده شـود و در ضمن آن اثربخشی پژوهش تطبیقی در حیطه علوم تربیتی مورد بررسی قرار گیرد.

در نهایت نمونه ای ازاستفاده قرآن کریم از چنین رویکردی مورد بررسی و اثر بخشی چنین رویکـردی در پژوهش و آموزش مورد مداقه قرارمی گیرد. قـرآن در آیـه257 سـوره بقـره بـا دعـوت بـه مطالعـه

[1]- دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم وتربیت دانشگاه تربیت مدرس، s.salmanmahini@modares.ac.ir

تطبیقی نظام تربیتی حق و باطل از ابعادِ مرتبی، روش و نتیجه ما را بـه چـالش فراخوانـده اسـت تـا بـا مقایسه اثربخشی این دو نظام تربیتی راه را از چاه بازشناخته و آزادانه به انتخاب دست زنیم.

سوالات پژوهش

1-آیا مطالعه تطبیقی در مورد دو امر فرهنگ وابسته از فرهنگهای متعارض امکان پذیر است؟

1-1) مطالعه تطبیقی چیست؟

1- 2) شرایط امکان پذیری مطالعه تطبیقی چیست؟

1-3) هدف از مطالعه تطبیقی چیست؟

2-آیا مطالعه تطبیقی در عرصه فلسفه تعلیم وتربیت کارایی واثربخشی دارد؟

چارچوب نظری

با توجه به رواج مطالعه تطبیقی، شناخت صحیح این نوع پژوهش ضرورت مـی یابـد. باعنایـت بـه ایـن ضرورت و با رویکرد تحلیلی ضمن گزارش خلاصه تصورات و دیدگاه هـای متعـدد درمـورد اسـتفاده از روش پژوهش تطبیقی و مقایسه ای در حیطه های معرفتی مختلف، و مداقه در نسبت این دیـدگاه هـا، مفهوم مطالعه تطبیقی مورد بررسی و تحلیل قرارمی گیرد تـا از ایـن طریـق بـه تصـور رسـایی از آن دست یافته شود و نیز شـرایط انجـام آن و هـدف از آن شـناخته شـود. در پرتـو تحلیـل مفهـوم عـام "تطبیق و مقایسه" و نقش آن در پژوهش های متصف بـه ایـن وصـف مـی تـوان بـرای رفـع تعـارض برداشت های خاص و مفاهیم اصطلاحی مبتنی بر این وصف تلاش نمود. حیطه امکان پذیری و مـلاک بکارگیری آن را مشخص کرد و فواید و اثربخشی آن را اثبات و توجیه نمود.

بررسی و مداقه در نمونه های استفاده قرآن کریم از رویکرد تطبیقی اثر بخشی چنین رویکـردی در پژوهش و آموزش را تایید می کند.

روش پژوهش

جمع آوری اطلاعات کتابخانه ای و روش تحلیل بطور کلی و بویژه تحلیل مفهومی و نیـز مطالعـه موردی، روشهای پژوهش حاضر می باشند.

یافته ها

با تمایز قائل شدن بین مفهوم عام وکلی پـژوهش و مطالعـه مقایسـه ای و تطبیقـی وکاربردهـای اصطلاحی آن در گستره های معرفتی مختلف و نیز تحلیل مفهوم عام آن مشخص می شـود کـه تصور رسا از چیستی مطالعه تطبیقی تصوری ابزار انگارانه است. در ایـن تصـور بـر خـلاف تصـور هدف انگار، تصور خلاف محور و تصور وفاق محور، نفس مقایسه و یافتن موارد شباهت و اخـتلاف هدف نمی باشد بلکه غایت اساسی اتخاذ چنین رویکردی، دستیابی به شناخت عمیـق تـر و حـل مساله ای معین در پرتو شناخت تفاوت ها و شباهت های دو پدیدار مورد مقایسه است.

ملاک مقایسه وجود حداقل یک مورد وجه اشـتراک معرفتـی در دو پدیـده مـی باشـد. آنچـه دو دیدگاه معرفتی یا دو نظام تربیتی را قابل مطالعه تطبیقـی مـی کنـد، وجـود حـداقل یـک نقطـه اشتراک و هم سنخی در یکی از اضلاع معرفتی مانند مساله، مبنا، لـوازم، و... مـی باشـد. بنـابراین بنیانی ترین اختلاف ها مانند تفاوت پارادایم ها مانع بررسی مقایسه ای نمی شـود. از ایـن رو نـه تنها امکان پژوهش های مقایسه ای در مسائل فرهنگ وابسته مثل مسـائل حیطـه علـوم تربیتـی توجیه می شود، بلکه اثربخشی و ضرورت آن نیز تبیین می گردد.

مراحل عملیاتی انجام چنین پژوهشی، پس از تدوین مساله و فرضیه به استقصاء موارد شـباهت و تفاوت ظاهری ختم نمی شود بلکه این موارد مورد توصیف و تبیین قرار می گیرند. با اجتناب از مثلث مخرب سهل انگاری، عجله و عافیت طلبی، با فنونی خاص مثل جستجوی مبانی و یا لـوازم و آثار، از این موارد ظاهری عبور کرده به مواضع خـلاف و وفـاق واقعـی دسـت یافتـه مـی شـود. هرچند در این نوشتار از فنون و مراحل عملیاتی بحث نمـی شـود، ولـی بـا تاکیـد بـر آن، هـدف پژوهش مقایسه ای و تطبیقی، بصیرت آفرینی و شناخت چند وجهی و عمیـق پدیـده هـا و امـور مورد مقایسه معرفی می شود که خود نقش موثر و مهم و غیرقابل انکاری در اتخاذ موضع نسـبت به امور و برنامه ریزی صحیح خواهد داشت.

راهگشایی و اثربخشی اتخاذ چنین رویکردی در عرصه تعلیم و تربیت با ارائـه نمونـه ای از قـرآن کریم (بقره:257-255 (ایه الکرسی) و مقایسه نظام تربیتی حق و باطل و ایجـاد بصـیرت عمیـق نسبت به این دو نظام و امکان ارزیابی و انتخاب در پرتو آن، مورد تایید قرار می گیرد.

نتیجه

دغدغه اثربخشی رویکرد پژوهش تطبیقی، ایجاد تصور صحیح از آن و کسب مهارت در کاربرد آن را ایجاب می نماید. اتخاذ رویکرد تطبیقی و مقایسه ای در پژوهش ها بویژه پژوهش های تربیتی با روشن کردن اختلاف ها و شباهت های امور مورد مقایسه و ایجاد بصیرت و شناخت چند بعدی به گشودن افق های جدید و جلوگیری از حصرگرایی و سطحی نگری و اتلاف هزینه های مادی و معنوی منجر می گردد. چنین فوایدی ره آورد اتخاذ تصور ابزار انگارانه از پژوهش تطبیقی ومقایسه ای است. در واقع اثربخشی رویکرد پژوهش تطبیقی، محصول ایجاد و اتخاذ تصور و تلقی صحیح از آن (تلقی ابزار انگارانه و نه تلقی هدف انگارانه) و کسب مهارت در کاربرد صحیح آن است. مطالعه تطبیقی برنامه تربیتی حق و باطل در پرتو "آیه الکرسی"، نه تنهاابعاد مختلف این دو برنامه تربیتی را به نحو ژرف تر و عمیق تری آشکار می سازد و امکان انتخاب آگاهانه و سریعتر را فراهم می سازد، بلکه اثربخشی آموزش تطبیقی و لزوم بهره گیری از آن را حتی در پارادایم های مختلف، می نمایاند.

واژگان کلیدی: مطالعه تطبیقی و مقایسه ای– تصور ابزار انگارانه- شباهت و اختلاف ظاهری- مواضع وفاق وخلاف واقعی- آیه الکرسی (بقره: 255-257)

منابع

1- ابراهیمی دینانی، غلامحسین، (1366)، قواعد کلی فلسفی در فلسفه اسلامی، تهران، مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.
2- آقازاده، ا حمد، (1385)، آموزش وپرورش تطبیقی، تهران، سمت، چاپ ششم.
3- الماسی، علی محمد، (1382)، آموزش و پرورش تطبیقی، تهران: رشد.
4- Deutsch، Karl (1987). "Prologue: Achievements and Challenges in
5- 2000 Years of Comparative Research،" in Comparative Policy Research". Comparative Policy Research.
6- Harold D. Lass well، “The Future of the Comparative Method.” Comparative Politics 1 (October، 1968، p. 3.

ارائه الگوئی در روش پژوهش بر مدار اندیشه و تفکر بر اساس "قرآن" چون زیرمجموعه روش تعقلی

هادی سنجری[1]، سید منصور مرعشی[2]، محمد سنجری[3]

بیان مساله

بسیاری از مطالعات نشان‌دهنده‌ی این واقعیت هستند که مدارس در آموزش و ایجاد توانمندی‌ها و منش‌های برتر فکری در دانش‌آموزان توفیق چندانی به‌دست نیاورده‌اند. با توجه به آنچه ذکر شد، سوال اصلی این تحقیق را این‌چنین می‌توان بیان نمود که آیا می‌توان از کتاب آسمانی قران که در آن توجهی ویژه به مقوله تعقل و تفکر شده است، الگوئی پیرامون روش پژوهشی بر مدار تفکر و تعقل ارائه نمود که در حوزه فلسفه تعلیم و تربیت بکار آید؟

سوالات پژوهش

1- جایگاه تعلیم و تربیت در قران کدام است و تا چه اندازه به این مولفه توجه شده است؟
2- جایگاه فکر و عقل در قران کدام است؟
3- آیا می‌توان از کتاب آسمانی قران که در آن توجهی ویژه به مقوله تعقل و تفکر شده است الگویی در ارائه"روش پژوهشی" بر مدار تفکر و تعقل ارائه نمود که در حوزه فلسفه تعلیم و تربیت بکار آید؟ اگر پاسخ مثبت است آن الگو چگونه است؟

[1]- دانشجوی کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شهید چمران اهواز .
Sanjariabiz2008@yahoo.com
[2]- عضو هیات علمی دانشگاه شهید چمران اهواز.
[3]- دانشجوی ارشد روانشناسی تربیتی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد بیرجند.

چارچوب نظری

به نظر می‌رسد برخی از روش‌ها را می‌توان از دین بدست آورد. فردریک مایر از جمله مورخانی است که به چنین مقارنت‌هایی اذعان داشته است. این را می‌توان در نظریه وی مبنی بر مقارنت و همزادی "تربیت" و "مذهب" مشاهده کرد. مایر بر این باور است که نمی‌توانیم اندیشه‌های تربیتی را بدون فهم تعلیمات دینی همزمان با آن‌ها دریابیم. از نظر وی مذهب و تربیت هر دو دغدغه واحدی داشته و به رفع نیازهای واحدی می‌پردازند. هر دو، انسان را آن‌گونه که هست مطلوب ندانسته و در تلاش هستند تا انسان آن‌گونه که باید وجود پیدا کند. باید بر این باور پافشاری کرد که بهره‌گیری از کلام وحی به فراخور ظرفیت‌های مختلف در هر امری میسر است و البته پژوهش نیز که با گفتار و کتابت سنخیت دارد، در مسیر پیروی از الگوی الهی سهم عمده‌ای خواهد داشت (صداقت‌کشفی، بی‌تا، ص 38). از آنجا که شارع مقدس بیش از همه به شئون قرآن کریم آگاه است، به طور طبیعی مفاهیم به کار رفته در کلام او غنی‌ترین منبع برای شناخت مؤلفه‌های مطلوب و مورد توجه در این زمینه است؛ از این رو استخراج متغیرهای قرآنی موجود در قرآن و سنت بهترین مفاهیم لازم برای ساخت معیارهای سنجش نگرش استوارترین راه در این باره است (بهمنی، 1388، ص 18).

صداقت کشفی (بی تا، ص 36) را باور بر این است، از جمله نگاه‌هائی که به امر تحقیق است، تقسیم‌بندی اهداف آن به سه مولفه"کاوش"، "توصیف"، " تبیین" می‌باشد و این عوامل مهم پژوهشی نیز مورد عنایت آیات کریمه قرار گرفته است، بی‌آنکه غرض ارائه تحقیق باشد.

روش تحقیق

این تحقیق از نوع توصیفی- تحلیلی خواهد بود و سعی محققین بر این است، تا با سیر در منابع مطالعاتی با نگاهی تحلیلی موضوع را بررسی نمایند و با سیری استدلالی، الگوئی در زمینه روش پژوهشی میتنی بر قران ارائه نمائد.

یافته‌ها

قران کتاب هدایت انسان به سوی مقصدی متعالی است و از این روی این کتاب آسمانی در بطن خود تعلیم و تربیت را محوری‌ترین بحث قرار داده و با آوردن دو کلمه "یزکیهم و یعلمهم" پوششی گسترده را، هم در حوزه تربیت و هم در وادی تعلیم به نمایش گذاشته است. در اسلام عقل از جایگاهی ویژه بهره‌مند است و قران نیز مدام انسان‌ها را به تفکر و سیر فکری در امور مختلف کائنات دعوت نموده است. امکان استناد به منابع اصیل اسلامی من جمله قران جهت ارائه الگویی در روش پژوهشی خاص فراهم است. الگوئی که از قران می‌توان استنباط و مورد استفاده قرار داد بر مدار تفکر و اندیشه قرار دارد و زیر مجموعه فرایندی است که که با تحیر و شگفتی آغاز و با گردآوری اطلاعات با استفاده از دو حس دیداری و شنیداری ادامه و با تأمل سنجیده که حاوی سه مرحله تعقل، تفکر، تدبر است نیز استمرار می‌یابد و همچنین ادراک و تذکر یافتن مرحله دیگری را رقم زده و در نهایت با بروز در حیطه عمل فرد پایان می‌یابد.

نتیجه‌گیری

هر علمی برای خود روشی دارد که طریقه رسیدن به اهداف خود را مهیا می‌سازد، اما فلسفه تنها یک روش ندارد، بلکه به تناسب موضوعات خود، دارای روش‌های متفاوت است.

خداوند "قرآن کریم را با صفات برجسته‌اش توصیف می‌کند؛ یک صفت عمومی آن این است که تبیان برای هر چیزی است، لذا ظاهراً مراد از همه « کل شیء» آن چیزهایی است که برگشتش به هدایت باشد (صداقت‌کشفی، بی‌تا، ص 34). قرآن مجید شیوه‌های تفکر، استدلال و برهان را به انسان‌ها آموخته تا از این راه به شناخت صحیح حقایق نایل گردند و نیز راه شناخت خداوند را سیر در آفاق و انفس دانسته و خشیت از خداوند را تنها از آن علما می‌داند (تسخیری، 1382، ص 7). از جهتی فلسفه دست‌یابی به حقیقت امور را تماما با نیروی قوه عقل و استدلال به سر مقصد مقصود می‌رساند و در قران کریم نیز دستیابی به کنه و حقیقت امور را در تفکر می‌بینند. می‌بایست وجه اشتراک فلسفه در معنای واقعی فلسفه با قران کریم، استمداد از عقل دانست. البته فرایند تامل و تفکر قرانی که به نوعی روش تحقیق فکری خاصی را نمایان می‌سازد، می‌تواند به عنوان یکی از روش‌های تحقیق فلسفی نیز مورد استفاده قرار گیرد و قران به نوعی

مدلی قابل تامل را برای روش تحقیق در وادی امور فلسفی ارائه می‌نمایاند که کاربرد الفاظی چون" یتدبرون، یعقلون، ینظرون، یعلمونما را به این نتیجه سوق می‌دهد که با قرار دادن هر کدام از این واژه‌ها در جایگاه خود از حیث ماتقدم و ماتاخر می‌توان مدلی از روش فکری و تحقیقی را در مباحث فلسفی ارائه کرد که زیر مجموعه فرایندی است که که با تحیر و شگفتی آغاز و با گردآوری اطلاعات با استفاده از دو حس دیداری و شنیداری ادامه و با تأمل سنجیده که حاوی سه مرحله تعقل، تفکر، تدبر است نیز استمراره می‌یابد و همچنین ادراک و تذکر یافتن مرحله دیگری را رقم زده و در نهایت با بروز در حیطه عمل فرد پایان می‌یابد. ضمن این‌که با توجه به ایدئولوژی و پشتوانه عقیدتی- دینی‌ای که نظام آموزشی ما دارد، می‌توان از الگوهای برگرفته از بطن منابع اصیل اسلامی در حوزه تعلیم و تربیت استفاده نمود.

واژگان کلیدی: قران، تفکر، الگوی پژوهشی، مشاهده، تدبر.

منابع

1- ایرانژاد، پریسا (1390). نگاهی به فلسفه نقادانه، ترویج تفکر انتقادی و خلاق، تهران امروز؛ روزنامه فرهنگی اجتماعی و اقتصادی، سه شنبه 16 فروردین، ص 15.
2- صداقت کشفی، محمد جواد (بی‌تا). الگوی پژوهش قرانی، پیام پژوهش، سال نهم، شماره نود و هفت، صص 34 – 38.
3- صفائی مقدم، مسعود (1376). الگوهای تحقیق در حوزه تاریخ آموزش و پرورش بحثی در فلسفه تاریخ آموزش و پرورش مجله علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره سوم، سال چهارم، شماره‌های 3 و 4، صص 159-135.

روش شناسی مورد پژوهی موثر
در علوم تربیتی

سید علی سیادت[1]- ستاره موسوی[2]

بیان مسأله

آنچه که تقریباً در همه بحث ها درباره جایگاه ارزشی مورد پژوهی مشاهده می شود آن است که ارزش شناخت علمی آن عمدتاً مورد تردید قرار میگیرد. زمینه این تردید و بی مهری ناشی از یک برنامه علمی فلسفی است که توسط دو عنصر اساسی و بنیانی مشخص می شود:1-تکوین و پیدایش شناخت یا همبستگی اکتشافی که به صورتی نظام مند از همبستگی استدلالی متمایز می گردد.همبستگی استدلالی یعنی آزمودن فرضیه ها و نظریه ها که به حوزه منطق پژوهش مرتبط می شود 2- در قلمرو آزمودن، کار باز آزمایی فرضیه ها و نظریه ها می تواند با یک الگوی استنتاجی آغاز گردد. مزیت اصلی تحلیل تک مورد پژوهی عمدتاً در این نکته است که از طریق محدود کردن موضوع پژوهش و پژوهنده های آن می توان عمیق تر با مواد و اطلاعات پژوهشی زیادتری کار کرد و بدین وسیله به نتایج گسترده تر و پیچیده تری دست یافت. مورد پژوهی هنگامی یک پژوهش موثر در عرصه فلسفه تعلیم و تربیت می باشد که یک پدیده و موضوع فلسفی زمان معاصر را در متن و زمینه محیط و رویکردهای آن بررسی کند؛ مرزهای بین پدیده و متن کاملاً روشن و شفاف نباشد؛ منابع گسترده و متنوع چند ساحتی جهت ایجاد و اثبات مورد استفاده و استناد قرار گیرد.

سوال‌های پژوهش

1-روش مورد پژوهی چیست و در علوم تربیتی چه جایگاهی دارد؟2-مورد پژوهی ها چه نقاط ضعف و قوتی دارند؟3-کاربرد روش مورد پژوهی به عنوان یک روش پژوهی ویژه در فلسفه تعلیم و تربیت چیست؟

[1]- دانشیار و عضو هیات علمی دانشکده علوم تربیتی ، دانشگاه اصفهان s.a.siadat@edu.ui.ac.ir
[2]- دانش آموخته کارشناسی ارشد برنامه ریزی آموزشیِ دانشگاه اصفهان setarehmousavi@gmail.com

چارچوب نظری

مورد پژوهی ها با پارادایم تفسیری قرابت نزدیکی دارند زیرا در گرایش به مورد منفرد، نوعی رهیابی برای درک و فهم موضوع در آن مستتر است .با این حال نمی توان همه تحلیل های کیفی را با مورد پژوهی همسان یا برابر تلقی کرد. از واژه مورد پژوهی به مفهوم سنتی آن، یک راهبرد پژوهی دریافت می شود که کل یک پدیده اجتماعی وابسته به زمان و مکان را مورد مطالعه قرار می دهد و روشهای متنوع و چندگانه ای را به خدمت می‌گیرند (لوفلند[1]،1993). با سه گام، "واژه سازی – عملیاتی سازی – اندازه گیری و سنجش"، شکل کاملاً مشخصی از ساخت و ساز و تصرف حقیقت مرتبط است به نحوی که تجربه کردن ذهنی و ادراک شخصی مردود پنداشته می شود و تجربه ای مشروط به دستگاه (آپارات) را نهادینه می سازد (بونس[2] ،1982 :36). همچنین الگوی شناخت فرضی - استنتاجی باید اکنون برای حوزه واقعیت اجتماعی ، شناخت علمی را از ذهنیت همواره نامطمئن "رها " سازد. حقیقت بایستی با راهبردی سنجیده شود که مبتنی بر مولفه های زیر باشد :الف- نیاز به هیچ گونه آشنایی ناشی از تجربه یا کار میدانی که مورد تحلیل قرار گیرد، نداشته باشد. ب- فردیت و فردی بودن از روی موقعیت ها، موردها و سندها به طور سیستماتیک برداشته یا حذف شود.ج- تنها چیز یا امری به عنوان "تجربی" برداشت شود که با تعاریف کلی یعنی مستقل از ذهن و موقعیت بیان شود و همینطور از نظر فنون سنجش و ارزیابی بتواند بازآزمایی گردد (همان ،ص 113). امکان یک ادراک مکانیکی و فارغ از ذهن، ازجهان اجتماعی و طبیعی مدت هاست که مورد انکار و تردید است. در گونه ای از علم که عمدتاً ویژگیهای نوع انسانی، یعنی خودآگاهی را کنار می گذارد باعث ایجاد یک گرایش از خود بیگانگی می گردد (اردهایم[3] ،1988). این گرایش به نتایجی می انجامد که که اعمال دخل و تصرف در موضوع را میسر و مجاز می سازد و به درک و فهمی از پدیده هایی که مورد پرسش قرار دارند، منجر نمی شود. امروزه مفهوم فرض استنتاجی که "قاعده سه گامی" فوق را به وجود آورده است، از سوی کسانی که آن را به عنوان راهنمای عمل مستقیماً به کار می

[1]-Lofland
[2]-Boness
[3]-Erdheim

برند توصیه نمی گردد. این واقعیت که در رابطه با مورد پژوهی نه با سبک و روش بلکه با یک طرح پژوهش اختصاصی یعنی با نوعی رهیابی سروکار داریم، تنها در حاشیه ذکر می شود و به ندرت به صورت یک بحث نظام مند مطرح می گردد (ویتزل[1]،1982) و یا حتی مورد پژوهی تحت مفهوم پارادایم کیفی طبقه بندی می شود و سپس بر اساس قواعد روش شناسی الگویی را طرح می کند که گشایش ذهنی، ارتباط پذیری، طبیعت پذیری و تفسیر پذیری را در بر می گیرد.

اشاره هایی به مفید بودن مورد پژوهی های تک قیاسی که در آن یک گروه را به عنوان یک موردموقعی بررسی می کند که به صورت حادثه یا اتفاقی به وقوع پیوسته باشد. با وقوع این حادثه حدس زده می شود که این واقعه می تواند علت اصلی اقدام یا رفتار گروهی باشد. همچنین منابع کتبی می یابیم که مورد پژوهی را به عنوان پژوهش های کیفی به ویژه پژوهش میدانی یا مشاهده مشارکتی مدنظر دارد.

روش‌ها

روش جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش، از بین چهار روش اصلی که مارشال و راسمن[2] برای جمع‌آوری اطلاعات در تحقیق کیفی نام برده‌اند، شیوه بررسی اسناد و مدارک است. در بررسی اسناد و مدارک است که پژوهشگر می‌تواند از آن برای تحقیقات توصیفی، تحلیلی استفاده کند و صاحبنظران پژوهش، روش مزبور را جامع‌ترین روش می‌دانند. زیرا در این روش، نوعی استراتژی تحلیلیوجود دارد که از سایر روش‌های کیفی، عینی‌تر است[3].

یافته ها

مورد پژوهی ها امروزه به گونه ای منحصر به فرد در دانش ما پیرامون افراد،گروه ها، سازمان ها و همینطور مسایل پیچیده نهادهای مختلف جامعه دخل و تصرف یافته اند. از آنجا که این راهبرد پژوهشی در واقع تلاش دارد تا پدیده های اجتماعی را در نحوه کارکرد و عملکردشان بفهمد،

[1]-Witzel
[2]- Marshall &Rossman.
[3]- روش تحقیق کیفی، 1377، ص119.

کاربرد گسترده ای به ویژه در پژوهش های معطوف به عمل یافته است، بررسی زمینه‌ای و کل گرا و همه جانبه مورد از نکات قوت و ذهنی گرایی از نکات ضعف این روش می باشد، مورد پژوهی ها با پارادایم تفسیری قرابت نزدیکی دارند زیرا در گرایش به مورد منفرد نوعی رهیابی برای درک و فهم موضوع در آن مستتر است و قلب فلسفه تعلیم و تربیت نیز تفسیر و تأویل می‌باشد.

نتیجه گیری، بحث و پیش‌نهادها

مورد پژوهی در این مقاله به عنوان یک پژوهش تجربی با ویژگیهای زیر تعریف گردید: یک پدیده اجتماعی را در محدوده متن روح زمانه خود مورد کندوکاو دقیق قرار می دهد؛ پیوندهای پنهان یعنی همبستگی و روابط نامشهود و مستور با سایر پدیده‌ها را مورد سوال قرار می دهد؛ منابع چندگانه و متنوع از مستندات، تاثیرها و اثبات ها را به کار می برد. رویه کار تجربی در این راهبرد به این لحاظ تفسیری است که هر واقعیت اجتماعی هم یک واقعه ذهنی محور و هم واقعه ای مشروط به ساختار و موقعیت است. بازسازی یک مورد منفرد نمی تواند به تنهایی و صرفاً از یک موقعیت کمی در مشاهده ظاهری نتیجه دهد. پیشنهادها: بازگشت به مواد موردی که، اساس تفسیر را می سازد، نهایتاً به رشد و توسعه علوم تربیتی منجر می گردد. تحلیل های تک موردی هم در خدمت پژوهش های کمی است تا متناسب سازی روش ها بازآزمایی و تفسیرنتایج تسهیل شوند و هم در خدمت پژوهش های کیفی است تا درون بینی و بینش های ژرفاتری در زمینه هایی که وارد شدن به آن دشوار یا غیر ممکن است را امکان پذیر سازد. مورد پژوهی ها از تمامی روش های پژوهش های علوم تربیتی و به ویژه علوم اجتماعی استفاده می کند که به ویژه بر سه گوشه سازی[1] روش ها تاکید بسیار دارد. زیرا به وسیله آن هم از خطاهای ناشی از تاثیر پژوهنده ها و هم از خطاهای روشی ناشی از مقایسه ها جلوگیری می شود. مورد پژوهی برای تحقیق، تفحص، تشخیص و بازآزمایی متناسب ترین راهبرد پژوهشی است که گزینش فنون و ابزار آن بر مبنای فرض‌های نظری، ویژگیهای مورد و هدف های شناختی ویژه آن تحقق می‌یابد.

[1]-Triangulation

Resourses

1- Agar،M. H;2008:Speaking of Ethnography *Hills/ London/New Delhi.*

2- Aheslander ، P ;1993:Methoden der empirischen Social –farschung .7.،bearb.Autlage.Berlin/New York.

3- Becher، H S; 2006: Social observation and social case studies.In:David L .Stills(ed.):International Encyclopedia of social sciences ، Vol .11.S.232-238.

4- Boness ،Wolfgang;1982:Die Einubung des Tatsachen-blicks. Fronkfurt/M.

شباهت ها و تفاوت های پژوهش درفلسفه تعلیم وتربیت با روش پژوهش علمی

حکیمه السادات شریف زاده[1]، مریم حسن پور[2]

بیان مساله

پژوهش فرایند جستجویی است که هدف آن کشف یاتولید دانش یا ساختن نظریه، آزمودن، تایید، بازنگری یا ابطال نظریه و دانش و یا بررسی مساله برای تصمیم گیری می باشد. یکی از چالش های موجود در مسیر طراحی و اجرای پژوهش های تربیتی این است که پژوهشگران در انتخاب و به کارگیری رویکردهای پژوهش تنها یکی از رویکردهای پژوهش را انتخاب می کنند و رویکرد دیگر را مورد توجه قرارنمی دهند. این نکته قابل انکار نیست که ماهیت مساله در انتخاب رویکرد پژوهش نقش اساسی دارد. دو رویکرد در این زمینه مطرح هستند: رویکرد علت جویانه (علم) و رویکرد حکمت نظری(فلسفی). براساس رویکرد نخست که نمونه برجسته آن اثبات گرایی است چیستی پژوهش را باید در ویژگی کاربردی آن جستجوکرد. در مقابل در رویکرد دوم پژوهش تربیتی نمی تواند با روش هایی درقالب وسیله – هدف انجام پذیرد بلکه باید معطوف به بررسی عمل آدمی ازحیث خصایص اخلاقی آن و ذات گرایانه بودن این خصایص انجام بشود (باقری،1386: 4). روشنگری مشابهت ها و تفاوت های روش فلسفی با روش علمی امکان مقایسه و بررسی محدودیت های هر یک از آنها را فراهم می کند و این نوع آگاهی گامی به سوی باز اندیشی در کاربرد هر کدام از روش های تحقیق می باشد. باعنایت به این موضوع دراین مقاله ضمن تبیین ویژگی های رویکرد های علمی و فلسفی، شباهت ها و تفاوت ها و ارتباط و مناسبت هر یک موردبررسی قرار می گیرد. و نهایتا استنتاج های لازم در استفاده از هر کدام از دو رویکرد در فلسفه تربیت به عمل می آید.

1- استادیار دانشگاه مازندران

2- دانشجوی کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم وتربیت دانشگاه مازندران

سوالات پژوهش

1-رویکردهای علمی و فلسفی تحقیق چه هستند و چه ویژگی هایی دارند؟

2-تفاوت ها و شباهت های این دو رویکرد چه می باشد؟

3-مناسبت ها و روابط این دو رویکرد چیست؟

چارچوب نظری

هرحوزه ای ازعلم، به اقتضای موضوع خود، روش خاصی رابرای تحقیق و شناخت طلب می کند. در روایت اثبات گرایی نظر بر آن است که پژوهش تربیتی باید درپی تبیین و دست یافتن به سازوکارهای علت ومعلولی در مورد پدیده های تربیتی باشد و سپس با کاربردی کردن دانش به دست آمده تغییرات مطلوب را در آنها اعمال کند (باقری، 1386: 51). گال ودیگران (1382) با تمایل اساسی به چنین رویکردی چهار نوع دانش که پژوهش های تربیتی فراهم می آورند را شامل: توصیف، پیش بینی، بهبود و تبیین پدیده های تربیتی می دانند. در این میان تبیین مهمترین این نوع دانش است به یک معنا این نوع دانش سه نوع دیگررا در برمی گیرد (گال، 1382: 26). اگرتصورتحلیلی در مورد علم را پای بند باشیم وحدت سه قسم دانش تعلیم وتربیت ممتنع است. دانش تعلیم وتربیت، فلسفه دستوری تعلیم و تربیت و دانش عملی تعلیم و تربیت (پداگوژی) و به تبع آنها سه نوع روش پژوهش در تعلیم و تربیت موردنظراست. فلسفه دستوری به بررسی تحلیلی در موردجنبه های ارزشی آشکار در اهداف و محتوا و سازمان آموزشی می پردازد. پژوهش در این نوع از دانش تربیتی باروش های منطقی و تحلیلی انجام می شود. علم تعلیم و تربیت همان الگوی موردنظر علوم تجربی و طبیعی است. دانش تعلیم وتربیت؛ به قصد و هدایت عمل تنظیم می شود (باقری، 1376: 70). بنابراین بررسی فلسفی درموردارزش هایی است که به منزله اهداف و آرمان های تربیتی لحاظ می شوند. و بخشی ازپژوهش های تربیتی راتشکیل می دهند. این دسته ازپژوهش های تربیتی ،باروش عقلانی ومنطقی به انجام می رسند (باقری، 1386: 71).

روش

برای بررسی موضوع ازروش تحلیلی- استنتاجی استفاده شده است. در این روش پس از تجزیه و تحلیل داده ها وکسب نتایج پژوهشگر باید تصمیم بگیردکه با این نتایج چه اطلاعاتی فراهم می آید. نتایج باید خلاصه و به هم مرتبط شود، تجزیه وتحلیل ها بایدتفسیر گردد و استنتاج ها باید با توجه به مسأله پژوهشی توصیف شود (خوی نژاد،1380: 19).

یافته ها

سؤال اول پژوهش: پژوهش علمی عبارت از هر اقدام منطقی برای کشف جوهر هر پدیده براساس مفهوم سازی منطقی است. فلسفه از علوم مبنایی و بنیادین در معرفت بشری شمرده می شود. معمولا فلاسفه به پی جویی حقایق هستی و وجود و لوازم و عوارض آن پرداخته اند. درفلسفه پژوهشگر در مقام انسان به مطالعه انسانهای دیگرمی پردازد و این تجانس میان پژوهشگر و و موضوع پژوهش از بسیاری جهات موجدتفاوت هایی دردوعالم معرفت وطبیعی وانسانی خواهدبود (شعبانی ورکی، 1385: 19). تفاوت فلسفه با به شیوه وروش تحقیق آن است. روش فلسفی روش عقلانی است و هرمساله ای که به شیوه عقلانی از آن بحث شود فلسفی است. اما قضایای علمی قضایایی هستندکه از طریق حس به آمده و درنهایت نیز با آزمون و تجربه اثبات می شوند. یک ویژگی عمده موضوعات فلسفی ابدی و همیشگی بودنشان است.

سؤال دوم پژوهش: در مورد تفاوت ها و شباهت های این دو رویکرد می توان به این موارد اشاره نمود: در رویکرد علمی فرضیه ها به صورت قیاسی، عینی و دقیق بیان می شود، اما فرضیه های پژوهش فلسفی به صورت استقرایی وکل نگرصورت بندی می شود. درررویکردعلمی، بررسی پژوهش عمدتاً قبل از شروع پژوهش انجام می شود. درپژوهش فلسفی، مرور پیشینه به اختصار قبل ازشروع، ولی درجریان پیشرفت به تفضیل مورد بررسی قرارمی گیرد. درپژوهش علمی، موقعیت گسترده و وسیع است. درحالی که موقعیتی که برای پژوهش کیفی تعریف می شود، محدودتر است. درررویکرد علمی، طرح پژوهش چارچوب کاملا مشخص و از پیش تعین شده دارد. طرح پژوهش فلسفی استاندارد شده نیست و درجریان پژوهش پیشرفت و تحول می یابد. در رویکرد علمی روش های پژوهش شامل شیوه های آزمایشی تجربی و آماری است. در پژوهش

فلسفی عمدتا گزاره ها تحلیل می شوند، تحلیل داده ها فرآیندی مداومی است که طی پژوهش انجام می شوند و به صورت استقرایی است.

سوال سوم پژوهش: باوجود تفاوت روش های علمی و فلسفی تمایز دقیقی بین فلسفه و علم وجود ندارد. فهم عمیق روش شناسی پژوهش و اجرای تحقیقات به واقع ثمربخش نیازمند دست یابی به یک ادراک فلسفی روشن از مسایل است. پژوهش نوآورانه در تعلیم و تربیت بدون دانش وسیع و بدون خردمندی و آشنایی با بنیادهای حکمت و فلسفه علم امکان پذیر نیست. دانش عینی و فلسفی همیشه درهم تنیده و جدایی ناپذیر از یکدیگرند. زیرا به دو سطح ازسوالات پاسخ می دهند فلسفه به سؤالاتی ازقبیل: حدود و معرفت،کارکرد موجود و مطلوب دانش و.. دانش علمی، به سوالاتی از قبیل بررسی های توصیفی، رابطه ایی و تجربی پاسخ می دهد (لطف آبادی، 1386: 49).

نتیجه گیری

توجه بیشتر به انسجام و اتحاد میان دستاوردهای علوم تربیتی ازیک سو و بسط تفکردرباره هدف های تربیتی از سوی دیگر، به فلسفه تربیت نیازمند است تا مسائل تربیتی به شیوه تحلیلی بررسی و راه حلی برای آن پیدا شود. فلسفه تربیت به عنوان یک زمینه فرارشته ای باید الزامات این همراهی را فراهم سازد. رسالت فلسفه تربیت، از یک سو پرداختن به زمینه های پژوهش تربیتی از نوع علمی-تجربی و روشن ساختن مفروضات آنهاست و از سوی دیگر مربوط به تحلیل و تفسیر و بسط مفاهیم رایج درگفتمان تربیتی در ارتباط با یافته های پژوهش تربیتی می باشد. با وجود تفاوت میان رویکرد های علمی و فلسفی، این دو رویکرد دارای مناسبت ها و روابط بسیاری هستند. تاکید بر یک رویکرد زمینه ناپیوستگی شناخت ها را فراهم می کند. بنابراین هر دوی آنها در رساندن جامعه ی علمی به نتیجه قابل قبول مکمل هم می باشند.

واژگان کلیدی: پژوهش، تعلیم و تربیت، پژوهش علمی، پژوهش فلسفی

منابع

1- -باقری، خسرو (1386)، *پژوهش تربیتی: چیستی وروش شناسی*. تهران: فصلنامه نوآوری های آموزشی، شماره 21،ص76-49.

2- شعبانی ورکی، بختیار (1385)، *منطق پژوهش در علوم تربیتی و اجتماعی*، مشهد: انتشارات به نشر.

3- -ضرغامی، سعید (1390)، فلسفه پژوهش تربیتی، پژوهش نامه تعلیم وتربیت، شماره 1، صص75-97.

4- Mingers ، john (2001) combining is research methods : towards a pluralist methodology. Informs.vol 12 pp240-259.

5- -Sayer،Andrew(1992) Method in Social Science.2 nd ed London.Routledge.

روش هرمنوتیکی، ویژگی‌ها، مراحل و کاربرد آن در پژوهش‌های فلسفهٔ تعلیم و تربیت

حکیمه السادات شریف زاده[1]، رسول یحیی زاده[2]

بیان مساله

هرمنوتیک به عنوان روشی برای فهم موضوعات اکثر رشته‌های علوم انسانی جایگاه خاصی در فلسفهٔ تعلیم و تربیت پیدا کرده است. با توجه به تفاوت بنیادینی که میان علوم طبیعی و علوم انسانی وجود دارد روش‌های پژوهش در هر کدام از این حوزه‌ها متفاوت است. کار علوم طبیعی عینیت دادن است و علوم انسانی با تأویل بیشتر سر و کار دارد. مسلماً در رشته فلسفه تعلیم و تربیت هرمنوتیک توانسته مبنایی معتبر برای روش شناسی بوجود بیاورد. پرسشی که این مقاله درصدد پاسخگویی به آن برآمده این است که چه نسبتی میان هرمنوتیک و فلسفه تعلیم و تربیت وجود دارد و در چه موضوعاتی از این رشته می‌توان از روش هرمنوتیکی استفاده کرد؟ همچنین این پژوهش به چگونگی استفاده از این روش در فلسفه تعلیم و تربیت وانتقادات وارده اشاره می‌نماید.

سؤالات پژوهش

1- چه نسبتی میان هرمنوتیک و فلسفه تعلیم و تربیت از لحاظ روش شناسی وجود دارد؟

2- مراحل انجام روش هرمنوتیکی در تحقیقات فلسفه تعلیم و تربیت چه می‌باشد؟

3- چه انتقاداتی به روش هرمنوتیکی وارد است؟

روش تحقیق

روش تحقیق پژوهش حاضر از نوع تحلیلی- استنتاجی است. به این صورت که ابتدا با تحلیل و بررسی روش هرمنوتیک و ارتباط آن با فلسفه تعلیم و تربیت چگونگی انجام روش در تحقیقات

1-استادیار دانشگاه مازندران hakimehsharifzadeh@gmail.com

2-کارشناس ارشد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه مازندران

فلسفه تعلیم و تربیت استنتاج می‌شود و سپس به انتقاداتی کـه در ایـن زمینـه وارد اسـت اشـاره خواهد شد.

چارچوب نظری

اساساً هرمنوتیک یک سنت تفکر و تأمل فلسفی می‌باشد که در پی آن اسـت مفهـوم فهمیـدن را روشن کند ولی هرمنوتیک به عنـوان یـک روش کسـب علـم از درون تفکـرات قـرون هجـدهم و نوزدهم بوجود آمد. شکل‌گیری روش شناسی هرمنوتیکی توسط شلایر ماخر و نظـام‌منـدی آن در قالب روش علمی به کمک دیلتای صورت گرفته است (پالمر، 1386). ولی در تقسیم‌بندی کلی از گرایش‌های متعدد سنتی، میانه‌رو، تندرو و انتقـادی مـی‌تـوان سـخن گفـت (بـاقری، 1382). در هرمنوتیک روشی بحث از معنا ومعناداری است. آنها اعتقاد دارند که روش تجربـی بـه تنهـایی در علوم انسانی کارآمد نیست و فهم در این علوم، محصول تجربه هرمنوتیکی و امتـزاج افـق معنـایی موضوع با موقعیت هرمنوتیکی و افق معنایی مفسر است (واعظی، 1386).

یافته‌ها

سوال اول: از نظر روش شناسی تفاوتی که میان علوم انسانی و علوم طبیعی وجـود دارد بـه ایـن امر مربوط می‌باشد که علوم طبیعی با تجربه‌ی بیرونـی و علـم گرایـی سـرو کـار دارد ولـی علـوم انسانی به روش درون نگری و فهم انسان مرتبط می‌شود. روش شناسان هرمنوتیک اعتقـاد دارنـد که شناخت پدیده‌های انسانی با در نظر گرفتن زمینه، متن، محیط و زمانی که آن پدیده‌ها در آن شکل گرفته‌اند مقدور است. در رشته فلسفه تعلیم و تربیت این نسبت مانند همـان نسـبتی اسـت که هرمنوتیک با سایر رشته‌های علوم انسانی دارد یعنی در این رشته محقق با نظریه‌های فلسـفی و متونی مواجه است که نیاز به فهم و تأویل دارد.

سؤال دوم: تحقیق تربیتی نهایتاً می‌خواهد از نظریه به عمـل برسـد و لازمـه آن ایـن اسـت کـه نظریه‌ها به خوبی معرفی شده و مورد تفسیر قرار بگیرند. بـرای کـاربرد ایـن روش در نظریـه‌هـای تربیتی چهارگام برای انجام پژوهش تربیتی پیشنهاد مـی گـردد. در ایـن مقالـه موضـوع آمـوزش زیبایی شناسی در نظام آموزش و پرورش بر اساس این روش مورد بررسی قرار می گیرد.

در گام اول که تعیین پیش فهم ها است، محقق باید به بررسی پیش فهم ها در ارتباط با آن موضوع در قالب زبان بپردازد. در رابطه با موضوع مورد نظر اولین مرحله ای که محقق باید به آن توجه کند این است که آموزش زیبایی شناسی بر چه پیش فهم هایی استوار است. معلم برای این مفهوم چه ارتباطی با دانش آموزان داشته است. باید به پیش نگاه معلم توجه شود. پیش فهم معلم ممکن است این باشد در برخورد با دانش آموزان باید متوجه حساسیت های زیبایی شناسی آنان بود.

گام دوم حضور در افق فکری دانش آموزان است. برای ورود به افق فکری شاگردان می توان از جداسازی، تحلیل ساختاری و ملازمت با متن استفاده کرد. محقق در جداسازی، پیش فهم هایش را به طور موقت کنارمی گذارد و در تحلیل ساختاری به نوشته ها و گفته های شاگردان و یا عکس العمل آنان در باب زیباییِ توجه می کند.

گام سوم تاکید یا اصلاح پیش فهم ها است. در نتیجه مواجهۀ پیش فهم های معلم با نوشته ها و گفته های شاگردان ، این پیش فهم ها مورد تائید و اصلاح قرارمی گیرند.

گام چهارم تفسیر و امتزاج افق ها است.در این گام معلم با اتخاذ پیش فهم های تایید یا اصلاح شده به عنوان مبنا، متن یا موضوع را (که آموزش زیبایی شناسی است) مورد فهم و تفسیر قرار می دهد و به تعبیر گادامر امتزاج افق ها جلوه گر می شود یعنی افق های فکری معلم و شاگرد در هم تنیده می شوند و به صورت تفسیر سخن و عمل شاگرد آشکار می شوند.

سوال سوم: از جنبه های مثبت روش های تفسیری و هرمنوتیکی می توان به این مورد اشاره کرد که نمی توان در پژوهش های تربیتی کنش های اجتماعی مربیان و فراگیران را به آنچه دیدنی است فروکاست. زیرا گویای واقعیت نمی باشد و تصویری ناکافی و ناروا از وی ترسیم می کند بنابراین باید تفسیر و فهم به کار آید (ضرغامی،1390).

یکی از این جنبه های منفی همان محدودیتی است که در روش های کیفی در مورد اعتبار، روایی و تعمیم پذیری نتایج دارند و دیگر آنکه کار تفسیر، به چه ملاک هایی و از سوی چه کسانی در تعلیم و تربیت باید صورت پذیرد؟

از نظر تبیین پدیده ها و مسائل تربیتی و اجتماعی، در رویکرد تفسیری متن یا متن وارد به میانجی تفسیر فهم می شود و از این لحاظ در این رویکرد مبتنی بر دور است.چرا که درآن، از

یک بخش متن برای فهم بخش های دیگر متن استفاده می شود و ممکن است کار به جایی برسد که فهم اجزای متن بر کل آن و فهم کل متن بر اجزای آن مبتنی شود (پاک سرشت،1384).

در مجموع روش شناسی هرمنوتیک همچون هر روش دیگری دارای محدودیت‌هایی است که برخی از مهمترین آنها عبارتند از: 1- استناد به همدلی و گذاشتن خود به جای دیگری ملاک مشخصی را تعیین نمی‌کند تا بتوان دریافت که کدام محقق به آن حد نائل شده است. 2- توجه بیش از اندازه به کیفیت گرایی و درون گرایی آن را از تکرار پذیری و قابلیت بررسی توسط دیگران دور می‌سازد. 3- در تحقیقات تربیتی نمی‌توان تنها به این دسته از روش‌ها اکتفا کرد و استفاده از روش‌های کمّی و در بعضی موارد ترکیبی (کمّی و کیفی) امری لازم است.

نتیجه‌گیری

در این مقاله ضمن نشان دادن نسبت این روش با رشته فلسفه تعلیم و تربیت، به مراحل انجام آن در تحقیقات تربیتی اشاره گردید و این امر تاکید شد که پدیده های تربیتی جریانی دو سویه هستند که در بررسی آن ها از روی آوردن به معیار های عینی وغیر قابل انعطاف باید دوری کرد. البته استفاده از این شیوه محدودیت هایی را در پی دارد . در مجموع می توان گفت برای بررسی موضوعات و پدیده های تربیتی مانند روش های تدریس،حل مشکلات تربیتی، تفسیر و بسط نظریه های تربیتی این رویکرد اهمیت خاص و کاربرد فراوانی پیدا کرده است. بنابر این، ازروش های تفسیری می توان درکنار سایر شیوه های کیفی و کمی در رشته تعلیم و تربیت استفاده نمود.

واژگان کلیدی: هرمنوتیک، روش هرمنوتیکی، روش تحقیق، فلسفه تعلیم وتربیت

منابع

1- باقری، خسرو (1389)رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
2- چناری، مهین و باقری، خسرو (1387) هرمنوتیک فلسفی گادامر و اهداف تعلیم و تربیت، مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، شماره 1، صص 20-1.
3- سجادی،سید مهدی و رضا نژاد جولایی، نجمه (1387) دیدگاه هرمنوتیکی هایدگر و تعلیم و تربیت، مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، شماره 1، صص 65-45.
4- ضرغامی، سعید (1390) فلسفهٔ پژوهش تربیتی، پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت، شماره 1، صص 98-75.
5- Gadamer، Hans- Georg (1992). On Education، Poetry، and History: Applied Hermeneutics، ed. By Dieter Misgeld and Graeme Nicholson، Albany: State University of New York Press.

روش پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت: متدولوژی یا متدولاتری

بختیار شعبانی ورکی[1]

پرسش پیرامون پیوند فلسفه و پژوهش از دو زاویه قابل بررسی است. نخست فلسفه پژوهش، که ناظر به سوالاتی در باب روش و اعتبار پژوهش علمی است. دوم فلسفه به منزله پژوهش، که ناظر به مفاهیم و فنونی است که برای انجام پژوهش در فلسفه به کار می روند. در این مقاله بر گونه اخیر تمرکز می شود و مولف مدعی است که پژوهش در فلسفه، عاری از دلبستگی به اصول و فنون جزمی خاص و نیز متضمن بازاندیشی (reflection) و دوراندیشی (speculation)است و پژوهشگر باید قادر باشد از شیوه های متنوع استدلال های منطقی به نحوی استفاده کندکه از گسست زنجیره استدلال جلوگیری نماید. بنابراین، پژوهشگر فلسفهبا استدلال، تصور وضع مطلوب (speculate) ، و بحث (discussion) دیدگاهی را مورد نقد قرار می دهد و یا ایده جدیدی را بنیان می نهد. با این مقدمات، پژوهش فلسفی واجد خصیصه استدلالی، متضمن مواضع موافق و مخالف و قابل قیاس با تعادل منطقی یا تامل ورانه (reflective equilibrium) راولز است. بعلاوه، منظور از روش (در پژوهش فلسفی) در این مقاله غیر از مفهوم بیکنی آن است و در نتیجه ضمن استنکاف از اتخاذ موضع روش پرستی و به منظور جلوگیری از تبدیل متدولوژی به متدولاتری، رفتار پژوهشی فیلسوفان به ویژه در گروه های فلسفه و نه فلسفه ی تعلیم و تربیت مورد مداقه قرار می گیرد. در ضمن نشان داده خواهد شد که گروه های فلسفه تعلیم و تربیت تحت تاثیر گروه های علوم تربیتی و اجتماعی به سمت روش هایی روی آورده اند که با ماهیت پژوهش در فلسفه متمایز است. دشواری های احتمالی برای برآورده کردن توقعات در دانشکده های علوم تربیتی، گردن نهادن به تقسیم روش به گردآوری داده ها، تحلیل و بازنمایی آنها و اتصال به یک چارچوب نظری یا نظریه خاص از جمله این تمایزات است. مولف این نوشتار تعبیر "روش بی روش یا روش زدایی" را جایگزین "اتکا بلامنازع به روش" می نماید و در عین حال براین باور است که هنوز بحث از روش در فلسفه تعلیم و تربیت می تواند

[1]- استاد دانشگاه فردوسی مشهد
bshabani@ferdowsi.um.ac.ir

ثمربخش باشد. منطق این ادعا نقش آرایه های (parergon) روش شناختی است که به منزلـه ابزارهای مکمل در پژوهش های فلسفه تعلیم و تربیت عمل می کنند. بدین ترتیب خـاطر نشـان می شود که توقع پیش گستری (تعین روش قبل از عمل) در پژوهش فلسفی موجه نمی نمایـد. در چنین پژوهش هایی رویکردهای گذشته نگر و تاسیسی جایگزین رویکـرد هـای آینـده نگـر و تنظیمی خواهد شد. در این صورت می توان تصور کرد فیلسوف در باب روش تحلیل خود چیزی بگوید ولی خواننده ی اثر او چیزی دیگر دریابد. به عبارت دیگر روش پژوهش در فلسفه از لابلای اثـر فیلسـوف قابـل کشـف نیسـت. انتظـار چنـین اکتشـافی اقتضـا مـی کنـد در موضـع بیگانـه (outsider) در پژوهش قرارگیریم تا شباهت کارمان را با سایر پژوهش ها بررسی کنیم.

تحول روش شناختی تاویل گرا در عرصه پژوهشی علوم انسانی: با تاکید بر فلسفه تعلیم وتربیت

عباس شکاری[1]، الهام زمانی[2]

بیان مساله

در میان نظریه_های گوناگون زبانی که در علوم انسانی از آن استفاده می شود، هرمنوتیک (تاویل گرایی) واجد اهمیت بسیاری می باشد زیرا هرمنوتیک به مثابه ی شناسایی راز ورمز هستی است و نظریه‌ی فهم متون از ظاهر به باطن به عنوان رهیافتی ویژه است که معطوف به تفسیر متون ودرصدد کشف هدف و نیز پی جویی و ارزیابی ظرفیت معنایی علوم انسانی به ویژه فلسفه تعلیم وتربیت است. اساساً ضرورت پیش کشیدن بحث هرمنوتیک (تاویل گرایی) به عنوان تحولی متدولوژیک در علوم انسانی، درپی عنایت به تفاوت اساسی شیوهٔ پژوهش در علوم انسانی با علوم طبیعی مطرح می شود. بنابراین هدف اصلی پژوهش، تحلیل وتبیین هرمنوتیک به عنوان تحولی متدلوژیک در عرصه پژوهشی علوم انسانی و طبیعی با تاکید بر پدیدار شناسی تاویل گرای گادامر، دیلتای، ماخر و هیدیگر می باشد در فلسفه تعلیم وتربیت می باشد.

سوالات پژوهش

در این راستا ابتدا به بررسی دیدگاه انواع هرمنوتیک از دیدگاه تاویل گرایان (ماخر، دیلتای، هایدیگر و گادامر) پرداخته و سپس در پی پاسخ دادن به این سوال است که روش شناسی هرمنوتیک با تاکید بر تاویل گرایی (گادامر، دیلتای، هیدیگر و ون منن) در عرصه‌ی پژوهش‌های علوم انسانی به ویژه فلسفه تعلیم و تربیت چگونه و پژوهش پدیدارشناسانه متکی بر اصول تاویل گرا چگونه می باشد و نیز پدیدارشناسی تفسیری در عرصه ی پژوهش‌های فلسفه تعلیم وتربیت چگونه است؟

1-عضو هیئت علمی گروه علوم تربیتی دانشگاه کاشان aghlimen16@yahoo.com
2- کارشناس ارشد برنامه ریزی درسی دانشگاه کاشان elhamzamani_65@yahoo.com

چارچوب نظری

مقصود از واژه فنومنولوژی یا پدیدارشناسی، روشی است که توسط ادموند هوسرل پایه‌گذاری شده است در اواسط قرن نوزدهم، تعریف پدیدار بسط بیشتری یافت تا به حدّی که مترادف شد با واقعیت یا هر چیزی که واقعیت خارجی دانسته شود. در نتیجه، پدیدارشناسی، معنایی پیدا کرد که غالبا در فلسفه معاصر مستعمل است، یعنی تحقیق توصیفی محض موضوعی معیّن. هنگامی که سی.اس. پیرس، واژه پدیدارشناسی را بکار برد، منظورش نه تنها تحقیق و بررسی همه چیزهایی بود که واقعی اعتبار می‌شدند بلکه همه امور مربوط به ذهن، از قبیل ادراکات واقعی، ادراکات موهوم و خیالات یا رؤیاها بود. به نظر وی وظیفه پدیدارشناسی تهیه فهرست مقولاتی مشتمل بر همه چیزهایی است که بتوان در عامترین معنای ممکن«وجود»مندرج کرد. پیرس، معنای اخیر پدیدارشناسی را در سال(1902) عنوان کرد. تغییراتی که بیان شد، همگی معلول بسطی است که معنای لفظ «پدیدار»یافته است و گرنه، پدیدارشناسی که علم به پدیدارها به معانی مختلف اخیر است، همواره حوزه تحقیقی واحدی در میان سایر حوزه‌ها محفوظ مانده که همچون منطق، اخلاق و زیبایی‌شناسی، نسبتی با فلسفه بطور کلّی داشته است و در اغلب اوقات آن را تحقیقی توصیفی معرفی کرده‌اند که باید مسبوق به کوشش در راه تبیین پدیدارها باشد. لذا پدیدارشناسی به دو معنای متفاوت بکار می‌رود: به معنای عامّش دلالت دارد بر هر نوع تحقیق توصیفی درباره موضوعی معلوم و به معنای خاصّش، عنوان نهضتی فلسفی است"محقق پدیدارشناس درصدد تولید معلومات و اطلاعات جدیدی نیست بلکه به دنبال آن است که معنای غیر آشکار و ضمنی یک پدیده را با توجه به حقیقت و واقعیت آن پدیده ارائه کند"(شکاری،1390: 63).

در تعریف پدیدار شناسی باید به 5جنبه ی مهم توجه کرد: اول: "تمرکز بر ویژگی های رایج، مبتنی بر شعور متعارف، ناروشن و بدیهی جهان که زندگی روزمره ما در آن جریان دارد"(موریس،1977: 11). دوم: "پدیدارشناسی درک رفتار انسانی بر اساس چهارچوب ارجاع خود بازیگر است. چگونه جهان تجربه می شود واقعیت مهم آنچیزی است که مردم تصور می

کنند"(بوگدان[1] و تیلور،1975: 2)در اینجا گویی پژوهشگر یک دوربین است و توصیف کنش اجتماعی از دید بازیگر صورت می گیرد. سوم:" تمرکز بر معنا، پدیده ی پدیدار شناسی، واقعیات تجربه نیست بلکه معناست. در اینجا کلیه ی پرسش های مربوط به واقعیت و صدق و کذب آنها را در کنار می گذاریم و منحصراً بر معنای تجربه تمرکز می کنیم. چهارم: پدیدار بدون هیچ گونه ایده از پیش ادرا ک شده ای در قالب فرضیات یا انتظارات پیشبینی و مورد بررسی قرار می گیرد و پنجم: پژوهشگران از فروکاست واقعیت پیچیده به چند متغیر اجتناب می کنند" (لانسی، 1993).

روش پژوهش

پژوهش حاضر با عنایت به عنوان و سوال‌های مطروحه، پژوهش به شیوه توصیفی و از نوع تحلیل اسنادی انجام شده است.

با توجه به روش پژوهش، جامعه آماری پژوهش شامل کلیه اسناد، مدارک و منابع مرتبط با روش شناختی تاویل گرا در عرصه‌ی پژوهش‌های علوم انسانی می باشد. از آن جا که در پژوهش حاضر کلیه منابع و مراجع موجود فیش برداری و در راستای هدف پژوهش مورد استفاده قرار گرفته است، و بدین ترتیب کلیه‌ی منابع و مراجع در دسترس مذکور مورد بررسی و تحلیل واقع شده است.

یافته های پژوهش

یافته های پژوهش نشان داد از آن جا که در پژوهش های کیفی در علوم انسانی، نقش تفسیر انسانی برجسته می شود. از شروط لازم روش شناسی هرمنوتیک ازنوع کیفی در پژوهش های علوم انسانی آن است که دانشجو یا محقق در این قبیل رشته ها تربیت شده باشد. پژوهش پدیدار شناسی، تجربه زیست شده را در مباحث فلسفه به صورت کل گرایانه و موضوعات فلسفه تعلیم وتربیت را به طور تقلیل گر یا جزء گرایانه مورد بررسی و تبیین قرار می دهد و پژوهشگر تاویل گرای پدیدار شناسانه علاقمند است تا از طریق مطالعه متون معنای بودن خود ،دیگران وجهان را کشف کند و محقق

[1] -Bogdan

پدیدار شناس قلمرو زندگی را در فلسفه بطور عام و فلسفه تعلیم وتربیت به طور خاص بلافاصله پس از تجربه شدن و احتمالاً قبل از آنکه ما آن را مفهوم پردازی کند و همچنین پژوهش های علوم انسانی بیشتر به سمت کیفی کار کردن و شناخت جز به جز پدیده ها ی اجتماعی –فرهنگی از طریق روش شناسی تاویل گرایانه پیش می رود و تفسیر متن بسته به 1-زمان مندی2-زبان مندی 3-ویژگی دیالکتیکی و 2-عینیت گرایی می باشد.

نتیجه گیری، بحث و پیشنهادات

پژوهشگر تاویل گرای پدیدار شناسانه علاقمند است تا از طریق مطالعه متون فلسفه معنای بودن خود، دیگران وجهان را کشف کند و محقق تاویل گرای پدیدار شناس درصدد است تا قلمرو زندگی خود و دیگران را بلافاصله پس از تجربه شدن و قبل از آنکه ما آن را در فلسفه بطور عام، داده پردازی وفلسفه تعلیم وتربیت، به طور خاص مفهوم پردازی کنیم، بررسی می کند. پژوهش تربیتی به سبب ماهیت موضوع مورد مطالعه‌ی آن، یعنی موقعیت تربیتی، نمی تواند سوال‌های پژوهشی خود را با کنجکاوی علمی و فکری صرف مورد توجه قرار دهد. به عبارت دیگر، پژوهش تربیتی تنها به دنبال آن نیست که نشان دهد وضعیت از چه قرار است یا امور چگونه است، بلکه این نوع پژوهش،همواره ناظر بر مقصود عملی است. مهم ترین دستاورد دیدگاه هرمنوتیکی در حوزه‌ی روش های پژوهش کیفی، در تعلیم وتربیت آن است که رفتار آدمی را همچون متن در نظر می گیرد. بر این اساس نظر بر آن است همان اصولی را که در فهم متن باید به کار گرفت، در حوزه‌ی فهم رفتار آدمی نیز باید به کار بست.

واژگان کلیدی: علوم انسانی، رهیافت های هرمنوتیکی گادامر ی، روش شناسی هرمنوتیک، تفسیر پدیدار شناسانه.

منابع

1- امیر شعبانی، عباس. (1376).فلسفه ی تعاملی هابرماس و دلالت‌های آن بـر تـدریس علـوم اجتماعی،پایان نامه‌ی فلسفه‌ی تعلیم و تربیت،تهران:دانشگاه تربیت مدرس.

2- شکاری، عباس وحسین پور،محمد (1390)تقابل رویکـرد معرفـت شناسـی پـژوهش کمـی وکیفی در علوم انسانی وطبیعی. دو فصـلنامه پـژوهش. موسسـه آموزشـی و پژوهشـی امـام خمینی:قم.سال 3.شماره 5.

3- -Bogdan، R، &Taylor S.J.(1975)،Introduction to qualitative Research to the social science،newYork،wiley.

4- lancy D.P.(1993)،Qualitative Research in education:an Introduction to the major traditions،newYork:longman.

کاربرد روش پژوهش تاریخی در قلمرو فلسفه‌ی تعلیم و تربیت اسلامی

بابک شمشیری[1]، کبری اسدپور[2]

بیان مسأله

پژوهش تاریخی، از آن دست تحقیقاتی است که بر موضوعی معین که در گذشته و در یک مقطع زمانی مشخص اتفاق افتاده، صورت می‌گیرد. از آنجا که در فاصله دو زمان مشخص در گذشته، رویدادهایی به‌وقوع پیوسته و ابزاری تکمیل گشته است، بنابراین تلاش محقّق در روش تاریخی بر آن است که حقایق گذشته را از طریق جمع‌آوری اطلاعات، ارزشیابی و بررسی صحّت و سقم این اطلاعات، ترکیب دلایل مستدل و تجزیه و تحلیل آنها، به‌صورتی منظّم و عینی ارائه کند و نتایج پژوهشی قابل دفاع را در ارتباط با فرض یا فرض‌های ویژه تحقیق نتیجه بگیرد (نادری و سیف نراقی، 1385). هدف تحقیق تاریخی، به‌کار بردن داده‌های مربوط به واقعیت‌های مرتبط با رویدادهای گذشته و تفسیر آن‌ها است. از این طریق می‌توان به عوامل مؤثر در بروز وقایعی که در گذشته رخ داده، پی برد و رویدادهای زمان حال را بهتر شناخت (سرمدی و دیگران، 1385). با توجه به موارد فوق، تشریح چگونگی نسبت بین فلسفه تربیتی اسلامی و روش پژوهش تاریخی مسئله و دغدغه اصلی نگارندگان است.

سؤال پژوهش

پرسش اصلی این مطالعه عبارت است از اینکه: روش مطالعه تاریخی چه کاربردهایی در حیطه فلسفه‌ی تربیتی اسلامی دارد؟

[1]- عضو هیئت علمی دانشگاه شیراز، bshamshiri@rose.shirazu.ac.ir
2- دانشجوی دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شیراز، asadpoor6220@yahoo.com

چارچوب نظری

بطور کلی سه رویکرد در تعلیم و تربیت اسلامی وجود دارد. در رویکـرد نخسـت تعلـیم و تربیـت اسلامی به منزله نظامی توصیفی است که در این حالت، نظام تعلـیم و تربیـت اسـلامی از طریـق بررسی آیات و روایاتی که مستقیماً به بحث‌های تربیتی اشاره کرده‌اند و یـا بررسـی آراء تربیتـی دانشمندان مسلمان بدست می‌آید. رویکرد دوم استنباطی است کـه بـر اسـاس آن مـی‌تـوان بـا استفاده از متون دینی برای همه مسائل تعلیم و تربیت، استنتاج هایی فـراهم آورد و در رویکـرد سوم، تعلیم و تربیت اسلامی به منزله نظامی استنباطی- تأسیسـی تلقـی شـده اسـت کـه در آن برخی مسائل و مباحث مربوط به تعلیم و تربیت از متون اسلامی استخراج مـی‌شـود، اسـتخراج و استنباط این مطالب، نشانگر جنبه استنباطی این دیدگاه است، امـا پـاره‌ای از مسـائل، در متـون اسلامی مورد توجه قرار نگرفته و پاسخ آنها را با تفریع نیز نمـی‌تـوان بـه دسـت آورد، زیـرا ایـن مسائل انوع اکتشافی هستند. که در این موارد تحقیق بر اساس روشهای تجربی و پیش‌فرض‌های دینی انجام می‌گیرد (باقری، 1388).

حال با توجه به این رویکردها، سوال این است که روش پژوهش تاریخی چه کاربردی در این سـه رویکرد دارد.

روش تحقیق

روش مطالعه حاضر تحلیلی- استنتاجی است. بدین صورت کـه در ابتـدا، معنـا و مفهـوم روش پژوهش تاریخی و فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی تحلیل و تبیین می‌شود و در گام بعدی به نوع ارتباط منطقی بین این دو پرداخته می شـود و چگـونگی اسـتفاده از روش پـژوهش تـاریخی در فلسفه تربیتی اسلامی بیان می‌شود.

یافته‌ها

در رویکرد توصیفی با توجه به آنکه گفته شد هر اثـر بـه نحـوی محصـول زمانـه خـویش اسـت، مطالعات تاریخی جهت روشن ساختن شرایط سیاسی، فرهنگی، اجتمـاعی و دینـی دوره صـاحب اثر و نوع نگاه صاحب اثر به دین و مباحث دینی و هم چنین در رابطه با آیات و روایات مربوط بـه

مسائل تعلیم و تربیت بررسی فضا و زمان تاریخی جهت تعیین بعد فرا زمانی و مکانی آنها، نقش تعیین‌کننده دارد. در رویکرد استنباطی، در رابطه با اثبات استناد روایات به پیامبر(ص) و ائمه(ع) و همچنین اینکه آیا متون دینی که به عنوان منابع اصلی دین جهت استنباط اصول هستند همه مباحث مطرح در این متون جنبه فرازمانی و فرا مکانی دارند و یا اینکه مربوط به همان دوره تاریخی خاص هستند، کاربرد پژوهش تاریخی در تعیین این موارد اساسی که سنگ و بنای نظام تعلیم و تربیت اسلامی هستند نقش اساسی ایفا می کند. در رویکرد استنباطی- تاسیسی، روش پژوهش تاریخی دربعد نخست این رویکرد یعنی آنجایی که محقق به استخراج و تنظیم مطالبی از متون دینی، به عنوان پیش‌فرض‌های تحقیق تجربی دست می‌زند، مورد استفاده قرار می‌گیرد. چرا که در این قسمت محقق به استنباط مباحث از متون دینی دست می‌زند که در اینجا همانند رویکرد قبل مباحث اساسی در رابطه با متون دینی یعنی صحت و درستی این متون و مباحث مربوط به اینکه آیا این متون جنبه فرا زمانی و فرا مکانی دارند و یا اینکه مربوط به همان دوره خاص هستند و یا اینکه بخشی از این متون جنبه فرا زمانی و فرا مکانی دارند و بخشی دیگر مربوط به یک دوره تاریخی خاص است. در واقع با استفاده از روش پژوهش تاریخی می توان تعیین کرد که چه بخشی از متون جنبه فرا زمانی و فرا مکانی دارد و چه بخشی مربوط به همان دوره تاریخی خاص است. و تنها از همان بخش از متون که جنبه فرا زمانی و فرا مکانی دارند می توان به عنوان پیش‌فرض‌های دینی جهت تأسیس فلسفه تربیت اسلامی استفاده نمود. با این اوصاف درمی‌یابیم که روش پژوهش تاریخی یکی از روشهای اساسی است که باید در قلمرو تعلیم و تربیت اسلامی مورد استفاده قرار گیرد.

نتیجه‌گیری، بحث‌ها و پیشنهادات

در مجموع یافته‌ها نشان می‌دهد که شکل‌گیری فلسفه تربیتی اسلامی و نظریه‌های متعلق به آن، مستلزم بکارگیری روش پژوهش تاریخی است. چرا که منابع اصلی اسلامی جهت استنباط مفاهیم و مباحث اساسی در حوزه فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی مربوط به بیش از یک قرن پیش است که تنها با نگاه تاریخی بر آنها می توان به استنباط درست مفاهیم دست زد و روش پژوهش تاریخی نقش کلیدی در استنباط درست مفاهیم از منابع دینی دارد. بدین‌ترتیب به نظر می‌آید

که روش پژوهش تاریخی از جمله مهمترین روشهای پژوهش در خصوص اسلام‌شناسی و بویژه فلسفه تربیتی اسلامی است.

واژگان کلیدی: فلسفه تعلیم و تربیت - فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی- روش پژوهش تاریخی

منابع

1- نهج البلاغه حضرت امیرالمؤمنین. ترجمه : محمد دشتی (1385). قم: انتشارات طلوع مهر.
2- نادری، عزت‌الله و سیف‌نراقی، مریم (1385). روش‌های تحقیق در علوم انسانی. تهران: بدر، چاپ بیست و هفتم.
3- سرمد، زهره و بازرگان، عباس و حجازی، الهه (1385). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: آگاه، چاپ سیزدهم.
4- فیض، علیرضا (1387). مبادی فقه و اصول: مشتمل بر بخش از مسائل آن دو علم. تهران: دانشگاه تهران.
5- باقری، خسرو (1388). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی. تهران: انتشارات مدرسه،جلد دوم.

نقش معرفت شناسی در استقلال یا تلفیق پارادایم‌های تحقیق تربیتی

علیرضا شواخی[1]، مریم انصاری،[2]شقایق نیک نشان[3]

بیان مساله

نفوذ تحقیق کیفی به عرصه‌ی تحقیقات تربیتی، منجر به مجادله‌ها و چالش‌های جدی در خصوص صلاحیت‌های روش‌های کمی و کیفی در دستیابی به شناخت و حقیقت شده است. انتخاب و انجام روش تحقیقی تربیتی از سوی محقق، بستگی به میزان آشنایی وی با شناخت و حقیقت، و نظریه‌های مختلفی که تاکنون برای آنها ارایه گردیده است، دارد. هدف مقاله حاضر معرفی، نقد و ارزیابی نظریه‌های شناخت - بنیادی و غیربنیادی - نظریه‌های حقیقت - سنّتی و معاصر- و پس از آن شایستگی‌های روش‌های کمی و کیفی است.

سئوالات پژوهش

ویژگی های پارادایم های تحقیق کمی تربیتی مبتنی بر کدام نظریه های معرفت شناسی می باشد؟
ویژگی های پارادایم های تحقیق کیفی تربیتی مبتنی بر کدام نظریه های معرفت شناسی می باشد؟
نقش معرفت شناسی در استقلال یا تلفیق پارادایم های تحقیق تربیتی چیست؟

چارچوب نظری

در دو سه دهه اخیر مناظره‌ها و بحث‌های شدیدی در تحقیق تربیتی بر سر شایستگی‌های روش‌های تحقیقی کمی(quantitative) و کیفی (qualitative) وجود داشته است و غالباً یکی دیگری را به کاستی‌ها و یا زیاده‌طلبی‌ها متهم می‌سازد. بدین معنا که روش تحقیق کمّی ادعای نبودن ملاکها و شاخص‌های قابل اندازه‌گیری را به روش تحقیق کیفی منتسب می‌کند و

[1] - دانشجوی دکترای فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه اصفهان و مدرس مراکز تربیت معلم
Shavakhi 2007@gmail.com
[2] دانشجوی دکترای فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه اصفهان
[3]- دانشجوی دکترای فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه اصفهان

تحقیق کیفی به روش تحقیق کمی نسبت بی‌کفایتی و تاریخ گذشتگی می‌دهد [1]. امّا، در واقع این گونه بحث ها به نحوی نا امیدکننده نیروی خود را صرف امور سطحی نموده است و از امور اساسی غافل هستند. بحث‌هایی از قبیل اینکه زبان جدیدی در تحقیق تربیتی یافت شده است و باید معرفی گردد و یا اینکه مناقشاتی در زمینه‌های کاربرد مبهم واژه های استاندارد موقتی، ارجاع فراوان به حیطه اجتماعی ارزش‌ها (values) که برخی آن ها را خارج از علم و برخی دیگر دربردارنده علم (science) در نظر گرفته‌اند، در جریان بوده است. ولی محققان تربیتی همواره به استفاده از روش‌های جدید علاقمند و غالباً به سمت فلسفهٔ جدید علم‌روی آورده‌اند.

امّا انتخاب و انجام روش تحقیق تربیتی از سوی محققان تربیتی چه تحقیق کمی و چه تحقیق کیفی باشد، بستگی به آشنایی آنان با حقیقت (truth) و نظریه‌های (theories) مختلفی که تاکنون برای آن تدوین و ارائه شده است، دارد؛ زیرا از اهداف اصلی انتخاب و انجام تحقیق، کشف حقیقت است. بنابراین آشنایی محققان تربیتی با نظریه‌های حقیقت، یاری گر آنان در انتخاب مدلل روش تحقیق مأخوذ است. لذا بحث حاضر را ابتدا با نظریه‌های حقیقت و شناخت (knowledge) و نقد و بررسی فشرده آنها آغاز کرده و سپس ارتباط پارادایم (paradigm) تحقیق تربیتی با نظریه‌های حقیقت و شناخت مورد کنکاش قرار می‌گیرد. در بخش پایانی بررسی، با عنایت به رابطه(های) نظریه‌های حقیقت و روش‌های تحقیق تربیتی به امکان توجیه-پذیری استقلال یا تلفیق روش‌های تحقیق تربیتی پرداخته می‌شود.

روش پژوهش

در این مطالعه از روش تحلیلی انتقادی استفاده می شود . بدین صورت که ابتدا مبانی مورد بحث تحلیل و سپس مورد نقد قرار می گیرد.

یافته ها

استدلال شده است که تأیید محض به استقلال یا تأکید صرف بر تلفیق، با قطعیت کامل قابل دفاع نبوده و هر کدام از رویکردها یا تلفیق آنها با رعایت معیارهای تلفیق می‌تواند به طور نسبی، یاریگر محقق تربیتی در نایل شدن به شناخت و حقیقت باشد، هم‌چنین نشان داده شده است که در برخی موضوعات اجتماعی و تربیتی رویکرد کیفی یا تلفیقی می تواند به طور مؤثرتری، عمل نماید.

بحث و نتیجه گیری

مساله مهم درگیر جامعه تحقیق تربیتی، تلفیق یا استقلال پارادایم‌های تحقیقی است. در مباحث قبل بیان شد که پارادایم‌های تحقیقی تربیتی را با عنایت به نظریه‌های حقیقت و نظریه‌های شناخت به دو پارادایم کمی‌گرا و کیفی‌گرا تقسیم کرده‌اند که هر یک بطور مستقل مدعی است، می‌تواند محقق تربیتی را به حقیقت (و شناخت) مورد نظر هدایت کند. اما سوال اصلی و حیثیتی در تحقیق تربیتی این است که، آیا اساساً از منظر حقیقت یابی تحقیق تربیتی، می‌توان این دو پارادایم تحقیقی را تلفیق (یا آمیخته) کرد و از آنها یک پارادایم تحقیقی دیگر بوجودآورد که محققان تربیتی را در دریافت حقیقت بهتر کمک کنند؟ گذری بر مناقشات تلفیق پارادایم‌های تحقیقی نشان می‌دهد که این دو پارادایم در هم موثر بوده‌اند، به سخن دیگر، برخی، جنبه‌های کیفی که قبلاً در تحقیق کمی نادیده گرفته می‌شد، هم‌اکنون مورد تصدیق و تائید قرارگرفته و محققان کیفی هم، برای افزایش احتمالی تعمیم‌پذیری اقدام به نو کردن طرحواره‌های خود کرده‌اند و بنابراین تحقیق کمی، کیفی تر و تحقیق کیفی، کمی‌تر شده است؛ ولی هیچ یک جایگزین دیگری در دستیابی به شناخت و حقیقت نشده است، بلکه تاحدی در یک پارادایم جدید، متحد شده‌اند که در عین حال بهترین چیزی است که از این تلفیق ظاهر می‌شود و احتمالاً در اندازه خود حائز اهمیت است.

واژگان کلیدی: شناخت، حقیقت، تحقیق تربیتی، پارادایم، استقلال، تلفیق، جهان فیزیکی، جهان انسانی.

منابع

1- پاک سرشت، محمد جعفر(1384) پژوهش کیفی: ریشه ها و مبانی نظری.نامه علوم انسانی،.پیاپی12. صص 40-6.

2- Noddings، N. (2007). Philiosophy of education. Published by westwiew press.

3- Guba،B.G.(1992) Relatiuism، In Curriculum Inquiry. Vol، 22. no.1.PP. 17-24.

روش پدیدار شناسی تفسیری در بررسی تجربهٔ دانش‌آموزان علوم انسانی مقطع دبیرستان برای انتخاب رشته تحصیلی

عاطفه شیرمحمدی[1]، مرضیه سادات طباطبایی[2]

بیان مساله

جایگاه علوم انسانی و رسالت خطیر مدیریت زیرساخت‌های اساسی جامعه توسط آن،باعث توجه بیشتر و جدی به این مرحله از انتخاب می‌شود که طی آن افراد مستعد و توانمند با آگاهی از تأثیر این رشته با نگاهی ظریف مبادرت به انتخاب رشته کنند. به این ترتیب ملاکهایهدایتتحصیلی در فرایند انتخاب رشته علوم انسانی در دبیرستان، مسألهٔ اصلی پژوهش است.

مقالهٔ حاضر با استفاده از روش پدیدارشناسی تفسیری بهبررسی معیارهای مدنظر دانش‌آموزان علوم انسانیدر تعیین انتخاب رشته پرداخته است.

سوالات پژوهش

1- از دید دانش آموزان چه معیارهایی برای تعیین رشته تحصیلی در دبیرستان، مدنظر است؟
2- نگرش جامعه در انتخاب رشته تحصیلی،چقدر تأثیرگذار است؟
3- استعداد، انگیزه، توانایی در انتخاب رشته علوم انسانی در دبیرستان چه جایگاهی دارد؟

چارچوب نظری

دوره تحصیلات متوسّطه،مقطع اولیه و مقدماتی انتخاب رشته برای دوره‌های بعدی است. اهداف کلی از انتخاب رشته تحصیلی در این دوره بدین صورت تعریف شده است:

[1]-دانشجوی کارشناس ارشد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت معلم.
az_shirmohammadi@yahoo.com.

[2]- دانشجوی کارشناس ارشد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت معلم.
kowsar.ms@gmail.com.

1. فراهم آوردن شرایط و امکانات لازم برای تعمیق باورهای دینی و رشد فضائل اخلاقی دانش آموزان.

2.ارتقاء کیفیّت آموزشهای متوسّطه (نظری، فنّی و حرفه‌ای، کاردانش) و توسعه کمّی این آموزشها به تناسب نیازهای اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی کشور با توجّه به مقتضیات جغرافیائی مناطق.

3. رعایت تناسب بین محتوای آموزشی و نیازها و مقتضیات جنسی و سنّی دانش آموزان بر اساس اصول.

و ملاکهای هدایت تحصیلی برای انتخاب رشته به شرح زیر است.

الف) نمرات دوره راهنمایی تحصیلی و پایه اول متوسطه دانش‌آموز. (به میزان 50 امتیاز)

ب) نظر مشاور براساس بررسی‌های مشاوره‌ای(به میزان50 امتیاز) که شامل نظر اولیای دانش آموز (5 امتیاز)، نظر دانش آموز (5 امتیاز)، نظرمعلمان درس های مربوط (10 امتیاز)، نتایج آزمون های رغبت و استعداد (هرکدام 10 امتیاز)، نظر مشاور براساس بررسی پرونده تربیتی تحصیلی(10امتیاز) می‌باشد.

ملاکهای هدایت تحصیلی در آیین‌نامه‌های آموزشی به پیوست تحقیقات صورت‌گرفته، حساسیت در تعیین انتخاب رشتهٔ تحصیلی را نشان داده است.

در یک نمونه پژوهش، با حجم 600 نفر از دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی مناطق بیست گانه تهران نشان داده شد؛ که بنابر اظهار دانش آموزان، اطلاعات دوره راهنمایی تحصیلی آن‌ها برای انتخاب رشته تحصیلی کافی نبوده است.

همچنین بررسی‌شناختی نشان داده است که حدود 66 درصد از دانش آموزان به علت نداشتن نمره قبولی در سایر رشته‌ها، به تحصیل در رشته علوم انسانی روی آورده‌اند.

به این ترتیب به نظر می‌رسد در مرحله عملیاتی شدن این اهداف و اصول، معیارهای بیشماری برای تعیین رشته وجود دارد که بازنگری بیشتری را طلب می‌کند.

روش

در پژوهش حاضر از روش"پدیدار شناسی تفسیری"[1] از رویکردهای پژوهش کیفی بهره گرفته

[1] . Interpretive phenomenology

شده است.

پدیدار شناسی روشی است که به توصیف پدیده‌های تعلیم و تربیت، به نحوی که دست‌اندرکاران آن همچون والدین، معلمان ودانش‌آموزان آنها را درک می‌کنند فرا خوانده می‌شود.

روش پدیدارشناسی در پژوهش‌های فلسفه تعلیم و تربیت، طی مراحل زیر، مورد استفاده قرار می‌گیرد:

1. توصیف پدیدارشناختی: با تکیهٔ بر تجربهٔزیسته در عرصه تعلیم و تربیت، توصیفی پدیدارشناختی از این تجربه فراهم می‌آورد. که این توصیف، بسط و تفصیل همان تجربه زیسته می‌باشد، نه این‌که بر آن تحمیل شود یا رابطه‌ای استنتاجی با آن برقرار کند.

2. برآوردن چارچوب نظری اولیه: با فراهم آمدن این توصیف پدیدارشناختی، می‌توان از آن یک چارچوب نظری مبنایی برای تعلیم و تربیت بیرون آورد.

3. جذب و سازمان‌دهی یافته‌ای پژوهشی: در گام سوم می‌توان یافته‌های عرصه‌های پژوهشی دیگر را در چارچوب نظری اولیه وارد نمود.

4. مواجهه مجدد با تجربهٔزیسته: پس از سازمان‌دهی یافته‌های پژوهشی، چارچوب مذکور را در مواجههٔ مجدد با تجربهٔزیسته در جریان تعلیم و تربیت قرار داده تا کفایت آن را به این ترتیب بیازماییم.

با توجه به فرایند روش پدیدارشناسی، در پژوهش حاضر از روش "پدیدار شناسی تفسیری" از رویکردهای کیفی استفاده شده است.

نمونه‌گیری به روش مبتنی بر هدف انجام شد و نمونه‌ها از میان دانش‌آموزان سال دوم رشته علوم انسانی در دبیرستان‌های شهر تهران انتخاب شدند. تعداد 17دانش آموز مورد مصاحبه نیمه ساختاریافته و عمیق قرار گرفتند و در طی آن، دانش آموزان تجربیات و معیارهای انتخاب رشتهٔ خود را بیان نمودند.داده‌های بدست آمده از این مشاهده‌ها با استفاده از روش "ون منن" مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها

بر بنیاد یافته‌های پژوهش، تجربهٔ انتخاب رشتهٔ علوم انسانی دردبیرستان مورد واکاوی قرار گرفت و بعد از بررسی و تحلیل موضوعی از داده‌های بدست آمده، چندین موضوع اولیه بدست آمد که در مرحله‌های بعدی تحلیل و با حذف موضوعهای مشابه و همپوشان، 4 موضوع و 11 زیر موضوع باقی ماند، که 4 موضوع بدست آمده در قالب "نظام ارزشیابی، برنامه‌ریزی پنهان، دانش‌آموز، جامعه"دسته‌بندی و توصیف شد. نظام ارزشیابی آموزشی، دربردارنده 2 زیر موضوع؛ معیارهای آموزشی و نظرمشاور است. برنامه‌ریزی پنهان، دربردارندهٔ 2زیر موضوع؛ مواد درسی و روشن‌سازی رشته‌های تحصیلی است. مقولهٔ دانش اموز شامل 3 زیر موضوع؛ انگیزه، استعداد و توانمندی است. مقولهٔ جامعه نیز، شامل 3 زیر موضوع؛ معلمان، والدین و دوستان است.

در پایان بر لزوم بازنگری درباره اهمیت و جایگاه رشتهٔ علوم انسانی در جامعه و پیامد انتخاب رشتهٔ تحصیلی در دبیرستان به برخی تلویح های کاربردی اشاره شده است.

نتیجه‌گیری، بحث و پیشنهادها

نتایج پژوهش نشان دهنده انگیزه نسبی دانش آموزان علوم انسانی در انتخاب رشته تحصیلی و نارضایتی حداکثری آن‌ها از نگرش‌های علمی و اجتماعی نسبت به این رشته است. به طور کلی دانش‌آموزان این رشته به دنبال تغییر این نگرش با فعالیت‌های آتی خود هستند، در حالی که اذعان دارند در این زمینه اطلاعات کافی را در اختیار ندارند.

نتایج این پژوهش می‌تواند در جهت بهبود انتخاب رشته تحصیلی مخصوصاً رشتهٔ علوم انسانی گامی بزرگ را بردارد و در ضمن آموزش و پرورش علاوه بر تقویت شرایط علمی این رشته در مدارس، لازم است به تعریف و تبیین این رشته تحصیلی و کاربردهای اساسی آن در جامعه پرداخته و در این امر مهم به بازنگری بیشتری بپردازد.

واژگان کلیدی: پژوهش کیفی، رشته علوم انسانی، پدیدار شناسی تفسیری، دانش‌آموز.

منابع

1- باقری، خسرو؛ سجادیه، نرگس؛ توسلی، طیبه. (1389). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

2- ضرغامی، سعید؛ بازقندی، پروین. (1389). " نمود شناسی تجربه تحصیل در کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت در دانشگاه تربیت معلم". دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی. سال اول، شماره 1.

3- کریم زاده، منصوره؛ محسنی، نیک چهره. (1384). "بررسی و شناسایی خودپنداری تحصیلی و غیرتحصیلی و پیش‌بینی‌کنندگی آن درپیشرفت تحصیلی". نشریه اندیشه‌های نوین تربیتی. دوره1. شماره 2و3. صص23-38.

4- Snyder،R .(2000)."the relationship between learning styles/multiple intelligences and academic achievement of high school students". The high school journal .83m2.pages:11-21.

کاربرد روش هرمنوتیک در فهم پارادوکس‌های فلسفه‌ی ادبیات کودک

علی شیروانی شیری[1]، دکتر محمد حسین حیدری[2]

بیان مساله

هدف مقاله‌ی حاضر به کارگیری روش هرمنوتیک در درک پارادوکس "آموزشی بودن-زیبابودن" در بحثهای‌فلسفه‌ی ادبیات کودک است. هرمنوتیک از جمله روشهای‌کیفی پژوهش در علوم انسانی است که به‌دلیل تاکید بر فهم ژرف انسان از بقیه‌ی روشها متمایز می‌شود. قابلیتهای این روش پژوهشی که از جمله روشهای مطرح در پژوهشهای فلسفی و فلسفه‌ی تعلیم و تربیت است باعث شد که پژوهش‌گران در این نوشتار آن را برای حل مسائل موجود در حوزه‌ی فلسفه‌ی ادبیات کودک به کار گیرند و علاوه بر قابلیتهای تحلیلی و تاویلی بافتارها جنبه‌ی کاربردی و بین رشته‌ای آن را بیش از پیش روشن‌نمایند. بر مبنای نظر برخی از متخصصان و صاحب‌نظران ادبیات کودک یکی از چالشها و مسایل فلسفه‌ی ادبیات کودک پرداختن به پارادوکس "آموزشی بودن-زیبا بودن" است. از این دیدگاه ادبیات کودک از آنجا که از سوی بزرگسالان آفریده، تولید و منتشر می شود به ناگزیر میل به آموزشی بودن دارد و از همین رو رهاوردهای فلسفه‌ی تعلیم و تربیت و دیگر مباحث آموزشی به نوعی بر ادبیات کودک نیز تعمیم‌پذیر است. آنگونه که از بررسی تاریخ ادبیات کودک در ایران و جهان برمی‌آید طرف‌داران آموزشی بودن ادبیات کودک و طرفداران ارجحیت داشتن زیبایی و لذت‌بخشی این ادبیات، پیوسته در مقابل هم صف آراسته‌اند و هر یک با ارائه‌ی دلیل ها و اسنادی کوشیده‌اند طرف مقابل را از میدان بیرون رانند. در این پژوهش، از روش هرمنوتیک برای فهم هرچه ژرفتر این پارادوکس استفاده‌شده و تلاش‌شده‌است که با این رویکرد، نظری متفاوت بر حل پارادوکس یادشده افکنده‌شود.

[1]- دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت داتشگاه اصفهان ali_shiravani@yahoo.com
[2]- عضو هیات علمی دانشگاه اصفهان، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی. mhheidari1353@gmail.com

با در نظر داشتن بحث هرمنوتیک تنها در سده بیستم، به بیان ساده، دو جریان فکری وجود دارد که آیا هرمنوتیک یک روش است یا خیر. مشهورترین آنهایی که طرفدار این دیدگاه‌اند که هرمنوتیک یک روش است، ویلهلم دیلتای در چارچوب فلسفه، ایمیلیو بتی در فلسفه حقوق و ادوارد استرانگر در چارچوب نظریه تربیتی‌اند. آنهایی که هرمنوتیک را روش نمی‌دانند، گادامر در فلسفه و همه‌ی کسانی‌اند که پیرو او هستند. اغلب طرفداران دیدگاه دوم در چارچوب "زمان و بودن" مارتین هایدگر عمل می‌کنند. گادامر در کتاب "حقیقت و روش" در واقع فهم را در مقابل روش قرار می‌دهد. ایی. بتی این موضع‌گیری گادامر را به نقد می‌کشد اما این کشمکش درونی هرمنوتیک هنوز پابرجاست (لانگ واند، 2001). نویسندگان زیادی در باره روش پژوهش هرمنوتیک مطلب نوشته‌اند. پژوهش‌گران پیشین در مورد روش و روش شناسی پژوهش هرمنوتیکی صحبت کرده‌اند. پژوهش حاضر در پی به دست دادن مفهوم ساده، عینی و علمی از حقیقت نیست. اگرچه پژوهش‌هایی که یافته‌های عینی و علمی به دست می‌دهند مفید و متناسب با بسیاری از پژوهش‌ها می‌باشد، پژوهش‌گران در این پژوهش بر این باورند که برای فهمیدن ماهیت پیچیده انسان، چگونه فهمیدن و در نتیجه چگونه فکر کردن مهم است. بنابراین ما در پی اثبات یا رد پدیده یا نظریه‌ای نیستیم، بلکه در پی اندیشیدن یا دعوت‌کردن از دیگران به اندیشیدن درباره حقیقت آن هستیم. اندیشیدن انجام دادن عملی نیست بلکه به معنای فهمیدن و دریافت مطلبی است (دانه[1]، 1993)، که در حال انجام یک فعالیت غیر مرتبط که ماهیتاً به ما اجازه می‌دهد که آزادانه بیاندیشیم، صورت می‌پذیرد. برای مثال در قدم زدن، انسان می‌تواند فکر کند ، بپرسد، تعجب‌کند یا تا حدی به روش تازه مطلبی را بفهمد (دانه، 1993، به نقل از اسماتیه 2007).

پرسش‌های پژوهش

1- آیا تحلیل هرمنوتیکی میتواند در بررسی مسائل و موضوعات مبتلا به در فلسفه‌ی ادبیات کودک به کار آید؟

2- روش هرمنوتیک به معنای پارادوکس "آموزشی‌بودن-زیبابودن" چگونه می‌نگرد و چه پرتو تازه‌ای بر کوششهای مربوط به حل این پارادوکس می‌افکند؟

[1] Dunne

3- پرداختن به این پارادوکس چه کارکردی برای دست‌اندرکاران ادبیات کودک یا تعلیم و تربیت و فلسفه‌ی آن می‌تواند داشته باشد؟

چهارچوب نظری

تحلیل هرمنوتیکی برای فهم بافتی که یک مساله برای نخستین بار در آن مطرح شده می‌کوشد و این کوشش را هم در فرایندی تاریخی و هم ذهنی دنبال می‌کند. دلالتهای تاریخی و مفهومی موضوع را مشخص می‌کند و نهایتا تحلیلی کاربردی از آن ارائه می‌دهد. محقق در این رویکرد با کنار نهادن هر نوع پیش‌فرض ذهنی، پیش فرض‌های عینی و ذهنی‌ای را که در شکل گیری ایده‌ها نقش داشته‌اند تحلیل می‌کند. به این ترتیب تحقیق حاضر باور به روش‌بودن هرمنوتیک دارد اما در همان حال نگاهی مبتنی برتوصیف و بر آن مبنا تبیین –آنگونه که در روش‌شناسی پوزیتیویستی معمول است- نسبت به هرمنوتیک ندارد.

روش ها

همانگونه که گفته‌شد روش بررسی در مقاله‌ی حاضر هرمنوتیکال است.

یافته ها

1- تحلیل هرمنوتیکی با رعایت درست مراحل و اصول آن، ما را در فهم بافتی که مساله آموزشی بودن و یا زیبایی بودن ادبیات کودک اتفاق افتاده، کمک می کند و پیش فرض های عینی و تاریخی لازم برای شکل گیری و تحول هر یک از جنبه های مساله را در مسیر تکامل خود بررسی و تحلیل می نماید.

2- از آنجا که حوزه های مختلف علوم انسانی با یکدیگر ارتباط متقابل دارند، در تحلیل و بررسی هرمنوتیکی هر کدام به عنوان یکی از بافتارهای لازم در شکل دهی دیگری مورد بررسی قرار می گیرد. در این پژوهش نیز ارتباط و همچنین تاثیرگذاری و تاثیرپذیری ادبیات کودک وتعلیم و تربیت روشنتر از قبل آشکار شد.

3- این پژوهش یک پژوهش خاص که بتوان با طی کردن فرایند از پیش تعیین شده به یافته-ها رسید، نیست بلکه پژوهشی است که در آن هم محقق و هم خواننده برای فهمیدن مطلب باید فکر کنند.

نتیجه گیری

روش پژوهش هرمنوتیکی با به دست دادن تحلیل و تاویل روشنتری از چالش مطرح شده یعنی آموزشی بودن یا زیبا بودن ادبیات کودک، باعث فهم بیشتر و درست تر محقق از مسایل شد. تحلیل هرمنوتیکی بافتار تاریخی و عینی نشان داد که طرفداران هر دو رویکرد متاثر از عوامل فرهنگی، اجتماعی بوده‌اند.

افزون‌بر حوزه فلسفه و فلسفه تربیت از روش پژوهش هرمنوتیکی می توان در سایر حوزه های علوم انسانی واز جمله حوزه ادبیات کودک استفاده‌کرد. در این پژوهش با آشکارشدن تاثیرگذاری و تاثیرپذیری ادبیات کودک و فلسفه تعلیم و تربیت، توانمندی این روش پژوهش در حل مسایل بین رشته‌ای نیز آشکارشد.

واژگان کلیدی: ادبیات کودک، پارادوکس "آموزشی‌بودن-زیبابودن"، روش تحقیق، فلسفه‌ی تعلیم و تربیت، هرمنوتیک

منابع

1- ایمان، محمد تقی، 1388، *مبانی پارادایمی روش های تحقیق کمی و کیفی در علوم انسانی،پژوهشکده حوزه و دانشگاه.*
2- باقری، خسرو و همکاران، 1389، *رویکردها و روشهای پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت* ،تهران، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
3- باقری،خسرو،1388 ، *دیدگاه های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت*، چاپ دوم،تهران،علم.
4- خسرونژاد، مرتضی 1389، *معصومیت و تجربه، درآمدی بر فلسفه ادبیات کودک*، چاپ سوم، تهران، نشر مرکز
5- خسرو نژاد، مرتضی، 1386، "تاملی بر همنشینی ادبیات کودک و فلسفه در برنامه‌ی فلسفه برای کودکان"، مجله *نوآوریهای آموزشی*، شماره 20، صص 109-124.

6- Langewand، A.، 2oo1، Children’s rights and education، A hermeneutic approach، in *Method in Philosophy of Education*، edited by Frieda Heyting، Dieter Lenzen and John White ،
7- Routledge.
8- Gallagher S.، 1992، Hermeneutics and Education، State University of New York Press.
9- Smythe، Elizabeth، A. and others، 2007. Doing Heideggerian hermnutic research; A discussion paper. International journal of nursing studies 45 (2008) 1389-1397.

مقایسه روش تحلیلی با روش هرمنوتیک
در فلسفه تعلیم و تربیت

خدیجه صاحب دادی[1]، رخساره قصوری[2]

بیان مساله

تکیه بر روشهای نظام مند مهمترین وجه تمایز دانش ناشی از پژوهش از دیگر دانش‌هاست. بررسی روش شناسی پژوهش های تربیتی وظیفه ای اساسی در حوزه تعلیم و تربیت است. رشته فلسفه تعلیم و تربیت تحولات و تطوراتی را پشت سر گذاشته که در سه مرحله قابل تشخیص و بررسی است: مرحله رویکرد ایسم ها و مرحله رویکرد تحلیلی و در حال حاضر در مرحله پسا تحلیلی و مشتمل بر رویکردها و دیدگاههای متنوع است (بهشتی، 1384). برای شناخت یک روش تعریف و توصیف آن ضرورت دارد، اما نکته دیگری که باید به آن پرداخت چرایی آن است. اگر به اصل ضرورت معتقد باشیم، باید منشا همه روش‌ها را و در نگاهی گسترده تر هر پدیده بر ساخته‌ای را یک نیاز بدانیم. این پرسش مطرح می شود که هر مسئله را به چه روشی باید نگریست و آیا امکان اتخاذ روشی دیگر وجود داشته است؟ در این مقاله روش تحلیل که هدفش رسیدن به اندیشه‌ای روشن و روشنگری مفاهیم و عبارات است و روش هرمنوتیک که هدفش فهم فهم است و هر واقعیتی از زندگی به عنوان نظام پیچیده‌ای از روابط متقابل نمایان می شود. از این رو واقعیت زندگی فقط می تواند دایره وار و تقریبا به گونه ای دورانی ادراک شود، به این نحو که هر شناختی از یک پیش فهم آغاز می شود و تحقق واقعیت تنها هنگامی می تواند به نحو مطلوب انجام شود که ما ضمن تعلق خاطری که داریم گاه گاه از پدیده مورد مطالعه فاصله بگیریم و از آنجا که در کار تربیت روشنگری و فهم اموری مهم‌اند مورد مقایسه قرار می‌گیرند و از آنجا که تربیت بیشتر جنبه عملی دارد، به مقایسه عملی یکی از معظلات که تقلب است می پردازیم.

---

[1]- دانشجوی کارشناسی ارشد رشته تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت معلم تهران واحد کرج
sahebsahebi96@yahoo.com

2- درگاهی دانشجوی کارشناسی ارشد رشته ادبیات فارسی دانشگاه تربیت معلم تهران واحد کرج
saradarghahi@yahoo.com

سوالات پژوهش

1- شاخه‌ها و مراحل روش تحلیل چیست؟
2- شاخه‌ها و مراحل روش هرمنوتیک چیست؟
3- تفاوت و شباهت دو روش تحلیلی و هرمنوتیک چیست؟

چارچوب نظری

تحلیل فلسفی نوعی روش پژوهش است که در آن نظام های پیچیده را به اجزا و عناصر بسیط تر به قصد مشخص کردن دقیق روابط بین اجزا مورد بررسی قرار می‌دهد (سامان پور، 1382). هرمنوتیک ابتدا به عنوان تفسیر متون مقدس و سپس هنر فهمیدن و پدیدار شناسی و یک تئوری در علوم انسانی مورد استفاده قرار گرفت. در روش تحلیل قانون علیت جهان شمول است و به تمام پدیده ها حاکم است و از همین رو جهان اجتماعی نیز همچون جهان طبیعی پیرو قانون‌های آن است و مهمترین مفروضه هستی شناسانه پارادایم تحلیل جدایی واقعیتها از ارزش-ها و محدود کردن دایره هستی به واقعیت‌های عینی است (قائدی،1387). از مهمترین ویژگی-های روش هرمنوتیک این است که شناخت پدیده های انسانی جز با در نظرگرفتن زمینه، متن، محیط و زمانی که آن پدیده ها در آن شکل گرفته اند مقدور نیست. در این راه باید به بعد تاریخی هر پدیده توجه شود به طوری که توالی پدیده‌ها نوعی پیوستار را از گذشته تا زمان مطالعه نشان دهد و دیگر این‌که نیات، انگیزه‌ها و خواست های شکل دهنده پدیده‌های انسانی و اجتماعی صورت پذیرد و در این پژوهش به دنبال یافتن روش بهتر در هر حوزه از تعلیم و تربیت هستیم.

روش ها

روش به کار گرفته در این پژوهش مقایسه ای (تطبیقی) است که انواع مختلف تطبیق همچون توافق و تمایز بین دو روش تحلیل و هرمنوتیک و وجوه برتری و نقطه ضعف‌های آنها نسبت به یکدیگر مطالعه می‌گردد.

یافته ها

اصولا این دو روش دارای اهداف متفاوتی هستند، به طوری که هدف فلسفه تحلیلی رسیدن به اندیشه های روشن و دقیق همانند روش علمی است و در نتیجه در جستجوی این است که اندیشه را از هر آنچه رنگ و مایه ای از خیال‌پردازی‌های شاعرانه، عاطفی و احساسی دارد جدا کند. در حالی که هدف هرمنوتیک افزایش فهمیدن است. در علوم طبیعی تجربه بیرونی و عینی گرایی مقدور است، ولی در علوم انسانی درون نگری و همدلی صورت می‌گیرد. هرمنوتیک از نظر مسئله ای که درگیر آن است از بقیه متمایز می شود، ولی فلسفه تحلیلی به واسطه رویکرد خاص خود از بقیه متمایز می شود. هرمنوتیک بیشتر به جنبه کیفی توجه دارد. روشهای تحلیلی از آغاز ما را به سوی نوعی اطمینان می برد و هرمنوتیک یقین ما را با مراحل مختلف فهم به چالش کشیده و آن را امری نسبی و مرحله ای می سازد. در روش تحلیلی فرارونده از کل شروع شده به این صورت که از همان آغاز ملزوماتی برای تقلب قائل شده و سپس با ریز شد ن و انشعاب یافتن هر ملزوم به ملزومات نهایی رسیده تا آنجا که راهکار ارائه گردد. روش هرمنوتیک بر خلاف تحلیلی ذره بینی بر یک مصداق جزئی است که بر موضوع کوچکی تمرکز کرده تا فهم اولیه را در فهمی تأملی عمیق تر کرده و سپس فرد قادر به معنا کردن مفهوم باشد.

نتیجه گیری، بحث و پیشنهادها

روش تحلیل فرارونده شامل مراحل توصیف و تعیین شرط های لازم است (باقری،1389) که داشتن روحیه فرصت طلبی، تمایل به پذیرفتن نقش دروغین، ضعف وجدان اخلاقی، نداشتن خود کنترلی و احساس کمبود مورد بررسی قرار گرفته که بیشتر برآمده از درون فرد است. هر چند جامعه نیز در ایجاد آنها موثرند و در روش هرمنوتیک شامل سه مرحله، خواندن یا شنیدن و فرآیندی که در انسان پرسش ایجاد می کند، فهمیدن که خود شامل فهم پیشین، فهم تاملی و سیکل هرمنوتیکی و مرحله تفسیر است (کلباسی و نیک سیرت، 1387) که با ورود اطلاعات جدید دور هرمنوتیکی جدیدی آغاز و همچنان ادامه می‌یابد. هدف این دو روش متفاوت است. فلسفه تحلیلی می کوشد تا مرزهای علوم انسانی را به علوم طبیعی نزدیکتر کرده و با مشخص

کردن معیارهای دقیق ساحت آن را از هر نوع خطا مبرا سازد و هدف هرمنوتیک تنها و تنها فهمیدن است و عمیق شدن در آن چیزی که شاید می دانیم.

به نظر می رسد روش تحلیلی دست کم برای جوامع بحران زده بسیار کاملتر و ضروری تر است. چرا که وقتی جامعه بخواهد بحرانش را مدیریت کند، به چیزی بیشتر از عقلانیت و شناخت دقیق نیازمند نیست. امتیاز ویژه این شیوه این است که جهتی پیشگیرانه دارد و می تواند تأثیراتی فراگیرتر داشته باشد. اما همان طور که نمای آن از بالاست راهکارهایش هم معمولا به دستی فراتر همچون دولت یا سازمانی حمایت کننده ختم می شود و از این نظر برای پژوهنده ای که تنها سهمش از سیر پژوهشی تشخیص دردهاست و نه درمان آن مأیوس کننده است. در حالی که هرمنوتیک به دلیل جزئی بودن تا حدی به راهکارهای نزدیک تر و دست یافتنی تری رسیده و معلم را در ساختن بر اساس آن چیزی که دریافته شریک می کند.

در پایان پیشنهاد می گردد که بررسی جداگانه ای بر روی چگونگی اجرای این دو روش در مقالات و پایان نامه های داخلی و دسته بندی موضوعات آنها صورت گیرد تا درک کاملتری از این دو روش به دست آید و چگونگی انجام این روشها در عمل بیشتر مورد تحلیل و تفسیر قرار گیرد.

واژگان کلیدی: فلسفه تحلیلی، روش تحلیلی، روش هرمنوتیک، مقایسه، فلسفه تعلیم و تربیت

منابع

1- باقری، خسرو (1389)، رویکردها و روش‌های پـژوهش در فلسـفه تعلـیم و تربیـت، تهـران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی
2- بدری گرگری، رحیم و حسینی نسب، سید داوود (1386)، فصـلنامه، روش شناسـی علـوم انسانی(حوزه و دانشگاه)، هرمنوتیک به عنـوان یـک روش پـژوهش، شـماره 13، ص124-103
3- بهشتی،سعید (1385)، فصلنامه قبسات، فلسفه تعلیم و تربیت، شماره 39
4- توسلی، طیبه (1385)، فصلنامه اندیشه دینی دانشگاه شیراز، فلسفه تحلیلی و تـاثیر آن بـر فلسفه تعلیم و تربیت، شماره 20
5- سامان پور، مهدی (1389)، فلسفه تحلیلی چیست؟ روزنامه فرهیختگان، دهم اردیبهشت
6- سی شورت، ادموند (1388)، روش شناسی مطالعات برنامـه درسـی، متـرجم محمـود مهـر محمدی، تهران، انتشارات سمت
7- قائدی، یحیی (1387)، روش پژوهش فلسفی، جزوه درسی دانشگاه تربیت معلم

تبیین چیستی و چگونگی پژوهش تک رشته‌ای و میان رشته‌ای در فلسفه تعلیم و تربیت از منظر رئالیسم انتقادی روی باسکار

علیرضا صادق زاده، مجتبی پورکریمی

بیان مسأله

وجود مناقشات در رابطه با تحقیقات تک رشته ای[1] و میان رشته ای[2] در حوزه تعلیم و تربیت و پژوهش تربیتی موضوعی جدی تلقی می شود. به این معنا که آیا تعلیم و تربیت باید به عنوان یک علم مشخص با چارچوب، محتوا، روش های خاص خود مورد توجه قرار گیرد و در برخورد با موقعیت ها و مسائل تربیتی باید در چارچوب خود تعلیم و تربیت به تحقیق و بررسی پرداخت. یا اینکه تعلیم و تربیت را حوزه ای میان رشته ای در نظر بگیریم که متاثر و تاثیر گذار بر قلمرو های دیگر است. در نتیجه در برخورد با مسائل تربیتی نیز نگاهی جامع و کل نگرانه داشته باشیم و عوامل گوناگون را مورد توجه قرار دهیم.

این نگاه دو گرایانه صرفا محدود به حوزه تعلیم و تربیت نبوده بلکه عرصه های گوناگون علمی را در بر گرفته است. این مسئله یکی از مباحث مورد توجه اندیشمندان رئالیسم انتقادی خصوصا باسکار است. باسکار رشته ای یا میان رشته ای بودن تحقیق در علوم انسانی و اجتماعی و همچنین تمایز سنتی علوم طبیعی و اجتماعی را مورد بررسی قرار می دهد. او رشته ای و میان رشته ای بودن را لازم و ملزوم یکدیگر در نظر می گیرد. باسکار معتقد است، جهان در سیستمی باز قرار دارد و در این سیستم باز آنچه وجود دارد تعامل است در نتیجه تحقیقات باید ماهیتی میان رشته ای داشته باشند.

باسکار به جای این نگاه دوقطبی یعنی جدایی حوزه رشته ای و میان رشته ای از تحقیق ترکیبی که در آن دو بعد تک رشته ای و میان رشته ای در کنار هم و لازم و ملزوم یکدیگر می باشند، دفاع می نماید. او این ترکیب را نه امری التقاطی و نه فروکاهشی (تقلیلی یکی به دیگری) می داند.

---

[1]- Disciplinary

[2]- Interdisciplinary

دو بعد تک رشته ای و میان رشته ای را می طلبد.

توجه به رویکرد ترکیبی در تعلیم و تربیت و پژوهش های تربیتی هر چند مورد توجه قرار گرفته است ولی مسائل در این رابطه وجود دارد که ضرورت پرداختن به این رویکرد را از منظری فلسفی ضروری نموده است. مسائلی از جمله اینکه مبنای فلسفی ماهیت تحقیق رشته ای و تک رشته ای در تحقیق ترکیبی چیست و اینکه ابعاد رشته ای و میان رشته ای در تحقیق ترکیبی چگونه تبیین می یابند، تا بر اساس آن تحققیق ترکیبی تحقق یابد.

سوالات

1- تحقیق تک رشته ای و میان رشته ای در دیدگاه رئالیسم انتقادی باسکار چه ماهیتی دارند؟

2- استلزامات دیدگاه باسکار درباره روش پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت با توجه به تبیین چیستی و چگونگی تحقیق تک رشته ای و میان رشته ای چیست؟

چارچوب نظری

باسکار به چند دلیل پرداختن به قلمرو تک رشته ای را ضروری می داند، که شامل: 1- تحقیق تک رشته ای امکان شناسایی لایه ها را به طور مجزا و دقیق فراهم می نماید وبرای تعریف مکانیسم های علی و ساختارهای عمیق ناشناخته جهان ضروری است. 2- مطالعه تک رشته ای برای مبتدیان به منظور شناخت مکانیسم ها و ساختارهای عمیق که ایجاد کننده موضوعات قابل تبیین دانش علمی است، ضروری می باشد. 3- تحقیقات میان رشته ای در پایان به موضوعی تک رشته ای منجر می شود. 4- محققان گرایش به این دارند که به سمت تک رشته ای حرکت نمایند که علت آن، احساس غربت ناشی از نداشتن جایگاهی مشخص است. نداشتن جایگاه مشخص به معنای این است که ما گرایش به رویکردی داریم که دارای روش و چارچوب مشخص باشد5- از آنجا که رشته های متفاوت، یک پدیده مشترک را با روش خاص خود توصیف و تبیین می کنند، در نتیجه محقق میان رشته ای، باید دومین و یا حتی سومین رشته را به عنوان یک مرجع اطلاعاتی قوی مورد مطالعه قرار دهد . بهر حال،محقق میان رشته ای بدون آشنایی با دیگر رشته های مرتبط با مسئله و نیز فهم نظراتشان در رابطه با آن مسئله، ممکن است به جزمیت تک رشته ای روی آورد. در نتیجه باسکار

آموزش محقق میان رشته ای را ضروری می داند.

روش

روش به کار گرفته در این مقاله، روش توصیفی- استنباطی می باشد به این معنی که با مطالعه آثاری در زمینه رئالیسم انتقادی، خصوصا آراء باسکار به استنباط و استنتاج چیستی و چگونگی روش تحقیق تک رشته ای و میان رشته ای پرداخته شده است.

یافته ها

چیستی تحقیق تک رشته ای و میان رشته ای:با توجه به آراء باسکار در خصوص بعد تک رشته ای و میان رشته ای تحقیق، می توان رویکرد باسکار را تحقیق ترکیبی که متشکل از دو بعد تک رشته ای و میان رشته ای که کامل کننده همدیگرند نام نهاد. به این معنی که در پس وقایع، حقیقتی نهفته است که باید آنرا تبیین و نقد نمود. نقد و تبیین مشروط بر آشنایی با حوزه ای که می خواهیم به نقد آن بپردازیم، در واقع پرداختن به تحقیق تک رشته ای زمینه آشنایی با زمینه مسئله تحقیق می باشد. ولی از آنجا که وقایع به صورت ساختارمند و لایه مند هستند از این رو در گام بعد باید دست به تحقیقی میان رشته ای زد، که همان ماهیت میان رشته ای در دیدگاه باسکار می باشد.

استلزامات و چگونگی تحقیق تک رشته ای و میان رشته ای: تحقیق ترکیبی با توجه به دو بعد میان رشته ای و تک رشته ای خصایصی را با توجه به ساختار لایه مند می طلبد که باید آنها را فرا گرفت و آموزش داد، که همان استلزامات تحقیق تک رشته ای و میان رشته ای در این دیدگاه می باشند. استلزاماتی که شامل1- آموزش محقق میان رشته ای همراه با تک رشته ای می باشد چون تحقیق تک رشته ای و میان رشته ای توامان به کار می روند. 2- تاکید بر کامل کنندگی این دو عرصه که در واقع امری ترکیبی است به جای توجه به التقاط.3- تحقیق تک رشته ای باید به مثابه شرط اولیه و ضروری برای تحقیق میان رشته ای مد نظر قرار گیرد تا زمینه بررسی عمیق تری را در رابطه مسئله پژوهشی فراهم نماید. 4- در نهایت امری که باسکار به آن اهمیت زیادی قائل است مبحث مسائل حاشیه ای برای تحقق تحقیق میان رشته ای می باشد که شامل توجه به عنصر زمان، امکانات و دقت و حوصله می باشد.

بحث و نتیجه گیری

رئالیسم انتقادی خصوصا در آراء باسکار جهان را سیستمی بسته و آزمایشگاهی و متشکل از حقایقی منفرد در نظر نمی گیرد، بلکه به جای آن از سیستم باز و ساختار لایه مند دفاع می‌نماید. تاکید بر سیستم باز و ساختار لایه مند، تبیین گر نوع رویکرد این دیدگاه به روش تحقیق در علوم انسانی خصوصا بحث های تربیتی می باشد. رویکردی که در آن ضرورت تحقیق میان رشته ای و تک رشته ای با هم مد نظر قرار می گیرد. سیستم باز ضرورت تحقیق میان رشته ای، و ساختارها بعد تک رشته ای این رویکرد را مشخص می نمایند. در دیدگاه باسکار با توجه به نگاه هستی شناسانه که بر اساس آن رخدادها و ساختارها همواره ظهوری نو می یابند، تحقیق میان رشته ای و تک رشته ای دارای ارتباطی پیچیده هستند.تحقیق میان رشته ای مستلزم و ختم به تحقیق تک رشته ای است و تک رشته ای به عنوان سطحی نو ظهور، ضرورت تحقیق میان رشته ای را می طلبد. در نتیجه با توجه به نوع رابطه میان تحقیق تک رشته ای و میان رشته ای تاکید بر جدایی این دو حوزه امری بی معنا خواهد بود و باید از ترکیب این دو حوزه دفاع نماییم.

واژگان کلیدی: رئالیسم انتقادی، تحقیق ترکیبی، فرا نظریه، تحقیق میان رشته ای، تحقیق تک رشته ای

منابع

1- Bhaskar .Roy (1998) The Possibility of Naturalism *A Philosophical Critique of the Contemporary Human Sciences*. By Rutledge.
2- Bhaskar .Roy.(2009) Scientific Realism and Human Emancipation. By Rutledge
3- Bhaskar .Roy (2010) Inter disciplinarity and Climate Change Transforming knowledge and practice for our global future. By Routledge
4- Corson.David (1999).Bhaskar's Critical Realism and Educational Knowledge.Education Department، Massey University، New Zealand

چگونگی استنتاج "بایدها" از "هست ها" در فلسفه تربیت؛ در جستجوی الگویی روش شناختی براساس نظریه اعتباریات علامه طباطبایی

علیرضا صادق زاده قمصری[1]، محمد حسنی[2]

چکیده

در فلسفه تربیت، به مثابه «تلاشی عقلانی برای تبیین چیستی، چرایی وچگونگی فرایند تربیت»، بخش عمده ای از نتایج مورد نظر، صبغه هنجاری(normative) دارند و به صورت مجموعه‌ای ازگزاره‌های ارزشی (بایدها) در باره مولفه‌های این جریان - نظیرمفهوم، غایت واهداف و اصول تربیت - بیان می شوند. البته استدلال نسبت به این "بایدها" با نظر به مجموعه ای ازگزاره های بیانگر واقعیت و حقیقت جهان و انسان (با عنوان مبانی تربیت) انجام می شود که معمولاً صبغه ی توصیفی (descriptive) دارند وازنوع "هست ها" به شمار می آیند. اما مسئله مهم، به لحاظ روش شناختی، این است که چنین استدلالی با عنایت به معضل منطقی "رابطه هست وباید"، با توجه به چه منطق و اصولی صورت پذیرد تا بتوان نتایج چنین استدلالی را در استنتاج عناصر هنجارین فلسفه های تربیتی، معتبر دانست. برای حل این مسئله، ویلیام فرانکنا (1966) با استفاده از الگوی قیاس عملی ارسطو، پیشنهادی را به صورت یک الگوی روشمند مطرح نموده است. برخی از محققان معاصر نیز ، اصل این الگو را برای استنتاج "بایدها" از "هست ها" در بخش هنجارین فلسفه تربیت مناسب دانسته اندوکوشیده اند تا صورت بازسازی شده این الگو را، برای استنتاج هدف غایی ،اهداف واسطی و اصول تربیت از مبانی تربیت، در حیطه «فلسفه تربیت اسلامی» بکار گیرند (باقری 1389). اما به نظر می رسد با توجه به

[1]- عضو هیات علمی دانشگاه تربیت مدرس(T.M.U)
alireza_sadeqzadeh@yahoo.com & ali_sadeq@modares.ac.ir
2-عضو هیات علمی موسسه پژوهشی برنامه ریزی درسی و نوآوریهای آموزشی Mhassani101@gmail.com

انتقادات وارد نسبت به رویکرد استنتاجی در فلسفه تربیت و با استفاده از پاسخ دیگری که به مسئله "رابطه باید وهست"با تکیه بر نظریه اعتباریات مرحوم علامه طباطبایی-به ویژه در حوزه فلسفه اخلاق-مطرح شده است، می توان الگوی روش شناسی بدیلی را به خصوص درتدوین فلسفه تربیت با رویکرد اسلامی طراحی وپیشنهاد نمود. بر این اساس، مقاله حاضر درصدداست تا پس از تبیین و معرفی این الگوی روش شناختی، به تشریح نحوه استفاده از آن در طرح تدوین« فلسفه تربیت درجمهوری اسلامی ایران» بپردازد.

واژگان کلیدی: فلسفه هنجارین تربیت، رویکرد اسلامی، روش استنتاجی، رابطه بایدها و هست-ها، الگوی روش شناختی، نظریه اعتباریات، علامه طباطبایی

چهارچوب نظری

1- نظریه اعتباریات علامه طباطبایی و مفروضات و دلالت های آن برای استنتاج بایدها از هست ها
2- پیشینه بحث "رابطه هست ها و بایدها " و طیف پاسخ هایی که به این مسئله داده شده است.
3- رویکرد استنتاجی در فلسفه تربیت و مروری برانتقادات وارد شده برآن
4- مفروضات روش شناختی پژوهش در عرصه فلسفه تربیت با رویکرد اسلامی

روش پژوهش

در این مقاله نخست نظریه اعتباریات علامه طباطبایی تبیین شده است و سپس با توجه به مفروضات و دلالتهای آن، اهم دیدگاه های مطرح در خصوص رابطه هست ها و بایدها به اجمال مورد نقد و ارزیابی قرارگرفته اند. آنگاه با بیان مفروضات پژوهش در فلسفه تربیت با رویکرد اسلامی، ماهیت اعتباری فلسفه تربیت و نیز صبغه ی درهم تنیده تبیینی- تجویزی این نوع تحقیق تشریح شده و به اجمال برخی انتقادات وارد برررویکرد استنتاجی در شکل کلاسیک و الگوی قیاس عملی بیان شده است. سپس با توجه به مفاد نظریه اعتباریات علامه طباطبایی و براساس تجربه نویسندگان مقاله در تدوین« فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران»، الگوی

روش شناختی متمایزی برای چگونگی استنتاج عناصر هنجارین فلسفه تربیت از گزاره های مبنایی دینی و فلسفی معرفی وتشریحشده است که به نظر می رسد می تواند ایده روش شناختی بدیلی برای شیوه سنتی استنتاج و نیز الگوی قیاس عملی فرانکنا و شکل باز سازی شده آن به شمار آید.

اهم نتایج

1- براساس نظریه اعتباریات علامه طباطبایی، می توان ماهیت همه مفاهیم، تعاریف و توصیه-های ناظر به تبیین چیستی، چرایی وچگونگی تربیت را از نوع اعتباریات بعدالاجتماع دانست که برخلاف ادراکات حقیقی، ذهن بشر آنها را به منظور رفع احتیاجات حیاتی انسان، البته با توجه به واقعیات مربوط به زندگی، ارزشگذاری می کند ولذا جنبهٔ وضعی و اعتباری دارند؛ (هرچند این نوع اعتباریات ضرورتا اموری نسبی و متغیر نیستند، بلکه برحسب نوع واقعیت مورد ملاحظه می توانند– نظیر اعتباریات وارزش های اخلاقی ودینی ناظر به حقایق فطری ونیازهای ثابت بشر- جنبه ثابت ودائم داشته باشند و ممکن است که- نظیر قوانین ومقررات موضوعه در جوامع بشری- وجهی موقت ومقید به شرایط واحوال خاص داشته باشند.)

2- برهمین مبنا، بین مفاهیم و گزاره های ناظر به هست ها و بایدها در فلسفه تربیت رابطه ای تولیدی (ضروری ومنطقی) وجود ندارد که بتوان آن را به شیوه ای از قبیل قیاس عملی ارسطویی (الگوی فرانکنا و روایت بازسازی شده آن) بطور قطعی استنتاج نمود.

3-با توجه به نظریه اعتباریات ودلالت های آن، استنتاج مفاهیم وگزاره های هنجاری در باب تربیت (به مثابه عملی هدفمند و زمینه ساز تحقق ارزش های مطلوب)، امری اعتباری و ترجیحی عقلایی (ونه استدلالی قیاسی برای کشف ارزش های واقعی) محسوب می شود. البته این اعتباربخشی، موضوعی سلیقه ای و بدون ملاک نیست، بلکه به مثابه عملی خرد ورزانه و عقلایی (با معیار عدم لغویت این عمل عندالعقلاء) با عنایت به مجموعه ای از واقعیات و ارزش های مفروض(مسلم انگاشته شده) صورت می پذیرد؛ به این معنا کهدر عرصه فلسفه تربیت با رویکرد اسلامی می کوشیم پس از آنکه مجموعه ای از مبانی دینی و فلسفی (یعنی آن دسته از قضایای مدلل توصیفی و یا تجویزی درباره واقعیت وحقیقت هستی وانسان که به دلایل عقلی

و یا عقلایی در جای خود اثبات ویا تایید شده اند و در این مقام می توانند از سوی فیلسوفان تربیتی مسلم انگاشته شوند) را با مرور برادبیات نظری برگزیدیم، ابتدا مجموعه ای از مفاهیم و سازه های کلیدی مرتبط با تربیت را براساس این مبانی شناسایی ویا پردازش نماییم، سپس با نگاهی مسئله محور ومتناسب با مقتضیات زمانی و اجتماعی و با تامل انتقادی در نظریات و تجارب تربیتی معاصر، سعی می نمائیم تا با توجه به مجموعه مبانی و مفاهیم کلیدی یادشده، تبیینی از چیستی ،چرایی وچگونگی تربیت را به شیوه ای معقول و قابل قبول(یعنی سازگار ومتناسب با این مبانی ومفاهیم وسازه های کلیدی) ارائه کنیم اما هرگز این تبیین را به عنوان تنها تبیین مدلل، قطعی و ضروری از فرآیند تربیت در نظر نمی گیریم که در این زمینه قابل طرح باشد.

ارزیابی قابلیت ها و کاستی های
روشهای تحقیق هرمنوتیک و دیالکتیک در تدریس

اکبر صالحی[1]، ناصـر نـوروزی[2]

بیان مسأله

وظیفه و مسئولیّت معلّم و استاد، امروزه نسبت به گذشته سنگین تر و پیچیـده تـر شـده اسـت. تدریس از جمله ارکان اساسی در حوزه تربیت[3] است. بهره گیری از روش های مناسـب و متنـوع در امر تدریس[4]، جهت ارتقای سطح کیفی فرایند یاددهی- یادگیری از جمله دغدغه های اساسی معلّمان و اساتید می باشد. کاربرد روش های تحقیق تجربی به دلیل ماهیّت عینی آن بـه راحتـی جای خود را در این بخش(تدریس) پیدا نموده است. این مسئله به سـبب کسـب موفّقیّـت هـای علمی در حوزه علوم تجربی به ویژه در قرون اخیر بسیار عامه پسند گردیـد. از سـویی بـه دلیـل سابقه ی کم بکارگیری روش های تحقیق کیفی در کشور، استفاده از روش های کیفی در جریان تحقیق جایگاه مناسب و در شأن خود را نیافته است. این مسئله باعث آشنایی اندک محقّقـین در حوزه ی علوم انسانی و بالتبع بین معلّمان و اساتید گردیده است. آشـنایی بـا روش‌هـای تحقیـق کیفی می تواند در کلاس های درس و در جریان تدریس بکار گـرفته شود. از جمله‌ی این روش ها، می توان به روش های تحقیق هرمنوتیک[5] و دیالکتیک[6] اشاره نمود. امّـا نکتـه ای کـه کمتـر بدان توجّه گردیده (و می شود) بکارگیری اندک از روش های تحقیق و پژوهش کیفـی در زمینـه ی تدریس است. تحقیق حاضر سعی در نشان دادن بکار گیری برخی از روشهای تحقیق کیفـی

[1]- استادیار و عضو هیأت علمی دانشگاه تربیت معلم تهران
salehihidji2@yahoo.com
[2]- دانشجوی کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شاهد تهران n.noroozi@hotmail.com

[3] -education

[4] -teaching

[5]-hermeneutics

[6]- diailectic

از جمله روش های تحقیق هرمنوتیک و دیالکتیک دارد. نکته ای که در این میان حائز اهمّیّت است و تلاش گردیده در این مجال به صورت توأمان بدان پرداخته شود. بحث نسبی بودن کارکرد این روش هاست. لذا با ورود به ارزیابی قابلیّت ها و کاستی ها کوشش شده تا ضمن نشان دادن محاسن هرکدام از این روش ها، به معایب آن نیز پرداخته شود.

سوالات پژوهش

1- ویژگی های روش تحقیق دیالکتیک و هرمنوتیک چیست؟
2- قابلیّت های روش های تحقیق هرمنوتیک و دیالکتیک در امر تدریس کدامند؟
3- کاستی های روش های تحقیق هرمنوتیک و دیالکتیک در امر تدریس کدامند؟

چارچوب نظری

- تدریس. به معنی درس دادن؛ درس گفتن در اکثر کتاب های لغت تعریف شده است (مشیری، 1380). از آنجا که مهمترین هدف های تدریس و بالاخص تعلیم و تربیت پرورش تفکّر انتقادی است، از این رو توجّه به نحوه ی پرورش تفکّر انتقادی باید محور تعلیم و تربیت قرار گیرد.
- دیالکتیک. معنای لغوی و اصطلاحی دیالکتیک: دیالکتیک یک واژه‌ی قدیمی یونانی است. پل‌فولکیه در رساله‌ی دیالکتیک می‌گوید: کلمه‌ی دیالکتیک در اصل از ریشه‌ی یونانی مشتق شده است و بدین ترتیب مفهوم دیالکتیک ردّ و بدل ساختن کلمات و دلائل و گفتگو و مباحثه را معنی می‌دهد (فیضی خواه، 1379). دیالکتیک از کلمه ی دیالوگ و به معنای گفتن و نطق است؛ از این‌رو، برخی علم کلام را ترجمه‌ی دیالکتیک می‌دانند. امّا معنای اصطلاحی آن، رسیدن به حقایق و اثبات هدف از طریق کشف و تعقیب تناقض‌ها در فکر و سخن است. مشهورترین مباحثه ی دیالکتیک روش سقراط است. بعد از ارسطو، این اصطلاح گاهی در معنایی نزدیک به ارسطو و گاهی در معنایی عام‌تر که شامل روش‌های اثباتی و برهانی هم می‌شده است به کار رفته است و داستانی دراز پیدا کرده است (برنشتاین[1]، 2002).

[1]. J.M.Bernsstein

- هرمنوتیک به معنی تفسیر یا تأویل است. هرمنوتیک که در آغاز، راه و روشی بود برای تفسیر کتاب های مقدس تورات و انجیل، در دوران نو گسترش یافته؛ برای راهیابی به معنای هر گونه متن و در سده ی نوزدهم به ویژه با کار شلایرماخر[1] عالم الهیّات، فیلسوف آلمانی چون روشی برای فهمیدن در معنای گسترده ی آن به کار رفت.

روش ها

پژوهش حاضر از نوع پژوهش های توصیفی – تحلیلی است. در ابتدا به تعاریف مفهوم های استفاده شده در تحقیق پرداخته شده و زمینه های تاریخی هر واژه، بنا بر اختصار بیان گردیده؛ سپس هر کدام از روش های تحقیق، مورد بحث و بررسی قرار گرفته است. در ادامه به قابلیت ها و کاستی های هر کدام از دو روش ارائه شده پرداخته و جمع بندی نهایی با تکیه بر کاربرد آنها در تدریس صورت گرفته است.

یافته ها

- برخی از قابلیت ها و کاستی های روش تحقیق هرمنوتیک در تدریس
- **الف: قابلیت ها**

- قدرت تفکر و درک مفاهیم را در فراگیران تقویت می کند.
- تحمل ابهام را درفراگیران افزایش می دهد.
- یاد گیری برای فراگیران جنبه ی معمایی پید ا می کند و لذا انگیزه ی یادگیری در فراگیران افزایش می یابد.

- **ب: برخی از کاستی ها**

- نیازمند تخصص مربی در دو حوزه ی تدریس و روش تحقیق است.
- وقت گیر می باشد.
- در برخی از مواد درسی از جمله مباحث دینی به دلیل عدم تسلط به موضع احتمال تفسیر نادرست های نادرست وجود دارد.

قابلیت ها و کاستی ها روش تحقیق دیالکتیک در تدریس

[1] .Schieiermacher

- الف: قابلیت ها

- مراحل تحقیق به بصورت عملی آموزش داده می شود.
- نظم منطقی را در تفکر فراگیران ایجاد می کند.
- ارتباط بین اجرای یک مجموعه را روشن می سازد.
- تا رسانیدن فراگیر به هدف ادامه می یابد.

- **ب: کاستی ها**

- زمان بر بوده و می بایست مدت زیادی را جهت حصول نتیجه سپری شود.
- نیازمند تخصص مربی در دو حوزه ی موضوع مورد بحث می باشد.
- امکان بهره گیری از این روش در همه ی مواد درسی، میسر نیست.

نتیجه گیری، بحث و پیشنهادها

در مقاله ی حاضر نخست مفهوم هرمنوتیک و دیالکتیک از نظر مفهوم و سابقه ی تاریخی مورد بررسی قرار گرفت و پس از آن مراحل رویکرد پژوهشی هرمنوتیک و دیالکتیک با توجه به آرای متفکران مکتب فرانکفورت بطور مختصر مطرح گردید. در بخش بعدی مقاله مفهوم تدریس تحلیل شد. سپس چگونگی کاربرد دو روش تحقیق هرمنوتیک و دیالکتیک در تدریس مورد تحلیل و بررسی قرار گرفته و قابلیت ها وکاستی های هر دو روش در جریان تدریس توضیح داده شد و در پایان ضمن اشاره به این نکته که هنوز برای عملی شدن وکاربردی شدن روشهای پژوهش کیفی در تدریس گام های زیادی باید پیمود، ولی با این حال می توان اظهار امیدواری کرد. اگر در جریان تدریس به خصوص در علوم انسانی از ابزارهایی که ماهیت پژوهشی دارند استفاده گردد، باعث مشارکت و درگیری فعال یادگیرندگان، بهبود و اثربخشی تدریس و مهمتر از همه به تلفیق یادگیری، تفکّر و تدریس منجر خواهد شد. تحقق این هدف نتایج امیدوارکننده ی خوبی عاید تعلیم و تربیت می سازد. به هرحال، چگونگی اجرای این گونه روش ها در کلاس ها تازگی دارد و می بایست مربیان ضمن آشنایی با فلسفه ی این روش ها، مهارت کافی را در بکارگیری از این ابزارها از طریق دوره های ضمن خدمت و کارگاه های آموزشی کسب نمایند. از سوی دیگر تغییرات لازم در محتوای مواد درسی که ظرفیت بکار گیری از این روش ها، امکان پذیر است صورت پذیرد.

واژگان کلیدی: روش تحقیق، هرمنوتیک، دیالکتیک، تدریس، تفکّر انتقادی

منابع

1- باقری، خسرو، سجادیه، نرگس، توسلی، طیبه،1389، رویکردها و روش های پژوهش در فلسفه تعلیم وتربیت، تهران، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
2- بهشتی سعید ،1376، باز اندیشی ونقّادی در فلسفه ی تعلیم وتربیت معاصر، تهران، انتشارات اطلاعات.
3- چت، مایرز، ابیلی، خدایار ،مترجم 1374 ،آموزش تفکر انتقادی ،تهران انتشارات سمت.
4- 1-Bernstien، J.M.(2002). Adorno، the Culture Industry. London: Routlege.

بررسی نهاد مدرسه در ایران از دیدگاه رویکردپژوهش انتقادی

اکبر صالحی[1]، رکسانا رشیدپور[2]، سهیلا غلامی هره دشتی[3]، هوشیار نادرپور[4]

بیان مساله

امروزه آموزش اصول صحیح فکری در نظام آموزش و پرورش را باید به عنوان یک ضرورت مهم در نظر گرفت.آموزش شیوه اندیشیدن، تفکر انتقادی در سیستم آموزشی به عنوان یک نیاز احساس می شود. یکی از راههای اعتبار پذیری علمی به ویژه در عصر حاضر گرایش به همین روش های پژوهش انتقادی است. مدرسه می تواند کانونی جهت یادگیری پرورش افکار خلاق و انتقادی باشد."نظریه پردازان نقادی درررویکرد پژوهش انتقادی خود درصددند تا بر مبنای نقادیهای خود مدرسه را اصلاح کنند به نحوی که مدارس به فضاهای عمومی دموکراتیک تبدیل شوند تا دیدگاه نسل جوان به روی حقوق و مسئولیت های راستین اخلاقی ـ سیاسی و اقتصادی و مدنی خویش باز گردد.آنان معتقدند که برنامه ریزی دست کم دارای دو وجه است :یکی برنامه درسی عیان متشکل از مهارتها و موضوعات شناخته شده و دیگری برنامه نهان که در خفا ارزشها، نگرشها و رفتارها را شکل می دهد. نظریه پردازان پژوهش نقادی یادگیری را در مدارس ضروری می دانند که گوناگونی فرهنگی دانش آموزان را تایید و ترغیب نماید. به نظر می رسد در حال حاضر دانش آموزان از نظر مهارتهای فکری در وضعیت چندان مناسبی به سر نمیبرند و اغلب در طرح سوالات مناسب راجع به یک موضوع و یافتن پاسخ مناسب برای آنها و ارائه ی یافته های خود به طرق صحیح با مشکلاتی مواجه هستند. درمقاله حاضرتلاش می شود تا تاثیررویکرد پژوهش انتقادی در شکل دهی نهاد مدرسه در ایران مورد تحلیل قرار گیرد، نظام آموزش و

[1]- استادیار دانشگاه تربیت معلم تهران، salehihidji2@yahoo.com

[2]- دانشجوی کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت،دانشگاه تربیت معلم تهران، Roxana.rashidpour@gmail.com

3- دانشجوی کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت،دانشگاه تربیت معلم تهران، sgholami65@gmail.com

4- دانشجوی دکتری فلسفه تطبیقی،دانشگاه آزاد واحد علوم و تحقیقات تهران، tashaar15@gmail.com

پرورش در برابرپژوهش انتقادی چه ویژگی هایی دارد و بر مبنای رویکرد پـژوهش انتقـادی نهـاد مدرسه در ایران دارای چه ویژگی هایی است؟

سوالات پژوهش

1ـ پژوهش انتقادی چه ویژگی هایی دارد؟

2ـ رویکرد پژوهشی اندیشه انتقادی مکتب فرانکفورت چه پیامدهایی در نهاد مدرسه دارد؟

3ـ ویژگی های نهاد مدرسه در ایران بر مبنای رویکرد پژوهش انتقادی چیست؟

چارچوب نظری

"رویکرد روش دیالکتیکی در قرن بیستم مورد تجدید نظرهایی قرار گرفت. تحولات سرمایه داری متاخر، جزمیتی که در نظامهای کمونیستی آشـکار شـد، ظهـور گفتمـان دموکراسـی در جوامـع سرمایه داری نوین، از جمله عواملی بودند کـه نومارکسیسـت هـای مکتـب فرانکفـورت را بـر آن داشت که تصور متفاوتی از دیالکتیک و انتقاد را فراهم آورند. نظریه انتقادی عنوانی است کـه بـه دیدگاه این مکتب در مورد روش دیالکتیک اطلاق می شود. در نظریه انتقادی دو شـیوه یـا روش انتقادی مطرح شده است. از روش نخست، تحت عنوان نقد درونـی یـا نقـد منفـی و از روش دوم تحت عنوان فرارونده یا نقد مثبت نام برده شده است. این نامگذاری برای نشان دادن تفاوت بـارز روش دوم با روش نخست مطرح شده اما در واقع روش دوم از جنبـه نقـد درونـی نیـز برخـوردار است اما آن را کافی تلقی نمی کند."(باقری،1389) "هابرماس با اساسی دانسـتن روش شناسـی انتقادی از دیدگاه خود تحت عنوان تامل انتقادی یاد می کند. در عین حال که هابرماس از بینش مارکس در مورد قدرت تحریف علائق توسط سـرمایه داری اسـتفاده مـی کنـد بـر آن اسـت کـه مارکس بیش از حد بر کار و تولید تاکید میکـرد و از اهمیـت ارتبـاط و فرهنـگ بـه خـوبی آگـاه نبود.به نظر وی اقتصاد سیاسی مارکس در برابر تحولات اقتصادی و فرهنگی معاصر توانایی کـافی برای تبیین ندارد. مدرسه به عنوان یکی از اجزای مهم نظام آموزشی می تواند بر فراینـد تفکـر و روش انتقادی و مهارتهای ذهنی و شیوه های یادگیری دانش آموزان تاثیر شـگرف بگـذارد تـا بـه راحتی در جهت تفکر نو و انتقادی و کشف مجهولات پیش برود و راه حل مناسبی برای مشکلات

ارائه دهد" (همان). انیس(1985) تفکر انتقادی را تفکر بازتابی و مدلل تعریف میکند که متمرکز بر رفتار یا انجام عملی است. جریانی موسوم به نظریه ی انتقادی از دل مکتب فرانکفورت بیرون آمد. مفهوم نظریه انتقادی در واقع محور اصلی پژوهش های فکری ـ فلسفی و تحقیقات نظری و کانون اندیشه ها و آرائ مکتب فرانکفورت بود که همه تحقیقات دیگر مطابق آن بود. اساسا این مفهوم نوعی قالب تئوریک برای متمایز کردن اعضا خو د از اشکال رایج و غالب مارکسیسم ـ ارتدکس بود و پوشش برای پنهان ساختن گرایش انقلابی در محیطی که با این گرایش ها مخالفت داشتند. این نظریه به صورت نظریه ای عام در جامعه معاصر در آمد و باعث تکامل نظریه اجتماعی امروزه شد (بابایی،1386: 723).

روش ها

مقاله حاضر یا شیوه تحلیلی ـانتقادی نوشته و تنظیم شده است. بدین صورت که ضمن معرفی تربیت انتقادی و نظریه پردازان آن به تحلیل جایگاه روش پژوهش انتقادی پرداخته، و پس از آن مبتنی بر این رویکرد سعی می شود تا نهاد مدرسه در ایران با توجه به سه رکن اساسی در آن، مورد تحلیل وبررسی قرار گیرد. بنابراین روش پژوهش حاضر از نوع پژوهش کیفی ومبتنی بر مراحل رویکرد پژوهش انتقادی است.

یافته ها

در این مقاله نخست ضمن بررسی ویژگی های پژوهش انتقادی، سعی می شود به سوالات پژوهش پاسخ داده شود. یکی از مهمترین چالش های آموزش و پرورش قرن بیست و یکم چگونگی تربیت فراگیرانی است که از آمادگی لازم برای رویارویی با جامعه در حال تغییر و پیچیدگی های عصر انفجار اطلاعات برخوردار باشند پیشرفت های گسترده علمی و فناوری همراه با منسوخ شدن سریع یافته ها و اطلاعات قبلی مستلزم نوعی تعلیم و تربیت است که در آن دانش آموزان به طور مداوم درگیر فرایند یادگیری و حل مسئله ای می باشند. یکی از مهمترین راههای دستیابی به اهداف فوق پرورش اندیشه انتقادی در مدارس است. نتایج نشان

میدهد که توجه نکردن به اندیشه انتقادی در مدارس آسیب های تربیتی جبران نا پـذیری را بـه دانش آموزان وارد می‌کند.

نتیجه گیری، بحث و پیشنهادها

یکی از اثرات مهم توجه به رویکرد پژوهش انتقادی این است که در مدرسه به بچه ها می آمـوزد به طور فلسفی فکر کنند، استدلال کنند و سوالات و پاسـخ هـای ممکـن را بـه طـور طبیعـی در مسیر ساختن و نقادی که با آن مواجـه هسـتند مـورد بررسـی قـرار دهنـد. بـدین ترتیـب روش پژوهش انتقادی معنای غنی را برای فراگیر به وجود می آورد و موجب بصیرت بیشتر مـی شـود. تقویت تفکر خلاق و انتقادی ما را در تصمیم گیری بهتر و حل مسئله کمک می کنـد و مـا را از بن بستهای زندگی خارج می نماید، تفکر انتقادی و خلاق نه تنها شخص را قادر می سـازد کـه از تجربیات قبلی خود استفاده نماید و آن را با موفقیتهای تازه ارتباط دهد. بلکـه قـادر خواهـد بـود ارتباط بین چیزهایی که قبلاً با هم بی ارتباط بوده اند را پیدا کند کـه از نظـر خـود فـرد تـازه و معنادار می باشد همچنین می تواند از روشهای غیر سنتی برای حل مسئله استفاده کنـد و فراتـر از اطلاعات گام بردارد. علاوه براین عالی ترین جاذبه مدارس در این است که دانش آموزان منتقد پرورش دهد. زیرا تفکر انتقادی باعث پیشرفت بیشتر دانش آموزان در یاد گیری شده و سبب می شود دانش آموزان مفاهیم خاص خود را استخراج کرده – معنای منحصر بفرد زندگی شخصیشان را در آینده بهتر درک کنند. معلمان و والدین بهترین شـکل دهنـدگان ابعـاد شـناختی وعـاطفی دانش آموزان هستند و باید بکوشند 1-خود مهارت های انتقادی و خلاق را بشناسند و آنهـا را در خود نهادینه کنند 2- نهادینه شدن تفکر انتقادی باعث خواهد شد که دانش آموزان فرایند هـای تفکر انتقادی و خلاق را ملموس تر و واقعی تر درک کنند. یافته های این پـژوهش در سـه رکـن نهاد مدرسه و برنامه درسی، معلم انتقادی ودانش آموز انتقادی بعنوان سه رکـن اساسـی مدرسـه انتقادی مورد تحلیل وموشکافی در مقاله قرار گرفته و در پایان ویژگی های نهاد مدرسه در ایـران بطور خلاصه ارائه خواهد شد.

واژگان کلیدی: نهاد مدرسه، روش پژوهش انتقادی، نظریه پردازان پژوهش انتقادی

منابع

1- باقری،خسرو، (سال انتشار:1389)، *رویکردها و روش های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

2- میرز، چت، (سال انتشار:1374)، آموزش تفکر انتقادی، ترجمه خدایار ابیلی، تهران: انتشارات سمت.

3- Angelo T.A.(1995).Begining the Dialogue:Thoughts on promoting critical Thinking:classroom 6-.

نقد پدیدار شناسی به مثابه روش پژوهش در فلسفه تعلیم وتربیت

علی صحبتلو[1]

بیان مساله

هدف از نگارش این مقاله نقد پدیدار شناسی به مثابه روش پـژوهش در فلسـفه تعلـیم و تربیـت است. در این مقاله دیدگاههای فیلسوفان مختلف ازجمله هوسرل، هایدگر و مرلو پونتی به تصویر کشیده می شود و مجدداً در زمینه پدیدار شناسی بررسی می شوند و پـس از تکمیـل و ارزیـابی آن‌ها تصویر روشنی از مفهوم پدیدار شناسی ارائـه مـی‌شـود. بـاقری وهمکـاران (1389) پدیـدار شناسی را به عنوان یـک روش در فلسـفه تعلـیم وتربیـت در نظـر گرفتـه انـد. مقصـود از روش پژوهش، نحوه به انجام رساندن فعالیت فکری و عملی برای فراهم آوردن پاسخ به پرسـش جـدی واساسی است. پدیدارشناسی دارای این خصوصیات و ویژگیها نیست در نتیجه نمی‌تواند به عنوان روش در فلسفه تعلیم و تربیت مطرح شود. پدیدارشناسی بـه عنـوان یـک رویکـرد قابـل مطـرح می‌باشد. مقصود از رویکرد، نوعی نگرش بنیادی یا فلسفی در مورد پدیـد هـای انسـانی، بـه طـور کلی، و تعلیم وتربیت، به طور خاص است. در این پژوهش نیز اگر از رویکرد پدیدار شناسی سخن می‌گوییم، نوعی نگرش به پدیده های انسانی را مورد توجه قرار داده‌ایم که بـه دنبـال پـژوهش و آگاهی مستقیم نسبت به تجربیات و مشاهدات است. بنابراین ادعای نویسنده مقاله این است کـه پدیدار شناسی که با عینیت گرایی سر ستیز دارد به عنوان یـک نـوع نگـاه و رویکـرد در فلسـفه تعلیم و تربیت مطرح می‌باشد نه به عنوان روش. بـرای ایـن منظـور بخشـی از کتـاب«رویکردهـا وروش های پژوهش در فلسفه تعلیم وتربیت»که به روش پدیدار شناسـی اختصـاص داده شـده و نویسندگان کتاب آن را به عنوان یک روش در فلسفه تعلیم وتربیت مطرح نموده است مورد نقـد و بررسی قرار گرفته است.

[1]-دانشجوی دوره دکتری فلسفه تعلیم وتربیت دانشگاه فردوسی مشهد
alisohbatlo@mail.com

سوالات پژوهشی

1- مفهوم و ماهیت پدیدار شناسی چیست؟
2- جهت گیریهای مختلف مضامین اصلی پدیدار شناسی چه می‌باشد؟
3- آیا پدیدارشناسی را می‌توان به منزله روش در فلسفه تعلیم وتربیت مطرح کرد؟
4- اگر پدیدار شناسی به عنوان روش در فلسفه تعلیم وتربیت مطرح است؛ چه نقدهای برآن وارد است؟ و دارای چه ویژگیهایی می‌باشد؟

روش

در این مقاله با روش توصیفی-تحلیلی به نقد پدیدار شناسی به مثابه روش پژوهش در فلسفه تعلیم وتربیت پرداخته شده است.

چارچوب نظری

واژه نمود شناسی[1] از سوی فیلسوفانی چون کانت وهگل نیز به کار برده شده است. اما با هوسرل است که نمود شناسی چون یک روش و نگرش فلسفی اهمیتی بنیادی می‌یابد وکسان بسیاری که ازاو تأثیر می‌پذیرند، آن را در حوزه های گوناگون به کار می‌گیرند (نقیب زاده،1390ص167).

این عقیده که هنگام مشاهده وفهمیدن، امورشخصی وذهنی به میزان زیادی تأثیر گذار هستند، بسیاری از پژوهشگران ومحققان را نگران کرده است.آن‌ها می‌خواهند به موضوع مورد تحقیق خود نزدیک‌تر شوند؛ می‌خواهند صافی ذهنیت را به هنگام جریان شناسایی دور نگاه داشته آن را حذف کنند؛ می‌خواهند همان طور که مارتین هایدگر گفته است«به خود اشیا» نایل آیند (بانکی،1380،ص 31).

اصلی‌ترین قاعده وروش پدیدار شناسی این است که انسان باید به خود چیزها روی آورد. روش پدیدار شناسی نه قیاسی است و نه تجربی؛ بلکه عبارت است از نشان دادن آنچه که داده شده است. این روش چیزی را بوسیله قانون‌ها توضیح نمی‌دهد و آن را از هیچ اصولی استنتاج

[1] phenomenology

نمی‌کند؛ بلکه بی واسطه، آنچه را که در برابر آگاهی قرار دارد-یعنی موضوع خود را –می‌بیند (همان، ص30).

هوسرل براین عقیده است که باید فلسفه به صورت دانشی دقیق درآید و با بررسی دقیق مفاهیمی که از آن‌ها استفاده می‌کنیم، ریشه ومنشاء آن‌ها را روشن سازد (باقری، 1389صص294-257).

یافته‌ها

در تحلیل پدیدار شناختی، نظر براین است که می‌توان با بکارگیری مراحلی همچون؛ درنظر گرفتن تجربه ی معین، در پرانتز قراردادن،تغییر خیالی و مشخص کردن ماهیت به دریافت ماهیت کلی اثر هنری، هوش، تربیت و نظیر آن‌ها دست یافت (باقری وهمکاران ،1389 ،صص270-265). بنابراین روش پدیدارشناسی در پژوهش های فلسفه تعلیم وتربیت نیز، طی مراحلی همچون؛ توصیف پدیدارشناختی، برآوردن چارچوب نظری اولیه، جذب وسامان دهی یافته های پژوهشی و مواجهه مجدد با تجربه زیسته انجام می گیرد.

رویکرد پدیدارشناسی بر این امر تأکید می کند که هر موضوع را باید تا آن جا که شدنی است از پیرایه ها پیراسته، ساده نماییم. هوسرل در این زمینه همانند دکارت براین عقیده است که به همان سان که دکارت برای رسیدن به یقین، رهایی از پیشداوری ها را نخستین گام می شمرد و برای وارهیدن از هرگونه پیشداوری، کار خود را با شک بنیادی آغاز کرده بود، باید هرگونه داوری، نظر، فرضیه وپیشفرضی را درباره موضوع بررسی به کنار نهاد واز پذیرفتن همه آن ها وهر گونه توضیح و تفسیری پرهیز نمود و تنها به نگرش وگزارش وتوصیف پرداخت تا ذات موضوعی که در دانستگی است نمایان گردد (نقیب زاده،1390،ص170).

با توجه به مطالبی که گفته شد می توان نتیجه گرفت که پدیدارشناختی در مقام گرایشی روش شناختی، یقینا" درحیطه روش شناسی های کیفی قابل بحث است و مشخصه بنیادین آن خصیصه مشترک همه روش های کیفی است (عبداللهی،1389، ص202).

بررسی نظریه های روش شناسی، ناظر بر شرایطی است که به فهم ماهیت پژوهش می انجامد.به طور کلی نظریه های روش شناسی با دیدگاه های فلسفی پیرامون ماهیت روش را می توان به

سه دسته کلی؛ اثبات گرایی[1]،پسااثبات گرایی[2] وتفسیری[3] طبقه بندی کرد(شعبانی ورکی، 1385، ص42). طرفداران نظریه های تفسیری براین باورند که پژوهش در قلمرو علوم انسانی، اقتضا می کند تا از هرگونه پیشداوری و یا پیشگویی به سبکی که نظریه پردازان عقل گرای انتقادی مطرح می کنند، پرهیز شود. در این نوع پژوهش ها، معرفت، به تعمیم پذیری، پیش بینی وکنترل مربوط نمی شود بلکه با تفسیر، معنا، درک رفتار و پدیدارهای اجتماعی ارتباط پیدا می کند (همان، صص 64-63).

نتیجه گیری وپیشنهادها

پدیدارشناسی به عنوان یک روش نمی تواند درحوزه فلسفه تعلیم و تربیت مطرح شود؛ بلکه به عنوان یک نوع رویکرد می باشد، چون در صورتی آن را به عنوان روش در نظر بگیریم باید به صورت سیستماتیک به پدیده ها بنگریم و آنگاه نیاز به تدوین فرضیه، پیش بینی و کنترل هستیم و این امر درتضاد با پدیدارشناسی است که پدیده ها را بدون پیش فرض قبلی و بی واسطه مورد بررسی قرار می دهد.

روش شناسی فلسفه تعلیم و تربیت کاری جدید و بسیار ارزنده است. طریق کشف و شناسایی «موضوع، مسأله و فعالیت های فیلسوفان» مورد بررسی قرار گیرد. بنابراین، به محققان بعدی پیشنهاد می‌گردد که با تأمل در زمینه رویکرد پدیدارشناسی، دیدگاه فیسلوفان دیگر نیز در این زمینه بررسی شود همچنین وجه تمایز وتشابه این رویکرد با رویکردهای دیگر حاکم در حوزه فلسفه تعلیم وتربیت مورد پژوهش قرار گیرد.

[1] positivism
[2] Post- positivism
[3] Interpretive theory

منابع

1- باقری وهمکاران (1389) رویکردها وروش های پژوهش درفلسفه تعلیم و تربیت، تهران، انتشارات، پژوهشکده مطالعات فرهنگی واجتماعی .
2- بانکی، فرزین، کارل رته، فریدریش(1380) مقدمه ای بر روش‌های تحقیق در تعلیم و تربیت، ترجمه احمد حیدری وحسین میرلوحی، انتشارات پژوهشکده تعلیم وتربیت .
3- قراملکی، احد فرامرز(1385) روش شناسی مطالعات دینی ،مشهد ،انتشارات دانشگاه علوم اسلامی رضوی.
4- گادامر،هانس گئورگ(1382) آغاز فلسفه، ترجمه عزت الله فولادوند،تهران:انتشارات هرمس.
5- Gadamer،H.G(1989)Truth and method .New York :continuum
6- Chamberlin، J، G (1974) phenomenological methodology and understanding education. London: Teachers College Press.

میان رشته پژوهی: پارادایم، خاستگاه و دست آوردهای تربیتی

معصومه صمدی[1]

بیان مساله

میان رشته پژوهی به عنوان یک حوزه پژوهشی در واکنش بـه، کاسـتی هـای تفکـر رشـته‌ای یـا قسمت بندی[2] دانش، شکاف میان پژوهش و تصمیم گیری در امور زنـدگی اجتمـاعی، مشـابهت-های موجود در قلمرو دانش ،نفی پروژه های آرمان خواهانه و هر گونه سلطه ایـدئولوژیک مطـرح شد (زوستاک[3] ،2007).هدف اساسی این حوزه از پژوهش"در هم تنیدگی"، "دگر اندیشـی "و" تفکر نقاد" است (کلین و نیوول[4]،1996). در هم تنیـده سـازی نیازمنـد "ژرف کـاوی نقادانـه" است (زوستاک[5] ،2007، رامادیر ،2004). بین رشته پژوهی تلفیق دو یا چند رشته دانشـگاهی برای حل یـک مسـاله علمـی اسـت کـه در دوران رواج تخصـص گرایـی و در عصـری کـه بـین متخصصان رشته‌های مختلف فاصله افتاده بود مطرح شـد. .بـین رشـته پژوهـی نگـاهی وحـدت گرایانه به دانش بشری دارد و درصدد ایجاد ارتباط منطقی بین علوم و پاسخگویی به سوال هـایی است که رشته‌های تخصصی به تنهایی نمی تواند جوابی کامل برای آن ها بیابند. این رویکرد پس از آسیب شناسی تخصص گرایی محض و آشکار شدن پیامدهای منفـی آن در دهـه هـای اخیـر، اهمیت خاصی یافته و در مراکز دانشگاهی و تحقیقاتی جهان مورد توجه قـرار گرفتـه اسـت بـین رشته پژوهی تنها همنشینی و همکاری مکانیکی دو یا چند رشته نیست بلکه رویکرد پیوندی و تعاملی رشته های گوناگون علوم با یکـدیگر و همگـاری تنگاتنـگ آن هـا بـا هـم در یـک بسـتر دیالوگی و دیالکتیکی است .بر اساس این تلقی بین رشته پژوهی همیشه بوده است .

[1]- عضو هیات علمی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش msamadi81@yahoo.com

[2] - Compartmentalization

[3] -Szostak

[4] - Klein & Newelle

[5] -Szostak

سوال پژوهش

پارادایم حاکم بر پژوهش های میان رشته ای چیست ؟
خاستگاه پژوهش های میان رشته ای چیست؟
پیامدهای تربیتی پژوهش های میان رشته ای چیست ؟

روش

برای پاسخ به سوالات فوق الذکر از روش "تحلیلی" استفاده شد. به اعتقاد کومبز و دانیل(1990). روش تحلیلی درپی آن است که شرح واضح و کاملی از یک مفهوم و یا موضوع ارائه دهد. هدف پژوهش های تحلیلی فهم و شناخت مجموعه ای از مفاهیم، یا ساختارهای مفهومی است که بر حسب آن مقاصدی را بیان و مسائلی را تدوین، تنظیم و حل نماید. بر این اساس در این پژوهش برای این که تصویر جامعی از پژوهش های بین رشته ای ، پارادایم و پی آمدهای آن انجام شود از شیوه اسنادی نیز استفاده شده است.

یافته‌ها

بررسی داده های حاصله حاکی از آن است که پارادایم حاکم بر بین رشته پژوهی پارادایم "پیوند دهی" است. این حوزه از پژوهش بر کثرت گرایی روشمند مبتنی است. در واقع پارادایم پیونددهی نوعی کثرت گرایی روش شناختی در تحلیل یک مساله است که بر تعامل اثر بخش گستره های مختلف علمی تاکید می ورزد به طوری که به شکل گیری نظام تازه ای از دانش منجر شود. از مفروضات "این پارادایم " تعهد به آموزه "وحدت علوم"است .این حوزه از پژوهش به جای پارادایم گسستن ،فرو کاستن و تک بعدی سازی،پارادایم " پیوند دهی" را اصل قرار می دهد، پارادایمی که متمایز کردن بدون گسستن و پیوند دادن بدون این همانی کردن را ممکن می سازد.این پارادایم اصل" یگانه بسیار گانه " یا " وحدت در کثرت "را در خود دارد که از وحدت و یگانگی انتزاع شده از بالا (کلیت گرایی) واز پایین (فروکاستن گرایی) می گریزد. این پارادایم وحدت گرایانه است که در آن پژوهشگر به فهمی کاملتر و شناختی جامع تر از پدیده مورد مطالعه دست می یابد و مرزهای سنتی میان رشته های علمی را در می نوردد. روزبر

(2004)[1] یادآورشد محقق میان رشته پژوه برای رو یارویی با رشته ها (بر مبنای منطق چند رشته ای) و حل مناقشات، ایجاد وحدت و یکپارچگی لازم است انعطاف پذیر یا از سعه صدر برخوردار باشد، از زبان مشترک برخوردار و به بافت یا زمینه اجتماعی و فرهنگی توجه لازم داشته باشد و بداند معنا" همان قدر که از متن ریشه می گیرد از" بافت" یا "زمینه اجتماعی و فرهنگی " تاثیر می پذیرد.

درپاسخ به این سوال که خاستگاه مطالعات میان رشته پژوهی چیست؟ بررسی ها نشان داده اند که خاستگاه این حوزه از پژوهش دو نیاز بنیادی است که عبارتنداز :1- نیاز به حل مساله هایی که رشته های علمی در محیط های دانشگاهی نتوانستند پاسخ و راه حل هایی مناسب برای آن ها پیدا کنند. 2- نیاز به وحدت بخشی به دانش در عصر تخصص گرایی و شکاف ارتباطی بین متخصصان رشته ها (هاشمیان، ناهید، منهاج (1386)، پورتر[2]،2006، استین[3]، 2007). خاستگاه میان رشته پژوهی، صرف نظر از مجادلات نظری و فلسفی علم و معرفت شناسانه در واقعیات عینی هم ریشه داشته است. اولا مواجهه دانشمندان با این واقعیت عینی الهام بخش آنان برای توجه به چنین مطالعاتی، به ویژه دو رشته‌ای بوده است. ثانیاً ناکامی آنان در حل معضلات تو در تو و پیچیده به ناچار آنان را به سوی تعاملات رشته ای پرتاب کرده است. بررسی های پژوهشگران بین رشته ای از قبیل موران[4](2001)، رامادیر[5] (2004)، نشان دادند که پژوهش های بین رشته ای مرزهای دانش را باز و امکان نگریستن چند ساحتی به انسان و جامعه واقعی را موجب می شود، زوایای دید پژوهشگران نسبت به جنبه های مختلف پدیده گسترش می دهد. تفکر انتقادی به پژوهشگران را تزریق و توجه آنان را به رشته های همجوار جلب و آن ها را در برخورد بهینه با حجم انبوه اطلاعات کم مصرف یا بی مصرف و غیر مرتبط یاری می دهد، علاوه بر این امکان استخراج قواعد کلی تر و فرا رشته ای را مهیا نموده و آنان را از یک جانبه نگری و تک بعدی دیدن پدیده ها می رهاند.

[1] - Resweber
[2] -Porter
[3] -Stein
[4] -Moran
[5] -Ramadier

در حوزه تعلیم و تربیت ، میان رشته پژوهی از دستاوردهای تربیتی برخوردار است. از جمله دستاوردهای تربیتی این نوع پژوهش این است که نظام تعلیم و تربیت را در جهت اهداف عملی سازمان دهی می کند به بیان دیگر می توان گفت با کمک میان رشته پژوهی می توان اهداف نظام تعلیم و تربیت را جامه عمل پوشید و در جهت رشد مهارت تحلیلی در یادگیرندگان بر آمد میان رشته پژوهی به عنوان یک حوزه پژوهشی فیلسوف استنتاجی را از یک سو به استفاده از مباحث روان شناسی در تعلیم و تربیت بالاخص درتعیین اهداف و محتوای تربیتی یاری می دهد و از سوی دیگر فلسفه تعلیم و تربیت را با طرح مباحث انسان شناسی، هستی شناسی و روان شناسی در تبیین رفتار و ماهیت حیات انسان کمک می کند. علاوه بر این، این نوع پژوهش به جای پرداختن به مباحث خرد و طرح یک یا چند نظریه یا روش، چگونگی کلنجار رفتن با مجموعه ای از نظریه ها را در اختیار پژوهشگران نربیتی قرار می دهد وزمینه های لازم برای شکوفایی استعدادها و قابلیت های قردی یادگیرندگان را فراهم آورده و به انان چگونگی فکرکردن، تصمیم گیری، سازماندهی، افکار تجزیه و تخلیل، ترکیب و ارزشیابی را آموخته و ارتباط برقرار کردن میان دانسته ها و آموختع های خود با زندگی واقعی بیرون از کلاس را امکان پذیر می نماید.

بحث و نتیجه گیری

با توجه به عواملی از قبیل رشد سریع دانش در عصر جدید و حجم زیاد مطالب، انجام پژوهش های بین رشته ای یک ضرورت است. در اوضاع کنونی متخصص هر رشته باید حداقل نگاهی هم به رشته های مرتبط داشته باشد از این رو تشکیل گروهی از متخصصان در موضوعات چند وجهی با بهره گیری از صاحب نظران و بررسی موضوع های مختلف و نهایتا ارائه تبیین ترکیبی جدید از هر موضوع لازم به نظر می رسد. لازم به ذکر است که مهارت های میان رشته ای توانایی هایی نیستند که در کوتاه مدت حاصل شود. از این رو لازم است چنین توانایی هایی در طی تحصیلات دانشگاهی و با تجربه و تمرین به دست آید. ضروری است دانشگاه ها با تشویق، سرمایه گذاری و صرف وقت زمینه انجام انواع فعالیت های بین رشته ای را فراهم نمایند و چنین

فرصت هایی در برنامه های درسی و فعالیت های فوق برنامه در مقاطع مختلف تحصیلی گنجانده شود. البته نقطه اوج این فعالیت ها ، پرورش تفکر بین رشته ای است. پژوهش های میـان رشـته ای از جنبه های گوناگون برای گسترش بدنه علم با ارزش است. انجام پژوهش های میان رشـته ای، خلاقیت و نوآوری را در ابعاد مختلف به همراه دارد. نهایتا این که پژوهش هـای میـان رشـته ای یک از زمینه های خوب گسترش ارتباط بین دانشگاه و جامعه است.

واژگان کلیدی: بین رشته پژوهی، پارادایم، پیامد

منابع

1- هاشمیان، ناهید و محمد باقر قرمنهاج (1386) میان رشته ها، تعاریف و ضرورت ها، رهیافت شماره 20.

2- رهادوست، بهار (1382). رویکرد بین رشته ای و مطالعات ادبی، زیبا شناخت، شماره نهم.

3- Klein ، J & Newelle(199) ، "Advancing interdisciplinary studies" in J.Gaff & Ratcliff et al، Handbook of the undergraduate، Sanfrancisco: Jossey Bass، PP، 393-395.

4- Resweber، J (2000)، Interdisciplinary research، Thousand Oaks، Canada، sage.

5- Ramadier، T (2004) "Transdisciplinary and its challenges: The case of Urban studies"، Fatures، No، 36، Elsevier.

6- Szostak، R.(2007) How and why to teach interdisciplinary research & practice، Journal of research practice، Vol3، Issue 2، Canada: Au.

7- Moran، J (2001)، Interdisciplinary: The New Critical Idiom، London، Routledge.

چیستی پژوهش هرمنوتیک والزامات آن در حوزه تعلیم و تربیت

معصومه صمدی[1]

بیان مساله

واژه هرمنوتیک دارای تاریخ طولانی است. این اصطلاح از یونان باستان بـه طـور متفـرق تـداوم و رواج داشته است. ارسطو این واژه را در عنوان یکی از آثـارش (دربـاره تفسـیر) بـه کـار بـرد. در اسکندریه باستان نیز مکتبی در باره تفسیر وجود داشت. اما با اصلاحات مذهبی در قرن شانزدهم میلادی پرسش در باره موضوع تفسیر به عنوان یک مساله مطرح شد همـواره ایـن سـوال وجـود داشت که مرجعیت برای آگاهی از معنای یک متن کیست؟ آیا مرجعیت از آن کلیساست یا ایـن که مرجعیت از آن دولت است؟ و یا این که متن به حدی از انسجام و هماهنگی درونی برخـوردار است که هر کس می تواند با توان خوب به کشف معنای آن نائل شود؟ این فرضیه کـه حقیقـت در نهایت امری متدولوژیک است همان چیزی است کـه بخـش اعظـم هرمنوتیـک معاصـر را بـه چالش کشید و بحث هرمنوتیک به طور جدی در حوزه های مختلف مطرح و تعاریف متفـاوتی از آن به عمل آمد .بـرای مثـال کلادینـوس[2] (1759 -1710) هرمنوتیـک را " هنـر تفسـیرمتون مقـدس"، شـلایرماخر[3] (1834-1768) هرمنوتیـک را بـه مثابـه "هنـر فهمیـدن" هوسـرل هرمنوتیک را به عنوان پدیدار شناسی هستی ، دیلتای (1911-1833) هرمنوتیک را بـه عنـوان روش پژوهش مطرح کرد. **سوالی که اینک مطرح است این است که**:

مراد از هرمنوتیک به عنوان یک روش پژوهش چیست ؟

الزامات پژوهش هرمنوتیک کدامند ؟

این نوع پژوهش دارای چه دستاوردهای تربیتی است ؟

[1]-عضو هیات علمی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش msamadi81@yahoo.com

[2]- Kladineuss

[3]- Shelaier - Macher

روش

برای پاسخ به سوالات فوق الذکر از روش"توصیفی - تحلیلی" استفاده شد ه است. به اعتقاد کومبز و دانیل(1990) روش تحلیلی درپی آن است که شرح واضح و کاملی از یک مفهوم و یا موضوع ارائه دهد. هدف پژوهش های توصیفی- تحلیلی فهم و شناخت مجموعه ای از مفاهیم، یا ساختارهای مفهومی است که بر حسب آن مقاصدی را بیان و مسائلی را تدوین، تنظیم و حل می نمایم. بر این اساس در این پژوهش برای این که تصویر جامعی از پژوهش هرمنوتیک و الزامات آن در حوزه علوم انسانی ارا ئه شود از شیوه اسنادی نیز استفاده شده است.

یافته ها

بررسی های انجام شده نشان داد که هرمنوتیک در ادوار مختلف به صورت ها ی گوناگون مورد استفاده قرارگرفته است که عبارتند از: -هنر تفسیر کتاب مقدس،-هنر تفسیر متون، علم به قواعد فهم متون، -روش جلوگیری از بد فهمی ،-روش شناسی علوم انسانی ،-تبیین ماهیت فهم.. در این پژوهش هرمنوتیک به عنوان پژوهش تفسیری مورد توجه قرار گرفته است. پژوهش هرمنوتیکی پژوهشی تفسیری و چند بعدی است. به اعتقاد دابرت[1] (1982)روش مناسب برای تفسیر هر پدیده ای تنها می تواند توسط خود پدیده از طریق یک نوع ارتباط دیالوگی بین پرسش و پدیده آشکار شود .این پژوهش همواره به دنبال طرح این موضوع است که چگونه معنا میتواند انسانها را به چالش بکشاند به گونه ای که بتوانند در باره زندگی شان با یکدیگربه گونه بوم شناسانه و فرافرهنگی سخن بگویند .

نشانه پژوهش تفسیری خوب، داشتن دستورالعمل روش شناسانه معین نیست بلکه پژوهش تفسیری خوب پژوهشی است که بتواند آن چه قصد تحقیق اش را دارد فهم کند (ساربین[2]، 1986). تفهم در این جا مقوله ای ثابت نیست بلکه مقوله ای برای یک تعبیر عمیق است که نشان دهد چیزی اساسا در محیط پیرامون شنیده می شود. این بدان معنی است که آگاهی هرمنوتیک همیشه و در همه جا یک آگاهی تاریخی است که مبین شیوه ای از فکر و عمل

[1] - Dobbert
[2] -Sarbin

کردن است که به طور ظریفی از تجربه داستانی شده آدمی حکایت می کنـد .از ایـن رو پـژوهش خوب هرمنوتیکی پژوهشی است که توانی برای خواندن تجربه داسـتانی آدمـی از درون و بیـرون راداشته باشد .

الزامات هرمنوتیک به عنوان یک روش پژوهش عبارتند از:

1- توجه عمیق به خود زبان : بدین معنی که انسان باید به این نکته توجه داشته باشد که چگونه خود و دیگران از زبان استفاده می کنند. ایـن مهـم اسـت کـه پژوهشـگر هرمنوتیـک تعبیری از پیشینه های لغت شناسانه کلمات داشته باشد تا ببینید از نظر تاریخی لغات معطـوف به چه چیزی بوده اند. هر محقق هرمنوتیکی باید یک فرهنگ لغت در /کنـار خـود داشـته باشـد. بنابراین برای تخیل تفسیری درک این که زبان جمعی چگونه کار می کند و چه چیـزی محـرک آن است و ویژگی های آن از نظر استعاره ،قیاس و ساختار چیست بسیار اساسی است.

2-دومین الزام درک "قابل تفسیر بودن زندگی" است .این به این معنی است که ما در دنیایی زندگی می کنیم که پر از تفسیر های سنگین، ایدئولوژیک و بنیادگرایی هایی است که بـه عنوان شکل هایی ازحقیقت در فراسوی تفسیر قرار دارند. بنا بر این فعالیت هـای تفسـیری تنهـا مبتنی بر متون نیست بلکه مبتنی بر بافت عمیق زندگی است.

3-سومین الزام درک "فهم زندگی "است. تفهم در این جا مقوله ای نیست کـه بتـوان آن را ثابت نگاه داشت، بلکه چیزی است برای یک تعبیر عمیق،که نشان دهـد چیـزی اساسـا در محیط پیرامون شنیده شده است .این بدان معنی است که آگاهی هرمنوتیک همیشـه و در همـه جا یک آگاهی تاریخی است.

4- الزام چهارم، خلاقیت درونی اسـت. هرمنوتیـک در بـاره خلـق معناسـت نـه صـرفا گزارش معنا. این نگاه پژوهش هرمنوتیک را از قوم نگاری و تئوری های فرموله شده متمـایز مـی کند.

از مهم ترین دستاوردهای این نوع پژوهش برای نظریه و عمل تربیتی برجسته نمودن نقش زبان در فرایند تربیتی است. زبان بیانگر امیال، علائق، آلام و آرزوهای ماست .زبان حتـی در سـکوتش به ما آن چه را که فراموش می کنیم می گوید. زبان به تفسیر نیز می پردازد. تفسیری که مبتنی بر بافت عمیق زندگی است. تفسیری که فهم جدید را موجب می شود. فهم جدیدی که از طریـق

توجه به حوادث روزانه، توجه به برخی واکنش های صورت گرفته در برابر دانش آموزان، توجه به تعاملات میان همکاران، توجه به قطع ناگهانی ارتباطات در کلاس و غیره حاصل می شود. همه این فعالیت ها کمک می کند تا به زندگی ما معنای متنی را بدهد که می توان آن را تفسیر کرد. به این ترتیب آن چه را در عمل در جریان است، یعنی اعمالی را که در گذشته به طور جزم اندیشانه با آن ها بر خورد می کردیم کشف کنیم. از این روست که هرمنوتیک خلق معنا است و نه صرفا گزارش آن. این وجه تلاش ، هرمنوتیک را از قوم نگاری و تئوری های فرموله شده که در آن ها وظیفه هر تخصص صرفا گزارشی از افکار مردم و اعمال آن ها از نقطه نظر خودشان باشد، متمایز می سازد .

بحث و نتیجه گیری

مهم ترین دستاورد دیدگاه هرمنوتیکی در حوزه روش های پژوهش این است که برای درک هر پدیده باید آن را در کل در نظرگرفت. و جایگاه آن را در زمینه تشخیص داد. علاوه بر این همان اصولی را که در فهم متن باید به کار گرفت در حوزه فهم رفتار آدمی نیز باید به کار بست. فایده چنین برخوردی با پدیده ها این است که در چنین متنی هر امری قابل درک خواهد شد .برای دست یابی به چنین دیدگاهی در فرایند پژوهش، پژوهش هرمنوتیک می تواند عرصه جدیدی برای محققان به حساب آید.

واژگان کلیدی: هرمنوتیک، پژوهش تربیتی، الزامات پژوهش هرمنوتیک، دستاوردهای پژوهش هرمنوتیک.

منابع

1- باقری، خسرو (1375)، دیدگاه های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: نقش هستی
2- ستاری، علی (1380)، هر منوتیک و تعلیم و تربیت، فصلنامه تعلیم و تربیت ، 68 .
3- ساروخانی، باقر (1380)، روش های تحقیق در علوم اجتماعی، ج 1، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
4- وینچ، پیتر، ایده علم اجتماعی، ترجمه گروه مترجمان(1372)، انتشارات سمت، تهران
5- گوتگ، جرالد، ال (1383). مکاتب فلسفی و آراء تربیتی، ترجمه م. پاک سرشت، تهران: انتشارات سمت .
6- Gadamer، (1989).Truth & Method.Trans.By Weinsheimer and D.G.Marshall.2nd .Revised Edition.New York: Scabury press.
7- Grondin، J (1994) Introduction to philosophical Hermeneutics (New Haven ،Yale University Press).
8- Sarbin، T.(1986).Narrative psychology:The storied nature of human conduct.New York: Praeger.
9- Madison، G.(1988).Postmodern philosophy? Critical review، 7، 23. 166-182.

بازخوانی روش شناسانه فلسفه تربیت با بهره گیری از راهبرد بیگانه سازی رئالیزم سازه گرا

سعید ضرغامی[1]

بیان مسأله

فلسفه تربیت به عنوان یکی از قلمروهای دانشی زیرمجموعه علوم تربیتی و همچون رشته ای آکادمیک، قدمتی بیش از سه چهارم قرن دارد(ضرغامی، 1389) که همچون هر قلمرو دیگر دانش، روش های ویژه ای را برای پژوهش داشته است. در این باره معرفی و گسترش روش های پژوهش در این قلمرو کم تر اهمیت داشته است و فقط در سال های اخیر پژوهش های محدودی در این باره انجام شده است(برای نمونه: هیتینگ و همکاران،2005؛ باقری،1389). اما مغفول تر از پژوهش در این قلمرو، پژوهش روش شناسانه است. در این میان گرچه درباره فلسفه روش در قلمرو علوم تربیتی، پژوهش های به نسبت گسترده ای انجام شده است (برای نمونه: یوشر، 1996؛ هوسن، 1997؛ واکر و ایورز، 1997)، ولی در هیچ یک از این پژوهش ها درباره ویژگی های روش شناسانه فلسفه تربیت، پژوهش نشده است.

از سوی دیگر یکی از پرسش های مقدماتی اساسی در تبیین روش شناسی در هر قلمرو یا رشته دانش، پرسش از ماهیت دانش در آن قلمرو است که هر پاسخی به آن، نقش اساسی در تبیین روش شناسی در آن قلمرو دانش دارد. چالمرز (1999) در واکاوی دیدگاه های گوناگون معاصر درباره ماهیت علم و دانش، این دیدگاه ها را به طیفی مانند می کند که در یکسوی آن دیدگاه واقع گرایی و در سوی دیگر آن دیدگاه ضد واقع گرایی قرار دارد. والنر(1998) با نظر به نقدهای موجود درباره این دیدگاه ها و در نتیجه ناروا دانستن فلسفه های سنتی علم در تبیین ماهیت علم و دانش و نیز در جستجوی ارایه دیدگاهی با هدف اثرگذاری علم بر فرهنگ، نظریه رئالیزم سازه گرا را پیشنهاد می کند.

---

[1]-عضو هیأت علمی دانشگاه خوارزمی(تربیت معلم)

بر بنیاد آن چه گفته شد در این پژوهش و برای بررسی ویژگی های روش شناسانه فلسفه تربیت، نظریه رئالیزم سازه گرای والنر همچون یکی از دیدگاه های معاصر درباره ماهیت دانش مبنا واقع شده است. بدین ترتیب مسأله پژوهش حاضر، بررسی روش شناسانه فلسفه تربیت با بهره گیری از بررسی ماهیت دانش در نظریه رئالیزم سازه گرا و رویکرد روش شناسانه این نظریه یعنی بیگانه سازی[1] است.

سوال های پژوهش

1-ماهیت دانش در نظریه رئالیزم سازه گرا چیست؟

2-بر بنیاد بیگانه سازی برگرفته از رئالیزم سازه گرا، ویژگی های روش شناسانه فلسفه تربیت کدامند؟

چارچوب نظری

در پژوهش حاضر مبنای بررسی رشته فلسفه تربیت از منظر روش شناسانه، نظریه رئالیزم سازه گرا والنر درباره ماهیت دانش است. این نظریه که یکی از نسخه های اولیه رئالیزم سازه گرا است، ایده و رویکردی به نام بیگانه سازی را برای فراتر رفتن از فعالیت های روزمره علمی در قلمرویی از دانش برای رسیدن به فهم در آن قلمرو پیشنهاد می کند (والنر، 1997). در پژوهش حاضر از همین رویکرد برای فراتر رفتن از فعالیت های روزمره پژوهشی در قلمرو فلسفه تربیت و اندیشیدن درباره ویژگی های روش شناسانه این قلمرو از دانش بهره گرفته شده است.

روش پژوهش

در گام نخست، برای بررسی ماهیت دانش در نظریه رئالیزم سازه گرا، ادبیات موجود بخصوص محتوای آثار والنر، به طور کیفی تحلیل و بررسی شده است. همچنان که اردوران (2009) نیز اشاره می کند چنین بررسی های نظری و فلسفی می توانند زمینه ساز کاربردهایی برای آموزش باشند. در گام دوم و به منظور توضیح ویژگی های روش شناسانه فلسفه تربیت، از رویکرد بیگانه سازی که در نظریه رئالیزم سازه گرا، مطرح شده است، بهره گرفته می شود.

یافته های پژوهش

[1]. Strangification

نظریه شناخت شناسانه رئالیزم سازه‌گرا با بهره گیری از مفهوم هایی چون جهان موجود در برابر میکروجهان، محیط در برابر واقعیت، و فعالیت علمی در برابر تفکر علمی، واکنشی به زیاده‌روی و کاستی‌های هر یک از دیدگاه‌های رئالیستی و نسبی‌گرایی در تبیین چیستی علم و به دنبال آن دانش و چگونگی دستیابی به آن ها بوده است. در این نظریه بیگانه سازی، همچون راهکار روش شناختی برای دستیابی به هدف فرهنگی علم یعنی دانش پیشنهاد شده است. والنر(1995) بیگانه‌سازی را مجموعه‌ای از راهبردها می‌داند که هدف آن انتقال یک نظام منطقی از گزاره ها یا همان میکرو جهان از متن اصلی آن به متن دیگر و داوری درباره این نظام خارج از متن آن است. چنین است که بیگانه سازی در بردارنده فرایندهایی چون ترجمه، انتقال و تفسیر پیش فرض ها ، فرض ها و ملاحظات ضمنی نظامی از گزاره هاست. او (1995، ص 67-68) از سه گونه بیگانه سازی زبانی[1]، هستی شناسی[2]، پراگماتیک[3] سخن می گوید.

بر بنیاد یافته های پژوهش، و با بیگانه سازی، بازنگری اساسی در بینش های رئالیستی بویژه استقرایی و نیز نسبی گرایی محض در پژوهش در قلمرو فلسفه تربیت پیشنهاد می شود. از سوی دیگر بیگانه سازی فلسفه تربیت و نگریستن آن در دو قلمرو تربیت، فلسفه و نیز فلسفه های مضاف دیگر چون فلسفه علم و فلسفه هنر، گویای آن است که فلسفه تربیت از نظر ماهوی و همچون دیگر فلسفه های مضاف، فلسفی است و تفاوت آن با دیگر فلسفه های پیش گفته در موضوع آن است. بدین ترتیب، فلسفه تربیت به سخنی فلسفیدن درباره تربیت است و از این رو پژوهش در این قلمرو نیز به پژوهش های فلسفی قرابت دارد. البته این بدان معنا نیست که موضوع پژوهش در روش یا به سخن گسترده تر، روش شناسی نقش نداشته باشد. از همین رو است که بیگانه سازی فلسفه تربیت در قلمرو تربیت نیز روشنگری هایی دارد. برای نمونه در فرایند فلسفیدن درباره تربیت باید به ماهیت ارزشی/ عملی و نیز اهمیت تبیین، فهم و انتقاد در پژوهش درباره پدیده های تربیتی نیز توجه کرد.

نتیجه گیری و پیشنهادها

[1] - linguistic
[2] - ontological
[3]- pragmatic

بر اساس یافته های پژوهش و با توجه به اهمیت فهم و انتقاد در پژوهش در حوزه فلسفه تربیت، این نتیجه حاصل شده است که از سویی پژوهش در قلمرو فلسفه تربیت نمی تواند خود را به هیچ یک از روش شناسی های علوم تربیتی محدود نماید و از طرف دیگر این گونه پژوهش ماهیت ویژه خود را در بین علوم اجتماعی دارد که این ماهیت ویژه نه وابسته به جنبه تربیتی آن که وابسته به جنبه فلسفی آن است. سرانجام این که به پژوهشگران قلمرو فلسفه تربیت پیشنهاد می شود به سبب ماهیت ویژه رشته، با توجه به گشودگی روش شناسانه و نیز توجه به ماهیت فلسفی، درجه دوم و نظریه پردازانه رشته فلسفه تربیت، به پژوهش های میان رشته ای در این قلمرو روی آورند.

واژگان کلیدی: فلسفه تربیت، ماهیت دانش، نظریه هرج و مرج، روش شناسی

نگاهی دوباره به تحلیل مفاهیم تربیتی در یک شبکه ی معنایی؛ با تأکید بر شبکه‌ی مفاهیم مربوط به اهداف تربیتی

(نقدی بر تفکیک انواع ارتباطات موجود در شبکه‌های معنایی به اشراقی و اندراجی در جریان تحلیل مفاهیم تربیتی)

محمد عبداللهی ارفع[1]

بیان مسأله

در پی بررسی اثری جدید به نام «رویکردها روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت» (باقری و همکاران،1389) به مبحث «تحلیل بر حسب شبکه‌های معنایی» (همان، ص 179) برخورد کردم و از آنجا که این مبحث از گذشته برای من جذاب بود در آن تعمّقی بیشتر نمودم. ادّعایی در این بخش از کتاب مطرح شده بود مبنی بر این که «ارتباط عناصر یک شبکه معنایی می‌تواند به صورت‌های مختلف برقرار گردد» (همان) و در ادامه به دو نوع ارتباط به همراه مثال اشاره شده بود. یکی ارتباط اشراقی و دیگری ارتباط اندراجی. تمرکز این مقاله بر روی این دو نوع ارتباط است و اینکه اصولاً انواع ارتباطات بین عناصر شبکه‌های معنایی وجود دارند (آن طور که در کتاب مذکور بیان شده است) و یا همگی را می‌توان در قالب واحدی تعریف نمود؟ در اینجا بر وجود نوعی تقابل بین دو نوع رویکرد همگرایی و واگرایی در ارتباطات بین شبکه‌ای مابین اهداف تربیتی بحث می‌شود و تلاش می‌شود این سؤال پاسخ داده شود که مشکل این نحوه‌ی تفکیک چیست؟ و سپس سعی بر آن است نگرشی جایگزین ارائه گردد.

سؤالات پژوهشی

آیا ما بین مفهوم اندراجی و اشراقی در بحث از رابطه‌ی بین عناصر شبکه مفهومی اهداف تربیتی، تفاوت اساسی وجود دارد؟ و آیا این تفاوت قابل چشم پوشی است؟ اشکال وارد بر این نوع نگاه به عناصر شبکه‌های مفهومی چیست؟

[1] - دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه فردوسی مشهد، Abdollahi.arfa@gmail.com

آیا نگرش یکپارچه‌ای را می‌توان بین عناصر این شبکه‌ی مفهومی بر قرار نمود بی آنکه نیاز به تفکیک بین انواع ارتباطات مابین عناصر یک شبکه‌ی مفهومی باشد؟ این نگرش یکپارچه چه نوع نگرشی می‌تواند باشد؟ مزیت این نوع نگرش چیست؟

چارچوب نظری

برخی از واژه‌ها به سبب معانی مرتبط و نزدیکی که با یکدیگر دارند، به صورت شبکه‌ای به هم پیوسته ظهور می‌کنند. ایزوتسو (به نقل از باقری،1389) از این ویژگی به عنوان حوزه یا میدان معنایی یادکرده است. باقری (1389) در تکمیل بحث ایزوتسو اقدام به این بحث نموده است که نوع ارتباط عناصر این شبکه یا میدان معنایی، می‌تواند به صورت‌های مختلفی برقرار گردد و از جمله‌ی این ارتباط‌ها به دو نوع «اشراقی» و «اندراجی» اشاره شده است (همان، ص 179).

ارتباط اشراقی

ارتباط اشراقی آن طور که باقری (1389) مطرح می‌کند، حاکی از ارتباطی نظیر نور و شعاع‌های آن است. در این نوع ارتباط تفاوتی اساسی میان نور و شعاع‌های آن وجود ندارد، جز این که یکی در کانون و دیگری در پیرامون است و به عبارتی آنچه در پیرامون است، جلوه‌ی همان است که در کانون قرار دارد. (همان) سپس مثالی را برای این نحوه ارتباط بیان کرده است که برگرفته از کتاب نگاهی دوباره به تربیت اسلامی (باقری) 1382 می‌باشد و **رابطه‌ی اهداف غایی تربیت** را در نظام تربیتی اسلام نشان می‌دهد. اهداف مذکور عبارتند از : عبودیت که در مرکز قرار گرفته است و مفاهیم دیگر مانند: قرب، هدایت، حیات طیبه و تقوا هر یک شئونی از آن را نشان می‌دهند.

ارتباط اندراجی

در ارتباط اندراجی، آن طور که باقری (1389) آورده است، رابطه‌ای از نوع سلسله مراتب، مورد نظر است که در آن برخی مفاهیم در ذیل مفهومی دیگر قرار می‌گیرند و بُعد یا ابعادی از آن را تشکیل می‌دهند، در اینجا یگانگی میان مفهوم بالا و مفاهیم مندرج در تحت آن وجود ندارد بلکه مفهوم بالا به نحوی جامع‌تر از مفاهیم زیرین است و به این ترتیب یکی از شیوه‌های تحلیل و تفسیر مفهوم، مشخص نمودن رابطه‌ی اندراجی یک مفهوم با مفاهیم دیگر دانسته شده است و

برای مثال، رابطه‌ی برخی اهداف واسطی با هدف غایی «تقوا» به شکل اندراجی توضیح داده شده است. به این صورت که در مفهوم تقوا ، مفاهیم حاکی از اهداف واسطی تربیتی مندرج هستند از جمله :

شأن فکری تقوا : که عبارت است از تعقل ؛ شأن اخلاقی تقوا : که عبارت است از تزکیه ؛ شأن اقتصادی تقوا : که عبارت است از قسط و عدل و .....

بر اساس تعاریف فوق، می‌توان با موشکافی مثال‌ها و عبارات ذکر شده برای تعریف موارد فوق، به شکل جامع‌تر و یکپارچه‌ای از رابطه‌ی بین عناصر یک شبکه‌ی مفهومی دست یافت که ضمن پوشش دادن موارد فوق، بتواند درک منسجم‌تری از یک شبکه‌ی معنایی را ایجاد کند. در این پژوهش برقراری چنین رابطه‌ای، بر روی همین مثال‌های ذکر شده نشان داده خواهد شد.

روش‌ها

روش کار در این مقاله، شامل توصیف نگرش «وجود تفاوت در انواع ارتباط‌های موجود بین عناصر شبکه‌های معنایی» و سپس تحلیل عوارض این تفکیک می‌باشد و در نهایت دیدگاه خود را بر پایه‌ی تحلیل فوق پی ریزی خواهم کرد؛ و در نهایت با کمک روش تمثیل سعی می‌شود مفهوم جدید ارائه شده در بخش یافته‌ها برای مخاطبین تداعی و توصیف گردد.

یافته‌ها

در این مقاله نگرشی جایگزین تحت عنوان نگرش ***«اشراقی ِلایه‌ای پیوسته(مرتبط)»*** برای تحلیل شبکه‌های مفهومی ارائه شده است. منظور از نگرش «اشراقی ِلایه‌ای پیوسته (مرتبط)» در تحلیل شبکه‌های مفهومی این است که ارتباط بین مفاهیم موجود در یک شبکه را می‌توان در چند سطح و لایه بررسی کرد و در هر لایه به دنبال ارتباطی اشراقی بود، یعنی هر یک از مفاهیم موجود در یک لایه‌ی مشخص، جلوه‌ای از مفهومی مرکزی است و در عین حال، خود آن مفاهیم در لایه‌ای دیگر، نقش مفهوم مرکزی را ایفا می‌کنند. و منظور از پیوسته آن است که هریک از مفاهیم در عین ارتباط با مرکز خود، با سایر مفاهیم نیز (شئون مختلف مفهوم مرکزی) مرتبط است. در این پژوهش نشان داده می‌شود که این نگرش جدید به ارتباط بین عناصر یک شبکه‌ی

معنایی، هر دو نوعِ اشراقی و اندراجی را پوشش می‌دهد و در عین حال انسجام و درک بهتـری از شبکه‌های مفهومی را در جریان تحلیل مفاهیم ایجاد می‌کند؛ و این نحوه از رابطه با ذکـر مثـالی مشابه آنچه در بخش چارچوب نظری بیان شد توضیح داده خواهد شد. به عنـوان مثـال ؛ شـئون فکری و اخلاقی و اقتصادی تقوا نیز رابطه ای اشراقی با مفهوم تقوا می توانند داشته باشند به این صورت که تقوا در مرکز آنها قرار دارد و هرکدام از شعاع‌ها نیز در لایه ای دیگر می تواننـد ضـمن ارتباط با مفهوم تقوا، خود در مرکز قرار گرفته و شعاعهایی (حـاوی مفـاهیم جزئـی تـر) از آنهـا ساطع باشد. در این نوع رویکرد به شبکه‌ی مفهومی، آنچه امتیاز محسوب می شود آن اسـت کـه ارتباط و پیوستگی مابین شئون مختلف مفهوم مرکزی (که در این مثـال تقواسـت) بـا یکـدیگر مورد توجه قرار می گیرد و این امر در برنامه ربزی های خرد و کلان تربیتی اثرگذار خواهدبود.

نتیجه گیری، بحث و پیشنهادها

در پاسخ به این سؤال که :

آیا ما بین مفهوم اندراجی و اشراقی در بحث از رابطه‌ی بین عناصر یک شـبکه مفهـومی، تفـاوت اساسی وجود دارد؟ و یا این تفاوت قابل چشم پوشی است؟ اشکال وارد بر این نوع نگاه به عناصـر شبکه‌های مفهومی چیست؟ باید گفت : مابین دو نوع رابطه‌ی اشراقی و اندراجی در نهایت تفاوت اساسی وجود ندارد و می‌توان به جای این دو نوع رابطه، که نوعی واگرایـی را دردل یـک شـبکه مفهومی تداعی می‌کند، نگاهی را جـایگزین نمـود کـه نـوعی انسـجام و همگرایـی را دل یـک شبکه‌ی معنایی تداعی کننده باشد.

و در پاسخ به این سؤال که : آیا نگرش یکپارچه‌ای را می‌توان بین عناصر یک شبکه‌ی مفهومی بر قرار نمود بی آنکه نیاز به تفکیک و تکثّری بین انواع ارتباطات مابین عناصر یک شبکه‌ی مفهومی باشد؟ این نگرش یکپارچه چه نوع نگرشی می‌تواند باشد؟ مزیت این نوع نگرش چیست؟

بایدگفت: جواب مثبت است و می‌توان نگرشی تحت عنوان «رابطه‌ی اشراقی چند لایه‌ای» ما بین مفاهیم یک شبکه‌ی معنایی تصور کرد که علاوه بر ایجاد یک تداعی منسجم از شبکه‌ی مفهومی، درک جامع‌تر و کامل‌تری از آن شبکه‌ی مفهومی را ایجاد خواهد کرد.

اهمیت دست یابی به این انسجام و همگرایی ؛ یکی در یاری رساندن ما به تدوین اهداف جزئی تر تربیتی بر اساس اهداف سطح بالاتر تربیتی است و دیگر اینکه ما را در رسیدن به الگوی ثابت و منظمی از اهداف مرتبط با همدیگر یاری می دهد در این شکل از رابطه ی شبکه ای، مابین شئون منشعب از حیات طیبه و شئون منشعب از تقوا می توان رابطه ی معناداری برقرار نمود که در حالت قبلی، نشان دادن و توضیح این رابطه مشکل و دور از ذهن می نمود. توضیح تفصیلی این بحث در ضمن مقاله خواهد آمد.

بنابر این، پیامد تربیتی این نگاه، آن است که مربی و طراح برنامه ی تربیتی، باید متوجه ارتباط تنگاتنگ هر یک از مفاهیم و عناصر تربیتی باشد و اینکه هر اقدام در هریک از حوزه ها، سایر حوزه های موجود در شبکه‌ی لایه ای پیوسته را متأثر خواهد کرد .

واژگان کلیدی: تحلیل مفهومی، شبکه‌های معنایی، اهداف تربیت اسلامی، اهداف غایی، اهداف واسطی، ارتباط اشراقی، ارتباط اندراجی، ارتباط اشراقیِ لایه‌ای پیوسته.

منابع

1- باقری، خسرو (و همکاران)،1389، رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه‌ی تعلیم و تربیت. تهران، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

2- باقری، خسرو،1382، نگاهی دوباره به تربیت اسلامی، تهران، انتشارات مدرسه.

ساختارگرایی و پساساختارگرایی و ارتباط آن با روش تحقیق در تعلیم و تربیت

الهه عنایتی[1]، احمد زندوانیان نائینی[2]

بیان مساله:

تفکرات اجتماعی محدود به نظریات جامعه شناختی علمی نمی شود. در قرن بیستم و خارج از حوزه ی اصلی نظریه پردازی جامعه شناختی، تاملاتی نظری مطرح شده اند که جریانات فکری یا فلسفه های معاصر مشهور هستند. دیدگاه های پساساختارگرایی، مطالعات فرهنگی، فمینیستی، پسامدرنیستی و برخی نظریه های انتقادی از این گونه هستند.

علوم انسانی و تعلیم و تربیت در عصر حاضر در معرض بحران های بنیادینی قرار گرفته اند. میل رسیدن به روش و نظریه ی واحد در علوم انسانی و تعلیم و تربیت فروکش کرده و رویکردهای ساختار گرایی و پساساختارگرایی برای یافتن و بهره جستن از روش های جدید تحقیق غلبه یافته اند. طی سال های اخیردر حوزه ی تفکر مغرب زمین ساختارگرایی و پساساختارگرایی نقش مهمی در فهم آدمی داشته اند و با وجود تفاوت های بسیاری که بین دو رویکرد وجود دارد سهم قابل توجهی را در علوم انسانی و تعلیم وتربیت داشته اند. از این رو این مقاله درصدد این است که به شرح رویکرد ساختارگرایی و پساساختارگرایی بپردازد و ضمن تشریح شباهت ها و تفاوت های بین دو رویکرد به ارتباط آنها با روش تحقیق در تعلیم و تربیت بپردازد.

سوالات پژوهش

1-چه رابطه ای بین ساختارگرایی با روش تحقیق در تعلیم و تربیت وجود دارد؟

2- چه رابطه ای بین پساساختارگرایی با روش تحقیق در تعلیم و تربیت وجود ارتباط دارد ؟

1- دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه یزد enayatiy.psy89@yahoo.com

2- عضو هیات علمی دانشگاه یزد azand2000@yahoo.com

چهارچوب نظری

ساختارگرایی یکی از اندیشه های رایج در علوم اجتماعی و تعلیم و تربیت است. بر پایه این طرز فکر تعدادی ساختار باطنی و ناملموس، چهارچوب اصلی در پشت پدیده های ظاهری اجتماع را تشکیل می دهند. ساختارگرایی نخست با مطالعه ی ساختار زبان آغاز شد. اما بعدا توسعه یافت و با در نظر گرفتن موضوعات انسان شناختی و اسطوره ای رشد و گسترش یافت.

مهمترین ویژگی های ساختار گرایی عبارتند از: زبان سیستمی از علائم است که ایده ها را بیان می کند، علائم قراردادی و اختیاری هستند و رابطه صادقانه بین دال و مدلول وجود ندارد. در روش ساخت گرایی می توان فعالیت فرهنگی را به صورت عینی و در قالب یک علم مورد توجه و تحلیل قرار داد. در گذر از ساختار گرایی به پسا ساختار گرایی که بیانی گذار از مدرنیسم به پسا مدرنیسم هم بود ویژگی های زیر قابل مشاهده است:

زبان به عنوان یک رساله غیر شفاف، واقعیت را شکل می دهد و پدیده ای اجتماعی و جایگاهی برای مبارزه سیاسی تلقی می شود، سوژه ها در منشا خود، اجتماعی هستند و به نقش گفتمان و متن توجه جدی می شود. پساساختارگرایی به مثابه یک جنبش فکری، پس از برگزاری همایش بین المللی سال 1966 در دانشگاه جان هاپکینز درباره ی « زبان های نقادانه و علوم انسانی» پدید آمد (هارلند، 1380: 123).

پساساختار گرایی به مجموعه ای از افکار روشن گرایانه ی فیلسوفان اروپای غربی و جامعه شناسانی گفته می شود که با گرایشات فرانسوی مطلب نوشته اند. تعریف دقیق این حرکت و تلخیص آن کار دشواری است، ولی به شکل عمومی می توان گفت که افکار این دانشمندان، توسعه و پاسخ به ساختار گرایی بوده به همین دلیل پیشوند «پسا» به آن داده اند (لارنس، 1381: 5).

بعد از بررسی دیدگاههای ساختارگرایی و پسا ساختارگرایی باید به ارتباط آنها با روش تحقیق پرداخت. پژوهشگر با انتخاب روش تحقیق، موضع خویش را نسبت به دیدگاه های فلسفی معرفت شناختی آشکار می کند. چهار دیدگاه معرفت شناسی یا پارادایم تحقیق وجود دارد که عبارتند از: ساختارگرایانه یا هرمونوتیک، اثبات گرایی، تفکر انتقادی، و پست مدرنیسم و پساساختار گرایی. پارادایم ساختارگرایانه که مبتنی بر هستی شناسی نسبی گرایانه است. معرفت

شناسی آن ذهنیت گراست و به جای ضوابط پوزیتویسمی مثل روایی درونی و بیرونی و عینیت گرایی، از اصطلاحاتی چون باورپذیری، قابل اعتماد بودن و قابل تائید بودن استفاده می شود. پارادایم های پساساختارگرایی که تاکیدشان بر متن اجتماعی و امکان ناپذیری بازنمایی کامل تجارب انسانی است. هردوی این پارادایم ها با توجه به خصوصیات آنها در شکل گیری روش تحقیق کیفی نقش داشته اند.

روش

روش پژوهش حاضر سندی– تحلیلی است.

یافته ها

در پاسخ به سوالات تحقیق باید به این نکته توجه داشت که چون دیدگاه های ساختار گرایی و پساساختارگرایی ذهنیت گرا هستند و به واقعیت عینی توجه ندارند، روش تحقیق زیربنایی این پارادیم ها روش تحقیق کیفی است. پس رابطه ای که بین ساختار گرایی، پساساختارگرایی و روش تحقیق در تعلیم و تربیت وجود دارد، این است که دیدگاه ساختارگرایی و پساساختارگرایی در شکل گیری روش تحقیق کیفی نقش داشتند و به تحقیق کیفی توجه عمیقی داشتند. چون علم آنها حضوری بوده و به واقعیات خارج از ذهن توجه نداشتند. به عقیده طرفداران رویکرد پساساختارگرایی واقعیت اجتماعی توسط افرادی که در آن مشارکت دارند ساخته می شود. منظور از این سازندگی تفسیر امور یا نسبت دادن به امور است. این رویکرد نظریه سازندگی نام گرفته است. پیروان این رویکرد واقعیت را نسبی می دانند و لذا بر این باورند که برداشت هر کس از جهان هستی و محیطی که در آن زندگی می کند با برداشت دیگران متفاوت است. بنابر این در پژوهش باید واقعیت های چند گانه ساخته شده توسط افراد را در نظر گرفت. این واقعیت های چند گانه را نمی توان با روش های تحلیل کمی بدست آورد بلکه باید به آنها از طریق مطالعه کل گرایانه و کیفی نگاه کرد.

نتیجه گیری، بحث و پیشنهادها

دیدگاه ساختارگرایانه به قدری عام و فرانگر است که نمی توان از آن به سادگی مرکزیت زدایی کرد. همین عام بودن و فرانگر بودن ساختارگرایی است که آن را از حد و اندازه یک نظریه خارج می کند و می تواند آن را به مثابه یک پارادایم مطرح کند. پاردایمی که دیدگاهی کلی برای چارچوب بخشیدن به نظریات علمی فراهم می کند و مفروضات و مفاهیم خاص خود را دارد و به مانند سایر پاردایم ها در درون خود نظریه های گوناگونی را از رشته های مختلف علمی تاسیس می کند. پارادیم ها به گفته کوهن با روابطی که میان اجزای آنها وجود دارد کلیت همبسته ای را شکل می دهند. درست مانند آنچه سوسور آن را خودارجاعی نظام زبان می خواند. پساساختارگرایی اولین حلقه از زنجیره عریض ساختارگرایی است. یا به بیان دریدا، ساختارگرایی لحظه ای اساسی در ورود به پسا ساختارگرایی است. معمولاً دغدغه های این دو جریان فکری تا حدودی مشابه است. هر دو به ساختارها متمرکز می شوند، ولی ساختارگرایان تنها به توصیف آنها بسنده می کنند و پساساختارگرایی به نقد و گاه تحمل ناپذیری ساختارها تأکید دارد. در واقع آنچه به عنوان پساساختارگرایی معروف شده است نگرشی به جهان است که هم وابسته به نتایج ساختارگرایی است و هم سعی می کند از آن فراتر رود. بعد از معرفی دو دیدگاه به ارتباط آنها با روش تحقیق بحث شد. پژوهشگر با انتخاب روش تحقیق، موضع خویش را نسبت به دیدگاه‌های فلسفی معرفت‌شناختی آشکار می‌کند. چهار دیدگاه معرفت‌شناسی یا پارادایم تحقیق وجود دارد که عبارت‌اند از: اثبات‌گرایی، تفسیری، نظریه انتقادی و پساساختارگرایی. مروری بر پژوهش‌های انجام شده در حوزه‌های علوم رفتاری نشان می‌دهد که این‌گونه پژوهش‌ها در گذشته بیش‌تر با روش‌های کمی انجام شده‌اند. اما در انجام پژوهش‌های آموزشی به عنوان بخشی از پژوهش‌های علوم رفتاری، برای این که بتوانند راه‌گشای شناخت عمقی عناصر نظام آموزشی باشند، باید از روش‌شناسی تفسیری، نظریهٔ انتقادی و پساساختارگرایی استفاده شود (بازرگان، 1387: 2). همان طور که ذکر شد دیدگاه های ساختار گرایی و پساساختارگرایی در شکل گیری روش تحقیق کیفی نقش داشته اند.

واژگان کلیدی: ساختار گرایی، پساساختار گرایی، پارادایم، روش تحقیق و روش تحقیق کیفی.

منابع

1- ایمان، محمد تقی. (1388). مبانی پارادایمی روش های تحقیق کیفی، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
2- بازرگان، عباس. (1387). روش های تحقیق کیفی و آمیخته. تهران: انتشارات دیدار.
3- تاجیک، محمدرضا. (1386). پساساختارگرایی و روش. فصلنامه روش شناسی علوم انسانی، سال سیزدهم، شماره پنجاه: 66- 38.
4- حافظ نیا، محمدرضا. (1387). مقدمه ای بر روش تحقیق در علوم انسانی، تهران: انتشارات سمت.
5- لارنس، کوهن. (1381) از مدرنیسم تا پست مدرنیسم، تهران: نشرنی.
6- هارلند، ریچارد. (1380). ابرساختارگرایی، تهران: سازمان تبلیغات اسلامی حوزه ی هنری.

بررسی امکان استفاده از منطق فازی در قلمروی علوم تربیتی

ابوالفضل غفاری[1]، معصومه قایمی‌پور[2]

بیان مساله

استفاده از کلمات مبهم (نظیر تاحدودی، کم و بیش، متوسط به بالا و غیره) توسط انسان‌ها باعث شده است که منطق ارسطویی (که یک منطق دو ارزشی است که در آن، یک گزاره یا صحیح است یا غلط، و به تعبیر دیگر، اشیاء از نظر این منطق یا سیاه هستند و یا سفید) و مدل‌های ریاضی و آماری (به علت اینکه انعطاف‌پذیری کم برای اندازه گیری احساسات آدمی و متغیرهای کلامی مثل "زیبا" و "جوان") برای تبیین و توصیف پدیده‌ها نارسا به نظر آیند. توانایی‌های مدل ارسطویی به این دلیل که شرایط واقعی اغلب غیرقطعی هستند و به دقت قابل توصیف نمی‌باشند و نیز اینکه توصیف کامل یک سیستم، حتی اگر از نظر ریاضی و منطقی نیز ممکن باشد، نیازمند درک و تحلیل جزئیات بی‌شماری است که از توانایی تشخیص و پردازش انسانی بیرون است، محدود می باشد. منطق فازی به‌عنوان بدیل و جایگزین منطق ارسطویی در این موارد، یکی از روش‌های شناسایی و توصیف پدیده‌ها است که سابقه معرفی آن به کمتر از نیم قرن پیش، بر می‌گردد؛ یعنی زمانی که در 1965 مقاله پروفسور لطفی‌زاده در خصوص"مجموعه‌های فازی" به صورت رسمی به مجامع علمی ارائه گردید (کاسکو،1380 و تاناکا، 1381). در حوزه علوم‌تربیتی که با موضوعاتی نظیر انسان، تربیت، شناخت، اخلاقیات، فطریات و نظایر اینها سروکار داریم، باز هم توصیف و تبیین پدیده‌ها در این حوزه، امری نسبی و کیفی به‌نظر می‌رسد. بر این اساس، مسأله اساسی این پژوهش بررسی میزان یا حدود استفاده از منطق فازی در قلمروی علوم تربیتی است.

[1]- استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد ghaffari@um.ac.ir
[2]- دانشجوی کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی دانشگاه فردوسی مشهد ghaemi88@yahoo.com

سوالات پژوهش

با توجه به محدودیت‌های منطق ارسطویی و قابلیت‌های منطق فازی، پرسش‌های اصلی این پژوهش این است که، اولاً، آیا امکان استفاده از روش فازی برای شناخت، بررسی و توصیف بهتر پدیده‌های انسانی وجود دارد؟ ثانیاً، این موضوع، تا چه حدودی امکان‌پذیر است؟ و ثالثاً، چه اصول و قواعدی را می‌توان برای کاربرد این روش در این حوزه معرفتی، مشخص نمود؟

چهارچوب نظری

چهارچوب نظری این پژوهش منطق فازی می باشد که در اختصاص کمیت به متغیرها و کیفیات مختلف، از توابع عضویت بهره می‌برد. "یک تابع عضویت، تابعی است که به هر عضو x از مجموعه X یک عدد در بازه [1و0] تخصیص می دهد، و به آن عدد، درجه عضویت x در A می گویند. مقدار نزدیکتر به عدد یک، عضویت بیشتر در A را می رساند. بنابراین یک مجموعه فازی را می توان به وسیله تخصیص دادن عددی بین صفر و یک به هر عضو، تعریف کرد، که درجه عضویت x در A را نشان می دهد. تابع عضویت مجموعه فازی A را معمولاً با A(x) نمایش می دهند"(قیصری، 1386: 103)

روش ها

این پژوهش با استفاده از روش‌های استنادی و تحلیلی استنباطی(استنتاجی) انجام شده است. در روش استنادی، محقق با استفاده از متون و منابع معتبر در یک حوزۀ دانشی، اقدام به نتیجه-گیری در خصوص موضوعی مشخص می‌نماید. تحلیل محتوا(که به دو صورت کمی و کیفی انجام می‌شود)، یکی از روش‌های استنادی است که برای پاسخ دادن به سوال هایی درباره ی محتوای یک پیام مناسب است (سرمد، بازرگان و حجازی، 1379). در روش استنتاجی با بررسی و تحلیل مفاهیم و آموزه‌های مربوط به موضوعی خاص، اقدام به استنباط نتایج و تعمیم‌هایی از آن مفاهیم برای کاربرد در حوزه‌های دیگر می‌شود. به اعتقاد باقری(1389)، روش "استنتاجی می‌تواند ما را در برقرار کردن رشته های پیوند میان اهداف تعلیم و تربیت با اصول، معیارها و روش های کلی مورد نیاز در تنظیم فعالیت های محیط های آموزشی یاری کند. با ترکیب معینی از گزاره های

هنجاری و واقع نگر می توان به برقراری رشته های دلالت میان اجـزای مختلـف نظریـه تربیتـی پرداخت. با این حال، به محدودیت روش استنتاجی نیز باید توجه داشـت و از ایـن روش، انتظـار پاسخ گویی به روش های عملی تعلیم و تربیت را نباید داشت. به عبارت دیگر، یافته های تجربـی مورد نیاز در تعلیم و تربیت را نمی توان به کمک روش استنتاجی فراهم آورد."

یافته ها

"فلسفه اساسی و علت وجودی تئوری فازی آن است که می خواهد یک چهارچوب محکم ریاضی را معرفی نماید تا به وسیله ی آن، مفاهیم غیردقیـق در تصـمیم گیـری از دقـت لازم برخـوردار شوند و به درستی مورد مطالعه قرار گیرند. در واقع، تئوری مذکور یک انتقـال آرام و تـدریجی را از حیطه ی کمیتها و دقتها به سوی مفاهیم مبهم و غیردقیق مهیـا مـی سـازد"(حقـانی، 1383: 56). به‌طور خلاصه، این پژوهش به قابل استفاده بودن منطق فازی در حوزه‌هـای مختلـف علـوم تربیتی نظیر سنجش و اندازه گیری، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و ارزشیابی آموزشی اشاره دارد. همچنین این پژوهش به کاربرد منطق فازی در گرایش مدیریت آموزشی و تصمیم گیـری هـای مدیریتی در زمینه‌های مختلف به عنوان مثال رضایت شغلی و نظایر آن اشاره دارد.

نتیجه گیری، بحث و پیشنهادها

با توجه به اهمیت مباحث علوم تربیتی و جوابگو نبـودن منطـق ارسـطویی بـه موضـوعات علـوم تربیتی، منطق فازی شکل گرفت. در مباحث علوم تربیتی بیشتر از متغیرهـای کلامـی اسـتفاده می شود و نگرش افراد نسبت به موضوعات یکسان نیست که ایـن باعـث ابهـام و پیچیـدگی مـی شود. این ابهام و پیچیدگی را نمی توان با استفاده از مباحث ریاضی و آماری و همچنـین منطـق کلاسیک و ارسطویی برطرف کرد. اما مدل‌بندی و فرموله کردن این متغیرهای کلامی با اسـتفاده از منطق فازی میسر است. بررسی موضوع، کاربرد منطق فازی در حوزۀ علـوم تربیتـی را امکـان-پذیر ارزیابی می‌نماید. هم‌چنین کاربرد آن محدود به حوزه‌هایی اسـت کـه بـا ارزشـیابی و داوری عملکرد سروکار دارند و اصول و قواعد مربوط به توابع عضویت و روش اسـتنتاج در منطـق فـازی مورد استفاده خواهند بود. به‌طور کلی از آنجا که در مباحث مختلفی در قلمـروی علـوم تربیتـی،

منطق دو ارزشی ارسطویی پاسخگو نیست، پیشنهاد شده است که برای ارزشیابی کردن دانش آموزان از روش فازی به ویژه در مدارس ابتدایی استفاده شود. همچنین برای ارزیابی دانش آموزانی که در مدارس اموزش از راه دور تحصیلی می کنند به نظر کارآمد می باشد.

به‌علاوه پیشنهاد می‌شود که اصول و قواعد کاربرد منطق فازی در علوم تربیتی در سرفصل دروس روش‌های ارزشیابی آموزشی برای دبیران آموزش و پرورش و دانشجویان کارشناسی گرایش‌های برنامه ریزی درسی آموزشی، برنامه ریزی درسی، مدیریت آموزشی، آموزش و پرورش پیش-دبستانی و دبستانی گنجانده شود. امید می‌رود استفاده از منطق فازی در علوم تربیتی باعث دقیق‌تر شدن قضاوت‌ها، ارزشیابی‌ها و تصمیم‌گیری‌ها شود.

واژگان کلیدی: منطق فازی، روش شناسی، علوم تربیتی، فلسفه تعلیم و تربیت

منابع

1- حقانی، محمود(1376)، کاربرد منطق فازی در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، فصنامه تعلیم و تربیت شماره 50، صفحات، 53 تا 68

2- باقری، خسرو(1389)، گزارش طرح پژوهشی"روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت"، قابل دسترسی در : http://www.iscs.ac.ir/SientificReports.aspx?NewsId=a536b4b2-2143-40c0-bf58-982659f5c556&lng=fa

3- تاناکا، کازو (1381)، *مقدمه ای بر منطق فازی برای کاربردهای عملی آن*، ترجمه ی علی وحیدیان کامیاد و حامدرضا طارقیان، مشهد:دانشگاه فردوسی مشهد،

4- انوری، سعید(1383)، تفکرفازی و کاربرد آن در فلسفه، فصنامه علامه« ویژه شناخت»، شماره50، صفحات، 177 تا 196

5- سرمد، بازرگان و حجازی(1379)، روشهای تحقیق در علوم رفتاری، نشر: آگه

6- قیصری، کیوان؛ مهرنو، حسین و جعفریان مقدم، احمدرضا(1386)، *مقدمه ای بر تحلیل پوششی داده های فازی*، قزوین: مرکز انتشارات علمی دانشگاه آزاد اسلامی قزوین و گسترش علوم پایه

بررسی فضاهای خلاق آستانه ای در فلسفه تعلیم و تربیت

(فراتر از دیالکتیک حاشیه و مرکز در فلسفه آموزش غرب)

سید محسن فاطمی

فلسفه آموزش در غرب اغلب منطوی دیالکتیک مرکز و حاشیه بوده و تمرکز ویژه ای بر روی پراگماتیسم قدرت و آثار و استلزام های آن در ابعاد آموزشی داشته است. به علت نفوذ دیدگاه کانتی و تأثیر طولانی مدت فلسفه ارسطویی، فلسفه آموزش در غرب در شکل غالب خود علیت متقابل را مورد تأکید قرار داده است و گفتمان های تفسیری آن قدرت را در مواجهه و رویارویی تقابل ها مطرح ساخته است. این سخنرانی تتبع پیرامون فضاهای آستانه ای که دیالکتیک قدرت و حاشیه در آن صادق نمی باشد را مورد بررسی قرار می دهد.

این گفتار بر این نکته تأکید می کند که فضاهای آستانه ای می توانند منظر نوینی را برای فلسفه آموزش ارائه دهند و غایت این فضاها رسیدن به ذهنیت مملو از ثبات، آرامش و صلح است. این مقاله استلزام های ذهنیت آرامش محور را برای فلسفه آموزش مورد بحث قرار می دهد و زمینه های بالقوه و متحول کننده آن را در جهان آموزش به تعلیم و تربیت مورد توجه قرار می دهد.

نگاه به رخسارهای نا آشنا در کنار طرح واره های مأنوس در پرتو این فضا مطرح می شود و فراتر رفتن از تحلیل های پارادایمی خود را نشان می دهد. از منظر هستی شناختی، فلسفه آموزش غربی در ارائه هل بسیط خود در نقاط ارجاعی محدود کننده و محبوس است و در گزاره های تجویزی خود در ارتباط مرکز و حاشیه قرار می گیرد. در وجه تجویزی خود، این فلسفه درون مایه های هستی شناختی خود را با تجدید گزاره های وجودی همراه می بیند.

در عین حال، آموزش قدرت محور در فلسفه آموزش غربی خود تن گرا را محور تمرکز قرار می دهد و به این جهت تکثر در عمل را ترویج و وحدت و حضور را می زداید. امتزاج هستی و دانایی در حاشیه قرار می گیرد و غیبت بر حضور رجحان پیدا می کند.

بررسی فضاهای آستانه ای در درون فلسفه آموزشی فراهم آورنده زمینه های بالقوه برای اجرای رهیافتی نوین و بدیع در حوزه درک و فهم، یادگیری و دانایی می باشد. گفتار حاضر به معرفی فضاهای خلاق که مورد نسیان فلسفه آموزش قدرت زده است می پردازد و نشان می دهد چگونه تشخیص این فضاها و زمینه ها به درک ژرفی از دانستن و مولفه های چهارچوب آن منجر می شود.

روش تحقیق ساخت شکن در فلسفه تعلیم و تربیت

محسن فرمهینی فراهانی[1]

بیان مسأله

ساخت شکنی به عنوان یک روش پژوهش در تعلیم وتربیت پست مدرن تلقی می شود. پست مدرنها در مجموع از نظر روش شناختی برای فهم جهان ومطالعات تربیتی مطالعات کیفی را بر مطالعات کمی تر جیح می دهند. در سالهای اخیر، نظریه پردازان آموزشی، فیلسوفان آموزش و پرورش، و نظریه پردازان های برنامه درسی در سراسر جهان نسبت به کار دریدا و مفهوم ساختارشکنی علاقه نشان داده اند به عنوان نمونه می توان به بیستا و ایگا (2001) اشر وادواردز (1994) چری هلمز(1988) لاتر (1991) استرنج و مک لار (1997) پاینار (1995) اشاره کرد. تاثیر عمده ای از دریدا و ساختارشکنی در عمل آموزش و پرورش در اصل ازاستفاده از ساختارشکنی در آموزش زبان انگلیسی شروع شد و به عنوان یک نظریه خواندن و نوشتن مطرح گردید و به عنوان مثال می توان از فعالیت های پژوهشی میلر (1983) اتکینز وجانسون (1985)و هنریچسون ومورگان (1990)در این زمینه اشاره کرد. در ایران رویکرد ساخت شکنی چند سالی است که در محافل علمی و در رشته های مختلف همچون سیاست، هنر، معماری و... مطرح و به کار گرفته شده است. اما در زمینه تعلیم وتربیت وخاصه در فلسفه تعلیم وتربیت کمتر به آن پرداخته شده است. در این مقاله با رویکردی نظری سعی شده است روش ساخت شکنی و ابعاد آن به عنوان یک روش تحقیق در علوم تربیتی وخاصه فلسفه تعلیم و تربیت نشان داده شود. لذا مسئله اساسی پژوهش حاضر بررسی ویژگی های ساخت شکن، امکان روش شناختی آن به منزله روش تحقیق، مراحل روش تحقیق ساخت شکنی و نقد آن مطمح نظر است.

سؤالات پژوهش

1- ویژگی های ساخت شکنی به عنوان یک روش تحقیق چیست؟ (ساخت شکنی چه چیزی

[1]-استادیار دانشگاه شاهد

هست. چه چیزی نیست؟)

2- آیا ساخت شکنی می تواند یک روش تحقیق تلقی گردد؟

3- مراحل روش تحقیق ساخت شکنی کدامند؟

4- محاسن ومحدویت های روش ساخت شکنی (نقاط قوت وضعف روش ساخت شکنی) کدامند؟

5- چه نمونه هایی از بکارگیری این روش در تعلیم وتربیت وفلسفه تعلیم وتربیت می توان ارائه کرد؟

چارچوب نظری

هدف اصلی دریدا از طرح رویکرد بنیان فکنی، واسازی وجه کلام مدار فلسفه غربی بود. واسازی یا بنیان فکنی تلاشی برای تخریب و بازنویسی مجدد اندیشه فلسفی در غرب است. دریدا می گوید: "چیزی ساخته شده است مثلایک نظام فلسفی، یا یک سنت، و یا فرهنگ و کسی می خواهد آن را آجر به آجر خراب کند تا بنیاد های آن را تحلیل و آن را مستحیل نماید. تا معلوم دارد که زاویه ها و یا سنگ های پایه کدام است و چنانچه آنها را جابه جا کند از قید اقتدار نظام رها خواهد شد (فرمهینی فراهانی،1389). دیکانستراکشن کردن یک متن به معنای بیرون کشیدن منطق‌ها و استنباطات مغایر با خود متن است.بدیهی است این نوع نگاه در مسائل تعلیم و تربیت و در فلسفه تعلیم وتربیت پیامد ها و تبعاتی به دنبال خواهد داشت. وموجب نگاه خاصی در تعلیم وتربیت خواهد شد که در حالت طبیعی کمتر به آنها توجه می شود.

روش های پژوهش

روش تحقیق حاضر توصیفی تحلیلی است. روش توصیفی عبارت از بیان واقعی موضوعات مختلف است. دراین روش محقق بر اساس اطلاعات توصیفی به تشریح موضوع می پردازد.

جامعه‌ی متنی پژوهش: شامل کلیه منابع (کتابها، مقالات، پایان نامه ها) مرتبط با موضوع مورد بررسی می باشد. نمونه تحقیق: در این ارتباط، نمونه گیری انجام نشده، بلکه منابع در دسترس، مورد مطالعه و بررسی واقع شده است. نمونه در این پژوهش متون منتخب شده است که در آن

بتوان روش تحقیق ساخت شکنی را به تصویر کشید و ویژگی ها و مراحل آن را احصاء نمود. متون منتخب شده به صورت هدفمند بر اساس سوالات پژوهش گزینش شده اند.

ابزار پژوهش: از فرمهای فیش برداری به منظور گردآوری نتایج مطالعات مرتبط استفاده شده است.

شیوه تحلیل داده ها: در این پژوهش مطالب جمع اوری شده براساس اهداف وسوالات پژوهش طبقه بندی شده است و سپس براساس سوالات تحقیق مورد تحلیل قرار گرفته است،

یافته های مطالعه

در رابطه با پاسخ به **سوال یک** تحقیق یعنی ویژ گی های ساخت شکنی به عنوان یک روش تحقیق چیست؟ (ساخت شکنی چه چیزی هست. چه چیزی نیست؟) باید گفت واسازی (Deconstruction) را تعریف نمی باید کرد، چرا که این کار، اساساً با "روح" و اسازی در تضاد است. در رابطه با **سوال دوم** تحقیق در رابطه با این مسئله که آیا ساخت شکنی می تواند یک روش تحقیق تلقی گردد؟ باید گفت ساخت شکنی را به دشواری می توان به منزله روش پژوهش به معنای معمول این کلمه در نظر گرفت . چرا که از نظر دریدا ساخت شکنی همچون امری ضروری در جریان تفکر اتفاق می افتد. در رابطه با **سوال سوم** تحقیق در رابطه با مراحل یا راهبردهای تحقیق ساخت شکنی باید گفت، روش شناسی شالوده شکنانه پست مدرنیسم، فنونی را اختیار می‌کند تا ضدیت خود را با تقابل های دوگانه سلسله مراتبی نشان دهد، روش پژوهشی ساخت شکنی همچون سایر روش های پژوهش پست مدرن، فرا تحقیقی یا ضدتحقّقی نیز تلّقی می‌شود.

در رابطه با **سوال چهارم** پژوهش در رابطه بر نقاط قوت و ضعف روش ساخت شکنی، دریدا خود در این زمینه می‌گوید: ساخت شکنی را نه می‌توان به یک روش تقلیل داد و نه به تحلیل، بلکه فراتر از نقد و ایده نقد می‌رود. هر چند بسیاری آن را به گونه ای منفی تأویل می‌کنند اما باید دانست که موردی منفی نیست (احمدی، 1388) در متنی که شالوده اش شکست هاست، سالاریِ یک وجه دلالت بر سویه های دیگرِ دلالت، از میان می‌رود. متن به این اعتبار چند

ساختی می‌شود. در رابطه با **سوال پنجم** تحقیق نمونه ای از ساخت شکنی را می توان در پژوهش های تعلیم وتربیت و خاصه در فلسفه تعلیم و تربیت یافت.

نتیجه گیری، بحث و پیشنهاد ها

از نطر روش شناختی پست مدر نها برای فهم جهان ومطالعات تربیتی مطالعات کیفی را بر مطالعات کمی ترجیح می دهند. ساخت شکنی یکی از این روش های کیفی است. پژوهش ساخت شکنی در فلسفه تعلیم و تربیت، فیلسوفات تعلیم وتربیت را به بازشناسی عوامل تضاد در ساختار تعلیم و تربیت فرا می خواند و از آنها می خواهد رابطه قهر آمیز میان آنها را در جهت حاکمیت و محوری شدن یک قطب وجانبی شدن یا حذف شدن دیگری نشان دهند.

واژگان کلیدی: روش شناسی، تعلیم و تربیت، معرفت و دانش، معرفت شناسی

منابع

1- باقری، خسرو سجادیه نرگس و توسلی طیبه (1389) رویکردها و روش های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت، پژوهشکده مطالعات فرهنگی واجتماعی وزارت علوم تحقیقات و فناوری
2- فرمهینی فراهانی، محسن (1389) پست مدرنیسم و تعلیم و تربیت تهران چاپ دوم نشر آییژ
3- نقیب زاده میر عبدالحسین (1387) نگاهی به نگرش های فلسفی سده بیستم انتشارات طهوری
4- زیباکلام، فاطمه (1378) سیر اندیشه فلسفی در غرب تهران انتشارات دانشگاه تهران
5- احمدی، بابک (1377) مدرنیته واندیشه انتقادی ، چاپ سوم، تهران ،نشر مرکز
6- احمدی، بابک (1388)، ساختاروتأویل متن ،تهران :نشرمرکز،چاپ دهم،

7- Derrida، J. (1976)Of Grammatology(G.C Spivak، Trans) Baltimore and London: Johns Hopkins University Press

پژوهش تاریخی، از نظر تا عمل

محمد ابراهیم قادری مقدم[1]

بیان مساله

به طور کلی حقیقت جویی در دو مسیر گام نهاده است که منطق صوری و روش شناسی دو طریق در راه رسیدن به این هدف می‌باشند. ضرورت مطابقت موضوع با روش شناسایی آن سبب شگل گیری روش‌های گوناگون شده است و دانشی درباره روش‌های مناسب تحقیق فراهم آورده است. نکته قابل تامل آن است که هر پژوهشی با روش خاص خود، نیازمند واکاوی پیشینه تاریخی و مبانی نظری آن است و چه بسا که آن روش نیز می‌بایست در پروسه یا روندی تاریخی انجام پذیرد. بحث فوق در پژوهش‌های تربیتی و بخصوص فلسفه تعلیم و تربیت دلالتی خاص دارد. چنانکه موضوعاتی چون تبیین قوانین کلی تربیتی، سیر آرا تربیتی و بررسی مکاتب فلسفی زمینه ای تاریخی دارند. با این حال مساله اساسی کاستی مبانی نظری و عملی در حوزه روش شناسی و روند نگری تاریخی است، چنانکه در نگاه کمی، روش تاریخی سال شماری محدود در زمان در نظر گرفته می‌شود و در نگاهی کیفی، داستان سرایی از گذشته منظور شده است. تاریخ نظریه های تربیتی نیز متاثر از این نگرش از فلسفه تعلیم و تربیت جدا انگاشته می شوند و تاریخ به معنا علمی آن در تربیت کمتر بکار گرفته شده است و در اغلب پژوهش های فلسفه تعلیم و تربیت که بعدی تاریخی دارند، مسائلی حادث می‌شود که برخی نا آگاه با تک رویکردی دچار افراط یا تفریط در عینیت تاریخ و یا در علت جویی و دلیل نگری آن شده اند و برخی آگاه، از بحث در مبانی نظری تاریخی پژوهش خود پرهیز نموده و به آرامی از آن عبور نمایند. در این حال سخن دورکیم که « تربیت روح تاریخی را دنبال کند » (دورکیم ،1386، ص 36) همچنان مساله ای قابل تامل است.

[1]- دانشجوی کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شاهد تهران،
ghaderimoghaddam@yahoo.com

سوالات پژوهش

1. پژوهش تاریخی به عنوان پژوهشی تربیتی با رویکرد عمل پژوهی ارزشی مضاعف در چیستی و روش شناسی چگونه است؟
2. جایگاه روش های کمی و کیفی تاریخی در پژوهش های تربیتی(فلسفه و سیر آرای تربیتی) چگونه است؟
3. جایگاه روش تاریخی و روند تاریخی در حوزه عمل پژوهی ارزشی چگونه است؟

چارچوب نظری

روش تاریخی در اغلب موضوعات علمی و به خصوص علوم انسانی جایگاهی اساسی دارد، چرا که دانش امروز حاصل افکار و اندیشه‌های بشر تا این زمان بوده و در بستری از زمان شکل گرفته است. در چیستی تاریخ آمده است که مطالعه گذشته است و تقسیم بندی‌هایی متفاوت از آن چون تاریخ طبیعی، تاریخ انسانی و تاریخ فکر ارائه شده است. در ارتباط تفلسف و تاریخ می‌توان گفت « گویی فلسفه، حیات و بقای خود را از سرچشمه تاریخی اش می‌گیرد» (باقری و یاری دهنوی، 1388، ص11) و در این سیر فلسفه تربیت نیز پیوندی مستحکم با تاریخ دارد چنانکه امیل دورکیم می نویسد « ... برای آنکه بتوان نظام تربیتی را درک کرد، توجه به وضع کنونی کافی نیست، زیرا این نظام محصول تاریخ است و تنها به مدد تاریخ می‌توان آن را تبیین کرد» (دورکیم، 1376، ص77). دورکیم علم تربیت را عبارت از تاریخ انتقادی نهادها و آرا تربیتی و یا « نظریه ای عملی » می‌داند (کاردان ،1388؛ ص208). در نگاهی دیگر نیز نگاه ارزشی هگل نیز به سیر ذاتی فلسفه دلیلی است که او تاریخ فلسفه را محور اندیشه خود قرار می دهد و « اینجاست که سخن معروف او به ذهن متبادر می‌شود که فلسفه همانا تاریخ فلسفه است» (باقری، 1386، ص9). در دیدگاه هگل، فرایند تربیت به دقت با تفکر فلسفی او به عنوان یک کل ارتباط دارد و آن رشد و گسترش روح در افراد، در فرهنگ ها و در تاریخ است (همان، ص30). در تعیین و اعتبار تاریخ نیز رویکردهای گوناگون مطرح است. استنفورد تاریخ را حاوی عینیتی می-داند که نه در فلسفه یافت می‌شود و نه در علوم اجتماعی (نجفی و علم الهدی، 1382، ص144) و آن را پلی میان علوم درجه اول و دوم می‌داند (همان، ص146). در مقابل رویکردی دیگر (از نجفی و علم الهدی، 1382، ص148) به کارگیری مفهوم عینیت را کاربردی نادرست از مفاهیم،

در فضای سلطه علوم طبیعی می‌داند و تشریح می‌کند واژه واقع نمایی جایگزین مناسبی برای مفهوم عینیت است و بحث درباره عینیت تاریخ را از دو چشم انداز وجود شناسی (چیستی) تاریخ و معرفت شناسی (چگونگی) تاریخ ضروری می‌شمارد. گام های نظری در پژوهش تاریخی نیز می‌بایست از حوادث و مقولات تاریخی آغاز شود (نه از مفاهیم و الگو های ذهنی غیر تاریخی) و با استفاده از روش های تجربی و فلسفی استنتاج مضامین و الگوهای تاریخی میسر گردد زیرا تاریخ هم به کنش‌های عملی و هم به کوشش ها و تاملات ذهنی انسان بازگشت می‌کند (همان، ص144). در چیستی پژوهش تربیتی چون جستاری علت جو و فناورانه در رابطه وسیله – هدف، « پژوهش های تربیتی به طور عمده در چارچوبی فناورانه تنظیم می‌شوند که در آن با شناخت ساز وکار های علّی، می توان وسایل نیل به اهداف مورد نظر را فراهم آورد. البته در شکل های ملایم تر این الگو، جایی برای بررسی ارزش ها نیز در نظر گرفته شده است» (باقری و خسروی،1386، ص58). پژوهش تربیتی چون کاوشی در حکمت عملی و امور ارزشی، تربیت را امری به نحو اساسی اخلاقی و ارزشی می‌داند (همان، ص58) و به بررسی سه نوع دانش در حکمت نظری ، حکمت عملی و صناعت پرداخته می‌شود. در رویکرد پژوهش تربیتی چون عمل پژوهی ارزشی مضاعف، نقش ساز و کار های علّی را فراهم آوردن حدودی برای عمل عاملان در عرصه تعلیم و تربیت می‌داند و در تاکید بر ارزشی مضاعف، آن را وجه امتیاز پژوهش‌های تربیتی نسبت به سایر پدیده های انسانی می‌داند (همان، ص68).

روش پژوهش

روش پژوهش در تدوین این مقاله، روش استنتاجی می‌باشد و بر این اساس پس از توصیف مفاهیم محوری در چیستی پژوهش تربیتی، سعی شده است پژوهش تاریخی منطبق بر رویکرد مقبول در عرصه تربیت استنتاج شود.

یافته ها

مقاله حاضر به بحث در مبانی نظری پژوهش تاریخی پرداخته است و سپس سعی نموده در میان رویکرد های مطرح در مفهوم عینیت و ذهنیت تاریخ جستجو نماید و با پذیرش رویکردی مناسب به سوی حیطه تربیت حرکت نماید. پس از انطباق چیستی تاریخ با چیستی پژوهش تربیتی

محقق به این یافته رسیده است که رویکرد عمل پژوهی ارزشی مضاعف به دلیل آنکه ناظر به انسان به منزله عامل است و تاریخ نیز جز اعمال انسان‌ها نیست و دیگر آنکه پاسخ گوی مسائل اساسی تاریخ در وجوه ارزشی (چون ملاک ارزش‌ها نسبت به زمان و مکان) می‌باشد، راه گشای مناسبی در تبیین روش تاریخی در تربیت است. بدین سان ذکر شده است که روش تاریخی خود تلفیقی از کمیت و علت جویی با کیفیت و دلیل نگری است و در تعیین حدود عمل انسان می-توان از روش‌های علت جو یا کمّی بهره جست و در دستیابی به مولفه‌های وقوع رخداد ها و زمینه اعمال آدمی از روش‌های دلیل نگر یا کیفی کمک گرفت. بررسی تاریخ جنبش‌های آموزشی و نهاد های آموزشی، بیوگرافی مربیان و تاثیر و تاثرات آنان، مطالعات تاریخی در مسائل جاری اجتماعی تربیت و شناسایی زمینه های شکل گیری اندیشه‌های فلسفی از نمونه کارکرد های پژوهش تاریخی در حوزه تعلیم و تربیت می‌باشد. سپس از پژوهش تاریخی به عنوان مکملی برای سایر روش‌ها یاد شده و با ارائه تمایز میان روش و روند تاریخی، تاکید می‌گردد که پژوهشگر باید در جستجوی حقیقت، فاکتورهای متعامل را که منجر به وقوع یک واقعه خاص در یک زمینه خاصّ زمان و مکان (حدود) را بازشناسد و به تبیین آنها بپردازد.

بحث و نتیجه گیری، پیشنهادات

بعد از مباحث نظری در پژوهش تاریخی توجه به حیطه عمل ضروری است. در این حیطه می توان میان روش تاریخی و روند تاریخی تمایز قائل شد. روش تاریخی در کاربرد خاص می تواند فراهم کننده موقعیت عینی و نظام مند ارزشیابی و تفسیر مدارک برای تصدیق حقایق و وقایع گذشته باشد و به نقد درونی و بیرونی از خود، بپردازد. در کاربرد عام و عملی تر با در نظر گرفتن روند تاریخی در تعامل با دیگر روش‌های پژوهشی می‌توان، پژوهش را در سیری منظم و هدفمند هدایت نمود و مسیر پژوهش را در روش خاص آن چون معبر و طریق با روندی تاریخی چون عبور و طریقت، طی نمود.

واژگان کلیدی: پژوهش تاریخی، روش تاریخی، روند تاریخی

منابع

1- آیینه وند، صادق (1377) ، علم تاریخ در گستره تمدن اسلامی، تهران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، چاپ ششم
2- باقری، خسرو؛ خسروی، زهره (1386)، پژوهش تربیتی: چیستی و روش شناسی، فصلنامه نو آوریهای آموزشی، شماره 21، سال ششم، ص 76-49
3- باقری، خسرو؛ یاری دهنوی، مراد (1388)، تبیین و بررسی جایگاه تاریخ فلسفه در برنامه آموزش فلسفه به کودکان با تاکید بر دیدگاه هگل، فرهنگ، شماره 69، ص38-11
4- دورکیم ، امیل (1376)، تربیت و جامعه شناسی، ترجمه علیمحمد کاردان، دانشگاه تهران
5- نجفی، موسی؛ علم الهدی، جمیله (1382) ، نقدی بر نظریه استنفورد در فلسفه تاریخ و مبانی روش تحقیق در علوم اجتماعی، فصلنامه تاریخ معاصر ایران ، شماره 25 ، ص 156-139
6- Borg، W .R.، and Gall، M.D. (1983). *Educational Research: An Introduction*، Fourth Edition، New York، Longman،
7- Borg، W .R.(1963). *Educational Research: An Introduction*، London، Longman،
8- Carr ، Wilfred (2006). *Philosophy، Methodology and Action Research*، Journal of Philosophy of Education، Vol. 40، No. 4، pp. 421-423
9- Fox، David J.(1969). *The Research Process in Education*. New York، Holt، Rienhart and Winston Inc.
10- Varma، M.، *An Introduction to Educational and Psychological Reseurch*، New Delhi، Asia Publishing House، 1965

تاملی بر دیدگاه هرمنوتیکی ریکور به عنوان روشی برای تحلیل متون درسی

علی قاسمی[1]، محسن ایمانی [2]

بیان مساله

یکی از رخدادهای قابل توجه و اثر گذار در تاریخ معاصر، که از دوران پس از رنسانس پدیدار گشت و اثر بارزی در پیدایش سمت و سوی جدید درعرصه علوم ایفا کرده «هرمنوتیک» (Hermeneutics) یا علم تفسیر است. هرمنوتیک به خوبی در میان عده ای از دانشمندان معاصر پذیرفته شده است. گالاگر در یک تقسیم بندی هرمنوتیک را به گرایشهای انتقادی، تندرو، میانه رو و محافظه کار تقسیم بندی می کند؛ در گرایش نقاد، کسانی چون هابرماس و کارل اتو آپل قرار دارند و معتقدند که با تامل نقاد می توان از ارتباط با سنت آگاهتر شد و تاحدی از انحراف برخاسته از سوگیری ایدئولوژیک، فرهنگی و اجتماعی سنت مصون ماند. در گرایش تندرو کسانی چون نیچه، هایدگر و مابعد ساختارگرایانی چون فوکو و دریدا قرار دارند. به اعتقاد طرفداران این مکتب، به سبب خلاقیت موجود در تفسیر، همه روایتها از یک متن، احتمالی و نسبی است. در گرایش میانه رو، کسانی چون گادامر، ریکور و بتی قرار دارند. به اعتقاد متفکران میانه رو، تفسیر همواره خلاقانه است. بنابراین نمی توان از دستیابی به حقیقت عینی یا معنای مورد نظر مولف سخن گفت. در گرایش محافظه کار، کسانی چون شلایر ماخر، دیلتای و هرش قرار می گیرند. اندیشه کلی در این گرایش آن است که مفسر می تواند با اتخاذ روش صحیح و کارجدی به مقاصد مولف و حقیقت عینی مربوط به اثر دست یابد. از این گرایش با عنوان هرمنوتیک سنتی یا رومانتیک نیز نام برده شده است. (باقری ،1382، ص78). پل ریکور یکی از فیلسوفان هرمنوتیک میانه رو است که به عنوان بنیانگذار هرمنوتیک مدرن شناخته می شود. آثار و اندیشه های او باعث شد جریان فکری جدیدی در حوزه فلسفه خرد هرمنوتیکی

[1]- کارشناس ارشد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت مدرس
[2]-عضو هیات علمی گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت مدرس eimanim@modares.as.ir

بوجود آید. نکته اساسی در دیدگاه هرمنوتیکی ریکور این است که الگوی وی در زمینه فهم متون درسی، در مفهوم "قوس هرمنوتیکی" خلاصه می شود. به عبارت دیگر، معنا امری نیست کـه بـه طور انحصاری در متن وجود داشته باشد و به وسیله مولف در آن نهـاده شـده باشـد. بلکـه معنـا حاصل "اختصاص دادن" دنیای متن به دنیای خواننده و در نتیجه غنی تر شدن دنیای خواننـده است. این روش هرمنوتیکی، دلالتهای معینی در تعلیم و تربیت، به ویژه در ارتباط با متون درسی دارد که در این مقاله به بحث درباره آن خواهیم پرداخت.

سوالات پژوهش

1-از دیدگاه هرمنوتیکی ریکور، روش فهم متون درسی چگونه است؟

2-مفاهیم اصلی روش هرمنوتیکی ریکور (قوس هرمنوتیکی) برای فهم متون درسی کدامند؟

چهارچوب نظری

روش هرمنوتیکی که در اندیشه های فلسفی قـرن 19 بـه ویـژه در آلمـان مطـرح بـود، در قـرن بیستم، به دنبال غلبه اثبات گرایی در پهنه علوم، مورد بی مهری قرار گرفـت امـا در اواخـر قـرن بیستم و در حال حاضر، از نو به میدان آمده و تاثیر قابل توجه ای بر علوم انسانی گذاشـته اسـت. هرچند مباحث هرمنوتیک درعلوم انسانی، به طور کلی و در برخی از این علوم، بـه طـور خـاص، گسترش یافته، در عرصه علوم تربیتی، به میزان کمتری مطرح گردیده است. به ویژه، درکشور مـا این توجه اندک بوده است (باقری و عبدالوهاب، 1380، ص24). در این مقاله، نخست به معرفـی اجمالی دیدگاه هرمنوتیک، گرایشها و تعدادی از متفکران آن پرداخته و سـپس، در قسـمت دوم، مولفه های اساسی روش هرمنوتیکی ریکور برای فهم و تفسیر متون درسی شرح و بسـط شـده و در قسمت سوم و پایانی تاثیر روش هرمنوتیکی مذکور بر تعلیم و تربیت نشان داده خواهد شد.

روش

پژوهش حاضر، پژوهش توصیفی و تحلیلی است که به صورت کیفی دیدگاه هرمنوتیکی ریکـور را مورد بررسی قرار می دهد. با توجه به موضوع و ماهیت پژوهش، محقق با مراجعه به منابع فارسی و انگلیسی به بررسی آثار ریکور، به گرد آوری اطلاعات مورد نظـر و تجزیـه و تحلیـل و برقـراری

ارتباط بین آنها می پردازد. سپس پیش فرض ها و مفاهیم دیدگاه مذکور توصیف و مراحل روش هرمنوتیکی ریکور به عنوان روش فهم متون درسی تشریح می شود.

یافته ها

ریکور فرایند فهم متن درسی را فرایندی کل گرایانه (holistic) و ترکیبی می داند؛ بنابراین زمانی که متن درسی را به چشم یک کل در نظر بگیریم، عناصر و اجزای تشکیل دهنده آن برخی (به حدس ما) اصلی و برخی فرعی لحاظ می شود و بر این اساس یک متن در منظرهای گوناگون، متنوع و مختلف نگریسته می شود. در هر منظری، اجزا و عناصری اصلی و اجزا فرعی تلقی می شوند؛ از این رو یک متن درسی گشوده به سوی قرائتها و تفسیرهای متعدد است (ریکور،1381، ص58). طبق نظر ریکور، اطلاعات تحمیل می شوند، اما فهم را نمی توان تحمیل نمود، زیرا فهم باید از درون فرد حاصل شود. طبق روش هرمنوتیکی ریکور عمل فهم متون درسی در سه گام تحت عنوان" تبیین " (explanation)،" فهم" (understanding) و "اختصاص دادن" (appropriation) انجام می گیرد که ریکور آن را "قوس هرمنوتیکی" (Hermeneutic arc) می نامد. (ریکور،1981،ص 46). در گام نخست(تبیین)، مفسر درباره این سوال که متون درسی چه چیزی می گوید؟ به کاوش می پردازد و ماهیت درونی متن را آزمون می کند. در گام دوم (فهم)، مفسر درباره این سوال که-متن درسی درباره چه چیزی صحبت می کند؟ به اکتشاف می پردازد و تمام تلاش خود را انجام می دهد تا عوامل بیرونی متن درسی را در ارتباط با زندگی و رسیدن به فهم عمیق تر احیا کند. در گام سوم(اختصاص دادن)، مفسر، جهان متن درسی را به خود اختصاص می دهد و در نتیجه افق مفسر(دانش و آگاهی هایش) گسترش می یابد، بنابراین تفسیر متن درسی فرایندی است که به وسیله آن حالت های جدیدی از فهم خود آشکار می شود. با توجه به روش هرمنوتیکی ریکور برای فهم متون درسی،(قوس هرمنوتیکی) عقیده محوری در هرمنوتیک ریکور این است که تعلیم و تربیت و یادگیری فرایندی فعال است. معلم هرمنوتیست در کلاس درس ابتکار و آزادی مشروط را پذیرفته و دانش آموزان را تشویق می کند تا در حلقه های کندوکاو به جستجوی معنای متن درسی با توجه به روش هرمنوتیکی نام برده مبادرت ورزند (ریکور، 1973،ص 28).

نتیجه گیری

دیدگاه هرمنوتیکی با احیای دوباره ای که در دهه های اخیر یافته، درعرصه علوم انسانی تاثیراتی آفریده است، تا جایی که جانبدارانش از آن به عنوان الگویی نوینی در دانش ورزی یاد نموده اند. با توجه به جایگاه کانونی متن و فهم در این دیدگاه، انتظار می رود دیدگاه مذکور در تعلیم وتربیت نیز مورد توجه قرار بگیرد، زیرا دو عنصر فوق ذکر، در تعلیم و تربیت نیز از جایگاه کانونی برخوردارند.

در این مقاله، تعلیم وتربیت از منظر رویکرد هرمنوتیکی به ویژه با تاکید بر آرای ریکور، مورد بحث قرار گرفته است. اهمیت قائل شدن ریکور به مفهوم "اختصاص دادن" در فهم متون درسی، در مقابل مفهوم "همدلی"(همانطور که شلایر ماخر بیان می کرد)، خلاء موجود در تعلیم و تربیت معاصر را آشکار می سازد، زیرا جایگاه اساسی "دانش آموز" با توجه به اهمیتی که به دنیای وی داده می شود در کانون توجه این دیدگاه هرمنوتیکی قرار دارد. (ریکور، 1974، ص34). بنابراین با توجه به آنچه بیان گردید، عقیده محوری در هرمنوتیک ریکور این است که تعلیم و تربیت و یادگیری فرایندی فعال می باشد. بر اساس این دیدگاه اطلاعات را می توان تحمیل کرد، اما فهم را نمی توان تحمیل نمود، زیرا فهم از درون فرد حاصل می شود از طرفی یک معلم هرمنوتیست ابتکار و آزادی متربی را پذیرفته و آن را تشویق می کند. دانش آموزان را تشویق می کند در حلقه های کند و کاو، بحث گفتگو با یکدیگر و با معلم مشارکت کنند، بررسی وجستجوی معنا را از طریق تحریک دانش آموزان به طرح پرسشهای اندیشمندانه از یکدیگر تشویق می کند. با تاکید بر تامل وتعمیق به منظور به دست آوردن آمادگی برای داوری و قضاوت، درباره فهم های دانش آموزان از مفاهیم دانش آموزان از مفاهیم قبل از شریک شدن فهم خودش از آن مفاهیم جستجو می کند و همچنین زمان را برای دانش آموز فراهم می نماید تا با سفری هیجان انگیز ومشکل به ناشناخته ها و به وسیله آنچه در آگاهی ما در مراحل ابتدایی است اما هنوز جا دارد که بیشتر شناخته شود و به پیش رانده شود، روابط را بنا کنند و استعاره خلق نمایند.

واژگان کلیدی: روش هرمنوتیکی، پـل ریکـور، فهـم متـون درسـی ،اختصـاص دادن و تعلـیم و تربیت.

منابع

1- باقری، خسرو، یزدانی، عبدالوهاب (1380) تعلیم و تربیت در دیـدگاه تـاویلی، مجلـه علـوم تربیتی روانشناسی دانشگاه چمران ،شماره 3و 4.
2- پالمر، ریچارد (1975). علم هرمنوتیـک، ترجمـه محمـد سـعید کاشـانی(1377)، تهـران: انتشارات هرمس.
3- ریکور ،پل ؛فلسفه خرد هرمنوتیکی،فصلنامه بازتاب اندیشه ؛شماره 42،پاییز 1382.
4- ریکور ،پل،محمد حسین لطیفی ،وظیفه هرمنـوتیکی ،نامـه فلسـفه ،سـال اول ،شـماره دوم ،1376.
5- حنایی کاشانی ،محمد ،ریکور و هرمنوتیک ،سایت فلسفه ،خرداد 1384.
6- 1-Bontecoe، R. (1996). Dimensions of the Hermeneutic Circle. New Jersey: Humanities' Press International Inc.
7- 2-Ricouer، P. (1973).The task of hermeneutics. Philosophy Today، 112-128.
8- 3-Ricouer، P. (1974).The conflict of interpretations. Evanston، IL: Northwestern University Press.
9- 4-Ricouer، P. (1981).Paul Ricueor Hermeneutics and the human sciences. (J.B.Thompson، Ed).New York: Cambridge University Press.
10- 5-Zeus.L (2003) Interpretation and the problem of domination: pual ricoeur's hermeneutics، Kluwer Academic publisher.

بررسی و واکاوی رویکرد پدیدارشناسی درحیطه فلسفه تعلیم و تربیت

فرزانه قاسمی[1]، سونیا خدابخش کُهرلایی [2]

بیان مسأله

رویکرد پدیدارشناسی[3] تنها یک پارادایم فلسفی، یک نظریه، نقد یا نظام اندیشمندیِ صرف نیست. بلکه یک روش شناسی ممتاز برای بررسی جهان اجتماعی فراروی محققان علوم انسانی و اجتماعی است که متضمن جستجویی استعلایی برای دستیابی به درجات مختلف تجربه انسانی ، ساختارهای تفکر و آگاهی است که از راه شهود می توان آنها را شناخت و باعث وحدت و همدلی معنایی در ذات پدیده ها و تفسیر آن از طریق تجربه ی زیسته ی روزمره گردید. اینکه پدیدارشناسی چیست و برای انجام پژوهش پدیدارشناسی چه شرایطی را باید در حیطه فلسفه تعلیم و تربیت درنظر گرفت و واکاوی پدیدارشناسی در متن فلسفه تعلیم و تربیت معرفی خواهد شد، و در ادامه ؛ چگونه می توان معنای پدیدارشناسی را در تعلیم و تربیت بازنمایی کرد. اینها مسائل مهمی هستند که در انجام این پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت مطرح می باشند. در مقاله حاضر، پس از بررسی مسایل فوق ، نقش پدیدارشناسی با رویکرد روشی مطرح شده و واکاوی این رویکرد در متن فلسفه تعلیم و تربیت، بررسی خواهد شد.

سوالات پژوهش

سئوال اصلی:

نقش رویکرد پدیدارشناسی به عنوان روش پژوهشی در فلسفه تعلیم و تربیت چه می باشد ؟

سؤالات فرعی:

[1]- کارشناس ارشد تاریخ وفلسفه تعلیم وتربیت دانشگاه چمران اهواز f.ghasemi12803@yahoo.com
[2]- کارشناس ارشد تاریخ وفلسفه تعلیم وتربیت دانشگاه شاهد تهران sonya_corella@yahoo.com
[3]-Phenomenology

1) ویژگیهای رویکرد پدیدارشناسی چیست؟
2) معنای پدیدارشناسی در متن تعلیم و تربیت چیست؟
3) واکاوی پدیدارشناسی در حیطه تعلیم و تربیت چگونه خواهدبود؟

چهارچوب نظری

واژه پدیده[1] در فرهنگ وبستربه معنای "یک شیء یاجنبه و نمود شناخته شده که از طریق حواس بدست آمده نه از طریق تفکر". پدیده معمولاً با معنای " آنچه به وسیله تفکر دریافت می شود"در تقابل است. پدیده شناسی چیزی بیش از توصیف آن چیزی است که بر کسی ظاهر می‌شود (پرتوی،1387). پدیده اشاره به چیز یا تجاربی داردکه بر انسان ظاهر شده وقادربه تجربه آن می باشد.به عبارت دیگرهرشئ ، رویداد، تجربه وموقعیتی که بشر بتواند آن را ببیند، بشنود، لمس کند، بشناسد، بفهمد و یا در آن زندگی کند، می تواند موضوعی برای تحقیق پدیدارشناسانه باشد (سیمون،1979: 158). هدف از توصیف در رویکرد پدیدارشناسی تنها تعریف پدیده نیست، بلکه رسیدن به زیربنای مفهومی است که منشاء پدیده را نشان می دهد. پدیدار شناسی دارای سویه های متفاوت مفهومی است که عبارتند از؛ پدیدار شناسی استعلایی هوسرل، پدیدارشناسیِ هرمنوتیکیِ ریکور، پدیدارشناسیِ اگزیستانسیالیستیِ هایدگر و مرلوپونتی است" (اسپیگلبرگ، 1982 : 8).

روش

روش شناسی کیفی یا به عبارت دیگر روش شناسی (های) غیراثبات گرا، تنها شیوه های عملیِ دستیابی به معرفت از جهان اجتماعی هستند (محمدپور،1389،ص:308). پژوهش حاضراز روش تحقیق توصیفی- تحلیلی در بستر مطالعات اسنادی وکتابخانه ای وبا رجوع به مدارک نوشتاری (کتب ، مقالات و ...) و غیر نوشتاری (پایگاه های اینترنتی و ...) موجود و در دسترس درباره موضوع بر اساس اهداف و سئوالات پژوهشی بهر ه گرفته است. ابزار مورد استفاده برای گردآوری داده ها، فرم های فیش برداری بوده است.

[1]- phenomenon

یافته ها

یافته های مربوط به سئوال اصلی پژوهش(نقش پدیدارشناسی در فلسفه تعلیم و تربیت) پدیدارشناسی به مثابه فلسفه و روش به توصیف منظمی از اراده و استعدادهای خودآگاهی و به بررسی ماهیت یا ذات پدیده ها می پردازد (آندره، ترجمه نوالی،1373). از این رو اصحاب مدرسه و حیطه تعلیم و تربیت را برآن می دارد تا فراگیر را با توجه به نیازها و مصالح فردی خود در نظر آورد و به بیان و ارائه روشهای متفاوت پژوهشی و یادگیری بپردازد و در پی آن افکار جدیدی را جایگزین روشهای سنتی کند.

یافته های مربوط به سئوال فرعی اول پژوهش (ویژگیهای پدیدارشناسی) نشان می دهد که پدیدارشناسی دانشی به مثابه روشی کیفی برای نقد نگرش های اجتماعی و توصیف ذات تجربه ها است که به شناخت متون در چرخه تأویلی می پردازد، که به نوعی همگام با روش علوم انسانی به تفسیر معانی در مقابل تبیین علم خواهد پرداخت.هدف آن بازنمایی و تولید جهان معنایی همراه با تجربه های کنشگران اجتماعی است و به منزله خصیصه التفاتی در درون یک بستر ذاتاً اجتماعی چشم انداز خواهد داشت.

پدیدارشناسی اپوخه را که به معنای خودداری از قضاوت، امتناع یا دوری از شیوه روزمره و عادی است، به دنیای تعلیق می کشاند و تفهم را یک مسئله هستی شناسانه است نه معرفت شناسانه است بنیان و اساسِ هستی انسان در حیطه پدیدارشناسی در نظر می آورد (خاتمی، محمود، 1382).

یافته های مربوط به سئوال فرعی دوم پژوهش (معنای پدیدارشناسی) نشان می دهد، معنای رویکرد پدیدارشناسی در تعلیم و تربیت این است که فرد همیشه در حال تغییر و شدن است. به نحوی که وقتی شخص فکر می کند که خود را می شناسد،دقیقا زمان شروع و حرکت برای بررسی درباره خودش است. از این جهت فرد فقط با تجربه زیسته خود وادار به مسئولیت پذیری می شود و خود را در دنیای زندگی با این سؤالات مواجه می بیند" من چه کسی هستم؟"، " من به کجا می روم؟" و" چرا این جا هستم؟" که با توجه به شهود ناب و تمرکز بر تجربه بعنوان یک فراگیر بطور غیرمستقیم و خلاق به تفسیر افق های گوناگون می پردازد.

یافته های مربوط به سئوال فرعی سوم پژوهش (واکاوی پدیدارشناسی) نشان می دهد، پس از بررسی مبانی و پارادایم شناختی در حیطه روش پدیدارشناسی نوعی واکاوی در حیطه تعلیم و تربیت است که فراگیران را از جمود تاریخی و جزم اندیشی فرهنگی رها ساخته و به حذف سلسه مراتب اجتماعی پرداخته است. انسان در فرایند واکاوی به پالایش درونی می پردازد و اندیشه های متعارف خود را در تعلیق و پرانتز گذاشته و به تفسیر افق های تازه پرداخته، از این رو زبان را به عنوان مهمترین و کلیدی ترین ابزارتفهیم واقعیت های چندگانه پدیده ها در فرایند مشاهده، مصاحبه های عمیق فردی مبتنی بر روش کیفی به دنیای درونی سوژه ها وارد می کند (پرتویی، پروین،1387). از این رو جهان و زبان از هم جدایی ناپذیرند. زبان به ما اجازه می دهد نه تنها یک تجربه ی خاص بلکه جهانی را نیز که در آن تجربه رخ می دهد، بفهمیم. معرفت به معنای انسانی آن باید از درون فرایند معنابخشیِ خود انسان دنبال شود. به چالش کشیدن مفروضات فلسفی ، ماهیت یا ذات و "من" فرارونده یا استعلایی پدیدارشناسی در مسیر آگاهی قرار خواهد گرفت. پدیدارشناسی با توجه به رویکرد روایت گونه، داستان وار و توصیفی بودن آن چالشها و پیش فرضهای غیرمتعارفی را به دنبال دارد که بطور مسلم توصیفهای جدید و خلاقانه ای را در حیطه فلسفه بطور اعم و در فلسفه تعلیم و تربیت بطور اخص بوجود خواهد آورد.

نتیجه گیری، بحث، پیشنهادات

هدف از پژوهش پدیدارشناسی تمرکز بر ذات ها و ماهیت آگاهی افراد (حیات ذهنی) به سمت تفهیم پدیده های اجتماعی مبتنی بر تجربه های دست اول یا تجربه زیسته متمرکز شده و از امکان ورود به لایه های معنایی تجربه های دست دوم و تولید معرفتی مخدوش و تحریف شده خودداری می نماید. روش پدیدارشناسی به ما کمک می کندبه دنیایی که پیش از مفهوم سازی های ما وجود داشته است، دست یابیم وواقعیت رادوباره کشف کنیم. پدیدار شناسی با پذیرش غیر انفکاک بودن انسان و جهان توجه اصلی ومرکزی خود رامعطوف به شناسایی روشی می نماید که انسان ها در ارتباط وتعامل بادنیای خاص زندگی خود دنبال می نمایند. زیست جهان شخصی هر فردمی تواندر معرفت عمومی تجربه های روزمره شناخته شود؛این تایید، راهی برای

ملاحظه توصیف های مربوط به زیست جهان دیگران می گشاید. هرچند که بررسی ها نشان مـی دهند که گزارش های که دانش آموزان از زیست جهان خویش می دهندبسیار متغیر و موجزتر از آن است که الگوی کلی وروشـنی ازآن پدیدارشـود.جـدایی وانفکـاک حسـی وادراکـی مربیـان از بسیاری ازمتغیرهای موجوددر دنیای دانش آموز باعث شده که فعالیـت هایشـان در حـوزه هـای پژوهش، تدریس و... به اقداماتی تصـنعی، سـاختگی و ظـاهر فریـب بـدل شـود (برقـی، عیسـی، 1389). فعالیت های تربیتی ،باید براساس یافته های پژوهشی به گونه ای صـورتبندی شـوند،که مربیان ودست اندر کاران حوزه تعلیم وتربیـت را از درک وفهـم روابـط تربیتـی محـروم ومنفـک نسازند.راهبرد های پژوهش در حیطه فلسـفه تعلـیم و تربیـت هنگـامی پویـاتر وانعطـاف پـذیرتر خواهند بود،که پژوهشگران این حیطه بتوانند از بررسی های کمّی دوری نموده و به بررسی هـای کیفی وکارآمد بیش از پیش توجه کرده ، و با دست یابی بـه روایـت هـای توصـیفی و گفتگـویی؛ خلاقیت، انعطاف پذیری و چندصدایی بودن را در حیطه فلسفه تعلـیم و تربیـت آشـکار سـازند و دنیای تعلیم و تربیت را به دنیای واقعی و دست اول فراگیـران نزدیـک نماینـد. در ایـن پـژوهش کیفی غایت نهایی این است که به چه سان می توان روش شناختی پدیدارشناسانه را با شرایط و روح فلسفه تعلیم و تربیت کههمـواره در جسـتجوی راهـی بـرای ایجـاد ادراک متعـالی وآگـاهی استعلایی[1] در مربیان ومتربیان است، همراه نمود و به ایجادو ترکیب رابطه دوسویه بین ذات ها و معانی پدیدارشناسی و فلسفه تعلیم و تربیت پرداخت. در این مقاله تلاش شده ایـن رابطـه را بـه چالشی تحلیلی کشانده و با پرورش حضور انتقادی عناصر تربیتی(اعم از معلم، فراگیران و اولیاء) به متن واقعی پژوهش پی ببریم و در این موشکافی تربیتی بـه دنبـال ارائـه راهکارهـای نظـری و سپس عملی در نظام تربیتی ایران باشیم.

[1]- transcendental

منابع

1- برقی، عیسی(1389)"کاربرددیدگاه پدیدارشناسانه ون منن درمطالعات برنامه درسی" فصلنامه راهبردهای آموزش، دوره 3،شماره 4،زمستان، صص 141-137.

2- پرتوی، پروین (1387)."پدیدار شناسی مکان"تهران انتشارات فرهنگستان هنر.

3- خاتمی، محمود(1382). "پدیدارشناسی دین" چاپ اول. تهران: پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی، سازمان انتشارات.

4- دارتیگ، آندره(1373)."پدیدارشناسی چیست؟"ترجمه: نوالی، محمود. چاپ اول قم، سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها(سمت).

5- شورت،ادموند،سی (1388). "روش شناسی مطالعات برنامه درسی" ترجمه: مهرمحمدی، محمود و همکاران، چاپ دوم، تهران: سازمان مطالعه و تدوین(سمت) مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

6- عبدالرحمان نقیب،عبدالرحمان(1389). "روش شناسی تحقیق در تعلیم و تربیت رویکردی اسلامی" ترجمه :رفیعی، بهروز. چاپ دوم:قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.

7- محمدپور، احمد (1389)."روش در روش درباره ساخت معرفت در علوم انسانی"، تهران: انتشارات جامعه شناسان.

8- Seamon،D.(1979)،" A Geography of the Lifeworld "، St. Martinss، New York.

9- Spiegelberg، H. (1982)، "The Phenomenological Movement"، Dorarecht، the Netherlands MartinusNijhoff.

10- Stewart،D.Mukunas، A .(1990)"،Exploring Phenomenology: A guide to the field and its literature"، second edition،Athens، Ohio University Press، Ohio.

نقش روش انتقادی مکتب فرانکفورت در پژوهش‌های تربیتی

یحیی قائدی[1]، رکسانا رشیدپور[2]

بیان مساله

نظریه انتقادی عبارت است از پروژه‌ای بین رشته‌ای که توسط ماکس هورکهایمر اعلام گردید و از سوی اعضای مکتب فرانکفورت و جانشینان آنها به کار بسته شد. نظریه انتقادی در معنای نه چندان دقیق‌تر، در حال حاضر اصطلاح عام‌تری است که در سایه آن پروژه های تحقیقاتی در علوم اجتماعی و علوم انسانی سعی دارند تا بین نظریه حقیقت و کاربست سیاسی وحدت ایجاد نموده و آن دو را با هم متحد سازند (نوذری، 1389). تفکر شیوه‌ای برای معنادار کردن رویدادها، مفاهیم، اصول و ... است. تفکر انتقادی اندیشیدن درباره شیوه فکر کردن خود انسان است، به نحوی که رویکرد انتقادی به ما کمک می‌کند تا در هر موقعیتی به صورت موثرتری بیندیشیم. وقتی به صورت انتقادی می‌اندیشیم به نحوی فعال، توانایی‌ها، دانش و هوش خود را برای رویارویی با موقعیت‌های خاص ذهنی و عینی به کار می‌بریم. مقاله حاضر در نظر دارد تا نقش روش انتقادی را در پژوهش‌های تربیتی بررسی کند که امکان پژوهش های تربیتی با روش انتقادی وجود دارد و عناصر مرتبط با روش انتقادی را در پژوهش‌های تربیتی بتوان یافت.

سوالات پژوهش

سوال اصلی:

1ـ نقش روش انتقادی در پژوهش تربیتی چیست؟

سوال فرعی:

1ـ آیا امکان انجام پژوهش تربیتی با روش انتقادی وجود دارد؟

2ـ عناصر روش انتقادی مرتبط با پژوهش‌های تربیتی چیست؟

[1]- استادیار دانشگاه تربیت معلم تهران yahyaghaedy@yahoo.com

2- دانشجوی کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه تربیت معلم تهران roxanarrr@yahoo.com

3ـ مراحل روش انتقادی مناسب با پژوهش تربیتی چیست؟
4ـ چه موضوعات تربیتی قابل پژوهش با روش انتقادی وجود دارد؟

چهارچوب نظری

پایه و اساس شکل‌گیری مکتب فرانکفورت، ایجاد موسسه پژوهشی ـ اجتماعی بود که رسما در تاریخ 3 فوریه 1923 طی فرمانی از سوی وزارت آموزش و پرورش تاسیس شد. این موسسه وابسته به دانشگاه فرانکفورت بود و به منظور پژوهش در اندیشه های مارکسیستی و شرایط ضعف و افول جنبش های کارگری و عدم وقوع انقلاب های سوسیالیستی در دوران پس از جنگ اول ایجاد شده بود. مفهوم نظریه انتقادی در واقع محور اصلی پژوهش‌های فکری ـ فلسفی و تحقیقات نظری و کانون اندیشه‌ها و آرای مکتب فرانکفورت به شمار می‌رود که تمامی دیگر تحقیقات فکری و فلسفی و پروژه های مطالعاتی اعضای موسسه مطابق با آن و بر مبنای آن سازماندهی شده بودند. پژوهشگران مکتب فرانکفورت به سنت اقتصادی مارکسیسم و تاکید شان بیشتر بر روی روبنای همان فرهنگ بود (بشیریه، 1378،ص169). این مفهوم که نخستین بار در سال 1937 باب شد، اساسا نوعی قالب تئوریک برای متمایز ساختن پیروان و معتقدان خود از اشکال رایج و غالب مارکسیسم ارتدکس و رسمی محسوب می‌شد. نظریه انتقادی عنوانی است که به دیدگاه این مکتب در مورد روش دیالکتیک اطلاق می شود. نکته حائز اهمیت این است که نظریه انتقادی که عمدتا ملهم از سنت دیالکتیکی هگل و مارکس است، همواره در جریان بازنگری و افت و خیز قرار داشته است.

روش

مقاله حاضر با استفاده از روش انتقادی نوشته شده است. بدین صورت که ابتدا تعریفی از نظریه لنتقادی و پژوهش های تربیتی، همچنین نظریه پردازان مکتب فرانکفورت و آرا نظریه پردازانی که ملهم از روش انتقادی در زمینه تعلیم و تربیت سهم داشته اند، پرداخته و در نهایت نقش روش انتقادی را با توجه به عناصر این مکتب در پژوهش تربیتی بررسی خواهد شد.

یافته‌ها

در این مقاله ضمن تعریفی از نظریه انتقادی و بررسی نظریات متفکرین این مکتب و آرا نظریه پردازانی که در زمینه تعلیم و تربیت سهمی داشته اند پرداخته، به سوالات پژوهش پاسخ داده خواهد شد. نقادی محور اساسی اقدام پژوهشی است و هر تغییر و تحولی نتیجه نقادی است. اندیشه‌های نو حاصل و زاییده تفکر انتقادی است. نظریه‌های انتقادی با نگاهی نقادانه و عمیق به پدیده‌ها و واقعیت‌های اجتماعی و کشف روابط ساختاری آن در نهادهای قدرت و ثروت در پی افزایش آگاهی واقعی در میان مردم هستند تا بدین وسیله با شناختی صحیح از علل و شرایطی که موجب شده است قدرت‌های سرمایه بتوانند تمام جنبه‌ها و وجوه زندگی فردی و اجتماعی را در خدمت تامین منافع و سود مادی خود درآورند، با این علل و شرایط به مبارزه برخیزند.

نتیجه‌گیری، بحث و پیشنهادها

بررسی های اولیه محقق نشان می‌دهد که در برخی زمینه‌ها امکان پژوهش‌های تربیتی وجود دارد. می‌توان عناصر فرهنگ، قدرت و ارتباط را، که در روش‌های انتقادی از سوی نظریه‌پردازان انتقادی به آن پرداخته شده است، در پژوهش‌های تربیتی مورد بررسی قرار داد. برای مثال، مدرسه، به عنوان یکی از اجزای نظام آموزشی، می‌تواند بر فرآیند تفکر و مهارت‌های ذهنی و شیوه‌های یادگیری دانش آموزان تاثیر شگرف بگذارد. در همین راستا می‌توان با رویکردی انتقادی و با بهره‌گیری از آموزه‌های مکتب فرانکفورت به تحلیل رابطه میان از یک سو، نهادهای آموزشی و تربیتی (مانند مدرسه) و از سوی دیگر، نهادهای قدرت و بنیان‌های فرهنگی پرداخت و پژوهش‌های تربیتی را با تکیه بر روش انتقادی مکتب فرانکفورت گامی به پیش برد.

واژگان کلیدی: روش انتقادی ـ پژوهش‌های تربیتی ـ عناصر قدرت ـ عناصر فرهنگ ـ عناصر ارتباط ـ نظریه پردازان انتقادی

منابع

1- باقری، خسرو، رویکردها و روش های پـژوهش در فلسـفه تعلـیم و تربیـت، 1389، تهـران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی
2- نوذری، حسینعلی، نظریه انتقادی مکتب فرانکفـورت در علـوم اجتمـاعی و انسـانی، 1389، تهران: آگه
3- احمدی، بابک، مدرنیته و اندیشه انتقادی، 1380، تهران: مرکز
4- میرز، چت، آموزش تفکر انتقادی، ترجمه خدایار ابیلی، 1374، تهران: سمت
5- گوتک، جرالد ال، مکاتب فلسفی و آراءتربیتی، ترجمـه محمـد بـاقر پـاک سرشـت، 1388، تهران: سمت
6- Beyer،B.K،critical Thinking socialEducation ،April،1985
7- Schafes man ،steven.D.An Introduction to critical thinking،janury
8- Ennis،RH.(1985).Alogical basis for measuring critical thinking skills.Education leadershin

روش استنتاجی و نمونه ای از آن : تبین دلالت های تربیتی دریدا

نیره کارگری دهکردی[1]، سمیرا علیرضا بیگی[2]

بیان مساله

درباره فلسفهٔ تعلیم و تربیت، به معنای تأملات و تفکرات فیلسوفان دربارهٔ تعلیم و تربیت، نکاتی قابل ذکر است. اولاً اینکه، همه فیلسوفان آرا و اندیشه‌های تربیتی به معنای دقیق کلمه نداشته اند. ثانیاً در مورد فیلسوفانی که آرا و اندیشه‌های تربیتی خود را آشکارا بیان کرده اند، فلسفهٔ تعلیم و تربیت، به صورت استنتاج مدلول‌های تربیتی از اندیشه‌های فلسفی در می‌آید. فیلیپ اسمیت در فصل سوم از کتاب فلسفهٔ آموزش و پرورش می‌نویسد: این نظریه که فلسفه و تعلیم و تربیت با یکدیگر ارتباط عمیقی دارند، به‌یقین نظریهٔ جدیدی نیست. از آن‌جا که فلسفه، به‌طور سنتی، چیستی واقعیت، معرفت و ارزش را بررسی کرده است، روابط آشکاری با تعلیم و تربیت دارد (Smith،1965،P:53). آنگاه به مسأله «استنتاج» (derivation) اشاره می‌کند: هنگامی که روابط بین فلسفه و تعلیم و تربیت مورد تأکید قرار می‌گیرد، برخی تصور می‌کنند که یک فلسفهٔ تربیتی معیّن از یک فلسفهٔ معیّن استنتاج می‌شود (Smith،Idib، P: 53)

فلسفهٔ تعلیم و تربیت در سطح استنتاجی، کوشش فکری منظم، منطقی و قاعده‌مند فیلسوف تعلیم و تربیت برای کشف و استنتاج دیدگاه‌های تربیتی فیلسوفان محض درسه حوزهٔ اهداف، برنامه‌ها و روش‌های تربیتی، از اندیشه‌های فلسفی آن‌ها در سه قلمرو معرفت شناسی، وجود شناسی و ارزش شناسی است.

بیش از یک دهه است که نظرات ساختار شکنی دریدا، آموزه های تربیتی را تحت تأثیر قرار داده است. گرچه همواره تردید وجود داشته است که او را یک فیلسوف تعلیم و تربیت بدانند، چرا که در بین آثار دریدا کتابی خاص تعلیم و تربیت وجود ندارد. با این حال بعضی نوشتارهای او تأثیر جدی بر تعلیم و تربیت داشته اند و براین اساس می توان او را از متفکران تعلیم و تربیت به شمار

[1]-کارشناس پژوهشی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش. N.kargari.d@gmail.com

[2]- دانشجوی کارشناسی ارشد دانشگاه تهران. رشته تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت.

آورد که روش های غیرمرسوم او دیدگاه های جدیدی در باب مسائل تعلیم و تربیت ایجـاد کـرده است. بنابراین با استفاده از روش استنتاجی برودی نظرات تربیتی دریدا را بیان می‌نماییم.

در این مقاله قصد ما بر این است که با استفاده از روش استنتاجی به استخراج مضامین و دلالت-های تربیتی[1] از دیدگاه این فیلسوف معاصر بپردازیم و نمونه‌ای از کاربردی کردن فلسفه را مطابق نظرات برودی به انجام برسانیم. بدین منظور سعی شده اسـت تـا از لابـلای نظـرات فلسـفی وی، مشتمل برهستی شناسی[2]، معرفت شناسی[3] و ارزش شناسی[4]، اقتضائات تربیتی در ابعاد مختلف، از جمله اهداف تعلیم و تربیت، معلم، دانش آموز، برنامه درسی، روش های یاددهی و یـادگیری و مدیریت مدرسه مورد بررسی قرار گیرند.

سئوالات پژوهش

سئوال اصلی پژوهش حاضر این است کـه چگونـه بـا اسـتفاده از روش اسـتنتاجی مـی تـوان بـه استخراج مضامین و دلالت های تربیتی دریدا از نظرات وی دست یابیم؟ آیا مـی تـوان از لابـلای نظرات فلسفی وی مشتمل بر هستی شناسی، معرفت شناسی و ارزش شناسی، اقتضائات تربیتـی در ابعاد مختلف، از جمله اهداف تعلیم و تربیت، معلـم، دانـش آمـوز، برنامـه درسـی، روش هـای یاددهی و یادگیری و مدیریت مدرسه را مورد بررسی قرار داد؟

چارچوب نظری

در عرصه فلسفه تعلیم و تربیت از روش استنتاجی بسیار سخن رفته است. هاری برودی[5] فعالیت های فلسفه تعلیم و تربیت را نیز همانند فعالیت‌های فلسفه دو نـوع مـی دانـد. نظریـه پـردازی و نظریه آزمایی. اکنون باید به این نکته پرداخت که چه روش هایی برای نظریـه پـردازی و نظریـه آزمایی قابل استفاده است که در مورد نظریه پردازی دو روش پیشنهاد می‌کند. روش دوم به ایـن

[1]- Educational Implications
[2] - Ontology
[3] -Epistemology
[4] - Axiology
[5] -Broudy، H

مسئله می‌پردازد که فرد موضع فلسفی معینی همچون ایده آلیسم را مبنا قرارمی دهد و آن را "کاربردی" می کند به نحوی که بتواند برای مسائل تعلیم و تربیت پاسخی فراهم آورد. کاربردی کردن در این جا به معنای استخراج دلالت ها یا استلزام های دیدگاه فلسفی معینی برای عرصه های عملی تعلیم و تربیت است. کار فیلسوف تعلیم و تربیت در اینجا از جهت روش، به طور کامل فلسفی یعنی به همان نحوی است که فیلسوفان از طریق بکارگیری منطق به استخراج استلزامات می پردازند (باقری، 1389، ص 101-102).

بر اساس روش استنتاجی، مسیرهایی که طبق این رویکرد باید پیمود چنین است: نخست باید نظام فلسفی معینی را انتخاب کرد و مبنا قرار داد. سپس باید مسائل عمده و اساسی تعلیم و تربیت، مانند: اهداف، اصول و ارزشیابی را به فلسفه مذکور و انواع مبانی هستی شناختی، معرفت شناختی و ارزش شناختی آن عرضه کرد و درآخر باید به استنتاج پاسخ هایی متناسب با این مبانی فلسفی برای مسایل مذکور فراهم آورد (باقری، 1389، ص 24-23).

روش ها

تحقیق حاضراز نوع تحقیقات کیفی و استنباطی می‌باشد.. و روش تجزیه و تحلیل اطلاعات به کار برده شده در این تحقیق از آن جا که می خواهد نظریه ای فلسفی را در آموزش و پرورش گسترش دهد، روشی است که دکتر اسمیت آن را با نام "فلسفه و آموزش و پرورش"، بیان کرده است. از منظر دکتر اسمیت عبارت " فلسفه و آموزش و پرورش" روشنگر این موضوع است که "یک فلسفه آموزش و پرورش"، مشتق و مأخوذ از یک فلسفه بخصوص است". دکتر اسمیت آورده است: برای فیلسوف آموزش و پرورش، این امکان وجود خواهد داشت که به مطالعه و بررسی دقیق، درباره ی فلاسفه بزرگ و شهیر بپردازد و آن چه را که آنان درباره آموزش و پرورش گفته اند، ثبت و یادداشت کند و در مواردی که فیلسوف مورد نظر، غافل از انجام این کار بوده، خود به تهیه و ارائه طرح ها و پیشنهادهای تربیتی خاصی اقدام کند که در توافق و هماهنگی با فلسفه اساسی او هستند (اسمیت، 1377).

یافته ها

بر اساس روش استنتاجی، از میان دیدگاه های فلسفی دریدا می توان دلالت های تربیتی مانند اهداف، روش تدریس، برنامه درسی، نقش معلم و دانش آموز، مدرسه و محتوای درسی را استخراج و تبیین کرد. درهر یک از آن ها سعی شد استنتاج هایی بر اساس نظرات فلسفی دریدا آورده شود. قبل از بحث درباره دلالت ها نیز سعی گردید دیدگاه های تربیتی دریدا از بین نوشته ها و نقطه نظرات وی استخراج گردد. بعضی از این دیدگاه ها عبارت از: ساخت شکنی و تعلیم و تربیت، رویکرد انتقادی نسبت به تعلیم و تربیت، عقل گرایی و تعلیم و تربیت، توجه به غیریت، کثرت گرایی، ضدیت با اقتدارگرایی در تعلیم و تربیت و رابطه جهان شمولی و تعلیم و تربیت.

اهداف تعلیم و تربیت از نظر دریدا، ایجاد و پرورش روحیه انتقادی، رفع دوگانگی، ارتقاء مطالعات فرهنگی، ایجاد گرایش به تکثر گرایی می باشد. هر چند بر طبق آموزه های دریدا هیچ گونه روش تدریس قطعی و یگانه که دال بر بهترین روش باشد، پیشنهاد نمی شود، بلکه بر تکثر روش ها و محتوای درسی اشاره می کند، اما شاید بتوان روش ساخت شکنی دریدا را یک روش تدریس به شمار آورد. دریدا در رابطه با تأثیر متقابل متنی از دو روش استفاده می کند. ساخت شکنی و قرائت دو گانه. روش دیگر مورد نظر دریدا شاید روش گفتگو و دیالکتیک و روش انتقادی باشد. با در نظر گرفتن دیدگاه های دریدا در تعلیم و تربیت، برنامه درسی مورد نظر وی برنامه درسی بین رشته ای است. مرز بندی های فرهنگی، تقسیم بندی علوم، فلسفه، ادبیات و دین از نظر وی تصنعی می باشد. وی ساختار، انسجام، توالی منطقی کتاب های درسی را موهوم می‌داند.

ویژگی دیگر؛ برنامه درسی باید توانایی تغییر را داشته باشد. با توجه به ساختارشکنی دریدا، برنامه ریزان باید توجه کنند که در ارزیابی خود نباید چارچوب های فضای ذهنی دوگانه بررسی شود، چرا که ما را از دیدن حاشیه ها باز می دارد. توجه دریدا را به ادبیات، هنر و... نباید از نظر دور داشت و لذا گنجاندن این گونه برنامه ها و توجه به آن ها می توان مد نظر قرار داد. این امر از به حاشیه رفتن این دست از دروس به نفع بعضی دیگر، جلوگیری می کند. به نظر می رسد با توجه به نظرات دریدا، در نظام تعلیم و تربیت، باید مهارت تحلیلی دانش آموزان افزایش یابد، آگاهی وی نسبت به تضادها و تناقض ها در داخل یک متن مورد توجه قرار گیرد.

تأکید بر نوشتار در نظرات دریدا قابل توجه است و دانش آموزان باید مهارت های نوشتاری خود را افزایش دهند و بتوانند متون مختلف را با خوانش مکرر، مورد بررسی قرار دهند و به مفاهیم تازه ای برسند. نقش دانش آموز یک فرد تسلیم شده و بی تفکر نیست، بلکه بر اساس ساخت شکنی تشویق می شود که خواننده ای انتقادی و آگاه از این نکته باشد که اهداف نویسنده متن همیشه با واقعیت منطبق نیست. برای دانش آموز در کلاس های درس با روش های تدریس این فرصت پدید می آید که خلاقیت هایش بروز کند، تحقیقات و مطالعات مستقل انجام دهد و در یک کلام خالق و ایجادکننده دانش باشد. در این میان نقش معلم، نه تنها کاهش نمی یابد بلکه به صورت چند وجهی افزایش می یابد. معلم باید دانش آموز را برای گفتگوهای پویا، خلاقانه و انتقادی راهنمایی کند و همراه دانش آموز یادگیری را انجام دهد.

نتیجه گیری، بحث و پیشنهاد

هر چند روش استنتاجی، یکی از روش های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت است و در این تحقیق استخراج دلالت های تربیتی از دیدگاه های فلسفی دریدا، با این روش انجام شد؛ لیکن به دلیل نقادانه نبودن روش، می تواند مورد نقد قرار گیرد و شاید خود دریدا نیز که رویکردی انتقادی نسبت به تعلیم و تربیت دارد، به این روش انتقاداتی داشته باشد. لذا پیشنهاد می شود از روش های دیگر پژوهش نیز به آرا و عقاید دریدا بپردازیم.

واژگان کلیدی: روش تحقیق، روش استنتاجی برودی، نظرات تربیتی دریدا، ساخت شکنی

منابع

1- اسمیت، فلیپ جی. (1377) *فلسفه آموزش و پرورش*. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی

2- باقری، خسر و سجادیه، نرگس و توسلی، طیبه. (1389)، *رویکردها و روش ها در فلسفه تعلیم و تربیت*، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

3- باقری، خسرو. (1389)، *درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران*، جلد

4- Smith P. (1965). Philosophy of Education. U.S.A : Harper and row

بازشناسی مبانی فلسفی پدیدارشناسی پاسخی به چالشهای معاصر

نرگس کشتی آرای[1]

بیان مساله

اولین ویژگی پژوهش‌های پدیدارشناختی آن است که همیشه از دنیایی که در آن زندگی می‌کنیم شروع می‌شود. این دنیا از نگرش‌های طبیعی زندگی روزانه که هوسرل از آن به عنوان نگرشهای اصلی و اساسی قبل از تفکر، تئوری سازی و سازماندهی یاد می‌کند،تشکیل شده است (Van Manen،1990).

در این نوع پژوهش، پژوهشگر به توصیف تجارب افرادی که موقعیتی خاص را زیست کرده اند می پردازد ، به نظر می رسد برخی از پژوهشهای پدیدارشناسی به جای توصیف تجارب افراد که مشارکت کنندگان پژوهش و کانون اصلی مطالعه می باشند به بیان تجارب و برداشتهای خود پژوهش گر اختصاص یافته، پیش داوریها و ایده های نظری او به تصویر کشیده می شود این آسیبی است که می تواند نتایج این نوع پژوهش را بی اعتبار سازد. در این مطالعه برای فهم بهتر پژوهش پدیدارشناسی و رهایی از ورطه انحراف ایجاد شده در نتایج این پژوهشها به بازشناسی مبانی فلسفی و چگونگی ساخت دانش پرداخته شده است.

سئوالات پژوهش

1- مفهوم پدیدار شناسی از دیدگاه هوسرل و هایدگر چیست؟
2- تفاوت دیدگاههای هوسرل و هایدگر در بیان ماهیت پدیدارشناسی چگونه است؟
3- ویژگیهای پژوهش پدیدارشناسی چگونه بیان می شود؟
4- ارتباط ساخت دانش در پژوهش پدیدارشناسی با مفاهیم وجود و موجود چگونه تفسیرمی گردد؟
5- با عنایت به مبانی فلسفی پدیدارشناسی چه عواملی باعث بی اعتباری این پژوهش شده است؟

[1]- استادیار مطالعات برنامه درسی، دانشگاه آزاد اسلامی خوراسگان (اصفهان)

روش پژوهش

روش پژوهش کیفی از نوع تحلیل محتوا [1]بود. تحلیل محتوا روشی برای تحلیل داده های متنی است و در مورد محصولات رسانه ای تا داده های مصاحبه ای کاربرد دارد. یکی از ویژگیهای برجسته این روش استفاده از مقوله هایی است که غالباً از الگوههای نظری اخذ شده اند و روی داده ها اعمال می شود (فلیک[2]، 1387). در تحلیل محتوای کیفی هدف تقلیل داده هاست و جنبه های تفسیر متن به دنبال سئوالات در مقوله هایی متناسب قرار داده می شوند (مایرینگ[3]،2000). در این پژوهش از الگوی تحلیل محتوای قیاسی استفاده شد.

نتایج

صحبت در باب پدیدارشناسی بدون ذکر دیدگاههای ادموند هوسرل (1859ــ 1938) و مارتین هایدگر امکان پذیر نیست. ادموند هوسرل از چهره های مهم و تأثیرگذار فلسفی در قرن بیستم و بنیانگذار پدیدارشناسی است. ادموند هوسرل اولین کسی بود که پدیدارشناختی را به عنوان یک روش توصیف مطرح کرد. او پدیدار شناختی را روشی برای تحلیل پدیدارها، یعنی تحلیل شناخت آگاهانه ما در این خصوص که اشیاء و رویدادها چگونه در تجربه ما جلوه گر می‌شوند می‌داند (گوتک، 1380). شعارپدیدارشناسی هوسرل تأکید بر اهمیت شهود یعنی شهودی مقدم بر شهود حسی و تجربی، توجه به امر ماتقدم به منزله بنیاد معرفت، تأکید بر زیست جهان، نقد نیهیلیسم و بی بنیادی عقلانیت جدید و همچنین نقد پوزیتیویسم و تفکر تکنولوژیک بود. از نظر هوسرل برای نیل به ماهیت و عینیت اشیا باید هرگونه نظریه پردازی و همه مفروضات پیشین را تعلیق حکم کرد تا بتوان با «خود پدیدار» مواجه شد. پدیدار همان چیزی است که خود را در آگاهی آشکار می سازد که برای هوسرل، پدیدارشناسی روش شناخت ماهیت اشیا بود (عبدالکریمی، 1386). اختلاف بسیار اساسی هوسرل و هایدگر در این بود که برای هوسرل، پدیدارشناسی

1. Analysie Cantent Qulititive-
[2]-Flick
[3]-Mayring

روش شناخت ماهیت اشیا بود، در حالی که برای هایدگر، پدیدارشناسی مقدمه وجودشناسی و یگانه روش وجودشناسی است. ویژگیهای اساسی پژوهش پدیدار شناسی عبارت است از:

- پژوهش‌های پدیدارشناختی همیشه از دنیایی که در آن زندگی می‌کنیم شروع می‌شود. این پژوهش مطالعه تجربه زیست شده (زیسته) است.
- این پژوهش، رویکردی فلسفی و فکورانه در نوشتن و تحریر جنبه‌هایی از یک فرایند است.
- پژوهش پدیدارشناسی بیان و واگشودن پدیده‌ها، همانگونه که خودشان را در آگاهی ما معرفی و عرضه می‌کنند، است.
- پژوهش پدیدارشناسی مطالعه ماهیت چیستی[1] است.
- پژوهش پدیدارشناسی، توصیف معنای زیست شده است.
- پژوهش پدیدارشناسی مطالعه علمی انسان است.
- پژوهش پدیدارشناسی تمرین تمام وکمال اندیشمندی[2] است.
- پژوهش پدیدارشناسی جستجوی معنای بودن انسان است.
- پژوهش پدیدار شناسی یک فعالیت شاعرانه[3] است.

وقتی که از پدیدارشناسی صحبت می شود قصد آن نیست که بگوییم یگانه منبع تعیین کننده واقعیت تجربه فردی است و به جای تأکید و توجه بنیادین به مسائل مختلف صرفاً برنقش تجربه فردی تأکید کرده به آن اعتبار مطلق بخشیم . هدف آن است که با شناخت تجارب فردی از دریچه چشم آنان به فهمی عمیق تر نسبت به پدیده مورد مطالعه دست یابیم. یکی از مسائلی که باعث خدشه دار شدن نتایج پژوهش های پدیدارشناسی و کاهش اعتبار آنها می شود آن است که به جای توصیف تجارب افراد که مشارکت کنندگان پژوهش و کانون اصلی مطالعه می باشند، به بیان تجارب و برداشتهای خود پژوهش گر اختصاص یافته است. یعنی بین تجارب مشارکت کنندگان و تجارب پژوهشگر خلط معنایی ایجاد می شود و این امر مانع آن است که به موجود یا پدیده اجازه داده شود به آن صورتی که می خواهد خود را نمودار کند. «پدیدار» آن چیزی است

[1] - Essences
[2] - Thoughtfulness
[3] - Poetizing

که موجب آشکاریت خود است و ظهورش را از جانب خویش داراست. موجود قادر است خود را به بیشمار حالت، نشان دهد. «موجود» در این خود نمایی همچون چیزی به نظر می‌آید. پس باید بین توصیف و تفسیر تجارب فاصله ایی ایجاد شود. ون منن (1990) معتقد است که پژوهش پدیدار شناسی از یک سو توصیف[1] کیفیت تجربه زیسته در سرتاسر زندگی و در جریان زندگی است و از سویی دیگرتوصیف معناداربودن بیانات[2] و گفته هایی از تجربه زیست شده است. این دونوع توصیف تا اندازه ای در مفهوم به نظر متفاوت هستند. یکی توصیف فوری و بی واسطه تجربه زیسته در جریان زندگی است و دیگری یک توصیف بینابینی از تجربه زیست شده است که در غالب کلام و نمادها بیان می شود که در این صورت محتوا یک عنصر نیرومند تفسیر[3] می باشد. حقیقتاً توصیف در نهایت تفسیر است. این بدان معناست که در پژوهش پدیدارشناسی اقدام به دو نوع فعالیت می شود: 1) توصیف 2) تفسیر

توصیف زمانی است که با تجربه زیسته در جریان زندگی سروکار داریم. در این صورت به توصیف بی واسطه تجربه زیسته اقدام می کنیم. **تفسیر** زمانی است که ما با تجربه زیسته در قالب بیان وکلام و نه در جریان زندگی رو به رو هستیم. هایدگر(1962) بیان می کند که: تفسیربه عنوان یک روش توصیف معناداری پدیدارشناسی است و پدیدارشناسی در معنای اصلی آن یک طرح هرمنوتیکی است Van Manen،(1990). «علم هرمنوتیک» افراد را به مرئی کردن پیش‌فرضهای نهفته در زیر این برداشتها قادر می‌سازد (پالمر، 1377).

منابع

1- احمدی، بابک. (1381). هایدگر و پرسشهای بنیادین. تهران : نشر مرکز.
2- احمدی، بابک. (1381/1). هایدگر و تاریخ هستی. تهران: نشر مرکز.
3- باقری، خسرو. (1382). مبانی فلسفی فمینیسم. تهران: چاپ سحاب.

[1] - Description
[2]- Expression
[3] - Interpretation

4- باقری، خسرو. (1381). تعلیم و تربیت در منظر پست مدرنیسم. برگرفته از کتاب برنامه درسی نظر گاهها، رویکردها و چشم اندازها، پدید آورنده محمود مهر محمدی، انتشارات آستان قدس رضوی.

5- پالمر، ریچارد. (1377). علم هرمونوتیک. ترجمه محمد سعید ضایی کاشانی انتشارات هرمس.

6- ساکالوفسکی، رابرت. (1384). در آمدی بر پدیدارشناسی. ترجمه محمدرضا قربانی، تهران: انتشارات گام نو، ص 56-57.

7- عبدالکریمی ، بیژن. (1386). طنز تاریخی هایدگر در ایران. روزنامه ایران، فرهنگ و اندیشه،7 آبان 1386.

8- گوتک، جرالد. (1380). مکاتب فلسفی وآراء تربیتی . ترجمه محمد جواد پاک سرشت ، تهران: انتشارات سمت ، ص 302.

9- هایدگر، مارتین. (1367). فلسفه چیست؟ . ترجمه مجید مددی، انتشارات تند.

10-هایدگر، مارتین. (1373) . مابعدالطبیعه چیست؟ . ترجمه محمد جواد صافیان، انتشارات پرسش.

11-هایدگر، مارتین. (1380). درآمد وجود و زمان . ترجمه منوچهر اسدی، آبادان: نشر پرسش.

12- Denzin، Norman; Lincoln، Yvonnas. (2000). *Qualitative Research.* 3rh Ed، united state: sage publication.

13- Jones، Kip. (2004). Mission Drift Qualitative Research or Moving toward a Systematic Review of Qualitative Studies، Moving back to a More Systematic Narrative Review. *The Qualitative Report.vol، Nine، p95-112*

14- Pinar، W. F. (2004). *What is curriculum theory*? Mahwah، NJ: Lawrence Erlbaum Associates، Inc.

تبیین نظریه ی کنش ارتباطی به عنوان روشی برای آموزش های چند فرهنگی با تاکید بر روش انتقادی

سمیه کیارسی[1]، یحیی قائدی[2]

بیان مساله

در اسناد بالا دستی نظام جمهوری اسلامی ایران، نظیر قانون اساسی و چشم انداز ایران در افق 1404 ه.ش، صراحتاً به مباحث چند فرهنگی و جایگاه اقوام توجه شده است. با وجود این، برنامه درسی نظام آموزشی عمومی و آموزش عالی ایران فاقد الگو و مبانی روشن در این باب است(مهر محمدی، 1388). این مشکلات زمانی حادتر می شوند که به افراد یک جامعه به عنوان شهروندانی جهانی نگریسته شود. در سناریوی جهانی شدن و وابستگی های متقابل ناشی از آن، زندگی هر فردی به گونه ای مستقیم و یا ضمنی تحت تاثیر حوادثی که در نقاط دیگر جهان اتفاق می افتد قرار دارد (گرانت،پرترا،2011). فرایند جهانی شدن علاوه بر اینکه تعاملات جهانی را را تحت تأثیر قرار داده است ، بی عدالتی های فراوان دیگری همچون: افزایش سلطه فرهنگی، آوارگی مردم از سرزمین اجدادی، نژاد پرستی و تعصبات قومی و عدم تحمل مذهبی را درپی داشته است (بومن،2004،گیبسون،2010،لیپمن،2001)، در سیستم‌های آموزشی نیز فرایند جهانی شدن در قالب سیاست های نئو لیبرالی به ترویج ساختارها و قوانین یادگیری جهانی می پردازد (گرانت و گرانت، 2007). جهت مرتفع ساختن چنین مشکلاتی ، آموزشی چند فرهنگی که بر پایه ی درکی از گروه های قومی و ایجاد فرصت های برابر آموزشی بنا شده، ضروری به نظرمی رسد (بنت،1998). هابر ماس با ارئه نظریه کنش ارتباطی از لحاظ روشی نقش مهمی در مباحث مربوط به آموزش چند فرهنگی ایفا کرده است، چرا که این نظریه به طرح رویکرد معرفت شناسانه ای می پردازد که گفت و گو و امور بین الاذهانی در کانون آن قرار دارد. مقصود از کنش ارتباطی در نزد هابرماس، نوع خاصی از کنش اجتماعی است که در آن کنشگران از یکدیگر توقع دارند اغراض و افعال متفاوتشان را از طریق اجتماعی که محصول ارتباط و مفاهمه است، هماهنگ

1-دانشجوی دکترای فلسفه تعلیم وتربیت دانشگاه تربیت معلم
Kiyarsi62@yahoo.com
2-عضو هیات علمی دانشگاه تربیت معلم yahyaghaedy@yahoo.com

سازند. به‌علاوه، تلاش برای نیل به توافق، اساسا بر استفاده طبیعی از زبان مبتنی است. در این پـژوهش حاضر نیز سعی شده است از طریق روش انتقادی علت ها و عوامل پنهان چنـین بحـران هـا و تعـارض هایی که در سیستم های آموزشی مختلف مطرح می باشـد، شناسـایی و بـا نظـر بـر اهمیـت رهـایی بخشی آموزش چند فرهنگی به روش گفت و گوی هابرماسی در جهت رفع نابرابری های ناشـی از ایـن شکاف فرهنگی گام موثری برداشته شود.

سؤالات پژوهش

1. با استفاده از روش انتقادی چه راهکارهای رهایی بخشی را مـی تـوان بـرای حـذف شـکاف فرهنگی در تعلیم و تربیت پیشنهاد کرد؟
2. چگونه می توان از نظریه کنش ارتباطی به عنوان روشی برای آموزش هـای چنـد فرهنگـی بهره جست؟

چارچوب نظری

نقطه ظهور هابرماس به مثابه ی فیلسوف گفت وگو، در جایی است کـه وی «کـنش تفـاهمی»، «کنش معطوف به درک» را در مقابل «کنش استراتژیک» یا «کنش معطوف به موقعیـت » قـرار می دهد (هابرماس، 1976). مطابق نظر هابرماس، انسان ها با یکدیگر تعامل و ارتباط برقرار مـی کنند و هنگامی که شنونده ای گفتار –کنشـی را مـی پـذیرد، تـوافقی میـان دو ذهـن کنشـگر و متکلم پدید می آید. هابرماس معتقداست در «زیست جهان» ساختارهای اجتماعی و اقتصادی با کنش و آگاهی تلفیق می شوند. زیست جهان را در مقام تعریف می توان دربر دارنده ی سـابقه و زمینه ی معانی مشترک دانست کـه عمـل متقابـل نمـادین معمـولی را امکـان پـذیر مـی سـازد (هابرماس، 1384). «حوزه ی عمومی » هابر ماس عرصـه ای اسـت کـه در آن افـراد بـه منظـور مشارکت در مباحث باز و علنی گرد هم می آیند. قابل ذکر است که کنش ارتباطی از طریق بیان و گفت و گو تحقق می یابد (هابرماس، 1989).

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع پژوهش های دیالکتیکی و انتقادی می باشـد. روش دیـالکتیکی و انتقـادی،

توجه ما را به روابط تعارض آمیز طبقات یا گروه های اجتماعی معطوف می کند و مسائل تعلیم و تربیت را در چارچوب آن ها مورد تحلیل قرار می دهد. بیش از همه، این روش در پی آن است که از سویی، علل و عوامل نامحسوس و زیرساز امور تعلیم و تربیت را مورد شناخت و دگرگونی قرار دهد و از سوی دیگر، ظواهر محیط های تعلیم و تربیتی را فریبنده می داند و مورد نقد قرار دهد. اهمیت این روش در آن است که توجه ما را به مسئله عدالت اجتماعی و نقد گونه های پیچ در پیچ ستم در محیط های تعلیم و تربیت جلب می کند. مراحل روش انتقادی در پژوهش حاضر با ویژگی های ذکر شده به ترتیب زیر می باشد:

1. کشف تضادها و تناقض ها ی موقعیت
2. مشخص کردن علت ها یا عوامل پنهان
3. نقد ایدئولوژی
4. رهایی بخشی

یافته ها در مورد سوال اول: شاید امروزه یکی از بزرگترین معضلات نظام تربیتی عصر حاضر عدم توجه به بحث ناهمسانی و تفاوت های فرهنگی موجود می باشد. با استفاده از روش انتقادی می توان تعارض های موجود در این زمینه را شناسایی و به ابطال و افشای آگاهی های کاذبی پرداخت که در اختیار مردم قرار می گیرد و تصویر نادرستی از روابط اجتماعی به آنان می دهدکه در پژوهش حاضر نمونه ی این گونه آگاهی های کاذب را می توان در شعارهایی از قبیل فرهنگ ملی و یا یکسانی فرهنگی در سیستم های آموزشی جوامع چند فرهنگی یافت که برای از بین بردن این آگاهی ها باید به دنبال راهکارهای رهایی بخش بود که در پژوهش حاضر راهکار رهایی بخش پیشنهادی همان آموزش چند فرهنگی مبتنی بر گفت وگو است. در نتیجه به اجرا درآمدن چنین راهبردی در جوامع چند فرهنگی دستیابی به اهدافی چون آزادی، برابری فرصت ها، عدالت محقق خواهد شد و مفاهیمی چون: فرهنگ برتر، طبقات اجتماعی برتر از بین خواهد رفت.

یافته های مربوط به سوال دوم: با کمک گرفتن از چارچوب نظری کنش ارتباطی هابرماس که ذکر آن گذشت، در مجموع مزایای روشی این نظریه برای اجرای آموزش های چند فرهنگی در کشورهای درگیر تعارض فرهنگی را می توان در چند بخش دسته بندی نمود :

1-حل مشکل دست یافتن به دیدگاهی نسبتاً مشترک و کاهش تعصبات در حین انجام آموزش های چند فرهنگی از طریق گفت و گویی که نظارت و تعامل بین افراد مختلف را هدایت می کند، 2- افزایش رشد شناختی و اخلاقی فراگیران و مربیان به واسطه ی رویارویی های گوناگونی که آن ها با زیست جهان های متفاوت دارند. 3-رشد و گسترش مهارتهای حل مساله به صورت خلاقانه از طریق دیدگاه های مختلفی که برای رسیدن به راه حل از سوی افراد مطرح می شوند. 4- دستیابی به اهداف مهم آموزشی همچون تحقق نوعی وحدت جهان وطنی که در واقع اتخاذ الگویی از جامعه آموزشی می باشد که بر اصول نهادین انتزاعی همچون آزادی و برابری تمامی شهروندان جهانی مبتنی است. 5- ایجاد فضاهای آموزشی آزاد و نیز ارتقاء روابط مثبت و مفید از طریق دستیابی به اهداف مشترک و تعهدی که نسبت به اصل برابری در میان عناصر موثر در آموزش به وجود می آید. 6- تجدید حیات جامعه ازطریق غنا بخشیدن به فرهنگ های مختلف شهروندان و ترویج دیدگاهی گسترده تر و پیچیده تر از جهان.

نتیجه گیری، بحث و پیشنهادها

نتایج حاصل از این بررسی نشان می دهد در آموزش های چند فرهنگی بر مبنای تئوری کنش ارتباطی دو هدف عمده دنبال می شود:

-در سطح فردی: رشد و شکوفایی خرد فراگیران مبتنی بر ارتباط متقابل هنجاری

-در سطح اجتماعی : دستیابی به تفاهم در جوامع چند فرهنگی مبتنی بر کنش اخلاقی.

همچنین با چنین مبنایی تمامی عناصر مربوط به فرایند تعلیم و تربیت چند فرهنگی برای به دست آوردن تفاهم و توافق هیچ سلاحی جز استدلال منطقی و قانع کننده ندارند. هدف این نوع کنش ارتباطی، شناختی همگانی و پذیرش حقایق واحد است. در این راستا در آموزش های چند فرهنگی جواب ها از پیش آماده نیست، بلکه افراد با تبادل نظر و نقادی خود راه هایی را بر می گزینند. همچنین شرکت کنندگان بر همکاری خود می افزایند و دیگر محاسبات خشک ریاضی وار و فشار سنت های از پیش موجود در میان نیست بلکه معلمان وفراگیران با گفت وگو سعی دارند راه هایی برای توافق برگزینند. این کنش در ذات خود رهایی بخش است چرا که با خود کنش های متعالی را به همراه دارد. این رهایی در بستر و زمینه ای می تواند تحقق یابد که در

آن خودشناسی از طریق گفتمان امکان پذیر باشد. بنابراین کنش ارتباطی با ایجاد زمینه فهم گذشته تاریخی و با تامین ارتباط میان فرهنگ ها و گروه های عصر حاضر در برقراری وفاق و اجماع در آموزش های چند فرهنگی نقشی اساسی دارد. همچنین با تأکید بر اصول مورد نظر خود بر طرف کننده ی مسائل تعلیم وتربیت چند فرهنگی است .

واژگان کلیدی: هابرماس، نظریه کنش ارتباطی، آموزش چند فرهنگی، روش انتقادی

منابع

1- پایا، علی.(1381). گفت و گو در جهان واقعی، تهران: طرح نو.
2- حاجیانی، ابراهیم.(1383). مسئله ی وحدت ملی و الگوی سیاست قومی در ایران، مجموعه مقالات مسائل اجتماعی ایران، چ1، انجمن جامعه شناسی ایران.
3- رفیع پور،فرهاد.(1385).آناتومی جامعه (مقدم بر جامعه شناسی کاربردی)، تهران: شرکت سهامی انتشار.
4- فتحی واجارگاه، کورش.(1385). بین المللی کردن برنامه ی درسی در نظام آموزش عالی ایران چالش ها و چشم اندازها، همایش هشتم انجمن مطالعات برنامه ی درسی ایران، دانشگاه مازندران، ص2035-2018
5- مهر محمدی، محمود.(1388). سیستم آموزشی کشور فاقد برنامه ی مدون و راهبردی است، کلمه ی سبز، ش 20،21 خرداد،ص 14.
6- هابرماس، یورگن.(1384).نظریه ی کنش ارتباطی، جلد دوم، جهان زیست ونظام، ترجمه ی کمال پولادی، تهران:موسسه انتشاراتی روزنامه ایران
7- Bauman، Z. (2004). Wasted lives: Modernity and its outcasts. Cambridge: Polity Press7-
8- Bennett، M. (Ed.)، (1998). *Basic concepts of intercultural communication.* Yarmouth، ME: Intercultural Press.
9- Gibson، M. L. (2010). Are we “reading the world”? A review of multicultural literature on globalization. *Multicultural Perspective*، *12*(3)، 129–127
10- Giroux، H. (2006). Reading hurricane Katrina: Race، class، and biopolitics of disposability. *College Literature*، *33*(3)، 171–196.

تبیین رویکرد مطلوب ارزشیابی از منظر عاملیت انسان با تأکید بر روش قیاس عملی

سمیه کیارسی[1]

بیان مساله

پژوهش حاضر در نظر دارد تا با توجه بـه نقـش و اهمیـت ارزشـیابی در بهبـود واصـلاح فراینـد یاددهی – یادگیری به بررسی آن از منظری فلسفی مخصوصا عاملیت فراگیرنده بپردازد .بنابراین در این پژوهش رویکردی از ارزشیابی مورد توجه است که با نقش عاملیت یادگیرنده کـه حاصـل نگرشی اسلامی است ،متناسب باشد. امیداست که با این نگاه تازه نسبت بـه ارزشـیابی تحصـیلی مشکل اصلی نظام ارزشیابی کشورمان که عدم وجود دید فلسفی هماهنگ بـا فلسـفه ی اسـلامی حاکم است، برطرف گردد. چرا که ایجاد رویکرد مطلوب ارزشیابی بدون در نظر گرفتن مبانی یـا لایه های فکری بنیادی تری که زیرساز آن است میسر نخواهد بـود. عـدم توجـه بـه ایـن نکتـه، موجب می گردد که در آمـوزش و پـرورش، در سـطح سیاسـتگزاران و نیـز در سـطح معلمـان ، رویکردی جهت ارزشیابی آموخته های دانش آموزان از میان رویکردهای موجـود انتخـاب شـود، بدون آن که مبانی انسان شناختی، معرفت شناختی و یا ارزش شناسی آن هـا مـورد مداقـه قـرار گیرد و تناسب آن ها با مبانی مفروض در آموزش و پرورش ما لحاظ گردد. این امر مـی توانـد بـه نوعی ناسازواری در پیکره ی آموزش و پرورش و نظام ارزشیابی آنمنجر شود(باقری،1389).

سؤالات پژوهش

1-رویکرد مطلوب ارزشیابی با توجه به عاملیت فراگیرنده از چه ویژگی هایی برخوردار می باشد؟

2-بر اساس روش قیاس عملی چه راهکارهایی را می توان برای رویکرد مطلوب ارزشـیابی مطـرح نمود؟

1- دانشجوی دکترای فلسفه تعلیم وتربیت دانشگاه تربیت معلم Kiyarsi62@yahoo.com

چارچوب نظری

ارزشیابی ، بخش جدایی ناپذیر و همگام فرایند آموزش و یادگیری است که به جای طبقه بندی دانش آموزان بر یادگیری آن ها متمرکز است(شریفی،1383). نظام ارزشیابی هر جامعه ای را می توان حداقل از دو منظر مهم مورد بازنگری و اصلاح قرا داد : یکی با توجه به حوزه های معرفت شناسی، انسان شناسی و ارزش شناسی مکتب فلسفی و اعتقادی حاکم بر یک جامعه و دیگری نهضت اصلاحات آموزشی، تغییرات برنامه ی درسی و مقایسه های بین المللی در موضوع های مختلف درسی و نیاز به افزایش استانداردهای آموزشی (شپرد،2000؛اگن و کاوچک، 2001؛ رازدوسک- پوکو،1998؛ بلک و ویلیام،1998).پرداختن به موضوع اصلاح ارزشیابی به روش قیاس عملی با دیدگاهی انسان شناسانه نیازمند شناخت ویژگی های روش قیاس عملی و نیز دستیابی به برداشت و تلقی ایدئولوژیها و یا مکاتب اعتقادی حاکم بر یک جامعه از ماهیت و ذات انسان و مقام و موقعیت او، و به عبارت دیگر، مشخص کردن مبانی و اصول انسان شناختی در پرتو روش قیاس عملی ممکن می باشد.در روش قیاس عملی بر مبنای اصول و مبانی انسان شناختی تربیت اسلامی می توان به استنتاج روش ارزشیابی تحصیلی پرداخت . برای این کار می توان قیاس عملی فراهم آورد که دو مقدمه آن به ترتیب، اصلی از اصول انسان شناختی تعلیم و تربیت و گزاره ای معرف یکی از مصداق های اصل مذکور باشد و نتیجه آن، روشی از روش های ارزشیابی تحصیلی.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع پژوهش های قیاس عملی است. قیاس عملی، متشکل از دست کم یک مقدمه ی تجویزی و یک مقدمه توصیفی است که اولی ناظر به منظور یا غایت مشخصی است و دومی، ناظر به وسیله ی نیل به آن غایت، و نتیجه، حاکی از ضرورت استفاده از آن وسیله برای رسیدن به غایت مذکور است.در پژوهش حاضر نیز سعی بر آن است که بتوان با استنتاج اصول انسان شناختی اسلامی از اهداف و مبانی به استنتاج روش ها و فنون مطلوب ارزشیابی تحصیلی دست یافت .در واقع رویکرد مطلوب ارزشیابی پیشنهادی در این پژوهش از ترکیب اصول و مبانی انسان شناختی اسلامی که صبغه ی فلسفی و مفهومی دارند و ترکیب آن ها با گزاره های واقع

نگر مربوط به حوزه ی ارزشیابی حاصل خواهد شد..بنابراین رویکرد ارزشیابی پیشنهاده شده بر مبنای عاملیت انسان در پژوهش حاضر ابتدا با استنتاج از اهداف غایی تعلیم و تربیت اسلامی که خود حاصل ترکیب مبانی هستی شناسی و ارزش شناختی (مبانی نوع اول) با گرایش های حیاتی طبیعی آدمی است شکلگرفته سپس جهت استنتاج روش ها و فنون ارزشیابی با رویکرد عاملیت متربی، ترکیب مبانی انسان شناختی (مبانی نوع دوم) با اهداف غایی که خود به استنتاج اهداف واسطی و نیز اصول انسان شناختی تعلیم و تربیت و ارزشیابی منجر می شود، مورد توجه می باشد(باقری،1389).

یافته ها

با توجه به مفروضه ی انسان شناختی پژوهش حاضر ، که در آن انسان به منزله ی عامل در نظر گرفته شده است و همچنین به عنوان کسی که ویژگی های اساسی او عبارتند از:1)درهم تنیدگی نفس و بدن 2)فطرت 3)عقل 4)اراده و اختیار 5)هویت جمعی 6)محدودیت ها (باقری،1389). روش ها و فنون متفاوتی از ارزشیابی خواهیم داشت. ارزشیابی تحصیلی با توجه به مبانی مطرح شده و اصول متناظر آن ها در دروس مختلف به این صورت خواهد بود:

در علوم اجتماعی ارزشیابی از اهدافی همچون: ارزشیابی میزان آشنایی دانش آموزان با واقعیت های اجتماعی، ارزیابی میزان داوری آن ها در مورد تبیین های مختلف بر اساس شواهد اجتماعی و سنجش توانایی ارزیابی دانش آموزان در زمینه سنت های اجتماعی و تعیین نقاط قوت و ضعف آن ها و یا ارزیابی در مواردی همچون میزان گرایش مثبت متربیان نسبت به دیگران و احساس مسئولیت در قبال آنها و یا میزان برخورداری آن ها از مهارت های اجتماعی و ارتباطی صورت می گیرد. در علوم تجربی نیز ارزشیابی تحصیلی در راستای ارزیابی اهدافی چون -ارزیابی میزان کسب دانش نسبت به پدیده های طبیعی توسط دانش آموزان - ارزیابی دانش متربیان نسبت به واقعیات، مفاهیم، اصول و نظریه های علمی،-ارزیابی مهارت های روشی دانش آموزان در انجام فعالیت های علمی -ارزیابی توانایی استدلال ورزی و تفکر انتقادی دانش آموزان در حوزه علوم تجربی-ارزیابی آگاهی دانش آموزان نسبت به ساخت دانش می باشد (باقری،1389).

نتیجه گیری، بحث و پیشنهاد ها

نتایج حاصل از این بررسی نشان می دهد ارزشیابی متناسب با دیدگاه عاملیت انسان از ویژگی هایی بر خوردار است که معیارها و روش های این نوع ارزشیابی را از سایر رویکردهای موجود ارزشیابی متفاوت می سازد. به عبارت دیگر ارزشیابی، تصویر پویای برگرفته از تعامل فزاینده منظر بیرونی (معلم) ودرونی (شاگرد) از تحقق ها و امکان های دانشی پیش رواست. این تلقی از ارزشیابی نیز بر روش های ارزشیابی تأثیر خواهد گذاشت. بر اساس چنین دیدگاهی نسبت به ارزشیابی برخی توصیه های عملی را برای به کارگیری آن در آموزش و پرورش می توان پیشنهاد کرد:

در ارزشیابی باید شیوه های یک جانبه جای خود را به شیوه های دو جانبه و شیوه های جزم - پاسخ جای خود را به شیوه های باز- پاسخ بدهند. بنابر این در ارزشیابی فراگیران مجبور به دادن پاسخ های معین و قاطع نخواهند بود .همچنین در این شیوه ی ارزشیابی تأکید صرف، بر نتیجه کافی نیست و تصور این که به طور عینی می توان به نتیجه نائل شد، تحریف کننده است. از سوی دیگر نگرش قطعیت در مورد ارزشیابی ، باید جای خودرا به نگرش احتمالی در آن دهد که بر اساس آن، فرض وجود ابزارهای اندازه گیری کامل و بدون عیب همچون آزمون های عینی کتبی و یا شفاهی از سوی معلمان مردود شمرده می شود. بنابراین ارزشیابی که عاملیت فراگیرنده در کانون آن قرار دارد، در راستای اهدافی چون تشکیل شخصیت مستقل ارزشی و علمی فرگیران، ایجاد نگرشی تحولی در مورد دانش ها و پرهیز از جزمیت علمی، انجام تکالیف توسط فراگیران همراه با احساس مسئولیت و... شکل می گیرد.

واژگان کلیدی: روش قیاس عملی- رویکرد ارزشیابی تحصیلی- نظریه انسان عامل

منابع

1- باقری، خسرو(1389). الگوی مطلوب آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران، تهران: انتشارات مدرسه.
2- باقری، خسرو(1382).هویت علم دینی(نگاهی معرفت شناسانه به نسبت دین با علوم انسانی، تهران:وزارت ارشاد و فرهنگ اسلامی.
3- سیف، علی اکبر. (1382). مفهوم سنجش و تاثیر آن بر روش آموزش معلم و کیفیت یادگیری دانش آموزان (212-199). تهران: تزکیه – .مجموعه مقالات اولین همایش ارزشیابی تحصیلی.
4- سیف، علی اکبر. (1384). سنجش فرایند و فرآورده یادگیری: روشهای قدیم و جدید. تهران: نشر دوران.
5- شریفی، حسن پاشا. (1383). سنجش عملکرد درفرایند یاددهی-یادگیری .مجموعه مقالات همایش ملی مهندسی اصلاحات در آموزش و پرورش(343-323) .تهران :پژوهشکده تعلیم و تربیت.
6- خوش خلق، ایرج (1384). بازنگری در روش های سنجش و نقش آن در اصلاحات آموزشی. در اولین همایش ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی. تهران: دفتر آموزش و پرورش پیش دبستانی و ابتدایی.
7- ولف، ریچارد (1371).ارزشیابی آموزشی:مبانی سنجش توانایی و بررسی برنامه، ترجمه علیرضا کیامنش، تهران : مرکز نشر دانشگاهی
8- Black، P. J. &Wiliam، D. (1998).Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles Policy and Practice، 5، 7-73
9- Diez، M. E. (1997).Assessment as a lever in education reform. Phi Kappa Phi Journal - National Forum، 77، 27-30

روش‌شناسی پژوهش انتقادی در تربیت به روایت ویلفرد کار

علی لطیفی[1]

بیان مسأله

تمرکز اصلی در پژوهش حاضر بر این مسئله خواهد بود کـه روش پـژوهش در تربیـت از دیـدگاه ویلفرد کار چیست و آیا می‌توان با تکیه بر نظریه انتقادی، راه حلـی بـرای مشـکل شـکاف بـین نظریه و عمل ارائه داد؟ این پژوهش علاوه بر بررسی مهم‌ترین آراء کار در ایـن‌بـاره، بـه تحلیـل و نقادّی مبنایی این دیدگاه نیز می‌پردازد. مهم‌ترین مبنـای دیـدگاه وی نظریـه‌ی کـنش ارتبـاطیِ یورگن هابرماس (به عنوان چهره‌ی شاخص دوره متأخر مکتب انتقادی فرانکفورت) است، هرچند که به نظر می‌رسد ویلفرد کار در برخی آثار متأخر خـود، بـه برخـی تعـدیلات هابرمـاس در ایـن نظریه‌اش توجّهی نداشته است.

سؤالات پژوهش

1) از نظر ویلفرد کار، پژوهش در تربیت چه ویژگی‌هایی داشته و به چه روشی انجام می‌گردد؟

2) دیدگاه ویلفرد کار درباره پژوهش تربیتی در چه بخشها و زمینه‌هایی مبتنی بـر نظریـه کـنش ارتباطی است؟

3) مهم‌ترین انتقادات وارد بر نظریه کنش ارتباطی، و به تبع آن، دیدگاه ویلفرد کار کدامند؟

چارچوب نظری

هر یک از روش‌شناسی‌های پژوهش در تربیت مبتنی بر مبانی معرفت‌شناختی ویژه‌ی خود اسـت و بخش قابل توجهی از درجه‌ی اعتبار خـود را از اعتبـار آن مبـانی کسـب مـی‌نمایـد و پـژوهش انتقادی در تربیت نیز از این مسئله مستثنا نیست. همچنین، داوری و نقادی این مبانی نیز امـری ممکن بوده و بلکه برای سنجش عیار دیدگاه‌های مبتنی بر آنها ضروری است. با توجه بـه ایـن دو

[1]-دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت پژوهشگاه حوزه و دانشگاه قم salehlatifi@gmail.com

مفروضه‌ی بنیادین، چارچوب کلی پژوهش حاضر بدین صورت خواهد بود که پس از معرفی کوتاه ویلفرد کار و یورگن هابرماس، به تبیین مفاهیمی همچون تربیت، نظریه و عمل از دیدگاه ویلفرد کار پرداخته، سپس الگوی وی در پژوهش تربیتی را ارائه می‌نماید. پس از آن، ضمن تبیین کوتاه مهم‌ترین عناصر نظریه کنش ارتباطی هابرماس، روابط این نظریه با دیدگاه ویلفرد کار بررسی می‌گردد و سپس، مهم‌ترین ملاحظات انتقادی بر دیدگاه کار مطرح می‌شود. نقطه‌ی کانونی در این انتقادات، نقدهایی مبنایی هستند که ناظر به مبانی معرفت‌شناختی و روش‌شناختی دیدگاه کار (یعنی نظریه‌ی کنش ارتباطی هابرماس) می‌باشند و آشکار کننده‌ی ضعف‌های پنهان در بنیادهای این رویکرد پژوهشی می‌باشند.

روش‌ها

روش عمده در این پژوهش، روش توصیفی تحلیلی است؛ بدین صورت که پس از توصیف دیدگاه کار درباره پژوهش تربیتی و دیدگاه هابرماس درباره کنش ارتباطی و ارتباط آن دو، به تحلیل انتقادی این دیدگاه‌ها و روابطشان پرداخته می‌شود.

یافته‌ها

1) ویلفرد کار با توجه مناسب نسبت به ماهیت عملیِ تربیت، پژوهش نظریه‌پردازی تربیتی را تنها در فضایی گفتمانی، ناظر به عمل و با مشارکت کسانی که عمل معطوف به آنهاست انجام‌پذیر می‌داند.

2) به باور کار، پژوهش در یک علم انتقادی در یک فرآیند سه مرحله‌ای و کاملاً مرتبط با عمل شکل می‌گیرد: صورت‌بندی قضایای انتقادی، سازمان‌دهی فرآیند روشنگری و سازمان‌دهی عمل. در تمامی این مراحل، گفتمان آزاد و اجماع حاصل از آن است که در نقطه‌ی کانونیِ روش و نظریه قرار دارد. هیچ شناخت و فهمی به‌صورت پیشینی یا صرفاً به خاطر این‌که از جانب شخص خاصی مطرح می‌شود، صحیح و درست نیست و صدق آن، موکول به اجماع گفتمانی بر آن است.

3) مهم‌ترین روش در روش‌شناسی انتقادی کار، کنش‌پژوهی (اقدام‌پژوهی) است که از زنجیره‌ای از چرخه‌های برنامه‌ریزی، عمل، مشاهده، بازاندیشی و سپس باز-برنامه‌ریزی، عمل مجدد،

مشاهده‌ی دوباره و بازاندیشی دوباره تشکیل می‌شود. به باور کار، یک حلقه‌ی واحد از برنامه‌ریزی، کنش، مشاهده و بازاندیشی تنها یک شروع است و اگر فرآیند در اینجا متوقف شود، اصلاً نمی‌توان بر آن اسم کنش‌پژوهی گذاشت.

4) به‌رغم توجه مناسب ویلفرد کار به ماهیت عملی تربیت، مبتنی کردن نظام و فرآیند پژوهش تربیتی به صورت مطلق بر نظریه کنش ارتباطی این دیدگاه وی را دچار تنگناهای معرفتی بسیاری نموده که مهم‌ترین آن، خودبراندازانه بودن این دیدگاه و نسبیت مستبطن در آن است.

5) هرچند هابرماس در برخی آثار متأخر خود، تعدیلاتی نسبت به نظریه خویش انجام داده که بر اساس آنها، چرخشی از نظریه اجماعیِ صدق به سوی نظریهِ مطابقت در صدق داشته است، اما نپرداختن ویلفرد کار به این تعدیلات، اشکالات دیدگاه وی را پایدارتر نموده است.

نتیجه‌گیری، بحث و پیشنهادات

هرچند چارچوبی که ویلفرد کار برای نظریه‌پردازی در تعلیم و تربیت ارائه می‌نماید، دچار ضعفهای مبناییِ قابل توجهی است، لکن با توجه به تعدیلات هابرماس نسبت به نظریه‌ی خویش از یک سو و با ملاحظه‌ی نقاط محوری انتقادات طرح شده، توصیه‌های معرفت‌شناختی و روش‌شناختی واقع‌گرایی صدرایی از سویی دیگر، تصویری کلی از امکان بازتعریف و جایگاه‌یابی مناسب برای دیدگاه ویلفرد کار در نظام پژوهش تربیتی پیشنهاد می‌شود.

واژگان کلیدی: پژوهش تربیتی انتقادی، نظریه تربیتی، کنش ارتباطی، اقدام‌پژوهی، ویلفرد کار.

منابع

1- پایلوت، هرالد (1385): *فلسفه‌ی تاریخ هابرماس*، در: *جامعه‌شناسی انتقادی*، ویراسته‌ی پل کانرتون، ترجمه‌ی حسن چاوشیان، تهران: نشر اختران.

2- لطیفی، علی (1388): *تبیینی از چیستی نظریه و چگونگی نظریه‌پردازی تربیتی و نقد آن بر اساس واقع‌گرایی صدرایی*؛ پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد رشته‌ی تاریخ و فلسفه‌ی آموزش و پرورش، دانشکده‌ی علوم انسانی دانشگاه تربیت مدرس.

3- مک‌کارتی، توماس ای. (1385): *نظریه‌ای درباره‌ی توانش ارتباطی*، در: *جامعه‌شناسی انتقادی*، ویراسته‌ی پل کانرتون، ترجمه‌ی حسن چاوشیان، تهران: نشر اختران.

4- نوذری، حسینعلی (1386): *بازخوانی هابرماس*؛ تهران: نشر چشمه (چاپ دوم).

5- Benton، Ted & Craib، Ian (2001): *Philosophy of Social Science*; New York، Palgrave.

6- Carr، Wilfred and Kemmis، Stephen (1986): *Becoming Critical: education، Knowledge and Action research*; London، Routledge Farmer (2004 e-book version).

7- Carr، Wilfred (1995): *For Education: towards Critical Educational Inquiry*; Buckingham: Open University Press.

8- Carr، Wilfred (2006a): *Education without Theory*; in: *British Journal of Educational Studies*، v.54، n.2، pp. 136-159، Malden: Blackwell Publishing. (online at: http://www.philosophy-of-education. org/pdfs/ Saturday/Carr.pdf، last accessed at November 10، 2009).

9- Carr، Wilfred (2006b): *Philosophy، Methodology and Action Research*; in: *Journal of Philosophy of Education*، Vol. 40، No. 4، pp. 421-435، Oxford: Blackwell Publishing.

10- Edgar، Andrew (2006): *Habermas، the Key Concepts*; London: Routledge.

11- Finlayson، James Gordon (2005): *Habermas، a very short introduction*; Oxford: Oxford University Press.

پژوهش تربیتی در پارادایم پیچیدگی

رضا محمدی چابکی[1]

بیان مساله

رویکردی که امروزه از آن با عنوان «پارادایم پیچیدگی»[2] یاد می‌کنند در مقابل رویکرد «پارادایم سادگی»[3] است (مورن، 1388). پارادایم پیچیدگی در حال نفوذ و تأثیرگذاری در حوزه‌های گوناگون دانش از جمله علوم تربیتی است. با توجه به این‌که فضای مدرسه و محیط‌های آموزشی شاخصه‌های بسیاری از سیستم‌های پیچیده انطباق‌پذیر را داشته و سازمان‌هایی با عملکرد غیرخطی در محیط‌های تغییرپذیر و پویا محسوب می‌شوند، پژوهش‌گران تربیتی با سؤالات مهمی مواجه خواهند شد.

تلقی و فهم ما از چیستی علم، شالوده طرح روش‌شناسی علمی است. پیش‌فرض‌های هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی‌ای که در هر پارادایم علمی موجود است منظری را برای ما ترسیم می‌کند که روش دریافت و درک وقایع را برای ما تحت تأثیر قرار می‌دهد. بنابراین، روش‌شناسی در پارادایم پیچیدگی نیز مشخصاتی دارد که آن‌را از روش‌شناسی در پارادایم سادگی متمایز می‌کند. این دیدگاه با چشم‌انداز جدیدی که به جهان و انسان دارد، نقاط ضعف و مشکلات بنیادی روش‌شناسی‌های علمی حاضر را نشان داده و با جهت‌گیری متفاوت نسبت به بنیادهای نظریه‌پردازی تربیتی، شیوه‌های بدیلی برای انجام پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی به ما پیشنهاد می‌کند (به‌عنوان نمونه، نیوول[4]، 2001؛ موریسون[5]، 2003). البته با توجه به جدید و متفاوت بودن این نگاه به علم، چالش‌های متعددی نیز برای حضور این پارادایم در علوم انسانی و اجتماعی و به‌ویژه پژوهش‌های تربیتی وجود دارد (به‌عنوان نمونه، کوهن[6]، 2008؛ هورن[7]، 2008). در این پژوهش سعی داریم طرحی مقدماتی برای حضور پژوهش تربیتی در پارادایم پیچیدگی ترسیم شود.

---

[1]- دانشجوی فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد rmrah@gmail.com

[2] - Complexity Paradigm
[3] - Simplicity Paradigm
[4] - Newell
[5] - Morrison
[6] - Kuhn
[7] - Horn

سؤالات پژوهش

استلزامات طرح و اجرای پژوهش تربیتی در پارادایم پیچیدگی چیست؟
الگوهای پیشنهادی پژوهش تربیتی در پارادایم پیچیدگی کدامند؟

چارچوب نظری

پارادایم پیچیدگی به‌طور گسترده‌ای حضور خود را در علوم انسانی و اجتماعی اعلام کرده است. در طول چند دهه اخیر، پژوهشگران و نظریه‌پردازان در دو سطح عمده درگیر چنین تحولی بوده‌اند. نخست، نقد و بررسی دیدگاه‌های حاکم و دوم، تلاش برای به‌کارگیری این نگاه جدید. طبق پارادایم سادگی، تمام پدیده‌های هستی ویژگی‌هایی همچون خطی بودن، قطعیت، الگوپذیری، جامعیت و جهان‌شمولی، ثبات، عینیت، کنترل‌پذیری، بسته بودن دارند (والدراپ[1]، 1992؛ لِوین[2]، 1993) که پارادایم پیچیدگی مخالف آن‌ها است. همچنین، در پارادایم پیچیدگی، ویژگی‌هایی همچون «هم‌پیوندی»[3]، بازخورد، «تعامل زمینه‌ای»[4] (کوهن و استوارت[5]، استوارت[5]، 1995)، نوپدیدی، پویایی سیستمی، خودسازمان‌دهی و «کنترل توزیعی» (موریسون، (موریسون، 2003) در روابط میان پدیده‌ها مشاهده می‌شود که جای‌گزین ویژگی «علیت ساده و خطی» در پارادایم سادگی محسوب می‌شوند. از این‌رو، تغییرات مهمی در هستی‌شناسی (همچون نگاه کل‌نگر، سیستمی، رابطه‌ای و سلسله مراتبی به پدیده‌ها و ...)، معرفت‌شناسی (همچون نقد بازنمایی معرفتی، ویژگی نوپدیدی دانش، نگاه مرتبه‌ای به دانش و ...)، و ارزش‌شناسی (همچون منطق چندارزشی و فازی و ...) حاصل شده و الگوهای متفاوتی در حوزه‌های عملکردی پدید می‌آید. بنابراین، بنیادهای نظریه‌پردازی تربیتی که از اهداف کلان پژوهش تربیتی محسوب می‌گردد نیز دستخوش تحول شده و استلزاماتی برای انجام پژوهش به‌دست می‌آید.

[1] - Waldrop
[2] - Lewin
[3] - Linkage
[4] - Interactivity in Context
[5] - Cohen & Stewart

اندیشمندان در به‌کارگیری مفید این تحولات علمی در حوزه‌های گوناگون، تاکنون تلاش‌های بسیاری داشته‌اند. با توجه به این پیشینه علمی، ریچاردسون و سیلیرز[1] (2001) سه رویکرد عمده درباره پیچیدگی را معرفی کرده‌اند که به‌نحوی بیان‌گر انواع مواجهه پژوهشگران علوم انسانی و اجتماعی با این تحول علمی جدید برای ارتقای معرفت علمی در حوزه‌های دانشی خود است:

الف) پیچیدگی سخت: به معنای استفاده از قوانین و اصول عملکرد سیستم‌های پیچیده برای توصیف و تبیین سیستم‌های اجتماعی که به‌واسطه روش‌های مدل‌سازی و شبیه‌سازی انجام می‌شود.

ب) پیچیدگی نرم: به معنای استفاده از استعاره‌های علمی برگرفته از علوم طبیعی در حوزه علوم اجتماعی.

ج) تفکر پیچیده: به معنای الگوی عمومی فهم و کسب معرفت مبتنی بر علم‌شناسی پیچیدگی.

روش

پژوهش حاضر یک مطالعه توصیفی-تحلیلی از نوع تحلیل اسنادی می‌باشد.

یافته‌ها

با توجه به تغییرات کلان در نگاه به مفهوم علم در این پارادایم و بر اساس تغییرات مهمی که در بنیادهای تربیتی به‌وجود می‌آید، نظریه تربیتی دستخوش تغییرات عمده‌ای خواهد شد. از این‌رو، استلزاماتی برای پژوهش تربیتی در این پارادایم به‌دست می‌آید که مختصراً عبارتند از: لزوم توصیف پدیده‌های تربیتی بر اساس نوعی واقع‌گرایی پیچیده؛ لزوم ملاحظه نوعی تبیین غیرخطی؛ طرد پیش‌بینی‌پذیری خطی و لزوم ملاحظه نوعی نگاه فازی به پیش‌بینی‌پذیری.

الگوهای پیشنهادی پژوهشگران برای پژوهش تربیتی در پارادایم پیچیدگی را می‌توان به‌طور خلاصه این‌گونه معرفی کرد:

نخستین الگوی پیشنهادی برای حضور پژوهش تربیتی در پارادایم پیچیدگی را می‌توان هم‌سو با ریچاردسون و سیلیرز (2001) در همان رویکرد نخست به پیچیدگی (پیچیدگی سخت)

[1] - Richardson & Cilliers

توصیف کرد. نمونه بارز این الگو در گزارش پژوهش سندرز و مک‌کیب[1] (2003) به «سازمان تعلیم و تربیت امریکا» درباره «نحوه به‌کارگیری علم پیچیدگی» در تمامی حوزه‌های رسمی و غیررسمی مشهود است. طبق این گزارش، بر به‌کارگیری علم پیچیدگی و ضرورت فراروی از پارادایم تحویل‌گرا و کشف دلالت‌هایی برای به‌کارگیری علم پیچیدگی در فهم پیچیدگی‌های نظام تعلیم و تربیت تأکید شده است. در این گزارش یکی از الگوهای عمده پژوهش در سیستم‌های پیچیده معرفی شده که عبارت است از استفاده از فن‌آوری رایانه برای ایجاد «الگوهای عامل‌محور»[2] که رفتار یک سیستم در زندگی واقعی را جهت مطالعه شبیه‌سازی می‌کند.

الگوی دیگر، مطالعات میان‌رشته‌ای[3] می‌باشند که برای کاوش در سیستم‌ها و پدیده‌های پیچیده پیشنهاد شده‌اند (نیوول، 2001؛ کلاین[4] و نیوول، 1997؛ کورنول و استودارد[5]، 1994).

نتیجه‌گیری و بحث

در این پژوهش، پس از معرفی مختصر تحولات جدید علمی در دهه‌های اخیر که تحت عنوان «پارادایم پیچیدگی» از آن یاد می‌شود، به تأثیرات عمده آن در حوزه‌های هستی‌شناسی تربیتی، معرفت‌شناسی تربیتی، و ارزش‌شناسی تربیتی اشاره شد و استلزامات طرح پژوهش تربیتی در این پارادایم تشریح گردید. در ادامه، سه الگوی عمده برای پژوهش تربیتی در این پارادایم معرفی شدند: «الگوی شبیه‌سازی»، «مطالعات میان‌رشته‌ای» و «روش‌شناسی پیچیدگی».

هرچند پارادایم پیچیدگی پس از نقد ضعف‌های اساسی رویکردها پیشین، امکانات روش‌شناختی ارزشمندی در اختیار پژوهشگران تربیتی قرار می‌دهد، اما برخی اندیشمندان با نگاهی موشکافانه و انتقادی به طرح چالش‌های این امر نیز پرداخته‌اند. به‌عنوان نمونه، کوهن (2008) ابتدا دو ایراد عمده در به‌کارگیری رویکرد پیچیدگی در پژوهش‌های علوم اجتماعی مطرح می‌کند و

[1] - Sanders & McCabe
[2] - agent-based models
[3] - Interdisciplinary
[4] - Klein
[5] - Cornwell and Stoddard

سپس، با توجه به آن‌ها، به بیان تذکراتی می‌پردازد که برای به‌کارگیری پارادایم پیچیدگی در پژوهش تربیتی بایستی قابل توجه قرار گیرند.

واژگان کلیدی: پارادایم پیچیدگی، پژوهش تربیتی، شبیه‌سازی، مطالعات میان‌رشته‌ای، روش‌شناسی پیچیدگی.

منابع

1- مورن، ادگار (1388). *درآمدی بر اندیشه‌ی پیچیده*. ترجمه افشین جهاندیده. چاپ دوم. تهران: نشر نی.

2- مورن، ادگار؛ دومینگو موتا، راول؛ امیلیو-روخر، سییورانا (1387). *اندیشه پیچیده و روش یادگیری در عصر سیاره‌ای*. ترجمه محمد یمنی دوزی سرخابی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

3- Cornwell، G. & Stoddard، E. (1994). Things Fall Together: A critique of multicultural curricular reform. *Liberal Education*،

4- Heylighen، F.، Cilliers، P. & Gershenson، C. (2007). Complexity and Philosophy. In *Complexity، Science، and Society*. Edited by R. Geyer and J. Bogg. Oxford: Radcliffe Press.

5- Horn، J. (2008). Human Research and Complexity Theory. *Educational Philosophy and Theory*، 40 (1).

6- Klein، J. & Newell، W. (1997). Advancing Interdisciplinary Studies. In J. Gaff and J. Ratcliffe (eds.)، *Handbook of the undergraduate curriculum: A comprehensive to purposes، structures، practices، and changes*. San Francisco: Jossey-Boss.

ساختار معرفتی فلسفه های تعلیم و تربیت اسلامی: مبناگروی یا انسجام گروی؟

محمدرضا مدنی فر[1]، نرگس سجادیه[2]

بیان مساله

گرچه بحثهای معطوف به معرفت شناسی در فلسفه تعلیم و تربیت سابقه‌ای نسبتا طـولانی دارد، اما ورود آنها به حوزه یویژه ی فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی در ابتدای مسیر قـرار دارد و همـین امر، چالش های ویژه ای را پیش روی این فلسفه ها می نهد. یکی از این چالش هـا، معطـوف بـه چگونگی توجیه گزاره ها در شبکه ای از گزاره هاست. هـر گـزاره، بـرای قرارگیـری در حـوزه ی گزاره های صادق، باید به گونه ای توجیه شود و باور صادق خویش را موجه سازد. از سوی دیگـر، هر نظریه ی تربیتی، به نوبه ی خویش، از گزاره های متعددی تشکیل شده است که بایـد صـدق معرفتی خود را به گونه ای موجه سازند. در این میان، ارتباط میان این گزاره ها و منطق توجیهی آنها، توسط نوع ساختار معرفتی پیوند دهنده ی آنها مشـخص مـی شـود. از ایـن رو، اتخـاذ ایـن ساختار معرفتی، از اهمیت ویژه ای برخوردار می شود.

از سوی دیگر، فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی با توجه به وجه دینی خویش، با چالش های ویژه ای روبروست. حفظ عقلانیت در کنار پایبندی به متون دینی، گزیده گویی متون در برابر جامعیـت و ساختارمندی مورد نیاز در نظریه تربیتی، و تفسیر پذیری متن در عین ضـرورت حفـظ اصـالت از جمله چالش‌های خاص ساختار معرفت دینی است که ساختار فلسفه تعلـیم و تربیـت اسـلامی را نیز متأثر می سازد. بنابراین، هر یک از انوع ساختارهای معرفتی با چالش هـای ویـژه ای در ایـن عرصه مواجهند. در نهایت، ساختار معرفتی ویژه ای که بتواند توجیـه گـزاره هـای مقـوم فلسـفه تعلیم و تربیت اسلامی را مدل کند، پیچیدگی بیشتری خواهد داشت.

[1]- دانشجوی دکترای فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه تهران، madanifar@gmail.com
[2]- دکترای فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه تهران، n.sajadieh@gmail.com

از این رو، پژوهش حاضر بر آن است تا با ملاحظه ی محدودیت ها و استلزامات فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی و با کاوش در دو نوع اساسی ساختار معرفتی– مبناگروی و انسجام گروی–، پیشنهادی را برای موجه سازی گزاره ها و نوع ارتباط آن ها در فلسفه های تعلیم و تربیت اسلامی، ارائه دهد.

سوالات پژوهش

پرسش های این پژوهش حول محور هدف اساسی آن یعنی ساختار معرفتی مناسب فلسفه های تعلیم و تربیت اسلامی تکوین یافته اند. این پرسشها به قرار زیرند:

1- ملاحظات فلسفه های تعلیم و تربیت اسلامی در بحث ساختار کدامند؟

2- بر اساس ملاحظات مورد اشاره در پرسش نخست، چه ساختار معرفتی را می توان برای توجیه گزاره های فلسفه های تعلیم و تربیت اسلامی پیشنهاد داد؟

چارچوب نظری

در معرفت شناسی حداقل دو رویکرد مهم در تبیین ارتباط بین گزاره‌های معرفتی یا ساختار معرفت مطرح است: مبناگروی[1] و انسجام گروی[2]. این دو رویکرد، هر یک به دو شیوه مختلف درصدد توجیه گزاره‌ها یا همان باورهای تصدیق شده هستند. در رویکرد مبناگروی، هر گزاره به شکلی یک طرفه از دو یا چند گزاره ی دیگر استنباط می‌شود. سپس این گزاره، خود، می‌تواند مبنایی برای توجیه گزاره-های دیگر قرار گیرد. حاصل برقراری چنین ارتباطی ایجاد ساختاری سلسله مراتبی از گزاره‌های معرفتی است. در پایین‌ترین سطح این ساختار چنان که (پست[3]، 1992 ، ص 209) آن را با برهانی به نام "برهان تسلسل"[4] اثبات می‌کند،می بایست گزاره‌های غیر استنباطی قرار گیرند.

مبناگروی گزاره‌ها را به دو نوع تقسیم می‌نماید : دسته ی نخست، گزاره هایی که می توانند بطور مستقیم به عنوان گزاره های موجه پذیرفته شوند، و از این رو در توجیه گزاره های نوع دوم

[1]. Foundationalism

[2].Coherensivism

[3] J. F. Post

[4]. regress argument

بکارگیری می شوند، و نوع دوم، گزاره هایی که فقط می توانند غیر مستقیم– و از طریق گزاره های نوع اول- پذیرفته شوند (سی اف دانسی[1] ، 1985 ، ص 53-55).

مبناگروی، در درون خویش، نسخه های متفاوتی را جا داده است. در حالی که همه ی مبناگرایان ساختار معرفت را به شکل سلسله مراتبی در نظر می گیرند،دیدگاه سنتی مبناگروی، برای گزاره‌های مبنایی قائل به رجحان معرفتی مطلق و نسخه ی معاصر آن، گزاره‌های مبنایی را صرفا دارای رجحان معرفتی نسبی قلمداد می‌نماید. در دیدگاه معاصر، مبنایی ترین برهان، کماکان خطا پذیر[2]است و از این رو، بطور نسبی رجحان معرفت شناختی دارد. لهرر[3]این دیدگاه را "مبناگروی خطا پذیر"[4]می نامد (لهرر ، 1990 ، ص 63) و معتقد است در این دیدگاه، گزاره‌های مبنایی باید ارتباط ویژه ای با حقیقت داشته باشند. هم اکنون در حوزه علم، تجربه های حسی با حفظ رجحان معرفت شناختی به عنوان بهترین نمونه مبانی خطا پذیر در نظر گرفته می‌شود.

رویکرد دوم در ساختار معرفت،دیدگاه انسجام گروی است. از منظر انسجام گرایان، ایده ی مبانی بدیهی و خود توجیه، متقاعد کننده به نظر نمی رسد. برای مثال پوپر[5] (1974 ، ص 111) مبانی نظریه‌ها در رویکرد مبناگروی را به پایه هایی تشبیه می کند که ساختمانی را در یک مرداب نگه می دارند. پایه ها بطور مداوم پایین می روند تا ساختمان را نگهدارند در حالی که هرگز به زمین محکمی نمی رسند.انسجام‌گرایان به جای ساختار خطی سلسله مراتبی، ساختاری افقی را پیشنهاد می‌دهند که در آن، گزاره‌ها به شکلی متقابل یکدیگر را تصدیق می کنند. در این رویکرد، مبناها گرچه همواره برای توجیه ضروری اند، اما خود، بی نیاز از تصدیق نیستند و با شبکه باورهای دیگر مرتبطند. از این منظر مبناها آن باورهایی هستند که لبه های شبکه معرفت را در موقعیت های خاصی تثبیت می کنند و لذا معقول بودن آنها را توجیه می نمایند. (هیتینگ[6]، 2001) . در این جا بر خلاف مفهوم خطی تصدیق، تصدیق باورهای خاص، در نهایت

[1].CfDancy
[2].fallible
[3].Lehrer
[4].falliblefoundationalist
[5].K. Popper
[6]. F. Hayting

نهایت به تصدیق سایر باورهای خاص وابسته نیست، بلکه به کل نظام و انسجام آن بستگی دارد (بونژور[1]، 1986، ص 121). از این رو می توان گفت در انسجام گروی، نوعی شبکه از گزاره ها تشکیل می شود که به صورت درونی منسجم است و در بهترین حالت، در گوشه هایی لنگر انداخته اما در هیچ نقطه ای مستحکم نشده است.

روش

روش تحقیق در پژوهش حاضر، روش تحلیلی بوده است. از یک سو، فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی و استلزامات گزاره های آن تحلیل شده اند و از سوی دیگر، دو ساختار معرفتی مبناگروی و انسجام گروی، با تحلیل پیش رونده، مد نظر قرار گرفته و دلالتهای آنها عرصه های معرفت فلسفی مورد بحث واقع شده است. در نهایت نیز با نوعی تحلیل تطبیقی، نوع ساختار مناسب برای فلسفه های تعلیم و تربیت پیشنهاد شده است.

یافته ها

حوزه فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی نیز مانند هر حوزه معرفتی دیگر ملزم است ساختارهای معرفتی خود را تدوین و تعیین نماید. پرسشی که این مقاله حول آن تکوین یافته،آن است که چه نسبتی بین حوزه معرفتی فلسفه تعلیم و تربیت در اسلام با دو رویکرد معرفت شناسی که پیش از این طرح شد برقرار است؟

دو نوع رویکرد موجود در ساختار معرفتی، هر یک با چالش هایی مواجهند. مهمترین چالش رویکرد انسجام گروی، چالش توجیه بیرونی است. این ساختار به دلیل آغاز نکردن از گزاره های اولیه، قابل توجیه بیرونی نیست و تنها از انسجام درونی برخوردار است. به سخن دیگر، هر یک از گزاره های این شبکه، توجیه خود را از گزاره های دیگر اخذ می کند و این سلسله هیچگاه پایان نمی پذیرد و هیچ نقطه پایانی بر آن نیست. از این رو، هیچ یک از گزاره های این ساختار را نمی توان منفک از آن و در قیاسی مجزا، مورد آزمون قرار داد.

[1]. K. Lehrer

از سوی دیگر، تکوین ساختاری مبناگرا از گزاره‌های عرصه فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی نیز با چالش هایی روبروست. نخستین چالش، مربوط به ذات نظریه های تربیتی و ارتباط آن با ساختارهای مبناگرایانه است. از آنجا که نظریه ی تربیتی، نظریه ای معطوف به عمل است، نمی تواند در حیطه های ویژه و محدودی از نظر باقی بماند و به همه ی جوانب و ابعاد عمل، بسط نیابد؛ از این رو، ساختارهای مبناگرایانه در نظریه های تربیتی، ساختارهای عریض و طویلی خواهند شد، که باید در دو جهت سطح و عمق، از کفایت و صحت لازم برخوردار باشند. همین امر، حفظ روابط مبناگرایانه را در مسیر طولانی گزاره های مبنایی محض اولیه تا گزاره های واقع نگر و تجویزی معطوف به عمل، دشوار می کند.

از سوی دیگر، نظریه های تربیتی، نظریه هایی چندرگه اند که از ترکیب گزاره های واقع نگر علمی، فلسفی و الهیاتی تکوین می یابند. گستردگی و تنوع هر یک از این حوزه ها نیز، مبناگرایانه بودن ساختار را با دشواری مواجه می سازد. زیرا هر یک از گزاره های واقع نگر علمی، فلسفی یا الهیاتی باید به گزاره های مبنایی ویژه ی خویش مرتبط شوند.

چالش سوم، معطوف به گزاره های مبتنی بر نص (آیات و روایات) و جایگاه آنها در ساختار معرفتی است. از آنجا که رویکرد دین در باب تربیت، رویکرد گزیده گویی است و هر یک از گزاره های مبتنی بر نص، قابل تفسیر خواهند بود، قرار گرفتن آنها در مقام گزاره های مبنایی، با دشواری مواجه است. به سخنی کلی، به هر میزان که گزاره‌ها قابل تفسیرتر باشند، قرار گرفتن آنها در موضع گزاره‌ها مبنایی،با خطر بیشتری برخوردار است و صدق کل ساختار را با چالش بیشتری موجه می سازد.

با توجه به چالش های برشمرده، می توان گفت هیچ از دو ساختار بیان شده، به تنهایی، نمی توانند فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی را سامان بخشند.

نتیجه گیری، بحث و پیشنهادها

نگارندگان پس از برشماری چالش های هر یک از ساختارهای مبناگرایانه و انسجام گرا در فلسفه تعلیم و تربیت، ساختار جدیدی را برای بکارگیری در این فلسفه ها پیشنهاد می دهند که از آن

می توان به "مبناگروی مشروط" یاد کرد. در این رویکرد، ساختار کلان فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی بر اساس ساختار مبناگرا و به صورت قیاسی تکوین می یابد اما در مواضعی با شرایط خاص، انسجام گروی به طور خُرد بکار می رود. این شرایط خاص به قرار زیرند. نخست قرار گرفتن در بخش سرشاخه های مرتبط با گزاره های علمی و دوم، جایگاههایی که امکان توجیه برون دینی وجود ندارد. در این حالت، با استفاده از ساختار انسجام گرا، و به روشی کارکردی، گزاره ها توجیه می شوند.

واژگان کلیدی: فلسفه تربیت، ساختار، مبناگروی، انسجام گروی، اسلام.

منابع

1- باقری، خسرو (1387). فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران. تهران: انتشارات علمی-فرهنگی.
2- علم الهدی، جمیله (1388). نظریه اسلامی تعلیم و تربیت. تهران: انتشارات دانشگاه امام صادق (ع).
3- صادق زاده ، علیرضا و همکاران (1389). بنیان نظری تحول راهبردی در نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران. در دست چاپ.
4- Heyting F (2001). Anti foundationalist Foundational research ، in F. Heyting (ed)، 'methods in Philosophy of Education' London and Newyork : Routledge.
5- Quine W (1969). Epistemology Naturalized. In: Ontological Relativity and Other Essays. New York: Columbia University Press.
6- Lehrer، Keith (1990). Theory of knowledge. Colorado: Westview Press.
7- Rorty R (1981). Philosophy and the Mirror of Nature. Princeton: Princeton University Press.
8- Searle J (1999). Mind، Language and Society :Philosophy in The Real Word . New York: Basic Books.
9- Post J. F. (1992). Infinite regress arguments، In J. Dancy and E. Sosa (eds.)، A companion to epistemology، Oxford: Blackwell.
10- Dancy، J. (1985).Introduction to contemporary epistemology. Oxford: Basil Blackwell.
11- Popper، K. R. (1974). A logic of scientific discovery. London: Hutchinson.

پژوهش تطبیقی به عنوان یک روش پیچیده در فلسفه تعلیم و تربیت

محمد حسن میرزامحمدی[1]

بیان مساله

تعلیم و تربیت موضوعی پیچیده است و پژوهش نیز در این عرصه دارای پیچیدگی های خاص خود است. پژوهش تطبیقی یکی از انواع مرسوم پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت است. قبل از انجام این نوع پژوهش، لازم است این موضوع مشخص شود که ماهیت یک کار تطبیقی چیست. پژوهش تطبیقی ساده است یا پیچیده. اگر پیچیده است چگونه و در چه مولفه ها. پیچیدگی برای این نوع پژوهش چه محاسن و معایبی به همراه دارد. این پیچیدگی به ماهیت تعلیم و تربیت بر می گردد یا به خود روش شناسی پژوهش تطبیقی. ربط منطقی این دو نوع پیچیدگی چگونه است. اقدام به انجام پژوهش تطبیقی در تعلیم و تربیت بدون طرح این مسائل و تلاش برای پاسخ به آنها، نمی تواند محقق تطبیقی را به اهداف پژوهش برساند. بسا مواردی باشند که به ظاهر اشتراک در دو طرف تطبیق را نشان دهند، اما در حقیقت نشان از تفاوت بنیادی در آن دو باشند. ساده انگاری مطلق، موجب می شود که محقق این اختلافات اساسی را مشابهت فرض کند و یافته های اشتباه از تحقیق تطبیقی به دست آید. بر این اساس، مساله اساسی پژوهش حاضر این است که نشان دهد پژوهش تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت، یک نوع پژوهش پیچیده است و سادگی در عین حال که می تواند فوایدی برای این نوع پژوهش داشته باشد، اما نگاه مطلق به آن، خطر فروکاست گرایی، قطعیت انگاری و عینیت را داشته باشد و یافته های پژوهش تطبیقی را بی اعتبار کند.

سئوالات پژوهش

سئوال اصلی: آیا پژوهش تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت پیچیده است؟

سئوالات فرعی:

[1]- استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شاهد، mirzamohammadi@shahed.ac.ir

-پیچیدگی در پژوهش تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت در چه جنبه هایی است؟
-پیچیدگی در پژوهش تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت چگونه مورد ارزیابی قرار می گیرد؟

چهارچوب نظری

از قرن هفدهم به بعد، روش علمی بر پایه اندیشه فلاسفه و دانشمندانی مانند دکارت، نیوتن و دیگران شکل گرفت. مهمترین ویژگی این رویکرد، سادگی بود. در قرن بیستم و با ظهور اندیشه‌های نوین در حوزه های گوناگون دانش، روش علمی قبل متحول و روش جدیدی شکل گرفته است. مهمترین ویژگی روش جدید ، پیچیدگی است. بنابراین امروز از" پارادایم پیچیدگی " (در مقابل "پارادایم سادگی ") بحث به میان آمده است. این شرایط خودش را به تدریج در تعلیم و تربیت نیز نشان داده است. با الهام از نظریه پیچیدگی، جنبه های مختلف تربیتی دچار تحولات اساسی شده است. بر این اساس مدرسه دیگر یک سیستم مکانیکی ساده نیست بلکه یک مجموعه پیچیده اجتماعی است، کلاس درس یک فضای پویا است، فرایند یاددهی– یادگیری فقط مجموعه تکنیک های ساده شده تدریس نیست بلکه دربرگیرنده موقعیت های پیچیده و تعاملی است. برنامه درسی و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی نیز یک فرایند سیال، تعاملی و پیش بینی ناپذیر هستند . تاثیر نظریه پیچیدگی بر فلسفه تعلیم و تربیت نیز از جهات مختلفی قابل بررسی است، به عنوان نمونه می توان گفت با الهام از این نظریه می توان دوگرایی های مختلف مطرح شده در تعلیم و تربیت را به چالش فراخواند. ضمنا در فضای فلسفه تعلیم و تربیت، سئوالات بنیادینی در خصوص اجرای این نظریه مطرح شده است. روش پژوهش تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت نیز متاثر از فضای کلی این حوزه، به عنوان یک روش پیچیده مورد مطالعه قرار می گیرد. پیچیدگی می تواند در ابعاد مختلف این نوع پژوهش از فرضیات گرفته تا نتایج با آن همراه باشد.

روش

روش پژوهش در تدوین این مقاله روش تحلیل اسنادی بوده است. بر این اساس کلیه منابع نوشتاری (کتب، مقالات و ..) و غیر نوشتاری (پایگاه های اینترنتی و ...) موجود و در دسترس

درباره موضوع بر اساس اهداف و سئوالات پژوهشی، گرداوری شده و مورد تجزیه و تحلیل کیفی قرار گرفته اند. ابزار مورد استفاده برای گرداوری داده ها، فرم های فیش برداری بوده است.

یافته ها

یافته های مربوط به سئوال اصلی پژوهش (آیا پژوهش تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت پیچیده است؟) نشان می دهد که پژوهش تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت ماهیتا پیچیده می-باشد. از منظر کلی تر، پژوهش های اجتماعی دارای ماهیتی پیچیده هستند و تعلیم و تربیت هم یک پدیده پیچیده اجتماعی است. این پدیده دارای مولفه های گوناگونی است، ساختن چارچوبی برای گذاشتن وجوه شباهت و تفاوت دشوار است، پیدا کردن علت رخدادهای تربیتی ساده نیست، و بالاخره این که انجام پژوهش تطبیقی، حرکت در مرزهای فرهنگی متفاوت است.

یافته های مربوط به سئوال فرعی اول پژوهش (پیچیدگی در پژوهش تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت در چه جنبه هایی است ؟) نشان می دهد که پیچیدگی در تمام عناصر نظام تربیتی مانند مدرسه، معلم و شاگرد، محتوا، ارزشیابی و ... از یک سو، و مراحل مختلف پژوهش تطبیقی شامل مفروضات، متدولوژی، و یافته های آن از سوی دیگر وجود دارد.

یافته های مربوط به سئوال فرعی دوم پژوهش (پیچیدگی در پژوهش تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت چگونه مورد ارزیابی قرار می گیرد ؟) نشان می دهد که انجام این نوع پژوهش فلسفه تعلیم و تربیت دارای محاسن و معایبی است. پژوهش در موضوع و عرصه ای که ماهیتا پیچیده است، نمی تواند مطلقا ساده باشد پس باید پیچیده باشد یعنی حسن آن، پیچیدگی آن است. پیچیدگی می تواند ماهیت، ویژگی ها و فرایند آن را کامل تر نشان دهد و سادگی مطلق، آن را کاهش داده و ابعاد گوناگون آن را فراموش نماید. در عین حال، پیچیدگی در همه زمینه های تربیتی نمی تواند مناسب باشد. با عطف توجه به پیچیدگی در پژوهش تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت، نباید از نظریه سادگی در آن گذر کرد و آن را کنار گذاشت. ساده بودن می تواند مزایایی در تعلیم و تربیت داشته باشد. در برخی از موارد ما باید نتایج فرایند های تربیتی را به عینیت ببینیم.

نتیجه گیری، بحث و پیشنهادات

انجام پژوهش تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت فرایندی پیچیده است. ساده انگاری مطلق در انجام این نوع پژوهش، به فروکاست گرایی می انجامد. اما نگاه پیچیده به این نوع پژوهش، نباید ما را از توجه به سادگی در آن غافل کند. محقق تطبیقی در فلسفه تربیتی باید به طور مستمر در فضای پیچیدگی و سادگی در حرکت باشد و از فواید هر دو به نفع پژوهش استفاده کند. ساده انگاری موجب می شود محقق فکر کند که هر دو موضوعی قابلیت تطبیق دارند، در فرایند تطبیق نیز آفت ظاهرگرایی اجازه مطالعه دقیق وجوه اشتراک و افتراق را نمی دهد و بالاخره در نتیجه گیری و انجام تطبیق نیز توجه به ظواهر، از رفتن محقق به عمق مساله ممانعت می کند. در عین حال اگر در پیچیده انگاری افراط شود، هیچ دو موضوعی قابل تطبیق نخواهند بود، وجوه اشتراک و افتراق به روشنی بیان نمی شوند و بالاخره در نتیجه گیری، ممکن است یافته ها از شفافیت کافی برخوردار نباشند.

واژگان کلیدی: پژوهش تطبیقی، پیچیدگی، فلسفه تعلیم و تربیت

منابع

1- میرزامحمدی. محمد حسن (1387)، چند مبحث اساسی در آموزش و پرورش تطبیقی: از منظر فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: انتشارات یسطرون.
2- ریگین. چارلز (1388)، روش تطبیقی: فراسوی راهبردهای کمی و کیفی، ترجمه محمد فاضلی، تهران: نشر اگه .
3- فرامرز قراملکی. احد (1385) روش شناسی مطالعات دینی ، مشهد : انتشارات دانشگاه علوم اسلامی رضوی .
4- مورن. ادگار و همکاران (1387) اندیشه پیچیده و روش یادگیری در عصر سیاره ای، ترجمه محمد یمنی، تهران: انتشارات پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
5- Morrison.K (2008) Educational Philosophy and the challenge of complexity theory، educational philosophy and theory، vol. 40، No.1، (19-34).

استفاده از روش روایت‌شناسی در فلسفه تعلیم و تربیت

زهرا مینائی[1]، محمدجواد قنبری[2]

بیان مسأله

تاریخ علم، نشان داده است که علم در طول زیست خود، فراز و نشیب‌های زیادی را طی کرده و در هر زمان با سوالات جدیدی روبه‌رو شده‌است. این سوالات جدید در جهان امروز، منجر به شکل‌گیری علوم میان رشته‌ای گشته است. یک حوزۀ میان رشته‌ای عبارتست از «تلفیق دانش، روش و تجارب دو یا چند حوزۀ علمی و تخصصی برای شناخت و حل یک مسأله پیچیده و یا معضل اجتماعی چندوجهی» (طاسکوه، 1388، ص 58).

برخی اعتقاد دارند که فلسفۀ تعلیم و تربیت خود یک حوزۀ معرفتی میان‌رشته‌ای است (سجادی، 1389). در واقع به دلیل گستردگی موضوعی مانند تعلیم و تربیت و پیچیدگی انسان، لازم است این موضوع از منظرهای متفاوتی بررسی شود و برای تحلیل در پژوهش از روش‌های گوناگونی استفاده گردد. علومی مانند زبان‌شناسی، روان‌شناسی، هنر، دین و جامعه‌شناسی علومی هستند که فلسفۀ تعلیم و تربیت می‌تواند با کمک‌گیری از آنها مسائل تربیتی را از منظر و ابعاد دیگری بررسی کند و نتایج متفاوتی بگیرد (سجادی، 1389). بدین‌ترتیب یکی از اولویت‌های دانش‌پژوهان در این رشته می‌تواند جست‌وجو برای یافتن ربط منطقی بین رشتۀ فلسفه تعلیم و تربیت و رشته‌های دیگر باشد.

روش به عنوان ابزاری برای پژوهش، می‌تواند پژوهشگر را از سردرگمی حاصل از اطلاعات و یافته‌های گوناگون نجات دهد و مسیری امن برای رسیدن به هدف را، به او نشان دهد. از آنجا که تعداد روش‌های مورد استفاده در رشتۀ فلسفه تعلیم و تربیت محدود است، و از آنجا که این حوزه، میان رشته‌ای است؛ شاید یکی از بهترین راهکارها برای سهیم کردن حوزه‌های دیگر دانش در این رشته، وارد کردن روش‌های رشته‌های دیگر به فلسفۀ تعلیم و تربیت باشد.

[1]-دانشجوی کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفۀ تعلیم و تربیت اسلامی دانشگاه علامه طباطبایی،
zahra.minaei@gmail.com
[2]-کارشناس ارشد علوم اجتماعی رشتۀ مطالعات فرهنگی، elyas320@gmail.com

در این مقاله تلاش می‌شود با معرفی روایت شناسی به عنوان روشی در علـوم اجتمـاعی بـه طـور عام و مطالعات فرهنگی و نقد ادبی به طور خاص، چگونگی استفاده از این روش در فلسفهٔ تعلـیم و تربیت تبیین گردد. در این راستا به منابع و اسناد کتابخانه‌ای و دیجیتالی مکتوب فارسی بـرای معرفی روش روایت‌شناسی، ویژگی‌های این روش و مدل‌های روش مراجعه می‌گردد. در ادامه بـه تبیین چگونگی استفاده از این روش در فلسفهٔ تعلیم و تربیت پرداخته می‌شود.

سوالات پژوهش

سوالات پژوهش از این قرارند:

1. زمینه‌های فلسفی و رویکرد روش روایت‌شناسی چیست؟
2. تعریف روایت و ویژگی‌های آن چیست؟
3. مدل‌های روش روایت‌شناسی چیست؟
4. چگونه می‌توان از این روش در فلسفه تعلیم و تربیت استفاده نمود؟

چارچوب نظری

«در تمام سده‌ها تا به امروز، از دوران افلاطون به این سو، فلسفه به عنوان موضـوعی کـه روایـت عقلانی و مطابق با واقع از عالم می‌دهد در یک سو و هنر، شعر و ادبیات به دلیل روایت‌های کـژ و کوژشان از امر واقع در برابر آن قرار داشته‌اند»(رودی، 1389، ص 205).

رویکرد پست‌مدرن، رویکردی است که برخلاف این نگاه، علم را نـه پـارادایمی متفـاوت و برتـر از پارادایم‌هایی چون هنر و دین می‌داند بلکه علم را در کنار پارادایم‌هـای دیگـر در نظـر مـی‌گیـرد. فایرابند به رابطهٔ میان علم و انواع دیگر معرفت اشاره می‌کند و ضرورت برتـری علـم را بـر سـایر اصناف معرفت نمی‌پذیرد. به علاوه او در استدلالی دیگر به اثبات لاقیاست یا غیرقابل قیاس بودن انواع معرفت می‌پردازد. بدین ترتیب «این تصور را رد می‌کند که هرگز برهان قاطعی برای برتـری علم بر انواع دیگر معرفت که با آن غیر قابل قیاس اند، بتواند وجود داشته باشد»(چالمرز، 1385، ص 165).

به باور دریدا امروزه تمام روایت‌های فلسفی و غیر فلسفی در کنار و نه در برابر هم قرار دارند. در واقع امروزه روایت‌های عقلانی چون فلسفه دیگر راس هرم معرفت نیستند و به اندازۀ گونه‌های دیگر معرفت، اعتبار دارند. بدین ترتیب اینک «آثار فلسفی را می‌توان هم‌چون آثار ادبی نگریست و نقد متافیزیک را نیز بدون معیارهای سنتی سنجش احکام فلسفی ارزیابی کرد» (حقیقی، 1379، ص 49).

در این بستر و با این رویکرد است که روایت‌شناسی که پیش از این روشی در نقد ادبی بوده است، برای استفاده در علم و فلسفه معنا می‌یابد.

روش ها

این پژوهش با بررسی منابع مکتوب و کتابخانه‌ای و اسنادی به زبان فارسی که در رابطه با موضوع پژوهش یافت می‌شود، تهیه می‌گردد. با استفاده از این اسناد با روش توصیفی- تبیینی به معرفی روش روایت‌شناسی و تبیین چگونگی استفاده از این روش در رشتۀ فلسفۀ تعلیم و تربیت پرداخته خواهد شد.

یافته ها

در این مقاله ابتدا به بیان تعاریفی از روایت و ویژگی‌های آن می‌پردازیم. روایت از نظر آسابرگر اینچنین تعریف می‌شود: «روایت، یک داستان است و... داستان زنجیره‌ای از رخدادها را در برمی‌گیرد.»روایت ها درچارچوب نوعی دوره زمانی کوتاه یا بسیار طولانی صورت می‌گیرند. (آسابرگر، 1380: 18).

مایکل جی. تولان نیز روایت را اینگونه تعریف می‌کند:«توالی از پیش انگاشته شدۀ رخدادهایی که به طور غیر تصادفی به هم اتصال یافته‌اند» (تولان، 1383: 20).

«لابوف روایت را روشی برای گفتگوی مجدد در خصوص تجارب گذشته از طریق منطبق ساختن توالی شفاهی از قضایا با ترتیب وقایع آن چنان که استنباط میشود عملاً اتفاق افتاده است، می‌داند» (ذکایی، 1387: 70).

با در نظر گرفتن عناصر مشترک این تعاریف می‌توان تعریفی از روایت، بدین‌گون ارائه کرد: روایت، داستانی از توالی رخدادهای غیر تصادفی حول یک کلیت منسجم است.

تولان ویژگی‌های کلی روایت‌ها را اینگونه بیان می‌کند:

1. میزان ساخته و پرداختگی مصنوعی یا ساختاریافتگی.
2. میزان از پیش‌ساخته و پرداختگی
3. داشتن خط سیر در روایت‌ها
4. داشتن گوینده در روایت‌ها
5. استفاده روایت از ویژگی زبانی.
6. دوری و عدم حضور در زمان و مکان روایت (تولان، 1383: 18و 19).

سپس انواع مدل‌های روایت‌شناسی را مطرح می‌کنیم. در ابتدا به بیان طرح ولادیمیر پراپ در روایت‌شناسی می‌پردازیم. شاید بتوان گفت این فرمالیست روس اولین کوشش عمده به منظور ایجاد مدلی برای کشف ساختار روایت را انجام داده است. وی تقریباً صد نمونه از یک ژانرروایی خاص ـ قصه‌های پریان- را بررسی کرد و ساختاری به دست داد که از هفت حوزه عمل و سیو یک عملکرد ثابت یا عناصر تشکیل می‌شد. گرماس، به عنوان یکی از ادامه دهندگان راه پر اپکلیه کنش‌های استخراج شده را به سه دو گانه کاهش داد و از عناصر استخراج‌شده توسط پراپ، الگویی ساختاری ساخت. در این مقاله به بیان هر دو مدل خواهیم پرداخت.

سپس نظریات رولان بارت دربارهٔ روایت، بیان خواهد شد. رولان بارت از دو عنصر یا عملکرد که همان کاتالیزورها و هسته هستند، یاد می‌کند. کاتالیزور نقش نوعی پیش زمینه یا نقشی دست دو مبازی می‌کند. در حالی که هسته‌ها نقاط برجسته روایت هستند.

نتیجه گیری، بحث و پیشنهاد ها

در پاسخ به این سوال که روایت‌شناسی چه کاربردی در فلسفهٔ تعلیم و تربیت دارد باید در آغاز به تعریف فلسفه تعلیم و تربیت بپردازیم. در این مقاله بعد از تعاریف اصطلاحی متفاوتی که از فلسفه، تعلیم و تربیت و ربط این دو وجود دارد به سه بخش‌بندی از فلسفهٔ تعلیم و تربیت دست یافتیم.

1. فلسفهٔ تعلیم و تربیت نظری؛ فلسفه را در معنای عقل‌ورزی در شش حوزهٔ متافیزیک، اخلاق، معرفت‌شناسی، زیبایی‌شناسی و منطق؛ تعلیم و تربیت را به معنای فرآیند رسیدن به مطلوب در هر جامعه و رابطهٔ این دو را در معنای جواب‌های فیلسوفان به پرسش‌های تعلیم و تربیتی، استفاده از چارچوب‌های جهان‌نگرانه[1] نظام‌های فلسفی در تعلیم و تربیت و استنتاج دلالات تربیتی از فلسفه‌های نظامدار به کار می‌برد.
2. فلسفهٔ تعلیم و تربیت هنجاری؛ فلسفه را در معنای کلی تاملات عقلانی در باب جهان و رابطهٔ انسان با آن، تعلیم و تربیت را به عنوان فرآیند رسیدن به مطلوب در هر جامعه و ربط این دو به هم را در وجه آخر یعنی استنتاج از عمل تربیتی به کار می‌برد.
3. فلسفهٔ تعلیم و تربیت تحلیلی؛ فلسفه را به معنای تحلیل یعنی فرایندی که به روشن کردن واژه‌ها و درک مفاهیم و توضیح ایده‌ها می‌پردازد، تعلیم و تربیت را به عنوان یک رشتهٔ علمی و ربط این دو را در استفاده از روش‌ها، ابزار و تکنیک‌های فلسفه در پژوهش مسائل آموزش و پرورش رسمی می‌داند.

روش روایت‌شناسی در این سه بخش کاربرد دارد.

روایت شناسی در تعلیم و تربیت نظری، بررسی ساختارمند استنتاج‌های تربیتی متفاوت از یک نظریهٔ فلسفی است. یعنی هر استتاج تربیتی از نظریات و نظام‌های فلسفی به مثابه روایت که یک پژوهشگر از آن نظام و فیلسوف ارائه کرده است. روایت‌شناسی ادعا دارد که می‌تواند این روایت‌های متفاوت از یک فیلسوف را بررسی کرده و ساختار کلی این روایت‌ها را استخراج نماید تا بتوان بدین وسیله به فهم ساختاریافته‌تری از آن نظام فلسفی و فیلسوف دست‌یافت.

روایت‌شناسی در تعلیم و تربیت هنجاری، به معنای شیوه‌ای عقلانی برای فهم از معنا در حوزهٔ عمل تربیت است. از آنجا که روایت گونه‌ای بازنمایی و قالبی برای بیان فهم انسان از جهان است، می‌توان در حوزهٔ عمل تعلیم و تربیت به فهم جدیدی از مسائل عملی تعلیم و تربیت پرداخت. مثلا یکی از شیوه‌هایی که می‌توان به تحلیل روایت افراد پرداخت در مصاحبه‌های روایتی است.

روایت‌شناسی در فلسفهٔ تعلیم و تربیت تحلیلی به مثابهٔ فلسفهٔ فلسفه تعلیم و تربیت است. روایت‌شناسی به عنوان روشی که به تحلیل ساختار روایی زبان می‌پردازد، می‌تواند هر واقعیتی

[1]World frames

اعم از علم، فلسفه و هنر را تحلیل کند. بنابراین روایت‌شناسی فلسفهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت محسوب می‌شود. در اینجا منظور از فلسفهٔ اول همان شیوهٔ عقل‌ورزی است و منظور از فلسفهٔ تعلیم و تربیت، آراء فیلسوفان تعلیم و تربیت است. در این شکل از کاربرد روایت‌شناسی در فلسفهٔ تعلیم و تربیت، می‌توان این روش را به مثابهٔ روشی برای تاملات عقلانی نقادانه در باب نظر فیلسوفان تعلیم و تربیت در نظر گرفت و عناصر به حاشیه رفته و مرکزی هر کدام از این نظریات را باز شناخت.

واژگان کلیدی: روایت، روایت‌شناسی، روش، پست مدرنیسم، فلسفه تعلیم و تربیت

منابع

1- آسابرگر، آرتور. ۱۳۸۰، *روایت در فرهنگ عامیانه، رسانه و زندگی روزمره*. ترجمه محمدرضا لیراوی، تهران: سروش.
2- احمدی،بابک. ۱۳۸۱،*ساختاروهرمنوتیک*.چدوم، تهران: گامنو.
3- تولان، مایکل جی.(1383). درآمدی نقادانه-زبان‌شناختی بر روایت، ترجمهٔ ابوالفضل حری. تهران: انتشارات بنیاد سینمایی فارابی.
4- رودی، فائزه (1389). روایت فلسفی روایت؛ از باستان تا پست مدرن، تهران: نشر علم.
5- مارتین،والاس. ۱۳۸۲، نظریه‌هایروایت.ترجمه محمدشهبا،تهران:هرمس.
6- Allan ،Kenneth، 2006. Contemporary social and sociological theory : visualizing social world. California: Pine Forge Press.

تحلیل مفاهیم؛ روشی برای کندوکاو فلسفی در حوزه تعلیم و تربیت

شمسی نامی[1]

بیان مساله

فلسفه برای دستیابی به شناخت، همواره از روش‌های متنوعی بهره گرفته است. تحلیل مفاهیم یکی از روش‌های اساسی تحقیق در این حوزه است. انسان موجودی مفهوم ساز است. اندیشه چیزی جز برقراری ارتباط میان مفاهیم گوناگون نیست و زبان چیزی جز شبکه‌ای از آواها و نمادها برای نامیدن مفاهیم و مرتبط کردن آنها نیست. مفاهیم ساخته شده توسط انسان برای اشاره به اشیای ملموس و عینی هرچقدر هم که گوناگون باشند، مشکل ساز نیستند، اما برعکس، واژه‌های ساخته شده برای اشاره به مفاهیمی که فاقد مابه‌الازای ملموس و محسوس هستند، نیازمند روشن شدن مفروضه‌ها و دلالت‌های خود هستند. تحلیل مفاهیم روشی است که وظیفه روشنگری در این حوزه را به عهده دارد. اکنون باید دید این روش در فلسفه چه جایگاهی داشته و دارد و چگونه می‌تواند در این زمینه راه‌گشا باشد.

سئوالات پژوهش

1- جایگاه تحلیل مفاهیم به عنوان فعالیتی فلسفیدر عرصه فلسفه چیست؟
2- کارکردهای تحلیل مفاهیم در پژوهش‌های فلسفی چیست؟
3- مفروضه‌ها و کارکردهای تحلیل زبانی و تحلیل منطقی کدام است؟

چارچوب نظری

این مطالعه در چهارچوب فلسفه تحلیلی صورت گرفته است. فلسفهٔ تحلیلی به عنوان نگره‌ای جدید در دهه‌های آغازین قرن بیستم، بر عرصهٔ فلسفه حاکم شده و تلاش‌های خود را معطوف به

[1]-عضو هیات علمی پژوهشگاه مطالعات shamsinami@gmail.com

تحلیل مفاهیم کرده و معتقد است مسائل فلسفی ریشه در روشن نبودن مفاهیم و ارتباط آنها با یکدیگر دارد، لذا وظیفهٔ خود را تحلیل مفاهیم - و نه استنتاج راه حل برای مسائل گوناگون انسان- می‌داند.

روش

برای پاسخگویی به سئوال‌های این تحقیق به بررسی، استخراج و تحلیل آرا و نظرات فیلسوفان و صاحبنظران در حوزه فلسفه تحلیلی از متون فلسفی منتشر شده در قالب کتاب‌ها و مقالات پرداخته شده است.

یافته‌ها

هرچند فلسفهٔ تحلیلی به مثابهٔ انقلابی در فلسفه در دهه‌های پایانی نیمهٔ اول قرن بیستم، تمام حوزهٔ فلسفه را صرفاً در دامنهٔ تحلیل مفاهیم می‌گستراند، اما تحلیل مفاهیم به عنوان جزیی از فلسفه همواره وجود داشته است. پیشینه علاقه و تلاش برای درک مفاهیم از طریق تحلیل را می‌توان در کارهای سقراط، ارسطو و افلاطون جست‌وجو کرد. در اغلب دسته بندی‌های به عمل آمده درباره فعالیت‌های فلسفی در طول تاریخ فلسفه، تحلیل به عنوان یک فعالیت فلسفی مهم مطرح شده است. تقسیم فلسفه به فلسفهٔ مابعدالطبیعی، فلسفهٔ هنجاری و فلسفهٔ تحلیلی، تقسیم فعالیت‌های فلسفی به فلسفهٔ نظری، فلسفهٔ هنجاری و فلسفهٔ تحلیلی و تقسیم کارکردهای فلسفه به نظری، هنجاری و نقادی از جمله این شواهد است. با وجود این پیشینه تاریخی، مطرح شدن تحلیل به عنوان معتبرترین روش برای تحقیق فلسفی از رهگذر غلبه فلسفه تحلیلی بر فلسفه سنتی و نبرد با "گرایی‌ها" بوده است. فلسفهٔ تحلیلی در گذر از مراحل شکل گیری و تکوین خود صورت‌های گوناگونی شامل فلسفهٔ تحلیلی، فلسفهٔ زبانی، فلسفه به منزلهٔ تحقیق درجهٔ دو و بالاخره فلسفه ای مرکب از فلسفه تحلیلی و جست و جوی کلیت یافته است. با این حال، داعیه مشترک نگرش تحلیلی مبنی بر این است که اولاً فلسفه نوعی تحقیق نیست، بلکه نوعی«فعالیت» است.ثانیاً فلسفه فعالیتی دقیق، عقلانی و استقرایی است. ثالثاً فلسفه، فعالیتی تحلیلی، روشن کننده و انتقادی است.یعنی فلسفه خود به ارزیابی یا طرح تئوری‌ها نمی‌پردازد، اما قضایا و تئوری‌هایی که در رشته‌های غیر فلسفی بدست آمده را تحلیل می‌کند، روشن

می‌نماید، و به نحو انتقادی ارزشیابی می‌کند. رابعاً فلسفه، فعالیتی«درمانگرانه» است که مـردم را از بیماری‌های فکری (یعنی برآمیختن) نجات می‌دهد. انسان با زبان می‌اندیشـد. اندیشـه چیـزی جز گفت و گوی شخص با خودش نیست. بنابراین، تفکر با واژه‌ها و مفاهیم صورت می‌گیـرد و در قالب آنها هم بیان می‌شود. مسائل فلسفی هنگامی به وجود می‌آیند کـه کـاربرد زبـان مـورد بـی توجهی واقع شود، زیرا فهم غلط زبان پایهٔ مسائل فلسفی است. هـدف فلسـفه دسـتیابی بـه فهـم زبان و «صور زندگی» است که با فهم زبان امکان پذیر می‌شود. تعلـیم و تربیـت متـولی پـرورش ذهن و سلامت روان انسان است، لذا این حوزه مشحون از مفاهیمی است کـه از فـرط پیچیـدگی موجب استنباطات گوناگون می‌شود. بررسی و نقد تحلیلی مفاهیم و گزاره‌های رایـج در تعلـیم و تربیت، جهت اصلی فعالیت‌های فکری فیلسوفان تحلیلی تعلیم و تربیت را نشان می‌دهد. تا وقتـی تحلیل انجام نشود نه می‌دانیم که یک نظریهٔ تربیتی چه می‌گوید و نه به تبع آن می‌توانیم صحت و سقم گزاره‌های واقعی و مشروعیت و عدم مشروعیت توصیه‌هـایش را تشـخیص دهـیم. تحلیـل منطقی و تحلیل زبانی دو روش تحلیل است. در تحلیل منطقی، اندیشه‌ها به کمک منطق جدیـد صورت بندی می‌شوند، تحلیل زبانی در قلمرو زبان عادی به تحقیق می‌پردازد.

نتیجه‌گیری، بحث و پیشنهادها

با وجود این که در تحلیل مفاهیم، درک معنای لغوی واژه‌ها اهمیت دارد، امـا تحلیـل بـه معنـای لغوی مفهوم محدود نیست. تحلیل بـا اندیشـه‌هـایی سـر و کـار دارد کـه در قالـب واژه‌هـا بیـان می‌شوند. لذا باید معانی را ورای واژه‌ها بکاود. فلسفهٔ آموزش و پرورش صرفاً با کلمـات سـر و کـار ندارد، بلکه با عقایدی که کلمات معرف آن هستند، سر و کار دارد. واژه‌ها تنها ابزاری بـرای بیـان عقاید هستند و فلسفه هنگام تحلیل آنها سعی دارد به آن عقایـد صـراحت ببخشـد. در مجمـوع، تحلیل مفاهیم و گزاره‌ها در فلسفهٔ تعلیم و تربیت، امری اساسی است. هر چنـد ممکـن اسـت در حوزهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت از طریق تحلیل نتوان به تعیـین شـرایط لازم و کـافی یـاحتی صـرفاً شرایط لازم تحقق مفاهیم پرداخت، اما صـرفاً پـی بـردن بـه ارتباطـات مفهـومی، مشـابهت‌هـای خانوادگی و متمایز کردن استعمال‌های محوری از استعمال‌های جانبی مفاهیم تعلیمی و تربیتـی می‌تواند روشنگر باشد و به حل مسائل مربوط یاری کند. تحلیل مفهـوم مسـتلزم بررسـی نقادانـهٔ فرض‌های بنیادی است. منظور از فرض‌های بنیادی، فروضـی اسـت کـه حـل یـک مسـئله بـدان

بستگی دارد. هسته ای نامسلم در قلب هر فرض حقیقی وجود دارد. لذا باید در مقابل استفادهٔ افراطی و ناموجه از فرض‌ها که موجب تضعیف بیش از حد دلایل صحیح تربیتی می شود، ایستادگی کرد. هر چند ممکن است تعریف لغوی، فراهم کنندهٔ مقدمه ای برای تحلیل باشد، اما نقد فروض بنیادی و موشکافی دقیق آنها جز لاینفک تحلیل است.

واژگان کلیدی: تحلیل مفاهیم، فلسفه تحلیلی، تحلیل زبانی، تحلیل منطقی

شیوه های سه گانه تفکر در باب روش شناسی تربیت در قرآن

محمد نجفی[1]، علی شیروانی شیری[2]

بیان مساله

سبک های تفکر در حوزه پژوهش های تربیت شناختی از اهمیت فزاینـده برخـوردار اسـت. ایـن اهمیت در مباحث تربیتی قرآن کریم که کلام خداوندی است و موضـوع و مقصـد اصـلی آن نیـز تربیت می باشد، دو چندان می گردد. توصیه و تاکید بر تامل و تدبر در آیـات الهـی از مـوثرترین راه های کسب بصیرت و هدایت پذیری است که به گونه های متفاوت در این کتاب آسـمانی بـه کار گرفته شده است. این مقاله با استناد به شواهد قرآنی ، به بررسی و تبیین سه روش تمثیلـی، استعاری و تعمقی می پردازد که می توان به ویژه در گفتمان تربیت دینی از آن اسـتفاده نمـود و به تربیت عقلانی متربیان مبادرت ورزید. این روشهای سه گانه در کنار روش های دیگری از تفکر انتقادی مانند برانگیختن کنجکاوی، تفکر عینی، تفکر فرضیه ای، تفکر بصری یا دیـداری و تفکـر قیاسی ، زمینه را برای تحقق فرایند تربیت و پیمودن مراحل سه گانه:1- کسب معرفت ، 2- ارائه و گزینش طریق و 3- ایصال به مطلوب و مقصد تربیت فراهم می سـازد. بـدیهی اسـت کـه ایـن شیوه های اندیشه ورزی را می توان جهت توسعه دامنه درک آدمی از دو عالم آفـاقی و انفسـی و زیستن معنویت گونه در این جهان مورد استفاده قرار داد و هم گام بـا تربیـت عقلانـی، در ابعـاد دیگر تربیت اخلاقی، اجتماعی و تربیت عاطفی نیز از آن استفاده نمود . این گونه شـناخت هـا از پیام وحی می تواند پشتوانه ای باشـد بـرای روشـهای بررسـی کیفـی و جسـتجوگری در علـوم انسانی و شیوه های مطرح در پژوهشهای فلسفی و فلسفه‌ی تعلیم و تربیت.

سوالات پژوهش

1- سبک و روش تفکرتمثیلی در قرآن چگونه است و در چه مواردی به کار گرفته شده است؟

---

[1]- عضو هیات علمی دانشگاه اصفهان، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.

[2]- دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت داتشگاه اصفهان

2- سبک و روش تفکر استعاری در قرآن چگونه است و در چه مواردی به کار گرفته شده است ؟

3- سبک و روش تفکر تعمقی یا ژرف نگرانه در قرآن چگونه است ودر چه مواردی به کار گرفته شده است ؟

4- امکان، ضرورت و کاربرد این روش های سه گانه در پژوهش های تربیت قرآنی و فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی چگونه است؟

چهارچوب نظری

از آنجا که همه انسانها از نظر سطح شناختی و روش تفکر یکسان نیستند، قرآن کریم که کامل ترین و جامع ترین منشور تربیتی است ، برای افراد مختلف از سبکهای تفکر گوناگون جهت هدایت و تربیت آنها استفاده نموده است. در این پژوهش با مطالعه و بررسی تفاسیر مختلف، آیاتی که در آنها از سبک های گوناگون تفکر و به طور خاص، سه سبک مذکور استفاده شده را مشخص کرده و با روش تحلیلی- استنتاجی به تحلیل و سپس استنتاج می پردازد. در روش تفکر تمثیلی، اصل بر آن است که قرآن کریم برای بیان مفاهیم عقلی و نامحسوس، عینیتی را که غالباً پدیده‌ای محسوس است برمی گزیند تا به وسیله آن مفاهیم مورد نظر را القا کند. در این روش از ادات تشبیه جهت سهولت درک مخاطب استفاده می‌شود . برای نمونه، در ایات 39سوره نور و 18سوره ابراهیم از این روش تفکر استفاده شده است. خداوند متعال در آیه 39 سوره نور، اعمال کافران را به سراب تشبیه نموده است و در آیه 18سوره ابراهیم، اعمال کافران را به خاکستری که در معرض طوفان قرار دارد، تشبیه می‌کند. در روش تفکر استعاری، اصل بر آن است که بین دو چیز که به طور معمول و عادی تصور نمی‌شود که عامل مشترکی بین آن دو وجود داشته باشد، شباهت و مقایسه صورت می‌گیرد. درروش تفکر استعاری برخلاف روش تفکر تمثیلی از ادات تشبیه استفاده نمی‌شود و از همین رو مخاطب آن نیاز به سطح رشد ادراکی بالاتری به نسبت روش تمثیلی دارد. اهداف قرآن کریم از به کارگیری استعاره عبارتند از:

الف) اثبات یگانگی خداوند متعال (زمر :29) .

ب) اثبات چیزی که خارج از درک انسان است مانند رستاخیز(فصلت:39).

ج) ترغیب افراد به انجام اعمال پسندیده(بقره:261).

د) نازیبا جلوه دادن اعمال شیطانی در نظر بشر(جمعه5).

ه) حمد وستایش خداوند متعال و صفات عالیه او (نور:35).

در روش سوم یعنی روش تفکر تعمقی یا تفکر ژرف نگرانه، قرآن کریم مخاطب را به تفکر عمیق و همه جانبه یا عقلانی در پیام وحی دعوت می‌کند. خداوند متعال می‌فرمایند:" این کتابی است پر برکت که بر تو نازل کرده‌ایم تا در آیات آن تدبر کنند و خردمندان متذکر شوند."(ص : 29). قرآن کریم توجه بشر را به سمت تفکر بر خلقت جهان و حکمت های آن سوق می‌دهد مانند اندیشه نمودن در: آسمان ها، ستاره ها، دریاها و پدیده‌های طبیعی همچون روز و شب، باد، باران و غیره. این تعمق و ژرف نگری آدمیان را به موارد زیر رهنمون می‌شود، به شکلی می تواند در لایه های گوناگون شخصیتی او و کسب بینش نسبت به عالم هستی تاثیر گذار باشد:

الف) عبرت پذیری و دریافت هوشمندانه از عالم خلقت (فصلت: 39)

ب) درک خلقت و پرداخت دقیق و حکیمانه آن توسط خداوند (بقره:164)

ج) آسایش و زندگی دنیوی آدمی و بهره گیری مشروع از آن (بقره:168)

د) به یاد خداوند بودن و دائم او را یاد نمودن (ص:29)

ه) یاد آوری تعهدات براساس نعمت های اعطائی خداوند (مائده:7)

و) مشاهده، ملاحظه و تفحص در عالم که به کشف وکنترل قوانین جهان جهت زندگی انسان منجر می‌شود (یس:33)

روش ها

همانگونه که گفته‌شد روش بررسی در مقاله‌ی حاضر روش تحلیلی -استنتاجی است. این پژوهش از روش تحلیل محتوای کیفی[1] (میرینگ[2]،200) بهره گرفته است. در این روش محقق علاوه بر این که محتوای آشکار مواد را تحلیل می‌کند، سطوح مختلف محتوی رانیز مشخص و متمایز می‌کند که محتوای اولیه همان درونمایه و ایده‌های اصلی است و اطلاعات زمینه‌ای به عنوان محتوای بعدی است.

[1] .Qualitative Content Analysis
[2] .Philipp Mayring

یافته‌ها

روش شناسی تربیت در قرآن کریم را می توان مبنائی ترین و موثق ترین شیوه برای آگاهی یافتن از راهکارهای گوناگون و موثر تربیت در حوزه دین و تربیت اسلامی به شمار آورد . یکی از ویژگی های بدیع قرانی این است که از سبکهای مختلف تفکر و تدبر برای راهبری تربیت انسان ها بهره می برد . این سبک ها هم متناسب با ویژگی های شخصیتی و ادراکی مخاطبان می باشد و هم تابع موضوع مورد تبیین و در مواردی نیز از بیش از یک شیوه تفکر در یک آیه برای تاثیر در مخاطب به طور همزمان استفاده می کند ، واین خود دال بر امکان ورود سطوح ادراکی مختلف آدمیان برای تدبر در یک آیه نیز می باشد. آشنائی با شیوه های مختلف تفکر انتقادی در قرآن می تواند تا حدود زیادی تعیین کننده نوع و نحوه به کار گیری روش های موثر تربیت به ویژه در بعد عقلانی باشد. آگاهی هر چه بیشتر تر با سه روش تمثیلی، استعاری و تعمقی یا ژرف نگرانه در قرآن کریم می تواند به شناخت و تبیین یک فرایند منطقی و عملی در حیطه تربیت عقلانی بینجامد. این مهم در عین حال که به عدم رکود و پویائی تربیت در بعد معرفتی و عقلانی اشاره دارد، به فرایند آغازین آن، به صورت تمثیلی ، به تداوم و فزاینده بودن آن، به صورت استعاری و هدف واسطه ای بودن آن، به صورت تعمقی و ژرف نگرانه نیز می‌پردازد. و سپس می توان به اجرای تربیت در بعد عاطفی و رفتاری مبادرت نمود . توجه به این موارد می تواند تا حدود زیادی دست مایه دست اندر کاران تعلیم و تربیت قرار گرفته و در پژوهش ها و مطالعات خود و موقعیت های تدریس و یادگیری، با الگو گیری از روش شناسی تربیتی قرآن و متناسب با سطوح ادراکی افراد و موضوعات مورد بررسی، از رو شهای مختلف برای تکامل معرفتی و عقلانی فراگیران استفاده کنند و حتی در مواردی، از روش های مختلف برای دانش افزایی وارتقاء سطح خردمندی و عقلانیت یک فرد خاص، به طور همزمان استفاده کنند . این رویکردهای سه گانه می تواند در ابعاد گوناگون تربیت شناختی و عقلانی و برای ورود در فرایند تربیت عاطفی و اخلاقی و فردی و اجتماعی کاربرد داشته باشد.

واژگان کلیدی: روش شناسی تربیت، فلسفه‌ی تربیت اسلامی، تفکر تمثیلی، تفکر استعاری ، تفکر تعمقی و ژرف نگرانه

منابع

1- قرآن کریم
2- تفاسیر قرآن کریم
3- ایمان، محمد تقی (1388)، مبانی پارادایمی روش های تحقیق کمی و کیفی در علوم انسانی، پژوهشکده حوزه و دانشگاه.
4- باقری، خسرو و همکاران (1389)، رویکردها و روشهای پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
5- باقری، خسرو (1388)، دیدگاه های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت، ، تهران: انتشارات علم.
6- جعفری، محمدتقی (1360)، شناخت از دیدگاه علمی و از دیدگاه قرآن، تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
7- جوادی آملی، عبداله (1386)، سرچشمه اندیشه، قم : مرکز نشر اسراء.
8- عرسان کیلانی، ماجد (1389)، فلسفه تربیت اسلامی، قم : پژوهشگاه حوزه و دانشگاه .
9- فرهادیان، رضا (1385)، مبانی تعلیم و تربیت در قرآن و احادیث، قم : موسسه بوستان کتاب.
10- Badi، Jamal and Tajedin، Mustafa(2006). Creative Thinking An Islamic perspective، second edition،research center International Islamic University Malaysia.
11- Mayring، Philipp(200). Qualitative Content Analysis، Forum Qualitative Social Research، Volume 1، No. 2 –June 2000.

پدیدارشناسی و پدیدارشناسی هرمنوتیکی: تشابهات و تفاوتهای آن، در روش شناسی پژوهش‌های کیفی

لیلا نعمتی[1]، روح اله نعمتی[2]

بیان مسأله

بررسی تاریخی نشان می‌دهد گرچه پژوهشگران هنوز بر استفاده از روش‌های کمی در پـژوهش-های خود تأکید می‌کنند، اما روش شناسی های مرتبط با پژوهش‌های کیفی رشد قابل ملاحظـه ای داشته است. اسبورن اوایل دهۀ 1980را آغاز رهایی از طلسم محدودیت های روش شناسـی-های تحقیق تجربی- منطقی قلمداد می‌کند (اسبورن، 1994، ص167).

در حال حاضر، سؤالات زیادی دربارۀ کانون توجه پژوهش بوجـود آمـده و درعـین حـال، روش شناسی هایی گسترش یافته‌اند که به جای تأکید بر پیش بینی، کنترل و اندازه گیری، بر کشف، توصیف و معنی تاکید می‌کنند. می‌توان گفت، توجه به محدودیت‌هایی که منشاء سؤالات مهمی در حوزۀ علوم انسانی در ارتباط با اقتضائات روش‌های تجربی است، روند فزاینده ای یافته اسـت. در چنین شرایطی، روش شناسی های مختلفی در ارتباط با تحقیق به وجود آمده و مورد توجـه قرار گرفته اند که از آن جمله می‌توان از پدیدارشناسـی و هرمنوتیـک پدیـدار شناسـی نـام بـرد (دنزین و لینکلن، 2000، ص1). گرچه اکنون دغدغۀ استفاده از روش شناسـی هـای کیفـی در محققان دیده می‌شود، اما به نظر می‌آید هنوز هم درک مناسبی از ضرورت استفاده دقیق از این روش‌ها به وجود نیامده است. به طور خاص، پدیدارشناسی و پدیدارشناسی هرمنوتیکی به صورت فزاینده ای به عنوان روش شناسی‌های تحقیق مطرح شده‌اند، اما هنوز در مورد جنبه‌های خاص و منحصر به فرد این روش شناسی‌ها، ابهاماتی وجود دارد. پدیدارشناسـی و هرمنوتیـک پدیـدار شناسی مکرراً بدون توجه به تفاوت بین آنها به جای یکدیگر استفاده می شوند. هدف این مقالـه بررسی روش شناسی‌های پدیدارشناختی، پدیدارشناختی هرمنوتیکی و بحث در باب تشـابهات و

[1]- کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت، lnnemati09@gmail.com
[2]- دانشجوی کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت، rn1385@gmail.com

تفاوتهای بین این روش شناسی‌ها در پژوهش‌های کیفی است. در این بررسی، ابتدا دیدگاه هوسرل و هایدگر در این باب مدنظر قرار می‌گیرد و سپس نحوهٔ تأثیر هر کدام از این دیدگاه‌ها را بر عملکرد پدیدارشناسی و پدیدار شناسی هرمنوتیکی و به عنوان روش شناسی‌های تحقیق مورد توجه قرار می‌دهیم.

سؤالات پژوهش

1. تشابهات و تفاوت‌های پدیدارشناسی و پدیدارشناسی هرمنوتیکی، در حوزه هستی شناسی و معرفت شناسی چیست؟

2. پدیدار شناسی و پدیدارشناسی هرمنوتیکی چه تأثیری بر استفاده از آنها به عنوان روش شناسی‌های تحقیق دارند؟

چارچوب نظری

پدیدارشناسی هوسرل و پدیدار شناسی هرمنوتیکی هایدگر دارای عناصر مشابهی هستند. آنها درصدد بودند جهان زندگی یا تجربهٔ انسان را آن گونه که زیسته شده، روشن سازند. آنان می-خواستند آن چه را که می‌دیدند از طریق استفاده از اکتشافات علمی- تجربی در حوزهٔ انسانی از دست رفته است، بازیابی نمایند؛ در نتیجه به دنبال ایجاد نگاهی جدید به جهان و انسان بودند. با وجود علاقهٔ مشترک به تجربهٔ زیسته و نگریستن به جهان، این دو سنت (پدیدارشناختی و هرمنوتیکی) از نظر جهت گیری با هم متفاوتند، که این تفاوت ها در این نوشتار در حوزه روش شناسی بررسی می‌شود. در این پژوهش کیفی در چارچوب روش شناسی پدیدار شناسی هوسرل و پدیدارشناسی هرمنوتیکی هایدگر برای بررسی تشابهات و تفاوت‌های آن دو روش در پژوهش-های کیفی استفاده می‌شود. پدیدار شناسی پیش فرض ضروری هرمنوتیک می‌باشد. در این نوشتار مفاهیم رایج در پدیدارشناسی و هرمنوتیک از قبیل تجربه زیسته، در پرانتز قرار دادن، آگاهی و جهان بررسی می‌شود؛ و تجارب پدیدار شناسی هوسرل و پدیدار شناسی هرمنوتیکی هایدگر، منشأ الهام خواهد بود.

روش

در این کوشش بر اساس روش توصیفی- تحلیلی به بررسی پدیدارشناسی و پدیدارشناسی هرمنوتیک به عنوان روشی که می‌توان در تحقیقات و پژوهش‌های کیفی از آن استفاده کرد، استفاده می‌شود. برای انجام این مطالعه، کتاب‌ها و منابع مکتوبی که به پدیدارشناسی و هرمنوتیک پرداخته اند، مورد بررسی قرار می‌گیرد.

یافته‌ها، نتیجه گیری، بحث و پیشنهادها

توجه به پژوهش‌های کیفی از جمله به کارگیری روش شناسی های پدیدارشناختی و هرمنوتیکی روند فزاینده‌ای به خود گرفته است. گرچه در برخی موارد دیده شده است که این روش شناسی ها با هم یکسان تلقی می‌شوند اما در عین داشتن تشابه دارای تفاوت هایی نیز هستند. یکی از وجوه اشتراک این روش شناسی‌ها، استفاده از تجربهٔ شخصی مشارکت کنندگان در پژوهش و دستیابی به اطلاعاتی دربارهٔ تجربهٔ زیستهٔ فرد از طریق درون نگری است که آنها را کاملاً از روش شناسی های کمی جدا می‌سازد. گرچه در این روش شناسی‌ها، وجود سوگیری های فرد را مورد توجه قرار می‌دهند اما در پژوهش های پدیدارشناختی تلاش برای کنار نهادن این سوگیری‌ها برای دست یابی به توصیفی صحیح از پدیدهٔ مورد نظر است، در حالی که از منظر روش شناسی هرمنوتیکی توجه به سوگیری های فرد از آن جهت اهمیت دارد که بدون آنها دستیابی به تفسیری مناسب امکان‌پذیر نیست. با توجه به این نکته که سوگیری های فرد با تغییر موقعیت تاریخی وی تغییر می‌کنند، در پژوهش های هرمنوتیکی بر خلاف پژوهش‌های پدیدارشناختی دستیابی به دانش نهایی امکان پذیر نیست.

امروزه در تحقیقات کیفی روش شناسی های مختلفی بوجود آمده که در آنها به جای تأکید بر پیش بینی، کنترل و اندازه گیری، بر کشف، توصیف و معنی تأکید می‌کنند. روش شناسی‌های مربوط به پژوهش‌های کیفی رشد قابل توجهی یافته است، که کوشش در این راستا بایستی تداوم یابد.

واژگان کلیدی: روش شناسی، پدیدار شناسی، هرمنوتیک، هوسرل، هایدگر

منابع

1- Allen، D. G. (1995). Hermeneutics: philosophical traditions and nursing practice research. *Nursing Science Quarterly، 8(4)، 174-182.*

2- Barclay، M. W. (1992). The utility of hermeneutic interpretation in psychotherapy. *Theoretical & Philosophical Psychology.12(2)، 103- 118.*

3- Denzin، N. K.، & Lincoln، Y. S. (Eds.). (2000). *Handbook of qualitative research* .Thousand Oaks، CA: Sage.

4- Laverty، S. M. (2003). Hermeneutic phenomenology and phenomenology: A comparison of historical and methodological considerations. *International Journal of Qualitative Methods، 2(3)، 1- 29.*

5- Osborne، J. (1994). Some similarities and differences among phenomenological and other methods of psychological and other methods of psychological qualitative research. *Canadian Psychology 35(2)، 167- 189.*

به‌کارگیری رویکرد پدیدارشناسانه مبتنی بر «تجربه‌ی خود زیسته» در پژوهش‌های علوم‌تربیتی

(مطالعه کیفی برای تبیینِ شیوهٔ آموزشِ غلامحسین شکوهی)

محمدرضا نیستانی[1]

بیان مساله

پدیدارشناسی، «روشی نوین برای فلسفیدن و تلاشی تازه برای بازگردانیدن فلسفه از قلمرو تاملات انتزاعی به سپهر تجربه‌ی زندگانی است». پدیدارشناسی، حوزه مطالعه انسان را بسیار گسترده در نظر می‌گیرد و آن را تا مرز تمامی تجارب، واقعیت‌ها و پدیده‌های محیط آدمی گسترش می‌دهد. در پدیدارشناسی، محقق به آزمون و بررسی پدیده‌هایی می‌پردازد که در تجارب زندگی روزانه انسان اتفاق می‌افتاد. «پدیده‌ها نیز شامل هر آن‌چیزی است که در عالم وجود دارد یا در قلمرویی است که مردم در آن زندگی می‌کنند» (اورلینگ و هالبرگ، 2001). هر تجربه‌ی انسان در زندگی، می‌تواند حوزه مطالعه پدیدارشناس را تشکیل دهد. در رویکرد پدیدارشناسی، محقق به توصیف، تبیین و تحلیل جهان پیرامون و تجارب زیسته می‌پردازد. در پژوهش کیفی به‌طور عام و در تحقیق پدیدارشناسانه به‌طور خاص، پژوهش‌گر تنها در جست‌وجوی راهی است تا به بهترین نحو، امکان فهم و درک پدیده‌های انسانی را فراهم آورد. راهی که در آغاز تحقیق برای تبیین پدیده یا پدیده‌ها اندیشیده می‌شود، همواره ثابت نمی‌ماند و در گذر پژوهش و در حین کندوکاو ممکن است شکل‌ها و شیوه‌های مختلفی به خود بگیرد.

رویکرد پدیدارشناسانه مبتنی بر «تجربه خود زیسته» را می‌توان یکی از روش‌های موثر در بررسی پدیده‌های علوم‌تربیتی دانست. در این رویکرد، نخست پدیده زیستهٔ شخص در حوزه‌های تعلیم و تربیتی شناسایی می‌شود و پس از مطالعه یا اندیشیدن مقدماتی، پرسش‌های پدیدارشناسانه مطرح می‌گردد. سپس به بررسی و تحقیق درباره تجارب پرداخته می‌شود. درگام

[1] عضو هیات علمی دانشگاه اصفهان، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی Mr_neyestani@yahoo.com یا neyestani@gmail.com

بعدی، نتایج بررسی‌ها به‌صورت مکتوب و دقیق، توصیف و تبیین و تحلیل می‌گردد. در این مقاله، محقق با بـه‌کـارگیری رویکـرد پدیدارشناسـانهٔ تجربـهٔ خـود زیسـته بـه بررسـی شـیوه آمـوزش غلامحسین شکوهی درکلاس درس پرداخته است. بر اساس این رویکرد، پژوهش‌گـر بـه بررسـی تجربه خویش از کلاس‌های شکوهی پرداخته و کوشـیده اسـت بـه شـیوه‌ای پدیدارشناسـانه، بـه ماهیت اساسی کلاس‌های او راه بَرد.

پرسش اصلی پژوهش

شیوه و رویکرد عمده تدریس غلامحسین شکوهی در کلاس‌های درس چگونه است؟

چارچوب نظری

امکان مطالعه در حوزه پدیدارشناسی بسیار گسترده است و شامل مطالعه درباره یـک شـی، یـک تجربه و یک حادثه را شامل می‌شود که شخصی دیده، لمس کرده، احساس نموده، شـنیده یـا بـا آن به نحوی زندگی کرده است (سیمو به نقل از جانسون، 2006). در حـوزه آمـوزش و پـرورش، گرایش مثبتی به انجام پژوهش‌های کیفی از دهه هفتاد صـورت پذیرفتـه اسـت (بـورنز، 2000). مطالعات پدیدارشناختی در این حوزه توسط فترمن (1988)، ون مانن (1997) و اریـچ (1997) مورد استفاده واقع شده است. رویکرد ون مانن در پدیدارشناختی برگرفته از رویکـرد هرمنوتیـک هایدگری است. یعنی توصیف معنای یک پدیـده و فهـم معنـای آن از طریـق تجربـه زیسـته. در رویکرد پدیدارشناسانه ون مانن، مطالعه تجربه زیسته و دستیابی به کنـه آن از طریـق توصـیف و تبیین علمی، دقیق و شاعرانه و از یک چشم انداز خاص فـراهم مـی‌آیـد. در واقـع روش تحقیـق پدیدارشناسانه، مطالعه‌ای است نظام‌مند، آشکار و صریح، خودانتقادی، قابل شمول به چنـد فاعـل درباره تجربه زیسته آدمی در یک زمینه یـا موضـوع خـاص (ون مـانن، 1990:11). در رویکـرد پدیدارشناسانه ون مانن، نوشتن و به ویژه نوشتن اندیشـمندانه بخـش مهـم و بسـیار اساسـی در توصیف تجربـه زنـدگی اسـت. از دیـدگاه ون مـانن، اگـر چـه نمـی‌تـوان رونـدهای ثـابتی بـرای پدیدارشناختی در حوزه آمـوزش و پـرورش تعیـین نمـود، بـا ایـن وجـود مراحـل یـک تحقیـق پدیدارشناختی می‌تواند شامل فعالیتهای زیر باشد:

1. مواجهه با پدیده‌ای که به‌طور جدی ما را درگیر خویش ساخته است.
2. کندوکاو و بررسی تجربه، آنچنان‌که با آن زندگی کرده‌ایم، نـه آنچنـان‌کـه آنـرا مفهـوم‌سـازی می‌کنیم.
3. اندیشیدن درباره موضوعات اساسی که شناساننده پدیده است.
4. توصیف پدیده از طریق هنر نوشتن و بازنوشتن.
5. ارزیابی و بررسی یک رابطه پداگوژیکی قوی و مرتبط با پدیده
6. ایجاد توازن زمینه تحقیق با ملاحظه بخش‌ها و کل (همان منبع 30- 31).

روش‌ها

در این پژوهش، محقق از رویکرد پدیدارشناسانه مبتنی بر تجربهٔ خود زیسته برای بررسـی شـیوه آموزش غلامحسین شکوهی در کلاس درس پرداخته است. ایـن روش را نویسـنده بـا توجـه بـه ریشه‌های فلسفی پدیدارشناسـی هوسـرل و هایـدگر و تـا انـدازه‌ای متفـاوت از روش‌هـای رایـج دهه‌های اخیر در پژوهش‌های پدیدارشناسانه ارائه داده است. تحقیقات پدیدارشناسی فعلی صـرفا به بهره‌گیری از تجارب دیگران در دستیابی به اطلاعـات متکـی اسـت، در حـالی‌کـه در پـژوهش پدیدارشناسانه مبتنی بر تجربه خود زیسته، عنایت به تجارب خود محقـق اسـت. بـرای تبیـین و تحلیل تجربه خود زیسته، از روشِ «روایی تحلیلی» بهره برده شده است. سـبک روایـی تحلیلـی، این امکان را به فرد می‌دهد تا تجربه اصیل و زیسته خود را با تحلیل‌ها و معیارهای علمـی مـورد داوری قرار دهد و به دانش اصیل‌تری دست یابد. در توصیف، تبیین و تحلیـل آمـوزش شـکوهی، محقق- به‌عنوان راوی اول شخص- کوشـیده اسـت تـا کـلاس‌هـای شـکوهی را در زنجیـره‌ای از حوادث پیش‌آمده و تجربه‌های زیسته خویش به خدمت گیرد و از آن میان بـه تبیـین، توصـیف، نقد و ارزیابی اندیشه‌ها و شیوه‌های تربیتی شکوهی بپردازد. توصیف‌هـا، تحلیـل‌هـا و داوری‌هـای موجود در این مطالعه، تنها بر مبنای حضور در کلاس‌ها و شاگردی ایشان بدست آمده و در آن از دیدگاه‌ها و اندیشه‌های مکتوب شکوهی کم‌تر استفاده شده است. همچنین در هیچ جای این اثـر، تلاشی برای بررسی آثار و اندیشه‌های شکوهی صورت نگرفته و از تجـارب یـا نوشـته‌هـای دیگـر شاگردان ایشان نیز سخنی به میان نیامده است. با وجود این بایـد اذعـان داشـت کـه در تحلیـل

پدیدارشناسانه بر مبنای تجربه خود زیسته، میل و اراده شخص درکندوکاو، تحلیل و داوری بی‌تاثیر نبوده است. در حقیقت، نوشته‌ای که بر مبنای «تجربه زیسته» به نگارش درآید، بی‌هیچ مسامحه‌ای، رنگ و بوی اندیشه‌ها و احساس نگارنده را با خود همراه خواهد داشت. بنابراین در این مطالعه، فاعل شناسنده، حذف نگردیده و دیدگاه‌ها و تمایلات محقق در فرایند شناسایی، نادیده انگاشته نشده است. همچنین هر جا که لازم بوده، نویسنده فراتر از توصیف و تحلیل‌های کلاس شکوهی، به داوری پرداخته و به تحلیل‌های بیشتری درباره پدیده‌های پیرامونی مبادرت نموده است.

در پایان محقق با بهره‌گیری از تجارب خودزیسته، در قالب یک گزارش 150 صفحه‌ای و به سبک ادبی و هنری، کلاس‌های شکوهی را توصیف و تحلیل نموده است. همچنین برای آنکه نتایج تحقیق از روایی بالایی برخوردار باشد، محقق نوشته نهایی را در دفعات مختلف برای 10 نفر از شاگردان و آشنایان شکوهی ارسال کرده است تا درباره توصیف و تحلیل خویش از کلاس‌های شکوهی هیچ نکته‌ای را از قلم نیندازد.

یافته‌ها

یکی از نکات قابل توجه در پژوهش‌های کیفی پدیدارشناسانه، به ویژه رویکرد پدیدارشناسانه تجربه خود زیسته، تفاوت در نحوه ارائه یافته‌های پژوهش است. در واقع، یافته‌های چنین مطالعاتی را نمی‌توان در قالبی عام ارائه نمود که معمولا در پژوهش‌های کمی و خطی مرسوم است. حتی می‌توان گفت که گاهی نمی‌شود اصلا به سبک و سیاقی که مثلا در فرم ارائه مقاله همایش انجمن تعلیم و تربیت، خواسته شده، نتایج چنین پژوهش‌هایی را عرضه داشت. یافته‌های این پژوهش نیز از این قاعده مستثنی نیست. محقق نتایج کندوکاو و بررسی خویش را از کلاس‌های شکوهی، در یک قالب روایی- تحلیلی با نگارشی خاص (ادبی – هنری) ارائه داده است. شیوه نگارش و سبک ادبی در رویکرد پدیدارشناسانه مبتنی بر تجربه خودزیسته، بگونه‌ای در این تحقیق آمده است که حذف یک صفحه آن می‌تواند بر کلیت اثر لطمه وارد سازد. بخش‌های اصلی این پژوهش شامل موارد زیر است: معلمی که در باران آمد، درسِ اول: طرحی از یک زندگی، هنرِ تدریس، چشمانِ بیداری و آخرین درس‌ها و دیدارها. آنچنان‌که ملاحظه

می‌شود، خواننده از این عناوین نمی‌تواند به یافته‌ها و نتایج پژوهش راه برد. با این حال کسی که کل اثر را مطالعه کند، به توصیف دقیقی از کلاس‌های شکوهی و شیوه تدریس و معلمی او دست می‌یابد.

با وجود این برای آن‌که خواننده بتواند یک نگاه کلی به نتایج پژوهش دست یابد، در مقاله اصلی، کوشش شده است تا برخی از توصیف‌های ارائه شده از کلاسِ درسِ شکوهی خلاصه‌وار ارائه گردد. این توصیف‌ها تا اندازه‌ای نیز می‌تواند خواننده را با سبک نگارش اثر و نحوه توصیف و تبیین این پژوهش آشنا سازد. با این حال باید اذعان داشت که این نمونه‌ها کم‌تر قادر است بیانگر کلیت اثر و یافته‌های این پژوهش باشد که به سبک ادبی در 150 صفحه ارائه گردیده است. این کار، درست مثل این می‌ماند که فیلمنامه‌ای را بخواهید پاره پاره کنید و مولفه‌های آن را بیرون بکشید و آنگاه به‌طور خلاصه در یک جدول بیاورید. مهم‌ترین و اصیل‌ترین ویژگی یک نوشته مبتنی بر تجربه خود زیسته، فرم و شیوه ارائه هنرمندانه و ادیبانه یافته‌های آن است نه صرفا محتوای آن؛ نکته‌ای که ون مانن از آن تحت عنوان نوشته هنرمندانه یاد می‌کند.

نتیجه‌گیری، بحث و پیشنهادها

رویکرد پدیدارشناسانه مبتنی بر تجربه زیسته را می‌توان یک روش کیفی در پژوهش‌های علوم تربیتی به‌کار بست. در این رویکرد محقق می‌تواند به راه‌های مختلف به مطالعه تجربه زیسته در زمینه‌های مرتبط با آموزش و پرورش بپردازد. از جمله مهم‌ترین روش‌های پدیدارشناسانه در حوزه علوم‌تربیتی می‌توان به بررسی تجارب زیسته دیگران در آموزش و پرورش، مشاهده پدیده‌های تربیتی، مصاحبه با کسانی که در زمینه‌های آموزشی و پرورشی دارای تجربه زیسته بوده‌اند، توصیف‌های تجربی در فرایند تعلیم و تربیت، استفاده از بیوگرافی برای شناسایی پدیده‌های تربیتی و تجربه خود زیسته اشاره نمود.

متاسفانه، تکیه بر پژوهش‌های کمی، دست و پای پژوهش‌گران ما را بسته است و دامنه وسیعی از تحقیقات ما همچنان بایر مانده است. به دلیل توجه صرف به روش‌های کمی بوده است که امروز در شناسایی بسیاری از پدیده‌های تربیتی و مربیان بزرگ تعلیم و تربیت کشور، ناتوان و دست خالی مانده‌ایم. برای نمونه، با وجود سخن‌های متفاوت درباره شکوهی، کم‌تر نوشته‌ای را

می‌توان یافت که به بازخوانی کار، اندیشه و باورهای تربیتی او پرداخته باشد. تنها کتابی نیز که درباره شکوهی با عنوان «زندگینامه و خدمات علمی و فرهنگی دکتر غلامحسین شکوهی» توسط انتشارات انجمن آثار و مفاخر فرهنگی به سال 1386 نگارش یافت، شامل مجموع حرف‌های پراکنده و سخنان دوستان و آشنایان شکوهی است.

با توجه به این «باغِ بی‌برگی»، رویکردهای پژوهش در حوزه علوم تربیتی نیازمند یک بازنگری و مداقه اساسی است. نتایج این پژوهش، گامی است برای بهره‌گیری از رویکردهای کیفی همچون پدیدارشناسی تجربه خود زیسته در پژوهش‌های تعلیمو تربیت و راهی است برای شناسایی و ماندگاری مربیان بزرگ این مرز و بوم. پژوهشگر امیدوار است تا تحلیل پدیدارشناختی این اثر با تحلیل‌های جدی دیگری درهم آمیزد که در آینده درباره شکوهی انجام خواهد پذیرفت، تا از خلال آن‌ها، تصویر کاملی از کلاسِ شکوهی و روش تربیت او فراهم آید.

واژگان کلیدی: پدیدارشناسی، تجربه خودزیسته، غلامحسین شکوهی

منابع

1- Creswell، J. W. (2003). Research design: Qualitative، quantitative and mixed methods Approaches (2nd ed.) Thousand Oaks، CA: Sage.
2- Creswell، J. W. (2007). Qualitative inquiry & research design: Choosing among five
3- approaches (2nd ed.). Thousand Oaks، CA: Sage Publishing.
4- Crotty M (1996) Phenomenology and Nursing Research، Churchill Livingston، Melbourne
5- Creswell، J. W. (1998). Qualitative inquiry and research design: Choosing among the five traditions. Thousand Oaks، CA: Sage.

پژوهش فمنیستی و کاربست آن در تعلیم و تربیت

شقایق نیک نشان[1]، حسنعلی بختیار نصرآبادی[2]، علیرضا شواخی[3]، مریم انصاری[4]، علیرضا صمدی[5]

بیان مساله

فمنیسم اگر چه به عنوان یک رویکرد نظری معاصر مبتنی بر رویکرد های نئو مارکسیستی و انتقادی شناخته می شود، اما به اعتقاد اسمیت (1999) حضور زنان در عرصه ی نظریه و روش درعلوم اجتماعی به دوره ی روشنگری و آغاز شکل گیری علوم اجتماعی باز می گردد. فمنیست-ها داعیه های معرفتی، نظریه ها و روش شناسی دانش متعارف (سنتی) که مدعی فراغت از ارزشها- از جمله ارزش های جنسیتی- هستند، را مورد انتقاد قرار می دهند. آنان بر این باورند که این شکل از دانش، درکی مخدوش و ناعادلانه از زندگی اجتماعی به دست می دهند و در بهترین حالت، تجربه های مربوط به زندگی اجتماعی، در دانش اثبات گرا دست کم گرفته می شود. بر پایه ی این نوع استدلال ها، فمنیست ها توانسته اند، معرفت شناسی و روش شناسی خاص خود را در عرصه ی علوم اجتماعی وارد نمایند. در این نوشتار سعی براین است تا ضمن معرفی بنیان های معرفت شناسی فمنیسم و تشریح انتقادات فمنیسم از دانش اثبات گرا، روش شناسی تحقیق فمنیستی معرفی شود. این پژوهش با شیوه ی تحلیلی انجام شده و در نهایت پیشنهاداتی جهت کاربرد این روش ها در تعلیم و تربیت ارائه می شود.

سوالات پژوهش

-آیا روش شناسی تحت عنوان "روش شناسی فمنیسم" قابل باز شناسی است؟

-روش ها و تکنیک های پژوهشی هم سو با معرفت شناسی فمنیسم کدامند؟

[1]- دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم وتربیت دانشگاه اصفهان sh21nikneshan@gmail.com

[2]-دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

[3]- دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم وتربیت دانشگاه اصفهان

[4]-دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم وتربیت دانشگاه اصفهان

[5]-کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شهید چمران

-کاربست روش شناسی فمنیسم در تعلیم و تربیت چگونه است؟

چهارچوب نظری

فمنیسم به ویژه از منظر تعلیم و تربیت و برنامهٔ درسی بسیارحائز اهمیت است، زیرا بیش از نیمی از دانش آموزان، معلمان و مربیان، مدیران و کارکنان مدارس را زنان تشکیل می دهند و البته به زعم نیومن (2006) آموزش مدرسه ای به طرز عجیبی با مساله تقسیم بندی نوع بشر به مرد و زن گره خورده است. به طورکلی فمنیست ها معتقدند، نگرش ها و گفتمان هایی که ما را بر می انگیزند تا جهان را برحسب تفاوت های بیولوژیکی هورمونی تقسیم کنیم، نگرش جنسیتی پدید می آورند و از طریق آموزش و پرورش منتقل می شوند.

همان گونه که ذکر شد، دردهۀ 1970-1980 عقاید فمنیستی در بسیاری از کشورهای جهان نافذ و تأثیر گذار شد و در وهله ی نخست، دختران سفید پوست طبقۀ متوسط، بیش از سایر دختران (دختران رنگین پوست یا طبقه کارگر) درگیر این مسأله شدند. (هاردینگ، 2004). با این وجود، پژوهش ها نشان می دهند که هنوز نابرابری های جنسیتی در محیط های آموزشی و کل جامعه انکار ناشدنی است و زنان بسیاری از تبعیض و بی عدالتی در زمینه های مختلف از جمله دست یابی به فرصت های شغلی در بحث های مختلف، سطح درآمد و غیره رنج می برند. این امر بیش از هر چیز، نشان دهندۀ ناتوانی آموزش و پرورش است که نتوانسته نقش بالقوۀ خود را در به چالش کشیدن رویکردها و قواعد سنتی نسبت به جنسیت به خوبی ایفا کند (کومل،1987)[1].

معرفت شناسی سنتی– معرفت شناسی است که به دنبال بنیانی برای همه‌ی دانش هاست، یا ادعای آن را دارد و البته این نوع بنیاد گرایی توسط پراگماتیست ها، پست مدرن ها و فمنیست ها مورد انتقاد قرار گرفته است.

آنان این فرض را که شناخت می تواند به نجوی محکم بر بدیهیات و اولیات استوار گردد را رد می کنند و این مطلب که مشاهده گرانبار از نظریه است را می پذیرند، فرض اساسی آنان وابسته بودن علم به مشاهده است. معرفت شناسی فمنیسم در نحله های مختلف به شرح زیر است:

1-comell

معرفت شناسی فمنیسم تجربه گرا: فمنیسم تجربه گـرا، ایـن مطلـب را بـه عنـوان حقیقـت پذیرفته‌اند که اگر چه علم وابسته به گزاره های مشاهدتی اسـت، امـا مشـاهده گرانبـار از نظریـه است. فیلسوفان فمنیسم تجربه گرا معتقدند که یک معرفت شناسی طبیعی شده همان طـور کـه توسط دیویی یا کواین توصیف شده کاملاً با اهداف فمنیسـت‌هـا همـاهنگی دارد و هـیچ فلسـفه فمنیستی خاصی نیاز نیست (هاردینگ[1]، 2004).

معرفت شناسی فمنیسم دیدگاه: برخی دیگر از فیلسوفان فمنیسم بـر ایـن باورنـد کـه اثـرات شناخت شناسی دکارتی[2] هنوز حتی بر معرفت‌شناسی طبیعت‌گرایانه سایه افکنده است (نودینگز، 1390). نامی شمان[3] در رابطه با الگوی دکارتی می نویسد: این الگو، از یک طرف، ادعای تعـالی بخشیدن به شناسایی فردی را دارد تا او را از استبداد و دگم آزاد کند. از طـرف دیگـر، شناسـایی فردی با آرزوها، عهدها، طرح‌ها و تاریخ ملموسش در حد یک روش تنزل یافته است.

یافته ها

در رابطه با سوال اول پژوهش" آیا روش شناسی خاص فمنیسـم قابـل بـاز شناسـی اسـت" بایـد گفت: روش شناسی تحقیق فمنیستی، ماحصل و برون داد نقد فمنیستی از علم اثبات گرای مـرد سالار است و همین ویژگی انتقادی است که منجر به شکل گیری روش شناسی خاص فمنیستی در عرصه ی علوم انسانی شده است. روش شناسی فمنیستی را می توان بـه دلیـل توجـه آن بـه همدلی و رابطه ی افقی میان سوژه و ابژه، درون نگری و غوطه ور شدن در دنیای واقعـی زنـدگی زنان در قالب پارادایم کیفی قرار داد. به علاوه، فمنیست هـا، کـار پـژوهش را مقیـد بـه ارزش و فعالیت پژوهشی را تا حد زیادی سیاسی شـده و جانبدارانـه مـی داننـد و همـین جهـت گیـری ارزشی جانبدارانه، فمنیست ها را از پوزتیویست ها جدا می کند. اگر فمنیسم یـک ایـدئولوژی و جنبش سیاسی برای تغییر تلقی می شود، رهایی طلبی به عنوان آرمان اساسی آنها شناخته مـی شود. از همین رو، پژوهش های فمنیستی تحت عنوان پژوهش های رهـایی بخـش دسـته بنـدی می گردند. اصول روش شناسی فمنیسم عبارتند از:

1.Harding
2. Cartesianism
3. NoamiScheman

1-رد جهت گیری غیر ارزشی 2- ایجاد رابطه ی عاطفی میان محقق و مورد تحقیق 3– ترکیب احساسات و تجربه های شخصی محقق در فرایند پژوهش 4 - انعطاف پذیری در استفاده از تکنیک های مختلف پژوهش

در رابطه با سوال دوم پژوهش «روش های همسو با معرفت شناسی فمنیسم کدامند» می توان به موارد ذیل اشاره نمود: روش انتقادی دیالکتیک مبتنی بر نقد ایدئولوژی، روش تبار شناسی، ساختار شکنی و پدیدار شناسی و تکیه بر روشهای حکایی و روایی مبتنی بر تجربه ی زندگی.

در رابطه با سوال سوم پژوهش«کاربست روش شناسی فمنیسم در تعلیم و تربیت چگونه است» می توان گفت، تفکر فمنیست در معرفت‌شناسی دارای ارتباطات روشنی با تفکر و عمل آموزشی است. اگر ما به طور جدی به معرفت‌شناسی"نقطه نظر" توجه کنیم، مطمئناً به جستجوی روایت‌های دانش-آموزان و معلمان در مورد پدیده‌ی آموزش خواهیم پرداخت و آن‌ها را باورخواهیم نمود. در این صورت می توان تمرکز خود را بر رهایی بخشی و افزایش آگاهی آنان در مورد شرایط‌شان قرار داد، به جای آن که تلاش کرد تا آن‌ها را به مطالعه‌ی مواد درسی‌ای که قبلاً توسط دیگران برای اهداف دیگران طراحی شده است بر انگیخت. هم‌چنین رویکرد فنمنیستی ما را نسبت به قدرت معلمان در تحقیقات آموزشی آگاه می سازد. آن‌ها را وادار می نماید تا در بطن زندگی روزانه کلاسی تعمق کنند و برای همه ی تجربه ها، باور ها و احساسات ارزش قائل شوند. به بیان دیگر از نگرش مکانیکی نسبت به دانش آموز، تدریس و .. فاصله گیرند. با این وجود جنبش های فمنیستی تاثیرات آشکاری بر تعلیم و تربیت گذاشته اند.

بحث و نتیجه گیری

اگر چه رویکرد روش شناسی فمنیسم با تاکید بر معرفت شناسی "نقطه نظر" با تاکید بر تجارب افراد و گسترش روش های" روایت گونه" و "انتقادی"خدمات زیادی به پژوهش های اجتماعی نموده است، باید جانب احتیاط را نیز در نظر گرفت. دیدگاهی که در این جا ذکر شد، می-توانست منجر به شرایطی شود که در آن فقط افراد ستم‌دیده اجازه یابند تا در مورد شرایط‌شان صحبت کنند. برای مثال بعضی وقت‌ها این‌گونه برداشت شده است که تنها سیاهپوستان می-توانند راجع به زندگی افراد سیاه‌پوست حرف بزنند، فقط زنان تحت ستم در رابطه با زندگی

زنان حق صحبت دارند . نظریه‌ی "نقطه نظر" به طور اجتناب ناپذیری منجر به این وضعیت شده است، البته نشان دادن این‌که این وضعیت در آزمون منطق درونی مردود می‌شود کار مشکلی نیست. برای مثال اگر فقط زن‌ها بتوانند به طور موجه در مورد شرایط زنان صحبت کنند، بنابراین مردها یا مجبورند در چنین مباحثی ساکت بمانند یا صرفاً آن‌چه را زنان می‌گویند به طور طوطی‌وار تکرار کنند. اما اگر ما تأکید کنیم که عینیت در بهترین حالت با در بر گرفتن همه‌ی صداهایی که دارای یک سهم عمده ای در موضوع مورد نظر است، به دست می آید، مجبور خواهیم بود که صداهای مردان و زنان را در نظر بگیریم. مردها و زن‌ها، سیاه‌ها و سفیدها، ظالم‌ها و مظلوم‌ها و حتی معلمان و دانش آموزان هر یک از دیدگاه‌های متفاوتی حرف می‌زنند– نگرش‌های متفاوت– اما هر کدام ممکن است به طور ارزش‌مندی به مباحثی که از این تعامل منبعث می‌شود کمک کنند.

در انتها باید به این نکته اشاره نمود که مهم ترین کمک فمنیسم به تعلیم و تربیت هشدار است، نه جانشین سازی یک راه درست" روش کمی درست تر از روش کیفی نیست، روش روایت گونه نیز همیشه بر سایر روش ها ارجحیت ندارد، یک پژوهش درست هم باید به وسیله ی مقاصد دست اندرکاران و هم نتایج آن مورد داوری و قضاوت قرار گیرد. لذا به جای آن که پرسیده شود، آیا یک مطالعه به لحاظ مقایسه با معیار های قابل قبول و از پیش تعیین شده بسندگی موقعیت خود را حفظ می کنند، بهتر است پرسیده شود، آیا مقاصد در میان گذاشته شده و نتایج به دست آمده مفید و قابل قبولند.

منابع

1- نودینگز، نل (1390). فلسفه ی تعلیم و تربیت، مترجمان: علیرضا شواخی، مریم انصاری، شقایق نیک نشان، سیروس محمودی، اصفهان: نشر نوشته.

2- Berger، B. (1991) *Craft Teacher as Spearheads for an Equal Society*? A study of female and male future craft teachers and of the school subject craft in Swedish compulsory school.Kasvatus Supplement. 1، 3 5-45.

3- Comell، R (1987*) Gender and Power*، Cambridge Polity Press.
4- Collins، Pl. (1993). Black feminist thought in the matrix of domination. InCharlesLemert، (Ed.)، *Social theory: The multicultural and classic readings*(pp. 615–626). Boulder، CO: Westview Press.
5- Harding، Sa. (2004a). Introduction: Standpoint theory as a site of political، philosophic،and scientific debate. In Sandra Harding (Ed.)، *The feminist standpointtteory reader: Intellectual and politicalcontroversies*(pp. 1–15). New York:Routledge.
6- Hekman، S. (2004). Truth and method: Feminist standpoint theory revisited. InSandra Harding (Ed.)، *The feminist standpoint theory reader: Intellectual andpolitical controversies* (pp. 225–241). New York: Routledg
7- Smith، Dorothy E. (1999). *Writing the social: Critique، theory، and investigations*.Toronto، Ontario، Canada: University of Toronto Press.
8- Nelson، L. H. (2000) *Who Knows: From Quine to a Feminist Empiricism*.Philadelphia: Temple University Press.
9- Oakley A. (2000) *Experiments in Knowing: Gender and Method in the Social Sciences*. Cambridge: Polity.

رویکرد و روش پژوهشی سازنده گرایی

پروانه ولوی[1]، مسعود صفایی مقدم[2]

بیان مساله

دیدگاه سازنده گرایی رویکردی است که در حوزه های مختلف توسعه یافته و بطور نظری و عملی سیطره خود را بر نظام تعلیم و تربیت جهان گسترده است. بر اساس این دیدگاه ذهن می تواند ایده هایی را که درآن موجود است در کنار هم قرار داده و ایده‌های پیچیده جدیدی را ایجاد کند. همه‌ی انواع سازنده‌گرایی بر نقش فعال ذهن بر تجربیات تاکید می کنند و معتقدند که ذهن آیینه‌ای منفعل در برابر جهان نیست بلکه عامل فعالی در شکل دادن به ادراکات، مفاهیم، احساسات و .... است. آنها معتقدند که فرد دانش و معرفت خود را از طریق تجارب و تفکر کردن در باره آنها، می‌سازد. به عبارت دیگر دانش به وسیله یادگیرندگان به صورت فعال ساخته می‌شود. در سازنده‌گرایی معرفت ماهیتی فرضیه‌ای، معنادهی و ابزاری دارد و متعلق معرفت هم جنبه عینی و هم جنبه‌ی ذهنی دارد. حدود معرفت در این دیدگاه می‌تواند وابسته به موقعیتی باشد که فرد در آن قرار دارد. منبع و سرچشمه معرفت متناسب با رویکردهای روانشناختی و اجتماعی، متفاوت است. سازنده گرایان معتقدند که معرفت موقعیتی است، یعنی دانش و معرفت وابسته به موقعیتها و مقاصدی است که در اصل برای آنها ساخته می‌شوند. به نظر آنها معرفت از قبل به ذهن فرد وارد نشده بلکه حاصل تعامل فرد با محیط و تغییر موقعیت-ها است.

سؤالات پژوهش

1- عناصر تشکیل دهنده ی دانش در سازنده گرایی کدامند؟

2- دلالتهای روش گرایانه سازنده گرایی در یادگیری چیست؟

[1]-استادیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز
parvanehvalavi@yahoo.com - p.valavi@scu.ac.ir
[2]-دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز Safaei_m@scu.ac.ir

3- دلالتهای روش گرایانه سازنده‌گرایی برای تدریس و معلم کدامند؟

4- منظور از روش تعادل در سازنده گرایی چیست؟

چارچوب نظری

پیاژه در نظریه ی رشد شناختی چهار مرحله (حسی- حرکتی، پیش عملیاتی، عملیات عینی و تفکر انتزاعی- منطقی) را مشخص کرد که هر کدام از یک طرف نشانگر توانایی‌های ذهنی یادگیرندگان و از طرف دیگر ناتوانی‌هایی آنها هستند. مراحل سوم و چهارم مطرح شده توسط پیاژه نیز با سن استفاده افراد از آموزش و پرورش رسمی همخوانی دارد، لذا جنبه ساختاری نظریه در برنامه درسی و جریان آموزش کاربرد دارد.

پیاژه معتقد است که روش تدریس باید با سطوح تحول مفهومی در یادگیرندگان همخوانی داشته باشد. یادگیرنده از طریق تعامل ذهنی و جسمانی فعال با محیط، دانش و معرفت خود را می سازد، در نتیجه مدرسه یکی از مهمترین عوامل در تحول شناختی یادگیرندگان محسوب می شود. پیاژه معتقد است، که تجربه برای تحول ضروری است اما تجربه به تنهایی برای ایجاد ساختار ذهنی کودک کافی نیست. کودک باید فعال باشد، باید به تغییر محیط بپردازد و از اعمال خود بر روی اشیاء، به ساختار ذهنی مربوط، دست یابد (پیاژه، 1963).

نظریه تحول شناختی ویگوتسکی بر تأثیر متقابل بین یادگیرنده و محیط اجتماعی او تأکید می کند. نظریه ی ویگوتسکی دارای کاربردهایی در حوزه تعلیم تربیت هستند (ویگوتسکی، 1976):

اول اینکه، فرهنگ، اجتماع و تاریخ با تعلیم و تربیت در ارتباط است. این بدان معناست که نظام های آموزشی همواره تحت تأثیر بافت فرهنگی، اجتماعی و تاریخی موجود قرار دارد و از آن متأثر می شود.

دوم اینکه، چون زبان به عنوان یکی از ارکان مهم برای رشد کارکردهای عالی ذهن به حساب می آید، در نتیجه باید در مدارس و مراکز آموزشی باید به زبان و مسائل زبانی اهمیت داده شود و آن را امری محوری و اساسی تلقی نمایند.

سوم اینکه، قلمرو رشد قریب در ارتباط مستقیم با تعلیم و تربیت می باشد. بر اساس این مفهوم

رشد شناختی یادگیرندگان در جریان تعامل آنان با همسالان پیشرفته تر و بزرگسالان تقویت می شود.

روش پژوهش

روش پژوهش توصیفی– تحلیلی است به این معنی که در قسمتی از پژوهش از روش تبیین و توصیف استفاده شده است و در کل مقاله و در مثال های تربیتی از روش تحلیل مفهوم استفاده به عمل آمده است.

یافته های پژوهش

در ادامه به سوالات تحقیق پاسخ داده می شود. یکی از سوالات تحقیق عبارت بود از این که عناصر شکل گیری دانش در سازنده گرایی کدامند؟ در پاسخ باید گفت که سازنده‌گرایان فرد و عوامل محیطی و تعامل بین آنها را بر شکل‌گیری دانش مؤثر می‌دانند و معتقدند که یادگیری باید در زمینه خاص یا موقعیت‌های خاص انجام گیرد. هر عمل در زمینه خود تجربه‌ای است که تفسیر خاص خود را براساس تجارب قبلی فرد می‌سازد و این تفاسیر یا معانی دائماً درک فرد را متحول می‌کند. کودک کار فردی خود را با کار گروهی ترکیب می کند و با مبادله نقطه نظرات خود با دیگران است که واقعیت خود را می سازد. به عبارت دیگر از طریق تماس اجتماعی است که خود میان بینی به همه عملی مبدل می گردد و در همین جا است که گروه از مجموعه ای متمایز به یک سازمان یافتگی منضبط و قاعده دار چه در قالب عقلی و چه در شکل عاطفی در می آید..

دلالتهای روش گرایانه سازنده گرایی در یادگیری چیست؟ به نظر سازنده گرایان یادگیری ساخته می شود و یادگیرنده به عنوان عامل مهمی در فرآیند یادگیری محسوب می شود. وقتی یادگیرندگان در مواجهه با موقعیت های جدید قرار می گیرند از فهم و ادراک خود استفاده می کنند و به فهم نائل می شوند. اگر موقعیت جدید با ادراک آنها سازگاری نداشته باشد عناصر مناسب آن را ثبت نموده و سعی در تطبیق خود با آن دارند که در هر صورت یادگیرندگان فعال باقی می مانند.

دلالتهای روش گرایانه سازنده‌گرایی برای تدریس و معلم کدامند؟

سازنده‌گرایی دلالتهای روش گرایانه زیر برای تدریس و معلم پیشنهاد می شود:
نخست اینکه در این نظریه تدریس به معنی انتقال اطلاعات از معلم به یادگیرنده نیست، و معلم نقش حکیم دانا را بازی نمی‌کنند، بلکه معلم راهنمایی است که فرصت‌هایی را برای یادگیرندگان فراهم می‌کنند تا دانش خویش را بسازند و شایستگی فهم ودانش خویش را بیازمایند.
دوم، چون در این نظریه یادگیری مبتنی بر دانش قبلی می‌باشد، در نتیجه یکی از وظایف معلمان این است که ناهماهنگی‌های بین تجربیات و دانش جدید یادگیرندگان و تجربیات و دانش قبلی آنها را مشخص کنند.
سوم، اگر یادگیرندگان باید فهم و دانش جاریشان را در موقعیت‌های جدید بکار ببرند در نتیجه معلمان باید یادگیرندگان را در امر یادگیری دخالت دهند.
چهارم، معلمان تعامل گروهی یادگیرندگان را تشویق می‌کنند و معتقدند که تعامل گروهی و رابطه متقابل بین یادگیرندگان می‌تواند باعث مقایسه دانش و فهم یادگیرندگان با یکدیگر و بهبود یادگیری آنها شود. در ضمن در سازنده‌گرایی برنامه ریزی با مشارکت و گفتگو صورت می-گیرد و معلم و یادگیرنده در خصوص محتوا، فعالیت‌ها و روش‌ها تصمیم می‌گیرند.
پنجم، معلم فرصت‌هایی برای یادگیرندگان فراهم می‌کند تا بتوانند دانش خود را در عمل و در چارچوبی خاص توسعه دهند. در واقع معلم تسهیل کننده فرایند یادگیری سازنده‌گراست. یادگیرندگان در چنین محیطی فعال هستند نه منفعل. آنها تشویق می‌شوند تا حل کننده مسأله، و متفکر مستقل باشند.
منظور از روش تعادل در سازنده گرایی چیست؟ بحث از تعادل و عدم تعادل بر جنبه فرایندی سازنده گرایی مبتنی است. مربیان باید یادگیرندگان را با مسائل و موقعیت های مسئله مدار روبرو نمایند که این امر باعث از بین رفتن تعادل بین یادگیرندگان و محیط می گردد و همچنین یادگیرندگان را وادار به تلاش برای رسیدن به تعادل می نماید. بر این اساس برنامه درسی و جریان آموزشی باید به روشن ترین وجه در خدمت رشد قابلیت های شناختی قرار گیرد و زمینه تغییر و انطباق را از طریق پیش بینی فعالیت‌ها و تجارب یادگیری فراهم نمایند.

نتیجه گیری

نتیجه ای که از بررسی دیدگاه سازنده گرایی بدست آمد مؤید این معناست که مفهوم سازنده گرایی، پیش از هر چیز معرف دیدگاهی است که تمایل به ساخت ذهنی و اجتماعی معرفت دارد. آنچه از همین تمایل حاصل می شود این است که معرفت به اشخاص اجتماع وابسته است و همین وابستگی نیز دال بر این است که معرفت امری نسبی و شخصی است.

همچنین در این روش معلمان باید تعامل گروهی را تشویق نموده و به یادگیرندگان کمک کنند تا با مقایسه آگاهی و تجربیات خود با دیگر همسالانشان به درک روشنی از وضعیت ادراکی خود دست یابند. همچنین در درون فرایند گروهی آگاهیها و تجربه های خود را بدست آورده آن را بازسازی کنند و دیدگاههای دیگرا را بپذیرند (جونز، 1997 و هاور، 1996).

واژگان کلیدی: روش شناسی، سازنده گرایی، یاددهی و یادگیری

منابع

1- پیاژه، ژان (بی تا). تربیت به کجا ره می سپرد. مترجمان: منصور و دادستان (1375). تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

2- فردانش، هاشم (1377). طراحی آموزشی از منظر رویکردهای رفتار گرایی، شناخت گرایی و ساخت گرایی. *فصلنامه علمی پژوهشی علوم انسانی*، سال هفتم و هشتم شماره 24،25.

3- ویگوتسکی، لئو (1976). ذهن و اجتماع. ترجمه رویا منجم (1369). تهران: موسسه مطبوعات علمی.

4- Brooks, J. G. and M. G. Brooks (1999). In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms. Hoover, W. A (1996). The practice Implications of onstructivism, Url: http/ www. Sedl.org/pubs/ Sedletter/ vol9, no3/ practice html.

5- Hoover, W. A (1996). The practice Implications of onstructivism, Url: http/ www. Sedl.org/pubs/ Sedletter/ vol9, no3/ practice html.

6- Jones, D. (1997). Focus on the Student: Designing Library Instruction for Critical Thinkers, URL: http/ www. Carillo. Cc. ca. us/ thinking/ constructivism. Html. .

ویژگی‌ها و مراحل روش پدیدارشناسی هرمنوتیکی از منظر پُل ریکور: کاربست در پژوهشهای فلسفی-تربیتی

سید جلال هاشمی[1]

بیان مسأله

آراء هوسرل، هایدگر، گادامر و هابرماس درباره هرمنوتیک و پدیدارشناسی، در فلسفه پدیدارشناسی تأویلی پُل ریکور خود را نشان می‌دهند. با این حال، ویابتکاراتی نیز دارد. ریکور به لحاظ حوزه افکارش و همچنین از جنبه درهم تلفیق‌کردن بسیاری از استدلالات بالقوه منفرد به صورت یک مجموعه هماهنگ و منسجم کم نظیر است. اخیراً افکار وی در روان‌شناسی اجتماعی،پرستاری و پژوهش‌های بهداشتی، وروان درمانگری بکارگرفته شده است. به همین‌رو جا دارد در زمینه امکان بکارگیری افکار ویدر حوزه نهاد تربیت خصوصاً در ارتباط میان معلمان و دانش آموزان تأمل کافی صورت گیرد و کاربرد روش پدیدارشناسی تأویلی او شناخته و معرفی شود.

سؤالات پژوهش

1) عناصر و مؤلفه‌های اصلی پدیدارشناسی تأویلی ریکور کدامند؟

2) مراحل روش پدیدارشناسی تأویلی ریکور در پژوهش‌های فلسفی-تربیتی (فلسفه تعلیم و تربیت و عمل تربیت) کدامند؟

چارچوب نظری

مداخله و میانجی‌گری ریکور در بحث میان گادامر و هابرماس، دو امکان را برای ما فراهم آورد. اول آنکه بدین طریق پدیدارشناسی تأویلی خود را به ما معرفی نمود. دوم آن که، ابزاری برای ما فراهم آورد تا بتوانیم با استدلالات او در زمینهٔ هرمنوتیک سنتونقد ایدئولوژی در تحلیل متن عمیقاً آشنا شویم (لاندریج، 2004: 3). عناصر و مؤلفه‌های اصلی و مورد استفاده ریکور در

[1]- عضو هیأت علمی گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز j.hashemi@scu.ac.ir

تأملات و مطالعاتش از این قرارند:1) تمایز بین گفتمان و متن (به هنگام نگارش متن و نبودن ارتباط مستقیم با نویسنده، گفتمان تبدیل به متن می‌گردد و میان نیات نویسنده و فهم معنا توسط خواننده تفاوت وجود دارد)، 2)استدلال‌هایی برای تفسیر همدلی و تردید(ضرورت تأویلیادآوری معنای متن توسط خواننده) و 3)ضرورت نقد توهماتفاعل شناسا.

روش پژوهش

مطالعه حاضر، پژوهشی با راهبرد کیفی با راهکار مطالعات کتابخانه‌ای و با رویکرد توصیفی-تحلیلی است. در این پژوهش برای شناسایی مراحل، روش و روش شناسی پدیدارشناسی تأویلی ریکور و پاسخ به سؤال‌های تحقیق، آثار ریکور (1975) در این زمینه و خصوصاً مقالاتی که روش وی را عملاً در پژوهشی بکار گرفته اند- مانندکارهای لاندریج (2004)، لینسث و نوربرگ(2004)، چارالامبوس (2007)، کولندر(2008)، اُون (2008)، و ترا (2009)-مورد بررسی و واکاوی قرار گرفته است.

یافته‌ها

تدریس و سایر تعاملات بین فردی در آموزشگاه، یکی از زمینه‌های استفاده از چارچوب روش شناختی پدیدارشناسی تأویلی ریکور،خصوصاً در پژوهش‌های کیفی است.با توجه به عناصر اصلی مورد نظر ریکور می‌توان ارتباط میان معلم و دانش آموز را برای دستیابی به درکی جامع از تجزبه زیسته شاگرد به قرار زیر توصیف کرد و رویه های آن را بازشناخت.

1) رابطه معلم و دانش آموز، مبتنی بر گفتگوی میان دو فاعل گفتن است و بنابراین می‌توانیم تلاشکنیم که به درکی مبتنی بر تفاهم طرفین برسیم. یعنی آنکه تلاش ما برای یادآوری معنای (باززایی معنا) گفتمان دانش آموزان که با امکان پرسش و روشن کردن مسائل همراه است، بایستی ما را به درکی از تجربه زیسته آنان در جهان رهنمون سازد. معلمان و مربیان این امکان را دارند که به جهان فردی شاگردان یعنی جهان معانی و نیات آنان دسترسی پیدا کنند، که البته این بواسطه در جهان بودن خود معلمان و مربیان است. هر گونه یادآوری معنا حتی به هنگام گفتگو نیز تنها می‌تواند به درکی تقریبی از جهان فردی شاگرد بپردازد و فرایند مهم ایجاد فاصله

(فاصله گذاری نقطه مقابل از آن خود کردن معنایا تصاحب معنا است) که منجر به جدایی میان گوینده (دانش آموز) و متن (نوشته دانش آموز) می‌گردد در گفتگو نیز حاکم است، البته با تأثیر بسیار کمتر. نکته قابل ذکر این است که تأویل یادآوری معنا همراه است با اراده (معلم) به شنیدن پیام (شاگرد).

2) استفاده ای که از نظریه فهم متن ریکور می توان کرد این است که هنگامی که مربی با شاگرد است آنها این فرصت را دارند که به کمک خود شاگرد دنیایشان را درک کنند. با وجود این وقتی که آنها آموزشگاه را ترک می کنند، احتمالاً به تفاسیرشان ادامه می‌دهند. این وضع زمانی به اوج می رسد که مربی، کار نظارت و سرپرستی شاگرد را نیز بر عهده داشته باشد. اما هریک از این حالات هم که صادق باشد گفتمان شاگرد با گفتمان مربی در هم می‌آمیزد و افق آنها، بدون آنکه تا دیدار بعدی فرصتی برای پرسش و پاسخ باشد، گسترش می یابد. مربی می تواند بکوشد تا در جلسه بعدی وارد جهان فردی شاگرد گردد و تلاش‌هایشان (با سؤالی نظیر منظورت از ... چیست؟) برای از آن خود کردن معنایشاگرد را به آزمایش بگذارد. با چنین طرز تلقی‌ای از فرایند گفت وشنود، این فرایند به دینامیکی از تفسیر تبدیل می‌گردد که در آن مربی با امکان یادآوری (بازیابی معنا) جهان فردی شاگرد میان گفتمان برآمده از گفتگو و متن حرکت می‌کند و در جریان آن نیازمند بکارگیری تأویل یادآوری معنا و تردید (راز گشایی و رمز زدایی از معناهایی که به مربی ارائه می شوند) است.

3) ما نمی‌توانیم بدون داشتن موضعی صاحب دیدگاه باشیم و هر دیدگاهی از یک موضع بدست می‌آید. یعنی آنکه ما همواره از یک موضع سخن خود را عرضه می‌کنیم که این موضع می‌تواند یک سنت یا یک موضع ایدئولوژیک باشد. به زعم ریکور ما نه تنها به لحاظ فیزیکی محدود به موقعیت و مشروط به آن هستیم بلکه به لحاظ اجتماعی، فرهنگی و سیاسی نیز همین وضع را داریم. ما می‌توانیم تلاش کنیم تا پیش فرضهای ذهنی خود را کنار بگذاریم و معانی شاگردان را به صورت عینی بازیابی کنیم اما اینکار هیچ‌گاه کامل نمی‌گردد و همواره ناقص است. این بدین معنی نیست که ما باید این هدف را کنار بگذاریم بلکه به ما ضرورت صداقت داشتن نسبت به طبیعت محدود به موقعیت مربی و شاگرد را یادآور می شود و از ما می‌خواهد که متوجه این وضع باشیم. یک شاگرد همواره از یک موضع خاص سخن می‌گوید و ضروری است که ما آن را

بپذیریم و ارج بگذاریم. در صورتی که شکاف فرهنگی عمیقی میان مربی و شاگرد وجود داشته باشد، این کار نیازمند تلاش بسیار زیادی است. علاوه براین یک شاگرد ممکن است تصور کند به موضعی که از آن صحبت می‌کند تعلق ندارد، این همان جایی است که ممکن است ضروری باشد تا ما به همراه او وارد نقد موضع ایدئولوژیک‌اش شویم. اما این کار لزوماً آسان نیست، زیرا ممکن است شاگرد قادر یا راضی به پرسش‌گری و تردید نسبت به موضوع ایدئولوژیک‌اش نباشد. ممکن است زمانی که رویکردی عمدتاً همدلانه در برخورد با روایت شاگرددداریم، پدیدارشناسی تأویل ریکور چارچوب مناسبی باشد تا با تکیه برآن تا حدی رویکردی تردیدی نیز داشته باشیم (و احتمالاً به نقد ایدئولوژی شاگرد بپردازیم). اگر بخواهیم از افتادن در دام ذهنیت، در گفت و شنودها، پیمایش مصاحبه‌ای، و مواجهات مشاوره‌ای خود در امان باشیم، درک ضرورت نقد فهم ذهنیمان از اهمیتی حیاتی برخوردار است. ریکور متوجه خطر ذهن‌گرایی و فرافکنیذهنیات خواننده (یا مربی، پژوهشگر، پرسشگر، مشاور) به متن (یا به شاگرد، مصاحبه شونده) هست. به هنگام پرداختن به پرانتز پدیدارشناسانه، خطر جدی چنین فرافکنی ای وجود دارد، چرا که ما خود را در رابطه با عینی بودن ادراکمان، فریب می‌دهیم. ریکور استدلال می‌کند که برای پرهیز از این خطر، بایستی فاعل شناسا خود را در چارچوب سنت فرویدگرا یا مارکسیسم به نقد بکشد. از نقطه نظر سنت مارکسیسم، نقد مبتنی بر یک نظریه عمومی ایدئولوژی می‌باشد که بر این باور است که فهم و درک ما از موضع ما ناشی می‌گردد که در رابطه با نیروهای اقتصادی جامعه، به طور بالقوه ناشناخته است.هابرماس به دنبال چنین نقدی بود. یک نقد فرویدی از فاعل شناسا نیازمند «انصراف» از فاعل است، یعنی بسط اتکای خواننده به قدرت الهام بخشی متن. مربی بایستی به هنگام برخورد با شاگردان متوجه هر دو نوع نقد باشد، تا بتواند از تعمیم ذهنیات خود به آنان جلوگیری کند. همچنین مهم است که ما متوجه دیگر منابع تحریف ایدئولوژیک که فهم ما را مخدوش می‌سازند و نیازمند نقد هستند باشیم. از جمله این منابع که آشکارا می‌توانند چنین تأثیری داشته باشند می‌توان به رابطه جنسی، جنسیت، قومیت و معلول بودن/معلول نبودن اشاره کرد. در چنین مواردی می‌توان کوشید تا نقد ذهنیت خود را به جای تکیه بر مارکسیسم و فرویدیسم و یا درکنار آنها، از موضع نظریه فمنیسم یا نظریه‌ای دیگر انجام دهیم.

نتیجه گیری، بحث و پیشنهادها

ریکور تجزیه و تفسیر گفتمان هرمنوتیک را در سه مرحله خواندن اولیه متن، خواندن نقادانه و از آن‌خودکردن معنا (تخصیص) انجام می‌دهد (ترا، 2009: 3). هدف از انجام یک تفسیر پدیدارشناسانهٔ تأویلی آن است که حقایق را دربارهٔ معنای وجود در جهان زندگی آشکار سازیم. نظریه تفسیر پدیدارشناسانه و هرمنوتیکی ریکور ما را به دور هرمنوتیک در سه مرحله وارد می‌کند. ابتدا مصاحبه‌های روایی به صورت نوشته در می‌آیند؛ سپس1) یک برداشت خام و ظاهری از اولین خوانش این متن نوشته شده بدست می‌آید (بکارگیری استعدادهای هنری خود برای فرمول‌بندی فهم اولیه متن). سپس 2) متن به واحدهای معنی تقسیم می‌گردد که این واحدها خلاصه می‌گردند و به شکل زیر-موضوع (موضوع فرعی)، موضوع و احتمالاً موضوعات اصلی در می‌آیند و برای امتحان معتبر بودن آنها، با برداشت خام اولیه مقایسه می‌شوند (کاربست استعداد علمی خود برای انجام تجزیه و تحلیل ساختاری موضوعی متن). و در آخر، 3) متن دوباره به صورت یک کل خوانده می‌شود و برداشت اولیه و موضوعات در پرتو پیشینه‌های موجود دربارهٔ آن تجربهٔ زیسته مورد تأمل قرار می‌گیرد و یک آگاهی (فهم) جامع شکل می‌گیرد. این فهم جامع امکان‌ها جدیدی را برای وجود در جهان[1] آشکار می‌سازد. این جهان را می‌توان به عنوان جهان از پیش نشان داده شده مصاحبه شوندگان توصیف کرد که در مصاحبه شکل داده می‌شود و یک بار در تفسیر پژوهشگران و برای بار دیگر در تفسیر خوانندگان گزارش پژوهش ارایه شده مورد تجدید شکل قرار می‌گیرد. این می‌تواند به خوانندگان کمک کند تا زندگی خودشان را مورد تجدید شکل قرار دهند (بکارگیری استعداد انتقادی خود برای رسیدن به یک فهم جامع از متن و یا تأمل روی موضوعات اصلی و جزیی در رابطه با سؤالات پژوهش) (لینسث و نوربرگ، 2008: 10و1). مراحل روش پدیدارشناسی تأویلی در پژوهش‌های فلسفی-تربیتی عبارتند از: 1) تمرکز و تلاش جهت درک معنای هستی شناسانه یا همان معنای وجود در جهان زندگی (کمک و دقت شود تا مصاحبه‌شونده درباره تجربه زیسته‌اش حقیقت را بگوید) 2) برآورد پیش‌فهم مصاحبه-شونده (زیرا پیش‌فهم او بر نحوه روایت تجربه زیسته‌اش و همچنین بر فهم مصاحبه‌گر اثر می-

[1]- being in the world

گذارد، از این‌رو مصاحبه‌گر باید فهم خود از روایت او را از محک مصاحبه شونده بگذارد و از او بپرسد منظور شما از...چیست؟) 3) برای آنکه بتوان به حد امکان به تفسیری حقیقی دست یافت، ضرورت دارد معنی بیشترین جزئیات را در کلیت متن در نظر بگیریم و تمامی آنچه را که می‌توان از متن فهمید، بدست آوریم 4) مصاحبه‌گر پیشینه های موجود درباره موضوع را بخواند و مطلع شود (زیرا اگر پیش‌فهم مصاحبه‌گر سطحی باشد، امکان تفسیر و فهم متنِ مصاحبه و تجربه زیسته مصاحبه شونده منتفی است) 5) یک متن هرگز تنها یک معنی ندارد؛ با این حال ضرورت دارد که همخوانی درونی تفسیر و معقول بودن آن در رابطه با تفاسیر رقیب مورد ملاحظه قرار گیرد.

واژگان کلیدی: پدیدارشناسی هرمنوتیکی، پُل ریکور، ارتباط معلم-شاگرد، پژوهش فلسفی-تربیتی.

منابع

1- Charalambous، Andereas (2008). Paul Ricoeur’s Hermeneutic-phenomenology philosophy: usiny for nursing research. Scandinavian Journal of caring sciences، Vaume 22، Issue 4، pages 637-642.www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19000085
2- Collender، Mechael (2008). Model and text: the Hermeneutic Phenomenology Paul Ricoeur (chapter4): in CoMplexity of Hermeneutic-phenomenology.
3- Langdridge، Darren (2004).The of PaulRicoeur (Problems and Possibilities for Existential-Phenomenological Psychotherapy). Existential Analysis 15.2: July 2004

روش تحقیق ترکیبی، ویژگی ها، مراحل، کاربرد و نمونه ها

آنیتا همایون فرد[1]

بیان مساله

مساله تحقیق در این مقاله عبارت است از این که چگونه در پژوهش های متنوع و روش های مختلف مطالعات بین رشته ای و چندرشته ای و به طورکلی تحقیقات علمی چند مرحله ای و چندبعدی، یکپارچگی و همگرایی حاصل می شود؟ روش تحقیق ترکیبی چیست و ویژگی های آن کدامند؟ کاربرد روش ترکیبی چه می باشد و مراحل انجام این گونه پژوهش چیست؟

سوالات پژوهش

1- روش تحقیق ترکیبی چه ویژگی هایی دارد؟
2- مراحل انجام روش پژوهش ترکیبی چیست؟
3- کاربرد روش تحقیق ترکیبی چه می باشد؟

چارچوب نظری

روش تحقیق ترکیبی، یکی از روش شناسی های متاخر است. پس از گذشت بیش از یک دهه، در ترکیب کردن روش های تحقیق کمی و کیفی برای انجام تحقیقات، کوشش های ویژه ای به عمل آمده و از ترکیب این دو دسته روش ها، مجموعه روش های تحقیق ترکیبی پدیدار شده است. این روش، توسط روش شناسانی ظهور کرد که معتقد بودند استفاده از دیدگاه های کمی و کیفی با هم در یک مطالعه پژوهشی واحد مفید می باشند.

[1]- کارشناس ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش دانشگاه تربیت مدرس
anitahomayoonfard@yahoo.com

روش انجام تحقیق

از آن جا که روش تحقیق آمیخته درکشورکم سابقه می باشد و هم چنین کمبود منابع فارسی، این روش در بین جامعه آموزشی و پژوهشی ناشناخته مانده است. در این پژوهش، از روش تحلیل اسنادی، بهره گرفته شده، مقالات و کتب منتشر شده خارجی بررسی گردیده و به جمع آوری اطلاعات، تحلیل، ترکیب یافته ها و دسته بندی آن ها پرداخته شده است.

یافته های پژوهش

ویژگی های روش تحقیق ترکیبی

ویژگی های اصلی این روش ها، متاثر از چگونگی استفاده از دو دسته روش های کمی و کیفی است:

1- میزان اهمیت یا اولویتی که به هر یک از دو دسته تحقیق کمی یا کیفی اختصاص می یابد. یعنی پژوهشگر، بیان می کند که در اجرای تحقیق، وزن و اهمیت کدام یک از روش های کمی یا کیفی بیشتر است.

2- چگونگی توالی استفاده از روش های تحقیق کمی و کیفی. که ممکن است به یکی از سه حالت زیر رخ دهد:

- ابتدا داده های کمی گردآوری شود سپس داده های کیفی.
- ابتدا داده های کیفی جمع آوری شود سپس داده های کمی.
- هر دو نوع داده های کمی و کیفی، در یک زمان گردآوری شود (بازرگان، 1387).

انواع طرح های ترکیبی

تاکنون روش شناسان، طرح های بسیاری برای روش های ترکیبی معرفی کرده اند. کراسول (2003)، این طرح ها را به چهار دسته کلی تقسیم می کند که عبارتند از:

1- **طرح تحقیق ترکیبی به هم تنیده**[1]: در این نوع طرح، پژوهشگر به هر دو مجموعه داده های کمی و کیفی، به صورت هم زمان، وزن (اهمیت) مساوی می دهد. هدف محقق، گردآوری و تحلیل داده ها در تفسیری کلی تر و همگرا نمودن یافته ها می باشد.

2- **طرح تحقیق ترکیبی تشریحی**[2]: دراین نوع طرح، پژوهشگر به منظور تشریح یک پدیده، وزن اصلی را به داده های کمی اختصاص داده و از داده های کیفی، برای تشریح ابعاد مختلف پدیده، استفاده می کند و ابتدا داده های کمی گردآوری می شود و سپس داده های کیفی. در آخر، نتایج این دو مجموعه را براساس نتایج کمی تفسیرمی کنند.

3- **طرح تحقیق ترکیبی اندراجی**[3]: در این نوع طرح، یک نوع از مجموعه داده های کمی یا کیفی، نقش حمایتی را برای نوع دیگر بازی می کند. ممکن است پژوهشگری داده های کمی را در متدولوژی داده های کیفی یا به عکس داده های کیفی را در متدولوژی داده های کمی قرار دهد. پژوهشگران زمانی که طرح های پژوهشی بزرگ را پیش رو دارند از این رویکرد استفاده می کنند.

4- **طرح تحقیق ترکیبی اکتشافی**[4]: در این نوع طرح، پژوهشگر ابتدا به گردآوری داده های کیفی می پردازد و سپس به جمع آوری داده های کمی. تفاوت این طرح با طرح های تشریحی در وزن و اهمیتی است که به داده های کیفی داده می شود. از این طرح ها زمانی استفاده می شود که پژوهشگر بخواهد نتایج به دست آمده را به گروه های دیگر تعمیم دهد، نظریه های قبلی را ارزیابی کند یا پدیده ای را عمیقاً بررسی کند، استفاده از این روش مناسب است.

[1] -Triangulation Design
[2] -Explanatory Design
[3] -Embedded Design
[4] -Exploratory Design

مراحل روش پژوهش ترکیبی

روش های آمیخته در هشت گام خلاصه و جمع بندی می شود که عبارت اند از:

1- تدوین پرسش های پژوهش و فرضیه سازی: پژوهشگر ابتدا با توجه به نوع مطالعه و فرضیه مبتنی بر آن پرسش های پژوهشی را تنظیم می نماید.

2- مشخص نمودن هدف: پژوهشگر پس از طراحی پرسش های پژوهشی، در این مرحله باید دلیل خود را مبنی بر استفاده از روش پژوهشی روشن ساخته و مشخص کند به دنبال چه چیزی است.

3- انتخاب متدولوژی مناسب: پژوهشگر بایستی شیوه ای که با آن داده های پژوهشی را جمع آوری، تحلیل و تفسیر می نماید انتخاب کند.

4-جمع آوری داده ها: پژوهشگر با استفاده از پرسشنامه، مصاحبه، گروه های فکری و مشاهدات، به گردآوری داده ها می پردازد.

5- تحلیل داده ها: تحلیل داده ها (کمی و کیفی) می تواند به صورت مجزا یا با هم صورت بگیرد یا در چند مرحله تکرار شود.

6- اعتبار سنجی داده ها: داده های گردآوری و تحلیل شده در مراحل پیشین، به منظور حصول اطمینان از نبود هیچ گونه شبهه ای ارزیابی می شوند.

7- توصیف داده ها: پژوهشگر از ابتدا تا پایان تحقیق، باید داده ها را بدون تعصب و گرایشات فردی توصیف نماید.

8- نتیجه گیری و تدوین گزارش.[1]

نمونه ای کاربردی از روش تحقیق ترکیبی

نمونه جالب و آموزنده این موضوع را می توان در پژوهش مایکل فاین[2] مشاهده کرد؛ مایکل فاین که در زمینه نابرابری در مدارس شهری تحقیق می کرد، دریافت میزان دانش آموزان دبیرستانی اخراج شده در جنوب شهر نیویورک بیش از 30 درصد است. او در صدد ارائه تبیینی مناسب برآمد؛ ابتدا تحقیقاتی کمی در زمینه استعداد تحصیلی و هوش بهر دانش آموزان

[1] -Vanessa Traynor Mixed Methods; www.nswphc.unsw.edu.au.

[2] -Michel Fine

اخراجی انجام داد. سپس نمرات این افراد را با دانش آموزان معمولی مقایسه کرد. او هم چنین این فرض را آزمود که دانش آموزان اخراجی دچار درماندگی آموخته شده هستند. فاین پس از انجام دادن این تحقیقات و دست نیافتن به تبیینی قابل قبول، به کاربست روش های کیفی، از جمله مصاحبه با دانش آموزان اخراجی و مشاهده برخی از آن ها در موقعیت های معمولی زندگی پرداخت؛ او در نتیجه گیری پایانی خود آورده است: اخراجی ها دانش آموزانی زیرک، موقع شناس و دارای هوش سرشار سیاسی و انتقادی بودند. برای ما بسیار شگفت انگیز بود که اخراجی ها دانش آموزانی بودند که نابرابری و بی عدالتی در زندگی اجتماعی و در مدار سشان را به خوبی تشخیص می دادند و بنابراین آمادگی زیادی برای نقد یا دست انداختن یک معلم داشتند. اخراجی ها کمتر افسرده بودند و سطح علمی یکسانی با سایر دانش آموزان مدرسه داشتند. این دانش آموزان به این دلیل اخراج شده بودند که توانایی زیر سؤال بردن ایدئولوژی غالب مدرسه را داشتند، اما روش مقاومت کردن در برابر آن را نشناخته بودند (فاین، 1982). پر واضح است که در پژوهش فاین، بدون انجام روش ترکیبی، امکان دستیابی به نتایج معتبر وجود نداشت. او توانست تبیین قانع کنند های برای میزان بالای دانش آموزان اخراجی ارائه دهد.

نتیجه گیری، بحث و پیشنهادها

امروزه بیشتر روش شناسان بر این باورند که برای تأمین اعتبار پژوهش ها باید تکثر روش ها را پذیرفت و راهبردهایی را اتخاذ کرد که به واسطه آن ها بتوان از قوت های انواع پژوهش های کمی و کیفی بهره مند شد. روش ترکیبی، برخلاف دو روش دیگر در پی محدود
ساختن و انحصاری کردن انتخاب پژوهشگران نیست، با رویکردهای جزمی کاملاً مخالف است و شکل خلاق و پویای کلیه رویکردهای پژوهشی به شمار می رود. این روش، فراگیر و کثرت گرا بوده و پژوهشگران را ترغیب می کند تا آن را برگزینند و در مطالعات پیچیده، چندرشته ای و بین رشته ای از آن استفاده نمایند.

منابع

1- بازرگان هرندی، عباس. (1387). «روش تحقیق آمیخته: رویکردی برتر برای مطالعات مدیریت»، *دانش مدیریت*، ش81، صص19-36.

2- صدوقی، مجید، «معیارهای ویژه ارزیابی پژوهش کیفی»، *روش شناسی علوم انسانی (حوزه و دانشگاه)*، ش 56، سال چهاردهم، پاییز 1387، ص55-72.

3- Burke Johnson and Anthony J. Onwuegbuzie (press, 2007), "Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come",*Educational Researcher*, Vol. 33, No. 7.

4- Campbell, D. T., & Fiske, D.W. (1959); "Convergent and Discriminant Validation by the Multitrait-Multi-Method Matrix". *Psychological Bulletin*.

گره خوردگی هویت فلسفه تعلیم و تربیت و روش پژوهش در آن

مجتبی همتی فر[1]

بیان مساله[2]

گاهی ما با مفاهیم و اصطلاحات آنچنان انس می‌گیریم و در قالب آن‌ها در می‌آییم که کمتر به این نکته می‌اندیشیم که معنا و مفهوم دقیق آن‌ها چیست؟ حد و قلمروی آن کجاست؟ به نظر می‌آید «فلسفه تعلیم و تربیت»، برای دانشجویان این رشته چنین حالتی دارد. ذهنیت آن‌ها نسبت به این حوزه معرفت بشری ناشی می‌شود از تصوری که منابع و آثار برای آن‌ها ساخته، و مربوط است به تصویری که از آن به آن‌ها معرفی شده است. از بررسی اجمالی هم می‌توان پی برد که برداشت و معنایی که از اصطلاح «فلسفه تعلیم و تربیت» در ذهن و عمل دست‌اندرکاران وجود دارد، گاه با همدیگر متفاوت است.

تعلیم و تربیت، به عنوان آنچه که با بشر همیشه تاریخ به اشکال مختلف همراه بوده است، معانی متنوع و گاه مختلفی را به ذهن متبادر می‌کند. هنگامی که سخن از فلسفه «تعلیم و تربیت» به میان می‌آید، اولین سؤال این است که «کدام تعلیم و تربیت؟!»

اگر بپذیریم که هویت دانش‌ها و شاخه‌های معرفتی مختلف، تعیین کننده رویکرد و روش پژوهش آن‌هاست، آنگاه باید در تعیین رویکرد و روش پژوهشی هر رشته دانشگاهی، یکی از عوامل موثر را هویت آن در نظر گرفت، یعنی: «بین رویکرد و روش پژوهش یک دانش با هویت آندانش، همبستگی متقابل وجود دارد».

«فلسفه تعلیم و تربیت» به عنوان یکی از شاخه‌های جدید علوم تربیتی نیز از همین قاعده پیروی می‌کند و لذا تا هویت آن مشخص نگردد، نمی‌توان در باب رویکرد و روش پژوهش آن سخن گفت. از همین روست که منازعه پایان ناپذیری میان آنان که فلسفه تعلیم و تربیت را در

[1]-دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد
Hemati8246033@gmail.com

[2]-شایسته است از راهنمایی‌های جناب دکتر بختیار شعبانی ورکی در تدوین این مقاله قدردانی نمایم.

دامان فلسفه می‌بینند و آنانی که فلسفه تعلیم و تربیت را در زمره علوم تربیتی می‌نگرند، به وجود آمده است.

نگارنده مقاله حاضر بر اساس این مفروضه، بر آن است که متناسب با هر یک از معانی متصور از فلسفه تعلیم و تربیت در پیوند با تصوری که از تعلیم و تربیت وجود دارد، بایستی روش پژوهش مقتضی و مناسب را بکار گرفت؛ و در همین راستا، پیشنهاداتی را ارائه نموده است.

سؤال‌های پژوهش

1. با در نظر گرفتن معانی مختلف «تعلیم و تربیت»، از «فلسفه تعلیم و تربیت»، به عنوان یک رشته دانشگاهی و حوزه مطالعاتی، چه تعابیر و تصورات موجهی حاصل می‌گردد؟
2. با ملاک قرار دادن ویژگی‌های انواع فلسفه‌های مضاف و همچنین ویژگی‌های پرسش‌های فلسفی، معانی متصور از «فلسفه تعلیم و تربیت»، چه «سنخ» رویکرد و روش پژوهشی را می‌طلبند؟ چرا؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع کتابخانه‌ای است و از روش‌های تحلیل مفهومی و استدلال عقلی بهره خواهد برد.

چارچوب نظری

فلسفه تعلیم و تربیت از جمله فلسفه‌های مضاف است. اما فلسفه‌های مضاف با توجه به مضاف‌الیه خود، به دو دسته تقسیم می‌شوند: «فلسفه مضاف به حقایق» و «فلسفه مضاف به علوم و رشته‌های علمی». بنا به تفاوت مضاف‌الیه در دو گونه فلسفه مضاف (فلسفه مضاف به حقایق؛ و فلسفه مضاف به علوم)، روش پژوهش در آن‌ها با هم تفاوت‌هایی دارد:

«در فلسفه مضاف به حقایق: 1- روش خاص تحقیق استدلالی و نقدی است. رویکرد پژوهشی در آن‌ها رئالیستی است؛ 2- رویکرد، درونی و درون‌نگرانه است؛ 3- مسایل و پرسش‌های فلسفه مضاف به حقایق پیشینی، درجه اول و ناظر به حقایق خارجی یا ذهنی است.

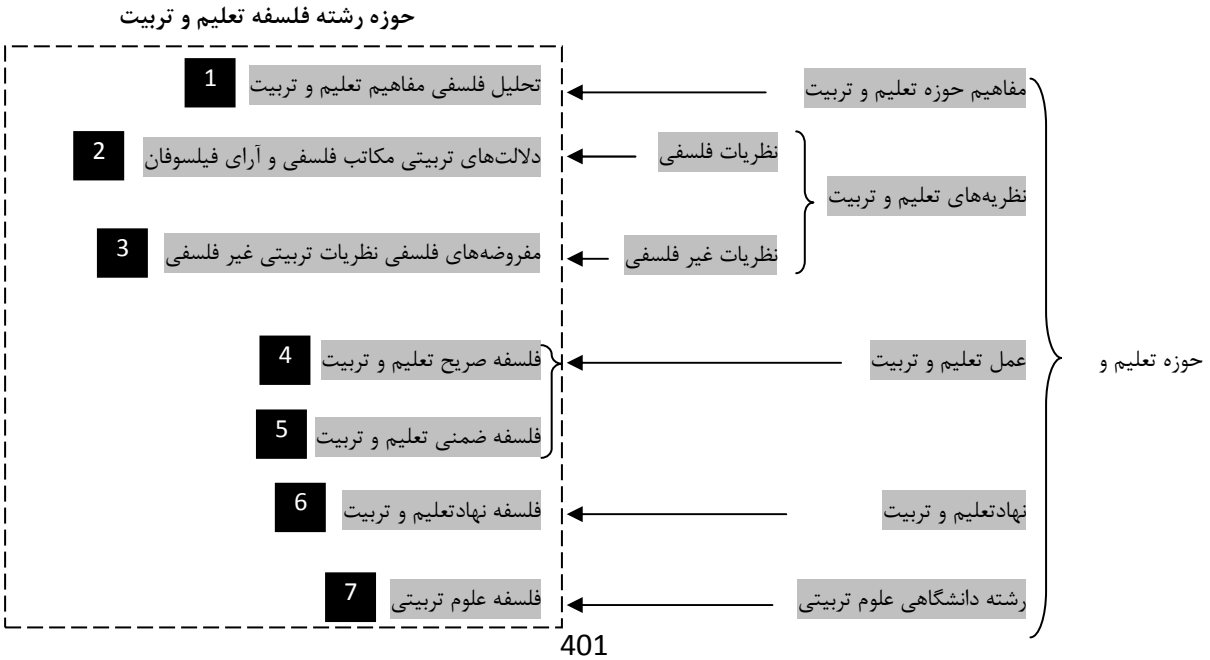
اما در فلسفه مضاف به علوم: 1- روش خاص تحقیق، تعلیلی، تحلیلی، استدلالی و نقدی است. رویکرد و رهیافت در این نوع، در مقام گردآوری اطلاعات، تاریخی – گزارشی و در مقام داوری و

تحلیل، معرفت شناختی است. فن تحقیق نیز کتابخانه‌ای و هرمنوتیکی است؛ 2- رویکرد، بیرونی و برون‌نگرانه است؛ 3- مسایل و پرسش‌های فلسفه مضاف به علوم، پسینی و درجه دوم و ناظر به دانش‌های محقق است» (خسرو پناه، 1385، صص:71-74).

از سوی دیگر، در تعریف روش تحقیق چنین آمده است: «شیوه چینش و پردازش اطلاعات و ادله در مقام گردآوری و داوری، برای رد رقیب یا اثبات ادعا» (رشاد، 1385، ص:51).

از جنبه دیگر، سؤالی که مطرح می شود این است که «اگر بر آن باشیم تا برخی از تصویرهای ممکن فلسفه تعلیم و تربیت را در مقایسه با تصویرهای دیگر، فلسفی‌تر بدانیم، برای پرسش‌ها و پاسخ‌های مطرح شده در ذیل این تصاویر، ملاک فلسفی بودن چیست؟».به طور خلاصه می‌توان گفت ژرف و بنیادی بودن، اتکا بر خرد، نگریستن به کل و با هم نگرانه ، داشتن درجه عمومیت بیشتر، و در جستجوی ذات و زیرنهادهای چیزها بودن از جمله ویژگی‌های سوالات و پاسخ‌های فلسفی‌اند.

شکل 1-معانی متصور از «تعلیم و تربیت» و «فلسفه تعلیم و تربیت»



یافته‌ها

به طور خلاصه باید گفت که هر کدام از شاخه‌های فوق‌الذکر از تعلیم و تربیت، تصویری از فلسفه تعلیم و تربیت بدست می‌دهند که به ترتیب عبارتند از: پیوند مفاهیم حوزه تعلیم و تربیت و فلسفه، «تحلیل فلسفی مفاهیم تعلیم و تربیت»؛ نظریه‌های فلسفی تعلیم و تربیت که می‌تواند نشانگر «دلالت‌های تربیتی مکاتب فلسفی و آرا فیلسوفان» باشد؛ پیوند نظریات غیر فلسفی تعلیم و تربیت با فلسفه، که حاصل «مفروضه‌های فلسفی نظریات غیر فلسفی تربیتی» خواهد بود؛ پیوند عمل تعلیم و تربیت با فلسفه به دو بخش قابل تقسیم است، «فلسفه صریح تعلیم و تربیت» و «فلسفه ضمنی تعلیم و تربیت»؛ در پیوند نهاد تعلیم و تربیت و فلسفه، می‌توان از فلسفه نهاد تعلیم و تربیت سخن گفت که به روح و اندیشه حاکم بر نهاد تربیتی (اعم از خانواده، مدرسه، سازمان آموزش و پرورش و...) می‌پردازد؛ و نهایتاً با ورود به حوزه فلسفه علم، می‌توان از فلسفه علوم تربیتی سخن به میان آورد که در حوزه فلسفه علم قرار خواهد گرفت.

نتیجه گیری

آنچنان که بررسی‌ها نشان می‌دهد عمده منابع در یافتن معنا و ماهیت «فلسفه تعلیم و تربیت»، به بررسی معانی «فلسفه» پرداخته‌اند و از همین روست که جنبه تعلیم و تربیت و شقوق مختلفی که در آن قابل تصور است، کمتر مطمح نظر قرار گرفته است. در نتیجه در پرداختن به پیوند بین ماهیت فلسفه تعلیم و تربیت و روش پژوهش در آن، فلسفی بودن روش پژوهش به طور پیش‌فرض در ذهن صاحب‌نظران قرار داشته و بحث بر سر نقد و بررسی دیدگاه‌ها مطرح شده بوده است. این در حالی است که با در نظر گرفتن معانی مختلف تعلیم و تربیت، و در نتیجه فلسفه تعلیم و تربیت متناسب با هر شقّ، به نظر می‌آید باید به تعلق آن به هر یک از انواع فلسفه مضاف (فلسفه مضاف به علوم و فلسفه مضاف به حقایق) توجه شود تا در قدم بعدی به تناسب روش‌های پژوهش مقتضی را بکار گرفت، که در این حوزه آثار چندانی به دست نیامده است و شاید مقاله حاضر گامی نو در این مسیر باشد.

اما چنانچه در بررسی تحلیلی «تعلیم و تربیت» بدست آمد، از فلسفه تعلیم و تربیت هفت معنا متناسب با معانی تعلیم و تربیت قابل تصور است که در این میان معنای چهارم، (فلسفه صریح تعلیم و تربیت)، برآیند سایر معانی است و در نتیجه شش معنا باقی خواهد ماند.

اشاره شد که روش تحقیق در دو سطح قابل بررسی است: مقام گردآوری اطلاعات و مقام داوری. بدین ترتیب اگر معانی متصور برای فلسفه تعلیم و تربیت، بر اساسشباهت و تفاوت در حوزه گردآوری اطلاعات و داده‌ها دسته‌بندی گردند، دو دسته کلی حاصل می‌شود: دسته اول، آن معانی از فلسفه تعلیم و تربیت هستند که در آن‌ها برای پاسخ به پرسش‌هایمطرح شده، تاکید بیشتر بر روش کتابخانه‌ای است و وجهه فلسفی پررنگ‌تری دارند (معانی شماره:1، 2، 3، 7)؛ و دسته دوم، آن معنای از فلسفه تعلیم و تربیت هستند که در مرحله گردآوری اطلاعات، بیشتر بر مطالعات و روش‌های میدانی اتکا دارند و لااقل در مقام گردآوری وجهه فلسفی کم‌رنگی دارند(معانی شماره: 5 و 6). اما در مقام داوری می‌توان گفت که احتمالاً تفاوت چندانی میان معانی قابل تصور از فلسفه تعلیم و تربیت در جنبه فلسفی بودن وجود نداشته باشد.

از طرف دیگر اگر معانی متصور برای فلسفه تعلیم و تربیت را برحسب نوع مضاف الیه مورد بازبینی قرار گیرند، فقط معنای شماره هفتم در محدود فلسفه مضاف به علوم قرار می‌گیرد و سایر معانی در محدوده فلسفه مضاف به حقایق قرار خواهند گرفت و در نتیجه رویکرد و روش پژوهشی آن‌ها متفاوت از دسته اول خواهد بود. به عبارت دیگر در معنای هفتم روش خاص پژوهش، تعلیلی، تحلیلی، استدلالی و نقدی است در حالیکه در سایر معانی، استدلالی و نقدی خواهد بود.

منابع

1. اسمیت، فیلیپ (1390). فلسفه آموزش و پرورش.(سعید بهشتی، مترجم). مشهد: انتشارات به نشر.
2. انجمن فلسفه تعلیم و تربیت آمریکا (1386). ماهیت متمایز رشته فلسفه تعلیم و تربیت. در بهشتی، سعید (گردآورنده و مترجم). زمینه‌ای برای باز اندیشی و نقادی فلسفه تعلیم و تربیت در جهان غرب. (فصل اول). (صص: 33-36). تهران: انتشارات اطلاعات.
3. ایروانی، شهین (1388). رابطه نظریه و عمل در تعلیم و تربیت. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی
4. ایورز، کلین (1385). فلسفه تحلیلی و پسا تحلیلی آموزش و پرورش: تأملات روش‌شناختی. (بختیار شعبانی‌ورکی و محمدرضاشجاع‌رضوی،مترجمان). در هرست، پل اچ؛ وایت پاتریسیا (ویراستاران). فلسفه آموزش و پرورش؛ موضوعات اصلی در سنت تحلیلی. (صص: 23-39). مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.
5. بارو، رابین؛ وودز، رونالد (1376). درآمدی بر فلسفه آموزش و پرورش. (فاطمه زیباکلام، مترجم). تهران: انتشارات دانشگاه تهران
6. باقری، خسرو (1389). تنگناهای پیش پا و افق‌های پیش روی فلسفه تعلیم و تربیت. مجموعه مقالات برگزیده نخستین همایش انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران.
7. باقری، خسرو؛ ایروانی، شهین (1380). جایگاه نظریه‌های تربیتی در عمل معلم. مجله روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، سال سی و یکم، شماره 2، صص: 123-138
8. برودی، هری. اس (1386). فلسفه تعلیم و تربیت، چگونه می‌تواند جنبه فلسفی داشته باشد؟. در بهشتی، سعید (گردآورنده و مترجم). زمینه‌ای برای باز اندیشی و نقادی فلسفه تعلیم و تربیت در جهان غرب. (فصل دوم). (صص: 37-48). تهران: انتشارات اطلاعات.

چیستی و چگونگی پژوهش پدیده نگاری[1]
در فلسفه تعلیم و تربیت

مراد یاری دهنوی[2]

بیان مساله

مساله ما این است که با چه پژوهش تربیتی می توان پی به گستره یا پراکندگی[3] فهم و تجربه[4] کیفی دانش آموزان از یک پدیده خاص برد؟ این برداشت های متفاوت چه نسبت بیرونی و درونی با هم دارند؟ کشف و سامان دهی چنین درک و تجربه های گوناگونی، برای متولیان تربیت همچون معلمان چه پیامدهایی دارد؟ از میان پژوهش های کیفی، پژوهش پدیده نگاری، برای چنین هدفی ابداع شده است. این مقاله به دنبال آن است تا به بیان چیستی و چگونگی انجام یک پژوهش پدیده نگاری در فلسفه تعلیم و تربیت بپردازد.

سؤال های پژوهش

این مقاله کوششی است در راستای تبیین و بررسی پرسش های ذیل:

- پژوهش پدیده نگاری، چگونه پژوهشی است؟ (تعریف- ویژگی ها- خاستگاه و صاحبنظران)
- مراحل و کاربرد این نوع پژوهش در تعلیم و تربیت چگونه می باشد؟
- چگونه می توان آن را در فلسفه تعلیم و تربیت بکار بست؟
- مبانی معرفت شناسی پژوهش پدیده نگاری چه می باشد؟

---

1 -phenomenography

[2]- دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران myaridehnavi@gmail.com

3 - variation

4- experience

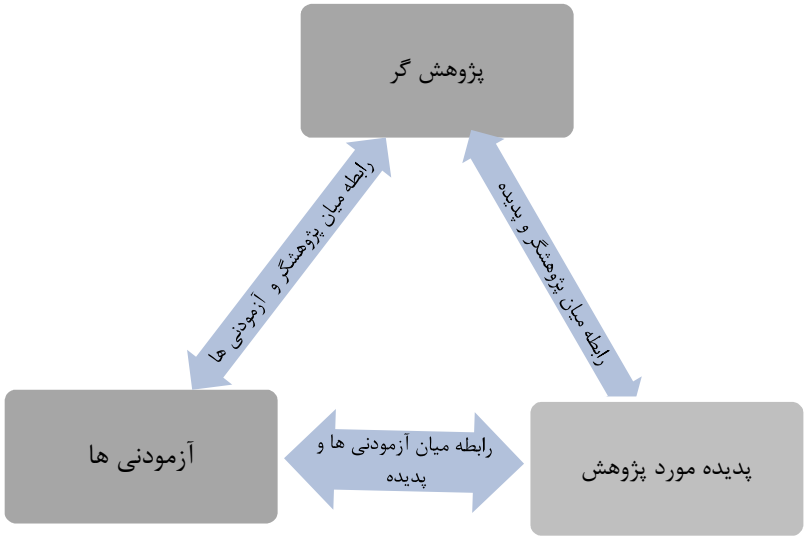
مبانی نظری پژوهش

پژوهش کیفی پدیده نگاری در دهه هفتاد میلادی توسط فرنس مورتون[1] و همکارانش در دانشگاه گوتبری[2] سوئد، مطرح گردید. مورتون (1986) معتقد است پدیده نگاری روش پژوهشی برای تشخیص و ترسیم[3] شیوه های کیفی مختلفِ انسان ها در تجربه کردن، مفهوم پردازی[4]، درک و فهم جنبه های مختلف پدیده ها و جهان پیرامون آنها می باشد (ص 31). در این رویکرد پژوهشی، یادگیری دانش آموزان، به منزله یک مساله پژوهشی در کانون توجه قرار دارد. زیرا چنین پژوهش هایی موجب بازنمایی تغییرات کیفی نتیجه یا فرایند یادگیری[5] یک مفهومِ مرتبط با جنبه خاصی از واقعیت در بین دانش آموزان می شود.

بوودِن (2000) رابطه ای بودن[6] پژوهش پدیده نگاری را به شکل ذیل ترسیم کرده است:

[1] - Marton, Ference
[2] - university of Goteborg
[3] - mapping
[4] - conceptualize
[5] - outcome or process of learning
[6] - relationality

رابطه ای بودن پژوهش پدیده نگاری (بوودِن، 2005)



تبیین ماهیت رابطه ای بودن پژوهش پدیده نگاری در متن مقاله بیان خواهد شد.

روش پژوهش

در این مقاله تلاش می شود تا با کمک روش پژوهش توصیفی- تحلیلی، منابع مرتبط با موضوع پژوهش مورد مطالعه قرار گیرند و در نهایت چیستی و چگونگی یک پژوهش پدیده نگاری در فلسفه تعلیم و تربیت تبیین گردد.

یافته ها

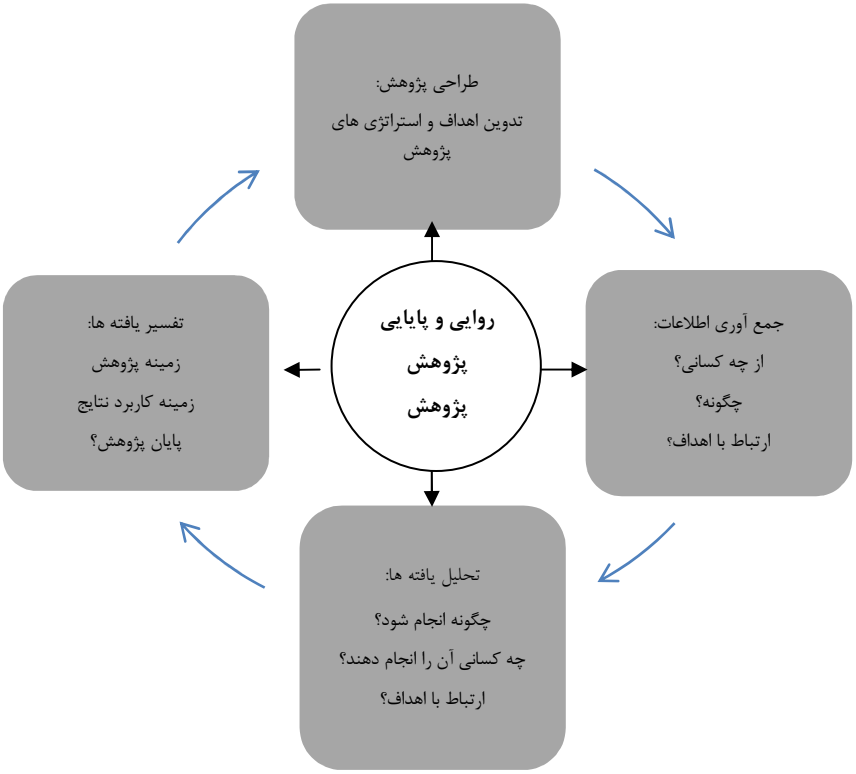
پدیده نگاری پژوهشی مصاحبه محور[1] است که با هدف بازشناسی و ترسیم پراکندگی فهم و تجربه دانش آموزان از پدیده های مختلف تأسیس شده است. با این روش پژوهش می توان موضوع های بسیاری همچون رویکردها به یادگیری و تدریس، فهم یک پدیده خاص در مدرسه یا حتی فهم مسائل عمومی موجود در جامعه را مورد کندوکاو قرار داد (بوودِن[2]، 2000).

بینش های برخاسته از نتایج پژوهش پدیده نگاری در تعلیم و تربیت می تواند موجب هدایت دانش آموزان به فهم بهتر و عمیق تر از پدیده ی مورد پژوهش یا پدیده های مشابه بشود. بعلاوه این نتایج می تواند در طراحی و سازماندهی تجربه های یادگیریِ حوزه خاص مورد مطالعه، بکار روند. نتایج پژوهش پدیده نگاری و شیوه ای که برطبق آن حاصل می شوند اغلب می توانند در برنامه های تربیت معلم برای بیان ایده ای درباره یاددهی و یادگیری نیز مورد استفاده قرار گیرند (همان، ص 5).

پژوهش پدیده نگاری همچون دیگر پژوهش ها مستلزم طراحی پژوهش، تدوین اهداف و استراتژی ها، بکارگیری روش پژوهش مناسب، جمع آوری اطلاعات، تحلیل و تفسیر یافته هاست. بوودِن (2000) مراحل پژوهش پدیده نگاری را به صورت ذیل ترسیم می کند:

[1] - interview centered
[2] - Bowden, Johan A.

فرایندهای پژوهش پدیده نگاری (بوودِن، 2000)



پژوهشگر پدیده نگار در هر یک از مراحل چهار گانه فوق، دغدغه اش لحاظ داشتن روایی و پایایی پژوهش می باشد. شیوه جمع آوری اطلاعات در این نوع پژوهش مصاحبه پدیده نگارانه[1] می باشد. نمونه پژوهش باید حدود 20 تا 30 شخص را در بر بگیرد. نتایج پژوهش اغلب در قالب مقوله ها[2]یی پراگندگی فهم و تجربه افراد نمونه پژوهش را درباره یک پدیده خاص بیان می کند. شرح مبسوط مراحل پژوهش پدیده نگاری به همراه بیان نمونه هایی از این نوع پژوهش ها و چگونگی بکارگیری آن در فلسفه تعلیم و تربیت در اصل مقاله بیان خواهد شد.

واژگان کلیدی: روش پژوهش، پژوهش کیفی، پدیده نگاری، فلسفه تعیلم و تربیت

[1] - phenomenographic interview
[2] - categories of description

منابع

1- Bowden, A. Johan (2000) The nature of phenomenographic research, In Bowden, A. Johan and Eleanor Walsh (edited) (2000) Phenomenography, Qualitative Research Methods series, Mrlbourne : PMIT University Press

2- Bowden, A. Johan (2005) Reflections on the phenomenographic team research process, In Bowden, A. Johan and Green, Pam (Edited)(2005)Doing developmental phenomenography, Qualitative Research Methods series, Mrlbourne : PMIT University Press

3- Marton, F. (1986) Phenomenography: Describing conceptions of the word around us, *Instructional Science*, vol. 10, pp: 177-200

4- Richardson, Johan, T. E. (1999) The concepts and methods of phenomenographic research, *Review of Educational Research*, Vol. 69, No. 1, pp: 53-82

5- Marton, F. (1994) Phenomenography In Torsten Husen and T. Neville Postlethwaite(Eds.), The international encyclopedia of education, Vol. 8, pp 4424-4429)2nd ed. Oxford, Uk: Pergamon

6- -Cousin, G. (2009) Researching Learning in Higher Education: an Introduction to Contemporary Methods and Approaches Staff and Educational Development Series,UK: Taylor & Francis Routledge

بررسی جایگاه تحلیل گفتمان انتقادی در فلسفه تعلیم و تربیت

بهبود یاری قلی[1]، معصومه امیری[2]

بیان مساله

تحلیل گفتمان انتقادی[3]، شاخه علمی بین رشته‌ای در زبان شناسی است که کارکرد زبان را در جامعه و سیاست بررسی می‌کند. در این راستا تحلیل گفتمان انتقادی «زبان» را به عنوان عملی اجتماعی در ارتباط با ایدئولوژی، قدرت، تاریخ و جامعه در سطح متن اعم از گفتاری نوشتاری مورد مطالعه قرار می‌دهد. تحلیل گفتمان انتقادی از ره آوردهای تفکر پسانوگرایی است که به خصوص ریشه در آراء میشل فوکو دارد. این رویکرد معتقد است که عواملی همچون بافت تاریخی، روابط قدرت و سلطه، نهادهای اجتماعی و فرهنگی و ایدئولوژیکی، متن یا صورت زبانی و معانی جدید را به وجود می‌آورد (آقاگل زاده،1390). گرچه نحله های مختلفی در تحلیل گفتمان انتقادی وجود دارد، اما در همه آن‌ها سه مفهوم انتقاد، قدرت و ایدئولوژی وجود دارد. این روش زمانی پا به عرصه می‌گذارد که زبان در نظریه اجتماعی از اهمیت به سزایی برخوردار است و بنا بر عقیده نظریه پردازانی چون فوکو و هابرماس در تولید و بازتولید جامعه و ساخت قدرت نقش محوری دارد (وداک،1995). از این رو، تحلیل گفتمان انتقادی نوعی از تحلیل گفتمان به شمار می‌رود که مطالعاتش بر روش‌های سوء استفاده از قدرت، تسلط و نابرابری توجیه شده تاکید دارد که از طریق متون سیاسی و اجتماعی باز تولید شده است (ون داک، 1998). حوزه آموزش و پرورش رسمی و غیر رسمی را می‌توان یکی از ارکان بازتولید فرهنگ خاص و قدرت دانست. به همین علت در طول دهه اخیر، محققان حوزه تعلیم و تربیت، گرایش

[1]- دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت معلم تهران.
Behboud1362@gmail.com.
[2]- دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت معلم تهران. amiry_masome@yahoo.com
[3]. Critical Discourse Analysis

زیادی به تحلیل گفتمان انتقادی به عنوان رویکردی برای پاسخ به سوال‌ها در ارتباط بین زبـان و تعلیم و تربیت، بکارگیری زبان برای جهت دهی نوع خاصی از تعلیم و تربیت و نقش‌های زبان در امر تعلیم و تربیت از خود نشان داده‌اند (روگرس،2004). استفاده از روش‌هـای تحلیـل گفتمـان انتقادی در حوزه فلسفه تعلیم و تربیت، موضوعی است که در کشور ما به آن توجهی نشده است. معرفی و تشریح روش‌های مختلف تحلیل گفتمان انتقادی و نوع کاربرد آن در این حـوزه از اهـم موضوعاتی است که به باید بدان پرداخت. استفاده از ایـن رویکـرد تحقیقـی مـی‌توانـد منجـر بـه روشنگری و ایضاح مفاهیم کاربردی در تعلیم و تربیت گشته و به تحقق اهداف تصریح شـده هـر فلسفه تعلیم و تربیتی یاری رساند. نکته حائز اهمیت دیگر، استفاده از تحلیل گفتمان انتقادی بـه عنوان روشی در امر آموزش است که یکی از اهرم‌های جامعه دموکراتیک به شمار مـی‌رود (گـی، 1996).

سئوالات پژوهش

1- تحلیل گفتمان انتقادی به عنوان یک روش بر چه مبانی فلسفی استوار است؟
2- چه ارتباطی بین استفاده از تحلیل گفتمان انتقادی در حوزه تعلـیم و تربیـت بـا عقلانـی شدن فرایند تعلیم و تربیت وجود دارد؟
3- چگونه می‌توان تحلیل گفتمان انتقادی را به عنوان روشی در امر آمـوزش مـورد اسـتفاده قرار داد؟

چارچوب نظری

تحلیل گفتمان انتقادی به تحلیل روابط ساختاری آشکار یا پنهان سلطه، تبعیض نژادی، قـدرت و تجلی آن‌ها در زبان علاقه‌مند است. بـه عبـارت دیگـر هـدف تحلیـل گفتمـان انتقـادی، بررسـی انتقادی نابرابری اجتماعی آن گونه که در زبان به کار می‌رود و این کاربرد مستمر موجـب شـکل گیری تبعیض و مشروعیت آن می‌شود، می‌باشد (وندایک، 1995).

رویکردهای مختلف در تحلیل گفتمان انتقادی:[1]

1- گفتمان و زبان به مثابه کردار اجتماعی (نورمن فرکلاف): اهداف این رویکرد کمک به تصحیح کم توجهی گسترده نسبت به اهمیت زبان در تولید، حفظ و تغییر روابط اجتماعی قدرت و کمک به افزایش آگاهی نسبت به این که چگونه زبان در سلطه یابی و سلطه پذیری قشری بر قشر دیگر نقش دارد. سه مرحله تحلیل گفتمان انتقادی از نظر کلارف عبارتند از: الف: توصیف ب: تفسیر ج: تبیین.

آن چه در نظریه فرکلاف قابل بحث و بررسی بوده و علاوه بر آن در حوزه تعلیم و تربیت نیز دلالت‌هایی دارد، مفاهیم طبیعی شدگی[2] در گفتمان است. اگر گونه گفتمان طوری بر نهادی مسلط باشد که سایر گونه‌های مسلط کاملا سرکوب شوند یا جزئی از آن گردند، این مساله موجب نمی‌شود تا آن گونه گفتمان، استبدادی به نظر برسد، بلکه باعث می‌شود طبیعی و مشروع دیده شود (آقا گل زاده، 1386).

2- انگاره اجتماعی- شناختی[3] (تو ون دایک): از نظر ون دایک گفتمان در مفهوم گسترده، به رویدادی ارتباطی اطلاق می‌شود که شامل تعاملات گفتاری، متن نوشتاری، حرکات دست و صورت، تصاویر و سایر دلالت‌های نشانه شناختی است. نکته مهم روش شناسی در کار ارزشمند وندایک آن است که وی معتقد است؛ تحلیلگران گفتمان انتقادی باید موضع سیاسی و اجتماعی روشن و شفافی داشته باشند؛ آن‌ها باید دیدگاه، اصول و اهداف خود را تشریح کنند. ون دایک اظهار می‌دارد: تحلیل گفتمان انتقادی منکر سوگیری نمی‌شود و بسیار آشکار موضع سیاسی و اجتماعی خود را مشخص می سازد و از آن دفاع می‌کند یعنی تحلیل گفتمان انتقادی سوگیری دارد و به خاطر آن به خود می‌بالد.

3- رویکرد جامعه شناختی و تاریخی به گفتمان (روث وداک): این رویکرد برگرفته از دیدگاه‌های مکتب فرانکفورت و به ویژه هابرماس است. اصلی‌ترین هدف وداک به کار گیری عملی تحقیق انتقادی است؛ از جمله عرضه کردن رهنمودهایی برای استفاده از زبان غیر

[1]- تقسم بندی برگرفته شده از: رویکردهای غالب در تحلیل گفتمان انتقادی، دکتر فردوس آقاگل زاده و مریم سادات غیاثیان.

[2] . Naturalization

[3] . Sociocognitive model

تبعیض آمیز در برخورد با زنان و رهنمودهایی درباره چگونگی برقراری ارتباط مناسب معلم با دانش آموز.

باید گفت با وجود تفاوت‌هایی که در رویکردهای غالب در تحلیل گفتمان انتقادی به چشم می‌خورد، همه هدف واحدی را دنبال می‌کنند و آن نشان دادن رابطه دیالکتیک میان زبان، قدرت و ایدئولوژی و نقش موثر زبان در تجلی قدرت و مشروعیت بخشی به روابط نابرابر اجتماعی است زیرا ایدئولوژی حاکم بر اثر کاربرد مستمر در زبان، بدیهی فرض می‌شود و طبیعی و پذیرفتنی به نظر می‌آید. بر همین اساس تحلیل گران گفتمان انتقادی بر آنند تا با آشکار کردن روابط قدرت پنهان و فرایندهای ایدئولوژی موجود در متون زبانی، طبیعی زدایی کنند و با این کار ناخودآگاه افرادی را بیدار سازند که ناآگاهانه موجب تثبیت و مشروعیت ایدئولوژی می‌شوند (آقاگل زاده، 1386).

روش

جهت انجام این پژوهش ابتدا از روش توصیفی- تحلیلی برای تشریح تحلیل گفتمان انتقادی استفاده شده است و سپس دلالت‌های این روش در حوزه فلسفه تعلیم و تربیت مورد بحث و بررسی قرار گرفته است.

یافته‌ها

تحلیل گفتمان و نظریه‌ی گفتمان ریشه‌های قوی در سنت‌ها و دیدگاه‌های نظری- بالاخص مکتب فرانکفورت و پست مدرنیسم- گذشته دارد. در عین حال رویکردی نسبتاً نو در تحلیل سیاسی است. نظریه‌ی تحلیل گفتمان از رویکردهای نویسندگانی همچون «آنتونیو گرامشی» و «لوئی آلتوسر» استفاده کرده، ایده‌ها و مفروضات خود را از نظریه‌پردازان پساساختارگرایی مانند «میشل فوکو» و «ژاک دریدا» اقتباس می‌کند. حوزه‌های مورد توجه تحلیل گفتمان بسیار گسترده است، و پژوهش‌گران از آن در زبان‌شناسی، ارتباطات، روان شناسی، روان‌شناسی اجتماعی، علوم سیاسی، جامعه شناسی و... استفاده می‌کنند.

در پاسخ به سئوال دوم پژوهش - ارتباط بین استفاده از تحلیل گفتمان انتقادی در حوزه تعلیم و تربیت با عقلانی شدن فرایند تعلیم و تربیت- از یافته‌های پژوهش چنین برمی آید که هر چه

فرایند تعلیم و تربیت مبتنی بر آگاهی و شناخت باشد، یادگیری خلاقانه، رهایی بخش و آزاد اتفاق می‌افتد. تحلیل گفتمان انتقادی اساساً باید به ابعاد گفتمانیِ سوء استفاده از قدرت و بی‌عدالتی و نابرابری ناشی از آن بپردازد. تحلیل گفتمان انتقادی اساساً به بررسی مسائل مهم اجتماعی علاقه‌مند است، و می‌کوشد که از طریق تحلیل گفتمان درک بهتری از آن‌ها ارائه دهد. در نتیجه متون درسی تعلیم و تربیت هر دولت و گفتمان حاکم در عرصه جهانی قادر به القاء اهداف محافظه کارانه و بازتولید قدرت خود نخواهد بود.

گی[1] (1996) بین یادگیری و اکتساب تمایز قائل شده و معتقد است که یادگیری فرایندی است که در آن دانش به صورت آگاهانه از طریق تحلیل و تفسیر از آنِ یادگیرنده می‌شود در صورتی که اکتساب در معرض آموزش یک طرفه قرار گرفتن است. از این رو یادگیری به عنوان پدیده انتقال اجتماعی باید همراه با آگاهی و نقد باشد و استفاده از رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی یکی از روش‌های عملی کردن چنین دیدگاهی است.

نتیجه گیری و پیشنهادها

در عصری که جامعه علمی به صورت یکپارچه به پیشبرد علوم کمک می‌کنند و دیگر مرز جغرافیایی معنای خود را در این زمینه از دست داده است، در دوره‌ای که هر دولتی نظام آموزش و پرورش را به عنوان بهترین نهاد برای بازتولید فرهنگ و قدرت مورد تاکید قرار می‌دهد و در این میان ابزار برقراری ارتباط زبان است، طبیعی است گروهای مسلط، اهداف خود را از طریق زبان محقق می‌سازند. به وجود آمدن رویکردهای مختلف در حوزه تحلیل گفتمان انتقادی خود گویای اهمیت این بحث در حوزه‌های مختلف دانشی است. نباید فراموش کنیم که بسیاری از دست اندر کاران تعلیم و تربیت از اهمیت کاربردی زبان بی اطلاعند و ناخودآگاه به تثبیت فرهنگ گروه مسلط از طریق نظام آموزشی یاری رسانند. نکته قابل ذکر در کاربرد این رویکرد آن است، همان‌طور که ذکر شد، به لحاظ وجود سوگیری ذاتی و آگاهانه در آن نمی‌توان از این رویکرد به عنوان رویکرد غالب در حوزه تعلیم و تربیت بهره‌مند شد، بلکه باید روشی در کنار روش‌های تحقیق مورد استفاده قرار گیرد.

واژگان کلیدی: تحلیل گفتمان انتقادی، فلسفه تعلیم و تربیت، بازتولید قدرت، تربیت عقلانی.

[1]. Gee

منابع

1- آقا گل زاده، فردوس (1390). تحلیل گفتمان انتقادی، تهران، شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
2- آقاگل زاده فردوس، غیاثیان مریم سادات (1386) رویکردهای غالب در تحلیل گفتمان انتقادی، نشریه زبان و زبان شناسی بهار و تابستان 1386.
3- Gee،J.P. (2008) Social Linguistics and Literacies : Ideology in Discourses. Taylor &Francis.
4- Rogers، Rebecca.2004. An Introduction To Critical Discourse Analysis In Education. Lawrence Erlbaum Associates، Publishers Mahwah، New Jersey
5- van Dijk، T. (1985). Introduction: discourse as a new cross-discipline. In T. van Dijk (Ed.). *Handbook of Discourse Analysis، Vol. 1: Disciplines of Discourse*. New York: Academic Press، 1-10
6- van Dijk، T. A. (1988). *News Analysis. Case Studies of International and National News in the Press* Hillsdale، NJ: Erlbaum.
7- Wodak، R. (1995). Critical Linguistics and Critical Discourse Analysis. In J. Verschuren، J. Ola-Osman، & J. Blommaert (Eds.)، *Handbook of Pragmatics-Manual*. (204-210) Amsterdam: John Benjamins.

ساخت شکنی روابط سنتی بین معلم و دانش آموز با نگاه به اندیشه های دریدا

مهدی یوسفی[1]، علی نوری[2]

بیان مساله

منظور از ساخت شکنی[3] یا واسازی چیست؟ و به چه شکلی می توان از این نظریه پست مدرن فلسفی، در حوزه مسایل تعلیم و تربیت و حوزه های وابسته به آن، استفاده به عمل آورد؟این سوالی است که پاسخ به آن با مراجعه به دیدگاه های اندیشمندان اصلی این حوزه آسان تر می شود و با عطف توجه به آثار فیلسوفان، می توان امکان و یا عدم امکان کاربرد روشن فلسفی ساخت شکنی را در عرصه مسایل تربیتی به روشنی دریافت. از جمله اندیشمندان تاثیرگذار در این عرصه، می توان به ژاک دریدا[4]و مارتین هایدگر[5] اشاره کرد. البته در آغاز، باید اشاره کرد که گشه معتقد است که مفهوم ساخت شکنی را دریدا از هایدگر وام گرفته است و از سوی دیگر، خود هایدگر هم این واژه را از هوسرل، متفکر فرانسوی به ارث برده است(باقری، 1389).

سوال‌های پژوهش

1ـ ساخت شکنی از دیدگاه صاحب نظران اصلی آن از جمله هایدگر و دریدا به چه معنا و مفهومی می باشد؟

2ـ آیا کاربرد روش ساخت شکنی در حوزه مسایل تربیتی ممکن است؟ اگر پاسخ به این سوال مثبت است، چگونگی این کاربرد در عرصه مسائل تربیتی به چه شکلی می باشد؟

[1]-دانشجوی دکتری تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت معلم تهران.
Mehdy.u@gmail.com
[2]-دانشجوی دکتری مدیریت دانشگاه تربیت مدرس تهران
Ali.noori@modares.ac.ir

[3] deconstruction
[4]derrida
[5]heidegger

چارچوب نظری

واسازی یا ساخت شکنی از واژه هایی است که بیش از دیگر فیلسوفان همچون هوسرل[1] و هایدگر و... با نام دریدا گره خورده است. او اعتقاد به آن داشت که فیلسوفان مغرب زمین از زمان افلاطون[2] تا دوره کنونی، همگی به مسایل مربوط به خرد پرداخته اند و بدین علت، خرد محوری در فلسفه غرب[3] تا دوره متاخر تداوم داشته است.

دریدا از این انحراف بزرگ در فلسفه غرب به انتقاد جدی پرداخته است. او معتقد است کهدر فلسفه غرب همیشه بین دو قطب گفتار در برابر نوشتار، خود در برابر دیگری، مرد در برابر زن و... گونه ای تنش[4] و عدم سازگاری برقرار بوده است که به طور پیوسته، قطب اول بر قطب دوم چیره بوده است و قطب دوم در جایگاه مغلوب قرار گرفته است (ضرغامی، 1389). وی معتقد است که باید با ساخت شکنی این مفاهیم دو قطبی در فلسفه و اندیشه غرب، به بر هم زدن این شرایط پرداخت و مولفه یا قطب نخستین را از بالا به زیر کشید و قطب دوم را به جای آن نشاند.

روش‌ها

روش پژوهش مورد استفاده در این نوشتار، روش ساخت شکنی می باشد. در مورد پیشینه استفاده از ساخت شکنی به عنوان یک روش مستقل باید اشاره کرد که گشه[5] به بحث از ساخت شکنی به عنوان یک روش پرداخت (باقری، 391:1389). ضرغامی (1389) اشاره می کند که روش ساخت شکنی روشی است که در آن به نوعی بازخوانی از موضوع یا سوژه[6] مورد مطالعه پرداخته می شود که هدف آن ، باز شناختن روابط بین مولفه های متن[7] و میزان اهمیت هر کدام از آنهاست. در روش ساخت شکنی برای تعیین پیش فرض ها، اصول و ساختار متن و

[1]husserl
[2]plato
[3] Western philosophy
[4] tension
[5]Gashe
[6]Subject
[7]Text

همچنین زیر سوال بردن این پیش فرض های پنهان شده[1] در متن، بـه تجزیـه و تحلیـل محتـوا پرداخته می شود . در این روش چنین فرض می شود که می توان از هـر متنـی، تفاسـیر و فهـم های گوناگونی وجود داشته باشد و به همین علت باید بـه تجزیـه و تحلیـل محتـوای هـر متنـی پرداخت و به معنا و مفهوم پویای آن متن پی برد (احترام و دیگران، 1389).

یافته ها[2]

طبق یافته های این پژوهش، می توان گفت که نوعی روابط مرکز- پیرامـون بـین معلـم و دانـش آموز برقرار است که در آن، معلم نقش محوری[3] را داراست و دانش آموز به تبـع آن تعریـف مـی شود. بنابر نتایج تحقیقات، امروزه تغییراتی در روابط جهانی[4] اتفاق افتاده است که ضرورت ایجـاد تغییراتی را در نظام های تعلیم و تربیت، ایجاب مـی کنـد (بـرین[5] و همکـاران، 2001). در ایـن شرایط، معلمان باید به جای " چه[6] و چگونه[7] یاد دادن"، به "چگونه یاد گرفتن" بپردازند و منابع منابع اطلاعاتی[8] را در اختیار دانش آموزان قرار دهند (رحیمی، 1388).

نتیجه گیری

امروزه روابط سنتی بین معلم و دانش آموز دچار تحولات دامنه داری شده است و دیگر مرکزیـت عمل تدریس، از دست معلم خارج شده است. بنابراین باید به ساخت شکنی این تعریف سـنتی از نقش معلم و دانش آموز پرداخت و جای قطب های غالب و مغلوب را در فرایند تدریس بر هم زد. به گفته فارسی (1389) کلاس درس باید از حالت ایسـتا و یکنواخـت معلـم محـوری بـه سـوی جریان پویای دانش آموز محوری تغییر یابد.

[1] Hidden
[2] results
[3] Vital role
[4] Global relationships
[5] breen
[6] what
[7] how
[8] Information sources

پیشنهاد این پژوهش این است که: پژوهش های پیرامون مسایل مبتلا به کلاس درس و ... به سمتی برود که بتوان از ضرورت نقش آفرینی دانش آموزان سخن گفت و دانش آموز محوری را تحقق بخشد. بنابراین ضرورت پژوهش در حوزه تغییر نقش معلم، دانش آموز و ... کاملا نمایان است و سمت و سوی پژوهش ها در این حوزه باید به زمینه سازی ایجاد این نغییر سیر کند.

منابع

1- احترام، ابراهیم. بهشتی، سعید. کشاورز، سوسن (1389). *بررسی اندیشه های تربیتی دریدا و نقد آن*. فصلنامه رویکرد های نوین آموزشی، سال پنجم، شماره یک

2- ضرغامی، سعید. ساخت شکنی جهانی شدن در برنامه های درسی با نظر به اندیشه های دریدا. فصلنامه مطالعات برنامه درسی. 1389

3- ضرغامی، سعید. بازغندی، پروین. *نمود شناسی تجربه تحصیل در کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت در دانشگاه تربیت معلم*. دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی. 1389

4- باقری، خسرو. سجادیه، نرگس و توسلی، طیبه. *رویکرد ها و روش های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: انتشارات آگاه، 1389

5- فارسی، علی.*تبیین مبانی معرفت شناسی روشهای تدریس و نقش معلم از منظر ایده الیسم و رئالیسم و نقد آن بر اساس پیامدهای ناشی از پیشرفت فاوا در عصر حاضر*. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه پیام نور خوی، 1389

6- رحیمی، زهرا . *تبیین فلسفی پیامدهای فاوا برای تعلیم و تربیت و نقد آن بر اساس نظریه ساخت شکنی دریدا* پایاننامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت مدرس، 1388

7- Breen،Rosanna، Lindsay،Roger، Jenkins، Alan&Smith، Pete(2001). *The Role of Information and Communication Technologies in a University Learning Environment;Studies*Higher Education، volume 26،No.1،2001.

هرمنوتیک در جایگاه روشی برای پژوهش تربیتی

مهدی یوسفی[1]

بیان مساله

هرمنوتیک[2] یا همان تاویل[3] چیست و نحوه کاربرد آن در علوم انسانی[4] و به ویژه در عرصه مسائل مسائل تربیتی به چه شکلی میباشد؟ این سوال را می توان به شکل دیگری هم مطرح کرد. آیا می توان در عرصه مسائل تربیتی و آموزشی صحبت از کاربرد روش هرمنوتیک به میان آورد؟ اگر پاسخ مثبت است، چگونگی کاربرد روش هرمنوتیک در مسائل تربیتی به چه سبک و سیاقی می باشد؟این پرسشی است که با مراجعه به آراء متفکران اصلی این حوزه، پاسخ به آن آسان تر می شود.از جمله پیشگامان این حوزه تفکر فلسفی می توان به شلایر ماخر[5]، دیلتای[6]، هایدگر[7] و گادامر[8] اشاره کرد. دیلتای که معتقد به تفاوت ذاتی علوم انسانی از علوم طبیعی بوده است، هرمنوتیک را به عنوان روش خاص پژوهش در علوم انسانی معرفی می کند. قابل ذکر است که او، گادامر و دیگر اندیشمندان هرمنوتیک این روش را در عرصه مسائل تربیتی به کار گرفتند.

سوال های پژوهش

1-روش شناسی خاص علوم انسانی از دیدگاه اندیشمندان دیدگاه هرمنوتیک چیست؟

2-روش پژوهش هرمنوتیک به چه شکلی در عرصه مسائل تربیتی قابل کاربرد است؟

---

[1]-دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت معلم..
mehdy.u@gmail.com

[2] -hermeneutics

[3]- paraphrase

[4]- humanities

[5]- Schleiermacher

[6]-dilthey

[7]-heidegger

[8]-gadamer

چارچوب نظری

هرمنوتیک واژه ای یونانی[1] است که به معنای فهم تفسیر متون و پی بردن به معنای حقیقی متن به کار برده شده است. ریشه این کلمه به فعل هرمنویین باز می گردد که به تعبیر کردن و تاویل گری ترجمه شده است (بدری و همکاران، 1386). در لغت نامه وبستر، نخستین کاربرد آن به شکل امروزی این کلمه، به سال 1737 باز می گردد. نخستین کسی که این روش را به صورت ضابطه مندی درآورد، شلایر ماخر بوده است که وی را پیشگام هرمنوتیک مدرن می‌دانند. به‌دلیل تأثیر به سزایش بر اندیشه متأخر مسیحی، او را پدر الهیات مدرن پروتستان می‌دانند. البته باید اشاره کرد که این دیلتای بود که این روش را به عنوان روشی خاص برای علوم اجتماعی و انسانی معرفی کرد. می توان گفت که وجه مشترک همه این پیشگامان، تلقی هرمنوتیک به عنوان درک و فهم[2] معنا می باشد (شعبانی ورکی، 1386). پالمر[3] (1377) صور صور جدید معنای هرمنوتیک را به شش دسته هرمنوتیک به عنوان تفسیر کتاب مقدس، روش شناسی لغوی، علم فهم زبان، مبنای روش شناختی علوم انسانی، پدیدار شناسی[4] وجود و نظام تاویلی جهت درک معنای اسطوره و ... تقسیم می کند.

روش

در این نوشتار برای فهم معنای هرمنوتیک و ویژگی های آن و همچنین چگونگی کاربرد آن در علوم انسانی و به طور ویژه در حوزه مسائل تربیتی، از روش پژوهش تحلیل تطبیقی[5] استفاده به عمل آمده است. بدین معنی که با بررسی تحلیلی و تطبیقی دید گاه های بزرگان این حوزه و متون مربوطه دیگر، به دنبال آن بوده ایم که به شناخت این نوع تفکر فلسفی و چگونگی کاربرد آن در حوزه مسائل تربیتی بپردازیم.

---

[1]-greek
[2]- understand
[3] -palmer
[4] -phenomenology
[5]- Comparative analysis

یافته ها

یافته های[1] این پژوهش بیانگر آن است که پیشگامان دیدگاه فلسفی هرمنوتیک، روش شناسی خاصی را برای عرصه مطالعات علوم انسانی در نظر می گیرند. به عنوان مثال، دیلتای معتقد است که روش های احاله انگار[2] مطرح در علوم طبیعی، در عرصه علوم انسانی کاربردی نیستند و در عرصه علوم انسانی که خواستگاه شکل گیری آن، ارتباط و زبان مشترک بین انسان ها می باشد، باید به فهم و معنا توجه شود. هرمنوتیک از سال 1970 وارد دنیای تعلیم و تربیت شد و در این عرصه روش های کیفی پژوهش را گسترش داد (سجادی و دیگران، 1384). از جمله میتوان به لانگ واند[3] (2001) اشاره کرد که با استفاده از این روش به بررسی حقوق کودک و ارتباط آن با آموزش پرداخته است از جمله دلالت های این مشرب فکری برای تعلیم و تربیت می توان به توجه به احساسات دانش آموزان، ضرورت توجه به دیگری و مد نظر قرار دادن خواست ها و علایق طرف مقابل، شگل گیری همدلی بین معلم و دانش آموز و... نام برد.

نتیجه گیری، بحث و پیشنهاد ها

حوزه مسائل تربیتی و انسانی، حوزه ای است که در آن فهم و درک متقابل از اهمیت اساسی[4] برخوردار است و بنابراین ضرورت توجه به مفهوم درک متقابل در این حوزه ها آشکار می شود. توجه به مسئله تفهم در حوزه علوم انسانی، نمایانگر ضرورت توجه بیشتر به روش شناسی تاویلی یا هرمنوتیک در این حوزه و انجام پژوهش هایی با عناوین مشابه می باشد.

واژگان کلیدی: هرمنوتیک، تاویل، علوم انسانی، فهم

1- results
2-reductionism
3-Langewand
4-Vital importance

منابع

1- ضرغامی، سعید. فلسفه پژوهش تربیتی: بررسی بنیاد های فلسفی رویکرد های تبیین، فهم و انتقاد و تحلیل نقش و جایگاه هر یک در پژوهش تربیتی. مجله پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت. 1390

2- شعبانی ورکی، بختیار. هرمنوتیک به مثابه بنیادی روش شناختی برای علوم انسانی. مجله نامه فلسفی. 1386

3- بدری، رحیم. حسینی، سید داود.هرمنوتیک به عنوان یک روش پژوهش تربیتی. فصل نامه روش شناسی علوم انسانی. 1386. شماره50

4- پالمر، ریچارد. *علم هرمنوتیک*. ترجمه محمد سعید حنایی کاشانی، تهران: هرمس. 1377

5- باقری، خسرو. یزدانی، عبد الوهاب. تعلیم و تربیت در دیدگاه تاویلی. مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز. 1380

6- Langewand، A . (20012010). Children،s rights and education: a hermeneutic approach. In F. Heyting، D. Lenzen، and J. white (Eds)، Methods in philosophy of education (PP. 144-159). London: Routledge

7- http://www.merriam-webster.com/dictionary/hermeneutic

Socratic Conversations in Education–rationales and effects

Dr. Ann S. Pihlgren[1]; Keynote Speaker

Abstract

Socratic seminars have long been practiced internationally by educators and philosophers as a supplement to classroom teaching and coaching. However, the rationales and effects of this methodology including how these effects are achieved have not been thoroughly investigated or systematically analyzed. This paper reports a dissertational study investigating the rationales and effects of philosophizing with children in Socratic conversations (Pihlgren, 2008).

The various Socratic traditions describe a set of methodological steps to attain similar objectives. By using these steps, intellectual and dialogical habits of mind are expected to be internalized.

In the study sixteen seminars conducted over three years with children from five to sixteen years old were analyzed. The students' body language and group interaction were analyzed closely through a phenomenological approach. The analysis focused on how the seminar culture was taught and learned and whether the intended methodology made a difference.

The analysis shows that the skilled participants shifted their interaction towards an "inquiring" dialogue over time, and that the distribution of rhetorical power changed to a more cooperative communication. The students' learning proceeded through a series of stages, partly different from the anticipated ideal. The facilitator's ability to handle rule breaking, and to create a safe environment for intellectual exploration, was significant. The findings show that intricate "silent" moves like gestures and glances helped maintain a productive and egalitarian seminar culture. The participants developed their thinking skills over time, evolving from relativism to critical examination.

Key words: Socratic dialogue, habits of mind, group interaction, seminar culture

[1] Stockholm University Department of Language Education