

# چالش‌های بنیادین رویکردهای تحقیق

## و پژوهش در تعلیم و تربیت اسلامی

دکتر مهدی سجّادی\*

### چکیده

این مقاله در پاسخ به این سؤال «که اساسی‌ترین چالش‌های فراروی رویکردهای پژوهش و تحقیق در تربیت اسلامی کدامند»، ضمن بر شمردن چالش‌های موجود، به تبیین و تحلیل آن موارد می‌پردازد. این موارد عبارتند از: چالش بین مقام اکتشاف و داوری، کمیّت‌گرایی یا کیفیت‌گرایی، اصالت ماهیت یا اصالت تسمیه، رویکرد تفهیمی یا تبیینی و توجه به دستاوردها یا منابع.

### واژه‌های کلیدی

تعلیم و تربیت؛ تعلیم و تربیت اسلامی؛ پژوهش؛ روش تحقیق؛ روش تفهیمی؛ روش تبیینی؛ موضوع تحقیق؛ منابع تحقیق؛ مقام کشف؛ مقام داوری.

---

\* عضو هیأت علمی دانشگاه تربیت مدرس

### مقدمه

رویکردها و روشهای تحقیق و پژوهش در هر حوزه معرفتی، نقشی کلیدی در توسعه و کاربست آن حوزه معرفتی ایفا می‌کند. به تحقیق می‌توان ادعا کرد که هر حوزه معرفتی و علمی جهت بسط و تعمیق و تحقیق آموزه‌های اساسی خود و نیز دارا بودن توان لازم برای مقابله و رقابت با نظریه‌های رقیب، نیازمند رویکردهایی از پژوهش و تحقیق است که به واسطه آن بتواند به بسط و گسترش قلمرو معرفتی خود اقدام نماید.

این مقاله بر این باور است که اگر تربیت اسلامی بخواهد در مقابل نظریه‌های رقیب و هم‌عرض رقابت کند و بتواند مسیر خاصی را در عرصه تربیت انسان به نمایش بگذارد، باید اولاً از متدلوژی مشخص و تعریف شده‌ای برخوردار باشد که در برگیرنده تمامی مقاصد مورد نظر تربیت اسلامی باشد. ثانیاً بر متدلوژی مورد نظر، جهت‌گیری‌های پارادایمی خاصی نیز حاکم باشد و ثالثاً جهت‌گیری‌های پارادایمی فوق نیز از جنبه‌های پاراداکسیکال برخوردار نباشد.

وجود تمایز بین تربیت اسلامی با دیگر مکاتب و نظریه‌های تربیتی، بیشتر به زمینه‌هایی چون اصول، مبانی، روشها، اهداف و محتوای تعلیم و تربیت مربوط می‌شود. و این تمایز را باید به خاطر وجود پارادایم‌های متمایز حاکم بر نظام‌های تربیت اسلامی و دیگر مکاتب تربیتی دانست.

اگرچه رویکردهای پژوهش و تحقیق در هر قلمرو معرفتی از جایگاه بسیار مهمی برخوردار است و بخشی از اعتبار دانش و معرفت حاصل از رویکردهای پژوهشی، به اعتبار خود رویکردهای پژوهش و تحقیق مربوط می‌شود و همچنین گستره و دامنه توسعه و نفوذ معرفت و دانش مورد نظر نیز به مقدار زیادی به قوت و استحکام رویکردهای تحقیق و پژوهش در آن حوزه معرفتی خاص بستگی دارد، اما در عین حال، هر قلمرو معرفتی در امر انتخاب و کاربست رویکردهای پژوهشی مناسب، ممکن است با چالش‌هایی روبرو شود، که انتخاب و پیگیری آن رویکرد را مورد تردید قرار دهد. بسیاری از نقّادی‌های مربوط به حوزه‌ای از دانش خاص، متوجه انتخاب و کاربست رویکردهای تحقیقی و پژوهشی مورد نظر آن قلمرو و حوزه معرفتی است. به عبارت دیگر بیشترین مناقشه و نزاع اهل معرفت را، رویکردهای پژوهش و تحقیق حوزه‌های

مختلف معرفت به خود اختصاص می‌دهد. چنانکه اثبات یا رد اعتبار و صحت و سقم معرفت خاص نیز به اثبات یا رد اعتبار رویکردهای پژوهشی و تحقیقی مربوط به آن حوزه معرفتی ربط داده می‌شود.

علاوه بر مسأله اعتبار رویکردهای مورد توجه، ترجیح دادن یک رویکرد بر دیگر رویکردهای پژوهش نیز امروزه خود مسأله‌ای است که محل مناقشه و نزاع اندیشمندان حوزه‌های معرفتی مختلف، به ویژه حوزه علوم انسانی است. به عبارت دیگر، مسأله این است که از میان رویکردهای پذیرفته شده و مفروض پژوهش و تحقیق، کدام رویکرد باید ترجیح داده شود و چرا؛ و اینکه آیا جمع بین رویکردهای موجود ممکن است یا خیر؟ آنچه ما در این مقاله و تحت عنوان چالشها بدان اشاره می‌کنیم، در واقع بیان چالش بین رویکردهایی از پژوهش و تحقیق در حوزه تعلیم و تربیت اسلامی است که اگرچه مورد نظر و قابل استفاده هستند، اما در عین حال جمع آنها ممکن است مشکلات، ابهامات و موانعی را در امر پژوهش و تحقیق واقعی، معتبر و قابل دفاع به وجود آورد. به عبارت دیگر، مسأله هم به اعتبار رویکردهای فوق مربوط می‌شود و هم به امکان اجتماع آن رویکردها. البته تذکر این نکته نیز لازم است که منظور ما از رویکردهای تحقیق و پژوهش تربیتی (در تربیت اسلامی) تعیین و انتخاب جهت‌گیری‌های کلی روشهایی است که محقق به واسطه آنها می‌تواند به اطلاعات مفید و لازم درباره فرایند تعلیم و تربیت و عناصر موجود در آن فرایند دست یابد و همچنین به کشف اصول کلی تفسیر، تبیین، پیش‌بینی و کنترل رفتار انسان در موقعیتهای تربیتی، نایل آید (Razaveih, 1994, p.25).

این مقاله بر این باور است که اساسی‌ترین چالشی که امروزه نظام تربیتی اسلام با آن روبروست، چالش بر سر رویکردهای پژوهش و تحقیق است که در سطور آتی ضمن بر شمردن چالشهای موجود، به تبیین و تحلیل تفصیلی آن موارد خواهد پرداخت.

### چالش بین مقام اکتشاف و مقام داوری

مناقشه بر سر تمایز یا عدم تمایز کشف و داوری در عرصه متدلوزی تحقیقات به ویژه در عرصه تحقیقات علوم انسانی و از جمله تعلیم و تربیت و نزاع بر سر اعتبار مقام کشف و داوری و همچنین قاعده‌مند بودن یا نبودن رویکرد کشف و داوری، یکی از اساسی‌ترین

محورهای بحث اندیشمندان معاصر در حوزه‌های مختلف از جمله علوم انسانی و اجتماعی است. چنانکه هرشل در اثر معروف خود تحت عنوان «گفتاری مقدماتی در باب مطالعه فلسفه طبیعی»، بین دو مقام اکتشاف و مقام داوری در اشتغالات علمی تمایز قائل شده است (فایرابند، ۱۳۷۵، ص ۹).

اصحاب حلقه وین عموماً دربارهٔ روشمند بودن مقام اکتشاف تردیدی نداشتند و آن را از ویژگیهای علم‌شناسی پوزیتیویستی خود می‌دانستند. پوزیتیویستها به کارگیری قواعد ثابت را مدنظر داشتند و به همین خاطر به کارگیری طرح مشخص استقرایی را مورد تأکید خود قرار می‌دادند، اما عده‌ای برعکس پوزیتیویستها کاربرد قواعد ثابت را قبول نداشتند و به ارائه و تنظیم فرضیه معتقد بودند. بنابراین تنازع جدی بین پوزیتیویستها و دیگران بر سر اکتشاف، خودبخود به مقام داوری نیز تأثیر گذاشته، به نحوی که هرشل بر این باور است که محقق باید در حیطهٔ علوم انسانی و در مقام داوری و توجیه نظریه‌های علمی خود، نقش مخالف را در قبال نظریه‌های خویش ایفا کند و در جستجوی مصادیق ابطال‌کننده باشد (جان لاری، ۱۳۶۲، ص ۱۵۷).

پوپر نیز همگام با هرشل به روشمند نبودن مقام اکتشاف قائل بود، ولی مقام داوری را مبتنی بر مصادیق ابطال‌کننده، محکم و استوار می‌دانست و آن را «عقل‌گرایی انتقادی» نامید (آرام، ۱۳۶۳، ص ۳۲). این مناقشه تا آنجا پیش رفت که پاول فایرابند هیچکدام از دو مقام اکتشاف و داوری را روشمند ندانست و تمایز آن دو را قبول نداشت. فایرابند با تأکید بر این نکته که «بسیاری از نظریه‌های انقلابی ابطال‌پذیر نیستند»، خواسته است با نفی اصول داوری پوپری و هرشلی، اصل قاعده‌مند و روشمند بودن تحقیق را نفی نماید. فایرابند به‌طور کلی با نفی «عقل‌گرایی انتقادی» پوپر و هرشل و ترجیح تئوری‌های برتر به کمک ملاک ابطال‌پذیری بر این نکته تأکید می‌کند که معرفت اساساً چیزی فراتر از جریانهای فوق است (فایرابند، ۱۳۷۵، ص ۱۰). از نظر فایرابند سخن گفتن از ترجیح تئوریهای برتر در میان تئوریهای رقیب به واقع گفتاری پوزیتیویستی بوده و ناشی از ساده گرفتن مفهوم پدیده‌های علمی است. فایرابند سعی دارد بیان کند که بیان مقام اکتشاف و داوری بین قاعده‌ها و پدیده‌ها و بین اصطلاحات مشاهده‌ای و اصطلاحات نظری تمایز نیست و اینکه این تمایز مورد نظر بعضی‌ها در اشتغالات علمی نقشی ندارد.

البته عده‌ای دیگر به‌جای بحث بر سر امکان تمایز و تفکیک مقام داوری و مقام

اکتشاف و یا ضرورت تمایز قائل شدن این دو مقام، در پژوهش‌ها و تحقیقات علمی و اثبات تفاوت یا عدم تفاوت آن دو، بر این باورند که فعالیتهای مقام داوری صرف، با فعالیتهایی که به مقام اکتشاف تعلق دارند، متفاوت نیستند و سخن گفتن از تفاوت و تمایز آن دو، بیهوده و بی‌فایده است، بلکه این دو مسأله با هم در تعارض هستند. این دو مقام همواره همراه هم و در کنار هم به پیش نمی‌روند. بلکه روبروی هم و در تعارض با هم هستند و بارها با هم تصادف و برخورد می‌کنند. (Randy and winokur, 1990, P.4)

به هر حال، صرف‌نظر از قبول یا عدم قبول تمایز بین مقام اکتشاف و داوری و یا تفاوت بین این رویکردها در امر پژوهش‌های علمی و یا پذیرش یا رد تعارض و تضاد بین این دو رویکرد، تأکید بر این نکته لازم است که اهمیت جایگاه رویکرد اکتشاف و داوری در علوم اجتماعی و انسانی و آثار و تبعات تمایز یا عدم تمایز و یا تعارض آن دو، به مراتب بیشتر و مهمتر از آثار و تبعات آن در حیطه قلمرو علوم طبیعی و تجربی است. البته اهمیت فوق‌زمانی آشکارتر می‌شود که ما خواسته باشیم به مقام داوری در علوم انسانی و از جمله تعلیم و تربیت توجه خاص نماییم. به عبارت دیگر مسأله رویکردهای اکتشاف و کاربرد آن در حیطه علوم انسانی و همچنین مسأله داوری و کاربرد آن در قلمرو فوق، به دلایلی که ذیلاً بدانها اشاره می‌کنیم، از اهمیت خاص و بیشتری برخوردارند:

#### الف) پیچیدگی موضوع

در علوم طبیعی و تجربی دانشمندان و محققان با متغیرهای قابل اندازه‌گیری کمی مواجه‌اند و این امر خود کاربرد روشهای قاعده‌مند اکتشاف و سپس امر داوری را آسان و ممکن می‌سازد، در حالی که در علوم اجتماعی و انسانی، دانشمندان و محققان با انسان روبرو هستند و قصد آنها نیز مطالعه رفتار آدمی و چگونگی تحول و تغییر رفتار او و مطالعه انسان به عنوان یک موجود اجتماعی است. انسان نیز موجودی منحصر به فرد و دارای تفرّد خاص خود است و این تفرّد یا تفاوت در زمینه‌هایی چون ذهنی، عاطفی، شناختی، شخصیتی و رفتاری قابل مشاهده است.

ثابت نبودن اوضاع و احوال آدمی و تفرّد او، امر اکتشاف واقعیات وجود او را متأثر می‌سازد و بر کاربرد روشهای قاعده‌مند اکتشاف نیز تأثیر می‌گذارد و علاوه بر این، با پذیرش تأثیرپذیری روند اکتشاف از تغییر در اوضاع و احوال آدمی و تفرّد او، قطعاً امر

داوری یافته‌های به دست آمده نیز خود تحت تأثیر جریان فوق قرار می‌گیرد. این تأثیر زمینه‌تردید در رویکردهای اکتشافی و داوری به کار برده شده را نیز به وجود می‌آورد. به هر حال پیچیده بودن وجود انسان و نوع نگاه به ماهیت و ابعاد وجود آدمی، امر اکتشاف و داوری را با اهمیت می‌سازد.

#### ب) تغییر مشاهدات

در علوم اجتماعی و انسانی، اگرچه مشاهده به عنوان رویکردی برای تحقیق و پژوهش مورد توجه محققان است، اما امر مشاهده در قلمرو علوم اجتماعی و انسانی بسیار مهمتر و سخت‌تر از مشاهده در علوم طبیعی و تجربی است. چراکه در علوم اجتماعی و انسانی، مشاهده‌گر بعد از مشاهده و در مقام داوری و تغییر مشاهدات، به ذهن خود رجوع می‌کند و از مشاهدات به عمل آمده، یک تفسیر بیشتر ذهنی ارائه می‌کند، که نه تنها ممکن است دال بر اکتشاف واقعی و داوری حقیقی نباشد، بلکه ممکن است بیشتر تحت تأثیر انگیزش و نگرش خاص مشاهده‌گر نیز قرار داشته باشد. به هر حال، هم مطالعه انگیزش، نگرش و ارزشهای نهفته در انسانهای مورد مشاهده، به دلیل شفاف نبودن آنها، امری سخت و پیچیده است (مشکل در اکتشاف) و هم اینکه داوری و تغییر مشاهده‌گر ممکن است تحت تأثیر نوع نگرش و انگیزه او قرار گیرد که خود امر داوری را مشکل می‌سازد.

#### ج) مشکل تکرار

در علوم طبیعی و تجربی، مشاهدات انجام شده توسط دیگران نیز قابل تکرار است و این خود امکان بکارگیری رویکردهای قاعده‌مند اکتشاف را ممکن می‌سازد و به داوری نیز نظم خاصی می‌بخشد، اما در علوم انسانی امکان تکرار مشاهدات، به نحوی که یافته‌های مشابه و یکسان حاصل گردد، تا حد فراوانی وجود ندارد. چرا که موقعیتهای مشاهده‌گر و مشاهده‌شونده ممکن است هر آن تغییر کند (Ary, 1995, p.33)

#### د) مشکل تعامل

تعامل مشاهده‌گر و اکتشاف‌کننده با آزمودنی (انسان مورد مطالعه) و آگاهی آزمودنی از

وجود مشاهده گر بر روند اکتشاف و داوری تأثیر می‌گذارد که خود ممکن است از اعتبار آن بکاهد. علاوه بر موارد فوق، می‌توانیم از عدم کنترل دقیق آزمودنی و قابل اندازه‌گیری نبودن بعضی از یافته‌های اکتشافی و سپس اثرپذیری داوری از جریان فوق نیز به عنوان موارد قابل تأمل نام ببریم.

مسائلی که تحت عنوان چالش اکتشاف و داوری بیان کرده‌ایم، اگرچه مشکل کلی تمامی مطالعات و پژوهشهای مربوط به قلمرو علوم اجتماعی و انسانی و از جمله مشکل نظامهای کلان تعلیم و تربیت و پژوهشهای تربیتی است اما در عین حال در قلمرو پژوهشهای تربیتی اسلامی از اهمیت و جایگاه خاصی می‌تواند برخوردار باشد، چرا که تعریفی که از انسان در اسلام ارائه می‌گردد،<sup>۱</sup> هم تعریف استعلایی و کمال‌طلبانه و ناظر بر موقعیتهای مطلوب آدمی است و هم ناظر بر وضع موجود و اقماعی او.

بنابراین، رویکردهای اکتشاف و داوری مورد استفاده در پژوهشهای تربیتی باید اولاً به تمامی ابعاد وجود انسان (جسمانی، ذهنی، شخصیتی، روانی و معنوی) توجه نماید و با نگاهی انحصاری به بعدی خاصی از ابعاد وجود انسان متمرکز نشوند. ثانیاً داوری‌ها نیز به نحوی عرضه شود که جنبه استعلایی و استکمالی حیات انسان نداشته باشد و این نیز مستلزم به کارگیری رویکردهایی از اکتشاف است که با رویکردهای داوری متناسب و سازگار باشد. کاربرد رویکردهای اکتشافی که بیشتر متوجه مطالعه جنبه‌های تجربی و عینی حیات آدمی است (رویکردهای روانشناختی - تجربی و تبیینی) ممکن است با رویکردهای داوری که بیشتر به جنبه‌های الوهیتی و متافیزیکی حیات انسان ترمکز دارد، متناسب نباشد و همچنین هرگونه تفسیری که تنها متأثر از رویکردهای اکتشافی مذکور باشد، نمی‌تواند تصویر انسانی را ترسیم کند که از نظر اسلام، انسان تربیت شده واقعی نامیده می‌شود.

### کمیت‌گرایی یا کیفیت‌گرایی

رویکردهای کیفی تحقیق و پژوهش به طور کلی از رویکردهای کمی پژوهش درباره پدیده‌های اجتماعی و رفتاری متمایز می‌شود؛ چرا که هدف و روشهای مطالعه کیفی به

۱. در باب انسان در متون دینی دو دسته روایات و آیات وجود دارد: ۱. آنها که ناظر به وضعیت موجود انسان است. ۲. آنها که ناظر به وضعیت مطلوب انسان است.

خصوص در علوم اجتماعی و تربیتی با اهداف و روشهای مطالعه کمی آن متمایزند. البته عده‌ای معتقدند که هدف و روش رویکردهای پژوهش و تحقیق کمی و کیفی فرقی با هم نمی‌کنند، اولاً به این خاطر که هر دو رویکرد تحقیق و پژوهش از مفروضات تئوریک ریشه می‌گیرند و ثانیاً اینکه اساس رویکردهای کمی و کیفی کشف قوانین حاکم بر پدیده‌هاست. خواه این پدیده، یک پدیده طبیعی باشد و خواه کشف قوانین حاکم بر رفتار فردی. البته بعضی نیز بر این باورند که رویکردهای کیفی تحقیق از مفروضات متدلوژیک متفاوتی نسبت به رویکردهای کمی پژوهش برخوردارند و بر این اساس اهداف و روشهای پژوهشهای کمی و کیفی نیز متفاوت خواهد بود.

طرفداران تمایز رویکردهای کمی و کیفی بر این باورند که تحقیقات کیفی رفتار آدمی را در ارتباط با زمینه‌ای که افراد در آن قرار دارند (زمینه‌های فرهنگی، اجتماعی، نهادی و...) مطالعه می‌کنند و این زمینه‌ها همان متغیرهایی هستند که نمی‌توان آنها را با روشهای مطالعه و پژوهش مربوط به واقعیات عینی، مورد مطالعه قرار داد. علاوه بر این معنایی که ما برای واقعیات و زمینه‌های اجتماعی و انسانی قائلیم، با معنایی که برای پدیده‌های کمی و عینی در نظر می‌گیریم، کاملاً متفاوت است. تحقیقات کیفی رفتار اجتماعی و انسانی، افراد را از زاویه درونی<sup>۱</sup> رفتار مورد مطالعه قرار می‌دهد. رفتاری که خود، ریشه در فرهنگ و حضور در مدرسه، اجتماع، گروهها یا نهادها دارد.

علاوه بر این، تمایلات خود محقق و آزمودنی و ادراک ذهنی محقق و استنباطهای او نیز دخیل خواهد بود. هدف کلی رویکردهای کیفی تحقیق و پژوهش تفسیر اعمال آدمی است به نحوی که دیگران نیز بتوانند آن را بفهمند. در حالی که رویکردهای کمی تحقیق و پژوهش بیشتر بر مدل فرضیه‌ای - قیاسی استوارند. هدف اساسی این رویکرد تجدید نظر و حمایت از تئوریهای مربوط به پدیده‌های اجتماعی و رفتاری است که خود مبتنی بر نتایج آزمون فرضیه‌هاست.

البته از منظر دیگری نیز به مسأله اختلاف و تمایز بین رویکردهای کمی و کیفی پژوهش در علوم انسانی و از جمله تعلیم و تربیت توجه شده است و آن مسأله نقش ارزشها در رویکردهای مورد نظر است. طرفداران رویکرد کمی پژوهش البته نقشی را که ارزشهای محقق در انتخاب مسأله مورد تحقیق ایفا می‌کند، می‌پذیرند، اما به نظر آنها،

1. inside perspective



تحقیق واقعی باید فارغ از ارزشها باشد. به نظر آنها روشها و رویکردهای پژوهش باید به گونه‌ای طراحی و تدارک شوند که تنها حقایق عینی بررسی شوند. به عنوان مثال محققان در مطالعه خود نباید بسیاری از خصوصیات آزمودنی از جمله طبقه اجتماعی، بهره هوشی، نژاد و... را بدانند، چرا که ممکن است ارزشهای خود را در بررسی این مورد دخالت دهند.

در مقابل، رویکرد کیفی پژوهش محدود به ارزشهاست و نمی‌تواند بدون ارزش باشد و محققان باید به نقش ارزشها در کار خود واقف باشند. از نظر محققان طرفداران رویکرد کیفی، انتخاب مسأله تحقیق، انتخاب روشهای تحقیق و انتخاب راه تغییر یافته‌ها، تحت تأثیر ارزشها قرار دارد. (Goetz, 1980, p.95)

به هر حال صرف‌نظر از پذیرش یا ردّ تمایز یا عدم تمایز بین رویکردهای کمی و کیفی تحقیق و پژوهش در تعلیم و تربیت، آنچه که چالش برانگیز است ترجیح دادن یک رویکرد بر رویکرد دیگر و یا اصالت دادن یکی بر دیگری است. چنانکه مولر می‌گوید، بشر سرانجام به ایجاد نوعی روانشناسی نایل شده است که از اصل و ریشه فلسفی خود دور مانده و دوان در پی دقت علمی، واقعیتی را که کلمه روانشناسی در اصل به آن معنا بوده است، از دست داده است. مشکل این است که در مرحله تعبیر و تفسیر، کسانی که از تحقیقات محدود به زمینه فراتر می‌روند، خود را مجاز می‌دانند به اینکه انسان را در سیمایی محدود کنند که در زیر نقاب عینیت علمی نهفته است که خود نشانه تعمیم نظر شخصی است.

این گرایش به تبدیل انسان به یک واقعیت با غفلت از اینکه شخص انسان صورتهای مختلفی به خود می‌گیرد، انسان را تنها از منظر یکی از علوم، همچون زیست‌شناسی یا جامعه‌شناسی و یا روانشناسی و یا آسیب‌شناسی مطالعه می‌کند....

علوم انسانی، امروزه جسمیت را معتبر می‌داند و قصد اصلی آن غلبه بر نظریه دوگانگی سنتی روح و جسم است (مولر، ۱۳۶۷، ص ۲۰). از نظر مولر، دلیل تلاش بر تأکید بر جسمیت وجود انسان و نفی دوگانگی روح و بدن، غلبه دقت‌های کمی بر تحقیقات علوم انسانی و تربیتی است و این مسأله‌ای است که از منظر تربیت اسلامی نیز قابل تأمل می‌نمایاند و آن مسأله پرورش جنبه‌های روحی و معنوی آدمی است.

برتراند راسل نیز در نفی اصالت دادن محض به کمی‌گرایی در تحقیقات انسانی

ضمن تأکید بر نقش عظیم کمیّت و سنجش در علم، این نقش را اغراق‌آمیز می‌داند و بر این باور است که ممکن است یک قانون در عین اینکه کمی نیست، کاملاً علمی باشد. از نظر راسل، قانونِ بازتاب‌های شرطی پاولف نمونه‌ای است که شاید حصول دقت کمی در آن میسر نباشد. اگرچه برای مطالعه آن لازم است به فیزیولوژی کورتکس و ماهیت فیزیکی جریان عصبی مراجعه شود و سپس به فیزیک الکترون و پروترون، و بنابراین کاریست دقت کمی تا حدودی ممکن است، با این حال برگشت از فیزیک محض به رفتارهای موجود زنده از راه محاسبه ولو به میزان اندک، نیز در حال حاضر - و شاید در آینده - از توانایی انسان خارج است. هم‌اکنون باید در بررسی رفتارهای موجود زنده به قانونهای کیفی قناعت ورزیم با این توجه که آنها به دلیل کمی نبودن، اعتبار علمی خود را از دست نمی‌دهند (راسل، ۱۳۶۰، ص ۷۵).

تأکید بر کمیّت‌گرایی و اصالت دادن آن به عنوان رویکرد نهایی پژوهش و تحقیق در عرصه مسایل انسانی و تربیتی روشن‌کننده همان خطری است که «تئودور فلورنوا» از آن به عنوان انکار بخشی از وجود انسان یاد کرده است. به نظر او بخشی از واقعیات را که مربوط به انسان و در تمامیت وجود اوست نمی‌توان با مفاهیم فنی (کمی) حل کرد. فقط می‌توان با زبردستی از کنار آن گذشت (مولر، ۱۳۷۰، ص ۱۹۹).

به هر حال اصالت دادن به کمیّت‌گرایی و تجربه و زیر سؤال بردن مقام ممتاز انسان و بی‌توجهی به کل شخصیت انسان و عدم توجه به وحدت حیات روانی او از خصایص رویکردهای پژوهش و تحقیق معاصر در زمینه تعلیم و تربیت است که خود متأثر از جهت‌گیری‌های کمی علوم انسانی از جمله جامعه‌شناسی و روانشناسی است. با ظهور فلسفه تحصّلی و پوزیتیویستی، متدلوژی علوم انسانی به جای بررسی ماهیات، به تجلیات پرداخت و علوم انسانی به پیوست وجود روح تحصّلی (عینت‌گرایی) به دنبال بررسی تاریخ طبیعی انسان و نفی مقام ممتاز آدمی بوده است و در راستای آن بسیاری از چیزها از جمله اعتقادات دینی و مذهبی زیر سؤال برده شده است.

مولر در اثر خود «تاریخ روانشناسی» می‌گوید در اینکه عصر ما عصر تخصص است، جای شگفتی نیست و اغلب تحقیقات مستلزم کار گروهی است. تنها عیبی که هست این است که به اصطلاح دیدن درخت مانع دیدن جنگل می‌شود و در موضوع مورد بحث ما روی هم انباشتن پدیده‌ها مسأله اساسی ماهیت انسانی، نه انسان به عنوان شیئی در میان

اشیاء دیگر، بلکه انسان به عنوان شخص را تحت الشعاع خود قرار می‌دهد (مولر، ۱۳۷۰، ص ۲۵۴).

داگلاس اسکات با بر شمردن منابع جستجوی بشر برای کشف حقایق، همچون رسوم و سنت‌ها، وحی، تجربه‌های شخصی، استدلال قیاسی و استقرایی و تحقیقات علمی، بر این باور است که استفاده از این منابع از یک تربیت تاریخی منظم برخوردار بوده است و امروزه بشر از روش‌ها و رویکردهای علمی بهره می‌گیرد و این رویکردها نیز بر دقت‌های کمی استوارند. رویکردهای کمی نیز پدیده‌ها را با دقت اندازه‌گیری می‌کند و نتایج آن را در واحدهای مقایسه و مشاهده ثبت می‌کند که مشتمل بر شمارش، جمع، کم، ترکیب و... است و از زبان ریاضیاتی برای تجزیه و تحلیل، طبقه‌بندی و خلاصه کردن اطلاعات استفاده می‌شود (Douglas, 1990, p.35).

با توجه به ویژگیهایی که برای رویکردهای کمی و کیفی تحقیق و پژوهش در علوم انسانی بر شمردیم، اینک روشن می‌شود که اساساً هر یک از رویکردهای مذکور واجد توانمندی‌ها و ضعف‌هایی هستند که کاربست محض و یک‌سویه آنها در تعلیم و تربیت را با تردید مواجه می‌سازد. اگرچه امروزه بیشتر تحقیقات تربیتی متوجه رویکردهای کمی و عینیت‌گراست و رویکردهای کیفی کمتر مورد توجه واقع می‌شود و یا اگر هم مورد استفاده قرار می‌گیرد، از وضوح و شفافیت لازم برخوردار نیست، اما در عین حال توجه به ابعادی از وجود آدمی که از طریق رویکردهای کمی قابل حصول نیست؛ همچون ارزشها، اعتقادات، احساسات، بینشها و تجارب شخصی و لزوم توجه به کلیت وجود انسان و ارائه ترسیم چهره‌ای کامل و کل از انسان، ضرورت پرداختن بیشتر به رویکردهای کیفی تحقیق در تعلیم و تربیت را آشکار می‌سازد چرا که دستیابی به چهره واقعی انسان و تربیت انسان به معنای کامل آن، مستلزم توجه به رویکردهای کیفی در کنار رویکردهای کمی آن و همچنین ایجاد تناسب، هماهنگی و تلائم بین دو رویکرد فوق است.

آنچه مهم است رفع چالش و تقابل بین رویکردهای کمی و کیفی تحقیق است و نه کاربرد جداگانه و مستقلانه آن‌دو؛ که البته این نیز می‌تواند میسر باشد. در تربیت اسلامی در کاربرد رویکردهای کمی باید ملاحظات کیفی وجود انسان را نیز در نظر بگیریم، چرا

که بخش عمده‌ای از جهت‌گیری‌های تربیت اسلامی را ارزشها، اعتقادات و بینشهای متافیزیکی و دینی تشکیل می‌دهد که باید به آنها در امر تربیت توجه شود.

### اصالت ماهیت یا اصالت تسمیه

توجه به ماهیت رفتار آدمی و ماهیت وجود انسان و همچنین توجه به ماهیت ابعاد وجودی انسان و تقدم یا تاخر آن نسبت به مطالعه ظواهر وجود انسان و یارفتارهای عینی انسان، خود مسأله جدی در امر پژوهشهای تربیتی و انسانی است. به هر حال مسأله این است که در امر پژوهشهای تربیتی آیا اصالت را به ماهیت بدهیم یا به تسمیه. البته با وضعیتی که روانشناسی و تعلیم و تربیت معاصر به خود گرفته‌اند و رویکردهایی که در پژوهشهای خود مورد استفاده قرار می‌دهند، پیشاپیش معلوم است که اصالت تسمیه روش شناختی بر اصالت ماهیت تقدم دارد.

به هر حال برای شناخت رفتار آدمی می‌توان به دو رویکرد مهم دیگر نیز اشاره کرد که یکی از آنها اصالت ماهیت روش شناختی است و دیگری اصالت تسمیه روش شناختی. هر کدام از این رویکردها نتایج و آثار خاص خود را داراست و علوم امروزی بر اساس گرایشی که به کشف حقایق دارد، از این رویکردها به گونه مطلوب و مورد نظر خود بهره می‌گیرد. چنانکه کارل پوپر در این مورد معتقد است که اصالت ماهیت روش شناختی می‌گوید که ما از سه راه، ممکن است برای شناخت هر چیزی استفاده کنیم؛ یکی اینکه می‌توانیم حقیقت لایتغیر یا ماهیت آن را بشناسیم. دوم اینکه می‌توانیم تعریف ماهیت آن را بدانیم و در نوع سوّم، می‌توانیم نام آن را بدانیم.

برای مثال اگر پرسش از کلمه جفت شود می‌گوییم که اگر عددی به بخشهای برابر خویش بخش پذیر باشد، عدد جفت است و یا اینکه می‌گوییم عدد ممکن است بخش پذیر بر بخشهای برابر باشد. در اولی ما تعریف از جفت ارائه کرده‌ایم و در دوّمی، اسم را مطرح کرده‌ایم. پس یا اسم را به ما می‌دهند و از ما تعریف آن را می‌خواهند و یا تعریف را می‌دهند و اسم را می‌خواهند. در هر دو حالت ما به ماهیت آن مسأله کار داریم. افلاطون روش مذکور را در مورد طبیعت حقیقی نفس (روان) به کار برده است. اصالت ماهیت روش شناختی می‌خواهد ماهیات را بشناسد و بعد آن را تعریف کند. در مقابل آن اصالت تسمیه روش شناختی است. این روش به جای بررسی حقیقت چیزی به

توصیف آن می‌پردازد و مطرح می‌کند که چگونه هر چیزی در شرایط گوناگون رفتار می‌کند و بویژه می‌خواهد دریابد که آیا نظم و قاعده‌ای در رفتار او هست یا خیر. به عبارت دیگر هدف اصالت تسمیه، توصیف چیزها و رویدادهای تجربه شده و تبیین روابط این رویدادهاست. کسی که اهل اصالت تسمیه روش شناختی است هرگز در این تصور نیست که پرسشی از چیستی بکند، بلکه برای او چگونگی‌ها اهمیت دارد. چنانکه پیداست، اصالت تسمیه روش شناختی امروزه در علوم طبیعی نسبتاً قبول عام یافته اما با مسائل علوم اجتماعی هنوز بیشتر با روشهای مبتنی بر اصالت ماهیت برخورد می‌شود. به نظر من همین، یکی از دلایل عمده پس ماندگی آنهاست (پوپر، ۱۳۶۵، ص ۶۵).

البته کارل پوپر استناد به رویکرد اصالت ماهیت روش شناختی در علوم اجتماعی را دلیل بر ضعف علوم اجتماعی و انسانی می‌داند و آن را عامل عقب ماندگی این علوم تلقی می‌کند. در حالی که توجه به کنه و ماهیت موضوع شناخت که در علوم انسانی و اجتماعی، انسان و وجود اوست، امری لازم و ضروری است. اگرچه عمل توصیف چگونگی‌ها می‌تواند مستقل از تصور چیستی‌ها صورت بگیرد، اما در عین حال و به خصوص در امر شناخت واقعی آدمی و رفتارهای او، جهت امر تربیت می‌بایست به دنبال برقراری ارتباط و نسبت بین چیستی‌ها و چگونگی‌ها باشد. امکان پرداختن دقیق به چگونگی‌ها موقعی وجود دارد که ما از ماهیت و چیستی چیزی هم با خبر باشیم. بنابراین مشکلی که با آن مواجه هستیم، به خصوص در عرصه تحقیقات و پژوهش تربیتی، این است که کدام رویکرد باید در عرصه پژوهشهای تربیتی اولویت داشته باشد و اینکه آیا می‌بایست بین دو رویکرد مذکور نسبتی برقرار نمود یا خیر، و دلیل آن چیست و آن نسبت باید چگونه باشد؟ آیا در عرصه تحقیقات تربیتی اسلامی تنها به توصیف چگونگی انسان پرداخته می‌شود و یا اینکه باید به مقام چیستی انسان نیز توجه نمود؟ آیا آنچه که امروزه در عرصه پژوهشهای تربیتی اتفاق می‌افتد، ناظر بر کدام یک از رویکردهای فوق است و اینکه پیامدهای ناشی از کاربرد رویکردهای فوق کدامند و راه عبور از بحرانهای احتمالی ناشی از اعمال رویکردهای فوق کدام است؟ پژوهشهای تربیتی که امروزه در عرصه تعلیم و تربیت انجام می‌گیرد، مبتنی بر پارادایمهای روانشناختی و جامعه‌شناختی معاصر است و سؤال این است که آیا این پارادایمها ناظر بر

انسان‌شناسی از منظر چیستی انسان است یا چگونگی حیات او و یا آمیخته‌ای از آن دو. آیا در تربیت اسلامی پارادایم انسان‌شناختی بیشتر مبتنی بر ملاحظه جهات چیستی حیات انسان و ماهیت وجود اوست و سپس استنتاج دلالت‌های تربیتی خاص یا مبتنی بر ملاحظه جهات چگونگی حیات آدمی و رفتارهای اوست.

به هر حال سخن بر سر این است که توسل به یکی از این رویکردها اگرچه امکان شناخت بُعدی از ابعاد وجود انسان را فراهم می‌کند، اما در عین حال شناخت ما را نیز محدود می‌کند (مورن، ۱۳۷۴، ص ۲۸۶). تأکید بر یک رویکرد از میان رویکردهای دیگر زمینه ناپیوستگی و تکه‌تکه شدن شناختها را فراهم می‌کند و این ناپیوستگی و تکه‌تکه شدن شناختها نه تنها به امکان شناخت شناخت لطمه می‌زند، بلکه امکان شناخت درباره خود و درباره جهان را هم از ما می‌گیرد و چیزی به وجود می‌آورد که گاسدرف<sup>۱</sup> آن را بدرستی «آسیب‌شناسی دانش» می‌نامد. به هر حال دستیابی به یک دانش و شناخت کامل و واقعی از انسان و رفتار او مستلزم توجه به کاربست همزمان و متناسب رویکردهای مختلف تحقیق و پژوهش در تعلیم و تربیت است.

### رویکرد تفهیمی یا تبیینی (توضیح)

اساساً قلمرو و حوزه فهم، قلمرو بسیار وسیعی است، چرا که در هر نوع، شناختی وجود دارد، چه شناخت علمی و چه شناخت پدیده‌ها و رفتارهای انسانی. با رویکردهای تفهیمی می‌توانیم به نیازها، آرزوها و مقاصد انسانها و روابط آنها با ارزشها، پی‌ببریم و از این راه می‌توانیم به روشهای تأویلی که نه تنها رفتارها بلکه آنچه که در آن اثری از مقاصد و غایت‌های انسانی را مورد بررسی قرار می‌دهد، دست یابیم.

از منظر بسیاری از اندیشمندان و به خصوص طرفداران رویکرد هرمنوتیک (تفسیر و تأویل) فهم و یا رویکرد تفهیمی روش یا رویکرد اصلی شناخت انسانی - اجتماعی است (Garvin, 1970, p.88). فهم، شناختی است که به انسان امکان می‌دهد تا نه تنها دیگری را شناسایی کند، بلکه همچنین هر چه را هم که جنبه ذهنی و عاطفی دارد، بشناسد. شناختی و یا رویکردهایی از شناخت که خود را از فهم و تفهیم بی‌نیاز کند نه تنها خود را ضایع می‌کند، بلکه خود، ماهیت جهان انسانی - اجتماعی را هم از بین می‌برد و این

1. Gusdorf

همان چیزی است که امروزه جامعه‌شناسی و روانشناسی که مبنای تئوریک تعلیم و تربیت می‌توانند باشد، دچار آن شده‌اند.

البته رویکرد تفهیمی در تحقیقات و پژوهشهای تربیتی نیز مصون از خطا نیست، حتی زمانی که خود را به پدیده‌های انسانی محدود می‌کند. هر چند این رویکرد، به روشنگری ما هم کمک می‌نماید، اما ممکن است از نارسایی و خطاهایی رنج ببرد، چرا که فهم نمی‌تواند به آنچه که خارج از قلمرو موضوع فهم است، دسترسی داشته باشد و این ممکن است زمینه بدفهمی یا سوء فهم را فراهم کند. یعنی فهم در برخورد با امور ناشناخته و بیگانه و متفاوت ممکن است دستخوش فرافکنی و یا این همانی شود، در حالی که در یک محیط واحد، اختلاف و تفاوت در طبقه اجتماعی افراد، پایگاه آنها و... ممکن است مانع فهم دقیق یکدیگر شود.

آلن راین درباره تفهم بر این باور است که مراد از تفهم، نفوذ و رسوخ در باطن یا اندرون مناسبات درونی و عمیق و نیز رعایت اصالت و بی‌همتایی و تقسیم‌ناپذیری پدیده‌هاست (راین، ۱۳۷۳، ص ۸۶). تأکید بر کاربست رویکرد تفهیمی در پژوهشهای تربیتی، به معنای تأکید بر مطالعه دلایل<sup>۱</sup> حاکم بر رفتار آدمی است و از نظر این گروه از اندیشمندان، فهم واقعی انسان، رفتار او و هدایت و جهت‌دهی رفتار او، مستلزم شناخت دلایل رفتار آدمی است. دلایل نیز ریشه در احساس و عواطف و درون آدمی دارد. از نظر این گروه تنها در صورت ایجاد تغییرات در بافت دلایل موجود در فرد نسبت به یک عمل است که می‌توان از بروز یک عمل و رفتار جلوگیری کرد و یا آن را تقویت نمود.

در کنار رویکرد تفهیمی، رویکرد تبیینی و یا توضیحی وجود دارد. این رویکرد نیز یکی از رویکردهای مهم پژوهش و تحقیق در عرصه علوم انسانی و تعلیم و تربیت است که به صورت استدلالهای منطقی و بر اساس داده‌های عینی، به ضرورتهای علی، مادی یا صوری رفتار انسان (علتهای رفتار) توجه می‌کند. این رویکرد بیشتر به صحت منطقی - تجربی استدلالهای خود تکیه می‌کند و به تعیین رابطه یک پدیده یا عین<sup>۲</sup> با منشأ آن و یا شیوه تولید آن، اجزای تشکیل دهنده آن، ترکیب آن و فایده و تمامیت آن توجه می‌نماید. (Shaw, 1977, p.18).

رویکرد تبیینی اساساً بر اصل عینیت دادن، جبرگرایی و عقلانیت استوار است و این

1. Reasons

2. object

جبرگرایی نیز اذعان به وجود علت یا علت‌هایی<sup>۱</sup> برای پدید آمدن یک رفتار است. البته هرگاه رویکردی از پژوهش و تحقیق قصد دارد به علت بروز رفتار آدمی بپردازد، باید به محرکها و عوامل مؤثر بر رفتار آدمی که خارج از آدمی قرار دارند، توجه نماید. چرا که پرداختن به علت‌ها، یعنی پرداختن به محرکهای خارجی مؤثر بر رفتار آدمی، و این خود نقطه مقابل پرداختن به دلایل رفتار است که به درون آدمی توجه دارد. چنانکه راین موضوع تبیین را تعیین علل پدیده‌ها می‌داند و آن را شیوه‌ای براننده علوم طبیعی می‌داند و معتقد است که علوم انسانی هم هرگاه به بررسی مکانیسمهای خارج از آگاهی و یا عاری از آگاهی بپردازند، چنین روشی را بکار می‌گیرند (راین، ۱۳۷۳، ص ۸۶).

البته مسأله کیفیت ارتباط بین رویکردهای تفهیمی و تبیینی و ضرورت و امکان برقراری ارتباط میان این رویکردها، خود موجبات مناقشات و چالشهای فراوانی را فراهم آورده است. چنانکه بعضی از اندیشمندان به استقلال کامل این دو رویکرد معتقدند و بعضی نیز به تعامل و ارتباط و تناسب آن دو می‌اندیشند. چنانکه رایت<sup>۲</sup> ضمن رد تضاد بین تفهیم و تبیین معتقد است که تفهیم و تبیین ارتباط دیالکتیکی با هم دارند و باید هم اینگونه باشد. قبل از همه، زبان انسان در آن واحد هم استعاره‌ای (تمثیلی) است و در این صورت بالقوه تفهیمی است و هم گزاره‌ای و منطقی<sup>۳</sup> است و بنابراین بالقوه تبیینی یا توضیحی است. به عبارت دیگر فهم حاوی تبیین است و تبیین حاوی فهم (wright, 1978, p.102).

در حوزه علوم انسانی و اجتماعی پدیده‌هایی وجود دارند که در آن واحد هم با یکدیگر متفاوت و هم مکمل یکدیگرند. همچنین انسانها گرچه عین محض نیستند، ولی می‌توانند و باید به منزله عین تلقی شوند. به عبارت دیگر بیشتر آنچه که از فهم حاصل می‌شود، می‌تواند با همان اعتبار از طریق تبیین نیز آشکار شود، البته به شرط آنکه کار فهم و تفهیم را نادیده نگیرد. چرا که در عین حال که توضیح و تبیین در پدیده‌هایی چون تعاریف، قواعد و مکانیسم‌ها کاربرد دارد، فهم، ما را با هستی‌ها، افراد و اشخاص زنده آشنا می‌سازد.

البته بعضی بر رابطه رقابت‌آمیز و متضاد رویکرد تفهیمی و تبیینی تأکید می‌ورزند. چرا که معتقدند رابطه دیالکتیکی بر حسب زبانها، افراد و فرهنگها تغییر می‌کند و پیشرفتهای

1. Causes

2. wright

3. Propositional



بشر در زمینه تبیین نمی‌تواند دال بر پیشرفت در تفهم باشد. البته اگر این سخن به معنای پذیرش استقلال دو قلمرو تفهم و تبیین باشد، می‌تواند درست تلقی شود، اما در عین حال باید بپذیریم که حتی در قلب حقایق تفهمی چیزهایی وجود دارد که باید و می‌تواند تبیینی باشد و در شناخت تبیینی نیز چیزهایی باشد که ماهیتاً تفهمی هستند، یعنی مبتنی بر نوعی ظرافت، لطایف روانشناختی و بصیرت باشند که خود نوعی فهم به حساب می‌آیند. البته بدون اینکه در بعضی موارد، اصرار بر نفی استقلال یا تضاد احتمالی تفهم و تبیین داشته باشیم. سخن بر سر این است که فهم و تبیین می‌توانند و می‌بایست یکدیگر را کنترل نمایند، و به تکمیل یکدیگر بیندیشند و می‌توانند برای معرفی یکدیگر به هم کمک کنند.

بنابراین مسأله اصلی در پژوهشهای تربیتی و به خصوص در پژوهشهای مربوط به تربیت اسلامی این است که بالاخره کدام رویکرد را باید ترجیح داد و اینکه آیا سخن از ترجیح، سخن درستی است یا خیر و اینکه آیا اساساً تحقیقات تربیتی اسلامی بر رویکردهای فوق استوارند یا خیر و همچنین اینکه آیا تربیت اسلامی با کدام رویکرد تناسب بیشتری دارد و هم اکنون کدام رویکرد بر عرصه پژوهشهای تربیتی جامعه ما غلبه دارد و چرا؟ و در نهایت اینکه آیا کاربرد تلفیقی و ترکیبی رویکردهای فوق در عرصه پژوهشهای تربیتی اسلامی مجاز شمرده می‌شود یا خیر؟ چرا که تأکید بر رویکرد تبیینی به معنای توجه بیشتر به عوامل و محرکها و یا علت‌های خارج از رفتار آدمی ولی مؤثر بر آن است و توجه به رویکرد تفهمی به معنای توجه به دلایل و جنبه‌های نفس الامری و درونی رفتار آدمی است. سؤال اساسی تر این است که آیا برای تربیت اسلامی، پژوهشهای تربیتی باید بیشتر متوجه جنبه‌های آفاقی حیات انسان باشد و یا جنبه‌های انفسی آن و نیز اینکه پیامدهای مثبت یا منفی هر کدام از رویکردها و راههای مقابله با چالشهای احتمالی کدامند؟ اینها نمونه‌ای از چالشها و سؤالاتی است که متأسفانه در عرصه پژوهشهای تربیتی کمتر بدان پرداخته شده است.

### توجه به دستاوردها یا منابع

در پژوهشهای تربیتی این سؤال جدی نیز به چشم می‌خورد که ملاک تعیین یک رویکرد در امر پژوهش و تحقیق و یا ملاک انتخاب یک روش در امر یادگیری و یاددهی چیست.

آیا توجه به نتایج و دستاوردها می‌تواند ملاک تعیین و انتخاب یک رویکرد یا روش باشد یا اینکه باید در انتخاب یک رویکرد یا روش به منابعی استناد نمود که آن رویکرد یا روش بر آن استوار است.

البته بعضی بر این باورند که تعیین رویکردهای پژوهش و تحقیق و یا تعیین روشهای آموزش و یادگیری تنها به واسطه توجه به دستاوردهای آن رویکردها و روشهاست و نه منابعی که بر آن استوارند. هیچگاه حاکمیت منابعی چون تجربه، تعقل و تحصيل و... نمی‌تواند نوع رویکردها و یا روشهای مورد نظر را تعیین کند. ابداع روش فعال و یا تأکید بر رویکردهای تبیینی یا تفهیمی تنها به خاطر توجه به نتایجی بوده است که از آن روشها و رویکردها انتظار می‌رفته و یا مشاهده می‌شده است. روشهای فعال در تدریس و یادگیری تنها از آن جهت که دستاورد آن ارضا و تأمین نظر ما در امر تربیت کودکان (رشد و تکامل ذهنی و عقلائی) است، مورد استقبال قرار می‌گیرد. همچنین رویکردهای تفهیمی که اخیراً مورد توجه پژوهشگران تربیتی و علوم اجتماعی و انسانی واقع شده است، احتمالاً به دلیل دستاوردهایی بوده است که این رویکرد به نسبت رویکردهای دیگر پدید آورده است.

دیویی بر این باور است که روشهای تربیتی باید بر اساس دستاوردهای آنها مورد ارزیابی قرار گیرند، نه منابع آنها. مواد درسی و روشهای تدریس و سازمان و گروهبندی مدرسه، نظام نمره‌ای و امتحان همگی باید در پرتو پیامدهای تجربی‌ای که به گونه‌ای علمی تأیید شده‌اند، در معرض بازنگری و انتقاد قرار گیرند. هدف آموزش و پرورش در درجه اول گسترش روشهای انتقادی اندیشیدن است. وظیفه آن آموختن نقطه نظری خاص نیست، بلکه بکاراندازی آن نیروهای تشخیصی و نقاد است که مسئولانه نظریات گوناگون را داوری می‌کند. برای رسیدن به این هدف مدرسه باید به نمونه کاربست روش انتقادی در تمام قلمروهای زندگی انسان تبدیل شود (شفلر، ۱۹۶۵، ص ۳۲۱).

به هر حال اختلاف بر سر کاربست روشهای انفعالی یا انتقال دانش و کاربست روشهای مبتنی بر فعالیت شاگرد و یا روشهای فعال و همچنین تأیید یا رد روشهای شهودی، روشهای برنامه‌ای و ماشین آموزش و روشهای بانکی یا حل مسأله و... همه بدلیل اهمیت دستاوردهایی است که روشهای فوق‌الذکر بوجود می‌آورند و نه منابعی که بر آن استوارند.

آنجایی هم که اندیشمندان علوم اجتماعی و انسانی به رویکردهای تفهیمی در کنار رویکردهای تبیینی و به رویکردهای کیفی در کنار رویکردهای کمی توجه خاصی مبذول می‌دارند، به دلیل اهمیتی است که دستاوردهای پژوهش مبتنی بر رویکردهای فوق به بار می‌آورند و نه چیزی دیگر. یکی از فواید توجه به دستاوردها این است که هر رویکردی که بتواند حتی اندکی از اهداف مورد نظر را محقق کند، مورد توجه محققان تربیتی قرار می‌گیرد. به عبارت دیگر دستاوردهای مانع حذف رویکردهایی می‌شود که در برآوردن تمامی اهداف پژوهش تربیتی موفق عمل نمی‌کنند و زمینه جذب و حضور همه رویکردها را فراهم می‌کند. در حالی که تأکید بر منابع رویکردها (منابعی که رویکردها بر آن استوارند، همچون تجربه، مشاهده، استدلال و...) ممکن است موجبات حذف بعضی رویکردها را فراهم کند. چون نفی یک منبع به معنای حذف آن از عرصه پژوهشهاست و بنابراین عمل حذف رویکردها راحت‌تر انجام می‌پذیرد. دستاوردهایی، حساسیت محققان نسبت به کاربست رویکردهای مختلف را کاهش می‌دهد و آنها را نسبت به چالش بر سر منابع آن دستاوردها بی‌رغبت می‌کند.

به عبارت دیگر محققان به جای چالش بر سر منابع رویکردها و روشها، به استفاده ممکن از روشها و رویکردهایی ترغیب می‌شوند که به هر حال سهمی در تأمین اهداف مورد نظر آنها ایفا می‌کنند اما اگر ما به دستاوردها توجه نکنیم و تنها بر سر اعتبار یا عدم اعتبار رویکردها و روشها به صورت ذهنی و نفس‌الامری به جدل و بحث بپردازیم، ممکن است بعد از حذف و قبول یک رویکرد، نسبت به آثار مفید رویکردهای دیگر بی‌توجه باشیم، و اکثر منازعاتی که در طول تاریخ پژوهش و تحقیق بر سر منابع رویکردهای پژوهش صورت گرفته است، تنها یک نتیجه همیشگی به همراه داشته است و آن نفی تعصب‌آمیز بعضی از منافع معرفت و یا منافع تحقیق و پژوهش بوده است.

بنابراین در عرصه پژوهشهای تربیتی یکی دیگر از چالشهایی که پژوهشگران با آن مواجه هستند، چالش بر سر انتخاب منابع حاکم بر رویکردها و یا دستاوردهای حاصل از کاربرد رویکردهاست. وجود این چالش بیانگر این حقیقت است که بعضی از رویکردهای پژوهش و تحقیق که مورد استفاده محققان قرار می‌گیرند از چنان دستاوردهایی برخوردار نیستند که بتوان به آنها استناد کرد و این فقدان دستاورد خود محصول منابعی است که این رویکردها بر آن استوار شده‌اند. به عبارت دیگر چالش

اساسی، به کارگیری منابعی است که فاقد دستاورد لازم هستند و بدین ترتیب محققان سعی می‌کنند ابتدا به سراغ دستاوردها بروند و سپس به اعتبار دستاوردها، به منابع آن پی ببرند.

در اینجا منابع تحقیق تابع دستاوردهای خود است و اصولاً منابعی که دستاوردهای ملموس‌تری دارند، مورد اقبال بیشتر واقع می‌شوند در حالی که منابعی وجود دارند که به خاطر عدم تبیین واقعی دستاوردهای آن، مورد توجه قرار نمی‌گیرند. در عرصهٔ تعلیم و تربیت اسلامی نیز باید به این چالش توجه خاصی شود. اگر منابعی که در پژوهشهای تربیتی اسلامی مورد استفاده قرار می‌گیرند؛ همچون قرآن، احادیث و منابع فقهی، از منظر دستاوردهای ناشی از کاربرد آن منابع مورد مطالعه قرار گیرند و اگر هم ملاک انتخاب رویکردها، دستاوردها باشد، و با توجه به سهل‌الوصول نبودن دستاوردهای بعضی از منابع مورد استفاده، در این صورت، ممکن است نسبت به اعتبار و صحت و مطلوبیت اصل منابع مورد استفاده تردیدهایی پدید آید. از طرفی دیگر، اگر هم خواسته باشیم منابع مذکور را در تربیت اسلامی مورد استناد قرار دهیم و به دستاوردهای آن توجه نکنیم، با چالش دیگر که آن چالش بین منابع و نفی دستاوردهای آن است مواجه می‌شویم.

بر این اساس در تعلیم و تربیت اسلامی و در امر پژوهش و تحقیق تربیتی هم باید به اعتبار منابع بیندیشم و هم به لزوم وجود دستاوردها. اگر به منابع فقهی و روایی رجوع شود و آن منابع مبنای تحقیق و پژوهش تربیتی واقع شوند، ولی استناد به آنها واجد آثار و دستاوردهای عملی و مؤثر در سرنوشت تعلیم و تربیت افراد نباشد، باید در کیفیت بهره‌گیری از منابع فوق‌الذکر تجدید نظر صورت بگیرد، تا چالشی بین منابع مورد استناد و دستاوردهای مورد نیاز و مورد انتظار بوجود نیاید. در صورتی چالش مورد نظر از بین می‌رود که ما هم به نوع منابع و هم به دستاوردها و هم به تناسب آن دو با هم توجه داشته باشیم و سعی کنیم منابعی را مورد بررسی قرار دهیم که دستاوردهایی را در پی داشته باشند و هم به دستاوردهایی فکر کنیم که حاصل منابع معتبرند.

اینکه آیا در امر پژوهش و تحقیق، رویکردهای پژوهش و تحقیق در تعلیم و تربیت اسلامی صرفاً متوجه منابع است یا دستاوردها، خود جای بررسی فراوان دارد. اگرچه به اختصار می‌توان گفت که اکثر پژوهشهای تربیتی اسلامی جامعه ما صرفاً متوجه به

منابع‌اند (آیات قرآن، احادیث و منابع فقهی و...) که البته امری لازم است، اما تبیین ملموس و عینی و عملی دستاوردهای ناشی از توجه به منابع دینی، مسأله‌ای است که متأسفانه جامعه علمی و پژوهشی ما کمتر بدان پرداخته‌اند، و صرف استناد به منابع فوق را دلیل بر صحت رویکرد پژوهشی و صحت منابع می‌دانند.

در پایان یادآوری این نکته لازم است که اگرچه چالشهایی که در مقاله برشمردیم چالشهای کلی و پیش‌روی کل نظامهای تحقیق و پژوهش تربیتی است اما در نظام تحقیق و پژوهش تربیتی اسلامی نیز از اهمیت خاصی (چنانکه در مقاله بدان اشاره کردیم) برخوردار است و حل بسیاری از مشکلات تربیتی اسلام منوط به حل چالشهای فوق و تعیین تکلیف نظام پژوهش تربیتی اسلامی نسبت به چالشهای مذکور است، که امید است مورد توجه محققان و برنامه‌ریزان تربیت اسلامی واقع گردد.

**منابع فارسی:**

- آرام. احمد، حدسها و ابطالها، تهران: شرکت سهامی انتشار، ۱۳۶۳.
- پوپر. کارل، جامعه باز و دشمنان آن، ترجمه عزت‌الله فولادوند، تهران: انتشارات خوارزمی، ۱۳۶۵.
- پیازه. ژان، روانشناسی و دانش آموزش و پرورش، ترجمه علی محمد کاردان، ۱۳۷۱.
- راسل. برتراند، جهان‌بینی علمی، ترجمه سیدحسین منصور، انتشارات آگاه، ۱۳۶۰.
- راین. آلن، فلسفه علوم اجتماعی، ترجمه دکتر عبدالکریم سروش، ۱۳۷۳.
- شفلر. اسراییل. چهار پراگماتیست. ترجمه محسن حکیمی، انتشارات نشر مرکز، ۱۳۶۵.
- فایرابند، پاول، بر ضد روش، ترجمه مهدی قوام صفری، انتشارات فکر روز، ۱۳۷۵.
- لازی، جان، درآمدی تاریخی بر فلسفه‌ی علم، ترجمه علی پایا، تهران: نشر دانشگاهی، ۱۳۶۲.
- مورن. ادگار، روش، ترجمه علی اسدی، تهران: انتشارات سروش، ۱۳۷۴.
- مولر. ف. تاریخ روانشناسی، ترجمه علی محمد کاردان، ج ۲، تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی، ۱۳۶۷.

**منابع انگلیسی:**

- Anderson. B. (1975) Cognitive Psychology. The Study of Knowing, Learning and Thinking. Academic Press. London.
- Ary. D. (1995) Research in Education. London.
- Douglas and Corter (1990) The Methodology of Education. London.
- Garvin. p. (1970) Cognition: A Multiple view. Spartan Books. New York.
- Goetz and Compte (1980) Ethnography and Qualitative Design. London.
- Randy and Winkur (1990) The Orthodox view of Theories. "Analysis of Theories and Method of Physic and Psychology". Minneapolis. London.
- Razavieh and Ary (1994) introduction to Research in Education. Holt. Inc. London. p. 22.
- Shaw. R. (1977) Perceiving, Acting and Knowing. London.
- Wright. G. H. (1978) Explanation and understanding. Londres. Routledge and Kegan.