

رویکرد اسلامی به روش‌شناسی پژوهش تربیتی: تبیین امکان و ضرورت

دکتر علی رضا صادق زاده قمصری*

چکیده

«روش‌شناسی پژوهش تربیتی» به عنوان نظریه‌ای در خصوص چگونگی و چرایی اکتساب معرفت با تمایز از بحث درباره روش‌ها و فنون تحقیق، منطقی را برای محققان و کاربران تحقیقات تربیتی فراهم می‌آورد تا دلایل استفاده از راهبردها و روش‌های خاص در تولید، گردآوری و توسعه انواع مشخص معرفت درباره پدیده‌های تربیتی را تبیین نمایند (اسکات و مورین 2006).

بر این اساس مباحث روش‌شناسی تحقیق عمدتاً بر مبانی فلسفی به ویژه مفروضات معرفت‌شناختی مبتنی هستند، اما با وجود رویکردهای مختلف به این مبحث، تردیدهایی درباره امکان و ضرورت رویکردی دینی و اسلامی به روش‌شناسی پژوهش تربیتی وجود دارد.

در این مقاله پس از توضیح مفهوم و قلمرو روش‌شناسی پژوهش تربیتی و نقش آن در مطالعات تربیتی، نخست مدعای اثبات‌گرایان مبنی بر عدم امکان پردازش رویکردی دینی و ارزشی به روش‌شناسی پژوهش، تحلیل و نقد گشته است، آنگاه با اشاره به انتقادات وارد بر الگوی تبیین معرفتی با تعالیم و حیانی دین و مبانی آن و نیز امکان‌ات و قابلیت‌های تعالیم اسلامی در جهت کمک به شناخت و هدایت جریان تعلیم و تربیت، لزوم ارائه رویکردی

*. استادیار دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران. Alireza_sadegzadeh@yahoo.com

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۸۶/۲/۵ تاریخ آغاز بررسی مقاله: ۱۳۸۶/۲/۹ تاریخ تصویب مقاله: ۱۳۸۶/۷/۲۵

اسلامی به روش‌شناسی پژوهش تربیتی تشریح و در پایان اهم ویژگی‌های رویکرد مطلوب و پاره‌ای مطالعات و اقدامات زمینه‌ساز تحقق آن، معرفی شده است.

کلید واژه‌ها: پژوهش تربیتی، روش‌شناسی، رویکرد اسلامی، امکان و ضرورت، تحقیق در تعلیم و تربیت اسلامی، تبیین معرفت‌شناختی.

مقدمه

تمایز مبحث «روش‌شناسی پژوهش تربیتی» از بحث «روش‌ها و فنون تحقیق در تعلیم و تربیت» و ارتباط وثیق آن با دیدگاه‌های فلسفی به طور طبیعی مستلزم آن است که پذیرای رویکردهای متنوعی در این زمینه بر حسب سنت‌های فلسفی گوناگون باشیم. ولی با این وجود درباره پردازش رویکردی اسلامی به این مبحث، تردیدهایی هم به لحاظ امکان و هم از جهت ضرورت آن مطرح شده است.

«به محض اینکه ایده پردازش یک روش‌شناسی جایگزین و موافق با ارزش‌های اسلامی مطرح می‌شود، پرسش تقسیم‌های دو وجهی مشتمل بر واقعیت در مقابل ارزش، عینیت در برابر ذهنیت و علم در برابر ایدئولوژی شکل می‌گیرد. اما اصولاً کسانی که ضرورت یا حتی امکان تنظیم روش‌شناسی اسلامی را مورد پرسش قرار می‌دهند، به روش‌های تحقیق صرفاً به عنوان رویه‌های فنی فاقد هر گونه عنصر ارزشی و در نتیجه (دارای ماهیت) کاملاً عینی می‌نگرند». (لژی صافی، ۱۹۹۶، P4).

این مقاله پس از توضیح مفهوم روش‌شناسی پژوهش تربیتی و اشاره به مسائل و موضوعات مطرح در آن و نیز نقش مباحث روش‌شناختی در جریان پژوهش‌های تعلیم و تربیت، به تبیین امکان و ضرورت پردازش رویکردی اسلامی به روش‌شناسی پژوهش تربیتی از منظر مباحث معرفت‌شناختی پرداخته است و بر این اساس برخی خصوصیات رویکرد مطلوب و نیز پاره‌ای از عناوین تحقیقاتی و اقدامات مورد نیاز برای تحقق آن را بر شمرده است.

بنابراین، ساختار نوشته حاضر در سه بخش مشتمل بر سه دسته پرسش به شرح ذیل تنظیم شده است:

۱- عنوان «روش‌شناسی پژوهش تربیتی» در اصطلاح شامل کدام موضوعات مربوط به تحقیقات تربیتی است؟ وجه تمایز و ارتباط این مبحث با مباحث نظیر «روش‌های تحقیق در تعلیم

و تربیت»، «معرفت‌شناسی» و «فلسفه علم» چیست؟ در این حیطه چه نوع پرسش‌هایی مطرح شده و یا قابل بررسی هستند؟ توجه به این مبحث چه نقشی در فرآیند تحقیقات تربیتی دارد؟

۲- چرا باید دیدگاه و یا رویکردی اسلامی به روش‌شناسی پژوهش تربیتی ساخته و پرداخته شود؟ وضعیت فعلی دیدگاه‌های رایج در این مبحث به لحاظ مبانی اسلامی چه نواقصی دارد؟ آیا اساساً پردازش رویکردی دینی یا اسلامی به این عرصه تخصصی امکان‌پذیر است؟ دلایل اهمیت و لزوم تدوین رویکرد اسلامی مورد نظر کدامند؟

۳- رویکرد مورد نظر باید دارای چه خصوصیات باشد؟ لازم است به چه مسائل و پرسش‌هایی پردازد؟ در جهت پردازش این رویکرد، چه مطالعات و اقداماتی باید انجام شود؟

روش‌شناسی پژوهش تربیتی و نقش آن در مطالعات تربیتی معاصر

مفهوم شناسی

اسکات و مورینسن^۱، (2006) اصطلاح روش‌شناسی را به عنوان یکی از «ایده‌های کلیدی پژوهش تربیتی»^۲ چنین تعریف کرده اند:

«روش‌شناسی، نظریه (مجموعه‌ای از ایده‌ها درباره ارتباط میان پدیده‌ها) در خصوص چگونگی و چرایی اکتساب معرفت به وسیله پژوهشگران در زمینه‌های پژوهشی است...» پرسش از چرایی^۳ [کسب معرفت] امری حساس است، زیرا از خلال درک روش‌شناختی^۴ برای پژوهشگران و خوانندگان [گزارش] پژوهش، منطقی^۵ فراهم می‌آید تا دلایل^۶ استفاده از راهبردها و روش‌های خاص در تولید، گردآوری و توسعه انواع مشخص معرفت درباره پدیده‌های تربیتی را تبیین نمایند. (P.153)

اما همین دو نویسنده، روش‌ها^۷ را در حوزه تحقیقات تربیتی، به معنی ابزارها و فنونی می‌دانند که برای جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر داده‌ها در پژوهش تربیتی به کار می‌روند. «همچنین روش‌ها،

-
- 1 - David Scott & Marlene Morrison
 - 2 - Key Ideas in Educational Research
 - 3 - Why Question
 - 4 -Methodological understanding
 - 5 - a rationale
 - 6 - Reasons
 - 7 - Method

شامل رویه‌ها^۱ - و به همان اهمیت - قواعد روشی^۲ می‌باشند که پژوهشگران تعلیم و تربیت را مطمئن می‌سازد که معرفت تولید شده به وسیله ایشان دارای اعتبار و روایی است» (p152, Ibid) بر این اساس، به نظر اسکات و موریس، «روش به وضوح از روش‌شناسی [پژوهش] متمایز می‌باشد، چرا که در روش‌شناسی چارچوب‌های فلسفی و معرفت‌شناختی توصیف می‌گردند که در این چارچوب‌ها، قواعد و فنون تحقیق به‌کار گرفته می‌شوند.» (Ibid).

انواع رویکردها به روش‌شناسی پژوهش

لورنس نیومن^۳ در فصل چهارم کتاب خود با عنوان «روش‌های تحقیق اجتماعی»^۴ (2000) به بیان معانی روش‌شناسی^۵ پرداخته است و وی نیز بر آن است که مبحث روش‌شناسی تحقیق به جای تمرکز بر فنون خاص جمع‌آوری و بررسی داده‌ها، با موضوع چگونگی دانستن^۶ سروکار دارد. به نظر نیومن «روش‌شناسی پژوهش امری است که دانش اجتماعی را علمی^۷ می‌سازد، پرسش مهم چگونگی علمی بودن علوم اجتماعی، از آغاز پیدایش علوم اجتماعی تا کنون طی دو قرن پاسخ‌های متنوعی را از سوی نظریه پردازان کلاسیک اجتماعی در پی داشته است، امروزه و هم‌چنان این پرسش برای ما مطرح است.» (P.63) نیومن تنوع در پاسخ‌های مطرح شده به سؤال مزبور را ناشی از گزینش رویکردهای بدیل^۸ درباره علم می‌داند و اینکه هر رویکرد شامل «مجموعه‌ای معین از مفروضات و اصول فلسفی و موضع‌گیری خاص نسبت به نحوه انجام پژوهش» است؛ البته وی تصریح می‌کند که «رویکردهای روش‌شناختی مختلف بندرت صراحتاً در گزارش‌های پژوهشی آشکار می‌شوند و بسیاری از محققان تنها آگاهی و اطلاع مبهمی از آن‌ها دارند. ولی این رویکردها نقش مهمی در فرآیند تحقیقات اجتماعی دارند و در خلال همه علوم اجتماعی و زمینه‌های کاربردی وابسته حاضرند.» (P64, Ibid) «این رویکردها تجویز می‌کنند که: یک پژوهش اجتماعی خوب^۹، چه عناصری را نباید داشته باشد، به توجیه چرایی (دلایل) انجام پژوهش می‌پردازند، ارزش‌ها را به پژوهش ربط می‌دهند و رفتار اخلاقی محقق را جهت

-
- 1 - Procedures
 - 2 - Procedural rules
 - 3 - W.lawrence Neuman
 - 4 - Social Research Methodes
 - 5 - The meanings of Methodology
 - 6 -How we Know
 - 7 -Scientific
 - 8 - Alternative Approaches
 - 9 -Good social research

دهی می‌نمایند». خلاصه آنکه «رویکردهای روش‌شناختی، چارچوب‌های وسیعی^۱ هستند که محققان درون آن‌ها به پژوهش می‌پردازند.» (Ibid) به هر حال به نظر می‌رسد نیومن همین رویکردهای گوناگون را به عنوان معانی روش‌شناسی در نظر گرفته است. وی برای تبیین سه رویکرد اصلی روش‌شناختی مطرح در علوم اجتماعی، یعنی رویکردهای اثبات‌گرایی^۲ تفسیری^۳ و انتقادی^۴، و توضیح اجمالی دو رویکرد دیگر "فمینیستی و ما بعد تجددگرا"^۵ هشت پرسش اصلی را، که به نظر او این رویکردها در پاسخ به آن‌ها با هم اختلاف نظر دارند، به شرح ذیل مشخص نموده است:

- ۱- چرا باید به پژوهش علمی اجتماعی پرداخت؟
- ۲- ماهیت واقعیت اجتماعی چیست؟
- ۳- ماهیت موجودات انسانی چگونه است؟
- ۴- ارتباط میان علم و عقل سلیم^۶ چگونه است؟
- ۵- یک نظریه یا تبیین درباره واقعیت اجتماعی مشتمل بر چه اموری است؟
- ۶- درستی یا بطلان یک تبیین (یک نظریه) را چگونه می‌توان تعیین نمود؟
- ۷- شواهد درست^۷ یا اطلاعات واقعی^۸ چه اموری هستند؟
- ۸- ارزش‌های اجتماعی - سیاسی، کجا وارد علم (پژوهش) می‌شوند؟ (p65, Ibid)

چنانچه مشاهده می‌شود پاسخ به اینگونه پرسش‌ها درباره پژوهش و علوم اجتماعی مستلزم مباحثی در سطوح فلسفی (هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی) یا فلسفه علم می‌باشند. (۱) در حالی که روش‌شناسی از نظر کاپلان^۹ (1985) به منزله یک رشته علمی میان دو قطب "مباحث فنی"^{۱۰} (مطالعه فنون ویژه پژوهش) و "فلسفه علم"^{۱۱} (تحلیل منطقی مفاهیم پیش فرض نظیر عینیت و حقیقت در فعالیت علمی به مثابه یک کل) قرار دارد. به نظر کاپلان «روش‌شناسی با بحث درباره

-
- 1 - broad frameworks
 - 2 - Positivism
 - 3 - Interpretive
 - 4 - Critical
 - 5 - Feminist & postmodern
 - 6 - Common sense
 - 7 - Good evidence
 - 8 - factual Information
 - 9 - kaplan
 - 10 - technics
 - 11 - philosophy of science

منابع و محدودیت‌های^۱ روش‌های عام تحقیق (نظیر مشاهده، آزمایش، اندازه‌گیری و مدل‌پردازی) با ارجاع به زمینه‌های واقعی تحقیق^۲ سروکار دارند و هیچ خط‌شاخصی روش‌شناسی را از مباحث فنی یا فلسفه علم، جدا نمی‌کند و مباحث روش‌شناختی، شامل عناصری از هر سه حیطه هستند.» (p.4293).

به هر حال همچنان که اسکات (2000, p15) می‌گوید: «تفسیر داده‌های پژوهش باید در طیف متنوعی از زمینه‌ها انجام پذیرد که ممکن است معرفتی، فرهنگی، تاریخی، شخصی و حتی مهم‌تر از همه روش‌شناختی باشند. این امر باعث می‌شود مشاجرات درباره اینکه کدام روش یا راهبرد پژوهش صحت بیشتری دارد به موضوعاتی باز گردد که روش‌شناسی را با معرفت‌شناسی (دانش) و هستی‌شناسی (واقعیتی که جوای دانستن آن هستیم) ارتباط می‌دهد.» (به نقل از اسکات و مورینسن، 2006) ریچارد پرینگ^۳ (2004) نیز در فصل سوم کتاب خود با عنوان «فلسفه پژوهش تربیتی»^۴ به بیان انواع متفاوت پژوهش و مبانی فلسفی آن‌ها پرداخته است. وی با ذکر دو سنت اصلی غالب بر حیطه پژوهش‌های تربیتی؛ یعنی، پارادایم علمی و پارادایم پدیدار شناختی، ریشه‌های فلسفی این دو سنت و مفاهیم و مفروضات آن‌ها را به تفصیل توضیح داده است. با آنکه پرینگ تفکیک روش‌های تحقیق تربیتی به دو نوع کمی و کیفی را نوعی دوگانگی غیر واقعی^۵ دانسته و تأکید دارد که پژوهشگران تربیتی نمی‌توانند چنین تقسیماتی را بطور کلی قبول کنند و خود را همواره تحت یکی از پارادایم‌ها یا رویکردها قرار دهند، ولی به هر حال این نکته را تصدیق می‌کند که: «غلبه هر رویکرد روش‌شناختی معین بر پژوهش تربیتی، برتری (و در برخی موارد برتری کامل) را به انواع معینی از تبیین و در نتیجه مفروضات فلسفی مشخصی درباره موجودات انسانی می‌دهد. در واقع می‌توان چنین استدلال کرد که پذیرش نظریه خاصی در باب ماهیت انسان منجر به انتخاب رویکرد معینی به پژوهش تربیتی می‌شود. چنانکه دیگر محققان احتمالاً پیش فرض‌های کاملاً متفاوتی دارند که به اتخاذ روش‌های تحقیق متمایزی خواهد انجامید» (Ibid p.57).

بنابراین مشخص می‌شود که مبحث روش‌شناسی پژوهش نه تنها با مباحث فلسفه علم و معرفت‌شناسی، بلکه با مسائل هستی‌شناختی و ارزش‌شناختی ارتباط دارد و نمی‌توان بدون توجه

-
- 1 -resources & limitations
 - 2 - Concrete contents
 - 3 -Richard pring
 - 4 - Philosophy of Educational Research
 - 5 - False dualism

به مفروضات فلسفی، درباره رویکردهای مختلف روش‌شناختی به بحث و بررسی و اتخاذ موضع پرداخت.

اکنون پس از توضیح مفهوم روش‌شناسی پژوهش تربیتی و اشاره به تنوع رویکردها و نیز ارتباط این مبحث با مباحث فلسفی، شایسته است به مهمترین مسائل مطرح شده در این مبحث نیز اشاره شود.

مهمترین مسائل مطرح شده در حوزه روش‌شناسی پژوهش تربیتی

چنانچه از مرور بر مباحث روش‌شناختی پژوهش تربیتی به دست می‌آید دیدگاه‌های متفاوت و بعضاً متعارضی درباره اهداف و روش‌های تحقیق تربیتی در ادبیات تخصصی این عرصه مطرح شده که بعضاً با عنوان رویکرد^۱، سنت پژوهشی^۲، برنامه پژوهشی^۳، و بیشتر با تعبیر پارادایم^۴ به آن‌ها اشاره می‌شود. (۲) هوسن^۵ (1996) این دیدگاه‌های متفاوت را همچون پرینگ (2004) در دوپارادایم اصلی "علمی" و "انسان‌گرایانه" قرار داده است. کیوز^۶ (1988) نیز با بحث درباره پارادایم‌های پژوهشی متنوع مورد استفاده در تعلیم و تربیت آن‌ها را به سه نوع اصلی "تجربه‌گرا/ اثبات‌گرا"، "هرمنوتیکی/ پدیدار شناختی" و "قوم‌نگارانه/ انسان‌شناختی" دسته‌بندی نموده و در عین حال آن‌ها را مکمل یکدیگر می‌داند و از وحدت پژوهش تربیتی در سطحی بالاتر سخن می‌گوید. (به نقل از هوسن 1996) اما اسکات و موريسن توسعه یافته در قلمرو پژوهش تربیتی را به دلیل عناصر متشکله آن‌ها قیاس‌ناپذیر^۷ می‌دانند و آن‌ها را در چهار گروه اصلی (اثبات‌گرایی/ تجربه‌گرایی، پدیدار شناسی، نظریه انتقادی و ما بعد تجدد گرایی) قرار داده‌اند. (Ibid) به هر حال «تشخیص این نکته ضروری است که این دیدگاه‌ها ریشه در سنت‌های دیرین فلسفی دارند.» (کیوز 1996)

اکنون به نظر می‌رسد با توجه به ظهور پارادایم‌های متعدد و اختلاف قابل ملاحظه میان آن‌ها، یکی از مهم‌ترین وظایف مبحث روش‌شناسی پژوهش تربیتی این است که درباره نوع مواجهه معقول با این پارادایم‌ها و داوری و تصمیم‌گیری درباره آن‌ها به کمک محققان تربیتی و

-
- 1 - approach
 - 2 - Research tradition
 - 3 - Research program
 - 4 - Paradigm
 - 5 - Husen
 - 6 - Keeves
 - 7 - Incommensurable

سیاستگذاران در طراحی، هدایت و کار بست تحقیقات تربیتی بشتابد. در این خصوص کیوز (1996) با توجه به تعارض دو پارادایم اصلی علمی و انسان‌گرایانه غالب بر عرصه پژوهش‌های تربیتی، چهار پرسش مهم را فراروی پژوهشگران تربیتی قرار داده است:

- ۱- آیا ممکن است این دو سنت را با هم در رویکرد یگان‌ها ی تلفیق نمود؟
- ۲- آیا باید یک رویکرد به‌وسیله رویکرد دیگر جایگزین شود؟
- ۳- آیا باید هر دو رویکرد را به دلیل عدم تائید معنادار بودن (اثبات هر یک) رها نمود؟ (و به دنبال رویکرد سومی رفت)
- ۴- یا آنکه باید همین دو رویکرد را به همین صورت باقی نگه‌داشت؟ (زیرا هر یک از آن‌ها اهداف جداگان‌ها ی دارند)» (P.8)

البته کیوز توضیح می‌دهد که: «متفکران مختلف صاحب‌نظر در مباحث روش‌شناسی پژوهش تربیتی با پاسخگویی مثبت به یکی از این چهار پرسش از یکدیگر متمایز شده‌اند. لند شیر^۱ (1996) و هوسن (1996) چهارمین گزینه را برگزیده‌اند که بر حسب آن دو پارادایم به عنوان مکمل یکدیگر ملاحظه می‌شوند. گوبا و لینکلن^۲ (1996) به نفع دومین موضع استدلال آورده اند (با ترجیح رویکرد انسان‌گرایانه)، و واکر و اورز^۳ (1996) و خود کیوز (1988) نیز قائل به وحدت و تلفیق دو رویکرد با هم در سطحی بالاتر (اولین گزینه) شده‌اند.» (Ibid,p.5)

دیگر مسائل معرفت‌شناختی قابل طرح در مبحث روش‌شناسی پژوهش

تربیتی

علاوه بر مواردی که تاکنون در حوزه روش‌شناسی تحقیقات تربیتی مطرح شده‌اند، به نظر می‌رسد با توجه به تعریف و کارکردی که از این حوزه به عمل آمده و به طور اجمالی مورد پذیرش عموم صاحب‌نظران قرار گرفته است، پرسش‌های مهم معرفت‌شناختی دیگری نیز می‌توانند در زمره مسائل روش‌شناختی پژوهش تربیتی مطرح شوند که بررسی و پاسخ‌گویی مناسب به آن‌ها نقش قابل ملاحظه‌ای را در هدایت و بهبود جریان پژوهش ایفا خواهند نمود. (۳)

اینک به برخی از مهمترین این پرسش‌ها اشاره می‌کنیم:

-
- 1- landshere
 - 2- Guba & Lincoln
 - 3- walker & Everse

۱- بطور کلی منابع معرفتی^۱ قابل استفاده در پژوهش تربیتی (از میان منابع معرفتی در دسترس بشر) کدام‌ها هستند؟ هر یک از آن‌ها دارای چه مزایا و کاستی‌هایی است؟ چه نسبتی میان این منابع معرفتی باید در روند تحقیقات ناظر به شناسایی و بهبود فرآیند تعلیم و تربیت برقرار گردد؟

۲- معرفت تربیتی محصول پژوهش تربیتی اساساً باید بر اساس موضع مبناگروی^۲ یا نسبیت‌گرایی^۳ معرفت‌شناختی استوار شود؟ هم‌چنین از میان دیدگاه‌های مختلف معرفت‌شناختی مربوط به کثرت و وحدت معرفت؛ یعنی کثرت‌گرایی^۴ و وحدت‌گرایی^۵ (عقل‌گرایی تجربه‌گرایی و یا شهودگرایی)؛ باید کدامیک را به عنوان مبنای پژوهش تربیتی پذیرفت؟

۳- در باب چستی معرفت و علم و نقش فاعل شناسا در تولید و ارزیابی آن، کدامیک از رویکردهای واقع‌گرایی^۶ (خام یا انتقادی)، سازنده‌گرایی^۷ (رادیکال یا معتدل)، ساختار‌گرایی^۸ یا ما بعد ساختار‌گرایی، دلایل و داعیه‌های موجه‌تری را عرضه می‌کنند تا پژوهشگران تربیتی با توجه به خصوصیات تحقیق تربیتی بر آن‌ها تکیه نمایند؟

۴- پژوهش تربیتی با توجه به نوع و سطح معرفت تربیتی مورد انتظار از آن به چه انواع و سطوحی تقسیم می‌شود؟ هر یک از آن‌ها دارای چه مشخصاتی است و میان انواع پژوهش تربیتی چه نسبتی باید برقرار باشد؟

۵- تحقیقات تربیتی از دستاوردها و نتایج دیگر پژوهش‌های علمی (در قلمرو سایر علوم انسانی و اجتماعی و یا علوم طبیعی) چگونه می‌توانند بهره‌مند شوند؟ آیا از روش‌های پژوهشی متداول در دیگر رشته‌های علمی می‌توان به همان صورت استفاده نمود یا باید به تناسب موضوع تربیت در آن‌ها تغییر ایجاد کرد؟

۶- فرآیند پژوهش تربیتی از آغاز یا انجام شامل چه مراحل و عناصری است؟ با توجه به انواع معتبر تحقیق تربیتی، چه تعریف و تبیینی از این مراحل و عناصر می‌توان ارائه نمود؟ (مباحثی نظیر مقام کشف، مقام داوری، مسئله، فرضیه، مفروضات نظری)

-
- 1 - Epistemic Resources
 - 2 - Foundationalism
 - 3 - Relativism
 - 4 - Pluralism
 - 5 - Monism
 - 6 - Realism
 - 7 - Constructivism
 - 8 - Structuralism

- ۷- چه اصول و قواعد روش‌شناختی باید بر جریان پژوهش تربیتی حاکم باشند؛ معیارهای پژوهش درست چیستند؟ و چگونه می‌توان درباره پژوهش تربیتی به داوری پرداخت؟
- ۸- در خصوص پژوهش‌های نظری (معطوف به پردازش و اعتبار بخشی انواع نظریه‌های تربیتی) چگونه می‌توان بر مسئله تعمیم‌پذیری (وصول به احکام کلی قابل صدق بر افراد و جوامع گوناگون) فائق آمد در حالیکه نه تنها میان افراد موضوع پژوهش‌های تربیتی تشابه کامل وجود ندارد بلکه حتی یک فرد نیز در موقعیت‌ها و زمان‌های مختلف دارای حالت واحد نیست؟
- ۹- نقش جهان بینی و نظام ارزشی (ایدئولوژی) مورد قبول محقق یا جامعه علمی (مؤثر بر فرآیند اعتباربخشی تحقیق تربیتی) در مراحل مختلف پژوهش تربیتی چیست و این تاثیر باید چگونه باشد تا تحقیق تربیتی تنها به عنوان ابزاری برای تائید و توجیه ارزش‌های شخصی و سوگیری پیشین (محقق یا مدیران و سیاست‌گذاران نظام آموزشی) به حساب نیاید؟
- ۱۰- چه راهکار و سازوکاری را برای حل فاصله قابل توجه میان تحقیق و عمل تربیتی می‌توان در نظر گرفت تا بتوان یافته‌های تحقیق معتبر تربیتی را در عرصه عمل برای بهبود جریان آموزش و پرورش به کار برد؟

نقش مبحث روش‌شناسی پژوهش در قلمرو مطالعات تربیتی

اما بحث درباره نقش و جایگاه مبحث روش‌شناسی پژوهش در قلمرو مطالعات تربیتی را نخست از منظر وضع مطلوب و شایسته‌ای پیگیری می‌کنیم که با توجه به مباحث فوق‌الذکر باید برای موضوعات و مسائل روش‌شناختی تحقیق در نظر گرفت.

در این خصوص اسکات و مورین معتقدند که «در حقیقت ارتباط میان روش‌شناسی و روش، به مطالعه و بررسی پژوهشی، اعتبار و مشروعیت نظری^۱ (عقلانی) می‌بخشد» (p.152, Ibid). همچنین این دو نویسنده بر این نکته تأکید می‌ورزند که «علاقه روش‌شناختی به طراحی، فرآیند و برون‌داده‌های تحقیق تربیتی مستلزم این است که خوانندگان پژوهش‌کاری بیش از مجذوب شدن به نتایج تحقیق، بر مبنای داده‌های فراهم آمده به منزله شواهد، انجام دهند، زیرا تفسیر محقق از آنچه ارزش دانستن دارد، چگونگی جمع‌آوری امور قابل دانستن^۲ و سپس تفسیر آن، جنبه اساسی هر چیزی است که به عنوان حقیقت در نتایج تحقیق بیان می‌شود» (p.153, Ibid).

1 -Intellectual credibility & legitimacy

2- Knowable

برخی از محققان نیز برای اهمیت خاص مباحث روش‌شناسی پژوهش در حوزه تعلیم و تربیت به لحاظ تعلق اساسی این قلمرو با انسان‌ها دلایلی بر شمرده‌اند، چنانکه گریفتیس (1998، 37) بیان می‌کند «بر خلاف علوم فیزیکی، پژوهش تربیتی همواره بر روی / برای / و با دیگر مردم انجام می‌پذیرد و لذا اکتساب دانش از این طریق امری پیچیده می‌باشد که سه عامل نهاد بشری، روابط اجتماعی بویژه آثار قدرت سیاسی و نیز امور اخلاقی در این پیچیدگی نقش دارند (به نقل از اسکات و مورین، (Ibid).

همچنین لُوی صافی^۱ (1996) نیز وظیفه روش‌شناسی را تعیین میزان استواری روش‌های علمی تحقیق می‌داند و بطور مشخص تجویز، توصیف و تبیین قواعد و رویه‌هایی که روش‌های علمی تحقیق از آن‌ها تشکیل می‌شود و نیز تحلیل زمینه‌هایی که کاربرد روش‌های تحقیق را تجویز می‌نمایند را از وظایف و کارکردهای مباحث روش‌شناسی پژوهش برمی‌شمرد (p.4).

اما کیوز (1996) در مقدمه مبسوطی که بر بخش اول کتاب «راهنمای بین‌المللی پژوهش تربیتی، روش‌شناسی و اندازه‌گیری» نگاشته است، وظیفه اصلی مباحث روش‌شناسی پژوهش تربیتی را «ارائه دیدگاهی یکپارچه و سازوار درباره انواع و سطوح پژوهش تربیتی» می‌داند و بر آن است که وصول به مجموعه‌ای بهم پیوسته و سازوار از دانش تربیتی راهنمای عمل کارگزاران تعلیم و تربیت، مستلزم تدوین و ارائه دیدگاه یاد شده بر اساس حل و فصل موفق مباحث روش‌شناختی پژوهش تربیتی است» (p.6).

هوسن (1996) نیز درباره نقش پارادایم - یکی از مهمترین تعابیر رایج و ناظر به مباحث روش‌شناختی پژوهش - چنین می‌نویسد:

«پارادایم ملاک‌هایی را تعیین می‌کند که فرد (محقق) مطابق آن‌ها به انتخاب و تعریف مسائل تحقیق خود و نیز چگونگی مواجهه با آن‌ها به لحاظ نظری و روش‌شناختی می‌پردازد، دانش‌پژوهان جوان تمایل به اجتماعی شدن (مقبولیت اجتماعی) بر حسب احکامی دارند که پارادایم غالب برای ایشان فراهم می‌سازد و نسبت به ایشان علم هنجاری محسوب می‌شود. در چنین جهتی پارادایم به عنوان مصنوعی فرهنگی تلقی می‌شود که ایده‌های غالب درباره رفتار علمی مقبول جامعه علمی خاصی را در وقت معین در سطح ملی یا بین‌المللی منعکس می‌سازد. پارادایم‌ها، رویکردها و رویه‌های علمی را معین می‌کنند که به عنوان نمونه (الگو) به نسل جدید دانش‌پژوهان عرضه می‌شوند مادامی که با این رویکردها و رویه‌ها مخالفت نکنند» (p.16-17).

1- louay Safi

بنابه نظر اسکات و موريسن «پارادایم به عنوان سازه‌ای معرفت‌شناختی بر هر کاری که افراد (محقق) در جهان (پژوهش) انجام می دهند، تأثیر گذار می باشد» (Ibid, p:164)

با توجه به آنچه گذشت می‌توان چنین نتیجه گرفت که مباحث روش‌شناختی از مهمترین امور تأثیر گذار بر فرآیند تحقیقات تربیتی (از مرحله سیاستگذاری، طراحی و انجام، تا تفسیر و کاربرد یافته‌های پژوهش در صحنه عمل) می‌باشند. (۴)

ولی علیرغم این جایگاه و نقش بسیار مهم مبحث روش‌شناسی پژوهش تربیتی در حوزه مطالعات تربیتی، باید اذعان نمود که جایگاه فعلی این مبحث مهم از سطح مطلوب آن بسیار فاصله دارد. کاپلان^۱ به این واقعیت اشاره (و در واقع نسبت به آن اعتراض) می‌کند که «ارتباط علوم رفتاری با روش‌شناسی، کوچک شمرده شده است. محققان این عرصه‌ها هرچه بیشتر و بیشتر به کار خود (پژوهش) می‌پردازند تا اینکه تلاش کنند بفهمند چگونه باید آن را انجام دهند» (Ibid)

اسکات و موريسن نیز پس از بیان اهمیت خاص مبحث روش‌شناسی پژوهش تربیتی به این نکته اشاره دارند که «همه پژوهشگران تربیتی درباره ارتباط میان معرفت‌شناسی و روش‌شناسی، آن چنانچه پیشتر مطرح گشت، متقاعد نشده‌اند. در عوض، متون روش تحقیق، اولویت را به سطح تطابق میان روش‌های پژوهش و اهداف پژوهش برای توانمند سازی محققان در حل مسائل تحقیق داده‌اند» (Ibid, p155).

اما غفلت یا کم توجهی به مبانی روش‌شناختی پژوهش در علوم انسانی بطور کلی و خصوصاً در علوم تربیتی، در کشور ما بسیار گسترده‌تر به نظر می‌رسد. در این خصوص لطف آبادی (۱۳۸۴) در آسیب‌شناسی پژوهش‌های علوم تربیتی و روان‌شناسی ایران با بررسی متون دانشگاهی، محتوا و سر فصل‌های تدریس روش تحقیق، طی چهل سال اخیر، به این نتیجه رسیده که «این آثار اولاً با ترجمه و اقتباس از برخی کتاب‌های روش تحقیق در کشورهای انگلیسی زبان اساساً چندان توجهی به بنیادهای فلسفه علم در تحقیق نداشته‌اند و ثانیاً اینکه بیشترین تأکید این آثار بر روش‌های اثبات‌گرایانه و پسا اثبات‌گرایانه تحقیق است و دریافت اغلب محققان ایرانی از این روش‌ها خاصه در بخش روش‌های کیفی در پژوهش‌های علوم تربیتی و روان‌شناسی، حتی انسجام و گستردگی دانش غربیان در این موضوع را نداشته است» (ص ۲۷). این محقق در مقام بیان مسئله و مشکل اصلی نظام پژوهشی علوم تربیتی و روان‌شناسی در ایران می‌نویسد: «تأکید بر استفاده از روش‌های کمی و کیفی و نحوه ترکیب آنها، مسئله اساسی نیست، بلکه مسئله این

است که کدام فلسفه و کدام دیدگاه هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی راهنمای عمل ما در پژوهش‌های کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی است، مسئله این است که بنیان روش‌شناسی یا فلسفه علم راهنمای عمل ما در پژوهش کدام است؟» (همان ص ۲۵).

بازرگان (۱۳۸۴) نیز با اشاره به اینکه «پژوهش‌های انجام یافته در حوزه علوم انسانی در ایران در گذشته دچار ابهام روش‌شناسی بوده اند.» (به نقل از ایمان ۱۳۷۶، ص ۲۲)، تأکید می‌کند که «این گونه ابهام در پژوهش‌های آموزشی، که بخشی از پژوهش‌های علوم انسانی است، کاملاً قابل مشاهده است» (ص ۴۲).

البته به نظر می‌رسد این بی‌توجهی به مبانی روش‌شناختی پژوهش تربیتی، ناشی از حاکمیت تقریباً بلامنازع رویکرد اثبات‌گرایی بر محافل علمی و پژوهشی کشور ما است که با تأکید بر تفکیک علم از مباحث متافیزیکی و ارزشی، در روش‌شناسی پژوهش، نیز قائل به استقلال روش تحقیق از هر گونه مبنا یا پیش‌فرض فلسفی و ارزشی است، زیرا باور اثبات‌گرایانه با انکار نقش مبانی فلسفی و ارزشی در تکوین و تحول علم، اساساً فائده یا ضرورت طرح مباحث روش‌شناسی پژوهشی در کسب روش تحقیق و یا آموزش هدفمند این مباحث به دانشجویان علوم تربیتی را مورد سؤال قرار می‌دهد.

پیامد طبیعی التزام آگاهانه یا ناخودآگاه به این باور اثبات‌گرایانه آن است که:

۱- عموم‌گویی که به زبان فارسی در زمینه روش تحقیق در علوم تربیتی (به صورت ترجمه، اقتباس، گردآوری و یا تألیف) منتشر شده‌اند از پرداختن به مباحث روش‌شناختی پژوهش (به معنایی که گذشت) در مقدمه مطالب خود پرهیز کرده‌اند و صرفاً توضیحات مختصری را درباره معنای علم و روش علمی و تمایز آن‌ها با سایر آگاهی‌های عمومی بشر - آن هم بر اساس دیدگاه اثبات‌گرایی - مطرح نموده‌اند.

۲- در فرآیند طراحی، انجام و تفسیر و کاربرست تحقیقات متعدد تربیتی که در مراکز دانشگاهی و پژوهشی کشور ما صورت می‌پذیرد نه تنها توجه به بنیادهای فلسفی پژوهش، عموماً محلی از اعراب ندارد، بلکه معیار ارزشیابی انواع تحقیق (پایان نامه، رساله و گزارش پژوهش) و ملاک داوری درباره مقالات علمی - پژوهشی برگرفته از این تحقیقات و حتی نحوه اعطای درجه علمی به مجلات تخصصی علوم تربیتی نیز تا حدود زیادی در چارچوب رویکرد اثبات‌گرایی و ترجیح تحقیقات کمی قرار دارد.

این گونه حاکمیت دیدگاه اثبات گرایانه و التزام به لوازم آن در حوزه پژوهش‌های تربیتی در حالی است که:

الف- در مقابل جریان ضد متافیزیکی اثبات گرایان در تبیین ماهیت علم، کسانی چون برت، پوپر، کوایر، آگاسی و واتکینز به صور گوناگون بر متافیزیک و نقش آن در علم تأکید نموده اند (به نقل از باقری ۱۳۸۲).

ب- ایده تفکیک کامل علم از ارزش و آرمان بی‌طرفی ارزشی فعالیت علمی، که به وسیله اثبات گرایان مطرح و در روش‌شناسی تحقیقات علمی نیز به عنوان یک اصل مطلق پذیرفته شده، توسط ما بعد اثبات گرایانی نظیر کوهن و ماسترمن (۱۹۷۰) و لاودن (۱۹۸۴) مورد انتقاد شدید قرار گرفته است (به نقل از باقری همان).

ج- مفروضات معرفت‌شناختی اثبات گرایان نیز از سوی بسیاری متفکران علوم اجتماعی نظیر ماکس وبر و گادامر (رویکرد تفسیری)، هابرماس (نظریه انتقادی)، رورتی (نوع‌عمل‌گرایی)، لیوتارد (مابعد تجدد گرایی) و فوکو و دریدا (مابعد ساختارگرایی)، از نیمه دوم قرن بیستم به تدریج مورد انتقادات شدید واقع شده‌اند (فیلیس ۲۰۰۰).

به هر حال طرح این گونه مباحث انتقادی هر چند از منظرهای گوناگون و احياناً متعارض، چالش‌های نظری قابل ملاحظه‌ای را پیش روی اثبات گرایان قرار داده است، اما همچنان که اریک برودو (۱۹۹۶) می‌گوید: «اثبات‌گرایی هر چند به عنوان فلسفه‌ای برای علم طرد شده لیکن تأکید آن بر دقت علمی و آزمون تجربی همچنان باقی است و نوعی اثبات‌گرایی عامیانه بر محافل علوم اجتماعی و تحقیقات تربیتی کاملاً پرتو افکنی می‌کند» (P.495).

البته باید خاطر نشان ساخت که اخیراً تحت تأثیر گسترش انتقادات متفاوت به پارادایم اثبات‌گرایی و طرح و عرضه رویکردهای رقیب به روش‌شناسی پژوهش تربیتی، برخی از محققان ایرانی نیز از ضرورت توجه به دیگر دیدگاه‌های فلسفی زیر بنایی معرفت‌شناختی برای انتخاب روش تحقیق در حوزه تعلیم و تربیت به ویژه به منظور شناخت عمیق‌تر عناصر نظام آموزشی سخن گفته‌اند و بر این نکته تأکید دارند که: «بنابراین در حوزه دانش آموزش و پرورش لازم است برای شناخت پدیده‌های نظام آموزشی و پی بردن به رابطه میان آن‌ها، دیدگاه‌های فلسفی یاد شده قبل از انتخاب روش تحقیق مورد توجه قرار گیرد (بازرگان ۱۳۸۴، ص ۴۸).

همچنین لطف آبادی در نگاهی عمیق‌تر به آسیب‌شناسی پژوهش‌های تربیتی و روان‌شناسی ایران، مشکل را در فقدان نظریه‌ای مناسب در حوزه روش‌شناسی و فلسفه علم حاکم بر این

تحقیقات دانسته و راه حل را نیز (به جای دعوت به استفاده محققان از پارادایم‌های گوناگون) در نظریه پردازی در مبانی پژوهش‌های کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی و طراحی الگوهای جدید در این زمینه جستجو می‌نماید (همان، ص ۲۷).

وی بر آن است که «محقق علوم تربیتی و روان‌شناسی (باید) از پذیرش فلسفه علمی تحصیلی [اثبات‌گرایانه] و پسا تحصیلی (ما بعد اثبات‌گرایانه) جهت دهنده پژوهش‌های موجود، سرباز زند و به دلیل اعتقاد به نا درستی یا کاستی مبانی معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی مذکور، پس از نقادی آن، فلسفه علمی متفاوتی را اساس پژوهش خود قرار دهد (همان ۳۲ و ۳۱).

بنابر آنچه گذشت می‌توان به این نتیجه رسید که مبحث روش‌شناسی پژوهش علیرغم اهمیت و جایگاه برجسته آن در حوزه مطالعات تربیتی، متأسفانه تاکنون چه در سطح آموزش روش تحقیق به دانشجویان علوم تربیتی، چه در حوزه تألیف و ترجمه کتب روش تحقیق در تعلیم و تربیت و چه در عرصه ارزیابی تحقیقات انجام یافته به طور کلی مورد توجه بایسته نبوده است.

چرا رویکرد اسلامی به روش‌شناسی پژوهش تربیتی؟

اکنون پس از بحث درباره معنا و نقش مباحث روش‌شناختی تحقیق تربیتی، باید به این پرسش‌ها پاسخ دهیم که به چه دلایلی باید دیدگاه و رویکردی اسلامی به این نوع مباحث تخصصی داشت؟ و آیا اساساً جهت‌گیری ارزشی و تکیه بر مبانی دینی برای پرداختن به پرسش‌های روش‌شناختی پژوهش امکان‌پذیر است؟ و در صورت امکان چه ضرورتی برای این نوع جهت‌گیری وجود دارد؟

پاسخگویی به این پرسش‌ها به منظور تبیین چرایی و فلسفه پردازش رویکردی اسلامی به روش‌شناسی پژوهش تربیتی را در این بخش طی چند عنوان پی می‌جوئیم.

امکان تکیه بر مبانی دینی و ارزشی در مباحث روش‌شناسی پژوهش تربیتی

اما اولین بحثی که در خصوص پردازش دیدگاه و رویکردی دینی در حوزه روش‌شناسی پژوهش تربیتی باید به آن پرداخت، این است که آیا اصولاً این گونه مباحث می‌توانند رابطه‌ای با جهت‌گیری‌های دینی و ارزشی داشته باشند؟ به عبارت دیگر با توجه به مباحثی نظیر عدم سوگیری محقق و نیز بی‌طرفی تحقیق علمی و تمایز علم از ایدئولوژی، آیا در حل و فصل مسائل

روش‌شناختی پژوهش تربیتی، تکیه بر مبانی دینی و ارزشی و اتخاذ رویکردی اسلامی امکان‌پذیر است؟

صافی (1996) در این زمینه چنین می‌نویسد: «در حالیکه ما این ایده را قبول داریم که روش‌ها می‌توانند امور فنی محض باشند، اما بر این نکته تأکید می‌ورزیم که روش‌شناسی‌های تعیین‌کننده شرایط استفاده از روش‌ها؛ یعنی اموری نظیر محدودیت‌ها و منابع مربوط به هر روش را نمی‌توان به عنوان اموری صرفاً تکنیکی در نظر گرفت». صافی در بیان خصوصیت غربی روش‌های فعلی پژوهش علمی؛ یعنی وابستگی آن‌ها به فرهنگ و ارزش‌های غربی به دو نکته اشاره می‌کند:

«اولاً روش‌های نوین غربی از زمان تکوین اولیه آن‌ها در آثار فرانسین بیکن و رنه کارت دارای سوگیری تجربی بوده‌اند که در دوران معاصر در رویکرد اثبات‌گرایی منطقی به اوج رسیده و در رفتارگرایی غربی مجسم گردید. درست است که بسیاری از دانشمندان علوم اجتماعی مغرب‌زمین، هم‌اکنون رفتارگرایی را به خاطر فشار ناشی از انتقادات وارد بر آن کنار گذاشته و نشان داده‌اند که جدا کردن واقعیت از ارزش‌ها در مطالعات اجتماعی غیر ممکن است؛ اما هنوز، ما بعد رفتارگرایی تغییری اساسی در روش تحقیق علمی نداده است بلکه فقط، تغییری راهبردی با هدف خاموش کردن انتقادات مخالف صورت پذیرفته است. بنابراین روش‌شناسی‌های غربی با کاربرد روش‌های اثبات‌گرا و در نتیجه ضد تاریخی، سطح تعمیم اعمال منتزع از جامعه معاصر غربی را، نسبت به دیگر جوامع تثبیت کرده و در نتیجه ارزش‌های مجسم شده در جامعه متجدد را در حد جایگاه قوانین جهانی ارتقا بخشیده‌اند بنابراین روش‌های تحقیق پذیرفته شده به وسیله فرهیختگان غربی حتی وقتی صرفاً به عنوان اموری ظاهراً فنی باقی بمانند، قوانین و نظریه‌های دارای سوگیری ارزشی را تولید خواهند کرد.

ثانیاً در طی سه قرن گذشته، تحقیق غربی توانست وحی را به عنوان یک منبع معرفتی کاملاً از عرصه تحقیق علمی حذف کند و آن را به سطح افسانه و اسطوره کاهش دهد. هر چند اینگونه از صحنه بیرون راندن وحی به مثابه نتیجه تعارض میان سنت پژوهش غربی و وحی در شکل انجیلی آن اتفاق افتاد اما به لحاظ تعمیم نادرست بحث به همه انواع وحی، یک دانشمند مسلمان اینک این امر را غیر ممکن می‌یابد که با تکیه بر روش‌شناسی جدید غربی، وحی را به پژوهش علمی اجتماعی وارد نماید. بلکه دانشمند مسلمان یا باید مبنای روش‌های غربی را پذیرفته و در نتیجه وحی را به عنوان منبع معرفت علمی استفاده نکند و یا اینکه وحی را به قیمت رها کردن کامل روش‌های غربی و محدود کردن خود به روش‌های سنتی پژوهش در ستون دینی اسلام می‌پذیرد (p.5).

از این رو داعیه اثبات‌گرایان در لزوم عرضه روش‌شناسی علمی به صورتی عینی، فارغ از ارزش، بی‌طرفانه، جهان‌شمول و بدون تأثیرپذیری از مفروضات فلسفی و فرهنگی خاص، با بررسی و تحلیل مواضع روش‌شناختی ایشان مواجه با موارد نقض متعدد می‌باشد.

به عنوان نمونه لطف آبادی در تحلیلی از فلسفه اثبات‌گرایانه، ما بعد اثبات‌گرایانه و عمل‌گرایانه پژوهش‌های علوم تربیتی و روان‌شناسی به این نکات اشاره نموده است:

۱- بنیادهای فلسفی و نظری روش‌های اثبات‌گرایی غربی، جهان‌هستی را مادی و فاقد معنا می‌شمارند معرفت را صرفاً ناشی از تجربه حسی می‌دانند، اعتقادی به ارزش‌های جاودانه ندارند و خیر و شر را اموری نسبی و موردی به حساب می‌آورند.

۲- در فلسفه‌های علمی «جدید» کمترین توجهی به عالم بالا و به ارزش‌های جاودانه و متعالی نمی‌شود که خود حاکی از پذیرش پیش‌فرض‌های مادی‌گرایی و دنیا‌مداری، تحت عنوان بیطرفی علمی است (به نقل از لوکاسن ۱۹۷۹ و استوکات ۱۹۷۱)

۳- تقلیل‌گرایی و جزئی‌نگری، سطحی‌نگری و بی‌توجهی به باورهای قدس و دنیا‌مداری و تجربه‌گرایی حسی و سکولاریسم از خصوصیات دیدگاه‌های اثبات‌گرایانه، ما بعد اثبات‌گرایانه و عمل‌گرایانه حاکم بر اکثر پژوهش‌های علوم تربیتی و روان‌شناسی کشور ماست.

در این خصوص باقری (۱۳۸۰) نیز به تحلیل روش‌شناسی پژوهش‌های انجام یافته در آموزش و پرورش کشورها پرداخته است. وی با اتکا بر یافته‌های پژوهش خویش نسبت به مفروضات فلسفی و معرفت‌شناختی پژوهش‌های رایج موضعی انتقادی دارد:

"فضای اثبات‌گرایانه حاکم بر پژوهش‌های آموزش و پرورش ناشی از غلبه این دیدگاه بر فضای علمی و دانشگاهی کشور بوده است. در این دیدگاه نظر بر این است که واقعیت‌های اجتماعی، عینی و ناوابسته به تفسیر و دیدگاه افراد است و بنابراین از نوعی ثبات در طی زمان و در موقعیت‌های مختلف اجتماعی برخوردار است، از این رو در تبیین پدیده‌ها روابط علی به صورت مکانیکی مورد توجه قرار می‌گیرد و بسنده نمودن به رفتارهای بیرونی میسر می‌گردد. تقسیم پدیده‌ها به متغیر مستقل و وابسته و توجه عمده به روابط آن‌ها برحسب آمار و استنباط آماری، مستقل از فهم و تفسیر افراد بر همین اساس استوار است. اما این خط‌مشی پژوهشی و مفروضات معرفت‌شناختی و انسان‌شناختی آن با مبانی فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی ناسازگار است هم تصویر مکانیستی از انسان و یکسان‌نگری پدیده‌های انسانی با پدیده‌های طبیعی و هم

روش شناخت مکانیستی آدمی با مفروضات انسان شناختی و معرفت‌شناختی دیدگاه اسلامی در تعارض است" (ص ۲۲۱).

بنابراین، آرمان بی‌طرفی علمی یا دوری از سوگیری ارزشی محقق را باید به نحوی ترسیم نمود که به معنای جدایی کامل روش‌شناسی پژوهش از تعلقات فلسفی و ارزشی پژوهشگر و عدم اتکای روش تحقیق بر هر نوع پیش فرض متافیزیکی نباشد.

بنابراین با عنایت به ماهیت فلسفی و ارزشی مباحث روش‌شناختی پژوهش و نقش اجتناب ناپذیری که قبول یا رد داعیه‌های متافیزیکی (اعم از هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی) در حل و فصل مباحث یاد شده دارند و نیز با توجه به مفاد صریح تعالیم بنیادین اسلام در زمینه پرسش‌های فلسفی و ارزشی مؤثر بر مباحث مزبور، به نظر می‌رسد ساختن و پرداختن دیدگاه یا رویکردی متمایز در زمینه مباحث روش‌شناسی پژوهش تربیتی بر اساس مبانی و ارزش‌های اسلامی امری منطقی‌ممكن و عملاً قابل تحقق باشد. بلکه باید اذعان نمود داشتن موضعی مشخص در مباحث روش‌شناختی پژوهش بدون تکیه بر پیش فرض‌های فلسفی و ارزشی خاص، (چنانچه اثبات‌گرایی درصدد دفاع از چنین داعیه‌ای بوده است) اساساً امری غیر ممکن به نظر می‌رسد.

نقدی بر وضعیت کنونی روش‌شناسی پژوهش تربیتی بر اساس مبانی اسلامی

با اندکی دقت در مباحث متعارف روش‌شناسی پژوهش تربیتی و بررسی اجمالی دیدگاه‌ها و رویکردهای متفاوت و بعضاً متعارض مطرح شده در این زمینه به این نتیجه می‌رسیم که در شرایط فعلی برای وحی و تعالیم وحیانی ادیان آسمانی به مثابه امری معرفت‌زا و بیانگر برخی حقائق و واقعیات درباره هستی، انسان و چگونگی تربیت آدمی، هیچ‌گونه نقش و جایگاه مشخصی در نظر گرفته نشده است (صادق زاده ۱۳۸۲، ص ۹۴). به عبارت دیگر روند پژوهش و نظریه‌پردازی در مباحث تعلیم و تربیت تنها بر اساس استفاده از منابع معرفتی دارای خاستگاه بشری (نظیر عقل، تجربه و حدس) ترسیم شده و این موضوع به عنوان امری مسلم در میان عموم دانش پژوهان تربیتی رایج است. شاهد بر این موضوع آن است که در متون روش تحقیق در تعلیم و تربیت و مبانی آن چه در مباحث روش‌شناختی مقدماتی و چه در مقام توصیف انواع روش‌ها و رویکردهای پژوهشی قابل استفاده در تحقیقات تربیتی، با آنکه از طیف گسترده‌ای از دیدگاه‌ها و الگوهای متنوع سخن به میان آمده است؛ ولی به هیچ‌وجه بحثی درباره استفاده از متون دینی در تحقیقات تربیتی مطرح نشده است. در این زمینه فرزین بانکی و فریدریش کارل رته (۱۳۷۸) می‌نویسند:

«پرداختن به روش‌های شناخت دقیق علمی این مسئله را از یادمان برده است که راه‌های غیر علمی [!] هم برای شناخت وجود دارد کافی است به شناخت‌هایی بیندیشیم که در حکمت‌ها، شعایر و سنن ملل باستانی می‌یابیم... در این میان انواع کثیری از شناخت‌هایی که از احساس برمی‌آیند یا در نصوص دینی وجود دارد، در روزگار ما مورد غفلت قرار گرفته و هرگز به آن‌ها توجهی نشده است، مواردی از قبیل حدس زدن، شهود، بیش‌گویی، روشن بینی، شهود دینی، کشف عرفانی و حتی وحی.» (ص ۶۱).

و لفگانگ برزینکا (۱۹۹۲) نیز در اثر ارزشمند خود با عنوان «فلسفه دانش تربیتی» هر چند وابستگی دانش تعلیم و تربیت به جهان بینی‌ها و ایدئولوژی‌ها را به عنوان واقعیتی گریز ناپذیر می‌پذیرد لیکن در هیچ بخشی از نظرات خود تعلیم و معارف دینی را (حتی در سطح نوعی جهان بینی و ایدئولوژی بشری) به عنوان امری مؤثر بر علوم تربیتی به شمار نیاورده است.

اما به نظر می‌رسد بروز وضعیت مزبور در جریان مطالعات تربیتی و تداوم پذیرش تقریباً بی‌چون چرای آن از سوی اکثر تربیت پژوهان، ریشه در وجود و حاکمیت الگوی معرفت‌شناختی کلانی دارد که هم اینک بر عموم تحقیقات علوم اجتماعی و انسانی سایه افکن است. این الگوی کلان را می‌توان با استفاده از تعبیر کوهن "پارادایم تباین معرفتی با تعالیم و حیانی دین" نامید، ناظر به نوعی تصمیم روش‌شناختی نانوشته است که به عنوان اصلی، مسلم، جریان پژوهش علمی را به لحاظ نوع رابطه با دین و تعالیم دینی، هدایت و کنترل می‌کند. مقصود از الگوی یاد شده این است که «از وحی و معارف مستند به وحی الهی، با قطع نظر از واقع‌نمایی فرضی آن‌ها، «نباید» و «نمی‌توان» به عنوان منبع معرفتی در هیچ‌یک از مراحل پژوهش علمی استفاده نمود و تباین وجدایی کامل معرفتی میان علوم بشری و تعالیم و حیانی به مثابه راهبردی معقول موجه در جهت پیشگیری از تعرض و تداخل ساحت علم و دین به یکدیگر در نظر گرفته می‌شود» (صادق زاده، ۱۳۸۲، ص ۱۰۴).

البته حاکمیت و تأثیرگذاری پارادایم تباین معرفتی با تعالیم و حیانی دین، منحصر به حوزه پژوهش‌های تربیتی نبوده و عموم تحقیقات علوم اجتماعی و انسانی معاصر را در بر می‌گیرد، لیکن التزام به الگوی یاد شده در عرصه انواع تحقیقات نظری و کاربردی مربوط به جریان آموزش و پرورش، به بروز دو نتیجه و پیامد نامطلوب (البته از منظر اسلامی) انجامیده است:

۱- نتیجه مستقیم و غیر قابل اجتناب پیروی از الگوی تباین در قلمرو تعلیم و تربیت شکل‌گیری محصول و برآیند تحقیقات تربیتی به صورتی کاملاً غیر متأثر از تعالیم و ارزش‌های دینی؛ یعنی تکوین نظریه‌های تربیتی با ماهیت غیر دینی (البته نه لزوماً ضد دینی) و متکی بر دیگر

نظام‌های ارزشی است که لاجرم در موارد متعددی به بروز و ظهور نوعی تعارض و تزاخم میان مدل‌های توصیفی یا تجویزی این نظریات با تعالیم و دستورات دینی می‌انجامد. (شکل گیری علوم تربیتی سکولار)

۲- پیامد غیرمستقیم تبعیت از پارادایم تباین نیز آن است که با توجه به نقش تحقیقات تربیتی در شناخت و هدایت ابعاد مختلف جریان تعلیم و تربیت، قهرآ همه مولفه‌های اصلی فرآیند تربیت متناسب با نظریه‌های تربیتی غیر دینی (سکولار)، تنظیم و سازماندهی می‌شوند. در نتیجه جریان گسترده تعلیم و تربیت بدون توجه به ملاحظات دینی شناسایی، تفسیر و هدایت می‌گردد (ظهور واستمرار تعلیم و تربیت سکولار).

هر چند تسلط الگوی تباین معرفتی با تعالیم دینی و تحقق لوازم آن در حوزه تعلیم و تربیت، یعنی غیر دینی شدن دانش و عمل تربیتی، اموری طبیعی و حتی مطلوب در فضای کنونی تحقیقات علوم تربیتی به نظر می‌رسد که به شدت متأثر از فرهنگ و ارزش‌های غربی است؛ ولی باید دانست که پذیرش این الگو بر مبانی فلسفی و کلامی خاصی استوار است چنانچه رواج آن نیز متناسب با شرایط فرهنگی - اجتماعی معینی صورت می‌پذیرد.

بنابراین در صورت تشکیک در این مبانی فلسفی و کلامی یا تغییر در شرایط یاد شده می‌توان و بایستی در قبول الگوی تباین و لزوم تبعیت از قواعد روش‌شناختی آن تأمل نمود و رواج بی‌چون و چرای چنین پارادایمی در حوزه تحقیقات تربیتی را مورد پرسش قرار داد.

اما مهمترین بنیادهای فلسفی و دین‌شناختی (کلامی) الگوی تباین را می‌توان چنین فهرست نمود:

۱. خود بنیاد انگاری (انسان محوری معرفتی)، که با اعتماد مطلق به ظرفیت‌های شناختی بشر، اصولاً نیاز و ضرورت رجوع به وحی و تعالیم دین را انکار می‌نماید.

۲. اثبات گرایی، به عنوان مکتبی فلسفی و قرائتی رادیکال از تجربه گرایی در مباحث معرفت‌شناختی که با تفسیر استقرارگرایانه از علم و تأکید بر تفکیک علم از مباحث متافیزیکی و ارزشی و وحدت روش همه علوم ارتباط معرفتی با تعالیم دین را با توجه به خصوصیات معرفت علمی غیرممکن می‌داند.

۳. کثرت گرایی تباینی (نسبیت گرایی معرفت‌شناختی)، که با تفکیک قاطع میان حوزه‌های مختلف معرفتی و تأکید بر عدم سنخیت میان انواع دانش در دسترس بشر، هر گونه ارتباط میان شاخه‌های متفاوت دانش را امری نامعقول و غیر موجه تلقی می‌نماید.

۴. تحویل دین به امری غیر شناختی، که با قبول اصل دین و نیاز به آن ولی بر اساس تفسیری غیر معرفتی از ماهیت دین و کارکرد آن با تأکید بر جنبه عاطفی، شهودی و وجه نمادین زبان دین و یا با تحلیل وحی به عنوان امری صرفاً تجربی اساساً جنبه واقع‌نمایی و معرفتی، گزاره‌های مطرح در متون را انکار کرده بنابراین تعالیم دینی را به عنوان منبع معرفتی معتبر برای همگان محسوب نمی‌کنند.

۵. محدود کردن حیطه نفوذ دین به جنبه شخصی و خصوصی زندگی (سکولاریزم)، که با پذیرش اصل دین به عنوان پدیده‌ای لازم برای حیات بشری و حتی با قبول نقش معرفتی برای دین، تنها حریم شخصی زندگی را دامنه شروع اقتدار و تأثیرگذاری تعالیم دین می‌داند و بر تفکیک کامل دین از حیطه‌های زندگی اجتماعی (نظیر سیاست، حقوق، اقتصاد، تعلیم و تربیت و علم) تأکید دارد (صادق زاده همان ص ۱۱۰-۱۰۴).

بدیهی است که تائید و تصدیق هر یک از بنیان‌های فلسفی یا دین شناختی یاد شده طبیعتاً به پذیرش الگوی تباین معرفتی با تعالیم دینی در عرصه تحقیقات علمی منجر می‌شود، ولیکن مسئله اصلی آن است که هر کدام از مفروضات فلسفی و کلامی الگوی تباین، با توجه به مبانی فلسفی و اعتقادی مقبول در حیطه اندیشه اسلامی، مورد انتقادات جدی واقع شده‌اند که در جای خود می‌توان آن‌ها را مطرح نمود (۵). بنابراین در صورتی که تربیت پژوهان مسلمان، نتوانند هیچ‌یک از مفروضات فلسفی و دین شناختی پارادایم تباین معرفتی با تعالیم دینی را به لحاظ عدم سازگاری آن‌ها با مبانی فکری و اعتقادی خود بپذیرند، پیروی از الگوی یاد شده و حکم مسلم آن مبنی بر عدم استفاده از تعالیم و حیانی دین در جریان پژوهش تربیتی امری غیر منطقی به نظر می‌رسد. بلکه در این صورت محققان تربیتی باید تلاش علمی و پژوهشی خود را بر اساس الگوی دیگری سامان دهند که در آن استفاده معرفتی از تعالیم و حیانی دین به عنوان منبع معرفتی، در روند پژوهش و نظریه پردازی تربیتی امری علی‌الاصول ممکن و معقول تلقی شود.

البته اینگونه تحول در پارادایم حاکم بر تحقیقات تربیتی، مستلزم آن است که در زمینه مباحث روش‌شناسی پژوهش نیز دیدگاه دیگری متناسب با مبانی و ارزش‌های اسلامی ساخته و پرداخته شود که امکان بهره‌مندی مناسب از تعالیم بنیادی و تربیتی مندرج در متون دینی اسلام را در قلمرو تحقیقات تعلیم و تربیت، در کنار استفاده از اندیشه و تجربه بشری، فراهم آورد.

لزوم استفاده از تعالیم و حیانی اسلام در شناخت و هدایت جریان تربیت

نکته دیگر مربوط به ضرورت پردازش دیدگاه اسلامی در باب روش‌شناسی پژوهش تربیتی این است که ظرفیت و امکانات آموزه‌های و حیانی اسلام برای کمک به شناخت و هدایت شایسته فرآیند تربیت بسیار غنی و قابل ملاحظه است؛ زیرا «تربیت شدن و تربیت کردن بخش مهمی از تعالیم و حیانی اسلام را تشکیل می‌دهد» (نوذری ۱۳۷۷) و با بررسی اجمالی محتوا و مضامین صریح و آشکار تعالیم اسلامی می‌توان به این نتیجه رسید: «مهمترین نقش دین اسلام تربیت افراد آدمی بوده است» (باقری ۱۳۸۰)، بنابراین چنین تحلیلی، می‌تواند همه مضامین اعتقادی، اخلاقی و عملی مندرج در تعالیم و حیانی اسلام و نحوه ارائه آن‌ها را در جهت تربیت مطلوب انسان و هدایت وی به ساحت ربوبی دانست. به عبارت دیگر مجموعه تعالیم و حیانی اسلام، که خداوند قصد داشته مخاطبان کلام الهی آن‌ها را دریابند؛ به مضمون آن‌ها با آگاهی و اختیار ایمان بیاورند؛ زندگی خود را به مقتضای این آموزه‌ها در همه ابعاد سامان بخشیده و تنظیم کنند، در جهت تربیت عملی همه انسان‌ها بر مبنای دین (تربیت دینی به مفهوم اعم، مشتمل بر دو بعد دیگرسازی و خودسازی) شکل گرفته و عرضه شده‌اند» (صادق زاده ۱۳۸۲ ص ۳۲۷).

بنابر آنچه گذشت، بدون شک اگر از دیدگاه تربیتی، آیات قرآن کریم، سنت و سیره پیامبر (ص) و اهل بیت (ع) و نیز مقررات و آداب فردی و اجتماعی اسلام مورد تدبیر و تحلیل قرار گیرند، مجموعه‌ای ارزشمند از آموزه‌ها و رهنمودهای تربیتی با نام «نظام تربیتی اسلام» فراهم خواهد شد که برای کمک به شناخت و هدایت فرآیند تربیت و پشتیبانی از تحقیقات تربیتی، منبع معرفتی معتبری به حساب خواهد آمد (۶).

از سوی دیگر علوم تربیتی در وضع فعلی خود برای پاسخگویی به همه پرسش‌های اساسی آموزش و پرورش در جهان معاصر از توانمندی لازم برخوردار نیستند، «زیرا پاسخ‌های برآمده از تحقیقات تخصصی علوم تربیتی در جهت توصیف و تبیین انسان، توانایی‌ها و گرایش‌های او، اولاً یک طرفه و گاه متضاد هستند و به مدد آن‌ها نمی‌توان به نظری جامع نسبت به ماهیت و طبیعت انسان دست یافت. ثانیاً از این مهمتر آن که این علوم ذاتاً قادر به نشان دادن سرنوشت انسان و سمت و سویی نیستند که باید نیروهای جسمی و روانی و امکانات اجتماعی انسان را در آن جهت هدایت کرد» (کاردان، ۱۳۷۷).

بنابراین به نظر می‌رسد زمینه‌سازی برای بهره‌مندی مناسب از ظرفیت‌ها و امکانات تعالیم و حیانی اسلام به عنوان منبع معرفتی ارزشمندی برای کمک به شناخت و هدایت فرآیند پیچیده

تربیت، امری نه تنها ضروری است بلکه این کوشش بدون تردید در مقایسه با تلاش‌های مشابه در سایر رشته‌های علوم اجتماعی و انسانی، به مراتب دارای اولویت بیشتر است.

عدم کفایت تعالیم اسلامی و روش‌شناسی سنتی برای پاسخگویی به همه

مسائل تربیتی معاصر

اما وجه دیگر لزوم ابداع و پردازش دیدگاه و رویکردی اسلامی به روش‌شناسی پژوهش تربیتی به این نکته مهم باز می‌گردد که "با وجود اختصاص بخش قابل توجهی از تعالیم و معارف اسلامی به مباحث مهم تربیتی، این داعیه که آموزه‌های وحیانی دین اسلام می‌تواند بدون استفاده از اندیشه و تجربه بشری و دستاوردهای تحقیقات تربیتی معاصر، همه پرسش‌ها و مسائل خرد و کلان مورد نیاز در بررسی و هدایت فرآیند تربیت را در حد کفایت پاسخگو باشند، محل تأمل جدی است و اساساً این نوع تلقی دایره‌المعارفی از نصوص دینی اسلام را می‌توان با ملاحظه دلایل عقلی و نقلی متعدد مورد نقد قرار داد(۷).

همچنین روش‌شناسی متعارف در علوم دینی که عمدتاً در جهت پاسخگویی به نیازهای دانش فقه تدوین شده است نیز برای استفاده در تحقیقات تربیتی معاصر با رویکرد اسلامی ناکافی به نظر می‌رسد.

بنابراین از سویی نمی‌توانیم برای شناخت و هدایت جریان وسیع و گسترده آموزش و پرورش در روند تحقیقات معاصر تربیتی صرفاً به مضامین تعالیم اسلامی و روش‌شناسی سنتی برای فهم متون دینی اسلام تکیه کنیم و از سوی دیگر تکیه بر روش‌های تحقیقی متعارف در علوم تربیتی (سکولار فعلی) که تنها با استفاده از اندیشه و تجربه محدود، خطا پذیر و متغیر بشری در صدد بررسی و حل مسائل تربیتی جوامع معاصر هستند و به تعبیر لوی صافی کاملاً وحی را به مثابه منبع معرفتی، از جریان کسب دانش حذف نموده اند، نیز امری نا معقول و غیرقابل قبول (به لحاظ مبانی اسلامی) به نظر می‌رسد.

اینک در چنین شرایطی است که با توجه به لزوم بهره‌گیری توأمان از منابع معرفتی دارای خاستگاه بشری و معرفت وحیانی در جریان تحقیقات تربیتی معاصر، ناکارآمدی روش‌شناسی پژوهش مبتنی بر الگوی تباین معرفتی باتعالیم دینی و نیز عدم کفایت روش‌شناسی سنتی معمول در مطالعات دینی، ضرورت ابداع و پردازش رویکرد و دیدگاهی اسلامی به مبحث روش‌شناسی

پژوهش تربیتی رخ می نماید که در چنین رویکردی باید زمینه استفاده مناسب و بهینه از انواع منابع معرفتی یاد شده با ابداع روش‌شناسی بدیلی فراهم آید.

چگونگی رویکرد اسلامی به روش‌شناسی پژوهش تربیتی

در آخرین بخش از این نوشتار پس از مشخص شدن امکان و اهمیت و لزوم پردازش رویکرد اسلامی متمایزی به مبحث روش‌شناسی پژوهش تربیتی، این دو پرسش مورد بررسی قرار می‌گیرد که اولاً رویکرد مورد نظر باید واجد چه خصوصیتی باشد و ثانیاً چه مطالعات و اقداماتی در این جهت باید انجام شود؟

ویژگی‌های رویکرد اسلامی به روش‌شناسی پژوهش تربیتی

با توجه به معنا، گستره و نقشی که برای مبحث روش‌شناسی پژوهش تربیتی در بخش اول این نوشتار یادآور شدیم و نیز با عنایت به دلایل ضرورت پردازش دیدگاه اسلامی درباره روش‌شناسی تحقیقات تربیتی به نظر می‌رسد رویکرد اسلامی مطلوب در این زمینه بایستی ویژگی‌های ذیل را دارا باشد:

۱. دیدگاه مزبور باید پیش از همه مواضع مشخص و مدلی را درباره مسائل عام مطرح شده یا قابل طرح در مبحث روش‌شناسی پژوهش تربیتی، اتخاذ نماید به گونه ای که با قبول وحی و تعالیم دینی به عنوان منبع معرفتی مستقلی برای تحقیقات تربیتی سازگار باشد (۸). بدیهی است که چنین موضعی لزوماً در پارادایم کنونی حاکم بر تحقیقات تربیتی (تباین معرفتی با تعالیم وحیانی دین) مورد پذیرش نخواهد بود. بنابراین باید برای ایجاد نوع تحول در پارادایم مزبور و عرضه پارادایم جایگزین، زمینه سازی لازم صورت پذیرد.

۲. تبیین دین و معرفت دینی به عنوان یکی از منابع معرفتی معتبر برای علوم بشری و توضیح عقلانی دلایل رجوع به این منبع در جریان تربیت، پیش نیاز توجیه پژوهشگران تربیتی برای استفاده و تکیه بر رویکرد مورد نظر خواهد بود.

۳. تعریف وحی و خصوصیات آن بر اساس مبانی اسلامی و وجه تمایز وحی در دیدگاه اسلامی با سایر دیدگاه‌های دینی، و نیز پاسخگویی به شبهات مربوط به اعتبار وحی و معرفت دینی به صورتی امری فرا تاریخی و فرا مکانی، یکی از مقومات اصلی قبول وحی به مثابه منبع

معرفتی درحوزه پژوهش تربیتی به شمار می‌آید که باید به عنوان مبنای مباحث روش‌شناختی پژوهش تربیتی با دیدگاه اسلامی مورد توجه باشد(۹).

۴. تعیین نسبت میان وحی و معارف و حیانی با عقل و تجربه و شهود متعارف آدمی و ترسیم حدود انتظار معقول و واقع بینانه از این منابع معرفتی و نحوه ارتباط میان آن‌ها، یکی دیگر از خصوصیات رویکرد مطلوب به نظر می‌رسد.

۵. تبیین نقش و جایگاه معرفتی دین و تعالیم دینی در روند تولید علم در حوزه علوم انسانی و اجتماعی با توجه به تأثیر پذیری گسترده تحقیقات تربیتی از این علوم، نقد رویکردها و دیدگاه‌های مختلفی که دانش پژوهان مسلمان معتقد به حرکت اسلامی سازی معرفت با علم دینی در این زمینه مطرح کرده‌اند و نهایتاً اتخاذ مبنایی مشخص درباره حدود و شرایط بهره‌مندی از معارف و حیانی اسلام در حوزه علوم اجتماعی و انسانی معاصر، از نکات مهم دیگری است که در رویکرد مورد نظر باید به آن‌ها پرداخت(۱۰).

۶. تبیین مبانی و اصول فهم و تفسیر روشمند متون دینی اسلام (قرآن و سنت) به منظور وصول به مفاهیم و گزاره‌هایی معتبر دینی در زمینه تعلیم و تربیت، یکی دیگر از گام‌های لازم در پردازش رویکردی اسلامی به روش‌شناسی پژوهش تربیتی است که با توجه به آشنایی مفروض پژوهشگران با نظریات تربیتی معاصر، از تفسیر به رأی یا التقاط و یا برداشت شخصی غیر کارشناسانه از متون دینی و تبدیل متون دینی به ابزاری برای تأیید و توجیه هر گونه نظریه بشری پیشگیری خواهد نمود.

۷. تعیین نسبت دین با تربیت و ترسیم جایگاه مناسبی که تعالیم دینی اسلام در فرآیند تعلیم و تربیت می‌توانند و باید داشته باشند، مشخص کننده گسترده مفهومی تعلیم و تربیت اسلامی و میزان نفوذ آموزه‌های اسلامی در مباحث معاصر تربیتی است.

بنابراین در ساختن و پرداختن رویکرد اسلامی مورد نظر باید امکانات و قابلیت‌های نصوص دینی در جهت شناخت و جهت دهی فرآیند تعلیم و تربیت و نیز محدوده پرداختن دین به مباحث نظری و عملی این فرآیند با تحلیل محتوا و بررسی مضامین متون اسلامی مشخص شود تا از دامن زدن به نوعی انتظار غیر واقعی از نصوص قرآن و سنت برای پاسخگویی به همه مسائل خرد و کلان و نظری و عملی جریان تعلیم و تربیت در میان پژوهشگران تربیتی و در نتیجه محروم ماندن از دستاوردهای معتبر تجربه و خرد ورزی جمعی بشر در این خصوص، جلوگیری به عمل آید(۱۱).

۸. بررسی انتقادی نمونه‌هایی از تلاش گسترده فرهیختگان معاصر مسلمان برای نیل به روش‌شناسی پژوهش علمی در حوزه علوم اجتماعی و انسانی با تکیه بر دیدگاه اسلامی (که در رشته‌هایی نظیر اقتصاد، مدیریت، روان‌شناسی، جامعه‌شناسی و علوم سیاسی طی چند دهه اخیر انجام گرفته است) و نیز مطالعه انتقادات مطرح شده به این تلاش گسترده، می‌تواند برخی از چالش‌ها و مشکلات محتمل در مسیر وصول به دیدگاه اسلامی مورد نظر را شناسایی و از تکرار اشتباهات پیشین پیشگیری نماید، علاوه بر اینکه اطلاع از نتایج موفقیت آمیز کوشش یاد شده، در طراحی و تنظیم رویکرد روش‌شناختی مورد نظر مؤثر خواهد بود. لذا توجه به تجارب مشابه و استفاده از این پیشینه ارزشمند، یکی دیگر از خصوصیات لازم در تدوین رویکرد مطلوب است (۱۲).

۹. بررسی انتقادی تحقیقات و مطالعات گسترده‌ای که با عنوان تعلیم و تربیت اسلامی صورت پذیرفته است و نقد روش‌شناختی مواردی از اینگونه پژوهش‌ها، می‌تواند زمینه راهنمایی عملی تربیت پژوهان علاقه‌مند به تحقیق بر اساس منابع اسلامی را به عنوان مخاطبان اصلی دعوت به اتخاذ رویکرد اسلامی در روش‌شناسی پژوهش تربیتی، فراهم کند. بنابراین برای جلوگیری از انتزاعی شدن مبحث روش‌شناسی پژوهش تربیتی و نیز نشان دادن فوائد توجه به این مبحث در عرصه عمل، لازم است در پردازش دیدگاه اسلامی به روش‌شناسی تحقیقات تربیتی، نمونه‌هایی از اشتباهات روش‌شناختی رایج در مطالعات تعلیم و تربیت اسلامی مطرح شود، چنانچه بررسی میراث فکری ارزشمند فرهنگ و تمدن اسلامی در زمینه تعلیم و تربیت و اشاره به انواع رویکردهای فقهی، کلامی، فلسفی و عرفانی - اخلاقی مورد توجه اندیشمندان تربیتی مسلمان در بررسی مسائل تعلیم و تربیت با دیدگاه اسلامی، نیز افق‌های تازه‌ای را فرا روی محققان تربیتی قرار می‌دهد.

۱۰. ارائه رویکردی اسلامی به مبحث روش‌شناسی پژوهش تربیتی، در فضای کنونی حاکم بر تحقیقات علوم تربیتی امری بدیع و تا حدی غریب به حساب می‌آید تا حدی که می‌توان آن را نوعی تحول در پارادایم غالب فعلی (الگوی تباین معرفتی با تعالیم دینی) دانست، بنابراین باید در پردازش این رویکرد جدید هم به موانع فکری - فرهنگی و مشکلات عملی موجود در مسیر تحقق چنین رویکردی توجه داشت و هم برای رفع آن‌ها اقدامات و تدابیری را پیش‌بینی نمود به گونه‌ای که چشم انداز روشن و واقع بینانه‌ای برای حرکت از وضع موجود به کیفیت مطلوب ترسیم گردد.

بنابراین به نظر می‌رسد تربیت پژوهان مسلمان که از سویی با اعتقاد به حقانیت تعالیم و حیانی اسلام بر لزوم تأثیر‌پذیری جریان تعلیم و تربیت از آموزه‌های ارزشمند اسلامی تأکید دارند و از سوی دیگر نسبت به وضعیت غیر دینی (سکولار) فعلی حاکم بر تعلیم و تربیت جدید معترض هستند، باید با هم فکری و تلاش جمعی و استفاده از تجارب پیشین، گام‌های لازم برای تحول در الگوی روش‌شناختی تحقیقات تربیتی معاصر را به منظور تولید دانش تربیتی متناسب با ارزش‌ها و تعالیم اسلامی بردارند.

رویکرد اسلامی به روش‌شناسی پژوهش تربیتی: پیشنهاد‌های پژوهشی

و عملی

بنابر آنچه گذشت و به ویژه با توجه به خصوصیات لازم رویکرد اسلامی مورد نظر، ذیلاً به فهرستی از مطالعات و اقدامات مورد نیاز برای تداوم حرکت به سوی الگوی روش‌شناختی متمایزی در حوزه تحقیقات تربیتی به صورتی متناسب با مبانی و ارزش‌های اسلامی اشاره می‌شود:

۱. مطالعه پیرامون تبیین، تحلیل و نقد الگوی تباین معرفتی با تعالیم و حیانی دین و مبانی و پیامدهای حاکمیت این الگوی روش‌شناختی کلان بر مطالعات تربیتی معاصر
۲. بررسی نحوه و میزان رواج الگوی تباین میان تربیت پژوهان مسلمان و مطالعه علل و زمینه‌های مقبولیت این پارادایم برحسب انواع رشته‌های علوم تربیتی
۳. شناسایی روش مواجهه با سیطره «الگوی تباین» بر محافل علمی و تربیتی و بررسی نظرات مطرح شده و تجارب انجام یافته در خصوص نحوه برخورد با ایده‌ی سکولاریسم تربیتی و روند سکولاریزاسیون فرآیند تربیت در جوامع اسلامی
۴. طراحی و تدوین فرا نظریه تحقیقات تربیتی معاصر به گونه‌ای که به شکل مستدل‌پذیرای نقش تعالیم و حیانی دین به عنوان منبع معرفتی مستقل باشد. چنین فرا نظریه‌ای باید به روش تدوین و پردازش انواع نظریه‌های تربیتی و داوری درباره آنها، نحوه ایجاد ارتباط میان انواع تحقیقات تربیتی و نیز ارتباط میان پژوهش تربیتی با سایر تحقیقات علمی و تبیین مؤلفه‌ها و مراحل پژوهش تربیتی پردازد.

۵. تدوین روش‌شناسی فهم و تفسیر تربیتی متون دین اسلام (قرآن و روایات) در سطوح مختلف و تبیین اصول و ضوابط روش‌شناختی حاکم بر این فرآیند (با عنایت به ضرورت ارتباط پژوهشگران تربیتی با مباحث و نظریات معاصر)
۶. تحلیل محتوا و مضامین متون دینی اسلام از منظر تعلیم و تربیت برای شناسایی ظرفیت‌ها و امکانات واقعی آنها (در جهت کمک به شناخت و هدایت تربیت در تحقیقات تربیتی معاصر) و معرفی این قابلیت ارزشمند به پژوهشگران تربیتی (به ویژه در جوامع اسلامی)
۷. تألیف متون آموزشی روش‌شناسی تحقیق تربیتی با رویکرد اسلامی و زمینه‌سازی برای تحول در سر فصل و منابع درس "مبانی و روش‌های تحقیق در تعلیم و تربیت" در دوره‌های کارشناسی و تحصیلات تکمیلی
۸. بررسی تحلیلی و انتقادی مجموعه تحقیقات و مطالعات انجام یافته در حوزه تعلیم و تربیت اسلامی، از منظر مباحث روش‌شناختی پژوهش با رویکرد اسلامی
۹. تحلیل و بررسی و بازنگری سرفصل‌ها، منابع و روش تدریس دروس مرتبط با تعلیم و تربیت اسلامی در دوره‌های تحصیلات تکمیلی علوم تربیتی (به ویژه در رشته‌های دارای گرایش تعلیم و تربیت اسلامی) بر اساس مباحث روش‌شناختی پژوهش تربیتی با رویکرد اسلامی
۱۰. برگزاری کارگاه‌های آموزشی در زمینه روش‌شناسی پژوهش تربیتی با دیدگاه اسلامی با حضور استادان، محققان و دانش پژوهان، تعلیم و تربیت
- امید است تربیت پژوهان علاقه‌مند به گسترش ارتقای تعلیم و تربیت اسلامی در کشور ما، با عنایت به نقش برجسته مبحث روش‌شناسی پژوهش تربیتی در بهبود کیفیت تحقیقات قلمرو تعلیم و تربیت، حرکت در مسیر تدوین و رویکردی اسلامی به این مبحث را با استمداد از عنایات خداوند متعال ادامه دهند؛ انشاءالله

راهنمایی

۱- برای اطلاع بیشتر از مباحث روش‌شناسی پژوهش در علوم اجتماعی رک به

- Trigg, Roger; (2001); Understanding Social Science, 2nd ed, London, Blackwell

- Potter, Garry(2000) philosophy of Social science: New Perspectives, london, pearson Education press.

سروش عبدالکریم (۱۳۷۴)، درس‌هایی در فلسفه علم الاجتماع (چاپ دوم)، تهران، نشرنی
_____، (۱۳۶۲) تفرج صنع، تهران سروش.

دوورژه موریس، (۱۳۶۲)، روش‌های علوم اجتماعی، تهران، امیرکبیر.

۲- برای اطلاع بیشتر از مباحث مطرح در روش‌شناسی پژوهش تربیتی رک به:

- Philips.D.C. & N.C Nurbules, (2000) Postpositivism and Educational Research: New perspectives, Newyork & london, Routledge.

- Scott. D & R. Usher; (1996), Understanding Educational Research, london & New york, Routledge

- Scott. D avid; (2000), Realism and Educational Research, New Perspectives and possibilities, london & New york, Routledge.

۳- برای آشنایی بیشتر با برخی از دیگر مسائل قابل طرح در روش‌شناسی پژوهش تربیتی

رک به (صادق‌زاده، ۱۳۸۲ صص ۲۲۰-۱۳۰)

۴- برای معرفی الگوی تبیین معرفتی با تعالیم دین و تحلیل و نقد مبانی فلسفی و کلامی آن

رک به (صادق‌زاده، ۱۳۸۲ صص ۱۳۰-۹۵)

۵- برای تفصیل بیشتر درباره امکان پردازش رویکردی ارزشی و دینی به روش‌شناسی

پژوهش رک به:

امزیان، محمد محمد، (۱۳۸۰) تحقیق در علوم اجتماعی از اثبات‌گرایی تا هنجارگرایی

ترجمه عبدالقادر سواری، قم، پژوهشکده حوزه دانشگاه.

Safi, louay; (1996), foundations of knowledge; pp.(3-30)

۶- اطلاعات مربوط به شناسایی امکانات و قابلیت‌های تعالیم و حیاتی اسلام در شناخت و

هدایت جریان تربیت رامی‌توان از منابع نگاشته شده در باره تعلیم و تربیت اسلامی^{۱۰} (به زبان

عربی و فارسی) جویا شد رک به (بهروز رفیعی ۱۳۸۱، ۱۳۷۸)

۷- برای نقد دیدگاه دایره‌المعارفی رک به

باقری خسرو (۱۳۸۲ صص ۷۵-۶۴)

نوذری محمود (۱۳۷۷)

۸- برای ملاحظه نمونه ای از دیدگاههای عام مطرح شده درباره روش شناسی پژوهش تربیتی (به گونه ای سازگار با مبانی اسلامی) رک (صادقزاده، ۱۳۸۲)

۹- برای تبیین مبانی، سطوح و مراتب درک و فهم روشمند وحی و تعالیم دینی رک به: سعیدی روشن، محمدباقر (۱۳۸۳)، تحلیل زبان قرآن و روش شناسی فهم آن، قم پژوهشگاه حوزه و دانشگاه
قائم نیا، علی رضا، (۱۳۸۱)، وحی و افعال گفتاری، نظریه وحی گفتاری قم نشر معارف اسلامی

۱۰- برای آشنایی با مباحث مفصل مربوط به جریان اسلامی سازی معرفت و علم دینی رک به

عبدالرحمن رجب ابراهیم (۱۳۷۸) «دورنمایی از بازسازی اسلامی علوم اجتماعی» صص ۲۴۳-۱۹۸ حوزه و دانشگاه (کتاب دوم)، قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه
نوری، محمد (۱۳۷۹) «بازشناسی اسلامیت معرفت در پرتو بازسازی روش شناسی، صص، ۱۵۰-۱۳۴، حوزه و دانشگاه (کتاب سوم)؛ قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه
و نیز برای کتابشناسی اجمالی این بحث رک به باوی محمد (۱۳۷۹)، حوزه و دانشگاه (کتاب سوم)

۱۹- برای توضیحات بیشتر درباره حدود نقش دین در شناخت و هدایت فرآیند تربیت با توجه به تعالیم اسلام رک به
نوذری محمود (۱۳۷۷)
صادقزاده، (۱۳۸۲) صص ۳۴۵-۳۲۵

۱۲- برای اطلاع از رویکردهای مختلف به نقش دین در فرآیند تولید علوم انسانی و اجتماعی رک به:

باقری، خسرو، (۱۳۸۲)

صادقزاده، (۱۳۸۲) صص ۳۵۸-۲۶۶

منابع

- اعرافی، علی رضا؛ (۱۳۷۹ الف)؛ «روش‌های استنباط آداب تعلیم و تربیت»، صص ۱۵۴-۱۴۱، تربیت اسلامی: کتاب اول؛ محمد علی حاجی ده آبادی و علی رضا صادق زاده قمصری؛ تهران؛ نشر عابد.
- _____؛ (۱۳۷۹ ب)؛ «روش‌شناسی استنباط آموزه‌های تربیتی در آینه سیره و کلام امام علی(ع)»، صص ۲۶-۷، تربیت اسلامی: کتاب چهارم؛ علی رضا صادق زاده قمصری و محمد علی حاجی ده آبادی؛ تهران؛ نشر تربیت اسلامی
- بازرگان، عباس، (۱۳۸۴)؛ «ضرورت توجه به دیدگاه‌های فلسفی ...»، صص ۵۰-۳۸ علوم تربیتی؛ جمعی از مولفان؛ تهران؛ سمت.
- باقری، خسرو؛ (۱۳۸۰ الف)؛ پژوهشی برای دستیابی به فلسفه آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران؛ (تحقیق منتشر نشده سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش).
- _____ (ب)؛ (۱۳۸۰)؛ «ماهیت و قلمرو تعلیم و تربیت اسلامی»، صص ۳۳-۲۳ فصلنامه حوزه و دانشگاه (س ۸/ش ۲۸)
- _____ (۱۳۸۲)؛ هویت علم دینی؛ تهران؛ انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی
- بانکی فرزین و فریدرش کارل رته (۱۳۷۸)؛ مقدمه ای بر روش‌های تحقیق در تعلیم و تربیت ترجمه احمد علی حیدری و سیدحسین میرلوحی؛ تهران؛ پژوهشکده تعلیم و تربیت واحد انتشارات
- سجادی، سید مهدی؛ (۱۳۸۰)؛ «چالش‌های بنیادین رویکردهای تحقیق و پژوهش در تعلیم و تربیت اسلامی» صص ۷۳-۵۱ فصلنامه حوزه و دانشگاه (س ۸/ش ۲۸)
- صادق زاده قمصری، علی رضا؛ (۱۳۷۹)؛ «گامی فراسوی گسترش تحقیقات تربیتی بر اساس آموزه‌های و حیانی اسلام» صص ۷۶-۵۷ تربیت اسلامی: کتاب اول؛ محمد علی حاجی ده آبادی و علی رضا صادق زاده قمصری؛ تهران، نشر عابد.
- _____؛ (۱۳۸۲)؛ بررسی ارتباط معرفت‌شناختی دانش آموزش و پرورش با تعالیم و حیانی اسلام؛ رساله دکترا به راهنمایی خسرو باقری، تهران، دانشگاه تربیت مدرس؛
- کاردان، علی محمد؛ (۱۳۷۷)؛ «وضع آموزش و پرورش و دانش‌های مربوط به آن در پایان قرن بیستم»، صص ۷۲-۶۲ فصلنامه حوزه و دانشگاه (س ۵/ش ۱۶-۱۵)
- لطف آبادی، حسین؛ (۱۳۸۴)؛ «ضرورت تاسیس فلسفه علم مینوی ...» صص ۳۷-۱۹ علوم تربیتی، جمعی از مولفان؛ تهران؛ سمت.

Bredo, Eric (1996) ; "Positivism" pp (493-495) philosophy of Education: An Encyclopedia, Ed by J.J chambliss, New york & london; Garland publishing Ins.

- Husen. T. (1996); "Research paradigms in Education" pp (16-21)" Educational Research"Methodology and Measurement: An International Handbook; London, pergamon

Kaplan, A (1985); "Research Methodology: Behavioral sciences" (pp 4293-4300) The International Encyclopedia of Education V.7 Ed by Husen. London.

keeves. John; (1996); "Toward a Unified View of Educational Research" Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook; 2nd ed. Ed by J.keeves, London, Pergamon

Neuman, lawrence; (2000); Social Research Methodes 4td ed; london, Allyn & Bacon

Phillips D.C & N.C. Burbules; (2000); Postpositivism and Educational Research; New yok; Rowman & littlefiedel publishers Inc

Primg, Richard; (2004); philosophy of Educational Research, 2nd ed ; London; coninum

Safi; louay, (1996); The Foundation of knowledge, Malaysia; International Islamic University Malaysia press

Scott. D & M.Morrison; (2006); key Ideas in Educational Research; london; continuum

walker, JC & c.w Evers; (1996); "Research in Education: Epistemological Issues" (pp 22-30) Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook; London, pergamon