

# بِسْمِ اللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِیْمِ

## راهبرد فرهنگ

سال دوازدهم، شماره چهل و شش، تابستان ۱۳۹۸

۴۶

## شرایط چاپ مقالات

۱. پذیرش اولیه مقالات صرفاً زمانی صورت می‌گیرد که ذیل یکی از محورهای موضوعی نشریه به شرح زیر باشد:

- رصد و مهندسی فرهنگی کشور
- آسیب‌شناسی و ساماندهی فرهنگ عمومی
- هنجارها، ارزش‌ها و باورهای معیار و چگونگی تحقق آن
- حفاظت از دستاوردهای فرهنگی انقلاب در مقابل هجوم بیگانه
- جایگاه و عملکرد رسانه‌ها و دستگاه‌های فرهنگی کشور
- پیش‌نیازها، ملزومات و عوامل مؤثر بر ارتقای علمی و فرهنگی کشور
- نقشه جامع علمی کشور
- تحول و نوسازی نظام آموزش و تربیت کشور: خانواده، مدرسه، دانشگاه و حوزه

- تحول و ارتقای علوم انسانی
- پیش‌نیازهای فرهنگی تحقق چشم‌انداز ۲۰ ساله کشور
- چگونگی تعامل با ادیان، فرق و قومیت‌ها
- بررسی روندها و جهت‌گیری‌ها در تولید آثار و مصنوعات فرهنگی و هنری

۲. مقالات ارسالی نباید به صورت تمام‌متن برای هیچ نشریه داخلی یا خارجی ارسال و یا به صورت مکتوب یا الکترونیکی منتشر شده باشد.

۳. مقالات الزاماً باید مطابق با راهنمای تنظیم مقالات فصلنامه «راهبرد فرهنگ» تنظیم شود.

۴. آثار ارسال شده صرفاً پس از ارزیابی و تأیید داوران به چاپ خواهد رسید.

۵. فصلنامه در ویرایش مطالب و تغییر عناوین آزاد است.

مطالب مندرج در فصلنامه، لزوماً بیانگر دیدگاه‌های شورای عالی انقلاب فرهنگی نیست.

اقتباس و نقل مطالب با ذکر مأخذ آزاد است.

ویرایش مقالات فصلنامه، بر پایه دستور خط «فرهنگستان زبان و ادب فارسی» صورت می‌گیرد.

صاحب امتیاز:

دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی

مدیر مسئول و سردبیر: سعیدرضا عاملی

مدیر داخلی: سیدعلیرضا دربندی

مترجم چکیده‌ها: سیدصدرالدین موسوی

دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی

فصلنامه راهبرد فرهنگ

دارای اعتبار علمی پژوهشی:

وزارت علوم، تحقیقات و فناوری  
۳/۱۱/۱۳۵۲  
۱۳۸۸/۸/۱۷

«راهبرد فرهنگ» در پایگاه استنادی علوم جهان اسلام (ISC) نمایه می‌شود.

نشانی: تهران، خیابان طالقانی بعد از تقاطع ولی عصر ع ش شماره ۴۳۶

تلفن: ۸ - ۶۶۹۷۶۶۰۱ و ۵ - ۶۶۴۶۸۲۷۱

تارنما: <http://www.jsfc.ir>

هیئت تحریریه:

(به ترتیب الفبا)

مسعود آذربایجانی

دانشیار پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

محمدحسن پرداختچی

استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی

رضا داوری اردکانی

استاد گروه فلسفه دانشگاه تهران

حسین کجویان

دانشیار دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران

محمد رضا مخبر دزفولی

استاد دانشگاه تهران

محمدعلی مظاهری

دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی

## راهنمای تنظیم مقالات

۱. مقالات حداکثر در ۷۵۰۰ کلمه تنظیم شود.
۲. متن تایپ شده مقاله در قالب Word و در متن فارسی قلم B Lotus با اندازه ۱۲ و در متن انگلیسی قلم Times New Roman ۱۰ تهیه شود.
۳. اجزای مقاله باید شامل عنوان گویا، چکیده (شامل طرح مختصر مسئله، چارچوب نظری، روش، یافته‌ها و نتایج به صورت فشرده و حداکثر در ۲۰۰ کلمه)، واژگان کلیدی و معادل انگلیسی آن، بیان مسئله، چارچوب نظری، فرضیه‌ها یا پرسش‌ها، روش تحقیق، یافته‌ها، بحث و نتیجه‌گیری، و منابع (درون متن و پایانی) به صورت کامل باشد.
۴. معادل‌های غیرفارسی واژه‌های تخصصی، اسامی افراد یا مکان‌ها، کوته‌نوشت‌ها و سرواژه‌ها و توضیحات ضروری در پاورقی با شماره‌گذاری مستقل برای هر صفحه ذکر شود.
۵. ارجاعات درون متنی باید در داخل پرانتز و به شیوه زیر باشد:  
... (نام خانوادگی مؤلف، سال انتشار منبع: شماره صفحه یا صفحات)؛ مثال:  
(حسینی، ۱۳۸۴: ۲۴) یا (گوردون، ۲۰۰۱: ۲۳۶-۲۳۱) و در صورتی که تعداد مؤلفان بیش از دو نفر باشد (رضایی و همکاران، ۱۳۸۶: ۴۹)
۶. فهرست منابع (فارسی یا غیرفارسی) در پایان مقاله به ترتیب الفبایی نام خانوادگی مؤلف به شکل زیر باشد:  
کتاب: نام خانوادگی مؤلف، نام. (سال انتشار). عنوان کتاب. نام و نام خانوادگی مترجم (در آثار ترجمه شده). محل انتشار: ناشر.  
مقاله در مجله چاپی: نام خانوادگی، نام. (سال انتشار). عنوان مقاله. نام و نام خانوادگی مترجم (در صورت ترجمه). نام مجله. سال یا دوره انتشار. شماره صفحه.  
مقاله در مجلات یا روزنامه‌های اینترنتی: نام خانوادگی، نام. (سال انتشار). عنوان مقاله. عنوان نشریه. تاریخ بازیابی. نشانی پایگاه اینترنتی  
مجموعه مقالات: نام خانوادگی، نام. (سال انتشار). عنوان مقاله. نام و نام خانوادگی مترجم (در صورت ترجمه). نام و نام خانوادگی گردآورنده. عنوان مجموعه مقالات. محل انتشار: ناشر.  
پایان‌نامه: نام خانوادگی مؤلف، نام. (سال تدوین). عنوان رساله. مقطع تحصیلی. دانشکده و دانشگاه محل تحصیل.  
پایگاه اینترنتی: نام پایگاه اینترنتی. (تاریخ به‌روزرسانی). تاریخ بازیابی. نشانی پایگاه اینترنتی.
۷. ذکر مشخصات تحصیلی نگارنده مقاله (رشته، مقطع و محل تحصیل، تدریس یا اشتغال به تحصیل، رتبه علمی)، شغل فعلی، آدرس محل کار و سکونت و نشانی الکترونیکی و شماره تماس ضروری است.

۷

از دین‌سازی‌های عقل تا دینی‌سازی علم  
علیرضا شجاعی زند

۴۱

علامه طباطبایی و تکوین دال آزادی در گفتمان انقلاب اسلامی ۵۷ ایران  
محمدجواد اسماعیلی

۷۳

«گزینش نظریه» از دیدگاه تامس کوهن  
حسین نیک‌رای؛ علیرضا منجمی

۱۰۷

راهبرد تعاملی - توضیحی در آموزش علوم انسانی  
افسانه رحیم‌زاده؛ کیوان بلندهمتان؛ جمال سلیمی

۱۳۵

بررسی ظرفیت تأثیرگذاری بازی‌های رایانه‌ای خشن بر عملکرد اخلاقی کاربران،  
براساس مدل رست - ناروانز  
فاطمه وجدانی؛ سمیرا حیدری

۱۶۷

تحلیل محتوای کتاب‌های دوره متوسطه اول برحسب میزان توجه به مؤلفه‌های سرمایه  
فرهنگی در سال تحصیلی ۹۵-۹۶  
محمد حرفتی سبحانی لیل آبادی

۱۹۷

بررسی تحلیلی ابعاد و مؤلفه‌های دانشگاه‌پژوهی ارائه الگوی تلفیقی دانشگاه‌پژوهی  
محبوبه عارفی؛ هادی مرجائی؛ جعفر طرقي؛ محمد یمنی‌دوزی سرخابی



بررسی نسبت عقل و دین و دین و عقل یکی از بحث‌های مقدماتی و لازم برای جامعه‌شناسی دین است. نتایج حاصل از آن علاوه بر منظر، بر موضوع‌شناسی این شاخه از جامعه‌شناسی نیز تأثیر شایانی خواهد داشت و به دین‌پژوهان و صاحب‌نظران آن کمک خواهد کرد تا موضع صائبی در قبال دو مسئله اخیراً مطرح شده، یعنی «دین‌سازی‌های عقل» و «دینی‌سازی علم» اتخاذ نمایند و مشی مناسبی را در قبال آنها در پیش گیرند.

مقاله پس از مرور نسبت‌های ممکن و متصور میان عقل و دین، مرز میان دین‌سازی‌های روا و ناروا را آشکار می‌سازد و پس از واریسی مختصری در نگاه اسلام به عقل، نشان می‌دهد که این دین مجال و فرجه فراخی برای تأملات مستقل عقلی که علم هم یکی از موالید آن است گشوده و هیچ الزام دینی و عقلی بر جدا کردن راه و باز نمودن باب ویژه‌ای به نام علم دینی وجود ندارد.

■ واژگان کلیدی:

عقل و دین، دین و عقل، دین‌سازی عقل، عقل خودبنیاد، دینی‌سازی علم، علم دینی

## از دین‌سازی‌های عقل تا دینی‌سازی علم

علی‌رضا شجاعی‌زند

دانشیار دانشگاه تربیت مدرس

Shojaez@modares.ac.ir

## بیان مسئله

یکی از مقدمات و پیش فرض‌های بسیار تأثیرگذار در دانش جامعه‌شناسی، تلقی و نگرشی است که عالمان آن نسبت به «عقل» و به «علم» داشته‌اند. همین تلقی و تغییرات پدید آمده در آن موجب شکل‌گیری نقاط عطف مهمی در «منظر<sup>۱</sup>» این دانش گردیده و به رهیافت‌های مختلفی در آن دامن زده و جامعه‌شناسی را از اثبات‌گرایی خام<sup>۲</sup> در آوان ظهور، به نظریات و رویکردهای برساخت‌گرایانه<sup>۳</sup> در این اواخر نزدیک ساخته است. این مسئله وقتی بغرنج‌تر<sup>۴</sup> شد که پای شاخه خاصی به نام جامعه‌شناسی دین به میان آمد و «دین» را که خود یک عنصر دلالتی فحوایی تعیین‌بخش<sup>۱۱</sup> است، «موضوع<sup>۵</sup>» تأملات عقلی و علمی خویش قرار داد. اهمیت افزوده بحث در این شاخه بدان‌روست که آن را در تأملات و واریسی‌های عمیق‌تر، به مباحث پیش از این مطرح در باب نسبت‌های متقابل میان «عقل» و «دین» مربوط کرده و جستجوگران این علم را به داشتن ادراک و موضع‌پیشینی در قبال آن ناگزیر ساخته است.

واریسی مجدد مناسبات میان این دو مقوله در واقع مدخل و بهانه‌ای شده است برای بررسی دو مسئله اخیراً مطرح در بین دین‌پژوهان و اصحاب علوم انسانی. فرض «برساختی‌بودن دین» و میدان دادن به مداخلات بی‌وقفه و بی‌حساب عقل در فرایند دین‌سازی در یک‌سو و تلاش‌های متکثر و مجدانه‌ای که در راستای «دینی‌سازی علوم انسانی و اجتماعی» در سوی دیگر صورت می‌گیرد.

در فراز نخست و ذیل بررسی نسبت‌های متنوع «عقل و دین» و تشریح نقش و کارکردهای هر یک، با انواعی از مداخلات عقل در برساختن دین مواجه خواهیم شد که به اعتقاد ما تنها یکی از آنها روا و بقیه ناروا می‌باشند. بدین طریق رویکردهای برساخت‌گرایانه به دین را از مسیر تجزیه و تفصیل در صورت مسئله آن، به چالش خواهیم کشید. پس از آن به سراغ «دین و عقل» خواهیم رفت و نگرش دین را نسبت به عقل و به علم واریسی خواهیم کرد تا مشخص شود آیا اسلام، مجال و فرجه‌ای برای «تأملات مستقل عقلی» که علم هم به معنای خاص، یکی از موالید آن است، قائل شده و به رسمیت شناخته است یا خیر؟ فراز آخر این مقال، با اتکای به نتایج حاصل از همین دو فراز، به سراغ مسئله

1. The Perspective
2. Naïve Positivism
3. Constructivationism
4. More Problematic
5. Object



دوم، یعنی امکان و ضرورت «علم دینی»<sup>[۳]</sup> خواهد رفت و پس از وارسی وجوه مختلف و دلایل محتمل دفاع از آن، موضع و موقف خود را در این باره بیان خواهد کرد. اهمیت این موضع و منظر از آن‌روست که نقش تعیین‌کننده‌ای در نوعیت مطالعات جامعه‌شناختی دین و اعتبار عام آن خواهد داشت.

طرح و تعقیب هم‌زمان دو مسئله مستقل در یک مقال، البته اتفاق نادری است و شاید معروض خدشه؛ اما بدان‌رو دنبال شد که با وجود داشتن سوپه‌های متخالف و سرچشمه گرفتن از انگیزه‌های متضاد، واجد منشأ و منبع مشترکی هستند و به هم در مسیر بحث، مدد می‌رسانند.

### عقل و دین

«عقل و دین» به آن دسته از مناسبات میان این دو مقوله می‌پردازد که نقش تعیین‌کننده و تأثیرگذار در آن، با عقل است و دین، تابع و مسبوق و متکی به آن به‌شمار می‌رود. در این شق از مناسبات، صحبت از «نسبت‌های» متعدد و متنوع است؛ زیرا که عقل از مجاری متفاوتی وارد می‌شود و در موقعیت‌های مختلفی با دین ارتباط برقرار می‌کند. اذعان به تعدد و تفاوت نسبت‌هایی که عقل با دین برقرار می‌کند و احصای کامل آنها و توجه به اقتضائات هر کدام و رعایت‌شان در جای خود از مهم‌ترین نکاتی‌اند که اعتنای به آنها در مطالعات جامعه‌شناختی دین ضروری است.

از ویژگی‌هایی که این سوپه از بحث را از سوپه دیگر آن، یعنی «دین و عقل» متمایز می‌سازد، مدخل و مبنای پرداختن به آن است. مدخل و مبنای بحث‌های عقل و دین، اساساً عقلی است و مبتنی بر اقتضائاتی که هر یک از این دو عموماً و صرف نظر از مصادیق‌شان واجدش هستند؛ لذا هیچ تخصیص و تحدیدی از ناحیه فاعل شناسا که «چه کسی» باشد و از ناحیه موضوع شناسایی که «چه دینی» باشد، بدان وارد نمی‌شود. این در حالی است که دومی، یعنی بحث‌های دین و عقل، ناظر به دین مشخص و متکی به تأمل و وارسی‌های عمدتاً درون‌دینی است و شرط صحت و اعتبار آن، وفاداری فاعل شناسا به متن و مقصود شارع (بنیانگذار دین) از آن است.<sup>[۳]</sup>

مدعای ما در این مقال این است و نشان خواهیم داد که عقل، متکای دین است<sup>[۴]</sup> و بهره‌های فراوانی هم به آن رسانده است و می‌رساند؛ با وصف این هیچ‌گاه قادر نیست که بر جای دین بنشینند و یا بر فراز آن قرار گیرد. همچنین نشان خواهیم داد که این

دو بی آنکه جای را بر یگدیگر تنگ کنند، می‌توانند در کنار هم باشند و به انسان در سامان‌بخشی و جهت‌دهی به زندگی خویش کمک رسانند.

اهمیت امروزی این بحث را با اینکه از موضوعات و بحث‌های بسیار سابقه‌دار در ادیان متن‌محور و صاحب‌الهیات بوده، در جای دیگری باید جست. مسئله‌مند شدن مناسبات عقل و دین امروزه بیش از آنکه ناشی از عدم به‌رسمیت‌شناسی‌های متقابل یا تخطی یکی به قلمرو دیگری و کاربردهای نابه‌جای آنها باشد؛ مربوط به از میان برداشتن مرزها و آمیزشِ عامدانه ساحات و موضوعات و معیارهای داوری درباره آنها است. به همین‌رو مسیر ما انطباق‌چندانی با قالب‌های کهن در این‌باره ندارد و متعرض جنبه‌هایی خواهد شد که بدیهی به نظر می‌رسند و چالش و مجادله چندانی هم بر سر آنها وجود ندارد. آنچه شاید بتواند قدری به این کار بداعت بخشد، بهره‌هایی است که از همین واگویی‌های به ظاهر بدیهی برای پاسخ به برخی از پرسش‌ها و تردیدهای جدید درباره دین و درباره علم گرفته‌ایم. همین نیز از مسیر تجزیه و تفکیک ساحات و موقعیت‌های مختلفی به‌دست آمده است که عقل یا دین در نسبت با دیگری احراز کرده‌اند.

### نسبت‌های متصور و ممکن عقل و دین

عقل حداقل در شش مقام و موقعیت، نسبتی را با دین برقرار می‌کند که متمایز از هم‌اند و هر یک نیز منطبق و اقتضائات خاص خود را دارند<sup>۱۵</sup>. مجادلات درگرفته میان دین‌پژوهان بر سر این موضوع اولاً ناشی از عدم تشخیص و تفکیک این موقعیت‌ها از هم است و ثانیاً خلط آنها به هم و بار کردن حکم یکی بر دیگری.

۱. عقل در مقام ابداع دین: یکی از نسبت‌های متصور و ممکن و حتی محقق شده میان عقل و دین، در آنجایی است که عقل در مقام «ابداع» دین ظاهر می‌شود. این مصداق از نسبت عقل و دین، اشاره مستقیمی به «دین‌سازی» دارد و شامل همه ادیانی است که بنیانگذاران بشری آنها بی‌هیچ داعیه‌ای از جنس واسط و ناقل بودن و یا دریافت وحی و الهام از عوالم دیگر، دست به این کار زده‌اند.

تصرف و تغییرات دلبخواهانه در ادیان موجود را هم که اخیراً و تحت تأثیر رهیافت‌های برساخت‌گرا و هرمنوتیکی رواج بیشتری یافته و ذیل عنوان «قرائات»، طرح و دنبال می‌شود باید در همین زمره شمرد؛ زیرا مصداقی از دین‌سازی‌های عقل‌اند که از مسیر دست‌کاری و گزینش‌گری و ایجاد ترکیبات مختار صورت

گرفته است. نکته مهم آن، این است که هیچ یک از شقوق و انواع دین‌سازی‌های ضمنی و مداخله‌گرانه که جلوتر به آنها اشاره خواهیم کرد؛ کارِ عقل محض یا عقلِ به تنهایی نیست و به‌جز آن، عواطف و ارزش‌ها و ایدئولوژی و گفتمان غالب نیز در آن مشارکت و سهم دارند. به‌علاوه کارِ انسان‌های متوسط و پیروانِ عادی ادیان هم نیست و نوعاً از نوابغ و نوادری از اهل فکر و معنا سرزده است و می‌زند.

۲. عقل در مقام انتخاب دین: یکی دیگر از مجالاتی که عقل به سراغ دین می‌رود و نسبتی با آن برقرار می‌کند، عقل در مقام «انتخاب» دین است از بین ادیان مختلف عرضه شده به او. درباره اینکه عقل در این مقام با چه ملاک و مبنایی و از چه جهاتی و به چه طریقی دست به مقایسه و جمع‌بندی می‌زند و به تصمیم می‌رسد، پاسخ قاطع و یک‌دستی وجود ندارد؛ زیرا در واقعیت بسیار متنوع بوده و هست. فرض و تصور چنین موقعیتی برای عقل، متضمن دو پیش‌فرض مهم است: یک، وجود «عقل» و «اختیار» در مخاطبین دین و دو، «پیش‌ادینی» و «خودبنیاد» بودنِ عقلی که مورد خطاب و عرضه دین قرار گرفته است. زیرا در غیر این صورت، هیچ فضلی بر انتخاب‌هایِ صائب و پیروی و التزام به دینِ حق مترتب نخواهد بود و وعده پاداش و جزا هم بابت آن، معنا نخواهد داشت<sup>[۶]</sup>.

تصریح و تأکید بر چند نکته در بحث «انتخاب»، به ما در تشخیص درست و تمییز آن از محور ماقبل کمک خواهد کرد. انتخاب در عین حال که با فرض اختیار و آزادی کامل معنا پیدا می‌کند، اما فروض و لوازمی دارد که هیچ انتخاب‌گری نمی‌تواند به بهانه آزادی و اختیار از آن سرباز زند:

- انتخاب اصولاً از بین گزینه‌های متمایز و دارای تعین و تشخص صورت می‌پذیرد؛  
- اختیار انسان در دو موقعیت «ماقبل» و «مابعد» انتخاب متفاوت است؛ بدین معنا که با هر انتخاب ما، بر محدودیت‌های آن افزوده می‌شود.

عدم رعایت این دو اصل در مقام انتخاب دین، خصوصاً دومی، زمینه و موجب دیگری است برای دین‌سازی؛ در حالی که عقل در موقعیت انتخاب دین بوده است و نه دین‌سازی.

۳. عقل در مقام «بررسی و احراز» باورهای مبنایی دین: در بحث انتخاب دین همان‌طور که آمد، هیچ حد و حصری مبنی بر «دلیلی» یا «علتی» بودن آن وجود ندارد و ممکن است با هر ملاحظه و به هر نحوی صورت پذیرد و در همه حال نیز

نقش اصلی همچنان با عقل است. در محور سوم اما عقل همان کار را منحصراً از مسیر دلیلی، یعنی با بررسی و احراز درستی و حقانیتِ باورهای اصولی آن دین به انجام می‌رساند. عقل در اینجا نیز پیشادینی و خودبنیاد است و کارش هم واریسی پاسخ‌هایی است که آن دین به پرسش‌های وجودی انسان داده است<sup>[۷]</sup>. موقعیت و موضع عقل در این مقام، صرفاً پرسش‌گری است و سپس بررسی کفایت و اتقان پاسخ‌هایی که از سوی دین ارائه شده است. بنابراین هیچ نقش و شأنی هم در مساعدت به دین برای پاسخ‌گویی به این پرسش‌ها ندارد. چنین مداخله‌ای عقل را از این موقعیت خارج و به مقام دین‌سازیِ مذکور در محور نخست منتقل می‌سازد. لازم است اضافه شود که تفاوت محورهای ۲ و ۳ بیش از آنکه به موقعیت عقل مربوط باشد، به نوعیت عقل مربوط است و همچنین به نحوه بررسی که در یکی بیشتر «تطبیقی» است و در دیگری «تحقیقی» و حقیقت‌جویانه.

نسبت‌هایی که عقل در این شقوق سه‌گانه با دین برقرار می‌کند، همگی از بیرون‌اند و از این حیث می‌توان آنها را پیشینی قلمداد کرد. به‌علاوه عقل در این موقعیت‌های سه‌گانه از فاعلیت تام برخوردار است و در نقش‌های فعالانه‌ای چون مُبدِع و مُختار و حَکَم و مُداخل ظاهر شده است. از عقل واقع شده در این قبیل موقعیت‌ها در برخی از اشارات، به «عقل مفتاحی» تعبیر شده است و برخی هم آن را «عقل خودبنیاد» نامیده‌اند. تعبیر نخست که از آیه‌الله جوادی است (جوادی‌آملی، ۱۳۸۷: ۵۳-۵۱)، از دقت و مطابقت بیشتری برخوردار است و کمتر هم محل مناقشه قرار گرفته؛ اما «عقل خودبنیاد»، محمل برداشت‌های متفاوت و متخالفی شده است که به‌کارگیری آن را با دشواری مواجه ساخته و می‌سازد. عقل به اعتقاد ما در تمام موقعیت‌هایش، خودبنیاد است و به همین‌رو هم نباید این تعبیر را مترادف با «عقل سکولار» گرفت و در مقابل «عقل دینی» نشانده. این خطا و بدگمانی نسبت به عقل خودبنیاد که در ابتدا از یک بدفهمی لفظی و عبارتی برخاسته، ممکن است در ادامه تا مقابله‌جویی با عقل به نحو کلی و در هر مقام و موقعیتی نیز پیش رود و از این راه، هم به دین و هم به دینداری و هم به دینداران آسیب رساند. رفع این نگرانی و مخاطره در این است که بدانیم وصف خودبنیادی برای عقل در اینجا اولاً به معنی خودمرجع و خودمعیار است و نه خودپدیدآور و یا به‌خودی خود پدیدآمده و ثانیاً حاوی هیچ دلالتی به نفع «تکافوی عقل» و «بی‌نیازی از دین» هم نیست<sup>[۸]</sup>. پس برخلاف گمان شایع در بین دینداران که یا با آن به مخالفت کلی پرداخته و یا آن را به

خارج از نسبت‌های متصور با دین رانده‌اند، باید اذعان کرد که عقل از حیث جوهر، در تمام نسبت‌های پیشادینی و پسادینی‌اش، «خودبنیاد» است و از حیث نقش و وظیفه و کارکردها البته تمایز می‌پذیرد. این را هم به‌نحو ثبوتی (امکان وجودی آن) و هم به‌نحو اثباتی (تحقق عینی آن) می‌توان احراز کرد. تأکید بر خودبنیادی عقل در ادیانی نظیر اسلام که اتکای به مراتب بیشتری بر عقل دارند و بسیار هم بدان توصیه کرده‌اند، از ثمرات و کاربردهای قابل توجهی برخوردار است.

پس از مرور سه موقعیت پیشادینی برای عقل، سه موقعیت دیگر نیز برای آن متصور است که مربوط به نقش‌های ابزاری عقل در درون دین است. اوقاتی که عقل کارِ تفسیر و تفقه و دفاع متکلمانه از دین را به‌عهده می‌گیرد، بیانگر موقعیت‌های پسادینی آن است. کارِ عقل در این موقعیت‌ها انکشاف و استخراج معنا و پیام از درون دین است و صیانت از آنها. به همین‌رو از این دسته به‌عنوان «عقل مصباحی»<sup>[۹]</sup> و «عقل خادم»<sup>[۱۰]</sup> یاد شده است که تعبیر قابل فهم و قبولی هم هستند.

۴. عقل در مقام «فهم» نصوص دینی: کارِ عقل در این مقام و موقعیت تا حدی مسبوق به باور و ایمان است و آغشته به نوعی اشتیاق و التزام و دلبستگی. در عین حال تلاش دارد تا با تأملاتش در متون دینی، به مضمون و فحوای مندرج در آنها نائل آید؛ چرا که غرض آن، نیل به حقیقت و جوهر پیام است و کشف مقصود شارع. پس این دست از تأملات و واکاوی‌های در متون مقدس را نباید با تفاسیر هرمنوتیکی «قاری‌محور» و حتی با تفاسیر «متن‌محوری» که معنای متبادر را مستقل و منفک از مقصود مؤلف (شارع) جستجو می‌کند، یکی شمرد. عطف توجه به این تمایزات تفسیری و تصریح بر آن، بدان‌روست که عقل مطرح در تفاسیر هرمنوتیکی، خصوصاً انواع متأخر آن<sup>[۱۱]</sup> را نمی‌توان از سنخ عقل خادم شمرد و در این محور قرار داد. آنها بیش از هر یک از موقعیت‌های نام‌برده، با عقل دین‌ساز قرابت و سنخیت دارند؛ زیرا بیش از «فهم»، در کار «خلق» و صورت‌بخشی به یک دین جدید یا دین دست‌کاری‌شده هم‌ساز با نظرگاه امروز هستند. مفسر قاری‌محور بیش از هر چیز، درگیر افق فکری اکنون خویش است و در صدد نزدیک ساختن مضامین و فحوای آن دین به انتظاراتی که از دین به‌طور کلی پیدا کرده است. پس مشکل ادیان صاحب متن و فحوا، برخلاف آنچه شایع است و القاء می‌شود، وجود قرائت‌ها و متعدد و متکثر بودن آنها نیست؛ بلکه منشأ بروز آن قرائت‌ها است و مبنای توجیه

و دفاع از آن و راهکار رفع آنها.

۵. عقل در مقام «استنباط» احکام دینی: نقشی که برای عقل به عنوان یکی از منابع استنباط احکام در فقه اسلامی تعریف شده، البته از سنخ خدمت است؛ چون اولاً محدود به حیطه و موضوعاتی است که دین از پیش معین نموده و ثانیاً با رعایت شرایط و قواعدی است که دین برای آن مقرر داشته است<sup>[۱۲]</sup>. با این وصف، همچنان خودبنیاد است و حکم منبع مستقلی را در کنار دیگر منابع سه‌گانه استنباط احکام شرعی دارد.

به‌جز این برای عقل در فقه، دو نقش دیگر نیز متصور است. یک، نقشی که در استفاده از دیگر منابع فقهی، یعنی «کتاب» و «سنت» و خصوصاً «اجماع» به عهده دارد و دوم، نقش برجسته‌تری که در «اصول فقه» بازی می‌کند. تابعیت و خدمت‌گذاری عقل وقتی به سراغ «کتاب» و «سنت» می‌رود البته محرز است؛ همان‌ها در «اجماع» با استقلال عمل بیشتری همراه است و اعتبار و حجیتش را نیز از عقل می‌گیرد.

۶. عقل در مقام «دفاع» از دین: یکی از نقش‌های مهم و شایعی که عقل در مقام خدمت‌گزاری به دین بر عهده می‌گیرد و ایفا می‌نماید، در موقعیت‌هایی است که به صیانت و حمایت و ترویج آن می‌پردازد. «عقل کلامی»، در کنار عقل‌های معرفی‌شده در موقعیت‌های تفسیری و فقهی از رایج‌ترین کاربردهای عقل در دین هستند و هنگامی موضوعیت پیدا می‌کنند که منطقی‌اً مرحله ابداع و انتخاب و واریسی اعتقادی و فحوائی دین را پشت سر گذارده و به مرحله باور و التزام به آن رسیده باشند. بارزترین شأن تبعی و استفاده ابزاری از عقل، مربوط به همین محور است و به همین رو نیز هیچ ملاحظه و احتیاط و تخصیص و تحدیدی هم بر آن مترتب نیست. عقل در این موقعیت، حسب شرایط و طرف‌های دعوی، گاه بر خودبنیادی و حجیت‌های عام پای می‌فشارد و گاه به ناتمامی و عدم تکافوی خویش اقرار می‌کند. گاه به براهین منطقی و فلسفی و شواهد علمی و تجربی استناد می‌کند و گاه به اقناع قلبی و تأثرات عاطفی و مشوق‌های رفتاری توسل می‌جوید. اینها با وجود تنوعاتی که دارند، همگی از سیاسات عقل‌اند در مقام دفاع و ترویج حقیقتی که بدان نائل آمده است و اینک به حقانیتش ایمان دارد.

قبل از به پایان بردن این فراز و رفتن به سراغ بحث دین و عقل، لازم است از آنچه

ذیل عقل و دین آمد، یک جمع‌بندی مختصر ارائه نماییم:

## ۱. نیاز و اتکای دین به عقل

۱.۱. نیاز و اتکای دین به عقل، محرز است و آن را با مرور و بررسی نسبت‌های شش‌گانه نشان دادیم؛

۱.۲. از احراز نیاز و اتکای دین به عقل، لزوماً نمی‌توان و نباید تکافوی عقل را استنتاج کرد؛

۱.۳. نه عقل قادر است جای دین را بگیرد و نه دین قرار است جای عقل بنشیند. انسان و حیات انسانی به هر دو در جای خود نیاز دارد.

## ۲. خودبنیادی عقل

۲.۱. وجود عقل، شرط لازم برای عرضه دین و انتخاب و پذیرفتن آن است. زیرا دین تنها برای ذوات واجد عقل و اختیار موضوعیت دارد<sup>[۱۳]</sup>؛

۲.۲. این عقل اگر خودبنیاد نباشد، آن انتخاب و پیروی و دینداری متعاقب آن هم فاقد ارزش و اعتبار است؛

۲.۳. فرض خودبنیادی، ضمن برخورداری از پشتوانه‌های ثبوتی و اثباتی، به نفع ادیان داعیه‌دار حقیقت و حقانیت هم تمام خواهد شد.

## ۳. مداخلات روا و ناروای عقل در دین

از فواید و کارکردهای تجزیه و تفکیک نسبت‌های متفاوت عقل و دین، جلوگیری از تعمیم و تسری انتظارات و اقتضائات یکی به دیگری است. سرمنشأ این لغزش به‌جز سهو و خطاهای احتمالی و ناخواسته، تمایلات گسترش‌یافته اخیر است در به‌هم‌آمیزی ساحات مختلف. از جلوه‌های امروزی این مسئله می‌توان به مداخله‌گری‌های بی‌حد و اساس عقل در دین اشاره کرد. این مداخلات به‌جز نقش آشکار و مسجلی است که برای عقل در دین‌سازی به رسمیت شناخته شد و ذیل محور نخست معرفی گردید. محل بروز مداخلات منجر به دین‌سازی‌های پنهان عقل بیش از آن حدی است که در محور مذکور آمد و رد آن را می‌توان در محورهای دیگر نیز به‌دست آورد<sup>[۱۴]</sup>.

## دین و عقل

مناسبات میان این دو مقوله همچنان که آمد؛ دو سویه است. در سویه نخست، همان‌طور که شرح آن گذشت، نقش اول با عقل بود و دین مولود آن و یا موضوع تأملات و واری‌های عمومی و تفصیلی آن. در سویه دوم، یعنی در بحث دین و عقل، این نسبت تقریباً واژگون

می‌شود و دین است که این بار موضع و منظر خود در قبال عقل را باید اعلام کند و اعتبار و حیطة عمل و مواقع و موارد مراجعه به آن را تعیین نماید. به همین رو اگر در آنجا بحث‌ها نوعاً ناظر به دین در معنای کلی آن بود؛ در اینجا بحث‌ها عمدتاً مصداقی‌اند و لذا از ابتدا باید مشخص و اعلان شود که قرار است این نسبت از جانب کدام دین مطرح و دنبال گردد. به همین رو ما نیز بحث را در این فراز با مراجعه و ارجاع به اسلام دنبال خواهیم کرد.

از شاخص‌ترین امتیازات اسلام نسبت به دیگر ادیان و حتی ادیان هم‌ریشه ابراهیمی، عقل‌گرایی آن است. در تأیید و تصدیق این ویژگی اسلام، می‌توان از چهار ساحت برای آن شواهدی آورد:

۱. در مقوله «وحی» و تضامنی که میان آن با عقل برقرار است؛
۲. در مقوله «ایمان» و ابتناء و اقتفایی که بر آگاهی دارد<sup>[۱۵]</sup>؛
۳. در مقوله «فقه» و عقلانیت پُرنگی که در آن جاریست؛
۴. و بالاخره در «علم‌جویی» و «دانش‌پروری» که همواره مورد تشویق و توصیه اسلام بوده است<sup>[۱۶]</sup>.

از نظر اسلام این عقل است که انسان را به موجودی متمایز و برتر از دیگر مخلوقات بدل ساخته<sup>[۱۷]</sup> و لایق خطاب و دریافت پیام الهی نموده است<sup>[۱۸]</sup>. در عین حال همین عقل است که به انسان قدرت تشخیص و انتخاب<sup>[۱۹]</sup> و توان عصیان و گردن‌فرازی در برابر فرامین الهی بخشیده<sup>[۲۰]</sup> و این عقل است که به انسان استعداد تسخیر و تصرف در عالم و تأمین ملزومات حیات و تمهید شرایط بقا داده است<sup>[۲۱]</sup>. بالاخره این عقل است که ظرفیت نظر کردن در عالم علوی<sup>[۲۲]</sup> و در خویش را به انسان داده و مقدمات نیل به مراحل عالی معرفت<sup>[۲۳]</sup> و مراتب بالایی از خودآگاهی<sup>[۲۴]</sup> و بازاندیشی<sup>[۲۵]</sup> را فراهم آورده است. اسلام عقل را و حیطة عمل گسترده آن را هم به مثابه یک واقعیت و هم به مثابه یک موهبت به رسمیت شناخته و آموزه‌ها و تعالیم و دستورات دینی را بر آن استوار ساخته است<sup>[۲۶]</sup>. بنابراین اگر از نسبت دین و عقل در اسلام سؤال شود، پاسخ این است که هم بر وجود و ضرورت عقلِ فاعلِ خودبنیاد که شرحش در محورهای ۱ و ۲ و ۳ از انقسامات ذیل عقل و دین آمد، صحه می‌گذارد؛ هم بر عقلِ خادم مذکور در محورهای ۴ و ۵ و ۶. یعنی آنچه از نسبت‌های عقل و دین آمد خود به نوعی ملهم از آموزه‌های اسلامی است و به یک معنا، قابل اندراج ذیل نسبت دین و عقل.



افزون بر این، اسلام برای عقل، جایگاه و موقعیتی فراتر از نسبت‌های مذکور، اعم از «عقل و دین» یا «دین و عقل» که یک طرف آن الزاماً دین باشد هم قائل است و آن عقل در مقام کسب معرفت‌های «فلسفی» و «تاریخی» و «علمی» و «فنی» و «راهبردی» و «کاربردی» است<sup>[۲۷]</sup>. شاهد مثال آنها را می‌توان در توصیه‌های فراوان اسلام به کسب این قبیل شناخت‌ها به دست آورد:

۱. به رسمیت‌شناختن نقش عقل در شناخت هستی<sup>[۲۸]</sup>، شناخت انسان<sup>[۲۹]</sup> و شناخت قابلیت‌های معرفتی انسان که به پیدایی و رشد فلسفه و انسان‌شناسی و معرفت‌شناسی در میان مسلمانان کمک کرده است<sup>[۳۰]</sup>؛

۲. به رسمیت‌شناختن آن در شناخت سنن تاریخی<sup>[۳۱]</sup> که به رشد و رواج علم تاریخ و جغرافیا و شناخت ملل و نحل و برخی از وجوه جامعه‌شناسی در جهان اسلام منتهی شده است<sup>[۳۲]</sup>؛

۳. به رسمیت‌شناسی نقش عقل در شناخت طبیعت و نظم جاری در آن<sup>[۳۳]</sup> که به شکل‌گیری علوم پزشکی و فیزیک و شیمی و نجوم و دانش مساحی و ابنیه و راه‌ها منجر شده است<sup>[۳۴]</sup>؛

۴. همین‌طور است به رسمیت‌شناختن نقش عقل در شناخت ابزارها و ساخت و به‌کارگیری آنها در تسهیل امور و نیل به اهداف<sup>[۳۵]</sup>؛

۵. همچنین نقش عقل در تدبیر امور و کشف طرق و رفع موانع که آموزه‌های فراوانی از سوی دین در باب آن وارد شده است<sup>[۳۶]</sup> و قابل درج ذیل آنچه امروزه از آن به علم مدیریت یاد می‌شود.

نکته مهم در این دسته از معارف که اسلام هم بدان توصیه بسیار کرده، این است که بیش از آنکه به کار دین‌سازی و دین‌شناسی بیاید، مربوط به زندگی است<sup>[۳۷]</sup> و این مؤید همان موضعی است که در ابتدا نیز بدان تصریح شد و گفتیم که انسان و حیات انسانی، هم به عقل نیاز دارد و هم به دین و این دو بیش از آنکه رقیب هم باشند و جای را برهم تنگ کنند، معاضد و مکمل هم‌اند<sup>[۳۸]</sup> و قادرند به انسان در برساختن حیات طیبه مدد رسانند<sup>[۳۹]</sup>. این را می‌توان به صراحت از آیات فراوانی که در کنار کتاب (به‌مثابه دین) به حکمت (به‌مثابه معرفت‌های مستقل عقلی) نیز اشاره شده است، به دست آورد<sup>[۴۰]</sup>. از ظرایف آن نیز همین است که اسلام اخذ و اقتباس حکمت از دیگران را جایز دانسته و توصیه نموده<sup>[۴۱]</sup> و همان را در باب دین و آیین و نحوه زیست و سلوک، مُحَرَّم شمرده

و مسلمانان را از سلطه‌پذیری و تأسی به دیگران از این حیث برحذر داشته است<sup>[۴۲]</sup>. به‌علاوه کسب این قبیل معارف را مشروط و مسبوق به ایمان و التزام به دین خاصی هم ننموده است<sup>[۴۳]</sup>.

عقل از نظر اسلام یک خاصه ذاتی برای انسان است و یک دارایی پیشادینی که بین انسان‌ها بالسویه تقسیم شده است<sup>[۴۴]</sup>. هر کس بدان متوسل شود و از آن مدد بجوید، از ثمرات آن بهره‌مند خواهد شد و هر که بدان پشت نماید و آن را فروگذارد، البته مغبون خواهد گردید<sup>[۴۵]</sup> و دین و ایمان هم رافع این نقیصه در حیات فردی و اجتماعی او نیست و نخواهد بود.

با شرحی که در این دو فراز از نسبت‌های «عقل و دین» و «دین و عقل» آمد، اینک می‌توان به نتیجه‌گیری‌های صریح و واضحی در باب «معرفت‌های مستقل عقلی» که علم به‌معنای خاص، یکی از موالید آن است و جامعه‌شناسی و جامعه‌شناسی دین از مصادیق باز هم خاص‌تر آن، دست زد.

### اسلام و علم

وضعیت علم در جهان اسلام با آنچه در بین مسیحیان با عنوان پُرماجرایی «علم و دین» مطرح بوده، تفاوت‌های اساسی دارد. مسئله‌مندی علم در آنجا بیشتر ریشه در عقل‌گریزی مسیحی داشته و مداخلات دین در ساحاتی که خارج از ظرف و ظرفیت آن بوده است<sup>[۴۶]</sup>. مسئله اما در اینجا کاملاً بی‌سابقه و جدید است و بیش از هر چیز، از تخطی علم و دست‌اندازی علم به ساحات دیگر و از جمله فلسفه و دین نشئت گرفته و همچنین ورود آن به «حوزه» و «موضوعاتی» که در گذشته کمتر موضوعیت داشته‌اند. شکل‌گیری و انتقال همین قبیل دانش‌ها و شاخه‌های مستحدث علم به مجامع و جوامع اسلامی باعث زنده شدن بحث‌های قدیمی «عقل و دین» گردیده و متفکران مسلمان را به بازبینی و بازخوانی‌های جدید از مباحث کهن واداشته است تا علاوه بر یافتن راهی برای حل مسئله، از دچار شدن به دوراهی تحمیلی انتخاب میان دین یا عقل و دین یا علم اجتناب نمایند. مسئله در غرب از جایی شروع شد که علم از زیر سایه سنگین فلسفه بیرون خزید و علم استقلال و بی‌نیازی خود را برافراشت و با اعتماد به نفسی سرشار و نشئت گرفته از توفیقات علوم تجربی در عالم طبیعت، به‌سراغ پدیده‌های انسانی رفت؛ و زمانی تشدید گردید که مقولات خاص‌تری از این ساحت را موضوع مطالعه و واکاوی‌های خویش قرار

داد. «جامعه‌شناسی دین» از شاخص‌ترین شاخه‌های مسئله‌مند علم در این روند رو به گسترش بوده؛ زیرا به جز ورود به ساحتِ خطیرِ انسانی، به تأمل در موضوع پیچیده و پرمناقشه‌ای از این حوزه، یعنی دین پرداخته است. این مسئله به دلیل رویکرد ناقص و نامناسبی که جامعه‌شناسی در آوان شکل‌گیری، به موضوعات مورد مطالعه خویش داشت، بیش از پیش تشدید گردید و به واکنش‌هایی از همان جنس و از درون جامعه‌شناسی و از موضع علمی دامن زد. این به‌جز دسته دیگری از واکنش‌ها بود که بیشتر از بیرون و از موضع فلسفی - الهیاتی به جامعه‌شناسی هجوم می‌آورد و آن را از بابت نقص در «موضوع‌شناسی» و ضعف‌های «روشی» و همچنین از حیث «منظر و رویکرد»، مورد نقد جدی قرار می‌داد.

این وضع و صورت میراثی است که از علم و اراداتی غربی از یک‌سو و سنت دینی اسلامی در سوی دیگر، به جامعه‌شناسان معاصر ایرانی رسیده و به تبع انگیزه‌های برآمده از اقبالی که در این اواخر به‌سوی دین شده، آنان را در موقعیت بی‌نظیری قرار داده که قادر است در گشودن راه و اتخاذ راهبرد جدیدی در این مسئله مؤثر افتد و به شکل‌گیری رهیافت بدیع و متفاوتی در این باب بینجامد.

تلاش‌های فردی و جمعی صورت گرفته در این راستا از تنوع بسیاری برخوردارند؛ در عین حال می‌توان آنها را بر روی طیفی قرار داد که از دینی‌سازی مطلق علم آغاز و تا فرض انفصال و بلکه نقار میان علم و دین ادامه می‌یابد. موضع این مقال اما جایی در میانه‌های این طیف دارد که در آن، نه با دینی‌سازی علم هم‌ساز است و نه با ایجاد فصال و نقار میان آن دو. علم و دین، همچون عقل و دین که پیش‌تر بدان پرداختیم، دو بال پرواز انسان‌اند و از ضروریات بقا و کمال انسانی و در تعاضد با یکدیگر<sup>[۴۷]</sup> و لذا هیچ نیازی به درهم‌آمیزی یا محو و هضم یکی در بطن دیگری نیست و هیچ یک هم جای را بر دیگری تنگ نمی‌کنند<sup>[۴۸]</sup>. تفصیل این تلقی و رویکرد که مدعای اصلی این مقال در باب دینی‌سازی علم است، در ادامه می‌آید.

### چون و چرا در «علم دینی»

در ابتدا لازم است سه مسئله را که در سال‌های اخیر به‌نحو هم‌زمان و توپرتو مطرح شده و باعث خلط و خطاهای فراوانی گردیده، از هم تفکیک نماییم:

- «تحول در علوم انسانی»؛

- «بومی‌سازی علم»؛

- «علم دینی» یا «دینی‌سازی علم»<sup>[۴۹]</sup>.

این کار کمک می‌کند تا تمرکز بیشتری بر مسئله اصلی این فراز، یعنی چیستی و امکان علم دینی پدید آید. در واقع اینها سه موضوع و مسئله متفاوت‌اند و نباید به هم آمیخته شوند؛ همچنان که نباید انتظار داشت که موضع واحدی در قبال آنها اتخاذ شود. با اولی می‌توان به‌نحو کامل و حداکثری آن موافق بود و در عین حال اضافه کرد که فهم و مراد از تحول در علوم انسانی چیزی فراتر از روتوش‌های رسمی و صوری «شورای تحول»<sup>[۵۰]</sup> است و اهتمام و برخوردی متفاوت از آنچه به‌عنوان وظایف اداری با آن می‌شود را می‌طلبد. در قبال دومی هم می‌شود همین موضع را داشت؛ یعنی آن را بدیهی و لازم شمرد؛ خصوصاً در علوم انسانی و به‌نحو خاص‌تر در علوم اجتماعی و مشخص‌تر از آن در جامعه‌شناسی. کوتاهی‌های در آن بیش از هر عامل دیگری، ناشی از کاهلی و کم‌کاری اساتید و متخصصان ایرانی این علوم است و هرگونه تمسک‌جویی ایشان به دلایل نظری و مبنایی در رفع و رجوع آن، در واقع توجیهی است برای پنهان کردن کم‌کاری‌هایشان. با سومی که موضوع اصلی بحث در این فراز است، اما نمی‌توان موافقت داشت و گمان ما بر این است که اگر به‌دقت از موضوعات پیش‌گفته تمییز داده شود و به‌درستی تشریح گردد، موافقین اندکی را با خود همراه خواهد کرد؛ حتی از میان دغدغه‌مندانِ مُجَدِّدِ دینی‌سازی علم.

طرف بحث اولی و دومی، صاحب‌نظران «مدرنیست» و «غرب‌گرا» در حوزه‌های مختلف علوم انسانی هستند؛ به‌علاوه برخی روشنفکران دینی به دلیل دچار بودن به همان دو ویژگی. ایشان سنت رایج تولید علم در غرب و گرت‌برداری و ترجمه آن در کشورهای تابع را یک جریان طبیعی و بلااشکال و غیر قابل تغییر می‌دانند و تنها مطالبه‌شان، به‌روزرسانی ترجمه‌ها و کوتاه‌تر کردن هرچه بیشتر فاصله تولید تا مصرف است و ایفای برخی نقش‌های فرعی و مکمل در تقویت این جریان. از نظر ایشان مطالبات مربوط به تحول و بومی‌سازی علم، به این همه سرو صدا نیاز نداشت و ندارد و جریان جاری علم و اندیشه به‌طور طبیعی و مستمر به این قبیل تقاضاها پاسخ می‌دهد و این نوع مسائل را با سازوکارهای درونی خود حل و فصل می‌کند؛ همان‌طور که تاکنون کرده است. به‌رغم این، به خود اجازه ورود به مرحله نقد و تردیدهای محتوایی در آنها را نمی‌دهند و در این بخش هم تابع و دنباله‌روی هر آنچه در متروپل رخ داده و می‌دهد، هستند. یعنی

غالباً همین میزان اعتماد به نفسِ حداقلی را هم ندارند تا لاقل به نقدهای درون‌گفتمانی نظریات، به همان سیاقی که در بین اندیشمندان غربی رایج است مبادرت نمایند. به همین رو هم نقد را ما در علوم انسانی موجود، همانند خودِ نظریات، بیشتر مرور و مطالعه و نقل می‌کنیم تا وارد.

طرفِ بحثِ سوم اما متفکران دینی و حوزویِ دغدغه‌مند و جریان‌ات‌گرب‌ستیز هستند. نگارنده خود را در اهم مسائل، در همین دسته می‌یابد و تعریف می‌کند؛ در عین حال نمی‌تواند با رویکرد دینی‌سازیِ علمِ مطرح شده از سوی ایشان کنار بیاید و آن را هضم کند. گمان ما بر این است که دینی‌سازیِ علمِ منتج به حاصلی نیست و اگر هم به نتیجه برسد؛ به زیانِ دینِ عقلانی و عقل‌پذیری نظیر اسلام است. این قبیل تلاش‌ها ضمن هدر دادن انرژی دیندارانِ اهل فکر، ایشان را بی‌جهت به مخمصه‌ای انداخته و خواهد انداخت که ثمری ندارد و در نهایت هم از آن تبری خواهند جُست؛ چون از اساس هیچ ربط و نسبتی با اسلام نداشته است و ندارد.<sup>[۵۱]</sup>

چیستی و امکانِ علمِ دینی را لاقل از سه مسیر می‌توان مورد بررسی و مذاقه قرار داد. از مسیر و مدخل آموزه‌ای؛ از مسیر و مدخل تاریخی و از مسیر و مدخل عقلی. بررسی آموزه‌ای مستلزم واریسی متون اسلامی در باب علم است و اینکه علم و معرفتِ توصیه شده در آن، آیا صبغه عام دارد یا خاص؟ مبنای اعتبار آن نقل است یا عقل و آن عقل، آیا خودبنیاد است یا تابع؟ در بررسی تاریخی هم باید به سراغ تاریخ اندیشه در جهان اسلام رفت و واریسی کرد که معرفت‌های علمی و فلسفی رایج میان مسلمانان چه وصف و مشخصاتی داشته و مأخوذاتش از دین و از دیگران چه بوده و چه بده بستانی با دیگر اندیشمندان و محافل فکری غیر اسلامی برقرار کرده است. منظور از مسیر عقلی هم بررسی چیستی و امکانِ «علوم اجتماعی اسلامی» است حسب اقتضائاتِ ثبوتی هر کدام از اجزای این ترکیب. این مقال از بین مداخل مذکور، مسیر و مدخل سوم را برگزیده و از آنجا وارد شده است؛ در عین حال بر یک برداشت اجماعی غیرتفصیل یافته از آموزه‌های دینی که در فراز قبل هم بدان پرداختیم اتکا دارد. در واقع بر پایه درکی که از «دین» و از «عقل» داریم و در فوق هم به اصول آن اشاره شد، به سراغ بررسی نقش دین در ساحتِ علم خواهیم رفت.

تلقی از دین و از عقل به نوعی، عام و پیشادینی است و در عین حال مؤیداتی هم از جانب اسلام دارد و همین هم بر اتقان آن نزد مسلمانان افزوده است. برداشت‌های عقلی

اصولاً وقتی اعتبار عام دارند که پیشینی باشند و مبرای از هرگونه تعینات اعتقادی و گفتمانی و پارادایمی. اینکه عقل مستقل از دین و مبرای از تأثیرات ایدئولوژیک و گفتمانی تا چه حد ممکن و میسر است؛ البته بحث دیگری را می‌طلبد که مجال آن در اینجا نیست. در مقام دفاع از آن اجالتاً به همین اندازه اکتفا می‌کنیم که اسلام بر امکان و اعتبار آن صحه گذارده است و دیگران هم، حتی کسانی که به نفی آن اصرار می‌ورزند، ناخواسته یا ندانسته بدان اتکا دارند و با فرض آن است که به میدان این بحث‌ها و تردیدها وارد شده‌اند و می‌شوند<sup>۵۲</sup>! نگارنده و خواننده و ناقدانی هم که در حال گفتگوی قلمی و مناظرات معرفتی در این باب هستند، در عمل بدان اذعان نموده‌اند؛ چراکه اگر جز این بود، نقد و ایراد و دفاع و توضیحی هم اساساً شکل نمی‌گرفت و معنا نداشت.

برای رسیدن به درکی از نقش‌آفرینی‌های دین در علم لازم است ابتدا مراحل و اجزای یک کار علمی را از هم بازشناخت و تفکیک کرد. محورها و مراحل که در فرایند یک کار علمی وجود دارد بدین شرح است:

۱. مبادی و پیش‌فرض‌های فراتجربی علم. همان که از آن به «متافیزیک علم» تعبیر شده است؛
  ۲. انگیزه‌های لازم در محقق برای کسب معرفت و کاوش‌های علمی؛
  ۳. انتخاب موضوع و مسئله‌یابی و به عبارت بهتر و دقیق‌تر، اولویت‌بندی مسائل؛
  ۴. انتخاب رهیافت و ارائه چارچوب نظری به منظور توصیف و تحلیل نظام‌مند آن مسئله؛
  ۵. طرح فرضیات در پرتو آن نظریه؛
  ۶. افرازات و تصریحات مفهومی از متغیرهای دخیل در ماجرا؛
  ۷. تعیین راهبرد روش‌شناختی با توجه به مسئله و ابعاد و مشخصات پدیده‌های مطرح در آن؛
  ۸. تعیین روش تحقیق در دو سطح مربوط به جمع‌آوری داده‌ها و استنتاج و ارزیابی آنها؛
  ۹. تعیین و تضمین حجیت و اعتبار نتایج؛
  ۱۰. به‌کارگیری و مصرف نتایج و دستاوردهای آن علم یا پژوهش در حل مسئله و پیش‌برد اهداف.
- اگر محور و مرحله‌ای را جا نینداخته و در ترتیب آنها اشتباه نکرده باشیم؛ اینک این سه سؤال درباره آنها قابل طرح است که:

- کدام یک از این مراحل مفروض در یک کار علمی، در معرض تأثیرات دینی و ایدئولوژیک‌اند؟

- این تأثیرات در صورت وقوع تا چه حد جایزند و به اعتبار علمی کار لطمه نخواهند زد؟

- کدام یک از محورهای فوق در صورت تأثیرپذیری از جانب دین، موجب تخصیص

خوردن علم می‌شوند و آن را شایسته تعبیر و اتلاق «علم دینی» می‌سازند؟

تمرکز اصلی ما در اینجا بر روی محور نخست از محورهای ده‌گانه فوق است؛ چرا که غالب مدافعان علم دینی هم، مسمای مورد نظر خود را از همین جا گرفته‌اند. قوی‌ترین دلایل در دفاع از امکان و ضرورت علم دینی هم ذیل همین محور ارائه شده است. به همین‌رو این محور را با اینکه تقدم رتبی و مرحله‌ای دارد، به تعویق می‌اندازیم و در سطرهای انتهایی مورد بحث و بررسی قرار خواهیم داد.

درباره نقش دین در انگیزه‌بخشی برای انجام کارهای علمی باید گفت که نه موجب مسمایافتن تعبیر «علم دینی» است و نه لزوماً موجب جهت‌بخشی و سوگیری در آن. ایفای پُررنگ این نقش در قیاس با دیگر ادیان، البته امتیازی است برای اسلام. این از برجستگی‌های اسلام است که به تحریک و تحریض پیروان به تفکر و تدبر و کسب دانش از هر کس و هر جا پرداخته است و آنان نیز به دلیل همین توصیه‌های دینی بوده که اهتمام بیشتری در این راه به خرج داده و موجب پیشتازی مسلمانان در برهه‌های بلندی از تاریخ علم شده‌اند. این تشویق و تحریض‌ها نیز به‌خلاف برخی از برداشتها، منحصر به کسب معارف و علوم دینی نبوده و علم و معرفت به معنای عام را نیز شامل می‌شده است. این را می‌توان به روشنی از تعبیر اطلبوا العلم ولو من اهل النفاق و... من اهل الکفر، ... ولو بالصین، ... ولو من الثریا به‌دست آورد و یا از شرطی که نبی مکرم اسلام (ص) برای آزادی اسرای جنگی غیر مسلمان گذاردند. پس محور دوم از محورهای ده‌گانه، یعنی انگیزه‌بخشی‌های دینی برای طلب علم را نمی‌توان موجبی برای دینی‌شدن و یا دینی محسوب شدن آن علم قلمداد کرد.

اما تأثیر دین و ارزش‌های مورد قبول دانشمند بر انتخاب موضوع مطالعه و تحقیقات علمی. متفکران فهیمی نظیر ماکس وبر، هم بر وجود این تأثیر و اجتناب‌ناپذیری آن صحه گذارده‌اند و هم آن را جایز شمرده‌اند.<sup>[۵۳]</sup> (کوزر، ۱۳۷۰: ۳۰۵-۳۰۴) بنابراین اگر ایدئولوژی یا دینی در این مرحله بر انتخاب عالمی اثر بگذارد، لزوماً موجب از دست رفتن اعتبار عام

آن علم نخواهد شد و این میزان از تأثیرگذاری هم، مبرر دینی خواندن آن علم نیست. اثر باورهای دینی بر ذهنیت عالمان در نیل به «فرضیات» و بر ساختن «مفاهیم» و ارائه «نظریات» تحلیلی و تبیینی نیز از همین سنخ است. بدین معنا که نه قابل اجتناب و مهار است و نه اگر جاری شود، به اخراج آن فرضیه یا مفهوم یا نظریه از ساحت علم منجر خواهد شد؛ اگر البته شرط «تحقیق‌پذیری» در باب آن صادق باشد و امکان واریسی و رد و اثبات آن را به پرسش‌گران ناهم‌کیش هم بدهد<sup>[۵۴]</sup>. پوپر این بدفهمی و سخت‌گیری پوزیتیویستی در باب علم را با جداسازی میان مدعا و ارزیابی آن تا حدی برطرف کرده و تمرکز و حساسیت‌ها را به‌جای مرحله «کشف» به مرحله «داوری» منتقل نموده است<sup>[۵۵]</sup>. پس به همان دلیل که این قبیل تأثیرات و مأخوذات از دین و نظایر آن، متعرض عمومیت علم نخواهند شد، نمی‌توانند آن را از شمولیت بیندازند و به علم دینی بدل سازند.

انتخاب «راهبردهای روش‌شناختی» و برگزیدن «روش مناسب» هم اساساً یک کار فنی است و تابع اقتضائات موضوع از یک‌سو و غایت تحقیق و مقدمات محقق در سوی دیگر؛ لذا اساساً جایی برای اعمال نظرهای دینی و ایدئولوژیک باقی نمی‌ماند. نقش احتمالی دین در گشودن برخی از عرصه‌ها و مسیرهای کمتر پیموده و عرضه برخی از رهیافت‌های روش‌شناختی و مسیرهای پژوهشی کشف نشده، نظیر همان اتفاقی است که در ارائه فرضیه و نظریه از سوی دین و در واقع از سوی دینداران رخ می‌دهد و نظیر هر ایده نظری و روشی دیگر است که در هر صورت باید به میدان مباحثات علمی وارد شود و مورد نقد و واریسی و جرح و تعدیل‌های لازم قرار گیرد تا عیار و جوهر آن نمایان گردد. منشأ دینی یک نظریه یا فرضیه یا روش ممکن است فرصت و امتیازی برای مؤمنان باشد؛ اما قادر نیست که اعتبار و رجحانی در إطار علم برای آن دست و پا کند. انتظار از یک فرضیه یا نظریه یا روش واجد چنین منشأی، آن است که به‌دلیل اتکا داشتن بر حقایق قطعی نفس‌الامری، به‌راحتی و بی‌هیچ استمداد خارج از چارچوب و بیرون از گود، بر رقبای خویش فائق آید. باید توجه داشت که تمام مناظرات و منازعات در این باره، در ساحت علم رخ می‌دهد و هیچ دلیل و توجیهی برای تخصیص و اتلاق دینی بودن بر آن پدید نمی‌آورد.

لازم به‌ذکر است که نفی ما در اینجا به هیچ رو متعرض آن معنای «دینی بودن علم» که در بیان حضرت آیت‌الله جوادی‌آملی (۱۳۸۶ ب و ۱۳۸۷) آمده، نیست. در معنای مورد نظر و صائب ایشان، علم با تمام استقلال‌هایی که برایش فرض شده، خارج از خلق و



امر الهی نیست و بلکه با همان معنای عام و شاملش، «دینی» است و لذا، هیچ نیازی به «دینی‌سازی» از سوی ما ندارد. این‌گونه از آن خود‌سازی علم، انطباق به مراتب بیشتری با آموزه‌های اسلامی دارد و از برجستگی و امتیازات اسلام در این باب، بهتر صیانت می‌کند. در عین حال باید توجه داشت که ایشان در این بحث، معنای موسعی از دین را فرض گرفته‌اند که با برداشت رایج آن فرق دارد<sup>۵۶</sup>!

به‌جز «اعتبار و حجیت» که نظیر «متافیزیک علم»، محل اصلی نزاع در این باره است و به همین‌رو بحث آنها را به فرازهای بعدی مقال منتقل کردیم؛ مقام «به‌کارگیری و مصرف» علم است که باقی مانده. بدیهی است که آنچه موارد مصرف و به‌کارگیری علم را تعیین می‌کند، دین و ایدئولوژی‌ها هستند و بدیل رایج آنها، یعنی غرایز و منافع. به‌نظر می‌رسد که بحث و اختلاف نظر چندانی در این باب وجود ندارد و کسی هم به‌دلیل نوع و محل مصرفش، علم را به دینی و غیر دینی تقسیم نکرده است و نباید بکند.

نتیجه اینکه اولاً هدایت و جهت‌دهی به علم هم از «پیش»، یعنی انگیزه‌بخشی و تعیین اولویت و هم از «پس»، یعنی به‌کارگیری و تعیین محل مصرف، با دین و ایدئولوژی و بدیل‌های آنها است و هیچ تردید و انکاری در این باب نمی‌توان وارد ساخت. ثانیاً این میزان از مداخله و جهت‌بخشی لزوماً تأثیری بر محتوای علم نخواهد داشت و اعتبار عام آن را مخدوش نخواهد ساخت و لذا مبرر فرض هیچ تخصیصی برای آن و اتلاق عنوان دینی هم نخواهد بود.

آنچه از محورها و مراحل مربوط به فرایند علم باقی ماند و به‌سطور بعدی احاله شد؛ اولاً «متافیزیک علم» بود و ثانیاً «حجیت و اعتباریابی» آن. این دو جدی‌ترین محورهایی هستند که بیشترین تأملات و بحث‌ها در اطراف آنها صورت گرفته و زمینه مساعدی را هم برای دفاع از خصوصیت‌بخشی به علم فراهم آورده‌اند.

قبل از پرداختن به این دو محور لازم است برای رفع برخی از سوءتفاهمات احتمالی در همین‌جا به سه نکته مفروض اشاره و تصریح نماییم:

۱. علم، ایدئولوژی نیست و نباید هم ایدئولوژیک شود. حتی اگر آن ایدئولوژی صائب و برحق باشد. این اما موجب بی‌خاصیتی ایدئولوژی و بی‌نیازی از آن نیست. «علم» بماهو علم، به ایدئولوژی نیاز ندارد؛ این «عمل» انسانی است که به ایدئولوژی نیاز دارد. انسان برای عمل، هم به علم و هم به ایدئولوژی نیاز دارد<sup>۵۷</sup>. به‌اعتقاد ما در این‌باره، هم مدافعین علم دینی دچار خطا شده‌اند و هم کسانی که برای علم در

اداره زندگی کفایت قائل‌اند. زیرا هم آمیختگی و یکی‌سازی علم و ایدئولوژی غلط است و هم انکار و نفی یکی در مقام اثبات دیگری. وظیفه امروز و همیشه ما نه «تغییر ایدئولوژی»، بلکه «ایدئولوژی‌زدایی» از علم است.

۲. چون و چرای ما با علم دینی به هیچ رو به معنی دست‌اندازی به قلمرو دین و تردید در شمولیت آن در اسلام نیست و نباید آن را با بحث‌های دین‌حداقلی یا حداکثری خلط کرد. این تأمل و تردید در چارچوب اعتقاد و پایبندی به همان قلمروی است که از آموزه‌های اسلامی استنباط می‌شود و هیچ نسبتی با انتظاری که مدرنیته از دین دارد و القا می‌کند، ندارد.

۳. باورداشت ما در باب علم، متکی بر رئالیسم وجودی و معرفتی است؛ یعنی ضمن باور به واقعیات مستقل از ذهن، آنها را شناختنی می‌داند و کسب شناخت مطابق با واقع را هم ممکن؛ به علاوه معتقد است که عقل بشری قادر است به ارزیابی و داوری در باب شناخت‌های مختلف و حتی معارض از واقعیت بپردازد. بر همین اساس، هم با «هنجاری‌سازی» علم و هم با «موقعیتی و نسبی‌سازی» آن مخالف است. این تلقی در عین حال از هرگونه ساده‌اندیشی در باب شناخت و دستیابی به حقیقت و یقین پرهیز دارد؛ به همین رو میان وضع موجود و محقق معرفت و وضع ممکن و مطلوب آن تفاوت می‌گذارد.

همچنان‌که اشاره شد، محوری که بیشترین ارجاعات را در مقام دفاع از علم دینی به خود اختصاص داده، پشتوانه متافیزیکی علم است که تأمین‌کننده آن هم نوعاً ادیان، فلسفه‌ها و ایدئولوژی‌ها هستند. منظور از متافیزیک نیز در ساده‌ترین بیان، همان مبانی هستی‌شناختی، انسان‌شناختی و معرفت‌شناختی علم است که به‌مثابه پیش‌فرض در خُلف و جوف تمامی قضایا و نظریات علمی، اعم از علوم طبیعی یا علوم انسانی حضور دارد و در عین حال از شدت حضور، ممکن است دیده نشود و یا مورد توجه قرار نگیرد. در باب متافیزیک علم و چیستی و منشأ آن و نسبتش با علم سخن بسیار است؛ ما در اینجا اما به ذکر دو نکته از آن اکتفا می‌کنیم:

۱. اگرچه ممکن است متافیزیک لازم برای علم از جایی نظیر دین اخذ شود، اما جنس آن عقلی است و بر همین مبنا هم برگزیده، اصلاح، تعویض و یا کنار گذاشته می‌شود. به همین رو، بستر شکل‌گیری و منطبق و زبان مورد استفاده در نقد و اصلاح و تغییر آنها عمدتاً فلسفی و معرفت‌شناختی است؛ حتی وقتی که با انگیزه‌های

ایدئولوژیک و دغدغه‌های دینی همراه باشند.

۲. علاوه بر آن تأثیر محرز است که این مبانی در واقع‌نمایی و کارآمدی علم برخاسته از آن دارند و در صورت صحت، علم صائبی را عرضه می‌دارند و در صورت خطا، علم ناقص و مُخْطِئ و ناکارآمدی را صورت می‌بخشند. این، برخلاف رأی کسانی است که متافیزیک را تنها در مسئله‌یابی و طرح نظریات و فرضیات علمی (حدس‌ها) مؤثر می‌دانند و ساختار و قواعد علم و مقام داوری را از آن مجزا و مبرا می‌سازند و معتقدند که با پالودن اثرات آن از این مرحله، به حقیقت و شناخت مطابق با واقع نزدیک‌تر می‌شوند<sup>[۵۸]</sup>.

از این دو مفروض که مجال بسط و اثبات آن در اینجا نیست، نتیجه مهمی عائد می‌شود که حاوی پاسخ روشنی به مدعای کسانی است که منشأ دینی متافیزیک علم را دلیل دینی قلمداد کردن آن علم گرفته‌اند<sup>[۵۹]</sup>. اذعان به وجود و لزوم چنین پشتوانه‌ای در علم و نقش دین به‌عنوان یکی از مجاری تأمین‌کننده آن البته مهم است؛ اما مهم‌تر از آن، برداشت و نظریه‌یاست که در باب ارزش و اعتبار آن متافیزیک وجود دارد. چنانچه آن را بر ملاک‌هایی مستقل و عام، نظیر «براهین عقلی» و «مطابقت با واقع» استوار ساخته باشیم؛ دیگر جایی و نیازی برای خصوصیت‌بخشی به علم و اتلاق صفت دینی به آن باقی نخواهد ماند.

اهتمام عالمان مسلمان در یکی دو دهه اخیر به متافیزیک جاری در علوم انسانی و اجتماعی موجود و تلاش برای نقد و اصلاح و حتی تغییر آن با رجوع و مراجعه به متافیزیک عرضه‌شده از سوی اسلام، ممکن است از انگیزه‌های دینی ایشان سرچشمه گرفته باشد؛ اما اعتبارش را صرفاً از آنجا نگرفته است و نمی‌گیرد. منطقی رد و طرد هر یک از اجزای متافیزیک موجود و جایگزینی آن با عناصری از متافیزیک‌های دیگر، علی‌القاعده براهین و دلایل عقلی ایشان بوده است و باید باشد؛ نه پسند و ناپسندهای ارزشی یا مصلحت‌شناسی‌های دینی. این از گلوگاه‌های اساسی بحث است و رفع آن می‌تواند مسئله بسیاری از کسانی را که در نهایت به هنجارمندی گریزناپذیر علم تن در داده‌اند<sup>[۶۰]</sup>، حل نماید.

آنچه نظریه این مقال را از مدافعان علم دینی و جریان دینی‌سازی علم متمایز می‌سازد؛ نه در فروض پیش‌گفته، بلکه در نتیجه‌گیری از آنهاست. در حالی قائلین علم دینی با اتکای به همین فروض، به خصوصیت‌بخشی به علم رسیده‌اند که ما آن را دلیل موجهی

برای جداکردن راه و برپاکردن علم خاص نمی‌دانیم؛ چرا که منشأ دینی متافیزیک به اعتقاد ما نمی‌تواند موجبی برای اختصاصی شدن آن باشد.

پیامد شاید ناخواسته ایده علم دینی، سوق یافتن تدریجی قائلان آن به ورطه قیاس‌ناپذیری است. وضعیتی که پیامدهای ناخواسته و ناشناخته باز هم بیشتری دارد که همیشانه به اعتبار باورهای دینی‌شان آن را برنخواهند تافت.

«قیاس‌ناپذیری»<sup>۱</sup> در هر سطحی از معرفت که مطرح شود، زائل‌کننده علم است و آن به‌دلیل از شمولیت انداختن معیارهای داوری است. قیاس‌ناپذیری را نباید به نسبت‌گرایی تقلیل داد و با آن یکی گرفت؛ زیرا برآمده از افراطی‌ترین نوع آن است و به فراتر از آن ره می‌سپارد. «نسبت‌گرایی معرفتی»<sup>۲</sup> به معنای مانهایمی آن و حتی «نسبت‌گرایی معرفتی»<sup>۳</sup> از جمله واقعیت‌های عالم معرفت‌اند و در عین حال قابل رفع و فصال؛ زیرا می‌توان آنها را از هم بازشناخت و با هم مقایسه کرد و در بابشان داوری نمود. قیاس‌ناپذیری در واقع مولود «نسبت‌گرایی معرفت‌شناختی»<sup>۴</sup> است که فرض و قبول آن، امکان هرگونه بررسی و داوری میان برداشت‌ها و تحلیل‌های مختلف از یک پدیده یا رخداد را منتفی می‌سازد و در نتیجه شکل‌گیری هرگونه معرفتی را اعم از علمی و فلسفی ناممکن می‌کند. به همین‌رو مدافعان علم دینی باید مراقبت نمایند که اولاً به قصد صیانت از دین، به خانه نسبت پناه نبرند که مأمّن مطمئن و صائنی نیست؛ ثانیاً در مسیر افشای ماهیت جهت‌مند علم غربی، به ایدئولوژیک بودن اجتناب‌ناپذیر علم و گریزناپذیری نسبت حکم نکنند که آن حکم همچون بوم‌رنگ، به افکار و عقاید ایشان نیز بازمی‌گردد و بالاخره نسبت را در هیچ شرایطی به «معیارهای داوری» خویش تسری ندهند؛ چرا که پیش و بیش از هر چیز، زیر پای خود را خالی خواهند کرد. این قبیل تنازلات معرفت‌شناختی، نه بر درک صائبی از اسلام استوار است و نه بر برداشت مطابقی از علم؛ ضمن اینکه به انتفاء و بلاموضوع شدن هر دو منتهی خواهد شد.

محمل دیگر متوسل شدن قائلان علم دینی به بحث اعتبار، آنجاست که دین از منابع و حجیت‌های دیگری سخن گفته که چندان در فضای علم و معرفت موجود، موضوعیت ندارد و کاربردی پیدا نکرده است؛ نظیر نقل<sup>[۶۱]</sup> و وحی<sup>[۶۲]</sup> و فطرت و شهود. ایشان این

1. Incommensurability
2. Cognitive Relationism
3. Cognitive Relativism
4. Epistemological Relativism

فزونی در منابع معرفتی و به میان آمدن پای حجیت‌هایی زائد بر آنچه در علم و فلسفه مطرح است را دلیل محکم خویش بر ضرورت جداکردن راه علم دینی از علم به‌معنای رایج آن دانسته‌اند. در حالی که به‌اعتقاد ما، هم در طرح درست مسئله و هم در حل آن دچار خطا شده‌اند.

خطای نخست ایشان در این است که اذعان به وجود منابع معرفتی مذکور و اعتبار آنها را یک اعتقاد خصوصی و درون‌دینی قلمداد کرده‌اند؛ در حالی که هم ادعای وجود این منابع و هم حجیت آنها، قابل اثبات عقلی و تجربی است و از آن طریق، قابل تبدیل شدن به یک نظریه و عقیده مشترک [۶۳].

خطای دوم، به‌رسمیت‌شناسی و قبول داعیه‌های غربی درباره علم است. گویا پذیرفته‌ایم که صاحب‌اختیار شریان و جریان اصلی علم همیشگانند و هر که این جلوداری و مرجعیت غربی را نمی‌پسندد و به آن نقد دارد، لاجرم باید از دایره آن بیرون رود و علم خاص خویش را بنا نهد. در حالی که علم با تمام توفیقات و کاستی‌هایش، از موارث مشترک بشری است و سهم متفاوت افراد و جوامع در تولید و بسط آن، حق ویژه‌ای در تعیین اعتبار و بهره‌مندی از آن ایجاد نمی‌کند.

خطای سوم ایشان نشستن به‌جای دیگران (منظور مسیحیان است) و قرار دادن خود در موقعیت انتخاب‌ناگزیر میان دین یا علم است. در صورتی که نسبت میان این دو لزوماً «یایی» نیست و این میدان هم، میدان تاریخی و آموزه‌های مسلمانان نبوده است. خطای چهارم، خارج شدن عملی از جاده اصلی علم و جداکردن راه خویش بوده است. طرح و دفاع از «علم دینی»، حتی اگر خود را در برابر «علم غربی» و نه علم به‌معنای عام آن تعریف کند، مصداق روشن خروج و تن‌زدن از رویارویی مستقیم با پویندگان این راه بی‌منتهاست. مقابله با انحرافات غربی علم باید از موضع دفاع از علم به‌معنای عام و ناب آن صورت گیرد و این موضع به مراتب بیش از علم دینی، علم را از آن دین می‌سازد و در خدمت پیشبرد اهداف دین قرار می‌دهد. زیرا هیچ دین و مکتب و مرامی به اندازه اسلام، شایستگی دفاع از علم به‌معنای عام و ناب و علم آن را ندارد و این را می‌توان با ارجاع به آموزه‌های آن و مقایسه با ادیان دیگر به‌دست آورد و اثبات کرد.

### جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

دو مسئله رویارو با منشأ تقریباً واحد در یکی دو دهه اخیر، زمینه‌های طرح و بازخوانی

مجدد برخی از مباحث کهن را فراهم آورده است. «دین‌سازی‌های عقل» و «دینی‌سازی‌های علم» با اینکه واجد عقبه و انگیزه‌های متفاوت و بعضاً رقیب هم‌اند؛ اما ریشه مشترکی در عدم به‌رسمیت‌شناسی‌های متقابل و تحدی به قلمرو یکدیگر دارند.

واسازی و حل این دو مسئله مستلزم گشودن سه فراز مستقل در بررسی نسبت‌های میان «عقل و دین» و «دین و عقل» و «مستقلات عقلی» بود و طی آن نشان دادیم که اسلام هر سه حیطه مذکور را برای حضور و نقش‌آفرینی عقل به‌رسمیت می‌شناسد و علاوه بر توصیه در به‌کارگیری درست و پالودن آن از انواع خطا و سوگیری و شوائب، به مقاصد مختلف و رعایت محدوده‌های هر یک از آنها نیز توجه نموده است.

یکی از خواص و قابلیت‌های عقل، «دین‌سازی» است؛ در عین حال ممکن است همان را در مسیرهای نابجا و ناصواب به‌کار گیرد و ساحات متمایز تولید و توزیع و مصرف دین را به هم بیامیزد. نتیجه حاصل از بحث‌های مطروحه در فراز نخست مقاله، اولاً نیاز و اتکای دین بود به عقل، بی‌آنکه بر تکافوی عقل و بر جای هم‌نشینی آنها صحه گذارد. در ثانی «خودبنیادی عقل» بود در تمامی نسبت‌های شش‌گانه‌ای که با دین برقرار می‌کرد و بالأخره برملاسازی مداخلات ناروای آن در دین که در تمامی موقعیت‌های «انتخاب دین»، «بررسی باورهای مبنایی دین»، «فهم متون دینی»، «استباط احکام فقهی» و «دفاع و ترویج دین» محتمل شمرده شد.

فراز دوم ما را لاجرم با مصداق مشخصی از دین، یعنی اسلام مرتبط ساخت و روشن شد که بر تمامی آنچه از فراز نخست و با تأملات عام عقلی به‌دست آمده صحه گذارده است. در این فراز علاوه بر معرفی نگرش بسیار هم‌سو و مثبت اسلام به عقل در مقولاتی نظیر وحی و ایمان و فقه، نشان دادیم از نقش‌آفرینی آن در عرصه‌هایی که هیچ نسبت مستقیمی هم با دین ندارند، به‌صراحت یاد کرده و به رسمیت شناخته است.

فرض و قبول این نقش و موقعیت برای عقل، مبنا و مدخل مناسبی شد برای چون و چرا با مسئله دوم این مقاله، یعنی «دینی‌سازی علم». مسئله‌ای که مسبوق به سابقه بوده و در جهان مسیحی و غربی به دلایلی که عمدتاً به تلقی مسیحی از عقل و دین و رویکرد غالب غربی در معرفت‌شناسی و دین‌پژوهی برمی‌گردد، به هیچ نتیجه رافعی هم نرسیده است. منشأ آن در اینجا اما بیش از وجود تقابل‌های بنیادی میان عقل و دین، به تحدی طرفین به عرصه‌های یکدیگر برمی‌گردد که از یک‌سو ناشی از توجهات روزافزون و عام جهانی به عقل و علم بوده است و از سوی دیگر، به‌دلیل تغییر موقعیت دین در

ایران، از یک پدیده حاشیه‌ای و تابع، به عاملی فعال و مدعی در تمامی عرصه‌های حیات. نگارنده بی‌آنکه قائل به تنازلی از جانب دین در ایفای نقش‌های مفروض و مُسَلِّم آن باشد و با رویکردهای مصلحت‌اندیشانه به‌منظور کاستن از تقابلات میان دین و مدرنیته هم‌نوایی نشان دهد؛ با دینی‌سازی علم، مخالف است و معتقد است که علم موجود، خصوصاً در حوزه انسانی و اجتماعی، دستخوش برخی نقص و خطاهای مبنایی است و مهم‌ترین آنها، اتکای بر متافیزیکی ناستوار و جهت‌گیری‌های پنهان است. راه رفع آن نیز بیش از هر چیز، پالودن علم است از بنیان‌های معرفتی نامعتبر و از سوگیری‌های آسیب‌رسان. اسلام با شرحی که گذشت، بیش از هر دین و فلسفه و مرامی، صلاحیت دفاع از عقل و علم را دارد و راهبرد ما در این کار باید، بر «ایدئولوژی‌زدایی» از علم استوار باشد و نه «تغییر ایدئولوژی» آن.

## پی‌نوشت‌ها

۱. برای تفصیل درباره دین به‌مثابه یک پدیده دلالتی فحوایی تعین‌بخش، نک: شجاعی‌زند، ۱۳۹۲.
۲. منظور از «علم دینی» در اینجا به‌جز آن چیزی است که تحت عنوان «علوم دینی» شناخته شده و به‌کار می‌رود. نسبت علم و دین در ترکیب نخست، صفت و موصوف است و با وصف دینی، به علم تخصیص زده است. در حالی که نسبتشان در ترکیب دوم، مضاف و مضاف‌الیه است و «دینی»، مبین تعلق آن علم به دین است و دین موضوع و قلمرو آن علم را مشخص می‌کند و نه منظر آن.
۳. گفته شد «وفاداری به متن» و نه دل‌بستگی و ایمان فاعل شناسا به دین مورد بررسی؛ زیرا که همان برای این منظور کفایت می‌کند. با تأکید بر «مقصود شاعر» نیز برخی از فروض نامنتج در بحث قرائت را که ملهم از رهیافت‌های هرمنوتیکی است، از پیش پای جستجوگران این بحث برداشته‌ایم. برای اشاراتی در این باره، نک: شجاعی‌زند، ۱۳۹۲.
۴. از تعبیر «اتکا» به‌جای «ابتنا» استفاده کردیم تا دایره شمول آن گسترده‌تر باشد و ادیان با مبنا و سرمنشأ الهی را هم دربرگیرد. ادیان بشرساز اما از جمله ادیانی‌اند که عقل بشری آنها را ابداع و ابتنا نموده است، در عین حال ممکن است که اتکای بر عقل بشری هم نداشته باشند.
۵. جلوتر به مقام هفتمی از نسبت میان عقل و دین هم اشاره خواهیم کرد که خارج از این چارچوب است و همان است که ما را با علمی به نام جامعه‌شناسی دین مرتبط می‌سازد.
۶. اشاره به «دین حق» در اینجا، مشیر به دین خاصی نیست و شامل همه ادیان می‌شود؛ چون هر دینی خود را همان دین حق می‌داند و تلاش دارد که مدعای خود را با ارجاع به یک‌دسته ملاک‌های عامی که منبعث و متکی به عقل و ارزش‌های عام پیشادینی است، اثبات نماید. وعد و وعیدهای دنیوی و آخروی ادیان هم وقتی موجه‌اند و ارزش و اعتبار پیدا می‌کنند که اختیار و انتخابی بر پایه همان ملاک‌های پیشادینی در کار باشد.
۷. فرض و لزوم خودبنیادی عقل در این مقام، علاوه بر پشتوانه‌های منطقی - عقلی، متکی بر تأیید و تصریحات دینی نیز هست. این را به‌عنوان نمونه می‌توان از منع اسلام از تقلید در «اصول دین» به‌دست آورد (نک: مطهری، ۱۳۷۰: م. آ. ج. ۳: ۵۹) و همچنین به: (بهنیاfer و مختاری، ۱۳۹۴).
۸. نظریه عدم کفایت عقل بشری در عین خودبنیادی آن، در برابر آرای می‌نشیند که خاتمیت دین را صرفاً با بلوغ و به کفایت رسیدن عقل بشر توجیه کرده‌اند. برای مصداقی از این رأی به نظریه اقبال لاهوری در کتاب احیای فکر دینی در اسلام (۱۳۴۶) مراجعه کنید و تعریض استاد مطهری بر آن را نیز در کتاب وحی و نبوت از مجموعه مقدمه‌ای بر جهان‌بینی اسلامی (مطهری، ۱۳۹۰: ج. ۲: م. آ.) دنبال نمایید.
۹. جوادی‌آملی نسبت‌های میان عقل و دین را در سه دسته از هم بازشناخته و آنها را حسب نقش و کارکردشان، به «مفتاح» و «مصباح» و «میزان» تشبیه نموده است. (نک: جوادی‌آملی، ۱۳۸۴: ۲۱۴-۲۰۷ و ۱۳۸۷: ۵۳-۵۱) عقل به‌مثابه میزان، به فراتر از ایفای نقش ابزاری برای دین می‌رود و به آستانه عقل به‌مثابه منبع نزدیک می‌شود. در همین جا است که سپردن چنین نقشی به عقل برای داوری در نقل‌ها و آموزه‌های دینی، آن را به مرزهای دین‌سازی نزدیک می‌سازد. ایشان اما با فرض دو جنبه «هستی‌شناسانه» و «معرفت‌شناسانه» برای دین و بیرون‌راندن عقل از حیطه نخست، این‌نگرانی را برطرف نموده و آن را در آستانه دین‌سازی متوقف ساخته است. برخی از تصریحات ایشان در همین راستا است؛ آنجا که می‌گویند دین از حیث هستی‌شناختی، منحصرأ وابسته به اراده و علم ازلی الهی است و یا در جای دیگری آورده‌اند که عقل حق دخالت در جزئیات دین را ندارد. (نک: جوادی‌آملی، ۱۳۸۷: ۲۴ و ۵۹) فعالیت عقل به‌مثابه «میزان»، اساساً درون‌دینی است و با آنچه ذیل



محور «عقل در مقام انتخاب دین» آورده‌ایم، تفاوت دارد.

۱۰. عقل خادم تعبیر دیگری است از عقل به مثابه «ابزار»ی در خدمت فهم و صیانت از متون دینی که در مقابل عقل به مثابه «منبع» قرار می‌گیرد. این دو تعبیر را با اندکی تسامح می‌توان متناظر با همان عقل مصباحی و مفتاحی پیش‌گفته گرفت. برای این تعابیر. (نک: باقری، ۱۳۷۹)

۱۱. منظور از تفاسیر هرمنوتیکی متأخر، نظریات هایدگر و گادامر و بارت و باختین و ریکور و دریدا در این باب است. هر چند نظریه کلاسیک شلایر ماکر هم که «متن» و نه «مقصود مؤلف» را محور تفسیر خویش قرار می‌دهد، به‌نوعی دستخوش همین آسیب است. برای تفصیل در این باب، نک: نیچه و دیگران، ۱۳۷۹؛ احمدی، ۱۳۸۰؛ واعظی، ۱۳۹۳ و هوی، ۱۳۷۱.

۱۲. یکی از شروط و چارچوب‌هایی که دین برای عقل در اینجا تعیین کرده و مورد تأکید فقه شیعی است، منع از «قیاس» و «استحسان» است و پذیرفتن «تنقیح مناط قطعی». برای تفصیل در این باره به کتاب‌های اصول فقه مراجعه نمایید.

۱۳. به همین رو هم گفته شده که دین مختص انسان است؛ زیرا ذوات دیگری که واجد این دو خصوصیت باشند، سراغ نداریم. برای تفصیل در این باره، نک: شجاعی‌زند، ۱۳۸۸: ۲۴۷.

۱۴. فرق دین‌سازی واضح و رسمی با این قبیل مداخلات در این است که اولی جایز و رواست و مابقی ناروا؛ زیرا همان کار را تحت لوای دیگری انجام می‌دهد که به آن تقلب و تحریف دین می‌گویند. مداخله‌های بعد از تولد در فحوا و مضامین نظری (آستی) و هنجاری (بایدی) دین، در واقع نوعی دین‌سازی تلویحی و مضمر است که هیچ دینی، حتی ادیان رسماً بشرساز نیز آن را نمی‌پسندند. به‌رغم این، برخی از رهیافت‌های متأخر، دین را یک پدیده اساساً برساختی و دائم‌التغییر توسط ناقلان و پیروان معرفی کرده و ساحات سه‌گانه «ایجاد» و «انتقال» و «استفاده» را عامداً به‌هم آغشته‌اند. فرضی که در باب دیگر پدیده‌های نظری و مرامی، کمتر مطرح و اعمال شده است. برای نقدی بر رویکردهای برساختی و دفاع از ذات‌انگاری دین، نک: (شجاعی‌زند، ۱۳۹۲).

۱۵. الْعَقْلُ دَلِيلُ الْمُؤْمِنِ (الکافی، ج. ۱: ۲۵). مَا آمَنَ الْمُؤْمِنُ حَتَّىٰ عَقَلَ (غررالحکم، ج. ۱: ۶۸).

۱۶. برای تفصیل و مرور شواهدی دال بر وجود نگاه مثبت به عقل در ساحات مذکور، نک: حکیمی، ۱۳۹۳ و شجاعی‌زند، ۱۳۸۱: ۴۰۱-۳۸۶.

۱۷. وَ عَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلَاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ قَالَ يَا آدَمُ أَنْبِئْهُمْ بِأَسْمَائِهِمْ... (سوره بقره، آیات ۳۳-۳۱) دَعَا مَةَ الْإِنْسَانَ الْعَقْلُ... (علل الشرایع، ج. ۲: ۱۰۳) انْسَانًا ذَا أَذْهَانَ يَجْبِلُهَا وَفِكْرٍ يَتَصَرَّفُ بِهَا. (نهج البلاغه: خطبه ۱) در این باره همچنین نک: (طباطبایی: المیزان، ذیل آیه ۷۰ سوره اسرا و مطهری، ۱۳۹۰، ج. ۲، م. آ.).

۱۸. پیامبر اسلام فرموده‌اند: إِنَّمَا يُدْرِكُ الْخَيْرُ كُلُّهُ بِالْعَقْلِ وَلَا دِينَ لِمَنْ لَا عَقْلَ لَهُ. (تحف العقول: ۵۴) قرآن نیز شرط فهم و دریافت پیام الهی را بهره‌مندی از عقل و خرد ناب معرفی کرده است: كِتَابٌ أَنْزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبَارَكٌ لِيَدَّبَّرُوا آيَاتِهِ وَلِيَتَذَكَّرَ أُولُو الْأَلْبَابِ. (سوره ص، آیه ۲۹) هُدًى وَذِكْرَى لَأُولِي الْأَلْبَابِ. (سوره غافر، آیه ۵۴) هَذَا بَلَاغٌ لِلنَّاسِ... وَ لِيَذَكَّرَ أُولُو الْأَلْبَابِ. (سوره ابراهیم، آیه ۵۲)... كَذَلِكَ نَفْصَلُ الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ. (سوره روم، آیه ۲۸)... كَذَلِكَ نَفْصَلُ الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ. (سوره یونس، آیه ۲۴)... قَدْ بَيَّنَّا لَكُمْ الْآيَاتِ إِنْ كُنْتُمْ تَعْقِلُونَ. (سوره آل عمران، آیه ۱۱۸)

۱۹. قَبَسْرُ عِبَادٍ؛ الَّذِينَ يَسْتَمْعُونَ الْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُ... (سوره زمر، آیات ۱۷-۱۶) إِنَّا هَدَيْنَاهُ السَّبِيلَ إِمَّا شَاكِرًا وَإِمَّا كَفُورًا. (سوره انسان، آیه ۳) فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا. (سوره شمس، آیه ۸)

۲۰. ...إِنَّ الْإِنْسَانَ لِرَبِّهِ لَكْفُورٌ. (سوره علق، آیه ۶) ...إِنَّ الْإِنْسَانَ لِرَبِّهِ لَكْفُورٌ. (سوره حج، آیه ۶۶)

۲۱. وَسَخَّرَ لَكُمْ الَّيْلَ وَالنَّهَارَ وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ وَالنُّجُومَ مُسَخَّرَاتٍ بِأَمْرِ... (سوره نحل، آیه ۱۲) وَ هُوَ الَّذِي سَخَّرَ الْبَحْرَ لَكُمْ لَآكُلُوا مِنْهُ لَحْمًا طَرِيًّا وَ تَسْتَخْرِجُوا مِنْهُ حَبْلًا حَلِيَّةً تُبْسِئُونَ بِهَا وَ تَرَى الْفُلْكَ مَوَآخِرَ فِيهِ وَ تَبْتَغُوا مِنْ فَضْلِهِ... (سوره نحل، آیه ۱۴) وَ سَخَّرَ لَكُمْ مَا فِي السَّمَوَاتِ وَ مَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا مِنْهُ... (سوره جاثیه، آیه ۱۳) أَلَمْ تَرَوْا أَنَّ اللَّهَ سَخَّرَ لَكُمْ مَا فِي السَّمَوَاتِ وَ مَا فِي الْأَرْضِ وَ أَسْبَغَ عَلَيْكُمْ نِعْمَهُ ظَاهِرَةً وَ بَاطِنَةً... (سوره لقمان، آیه ۲۰) أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ سَخَّرَ لَكُمْ مَا فِي الْأَرْضِ... (سوره حج، آیه ۶۵) ۲۲. الْعَقْلُ مَا عَبَدَ بِهِ الرَّحْمَانُ وَ اكْتَسَبَ بِهِ الْجَنَانَ (الكافی، ج. ۱: ۱۱) مَا عَبَدَ اللَّهُ بِشَيْءٍ أَفْضَلَ مِنَ الْعَقْلِ... (الكافی، ج. ۱: ۱۸)

۲۳. امکان نیل انسان از حیث معرفتی به مرحله‌ای که فلاسفه مسلمان از آن به «عقل مستفاد» یاد کرده‌اند. عقل مستفاد، بالاترین مرحله کمال عقلی است که پس از «عقل بالقوه» (هیولانی) و «عقل بالملکه» (ادراک بدیهیات) و «عقل بالفعل» (عقل استدلالی و نظری)، حاصل می‌شود و نزدیک‌ترین نسبت و ارتباط را با «عقل فعال» که در مجرد تام است، پیدا می‌کند. از افلاطون و ارسطو تا فارابی و خواجه نصیر و ابن سینا و ملاصدرا با تمام اختلافاتی که در مشارب فلسفی خویش دارند؛ تا متأخرینی چون علامه طباطبایی و شهید مطهری در این باب سخن گفته‌اند.

۲۴. بَلِ الْإِنْسَانُ عَلَىٰ نَفْسِهِ بَصِيرَةٌ. (سوره قیامت، آیه ۱۴) وَ لَا تَكُونُوا كَالَّذِينَ نَسُوا اللَّهَ فَأَنْسَاهُمْ أَنفُسَهُمْ. (سوره حشر، آیه ۱۹) أَوْ لَمْ يَتَفَكَّرُوا فِي أَنفُسِهِمْ... (سوره روم، آیه ۸) يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا عَلَيْكُمْ أَنفُسِكُمْ... (سوره مائده، آیه ۱۰۵) مَنْ عَرَفَ نَفْسَهُ فَقَدْ عَرَفَ رَبَّهُ. (غررالحکم، ج. ۱: ۵۸۸) مَعْرِفَةُ الْنَفْسِ أَنْفَعُ الْمَعَارِفِ. (غررالحکم، ج. ۱: ۷۱۲)

۲۵. انْتَهُمُوا عَقُولَكُمْ فَإِنَّهُ مِنَ الثَّقَةِ بِهَا يَكُونُ الْخَطَاءُ. (غررالحکم، ج. ۱: ۱۵۸) ... كُونُوا نِقَادَ الْكَلَامِ. (المحاسن، ج. ۱: ۲۲۹)

۲۶. إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ. (سوره یوسف، آیه ۲) ... قَدْ بَيَّنَّا لَكُمْ الْآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ. (سوره حدید، آیه ۱۷) لِكُلِّ شَيْءٍ دِعَامَةٌ وَ دِعَامَةُ الْمُؤْمِنِ عَقْلُهُ فَيَقْدِرُ عَقْلُهُ تَكُونُ عِبَادَتُهُ لِرَبِّهِ. (بحارالانوار، ج. ۴۲: ۹۶)

۲۷. ... فَبَعَثَ فِيهِمْ رَسُولَهُ وَ آتَرَ إِلَيْهِمْ أَنْبِيَاءَهُ لِيَسْتَأْذِنَهُمْ مِثَاقَ فِطْرَتِهِ وَ يَذْكُرُوهُمْ مَنْسَىٰ نِعْمَتِهِ وَ يَحْتَجُّوا عَلَيْهِمْ بِالتَّبْلِيغِ وَ يُبَيِّرُوا لَهُمْ دِفَاتِنَ الْعُقُولِ وَ يَرُوهُمْ آيَاتِ الْمَقْدَرَةِ مِنْ سَفْهِفِ قُوفِهِمْ مَرْفُوعٍ وَ مَهَادِ تَحْتِهِمْ مَوْضُوعٍ وَ مَعَايِشِ تَحْيِيهِمْ وَ أَجَالِ تَفْنِيهِمْ وَ أَوْصَابِ تَهْرِمِهِمْ وَ أَحْدَاثِ تَتَابُعِ عَلَيْهِمْ... (نهج البلاغه، خطبه ۱)

۲۸. ... وَ يَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَوَاتِ وَ الْأَرْضِ... (سوره آل عمران، آیه ۱۹۱) همچنین نک: (سوره بقره، آیه ۱۶۴)

۲۹. فَلْيَنْظُرِ الْإِنْسَانُ مِمَّ خُلِقَ (سوره طارق، آیه ۵) سَتَرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الْأَفَاقِ وَ فِي أَنفُسِهِمْ... (سوره فصلت، آیه ۵۳) وَ فِي أَنفُسِكُمْ أَفَلَا تُبْصِرُونَ (سوره ذاریات، آیه ۲۱)

۳۰. نک: (جوادی آملی، ۱۳۸۹) اهتمام به این نوع معرفت‌های عقلی ملهم از آموزه‌های دینی را به شکل بارز می‌توان در آثار علامه طباطبایی و شهید مطهری مشاهده کرد.

۳۱. قَدْ خَلَتْ مِنْ قَبْلِكُمْ سُنَنٌ فَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ... (سوره آل عمران، آیه ۱۳۷) ... أَقْلَمَ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَيَنْظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ... (سوره یوسف، آیه ۱۰۹) لَقَدْ كَانَ فِي قَصَصِهِمْ عِبْرَةٌ لِأُولِي الْأَلْبَابِ... (سوره یوسف، آیه ۱۱۱) وَ لَقَدْ تَرَكْنَا مِنْهَا آيَةً بَيِّنَةً لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ (سوره عنكبوت، آیه ۳۵) همچنین نگاه کنیده به نامه ۳۱ نهج البلاغه که سرشار از آموزه‌های اهتمام به معرفت تاریخی است.

۳۲. مصادیقی از اهتمام و تأمل در حیات جمعی انسان‌ها را می‌توان در برخی از آثار متفکران مسلمان، نظیر فارابی و اخوان الصفا و خواجه نصیر و ابن خلدون و شهرستانی یافت. کتاب جامعه و

تاریخ شهید مطهری (۱۳۹۰، ج. ۲، م. آ.) از مصادیق متأخر این قبیل تأملات عقلی است که با الهام از آموزه‌های قرآنی صورت گرفته است.

۳۳. قُلْ سِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانظُرُوا كَيْفَ بَدَأَ الْخَلْقَ... (سوره عنكبوت، آیه ۲۰) اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَ أَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجَ بِهِ مِنَ الثَّمَرَاتِ رِزْقًا لَكُمْ (سوره ابراهیم، آیه ۳۲) سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الْأَفَاقِ... (سوره فصلت، آیه ۵۳) وَ فِي الْأَرْضِ آيَاتٌ لِلْمُوقِنِينَ (سوره ذاریات، آیه ۲۰) أَفَلَا يَنْظُرُونَ إِلَى الْإِبْلِ كَيْفَ خُلِقَتْ؛ وَ إِلَى السَّمَاءِ كَيْفَ رُفِعَتْ؛ وَ إِلَى الْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ؛ وَ إِلَى الْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ. (سوره غاشیه، آیات ۲۰-۱۷)

۳۴. برای مصادیقی از این دست تأملات در قرآن و احادیث، به برخی از آثار اقبال لاهوری، مهندس بازرگان، یدالله سبحانی و محمدرضا حکیمی نگاه کنید.

۳۵. بِالْعَقْلِ صَلَاحُ الْبَرِيَّةِ. (غررالحکم، ج. ۱: ۸۱۸) بِالْعَقْلِ صَلَاحُ كُلِّ أَمْرٍ. (غررالحکم، ج. ۱: ۳۰۴)

۳۶. أَذَلُّ شَيْءٍ عَلَى غِرَاةِ الْعَقْلِ حُسْنُ التَّدْبِيرِ. (غُررالحکم، ج. ۱: ۲۰۲) وَالْعَالَمُ بَزْمَانَهُ لَا تَهْتَجُمُ عَلَيْهِ الْلَوَائِسُ. (الکافی، ج. ۱: ۲۷)

۳۷. مطهری در اشاره به این معنا می‌گوید هر علمی که به حال مسلمین مفید باشد و گرهی از کارشان باز کند، حکم فریضه را دارد. (مطهری، ۱۳۸۲: ۱۷۹) ایشان این دسته از علوم را هم به سبب فایده و نفعی که برای جامعه اسلامی دارد، «علم دینی» می‌شمارند (مطهری، ۱۳۸۲: ۱۸۰) روشن است که این معنا با آنچه مورد نظر قائلین به «علم دینی» است و حتی با آنچه مورد نظر آیت‌الله جوادی آملی است، تفاوت دارد.

۳۸. أَفْضَلُ النَّاسِ عَقْلًا أَحْسَنُهُمْ تَقْدِيرًا لِمَعَاشِهِ وَ أَشَدَّهُمْ أَهْتِمَامًا بِاصْلَاحِ مَعَادِهِ. (غررالحکم، ج. ۱: ۲۱۵)

۳۹. یکی از معانی قاعده لطف نزد متکلمین شیعه، همین «ارسال رسل» است و این نیز مبین عدم تکفوری عقل بشری در تحصیل سعادت و رستگاری است. برای تفصیل در این باره به کتب کلامی، ذیل قاعده لطف مراجعه شود.

۴۰. نک به آیات: (سوره بقره، آیات ۱۲۹ و ۲۳۱؛ سوره آل عمران، آیات ۴۸ و ۱۶۴؛ سوره نساء، آیات ۵۴ و ۱۱۳؛ سوره مائده، آیه ۱۱۰؛ سوره احزاب، آیه ۳۴ و سوره جمعه، آیه ۲)

۴۱. خُذِ الْحِكْمَةَ أَنَّى كَانَتْ فَإِنَّ الْحِكْمَةَ ضَالَّةٌ كُلُّ مُؤْمِنٍ. (غررالحکم، ج. ۱: ۳۶۰) الْحِكْمَةُ ضَالَّةُ الْمُؤْمِنِ يَطْلُبُهَا (يَأْخُذُهَا) أَيْنَمَا وَجَدَهَا. (نهج الفصاحه، ج. ۲: ۲۱۹۵ و بحارالانوار، ج. ۲: ۱۰۵) الْحِكْمَةُ ضَالَّةُ الْمُؤْمِنِ، فَخُذِ الْحِكْمَةَ وَلَوْ مِنْ أَهْلِ النِّفَاقِ. (بحارالانوار، ج. ۲: ۹۹) خُذُوا الْحِكْمَةَ وَلَوْ مِنَ الْمُشْرِكِينَ... (بحارالانوار، ج. ۲: ۹۷)... أَطْلُبُوا الْعِلْمَ وَلَوْ بِالصِّينِ... (بحارالانوار، ج. ۱: ۱۸) خُذُوا الْحَقَّ مِنْ أَهْلِ الْبَاطِلِ وَ لَا تَأْخُذُوا الْبَاطِلَ مِنْ أَهْلِ الْحَقِّ... (محاسن، ج. ۱: ۲۲۹)

۴۲. اشاره‌ای است به آیه مشهور به نفی سبیل: وَلَنْ يَجْعَلَ اللَّهُ لِلْكَافِرِينَ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ سَبِيلًا... (سوره نساء، آیه ۱۴۱)

۴۳. وَلَقَدْ آتَيْنَا دَاوُودَ وَ سُلَيْمَانَ عِلْمًا وَ قَالََا الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي فَضَّلَنَا عَلَى كَثِيرٍ مِنْ عِبَادِهِ الْمُؤْمِنِينَ. (سوره نمل، آیه ۱۴)

۴۴. مَا قَسَمَ اللَّهُ لِلْعِبَادِ شَيْئًا أَفْضَلَ مِنَ الْعَقْلِ (الکافی ج. ۱: ۱۲) دکارت نیز در کتاب گفتار در روش درست راه‌بردن عقل (۱۳۸۸: ۱۹۵) بر مضمونی نزدیک به این سخن اشاره دارد؛ با این تفاوت که تأکید پیامبر اسلام (ص) در این بیان، بر ارزشمندی عقل است و دکارت بر سهم بالقوه برابر انسان‌ها از آن.

۴۵. الْعِلْمُ سُلْطَانٌ مَنْ وَجَدَهُ صَالًا وَ مَنْ لَمْ يَجِدْهُ صَيْلًا عَلَيْهِ. (شرح نهج البلاغه ابن‌ابی‌الحدید، ج. ۲: ۳۱۹)

۴۶. برای تفصیل در این باره، نک: (باربور، ۱۳۷۴ و هال، ۱۳۸۳)

۴۷. برای اشاراتی در این باره، نک: (مطهری، ۱۳۹۰ م. آ. ج. ۲: ۳۵-۳۰)
۴۸. مطهری می‌گوید: نه علم می‌تواند جاننشین ایمان بشود و نه ایمان می‌تواند جاننشین علم گردد. نک: (مطهری، ۱۳۸۲: ۳۱۲)
۴۹. کسانی به‌خطا، «بومی‌سازی علم» و «دینی‌سازی علم» را یکی گرفته و تمایز و تفکیک را به‌جای دیگری منتقل کرده‌اند؛ یعنی میان «علم» و «فناوری». ایشان ملاحظات بومی را از همان جنس ملاحظات ارزشی و ایدئولوژیک محسوب کرده و تنها در ساحت فناوری جایز شمرده‌اند. نک: (پایا، ۱۳۸۶) این در حالی است که تأثیرات بوم محدود به ساحت مصرف و کاربرد علم نیست؛ بلکه در مرحله تولید آن، یعنی بر ساختن نظریات و خلق مفاهیم نیز مؤثر است.
۵۰. «شورای تحول و ارتقای علوم انسانی» از اجزای زیرمجموعه شورای عالی انقلاب فرهنگی است که از سال ۱۳۸۸ به منظور «طراحی، سازماندهی، برنامه‌ریزی، مدیریت و هدایت تحول علوم انسانی» با عضویت نزدیک به ۳۰ نفر از اساتید و نمایندگان مراکز دانشگاهی و حوزوی مرتبط و با هدف «ابتنای علوم انسانی بر مبانی نظری جمهوری اسلامی و انسان‌شناسی اسلامی» تشکیل شده است. این شورا همچنین دارای کارگروه‌های تخصصی در ۱۶ شاخه دانشگاهی است.
۵۱. این را هم باید در اینجا اضافه کرد که هیچ بیان و موضعی از مقام معظم رهبری به‌عنوان سلسله‌جنبان این حرکت، ندیدم که مؤید «علم دینی» و «دینی‌سازی علم» به‌معنای خاص آن باشد. بلکه خلاف آن را بیشتر می‌توان از بیانات ایشان استنباط کرد و به‌دست آورد. شاهد مثال، تأکیدات ایشان است به بحث «نهضت تولید علم» و تشکیل «کرسی‌های نظریه‌پردازی» که نمی‌توان هیچ تلازمی میان آنها با دینی‌سازی علم برقرار کرد. از نظر ایشان مهم آن است که جامعه اسلامی ایران بتواند در زمینه تولید علم به‌معنای عام، پیشتاز و سرآمد دیگران شود و از غربی‌ها سبقت گیرد. همچنین است تأکیدشان بر حفظ شتاب «رشد علمی کشور» و پیش افتادن از دیگران و بالأخره و شاید مهم‌تر از همه، تأکید و تصریح ایشان است بر احراز «مرجعیت علمی» در جهان. هر سه مورد که فراوانی بسیاری هم در فرمایشاتشان دارد، مؤید فرض علم به‌معنای عام و جهان‌شمول آن است. مرجعیت اساساً برای علمی موضوعیت پیدا می‌کند که دارای اعتبار عام جهانی باشد. این هدف در واقع با تلاش برای وارونه‌سازی وضعی که اکنون در نسبت با غرب داریم، محقق خواهد شد. نک: (سیاست‌های کلی علم و فناوری، ابلاغی ۲۹/۶/۹۳)
۵۲. منظور از این دسته در درجه اول، پست‌مدرنیست‌ها و پساساختارگرایانی است که در امکان نیل به معرفت و نیل به معرفت‌های حقیقی یقینی تردید روا داشته‌اند و در درجه ثانی، قائلین به پارادایمی، گفتمانی و ایدئولوژیک قلمداد کردن علم‌اند که جریانات معرفتی متنوعی را به تأسی از کوهن و فایرماند و فوکو تا دیوید بلور و پیتر برگر شکل داده‌اند. بلور را با مکتب ادینورا و برگر را با رهیافت برساخت‌گرایی‌اش در جامعه‌شناسی علم و جامعه‌شناسی معرفت می‌شناسند.
۵۳. پیش از و بر برخی از نوکاتی‌ها نظیر ریکرت نیز به لزوم تمایز‌گذاری میان «ربط ارزشی» (Value Relenace) و «داوری ارزشی» (Value Judgement) و عدم تأثیر سوء اولی بر حقیقت‌شناسی علم توجه داشته‌اند. نک: (فروند، ۱۳۶۲: ۷۷-۷۴؛ هیوز، ۱۳۶۹: ۱۷۰-۱۶۹؛ آرون، ۱۳۷۰: ۵۴۳ و کوزر، ۱۳۷۰: ۳۰۴) پارسونز و پارتو نیز به این تمایز توجه نموده‌اند. نک: (روشه، ۱۳۷۶: ۵۲-۵۳ و لارین، ۱۳۸۰: ۱۰۹) متفکرین مسلمان نیز با این بحث آشنا بوده و ذیل عنوان مغالطه «انگیزه و انگیزه‌نا» آن را دنبال کرده‌اند. این تفکیک به حوزه نیکویی‌شناسی نیز تسری یافته و خودش را در جداسازی میان «حُسن و قُبْح فاعلی» از «حُسن و قُبْح فعلی» نشان داده است.
۵۴. «تحقیق‌پذیری» (Verifiability) در اینجا واجد یک معنای عام است و از حیث روش و اعتبار

به هیچ چارچوب و رهیافت خاصی (اثبات‌گرایی یا ابطال‌گرایی؛ تجربی یا عقلی) محدود و ملتزم نیست. تنها فرض آن، فراهم بودن امکان بالقوه انجام آن برای همگان است.

۵۵. نک: (پوپر، ۱۳۷۹: ۱۷۲-۱۶۹) و همچنین به: (سرروش، ۱۳۷۳: ۷۸ و ۹۶-۹۴) این نظریه در اصل منتسب به فیلسوف علم آلمانی، هانس رایشنباخ (۱۹۳۸) است.

۵۶. توسع نخست آیت‌الله جوادی‌آملی که عقل و نقل را در کنار هم می‌نشانند و در جوف دین قرار می‌دهد، به‌جا و قابل قبول است و مأخوذ و منطبق با آموزه‌های اسلامی. توسع دوم که معطوف به علم است و آن را به‌مثابه تأملات انسانی در فعل خداوند، جزء دین می‌شمارند، اما محل بحث و تردید. با این استدلال روشن که علم چیزی به‌غیر از دین است، حتی اگر مورد توصیه دینی نظیر اسلام بوده باشد و برای آن حجیت و اعتبار قائل شود. به‌نظر می‌رسد که ایشان در این توسع بیشتر بر «دینی» بودن علم و تلاش‌های علمی نظر داشته‌اند و نه لزوماً بر «دین» بودن آن. برای تفصیل، نک: (جوادی‌آملی، ۱۳۸۶ الف: ۱۱۷، ۱۴۴، ۲۸۷؛ ۱۳۸۶ ب: ۱۱۷ و ۱۳۸۷: ۶۲) این ملاحظه و تمیز اما در برخی از نقدهای وارده به این نظریه نادیده گرفته شده است. به‌عنوان مثال، نک: (باقری، ۱۳۷۹ و ۱۳۹۲) ۵۷. ...الَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ وَالْإِيمَانَ... (سوره روم، آیه ۵۶) ...يَرْفَعُ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ... (سوره مجادله، آیه ۱۱)

۵۸. برای مصادیقی از این رأی، نک: (پایا، ۱۳۸۶) و همچنین به نقدهای وارده بر آن، نک: (تقوی، ۱۳۹۱) از این دیدگاه و حتی نقدهای وارد بر آن، چنین استنباط می‌شود که «متافیزیک»، یک باور جزمی غیر قابل واریسی و رد و اثبات است و تنها کمک آن به علم، مسئله‌آفرینی است و حدس‌هایی برای حل مسئله و نه کمک به حل واقعی مسائل. به همین رو پایا، متافیزیک با منشأهای مختلف را برای علم علی‌السویه می‌داند و به راهبرد ادبار از آنها به‌منظور تقریب هر چه بیشتر به حقیقت می‌رسد. در مقابل نیز برخی از ناقدین او، به استقبال از آن به‌منظور برساختن علم‌های خاص خویش، نظیر «علم دینی» رسیده‌اند. بر این اساس او ناخواسته باید به نتیجه‌ای تن دهد که پیش‌تر نفی کرده بود و آن، امکان نیل به علم بی‌نیاز از هرگونه پشتوانه متافیزیکی است. همان رأی و نظری که پوزیتیویست‌ها به‌واسطه اعتقاد به آن مورد نقد پوپر و عقل‌گرایان انتقادی قرار گرفته بودند. نک: (پایا، ۱۳۸۶)

۵۹. نک: (باقری، ۱۳۸۲: ۲۵۱-۲۵۰ و بستان و دیگران، ۱۳۸۴: ۱۴۲-۱۴۱)

۶۰. برای مصادیقی از این دسته‌فائلین به علم دینی، نک: (گلشنی، ۱۳۷۷؛ باقری، ۱۳۷۹ و زیباکلام، ۱۳۸۴) گلشنی که بر دینی قلمداد کردن علم از سوی آیت‌الله جوادی‌آملی تبصره‌هایی وارد کرده است، خود آن را در طول دین معرفی می‌نماید. از تعبیر در «طول دین» می‌توان دو استنباط داشت: یکی همان «دینی بودن علم» است و دیگری «دین بودن علم» که به فراتر از اولی ره می‌سپارد. نک: (گلشنی، ۱۳۹۳) ۶۱. «نقل» البته رواج و جایگاه محکم خویش را در علم و در فلسفه هم دارا است و از حیث اعتبار و اتکانش بر مبانی عقلی، تفاوت چندانی با آنچه در ادیان و مشخصاً در اسلام مطرح است، ندارد. در عین حال گرایش و دأب ادیان بر اطلاق و قداست‌بخشی بر اقوال بنیانگذاران و ناقلان سلف است و اگر از وثاقت آن مطمئن شوند، در فحوا و اجزای آن، تردید و چون و چرا نمی‌کنند؛ درحالی‌که در علم و فلسفه همواره آمادگی نقد و تردید در اقوال منقول از گذشتگان و حتی بنیانگذاران آرا و نظریات مهم وجود دارد.

۶۲. وحی برای پیروان، غیر از وحی برای پیامبر است و حکم نقل را پیدا می‌کند و یا قابل تحویل به آن است.

۶۳. نظریه گادامر در باب اعتبار مرجعیت که از سوی جریان روشنگری به‌عنوان پیش‌داوری‌های آسیب‌رسان به معرفت علمی معرفی و سراسر منفی قلمداد شده، قابل اعتنا است. نک: (واعظی، ۱۳۹۰)

## منابع

۱. آرون، ریمون. (۱۳۷۰). *مراحل اساسی اندیشه در جامعه‌شناسی*. باقر پرهام. تهران: انتشارات آموزش انقلاب اسلامی.
۲. احمدی، بابک. (۱۳۸۰). *ساختار و هرمنوتیک*. تهران: گام نو.
۳. اقبال لاهوری، محمد. (۱۳۴۶). *احیای فکر دینی در اسلام*. احمد آرام. تهران: کانون نشر و پژوهش‌های اسلامی.
۴. باریور، ایان. (۱۳۷۴). *علم و دین*. بهاء‌الدین خرمشاهی. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
۵. بازرگان، مهدی. (بی‌تا). *راه طی شده*. تهران: انتشار.
۶. باقری، خسرو. (۱۳۷۹). *وجه تسمیه علم دینی*. فصلنامه مصباح. سال نهم. شماره ۳۵.
۷. باقری، خسرو. (۱۳۸۲). *هویت علم دینی: نگاهی معرفت‌شناختی به نسبت دین با علوم انسانی*. تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
۸. باقری، خسرو. (۱۳۹۲). *حساب علم دینی در هندسه معرفت دینی*. فصلنامه کتاب نقد. شماره ۹۶.
۹. بستان، حسین و دیگران. (۱۳۸۴). *گامی به سوی علم دینی (۱): ساختار علم تجربی و امکان علم دینی*. قم: پژوهشگاه حوزه. دانشگاه.
۱۰. بهنیا، مهدی و حمیده مختاری. (۱۳۹۴). *رویکرد فلسفی شهید مطهری به پرسش از رابطه عقل و دین*. فصلنامه حکمت و فلسفه (سال ۱۱). شماره ۴.
۱۱. پایا، علی. (۱۳۸۶). *ملاحظات نقادانه درباره دو مفهوم علم دینی و علم بومی*. حکمت و فلسفه. سال دوم. شماره ۲ و ۳.
۱۲. پوپر، کارل ریموند. (۱۳۷۹). *سرچشمه‌های دانایی و نادانی*. عباس باقری. تهران: نشر نی.
۱۳. تقوی، مصطفی. (۱۳۹۱). *نقدی بر ملاحظات نقادانه درباره دو مفهوم علم دینی و علم بومی*. *روش‌شناسی علوم انسانی*. سال ۱۸. شماره ۷۱.
۱۴. جوادی‌آملی، عبدالله. (۱۳۸۴). *شریعت در آینه معرفت: بررسی و نقد نظریه قبض و بسط تئوریک شریعت*. قم: اسراء.
۱۵. جوادی‌آملی، عبدالله. (۱۳۸۶ الف). *سرچشمه اندیشه*. جلد ۴. قم: اسراء.
۱۶. جوادی‌آملی، عبدالله. (۱۳۸۶ ب). *اسلام و محیط زیست*. قم: اسراء.
۱۷. جوادی‌آملی، عبدالله. (۱۳۸۷). *منزلت عقل در هندسه معرفت دینی*. قم: اسراء.
۱۸. حکیمی، محمدرضا. (۱۳۹۳). *دانش مسلمین*. تهران: دلیل ما.
۱۹. دکارت، رنه. (۱۳۸۸). *گفتار در روش درست راه‌بردن عقل و جستجوی حقیقت در علوم*. محمدعلی فروغی. تهران: هرمس.
۲۰. روشه، گی. (۱۳۷۶). *جامعه‌شناسی تالکوت پارسونز*. عبدالحسین نیک‌گهر. تهران: تیبان.
۲۱. زیباکلام، سعید. (۱۳۸۴). *معرفت‌شناسی اجتماعی: طرح و نقد مکتب ادینورا*. تهران: سمت.

۲۲. سروش، عبدالکریم. (۱۳۷۳). *قبض و بسط تئوریک شریعت*. تهران: صراط.
۲۳. شجاعی‌زند، علی‌رضا. (۱۳۸۱). *عرفی‌شدن در تجربه مسیحی و اسلامی*. تهران: مرکز بازشناسی اسلام و ایران.
۲۴. شجاعی‌زند، علی‌رضا. (۱۳۸۸). *جامعه‌شناسی دین*. جلد ۱. تهران: نشر نی.
۲۵. شجاعی‌زند، علی‌رضا. (۱۳۹۲). *ذات‌انگاری دین. دوفصلنامه جستارهایی در فلسفه دین*. سال ۲. شماره ۳.
۲۶. طباطبایی (علامه)، سیدمحمدحسین. (۱۳۵۱-۱۳۳۴). *المیزان*. دوره ۴۰ جلدی. سیدمحمدباقر موسوی همدانی. قم: دارالعلم.
۲۷. فروند، ژولین. (۱۳۶۲). *جامعه‌شناسی ماکس وبر*. عبدالحسین نیک‌گهر. تهران: نیکان.
۲۸. کوزر، لوئیس. (۱۳۷۰). *زندگی و اندیشه بزرگان جامعه‌شناسی*. محسن ثلاثی. تهران: علمی.
۲۹. گلشنی، مهدی. (۱۳۷۷). *از علم سکولار تا علم دینی*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۳۰. گلشنی، مهدی. (۱۳۹۳). *تأملاتی پیرامون نظریه علم دینی حضرت آیت‌الله جوادی‌آملی*. گفتگو در: *کتاب نقد*. سال ۱۶. شماره ۷۱-۷۰.
۳۱. لارین، خورخه. (۱۳۸۰). *مفهوم ایدئولوژی*. فریبرز مجیدی. تهران: کتابخانه تخصصی وزارت امور خارجه.
۳۲. مطهری، مرتضی. (۱۳۸۲). *ده گفتار*. تهران: صدرا.
۳۳. مطهری، مرتضی. (۱۳۹۰). *مقدمه‌ای بر جهان‌بینی اسلامی؛ مجموعه آثار شهید مطهری*. جلد ۲. تهران: صدرا.
۳۴. مطهری، مرتضی. (۱۳۷۰). *مجموعه آثار شهید مطهری*. جلد ۳. تهران: نشر صدرا.
۳۵. نیچه، فریدریش و دیگران. (۱۳۷۹). *هرمنوتیک مدرن: گزینه جستارها*. بابک احمدی؛ مه‌ران مهاجر و محمد نبوی. تهران: نشر مرکز.
۳۶. واعظی، احمد. (۱۳۹۳). *درآمدی بر هرمنوتیک*. تهران: پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
۳۷. واعظی، اصغر. (۱۳۹۰). *پیش‌داوری و فهم در هرمنوتیک فلسفی گادامر*. *فصلنامه راهبرد*. سال ۲۰. شماره ۶۰.
۳۸. هال، لوئیس ویلیام هالزی. (۱۳۸۳). *تاریخ و فلسفه علم*. عبدالحسین آذرنگ. تهران: سروش.
۳۹. هوی، دیوید کوزنز. (۱۳۷۱). *حلقه انتقادی*. مراد فرهادپور. تهران: گیل و روشنگران.
۴۰. هیوز، هنری استوارت. (۱۳۶۹). *آگاهی و جامعه*. عزت‌الله فولادوند. تهران: انتشارات علمی فرهنگی.
۴۱. *الکافی*. (۱۵ مجلد). ابوجعفر محمدابن یعقوب‌ابن اسحاق الکلینی الرازی. قم: دارالحدیث.
۴۲. *المحاسن*. ابی‌جعفر احمدبن محمدبن خالد البرقی. قم: دارالکتب الاسلامیه.

۴۳. بحارالانوار. (۱۱۰+۱ مجلد). محمدباقر مجلسی. بیروت: مؤسسه الوفاء.
۴۴. تحف العقول عن آل الرسول (ص). ابو محمد حسن ابن علی ابن حسین ابن شعبه حرانی. صادق حس زاده. قم.
۴۵. شرح نهج البلاغه. (۲۰ مجلد). ابن ابی الحدید المدائنی. بیروت: دارالکتب العلمیه.
۴۶. علل الشرايع. (۲ مجلد). محمد بن علی بن حسین بن بابویه قمی (شیخ صدوق). نجف: مکتبه الحیدریه.
۴۷. غرر الحکم و درر الکلم. ابو الفتح عبدالواحد الآمدی التمیمی. قم: دارالکتاب الاسلامی.
۴۸. نهج البلاغه. گردآورنده: ابوالحسن محمد بن حسین موسوی (سید رضی). ترجمه و شرح علی نقی فیض الاسلام اصفهانی.
۴۹. نهج الفصاحه. مترجم و فراهم آورنده: ابوالقاسم پاینده. تهران: جاویدان.

50. Reichenbach, H. (1938). *Experience & Prediction: An Analysis of the Foundations and the Structure of Knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.



این مقاله برای نخستین بار، با استفاده از رهیافت تحلیل گفتمان به نقش علامه طباطبایی در تکوین دال «آزادی» در معنای مورد نظر گفتمان انقلاب اسلامی ۱۳۵۷ ایران می‌پردازد و کوشش می‌کند به دو پرسش پاسخ دهد: ۱. نقش اندیشه علامه طباطبایی در تکوین دال آزادی در گفتمان انقلاب اسلامی ۵۷ ایران چیست؟ ۲. سازوکارهای اجتماعی انتشار اندیشه علامه طباطبایی در پیوند با تکوین گفتمان انقلاب اسلامی چیست؟ تحقیق حاضر نشان می‌دهد که علامه طباطبایی اگرچه در عرصه انقلاب فاقد راهبرد سیاسی انقلابی بوده است، اما به‌طور بی‌واسطه (تولید متون) و باواسطه (از طریق شاگردان، حلقه‌های فکری و اجتماعات گفتمانی) در تکوین دال آزادی گفتمان انقلاب اسلامی نقش ایفا کرده است. مقاله حاضر به‌منظور تبیین نقش بی‌واسطه علامه طباطبایی از نظریه گفتمانی لاکلائو و موفه و برای نشان دادن نقش باواسطه او یعنی تعیین سازوکارهای اجتماعی پیوند اندیشه علامه و گفتمان انقلاب اسلامی از نظریه فوکو، و سنو و کالینز استفاده کرده است. این مقاله نشان می‌دهد که علامه با احیای موقعیت سوژگی «فیلسوف مفسر» و با محوریت نظریه ادراکات اعتباری، در منازعات گفتمانی دهه ۳۰ تا دهه ۵۰ شرکت کرده و در تکوین «گفتمانی» مؤلفه‌های سه‌گانه دال آزادی در معنای مورد نظر گفتمان انقلاب اسلامی (الف. نفی سلطنت استبدادی؛ ب. آزادی در چارچوب اسلام و ج. نقد آزادی در گفتمان دموکراسی غربی) نقش «سوژگی سیاسی» بی‌واسطه و باواسطه را ایفا کرده است.

#### ■ واژگان کلیدی:

علامه طباطبایی، دال آزادی، گفتمان انقلاب اسلامی، ادراکات اعتباری، سازوکارهای اجتماعی - نهادی توزیع اندیشه

# علامه طباطبایی و تکوین دال آزادی در گفتمان انقلاب اسلامی ۵۷ ایران

محمدجواد اسماعیلی

استادیار دانشگاه بهشتی  
esmaili57@gmail.com

## طرح مسئله

این نوشتار بر نقش مهم اما مغفول علامه طباطبایی در تکوین دال «آزادی» در معنای مورد نظر گفتمان انقلاب اسلامی ۵۷ ایران تمرکز کرده است. اما سخن گفتن از نقش علامه طباطبایی موجب شگفتی است، چرا که علامه نه تنها ایدئولوگ انقلاب نبود و در آثار خود دعوت به انقلاب و براندازی حکومت وقت نمی کرد بلکه حتی از تحولات انقلابی ۵۷ ایران هم فاصله می گرفت<sup>۱</sup>. حضور علامه در شهرهای نجف، تبریز و قم که مرکز و خاستگاه دو انقلاب مشروطه و انقلاب اسلامی بودند و تأکیدات او بر جامعیت اسلام و ضرورت تشکیل حکومت اسلامی، به طور طبیعی این انتظار را به وجود می آورد که علامه طباطبایی علاوه بر فعالیت علمی به سیاست هم پرداخته باشد، اما حوادث سیاسی ایران از علامه طباطبایی، «فعال سیاسی» به معنای مصطلح کلمه نساخت. با این حال، نقش علامه طباطبایی در تکوین گفتمان انقلاب اسلامی، مطالعه نظام مند و مفصلی می طلبد و هرچند آثار معدودی به نقش علامه در تکوین گفتمان انقلاب اسلامی توجه کرده اند اما فاقد ویژگی های دقت، روش مندی و تفصیل هستند<sup>۲</sup>. از این رو، مقاله حاضر به دنبال

۴۲

۱. البته شواهد موجود از انزجار و بیزاری علامه از رژیم پهلوی خبر می دهد. چنانچه در گزارش یکی از مأموران ساواک در سال ۱۳۳۵ درباره حوزه علمیه قم، نام علامه در میان علمایی آمده است که به «عامل اجتماعی علاقه دارند و به دستگاه حاکمه کشور هم اعتقادی ندارند». (جعفریان، ۱۳۸۶: ۱۳۰) حسین نصر نیز از «نارضایتی علامه از همراهی او با فعالیت های فرهنگی فرح دیبا» و «نارضایتی کلی اوضاع حاکم بر ایران» این چنین می گوید: «تنها کسی که از این کار من راضی نبود، علامه طباطبایی بود که او در واقع از اوضاع حاکم بر ایران در آن زمان یکسره ناراضی بود». (نصر، ۱۳۸۵: ۱۸۸)

۲. از آن جمله، مهرزاد بروجردی در کتاب روشنفکران ایرانی و غرب، ضمن توجه به اثرگذاری علامه طباطبایی در فضای فکری ایران دهه ۴۰ و ۵۰ به این نکته اشاره می کند که در اندیشه علامه گرایش دموکراتیک وجود ندارد. (بروجردی، ۱۳۷۸: ۱۳۷) اما بروجردی به مفهوم «ملک اجتماعی» و «حکومت اجتماعی دینی» علامه که در آن حکومت از آن مردم و اجتماع است، توجه نمی کند. فروغ جهانبخش نیز در کتاب اسلام، دموکراسی و نوگرایی دینی در ایران از بازرگان تا سروش، علامه طباطبایی را یکی از هفت شخصیت برجسته ای می داند که اندیشه و گفتمان سیاسی مذهبی دوران پیش و پس از انقلاب را شکل داده است. او مشابه بروجردی گزارشی ناقص و ساده از نگاه علامه به دموکراسی ارائه می دهد. او نیز صرفاً به مخالفت صریح علامه با دموکراسی بسنده می کند و به ظرایف بحث علامه درباره دموکراسی وقعی نمی نهد. او که به مقاله «ولایت و زعامت» اکتفا می کند نمی تواند نگاه علامه به دموکراسی و آزادی را به طور عمیق و دقیق فرموله کند و از این رو، تنها به این نتیجه ساده می رسد که «پاسخ علامه سیدمحمدحسین طباطبایی در برابر این پرسش که آیا اسلام و دموکراسی با هم سازگار هستند یا نه؛ یک «نه» صریح و قاطع بود». (جهانبخش، ۱۳۸۰: ۱۴ و ۱۸۰) فرهاد شیخ فرشی (۱۳۷۹) نیز در کتاب تحلیلی بر نقش عالمان شیعی در پیدایش انقلاب اسلامی در کمتر از یک صفحه، اشاره کوتاهی به دیدگاه علامه طباطبایی درباره شباهت ها و تفاوت های دموکراسی و روش های مقررات در جامعه اسلامی داشته است. (فرشی، ۱۳۷۹: ۱۱۰ و ۱۱۴ و ۲۲۳)

آشکار ساختن نقش علامه طباطبایی در «تکوین» دال آزادی در گفتمان انقلاب اسلامی است و با الهام از نظریه گفتمان مدعی ست که علامه با وجود اینکه در حرکت‌های انقلابی مشارکت نکرد اما با احیاء موقعیت سوژگی «فیلسوف مفسر»، به‌طور «بی‌واسطه» و «باواسطه» نقش «سوژگی سیاسی» از خود نشان داده و عملاً در تأمین پشتوانه‌های فلسفی - اجتماعی دال آزادی در معنای مورد نظر گفتمان انقلاب اسلامی، واجد کارکرد بوده است. نقش بی‌واسطه علامه مشارکت در «غیریت‌سازی» تکوین دال آزادی در گفتمان انقلاب اسلامی ۵۷ ایران از طریق معنابخشی به دال شناور آزادی در آثار متعدد و متنوع خویش است. اما نقش باواسطه علامه مشارکت او در تشکیل و حمایت از حلقه‌های فکری و اجتماعات گفتمانی، تربیت شاگردان و نسل جدیدی از روحانیونی است که در اعتبار یافتن، اشاعه و تسلط یافتن معنای آزادی در گفتمان انقلاب اسلامی بر گفتمان‌های رقیب نقش مهمی ایفا نمودند.<sup>۱</sup>

این مقاله نه در چارچوب اندیشه‌شناسی یا شخصیت‌شناسی بلکه در دیسپلین جامعه‌شناسی می‌کوشد به نسبت اندیشه علامه طباطبایی و گفتمان انقلاب اسلامی پردازد و از این‌رو، مسئله اصلی مقاله حاضر، معرفی و توصیف محتوای اندیشه‌های علامه طباطبایی در باب آزادی نیست بلکه چگونگی نقش علامه در تکوین دال آزادی در معنای مورد نظر گفتمان انقلاب اسلامی ۵۷ است. ذیل این مسئله، کوشش می‌شود به دو پرسش، پاسخ داده شود: ۱. نقش اندیشه علامه طباطبایی در تکوین دال آزادی در گفتمان انقلاب اسلامی ۵۷ ایران چیست؟ ۲. سازوکارهای اجتماعی انتشار اندیشه علامه طباطبایی در پیوند با تکوین گفتمان انقلاب اسلامی چیست؟

### چارچوب مفهومی - نظری: «نقش سوژه در چگونگی تکوین گفتمان»

پژوهش حاضر در بررسی «نقش بی‌واسطه» علامه طباطبایی از مجموعه مفاهیم «غیریت‌سازی، دال شناور و سیال، موقعیت سوژگی، سوژگی سیاسی، اسطوره» (برگرفته از نظریه لاکلاو و موفه<sup>۲</sup>) و در بررسی نقش «باواسطه» علامه از مجموعه مفاهیم «بافت

۱. از جمله آنان، مرتضی مطهری به‌عنوان یکی از رهبران فکری و ایدئولوگ‌های اصلی انقلاب است که به‌صراحت اعلام می‌کند که کلید حل مباحث و مطالب خود را - از جمله بحث آزادی - در تفسیر المیزان می‌یافته است: «کمتر مشکلی در مسائل اسلامی و دینی برایم پیش آمده که کلید حل آن را در تفسیر المیزان پیدا نکرده باشم». (مصباح‌یزدی، ۱۳۶۱: ۲۰۰)

2. Laclau & Mouffe

نهادی، تعاملات بین‌نسلی، اجتماعات گفتمانی» (برگرفته از آراء فوکو، رابرت و سنو و رندل کالینز) استفاده می‌کند.

نظریه گفتمان فوکو و به‌دنبال آن نظریه گفتمان لاکلائو و موفه بر پایه آموزه تکوین شکل گرفته است که اصول و بینش‌های تکوین گفتمان را می‌توان براساس سه گزاره زیر صورت‌بندی نمود:

۱. در تکوین مفاهیم و پدیده‌های اجتماعی، عنصر «تاریخ» محور می‌شود و پدیده‌ها و مفاهیم ذیل «زمان» فهم شده و بررسی می‌شود.

۲. تکوین گفتمان بر گزاره «هستی، اندیشه است»، مبتنی است. این گزاره، تحلیل هستی‌شناسانه از امور از جمله گفتمان ارائه می‌دهد. توضیح بیشتر آنکه نظریه گفتمان حاصل چرخش از معرفت‌شناسی به هستی‌شناختی هایدگر است که در واقع چرخش از گزاره دکارتی «من می‌اندیشم پس هستم» به گزاره «هستم پس فکر می‌کنم» می‌باشد. براساس این چرخش، اندیشمند به‌عنوان سوژه همواره در «موقعیت» و به‌تعبیر فوکو همواره در گفتمان قرار دارد و از این‌رو، مطالعه «اندیشه در موقعیت» و «اندیشه در گفتمان» را دستور کار مطالعات گفتمانی قرار می‌دهد. هایدگر متفکر مورد علاقه فوکو، از بازگشت به «حس موقعیت‌مندی» انسان در جهان سخن می‌گفت؛ جهانی که - شما بخوانید گفتمانی - وجودش مقدم بر وجود انسان است. (بشیریه، ۱۳۸۳: ۳۰۱)

۳. مناسبات قدرت و کشاکش نیروها، موتور محرکه تکوین و ظهور ناگهانی یک گفتمان است. یک گفتمان از طریق سازوکار «غیریت‌سازی» تکوین می‌یابد و با بررسی فرایند غیریت‌سازی می‌توان به فهم چگونگی تکوین گفتمان دست یافت. مطابق با نظریه گفتمان لاکلائو و موفه، از طریق فرایند «غیریت‌سازی»، گفتمان‌های رقیب تلاش می‌کنند در کشمکش دنیابالدار، معنای دال‌های شناور<sup>۱</sup> را حول دال مرکزی گفتمان خود تثبیت کنند. دال‌های شناور، نشانه‌هایی هستند که گفتمان‌های مختلف تلاش می‌کنند به روش خاص خودشان به آنها معنا ببخشند. (یورگنسن و فیلیپس، ۱۳۸۹: ۶۰-۵۶)

در چارچوب این سه گزاره، لاکلائو مفهوم «موقعیت سوژگی» و مفهوم «سوژگی سیاسی» را برای چگونگی نقش سوژه در تکوین گفتمان وضع کرده است. لاکلائو و موفه، کوشش می‌کنند با تفکیک میان مفهوم «موقعیت سوژگی» و «عاملیت سیاسی»

از معمای «ساختار و کارگزار» فراتر رفته، نقش سوژه در تکوین گفتمان را مورد بررسی قرار دهند. آنها به تأسی از فوکو، نه مانند مارکس موقعیت سوژه و عاملیت او را در درون ساختارهای سیاسی اجتماعی نفی می‌کنند و نه همانند کانت و فلاسفه عصر روشنگری، سوژه را خودمختار محسوب می‌کنند. لاکلائو در توضیح چگونگی فراروی از مشکل ساختار و کارگزار می‌نویسد:

ساختار به‌وضوح قادر نخواهد بود که به من تعیین بخشد، نه به این خاطر که من یک وجود مستقل از ساختار هستم، بلکه به این دلیل که ساختار در ساختن من به عنوان یک ابژه (موضوع) عقیم و ناتوان است. همچنین... من محکوم به آزادی هستم، نه به‌خاطر اینکه من هیچ هویت ساختاری‌ای ندارم، آن‌گونه که اگزانسیالیست‌ها ادعا می‌کنند، بلکه به این دلیل که من یک هویت ساختاری عقیم [ناتمام] دارم. (لاکلائو، ۱۹۹۰: ۱۲۴)

لاکلائو و موفه در نفی سوژه خودمختار با هویت و منافع ثابت، مفهوم «موقعیت‌های سوژگی» که گفتمان‌ها درون خود تعریف می‌کنند را مطرح می‌کنند. مفهوم «موقعیت سوژه‌ای» به مجموعه‌ای از باورهای اطلاق می‌شود که از طریق آن فرد موقعیت ساختاری خود را در یک شکل‌بندی اجتماعی تفسیر می‌کند. به‌نظر لاکلائو و موفه، گفتمان‌ها موقعیت‌هایی را برای مردم طراحی می‌کنند که مردم آنها را به‌عنوان سوژه اشغال کنند. بر این مبنا، گفتمان‌ها سوژه‌های خاص خود را می‌آفرینند، سوژه‌هایی که بر مبنای نام و هویتی که از گفتمان می‌گیرند (استاد، نویسنده، مفسر، فیلسوف، خطیب، مبلغ، غیرسیاسی، عارف، درویش و...) دست به کنش زده و تجارب خود را سامان می‌دهند. در عین حال، برخلاف نظریه سوژه آلتوسر، سوژه‌ها در گفتمان‌های مختلف، هویت‌های متفاوت و گاه متضاد می‌یابند. همواره تکثری از موقعیت‌ها و گفتمان‌ها وجود دارد که انسان در آنها می‌تواند به هویت دست یابد. در نتیجه، هر فرد می‌تواند موقعیت‌های سوژگی مختلف داشته باشد. شناختی که یک سوژه تحت گفتمان ملی - لیبرال از خود پیدا می‌کند، بسیار متفاوت از شناختی است که سوژه دیگر تحت سیطره مارکسیسم بدان دست می‌یابد. این دو سوژه در مثال یاد شده نه فقط خود، که تمامی جهان پیرامون خویش را نیز متفاوت می‌بینند و متفاوت درک می‌کنند و همین فهم و شناخت است که مبنای عمل سوژه‌ها خواهد بود. (هوارث، ۲۰۰۰: ۱۳)

بنابراین، مفهوم موقعیت‌های سوژگی در نظریه لاکلائو و موفه گویای این مطلب است

که سوژه منابع، بصیرت‌ها، بینش‌ها و افکار الهام‌بخش خود را از بافتِ گفتمانی خود به‌دست می‌آورد. در نظریه گفتمان فوکو و لاکلائو و موفه، سوژه‌ها و اندیشه‌ها موقعیت‌مند هستند و در وضعی ایستاده‌اند. از نگاه گفتمانی، موقعیت سوژگی ناظر بر این معناست که متفکر در لامکان نایستاده است و برون‌افتاده از موقعیت نیست و وقتی هم می‌اندیشد به مسائل پیرامونی‌اش گشوده است. مفهوم موقعیت سوژگی، برخلاف طرح تعیین‌گرایانه و جبرگرایانه موقعیت در نظریه‌های مارکسیستی و ساختاری، طرح «امکان» است. طرح امکان، طرح شرایط ظهور چیزها و معناداری آنهاست. در نگاه گفتمانی، عنصر «موقعیت» در مفهوم «موقعیت سوژگی» به معنای «امکان»ی است که موقعیت‌ها برای ظهور و معناداری چیزها از جمله اندیشه فراهم می‌کند. (لاکلائو، ۱۳۷۸ و کچویان، ۱۳۸۲: ۳۰-۲۹) امکان‌ها یک نوع «دعوت» است که پژوهش‌های متفکر را سمت خودش می‌کشد و متفکر را دعوت می‌کند و فرامی‌خواند به اینکه سراغ چه درسی، چه مخاطبی، چه شبکه اجتماعی، چه راهبرد اجتماعی و چه مواضع سیاسی برود. از نگاه گفتمانی، موقعیت‌های سوژگی متفکر، امکان‌ها یا آغازهای تفکر او هستند. از همین‌رو، به‌جای اینکه پژوهش حاضر کار خود را از توصیف اندیشه فارغ از ابعاد اجتماعی و بسترهای گفتمانی آن آغاز کند، از مطالعه موقعیت سوژگی متفکر شروع می‌کند. مفهوم موقعیت سوژگی با برقراری ربط میان اندیشه و «درجهان‌بودگی» متفکر، ابعاد اجتماعی اندیشه‌ها را مورد توجه قرار می‌دهد.<sup>۱</sup> درواقع، وقتی از دیسیپلین جامعه‌شناسی و تحلیل گفتمان به نظام فکری یک متفکر و نقش آن در تکوین گفتمان مشخص پرداخته می‌شود راهی جز این نیست که اندیشه در ابعاد اجتماعی آن توضیح داده شود. با بررسی موقعیت سوژگی متفکر مشخص خواهد شد که او از کدام زاویه وارد منازعات تاریخی و گفتمانی دوران شده و «سوژگی سیاسی<sup>۲</sup>» خود را آشکار نموده است.

اما مفهوم «سوژگی سیاسی» اشاره به موقعیتی است که برخی از نظریه‌پردازان، فلاسفه، روشنفکران و ایدئولوگ‌ها در شرایط وجود اختلال و بحران در نظم اجتماعی و ناتوانی گفتمان مسلط در پاسخگویی به بحران اجتماعی، فرصت پیدا می‌کنند تا با ارائه دستگاه

۱. اگرچه اندیشه خارج از بسترهای تاریخی اصالت خاص خود را دارد اما این نوع بررسی از افق نگاه دیسیپلین جامعه‌شناسی خارج است. رویکرد جامعه‌شناسی، اندیشه‌ها را در پیوند با جامعه بررسی می‌کند. با این حال، از نگاه جامعه‌شناسی، اندیشه‌ها وجه استعاری و انتزاعی داشته و به‌قدر کافی از محیط اجتماعی‌شان مستقل باقی می‌مانند.

فکری خود، سوژه‌های اجتماعی را به‌صورتی جدید هویت‌دهی کنند و با ارائه تفسیری جدید از واقعیت اجتماعی به آفرینش جامعه جدید باری رسانند. در این وضعیت، متفکران به‌مثابه سوژه‌های سیاسی با درانداختن نظریه و طرحی اجتماعی - سیاسی که لاکلاو و موفه بدان «اسطوره» می‌گویند، منازعات گفتمانی را تحت تأثیر قرار می‌دهند. اسطوره نزد لاکلاو، دال شناوری است که به یک کلیت اشاره دارد و افق‌های لازم برای اعمال ما ایجاد می‌کند. برای مثال، اسطوره «کشور»، سیاست‌ورزی ملی را ممکن می‌کند. (یورگسن و فیلیپس، ۱۳۸۹: ۵۷ و ۷۷ و لاکلاو و موفه، ۱۳۹۲: ۱۷۱ و ۱۸۲)

اما این طرح‌اندازی اسطوره‌ها در منازعات گفتمانی، با چه سازوکار اجتماعی انتشار پیدا می‌کند؟ در نگاه فوکو، نهادها در ظهور و انتشار اسطوره‌ها و اندیشه‌ها و دال‌ها مهم هستند یعنی عرصه‌های نهادی همچون دانشگاه‌ها، مسجد و حوزه‌های دینی، کتابخانه‌ها، مجلات علمی و گردهم‌آئی‌های علمی عرصه «سازوکارهای توزیع اندیشه» به‌شمار می‌آیند. درواقع، موضوعات اولین بار در سطحی ظهور می‌کنند که قلمرو اعمال غیرگفتمانی و نهادهایی نظیر خانواده، گروه‌های اجتماعی اولیه، گروه‌های مذهبی و نظایر آن می‌باشد. (فوکو، ۱۳۸۰ و ۱۳۸۹ و کچویان، ۱۳۸۲: ۸۲) برای درک بیشتر سازوکار نهادی تولید و انتشار اندیشه‌ها می‌توان از نظریه رابرت وسنو مدد گرفت. وسنو، در پژوهش‌های تاریخی خود به این نتیجه می‌رسد که اندیشه‌ها بیش از آنکه در اذهان خلاق تولیدکنندگان معلق و شناور باشد، در درون «اجتماعات گفتمانی» عینی جای دارند و از این‌رو، چگونگی توزیع یک اندیشه با بررسی تولیدکنندگان اندیشه، مخاطبان، متون و بافت‌های اجتماعی که اندیشه درون آنها توزیع می‌شود، به‌دست می‌آید. در تحلیل وسنو، ایده‌ها و افکار زمانی پخش می‌شوند که شبکه‌هایی از روشنفکران و متفکران که در درون بافت‌های نهادی تولیدکننده فرهنگ و اندیشه جای دارند بر مجموعه‌ای از مسائل متمرکز شوند و بر ذخیره مفاهیم بیفزایند. با این ساختار درونی است که اندیشه‌ها در روابط عمودی بین‌نسلی و اتحادهای فکری افقی بسط می‌یابد. (وسنو، ۱۹۸۹: ۵۴۰، ۵۴۵، ۵۴۷ و ۵۷۵ و مهرآئین، ۱۳۸۶: ۲۵۴)

رندل کالینز در تکمیل آراء وسنو به ما نشان می‌دهد که مفاهیم، موضوعات و اندیشه‌ها در فرایند «ارتباط» است که خلق می‌شود و شکوفا می‌گردد بدین‌شکل که افراد یک گروه دارای روحیه و عاطفه مشترک هستند و توجه خود را بر روی یک شی یا کنش واحد متمرکز می‌کنند. از این‌رو، فلسفه‌پردازی پیش از هر چیز تحت تأثیر «ارتباط»، از جمله سخنرانی، برگزاری همایش، مباحث و جدال نظری است و در الگوهای اجتماعی خاص

گروه‌های فکری، شبکه‌ها، گروه‌های رقیب) و شبکه‌های بین نسلی و زنجیره‌های ارتباط میان معلمان و شاگردان تولیدشده و انتشار می‌یابد. پس تاریخ فلسفه نه تاریخ افراد بلکه تاریخ گروه‌ها و تاریخ گروه‌های فلسفه‌پرداز و تاریخ تعاملات و منازعات میان متفکران، گروه‌های فکری، اجتماعات گفتمانی و شبکه‌های روشنفکری است. (کالینز، ۱۹۹۸: ۲-۳ و ۲۲-۲۴ و مهرآئین، ۱۳۸۶: ۲۸۲-۲۸۳ و ۲۸۶-۲۸۷)

در جمع‌بندی چارچوب مفهومی نهایی، در این مقاله، اولاً، انقلاب اسلامی ذیل مفهوم «تکوین» طرح می‌شود و جایگاه علامه طباطبایی در تکوین دال آزادی در گفتمان انقلاب اسلامی نشان داده می‌شود. ثانیاً، طبق رویکرد فوکو و لاکلائو و موفه، زمانی نقش و جایگاه یک متفکر (علامه طباطبایی) در تکوین گفتمان (انقلاب اسلامی) معلوم می‌شود که موقعیت سوژگی او فهم شود. به این صورت، ما این امکان را خواهیم یافت تا نقش اندیشه‌های اجتماعی - سیاسی علامه در تکوین و معنابخشی به دال آزادی در گفتمان انقلاب اسلامی ۵۷ ایران را نشان دهیم. ثالثاً؛ در نشان دادن این نقش، اندیشه‌های علامه را در ظهوری که در سازوکارهای اجتماعی پیدا کرده است مورد توجه قرار خواهیم داد یعنی وقتی می‌خواهیم نقش علامه در دال آزادی را نشان دهیم عملاً آن را در سازوکارهای اجتماعی‌اش بررسی خواهیم کرد.

۴۸

### اصول روش‌شناختی تحلیل گفتمان لاکلائو و موفه

روش تجزیه و تحلیل داده‌های متنی در تحقیق حاضر از نوع «روش تحلیل گفتمان» به سبک فوکو و لاکلائو و موفه است و روش مذکور در یک تقسیم‌بندی، موسوم به رهیافت «اندیشه‌ای» مطالعات گفتمانی است که در مقابل رهیافت «زبانی» یا متن‌محور قرار می‌گیرد. رویکرد فوکو، لاکلائو و موفه و کسانانی همچون یورگنسن و فیلیپس، گفتمان را به‌مثابه یک نظام اندیشه‌ای در نظر می‌گیرند. (قجری، ۱۳۸۷: ۵۸) اما رویکرد تحلیل گفتمان ساخت‌گرا (زلیک هریس)، نقش‌گرا (هالیدی) و تحلیل گفتمان انتقادی (فرکلاف و وندایک) در زمره تعاریف «متن‌محور» قرار می‌گیرند که گفتمان را نوعی متن (گفتاری و نوشتاری) به حساب آورده و از زاویه مطالعات زبانی به تحلیل گفتمان می‌نگرند. رویکردهای زبانی به تحلیل «کاربرد زبان در یک موقعیت مشخص» توجه دارند و بر نمونه‌هایی مشخص از تعاملات اجتماعی متمرکز می‌شوند. (یورگنسن و فیلیپس، ۱۳۸۹: ۱۶۵)

پژوهش حاضر با توجه به اتخاذ رهیافت «اندیشه‌محور» گفتمان، کاری با تکنیک‌های



زبانی تحلیل گفتمان ندارد چرا که به کار شناخت اندیشه علامه طباطبایی و نقش آن در تکوین گفتمان انقلاب اسلامی نمی‌آید. اما مطابق با ارزیابی یورگنسن و فیلیپس از روش‌شناسی تحلیل گفتمان فوکو، لاکلائو و موفه، ما می‌توانیم با تبدیل مقولات نظریه گفتمان به «دستورالعملی روش‌شناختی» از آنها به‌عنوان «ابزار تحلیل تجربی» برای تجزیه و تحلیل منابع خام و عملیات نظری بر روی آن منابع استفاده کنیم و از این طریق، بررسی گفتمانی خود را مستند و قابل آزمون سازیم. (یورگنسن و فیلیپس، ۱۳۸۹: ۹۳ و ۲۳۹) از این‌رو، ما به‌منظور مستندساختن نقش بی‌واسطه علامه، مقوله‌های «غیریت‌سازی، دال‌شناور، موقعیت سوژگی، سوژگی سیاسی، اسطوره» و به‌منظور مستند ساختن نقش باواسطه علامه، مقوله‌های «حلقه‌های فکری - اجتماعی، تعاملات بین‌نسلی، اجتماعات گفتمانی» را به‌عنوان ابزار تحلیل تجربی خود به کار می‌گیریم تا بتوانیم نقش علامه در تکوین دال آزادی در معنای مورد نظر گفتمان انقلاب اسلامی ۵۷ ایران را در سازوکارهای اجتماعی آن، آشکار کنیم. همچنین به‌منظور مستندسازی و شفافیت بیشتر تفسیرهای به‌عمل آمده در این پژوهش و فراهم آوردن امکان دسترسی خواننده به داده‌های تجربی کوشش می‌کنیم به تأسی از توصیه یورگنسن و فیلیپس (۱۳۸۹: ۲۷۹) کار خود را به «نقل قول گزیده‌های طولانی» از متون علامه تجهیز کنیم. همچنین، باید توجه داشت که مقاله حاضر، شهریور بعد از ۱۳۲۰ تا ۱۳۵۸ را به‌عنوان بازه زمانی تکوین گفتمان انقلاب اسلامی مد نظر قرار داده است. در این دوره است که گفتمان انقلاب اسلامی از درون رقابت و نزاع سه نیروی اجتماعی و گفتمانی چپ، ملی و اسلامی با یکدیگر، تکوین یافت. اما استراتژی تحلیلی مقاله حاضر برای مستندسازی و عملیاتی‌کردن بررسی نقش علامه در تکوین گفتمان انقلاب اسلامی، استراتژی «مقایسه» است که شرح آن در کتاب یورگنسن و فیلیپس، با عنوان نظریه و روش در تحلیل گفتمان آمده است. مقایسه، استراتژی مناسبی برای تسهیل فرایند فاصله‌گرفتن تحلیل‌گر از داده‌هایش است. این استراتژی به‌لحاظ نظری مبتنی بر این دیدگاه است که یک مفهوم معنای خود را از تفاوت با مفاهیم دیگری که گفته شده‌اند یا می‌توانستند گفته شود، به‌دست می‌آورد. (یورگنسن و فیلیپس، ۱۳۸۹: ۲۴۱-۲۴۰) ما برای عملیاتی کردن استراتژی مقایسه، به مقایسه آراء علامه و آراء حاملان گفتمان انقلاب اسلامی ۵۷ ایران در باب آزادی می‌پردازیم. اما پژوهش درباره معنای دال آزادی در گفتمان انقلاب اسلامی ۵۷ ایران، پژوهش مجزایی است و از این‌رو، مقاله حاضر تنها به نتایج پژوهش‌های موجود، استناد

کرده است. بر پایه نتایج پژوهش‌های موجود درباره گفتمان انقلاب اسلامی ۵۷ ایران و با مراجعه به مصاحبه‌ها، اعلامیه‌ها، پیام‌ها و گفتگوهای امام خمینی (به‌عنوان نماینده و حامل اصلی گفتمان انقلاب اسلامی) و نتایج به‌دست آمده از تحلیل شعارهای انقلابی ایران، می‌توان گفت که دال شناور آزادی در گفتمان انقلاب اسلامی واجد سه معنای کلیدی است: الف. «نفی سلطنت استبدادی» ب. «آزادی در چارچوب اسلام» ج. «نقد آزادی در گفتمان دموکراسی غربی». (پناهی، ۱۳۸۳ و قجری، ۱۳۸۸) اما منابع ما برای شناسایی و استخراج مضامین اندیشه علامه در باب آزادی نیز عبارت از مجلدات اول، دوم، سوم، چهارم، پنجم، ششم، نهم، دهم، شانزدهم و نوزدهم به‌ویژه جلد چهارم تفسیر میزان، کتاب اصول فلسفه و روش رئالیسم، بررسی‌های اسلامی (جلد ۱ و ۲)، شیعه در اسلام، شیعه، رسالت تشیع در دنیای امروز، تعالیم اسلام، قرآن در اسلام، ولایت و زعامت در اسلام و مجموعه رسائل است.

۵۰

### یافته‌ها و نتایج پژوهش

اکنون نقش سوژگی سیاسی بی‌واسطه و باواسطه علامه در تکوین دال آزادی در معنای مورد نظر گفتمان انقلاب اسلامی را آشکار خواهیم کرد. در واقع، وقتی از نگاه گفتمانی و جامعه‌شناختی به چگونگی نقش‌آفرینی اندیشه علامه طباطبایی در تکوین گفتمان انقلاب اسلامی توجه نمودیم، راهی جز این ندیدیم که به‌طور توأمان به موقعیت سوژگی و سوژگی سیاسی علامه توجه کنیم. یعنی زمانی که خواستیم از نقش علامه طباطبایی در تکوین صحبت کنیم و سوژگی سیاسی علامه را توضیح دهیم، این سوژگی فعال و اثرگذار را ذیل یک موقعیت سوژگی دیدیم و این، همان منطق کار گفتمانی است. بر این اساس، به‌جای اینکه بررسی خود را با توصیف اندیشه علامه طباطبایی آغاز کنیم، از مطالعه موقعیت سوژگی وی شروع نمودیم. در واقع، مطابق با نظریه و اصول تحلیل گفتمان لاکلاو، در ابتدا می‌باید «موقعیت سوژگی» علامه را تعیین کنیم تا معلوم شود او از کدام موقعیت، وارد منازعات گفتمانی و غیریت‌سازی گفتمانی در دوران خویش شده است.

### نقش علامه در احیاء موقعیت سوژگی «فیلسوف مفسر»

بر مبنای مفهوم «موقعیت سوژگی» لاکلاو، در اینجا می‌کوشیم نقش علامه در احیاء تقویت موقعیت سوژگی فیلسوف مفسر را آشکار کنیم. بررسی موقعیت سوژگی علامه

طباطبایی، زمینه بررسی «سوژگی سیاسی» و نقش گفتمان‌ساز علامه در تکوین گفتمان انقلاب اسلامی را فراهم می‌کند. چنانچه خواهیم دید علامه طباطبایی، موقعیت سوژگی «فیلسوف مفسر» را از میان انواع موقعیت‌های سوژگی خود (فیلسوف، عارف، فقیه اصولی، مفسر) برگزید. او در حالی که می‌توانست نقش‌های دیگری را برگزیند، نقش فیلسوف مسلمان و مفسر قرآن را در شرایط و موقعیت خاص خود انتخاب و برجسته کرد و از مسیر دیگران نرفت و در این راه هم تقریباً فرید بود.

علامه طباطبایی در تبریز دوران مقدماتی تحصیلات حوزوی خود را به پایان رساند و مقارن با کودتای رضاخانی در سال ۱۳۰۴ به قصد تحصیل عازم نجف شد. در این شهر بود که او در موقعیت‌های سوژگی «فقیه اصولی، فیلسوف اجتماعی - سیاسی، عارف و مفسر» قرار گرفت.<sup>۱</sup> علامه در سال ۱۳۲۵ به شهر قم مهاجرت کرد. از لابلای گفته‌های علامه و نقل قول‌های شاگردان و اطرافیانش برمی‌آید که وی به سه علت، روانه قم شده است: «عدم اهتمام علمای متحجر تبریز به فلسفه و تفسیر قرآن مجید»، «فشار شدید فرقه دموکرات بر علماء» و «تصحیح عقاید طلاب براساس حق و مبارزه با عقاید باطله مادیین و غیر ایشان». (حسینی طهرانی، ۱۳۶۱: ۶۲-۶۱؛ عبدالباقی طباطبایی، ۱۳۸۱: ۱۷۵؛ طباطبایی، ۱۳۸۸الف: ۲۰ و خسروشاهی، ۱۳۹۱: ۲۳)

اما مهاجرت علامه به شهر قم، نقطه عطف مهمی در برجسته‌شدن موقعیت سوژگی «فیلسوف مفسر» در تاریخ ایران معاصر و گفتمان اسلامی بود. علامه در قم با بررسی اوضاع جامعه اسلامی و ساختار آموزشی و تربیتی حوزه علمیه، از تدریس فقه و اصول

۱. علامه به مدت هشت سال در درس خارج فقه آیت‌الله نائینی و یک دوره خارج اصول وی حضور یافت. میرزای نائینی به‌عنوان یک اصولی تمام‌عیار و عالم دینی مشروطه‌خواه، مباحث مهمی درباره قانون، آزادی، «حکومت مردم بر مردم» طرح نموده بود که ردپای این افکار در اندیشه اجتماعی - سیاسی علامه قابل پیگیری است. به گزارش آیت‌الله حسینی همدانی، بزرگان حوزه نجف از جمله علامه به کتاب تنبیه‌الامه و تنزیه‌المله آیت‌الله نائینی عنایت داشتند: «یک روز، از روزهای ماه مبارک رمضان، یک ساعت به غروب، جلسه تشکیل شده بود و آقایان زیادی بودند؛ از جمله: مرحوم علامه طباطبایی... نیز حضور داشتند... مقداری از کتاب تنبیه‌الامه را خواندیم...» (جمعی از نویسندگان، ۱۳۸۲: ۴۹۶، ۴۹۹-۴۹۸) علامه در نجف زیر نظر «اساتید سیاسی» پرورش یافت به‌طوری که برخی از آنان از شخصیت‌های اصلی جنبش مشروطه بودند. علامه نه تنها با «فقه سیاسی» (مشروطه) بلکه با «فلسفه سیاسی» اسلامی نیز آشنا گردید. (جوادی آملی، ۱۳۶۱: ۱۶۹-۱۶۸؛ حسن‌زاده آملی، ۱۳۸۱: ۷۰؛ داوری اردکانی، ۱۳۸۹: ۴۱۰-۴۰۹ و یزدانی مقدم، ۱۳۹۰ ب: ۱۳۳) اساتید علامه به‌ویژه آقای قاضی، علامه طباطبایی را با عرفان و «روش صحیح تفسیر قرآن» آشنا ساختند که این آشنایی در شکل‌گیری «موقعیت سوژگی مفسر و عارف» علامه بسیار اثرگذار بود. علامه کراراً می‌گفت: «ما این روش تفسیری را از مرحوم قاضی داریم». (حسینی طهرانی، ۱۳۶۱: ۲۷، ۶۲ و ۶۳)

صرف نظر کرد و به جای پیمودن مسیر مرجعیت و تثبیت «موقعیت سوژگی فقیه» که کاری متعارف برای هر روحانی درس خوانده و آماده تدریس به حساب می‌آمد، بر موقعیت سوژگی «فیلسوف مفسر» تأکید کرد. او با وجود جایگاه فقهی‌اش از موقعیت فتوا، انتشار رساله عملیه و امام جماعت امتناع کرد و با وجود مردمی و صمیمی بودن، موقعیت سوژگی نخبه‌گرای «فیلسوف مفسر» را انتخاب نمود. در واقع، علامه به این تحلیل رسیده بود که احیای «سنت عقلی - اجتماعی» اسلام و تدریس فلسفه و «تفسیر قرآن» بر اساس «نیازهای جامعه اسلامی امروز» با تمام تبعاتی که برای او به همراه دارد مرجح و لازم است و از این رو، علامه با جذب طلاب سطح بالا و پایین حوزه به سوی فلسفه و تفسیر، تلاش ۲۰ ساله‌ای را با انتشار تفسیر المیزان (۱۳۳۱ تا ۱۳۵۱) آغاز نمود که نشان از اهمیت استراتژیک دانش تفسیر قرآن در نزد علامه دارد. چرایی انتخاب و احیای موقعیت سوژگی فیلسوف مفسر از جانب علامه، در پاسخ او به درخواست آیت‌الله بروجردی نیز به روشنی بیان شده است.<sup>۱</sup>

### «سوژگی سیاسی بی‌واسطه» علامه طباطبایی

در اینجا نشان خواهیم داد که علامه طباطبایی با مشارکت در فرایند غیریت‌سازی بیرونی با دو گفتمان چپ و گفتمان لیبرال دموکرات و غیریت‌سازی درونی با پنج گفتمان سلطنت استبدادی، علمایی مشروعه‌خواهی، گفتمان علمایی مشروطه‌خواهی، گفتمان چپ اسلامی و گفتمان دموکراسی اسلامی؛ عملاً در تکوین «گفتمانی» دال آزادی در معنای مورد نظر گفتمان انقلاب اسلامی نقش ایفا کرده است. چنانچه گفته شد استراتژی مقاله حاضر بر مقایسه آراء علامه و گفتمان انقلاب اسلامی ۵۷ در باب آزادی است که بنا بر نتایج تحقیقات موجود، دال شناور آزادی در این گفتمان، واجد سه مؤلفه اصلی است: الف. «نفی سلطنت استبدادی» ب. «آزادی در چارچوب اسلام» ج. «نقد آزادی در گفتمان دموکراسی غربی».

۱. «من هنگامی که به قم آمدم و برنامه‌های رایج دروس حوزه را بررسی کردم، متوجه شدم که این برنامه‌ها همگام با نیازهای جامعه و آینده نیست و کمبودهایی دارد و عمده‌ترین این کمبودها را در فقدان بحث تفسیری و علوم عقلی در حوزه دیدم و برخلاف خواست ظاهری حوزه، که لزوم تدریس فقه و اصول را مطرح می‌کرد و آن را برای حل همه مشکلات کافی می‌دانست، من درس تفسیر و فلسفه را آغاز کردم، البته با توجه به شرایط موجود، آغاز این نوع دروس به نوعی، دوری از مقام علمی! تلقی شد که برای من مهم نبود، چون فکر کردم که در نزد حق سبحانه و تعالی عذر قابل قبولی نخواهم داشت که یک جنبه ضروری را به خاطر مسائل ظاهری خاصی ترک کنم...» (خسروشاهی، ۱۳۹۱: ۳۲)

### الف. علامه طباطبایی و نفی اسطوره «سلطنت»

در اینجا نشان خواهیم داد که علامه با نقد و نفی اسطوره «سلطنت مطلقه» و «سلطنت مشروطه»، به غیریت‌سازی با پنج گفتمان سلطنت استبدادی، گفتمان علمای مشروعه‌خواه، گفتمان علمای مشروطه‌خواه، گفتمان چپ اسلامی و گفتمان دموکراسی اسلامی پرداخت و از این مجرا، در معنابخشی به دال آزادی در معنای مورد نظر گفتمان انقلاب اسلامی نقش ایفا کرد. علامه در نقد اسطوره «سلطنت مطلقه» و «سلطنت مشروطه» بیان کرد که سلطنت مطلقه، نظامی استبدادی و خودکامه است و تبدیل آن به «سلطنت مشروطه» نیز سعادت را تأمین نمی‌کند چون وقتی پادشاه بر اریکه سلطنت سوار شود هر قدر هم ظلم و تعدی و بد رفتاری کند کسی نمی‌تواند او را از سلطنت خلع نماید. به بیان دیگر، «دولت سلطنتی» و «دولت دائمی مشروطه» اساساً «دولت جائر و ظالم» است چرا که هم «سلطنت موروثی» است و هم «حق تکوینی مردم و اجتماع در تشکیل حکومت» را تأمین نمی‌کند. با این حال، از نظر علامه تبدیل سلطنت مشروطه به «ریاست جمهور» یا تبدیل «مُلک دائمی مشروط» به «مُلک موقت مشروطه» به وضعیت ایده‌آل «مُلک اجتماعی» یا تحقق ایده «حکومت مردم بر مردم» نزدیک‌تر است و از این رو، علامه از اسطوره نظام جمهوری دفاع می‌کند (تفسیر المیزان، بی‌تا، ج ۳: ۱۴۷-۱۴۵)

علامه در مقاله اسلام و نیازمندی‌های انسان معاصر (۱۳۳۹) به صراحت بیان کرد که روش حکومت در اسلام، «غیر از روش پادشاهی و امپراتوری است». این عبارت علامه به صراحت از نفی سلطنت نزد او حکایت می‌کند (تفسیر المیزان، بی‌تا، ج ۴: ۲۰۶، ۲۱۱-۲۱۲ و الف: ۱۳۸۸ و ۱۷۶ و ۱۷۷) علامه به نقد تاریخی گفتمان سلطنت پرداخت و به‌طور تلویحی عملاً به بنیاد گفتمان پهلویسم تاخت. در نگاه علامه، تاریخ دوران باستان و تاریخ دوره ایران اسلامی، تاریخ «استبداد سیاسی»، «استبداد دینی» و تاریخ «اسارت و بردگی» و سرکوب «آزادی فکری و بحث آزاد و کنجکاوی انتقادی خاصه در مسائل علمی مربوط به اجتماع» است. به باور علامه، مسلمانان با تعطیلی حکم قرآنی «تفکر اجتماعی» خود را به «گرداب فکر فردی» انداخته، به جان هم افتادند و در کمترین فاصله زمانی، «روش روشن صد درصد آزاد اسلامی» را به یک «امپراتوری تاریک قیصری و کسرابی» تبدیل کردند تا «استبداد در تمام جان و وجود اجتماع اسلامی رسوخ کرد». (طباطبایی، ۱۳۸۸ الف: ۶۷-۶۵، ۷۲، ۷۳، ۱۲۲-۱۲۰، ۱۶۹-۱۶۸)

### ب. نقد آزادی در گفتمان دموکراسی غربی

اکنون می‌توان نشان داد که علامه با ورود نظری خود به نزاع گفتمان اسلامی با گفتمان دموکراسی غربی بر سر معنا و حدود آزادی، در معنابخشی به دال شناور آزادی در گفتمان انقلاب اسلامی نقش ایفا کرد. از نظر علامه، «روش دموکراسی» در غرب، اساساً روشی منجر به آزادی نیست چرا که روشی است که صرفاً روش ستمگرانه استبداد را از حالت فردی بیرون کشیده به حالت اجتماعی درآورده است: «وقتی با دید واقع‌بینی به روش دموکراسی که فعلاً در دست ملل متمدن جهان است نگاه کرده، کیفیت استنباط جهانی این روش را دقیقاً بررسی می‌نماییم، می‌بینیم کاری که این روش (به‌اصطلاح) راقی مترقی انجام داده، این است که روش ستمگرانه استبداد و بی‌بندوباری عهد اساطیر را از حالت فردی بیرون کشیده، به‌شکل اجتماعی درآورده است». (طباطبایی، ۱۳۸۸ الف: ۱۷۱-۱۷۰)

علامه با طرح اصطلاح کنایه‌آمیز «آزادی اروپایی»، نگاه گفتمان‌های روشنفکران غرب‌گرا به آزادی را به چالش کشید. این کشاکش به‌روشنی در عبارات زیر بازتاب یافته است:

اخیراً نیز که آزادی اروپایی که به سراغ ما شرقی‌ها آمده و ابتدا به‌عنوان یک میهمان عزیز و بعد به‌عنوان یک صاحب‌خانه مقتدر در قاره ما استقرار یافت، اگرچه بساط اختناق افکار را برچید و صلاهی آزادی را داد و این بهترین وسیله و مناسب‌ترین فرصتی بود که به ما اجازه می‌داد به تدارک نعمت از دست‌رفته پرداخته و از نو شالوده یک زندگی مشعشع از علم و عمل به هم آمیخته پردازیم، ولی متأسفانه همین «آزادی اروپایی» نیز که ما را از دست ستمکاران رهایی بخشید خود به‌جای آن نشست و مغز متفکر ما شد! ما نفهمیدیم چه شد. همین قدر به خود آمده، دیدیم دیگر روزگار «ما فرمودیم» گذشته و نباید دیگر به حرف خداوندگاران و فرمان‌های قدر قدرت و کیوان سظوتان گذشته گوش داد، تنها باید آن‌طور که اروپائیان می‌کنند کرد و راهی را که آنها می‌روند رفت! (طباطبایی، ۱۳۸۸ الف: ۶۷، ۶۸ و ۶۹)

سابقه نقد علامه به مفهوم آزادی در گفتمان دموکراتیک غرب به کتاب اصول فلسفه و روش رئالیسم، بازمی‌گردد. در آنجاست که علامه با ایجاد تمایز بین دو گونه «آزادی طبیعی» و «آزادی عقیده»، بیان می‌کند که گفتمان دموکراتیک غربی به حدود طبیعی و حدود عقیدتی آزادی بی‌توجه است درحالی‌که در اسلام، انسان تنها در «حدود طبیعت»

آزادی دارد.<sup>۱</sup> گفتمان دموکراسی غربی به آزادی عقیده معتقد است در حالی که اسلام، آزادی عقیده را ممنوع می‌داند. در اینجا، علامه با تفکیک میان «منع آزادی عقیده» و «جواز آزادی فکر» در اسلام تأکید می‌کند که اسلام نسبت به عقاید غیر بی تفاوت نیست و با عوامل شکل‌گیری عقاید باطل مثل دروغ و اغوا و جهل و خرافه به شدت مبارزه می‌کند ولی به جنگ عقاید نمی‌رود و نزاع خونین میان عقاید را ترویج نمی‌کند بلکه بر آزادی «تفکر» تأکید و پافشاری می‌کند.<sup>۲</sup> از نظر علامه، آزادی تفکر، بستر و مقدمه دستیابی به عقیده واحد و حق است. توضیح بیشتر اینکه از دید علامه، اسلام عقیده حق را جز یکی نمی‌داند.<sup>۳</sup> پس شامل موضوع آزادی نمی‌شود یعنی انتخاب یا تغییر عقیده، عملی اختیاری برای انسان نیست تا منع و تجویز یا آزادی و عدم آزادی به خود آن تعلق بگیرد. بلکه در بحث عقیده، تنها «چیزی که قابل اجازه و منع است، التزام به یک سلسله اعمالی است که از عقیده ناشی می‌شود. مثلاً دعوت کردن به آن عقیده، قانع ساختن مردم نسبت به یک عقیده، نوشتن و نشر عقیده، از بین بردن عقیده مردم با کارهایی که مخالفین عقیده عمومی انجام می‌دهند... اینها کارهایی است که قابل منع و جواز است.» (طباطبایی، ۱۳۸۷ ب: ۱۰۵) علامه در تدقیق این نظر خود که «آزادی عقیده در اسلام ممنوع است» و تغییر عقیده به اختیار و اراده نیست، بیان می‌کند که این منع، ناظر به «منع خداوندی» است و نباید آن را با «مانعت انسانی» اشتباه گرفت: «اینکه خدا انسان

۱. «آزادی انسان که موهبتی طبیعی است در حدود هدایت طبیعت می‌باشد؛ و البته هدایت طبیعت بسته به تجهیزاتی است که ساختمان نوعی دارای آنها می‌باشد و از این‌روی هدایت طبیعت (احکام فطری) به کارهایی که با اشکال و ترکیبات جهازات بدنی وفق می‌دهد، محدود خواهد بود. مثلاً ما هیچگاه تمایل جنسی را که از غیر طریق زناشویی انجام می‌گیرد (مرد با مرد، زن با زن، زن و مرد از غیر طریق زناشویی، انسان با غیر انسان، انسان با خود، تناسل از غیر طریق ازدواج) تجویز نخواهیم کرد.» (طباطبایی، ۱۳۹۱: ۱۳۵-۱۳۴)

۲. به نظر علامه، اگر تفکر عبارت است از به‌کارگیری نیروی عقل برای یافتن حقایق، پس باید فکر کاملاً آزاد باشد تا بتواند به حقیقت دست پیدا بکند. از این‌رو، جملاتی مانند «افلا تتفكرون»؛ «چرا تفکر نمی‌کنید» در قرآن فراوان است. به نظر علامه، «با کمال تأسف ما مسلمانان نیز نعمت همبستگی فکری و آزادی اندیشه و لوازم آن را از دست داده‌ایم و در نتیجه، روش کلیسا در میان ما حاکم شده است.» (طباطبایی، بی تا، ج ۴: ۶۸-۶۷ و ۷۰) علامه در جای دیگر می‌گوید که اسلام به تشکیل «اجتماع فکری» آزاد دعوت نموده و به مردم آزادی کامل در اندیشه بخشیده است: «واجب است بر مسلمین که در حقایق دینی تفکر کنند و بیندیشند و در کسب معارف دین تلاش نمایند، آن هم اندیشه و تلاشی گروهی و با روابطی متقابل با یکدیگر.» (طباطبایی، ۱۳۷۹: ۶۶)

۳. چنانچه به بیان علامه، «دایره عقاید اسلامی یعنی توحید و نبوت و معاد» دایره مشروع و مجاز آزادی انسان مسلمان است که «اگر آزادی را در خارج از این دایره جاری و ساری بدانیم، دین را از اصل ویران کرده‌ایم» (طباطبایی، ۱۳۷۹: ۶۶)

را مجاز به آزادی از بندگی ندانسته به این معنا نیست که بندگان هم اجازه داشته باشند از موضع خداوندی، دیگران را از اتخاذ عقیده درست یا غلط منع کنند». (طباطبایی، ۱۳۷۹: ۱۸، ۱۹ و ۲۰ و ۱۳۸۷ ب: ۱۰۵)

تمایز علامه بین آزادی فکر و آزادی عقیده از سوی برخی شاگردان انقلابی او از جمله مرتضی مطهری مبنای تشریح آزادی در گفتمان انقلاب اسلامی قرار گرفت. مطهری در کتاب پیرامون جمهوری اسلامی بر پایه این تمایز به تشریح تفاوت آزادی در گفتمان انقلاب اسلامی و گفتمان غربی مبادرت کرد. (مطهری، ۱۳۶۷: ۱۲، ۴۹، ۱۲۴)

ج. آزادی در اسلام

با استفاده از نتایج مباحث قبلی در اینجا نشان خواهیم داد که علامه از مجرای غیریت‌سازی آراء خود با پنج گفتمان سلطنت استبدادی، گفتمان علمای مشروطه‌خواه، گفتمان علمای مشروطه‌خواه، گفتمان چپ اسلامی و گفتمان دموکراسی اسلامی، در تثبیت معنای دال آزادی در اسلام کوشید و از این طریق در تکوین دال آزادی در معنای مورد نظر گفتمان انقلاب اسلامی نقش مهمی ایفا کرد. طرح آزادی از دیدگاه اسلام در شرایطی از سوی علامه پی گرفته شد که پیش از وی، علمای مشروطه‌خواهی چون شیخ فضل‌الله نوری روی خوشی به طرح آزادی در معنای جدید آن نشان نداده و برخی حتی از عنوان «کلمه قبیحه آزادی»<sup>۱</sup> استفاده می‌کردند و آزادی مورد نظر مشروطه‌خواهان را «رفع ید از احکام دین و مقتضیات مذهب» می‌دانستند و از آزادی اقلیت‌های مذهبی و آزادی گروه‌های غیرمسلمان تنها تحت عنوان آزادی «کافر و کافر ذمی و حربی و کافر اصلی و مرتد و مرتد ملی و فطری و غیرها» یاد می‌کردند. (اسماعیلی، ۱۳۸۶: ۱۳۶) در آن‌سو، گفتمان علمای مشروطه‌خواه همچون میرزای نائینی نیز آزادی را «تحدید قدرت سلطنت» و از این‌رو، در افق معنایی «سلطنت مشروطه» معنا می‌کردند: «حقیقت تبدیل نحوه سلطنت غاصبه جائره، عبارت از تحصیل آزادی از این اسارت و رقیت» بود. (نائینی، بی‌تا، ۶۸)

از سوی دیگر، نمایندگان گفتمان ملی - مذهبی در دهه ۴۰ و ۵۰ نیز که قرائتی رادیکال و مدرن از آزادی را بازنمایی می‌کردند، آزادی را در افق معنایی «سلطنت مشروطه» و «دموکراسی اسلامی» معنا می‌کردند و از حدود «آزادی در چارچوب قانون

۱. این تعبیر در نامه ملاعلی کنی به ناصرالدین شاه آمده است. (به نقل از تیموری، ۱۳۶۳: ۱۲۶-۱۲۵)  
 ۲. این عبارات به کلام شیخ فضل‌الله نوری اختصاص دارد که به مناسبتی دیگر و در خصوص معضل فقهی «تساوی» بیان شده است. (مدنی، ۱۳۶۹، ج ۲: ۱۴۰)



اساسی مشروطه» فراتر نمی‌رفتند.<sup>۱</sup> نمایندگان گفتمان ملی - مذهبی معتقد بودند که «آزادی در ایدئولوژی اسلامی موهبتی الهی و کلیدی است برای ترقی و تکامل بشر».

(بازرگان، ۱۳۷۷: ۳۱۷)

در دهه ۳۰ تا دهه ۵۰، مفهوم آزادی در گفتمان چپ اسلامی مشابه برداشت ملی - مذهبی‌ها، در تحلیل‌نهایی در چارچوب «دموکراسی اسلامی» و «سوسیالیسم اسلامی» معنا می‌یافت و به این ترتیب، حدود آزادی در هر پنج گفتمان سلطنت استبدادی، علمای مشروعه‌خواه، علمای مشروطه‌خواه، چپ اسلامی و دموکراسی اسلامی، از «چارچوب قانون اساسی مشروطه» و مفهوم «دموکراسی اسلامی» فراتر نمی‌رفت.<sup>۲</sup>

علامه طباطبایی در نقد غیریت‌سازی با این نظم گفتمانی و سیاسی بود که با گذر از طرح «آزادی در چارچوب قانون» (گفتمان مشروطه‌خواهی) و «امتناع طرح آزادی در اسلام» (گفتمان مشروعه‌خواهی<sup>۳</sup>)، به طرز متفاوته با گفتمان ملی - مذهبی و گفتمان چپ اسلامی از «آزادی در چارچوب اسلام» سخن گفت.

علامه با استفاده از نظریه ادراکات اعتباری و طرح اعتبار استخدام، طرح آزادی در گفتمان اسلامی را ذیل رویکرد هستی‌شناختی خود آغاز نمود و بر مبنای مفهوم «ملک اجتماعی»، به زبان لاکلائو، دو اسطوره «حکومت انسانی»<sup>۴</sup> و «حکومت اجتماعی دینی» را به‌عنوان اسطوره‌های آزادی‌بخش اسلام معرفی نمود و بیان کرد که خداوند برای جامعه اسلامی، حکومت انسانی را برگزیده که در آن، حقوق هر فردی از افراد جامعه حفظ می‌شود و مصلحت ضعیف و قوی و غنی و فقیر و آزاد و بنده و مرد و زن و فرد

۱. این موضوع را می‌شود از اظهارات نماینده اصلی این گفتمان مهندس بازرگان و اهمیتی که کتاب تنبیه‌المله و تنزیه‌المله نائینی در این گفتمان داشت، برداشت نمود که از منابع اصلی گفتمان ملی - مذهبی‌ها در ایران بوده است. این کتاب شرح مبادی گفتمان مشروطه اسلامی است.

۲. این موضوع را می‌شود از اظهارات نماینده اصلی این گفتمان مهندس بازرگان و اهمیتی که کتاب تنبیه‌المله و تنزیه‌المله نائینی در این گفتمان داشت، برداشت نمود. این کتاب که در حقیقت شرح مبادی گفتمان مشروطه اسلامی است و از منابع اصلی گفتمان ملی - مذهبی در ایران بوده است.

۳. شیخ فضل‌الله نوری نماینده اصلی علمای مشروعه‌خواه معتقد بود که «اگر حریت نبود آن خبیث {طالבוفا} نمی‌نوشت که قانون قرآن، امروز ما را کافی نیست. باید سی هزار حکم جعل کنیم تا اداره امروز ما را کافی باشد. اگر حریت نبود این همه منکرات در معابر شایع نمی‌شد...» (نوری، ۱۳۶۲: ۱۵۱) پس از شکست مشروطه و سرخوردگی علمای طراز اول از سیاست که در رفتار آیت‌الله عبدالکریم حائری و آیت‌الله بروجردی نمود یافت، معنای مثبت و منفی آزادی به طور توأمان در اذهان علما باقی ماند.

۴. الحكومة الانسانیة.

و جمع به یکسان رعایت می‌گردد. (یزدانی‌مقدم، ۱۳۹۱: ۲۹۸) در واقع، علامه از آنجا که کومت دینی در اسلام را از سنخ «ملک اجتماعی» دانست حکومت مطلوب در اسلام را نیز «حکومت اجتماعی دینی» در مقابل «حکومت اجتماعی غیردینی» معرفی کرد. (طباطبایی، بی‌تا، ج ۹: ۲۶۴)

علامه در تشریح مفهوم مُلک اجتماعی در چارچوب نظریه اعتباریات خود بیان کرد که با تحلیل عقلی، مُلک یا فرمانروایی از آن جامعه یا مردم است و مختص فرد یا گروه خاصی نیست. مطابق با دستگاه اعتباریات علامه، با زندگی اجتماعی مبتنی بر اصل استخدام، مُلک پدید می‌آید که از آن آفرینندگان آن یعنی اجتماع است و بدین ترتیب، اعتبار مُلک اجتماعی پیدا می‌شود یعنی مردم صاحبان حکومت هستند، حق حکومت از آن مردم است، اداره جامعه باید با نظر مردم صورت بگیرد، مردم در حق حکومت و اظهار نظر یکسان‌اند و حق نظارت بر اداره جامعه را دارند. اینها جملگی بدان معنا هستند که اعتبار اجتماع به لحاظ وجودی مقدم بر اعتبار حکومت است: «مُلک و حکومت از اعتبارات ضروری است که پس از اعتبار اجتماع و تحقق اجتماع واقع می‌شود». (طباطبایی، بی‌تا، ج ۴: ۱۲۳)

به نظر علامه، مفهوم عقلی «ملک اجتماعی» مورد تأیید قرآن است و دین با دعوت جوامع به توحید، استخدام یک‌طرفه و مذموم را که اساس حکومت‌های استبدادی است، نفی می‌کند و با نفی بنیادین استخدام یک‌طرفه، مُلک فردی نفی می‌شود و نقطه مقابل آنکه مُلک اجتماعی است، تقویت می‌گردد. به نظر علامه، از آیات قرآن استفاده می‌شود که امر جامعه از آن مردم است و جامعه از افراد تشکیل می‌شود و با افراد آن پیوند دارد، بی‌آنکه یکی بر دیگری برتری داشته باشد و یا امور اجتماعی مخصوص عده خاصی باشد. حتی شخص پیغمبر هم با افرادی که در رتبه پایین‌تر از او هستند در این زمینه هیچ فرقی با هم ندارند. رسول خدا<sup>(ص)</sup> تنها یک امتیاز بزرگ دارد و آن عبارت است از «دعوت، هدایت و تربیت». از نگاه علامه، حکومت به اقتضای وظیفه دعوت و هدایت و تربیت برای معصوم<sup>(ع)</sup> است و الا مُلک از آن مردم است. طبق تفسیر علامه، جامعه پدیدآمده از مردم، امر آن با مردم است، بدون اختصاص برای بعضی از آنان در این امر؛ و پیامبر و غیر او در این امر یکسان‌اند. (طباطبایی، ۱۳۷۸: ۱۵۱؛ ۱۳۸۸ الف: ۱۵۷-۱۵۶، ۱۷۴-۱۷۲ و ۱۳۹۱: ۱۴۹ و یزدانی‌مقدم، ۱۳۸۵، ۱۳۹۰ و ۱۳۹۱)

علامه، در شرح بیشتر مفهوم ملک اجتماعی گفت که اگرچه چگونگی شکل و طرز

حکومت «با تغییر و تبدل جامعه‌ها» قابل تغییر است و در شریعت اسلام دستوری مربوط به تعیین یکی از آنها وارد نشده است، اما این اصلی ثابت است که در زمان غیبت، حاکم، منتخب مردم است: «در عصر غیبت، امر حکومت به دست خود مسلمین است و مسلمین با در نظر گرفتن روش رسول خدا که روش امامت بوده است، موظفانند حاکم را انتخاب کنند»<sup>۱</sup> (طباطبایی، ۱۳۸۸ الف: ۱۷۶ و ۱۷۷)

برای علامه مُلک اجتماعی، معیار و مقیاسی برای حکومت آزاد در اسلام بود و از این رو بعد از فوت آیت‌الله بروجردی (سال ۱۳۴۰) ضمن طرح مفهوم «ولایت در اسلام» خوانشی سازوار از مُلک اجتماعی و «ولایت» سیاسی در اسلام ارائه نمود. او بیان کرد که «منصب ولایت در اسلام بیش از آنکه بر دوش یک فرد یا چند فرد مشخص باشد مسئول حقیقی آن، اجتماع و مردم هستند و از این رو، مسئول اقامه و سرپا نگه داشتن مقام ولایت، عموم مسلمین خواهند بود». (طباطبایی، ۱۳۸۸ الف: ۱۷۴) در واقع، علامه اختیارات گسترده‌ای برای «ولی مسلمین» - که نزد او ضرورتاً فقیه نیست - قائل شد اما با مشروط کردن ولایت به مُلک اجتماعی که در اصل شورا نزد او جلوه‌گر می‌شد، کوشید باب اقتدارگرایی، استبداد و کناره‌گیری والی از مردم را ببندد. (طباطبایی، ۱۳۸۸ الف: ۱۷۵)

۵۹

### «سوژگی سیاسی با واسطه» علامه طباطبایی

تا بدین جا کوشیدیم «قربت» معنای دال آزادی در اندیشه علامه طباطبایی با گفتمان انقلاب اسلامی ۵۷ ایران را آشکار کنیم. علامه با تفسیر خاص خویش از آزادی، فهمی از آزادی را تعریف و محکم می‌کند که می‌توان گفت چنین فهمی از آزادی بوده است که در انقلاب اسلامی مورد توجه بزرگان فکری گفتمان انقلاب اسلامی همچون مرتضی مطهری و شهید بهشتی قرار می‌گیرد. اما اکنون می‌باید به پرسش دوم نوشتار خود پاسخ دهیم و سازوکارهای اجتماعی «ارتباط» اندیشه علامه و گفتمان انقلاب اسلامی در باب آزادی را آشکار کنیم. با پیگیری این پرسش، وجه تمایز مطالعه جامعه‌شناختی و گفتمانی پژوهش حاضر با مطالعات اندیشه‌ای و توصیفی صرف، روشن می‌شود. مطابق با چارچوب نظری پژوهش حاضر، در این جا نشان داده می‌شود که اندیشه‌های علامه در

۱. علامه این نظر را بر مبنای تفکیک‌گذاری نائینی میان دو پرسش «حکومت از آن کیست» و «حاکم کیست» طرح کرده است. (یزدانی مقدم، ۱۳۹۰: ۳۵۹-۳۵۸) علامه در پاسخ به این سؤال که آیا حکومت اسلامی، انتخابی است؟ جواب می‌دهد که «راجع به ائمه اطهار علیهم‌السلام توسط خداوند متعال انتصابی است اما حکومت اسلامی بعد از ائمه علیهم‌السلام، مصلحتی است». (رخشاد، ۱۳۸۶: ۴۱۰ و ۴۱۱)

مورد دال آزادی در دهه ۳۰ تا ۵۰، از مجرای سازوکارهای اجتماعی «حلقه‌های فکری - اجتماعی، تعاملات بین‌نسلی، اجتماعات گفتمانی» تناورده شده، انتشار یافته و با بدنه گفتمان انقلاب اسلامی ۵۷ پیوند خورده است.

### الف. حلقه‌های فکری - اجتماعی

طبق بررسی مقاله حاضر، علامه طباطبایی در تشکیل و تناوردگی حلقه‌های فکری «اصول فلسفه و روش رئالیسم، حلقه تفسیر قرآن، پژوهش و نویسندگی، مرجعیت و زعامت، حلقه کرین» مشارکت داشته است و چنانچه خواهیم دید بخشی از مباحث علامه درباره آزادی از طریق این حلقه‌های فکری - اجتماعی با گفتمان انقلاب اسلامی پیوند خورده است.

#### ۱. حلقه اصول فلسفه و روش رئالیسم

افکار علامه طباطبایی درباره آزادی برای نخستین بار در حلقه موسوم به اصول فلسفه و روش رئالیسم انتشار یافت. داستان شکل‌گیری این حلقه از این قرار است که علامه پس از ورود به قم با مراکز علمی جهان نامه‌نگاری کرد و از آنها خواست که متنها و کتاب‌های علمی خود را برای وی ارسال دارند و پس از این نامه‌نگاری جعبه‌های کتاب از سراسر جهان برای ایشان فرستاده شد. علامه این آثار را به کمک طلاب و فضایی که با زبان‌های خارجی آشنایی داشتند (آقایان حسینی‌طهرانی (با نام لاله‌زاری از ایشان نام برد)، بهشتی، رشیدپور تهرانی و نیری که با زبان‌های آلمانی، انگلیسی، روسی و فرانسه آشنا بودند) مورد بررسی قرار داد. این اقدام علامه، مقدمات حلقه فلسفی و انتشار کتاب اصول فلسفه و روش رئالیسم را فراهم ساخت. پیش‌جلسات این کتاب از سوی علامه و افرادی چون مطهری، بهشتی و سایرین به مدت ۶ سال طول کشید که در نهایت در سال ۱۳۳۲ در قالب چهارده مقاله انتشار یافت. (گفتگوی مرحوم مهندس عبدالباقی طباطبایی با یزدانی‌مقدم، ۱۳۹۰: ۶۱)

طبق گزارش حسینی‌تهرانی از نحوه تکوین این حلقه، علامه طباطبایی بعد از ورود به قم پس از تدریس یک دوره فقه و اصول و تدریس فلسفه اسفار، درصدد برآمد بحثی تطبیقی بین فلسفه شرق و فلسفه غرب صورت دهد و برای این منظور، جلساتی در شب‌های تعطیل پنجشنبه و جمعه دائر نمود که بعضی از آنها نیز آشنایی با علوم جدید داشتند. این جلسات مدتی طول کشید و قرار شد نتایج بحث در مجموعه‌ای به نام «متافیزیک» منتشر گردد. به گزارش حسینی‌تهرانی، شهید مطهری بعدها به این جلسه پیوست

و حاصل این جلسات، کتاب اصول فلسفه و روش رئالیسم با پاورقی‌های مطهری شد. (حسینی طهرانی، ۱۳۶۱: ۶۳-۶۱) جزئیات بیشتری از فضای فکری و زنجیره ارتباطی موجود در حلقه اصول فلسفه موجود است. چنانچه در این گزارش‌ها آمده است، علامه طباطبایی، در شب‌های پنج‌شنبه با افرادی چون مطهری، منتظری، بهشتی، محلاتی، جزائری، قدوسی، امام موسی صدر و سایرین که مجموعاً به ده - پانزده نفر می‌رسید، جلسات فلسفی در خانه‌های اعضا تشکیل داده و مقایسه فلسفه قدیم و جدید را شروع کردند و فلسفه کمونیستی را رد و فلسفه اروپائیان را نقد کردند. نحوه کار این جلسات به این شکل بود که مقاله به خط علامه روی کاغذ نوشته می‌شد و تکثیر می‌گردید. استاد، مقالات را می‌خواند و توضیح می‌داد و به سؤالات پاسخ می‌گفت و گاهی هم متن آنها را تغییر می‌داد و پرسش و پاسخ‌ها را بر آن اضافه می‌نمود. (واعظزاده خراسانی، ۱۳۶۰: ۳۲۸ و ۳۲۹؛ احمدی میانجی، ۱۳۸۰: ۱۵۰-۱۴۸؛ مرزبان وحی و خرد، ۱۳۸۱: ۷۰۷ و دوانی، ۱۳۸۶: ۲۳۶ و ۲۳۷)

اما اکنون باید دید نسبت حلقه فلسفه و روش رئالیسم با گفتمان انقلاب اسلامی چیست؟ این حلقه از حیث بررسی تکوین گفتمانی دال آزادی در گفتمان انقلاب اسلامی حائز اهمیت است. بررسی اعضای این حلقه نشان می‌دهد که بیشتر کادرهای فکری و ایدئولوژیک اسلامی انقلاب ۵۷ ایران، برای نخستین بار در این حلقه (۱۳۳۲-۱۳۲۶) دور هم گرد آمده‌اند. افزون بر این، در این حلقه است که درک لیبرالی و مارکسیستی از آزادی از سوی علامه و شاگردانش مورد نقد قرار گرفت و درک فلسفی از آزادی در اسلام بر پایه نظریه ادراکات اعتباری ارائه گردید که ما در تشریح آراء علامه صریحاً به این بحث اشاره کردیم. این حلقه توانست گفتمان چپ را که سازمان‌یافته‌ترین و ثنوریک‌ترین جریان رقیب اسلامی بود، از حیث گفتمانی به چالش بکشد. چنانچه مرتضی مطهری درباره نقش حلقه اصول فلسفه در غیریت‌سازی گفتمان انقلاب اسلامی با گفتمان‌های مارکسیست این‌طور می‌گوید: «با چند سالی که از اقدامات علامه طباطبایی گذشت؛ بسیاری از محصلین حوزه علمیه قم، اطلاعات فلسفی نسبتاً جامعی یافتند و به مطالب و تئوری‌های فلسفه مادی آشنا شده و راه‌های مغالطه آن را به‌خوبی دریافتند و انتشار کتاب اصول فلسفه و روش رئالیسم نقش تعیین‌کننده‌ای در ارائه بی‌پایگی فلسفه مادی برای ایرانیان بازی کرد». (مطهری، ۱۳۶۱: ۸)

## ۲. حلقه تفسیر قرآن

مباحث علامه درباره آزادی در تفسیر المیزان و جلسات تفسیر قرآن او طرح شده است. علامه در تفسیر المیزان که شاکله کلی آن در جلسات قرآن او پی ریخته می‌شد، به نقد «سنت مطلقه» و «سلطنت مشروطه» پرداخت و کوشید با تبیین اسطوره «ملک اجماعی»، «حکومت اجتماعی دینی» و «نظام اعتباری جمهوری» به مفهوم آزادی در اسلام و غرب بپردازد. تفسیر المیزان علامه جایگاه والایی نزد نیروهای اسلامی - انقلابی و حاملان و حامیان گفتمان انقلاب اسلامی ۵۷ ایران داشته است، به طوری که بیشتر کادرهای فکری و ایدئولوژیک انقلاب ۵۷ ایران، در کلاس‌های تفسیر قرآن علامه شرکت داشته‌اند.<sup>۱</sup> برای نمونه، انس شدید مطهری با تفسیر المیزان و مراجعات مکرر وی به این تفسیر در حوزه مباحث حکومت صراحتاً از نقش جلسات تفسیری علامه در شکل‌دهی به اندیشه‌های شاگردان انقلابی‌اش خبر می‌دهد.<sup>۲</sup> از این رو، می‌توان جلسات قرآن و تفسیر المیزان علامه را از متون پایه جهت درک مفهوم آزادی در گفتمان انقلاب اسلامی به‌شمار آورد. اما این دعوی، فروکاستن تفسیر علامه به وجوه ایدئولوژیک و اجتماعی آن نیست، بلکه خارج کردن اثر تفسیری علامه از حالت انتزاع و انزوا و درعوض، برجسته کردن نقش گفتمانی و اجتماعی آن تفسیر است. در واقع، از حیث جامعه‌شناختی و گفتمانی، ویژگی بدیع و مهم فرم و محتوای تفسیر قرآن علامه، نسبت برقرار کردن این تفسیر با تحولات جامعه و سیاست در دوران معاصر است یعنی علامه کوشیده است از مجرای تفسیر قرآن، قرآن را به متن جامعه بکشانند.

## ۳. حلقه پژوهش و نویسندگی

علامه با تقویت نویسندگی و پژوهش و تحلیل به سبک جدید، این امکان را برای طلاب

۱. افرادی چون شهید محمد رضا سعیدی، هاشمی رفسنجانی، فضل‌الله محلاتی، مهدوی‌کنی، ابوالقاسم خزعلی، محمد یزدی، صادق خلیخالی، محمدعلی گرامی، موحدی کرمانی، سیدعلی خامنه‌ای، علی قدوسی، مهدی حائری تهرانی، ابراهیم امینی و تعدادی از طلاب انقلابی که با این گروه در ارتباط بودند مانند علی اصغر مروارید جملگی از شاگردان تفسیر علامه طباطبایی و از حامیان جدی حرکت امام خمینی بوده‌اند. (جعفریان، ۱۳۸۶: ۱۵۷-۱۵۴)

۲. «آقای مطهری فرموده بود که تفسیر المیزان را الان قدرش را نمی‌دانند، صد سال دیگر می‌فهمند آقای طباطبایی چه نوشته است. او به من می‌گفت: من هر وقت می‌خواهم منبر بروم از تفسیر المیزان خیلی استفاده می‌کنم». (مصاحبه روزنامه جمهوری اسلامی با حجت‌الاسلام والمسلمین دکتر احمد احمدی) در گزارش دیگری آمده است که «مباحث تفسیری علامه، به اعتراف خود مرحوم مطهری، الهام‌بخش وی بوده و سر رشته بسیاری از تحقیقات علمی را به‌دست وی داده است. (واعظ‌زاده خراسانی، ۱۳۶۰: ۳۴۱)

و فعالان مذهبی - سیاسی همچون مطهری، بهشتی و سایرین فراهم ساخت تا بتوانند در تجزیه و تحلیل مسائل اجتماعی، سیاسی و دینی از جمله مفهوم آزادی در اسلام نقش مهمی ایفا کنند. طبق گزارش سبحانی، در سال ۱۳۳۰ که حملات و تبلیغات مادی‌گری در ایران رواج یافت و کمتر مقاله دینی یافت می‌شد که بتواند پاسخگوی احتیاجات روز باشد، علامه انجمنی متشکل از فضایی آن روز حوزه به‌وجود آورد و از آنان تقاضا کرد تا مقالاتی در موضوعات مختلف بنویسند. (سبحانی، ۱۳۶۱: ۶۷ و ۶۸)

اما بررسی فهرست و محتوای آثار علامه نشان می‌دهد که او نیز برای طیف متنوعی از مخاطبان متن نوشته است؛ برای طلاب (برای مثال کتاب اصول فلسفه و بدایه)، نوجوانان (کتاب تعالیم اسلام)، دانشجویان و دانشگاهیان (کتاب ولایت و زعامت در اسلام)، مخاطبان غیرایرانی (کتاب قرآن در اسلام و شیعه در اسلام) و عامه مردم (بررسی‌های اسلامی جلد ۱ و ۲) از این‌رو، باید توجه داشت که علامه فیلسوف شفاهی نبود و همواره اهتمام جدی به نوشتن نشان می‌داد. در واقع، هیچ‌یک از آثار علامه، حاصل سخنرانی و خطابه‌های تبلیغی نیست و از این‌رو، بعد نویسندگی علامه طباطبایی، اهتمام او بر نوشتن و به‌ویژه نوع نوشته‌هایش یکی از مهم‌ترین سازوکارهای اجتماعی پیوند اجتماعی اندیشه علامه در باب آزادی با گفتمان انقلاب اسلامی است.

#### ۴. حلقه «مرجعیت و زعامت»<sup>۱</sup>

حلقه مرجعیت و زعامت که در سال‌های ۱۳۴۱-۱۳۴۰ تشکیل شد، یکی دیگر از حلقه‌های فکری - اجتماعی است که پیوند اندیشه علامه طباطبایی در باب آزادی و گفتمان انقلاب اسلامی را عیان می‌سازد. اولاً؛ ترکیب کسانی که در این مباحثات شرکت داشتند دارای اهمیت فوق‌العاده است. به‌گونه‌ای که بیشتر نویسندگان این مجموعه (مهندس بازرگان، آیت‌الله طالقانی، مطهری و بهشتی) دو دهه بعد از شخصیت‌های برجسته و بانفوذ انقلاب اسلامی ۱۳۵۷ شدند. ثانیاً؛ اصحاب این حلقه و مقالات آنان نقش مهمی در تبیین نظام اجتماعی - سیاسی شیعه و جریان پیش‌برنده گفتمان انقلاب اسلامی ایفا کردند. ثالثاً؛

۱. حلقه مرجعیت و زعامت اشاره به جمعی دارد که بعد از فوت آیت‌الله بروجردی با همراهی علامه طباطبایی (مهندس بازرگان، آیت‌الله طالقانی، بهشتی، مطهری، ابوالفضل زنجانی و مرتضی جزایری) گرد هم آمده و چندین مقاله مهم را در قالب کتاب بحثی درباره مرجعیت و زعامت به‌طبع برسانند. این کتاب، طبق گزارش ناشران از سوی مخاطبان مورد استقبال کم‌سابقه‌ای قرار گرفت و در ظرف مدت کمی نسخه‌هایش نایاب شد. کتاب مذکور در سال ۱۳۴۱ به‌عنوان کتاب برگزیده انتخاب شد. (مقدمه چاپ دوم: پنج، بی تا)

در این مقالات است که نظریه‌پردازان انقلاب اسلامی به مقایسه آزادی در نظام سیاسی اسلام و روش دموکراسی و کمونیستی پرداختند. در این مجموعه مقالات است که علامه اختلاف ظریف و مهم خود با مهندس بازرگان را درباره دموکراسی و آزادی از دیدگاه اسلام آشکار کرد. علامه، برخلاف مقاله بازرگان (با عنوان انتظارات مردم از مراجع)، به صراحت از ناسازگاری اسلام و دموکراسی سخن گفت. (طباطبایی، ۱۳۴۱: ۱۰۰-۷۱ و بازرگان، ۱۳۴۱: ۱۲۹-۱۰۳) اختلاف فکری علامه و بازرگان، در زمان چاپ مرجعیت و زعامت، در فضای عمومی آن دوران برجسته نشد، اما بعدها در قالب منازعه شاگردان انقلابی علامه (مطهری و بهشتی) با مهندس بازرگان بر سر انتخاب میان طرح «جمهوری اسلامی» و «جمهوری دموکراتیک اسلامی» دنبال شد.

#### ۵. حلقه «هانری کربن»

علامه طباطبایی مدتها در جمع موسوم به «حلقه هانری کربن» یا «حلقه تأویل» که در تهران برگزار می‌شد، شرکت داشت. (شایگان، ۱۳۷۱) بعد از پیروزی انقلاب، مسئله محوری جلسات علامه با کربن و گفتگوهای طولانی مدت این دو، بیش از هر چیز «بحران معنویت جهان امروز» معرفی شده است؛ اما این گزارش دقیق و کاملی از این جلسات نیست چرا که بخش مهمی از مذاکرات علامه با کربن به تبیین اندیشه اجتماعی سیاسی اسلام اختصاص دارد ارجاع و در واقع، بخش مهمی از ارزیابی علامه از سرشت آزادی در گفتمان دموکراسی غربی و گفتمان اسلامی، در این مذاکرات طرح شده است که ما در بررسی نقش بی‌واسطه علامه در غیریت‌سازی گفتمان اسلامی با رقبایش، به دیدگاه علامه پرداختیم. بخشی از این مذاکرات، در مجله مکتب تشیع با مدیریت هاشمی رفسنجانی به طبع رسید که با توجه به صبغه سیاسی - مذهبی این مجله، این موضوع نیز به‌نحوی از پیوند گفتمانی اندیشه علامه با گفتمان انقلاب اسلامی خبر می‌دهد.

#### ب. تعاملات بین‌نسلی علامه با شاگردان و مخاطبان

مطابق با نظریه رندل کالینز، برای تحلیل فرایند خلق و انتشار اندیشه‌های علامه طباطبایی در باب مفهوم آزادی و پیوند آن با گفتمان انقلاب اسلامی ۵۷ ایران، باید دید او با چه کسانی ارتباط داشته است. در میان شاگردان حوزوی علامه<sup>۱</sup>، بیش از همه مرتضی مطهری و تا حدی دکتر بهشتی در «شرح و تفصیل و بسط» اندیشه‌های علامه و انتقال

۱. جهت مشاهده فهرست شاگردان و مخاطبان حوزوی مشهور علامه طباطبایی که نسبتی هم با گفتمان انقلاب اسلامی دارند می‌توان به این منبع مراجعه کرد. (خسروشاهی، ۱۳۹۱: ۴۷)



افکار علامه درباره آزادی به گفتمان انقلاب اسلامی نقش داشته‌اند. در میان شاگردان علامه، هیچ کس به اندازه سیدهدادی خسروشاهی در «گردآوری و چاپ آثار» علامه نقش نداشته است. مطابق با گزارش خسروشاهی اگر اهتمام جدی او و برخی شاگردان علامه طباطبایی در جمع‌آوری و چاپ برخی آثار استاد نبود، شاید «آثار پراکنده» علامه به سختی تنظیم می‌شد و آثاری همچون «بررسی‌های اسلامی (در دو جلد)» و «اسلام و انسان معاصر» به طبع نمی‌رسیدند و در نتیجه، مخاطبان علامه با افکار اجتماعی - سیاسی او از جمله مفهوم آزادی نزد علامه آشنا نمی‌شدند. در واقع، در همین آثار است که بخشی از آرا علامه درباره آزادی در گفتمان اسلامی و غرب مورد بحث قرار می‌گیرد. بخش مهمی از آراء علامه در باب آزادی در تفسیر المیزان آمده است. دیگر شاگردان علامه نظیر دکتر بهشتی، محمدتقی مصباح‌یزدی، قدوسی، دکتر مفتاح، ناصر مکارم شیرازی و جعفر سبحانی با تأسیس مدارس آموزشی، برپایی مجله‌های علمی و ترجمه تفسیر المیزان به زبان فارسی در انتشار آثار و اندیشه‌های علامه سهیم بوده‌اند. اگر تفسیر المیزان به زبان عربی می‌ماند و توسط شاگردان علامه ترجمه نمی‌شد بدون شک از تأثیرگذاری آن بر فضای فکری و فرهنگی و سیاسی دهه ۴۰ و ۵۰ می‌کاست.

### ج. اجتماعات گفتمانی

بررسی اجتماعات گفتمانی که علامه طباطبایی در آن مشارکت داشته است، بستر نهادی توزیع اجتماعی اندیشه علامه طباطبایی در باب آزادی و پیوند آن با گفتمان انقلاب اسلامی را آشکار می‌سازد. در این مقاله، منظور از اجتماعات گفتمانی مجلاتی است که علامه آرا خود را در آنجا نشر کرده و به‌نحوی از آنها پشتیبانی کرده است. طبق اسناد موجود، علامه طباطبایی از نشریات مهم حوزوی حمایت فکری می‌کرد و برخی از آثار خود علامه نیز در همین نشریات به طبع می‌رسید. (جعفریان، ۱۳۸۶: ۲۲۷، ۲۲۸، ۲۳۳، ۳۴۳، ۳۴۷-۳۴۵ و میرسپاسی، ۱۳۸۹: ۱۶۰-۱۵۳)

بخشی از مباحث علامه در مورد آزادی در دو مجله مکتب اسلام (۱۳۳۷) و مکتب تشیع (۱۳۳۸) به‌چاپ رسیده است که از مجلات تأثیرگذار در تکوین گفتمان انقلاب اسلامی ۵۷ ایران به‌شمار می‌روند. مجله مکتب تشیع توسط گروهی از فعالان سیاسی - مذهبی (توسط آقایان هاشمی رفسنجانی، محمدجواد باهنر و محمدباقر مهدوی) تأسیس شد که مضمون «احیای تفکر دینی» و «راه راست تشیع» را دنبال می‌کردند. تقریباً همه سخنرانان و نویسندگان این مجله از چهره‌های سرشناس انقلاب اسلامی بودند و بسیاری

از آنها بعدها به رهبران گروه‌های مختلف در جمهوری اسلامی تبدیل شدند. اما مجله «درس‌هایی از مکتب اسلام» که بعدها به نام «مکتب اسلام» معروف شد، غالب پایه‌گذاران و اعضای هیئت تحریریه آن (سیدعبدالکریم موسوی اردبیلی، مجدالدین محلاتی، ناصر مکارم شیرازی، جعفر سبحانی، حسین نوری، محمد واعظزاده خراسانی، سیدموسی صدر، سیدمرتضی جزائری و علی دوانی) از شاگردان علامه طباطبایی به حساب می‌آمدند. این مجله که از پشتیبانی معنوی و مالی آیت‌الله شریعتمداری هم برخوردار بود توانست با بیش از صد هزار تیراژ در میان خانواده‌های مذهبی راه خود را باز کند و جایگاه ممتازی به دست آورد. طبق گزارشات موجود، واکنش نسل جوان حوزه و عالمان به این مجله بسیار مثبت و تشویق‌کننده بود و عامه مردم ایران، در سراسر کشور از انتشار مجله استقبال خوبی به عمل آوردند.

مجله مکتب اسلام، از مهم‌ترین نشریه‌های دینی - حوزوی بود که می‌کوشید تا اندیشه‌های نو مذهبی را که در قم پدید می‌آمد و البته متأثر از جریان‌های نوگرای اسلامی تهران بود، به مشتاقان عرضه کند. کسانی که دوستدار دریافت اسلام از حوزه بودند، نشریه مکتب اسلام را راه ارتباطی خود با حوزه تلقی می‌کردند. در سال‌های نخست این مجله، سنگین‌ترین مقالات، از آن مرحوم علامه طباطبایی بود. (جعفریان، ۱۳۸۶: ۱۸۲-۱۸۱ و ۱۸۴)

#### علامه و طرح آزادی در مجله مکتب تشیع

علامه طباطبایی به‌عنوان فیلسوف و مفسر برجسته و نام‌آور، در اولین مجلد مکتب تشیع در بهار ۱۳۳۸ مقاله «زن در اسلام» را نوشت که گفته می‌شود مباحث کتاب مطهری در خصوص آزادی زن و نظام حقوقی زن در اسلام ناشی از این مقاله و آراء علامه در المیزان است. جلد دوم مکتب تشیع (بهار ۱۳۳۹) نیز به بحث علامه طباطبایی در باب تشیع و تبیین ابعاد سیاسی و اجتماعی تشیع از جمله مفهوم آزادی اختصاص دارد که به‌تعبیر میرسپاسی، نشان‌دهنده نقش محوری علامه طباطبایی به‌مثابه روحانی رده‌بالایی است که در حلقه‌های فکری جنبش اصلاح‌گری سیاسی، فعالانه حضور دارد. (میرسپاسی، ۱۳۸۹: ۱۶۱-۱۵۹)

#### علامه و طرح آزادی در مجله مکتب اسلام

سری مقالات علامه تحت عنوان «اسلام به احتیاجات واقعی هر عصری پاسخ می‌دهد» و «مقررات ثابت و متغیر در اسلام» در سال دوم مجله مکتب اسلام، تلاشی برای طرح این

نظریه بود که اسلام می‌تواند در جهان معاصر مبنای زندگی جدیدی قرار بگیرد. در این دو مقاله، علامه به درک آزادی‌جویانه و جمهوری‌خواهانه از حکومت اسلامی پرداخت.

### نتیجه‌گیری

با وجود غیبت علامه طباطبایی در «تحولات سیاسی انقلابی» در دهه ۵۰، وقتی به سوژگی علامه در «کلیت» و ابعاد «گسترده» آن توجه می‌کنیم، با تصویر پیچیده‌تری از نسبت او با گفتمان انقلاب ۵۷ ایران روبرو می‌شویم. در واقع، علامه کنش‌ها و رفتارهایی از خود بروز داده است که ما را به بازخوانی نسبت پیچیده وی با سیاست و گفتمان انقلاب اسلامی ۵۷ ترغیب می‌کند. از این‌رو، مقاله حاضر تلاش کرد با استفاده از نظریه گفتمان، نقش مبهم و ناشناخته علامه طباطبایی در تکوین دال آزادی در «گفتمان» انقلاب اسلامی ۵۷ ایران را آشکار سازد. علامه در تحولات انقلابی شرکت نکرد و رویکرد اجتماعی و سیاسی او به اسلام از وی «فعال سیاسی» و «مبارز سیاسی» به معنای مصطلح کلمه ساخت، اما چنانچه مقاله حاضر نشان داد علامه با محوریت نظریه ادراکات اعتباری در منازعات گفتمانی شرکت کرد و با احیای موقعیت سوژگی «فیلسوف مفسر» عملاً در تکوین «گفتمانی» دال آزادی در معنای مورد نظر گفتمان انقلاب اسلامی (متشکل از سه مضمون الف. نفی سلطنت استبدادی؛ ب. آزادی در چارچوب اسلام و ج. نقد آزادی در گفتمان دموکراسی غربی) نقش «سوژگی سیاسی» بی‌واسطه و باواسطه از خود نشان داد. از این‌رو، می‌توان گفت علامه در فرایند تکوین دال آزادی در گفتمان انقلاب اسلامی نقش غیریت‌ساز و هویت‌بخش ایفا نمود. بدین معنا که اولاً برای مفهوم آزادی در گفتمان انقلاب اسلامی، پشتوانه‌های فلسفی - اجتماعی تأمین کرد و ثانیاً به شبهات و نقدهای وارد به گفتمان اسلامی از آزادی پاسخ داد و ثالثاً به نقد آزادی در گفتمان‌های رقیب پرداخت.

اما پیوند اجتماعی اندیشه علامه با گفتمان انقلاب اسلامی ۵۷ نوعاً «باواسطه» شاگردان، حلقه‌های فکری و اجتماعات گفتمانی پیرامون او می‌باشد. علامه با ایجاد و استفاده از «شبکه‌های روشنفکران و متفکران» از مجرای سازوکارهای اجتماعی «حلقه‌های فکری، تعاملات بین‌نسلی» با بدنه اجتماعی گفتمان انقلاب اسلامی پیوند می‌خورد. علامه با وجود جایگاه فقهی‌اش، رساله عملیه منتشر نکرد، فتوا نداد و امام جماعت نشد و از موقعیت سوژگی «خطیب»، «مبلغ» و «واعظ» در معنای متعارف آن پرهیز نمود، اما کنار گذاردن خطابه و وعظ از سوی او، به خاطر گوشه‌گیری از جامعه نبود بلکه آن را می‌توان این‌گونه تحلیل کرد که علامه در آن زمان راه تبلیغ را راه دیگری می‌دانست و بسط

اسلام را در عمیق نمودن معارف اسلامی و در عین حال ساده نوشتن آنها می‌دید و در همین‌راستا، کتاب‌های درسی فلسفه در حوزه علمیه را به کتاب‌های آسان‌تری جهت تدریس تبدیل کرد و بسیاری از مسائل پیچیده را به زبانی نسبتاً ساده و ملموس بیان کرد. درواقع، علامه تلاش داشت مباحث اسلامی را به‌طور گسترده طرح کند، بدون آنکه این گستراندنِ تعالیم اسلامی ذیل خطابه و تبلیغ به‌معنای متعارف کلمه باشد. علامه با اصل تبلیغ مسئله نداشت و کار او تبلیغ دین بود. اما او معتقد بود تبلیغ حقیقی دین در زمانه جدید، صورت جدیدی باید پیدا بکند و متفاوت شود. درواقع، از سیاست نشر علامه این نکته برمی‌آید که به باور او، در زمانه انتشار فلسفه و ایدئولوژی، باید صورت فلسفی معارف اسلامی بسط داده شود و باید معارف عمیق اسلامی در سطح عمومی و گسترده طرح شوند. تأکید علامه درباره ضرورت تدریس علنی و عمومی علوم عقلی، تفسیر و عرفان و اخلاق که جملگی نگاهی باطنی و عمیق به معارف اسلام دارند، از همین زاویه قابل فهم است. از سوی دیگر، الگوی نویسندگی علامه، تعاملی و اجتماعی بود. به این معنا که او بخش قابل توجهی از مباحث خود را در جلسات، حلقه‌های فکری و کلاس‌های درسی‌اش طرح می‌کرد و شاگردان و مخاطبانش را به ارزیابی آثارش تشویق می‌کرد. این نوع از نویسندگی، ویژگی مشخصی به آثار وی می‌داد، به شکلی که باعث می‌شد مباحث علامه ضمن برخورداری از انسجام و استحکام بالا به متون جدی و «ذخیره معنایی» برای گفتمان اسلامی تبدیل شود و خوانش مکرر این متون را برای شاگردان و مخاطبانش فراهم سازد. کسی که این نوع نوشتن و این نوع مواجهه با نوشتن برای جامعه را در پیش گرفته است، پیشاپیش معلوم است تا چه میزان در تکوین گفتمانی اسلامی با صبغه اجتماعی و سیاسی پررنگ، نقش ایفا کرده است.

به این ترتیب، از منظری که امروز به علامه طباطبایی نگاه می‌کنیم نمی‌توانیم او را «متفکر منزوی» و «غیرسیاسی» تلقی کنیم. درواقع، می‌توان گفت علامه فیلسوف خطرناکی برای گفتمان چپ، گفتمان راست مدرن و گفتمان استبدادی - اقتدارگرای رژیم پهلوی بوده است. از این‌رو، ضروری است از مجرای بازگشت تازه و دوباره به آثار علامه طباطبایی، عمق و دلالت‌های دیگری از گفتمان انقلاب اسلامی ۵۷ ایران و مسئله‌های اکنون و آینده آن به‌دست آوریم. شاید بتوان نسبت آثار و آرا علامه طباطبایی و گفتمان انقلاب ۵۷ ایران را با نسبت آثار روسو و انقلاب فرانسه قیاس کرد؛ به این معنا که روسو نیز به هیچ وجه کتاب قرارداد اجتماعی را به‌منظور زمینه‌سازی برای انقلاب فرانسه ننوشت. اما وقتی می‌خواهند گفتمان انقلاب فرانسه را درک کنند و بفهمند، به آثار روسو نیز مراجعه می‌کنند.

## منابع

۱. اسماعیلی، حمیدرضا. (۱۳۸۶). *دین و سیاست در اندیشه سیاسی معاصر*. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
۲. اسماعیلی، محمدجواد. (۱۳۹۴). *نقش اندیشه علامه طباطبایی در تکوین گفتمان انقلاب اسلامی ایران*. پایان‌نامه دکترا جامعه‌شناسی سیاسی. دانشگاه تربیت مدرس.
۳. بروجردی، مهرداد. (۱۳۷۸). *روشنفکران ایرانی و غرب*. جمشید شیرازی. تهران: نشر و پژوهش فرزانه روز.
۴. تیموری، ابراهیم. (۱۳۶۳). *عصر بی‌خبری*. تهران: انتشارات اقبال.
۵. پناهی، محمدحسین. (۱۳۸۳). *جامعه‌شناسی شعارهای انقلاب اسلامی*. مؤسسه فرهنگی دانش و اندیشه معاصر.
۶. جعفریان، رسول. (۱۳۸۶). *جریان‌ها و سازمان‌های مذهبی - سیاسی ایران: از روی کارآمدن محمدرضا شاه تا پیروزی انقلاب اسلامی (۱۳۵۷-۱۳۲۰)*. قم: نشر مورخ.
۷. جمعی از نویسندگان مجله حوزه. (۱۳۸۲). *آیین‌داران حقیقت: مصاحبه‌های مجله حوزه با جمعی از دانشوران حوزه‌ی قم*. بوستان قم.
۸. جهانبخش، فروغ. (۱۳۸۳). *اسلام، دموکراسی و نوگرایی دینی در ایران از بازرگان تا سروش*. جلیل پروین. چاپ دوم. تهران: گام نو.
۹. حاضری، علی‌محمد. (۱۳۸۰). *فرایند بالندگی ایدئولوژی انقلاب اسلامی، در انقلاب و اندیشه: مباحثی در جامعه‌شناسی انقلاب اسلامی*. تهران: پژوهشکده امام خمینی (س) و انقلاب اسلامی.
۱۰. حسن‌زاده‌آملی، حسن. (۱۳۷۵). *در آسمان معرفت*. گردآوری و تنظیم محمد بدیعی. قم: انتشارات تشیع.
۱۱. حسینی‌طهرانی، محمدحسین. (۱۳۶۱). *مهر تابان*. چاپ اول. انتشارات باقرالعلوم (ع).
۱۲. جوادی‌آملی، عبدالله. (۱۳۸۶). *شمس‌الوحي تبریزی، سیره علمی علامه طباطبایی*. قم: مرکز نشر اسراء.
۱۳. *خاطرات آیت‌الله مسعودی خمینی*. (۱۳۸۱). تدوین جواد امامی. چاپ اول. تهران: مرکز اسناد انقلاب اسلامی.
۱۴. خسروشاهی، هادی. (بی‌تا). *جستارهایی در منش علمی و عملی علامه طباطبایی*. سایت هادی خسروشاهی.
۱۵. خسروشاهی، هادی. (۱۳۹۱). *درباره علامه سیدمحمدحسین طباطبایی*. قم: کلبه شروق.
۱۶. داوری اردکانی، رضا. (۱۳۸۹). *ما و تاریخ فلسفه اسلامی*. تهران: پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
۱۷. سبحانی، جعفر. (۱۳۶۱). *جامعیت علامه طباطبایی، در دومین یادنامه علامه طباطبایی*. تهران:

- مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی انجمن اسلامی حکمت و فلسفه ایران.
۱۸. شایگان، داریوش. (۱۳۷۱). آسیا در برابر غرب. تهران: باغ آینه.
  ۱۹. شیخ‌فرشی، فرهاد. (۱۳۷۹). تحلیلی بر نقش سیاسی عالمان شیعی در پیدایش انقلاب اسلامی. مرکز اسناد انقلاب اسلامی.
  ۲۰. طباطبایی، عبدالباقی. (۱۳۸۱). زندگی‌نامه علامه طباطبایی، در مرزبان وحی و خرد. قم: بوستان کتاب و (۱۳۸۵). پگاه حوزه. شماره ۱۹۵. ۲۰ آبان.
  ۲۱. طباطبایی، محمدحسین. (بی‌تا). تفسیر المیزان. [بی‌جا].
  ۲۲. طباطبایی، محمدحسین. (۱۳۴۱). ولایت و زعامت، در بحثی درباره مرجعیت و روحانیت. شرکت سهامی انتشار.
  ۲۳. طباطبایی، محمدحسین. (۱۳۶۲). اصول فلسفه و روش رئالیسم. مقدمه و پاورقی به قلم استاد شهید مرتضی مطهری. قم: انتشارات صدرا.
  ۲۴. طباطبایی، محمدحسین. (۱۳۷۹). آزادی از دیدگاه علامه طباطبایی. تنظیم علیرضا فراهانی‌منش. قم: دفتر انتشارات اسلامی وابسته به جامعه مدرسین حوزه علمیه قم.
  ۲۵. طباطبایی، محمدحسین. (۱۳۸۱). انسان از آغاز تا انجام و تعلیقات صادق لاریجانی. انتشارات الزهرا.
  ۲۶. طباطبایی، محمدحسین. (۱۳۸۷ ب). روابط اجتماعی در اسلام. به کوشش سیدهادی خسروشاهی. بوستان کتاب.
  ۲۷. طباطبایی، محمدحسین. (۱۳۸۷ چ). ولایت‌نامه. همایون همتی. انتشارات روایت فتح.
  ۲۸. طباطبایی، محمدحسین. (۱۳۸۸ الف). بررسی‌های اسلامی. جلد ۱. به کوشش سیدهادی خسروشاهی. بوستان کتاب.
  ۲۹. طباطبایی، محمدحسین. (۱۳۸۸ ج). مجموعه رسائل. جلد اول. به کوشش سیدهادی خسروشاهی. بوستان کتاب.
  ۳۰. طباطبایی، محمدحسین. (۱۳۸۸ چ). رسائل توحیدی. تحقیق: علی شیروانی. به کوشش سیدهادی خسروشاهی. بوستان کتاب.
  ۳۱. طباطبایی، محمدحسین. (۱۳۸۹). تعالیم اسلام. به کوشش سیدهادی خسروشاهی. بوستان کتاب.
  ۳۲. طباطبایی، محمدحسین. (۱۳۹۰ الف). در محضر علامه طباطبایی، ۷۲۷ پرسش و پاسخ. به کوشش محمدحسین رُخشاد، مؤسسه فرهنگی سماء.
  ۳۳. طباطبایی، محمدحسین. (۱۳۹۰ ب). شیعه، مذاکرات و مکاتبات پروفیسور هانری کربن با علامه سیدمحمدحسین طباطبایی، به کوشش سیدهادی خسروشاهی. بوستان کتاب.
  ۳۴. طباطبایی، محمدحسین. (۱۳۹۱). اصول فلسفه و روش رئالیسم. به کوشش سیدهادی خسروشاهی. بوستان کتاب.
  ۳۵. فروتوک‌زاده، حمیدرضا و جواد وزیری. (۱۳۸۸). شایستگی دستیابی به سامانه‌های دفاعی؛ یک

- نظریه داده‌بنیان < فصلنامه سیاست علم و فناوری. سال دوم. شماره ۲.
۳۶. فوکو، میشل. (۱۳۸۰). *نظم گفتار*. باقر پرهام. تهران: آگه.
۳۷. فوکو، میشل. (۱۳۸۹). *دیرینه‌شناسی دانش*. عبدالقادر سواری. گام نو.
۳۸. قجری، حسینیعلی. (۱۳۸۷). *تحلیل گفتمان تکوین و هژمونیک شدن بنیادگرایی شیعی در ایران*. پایان‌نامه دکتری تربیت مدرس.
۳۹. کچویان، حسین. (۱۳۸۲). *فوکو و دیرینه‌شناسی دانش*. تهران: دانشگاه تهران.
۴۰. گلی‌زواره، غلامرضا. (۱۳۸۰). *جرعه‌های جانبخش، فرازهایی از زندگی علامه طباطبایی*. انتشارات حضور.
۴۱. لاکلائو، ارنستو و شانتال موفه. (۱۳۹۲). *هژمونی و استراتژی سوسیالیستی*، به‌سوی سیاست دموکراتیک رادیکال. محمد رضایی. تهران: ثالث.
۴۲. مصباح‌یزدی، محمدتقی. (۱۳۶۱). *نقش استاد علامه طباطبایی در نهضت فکری حوزه علمیه قم*، در *یادنامه مفسر کبیر استاد علامه سیدمحمدحسین طباطبایی*. قم: انتشارات شفق.
۴۳. مهرآئین، مصطفی. (۱۳۸۶). *شرایط تولید فرهنگ: ریشه‌های ظهور مدرنیسم اسلامی در هند، مصر و ایران*. پایان‌نامه دکترا جامعه‌شناسی، دانشگاه تربیت مدرس.
۴۴. میرسپاسی، علی. (۱۳۸۹). *تأملی در مدرنیته ایرانی*. جلال توکلیان. طرح نو.
۴۵. نائینی، حسین. (۱۳۸۷). *تنبیه‌الامه و تنزیه‌المله*. روح‌الله حسینیان. مرکز اسناد انقلاب اسلامی.
۴۶. نصر، حسین. (۱۳۸۵). *در جست و جوی امر قدسی*. تهران: نشر نی.
۴۷. واعظزاده خراسانی، محمد. (۱۳۶۰). *سیری در زندگی علمی و انقلابی استاد شهید مرتضی مطهری*، در: *یادنامه استاد شهید مطهری*. کتاب اول. زیر نظر عبدالکریم سروش. تهران: سازمان انتشارات و آموزش انقلاب اسلامی.
۴۸. یزدانی‌مقدم، احمدرضا. (۱۳۸۳). *ادراکات اعتباری و اندیشه اجتماعی سیاسی علامه طباطبایی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد علوم سیاسی. قم: دانشگاه باقرالعلوم<sup>ع</sup>.
۴۹. یزدانی‌مقدم، احمدرضا. (۱۳۹۰ الف). *فلسفه سیاسی علامه طباطبایی*، در: *علامه طباطبایی، فیلسوف علوم انسانی - اسلامی*. به کوشش عبدالحسین خسروپناه. جلد ۲. تهران: پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
۵۰. یزدانی‌مقدم، احمدرضا. (۱۳۹۰ ب). *فلسفه سیاسی علامه طباطبایی و ایران معاصر*. پایان‌نامه دکترا علوم سیاسی. قم: دانشگاه باقرالعلوم<sup>ع</sup>.
۵۱. یزدانی‌مقدم، احمدرضا. (۱۳۹۱). *انسان‌شناسی و پیامدهای آن در اندیشه سیاسی هابز و علامه طباطبایی*. پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.
۵۲. یورگنسن، ماریان و لوئیز فیلیپس. (۱۳۸۹). *نظریه و روش در تحلیل گفتمان*. هادی جلیلی. نشر نی.

53. Collins, R. (1998). *The Sociology of Philosophies: A Global theory of Intellectual Change*. Cambridge, Ma: Harvard un Press
54. Laclau, E. (1990). *New Reflections on the Revolution of Our Time*. London: Verso.
55. Wuthnow, R. (1989). *Communities of Discourse: Ideology and Secial Structure in the Reformation the Englishtenment, And European Socialism*. Cambridge: Havard University Press.



این مقاله در پی تبیین و ارزیابی دیدگاه تامس کوهن درباره گزینش نظریه در علوم طبیعی است. فیلسوفان علم براساس تمایز دوتایی مقام کشف/مقام توجیه بر آن بودند که چون فرایند کشف نظریه قاعده‌مند نیست، فرایند گزینش نظریه در مقام توجیه ناگزیر باید قاعده‌مند باشد؛ وگرنه عینیت و عقلانیت علم از کف می‌رود. اما تامس کوهن دلیل می‌آورد که فرایند گزینش نیز چندان قاعده‌مند نیست؛ چون ملاک‌های مشترک گزینش از قبیل دقت، دامنه، سازگاری، سادگی و باروری، کارکرد قاعده‌های دقیق و سازگار و بسنده‌ای را ندارند تا همچون برهان، گزینش واحدی را الزام کنند. کارکرد ملاک‌های گزینش مانند کارکرد ارزش‌هاست که اگرچه بر گزینش تأثیر دارند، اما آن را یکسره تعیین نمی‌بخشند. وانگهی ارزش‌ها به مداخله عوامل وابسته به زندگی و منش دانشمند راه می‌دهند و امکان اختلاف‌نظر میان دانشمندان را گشوده می‌دارند. آیا کوهن بدین‌سان آخرین پایگاه عینیت و عقلانیت علم را ویران نمی‌کند؟ آیا او نسبی‌انگار یا ستاینده نابخردانگی است؟ وی هرگز چنین اتهام‌هایی را نپذیرفت.

■ واژگان کلیدی:

گزینش نظریه، داوری ارزشی، عینیت، عقلانیت.

## «گزینش نظریه» از دیدگاه تامس کوهن

حسین نیک‌رای

دکتری رشته فلسفه علم و فناوری پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
H.nikray@yahoo.com

علی‌رضا منجمی

استاد گروه فلسفه علم و فناوری پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
monajemi.alireza@gmail.com

## مقدمه

علمی چون فیزیک چگونه تحول می‌یابند؟ چگونه نظریه جدیدی جانشین نظریه جاافتاده قدیمی می‌شود؟ در فلسفه علم رسمی، یعنی نظریه منطق‌گرایانه کلاسیک، اثبات‌گرایان<sup>۱</sup> و ابطال‌گرایان<sup>۲</sup> دیدگاه متفاوتی داشتند. اثبات‌گرایان تحول علم را خطی، تدریجی و انباشتمند می‌دیدند؛ با بهبود روش‌ها و اصلاح ابزارهای آزمایشی و یافتن پدیده‌های تجربی تازه، دقت و دامنه قوانین یا نظریه علمی رفته‌رفته افزایش می‌یابد و اگر نیاز بود، تعدیل و از نو صورت‌بندی می‌شوند؛ چنانکه محتوای علم پیشین هم از دست نرود. پیشتر حتی استقرارگرایان خام که هدف علم را کشف قوانین طبیعت می‌دانستند بر آن بودند که با تکیه بر مبادی تجربی یقینی و بهره‌جستن از قواعد منطقی عام می‌توان به این قوانین دست یافت و خود برای صورت‌بندی منطق کشف، کوشیده بودند. فیلسوفان علم پس از درک انقلاب‌های علمی اوایل سده بیستم متقاعد شدند که هدف علم دانش نظری (نظریه‌پردازی) است، نه کشف قوانین تجربی از راه استقرا. نظریه، انتزاعی‌تر و پیچیده‌تر از قوانین تجربی است و با روش استقرایی ساده و چه‌بسا هیچ منطق روشمندی، آسان به چنگ نمی‌آید. اما ابطال‌گرایی چون کارل پوپر<sup>۳</sup>، که اصولاً امکان تصدیق هیچ مدعایی را بر نمی‌تافت، نقشی برای اثبات یا تأیید تجربی در علم نمی‌شناخت و به‌جای پندار دست‌یافتن به قوانین یا نظریه صادق، علم را مجموعه‌ای از حدس‌های بی‌پروایی (فرضیه‌های نظری هر چه ابطال‌پذیرتر) می‌شمرد که با آزمون تجربی بی‌امان، پیوسته دستخوش انقلاب همیشگی بودند. پوپر اگرچه به گزاره‌های مشاهده‌ای منزلت یقینی (بنیادی و خطاناپذیر) نمی‌داد، اما در آزمون نظریه‌های علمی به آنها حجیت می‌بخشید و ابطال‌پذیری تجربی نظریه را ملاک علمی بودن می‌شمرد. او و دیگر فیلسوفان کلاسیک علم به پیروی از رایشنباخ<sup>۴</sup> بر آن شده بودند که باید میان مقام کشف و مقام توجیه<sup>۵</sup> تمایز نهاد. مقام کشف منطق روشمندی ندارد و این البته تهدیدی برای عقلانیت یا عینیت علم نیست؛ چون این مهم، خوش‌بختانه، در مقام ارزیابی تضمین می‌شود. در مقام ارزیابی نخست به امکان ارزیابی یک نظریه منفرد می‌اندیشیدند؛ اما سپس با وقوف به پیچیدگی وضعیت آزمون نظریه و آگاهی بیشتر به تاریخ علم، به بررسی شیوه‌های ارزیابی

1. Verificationists
2. Falsificationists
3. Karl Popper
4. Reichenbach
5. Context of Discovery vs Context of Justification

مقایسه‌ای دو یا چند نظریه ذیل عنوان «گزینش نظریه» پرداختند.<sup>۱</sup> این بررسی‌ها بیشتر سرشتی منطقی و غیرتاریخی داشت؛ یعنی در آنها سخن از نظریه‌ها و داده‌های تجربی ممکن بود، نه نظریه‌ها و داده‌های واقعی در تاریخ. فرض مشترک آنها این بود که عینیت و عقلانیت علوم مقتضی آن است که بتوان مجموعه معینی از قواعد صریح یا ملاک‌های مشترک عینی را به دست داد تا با کاربرد گام‌به‌گام آنها همه به گزینش واحدی برسند؛ وگرنه بیم فرولغزیدن علم در ورطه ذهنی‌انگاری یا نسبی‌انگاری تند می‌رود. «جست‌وجوی رویه‌های الگوریتمی تصمیم» در «گزینش نظریه» از این هراس و آرمان دکارتی عینیت‌روشی برمی‌خاست. استدلال علمی در گزینش نظریه اگر در عمل، منزلت آزمون و برهان الزام‌آور را نمی‌یابد، باری ارزیابی علی‌الاصول باید به یاری تجربه (طبیعت) و منطق (اعم از پاره‌ای «قواعد روش‌شناختی عینی» کمال‌پذیر)، شدنی باشد و به چیزهای دیگر نیاز نیفتد. چون این چیزهای اضافی، از قبیل ارزش‌ها، نگرش‌ها، پیش‌داوری‌ها و گرایش‌های شخصی دانشمندان، عینیت مفروض علم را مخدوش می‌کند و اگر آنها در کار علمی گاه به این «عوامل ذهنی» دست می‌یازند از سر ناچاری و ضعف بشری است. اما در آینده این امکان برای علم گشوده است که خود را یکسره از این آرایش‌ها بیالاید.

تامس کوهن<sup>۲</sup> برای فهم علم، مدل تاریخی را کفایت‌مندتر از مدل منطقی یافت. وی در ساختار انقلاب‌های علمی<sup>۳</sup> (۱۹۶۲) - که از این پس با نام کوتاه ساختار (۱۹۶۲) از آن یاد خواهیم کرد - با تکیه بر شواهد تاریخی، روایت تازه‌ای از تحول علوم طبیعی به دست داد.<sup>۴</sup> در این اثر دوران‌ساز، به جای تحلیل‌های منطقی، تحلیل‌های تاریخی با تبیین‌های

۱. بنابر تز دوئم-کواين (Duhem-Quine Thesis)، نظریه با داده‌های تجربی زیربط تعیین کامل نمی‌یابد. نتیجه فرعی این تز این است که می‌توان با پاره‌ای دستکاری‌های جزئی در گزاره‌های کمکی یا حاشیه‌ای نظریه آن را همواره از گزند ابطال دور داشت. نتیجه فرعی دیگر آن این است که برای هر مجموعه معینی از داده‌ها، نظریه‌های ناسازگاری می‌توان ابداع کرد که به یکسان از پس تبیین آن داده‌ها برآیند. نیز تاریخ علم نشان می‌داد که دانشمندان به صرف یافتن برخی ناهمخوانی‌های تجربی با نظریه‌ای جافاده، دست از آن برنمی‌دارند، مگر آنکه نظریه یا نظریه‌های رقیب دیگری به میدان بیایند و شرایط تاریخی دیگری هم برای دست کشیدن از آن فراهم گردد.

۲. Thomas Kuhn: صورت درست نام فیلسوف علم آمریکایی مشهور «تامس کوهن» یا «تامس کون» است؛ اولی تلفظ بریتانیایی و دومی تلفظ آمریکایی نام اوست. اگرچه در ایران اغلب «کوهن» می‌آورند، باید دانست که برای پرهیز از خلط هویت کون (Kuhn) با کسان دیگری چون لئونارد «کوهن» (Cohen) بهتر است صورت درست نام او، یعنی «کون» را بیاوریم. اما از آنجا که مخاطبان و خوانندگان متون علوم انسانی چند دهه است که با معادل «کوهن» آشنا شده‌اند، فصلنامه راهبرد فرهنگ نیز به همین شیوه عمل می‌کند.

### 3. The Structure of Scientific Revolutions

۴. اثبات‌گرایان علم را در پیشرفت تدریجی و انباشتمند می‌دیدند و پوپر آن را در انقلاب دائمی می‌دید.

روان‌شناختی دانشمندان و جامعه‌شناسی فرهنگی اجتماع علمی همراه شده است. کوهن در ساختار (۱۹۶۲)، تحول علم را به صورت دوره‌های پی‌درپی سنت‌مداری نشان می‌داد که با گسست‌های بی‌انباشت از هم جدا شده‌اند و کوهن به این دلیل آنها را «انقلاب علمی» می‌شمرد. (کوهن، ۱۹۹۶: ۲۰۷) در این روایت، علوم طبیعی با «تنش ابداع و سنت»، با الگوی تناوبی مشخصی پیش می‌روند: «علم متعارف<sup>۱</sup> ← بحران ← انقلاب» ← «علم متعارف ← بحران ...» ← «علم متعارف ... ← ...»<sup>۲</sup>، نکته کوهن این بود که پیشرفت علم در دوره انقلاب، برخلاف تحول در مرحله علم متعارف، نه خطی و انباشتمند که با گسست همراه است؛ گذار از یک نظریه به نظریه دیگر نیز منطقی و روشمندی ندارد؛ چون در بعد فردی (شناختی) شبیه تجربه گروه مذهبی<sup>۳</sup> است و در بعد اجتماعی شبیه انقلاب‌های سیاسی<sup>۴</sup>. کوهن با تکیه بر تاریخ علم نشان داد که به‌رغم فیلسوفان رسمی علم، دانشمندان در دوره نسبتاً درازی از پژوهش‌های متعارف در پی آزمون نظریه نیستند؛ آنان برخلاف تصور پوپر، «پایبندی عمیق به سنت» دارند و «درست همین دست کشیدن از گفتمان انتقادی نشانه انتقال به علم [بالغ] است». (وورال<sup>۵</sup>، ۲۰۰۳: ۷۰-۶۵) آنان در پی تأیید تجربی نظریه هم نیستند؛ چون نظریه پیش‌تر، از طریق کتاب درسی و استاد، حجیت بی‌چون و چرایی یافته است. هم از این‌رو، آزمون‌های تجربی ناهمخوان با نظریه هم موارد ابطال‌گر آن به‌شمار نمی‌آیند؛ چه «تنها نجار خام‌دست ابزار خود را سرزنش می‌کند»<sup>۶</sup>، هنگامی که ناهنجاری‌های عمده سرسختی نشان دادند و بر شمارشان افزوده شد، بسیاری از دانشمندان رفته‌رفته به نظریه بی‌اعتماد می‌شوند و بدین‌سان علم دچار بحران می‌شود. با بحران، نظریه(ها)ی جدید پدید می‌آید، همچنان که با ناهنجاری‌ها زمینه

### 1. Normal Science

۲. سه نقطه نشان‌گر پایان‌ناپذیری تحول علم است و پیکان نشانگر فرایند تحولی که به نتیجه‌ای می‌انجامد. تعبیر «تنش سنت و ابداع» از خود کوهن است در مقاله‌ای به نام *The Essential Tension* که در مجموعه مقالاتی با همین نام منتشر شده است.

### 3. Conversion Experience

۴. مفهوم انقلاب از ادبیات سیاسی گرفته شده و گویا در اصل درباره چرخ‌های گردان و افلاک به‌کار می‌رفته است؛ چنانکه عنوان کتاب کوپرنیک نشان می‌دهد: در باب انقلابات افلاک سماوی (*De Revolutionibus Orbium Coelestium*).

### 5. Worrall

۶. هدف دانشمند در دوره علم متعارف افزودن بر دقت تجربی و دامنه کاربرد پارادایم است. دانشمند به راهنمایی پارادایم، هم مسائل قابل‌حل را می‌شناسد و هم راه‌حل‌ها را مفروض می‌گیرد. از این‌رو کار او را باید معماگشایی خواند؛ حل معماهای پیچیده ابزاری (آزمایشگاهی و تجربی)، مفهومی (فلسفی یا نظری) و ریاضی. (کوهن، ۱۳۸۳: ۱۱۹-۱۰۷)

کشف پدیده‌های نو فراهم می‌شود؛ گو اینکه کشف پدیده از ابداع نظریه جدا نیست.<sup>۱</sup> تنها با به میان آمدن نظریه جدید است که امکان آزمون نظریه فراهم می‌شود. پس آزمون تجربی چنان که گمان می‌رفت آزمون دقت و دامنه هم‌خوانی نظریه‌ای منفرد با طبیعت نیست، چون در این وضعیت، اثبات یا ابطال نظریه نه مطلوب است و نه ممکن؛ بلکه ارزیابی مقایسه‌ای نظریه قدیم و جدید در برابر طبیعت است. به قول لاری لودن<sup>۲</sup> در تاریخ علم «با هم بودن نظریه‌های رقیب امری نادر و استثنایی نیست، بلکه قاعده بر آن است؛ چنانکه ارزیابی نظریه اساساً کاری مقایسه‌ای است». (هکینگ<sup>۳</sup>، ۱۹۹۹: ۲۲۷) بدین‌سان موضوع «گزینش نظریه» در فلسفه علم اهمیت ویژه یافت و عینیت و عقلانیت علم در گرو عینیت و عقلانیت آن دانسته شد.

باری، پرسش این است که در جریان هر «انقلاب علمی» چه روی می‌دهد که دانشمندان از نظریه جاافتاده‌ای دل می‌کنند و به نظریه نورسیده‌ای رو می‌آورند؟ اصولاً چرا باید چنین تغییری را انقلابی یا گروهی یا گزینش خواند؟ آیا دو مفهوم گروه و گزینش با هم جمع‌شدنی‌اند؟ آیا این فرایند قاعده‌مند است؟ اگر قاعده‌مند نباشد آیا هنوز می‌توان آن را به‌معنای دیگری عقلانی دانست؟ با پاسخ به این پرسش‌ها به دیدگاه کوهن در باب «گزینش نظریه» می‌رسیم. نگارنده در این مقاله می‌کوشد دیدگاه کوهن را در باب نظریه‌گزینی تبیین و ارزیابی و از یک مدعا و بینش اساسی آن دفاع کند؛ گو اینکه پذیرش این مدعا پذیرش همه مدعاهای او را لازم نمی‌آورد. آن بینش اساسی این است که فرایند «گزینش» مستلزم «داوری‌های ارزشی» است، نه کاربرد «فارغ از ارزش» قاعده‌های انتزاعی دقیق. ارزش‌ها مانند قاعده‌ها گزینش را دیکته نمی‌کنند؛ بلکه بر آن تأثیر می‌گذارند و از این‌رو امکان اختلاف نظر عقلانی را در گزینش باز می‌گذارند. می‌توان استدلال کرد که کارکرد علم با «ارزش‌شمردن» ملاک‌های گزینش بهتر است تا «قاعده‌شمردن» آنها؛ این دیدگاه «جنبه‌هایی از رفتار علمی را که سنت [فلسفه علم رسمی] آنها را نامتعارف و حتی نابخردانه و خردستیز می‌دید تبیین می‌کند.» (کوهن، ۲۰۰۲: ۴۳۰) نیز «اجازه می‌دهد تا ملاک‌های استاندارد در نخستین مراحل «گزینش نظریه»

۱. بحران‌ها همیشه به انقلاب نمی‌انجامند. آنها در واقع به سه شکل پایان می‌پذیرند: ۱. پارادایم قدیمی سرانجام خود از پس حل مسئله بحران‌زا برمی‌آید. ۲. مسئله سرسخت برچسب می‌خورد و راه‌حل آن به آیندگانی که امکانات پژوهشی بهتری دارند واگذار می‌گردد. ۳. بحران می‌تواند با پیدایش نظریه نو در مقام نامزد جانشین و کشمکش‌های آینده برای پذیرش آن پایان پذیرد. (کوهن، ۱۳۸۹: ۱۱۸)

2. Larry Laudan

3. Hacking

هم، که بیشترین نیاز مبرم به آنها هست، نقش آفرینی کنند.» (کوهن، ۲۰۰۲: ۴۳۰) ارزان مکمولین نوآوری عمده کوهن را که از دید او نقطه عطفی در تاریخ فلسفه علم از ارسطو تاکنون پدید آورده، شناسایی نقش ارزش‌ها و داوری‌های ارزشی در علم دانسته است. (مکمولین<sup>۱</sup>، ۱۹۹۸: ۵۱۶-۵۱۵) کوهن نقش داوری‌های ارزشی را بیشتر در قلمرو «گزینش نظریه» بررسی کرد.<sup>۲</sup> اما در ساختار (۱۹۶۲) چندان از مفهوم آشنای «نظریه» و تعبیر «گزینش نظریه» سراغی نمی‌یابیم. به جای نظریه و گزینش نظریه کوهن ترجیح داده بود مفهوم غریب و البته کلیدی «پارادایم» و عبارت «جابه‌جایی پارادایم» (و به ندرت «گزینش پارادایم») را به کار برد. در «عینیت، داوری ارزشی و گزینش نظریه»<sup>۳</sup> (۱۹۷۷) که از این پس با عنوان کوتاه مقاله (۱۹۷۷) از آن یاد می‌کنیم - دوباره به مفهوم «نظریه» و تعبیر «گزینش نظریه» بازگشت. اکنون این پرسش به جا پیش می‌آید که اگر کوهن می‌توانست از مفهوم دردسرساز پارادایم بپرهیزد، پس چرا در ساختار به جای آن، همان مفهوم جاافتاده نظریه را نیاورده بود؟ آیا موضع کوهن در این پانزده سال (از ۱۹۶۲ تا ۱۹۷۷) تغییر یافته است؟ چه نسبتی میان مفهوم نظریه و پارادایم هست؟ برای پیش برد بحث ناگزیریم تا اندازه‌ای مفهوم پارادایم و نسبت آن با نظریه را روشن کنیم.

### نظریه یا پارادایم؟

چنانکه مشهور است کوهن در ساختار (۱۹۶۲) واحد تحلیل خود را از امر دستخوش تحول در علم پارادایم<sup>۴</sup> نامید که آن را بزرگ‌تر از نظریه و کوچک‌تر از جهان‌بینی شمرده‌اند؛ گو اینکه در ساختار (۱۹۶۲) گاه از عبارت «تغییر جهان‌بینی» و «تغییر/ گزینش نظریه» هم نشانی می‌توان یافت. اما او مفهوم هنگامه‌ساز پارادایم را چندپهلوی به کار برد که مایه سوء تفاهم و بدبینی بود؛ چنانکه ناگزیر شد در مقاله‌ای که با عنوان پی‌نوشت - ۱۹۶۹ به کتابش ضمیمه شد، تا اندازه‌ای از آن رفع ابهام کند که به زودی بدان خواهیم پرداخت. اینجا به این بسنده می‌کنیم که کوهن گاه پارادایم را در یک معنای جامعه‌شناختی به کار می‌برد که می‌توان آن را فرهنگ مشترک اجتماع علمی شمرد. در تبیین فرایند

1. McMulin

۲. البته از دید کوهن جز در قلمرو گزینش نظریه، در جاهای دیگری هم به داوری‌های ارزشی نیاز می‌افتد. از جمله تشخیص ناهنجاری عادی از ناهنجاری جدی و بحران آفرین. (کوهن، ۱۳۸۹: ۱۳۵) نیز تشخیص مسائل مهم‌تر از کمتر مهم یا نامهم. (کوهن، ۱۳۸۹: ۱۴۴)

3. Objectivity, Value Judgment, and Theory Choice

4. Paradigm

جانشیننی پارادایم‌ها نیز که به مقام «عینی» و «عقلانی» توجیه تعلق داشت، کوهن بیشتر به عوامل روان‌شناختی و جامعه‌شناختی انگشت گذاشت که از سوی فیلسوفان علم «ذهنی» انگاشته می‌شدند. برای همین با آنکه واکنش جامعه‌شناسان به این کتاب اغلب ستایش‌آمیز بود، فیلسوفان رسمی علم روی خوشی به آن نشان ندادند یا بر آن تاختند. فیلسوفان کوهن را به ذهنی‌انگاری، نسبی‌انگاری و حتی ستایش نابخردانگی متهم داشتند.<sup>۱</sup> کوهن پس از ساختار (۱۹۶۲)، در مقالات چندی کوشید تا در دفاع از خود برخی مواضع مناقشه‌انگیزش را روشن کند و به پاره‌ای از انتقادات و «کج‌فهمی‌ها» پاسخ بگوید. در مقاله (۱۹۷۷) حتی ناچار دید که از مفهوم کلیدی و پرکاربرد در ساختار (۱۹۶۲)، یعنی پارادایم، یکسره دست بشوید و به پیروی از سنت از «نظریه» و «گزینش نظریه» سخن بگوید. اما از دید نگارنده این اقدام را نباید بر عقب‌نشینی کوهن از مواضع اصلی‌اش در باب «گزینش نظریه» حمل کرد. راهبرد او در مقاله (۱۹۷۷) چنین است که نخست برای چیدن زمینه مفاهیم با منتقدان، با سنت هم‌نوایی می‌کند؛ زبان سنت را به کار می‌گیرد و بر «نقش حیاتی» ملاک‌های «عینی» در «گزینش نظریه» صحنه می‌گذارد. عذر کوتاهی‌اش را در توجه درخور به ملاک‌های «عینی» در ساختار (۱۹۶۲)، توافقش با دیدگاه مشهور سنت و نیز دل‌بستگی‌اش به قلمروهای دیگری می‌شمارد که «از دید سنت پنهان مانده بودند». اما سپس با تبیین نوآوری‌هایش گسست خود را از دیدگاه سنتی نشان می‌دهد. اکنون به ابهام‌زدایی کوهن از مفهوم پارادایم در پی نوشت - ۱۹۶۹ می‌پردازیم. کوهن می‌نویسد «پارادایم» در بخش بزرگی از ساختار (۱۳۶۲)، در دو معنای متفاوت به کار رفته است: یکی معنای عام و جامعه‌شناختی پارادایم که می‌توان آن را «چارچوب انضباط‌بخش رشته تخصصی» (ترجمه مفهومی) و به کوتاهی، «چارچوب رشته»<sup>۲</sup> خواند. دیگر معنای خاص و فلسفی پارادایم که کوهن با نام «سرنمونه»<sup>۳</sup> یا سرنمونه مشترک (= پارادایم کوچک) از آن یاد می‌کند؛ اما چارچوب رشته (= پارادایم بزرگ) مجموعه‌ای است از باورها،

۱. جان ورال گزارشی از مناقشه پوپر - کوهن در کنفرانس لندن در دهه ۶۰ به دست داد و کوشید ترکیب لاکاتوشی از آرای آن دو را ارزیابی کند. در این مناقشه کسانی چون ایمره لاکاتوش، پاول فایراند، استفن تولمین و جان واتکینز مشارکت داشتند. در باب تغییر نظریه، پوپر کوهن را به «نسبی‌انگاری تاریخی» متهم می‌کند؛ شفلر و شپیر بر آن می‌روند که کوهن ایده «پیشرفت عینی علم» را وانهاده است؛ و لاکاتوش می‌گوید کوهن تغییر ریشه‌ای نظریه را به «روان‌شناسی غوغا» فروکاسته است. (وورال، ۲۰۰۳: ۸۳)؛ نیز بنگرید به: (کوهن، ۲۰۰۲: ۴۲۲)

2. Matrix Disciplinary

3. Exemplar

ارزش‌ها و فنون مشترک یک اجتماع علمی خاص که همچون فرهنگ آن اجتماع به اعضای خود، هویت اجتماعی و حس تعلق به گروه می‌بخشد. چارچوب رشته، با انضباط بخشیدن به پژوهش‌های متعارف علم را هدایت می‌کند و زمینه مفاهمه تام را میان دانشمندان متعارف فراهم می‌آورد. دانشمند متعارف در سایه چارچوب رشته، پیشاپیش می‌داند که در پی چیست و چگونه باید به آن برسد؛ چون پارادایم مسائل و راه‌حل‌ها را از پیش مشخص کرده است. او مانند دانشمند نامتعارفی که بی‌برنامه و کتره‌ای کار می‌کند و ناچار هر چیزی را می‌آزماید، سرگردان نیست. عناصر چارچوب رشته به بیان کوهن عبارت‌اند از: ۱. تعمیم‌های نمادین<sup>۱</sup> که می‌توان مجموعه/ زیرمجموعه‌ای از آنها را با نظریه در معنای متعارفش یکی گرفت. ۲. سرنمونه‌ها (پارادایم‌های کوچک)؛ دستاوردهایی‌اند که کاربردهای برجسته نظریه شمرده می‌شوند و در مقام مسئله - راه‌حل‌های انضمامی نمونه، سرمشق شناسایی مسائل دیگر و راه‌حل‌های آنها قرار می‌گیرند. کوهن به تقدم آنها بر قواعد نظری (نظریه) تأکید دارد. ۳. مدل‌ها (اعم از مابعدالطبیعی و آموزشی - اکتشافی) که تعبیرهای مشهودی از واژگان عمده نظری‌اند. ۴. ارزش‌ها که بیشترین حس تعلق به اجتماع علمی از آنهاست و در داوری‌های علمی به کار می‌آیند. ارزش‌هایی چون دقت تجربی، فراخ‌دامنگی، سادگی، سازگاری، خوش‌نمودی (شهودپسندی)<sup>۲</sup> و مانند آن. اگر مجموعه «تعمیم‌های نمادین» کوهن را که شامل قوانین طبیعت هم می‌شود با «نظریه» یکی بگیریم، آن‌گاه «نظریه» تنها زیرمجموعه کوچکی از «چارچوب رشته» (پارادایم بزرگ) خواهد بود؛ یعنی نخستین عنصر از عناصر چارچوب آن. نکته اینجاست که نظریه در معنای تعمیم‌های نمادین یا قواعد به تنهایی از محتوای تجربی تهی است. مدل‌ها و سرنمونه‌ها هستند که آن را معنادار و فهم‌پذیر و انضمامی می‌کنند. سرنمونه‌ها تنها مصادیق جزئی تعمیم‌های نمادین/ قواعد نیستند که با استنتاج‌شدن از آنها تبیین‌گردند؛ یا مثال‌های کمک‌آموزشی صرف در آموزش نظریه انگاشته شوند تا برای دانش‌آموختگان، زاید و چشم‌پوشیدنی باشند؛ یا از کاربردهای سپسین نظریه/ قواعد شمرده شوند؛ بلکه تعمیم‌ها یا قواعد نظری اصولاً از خود سرنمونه‌ها انتزاع می‌شوند. در تمرین سرنمونه‌ها دانشی نهفته است که در نبود تعمیم‌های نظری نیز پژوهش را پیش می‌برد. کوهن این دانش را به پیروی از مایکل پولانی<sup>۳</sup> معرفت ضمنی<sup>۴</sup> خوانده است که قابل تحویل به

1. Symbolic Generalisation
2. Plausibility
3. Michael Polanyi
4. Tacit Knowledge



قواعد صریح نیست. تأکید کوهن بر «تقدم پارادایم بر قواعد» بیان همین معناست و مراد او از پارادایم در چنین بافت‌هایی همان سرنمونه است. نکته ربط‌دار دیگر این است که کوهن کشف پدیده بدیع (که در آینده سرنمونه اجتماع علمی خواهد شد) و ابداع نظریه جدید را یک فرایند شناختی درهم‌تنیده می‌بیند و هم از این‌رو تمایز مرسوم مقام کشف/مقام توجیه را انتزاعی و ناسودمند می‌شمارد؛ چه، کشف هستی (پدیده نو که سرنمونه خواهد شد) و کشف چستی (ابداع نظریه نو) با هم در یک فرآیند رخ می‌دهند. (کوهن، ۱۹۹۶: ۵۶-۵۵) اما تعمیم‌های نمادین یا نظریه از بخش چهارم چارچوب رشته، یعنی «ارزش‌ها» نیز جدا و خالی نیستند. چون نظریه کم‌وبیش باید از ارزش‌هایی چون دقت تجربی، سادگی و مانند آن برخوردار باشد و آنها را در خود تجسم دهد. اصولاً گرایش نظریه و قوام‌دادن به آن با ملاحظه چنین ارزش‌هایی انجام می‌پذیرد. پس بررسی‌ها نشان می‌دهد که نظریه را نمی‌توان جدا از سه عنصر دیگر دانست و از این‌رو کوهن ترجیح داد مجموعه درهم‌تنیده نظریه و سه عنصر یادشده را ذیل عنوان تازه پارادایم (چارچوب رشته) نام‌گذاری کند و همان را واحد تحلیل تاریخی خود بگیرد.

وانگهی کاربرد مفاهیمی چون پارادایم یا «سنت علمی» یا «جهان‌بینی علمی» در مقام واحدهایی بزرگ‌تر از نظریه دلیل تاریخی هم دارد. اگر تاریخ‌دان علم، واحد بررسی‌اش را نظریه در معنای متعارفش (یعنی مجموعه تعمیم‌های نمادین) بگیرد، آنگاه ناچار علم را همچون پوپر در انقلاب همیشگی خواهد دید. اما گذشته از اینکه مفهوم انقلاب نظم‌پایداری را پیشفرض می‌کند که انقلاب آن را برمی‌اندازد، تجربه تاریخ‌دان از پژوهش علمی نیز بر وجود یک رشته پیوستگی بلندمدت صحنه می‌گذارد. (نیکلز، ۱۳۹۵: ۳۵-۳۴) پس اصرار کوهن در ساختار برای کاربرد پارادایم به‌جای مفهوم سنتی نظریه بیهوده نبود؛ چنان‌که لاکاتوش<sup>۱</sup> و لاودن هم ترجیح داده‌اند از واحدهای بزرگ‌تری چون «برنامه‌های پژوهشی» و «سنت‌های پژوهشی» سخن بگویند. کوهن به‌عنوان منتقد ریشه‌ای سنت فلسفه رسمی علم ناگزیر است زبان مناسب‌تر و بنابراین تا اندازه‌ای متفاوت از سنت به‌کار برد. درک واژگان کلیدی این زبان خواننده را به ژرفای نوآوری و نقد او از سنت رهنمون می‌شود.

به هر روی اگر به‌جای «پارادایم»، «نظریه» به‌کار می‌بریم باید آن را با وابستگی‌اش در نظر بگیریم؛ یعنی مدل‌ها، کاربردها (از جمله سرنمونه‌ها) و ارزش‌هایی که نظریه می‌باید

تا اندازه‌های از آنها برخوردار باشد.

با این همه/ به این دلایل، کوهن پارادایم را جز به معنای چارچوب رشته و سرنمونه، که در پی نوشت بدان‌ها تصریح کرد، گاه به معنای نظریه (مجموعه تعمیم‌های نمادین) هم به کار می‌برد. برای نمونه وقتی از بازصورت‌بندی پارادایم سخن می‌گوید، معنای «نظریه» از آن دریافته می‌شود. در مقاله (۱۹۷۷) نیز چنان که گفتیم به جای «پارادایم» از «نظریه» و «گزینش نظریه» سخن رانده است.

### «گزینش نظریه» و سازوکار آن

برگردیم به پرسش آغازین که چگونه در تاریخ علم نظریه‌ای جایگزین نظریه قدیمی می‌شود. در پی پاسخ به این پرسش، نخست فرض‌های اساسی دیدگاه سنتی را در باب گزینش نظریه می‌آوریم و سپس می‌کوشیم با نقد تک‌تک آنها به دیدگاه کوهن نزدیک شویم. خاستگاه برداشت سنتی از فرآیند «گزینش نظریه» به گمان کوهن کتاب‌های درسی در آموزش رسمی علم است که خود از دیدگاه تحریف‌آمیز تاریخ‌نگاری ویگی<sup>۱</sup> برگرفته می‌شوند.<sup>۲</sup> باری برداشت کوهن از آرای سنتی را می‌توان در چند گزاره بازسازی و خلاصه کرد:

۱. تمایز مقام کشف و مقام توجیه برای فهم عینیت و عقلانیت علم ضروری/ سودمند است. باید میان فرایند کشف (نویابی) و توجیه (ارزیابی) تمایز گذاشت و مقام توجیه را از مقام کشف مستقل شمرد. پیش‌تر می‌پنداشتند فرایند کشف منطق یا روش قاعده‌مند دارد. اکنون همه پذیرفته‌اند که چنین نیست و کشف فرایندی مسئله‌دار<sup>۳</sup> است. اما وقتی نظریه‌ها به هر شیوه‌ای یافته یا ساخته شدند ارزیابی آنها فارغ از فرایند کشف یا ابداع آنها قاعده‌مند است.

۲. «گزینش نظریه فرایندی بی‌مسئله<sup>۴</sup> است.» (کوهن، ۲۰۰۲: ۴۳۵)

استدلال برهانی، سرنمونه‌ای از فرایند بی‌مسئله یا روشمند است؛ چون همه می‌توانند

#### 1. Whig Historiography

۲. تاریخ‌نگاری ویگی رویکردی در تاریخ‌نگاری علم است که علم گذشته را با معیارهای «مطلق و حقیقی» علم کنونی مطالعه و داوری می‌کند. بنابراین بسیاری از وجوه علم گذشته که در علم کنونی نشانی از آن نیست، یا نادیده گرفته می‌شود، یا خطا و خرافه ارزیابی می‌شود. پیشرفت علم از دید تاریخ‌نگاری ویگی خطی و انباشتمند است.

#### 3. Problematic

#### 4. Unproblematic

با آغاز کردن از مقدماتی که صدق آنها تحقیق‌پذیر است و کاربست گام‌به‌گام مجموعه معینی از قواعد تبدیل بر روی آنها، به نتیجه معین یکسانی برسند. در هنگام اختلاف می‌توان گام‌های آمده را برگشت و ریشه اختلاف را شناسایی کرد. با این کار یکی از دو طرف، ناچار می‌شود اشتباه خود را به گردن بگیرد.

«گزینش نظریه» هم مانند استدلال برهانی، بی‌مسئله است چون به مقام توجیه مربوط می‌شود، نه به مقام کشف. فرض بر این است که در مقام توجیه (ارزیابی) باید بتوان به یاری طبیعت (امور واقع تجربی مستقل از نظریه) و منطق (اعم از ملاک‌های «عینی» مفهومی) به گزینش یگانه همگان پسندی رسید. به دلایل زیر:

۲.۱. «امور واقع تجربی‌ای که در گزینش نظریه از آنها چاره می‌جوییم وابسته به نظریه‌ای نیست که از آن هواداری می‌کنیم.» (کوهن، ۲۰۰۲: ۴۳۵)  
چون امور واقع تجربی خنثی یا بی‌طرفانه، پس در کار «گزینش نظریه» می‌توان به هر مورد ذی‌ربطی از آنها چاره جست.

۲.۲. آزمایش‌های قاطع<sup>۱</sup> الگوی دلایل خوب/محکم<sup>۲</sup> در «گزینش نظریه» اند.

اگر بتوان از دو نظریه رقیب  $T_1$  و  $T_2$ ، به ترتیب پیش‌بینی‌های متناقض آزمون‌پذیر  $P$  و  $\neg P$  را استنتاج کرد، منطقاً می‌توان گفت اگر آزمایش با دقت بالایی پیش‌بینی بدیع  $P$  را تأیید کند، گواه قاطعی یافته‌ایم برای برگرفتن نظریه  $T_1$  و وانهادن نظریه  $T_2$ . تاریخ علم نیز بارها کاربرد چنین آزمایش‌هایی را نشان داده است.

۲.۳. گذشته از خطاها و ضعف‌های بشری که مخل ارتباط و مفاهمه‌اند، دانشمندان پایبند واقعیت و منطق همواره می‌توانند به مفاهمه کامل<sup>۳</sup> دست یابند.

۲.۴. ملاک‌های گزینش را علی‌الاصول می‌توان در قالب مجموعه کامل و سازگاری از قواعد محصل<sup>۴</sup> و دقیق ریخت و با کاربست آنها همچون الگوریتم تصمیم به گزینه یگانه‌ای دست یافت.

برای تضمین عینیت و عقلانیت در علم، دانشمندان علی‌الاصول باید بتوانند با یافتن و به کاربستن رویه‌های الگوریتمی تصمیم، که خود دربردارنده مجموعه قواعد کامل، سازگار و محصل (قابل تعریف دقیق) از ملاک‌های مشترک «عینی» است، به نتیجه

1. Crucial Experiments
2. Good Reasons
3. Full Communication
4. Well-Articulated

واحدی برسند. با کاستی این مجموعه قواعد، دانشمندان از سر ضعف بشری ناچارند عوامل «ذهنی» را در کار آورند تا به تصمیمی برسند. اما علم در آینده می‌تواند با یافتن و به کار بستن «ملاک‌های عینی» بیشتر و پالودن خود از آلودگی «عوامل ذهنی»، رفته‌رفته، بر این نقص چیره شود.<sup>۱</sup>

۲.۵. «فرایندی را که به دل‌کندن از یک نظریه و روی آوردن به نظریه رقیب می‌انجامد، به درستی باید انتخاب یا گزینش نامید.» (کوهن، ۲۰۰۲: ۴۳۵)

دانشمندان، نظریه‌های رقیب را به میانجی سنج‌ها یا ملاک‌های مفهومی (سازگاری، سادگی و...) و تجربی (دقت پیش‌بینی و دامنه مسائل حل‌شده) با هم می‌سنجد و سرانجام گزینه بهتر را برمی‌گزیند.

اما کوهن همه این فرض‌ها را به چالش می‌کشد. مدعاهای کوهن به زبان سنت چنین است:

۱. تمایز مقام کشف و مقام توجیه تمایز انتزاعی ناسودمندی است.

۲. «گزینش نظریه» فرایندی مسئله‌دار است. به دلایل زیر:

۲.۱. گواهان تجربی‌ای که در تأیید نظریه‌ای می‌آوریم تا اندازه‌ای وابسته به همان نظریه است.

۲.۲. استناد به «آزمایش‌های قاطع» در متون آموزشی علم اغلب مبنای تاریخی ندارد.

۲.۳. هواداران نظریه‌های رقیب در مناظره بر سر گزینش نظریه، مفاهیم نیم‌بند و سوداری<sup>۲</sup> دارند.

۲.۴. جست‌وجوی رویه‌های الگوریتمی تصمیم‌نافرجام است. ملاک‌های گزینش را باید همچون ارزش‌هایی (نادقیق و گاه ناسازگار) دانست که نقش مهمی در گزینش دارند نه مانند قاعده‌هایی که بنا بر ادعا بتوانند گزینش را تعیین کنند.

۲.۵. «فرایند‌گذار اصیل دانشمند از یک نظریه به نظریه دیگر را، بهتر است گروه (تشریف به مذهب دیگر) نامید تا گزینش.» (کوهن، ۲۰۰۲: ۴۳۵)

۱. با چنین نگرشی است که برخی به قضیه بیز در حساب احتمالات امید بسته‌اند. اگر H را فرضیه بگیریم و E را گواه تجربی، قضیه بیز چنین ریختی خواهد داشت:

$$\text{Prob}(H/E) = \text{Prob}(E/H)\text{Prob}(H)/\text{Prob}(E)$$

$$\text{Prob}(E) = \text{Prob}(E/H)\text{Prob}(H) + \text{Prob}(E/-H)\text{Prob}(-H)$$

Prob(H)، احتمال پیشین فرضیه H است؛ Prob(H/E)، احتمال پسین فرضیه H، به شرط صدق گواه

تجربی E است؛ Prob(E/H)، احتمال صدق گواه E است، به شرط صدق فرضیه H.

اما دلایل کوهن بر مدعاهایش:

۱. تمایز مقام کشف (با ابداع نظریه) و توجیه (یا گزینش نظریه) انتزاعی و ناسودمند است.

تاریخ علم نشان می‌دهد دانشمندانی که فرایند کشف نظریه‌ای را از سر می‌گذرانند، در مقام توجیه هم از نخستین هواداران همان نظریه می‌شوند. اما آنان که تجربه‌ای از فرایند کشف نداشته‌اند، معمولاً از نخستین مخالفان نظریه جدید بوده‌اند. یک دلیل کوهن آن است که فرایند کشف پدیده نو و ابداع نظریه تبیین‌گر آن، فرایند شناختی یکپارچه‌ای است و چنین تجربه‌ای برای کسی که آن را از سر می‌گذراند حکم برهان دارد؛ بنابراین «مقام گزینش» فرد صاحب تجربه، سخت وابسته به «مقام کشف» اوست. این نکته در ضمن مثالی در ذیل مدعای ۱-۲ روشن‌تر می‌شود. دلیل دیگر بر ناسودمندی این تمایز این است که فرض آن، مسئله‌دار بودن فرایند توجیه/گزینش را لاپوشانی کرده است. چراکه این تمایز اصولاً به اعتبار این پیش‌فرض غلط شکل گرفته است که فرایند کشف مسئله‌دار است؛ چون قاعده ندارد. اما فرایند توجیه بی‌مسئله است؛ چون قاعده‌مند است.

۲. «گزینش نظریه» فرایندی مسئله‌دار است.

کوهن برای این مدعای اصلی‌اش پنج دلیل آورده است که هر یک را جداگانه تبیین می‌کنیم؛ اگرچه یکسره از هم جدا نیستند.

۲.۱. گواهان تجربی‌ای که در تأیید نظریه‌ای می‌آوریم تا اندازه‌ای وابسته به همان نظریه‌اند.

یکی از مدعاهای مناقشه‌انگیز کوهن این است که دو پارادایم رقیب ناهم‌سنج‌اند؛ یک تقریر از ناهم‌سنجی این است که دانشمندان در مناظره‌های میان‌پارادایمی<sup>۲</sup>، سنجه مشترکی نمی‌یابند تا اختلاف خود را با آن فیصله دهند؛ چون در انقلاب علمی اشیاء عالم و رفتار آنها تغییر می‌کنند (تغییر جهان)؛ اگر اشیاء و مفاهیم فرق نداشته باشند (که اغلب دارند)، شبکه مفهومی جابه‌جا می‌شود که خود معنای مفاهیم را دگرگون می‌کند (تغییر معنایی)؛ استانداردهایی که بر مسائل مجاز و راه‌حل‌ها / تبیین‌های مجاز حاکم‌اند، تغییر می‌کنند (تغییر هنجاری)<sup>۳</sup>. به این دلایل در مناظره‌های میان‌پارادایمی درباره مزیت‌های

1. Incommensurable

2. Inter-Paradigm Debates

۳. استانداردها مشخص می‌کنند که چه چیز مسئله است و بنابراین نیاز به تبیین دارد و چه چیز همچون اصل موضوع بدیهی و بی‌نیاز از تبیین است.

نسبی هر پارادایم، تماس منطقی و مفاهمه ناقص است. استدلال‌ها دوری‌اند؛ چراکه هوادار هر پارادایم برای دفاع از پارادایم خود از مفروضات همان پارادایم چاره می‌جوید. اینجا سخن کوهن این است که چاره‌جویی از طبیعت (تجربه) نمی‌تواند بحث‌گرینش نظریه را یکسویه کند. برای ساده‌سازی استدلال کوهن فرض کنید ارسطو و گالیله هم‌عصر باشند. آنها بر آن می‌شوند که از یک وضعیت فیزیکی مانند سنگ‌نخ‌آویزی که تاب می‌خورد (جهان/ طبیعت) برای‌گرینش میان نظریه‌های رقیب‌شان (فیزیک ارسطویی و فیزیک گالیله‌ای) چاره بجویند. کوهن استدلال کرده است که آنها وقتی از یک نظرگاه واحد، به نوبت، به این وضعیت می‌نگرند، ساختار و محتوای ادراک‌شان یکسان نیست. داده ادراکی ارسطو سقوط غیرآزاد سنگی است که به اقتضای طبعش می‌خواهد با تلاش به حیز طبیعی خود برسد و آرام گیرد و تا آنجا که نخ بگذارد چنین می‌کند. پس این امر واقع تجربی در تأیید نظریه ارسطو است. داده ادراکی گالیله هم سقوط آزاد آونگی است که در نبود نیروهای اختلال‌گری چون اصطکاک هوا، تا ابد تاب خواهد خورد. گالیله نیز این امر واقع تجربی را گواهی بر نظریه خود می‌بیند. محتوای تجربه مستقیم گالیله درباره سنگ همان محتوای تجربه ارسطو نیست؛ چون آنها دیدگاه‌های ناهم‌سنجی از این وضعیت فیزیکی دارند که خود وابسته به نظریه‌های ناسازگار آنهاست. این نکته بیان دیگری است از این مدعای کوهن که کشف پدیده تجربی و ابداع نظریه در هم تنیده‌اند و هم از این‌رو نمی‌توان مقام کشف را از مقام توجیه جدا کرد.

۲.۲. استناد به «آزمایش‌های قاطع» در متون آموزشی علم اغلب مبنای تاریخی ندارد. کوهن بر آن است که بسیاری از آزمایش‌های قاطعی چون آونگ فوکو<sup>۱</sup> (در اثبات گردش زمین) یا آزمایش فیزو<sup>۲</sup> (که نشان می‌داد سرعت نور در هوا بیشتر است تا در آب)، در پژوهش‌های نامتعارف و مناظره‌های میان‌پارادایمی بر سر‌گرینش نظریه مطرح نشده‌اند؛ بلکه آنها دیرگاهی پس از‌گرینش نظریه و معمولاً به دلایل یکسره دیگری، در پژوهش‌های متعارف درون‌پارادایمی طراحی شده‌اند. هنگامی که در کتاب‌های درسی آورده می‌شوند، بیشتر جنبه آموزشی دارند تا واقعیت تاریخی. اگر هم، چنین آزمایش‌هایی واقعیت تاریخی داشته‌اند تنها به‌عنوان بخشی از دلایل علمی در کار آمده‌اند و به‌تنهایی نمی‌توانسته‌اند بحث را یکسویه کنند. (کوهن، ۱۹۹۶: ۱۵۶-۱۵۳)

1. Foucault Pendulum  
2. Fizeau Experiment

باری، کوهن منکر ادراک‌های ناب و زبان مشاهده‌ای خنثی و بی‌طرف است. ارسطو و گالیله حتی اگر در توصیف این وضعیت فیزیکی در ظاهر واژگان یکسانی را به کار ببرند، چون ساختار و محتوای تجربه مستقیم‌شان یکسان نیست، آنها باید هنگام مناظره دست کم پاره‌ای از واژگان زبان را متفاوت به کار برند و لاجرم مفاهمه ناقصی با هم داشته باشند. پس می‌توان گفت:

۲.۳. هواداران نظریه‌های رقیب در مناظره بر سر گزینش نظریه، مفاهمه نیم‌بند و سوداری دارند.

اما می‌توان اعتراض کرد که همه گواهان تجربی سودار نیستند؛ گواهان بی‌طرف بسیاری برای آزمون می‌توان یافت و در این موارد، ارزیابی توان مسئله‌گشایی دو نظریه، پرسش معناداری است؛ اینکه کدام یک از نظریه‌های رقیب در حل مسائل مشترک بی‌طرف، همخوانی بیشتری با طبیعت دارد (ملاک دقت<sup>۱</sup> پیش‌بینی در یک مسئله خاص) و مسائل بیشتری را حل می‌کند (ملاک دامنه‌آی کاربرد در شماری از مسائل). کوهن بر این نکته آگاه است؛ قید «تا اندازه‌ای» در مدعای (۱-۲) دلالت بر همین داشت.

تا کنون دانستیم که برخی گواهان تجربی وابسته به نظریه‌اند و توسل به آنها برای گزینش نظریه، بحث‌های هواداران نظریه‌های رقیب را دوری و مفاهمه را ناقص می‌کند. اکنون این پرسش از خاطر می‌گذرد که آیا با تکیه بر گواهان تجربی «بی‌طرف» نمی‌توان مناقشه را یکسره کرد و به گزینش واحدی دست یافت؟ از باب مثال سنت‌گرا ممکن است خرده بگیرد که نظریه جدید گو اینکه بتواند پاره‌ای مسائل از جمله مسئله بحران‌زا را به دقت حل کند، اما (دست‌کم در مراحل ابتدایی و خام خود) نمی‌تواند از پس حل دامنه گسترده مسائلی که نظریه قدیم حل می‌کرد برآید. ملاک دامنه، به سود نظریه قدیم گواهی می‌دهد. هوادار نظریه جدید هم در مقام پاسخ البته می‌تواند برخی از مسائل قدیمی را بیرون از دامنه مجاز مسائل علمی بشمارد و در عوض مسائل دیگری را در فهرست مسائل مجاز بگنجد که ارج و سنگ بیشتری دارند و از قضا نظریه جدید بیش از نظریه قدیم از پس حل آنها برمی‌آید. در باب مسائل حل‌ناشده هم می‌توان گفت تجربه بحران گواهی به زیان نظریه قدیم است، زیرا دانشمندان آن را برای حل این مسائل چندان بارور نیافته‌اند. اما نظریه نورسیده از دید روانی بهتر می‌تواند امید حل آن

1. Accuracy  
2. Scope

مسائلی را بدهد که نظریه قدیم مدت‌ها در حل‌شان ناکام بوده است. نکته اخیر نشان می‌دهد که دانشمندان جز دستاوردهای گذشته به نویدهای آینده هم اهمیت می‌دهند و تفسیر آینده‌نگرانۀ ملاک باروری<sup>۱</sup>، اغلب به سود نظریه جدید است. اما در ارزیابی توان مسئله‌گشایی دو نظریه رقیب، ممکن است بر سر روش حل مسائل مشترک حل‌شده و نیز اولویت حل کردن مسائل مشترک حل‌ناشده، اختلاف پیش بیاید. اینها همه نشان می‌دهد که تجربه (دقت و دامنه) ملاک کافی برای فیصله دادن به مسئله‌گزینش نظریه نیست. از این‌رو دانشمندان جز ملاک تجربه به ملاک‌های دیگری نیز ارجح می‌گذارند که بیشتر مفهومی‌اند؛ مانند سازگاری<sup>۲</sup> و سادگی<sup>۳</sup> نظریه. با در میان آمدن ملاک‌هایی از این دست، این امید برانگیخته می‌شود که علی‌الاصول باید بتوان ملاک‌های محصل بیشتری یافت و در مجموعه کامل و سازگاری گرد آورد تا همچون برهان<sup>۴</sup> قاطع به کار آیند و فرایند گزینش را به نتیجه واحدی برساند. کوهن این نوید را نوید می‌کند:

۲.۴. جست‌وجوی رویه‌های الگوریتمی تصمیم نافرجام است. ملاک‌های گزینش را باید همچون ارزش‌هایی (نامحصل و گاه ناسازگار) دانست که نقش مهمی در گزینش دارند، نه چون قاعده‌هایی که گزینش را تعیین می‌کنند.

کوهن در ساختار بر آن رفت که مباحثه بر سر گزینش نظریه را نمی‌توان در شکلی قالب‌ریزی کرد که به برهان منطقی یا ریاضی، شباهت تام داشته باشد. (کوهن، ۱۹۹۶: ۱۹۹) از این‌رو سازوکار گزینش نظریه را «فنون اقناع<sup>۵</sup> یا احتجاج<sup>۶</sup> و احتجاج خلاف<sup>۷</sup>» شمرد. در نبود برهان راه برای اختلاف موجه میان دانشمندان باز می‌ماند. از این‌رو دیگر به سادگی نمی‌توان سرباز زدن کسی چون پرستلی<sup>۸</sup> را از پذیرش نظریه اکسیژن، «خلاف منطق یا ستیزه با علم» دانست. (کوهن، ۱۹۹۶: ۱۵۲-۱۵۱ و ۱۵۹) اما اگر ملاک تصمیم الزام‌آوری چون برهان در میان نیست، پیشرفت علم چگونه حاصل می‌شود؟ کوهن راز آن را در سامان خاص نهاد علم در غرب می‌دانست و «تصمیم گروهی دانشمندان» را بهترین

1. Fruitfulness
2. Consistency
3. Simplicity
4. Proof
5. Persuasion
6. Argument
7. Counterargument
8. Priestly



ملاک می‌شمرد. (کوهن، ۱۹۹۶: ۱۷۰)<sup>۱</sup>

کوهن در ساختار، در باب گزینش نظریه/ پارادایم، بیشتر بر عواملی انگشت گذاشته بود که برای فیلسوفان علم غریب و «ذهنی» و گاه حتی «ناخردانه» می‌نمود. بگذارید اندکی در این ابعاد درنگ کنیم. کوهن می‌گفت در مناظره‌های میان پارادایمی، گذشته از ملاک توان مسئله‌گشایی (دقت تجربی و دامنه کاربرد پارادایم) که خود ملاک بحث‌انگیزی است، ملاحظات شخصی و زیباشناختی (خوش‌ریختی، تناسب و سادگی) و گاه عقاید الهیاتی (مانند خورشیدپرستی کپلر<sup>۲</sup> در کوپرنیک‌گرایی او) نیز اغلب در کار می‌آیند و گاه کارساز هم می‌افتند. برخی دانشمندان بیشتر به ترغیب چنین دلایلی است که به پارادایم جدید رو می‌آورند و در پی یافتن امکانات و پرورش آن برمی‌آیند؛ اما پارادایم جدید از راه نوعی زیباشناسی رازورانه پیروز نمی‌شود؛ چون کمتر دانشمندی به این انگیزه‌ها از سنت روی برمی‌گرداند. دانشمندان اغلب مردمانی بخرد و دوستدار دلیل‌اند و اگر چه برهان یا استدلال یگانه‌ای در کار نیست تا همه را به پذیرش یک پارادایم الزام کند، به هر روی، هر کدام به دلیل یا دلایلی به پارادایم جدید روی می‌آورند. هواداران نخستین و کم‌شمار نظریه جدید اگر شایستگی به کار آورند، رفته‌رفته می‌توانند کاستی‌ها را بردارند و نظریه را بهبود بخشند. با طراحی آزمون‌ها و ابزارها و نوشتن مقاله‌ها و کتاب‌های بیشتر بر پایه نظریه جدید، آنها می‌توانند باروری نگاه تازه را تبلیغ و شمار هر چه بیشتری از دانشمندان را در اردوی خود یارگیری کنند. اما جز اینها و عواملی چون تجربه بحران و احساس تردید حرفه‌ای، عوامل دیگری هم می‌توانند در پیروزی نهایی انقلاب سهمی داشته باشند: ملیت، زندگی حرفه‌ای و منش‌های ویژه هر دانشمند و سرانجام تغییر نسل؛ دانشمندان کم‌شماری که از پذیرش پارادایم جدید سر بازمی‌زدند، رفته‌رفته پیر می‌شوند و می‌میرند یا از عنوان دانشمندی دست می‌شویند؛ و بدین‌سان میدان را به دانشمندان جوانی که همه در سنت جدید آموزش دیده و دانش آموخته‌اند می‌سپارند. روزی فرامی‌رسد که دیگر جامعه علمی همه بر سر پارادایم/ نظریه جدید اجماع دارند

۱. اعتماد کوهن به اجماع دانشمندان با توجه به ویژگی‌های مشترکی بود که او در فصل پایانی ساختار برای اجتماع علمی بر شمرده بود؛ ویژگی‌هایی چون جداسری اجتماع علمی از جامعه و نهادهای دیگر آن، اهتمام دانشمندان به حل مسائل جزئی درباره رفتار طبیعت، اهمیت دادن به استدلال اقناعی برای رسیدن به توافق، اشتراک در برخی ارزش‌های علمی مانند دقت و دامنه، مرجعیت نهایی اجتماع علمی در داوری دستاوردهای تخصصی و آموزش همگرای درس‌نامه‌ای.

2. Kepler

و خود را تنها به آن وفادار می‌بینند.<sup>۱</sup> سخنانی از این دست در ساختار، فیلسوفان علم را برمی‌آشفته. کوهن در پاسخ به واکنش تند آنان در مقاله (۱۹۷۷) اذعان می‌کند که چون در ساختار بیشتر بر همین عوامل «ذهنی» پنهان تنیده بود، در پرداختن به عوامل «عینی» آشنای فیلسوفان علم و تأکید بر «نقش حیاتی» آنها در گزینش نظریه، کوتاهی کرده بود. از این رو در مقاله (۱۹۷۷) او نخست چند ویژگی‌های شناخته‌شده «عینی» را که انتظار می‌رود هر نظریه علمی خوب از آنها برخوردار باشد، برای بررسی برمی‌گزیند و تعریف کوتاهی از آنها به دست می‌دهد: دقت، دامنه، سازگاری، سادگی، باروری؛ «نظریه باید دقیق باشد، یعنی نتایج استنتاج‌پذیر از نظریه در قلمروش باید توافق آشکاری با نتایج آزمایش‌ها و مشاهده‌ها داشته باشد. دیگر اینکه نظریه باید سازگار باشد؛ هم خودسازگار، یعنی برخوردار از انسجام، هم دگرسازگار، یعنی سازگار با نظریه‌های معتبر دیگری که از جنبه‌های ذریبط بر طبیعت اطلاق شدنی‌اند. سوم آنکه نظریه باید فراخ‌دامنه باشد؛ به‌ویژه نتایج نظریه باید فراتر یا بیش از مشاهده‌ها، قوانین یا نظریه‌های فرعی خاصی باشد که نظریه نخست برای تبیین آنها طراحی شده بود. ویژگی ذریبط دیگر این است که نظریه باید ساده باشد؛ یعنی به پدیده‌هایی که در نبود نظریه، هر کدام جدا و منفرد و/یا همچون مجموعه‌ای آشفته می‌نمودند نظم و یکپارچگی بخشد.<sup>۲</sup> مورد پنجم که کمتر استاندارد است، اما در تصمیم‌های علمی واقعی اهمیت ویژه دارد، این است که نظریه باید بارور از یافته‌های پژوهشی جدید باشد؛ بدین معنا که نظریه باید پدیده‌های نویی را آشکار کند یا میان پدیده‌های آشنا، از روابط پوشیده‌ای پرده بردارد.» (کوهن، ۲۰۰۲: ۴۲۲)

«این پنج ویژگی همه، ملاک‌هایی استاندارد برای ارزیابی کفایت‌مندی نظریه‌اند. اگر آنها در میان نمی‌بودند من در کتابم جای فراخ‌تری برای آنها می‌گشودم. چون من با این دیدگاه سنتی همداستانم که آنها در گزینش دانشمندان آنگاه که ناچارند از میان نظریه‌ی جافتاده و رقیب نوپایش یکی را برگزینند، نقش حیاتی دارند... اینها همراه با دیگر ملاک‌های همسنخ‌شان پایه مشترکی برای گزینش نظریه فراهم می‌آورند.» (کوهن، ۲۰۰۲: ۴۲۳-۴۲۲)

نکته نخست کوهن درباره ملاک‌های «عینی» این است که کسانی که این ملاک‌ها

۱. مطالب این بند تلخیصی است از سخنان پراکنده کوهن در فصل‌های هشتم تا سیزدهم ساختار.  
 ۲. ملاک سادگی، در پیچیدگی و تعریف‌گریزی، از همه مشهورتر است. نگاه کنید به مقاله «ماری هسه» از دانشنامه «پل ادواردز»، مدخل Simplicity. نویسنده در این مقاله نشان می‌دهد که تلاش فیلسوفان علم در تعریف محصل و همه‌پسندی از مفهوم «سادگی» نافرجام بوده است.

را برای گزینش میان نظریه‌ها به کار می‌برند، معمولاً با دو نوع دشواری روبه‌رو می‌شوند. هر کدام از این ملاک‌ها به تنهایی که به کار می‌روند، چه بسا گزینه‌های متفاوتی را برگزینند. مثلاً دانشمندی یک نظریه را ساده (تر) ارزیابی کند، دانشمند دیگر نظریه رقیب را. این ملاک‌ها چون تعریف محصل بر نمی‌دارند، همواره باب آنها به روی تفسیرهای مختلف باز می‌ماند و افراد می‌توانند در تطبیق آنها بر موارد انضمامی اختلاف نظر عقلانی داشته باشند. از این گذشته، آنها وقتی با هم به کار برده می‌شوند، هیچ انتخابی نمی‌کنند. چون بارها آشکار شده است که با یکدیگر تعارض پیدا می‌کنند؛ مثلاً سادگی یک نظریه را برمی‌گزیند، دقت نظریه دیگر را. برای حل این مشکل باید بتوان تابعی به دست داد تا ارج و وزن هر یک از این ملاک‌ها را مشخص کند. دریغا که هیچ پیشرفتی در این باره دیده نشده است. (کوهن، ۲۰۰۲: ۴۲۶)

۹۱

نتیجه‌گیری مهم و بینش اساسی کوهن این است که عملکرد ملاک‌های مشترک یا «عینی» گزینش برخلاف دیدگاه سنتی همچون قاعده‌هایی نیستند که انتخاب را تعیین می‌کنند، بلکه همچون ارزش‌هایی‌اند که بر انتخاب تأثیر می‌گذارند. (کوهن، ۲۰۰۲: ۴۳۰)

کوهن در پی نوشت ساختار نیز از این ملاک‌های تصمیم علمی با عنوان ارزش‌ها یاد کرده بود و آنها را چهارمین بخش از چارچوب رشته شمرده بود. (کوهن، ۱۹۹۶: ۱۸۶-۱۸۴)<sup>۱</sup>

جالب است که کوهن به دو دلیل، دیدگاهش را در باب «گزینش نظریه» همچنان به دیدگاه فیلسوفان علم نزدیک می‌بیند. فرض کنید در یک موقعیت انضمامی تصمیم درباره نظریه‌های  $T_1$  و  $T_2$ ، دانشمندی با کاربرد ملاک‌های گزینش به مثابه قواعد، قاطعانه و بی‌درنگ نظریه  $T_2$  را انتخاب کند. کوهن می‌گوید اکثریت جامعه دانشمندان هم با به کار بردن همان ملاک‌ها به مثابه ارزش‌ها با یک توزیع آماری نرمال، با تردید و تأمل، دیر یا زود، سرانجام در نظریه  $T_2$  اجماع خواهند کرد. گذشته از این، اگر کارستان<sup>۲</sup> علم را ارزش‌مدار بدانیم، درست مانند وقتی که آن را قاعده‌مدار می‌پنداشتیم، همچنان از حل مسئله استقرا، یعنی توجیه کامیابی مکرر علم در ابداع فنون پیش‌بینی و کنترل بازمی‌مانیم. (کوهن، ۲۰۰۲: ۴۳۱)

پس باید پرسید نوآوری کوهن کجاست؟ نوآوری‌های کوهن را در ضمن پاسخ‌های او به چند پرسش زیر می‌توان دریافت:

۱. کوهن عملکرد ارزش‌های مشترک را در جامعه علمی تا اندازه‌ای زمینه‌ساز هر دو نوع پیشرفت انباشتمند و انقلابی در علم می‌داند.

الف. اصولاً چه سود از اینکه ملاک‌های گزینش را قواعد نشماریم، بلکه آنها را دارای کارکرد ارزش‌ها بدانیم؟

ب. با تغییر پارادایم/نظریه، ارزش‌های مشترک هم تغییر می‌کنند. اکنون چگونه می‌توان بدون درافتادن در یک دور ویرانگر، گزینش پارادایم/نظریه را به ارزش‌های وابسته به آنها منوط کرد؟ چون می‌توان گفت ارزش‌های هواداران پارادایم‌های رقیب ناهم‌سنج‌اند!

ج. در گزینش نظریه چرا باید عوامل مربوط به زندگی‌نامه دانشمند و شخصیت او را دخالت داد؟ آیا این عوامل عینیت مفروض علم را تباه نمی‌کنند؟

د. چگونه می‌توان فرایند جاننشینی پارادایم‌های رقیب را، بدون تناقض‌گویی، هم گزینش خواند و هم گروه؟ گزینش فرایندی است سنجیده و تدریجی که با استدلال حاصل می‌شود حال آنکه در تجربه گروه استدلال اگر هم شرط لازم باشد، باری، شرط کافی نیست؟

در پاسخ به پرسش «الف» باید گفت ارزش‌شمردن ملاک‌های مشترک از دید کوهن دست کم دو سود نمایان دارد: ۱. آن جنبه‌هایی از رفتار علمی را که سنت [فلسفه علم رسمی] آنها را نامتعارف و حتی نابخردانه و خردستیز می‌دید تبیین می‌کند. ۲. این دیدگاه اجازه می‌دهد تا ملاک‌های استاندارد در نخستین مراحل «نظریه‌گزینی» (یعنی مرحله‌ای که بیشترین نیاز مبرم به آنها هست) هم نقش‌آفرینی کنند. این در حالی است که از دید سنت فلسفه علم، این ملاک‌ها در این مراحل یا هیچ کارکردی ندارند یا کار خود را خیلی بد اجرا می‌کنند. سرگذشت نظریه کوپرنیک در تاریخ علم عبرت‌آموز است: نظریه کوپرنیک وقتی مطرح شد، تنها یک چارچوب مفهومی کلی بود که هیچ دقت پیش‌بینانه نداشت. بعدها کپلر و دیگران بازبینی‌اش کردند و پروردند و آن را تا پایه یک دستگاه ریاضیاتی برای پیش‌بینی موضع سیارات برکشیدند. اگر ملاک‌های گزینش همچون قواعد تعیین‌گر و قاطع نگریسته می‌شدند، نظریه کوپرنیک بی‌گمان در همان نوزادی می‌مرد. اصولاً اگر ملاک‌های گزینش از سنخ قواعد می‌بودند، هیچ نظریه نوزاد یا نوپایی نمی‌توانست زنده بماند؛ چون با معیارهای دقیق و تصمیم قطعی دانشمندان کنار نهاده می‌شد و دیگر این مجال را نمی‌یافت که بازبینی و پرورده شود تا بتوانند از دقت و دامنه کافی برخوردار گردد و با نظریه قدیمی هم‌وردی کنند. اما چون کوپرنیک به ملاک‌های گزینش به‌مثابه ارزش‌ها توسط جست، بخت ماندن نظریه خود را تضمین

کرد. گالیله و کپلر بیشتر به دلیل ارزش‌های علمی مشترک میان دانشمندان به نظام کوپرنیکی گرویدند. (کوهن، ۱۹۹۶: ۴۳۰)

پاسخ کوهن به پرسش «ب» زیر عنوان دیرپایی<sup>۱</sup> ارزش‌ها این است که تغییر در ارزش‌ها در قیاس با تغییر پارادایم/نظریه‌ها معمولاً کندتر و دیرهنگام‌تر صورت می‌گیرد و اندازه تغییر در اولی بسیار کوچک‌تر از دومی است و همین پایایی و ثبات نسبی در ارزش‌ها مبنای کافی برای عملکرد ارزش‌ها در علم ایجاد می‌کند. «وجود یک حلقه پس‌خورد<sup>۲</sup> که با آن، تغییر نظریه بر ارزش‌هایی که تغییر را پیش می‌برند اثر می‌گذارد، فرایند تصمیم را دچار دور ویرانگر نمی‌کند.» (کوهن، ۱۹۹۶: ۴۳۴)

در پاسخ به پرسش «ج» باید گفت کوهن همسو با ساختار همچنان به نقش‌آفرینی عوامل «ذهنی» (به اصطلاح منتقدانش) در تصمیم‌های واقعی علم تأکید می‌ورزد. چون ملاک‌های «عینی» مشترک برای گزینش نظریه بسنده نیستند؛ مانند یک نظام صوری ناتمام که قواعد آن برای اثبات همه قضایای آن کافی نیستند. ابعاد خودویژه و غریبی که به زندگی‌نامه فردی و شخصیت دانشمندان وابسته‌اند نیز باید در گزینش پادرمیانی کنند تا گزینش معلق را، در عمل تعیین بخشند؛ عوامل بسیار متنوعی چون سوابق و تجربه دانشمند در رشته کاری خود (مانند تجربه بحران و احساس ناستواری و دودلی حرفه‌ای)، گرایش‌های مابعدالطبیعی یا زیباشناختی او، اندیشه‌های اجتماعی - سیاسی رایج در زمینه و زمانه دانشمند و خلاصه بسیاری از ویژگی‌ها و خصلت‌های منشی دانشمند. از دید کوهن این عوامل به اصطلاح «ذهنی» اهمیت فلسفی دارند؛ «عوامل مبتنی بر زندگی‌نامه فردی یا شخصیت باید پادرمیانی کنند تا ارزش‌ها را قابل اطلاق کنند.» (کوهن، ۱۹۹۶: ۴۳۵) برای مثال وقتی تصمیم میان انتخاب نظریه  $T_1$  که فراخ‌دامنه‌تر و نظریه  $T_2$  که دقیق‌تر است درمی‌ماند، عواملی از این دست معین می‌کنند که دانشمندی به یکپارچگی و جامعیت نظریه اهمیت می‌دهد یا به دقت آن، اگرچه در دامنه‌ای محدود باشد.

کوهن بخش دوم پرسش «ج» را ذیل موضوع ذهنیت<sup>۳</sup> پاسخ می‌دهد. او در گزینش نظریه نقش حیاتی به ارزش‌های مشترک می‌دهد؛ چندان که عینیت علم را هم بر حسب همین ارزش‌ها تحلیل‌پذیر می‌داند. اما چنانکه گذشت برای کاربست ارزش‌ها بر موقعیت‌ها یا موارد انضمامی، یعنی داوری ارزشی کردن درباره نظریه‌های رقیب، ابعاد خودویژه و

1. Stability
2. Feedback
3. Subjectivity

غریبی را بایسته می‌داند که به تجارب فردی و خوی - و - منش دانشمندان وابسته‌اند. منتقدانش اینها را عوامل «ذهنی» می‌شمارند و بر کوهن خرده می‌گیرند که علم را از عینیت تهی و بی‌بهره کرده است. کوهن در پاسخ، نخست با تحلیل معنایی، کاربردهای واژه «ذهنی» را از هم جدا می‌کند. می‌گوید «ذهنی» گاه در مقابل «عینی» به کار می‌رود، گاه در قبال «داورانه»<sup>۱</sup>. در تقابل با عینی، امر ذهنی گاه به امر ذوقی دلالت می‌کند که خود از نوعی عینیت برخوردار است، اما بحث‌پذیر نیست. مثلاً کسی که پس از دیدن فیلمی صادقانه اظهار می‌کند فیلم را نپسندیده است، تنها ذوق خود را بیان می‌کند و باب بحث و گفتگو را می‌بندد. اما داوری ارزشی درباره نظریه‌ها، ذهنی به معنای ذوقی نیست؛ چون باب بحث و گفتگو را می‌گشاید و دلیل‌آوری را ضروری می‌کند. چنانکه اگر بیننده‌ای پس از دیدن فیلم فرضی آن را «بازاری مزخرف» بخواند، دیگران (یا دست‌کم هواداران فیلم) حق دارند از او برای این داوری‌اش توجیه بخواهند و اگر او از آوردن دلیل طفره برود، داوری‌اش جدی گرفته نمی‌شود. دانشمندان اگر چه گاه برای ارزیابی نظریه‌ها از ذوق هم بهره می‌جویند (مانند برخورد اینشتین با نظریه کوانتوم)، اما ارزیابی و گزینش آنها اغلب سرشتی داورانه و بحث‌پذیر دارد و تنها در این صورت است که جدی گرفته می‌شود و می‌تواند در مباحثه برانگیزنده و کارساز باشد. اما معنای دیگری که ممکن است منتقدان از «امر ذهنی» مراد کنند، امری است که به سوگیری شخصی وابسته است؛ چنانکه در آن، به جای امور واقع بالفعل، خوش‌آمدها و بدآمدهای شخصی دست‌درکارند. اما پاسخ کوهن این است که «جایی که عوامل مبتنی بر زندگی‌نامه فردی یا شخصیت باید پادرمیانی کنند تا ارزش‌ها را قابل اطلاق کنند، استانداردهای واقعیت یا فعلیت هرگز کنار گذاشته نمی‌شوند.» (کوهن، ۱۹۹۶: ۴۳۵) به عبارت دیگر داوری ارزشی همیشه یا فقط بیان شور و عاطفه و ذوق نیست، می‌تواند عنصر توصیفی ویژگی‌نمون<sup>۲</sup> هم داشته باشد. او در ادامه می‌نویسد:

«چه بسا بحث من درباره «نظریه‌گزینی» پاره‌ای محدودیت‌های عینیت را آشکار کند، اما نه با جدا (ایزوله) کردن عناصری که به معنای دقیق کلمه «ذهنی» خوانده می‌شوند. من حتی با این تصور هم چندان خرسند نمی‌شوم که کار من تا کنون آشکار کردن محدودیت‌های عینیت بوده باشد. عینیت را باید بتوان بر حسب معیارهایی چون دقت و

1. Judgmental

2. Characteristic Value

سازگاری تحلیل کرد. [اما] اگر این معیارها همه آن رهنمودی را که بنا به رسم و عادت از آنها چشم می‌داشته‌ایم برایمان فراهم نمی‌کنند، پس استدلال من باید معنای عینیت را نشان داده باشد تا محدودیت‌های آن را.» (کوهن، ۱۹۹۶: ۴۳۵)

به نظر می‌رسد که کوهن تا کنون می‌کوشید تا نشان بدهد که فرایند گذار از یک نظریه به نظریه دیگر در انقلاب علمی به یک معنا «گزینش» (خردمندانه و «عینی») است. اما چنانکه در پرسش «۵» گذشت کوهن ناگهان آخرین مدعای خود را در باب تجربه «گروش» پیش می‌کشد که بسیار «ذهنی» و خردگریز می‌نماید و او بدین سان انگار هر آنچه را خود پیش تر رشته بود پنبه می‌کند:

۲.۵. فرایند اصیل گذار فرد از یک نظریه به نظریه دیگر را بهتر است «گروش» نامید

تا «گزینش». (کوهن، ۱۹۹۶: ۴۳۵)

کوهن مفاهمه و کنش ارتباطی ناقص میان هواداران نظریه‌های رقیب را به کنش ارتباطی میان مردمانی با دو زبان متفاوت تشبیه کرده است. مفاهمه میان آنها از طریق ترجمه امکان پذیر می‌شود و «هر ترجمه هم مشکلات آشنایی دارد.»<sup>۱</sup> اگرچه هواداران دو نظریه رقیب عمدتاً واژگان مشترکی را به کار می‌برند، مواردی هست که کارکرد این واژگان با هم فرق می‌کنند و به اصطلاح تنها اشتراک لفظی میان آنها هست. واژه‌هایی مانند «ستاره» و «سیاره» (در نجوم بطلمیوسی و کوپرنیکی)، «مخلوط» و «ترکیب» (در شیمی پیش از لاوزیه و پس از آن) یا «نیرو» و «ماده» (در فیزیک نیوتونی و نسبیتی). این واژگان بحث‌های هواداران نظریه‌های رقیب را به مغالطه اشتراک لفظی دچار می‌کند. این موارد تنها با تجربه‌های مکرر اختلال ارتباطی، ممکن است کشف و جایابی گردند. «همین محدودیت‌های ارتباطی / مفاهمه ناقص است که کار را بر فرد دشوار و چه بسا ناممکن می‌کند تا هر دو نظریه را با هم در خاطر نگه دارد و آنها را نکته به نکته با یکدیگر و با

۱. کوهن در «هم‌سنج‌پذیری، مقایسه‌پذیری، مفاهمه‌پذیری» (۱۹۸۲) که تز «ناهم‌سنجی» را به معنی «ترجمه‌ناپذیری» طرح می‌کند، این مشکلات را با مثال‌های بیشتری بازنموده است. در این تقریر از ناهم‌سنجی (=ناهم‌سنجی جزئی) به جای آنکه بگوییم هیچ‌سنجه مشترکی برای ارزیابی دو نظریه ناهم‌سنج نمی‌توان یافت، می‌گوییم هیچ‌زبانی (ختنی یا جز آن) نمی‌توان یافت که بشود دو نظریه ناهم‌سنج (= دو مجموعه از جمله‌ها) را بی‌هیچ‌پیش و کمی به آن ترجمه کرد. بیشتر واژگان مشترک در دو نظریه کارکرد یکسانی دارند و معناشان بی‌تغییر می‌ماند. اما مشکل ترجمه‌ناپذیری در زیرگروه اندکی از واژگان عمده و جمله‌هایی که آنها را در بر می‌گیرند سر برمی‌آورد. این واژگان معمولاً تعریف ناقص برمی‌دارند، اما واژگانی که در خلال تغییر نظریه بی‌تغییر می‌مانند پایه کافی برای مباحثه و مقایسه‌های ربط‌دار برای گزینش نظریه و حتی بررسی معانی واژگان ناهم‌سنج فراهم می‌کنند. (کوهن، ۲۰۰۰: ۳۶)

طبیعت مقایسه کند. اما مقایسه‌ای از این دست، فرایندی است که مناسب بودن هر واژه‌ای مانند «انتخاب» یا «گزینش» بدان وابسته است.» (کوهن، ۱۹۹۶: ۴۳۶)

با این همه، به‌رغم نقص مفاهمه، هواداران نظریه‌های مختلف می‌توانند - اگرچه نه همواره آسان - نتایج فنی مشخصی را به یکدیگر نشان دهند که برای کسانی که در چارچوب هر یک از دو نظریه، کار علمی می‌کنند، دست‌یاب و فهم‌پذیر باشد. برای کاربست دست‌کم برخی از معیارهای ارزشی به آن نتایج، چندان یا هیچ نیازی به ترجمه نیست. (دقت و بارآوری و شاید هم فراخ‌دامنگی را چه‌بسا بتوان بسیار آسان و بی‌درنگ به کار بست. سازگاری و سادگی بسیار مسئله‌سازترند.) اما هر چه نظریه جدید برای هواداران سنت فهم‌پذیرتر باشد، نمایش نتایج انضمامی‌گیرا، دست‌کم برای کسانی که شیوه رسیدن به چنان نتایجی را یافته‌اند، اقناع‌آورتر خواهد بود. از این‌رو، آنها باید بیاموزند ترجمه کنند، شاید از راه سروکله‌زدن با مقاله‌های پیش‌تر منتشرشده همچون [چیزی بیگانه و غریب مانند] سنگ رزتا؛ یا اغلب مؤثرتر از آن به دیدار استاد نوآور رفتن و در کار او و شاگردانش نگرستن و با آنان هم‌سخن شدن. از سرگذراندن چنین تجربه‌هایی چه‌بسا به پذیرش و انتخاب آن نظریه نینجامد؛ برخی از هواداران سنت ممکن است به خانه برگردند و بکوشند تا نظریه قدیمی را چنان تعدیل کنند که نتایج هم‌سنگی به‌بار آورد. اما دیگر هواداران سنت، چنانکه نظریه جدید بخت‌ماندن داشته باشد، درمی‌یابند که در جایی در فرآیند زبان‌آموزی، از ترجمه کردن بازمی‌مانند و در عوض همچون بومیان به آن زبان سخن می‌گویند. اینجا فرایندی که درست مانند گزینش باشد، هرگز رخ نداده است. اما آنان، به‌رغم ناکامی در ترجمه کردن، خود نظریه جدید را به کار می‌برند. با این همه، عواملی که آنها را واداشته تا خطر گروش را به جان بخرند، درست همان عواملی‌اند که کوهن در بحث از فرآیند نسبتاً متفاوت گزینش نظریه، برجسته کرده است - فرایندی که سنت فلسفی با این عنوان از آن یاد می‌کرده است. (کوهن، ۱۹۹۶: ۴۳۶) (با تلخیص و تصرف) پس به‌نظر می‌رسد مطلوب حاصل شده است: فرایند اصیل‌گذار فرد از یک نظریه به نظریه دیگر را بهتر است گروش نامید تا گزینش. ظاهراً کوهن با توسل به مفاهیم «عینی» زبان، زبان‌آموزی و ترجمه در تبیین «تجربه گروش» می‌خواسته است از جنبه «ذهنی» این استعاره دینی بکاهد و از اتهام ذهنی‌انگاری و مانند آن تا اندازه‌ای تبرئه شود. اما صرف‌نظر از این که او در این کار چه مایه کامیاب بوده است، پرسش «د» را به شیوه دیگری هم پاسخ داده است: جدا کردن بعد فردی (شناختی)



از بعد اجتماعی تحول علمی و تأکید بر بعد اجتماعی آن، که در استعاره سیاسی «انقلاب» نهفته است. بعد فردی تحول علمی به فرایند اکتشاف علمی‌ای برمی‌گردد که نخست یک یا چند دانشمند نواندیش آن را از نخستین احساس ناهنجاری تا کشف پدیده و ابداع نظریه از سر می‌گذرانند و کوهن آن را به «تجربه گروه» یا دگرگشت گشتالتی، تشبیه کرده است که یکباره و ناگهانی بر دانشمند رخ می‌دهد (اگرچه نه در یک وهله) یا هرگز رخ نمی‌دهد. اما از دید تاریخی واقعه انقلاب علمی هنگامی فرجام می‌یابد که اجتماع علمی در جریان مناظره‌های میان‌پارادایمی بر سر نظریه جدید به اجماع برسند و همه یا اکثریت دانشمندان از نظریه قدیم دست بکشند و متقاعد شوند که نظریه‌ای جدید را چارچوب راهنمای پژوهش‌های علمی کنند. برای رسیدن به این پذیرش یا گزینش همگانی نظریه جدید، نیازی نیست که تک‌تک دانشمندان تجربه گروه را از سر بگذرانند. اینجا «آنچه رخ می‌دهد نه گروه همه اعضای یک گروه بلکه جابه‌جایی فزاینده در توزیع بیعت‌ها و حمایت‌های حرفه‌ای است.» (کوهن، ۱۹۹۶: ۱۸۱) اما این تغییر وفاداری در مقیاس اجتماعی که گاه بیش از یک نسل طول می‌کشد، بیشتر به نیروی دآوری‌های ارزشی انجام می‌گیرد که فرایندی «عینی» و «عقلانی» است.

### داوری‌های ارزشی در علم

تلاش نگارنده تاکنون تبیین دیدگاه کوهن در باب نظریه‌گزینی بود؛ اکنون بر آنم تا با دفاع از این بینش اساسی او که «گزینش نظریه» مستلزم «داوری‌های ارزشی» است، سخن را به پایان برم. این بصیرت کوهن به دلایلی که خواهد آمد یکی از نوآوری‌های عمده اوست؛ اگر نگوئیم مهم‌ترین نوآوری او. پیش از کوهن، یا از نقش سازنده ارزش‌ها در علم غفلت داشتند یا از دخالت آنها پرهیز می‌دادند یا به معناهای یکسره دیگری از دخالت آنها در علم سخن می‌گفتند.

فیلسوفان مدرن، دست‌کم از روزگار دیوید هیوم<sup>۱</sup> میان ارزش‌ها و امور واقع، تمایز قاطعی نهاده‌اند؛ تمایزی میان نحوه‌ای که چیزها هستند و نحوه‌ای که باید باشند؛ تمایز میان حکم واقعی یا گزاره که متعلق عقیده است و حکم ارزشی که متعلق نگرش/علاقه/عاطفه/احساس/خواست است. علم با امور واقع عینی سروکار دارد و برای عینی‌بودن نباید به ارزش‌های بشری که ذهنی‌اند آلوده شود. از باب نمونه، کارنپ<sup>۲</sup> بر آن بود که

1. David Hume

2. Rudolf Carnap

«اعتبار عینی یک ارزش را... هرگز نمی‌توان در یک گزاره معنادار تصدیق کرد» یا «هیچ گزاره‌ای هرگز نمی‌تواند یک داوری ارزشی را بیان کند.» (مک‌مولین، ۱۹۹۸: ۵۱۵) پس، بنا بر آرمان عینیت، ارزش‌ها نمی‌توانند/ نباید در علم به معنای دقیق آن هیچ نقشی داشته باشند. جستجوی روش‌های فراتاریخی برای تحقق چنین آرمانی بوده است. پاتنم<sup>۱</sup> در مرور تاریخی کوتاهی بر فلسفه علم معاصر نشان می‌دهد که چگونه فیلسوفان علم، از تحصیل‌گرایان منطقی تا کواپن<sup>۲</sup>، همواره از پذیرفتن نقش ارزش‌ها در علم طفره رفته‌اند. (پاتنم، ۲۰۰۲: ۱۳۶) در یک چنین فضایی، ریچارد راندر<sup>۳</sup> در مقاله موجزی (۱۹۵۳)، ادعای بدعت‌آمیزی کرد: «دانشمند در مقام دانشمند داوری ارزشی می‌کند.» و حتی «عینیت علم در گرو تشخیص ارزش‌داوری‌هایی است که باید در پژوهش علمی انجام داد و... اگر بناست علم همچنان به‌سوی عینیت پیش برود، از داشتن یک علم اخلاق‌گریزی نیست.» (راندر، ۱۹۹۸: ۴۹۷) دلایل او بر مثال‌هایی از کاربرد علم در عمل استوار بود؛ مانند اوضاعی که اخلاق پزشکی را به‌میان می‌آورد. پوپر نیز با تأکید بر سازوکار اجتماعی معرفت، به‌ویژه معرفت علمی، نظریه عقلانیت انتقادی خود را، به‌طور عام و روش‌شناسی علمی خود را، به‌طور خاص، بر عقل عملی، یعنی اخلاق و سیاست، مبتنی می‌دانست. «عقلانیت یعنی مسئله‌گشایی انتقادی، اجماع کمینه‌ای را در باب ارزش‌ها، غایات و علایق خاص، پیش‌فرض می‌کند.» (گاتی<sup>۴</sup>، ۲۰۰۹: ۸۳) اما اینکه علم تنها در زمینه‌های اخلاقی خاصی امکان تحقق دارد یا کاربرد علم در عمل ناگزیر دلالت‌های اخلاق می‌یابد، سخن چندان تازه‌ای نبود. به قول مک‌مولین آنکه دیدگاه پساتحصلی ما از نقش ارزش‌ها در علم به‌راستی از بیخ‌وبین دگرگون کرد تامس کوهن بود. کوهن استدلال کرد ملاحظاتی که دانشمندان را در گزینش نظریه راهنماست ارزش‌هایی‌اند که باید بیشینه شوند، نه قواعدی که باید برآورده شوند. این ارزش‌ها نه تنها عینیت علم را تهدید یا تخریب نمی‌کنند؛ بلکه آن را برمی‌سازند و تعریف می‌کنند؛ ارزش‌های استاندارد دی چون دقت، سازگاری، دامنه، سادگی و باروری. (مک‌مولین، ۲۰۰۰: ۵۵۶)

پاتنم نیز در خرد، حقیقت و تاریخ (۱۹۸۱) از نقش ضروری چنین ارزش‌هایی در علم دفاع می‌کند و برای آنها به‌عنوان «ملاک‌های پذیرش عقلانی» یا «ارزش‌های معرفتی/ علمی» نوعی عینیت بازمی‌شناسد چراکه «حقیقت حرف آخر را نمی‌زند؛ [بلکه] حقیقت خود از

1. Hilary Putnam
2. Willard Van Orman Quine
3. Richard Runder
4. Gattei

ملاک‌های پذیرش عقلانی ما جان‌مایه می‌گیرد». (پاتنم، ۱۹۹۲: ۱۳۰) وی در این اثر ظاهراً میان این ارزش‌ها و ارزش‌های اخلاقی تمایزی نمی‌شناسد، زیرا آنها را بخشی از تصور ما از «شکوفندگی انسانی» (= اتودایمونیای ارسطو) می‌شمارد. وی با عینی‌شمردن ارزش‌های معرفتی، دوگانگی امر واقع/ارزش را به چالش می‌کشد. (نک: پاتنم، ۱۹۹۲: ۱۰۳-۱۴۹) پاتنم در نوشته‌های سپسین خود نیز همچنان از نقش ارزش‌ها در علم و ایده «درهم‌تافتگی امر واقع و ارزش» دفاع می‌کند، اما از یکی انگاشتن «ارزش‌های معرفتی/علمی» با ارزش‌های اخلاقی دست برمی‌دارد. «پس از آنکه کارنپ این تصویر را نقش بر آب دید که بتوان گزاره‌های منفرد ناظر به واقع را به محک تجربه حسی زد و کواین تقسیم قاطع زبان علم به بخش‌های تحلیلی و واقعی [= تألیفی] را به باد انتقاد گرفت، استدلال به نفع دوگانگی امر واقع/ارزش نیز یکسره سستی گرفت و تباه شد.» بدین‌سان تحصیل‌گرای منطقی می‌توانست بگوید «علم افزون بر تجربه‌ها و قراردادهای چه‌بسا ارزش‌ها را نیز پیش‌فرض می‌کند. در واقع همین که از یکی دانستن ارزش‌ها با اخلاق دست برداشتیم، روشن می‌شود که علم ارزش‌ها را پیش‌فرض می‌کند - ارزش‌های معرفتی را.» (پاتنم، ۲۰۰۲: ۳۰)

از دید نگارنده، فارغ از اینکه بتوان میان ارزش‌های اخلاقی و ارزش‌های معرفتی تمایز روشنی گذاشت، خود ایده نقش ارزش‌های معرفتی در علم از اخلاق فضیلت ارسطویی الهام گرفته است. از دوره باستان الگوی غالب علم و عقلانیت علمی، به‌ویژه علوم طبیعی، ریاضیات (هندسه) بوده است. حتی علم اخلاق مدرن نیز الگوی خود را از ریاضیات می‌گرفته است. از قرن بیستم اما گویی ورق برگشت و دیگر این علوم طبیعی‌اند که باید الگوی خود را از اخلاق عملی ارسطویی بگیرند. می‌دانیم که اخلاق فضیلت‌بنیاد کلاسیک، از نیمه دوم قرن بیستم، دوباره روایی یافته است.<sup>۱</sup> یک دلیل عمده در گرایش به فلسفه اخلاق فضیلت‌بنیاد این بوده است که فلسفه‌های اخلاق مدرن، یعنی اخلاق وظیفه و پیامدگرایی، بیش از اندازه قاعده‌بنیاد بوده‌اند؛ حال آنکه به‌قول ارسطو اخلاق اگرچه عقلانی است؛ اما چندان دقیق و قاعده‌مند نیست؛ «اخلاق علم دقیقی نیست و نباید از آن دقتی بیش از توانش چشم‌بداریم.» (زگزبسکی، ۱۹۹۸: ۲۲۰) خود ارسطو به‌جای قواعد دقیق، «فضیلت فکری» فرونسیس (= حکمت عملی/نیک‌رایی) را داور نهایی در تصمیم‌های اخلاقی می‌شمارد. با توجه به سرشت بی‌قاعده انتخاب نظریه در علوم طبیعی این پرسش پیش می‌آید که آیا اینجا نیز پای فرونسیس در میان نیست؟ پیش‌دستی دو فیلسوف، یکی در سنت فلسفه

۱. اندیشمندانی چون السدر مک‌ایتنیر، مایکل اسلوت، فیلیپا فوت، آیریس مرداک و لیندا زگزبسکی سهم عمده‌ای در این رونق‌یابی داشته‌اند.

تحلیلی و دیگری در سنت فلسفه قاره‌ای، در تعمیم فرونسیس ارسطو به فراتر از قلمرو علم اخلاق گمان نگارنده را تأیید می‌کند؛ زگزبسکی در فضایل ذهن (۱۹۹۸) کارکرد فرونسیس را به معرفت‌شناسی تعمیم داد و کوشید مفاهیم وظیفه‌گرایانه‌ای چون وظیفه اخلاقی/ وظیفه معرفتی و فعل درست/ باور موجه را بر حسب مفاهیم عامل‌بنیاد نظریه فضیلت محض تعریف کند و از مسائل گتیه<sup>۱</sup> در تعریف معرفت بپرهیزد. او تفکیک فضایل فکری از فضایل اخلاقی را نمی‌پذیرد. گادامر نیز پیش‌تر در حقیقت و روش (۱۹۶۰) فرونسیس را بنیاد فهم هرمنوتیکی گرفت و آن را جانشین روش در علوم انسانی شمرد؛ اگرچه او با تفسیری ویژه از فرونسیس، برای آن در دیالوگ افلاطونی «مبنای بهتری» از فضیلت ارسطویی یافت. (گادامر، ۱۳۸۴: ۳۳). البته کلیت فهم هرمنوتیکی نزد گادامر فهم در علوم طبیعی را هم در بر می‌گیرد.<sup>۲</sup> بدین‌سان این گمان نیرو می‌گیرد که در نبود روش (منطق قاعده‌مند)، چه‌بسا مفهوم فرونسیس همان سرنخ کلاف گوریده نظریه‌گرینی در علوم طبیعی باشد. ابعاد عملی<sup>۳</sup> علوم طبیعی، سرشت اجتماعی آن و ماهیت ارزش‌گون «ملاک‌های گزینش نظریه» این فرض را قوت می‌بخشد.

فرونسیس نزد ارسطو عقلانیت عملی شناخت فضایل (= ارزش‌های اخلاقی فریه<sup>۴</sup>) یا رفتارهای فضیلت‌مندانه در موقعیت‌های انضمامی است؛<sup>۵</sup> نوعی فضیلت فکری یا آگاهی تاریخی که فراموش نمی‌شود و از این‌رو پیش‌داورانه و متکی به سنت است؛ فرونسیس از راه عضویت در اجتماع خردمندان و تشبه جستن به آنان به‌دست می‌آید و با تجربه شخصی کمال می‌یابد. پس شخص برخوردار از فرونسیس براساس سنت، تجارب و منش خود دست به عمل می‌زند. نکته این است که ارزش‌های معرفتی کوهن همان فضیلت‌های نظریه علمی خوب‌اند - فضیلت در معنای گسترده یونانی آن که در متون کلاسیک فارسی «هنر» خوانده می‌شود؛ زیرا نظریه با برخوردار از آنها کارکردش بهتر می‌شود. مک‌مولین آنها را ارزش‌های ویژگی‌نمون<sup>۶</sup> می‌خواند که وجه عینی و شناختنی دارند؛ در قبال ارزش‌های

1. Edmund Gettier

۲. درباره فرونسیس نک: زگزبسکی، ۱۹۹۸: ۲۳۲-۲۱۱ و گادامر، ۲۰۰۶: ۳۳۶-۳۱۰.

3. Practical

4. Thick

۵. در فرا اخلاق تمایزی می‌گذارند میان مفاهیم فریه و مفاهیم تنک اخلاقی. مفاهیم فریه مانند مهربان، دلیر، بردبار و... برخلاف مفاهیم تنک یا انتزاعی خوب/ بد، باید/ نباید، از محتوای توصیفی نیز برخوردارند. ارزش‌هایی چون سادگی، سازگاری، باروری و دقت، از جنبه‌هایی که گفتیم شباهت بسیاری به مفاهیم اخلاقی فریه دارند.

6. Characteristic Values

عاطفه‌نمون<sup>۱</sup> که صرفاً ذهنی‌اند و از این‌رو می‌توانند تهدیدی برای عینیت علوم باشند. (مک‌مولین، ۱۹۹۸: ۵۱۷) آنچه ما را به شناخت فضایل یا ارزش‌های ویژگی‌نمون رهنمون می‌گردد، بیشتر حکمت عملی است تا پیروی از قواعد سفت‌وسخت نظری. اگر بخواهیم ارزش‌های ویژگی‌نمون را قاعده بشماریم آنها را باید قواعد عملی بدانیم که معنایشان با کاربردشان در موقعیت‌های جدید تغییر می‌کند؛ چیزی مانند قوانین حقوقی که معنایشان با تطبیق‌های قاضی بر موارد جدید تعیین می‌شود و تغییر می‌کند. دانشمندان نیز به یک اجتماع تاریخی از دید قوای فکری خوب تعلق دارد و براساس تجربه‌های تاریخی و از روی خوی و منش خود رفتار می‌کند؛ نه با پیروی از روش‌های فراتاریخی. کوهن می‌گفت در نبود ملاک‌های الزام‌آور (=قواعد دقیق) برای گزینش نظریه، بهترین ملاکی که بتوان به آن اعتماد کرد «تصمیم گروهی دانشمندان» است؛ (کوهن، ۱۹۹۶: ۱۷۰) اما او می‌توانست مبنای این اعتماد را همان برخورداری دانشمندان از فرونسیس بشمارد. باری، با توجه به تأکید کوهن بر عاملان شخصی وابسته به یک اجتماع و سنت تاریخی، به‌جای قواعد غیرشخصی فراتاریخی، تفسیر فرونسیس بنیاد از علم‌شناسی او می‌تواند تبیین بهتری از عقلانیت مورد نظر او به‌دست دهد و امکان پاسخ به برخی انتقادهای قاعده‌بنیاد را بر دیدگاه او فراهم کند. به‌ویژه با تفسیر دیالوگی گادامر از فرونسیس می‌توان کوهن را از اتهام ذهنی‌انگاری بر کنار دانست؛ پایبندی دانشمند به دیالوگ و جدی گرفتن دیگری (=جهان طبیعت و همکاران) برای رسیدن به توافق (امتزاج افق‌ها) می‌تواند راه را بر ذهنی‌انگاری تند ببندد. این تفسیر تا اندازه‌ای با تأکید کوهن بر کفایت تجربی نظریه و مباحثه و فنون اقناع و ترجمه برای رسیدن به اجماع هم‌خوانی دارد؛ اگرچه «مباحثه» کوهن بیشتر طنین جنگ دارد و «دیالوگ» گادامر پژواک آشتی. از این‌رو گادامر در آنچه کوهن گسست‌های انقلابی می‌بیند می‌تواند استمرار و پیوستگی هم باز شناسد.

### نتیجه

در این مقاله کوشیدیم آرای کوهن را در باب گزینش نظریه، تبیین و از بصیرت او دفاع کنیم. برای این کار دیدگاه کوهن را در ساختار (۱۹۶۲)، پی‌نوشت - ۱۹۶۹ و مقاله (۱۹۷۷) بررسی‌سیدیم. نخست دلیل آوردیم که چرا کوهن در ساختار به‌جای «نظریه» از «پارادایم» سخن می‌گوید و این دو مفهوم چه نسبتی با هم دارند. سپس کوشیدیم نشان دهیم

که کوهن چگونه مفروضات فلسفه علم رسمی را در بی‌مسئله نشان دادن فرایند ارزیابی نظریه به چالش می‌کشد. کوهن استدلال می‌کند که با استناد به منطق و طبیعت، یعنی توان مسئله‌گشایی نظریه، نمی‌توان مباحثه بر سر گزینش نظریه را فیصله داد. اما با به میان آمدن ملاک‌های عینی و مشترک دیگری چون سادگی و سازگاری هم گزینش معین نمی‌شود؛ زیرا سنجه‌های مشترک ارزیابی (مانند دقت، دامنه، باروری، سادگی و سازگاری) کارکردی چون قاعده‌های دقیق و سازگار و کافی ندارند تا چون برهان، همواره گزینش واحدی را الزام کنند؛ بلکه کارکردشان مانند ارزش‌های تفسیرپذیر و اغلب ناسازگاری است که تنها می‌توانند گزینش را راهنمایی کنند و بنابراین امکان «اختلاف نظر موجه» را گشوده می‌دارند. ارزش‌شمردن ملاک‌های ارزیابی، در عمل برای علم سودمندتر از قاعده‌نگاشتن آنها بوده است.

اما دانشمندان افزون بر ارزش‌های عینی مشترک، خواه‌ناخواه ویژگی‌های منشی و تجارب تاریخی خود را هم در کار می‌آورند. فیلسوفان علم این عوامل را ذهنی و بنابراین تهدیدی برای عینیت علم شمرده‌اند. اما کوهن بر آن است که دانشمندان برای اطلاق‌پذیر کردن ارزش‌های کلی بر موقعیت انضمامی گزینش و تعیین بخشیدن به آن، باید که چنین کنند. این عوامل، گزینش را ذوقی و گزافی نمی‌کند؛ چراکه آنان بیشتر داوری‌های ارزشی استوار بر دلایل را جدی می‌گیرند. داوری‌های ارزشی، الگوی دلیل خوب/رای نیک در تصمیم‌های علمی‌اند، نه آزمایش‌های قاطع. در تبیین استدلال‌های کوهن به این مدعای او رسیدیم که اگر چه گذار از یک پارادایم به پارادایم دیگر، در دوره‌ای کم‌وبیش بلند با اجماع نهایی اجتماع علمی بر سر یک نظریه، به نیروی استدلال (فنون اقناع و داوری‌های ارزشی) انجام می‌پذیرد و به این دلیل می‌توان آن را، به‌ویژه در بعد اجتماعی، گزینش نامید، اما در بعد فردی، گذار اصیل، شبیه تجربه گروه است. استدلال، شرط لازم و کافی برای گزینش است، اما برای گروه تنها شرط لازم می‌تواند بود. چه، گروه برخلاف فرایند سنجیده و تأملی گزینش، یکباره و غیرارادی رخ می‌دهد؛ «اگرچه نه در یک وهله». از این‌رو، پیروزی انقلاب علمی در گروه تجربه گروه یکایک دانشمندان نیست؛ بلکه وابسته به توان یارگیری در مباحثه‌های میان‌پارادایمی به پشتوانه نیروی اقناعی داوری‌های ارزشی است.

تا اینجا می‌توان گفت کوهن نشان داده است که «گزینش نظریه» مسئله‌دار است و علم چنانکه پیشتر می‌پنداشتیم در معنای دقیق کلمه روشمند نیست؛ آرمان روش و

عینیت روشی در ارزیابی نظریه سودای خام پختن است. اما در واقع مراد کوهن این نبود که علم کارستانی<sup>۱</sup> نابخردانه و غیرعقلانی است. نکته این است که ما باید نظریه عقلانیت خود را فراخور حیات واقعی علم بازسازی کنیم. (برنشتاین<sup>۲</sup>، ۱۹۸۳: ۵۹) علم از دید کوهن عقلانیتی «داورانه» دارد و الگوی استدلال علمی «داوری ارزشی» است، نه برهان یا آزمایش قاطع. تا اینجا هیچ سخنی بر او نیست. اما کوهن سرشت این عقلانیت را چنانکه باید و شاید تبیین فلسفی نمی‌کند. حاصل سخن کوهن این است که برای فهم عقلانیت علم باید الگوی «عقلانیت عملی» را جایگزین عقلانیت روشمند نظری (در ریاضیات و منطق) کنیم. اما او درباره چندی چون این عقلانیت عملی، ژرف‌نگری و چابکاندیشی (مانور) چندانی نشان نمی‌دهد و فیلسوف تحلیلی را سرگردان می‌گذارد. از این رو می‌توان گفت سویه ویرانگر استدلال‌های او بر سویه سازنده‌اش می‌چربد و قوت ایجابی استدلال او به نیروی بُعد سلبی آن نیست. این شاید تا اندازه‌ای از آن باشد که سنت فلسفه تحلیلی آن روزگار که از زمینه علوم دقیقه برآمده بود و خود کوهن نیز بیشتر بدان تعلق داشت، چندان مایه‌ور نبود که سازوبرگ چنین فلسفیدنی را در اختیار او بگذارد. تأمل در ساختار (۱۹۶۲) نشان می‌دهد که رویکرد کوهن به علوم طبیعی در این اثر سخت متأثر از علوم انسانی است؛ چنانکه برخی از هوادارانش بر آن رفتند که رویکرد او را در ساختار (۱۹۶۲)، به‌ویژه شیوه دوره‌بندی‌اش را بر حسب سنت و گسست‌های بنیادی، می‌توان در میدان علوم انسانی نیز به کار بست؛ غافل از اینکه خود کوهن رویکردش به علوم طبیعی را از علوم انسانی (از جمله تاریخ رشته‌هایی چون ادبیات، موسیقی، هنر، سیاست) به وام گرفته و «نوآوری‌اش در این باره تنها کاریست این شیوه نگاه در میدان علوم طبیعی بوده است که پیشتر گمان می‌رفت به شیوه یکسره دیگری توسعه می‌یابد.» (کوهن، ۱۹۹۶: ۲۰۸) کوهن می‌توانست نشان دهد که الگوی عقلانیت علمی در گزینش نظریه را هم می‌توان از عقلانیت علوم انسانی و زندگی عملی (به‌ویژه اخلاق) گرفت. باید انصاف داد که او در این راه گام‌هایی برداشته اما تبیین او از عقلانیت عملی چندان کفایت‌مند نیست.<sup>۳</sup> در ذیل بخشی با عنوان «داوری‌های ارزشی در علم» به اهمیت تاریخی این بصیرت

1. Enterprise

2. Bernstein

۳. در واقع کوهن به‌طور ضمنی چنین کرده است. گذشته از دلالت تعبیری چون «انقلاب» و «فنون اقناع» (سیاست)، «گروش» (دین) و مانند آن، پاره‌ای از مثال‌های او از زندگی عملی (اخلاق) در مقاله (۱۹۷۷) تأمل برانگیزند. نک: کوهن، ۲۰۰۲: ۴۳۰-۴۲۹.

کوهن اشاره شد که علم ارزش‌ها را پیش‌فرض می‌کند و همان‌ها را ضامن عینیت و عقلانیت خود می‌سازد. نیز برای تبیین خردپسندتری از دیدگاه او در باب عقلانیت و عینیت نظریه‌گزینی، مفهوم فرونسیس پیشنهاد گردید. گفتیم ارزش‌شمردن «ملاک‌های مشترک‌گزینش نظریه» گزارفی نیست. آنها شباهت بسیاری به فضایل اخلاقی دارند؛ گو اینکه با فضایل اخلاقی یکی نباشند: آنها سرشت آرمانی و بار ستایشی دارند و راهنمای عمل (نظریه‌گزینی)‌اند؛ با این همه، آنها خالی از بعد توصیفی هم نیستند تا تنها بیان احساس ذهنی و عاطفه دانشمند شمرده شوند؛ زیرا آنها ویژگی عینی نظریه‌اند و انتظار می‌رود نظریه با برخورداری از آنها کارکردش افزایش یابد. به این دلایل نمی‌توان آنها را به مفاهیم فیزیکی خنثی یا مفاهیم ارزشی تنک<sup>۱</sup> یا عاطفه‌نمون فروکاست. آنها همچون قواعد نظری یا فنی، دقیق و سازگار و کامل نیستند؛ بلکه در موقعیت‌های انضمامی تصمیم، تفسیر برمی‌دارند، گاه با هم در تعارض می‌افتند و به‌تنهایی نمی‌توانند به انتخاب، تعیین کامل بخشند؛ و همین سه حالت که ویژگی‌های آشنای موقعیت‌های اخلاقی است، ضرورت کاربرد فرونسیس به‌جای روش را آشکار می‌سازد. اگر بخواهیم ارزش‌های کوهن را بنا به سنت، قاعده بشماریم باید آنها را قاعده عملی بشماریم؛ زیرا تعریف پیشینی دقیق از آنها ممکن نیست؛ معنای قواعد عملی با کاربردهای جدید تغییر می‌کند؛ و دیگر اینکه کاربرد آنها مستلزم در میان‌آوردن تجارب گذشته و خوی و منش شخصی است؛ همچنین این ملاک‌ها با همه تعارضی که میان‌شان پیش می‌آید، کارکرد خود را کج‌دار و مریز انجام می‌دهند؛ حال آنکه تعارض در قواعد سیستم نظری (ریاضیات و منطق) کارکرد آنها را یکسره تباه می‌کند؛ یا کاستی در قواعد نظری، سیستم نظری را ناتمام و تصمیم‌ناپذیر می‌گذارد. سرانجام اینکه ارزش‌ها از عناصر فرهنگی عمیق و هویت‌بخش یک اجتماع تاریخی‌اند. آنها به‌طور رسمی آموزش داده نمی‌شوند؛ فرد با عضویت در اجتماع، آنها را همچون دانش عملی از نسل پیشین (به‌طور ضمنی) فرامی‌گیرد و با تمرین و تجربه شخصی بهبود می‌دهد. این همه نشان می‌دهد که سازوکار گزینش نظریه تا چه اندازه به تصمیم‌های اخلاقی در موقعیت‌های عملی شباهت دارد و چرا فرونسیس در این زمینه هم می‌تواند کارساز باشد. تبیین شایسته این طرح نیازمند مجال و مقال دیگری است.

---

1. Thin



## منابع

۱. کوهن، تامس. (۱۳۸۳). *ساختار انقلاب‌های علمی*. عباس طاهری. تهران: نشر قصه.
۲. کوهن، تامس. (۱۳۸۹). *ساختار انقلاب‌های علمی*. سعید زیباکلام. تهران: انتشارات سمت.
۳. گادامر، هانس گئورگ. (۱۳۸۴). *آموزه قرن*. محمود عبادیان. تهران: نشر اختران.
۴. نیکلز، تامس. (۱۳۹۵). *انقلاب‌های علمی*. یاسر خوشنویس. تهران: انتشارات ققنوس.
5. Bernstein, R. (1983). *Beyond Objectivism and Relativism: Science, Hermeneutics, and Praxis*. University of Pennsylvania Press Philadelphia.
6. Gattei, S. (2009). *Karl Popper's Philosophy of Science: Rationality Without Foundations*. London and New York: Routledge
7. Hacking, I. (1999). The Rationality of Science After Kuhn. *Scientific Inquiry, Reading in the Philosophy of Science, Edited by Robert Klee*. New York: Oxford University Press.
8. Kuhn, T. S. (1996). *The Structure of Scientific Revolutions*. 3rd Edn. Chicago: The University of Chicago Press.
9. Kuhn, T. S. (2000). *The Road Since Structure: Philosophical Essays*. Ed. by J. Conant & J. Haugeland. Chicago: The University of Chicago Press.
10. Kuhn, T. S. (2002). Objectivity, Value Judgment, and Theory Choice. *Philosophy of Science, Contemporary Readings*, Y. Balashov & A. Rosenberg. London and New York: Routledge.
11. McMulin, E. (1998). Values in Science. *Introductory Readings in the Philosophy of Science*. Ed. by E.D. Klemmeke & Et Al. New York: Prometheus Books.
12. McMulin, E. (2000). Values in Science. In W.H. Newton-Smith (Ed.): *A Companion to the Philosophy of Science*. U.K: Blackwell Publishers.
13. Putnam, H. (1992). *Reason, Truth and History*. U.S.A: Cambridge University Press.
14. Putnam, H. (2002). *The Collapse of the Fact/Value Dichotomy and Other Essays*. U.S.A: Harward University Press.
15. Runder, R. (1998). *The Scientist Qua Scientist Makes Value Judgments in Introductory Readings in The Philosophy of Science*. Ed. By E.D. Klemmeke; R. Hollinger & D. W. Rudge. New York: Prometheus Books.
16. Worrall, J. (2003). *Normal Science and Dogmatism, Paradigms and Progress: Kuhn Versus Popper and Lakatos*. In T. Nickles (Ed.): Thomas Kuhn. Cambridge University Press.
17. Zagzebski, L. (1998). *Virtues of the Mind: an Inquiry Into the Nature of Virtue and the Ethical Foundations of Knowledge*. Cambridge University Press.

این پژوهش با هدف دستیابی به رویکردی در آموزش علوم انسانی، به بررسی شیوه‌های تدریس مؤثر در علوم انسانی در دانشگاه‌های ایران پرداخته است. برای این منظور چگونگی آموزش استادان بزرگ علوم انسانی و اجتماعی در ایران واکاوی شده است. برای دستیابی به چگونگی آموزش این استادان بزرگ از روشی غیرمستقیم در پژوهش بهره گرفته شد: تجارب زیسته استادان کنونی علوم انسانی از حضور در کلاس آن استادان بزرگ در قالب خاطرات آنان بازنمایی گردید. در این بازنمایی از راهبرد پدیدارشناسی تفسیری بهره گرفته شد. مشارکت‌کنندگان به صورت هدفمند، انتخاب شدند و فرآیند گردآوری داده‌ها به روش مصاحبه تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت. بر مبنای نتایج تحقیق، اساتید مذکور در کار تدریس خود، دو گونه راهبرد داشته‌اند: راهبرد ساختاری (کلاس درس منظم و مشارکتی) و راهبرد فرایندی (آموزش در سه گام آموزنده، کاربردی و انتقادی). این راهبردها برای رسیدن به آرمان‌هایی مانند یادگیری دانش نظری، توان تحلیل و نقادی، و برخوردار شدن شاگردان از منش آکادمیک بوده است. اجرای این راهبرد تدریس خود نیازمند برخورداری استاد از دو ویژگی است: دانش منسجم و روزآمد و کم‌نظیر، و مهارت اجتماعی بالا در تعامل با شاگردان.

■ واژگان کلیدی:

فلسفه شخصی تدریس، علوم انسانی، دانشگاه، آرمان‌های آموزش، راهبردهای آموزش، فلسفه شخصی

## راهبرد تعاملی - توضیحی در آموزش علوم انسانی

### افسانه رحیم‌زاده

کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه کردستان  
afsaneh.rahimzade@gmail.com

### کیوان بلندهمتان

استادیار دانشگاه کردستان  
k.bolandhematan@uok.ac.ir

### جمال سلیمی

دانشیار دانشگاه کردستان  
J.salimi@uok.ac.ir

## مقدمه

گرچه هدف از دانشگاه را در گام نخست، گسترش مرزهای دانش از طریق پژوهش می‌دانند ولی آموزش دانش کشف‌شده نیز همیشه از بنیادی‌ترین هدف‌های دانشگاه بوده است. (مورس و مورای<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵) این هدف دوم، آموزش دانش کنونی، هم به شکوفایی آدمی می‌انجامد (خورسندی طاسکوه و لیاقتدار، ۱۳۸۷ و آراسته، ۱۳۸۴) و هم مهم‌ترین شیوهی تربیت نیروی انسانی برای دیگر بخش‌های جامعه است (فیوضات، ۱۳۸۲) و هم به رشد فرهنگ جامعه کمک می‌کند. (یمنی دوزی سرخابی، ۱۳۸۲) علوم انسانی نیز از این قاعده مستثنی نیست و هر آنچه درباره کلیت دانشگاه گفته شد درباره دانشکده‌های علوم انسانی و اجتماعی نیز راست است. (خورشیدی و پیشگاهی، ۱۳۹۱) با این همه، آنچه آموزش علوم انسانی و اجتماعی را چالش‌برانگیز می‌کند، وابستگی آن به بافتار است و تأثیرپذیری آن از فرهنگی که آموزگار/استاد و شاگردان در آن زندگی می‌کنند.

۱۰۸

## مسئله

می‌توان گفت که «بشر چونان بشر» از دیگر جانداران جدا است. این بدان معنا است که یک گوهر پیشینی مشترک (یک ساختار سرشتین همسان یا دسته‌ای از توانمندی‌ها و امکان‌ها مانند اندیشه به اندیشیدن، فهم آموزه‌های اخلاقی، آفرینش قانون‌ها و هنجارها، توان سنجشگری، ارزیابی دستوری) در نژاد بشر هست که او را از دیگر باشندگان جدا می‌سازد. (پایا، ۱۳۹۴) همین هم‌سرشتی است که بشر را به یکدیگر پیوند داده و مردمان را برای هم فهم‌پذیر می‌گرداند. امکان درس‌آموزی از آموزه‌های دیگر فرهنگ‌ها هم بر پایه همین هم‌سرشتی، شدنی است. (پایا، ۱۳۸۸) شناخت این گوهر مشترک امکان دانش را فراهم می‌آورد چراکه آنچه درباره گروهی (در هر زیستگاهی) راست باشد درباره دیگر مردمان نیز (مشروط به پاره‌ای شرط‌ها) راست خواهد بود. (پایا، ۱۳۹۴) علوم انسانی - اجتماعی به این دسته از شناخت‌های منسجم درباره بشر و کنش‌های او گفته می‌شود. ولی چون بشر و کنش‌های او در بافتارهای زمانی - مکانی و در بستر فرهنگ‌ها صورت می‌گیرد، همین سبب می‌شود که چالش‌های بسیاری در جوامع گوناگون بر سر علوم اجتماعی - انسانی وجود داشته باشد؛ از جمله: چالش‌های محیطی و بومی، چالش‌های زبانی، چالش‌های سیاسی و ایدئولوژیک، چالش‌های نهادی و فرهنگ دانشگاهی، چالش‌های

جمعیتی، چالش‌های جنسیتی، چالش‌های انگیزشی، چالش‌های معرفتی. (فاضلی، ۱۳۹۴) در ایران نیز از دیرباز درباره این چالش‌های علوم انسانی بحث شده است. نگاهی به تباریابی انقلاب فرهنگی در ایران (زائری و محمدعلی‌زاده، ۱۳۹۶) میزان حساسیت روشنفکران ایرانی را نسبت به چالش‌ها نشان می‌دهد. در گذر زمان تلاش‌های بسیار برای رویارویی با چالش‌ها پیشنهاد شده است. در سال‌های اخیر نیز برخی راهکارها و پیشنهادها در جهت بهبود وضع علوم انسانی در دانشگاه‌های ایران ارائه شده است. برای نمونه باور بر آن است که ما نیازمند (۱) تجدیدنظر اساسی در دروس علوم انسانی از نظر محتوایی بوده؛ و برای این کار نیازمند (۲) روزآمد کردن سرفصل دروس رشته‌ها هستیم. افزون بر این (۳) پژوهش در این رشته‌ها باید جدی گرفته شود و از همان دوره کارشناسی آغاز شود. (۴) در گزینش استادان این رشته‌ها دقت بیشتری باید شود و (۵) کارگاه‌های روش تدریس به‌صورت مداوم برای آنان برگزار شود و (۶) در ارزیابی آنان از روش‌های موثری بهره گرفته شود. (نک: مهرمحمدی و دیگران، ۱۳۹۴) با این همه، در این میان، نکته کلیدی این بازسازی، مغفول ماندن پرسشی بنیادی است: رهیافت‌های مناسب آموزش در علوم انسانی - اجتماعی چیست؟ چگونه می‌توان علوم اجتماعی - انسانی را در دانشگاه‌های ایران به شاگردان سپرد و آنان را با آنها آشنا و در آنها کارآزموده ساخت؟ بدون در دست داشتن پاسخ این پرسش، برگزاری کارگاه روش تدریس یا تلاش برای ارزیابی استادان علوم انسانی - اجتماعی راه به جایی نخواهد برد. همچنان که تغییر در محتوا نیز بدون در اختیار داشتن شیوه‌ها و رهیافت‌های براننده آموزشی تأثیری در بهبود علوم انسانی - اجتماعی نخواهد داشت.

آموزش، کنشی از پیش‌برنامه‌ریزی شده است برای آنکه شاگرد چیزی را یاد بگیرد. (دیردن<sup>۱</sup>، ۱۹۶۷) این یادگیری، همان‌گونه که دیردن می‌گوید و بسیاری از ما آن را تجربه کرده‌ایم، بدان معنا است که کسی محتوایی را بفهمد و به یاد بسپارد. با این همه، یکی از بدفهمی‌های بزرگی که ممکن است استادان تازه‌کار با آن روبرو شوند، همسان‌پنداری آموزش با یادگیری است و واگذار کردن کلاس به شاگرد و انداختن بار مسئولیت به دوش شاگرد. در آموزش، کوششی دوسویه نیاز است که یک سوی آن آموزگار یا استاد است و سوی دیگر آن، شاگرد. هم شاگرد مسئول است (در توجه و تلاش برای فهم) هم استاد یا آموزگار در ارائه محتوا و روشی براننده آن محتوا و به‌ویژه، اطمینان از یادگیری

شاگرد باید پاسخگو باشد. (مور<sup>۱</sup>، ۱۹۸۲) کنش‌ها و واکنش‌های این دو بر سر موضوع و محتوای آموزشی تعیین‌گر میزان موفقیت در آموزش است. نکته آن است که رویکرد و روش آموزش هم به این محتوا بستگی دارد هم به ویژگی‌های فرهنگی - روان‌شناختی یاددهنده و یادگیرنده.

در این میان، مسئولیت استاد در آموزش دانشگاهی از دیرباز کانون نگاه به دانشگاه بوده است. نه تنها در پیشینه فرهنگی ما ایرانیان، برای نمونه در دیدگاه‌های غزالی یا ابن‌خلدون یا سعدی، مسئولیت استاد در آموزش بسیار برجسته بوده (نک. رفیعی، ۱۳۹۲)؛ که در دیگر جاها نیز چنین است و هنوز استاد مرجعیت و مسئولیت خود را دارد. هنوز هم یکی از نیرومندترین سنت‌های دانشگاهی جهان، سنت آکسبریج<sup>۲</sup> است که دانشگاه را جایی برای آموزش به شاگردان و پروراندن آنان می‌دید. آموزش، در این نگاه، پیشه‌ای ورجاوند است و کاری پیامبرگونه. این سنت ریشه در فرهنگ دینی داشته و بر بالیدگی اخلاقی شاگردان از راه برنامه درسی آزادی‌خواهانه پافشاری می‌کند. آکسفورد و کمبریج در پی «تربیت» و نه «مهارت‌آموزی» بودند. به ورزیدگی حرفه‌ای نمی‌پرداختند و بیشتر در پی تربیت دانشجویان از راه پیوند نزدیک و یکدله استاد و شاگرد بودند؛ آموزشی فردی‌شده را می‌پسندیدند و خودفرمانی سیاسی و خودگردانی آکادمیک را آرمان خودگردانده بودند. این سنت که کسانی همچون توماس آرنولد و جان هنری نیومن چارچوب‌های نظری آن را ریختار بستند، در دیگر دانشگاه‌ها هم رخنه کرد و بسیاری از دانشگاه‌های دیگر بدان گراییدند. (مک‌فارلن<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷: ۳۶-۳۵ و بلندهمتان و محمدی، ۱۳۹۴) تکیه این سنت، بر آموزش مناسب به‌عنوان زیرساخت پژوهش است و نشانگان این گرایش را امروزه در توجه روزافزون شماری از دانشگاه‌های برتر به آموزش می‌توان دید. این چرخش دید، به‌ویژه از دهه ۱۹۹۰ میلادی به این‌سو، در آمریکا و بریتانیا دیده می‌شود. (بویر، ۱۹۹۰؛ مک‌فارلن، ۲۰۰۷؛ مارینکویچ<sup>۴</sup>، ۲۰۰۷ و نیکلاس<sup>۵</sup>، ۲۰۰۲)

به هر روی؛ یکی از پایه‌های اساسی نظام‌های آموزشی که در امر آموزش و پرورش باید مورد توجه قرار گیرد، شیوه آموزش است. هر روش آموزش برای خود ویژگی و کارایی خاص خود را دارد و این ماهیت و محتوای آموزشی است که جایگاه به‌کارگیری هر روش

1. Moore
2. Oxbridge
3. Mcfarlane
4. Marincovich
5. Nicholls

آموزشی را برای استاد روشن می‌کند. (امیر تیموری، ۱۳۸۶) روش آموزش بخشی از رهیافت آموزش است و تلاش برای کشف رهیافت‌های آموزش مناسب در علوم انسانی از اهمیت دوچندانی برخوردار است. در مجموع می‌توان بر مبنای دیدگاه فنسترماخر و سولتیس<sup>۱</sup> (۲۰۰۴: ۷) گفت که در هر الگو یا رهیافت آموزشی پنج مؤلفه حضور دارد: روش آموزش، آگاهی از شاگردان، دانش استاد در زمینه درس، چگونگی روابط استاد و شاگرد، آرمان‌های استاد در آموزش.

پیش‌انگاشت بنیادی این پژوهش آن است که «تربیت، پرورش و آموزش این علوم انسانی و اجتماعی] به‌درستی صورت نمی‌گیرد و نهادهای آموزشی ایران شرایط، قابلیت‌ها و توانایی‌های لازم برای تربیت متخصص در این رشته‌ها را ندارند. در نتیجه محققان و متخصصان لازم در این رشته‌ها پرورش نمی‌یابند و رشد نمی‌کنند». (فاضلی، ۱۳۹۴: ۶۰)

یکی از راه‌های رویارویی با این دشواره، دستیابی به رهیافت‌های موفق در آموزش این رشته‌ها است. از این‌رو، پژوهش کنونی در پی آن است که رهیافت یا رهیافت‌های موفق آموزش در علوم انسانی - اجتماعی را در بافت دانشگاه‌های ایران به‌دست آورد و برای این کار رویکردی غیرمستقیم را برگزیده است: می‌کوشد خاطره کسانی را که هم‌اینک اعضای هیئت علمی دانشگاه هستند (= استادان کنونی این رشته‌ها) از چگونگی‌های آموزش استادان برجسته و برتر خود در دانشگاه‌های ایران بازخوانی کند. منظور از استادان بزرگ کسانی هستند که به اذعان هیئت علمی مشارکت‌کننده، با آثار خود تأثیر بسیار در آن رشته تخصصی داشته و افزون بر آن، تأثیر عملی بسیار بر منش و نگرش دانشجویان خود در کلاس درس داشته‌اند. ملاک شناخت این استادان برتر همان برداشت عضو هیئت علمی و نگاه برآمده از خبرگی تربیتی<sup>۲</sup> او بود. هر استادی ممکن است در طول دوران دانشجویی خود، از موهبت حضور در کلاس استادان کاردانی برخوردار شده باشد که پس از سال‌ها هنوز خاطره کلاس‌های آنان در ذهن او مانده و هنوز هم بر آن است که آن استادان، استادانی بزرگ، ستودنی و نمونه بوده‌اند.

واکاوی این خاطرات از آن‌رو مهم است که همیشه آموزش بستگی بسیار با خاطرات و تجارب خود استاد دارد. خوب یا بد، این خاطرات نقشی ماندگار در شیوه‌های آموزشی خودِ مدرس دارند و چگونگی و چرایی آموزش را برای او روشن می‌سازند. این چرایی

1. Fenstermacher & Soltis  
2. Educational Connoisseurship

و چگونگی آموزش، همان چیزی است که امروزه «فلسفه شخصی» در آموزش خوانده می‌شود. بسیاری از دانشگاه‌های جهان، پیش از پذیرش استاد، از او می‌خواهند که این فلسفه شخصی را بنویسد و «اهداف» خود را در آموزش در کلاس و چگونگی‌های رسیدن به آن را که همان «روش آموزش» است روشن سازند. این سبب می‌شود که ارزیابی آنان نیز آسان‌تر و دقیق‌تر انجام شود. (کاپولا<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴ و گراندمن<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶) فلسفه شخصی آموزش، به دیگر سخن، روایت و تصویری است که هر استاد از آموزش خود دارد. (پیترز<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹ و محمدی و دیگران، ۱۳۹۴) نکته آن است که این روایت و تصویر، بیشتر، متأثر از تجربه‌های خود استاد در دوران دانشجویی است و یادآوری‌های او از شیوه آموزش استنادی که نقشی ماندگار بر رشته و دانشجویان داشته‌اند. این می‌تواند به ما نشان دهد که آن استادان بزرگ چگونه با چالش‌های علوم انسانی - اجتماعی در بافت فرهنگ ایران و ساختار اداری دانشگاهی ایران رویارو می‌شدند و چگونه می‌توانستند در کار آموزش شاگردان ایرانی موفق باشند و بر آنان تأثیر بگذارند. این کار به‌گونه‌ای غیرمستقیم به اعضای هیئت علمی کنونی نشان خواهد داد که آن خاطرات را چگونه می‌توان بازسازی کرد تا دوباره همان نقش و اثر را از خود چشم داشته باشند.

### روش پژوهش

فهم فلسفه شخصی انسان‌ها در آموزش یا هر امر دیگری، تنها با غور در باورهای بنیادی آنان درباره آموزش یا هر امر دیگری ممکن است. چنین پژوهش‌هایی از گذرگاه رویکرد کیفی، شدنی است. به‌ویژه اگر بخواهیم رویکردی غیرمستقیم را در این کار برگزینیم. در پژوهش کنونی نیز برای فهم ژرف دیدگاه‌ها و تجربه‌های مشارکت‌کنندگان، بی‌واسطه و بدون محدود کردن آن دیدگاه‌ها در قالبی از پیش تعیین‌شده کار پیش رفت. پژوهش کیفی را پژوهشی استقرایی و در راستای کشف ویژگی‌هایی می‌دانند که یا پیش‌تر بدان پرداخته نشده یا در یک بافت بومی بررسی نشده و از این‌رو داده‌های جدید و نو را به‌دست خواهد داد. (اسکات و آشر<sup>۴</sup>، ۲۰۱۱؛ کرسول<sup>۵</sup>، ۲۰۰۹ و ۲۰۱۲؛ هچ<sup>۶</sup>، ۲۰۰۲؛

1. Copolla
2. Grundman
3. Peters
4. Scott & Usher
5. Creswell
6. Hatch

دونوگ و پانچ<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳؛ مارشال و راسمن<sup>۲</sup>، ۱۹۹۹ و ماکسول<sup>۳</sup>، ۱۹۹۶) برای رسیدن به این مقصود در این پژوهش از راهبرد پدیدارشناسی استفاده گردید که عبارت است از مطالعه پدیده‌ها از هر نوع و توصیف آنها با در نظر گرفتن نحوه بروز و تجلی آنها، قبل از هر گونه ارزش‌گذاری، تأویل و یا قضاوت ارزشی. (امامی سیگارودی و دیگران، ۱۳۹۱) پدیدارشناسی با دوری از داوری (هومن، ۱۳۹۰)، یا از بررسی «پیشینه پژوهش» دوری می‌کند (دانایی‌فرد و کاظمی، ۱۳۹۰؛ وجنار و اسوانسون<sup>۴</sup>، ۲۰۰۷؛ هاید<sup>۵</sup>، ۲۰۰۵ و والترز<sup>۶</sup>، ۲۰۰۸) یا به‌صورت محدود از آن بهره می‌گیرد. (گینسبرگ و سیناکوره<sup>۷</sup>، ۲۰۱۳؛ بهاری و گروزیر<sup>۸</sup>، ۲۰۰۸ و بلندهمتان و محمدی، ۱۳۹۴)

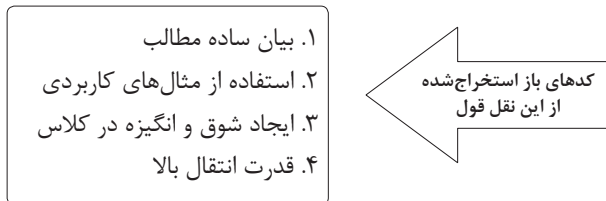
به‌دلیل ماهیت غیرمستقیم کار، مشارکت‌کنندگان در این پژوهش اعضای هیئت علمی علوم انسانی و اجتماعی‌ای بودند که پیش‌تر، هنگامی که خود آنان دانشجوی بوده‌اند، در کلاس درس استادان بزرگ علوم انسانی حضور داشته‌اند. پژوهشگران در پی آن بودند که چگونگی‌های تدریس استادان بزرگ را بررسی کنند، چراکه آنان تأثیری ماندگار بر رشته خود و بر استادان کنونی داشته‌اند. همین تأثیر ماندگار نشان می‌دهد که آموزش آنان کارآمد و اثربخش بوده است. ۱۶ عضو هیئت علمی، از رشته‌های گوناگون علوم انسانی - اجتماعی، با نمونه‌گیری هدفمند مبتنی بر روش نمونه‌گیری معیار، انتخاب شدند. ملاک نمونه‌گیری آن بود که آیا آنان کلاس‌های درس استادانی را تجربه کرده‌اند که (۱) تأثیر بسیار بر منش و نگرش آنان داشته؛ و آیا این استادان تأثیرگذار، (۲) از نظر آثار علمی و پژوهشی نیز تأثیر بسیار بر رشته تخصصی خود داشته‌اند؟ نکته آنکه این مشارکت‌کنندگان همگی راهنمایی یا مشاوره تز دکتری آنان نیز با همان استادان بزرگ بوده است. این مشارکت‌کنندگان با یادآوری منش و روش کار استادان بزرگ به بازگویی خاطرات خود از استادان بزرگ می‌پرداختند و پژوهشگران می‌کوشیدند از دل این یادها، چگونگی‌های آموزش آنان را بازنمایی کنند. لازم به یادآوری است که بیشتر مشارکت‌کنندگان بیش از یک‌دهه سابقه تدریس در دانشگاه را داشتند و هر یک در رشته‌های گوناگونی تخصص داشتند (مانند

1. Donoghue & Punch
2. Marshall & RossMan
3. Maxwell
4. Wojnar & Swanson
5. Hyde
6. Walters
7. Ginsberg & Sinacore
8. Beharry & Crozier



اقتصاد، حسابداری، جامعه‌شناسی، روان‌شناسی، علوم تربیتی، مدیریت، حقوق، تربیت بدنی). برای گردآوری داده‌ها نیز از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. مصاحبه‌شونده در جریان مصاحبه با یک سؤال کلی و چند سؤال مرتبط با موضوع پژوهش مواجه می‌شد و بدون هیچ گونه محدودیتی، از نظر چارچوب فکری، تجارب زیسته و خاطرات خود را بیان می‌کرد تا پژوهشگران بتوانند بدون محدود کردن دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان، جهان‌بینی‌ها و تجارب آنها را بررسی و واکاوی کنند. در جریان مصاحبه‌ها و با کسب اجازه از مشارکت‌کنندگان، از ضبط صوت برای ثبت و ضبط داده‌ها استفاده شد و پس از پیاده‌شدن، به دست‌نوشته‌های متنی تبدیل شدند. پس از آن جهت اعتبار یافته‌ها، این متن در اختیار مشارکت‌کنندگان قرار می‌گرفت تا از صحت آن اطمینان حاصل شود. برای تحلیل داده‌ها روش کدگذاری سه مرحله‌ای (باز، محوری و گزینشی) اشتراوس به کار گرفته شد. باید یادآور شد که نام مقوله‌های ارائه‌شده نیز دقیقاً برگرفته از واژه‌هایی است که مشارکت‌کنندگان به کار برده‌اند که به آن کدهای طبیعی می‌گویند (کرسول، ۲۰۱۲) فرایند کدگذاری به قرار زیر بوده است:

استاد در کلاس مطالب را به زبان خیلی ساده بیان می‌کردند، مطالب مورد نظر را با مثال‌های کاربردی و ایجاد نشاط در کلاس توضیح می‌دادند که این زبان ساده و قدرت انتقال بالا در بیان مطالب دانشجویان را وادار به این می‌کرد که با دقت بیشتری در کلاس حضور داشته باشد و این ویژگی‌گیری مطالب را برای دانشجویان نسبت به کلاس‌های دیگر بیشتر می‌کرد.



نمودار ۱: چگونگی استخراج کدهای باز

### یافته‌های پژوهش

پس از گردآوری داده‌ها، کدگذاری آنها انجام گرفت. جدول زیر خلاصه‌ای از این کدگذاری را نشان می‌دهد:

جدول ۱: کدهای باز و محوری و منتخب

کد منتخب	کد محوری	کد باز
ویژگی‌های اساتید	دانش استاد	تسلط علمی، به‌روز بودن اطلاعات، استفاده از منابع مختلف، داشتن تفکر در مورد موضوعات مرتبط با رشته، توانایی علمی بالا، قدرت بیان و مهارت انتقال آن، شفاف‌سازی مطالب، ارائه مطالب علمی همراه با مثال، روزآمدی دانش و تجربه استاد، پاسخگو بودن استاد
	مهارت اجتماعی بالا	پذیرای بودن، مهربان بودن، اعتمادسازی، صمیمیت، برخورد با گشاده‌رویی
آمارهای آموزشی	انتظارات از دانشجو	یادگیری دانش نظری
		توان تحلیل و نقد
		برخورداری از منش آکادمیک
راهبردهای آموزشی	نظم	داشتن طرح درس، مدیریت زمان در کلاس، ایجاد رقابت هیجانی و سالم در کلاس، حفظ آراستگی
	مشارکت / گفتگو	گفتگو، ایجاد اشتیاق و انگیزه در کلاس، اشتیاق به گوش دادن و اظهارنظر کردن، مشارکت همه در مباحث، فعال بودن شاگردان در کلاس
	آموزنده / سخنرانی	آموزش عمیق موضوع، داشتن قدرت بیان بالا
	کاربست دانش	توانایی کاربردی کردن درس در اجتماع، به‌کارگیری دانش تئوری در دنیای عمل، داشتن خروجی علمی
	چالش‌برانگیزی انتقادی	گفتگو، طرح سؤال از زمینه موضوعی از طرف استاد، ایجاد درگیری ذهنی، بحث کردن به‌صورت انتقادی، معرفی منابع و مطالعه کردن و جدل کردن، شروع کلاس با پرسش و همراهی استاد با فراگیران، به‌کارگیری شیوه جدل سقراطی (پرسش و پاسخ)، آزادی در مباحث

۱۱۵

### ۱. ویژگی‌های استادان برتر

آموزش یکی از وظایف اصلی دانشگاه‌ها است و استادان از اجزای کلیدی فرایند آموزش‌اند. استاد می‌تواند نقص کتاب‌های درسی و کمبود امکانات آموزشی را جبران کند یا برعکس، با عدم توانایی در ایجاد ارتباط عاطفی مطلوب کلاس درس را به محیط غیر فعال و غیر جذاب تبدیل کند. (شعبانی، ۱۳۷۴) استادان برتر علوم انسانی ویژگی‌هایی داشته‌اند که هنوز پس از سال‌ها اثر آن را بر اندیشه و رفتار استادان کنونی (که زمانی خود شاگرد آن استادان برتر بوده‌اند) می‌توان دید. این ویژگی‌ها را در دو بخش می‌توان خلاصه کرد:

#### الف. دانش و توانایی علمی استاد

مشارکت‌کنندگان چنین بیان نموده‌اند که همه این اساتید صاحب تألیفات و آثار علمی بوده‌اند و در رشته تخصصی خود سرآمد بوده‌اند. برای نمونه یکی از اساتید در ین باره

می‌گوید:

استاد برتر من کسی بود که در کلاس به بیان ایده‌های بسیار درخشانی در حوزه تخصصی خود می‌پرداخت و این نشان‌دهنده مطالعه بسیار زیاد ایشان در همان حوزه درسی مورد نظر بود. (ش ۴)

این نکته را دیگر مشارکت‌کنندگان (۲، ۶، ۹، ۱۱، ۱۵) نیز تأیید کرده‌اند. یکی از مشارکت‌کنندگان در بازگویی ویژگی استاد برتر خود به این جمع‌بندی رسید که:

مدرس در بیان محتوای درسی در کلاس باید ابتدا خود (استاد) اون مطلب را درک کرده باشد تا بتواند آن را به شاگردانش منتقل کند و تا زمانی که مدرس مطلب را درک نکرده باشد و بر دانشی که تدریس می‌کند تسلط نداشته باشد بیان آن سخت است و در نهایت منجر به یادگیری اثربخش نمی‌شود. (ش ۲)

نکته قابل توجه در پژوهش آن بود که توانایی علمی اساتید برتر، روزآمد و متکی بر آخرین یافته‌های علمی بوده و این را به دانشجویان نیز توصیه کرده‌اند. برای نمونه، یکی از مشارکت‌کنندگان می‌گوید:

استاد برتر من در روش تدریس خود در کلاس همواره از فراوانی و تنوع اطلاعات می‌گفت و تأکید می‌کرد که ما همواره باید در این عصر که اطلاعات روز به روز تغییر می‌کنند، اهل مطالعه باشیم و از منابع اطلاع‌رسانی دیگر آگاهی کسب کنیم. (ش ۴)

ب. مهارت اجتماعی بالا

به‌نظر الیوت و گرشام<sup>۱</sup> (۱۹۹۳) مهارت‌های اجتماعی یکی از مهم‌ترین پیامدهای فرآیند آموزش است. رابطه استاد با دانشجو در محیط آموزشی از نوع روابط پیچیده انسانی است که عوامل گوناگونی در آن مؤثرند. این عوامل زائیده تفاوت‌های افراد از نظر ویژگی‌های رفتاری، توانایی‌ها، شخصیت فردی و شرایط خانوادگی، موقعیت‌های مکانی و غیره است. (صفوی، ۱۳۸۵) به‌نظر یکی از مشارکت‌کنندگان:

آنچه اهمیت اساسی دارد همین برقراری ارتباط برای افزایش یادگیری و ارتقای کیفیت دانش است. برای این کار لازم است که فرد علاوه بر ارتباط کلاسی در محیط خارج از کلاس (در دفتر استاد) به برقراری ارتباط بپردازد و برای رفع نیازهای علمی خود باید در موضوعی درگیر بشود و این ارتباط باعث یادگیری عمیق‌تر و اثربخش‌تر خواهد بود. (ش ۱)

سیف (۱۳۸۸) در بررسی روش سخنرانی، با نگاهی به پژوهش‌های انجام‌شده، بر شور و شوق آموزگار، رفتار مطمئن و دوستانه او و گرمی و شوخ‌طبعی وی تأکید می‌کند. در گفتگو با مشارکت‌کنندگان آنان تأکید داشتند که استادان برتر چنین توانایی‌هایی داشته‌اند:

ب ۱. پذیرا و مهربان بودن (خوشروبی)

یکی از مصاحبه‌شوندگان می‌گفت:

استاد من همیشه می‌گفت و من هم اینو در دوران تحصیلم باهاشون تجربه کردم اینکه حوزه علوم انسانی می‌طلبه که بیشتر از سایر رشته‌ها با دانشجویان ارتباط صمیمی داشته باشی و این ارتباط نباید خشک و سخت‌گیرانه باشه و ارتباطی که این استاد با شاگردانش داشت یک ارتباط دوستانه و صمیمی و همراه با برخورد خیلی گشاده‌تر و منعطف‌تر بود و همراه با احترام بین استاد و دانشجو و در حین این صمیمیتی که ایجاد شده بود دانشجو احساس راحتی و آزادی بیشتری می‌کرد و این راحت بودن و آزادی برای اظهارنظر کردن باعث شده بود که حتی فعالیت‌های یادگیری شون تغییرکنه و میزان گیرایی شون بیشتر بشه چون در یک رابطه غیررسمی در مورد مسائل علمی به بحث می‌پرداختند. (ش ۱۰)

یکی دیگر از مشارکت‌کنندگان در این زمینه چنین گفت:

توصیه‌ای که همیشه استاد به ما می‌کرد این بود که در روابط اجتماعی تون باید این قدر خوش برخورد و گشاده‌رو باشین که باعث جذب دانشجو بشین و از طریق این ارتباط به فعالیت‌های علمی بپردازین در واقع من اسم این کار رو «نشاط علمی» می‌ذارم. یعنی اینکه از طریق ارتباط دوستانه و همراه با مهربانی ایجاد شده به مسائل علمی و آموزشی بپردازیم و همچنین می‌توان به مسائل فردی شاگردان هم توجه داشت. (ش ۳)

این گفته یعنی ایجاد اشتیاق و انگیزه در کلاس را برخی دیگر از مشارکت‌کنندگان

نیز تأیید کردند شماره (۱۶، ۸، ۷، ۶، ۲)

ب ۲. اعتمادسازی

اعتماد از جمله پدیده‌های اجتماعی است که در روابط و تعاملات انسانی نقشی حیاتی ایفا می‌کند. در جامعه کنونی نیز پیشرفت زمانی میسر خواهد بود که در تعاملات اجتماعی، اعتماد متقابل برقرار باشد. یکی از مشارکت‌کنندگان چنین بیان می‌دارد:

استاد من همیشه می‌گفت در ارتباط بین استاد و دانشجو، محور اصلی ارتباط،

استاده، چون در درجه اول دانشجو به استاد به‌عنوان یک منبع غنی دانش نگاه می‌کند، زمانی که این حس در دانشجو نهادینه بشود و استاد از لحاظ علمی دانشجو رو دست کم نگیرد باعث شکل‌گیری یک اعتماد متقابل بین هر دو همیشه (ش ۱۴) این نکته مورد تأیید مشارکت‌کنندگانی دیگر (ش ۵ و ۶) نیز بود.

### ب ۳. صمیمیت (ارتباط دوستانه)

احساس نزدیکی به یکدیگر را همان گرمی و پذیرا بودن استاد پدید می‌آورد. صمیمیت به روابط گرم و دوستانه و خوشایند میان دو فرد گفته می‌شود که هر یک با احترام به دیگری و شخصیت و اندیشه و سلیقه او، می‌تواند دوستی همراه با او باشد. این یکی از ویژگی‌های استادان بزرگ علوم انسانی بوده است. برای نمونه، یکی از مشارکت‌کنندگان در این زمینه چنین می‌گوید:

استاد یک ارتباط دوستانه و صمیمی و همراه با احترام با همه برقرار می‌کرد و این صمیمیت باعث احساس راحتی و آزادی بیشتر دانشجو در اظهار نظر کردن و درگیری بیشتر در فعالیتهای یادگیری می‌شد. (ش ۱۰)

### ۲. آرمان‌های آموزش

هر استاد یا آموزگاری به هنگام آموزش، آرمان‌ها و آماج‌هایی را در اندیشه می‌پروراند. بررسی مصاحبه‌ها نشان داد که استادان برتر، آرمان‌هایی مشترک داشته‌اند که می‌توان آن را در سه دسته زیر جای داد:

#### الف. یادگیری دانش نظری (توسعه دانش پایه)

در عصر مدرنیته و در دانشگاه‌های کشورهای توسعه‌یافته مهم‌ترین هدف و رکن دانشگاه تولید علم است. یکی از استادان در این زمینه چنین بیان می‌دارد:

آرمان اصلی استاد از تدریس، یادگیری دانش بود وی در واقع بر این باور بود که قدرت فرد همان دانش فرد است. هدف از درس خواندن باید یادگیری باشد نه کسب نمره. (ش ۱۶)

به این نکته مشارکت‌کنندگان دیگر (ش ۱ و ۱۴) نیز اشاره داشتند.

کار فرد دانشگاهی چهار بعد دارد: کشف، انسجام‌بخشی، کاربست، آموزش. (بویر، ۱۹۹۰) هدف از آموزش آن است که دانشجویان با دانش نظری آشنا شده و آن را یاد بگیرند تا بتوانند در آینده خود در جایگاه یک فرد دانشگاهی به کشف دانش نو بپردازند.

این آرمان هر استادی از آموزش است.

ب. توان تحلیل و نقد

داده‌ها و اطلاعات دقیق و معتبر و تعبیر و تفسیر منطقی آنها، پایه تفکر انتقادی است. به‌عنوان نمونه یکی از مشارکت‌کنندگان در این زمینه چنین می‌گوید:

استادم می‌گفت آرمانی که من از تدریس کردن دارم یادگیری قدرت درک و فهمیدن مطلب درسی و سپس تحلیل و تفسیر کردن است. شاگردان باید یک متن مشخص را بخوانند و بعد از فهمیدن آن و مشخص کردن قواعد و اصول علمی بتوانند به تحلیل و توصیف و تفسیر آن بپردازند و بر اساس همین دانش بتوانند متن‌های دیگر را نیز تحلیل کنند. (ش ۱۳)

یکی دیگر از مشارکت‌کنندگان می‌گفت که:

استاد برجسته در خصوص اینکه دانشجو به هدفش که همان محقق و متفکر بار آوردن بود برسد، همیشه به آنها کتاب‌هایی را معرفی می‌کرد و در اختیار آنها می‌گذاشت و یکی از اهداف کلاسی او اهل تفکر بار آوردن بود که کتاب‌ها و مطالبی را که می‌خوانند درک کنند و در مورد آنها به تفکر بپردازند. (ش ۱۵)

این نکته مورد تأیید مشارکت‌کنندگان دیگر (ش ۱ و ۳ و ۱۲) نیز بود.

ج) برخورداری از منش آکادمیک

مهم‌ترین کاری که دانشگاه انجام می‌دهد شکل بخشیدن هویت تازه‌ای در فرد تحصیلکرده به نام هویت آکادمیک است. یکی از مصاحبه‌شوندگان درباره استاد برتر خود چنین اظهارنظر می‌کند:

[شاگردان] جدا از درک مطلب و به کار بستن مباحث علمی باید می‌توانستند در مباحث کلاسی به طور فعال شرکت کنند و درحین یادگیری، تفکر حضور در جمع، قدرت تکلم و تحمل نظرات و دیدگاه‌های مختلف رو هم یاد گرفته و اخلاق آکادمیک داشته باشند. (ش ۳)

این نکته مورد تأیید برخی دیگر از مشارکت‌کنندگان (ش ۱۳ و ۱۴) نیز بود.

۳. راهبردهای آموزش

با بررسی مصاحبه‌ها می‌توان به این نتیجه رسید که برای رسیدن به آن آرمان‌ها، اساتید برتر همواره از پنج راهبرد مشخص در کار خود بهره می‌گرفته‌اند:

## الف. راهبرد نظم

برای اجرای این راهبرد، استادان بزرگ دو روش داشته‌اند:

### الف.۱. داشتن طرح درس

تهیه طرح درس (اینکه معلمان نقش خود را معین نمایند و بدانند که چه باید بکنند) که طراحی آموزشی یا درسنامه و... نیز نامیده می‌شود، یکی از مهارت‌های تدریس محسوب می‌گردد. یکی از مشارکت‌کنندگان چنین اظهار می‌دارد:

استاد مورد نظر قبل از شروع کلاس (در جلسه اول) بر اساس ماده درسی، برای هر درس طرح درس تهیه کرده بودند و بیان می‌کردند که در هر جلسه می‌خواهیم چه کار کنیم و برای توضیح هر مطلب گام به گام پیش می‌رفت و در هر جلسه یادآوری می‌کرد که هدف ما این است و در حال حاضر فلان گام را طی می‌کنیم.

(ش ۳)

این نکته مورد تأیید برخی دیگر از مشارکت‌کنندگان (ش ۲ و ۱۰) نیز بود. طرح درس در واقع به چگونگی سازمان دادن و ارائه مطالب به صورتی که دارای شکل منطقی بوده و بر اساس راه و روشی مناسب به شاگردان منتقل شود، می‌پردازد. (ملکی، ۱۳۹۲) مشخص بودن اهداف و طرح درس علاوه بر تسهیل در نحوه تدریس، باعث افزایش انگیزه دانشجویان برای حضور مرتب در کلاس، تعقیب مطالب، شرکت فعال در بحث‌ها و به‌طور کلی یادگیری بیشتر می‌گردد. (شمیت<sup>۱</sup>، ۱۹۹۳)

### الف.۲. مدیریت زمان در کلاس

وجود نظم و انضباط در کلاس و یا به‌عبارتی مدیریت کلاسی، جهت اثربخشی و کارایی و در نهایت بهره‌وری کار یک معلم بسیار مؤثر می‌باشد. یکی از مشارکت‌کنندگان در این زمینه چنین اظهار می‌دارد:

تجربه‌ای که من از استاد داشتم این بود که ایشان بیش از حد موقع‌شناس بودند و داشتن نظم و انضباط کاری در درجه اول ملاک برتری این استاد بود و توجه ویژه به مباحث درسی و پرهیز از حاشیه و پراکنده‌گویی مشخصه دیگر نظم و مدیریت زمان در کار این استاد بود و همچنین وقت کافی و لازم را برای انجام کارها و فعالیت‌های دانشجو می‌گذاشت. (ش ۹)

این مطلب را بسیاری از مشارکت‌کنندگان دیگر (ش ۲، ۶، ۷، ۸، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳،

۱۵) نیز تأیید کردند که مهارت‌های مدیریت در کلاس، بنیاد موفقیت در تدریس است. ب. راهبرد مشارکتی - گفتگویی

در کلاس استادان برتر، «توجه به خود شاگردان و بیان مطالب به صورت شفاف باعث اشتیاق به گوش دادن در کلاس و همچنین توانایی اظهارنظر کردن در کلاس شده بود». (ش ۸ و ۱۶) یکی از اساتید در ارتباط با این مؤلفه چنین توضیح می‌دهد:

یکی از دلایل موفقیت استاد، به کارگیری سیاست درهای باز بود؛ به این معنا که استاد برتر من شیوه مدیریت کلاسش باز بود. از طریق جوّی صمیمی و همکارانه بین خود و شاگردان به آنها نوعی آزادی در مورد بیان موضوعات مختلف داده بود و این آزادی داشتن باعث توجه به علائق آنها و همچنین بحث کردن در کلاس بود و باعث ایجاد انگیزه در آنها و قدرت مباحثه شده بود. (ش ۱۴)

منظور از آزادی در آموزش نه آزادی آموزش‌دهنده و آموزش‌گیرنده به وارد شدن در بحث‌هایی بی‌ارتباط به موضوع، بلکه آزادی آنها در نقد و گسترش تفکر و افزودن اندیشه‌هایی در تداوم برنامه و با اهدافی مشترک با برنامه است. (فکوهی، ۱۳۷۸)

یکی از موارد تأثیرگذار در آموزش و یاددهی، ساختار فیزیکی کلاس و طرز نشستن استاد و شاگردان در کلاس است. باور بر این است که اگر استاد و دانشجویان در کلاس احساس راحتی و آزادی بیشتری داشته باشند و کلاس از حالت استاد - شاگردی خارج شود، احساس عمیق‌تری از برابری نسبت به هم دارند و فضای یادگیری بیشتر و بهتری را فراهم می‌کند. در این مورد یکی از مشارکت‌کنندگان چنین بیان می‌دارد:

استاد من در کلاس و به هنگام تدریس می‌کوشید که کلاس را از حالت استاد - شاگردی بیرون آورد و دانشجویان به هنگام تدریس باید دور یک میز به حالت دایره‌ای می‌نشستند و باورش بر این بود که استاد نباید هیچ وقت روبروی دانشجویان بنشیند بلکه استاد باید در کنار شاگردانش باشد تا یادگیری مطلب عمیق‌تر شود. وی از این طریق یعنی نشستن به صورت دایره‌ای زمینه را برای بحث کردن فراهم می‌کرد. (ش ۱۱)

برای درس‌هایی که پایه و اساس آنها گفتگوهای کلاسی است، بهترین چیدمان به صورت U شکل است. در این حالت همه دانش‌آموزان مانند افرادی هستند که در روش چیدمان ردیفی در ردیف اول می‌نشستند. در این روش دانش‌آموزان با همدیگر و با معلم ارتباط چشمی دارند و همین مسئله موجب می‌شود تا بتوانند اطلاعات و ایده‌های



خود را با سایرین به اشتراک بگذارند.

استاد من در شیوه تدریس‌اش آنچه که برایش اولویت داشت مشارکت دانشجویان در کلاس بود. او فضایی برای مشارکت از طریق تشکیل گروه‌های کوچک و بحث کلاسی فراهم می‌کرد و در هر جلسه موضوع درس را در قالب یک سؤال مشترک جهت بحث در کلیه گروه‌ها ارائه می‌نمود و یا موضوع درسی مورد نظر را به چند بخش تقسیم می‌کرد و از شاگردان می‌خواست که هر گروه بخشی از درس را انتخاب و در مورد آن مطالعه کند و به بحث بپردازند و در پایان کلاس به ارائه نظرات خود بپردازند. (ش ۱۰)

مشارکت‌کننده بعدی بر این باور است که:

منش آکادمیک استاد من بود که باعث جذب من و مشارکت کردن در کلاسش شد. روش او براساس گفتگوی کلاسی و گروهی بود که به دو شیوه اجرائی می‌کرد. در شیوه نخست که در قالب گروه‌های کلاسی بود و به شکل U در کلاس می‌نشستند و در مورد مباحث کلاسی، گفتگو می‌کردند. او در پی ایجاد روحیه انتقادی در شاگردان بود. روش دوم این‌گونه بود که در کلاس پرسش و یا مسئله عنوان شده به صورت جمعی و کلاسی مورد بحث قرار می‌گرفت. (ش ۱۵)

نمونه دیگر از نحوه مشارکت شاگردان در کلاس این‌گونه است:

شیوه‌ای که استاد من برای مشارکت دادن شاگردان در کلاس به کار می‌گرفت تکنیک سؤال شاگرد از شاگرد بود. در این روش از شاگردان می‌خواست که هر کسی از سایر همکلاسی‌هاش یک یا چند سؤال از درس تدریس شده را مطرح کند و پاسخی که داده می‌شد به همراه همکلاسی‌هاش و معلم مورد بحث و بررسی قرار دهند. این روش جدای از مشارکت دادن همه در بحث باعث می‌شد که شاگردان به تعمق و تفکر بپردازند و خودشان را نیز ارزیابی کنند. (ش ۱۴)

پرسشگری به معنای پرسیدن سؤالات مناسب از خود و دیگران برای فهمیدن دقیق‌تر مطالب است. مشارکت‌کنندگان گوناگون (ش ۱، ۲، ۴، ۵، ۶) به پرسشگری در کلاس درس استادان برتر اشاره کردند. یکی از مشارکت‌کنندگان اظهار می‌دارد:

شناخت استاد از دانشجو می‌تونه از راه‌های زیادی باشه که به نظر من یکی از این راه‌ها میزان سؤال پرسیدن و چگونگی آن توسط شاگرد در حین تدریس است که این سؤال پرسیدن نشان می‌دهد که هم شاگرد اهل مطالعه هستش و هم

روحیه مشارکتی و بحث کردن در کلاس رو داره و این عاملی برای شناخت استاد از شاگرد خواهد بود. (ش ۴)

معلم با اجرای پرسش اولاً از میزان اطلاعات شاگردان کلاس آگاهی پیدا می کند ثانیاً آن را اساس اداره کلاس خویش قرار می دهد تا مطابق با سطح کلاس به ارائه مطالب بپردازد. همچنین نوع علاقه ها و استعدادها نیز در طول اداره کلاس ظاهر می شود که به نوبه خود کمک مؤثری برای تدریس است. (ملکی، ۱۳۹۲)

### ج. راهبرد آموزنده

شکل تدریس این اساتید بر مبنای روش سخنرانی بوده است. یکی از اساتید در رابطه با این مؤلفه می گوید:

در روش سخنرانی، آن چیزی که به تدریس معنا می دهد و این ارتباط دو طرفه را تعمیق می بخشد میزان تسلط فرد بر موضوع است. در حوزه علوم انسانی مهم ترین مؤلفه برای تدریس، دانش فرد و همچنین مهارت تدریس که شامل توانایی ارتباط برقرار کردن، مهار کردن اضطراب و... است که استاد من همه اینها را داشت. (ش ۱)

سخنرانی کهن ترین و هنوز هم پرکاربردترین روش آموزش است و نماد برجسته آموزش مستقیم؛ که خود، اثربخش ترین راهبرد آموزشی است. (سیف، ۱۳۸۸) یکی از مشارکت کنندگان در این زمینه اظهار می دارد:

استاد در کلاس مطالب را به زبان خیلی ساده بیان می کردند، مطالب مورد نظر را با مثال های کاربردی و ایجاد نشاط در کلاس توضیح می دادند که این زبان ساده و قدرت انتقال بالا در بیان مطالب، دانشجو را وادار به این می کرد که با دقت بیشتری در کلاس حضور داشته باشد و این ویژگی، گیرایی مطالب را برای دانشجو نسبت به کلاس های دیگر بیشتر می کرد. (ش ۲)

این ویژگی را دیگر مشارکت کنندگان (ش ۷، ۸، ۱۰، ۱۲) هم تأیید کرده اند.

### د. راهبرد کاربست دانش

یکی دیگر از راهبردهای آموزشی استادان برتر، کاربردی سازی دانش نظری است. این کاربردی سازی با تکیه بر بومی سازی علم برای حل مشکلات کشور و نشان دادن چگونگی به کارگیری علم است. یکی از اساتید در مورد دانش تخصصی استادش چنین می گوید:

استاد برترم همیشه در فکر بومی ساختن علم بود. او در کشورهای خارجی تحصیل کرده و تدریس می کرد، همواره در پی این بود که دانش و نظریاتی را که

نظریه‌پردازان غربی به زبان اولیه (لاتین) ارائه می‌کردند با توجه به شرایط کشور خودمون بومی‌سازی کند... (ش ۱۱)

نمونه این مهارت عملی به شرح زیر است:

مهارت اصلی استاد من در زمینه کاربردی کردن دانش در جامعه بود. نمونه کارهای عملی ایشون شرکت در آزمایشگاه‌های روان‌شناسی و ارتباط با مراجعه‌کنندگان و استفاده از دستگاه‌های خاص روان‌شناسی بود که به سنجش و بررسی متغیرهای مربوط می‌پرداخت و از دانشجویان هم می‌خواست که در حین یادگیری مباحث نظری، کار کردن با دستگاه‌ها و اصول روان‌شناسی را یاد بگیرند و برای کسب مهارت در این زمینه همواره به شاگردانش فعالیت‌هایی واگذار می‌کرد. (ش ۱۴)

این نکته مورد تأیید مشارکت‌کنندگان دیگر (ش ۱، ۳، ۵، ۹) نیز بود. مدرس دیگری در این مورد می‌افزاید:

استاد من بعد از ارائه دانش نظری از طریق تشکیل گروه‌های کوچک و مطرح کردن سؤال و یک فعالیت آموزشی، فضا را برای درگیری بیشتر در دانش مورد نظر فراهم می‌کرد و از شاگردانش می‌خواست هر آنچه را که در حوزه تربیت بدنی در قالب مباحث تنوریک یاد گرفته‌اند در قالب گروهی روی بچه‌های دانشکده انجام بدهند و نتیجه رو گزارش کنند. (ش ۱۰)

کارگاه‌ها، سمینارها و دیگر دوره‌های آموزشی رایج‌ترین شکل‌های برنامه‌های رشد هستند و هدف از برگزاری دوره‌های آموزشی، رشد توانایی‌ها و رفع نیازهای آموزشی و انجام فعالیت‌ها در دنیای واقعی است. بنابراین، آگاهی از نظرات، نیازها و ترجیحات دانشجویان برای طراحی دوره‌های آموزشی و تعیین موضوعات و اولویت‌های آموزشی ضروری است. (شتینرت<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵)

ه. راهبرد چالش‌برانگیز انتقادی

ورمونت<sup>۲</sup> (۲۰۰۴) بر این باور است که افزایش و بهبود مهارت‌های تفکر دانشجویان و دانش‌آموزان باید یکی از ابعاد مورد توجه در فرآیند یاددهی - یادگیری باشد. در جهان امروز که با افزایش دانش روبرو هستیم، مسئله دانش اختصاصی کسب‌شده توسط فرد از اهمیت کمتری برخوردار است، زیرا آنچه به‌طور مشهود اهمیت بیشتری دارد این است

1. Steinert  
2. Vermunt

که افراد ضمن فعالیت‌های فکری، مهارت‌هایی را به دست آورند که آنها را قادر به جذب و هضم دانش جدید ساخته و در ارزیابی اطلاعات فراوانی که در کار با آن روبرو هستند، یاری نماید. یکی از اساتید در ارتباط با این مؤلفه چنین اظهار نظر می‌کند:

استادم به دلیل کتاب خواندن زیاد و اهل مطالعه بودن همواره توصیه می‌کرد که اهل مطالعه باشید و در مورد مسائل به تفکر بپردازید و هدفش از تدریس کردن فهمیدن بود. فهمیدن هر آنچه که در ارتباط با زندگی روزمره ماست و بر زندگی ما تأثیر می‌گذارد. برای این کار شیوه‌اش این بود که می‌گفت اهل مطالعه باشید و می‌کوشید تا شاگردانش را درگیر در دنیای علم و کتاب کند و سپس به تفکر، تفسیر و تحلیل مباحث بپردازند. (ش ۴)

این گفته مورد تأیید برخی دیگر از مشارکت‌کنندگان (ش ۱، ۳، ۸، ۱۰، ۱۵) قرار گرفته است. شماری از صاحب‌نظران مانند انیس<sup>۱</sup> (۲۰۰۹) بر این باورند که یکی از اهداف اساسی تعلیم و تربیت باید تربیت انسان‌های متفکر باشد. تفکر انتقادی توانایی فکری ارزنده‌ای است که فراگیران از طریق آن می‌توانند شنیده‌ها، خوانده‌ها، اندیشه‌ها و اعتقادات مختلفی را که در زندگی روزمره با آن روبرو هستند، ارزشیابی کنند. در آموزش تفکر انتقادی، به فراگیران کمک می‌شود که ساختارهای فکری خود را اصلاح یا تعویض کنند؛ و آموزش تفکر انتقادی شامل برهم‌زدن عمدی تعادل است تا شاگردان بتوانند فرآیندهای فکری خود را اصلاح کرده یا دوباره بسازند. به‌عنوان نمونه یکی از مشارکت‌کنندگان بیان می‌دارد:

استاد من روال تدریسش به شکل کاملاً انتقادی بود. فضای انتقادی بحث این گونه بود که در ابتدای کلاس یک سؤال مطرح می‌کرد و از شاگردانش می‌خواست به صورت علمی و انتقادی پاسخ دهند و هر پاسخی که ارائه می‌دهید باید چه درست یا نادرست همراه با دلیل باشد و در راستای برخورداری از روحیه منتقد بودن باید توانایی بحث کردن رو هم یاد بگیرد. (ش ۱۲)

این موضوع نیز توسط مشارکت‌کنندگان دیگری هم مورد توجه قرار گرفت. (ش ۱، ۱۲، ۱۴) یکی از بهترین روش‌ها در این زمینه به کارگیری شیوه جدل سقراطی است؛ مهارتی که در آن معلم فراگیران خویش را مورد خطاب قرار می‌دهد و هر فراگیر نیز از معلم خود چیزهایی می‌پرسد و یا شاگردان یکدیگر را مورد خطاب قرار می‌دهند و

از یکدیگر چیزی می‌پرسند. آنچه مهم است پرسش‌ها باید حساب شده، هدفدار و در مجموع فعالیتی را باعث گردند. (شعبانی، ۱۳۷۴)

یکی از مشارکت‌کنندگان در مورد شیوه جدل سقراطی چنین اظهار نظر می‌کند: استاد من به دلیل دانش تخصصی بالایی که داشت، شیوه کلاس خود را به صورت پرسش و پاسخ سقراطی پیش می‌برد و شیوه تدریسش به این شکل بود که وقتی می‌اومد سر کلاس اصلاً صحبت نمی‌کرد و می‌گفت دانشجو فقط سؤال می‌پرسد و استاد فقط جواب می‌دهد و در ادامه در مورد موضوع درسی بحث می‌شود. (ش ۱۴)

### بحث و نتیجه‌گیری

دانشگاه‌ها به‌عنوان سازمانی آموزشی - پژوهشی، دارای وظایف و کارکردهای متعددی از جمله آموزش، پژوهش، تولید دانش و فناوری جدید، ارائه راهبردهای تغییر اجتماعی و روبروایی فعال با تحولات جهانی هستند. موفقیت دانشگاه‌ها در انجام این وظایف ایجاب می‌کند که به‌طور پیوسته فرآیندهای کاری خود را بهبود بخشند. (هویدا، ۱۳۸۶) یکی از مهم‌ترین بخش‌هایی که همواره باید مورد بازنگری قرار گیرد، آموزش و رهیافت‌های آن است. این مسئله به‌ویژه در علوم انسانی - اجتماعی به دلیل ارتباط آن با بافت و زمینه، بسیار سرنوشت‌ساز است. هم استاد و هم شاگرد پیشینه فرهنگی خاص خود را دارند و در بافتار فرهنگی خاصی با هم تعامل دارند. پیشینه فرهنگی هر فرد متأثر از قومیت، پایگاه اقتصادی - اجتماعی، مذهب، زبان بومی، جنسیت، هویت‌ها و تجارب گروهی دیگر است و اینها بر آموزش کلاسی تأثیر می‌گذارند. (اسلاوین، ۱۳۸۷: ۱۲۳) الوف و ابرسن ۲۰۰۴؛ فصول ۹ تا ۱۴) این زمینه و بافت، چه خانوادگی چه اجتماعی، تأثیر بسیار بر چگونگی‌های آموزش موضوعاتی دارد که خود به بررسی فرهنگ و اجتماع (= علوم اجتماعی - انسانی) می‌پردازد.

در آموزش، که هنوز هم از مهم‌ترین دغدغه‌های مراکز آموزش عالی و اعضای هیئت علمی است، باید روش آموزش به‌روز گردیده و از استراتژی‌ها و روش‌های جدیدی در تدریس استفاده شود. (جلاس و راسلین، ۲۰۱۰) برای نمونه امروزه باور بر آن است که باید بر قدرت تفکر و اندیشیدن شاگردان پافشاری شود نه بر انباشت ذهن و تقویت حافظه. (لیاقت‌دار و دیگران، ۱۳۸۲) چراکه جامعه امروز به افراد اندیشمند و خلاق نیاز

داشته و تغییر روش‌های آموزش بیش از پیش ضرورت دارد. (آرگلدو و برادلی<sup>۱</sup>، ۱۹۹۶ و بایراکتار<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱) نکته آن است که تغییر روش آموزش به تنهایی ممکن نیست، چراکه روش آموزش در چارچوب رویکرد آموزش معنا می‌یابد. آموزگار یا استاد نخست باید رویکرد آموزش را دریابد: روش آموزش، آگاهی از شاگردان، دانش استاد در زمینه درس، چگونگی روابط استاد و شاگرد، آرمان‌های استاد در آموزش. (فنسترمایر و سولتیس، ۲۰۰۴) در پژوهش کنونی، پژوهشگران در جستجوی الگوی آموزش در علوم انسانی - اجتماعی ایران، کوشیدند الگوی استادان برتر و بزرگ این رشته‌ها را بازنمایی کنند. برای رسیدن به این مقصود با استادان کنونی این رشته‌ها درباره تأثیر ماندگار استادان بزرگ و خاطره‌های استادان کنونی از کلاس درس استادان بزرگ به گفتگو نشستند تا به فهم چگونگی آموزش آنان و رویکرد آموزش ایشان برآیند. آنچه از این گفتگوها به دست آمد و کمابیش میان استادان بزرگ علوم انسانی - اجتماعی مشترک بوده است آن بود که: استادان بزرگ برخوردار از دو ویژگی بوده‌اند: دانش کم‌نظیر در رشته خود و توان ارتباطی بالا.

استادان بزرگ آرمان‌هایی داشته‌اند که آشکارا آن را در کلاس هم عنوان کرده‌اند. سه آرمان والای آنان را می‌توان این‌گونه برشمرد: یادگیری دانش نظری، برخورداری از توان تحلیل و نقادی، داشتن منش آکادمیک

استادان بزرگ راهبردهای ویژه‌ای در کلاس درس داشته‌اند. این راهبردها را در دو گروه می‌توان جای داد:

۱. فضای کلاس آنان همزمان هم برخوردار از نظم بوده و هم مشارکت. این را راهبرد ساختاری می‌توان نامید.

۲. راهبرد آنان برای آموزش، برداشتن سه گام بوده است: نخست، آموزش با روش سخنرانی؛ دوم، نشان دادن کاربردهای دانش نظری؛ سوم، نگاه انتقادی به دانش موجود یا وضعیت کنونی. البته این سه گام، به ترتیب نبوده و شگردهای استادان در برداشتن سه گام متفاوت بوده است. ممکن است کسی نخست نگاه انتقادی را داشته سپس دانش نظری و بعد از آن کاربردها؛ و ممکن است کسی دیگر، نخست دانش نظری را گفته باشد سپس نقد و کاربرد یا... .

1. Areglado & Bradley

2. Bayraktar

در کتاب‌های روان‌شناسی تربیتی برخی روش‌های آموزشی مانند سخنرانی را رویکرد مستقیم یا استادمحور؛ و برخی روش‌های دیگر مانند کار گروهی و یادگیری مشارکتی را رویکرد غیرمستقیم یا شاگردمحور می‌نامند. نظریه‌های رفتاری و شناختی بیشتر بر روش‌های مستقیم آموزش تکیه دارند. نه تنها اسکینر و آموزش برنامه‌ای او. (نک. موریس<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳ و موران و مالت<sup>۲</sup> ۲۰۰۴)، بلکه بلوم (نک. اندرسن<sup>۳</sup>، ۲۰۰۳)، نظریه‌های پردازش شناختی (نک. اسلاوین، ۱۳۸۷) و آزوبل<sup>۴</sup> (۲۰۰۰) با بیش از چهل سال پژوهش در زمینه نظریه خود قوت این‌گونه آموزش را نشان دادند. پژوهشگران برجسته‌ای در سال‌های اخیر، «موثرترین و کارآمدترین» روش آموزش را آن می‌دانند که آموزگار یا استاد «اطلاعات، مهارت‌ها یا مفاهیم را به‌صورت مستقیم ارائه دهد». (اسلاوین، ۱۳۸۷: ۲۵۷) برخلاف آنچه پنداشته می‌شود تحقیقات نشان داده است که «آموزش مستقیم می‌تواند برای رشد ادراکی نیز از [روش‌های معطوف به] اکتشاف موثرتر باشد». (اسلاوین، ۱۳۸۷: ۲۵۷)

این به‌ویژه آنجا مهم است که سازه سن‌وسال شاگرد مدنظر قرار گیرد. یادآوری‌های فیلسوفان تربیتی در تحلیل دقیق مفهوم آموزش می‌تواند در این میان بسیار راهگشا باشد. برای نمونه پیترز (پیترز، ۱۹۷۲: ۵۶) در این باره یادآوری کرده است که در کودکی، کودک در کانون است چون بر پایه استانداردهای رشته نگران ساختارهای شناختی و آشناسازی او با ریختارهای اندیشه و هشیاری او هستیم. ولی در بزرگسالان و در دانشگاه این نگرانی نخواهد ماند و بیشتر تأکید بر دستورها و سنجه‌هایی است که در ریختارهای اندیشه است. نقیب‌زاده نیز چنین دیدگاهی دارد. در نگاه ایشان «اگر سخن بر سر یک کودک خردسال است باید جریان آموزش را با توجه به ویژگی‌های طبیعی و فردی او تا آنجا که ممکن است خوشایند ساخت. زیرا کودک، در اکنون زندگی می‌کند و نمی‌توان از او خواست که برای آینده، از اکنون بگذرد. از این‌رو کودک در مرکز و آموزنده و برنامه، پیرامون او است. ولی اگر سخن بر سر یک انسان بزرگسال است، بی‌شک بر او است که خود را با برنامه سازگار کند. یعنی به هر نسبت که سن او بیشتر گردد به همان نسبت از مرکز دور می‌شود و معلم و برنامه مرکزیت می‌یابد.» (نقیب‌زاده، ۱۳۸۵: ۱۹۸)

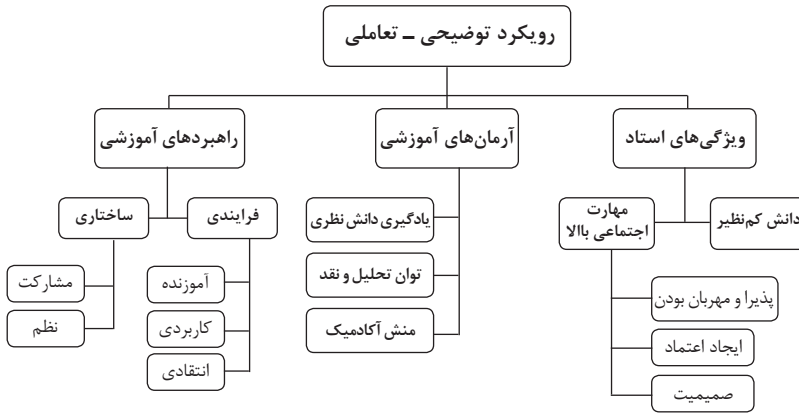
1. Morris
2. Moran & Malott
3. Anderson
4. Ausubel

اسلاوین (۱۳۸۷: ۲۵۸) بر پایه بسیاری از تحقیقات انجام شده در زمینه آموزش کارآمد «سیر توالی مراحل آموزش مستقیم کارآمد» را بیان اهداف یادگیری، مرور پیش نیازها، ارائه مطالب تازه، اجرای کاوشگرهای یادگیری، ارائه تمرین مستقل، ارزیابی عملکرد و تمرین با فاصله بر شمرده است. این با آنچه در این پژوهش به دست آمد همپوشانی بسیار دارد: استادان بر تر اهداف آموزش را به شاگردان گوشزد می کردند، بر راهبرد نظم (طرح درس و...) پافشاری می کردند و در راهبرد فرایندی با راهبرد آموزنده یا سخنرانی (ارائه مطالب تازه) و چالش برانگیزی و انتقاد (تراز بالای اجرای کاوشگرهای یادگیری) و کار بست (تراز بالای ارائه تمرین مستقل) کلاس را پیش می برده اند.

با این همه، شیوه آموزش آنان، با توجه به آنکه با دانشجویان تحصیلات تکمیلی سروکار داشته اند به سمت ترازهای بالای آن مراحل کشانده شده است و همین سبب شده که آنان در کلاس درس در کنار راهبرد نظم، راهبرد مشارکتی - گفتگویی را هم داشته باشند و این مشارکت آنان معطوف به پرورش توان تفکر انتقادی و برخورداری از منش آکادمیک بوده است. این سان، رویکرد آموزش استادان بزرگ توانسته است آموزش مستقیم را با رویکرد غیرمستقیم یا مشارکتی ترکیب کند و این کلاس آنان را متمایز کرده است. گفتنی است که فیلسوفان تربیتی کسانی مانند دیردن (۱۹۶۷: ۱۰۴) و مور (۱۹۸۲: ۱۷ و ۳۶) و فنسترماخر و سولتیس (۲۰۰۴: ۷۳) در بررسی آموزش بر آن اند که نباید بر یک رویکرد پافشرد؛ رویکردها را باید در خدمت یادگیری گرفت و به کار بست. نکته دیگر آنکه می توان در پی دستیابی به آماجها بود و برنامه و ساختار داشت ولی کلاس و آموزشگاه، شاد و باز و پُر جَسْت و خیز باشد. (نک. هیل، ۱۹۷۵: ۴) این را در کار استادان بزرگ می توان دید. امروزه رویکرد آموزش مستقیم را با نکات مثبت آموزش غیرمستقیم ترکیب کرده اند و یکی راهبردهای مهم را راهبرد «تعاملی - توضیحی» می دانند. همان گونه که میلر (۲۰۰۸: ۹۶۵) می گوید در این راهبرد، روشنگری های آموزگار/ استاد از راه سخنرانی بلند یا کوتاه (گاه همراه با نمایش متنی) و دیگر گام های مذکور در آموزش مستقیم، همراه می شود با پرسش و پاسخ های سقراطی و پرسش های بیشتر برای درگیر کردن شاگردان و گفتگوهای کلاسی میان استاد و شاگرد و یا شاگرد با دیگر شاگردان؛ و نیز نوشتن ایده و پرسشگری و سازماندهی ایده ها. به دیگر سخن، کانون راهبرد تعاملی - توضیحی بر گفتار و گفتگو است و این راهی بود که استادان بزرگ علوم اجتماعی - انسانی ایران در کلاس درس پیموده بودند. ساختار این راهبرد، که ریختاری



از رویکرد توضیحی - تعاملی است، بر مبنای یافته‌های این پژوهش، چنین است:



## منابع

۱. اسلاوین، رابرت. (۱۳۸۷). **روان‌شناسی تربیتی: نظریه و کاربردها**. یحیی سیدمحمدی. تهران: روان.
۲. امامی سیگاوردی، عبدالحسین؛ ناهید دهقان نیری؛ زهرا رهنورد و علی نوری سعید. (۱۳۹۱). روش‌شناسی تحقیق کیفی: پدیدارشناسی. **فصلنامه پرستاری و مامایی جامع‌نگر**. شماره ۶۸.
۳. امیر تیموری، محمدحسن. (۱۳۸۶). **رسانه‌های یاددهی - یادگیری (شناسایی، انتخاب، تولید و کاربرد)**. تهران: نشر ساوالان.
۴. آراسته، حمید. (۱۳۸۴). آموزش و پرورش: تکامل آموزش عالی: تحولات تاریخی و مشکلات پیش‌روی کشورهای در حال توسعه. **کتابداری، آرشیو و نسخه‌پژوهی**. شماره ۳۶.
۵. بلندهمتان، کیوان و شیرکوه محمدی. (۱۳۹۴) چرایی خودداری نخبگان از مهاجرت: بازنمایی هویت استادی. **راهبرد فرهنگ**. شماره سی و یکم.
۶. پایا، علی. (۱۳۸۸). مدل‌ها و تجویزها: رابطه میان برداشت‌های تازه از چیستی و ظرفیت‌های علوم انسانی با سیاست‌گذاری‌ها. در: **علوم انسانی و ماهیت تمدن‌ساز آن**. به اهتمام: علی خورسندی طاسکوه (تهران: پژوهشگاه مطالعات فرهنگی و اجتماعی).
۷. پایا، علی؛ حسین ابراهیم‌آبادی و بهاره آروین. (۱۳۹۴). **آسیب‌شناسی نقادانه علوم انسانی و اجتماعی در ایران**. تهران: طرح نقد.
۸. خورسندی طاسکوه، علی و محمدجواد لیاقتدار. (۱۳۸۷). ارتباطات بین دانشگاهی و نقش آن در گسترش همکاری‌های فرامرزی. **فصلنامه تحقیقات فرهنگی**. سال اول. شماره ۲.
۹. خورشیدی، غلامحسین و شیوا پیشگاهی. (۱۳۹۱). پیش‌نیازها و موانع تحقیق توسعه علوم انسانی میان‌رشته‌ای. **فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی**. (۲)۴.
۱۰. دانایی‌فرد، حسن و سیدحسین کاظمی. (۱۳۹۰). **پژوهش‌های تفسیری در سازمان: استراتژی‌های پدیدارشناسی و پدیدارنگاری**. تهران: دانشگاه امام صادق(ع).
۱۱. رفیعی، بهروز. (۱۳۹۲). **مربیان بزرگ مسلمان**. قم: حوزه و دانشگاه.
۱۲. زائری، قاسم و حاجیه محمدعلی‌زاده (۱۳۹۶). **تباریابی رخداد انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها**. راهبرد فرهنگ. شماره ۳۷.
۱۳. سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۸). **روان‌شناسی پرورشی (روان‌شناسی یادگیری و آموزش)**. تهران: انتشارات آگاه.
۱۴. شعبانی، حسن. (۱۳۷۴). **مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روش‌ها و فنون تدریس)**. تهران: انتشارات سمت.
۱۵. صفوی، امان‌الله. (۱۳۸۵). **الگوها و روش‌های تدریس**. تهران: انتشارات سمت.
۱۶. فاضلی، نعمت‌الله. (۱۳۹۴) چالش‌های آموزش علوم انسانی در ایران؛ در: **آموزش علوم انسانی در دانشگاه‌های ایران (طرحی از یک الگوی تدریس پژوهانه)**. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی

- و اجتماعی. ویراسته محمود مهرمحمدی و نعمت‌الله موسی‌پور.
۱۷. فکوهی، ناصر. (۱۳۷۸). *آزادی و حدود آن*. تهران: نشر قطره.
۱۸. فیوضات، یحیی. (۱۳۸۲). *نقش دانشگاه در توسعه ملی*. تهران: نشر ارسباران.
۱۹. لیاقت‌دار، محمدجواد؛ محمدرضا عابدی؛ سیدابراهیم جعفری و فاطمه بهرامی. (۱۳۸۲). مقایسه میزان روش تدریس بحث گروهی با روش تدریس سخنرانی بر پیشرفت تحصیلی و مهارت‌های ارتباطی دانشجویان. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*. سال دهم. شماره ۳.
۲۰. محمدی، شادی؛ کیوان بلندهمتان و خلیل غلامی. (۱۳۹۴). بررسی فلسفه شخصی اساتید در زمینه تربیت دینی از منظر اساتید دانشگاه کردستان. *تربیت اسلامی*. سال دهم. شماره ۲۰.
۲۱. ملکی، حسن. (۱۳۹۲). *مهارت‌های اساسی تدریس*. تهران: انتشارات آیتز.
۲۲. مهرمحمدی، محمود؛ نعمت‌الله فاضلی؛ نعمت‌الله موسی‌پور؛ خسرو باقری؛ مقصود فراستخواه؛ محمد عطاران و جواد حاتمی. (۱۳۹۴). *آموزش علوم انسانی در دانشگاه‌های ایران (طرحی از یک الگوی تدریس پژوهانه)*. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
۲۳. نقیب‌زاده، میرعبدالحسین. (۱۳۸۵). *نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش*. تهران: طهوری.
۲۴. هویدا، رضا؛ سیدعلی سیدت و علی شائمی برزکی. (۱۳۸۶). بررسی رابطه بین اجزای سازمان آموزش و توسعه کیفیت آموزش در دانشگاه‌های استان اصفهان. *مجله تحقیقات علوم انسانی*. شماره ۲.
۲۵. هومن، حیدرعلی. (۱۳۹۰). *راهنمای عملی پژوهش کیفی*. تهران: سمت.
۲۶. یمینی دوزی سرخابی، محمد. (۱۳۸۲). *برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی؛ نظریه‌ها و تجربه‌ها*. دانشگاه شهید بهشتی، مرکز چاپ و انتشارات: تهران.

27. Anderson, L.W. (2003). Benjamin S. Bloom: His Life, His Work, and His Legacy. In: *Educational Psychology: A Century of Contributions*. Edited by: B.J. Zimmerman & D.H Shunk. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
28. Areglado, R.C.; P. Bradley. & S. Lane. (1996). *Learning for Life*; America: Cokwin Press.
29. Ausubel, D. P. (2000). *The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View*. New York: Springer.
30. Bayraktar, G. (2011). The Effect of Cooperative Learning on Students' Approach to General Gymnastics Course and Academic Achievements. *Educational Research and Reviews*. 6(1): 62.
31. Beharry, P. & S. Crozier. (2008). Using Phenomenology to Understand Experiences of Racism for Second-Generation South Asian Women. *Canadian Journal of Counseling / Revue Canadienne de Counseling*. 42. 4: 262-277
32. Boyer, E. L. (1990). *Scholarship Reconsidered*. A Special Report to the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
33. Coppola, B. (2002). Writing a Statement of Teaching Philosophy. *Journal of College Science Teaching*. Vol. 31. No. 7.

34. Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative & Mixed Method Approaches*. Third Edition. Sage Publications London: New Delhi.
35. Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Fourth Edition. Pearson: Boston.
36. Dearden, R. F. (1967/2010). Instruction and Learning by Discovery. In: *The Concept of Education*. Edited by: R.S. Peters. London and New York: Routledge.
37. Donoghue, T. O. & K. Punch. (2003). *Qualitative Educational Research in Action*. Simultaneously
38. Elliott, S. N. & F. M. Gresham. (1993). Social Skills Interventions for Children. *Behavior Modification*. 17(3): 287-313.
39. Irma Eloff, E. & L. Ebersohn (ed.) (2004). *Keys to Educational Psychology*. Cape Town: UCT Press.
40. Ennis, R. (2009). *Critical Thinking: What Is It?*. Proceeding of the Forty -Eighth Annual Meeting of the Philosophy of Education Society Denver, Colorado March 27-30. Retrieved February.
41. Fenstermacher, G. & J. Soltis. (2004). *Approaches to Teaching*. New York: Columbia University.
42. Ginsberg, F. & A. L. Sinacore (2013). Counseling Jewish Women: A Phenomenological Study. *Journal of Counseling & Development*. 91: 131-139
43. Grundman, H, G. (2006), Writing a Teaching Philosophy Statement. *American Mathematical Society*. 53(11). pp. 1329-1333.
44. Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. Stat University of New York at Albany.
45. Hill, B. V. (1975/2010). 'What's 'Open' about Open Education?' In: *The Philosophy of Open Education*. Edited by: D. Nyberg. London and New York: Routledge
46. Hyde, B. (2005) Beyond Logic – Entering the Realm of Mystery: Hermeneutic Phenomenology as a Tool for Reflecting on Children's Spirituality. *International Journal of Children's Spirituality*. 10. 1: 31-44
47. Macfarlane, B. (2007). *The Academic Citizen: the Virtue of Service in University Life*. London and New York: Routledge.
48. Marincovich, M. (2007). *Teaching and Learning in a Research-Intensive University*; in: R. P. Perry. & J. C. Smart. (eds). (2007) *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: an Evidence-Based Perspective*. Springer.
49. Marshall, C. & G. B. RossMan. (1999). *Designing Qualitative Research*. 3editions. Thousand Oaks. CA: Sage.
50. Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative Research Design: an Interactive Approach*. Thousand Oaks. CA: sage.
51. Miller, D. (2008). 'Teaching Strategies'. In: *Encyclopedia of Educational Psychology*. Edited by: Neil J. Salkind. California: SAGE Publications, Inc.
52. Moran, D. J. & Malott, R. W. (2004). *Evidence-Based Educational Methods*. California: Elsevier Academic Press
53. Moor, T. W. (1982/2010). *Philosophy of Education: An introduction*. London: Routledge.
54. Morris, E. K. (2003). 'B. F. Skinner: A Behavior Analyst in Educational Psychology'. In: *Educational Psychology: a Century of Contributions*. Edited by: B. J. Zimmerman & D. H Shunk. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
55. Morss, K. & R. Murray (2005). *Teaching at University: A Guide for Postgraduates and Researchers*. Sage.
56. Nicholls, G. (2002). *Developing Teaching and Learning in Higher Education*. London and New York: Routledge.

57. Peters, M. A. (2009). A Teaching Philosophy or Philosophy of Teaching. *Educational philosophy and Theory*. 41(2). Pp. 16-19.
58. Peters, R. S. (1972). *Ethics and Education*. London: George Allen & Unwin LTD
59. Ruslin, A. & M. Jelas (2010). *Teaching and Learning Styles in Higher Education Institution: Do They Match?* Prosidia Social and Behavioral Sciences. 7: 680-684.
60. Schmidt, H. G.; A. Van Der Arend; J. H. Moust; I. Kokx. & L. Boon. (1993). Influence of Tutors' Subject-matter Expertise on Student Effort and Achievement in Problem-based Learning. *Academic Medicine*. 68(10).
61. Scott, D. & R. Usher. (2011). *Researching Education*. Second Edition. Continuum International Publishing Group.
62. Steinert, Y. (2005). Staff Development for Clinical Teachers. *The Clinical Teacher*. 2(2): 104-110.
63. Vermunt, J. D. (2004). Metacognitive, Cognitive and Affective Aspects of Learning Styles and Strategies: A Phenomenographic Analysis. *Higher Education*. 31(1): 25-50.
64. Walters, D. A. (2008). Grief and Loss: towards an Existential Phenomenology of Child Spirituality. *International Journal of Children's Spirituality*. 13. 3: 277-286
65. Wojnar, D. & k. Swanson (2007). Phenomenology: an Exploration. *Journal of Holistic Nursing*. 25. 3: 172-180.

هدف از انجام این تحقیق، بررسی ظرفیت تأثیرگذاری بازی‌های رایانه‌ای خشن به‌عنوان یک محیط یادگیری بر عملکرد اخلاقی کاربران، براساس مدل چهار مؤلفه‌ای رست-نارواژ است. این دیدگاه سعی می‌کند تبیین دقیق‌تری از فرایندها و مؤلفه‌های یادگیری و تربیت اخلاقی ارائه کند. روش پژوهش، توصیفی - تحلیلی و در بخشی از کار، سنتزپژوهی بود. ابتدا ملاک‌های محیط یادگیری مناسب برای تربیت اخلاقی از مدل رست - نارواژ با روش توصیفی - تحلیلی استخراج و سپس ظرفیت تأثیرگذاری بازی‌های رایانه‌ای خشن بر آن چهار بعد، از طریق مطالعه شواهد تجربی معاصر مورد بررسی قرار گرفت و تبیین گردید. یافته‌ها نشان داد که این بازی‌ها نه‌تنها مهارت‌های مربوط به چهار مؤلفه فوق را طبق مدل رست - نارواژ، تقویت نمی‌کنند، بلکه درست در جهت مقابل توصیه‌های تربیتی این مدل، حرکت می‌کنند و لذا می‌توانند تأثیرات جدی مخرب بر تربیت اخلاقی کاربران داشته باشند. در پایان پیشنهادهایی برای کاهش تأثیرات منفی بازی‌های رایانه‌ای خشن مطرح شد.

■ واژگان کلیدی:

بازی‌های رایانه‌ای خشن، فضای مجازی، اخلاق، تربیت اخلاقی، جیمز رست، دارسیا نارواژ

## بررسی ظرفیت تأثیرگذاری بازی‌های رایانه‌ای خشن بر عملکرد اخلاقی کاربران، براساس مدل رست - نارواژ

فاطمه وجدانی

استادیار دانشگاه شهید بهشتی  
f\_vodgdani@yahoo.com

سمیرا حیدری

دانش‌آموخته دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران و مدرس دانشگاه  
s\_heidari2001@yahoo.com

## مقدمه

بازی‌های رایانه‌ای از حدود ۵۰ سال پیش وارد دنیای بازی کودکان و نوجوان شدند و به سرعت محبوبیت زیادی در میان مخاطبان خود پیدا کردند؛ به گونه‌ای که امروزه طرفداران زیادی داشته، بخش ناگسستنی از زندگی اغلب کودکان و نوجوانان را تشکیل می‌دهند. تحقیقات نشان می‌دهند که ۷۵ تا ۹۰ درصد نوجوانان آمریکایی و ۸۵ تا ۹۵ درصد نوجوانان ژاپنی بازی‌های رایانه‌ای را به‌عنوان یکی از مهم‌ترین وسایل سرگرمی و اوقات فراغت خود ذکر می‌کنند (بوت<sup>۱</sup> و دیگران، ۲۰۰۸) و به‌طور میانگین بالغ بر ۲۰ ساعت در هفته برای این بازی‌ها وقت صرف می‌شود. (بیلی<sup>۲</sup> و دیگران، ۲۰۱۰) در ایران نیز بالای ۲۰ میلیون نفر بازیکن بازی رایانه‌ای وجود دارد و ۸۰ درصد از این جمعیت، بین ۷ تا ۱۵ سال سن دارند که سن شکل‌گیری شخصیت است؛ لذا وضعیت هم می‌تواند فرصت و هم تهدید باشد. (مینایی، ۱۳۹۲)

۱۳۶

از جمله دلایل جذابیت و توسعه بازی‌های رایانه‌ای، می‌توان به مواردی همچون: بازنمایی خیال‌ها، دنبال کردن اصول ساده برد و باخت، ارائه بازخوردهای فوری به کاربر (پرنسکی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۱ و روبیدوکس<sup>۴</sup> و دیگران، ۲۰۰۲)، استفاده از مدلسازی زیبایی‌شناسانه، اشکال و طرح‌های توجه‌برانگیز (پول<sup>۵</sup>، ۲۰۰۰) و ایجاد لذت به‌واسطه بازخورد بصری (بیزون و لوکنر<sup>۶</sup>، ۱۹۹۶) اشاره کرد. البته ویژگی سرگرم‌کنندگی و لذت‌بخشی بازی‌ها ممکن است امری مشکل ساز محسوب نشود. اما مسئله آنجاست که این بازی‌ها صرفاً جنبه لذت‌بخشی ندارند؛ بلکه ابزاری ارزشمند برای یادگیری به‌شمار می‌روند. (فابریکتور<sup>۷</sup>، ۲۰۰۰) آنها حتی می‌توانند به توسعه آگاهی‌های اجتماعی، عواطف و رفتارهای اجتماعی نیز که برای عملکرد افراد در جامعه مورد نیاز است، کمک کنند. (استاکمن<sup>۸</sup>، ۲۰۱۲) بازی‌های رایانه‌ای می‌توانند در خلال آداب و قوانین بازی، به انتقال یک فرهنگ به نسل جوان کمک کنند. (وایت‌هیل<sup>۹</sup>، ۱۹۹۹) البته مشروط بر آنکه برای این کار طراحی شده

1. Boot
2. Bailey
3. Prensky
4. Roubindoux
5. Poole
6. Bisson & Luckner
7. Fabricatore
8. Stockmann
9. Whitehill

باشند. اما اگر دارای عناصر غیراخلاقی و ضد اجتماعی باشند، می‌توانند تأثیرات سوئی بر اخلاق و رفتار کاربران به‌جای بگذارند.

متأسفانه به اذعان بسیاری از صاحب‌نظران، اکثر بازی‌های رایانه‌ای تولیدشده در جهان، کم و بیش دارای عناصری خشن‌اند (پروونزو<sup>۱</sup>، ۱۹۹۱ و دایتز<sup>۲</sup>، ۱۹۹۸) یعنی به‌نوعی با فعالیت‌های تخریب‌گرانه، کشتار و خشونت همراه‌اند. کودکان و نوجوانان به این نوع بازی‌ها علاقه زیادی نشان می‌دهند. براساس تحقیقات انجام‌شده، پرفروش‌ترین و در واقع، پرطرفدارترین بازی‌های رایانه‌ای، حاوی نوعی خشونت و اغلب بسیار خشونت‌آمیزند. (دیل<sup>۳</sup> و دیگران، ۲۰۰۵) در ایران نیز اغلب بازی‌های پرطرفدار در میان جوانان، صحنه‌های خشونت‌بار دارند. (منطقی، ۱۳۸۷: ۲۴۰) بدین ترتیب، تعداد زیادی از کودکان و نوجوانان به‌طور منظم و به میزان زیاد در معرض بازی‌های رایانه‌ای حاوی خشونت و ویژگی‌های ضد اجتماعی قرار دارند. این مطلب نگرانی والدین و مربیان را برمی‌انگیزد.

بحث این مقاله مربوط به بازی‌های رایانه‌ای اساساً خشن است. منظور از بازی‌های خشن در این تحقیق، بازی‌های اکشن و جنگی می‌باشد. در این بازی‌ها پرخاشگری و خشونت یکی از وسایل رسیدن به هدف بازی محسوب می‌شوند و بازیکن به‌طور مجازی به انواع سلاح مجهز است و به کشتار می‌پردازد<sup>۴</sup> (زارع و جهان‌آرا، ۱۳۹۲)

والدین اغلب معتقدند که تماس زیاد با این‌گونه بازی‌ها بر روی فرزندان تأثیر منفی می‌گذارد. در واقع، بسیاری از پژوهش‌ها نیز نشان می‌دهند که بازی‌های رایانه‌ای خشن ممکن است بازی‌های خشونت‌بار و رفتارهای خشن کودکان را در دنیای واقعی بیشتر کنند. (فانک<sup>۵</sup>، ۲۰۰۱) براساس نظریه یادگیری اجتماعی بندورا (بندورا<sup>۶</sup>، ۱۹۸۶) انجام بازی‌های خشن رفتارهای خشونت‌بار را تحریک می‌کند و کودکان آنچه را که در صفحه

1. Provenzo
2. Dietz
3. Dill

۴ البته لازم به‌ذکر است که قوه غضب یکی از قوای مهم انسان است که استفاده کنترل شده، به‌جا و مدیریت شده آن در جهت اهداف عالی مانند دفاع در برابر ظالم، امری اخلاقی است و مصداق فضیلت اخلاقی «شجاعت»، محسوب می‌شود؛ لذا بازی‌هایی که در راستای اهداف مقدسی - همچون دفاع مقدس - تولید می‌شوند و روح مقابله با ظلم و ظالم را در افراد می‌پروراند و قطعاً دارای ملاک‌های خاص خود می‌باشند، در این پژوهش مدنظر نیستند. لذا در اینجا منظور، بازی‌هایی است که کاربر صرفاً به‌فصد برنده شدن و لذت حاصل از آن و بدون در نظر گرفتن هر گونه ملاک دیگری، دست به‌انجام هر گونه خشونت می‌زند.

5. Funk
6. Bandura



نمایشگر می‌بینند، تقلید می‌کنند. اما در عین حال، همه اندیشمندان بر این مطلب اتفاق نظر ندارند. براساس نظریه کاتارسیس (فش‌بک و سینگر<sup>۱</sup>، ۱۹۷۱) بازی‌های رایانه‌ای خشن از طریق تخلیه خشونت نهفته در کودکان، موجب آرامش آنها می‌شوند و لذا تأثیر مثبتی بر رفتار آنها دارند. (گریفیتز<sup>۲</sup>، ۱۹۹۹) برخی نیز معتقدند که بازی‌های خشن، فرد را خشن نمی‌کنند؛ بلکه افرادی که از قبل دارای روحیه خشن‌اند، این‌گونه بازی‌ها را انتخاب می‌کنند و به‌سراغ آنها می‌روند. برخی دیگر از محققان نیز نشان داده‌اند که ارتباط معناداری بین بازی‌های رایانه‌ای خشن و رفتارهای خشونت‌بار وجود ندارد. (فرگوسن<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸)

گروهی دیگر از محققین هم بر این باورند که بازی‌های رایانه‌ای خشن صرفاً یک عامل برای افزایش خطر (برای خشونت) محسوب می‌شوند؛ نه علت اصلی آن؛ و در واقع، متغیرهای دیگری نظیر استعمال الکل و مواد مخدر است که خطر رفتارهای خشونت‌آمیز را افزایش می‌دهد. (باند<sup>۴</sup>، ۲۰۱۱) موارد فوق، نشان‌دهنده فقدان اتفاق نظر راجع به تأثیرات منفی بازی‌های رایانه‌ای خشن است و این مسئله ضرورت انجام پژوهش‌های بیشتر را در این زمینه می‌نمایاند.

هدف از انجام این پژوهش، بررسی ظرفیت تأثیرگذاری این بازی‌ها بر یکی از مهم‌ترین ابعاد تربیتی کودکان و نوجوانان یعنی تربیت اخلاقی است که در طی دوره کودکی و نوجوانی پایه‌گذاری می‌شود. با توجه به اینکه تعداد بسیار زیادی از کودکان و نوجوانان ایرانی زمان قابل توجهی را صرف این بازی‌ها می‌کنند، جا دارد که قابلیت این بازی‌ها برای تأثیرگذاری در تربیت اخلاقی ایشان مورد بررسی قرار گیرد.

### سؤالات تحقیق و روش پژوهش

در این تحقیق، پژوهشگران در پی آن بوده‌اند تا ظرفیت تأثیرگذاری بازی‌های رایانه‌ای خشن را به‌عنوان یک «محیط یادگیری» بر عملکرد اخلاقی افراد مورد بررسی قرار دهند. مدل چهار وجهی رست - نارواژ<sup>۵</sup>، به‌جهت آنکه به ابعاد گوناگون و پیچیده رشد و تحول اخلاقی متریبان توجه نموده است و به‌تبع، فرایند تعاملات تربیتی اخلاقی را نیز به‌صورتی

1. Feshbach & Singer
2. Griffiths
3. Ferguson
4. Bond
5. Rest - Narvaez

دقیق و همه‌جانبه مورد توجه قرار می‌دهد، به‌عنوان چارچوب نظری پژوهش و برای استخراج «شاخصه‌های محیط یادگیری مناسب برای تربیت اخلاقی» انتخاب شد. مطابق نظری، در فرایند رشد و تربیت اخلاقی انسان، چهار مؤلفه: حساسیت اخلاقی<sup>۱</sup>، قضاوت اخلاقی<sup>۲</sup>، انگیزش اخلاقی<sup>۳</sup> و عمل اخلاقی<sup>۴</sup> تغییر و تحول پیدا می‌کنند و محیط در ایجاد این تغییرات نقش اساسی دارد. به‌عبارت دیگر، عمده این تحولات، در طی تعاملات روزمره متربی با اطرافیان اتفاق می‌افتد. فضای مجازی نیز نوعی محیط تأثیرگذار و لذا نوعی محیط یادگیری برای کاربر به‌شمار می‌رود. لذا می‌توان ظرفیت بازی‌های رایانه‌ای خشن را نیز از لحاظ تأثیرگذاری بر این چهار بعد مورد بررسی تحلیلی قرار داد.

سؤال این پژوهش این است که: براساس مدل رست - ناروئر، بازی‌های رایانه‌ای خشن به‌عنوان یک نوع محیط یادگیری و تربیتی، می‌توانند چه تأثیراتی بر حساسیت، قضاوت، انگیزش و عمل اخلاقی کاربران بگذارند؟

این پژوهش یک تحقیق کیفی و از نوع کتابخانه‌ای و روش گردآوری اطلاعات، به شیوه اسنادی است. برای پاسخگویی به سؤال پژوهش، ابتدا دیدگاه رست و ناروئر درباره تربیت اخلاقی مورد بررسی توصیفی - تحلیلی<sup>۵</sup> قرار گرفت. ایشان گاهی توصیه‌های مستقیمی در باب طراحی و تدارک محیط تربیتی مناسب مطرح نموده؛ اما به‌صورت عمده‌تر، وظایف اطرافیان را برای اینکه تعامل تربیتی خوبی با متربی برقرار کنند و او را در رشد چهار مؤلفه مذکور یاری دهند، به‌تفصیل شرح داده است. از نظر ایشان کلیه تعاملاتی که فرد با محیط و اطرافیان دارد، از طریق تأثیرگذاری بر آن چهار مؤلفه، منجر به رشد یا انحطاط اخلاقی (در چهار محور) می‌شود. لذا برای استخراج ملاک‌های دقیق یک محیط تربیتی اخلاقی مناسب، خرده‌مهارت‌های مربوط به حساسیت، قضاوت، انگیزش و عمل اخلاقی از آثار و دیدگاه‌های رست و ناروئر استخراج شد و با استفاده از آن، تبیین گردید که هر محیط یادگیری و تربیتی اگر بخواهد که تغییرات مطلوبی در جهت تربیت اخلاقی افراد ایجاد کند، لازم است که چه تغییراتی را در هر یک از ابعاد فوق ایجاد نماید. سپس در گام دوم ظرفیت تأثیرگذاری بازی‌های رایانه‌ای خشن بر آن چهار بعد، از طریق مطالعه شواهد تجربی معاصر مورد بررسی قرار گرفت و تبیین شد.

1. Moral Sensitivity
2. Moral Judgment
3. Moral Motivation
4. Moral Action
5. Descriptive-Analytic Method

روش پژوهش برای مرحله اخیر را می‌توان به‌نوعی سنتز پژوهی کیفی دانست. راهبرد مورد استفاده، فراترکیب<sup>۱</sup> یافته‌های پژوهش‌های مرتبط پیشین بود. به‌اعتقاد زیمر<sup>۲</sup> (۲۰۰۶) فراترکیب، ترکیبی تفسیری از داده‌های اصلی و یافته‌های مطالعات منتخب و مرتبط است و به پژوهشگران کمک می‌کند تا به‌صورتی جامع و نظام‌مند، یک بازنگری دقیق و عمیق انجام دهند و یافته‌های مقاله‌های پژوهشی را به‌نوعی تلفیق کنند تا پدیده مورد بررسی، نتایجی بیشتر از مجموع اجزایش حاصل کند. بنابراین، در این تحقیق پس از استخراج ملاک‌های محیط تربیتی - اخلاقی مناسب و مصادیق آنها، داده‌های حاصل از تحقیقات میدانی معتبر، جدید و مرتبط با تأثیرات واقعی بازی‌های رایانه‌ای خشن بر روی کاربران، در فرایندی قیاسی (با توجه به نظریه رست - نارواژ) جمع‌آوری و با توجه به چهار محور مورد بحث، در چهار مقوله کدگذاری شد و مورد تحلیل قرار گرفت و سرانجام در یک چشم‌انداز جامع و همه‌جانبه‌نگر، پاسخ سؤال پژوهش تبیین گردید.

### پیشینه پژوهش

تاکنون پژوهش‌های زیادی درمورد تأثیرات بازی‌های رایانه‌ای انجام گرفته است. برخی از پژوهش‌ها تأثیرات مثبت این بازی‌ها را بر افزایش هماهنگی چشم و دست، تشخیص دیداری، تمایز شنیداری و مهارت‌های فضایی (جانسون<sup>۳</sup> و دیگران، ۱۹۹۹؛ لیزی<sup>۴</sup> و دیگران، ۲۰۰۲ و بیلی و دیگران، ۲۰۱۰) و تسهیل آموزش دروس مختلف (لیبرمن<sup>۵</sup>، ۲۰۰۶ و جنتایل و جنتایل<sup>۶</sup>، ۲۰۰۸) نشان داده‌اند.

اما برخی دیگر به‌صورت میدانی نشان می‌دهند که بازی‌های رایانه‌ای (و به‌ویژه انواع خشن) بیش از آنکه مفید باشند، مضرند. مثلاً از بعد روان‌شناختی باعث افزایش انزوا، کاهش نوع‌دوستی (وی<sup>۷</sup>، ۲۰۰۷) و همدلی (فانک و دیگران، ۲۰۰۴)، کاهش رفتارهای همیارانه، افزایش برانگیختگی فیزیولوژیکی، افزایش عواطف، افکار و رفتارهای خشونت‌آمیز

1. Meta-Synthesis
2. Zimmer
3. Johnson
4. Lisi
5. Lieberman
6. Gentile & Gentile
7. Wei

و پرخاشگرانه (اندرسون و بوشمن<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱) و افت تحصیلی (اندرسون و دیل<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰) می‌شوند. تعداد زیادی از این تحقیقات بر پرخاشگری متمرکز هستند. مثلاً، اندرسون و دیل (۲۰۰۰) نشان دادند که تأثیرات این بازی‌ها بیشتر شناختی است؛ یعنی افکار تهاجمی را در کاربران ایجاد می‌کنند؛ و از آنجا که به میزان زیادی تکرار می‌شوند، یک مجموعه نسخه‌های رفتاری ایجاد می‌کنند که در زندگی واقعی بیشتر مورد استفاده قرار می‌گیرند و به‌مرور ساختار شخصیتی و تعاملات اجتماعی واقعی فرد را تغییر می‌دهند. برخی از تحقیقات نیز با رویکرد کیفی صورت گرفته‌اند. به‌عنوان مثال، لنکوسکی<sup>۳</sup> (۲۰۰۷) در پژوهشی تلاش کرد تا با استفاده از علوم شناختی، نحوه تغییر و تحولات عاطفی بازیکن را در طی بازی‌های رایانه‌ای مورد تحلیل و بررسی قرار دهد. او مطرح کرد که عواطف بازیکن با «هدف» بازی ارتباط دارد و تحت تأثیر ارزیابی بازیکن از وضعیت دستیابی به هدف شکل می‌گیرد. همچنین، شخصیت‌های بازی از طریق عواطفی که از خود بروز می‌دهند، می‌توانند در بازیکن نفوذ کنند. او به این نتیجه رسید که تجارب عاطفی بازیکنان فضای مجازی، عواطفی واقعی‌اند.

در ایران نیز پژوهش‌های زیادی در باب پیامدهای روان‌شناختی این بازی‌ها انجام شده و نتایج مشابهی مبنی بر افزایش پرخاشگری کلامی و فیزیکی (مانند: بهرامی، ۱۳۹۲)، کاهش رابطه پدر - فرزندی و رابطه مادر - فرزندی (جوادی و دیگران، ۱۳۸۸) و کاهش عملکرد تحصیلی (صفاریان همدانی و دیگران، ۱۳۹۲؛ حسینی شیروانی و دیگران، ۱۳۹۴) گزارش شده است.

اما بررسی ابعاد اخلاقی بازی‌های رایانه‌ای به‌صورت تخصصی نیز در سال‌های اخیر مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. مورفی و زاگال<sup>۴</sup> (۲۰۱۱) ظرفیت بازی‌های رایانه‌ای را برای ایجاد تجربیات اخلاقی (براساس نظریه «اخلاق مراقبت»<sup>۵</sup>) مورد بررسی قرار دادند و تلاش کردند تا چارچوب‌هایی برای طراحی بازی‌های رایانه‌ای اخلاقی مطرح کنند. به‌اعتقاد آنها این بازی‌ها می‌توانند تأملات اخلاقی را تحریک کنند، همبستگی عاطفی بازیکن را با شخصیت‌های بازی تقویت نمایند و انگیزه رفتار اخلاقی را افزایش دهند. این

1. Anderson & Bushman
2. Dill
3. Lankoski
4. Murphy & Zagal
5. Ethics of Care

محققان بازی «پادشاه کوچک»<sup>۱</sup> را به‌عنوان یک بازی رایانه‌ای که اخلاق مراقبت را تقویت می‌کند یعنی کاربر را تشویق می‌کند که به‌عنوان یک پادشاه، از شهروندان مملکت خود مراقبت کند، مورد بررسی و تحلیل قرار داده‌اند.

هرون و بلفورد<sup>۲</sup> (۲۰۱۴) نیز در پژوهشی کیفی استدلال می‌کنند که بازی‌های رایانه‌ای توان بالقوه‌ای دارند تا بتوانند به‌عنوان موتور محرکه تأملات اخلاقی عمل کنند؛ اما در بازی‌های رایانه‌ای مدرن به این پتانسیل توجه نشده است. با اینکه امکان انتخاب‌های اخلاقی در این بازی‌ها وجود دارد و ساختار روایی بازی، فرصت‌هایی را برای همانندسازی و همدلی با شخصیت‌های بازی فراهم می‌کند، اما بینش‌های لازم در زمینه رفتار اخلاقی و غیراخلاقی به بازیکن داده نمی‌شود. گاهی نیز مؤلفه اخلاقی که در یک بازی گنجانده شده است، در فضای ایدئولوژیک بوده و زمینه اخلاقی آن محدود است. در نهایت، سیستم‌های اخلاقی موجود در بازی‌ها عمدتاً با نگرش سودگرایانه<sup>۳</sup> تنظیم شده‌اند و فقدان پیامدهای واقعی برای انتخاب‌های بازیکن، سطحی شدن تأملات را موجب می‌شود. در این پژوهش میزان موفقیت چنین بازی‌هایی مورد بحث و بررسی قرار گرفته و پیشنهادهایی مطرح شده است.

نارواژ و همکارانش (۲۰۰۸) نیز پژوهشی میدانی در زمینه پیامدهای بازی‌های رایانه‌ای خشن انجام داده‌اند. آنها تأثیرات انجام سه نوع بازی رایانه‌ای: مدد‌رسانی (نجات زندگی دیگران)، خشونت‌بار (کشتن دیگری) و بازی رایانه‌ای خنثی (جمع کردن سکه‌های طلا) را بر روی افکار، احساسات و رفتارهای گزارش شده بازیکنان مقایسه کردند. یافته‌ها نشان داد که تنها بازی مدد‌رسانی، پاسخ‌های اجتماعی (مانند کمک به دوستان و هم‌اتاقی‌ها و عذرخواهی از دیگران) را افزایش می‌دهد. آنها نتیجه گرفتند که بازی‌های رایانه‌ای (خوب یا بد) و تمرین کردن اعمال متفاوت (مدد‌رسانی یا پرخاشگری)، هر کدام مجموعه‌های متفاوتی از مهارت‌ها را در افراد ایجاد می‌کند و طرحواره‌های متفاوتی را درباره جهان اجتماعی شکل می‌دهد.

در ایران نیز برخی محققان سعی کرده‌اند بازی‌های رایانه‌ای را از بعد اخلاقی مورد بررسی قرار دهند. چشمی و زمانی (۱۳۹۰) در پژوهشی میدانی تأثیرات بازی‌های رایانه‌ای را بر رفتارهای ناسازگار اجتماعی نشان دادند و دریافتند که در اثر انجام این بازی‌ها، غرور

1. Little King Story
2. Heron & Belford
3. Utilitarian Perspective

و تکبر، عدم مسئولیت‌پذیری و پرخاشگری بازیکنان افزایش می‌یابد. فضل‌الهی و ملکی‌توانا (۱۳۹۰) به‌صورت توصیفی - پیمایشی نظر مربیان پرورشی مدارس را راجع به تأثیرات سوء بازی‌های رایانه‌ای از نظر اخلاقی جویا شدند و دریافتند که از نظر این مربیان، این بازی‌ها باعث: افزایش دروغ‌گویی کودکان، کاهش حرف‌شنوی آنها، الگوسازی غلط در بین کودکان، زمینه‌سازی خودباختگی و تسهیل ارتکاب بزه‌های اخلاقی می‌شود.

موسوی (۱۳۹۰) بازی‌های رایانه‌ای را با روش موازنه متفکرانه (بررسی سودها و زیان‌ها) از منظر اخلاق کاربردی با رویکرد اسلامی مورد بررسی قرار داده است. در این پژوهش، چالش‌های بازی‌های رایانه‌ای از منظر اسلام مورد بررسی قرار گرفته و برای پیاده‌سازی نظام اخلاقی اسلام بر ساختار بازی رایانه‌ای پیشنهاداتی مطرح شده است. تأمل در تحقیقات مذکور، نشان می‌دهد که اولاً بررسی ابعاد اخلاقی بازی‌های رایانه‌ای خشن، نگاه نسبتاً جدیدی است که تحقیق در این زمینه در ابتدای مسیر خود قرار دارد. ثانیاً عمده تحقیقات این حوزه یا به‌صورت پیمایشی بوده است و یا تحقیقات بسیار محدودی به‌صورت میدانی صورت گرفته است. تعداد کمی تحقیقات نظری و فلسفی نیز وجوه اخلاقی این بازی‌ها را نشان داده‌اند. اما سازوکارهای تأثیرگذاری این بازی‌ها بر یادگیری و تربیت اخلاقی هنوز مورد بررسی دقیق و تحلیلی قرار نگرفته است. از سوی دیگر، با توجه به پیچیدگی فرایند عملکرد اخلاقی و به‌تبع آن، چند مؤلفه‌ای بودن فرایند یادگیری و تربیت اخلاقی، سازوکارهای تأثیرگذاری این بازی‌ها بر تربیت اخلاقی هم باید پیچیده باشد. لذا برای تحلیل و بررسی این سازوکارها لاجرم باید از مدل جامعی که ابعاد کامل‌تری از وجود انسان را به‌ویژه در حوزه رفتارهای اخلاقی مورد توجه و تبیین قرار داده باشد، بهره گرفت؛ انتخاب مدل چهاروجهی رست - ناروائز به‌عنوان چارچوب نظری پژوهش نیز از این‌رو بوده است.

### چارچوب نظری پژوهش

در این پژوهش دیدگاه رست - ناروائز به‌عنوان چارچوب نظری تحقیق مورد استفاده قرار گرفته است. این دیدگاه چه می‌گوید؟ و چرا برای بررسی تأثیرات تربیتی - اخلاقی بازی‌های رایانه‌ای خشن مناسب به‌نظر می‌رسد؟

جیمز رست و دارسیا ناروائز سعی کرده‌اند نگاه عمیقی به یادگیری و عملکرد اخلاقی

انسان داشته باشند و مبادی آن را شناسایی کنند. ابتدا رست سعی کرد تا فرایندهای روان‌شناختی دخیل در رفتار اخلاقی را مورد بررسی قرار دهد و به این نتیجه رسید که تحقق و بروز رفتار اخلاقی دست‌کم مستلزم تغییرات مثبت در چهار فرایند روان‌شناختی: حساسیت اخلاقی، قضاوت اخلاقی، انگیزش اخلاقی و عمل اخلاقی است (رست، ۱۹۸۳) و کاستی در هر یک از اینها منجر به شکست در رفتار اخلاقی می‌شود. سپس نارواز و این‌ایده را گرفت و با بسط آن، مدل تربیت اخلاقی تلفیقی<sup>۱</sup> را طراحی نمود که در زمره مدل‌های تربیت منش قرار دارد. در این مدل - برخلاف مدل‌های تربیت اخلاقی شناخت‌گرا یا عقل‌گرا که عمدتاً متمرکز بر وجوه شناختی و استدلالی در تربیت می‌باشند - مربی اخلاقی باید هر چهار مؤلفه فوق را پرورش دهد.<sup>۲</sup> (نارواز و دیگران، ۲۰۰۶: ۷۰۳ و نارواز و رست، ۱۹۹۵: ۳۸۸)

حساسیت اخلاقی، بدین معناست که فرد، موقعیت اجتماعی را دریابد و توجه داشته باشد که احتمالاً چه رفتاری، چه کسانی را، چگونه تحت تأثیر قرار می‌دهد. قضاوت اخلاقی یعنی فرد گزینه‌های مختلف را مورد سنجش و مقایسه قرار دهد و در مورد اخلاقی‌ترین گزینه تصمیم‌گیری کند. انگیزش اخلاقی، یعنی فرد به کاری که بالاترین ارزش اخلاقی را دارد، اولویت دهد و به انجام آن تمایل داشته باشد؛ و مهارت عملی یعنی فرد مهارت‌های اجتماعی و روان‌شناختی لازم را برای انجام عمل انتخاب‌شده داشته باشد. موارد چهارگانه فوق، در اصل واحدهای اصلی تحلیل رفتار اخلاقی‌اند و برای بررسی نحوه عملکرد شخص در یک موقعیت اجتماعی خاص، مورد استفاده قرار می‌گیرند. (نارواز و رست، ۱۹۹۵: ۳۸۷) به همین نسبت اگر قرار باشد که یک عامل تربیتی بر رشد و تربیت اخلاقی او تأثیر مثبتی بگذارد، این تأثیرات باید از سنخ شناختی، انگیزشی، حساسیت و عملی باشند. یکی از نکات جالب این مدل تربیت اخلاقی، تأکید آن بر معرفت‌ضمنی<sup>۳</sup> و غیرمستقیم است.<sup>۴</sup> در این دیدگاه، شکل‌گیری منش اخلاقی، علاوه بر اینکه نیازمند آموزش‌های

### 1. Integrative Ethical Education

۲. برای آشنایی بیشتر با این مدل تربیتی رک: وجدانی، ۱۳۹۴

### 3. Tacit Knowledge

۴. یادگیری ضمنی در برابر یادگیری آشکار مطرح می‌شود. یادگیری آشکار حاصل فرایندهای شناختی آشکاری است که شخص هشیارانه به آنها واقف است؛ اما یادگیری ضمنی به آن نوع یادگیری اشاره دارد که فرد بی‌آنکه سعی آشکار برای آموختن مطلبی داشته باشد و بدون وقوف هشیارانه یا با حداقل آگاهی، به‌طور مؤثر مطالب یا اصولی را می‌آموزد. (فرمهبینی‌فراهانی، ۱۳۷۸: ۲۱۱)

صریح و استدلالی در حوزه اخلاقیات است، به شدت تحت تأثیر یادگیری‌های ضمنی<sup>۱</sup> و غیرمستقیم و اصطلاحاً شهودی<sup>۲</sup> است؛ به عبارت دقیق‌تر، اغلب یادگیری‌های انسان در حوزه اخلاق، به طریق ضمنی و در قالب تجارب عملی و تعامل با محیط صورت می‌گیرد. بنابراین، تجارب عملی (و نه صرفاً آموزش‌های نظری، رسمی و مدرسه‌ای) و نیز تأثیرات محیطی در این دیدگاه اهمیت بسیار زیادی در تربیت اخلاقی پیدا می‌کنند.

در واقع، نوزاد از ابتدای تولد و از طریق تعامل با محیط (والدین و مراقبین) شروع به یادگیری و رشد دانش ضمنی می‌کند؛ زمانی که هنوز قادر به درک کلام و استدلال نیست، دانش ضمنی از مبادلات غیر کلامی فرد - محیط و در بستر تحریکات محیطی و تجارب فرد تشکیل می‌شود و انسان از طریق سیستم پردازش ضمنی، دانشی را غالباً بدون خودآگاهی هشیارانه و به صورت غیرارادی و خودکار درباره روابط ساختاری میان اشیا و حوادث کسب می‌کند (فرنچ<sup>۲</sup>، ۱۹۹۸) و تکرار تجارب، رشد ادراکات و مفاهیم ضمنی را تقویت می‌نماید. (نارواژ و دیگران، ۲۰۰۶) بدین ترتیب، اطرافیان بسیاری چیزها را بدون آنکه آگاه باشند و به صورت غیرارادی - به صورت ضمنی - به کودک یاد می‌دهند و کودک هم ناخودآگاه و غیرارادی آنها را می‌آموزد و ذخیره می‌کند. بعدها آموزش کلامی صریح و استدلالی نیز به سیستم یادگیری اخلاقی کودک اضافه می‌شود و در واقع یادگیری‌های او تکمیل می‌گردد. ولی با وجود این، هر کجا که محتوای آموزشی صریح با آنچه که کودک عملاً از مربی یا محیط مشاهده می‌کند و در معرض آن قرار می‌گیرد، در تقابل باشد، کودک آن چیزی را یاد می‌گیرد و درونی می‌کند که عملاً مشاهده کرده است.

در این دیدگاه علاوه بر غلبه یادگیری‌های ضمنی، در حوزه عملکرد و واکنش نیز غالب پاسخ‌های ما به صورت نیمه‌آگاه و شهودی است. یادگیری‌های ضمنی نه تنها صبغه شناختی دارند، بلکه تمایلات، علایق و یا نفرت‌هایی را نیز در عمق وجود انسان پدید می‌آورند که بعدها براساس آنها، درمورد موقعیت‌ها و اعمال، داوری شهودی صورت می‌گیرد. بسیاری

1. Implicit Learning

2. Intuitive Learning

منظور از شهود در اینجا نوعی فعالیت شناختی است که در آن یک پاسخ، یک راه‌حل یا یک ایده بدون استفاده از فرایندهای متوالی خودآگاهانه و قابل دفاع منطقی، به وجود می‌آید (هموند، ۲۰۰۰) احساس دانستن، بدون تبیین و منظور از شهود اخلاقی، ظهور ناگهانی و غیر آگاهانه (یا نیمه‌آگاهانه) یک احساس ارزیابی‌کننده (خوب/ بد، علاقه/ نفرت) است که بدون طی کردن خودآگاهانه و هوشیارانه گام‌ها و مراحل جستجو، بررسی شواهد یا یک استنتاج، انجام می‌گیرد. (هایت و جورکلند،

۲۰۰۸: ۱۸۸)

3. Frensch



اوقات قضاوت‌هایی انجام می‌دهیم، بدون اینکه دلیل آشکاری برای آن داشته باشیم. این نوع داوری‌ها، یک واکنش عاطفی تکانشی نیستند و بانک‌های وسیع دانش ضمنی پشت آنهاست. یعنی شهودها حس درست یا غلط بودن را بدون کمک دلایل و یا استدلال منتقل می‌کنند. (نارواژ، ۲۰۱۰) شهودها حتی می‌توانند از طریق فرایندهای ضمنی، قضاوت‌های مستدل و منطقی را دستکاری و منحرف کنند و خود، منطقی به نظر برسند. (مالدن و هیگینز<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵؛ هوگارت<sup>۲</sup>، ۱۹۸۲ و استانویچ<sup>۳</sup>، ۱۹۹۶) نتیجه اینکه براساس این دیدگاه، اولاً یادگیری در حوزه اخلاق عمدتاً در طی تجارب عملی و تعاملات محیطی با دیگران اتفاق می‌افتد؛ ثانیاً بیشتر این یادگیری به صورت ضمنی و شهودی است؛ و ثالثاً بخش زیادی از عکس‌العمل‌ها، تصمیمات و رفتارهای اخلاقی ما هم به صورت شهودی و مبتنی بر پردازش ضمنی اطلاعات صورت می‌گیرد.

به کارگیری این دیدگاه می‌تواند برای تحلیل تأثیرات تربیتی اخلاقی بازی‌های رایانه‌ای خشن مفید و مناسب باشد. اصولاً فضای مجازی نوعی محیط<sup>۴</sup> تأثیرگذار و لذا نوعی محیط یادگیری برای کاربر به شمار می‌رود و از سوی دیگر، بازی نیز فعالیت مهمی برای کودکان و نوجوانان بوده، شرایط را برای اخلاقی یا غیراخلاقی عمل کردن و تمرین نقش‌پذیری<sup>۵</sup> اجتماعی فراهم می‌کند. لذا محیط بازی رایانه‌ای نیز با توجه به زمان زیادی که کودکان صرف آن می‌کنند، می‌تواند تأثیرات زیادی از نظر اخلاقی و شخصیتی بر آنها داشته باشد. از سوی دیگر، به نظر می‌رسد که تأثیرات تربیتی - اخلاقی بازی‌های رایانه‌ای خشن نیز، تا حد زیادی ضمنی و غیرمستقیم باشد؛ زیرا هدف اصلی از طراحی این بازی‌ها عمدتاً ایجاد هیجان و سرگرمی (استاکمن، ۲۰۱۲) و بعضاً اهداف تجاری (و نه لزوماً تربیت یا تخریب اخلاقی کاربران) است. توجه آگاهانه کاربر نیز متوجه آموزش‌های اخلاقی یا غیراخلاقی بازی‌ها نیست؛ بلکه بیشتر متوجه فرایند خود بازی است؛ پس تأثیرات تربیتی - اخلاقی احتمالی آن نیز قاعدتاً باید از نوع شهودی، ناخودآگاه و خودکار باشد. به عبارت دیگر، ممکن است این بازی‌ها بدون اینکه طراح بازی قصد داشته باشد و یا کاربر آگاه باشد، تأثیرات مهمی در سطح ناخودآگاه یا نیمه‌آگاه، بر عملکرد اخلاقی کاربران داشته باشد.

1. Molden & Higgins

2. Hogarth

3. Stanovich

۴. محیط، عوامل و نیروهای خارج از فرد است که می‌توانند در رفتار او مؤثر واقع شوند. (احمدی،

۱۳۹۳: ۸۱)

5. Role-Taking

از سوی دیگر، در این دیدگاه تکرار تجارب، رشد ادراکات و مفاهیم ضمنی را تقویت می‌نماید و در نهایت، منش اخلاقی فرد را شکل می‌دهد. عنصر استمرار در بازی‌های رایانه‌ای هم وجود دارد. بازی‌های رایانه‌ای خشن عموماً کاربر را ترغیب به ادامه و تکرار بازی می‌کنند و طبیعتی اعتیادآور دارند. (اندرسون و دیل، ۲۰۰۰) لذا به نظر می‌رسد که می‌توان با استفاده از ملاک‌هایی که از این دیدگاه به دست می‌آید، تأثیرات تربیتی - اخلاقی بازی‌های رایانه‌ای خشن را مورد ارزیابی قرار داد.

در تکمیل معرفی دیدگاه رست - ناروائز، در ادامه نظر ایشان (ناروائز و رست، ۱۹۹۵؛ ناروائز و لاپسلی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵: ۱۵۷-۱۵۶؛ ناروائز و دیگران، ۲۰۰۶ و ناروائز، ۲۰۰۸: ۳۱۹) راجع به تغییرات مثبت یا مهارت‌هایی که باید در چهار حوزه: حساسیت، قضاوت، انگیزش و عمل اخلاقی در مربی ایجاد شود، به اختصار بیان می‌شود:

#### الف. مهارت‌های حوزه حساسیت اخلاقی

- درک اخلاقی بودن موقعیت (توجه به محتوای اخلاقی رویدادها و تشخیص حضور یک مسئله اخلاقی)

- مسئله را از دریچه چشم دیگری دیدن و توجه به پیامدها و تأثیرات رفتار خود بر دیگران

- درک بیانات عاطفی دیگران

- توجه به نیازهای دیگران و احساس همدلی با آنها

- پیوستن به دیگران (برقراری ارتباط دوستانه و غمخوارانه با دیگران)

#### ب. مهارت‌های حوزه قضاوت اخلاقی

- درک مسائل اخلاقی و تشخیص سریع جنبه‌های پیچیده و معماگونه یک مشکل - تجزیه و تحلیل فرایندها و بررسی، درک و پیش‌بینی پیامد تصمیم‌ها و اعمال (فراشناخت اخلاقی)

- خیال‌ورزی در زمینه تأثیر اعمال خود بر روی آیندگان

- به کار بردن کدها و تشخیص معیارهای قضاوت

استدلال نقادانه و تصمیم‌گیری درباره گزینه‌های ممکن و انتخاب گزینه‌های به لحاظ اخلاقی موجه‌تر

استدلال اخلاق‌مندانه

پ. مهارت‌های حوزه انگیزش اخلاقی

- خودآگاهی
- ترجیح، تمایل و اولویت‌بخشی به انجام کاری که بالاترین ارزش اخلاقی را دارد
- غلبه بر خودخواهی
- متمرکز نمودن توجه بر روی انجام عمل اخلاقی
- خود - فرمانی<sup>۱</sup>، خود - تنظیمی<sup>۲</sup> و تسلیم شدن عمیق در برابر اهداف اخلاقی
- رشد هویت و یکپارچگی اخلاقی
- احترام به دیگران
- کمک به دیگران
- جلب همکاری دیگران
- عضو اجتماع بودن
- به‌ها دادن به سنت‌ها و نهادها
- زندگی را معنادار دیدن
- ت. مهارت‌های حوزه عمل اخلاقی
- برنامه‌ریزی برای اجرای تصمیمات
- شجاعت برای اقدام اخلاقی
- پایداری، سخت‌کوشی و ثبات قدم تا انجام کامل کار
- اظهار نظر با احترام
- ابتکار عمل را به دست گرفتن و رهبری دیگران در امور اخلاقی

۱۴۸

بر اساس این مهارت‌ها می‌توان ملاک‌هایی را برای یک محیط تربیتی - اخلاقی مناسب استخراج نمود و با توجه به آنها محیط بازی‌های رایانه‌ای خشن را مورد ارزیابی قرار داد. محیطی که بتواند مهارت‌های متربی را در این چهار حیطه گسترش دهد، در این دیدگاه محیطی مهربان و غمخوار تلقی می‌شود؛ وقتی متربیان در محیطی مهربان<sup>۳</sup> قرار می‌گیرند، شهادهای خوب در آنها شکل می‌گیرد و زمانی که در محیطی بدکار<sup>۴</sup> قرار

---

1. Self-Command  
 2. Self-Regulation  
 3. Kind Environment  
 4. Wicked Environment

می‌گیرند، شهودهای ضعیف. (هوگارت، ۲۰۰۱) از جمله خصوصیات محیط اخلاقی مناسب و مهربان می‌توان به این خصوصیات اشاره کرد:

- مربی هم اخلاقیات را تدریس می‌کند و هم خود، الگوی عملی برای متربیان است.  
- احساسات انسان دوستانه، همدلی، رحم و شفقت، احترام و مراقبت از یکدیگر تشویق می‌شود.

- فرد به‌طور مکرر مشغول فعالیت‌هایی جهت رفاه حال دیگران بوده و دائماً به توانایی و اثرگذاری خود در این مورد، توجه می‌کند.

- قوانین آشکار و پنهان پاداش و تنبیه، اهداف و آرزوها و گفتمان‌های عمومی همسو با اهداف اخلاقی است.

- محیط در عین حفظ استقلال مربی، احساس تعلق به یک گروه بزرگ‌تر و همبستگی با آنها را در فرد تقویت می‌کند و همکاری و مشارکت در بحث‌ها را تقویت می‌کند و فرصت‌هایی برای کمک به دیگران و مهارت‌آموزی در حیطه مهارت‌های اجتماعی ایجاد می‌نماید.

- مربی رفتارهای اخلاقی مربی را مشاهده و الگو قرار می‌دهد و از او تقلید می‌کند؛ در عین حال، کم‌کم به‌سوی خودتنظیمی اخلاقی حرکت می‌کند.

- مربی دوستان مناسبی دارد و در یک جمع اخلاقی که با همدیگر همفکری و تعامل مثبت برقرار می‌کنند، مشارکت می‌کند.

- مربی درباره نحوه عملکرد اخلاقی خود از مربی و نیز از همسالان بازخورد می‌گیرد و در عین حال، خود - ارزیابی نیز دارد.

اکنون می‌توان براساس موارد فوق، ملاک‌های یک محیط تربیتی - اخلاقی مناسب را استخراج نمود و مورد استفاده قرار داد.

#### یافته‌ها

یافته‌های تحقیق در دو بخش ارائه می‌گردد:

#### الف. ملاک‌های محیط تربیتی - اخلاقی مناسب

ملاک‌های محیط تربیتی - اخلاقی مناسب را می‌توان براساس چهار مؤلفه: حساسیت، قضاوت، انگیزش و عمل اخلاقی به‌دست آورد. در ادامه این ملاک‌ها به‌گونه‌ای ساماندهی مجدد و در جدول ۱ ارائه می‌شود که قابل تطبیق بر محیط بازی‌های رایانه‌ای که فضای

تعامل متربی (کاربر) با رقیب است، باشد؛ زیرا در بازی‌های رایانه‌ای عمده تعامل کاربر با رقیب مجازی یا حقیقی خود می‌باشد و یادگیری‌های ضمنی در حوزه اخلاقیات هم در ضمن همین تعاملات و تجارب شکل می‌گیرد.

جدول ۱: ملاک‌های محیط تربیتی - اخلاقی مناسب

ملاک‌های محیط تربیتی - اخلاقی مناسب	
<p>مصادیق</p> <p>تشخیص اخلاقی بودن موقعیت و وجود یک مسئله اخلاقی درک مشکلات، وضعیت عاطفی و نیازهای رقیب همدلی با رقیب توجه به پیامدها و تأثیرات رفتار خود بر رقیب احساس پیوستگی، ارتباط دوستانه و غمخوارنه با رقیب</p>	<p>تقویت حساسیت اخلاقی</p>
<p>مصادیق</p> <p>تحلیل مسئله اخلاقی تجزیه و تحلیل و پیش‌بینی پیامدهای تصمیمات و رفتارهای خود بر رقیب به‌کار بردن معیارهای داوری اخلاقی ارزیابی انتقادی گزینه‌های ممکن و اولویت‌بندی آنها استدلال اخلاق‌مندانه در طی بازی</p>	<p>تقویت قضاوت اخلاقی</p>
<p>مصادیق</p> <p>آگاهی از وضعیت فکری و عاطفی خویشتن در حین بازی توجه به منافع رقیب، غلبه بر خودخواهی و کمک به رقیب حس احترام به رقیب ترجیح دادن اخلاقی‌ترین گزینه و تسلیم شدن در برابر آن تمایل عمیق به‌انجام اخلاقی‌ترین گزینه تمرکز فکر بر روی انجام اخلاقی‌ترین گزینه خود - فرمانی و خود - تنظیمی در انجام عمل اخلاقی بها دادن به سنت‌ها و نهادها معنادار دیدن تعاملات و رفتارها در بازی هویت جمعی داشتن و احساس یکپارچگی با رقیب</p>	<p>تقویت انگیزش اخلاقی</p>
<p>مصادیق</p> <p>برنامه‌ریزی برای اجرای تصمیم اخلاقی کنترل تکانه‌ها غلبه بر تعارض‌ها شجاعت برای اقدام اخلاقی پایداری و خود - انضباطی تا انجام کامل کار تعامل محترمانه با رقیب</p>	<p>تقویت عمل اخلاقی</p>

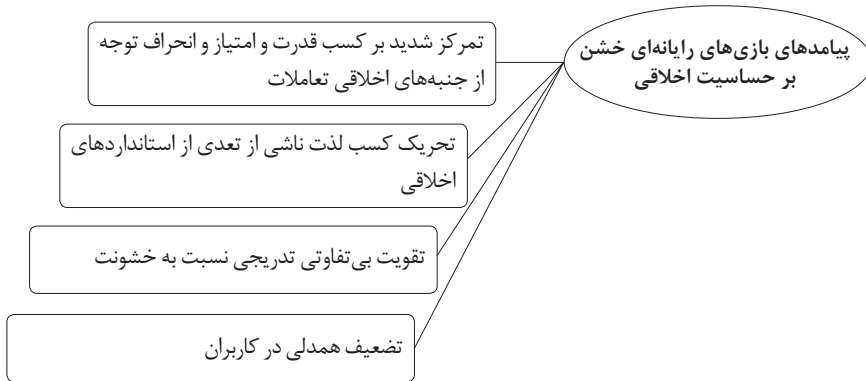
### ب. تحلیل تأثیرات تربیتی - اخلاقی بازی‌های رایانه‌ای خشن

در این بخش سعی خواهد شد تا ظرفیت تأثیرگذاری بازی‌های رایانه‌ای خشن بر روی چهار بعد حساسیت، قضاوت، انگیزش و عمل اخلاقی مورد بررسی قرار گیرد. آیا این بازی‌ها بر این ابعاد تأثیر مثبت یا منفی دارند و یا از این نظر، خنثی و بی‌تأثیرند؟ ذکر این نکته نیز ضروری به نظر می‌رسد که بسیاری از مواردی که در ادامه آمده، ممکن است بین برخی از حیثه‌ها همپوشانی داشته باشند؛ چنانکه نارواژ نیز تأکید نموده است که چهار بعد اخلاق با هم تعاملات درونی فراوانی دارند. (نارواژ و رست، ۱۹۹۵) اما به هر حال سعی بر این بوده است که حتی‌الامکان تأثیرات این بازی‌ها بر حسب ماهیت غالب خود، در این چهار بعد، دسته‌بندی شده و مورد بحث قرار گیرد.

مؤلفه حساسیت اخلاقی. طبق نظر محققان، بازی‌های رایانه‌ای ظرفیت آن را دارند که توجه بازیکنان را به میزان بسیار زیادی درگیر کنند. (مایتگج، ۲۰۰۸) ماهیت شدیداً تعاملی بازی‌های رایانه‌ای خشن نیز سازوکارهای توجه را تشدید می‌کند. (جنتایل و دیگران ۲۰۰۷ و جنتایل و جنتایل، ۲۰۰۸) اما آیا توجه کاربران معطوف به جنبه‌های اخلاقی تعامل‌ها می‌شود؟ و این امر حساسیت اخلاقی آنها را برمی‌انگیزد؟

تحقیقات نشان می‌دهند که در این گونه بازی‌ها توجه بازیکنان علاوه بر جذابیت‌های گرافیکی (پول، ۲۰۰۰) و بازخوردهای بصری (بیزون و لوکتر، ۱۹۹۶)، معطوف به پیشرفت در بازی و تجربه نمودن درجات بالاتری از قدرت است. (استاکمن، ۲۰۱۲) بازیکنان برای عبور به مراحل بالاتر به هر کاری مبادرت می‌ورزند و آنچنان غرق در بازی می‌شوند که از اطراف خود فاصله می‌گیرند. عبور از موانع و رسیدن به مراحل بالاتر بازی، آنها را هیجان زده‌تر می‌کند و شکست موجب اضطراب آنها می‌شود. (اسداللهی، ۱۳۸۴) لذا سرگرمی و لذت ناشی از احساس قدرت، انگیزه غالب در این بازی‌هاست و بالعکس، جنبه‌های اخلاقی نقش اصلی در این بازی‌ها ندارد. متأسفانه، حتی بازی‌هایی که فرصت تعدی از استانداردهای اخلاقی را به دست می‌دهند، لذت بیشتری را نیز ایجاد می‌کنند. (استاکمن، ۲۰۱۲) در این شرایط بدیهی است که زمینه و فرصت چندان برای توجه به ابعاد اخلاقی تعاملات ایجاد نمی‌شود. تحقیقات نشان می‌دهد که بازیکنان بازی‌های رایانه‌ای خشن به تدریج نسبت به خشونت بی‌تفاوت می‌شوند و همدلی در آنها کم‌رنگ

می‌شود. (اندرسون و همکاران، ۲۰۱۰ و هیوسمن<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰) به عبارت دقیق‌تر، به مرور نسبت به رفتارهای آسیب‌رسان و غیراخلاقی، حساسیت‌زدایی می‌شوند. بدین ترتیب، می‌بینیم که مهارت‌های مربوط به حساسیت اخلاقی در دیدگاه رست - نارائز مانند: تشخیص اخلاقی بودن موقعیت، همدلی و توجه همدلانه به نیازهای رقیب در این بازی‌ها اصولاً موضوعیت ندارد و برعکس، این بازی‌ها کاربران را از نظر اخلاقی حساسیت‌زدایی می‌کند.



#### نمودار ۱: پیامدهای بازی‌های رایانه‌ای خشن بر حساسیت اخلاقی

مؤلفه قضاوت اخلاقی. طبق نتایج تحقیقات، بازی‌های رایانه‌ای خشن، نگرش خاصی را نسبت به رفتار تهاجمی افزایش می‌دهند؛ به این صورت که بازیکن رفتار تهاجمی را به عنوان یک پاسخ اجتماعی «طبیعی» می‌پذیرد. (هیوسمن، ۱۹۹۸) این امر به نوبه خود تأمل و قضاوت راجع به رفتارهای تهاجمی و غیراخلاقی را مختل می‌سازد. به علاوه، به کاربر تلقین می‌کند که در مواجهه با تعارض، باید رفتار تهاجمی را در پیش گرفت و لذا دسترسی ذهنی به نسخه‌های حل تعارض غیر تهاجمی را کاهش می‌دهد. (بوشمن و اندرسون، ۲۰۰۲) از سوی دیگر، در این تعاملات تهاجمی، فرد نسبت به طرف مقابل نگرش خصمانه و بدبینانه پیدا می‌کند؛ به گونه‌ای که رفتارهای مبهم و غیرعمدی دیگران را به عنوان رفتار آسیب‌رسان عامدانه تفسیر می‌کند. (اندرسون و دیگران، ۲۰۱۰ و مولر

1. Huesmann

و کرا<sup>۱</sup>، (۲۰۰۹) همه این تأثیرات در مجموع این باور را در او افزایش می‌دهند که جهان جای ترسناکی است. (کانتور<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳)

به هر حال، مداومت بر این گونه بازی‌ها در درازمدت، طرحواره‌های مفهومی رفتارهای تهاجمی و طرحواره‌هایی راجع به پیش‌بینی و انتظار تهاجم را ایجاد می‌کند و منجر به تقویت ساختار معرفتی مستحکم و فعال تهاجمی و سوگیری در تفکر و تجزیه و تحلیل‌ها می‌شود. (اندرسون و وربرتون<sup>۳</sup>، ۲۰۱۲) به اعتقاد برخی از محققان، بازی‌های رایانه‌ای خشن، بسیار تعاملی‌اند و لذا توجه دقیق بازیکن را به شدت برمی‌انگیزند و این شرایط کمک می‌کند که فرد رفتارها و دانش آشکار<sup>۴</sup> را بهتر به حافظه خود بسپارد. (جنتایل و دیگران ۲۰۰۷ و جنتایل و جنتایل، ۲۰۰۸)

بخش دیگری از تأثیرات شناختی بازی‌های رایانه‌ای (و قضاوت راجع به درست و غلط) می‌تواند ناآگاهانه نیز باشد. برخی از پژوهشگران دریافته‌اند که با اینکه بازیکنان در خلال بازی به محض انجام هر خطایی برانگیخته می‌شوند تا فوراً اعمال خود را تصحیح کنند، اما این رفتارها شبیه رفتار موش‌ها در مازهای رفتارگرایان، بیشتر به صورت واکنشی است و همراه با تأمل و آگاهی نیست؛ آنها نه از خودشان، نه از فرایندهای تجربیات خودشان و نه از ظرفیت یادگیری یا محدودیت‌های تجربیات قبلی خود آگاه نمی‌شوند (مایتگچ، ۲۰۰۸) و خلاصه آنکه «صحیح» و «خطا» در سیستم، از پیش تعیین شده است و فرد ناخودآگاه در همان مسیر پیش می‌رود. به تعبیر یکی از محققان، بازی‌های رایانه‌ای، کودکان را شرطی می‌کنند که دنیا را از طریقی ببینند که روی صفحه مانیتور نشان داده می‌شود؛ از جمله اینکه آنها را به خشونت تشویق می‌کند. (گریفیتز، ۱۹۹۹) بدین ترتیب، به نظر می‌رسد که بازی‌های رایانه‌ای خشن نه تنها مهارتی مربوط به شناخت اخلاقی مورد نظر رست - ناروانز (مانند: درک و تجزیه و تحلیل مسئله اخلاقی، اعمال معیارهای دآوری اخلاقی، پیش‌بینی و ارزیابی پیامدهای اخلاقی رفتارهای خود) را رشد نمی‌دهد، بلکه با ایجاد نگرش خصمانه و بدبینانه نسبت به رقیب، فرایند تفکر و استدلال اخلاقی را دچار اختلال می‌کند.

1. Möller & Krahe
2. Cantor
3. Warburton
4. Relevant





## نمودار ۲: پیامدهای بازی‌های رایانه‌ای خشن بر قضاوت اخلاقی

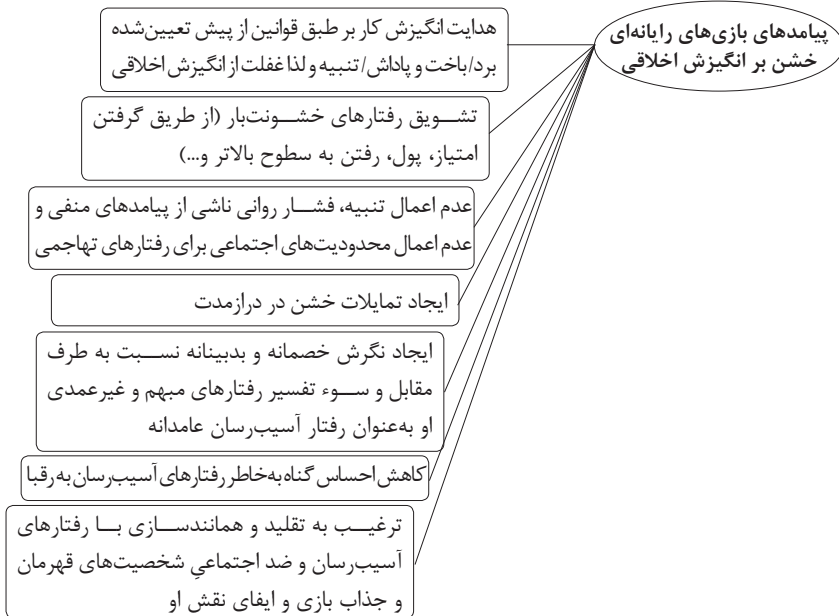
مؤلفه انگیزش اخلاقی. فرایند یادگیری ارتباط زیادی با انگیزش دارد (پرنسکی، ۲۰۰۱) و پاداش و تنبیه نیز ابزارهای مهمی در این زمینه به‌شمار می‌روند؛ افراد به‌طور طبیعی رفتارهایی را انجام می‌دهند که احتمال بیشتری برای پاداش گرفتن دارد و رفتارهایی را که موجب تنبیه می‌شوند، کمتر از خود نشان می‌دهند. بازی‌های رایانه‌ای نیز سیستم تعریف‌شده‌ای برای پاداش و تنبیه دارند و از این نظر، همچون یک ساختار قدرتمند عمل می‌کنند. با وجود اینکه گاه به ابعاد خلاقانه و آزادانه بازی‌های رایانه‌ای توجه می‌شود (کیلوپس<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱)، اغلب بازی‌های رایانه‌ای با نظام خاصی طراحی شده‌اند و دارای چارچوب، قوانین و قیوداتی هستند که باید به‌وسیله بازیکن پذیرفته‌شده و رعایت شود. براساس قوانین مشخص برد و باخت در این بازی‌ها، برخی از انتخاب‌ها و رفتارها پاداش می‌گیرند و برخی دیگر تنبیه می‌شوند. (سیکرت<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵) به‌عبارت دقیق‌تر، رفتارهای خشونت‌بار، بدون تنبیه،

1. Caillois  
2. Sicart

بدون فشار روانی ناشی از پیامدهای منفی و بدون اعمال محدودیت‌های اجتماعی، به پیش می‌روند و حتی با گرفتن امتیاز، پول، رفتن به سطوح بالاتر بازی و یا ارتقاء موقعیت اجتماعی شخص (گروبل<sup>۱</sup>، ۱۹۹۸) پاداش می‌گیرند. در این شرایط طبیعی است که انگیزش فرد - دست کم به صورت ناخودآگاه - به سوی انجام رفتارهای خشن سوق می‌یابد. لذا تحقیقات میدانی هم نشان می‌دهند که بازی‌های رایانه‌ای خشن در درازمدت، تمایلات خشنی را در افراد ایجاد می‌کنند که به نوبه خود، منجر به رفتار تهاجمی می‌شوند. (اندرسون و وربرتون، ۲۰۱۲) آنها حتی احساس گناه افراد را نیز کاهش می‌دهند. (آلن<sup>۲</sup>، ۲۰۱۶)

میل به تقلید و همانندسازی با رفتارهای آسیب‌رسان و ضد اجتماعی شخصیت‌های قهرمان و جذاب بازی نیز می‌تواند انگیزه رفتارهای خشن و غیراخلاقی را افزایش دهد. (هیوسمن و همکاران، ۲۰۰۳) در این بازی‌ها معمولاً شخصیت مهاجم مرکزی، نقش قهرمان بازی را بر عهده دارد و نمود واقعی برای بازیکن پیدا می‌کند. لذا بازیکن غالباً او را در بازی شناسایی نموده و سعی می‌کند نقش او را ایفا کند. (جنتایل و همکاران، ۲۰۰۷) بدین ترتیب، به نظر می‌رسد که این محیط، انگیزش کاربر را بیشتر برای رفتارهای خشن‌آمیز و آسیب‌رسان تحریک می‌کند.

۱۵۵



نمودار ۳: پیامدهای بازی‌های رایانه‌ای خشن بر انگیزش اخلاقی

1. Groebel
2. Allen

مؤلفه عمل اخلاقی. در فضای بازی، بازیکن از حد و مرز دنیای واقعی بیرون می‌آید و وارد دنیایی می‌شود که قواعد زندگی واقعی در آن وجود ندارد؛ پس می‌تواند بدون ترس از پیامدهای زندگی واقعی عمل کند. (هیوزینگا<sup>۱</sup>، ۱۹۵۵) از این رهگذر، بازی‌های رایانه‌ای خشن نیز تجربیات متفاوتی از ارتکاب جنایت ایجاد می‌کنند؛ آنها به بازیکن اجازه می‌دهند که در حین بازی افراط نموده و رفتارها و تجربیات ناپسند اجتماعی را در فضای حمایت‌شده‌ای به‌راحتی بروز دهد. (استاکمن، ۲۰۱۲)

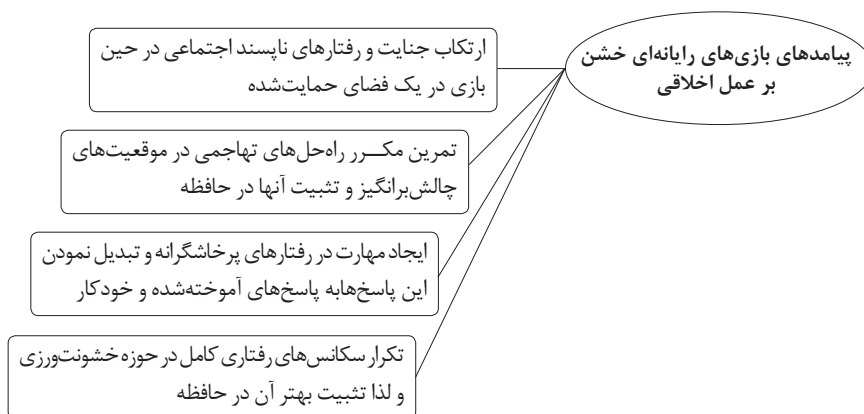
در طی این بازی‌ها، فرد نه‌تنها الفبای رفتار خشن را می‌آموزد (اندرسون و وبرتون، ۲۰۱۲)، بارها و بارها راه‌حل‌های تهاجمی را در موقعیت‌های چالش‌برانگیز تمرین نموده (اندرسون و دیل، ۲۰۰۰) و آنها را در حافظه تثبیت می‌کند، مهارت او افزایش می‌یابد و این پاسخ‌ها تبدیل به پاسخ‌های آموخته‌شده و خودکار می‌شوند. (جنتایل و جنتایل، ۲۰۰۸) تحقیقات نشان داده‌اند که تکرار یک سکانس رفتاری کامل، آن را بهتر به حافظه می‌سپارد؛ تا تکرار تنها بخشی از یک سکانس (جنتال و دیگران، ۲۰۰۷)؛ و در بازی‌های رایانه‌ای نیز سکانس‌های کامل تکرار می‌شوند و این عامل نیز به‌نوبه خود به تثبیت رفتارهای خشونت‌بار کمک می‌کند. به هر حال، تکرار رفتارها، نسخه‌های رفتاری خاصی (تهاجمی) را در فرد ایجاد می‌کند (اندرسون و وبرتون، ۲۰۱۲) که در موقعیت‌های واقعی نیز بیش از نسخه‌های رفتاری سالم، در دسترس و در معرض انتخاب فرد هستند. جالب است که با اینکه این امکان وجود دارد که از وسایل موجود در فضای بازی (اسلحه‌ها) بتوان در دنیای واقعی به صورت‌های دیگری هم بهره برد (مثلاً در مسابقات ورزشی)، اما جفت شدن مکرر این «سلاح»ها با «کشتن» (در فضای بازی رایانه‌ای خشن)، باعث می‌شود که بعدها مشاهده یا تماس با این وسایل، مستقیماً رفتار تهاجمی کشتن را تداعی کند (بارتلو<sup>۲</sup> و دیگران، ۲۰۰۵ و کارلسون<sup>۳</sup> و دیگران، ۱۹۹۰) و همین امر، احتمال رفتارهای خشونت‌آمیز را در زندگی واقعی افزایش می‌دهد.

از سوی دیگر، ماهیت بسیار فعال بازیکن در طول تعاملات - برخلاف تماشای منفعلانه خشونت در برنامه‌های تلویزیونی و سینمایی - روند یادگیری و تأثیرگذاری این رفتارها را تشدید می‌کند؛ در بازی رایانه‌ای بازیکن تهاجم را «انتخاب» و به آن «عمل» می‌کند. از این‌رو، محققان تأثیرات رفتاری سوء این بازی‌ها را بیشتر از تأثیرات منفی برنامه‌های

1. Huizinga
2. Bartholow
3. Carlson

تلویزیونی و فیلم‌های سینمایی خشن می‌دانند. (اندرسون و دیل، ۲۰۰۰) بدین ترتیب، با نظر به مهارت‌های مؤلفه عمل اخلاقی در مدل رست - ناروا (مانند: شجاعت برای اقدام اخلاقی، خودانضباطی و کنترل تکانه‌ها، پایداری بر انجام عمل اخلاقی)، این بازی‌ها درست در جهت مقابل توصیه‌های تربیتی این مدل حرکت می‌کنند.

۱۵۷



نمودار ۴: پیامدهای بازی‌های رایانه‌ای خشن بر عمل اخلاقی

### بحث و نتیجه‌گیری

کودکان امروز با بازی‌های رایانه‌ای بزرگ می‌شوند. هیجان و لذت بازی‌های رایانه‌ای خشن برای کودکان و نوجوانان از یک‌سو و گرفتاری روزافزون والدین و گاه اشتغال افراطی به فعالیت‌هایی غیر از تربیت و بازی با فرزندان و در واقع شانه خالی کردن از بار مسئولیت تربیت از سوی دیگر - علاوه بر علل دیگری از قبیل اهداف تجاری و تبلیغات - سبب رونق روزافزون این بازی‌ها شده است. این بازی‌ها به‌گونه حیرت‌انگیزی می‌توانند ساعت‌ها فرزندان را در دنیایی به ظاهر بی‌ضرر یا کم‌ضرر مشغول نگاه دارند و والدین را از زحمت ارتباط چهره به چهره، تعامل کلامی و عاطفی و بازی با فرزندان، فارغ سازند؛ اما قضاوت درمورد تأثیرات مثبت یا منفی این بازی‌ها هنوز نیاز به پژوهش دارد.

در این پژوهش اولاً تلاش شد تا کدهایی برای تحلیل تأثیرات تربیتی بازی‌های رایانه‌ای به‌دست آید. ثانیاً براساس این کدها و با کمک شواهد به‌دست آمده از پژوهش‌های میدانی موجود، ظرفیت بازی‌های رایانه‌ای خشن در تربیت اخلاقی مورد بررسی قرار گیرد. البته قابل ذکر است که کدهای به‌دست آمده می‌تواند در طراحی بازی‌های رایانه‌ای اخلاق -

مدار نیز مورد استفاده طراحان بازی‌ها قرار گیرد.

به هر حال به‌رغم ادعای برخی محققان مبنی بر اینکه آسیب‌زایی بازی‌های رایانه‌ای خشن، مطلق نیست و بستگی به عوامل دیگری از جمله شخصیت فردی بازیکن دارد (اینگلهارت<sup>۱</sup> و دیگران، ۲۰۱۱)، یافته‌های این تحقیق نشان داد که فارغ از ویژگی‌های شخصیتی و عوامل فردی بازیکن، سازوکارها و فرایندهای معمول در این بازی‌ها، به خودی خود نمی‌توانند زمینه مناسبی را برای رشد مؤلفه‌های اخلاقی فراهم نمایند. این بازی‌ها که با شکستن، لگد زدن، مشت زدن، کشتن یا منفجر کردن هر چیزی که در سر راه فرد قرار می‌گیرد، همراه‌اند، از لحاظ تربیتی نه تنها بی‌تأثیر و خنثی نیستند، بلکه می‌توانند مداخله منفی داشته، سایر اقدامات تربیتی را نیز بی‌اثر سازند.

ممکن است بتوان یکی از علل اصلی تأثیرات منفی این بازی‌های خشن را در «رقابتی» بودن آنها دانست؛ و می‌دانیم که رقابت، تهاجم را افزایش می‌دهد. (اندرسون و مورو<sup>۲</sup>، ۱۹۹۵) به‌راستی یک تعامل رقابتی که در آن صدمه زدن به رقیب، ربودن چیزها از او، مانع پیشرفت او شدن و سعی در جهت باخت او، از رویه‌های عادی بازی است، چقدر می‌تواند برای پرورش فرایندهای اخلاقی ظرفیت داشته باشد؟

به هر حال، براساس یافته‌های مقاله می‌توان نتایج زیر را به‌دست آورد:

اول: بازی‌های رایانه‌ای خشن می‌توانند در سطحی وسیع، رشد همه مؤلفه‌های اخلاق‌ورزی (حساسیت، قضاوت، انگیزش و عمل اخلاقی) را مختل سازند و لذا محیط کاملی برای آموزش آشکار و ضمنی عملکرد غیر اخلاقی ایجاد نمایند.

دوم: آنچه برای یک آموزش مؤثر لازم است از جمله الگودهی، تشویق و تمرین رفتارهای خشونت‌آمیز و غیر اخلاقی، معمولاً در این محیط وجود دارد.

سوم: از آنجا که مدت زمان زیادی برای این بازی‌ها صرف می‌شود، در واقع مدت زمان آموزش رفتارهای تهاجمی و غیر اخلاقی به بازیکنان، چشم‌گیر بوده و تأثیرات آن جدی می‌باشد.

چهارم: از آنجا که این بازی‌ها معمولاً در سنین کودکی آغاز می‌شوند، زمانی که هویت اخلاقی کودکان در حال شکل‌گیری است، تأثیر منفی این بازی‌ها می‌تواند شدید و عمیق باشد و اصلاح این مشکلات را در آینده با دشواری روبرو سازد.

1 Engelhardt

2. Morrow

علاوه بر یافته‌های پژوهش و در تکمیل آنها، باید افزود که فرایندهای یادگیری افکار، عواطف و رفتارهای غیراخلاقی در محیط این بازی‌ها، مشابه فرایندهای یادگیری در موقعیت‌های واقعی زندگی است. مطالعاتی که فعالیت مغزی کودکان را به‌هنگام تجربه تعامل با رسانه‌های خشن، به‌وسیله دستگاه ام.آر.آی تصویربرداری نموده‌اند، نشان داده‌اند که حتی زمانی که کودکان به تخیلی بودن و داستانی بودن بازی‌های خشن آگاه بودند، باز هم پاسخ مغزی آنها مانند خشونت در دنیای واقعی است. به‌علاوه، تأثیرات این بازی‌ها صرفاً برانگیختگی‌هایی موقت و کوتاه‌مدت نیستند؛ بلکه سیستم‌های حافظه بلندمدت را فعال نموده و تأثیرات آنها در درازمدت تداوم می‌یابد. (وربر<sup>۱</sup> و دیگران ۲۰۰۶) از سوی دیگر، ماهیت بسیار تعاملی این بازی‌ها و شباهت زیاد وسایلی که بازیکنان در بازی مورد استفاده قرار می‌دهند (مانند تسلیحات) با وسایل دنیای واقعی - که به‌نوبه خود سطح تعامل را افزایش می‌دهد - نیز فاصله میان رفتارهای بازی و رفتارهای دنیای واقعی را کاهش می‌دهد (اندرسون و وربرتون، ۲۰۱۲) و باعث می‌شود که تأثیرات یادگیری از بازی‌ها محدود به زمان و فضای بازی نباشد و به تعاملات واقعی در زندگی روزمره انتقال و سرایت یابد. همه اینها، توجه مربیان و والدین را بیش از پیش به اثرات ضد تربیتی این بازی‌ها جلب می‌کند.

به هر حال، این بازی‌ها حتی بر کودکان یا نوجوانانی که از زمینه‌ها یا تربیت اخلاقی خوب و مناسبی نیز برخوردارند، می‌تواند تأثیر منفی داشته و نگرش‌ها، عواطف و رفتارهای جدید (غیراخلاقی) را جایگزین شیوه‌های اخلاقی قبلی سازد. زیرا دیدگاه و عملکرد کودکان ایستا نیست و در خلال تعاملات با محیط در حال شکل‌گیری است و فضای مجازی نیز خود، یک محیط تأثیرگذار است.

همسو با یافته‌های مقاله حاضر، برخی دیگر از تحقیقات که به‌صورت میدانی انجام شده‌اند نیز، بر زیان‌های بازی‌های رایانه‌ای (به‌ویژه انواع خشن آن) تأکید دارند. برای مثال تحقیقات وی (۲۰۰۷)، فانک و همکاران (۲۰۰۴)، اندرسون و بوشمن (۲۰۰۱) و اندرسون و دیل (۲۰۰۰) همچون مقاله حاضر بر پیامدهای زیان‌بار بازی‌های رایانه‌ای اشاره دارند. با این تفاوت که در مقاله حاضر با روش کیفی، بر پیامدهای منفی اخلاقی این بازی‌ها تأکید شده است. هر چند برخی دیگر از تحقیقات میدانی سودمندی بازی‌های رایانه‌ای را البته بر سایر ابعاد رشدی مانند هماهنگی چشم و دست، تشخیص دیداری،

تمایز شنیداری و مهارت‌های فضایی (جانسون و دیگران، ۱۹۹۹؛ لیزی و دیگران، ۲۰۰۲ و بیلی و دیگران، ۲۰۱۰) و تسهیل آموزش دروس مختلف (لیبرمن، ۲۰۰۶؛ جنتایل و جنتایل، ۲۰۰۸) نشان داده‌اند.

مورفی و زاگال (۲۰۱۱) براساس نظریه «اخلاق مراقبت»<sup>۱</sup> تلاش کردند تا چارچوب‌هایی برای طراحی بازی‌های رایانه‌ای اخلاقی مطرح کنند. رویکرد کیفی تحقیق مذکور و به‌کارگیری یک نظریه اخلاقی را می‌توان از وجوه تشابه این پژوهش با چارچوب مقاله حاضر دانست. البته باید توجه داشت در تحقیق حاضر دیدگاه رست - نارواژر به‌عنوان مبنای تحلیل بازی‌های رایانه‌ای خشن قرار گرفته است و هدف، طراحی بازی‌های رایانه‌ای نبوده است.

طبق تحقیق هرون و بلفورد (۲۰۱۴) نیز بازی‌های رایانه‌ای می‌توانند برای انتخاب‌های اخلاقی و همانندسازی و همدلی دارای ظرفیت باشند؛ اما طراحی بازی‌های رایانه‌ای مدرن چنین نیست. تحقیق حاضر نیز با تأکید بر بازی‌های رایانه‌ای خشن، چنین جای خالی را نشان می‌دهد و به‌نوعی به آسیب‌هایی که بازی‌های رایانه‌ای خشن بر عملکرد اخلاقی کاربران خود وارد می‌کنند، اشاره دارد. نارواژر و همکارانش (۲۰۰۸) نیز با تحقیقی که انجام داده‌اند، بر پیامدهای ناهنجار اخلاقی دسته‌ای از بازی‌های رایانه‌ای که بازی‌های بد خطاب شده‌اند، تأکید کرده‌اند؛ یافته‌های آن تحقیق نیز با یافته‌های مقاله حاضر همسویی دارد. بین تحقیق حاضر و تحقیقات کمی و کیفی که در ایران انجام یافته است نیز همسویی‌هایی وجود دارد؛ مانند تحقیقات چشمی و زمانی (۱۳۹۰)، فضل‌الهی و ملکی‌توانا (۱۳۹۰) و موسوی (۱۳۹۰)؛ که همگی دال بر آثار زیان بار بازی‌های رایانه‌ای خشن بر روند تحول اخلاقی کاربران می‌باشد.

با توجه به رواج بالای بازی‌های رایانه‌ای خشن در میان نسل جدید و یافته‌های مقاله مبنی بر ظرفیت بالای این بازی‌ها برای اثرگذاری منفی بر رشد و تربیت اخلاقی، پیشنهاد‌های کاربردی و پژوهشی زیر، برای طراحان و متولیان بازی‌های رایانه‌ای و نیز پژوهشگران و دست‌اندرکاران تربیت قابل طرح است:

### پیشنهاد‌های کاربردی

- طراحی بازی‌های رایانه‌ای سرگرم‌کننده کم‌آسیب‌تر، به‌گونه‌ای که هم با ویژگی‌های

روان‌شناختی و انگیزشی کودکان و نوجوان متناسب (و جالب توجه) باشند و هم، ارزش‌های اخلاقی مثبت را در کاربران تقویت نموده و رفتارهای مثبت را پاداش دهند. - طراحی بازی‌های «آموزشی» جذاب و ترغیب کودکان و نوجوانان به انتخاب و ترجیح آنها بر بازی‌های خشن.

- نظارت دقیق‌تر بر خرید و فروش بازی‌های رایانه‌ای خشن و غیراخلاقی - تقویت تأمل در خویش‌تن، خودآگاهی و خودارزیابی در حوزه اخلاق در برنامه‌های فوق برنامه مدارس

- آموزش سواد رسانه‌ای، تقویت تحلیل و درک دانش‌آموزان در زمینه تأثیر رسانه‌ها به‌صورت عام و تأثیرات بازی‌های رایانه‌ای به‌طور خاص بر باورها و شخصیت - آگاه‌سازی والدین از ضرورت اختصاص زمان بیشتر برای تعاملات مثبت و مفید با فرزندان؛ و مدیریت کمیت و کیفیت فعالیت‌های رایانه‌ای فرزندان - تلاش جمعی در جهت احیاء و گسترش بازی‌های سنتی جذاب در میان نسل جدید - جهت مقابله با موج بازی‌های رایانه‌ای خشن.

### پیشنهاد‌های پژوهشی

- در مقاله حاضر براساس مدل رست - نارواژ به تأثیرگذاری بازی‌های رایانه‌ای بر عملکرد اخلاقی کاربران پرداخته شد. می‌توان براساس رویکردهای اخلاقی دیگر مانند رویکرد نل نادینگز (رویکرد غمخواری) و رویکرد لیکونا (رویکرد منش) در تربیت اخلاقی نیز، تحلیلی مشابه با تحلیل مقاله حاضر صورت داد و نتایج را به‌صورت مقایسه‌ای و یا به‌صورت جامع مورد بررسی قرار داد.

- بررسی تحقیقات میدانی انجام‌شده در حوزه تأثیرات بازی‌های رایانه‌ای خشن بر روی کاربران به‌صورت فراتحلیل نیز می‌تواند اطلاعات دقیق‌تر و کامل‌تری در این زمینه فراهم نماید.

- و در نهایت، به‌نظر می‌رسد که می‌توان براساس رویکردهای گوناگون تربیت اخلاقی، چارچوب نظری مناسبی برای استخراج اصول طراحی بازی‌های رایانه‌ای مطرح کرد. در این صورت، می‌توان در تقسیمات بازی‌های رایانه‌ای، دسته دیگری به‌نام بازی‌های رایانه‌ای اخلاقی نیز افزود.



## منابع

۱. احمدی، علی اصغر. (۱۳۹۳). روان‌شناسی شخصیت از دیدگاه اسلامی. تهران: امیرکبیر.
۲. اسداللهی، سعیدرضا. (۱۳۸۴). بازی‌های رایانه‌ای مریبان نسل فردا. ره‌آورد نور. شماره ۱۳.
۳. بهرامی، فرشته. (۱۳۹۲). تأثیر بازی‌های رایانه‌ای بر پرخاشگری بازیکنان حرفه‌ای نوجوان پسر گروه سنی ۱۶ تا ۲۰ سال شهر کرج. مطالعات رسانه‌ای. سال هشتم. شماره ۲۳.
۴. جوادی، محمدجعفر؛ سوزان امامی‌پور و زهرا رضایی‌کاشی. (۱۳۸۸). رابطه بازی‌های رایانه‌ای با پرخاشگری و روابط والد - فرزند در دانش‌آموزان. تحقیقات روان‌شناختی. شماره ۳.
۵. چشمی، ملیحه و بی‌بی عشرت زمانی. (۱۳۹۰). مقایسه رفتارهای سازگار و ناسازگار اجتماعی دانش‌آموزان وابسته و غیروابسته به بازی‌های رایانه‌ای شهر اصفهان. مطالعات روان‌شناسی تربیتی. دوره ۸. شماره ۱۴.
۶. حسینی‌شیروانی، میرسعید؛ ثمانه حاجی‌خانیان و سارا حاجی‌خانیان. (۱۳۹۴). رابطه استفاده از بازی‌های رایانه‌ای با وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر بابل. فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی. سال پنجم. شماره ۱۹.
۷. زارع، حسین و عبدالرحیم جهان‌آرا. (۱۳۹۲). تأثیر بازی‌های رایانه‌ای بر چگونگی پردازش اطلاعات نوجوانان. تفکر و کودک. ۴(۷).
۸. صفاریان همدانی، سعید؛ محبوبه عبداللهی؛ حسین دایی‌زاده و یعقوب بیات. (۱۳۹۲). رابطه میزان استفاده از بازی‌های رایانه‌ای با سلامت روانی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان. فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی. سال سوم. شماره ۳.
۹. فرمهبینی‌فراهانی، محسن. (۱۳۷۸). فرهنگ توصیفی علوم تربیتی. تهران: اسرار دانش.
۱۰. فضل‌اللهی، سیف‌اله و منصوره ملکی‌توانا. (۱۳۹۰). آثار سوء تربیتی بازی‌های رایانه‌ای بر کودکان از دیدگاه مریبان پرورشی ناحیه ۲ استان قم. اسلام و پژوهش‌های تربیتی. سال سوم. شماره ۲.
۱۱. منطقی، مرتضی. (۱۳۸۷). بازی‌های ویدیویی - رایانه‌ای. تهران: عابد.
۱۲. موسوی، سیدابوالفضل. (۱۳۹۰). بازی‌های رایانه‌ای از منظر اخلاق کاربردی با رویکرد اسلامی. پژوهشنامه اخلاق. شماره ۱۴.
۱۳. مینایی، بهروز. (۱۳۹۲). از هر سه ایرانی، یک نفر دل‌بسته بازی رایانه‌ای است. بنیاد ملی بازی‌های رایانه‌ای. قابل دسترس در: <http://www.ircg.ir/fa/news/2106>
۱۴. وجدانی، فاطمه. (۱۳۹۴). رویکرد تلفیقی در تربیت اخلاقی. در: رویکردهای نوین در تربیت اخلاقی. محمد حسینی و همکاران. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

15. Allen, J. J. (2016). *The Effects of Moral Disengagement and Avatar Identification on Player Experience of Guilt*. A Thesis for Master of Science (Psychology). Iowa State University.

16. Anderson, C. A. & B. J. Bushman. (2001). Effects of Violent Video Games on Aggressive Behavior, Aggressive Cognition, Affect, Physiological Arousal, and Prosocial Behavior: *Psychological Science*. No. 12.
17. Anderson, C. A. & K. E. Dill. (2000). Video Games and Aggressive Thoughts, Feelings, and Behavior in the Laboratory and in Life. *Journal of Personality and Social Psychology*. 78.(4).
18. Anderson, C. A. & M. Morrow. (1995). Competitive Aggression without Interaction: Effects of Competitive Versus Cooperative Instructions on Aggressive Behavior in Video Games. *Personality and Social Psychology Bulletin*. No. 21.
19. Anderson, C. A.; A. Shibuya; N. Ihori; E. L. Swing; B. Bushman; A. Sakamoto; H. R. Rothstein. & M. Saleem. (2010). Violent Video Game Effects on Aggression, Empathy and Prosocial Behavior in Eastern and Western Countries. *Psychological Bulletin*. No. 136.
20. Anderson, C. A. & W. A. Warburton. (2012). the Impact of Violent Video Games: An Overview. in W. Warburton & D. Braustein (Eds.) *Growing Up Fast and Furious: Reviewing the Impacts of Violent and Sexualised Media on Children*. Annandale, Nsw, Australia: the Federation Press.
21. Bailey, K.; R. West. & C. A. Anderson. (2010). A Negative Association between Video Game Experience and Proactive Cognitive Control. *Psychophysiology*. No. 47.
22. Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs. Nj: Prentice-Hall.
23. Bartholow, B. D.; C. A. Anderson; N. L. Carnagey. & A. J. Benjamin. (2005). Interactive Effects of Life Experience and Situational Cues on Aggression: The Weapons Priming Effect in Hunters and Non Hunters. *Journal of Experimental Social Psychology*. No. 41.
24. Bisson, C. & J. Luckner. (1996). Fun in Learning: the Pedagogical Role of Fun in Adventure Education. *Journal of Experimental Education*. 19(2).
25. Bond, D. (2011). *The Effects of Violent Video Games on Aggressive Behavior and the Relationship to School Shootings*. University of South Florida. Department of Aging and Mental Health Disparities. Thesis Director.
26. Boot, W. R.; A. F. Kramer; D. J. Simons; M. Fabiano. & G. Graeton. (2008). The Effect of Video Games Playing on Attention Memory and Executive Control. *Acta Psychological*. No. 129.
27. Bushman, B. J. & C. A. Anderson. (2002). Violent Video Games and Hostile Expectations: A Test of the General Aggression Model. *Personality and Social Psychology Bulletin*. No. 28.
28. Caillois, R. (2001). *Man, Play, Game*. [1958]. Chicago: U of Illinois P.
29. Cantor, J. (2003). Media and Fear in Children and Adolescents. in D. A. Gentile (Ed). *Media Violence and Children*. Westport, Connecticut: Praeger.
30. Carlson, M.; A. Marcus-Newhall. & N. Miller, N. (1990). Effects of Situational Aggression Cues: A Quantitative Review. *Journal of Personality and Social Psychology*. No. 58.
31. Dietz, T. L. (1998). An Examination of Violence and Gender Role Portrayals in Video Games: Implications for Gender Socialization and Aggressive Behavior. *Sex Roles*. No. 38.
32. Dill, K. E.; D. A. Gentile; W. A. Richter. & J. C. Dill. (2005). Violence, Sex, Age and Race in Popular Video Games: A Content Analysis. In E. Cole & J. Henderson-Daniel (Eds.). *Featuring Females: Feminist Analyses of Media*. Washington, Dc: American Psychological Association.
33. Engelhardt, C. R.; B. D. Bartholow. & J. S. Saults. (2011). Violent and Nonviolent Video Games Differentially Affect Physical Aggression for Individuals High VS. Low in Dispositional Anger. *Aggressive Behavior*. 37(6).
34. Fabricatore, C. (2000). *Learning and Videogames: An Unexploited Synergy*. Paper Pre-

- sented At Aect 2000. [www.learndev.org/dl/fabricatoreact2000.pdf](http://www.learndev.org/dl/fabricatoreact2000.pdf).
35. Ferguson, C. J. (2008). The School Shooting/Violent Video Game Link: Causal Relationship or Moral Panic?. *Journal of Investigative Psychology and Offender Profiling*, 5(1-2).
36. Feshbach, S. & R. D. Singer. (1971). *Television and Aggression: An Experimental Field Study*. San Francisco: Jossey-Bass.
37. Frensch, P. A. (1998). One Concept, Multiple Meanings: on How to Define the Concept of Implicit Learning. in M. A. Stadler. & P. A. Frensch (Eds.). *Handbook of Implicit Learning*. Thousand Oaks. Ca: Sage.
38. Funk, J. B. (2001). Children and Violent Video Games: Are There “High Risk” Players? Retrieved January, 2009, from <http://culturalpolicy.uchicago.edu/conf2001/papers/funk1.html>.
39. Funk, J. B.; H. B. Baldacci; T. Pasold. & J. Baumgardner. (2004). Violence Exposure in Real-Life, Video Games, Television, Movies, and the Internet: Is There Desensitization? *Journal of Adolescence*. No. 27.
40. Gentile, D. A. & J. R. Gentile. (2008). Violent Video Games as Exemplary Teachers: A Conceptual Analysis. *Journal of Youth and Adolescence*. No. 9.
41. Gentile, D. A.; M. Saleem. & C. A. Anderson. (2007). Public Policy and the Effects of Media Violence on Children. *Social Issues and Policy Review*. No. 1.
42. Granic, I.; A. Lobel. & R. C. Engels. (2014). The Benefits of Playing Video Games. *American Psychologist*. 69(1).
43. Griffiths, M. (1999). Violent Video Games and Aggression. *Aggression and Violent Behavior*. 4 (2).
44. Groebel, J. (1998). *The Unesco Global Study on Media Violence: A Joint Project of Unesco, the World Organization of the Scout Movement and Utrecht University, the Netherlands*. Report Presented to the Director General of Unesco, Unesco, Paris.
45. Haidt, J. & F. Bjorklund. (2008). Social Intuitionists Reason, in Conversation. In W. Sinnott-Armstrong (Ed.). *Moral Psychology*. Vol. 2: *The Cognitive Science of Morality: Intuition and Diversity*. Cambridge, Ma: Mit Press.
46. Hammond, K. R. (2000). *Judgments Under Stress*. New York: Oxford University Press.
47. Heron, M. & P. Belford. (2014). ‘It’s Only A Game’; Ethics, Empathy and Identification in Game Morality Systems. *The Computer Games Journal*. 3(1).
48. Hogarth, R. M. (1982). *New Directions for Methodology of Social and Behavioral Science: Question Framing and Response Consistency*. San Francisco: Jossey-Bass.
49. Hogarth, R. M. (2001). *Educating Intuition*. Chicago: University of Chicago Press.
50. Huesmann, L. R. (1998). The Role of Social Information Processing and Cognitive Schema in the Acquisition and Maintenance of Habitual Aggressive Behavior. In R. Geen & E. Donnerstein (Eds). *Human Aggression: Theories, Research and Implications For Social Policy*. San Diego Ca: Academic Press.
51. Huesmann, L. R. (2010). Nailing the Coffin Shut on Doubts That Violent Video Games Stimulate aggression: Comment on Anderson et al. *Psychological Bulletin*. No. 136.
52. Huesmann, L. R.; J. Moise-Titus; C. Podolski. & L. Eron. (2003). Longitudinal Relations between Children’s Exposure to TV Violence and Their Aggressive and Violent Behavior on Young Adulthood. *Developmental Psychology*. No. 39.
53. Huizinga, J. (1955): *Homo Ludens. A Study of the Play Element in Culture*. Trans. By R. F. C. Hull. Boston: Beacon [1938].
54. Johnson, J. E.; J. F. Christie. & T. D. Yawkey. (1999). *Play and Early Childhood Development*. (2<sup>nd</sup> Ed.). New York: Longman.
55. Lankoski, P. (2007). Goals, Affects, and Empathy in Computer Games. *Philosophy of Computer Games Conference*. Modena / Reggio Emilia. Italy. on January 25–27, 2007.

56. Lieberman, D. A. (2006). What Can We Learn from Playing Video Games? in P. Vorderer & J. Bryant (Eds). *Playing Video Games: Motives, Responses, and Consequences*. Mahwah: Nj: Lawrence Erlbaum.
57. Lisi, R. D. & J. L. Wolford. (2002). Improving Children's Mental Rotation Accuracy With Computer Game Playing. *The Journal of Genetic Psychology*. 163(3).
58. Mitgutsch, K. (2008). Digital Play-Based Learning: A Philosophical-Pedagogical Perspective on Learning and Playing in Computer Games. *Human It*. 9(3).
59. Molden, D. C. & E. T. Higgins. (2005). Motivated Thinking. In K. Holyoak & B. Morrison (Eds.). *The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning*. New York: Cambridge University Press.
60. Möller, I. & B. Krahé. (2009). Exposure to Violent Video Games and Aggression in German Adolescents: A Longitudinal Analysis. *Aggressive Behavior*. No. 35.
61. Narvaez, D. (2006). Integrative Ethical Education. In M. Killen & J. Smetana (Eds.). *Handbook of Moral Development*. Mahwah. Nj: Erlbaum.
62. Murphy, J. & J. Zagal. (2011). Videogames and the Ethics of Care. *International Journal of Gaming and Computer-Mediated Simulations*. 3(3).
63. Narvaez, D. (2008). Human Flourishing and Moral Development: Cognitive and Neurobiological Perspectives off Virtue Development. In: L. P. Nucci & D. Narvaez (Eds.). *Handbook of Moral and Character Education*. New York: Routledge.
64. Narvaez, D. (2010). Moral Complexity: The Fatal Attraction of Truthiness and the Importance of Maturemoral Functioning. *Perspectives on Psychological Science*. 5(2).
65. Narvaez, D. & D. Lapsley. (2005). The Psychological Foundations of Everyday Morality and Moral Expertise. In D. Lapsley & C. Power. (Eds.). *Character Psychology and Character Education*. Notre Dame: In: University of Notre Dame Press.
66. Narvaez, D.; D. K. Lapsley; S. Hagele. & B. Lasky. (2006). Moral Chronicity and Social Information Processing: Tests of A Social Cognitive Approach to the Moral Personality. *Journal of Research in Personality*. No. 40.
67. Narvaez, D.; B. Mattan; C. Macmichael. & M. Squillace. (2008). Kill Bandits, Collect Gold or Save the Dying: The Effects of Playing A Prosocial Video Game. *Media Psychology Review*. Vol. 1 (1). Retrieved from [http://mprcenter.org/mpr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=35&Itemid=121](http://mprcenter.org/mpr/index.php?option=com_content&view=article&id=35&Itemid=121). Google Scholar
68. Narvaez, D. & J. Rest. (1995). The Four Components of Acting Morally. In *Moral Behavior and Moral Development: An Introduction* (Ed). W. Kurtines & J. Gewirtz. 385-400. New York: Mcgraw-Hill.
69. Prensky, M. (2001). *Digital Game-Based Learning*. New York: Mcgraw-Hill.
70. Provenzo, E. (1991). *Video Kids*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
71. Rest, J. (1983). Morality. In *Cognitive Development* (Ed). J. Flavell & E. Markman. *Manual of Child Psychology*. 4<sup>th</sup> Ed. Vol. 3. (Ed). P. Mussen. New York: John Wiley and Sons.
72. Roubidoux, M. A.; C. M. Chapman. & M. E. Piontek. (2002). Development and Evaluation of an Interactive Web-Based Breast Imaging Game for Medical Students. *Academic Radiology*. No. 10.
73. Sicart, M. (2005). *The Ethics of Computer Game Design*. Paper Presented at the Digital Games Association. Canada: Vancouver.
74. Stanovich, K. E. (1996). *How to Think Straight about Psychology*. (4<sup>th</sup> Ed.). New York: Harpercollins.
75. Stockmann, B. (2012). On the Lookout for Fair Game Aspects (Im) Morality in Board

- Games. *Homo Ludens*. 1(4).
77. Weber, R.; U. Ritterfeld. & K. Mathiak. (2006). Does Playing Violent Video Games Induce Aggression? Empirical Evidence of a Functional Magnetic Resonance Imaging Study. *Media Psychology*. No. 8.
78. Wei, R. (2007). Effects of Playing Violent Video Games on Chines Adolescents Proviolence Attitude, Attitudes towards Others, and Aggressive Behavior. *Cyber Psychology & Behavior*. 10 (3).
79. Whitehill, B. (1999). American Games: A Historical Perspective. Board Games Studies. *International Journal for the Study of Board Games*. No. 2.
80. Zimmer L. (2006). Qualitative Meta-Synthesis: A Question of Dialoguing with Texts. *Journal of Advanced Nursing*. 53(3).

هدف این مطالعه تحلیل محتوای کتاب‌های دوره متوسطه اول، برحسب میزان توجه به مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی بود. این تحقیق از نظر هدف کاربردی است و با توجه به ماهیت آن از روش تحقیق تحلیل محتوا استفاده گردید. جامعه آماری شامل محتوای تمام کتاب‌های دوره متوسطه اول در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ بوده و برای نمونه، کتاب‌های پیام‌های آسمانی، فارسی، تفکر و سبک زندگی و مطالعات اجتماعی در پایه‌های هفتم، هشتم و نهم به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. ابزار تحقیق، شامل سیاهه تحلیل محتوای محقق ساخته سرمایه فرهنگی برحسب نظریه بوردیو بود که برای برآورد روایی سیاهه تحلیل، از روایی محتوایی استفاده شد و پایایی آن نیز از طریق روش اسکات برابر ۸۹/۵۴ درصد محاسبه شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز از سنجش فراوانی و روش آنتروپی شانون استفاده گردید. یافته‌ها نشان داد که مؤلفه سرمایه فرهنگی نهادینه از کمترین میزان توجه و در مقابل، سرمایه فرهنگی عینیت یافته و تجسم یافته از توجه بالایی برخوردارند و سهم مؤلفه عینیت یافته از همه بیشتر است. در فرجام مقاله براساس نتایج حاصل، پیشنهادهای لازم ارائه گردید.

■ واژگان کلیدی:

سرمایه فرهنگی، کتاب‌های درسی، دوره متوسطه اول، تحلیل محتوا

## تحلیل محتوای کتاب‌های دوره متوسطه اول برحسب میزان توجه به مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی در سال تحصیلی ۹۶-۹۵

محمد حرفتی سبحانی لیل آبادی

کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران.  
mherfatisobhani@gmail.com

## مقدمه و بیان مسئله

یکی از مباحثی که انسان‌ها در تمام دوران عمر خویش جهت تداوم بقا و تعالی حیات، خود را نیازمند آن می‌دانند مسئله ارتباطات با دیگر افراد است. مسلماً هر مجموعه انسانی که به صورت تصادفی در یکجا گرد هم آمده باشد نمی‌تواند در خدمت هدف فوق برآید مگر آنکه در بستر یک واحد مشخص تحت عنوان اجتماع یا جامعه انسانی سبب تسهیل مراودات و پیوستگی میان انسان‌ها گردد. دو اصطلاح فرهنگ و جامعه همپوشانی گسترده‌ای با یکدیگر دارند. فرهنگ آینه تمام‌نمای الگوهای رفتاری آموخته‌شده و مشترک اعضای جامعه است و جامعه به نظام روابط متقابلی اطلاق می‌شود که افراد دارای فرهنگ مشترک را به هم پیوند می‌دهد. (گیدنز و کارن<sup>۱</sup>، ۱۳۹۳) در دهه‌های اخیر، دغدغه‌های توسعه اقتصادی، سیاسی و اجتماعی در میان جوامع، موجب گردیده است که مقوله فرهنگ با مفهوم سرمایه درآمیزد و باعث پیدایش اصطلاح نوین سرمایه فرهنگی<sup>۲</sup> شود. به اعتقاد صاحب‌نظران توسعه، سرمایه فرهنگی خود شاخصی از توسعه فرهنگی به‌شمار می‌رود و فرسایش یا فقدان آن تأثیری منفی بر هویت اجتماعی و فرهنگی افراد جامعه و به‌ویژه جوانان و نوجوانان خواهد گذاشت. (نیازی و کارکنان، ۱۳۸۶)

در حال حاضر، با توجه به شرایط سیاسی و اجتماعی کشور و تحرک فناوری‌های نوین اطلاعاتی و شبکه‌های اجتماعی مجازی، جامعه و فرهنگ ایران نیز در حال تجربه کردن نوعی دگردیسی است که پیامدهای متعددی نیز برای فرهنگ جوانان ایرانی‌ها به‌دنبال داشته و سبب تقلیل شدید انباشت فرهنگی کشور در برابر مسخ فرهنگ‌های غربی وارداتی شده است. حال آنکه سرمایه فرهنگی در افزایش آگاهی از آیین‌ها، باورها، دانش‌ها و هنرها مؤثر بوده و موجبات شناسایی عوامل پیوند جامعه می‌گردد. این سرمایه در بازتولید دیگر سرمایه‌ها نیز نقش داشته و موجبات رشد فکری و نیز پویایی جامعه می‌گردد. میزان بهره‌مندی از سرمایه فرهنگی نوع رفتار جامعه را مشخص کرده و وجود آن نشان از توسعه جامعه دارد. (نیازی و کارکنان، ۱۳۸۶) به همین دلیل سیاست‌گذاران فرهنگی باید شناخت کاملی از این سرمایه داشته و منابع مورد نیاز آن را در کتاب‌های درسی بگنجانند. مراجعه به اسناد بالادستی از جمله قانون برنامه چهارم و پنجم توسعه (۱۳۹۱) و سند تحول بنیادین (۱۳۹۰) نشان‌دهنده تأکید برنامه‌ریزان کشور بر پرورش

1. Giddens & Karen  
2. Cultural Capital

سرمایه‌های فرهنگی<sup>۱</sup> است که همین امر بر لزوم همکاری و هماهنگی دستگاه‌های متولی فرهنگ جامعه صحنه می‌گذارد.

از بین نهادها موجود در جامعه به اعتقاد کارشناسان، چهار نهاد از سایر نهادها اثر گذارتر و مؤثرترند که عبارت‌اند از: ۱. خانواده؛ ۲. مدرسه؛ ۳. رسانه و ۴. گروه همسالان. (ذبیحی، ۱۳۹۳: ۱۷۲) بی‌شک یکی از نهادهای مهم این در مقیاس خرد، مدرسه و در مقیاس کلان دستگاه تعلیم و تربیت کشور می‌باشد، چرا که آموزش و پرورش، به معنی اعم، مترادف است با جامعه‌پذیری؛ یعنی فراگردی که افراد از طریق آن به یادگیری نقش‌ها، قواعد، روابط و به‌طور کلی، فرهنگ جامعه خود می‌پردازند. (علاقه‌بند، ۱۳۹۳) از همین رو ضرورت تدابیر و برنامه‌ریزی‌های اصولی در نهاد آموزش و پرورش جهت بازشناسی و ارتقاء سرمایه‌های فرهنگی به‌عنوان نتایج آموزشی - تربیتی، بیش از پیش، آشکار می‌گردد. با عنایت به اهمیت پرورش سرمایه و فرهنگی، و وجوب نهاد آموزشی که بتواند به انتقال و درونی‌سازی مؤلفه‌ها و هنجارهای مزبور، بپردازد روشن می‌گردد که این مهم نیازمند یک برنامه درسی کارآمد است، چرا که برنامه درسی به محتوای رسمی و غیررسمی، فرآیند، محتوا، آموزش‌های آشکار و پنهانی اطلاق می‌شود که به‌وسیله آنها فراگیر تحت هدایت مدرسه، دانش لازم را به‌دست می‌آورد، مهارت‌ها را کسب می‌کند و گرایش‌ها و ارزش‌ها و قدرشناسی‌ها را در خود تغییر می‌دهد. (ملکی، ۱۳۹۳: ۳۲) محتوا یکی از عناصر اصلی برنامه درسی محسوب می‌گردد و در مدل‌های گوناگون برنامه درسی کارایی و اثربخشی یادگیری تا حد زیادی به نوع محتوا بستگی دارد. (اسفیجانی و دیگران، ۱۳۸۷) در نظام آموزش و پرورش ایران، در حال حاضر، متمرکز بودن نظام برنامه‌ریزی درسی، سبب شده است که کتاب‌های درسی، به‌عنوان شاخص اصلی محتوا مورد عرضه قرار گیرند (سبحانی‌نژاد و دیگران، ۱۳۹۴: ۸۰) و این واقعیت، پژوهشگران و متخصصان برنامه‌ریزی درسی را بر آن داشته است که محتوای کتاب‌های درسی را با توجه به چالش‌ها و حوزه‌های گوناگون اجتماعی و فرهنگی مورد تأمل قرار دهند.

علی‌رغم بررسی‌های فراوان پژوهشگر در بازه مطالعاتی که پیش‌تر به حضور مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی در کتاب‌های درسی پرداخته باشند تا زمان نگارش اثر حاضر، تحقیقاتی

۱. در سند تحول بنیادین در بخش مهم‌ترین مظاهر توجه به جنبه اجتماعی تربیت و گسترش و ارتقای تجارب مترکم بشری، به سرمایه فرهنگی اشاره شده است (صفحه ۱۴۴) همچنین در کنار پیامدهای اجتماعی تربیت از سرمایه فرهنگی در کنار سرمایه اجتماعی و سرمایه معنوی به‌عنوان ابزار پیشرفت جامعه صالح و پیشرفت مداوم آن یاد شده است. (صفحه ۱۵۲)



که موضوع یاد شده را بررسی کرده باشند یافت نگردید. این در حالی است که ادگرتن و رابرتز<sup>۱</sup> (۲۰۱۴) و بویون<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۱۲) بر حضور مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی در برنامه درسی تأکید دارند. بنابر آنچه گفته شد، سؤال عمده پژوهش عبارت است از اینکه آیا در محتوای کتاب‌های دوره متوسطه اول به مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی توجه شده است؟

### مبانی نظری و پیشینه تحقیق

برای فرهنگ، تعاریف گوناگونی ذکر شده است. فرهنگ را می‌توان مجموعه‌ای پیچیده از عادات، سنت‌ها، اعتقادات، ارزش‌ها و نظرات مشترک دانست که انسان‌ها را به یکدیگر پیوند می‌دهد. وجود یک فرهنگ نظام‌مند در سطح جامعه سبب می‌گردد که افراد جامعه با یکدیگر احساس یگانگی کنند و از درون، خود را به رعایت الگوهای عمل (هنجارهای) آن جامعه ملزم بدانند. (تریاندیس<sup>۳</sup>، ۱۳۹۱) به موازات تعریف فرهنگ واژه سرمایه، تأکید بر این امر دارد که مولد است و به واسطه آن می‌توان ارزشی خلق کرد، کاری انجام داد، به هدفی نائل شد. (نیازی و کارکنان، ۱۳۸۶) به تعبیری دیگر، سرمایه عبارت از هر گونه ذخیره ارزشی که کنش را تسهیل می‌کند. (والدستورم<sup>۴</sup> و دیگران، ۲۰۰۸)

سرمایه فرهنگی از نظر بوردیو به تمرکز و انباشت انواع مختلف کالاهای فرهنگی، توانایی در اختیار گرفتن این کالاها و همچنین استعداد و ظرفیت افراد در شناخت و کاربرد کالاهای فرهنگی اشاره دارد. (ترابی و افروغ، ۱۳۸۹: ۱۶۹) به عبارت دیگر از نظر بوردیو سرمایه فرهنگی عبارت است از شناخت و ادارک فرهنگ و هنرهای متعالی، داشتن ذائقه خوب و شیوه‌های عمل متناسب. (باینگانی و کاظمی، ۱۳۸۹: ۹) سرمایه فرهنگی را می‌توان مجموعه‌ای از روابط، معلومات، اطلاعات و امتیازات دانست که فرد برای حفظ کردن یا به دست آوردن یک موقعیت اجتماعی از آن استفاده می‌کند. (صالحی امیری، ۱۳۹۱) نگاه اسمیت<sup>۵</sup> به سرمایه فرهنگی، متوجه منش عادت‌های آن است و آن را شامل ابعادی هم چون دانش عینی درباره هنرها و فرهنگ، سلیقه‌ها و ترجیحات فرهنگی، ویژگی‌های صوری (مانند داشتن مدارج دانشگاهی و گذراندن آزمون‌های موسیقی)، مهارت‌های فرهنگی (مانند توانایی نواختن آلات موسیقی و نوشتن کتاب) و توانایی

1. Edgerton & Robert
2. Byun & Etal
3. Triandyis
4. Walstrom
5. Philip Smith

تمییز و تشخیص خوب و بد می‌داند. (اسمیت، ۱۳۸۴: ۲۲۴) از نظر دومایس<sup>۱</sup> (۲۰۰۶) سرمایه فرهنگی عبارت است از شایستگی‌های زبانی و فرهنگی و داشتن دانشی درباره طبقات بالا. سولیوان<sup>۲</sup> (۲۰۰۱)، سرمایه فرهنگی را در دو شکل مهارت‌های شناختی - آموزشی و مشارکت در هنرهای اشرافی دسته‌بندی می‌کند که مهارت‌های شناختی - آموزشی، گونه‌ای از شکل مشارکت در حوزه فردی به‌شمار می‌رود که هدف آن ترویج و توسعه منابع فکری است، در حالی که مهارت مشارکت در هنرهای اشرافی نظیر شرکت در کنسرت و تئاتر و نمایشگاه در یک حوزه عمومی انجام یافته و هدف آن برقراری ارتباط بین فردی می‌باشد. وی بعد فردی سرمایه فرهنگی را متمایل به سرمایه انسانی و بعد اجتماعی سرمایه فرهنگی را متمایل به سرمایه اجتماعی می‌داند.

۱۷۱

در صورتی که دسترسی به سرمایه فرهنگی به‌صورت برابر باشد سرمایه فرهنگی می‌تواند کارکردهای زیر را داشته باشد: دسترسی بیشتر اعضای جامعه به منابع معرفتی، بسط خردگرایی در عرصه‌های مختلف زندگی، بالا بودن سطح مشارکت همگانی در تولیدات و خلاقیت‌های علمی و فرهنگی، سریع‌شدن تغییرات اجتماعی، گسترش دانش‌های نوین و گسترش گردش اطلاعات افقی و عمودی و رشد شخصیتی برای بیشتر افراد جامعه. (زلفعلی پور و آقایی، ۱۳۹۳) متقابلاً فقدان سرمایه فرهنگی و نیز عدم تعادل در توزیع سرمایه فرهنگی نقش اساسی در ایستایی جامعه و اختلال در هویت جمعی ایجاد می‌کند. (نیازی و کارکنان، ۱۳۸۶)

مفهوم سرمایه فرهنگی پس از نیمه دوم سده بیستم، در حوزه جامعه‌شناسی غرب رواج یافت و برخلاف سایر گونه‌های سرمایه که در سیر تحولات خود پیشینه‌ای طولانی دارند، کمتر از نیم قرن از عمر آن می‌گذرد. بوردیو، نخستین فردی بوده است که به خلق و تکامل این مفهوم همت گماشت و تمام پژوهش‌های بعدی به‌نوعی بازتاب‌دهنده و اصلاح‌کننده دیدگاه‌های او به‌شمار می‌آیند. وی ضمن تفکیک سرمایه فرهنگی به سه مؤلفه، اصطلاحاتی چون میدان، عادت واره و بازتولید را در حوزه سرمایه فرهنگی عرصه می‌دارد.

بوردیو در آثار خود، سرمایه فرهنگی را به سه بخش متجسد، عینیت‌یافته و نهادینه شده تقسیم کرده است این مؤلفه‌ها عبارت‌اند از:

1. Dumais
2. Sullivan

۱. سرمایه تجسم یافته یا متجسد: این شاخه از سرمایه فرهنگی که به نوعی هسته درونی آن محسوب می‌شود، به نهادینه سازی تمایلات و خواسته‌ها در افراد یک جامعه ارتباط دارد و بر مجموعه قابلیت‌ها و مهارت‌های فرد دلالت می‌کند و از سوی قشر تأثیرگذار جامعه به‌عنوان فرهنگ برتر تعبیر می‌شود. (لاریو و وینینگر، ۲۰۰۳) انباشت سرمایه فرهنگی در دوران کودکی مستلزم کنش تعلیم و تربیتی است و در مراحل سنی بعد، فرآیندهایی که در نظام آموزشی بر روی کودکان صورت می‌گیرد، سبب القای این ویژگی‌های فرهنگی در ساختار شخصیتی کودکان می‌شود. به همین دلیل از معلم‌های ماهر برای حساس کردن کودکان به تمایزات فرهنگی استفاده کنند. (شوارتز، ۱۹۹۷: ۷۵) چرا که زیربنای تمامی سرمایه‌های دیگر در جوامع فرهنگ مدار در این عرصه رقم می‌خورد. (صالحی‌امیری، ۱۳۹۱)

۲. سرمایه عینیت یافته: سرمایه فرهنگی عینیت یافته یکی از بدیهی‌ترین و عینی‌ترین اشکال سرمایه فرهنگی است و به‌طور خلاصه تمامی اشیاء و کالاهای فرهنگی و هر آنچه از دایره ذهنیات به واقعیت و عینیات راه یابد، در این حوزه جای می‌گیرد. (بورديو و دیگران، ۱۳۸۹: ۱۴۳) سرمایه عینیت یافته در حقیقت تجلیات و آثار سرمایه متجسد است که در شکل نمودهای کاملاً مستقل ظاهر می‌شود. (روح‌الامینی، ۱۳۸۸)

۳. سرمایه فرهنگی نهادینه شده: به امتیازات یا سرمایه‌های حاکی از عناوین کمیاب، دستاوردها، توانایی‌ها، مهارت‌های تحصیلی و غیر تحصیلی، که به‌صورت مدرک به فرد ارائه شده و به‌لحاظ قانونی به دارنده آن ارزش و پایگاه اجتماعی می‌دهد، سرمایه فرهنگی نهادینه شده اطلاق می‌شود. (لاریو و وینینگر، ۲۰۰۳) سرمایه فرهنگی نهادینه شده به مدد قانون و مقررات نهادینه شده حاصل می‌شود و به کمک ضوابط اجتماعی و به‌دست آوردن عنوان‌هایی مانند مدارک تحصیلی، ورزشی، هنری و تصدیق حرفه‌ای کار، برای افراد دارنده آن کسب موقعیت می‌کند سرمایه فرهنگی نهادینه شده در حقیقت نوعی رسمیت بخشیدن نهادی به سرمایه فرهنگی و عینی کردن سرمایه فرهنگی تجسم یافته است. (بورديو و دیگران، ۱۳۸۹)

بورديو برای تحلیل نقش سرمایه فرهنگی در موفقیت‌های آموزشی و انتقال نسل به نسل نابرابری‌های اجتماعی از مفهوم بازتولید فرهنگی نیز استفاده کرده است. به‌طور ساده،

انتقال هنجارها و ارزش‌های فرهنگی از نسلی به نسل دیگر را بازتولید فرهنگی گویند. اما از دیدگاه بوردیو بازتولید فرهنگی به مکانیسم‌هایی اطلاق می‌شود که به‌وسیله آنها تجربه فرهنگی پذیرفته‌شده جامعه در طول زمان که بیشتر از مجرای آموزش و پرورش رسمی رخ می‌دهد، استمرار یافته (روحانی، ۱۳۸۸) و در اثر دخالت سیاست‌ها و منافع دولت یا طبقه مسلط در این فرآیند، به دائمی کردن نابرابری‌های اجتماعی و اقتصادی در میان نسل‌ها و مشروعیت بخشیدن به این سلسله مراتب کمک می‌کند. (سیلوا، ۲۰۰۵: ۸۷)

نظریه پردازان بازتولید فرهنگی معتقدند که خانواده به‌طور غیرمستقیم، به فرزندان خود سرمایه فرهنگی معین و خلق و خوی خاصی را انتقال می‌دهند. این خلق و خوی، نظامی از ارزش‌های پیچیده و عمیقاً درونی شده است که نقطه شروع نابرابری در کودکان می‌گردد. (ساعی و دیگران، ۱۳۹۴) برای کسانی که سرمایه فرهنگی خود را از طریق خانواده به‌دست نمی‌آورند، مدرسه تنها مکانی است که می‌تواند فرهنگ را به آنها بشناساند که در آنجا نیز بازتولید طبقات حاکم شکل می‌گیرد. بنابراین کودکان باید به‌ناچار فرهنگ طبقات حاکم را بپذیرند. (شارع‌پور، ۱۳۸۳) به این ترتیب می‌توان مدارس را منعکس‌کننده تجارب طبقه مسلط دانست. (لامونت و لاریو، ۱۹۸۸)

یکی دیگر از مفاهیم کلیدی نظریه سرمایه فرهنگی مفهوم میدان فرهنگی<sup>۳</sup> است. فضای فرهنگی یا میدان فرهنگی موقعیتی است که در درون آن ارزش‌ها و قوانین از نوع اقتصادی یا سیاسی یا آموزشی یا دینی می‌توانند حاکم شوند و بر افرادی که در آن میدان، قرار می‌گیرند تأثیر گذارند. این جهان‌های کوچک یا میدان‌ها، جزئی از جهان اجتماعی هستند که به شکل خودمختار عمل می‌کنند و هر کدام منافع، مباحث، قوانین و اهداف خاص خود را دارند. میدان‌های فرهنگی نخست توسط خود افراد جامعه ساخته شده و سپس با مشخص شدن قواعد بازی و منطق عمل در رویارویی‌های افراد جامعه باعث پیدایش اثرات القایی فرهنگی و نوعی ساختار شناختی در افراد خواهند شد. در واقع ضمن اینکه هر یک از ما محصول فضای اطراف خود هستیم، هر یک به‌نوعی فضای اطراف خود را می‌سازیم. (تامپسون، ۲۰۰۸: ۶۹)

بعد از مشخص شدن تعریف میدان فرهنگی به‌سادگی می‌توان به تشریح مفهوم

1. Silva
2. Lamont & Lareau
3. Field of Culture
4. Thompson

عادت‌واره پرداخت. به اعتقاد بوردیو، عادت‌واره، مجموعه ترجیحات و خواسته‌ها و کنش‌های آموخته‌شده و اکتسابی در وضعیت‌های گوناگون توسط یک فرد در یک میدان فرهنگی است که در طول زندگی خود براساس ارتباط با محیط‌های مختلف آنها را کسب و درونی ساخته است. عادت‌واره سبب ایجاد یک طرحواره‌شناختی یا ساختار ادراک پویا با قابلیت انتقال بین نسلی در فرد می‌گردد و نوع ادراک فرد به جهان و عقاید شناختی او را تکوین می‌بخشد. (ادگرتن و رابرتز، ۲۰۱۴) لذا یک رابطه تعاملی و نه مکانیکی میان فرد و عادت‌واره برقرار می‌باشد. و اینجاست که عادت‌واره ساختاری توصیف می‌شود که هم خود توسط میدان فرهنگی ساخته شده و هم باعث ایجاد ساختارهای ذهنی افراد می‌شود. (اریکسون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸: ۴۱)

چون عادت‌واره‌ها از یک سو ساختاری است که خود ساختارهای دیگر را می‌سازد و از سوی دیگر منبع فکری کنترل‌کننده افکار و رفتار انسان است، والدینی که از سرمایه‌های فرهنگی پایین‌تری برخوردارند، سبب خلق عادت‌واره‌های ضعیف در کودکان خود خواهند گشت و نه تنها انگیزه آموختن را از فرزندان خود می‌گیرند، بلکه توانایی‌های جسمی و ذهنی برای آموختن را از فرزندان خود، گرفته و تحت تأثیر قرار می‌دهند. (لاریو و وینینگر، ۲۰۰۳) از سوی دیگر دانش‌آموزانی که سرمایه فرهنگی بیشتری دارند بهتر می‌توانند قواعد بازی را رمزگشایی کنند و بنابراین بهتر می‌توانند به سطوح بالاتر تحصیلی راه یابند. (سولیوان، ۲۰۰۱) قواعد بازی که در یک فضای تعاملی میان والدین و کودکان مورد مبادله و بحث قرار می‌گیرد و می‌تواند موضوعاتی نظیر آداب و شیوه زیست، موسیقی، جشن‌های ملی و سنتی و هویت و تاریخ و اسطوره‌های محلی و اهمیت حقوق شهروندی را در برگیرد و بدین‌سان کودکان با یک سرمایه فرهنگی قوی وارد مدرسه خواهند شد. (بوچمن<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲)

### آموزش و سرمایه فرهنگی

در مورد اهمیت آموزش سرمایه فرهنگی نخست باید اشاره کرد که آموزش و یادگیری در هر جامعه‌ای با فرهنگ آن جامعه ارتباطی تنگاتنگ و متقابل دارند. بدین معنی که از یک سو فرهنگ را محصول آموزش قلمداد نموده‌اند و از سوی دیگر فرایند آموزش را

1. Erickson  
2. Buchmann

متأثر از نظام معنایی، ارزش‌ها و هنجارهای موجود در یک جامعه تصور کرده‌اند. (آیتی و خوش‌دامن، ۱۳۹۱) فرهنگ‌آموزی، فرآیندی است که طی آن فرد از همان دوره طفولیت و از طریق خانواده و سپس مدرسه، مؤلفه‌های فرهنگی را درونی می‌سازد. نخستین رسالت نهاد آموزش و پرورش در هر جامعه کمک به فرآیند فرهنگ‌آموزی است. هر جامعه‌ای برای بقا و تداوم خویش به پدیده فرهنگ‌آموزی نیاز دارد. چرا که هویت هر جامعه در گرو تعلیم و تربیت است. پس به‌نظر می‌رسد نهاد تعلیم و تربیت به‌عنوان یک نهاد اجتماعی مهم‌ترین مسئول برای فرهنگ‌آموزی به‌حساب می‌آید. (شمشیری و شاه‌سنی، ۱۳۹۳: ۹۳)

همین جریان آرام ساخت سرمایه‌های فرهنگی به‌صورت ناخودآگاه سبب شده است تا بورديو، از مفهوم ناخودآگاه فرهنگی استفاده کند. که عبارت است از ایستارها، گرایش‌ها، دانش‌ها، دستمایه‌ها، مسائل و کل نظام مقوله‌های ادراک و تفکر که توسط نظام آموزشی ایجاد می‌شود. (حسین‌زاده، ۱۳۸۸: ۷۶-۷۵) مفهوم سرمایه فرهنگی به ما در تشریح این مسئله کمک می‌کند که چرا برخی از دانش‌آموزان، به‌سهولت می‌توانند خود را به فضای آموزشی حاکم بر مدارس رسانده و در ادامه در دانشگاه‌ها پذیرفته‌شده و در نهایت به مدارج بالای آموزشی، دست یابند. (سویدلر<sup>۱</sup>، ۱۹۸۶ و سیرین<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵) دی‌گراف<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۰۰) بر این باورند که مهم‌ترین عنصر سرمایه فرهنگی، اجتماعی کردن عناوین معرفتی مخصوصاً مهارت‌های زبانی و گرایش‌های سطح بالایی نظیر علاقه به هنر، موسیقی کلاسیک، حضور در تئاتر و موزه و مطالعه ادبیات است. مدارس می‌کوشند ساختارهای زبان‌شناختی و الگوهای مسلط حاکم بر اجتماع را در قالب محتوای برنامه‌های درسی ترویج کنند. کودکان متعلق به طبقات بالاتر، با این فرهنگ مسلط بیشتر مأنوس‌اند و در نتیجه آنها در هنگام حضور در فضای مدارس، آن را به‌عنوان یک مکان غریب تجربه نخواهند کرد. وجود ذخایر تجربیات فرهنگی در منزل به آنها یاری می‌رساند که خود را با معلمان سازگار کنند و این مشارکت بالای فرهنگی به بهبود عملکرد تحصیلی منجر خواهد شد. در نقطه مقابل، کودکانی که با این‌گونه ساختار اجتماعی آشنایی نداشته باشند، مدرسه را به‌عنوان یک محیط خصمانه تجربه خواهند کرد. چرا که مدارس به‌صورت غیررسمی از دانش‌آموزان می‌خواهند که با چنین سرمایه فرهنگی وارد محیط مدرسه شوند و دانش‌آموزان طبقات محروم برای موفقیت تحصیلی، باید نخست خود را فرهنگ‌زدایی

1. Swidler
2. Sirin
3. Degraaf & Etal

کنند تا بتوانند فرهنگ جدید رسمی را بیاموزند. (لامونت و لارثو، ۱۹۸۸) به همین دلیل است که می‌توان ادعا کرد که موفقیت تحصیلی در حقیقت نتیجه سرمایه‌گذاری برای بالابردن سرمایه فرهنگی است. (لائورا و وینینگر، ۲۰۰۳) استدلال‌های فوق، را می‌توان در نقطه مقابل دیدگاه متعارف آموزش و پرورش مدرن دانست که نیروی محرکه ارتقا یا تنزل افراد در ساختار طبقاتی را تنها مرهون استعداد و تلاش‌های فردی می‌دانستند. در سطحی بالاتر افزایش سرمایه فرهنگی در میان کودکان و نوجوانان را می‌توان به‌مثابه سرمایه‌گذاری ارزشمند برای کودکان به‌عنوان والدین آینده تلقی نمود و این همان چیزی است که بویون و همکاران (۲۰۱۲)، به‌عنوان فعالیت ارزشمند نظام آموزشی کره جنوبی در دهه ۷۰ میلادی، به آن باور دارند چرا که تأکید بر سرمایه فرهنگی در نظام آموزشی با پشتیبانی رسانه‌های دیداری و شنیداری باعث گردید که شیوه‌های فرزندپروری والدین دچار دگرگونی چشمگیر شده و والدین نسل‌های بعدی، تمایل بیشتری برای مهندسی آینده تحصیلی و شغلی فرزندان خود داشته باشند. علاوه بر این، گفتگوها و تعاملات میان فرزندان و والدین از حالت انضباط فیزیکی و دستوری سنتی خارج گشته و موجب شده نوعی تعامل و گفتگوهای آرام به همراه احترام و استدلال حکمفرما باشد. کودکان دارای سرمایه فرهنگی بالا پیگیری مطالبات مدنی و اجتماعی را از حقوق مسلم و فرهنگ معقول می‌دانند و در مقابل، کودکان با ذخیره سرمایه فرهنگی اندک، گرایش به‌نوعی انفعال دارند.

### برنامه درسی و سرمایه فرهنگی

عمدتاً برنامه درسی، قلب تعلیم و تربیت و نظام آموزشی محسوب می‌گردد و در هر مقطع زمانی و هر جا که صحبت از یادگیری و آموزش به میان آمده می‌توان به‌صورت مستتر رد پای برنامه درسی را در اشکال و هویت‌های گوناگون تشخیص داد. در بخش سرمایه فرهنگی شاهد رویکرد انتقال فرهنگی در برنامه‌های درسی هستیم که وظیفه مدرسه را معرفی فرهنگ جامعه به دانش‌آموزان و آموزش نقش‌هایی می‌داند (مهرمحمدی، ۱۳۹۴) که در رویکرد محافظه‌کارانه هدف عمده تربیت شهروندی، انتقال میراث فرهنگی و آنچه ارزشمند تلقی می‌شود به نسل بعدی است که این امر به‌واسطه ارتقای دانش و مهارت‌های بنیادین خواندن، نوشتن و کسب نگرش وفادارانه و احترام به ارزش‌های بنیادین صورت گرفته است (فرمیهنی، ۱۳۸۹: ۱۳۶) که بیشتر سرمایه فرهنگی را در محورهایی نظیر توجه به آموزش زبان، بیان زندگانی بزرگان، الگوهای ملی میهنی، توجه به پرچم و نمادهای ملی،

استفاده از اسطوره‌ها، بیان تاریخ ملی، مکان‌های گردشگری، موزه‌ها و توجه به نقش بزرگان و صاحب‌نظران در گسترش علم متمرکز می‌بیند. (بویون و دیگران، ۲۰۱۲) نظریات بورديو را می‌توان در راستای نظریه‌پردازان انتقال فرهنگی در برنامه درسی پنداشت، چرا که مدرسه را به‌عنوان محل جامعه‌پذیر کردن دانش‌آموزان تلقی کرده و از برنامه‌های درسی انتظار دارند ارزش‌ها و فرهنگ جاری جامعه در ایشان درونی سازد. او اعتقاد دارد که هر شخص با توجه به ابزار سرمایه‌های فرهنگی که دارد می‌تواند در موقعیت یا سطحی خاص در فضای اجتماعی قرار بگیرد که با دیگری متفاوت است و بر این اساس هر فراگیری با توجه به زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی‌اش بر تدوین برنامه‌های درسی و در نهایت بر فرایند یادگیری تأثیرگذار است. (کرمی و دیگران، ۱۳۹۱) اما شاید آنچه که در وهله اول سبب محدود شدن مفهوم سرمایه فرهنگی در برنامه درسی می‌شود این است که آن را منحصراً دأئقه فرهنگی طبقه روشنفکر و مسلط تلقی نماییم، در صورتی این تفسیر متعارض با عقاید بورديو محسوب می‌شود و موجب محدود کردن قلمرو کارایی سرمایه فرهنگی می‌باشد. سرمایه فرهنگی را می‌توان به‌مثابه جعبه ابزاری دانست که همراه داشتن آن و مجهز بودن به آن، سبب فراهم شدن ریزتعامل<sup>۱</sup>‌های منطقی از فرد در موقعیت‌های پذیرفته شده در جامعه می‌شود. ترکیب این جعبه ابزار تا حد زیادی موقعیت فرد را در ساختار اجتماعی تعیین می‌کند و نحوه ادراک او را از جهان مشخص می‌کند. (لائورا و وینینگر، ۲۰۰۳ و سویدلر، ۱۹۸۶: ۲۷۳) این جعبه ابزار به‌صورت خلاصه و موجز می‌تواند شامل عادت‌واره‌ها، مهارت‌های شناختی، خواندن، نوشتن، ریاضیات، حل مسئله و مهارت‌های رفتاری نظیر خودتنظیمی، انگیزش پیشرفت و موارد نظیر آن باشد که برای موفقیت‌های شغلی و حرفه‌ای ضرورت داشته (فرکاس<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳) و نسل به نسل از طریق نهادهای رسمی و غیر رسمی نظیر مدرسه و خانواده منتقل می‌شود. اما نکته مهم این است که مدارس، پذیرای کودکان از طبقات اجتماعی گوناگون‌اند و کودکان متعلق به طبقات متوسط و بالای جامعه به‌دلیل شیوه‌های فرزندپروری والدین خود و تجهیز به مهارت‌هایی نظیر استدلال و گفتگو از سرمایه‌های فرهنگی نسبتاً بالایی نسبت به کودکان طبقات پایین‌تر برخوردارند، به همین دلیل نظام آموزشی باید به عوض بازتولید تفاوت‌های موجود به‌طور متوازن نسبت به ارتقای سرمایه‌های فرهنگی در همه طبقات اجتماعی اقدام نماید، چراکه

1. Microinteractional  
2. Farkas



سرمایه فرهنگی بالا منجر به یادگیری قواعد بازی در حوزه زندگی اجتماعی می‌گردد که این مهم نیازمند همکاری معلمان و برنامه‌ریزان درسی است. (ادگرتن و رابرتز، ۲۰۱۴)

در اهمیت برنامه‌های درسی بر رشد سرمایه‌های فرهنگی، دی‌ماجیو و موهر<sup>۱</sup> (۱۹۸۵)، بر این باورند که کشورهایی می‌توانند بر افزایش سطح سرمایه فرهنگی در جوامع خویش اقدام نمایند که در مراحل تدوین و انتخاب شیوه برنامه درسی خود، به آن توجه نمایند و از همان دوران آغاز تحصیل، به‌صورت هدفمند به پررنگ‌سازی مقوله‌های فوق در کتاب‌های درسی بپردازند. به‌عنوان مثال پیشی گرفتن کشورهای نظیر فرانسه و ایتالیا از لحاظ سرمایه فرهنگی نسبت به کشورهای دیگر اروپای غربی، به این دلیل است که موضوعات مربوط به علوم انسانی در کتاب‌های درسی کشورهای یادشده، وزن بیشتری دارد. علاوه بر این در کشورهای در حال توسعه و فقیر که نابرابری‌های اقتصادی و فرهنگی در آنها حاکم است، نهادهای فرهنگی با همکاری آموزش و پرورش می‌توانند به شناسایی و گنجاندن سرمایه‌های فرهنگی متناسب با ویژگی‌های اجتماعی خود در مدارس بپردازند تا کودکان بتوانند به‌طور برابر، بهره‌مند از سرمایه‌های فرهنگی گردند. (مارتلتو و آندراده<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳)

ادگرتن و رابرتز (۲۰۱۴)، در طی پژوهشی که به مطالعه سرمایه فرهنگی نوجوانان ۱۱ تا ۱۳ ساله انجام داده بودند به این نتیجه رسیدند که جهت‌گیری برنامه‌های درسی دوره آموزش عمومی، به‌سمت افزایش ذخایر سرمایه فرهنگی، می‌تواند گذشته از آماده‌سازی کودکان برای حضور در صحنه‌های اجتماعی تا حد زیادی مهارت‌های ارتباطی در کودکان طبقات پایین‌تر جامعه را افزایش دهد. همچنین لاریو و وینینگر (۲۰۰۳) اعتقاد دارند که ارزشیابی مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی در برنامه درسی می‌تواند شامل دانش کسب‌شده، مهارت کسب‌شده و تغییر منش دانش‌آموزان در جهت اهداف تربیتی باشد و به‌جهت بعد فردی و بعد اجتماعی آن نیازمند یک دوره طولانی‌مدت با تکیه بر رویکرد فعال است که خود را در قالب آزمون مهارت دانش‌آموزان برای نوشتن مقالات ساده و گزارش‌نویسی‌های فردی و تیمی و در مقاطع بالاتر، بررسی میزان امانت کتاب‌های رمان از کتابخانه مدرسه و شهرداری‌ها و... نشان دهد.

با توجه به اینکه امروزه در سطح اجتماع، آموزش در معنای وسیع کلمه با جامعه‌پذیری هم‌معناست و هر دو واژه در بردارنده مفهوم انتقال فرهنگ از شخص یا گروه به شخص و

1. Di Maggio & Mohr

2. Marteleto & Andrade

گروه دیگر است از این رو به ارتباط میان مباحث آموزشی و برنامه درسی با مفاهیم سرمایه فرهنگی پرداخته شد. کاوش و تدقیق در پژوهش‌ها و مطالعات انجام‌یافته در بخش سرمایه فرهنگی گویای آن است که بخش قابل توجه پژوهش‌های مربوط به سرمایه فرهنگی در حیطه تأثیر سرمایه فرهنگی بر موفقیت تحصیلی بوده و در منابع داخلی پژوهش‌هایی که به‌طور مستقیم به نقش و اهمیت آموزش و برنامه درسی در تقویت سرمایه‌های فرهنگی یا تحلیل محتوای کتاب‌های درسی براساس مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی پرداخته باشد، یافت نشد. با توجه به جدیدالتأسیس بودن دوره متوسطه اول و ویژگی‌های نوجوانان در دوره حساس و پرشور نوجوانی در ارتباط با مسائل اجتماعی، پژوهش حاضر به بررسی مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی بر پایه دیدگاه پیر بوردیو در کتاب‌های درسی دوره متوسطه اول می‌پردازد.

### روش تحقیق

روش تحقیق به‌کار رفته در این بررسی، تحلیل محتوا<sup>۱</sup> می‌باشد. تحلیل محتوا از جمله فنونی است که عموماً برای تحلیل منابع مکتوب از قبیل کتاب‌ها، تارنماها، نقاشی‌ها و منابع حقوقی به‌کار می‌رود. (ارال<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳: ۱۸) در این تحقیق سرمایه فرهنگی، بر پایه تعیین فراوانی، بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت هر یک از مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی بر مبنای نظریه بوردیو در کتاب‌های درسی دوره متوسطه اول، مورد بررسی قرار گرفت. بدین ترتیب براساس نظریه بوردیو، سه مؤلفه سرمایه فرهنگی تجسم‌یافته، سرمایه فرهنگی عینیت‌یافته و سرمایه فرهنگی نهادینه‌شده به‌عنوان مؤلفه‌های اصلی، شناسایی و آنگاه براساس مؤلفه‌های نامبرده، شاخص‌های مرتبط براساس مطالعه در مبنای نظری تحقیق و دیدگاه‌های صاحب‌نظران به‌دست آمد.

ابزار گردآوری داده‌ها در این مطالعه چک لیست محقق‌ساخته‌ای بوده است که با تأسی از نظریه‌های بوردیو در باب سرمایه فرهنگی، ساخته شد. در این چک‌لیست محتوای کتاب در قالب متن، فعالیت و پرسش‌ها و تصاویر شمرده شد. واحد ثبت، در این پژوهش در بخش متن‌ها و پرسش‌ها به‌صورت جمله و در تصاویر چنین در نظر گرفته شد که هر تصویر براساس شاخص‌هایی که در آنها لحاظ شده، به واحدهایی تقسیم شود و بعداً

1. Content Analysis  
2. Eral

مورد شمارش قرار گیرد. همچنین سیستم شمارش به صورت فراوانی حضور مقوله مورد نظر در هر یک از صفحات کتاب، به صورت متن، پرسش و تصاویر می باشد. جامعه آماری شامل محتوای تمامی کتاب های درسی دوره متوسطه اول در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ بود. با توجه به ماهیت موضوع پژوهش و نیز براساس جهت گیری های غالب در هر دسته از عناوین کتاب های درسی دوره متوسطه اول، چهار عنوان مطالعات اجتماعی، فارسی، پیام های آسمانی و تفکر و سبک زندگی، در سه پایه هفتم، هشتم و نهم و در مجموع ۱۳ جلد کتاب دوره متوسطه اول به عنوان نمونه در نظر گرفته شد. از این رو واحد نمونه گیری کتاب های درسی است. در این تحقیق کتاب هایی جزء نمونه آماری محسوب می شوند که قابلیت تحلیل و بررسی مفاهیم اجتماعی و فرهنگی را دارا بودند. در واقع انتخاب اسناد این پژوهش، در زمره شیوه های غیراحتمالی و به روشی هدفمند یا قضاوتی<sup>۱</sup> و به سبک حضور و غیاب (غریبال گری) بود. نمونه گیری هدفمند، محقق را به اتخاذ تصمیم درباره اینکه چه واحدهایی برای گنجاندن در نمونه مناسب است و می دارد. (محمدی مهر، ۱۳۹۴)

برای تعیین روایی<sup>۲</sup> ابزار پژوهش از روش روایی محتوایی<sup>۳</sup> استفاده شد. به این ترتیب چک لیست تهیه شده و در اختیار ۵ تن از اساتید برنامه ریزی درسی و ۳ تن از صاحب نظران جامعه شناسی قرار گرفت و از آنان خواسته شد تا شاخص ها و مقوله های مفهومی چک لیست را به لحاظ درجه تناسب با مؤلفه های سرمایه فرهنگی از دیدگاه بوردیو در طیفی از ۱ تا ۱۰ ارزش گذاری کنند که میانگین نمرات ارزیابان، برای چک لیست سرمایه فرهنگی، ۹/۴۵ از ۱۰ بود و نشان از روایی بالای چک لیست های اشاره شده، دارد. برای سنجش پایایی<sup>۴</sup> ابزار تحقیق، از روش ویلیام اسکات<sup>۵</sup>، استفاده شد (اسکات، ۱۳۹۱)، به منظور سنجش پایایی، ۱۰٪ از کل محتوای کتاب های مورد بررسی، به روش تصادفی نمونه گیری در معرض کدگذاری مجدد پژوهشگر دوم قرار گرفت. سپس با محاسبه درصد توافق مورد انتظار، درصد توافق مشاهده شده بین دو کدگذار، ضریب قابلیت اعتماد محاسبه شد. گر چه میزان ضریب پایایی بستگی به نوع تحقیق دارد، ولی در تجزیه و تحلیل محتوا باید از ۷۰٪ بزرگ تر باشد. (محمدی مهر، ۱۳۹۴) در نهایت میانگین ضریب

1. Purposive or Judgment Sampling
2. Validity
3. Content Validity
4. Reliability
5. Scott

پایایی برای چک‌لیست سرمایه فرهنگی برابر ۹۰/۲۱ درصد تعیین گشت که با توجه به بزرگ‌تر بودن آن از ۷۰٪، نشان از پایایی بالای چک‌لیست دارد.

برای تجزیه و تحلیل پژوهش حاضر از دو روش آمار توصیفی و روش آنتروپی شانون<sup>۱</sup> استفاده گردید. آمار توصیفی جهت توصیف فراوانی شاخص‌ها مورد استفاده قرار گرفت که شامل تنظیم جدول فراوانی بوده و در ادامه برای یافتن بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی و اجتماعی، روش آنتروپی شانون به کار رفت. چرا که بسیاری از صاحب‌نظران عقیده دارند که با استفاده از روش آنتروپی شانون تحلیل داده‌ها، بسیار قوی‌تر و معتبرتر انجام خواهد شد. (آذر، ۱۳۸۰) از این‌رو، ابتدا پیام‌های مربوط به مقوله‌های سرمایه فرهنگی، از طریق روش‌های آمار توصیفی و در قالب جدول فراوانی شاخص‌ها به صورت فراوانی شمارش شد. آنگاه، براساس داده‌های جدول فراوانی، جدول داده‌ها بهنجار شد. (مرحله اول) در مرحله بعد، بار اطلاعاتی مؤلفه‌ها و شاخص‌ها محاسبه و در ستون‌های مربوط قرار گرفت (مرحله دوم) و در نهایت با استفاده از بار اطلاعاتی شاخص‌ها و مؤلفه‌ها، ضریب اهمیت هر یک از مؤلفه‌ها محاسبه گردید. (مرحله سوم) مراحل اشاره شده را می‌توان در چهارچوب روابط زیر بیان کرد:

مرحله اول: ماتریس فراوانی‌های بهنجار شده، براساس فرمول ۱ به دست می‌آید:

فرمول شماره ۱:

$$P_{ij} = \frac{F_{ij}}{\sum_{i=1}^m F_{ij}}$$

در این فرمول:

$P$  = هنجار شده ماتریس فراوانی

$F$  = فراوانی مقوله

$i$  = شماره پاسخ‌گو

$j$  = شماره مقوله

$m$  = تعداد پاسخگو

$n$  = تعداد مقوله

مرحله دوم: بار اطلاعاتی هر مقوله را محاسبه کرده و در ستون‌های مربوط قرار

می‌دهیم و برای این منظور از فرمول ۲ استفاده می‌شود:

$$E_j = \sum_{i=1}^m |P_{ij} \ln P_{ij}| (j=1,2,\dots,n) \quad K = \frac{1}{\ln m}$$

فرمول شماره ۲:

در این فرمول:  $E =$  بار اطلاعاتی مقوله  
 مرحله سوم: با استفاده از بار اطلاعاتی مقوله‌ها ضریب اهمیت هر یک از مقوله‌ها از رابطه زیر محاسبه می‌گردد (آذر، ۱۳۸۰):

$$W_j = \frac{E_j}{\sum_{j=1}^n E_j}$$

فرمول شماره ۳:

در این فرمول:  $W_j =$  درجه اهمیت

### یافته‌های پژوهش

برای ورود به بحث، نخست مشخصات مربوط به محتوای کتاب‌های دوره متوسطه اول از نظر تعداد صفحات و عناصر محتوا اعم از تعداد جملات متن، پرسش‌ها و فعالیت‌ها و تعداد اشاره‌های تصاویر به شرح جدول ۱ بیان می‌گردد.

جدول ۱: مشخصات مربوط به محتوای کتاب‌های دوره اول متوسطه

عنوان کتاب	مجموع صفحات	تعداد جملات متن	تعداد جملات و پرسش‌ها و فعالیت	تعداد اشاره‌های تصاویر	مجموع کل واحدها
پیام‌های آسمانی	۴۱۶	۴۴۷۰	۴۸۳	۱۱۸	۵۰۷۱
فارسی	۴۳۵	۳۲۸۳	۶۲۷	۱۳۵	۴۰۴۵
مطالعات اجتماعی	۵۴۸	۵۴۹۳	۱۴۹۶	۱۰۹۱	۸۰۸۰
تفکر و سبک زندگی	۲۸۱	۱۲۰۰	۱۰۷۷	۲۰۷	۲۴۸۴
مجموع	۱۶۸۰	۱۴۴۴۶	۳۶۸۳	۱۵۵۱	۱۹۶۸۰

در جدول ۲ نخست، فراوانی واحدهای مربوط به شاخص‌های مورد نظر در کل صفحات کتاب‌های موجود مشخص گردید و سپس جهت تعیین مقدار بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت آنها با استفاده از روش تحلیل آن‌تروپی شان‌ون به داده‌های هنجار شده تبدیل شد و با جاگذاری آنها در فرمول‌های ۲ و ۳، مقدار بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت هم برای هر یک از شاخص‌های مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی برآورد گردید. بر این اساس، بالاترین بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت مربوط به شاخص القای علاقه‌مندی به مطالعه

کتاب‌های غیر درسی با بار اطلاعاتی ۰/۹۵۱ و ضریب اهمیت ۰/۰۳۲ بوده و میانگین بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت برای شاخص‌های سرمایه فرهنگی، به ترتیب برابر ۰/۵۰۴ و ۰/۰۱۷ می‌باشد. در میان ۲۷ شاخص مؤلفه سرمایه فرهنگی تجسم‌یافته نیز شاخص القای علاقه‌مندی به مطالعه کتاب‌های غیردرسی بالاترین بار معادل و ضریب اهمیت را داشته و در مقابل ۶ شاخص دارای بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت کمتر از حد میانگین بوده و ۳ شاخص که معادل ۱۱ درصد شاخص‌های این مؤلفه می‌شود، دارای بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت صفر می‌باشد. همچنین در میان ۲۵ شاخص مؤلفه عینیت‌یافته سرمایه فرهنگی، شاخص اشاره به وجود مدارس و دانشگاه‌ها و سایر مراکز آموزشی بالاترین بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت را داشته است و در مقابل ۶ شاخص دارای بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت کمتر از حد میانگین و ۵ شاخص که معادل ۲۰٪ شاخص‌های این مؤلفه می‌شود، دارای بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت صفر می‌باشد. در نهایت در میان ۷ شاخص مؤلفه نهادینه‌شده سرمایه فرهنگی، شاخص اهمیت دادن به تألیف مقاله یا تحقیق و شرکت در سمینار و کنفرانس دارای بالاترین بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت بوده و در مقابل ۲ شاخص دارای بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت کمتر از حد میانگین بوده و ۳ شاخص که معادل ۴۲٪ شاخص‌های این مؤلفه می‌شود، دارای بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت صفر می‌باشد.

جدول ۲: توزیع فراوانی مؤلفه‌ها، داده‌های به‌نجار شده، بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت هر یک از شاخص‌های مربوط به سرمایه فرهنگی در کتاب‌های دوره اول متوسطه

ضریب اهمیت	بار اطلاعاتی	تفکر و سبک زندگی		مطالعات اجتماعی		فارسی		پیام‌های آسمانی		شاخص‌های هر یک از مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی	مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی
		فراوانی بهنجار	فراوانی	فراوانی بهنجار	فراوانی	فراوانی بهنجار	فراوانی	فراوانی بهنجار	فراوانی		
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۱	۱	۰	۰	تأکید بر تحصیلات بالای والدین و سایر اعضای خانواده	سرمایه فرهنگی
۰/۰۲۹	۰/۸۵۷	۰/۱۸۹	۲۰	۰/۲۳۶	۲۵	۰/۵	۵۳	۰/۰۷۵	۸	القاء نگرش مثبت نسبت به تحصیل و ارتقای تحصیلی در دانش‌آموزان	سرمایه فرهنگی
۰/۰۱۷	۰/۵	۰	۰	۰/۵	۱۲	۰/۵	۱۲	۰	۰	توصیه بر طرح مباحث مربوط به آداب و رسوم کشور در گفتگوهای میان فرزندان و والدین	تجسم‌یافته

ضرب اهمیت	بار اطلاعاتی	تفکر و سبک زندگی		مطالعات اجتماعی		فارسی		پیام‌های آسمانی		شاخص‌های هر یک از مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی	مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی
		فراوانی پهنجار	فراوانی	فراوانی پهنجار	فراوانی	فراوانی پهنجار	فراوانی	فراوانی پهنجار	فراوانی		
۰/۰۰۵	۰/۱۴۹	۰	۰	۰/۰۵۳	۱۷	۰/۹۴۷	۳۰۲	۰	۰	۴	تشویق به ارتقاء مهارت‌های گفتاری و نوشتاری زبان رسمی
۰/۰۱۵	۰/۴۵۱	۰	۰	۰/۶۸۱	۱۵	۰/۳۱۸	۷	۰	۰	۵	ترغیب به ارتقاء مهارت‌های گفتاری و نوشتاری زبان مادری
۰/۰۱	۰/۲۹۷	۰	۰	۰/۱۴۳	۴	۰/۸۵۷	۲۴	۰	۰	۶	تأکید به فراگیری یکی از زبان‌های خارجی
۰/۰۳۲	۰/۹۵۱	۰/۱۲۷	۱۲	۰/۲۱۰	۲۰	۰/۳۵۸	۳۴	۰/۳۰۵	۲۹	۷	القاء علاقه‌مندی به مطالعه کتاب‌های غیردرسی
۰/۰۲۲	۰/۶۵۸	۰/۰۳۱	۴	۰/۲۱۸	۲۸	۰/۶۶۴	۸۵	۰/۰۸۶	۱۱	۸	ترغیب دانش‌آموزان به نوشتن متون ساده
۰/۰۲۵	۰/۷۶۳	۰/۴۵۸	۱۱	۰/۴۱۷	۱۰	۰/۰۴۲	۱	۰/۰۸۳	۲	۹	تشویق دانش‌آموزان به سمت مطالعه روزنامه، نشریه و مجله‌ها (کاغذی)
۰/۰۲۳	۰/۶۸۹	۰	۰	۰/۵۷۱	۴	۰/۲۸۶	۲	۰/۱۴۳	۱	۱۰	توصیه به دانش‌آموزان به استفاده از کتابخانه‌های عمومی
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۱	۱	۰	۰	۱۱	تشویق دانش‌آموزان به گوش دادن و مهارت در زمینه موسیقی سنتی و کلاسیک
۰/۰۲۴	۰/۷۱۵	۰/۰۶۲	۲	۰/۴۳۷	۱۴	۰/۴۶۹	۱۵	۰/۰۳۱	۱	۱۲	ترغیب دانش‌آموزان به کسب مهارت در زمینه هنرهای ترسیمی
۰/۰۲۱	۰/۶۲۵	۰/۱۶۷	۲	۰/۶۶۷	۴	۰/۱۶۷	۱	۰	۰	۱۳	ترغیب دانش‌آموزان به کسب مهارت در زمینه هنرهای دستی
۰/۰۲۶	۰/۷۷۹	۰/۳۰۳	۱۰	۰/۲۷۲	۹	۰/۴۲۴	۱۴	۰	۰	۱۴	ترغیب دانش‌آموزان به کسب مهارت در زمینه هنرهای نمایشی
۰/۰۱۹	۰/۵۸۶	۰/۱۲۳	۷	۰/۷۰۱	۴۰	۰/۱۷۵	۱۰	۰	۰	۱۵	ترغیب دانش‌آموزان به بازدید از موزه‌ها و ساختمان‌های میراث فرهنگی
۰/۰۲۶	۰/۷۷۹	۰/۴۲۱	۸	۰/۳۱۶	۶	۰	۰	۰/۲۶۳	۵	۱۶	تشویق دانش‌آموزان به تماشای برنامه‌های ادبی، هنری و اجتماعی تلویزیون کشور
۰/۰۱۵	۰/۴۵۹	۰/۶۶۷	۲	۰/۳۳۳	۱	۰	۰	۰	۰	۱۷	ترغیب دانش‌آموزان به حضور در تئاتر، سینما و کنسرت موسیقی
۰/۰۲۶	۰/۷۷۹	۰/۰۹۴	۹	۰/۶۱۰	۵۸	۰/۱۲۶	۱۲	۰/۱۶۸	۱۶	۱۸	تأکید بر استفاده صحیح از رایانه
۰/۰۲۹	۰/۸۸۱	۰/۴۱۰	۱۶	۰/۲۸۲	۱۱	۰/۰۵۱	۲	۰/۲۵۶	۱۰	۱۹	تأکید بر استفاده صحیح از رسانه‌های ارتباطی
۰/۰۱۶	۰/۴۸۱	۰/۰۳۳	۲	۰/۲۲۹	۱۴	۰/۷۳۷	۴۵	۰	۰	۲۰	ترغیب به شناخت شخصیت‌های ادبی داخلی و خارجی

سرمایه فرهنگی تجسم یافته

ضریب اهمیت	بار اطلاعاتی	تفکر و سبک زندگی		مطالعات اجتماعی		فارسی		پیام‌های آسمانی		شاخص‌های هر یک از مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی	مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی
		فراوانی پهن‌جار	فراوانی	فراوانی پهن‌جار	فراوانی	فراوانی پهن‌جار	فراوانی	فراوانی پهن‌جار	فراوانی		
۰/۰۲۲	۰/۶۵۱	۰/۰۱۴	۱	۰/۵۱۴	۳۵	۰/۴۱۱	۲۸	۰/۰۵۹	۴	۲۱	ترغیب به شناخت شخصیت‌های علمی داخلی و خارجی
۰	۰	۰	۰	۱	۳	۰	۰	۰	۰	۲۲	تشویق بر شناخت شخصیت‌های هنری داخلی و خارجی
۰/۰۲۷	۰/۸۰۲	۰/۰۱۳	۳	۰/۴۱۸	۹۹	۰/۳۴۶	۸۲	۰/۲۲۴	۵۳	۲۳	تشویق به شناخت قهرمانان دفاع از کشور
۰/۰۳۱	۰/۹۰۶	۰/۳۴۴	۳۲	۰/۲۲۵	۲۱	۰/۳۵۴	۳۳	۰/۰۷۵	۷	۲۴	آشنایی با سبک زندگی اسلامی - ایرانی
۰/۰۲۶	۰/۷۷۶	۰/۱۲۲	۱۶	۰/۵۸۷	۷۷	۰/۲۲۹	۳۰	۰/۰۶۱	۸	۲۵	القاء احساس پایبندی به آداب و رسوم ملی و محلی کشور
۰/۰۲۹	۰/۸۷	۰/۲۳۲	۲۰	۰/۴۳۰	۳۷	۰/۲۷۹	۲۴	۰/۰۵۸	۵	۲۶	ترغیب به شناخت ضرب‌المثل، باورهای عامه و بازی‌های محلی و ملی
۰/۰۱۵	۰/۴۵۹	۰	۰	۰/۳۳۳	۱۳	۰/۶۶۷	۲۶	۰	۰	۲۷	تشویق به تعلق خاطر به افسانه‌ها و اسطوره‌های پیشینیان کشور
۰/۰۱۷	۰/۵	۰	۰	۰/۵	۱	۰/۵	۱	۰	۰	۱	اشاره به کتاب‌فروشی و روزنامه‌فروشی‌ها
۰/۰۲۴	۰/۷۳۵	۰/۲۰۷	۱۶	۰/۶۲۳	۴۸	۰/۰۹۰	۷	۰/۰۷۸	۶	۲	اشاره به کتاب‌های غیردرسی و مجلات و نشریه‌ها و روزنامه‌ها
۰/۰۲۰	۰/۶۱۸	۰	۰	۰/۱۶۵	۱۳	۰/۱۲۵	۵	۰/۱	۲	۳	اشاره به وجود کتابخانه‌ها
۰/۰۲۹	۰/۸۸	۰/۲۳۷	۳۳	۰/۴۷۴	۶۶	۰/۲۰۱	۲۸	۰/۰۸۶	۱۲	۴	اشاره به وجود مدارس و دانشگاه‌ها و سایر مراکز آموزشی
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۱	۱	۰	۰	۵	اشاره به کلاس‌های آموزش هنرهای ترسیمی، دستی و نمایشی
۰	۰	۰	۰	۰	۱	۱	۱	۰	۰	۶	اشاره به کلاس‌های آموزش هنرهای نمایشی
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۷	اشاره به کلاس‌های آموزش زبان‌های خارجی
۰/۰۱۰	۰/۳۱۴	۰/۰۳۰	۴	۰/۹۶۱	۱۲۶	۰/۰۰۷	۱	۰	۰	۸	اشاره به وجود موزه‌ها و اشیای تاریخی
۰/۰۲۹	۰/۸۷	۰/۳۳۳	۹	۰/۲۵۹	۷	۰/۱۳۷	۱۰	۰/۰۳۷	۱	۹	اشاره به نمایشگاه‌ها و فرهنگ‌سراها
۰/۰۱۵	۰/۴۴۸	۰/۰۱۰	۲	۰/۸۰۹	۱۵۷	۰/۱۳۹	۲۷	۰/۰۴۱	۸	۱۰	اشاره به وجود اماکن مذهبی و تاریخی داخلی و خارجی
۰/۰۱۵	۰/۴۴	۰/۰۸۴	۱۳	۰/۸۱۳	۱۲۶	۰/۱۰۳	۱۶	۰	۰	۱۱	معرفی جاذبه‌های طبیعی در کشور
۰/۰۱	۰/۲۸۶	۰/۱۳۵	۸	۰/۸۶۴	۵۱	۰	۰	۰	۰	۱۲	اشاره به صنایع دستی
۰/۰۰۶	۰/۱۸۵	۰/۰۲۸	۱	۰/۹۴۳	۳۳	۰/۰۲۸	۱	۰	۰	۱۳	اشاره به مجسمه‌ها و تندیس‌ها داخلی و خارجی

سرمایه فرهنگی تجسم یافته

سرمایه فرهنگی عینیت یافته



مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی	شاخص‌های هر یک از مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی	پیام‌های آسمانی		فارسی		مطالعات اجتماعی		تفکر و سبک زندگی		بار اطلاعاتی	ضرب اهمیت		
		فراوانی	فراوانی پهنجار	فراوانی	فراوانی پهنجار	فراوانی	فراوانی پهنجار	فراوانی	فراوانی پهنجار				
سرمایه فرهنگی عینیت یافته	۱۴	اشاره به تابلوهای خطاطی، نقاشی و عکس‌های ماندگار	۵	۰/۱۵۶	۱۰	۰/۳۱۲	۱۶	۰/۵	۱	۰/۳۱	۰/۱۷۹۸	۰/۰۲۷	
	۱۵	اشاره به وجود تلویزیون و رادیو	۴	۰/۱۰۲	۱	۰/۰۲۵	۱۷	۰/۴۳۵	۱۷	۰/۴۳۷	۰/۱۷۴۷	۰/۰۲۵	
	۱۶	اشاره به وجود سالن‌های سینما، تئاتر و کنسرت موسیقی	۰	۰	۰	۰	۱۱	۱	۰	۰	۰	۰	
	۱۷	اشاره به رایانه	۳	۰/۰۴۴	۳	۰/۰۴۴	۳۷	۰/۵۴۴	۲۵	۰/۳۶۷	۰/۰۶۹	۰/۰۲۶	
	۱۸	اشاره به رسانه‌های ارتباطی	۲	۰/۱۵۳	۰	۰	۱	۰/۰۷۶	۱۰	۰/۷۶۹	۰/۴۸۷	۰/۰۱۶	
	۱۹	اشاره به شاعران، نویسندگان و هنرمندان داخلی و خارجی	۳	۰/۰۱۵	۱۱۱	۰/۵۶۳	۸۰	۰/۴۰۶	۳	۰/۰۱۵	۰/۵۸۸	۰/۰۲	
	۲۰	اشاره به دانشمندان، اندیشمندان و متفکران داخلی و خارجی	۱۳	۰/۱۶۰	۳۹	۰/۴۸۱	۲۶	۰/۳۲۰	۳	۰/۰۳۷	۰/۸۰۴	۰/۰۲۷	
	۲۱	اشاره به شاهکارهای ادبی، تاریخی و دینی داخلی و خارجی	۶	۰/۰۵۲	۳۰	۰/۲۶۳	۷۱	۰/۶۲۲	۷	۰/۰۶۱	۰/۶۹۶	۰/۰۲۳	
	۲۲	اشاره به شاهکارهای علمی داخلی و خارجی	۲۲	۰/۳۸۵	۲	۰/۰۳۵	۲۸	۰/۴۹۱	۵	۰/۰۸۷	۰/۸۴۷	۰/۰۲۸	
	۲۳	اشاره به پرچم، نقشه و سرود ملی کشور	۲	۰/۰۳۶	۱۶	۰/۲۸۵	۳۷	۰/۶۶	۱	۰/۰۱۷	۰/۵۹	۰/۰۱۹	
	۲۴	اشاره به موسیقی سنتی و محلی و ملی کشور	۰	۰	۰	۰	۱	۱	۱	۰	۰	۰	
	۲۵	اشاره به لباس‌ها و غذاهای سنتی و محلی و ملی کشور	۰	۰	۳	۰/۰۵۷	۳۰	۰/۵۷۶	۱۹	۰/۳۶۵	۰/۶۰۲	۰/۰۲۰	
	سرمایه فرهنگی نهادینه شده	۱	تشویق به کسب دانش و ادامه تحصیل در دوره دانشگاهی	۳	۰/۴۲۸	۰	۰	۰	۰	۰	۰/۵۷۱	۰/۴۹۲	۰/۰۱۶
		۲	توصیه به کسب مهارت هنری و تدبیر در آثار ادبی	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
		۳	سفارش به یادگیری زبان‌های خارجی و کسب مهارت رسمی در آن	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
		۴	توصیه به یادگیری مهارت‌های فنی و رایانه‌ای	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
		۵	ترغیب به اخذ مقام، مدال و مدارک در عرصه ورزش	۲	۰/۵	۲	۰/۵	۰	۰	۰	۰	۰/۵	۰/۰۱۷
		۶	اهمیت دادن به تألیف مقاله یا تحقیق و شرکت در سمینار و کنفرانس	۰	۰	۰	۰	۷	۰/۵۸۳	۵	۰/۴۱۷	۰/۴۹	۰/۰۱۹
		۷	تشویق به مشارکت در جشنواره‌ها و مسابقات علمی	۸	۰/۸	۲	۰/۲	۰	۰	۰	۰	۰/۳۶۱	۰/۰۱۲

جدول ۳ نیز که در واقع خلاصه‌ای از جدول ۲ می‌باشد، فراوانی مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی، بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت را برای مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی در کتاب‌های درسی نشان می‌دهد. براساس جدول ۳، مجموع فراوانی ابعاد تحلیل شده در ارتباط با مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی کتاب‌های مورد بررسی ۳۳۵۴ مورد هست که معادل ۱۷٪ فراوانی‌های ثبت‌شده در کل کتاب‌های نمونه آماری دوره متوسطه می‌باشد. همچنین میانگین فراوانی‌ها در میان سه مؤلفه، معادل ۱۱۱۸ برآورد شد. در میان مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی، سرمایه فرهنگی تجسم‌یافته با ۱۷۵۸ فراوانی و ۵۲/۴۱٪ بیشترین سهم را دارد و کمترین سهم نیز مربوط به سرمایه فرهنگی نهادینه‌شده با ۳۳ فراوانی و ۰/۹۸٪ می‌باشد. سرمایه فرهنگی عینیت‌یافته نیز مشتمل بر ۱۵۶۳ فراوانی و ۴۶/۶۰٪ است که مؤلفه تجسم‌یافته و عینیت‌یافته در سطحی بالاتر از سطح میانگین قرار دارد و دو بعد عینیت‌یافته و نهادینه‌شده نیز در سطحی پایین‌تر از حد میانگین قرار دارد. بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت مربوط به بعد عینیت‌یافته معادل ۰/۹۸۱ و ۰/۴۷۱ بوده و کمترین بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت مربوط به بعد نهادینه‌شده معادل ۰/۲۰۱ و ۰/۰۹۶ می‌باشد. بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت مربوط به بعد تجسم‌یافته معادل ۰/۹۰۲ و ۰/۴۳۳ هست که در نمودار این اختلاف‌ها به تصویر کشیده شده است. همچنین با توجه به اینکه میانگین بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت به ترتیب برابر ۰/۶۹۴ و ۰/۳۳۳ می‌باشد، در میان مؤلفه‌های سه‌گانه سرمایه فرهنگی، بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت دو بعد تجسم‌یافته و عینیت‌یافته در سطحی بالاتر از سطح میانگین قرار داشته و در مقابل بعد نهادینه‌شده، در سطحی پایین‌تر از سطح میانگین قرار دارد.

جدول ۳: توزیع فراوانی مؤلفه‌ها، داده‌های بهنجار شده، بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت هر یک از مؤلفه‌های مربوط به سرمایه فرهنگی در کتاب‌های دوره اول متوسطه

ضریب اهمیت هر مؤلفه	بار اطلاعاتی هر مؤلفه	درصد فراوانی مؤلفه	مجموع مؤلفه‌ها	تفکر و سبک زندگی		مطالعات اجتماعی		فارسی		پیام‌های آسمانی		مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی
				فراوانی بهنجار	فراوانی	فراوانی بهنجار	فراوانی	فراوانی بهنجار	فراوانی	فراوانی بهنجار	فراوانی	
۰/۴۳۳	۰/۹۰۲	۵۲/۴۱	۱۷۵۸	۰/۴۸۷	۱۷۷	۰/۳۶۸	۵۷۷	۰/۷۲۷	۸۴۴	۰/۶۱۲	۱۶۰	تجسم‌یافته
۰/۴۷۱	۰/۹۸۱	۴۶/۶۰	۱۵۶۳	۰/۴۸۹	۱۷۸	۰/۶۲۸	۹۸۳	۰/۲۷۰	۳۱۳	۰/۳۲	۸۹	عینیت‌یافته
۰/۰۹۶	۰/۲۰۱	۰/۹۸	۳۳	۰/۰۲۴	۹	۰/۰۰۴	۷	۰/۰۰۳	۴	۰/۰۵	۱۳	نهادینه‌شده
۱		۱۰۰	۳۳۵۴	۱	۳۶۴	۱	۱۵۶۷	۱	۱۱۶۱	۱	۲۶۲	مجموع



نمودار ۱: ضریب اهمیت مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی در کتاب‌های دوره اول متوسطه

### بحث و نتیجه‌گیری

نتایج حاصل از سؤال پژوهشی نشان داد که فراوانی، بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت مؤلفه تجسم‌یافته سرمایه فرهنگی به ترتیب معادل ۱۷۵۸، ۰/۹۰۲ و ۰/۴۳۳، مؤلفه عینیت‌یافته، ۱۵۶۳، ۰/۹۸۱ و ۰/۴۷۱ و مؤلفه نهادینه شده، ۳۳، ۰/۲۰۱ و ۰/۰۹۶ می‌باشد. بدین ترتیب علی‌رغم آنکه میزان فراوانی مؤلفه تجسم‌یافته بیش از مؤلفه عینیت‌یافته می‌باشد، ولی میزان توجه به مؤلفه عینیت‌یافته در کتاب‌های دوره متوسطه اول کمی بیش از مؤلفه تجسم‌یافته بوده و مؤلفه نهادینه نیز دارای توجه اندکی است. بدین ترتیب نتایج پژوهش با نتایج تحقیق درویشی و احمدی (۱۳۹۱)، بویون و همکاران (۱۳۹۱)، اسکاندیزو<sup>۱</sup> (۲۰۰۴)، لائورا و وینینگر (۲۰۰۳) مطابقت دارد و در مقابل با نتایج تحقیق شهیدی و همکاران (۱۳۹۲)، وانگ (۲۰۱۱) و فرکاس (۲۰۰۳) ناهمسو می‌باشد.

در تحلیل این سؤال می‌توان نتیجه گرفت که با توجه به اختصاص ۱۷٪ از محتوای کتاب‌های دوره اول متوسطه، مؤلفان کتاب‌های درسی توانسته‌اند تا حدودی از قابلیت‌های کتاب‌های درسی در بازتاب مؤلفه‌های فوق بهره جویند. در پژوهش‌های مشابه، عمدتاً اهداف برنامه درسی براساس الگوی هدف‌گذاری بلوم<sup>۲</sup> در سه حیطه شناختی، عاطفی و رفتاری طبقه‌بندی می‌گردد، اما هدف‌گذاری برنامه‌های درسی و تربیتی در برنامه درسی ملی در قالبی کاملاً جدید صورت گرفته است. در این الگو شکوفایی فطرت و دستیابی به شئون گوناگون حیات طیبه مبنا قرار گرفته و پنج عنصر تعقل، ایمان، علم، عمل و اخلاق و چهار عرصه ارتباط دانش‌آموزان با خدا، خود، خلق و خلقت به صورت هم‌پیوسته

1. Scandizzo  
2. Bloom

و با محوریت ارتباط با خدا تبیین شده است که اهداف در عرصه خلقت سنخیت بیشتری با مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی دارند. در بررسی مؤلفه‌ها نیز دو مؤلفه تجسم یافته و عینیت یافته از بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت قابل توجهی برخوردارند. مؤلفه تجسم یافته با توجه به نقش عظیمی که در فرهنگ‌پذیری و درونی کردن ارزش‌های والای جامعه در یادگیرندگان دارد، می‌تواند سبب دسترسی افراد جامعه به ذخایر معرفتی و گسترش خردگرایی تعمیم یافته در عرصه‌های مختلف زندگی و به تبع آن کسب موقعیت‌های برتر اجتماعی شود و از همین رو می‌توان از آن به عنوان قدرت نرم سرمایه فرهنگی نیز یاد کرد. سرمایه عینیت یافته که گونه‌ای حالت سخت‌افزاری سرمایه فرهنگی را نیز دارد، هم چون ظرفی است که سرمایه فرهنگی متجسم را در خود جای داده است. این سرمایه به نوجوانان چنین القا می‌کند که داشتن و استفاده کردن از کالاهای فرهنگی واجد ارزش است و سبب تسهیل در دسترسی به سرمایه فرهنگی تجسم یافته می‌شود. از همین رو می‌توان گفت که در مجموع کتاب‌های درسی دوره متوسطه اول، تهیه‌کنندگان کتاب‌های درسی توانسته‌اند جایگاهی مناسب برای مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی متصور گردند، در حالی که مؤلفه نهادینه‌شده از ارزشی پایین در کتاب‌های درسی برخوردار است. این بی‌توجهی می‌تواند بیشتر به دلیل ناکارآمدی نظام آموزش و پرورش و به خصوص آموزش عالی در وضعیت مدرک‌گرایی افراطی و اشتغال فارغ‌التحصیلان باشد. وجود افراد بیکار با تحصیلات دانشگاهی بالا و یا حتی اشتغال افراد در مناصب غیرمرتبط با مدرک تحصیلی خویش در سال‌های اخیر، سبب نوعی بدبینی نسبت به سرمایه فرهنگی نهادینه شده است و این مراکز بیشتر به صدور سوداگرانه مدارک تحصیلی گرایش دارند.

یکی از کاستی‌هایی که در بررسی مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی در کتاب‌های فارسی نتیجه پژوهش به آن اشاره دارد، وجود شاخص‌هایی با بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت صفر و یا ناچیز است. در بخش مؤلفه تجسم یافته، ۳ شاخص تأکید بر تحصیلات بالای والدین و سایر اعضای خانواده، تشویق دانش‌آموزان به گوش دادن و مهارت در زمینه موسیقی سنتی و کلاسیک و تشویق بر شناخت شخصیت‌های هنری، دارای بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت صفر می‌باشند. در حالی که چنانچه پیش‌تر نیز بدان پرداخته شد، تأکید بر تحصیلات بالای والدین در کتاب‌های درسی علی‌رغم اینکه مخاطبان کتاب‌های درسی نوجوانان می‌باشد، نوعی آینده‌نگری و تأکید بر به عهده گرفتن نقش‌های پدر و مادری در آینده است که برای تربیت شایسته فرزندان خویش نیازمند داشتن تحصیلات و مهارت‌های بالا

هستند. در زمینه موسیقی و تئاتر و کنسرت نیز کتاب‌های دوره متوسطه اول هیچ‌گونه اشاره‌ای نداشته و شاید این مهارت‌ها را در زمره هنرهای اشرافی و تشریفاتی می‌پندارند، در صورتی که هنرهای اشرافی باعث بالا رفتن بعد فرهنگی و اجتماعی و روابط بین فردی می‌گردند. علاوه بر این کتاب‌های اشاره شده هیچ‌گونه توجهی به شناخت شخصیت‌های هنری ندارند، در صورتی که شناخت شخصیت‌های علمی و قهرمانان دفاع از کشور دارای توجه قابل قبولی می‌باشد. نکته دیگری که با تعمق در شاخص‌های سرمایه فرهنگی تجسم‌یافته به آن پی می‌بریم توجه ناچیز به مؤلفه‌هایی است که به مهارت‌های گفتاری زبان رسمی، زبان مادری و یادگیری زبان خارجی و به‌طور کلی به سرمایه زبانی اشاره دارد؛ این مهارت‌ها را که می‌توان در دسته شایستگی‌های زبانی طبقه‌بندی کرد، سبب ارتباط فرد با دیگران خواهد شد و به‌نوعی می‌تواند حضور و مشارکت فرد را در گروه‌های اجتماعی تقویت نماید که خود می‌تواند دلیلی بر جریان انتقال‌پذیری سرمایه فرهنگی و سرمایه اجتماعی باشد.

در بخش عینیت‌یافته نیز همچون بخش تجسم‌یافته، شاخص‌هایی که به کلاس‌های آموزش هنرهای ترسیمی، اشاره به کلاس‌های آموزش زبان‌های خارجی، اشاره به وجود سالن‌های سینما، تئاتر و کنسرت موسیقی و اشاره به موسیقی سنتی و محلی و ملی کشور مربوط می‌گردد، فاقد هرگونه توجهی هست. در نتیجه همچون مؤلفه تجسم‌یافته، شاخص‌هایی که در حوزه موسیقی، هنر و شایستگی‌های زبانی قرار دارند، از هرگونه توجهی محروم‌اند. همچنین شاخص‌هایی که به موزه‌ها و اشیای تاریخی، صنایع دستی، مجسمه‌ها و تندیس‌ها، اماکن مذهبی و تاریخی و جاذبه‌های طبیعی اشاره دارند از توجه ناچیزی برخوردارند که با کم‌رنگ شدن پرداختن به بناهای تاریخی، پیوند نسل‌های کنونی و آینده با گذشته فرهنگی و تاریخی خود گسسته می‌شود. بدیهی است که نسلی که گذشته فرهنگی خود را از دست داده باشد، فاقد هویت فرهنگی گشته و آمادگی پذیرش هرگونه عنصر فرهنگی جدید را که به وی عرصه می‌شود داراست. علاوه بر این، با توجه به اینکه رسانه‌ها در کنار خانواده، گروه همسالان و نظام آموزشی به‌عنوان یکی از ارکان مهم فرآیند جامعه‌پذیری به‌شمار می‌آیند، توجه ناچیز به شاخص رسانه‌های ارتباطی، موبایل و شبکه‌های اجتماعی نشان از تغییر جایگاه شاخص فوق در کتاب‌های درسی دوره متوسطه اول دارد.

در بخش نهادینه سه توصیه به کسب مهارت هنری و تدبیر در آثار ادبی، سفارش به

یادگیری زبان‌های خارجی و کسب مهارت رسمی در آن و توصیه به یادگیری مهارت‌های فنی و رایانه‌ای در دسته شاخص‌های بدون توجه محسوب می‌گردند و دو شاخص تشویق به کسب دانش و ادامه تحصیل در دوره دانشگاهی و تشویق به مشارکت در جشنواره‌ها و مسابقات علمی مورد کم‌توجهی قرار گرفته که این مغایر با اهداف دوره متوسطه اول است و شاهد آن هستیم که نویسندگان کتاب‌های درسی متأثر از وضعیت آموزشی و اقتصادی کشور نگاه کم‌سویی به مقوله‌های مربوط دارند، غافل از اینکه چشم‌انداز یادشده متأثر از نگاه فردگرایانه و کوتاه‌مدت به مقوله فرهنگ دارد و در بلندمدت سبب کاهش تعلق پایدار به فرهنگ دینی و مذهبی کشور می‌گردد، چرا که ارزش تعلق به کسب دانش و مدرک و کسب افتخار نه از مجرای عشق و علاقه به جامعه بزرگ کشور بلکه تنها از نگاه منفعت‌طلبانه فردی توجیه می‌گردد.

۱۹۱

به این ترتیب نتایج پژوهش نشان می‌دهد که در کتاب‌های درسی دوره متوسطه اول، سرمایه فرهنگی نهادینه از جایگاه بسیار ضعیفی برخوردار بوده و این کاستی در سرمایه فرهنگی نهادینه تأثیر خود را بر کارایی مجموعه سرمایه فرهنگی گذاشته و سبب بی‌اثر شدن دو مؤلفه تجسم‌یافته و عینیت‌یافته خواهد گردید. بر این اساس برنامه درسی نتوانسته است نقش و اهمیت اساسی سرمایه فرهنگی را برای دانش‌آموزان تشریح نماید که امید است برنامه‌ریزان درسی و تهیه‌کنندگان کتاب‌های درسی با تقویت این مؤلفه سبب ارتقاء سرمایه‌های فرهنگی در میان دانش‌آموزان باشند.

**بر اساس نتایج پژوهش، پیشنهادهای زیر ارائه می‌گردد:**

۱. تقویت جایگاه بعد نهادینه سرمایه فرهنگی از طریق ایجاد رغبت در میان دانش‌آموزان به اهمیت کسب تربیت و بهره‌مندی از اثرات آن برای ایفای بهتر نقش‌های اجتماعی در زندگی خویش.
۲. تحکیم مؤلفه نهادینه سرمایه فرهنگی از طریق تأکید بر ارزش و اعتبار کسب مهارت‌های فنی و رایانه‌ای جهت تسهیل ورود به عرصه‌های اجتماعی و اقتصادی در آینده.
۳. توانمندسازی مؤلفه نهادینه از طریق تأکید بر ایجاد گرایش به زمینه‌های ادبی، هنری و ورزشی با هدف اولیه پرکردن اوقات فراغت و نیز اهداف ثانویه کسب موقعیت اجتماعی.
۴. ایجاد زمینه لازم برای شرکت دانش‌آموزان در جشنواره‌ها و مسابقات علمی.

۵. گنجاندن موضوعاتی در قالب سمینار، مقاله و همایش به صورت تلفیقی در کتاب‌های درسی جهت آمادگی دانش‌آموزان با روند تألیف مقاله و شرکت در همایش‌های دانش‌آموزی.
۶. توجه به ارتقای مهارت‌های نوشتاری و گفتاری به زبان مادری جهت تقویت سرمایه فرهنگی تجسم‌یافته در کودکان.
۷. تأکید بر آموزش یکی از زبان‌های خارجی جهت معرفی فرهنگ اقوام و تحکیم ارتباطات چندفرهنگی.
۸. تأکید بر هنرهای دستی، مجسمه‌سازی و ترسیمی و خطی در کتاب‌های درسی به خصوص در بخش تصاویر جهت علاقه‌مند نمودن یادگیرندگان با هنرهای دستی و ترسیمی.
۹. توجه بیشتر به مقوله‌های قومی و میهنی نظیر زبان مادری، غذاها، موسیقی و لباس‌های سنتی و محلی جهت تقویت سرمایه فرهنگی تجسم‌یافته و عینیت‌یافته.
۱۰. فراهم کردن زمینه‌هایی برای حضور فرهنگ و هویت اقوام و خرده‌فرهنگ‌های گوناگون کشور در عرصه تئاتر و موسیقی جهت معرفی سرمایه‌های فرهنگی خود و تقویت شاخص‌های یادشده.
۱۱. با توجه به تفاوت‌هایی که جامعه اسلامی ایرانی با جوامع غربی دارد، پژوهشگران نسبت به تهیه مدلی از سرمایه فرهنگی منطبق با باورها و ارزش‌های کشور همت گمارند تا در پژوهش‌های بعدی به‌عنوان ملاک سنجش عمل قرار گیرد.

## منابع

۱. آذر، عادل. (۱۳۸۰). بسط و توسعه روش آنتروپی شانون برای پردازش داده‌ها در تحلیل محتوا. فصلنامه علمی - پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهراء (س). شماره ۳۷ و ۳۸.
۲. آیتی، محسن و صدیقه خوش‌دامن. (۱۳۹۱). فرهنگ، برنامه درسی و سبک‌های تدریس و یادگیری. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران. شماره ۲۶.
۳. اسفیحانی، اعظم؛ بی‌بی عشرت زمانی و حسن علی بختیار نصرآبادی. (۱۳۸۷). مقایسه کتاب‌های درسی علوم ابتدایی ایران از نظر میزان توجه به مهارت‌های گوناگون در فرآیند پژوهش با آمریکا و انگلستان. فصلنامه مطالعات برنامه درسی. شماره ۸.
۴. اسکات، ویلیام. (۱۳۹۱). تئوری حسابداری مالی. علی پارسائیان. تهران: ترمه.
۵. اسمیت، فیلیپ. (۱۳۸۴). درآمدی بر نظریه فرهنگی. حسن پویان. تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
۶. باینگانی، بهمن و علی کاظمی. (۱۳۸۹). بررسی مبانی تئوریک مفهوم سرمایه فرهنگی. فصلنامه برگ فرهنگ. شماره ۲۱.
۷. بوردیو، پی‌یر و همکاران. (۱۳۸۹). شکل‌های سرمایه؛ سرمایه اجتماعی: اعتماد، دموکراسی و توسعه. حسن پویان و افشین خاکباز. تهران: شیرازه.
۸. ترابی، سیدمصطفی و عماد افروغ. (۱۳۸۹). راهبرد سرمایه فرهنگی در هدایت نسل جوان. فصلنامه مطالعات راهبردی دفاعی. شماره ۱۱۲.
۹. تریاندیس، هری چارالامبوس. (۱۳۹۱). فرهنگ و رفتار اجتماعی. نصرت فتحی. تهران: رسانش.
۱۰. حسین‌زاده، میکائیل. بررسی رابطه سرمایه فرهنگی و هویت اجتماعی در بین دانشجویان تبریز. فصلنامه مطالعات ملی. دوره ۱۰. شماره ۱. شماره پیاپی ۳۷.
۱۱. درویشی، لیلا و احمدی، پروین. (۱۳۹۱). تحلیل محتوای برنامه‌های فرهنگی دوره متوسطه براساس نمادهای ملی و مذهبی. فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی. شماره ۸.
۱۲. ذبیحی، اکرم. (۱۳۹۳). مؤلفه‌های جامعه‌پذیری حجاب؛ مطالعه موردی دانش‌آموزان دبیرستانی شهر قم. فصلنامه فرهنگ پژوهش. شماره ۱۷.
۱۳. روح‌الامینی، محمد. (۱۳۸۸). زمینه فرهنگ‌شناسی. تهران: عطار.
۱۴. روحانی، حسن. (۱۳۸۸). درآمدی بر نظریه سرمایه فرهنگی. فصلنامه راهبرد. شماره ۵۳.
۱۵. زلفعلی فام، جعفر و هادی آقایی. (۱۳۹۳). بررسی تأثیر سرمایه فرهنگی بر تعهد اجتماعی شهروندان به مسائل شهری (مطالعه موردی تبریز). بررسی مسائل اجتماعی ایران. دوره ۵. شماره ۱.
۱۶. ساعی، علی؛ فاطمه تشویق و محمد رضایی. (۱۳۹۴). مطالعه رابطه سرمایه فرهنگی خانواده، مدرسه و دانش‌آموز با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دختر مراکز پیش‌دانشگاهی. فصلنامه علوم اجتماعی. شماره ۶۹.
۱۷. سبجانی‌نژاد، مهدی؛ رضا جعفری‌هرندی و حسن نجفی. (۱۳۹۴). تحلیل محتوای کتاب‌های



- دین و زندگی دوره متوسطه از لحاظ میزان توجه به مباحث سبک زندگی اسلامی مبتنی بر سوره مبارکه حجرات. فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی. شماره ۴۱.
۱۸. شارع‌پور، محمود. (۱۳۸۳). ابعاد و کارکردهای سرمایه اجتماعی و پیامدهای ناشی از فرسایش آن. مجموعه مقالات همایش بررسی مسائل اجتماعی ایران. تهران: دانشگاه پیام‌نور.
۱۹. شمشیری، بابک و شهرزاد شاه‌سنی. (۱۳۹۳). مباحثی در جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. تهران: آوند اندیشه.
۲۰. شهیدی، سارا؛ پروین احمدی و پروین صمدی. (۱۳۹۲). مؤلفه‌های فرهنگ عمومی در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی. فصلنامه مطالعات ملی. دوره ۱۴. شماره ۳. شماره پیاپی ۵۵.
۲۱. صالحی‌امیری، رضا. (۱۳۹۱). سرمایه فرهنگی. تهران: مرکز تحقیقات استراتژیک.
۲۲. علاقه‌بند، علی. (۱۳۹۳). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. تهران: روان.
۲۳. فرمینی، محسن. (۱۳۸۹). تربیت شهروندی. تهران: آبیژ
۲۴. کریمی، مرتضی؛ آمنه سیلانه و حمیده پاک‌مهر. (۱۳۹۱). فرهنگ و برنامه درسی آموزش زبان انگلیسی. فصلنامه علمی - پژوهشی مطالعات برنامه درسی. دوره ۷. شماره ۲۶.
۲۵. گیلنزی، آنتونی و کارن بردسال. (۱۳۹۳). جامعه‌شناسی. حسن چاوشیان. تهران: نی.
۲۶. مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران. (۱۳۹۰). شورای عالی انقلاب فرهنگی و شورای عالی آموزش و پرورش: تهران.
۲۷. مجموعه قانون برنامه چهارم و پنجم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران. (۱۳۹۱). اداره کل تدوین و تنقیح قوانین و مقررات، تهران: معاونت پژوهش، تدوین و تنقیح قوانین و مقررات معاونت حقوقی ریاست جمهوری اسلامی ایران
۲۸. محمدی‌مهر، غلامرضا. (۱۳۹۴). روش تحلیل محتوا (راهنمای عملی تحقیق). تهران: دانش‌نگار.
۲۹. ملکی، حسن. (۱۳۹۳). برنامه‌ریزی درسی راهنمای عمل. تهران: سمت.
۳۰. مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۳). نظریه‌های برنامه درسی. تهران: سمت.
۳۱. نیازی، محسن و محمد کارکنان. (۱۳۸۶). تبیین جامعه‌شناختی رابطه سرمایه فرهنگی خانواده با هویت اجتماعی جوانان. فصلنامه مطالعات ملی. دوره ۸. شماره ۳.

32. Buchmann, C. (2002). Getting Ahead in Kenya: Social Capital, Shadow Education and Achievement. *Research in Sociology of Education*. No. 13.
33. Byun, S; E. Schofer. & K. Kyung-keun. (2012). Revisiting the Role of Cultural Capital in East Asian Educational Systems: the Case of South Korea. *Sociology of Education*. No. 85.
34. DeGraaf, N; P. M. DeGraaf. & G. Kraaykamp, G. (2000). Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: a Refinement of the Cultural Capital Perspective. *Journal of Sociology of Education*. No. 73.
35. Di Maggio, P. & J. Mohr. (1985). Cultural Capital, Educational Attainment and Marital Selection. *American Journal of Sociology*. Vol. 90. No. 6.

36. Dumais, S. A. (2006). Cultural Capital, Gender, and School Success: the Role of Habitus. *Sociology of Education*. Vol. 75. No. 1.
37. Edgerton, J. D. & L. W. Robert. (2014). Cultural Capital or Habitus? Bourdieu and Beyond in the Explanation of Enduring Educational Inequality. *Theory and Research in Education*. Vol. 12. No. 2.
38. Eral, B. (2003). *The Practice of Practice of Social Research*. 10Edition. Wads Worth: Thomson Learning.
39. Erickson, B. (2008). The Crisis in Culture and Equality. in: SJ. Tepper & W. Ivey (eds) *Engaging Art: The Next Great Transformation of America's Cultural Life*. New York: Routledge.
40. Farkas, G. (2003). Cognitive Skills and Noncognitive Traits and Behaviors in Stratification Processes. *Annual Review of Sociology*. No. 29.
41. Lamont, M. & A. M. Lareau. (1988). Cultural Capital: Allusions, Gaps and Glissandos in Recent Theoretical Developments. *Sociological Theory*. No. 6.
42. Lareau, A & E. B. Weninger. (2003). Cultural Capital in Educational Research: A Critical Assessment. *Journal of The Theory and society*. No. 32.
43. Marteleto, L & F. Andrade. (2013). The Educational Achievement of Brazilian Adolescents: Cultural Capital and the Interaction between Families and Schools. *Sociology of Education*. Vol. 87. No. 1.
44. Scandizzo, P. L. (2004). *Cultural Goods Consumption and Cultural Capital*. Internet, Website: <http://www.2unisiegen.de/dept/wwliv/papers/current>.
45. Silva, E. B. (2005). Gender, Home and Family in Cultural Capital Theory. *British Journal of Sociology*. Vol. 56. No. 1.
46. Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*. No. 75.
47. Sullivan, A. (2001). Cultural Capital and Educational Attainment. *Sociology. The Journal of the British Sociological Association*. No. 35.
48. Swartz, D. (1997). *Culture and Power: the Sociology of Pierre Bourdieu*. The University of Chicago Press.
49. Swidler, A. (1986). Culture in Action: Symbols and Strategies. *American Sociological Review*. No. 51.
50. Thompson, P. (2008). Field. In: M. Grenfell (ed.) *Pierre Bourdieu: Key Concepts*. Durham: Acumen Publishing.
51. Walstrom, C; G. Svendsen & H. Lind. (2008). On The Capitalization and Cultivation Of Social Capital: Towards a Neo Capital General Science?. *Socio Economics Journal*. No. 37.
52. Wang, H. (2011). The Effects of Cultural Capital on Educational Aspirations Among Adolescents in Macau. *Chinese Sociological Review* . Vol. 44. No. 2.

هدف از این پژوهش بررسی تحلیلی نوشته‌های علمی صاحب‌نظران آموزش عالی در شناسایی و مفهوم‌سازی ابعاد و مؤلفه‌های دانشگاه‌پژوهی و ارائه یک الگوی تلفیقی مبتنی بر رویکرد کارکردی است. دانشگاه‌پژوهی مجموعه فعالیت‌هایی است که به‌منظور پشتیبانی از سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی با مرکزیت یک واحد رسمی در نظر گرفته می‌شود. در این پژوهش از طریق طبقه‌بندی تحلیلی محتوای اسناد و مدارک، به شناسایی و استخراج سازه‌های دانشگاه‌پژوهی پرداخته شد. مفاهیم استخراج شده از متون در سه مرحله کدگذاری بازاولیه، کدگذاری باز ثانوی و کدگذاری محوری طبقه‌بندی و تحلیل گردید. نمونه‌های مورد مطالعه مشتمل بر ۵۸ مقاله بود؛ شامل ۵۲ نمونه از مقالات مرتبط خارج کشور که در سال‌های ۱۹۸۰ تا ۲۰۱۵ به چاپ رسیده است و ۶ نمونه از مقالات مرتبط به چاپ رسیده در مجلات داخل کشور. یافته‌ها حاکی از وجود چهار مقوله محوری، شامل مرجعیت اطلاعات، سیاست‌پژوهی، تصمیم‌سازی و پاسخگویی و دوازده مقوله فرعی است. براساس یافته‌های حاصل از این پژوهش، الگوی تلفیقی دانشگاه‌پژوهی توسعه داده شد. این الگو می‌تواند چهارچوب کلی راهنمای تفکر و اقدام در شکل‌گیری دانشگاه‌پژوهی در دانشگاه‌های کشور باشد.

■ واژگان کلیدی:

دانشگاه‌پژوهی، برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی، مدیریت آموزش عالی، تصمیم‌سازی، سیاست‌پژوهی، تحقیق و توسعه

## بررسی تحلیلی ابعاد و مؤلفه‌های دانشگاه‌پژوهی: ارائه الگوی تلفیقی دانشگاه‌پژوهی

### محبوبه عارفی

دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی  
m-arefi@sbu.ac.ir

### سیدهادی مرجانی

استادیار مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی  
hdmarjaie@gmail.com

### جعفر طرقي

دانش‌آموخته دکترای برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی دانشگاه شهید بهشتی  
j\_toroghi@sbu.ac.ir

### محمد یمنی دوزی سرخابی

استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی  
myamani2001@yahoo.com

## بیان مسئله

اینکه نظام دانشگاهی در پویایی نظام اجتماعی حیات خود را حفظ کند، نشان از پیچیدگی آن دارد؛ لذا باید توجه داشت که برای ایجاد تغییر در نظام پیچیده دانشگاهی لازم است فعالیت‌های آن را فهمید و با فهم آنها قواعدی هر چند موقت برای هدایت آن معین کرد. در دانشگاه، اطلاعات، انرژی و مواد، وارد مراکز تصمیم‌گیری (مثلاً هیئت رئیسه) می‌شود و در آنجا براساس اثرات پس‌خوراند تعاملات انرژی، اطلاعات و مواد در فرصت‌های زمانی خاص، تصمیم‌ها ساخته می‌شود. کارایی تصمیم‌ها به قدرت درک مدیریت از اثرات پس‌خوراندی و توانایی تولید اطلاعات با توجه به تنوع نظام دانشگاه مربوط است؛ بنابراین لازم است به این سؤال توجه شود که تا چه حد تفکر «هسته مدیریتی» دانشگاه می‌تواند پیچیدگی و پویایی سازمان دانشگاه را بفهمد و تصمیماتی بگیرد که قدرت سازگارکنندگی دانشگاه با تغییرات بیرونی و درونی را ممکن کند. (یمنی، ۱۳۹۱: ۹۷) از جمله مسائلی که امروزه بخش‌های جامعه از جمله آموزش عالی را به خود مشغول ساخته است، دانش مبنا شدن اقتصاد و فراگرد جهانی شدن ساختارهای سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی است. (عارفی، ۱۳۸۴: ۵۴) دانشگاه‌ها در مسیر بقا، توسعه و تعالی خویش، ناگزیر از هماهنگی و سازگاری مستمر با تحولات محیط پیچیده، مبهم و متلاطم پیرامون خویش‌اند که این امر جز از طریق مدیریت، برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری علمی، پژوهش‌محور و مبتنی بر اطلاعات دقیق، به‌روز و کارآمد محقق نخواهد شد. از سال‌های آخر قرن بیستم، دانشگاه‌های کشورهای پیشرفته به ویژگی‌هایی دست‌یافتند که با آنچه به‌صورت سنتی از دانشگاه درک می‌شود، متمایز است. این ویژگی‌ها هم از نظر ساختاری و هم از نظر کارکردی، دانشگاه‌ها را در موقعیتی دشوار و در عین حال، پویا قرار داده است. در جوامع صنعتی پیشرفته که می‌توان آنها را جوامع اطلاعاتی یا دیجیتالی نامید، دانشگاه‌ها ابعاد متنوع، ولی مرتبط به هم می‌یابند. (نایت<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳: ۲۶-۲۱) تغییرات سریع و پیچیده محیطی و مشکلات پیش‌رو، از قبیل کاهش منابع مالی، انفجار اطلاعات و سرعت شتابان فناوری‌های جدید، تصمیم‌گیری را برای مدیران دانشگاهی بسیار دشوار و آنان را ناگزیر از بهره‌گیری هر چه بیشتر از پژوهش‌های علمی در تصمیمات دانشگاهی کرده است. پژوهش‌های علمی در تصمیمات دانشگاهی و جلوگیری از تصمیمات سلیقه‌ای و احساسی، ضرورت بازنگری در فرایند تصمیم‌گیری در ساختار سازمانی و مدیریتی دانشگاه‌های

کشور را مضاعف کرده است. بر این اساس دفتر دانشگاه‌پژوهی (OIR)<sup>۱</sup> بیش از نیم قرن است که در اغلب دانشگاه‌های معتبر جهان ایجاد شده است. هدف آن انجام مطالعات و پژوهش‌های گسترده به‌منظور تأمین اطلاعات مورد نیاز مدیران دانشگاهی جهت کسب تصمیمات اثربخش است. این دفتر همچنین به آسیب‌شناسی، مسئله‌گشایی و اطمینان از عملکرد بهینه بخش‌های مختلف دانشگاه پرداخته است و در راستای ارتقای کیفیت کارکردهای دانشگاه، با بخش نظارت همکاری می‌کند. این نهاد تأثیرگذار در برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی نیز نقش مؤثر و مستمری دارد. (ولکواین<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸: ۹-۷) هووارد<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۱۲: ۲۳۴-۲۳۱) معتقدند: تحلیل برنامه و سیاست با تجزیه و تحلیل و پردازش و اطلاعات به‌دست می‌آید که چارچوبی برای تصمیم‌گیری فراهم می‌کند و این یکی از کارکردهای دانشگاه‌پژوهی است. هدف دانشگاه‌پژوهی توسعه یک سیستم پشتیبان تصمیم‌گیری برای مدیران است، دانشگاه‌پژوهی در واقع کانون تصمیم‌سازی است.

درحالی که دانشگاه‌پژوهی بیش از نیم قرن است که در اغلب دانشگاه‌های معتبر جهان طراحی و اجرا شده، لیکن این نهاد تأثیرگذار در تصمیم‌گیری، سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی تاکنون در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی ایران نهادینه نشده است؛ این درحالی است که چنین واحدهایی از سوی نظریه‌پردازان آموزش عالی به‌منزله واحد خوداندیشی و خودانتقادی دانشگاه، تحلیل‌گر سیاست‌ها و هوش سازمانی آن، واسطه تغییر و سازگاری آن با محیط متحول، شناخته شده است و از کارکردهای بسیار حیاتی آن بحث شده است. (فراستخواه، ۱۳۸۸: ۹۱) در حال حاضر برخی دفاتر و واحدهایی در دانشگاه‌های ایران مانند دفتر طرح و برنامه وجود دارند که در اهداف و وظایف‌شان تا حدودی تشابه با برخی از ابعاد مأموریتی و کارکردهای دفتر دانشگاه‌پژوهی دارند. لیکن بنا به سرشت کارکردی و مأموریتی دانشگاه‌پژوهی، بهره‌گیری از مفاهیم علمی آن می‌تواند در توسعه نسل جدید دفتر طرح و برنامه دانشگاه‌های کشور ایفای نقش نماید. بر این اساس هدف این مقاله مفهوم‌سازی ابعاد و مؤلفه‌های دانشگاه‌پژوهی براساس دیدگاه صاحب‌نظران آموزش عالی و ارائه الگوی تلفیقی دانشگاه‌پژوهی است.

این پژوهش با رویکردی کاربردی ضمن مطالعه و تحلیل اسناد علمی صاحب‌نظران حوزه دانشگاه‌پژوهی به استخراج واحدهای معنایی و شناسایی مقولات و مؤلفه‌های

1. Office of Institutional Research
2. Volkwein
3. Howard

دانشگاه پژوهی پرداخته است. روش به کار رفته در این پژوهش روش فراترکیب با استفاده از تکنیک تحلیل محتوای مقایسه‌ای است. روش فراترکیب به عنوان یک روش تجمع و یکپارچگی نتایج مطالعات گوناگون مربوط به ابعاد کارکردی دانشگاه پژوهی انتخاب شده است. بر این اساس طی فرایند استخراج واحدهای معنایی متون مورد مطالعه، مقولات و مفاهیم انتزاعی شناسایی شد. با توجه به هدف این مقاله در مسیر ارائه الگوی تلفیقی دانشگاه پژوهی، از میان سه رویکرد تحلیلی (تاریخی، ساختاری و کارکردی)، رویکرد کارکردی انتخاب شده است.

### چارچوب نظری

وجود دیدگاه‌های متفاوت صاحب نظران آموزش عالی در تبیین ابعاد و مؤلفه‌های دانشگاه پژوهی ما را ملزم می‌سازد تا در این پژوهش از مضامین پیش‌پنداشته ابعاد چهارگانه دانشگاه پژوهی در الگوی ولکواين (۱۹۹۹) اقتباس نماییم. بر این اساس چارچوب نظری این پژوهش الگوی «ولکواين»<sup>۱</sup> است که مطابق جدول شماره ۱ با عنوان نقش‌های دانشگاه پژوهی توسط ولکواين در سال ۱۹۹۹ ارائه شده است. از آنجایی که ولکواين چهار نقش دانشگاه پژوهی را در سال ۱۹۹۹ و ابعاد ۱۸ گانه فعالیت‌های دانشگاه پژوهی را در سال ۲۰۰۸ به طور جداگانه‌ای ارائه نموده است. عدم همپوشانی سیستمی نقش‌های چهارگانه و فعالیت‌های ۱۸ گانه دانشگاه پژوهی به عنوان یک خلأ در کار ولکواين تلقی شد. بر این اساس این پژوهش به منظور رفع این خلأ با بررسی تحلیلی رویکردهای مورد مطالعه توانسته است از مقوله‌بندی فعالیت‌های دانشگاه پژوهی در تعامل با ابعاد چهارگانه دانشگاه پژوهی، الگوی تلفیقی دانشگاه پژوهی را طراحی و توسعه دهد. در واقع یک همپوشانی اما قابل تشخیص از ابعاد و مؤلفه‌های دانشگاه پژوهی در یک ساختار تعاملی به نمایش گذارده شده است.

#### نمودار ۱: الگوی ولکواين: نقش‌های دانشگاه پژوهی

نقش و فرهنگ سازمانی	اهداف و مخاطبان	
	بهبود (درونی)	پاسخگویی (بیرونی)
نقش اداری و سازمانی	برای توصیف دانشگاه؛ دانشگاه پژوهی به عنوان مرجع اطلاعات	برای ارائه پاسخگویی؛ دانشگاه پژوهی به عنوان متخصص روابط عمومی

نقش و فرهنگ سازمانی	اهداف و مخاطبان	
	بهبود (درونی)	پاسخگویی (بیرونی)
نقش علمی و تخصصی	تحلیل سیاست‌ها؛ دانشگاه پژوهی به‌عنوان تحلیلگر سیاست‌گذاری	برای تأمین شواهد بی‌طرفانه در ارتباط با اثربخشی تصمیمات؛ دانشگاه پژوهی به‌عنوان دانشمند و پژوهشگر

۲۰۱

جدول ۱ آن‌دسته از اهداف و فعالیت‌های دانشگاه پژوهی که بیشتر جنبه درونی، سازنده و مبتنی بر پیشرفت و بهبود هستند، در مقابل آن‌دسته از اهداف که بیشتر جنبه بیرونی، تلخیصی و مبتنی بر مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی اند، از هم متمایز ساخته شده‌اند. در سمت چپ، نظام فرهنگ و ارزش سازمانی، در دو قالب علمی و تخصصی در مقابل ردیف اجرایی و سازمانی ارائه شده است. به‌عبارت دیگر دانشگاه پژوهی در پیوستار اهداف، از کارکرد بهبود درونی تا پاسخگویی بیرونی و در پیوستار سازمانی، از سطوح اداری تا سطوح علمی - تخصصی مطرح شده است. بر این اساس، چهار وجه دانشگاه پژوهی مورد نظر ولکواين در چهار مقوله ۱. پاسخگویی؛ ۲. مرجعیت اطلاعات؛ ۳. تصمیم‌سازی و ۴. سیاست‌پژوهی به‌شرح ذیل مفهوم‌سازی شده است.

الف: برای توصیف دانشگاه، دانشگاه پژوهی به‌عنوان مرجع اطلاعات: معادل مقوله مرجعیت اطلاعات

ب: تحلیل سیاست‌ها، دانشگاه پژوهی به‌عنوان تحلیلگر سیاست‌گذاری: معادل سیاست پژوهی

ج: برای تأمین شواهد بی‌طرفانه در ارتباط با اثربخشی تصمیمات، دانشگاه پژوهی به‌عنوان پژوهشگر: معادل مقوله تصمیم‌سازی

د: برای ارائه پاسخگویی، دانشگاه پژوهی به‌عنوان متخصص روابط عمومی: معادل، مقوله پاسخگویی

با توجه به چهار مقوله مذکور، در این بخش از پژوهش، اصلی‌ترین توصیف‌های صاحب‌نظران حوزه دانشگاه پژوهی به‌گونه‌ای هدفمند بررسی شد. در واقع توصیف‌های صاحب‌نظران منتخب در دسته‌بندی‌های معطوف به مفاهیم و به‌عبارتی دیگر مقوله‌های پیش‌پنداشته ۱. مرجعیت اطلاعات؛ ۲. سیاست پژوهی؛ ۳. تصمیم‌سازی و ۴. پاسخگویی قرار گرفته‌اند.

### ۱. رویکردهای مطالعه‌شده معطوف به مرجعیت اطلاعات

تیلور<sup>۱</sup> (۱۹۷۹)، ماسن<sup>۲</sup> (۱۹۹۳)، سوآپ<sup>۳</sup> (۱۹۸۱)، مورست<sup>۴</sup> (۲۰۰۹) و هووارد<sup>۵</sup> و همکاران (۲۰۱۲) از جمله صاحب‌نظرانی بوده‌اند که ویژگی اصلی دانشگاه‌پژوهی را جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل اطلاعات قلمداد کرده‌اند. ولکواین (۱۹۹۹) دفتر دانشگاه‌پژوهی را با نام مرکز اطلاعات و اطلاع‌رسانی دانشگاه معرفی می‌کند. «آلتباخ و کلی»<sup>۶</sup> (۱۹۸۵)، سوآپ و مونت‌گومری (۱۹۷۰) و ترنزینی<sup>۷</sup> (۱۹۹۹) این جمع‌آوری و تحلیل اطلاعات را، مربوط به برنامه‌ها و فعالیت‌ها و عملکرد دانشگاه می‌دانند هدف از جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل اطلاعات، پشتیبانی از تصمیم‌گیری مدیریت دانشگاه است.

مورست (۲۰۰۹) و اسپینگر<sup>۸</sup> (۲۰۱۱) بر مهندسی و مدیریت اطلاعات که دفتر دانشگاه‌پژوهی انجام داده است تأکید دارند؛ بنابراین یکی از کارکردهای دانشگاه‌پژوهی طراحی سیستم‌های اطلاعات مدیریت (MIS)<sup>۹</sup> و سیستم پشتیبان تصمیم‌گیری (DSS)<sup>۱۰</sup> است. از کارکردهای مهم دیگر دانشگاه‌پژوهی «گزارش‌دهی» است. «اوول»<sup>۱۱</sup> (۱۹۸۹: ۱۴)، «پیترسون»<sup>۱۲</sup> (۱۹۹۹: ۸۹) و «کالدرون»<sup>۱۳</sup> (۲۰۱۱: ۸۷) گزارش‌دهی را از کارکردهای دانشگاه‌پژوهی مطرح کرده‌اند. «نایت» (۲۰۱۳) گزارش‌دهی به مدیران را از عمده وظایف دفتر دانشگاه‌پژوهی برشمرده است. داده‌های دانشگاه‌پژوهی، لازمه تصمیم‌گیری آکادمیک مرتبط با اثربخشی و بهبود سازمانی هستند. کالج‌ها و دانشگاه‌ها در فعالیت‌های روزانه خود با انواع مختلفی از داده‌ها سروکار دارند و مدیریت داده‌های سازمانی غیرمتمرکز است که در آن «دانشگاه‌پژوهی» و «برنامه‌ریزی» در طیفی از حوزه‌های متنوع مانند: پذیرش و ثبت نام، تحقیقات دانشجویی، برنامه‌ریزی و تجزیه و تحلیل، مدیریت فضاها، بخش (معاونت) دانش‌آموختگان و مسائلی از این دست انجام می‌شود. اوول (۱۹۸۹: ۱۴)

1. Taylor
2. Matsen
3. Saupé
4. Morest
5. Howard
6. Altbach & Kelly
7. Terenzini
8. Springer
9. Management Information System
10. Decision Support System
11. Ewell
12. Peterson
13. Calderon



می‌نویسد: این مسئله که آیا داده‌های تولیدشده در مؤسسات آموزش عالی به‌منظور تصمیم‌گیری به‌کار گرفته می‌شوند یا خیر، به‌دغدغه متخصصین دانشگاه‌پژوهی تبدیل شده است. مطالعه به‌کارگیری داده‌های سازمانی، اغلب با به‌کارگیری نتایج ارزشیابی در ارتباط است. برخلاف دانشگاه‌پژوهی، ارزشیابی برنامه‌ای<sup>۱</sup>، مطالعات پژوهشی گسترده‌ای را به‌خود جذب کرده است، که به تعیین تأثیر به‌کارگیری نتایج ارزشیابی برنامه‌ای در تصمیم‌گیری‌ها می‌پردازد و این کیفیت برنامه‌ها را بهبود می‌بخشد. آنچه دارای اهمیت است، تولید داده‌های هدفمند، سریع و به‌روز است.

#### ۲. رویکردهای مطالعه‌شده معطوف به تحلیل‌گری سیاست‌ها (سیاست‌پژوهی)

«فینچر»<sup>۲</sup> (۱۹۸۵: ۱۹) و «والتون»<sup>۳</sup> (۲۰۰۵: ۵۴) تحقیقات مرتبط با سیاست‌گذاری در آموزش عالی را، از جمله وظایف دانشگاه‌پژوهی برشمرده‌اند. «پیترسون» (۱۹۹۹: ۸۹) تحلیل سیاست‌گذاری در قلمرو آموزش عالی را مرتبط با مطالعات نیاز و تقاضا یا به‌عبارتی مطالعات بازاربایی و استخدام دانش‌آموختگان آموزش عالی دانسته است. وی این بخش از تحلیل یعنی، تحلیل برنامه و سیاست در آموزش عالی را، با تأکید بر رویکرد کیفی توصیه کرده است. فراستخواه (۱۳۸۸: ۷۹) دانشگاه‌پژوهان را تحلیل‌گر سیاست‌ها و هوش سازمانی معرفی کرده است. میدو<sup>۴</sup> (۱۹۹۰: ۴۲) نقش اصلی «دانشگاه‌پژوهی» را تدوین راهبردهای تحلیلی پشتیبانی‌کننده از فرایند تصمیم‌گیری برای مدیریت دانشگاه و سوآپ (۱۹۸۱) نقش پشتیبانی از تصمیم‌گیری مدیران دانشگاهی را در تصمیم‌گیری و سیاست‌گذاری «خردورزانه» می‌داند و در این خصوص والتون<sup>۵</sup> (۲۰۰۵) تصمیم‌گیری پژوهش‌محور را مطرح کرده است. دیدگاه‌های «پیترسون» (۱۹۹۹) و «سوآپ» (۱۹۸۱) مبنی بر حمایت و پشتیبانی از فرایندهای سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری که دفتر دانشگاه‌پژوهی انجام داده است، حکایت از «تصمیم‌سازی سیاستی» یا «سیاست‌پژوهی» دارد. کراسن<sup>۶</sup> (۲۰۰۴) و ولکواین (۲۰۰۸) برنامه‌ریزی راهبردی، را یکی از کارکردهای دانشگاه‌پژوهی دانسته‌اند؛ در صورتی که بسیاری از صاحب‌نظران دانشگاه‌پژوهی، همچون ماسن (۱۹۹۳)، نایت (۲۰۱۳) و سوآپ (۱۹۸۱) کارکرد «دانشگاه‌پژوهی» را به‌طور کلی پشتیبانی از فرایندهای برنامه‌ریزی،

1. Program Evaluation
2. Fincher
3. Walton
4. Middaugh
5. Walton
6. Crossen

اعم از برنامه‌ریزی راهبردی و برنامه‌ریزی عملیاتی می‌دانند. تیلور و همکاران (۲۰۱۴: ۶۴) نیز بر این باور است که نقش دانشگاه پژوهی در بهبود درک برنامه‌ریزی و بهره‌برداری از دانشگاه است. ولکواین (۲۰۰۸: ۱۸) یکی از کارکردهای دانشگاه پژوهی را برنامه‌ریزی استراتژیک بیان کرده است؛ بنابراین دیدگاه‌های مذکور، حاوی این نکته است که یکی از کارکردهای دانشگاه پژوهی، «تصمیم‌سازی راهبردی» است. مورست (۲۰۰۹)، کارکنان دفتر دانشگاه پژوهی یا به عبارتی دانشگاه پژوهان را دستیار/ مشاورین مدیر برای مشاوره در تصمیم‌گیری‌های مراکز تصمیم‌گیری (مثلاً هیئت رئیسه) دانشگاه معرفی کرده است. فراستخواه (۱۳۸۸) دانشگاه پژوهان را در کمک به حل مشکلات و بحران‌های آموزش عالی کشور مؤثر می‌داند. جاودانی (۱۳۹۲) سیاست پژوهان دانشگاهی را عرضه‌کننده دانش پژوهشی در فرایند سیاست‌گذاری و پشتیبان تصمیم‌گیری مسائل آکادمیک و مدیریتی دانشگاه معرفی کرده است. نیوا<sup>۱</sup> (۲۰۰۳: ۵) انجام مطالعات و پژوهش برای تصمیم‌گیری را وظیفه مدیران می‌داند. آلتباخ و کلی (۱۹۸۵: ۷) تصمیم‌گیری پژوهش‌محور را به مدیران دانشگاهی توصیه می‌کنند، لازمه چنین سبک تصمیم‌گیری، پژوهش و ارزشیابی یا به عبارتی «ارزشیابی پژوهش‌محور» است. ترزینی (۲۰۱۳: ۱۳۹) با توجه به چنین کارکردی «دانشگاه پژوهی» را هوش سازمانی مطرح کرده است. ساکتی<sup>۲</sup> (۲۰۰۷) آن را مدیریت دانش محور می‌داند و فراستخواه (۱۳۸۸) دانشگاه پژوهی را خوداندیشی و خودانتقادی دانشگاه تعبیر کرده است.

۳. رویکردهای مطالعه‌شده معطوف به پشتیبانی تصمیم‌گیری اجرایی (تصمیم‌سازی) «شیهام»<sup>۳</sup> (۱۹۸۰: ۵۱۲) بر این باور است که هدف از جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل اطلاعات که دانشگاه پژوهی انجام داده است، تأمین اطلاعات در راستای کسب تصمیمات مدیریت دانشگاه خواهد بود. «اوول» (۱۹۸۹: ۱۴) نیز نقش دانشگاه پژوهی را پشتیبانی اطلاعاتی از تصمیم‌گیری می‌داند. «پیترسون» (۱۹۹۹: ۸۹) بر این باور است که طراحی سیستم‌های پشتیبانی تصمیم‌گیری یکی از وظایف اصلی دانشگاه پژوهی است. کراسن (۲۰۰۴) تصمیمات سازمانی را مبتنی بر اطلاعات دانسته است. اشمیلات<sup>۴</sup> (۱۹۸۵: ۶۲) معتقد است اکثر مؤسسات آموزش عالی دارای واحدهای دانشگاه پژوهی متمرکزند که

1. Neave  
2. Saketi  
3. Sheeham  
4. Schmidtlein

در آنها داده‌های سازمانی به‌منظور تزریق اطلاعات به «فرآیندهای تصمیم‌گیری» در سطوح مختلف جمع‌آوری می‌شوند (ولکواین، ۱۹۹۰) و ساکتی (۲۰۰۷: ۵۴)، یکی از کارکردهای دانشگاه پژوهی را جلب مشارکت سایر واحدها یا گروه‌ها در تصمیم‌گیری‌های عملیاتی بیان کرده است.

درزل<sup>۱</sup> (۱۹۸۱: ۲۳۱) پژوهش و ارزشیابی عملکرد دانشگاه را سبب کاوش عمیق در طرز کار مؤسسه و پشتیبان تصمیم‌گیری قلمداد کرده است. سیبرت<sup>۲</sup> (۱۹۹۱: ۳۲۵) ارزشیابی توأم با تجزیه و تحلیل را از کارکردهای دانشگاه پژوهی می‌داند. ولکواین (۱۹۹۹: ۵۹-۶۵) بر این باور است که یکی از نقش‌های دانشگاه پژوهی ارزشیابی و پژوهشگری است و اولسن<sup>۳</sup> (۲۰۰۰: ۱۱۰) نیز در تأیید دیدگاه ولکواین ارزشیابی پژوهش محور را به‌منظور پشتیبانی تصمیمات اجرایی به دانشگاه پژوهان توصیه می‌کند.

۲۰۵

#### ۴. رویکردهای مطالعه‌شده معطوف به پاسخگویی

براساس تحقیقات به‌عمل آمده مرجایی (۱۳۹۴)، ویژگی مهم‌تر دانشگاه پژوهی، پاسخگویی دانشگاه خواهد بود. به‌منظور پاسخگویی مناسب ترنزینی (۱۹۹۹) مطالعه و تحلیل محیط را یکی از کارکردهای دانشگاه پژوهی بیان کرده است. به‌منظور مطالعه و تحلیل محیط، متخصصین دانشگاه پژوه باید از سه شایستگی برخوردار باشند: ۱. مهارت روان‌شناختی و تحلیلی؛ ۲. تحلیل اطلاعات و اندازه‌گیری‌های آماری و ۳. روش تحقیقات تجربی، شبه‌تجربی، پیمایشی، کیفی. در رابطه با تحلیل محیط، پیترسون (۱۹۹۹: ۸۹) و لینکوئیست (۱۹۹۹: ۴۵) حرفه‌های دانشگاه پژوهان، را آموزش علوم اجتماعی و آمار توصیه کردند. تیلور (۱۹۷۹) مطالعات تحلیلی دانشگاه پژوهان را برای حل به‌موقع و مؤثر مسائل سازمانی دانشگاه مناسب دانسته است. بر این اساس «هاچسون و کیدر»<sup>۴</sup> (۲۰۱۱: ۲۲۵)، «داد»<sup>۵</sup> (۲۰۰۴: ۱۴) و «نیو» (۲۰۰۳: ۵)، دانشگاه پژوهی را فرایند مطالعه سازمانی دانشگاه توصیف کرده‌اند. شیپام (۱۹۸۰: ۵۱۲) مطالعه و تحلیل عملکردها را وظیفه‌ای برای دفتر دانشگاه پژوهی مطرح کرده است. پیترسون (۱۹۹۹: ۸۸) مطالعات اجرایی و «لنگ»<sup>۶</sup> و همکاران (۲۰۱۳: ۲۷) تحلیل عملکرد را یکی از راهبردهای دانشگاه پژوهی

1. Dressel
2. Seybert
3. Olsen
4. Hutcheson & Kidder
5. Dodd
6. Lange

برشمرده‌اند. «ماری کالین» و همکاران (۲۰۰۹: ۷۸) توصیف طیف کامل عملکردهای (آموزشی، اداری و حمایتی) دانشگاه را به دانشگاه پژوهان توصیه می‌کند. «هوارد» و همکاران (۲۰۱۲: ۳۸-۴۵) بر این باورند که، نهاد دانشگاه به‌منظور ارتقای جایگاه هدایت‌گری خویش در مسیر دستیابی کشور به توسعه دانش‌بنیان، باید برخوردار از ساختار، فرایندها و کارکردهای بهینه و کارآمدی باشد تا بتواند نقش کلیدی خویش را در این مسیر به‌شکل مطلوبی ایفا کند؛ به عبارتی دیگر باید واحدی در دانشگاه تعریف شود تا به‌طور مستمر، به آسیب‌شناسی نقاط ضعف، کاستی‌ها و محدودیت‌های موجود در ساختار، فرایندها و کارکردهای دانشگاهی بپردازد و در یک عارضه‌یابی مداوم، دانشگاه را به نهادی پویا و کارآمد در راستای ارتقای نقش کلیدی خود در جامعه پیرامون تبدیل کند. از این مفهوم و واحد تخصصی در حوزه، آموزش عالی، با نام «دانشگاه‌پژوهی» تعبیر می‌شود. «نایت» (۲۰۱۳) اعتبارگذاری و ارزیابی نتایج تحصیلی دانشجویان را از وظایف دفتر دانشگاه‌پژوهی برشمرده است. «داد» (۲۰۰۴: ۱۳) اعتبارگذاری، ایجاد و حفظ استانداردها و بررسی‌های هم‌ارزی سازمانی را در همکاری با نهادهای اعتبارسنجی ملی به دفتر دانشگاه‌پژوهی دانشگاه‌ها توصیه می‌کند. ولکواين (۲۰۰۸: ۱۸) اعتبارسنجی دانشگاه را وظیفه دفتر دانشگاه‌پژوهی دانشگاه‌ها می‌داند. «ایتون»<sup>۱</sup> (۲۰۰۲) بر چگونگی فرایند اعتبارگذاری تأکید دارد. «جانسون»<sup>۲</sup> (۱۹۹۸: ۹۹) علم‌سنجی و رتبه‌بندی مقایسه‌ای خروجی مؤسسات دانشگاهی را یکی از کارکردهای دانشگاه‌پژوهی قلمداد کرده است. ماسن (۱۹۸۶) نظارت بر کیفیت را از وظایف دفتر دانشگاه‌پژوهی می‌داند. جانسون (۱۹۹۸) بر ارزیابی نسبی و ارزیابی درونی تأکید دارند. اگر چه فعالیت‌هایی همچون بررسی نرخ فارغ‌التحصیلان، ارزشیابی و ارزیابی دانشجویان دانشکده‌ها و برنامه‌ها و همچنین مدیریت ثبت‌نام، از دیدگاه پیترسون (۱۹۹۹: ۸۸) و «فرن و آلیسورس»<sup>۳</sup> (۲۰۰۱: ۶۹) جزء وظایف دفتر دانشگاه‌پژوهی شناخته شده است؛ لیکن «کالدرون» (۲۰۱۱: ۸۷) بر این باور است که توسعه استراتژی در راستای ارزیابی موقعیت بلندمدت دانشگاه باید از زمره اهداف دانشگاه‌پژوهی باشد. «آلتباخ و کلی» (۱۹۸۵: ۶) مطالعه و تحلیل عملکرد دانشگاه را مبتنی بر یک «پژوهش هدفمند» بیان کرده‌اند. «پیترسون» (۱۹۹۹) بر مطالعات مرتبط با ساختار مدیریت تأکید دارد. از دیدگاه «نعمتی» (۱۳۹۳): شناسایی و رفع مسائل فرایندها،

1. Eaton

2. Johnson

3- Feeren &amp; Aylesworth

برنامه‌ها، عملکردها و منابع دانشگاهی جزء وظایف دفتر دانشگاه پژوهی بیان شده است. تیلور و همکاران (۲۰۱۴) ساختاردهی مشکلات رویدادها، به‌منظور توسعه چارچوب‌های منطقی برای شناسایی و تعریف ویژگی‌های مشکلات را به دانشگاه پژوهان توصیه می‌کند. اسپرینگر (۲۰۱۱) دانشگاه پژوهی را آنالیزور مشکلات موجود سازمان قلمداد کرده است. فراس‌تخووه (۱۳۸۸) فعالیت دانشگاه پژوهی را سبب بلوغ (بالندگی) سازمانی می‌داند. «ویچرچ»<sup>۱</sup> (۲۰۰۸) دگرگونی‌ای در ماهیت کار دانشگاه پژوهی را مطرح می‌کند و آن تأثیری است که دست‌اندرکاران دانشگاه پژوهی می‌توانند در تعاملات ویژه با محیط و توسعه پایدار آموزش عالی داشته باشند. ویچرچ (۲۰۰۸) در پژوهش خود تشخیص داده است که افراد در حال «تردد بین مرزها» و کمک به توسعه «فضای سومی» میان حوزه‌های حرفه‌ای و دانشگاهی‌اند. دست‌اندرکاران «دانشگاه پژوهی» لازم است نگاه‌شان به فراسوی محیط اطراف خود باشد و در نظر بگیرند که چگونه طیف وسیعی از عوامل خارجی، با داشتن تأثیر در جامعه و اقتصاد، منجر به بقا و پایداری مؤسسات آموزش عالی خواهد شد. (ویچرچ، ۲۰۰۸: ۳۸۷) امروزه دیگر واحد دانشگاه پژوهی تنها واحد گردآوری اطلاعات نیست؛ بلکه به‌مثابه منشأ تحولات در دانشگاه، به تحلیل و ایجاد ارتباط میدان داده است و درباره مسائل داخل و خارج دانشگاه، در راستای تبیین پیچیدگی محیط پیرامون و تعامل مستمر با آن و همچنین یافتن راه‌حل‌های اثربخش و راهبردی اطلاعات لازم را گردآوری می‌کند. (ترنزینی، ۲۰۱۲: ۱۳۹) بر این اساس توکوشیان<sup>۲</sup> (۲۰۰۵) و بوردن و همکاران<sup>۳</sup> (۲۰۱۳) تعاملات ویژه دفتر دانشگاه پژوهی با محیط را عامل مؤثری در توسعه دانشگاه قلمداد کرده‌اند.

### سؤال‌های پژوهش

۱. ابعاد و مؤلفه‌های دانشگاه پژوهی، از دیدگاه صاحب‌نظران آموزش عالی کدام‌اند؟
۲. الگوی مفهومی تلفیقی دانشگاه پژوهی شامل چه مؤلفه‌ها و چه روابطی است؟

### روش پژوهش

اساساً پژوهش کیفی سه جزء یا مؤلفه دارد. نخستین آن داده‌هاست که آن را می‌توان از

1. Whitchurch
2. Toutkoushian. Robert
3. Borden

منابع مختلف، نظیر مصاحبه، مشاهده و اسناد و مدارک حاصل کرد. دوم ترتیبات عملی یا گام‌هایی اند که پژوهشگران می‌توانند از آنها برای تفسیر و سازمان دادن به داده‌ها استفاده کنند. این ترتیبات معمولاً شامل شناسایی مفاهیم، فروگاهی داده‌ها، تعیین مقوله با استفاده از ویژگی‌ها و ابعاد و در پایان ربطدهی یا نسبت‌دهی مقوله‌ها به هم است. بر این اساس در این پژوهش با استفاده از روش کدگذاری باز کدها (مفاهیم) و مضامین اصلی (تم) از متون علمی مطالعه‌شده شناسایی شد. این پژوهش متناسب با هدفی که داشته است به روش فراترکیب<sup>۱</sup> انجام شده است. فراترکیب روشی کیفی برای ایجاد دانش و تفسیر نتایج مطالعات پیشین است. (ساندروسکی و باروسو<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷) این روش مانند فراتحلیل، برای یکپارچه‌سازی چندین مطالعه برای ایجاد یافته‌های جدید و تفسیر آنها به کار می‌رود. (نوبلیت و هیر<sup>۳</sup>، ۱۹۸۸) فراترکیب اطلاعات و یافته‌های مطالعات کیفی را در موضوع مرتبط و مشابه بررسی می‌کند و پژوهشگران را قادر می‌سازد تا همزمان درک کنند که چطور مطالعات مختلف به یکدیگر مرتبط‌اند. (بک<sup>۴</sup>، ۲۰۰۲) از آنجا که کشف زمینه‌های فرعی و اصلی جدید و اساسی نقش‌ها و کارکردهای دانشگاه پژوهی، هدف اصلی این پژوهش است، روش فراترکیب به‌عنوان روشی مناسب برای به‌دست آوردن ترکیبی جامع از ابعاد و مؤلفه‌های دانشگاه پژوهی به کار گرفته شد.

فرایند طی شده جهت استخراج واحدهای معنایی، کدها، مقولات، تم‌ها مطابق مراحل زیر انجام شد: در مرحله اول، الگوی ولکوااین به‌عنوان چارچوب نظری مورد مطالعه و بررسی قرار گرفت و مفاهیم انتزاعی برگرفته از الگوی ولکوااین، شناسایی شده و در چهار مقوله: ۱. مرجعیت اطلاعات؛ ۲. سیاست پژوهی؛ ۳. تصمیم‌سازی و ۴. پاسخگویی، مفهوم‌سازی شد، سپس چهار مقوله مذکور، به‌عنوان مقوله‌های پیش پنداشته تعیین گردید. در مرحله دوم، توصیف‌های صاحب‌نظران در حوزه دانشگاه پژوهی در قالب چهار مقوله دسته‌بندی و مورد بررسی قرار گرفت.

نمونه‌های مطالعه ۵۸ مقاله است، شامل ۵۲ نمونه از مقالات مرتبط خارج کشور که در سال‌های ۱۹۷۹ تا ۲۰۱۵ به چاپ رسیده است و ۶ نمونه از مقالات مرتبط به چاپ رسیده در مجلات داخل کشور که مشخصاً در حوزه دانشگاه پژوهی انجام شده بودند.

- 
1. Meta-Synthesis
  2. Sandelowski & Barroso
  3. Noblit.& Hare
  4. Beck

از تحلیل یافته‌ها ۱۲ مقوله فرعی با عنوان مؤلفه‌های دانشگاه پژوهی استخراج و شناسایی گردید. چهار مقوله اصلی، مرجعیت اطلاعات، سیاست پژوهی، تصمیم‌سازی و پاسخگویی به عنوان ابعاد دانشگاه پژوهی و دوازده مقوله فرعی با عنوان مؤلفه‌های دانشگاه پژوهی تبیین گردید و در نهایت براساس یافته‌های حاصل از این مطالعه الگوی تلفیقی دانشگاه پژوهی توسعه داده شد.

### یافته‌ها

یافته‌های حاصل از مطالعه و بررسی تحلیلی متون رویکردهای علمی صاحب‌نظران دانشگاه پژوهی حاکی از وجود وجوه اشتراکی از ویژگی‌های دانشگاه پژوهی یا به عبارتی دیگر تم‌های دانشگاه پژوهی است که با روش فراترکیب، در فرایند کدگذاری کیفی استخراج شد. بنابراین براساس نتایج حاصل از تحلیل محتوای متون علمی صاحب‌نظران در این پژوهش، ابعاد دانشگاه پژوهی عبارت‌اند از: ۱. مرجعیت اطلاعات؛ ۲. سیاست پژوهی؛ ۳. تصمیم‌سازی و ۴. پاسخگویی.

در پاسخ سؤال اول پژوهش یعنی ابعاد و مؤلفه‌های دانشگاه پژوهی از دیدگاه صاحب‌نظران داده‌های گردآوری شده از متون‌های رویکردهای علمی صاحب‌نظران، به صورت کدگذاری باز مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در اجرای فرایند کدگذاری باز ۱۲ مقوله فرعی و ۴ مقوله اصلی (تم) کارکردهای دانشگاه پژوهی، شناسایی و استخراج شد. تم‌های اصلی شامل: مرجعیت اطلاعات، سیاست پژوهی، تصمیم‌سازی و پاسخگویی است. خلاصه یافته‌های به دست آمده در جداول ۲، ۳ و ۴ آمده است. جدول ۲ توزیع چهار مضمون اصلی و دوازده مقوله فرعی را، که به ترتیب ابعاد و مؤلفه‌های دانشگاه پژوهی نامیده شده است نشان می‌دهد. مفهوم‌سازی ابعاد چهارگانه دانشگاه پژوهی براساس تعاریف ذیل صورت پذیرفته است: مرجعیت اطلاعاتی<sup>۱</sup>: بانک اطلاعات عناصر سازمانی است که با تهیه داده‌ها و تبدیل و پردازش اطلاعات، آمار توصیفی را برای مخاطبین دانشگاهی مهیا و ارائه می‌کند. (مرجایی، ۱۳۹۴: ۱۶)

سیاست پژوهی<sup>۲</sup>: هدف سیاست پژوهی، ارائه توصیه‌های علمی و توصیه‌های معطوف به عمل به سیاست‌گذاران برای حل یک مسئله است. به سخنی دیگر، سیاست پژوهی در

1. Them
2. Information Authority
3. Policy Research

برگیرنده مطالعاتی است که به ارائه توصیه‌های سودمند به سیاست‌گذاران، همه اقدامات ممکن را در حل مسئله بررسی و واکاوی انتقادی می‌کند و به‌طور کلی سیاست‌پژوهی تحقیق درباره مسائل اجتماعی اساسی و مهم برای نیل به روندهای علمی واقع‌بینانه در حل و کاهش این مسائل است. (جاودانی، ۱۳۹۲؛ به‌نقل از سیلو، ۲۰۰۵: ۳۷) سیاست‌پژوهی آمیزه‌ای از علم و فن و هنر است. علم مجموعه‌ای از نظریه‌ها، مفاهیم و اصول روش‌شناسی است، فن مجموعه‌ای از تکنیک‌های کارآمد، قواعد تجربی و شیوه‌های عملیاتی استاندارد است و هنر، سبک و شیوه کار فرد است. این بدان معنی است که سیاست‌پژوهی فقط منحصر به یک شیوه نیست. منظور از سیاست‌پژوهی در این پژوهش فرایند اجرای پژوهش در قلمرو آموزش عالی است، که با بهره‌گیری از تحلیل‌های تاریخی، فلسفی، اقتصادی و اجتماعی، به تولید دانش پژوهشی در فرایند تصمیم‌گیری و سیاست‌گذاری آموزش عالی کشور می‌پردازند.

تصمیم‌سازی<sup>۱</sup>: فرایند تصمیم‌گیری دارای سه مرحله مجزا است: اطلاعات، طراحی و انتخاب، که دو مرحله بنیادی آن یعنی اطلاعات و طراحی، تصمیم‌سازی محسوب می‌شود. (ملکی، ۱۳۸۳: ۴۵) در مرحله اطلاعات، واقعیت محیط بررسی و مسئله مشخص و تعریف می‌شود. در مرحله طراحی، مدلی که بیانگر نظام پشتیبانی تصمیم‌گیری باشد، ساخته می‌شود. مرحله انتخاب شامل راه‌حل برای مدل است، این راه‌حل برای صورتی از مسئله است که در مدل طراحی شده بازتعریف شده است و در آن آزمایش می‌شود و آنگاه راه‌حل آزموده‌شده برای اجرا آماده است. راه‌حل‌ها عمدتاً در قالب، داده‌های عملکردی، برنامه‌ای و سیاستی است.

پاسخگویی دانشگاه<sup>۲</sup>: پاسخگویی دانشگاه، عبارت است از شناخت، مسئولیت‌پذیری و تعهد جمعی دانشگاهیان، نسبت به خواسته‌ها، انتظارات، نیازها و منافع معقول و مشروع ذی‌نفعان اصلی بیرونی دانشگاه شامل، جامعه علمی، جامعه مدنی، بازار کار و به‌کارگیری حداکثر تلاش‌ها، انگیزه‌ها، توانمندی‌ها و بهبود مستمر عملکردها در جهت تأمین آنها و ارزیابی و اطلاع‌رسانی و گزارش‌دهی شفاف، دقیق، به‌هنگام و مستمر از عملکرد دانشگاه به آنان به‌منظور جلب اعتماد، رضایت، حمایت و مشارکت آنان در مدیریت دانشگاه. (مظفری، ۱۳۹۵: ۱۱۵)

1. Decision Broking  
2. University Accountability



جدول ۱: توزیع ابعاد و مؤلفه‌های دانشگاه پژوهی براساس مفاهیم شناسایی شده از متون علمی مورد مطالعه

ابعاد و مؤلفه‌های دانشگاه پژوهی													
پاسخگویی			تصمیم‌سازی			سیاست پژوهی			مرجعیت اطلاعات		ابعاد		
مطالعات تطبیقی و الگوبرداری	تعاملات ویژه با محیط	تحلیل محیطی	پژوهش وارزشیابی	مطالعه و تحلیل برنامه‌ها	پشتیبان تصمیم‌گیری عملیاتی	تشخیص و جهت‌گیری توسعه سازمانی	پشتیبان تصمیم‌گیری راهبردی	مطالعه و تحلیل سیاست‌ها	گزارش‌دهی	تبادل داده‌ها و توسعه اطلاعاتی	جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل اطلاعات	نام نویسنده / پژوهشگر	سال
*	*	*		*			*				تیلور	۲۰۱۴	
			*	*			*		*	*	ولکواين	۲۰۱۳	
		*	*							*	بوردن	۲۰۱۳	
*		*		*	*						لانگ	۲۰۱۳	
*	*			*			*			*	کالدرون و ماتيسن	۲۰۱۳	
			*	*	*		*	*			وبر	۲۰۱۲	
					*	*	*	*		*	ترنزینی	۲۰۱۲	
*			*	*			*		*	*	هوارد	۲۰۱۲	
			*				*	*	*	*	اسپینگر	۲۰۱۱	
	*								*	*	کالدرون	۲۰۱۱	
			*				*				هاچسون و کیدر	۲۰۱۱	
				*	*		*				اولسن	۲۰۱۰	
				*	*		*	*		*	سایر	۲۰۱۱	
				*	*		*	*			لایمر و جرنیمو	۲۰۰۹	
				*	*		*				کاگلین	۲۰۰۹	
			*				*	*	*	*	مورست	۲۰۰۹	
			*	*			*		*	*	سوآپ	۲۰۰۸	
	*	*	*	*	*		*	*	*	*	ویچرچ	۲۰۰۸	
*		*	*		*	*	*				ولکواين	۲۰۰۸	

ابعاد و مؤلفه‌های دانشگاه پژوهی											
ابعاد		مرجعیت اطلاعات			سیاست پژوهی			تصمیم‌سازی		پاسخگویی	
مؤلفه‌ها		تبادل داده‌ها و توسعه اطلاعاتی	گزارش دهی	مطالعه و تحلیل سیاست‌ها	پشتیبان تصمیم‌گیری راهبردی	پشتیبان تصمیم‌گیری عملیاتی	مطالعه و تحلیل برنامه‌ها	پژوهش و ارزشیابی	تحلیل محیطی	تعاملات ویژه با محیط	مطامعات تطبیقی و الگوبرداری
سال	نام نویسنده / پژوهشگر										
۲۰۰۸	ورهیز	*	*	*	*	*	*	*	*	*	
۲۰۰۷	اوکیگبو	*	*	*	*	*	*	*	*	*	
۲۰۰۷	ساکتی			*		*	*	*			
۲۰۰۶	انتظاری	*		*		*	*	*			
۲۰۰۵	توکوشیان	*	*	*	*	*	*	*	*	*	
۲۰۰۵	هاروی و ورهیز	*	*	*	*	*	*	*	*	*	
۲۰۰۵	والتون	*	*	*	*	*	*	*	*	*	
۲۰۰۴	داد	*	*	*	*	*	*	*	*	*	
۲۰۰۴	کراسن	*	*	*	*	*	*	*	*	*	
۲۰۰۳	نیوول	*	*	*	*	*	*	*	*	*	
۲۰۰۳	نابت	*	*	*	*	*	*	*	*	*	
۲۰۰۳	سایر										
۲۰۰۲	ایتون	*	*	*	*	*	*	*	*	*	
۲۰۰۲	سربن	*	*	*	*	*	*	*	*	*	
۲۰۰۱	فرن و آلیسورس	*	*	*	*	*	*	*	*	*	
۲۰۰۱	مان	*	*	*	*	*	*	*	*	*	
۲۰۰۰	اولسن	*	*	*	*	*	*	*	*	*	
۱۹۹۹	ولکواين	*	*	*	*	*	*	*	*	*	
۱۹۹۹	پیترسون	*	*	*	*	*	*	*	*	*	
۱۹۹۹	ترزینی	*	*	*	*	*	*	*	*	*	
۱۹۹۸	جانسون	*	*	*	*	*	*	*	*	*	

ابعاد و مؤلفه‌های دانشگاه پژوهی												
ابعاد		مرجعیت اطلاعات			سیاست پژوهی			تصمیم‌سازی		پاسخگویی		
نام نویسنده / پژوهشگر	سال	تبادل داده‌ها و توسعه اطلاعاتی	گزارش دهی	مطالعه و تحلیل سیاست‌ها	پشتیبان تصمیم‌گیری راهبردی	تشخیص و جهت‌گیری توسعه سازمانی	پشتیبان تصمیم‌گیری عملیاتی	مطالعه و تحلیل برنامه‌ها	پژوهش و ارزشیابی	تحلیل محیطی	تعاملات ویژه با محیط	مطالعات تطبیقی و الگوبرداری
سیبیرت	۱۹۹۱	*	*		*				*			
میدو	۱۹۹۰	*			*			*		*		
اوول	۱۹۸۹	*	*					*		*		
برندا	۱۹۸۹	*						*				
ماسن	۱۹۸۶	*						*				
آلتنباخ و کلی	۱۹۸۵	*	*					*				
فینچر	۱۹۸۵		*	*				*		*		
سوآپ	۱۹۸۱	*			*	*		*				
درزل	۱۹۸۱			*	*	*		*		*		
تیلور	۱۹۷۹	*	*		*			*		*		
شیهام	۱۹۸۰	*	*		*			*		*		
مرجایی	۱۳۹۴			*				*		*		
نعمتی	۱۳۹۳	*			*	*		*		*		
امین بیدختی	۱۳۹۱	*	*									
ابراهیمی پور و همکاران	۱۳۹۱	*			*	*		*		*		
فراستخواه	۱۳۸۷				*					*		*
ساکتی	۱۳۸۴	*	*	*	*			*	*	*	*	*

جدول ۱ توزیع ابعاد و مؤلفه‌های دانشگاه پژوهی را در آثار علمی صاحب‌نظران مطالعه‌شده نشان می‌دهد. ملاحظه می‌شود که صاحب‌نظرانی همچون شیهام (۱۹۸۰)، اوول (۱۹۸۹)، پیترسون (۱۹۹۹)، کراسن (۲۰۰۴) و هاموند (۲۰۰۹) مهم‌ترین نقش

دانشگاه پژوهی را مرجعیت اطلاعات و دانشگاه پژوهی را پشتیبانی اطلاعاتی از تصمیم‌گیری می‌دانند. از داده‌های جدول ۱ چنین استنباط می‌شود که دانشگاه پژوهی، لازمه تصمیم‌گیری آکادمیک مرتبط با اثربخشی و بهبود سازمانی است و راهبردهای تحلیلی پشتیبانی‌کننده از فرایند تصمیم‌گیری برای مدیریت دانشگاه را فراهم می‌آورد. میدو (۱۹۹۰)، سوآپ (۲۰۰۸)، ویلسون (۲۰۱۰)، کرایس (۲۰۰۴)، ولکواین (۲۰۰۸)، ایبرلین (۲۰۰۵)، کنزی و همکاران (۲۰۰۷)، وهاموند (۲۰۰۹)، پیترسون و کورکوران<sup>۱</sup> (۱۹۸۵)، آلتون تیلور (۱۹۷۹)، ویچرچ (۲۰۰۸)، پیترسون (۱۹۹۹)، فراستخواه (۱۳۸۸) از جمله صاحب‌نظرانی هستند که بر سیاست پژوهی دانشگاهی تأکید دارند.

منظور از نقش «تصمیم‌سازی»، فعالیت نظام‌یافته پژوهش‌ها و ارزشیابی‌های منظم از کلیه: ۱. فرایندها؛ ۲. برنامه‌ها؛ ۳. عملکردها؛ ۴. منابع و ۵. اثربخشی دانشکده‌ها و سایر واحدهای سازمانی دانشگاه یا مؤسسه آموزش عالی است. براساس داده‌های جدول ۱ فراوانی مؤلفه‌های دانشگاه پژوهی در جداول ۲ و ۳ ارائه شده است.

۲۱۴

جدول ۲: فراوانی مؤلفه‌های دانشگاه پژوهی در متون رویکردهای علمی موردهای مطالعه‌شده

درصد	فراوانی	مؤلفه‌های دانشگاه پژوهی	ابعاد دانشگاه پژوهی
٪۱۵/۲	۳۹	جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل اطلاعات	مرجعیت اطلاعات
٪۷	۱۸	تبادل داده‌ها و توسعه اطلاعاتی	
٪۶/۵	۱۷	گزارش‌دهی	
٪۱۲/۶	۳۳	مطالعه و تحلیل سیاست‌ها	سیاست پژوهی
٪۵/۷	۱۵	پشتیبان تصمیم‌گیری راهبردی	
٪۳/۷	۱۰	تشخیص و جهت‌گیری توسعه سازمانی	
٪۱۲/۲	۲۹	پشتیبان تصمیم‌گیری عملیاتی	تصمیم‌سازی
٪۹/۲	۲۴	مطالعه و تحلیل برنامه‌ها	
٪۱۰	۲۶	پژوهش و ارزشیابی	
٪۷/۶	۲۰	تحلیل محیطی	پاسخگویی
٪۵/۷	۱۵	تعاملات ویژه با محیط	
٪۴/۶	۱۲	مطالعات تطبیقی و الگوبرداری	

همان‌طور که ملاحظه می‌شود، در جدول ۲ ابعاد دانشگاه پژوهی شامل مرجعیت اطلاعات، سیاست پژوهی و تصمیم‌سازی و پاسخگویی و دوازده مقوله زیرمجموعه آنها تحت عنوان مؤلفه‌های دانشگاه پژوهی است. نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که در بعد مرجعیت اطلاعات، بیشترین درصد مربوط به جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل اطلاعات (۱۵/۲٪) است. در بعد سیاست پژوهی مهم‌ترین کارویژه دانشگاه پژوهی مطالعه و تحلیل سیاست‌ها با ۱۲/۶٪ است؛ همچنین مطالعات تحلیلی سیاست‌ها می‌تواند در پشتیبانی تصمیم‌گیری راهبردی با ۵/۷٪ بیشترین نقش را در دانشگاه پژوهی داشته باشد. سیاست پژوهی، تشخیص و جهت‌گیری توسعه سازمانی را با ۳/۷٪ موجب می‌شود. مطالعه و تحلیل برنامه‌های دانشگاه با ۹/۲٪ بیشترین میزان را در تصمیم‌سازی مدیریت دانشگاهی به خود اختصاص داده است. در بعد پیشگیری روابط اجتماعی، تحلیل محیطی با ۷/۶٪ بیشترین درصد را دارد؛ در واقع دانشگاه پژوهی معطوف به تحلیل محیط در راستای اثربخشی بیشتر و پاسخ به تغییرات، نیازها و مقتضیات محیط است. در جدول ۲ ملاحظه می‌شود که نقش و جایگاه مهم دانشگاه پژوهی در هر چهار بعد از ابعاد شناسایی شده آشکارا بیان شده است. گویی که دانشگاه پژوهان با انجام هماهنگ کارویژه‌های دانشگاه پژوهی بیشترین تأثیر را در سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی خواهند داشت. جدول ۳ گویای اولویت‌بندی ابعاد دانشگاه پژوهی براساس رویکردهای علمی مطالعه شده است.

۲۱۵

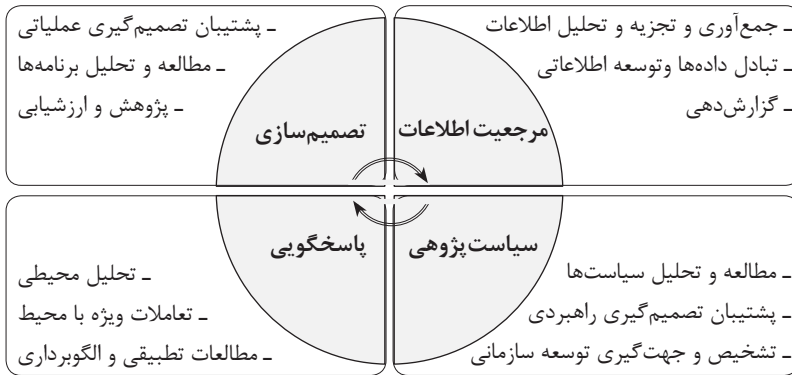
جدول ۳: اولویت‌بندی ابعاد دانشگاه پژوهی براساس رویکردهای علمی مطالعه شده

اولویت	تعداد ارجاعات	مؤلفه‌های دانشگاه پژوهی	ابعاد دانشگاه پژوهی
اول	۷۹	۳	تصمیم‌سازی
دوم	۷۴	۳	مرجعیت اطلاعات
سوم	۵۸	۳	سیاست پژوهی
چهارم	۴۷	۳	پاسخگویی

در این جدول ملاحظه می‌شود، بیشترین ارجاعات مربوط به وجه «تصمیم‌سازی» دانشگاه پژوهی است و کمترین ارجاعات مشمول «پاسخگویی» است. نتایج نشان می‌دهد، در واقع «مرجعیت اطلاعات» نیز که در اولویت دوم قرار دارد، زمینه‌ساز کارکرد تصمیم‌سازی

مبتنی بر اطلاعات تحلیل شده است.

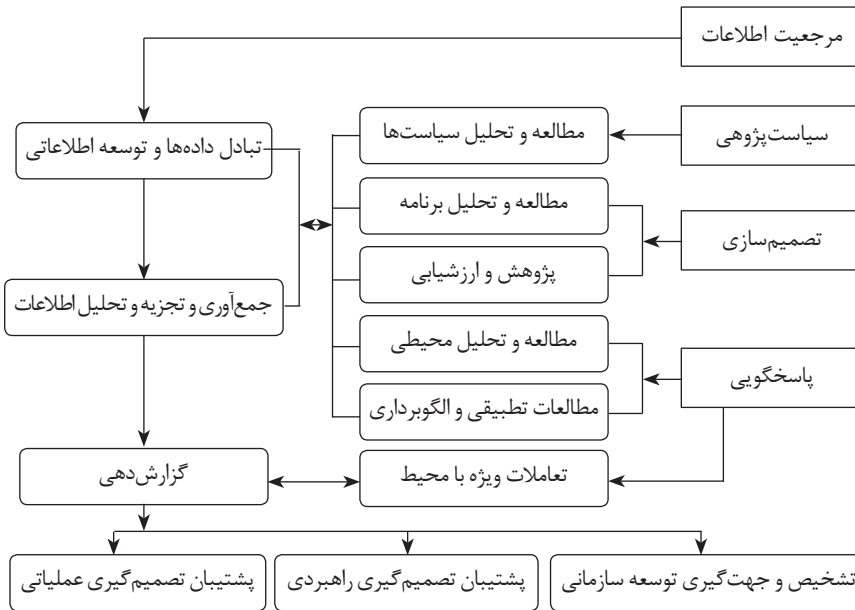
در پاسخ سؤال دوم پژوهش که مربوط به الگوی مفهومی تلفیقی دانشگاه پژوهی بود، ابتدا با بهره گیری از یافته‌های حاصل از تحلیل محتوای متون، رویکردهای علمی صاحب‌نظران دانشگاه پژوهی، به‌منظور سازماندهی مفهومی مؤلفه‌های مربوط به هر یک از ابعاد چهارگانه دانشگاه پژوهی، الگوی مفهومی دانشگاه پژوهی مطابق نگاره ۱ ترسیم شد.



۲۱۶

نگاره ۱: الگوی مفهومی ابعاد و مؤلفه‌های دانشگاه پژوهی

الگو یک نماد انتزاعی است که ارتباط بین مؤلفه‌ها و ابعاد آنها را تعیین می‌کند. در واقع الگو مجموعه‌ای از عناصر مرتبط را در ساختار یا فرایند موجود قرار می‌دهد. در تکمیل پاسخ سؤال دوم پژوهش، به‌منظور تصویر چگونگی ارتباط و انتظام مؤلفه‌های مربوط به ابعاد چهارگانه دانشگاه پژوهی، مقوله‌های اصلی و فرعی با استفاده از یک پارادایم<sup>۱</sup> مطابق نگاره ۲ به‌همدیگر وصل شدند. در واقع با عنایت به نگاره ۱ الگوی تلفیقی دانشگاه پژوهی مبتنی بر چگونگی ارتباط کارکردی مؤلفه‌های دانشگاه پژوهی مطابق نگاره ۲ ترسیم شد. از بین الگوهای ساختاری و کارکردی الگوی تلفیقی از نوع کارکردی است.



نگاره ۲: الگوی تلفیقی دانشگاه پژوهی

### تشریح الگو

در نگاره ۲، چگونگی تعاملات چهاروجه از ابعاد دانشگاه پژوهی و مؤلفه‌های مربوط به آنها نشان داده شده است. خطوط یک‌طرفه بیانگر مقوله‌های مرتبط با هر یک از ابعاد دانشگاه پژوهی است و خطوط دوطرفه، حاکی از تعاملات اطلاعاتی بین مؤلفه‌های کارکردهای سیاست پژوهی، تصمیم‌سازی، پاسخگویی با مؤلفه‌های مرجعیت اطلاعات است. آنچه در این الگو حائز اهمیت است اهداف و سیاست‌های گزارش‌دهی و تدوین گزارش‌ها است در واقع محتوای گزارش‌ها باید پشتیبانی تصمیم‌گیری راهبردی و عملیاتی مدیریت دانشگاهی را فراهم نماید و تشخیص و جهت‌گیری توسعه دانشگاه را موجب شود. ابعاد دانشگاه پژوهی، که شامل: ۱. مرجعیت اطلاعات؛ ۲. سیاست پژوهی، ۳. تصمیم‌سازی و ۴. پاسخگویی است، در این پژوهش به‌عنوان کارکردهای اصلی دانشگاه پژوهی تعریف و توصیف شده‌اند.

در نگاره مذکور مؤلفه‌های دانشگاه پژوهی را به‌شرح زیر می‌توان توصیف کرد:

۱. مطالعه و تحلیل سیاست‌ها و راهبردهای توسعه دانشگاهی.
۲. مطالعه و تحلیل برنامه‌های بخش‌های دانشگاه و همکاری در تدوین برنامه جامع دانشگاه.

۳. پژوهشگری و ارزشیابی اثربخشی و انطباق فعالیت‌ها و قوانین و آیین‌نامه‌ها.
۴. مطالعه و تحلیل محیطی مبتنی بر نیازها و مقتضیات محیط و انتظارات ذی‌نفعان آموزش عالی.
۵. مطالعات تطبیقی و الگوبرداری تجارب موفق توسعه سازمانی دانشگاه‌های پیشرو.
۶. تبادل داده‌ها و توسعه اطلاعاتی از طریق سیستم‌های اطلاعاتی و سایت ویژه دفتر دانشگاه پژوهی.
۷. جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل اطلاعات در ارتباط با داده‌های حاصل از پایگاه‌های اطلاعاتی بخش‌های دانشگاه.
۸. گزارش‌دهی مبتنی بر اهداف: الف. پشتیبان تصمیم‌گیری عملیاتی؛ ب. پشتیبان تصمیم‌گیری راهبردی؛ ج. تشخیص و جهت‌گیری توسعه سازمانی دانشگاه. (گزارش‌ها می‌تواند مشتمل بر محاسبات و ارائه آمار منابع انسانی، فیزیکی و مالی و سناریوهای مبتنی بر آینده‌نگری و همچنین اطلاعات تحلیلی مورد نیاز واحدهای درونی دانشگاه و پاسخگویی مراجع ملی و منطقه‌ای و جهانی باشد)

### بحث و نتیجه‌گیری

۱. مطالعات نشان داده که دانشگاه‌هایی که سبک رهبری آنها مبتنی بر هوش تحلیلی باشد، در جهت‌گیری و توسعه سازمانی خود موفق خواهند بود. این سبک می‌تواند چهارچوب کلی راهنمای تفکر و اقدام برای آغاز فعالیت دانشگاه‌پژوهی در دانشگاه‌های کشور باشد. ساختار فعلی آموزش عالی ایران برای محیطی باثبات و ساده طراحی شده است، لذا در محیط پیچیده کنونی، وجود واحدهایی همچون دانشگاه‌پژوهی در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کشور برای کمک به تصمیم‌گیری مناسب مدیریت دانشگاه ضروری است و در این راستا حمایت و مشارکت فعال رهبران و مدیران دانشگاه از الزامات اولیه توفیق دانشگاه‌پژوهی محسوب می‌شود. به‌طور کلی می‌توان چنین استنباط کرد، که دانشگاه‌پژوهی معطوف به ارائه خدمات پژوهشی و تحلیلی، یا مشاوره به مدیریت ارشد دانشگاه است و از برنامه‌ریزی‌ها و تصمیمات راهبردی و بازنگری سیاست‌های دانشگاه حمایت می‌کند. این خدمات، فعالیت‌هایی نظیر جمع‌آوری داده‌های مربوط با فعالیت دانشگاه و ایجاد سیستم اطلاعاتی یکپارچه و ارزیابی منظم برنامه‌ها و فرایندهای مدیریتی، ارائه گزارش، انتشار یافته‌ها و نیز تعاملات ویژه با محیط است.



۲. از نتایج پژوهش می‌توان چنین استنباط نمود، الگوی تلفیقی دانشگاه پژوهی ترکیب سیستماتیک مؤلفه‌های دانشگاه پژوهی در چتر ابعاد چهارگانه دانشگاه پژوهی است. این ترکیب سیستمی از ویژگی‌های الگوی مذکور به حساب می‌آید و بیانگر وجه تمایز و جامعیت این الگو نسبت به الگوی ولکوااین (۱۹۹۹) است. با توجه به تطابق ماهیت ابعاد و مؤلفه‌های دانشگاه پژوهی با اهداف دفتر طرح و برنامه در دانشگاه‌های کشور، این الگو می‌تواند مبنایی برای توسعه نسل جدید دفتر طرح و برنامه، دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کشور قرار گیرد.

۳. مسئله اساسی در فرایند و ساختار تصمیم‌گیری در مدیریت دانشگاه‌های کشور، کاستی و ناکارآمدی نهادهای تصمیم‌گیرنده<sup>۱</sup> است و دلیل عمده آن فقدان نهاد تصمیم‌ساز<sup>۲</sup> است. یعنی در فرآیند تصمیم‌گیری مدیریت دانشگاه، حلقه گمشده‌ای است که موجب ایجاد شکاف میان پژوهشگران تصمیم‌ساز و تصمیم‌گیران دانشگاه شده است. لذا ایجاد نهادی که بتواند با استفاده از یافته‌های پژوهشی مطالعات تطبیقی و پردازش اطلاعات عملکردی دانشگاه، مدیران دانشگاه را در تصمیم‌گیری درباره سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و اقدامات جاری دانشگاه پشتیبانی نماید، ضروری است. اگرچه مراکز تصمیم‌گیری در دانشگاه‌های ایران (که براساس آیین‌نامه سازماندهی و تشکیلات دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و پژوهشی مصوب وزارت علوم، تحقیقات و فناوری تعیین و تعریف شده است) بیانگر استفاده بیشتر از سبک تصمیم‌گیری مبتنی بر الگوی دیوان‌سالاری، یعنی پیروی از قوانین دولتی مربوط به استخدام، ارتقا، ساختارهای حقوقی و برنامه‌ها است. در چنین شرایطی، پیشنهاد می‌گردد دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کشور با اقتباس از نتایج این پژوهش، سبک ویژه‌ای از تصمیم‌گیری را برای دانشگاه‌ها طراحی نمایند به گونه‌ای که مجموعه دفاتر نظارت و ارزیابی دانشگاه و دفتر طرح و برنامه دانشگاه با بهره‌گیری از راهبردهای دانشگاه پژوهی به بهبود تصمیم‌سازی مدیریت دانشگاه بپردازند. نکته قابل تأمل دیگر آن است که با توجه به اینکه ارکان مدیریت دانشگاه‌ها از قدرت اختیاری ویژه‌ای برخوردارند، بهتر است رؤسای دانشگاه‌ها از همکاری مشاورین دارای تخصص مدیریت آموزشی و یا مدیریت آموزش عالی در تحلیل‌گری و تصمیم‌سازی بهره‌مند شوند. بر این اساس است که می‌توان گفت دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کشور از جمله سازمان‌هایی هستند که به صورت علمی اداره می‌شوند.

1. Decision Maker
2. Decision Broker

## منابع

۱. امین‌بیدختی، علی‌اکبر؛ محمدعلی نعمتی و مریم زارع. (۱۳۹۱). ضرورت ایجاد واحد دانشگاه‌پژوهی در دانشگاه‌های اسلامی ایران. *مجله مدیریت در دانشگاه اسلامی*. سال اول. شماره ۱. بهار.
۲. ابراهیمی پور، حسن؛ رضا دهنویه؛ مهدی جعفری؛ حمید اسماعیل‌زاده؛ سمیه نوری حکمت. (۱۳۹۱). نقش واحد تحقیق و توسعه در سیستم اطلاعات مدیریت دانشگاه. *مجله اطلاعات سلامت*. دوره نهم. شماره اول. فروردین و اردیبهشت.
۳. جاودانی، حمید. (۱۳۹۲). *سیاست پژوهی*. تهران: مؤسسه عالی آموزش و پژوهش مدیریت و برنامه‌ریزی.
۴. عارفی، محبوبه. (۱۳۸۴). *برنامه‌ریزی درسی راهبردی در آموزش عالی*. تهران: مرکز انتشارات جهاد دانشگاهی دانشگاه شهید بهشتی.
۵. فراستخواه مقصود. (۱۳۸۸). *دانشگاه و آموزش عالی، منظرهای جهانی و مسئله‌های ایرانی*. تهران: نشر نی.
۶. مرجانی، سیده‌ادی. (۱۳۹۴). *دانشگاه پژوهی الگویی برای دانشگاه‌های ایران*. طرح پژوهشی مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
۷. مظفری، گشتاسب. (۱۳۹۵). *طراحی و ارائه الگوی پاسخگویی دانشگاهی*. رساله دکترای دانشگاه شهید بهشتی.
۸. ملکی، عباس. (۱۳۸۳). *مدخلی بر علوم تصمیم‌گیری*. تهران: شرکت راهبردهای پتروشیمی، کارگاه آموزشی فرایند تصمیم‌گیری و حل مشکل.
۹. نعمتی، محمدعلی؛ طیبه موسوی امیری و محبوبه خسروی. (۱۳۹۳). *دانشگاه پژوهی، رهیافتی نو در راستای توسعه ارتباط با صنعت و دانشگاه*. فصلنامه علمی *ترویجی ارتباط صنعت و دانشگاه*. سال هفتم. شماره‌های ۲۵ و ۲۶. پاییز و زمستان.
۱۰. یمنی دوزی سرخابی، محمد. (۱۳۹۱). *کیفیت در آموزش عالی*. تهران: انتشارات سمت.

11. Altbach, P. & D. H. Kelly. (1985). *Higher Education in International Perspective*. London: Mansell.
12. Borden, V. M; A. Calderon; N. Fourie; B. Leporie. & A. Bonaccorsi. (2013). Challenges in Developing Data Collection Systems in a Rapidly Evolving Higher Education Environment. *New Directions for Institutional Research*. No. 157.
13. Brenda, H. Rogers. (1989). The Value of Institutional Research in the Assessment of Institutional Effectiveness *Research in Higher Education*. Vol. 30. No. 3.
14. Calderon, A. (2011). *Challenges and Paradigms for Institutional Research in a Globalized Higher Education System* *Keynote Address*. Fourth Conference of U. K. and Ireland Institutional Research. London: England.
15. Calderon, A. & C. Mathies. (2013). Institutional Research in the Future: Challenges Within Higher Education and the Need for Excellence in Professional Practice. *New Direc-*

tions for Institutional Research. No. 157.

16. Coughlin, M. A.; J. Hoey. & M. Hirano-Nakanishi. (2009). Sector Differences in the Role of Institutional Research in Informing Decision Making and Governance in Higher Education. *Asia Pacific Education Review*. No. 10.

17. Crossen, R. T. (2004). *Case Study of the Use of Institutional Information for Decision Making in the Strategic Planning Process at a Community College*. Unpublished Doctoral Dissertation, Colorado State University, Fort Collins.

18. Dodd, A. H. (2004). Accreditation as a Catalyst for Institutional Effectiveness. in M. J. Dooris; J. M. Kelly. & J. F. Trainer (Eds). *Successful Strategic Planning*. New Direction for Institutional Research. No. 123. San Francisco: Jossey-Bass.

19. Dressel, P. L. (1981). The Shaping of Institutional Research and Planning. *Research in Higher Education*. 14(3).

20. Eaton, J. S. (2002). Before You Bash Accreditation. *Consider the Alternatives. Chronicle of Higher Education*. 49 (25). [Http://Chronicle.Eom/Weeklv/V49/I25/25b01501.Htm](http://Chronicle.Eom/Weeklv/V49/I25/25b01501.Htm), Retrieved February. No. 27. 2006.

21. Entezari, Y. (2006). Institutional Research for Knowledge Development Productivity in Iran University. *Higher Education Letter*. Vol. 1-4 (In Persian).

22. Ewell, P. T. (1989). Information for Decision: What'S the Use? in P. T. Ewell (Ed). *Enhancing Information Use in Decision*. (Pp. 7-19). New Direction for. Institutional Research. No. 64. Sanfreisco: Jossey-Bass.

23. Feeren, A. S. & M. S. Aylesworth. (2001). Using Qualitative and Quantitative Information in Academic Decisions. In R. D. Howard. & K. W. Borland (Eds). *Balancing Qualitative and Quantitative Information for Effective Decision Support* (Pp. 67-83). New Directions for Institutional Research. No. 112. San Francisco: Jossey-Bass.

24. Fincher, C. (1985). The Art and Science of Institutional Research. In Marvin W. Peterson and Mary Corcoran (Eds). in *Institutional Research in Transition* (Pp. 17-38). New Directions for Institutional Research, 46. San Francisco: Jossey-Bass

25. Howard, R. D. Et Al. (2012). *The Handbook of Institutional Research*. Association for Institutional Research (AIR). Jossey Bass.

26. Hutcheson, P. & D. Kidder. (2011). The National Interest: the College and University in the United States in the Post – World War// Era. Inj. C. Smart & M. B. Paulsen (Eds.). *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (Vol. 26, 221-264). Houten, Netherlands: Springer.

27. Johnson, R. B. (1998). Toward a Theoretical Model of Evaluation Utilization. *Evaluation and Program Planning*. No. 21.

28. Karen L. W. (2012). The Role of Institutional Research in a High Profile Study of Under Graduate Research. *Researching Higher Education*. November 2012. Vol. 53. Issue. 7.

29. Knight, W. E. (2010). In Their Own Words: Effectiveness in Institutional Research. *Association for Institutional Research*. No. 115.

30. Knight, W. (2013). *The Handbook of Institutional Research*. Association for Institutional Research (AIR). Jossey-Bass.

31. Lange, L; F. M. Saavedra. & J. Romano. (2013). Institutional Research in Emerging Countries of Southern Africa, Latin America, and the Middle East and North Africa: Global Frameworks and Local Practices. *New Directions for Institutional Research*. No. 157.

32. Limer, C. & D. G. Terkla. (2009). Laying the Foundation: Institutional Research Office Organization, Staffing, and Career Development. *New Directions for Institutional Research*. No. 143.

33. Lindquist, S. B. (1999). A Profile of Institutional Research From AIR National Membership Surveys. In J. F. Volkwein (Ed.). *What Is Institutional Research All About? a Critical*

- and Comprehensive Assessment of the Profession* (Pp. 41-50). New Direction for Institutional Research, 104. San Francisco: Jossey-Bass.
34. Mann, B. W. (2001). Community College Effectiveness: Does Data Make a Difference? Reproduced with Permission of the Copyright Owner. *Futher Reproduction Prohibited Without Permission*. (Doctoral Dissertation, University of Missoun Kansas City, 2001). Dissertation Abstracts International. No. 62. 11 A.
35. Matsen, M. E. (1993). *The Institutional Research as Interpreter and Critic*. (ERIC Document Reproduction Services No. ED 360 024).
36. Middaugh, M. F. (1990). The Nature and Scope on Institutional Research. In J. B. Presley (Ed.). *Organizing Effective Institutional Research Offices* (Pp. 35-48). New Directions for Institutional Research. No. 66. San Francisco: Jossey-Boss.
37. Morest, V. (2009). Accountability, Accreditation, and Continuous Improvement: Building a Culture of Evidence. In C. Leimer (Ed.). *Imagining the Future of Institutional Research*. New Directions for Institutional Research. No. 66. San Francisco. CA: Jossey-Bass.
38. Neave, G. (2003). Institutional Research. From Case Study to Strategic Instrument. In R. Begg (Ed.). *The Dialogue Between Higher Education Research and Practice* (Pp. 3-14). Houten, Netherlands: Springer.
39. Noblit, G. & R. Hare. (1988). *Meta-Synthesis Ethnography: Synthesizing Aualitative Studies*. Newbury Park. CA: SAGE
40. Okigbo, C. A. (2007). *Institutional Research in Higher Education*. North Dakota State University.
41. Olsen, D. (2000). Institutional Research. *New Directions for Institutional Research*. No 111. Jossey-Bass, a Wiley Company.
42. Peterson, M. W. (1999). The Role of Institutional Research; From Improvement to Redesign. *New Directions for Institutional Research*. No. 104. US: Jossey-Bass Publishers.
43. Peterson, M. W. & M. Corcoran. (1985). Proliferation Or Professional Integration: Transition Or Transformation. In M. V. Peterson. & M. Corcoran (Eds.). *Institutional Research in Transition*. New Direction for Institutional Research. No. 46. San Francisco: Jossey-Bass.
44. Reichard, D. J. (1982). The Practice of Institutional Research: Toward an Operational Definition. *A Paper Presented at the 22<sup>nd</sup> Annual Forum of the Association for Institutional Research*. Denver, CO. May 16-19.
45. Sair. (2003). *The Southem Association for Institutional Research*. www.sair.org.
46. Saketi, P. (2007). Institutional Research Introduction. *Research and Planning in Higher Education*. 52<sup>nd</sup> University Presidents and Scientific Centers Managers Summit, Research and Technology (In Persian).
47. Sandelowski, M. & J. Barroso. (2007). *Handbook for Synthesizing Qualitative Research*. New York: Springer.
48. Saupé, J. L. & J. R. Montgomery. (1970). *The Nature and Role of Institutional Research*. Memo to a College or University, Berkeley, California: Association for Institutional Research.
49. Saupé, J. L. (1981). The Functions of Institutional Research. Tallahassee, FL: Association for Institutional Research.
50. Schmittlein, F. (1985). Changing Governance and Management Strategies. In M. W. Peterson and M. E. Corcoran (Eds.). *Institutional Research in Transtion* (Pp. 59-79). New Direction for Institutional Research 46. San Francisco: Jossey-Bass.
51. Serban, A. M. (2002). *Knowledge Management*. The 5<sup>th</sup> Face of Institutional Research US. Wiley Periodicals Inc
52. Seybert, J. A. (1991). The Role of Institutional Research in College Management. *School Organisation*. No. 2.

53. Sheeham, B. S. (1980). Developing Effective Information System, in P. Jedmamus, M. Peterson. & Association (Eds). *Improving Academic Management; a Handbook of Planning and Institutional Research* (Pp. 510-538). San Francisco: Jossey-Bass.
54. Springer, R. (2011). Applying the Use, Methods, and Values Branches of Evaluations. *Theory Tree to Institutional Research*. University of North Carolina.
55. Taylor, A. L. (1979). Decision Process Behaviors of Academic Managers. *Paper Presented at Theannual Forum of the Association for Institutional Research*. San Diego. California. May1979.
56. Taylor, J; M. Hanlon. & M. Yorke. (2014). The Evolution and Practice of Institutional Research. *New Directions for Institutional Research*. No. 157.
57. Terenzini P. T. (1999). On the Nature of Institutional Research and Knowledge and Skills It Requires. *New Directions for Institutional Research*. No. 104. US: Jossey-Bass Publishers.
58. Terenzini, P. (2012). On the Nature of Institutional Research. Revisited: Plus Ca Change...?. *Research in Higher Education*. March 2013. Vol. 54. Issue 2.
59. Toutkoushian. R. K. (2005). What Can Institutional Research Do to Help Colleges Meet the Workforce Need of State and Nation?. *Research in Higher Education*. Vol. 46. No. 8.
60. Volkwein, J. F. (1999). The Four Fact of Institutional Research. *New Direction Institutional Research*. No. 104. Winter. Jossey-Bass.
61. Volkwein, J. F. (2008). *The Foundations and Evolution of Institutional Research*. No. 141.
62. Volkwein, J. F. (2013). ED the Foundations and Evolution of Institutional Research2. *New Directions for Higher Education*. No. 1.
63. Voorhees. R. A (2008). Institutional Research's Role in Strategic Planning. *New Directions For Higher Education*. No. 141. Spring.
64. Walton, A. L. (2005). *Institutional Research and Administrative Decision-Making in Higher Education: Characteristics Influencing Data Use*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Denver.
65. Webber, K. L. (2012). The Role of Institutional Research in a High Profile Study of Undergraduate. *Research in Higher Education*. Vol. 53. Issue, 7.
66. Whitchurch, C. (2008). Shifting Identities and Bluming Boundaries: the Emergence of Third Space Professionals in UK Higher Efucation. *Hagher Education Quarterly*. 62(4).
67. Zimmer. L. (2006). Question A: Synthesis-Meta Qualitative of with of Texts Journal of Advanced Nursing. No. 53.