



## Implications for the Purpose of Scholarship in Social Science in Light of Critical Realism

Afsaneh Zarei Dehbaghi<sup>\*1</sup>, Said Zarghami Hamrah<sup>2</sup>, Yahya Ghaedi<sup>3</sup>, Khosrow Bagheri Noaparast<sup>4</sup>

Received: Aug. 19, 2015; Accepted: Feb. 13, 2016

### Extended Abstract

The aim of this description-inductive study, is to draw forth implications for the purposes of scholarship in the social science based on critical realism with an emphasis on interdisciplinary studies. Critical realism, from an epistemological insight, is seen as the basis for scholarship references (teaching, research, application and integration) in social science. The results of this research indicate that critical realism, with its emphasis on mind-independent reality and the nature of the criticism of knowledge, focuses on an emancipator training in social science. In research, critical realism stresses philosophy and philosophical self-awareness. Therefore, social science researchers understand the hidden assumptions and outright lies in their own research better. In the field of integration, the emphasis is on understanding the reality on a large scale. Therefore, it recognizes the interdisciplinary science of knowledge and welcomes every science that can better explain and interpret the complex layers of reality. Thus, critical realism, in practice, has the potential to solve social problems thru its perspective on the science of integration. The reason for this is theorizing far from narrow-mindedness while, at the same time, in harmony with the critical realism. This is due to its critical nature which brings knowledge closer to practice.

**Keywords:** critical realism, social science, scholarships, interdisciplinary studies

1. PhD in Philosophy of Education, Department of Philosophy of Educations, Faculty of Psychology and Education, Kharazmi University, Tehran, Iran.

✉ [std\\_zareiafsaneh@khu.ac.ir](mailto:std_zareiafsaneh@khu.ac.ir)

2. Associate Professor in Philosophy of Education, Department of Philosophy of Educations, Faculty of Psychology and Education, Kharazmi University, Tehran, Iran.

[szarghami@tmu.ac.ir](mailto:szarghami@tmu.ac.ir)

3. Associate Professor in Philosophy of Education, Department of Philosophy of Educations, Faculty of Psychology and Education, Kharazmi University, Tehran, Iran.

[yahyaghaedi@yahoo.com](mailto:yahyaghaedi@yahoo.com)

4. Professor in Social philosophical foundations, Faculty of Philosophy of Education. University of Tehran, Tehran, Iran.

[khabagheri@ut.ac.ir](mailto:khabagheri@ut.ac.ir)



## Introduction

Social Science which is influenced by different approaches, including naturalism and anti-naturalism, has various perspectives of scholarship. In this regard, using the view of critical realism in studying scholarship in social sciences can provide a wider perspective. Scholarship is the concept that has been used in the academic field, which Boyer (1990, p. 16) developed by extending it into four aspects of teaching, research, application and integration. In this article, the pattern of social science is considered in these four aspects under the basis of critical realism approach.

With reference to Bhaskar's attitude towards the social science, the critical realism is capable of enacting a role in the field of social science in several ways. First, it can recognize the structures and explanatory critique of the limiting agents of educational and research in the field of social sciences. Those structures which are considered as an obstacle for the integration of social sciences to solve the social problems can be viewed in an interdisciplinary way. Another role of critical realism is to create the grounds for discovering the hidden truth in the infrastructure by attempting to critique and reform them. Finally, by recognizing and explaining external factors, but affecting the social world, critical realism can solve the social problems in a vast area without restricting to a particular discipline.

## Purpose

The purpose of this article is to study critical realism and deduction of implications for social science studies with the emphasis on interdisciplinary studies. Therefore, this article, deducts the traits of social science scholarship through describing critical realism's viewpoint. It is an interdisciplinary study intersecting the four areas of teaching, research, application and integration studies in the field of social sciences.

## Methodology

The approach of studying this article is based on the methodological descriptive method. In this approach, by describing the fundamental principles of critical realism are described. The implications of this approach are deduced for the purposes of scholarship in the social sciences. Therefore, the main question of this article is what are the implications for social science scholarship on the study of the fundamentals of critical realism?

## 4. Conclusions and Findings

Critical Realism is one of the most influential new developments in social science and a substitute for positivism (Wikgren, 2004, 13). This approach embraces both the objectivist concept of reality and brings up a report of scientific activity that takes into account the role of human activity in the processes, rules, and attributes of nature (Norris, 2010, 106). In short, critical realism emphasizes three fundamental points. The first point concerns the existence of an external world which is independent of human mind. The second point is the possibility of gaining cognition about how the world is. The last point is a critical feature of knowledge, which means that gaining the valid cognition about the external world is only obtained through critical reflections on experiences (Gregersen and Van Huyssteen, 1998, 51).

Therefore, the general objective of education can be based on universal recognition independent of the human mind; because, either, there is an external world independent of human mind and consciousness or the human community determines the knowledge about the truth (Danermarket al., 2002, 16). The view of critical realism demands requirements for research in the social sciences, including the fact that, by focusing on the multi-layered truth and independent of research, we understand that the purpose of human research. It is to understand the depth of the things, which means that in studying social issues, discovering the underlying layers which are necessary for the indication of social issues is prioritized.

The combined aims of the social sciences in critical realism can be viewed in terms of the mechanism of reality. The study of the mechanism of reality in science shows that science preserves its fundamental nature not on the basis of historical divisions, but on the basis of its subject matter. This explains critical realism in the form of mechanisms. In critical realism, the real abundance of natural mechanisms is the basis for the real plurality of science which examines these mechanisms. Although one type of mechanism may be explained by another mechanism (for example, biological mechanisms are explained by chemical mechanisms), it is not possible that this type of mechanism is reduced to another. Although critical realism emphasizes on the impossibility of reducing science to one another, the integration of the sciences by maintaining their basic layers is largely possible in this view. Therefore, it can be said that the aim of integration based on the view of critical rationalism is to take into account the deeper layers of existence, and any method that contributes to this is allowed.

Critical Realism sees the universe as "structured, distinct, and interchangeable" (Bhaskar, 1991, p. 146). Moreover, it does not deny the reality of events and discourses, but on the contrary, as an emphasis, it admires the reorganization of the productive structures of events and discourses. Only then will it be possible to understand and, as a result, to change and reform the social world (Bhaskar, 1989, 2). Therefore, the purpose of the social sciences can be to attempt to identify and discover social structures for the purpose of reforming society. The condition of understanding and changing our social world is the recognition of the productive structures of events and discourses.

### **Innovation, Limitations and Applications**

In the realm of teaching, critical realism believes in the existence of a creative human being that education must provide the field for its emancipation. It is an inventive person but confined within the social powers whose knowledge and education are prerequisite for his emancipation from confining agents. In the field of research, critical realism with emphasis on philosophy and philosophical self-awareness has a special interest on the role of the researcher. In short, the view of critical realism can change the four fields of social science scholarship with its ontological and epistemological infrastructures.



Interdisciplinary  
Studies in the Humanities

Abstract

## Bibliography

- Asadpour, F. (2011). *Realism-e enteqādi* [Critical realism]. Alternative publishing.
- Audi, R. (1999). *The Cambridge dictionary of philosophy* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9781139057509
- Benton, T., & Craib, I. (2001). *Philosophy of social science: The philosophical foundations of social thought*. Basingstoke: Palgrave.
- Bhaskar, R. (1978). *A realist theory of science* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Verso. doi: 10.2307/2184170
- Bhaskar, R. (1989). *Reclaiming reality: A critical introduction to contemporary philosophy*. London: Verso.
- Bhaskar, R. (1991). *Philosophy and the idea of freedom*. Oxford: Blackwell.
- Bhaskar, R. (1998). *The possibility of naturalism: A philosophical critique of the contemporary human sciences* (3<sup>rd</sup> ed.). New York and London: Routledge.
- Blaikie, N. W. H. (2010). *Estrategyhā-ye pažuheš-e ejtemā'i* [Approaches to social enquiry] (1<sup>st</sup> ed.; H. Aghabapouri, Trans.). Tehran, Iran: Jāme'ešēnāsān.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Churton, M., & Brown, A. (2009). *Theory and method* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Palgrave Macmillan.
- Corson, D. (1991). Educational research and Bhaskar's conception of discovery. *Educational Theory*, 41(2), 189-198. doi: 10.1111/j.1741-5446.1991.00189.x
- Corson, D. (2006). Bhaskar's critical realism and educational knowledge. *British Journal of Sociology of Education*, 12(2), 223-241. doi: 10.1080/0142569910120206
- Craig, E. (1998). *Routledge encyclopedia of philosopher: Questions to sociobiology* (Vol. 2). London: Routledge.
- Danermark, B., Ekström, M., Jakobsen, L., & Karlsson, J. Ch. (2002). *Explaining society: Critical realism in the social science*. London: Routledge Publishing.
- Egbo, B. (2005). Emergent paradigm: Critical realism and transformative research in educational administration. *Journal of Education*, 40(2), 267-284.
- Freund, J. (2009). *Ārā' va nazariyehā dar olum-e ensāni* [Les theories des sciences humaine] (A. M. Kardan, Trans.). Tehran, Iran: Našr-e Dānešgāhi.
- Geertz, C. (1988). *Works and lives: The anthropologist as author*. Stanford: Stanford University Press.
- Ghasemi, A. A., & Emami Meibodi, R. (2015). Naqš va jāyghā-e motāle'āt-e miyānreštei dar rošd va towse'e-ye olum-e ensāni dar kešvar [The role and status of interdisciplinary studies in the development of the humanities in Iran]. *Journal of Motāle'āt-e Miyānreštei dar Olum-e Ensāni/Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 7(4), 1-19. doi: 10.7508/isih.2015.28.001
- Given, L. M. (2008). *The sage encyclopedia of qualitative research methods* (Vol. 1). University of Alberta, Sage Publications.



- Gregersen, N. H., & Van Huyssteen, J. W. (1998). *Rethinking theology and science: Six models for the current dialogue*. William B. Eerdmans Publishing Company.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 163-194). London: Sage.
- Hartwig, M. (2007). *Dictionary of critical realism* (1<sup>st</sup> ed.). London: Routledge.
- Hasani, M. H. (2010). Darāmadi be ravešenāsi-ye talfiqi dar pažuhešhā-ye miyānreštei-ye olum-e ejtemā'i [An introduction to mixed methods in interdisciplinary social sciences]. *Journal of Motāle'āt-e Miyānreštei dar Olum-e Ensāni/Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 2(4), 137-153. doi: 10.7508/isih.2010.08.007
- Iman, M. T. (2009). *Mabāni-ye paradigmī-ye ravešhā-ye keyfi va kammi* [Paradigm foundations of qualitative and quantitative methods]. Qom. Entešārāt-e Howze va Dānešgāh.
- Jacobsen, D., & Jacobsen, R. (2004). *Scholarship and Christian faith: Enlarging the conversation*. Oxford: Oxford University Press. doi: 10.1080/15363750590960029
- Khademi, E. (2006). Tahavvolāt-e ravešenāsi-ye pažuheš dar olum-e ensāni [Development of research methodology in the humanities]. *Journal of Howze va Dānešgāh*, 12(49), 25-44.
- Kneller, G. F. (2009). *Āšenā-yi bā falsafe-ye āmuzeš va parvareš* [Introduction to the philosophy of education] (6<sup>th</sup> ed.; F. Bazargan, Trans.). Tehran, Iran: Samt.
- Kuper, A., Kuper, J. (1999). *The social science encyclopedia*. London and New York: Routledge.
- Leedy, P. D., Ormrod, J. E. (2010). *Practical research: Planning and design* (9<sup>th</sup> ed.). Boston: Pearson.
- Little, D. (2006). *Tabyin dar olum-e ejtemā'i: Darāmadi be falsafe-ye elm al-ejtemā'* [Varieties of social explanation: An introduction to the philosophy of social science] (A. Soroush, Trans.). Tehran, Iran: Mo'assese-ye Farhangi-ye Serāt.
- Mohammadpour, A. (2010). *Raveš dar raveš, darbāre-ye sāxt-e ma'refat dar olum-e ejtemā'i* [Method for method, on structure of knowledge in humanities] (3<sup>rd</sup> ed.). Tehran, Iran: Jāme'ešenāsān.
- Norris, Ch. (2010). *Šenāxtšenāsi, mafāhim-e kelidi dar falsafe* [Epistemology, key concepts in philosophy] (N. A. Taghavian, Trans.). Tehran, Iran: Pažuheškade-ye Motāle'āt-e Farhangi va Ejtemā'i/Institute for Social and Cultural Studies.
- Olsen, W. K. (2010). Editor's introduction: Realist methodology: A review. In: *Realist Methodology: Benchmarks in Social Research Methods Series* (Vol. 1), London: Sage.
- Peters, M., Lankshear, C., & Olssen, M. (2003). *Introduction: Critical theory and the human condition*. In: Peters, M.A., Lankshear, C. and Olssen, M. (eds.) *Critical theory and the human condition: founders and praxis*. New York: Peter Lang.
- Popper, K. R. (1957). *The poverty of historicism*. Boston: The Beacon Press.
- Razik, T. A., & Swanson, A. D. (2001). *Fundamental concepts of educational leadership* (2<sup>nd</sup> ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Sarantakos, S. (1993). *Social research*. MacMillan Education Australia, Brisbane.



Interdisciplinary  
Studies in the Humanities

Abstract



- Shipway, B. (2004). The educational limits of critical realism? Emancipation and rational agency in the compulsory years of schooling (Presentation). *International Association of Critical Realism Conference*, Cambridge, UK, 17-19 August, University of Cambridge, Cambridge, UK.
- Simpson, D., Fincher, R. M., Hafler, J. P., & Irby, D. M., Richards, B. F., Rosenfeld, G. C., & Viggiano, T. R. (2007). Advancing educators and education by defining the components and evidence associated with educational scholarship. *Medical Education*, 41(10), 1002-1009. doi: 10.1111/j.1365-2923.2007.02844.x
- Tavana, M. A. (2014). Paradigm-e vāqe'garāyi-ye enteḡādi dar farāsusuy-e esbātgarāyi va hermeneutic: Be suy-e raveššenāsi-ye miyānreštei [The paradigm of critical realism: Approach to an interdisciplinary methodology]. *Journal of Motāle'āt-e Miyānreštei dar Olum-e Ensāni/Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 7(1), 27-56. doi: 10.7508/isih.2015.25.002
- Wikgren, M. (2004). Critical realism as a philosophy and social theory in information science?. *Journal of Documentation*, 61(1), 11-22. doi: 10.1108/00220410510577989
- Winch, P. (1990). *The idea of a social science and its relation to philosophy* (2<sup>nd</sup> ed.). London & New York: Routledge.
- Worrall, J., & Currie, G. (1978). Imre Lakatos: The methodology of scientific research programmes. *Philosophical papers* (Vol. 1). London: Cambridge University Press.
- Yuan, T. (2008). A critical realism approach: Seeking mechanisms of the global world and the educational aid. *Journal of Cambridge Studies*, 3(2), 1-8. doi: 10.17863/CAM.1561



## اهداف دانش‌پژوهی در علوم اجتماعی با نظر به دیدگاه رئالیسم انتقادی؛ نگاهی میان‌رشته‌ای\*

افسانه زارعی دهباغی<sup>۱\*</sup>، سعید ضرغامی<sup>۲</sup>، یحیی قائدی<sup>۳</sup>، خسرو باقری نوع‌پرست<sup>۴</sup>  
دریافت: ۱۳۹۴/۰۵/۲۸ | پذیرش: ۱۳۹۴/۱۱/۲۴

### چکیده

هدف پژوهش حاضر، ترسیم پیشنهادهایی برای اهداف دانش‌پژوهی در علوم اجتماعی بر مبنای رئالیسم انتقادی و با نگاهی میان‌رشته‌ای است که با روش توصیفی-استنتاجی انجام شده است. رئالیسم انتقادی با بینشی شناخت‌شناسانه به‌عنوان مبنایی در نظر گرفته می‌شود که پیشنهادهایی برای دانش‌پژوهی (آموزش، پژوهش، تلفیق و کاربرد) در علوم اجتماعی خواهد داشت. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که رئالیسم انتقادی با تأکیدی که بر واقعیت‌های مستقل از ذهن و خاصیت انتقادپذیری دانش دارد، بر آموزشی رهاساز در علوم اجتماعی تأکید می‌کند. در حوزه پژوهش، رئالیسم انتقادی بر فلسفه و خودآگاهی فلسفی تأکید می‌کند و در نتیجه پژوهشگر علوم اجتماعی مفروضات پنهان و آشکار در پژوهش خود را بهتر فهم می‌کند. در عرصه تلفیق نیز تأکید بر فهم واقعیت در ابعاد گسترده است. این عرصه، عامل پیشرفت علوم را به اشتراک‌گذاری دانش در قلمروی وسیع می‌داند؛ از این رو علوم میان‌رشته‌ای را به رسمیت شناخته و از هر دانشی که قادر به تبیین بهتر لایه‌های پیچیده واقعیت باشد، استقبال می‌کند و سرانجام، در عرصه کاربرد، رئالیسم انتقادی توان بالقوه‌ای در کاربرد دانش با توجه به تلفیق علوم در حل مسائل اجتماعی دارد. دلیل این امر، نظریه‌پردازی به‌دور از تنگ‌نظری و در عین حال منطبق با واقعیت رئالیسم انتقادی است که با مؤلفه انتقادی بودن، دانش را به عرصه عمل نزدیک‌تر کرده است.

**کلیدواژه‌ها:** رئالیسم انتقادی، علوم اجتماعی، دانش‌پژوهی، مطالعات میان‌رشته‌ای

\* این مقاله برگرفته از رساله دکتری با عنوان «بررسی فلسفه علوم انسانی از دیدگاه رئالیسم انتقادی به منظور تدوین الگویی برای دانش‌پژوهی در رشته فلسفه تعلیم و تربیت» به راهنمایی دکتر سعید ضرغامی در دانشگاه خوارزمی تهران است.

۱. دکترای فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران (نویسنده مسئول).  
[std\\_zareiafsaneh@khu.ac.ir](mailto:std_zareiafsaneh@khu.ac.ir)

۲. دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.  
[szarghami@tmu.ac.ir](mailto:szarghami@tmu.ac.ir)

۳. دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.  
[yahyaghaedy@yahoo.com](mailto:yahyaghaedy@yahoo.com)

۴. استاد تمام گروه مبانی فلسفی اجتماعی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.  
[khabagheri@ut.ac.ir](mailto:khabagheri@ut.ac.ir)

علوم اجتماعی عرصه‌ای پویا و پرمنازعه است که اهداف دانش پژوهی در آن، با تأثیرپذیری از هر رویکردی می‌تواند مختصات ویژه‌ای به خود بگیرد. نگاهی به سیر شکل‌گیری و تکوین علوم اجتماعی، شاهدی بر این مدعا است؛ برای نمونه، فروند<sup>۱</sup> (ترجمه کاردان، ۱۳۸۸، ۲۰) بر این نظر است که: «با پیشرفت علوم طبیعی و تبلیغات دامنه‌دار نهضت روشنگری (اواخر قرن هجدهم) علوم اجتماعی از علوم طبیعی جدا شد».

علوم طبیعی که در موضوع، روش، و هدف، الگوی ممتاز دانش‌ها به شمار می‌آمد، رویکرد استفاده از روش‌های قابل‌آزمون و سنجش‌پذیر، در بررسی موارد قابل‌شناخت را رونق داد؛ بنابراین، برخی از دانشمندان به این باور رسیدند که علوم طبیعی و علوم اجتماعی<sup>۲</sup> به لحاظ روش‌شناسی، یکسان هستند، زیرا هر دو فرضیه‌ای دارند که باید با آزمایش و تجربه برای تأیید یا رد آن کوشید (پوپر<sup>۳</sup>، ۱۹۵۷، ۱۳۰). پوزیتیویست‌ها که از مدعیان اصلی این دیدگاه هستند، بر این باورند که بیش از یک جهان و یک واقعیت، وجود ندارد و براین اساس، وجود تفاوت بین واقعیت در قلمروهای گوناگون و تفکیک ماهوی علوم اجتماعی از علوم طبیعی را نمی‌پذیرند و نهایت چیزی که در این زمینه می‌پذیرند، تمایز رتبه‌ای یا درجه‌ای میان این دو دسته پدیده‌ها یا واقعیت‌ها است (پوپر، ۱۹۵۷، ۱۳۰)؛ بنابراین، بررسی‌ها برای تعیین معیاری که براساس آن، روش تجربی در علوم اجتماعی به‌کار گرفته شود (کوپر و کوپر<sup>۴</sup>، ۱۹۹۹، ۱۰۳۸)، گسترش یافت.

در اواخر قرن بیستم، طرح بحث‌هایی درباره علوم اجتماعی از سوی پوزیتیویست‌ها، بر مناقشه‌های روش‌شناختی دامن زد که پیامد آن، درگیر شدن علوم اجتماعی در میانه مناقشه‌های نظری بود و پس از آن، آثار ضدپوزیتیویسم فراوانی نوشته شد (محمدپور، ۱۳۸۹، ۲۹)، که به محدودیت‌های روش‌های کمی و سادگی آن‌ها اشاره می‌کرد (کوپر و کوپر، ۱۹۹۹، ۱۰۳۸). بنابراین، در زمینه مسائل پیش روی علوم اجتماعی، دو دیدگاه مقابل هم به‌وجود آمد. یکی از این دیدگاه‌ها مبتنی بر طبیعت‌گرایی است که بر تطابق روش‌های علوم اجتماعی با علوم طبیعی تأکید دارد؛ یعنی مکتبی که در آن، تمام پدیده‌ها و قوانین سطح بالا از جمله پدیده‌های اجتماعی، در نهایت به هویت‌های فیزیکی و قوانین حاکم بر آن‌ها فروکاسته می‌شود. دیدگاه دیگر، دیدگاه ضدطبیعت‌گرایی است که علوم اجتماعی را به‌طور ذاتی، از علوم طبیعی متمایز می‌داند (ایودی<sup>۵</sup>، ۱۹۹۹، ۷۰۴)، زیرا علوم طبیعی از تبیین‌های



1. Freund
2. social sciences
3. Popper
4. Kuper and Kuper
5. Audi



علی بهره می جوید، در حالی که علوم اجتماعی، تفسیرهای معناکاوانه ارائه می دهد (لیتل، ۱۳۸۵، ۱۱۳)، همچنین با توجه به اینکه پدیده های اجتماعی از نظر متافیزیکی، تعددی هستند، یعنی به اقدامات معنادار افراد بستگی دارند، از پدیده های طبیعی متمایز می شوند (ایودی، ۱۹۹۹، ۷۰۴).

مسائل پیش روی دو رویکرد طبیعت گرایی و ضد طبیعت گرایی در اغلب عرصه های علوم اجتماعی وارد شدند؛ برای نمونه پوزیتیویسم به عنوان دیدگاهی طبیعت گرایانه، همه شناخت ها را به علم اختصاص می دهد و معیار موفقیت در علوم اجتماعی را استفاده از روش تجربی در نظر می گیرد (کوپر و کوپر، ۱۹۹۹، ۱۰۳۷) و در مقابل، هرمنوتیک، شناخت در علوم اجتماعی را منوط به فهم می داند و بر معناداری علوم اجتماعی تأکید دارد (ایودی، ۱۹۹۹، ۷۰۵). این دو رویکرد، در مطالعه علوم اجتماعی یکدیگر را به مطلق انگاری و نسبی انگاری صرف، متهم می کنند.

در برابر دو رویکرد یادشده، دیدگاه رئالیسم انتقادی ظهور کرد؛ رویکردی در فلسفه علم که با آثار باسکار<sup>۱</sup> در سال ۱۹۷۸ مطرح شد و بعدها توسط خود باسکار و اشخاص برجسته ای مانند آرچر، سایر، لایدر، و کولیر<sup>۲</sup>، در نظریه های اجتماعی به کار گرفته شد (به نقل از وایک گرین<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴، ۱۳)؛ از این رو، رئالیسم انتقادی به عنوان یکی از تأثیرگذارترین پیشرفت های جدید در علوم اجتماعی و جایگزینی برای پوزیتیویسم، هم زمان در مناظره با طیف وسیعی از رویکردهای فلسفی از جمله پست مدرنیسم، هرمنوتیک، پراگماتیسم، و نئوکانتیسم قرار گرفت (وایک گرین، ۲۰۰۴، ۱۳). این رویکرد هم مفهوم عینیت گرایانه ای از واقعیت را می پذیرد و هم گزارشی از فعالیت علمی به دست می دهد که نقش فاعلیت انسانی را در فرایندها، قوانین، و ویژگی های علی (که پدیدار شدن آن ها وابسته به رویه های اکتشافی انسان است) در نظر می گیرد (نورس<sup>۴</sup>، ۱۳۸۹، ۱۰۶).

باسکار با اتخاذ موضع طبیعت گرایی ضد پوزیتیویستی، مدعی شد که می توان تبیینی از علم ارائه داد که براساس آن، هم روش های علوم طبیعی و هم روش های علوم اجتماعی بررسی شوند. اگرچه از نظر باسکار، تفاوت های چشمگیری در این روش ها وجود دارد، اما وی مدعی است که به دلیل وجود همین ملاحظات است که علوم اجتماعی امکان پذیر شده است (باسکار، ۱۹۹۸، ۱). با اینکه دل مشغولی باسکار در علوم اجتماعی بر مبنای رئالیسم انتقادی، ریشه ای در علوم طبیعی دارد، اما به نظر نمی رسد که وی خود را با هر تفکر فلسفی دیگری هم تراز بداند (کورسون، ۱۹۹۱؛ به نقل از آگبو، ۲۰۰۵، ۲۷۲). کلیدی ترین شاخص های دیدگاه باسکار توجه به مواردی مانند نقش

1. Bhaskar
2. Archer, Sayer, Layder & Collier
3. Wikgren
4. Norris





عاملیت‌های انسانی، تحلیل دیالکتیکی ساختارهای اجتماعی، و حمایت از دانش انتقادی (به شیوه‌ای که بازتاب‌دهنده صدای شرکت‌کنندگان در پژوهش باشد) است. توجه به این عوامل، دیدگاه وی را تا حدی به اندیشه‌های نظریه‌پردازان انتقادی از جمله هابرماس، بوردیو، فوکو و گرامشی<sup>۱</sup> نزدیک می‌کند. در واقع همه این دیدگاه‌ها، قدرت و نهادهای اجتماعی را به شرایط انسانی ربط می‌دهند (پیترز<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۳)؛ برای نمونه، نگرش‌های هابرماس از جمله ارائه پیشنهاد تلفیق و آشتی حوزه نظر و عمل، توجه به ارزش‌های دموکراتیک، و همچنین جهت‌گیری سوم او در دانش به‌عنوان دانش‌رهایی‌بخش، به مفهوم دانش آزادی‌بخش باسکار نزدیک و به‌نوعی با این مفهوم، هم‌تراز است (اگبو<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵، ۲۷۲).

همان‌گونه که اشاره شد، باسکار با گزینش مسیری بین اثبات‌گرایی و هرمنوتیک، هم‌زمان تبیین‌های طبیعت‌گرایانه در علوم اجتماعی و درعین‌حال تفاوت‌های اساسی بین جهان‌های اجتماعی و طبیعی را به رسمیت می‌شناسد. باسکار با پوزیتیویسم درباره ایجاد تبیین‌های علی و با هرمنوتیک در مورد ماهیت واقعیت اجتماعی دارای دیدگاهی مشترک است. وی درعین‌حال به دیدگاهی در مورد علم، اعتقاد دارد که کاملاً با این دو پارادایم پژوهش، متفاوت است (بلیکی، ۱۳۸۹، ۱۹۱). با توجه به نگرش باسکار درباره علوم اجتماعی، و ارتباطی که این نگرش می‌تواند با عرصه‌های مختلف علوم اجتماعی داشته باشد، رنالیسم انتقادی به چند شیوه قادر به ایفای نقش در حوزه دانش‌پژوهی علوم اجتماعی است؛ نخست می‌تواند به شناخت ساختارها و نقد تبیینی عوامل محدودکننده آموزشی و پژوهشی در قلمرو علوم اجتماعی بپردازد. ساختارهایی که مانعی برای تلفیق علوم اجتماعی به منظور حل مسائل اجتماعی به شیوه‌ای میان‌رشته‌ای و حتی فرارشته‌ای محسوب می‌شوند. نقش دیگر رنالیسم انتقادی، ایجاد زمینه برای پی بردن به حقیقت پنهان در زیرساختارها و تلاش برای نقد و اصلاح آن‌ها است؛ و درنهایت، رنالیسم انتقادی می‌تواند با شناخت و تبیین عوامل بیرونی اما اثرگذار بر جهان اجتماعی به حل مسائل اجتماعی در قلمروی وسیع، بدون التزام به یک رشته خاص کمک کند.

با توجه به موارد یادشده، علوم اجتماعی با تأثیرپذیری از رویکردهای مختلف، دانش‌پژوهی متفاوتی خواهد داشت. دانش‌پژوهی در عرصه دانشگاهی به معنای توفیق در دانش است و بویژه (۱۹۹۰، ۱۶) آن را به چهار عرصه «دانش‌پژوهی آموزشی، پژوهش، کاربرد، و تلفیق<sup>۴</sup>» تقسیم

1. Habermas, Bourdieu, Foucault & Gramsci
2. Peters
3. Egbo
4. teaching, discovery, application, integration

می‌کند. در این عرصه‌ها، آموزش به معنای طراحی و پیاده‌سازی فعالیت‌هایی است که منجر به ارتقای یادگیری می‌شود (سیمپسون و فینچر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷، ۱۰۳). پژوهش، فرایندی سامانمند<sup>۲</sup> برای جمع‌آوری، تجزیه و تحلیل، و تفسیر اطلاعات (داده‌ها) به منظور افزایش درک انسان از پدیده‌های موردعلاقه و مرتبط با وی است (لیدی و ارمرود<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰، ۲). تلفیق، به معنای جست‌وجوی ارتباط بین پژوهش‌های انجام‌شده درون یک رشته یا حتی بین رشته‌های گوناگون (لیدی و ارمرود، ۲۰۱۰، ۲) و تلاشی برای سازمان‌دهی اجزا و تکه‌های دانش در ارتباط با همدیگر است (جاکوبسن و جاکوبسن<sup>۴</sup>، ۲۰۰۴، ۵۱) و کاربرد، به دنبال از میان بردن شکاف میان ارزش‌های دانشگاهی و نیازهای جهان بزرگ‌تر (لیدی و ارمرود، ۲۰۱۰، ۵۱) با هدف ارائه خدمات به جامعه از سوی دانشگاه‌ها، استفاده از دانش به دست آمده در عرصه‌های عملی، و ایجاد پل ارتباطی میان نظریه و عمل است (سیمپسون و فینچر، ۲۰۰۷، ۱۰۳).

هدف مقاله حاضر، بررسی رئالیسم انتقادی و استنتاج دلالت‌هایی برای دانش پژوهی در علوم اجتماعی با تأکید بر مطالعات میان‌رشته‌ای است؛ از این رو این مقاله با توصیف دیدگاه رئالیسم انتقادی به استنتاج ویژگی‌های دانش پژوهی علوم اجتماعی می‌پردازد و به عبارت دیگر، اشاره‌هایی را برای دانش، پژوهش، کاربرد، و ترکیب با تأکید بر مطالعات میان‌رشته‌ای تبیین خواهد کرد. بنابراین، این مقاله با روش توصیفی-استنتاجی انجام می‌شود، زیرا با توصیف رئالیسم انتقادی (با بینشی شناخت‌شناسانه و به عنوان مبنا)، دلالت‌هایی برای دانش پژوهی (به عنوان چارچوب) علوم اجتماعی ترسیم می‌شود. در مقاله حاضر، رئالیسم انتقادی به عنوان مبنایی در نظر گرفته می‌شود که در چارچوب تعیین‌شده دانش پژوهی بویژه، پیشنهادهایی برای عرصه‌های علوم اجتماعی خواهد داشت؛ به بیان دیگر، بر مبنای رئالیسم انتقادی، این پرسش‌ها قابل طرح هستند که «آموزش چگونه باید در عرصه علوم اجتماعی انجام شود؟»، یا «تلفیق در علوم اجتماعی بر مبنای رئالیسم انتقادی چیست و چگونه ممکن است؟»

رئالیسم انتقادی، استلزام‌هایی را در چهار بخش دانش پژوهی مطرح می‌کند که در تحلیل ابعاد تلفیق و پژوهش، این استلزام‌ها ناظر به بحث‌های میان‌رشته‌ای خواهند بود؛ از این رو پرسش اساسی پژوهش حاضر این است که «رئالیسم انتقادی در دانش پژوهی علوم اجتماعی چه نقشی دارد؟» و «چه اشاره‌هایی برای مطالعات میان‌رشته‌ای فراهم می‌کند؟»

1. Simpson and Fincher
2. systematic
3. Leedy & Ormrod
4. Jacobsen & Jacobsen



## ۱. آموزش علوم اجتماعی در بستر رئالیسم انتقادی

رئالیسم انتقادی با اینکه تفاوت ماهوی میان موضوعات علوم طبیعی و اجتماعی را می‌پذیرد، اما روش بررسی این علوم را تا حدی مشترک می‌داند. در نتیجه استفاده از رویکرد تبیینی برای حل مسائل اجتماعی امکان‌پذیر است (باسکار، ۲۰۱۰)؛ از این رو رئالیسم انتقادی، جدایی کامل علوم طبیعی و علوم اجتماعی را نمی‌پذیرد و همین امر، نقطه اتکایی برای ارتباطات میان‌رشته‌ای به لحاظ استفاده از روش‌ها در کشف واقعیت محسوب می‌شود، اما با توجه به محتوای متفاوت علوم اجتماعی و علوم طبیعی، آموزش در علوم اجتماعی تا حدی با علوم طبیعی متمایز می‌شود، زیرا در فرایند آموزش، پیش‌فرض‌های آموزش‌دهنده و آموزش‌گیرنده بر کلیت آموزش اثرگذار است. همچنین دیدگاهی که رویکردهای فلسفی درباره واقعیت و جهان هستی دارند، می‌تواند در بردارنده اشاره‌ها و حتی استلزام‌هایی برای اهداف آموزشی باشند؛ برای نمونه، پوزیتیویست‌ها به معرفی واقعیت مبتنی بر ساخت عینی واقعیت می‌پردازند و هرمنوتیک‌ها آن را ذهنی تعریف می‌کنند، در حالی که رئالیسم انتقادی علاوه بر توجه به معانی ذهنی در شناخت واقعیت، روابط عینی واقعیت را نیز تأیید می‌کند (سارانتاکوس<sup>۱</sup>، ۱۹۹۳). به طور خلاصه، رئالیسم انتقادی بر سه نکته اساسی تأکید دارد؛ نکته نخست، ناظر بر وجود جهانی خارجی مستقل از ذهن آدمی است، نکته دوم، امکان کسب معرفت در مورد جهان، آن‌گونه که هست و نکته آخر، ویژگی انتقادی بودن دانش است، به این معنی که کسب معرفت معتبر در مورد جهان خارج، تنها از طریق تأملات انتقادی بر تجربه‌ها به دست می‌آید (گریگرسن و وان هویستین<sup>۲</sup>، ۱۹۹۸، ۵۱).

بنابراین، هدف کلی در آموزش می‌تواند بر مبنای شناخت جهانی مستقل از ذهن انسان قرار گیرد، زیرا هم دنیای خارجی مستقل از ذهن و آگاهی انسان وجود دارد و هم اجتماع انسانی‌ای که دانش درباره واقعیت را تعیین می‌کند (دانرمارک<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۰۲، ۱۶). علاوه بر این، آموزش مورد نظر رئالیسم انتقادی در علوم اجتماعی باید مؤلفه انتقادی بودن خود را حفظ کند.

درواقع باسکار با انتخاب عنوان «رئالیسم استعلایی» برای فلسفه علم خود، بر دو نکته تأکید کرد. یعنی بر نوعی از رئالیسم علمی تأکید داشت که علم را جهانی در حال تغییر، مشتق شده، و ساختارمند<sup>۴</sup> می‌داند و از این نظر، استعلایی است که همچون یک فلسفه به بررسی علوم، به عنوان جهان مورد مطالعه خود می‌پردازد. وی در کنار فلسفه علم، فلسفه علوم انسانی ویژه خود را



فصلنامه علمی - پژوهشی

۷۲

دوره نهم

شماره ۳

تابستان ۱۳۹۶

1. Sarantakos
2. Gregersen and Van Huyssteen
3. Danermark
4. changing, differentiated and structured



«طبیعت‌گرایی انتقادی<sup>۱</sup>» نامید؛ نگرشی به علوم انسانی که با ایده نقد تبیینی برگرفته از رئالیسم انتقادی، از منابع معین ساختاری و دگرگونی‌های رهایی‌بخش حمایت می‌کند (کورسون<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶، ۲۲۳). در نتیجه با توجه به این نگرش، آموزش باید زمینه‌ساز تبیین انتقادی در مطالعه علوم اجتماعی شود و تنها در این صورت است که آموزش در علوم اجتماعی می‌تواند رهایی‌بخشی را به ارمغان بیاورد. با توجهی که رئالیسم انتقادی به ساختارها دارد، آموزش رهایی‌ساز و نقاد، مستلزم شناخت، ایجاد، بازآفرینی، و اصلاح ساختارهایی است که در آموزش، تأثیرگذار هستند. تأکید رئالیست‌ها بر وجود جهان خارج از ذهنی که مستقل از اعمال ما عمل می‌کند، وجود علت‌های مداخله‌گر، نقش ساختارهای پنهان و آشکار، در بردارنده اشاره‌هایی برای طراحی اهداف آموزشی است؛ به گونه‌ای که اهداف، ناظر بر قطعیت نیستند. اهداف، در هر مرحله به صورت نسبی طراحی خواهند شد و انتظار به ثمر نشستن آن‌ها نیز بر روی یک طیف کمینه-بیشینه‌ای قرار خواهد گرفت. وینچ<sup>۳</sup> (۱۹۹۰) مسائل موجود در علوم اجتماعی را حاصل پیچیدگی واقعیت‌های اجتماعی، تفاوت هستی‌شناختی علوم اجتماعی با علوم طبیعی و علت‌های مداخله‌گر پیچیده در کار دانشمند علوم اجتماعی می‌داند و در این مورد، بر این نظر است که «شاید علوم اجتماعی هنوز نتوانسته نیوتن<sup>۴</sup> خود را بیابد» (وینچ، ۱۹۹۰، ۱).

با توجه به این موارد، مفهوم علوم اجتماعی از دیدگاه رئالیسم انتقادی و رابطه آن با اهداف آموزشی در این علوم، شکل ویژه‌ای به خود می‌گیرد؛ از این رو آموزش مبتنی بر انتقال مطالب و حفظ کورکورانه آن‌ها بدون توجه به ویژگی انتقادی بودن، نمی‌تواند نقش بسزایی در پیشرفت علوم اجتماعی ایفا کند. به خاطر سپاری دانش در علوم اجتماعی بدون توجه به امکان انتقاد در آن، سبب می‌شود، دانش‌ها در علوم اجتماعی از پویایی و حرکت بازایستند و با گذر زمان، درستی این دانش‌ها به صورت مطلق در نظر گرفته شود؛ در نتیجه علوم اجتماعی سال‌ها و شاید قرن‌ها شاهد تسلط یک رویکرد و یا دیدگاه خاص خواهد بود. ویژگی اجتماع، تحرک‌پذیری و پذیرش تغییرات مداوم آن در گذر زمان است و اگر اجتماع را به عنوان واقعیتی که علوم اجتماعی در پی فهم آن است در نظر بگیریم، در نتیجه ایجاد و حفظ روحیه انتقادی فراگیر باید به عنوان بخش جدایی‌ناپذیر آموزش در نظر گرفته شود.

1. critical naturalism
2. Corson
3. Winch
4. Newton



مسئله دیگر، ارتباط دیدگاه‌ها درباره واقعیت و تأثیر آن بر آموزش در عرصه علوم اجتماعی است. باسکار (۱۹۷۸، ۱۵) واقعیت را به سه سطح تجربی، عملی، و واقعی<sup>۱</sup> تقسیم می‌کند. گیون<sup>۲</sup> (۲۰۰۸، ۱۶۸) بر این نظر است که باسکار به منظور حل مسائل معرفت‌شناسانه، به وجود سه سطح از واقعیت توجه کرده است که فایده این تفسیر، کشف روش‌های مناسبی است که در نهایت، به بهبود و اصلاح واقعیت کمک می‌کند.

پرسش قائلان به رئالیسم انتقادی درباره ارتباط میان واقعیت و آموزش این است که «چگونه می‌توان واقعیت را به گونه‌ای تغییر داد که سبب بهبود و توسعه آموزش در ابعاد جهانی شود و چه ارتباطی میان هدف‌ها و رشد و توسعه آموزشی وجود دارد؟» (یوان<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸، ۲). بدیهی است که نگرشی که از واقعیت در قالب سطوح سه‌گانه یاد می‌کند، فهم واقعیت و در نتیجه تلاش برای فهم آن را (از طریق آموزش) منوط به در نظر گرفتن لایه‌های بسیاری می‌داند.

بر اساس هستی‌شناسی رئالیسم انتقادی، دنیا دارای یک نقشه مفهومی است که از لایه‌های چندگانه، پیچیدگی، درهم‌بافتگی، و تعاملات پویا برخوردار است. به بیان دیگر، ماهیت وجودی جهان در لایه‌های فراوان، درهم‌تنیدگی، و تأثیرهای متقابل سازوکارهای موجود در آن تعریف می‌شود (اولسن<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰، ۲۱). همچنین، در هستی‌شناسی رئالیسم انتقادی، واقعیت وجود دارد، اما فهم و درک آن به گونه‌ای ناقص انجام می‌شود، زیرا سازوکارهای فکری انسان اساساً ناکافی و ناقص است و ماهیت پدیده‌ها ثابت نبوده و دارای کنش و واکنش هستند؛ بنابراین، قانون اپیستمیک این است که با مقایسه و سنجش یافته‌ها با دانش از پیش موجود، «هرگز به طور کامل نمی‌دانیم» (گوبا و لینکلن<sup>۵</sup>، ۱۹۹۴، ۱۱۰). در نتیجه دستیابی کامل به اهداف آموزشی (به شیوه‌ای ساختارمند در علوم اجتماعی) انتظاری به دور از واقعیت خواهد بود، زیرا اهداف آموزشی در این عرصه برای انسان پیچیده‌ای طراحی خواهد شد که در رابطه عاملیت-ساختار به شیوه‌های متفاوتی عمل خواهد کرد و همچنین دارای فهم کاملی از پیامدها و رخدادهای نخواهد بود؛ از این رو تبیین اهداف آرمان‌گرایان برای رشته‌های علوم اجتماعی در دستیابی به تمام ابعاد واقعیت و حل مشکلات موجود در اجتماع با شیوه‌های نظام‌مند، انتظاری دور از واقع به نظر می‌رسد.

مسئله دیگری که رئالیسم انتقادی به آن اشاره کرده است و می‌تواند در آموزش دارای اهمیت باشد،

1. dmpirical, the actual and the real
2. Given
3. Yuan
4. Olsen
5. Guba and Lincoln

نوع نگاه خاص این رویکرد به انسان است. در هر رویکردی نوع دیدگاه به انسان، مشخص‌کننده انتظارات (آن رویکرد) از انسان است و در نتیجه ترسیم اهداف مطلوب برای وی بر همان پایه انجام خواهد شد؛ برای نمونه، اگر رویکردی بر این باور بنا شود که انسان، موجودی عقلانی با توانایی تفکر انتزاعی است، در نتیجه هدف آموزش و پرورش اعم از رسمی یا غیررسمی، فراهم کردن زمینه‌هایی برای بهبود و جهت‌دهی به این توانایی است. در این راستا نلر (۱۳۸۸، ۲۰) بر این نظر است که چون ایده‌آلیسم، انسان را موجودی معنوی می‌داند، هدف آموزش ایده‌آلیستی، ایجاد وابستگی نزدیک میان کودک و عناصر معنوی طبیعت است، اما اینکه این هدف در قالب علوم اجتماعی چگونه تحقق می‌یابد، نیازمند بررسی روشکافانه‌تری از ماهیت وجودی انسان و توانایی‌های وی در رئالیسم انتقادی است. باسکار (هارتویگ<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷، ۳۰۳) بر این نظر است که «هر نظریه مناسبی درباره ماهیت انسان، باید دست‌کم سه نکته متمایز، اما در ارتباط با یکدیگر را مشخص کند» که عبارتند از:

۱. **ماهیت مشترک جهانی:** این ماهیت بر پایه شرایط و ویژگی‌های ژنتیکی مشترک بنا شده و از انواع گونه‌های دیگر با قدرت‌ها و توانایی‌های منحصر به نوع (از جمله میزان دستیابی به زبان، نحوه رفع نیازها، و ...) متمایز شده است؛ ۲. **ماهیت ویژه تاریخی:** وجه تمایز تاریخی که از زمان و مکان تولد با انسان همراه است و عاملی است برای تصمیم‌های مشترک میان انسان‌ها در نسبت با سایر انسان‌هایی که در این دو مؤلفه مشترک نیستند؛ و ۳. **ویژگی‌های منحصر به فرد انسانی:** ویژگی‌هایی که در هر نوع انسان، تفاوت‌های فردی خاصی را ایجاد می‌کند.

به این ترتیب، انسان از نظر باسکار، تلفیقی از سه عامل ژنتیک، فرهنگ، و عاملیت است؛ از این رو هرگونه تصمیم‌گیری برای انسان بدون در نظر گرفتن این عوامل، می‌تواند کاستی‌هایی را به همراه داشته باشد. باسکار در ادامه توضیح می‌دهد که این سه مقوله درباره ماهیت انسان، در طول زمان، تغییرپذیر هستند. هرچند تغییر در مورد نخست، اندکی کندتر از دو مورد دیگر رخ می‌دهد، اما می‌توان به این سه ویژگی، مؤلفه دیگری افزود که باسکار آن را فرایند<sup>۲</sup> (پیشرفت تدریجی مداوم) می‌نامد. حتی می‌توان این ویژگی‌ها را بر روی پیوستاری قرار داد که در یک سوی آن، ویژگی‌های جهانی یا مشترک (بر پایه نوع انسانی) و در سوی دیگر، ویژگی‌های منحصر به فرد یا فردی قرار دارد. چنین مفهومی از ماهیت انسان با دیدگاه‌های بی‌پایانی<sup>۳</sup> همچون دیدگاه هیوم، که در آن نوع بشر در همه زمان‌ها و مکان‌ها ثابت تلقی می‌شود، نقطه اشتراکی ندارد (هارتویگ، ۲۰۰۷، ۳۰۳). به‌طور

1. Hartwig  
2. processuality  
3. eternised





خلاصه، این سه عنصر تغییرپذیر که تشکیل دهنده ماهیت آدمی هستند، در نهایت سازنده موجودی اجتماعی هستند؛ موجودی که از طریق مکان و زمان، منحصر شده است.

علاوه بر این، باسکار براساس رئالیسم انتقادی خود بر این نظر است که انسان‌ها توانایی فراوانی در خلاقیت و سازگاری دارند. انسان‌ها در موقعیت‌های اجتماعی-اقتصادی محدودکننده‌ای قرار دارند و یکدیگر را براساس موقعیت‌های موجود به خدمت می‌گیرند. در این شرایط، عقاید همراه با فریب و نیرنگ که ثمره آن آگاهی کاذب است، شکل می‌گیرد. کارکرد اصلی آگاهی کاذب، ناتوان‌سازی انسان‌ها از درک صحیح واقعیت است (ایمان، ۱۳۸۸، ۸۴). درک نکردن صحیح و کامل واقعیت، یکی از نکاتی است که در اهداف علوم اجتماعی باید مورد توجه قرار گیرد. اگر قرار باشد اهداف آموزشی در علوم اجتماعی به‌طورکلی براساس این دیدگاه طراحی شود، لازم است این اهداف، ارتباط معناداری با مفهوم واقعیت و نقش انسان در کشف واقعیت داشته باشند؛ از این رو مؤلفه آگاهی‌بخشی در اهداف آموزش، نقش اساسی‌ای کسب خواهد کرد.

با توجه به موارد بالا می‌توان گفت، رئالیسم انتقادی بر انسان پیچیده‌ای تأکید دارد که نه کاملاً مقهور در جبر طبیعت و نه کاملاً آزاد در تصمیم‌گیری‌ها است. از یک سو امور فرهنگی و ژنتیکی برای کنش انسان، محدودیت ایجاد می‌کنند، بنابراین، هدف آموزش در علوم اجتماعی ناظر بر تلاش برای رهاسازی انسان از امور محدودکننده وی در جامعه است و از سوی دیگر، با تأکیدی که بر عاملیت انسان و قدرت خلاقانه وی در کنترل امور می‌شود، به‌کارگیری خلاقیت انسانی برای آموزش در رشته‌های علوم اجتماعی، موجب تنوع شیوه‌های آموزشی می‌شود که نه بر توانایی‌های یک‌سویه انسان متمرکز است و نه وی را مقهور جامعه و طبیعت می‌بیند.

تأکید رئالیسم انتقادی بر عاملیت، یادآور نگاه تاریخی به این مسئله است که نیازمند تبیین بیشتری است. به‌طورکلی در مورد رابطه ساختار و عاملیت، دو رویکرد وجود دارد که عبارتند از: نگاه ساختارگرا و نگاه فردگرای روش‌شناختی. در نگاه ساختارگرا، کنش فرد مشروط به وجود ساختارها است و بدون وجود این ساختارها رفتار مورد نظر، تحقق نمی‌یابد. در این مورد بنتون و کرایب<sup>۱</sup> (۲۰۰۱) بر این نظر هستند که در نگاه ساختارگرا، برای نقد کردن یک چک، ساختار اقتصادی پولی و نظام بانکی لازم است. کنش متفاوت کسی که چکی را نقد می‌کند، تنها به شرطی ممکن است که فرد در مجموعه‌ای از روابط نهادی قرار داشته باشد که پیش از او و مستقل از کنش‌های او وجود داشته‌اند. اما در نگاه فردگرای روش‌شناختی، موجودیت حساب‌های بانکی، چک‌ها، بانک‌ها و اقتصاد، وابسته به وجود افراد است. به بیان دیگر، نهادهای مستقل از فعالیت‌های مردم وجود ندارند.



باسکار، واکنش رئالیسم انتقادی به این دو رویکرد را (۱۹۸۹، ۹۰) به‌گونه‌ای دیگر تبیین می‌کند. وی بر این نظر است که رئالیسم انتقادی، واقعیت ساختارها، رخدادهای، و گفتمان‌ها را انکار نمی‌کند و حتی بر این موارد، تأکید دارد، اما به‌گونه‌ای که انسان تنها قادر به فهمیدن آن‌ها است و اگر در عمل، قادر به تشخیص ساختارها (که مولد رخدادهای و گفتمان‌ها است) باشد، می‌تواند فضای موجود را نیز تغییر دهد؛ بنابراین، تنها از رهگذر فعالیت‌های عاملان اجتماعی است که ساختارهای اجتماعی، حضور خود را حفظ می‌کنند، اما عامل فردی یا جمعی نیز ممکن است ساختارهای اجتماعی را اصلاح و یا دگرگون کند.

بر همین اساس در طراحی اهداف آموزشی باید توجه داشت که ساختار مدرسه و عوامل بیرون از مدرسه بر جریان یادگیری مؤثر هستند؛ از طراحی برنامه‌های درسی توسط عوامل بیرون از ساختار مدرسه گرفته تا رابطه دانش‌آموزان با معلمان، خانواده، گروه همسالان، محتوای درس‌ها و شخصیت خود دانش‌آموزان، سیستم پیچیده‌ای را همچون ساختار دنیا رقم خواهد زد که در این صورت، دستیابی به یادگیری مطلوب (البته نه به شیوه‌ای که پوزیتیویست‌ها با رفتارگرایی ادعا می‌کنند) امکان‌پذیر خواهد بود؛ به این معنی که برخی از عوامل در درون چارچوب، قابل کنترل خواهند بود و امکان کنترل برخی دیگر وجود نخواهد داشت؛ از این رو در آموزش، توجه به عامل آگاهی‌بخشی و فهم موقعیت‌ها اهمیت بسیاری دارد، به این معنا که هدف از آموزش در علوم اجتماعی می‌تواند آگاهی‌بخشی به انسان‌ها با هدف رهاسازی آن‌ها در فرایند ناآگاهانه بازتولید سازوکارها توسط عاملیت‌های انسانی باشد.

## ۲. پژوهش در علوم اجتماعی در بستر رئالیسم انتقادی

امروزه دانش به‌دست‌آمده از پژوهش به‌عنوان منبع مهمی در تولید نظریه‌ها و گسترش توانایی رقابت در عرصه‌های گوناگون جهانی به‌شمار می‌آید. در واقع امکان پیشرفت در هر عرصه علمی‌ای منوط به انجام پژوهش‌های مداوم در آن است و بدون شک، در عرصه علوم اجتماعی، پژوهش، نقشی دوچندان ایفا خواهد کرد.

شاید هدف کلی تمام پژوهش‌ها، تلاش برای کسب دانش بیشتر و ایجاد دنیای بهتر باشد، اما در هر حوزه علمی‌ای، هدف‌های مرتبط با موضوع برای آن حوزه ترسیم می‌شود. در این میان، پژوهش در علوم اجتماعی (به‌سبب نقش عوامل گوناگونی از جمله پیش‌فرض‌های ذهنی پژوهشگر، ساختار اقتصادی، سیاسی، و فرهنگی جامعه و موضوع مورد پژوهش) دارای پیچیدگی بسیار بیشتری نسبت به علوم طبیعی است؛ از این رو پژوهشگر علوم اجتماعی نیازمند توجه به دو





مسئله اساسی است؛ نخست، روشن کردن چگونگی پژوهش در علوم اجتماعی، و دوم، داشتن تبیین مناسب و خودآگاهی فلسفی تا بتواند پژوهشی نزدیک تر به واقعیت را انجام دهد.

در مورد مسئله نخست، یعنی چگونگی پژوهش در علوم اجتماعی، لازم است تأکید شود که در علوم اجتماعی، پارادایم‌هایی شکل گرفته‌اند که هریک برای مشروعیت‌بخشی به دیدگاه خود، چگونگی پژوهش در علوم اجتماعی را بررسی کرده‌اند؛ از این رو پارادایم‌هایی مانند تفسیرگرایی، سازه‌گرایی، نظریه‌های انتقادی، و پست‌مدرنیسم (که نکته مشترک همه آن‌ها مخالفت با «روش‌های دانستن» پوزیتیویست‌ها است) شکل گرفتند (رازیک و ساونسن<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱). بر این اساس، با توجه به فراوانی دیدگاه‌ها، علوم انسانی به یک فلسفه منسجم و راهنما نیاز دارد تا بتواند در پژوهش‌ها راه خود را هموار کند، زیرا تغییرات مداوم و غیرقابل پیش‌بینی بودن، دو ویژگی اساسی پدیده‌های اجتماعی هستند که در بسیاری از رویکردهای پژوهشی مورد غفلت قرار می‌گیرند. مسئله مهم بخش حاضر این است که «رنالیسم انتقادی قادر به ایفای چه نقشی در چگونگی انجام پژوهش‌های اجتماعی است؟» به بیان دیگر، «مبانی اساسی رنالیسم انتقادی، به بهتر شدن پژوهش‌ها در عرصه علوم اجتماعی چه کمکی می‌کند؟»

در مورد این پرسش، توجه به چند نکته در رنالیسم انتقادی دارای اهمیت است؛ نکته نخست، بحث چارچوب‌ها در پژوهش‌های مربوط به علوم اجتماعی است. رنالیسم انتقادی در این عرصه، عرضه‌کننده چارچوبی است که به مثابه نوعی «قطب‌نمای<sup>۲</sup>» فلسفی عمل می‌کند؛ نوعی جهت‌یاب فلسفی با تأکید بر شناخت ابعاد اخلاقی<sup>۳</sup>، نوع‌دوستی<sup>۴</sup>، و ذهنیت<sup>۵</sup> در تولید دانش، برای پژوهشگرانی که مشغول انجام پژوهش‌های علمی-اجتماعی هستند (اگبو، ۲۰۰۵، ۲۶۸). نکته دوم، توجه به نقش عاملیت و ارتباط آن با ساختارها در پژوهش‌های علوم اجتماعی است. رنالیسم انتقادی به‌عنوان یک چارچوب فلسفی، اهمیت عاملیت را در پژوهش به رسمیت می‌شناسد و تحولات را به‌عنوان برآیند و نتیجه ضروری پژوهش در علوم اجتماعی در نظر می‌گیرد (اگبو، ۲۰۰۵، ۲۶۸). براساس دیدگاه رنالیسم انتقادی، عاملان و به‌ویژه پژوهشگران علوم اجتماعی با میانجی دستگاه‌های مفهومی خاصی با جهان روبه‌رو می‌شوند و این دستگاه‌های مفهومی، دارای معناهای تلویحاً فلسفی هستند؛ برای نمونه، تصور کنید پژوهشگری به وجود جامعه اعتقاد ندارد و چنین می‌اندیشد که جامعه چیزی نیست، به جز حاصل جمع کنش‌های فردی

1. Razik and Swanson  
2. compass  
3. moral  
4. altruistic  
5. subjective

آدم‌ها. چنین پژوهشگری، شاید خود به دستگاه فلسفی-مفهومی کاربردی‌اش آگاه نباشد، اما رئالیسم انتقادی به او خواهد گفت که روش پژوهش او بر هستی‌شناسی اتمیستی و فردگرایی جامعه‌شناختی استوار است (اسدپور، ۱۳۹۳، ۲۲). به این ترتیب، فلسفه با روشنی انداختن بر مفاهیم فلسفی و مطالعه روش‌های پژوهشی آنان، دانشمندان و پژوهشگران را به تأمل درباره روش‌شناسی و چارچوب مفهومی‌شان وامی‌دارد. تا اینجا رئالیسم انتقادی، پژوهش‌های اجتماعی را نیازمند داشتن چارچوب‌های فلسفی می‌داند؛ از این رو نکته سوم این است که در صورت پذیرش نیاز پژوهش‌های اجتماعی به چارچوب‌های فلسفی، باید پرسید که به چه نوع فلسفه‌ای نیاز است. پاسخ احتمالی رئالیسم انتقادی این است که نوعی دستگاه مفهومی-فلسفی و روش‌شناختی لازم است که بتواند به‌گونه‌ای منسجم و نظام‌مند، مناقشه‌های علمی، پژوهشی، و پیامدهای اجتماعی-سیاسی را تبیین کند؛ به بیان دیگر، این دستگاه مفهومی بتواند نسبت به تفسیرهای رقیب، تفسیرهای اجتماعی و علمی بهتر، جامع‌تر و کمتر متناقضی ارائه دهد (باسکار، ۱۹۸۷).

بر این اساس، کار بخشی از فلسفه، روشنی‌بخشی به پژوهش پژوهشگران خواهد بود و این مسئله تفاوت پژوهش در علوم طبیعی با علوم اجتماعی را نشان می‌دهد. پژوهشی بر مبنای پیش‌فرض‌های فلسفی که ملاک اعتبار پژوهش‌ها در آن، ارائه توضیحات کامل‌تر و کمتر متناقض نسبت به رقیب خواهد بود؛ از این رو یکی از اهداف پژوهش در رشته‌های دانشگاهی علوم اجتماعی، پیش کشیدن مبانی فلسفی در پژوهش‌ها و به مرز آگاهی رساندن پژوهشگران در مورد پیش‌فرض‌های به‌کاررفته خود است. علاوه بر این، معیار مطلق برای سنجش درستی و اعتبار داده‌ها در علوم اجتماعی، مناقشه‌آمیز است؛ بنابراین، ملاک، تفسیرهای خواهد بود که نسبت به تفسیرهای رقیب، بهتر باشد و تناقض‌های درونی کمتری داشته باشد.

باسکار (۱۹۸۷) در این مورد بر این نظر است که حتی دانشمندان علوم طبیعی نیز بی‌آنکه خود بدانند از اصول هستی‌شناسی رئالیستی پیروی می‌کنند و به‌گونه‌ای تلویحی، در کارهای خود از مفاهیم فلسفی رئالیستی استفاده می‌کنند، اگرچه شاید نتوانند آن‌ها را به‌گونه‌ای صریح فرموله کنند. پژوهشگران علوم اجتماعی نیز به همین ترتیب، در پژوهش‌های خود به‌طور تلویحی به اصول هستی‌شناسی و روش‌شناسی خاصی پایبندی نشان می‌دهند که بنا به رویکردهای متفاوتشان، متغیر است؛ به‌عنوان نمونه، پژوهشگری که علم ژنتیک را برای توضیح عمل دزدی یا قتل یا فقدان تمرکز حواس در کودکان دبستانی به‌کار می‌برد، رویکردی بیولوژیستی و تقلیل‌گرا به مسائل پیچیده اجتماعی دارد که با پیچیدگی جهان اجتماعی سازگار نیست. این پژوهشگر در واقع در سطح بیولوژیک متوقف می‌شود و نمی‌خواهد یا نمی‌تواند به سطوح عالی‌تر پژوهش بپردازد؛





سطوحی مانند ساختار جامعه، ساختار مدرسه، ساختار خانواده، سیاست‌گذاری‌های دولت، و... هستی‌شناسی این پژوهشگر نه لایه‌مند و پیچیده، بلکه مسطح و بیولوژیک است.

با در نظر گرفتن آنچه گفته شد، می‌توان ادعا کرد که پژوهشگران علوم طبیعی و اجتماعی همه به نوعی متکی به فلسفه و پیش‌فرض‌های فلسفی هستند. همان‌گونه که باسکار می‌گوید، فلسفه برای تأمل در مسائل علمی لازم است. به این معنا اگر به فرض، دانشمندان و پژوهشگران علمی، دانش و شناخت دست اول درباره ابژه‌های تحقیق خود فراهم می‌کنند، فلسفه علم نیز دانش و شناخت دست دومی در این مورد به دست می‌دهد. دانشمندان، ساختارها و سازوکارهای ابژه‌های پژوهش خود را شناسایی می‌کنند و فلسفه علم، دستاوردهای این شناخت را به‌گونه‌ای انتقادی، منظم، مفهوم‌مند، و نظام‌مند می‌کند.

نکته پایانی، نگرش ویژه رئالیسم انتقادی به مبحث شناخت‌شناسی است که می‌تواند در جهت‌دهی به پژوهش‌ها نقش اساسی ایفا کند. رئالیسم انتقادی در نظریه شناخت‌شناسی «وجود جهانی واقعی را می‌پذیرد که مستقل از شناخت یا باورهای ما درباره‌اش وجود دارد و عمل می‌کند، ولی در عین حال، این واقعیت، چندقشری یا لایه‌لایه است» (بنتون و کرایب، ۲۰۰۱، ۱۲۶)؛ از این رو در عرصه پژوهش بر مبنای رئالیسم انتقادی، مسئله دیگری که نیازمند تبیین است، ارتباط پژوهش‌ها با شناخت‌شناسی است. پژوهش علمی، اقدام به نفوذ در پشت یا زیر نمودهای سطحی چیزها می‌کند تا علت‌های به‌وجودآورنده آن‌ها را کشف کند. بر همین اساس، بسیاری از پژوهش‌ها درباره انسان، جامعه، علوم اجتماعی، و مانند این‌ها نمایانگر کل واقعیت موجود نخواهد بود و تنها قادر است بخشی از واقعیت را آشکار کند.

اگر پژوهش در علوم اجتماعی بخواهد به لایه‌های زیرین واقعیت دسترسی پیدا کند، نیازمند دو پیش‌شرط است که در رئالیسم انتقادی هر دو رعایت شده است؛ پیش‌شرط نخست، محدودیت نداشتن در استفاده از روش‌های کمی و یا کیفی برای دستیابی به دانش است. رئالیست‌ها بر اساس این فرض که گزاره‌های واقعی<sup>۱</sup> در بردارنده یک‌سری لایه‌های مفهومی هستند، طیف گسترده‌ای از روش‌ها و فرضیه‌های روش‌شناختی را به کار می‌برند. در نتیجه این دیدگاه که پژوهش در علوم اجتماعی تنها با استفاده از روش‌های کمی انجام می‌شود، از نظر رئالیست‌های انتقادی، قابل مناقشه است؛ بنابراین، در میان رئالیست‌ها، پژوهش کیفی دامنه وسیعی را شامل می‌شود و در بردارنده مجموعه‌ای از روش‌هایی است که توانسته‌اند نوآوری‌های زیادی در دانش روش‌شناسی به‌وجود آورند (اولسن<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰، x). برای

1. factual  
2. Olsen

نمونه، فرا نقد و کثرت‌گرایی به‌طور گسترده‌ای در سبد ابزار<sup>۱</sup> روش‌شناسی رئالیست‌های انتقادی وجود دارد؛ از این رو، رون<sup>۲</sup> رویکرد رئالیستی به آمارهای اجتماعی را در عمل و در مقایسه با هر کتاب راهنمای کمی - تجربی، بهتر می‌داند (اولسن، ۲۰۱۰، x)

پیش‌شرط دوم، در نظر گرفتن تأثیر تمیز ابعاد لازم و غیرلازم علم در پژوهش‌های علوم اجتماعی است. اصولاً پژوهش‌ها در رشته‌های مختلف با در نظر گرفتن چارچوب‌های تعریف‌شده‌ای انجام می‌شوند. پژوهشگران در علوم ریاضی و طبیعی معمولاً روش‌های شناسایی قیاسی و تجربی را برای شناخت به‌کار می‌برند، اما در علوم اجتماعی با توجه به ویژگی‌های خاص فرد و اجتماع، روش‌های دستیابی به علم، متفاوت است.

در این راستا رئالیسم انتقادی، علم را محصولی اجتماعی می‌داند که نتیجه کار تجربی است؛ یعنی سازوکارهایی را که علم کشف می‌کند، در طبیعت مقدم بر کشفشان و مستقل از آن عمل می‌کنند؛ بنابراین، باید «بعد غیرلازم علم<sup>۳</sup>» (معرفتی که علم به‌دست می‌دهد) و «بعد لازم<sup>۴</sup>» (واقعیتی که علم درباره آن است، مستقل از معرفت ما وجود دارد، و همواره ژرفاهای کاوش‌نشده‌ای برای علم دارد) را از یکدیگر جدا کرد. اگر این تفکیک انجام شود، «مغالطه معرفتی<sup>۵</sup>» رخ می‌دهد، یعنی آنچه وجود دارد، به آنچه درباره آن می‌توان فهمید، فروگاسته می‌شود (کریگ<sup>۶</sup>، ۱۹۹۸، ۱۹۸۱)؛ از این رو پژوهش‌های علوم اجتماعی، در دام بعد غیرلازم گرفتار می‌شود. به عبارت دیگر، با اینکه واقعیتی طبقه‌بندی‌شده و چندلایه وجود دارد، پژوهش‌های اجتماعی تنها به یک لایه آن می‌پردازند و همان شناخت تک‌بعدی را مصداق کل واقعیت موجود در نظر می‌گیرند.

کولیر بر این نظر است که بی‌توجهی به دو بعد لازم و غیرلازم، دو پیامد دربر دارد؛ نخست اینکه بیشتر منازعات بین دیدگاه‌های پوزیتیویستی و هرمنوتیکی در هر دو سو، تفسیری پوزیتیویستی درباره علم طبیعی را مفروض می‌گیرند؛ بنابراین، پوزیتیویست‌ها انتظار دارند که علوم اجتماعی، پیوندها و روابط ثابتی در عالم انسانی بیابند، هرچند این پیوندها و روابط در جهان طبیعت به اندازه کافی نادر و کمیاب هستند، و هرمنوتیک‌ها از فقدان چنین پیوندها و روابطی نتیجه می‌گیرند که علوم اجتماعی در

1. tool-basket
2. Ron
3. transitive object of science
4. intransitive
5. epistemic fallacy
6. Craig





اصل و بنیاد، بی‌شبهات به علوم طبیعی است. در میان این مجادله، تفسیر رئالیسم انتقادی، طبیعت‌گرایی بدون کاهش‌گرایی<sup>۱</sup> را در علوم انسانی ممکن می‌کند. دوم اینکه نظام‌های بسته را حتی به‌گونه‌ای تصنعی نمی‌توان در علوم اجتماعی ایجاد کرد؛ بنابراین، روش تجربی در این عرصه نامناسب است، اما مهارت‌های اکتشافی دانشمندان علوم طبیعی که نظام‌های باز را مطالعه می‌کنند — مانند زمین‌شناسان، مورخان طبیعی، و هواشناسان — در این عرصه به‌کار می‌آید (کریگ، ۱۹۹۸، ۱۸۹۲).

با توجه به نکات اشاره‌شده، دیدگاه رئالیسم انتقادی، الزاماتی را برای پژوهش‌ها در علوم اجتماعی برمی‌شمارد از جمله اینکه با توجه به واقعیت چندلایه و مستقل از پژوهش، هدف پژوهش‌های انسانی، پی بردن به عمق و درون امور است؛ به این معنی که در بررسی یک مسئله اجتماعی، به همه عوامل آشکار و پنهان توجه شود و در واقع، تلاش برای کشف لایه‌های پنهانی که زمینه‌ساز بروز مسائل اجتماعی هستند، انجام شود. علاوه بر این، پژوهشگران علوم اجتماعی با واسطه دستگاه‌های مفهومی خاصی با جهان روبه‌رو می‌شوند و این دستگاه‌های مفهومی، دارای معنای تلویحاً فلسفی هستند که رئالیسم انتقادی آن‌ها را به تأمل درباره روش‌شناسی و چارچوب مفهومی‌شان وامی‌دارد.

### ۳. تلفیق در علوم اجتماعی بر مبنای رئالیسم انتقادی

دانش‌پژوهی تلفیق به معنای «فهم نظام‌های متفاوت در یک الگوی گسترده است که واقعیت به‌هم‌پیوسته جهان را بازتاب می‌دهد» (جاکوبسن و جاکوبسن، ۲۰۰۴، ۵۱)؛ جهان به‌هم‌پیوسته‌ای که در هستی‌شناسی عمیق رئالیسم انتقادی نمود می‌یابد. این هستی‌شناسی عمیق، دنیا را دارای یک نقشه مفهومی می‌داند که دارای لایه‌های چندگانه، پیچیدگی، درهم‌بافتگی، و تعاملات پویا است. به بیان دیگر، ماهیت وجودی جهان براساس لایه‌های متعدد، درهم‌تنیدگی، و تأثیرهای متقابل سازوکارهای موجود در آن تعریف می‌شود (اولسن، ۲۰۱۰، ۲۱)؛ از این رو تعامل میان دو یا چند رشته مختلف می‌تواند زمینه‌ساز حل مشکلات پیچیده و چندوجهی باشد (قاسمی و امامی، ۱۳۹۴، ۶).

هدف‌های تلفیقی علوم اجتماعی در رئالیسم انتقادی را می‌توان با نظر به چند مؤلفه از جمله شناخت‌شناسی و سازوکار واقعیت، بررسی کرد. در واقع یکی از علت‌های تمایز علوم از یکدیگر، بحث درباره نحوه شناخت است. رئالیسم انتقادی مدعی وجود رهیافت‌های گوناگون در شناخت است که قابل فروکاسته شدن به یک حوزه خاص نیست؛ بنابراین، به‌منظور اثبات و یا فهم یک مسئله به انواع گوناگونی از دلایل قیاسی، استقرایی، و استدلالی نیاز است تا جنبه‌های اصلی واقعیت، عمق

1. non-reductive naturalism

وقایع، و سازوکارهای آن تحلیل شود (دانرمارک و همکاران، ۱۹۹۷، ۸). در این راستا توانا (۱۳۹۳، ۲۷) با نظر به پژوهشی (که مبنای آن را مقایسه رئالیسم انتقادی با رویکردهایی مانند هرمنوتیسم و پوزیتیویسم برای استفاده در مطالعات میان‌رشته‌ای تشکیل می‌دهد) به این پرسش که «آیا اصولاً رئالیسم انتقادی می‌تواند دانش میان‌رشته‌ای تولید کند؟»، پاسخ مثبت می‌دهد. وی بر این نظر است که مبانی هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی چندلایه در رئالیسم انتقادی، درنهایت به نوعی روش‌شناسی چندلایه ختم می‌شود که سنگ بنای دانش میان‌رشته‌ای است.

بنابراین می‌توان گفت، یکی از اهداف دانش‌های میان‌رشته‌ای، تمرکز بر روش‌شناسی‌های گوناگون و پایبند نبودن به روش صرفاً کمی یا کیفی در پژوهش‌ها است، که براساس آن، پژوهش‌هایی از نوع تلفیقی پیشنهاد می‌شود. حسنی (۱۳۸۹، ۱۳۹) رشد پژوهش‌های تلفیقی را در مطالعات میان‌رشته‌ای، گریزناپذیر دانسته و بر این نظر است که پژوهشگران تلفیق‌گرا در مطالعات میان‌رشته‌ای، فهم عمیق‌تری از پدیده‌های اجتماعی به دست می‌آورند.

با این حال پژوهش‌های میان‌رشته‌ای، محدودیت‌هایی نیز خواهند داشت؛ به این معنا که تلفیق بی‌قید و شرط علوم با یکدیگر امکان‌پذیر نیست. در واقع بعد هستی‌شناختی رئالیسم انتقادی دارای برخی از الزامات تلویحی برای علوم مجزا است. در این راستا باسکار و کولیر براساس لایه‌مندی جهان، علم را لایه‌مند می‌دانند؛ یعنی علوم به فیزیک، شیمی، بیولوژی، اقتصاد، و... تقسیم شده است. این علوم به‌گونه‌ای متقابل، غیرقابل فروکاستن به یکدیگر هستند، اما درعین حال از نظم خاصی برخوردار هستند. به این معنا فیزیک اصلی‌تر از شیمی است و آن نیز اصلی‌تر از بیولوژی بوده که خود، اصلی‌تر از علوم انسانی است (اسدپور، ۱۳۹۳، ۷۶).

باسکار تفکیک علوم را محصول (تصادف تاریخی) مانند تاریخ‌پیدایش علوم و یا سازمان بخش‌های دانشگاهی نمی‌داند. اگرچه علم به‌مثابه نهادی اجتماعی می‌تواند براساس چنین تصادف‌هایی نیز تقسیم شده باشد، اما تقسیمات درونی‌ای وجود دارد که بر لایه‌بندی واقعی جهان و آن چیزهایی که علوم درباره آن‌ها پژوهش می‌کند، مبتنی است. یعنی درحالی‌که همه چیز می‌تواند به‌نوعی توسط فیزیک مطالعه شود و هر ماهیت و جوهر مادی‌ای توسط شیمی قابل مطالعه است، اما تنها برخی چیزها هستند که توسط بیولوژی مطالعه می‌شوند (قلمرو نباتی و حیوانی) و تنها برخی موجودات، موضوع روان‌شناسی و... هستند (اسدپور، ۱۳۹۳، ۷۶)؛ بنابراین، می‌توان گفت، درنظر گرفتن علوم همچون واقعیت‌هایی لایه‌مند و تعیین مرز دقیق میان آن‌ها امری در عمل، ناممکن است. از همین‌رو تفکیک علوم در دیدگاه باسکار بر مبنای موضوعات موردپژوهش و لایه‌بندی جهان انجام می‌شود و نمی‌توان بی‌محابا هر موضوعی را در داخل قلمرو





علمی دیگر بررسی کرد. این دیدگاه یادآور بخشی از دیدگاه لاکاتوش درباره سخت‌هسته است که براساس آن، هر برنامه پژوهش علمی‌ای با هسته سخت آن مشخص می‌شود. هسته سخت یا استخوان‌بندی یک برنامه عبارت است از فرضیه‌های نظری بسیار کلی‌ای که قوام‌بخش و اساس یک نظریه علمی به‌شمار می‌آیند؛ برای نمونه، «هسته سخت یا استخوان‌بندی فیزیک نیوتنی عبارت است از قوانین سه‌گانه حرکت نیوتن به انضمام قانون جاذبه گرانش او» (ورال و کورای<sup>۱</sup>، ۱۹۷۸، ۱۹۴)، با این تفاوت که در دیدگاه رئالیسم انتقادی، علوم از یکدیگر مستقل نیستند، بلکه دارای سطوحی هستند.

رئالیسم انتقادی بر این نظر است که واقعیت، دارای سطوحی است و به‌محض اینکه علم، سازوکارهایی را کشف کرد که سطح یا جنبه‌ای از واقعیت را بنیان می‌نهند که موضوع آن علم است، می‌توان پرسید که چه سازوکارهایی در سطوح پایین‌تر سبب‌ساز ایجاد آن‌ها هستند. این فرایند کاوش هرچه ژرف‌تر، در ساختار خرد جهان طبیعی پایان آشکاری ندارد؛ بنابراین، هریک از رشته‌های علمی به سطح خاصی از واقعیت توجه می‌کنند (بنتون و کرایب، ۲۰۰۱، ۱۲۶). با توجه به آنچه مطرح شد می‌توان این طبقه‌بندی از علوم را ارائه داد:



شکل شماره (۱). طبقه‌بندی علوم در رئالیسم انتقادی

در مورد طبقه‌بندی علوم، شیوه تفکر درباره رابطه میان سطوح در رئالیسم انتقادی محل بحث است؛ برای مثال، اگر بپذیریم که سازوکارهای یک سطح به تبیین سطوح بالاتر می‌پردازد، آن‌گاه ممکن است علم سطح پایین‌تر (پس از تثبیت خود) جایگزین علم سطح بالاتر شود. این مسئله در

1. Worrall and Currie



یک برداشت، به این دیدگاه می‌انجامد که سرانجام همه علوم به قوانین اساسی فیزیک فروکاسته می‌شوند. رئالیسم انتقادی برای رد این تفسیر تحویل‌گرایانه، سه دلیل مطرح می‌کند؛ نخست اینکه علم سطح پایین‌تر فقط سرشت سازوکارها را در سطح بالاتر توضیح می‌دهد. برای نمونه، کالبدشناسی و فیزیولوژی مناسب تنها قوه تکلم انسان‌ها را توضیح می‌دهد، ولی توضیح نمی‌دهد که چه زمان و چگونه هر انسانی سخن می‌گوید. دوم اینکه به محض شکل‌گیری سازوکارهای سطح بالاتر، فعالیت‌های آن‌ها بر سازوکارهای سطح پایین‌تر تأثیر می‌گذارد، یعنی علیت می‌تواند جریان‌ی از بالا به پایین سلسله‌مراتب و نیز برعکس داشته باشد. نتیجه اینکه سازوکارهای هر سطح، واقعیت مخصوص به خود را دارند. سوم اینکه ارتباط میان سطوح و علوم خاص تا حدی از رهگذر این شیوه توضیح داده می‌شود که هستی‌های سطوح بالاتر، خواص و نیروهایی دارند که پیشاپیش براساس خواص هستی‌های سطح پایین‌تر، قابل‌پیش‌بینی نیست (بنتون و کرایب، ۲۰۰۱، ۱۲۷).

به این ترتیب علوم، ماهیت اساسی خود را در این دیدگاه، نه بر مبنای تقسیم‌بندی‌ها تاریخی، بلکه براساس ماهیت موضوعی خود حفظ می‌کنند. این مسئله را رئالیسم انتقادی در قالب سازوکارهایی تبیین می‌کند؛ به این صورت که در رئالیسم انتقادی، فراوانی واقعی سازوکارهای طبیعی، زمینه‌ای برای کثرت واقعی علمی است که آن سازوکارها را مطالعه و بررسی می‌کنند. اگرچه ممکن است یک نوع سازوکار به وسیله سازوکار دیگری تبیین شود - برای نمونه سازوکارهای زیست‌شناختی با سازوکارهای شیمیایی تبیین می‌شوند - اما ممکن نیست که این نوع سازوکار به دیگری فروکاسته شود. طبیعت، چندلایه و دارای لایه‌هایی است که ریشه در لایه‌های دیگر دارد و در حال ظهور و پیدایش از درون آن‌ها است؛ جریان بالفعل و کنونی حوادث، متفاوت از جریان‌ی است که اگر فقط لایه‌های مبنایی‌تر وجود داشتند، تحقق می‌یافت؛ بنابراین، تلاش برای فروکاستن علوم اجتماعی به علوم طبیعی یا فروکاستن علوم زیست‌شناختی به علوم فیزیکی - شیمیایی با ماهیت این موضوع کنار گذاشته می‌شود (کریگ، ۱۹۹۸، ۱۸۹۱).

با اینکه رئالیسم انتقادی بر ناممکن بودن فروکاستن علوم به یکدیگر تأکید دارد، اما تلفیق علوم با حفظ لایه‌های اساسی آن‌ها تا حد زیادی در این دیدگاه امکان‌پذیر است؛ بنابراین، می‌توان گفت که هدف تلفیق بر مبنای دیدگاه رئالیسم انتقادی، پی بردن به لایه‌های عمیق‌تر هستی است و هر روشی که به این امر یاری رساند، مجاز است. اما تلفیق با حفظ شرایطی رخ می‌دهد و به همین دلیل بنتون و کرایب (۲۰۰۱، ۱۳۰) بر این نظر هستند که برخی سازوکارهای روان‌شناختی را تنها بر حسب فرایندهای اجتماعی می‌توان توضیح داد، یعنی فرایند از بالا به پایین.



#### ۴. کاربرد در علوم اجتماعی بر مبنای رئالیسم انتقادی

کاربرد در اینجا به معنای همکاری جامعه و متخصصان برای بررسی مشکلات و استفاده از نظریه‌ها به منظور حل مشکلات دنیای واقعی است. بر این اساس، دانش پژوهی کاربرد در رئالیسم انتقادی به دو صورت نمود می‌یابد؛ صورت نخست کاربرد نظریه رئالیسم انتقادی در علوم گوناگون اجتماعی، در قالب تأثیری است که بر پژوهش‌ها در علوم برجای گذاشته است؛ برای مثال، در اقتصاد لاسون<sup>۱</sup>، قوم‌نگاری پروتر<sup>۲</sup>، مسائل محیطی بنتون<sup>۳</sup>، جغرافیای انسانی کاستر<sup>۴</sup>، جامعه‌شناسی آرچر<sup>۵</sup>، نظریه طبقات جسوپ<sup>۶</sup>، نظریه سازمانی تسانگ<sup>۷</sup>، و... نقش داشته است (به نقل از خادمی، ۱۳۸۵، ۳۸).

صورت دیگر، استفاده از مفروضات اساسی این دیدگاه برای حل مسائل مربوط به علوم اجتماعی است. مل چرتون<sup>۸</sup> (۲۰۰۹) در «نظریه و روش»<sup>۹</sup>، رئالیسم انتقادی را پاسخ نظری جدیدی به مباحثه بین اثبات‌گرایی و ضداثبات‌گرایی برای تجزیه و تحلیل جامعه و مسائل آن می‌داند. از نظر وی، رویکرد رئالیستی بر این استدلال که آیا امکان دارد جامعه‌شناسی علم باشد، اثرگذار است و بسیاری از جامعه‌شناسان تصدیق می‌کنند که واقع‌گرایان کمک مفیدی به این بحث‌ها کرده‌اند. همچنین چرتون بیان می‌کند که مقصود از تجزیه و تحلیل واقع‌گرایی، کشف علت‌های نهفته پدیده‌های اجتماعی است. بر این اساس، این رویکرد بر حوزه‌هایی مانند جرم و جنایت تأثیرگذار بوده و گروهی از جامعه‌شناسان تلاش کرده‌اند، اندیشه‌ها و فرضیه‌های ابتدایی در این مورد را جرح و تعدیل کنند و رویکرد جدیدی برای مطالعه تبهکاری فراهم کنند. این رویکرد جدید در پی ایجاد پلی بین نظریه‌های چپ تندرو درباره جنایت (که بر ساختار اقتصادی تمرکز دارد) و نظریه‌های راست جدید (که ضعیف‌ترین اعضای جامعه را به عنوان سپر بلائی اکثریت جنایتکار جامعه قلمداد می‌کنند) است. همچنین شیپوی<sup>۱۰</sup> (۲۰۰۴، ۱) بر این نظر است که رئالیسم انتقادی، موقعیتی خوبی برای حل مشکلات تعلیم و تربیت و پژوهش‌های آموزشی در عصر معاصر دارد. به این ترتیب، با توجه به نقش کاربردی رئالیسم انتقادی در حوزه‌های مختلف، به ویژه در امور اجتماعی، باید گفت



1. Laswon
2. Porter
3. Benton
4. Caster
5. Archer
6. Jescop
7. Tesang
8. Mel Churton
9. theory and method
10. Shipway

که یکی از اهداف کاربردی در این حوزه با توجه به کشف لایه‌های زیرین ساختارها می‌تواند، بررسی و کشف عوامل پنهان و تأثیرگذاری باشد که موقعیت علوم اجتماعی و استفاده از آن برای بهبود جامعه را به حاشیه کشانده است. رشته‌های مختلف در علوم اجتماعی براساس مؤلفه‌های گوناگونی شکل گرفته‌اند که رئالیسم انتقادی می‌تواند به تحلیل ساختارهای پنهان آن بپردازد.

کاربردی بودن علوم اجتماعی پریشی همواره باز پیش روی متخصصان است. در بررسی رئالیسم انتقادی در این باره می‌توان گفت، رئالیسم انتقادی جهان را به مثابه وجودی «ساختار یافته»<sup>۱</sup>، متمایز، و در حال تغییر<sup>۲</sup> (باسکار، ۱۹۹۱، ۱۴۶) می‌بیند، که با این نظر در برابر تجربه‌گرایی، پراگماتیسم، و ایده‌آلیسم قرار می‌گیرد. علاوه بر این، رئالیسم انتقادی، واقعیت رخدادها و گفتمان‌ها را انکار نمی‌کند، بلکه برعکس، ضمن تأکید بر آن‌ها شناخت ساختارهای مولد رخدادها و گفتمان‌ها را می‌ستاید. تنها در این صورت، فهمیدن و در نتیجه تغییر و اصلاح جهان اجتماعی ممکن می‌شود (باسکار، ۱۹۸۹، ۲)؛ در نتیجه هدف کاربردی علوم اجتماعی می‌تواند تلاش برای شناخت و کشف ساختارهای اجتماعی به منظور اصلاح جامعه باشد. شرط فهم و تغییر جهان اجتماعی ما، شناخت ساختارهای مولد رخدادها و گفتمان‌ها است. ساختارهایی که غیرقابل فروکاستن به الگوهایی از رخدادها و گفتمان‌ها هستند، می‌توانند از طریق کار عملی و نظری دانشمندان علوم اجتماعی تشخیص داده شوند. ساختارها به لحاظ اهمیت در تبیین و تفسیر جهان اجتماعی به صورت سلسله‌مراتبی طبقه‌بندی می‌شوند.

### بحث و نتیجه‌گیری

ادعای اساسی رئالیسم انتقادی مبنی بر تبیین علم به گونه‌ای که علوم طبیعی و اجتماعی امکان بررسی علمی داشته باشند (باسکار، ۱۹۹۸، ۱)، انتخاب مسیری روش‌شناختی میان اثبات‌گرایی و هرمنوتیک، ارائه تعریفی متفاوت از دانش با تأکید بر ابعاد لازم و غیرلازم، و...، امکان‌هایی را برای دانش‌پژوهی در علوم اجتماعی به وجود آورد. در عرصه آموزشی، رئالیسم انتقادی با تأکید بر جهان مستقل از ذهن و وجود واقعیت چندلایه و پیچیده، راه خود را از پوزیتیویست‌ها و هرمنوتیک‌گرایان جدا می‌کند و به وجود انسانی خلاق باور دارد که آموزش باید زمینه‌رهای وی را فراهم کند؛ انسانی مبتکر و در عین حال محصورشده در میان قدرت‌های اجتماعی که آگاه‌سازی و آموزش وی، شرط لازم برای رهایی‌اش از عوامل محصورکننده است.

1. structured
2. differentiated and changing



در عرصه پژوهشی، رئالیسم انتقادی با تأکید بر فلسفه و خودآگاهی فلسفی، اشاره‌هایی برای پژوهشگر علوم اجتماعی دارد مبنی بر اینکه با آگاهی فلسفی در عرصه پژوهشی خود در ابتدای پژوهش لازم است به چند نکته توجه کند از جمله اینکه «این پژوهش به چه منظوری آغاز خواهد شد و قرار است چه تأثیری بر جامعه بگذارد؟» علاوه بر این، پژوهشگر باید درباره پیش فرض‌های هستی‌شناسانه خود بیشتر بیندیشد و حتی در مرحله‌ای فراتر به قیاس پیش فرض‌های خود با پیش فرض‌های دیگر پژوهشگران بپردازد. به این ترتیب، پژوهشگر در برابر پژوهش خود و تک‌تک کلمه‌هایی که در آن به کار می‌برد، مسئولیت خواهد داشت.

تلفیق با تلاش برای سازمان‌دهی اجزای دانش در ارتباط با هم و فهم آن در یک الگوی گسترده، یادآور جهان به هم پیوسته رئالیسم انتقادی است که هستی را با لایه‌های چندگانه، درهم‌بافتگی، و تعاملات پویا به تصویر می‌کشد؛ از این رو دانش‌ها در عرصه علوم اجتماعی و حتی طبیعی را نمی‌توان به عنوان حوزه‌ای کاملاً مجزا از هم در نظر گرفت؛ بنابراین، رئالیسم انتقادی با تأکیدی که بر فهم واقعیت در ابعاد گسترده دارد، علوم میان‌رشته‌ای را به رسمیت شناخته و از هر دانشی که قادر به تفسیر و تبیین بهتر لایه‌های پیچیده واقعیت باشد، استقبال می‌کند.

سرانجام، کاربرد در علوم اجتماعی به نوعی آموزش، پژوهش، و تلفیق را نیز به ذهن فرامی‌خواند؛ به این معنی که هدف نهایی هرکدام از این سه عرصه، دسترسی به دانش‌هایی است که در نهایت منجر به پیشگیری و کشف مسائل، اصلاح، و بهبود آن‌ها می‌شود. رئالیسم انتقادی با نظریه‌پردازی به دور از تنگ‌نظری و در عین حال منطبق با واقع، توان بالقوه‌ای برای کاربرد دانش در عرصه‌های اجتماعی دارد و با مؤلفه انتقادی بودن، دانش را به عرصه عمل نزدیک‌تر می‌کند.



فصلنامه علمی - پژوهشی

۸۸

دوره نهم  
شماره ۳  
تابستان ۱۳۹۶

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
رتال جامع علوم انسانی

## منابع

- اسدیپور، فروغ (۱۳۹۰). رنالیسم انتقادی. نشر الترناتیو.
- ایمان، محمدتقی (۱۳۸۸). مبانی پارادایمی روش های کیفی و کمی. قم: انتشارات حوزه و دانشگاه.
- بلیکی، نورمن (۱۳۸۹). استراتژی های پژوهش اجتماعی (چاپ اول؛ مترجم: هاشم آقاییگ پوری). تهران: انتشارات جامعه شناسان.
- توانا، محمدعلی (۱۳۹۳). پارادایم واقع گرایی انتقادی در فراسوی اثبات گرایی و هرمنوتیک: به سوی روش شناسی میان رشته ای. فصلنامه مطالعات میان رشته ای در علوم انسانی، ۷(۱)، ۲۷-۵۶. doi: 10.7508/isih.2015.25.002
- حسینی، محمدحسین (۱۳۸۹). درآمدی به روش شناسی تلفیقی در پژوهش های میان رشته ای علوم اجتماعی. فصلنامه مطالعات میان رشته ای در علوم انسانی، ۲(۴)، ۱۳۷-۱۵۳. doi: 10.7508/isih.2010.08.007
- خادمی، عزت (۱۳۸۵). تحولات روش شناسی پژوهش در علوم انسانی. نشریه ی حوزه و دانشگاه، ۱۲(۴۹)، ۲۵-۴۴.
- فروند، ژولین (۱۳۸۸). آراء و نظریه ها در علوم انسانی (مترجم: علی محمد کاردان). تهران: نشر دانشگاهی.
- قاسمی، علی اصغر؛ و امامی میبدی، راضیه (۱۳۹۴). نقش و جایگاه مطالعات میان رشته ای در رشد و توسعه علوم انسانی در کشور. فصلنامه مطالعات میان رشته ای در علوم انسانی، ۷(۴)، ۱۹-۱. doi: 10.7508/isih.2015.28.001
- لیتل، دانیل (۱۳۸۵). تبیین در علوم اجتماعی؛ درآمدی به فلسفه علم الاجتماع (مترجم: عبدالکریم سروش). تهران: موسسه فرهنگی صراط.
- محمد پور، احمد (۱۳۸۹). روش در روش؛ درباره ساخت معرفت در علوم اجتماعی (چاپ سوم). تهران: انتشارات جامعه شناسان.
- نلر، جی اف (۱۳۸۸). آشنایی با فلسفه آموزش و پرورش (چاپ ششم؛ مترجم: فریدون بازرگان). تهران: سمت.
- نوریس، کریستوفر (۱۳۸۹). شناخت شناسی، مفاهیم کلیدی در فلسفه (مترجم: ناصرالدین علی تقویان). تهران: انتشارات پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- Audi, R. (1999). *The Cambridge dictionary of philosophy* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9781139057509
- Benton, T., & Craib, I. (2001). *Philosophy of social science: The philosophical foundations of social thought*. Basingstoke: Palgrave.
- Bhaskar, R. (1978). *A realist theory of science* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Verso. doi: 10.2307/2184170
- Bhaskar, R. (1989). *Reclaiming reality: A critical introduction to contemporary philosophy*. London: Verso.



- Bhaskar, R. (1991). *Philosophy and the idea of freedom*. Oxford: Blackwell.
- Bhaskar, R. (1998). *The possibility of naturalism: A philosophical critique of the contemporary human sciences* (3<sup>rd</sup> ed.). New York and London: Rutledge.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Churton, M., & Brown, A. (2009). *Theory and method* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Palgrave Macmillan.
- Corson, D. (1991). Educational research and Bhaskar's conception of discovery. *Educational Theory*, 41(2), 189-198. doi: 10.1111/j.1741-5446.1991.00189.x
- Corson, D. (2006). Bhaskar's critical realism and educational knowledge. *British Journal of Sociology of Education*, 12(2), 223-241. doi: 10.1080/0142569910120206
- Danermark, B., Ekstrom, M., Jakobsen, L., & Karlsson, J. Ch. (2002). *Explaining society: Critical realism in the social science*. London: Routledge Publishing.
- Egbo, B. (2005). Emergent paradigm: Critical realism and transformative research in educational administration. *Journal of Education*, 40(2), 267-284.
- Geertz, C. (1988). *Works and lives: The anthropologist as author*. Stanford: Stanford University Press.
- Given, L. M. (2008). *The sage encyclopedia of qualitative research methods* (Vol. 1). University of Alberta, Sage Publications.
- Gregersen, N. H., & Van Huyssteen, J. W. (1998). *Rethinking theology and science: Six models for the current dialogue*. William B. Eerdmans Publishing Company.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (Pp. 163-194). London: Sage.
- Hartwig, M. (2007). *Dictionary of critical realism* (1<sup>st</sup> ed.). London: Routledge.
- Jacobsen, D., & Jacobsen, R. (2004). *Scholarship and Christian faith: Enlarging the conversation*. Oxford: Oxford University Press. doi: 10.1080/15363750590960029
- Kuper, A., Kuper, J. (1999). *The social science encyclopedia*. London and New York: Routledge.
- Leedy, P. D., Ormrod, J. E. (2010). *Practical research: Planning and design* (9<sup>th</sup> ed.). Boston: Pearson.
- Olsen, W. K. (2010). Editor's introduction: Realist methodology: A review. In: *Realist Methodology: Benchmarks in Social Research Methods Series* (Vol. 1), London: Sage.
- Peters, M., Lankshear, C., & Olssen, M. (2003). *Introduction: Critical theory and the human condition*. In: Peters, M.A., Lankshear, C. and Olssen, M. (eds.) *Critical theory and the human condition: founders and praxis*. New York: Peter Lang.
- Popper, K. R. (1957). *The poverty of historicism*. Boston: The Beacon Press.



- Razik, T. A., & Swanson, A. D. (2001). *Fundamental concepts of educational leadership* (2<sup>nd</sup> ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Sarantakos, S. (1993). *Social research*. MacMillan Education Australia, Brisbane.
- Shipway, B. (2004). The educational limits of critical realism? Emancipation and rational agency in the compulsory years of schooling (Presentation). *International Association of Critical Realism Conference*, Cambridge, UK, 17-19 August, University of Cambridge, Cambridge, UK.
- Simpson, D., Fincher, R. M., Hafler, J. P., & Irby, D. M., Richards, B. F., Rosenfeld, G. C., & Viggiano, T. R. (2007). Advancing educators and education by defining the components and evidence associated with educational scholarship. *Medical Education*, 41(10), 1002-1009. doi: 10.1111/j.1365-2923.2007.02844.x
- Wikgren, M. (2004). Critical realism as a philosophy and social theory in information science?. *Journal of Documentation*, 61(1), 11-22. doi: 10.1108/00220410510577989
- Winch, P. (1990). *The idea of a social science and its relation to philosophy* (2<sup>nd</sup> ed.). London & New York: Routledge.
- Worrall, J., & Currie, G. (1978). Imre Lakatos: The methodology of scientific research programmes. *Philosophical papers* (Vol. 1). London: Cambridge University Press.
- Yuan, T. (2008). A critical realism approach: Seeking mechanisms of the global world and the educational aid. *Journal of Cambridge Studies*, 3(2), 1-8. doi: 10.17863/CAM.1561

