

## تبیین مفروضات هستی‌شناسی رئالیسم انتقادی باسکار و دلالت‌های آن بر پژوهش میان‌رشته‌ای

مجتبی پورکریمی<sup>۱</sup>

علیرضا صادق‌زاده قمصری<sup>۲</sup>

خسرو باقری نوع‌پرست<sup>۳</sup>

محمود مهرمحمدی<sup>۴</sup>

تاریخ دریافت: ۹۱/۰۹/۲۵

تاریخ پذیرش: ۹۳/۰۵/۱۸

### چکیده

تبیین پژوهش میان‌رشته‌ای بر اساس مفروضات هستی‌شناسی باسکار هدف این مقاله است. بر اساس این تحقیق، که با روش توصیفی - استنتاجی انجام گرفته است، پژوهش در دیدگاه باسکار، با توجه به تأکید بر برهان استعلایی، منطقی پیچیدگی، تبیین علمی، طبیعت‌گرایی روش‌شناختی و نقد تبیینی، ماهیتی میان‌رشته‌ای دارد. این تبیین از پژوهش میان‌رشته‌ای مبنایی هستی‌شناختی دارد که در برابر رویکرد معرفت‌شناختی به پژوهش میان‌رشته‌ای قرار می‌گیرد. بر اساس مفروضات رئالیسم انتقادی، پژوهش میان‌رشته‌ای، به معنای بررسی یک پدیده پیچیده در سطوح مختلف واقعیت و تبیین ساختارها و سازوکارهای درونی و بیرونی آن است. این تبیین از پژوهش میان‌رشته‌ای به نقد و اصلاح رویکرد میان‌رشته‌ای معرفت‌شناختی می‌پردازد. نقدها شامل رخدادهای، مسئله ترکیب، و فرارشته‌محوری است. پژوهش میان‌رشته‌ای هستی‌شناختی، به جای رخدادهای، توجه به تبیین ساختارها و سازوکارها دارد که در سطح واقع قرار گرفته‌اند. ترکیب رانه به مثابه التقاط، بلکه به مثابه دست‌یابی به دانشی جدید بر اساس تبیین ساختارها و سازوکارها می‌داند. به جای پژوهش فرارشته‌ای به حفظ و تعامل رشته‌ها توجه دارد. مراحل این روش شامل توصیف یک موضوع مبهم، پرسش استعلایی، بازتوصیف، تفکیک، ترکیب و کنش است. استلزام‌های این روش پژوهشی شامل بررسی انضمامی، بررسی انتزاعی، کفایت تبیینی، ارائه بدیل، آموزش محققان میان‌رشته‌ای و توجه به مسائل جانبی است.

**کلیدواژه:** پژوهش میان‌رشته‌ای، هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی، رئالیسم انتقادی، روی باسکار

۱. دانشجوی دوره دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه تربیت مدرس (نویسنده مسئول).

poorkarimim@yahoo.com و m.pourkarimi@modares.ac.ir

ali\_sadeq@modares.ac.ir

Khosrowbagheri4@gmail.com.

mehrm\_ma@modares.ac.ir

۲. عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت مدرس.

۳. عضو هیئت علمی دانشگاه تهران.

۴. عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت مدرس.

## مقدمه و بیان مسئله

مبحث میان‌رشته‌ای، چه در عرصه تدریس و رشته‌های درسی و دانشگاهی و چه در پژوهش، به عنوان رویکردی جدید محسوب می‌شود (لاتوکا<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱) (ماری<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹). یکی از دغدغه‌های تدریس توجه به برنامه درسی میان‌رشته‌ای و ارتباط دائم رشته‌های مختلف به منظور رشد و بهبود رشته‌ها است، یعنی این‌که چگونه می‌توان برنامه‌ای میان‌رشته‌ای تدوین کرد (خاکباز و موسی‌پور، ۱۳۸۸)، (جردن<sup>۳</sup>، ۱۳۷۶). در این نگرش توجه به چگونگی درهم‌تنیدگی رشته‌ها و ایجاد نگرشی جدید نسبت به رشته‌ها و بررسی موضوعات از چشم‌انداز رشته‌های مختلف، تلفیق این چشم‌اندازها و برداشت‌های رشته‌های مختلف، و در نهایت ایجاد مفاهیمی جدید از تعامل رشته‌های متعدد، از دغدغه‌های اصلی به شمار می‌روند (جاودانی و توفیقی، ۱۳۸۸: ۴۴ - ۴۸). رویکرد میان‌رشته‌ای در تدریس و برنامه درسی در برابر رویکرد رشته‌محوری<sup>۴</sup> (تک‌رشته‌ای<sup>۵</sup>) قرار دارد. رویکرد رشته‌ای یا تک‌رشته‌ای به بررسی موضوع تنها در یک رشته خاص توجه دارد. این رویکرد مبتنی بر این اندیشه است که هر رشته دارای چارچوب، ساختار، اصول، قواعد، و شیوه‌های ارزیابی خاص خود است که این رشته را متمایز از دیگر رشته‌ها می‌کند (هرست<sup>۶</sup>، ۱۳۸۹: ۱۳۴).

رویکرد رشته‌ای در عرصه پژوهش معتقد به این است که می‌توان با تقسیم جهان به واحدهای کوچک‌تر و فهم هر قسمت در نهایت به فهم کل<sup>۷</sup> دست یافت. در نتیجه باید یک کل را تجزیه و در رشته‌های متعدد مورد بررسی قرار داد. رویکرد میان‌رشته‌ای در واکنش به رشته‌محوری معتقد است که رشته محوری، هرچند قوی (از جهت بررسی عمیق یک موضوع)، اما منجر به محدودیت دانش می‌شود. علت آن است که چون رشته‌ها الفاکنده طیف خاصی از سؤالات هستند و نوع خاصی از روش‌ها را به منظور بررسی پدیده‌ها ارائه می‌کنند و نوع خاصی از جواب‌ها را مد نظر دارند، لذا این امر باعث می‌شود که نتوان جنبه‌های دیگری از واقعیت را مورد توجه و بررسی قرار داد، که در چارچوب سؤالات و روش‌های آن رشته تبیین نمی‌شوند. همچنین یک رشته زمانی که رشد می‌یابد پیچیده‌تر می‌شود و دیگر نمی‌توان



فصلنامه علمی-پژوهشی

۱۳۸

دوره ششم  
شماره ۳  
تابستان ۱۳۹۳

1. lattuca
2. Murray
3. Jordan
4. disciplinary
5. monodisciplinary
6. Hirst
7. whole

آن را با یک شیوه و روش خاص مورد مطالعه قرار داد. حال آن که رشته‌ها با رشد و پیچیده‌تر شدنشان نیازمند همکاری محققان متعدد هستند (لاتوکا، ۲۰۰۱: ۲).

رویکرد میان‌رشته‌ای معتقد است که نمی‌توان یک چشم‌انداز معرفتی، روش، و یا علائق خاصی را به یک رشته قائل بود، و به جای تک‌بعدی بودن باید به تعامل چندین رشته روی آورد. در این زمینه می‌توان به دو تعریف رایج در رابطه با پژوهش میان‌رشته‌ای اشاره کرد. پژوهش میان‌رشته‌ای به معنای شیوه‌ای از پژوهش توسط تیم یا افرادی است که اطلاعات، داده‌ها، تکنیک‌ها، ابزارها، چشم‌اندازها، مفاهیم، و یا نظریه‌هایی از دو یا چندین رشته را به منظور فهم بنیادی یا برای حل مسائلی که راه‌حل‌هایشان فراتر از قلمرو یک رشته یا زمینه عمل پژوهشی است با هم ترکیب می‌کنند (آکادمی ملی علوم در ایالات متحده، ۲۰۰۴: ۲). همچنین پژوهش میان‌رشته‌ای به معنای مطالعه یا مجموعه‌ای از مطالعات انجام گرفته توسط پژوهشگرانی از دو رشته علمی متفاوت یا بیشتر است. این پژوهش مبتنی بر یک مدل مفهومی است که این مدل، چارچوب‌های نظریه‌ای آن رشته‌ها را با هم مرتبط و ترکیب می‌کند. این مدل وظیفه فوق را با استفاده از روش‌شناسی که محدود به هیچ رشته‌ای نیست و نیاز به استفاده از چشم‌اندازها و مهارت‌هایی از رشته‌های درگیر در تمامی مراحل متعدد فرایندهای پژوهشی دارد بر عهده می‌گیرد (ابوئیللا، ۲۰۰۷). در تعاریف فوق از پژوهش میان‌رشته‌ای، مبنایی معرفت‌شناختی نهفته است. در تبیین معرفت‌شناختی سؤالات پژوهش و موضوعات پیونددهنده رشته‌ها هستند. در واقع پژوهش میان‌رشته‌ای از منظر معرفت‌شناختی، مسئله‌محور است و این نوع پژوهش و تعامل رشته‌ها با مسئله آغاز می‌شود.

پژوهش‌های میان‌رشته‌ای از منظر معرفت‌شناختی با مسائل و چالش‌هایی مواجه است. اولین مسئله در رابطه با ترکیب رشته‌ها است؛ این که شیوه و روش مناسب برای ترکیب رشته‌ها چیست؟ چه نتایج یا فرایندهایی برای ارزیابی ترکیب مناسبند؟ دومین مسئله رخدادهای پژوهشی است. رویکردهای معرفت‌شناختی به پژوهش میان‌رشته‌ای به رویدادها توجه دارند و از توجه به سطوح زیرین غافلند. توجه به سطح رویدادی باعث شده است تا این رویکردها نقش زیادی به عاملیت انسان دهند و از تأثیر سازوکارهای علی و ساختارهایی که منجر به خلق رویدادها می‌شوند بازمانند. رخدادهایی همچنین توجه به فضای آزمایشگاهی و تقلیل‌گرایی دارد. سومین مسئله حفظ مرز رشته‌ها است. پژوهش میان‌رشته‌ای از منظر معرفت‌شناختی، تمایل

1. US-NAS= National Academy of Sciences
2. Aboeela





به گذر از رشته‌ها با همان فرارشته‌ای<sup>۱</sup> دارد. در واقع میان‌رشته‌ای معرفت‌شناختی، زمانی که از چند رشته گذر کند و فراگیر شود، فرارشته‌ای تلقی می‌شود و به معنای کاربرد نظریه‌ها، مفاهیم، و روش‌ها در میان رشته‌ها با نیت توسعه یک ترکیب فراگیر است. لاتوکا معتقد است، در فرا رشته‌ای روش‌ها و نظریه‌ها و مفاهیم از یک رشته وام گرفته نشده و به کار برده در دیگری نیستند، بلکه از رشته‌ها فراتر رفته و در رشته‌های بسیاری قابل کاربرد می‌باشند. به عنوان مثال تبیین رفتار اجتماعی براساس نظریه تکاملی، این کار موجب نادیده گرفته شدن خصایص و ویژگی‌های عرصه اجتماعی می‌گردد (لاتوکا، ۲۰۰۱، ۸۵). در نقد فرارشته‌ای، ماری معتقد است که ایده حفظ رشته‌ها در چارچوب میان‌رشته‌ای، و در واقع تعامل و با هم بودن رشته‌ای و میان‌رشته‌ای، مبنایی واقع‌گرایانه و هستی‌شناسانه دارد. به این معنا که در جهان واقع و در تبیین عمل موجودات، عوامل نامتجانس زیادی وجود دارند و سطوح متعددی را شکل می‌دهند؛ سطوحی که دارای ویژگی‌های خاص خود هستند. این تبیین حاکی از آن است که شیوه‌های پژوهش میان‌رشته‌ای مورد استفاده در پژوهش به منظور تبیین مسائل پیچیده، نیازمند کامل شدن با رشته‌های دیگرند. اما این به معنای فرارشته‌ای نیست (ماری، ۲۰۰۹: ۱۲-۱۳).

مسائل و چالش‌های فوق‌زمینه روی‌آوری به تبیینی کارآمدتر از پژوهش میان‌رشته‌ای را الزامی می‌کنند؛ تبیینی که براساس آن پژوهش میان‌رشته‌ای با حفظ مرز میان رشته‌ها دست‌یابی به ترکیبی سازوار را فراهم می‌کند و همچنین مبتنی بر شناخت سطح واقع به جای رویدادها است. در این راستا تبیین هستی‌شناختی از پژوهش میان‌رشته‌ای قادر به ارائه تبیینی کارآمد از پژوهش میان‌رشته‌ای با توجه به برطرف کردن مسائل و چالش‌های فوق‌است. یکی از دلایل روی‌آوری به پژوهش میان‌رشته‌ای از منظر هستی‌شناختی آن است که ما نیازمند به تبیین از پژوهش هستیم که بر اساس آن بتوانیم از موضوعات پیچیده مرتبط با زندگی مان دانش و آگاهی کسب کنیم؛ خصوصاً درباره موضوعات پیچیده‌ای که مرتبط با سلامتی اجتماعی، فردی، روانشناختی، و بیولوژیک انسان هستند (کسل<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸، ۳). این موضوعات پیچیده در سطوح مختلفی از واقعیت قرار گرفته‌اند. ماری نیز معتقد است که هم مسائل اجتماعی دارای وجوه پیچیده مادی و طبیعی هستند و هم مسائل زیستی متأثر از مسائل اجتماعی و نیازمند به کارگیری علوم اجتماعی. بر این اساس پژوهش‌ها، خصوصاً پژوهش میان‌رشته‌ای، باید به گونه‌ای تبیین یابند که دوگرایی‌های عینی و ذهنی و علوم انسانی و علوم طبیعی را برطرف کنند. تبیین نباید به

1. Transdisciplinarity  
2. Kessel

گونه‌ای فروگاشی و تقلیل‌گرایانه باشد؛ یعنی تقلیل خصایص طبیعی به اجتماعی و برعکس. و در نهایت آن‌که یکپارچگی و وحدت علوم باید مطابق با اتحاد و یکپارچگی خود طبیعت باشد و دست‌یابی به تعریفی واحد و ترکیبی یکپارچه و قابل پذیرش باید بر اساس خصایص جهان واقع انجام گیرد (ماری، ۲۰۰۹: ۱۲-۱۳).

مسائل و چالش‌های فوق مورد توجه جدی اندیشمندان رئالیسم انتقادی<sup>۱</sup> قرار گرفته‌اند (باسکار<sup>۲</sup> و دنرمارک<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶)، (باسکار، ۲۰۱۰)، (سیر<sup>۴</sup>، ۱۳۸۵). اندیشمندان این رویکرد سعی کرده‌اند تا در کتب و مقالات خود با تبیین هستی‌شناختی نسبت به پژوهش میان‌رشته‌ای چالش‌ها و مسائل فوق را برطرف کنند. این اندیشمندان سعی در ارائه تبیینی از هستی دارند که بر اساس آن پژوهش ضرورتاً دارای ماهیتی میان‌رشته‌ای تلقی می‌شود و فهم و شناخت مناسب و مؤثر از پدیده‌ها و موضوعات تنها از طریق این رویکرد پژوهشی میسر می‌شود. همچنین این رویکرد پژوهش میان‌رشته‌ای را به مثابه ترکیبی سازوار در نظر می‌گیرد، به این معنی که فهم حقیقی که زمینه‌کنش مؤثر را فراهم می‌کند، تنها از طریق ترکیب دانش به دست آمده از علوم مختلفی که موضوع و پدیده مورد نظر در آنها جلوه‌گر شده است امکان‌پذیر می‌شود (باسکار و دنرمارک، ۲۰۰۶). علت توجه به پژوهش میان‌رشته‌ای در رویکرد رئالیسم انتقادی آن است که مسائل مختلف ریشه در سطوح مختلف واقعیت دارند و سطوح در تعامل با هم پدیده مورد نظر را شکل می‌دهند. یعنی یک پدیده اجتماعی در زنجیره‌ای از علل هنجارین، اقتصادی، روان‌شناختی، شناختی، فیزیولوژیکی، بیولوژیکی، شیمیایی و فیزیکی قرار دارند. هر کدام از سطوح فوق دارای ساختارها و سازوکارهایی هستند که در تعامل با ساختارها و سازوکارهای دیگر، یک مسئله اجتماعی را تشدید، تقویت و ایجاد می‌کنند (باسکار، ۲۰۱۰). از این رو تبیین دقیق مسئله و درمان آن در گرو شناخت ساختارها و سازوکارهایی است که در سطوح مختلف قرار گرفته‌اند و با نوع تعامل خود مسئله مورد نظر را ایجاد کرده‌اند.

مهم‌ترین اقدامات انجام گرفته در این مقاله به این شرح است:

۱- رویکرد میان‌رشته‌ای از منظر هستی‌شناسی رئالیسم انتقادی باسکار و رویکرد معرفت‌شناختی به پژوهش میان‌رشته‌ای بر اساس آن مورد نقد و اصلاح قرار گرفته است. ارائه

1. critical realism
2. Bhaskar
3. Danermark
4. Sayer



تبیین هستی‌شناختی از پژوهش میان‌رشته‌ای، این پژوهش را به مثابه ترکیبی سازوار معرفی می‌کند که بر اساس آن میان‌رشته‌ای یک ضرورت است و پژوهش‌ها همگی به منظور تبیین دقیق مسائل باید به گونه‌ای تدوین شوند که ساختارها و سازوکارهای متعددی را مورد تبیین قرار دهند که در علوم مختلف قابل بررسی هستند.

۲- استنتاج و ارائه مراحل برای این شیوه پژوهشی

۳- استنتاج اصول این شیوه پژوهشی

۴- ارائه نمونه مواردی از کاربرد این روش پژوهشی

۵- در نهایت رسیدن به این نتیجه که پژوهش میان‌رشته‌ای نه تنها باید به عنوان یک روش، بلکه به مثابه روش‌شناسی پژوهش قلمداد شود. یعنی میان‌رشته‌ای، به معنای راهنمایی برای پژوهش میان‌رشته‌ای، خواهان آن است که این نوع پژوهش‌ها با بهره‌گیری از مفروضات و اصول روش‌شناسی پژوهش میان‌رشته‌ای از منظر هستی‌شناختی تدوین شوند. سؤالات تحقیق از قرار زیر است:

۱- دلالت‌های هستی‌شناسی رئالیسم انتقادی باسکار بر پژوهش میان‌رشته‌ای چیست، و میان‌رشته‌ای معرفت‌شناختی بر اساس آن چگونه نقد و اصلاح می‌شود؟

۲- مراحل پژوهش میان‌رشته‌ای از منظر هستی‌شناسی باسکار چیست؟

۳- پژوهش میان‌رشته‌ای از منظر هستی‌شناسی باسکار چه استلزاماتی دارد؟

پاسخگویی به سؤالات این تحقیق با استفاده از روش توصیفی - استنتاجی انجام شده است. به این گونه که با مطالعه و بررسی هستی‌شناسی از دیدگاه باسکار، دلالت‌های آن برای پژوهش میان‌رشته‌ای استنتاج شده است.

## مبانی نظری پژوهش

### ۱. مفروضات هستی‌شناسی رئالیسم انتقادی باسکار

باسکار، به عنوان فیلسوف علم و خصوصاً علوم اجتماعی، توجه ویژه‌ای به روش علمی و استفاده از آن در پژوهش‌های علوم اجتماعی دارد. باسکار بر آن است که، با تبیین علمی از جهان اجتماعی، زمینه شناخت مؤثر و کارآمد موضوعات اجتماعی را با به‌کارگیری روش علمی فراهم آورد. در واقع او در پی گسترش روش علمی به عرصه اجتماعی است (باسکار، ۲۰۱۰: ۷). او معتقد است که اعمال انسانی مشتمل بر قابلیت‌هایی هستند که می‌توان آنها را تبیین علمی



کرد. در این راستا چند اقدام اساسی انجام می‌دهد. اولین گام یافتن بنیان‌هایی محکم در هستی و تبیین شیوه عمل آنها است. بر اساس این بنیان‌ها، هستی شکل می‌گیرد و معرفت ممکن می‌شود. باسکار تبیین بنیان‌ها و شیوه عمل آنها را در فلسفه و با روش فلسفی دنبال می‌کند. او معتقد است وظیفه فلسفه کشف بنیان‌های ساخت و ایجاد رویدادها است. بنیان‌هایی که به شرط وجودشان هستی شکل می‌گیرد و معرفت امکان‌پذیر می‌شود (همان، ۱۹۹۸: ۴). عمل فلسفی به منظور اثبات و شناخت بنیان‌ها از طریق سؤال استعلایی<sup>۱</sup> پیگیری می‌شود. استعلایی یا فرارونده، به این معناست که اعمال علمی مبتنی بر چه پیش‌فرض‌هایی در مورد جهان است و چگونه آنها را لحاظ می‌کند (باقری، ۱۳۸۸: ۳۷۷). دومین گام ارائه روشی مناسب به منظور شناخت شیوه و چگونگی عمل این بنیان‌ها است، که آن را تبیین<sup>۲</sup> می‌نامد. اما او در رابطه با موضوعات و مسائل اجتماعی، علاوه بر تبیین، مبحث انتقادی و رهایی‌بخشی را نیز مورد توجه قرار می‌دهد و نام آن را نقد تبیینی<sup>۳</sup> می‌گذارد. در ادامه به بررسی این گام‌ها از دیدگاه باسکار خواهیم پرداخت و دلالت‌های آن را بر پژوهش میان‌رشته‌ای مورد توجه قرار خواهیم داد.

## ۲. برهان استعلایی

باسکار، همانند کانت<sup>۴</sup>، در پی شناخت بنیان‌هایی است که با فرض وجود آنها معرفت ممکن و قابل دست‌یابی است. از این رو او نیز مبحث شناخت بنیان‌های پایدار معرفتی را به گونه‌ای استعلایی جستجو می‌کند. در این رابطه این سؤال استعلایی را مطرح می‌کند که شرط امکان معرفت چیست؟ اما به عنوان یک فیلسوف رئالیست این بنیان‌ها را اموری ذهنی نمی‌داند. او بر خلاف کانت به مقولات کلی و ذهنی پیشینی نمی‌رسد. باسکار خود در نقد برهان استعلایی کانت معتقد است که کانت شرط تحقق معرفت را وجود فعالیت اجتماعی (مقولات کلی فاهمه که مورد پذیرش عقل همگانی است، هر چند در ذهن شخص خاصی وجود نداشته باشند) می‌داند. اما شرط تحقق معرفت وجود ساختارهایی است که در جهان واقع قرار دارند. باسکار معتقد است که هدف هر پژوهش علمی شناخت این ساختارها است. او از ساختارهای واقعی تعبیر به بعد ناگذرای<sup>۵</sup> معرفت می‌کند. از این رو از نظر باسکار، بنیان‌های تحقق‌بخش معرفت نه در عقل همگانی و ساختارهای ذهنی، بلکه در جهان واقع و خارج از ساختارهای ذهنی وجود

1. Transcendental question
2. Explanation
3. Explanatory critique
4. Kant
5. Intransitive





دارند. اما باسکار شناخت این ساختارها را از طریق فعالیت اجتماعی، که همان نظریه پردازی‌های علمی است، میسر می‌داند. او از این امر، تعبیر به بعد گذرای<sup>۱</sup> معرفت می‌کند. از این رو برهان استعلایی شرط تحقق معرفت را تعامل ساختار و فعالیت اجتماعی می‌داند. لذا باسکار علوم را حوزه بررسی خود قرار می‌دهد. علت بررسی علوم آن است که هر علم متشکل از یک چارچوب مفهومی و زبانی است که به واسطه تلاش به منظور شناخت ساختارهای واقعی شکل گرفته است و ساختارها در این چارچوب معنایی تبیین شده‌اند (باسکار، ۱۹۹۸: ۹).

همان‌طور که بیان شد، باسکار با توجه به سؤال استعلایی خود مبنی بر این که جهان چگونه باید باشد تا فعالیت علمی ممکن شود، در صدد است تا از رویدادها و امور پسینی به سمت امور پیشینی و با دوام حرکت کند. او معتقد است واقع‌گرایی استعلایی، متعلقات و موضوعات معرفت را ساختارها<sup>۲</sup>، سازوکارها<sup>۳</sup> و نیروهای علی<sup>۴</sup> می‌داند که پدیده‌ها را به وجود می‌آورند. این متعلقات از دیدگاه او نه پدیده‌ها و نه ساختارهای بشری حاکم بر پدیده‌ها، بلکه متعلق معرفت ساختارهای واقعی قانونمند هستند که مستقل از شناخت و تجربه ما وجود دارند (همان: ۷). ساختارها هر کدام دارای سازوکارهای متعددی هستند. ساختارها و سازوکارهایشان با تعامل تأثیرگذاری بر سازوکارهای دیگر است که ظهور رخدادها را مطابق فرایند زیر ممکن می‌سازند:

$$S+M+C=O$$

پیامد و نتیجه = (سازوکارهای دیگر) زمینه + سازوکار + ساختار

بر اساس این تعاملات گسترده است که او ماهیت جهان را پیچیده<sup>۵</sup> می‌داند. پیچیده به این معنا که در خلق یک پدیده عوامل بسیاری دخیلند. این پیچیدگی سبب می‌شود که نتوان در تبیین یک موضوع تمامی عوامل آن را به درستی مورد بررسی، شناخت، کنترل، پیش‌بینی و در نهایت تبیین قرار داد. او علت این پیچیدگی و پیامدهای آن را نظام - باز<sup>۶</sup> بودن هستی می‌داند. نظام‌های باز به این معنی است که پدیده‌ها توسط ساختارهای علی، سازوکارها، فرایندها و یا رشته‌های متعدد و چندگانه خلق می‌شوند. در نظام باز آنچه وجود دارد تعامل، حرکت، و عدم جهان‌شمولی است و در صورتی که جهان‌شمولی وجود داشته باشد همواره فعلیت نمی‌یابد (باسکار، ۲۰۱۰: ۴). تعامل عوامل متعدد در نظام باز منجر به ظهور<sup>۷</sup> پدیده‌های جدید می‌شوند.

1. Transitive
2. Structures
3. Mechanisms
4. Causal powers
5. Complexity
6. Open-system
7. Emergence



در رابطه با ظهور، باید اشاره کرد که همواره عوامل متعددی بر اساس رابطه‌ای تعاملی منجر به خلق پدیده‌ای جدید می‌شوند. اما پدیده جدید هر چند حاصل تعامل عوامل متعدد است، اما خصایص و ویژگی‌هایی متمایز از عوامل خلق کننده‌اش دارد. این بدیع بودن و در عین حال متمایز بودن را می‌توان به ظهوریافتگی تعبیر کرد. پیامد ظهوریافتگی ایجاد لایه‌های جدید است (باسکار، ۲۰۱۰: ۳). هر رویداد جدید حکم لایه‌ای مجزا را دارد که از عوامل تشکیل دهنده‌اش متمایز است. باسکار معتقد است که جهان از لایه‌هایی چندگانه تشکیل شده است که نمایان‌گر تمایز بین ساختارهای تشکیل دهنده رویدادها از رویدادهای خلق شده جدید هستند. این امر نشان‌دهنده یک طبقه‌بندی چندلایه است (باسکار، ۲۰۱۰: ۳).

ارتباط این سطوح متفاوت رابطه‌ای تعاملی، ترکیبی<sup>۱</sup>، و آمیخته<sup>۲</sup> است و این نوع تعامل یک نظام یا کلیت لایه‌مند<sup>۳</sup> را ایجاد می‌کند؛ نظامی که متشکل از سطوح متفاوت و در عین حال متعامل است (همان: ۴). در این نظام لایه‌مند و متمایز، لایه زیرین به عنوان سطح اصلی و زیربنایی و لایه تولید شده به عنوان سطح عالی معرفی می‌شود. همچنین لایه عالی ریشه<sup>۴</sup> در لایه زیربنایی دارد (سیر، ۱۳۸۵: ۱۳۹). اما در تبیین لایه‌ها باید توجه داشت که لایه عالی‌تر همواره پیچیده‌تر از لایه مبنایی و اصلی است. به این دلیل که لایه عالی‌تر، علاوه بر سازوکارها و قابلیت‌های خاص خود، سازوکارها و ساختارها و قابلیت‌های لایه اصلی‌تر را نیز به همراه دارد، اما برعکس آن صدق نمی‌کند. یعنی نمی‌توان از دانش لایه اصلی‌تر به شناخت و تبیین لایه عالی‌تر دست یافت.

### ۳. ماهیت تبیینی - انتقادی پژوهش

باسکار با توجه به قائل شدن به وجود ساختارها و سازوکارها در خلق و ظهور رویدادها و همچنین توجه به پیچیدگی و لایه‌مندی در رابطه با موضوعات طبیعی و اجتماعی، بهترین شیوه کشف و شناخت این پیچیدگی را بهره‌گیری از روش تبیینی می‌داند، که روشی علمی است. فهم تبیینی<sup>۵</sup> در برابر فهم مشاهده‌ای<sup>۶</sup> قرار می‌گیرد. فهم مشاهده‌ای اشاره به درک آنی آن چیزی است که پژوهش‌گر انجام می‌دهد. اما فهم تبیینی به چرایی، بررسی شیوه عمل، مقاصد، و دلایل

1. Combining
2. Coalescing
3. laminated totality
4. Rootedness
5. Explanatory understanding
6. Observational understanding





انجام عمل توجه دارد (بتتون و کلایب، ۱۳۸۴: ۳۳۵). در واقع فهم مشاهده‌ای به رویدادها، و فهم تبیینی به واقعیت‌ها و سطح واقع توجه دارد. باسکار در تبیین هستی‌شناسی بر آن است که شناخت در سه عرصه رویدادی<sup>۱</sup>، واقع<sup>۲</sup>، و آزمایشگاهی و تجربی<sup>۳</sup> انجام می‌گیرد. سطح رویدادی شامل پدیدارها و رخدادها، سطح واقع شامل ساختارها و سازوکارها، و سطح تجربی شامل وقایع کشف‌شده و تجربه‌شده است (باسکار، ۲۰۱۰: ۲). در نتیجه تبیین اشاره به سطح واقع دارد. اما شناخت سطح واقع مستلزم بررسی و توصیف سطح رویداد و گذر از آن به منظور شناخت ساختارها و سازوکارهای آن است. دیدگاه باسکار در رابطه با سطح تجربی - که از آن تعبیر به نظام بسته<sup>۴</sup> می‌کند و اشاره به موقعیت‌های کنترل‌شده و ایزوله آزمایشگاهی دارد - این است که این سطح زمانی که دسترسی به سطح واقع امکان‌پذیر نیست، می‌تواند از طریق شبیه‌سازی ساختارها و سازوکارها به منظور شناخت شیوه عمل سازوکارها مورد استفاده قرار گیرد (همان: ۲).

در دیدگاه باسکار، علی‌رغم تفاوت ماهوی موضوعات طبیعی و اجتماعی، این دو عرصه از لحاظ روشی مشترکند. به این معنی که مسائل اجتماعی را می‌توان با رویکردی علمی تبیین کرد، که همان نگاه طبیعت‌گرایانه است. باسکار معتقد است علوم اجتماعی باید ماهیتی تبیینی داشته باشد (باسکار، ۲۰۱۰: ۹). اما باسکار با توجه به ماهیت و موضوع متفاوت در عرصه اجتماعی و طبیعی، روش را دقیقاً به همان معنای موجود در علوم طبیعی استفاده نمی‌کند. او با توجه به انسانی بودن، عامدانه بودن و متغیر بودن دستاوردهای بشری، از نقد تبیینی استفاده می‌کند. نقد تبیینی اشاره به افزودن دیدگاهی انتقادی و هنجارین نسبت به موضوع تبیین شده دارد (بتتون و کلایب، ۱۳۸: ۳۳۴).

باسکار سه شکل انتقاد را از هم تفکیک می‌کند. اولین آنها انتقاد درونی<sup>۵</sup> است. این نقد مربوط به نقد درونی یک نظام فکری است و به این می‌پردازد که یک نظام چگونه دربردارنده تناقض‌های درونی متنوع شده است. فرایند انتقاد درونی می‌تواند به طور بنیادین و ریشه‌ای به حل تناقض‌های درونی یک نظام فکری بپردازد. باسکار این انتقاد را انتقاد پاشنه آشیلی<sup>۶</sup> نام می‌نهد. این انتقاد اشاره به انتقاد از قوی‌ترین نقطه یک نظام فکری دارد (باسکار، ۲۰۱۰، ۲۰).

1. Actual
2. Real
3. Empirical
4. Closed systemic
5. Immanent critique
6. Achilles heel critique

دومین سطح از انتقاد، انتقاد حذفی<sup>۱</sup> یا فراانتقاد<sup>۲</sup> است. هدف این انتقاد، نشان دادن غیبت‌های معنا دار علی در فکر می‌باشد که نوعی ناآگاهی را ایجاد نموده‌اند (باسکار، ۲۰۰۹). این انتقاد شامل توضیح و تبیین غیبت‌های مولد<sup>۳</sup> مؤثر در یک نظام فکری است. به عنوان مثال از آن‌جا که در تجربه‌گرایی بر اساس تأکید رخدادگرایی، وقایع غیررخدادی و همچنین هستی‌شناسی نادیده گرفته شده‌اند، و چون غیاب این دو امری تأثیرگذار است، لذا غیاب هستی‌شناسی و وقایع غیررخدادی<sup>۴</sup> و ابهام‌زدایی از آنها در تجربه‌گرایی امری ضروری است. این سطح از انتقاد مبتنی بر آموزه اصلاح غیبت‌های شناخته شده در یک تبیین منسجم‌تر و گسترده‌تر است (باسکار، ۲۰۱۰، ۲۰).

سومین سطح از انتقاد، انتقاد تبیینی یا فراانتقاد<sup>۲</sup> است (در برابر انتقاد حذفی یا فراانتقاد<sup>۱</sup>). این انتقاد با تبیین همراه است و به طور کلی نقد تبیینی می‌باشد و هدفش نشان دادن ذات تاریخی و مشروط تفکر است (باسکار، ۲۰۰۹). این انتقاد نه تنها درباره موضوعاتی است که در یک نظام فکری اشتباه یا نامناسب‌اند، بلکه درباره چرایی این اعتقادات اشتباه و اینکه چرا این اعتقادات پذیرفته شده‌اند نیز است (ملاحظه کیفیات و روش‌های متفاوت این شکل قابل تبیین)، و این‌که چگونه این اعتقادات خلق شده، پذیرفته شده و باز تولید شده‌اند. چنین شکلی از انتقاد به ناچار به سمت انتقاد از موضوعات تولیدی نامناسب و ناقص، گمراه‌کننده و آگاهی‌های سطحی خواهد رفت. این امر ممکن است بیشتر به منظور نشان دادن طیف کاملی از تأثیرات مخرب و مضر نظام اعتقادی معیوب و علل آنها باشد (باسکار، ۲۰۱۰: ۲۰-۲۱).

باسکار هر سه نوع انتقاد را منجر به رهایی‌بخشی می‌داند. او معتقد است انتقاد باید تمامی عرصه‌های معرفتی، علمی، و اجتماعی را شامل شود. انتقاد باید از نظریه‌های نامناسب و ناقص شروع و به سایر عرصه‌ها کشیده شود. او معتقد است واقع‌گرایی انتقادی با تبیینی که از هستی‌ارائه می‌دهد و روش‌شناسی متناسب با آن، قادر است هر سه نوع انتقاد را تحقق بخشد و در نتیجه زمینه رهایی‌بخشی را در عرصه علوم طبیعی و اجتماعی فراهم کند. رهایی‌بخشی از دیدگاه باسکار به معنای کاربرد روش علمی در راستای پرده‌برداری از عوامل محدودیت‌آفرین زندگی اجتماعی و حل مسائل اجتماعی است (همان: ۲۱).

1. Omissive critique
2. Metacritique
3. The generative absences
4. Non-actual real



مفروضات فوق در زمینه ساختارها و فعالیت اجتماعی، تبیین شیوه عمل آنها، به کارگیری روش علمی، و نقد تبیینی دلالت بر به کارگیری روش پژوهشی دارند که بر اساس آن پیچیدگی‌های هستی شناخته و زمینه حل مسائل اجتماعی فراهم شود. در دیدگاه رئالیسم انتقادی روش مناسب به منظور تحقق اهداف فوق روش پژوهش میان‌رشته‌ای است. پژوهش میان‌رشته‌ای بر اساس مفروضات فوق دارای ماهیتی هستی‌شناختی است که در برابر رویکرد معرفت‌شناختی به پژوهش میان‌رشته‌ای قرار دارد. در ادامه به دلالت‌های مفروضات فوق بر پژوهش میان‌رشته‌ای خواهیم پرداخت.

### یافته‌ها و پاسخ به سؤالات پژوهشی

#### ۱. ماهیت پژوهش میان‌رشته‌ای از منظر هستی‌شناختی باسکار و نقد و اصلاح پژوهش میان‌رشته‌ای معرفت‌شناختی بر اساس آن

در دیدگاه باسکار ماهیت پژوهش بر اساس وجود پدیده‌های پیچیده و لایه‌مند و همچنین لایه‌هایی که ساختارها و سازوکارهای متعدد با خصایص و قابلیت‌های ویژه دارند، روش‌شناسی پژوهش میان‌رشته‌ای است. میان‌رشته‌ای از دیدگاه باسکار یعنی مطالعه یک پدیده پیچیده و این‌که چگونه این پدیده در سطوح متفاوت واقعیت آشکار شده است (باسکار و دنرمارک، ۲۰۰۶).

با بررسی تعریف اندیشمندان رئالیسم انتقادی، از جمله باسکار، از پژوهش میان‌رشته‌ای، می‌توان دریافت که پژوهش میان‌رشته‌ای مشتمل بر مبنایی هستی‌شناختی است. بر اساس مفروضات هستی‌شناختی رئالیسم انتقادی باسکار، پژوهش میان‌رشته‌ای مبتنی بر این ایده است که موضوعات نه به شکل ساده بلکه به گونه‌ای پیچیده جلوه‌گر می‌شوند. یعنی یک موضوع چه در عرصه طبیعی، مانند پدیده‌های آب و هوایی، چه در عرصه‌های فیزیولوژیکی، مانند ناتوانی‌هایی جسمی، و چه در عرصه‌های اجتماعی، مانند خودکشی، همگی متأثر از عوامل متعدد هستند. بررسی پدیده باید ناظر به سطوح مختلف واقعیت باشد. به این معنی که پدیده‌ها در سطوح مختلف فیزیک، شیمی، زیست‌شناسی، روانشناسی، اقتصادی، اجتماعی و هنجارین ریشه دارند و بررسی و تبیین دقیق آنها مستلزم بررسی پدیده در این سطوح است. ارتباط سطوح نیز به این گونه است که عمل ساختارها و سازوکارها در هر سطح بر عمل ساختارها و سازوکارها در سطوح دیگر تأثیرگذار است. این نحوه تأثیرگذاری منجر به ایجاد پدیده جدید،



اختلال در عمل یک سطح، تقویت عمل یک سطح، و یا از بین رفتن و مخدوش شدن عمل یک سطح می‌شود.

تبیین پژوهش میان‌رشته‌ای از منظر هستی‌شناختی در برابر رویکرد میان‌رشته‌ای از منظر معرفت‌شناختی قرار دارد. رویکرد میان‌رشته‌ای از منظر معرفت‌شناختی، مبتنی بر مفروضات دو رویکرد پوزیتیویسم<sup>۱</sup> و مابعدپوزیتیویسم<sup>۲</sup> است. رویکرد پوزیتیویستی مقتضای پژوهش میان‌رشته‌ای با ماهیتی تنظیم‌کننده<sup>۳</sup> و رویکرد مابعدپوزیتیویستی دارای ماهیتی برساننده<sup>۴</sup> است. پوزیتیویسم اشاره به عینیت، بی‌طرفی ارزشی، عقل‌گرایی، زمینه‌زدایی، و غیرتاریخی و غیرموقعیتی بودن پژوهش میان‌رشته‌ای دارد. پژوهش میان‌رشته‌ای بر اساس قواعد فوق‌ماهیتی صرفاً علمی، و تنها توجه به ساختارهای واقعی دارد، بدون توجه به فعالیت اجتماعی علم. این رویکرد، اگر به علوم غیرطبیعی توجه داشته باشد، به گونه‌ای سلسله‌مراتبی عمل می‌کند و، در این سلسله‌مراتب، علوم طبیعی در رأس و کانون، و علوم انسانی و اجتماعی در حاشیه‌ها و پیرامون قرار می‌گیرد. محتوای سؤالات در این رویکرد واسط بین رشته‌ها و به منظور آزمون کاربرد نظریه و روش است. در این رویکرد بعد اجتماعی، موقعیتی، و نسبی رشته‌ها نادیده گرفته می‌شود. سؤال پژوهش میان‌رشته‌ای پوزیتیویستی این است که چه عواملی را باید شناخت (لاتوکا، ۲۰۰۱: ۱۰۵).

رویکرد مابعدپوزیتیویستی، ناظر به معرفت‌متکثر، نسبی، و دارای رشدی ناپیوسته است. این رویکرد اجازه می‌دهد که موضوعات مورد مطالعه برای خودشان صحبت کنند. تقلیل‌گرا نیست و مرتبط با فهم تفاوت‌ها به جای نادیده گرفتن آنها است. پژوهش میان‌رشته‌ای مبتنی بر این رویکرد، ماهیتی به‌گزینانه دارد و به بهره‌گیری از یافته‌های سایر علوم بدون توجه به نظام سلسله‌مراتبی می‌پردازد. سؤال پژوهشی این رویکرد این است که شما چه می‌خواهید بدانید و با توجه به نیازتان باید به سراغ کدام رشته‌ها بروید. این تفکر متمایل به فرارشته‌ای است، چون معتقد است که رشته‌ها همگی نسبی و نتیجه تفکر انسانی هستند و ریشه در یک تاریخ خاص دارند. از این رو محدود شدن در آنها، مانع رشد تفکر می‌شود. این رویکرد در صدد آن است که محققان را به منظور بهره‌گیری از ابزارهای متفاوت بدون محدود شدن به یک رشته خاص توانا سازد (همان: ۱۰۶-۱۰۷).

1. Positivism
2. Postpositivism
3. Regulative
4. Constitutive





پژوهش میان‌رشته‌ای در برابر رویکردهای معرفت‌شناختی فوق‌دارای نقاط قوتی است:  
۱- این پژوهش تبیینی هستی‌شناختی به رویکرد میان‌رشته‌ای است و معتقد به این است که نحوه تعامل سطوح مختلف زیست‌شناختی، روان‌شناختی، اجتماعی، و اقتصادی منجر به ظهور پدیده‌ای انضمامی می‌شود. این امر دلالت بر این دارد که پژوهش میان‌رشته‌ای یک ضرورت است و، آن‌گونه که مد نظر رویکردهای معرفت‌شناسانه است که توجه به بررسی و فهم بهتر یک مسئله به واسطه بررسی یک موضوع از منظرهای مختلف دارند، صرفاً به منظور فهم بهتر نیست. تأکید بر انضمامی نیز به این علت است که ساختارها و سازوکارهایی که در سطوح مختلف قرار گرفته‌اند با تأثیر گرفتن از زمینه‌ها و شرایط مختلف رخدادهای متفاوتی را ایجاد می‌کنند. از این رو هر رویدادی متمایز از رویدادهای هم‌سنخ است.

انضمامی در برابر کل‌گرایی و جزء‌گرایی است. کل‌گرایی ویژگی اصلی پژوهش میان‌رشته‌ای از منظر پوزیتیویسم است. این رویکرد معتقد است که می‌توان با استفاده از دانش‌ها و فنون علوم مختلف به درکی کل‌گرایانه از مسائل دست یافت (جردن، ۱۳۷۶: ۲۶۳). حال آن‌که کل‌گرایی مانع از توجه به ویژگی‌های هر کدام از اجزای این کل می‌شود و خصایص ویژه هر موضوع در نظر گرفته نمی‌شود. جزئی‌نگری نیز از ویژگی‌های پژوهش میان‌رشته‌ای از منظر مابعدپوزیتیویسم است. این رویکرد توجه به تفاوت‌ها و دانش نسبی دارد.

۲- پژوهش میان‌رشته‌ای از منظر هستی‌شناختی، ترکیب را لازمه یک پژوهش می‌داند. یعنی دانش به دست آمده از ساختارها و سازوکارها باید ترکیب شود تا زمینه‌کنش را فراهم سازد. کنش نیز به معنای عمل آگاهانه جمعی است. این عمل تنها بر اساس شناخت ساختارها و سازوکارها و تبیین شیوه عمل هر کدام از آنها بر یکدیگر حاصل می‌شود. بر این اساس در ترکیب، دغدغه‌هایی همچون اولویت‌بندی یافته‌ها و روش‌های علوم مختلف وجود ندارد؛ موضوعی که دغدغه اصلی ترکیب در پژوهش‌های میان‌رشته‌ای از منظر معرفت‌شناختی است. در این زمینه محققان پوزیتیویست، اولویت را به یکپارچگی دورشته طبیعی ترکیب شده یا بیشتر می‌دهند. در این ترکیب تفاوت‌ها نادیده گرفته می‌شود و در طرح کلی جای می‌گیرد و اظهارات کلی در مورد پدیده‌ها به وجود می‌آید. رویکرد مابعدپوزیتیویستی اولویت را به اجزای منفرد و حفظ تفاوت‌ها می‌دهد. در این رویکرد ترکیب نباید منجر به چشم‌پوشی از تفاوت‌ها شود، زیرا چنین عملی واقعیت و پیچیدگی پدیده‌ها را نادیده می‌گیرد و بد نشان می‌دهد. لذا ترکیب باید تفاوت‌ها، تعارض‌ها، و تناقض‌ها را به دلیل ماهیت متکثر واقعیت مورد توجه قرار دهد (لاتوکا، ۲۰۰۱: ۲۴۶).



۳- پژوهش میان‌رشته‌ای از منظر هستی‌شناختی قادر است از سطح رویدادها بگذرد و به سطح واقع دست یابد. سطح واقع نیز مشتمل بر ساختارها و سازوکارها است. بر اساس دیدگاه باسکار سطح رویدادی حکایت از اعمالی تکرارپذیر و مشابه دارد اما در پس رویدادها جهان واقعی قرار گرفته است. در این جهان کنترل‌پذیری به گونه‌ای محدود و تغییر حاکم است. همان‌طور که بیان شد، باسکار از سطح واقع به نظام باز نیز تعبیر می‌کند. حال آن‌که پژوهش میان‌رشته‌ای برآمده از پوزیتیویسم، با تأکید بر رخدادگرایی و عاملیت انسان، به سمت فضای آزمایشی و آزمایشگاهی گرایش پیدا می‌کند. در این فضای آزمایشگاهی می‌توان متغیرهای گوناگونی اعمال کرد و به نتایج مشخصی دست یافت و تأثیر عوامل مخرب را کنترل کرد. اما بر اساس مفروضات رئالیسم انتقادی، آنچه در عرصه اجتماعی و حیات بشری حاکم است تأثیر عوامل و نیروهایی است که عاملیت انسان تنها بخشی از آن است و این عوامل در ارتباط با هم و در کنشی انباشتی منجر به خلق رویدادهای گوناگون می‌شوند. یعنی سطوح زیرین به گونه‌ای انباشتی منجر به ظهور رویدادی جدید می‌شوند. لذا شناخت و در نتیجه اصلاح و کنترل این عوامل، نیازمند کاری به مراتب عمیق‌تر از ترکیب چند روش و نظریه است. پژوهش میان‌رشته‌ای برآمده از مابعد پوزیتیویسم، هرچند به سمت فضای آزمایشگاهی متمایل نیست، اما به‌گزینی و التقاط‌گرایی متمایل است و در نتیجه شناخت حاصل از این پژوهش در سطح رویدادها است و قادر به شناخت سطح واقع نیست.

۴- اجتماعی بودن و انسانی و مفهومی بودن معرفت، معرفت‌شناسی واقع‌گرایی انتقادی را به نسبیّت می‌کشاند. اما باید توجه داشت که مبنای نسبیّت معرفتی تکافوی عدله و برابری تمامی نظریات نیست؛ امری که مورد توجه رویکردهای مابعد پوزیتیویستی است و باسکار از آن تعبیر به رئالیسم حکمی<sup>۱</sup> می‌کند (یعنی این اندیشه به اندازه آن خوب است). در تقابل با رئالیسم حکمی، نسبیّت‌گرایی معرفتی در دیدگاه باسکار به این معنا است که همه اعتقادات به نحو اجتماعی به وجود می‌آیند و از این رو باید به تعاملات اجتماعی توجه کرد (باقری، ۱۳۸۸: ۳۸۵). باسکار به وسیله مرتبط کردن نسبیّت‌گرایی معرفتی با واقع‌گرایی هستی‌شناسی است که نسبیّت معرفتی را مورد توجه قرار می‌دهد (باسکار، ۲۰۱۰: ۱). این مفهوم متشکل از دو ایده است: ایده نخست نسبیّت‌گرایی است که توجه به بعد گذرا و اجتماعی و تاریخی بودن اندیشه‌ها و توصیفات را به همراه دارد. ایده دوم واقع‌گرایی است که اشاره به ناگذرایی و نقش



امور غیر قابل مشاهده و مستقل از محقق دارند. بر این اساس به کفایت تبیینی توجه دارد و به این معنی است که پژوهش باید بر اساس تبیین ساختارها و سازوکارها انجام شود و نتیجه پژوهش، دست یابی به تعریفی واقعی و بر اساس ساختارها و سازوکارهای انجام شده باشد. حال آن که رویکرد مابعدپوزیتیویستی به التقاط، تفسیر، توجیه، و نسیت تمایل دارد. توجیه پذیری نیز بیش از پیش تحقیق میان رشته‌ای را به ذهنیت گرای و سازه‌گرایی افراطی سوق می‌دهد.

۵- پژوهش میان رشته‌ای از منظر هستی‌شناختی، به بررسی یک موضوع از منظر علوم متعدد و مختلف طبیعی و اجتماعی می‌پردازد، نه صرفاً علوم طبیعی و یا صرفاً علوم اجتماعی. از این رو این رویکرد در برابر رویکردهای پوزیتیویستی و مابعد پوزیتیویستی قرار دارد که به تمایز علوم طبیعی و اجتماعی توجه دارند و قطب‌گرایی را در عرصه پژوهش میان رشته‌ای ترویج می‌کنند. متعاقب توجه به تعامل این دو علم در رویکرد هستی‌شناختی نگاه سلسله مراتبی به علوم وجود ندارد. به این معنا که یک علم در کانون و علوم دیگر در حاشیه باشند. این بر خلاف سنت حاکم بر دو رویکرد معرفت‌شناختی است. به عنوان مثال رویکرد پوزیتیویستی علوم طبیعی را در مرکز و علوم اجتماعی را در حاشیه قرار می‌دهد و رویکرد مابعد پوزیتیویستی علوم اجتماعی و تفکر و ذهنیت را در کانون قرار می‌دهد و علوم تفسیری را جایگزین علوم طبیعی می‌کند.

۶- در پژوهش میان رشته‌ای از منظر هستی‌شناختی، تأکید بر شناخت ساختارها و سازوکارهای موجود در سطوح مختلف ضرورت توجه به مرزها و رشته‌ها را الزامی می‌کند. این بر خلاف رویکردهای معرفت‌شناختی است که تمایل به فرارشته‌محوری دارند. فرارشته‌ای به گذر از رشته‌ها و نادیده گرفتن مرز میان علوم و صرفاً به حل مسئله توجه دارد. باسکار در نقد این رویکرد معتقد است که فرارشته‌ای مبنایی معرفت‌شناسانه دارد و توجهی به رشته‌ها، لایه‌ها، و مرزهای موجود در هستی ندارد (باسکار، ۲۰۱۰: ۵). پژوهش میان رشته‌ای از منظر هستی‌شناختی، پژوهش رشته‌ای و میان رشته‌ای را همراه با هم و توأمان مورد توجه قرار می‌دهد. بر این اساس به نقد قطب‌گرایی موجود در این زمینه می‌پردازد. قطب‌گرایی اشاره به تمایز و تقابل این دو رویکرد دارد. به عنوان مثال در بسیاری از رویکردهای تربیتی، بعد تک رشته‌ای به طور جداگانه و به عنوان رویکردی غالب در عرصه پژوهش تبدیل شده است. بعد تک رشته‌ای در حوزه برنامه درسی و پژوهش تربیتی به عنوان رویکردی غالب بیش از همه مورد توجه تجربه‌گرایان، که مدافع رویکرد کمی هستند، و اندیشمندان تحلیلی مانند پل





هرست، که مدافع نظریه صور دانش است، قرار گرفته است. کورسون<sup>۱</sup> معتقد است که رویکرد غالب در فلسفه تعلیم و تربیت، اندیشه‌های مکتب تحلیلی است. او معتقد است باید انگاره اندیشمندان تحلیلی را مبنی بر تمایزشان بین سؤالات منطقی و مفهومی (قلمرو فلسفی) و سؤالات تجربی در تعلیم و تربیت (قلمرو علوم اجتماعی) رها کرد. او در نقد توجه به رویکرد تک‌رشته‌ای، لزوم توجه به تحقیق میان‌رشته‌ای با ماهیت اکتشافی را مد نظر دارد که همان دیدگاه میان‌رشته‌ای باسکار است (کورسون، ۱۹۹۹).

در پژوهش میان‌رشته‌ای از منظر هستی‌شناختی، که به تعامل رشته‌ای و میان‌رشته‌ای توجه دارد، بررسی رشته‌ای دارای ویژگی‌هایی به شرح ذیل است:

۱- در این نوع تحقیق، رشته محوری زمینه‌آشنایی عمیق با مباحث گوناگون را فراهم می‌کند و در نتیجه راه را برای عمل انتقادی، بازسازی، اصلاح، و تحول رشته‌ها، و همچنین ابعاد مختلف یک موضوع مهیا می‌سازد. زیرا در پس وقایع حقیقتی نهفته است که باید آن را تبیین و نقد کرد. نقد و تبیین نیز مشروط بر آشنایی با حوزه‌ای است که می‌خواهیم به نقد آن بپردازیم (حوزه تک‌رشته‌ای).

۲- تحقیق تک‌رشته‌ای امکان شناسایی لایه‌ها را به طور مجزا و دقیق فراهم می‌کند و برای تعریف سازوکارهای علی و ساختارهای عمیق ناشناخته جهان ضروری است.

۳- مطالعه تک‌رشته‌ای برای مبتدیان به منظور شناخت سازوکارها و ساختارهای عمیق که ایجادکننده موضوعات قابل تبیین دانش علمی هستند، ضروری است. در واقع از آن‌جا که رشته‌های متفاوت یک پدیده مشترک را با روش خاص خود توصیف و تبیین می‌کنند، در نتیجه محقق میان‌رشته‌ای باید دومین و یا حتی سومین رشته را به عنوان یک مرجع اطلاعاتی قوی مورد مطالعه قرار دهد (باسکار، ۲۰۱۰: ۶).

۴- در نهایت آن‌که محققان یک رشته، زمانی که قادر به تبیین ساختارها و سازوکارها نباشند، می‌توانند دست به تبیین شیوه عمل ساختارها و سازوکارها از طریق مداخله، دست‌ورزی، و کنترل پدیده‌ها بزنند (موقعیت‌های آزمایشگاهی). البته موارد فوق باید در راستای روند اصلی پژوهش، که همان روند میان‌رشته‌ای است، باشند. این تفکیک نیز صرفاً به منظور مشخص شدن جایگاه تک‌رشته‌ای در تحقیق میان‌رشته‌ای است.

رنالیسم انتقادی با اثبات وجود ساختارهای واقعی، فعالیت اجتماعی (نظریه‌های علمی)،

و جهان پیچیده و لایه‌مند، پژوهش میان‌رشته‌ای را از جایگاه یک شیوه پژوهش به سمت یک روش‌شناسی پژوهش سوق می‌دهد. روش‌شناسی به معنای چارچوب و راهنمایی به منظور انجام پژوهش‌های دیگر است. بر این اساس تمامی پژوهش‌های کمی و کیفی به منظور شناخت دقیق مسائل، ناگزیر از بررسی میان‌رشته‌ای هستند. تمامی پژوهش‌ها باید به تبیین ساختارها و شیوه عمل آنها در بروز مسائل توجه داشته باشند. از این رو زمانی که صحبت از روش کیفی نظیر روش تفسیر<sup>۱</sup> به میان می‌آید، این روش باید تفسیر خود را با توجه به پیچیدگی و شناخت ساختارها و سازوکارهای خلق‌کننده موضوع مورد پژوهش انجام دهد. یا در رویکرد استنتاجی<sup>۲</sup>، که رویکردی رایج در علوم کاربردی مانند تعلیم و تربیت است، استنتاج مبادی و اصول و روش‌ها باید ناظر به پیچیدگی‌های وجودی انسان و هستی باشد. شناخت پیچیدگی‌ها و ساختارها نیز تنها از منظر علوم مختلف میسر می‌شود که همان پژوهش میان‌رشته‌ای است.

### مراحل روش پژوهش تربیتی میان‌رشته‌ای از دیدگاه باسکار

در قسمت پیشین ماهیت پژوهش را، از منظر واقع‌گرایی باسکار، پژوهش میان‌رشته‌ای معرفی کردیم. انجام پژوهش فوق‌مستلزم به کارگیری مراحل است. مراحل باید تحقق بخش سؤال استعلایی (پرسش از وجود ساختارهای واقعی و علوم)، بررسی ماهیت پیچیده و انضمامی پدیده‌ها، تفکیک و بررسی جداگانه ساختارها و سازوکارهایشان در رشته‌های علمی، و بهره‌گیری از یافته‌ها در راستای رهایی‌بخشی باشد. بر این اساس می‌توان شش مرحله اصلی برای این پژوهش قائل شد. مراحل شامل توصیف رویداد، پرسش استعلایی، بازتوصیف، تفکیک، ترکیب، و کنش است. به منظور وضوح و فهم بهتر این مراحل، نمونه‌ای از پژوهش‌های انجام‌شده توسط باسکار و دنرمارک را بر اساس مراحل استنتاج شده مورد توجه قرار داده‌ایم. این پژوهش (پژوهش در زمینه ناتوانی) که بیشتر مدیون کارهای دنرمارک است (دنرمارک به عنوان یک متخصص روانشناختی سعی کرد با همکاری باسکار و با بهره‌گیری از مفروضات رئالیسم انتقادی به انجام پژوهش در رابطه با بیماری‌های موسوم به ناتوانی اقدام کند)، بدون توجه به مراحل این روش پژوهش انجام شده است. ما سعی کرده‌ایم که پژوهش انجام شده را در چارچوب مراحل استنتاج شده مورد توجه و تبیین قرار دهیم.



1. Hermeneutics method
2. Inductive approach

## ۱. مرحله اول: توصیف رویداد

این مرحله در واقع با تشخیص مسئله آغاز می‌شود و با توجه به مسئله به وجود آمده و عدم کارآمدی راه‌حل‌های موجود در زمینه تشخیص و حل این مسئله ادامه می‌یابد. بر اساس مفروضات رئالیسم انتقادی بسیاری از مسائل در نتیجه عدم تشخیص درست مسئله و در نتیجه روی‌آوری به روش‌های نامناسب شکل می‌گیرد و تشدید می‌شود. در این تلقی همواره ساختارهایی واقعی و اجتماعی به بروز مسئله می‌انجامند و عدم تبیین درست مسئله مانع از ارائه راه‌حل‌هایی کارآمد به منظور رفع مسئله مورد نظر می‌شود. بر این اساس باید مسئله مورد نظر را به درستی تشخیص داد و آن‌گاه در صدد حل آن برآمد. در این مرحله به منظور تشخیص مسئله باید به بررسی موضوع و مسئله مورد نظر پرداخت و خصوصاً توجه به تاریخچه این مسئله در فرد یا موضوع مورد نظر. همچنین باید به بررسی وضعیت موضوع از لحاظ پیامدهای آن، تعاریفی که تاکنون از مسئله مورد نظر شده، و راه‌حل‌های احتمالی ارائه شده در رابطه با مسئله مورد نظر مورد توجه قرار داد. در واقع در این مرحله توجه به پیشینه مسئله حائز اهمیت است.

## ۲. مرحله دوم: پرسش استعلایی

بعد از بررسی پیشینه و توصیف موضوع مورد نظر باید آن را در معرض سؤال استعلایی قرار داد. بر اساس سؤال استعلایی می‌توان به پرسش از باز پس خواستن شروط ممکن ایجاد مسئله اقدام کرد. بر اساس سؤال استعلایی مسئله به این‌گونه تبیین می‌شود که چه ساختارهایی مسئله مورد نظر را ایجاد کرده‌اند؟ شیوه عمل ساختارها چگونه است؟ بر اساس مفروضات برهان استعلایی همواره ساختارهای متعددی در تعامل با یکدیگر منجر به بروز یک پدیده و رویداد می‌شوند. همچنین شناخت ساختارها با فعالیت اجتماعی میسر می‌شود که این امر اشاره به ساختارهای علمی دارد. به تعبیری، هر ساختار واقعی موضوع بررسی یک ساختار علمی است. به عنوان مثال بهره‌گیری از مفروضات رئالیسم انتقادی و دلالت‌های آن بر روش پژوهش را می‌توان در کار باسکار و دنرمارک<sup>۱</sup> مشاهده کرد. آنها روش‌شناسی متأثر از رئالیسم انتقادی را در پژوهش ناتوانی<sup>۲</sup> مورد توجه قرار می‌دهند. آنها معتقدند که بر اساس رویکرد رایج، ناتوانی و معلولیت ناشی از اختلالات بیولوژیکی و فردی است، اما رویکرد رئالیسم انتقادی ناتوانی را منبث از ویژگی‌ها و فاکتورهای فیزیکی، بیولوژیکی، روان‌شناختی، اجتماعی - روانی، اقتصادی - اجتماعی، فرهنگی، و انواعی از سازوکارهای هنجارین می‌داند. آنها در پژوهشی

1. Danermark

2. disability research



بر روی بیماران نابینا و ناشنوا<sup>۱</sup> (گروهی به شدت آسیب‌پذیر که نسبت به بیماریشان اطلاعات کمی وجود دارد) به منظور تبیین این بیماری از رویکرد رئالیسم انتقادی استفاده کرده‌اند. در این پژوهش گروهی از پژوهشگران از رشته‌های ژنتیک، پزشکی، روانشناسی، علوم شناختی، سلامت روانی، علوم اجتماعی، تعلیم و تربیت استثنایی<sup>۲</sup> و مدیریت بهداشت با یکدیگر مشغول به کار شده‌اند (باسکار و دنرمارک، ۲۰۰۶).

آنها در گام نخست به تعریف این بیماری، ویژگی‌های اصلی آن، پیامدهای آن، حوزه مورد بررسی آن (در چه حوزه و علمی به آن پرداخته می‌شود) و راه‌حل‌های ارائه شده، و نتایج و کارآمدی این راه‌حل‌ها پرداخته‌اند. آنها در توصیف اولیه از این موضوع به این امر پی برده‌اند که این اختلال تنها به عنوان نوعی اختلال ژنتیکی مورد بررسی قرار گرفته و درمان آن نیز مبتنی بر خدمات پزشکی و دارویی بوده است. اما باسکار و دنرمارک بر اساس مفروضات رئالیسم انتقادی معتقدند که ساختارهای متعددی علاوه بر ساختارهای ژنتیکی و بیولوژیکی در این بیماری دخیل هستند. در نتیجه آنها مسئله را عدم تبیین نامناسب از ساختارهای متعدد در رابطه با این بیماری در نظر گرفته‌اند و شرط لازم به منظور شناخت و درمان آن را دستیابی به این ساختارها و سازوکارها می‌دانند. در این مثال این سؤال مطرح می‌شود که چه ساختارهایی این بیماری را ایجاد کرده‌اند؟ شیوه عمل این ساختارها چگونه است؟ و برای درمان آن از یافته‌های چه علمی می‌توان استفاده کرد؟ آنها بر اساس این سؤالات به تبیین مسئله مورد نظر پرداخته‌اند.

### ۳. مرحله دوم: بازتوصیف و تعیین سطوح

سؤال استعلایی و این‌که رویداد مورد نظر مبتنی بر وجود ساختارهای متعدد است، این امر را به همراه دارد که موضوع به گونه‌ای بازتوصیف شود که توصیفی انضمامی از آن به دست آید. به این ترتیب که موضوع و مسئله‌ای را که تا کنون با آن مواجه بوده‌ایم، باید به عنوان یک کل انضمامی و خاص در نظر گرفت که این کل در بر دارنده ساختارهای متعددی است و این ساختارها در تعامل با یکدیگر منجر به بروز مسئله مورد نظر شده‌اند. در این مرحله همچنین باید ساختارها را در سطوح متعدد، و سطوح را نیز از منظر علوم مختلف مورد توجه قرار داد. در واقع در این مرحله یک موضوع باید با توجه به این‌که موضوع بررسی چه علمی است، مورد بازتوصیف قرار گیرد. در مثال فوق، مسئله مورد نظر به عنوان موضوعی انضمامی لحاظ شده و به عنوان حاصل تعامل مجموعه‌ای از ساختارها در نظر گرفته شده که در سطوح و



1. deafblindness  
2. special education

علوم متعدد ژنتیک، روانشناسی، شناختی، اجتماعی، اقتصادی، و آموزشی قرار دارد؛ سطوحی که هر کدام دارای ساختارهای متعددی هستند. تعامل ساختارها در شرایط مختلف تأثیرات خاصی بر نحوه بروز این اختلال در میان بیماران متعددی که دارای اختلال ناشنوایی - نابینایی هستند گذاشته است.

#### ۴. مرحله سوم: تفکیک و بررسی سطوح

در این مرحله باید موضوع انضمامی را به اجزایی معنادار، که همان ساختارها هستند، تفکیک کرد و سازوکارها و قابلیت‌های ضروری و زمینه (سازوکارهای بیرونی تأثیرگذار) هر کدام از ساختارها را تبیین کرد. همچنین باید ساختارها، با توجه به سطوحی که در آن قرار گرفته‌اند، و ارتباط هر سطح با سطوح دیگر از منظر ریشه‌مندی مشخص شود. در واقع در این مرحله موضوع تربیتی مورد نظر باید از منظر علوم مختلف مورد بررسی قرار گیرد. گام اصلی در این مرحله استنباط فرایندی<sup>۱</sup> است. این فرایند برخلاف دو رویکرد رایج علمی یعنی استقرای<sup>۲</sup> (جمع‌آوری جزئیات به منظور رسیدن به نتیجه‌ای کلی) و قیاس<sup>۳</sup> (رسیدن به نتیجه‌ای جزئی از مقدمات کلی) است. استنباط فرایندی ناظر به حرکت از رویدادها به سازوکارها و ساختارها است (باسکار، ۲۰۱۰: ۳). این نوع تبیین مبتنی بر برهان استعلایی است که با نوعی پدیده یا الگو آغاز می‌شود و این پرسش را مطرح می‌کند که وجود چه نوع فرایند و سازوکاری به این نتیجه منتهی خواهد شد (بتون و کرایب، ۱۳۸۴: ۳۴۱).

در مثال فوق در فرایند پژوهش به ساختارها و سازوکارها در هر سطح پرداخته می‌شود. اولین سطح، سطح وراثتی و ژنتیک<sup>۴</sup> است. در این سطح ساختارها شامل تحولات و جهش‌ها<sup>۵</sup> هستند. عمل و سازوکار نادرست جهش‌ها، تأثیرگذار بر عمل حافظه است. عمل حافظه به عنوان یک ساختار در سطح شناختی قرار دارد. عملکرد ضعیف حافظه کوتاه‌مدت، در ساختار حافظه بر ادراک تأثیرگذار است. ادراک نیز به عنوان دومین ساختار سطح شناختی لحاظ می‌شود. اختلال در سازوکارهای ادراک نظیر فرایندهای یکپارچه‌سازی، پردازش، دفع، و بازیابی اطلاعات بر مواجهه فرد با جهان پیرامون تأثیرگذار است. زمانی که ادراک دچار اختلال می‌شود، بر امنیت هستی‌شناختی<sup>۶</sup> فرد تأثیر می‌گذارد. امنیت هستی‌شناختی ساختاری است که

1. Retrodution
2. Induction
3. Deduction
4. Genetic
5. Mutations
6. Ontological security



در سطح روان‌شناختی قرار دارد. امنیت هستی‌شناختی به عنوان وضعیت روحی پایدار تلقی می‌شود و دارای سازوکارهایی چون معنادهی مثبت به تجارب زندگی و دوری از هرج و مرج است. زمانی که این وضعیت روحی دچار اختلال شود، فرد نمی‌تواند خود و دیگران را به رسمیت بشناسد. به رسمیت شناختن در سطح اجتماعی قرار دارد. زمانی که این ساختار نیز دچار اختلال شود فرد اعتماد به نفس خود را از دست می‌دهد در نتیجه نمی‌تواند وارد عرصه اجتماعی و تعاملات شود.

#### ۵. مرحله چهارم: ترکیب

در این مرحله باید دانش و معرفتی را که از بررسی ساختارها و سازوکارهایشان حاصل شده است، به منظور ارائه پاسخی مناسب برای حل مسئله مورد نظر ترکیب کرد. این مرحله مستلزم ارائه راه‌حلی جامع است که در آن اقتضائات تمامی سطوح مورد توجه قرار گرفته باشد. در این مرحله همچنین بعد از انتزاع و مشخص نمودن سازوکارها و قابلیت‌های اصلی هر جلوه و چگونگی تأثیرگذاری آن در تشکیل موضوع مورد نظر، می‌توان به ترکیب دوباره این سطوح به منظور تعریفی مجدد از موضوع مورد نظر و چگونگی عمل برای تحقق جلوه‌ها پرداخت. حاصل ترکیب باید یک موضوع انضمامی روشن باشد. به گونه‌ای که در عرصه عمل، خصوصاً برای دست‌اندرکاران حوزه عمل، مانند روان‌پزشکان و دست‌اندرکاران تربیتی (مانند برنامه‌ریزان، معلمان و همچنین والدین و سایر مؤسسات و نهادهای غیررسمی که در امر تربیت دخیل هستند) مشخص شود که به منظور تحقق موضوع مورد نظر چه مؤلفه‌هایی لازم است و چگونه می‌توان آنها را برای تحقق آن به کار برد. در پژوهش فوق محقق در پایان به ارائه درمان و راه‌حلی کارآمد برای درمان این بیماری با استفاده و ترکیب دانش به دست آمده از این ساختارها و سازوکارها می‌پردازد.

#### ۶. مرحله پنجم: کنش

در این مرحله با توجه به شناسایی عوامل و مؤلفه‌های ضروری و غیرضروری، باید تعاریفی را که تا به حال مسئله مورد نظر را با توجه به عوامل غیرضروری تعریف کرده‌اند مورد ارزیابی انتقادی قرار داد. یا این‌که با آگاهی از سازوکارها و ساختارهایی که منجر به بروز مسئله می‌شوند، زمانی که ساختارهای فوق وجود ندارند به ایجاد آنها اقدام کرد. همچنین با توجه به روشن کردن سازوکارها و ساختارهای ضروری می‌توان عواملی را هم که مانع تحقق این موضوع می‌شوند شناسایی کرد در حذف آنها کوشید. این همان غیبت‌های مولد است.



کنش معطوف به اقداماتی است که از جمله آنها می‌توان به این موارد اشاره کرد: ارائه تعریفی واقعی از موضوع (این تعریف بر اساس ساختارها و سازوکارهای تبیین شده می‌باشد)، حذف رویکردها و راه‌حل‌ها و موانع، اصلاح آنها، ارائه بدیل‌هایی که معطوف به وضع موجود است، و ارائه سیاست‌گذاری‌هایی مانند سیاست‌گذاری‌های آموزشی که معطوف به وضع مطلوب است.

### استلزام‌های پژوهش میان‌رشته‌ای از منظر هستی‌شناسی باسکار

بر اساس مفروضات هستی‌شناسی رئالیسم انتقادی باسکار می‌توان اصولی را به منظور بهبود عمل پژوهشی استنتاج کرد؛ اصولی که در حکم راهنمای عمل پژوهش باشند و پژوهش با بهره‌گیری از آنها تحقق یابد. این اصول در واقع قواعد و قابلیت‌هایی برای انجام یک پژوهش میان‌رشته‌ای موفق به شمار می‌روند. در ادامه به بررسی اصول پژوهش خواهیم پرداخت.

#### ۱. اصل اول: بررسی انضمامی

اصل بررسی انضمامی، اشاره به این دارد که هر موضوع و مسئله باید به عنوان یک موضوع کلی اما با ویژگی‌ها و قابلیت‌های خاص خود مورد بررسی قرار گیرد. این امر منجر به آن می‌شود که هر موضوع به عنوان یک پدیده جدید تلقی شود و از این رو ضرورت مطالعه و بررسی و تبیین آن فراهم آید. این تأکید به این علت است که بسیاری از مسائل پیرامون ما به گونه‌ای مشابه و تکراری جلوه می‌نمایند و ما نیز گرایش به آن داریم که این موضوعات را بر اساس سیاق و شیوه‌های پژوهشی پیشین مورد بررسی قرار دهیم. حال آن‌که بر اساس قاعده انضمامی، هر کدام از موضوعات متأثر از ساختارها و سازوکارهای متفاوت و متعددی هستند که این امر در مان و راه‌حل‌های متفاوتی می‌طلبد. به عنوان مثال مسئله‌ای چون خودکشی، درست است که شامل اقدام به خودکشی و مرگ است، اما در افراد مختلف علل متفاوتی دارد و نشئت گرفته از عوامل متعددی است.

تأکید بر پیچیدگی، تمایز، و لایه‌مندی در امر پژوهش مستلزم آن است که پدیده‌ها و موضوعات اجتماعی به گونه‌ای انضمامی مورد بررسی قرار گیرند. باسکار معتقد است کم‌ترین تحلیل برای یک موضوع انضمامی مبتنی بر چهار مرحله است. هر پدیده انضمامی باید تحلیل شود، نه تنها ۱- به عنوان قانون جهانی (عام) و فراوقعی<sup>۱</sup> ۲- اما به گونه‌ای ساخته شده توسط عناصر و میانجی‌های خاصی که آن را از دیگر انواع متمایز کرده‌اند. مثلاً یک زن ممکن است

1. transfactual





در آن واحد هم پرستار باشد، هم عضو اتحادیه صنفی، هم مادر سه فرزند، و هم هوادار یک ورزش خاص و... ۳- همچنین در عین حال هر کدام از این نمونه‌های متفاوت، به عنوان یک امر کلی توسط یک سیر جغرافیایی - تاریخی خاص مشخص خواهند شد، که این مورد او را خاص‌تر از دیگر انواعش می‌کند ۴- و این نمونه جغرافیایی - تاریخی خاص به عنوان یک امر کلی تقلیل‌ناپذیر مد نظر خواهد بود (باسکار، ۲۰۱۰: ۶). لذا در هر پژوهش باید موضوعات را به گونه‌ای انضمامی در نظر گرفت و به موضوعات از این منظر نگریست که هر کدام دارای خصایص و مؤلفه‌هایی با سازوکارها و قابلیت‌هایی خاص هستند؛ قابلیت‌هایی که باید انتزاع شده و مورد بررسی قرار گیرند. به عنوان مثال مسائل و موضوعات تربیتی مانند افت تحصیلی، عملکرد ضعیف نهاد آموزشی در پرورش استعدادها و توانایی‌های افراد و نظایر آن، همگی در گام نخست باید به عنوان موضوعاتی انضمامی مورد توجه قرار گیرند و توصیف شوند. یعنی افت تحصیلی از یک طرف باید به عنوان یک موضوع کلی که متأثر از عوامل فردی، آموزشی، خانوادگی، اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی است در نظر گرفته شود، و از طرف دیگر نقش و میزان تأثیر هر کدام از عوامل فوق، که در حکم سطوح متعدد که ساختارها و سازوکارهایی مؤثر دارند، باید در هر دانش‌آموز به طور جداگانه مورد بررسی قرار گیرد.

## ۲. اصل دوم: بررسی انتزاعی

اصل بررسی انتزاعی اشاره به این دارد که در هر پژوهش باید ساختارها و سازوکارهایی را از یک موضوع انضمامی جدا کرد و مورد بررسی قرار داد. تأکید بر انتزاعی در مقابل تحلیل و تجزیه است. در تحلیل و جزئی‌نگری، تنها به تجزیه یک امر کلی به اجزای تشکیل‌دهنده پرداخته می‌شود، اما در بررسی انتزاعی هدف تجزیه نیست، بلکه جدا کردن و بررسی جداگانه ساختارها از یک کل انضمامی است و هر جزء انتزاع شده خود حکم یک کل را دارد. از این رو در انتزاعی‌نگری توجه به جدا کردن ساختارهای معنادار، که قابلیت تبیین داشته باشند، به عنوان یک قاعده مهم تلقی می‌شود. لذا بر اساس اصل انتزاع، در پژوهش باید هر کل انضمامی را متشکل از اجزا و مؤلفه‌هایی معنادار دانست؛ اجزا و مؤلفه‌هایی که می‌توان آنها را جداگانه مورد بررسی قرار داد. این بررسی صرفاً به منظور تبیین نقش و عملکرد این اجزا در زمینه شکل‌گیری کل انضمامی است. بر این اساس در انتزاعی‌نگری باید به سازوکارهای ضروری و غیرضروری هر جزء انتزاع شده پرداخته شود. سازوکارهای ضروری آنهایی هستند که منجر به ظهور موضوع و پدیده انضمامی می‌شوند و سازوکارهای غیر ضروری آنهایی هستند که در شکل‌گیری موضوع



انضمامی نقش چندانی ندارند. به عنوان مثال در زمینه مسئله افت تحصیلی باید به تفکیک و بررسی مجزای هر کدام از مؤلفه‌های فردیت، نهاد آموزشی، خانوادگی، اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی پرداخت. در این بررسی هر کدام از مؤلفه‌های فوق ساختارها و سازوکارهایی دارند و تبیین افت تحصیلی در گرو شناخت و تبیین این ساختارها و سازوکارها است.

در انتزاع کردن همچنین باید توجه به تحلیل و ردیابی تأثیرات انباشتی سطوح زیرساختی به ترتیب عمودی از پایین به بالا داشته باشیم. به این معنا که در پژوهش میان‌رشته‌ای، توجه به ریشه‌مندی سطوح دخیل در موضوع مورد نظر ضروری می‌باشد، یعنی ترتیب و انباشته شدن سطوح بالا از سطوح زیرین. در واقع این نکته پژوهشی اشاره به این دارد عواملی که در ارتباط با هم منجر به بروز موضوعات و مسائل می‌شوند دارای ارتباطی ریشه‌ای و انباشتی نسبت به هم می‌باشند. یعنی هر ساختار ریشه در ساختارها و سطوح پیشین دارد. به عنوان مثال موضوعی چون بی‌اخلاقی یک دانش آموز که در سطح هنجارین می‌باشد، باید به عنوان یک موضوع لایه مند و متأثر از عوامل اقتصادی، اجتماعی، روانشناختی و فیزیولوژیکی و محیطی تلقی گردد.

### ۳. اصل سوم: کفایت تبیینی<sup>۱</sup>

اصل کفایت تبیینی اشاره به این دارد که در شناخت و تبیین ساختارها و سازوکارها باید هم به این توجه داشت که شیوه عمل ساختارها و سازوکارها به درستی تبیین یابد و هم این که موضوع تبیین شده باید قابلیت کاربرد و عمل داشته باشد. کفایت تبیینی توجه به تعامل فعالیت بشری و ساختار یا همان تعامل دو بعد گذرا و ناگذرا دارد. موضوع کفایت تبیینی مفید بودن نیست. در این معنا، کفایت تبیینی متمایز است از مفید بودن که مبنایی ابزارگرایانه دارد. ابزارگرایی تنها به خروجی و نتیجه مفید می‌اندیشد، اما کفایت تبیینی معطوف به صدق است. در کفایت تبیینی از آنجا که صدق و مطابقت با ساختار مورد توجه است، لذا توجه معطوف به هر دو ورودی و خروجی است. در واقع با توجه به این که نمی‌توان به حقیقتی مطلق دست یافت، لذا صدق معطوف به کفایت تبیینی است. بر اساس کفایت تبیینی نتایج حالتی ترکیبی نیز دارند؛ یعنی ترکیب مؤثر دانش به دست آمده از ساختارهای انتزاع شده متعدد به منظور کنش و عمل مؤثر. به عنوان مثال در برابر مسئله‌ای چون افت تحصیلی، حاصل مطالعات انجام شده از رشته‌های مختلف در باب افت تحصیلی باید به ترکیب این یافته‌ها و انتخاب راه‌حلی پردازد که تبیین‌گر این مسئله باشد؛ راه‌حلی که بیشترین مطابقت را با یافته‌های هر ساختار علمی و اقتضائات و شرایط موجود داشته باشد.

1. Explanatory adequacy



#### ۴. اصل چهارم: اصلاح خطاها و ارائه بدیل‌ها

یکی از اصول و قواعدی که پژوهش باید مورد توجه قرار دهد، شناخت و اصلاح خطاهایی است که در یک نظام فکری وجود دارد؛ خطاها و سوءبرداشت‌هایی که منجر به ارائه تبیین‌های نامناسب و ناقص، و در نتیجه عمل ناصواب و نابجا می‌شوند. ارائه بدیل نیز اشاره به آن دارد که پس از شناسایی عوامل محدودیت‌آفرین و همچنین شناخت شیوه عمل سازوکارها و ساختارهای ضروری، و تمایز آنها از عوامل غیرضروری، و همچنین با شناخت زمینه‌ها و شرایط، بدیل‌هایی را به منظور اصلاح موقعیت‌ها ارائه دهیم. بدیل‌ها در این مرحله با توجه به شناخت و اصلاح و در سطح موضوع مورد نظر مطرح می‌شوند نه در سطحی کلان.

#### ۵. اصل پنجم: تأکید بر وضع مطلوب

این اصل مشابه همان ارائه بدیل‌ها است اما نه در سطح جزئی و موقعیت خاص، بلکه با توجه به شناخت اهداف غایی به ارائه بدیل‌هایی در فرایندی به نسبت طولانی‌تر می‌پردازد. در واقع این اصل ناظر بر سیاست‌گذاری است. به عنوان مثال، سیاست‌گذاری آموزشی در تعلیم و تربیت، سیاست‌گذاری‌های اقتصادی، اجتماعی و نظایر آن. سیاست‌گذاری، به عنوان یک رهنامه، بعد از تدوین مبانی نظری و قبل از طراحی برنامه‌ها و اجرا ارائه می‌شود (حداد، ۱۹۹۵). هدف سیاست‌گذاری ارائه چارچوبی است که بر اساس آن چشم‌اندازی با زمان و مکان و موقعیت مشخص به منظور پیشبرد اهداف تدوین شود. در واقع رئالیسم انتقادی با تأکید بر رشد دانش و تغییر جهان نمی‌تواند در صدد تدوین اهدافی غایی برآید، لذا به تدوین اهدافی می‌پردازد که دارای محدودیت زمانی و مکانی باشند.

#### ۶. اصل ششم: آموزش محقق میان‌رشته‌ای

یک پژوهشگر میان‌رشته‌ای به منظور موفقیت در پژوهش باید دارای چند ویژگی باشد، از جمله علاقه به بررسی و مطالعه رشته‌ها و رویکردهای دیگر، تساهل و احترام متقابل به سایر رشته‌ها و اندیشمندان، توجه به مهارت‌ها و دانش‌های تکمیلی، توجه به همکاری منظم، و توجه به پراکندگی جغرافیایی تیم همکار، پرهیز از تقلیل‌گرایی، و پرهیز از خاص‌گرایی روشی. مسائل فوق از جمله دغدغه‌های هر پژوهش است و تحقق مؤلفه‌های فوق از طریق آموزش و نظارت بر پژوهشگران میسر می‌شود.

از آن‌جا که تحقیق رشته‌ای و میان‌رشته‌ای توأمان به کار می‌روند و تحقیق رشته‌ای زمینه



بررسی عمیق‌تری در رابطه با مسئله مورد پژوهش فراهم می‌سازد، لذا باید به مثابه یکی از شروط ضروری برای تحقیق میان‌رشته‌ای لحاظ شود و در نتیجه باید به آموزش محقق رشته‌ای در چارچوبی میان‌رشته‌ای مبادرت ورزید. باید به محققان شیوه انتزاع کردن و بررسی هر موضوع انتزاع‌شده در یک رشته علمی آموزش داده شود. از آن‌جا که محققان میان‌رشته‌ای باید آشنایی با حداقل بعضی از رشته‌های دیگر، که می‌خواهند در رابطه با آن کار کنند، داشته باشند؛ و چون رشته‌های متفاوت یک پدیده مشترک را با روش خودشان توصیف و تبیین می‌کنند، بنابراین آشنایی با رشته‌های مختلف و شیوه‌های بررسی‌شان ممکن است به عنوان یک شیوه ابتکاری مفید در آموزش یک محقق میان‌رشته‌ای تلقی شود. لذا محقق میان‌رشته‌ای باید دومین، یا حتی سومین رشته را مورد مطالعه قرار دهد.

#### ۷. اصل هفتم: توجه به مسائل جنبی

در نهایت امری که در پژوهش میان‌رشته‌ای حائز اهمیت است، مبحث مسائل حاشیه‌ای برای تحقق تحقیق میان‌رشته‌ای است که شامل توجه به عنصر زمان، امکانات، و دقت و حوصله است. چرا که تحقیق میان‌رشته‌ای با سطوح و ساختارهای گوناگونی در ارتباط است و مستلزم مهارت و دقت و صرف هزینه است، که به مراتب تحقیق میان‌رشته‌ای را در برابر تحقیق تک‌رشته‌ای سخت‌تر نشان می‌دهد. بر این اساس محققان باید در انجام پژوهش‌های خود زمان و امکانات را در نظر داشته باشند و همچنین تیمی از محققان تدارک ببینند که در زمینه موضوع مورد نظر علاقه‌مند و همفکر باشند. این امر روش مفیدی به منظور صرفه‌جویی در وقت و مهار مسائل جانبی مانند کمبود امکانات و مهارت‌ها است.

#### نمونه‌ای از به کارگیری رویکرد میان‌رشته‌ای

نمونه‌ای از به کارگیری پژوهش میان‌رشته‌ای از منظر هستی‌شناختی را در تبیین یکی از معضلات اجتماعی، یعنی خودکشی، مورد توجه قرار خواهیم داد. این نمونه را با توجه به مراحل پژوهش میان‌رشته‌ای تبیین خواهیم کرد.

#### ۱. توصیف

در این مرحله باید به بررسی وضعیت موجود مسئله و پیشینه نتایج و درمان‌های انجام گرفته در رابطه با موضوع پرداخته شود. در رابطه با خودکشی، رویکردهای سنتی که اکثراً دینی و اخلاقی است، معتقد به این است که خودکشی قتل نفس به حساب می‌آید و معطوف به



عمل انجام گرفته است. اما از منظر علمی، خودکشی نوعی درد روانی است که ریشه آن به عدم ارضای نیازهای اساسی برمی گردد و یک ناراحتی چندبعدی است، و بهترین درمان این ناراحتی چندبعدی خودکشی است (اشنایدمن، ۱۳۸۳). این عمل شامل اقدام به خودکشی و انجام آن است. فکر و اقدام به خودکشی از مهم ترین پیش بینی کننده های خودکشی است. میزان خودکشی در میان جوانان و بین سنین ۱۵ تا ۳۰ بیشتر از سایر افراد است. میزان خودکشی در میان افراد تحصیل نکرده بیش از افراد تحصیل کرده است. مداخله های درمانی مناسب می تواند باعث کاهش این رفتار شود. اما درصد کمی از افراد تحت درمان قرار می گیرند. علل خودکشی ویژگی های بیولوژیکی، شخصیتی، شناختی و ویژگی های محیطی است.

## ۲. پرسش استعلایی

چه ساختارهایی خودکشی را ممکن ساخته اند؟ شیوه عمل این ساختارها چگونه است؟ عوامل محدودیت آفرین این ساختارها چیست؟ چگونه می توان ساختارهای محدودیت آفرین را برطرف کرد؟

## ۳. بازتوصیف

در این مرحله باید موضوع مورد نظر را به گونه ای توصیف کرد که بر اساس آن بتوان موضوع مورد نظر را بر حسب تعامل ساختارهای متعدد تعریف کرد. خودکشی عملی است متأثر از عوامل بیولوژیکی، شناختی، شخصیتی، اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و سیاسی و هنجارین. بر این اساس خودکشی را باید بر اساس سطوح فوق مورد تبیین قرار داد.

## ۴. تفکیک

در این مرحله باید از موضوع بازتوصیف شده به انتزاع سطوح و شناسایی سازوکارها و ساختارهای آن و شیوه عمل آن اقدام کرد. در بعضی از موارد خودکشی، نه تمامی آنها، می توان سطوح متعدد بیولوژیک، شناختی، روانشناختی، اجتماعی، اقتصادی و هنجارین را مشاهده و ساختارهای آن را تبیین کرد و در بعضی موارد تنها می توان چندین مورد از سطوح را مورد ملاحظه قرار داد. در این جا به تبیین موردی پرداخته می شود که تمامی سطوح دخیل اند.

در سطح بیولوژیک، دردهای ناشی از اعمالی چون عمل جراحی و یا ناامنی شغلی باعث ایجاد درد در بدن فرد می شود. این درد سندرم درد منطقه ای پیچیده نام دارد. این سندرم ساختاری است که منجر به اختلال خواب، اختلال در انجام کارها، و در نهایت خودکشی



می‌شود. سطح شناختی، اختلالات بیولوژیکی، و محیطی (سازوکارهای زمینه‌ای) باعث اختلال در اعمالی چون حل مسئله می‌شوند. حل مسئله سازوکاری است که در ساختار ادراک قرار دارد. اختلال در این ساختار منجر به اعمالی چون تحجر شناختی، ناامیدی و خودانتقادی و نظر منفی نسبت به خود و محیط می‌شود. در سطح روانشناختی نیز اختلالات در ساختار شناختی، منجر به ناامیدی و خودانتقادی می‌شود. این دو مؤلفه به عنوان دو سازوکار بیرونی تأثیرگذار بر سازوکارهایی چون معنادهی مثبت به زندگی و دوری از هرج و مرج می‌شوند؛ دو مؤلفه‌ای که جزء سازوکارهای اصلی و درونی ساختاری به نام امنیت هستی‌شناختی هستند. امنیت هستی‌شناختی به معنای وضعیت روحی پایداری است که منبث از احساس تداوم و امنیت با توجه به رویدادهای زندگی فرد است. در سطح اجتماعی اختلالات در سطح روانشناختی منجر به کاهش اعتماد به نفس و عزت نفس فرد شده و این دو مؤلفه بر به رسمیت‌شناسی هویت فرد تأثیر می‌گذارد. به رسمیت شناختن خود و به رسمیت شناخته شدن از جانب دیگران ساختارهایی هستند که در سطح اجتماعی قرار دارند و اختلال در این ساختارها منجر به گوشه‌گیری و از دست دادن امید به زندگی است. در سطح اقتصادی، که شامل ساختار توزیع منابع است، سازوکارهایی وجود دارند که توزیع نامناسب و غیرمنصفانه منابع را به همراه دارد که پدید آورنده موانعی برای مشارکت افراد ناامید، فاقد توانایی حل مسئله، و دارای اعتماد به نفس پایین در جامعه است. در سطح هنجارین نیز ساختارهایی چون جنسیت، قومیت، نژاد، مذهب، دینی رسمی و غیررسمی، و تعریف از عدالت قرار دارند و هر کدام از این ساختارها دارای سازوکارهایی هستند که منجر به کاهش امنیت هستی‌شناختی، اختلال در ادراک، به وجود آمدن سندرم درد و غیره می‌شوند و پیامد همه این عوامل تمایل به خودکشی است.

#### ۵. ترکیب

این مرحله، که می‌توان آن را بازتوصیف دوم نام نهاد، معطوف به ترکیب دانش به دست آمده از تبیین هر کدام از ساختارها و سازوکارهای انتزاع شده است. در این مرحله باید سازوکارهای ضروری برای درمان اختلال را از سازوکارهای ایجادکننده اختلال تفکیک کرد و تبیینی جدید از موضوع ارائه داد. با ترکیب سازوکارهای مثبت باید به ایجاد طرح‌واره‌ای درباره خویشتن و جهان اقدام کرد؛ طرح‌واره‌ای که منجر به ایجاد ثبات رفتار فرد می‌شود. با ترکیب سازوکارهای منفی نیز چشم‌اندازی برای درمان اختلالات فراهم می‌شود.

#### ۶. کنش

در این مرحله با توجه به دانش جدید باید به حذف و اصلاح رویه‌های ناکارآمد موجود و



همچنین ارائه بدیل‌ها اقدام کرد. استفاده از اصول و قواعدی برای کاهش اضطراب، ایجاد امنیت هستی‌شناختی، اعتماد به نفس، عزت نفس و همچنین بازنگری و بازتعریف مجدد مفاهیمی چون عدالت، جنسیت، قومیت، تفاوت‌های نژادی و نظایر آن ضروری است و همگی در درمان این معطل باید مورد استفاده قرار گیرند.

## نمونه موردی دوم

نمونه مثال در زمینه بهره‌گیری از مفروضات و مراحل پژوهشی مبتنی بر دیدگاه رئالیسم انتقادی را می‌توان در تبیین مسئله مغفول ماندن هنر در تعلیم و تربیت کنونی کشورمان مورد استفاده قرار داد. مسئله ضرورت توجه به هنر در تعلیم و تربیت با توجه به کارکردهای آن و در عین حال بی‌توجهی به آن در تربیت رسمی یکی از جنبه‌های مسئله‌ساز تربیت هنری است (مهرمحمدی، ۱۳۸۳). راه‌حل‌های ارائه شده به منظور توجه به هنر نیز صرفاً از منظر آموزشی بوده است. به این معنی که عدم توجه به هنر در تعلیم و تربیت را منبعث از عدم تبیین کارکردهای تربیتی هنر و همچنین بی‌توجهی مسئولان تربیتی نسبت به استفاده از هنر دانسته‌اند و بر این اساس سعی کرده‌اند با تشریح و تبیین کارکردهای هنر جایگاه فراموش شده و به حاشیه رفته آن را بازبند (مهرمحمدی، ۱۳۸۷)، (شرفی، ۱۳۸۶)، (امینی، ۱۳۸۴). نوع ورود به این مسئله و راه‌حل‌های ارائه شده حاکی از نگاه تقلیل‌گرایانه، رشته‌محوری و عدم توجه به پیچیدگی و تعامل تربیت هنری با سایر عرصه‌ها است و هنر تنها جزئی محدود از محتوای آموزشی بوده است. حال آن‌که هنر به عنوان موضوعی پیچیده متأثر و تأثیرگذار از عرصه‌های دیگر است و ماهیتی انضمامی دارد.

در رابطه با هنر و تربیت هنری سؤال استعلایی به این شکل قابل طرح است: شرط امکان تحقق تربیت هنری چیست؟ چه ساختارهایی تحقق آن را ممکن می‌سازند؟ شیوه‌های عمل این ساختارها چگونه است؟ توجه به وجود ساختارها و سازوکارها، به منظور شناخت علل بی‌توجهی به هنر و یافتن تبیینی برای تحقق آن است. توجه به ساختارها پیش‌فرض پیچیده بودن را نیز در رابطه با تربیت هنری به همراه دارد. به این معنی که ساختارهای متعدد، که هر کدام در سطوح متعدد قرار گرفته‌اند، در تعامل با هم منجر به خلق مسئله می‌شوند. در این جا باید تأکید کرد که رئالیسم انتقادی با تأکید بر پیچیدگی، این امر را مفروض می‌گیرد که در هر سؤال استعلایی باید به دنبال بیش از یک ساختار و سازوکار بود و همواره از وجود ساختارهای متعدد پرده‌برداری کرد.





مفروض دیگری که در بررسی تربیت هنری حائز اهمیت است، بحث انضمامی و انتزاعی بودن مسئله تربیت هنری است. این دو مفروض مسئله تربیت هنری را به عنوان موضوعی کلی و مربوط به شرایط و وضعیت امروز جامعه لحاظ می‌کنند و تبیین آن را بر اساس شناخت عوامل، ساختارها، و سازوکارهای فعلی میسر می‌دانند. بر این اساس ساختارهایی در سطوح متعدد بیولوژیکی، روانشناسی، فردی، اجتماعی، و اقتصادی وجود دارند که با تأثیرپذیری از شرایط پیرامون خود (ساختارهای دیگر) منجر به مسئله مورد نظر شده‌اند. بر این اساس باید این ساختارها انتزاع شوند و به طور جداگانه مورد بررسی قرار گیرند. یعنی مسئله بی‌توجهی به هنر از منظر ساختار آموزشی (شامل توجه به هنر در محتوا و برنامه درسی، ضرورت وجود معلمانی متخصص، توزیع مناسب زمانی)، عدم گرایش فردی، نگرش اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی جامعه و گرایش خانواده‌ها نسبت به هنر و همچنین وجود مبانی و بنیان‌های فلسفی در رابطه با هنر باید مورد توجه قرار گیرد. به این معنی که تمامی ساختارهای فوق در بی‌توجهی به هنر نقش دارند و با توجه به سیر جغرافیایی و تاریخی موجود، به گونه‌ای متفاوت جلوه‌گر می‌شوند. در امر پژوهش باید به تفکیک موضوعاتی چون ساختار آموزشی، علایق فردی، انتظارات خانواده‌ها، ساختار اجتماعی و اقتصادی پرداخته شود. بعد از این انتزاع است که باید در هر کدام از سطوح انتزاع شده ساختارهایی را شناسایی کرد که بر مسئله مورد نظر تأثیرگذارند و آنگاه سازوکارهای ضروری و غیرضروری موجود در ساختارهای مورد نظر را مورد بررسی قرار داد. در این رابطه، در سطح آموزشی با ساختارهایی مانند تخصص معلم، محتوای دروس، و توزیع دروس مواجهیم که هر کدام ساختاری جداگانه است. تخصص معلم مشتمل بر سازوکارهایی چون آشنایی با فواید و کاربردهای هنر، سبک‌های هنری، و شیوه ارائه هنر است. در سطح روان‌شناختی، علایق فردی و امنیت هستی‌شناختی ساختارهایی هستند که مورد توجه قرار می‌گیرند. این ساختارها سازوکارهایی از جمله انتخاب شغل و وجهه اجتماعی را شامل می‌شوند. در سطح اجتماعی انتظارات خانواده ساختاری است که در آن توجه به آینده شغلی و وجهه اجتماعی جزء سازوکارهای مهم و تأثیرگذار تلقی می‌شود. نگرش عمومی جامعه به هنر نیز دیگر ساختار اجتماعی مهم است. در این ساختار سازوکارهایی چون تلقی ابزاری بودن هنر وجود دارد. در سطح اقتصادی نیز نگرش شغلی ساختاری است که دارای سازوکارهایی چون درآمدزا بودن رشته‌ها است و یا ساختار هزینه و فایده، که سازوکارهایی چون به صرفه بودن، و رقابت‌پذیری در بازار را دارد.



در بررسی مسئله بیان شده در رابطه با بی‌توجهی به هنر، هر کدام از مؤلفه‌های انتزاع شده در یک رشته علمی قابل بررسی است. از این رو به منظور شناخت سازوکارهای تأثیرگذار در بی‌توجهی به هنر و همچنین دست‌یابی به سازوکارهایی به منظور بهره‌گیری مؤثر از هنر، نیازمند تیمی از متخصصان رشته‌های روانشناسی، جامعه‌شناسی، اقتصاد، و تعلیم و تربیت، و همچنین متخصصان رشته هنر هستیم. بعد از شناخت ساختارها و سازوکارهای ضروری و شیوه عمل آنها در رابط با مسئله تربیت هنری، آن‌گاه باید به ترکیب دانش به دست آمده از رشته‌های مختلف پرداخت و زمینه کنش را فراهم آورد.

نمونه سیاست‌گذاری آموزشی را می‌توان در رابطه با درس هنر به این صورت ارائه کرد که باید درس هنر در برنامه درسی به عنوان شکلی از سواد تلقی شود که در کنار سواد نوشتاری قرار دارد (مهرمحمدی، ۱۳۸۳). از دیگر اقدامات اساسی در زمینه بهبود وضعیت هنر به اقداماتی از این دست می‌توان اشاره کرد: توجه به مبادی و اصول رویکردهای هنری، تأکید بر کارکردهای هنر و تمایز و تفکیک کارکردهای مختلف هنر از هم، توجه به تربیت معلمانی متخصص در زمینه هنر، دادن آگاهی به خانواده‌ها و سایر نهادهای بیرونی مرتبط با آموزش و پرورش در مورد اهمیت هنر در زندگی و پیشبرد و تقویت سایر دروس.

### نتیجه‌گیری

در پایان می‌توان به این نتیجه دست یافت که رویکرد پژوهش میان‌رشته‌ای از منظر هستی‌شناسی، نه به معنای التقاط و گلچین‌گرایی و نه به معنای دیدن یک مسئله از چشم‌اندازهای مختلف و نه به معنای به کارگیری و ترکیب نظریه‌های مختلف و ترکیب آنها به منظور شناخت و تبیین بهتر امور، بلکه به معنای شناخت و تبیین تمامی ساختارها و سازوکارهای علی اثرگذار بر خلق یک رویداد است. از آن‌جا که در خلق یک رویداد عواملی در سطوح فیزیک، شیمی، فیزیولوژی، شناختی، روان‌شناختی، اجتماعی، سیاسی، فرهنگی، دینی، محیطی، فردی و خانوادگی نقش دارند، لذا تمامی این عرصه‌ها باید مورد بررسی قرار گیرند. هدف پژوهش میان‌رشته‌ای از منظر هستی‌شناختی، در گام نخست بررسی و تبیین یک پدیده و مسئله در سطوح مختلف واقعیت است؛ به این معنی که سطوح مختلف چگونه موضوع مورد نظر را ایجاد می‌کنند و چگونه در این سطوح، ساختارها و سازوکارها در راستای ایجاد موضوع عمل می‌کنند و شیوه عمل این ساختارها چگونه است. در گام دوم، حل مسئله و ارائه راه‌حل مد نظر قرار می‌گیرد.



پژوهش میان‌رشته‌ای با تأکید بر مفروضات هستی‌شناختی رئالیسم انتقادی، به عنوان یک ضرورت معرفت‌شناختی و پژوهشی قلمداد می‌شود. هستی‌شناسی با تأکید بر پیچیدگی، لایه‌مندی، و وجود ساختارها و سازوکارهای متعددی که در سطوح مختلف و در لایه‌های متعدد قرار گرفته‌اند، و با تعاملاتشان منجر به ظهور رویدادهای متعدد می‌شوند، ضرورت روش‌شناسی برای پژوهش را ایجاب می‌کنند که بر اساس این روش‌شناسی، همواره باید در زمینه شناخت مسائل، عوامل متعددی را از سطوح مختلف مد نظر داشت؛ عواملی که تنها از طریق بررسی از منظر علوم مختلف قابل تبیین باشند. بر این اساس پژوهش میان‌رشته‌ای به مثابه روش‌شناسی یا راهنمایی برای عمل پژوهش تلقی می‌شود. در این روش‌شناسی تمامی پژوهش‌های انجام گرفته در حوزه علوم اجتماعی و علوم کاربردی مانند تعلیم و تربیت، باید به گونه‌ای میان‌رشته‌ای عمل کنند.



فصلنامه علمی - پژوهشی

۱۶۹

تبیین مفروضات  
هستی‌شناسی...



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

## منابع

اشنادیمن، الف (۱۳۸۳)، روانشناسی خودکشی: ذهن خودکشی‌گرا. مترجم مهرداد فیروزبخت، تهران: انتشارات رسا.

امینی، م (۱۳۸۶)، تربیت هنری در قلمرو آموزش و پرورش. تهران: انتشارات آبیژ.

باقری، خ (۱۳۸۸)، دیدگاه‌های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت. چاپ دوم، تهران: نشر علم.

بتون، ت. و کرایب، ی (۱۳۸۴)، فلسفه علوم اجتماعی: بنیادهای فلسفی تفکر اجتماعی. ترجمه شهناز مسمی پرست و محمد متحد. تهران: مؤسسه انتشارات آگاه.

جاودانی، ح. و توفیقی، ج (۱۳۸۸)، ساختارها، فرایندها و عوامل مؤثر بر توسعه میان‌رشته‌ای‌ها. فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، دوره دوم، شماره ۱، صص ۵۶ - ۳۷.

جردن، ت (۱۳۷۶)، موضوعات و طرحواره‌ها، نگرشی فلسفی به تدریس علوم به روش بین‌رشته‌ای، در: فلسفه تعلیم و تربیت معاصر، ترجمه خسرو باقری. تهران: مؤسسه انتشاراتی سوره.

خاکباز، ع. و موسی پور، ن (۱۳۸۸)، تجربه اجرای برنامه درسی میان‌رشته‌ای در ایران: بررسی موردی دوره کارشناسی ارشد آموزش ریاضی. فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، دوره اول، شماره ۴، صص ۱۲۱ - ۸۵.

سیر، الف (۱۳۸۵)، روش در علوم اجتماعی، رویکردی رئالیستی. ترجمه عماد افروغ، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

شرفی، ح (۱۳۸۶)، آموزش هنر متناسب با فعالیت‌های زیباشناسانه تولید هنری و مفاهیم وابسته، فصلنامه علمی - پژوهشی دانشکده هنرهای زیبا دانشگاه تهران، شماره ۳۲، صص ۳ - ۸۴.

مهرمحمدی، م (۱۳۸۳)، چپستی، چرایی و چگونگی آموزش هنر. تهران: انتشارات مدرسه.

هرست، پ. ه. و پیترز، ر. الف (۱۳۸۹)، منطق تربیت: تحلیل مفهوم تربیت از نگاه فلسفه تحلیلی. ترجمه فرهاد کریمی. تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.

Aboelela, S., Larson, E., Bakken, S., Carrasquillo, O., Formicola, A., Glied, S., Haas, J. and Gebbie, K (2007), *Defining Interdisciplinary Research: Conclusions from a Critical Review of the Literature*. Health Research and Educational Trust. Health Services Research. 42(1 Pt 1): 329-346.

Bhaskar & Danermark (2006), *Metatheory, Interdisciplinarity and Disability Research: A Critical Realist Perspective*. Scandinavian Journal of Disability Research Vol. 8, No. 4, 278-297

Bhaskar, R (1998), *the Possibility of Naturalism A Philosophical Critique of the Contemporary Human Sciences*. Rutledge.

Bhaskar .R. (2009) *Scientific Realism and Human Emancipation*. By Rutledge

Bhaskar, R., Frank, C., Georg Høyer, K., Næss, P., and Parker, J (2010),



فصلنامه علمی-پژوهشی

۱۷۰

دوره ششم  
شماره ۳  
تابستان ۱۳۹۳

*Interdisciplinarity and Climate Change Transforming knowledge and practice for our global future.* Routledge

Corson, D (1999), *Bhaskar's Critical Realism and Educational Knowledge.* Education Department, Massey University, New Zealand. 12: 2, 223 — 241

Haddad, W (1995), *Education policy-planning process: an applied framework the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

Kessel, F. Rosenfield, P. L. A., Norman B (2008), *Interdisciplinary research: Case Studies from Health and Social Science.* Published by Oxford University Press, Inc.

Lattuca, L. R (2001), *Creating Interdisciplinarity: Interdisciplinary Research and Teaching among College and University Faculty.* published. Vanderbilt University Press

Murray, M. K. & Wiesemes R2009 (), *Exploring Avenues to Interdisciplinary Research: From Cross- to Multi- to Interdisciplinarity.* Nottingham University Press

National Academy of Sciences (2004) *Facilitating Interdisciplinary Research.*



فصلنامه علمی - پژوهشی

۱۷۱

تبیین مفروضات  
هستی‌شناسی...



# The Explanation of the Bhaskar's Critical Realism Ontological Assumptions and their Applications on Interdisciplinary Research

Mojtaba Pourkarim<sup>1</sup>  
Alireza SadiqZade Ghamsari<sup>2</sup>  
Khosrow Bagheri Noeparast<sup>3</sup>  
Mahmoud Mehrmohammadi<sup>4</sup>

## Abstract

The aim of this article is explanation of the interdisciplinary research based on ontological assumptions in Roy Bhaskar's view. According to the research that has been done by description- inductive method, research in Bhaskar's view is due to transcendental argument, complexity logic, scientific explanation, methodological naturalism and explanatory critic, has interdisciplinary nature. This explanation of interdisciplinary research has an ontological base and is against epistemological approach in interdisciplinary research. According to assumptions of critical realism interdisciplinary research is in the meaning of studying a complex phenomenon at different levels of reality and explanation of its structures and external and internal mechanisms. This explanation of interdisciplinary research criticizes and reforms epistemological interdisciplinary approach. Critics involve: actualism, problem of integration and transdisciplinary. Ontological interdisciplinary research instead of actualism, focuses on explanation of structures and mechanisms that are in the real level. It considers integration as achieving knowledge based on explanation of structures and mechanisms and not as an eclectic approach and instead of transdisciplinary research focuses on keeping and interaction of disciplines. Steps of this research involve: description of an unclear phenomenon, transcendental question, *redescription, resolution, integration and praxis*. *Principles of this research are* involve investigate concrete, investigate abstract, explanatory adequacy, elimination and reform, giving alternative, education of interdisciplinary researcher , and attention to minor problems .

**Keywords:** Interdisciplinary Research, Ontology, Epistemology, Critical Realism, Roy Bhaskar

1. PhD. Student of Philosophy in Education, Tarbiat Modarres University. [poorkarimim@yahoo.com](mailto:poorkarimim@yahoo.com), [m.pourkarimi@modares.ac.ir](mailto:m.pourkarimi@modares.ac.ir)
2. Faculty Member, Tarbiat Modarres University. [ali\\_sadeq@modares.ac.ir](mailto:ali_sadeq@modares.ac.ir)
3. Faculty Member, Tarbiat Modarres University. [Khosrowbagheri4@gmail.com](mailto:Khosrowbagheri4@gmail.com)
4. Faculty Member, Tarbiat Modarres University. [mehrm\\_ma@modares.ac.ir](mailto:mehrm_ma@modares.ac.ir)

