

بررسی و نقد روش تحلیل مفهومی با رویکرد پوزیتیویسم منطقی در پژوهش‌های تربیتی

علی تارسی*

چکیده

هدف این مقاله بررسی و نقد روش تحلیل مفهومی با رویکرد به پوزیتیویسم منطقی به منظور شناسایی نقاط قوت و ضعف این روش در اجرای پژوهش‌های تربیتی بود. پژوهش کنونی از نوع کیفی و با استفاده از روش توصیفی-تحلیلی و با رویکردی انتقادی انجام شد. در مراحل پژوهش ابتدا جایگاه روش تحلیل مفهومی و عملکرد آن در تعلیم و تربیت توصیف شد. سپس اعتبار روش تحلیل مفهومی به مثابه یک روش پژوهش بررسی و رویکرد آن به پوزیتیویسم منطقی تعیین شد. در آخر نقدهایی به شیوه نقد درونی به این روش به عمل آمد. نتایج نشان‌دهنده آن است که روش تحلیل مفهومی بر بنیان فلسفه تحلیلی و پوزیتیویسم منطقی استوار است. این روش با داشتن نقش مقدمه‌ای در حل مسائل تعلیم و تربیت، از راه عینیت‌بخشی به برخی از مفاهیم و قضایا و رفع ابهامات در آن‌ها به کار پژوهش در تعلیم و تربیت کمک می‌کند. اعتبار تحلیل مفهومی با رویکرد به پوزیتیویسم منطقی بیش از هر چیزی با نزدیک کردن معناها به عینیت تعیین می‌شود. لذا در این روش عینیت همواره یک عنصر اساسی در قضاوت در باب داده‌های پژوهشی به حساب می‌آید. هر چند این نقش در پژوهش‌های تربیتی لازم و تا حدی کارساز است، با این حال نقدهای به عمل آمده نشان می‌دهد که روش تحلیل مفهومی در رویکرد به پوزیتیویسم منطقی، در حل همه مسائل تعلیم و تربیت کارایی ندارد. پیشنهاد پژوهشگر بر استفاده تلفیقی این روش با روش‌های پژوهش دیگر و اتخاذ رویکرد «پژوهش آمیخته»^۲ (ترکیبی) است.

کلید واژه‌ها: نقد، تحلیل مفهومی، پوزیتیویسم منطقی، پژوهش‌های تربیتی

مقدمه

از نظر طرفداران فلسفه تحلیلی، فلسفه به مثابه یک روش^۱ است نه یک ایده، موضوع یا نظریه خاص (دامت^۲، ۱۹۹۳: ۱۵۹-۱۵۳). از این رو طرفداران فلسفه تحلیلی به فلسفه به مثابه یک روش نگاه می‌کنند. روشی که در آن مسائل مختلف از راه تحلیل عناصر زبانی حل می‌شود. با الهام از این نگرش، برخی از پژوهشگران تعلیم و تربیت بر این باور هستند که در چهارچوب سنت فلسفه تحلیلی زبان و به کمک روش تحلیل مفهومی می‌توان مسائل و مشکلات تعلیم و تربیت را از راه پژوهش در مفاهیم و قضایای زبانی حل کرد. در این راستا روش تحلیل مفهومی در پژوهش‌های تربیتی به وسیله پژوهشگران به کار گرفته می‌شود. در این میان می‌توان به پژوهش‌های مفهومی اشاره کرد که به وسیله برخی پژوهشگران مفهومی حوزه تعلیم و تربیت همچون پی. اچ. هرست^۳ انجام شده است.^۴

نظام تربیتی همچون نظام‌های دیگر در اجتماع دارای مسائل و مشکلاتی است که بخشی از آن‌ها به حوزه مفاهیم و قضایای زبانی و چالش‌های مربوط به آن‌ها باز می‌گردد. مثلاً مفاهیمی چون هوش و پیشرفت تحصیلی، عدالت آموزشی، برنامه درسی، معلم نمونه، آموزش و پرورش کارآمد، کتاب درسی خوب، کلاس درسی موفق و مفاهیمی از این دست که با چالش‌هایی مواجه هستند. چرا که معنای واحدی از این مفاهیم و اصطلاحات نمی‌توان به دست آورد. در این راستا طرفداران پژوهش‌های تعلیم و تربیت با استفاده از روش تحلیل مفهومی با گرایش به پوزیتیویسم منطقی معتقد هستند که می‌توان با کمک عینیت بخشیدن به مفاهیم، مشکلات فراروی نظام‌های تعلیم و تربیت را حل کرد. جان بست^۵ از صاحب‌نظران در حوزه پژوهش‌های تربیتی در باب تعاریف عملیاتی معتقد است: «این تعاریف، چهارچوبی را فراهم می‌کند تا محقق براساس آن با مسأله برخورد نماید. متغیرهای مورد نظر باید به صورت عملیاتی تعریف شوند. اصطلاحاتی مثل پیشرفت تحصیلی یا هوش، مفاهیم مفیدی هستند؛ اما نمی‌توان آن‌ها را به عنوان ملاک‌هایی به کار برد؛ مگر آنکه به صورت نمونه‌های قابل مشاهده‌ای

-
1. philosophy as method
 2. Dummett
 3. Hirst
 4. See & With
 5. John. & Best

از رفتار تعریف شده باشند. نمرات تحصیلی که توسط معلمان داده می‌شود یا نمرات آزمون‌های استاندارد شده پیشرفت تحصیلی تعاریف عملیاتی از پیشرفت هستند. نمره آزمون استاندارد شده هوش، یک تعریف عملیاتی از هوش است» (نقل از شریفی و طالقانی، ۱۳۸۴: ۶۲). سرمد، بازرگان و حجازی (۱۳۹۵) معتقدند که یکی از ملاک‌های ارزیابی مسأله و گزاره‌های پژوهش، بهره‌گیری از تعاریف عملیاتی متغیرها است که باعث آسان شدن پژوهش می‌شود. لذا لازم است تعاریف مفهومی به تعاریف عملیاتی تبدیل شوند. در این راستا حافظ‌نیا در ضرورت به‌کارگیری تعاریف عملیاتی در پژوهش‌ها اظهار می‌دارد: «متغیرهای یک تحقیق باید قابلیت سنجش و اندازه‌گیری را پیدا کنند؛ یعنی باید به شاخص‌ها و مفاهیم عینی‌تری تبدیل شوند که بتوان آن‌ها را مشخص و اندازه‌گیری کرد. در غیر این صورت امکان سنجش و اندازه‌گیری آن‌ها وجود ندارد و محقق نمی‌تواند فرضیه‌های تحقیق خود را ارزیابی کند. بنابراین، شرط اول این است که متغیرها و مشخصات آن‌ها به شیوه‌ای تعریف شوند که مشاهده‌پذیر و سنجش‌پذیر باشند» (حافظ‌نیا، ۱۳۹۵: ۳۷-۳۸).

مسأله‌ای که وجود دارد این است که هرچند روش تحلیل مفهومی با گرایش به پوزیتیویسم منطقی در برچیدن برخی مسائل در تعلیم و تربیت کارایی دارد؛ با این حال معلوم نیست که این روش همیشه و در همه حال بتواند از راه عینیت‌بخشی به مفاهیم و شفاف‌سازی آن‌ها به پژوهش کمک کند. به عنوان مثال می‌توان مفهوم «افت تحصیلی» را با این تعریف عملیاتی^۱ عینیت بخشید و در تصمیم‌گیری‌های تربیتی از آن استفاده کرد. «افت تحصیلی عبارت است از اینکه دانش‌آموزان در معدل دریافتی خود نسبت به پایه قبلی با کاهش نمره مواجه شده باشند»؛ اما درباره مفاهیم «عدالت آموزشی»، «معلم موفق» و «آموزش و پرورش کارآمد» نمی‌توان به این سادگی به تعریف عملیاتی دقیقی دست یافت. حتی در تعریف عملیاتی ارائه شده برای افت تحصیلی هم می‌توان اشکالاتی را وارد کرد. مثلاً چنانچه دانش‌آموزی در حین پاسخ دادن به سؤالات امتحان با خواب آلودگی مواجه شده باشد، نمی‌توان گفت که او در تحصیل خود و آنچه که باید یاد می‌گرفته ضعیف بوده و افت تحصیلی داشته است.

در حال حاضر بیشترین حجم پژوهش‌های تربیتی به کمک روش‌هایی انجام می‌شود که پشتوانه و اعتبار خود را از پوزیتیویسم منطقی دریافت می‌کنند. این امر با بهره‌گیری از اعداد و

1. operational definition

ارقام به دلیل داشتن دقت و صراحت انجام می‌شود که به پژوهش‌های کمی معروف است. نتایج پژوهش سراجی و عطاران (۱۳۸۹) نشانه آن است که در خارج از ایران ۴۶/۹۴ درصد از پژوهش‌ها به صورت کمی و ۲۷/۲۶ درصد پژوهش‌ها به صورت کیفی و ۲۵/۷۹ درصد به صورت آمیخته (ترکیبی) انجام شده است. در ایران ۴۴/۶۷ درصد از پژوهش‌ها کمی و ۱۳/۹۵ درصد از پژوهش‌ها به صورت کیفی و ۱۸/۶۰ درصد به صورت آمیخته (ترکیبی) انجام شده‌اند. بدینسان می‌توان دریافت که بنیادهای نظری حاکم بر روش‌های پژوهش در جهان و ایران بیشتر بر پوزیتیویسم منطقی استوار است. در این راستا نتایج پژوهش لطف‌آبادی، نوروزی و حسینی (۱۳۸۶) نشان داد که بنیادهای معرفت‌شناختی و روش‌شناختی منابع و متون درسی روش پژوهش که در دانشگاه‌های ایران تدریس می‌شود از نوع فلسفه پوزیتیویسم منطقی و کمیت‌گرایانه است. بر همین اساس مقالات روان‌شناسی و علوم تربیتی در مجلات علمی- پژوهشی بر اساس فلسفه پوزیتیویسم منطقی و رویکرد کمیت‌گرایانه در پژوهش چاپ می‌شود.

در کنار پژوهش‌های کمی، پژوهش‌های کیفی قرار دارند که به اندازه پژوهش‌های کمی عینیت‌یافته و مطرح نیستند. با وجود دقت و شفافیتی که روش‌های عینی و کمی در پژوهش دارند، رویکرد به پوزیتیویسم منطقی مخالفت‌هایی را به دنبال داشته است. از جمله این مخالفت‌ها می‌توان به عدم توانایی پژوهش‌های کمی در تفسیر مفاهیم و مقوله‌های کیفی و ذهنی اشاره کرد. در این زمینه اورز^۱ ناتوانی روش تحلیل مفهومی را در نیاز فلسفه در گذر از مرحله تحلیلی به مرحله فرا تحلیلی به بحث گذاشته است (اورز، ۱۹۹۳: ۴۵-۳۵). همچنین ادل^۲ قرار گرفتن فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت را بر سر دوراهی تحلیل یا فراتحلیل تأکید می‌کند (ادل، ۱۹۹۳: ۶۰-۳۹). در همین راستا توجه به رویکرد ترکیبی و کل‌گرایانه در پژوهش در برابر تجربه‌گرایی و پوزیتیویسم منطقی آغاز شده است. این رویکرد در کنار توجه به رویکرد پست مدرنیسم در ادامه مدرنیسم و رویکرد فراساختارگرایی در ادامه ساختارگرایی و توجه به رویکرد فراتحلیلی در ادامه رویکرد تحلیلی در فلسفه تعلیم و تربیت آغاز شده است (سلحشوری و ایمان زاده، ۱۳۹۰).

1. Evers
2. Edel

پوشش دادن کاستی‌ها و نواقص سنت پژوهش تحلیلی و به دنبال آن رفع کاستی‌های موجود در روش پژوهش تحلیل مفهومی احساس می‌شود. در این راستا پژوهشگران به جای رویکرد جداگانه به پژوهش‌های کمی و کیفی، بر بهره‌گیری از «پژوهش آمیخته» (ترکیبی) توصیه می‌کنند (تشکری و تدلی، ۱۹۹۸). در رویکرد آمیخته (ترکیبی)، پژوهشگر می‌تواند در هر مرحله از پژوهش به اتخاذ تلفیقی از روش‌های کمی و کیفی مبادرت کند. با توجه به آنچه که بیان شد، کفایت و اعتبار روش تحلیل مفهومی نیازمند بررسی و نقد بیشتری در حوزه پژوهش‌های تربیتی است.

در ارتباط با پیشینه پژوهش می‌توان به نقد ادل به فلسفه تحلیلی (۱۹۷۳) در گذر از فلسفه تحلیلی به فلسفه فراتحلیلی و نقدهای کواین (۱۹۶۶) در تحلیل قضا یا و نقد رورتی^۱ (۱۹۹۹) به فیلسوفان تحلیلی در وقت‌کشی آن‌ها در بازی با واژه‌ها و مفاهیم و نیاز فلسفه تحلیلی در گذر از مرحله پوزیتیویسم به مرحله مابعد پوزیتیویسم اشاره کرد. با این حال پژوهش‌های یاد شده مستقیماً به نقد روش تحلیل مفهومی با رویکرد به پوزیتیویسم منطقی اقدام نکرده و با تأکید بر حوزه تعلیم و تربیت انجام نشده‌اند.

این مقاله با هدف بررسی و نقد روش تحلیل مفهومی که بر پوزیتیویسم منطقی در پژوهش تأکید دارد، به دنبال پاسخ به این سؤال‌ها بود: جایگاه روش تحلیل مفهومی چیست؟ و به مثابه روش پژوهش چگونه عمل می‌کند؟ اعتبار روش تحلیل مفهومی چگونه تعیین می‌شود؟ چه نقدهایی به روش تحلیل مفهومی از نظر کفایت یا عدم کفایت در کاربرد آن در پژوهش‌های تعلیم و تربیت وارد است؟

روش

پژوهش از نوع کیفی بوده و با استفاده از روش توصیفی-تحلیلی همراه با رویکردی انتقادی انجام شده است. بدین منظور ابتدا جایگاه روش تحلیل مفهومی با تکیه بر پشتوانه فلسفی و نظری آن توصیف می‌شود. سپس چگونگی عملکرد آن به عنوان یک روش پژوهشی بررسی شده و اعتبار آن تعیین می‌شود. در آخر نقدهای لازم با توجه به نقاط قوت و ضعف روش یاد شده در انجام پژوهش‌های تعلیم و تربیت به عمل می‌آید.

مبانی نظری

مفهوم و جایگاه روش تحلیل مفهومی^۱ تحلیل مفهومی فعالیت‌پژوهشی است که فیلسوفان تحلیلی زبان آن را انجام می‌دهند. آن‌ها در تحلیل خود معیارهای زبانی و منطقی را ملاک تحلیل و قضاوت خود قرار می‌دهند و به جای ابداع نظام‌های فلسفی و ایدئولوژیک، سعی در تثبیت معانی دارند (گوتک، ۱۳۸۲: ۱۹۱). اکثر فلاسفه جی. ای. مور^۲ و برتراند راسل^۳ را به عنوان بنیانگذار فلسفه تحلیلی می‌شناسند. اما منشاء دقیق‌تر این فلسفه را می‌توان در فعالیت‌های گوتلوب فرگه^۴ به منظور ابداع روش کتبی کاملاً ریاضی شده ریشه‌یابی کرد. او با نوشتن کتاب «تحریر اندیشه‌ها» یا «اندیشه نگاری»، قصد داشت تا زبان اختصاری تفکر محض را همچون زبان ریاضی، ابداع کند. او سعی می‌کرد با نوشتن این کتاب، منطق ارسطویی را متحول ساخته و از نو احیا کند و بنیانی برای منطق رمزی جدید پی‌ریزی کند (لاکوست، ۱۳۷۵: ۲۷). بعد از این کوشش‌ها بود که راسل به عنوان اولین نفر کار او را تحسین و بعضاً ایرادهایی نیز بر نظرات او وارد کرد. راسل در کتاب‌های خود به تحلیل مفهومی برخی قضایا اقدام کرد. بعد از راسل، لودویگ ویتگنشتاین^۵، رادلف کارنپ^۶، آ. جی. آیر^۷ راه را برای بسط و گسترش آموزه‌های این فلسفه فراهم کردند. فولی^۸ اذعان می‌دارد در عصر حاضر روش تحلیل مفهومی بیشترین توجه را در بین فلاسفه به خود اختصاص داده است (فولی، ۱۹۹۹: ۱۶).

از نظر فلاسفه تحلیلی، اگر تاکنون مسائل فلسفی لاینحل باقی مانده‌اند، دلیل آن، مبهم بودن مفاهیم و ابهام در قضایای موجود در زبان است. آن‌ها مدعی هستند که ساخت‌های بی‌معنا و دور از صراحت، همراه با ابهام و عبارات دو پهلو باعث حل نشدن مسائل فلسفی شده است. در حوزه تعلیم و تربیت پی. ایچ. هرست و آر. اس. پیترز^۹ معتقدند که تحلیل مفهومی روشی است که به منظور آشکار ساختن معنای کلمات و جملات به منظور کشف اهداف نهفته در

1. concept analysis
2. Moore
3. Bertrand Russell
4. Gottlob Frege
5. Ludwig Wittgenstein
6. Rudolf Carnap
7. Alfred Jules Ayer
8. Foley
9. Peters

پس آن‌ها به کار می‌رود (هرست و پیترز، ۱۹۹۸: ۳۸-۲۷). بینی^۱ معتقد است که کاربرد تحلیل مفهومی در تجزیه و تحلیل مفاهیم و قضایا به اجزاء و قسمت‌های سازنده آن‌ها برای به دست آوردن دانش یا فهم بهتر از یک بحث فلسفی ویژه انجام می‌شود (بینی، ۲۰۰۳). بنابراین، چنانچه کلمات، اصطلاحات و قضایا به سمت روشنی و وضوح پیش برود و از پیچیدگی خارج شود، زمین حل مسائل فلسفی نیز فراهم می‌شود. در این میان آن دسته از فیلسوفان تحلیلی که طرفدار رویکرد به پوزیتیویسم منطقی هستند، به تعریف عملیاتی مفاهیم علاقه نشان می‌دهند.

به عنوان مثال در تعلیم و تربیت، مفهوم یادگیری به کمک اصطلاحاتی چون «رفتار»، «یادگیرنده» و «تجربه» چنین تعریف می‌شود: «یادگیری عبارت است فرآیند ایجاد تغییر نسبتاً پایدار در رفتار یادگیرنده که در اثر تجربه رخ داده باشد» (سیف، ۱۳۷۶). همان‌طور که ملاحظه می‌شود در عناصر اصلی تعریف بالا مفاهیم تغییر، نسبتاً پایدار، رفتار و تجربه، مفاهیمی هستند که به کمک مشاهده قابل دریافت بوده و می‌توان درباره آن‌ها به قضاوت عینی نشست. مثلاً می‌توان مصادیق عینی رفتار را مشاهده کرد و مفهوم تغییر رفتار نسبتاً پایدار را با انجام آزمون‌های مستمر از دانش‌آموزان در موقعیت‌های بعدی سنجید. در تعلیم و تربیت به طور کلی دو دسته مفاهیم با ماهیت عینی و ذهنی قابل شناسایی هستند. در ارتباط با هدف‌های آموزشی برخی هدف‌ها جنبه ذهنی و برخی دیگر جنبه عینی دارند. مثلاً پرورش دانش‌آموزان با ایمان، هدفی ذهنی و پرورش دانش‌آموزان ماهر هدفی عینی به شمار می‌آید. در حیطه محتوای آموزشی، دروس علوم انسانی بیشتر دارای محتوای ذهنی و دروس علوم تجربی و طبیعی بیشتر دارای محتوای عینی هستند. بدینسان محتوای دروسی همچون ادبیات، الهیات، فلسفه، منطق و مطالعات اجتماعی بیشتر ذهنی هستند. در حالی که مطالب دروس فیزیک، شیمی و زیست‌شناسی عمدتاً عینی و مشاهده پذیر هستند. در حوزه مدیریت آموزشی و اجرای برنامه‌های تعلیم و تربیت و نیز در اقتصاد آموزش و پرورش، اغلب مفاهیم عینی هستند. از سوی دیگر در مباحث اصول آموزش و پرورش و فلسفه تعلیم و تربیت، بیشتر مطالب جنبه ذهنی دارند.

با توجه به آنچه گفته شد، می‌توان تحلیل مفهومی را یکی از روش‌های پژوهش در ادامه

سنت فلسفه تحلیلی دانست. با این حال در این جا تأکید بر کاربرد تحلیل مفهوم در پژوهش‌های تربیتی با گرایش به پوزیتیویسم منطقی است. یعنی جایی که پژوهشگران تعلیم و تربیت قصد شفاف‌سازی مفاهیم تعلیم و تربیت را از طریق تکیه صرف بر عینیت بخشیدن به مفاهیم و قضایای تربیتی دارند و در این راه از تعریف عملیاتی و عملیاتی‌سازی مفاهیم و قضایای زبانی بهره می‌گیرند. لذا در این جا آن دسته از تحلیل‌های مفهومی مورد نظر نیست که در آن‌ها مفاهیم ذهنی به کمک مفاهیم ذهنی دیگر تحلیل می‌شوند. در این صورت تحلیل مفهومی در این مقاله عبارت است از تجزیه و تحلیل مفاهیم و قضایا در تعلیم و تربیت به منظور شفاف‌ساختن آن‌ها از طریق عینیت بخشیدن هر چه بیشتر به آن‌ها برای فراهم کردن زمینه‌های عملی در حل مسائل تعلیم و تربیت.

تحلیل مفهومی به مثابه روش پژوهش: تحلیل مفهومی در تعلیم و تربیت به سه شیوه تحلیل مفاهیم تربیتی در زبان عادی، تحلیل مفاهیم تربیتی در زبان متعارف تعلیم و تربیت و تحلیل مفاهیم در زبان فنی و زبان رسمی تعلیم و تربیت تقسیم می‌شود (باقری، سجادیه، و توسلی، ۱۳۸۹: ۱۶۲-۱۸۵). منظور از زبان عادی زبانی است که مردم عادی در حوزه زبان خود با آن گفت و گو می‌کنند. مثلاً زبان به کار گرفته شده به وسیله والدین کودکان مدرسه رو زبان عادی است. منظور از زبان متعارف، زبانی است که بیشتر در حوزه آموزش و پرورش رسمی کاربرد دارد. مثلاً کاربرد اصطلاحاتی چون معلم سخت‌گیر، دانش‌آموز بی‌انگیزه و تنبل، والدین بی‌تفاوت در تربیت فرزندان یا والدین حساس به تربیت فرزندان، از این دست هستند. منظور از زبان فنی و رسمی زبانی است که فلاسفه تعلیم و تربیت، نظریه‌پردازان و متخصصان تربیتی بیشتر با آن سرو کار دارند (همان). در هر سه دسته یاد شده سروکار پژوهشگران تحلیلی، تحلیل مفاهیم و قضایا به صورت عینی یا ذهنی است. هر چند مردم عادی، متخصصان تعلیم و تربیت و نظریه‌پردازان و فلاسفه تعلیم و تربیت هر کدام به سهم و زبان خود از مفاهیم و قضایایی در محاورات، نوشته‌ها و پژوهش‌های خود استفاده می‌کنند؛ اما معلوم نیست که کاربرد مفاهیم و قضایای زبانی در تعلیم و تربیت از سوی افراد و گروه‌هایی که از آن‌ها نام بردیم، صحیح و بدون اشکال هست یا نه؟ لذا طرفداران فلسفه تحلیل زبانی و به دنبال آن پژوهشگرانی که به تأسی از مبانی معرفت‌شناختی این فلسفه در زمینه تعلیم و تربیت پژوهش می‌کنند، قصد دارند مسائل تعلیم و تربیت را به کمک تحلیل مفاهیم و قضایا حل و فصل کنند.

این دسته از پژوهشگران معتقدند که به کمک تحلیل مفهومی می‌توان مسائل تعلیم و تربیت را از راه پژوهش حل کرد. در میان سه دسته یاد شده، زبان به کار رفته به وسیله متخصصان تعلیم و تربیت رسمی به پوزیتیویسم منطقی نزدیک بوده و آن‌ها علاقه‌مند هستند تا مفاهیم و قضایا را در حوزه تجربه و عمل بررسی کنند و اصطلاحاً آن‌ها را به تعاریف عملیاتی نزدیک کنند. در این صورت مفاهیمی از نظر این پژوهشگران قابل بررسی و پژوهش است که قابلیت تعریف عملیاتی و عینی را داشته باشد.

کاربرد روش تحلیل مفهومی در پژوهش‌های تربیتی برای اولین بار به پژوهش‌های اکانر و هاردی^۱ نسبت داده شده است (هرست و وایت، ۱۹۹۳: ۲۳-۱). در ذکر علت به وجود آمدن روش تحلیلی مفهومی، اوزمان و کراور^۲ شکل‌گیری روش پژوهش تحلیل مفهومی در تعلیم و تربیت را به دیر حاصل بودن نتایج پژوهش‌ها در فلسفه عملگرایی و حل مسائل تربیتی در حوزه پژوهش‌های عملگراییانه و تجربی نسبت داده‌اند (اوزمان و کراور، ۲۰۰۳: ۲۷۲). از جمله پژوهش‌های مهمی که تاکنون در تعلیم و تربیت به روش تحلیل مفهومی صورت گرفته می‌توان به تحلیل شفلیر^۳ (۱۹۷۴) در تحلیل‌های خود در کتاب «زبان آموزش» و مفهوم تدریس، تحلیل بارو (۲۰۰۷) در مفهوم اخلاق و رابطه آن با تعلیم و تربیت، تحلیل هرست (۱۹۸۳) در مفهوم نظریه تربیتی و تحلیل کار^۴ (۱۹۸۷) در مفهوم عمل تربیتی اشاره کرد.

اعتبار^۵ روش تحلیل مفهومی: میزان مقبولیت روش‌های پژوهش به میزان اعتبار آن‌ها وابسته است. مثلاً اعتبار پژوهش‌های تجربی به میزان تکرارپذیر بودن نتایج قبلی پژوهش مربوط می‌شود. در ارتباط با اعتبار روش تحلیل مفهومی سؤال موجود این است که آیا پژوهشگرانی که در تعلیم و تربیت به کمک روش تحلیلی مفهومی به بررسی مسائل تعلیم و تربیت مشغول هستند روشی معتبر را در پژوهش‌های خود به کار می‌برند یا نه؟ در تحلیل مفهومی، اعتبار یک قضیه یا یک مفهوم به «صدق^۶ (حقیقت)» قضیه و مفهوم وابسته است. اما

-
1. O,Connor & Hardie
 2. Ozman & Craver
 3. Scheffler
 4. Carr
 5. validity
 6. truth

صدق چیست؟ صدق از نظر هر کسی می‌تواند معنای خاصی داشته باشد. صدق در تحلیل مفهومی به معنای داشتن ویژگی و خاصیتی است که بتوانیم از روی آن معنای مفهوم و قضیه‌ای را صادق بخوانیم و کاذب نخوانیم. مثلاً وقتی می‌گوییم: «برف سفید است»، صدق این قضیه زمانی است که ویژگی سفید بودن برای برف پذیرفته شود و اگر چنانچه کسی گفت: «برف سبز است»، ویژگی سبز بودن برای برف پذیرفته نشود. در اینجا صدق را از روی مطابقت کیفیت سفیدی و سبزی با امر واقع می‌سنجیم یعنی امری که در جهان خارج وجود دارد؛ اما صادق یا کاذب بودن یک مفهوم یا یک قضیه همیشه به تحقق آن در جهان خارج وابسته نیست. هاسپرس در ارتباط با روش حصول صدق یک مفهوم یا قضیه، راه‌های مختلفی را شناسایی کرده است (هاسپرس، ۱۳۸۶: ۲۸۱-۲۶۵). در اینجا با مبنا قرار دادن طرق حصول صدق مفاهیم و قضایا در نزد راسل، درباب اعتبار روش تحلیل مفهومی بحث می‌شود.

الف) صدق قضایا

صدق به عنوان مطابقت با امر واقع: در اینجا قضیه زمانی صادق است که بتواند وضع واقعی امور را در جهان خارج توصیف کند. در این معنا ما از واژه‌ها و مفاهیمی استفاده می‌کنیم که این واژه‌ها و مفاهیم ممکن است شبیه امر واقع در خارج از ذهن باشند یا به آن شباهتی نداشته باشند. بنابراین، مطابقت به معنای تشابه مفاهیم ذهنی ما با امور عینی در خارج نیست. بلکه در اینجا اعتبار مفاهیم و قضایا به مطابقت آن‌ها با امر واقع مربوط است. مثلاً وقتی می‌گوییم «حسن دانش‌آموزی اجتماعی است» اجتماعی بودن را می‌توانیم از راه مشاهده رفتار ارتباطی حسن با دوستان و همکلاسی‌های او عیناً مشاهده کنیم.

صدق به عنوان همبستگی (انسجام):^۱ بعضی‌ها به جای مطابقت قضایا و مفاهیم با امر واقع به همبستگی و نسبتی متوسل می‌شوند که بین خود قضایا و مفاهیم با یکدیگر وجود دارد، اما همیشه اینطور نیست که صرف همبستگی قضایا و مفاهیم، اعتبار قضایا را به دست دهد. فقط زمانی می‌توانیم مجموعه‌ای از قضایا با یکدیگر همبسته‌اند که هر یک از آن‌ها صدق دیگری را تأیید کند. مثلاً چنانچه پنج شاهد که همدیگر را نمی‌شناسند گواهی بدهند که متهم را در ساعت شش بعداز ظهر روز شنبه در پارک دیده‌اند، شهادت‌های آن‌ها یکدیگر را تأیید

کرده و همبسته است. در اینجا صدق قضایای آن‌ها دارای اعتبار است.

صدق به عنوان کارایی^۱: در این معنا قضیه صادق آن است که در عمل درست از کار درآید، اما این نیز به تنهایی کافی نیست. زیرا اصطلاح عمل کردن یا کار کردن فقط درباره اشیا صدق می‌کند. مثلاً می‌گوییم فلان وسیله درست کار می‌کند. اما آیا منظور از کارایی یک «ایده» و یک عقیده نیز همین است؟ در اینجا باید گفت که یک ایده چنانچه بتواند در عمل کارا نشان داده شود، دارای اعتبار خواهد بود. ممکن است پرسیده شود که این برداشت از صدق همانند برداشت اولیه ما از صدق یعنی مطابقت با امر واقع است. با فرض آنکه چنین باشد، اعتبار یک ایده و عقیده به صرف ذهنی بودن آن برقرار نمی‌شود. زیرا در غیر این صورت مدعاهای فراوانی را می‌توان فهرست کرد و اصرار ورزید که آن‌ها درست هستند. بدین سان پای نوع دیگری از صدق به میان می‌آید که اعتبار آن به باور همگانی مربوط می‌شود. در زیر این نوع از صدق بیشتر توضیح داده می‌شود.

صدق و باور^۲: این امکان وجود دارد که یک قضیه صادق باشد، اما کسی به آن اعتقاد نداشته باشد. برعکس ممکن است قضیه‌ای صادق نباشد و کسی به آن معتقد باشد. در این باره اعتقاد به مسطح بودن زمین یا گرد بودن آن یا اعتقاد به چرخیدن آن به دور خود یا خورشید را می‌توان مثال زد. در تعلیم و تربیت برخی به کارایی روش تدریس به شیوه سخنرانی اعتقاد ندارند. بر عکس برخی در کارایی آن شکی ندارند. بدینسان دعوی باور با داعیه صدق دو چیز جدا هستند. یک قضیه نمی‌تواند از نظر فرد A صادق و از نظر فرد B کاذب باشد. بنابراین، صدق یک قضیه به گوینده آن بستگی ندارد. از این رو صدق یک قضیه امری نسبی نیست و اعتبار آن به محتوا و بیان یک امر واقع در زمان و مکان خاص درباره یک شی خاص بستگی دارد. به همین دلیل با روشن و مصرح شدن موقعیت و وضعیت طرح یک قضیه، صدق و کذب بودن قضیه قطعی می‌شود و نسبت از بین می‌رود.

ب) صدق مفاهیم

هاسپرس بحثی درباره چیستی مفهوم در کتاب «مقدمه‌ای بر تحلیل فلسفی» آورده که تا

-
1. truth as what works
 2. belief

حدی به اعتبار روش پژوهش مفهومی به ویژه در شفاف‌سازی مفاهیم کمک می‌کند. او میان مفهوم و صورت ذهنی فرق می‌گذارد و درصدد است تا به این سؤال پاسخ دهد که معنای اصلی مفهوم چیست؟

هاسپرس چهار برداشت از معنای مفهوم را بیان می‌کند که سه برداشت اول از نظر او دارای اشکال هستند، اما برداشت چهارم مقبول است.

در برداشت اول: ما وقتی واجد مفهوم X هستیم که بتوانیم واژه X را تعریف کنیم. اما به نظر هاسپرس این پاسخ جامع نیست. زیرا مثلاً ما معنی گنجشک را می‌دانیم، اما نمی‌توانیم تعریف جامعی از آن به دست دهیم که جامع و مانع باشد.

در برداشت دوم: ما وقتی حائز مفهوم X هستیم که بتوانیم واژه X را به درستی به کار ببریم. مثلاً اگر واژه «آهسته» و «تند» را به موقع بتوانیم به کار ببریم، کاربرد درست از آن داشته‌ایم. لذا لزومی به تعریف نداریم.

در برداشت سوم: ما وقتی واجد مفهومی از X هستیم که بتوانیم X را از هر چه جزء X است تشخیص و تمیز دهیم. این کار لزوماً نیازمند واژه‌ای نیست که به X دلالت کند، اما اگر واژه‌ای را داشته باشیم که دال بر X باشد، کارمان آسان تر خواهد شد. مثلاً تشخیص گربه از سگ برای کودک تمیز درستی است. هر چند نتواند هر یک را تعریف کند. از این برداشت هم ایراد گرفته‌اند. زیرا فهم دقیقی در آن جریان ندارد. مثلاً گربه فرق بین سنگ و گنجشک را می‌فهمد، اما فاقد زبان است.

در برداشت چهارم: احراز مفهوم X داشتن ملاک ذهنی است که «مضمونی ذهنی» دارد. به این صورت که نه به واژه‌ای وابستگی دارد و نه به تشخیص X از سایر اشیاء بستگی دارد. بلکه مستقل از این مقولات است. تشبیه کردن این ملاک ذهنی به چیزی مشکل است. اعتبار این ملاک در آن است که حتی اگر در جهان چیزی وجود نداشته باشد، من می‌توانم واجد مفهومی از آن باشم. مثلاً کوهی از طلا را می‌توانم در نظر خویش مجسم کنم.

با توجه به آنچه گفته شد می‌توان نتیجه گرفت که اعتبار تحلیلی مفهومی بیش از هر چیزی به نزدیک بودن آن به عینیت است. به عبارت دیگر هر قدر مفاهیم با عینیت و واقعیت تطبیق بیشتری داشته باشند، دارای اعتبار بیشتری هستند. حتی در برداشت چهارم هاسپرس، یک پای مفهوم در عینیت و پای دیگر آن در ذهنیت قرار دارد. در مثال کوه طلا، هم «کوه» و هم «طلا»

در وهله اول مفهومی عینی هستند. اما «کوه طلا» جنبه ذهنی پیدا می‌کند. بدینسان در تحلیل مفهومی، عینیت همواره یک عنصر اصلی در قضاوت به حساب می‌آید.

نقد

در اینجا درباره نقد روش تحلیل مفهومی با توجه به آنچه که تاکنون درباره این روش ارائه شد، در دو بعد نقاط قوت و ضعف روش بحث می‌شود. ابتدا نقاط قوت این روش با تأکید بر کفایت‌مندی آن در پاسخ به مسائل تعلیم و تربیت ارائه می‌شود. آنگاه نقاط ضعف روش در قالب نقدهای مربوط و با توجه به کاستی‌های آن در اجرای پژوهش‌های تربیتی ذکر خواهد شد.

شایستگی‌های روش تحلیل مفهومی: روش تحلیل مفهومی به عنوان یکی از روش‌های پژوهش، ویژگی‌های ممتازی را با خود به همراه دارد که در زیر به آن‌ها اشاره می‌شود.

ابهام زدایی از مفاهیم و قضایا: ابهام‌زدایی از مفاهیم و قضایا یکی از ویژگی‌های ممتاز روش تحلیل مفهومی است. به طوری که این روش در رفع چالش‌ها و ناخالصی‌های مفهومی و معنایی در پژوهش‌های تربیت به هنگام شفاف‌سازی و ابهام‌زدایی در واژه‌ها، تعابیر و اصطلاحات ذهنی به کار رفته در تعلیم و تربیت کارایی دارد. در این راستا می‌توان به تحلیل‌های شفلر (۱۹۷۴) در کتاب «زبان آموزش» تحلیل بارو (۲۰۰۷) در مفهوم اخلاق و رابطه آن با تعلیم و تربیت، تحلیل هرست (۱۹۸۳) در مفهوم نظریه تربیتی و تحلیل کار (۱۹۸۷) در مفهوم عمل تربیتی اشاره کرد. به تاسی از پژوهشگران تحلیل مفهومی در تعلیم و تربیت، امروزه در اغلب پژوهش‌های دانشگاهی در رشته‌های علوم تربیتی که در آن مسائل تعلیم و تربیت بررسی می‌شود، از تعریف عملیاتی مفاهیم بهره‌گیری می‌شود.

ایجاد زبان و فهم مشترک: شفافیت و تصریح معنایی مفاهیم و قضایا زمینه‌ساز ایجاد زبانی مشترک در میان پژوهشگران تربیتی و متخصصان، مدیران، معلمان و مربیان تعلیم و تربیت خواهد شد. در این راستا صاحب‌نظران امر پژوهش معتقدند که تعریف مفهومی که در آن تعریف یک مفهوم به کمک مفاهیم ذهنی دیگر ارائه می‌شود به تنهایی کافی نیست و لازم است تعاریف مفهومی به تعاریف عملیاتی تبدیل شود (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۹۵: ۴۸-۳۷). به دنبال ایجاد زبان مشترک، کاربست نتایج پژوهش‌ها در اتخاذ تصمیم‌ها و اقدامات لازم

و نیز انجام امور مبتنی بر نتایج پژوهش‌ها در تعلیم و تربیت با سهولت بیشتری صورت خواهد گرفت. در این راستا استفاده از تعریف عملیاتی در پژوهش‌های تربیتی که به کمک روش تحلیل مفهومی صورت می‌گیرد، در آشکارسازی مفاهیم پژوهشی در پژوهش‌های مدیریت آموزشی، برنامه‌ریزی آموزشی و برنامه‌ریزی درسی و پژوهش‌های علوم رفتاری همچون روان‌شناسی تربیتی و راهنمایی و مشاوره تحصیلی کمک زیادی به انجام‌دادن مطلوب پژوهش‌ها و استفاده از نتایج آن‌ها در مدیریت، برنامه‌ریزی، تصمیم‌گیری و حل مسائل تعلیم و تربیت می‌کند.

دقت در اندازه‌گیری و قضاوت: دقت در اندازه‌گیری و قضاوت ویژگی دیگری است که روش تحلیل مفهومی در انجام پژوهش‌های تربیتی به آن تکیه دارد. تکیه بر عینیت در پژوهش‌ها زمینه را برای اندازه‌گیری و سنجش دقیق امور و پدیده‌ها و به دنبال آن قضاوت دقیق فراهم می‌کند. به دنبال دقت در اندازه‌گیری و سنجش، اختلاف نظرها به حداقل ممکن کاهش یافته و زمینه برای کاربست سریع تر نتایج پژوهش‌ها فراهم می‌شود. با این حال روش تحلیلی مفهومی کاستی‌ها و ضعف‌هایی را نیز به همراه دارد که در ادامه در قالب نقد ارائه می‌شود.

نقد اول) اعتبار نسبی روش تحلیل مفهومی: با توجه به بحث اعتبار روش تحلیل مفهومی که در آن عینیت عنصر اصلی تحلیل مفهومی به شمار می‌آید، می‌توان اذعان کرد که اعتبار تحلیل مفهومی به میزان زیادی به مطابقت مفاهیم و قضایا با امر واقع بستگی دارد. پیش از این گفتیم که چنانچه محتوا و بیان یک قضیه یا مفهوم با امر واقع در زمان و مکان خاصی و درباره یک شیء خاصی صورت بگیرد، نسبت آن از بین می‌رود. در غیر این صورت اعتبار آن در حد نسبت باقی خواهد ماند. این بدان معنا است که تنها مفاهیم و قضایایی که قابلیت عینیت‌سازی آن‌ها وجود دارد، قابلیت بررسی و پژوهش را دارند. با این حال این نکته نیز تأمل‌برانگیز است که همیشه و در همه حال اعتبار مفاهیم و قضایا با تکیه بر عینیت سنجیده نمی‌شود. زیرا برخی از مفاهیم و قضایا بدون اینکه در جهان خارج وجود داشته باشند، در ساحت ذهن ما وجود دارند. مثلاً مفاهیمی همچون «سیمرغ» و «فرشته» که در ذهن ما هست، و قضیه «خدا وجود دارد» در جهان واقعی درک نمی‌شوند. بدینسان بر اساس معیار شناخت در تحلیل مفهومی، اعتبار این مفاهیم و قضایا نسبی خواهد بود.

نتیجه آنکه روش تحلیل مفهومی در ارتباط با مفاهیم و قضایایی که عینی بوده یا به عینیت بیشتری نزدیک هستند، قابلیت و کفایت لازم را در بررسی و قضاوت دارا است. اما در ارتباط با مفاهیم و قضایای ذهنی و دور از عینیت، نتایج بررسی و قضاوت آن نسبی خواهد بود.

نقد دوم) تنزل به حد روش و پرهیز از نظریه پردازی: داشتن مبانی نظری استوار یکی از پشتوانه‌های لازم در هر روش پژوهشی است و هر اندازه مبانی نظری یک روش مستحکم‌تر باشد، مقبولیت بیشتری می‌یابد. فلسفه تحلیلی با رویکرد به پوزیتیویسم منطقی با هرگونه نظریه‌پردازی و صورت‌بندی‌های فلسفی در قالب مکاتب و ایسم‌های فلسفی مخالف است و به جای آن به تحلیل مفهوم از راه عملیاتی‌سازی مفاهیم تأکید می‌کند. به همین دلیل طرفداران تحلیل مفهومی در تعریف فلسفه، آن را یک «روش»^۱ به حساب می‌آورند که قادر به حل مسائل به شیوه‌ای عینی است. با داشتن چنین رویه‌ای تحلیل مفهومی قادر نخواهد بود، خود را در ساحت یک نظریه منسجم قرار دهد. در نتیجه به حد یک «روش» تنزل می‌یابد. بدینسان هر چند طرفداران روش تحلیل مفهومی خود را حلال مسائل تربیتی از طریق کاربست این روش در پژوهش‌های تربیتی معرفی می‌کنند و به دنبال آن حل مسائل تعلیم و تربیتی را معرفی می‌کنند، اما در عمل چیزی بیشتر از یک روش محدود در اختیار ندارند. در این زمینه رورتی، به عنوان یکی از منتقدان فلسفه تحلیلی که پشتوانه نظری روش تحلیل مفهومی به حساب می‌آید، می‌گوید: «فلسفه تحلیلی خود را در مقامی می‌بیند که قادر است نقاط ضعف همه استدلال‌ها را دریابد. در صورتی که برای فلسفه تحلیلی داشتن یک موضع فرافلسفی لازم است» (رورتی، ۱۹۹۹: ۲۱۱-۲۳۰). وی معتقد است که طی سه دهه گذشته، فلسفه تحلیلی از مرحله اثبات‌گرایی^۲ به مرحله مابعد اثبات‌گرایی^۳ رسیده است و این نشان از ضعف در مبانی نظری و دوری از نظریه‌پردازی این فلسفه است. رورتی نقش جالبی را در این میان به فلسفه تحلیلی می‌دهد و آن این است که فیلسوف تحلیلی بهتر است یک وکیل فلسفی باشد تا عالم نظری یا دانشمند. لذا از نظر او فلسفه تحلیلی به آن اندازه نیست که خود را نشان داده و

-
1. method
 2. positivism
 3. meta-positivism

مدعی آن است (همان). این انتقاد رورتنی به فلسفه تحلیلی به نوعی انتقاد به روش تحلیل مفهومی نیز هست. چرا که روش تحلیل مفهومی چندان دارای موقعیت و جایگاه نظریه‌پردازی نیست. چرا که اشتغال به نظریه‌پردازی در روش تحلیل مفهومی با عینیت‌گرایی سازگاری نداشته و نمی‌تواند مبنای معتبری برای قضاوت تلقی شود.

نقد سوم) عدم کوشش و اهتمام جدی آن‌ها در نظریه‌پردازی: در کنار ضعف در نظریه‌پردازی، انتقاد دیگر به طرفداران تحلیل مفهومی در عدم کوشش و اهتمام جدی آن‌ها در نظریه‌پردازی است؛ چرا که از جمله دعاوی محوری فلاسفه تحلیلی این است که در تحلیل مفهومی فیلسوف به دنبال نظریه‌پردازی نبوده و در صدد صورت‌بندی نظام‌های فلسفی یا جهان‌بینی‌های معین نیست (گوتک، ۱۳۸۲: ۱۹۱). به ضعف‌های یاد شده، افتادن در دام تناقض را نیز می‌توان اضافه کرد. فلاسفه تحلیلی در ضمن ادعای پرهیز از نظریه‌پردازی که آن را به منظور برجسته ساختن نقش عینیت در پژوهش‌ها از خود نشان می‌دهند، خود در حال نظریه‌پردازی بوده و فارغ از آن نیستند. آن‌ها از یک طرف به دنبال تجویز معنای فلسفی خود یعنی عینیت‌گرایی در تحلیل مفاهیم و قضایا هستند و از طرف دیگر به نفی نظریه‌های تجویزی فلسفی اقدام می‌کنند.

نقد چهارم) ناتوانی در حل مسائل و قضایای متافیزیکی: بعد از کانت که در کتاب «نقد خرد ناب» قضایا را به دو دسته قضایای تحلیلی و قضایای ترکیبی تقسیم کرد، پوزیتیویست‌های منطقی قضایای متافیزیکی را در تقسیم‌بندی قضایا به قضایای تحلیلی و ترکیبی، شبه قضایا به شمار می‌آورند. چرا که از نظر آن‌ها این قضایا نه در چهارچوب قضایای تحلیلی می‌گنجد و نه در چهارچوب قضایای ترکیبی قرار می‌گیرند. بدینسان آن‌ها قضایای متافیزیکی را بی‌اعتبار تلقی می‌کنند. این موضوع پیش از آنکه ضعفی بر قضایای متافیزیکی باشد، حکایت از ناتوانی پوزیتیویست‌های منطقی در حل مسائل متافیزیکی است. از اینرو ناتوانی در حل مسائل متافیزیکی از دیگر مشکلات روش تحلیل مفهومی است. این روش چه در جنبه اثبات‌گرایانه آن و چه در زمینه زبان عادی از پاسخ به قضایا و تضادهای متافیزیکی ناتوان است. بنابراین، امکان بررسی قضایای متافیزیکی با معیارهای تحلیل مفهومی وجود ندارد. دلیل این امر آن است که در روش تحلیل مفهومی زبان توصیف از زبان ارزش‌ها جدا است. در این صورت این روش از یک سو سروکارش با زبان انسان و قضایای منطقی است و

چیزی را خارج از چارچوب‌های زبانی بررسی نمی‌کند و از طرف دیگر توانایی سنجش قضایای ذهنی متافیزیکی را ندارد. بنابراین، در پاسخ به مسائلی از جنس خدا، روح، شهود، الهام و امور ذهنی انسان ناتوان است. واقعیت این است که انسان به اموری فطری و درونی مجهز است و ممکن است برای او حالات نفسانی مختلفی دست دهد. به دنبال ظهور و بروز این حالات، انسان به دنبال یافتن جواب و درک چگونگی علل و عوامل بروز این حالات می‌رود. در بیشتر موارد بازگو کردن چنین حالاتی حتی به کمک واژه‌ها و در حوزه زبان ممکن نیست. بدیهی است نشان دادن آن‌ها در حوزه عینیت و از راه عینیت بسی دشوار خواهد بود. بنابراین، روش تحلیل مفهومی در پاسخ به ماهیت، چیستی و حقیقت چنین حالاتی ناتوان خواهد بود. گیلبرت رایل^۱ در عدم توانایی روش تحلیل مفهومی در حل مسائل متافیزیک می‌نویسد: «یکی از دلایل رد پوزیتیویسم منطقی از سوی فیلسوفانی [مثل ویتگنشتاین دوم] که ابتدا آن را پذیرفته‌اند و سپس آن را رد کرده‌اند، متافیزیک بوده است». او در ادامه می‌نویسد: «بیشتر ما فروگرفتن متافیزیک به وسیله آن (پوزیتیویسم منطقی) را تا حد زیادی بدون تأسف می‌نگریستیم. پوزیتیویسم منطقی با برابر دانستن متافیزیک با بی‌معنایی و [برابر دانستن] معنا با علم، این معنا را پیش می‌آورد که سرانجام ما فیلسوفان بی‌معنایی به کجا تعلق داریم؟» (به نقل از استرول، ۱۳۸۳: ۲۳۵)

نقد پنجم) ضعف در حل مسائل و قضایای اخلاقی: قضایای اخلاقی در حوزه تعلیم و تربیت کاربرد فراوانی دارند. می‌توان گفت همه نظام‌های تربیتی دست کم تعدادی از قضایای اخلاقی را در محتواهای تربیتی خود به فراگیران انتقال می‌دهند. چنانچه اعتبار قضایا را به صدق آن‌ها نسبت داده و از این راه آن‌ها را صادق خوانده و کاذب نخوانیم، در این صورت با انبوهی از قضایای اخلاقی مواجه می‌شویم که صدق آن‌ها را نمی‌توانیم به راحتی به دست بیاوریم. هاسپرس معتقد است: «غالباً در این باره که آیا یک داوری ارزشی خاص، صادق است یا کاذب؟ میان افراد اختلاف نظر وجود دارد» (هاسپرس، ۱۳۸۶: ۵۸۷). چرا که میان مفاهیم خوب و بد از یک نفر تا نفر دیگر و از یک فرهنگ تا یک فرهنگ دیگر اختلاف وجود دارد. به عنوان مثال به سختی می‌توان میان دو معلم که یکی به شیوه‌های سنتی تربیت و دیگری به شیوه‌های نوین اعتقاد دارد، اتفاق نظر به دست آورد. در خصوص اعتقاد به تنبیه و تشویق در

تربیت نیز وضع همین‌طور است. همچنین وجود نظریه‌های مختلف در تعلیم و تربیت همچون نظریه شاگردمحوری، معلم‌محوری و محتوامحوری که هر یک استلزامات اخلاقی خاص خود را به دنبال دارد، به سختی می‌توان میان طرفداران هر گروه اتفاق نظر ایجاد کرد. همچنین برای دانش‌آموزان مهم است که بدانند سرانجام باید به سود دانش و تحصیل فکر کنند یا به ارزش ذاتی آن؟ هاسپرس نمونه‌های زیادی را ذکر می‌کند که حاکی از اختلافات عمیق در میان طرفداران هر مفهوم است که حل آن‌ها به وسیله تحلیل مفهومی و به سادگی امکان‌پذیر نیست (همان: ۶۵۸-۵۸۵) شاید بتوان گفت عرصه اخلاق یکی از مناقشه‌انگیزترین حوزه‌های بحث و جدل در طی تاریخ فلسفه و علم بوده است. از اینرو بدیهی است ناتوانی روش تحلیل مفهومی در حل مسائل مفهومی اخلاق باعث می‌شود که مسائل اخلاقی حل نشده باقی بمانند یا حداقل روش تحلیلی مفهومی در حل آن‌ها ناتوان به نظر برسد.

نقد ششم) اشکال در جداسازی قضایای تحلیلی و تألیفی: آیر و کارناپ از جمله فلاسفه‌ای هستند که به تمایز قضایای تحلیلی و تألیفی معتقد بوده‌اند. به نظر آیر هر گاه صدق قضیه از واژگان به کار رفته در آن [موضوع و محمول] به دست آید، قضیه تحلیلی و هر گاه صدق آن از راه رجوع به عالم خارج به دست آید، ترکیبی خواهد بود (آیر، ۱۳۳۶: ۹۳-۹۴). کارناپ نیز از قضایای تحلیلی تحت عنوان چارچوب‌های منطقی و چارچوب‌های واقع‌نگر یاد می‌کرد. همچنین او بین پرسش‌های وجودی درونی و پرسش‌های بیرونی تفاوت قائل می‌شد (نقل از باقری، ۱۳۸۶: ۲۲). در تعلیم و تربیت استفاده از هر دو دسته قضایای تحلیلی و ترکیبی در متون و محتوای درسی رایج است. کاربرد این قضایا با تخصصی شدن متون درسی به ویژه در دو رشته علوم انسانی و علوم تجربی به میزان زیادی از یکدیگر جدا شده است. به این جداسازی قضایای تحلیلی نقدهایی وارد است. یکی از نقدهای جدی به این جداسازی، جزئی‌نگری در شناخت دانش است. در سایه جداسازی قضایای تحلیلی و ترکیبی فلاسفه تحلیلی اثبات‌گرا در صدد هستند تا به زعم خود بتوانند به قضاوت‌های دقیق‌تری دست یابند. لذا آن‌ها قضایا را تا حد ممکن از حالت ترکیبی خارج و به صورت منفرد بررسی می‌کنند. نقد ممکن به جداسازی قضایای تحلیلی و ترکیبی در پژوهش‌های تربیتی که تحت تأثیر پوزیتیویست‌های منطقی همچون آیر و کارناپ قرار گرفته‌اند، جزئی‌نگری در شناخت است. چرا که در جداسازی قضایا به تحلیلی و ترکیبی، قضایای تحلیلی در پژوهش و واریسی منفرد

در نظر گرفته می‌شوند. چرا که پژوهشگر در مسیر اثبات صدق و کذب قضیه مورد پژوهش قضاوت خود را با توجه به واژگان همان قضیه انجام خواهد داد. در این صورت بررسی آن قضیه بدون ارتباط با قضای دیگر انجام خواهد شد. کواین با زاویه نگاه «کل‌گرایی معرفت‌شناختی»^۱ معتقد است که قضایای ما درباره جهان خارج منفرد نیستند؛ بلکه یکپارچه هستند. بنابراین، هم قضایای منطق و ریاضیات و هم قضایای علوم مختلف در پیکره‌ای یکپارچه از دانش و نظریه قرار دارند. به نظر کواین وقتی ما به صرف تحلیل و تجزیه قضایا فکر می‌کنیم، فقط اجزاء را در نظر گرفته‌ایم، اما یک چیز را در نظر نگرفته‌ایم و آن «کل» است. در حالی که وقتی کل را در نظر می‌گیریم، نه تنها اجزاء را در نظر گرفته‌ایم، بلکه ویژگی کل و انسجام^۲ را هم لحاظ کرده‌ایم (نقل از باقری، ۱۳۸۶: ۲۹-۳۲).

نقد هفتم) بی تفاوتی به تاریخی‌گری: شرایط و موقعیت‌های زمانی و مکانی در تولید، بازسازی و تغییرات مفاهیم و قضایا تأثیر می‌گذارند. از این رو در پژوهش‌ها گاهی به تاریخ و پیشینه تحولات موضوع و مسأله پژوهش توجه می‌شود. چرا که تغییرات حاصل از زمان در ساختار مفهومی و تحولات معنایی مفاهیم و قضایا تأثیرگذار است. در تحلیل مفهومی به شرایط زمان حال مفهوم بیشتر توجه می‌شود و اساساً بررسی تاریخی یک مفهوم یا قضیه چندان مورد توجه نیست. از این رو تحولات مفهومی در گذشته ملاکی برای بررسی مفاهیم و قضایا در شرایط حال آن به حساب نمی‌آید. در این صورت روش تحلیل مفهومی نسبت به بخش‌های عمده‌ای از دانش تاریخ بی تفاوت است و تحولات مربوط به آن را نادیده می‌گیرد.

بحث و نتیجه‌گیری

بررسی و نقد روش تحلیل مفهومی در رویکرد به پوزیتیویسم منطقی به منظور شناسایی نقاط قوت و ضعف این روش در انجام پژوهش‌های تربیتی هدف این پژوهش بوده است. در پاسخ به پرسش اول پژوهش نتایج بررسی‌ها نشان‌دهنده آن است که از نظر جایگاه، روش تحلیل مفهومی با رویکردی پوزیتیویستی بر آموزه‌های فلسفه تحلیل زبانی تکیه دارد و مبانی معرفت‌شناختی خود را از شاخه پوزیتیویسم منطقی این فلسفه دریافت می‌دارد. بدینسان

1. epistemological holism
2. coherence

طرفداران تحلیل مفهومی مدعی حل مسائل در حوزه‌های مختلف از طریق تحلیل‌های اثبات‌گرایانه هستند. بنیادهای این طرز فکر فلسفی به وسیله مور و فرگه پایه‌گذاری شده و ویتگنشتاین، کارناپ و آیر آن را تکمیل کرده‌اند. از نظر عملکرد در روش تحلیل مفهومی، حل مسائل تربیتی از راه تحلیل مفاهیم و قضایای تربیتی انجام می‌شود. در این میان صاحب‌نظرانی چون اکانر، هاردی، هرست، پیترز، شفلیر، بینی، کار و بارو در صدد عینیت بخشیدن به مفاهیم و قضایای تربیتی در حل مسائل مفهومی تعلیم و تربیت بوده‌اند. علاوه بر صاحب‌نظران، پژوهشگران دانشگاهی حوزه تعلیم و تربیت نیز پژوهش‌های خود را با رویکرد به پوزیتیویسم منطقی انجام داده‌اند. از اینرو تاکنون بیشترین میزان پژوهش‌های دانشگاهی در ایران و جهان به تأسی از پوزیتیویسم منطقی انجام و در آن‌ها از تعریف عملیاتی مفاهیم و فرضیات قابل اندازه‌گیری استفاده شده است. در این راستا روش تحلیل مفهومی با بهره‌گیری از تعاریف عملیاتی به منظور عینیت بخشیدن به مفاهیم و قضایای پژوهشی در پژوهش‌های تربیتی به‌کار می‌رود.

در پاسخ به پرسش دوم پژوهش، در تعیین اعتبار روش تحلیل مفهومی، نتایج نشان‌دهنده آن است که در تحلیل مفهومی، اعتبار یک قضیه یا یک مفهوم به «صدق (حقیقت)» قضیه و مفهوم وابسته است و صدق به معنای داشتن ویژگی و خاصیتی است که بتوانیم از روی آن معنای قضیه‌ای را صادق بخوانیم و کاذب نخوانیم. در تحلیل مفهومی صدق قضایا به شیوه‌های صدق به عنوان مطابقت قضیه با امر واقع، صدق به عنوان همبستگی قضیه با قضایای دیگر (انسجام)، صدق به عنوان کارایی قضیه و صدق به مثابه باور همگانی داشتن به قضیه شناسایی می‌شود. صدق مفاهیم نیز از راه تعریف عملیاتی مفهوم، کاربرد مفهوم در عمل، تشخیص و تمیز مفهوم از سایر مفاهیم و ساختن مفهومی ذهنی از روی مصادیق عینی بدون نیاز به حضور آن‌ها در خارج به‌دست می‌آید. در این میان عینیت آن چیزی است که به شیوه‌های یاد شده اعتبار می‌بخشد. لذا عینیت تنها اعتبار لازم در روش تحلیل مفهومی در بررسی مفاهیم و قضایا به حساب می‌آید.

در پاسخ به پرسش سوم پژوهش و در راستای نقد روش تحلیل مفهومی، نتایج نشان می‌دهد که روش تحلیل مفهومی دارای نقاط قوت و ضعفی است. از جمله نقاط قوت روش تحلیل مفهومی، کفایت آن در رفع چالش‌های مفهومی از راه عینیت بخشیدن به برخی از واژه‌ها

و مفاهیم در پژوهش‌ها است. از اینرو زمینه‌سازی برای ایجاد زبان مشترک میان متخصصان، معلمان، مربیان و والدین و گیرندگان خدمات از تعلیم و تربیت به کمک روش تحلیل مفهومی و از راه عملیاتی ساختن تعاریف از جمله نقاط قوت این روش به شمار می‌رود. ایجاد زبان و فهم مشترک در میان کاربران مفاهیم و قضایا و برقراری دقت در اندازه‌گیری و قضاوت در خصوص آن‌ها از نقاط قوت دیگر روش تحلیل مفهومی است که حاصل آن سرعت بخشیدن به تصمیمات و اجرای برنامه‌های تعلیم و تربیت است. با این حال روش تحلیل مفهومی حاوی کاستی‌ها و نقاط ضعفی است. اعتبار نسبی این روش در حل مسائل تعلیم و تربیت به ویژه مسائلی که در سایه تحلیل مفهومی نمی‌توان آن‌ها را به عینیت تبدیل کرد، از جمله ضعف‌های این روش در پژوهش‌های تربیتی است. چرا که در بیشتر مواقع شفاف‌سازی مفاهیم و قضایا از راه عینیت‌گرایی، تنها مقدمه‌ای در حل برخی مسائل تعلیم و تربیت به حساب می‌آید نه همه مسائل و نه همه آنچه که برای حل مسائل مورد نیاز است. در این زمینه عناصر متافیزیکی و برخی مفاهیم اخلاقی از جمله این مفاهیم و قضایا هستند که امکان عینیت بخشیدن به آن‌ها وجود ندارد. بنابراین، ناتوانی در پاسخ به مسائل متافیزیکی و برخی مفاهیم اخلاقی و به طور کلی بررسی مفاهیم و قضایای صرفاً ذهنی از جمله نواقص و ضعف‌های دیگر این روش به حساب می‌آید. این در حالی است که بخش زیادی از محتوای تعلیم و تربیت به ویژه در جوامعی که نظام تربیتی آن‌ها متأثر از آموزه‌های متافیزیکی و اخلاقیات خاص آن جوامع است، از قضایا و مفاهیم متافیزیکی و اخلاقی تشکیل یافته است. در این صورت وجود محتوایی این چنین مستلزم و مستعد طرح پرسش‌ها و ارائه پاسخی از این دست است که روش تحلیل مفهومی ناتوان از پاسخ دادن به آن‌ها است. از جمله نقدهای دیگر به این روش، به تفکیک قضایای تحلیلی و تألیفی از یکدیگر مربوط می‌شود. در تعلیم و تربیت تا حد زیادی چنین امکانی وجود ندارد، چرا که نتیجه این تفکیک، فاصله گرفتن از اصل انسجام در دانش و رویکرد به شناخت جزء گرایانه به جای رویکرد کل‌گرایانه خواهد بود. در این صورت در مدارس و دانشگاه‌ها دروسی چون فلسفه، الهیات، اخلاق، ادبیات، تاریخ و هنرها که از مفاهیم و قضایای کلی تشکیل شده‌اند و با شیوه کل‌گرایانه استدلال‌های خود را تنظیم می‌کنند، امکان ارائه شدن را از دست خواهند داد. تنزل به حد روش، عدم اهتمام جدی در نظریه‌پردازی و نیز جزئی‌نگری در شناخت از جمله نقدهای دیگر به روش تحلیل مفهومی است. اهتمام نداشتن

در نظریه‌پردازی باعث ایستایی و در نتیجه عدم پویایی روش تحلیل مفهومی می‌شود. همچنین جزئی‌نگری در شناخت، ضعف روش را به دنبال خواهد داشت و دامنه و قدرت روش را در حل مسائل تعلیم و تربیت محدود خواهد کرد. به ضعف‌های یادشده می‌توان بی‌اعتنایی به دانش تاریخ و تاریخی‌نگری را نیز افزود. بی‌توجهی به پیشینه مربوط به تحولات مفاهیم و قضایا در طی زمان، پژوهشگران را در بهره‌مند شدن از تجارب دانش در گذشته محروم کرده و فعالیت‌های پژوهشی بی‌ارتباط با گذشته با تکرار و دوباره کاری مواجه خواهند شد.

با توجه به قوت‌ها و ضعف‌هایی که در روش تحلیل مفهومی شناسایی شد، پیشنهاد پژوهش به پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت استفاده تلفیقی از روش‌های کمی و کیفی در پژوهش‌های تربیتی است که از آن به پژوهش آمیخته (ترکیبی) یاد می‌شود. پژوهش آمیخته توانایی و کفایت بررسی مفاهیم ذهنی و انتزاعی و مفاهیم عینی را توأمان دارد. بدینسان در سایه بهره‌گیری از پژوهش آمیخته در پژوهش‌های تربیتی از تکیه صرف بر عینیت پرهیز شده و مسائل تعلیم و تربیت بهتر حل خواهد شد.

منابع

- آیر، آ. جی. (۱۳۳۶). *زبان، حقیقت و منطق*، ترجمه منوچهر بزرگمهر، تهران: دانشگاه صنعتی شریف.
- استرول، اورام (۱۳۸۳). *فلسفه تحلیلی در قرن بیستم*، ترجمه فریدون فاطمی، تهران: مرکز. سلحشوری، احمد و ایمان زاده، علی (۱۳۹۰). *نگاهی به رویکردهای تحلیلی و فراتحلیلی در فلسفه تعلیم و تربیت*، همدان: دانشگاه بوعلی سینا.
- بازرگان، عباس، سرمد، زهره و حجازی، الهه (۱۳۹۵). *روش‌های تحیق در علوم رفتاری*، تهران: آگه.
- باقری، خسرو (۱۳۸۶). *نوع‌گرایی و فلسفه تعلیم و تربیت*، بررسی پیامدهای دیدگاه ویلارد کواین و ریچارد رورتی در تعلیم و تربیت، تهران: دانشگاه تهران.
- باقری، خسرو، سجادیه، نرگس و توسلی، طیبه (۱۳۸۹). *رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*، تهران: پژوهشگاه مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- بست، جان (۱۳۸۴). *روش‌های تحقیق در علوم تربیتی و رفتاری*، ترجمه حسن پاشا شریفی و نرگس طالقانی، تهران: رشد.
- حافظ نیا، محمد رضا (۱۳۹۵). *مقدمه‌ای بر روش تحقیق در علوم انسانی*، تهران: سمت.
- سراجی، فرهاد و عطاران، محمد (۱۳۸۹). *روش‌شناسی پژوهش‌های مربوط به یادگیری الکترونیک: مقایسه پژوهش‌های ایرانی و خارجی*، نوآوری‌های آموزشی، ۹(۳۶): ۵۰-۷۸.
- سیف، علی اکبر (۱۳۷۶). *روان‌شناسی پرورشی*، تهران: آگه.
- گوتک، جرال. ال (۱۳۸۲). *مکاتب فلسفی و آراء تربیتی*، ترجمه محمد جعفر پاک سرشت، تهران: سمت.
- لاکوست، ژان (۱۳۷۵). *فلسفه در قرن بیستم*، ترجمه رضا داوری اردکانی، تهران: سمت.
- لطف آبادی، حسین، نوروزی، وحیده و حسینی، نرگس (۱۳۸۶). *بررسی آموزش روش‌شناسی پژوهش در روان‌شناسی و علوم تربیتی در ایران*، نوآوری‌های آموزشی، ۶(۲۱): ۱۰۹-۱۴۰.
- هاسپرس، جان (۱۳۸۶). *درآمدی بر فلسفه تحلیلی*، ترجمه سهراب علوی‌نیا، تهران: نگاه.

- Beaney, M. (2003). Analysis, The Standard Encyclopedia of Philosophy, london: Rutledge.
- Carr, W. (1987). What is an Educational Practice? *Journal of Philosophy of Education*, 21(2):163-175.
- Dummet, M. (1993). *Origins of Analytical Philosophy*, U.S.A: Bloom Bury Academic.
- Edel, A. (1993). Analytic Philosophy of Education at the Crossroads, in: Philosophy of Education, In:
- Evers, C.W (1993). Analytic & Post Analytic Philosophy of Education: Methodological Reflection, *Discourse, The Australian Journal of Educational Studies*, 13(2): 35-45.
- Foley, R. (1999). Analysis, Entry in the Cambridge Dictionary of Philosophy, London: Cambridge University Press.
- Hirst, P.H. (1983). Educational Theory & its Foundation Disciplines: Rutledge.
- Hirst, P.H. & With, P. (1998a). Philosophy of Education, Major Themes in the Analytic Tradition, Philosophy and Education, Volume I, London & New York: Routledge.
- Hirst, P.H. & With, P. (1998). Philosophy of Education, Major Themes in the Analytic Tradition, Problems of Educational Content & practices, Volume IV, London and New York: Routledge.
- Ozmon, H.A & Craver, M.S. (2003). *Philosophical Foundations of Education*, U.S.A: Prentice, Hall.
- Quine, w.v.o.(1996). *From a logical Point of View*, Oxford: Blackwell, New York: Harper & Row.
- Robin, B. (2007). *An Introduction to Moral Philosophy and Moral Education*, London & New York, Rutledge, Taylor & Francis Grupe.
- Rorty, R. (1999). Consequences of Pragmatism, Essay: An Essay on Wittgenstein, U.S.A: Minnesota University Press.
- Scheffler, I. (1974). *Language of Education*, U.S.A: Charles C. Thomas Publisher.
- Tashakkory, A. & Teddlie, C. (1998). *Mixed Methodology: Combining Qualitative & Quantitative Approaches*, Thousand Oaks, CA: Sage.

A Review and Critique of Concept Analysis as a Method of Research in Education with a Logical Positivist Approach

Ali Sattari¹

Assistant professor, Faculty of Education and Psychology, Alzahra University, Terhan, Iran

Abstract:

The present study aimed at presenting a review and critique of concept analysis as a method of research in the field of education in order to identify its strengths and weaknesses. A qualitative research using critical-analytic approach was conducted. First, the position and function of concept analysis in educational research was described. Then, the validity of this research methodology was investigated. Finally, this method was criticized using internal critique. The results indicated that concept analysis is based on analytical philosophy and logical positivism. It has an initial role in solving educational problems through the realization of concepts and theories and eliminating ambiguities. In concept analysis, the realization of concepts is an essential element which is used to reach to conclusions. Although this research methodology is useful in educational research, it is not a panacea and cannot answer all the questions in this field. Therefore, it is suggested that this method be integrated with other research methods resulting in a mixed-methods research.

Keywords: Critique, Concept Analysis, Logical positivism, Method of research

1. alisattari110@gmail.com

DOI: 10.22051/jontoe.2017.9494.1241

Received: 2016/4/26

Accepted:2017/6/11