

بررسی فلسفه علوم اجتماعی در رئالیسم انتقادی و نقش آن در پژوهش‌های تربیتی

■ افسانه زارعی دهباغی* ■ سعید ضرغامی همراه** ■ یحیی قانلی*** ■ خسرو باقری نوع پرست****

چکیده:

هدف پژوهش حاضر بررسی فلسفه علوم اجتماعی از دیدگاه رئالیسم انتقادی و نقش این دیدگاه در پژوهش‌های تربیتی است. مسئله اساسی پژوهش این است که با توجه به اینکه این دیدگاه در میانه دو طیف واقع‌گرایی و ضدواقع‌گرایی قرار دارد و نیز با توجه ویژه به فلسفه علوم اجتماعی، چه تغییرات نگرشی و عملکردی در پژوهش‌های علوم تربیتی به وجود خواهد آمد؟ این پژوهش در قلمرو تحقیقات کیفی قرار دارد که با روش تحلیل محتوای کیفی بررسی عینی متون آغاز شد و سپس با استنتاج دلالت‌ها، اشاره‌هایی که دیدگاه مزبور می‌تواند برای پژوهش داشته باشد، استخراج گردید. یافته‌ها نشان می‌دهد که رئالیسم انتقادی تمایز میان جهان طبیعی و جهان اجتماعی را بر اساس ساختارها قابل توجه می‌داند و به همین دلیل در پژوهش‌های تربیتی به شرایط اجتماعی کنش‌ها و زمینه ساختاری آن‌ها اهمیت داده می‌شود. در نتیجه تفسیر معنایی جدا از ساختار، برخلاف قائلین به هرمنوتیک، پذیرفتنی نیست. همچنین به لحاظ معرفت‌شناسی، رئالیسم انتقادی از سویی با تکیه بر مفروضه‌های زیربنایی پوزیتیویسم و از سوی دیگر مطرح نمودن شبکه‌ای از ویژگی‌ها در پیوند با پژوهش‌های تربیتی و اجتماعی، ریاضیات را ابزار نیرومندی برای شناسایی پدیده‌های تربیتی و اجتماعی می‌داند، و در عین حال جهت‌گیری افراطی به سوی تجربه‌حسی و اتکای همه‌جانبه به استقرار آن به چالش فرامی‌خواند.

کلید واژه‌ها: فلسفه علوم اجتماعی، رئالیسم انتقادی، پژوهش‌های تربیتی

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۴/۴/۷ □ تاریخ شروع بررسی: ۹۴/۷/۵ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۴/۱۲/۹

* دانشجوی دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه خوارزمی std_zareiafseh@khu.ac.ir
** دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه خوارزمی szarghami@tmu.ac.ir
*** دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه خوارزمی yahyaghaedy@yahoo.com
**** استاد گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه تهران khbagheri@ut.ac.ir

■ این مقاله برگرفته از رساله دکتری است.

■ شماره ۵۸
■ سال پانزدهم
■ تابستان ۱۳۹۵

مقدمه

پژوهش‌های تربیتی در عصر ما عامل مهمی در رشد و پیشرفت نظام‌های تعلیم و تربیت محسوب می‌گردند و به‌طور کلی بسیاری از پژوهش‌ها مبنای اصلاحات تربیتی در جامعه قرار می‌گیرند. بر این اساس اسکات^۱ (۲۰۰۲) هدف از پژوهش‌های اجتماعی و مطالعات تربیتی را فراهم نمودن راهنمایی معتبر برای گشودن مشکلات در پژوهش‌های تربیتی می‌داند. مسائلی که در پژوهش‌های تربیتی وجود دارد، شامل فرانگری رشته‌ها، عملکرد مناسب و نیز بحث از دلالت‌های عملی پژوهش‌های اجتماعی و تربیتی است.

در چند قرن اخیر به‌موازات تحولاتی که در فلسفه علم و فلسفه علوم اجتماعی صورت گرفت و با ظهور پوزیتیویسم و سلطه این نوع نگرش بر علوم اجتماعی، پژوهش‌های تربیتی، بدون توجه به نقش عاملیت و ساختار، تحت نفوذ این حیطه قرار گرفتند. برای نمونه شعبانی ورکی، باغگلی، حسین قلی‌زاده، عالی و خالق‌خواه (۱۳۹۰) که به ارزیابی پژوهش‌های تربیتی بر اساس انتشار آن‌ها در نشریات معتبر پرداخته‌اند؛ نتیجه گرفته‌اند که میزان قابل توجهی (۹۶ درصد) از مقاله‌های مورد بررسی آن‌ها از روش پژوهش کمی بهره گرفته و تنها (۴ درصد) آن‌ها با رویکرد ترکیبی انجام یافته و منتشر شده‌اند. این مسئله غلبه رویکرد پوزیتیویستی بر پژوهش‌های تربیتی را نشان می‌دهد.

علاوه بر آن، پژوهش‌های تربیتی در سال‌های اخیر در معرض انتقادات فراوانی قرار گرفته‌اند؛ اما همچنان بدون توجه به انتقادات کار خود را ادامه می‌دهند. برای مثال (هارگریوز^۲، ۱۹۹۶) بر این باور است که، میزان زیادی از پژوهش‌های تربیتی درجه دوم صورت می‌گیرد که هیچ سهم قابل توجهی در نظریه یا دانش بنیادی ندارد؛ این پژوهش‌ها یا در حوزه عمل ناکارآمد هستند، یا با پژوهش‌های قبلی و بعدی هماهنگی ندارند و یا در آشفستگی نشریات دانشگاهی (که افراد زیادی آن‌ها را نمی‌خوانند) محو می‌شوند؛ از این‌رو بهتر است دوباره ریشه‌های پژوهش تربیتی بررسی گردد.

یکی از عواملی که به پژوهش‌های تربیتی جهت می‌دهد، نوع نگاه به پژوهش و شیوه انجام آن است که معمولاً برگرفته از پیش‌فرض‌هایی است که پژوهشگر در ذهن خود دارد؛ پیش‌فرض‌هایی که می‌تواند برآمده از دیدگاه‌ها یا رویکردهای غالب در فلسفه علوم اجتماعی باشد، یعنی رویکردهایی که درصدد پاسخ‌گویی به مسائل فلسفه علوم اجتماعی برآمده‌اند و لذا بر عرصه پژوهش‌های علوم اجتماعی و تربیتی تأثیرگذارند.

فلسفه علوم اجتماعی با مطالعه مواردی چون اهداف و روش‌ها در علوم اجتماعی (کوپر و کوپر^۳، ۲۰۱۰)، مطالعه منطقی روش شناختی در علوم اجتماعی، شناخت ملاک و مبنا برای تبیین‌های اجتماعی معتبر و تمایز علوم اجتماعی و علوم طبیعی (ایودی^۴، ۱۹۹۹؛ بنتون و کرایب^۵، ۲۰۰۱)، به بررسی توانایی علوم اجتماعی در تبیین‌های عینی همچون علوم طبیعی (کوئرتج^۶، ۲۰۰۶) می‌پردازد. اما همان‌گونه که اشاره شد، پاسخ‌هایی که به مسائل فلسفه علوم اجتماعی داده می‌شود، خود، رویکردهای مختلف در

این عرصه را از یکدیگر متمایز می‌کند. ظهور پوزیتیویسم و به چالش کشیدن علوم اجتماعی (راین^۷، ۱۹۷۰/۱۳۶۷)، نمونه‌ای از این دست است. تشکیکی که پوزیتیویست‌ها در مطالعات اجتماعی به وجود آوردند، این بود که آیا علوم اجتماعی می‌تواند با ایجاد نظریه‌هایی که قابلیت تأیید علمی داشته باشند انتظارات را برآورده سازد؟ که اگر چنین باشد پس وحدت و هویت علم و شناخت می‌تواند حفظ شود (فریزی^۸، ۱۹۷۶، به نقل از کوپرو کوپر، ۲۰۱۰). در مواجهه با این رویکرد هرمنوتیک ظهور کرد که بر معناداری علوم اجتماعی تأکید دارد. در این دیدگاه مفسر علوم اجتماعی با تفسیر هرمنوتیکی، همچون منتقدی ادبی (که به تفسیر متون ادبی می‌پردازد) باید معناهای زیربنایی مجموعه خاصی از رفتارهای اجتماعی را درک و تبیین نماید (ایودی، ۱۹۹۹).

اما در میان انتقاداتی که بر رویکردهای مختلف می‌شود، پوزیتیویسم، به علت تأکیدی که بر دانش فارغ از ارزش دارد و نیز به علت عدم تأیید تأثیر عوامل و قدرتهای غیرقابل مشاهده، ماهیت معنابخوری انسان‌ها و ماهیت ذاتی اجتماع توسعه دانش، مورد نقد است. فلاسفه ساختارگرا و قائلین به هرمنوتیک نیز، به خاطر توجه بیش از حد به ابعاد اجتماعی مسائل، همراه با تغییرات نسبیت‌گرایی (که به اندازه کافی نمی‌تواند به حل و فصل ادعاهای رقیب در حوزه دانش بپردازد، یا معیاری برای رشد دانش در نظر گرفته شود) مورد نقد قرار دارند (گیون^۹، ۲۰۰۸).

در این میان رئالیسم انتقادی مدعی طرح مدلی برای تبیین علی است که می‌تواند هم از مطلق‌گرایی و هم از نسبی‌گرایی اجتناب کند. هواداران رئالیسم انتقادی معتقدند که آن‌ها تنها اصول علمی را که می‌تواند ماهیت واقعیت را دریابد کشف کرده‌اند (روبسون^{۱۰}، ۲۰۰۲)؛ یعنی نوعی از رئالیسم علمی که علم را همچون جهانی در حال تغییر^{۱۱}، مشتق‌شده^{۱۲} و ساختارمند^{۱۳} می‌بیند؛ و از این نظر استعلایی است که همچون یک فلسفه به بررسی علوم به‌عنوان جهان مورد مطالعه خود می‌پردازد. در کنار فلسفه علم، باسکار^{۱۴} فلسفه علوم انسانی ویژه خود را «طبیعت‌گرایی انتقادی^{۱۵}» می‌نامد؛ یعنی نگرشی به علوم انسانی که از ایده نقد تبیینی برگرفته از منابع معین ساختاری و دگرگونی‌های رهایی‌بخش حمایت می‌کند (کورسون^{۱۶}، ۲۰۰۶). این طرح، فلسفه علوم اجتماعی را با دیدگاهی جدید در پژوهش‌های اجتماعی و تربیتی مواجه می‌سازد، زیرا رئالیست‌های انتقادی برای توضیح دیدگاه‌های خود در علوم اجتماعی به مفهوم مکانیزم‌ها و ساختارها روی آوردند. این رئالیست‌ها به‌ویژه در ارتباط با تغییرات اجتماعی با طرح گفتمان ساختار/عاملیت^{۱۷} و وضعیت هستی‌شناسانه ساختارهای اجتماعی، مورد توجه دانشمندان علوم اجتماعی قرار گرفتند (بول^{۱۸}، ۲۰۰۳).

از این‌رو دیدگاه‌های این رویکرد درباره علوم اجتماعی و به تبع آن پژوهش در علوم تربیتی جای تأمل دارد؛ زیرا گزارشی پیچیده و چندلایه از رابطه میان سوژه و ابژه، شناسا و شناخته و قلمروهای فیزیکی گوناگون که فعالیت در آن اعمال می‌شود، به دست می‌دهد. بدین‌سان این دیدگاه از انواع دوگانه‌انگاری‌های به‌بن‌بست‌رسیده که از زمان دکارت و کانت تا به امروز بر گفتمان شناخت‌شناسی

سایه افکننده است پرهیز می‌کند (نوریس، ۲۰۰۵ / ۱۳۸۹).

در علوم اجتماعی موردنظر رئالیزم انتقادی مفاهیمی (مانند بررسی رابطه ساختار و عاملیت، امکان پژوهش به شیوه‌ای علمی و تأکید بر روش‌های پژوهش ترکیبی) مطرح شده است که می‌تواند دلایل کافی برای انتخاب این رویکرد در این پژوهش باشد؛ زیرا هدف رئالیزم انتقادی و مخصوصاً رهیافت باسکار (که در این پژوهش نماینده اصلی رئالیزم انتقادی در نظر گرفته شده است)، فرا رفتن از تضاد بین دو قطب اثبات‌گرایی و تفسیرگرایی است (بنتون، ۱۹۸۱؛ به نقل از محمد پور، ۱۳۸۹). همچنین رئالیزم انتقادی استفاده از رویکردهای کمی در تحقیقات علوم اجتماعی را موردانتقاد قرار داد. برای نمونه بوول (۲۰۰۳) به شک‌گرایی فیلسوفان علم رئالیزم انتقادی، در ارتباط با روش‌های آماری و محاسباتی در پژوهش‌های اجتماعی اشاره می‌کند و گیون (۲۰۰۸) رئالیزم انتقادی را در بررسی سؤالات پژوهشی که با فهم پیچیدگی‌ها در ارتباط است، رویکردی مناسب می‌داند؛ زیرا در این رویکرد به جای کنترل و یا ساده نمودن پیچیدگی‌ها، به صورتی ساختگی و مصنوعی، از پیچیدگی و تلاش برای روشن‌سازی آن دفاع می‌شود.

هدف از مطالعه حاضر بررسی فلسفه علوم اجتماعی از دیدگاه رئالیزم انتقادی به منظور ارزیابی امکان پژوهش در علوم اجتماعی، با نظر به دیدگاه رئالیزم انتقادی و سپس تسری این امکان به پژوهش تربیتی و یافتن خصیصه‌های پژوهش تربیتی با توجه به این دیدگاه، است. بر همین اساس سؤال‌های پژوهش حاضر عبارت‌اند از:

۱. دیدگاه رئالیزم انتقادی درباره فلسفه علوم اجتماعی چیست؟
۲. پژوهش‌های تربیتی، بر اساس دیدگاه رئالیزم انتقادی درباره فلسفه علوم اجتماعی، واجد چه ویژگی‌هایی خواهد بود؟

■ روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر با قرار گرفتن در قلمرو پژوهش‌های کیفی به جمع‌آوری داده‌ها، تحلیل و تبیین آن‌ها و استنتاج دلالت‌ها می‌پردازد. این فرایند در دو مرحله صورت می‌گیرد. در مرحله اول، در تبیین چرستی فلسفه علوم اجتماعی از دیدگاه رئالیزم انتقادی، با مراجعه به ادبیات و منابع اصلی در این حیطه، محتوای آثار به‌طور کیفی تحلیل می‌شوند تا با خلاصه کردن و طبقه‌بندی و جمع‌بندی نهایی اطلاعات استخراج‌شده از این آثار، فلسفه علوم اجتماعی موردنظر رئالیزم انتقادی تبیین شود و زمینه ورود به استنتاج دلالت‌ها فراهم گردد. استفاده از این روش برای پاسخ به سؤال اول به این دلیل است که تحلیل محتوای کیفی به تحلیل محتوا و مفاهیم پنهان اشاره دارد. در واقع این شیوه تحلیلی راهی است برای خلاصه نمودن، طبقه‌بندی کردن و جمع‌بندی اطلاعاتی که از متن مشتق شده است (گیون، ۲۰۰۸). همچنین تحلیل محتوای کیفی به فراسوی کلمات یا محتوای عینی متون می‌رود و الگوهایی را که آشکار

و پنهان هستند به صورت محتوای آشکار می‌آزمايد (یانزانگ^{۱۹}، ۲۰۰۶). در نتیجه طبقه‌بندی، خلاصه نمودن و جمع‌بندی اطلاعات صورت می‌گیرد. در مرحله دوم پس از جمع‌آوری داده‌های مربوط به پژوهش از آثار و نوشته‌های دسته اول نویسندگان و فیلسوفان مشهور درباره موضوع پژوهش، داده‌های گردآوری شده، طبقه‌بندی و نکات مهمی که می‌تواند حاوی دلالت‌های تربیتی باشد، استخراج می‌گردد.

■ تبیین طبیعت‌گرایان و ضد طبیعت‌گرایان از فلسفه علوم اجتماعی و ظهور رئالیزم انتقادی

امروزه علوم اجتماعی با تنوع وسیعی از رویکردها (که هر کدام ادبیات وسیعی از پژوهش‌ها و تعاریف متفاوتی از جریان‌های نوع اجتماعی دارند) مواجه است (بلیکی، ۱۹۹۳/۱۳۸۹) و از این رو مطالعه این نوع ادبیات برای فهم پژوهش در این حوزه‌ها اجتناب‌ناپذیر است. در نتیجه، پاسخ به سؤالات فلسفه علوم اجتماعی مبنی بر علمی بودن یا نبودن علوم اجتماعی و چگونگی امکان علمی تلقی نمودن این عرصه، موجب ظهور رویکردهایی از جمله طرفداران طبیعت‌گرایی و مخالفان طبیعت‌گرایی شد که نتیجه آن جهت‌دهی به پژوهش‌ها در علوم اجتماعی و علوم تربیتی، بر مبنای مفروضات پذیرفته شده هستی‌شناسانه و معرفت‌شناسانه در هر رویکرد، گردید.

در این میان اصلی‌ترین چالش را پوزیتیویست‌ها درباره علمی بودن دانش اجتماعی به وجود آوردند. در نتیجه، با انتقاد از مسائلی چون تقلیل‌گرایی و کمی‌انگاری در پژوهش‌ها، رویکردهای دیگری سر برآورد که در تلاش برای مشخص نمودن ویژگی‌های علوم اجتماعی (باقری، ۱۳۸۹)، پژوهشگران را با دامنه گوناگونی از انتخاب‌ها روبه‌رو ساخت. از این رو امکان دستیابی به نتایج متفاوت در این راستا قابل پیش‌بینی بود (محمدپور، ۱۳۸۹).

با نگاهی تاریخی می‌توان گفت که از اواخر قرن هجدهم، با پیشرفت علوم طبیعی و انتشار آثار فلاسفه نهضت روشنگری چون کانت و هیوم، علوم اجتماعی از علوم طبیعی جدا شد و علوم تجربی در موضوع، روش و هدف الگوی ممتاز دانش‌ها به شمار آمد (فروند^{۲۰}، ۱۹۷۴/۱۳۷۲). با ظهور و گسترش پوزیتیویسم، تردیدهایی درباره علمی بودن یا نبودن علوم اجتماعی به وجود آمد (راین، ۱۳۶۷)؛ و در سال‌های اخیر نیز انحصار روش علمی در بسیاری از حوزه‌ها از جمله علوم اجتماعی و فلسفه با چالش‌هایی مواجه شده است (باقری، ۱۳۸۹). در نتیجه تلاش‌های منتقدانه در رویکرد پوزیتیویسم، در علوم اجتماعی معاصر، نسبت به اوایل شکل‌گیری آن، تفاوت فاحشی به لحاظ کمی و کیفی به وجود آمد. به لحاظ کمی، این علوم آن‌قدر گسترده شده است که نمی‌توان محقق را یافت که ادعا کند در همه زمینه‌های این قلمرو به کسب تجربه پرداخته است، به لحاظ کیفی نیز عدم توافق در زمینه‌های متفاوت آن‌قدر گسترده است که نمی‌توان یک نظریه اجتماعی فرآگیر را در عصر معاصر شکل داد (وایت و رابرتز^{۲۱}، ۲۰۰۶). برای نمونه امروزه بسیاری از فیلسوفان، علوم را به‌عنوان تجربه‌های اجتماعی تفسیر

می‌کنند که هم از سوگیری‌های گروهی و هم از نظریات فردی تأثیر می‌پذیرد. لی کروناخ^{۲۲} توصیه کرده است که تأثیر عوامل متعدد را در پژوهش‌های علوم اجتماعی به رسمیت بشناسیم (نادینگز^{۲۳}، ۱۹۹۸). در برابر رویکرد پوزیتیویسم جریان یا رویکرد غالبی به نام هرمنوتیک ظهور کرد که بر معناداری علوم اجتماعی تأکید دارد و هدف از پژوهش اجتماعی را ارائه تفسیرهایی برای اعمال اجتماعی در فضای معنادار خاص فرهنگی می‌داند. از این رو پدیده‌های اجتماعی، نظام‌های پیچیده عناصر معنادار تلقی شد و وظیفه پژوهشگر علوم اجتماعی تفسیر معناها و زیربنایی مجموعه‌ای از رفتارهای اجتماعی عنوان گردید. نمونه‌ای از این رویکرد، پرداختن وبر به رابطه میان قواعد اخلاقی کاپیتالیسم و پروتستانیسم است. وبر تلاش کرد عناصر فرهنگ اروپای غربی را (که شکل‌دهنده اقدام اجتماعی در این محیط هستند، به شیوه‌ای که کاپیتالیسم را پدید می‌آورند) شناسایی کند. بر این اساس، هم پروتستانیسم و هم کاپیتالیسم (سرمایه‌گرایی) از نظر تاریخی مجموعه‌های پیچیده خاصی از ارزش‌ها و معناها هستند و به‌طور کلی می‌توان ظهور کاپیتالیسم را با نگرستن به چگونگی مطابقت آن با ساختارهای معنادار پروتستانیسم بهتر درک کرد (آبودی، ۱۹۹۹).

بنابراین ابراز دو رأی متفاوت درباره روش‌های شناخت معتبر در علوم اجتماعی، دو رویکرد کلی طرفداران طبیعت‌گرایی و مخالفان طبیعت‌گرایی را رو در روی هم قرار داد. طرفداران طبیعت‌گرایی، که علوم اجتماعی را از حیث روشی مثل علوم طبیعی می‌بینند؛ و مخالفان طبیعت‌گرایی به چند عامل متمایزکننده علوم اجتماعی از علوم طبیعی معتقدند. مثلاً اینکه علوم طبیعی از تبیین‌های علی بهره می‌جوید، درحالی‌که علوم اجتماعی تفسیرهای معنی‌کاوانه را ارائه می‌دهد (لیتل، ۱۹۹۱/۱۳۸۵). خود لیتل که در گروه اول جای دارد، بر این باور است که تبیین در علوم اجتماعی وجوه مشترک و مهم بسیاری با تبیین در علوم طبیعی دارد. همچنین پاره‌ای از خصایص، علوم اجتماعی را از علوم طبیعی متمایز می‌کند، مثل معنادار بودن اعمال آدمی، سستی قوانین و نظم‌های اجتماعی و مانند این‌ها.

همان‌گونه که اشاره شد، مسائل پیش روی دو رویکرد طبیعت‌گرایی و ضد طبیعت‌گرایی به اغلب عرصه‌های علوم اجتماعی نیز وارد شد. برای نمونه پوزیتیویسم به‌عنوان دیدگاهی طبیعت‌گرایانه همه شناخت‌ها را به علم اختصاص داد و معیار موفقیت در علوم اجتماعی را استفاده از روش تجربی در نظر گرفت (کوپر و کوپر، ۲۰۱۰). در نقطه مقابل، هرمنوتیک، شناخت در علوم اجتماعی را منوط به فهم می‌داند و بر معناداری علوم اجتماعی تأکید دارد (آبودی، ۱۹۹۹). این دو رویکرد در مطالعه علوم اجتماعی، یکدیگر را به مطلق‌انگاری و نسبی‌انگاری صرف متهم می‌کنند، و رویکرد رئالیسم انتقادی در برابر آن‌ها ظهور کرد؛ رویکردی که در فلسفه علم با آثار باسکار، فیلسوف انگلیسی، در سال‌های ۱۹۷۸ آغاز گردید و بعداً به‌وسیله خود باسکار و اشخاص برجسته‌ای چون آرچر^{۲۴}، سایر^{۲۵}، لایدر^{۲۶} و کولیر^{۲۷} در نظریه‌های اجتماعی به کار گرفته شد (ویکرن^{۲۸}، ۲۰۰۴). البته یکی از دلایل بروز و گسترش رئالیسم انتقادی نقد رویکرد پوزیتیویستی بود که علوم اجتماعی را از سال ۱۹۳۰ در تسلط خود داشت. باسکار

به رئالیسم انتقادی زبان فلسفی منسجمی داد و بخش‌هایی از سنت فلسفی آن را توسعه بخشید. او اولین شرح و توصیف کامل خود را با عنوان «نظریه رئالیستی در علم» (۱۹۷۸) نگاشت و به تأسی از استاد خود روم هاره^{۲۹}، مبانی رئالیسم انتقادی را با انتقادهای وسیع از پوزیتیویسم بنا نهاد. در ادامه ماریو بانگو^{۳۰} فیلسوف آرژانتینی (۱۹۷۹) که در آثار اولیه خود متأثر از باسکار و همکاران وی بود، به چند نکته اساسی در رئالیسم انتقادی پرداخت: نخست طبقه‌بندی واقعیت در سطوح و لایه‌های متعدد؛ دوم پدیدار شدن امور کیفی جدید از سطوح پایین‌تر؛ سوم تمایز میان دنیای واقعی و دنیای مفهومی که در توصیف ما از واقعیت این تمایز پدیدار می‌گردد و چهارم نقد از پوزیتیویسم که شناخت واقعیت را به مشاهده محدود می‌داند (دانمارک، اکستروم، جاکوبسن و کارلسن^{۳۱}، ۲۰۰۲). عیب عمده روش پوزیتیویستی، از دیدگاه رئالیسم انتقادی، این است که نمی‌تواند امکانی را فراهم کند که شخصیت و رفتار انسانی را به‌طور عمیق مطالعه کند. چراکه انسان شیء نیست و موضوعات مختلفی وجود دارند که تأثیرات زیادی بر روی رفتار، احساس، ادراک و نگرش او می‌گذارد، اما پوزیتیویست‌ها آن‌ها را به‌عنوان موضوعات بی‌ربط رد می‌کنند. منتقدان رویکرد پوزیتیویستی بر این باورند که اگرچه نتایج حاصل از این فلسفه مفید است، اما این نتایج محدود به داده‌هایی است که فقط یک دیدگاه سطحی و صوری از پدیده‌های مورد تحقیق را فراهم می‌کند (بوند^{۳۲}، ۱۹۹۳). در واقع علم پوزیتیویستی فاقد جنبه‌های ارزشی خوب و بد است و کار آن صرفاً بررسی رابطه بین متغیرهاست. مثلاً اگر پژوهشگر علوم اجتماعی رابطه فقر و اعتیاد را بررسی کند و بگوید این دو با هم نسبت مستقیم و مثبت دارند، کار علمی انجام داده است، اما اگر بگوید فقر بد است و باید ریشه‌کن شود، او دیگر یک مصلح اجتماعی است، نه یک پژوهشگر علم اجتماع. با این ادعا بخشی از علوم تربیتی که با ارزش‌ها سروکار دارد به حاشیه رانده می‌شود. رئالیسم انتقادی می‌گوید: اگر قرار باشد پژوهش تربیتی مبتنی بر دانشی فارغ از ارزش باشد، در این صورت با مسائل تربیتی که ناشی از وجود ارزش‌هاست چگونه باید مواجه شد؟ با در نظر گرفتن دیدگاه‌های فیلسوفان رئالیسم انتقادی و انتقادات این جنبش نسبت به به کار بردن روش‌های پژوهشی مبتنی بر اندیشه پوزیتیویستی در حوزه علوم اجتماعی و همچنین انتقادات به رویکرد هرمنوتیکی، مبنی بر نسبی‌گرایی تام در این حوزه، رئالیسم انتقادی به ارائه و شرح و بسط دیدگاه‌های خود پرداخت.

■ تبیین رئالیسم انتقادی از فلسفه علوم اجتماعی

رئالیسم انتقادی با وارد شدن به عرصه فلسفه علوم اجتماعی، به برخی از مسائلی که در این حوزه چالش برانگیزند، پاسخی متفاوت می‌دهد. ظهور آشکار فلسفه علوم اجتماعی (که از آن به‌عنوان پدیده‌ای نسبتاً جدید یاد می‌شود) موجب گردیده که در پژوهش‌های مربوط به علوم اجتماعی فعالیت فلسفی بیشتری صورت گیرد (کوثریج، ۲۰۰۶). یکی از این فعالیت‌ها توجه به دیدگاه‌های برگرفته از

رویکردهای نوظهور در این باره است. فلسفه علوم اجتماعی به عبارتی ساده، مطالعه منطق و شیوه‌های علوم اجتماعی است که به موضوعاتی از جمله؛ معیارهای توضیح اجتماعی مناسب، چگونگی تمایز میان علوم اجتماعی و علوم طبیعی، بررسی روش تمایزی برای تحقیقات اجتماعی، ارزیابی ارتباطات علوم اجتماعی از طریق فرایندهای تجربی، بررسی روابط علی (علت و معلولی) در میان پدیده‌های اجتماعی، بررسی نقش تئوری در توضیح اجتماعی و مانند آن می‌پردازد (ایودی، ۱۹۹۹). همچنین کوپر و کوپر (۲۰۱۰، ص. ۱۰۳۵) فلسفه علوم اجتماعی را «اصطلاحی فنی و دانشگاهی» می‌دانند که به مطالعه اهداف و روش‌های علوم اجتماعی از جمله؛ جامعه‌شناسی، انسان‌شناسی، علوم سیاسی، روان‌شناسی، گاهی اقتصاد، مرزبندی‌های تاریخی، جغرافیا، جمعیت‌شناسی و زبان‌شناسی می‌پردازد.

در نتیجه فیلسوفان علوم اجتماعی، روش‌های پژوهش، الگوهای تبیین مناسب برای علوم اجتماعی و تفاوت ماهوی علوم اجتماعی با علوم طبیعی را مورد مطالعه قرار می‌دهند و بخش عمده فلسفه علوم اجتماعی معاصر به مسائلی می‌پردازد که در روند روزمره پژوهش اجتماعی ظهور می‌یابد. فلاسفه علوم اجتماعی در راستای طبقه‌بندی ویژگی‌های بنیادین برنامه‌های پژوهشی گوناگون و نشان دادن قوت و ضعف آن‌ها با نظریه‌های متفاوتی کار کرده‌اند (کوئرتج، ۲۰۰۶). با توجه به نقش رئالیسم انتقادی در فلسفه علوم اجتماعی دو سؤال قابل طرح است. نخست، اینکه آیا رئالیسم انتقادی فلسفه علم است یا فلسفه علوم اجتماعی؟ و دوم؛ آیا تبیین علم در این رویکرد چگونه صورت می‌گیرد که امکان بررسی روش‌های علوم اجتماعی را مهیا سازد؟

در پاسخ به سؤال اول، باید گفت رئالیسم انتقادی شکل ویژه‌ای از واقع‌گرایی فیلسوفانه درباره جهان، عاملیت انسان و تعامل میان این دو است که در چالش با طیف وسیعی از رویکردهای فلسفی از جمله پوزیتیویسم، پست‌مدرنیسم، هرمنوتیک، پراگماتیسم و نئوکانیسیسم قرار دارد (ویکرن، ۲۰۰۴). این رویکرد چارچوبی را فراهم می‌کند که به مثابه یک قطب‌نمای فلسفی، برای محققانی که می‌خواهند در پژوهش‌های علمی اجتماع انتقادی وارد شوند، عمل می‌کند. باسکار درباره رئالیسم انتقادی بر این باور است که؛ رئالیسم انتقادی فلسفه علم است (باسکار، ۱۹۷۸). عناصر رئالیسم دارای سنتی طولانی در فلسفه‌های علم و از جمله در علوم اجتماعی هستند؛ اما آنچه در این رهیافت نسبتاً جدید است، بسط فلسفه‌های رئالیسم در علوم اجتماعی است (مانیکاس ۳، ۱۹۸۷)؛ بنابراین، این رویکرد فراتر از آن را عرضه می‌کند که حاوی عناصر هستی‌شناسانه و معرفت‌شناسانه است و به ما می‌گوید که چه مکانیزم‌ها، اشخاص و ساختارهایی جهان اجتماعی ما را شکل می‌دهند (باسکار، ۱۹۷۸). از این رو حتی اگر هیچ‌کس به ساختارهای فلسفی در رئالیسم انتقادی توجه نکند، با این حال این رویکرد در فلسفه علوم اجتماعی به خاطر توضیح مجموعه‌ای از مکانیزم‌های علی معین و ساختارها، متمایز و برجسته است. به‌طور کلی در رئالیسم انتقادی ایده اصلی این است که مشاهدات ما از پدیده‌های جهان به وسیله دو مکانیزم به‌طور مشترک تعیین می‌شود. نخست؛ مکانیزم‌های زیرینی که مستقل از

مشاهده‌کننده وجود دارد (بتون و کرایب، ۲۰۰۱)؛ برای نمونه، امروزه بسیاری از موضوعات با روابط پیچیده‌ای وجود دارند که، با تمرکز صرف بر روی ظاهر و سطح رخدادها، دانش ما می‌تواند تنها قطعه‌ای کوچک از کل واقعیت آن‌ها را پوشش دهد. گاهی اوقات این واقعیت‌ها آن‌چنان گسترده هستند که ما را به اشتباه می‌اندازند. در حقیقت همیشه دلایل بسیاری اعم از سیاسی گرفته تا فرهنگی، اخلاقی، تاریخی و اقتصادی، ممکن است در پس یک رویداد وجود داشته باشد؛ این دلایل که همیشه زمینه‌ای فراداخلی^{۳۳} دارند (یوان^{۳۵}، ۲۰۰۸)، بر پژوهش‌ها تأثیرگذارند و مکانیزم‌های زیرین نامیده می‌شوند؛ و مکانیزم دوم نیز مکانیزم‌های درونی در فرایند خود مشاهده (بتون و کرایب، ۲۰۰۱)، یا مکانیزم‌های علی در مشاهده، دربارهٔ عناصر داخلی مرتبط با موضوع، پویایی‌ها، سؤالات علی، شرایط و تفسیرهای مربوط به موضوع است. به‌رحال مکانیزم‌های علی یکسان می‌توانند منشأ برونادهای متفاوتی شوند و برعکس مکانیزم‌های متفاوت می‌توانند برونادهای یکسانی را ایجاد کنند. این بدان معناست که «آینده باز است». رخدادهای برخاسته از عمل مکانیزم‌هایی که از ساختارهای موضوعات مشتق شده‌اند، در زمینه‌های تاریخی و جغرافیایی قرار می‌گیرند؛ بنابراین راه شناخت و اصلاح این جهان، کشف مکانیزم‌های علی این جهان است (سایر^{۳۶}، ۲۰۰۰)، تا تفسیر از پدیده‌ها در علوم اجتماعی میسر گردد. بدین‌سان وظیفه علم، شناخت مکانیزم‌ها و تفسیر پدیده‌هاست.

در پاسخ به سؤال دوم، که رئالیسم انتقادی چه تبیینی از علم ارائه می‌دهد که امکان بررسی روش‌های علوم طبیعی و اجتماعی را مهیا می‌سازد؟ باید خاطر نشان شود که باسکار مدعی ارائه تبیینی از علم است که تحت آن هم روش‌های علوم طبیعی و هم روش‌های علوم اجتماعی بررسی شوند. اگرچه به عقیده باسکار تفاوت‌های مهمی در این روش‌ها وجود دارد (باسکار، ۱۹۹۸). به‌طورکلی هواداران رئالیسم انتقادی معتقدند که آن‌ها تنها اصول علمی را که می‌تواند ماهیت واقعیت را دریابد، کشف کرده‌اند. آن‌ها استدلال می‌کنند که علم به پرسش‌های هستی‌شناختی در مورد نوع پدیده‌ها و چگونگی رفتار آن‌ها می‌پردازد (بلیکی ۱۳۸۹/۱۹۹۳).

همان‌گونه که اشاره شد، رئالیسم انتقادی می‌تواند مدلی برای تبیین علی فراهم سازد که هم از اثبات‌گرایی و هم از نسبی‌گرایی اجتناب کند (روبسون، ۲۰۰۲). در این مدل گزارشی پیچیده و چندلایه از رابطه میان سوژه و ابژه، شناسا و شناخته و قلمروهای فیزیکی گوناگون که فعالیت در آن اعمال می‌شود، وجود دارد. بدین‌سان این دیدگاه از انواع دوگانه‌انگاری‌های به‌بن‌بست رسیده، که از زمان دکارت و کانت تا به امروز بر گفتمان شناخت‌شناسی سایه افکنده است، پرهیز می‌کند (نوریس، ۲۰۰۵/۱۳۸۹). باسکار با انتخاب مسیری بین اثبات‌گرایی و هرمنوتیک، به تبیین‌های طبیعت‌گرایانه در علوم اجتماعی اعتقاد دارد و در عین حال به تفاوت‌های اساسی بین جهان‌های اجتماعی و طبیعی پی می‌برد. باسکار دارای تمایل مشترک با اثبات‌گرایی برای ایجاد تبیین‌های علی است و با تفسیر‌گرایی در مورد ماهیت واقعیت اجتماعی دارای دیدگاهی مشترک است، اما به دیدگاهی از علم اعتقاد دارد که کاملاً با

این دو پارادایم پژوهش متفاوت است که به عنوان رئالیسم انتقادی شناخته شده است و هستی‌شناسی واقع‌گرای ژرفانگر و معرفت‌شناسی نئورئالیسم را تلفیق می‌کند. باسکار بر این موضوع پافشاری می‌کند که علوم اجتماعی امکان وجود دارند. با وجود اینکه شیوه‌های مورداستفاده در علوم اجتماعی و علوم طبیعی دارای اصول مشترکی هستند، رویه‌های آن‌ها به دلیل تفاوت‌های موضوعی با یکدیگر تفاوت دارند. علوم اجتماعی دقیقاً به همین مفهوم می‌تواند علم باشد، اما نه دقیقاً آن‌گونه که علوم طبیعی هستند (باسکار، ۱۹۷۸).

بنابراین در پاسخ به این سؤال که آیا می‌توان علوم اجتماعی را به شیوه علوم طبیعی موردبررسی قرار داد؟ در مباحث پیش‌گفته، مشخص شد که پوزیتیویست‌ها مطالعه امور اجتماعی را منوط به استفاده از روش‌های علوم طبیعی می‌دانند و قائلین به هرمنوتیک در دام تکثرگرایی روشی افتاده‌اند؛ در این میان باسکار (۱۹۹۸، ص. ۱) در پی پاسخ به این پرسش برآمد که «در چه محدوده‌ای می‌توان جامعه را به همان روش طبیعت مطالعه کرد؟»

باسکار می‌گوید که پوزیتیویست‌ها مدعی‌اند جامعه و طبیعت باید به گونه‌ای یکسان و مطابق با تلقی هیومی از قانون مطالعه شود (نظریه طبیعت‌گرایانه). از سوی دیگر، قائلین به هرمنوتیک مدعی‌اند که علوم اجتماعی درصدد ارزیابی معنای رویدادهای اجتماعی است، از این رو جامعه نمی‌تواند بر مبنای روش‌شناسی طبیعت‌گرایانه مطالعه شود (نظریه ضد طبیعت‌گرایانه) (کابوب ۳، ۲۰۰۱). باسکار طبیعت‌گرایی را به مثابه «گفتمانی می‌نگرد که به وحدت ذاتی روش‌شناختی، بین طبیعت و علوم اجتماعی قائل است (چنین وحدتی می‌تواند وجود داشته باشد)» (همان). وی همچنین تفاوت بین طبیعت‌گرایی و زیر اجزا (تقلیل‌گرایی و علم‌گرایی) را معرفی کرده است. این پارادایم در شناسایی تفاوت‌های کیفی در موضوعات موردبحث علوم طبیعی و اجتماعی، برخی از ابعاد تفسیرگرایی را موردپذیرش قرار می‌دهد، اما در پژوهش به استفاده از اصولی اعتقاد دارد که باید متفاوت با اصولی باشد که در پاسخ‌های دیگر مطرح شده است؛ اصولی که گفته می‌شود در دو حوزه علمی (اجتماعی و طبیعی) مشترک است (بلیکی، ۱۹۹۳/۱۳۸۹). در نگرش رئالیسم انتقادی به علوم اجتماعی، از ایده نقد تبیینی برگرفته از منابع معین ساختاری و دگرگونی‌های رهایی‌بخش حمایت می‌شود (کورسون، ۲۰۰۶). به این معنی که هدف دانش در علوم اجتماعی رهایی‌سازی است و این رهایی‌سازی، مشروط به مواجهه‌شدن با دانش به شیوه‌ای انتقادی است. در نتیجه با توجه به این نگرش، پژوهش زمینه‌ساز تبیین انتقادی در مطالعه علوم اجتماعی است و تنها در این صورت است که پژوهش در علوم انسانی می‌تواند رهایی‌بخشی را به ارمغان آورد.

■ دلالت‌های نظریه رئالیسم انتقادی برای پژوهش تربیتی

هدف از پژوهش‌های تربیتی فراهم نمودن راه‌هایی معتبر برای حل مشکلات تربیتی است؛ اما

هنگامی که از پژوهش تربیتی، در عمل، صحبت به میان می‌آید، چگونگی انجام پژوهش‌ها، نحوه تحلیل داده‌ها و حتی نگرش پژوهشگر به ماهیت انسان و جهان جای تأمل دارد. علاوه بر این، کارآمدی یا مؤثر بودن پژوهش‌ها در عرصه تربیت در بسیاری از موارد مورد تردید قرار دارد. با نظر به این مشکلات، اسکات بر این باور است که در ارتباط با پژوهش‌های تربیتی رویکرد رئالیسم انتقادی به‌مثابه رویکردی بدیل عمل می‌کند که موجب جهت‌گیری متفاوتی نسبت به جهت‌گیری معاصر در روش پژوهش در علوم تربیتی و اجتماعی می‌شود. همچنین در ارتباط با نقشی که رئالیسم انتقادی در حوزه پژوهش و رویکردهای پژوهشی دارد، مینگرز^{۳۸} (۲۰۰۰) معتقد است که رئالیسم انتقادی می‌تواند به صورت فلسفه‌ای برای عملکرد پژوهش و مدیریت علم و نظام‌ها به کار رود. وی همچنین بیان می‌کند که رئالیسم انتقادی می‌تواند پایه‌ای سودمند برای «پژوهش نظام‌های اطلاعاتی»^{۳۹} باشد. علاوه بر موارد ذکر شده، کورسون (۱۹۹۱) تلاش نموده تا برداشتی نو در خصوص پژوهش ارائه دهد و آن را به عنوان مبنایی برای پژوهش و نظریه‌سازی در تعلیم و تربیت قرار دهد. به نظر وی دیدگاه باسکار درباره پژوهش، ارتباط بازرسی با علوم انسانی، مشتمل بر فلسفه و نظریه تربیتی دارد. کورسون بر این باور است که می‌توان نظریه باسکار را در علوم تربیتی عملیاتی کرد؛ زیرا علوم تربیتی و روش‌های پژوهش تربیتی معاصر از همان ویژگی‌های نشئت‌گرفته در نظریه باسکار به وجود آمده‌اند.

با توجه به اینکه زندگانی آدمی و رویدادهای آن، از جمله تربیت، دارای سطوح و ژرفای گوناگون است پژوهش درباره ابعاد گوناگون آن‌ها نیز از تنوع بسیار برخوردار است. برای نمونه تحلیل مفهوم هدف‌های تربیتی، جست‌وجوی رابطه بین هوش و پیشرفت تحصیلی، فهم دلایل رد یک دانش‌آموز در امتحان پایانی و نقد نظام آموزشی به سبب عدم تحقق عدالت آموزشی، از جمله مسائل تربیتی هستند که می‌توان درباره آن‌ها پژوهش کرد (ضرغامی، ۱۳۹۰)؛ در عین حال، هر کدام از این موضوعات را می‌توان به شیوه‌های مختلف و با نگاه فلسفی خاصی مورد پژوهش قرار داد؛ حتی اگر پژوهشگر نسبت به پیش‌فرض‌هایی که مبنای پژوهش وی قرار گرفته‌اند آگاهی نداشته باشد. به بیان دیگر نقش پیش‌فرض‌های فلسفی در روش انجام پژوهش‌ها و حتی برآیند آن‌ها نیز اجتناب‌ناپذیر می‌نمایند. در نتیجه و برای نمونه می‌توان یک موضوع واحد در حوزه تعلیم و تربیت را به متخصصان علوم تربیتی، با گرایش‌های متفاوت، واکذار نمود. بدیهی است که نتایج پژوهش‌ها (یک موضوع واحد) از نگاه قائلین به هرمنوتیک، پوزیتیویسم و رئالیسم انتقادی متفاوت خواهد بود؛ و یکی از دلایل این تفاوت می‌تواند، ناشی از دیدگاه‌های پژوهشگر و پیش‌فرض‌های پذیرفته‌شده او درباره نحوه شناخت، ماهیت انسان، توانایی انسان در یادگیری و تأثیر جامعه بر فرد و مانند این‌ها باشد.

بنابراین این مسئله قابل تأمل است که بدانیم انجام پژوهش‌ها در علوم تربیتی بر چه پیش‌فرض‌هایی استوار است و از چه رویکردهایی به‌طور کلی تبعیت می‌کند. واکر و ایورس^{۴۰} بر این باورند که هر پژوهش بسته به نوع نگاه پژوهشگر به دنیای اطراف، نحوه تحلیل داده‌ها و تعمیم آن‌ها به فضای مورد

مطالعه، بر پیش فرض‌های معرفت‌شناسانه خاصی استوار است. در این میان پژوهش‌های تربیتی نیز در فرایند پژوهش و اعتباربخشی به داده‌ها، همواره به دسته‌ای از پیش فرض‌های معرفت‌شناختی تکیه دارند (باقری، ۱۳۸۶). در نتیجه پارادایم‌های پژوهشی گوناگون، بر نحوه تحلیل داده‌ها و تعمیم آن‌ها مؤثرند. علاوه بر آن، شیوه خاص رویکردها در نگرش به جهان و ایده‌های آن‌ها در مورد اینکه چگونه می‌توان جهان را فهمید نیز به پژوهش‌ها جهت می‌دهد. مثلاً محدود شدن حوزه تحقیق، که امروزه فمینیست‌ها و پست‌مدرن‌ها آن را «حقیقت محلی^۱» می‌نامند، سبب شده تا نتایج پژوهش در حوزه تحقیقات آموزشی و حوزه‌های دیگر علوم تربیتی، برای گروه‌های ویژه و تحت شرایط خاص و با اهداف خاص مناسب باشد (نادینگر، ۱۹۹۸، ص. ۱۸۴). با توجه به موارد مذکور، گزاره‌های اصلی رئالیسم انتقادی درباره علوم اجتماعی به عنوان «یک فلسفه منسجم» (آگبو^۲، ۲۰۰۵، ص. ۲)، می‌تواند حاوی دلالت‌هایی برای مسائل پیش رو در پژوهش‌های تربیتی باشد. این دلالت‌ها ذیل دو عنوان هستی‌شناسی و شناخت‌شناسی رئالیسم انتقادی قابل بررسی است. هستی‌شناسی رئالیسم انتقادی به تبیین نحوه کشف واقعیت در پژوهش‌های علوم اجتماعی و تربیتی می‌پردازد و شناخت‌شناسی انتقادی با پرداختن به اعتبار داده‌های علمی و مغالطه‌های تربیتی به دو مغالطه معرفت‌شناسی در پژوهش‌ها اشاره دارد. بنابراین فلسفه علوم اجتماعی، بر مبنای رئالیسم انتقادی، دلالت‌هایی برای پژوهش‌های تربیتی دارد که عبارت‌اند از:

۱. دلالت‌ها بر اساس هستی‌شناسی رئالیسم انتقادی

- هستی‌شناسی رئالیسم انتقادی با بررسی نقش نگرش پژوهشگر درباره تفاوت میان جهان

طبیعی و جهان اجتماعی چه دلالت‌هایی برای پژوهش‌های تربیتی دارد؟

۲. دلالت‌ها بر اساس شناخت‌شناسی رئالیسم انتقادی

۱-۲. اعتبار داده‌های علمی در پژوهش‌های تربیتی به چه صورتی است؟

۲-۲. رئالیسم انتقادی در برخورد با مغالطه‌های تربیتی چه واکنشی نشان می‌دهد؟

۱. هستی‌شناسی رئالیسم انتقادی و دلالت‌های آن برای پژوهش‌های تربیتی

توجه رئالیسم انتقادی به تفاوت میان جهان طبیعی و جهان اجتماعی، یکی از پیش فرض‌های اساسی است که می‌تواند، پژوهش‌های تربیتی را سمت‌وسو دهد. به یک معنا نگرش پژوهشگر درباره تفاوتی که میان جهان طبیعی و جهان اجتماعی وجود دارد، می‌تواند بر چگونگی تحلیل داده‌ها و بررسی رابطه‌ای که میان متغیرهای تربیت وجود دارد، تأثیرگذار باشد. برای نمونه، در رئالیسم انتقادی جهان طبیعی از جهان اجتماعی متمایز می‌گردد، اما نه به گونه‌ای که در پوزیتیویسم به چشم می‌خورد. این تفاوت در رئالیسم انتقادی بر اساس ساختارها قابل توجیه است. باسکار (۱۹۷۸) تفاوت بین جهان طبیعی و جهان اجتماعی را در این می‌داند که ساختارهای اجتماعی بر روابط اجتماعی استوارند و به همین دلیل به لحاظ هستی‌شناسی از جهان طبیعی متفاوت‌اند. به این معنی که آن‌ها به لحاظ هستی‌شناسی مشروط

به فعالیت اجتماعی و کنش‌های معنادار و خودادراکی انسان‌ها هستند. البته درک این کنش‌ها و معناها و باورها هم اهمیت بسیاری دارد. بنابراین پژوهشگر علوم تربیتی در رئالیسم انتقادی، برخلاف رویکرد هرمنوتیک، مشغله‌اش شرایط اجتماعی - تربیتی این کنش‌ها و آن زمینه ساختاری است که این کنش‌ها در آن شکل می‌گیرند. به این ترتیب معناها را نمی‌توان جدا از ساختارهایی تفسیر کرد که فعالیت‌های مادی انسان‌ها را شکل می‌دهند. در ضمن از آنجاکه ساختارهای اجتماعی مشروط به فعالیت و کنش و ادراک اجتماعی هستند، بنابراین ابژه‌های علوم اجتماعی خصصاتی اجتماعی و تاریخی دارند و بسیار بیشتر از ابژه‌های علوم طبیعی وابسته به شرایط و وضعیت معین هستند (اسدپور، ۱۳۹۰). از این رو پژوهش‌های تربیتی نیز وابسته است به فرد پژوهشگر، به موضوع پژوهشی و به شرایطی که پژوهش در آن رخ می‌دهد. در اینجا دیدگاه رئالیسم انتقادی به نوعی به دیدگاه هرمنوتیک نزدیک می‌شود.

اما شباهت جهان طبیعی و جهان اجتماعی در اینجاست که هر دو از ساختارها و سازوکارهایی تشکیل می‌شوند که به طور نسبی دارای دوام و ثبات هستند (به ویژه در قلمرو طبیعت این سازوکارها فرا تاریخی‌اند و برای مدت‌های بسیار مدیدی دوام می‌آورند) و همین ویژگی‌هاست که فعالیت علمی و شناخت آن‌ها را ممکن می‌سازد. این امر که جهان دارای ساختار و نظم است، علم را ممکن می‌سازد و به دانش علمی نیز خصوصیت ساختاری می‌بخشد (اسدپور، ۱۳۹۰)؛ و از این حیث، دیدگاه رئالیسم انتقادی تا حدی به پوزیتیویست‌ها نزدیک می‌گردد. بنابراین پژوهش‌های تربیتی در عین اینکه واجد بار ارزشی هستند، اما به معنای مورد نظر رئالیسم انتقادی علمی نزدیک خواهند بود.

۲. معرفت‌شناسی رئالیسم انتقادی و نقش آن در پژوهش‌های تربیتی

رویکردهایی که در علوم اجتماعی مطرح هستند، می‌توانند در انتخاب روش پژوهشی پژوهشگر، نقش بسزایی داشته باشند. بدیهی است که نمی‌توان از پژوهشگری که در پژوهش‌های خود به مبانی و اصول معرفت‌شناختی پوزیتیویستی معتقد است، انتظار داشت در روش‌های پژوهش تربیتی خود از رویکردهای کیفی استفاده کند و یا همچون یک متخصص هرمنوتیک به تفسیر و فهم عناصر تأثیرگذار بر موضوع پژوهشی‌اش پردازد. در ارتباط با مسئله چگونگی انجام پژوهش‌ها، لازم به ذکر است که در پژوهش‌های تربیتی از روش‌های تحقیقی متفاوتی استفاده می‌شود. کنترل آزمایشگاهی، مشاهده حرکتی، عمل پژوهی، مطالعات تاریخی و تحلیل‌های منطقی از جمله روش‌هایی هستند که در موقعیت‌های مختلف پژوهش تربیتی به کار می‌روند. از نگاه معرفت‌شناختی این روش‌ها در سنت‌های مختلف پژوهشی نظیر «کمی و کیفی» سازمان‌دهی شده و به زمینه‌های فلسفی متمایزی مانند رفتارگرایی و نظریه انتقادی مربوط می‌شوند (واکر و ایورس، ۱۹۹۸/۱۳۸۶). به طور کلی منازعه‌هایی طولانی بر سر جانبداری از سنت‌های مختلف تحقیقی در خصوص پژوهش تربیتی صورت گرفته است. در بسیاری از پژوهش‌های تربیتی، سنت‌های پژوهشی در دو سر طیفی قرار دارند که در یک سمت آن پارادایم‌های

کمی‌نگر، علمی یا اثبات‌گرا و در سمت دیگر پارادایم‌های هرمنوتیکی و یا انسان‌گرایانه قرار دارد. پارادایم‌های کمی‌نگر در انجام پژوهش تربیتی، با پذیرش مدل علوم طبیعی، بر مشاهدات کمی تجربی و تحلیل‌های ریاضی تأکید می‌کند و هدف پژوهش را ایجاد روابط علی به قصد تبیین در نظر می‌گیرد (ص. ۲۸). اسکات (۲۰۰۲) بر این باور است که استفاده از این مدل در پژوهش تربیتی موجب بروز مغالطه عمل‌گرایی^{۳۳} می‌گردد. این وجه از مغالطه زمانی صورت می‌گیرد که پژوهشگر، با الگوسازی ریاضی به عنوان ابزار عملی تحقیق، بدون در نظر گرفتن مفروضات هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی، به دنبال کشف واقعیت بیرونی می‌رود؛ اما پارادایم انسان‌گرایانه و تفسیری بر اطلاعات کل‌گرای و کیفی، به منظور ارائه رویکردهای تفسیری از علوم انسانی تأکید دارد (واکر و ایورس، ۱۹۹۸/۱۳۸۶، ص. ۲۸). انجام پژوهش‌های تربیتی با رویکردهایی که به صورت افراطی به سوی روش‌های صرفاً کمی یا کیفی هجوم بردند، مسائلی را در این عرصه دامن زد و در نتیجه پژوهش‌های تربیتی متهم به ناکارآمدی شدند. به منظور فائق آمدن بر دشواری‌هایی که در پیوند با روش‌های کمی و کیفی مطرح می‌شود، رئالیسم انتقادی را می‌توان به منزله شاخه‌ای از جریان فلسفی پسااثبات‌گرایی تلقی کرد که با تکیه بر مفروضه‌های زیربنایی آن، از یک سو جهت‌گیری افراطی به سوی تجربه حسی و اتکای همه‌جانبه به استقرا را به چالش می‌خواند و از سوی دیگر بر ضرورت کاربرد الگوی ریاضی بر پژوهش‌های تربیتی اصرار می‌ورزد. در نتیجه شبکه‌ای از ویژگی‌ها را در پیوند با پژوهش‌های تربیتی و اجتماعی مطرح می‌سازد که از یک طرف در تقابل با موضع هواخواهان روش‌های کیفی و از سوی دیگر در تقابل با موضع طرفداران روش‌های کمی است. در این جهت‌گیری نوین، چرخش به سوی ریاضیات به مثابه ابزار نیرومندی برای شناسایی پدیده‌های تربیتی و اجتماعی مورد تأکید قرار می‌گیرد (شعبانی‌ورکی، ۱۳۸۵، ص. ۱۶۶). در عین حال می‌دانیم که تفسیر پژوهش‌های تربیتی فقط منحصر به روش‌های آماری و بررسی رابطه آشکار میان متغیرها نیست؛ زیرا مسائل تربیتی با سیالیت، غیرقابل پیش‌بینی بودن، تفاوت‌های فرهنگی و مانند این‌ها مواجه است. برای نمونه اگر مدارس دارای سیستم بسته‌ای باشد، قطعاً سیستم‌های سلسله‌مراتبی در آن‌ها (زیرا دارای الگوهای رفتاری قابل پیش‌بینی‌اند) کارآمدتر هستند و هنجار بیش از استثنا مورد توجه قرار دارد. اما در واقع شبکه پیچیده‌ای از متغیرها بر ارتباطات میان فردی هجوم می‌آورد (اگبو، ۲۰۰۵). پس می‌توان گفت که پژوهش تربیتی مبتنی بر رئالیسم انتقادی، همچون پژوهش‌های اجتماعی، برای استفاده از روش‌های کمی یا کیفی با محدودیت روبه‌رو نیست؛ و این نکته‌ای است که این رویکرد را از سایر رویکردها متمایز می‌سازد. در این باره اسکات (۲۰۰۲) بر این باور است که پژوهش‌های تربیتی متهم به غیرضروری بودن و بی‌ربط بودن شده، زیرا برای مدت‌ها رویکرد غالب در پژوهش‌های تربیتی همان رویکرد کمی‌گرایانه بود. به دلیل آنکه روابط اجتماعی در نظام‌های باز به وقوع می‌پیوندد و به موجب خاصیت تحول‌پذیری ساختارهای اجتماعی، پیشنهاد رئالیسم انتقادی (مبنی بر پذیرش هر روشی که بتواند به فهم سطحی از واقعیت برسد)، می‌تواند جایگزین روش‌های کمی‌گرای مسلط

در پژوهش‌های تربیتی گردد. از این رو به دلیل آنکه مسائل مورد نظر در پژوهش‌های تربیتی به انسان و چگونگی تربیت وی در عرصه اجتماع مرتبط است، در تحلیل مسائل تربیتی توجه به ارتباطی که ساختارها با بروز مسائل می‌توانند داشته باشند، ضروری است. بر اساس این دیدگاه می‌توان گفت که بررسی و کشف مسائل تربیتی سطوحی دارد که برخی پنهان و برخی آشکارند و لذا وظیفه پژوهشگر تربیتی کشف لایه‌ها و ساختارهای پنهانی است که مسائل تربیتی را جهت می‌دهند.

از این رو اسکات (۲۰۰۲) کتاب خود با عنوان «رنالیزم و پژوهش تربیتی» را به منظور پر کردن شکاف‌ها و خلأهای موجود در ادبیات پژوهش تربیتی در نظر گرفته و هدف او قرار دادن جایگزینی قدرتمند، یعنی رنالیزم انتقادی، در برابر مدل‌سازی‌های ریاضی و مبانی تجربی پوزیتیویست‌ها از سویی، و چارچوب‌های تفسیری قائلین به هرمنوتیک از سوی دیگر است. باسکار معتقد است که دو سنت غالب پوزیتیویست‌ها و قائلین به هرمنوتیک (به وسیله نظریه‌های موازی در فلسفه و ایدئولوژی) بر روی هستی‌شناسی منسوخ کهن استوار گشته‌اند؛ همچنین بر این باور است که تحولات جدید در روش‌های آماری منجر به اوج‌گیری انتقادات زیادی به مدل‌های ریاضی (گرایش به تقلیل‌گرایی) شده است. در واقع در عصر جهانی شدن که تنها پدیده اجتماعی قابل پیش‌بینی تغییرات سریع است، دیگر مدیران آموزشی، سیاست‌گذاران، پزشکان و دانشمندان به یک نسبت قادر نیستند وضعیت‌های جزمی و ثابتی را برای حل مسائلی که مدارس و جامعه (به عنوان سیستم‌های اجتماعی باز) با آن مواجه‌اند، برگزینند. در واقع انتخاب وضعیت‌های دگماتیک در حل مسائل جامعه و مدرسه که در معرض تغییرات سریع جهانی شدن قرار دارد، موجه به نظر نمی‌رسد (آگبو، ۲۰۰۳). از این رو دلالت‌هایی که معرفت‌شناسی رنالیزم انتقادی برای پژوهش‌های تربیتی دارد، در ذیل مورد اشاره قرار می‌گیرد.

۱-۲. اعتبار داده‌های علمی در پژوهش‌ها

داده‌های علمی مجموعه‌ای از اطلاعات درباره فرایندهای فیزیکی و اجتماعی است (رتزچ، ۲۰۰۴). برخی اوقات جمع‌آوری و یافتن داده‌ها می‌تواند دشوار باشد و این دشواری در پژوهش‌های اجتماعی و تربیتی دوچندان است، چراکه داده‌های جمع‌آوری شده رابطه مستقیمی با پژوهشگر و شرکت‌کنندگان در پژوهش دارد. در داده‌های مربوط به علوم اجتماعی و تربیتی، اصطلاحات حرفه‌ای و رابطه داده‌ها با نظریه نیازمند تشریح و توضیح است.

در توضیح اصطلاحات حرفه‌ای، لازم به ذکر است که آنچه علم را به عنوان یک فعالیت موجه می‌سازد، اصطلاحات حرفه‌ای (جزئیات خاص) در خصوص داده‌هایی است که به بازی می‌آیند؛ که برخی از دانشمندان در هنگام صحبت با افراد غیر حرفه‌ای مجبور به ترک استفاده از این اصطلاحات حرفه‌ای می‌شوند (رتزچ، ۲۰۰۴). لذا به منظور قابل فهم گرداندن نتایج پژوهش‌ها تلاش برای روشن‌سازی این اصطلاحات در پژوهش‌های تربیتی که ناظر بر بعد عملی کار هستند، ضروری

است. در نتیجه رئالیزم انتقادی، با تأکیدی که بر دانش انتقادی و رهایی‌بخش دارد، می‌تواند به فهم این مسئله کمک کند. مسئله دوم که به رابطه داده با نظریه برمی‌گردد، به این صورت قابل توضیح است که؛ اگر داده‌ها مبهم^{۴۵}، کلی و یا فرا تعمیم‌یافته^{۴۶} باشند، تطبیق داده با نظریه آسان می‌شود. اما تطبیق دادن نظریه با داده‌های مشخص (مخصوصاً زمانی که جزییات آن روشن است) کاری مشکل است و به احتمال زیاد نظریه را غیرقابل‌پذیرش می‌کند. با این حال داده‌ها بخش مهمی از نظریه‌ها و علم را تشکیل می‌دهند (رتزچ، ۲۰۰۴). به این ترتیب در بیان یک نظریه اولین عنصری که اهمیت دارد داده‌ها است. در علوم مختلف این داده‌ها با یکدیگر تفاوت‌های اساسی دارند درحالی‌که تقسیم‌بندی علم بر موضوعات بر اساس همین داده‌ها صورت می‌گیرد. در واقع داده‌ها هستند که زیربنای نظریه را می‌سازند. بر همین اساس اعتبار داده‌های علمی در علوم اجتماعی و تربیتی محل مناقشه است.

رئالیزم انتقادی، در این راستا، بر این باور است که دلایل و توضیحات^{۴۷} شرکت‌کنندگان در پژوهش، می‌تواند بخشی از اعتبار داده‌های علمی را برآورده سازد. هنگامی که چنین گزارش‌هایی برای مذاکره^{۴۸} در دسترس باشند، دیدگاه‌های مردم و نهادهای غیرانسانی که ایجادکننده قدرت‌های ساختاری دارای نفوذ در زندگی آن‌ها هستند آشکار می‌شود (آگیو، ۲۰۰۵)؛ به این معنی که داده‌های اجتماعی و تربیتی با گزارش‌های مستقیم عاملان شرکت‌کننده در پژوهش و تبیین شواهد به‌دست‌آمده از این راه، برای کشف نهادها و ساختارهای پنهان، اما تأثیرگذار در این حوزه‌ها به کار می‌روند. برای نمونه در بررسی رابطه میان جنسیت و افت تحصیلی، بخشی از داده‌های تبیین‌گر به دلایلی برمی‌گردد که خود شرکت‌کنندگان در پژوهش ارائه می‌دهند، و بخشی ناظر به تفسیر ساختارهای تأثیرگذاری است که این بخش با توجه به واکاوی خود اظهاری‌ها در پژوهش حاصل می‌شود؛ به این صورت که عامل شرکت‌کننده در پژوهش، در مجموعه پیچیده‌ای از روابط ساختاری قرار می‌گیرد، لذا خوداظهاری وی تنها ناظر بر کلام او نخواهد بود، بلکه این عاملیت، به همراه خود چارچوب ساختاری را حمل می‌کند که در آن عناصر فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و مانند این‌ها قرار می‌گیرند.

این نوع نگاه می‌تواند حاوی اشاره‌هایی برای پژوهش‌های تربیتی در بخش مباحث نظری باشد. برای نمونه اگر پژوهشگر تربیتی به پژوهشی صرفاً نظری اقدام می‌کند، باید به تفسیرهای افراد شرکت‌کننده در پژوهش و قدرت‌های ساختاری که بر رفتار و گفتار افراد تأثیرگذار است توجه نماید. در این راستا آگیو (۲۰۰۵) بر این باور است که به خاطر ظرفیت انسان و بازتاب خودنظارتی، دلایل و گزارش‌های افراد، آشکارکننده اعتقادات و جهان‌بینی‌های افراد است. با نظر به اینکه یک روی پژوهش‌های تربیتی تلاش برای به‌کارگیری نظریه‌ها در عرصه عمل و در جهت بهبود تربیت است، پژوهش‌هایی که آشکارکننده جهان‌بینی افراد هستند، می‌تواند در تغییر، اصلاح و یا بهبود

جهان‌بینی‌ها و باورهای افراد نقش مهمی داشته باشند. همچنین در پژوهش‌های تربیتی بحث ارزش‌ها و بایدونباید‌های فرهنگی و اجتماعی از اهمیت خاصی برخوردار است. خوداظهاری شرکت‌کنندگان در پژوهش‌های تربیتی به‌عنوان داده‌های تبیین‌گر دو نکته را در ارزش‌ها به‌خوبی نمایان می‌سازد. نخست اموری که ارزش دارند و دوم اموری که ارزش ندارند و به‌عبارت‌دیگر اموری که مورد ظلم واقع شده یا نادیده انگاشته شده‌اند.

۲-۲. تبیین مغالطه‌های تربیتی در دیدگاه رئالیسم انتقادی

مسئله دیگری که در پژوهش‌های تربیتی جای بحث و تأمل دارد، ناکارآمدی این پژوهش‌ها در رفع مشکلات تربیتی است. اسکات (۲۰۰۲) دلیل ناکارآمدی پژوهش‌های تربیتی را وجود مغالطات در این حوزه می‌داند. در اینجا به اساسی‌ترین مغالطاتی که رئالیسم انتقادی برای آن‌ها راه‌حلی دارد، به‌طور مختصر، اشاره می‌گردد.

۲-۲-۱. مغالطه معرفتی

مغالطه معرفتی^{۴۹}، به‌عنوان یکی از اساسی‌ترین این مغالطه‌ها؛ زمانی رخ می‌دهد که هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی درهم آمیخته می‌شود و در نتیجه تمایز میان آنچه هست (بعد لازم) و آنچه با استفاده از پژوهش شناخته می‌شود (بعد غیرلازم)، قابل درک نیست. رئالیسم انتقادی با تشخیص بُعد لازم و غیرلازم برای واقعیت، پایه و اساس مفیدی برای پل زدن بین دیدگاه‌های ذهنی و عینی واقعیت فراهم می‌آورد که راهنمایی مفید برای انتخاب رویکردهای روش‌شناختی و ایجاد ثبات در رویکرد پژوهشی است (دابسون^{۵۰}، ۲۰۰۲)؛ بنابراین از نظر باسکار، معرفت محصولی اجتماعی است که دو بعد دارد؛ نخست آنکه معرفت به چیزی است؛ یعنی واقعیتی را نشان می‌دهد. دوم آنکه محصولی اجتماعی و ابزاری است که اجتماع آن را به بار آورده است. الگوها و نظریه‌های علمی، بُعد غیرلازم معرفت هستند که جنبه اجتماعی معرفت به همان‌ها مربوط می‌شود و با استفاده از پژوهش قابل شناخت هستند. این امور، محصولی اجتماعی‌اند، ولی درعین‌حال تا حدی بعد لازم معرفت را نشان می‌دهند؛ یعنی آنچه در واقعیت وجود دارد (باسکار، ۱۹۹۸). این بیان باسکار ادعای کلی رئالیسم انتقادی است که در آن معرفت دو جنبه دارد؛ یکی جنبه واقع‌نمایی و دیگری خلاقیت، که به سرشت اجتماعی معرفت مربوط می‌شود. بنابراین، بر اساس هستی‌شناسی رئالیسم انتقادی، واقعیت وجود دارد اما فهم و درک آن به‌صورت ناقص صورت می‌گیرد، زیرا مکانیزم‌های فکری انسان اساساً ناکافی و ناقص‌اند و لذا و ماهیت پدیده‌ها ثابت نیستند بلکه دارای کنش و واکنش هستند. بنابراین قانون ایستمیک این است که، با مقایسه و سنجش یافته‌ها در مورد دانش از پیش موجود، «هرگز به‌طور کامل

نمی‌دانیم» (گوبا و لینکلن^{۵۱}، ۱۹۹۴، ص. ۱۱۰). از این رو می‌توان گفت که در هر پژوهش تربیتی دو بُعد لازم و غیر لازم باید مورد توجه قرار گیرد. برای نمونه پژوهش درباره بررسی رابطه میزان تحصیلات والدین با پیشرفت تحصیلی فرزندان دانش‌آموزان آن‌ها پژوهشی است که اگر ناظر به رعایت این دو بُعد از واقعیت صورت گیرد، باید همواره به تمایز میان آنچه در واقع هست و آنچه پژوهشگر می‌تواند بشناسد، توجه نماید. در این صورت توجه به نقش عاملیت‌ها و حتی ساختارهای پنهان اما جهت‌دهنده، بر میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، ضروری است.

۲-۲-۲. مغالطه دانش فارغ از ارزش

مغالطه دانش فارغ از ارزش^{۵۲}، زمانی رخ می‌دهد که پژوهشگران تربیتی بار ارزشی فعالیت‌های خود را نادیده می‌گیرند (اسکات، ۲۰۰۲). به‌طور کلی رئالیست‌های انتقادی بر این باورند که پژوهش تربیتی می‌تواند و باید واجد خصیصه علمی باشد (شعبانی‌ورکی، ۱۳۸۶). آنگاه که علم بر اساس الگوی رئالیزم انتقادی نگریسته شود که در مشاهدات واجد بار نظری هستند، اما در عین حال ارزش‌های پژوهشگر در انتخاب مسئله مؤثر است، اجتماع پژوهشگران ناگزیر باید روش‌ها و نتایج را در پیوند با پدیده تورش^{۵۳} (پدیده‌ای در آمار، و آن تمایل به یک‌سو داشتن یا تبعیض است) مورد بررسی قرار دهند. در چنین شرایطی شکاف میان علوم طبیعی و علوم انسانی از میان خواهد رفت. در حالی که با نظر به الگوی اثبات‌گرایانه و مفروضات بنیادی آن در پیوند با شواهد^{۵۴}، ادله^{۵۵} و اعتماد^{۵۶} علوم طبیعی به نحو روشنی از علوم انسانی متمایز می‌شود (همان). رئالیزم انتقادی با پذیرش وجود عناصر مداخله‌گر در شناخت که در قالب اطلاعات جوهره‌ها، ایده‌ها و حواس تفسیر می‌گردد و نقش دقیق این موارد در شناخت متغیر و متنوع (ایودی، ۱۹۹۹) بر پژوهش فارغ از ارزش صحنه نمی‌گذارد. همچنین رئالیسم انتقادی میانجی‌گری «ذهن» را در دریافت شناخت (ذهنی) ما از دنیای فیزیکی می‌پذیرد (همان). بدین معنی که در شناخت، بخش ذهنی و روانی افراد نیز دخالت دارد.

رئالیزم انتقادی بر این باور است که موضوع اولیه دانش، دنیای مستقل فیزیکی است و آنچه بی‌واسطه در خودآگاه وجود دارد شیء فیزیکی نیست، بلکه برخی حالت‌های ذهنی مرتبط است که به‌طور گسترده درک شده‌اند (ایودی، ۱۹۹۹). از این رو پژوهشگر تربیتی نمی‌تواند مدعی دستیابی به پژوهشی فارغ از ارزش باشد ولو اینکه با روش‌های کمی پژوهش را صورت‌بندی نموده باشد که در این صورت به مغالطه تحویلی^{۵۷} (که در آن مشخصات و صفات انسان‌ها به متغیرهای بسیط خلاصه می‌شوند و تصور می‌شود که از ترکیب آن‌ها می‌توان پدیدارهای انسانی پیچیده را شناخت) دچار می‌گردد.

نتیجه‌گیری

رنالیزم انتقادی با این ادعا که دریافت واقعیت به‌وسیله کشف اصول علمی (بلیکی، ۱۳۸۹/۱۹۹۳) ممکن است، دست به طراحی مدلی برای تبیین علی زد که در آن هم از اثبات‌گرایی و هم از نسبی‌گرایی اجتناب می‌شود (روبسون، ۲۰۰۲). در عین حال این رویکرد با ارائه گزارشی پیچیده و چندلایه از واقعیت (نوریس، ۱۳۸۹/۲۰۰۵) از سویی با اثبات‌گرایی، برای ایجاد تبیین‌های علی، و از سوی دیگر با تفسیرگرایی، در مورد ماهیت واقعیت اجتماعی (باسکار، ۱۹۷۶) همسو شد. از این رو رنالیزم انتقادی دیدگاهی کاملاً متفاوت درباره علم اتخاذ کرد که تبیین در علوم اجتماعی را با در نظر گرفتن اصول مشترک میان علوم اجتماعی و علوم طبیعی در شیوه‌های مورد استفاده و تأکید بر تفاوت موضوعی آن‌ها ممکن می‌داند.

رنالیزم انتقادی با رد ادعای مطالعه جامعه به شکل طبیعت، به تبیین‌های هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی جدیدی روی آورد که می‌توان گفت این تبیین‌ها توان بالقوه‌ای برای تغییر نگرشی و عملکردی پژوهش‌های تربیتی فراهم می‌آوردند. با نظر به دیدگاه رنالیزم انتقادی، در پژوهش حاضر می‌توان به سه دلالت درخور تأمل برای پژوهش‌های تربیتی اشاره نمود. دلالت اول به تبیین جهان اجتماعی بر اساس ساختارها می‌پردازد. بنابراین در پژوهش‌های تربیتی به شرایط اجتماعی کنش‌ها و زمینه ساختاری آن‌ها اهمیت داده می‌شود.

در نتیجه، تفسیر معنا جدا از ساختار، برخلاف قائلین به هرمنوتیک، پذیرفتنی نیست. همچنین آگاهی از وجود ساختارهای تأثیرگذار و در عین حال پنهان در پژوهش‌های تربیتی، نتایج برآمده از پژوهش‌ها را به واقعیت نزدیک‌تر می‌سازد. دوم به لحاظ معرفت‌شناسی، رنالیزم انتقادی از سویی با تکیه بر مفروضه‌های زیربنایی پوزیتیویسم و از سوی دیگر مطرح نمودن شبکه‌ای از ویژگی‌ها در پیوند با پژوهش‌های تربیتی و اجتماعی، ریاضیات را به مثابه ابزار نیرومندی برای شناسایی پدیدارهای تربیتی و اجتماعی مورد تأکید قرار داده اما در عین حال جهت‌گیری افراطی به سوی تجربه حسی و اتکای همه‌جانبه به استقرا را به چالش فرامی‌خواند. سرانجام اینکه در پژوهش‌های تربیتی مغالطه‌هایی وجود دارد که با نظر به تبیین ابعاد لازم و غیرلازم معرفت در دیدگاه رنالیزم انتقادی می‌توان از آن‌ها اجتناب نمود.

منابع

- اسدپور، فروغ. (۱۳۹۰). *رئالیسم انتقادی*. نشر الترناتیو.
- باقری، خسرو (۱۳۸۶). *دیدگاه‌های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: نشر علم.
- باقری، خسرو. (۱۳۸۹). *رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- بلیکی، نورمن. (۱۳۸۹). *استراتژی‌های پژوهش اجتماعی* (ترجمه هاشم آقابیک پوری). تهران: انتشارات جامعه‌شناسان. (اثر اصلی در سال ۱۹۹۳ چاپ شده است).
- راین، آلن. (۱۳۷۰). *فلسفه علوم اجتماعی* (ترجمه عبدالکریم سروش، چاپ دوم). تهران: مؤسسه فرهنگی صراط. (اثر اصلی در سال ۱۹۷۰ چاپ شده است).
- شعبانی ورکی، بختیار؛ باغلی، حسین؛ حسین قلی زاده، رضوان؛ عالی، مرضیه؛ خالق خواه علی. (۱۳۹۰). *طبقه‌بندی مغالطه‌های اسکات و پژوهش‌های تربیتی در ایران: ارزیابی روش شناختی پژوهش‌های منتشر شده در نشریات معتبر علوم تربیتی و روان‌شناسی ایران*. *پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت*، (۱۱)، ۴۹-۷۴.
- شعبانی ورکی، بختیار. (۱۳۸۶). *رئالیسم استعلایی و ثنویت کاذب در پژوهش تربیتی*. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، (۶)، ۶۵-۸۶.
- شعبانی ورکی، بختیار. (۱۳۸۵). *منطق پژوهش در علوم تربیتی و اجتماعی: جهت‌گیری نوین*. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- ضرغامی، سعید. (۱۳۹۰). *فلسفه پژوهش تربیتی: بررسی بنیادهای فلسفی رویکردهای تبیین، فهم و انتقاد و تحلیل نقش و جایگاه هر یک در پژوهش تربیتی*. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، (۱۱)، ۷۵-۹۸.
- فروند، ژولین. (۱۳۷۲). *آراء و نظریه‌ها در علوم انسانی* (ترجمه علی محمد کاردان). تهران: نشر دانشگاهی. (اثر اصلی در سال ۱۹۷۴ چاپ شده است).
- لیتل، دانیل. (۱۳۸۵). *تبیین در علوم اجتماعی؛ درآمدهای به فلسفه علم الاجتماع* (ترجمه عبدالکریم سروش). تهران: مؤسسه فرهنگی صراط. (اثر اصلی در سال ۱۹۹۱ چاپ شده است).
- محمد پور، احمد. (۱۳۸۹). *روش در روش؛ درباره ساخت معرفت در علوم اجتماعی* (چاپ سوم). تهران: انتشارات جامعه‌شناسان.
- نوریس، کریستوفر. (۱۳۸۹). *شناخت‌شناسی؛ مفاهیم کلیدی در فلسفه* (ترجمه ناصرالدین علی تقویان). تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۵ چاپ شده است).
- Audi, R. (1999). *The Cambridge dictionary of philosophy* (Second ed.). New York: Cambridge university press.
- Benton, T. & Craib, I. (2001). *Philosophy of social science: the philosophical foundations of social thought*. Basingstoke: Palgrave.
- Bhaskar, R. (1978). *A realist theory of science* (Second ed.). London: Verso.
- Bhaskar, R. (1998). *The Possibility of Naturalism: A Philosophical Critique of the Contemporary Human Sciences* (Third ed.). New York and London: Routledge.
- Bond, S. (1993). *Experimental research nursing: necessary but not sufficient*. London: Chapman and Hall.
- Bouwel, J. V. (2003). Critical realism and methodological pluralism in the social sciences. *Philosophica*, 71(1), 13-38.
- Bunge, Mario. (1979) *Causality and Modern Science*. New York: Dover. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corson, D. (1991). Research and Bhaskar's conception of educational discovery. *Educational Theory*, 41(2), 189-198.
- Corson, D. (2006). Bhaskar's critical realism and educational knowledge. *British Journal of Sociology of Education*, 12(2), 223-241.
- Danermark, B. Ekstrom, M. Jakobsen, L & Ch. Karlsson, J. (2002). *Explaining Society: Critical Realism in the Social Science*. London: Routledge.

- Dobson, P.J. (2002). Critical realism and information systems research: why bother with philosophy? *Information Research*, 7(2), 124-135.
- Egbo, B. (2005). Emergent Paradigm: Critical Realism and Transformative Research in Educational Administration. *McGill Journal of Education*, 40(2), 267-284.
- Given, L. M. (2008). *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. London. Sage.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of Qualitative Research*, 2(1), 163-194.
- Hargreaves, D. (1996) educational research and evidence-based educational research: a response to critics. *Research intelligenc*, 58(2), 12-16.
- Kaboub, F. (2001). *Roy Bhaskar's Critical Realism. A Brief Overview and a Critical Evaluation*. Kansas City: University of Missouri Press.
- Koertage, N. (2006). *Philosophy of the social science: the philosophy of science*. New York: Rutledge.
- Kuper, A. & Kuper, J. (2010). *The Social Science Encyclopedia*. London and New York: Rutledge.
- Manicas, Peter T. (1987). *A History and Philosophy of Social sciences*. Oxford: Basil Blackwell.
- Mingers, J. (2000). The contribution of critical realism as an underpinning philosophy for OR/MS and systems. *Journal of the Operational Research Society*, 51(11), 1256-1270.
- Noddings, N. (1998). *Philosophy of education*. Boulder, CO: Westview Press.
- Payle JF. (1995). Humanism and positivism in nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 22(2), 979-984.
- Ratzsch, D. (2004). *The battle of beginnings: Why neither side is winning the creation-evolution debate*. Oxford University Press.
- Robson, C. (2002). *Real World Research. A Resource for Social Scientists and Practitioner Researches* (2nd ed.). Blackwell: Oxford.
- Sayer, A. (2000). *Realism and Social Science*. London: Sage.
- Scott, D. (2002). *Realism and Educational Research*. London and New York: Routledge and Falmer.
- Wight, C. & Roberts, J. M. (2006). *Realism, Philosophy and Social Science*. London: Palgrave Macmillan.
- Wikgren, M (2004). Critical realism as a philosophy and social theory in information science? *Finland, Journal of Documentation*, 61(1), 45-57.
- Winch, P. (1990). *The Idea of a Social Science* (Second ed.). London. Routledge.
- Yan zhang, (2006). *Content Analysis (Qualitative Thematic)*. Retrieved from 10th January 2008 <http://www.ils.unc.edu/~yanz/content%20analysis>.
- Yuan, T. (2008). A Critical Realism Approach: Seeking Mechanisms of the Global World and the Educational Aid, *Journal of Cambridge Studies*, 3(2), 1-8.

پی‌نوشت‌ها

- | | |
|------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Scott | 32. Bond |
| 2. Hargreaves | 33. Manicas |
| 3. Kuper & Kuper | 34. Over territorial |
| 4. Audi | 35. Yuan |
| 5. Benton & Craib | 36. Sayer |
| 6. Koertage | 37. Kaboub, Fadhel |
| 7. ryan | 38. Mingers |
| 8. Frisby | 39. information systems research |
| 9. Given | 40. J. Walker & C. Evers |
| 10. Robson | 41. local truth |
| 11. Changing | 42. Egbo |
| 12. Differentiated | 43. The fallacy of pragmatism |
| 13. Structured | 44. Ratzsch |
| 14. Bhaskar | |
| 15. Critical Naturalism | ۴۵. البته به نظر می‌رسد که تطبیق داده‌های مبهم با نظریه کار ساده‌ای نباشد، زیرا ابهام داشتن که به معنای عدم امکان درک کامل یک امری است، چگونه اجازه می‌دهد که آن را با نظریه‌ای تطبیق بدهیم و یا مقایسه بکنیم. |
| 16. Corson | 46. Overgeneralized |
| 17. Structural Agency | 47. Accounts |
| 18. Bouwel | 48. Consultation |
| 19. Yan zhang | 49. The epistemic fallacy |
| 20. Freund | 50. Dobson |
| 21. Wight And Roberts | 51. Guba, E. G. & Lincoln |
| 22. Lee Cronbach | 52. The fallacy of value free knowledge |
| 23. Nel Noddings | 53. Bias |
| 24. Archer | 54. Evidences |
| 25. Sayer | 55. Proof |
| 26. layder | 56. Trust |
| 27. Collier | 57. The reductive fallacy |
| 28. Wikgren | |
| 29. Rom Harré | |
| 30. Mario Bunge | |
| 31. Danermark, Ekstrom, Jakobsen, and Karlsson | |