

پژوهش تربیتی: چیستی و روش شناسی

دکتر خسرو باقری*

دکتر زهره خسروی**

چکیده

سخن گفتن از ویژگی‌های روش‌شناختی پژوهش تربیتی، به میزان قابل ملاحظه‌ای، در گرو تبیین چیستی این نوع پژوهش است. دو رویکرد رقیب در این زمینه مطرح شده‌اند، رویکرد علت جو و فناورانه و رویکرد حکمت عملی (فرونسیس). بر اساس رویکرد نخست که نمونه برجسته آن اثبات‌گرایی است، چیستی پژوهش تربیتی را باید در ویژگی کاربردی آن جستجو کرد. به عبارت دیگر، این نوع پژوهش، حاصل به کار بستن یافته‌های علوم انسانی و اجتماعی در جهت نیل به اهداف تربیتی است. ابزارانگاری در قالب رابطه وسیله-هدف در این رویکرد، جایگاه اساسی دارد. در مقابل، رویکرد دوم، به تبع دیدگاه ارسطو، ویژگی ابزارانگارانه پژوهش تربیتی را انکار می‌کند و با تفکیک دو قلمرو "صناعت" (تخنه) و "حکمت عملی" (فرونسیس)، ابزارانگاری را مناسب با قلمرو نخست و پژوهش تربیتی را مناسب با قلمرو دوم و از نوع حکمت عملی می‌داند. در حکمت عملی، ساختن مطرح نیست بلکه عمل کردن مورد نظر است و عمل کردن یا چگونه زیستن، جنبه اساساً اخلاقی دارد. طبق این دیدگاه، پژوهش تربیتی، نمی‌تواند با روش‌هایی در قالب وسیله-هدف انجام پذیرد بلکه باید معطوف به بررسی عمل آدمی از حیث خصایص اخلاقی آن و ذات گرایانه بودن این خصایص انجام شود. تدریس خود، نمونه‌ای محوری از این نوع عمل است و بر همین

*. استاد دانشگاه تهران، تهران، ایران. kbagheri4@yahoo.com

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۸۶/۱/۲۹ تاریخ آغاز بررسی مقاله: ۱۳۸۶/۲/۱ تاریخ تصویب مقاله: ۱۳۸۶/۷/۲۵

** . دانشیار دانشگاه الزهرا zohreh_khosravi@yahoo.com

اساس قابل مطالعه و بررسی خواهد بود. با این که دیدگاه دوم، قوت‌هایی دارد که ناشی از توجه اساسی به جنبه عملی پژوهش تربیتی است، از جهاتی قابل نقد است زیرا به وجود جنبه‌های اجتناب ناپذیر ابزاری یا وسیله - هدفی در پدیده‌های تربیتی توجهی مبذول نمی‌کند. پیشنهاد مقاله حاضر که به نحوی از دو رویکرد مذکور فراتر می‌رود، چستی پژوهش تربیتی را در عمل پژوهی ارزشی مضاعف جستجو می‌کند. پدیده‌های مورد مطالعه در تربیت، اعمال ارزشی مضاعف‌اند. مضاعف بودن با توجه به سایر قلمروهای مطالعات اجتماعی است. در حالی که پدیده‌های مورد مطالعه در روان‌شناسی و جامعه‌شناسی نیز آمیخته با ارزش‌اند، پدیده‌های تربیتی، علاوه بر آن، معطوف به لایه ارزشی دومی نیز هستند که در قالب اهداف تربیتی جلوه‌گر می‌شود. براین اساس، روش‌شناسی پژوهش تربیتی، در دو نوع فلسفی و علمی صورت بندی خواهد شد. پژوهش‌های فلسفی در تربیت، ناظر به بررسی عقلانی و منطقی نسبت به ارزش‌ها و اهداف و استلزام‌های آنها در روش‌های عملی است. پژوهش‌های علمی در تربیت، با توجه به این که نوعی عمل پژوهی و معطوف به بررسی اعمال ارزشی است، با روش‌های علمی به منزله منبع و مولد اعمال سروکار نخواهد داشت، بلکه روش‌های معطوف به دلایل اعمال را مورد استفاده قرار خواهد داد. البته، یافته‌های به دست آمده از طریق به کارگیری روش‌های علمی، نه به منزله منبع، بلکه به منزله مشخص کننده حدود عمل عاملان می‌تواند در تربیت مورد استفاده قرار گیرد.

کلید واژه‌ها: پژوهش تربیتی، علت، دلیل، فناوری، حکمت عملی، ارزش، عمل پژوهی.

مقدمه

روش‌شناسی پژوهش تربیتی، به نحو ویژه‌ای تحت تأثیر مواضع اتخاذ شده در خصوص چستی این گونه از پژوهش قرار دارد. از این رو، برای تصمیم‌گیری در این مورد که چه روش‌هایی در قلمرو پژوهش تربیتی باید به کار گرفته شوند، نخست باید به بررسی ماهیت پژوهش تربیتی پرداخت.

هنگامی که از چستی پژوهش تربیتی سخن می‌گوییم، با مسائلی از این قبیل روبرو هستیم: آیا پژوهش تربیتی، همان منطق پژوهش‌های علمی - تجربی در علوم طبیعی را دارد؟ آیا پژوهش تربیتی، در تقابل علوم طبیعی/علوم اجتماعی، هماهنگ با ویژگی علوم اجتماعی، از حیث سروکار داشتن با اموری چون دلیل (به جای علت) است؟ آیا پژوهش تربیتی، خود نوع ویژه‌ای از پژوهش، حتی متفاوت با علوم اجتماعی، است؟ در این صورت، ویژگی‌های آن چیست؟

به موازات پاسخ به این گونه پرسش‌ها، راه و رسم روش‌شناسی پژوهش در قلمرو تربیت نیز مشخص خواهد گردید زیرا هر یک از این پاسخ‌ها با گونه خاصی از روش پژوهشی تناسب خواهد داشت. در مقاله حاضر، رویکردهای اساسی در پاسخ به پرسش‌های فوق، به اختصار مورد بحث و بررسی قرار خواهد گرفت. این رویکردها در دو شاخه اصلی مطرح خواهد شد، رویکرد نخست تحت عنوان پژوهش تربیتی چون جستاری علت جو و فناورانه در رابطه وسیله-هدف و رویکرد دوم تحت عنوان پژوهش تربیتی چون کاوشی در حکمت عملی و امور ارزشی. در پایان، با بررسی دیدگاه‌های فوق، پیشنهاد مقاله حاضر تحت عنوان پژوهش تربیتی چون عمل پژوهی ارزشی مضاعف، توضیح داده خواهد شد.

پژوهش تربیتی چون جستاری علت جو و فناورانه در رابطه وسیله-هدف

این دیدگاه به طور عمده توسط اثبات‌گرایان (positivists) مطرح شده است. مهم‌ترین مفروضات این دیدگاه عبارتند از: (۱) امور واقع و ارزش‌ها در دو قلمرو جدا قرار دارند؛ (۲) امور واقع از عینیت برخوردارند؛ (۳) علم به بررسی امور واقع می‌پردازد؛ (۴) ارزش‌ها ویژگی عینی ندارند بلکه به عواطف و احساسات درونی و ذهنی مربوطند؛ (۵) ارزش‌ها موضوع بررسی علم تجربی نیستند؛ (۶) علوم اجتماعی و علوم طبیعی از یک سنخ محسوب می‌شوند زیرا هر دو به مطالعه امور عینی می‌پردازند.

در نوشتار حاضر، دو روایت از دیدگاه مورد بحث تحت عناوین اثبات‌گرایی تند و ملایم مطرح خواهد شد. طبیعی است که این دو روایت، درعین مشابَهت، نقدهایی نیز نسبت به یکدیگر مطرح نموده‌اند.

روایت اثبات‌گرایی تند

در این روایت از اثبات‌گرایی، نظر بر آن است که پژوهش تربیتی باید همچون پژوهش‌های علوم طبیعی، در پی "تبیین" (explanation) و دست یافتن به سازوکارهای علت و معلولی در مورد پدیده‌های تربیتی باشد و سپس با کاربردی کردن دانش به دست آمده، تغییرهای مطلوب را در آنها اعمال کند.

گال و دیگران (ترجمه گروه مترجمان ۱۳۸۲، فصل ۱) با تمایل اساسی به چنین رویکردی بر آنند که چهار نوع دانشی که پژوهش تربیتی فراهم می‌آورد، شامل: توصیف، پیش‌بینی، بهبود و تبیین پدیده‌های تربیتی هستند. در این میان، تبیین، «مهمترین نوع این دانش است. به یک معنا، این نوع دانش، سه نوع دیگر را دربرمی‌گیرد.» (ص ۲۶) این تبیین، همچون تبیین در سایر علوم

تجربی، «قوانینی را مشخص می‌کند که سازه‌ها را به یکدیگر مربوط می‌کند. قانون - که به آن قانون علمی نیز می‌گویند - تعمیمی درباره رابطه علی، توالی یا سایر روابط میان دو یا چند سازه است.» (ص ۲۸)

از نظر گال و همکارانش، حاصل این دانش بنیادی یا تبیینی در تعلیم و تربیت، دانشی عینی است که به لحاظ منطقی به شکل گزاره‌های دارای "است" بیان می‌شود. با داشتن این دانش عینی، هنوز نمی‌توان به "چه باید کرد؟" پاسخ گفت زیرا "باید" دارای بار ارزشی است و به لحاظ منطقی نمی‌توان به طور مستقیم از "است" به "باید" راه یافت. باید‌ها در ارزش‌هایی است که نزد افراد دست‌اندرکار تعلیم و تربیت قرار دارد (همان، ص ۳۳). این سخن حاکی از آن است که دانش بنیادی تعلیم و تربیت، سازوکارهای تغییردهی را در اختیار ما قرار می‌دهد و آنگاه با توجه به ارزش‌ها یا باید‌هایی که دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت دارند، رابطه‌ای از نوع وسیله-هدف برقرار می‌شود و می‌توان با ملاحظه محدودیت‌های عملی مربوط به ارزش‌های مورد نظر، دانش بنیادی مذکور را کاربردی نمود.

گال و همکارانش، خود به نکته مهمی اشاره کرده‌اند، اما از توابع منطقی آن بر دیدگاه خود، غفلت ورزیده‌اند. آن نکته این است که پژوهش‌هایی که دانش عینی تعلیم و تربیت را فراهم می‌آورند، خود در دامن دیدگاه ارزشی خاصی به انجام رسیده‌اند. به طور مثال، پژوهش‌هایی که در مورد نقش برخی از مداخله‌های مؤثر در افزایش نمره درسی دانش‌آموزان انجام شده، با مفروض گرفتن ارزش نمرات درسی در مجموعه فعالیت‌های آموزشی به انجام رسیده‌اند. در حالی که ممکن است بر اساس دیدگاه ارزشی دیگری، نمرات درسی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار نباشند بلکه امور دیگری همچون کنجکاوی دانش‌آموزان، مشارکت جمعی و نظیر آنها مهم تلقی شوند (همان، ص ۳۴).

اما توابع منطقی این نکته که از آنها غفلت شده، به این شرح است. نخست، این که با بیان مذکور، مرز میان دانش بنیادی و کاربردی در تعلیم و تربیت در هم می‌ریزد، در حالی که دیدگاه مورد بحث، خود بر قبول چنین تفکیکی استوار است. به عبارت دیگر، در دیدگاه اثبات‌گرایی، علم بودن تعلیم و تربیت به این است که به سبک علوم طبیعی، تبیین‌کننده باشد و یافته‌های آن در مقام کاربرد مورد استفاده قرار گیرد. اگر دانش‌های بنیادی، خود با مفروض گرفتن برخی از ارزش‌ها تحقق یافته باشند، در این صورت، اطلاق "دانش عینی" به آنها، در برابر "دانش کاربردی" که با ملاحظه محدودیت‌های مربوط به ارزش‌ها شکل می‌گیرد، چندان وجهی نخواهد داشت. به عبارت دیگر، چنین نیست که در یک سو، پژوهش تربیتی بنیادی به گزاره‌های دارای "است" منجر شود که تنها بیانگر سازوکارهای علت و معلولی واقعی و خنثی باشند و در سوی

دیگر، ارزش‌ها و بایدهای خاص افراد جامعه‌ای معین قرار داشته باشند و بتوان گزاره‌های دسته نخست را با ملاحظه این ارزش‌ها و بایدها به صورت تجویزهایی کاربردی درآورد.

دوم این که الگوی وسیله-هدف نیز نمی‌تواند الگویی برای فهم و هدایت پژوهش‌های تربیتی در نظر گرفته شود. این از آن رو است که در الگوی مذکور، "وسیله" اشاره به همان دانش بنیادی عینی دارد که با در اختیار گذاشتن اطلاعات مربوط به سازوکارهای واقعی، امکان تبدیل خود را به زمینه‌ای فناورانه برای نیل به "هدف" یا ارزش‌ها و بایدهای مورد نظر افراد و جوامع مختلف آشکار می‌سازد. به عبارت دیگر، ما با "وسایل خنثی" و "اهداف جهتدار" روبرو نخواهیم بود، بلکه خود وسایل نیز جهت دار خواهند بود و به این ترتیب، تفکیک مذکور وجهی نخواهد داشت.

مشکلاتی از نوع آنچه در بالا ذکر شد، در برابر رویکرد وسیله-هدف قرار دارند که اکنون با اشاره به مورد مشخصی از تلاش‌های شکل گرفته در حیطه این رویکرد، وضوح بیشتری خواهند یافت. نمونه شناخته شده‌ای از به کارگیری الگوی وسیله-هدف در پژوهش تربیتی را می‌توان در طرح "پژوهش اثربخشی مدرسه" (School Effectiveness Research) (Samaritan, 1999) ملاحظه نمود که از آن به اختصار به عنوان (SER) یاد می‌شود. این طرح در دهه ۹۰ میلادی، به ویژه در انگلستان به منزله گفتمان مهمی در آموزش و پرورش مطرح گردید. در این طرح که کسانی چون سامنر (Sammons) و گلدشتاین (Goldstein) در چارچوب آن به پژوهش پرداخته‌اند، مفروضات هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی اثبات‌گرایانه مورد قبول قرار گرفته است (سامنر ۱۹۹۹، ص ۱). بنابراین، انتظار می‌رود که همان مفاهیم و مقوله‌هایی در پژوهش تربیتی مورد نظر باشد که در علوم طبیعی و تجربی رواج دارند. از این رو، سامنر به طور مکرر از مفاهیمی چون "روابط علی" (causal chains and causal connections)، "زنجیره‌ها و سازوکارهای علی" (causal mechanisms)، "اثر" (impact)، و "عوامل علی تعیین‌کننده پیشرفت تحصیلی" (determinants of educational achievement) استفاده می‌کند. این استفاده گسترده از گفتمان علت و معلولی در شکل فاعلی (efficient causation) آن، مفهوم خاصی به واژه کلیدی "اثربخشی" در این طرح می‌دهد. به عبارت دیگر، مؤثر بودن، همواره معنایی از نوع علت فاعلی خواهد داشت. بر این اساس، هرگاه مفاهیمی چون "آموزش اثربخش" در چارچوب این طرح در نظر گرفته شود، حاکی از آن خواهد بود که تأثیر معلم بر شاگردان در جریان چنین آموزشی، همانند تأثیر ویتامین‌ها در کسب مقاومت در برابر سرماخوردگی و بلکه همانند تأثیر نجار در شکل گرفتن میزی است که می‌خواهد بسازد. بنابراین، طرح مذکور در پی جویی مدرسه کارآمد یا اثربخش، به دنبال شناختن چنین سازوکارهای علی در جریان فعالیت‌های آموزشی است تا بتواند با کشف و کاربرد آنها مدرسه مطلوب را فراهم آورد. با توجه به این زمینه علت و معلولی،

مفهوم "اثربخشی" در چارچوب الگوی وسیله-هدف قرار می‌گیرد زیرا با شناختی که نسبت به سازوکارهای علی فراهم می‌آورد، گویی وسایل لازم برای نیل به اهداف مورد نظر را فراهم می‌آورد، به طوری که هر گاه از این وسایل شناخته شده استفاده شود، نیل به اهداف در پی خواهد آمد. به سبب جایگاه ویژه روابط علت و معلولی و تأکید بر تبیین به سبک علوم طبیعی است که گلدشتاین می‌گوید: اگر ما برای "کشف علت" تلاش نکنیم، «بدون در اختیار داشتن هر گونه تبیین حقیقی وخواهیم ماند.» (۱۹۸۷، ص ۶)

البته برخی هشدارها در طرح (SER) مطرح شده است. از جمله این که به کارگیری یافته‌های پژوهشی در تربیت، امری مکانیکی یا از نوع دستور خوراک پزی (recipe) نیست که بدون توجه به موقعیت‌ها و ویژگی‌های آنها به انجام برسد. با این حال، آنچه در این هشدار مورد نظر است، تنها همان انعطافی است که در کاربرد یافته‌های قانونمند و کلی لازم می‌آید. به عبارت دیگر، نظر بر آن است که پژوهش تربیتی به یافته‌های قانونمند و کلی از نوع سازوکارهای علی منجر می‌شود، اما مانند بسیاری از حوزه‌های کاربردی، پاره‌ای ملاحظه‌های موردی برای انعطاف پیش خواهد آمد (سامنز ۱۹۹۹، ص ۲۳۲). هشدار دیگری نیز برای پرهیز از یکسונگری در بررسی علت و معلولی مطرح شده، اما این هشدار ناشی از باور به قصور ذاتی نگرش علت و معلولی در بررسی پدیده‌های تربیتی نیست، بلکه معطوف به آن است که محققان از برآمیختن همبستگی با علت و از بررسی علی خطی پرهیز کنند و به روابط علی چند متغیره و تعاملی توجه نمایند (سامنز و دیگران ۱۹۹۵). اما این نکته قابل توجه است که حامیان این دیدگاه، از ترکیب روش‌های کمی و کیفی به منزله مکمل یکدیگر و حتی از اهمیت جنبه‌هایی کیفی مانند قالب‌های مفهومی و نظری معلمان در تعبیر و تفسیر دنیای تربیتی خودشان نیز سخن گفته‌اند (سامنز و رینولدز ۱۹۹۷). در بدو نظر، این سخن می‌تواند حاکی از آن باشد که به چیزی فراتر از علت‌ها و روابط علی نیز توجه شده است. اما کلارک (۲۰۰۵) بر آن است که این گونه سخن گفتن حامیان دیدگاه اثبات‌گرایانه طرح مذکور، در حکم روی آوردن به عدم انسجام و فراهم آوردن یک "سالاد منطقی" است که در آن، مفاهیمی که بر دو نگرش مختلف و دو منطق متفاوت استوارند، به صورت اختلاط و التقاط در کنار هم قرار می‌گیرند؛ یعنی مفاهیمی چون "دلیل" (reason) و "تفهم" (understanding) که مورد نظر کسانی چون ادموند هوسرل و ماکس وبر بوده، به نحو ناهمخوانی، در کنار مفاهیمی چون "علت" (cause) و "تبیین" (explanation) که مورد نظر اثبات‌گرایان بوده گذاشته می‌شوند.

طرح اثربخشی مدرسه از این نظر نیز مورد انتقاد قرار گرفته که عوامل اثربخش بودن مدرسه (مانند ویژگی‌های خانواده از جهت طبقه اجتماعی، سازمان مدرسه، حضور مداوم شاگرد در کلاس، مدیریت توانمند مدرسه) را اموری واقعی و غیرارزشی لحاظ می‌کند. اما منتقدان برآنند که

اینها همه با ارزش‌های معینی ملازمند و حتی از آنها به منزله "سازه‌های ایدئولوژیک" سخن گفته‌اند (اسکات ۲۰۰۰، ص ۶۵) به علاوه، نظام سلسله مراتبی از مدرسه که در این طرح مفروض گرفته شده، خود، پیش فرض‌های مشخصی در باب دانش تربیتی و فنون پژوهشی مبتنی بر کنترل فعالیت‌های معلمان را همراه دارد (همان، ص ۶۷).

روایت اثبات‌گرایی ملایم

شکل‌های ملایم‌تری از تمایل اثبات‌گرایانه نیز در زمینه پژوهش تربیتی مطرح شده است. پیش از پرداختن به نمونه‌هایی در این مورد، مناسب است مفهوم اثبات‌گرایی ملایم را توضیح دهیم. اثبات‌گرایی منطقی در ابتدای ظهور خود در اوان قرن بیستم، با طرح ادعاهایی تندوتیز همراه بود، اما رفته رفته، شکلهای ملایم‌تری در داعیه‌های مذکور به میان آمد. تعبیر اثبات‌گرایی ملایم ناظر به گونه‌های مختلف این تعدیل‌هاست. به طور مثال، کارناب با تألیف کتاب "ساختار منطقی جهان" (کارناب ۱۹۶۷/۱۹۲۸) در دهه ۳۰ موضعی تند در خصوص فراهم آوردن طرحی استنتاج اتخاذ نمود که طی آن بتواند همه علوم بشری را در بنایی یکپارچه از داده‌های حسی اولیه استنتاج کند. اما دو دهه بعد، از این موضع تند، دست شست و به اهمیت "معناشناسی" (semantic) اذعان نمود. به عبارت دیگر، او اذعان نمود که صوری کردن یا برنامه منطقی‌گرایی تا حدودی تحقق‌ناپذیر است و باید نحو زبان علمی را به کمک معناشناسی تکمیل نمود.

شکل‌هایی از اثبات‌گرایی ملایم، در عرصه فلسفه تعلیم و تربیت نیز مؤثر واقع شده است. نمونه‌ای از آن را می‌توان در آثار ولفگانگ برزینکا (ترجمه باقری و عطاران ۱۳۷۶) ملاحظه نمود. اطلاق اثبات‌گرایی ملایم به دیدگاه برزینکا از آن رو است که وی در عین قبول الگوی وسیله - هدف (الگوی غالب اثبات‌گرایان) برای توضیح پژوهش تربیتی، حیطه این نوع پژوهش را به بررسی سازوکارهای علی یا وسایل نیل به اهداف محدود نمی‌کند، بلکه بخشی از این نوع پژوهش را نیز به بررسی هدف‌هایی اختصاص می‌دهد که قرار است به آنها فایده شویم. این نکته در زیر، در تبیین دیدگاه وی در خصوص چستی پژوهش تربیتی و به تبع آن، روش‌شناسی پژوهش تربیتی، بیشتر توضیح داده خواهد شد.

نخست، مناسب است اشاره‌ای به التزام برزینکا نسبت به اصول اثبات‌گرایی منطقی داشته باشیم است. وی تفکیک تحلیلی - تألیفی (analytic-synthetic distinction) را که یکی از اصول اساسی اثبات‌گرایی منطقی است می‌پذیرد و بنابراین علم تجربی و فلسفه (به منزله تحلیل) را به نحوی غیرقابل جمع در نظر می‌گیرد. بر این اساس، او به هنگام بحث از شقوق دانش تربیتی که به نظر وی، برخی فلسفی و برخی علمی‌اند، آنها را وحدت‌پذیر نمی‌داند، چنانکه می‌گوید:

«اگر تصور تحلیلی در مورد علم را پایبند باشیم، وحدت سه قسم دانش تعلیم و تربیت ممتنع است.» (همان، ص ۲۳۲). سه نوع دانش تعلیم و تربیت که وی از امتناع وحدت پذیری آنها سخن می‌گوید عبارتند از: فلسفه دستوری تعلیم و تربیت، علم تعلیم و تربیت و دانش عملی تعلیم و تربیت (پداگوژی). تفکیک این سه نوع دانش، دیدگاه وی را در خصوص چیستی پژوهش تربیتی مشخص می‌سازد و به تبع آنها، سه نوع روش پژوهشی در تعلیم و تربیت نیز مورد نظر وی خواهد بود که در زیر به شرح مختصر آنها می‌پردازیم.

فلسفه دستوری به بررسی تحلیلی در مورد جنبه‌های ارزشی آشکار شده در اهداف، محتوا و سازمان آموزشی می‌پردازد. پژوهش در این نوع از دانش تربیتی، با روش‌های منطقی و تحلیلی انجام می‌شود. بررسی ارزش‌ها از یک جهت، فعالیت منطقی است زیرا در آن به استنتاج پذیری نتایج ارزشی از مقدمات توجه می‌شود. برزینکا بر آن است که هر چند ارزش‌ها عین واقعیت‌ها نیستند، اما دارای زمینه‌های تجربی‌اند و بنابراین داوری در مورد آنها باید از طریق تحلیلی با نظر به زمینه‌های تجربی مربوط به آنها انجام شود. وی برخلاف برخی اثبات‌گرایان تندرو که ارزش‌ها را صرفاً عاطفی و هیجانی می‌دانند، طرفدار نظریه‌ای است که «هنجارها را به منزله باید‌ها یا الزاماتی در نظر می‌گیرد که دارای محتوی کم و بیش تجربی بوده و قابل داوری و نقد عقلانی‌اند.» (همان، ص ۷۹)

در نوع دوم دانش و پژوهش تربیتی، علم تعلیم و تربیت مورد نظر است. الگوی مورد نظر برزینکا در خصوص علم تعلیم و تربیت، همان علوم تجربی طبیعی است، هر چند پیچیدگی فعالیت‌های تربیتی را نسبت به آنچه در علوم طبیعی و علوم اجتماعی مطرح است بیشتر می‌داند. بر این اساس، به نظر وی، علم تعلیم و تربیت نیز، مشابه فعالیت‌های رایج در سایر علوم تجربی، در پی "توصیف" پدیده‌های تربیتی، "تبیین" به معنای جستجوی علل در این پدیده‌ها و "پیش‌بینی" (محدود و کلی) در مورد فعالیت‌های تربیتی است. بنابراین، روش‌هایی چون روش علمی-مقایسه‌ای، روش پس‌رویدادی، تحقیق میدانی و نظیر آنها در پژوهش‌های تربیتی قابل استفاده‌اند.

سرانجام، در نوع سوم یعنی دانش عملی تعلیم و تربیت که به قصد هدایت عمل تنظیم می‌شود، گزینش قسمت‌هایی از دو شاخه پیشین، به تناسب موقعیت‌های اجتماعی صورت می‌گیرد. بر همین اساس، دانش عملی تعلیم و تربیت، از کلیت و قانونمندی که در یافته‌های علم تعلیم و تربیت مطرح است به دور می‌باشد و با ملاحظه موقعیت‌های عملی از آنها بهره می‌گیرد. پژوهش در این دانش برای یافتن قوانین کلی نیست، بلکه برای تنظیم عمل سنجیده در موقعیت‌های خاص تربیتی است. به نظر برزینکا، علم تعلیم و تربیت را نمی‌توان جایگزین دانش عملی تعلیم و تربیت نمود زیرا یافته‌های اولی، با توجه به قانون‌های شناخته شده‌اش، تنها به این

سؤال پاسخ می‌گوید که "چه می‌توان کرد؟"، اما به این سؤال پاسخ نمی‌دهد که "چه باید کرد؟" (همان، ص ۲۲۹). به طور مثال، اگر در بررسی‌ها یافته باشیم که کودکان در سن هفت سالگی، مفهوم حجم را درک می‌کنند، آنگاه می‌دانیم که در سن هفت سالگی "می‌توان" (و پیش از آن "نمی‌توان") مفهوم حجم را به آنان آموخت. با این حال، هنوز پاسخ این سؤال روشن نیست که "آیا باید مفهوم حجم را به آنان آموخت؟" در پاسخ به این سؤال، علاوه بر یافته مذکور، باید به نتایج به دست آمده در فلسفه دستوری و ارزش‌های مطلوب نیز توجه کرد. حاصل پژوهش‌های دانش عملی که با تکیه بر ارزش‌های تحلیل شده در فلسفه دستوری و قوانین به دست آمده در علم تعلیم و تربیت و با نظر به موقعیت‌های عملی تربیتی صورت می‌پذیرد، ما را در پاسخ به سؤال‌هایی از نوع "چه باید کرد؟" یاری می‌کند. در دانش عملی تعلیم و تربیت، برای نیل به قواعد عمل، ملاحظات مختلفی اعم از جنبه‌های ارزشی، عاطفی، اخلاقی و حتی منطقی (استنتاج نتیجه‌ای دستوری، بدون داشتن مقدمه‌ای دستوری در مقدمات استدلال ممکن نیست. همان، ص ۲۳۰) مطرح است. اما در نهایت، برزینکا فعالیت در این عرصه از دانش تربیتی را از نوع فعالیت هنری می‌داند زیرا معطوف به موقعیت‌شناسی است: «پداگوژی به طور سنتی ناظر بر تئوری هنر تربیت است که معطوف به عمل بوده و طالب مساعدت بلاواسطه آن می‌باشد.» (همان، ص ۲۲۳) البته، باید به این نکته توجه داشت که هنرمندی و موقعیت‌شناسی مورد نظر برزینکا در اینجا با مفروض گرفتن قانونمندی‌های کلی فراهم آمده از علم تعلیم و تربیت مطرح شده است. به عبارت دیگر، در اینجا هنرمندی حاکی از آن است که به صورت جزئی نباید به قانونمندی‌های کلی توجه نمود، بلکه لازم است با نظر به موقعیت‌های عملی، انعطاف‌هایی در به کارگیری آنها فراهم آورد.

برزینکا الگوی وسیله-هدف را الگویی اساسی برای پژوهش‌های تربیتی می‌داند. هر سه نوع دانشی که وی برای تعلیم و تربیت در نظر گرفته، بر اساس این الگو تکوین می‌یابند، هر چند ممکن است بخش‌هایی از مجموعه کار به هر یک از این دانش‌ها محول شده باشد. به طور مثال، فلسفه دستوری، جنبه‌های ارزشی را در قالب الگوی وسیله-هدف روشن می‌سازد: «سهل‌ترین شیوه طبقه‌بندی وظایف فلسفه دستوری تعلیم و تربیت، عرضه آن در طرحواره اهداف و وسائط است.» (همان، ص ۷۶) در علم تعلیم و تربیت، کار اصلی معطوف به شناخت واقعیت‌های موجود در محیط تربیتی است، اما آن هم برای شناخت شرایط ضروری نیل به غایات تربیتی است. از این جهت، علم تعلیم و تربیت، علمی علی-تحلیلی و غایت‌گرایانه است زیرا با نظر به اهداف، به بررسی وسایل و نقش علی آنها در نیل به اهداف می‌پردازد. سرانجام، گزینشی از دو دانش پیشین، به تبلور دانش عملی منجر می‌شود که آن هم به رابطه وسیله-هدف نظر دارد: «شناختی که علم تعلیم و تربیت و فلسفه دستوری این رشته درباره اهداف و وسائط در اختیار قرار می‌دهند، با

توجه به حوزه معین عمل تربیتی و تحت شرایط مشخص اجتماعی - فرهنگی به کار دانش عملی تعلیم و تربیت می آیند.» (همان، ص ۲۲۳)

با آنچه گذشت، مشخص گردید که در الگوی وسیله-هدف، پژوهش‌های تربیتی به طور عمده در چارچوبی فناورانه تنظیم می‌شوند که در آن با شناخت سازوکارهای علی، می‌توان وسایل نیل به اهداف مورد نظر را فراهم آورد. البته در شکل‌های ملایم‌تر این الگو، جایی برای بررسی ارزش‌ها نیز در نظر گرفته شده است. مهم‌ترین انتقادی که به رویکرد فناورانه وسیله-هدف در پژوهش‌های تربیتی شده، معطوف به اقتضائات اثبات‌گرایانه آن است؛ به این معنا که فعالیت‌های تربیتی در چارچوبی علت و معلولی، همچون پدیده‌های طبیعی، نگریسته شده و تصور بر آن است که با راه یافتن به مکانیزم‌های علی در پدیده‌های تربیتی، می‌توان راه‌های تحقق اهداف تربیتی را هموار نمود. منتقدان بر این باورند که پدیده‌های تربیتی، وجوهی اختصاصی دارند و نمی‌توان تفاوت آنها را با پدیده‌های طبیعی، تنها در میزان پیچیدگی فعالیت‌های تربیتی دانست بلکه این فعالیت‌ها تفاوتی کیفی با پدیده‌های طبیعی دارند و بدون توجه به این جنبه‌های کیفی نمی‌توان پژوهش را در مسیر مناسب این قلمرو پیش برد. رویکرد دومی که در پی می‌آید، نمونه برجسته‌ای از این گونه انتقادهاست که فعالیت‌های تربیتی را در حیطه اخلاق یا حکمت عملی می‌داند و بر همین اساس، جهت‌گیری پژوهش‌های تربیتی را متناسب با پژوهش‌های مربوط به حکمت عملی پیشنهاد می‌کند.

پژوهش تربیتی چون کاوشی در حکمت عملی و امور ارزشی

در برابر دیدگاه نخست که تمام یا بخش عمده پژوهش تربیتی را به تبع پژوهش‌های علوم طبیعی، علت جویانه و بنابراین فناورانه در نظر می‌آورد، در این دیدگاه، تصور بر آن است که قرار دادن پژوهش تربیتی در شمار پژوهش‌های علوم طبیعی، خطایی مقوله‌ای (categorical mistake) است. در مقابل، در این دیدگاه، نظر بر آن است که پژوهش تربیتی در قلمرویی نوعاً متفاوت جریان دارد و این تفاوت، ناشی از آن است که تربیت، امری به نحو اساسی اخلاقی و ارزشی است. در این نوشتار، دو روایت از این دیدگاه مورد بررسی قرار خواهد گرفت که از اولی تحت عنوان حکمت عملی و از دومی تحت عنوان بررسی ارزشی یاد خواهد شد. این دو روایت، در عین مشابهت، برحسب تفاوت‌ها، نقدهایی نسبت به هم مطرح کرده‌اند.

روایت حکمت عملی

تربیت به منزله امری اساساً اخلاقی (نه فناورانه)، توجه بسیاری از محققان در حوزه تعلیم و تربیت را به انحاء مختلف به خود جلب کرده است. به طور مثال، گفته‌اند که ویژگی اساسی

مربیان، تعهد نسبت به آرمان‌های مردم سالاری و برابری است (گودلد و دیگران ۱۹۹۰)؛ تربیت دارای نیروی نهفته اخلاقی و معنوی است (نادینگز ۱۹۹۲)؛ ارزش‌ها جایگاهی اساسی در تدریس و نیز فرهنگ مدرسه دارند (جکسون و دیگران ۱۹۹۳)؛ کلاسها و مدارس، اجتماع‌هایی اخلاقی‌اند (استرت ۱۹۹۴)؛ درهم تنیدگی تربیت اخلاقی با محتوای دروس مختلف ضروری است (مکال ۱۹۹۶)؛ تدریس، گفتمانی اخلاقی و استدلالی است (بیر ۱۹۹۷)؛ تدریس باید به منزله عملی اخلاقی لحاظ شود (پرینگ ۲۰۰۱) و پژوهش تربیتی در اصل متمرکز بر ارزشهاست (کلارک ۲۰۰۵).

یکی از بارزترین نمونه‌های این گونه نگرش اخلاقی به تعلیم و تربیت را می‌توان در تلاش کسانی جستجو کرد که با توسل به مفهوم ارسطویی "حکمت عملی" (phronesis)، سعی در درک و فهم ویژگی‌های فعالیت تربیتی نموده‌اند. در رأس این افراد می‌توان از دون (Dunne 1993, 1999, 2003)، دیوید کار (D. Carr 1991, 1992) و ویلفرد کار (W. Carr 1995, Hirst & Carr 2005) نام برد.

ارسطو در تقسیم بندی دانش به حکمت نظری (theoria)، حکمت عملی (phronesis)، و صنعت (techne)، نوعی تقابل میان آنها در نظر گرفت. در حالی که حکمت نظری، دانشی کلی است، حکمت عملی، ناظر به موقعیت‌های عملی است و از کلیتی تام برخوردار نیست. همچنین، در حالی که صنعت به مهارت‌های عملی از نوع "ساختن" ناظر است و از نوعی تعیین و قطعیت در به کارگیری مهارت‌ها برای نیل به مقصود برخوردار است، حکمت عملی، به نحوه "عمل کردن" در موقعیت‌ها ناظر است و با چنان تعینی سروکار ندارد.

کسانی که مفهوم حکمت عملی ارسطو را برای درک ماهیت فعالیت‌های تربیتی مناسب می‌دانند، بر این باورند که حامیان رویکرد فناورانه، گرفتار این خلط و اشتباه‌اند که فعالیت‌های تربیتی را از نوع مقوله سوم ارسطو یعنی "صناعت" پنداشته‌اند. به همین دلیل، از "فنون" آموزش و تدریس سخن به میان می‌آورند و در پی شناخت مهارت‌ها و سازوکارهای علی فراهم آوردن هدف می‌روند. در حالی که به نظر حامیان رویکرد حکمت عملی، با توجه به ویژگی‌های اختصاصی این حکمت، باید فعالیت تربیتی و پژوهش در باب آن، برحسب این نوع حکمت دریافت شود. از این رو، برای مشخص نمودن ویژگی‌های دانش و پژوهش تربیتی، لازم است به وجوه اختصاصی حکمت عملی، در مقابل صنعت و نیز حکمت نظری، توجه نماییم.

دون (۱۹۹۳) دو ویژگی اختصاصی برای حکمت عملی، در مقایسه با صنعت، ذکر می‌کند. نخست این که صنعت، ویژگی ابزاری دارد اما حکمت عملی چنین نیست. به سخن دیگر، صنعت برای نیل به یک محصول یا نتیجه است، اما در حکمت عملی، نفس عمل می‌تواند

ارزشمند باشد. راست گفتن مانند کشیدن اره بر چوب نیست زیرا دومی تنها هنگامی ارزشمند است که به ساختن مثلاً میز منجر شود، در حالی که راست گفتن، خود گونه‌ای از خوب زندگی کردن است و از این حیث ارزشمند است. دوم این که حکمت عملی، نوعی فعالیت درجه دو، یعنی ملازم با خصیصه تأمل در عمل (reflectiveness) است، در حالی که صنعت چنین نیست. به عبارت دیگر، در عرصه حکمت عملی، فرد باید با در نظر گرفتن معیارهای اخلاقی، مبادرت به عمل کند و همواره عمل خود را از این حیث مورد تأمل قرار دهد، اما در صنعت، تنها به نحوه و مهارت عمل توجه می‌شود. نیاز به تأمل در عمل اخلاقی ناشی از آن است که این نوع عمل، مستلزم درگیری، مقاومت و مهار گرایشهای غیر و یا ضد اخلاقی درونی است و نتایج همین جنگ و گریز است که تأمل را ضروری می‌سازد. هر چند در صنعت نیز توجه به قواعد عمل ماهرانه، خود نوعی تأمل در عمل محسوب می‌شود، اما در به کارگیری این قواعد، جنگ و گریزی از نوع مذکور وجود ندارد. از همین رو است که به کارگیری قواعد در صنعت، راست و مستقیم پیش می‌رود، اما در خصوص عمل اخلاقی، این امر مستلزم تأمل، بازشناسی و داوری دقیق در مورد عمل است.

گادامر (۱۹۸۹) نیز به تمایز میان سه نوع دانش در حکمت نظری، حکمت عملی و صنعت توجه خاصی نشان داده است. به نظر وی، سقراط، افلاطون و ارسطو، هر سه به این نکته عنایت داشته‌اند که حکمت عملی و صنعت، به لحاظ ارتباط با عمل، متفاوت با حکمت نظری‌اند. سقراط و افلاطون، از تمثیل صنعتگر (در قلمرو صنعت) بهره جسته‌اند تا ویژگی‌های حکمت عملی را نسبت به حکمت نظری آشکار کنند. بر این اساس، عمل اخلاقی یا سیاسی در حکمت عملی، همچون مهارت ورزی صنعتگر در به کارگیری مواد برای ساختن چیزی است زیرا این مهارت، نتیجه صرف دانستن قواعد نیست بلکه مستلزم تجربه در موقعیت‌های عملی است (همان، ص ۳۱۵). به نظر گادامر، سقراط و افلاطون از به کارگیری تمثیل مذکور برای توضیح حکمت عملی، چندان خرسند نبودند زیرا می‌دانستند که دانش اخلاقی و دانش مربوط به مهارت، به نحو مشابه کسب نمی‌شوند. اما به نظر وی، این ارسطو بود که تمایز میان حکمت عملی و مهارت ورزی در صنعت را به نحو بارزتری آشکار ساخت.

گادامر تفاوت‌های میان حکمت عملی و صنعت در دیدگاه ارسطو را در سه ویژگی ذکر نموده است. می‌توان گفت که تفاوت‌های مذکور در بیان گادامر، ناظر به سه نوع از انفکاک پذیری است. نخست انفکاک پذیری دانش از کاربرد مطرح است. در صنعت، دانشی که قرار است به کار گرفته شود، انفکاک پذیر از کاربرد است. کسی که قرار است میزی بسازد، می‌تواند تصمیم بگیرد آن را نسازد یا مشخص کند که آیا مهارت کافی برای انجام آن دارد یا نه. اما در حکمت عملی چنین انفکاک پذیری وجود ندارد. فرد حکمت عملی را به آن نحو در اختیار ندارد که بتواند

تصمیم بگیرد آن را به کاربرد یا نبرد، بلکه هنگامی که در موقعیتی اخلاقی قرار می‌گیرد، هر چند بهره‌اندکی از حکمت عملی داشته باشد، باید عمل کند. در واقع، حکمت عملی با انجام عمل تحقق می‌یابد، چنانکه تحقق عمل نیز به آن وابسته است.

دومین ویژگی که از اولی نشأت می‌یابد، مربوط به انفکاک پذیری وسیله از هدف است. از این رو است که کاربرد در صنعت، صریح و مستقیم است اما در حکمت عملی چنین نیست. تصویر ایدال یک صنعت پیشه‌مانند نجار از آنچه می‌خواهد بسازد، ثابت است، هر چند ممکن است وی برای تحقق آن، نیازمند تلاش و کسب تجربه باشد. اما در مورد حکمت عملی، تصویر ایدال اخلاقی فرد از خودش، ثابت نیست بلکه بر حسب نوع عملش معین می‌گردد. به عبارت دیگر، وسیله-هدف به نحوی که در صنعت از هم جدایند، در اخلاق از یکدیگر جدا نیستند بلکه در هم تنیده‌اند، به طوری که نحوه عمل فرد، خود، تحقق بخش هدف است. به طور مثال، اگر فردی در نظر دارد که شجاع بشود اما در موقعیت‌هایی، اعمالی از روی جبن انجام دهد، در این صورت، گام در مسیر هدفی چون جبن گذاشته است.

ویژگی سوم ناظر به انفکاک پذیری علم و عالم است. در صنعت، چنین انفکاک‌ی رخ می‌دهد و از همین رو است که مهارت را می‌توان از هر صاحب مهارتی آموخت. اما در حکمت عملی، چنین انفکاک‌ی برقرار نیست زیرا رابطه میان دهنده و گیرنده دانش اخلاقی، خود دارای موضوعیت و برخوردار از اهمیت است. بر همین اساس، توصیه اخلاقی، تنها میان کسانی میسر است که با هم دوستی داشته باشند، اما در صنعت، برای دریافت توصیه فنی، لازم نیست ارتباط ویژه‌ای میان توصیه‌کننده و توصیه‌گیرنده وجود داشته باشد. به عبارت دیگر، در حکمت عملی، تعهد و ملازمت ضروری است و این امر موجب می‌شود که از سویی، توصیه‌کننده بتواند سخن معناداری بگوید و از سوی دیگر، توصیه‌شونده در آن سخن معنایی بیابد. گادامر در این مورد می‌گوید: «تنها دوستان می‌توانند به یکدیگر توصیه کنند یا به عبارت دیگر، تنها توصیه‌ای که در رابطه‌ای دوستانه مطرح می‌شود، برای فرد مورد توصیه معنا دارد.» (گادامر ۱۹۸۹، ص ۳۲۳)

به هر روی، با توجه به ویژگی‌های اختصاصی که برای حکمت عملی، در برابر صنعت و نیز حکمت نظری، وجود دارد، برخی کوشیده‌اند حکمت عملی را مدلی برای تدریس و فعالیت‌های تربیتی در نظر بگیرند. بر این اساس، پژوهش تربیتی نوعی عمل پژوهی (action research) خواهد بود. کار و کمیس (۱۹۸۶) برآنند که معلم در عمل پژوهی، به تأمل بر خویش (self-reflection) می‌پردازد و این امر، ضمن حلقاتی در یک مارپیچ انجام می‌شود شامل طراحی کردن (planning)، عمل کردن (acting)، مشاهده کردن (observing)، و تأمل کردن (reflecting).

روایت بررسی فلسفی ارزش‌ها

کلارک (۲۰۰۵) از جمله منتقدان روایت حکمت عملی است و خود، روایت دیگری از دیدگاه مورد بحث را مطرح کرده است که می‌توان آن را بررسی فلسفی ارزش‌ها نامید. وی بر آن است که الگوی حکمت عملی برای فهم پژوهش تربیتی کاملاً مناسب نیست زیرا خصایص حکمت عملی را نمی‌توان به طور کامل در حوزه تعلیم و تربیت ملاحظه نمود. وی با توجه به دو خصیصه حکمت عملی که دون (۱۹۹۳) مشخص کرده، مصداق داشتن آنها در جریان تعلیم و تربیت را نفی می‌کند و از همین رو به عدم تناسب آن با پژوهش تربیتی نظر می‌دهد. چنانکه پیش از این توضیح داده شد، ویژگی نخست، ابزاری نبودن حکمت عملی و ویژگی دوم، تأملی بودن آن است. کلارک با نظر به ویژگی نخست، معتقد است که در تدریس، برخلاف حکمت عملی، جنبه‌های ابزاری وجود دارد. چنانکه دون می‌گوید، ابزاری نبودن حکمت عملی در این است که نمی‌توان در آن، محصول را به طور مجزا مشخص کرد. نظر کلارک بر این است که تدریس، به همین بیان، دارای جنبه ابزاری است زیرا در پی فراهم آوردن محصولی است که به طور مجزا قابل تعیین است و آن فهم افزایش یافته دانش آموزان از دروسی چون تاریخ، ریاضیات و علوم است.

کلارک با نظر به ویژگی دوم، یعنی تأملی بودن، نیز با الگوی حکمت عملی برای پژوهش تربیتی مخالفت می‌ورزد. اگر قرار باشد که معلمان چون اهل تأمل در حکمت عملی در نظر گرفته شوند، انتظار می‌رود که در مورد فعالیت تدریسی خود تأمل کنند و این کار را باید بر حسب گزاره‌های به دست آمده از پژوهش انجام دهند. تأمل، فعالیتی مرتبه دوم (second order) است. به نظر وی، حامیان الگوی حکمت عملی، میان فعالیت مرتبه دوم و فعالیت مرتبه اول (first order) خلط می‌کنند زیرا بر این باورند که معلم هم اهل تأمل است و هم به واری فرضیه‌ها می‌پردازد که این فعالیتی مرتبه اول، در ارتباط مستقیم با تجربه و خود به لحاظ منطقی، مقدم بر تأمل است. در نتیجه این خلط است که گمان می‌رود معلم می‌تواند در عین حال، هم تأمل بر عمل داشته باشد و هم چون پژوهشگری مشغول گردآوری داده‌ها و بررسی فرضیه‌ها باشد، و به عبارتی، تأمل بر عمل، خود، پژوهش تربیتی باشد. اما به نظر کلارک، تأمل بر عمل، فعالیت مرتبه دوم و پژوهش، فعالیت مرتبه اول است و اولی در گرو دومی می‌باشد.

البته کلارک با الگوی حکمت عملی برای پژوهش تربیتی تا بدین جا موافق است که این نوع پژوهش با امور ارزشی سروکار دارد و نمی‌توان آن را بر حسب سازوکارهای علی مورد توجه قرار داد. اما انتقاد وی به این الگو آن است که به تفاوت‌های میان تعلیم و تربیت و اخلاق توجه نشده و دیگر این که تأمل بر عمل در آن، به صورت پارادوکس لحاظ شده است. به علاوه، برای

آن که تأمل بر عمل در پژوهش تربیتی، درون مایه قابل توجهی بیابد، لازم است جنبه فلسفه غنی‌تری داشته باشد.

در توضیح بیشتر تشابه و تفاوت نظر کلارک با روایت حکمت عملی می‌توان به نکات زیر اشاره نمود. تشابه در این است که در هر دو روایت، پژوهش تربیتی را نوعی عمل پژوهی می‌دانند زیرا برآنند که آنچه در تعلیم و تربیت جریان دارد، "عمل" آدمیان است، نه رشته‌ای از سازوکارهای علت و معلولی. اما تفاوت در این است که عمل پژوهان در دیدگاه حکمت عملی، عمل تربیتی را نوعی عمل اخلاقی می‌دانند که تنها در موقعیت عمل، تحقق می‌یابد، بدون آن که بتوان قاعده‌ای عام و فراگیر برای آن وضع نمود. به نظر کلارک، این نوع عمل پژوهی، تنگ و میان تهی خواهد بود زیرا امور را به موقعیت عملی احاله می‌کند که درباره آن نمی‌توان چیزی گفت، تا زمانی که فرد در آن قرار گیرد. به نظر وی، اگر قرار باشد بر اساس این دیدگاه به تربیت معلم اقدام شود، چندان چیزی به معلمان نمی‌توان گفت زیرا باید خود در موقعیت عملی قرار گیرند تا متناسب با آن، اقدامی هنری کنند. به تصور وی، تربیت، نه تنها "فن" یا "علم" (اثبات‌گرایانه) نیست، بلکه "هنر" هم نیست: «تدریس نه مهارت، پیشه، مجموعه‌ای از فنون، یا نوعی خبرگی است و نه هنر است. هر یک از اینها ملازم با دستکاری وسایل علی برای نیل به اهداف است، که در چهارتای اولی، فنی و در آخری، زیباشناختی است.» (همان، ص ۲۹۹) در واقع، عمل پژوهی مورد توجه وی در تعلیم و تربیت، جنبه غایی (نه علی) دارد و بر همین اساس، وی می‌کوشد با برقرار کردن روابط منطقی میان اهداف و وسایل، به جای روابط علی میان وسایل و اهداف، روش‌شناسی خاصی را برای تدریس دروس مختلف مشخص کند و به این ترتیب، آنچه را عمل پژوهی تنگ مایه می‌نامید، مرتفع کند. در زیر به توضیح بیشتر این نکته می‌پردازیم. {۱}

کلارک (۲۰۰۵) بر آن است که پژوهش تربیتی را نمی‌توان در ردیف پژوهش‌های علوم اجتماعی قرار داد. به نظر وی، حتی تقابل روش‌شناسی کمی و کیفی نیز در این خصوص، چاره ساز نیست زیرا نمی‌توان با قرار دادن پژوهش تربیتی در دامنه روش‌شناسی کیفی، جایگاه واقعی آن را مشخص نمود. این از آن رو است که علوم اجتماعی، خواه در سنت اثبات‌گرایانه کمی‌نگر و خواه در سنت پدیدارشناسانه کیفی‌نگر، در پی دست یافتن به دانش سازمان‌یافته از واقعیت اجتماعی‌اند. اختلاف آنها در این است که اثبات‌گرا دانش اجتماعی را از طریق روش‌های کمی و تبدیل یا تحویل امور کیفی به کمی میسر می‌داند و پدیدارشناس، به عکس، بر آن است که باید در همان سطح پدیداری به مطالعه پرداخت و اگر در این سطح، امور به صورت کیفی مطرح‌اند، لازم خواهد بود که بررسی‌های علوم اجتماعی نیز کیفی باشند و کوششی در این جهت صورت نگیرد که از آنها درگذرند و آنها را تبدیل و تحویل به امور کمی کنند.

اما به نظر وی، پژوهش تربیتی در پی شناخت واقعیت‌های اجتماعی نیست زیرا «تربیت وجهی از جهان» نیست که لازم باشد از طریق «پژوهش علمی»، مقدم بر هر گونه «کاربردی»، «بخشی از دانش» را درباره آن گرد آوریم. (همان، ص ۲۹۴) مراد وی از این که تربیت، وجهی از جهان نیست این است که تربیت، امری واقعی در جهان نیست که در هر حال، در آن موجود باشد و بتوان با پژوهش علمی واقع نگر، آن را مطالعه کرد و خواه و ناخواه، بخشی از دانش را در مورد آن فراهم آورد. همین نکته، تفاوت میان پژوهش تربیتی و پژوهش علوم اجتماعی را نشان می‌دهد زیرا در علمی چون جامعه‌شناسی یا روان‌شناسی، پاره‌ای از واقعیت‌های اجتماعی یا روانی همچون «وجهی از جهان» وجود دارند که می‌توان آنها را، هر چند با روش‌های کیفی، مورد بررسی علمی قرار داد. اما تربیت، امری است که به نحو اساسی ارزشی است، به این معنا که تنها با اعمال برخی معیارهای ارزشی (کلارک در نقل قول بالا از این امر به عنوان «کاربرد» یاد کرده است) می‌توان از پدیده‌های تربیتی سخن گفت، به طوری که اگر کسانی آن معیارها را در مورد رفتارهای مشهود اعمال نکنند، آنها را پدیده‌های تربیتی نخواهند دید. به طور مثال، از نظر یک فرد دیندار، آنچه در مدارس دنیوی (سکولار) می‌گذرد، تربیت نیست، چنانکه از نظر یک فرد دنیوی نیز، آنچه در مدارس دینی می‌گذرد، تربیت نیست. بر همین قیاس، از نظر یک فرد سنتی، آنچه در یک مدرسه پیشرفت گرا جریان دارد، تربیت نیست، چنانکه از نظر یک فرد پیشرفت گرا نیز آنچه در مدارس سنتی می‌گذشته یا می‌گذرد، تربیت نیست.

کلارک آنچه را در بالا ذکر شد، به نحو دیگری نیز بیان نموده است: «تربیت» نه حاکی از عرصه نظری مرتبه اول، بلکه حاکی از عرصه عملی مرتبه اول است؛ یعنی ارزش‌هایی که حاکم بر رشته معینی از امور است که مردم به انجام می‌رسانند، یعنی تربیت کردن. (همان، ص ۲۹۶) تفکیک عرصه نظری مرتبه اول از عرصه عملی مرتبه اول، برای جدا کردن حساب پژوهش‌های علوم اجتماعی از پژوهش‌های تربیتی است. در علوم اجتماعی، «امور واقع» چون رفتارهای اجتماعی مورد توجه‌اند که می‌توان درباره آنها نظریه‌هایی را مطرح نمود، اما در آنچه علوم تربیتی نامیده می‌شوند، نه «امور واقع» بلکه «اعمال» ارزشی مردم مورد نظر است. به همین دلیل که قلمرو تربیت از اعمال ارزشی تشکیل شده است، به نظر کلارک، پژوهش‌های تربیتی را نمی‌توان به «بنیادی» و «کاربردی» تقسیم نمود بلکه باید همه پژوهش‌های این قلمرو را «عملی» نامید: «نتیجه آن است که چون تربیت، ارزش‌گرا است، پژوهش تربیتی باید به طور عمده به تعیین این ارزش‌ها و تحقیق درباره استلزام‌های آنها برای روش‌شناسی بپردازد. تمایز سنتی میان پژوهش {بنیادی/کاربردی}... در تربیت کاملاً نادرست است. همه پژوهش‌ها در تربیت، حتی در عمیق‌ترین سطح، عملی‌اند، یعنی به عمل، آنگونه که (در این قلمرو) به توصیف درآمده است، مربوط می‌شوند.» (همان، ص ۲۹۹)

کلارک با این بیان، در پی آن نیست که پژوهش‌های مربوط به علوم اجتماعی را از عرصه تربیت بیرون براند، بلکه بر آن است که این پژوهشها با توجه به نوع توصیف خود که ناظر به "امور واقع" است، نمی‌توانند در قلمرو "ارزشی" تربیت قرار گیرند، بلکه باید در ذیل نوع توصیف خاص قلمرو تربیت که توصیف ارزشی است واقع شوند تا بتوانند در خلال پژوهش‌های تربیتی قرار گیرند: «البته علوم اجتماعی نیز بخش دیگری از اقدام در پژوهش تربیتی را تشکیل می‌دهند، اما برای آن که پژوهش تربیتی باشند (به جای این که تنها علم اجتماعی باشند) باید در خدمت ارزش‌های تشکیل دهنده تربیت قرار گیرند؛ آنها مورد نیازند تا امور واقع را هر جا لازم باشد، در اختیار قرار دهند. اگر تنها به آنها تکیه شود، نمی‌توانند هیچ گونه هدایتی نسبت به تربیت فراهم آورند.» (همان)

به نظر وی، همین نوع توصیف یا فهم خاص نسبت به پدیده‌های تربیتی، به منزله امور ارزشی، جایگاه فلسفه و بررسی فلسفی را در پژوهش‌های تربیتی نشان می‌دهد. از نظر وی، تدریس امری التفاتی (intentional) است زیرا نه تنها معلم می‌خواهد "ماده‌ای درسی" را آموزش دهد، بلکه فهم و توصیف خاصی نیز از این "ماده درسی" دارد و می‌خواهد دانش آموزان را با آن، به نحوی که آن را می‌فهمد و توصیف می‌کند، آشنا کند. همین نحوه فهم و توصیف خاص نسبت به مواد درسی است که پای فلسفه را به پژوهش تربیتی باز می‌کند. به طور مثال، در تربیت اخلاقی، نمی‌توان این را نادیده گرفت که معلم چه تصویری از اخلاق و اخلاقی بودن دارد، چنانکه در آموزش علوم، نمی‌توان این را نادیده گرفت که معلم چه تصویری از علوم تجربی دارد و در آموزش ریاضیات، چه تصویری از دانش ریاضی دارد. بررسی این تصورات، پژوهش فلسفی را در عرصه تعلیم و تربیت وارد می‌کند. حاصل این پژوهش، استلزام‌هایی را برای روش کار معلم فراهم می‌آورد زیرا اگر معلمی، اخلاق را امری شناختی از نوع داوری مناسب در مورد رفتارهای اخلاقی بداند، روش‌های آموزش آن را به طور متناسب باید از میان روش‌های شناختی برای ارتقای توانایی داوری اخلاقی برگزیند. بر همین قیاس، اگر بررسی فلسفی نشان دهد که ریاضیات، دانشی تحلیلی و نه تجربی است، آنگاه به لحاظ روش تدریس، معلم باید روش‌هایی را در تدریس برگزیند که بر حسب آنها بتواند روابط تحلیلی را در ساختار دانش ریاضی نشان دهد. به این ترتیب، مراد کلارک از این که می‌گوید در پژوهش تربیتی باید به تعیین ارزش‌ها و استلزام‌های آنها برای روش کار معلم پرداخت مشخص می‌شود. ارزش‌ها عبارتند از نقاط مطلوب که می‌خواهیم دانش آموزان را به آنجا برسانیم و این نقاط مطلوب، متضمن توصیف‌هایی از شکل مرجع اخلاق، علوم، ریاضیات و نظایر آنها در نزد ماست. هنگامی که این نقاط مطلوب مشخص گردیدند، استلزام‌های معینی را برای روش کار معلم خواهند داشت که باید به تعیین آنها پرداخت (کلارک، ترجمه باقری و عطاران، ۱۳۷۶).

با توجه به این که تربیت عرصه عمل است، به نظر کلارک، همه پژوهش‌های تربیتی سرانجام از طریق تشکیل قیاسی عملی (practical syllogism) به نتیجه می‌رسند. همین جا نیز تفاوت پژوهش‌های تربیتی با پژوهش‌های علوم طبیعی علت گرا مشخص می‌گردد. در قیاس‌های مورد استفاده در علوم طبیعی، واقعیتی که در قالب صغرا بیان می‌شود، تأیید کننده یا تکذیب کننده کبرا است و از همین طریق نتیجه حاصل می‌شود. به طور مثال، وقتی می‌گوییم:

حجم آب با یخ زدن افزایش می‌یابد.

این آب، یخ زده است.

پس، حجم این آب افزایش یافته است.

نتیجه‌ای که حاصل می‌شود، در جهت تأیید کبرا است و در صورتی که صغرا سالبه باشد، در جهت تکذیب کبرا خواهد بود. هنگامی که کبرا به صورت قانونی کلی پذیرفته می‌شود (دانش بنیادی)، آنگاه می‌توان با توجه به آن، تغییراتی در شرایط فراهم آورد و به نتایج فناورانه نایل شد (دانش کاربردی). به همین دلیل، تمایز بنیادی/کاربردی در علوم طبیعی میسر است. اما در پژوهش تربیتی که با قیاس عملی سروکار می‌یابد، صغرا برای تأیید یا تکذیب کبرا به کار نمی‌رود و بنابراین، نتایج حاصل از این قیاس‌ها را نمی‌توان، همچون علوم طبیعی، تشکیل دهنده بخشی از دانش تلقی کرد. در واقع، کبرای قیاس‌های عملی که ارزشی‌اند، نخست باید از طریق بررسی فلسفی مورد تأیید قرار گرفته باشند و سپس با تکیه بر آنها به نتیجه برسیم. نتیجه حاصل از چنین قیاس‌هایی نیز، برخلاف علوم طبیعی، امر واقعی نیست که منجر به شکل دانشی شود، بلکه نتیجه آنها توصیه‌هایی برای عمل است. به طور مثال، می‌گوییم:

آموختن ریاضیات از نوع "الف" خوب است.

این ریاضیات از نوع "الف" است.

پس، آن را بیاموز.

به سبب این گونه ساختار قیاسی است که کلارک معتقد است در پژوهش تربیتی، برخلاف علوم تجربی، نمی‌توان از دانش بنیادی و کاربردی سخن گفت، بلکه باید گفت که همه پژوهش‌های تربیتی، عملی‌اند زیرا قیاس‌های تربیتی، همه منجر به عمل می‌شوند: «قوت آن (نتیجه) ناشی از نیروهای علی که پژوهش به آنها دست یافته باشد نیست، بلکه ناشی از قوت ارزشیابی است که باید در کبرا حاصل شده باشد و به طور منطقی به نتیجه منتقل می‌شود؛ چیزی که اودی (Audi 1991) آن را "زنجیره قصدی" (purposive chain) می‌نامد، و متقاعد کنندگی آن باید به دانش آموزان انتقال یابد. در اینجا تمایز میان "بنیادی" و "کاربردی" به لحاظ منطقی برقرار نیست.» (کلارک ۲۰۰۵، ص ۳۰۱)

از نظر کلارک، این "زنجیره قصدی" را می‌توان چون الگویی ابزاری نیز فهم کرد، اما این الگو باید به صورت هدف-وسیله و به نحو منطقی، نه به صورت الگوی وسیله-هدف و به نحو علی لحاظ شود. در الگوی هدف-وسیله هنگامی که ارزش‌ها و هدف‌ها به صورت فلسفی آزموده شدند، با بررسی استلزام‌های منطقی آنها می‌توان به تعیین وسایل نیل به آنها پرداخت و این همان زنجیره قصدی است که ارزش‌ها را به وسایل متصل می‌کند. اما در الگوی وسیله-هدف، نخست سازوکارهای علی کشف می‌شود و سپس به منزله ابزاری کم و بیش خشتی برای نیل به هدف‌های مورد نظر هر نظام تربیتی استفاده می‌شوند.

پژوهش تربیتی چون عمل پژوهی ارزشی مضاعف

پس از نگاهی به دو رویکرد رقیب در روشن کردن خصایص پژوهش تربیتی و روش‌شناسی مترتب بر آن، اکنون دیدگاهی بدیل را پیشنهاد می‌کنیم که در آن سعی بر این است که نقاط قوت رویکردهای مذکور اخذ و نقاط ضعف آنها کنار گذاشته شود.

نخست، در یک ارزیابی کلان باید گفت که خط مشی رویکرد دوم بر خط مشی رویکرد اول ترجیح دارد زیرا رفتار آدمی را چون عمل می‌نگرد که تفاوت اساسی با رخدادهای طبیعی و تجربی دارد. تصور این که سازوکارهای علی، به همان نحو که در علوم طبیعی مورد نظر است، در علوم انسانی و تربیتی نیز بتواند جریان داشته باشد، در حکم شیء کردن آدمی است. به علاوه، حتی قبول نوعی تفاوت میان عالم انسانی (وجود دلایل به جای علل) با عالم طبیعت، اما جای دادن اولی در چارچوب دومی، به نحوی که باسکار (Bhaskar) در نظر دارد (کورسون، ترجمه باقری ۱۳۷۵) نیز محتاج تأمل است زیرا در نهایت، الگوی سازوکارهای علی را الگوی اصلی در نظر می‌گیرد (۲). ما در جاهای دیگر (باقری ۱۳۸۲، باقری، خسروی ۱۳۸۵) به تفصیل در این مورد سخن گفته‌ایم که علوم انسانی با الگوی "انسان به منزله عامل" می‌تواند به صورت مناسب بسط یابد و در اینجا نیازی به بازگویی آنها نیست. آنچه در اینجا مورد نیاز است این است که مشخص کنیم انسان به منزله عامل، با چه قیدهایی در پژوهش خاص تربیتی، باید مورد توجه قرار گیرد.

برای مشخص کردن منظور فوق، به نظر می‌رسد که می‌توان پژوهش تربیتی را چون "عمل پژوهی ارزشی مضاعف" در نظر گرفت. برای توضیح این ایده، نخست باید به پاره اول آن، یعنی "عمل پژوهی" و سپس به قید افزوده شده، یعنی "ارزشی مضاعف" توجه کنیم. در ضمن این توضیح، تفاوت دیدگاه پیشنهادی با دو رویکرد پیشین نیز مشخص خواهد شد؛ تفاوت با رویکرد اول، در توضیح پاره اول (عمل پژوهی) و تفاوت با رویکرد دوم، در توضیح پاره دوم (ارزشی مضاعف) آشکار خواهد گردید.

با نظر به پاره اول، یعنی در نظر گرفتن پژوهش تربیتی به منزله عمل پژوهی، می‌توانیم بگوییم که فعالیت‌هایی که در محیط‌های آموزشی، توسط معلم یا شاگردان، انجام می‌شوند و موضوع پژوهش‌های تربیتی اند، همه عمل‌هایی اند که بر حسب تصورات، تمایلات و قصدهایی به انجام می‌رسند. در نظر گرفتن فعالیت‌های مذکور به منزله "عمل"، مانع از آن است که آنها همچون "رفتار"‌هایی لحاظ شوند که در فرایندی برحسب سازوکارهای علی شکل گرفته‌اند. بنابراین، با قبول این ویژگی، رویکرد اول که علت گرا و فناوریانه به پدیده‌های تربیتی می‌نگرد، قابل انتقاد خواهد بود و رویکرد دوم که عمل اخلاقی را برای فهم این پدیده‌ها مناسب می‌داند، قابل حمایت است.

با این حال، نمی‌توان نتیجه گرفت که پژوهش‌های مربوط به سازوکارهای علی با عرصه تربیت به طور کامل بیگانه‌اند، چنانکه حامیان رویکرد دوم، همچون کلارک، اظهار نموده‌اند. از سوی دیگر، مربوط دانستن پژوهش‌های علی به تربیت، به منزله بخشی ایجابی از پیکره پژوهش‌های تربیتی، به شیوه‌ای که حامیان رویکرد اول در نظر دارند نیز قابل قبول نیست. به عبارت دیگر، سازوکارهای علی، منبع و مؤلف عمل نیستند، زیرا در این صورت، عمل به رفتار و حرکت کاهش خواهد یافت. هنگامی که سامنز (۱۹۹۹، ص ۱۴۹) می‌گوید مدل درونداد-فرایند-برونداد را برای پر کردن جعبه سیاه اسکینری مورد استفاده قرار می‌دهد، سازوکار علی را همچون منبع رفتار آدمی در نظر می‌گیرد.

پیشنهاد مقاله حاضر این است که پژوهش‌های مربوط به سازوکارهای علی را ناظر به "حدود" و نه "منبع" عمل عاملان در عرصه تعلیم و تربیت بدانیم. هنگامی که از حدود عمل سخن می‌گوییم، منظور آن است که نقش سازوکارهای علی، فراهم آوردن حدودی برای عمل عاملان است. به طور مثال، ساختار ژنتیکی فرد یا شرایط اقلیمی یک جامعه، نمونه‌های بارزی از سازوکارهای علی هستند که هر یک در نتیجه فرایندی علی، حدود خاصی را برای عمل فراهم می‌آورند، اما هنگامی که فرد یا گروهی از افراد در این محدوده‌های از پیش رقم خورده، اقدام به عمل می‌کنند، عملشان منسوب به خود آنان است.

نکته دوم، با افزودن قید "ارزشی مضاعف" به عمل پژوهی مطرح می‌شود. این نکته، بیانگر تفاوت رویکرد پیشنهادی مقاله حاضر، با رویکرد دوم است. آنچه وجه امتیاز پدیده‌های تربیتی را نسبت به پدیده‌های مورد نظر در سایر علوم انسانی نشان می‌دهد، همین جنبه ارزشی مضاعف است. برای توضیح بیشتر این نکته مناسب است با نقد سخن کلارک آغاز کنیم، مبنی بر تفکیک وی میان "امر واقع" از "ارزش" و اختصاص دادن اولی به علوم اجتماعی و دومی به تربیت. این تفکیک در نقل قولی که پیش از این ذکر شد، مشخص گردیده است: «البته علوم اجتماعی نیز

بخش دیگری از اقدام در پژوهش تربیتی را تشکیل می‌دهند، اما برای آن که پژوهش تربیتی باشند (به جای این که تنها علم اجتماعی باشند) باید در خدمت ارزش‌های تشکیل دهنده تربیت قرار گیرند؛ آنها مورد نیازند تا امور واقع را هر جا لازم باشد، در اختیار قرار دهند.» (کلارک ۲۰۰۵، ص ۲۹۹) وی در این سخن، پژوهش‌های علوم اجتماعی را در پی کشف امور واقع و پژوهش‌های تربیتی را ارزشی می‌داند. با توجه به چنین تفکیکی است که وی در بیان دیگری اظهار داشت: «تربیت "وجهی از جهان" نیست که لازم باشد از طریق "پژوهش علمی"، مقدّم بر هر گونه "کاربرد"، "بخشی از دانش" را درباره آن گرد آوریم.» (همان، ص ۲۹۴)

اما این تفکیک قابل دفاع نیست. اگر موضوع علوم انسانی را عمل آدمی در نظر بگیریم، با توجه به این که عمل وی همواره با ارزش‌ها و هنجارها ملازم است، در این صورت، اطلاق "امر واقع" به یافته‌های علوم اجتماعی، در مقابل "امر ارزشی"، قابل قبول نخواهد بود. آنچه کلارک در مورد فعالیت‌های تربیتی ذکر می‌کند، در مورد موضوعات علوم اجتماعی نیز صادق است. وی می‌گوید که تربیت، "وجهی از جهان" نیست، به این معنا که "امر واقع" نیست. اما همین نکته را در مورد موضوعات علوم اجتماعی نیز می‌توان گفت که آنها "وجهی از جهان" نیستند و بدون "کاربرد" یا اعمال قواعد خاصی در مورد آنها نمی‌توان از آنها سخن گفت. مثال معروف ویتگنشتاین را در نظر بگیریم: راننده‌ای که دست خود را برای علامت دادن به راننده پشت سر خود بلند می‌کند. این حرکت که در علوم اجتماعی مطالعه می‌شود، "وجهی از جهان" نیست و بدون "کاربرد" یا اعمال قواعد اجتماع مورد نظر بر حرکت فیزیکی دست، نمی‌توان آن را فهمید؛ قاعده‌ای مبنی بر این که حرکت اینگونه دست، به معنای کم کردن سرعت و رخصت دادن برای دور زدن در رانندگی است. در واقع، آنچه در اینجا "وجهی از جهان" (به معنای مورد نظر کلارک یعنی جهان طبیعی) است، همان حرکت فیزیکی دست است، اما حرکت دست راننده، تنها هنگامی در علوم اجتماعی قابل مطالعه است که قاعده اجتماعی مذکور، بر آن اعمال شود. با اعمال این قاعده، رفتار فیزیکی مذکور به عملی اجتماعی بدل می‌شود که هنجارمند و ارزشی است.

بنابراین، با نفی تقابل فوق میان "امر واقع" و "ارزش"، می‌توان نتیجه گرفت که در علوم اجتماعی مانند روان‌شناسی و جامعه‌شناسی نیز عمل ارزشی افراد یا گروه‌ها مورد مطالعه است. به عبارت دیگر، مطالعه عمل ارزشی، وجه مشترک علوم انسانی است. البته، هر علم انسانی متمایزی، این عمل ارزشی را از جهت خاصی مورد مطالعه قرار می‌دهد. در نوشتار حاضر، مسئله مورد نظر این است که در علوم تربیتی، چه جهت خاصی برای بررسی عمل ارزشی آدمی مطرح است. در پاسخ می‌توان گفت که این جهت خاص، حالت ارزشی مضاعف است که تشکیل دهنده فعالیت‌های تربیتی است. لایه اول ارزشی این فعالیت‌ها به عمل بودن آنها مربوط است که وجه مشترک آنها با دیگر اعمال آدمی است. لایه دوم ارزشی از آنجا ناشی می‌شود که در تعلیم و

تربیت، آرمان‌ها و هدف‌های مثبت و مطلوب، وارد کار می‌شوند و تلاش‌ها برای تحقق بخشیدن به آنها صورت می‌گیرد؛ یعنی برای آن که اعمال افراد، ویژگی برخوردار شدن از صفات مربوط به این آرمان‌ها و اهداف را نیز داشته باشند. اگر به مثال ویتگنشتاین بازگردیم، می‌توانیم بگوییم که حرکت دست راننده به منزله عملی هنجارین، هر چند به صورتی غیرمسئولانه انجام شود، موضوع پژوهش در علمی اجتماعی است، اما تنها هنگامی به موضوع پژوهش در علوم تربیتی تبدیل می‌شود که در مسیر نیل به عمل یک شهروند مسئول در نظر گرفته شود. مسئولیت، وجه ارزشی دیگری است که علاوه بر وجه ارزشی نخست، یعنی ارتباط داشتن با هنجاری اجتماعی، می‌تواند بر عمل مذکور مترتب شود.

با توجه به این وجه تمایز پژوهش تربیتی، می‌توان مشخص نمود که چرا آنچه عمل پژوهی (یا اقدام پژوهی یا پژوهش ضمن عمل) (action research) نامیده می‌شود و یا آنچه مطالعه موردی (case study) نامیده می‌شود، لزوماً مشخصه پژوهش تربیتی را ندارد. این تمایز، به نحوی که در مقاله حاضر مورد نظر است، با دیدگاه کلارک در این مورد، متفاوت است. وی تمایز را در این می‌داند که آنچه عمل پژوهی نامیده می‌شود، در پی نیل به دانش واقع‌نگر اجتماعی است، در حالی که پژوهش تربیتی، ارزشی است (به پی نوشت ۱ مراجعه شود). اما در مقاله حاضر، نظر بر آن است که تمایز مذکور در این است که عمل پژوهی و مطالعه موردی مطرح شده در کتاب‌های روش تحقیق تربیتی، اغلب ناظر به بررسی‌های ارزشی یک درجه‌ای است، در حالی که عمل پژوهی تربیتی مورد نظر در این مقاله، ناظر به بررسی‌های ارزشی مضاعف است، به شرحی که گذشت. به عبارت دیگر، عمل پژوهی می‌تواند تنها ناظر به بررسی اعمال افراد بر حسب ارزش‌های مورد نظر خود آنان باشد، مانند این که فرد بنگرد که آیا به هدف مورد نظر خود رسیده است یا نه. در این حده، پژوهش می‌تواند متعلق به جامعه‌شناسی یا روان‌شناسی باشد، اما لزوماً نشانگر پژوهش در عرصه تعلیم و تربیت نیست. هنگامی ویژگی تربیتی آشکار می‌شود که فعالیت‌های ارزشی یک درجه‌ای فرد یا گروه، با نظر به ارزش‌های مطلوب تربیتی، مورد بررسی قرار گیرد. [بگذریم از این که مطالعه موردی، حتی می‌تواند شکل اثبات‌گرایانه نیز داشته باشد و در نوعی علت‌جویی، در پی یافتن علت‌های رفتارهای مورد نظر باشد (گال و همکاران، ترجمه گروه مترجمان، ۱۳۸۶، جلد ۲، ص ۹۴۴).]

حال، با توجه به این که چیستی پژوهش تربیتی را باید در عمل پژوهی ارزشی مضاعف جستجو کرد، مسأله بعدی این است که روش‌شناسی این نوع پژوهش، چه ویژگی‌هایی خواهد داشت. در پاسخ به این مسئله، می‌توان از دو نوع روش پژوهش فلسفی و علمی سخن گفت. چنانکه ملاحظه می‌شود، این پیشنهاد با تقسیم بندی سه شاخه‌ای برزینکا متفاوت است. دلایل اعراض از تقسیم بندی وی و طرح تقسیم دوشاخه‌ای در زیر آمده است.

روش پژوهش فلسفی، مربوط به لایه دوم ارزشی در عمل تربیتی است. به عبارت دیگر، بررسی فلسفی در مورد ارزش‌هایی که به منزله اهداف و آرمان‌های تربیتی لحاظ می‌شوند، بخشی از پژوهش‌های تربیتی را تشکیل می‌دهند. این دسته از پژوهش‌های تربیتی، با روش‌های عقلانی و منطقی به انجام می‌رسد. آنچه برزینکا تحت عنوان بررسی عقلانی ارزش‌ها و کلارک تحت عنوان بررسی استلزام‌های منطقی ارزش‌ها برای روش‌های تدریس مطرح کرده، نمونه‌های قابل قبولی از این نوع روش‌های پژوهش فلسفی در تعلیم و تربیت است.

دومین نوع روش پژوهش در عرصه تربیت، روش علمی است. منظور از روش علمی در اینجا مفهوم اثبات‌گرایانه آن نیست که با سازوکارهای علی سروکار دارد. بلکه مقصود، راه یافتن به دانشی تجربی در مورد "اعمال" آدمیان از جهت ارتباط آنها با اهداف است. این مسئله که چه نوعی از اعمال آدمیان می‌تواند به تحقق اهداف ارزشی منجر شود، مسئله‌ای است که دست کم جنبه‌ای تجربی نیز دارد. این نوع از اعمال آدمیان را می‌توان "وسایلی" برای نیل به "اهداف" در نظر گرفت. اما "وسیله" نامیدن این "اعمال"، در چارچوب سازوکارهای علی و ابزارانگاری تام نیست. هنگامی که "عمل" مورد مطالعه قرار می‌گیرد، چارچوب سازوکار علی کنار گذاشته شده است. اما عمل، در عین حال که فی نفسه مهم است، می‌تواند، با نظر به اهداف غایی‌تر، جنبه‌ای ابزاری نیز داشته باشد. به طور مثال، راست گفتن در عرصه تربیت اخلاقی، عملی است که فی نفسه ارزشمند است، اما همین عمل می‌تواند وسیله‌ای برای متحقق ساختن اهداف ارزشی بالاتری باشد.

از سوی دیگر، اگر جنبه‌ای تجربی برای اعمال آدمیان وجود داشته باشد، نمی‌توان رابطه هدف- وسیله را تنها به صورت استلزام منطقی، به شیوه‌ای که کلارک در نظر دارد، لحاظ نمود. در عین حال که این گونه استلزام منطقی، قابل توجه است و بخشی از پژوهش فلسفی در تربیت را تشکیل می‌دهد، اما نمی‌توان وسایل را محدود به همین نوع رابطه نمود. به طور مثال، ممکن است در مورد درس ریاضیات، با بررسی فلسفی به این نتیجه برسیم که ریاضیات، دانشی تحلیلی است. این نتیجه، از طریق استلزام منطقی، ما را بر آن می‌دارد که روش تدریس آن را به گونه‌ای برگزینیم که روابط تحلیلی موجود در این دانش را آشکار سازد. با این حال، آشکار ساختن روابط تحلیلی ریاضیات، می‌تواند به شیوه‌های مختلفی انجام شود، به طور مثال، آموزش می‌تواند، با معلم- محوری یا با گفتگوی میان شاگرد و معلم انجام شود. در اینجا دیگر نمی‌توان از استلزام منطقی مذکور برای گزینش میان این دو شیوه بهره گرفت. دریافت جنبه‌هایی از اعمال آدمیان، محتاج بررسی تجربی است، اما این بررسی باید با حفظ ویژگی "عمل" بودن آنها به انجام برسد.

با در نظر گرفتن مفهوم فوق از روش علمی در تعلیم و تربیت، نیازی به نقض و ابرام‌های رویکرد اول در پژوهش تربیتی، یعنی رویکرد علت جو و فناورانه، نخواهد بود. در اینجا به تفاوت دیدگاه مقاله حاضر با دیدگاه برزینکا اشاره داریم. چنانکه گذشت، برزینکا روش‌شناسی علمی در تربیت را از نوع اثبات‌گرایانه و در پی سازوکارهای علی در نظر می‌گرفت. تصور بر این بود که یافته‌های این نوع پژوهش، قانونمند و کلی‌اند. از همین رو، برزینکا ناگزیر بود که دانش سومی نیز برای تربیت لحاظ کند (پداگوژی) که کلیت یافته‌های علم تعلیم و تربیت را برحسب موقعیت‌های واقعی تربیتی تعدیل کند. اما اگر پژوهش تربیتی، ناظر به عمل پژوهی ارزشی باشد، در این صورت، نه از ابتدا فرض بر آن خواهد بود که یافته‌های قانونمند و کلی، همچون علوم طبیعی، به دست خواهد آمد و نه، به همین دلیل، نیازی به لحاظ نمودن دانشی همچون پداگوژی خواهد بود. عمل پژوهی ارزشی، به سبب ناظر بودن به ارزش‌ها که می‌تواند از جامعه‌ای به جامعه دیگر، متفاوت باشد، از همان ابتدا خود را برای تعدیل آماده کرده است و به عبارت دیگر، از همان ابتدا در مسیر "پداگوژی" راه می‌پیماید.

از سوی دیگر، با قبول مفهوم فوق از پژوهش علمی تربیتی، پرهیز شدید حامیان رویکرد دوم در پژوهش تربیتی از قبول "علم تعلیم و تربیت" نیز بی‌مورد خواهد بود. این پرهیز، کلارک را بر آن داشته است که بگوید موفقیت‌های عملی معلمان در کارآمدی روش‌هایشان، موفقیتی از نوع "پس از وقوع" (post hoc) است (کلارک ۲۰۰۵، ص ۳۰۰)، نه این که ناشی از قانونمندی کلی و پیش‌بینی‌کننده (یعنی پیش از وقوع) باشد. به عبارت دیگر، مقصود وی آن است که مشابهت فرهنگی و موقعیتی است که کارآمدی را پدید آورده و هیچ تضمینی برای موقعیت‌های بعدی وجود ندارد. بر همین اساس، وی می‌گوید: «این وضع پس از وقوع، مانع از آن است که پژوهش تربیتی "تکرارپذیر"، "انباشتی"، "تعمیم یافته"، قانونمند، مشخص‌کننده "ساختارهای علی ژرف" و نظیر آنها باشد.» (همان)

ویژگی‌هایی که وی از پژوهش تربیتی نفی کرده، تا جایی که به نفی انگاره اثبات‌گرایانه از علم تعلیم و تربیت ناظر است، قابل قبول به نظر می‌رسد. اما وی با بیان این که موفقیت‌های معلمان در کارآمدی روش‌هایشان، از نوع "پس از وقوع" می‌باشد، به جایی نزدیک می‌شود که حالتی تصادفی برای موفقیت‌های مذکور قائل شود. تعبیر "پس از وقوع" حاکی از آن است که نه تنها معلمان، نمی‌توانستند فرضیه‌ای در خصوص موفقیت خود داشته باشند، بلکه باید از ملاحظه موفقیت خود، همچون امری غیرمنتظره، شگفت زده شده باشند. اما در عین حال که می‌توان خصیصه‌های اثبات‌گرایانه را از پژوهش تربیتی نفی نمود، چه مانعی وجود دارد که خصیصه فرضیه‌ای برای این نوع پژوهش و تعمیم‌پذیری احتمالی برای یافته‌های آن قائل باشیم؟ اگر علم تعلیم و تربیت، به منزله عمل پژوهی ارزشی لحاظ شود، هر دو حالت با هم حاصل خواهد شد،

یعنی در عین نفی خصیصه‌های اثبات‌گرایانه، امکان حصول دانشی تجربی در مورد فعالیت‌های تربیتی، با ویژگی تعمیم‌پذیری تدریجی و احتمالی، پذیرفتنی خواهد بود. این امکان می‌تواند در برخی موارد چنان دامن گستر باشد که تعمیم‌های به دست آمده، در عرصه فرهنگ‌های مختلف بشری صادق باشد. نکته مهم این است که نمی‌توان مانند کلارک به صورت پیشینی (a priori) در جهت نفی امکان دسترسی به تعمیم حکم کرد.

این نکته نیز قابل ذکر است که پژوهش‌های مربوط به سازوکارهای علی که در علوم دیگر به انجام می‌رسند نیز می‌توانند در تعلیم و تربیت قابل استفاده باشند. چنانکه پیش از این، در خصوص حدود عمل آدمی ذکر شد، پژوهش‌هایی از نوع مذکور می‌توانند حدود عمل افراد را مشخص سازند و در تنظیم انتظارات تربیتی مورد استفاده قرار گیرند.

بر اساس آنچه ذکر شد، نحوه ترکیب روش‌های معروف به کمی و کیفی در پژوهش تربیتی نیز مشخص خواهد شد. البته، تعبیر دقیق‌تر، این است که از ترکیب میان روش‌های علت جو و دلیل نگر سخن بگوییم زیرا به کارگیری عدد و کمیت در روش‌های کیفی نیز می‌تواند صورت پذیرد. ریشه اصلی نزاع، نه در کمیت و کیفیت، بلکه در علت جویی و دلیل نگری است. به هر روی، نحوه ترکیب این دو نوع روش‌شناسی در پژوهش تربیتی، به این صورت خواهد بود که روش‌های علت جو، در تعیین حدود عمل افراد، و روش‌های دلیل نگر، در مشخص کردن تکوین و تحقق عمل آنان قابل استفاده خواهد بود. با این بیان، نحوه‌های دیگر ترکیب، قابل قبول نخواهد بود، خواه ترکیب‌هایی که رویکرد علی را اصل قرار می‌دهند و دلیل نگری را در ضمن آن لحاظ می‌کنند و خواه ترکیب‌هایی که دو رویکرد مذکور را به منزله دو منبع عمل، مکمل یکدیگر در نظر می‌گیرند.

نباید تصور کرد که ترکیب روش‌های کمی و کیفی، کاری تناقض آمیز است زیرا تناقض، طبق تعریف، میان امر وجودی و امر عدمی رخ می‌دهد، اما روش‌های کمی و کیفی، چنین تقابل وجودی-عدمی ندارند، بلکه باید آنها را چون جنبه‌های مختلف امر وجودی در نظر گرفت و یا حداکثر، بنا به تعبیری که در بالا بیان کردیم، روش‌های کمی یا علت جو، ناظر به حدود عمل آدمی و روش‌های کیفی، ناظر به تکوین آن خواهد بود.

در پایان، با ترغیب محققان بعدی به بررسی وضع پژوهش تربیتی در ایران و با نظر به این که در مقاله حاضر، مجال پرداختن به این بحث وجود ندارد، به ذکر اشاره‌ای اکتفا می‌کنیم. غلبه فضای اثبات‌گرایانه در علوم انسانی دانشگاهی در ایران، موجب شده که بیشتر پژوهش‌های انجام شده در این رشته‌ها، شکل علت جویانه داشته باشد و البته با قدری تخفیف، به صورت بررسی‌های همبستگی به اجرا درآید. از همین رو، کمی نگری نیز عنصر دیگری در فضای

پژوهشی مذکور بوده است. تنها در سالیان اخیر، توجهی به پژوهش‌های کیفی شده است. به علاوه، پژوهش‌های تربیتی، در عین آن که در چنین فضایی قرار داشته، بدون برخوردار بودن از هویتی مستقل، در حاشیه پژوهش‌های روان‌شناختی قرار گرفته و برحسب نظریه‌های موجود در آن، مانند نظریه‌های یادگیری، تحول اخلاقی و نظیر آن، انجام شده است.

پی‌نوشت‌ها

{۱} تفاوت دیگری نیز میان نظر کلارک و عمل پژوهان وجود دارد که قابل توجه است. برخی از عمل پژوهان (همچون کار و کمیس ۱۹۸۶) عمل پژوهی را در قالب علوم اجتماعی لحاظ نموده‌اند، به این معنا که حاصل عمل پژوهی را نوعی دانش واقع‌نگر تعمیم‌گرا می‌دانند. تفاوت نظر کلارک با این گروه در آن است که وی، عمل پژوهی تربیتی را ناظر به اعمال ارزشی می‌داند نه امور واقع اجتماعی و بنابراین، حاصل آن را نیز "علم تعلیم و تربیت" یا دانشی واقع‌نگر و تعمیم‌پذیر در نظر نمی‌گیرد.

{۲} با این که باسکار تأکید می‌کند که تبیین‌های علوم انسانی را نباید به تبیین‌های علوم طبیعی تحویل نمود، اما تمایل دارد که ساخت‌های متشکل از امور انسانی در علوم انسانی را مستقل از فعالیت آدمی در نظر بگیرد. واقع‌گرایی علمی وی «وجود و فعالیت موضوعات تحقیق علمی را مطلقاً یا بالنسبه، مستقل از تحقیقی لحاظ می‌کند که معطوف به آن موضوعات است یا بطور کلی مستقل از همه فعالیت‌های آدمی در نظر می‌گیرد.» (باسکار ۱۹۸۶، ص ۵، به نقل از کورسون، ترجمه باقری، ۱۳۷۵، ص ۳۱۴) در بن دیدگاه باسکار، نظر مارکس نهفته است که ساختارهای انسانی اقتصادی را چون منبع مؤثر بر اعمال افراد در نظر می‌گرفت، هر چند باسکار با تأکید بر ویژگی انتقادی دیدگاه خود، بر رهایی بخشی از اینگونه تأثیرهای ساختاری نظر دارد.

منابع

- باقری، خسرو (۱۳۸۲). هویت علم دینی، تهران: انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- باقری، خسرو و خسروی، زهره (۱۳۸۵). بررسی تطبیقی عاملیت آدمی در نظریه‌ای اسلامی در باب عمل و نظریه انتقادی هابرماس، حکمت و فلسفه: مجله تخصصی گروه فلسفه دانشگاه علامه طباطبائی، سال ۲، شماره ۳، پاییز، صص ۷-۲۲.
- کلارک، چارلز (۱۳۷۶). چرا معلمان به فلسفه نیاز دارند، در: فلسفه تعلیم و تربیت معاصر، ترجمه خسرو باقری و محمد عطاران، تهران: انتشارات محراب قلم.

- کورسون، د.ج. (۱۳۷۵). برداشت‌های کهنه و نو در باب اکتشاف در تعلیم و تربیت، در: دیدگاه‌های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت، انتخاب و ترجمه خسرو باقری، تهران: انتشارات نقش هستی.
- گال، مردیت؛ بورگ، والتر؛ و گال، جویس (۱۳۸۲). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی، جلد ۱، ترجمه گروه مترجمان، انتشارات سمت و دانشگاه شهید بهشتی.
- گال، مردیت؛ بورگ، والتر؛ و گال، جویس (۱۳۸۶). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی، جلد ۲، ترجمه گروه مترجمان، انتشارات سمت و دانشگاه شهید بهشتی.

- Audi, K. (1991). *Practical Reasoning*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Beyer, L.E. (1997). The moral contours of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 48, pp. 245-254.
- Carnap, R. (1967). *The Logical Structure of the World*, trans. R. George. Berkeley: University of California.
- Carr, D. (1991). *Educating the Virtues*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Carr, D. (1992). Practical enquiry, values and the problem of educational theory. *Oxford Review of Education*, 18, 3, 241-251.
- Carr, W. (1995). *For Education: Towards Critical Educational Enquiry*. Buckingham: Open University Press.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.
- Clark, C. (2005). The structure of educational research. *British Educational Research Journal*, vol. 31, 3, pp. 289-308.
- Dunne, J. (1993). *Back to the Rough Ground*. London: University of Notre Dame Press.
- Dunne, J. (1999). Virtue, *Phronesis*, and Learning, in: D. Carr & J. Steutel (eds.), *Virtue Ethics and Moral Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Dunne, J. (2003). Arguing for teaching as a practice: A reply to Alistaire MacIntyre. *Journal of Philosophy of Education*, 37, 2, 353-369.
- Gadamer, (1989). *Truth and Method*. Trans. By Weinsheimer and D. G. Marshall. 2nd Revised Edition. New York: Seabury Press.
- Goldstein, H. (1987). *Multilevel Models in Educational and Social Research*. London: Charles Griffin & Co.
- Goodlad, J.I., Soder, R., & Sirotnik, K. A. (Eds.) (1990). *The Moral Dimensions of Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hirst, P. & Carr, W. (2005). Philosophy and education—A Symposium. *Journal of Philosophy of Education*, 39, 4, 615-632.
- McCall, A.L. (1996). Making a difference: Integrating social problems and social action in the social studies curriculum. *Social Studies*, 87, pp. 203-209.

Noddings, N. (1992). *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*. New York: Teachers College Press.

Pring, T. (2001). Education as moral practice. *Journal of Moral Education*, 30, pp. 101-112.

Jackson, P.W., Boostrom, R.E. & Hanson, D.T. (1993). *The Moral Llife of Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.

Sammons, P. (1999). *School Effectiveness: Coming of Age in the Twenty-First Century*. Lisse, Swets & Zeitlinger.

Sammons, P. & Reynolds, D. (1997). A partisan evaluation—John Elliott on school effectiveness. *Cambridge Journal of Education*, 27, 1, pp. 123-136.

Scott, D. (2000). *Realism and Educational Research*. London: Routledge and Falmer.

Starratt, R.J. (1994). *Building an Ethical School: A Practical Response to the Moral Crisis in Schools*. London: Falmer.

Archive of SID