

رابطه متقابل روش شناسی و قلمرو موضوعی

تاریخ دریافت: ۱۳۹۲/۰۱/۲۰

تاریخ پذیرش و انتشار: ۱۳۹۳/۳/۳

دکتر محمود مهر محمدی^۱

هدف، پرسش و طرح اجمالی مدعا

هدف این نوشتار تبیین رابطه‌ای دوسویه میان روش شناسی و سوژه شناسی در پژوهش‌های انسانی و اجتماعی است که نوعاً تک سویه فرض می‌شود و از طریق آن هدف کلی‌تر مدلل ساختن "چرائی" اقبال به کثرت روش شناختی در این حوزه‌ها تعقیب می‌شود. بدواً لازم است توضیح دهم که در این نوشتار مراد از روش شناسی پژوهش، شناخت روش است. همچنان که مراد از سوژه شناسی، شناخت سوژه و مراد از قلمرو شناسی، شناخت قلمرو می‌باشد. سؤال اساسی این نوشتار را می‌توان اینگونه بیان کرد که آیا روش شناسی پژوهش در یک حوزه علمی به‌طور عام و در حوزه برنامه درسی به‌طور خاص، بر سوژه شناسی (و به‌تبع آن قلمرو شناسی) در آن رشته اثر می‌گذارد؟ یا اینکه روش شناسی همواره تابع و تحت تأثیر سوژه شناسی و فاقد تأثیر بر قلمرو شناسی است؟ به عبارت دیگر این رابطه روش شناسی و سوژه شناسی یک سویه و از سوژه به روش است یا رابطه‌ای است متقابل؟

مدعای نگارنده آن است که روش پژوهش، نسبت به موضوع یا حوزه مطالعاتی خنثی عمل نمی‌کند. روش‌ها را، به دیگر سخن، دارای جهت گیری‌های خاص مقوله‌ای یا موضوعی نیز باید دانست. به بیان دیگر این سخن که موضوع پژوهش را می‌توان مستقل از رویکرد روش شناختی یا ترجیحات روش‌شناختی (یا شیوه‌های بازنمایی دانش) صورت‌بندی نموده و سپس در مرحله‌ای کاملاً مستقل، به‌گزینش روش مناسب برای پرداختن به آن موضوع، سوژه یا سؤال پژوهش پرداخت، سخنی خام است و گرچه نادرست نیست اما ناقص است. با این فرض در صحت و روایی این حکم کلی که در اکثر منابع روش شناسی پژوهش (واکر، ۱۹۹۶؛ آیزنر، ۱۹۹۴) مطرح شده و به‌عنوان یک اصل بدیهی پذیرفته شده است باید با دیده شک و تردید نگریم که "روش پژوهش ملهم از سؤال یا موضوع پژوهش است و انتخاب آن از نظر زمانی نسبت به سوژه تأخر دارد." این حکم گرچه ظاهر معقول و موجهی دارد و در مواردی راهگشا نیز هست، اما از آن جا که در بطن آن این تصور نهفته است که شناسایی موضوع یا سوژه پژوهش مستقل از گرایش‌های روش شناختی شکل می‌گیرد باید ناقص یا غیر دقیق و در مواقعی، غیر واقعی ارزیابی شود. این تصور را همچنین می‌توان حامل رسوبات تفکر اثبات گرایانه دانست که ذهن را در جریان کسب معرفت همچون آئینه بازتاب دهنده پدیده‌های خارجی می‌داند و ادراک را امری مستقل از نظریه و غیر متأثر از نظرکننده معرفی می‌کند (فیلیپز و بریلز، ۲۰۰۰).

نکته اساسی این است که گرایش روش شناسی پژوهشگر به ابزار کاری می‌ماند که در دسترس او قرار دارد و البته هر ابزاری برای انجام عملیات خاص یا نیل به هدف‌های خاصی مفید است. همچنان که مثلاً با قیچی نمی‌توان کار اره را انجام داد، با دوربین عکاسی نمی‌توان همان عرصه یا پدیده‌ای را کاوید که با دوربین فیلم‌برداری امکان پذیر است و با در اختیار داشتن وسیله نقلیه‌ای مانند اسب نمی‌توان به فکر سفرهای بین قاره‌ای افتاد؛ باید پذیرفت که با روش شناسی علمی - کمی (به عنوان ابزار معرفتی) هم نمی‌توان همان کاری را انجام داد یا همان حوزه یا سوژه یا پدیده‌ای را کاوید و فهم و بازنمایی کرد که با روش شناسی‌های برگرفته از دیسیپلین‌های دیگر (مانند روش شناسی فلسفی، انتقادی، زیباشناختی، قوم نگارانه، پدیدارشناختی، تأویلی و ...) یا روش شناسی‌های میان رشته‌ای^۲ و

mehrmohammadi_tmu@yahoo.com

۱. استاد دانشگاه تربیت مدرس

فرارشته ای^۱ (مانند پژوهش معطوف به عمل فکورانه^۲، پژوهش حین عمل^۳، پژوهش نظریه‌ای^۴، پژوهش تلفیقی^۵) (شورت، ۱۹۹۱). آنچه در این جا مورد تأکید است، همان است که برخی از آن با عنوان نسبت میان رسانه^۳ و اندیشه^۴ نام برده و هدف آن جلب توجه به واقعیت تأثیرپذیری اندیشه از رسانه، ابزار یا قالب ابراز، یا وجود سنخیت ذاتی میان رسانه‌ها با جهان‌بینی و اندیشه‌ها است (آیزنر، ۱۹۹۸، ص ۴۸). این بیان‌های حکیمانه که "آنکه چکش در دست دارد همه چیز را میخ می‌بیند" یا این بیان ارنست گامبریج، که گفته: "نقاش آنچه را می‌تواند نقاشی کند می‌بیند، نه اینکه آنچه را می‌بیند نقاشی می‌کند" (به نقل از آیزنر، ۱۹۸۶) بازتاب دهنده همین وجه مغفول واقع شده در رابطه میان روش شناسی و سوژه شناسی (قلمرو شناسی) است. سوژه شناسی که منجر به تبیین قلمرو می‌شود، به عبارت اخری، مستقیماً تحت تأثیر روش شناسی یا ابزار کاویدن و شناختی است که معتبر و محترم شمرده می‌شود. (آیزنر، ۱۹۸۸) پس در شرایط انحصار روش شناسی و محدود کردن دامنه روش‌شناسی‌های مقبول به آنچه ذیل رویکرد علمی-کمی قرار می‌گیرد فقط پدیده‌های قابل مطالعه انگاشته می‌شوند که قابل اندازه‌گیری هستند و در سایه پذیرش مشروعیت انحصاری برای این سنخ روش شناسی یا اشکال بازنمائی حقیقت، نقاط کوری^۶ در دامنه دید پژوهشگر ظاهر می‌شود که او را از بروز حساسیت درباره مسائل یا پدیده‌های متعلق به آن نقاط که پدیده‌های پیچیده ولی غیر قابل اندازه‌گیری هستند باز می‌دارد (گاف، ۲۰۰۵).

بنابراین و با توجه به اینکه رابطه میان روش پژوهش و سوژه پژوهش، رابطه‌ای خطی و یک‌سویه نیست، بلکه علائق روش شناختی فرد نیز متقابلاً بر علائق مطالعاتی وی تأثیر می‌گذارد، می‌توان اجمالاً نتیجه گرفت که بسط روش شناسی پژوهش و ترویج کثرت روش‌شناسی در حوزه برنامه درسی دقیقاً به منزله بسط حوزه مطالعاتی و پژوهشی رشته برنامه درسی بود و با طرح زمینه‌ها، متغیرها، سوژه‌ها یا سؤال‌های متفاوت پژوهشی زمینه برای بالندگی رشته در سایه توسعه دانش برنامه درسی بیش از پیش فراهم خواهد شد.

به عبارت روشن‌تر در نتیجه رواج تنوع و تکثر روش‌شناسی پژوهش در حوزه برنامه درسی، اساساً فهم متفاوتی از حدود و ثغور این قلمرو مطالعاتی یا موضوعات و سوژه‌های قابل مطالعه و بررسی در این حوزه حاصل شده و می‌توان به درک تازه‌ای از ابعاد و مأموریت‌های رشته نائل آمد. مگر نه چنین است که حدو مرز هر رشته یا قلمرو علمی را با اتکاء به پرسش‌هایی که در آن قلمرو قابل کاویدن و پاسخ دادن است می‌یابیم؟ پس بسط روش‌شناسی پژوهش در حوزه برنامه درسی از آنجا که به بسط و توسعه پرسش‌های قابل طرح، پیگیری و پاسخگویی در این رشته می‌انجامد، درک متفاوتی از حدود و ثغور و مأموریت‌های این رشته را به دنبال خواهد داشت. یعنی بسط مفهومی و موضوعی رشته برنامه درسی را می‌توان مرهون و معلول تنوع روش شناسی نیز دانست.

طرح تفصیلی‌تر مدعا

برای بیان تفصیلی‌تر این مدعا ادموند شورت (۱۹۹۱)، پدیدآورنده تنها اثر روش‌شناسی پژوهش در حوزه برنامه درسی یعنی "اشکال پژوهش برنامه درسی"^۱، را به مدد می‌طلبیم. در این کتاب، شورت به معرفی هدفه گونه مختلف پژوهش که سابقه بکارگیری و استفاده در قلمرو برنامه درسی داشته مبادرت ورزیده است. در فصل اول کتاب که به قلم خودش نگاشته شده و از جمله به مرور اجمالی بر روش شناسی های هدفه‌گانه اختصاص دارد، وی جایگاه هر یک از رویکردهای مطالعاتی را با توجه به کارکرد ویژه آنها، یعنی قابلیت پاسخگویی به پرسش‌های خاص و متفاوت در قلمرو برنامه درسی، تعریف کرده و نمونه‌ای از این سؤال‌ها را ارائه می‌نماید (ص ۱۷ تا ۱۹). شورت بلافاصله به چند نکته مهم درباره پژوهش در حوزه برنامه درسی اشاره می‌کند که در اثر تمایل به پذیرش تنوع و کثرت روش شناسی یا روش‌های موجه بازنمائی دانش آشکاری می‌شود. از جمله اینکه دامنه و تنوع پرسش‌هایی که در قلمرو برنامه درسی قابل طرح می‌باشند بسیار بیش از آن چیزی است که بسیاری از متخصصان رشته برنامه درسی تاکنون تشخیص داده‌اند و بسیاری از پرسش‌های قابل طرح و بررسی در حوزه برنامه درسی نیز جز از طریق توجه و توسل به گونه‌های خاصی از روش‌شناسی پژوهش هرگز به

1. Transdisciplinary
2. Deliberative research
3. Action research
4. Theoretical research
5. Integrative research
3. Media
4. Idea
6. Blind spots
7. Forms of Curriculum Inquiry

ذهن خطور نمی‌کند. وی در ادامه می‌افزاید که وسعت محتوایی / موضوعی که فقط از طریق پرسش‌های پژوهشی نمونه قابل دریافت است، حکایت از آن دارد که " قلمروهای دانش مرتبط با فعالیت‌های برنامه درسی چه بسا وسیع‌تر از آن است که بسیاری از متخصصان تاکنون تشخیص داده‌اند ". البته وی بلافاصله به پرسش محتومی که در این زمینه می‌تواند مطرح شود نیز پرداخته و به آن پاسخ می‌گوید. پرسش محتوم ناظر به این نگرانی است که با سیال انگاشتن حدود و ثغور موضوعی یک رشته آیا فی‌الواقع حکم بر بی‌هویتی آن نداده‌ایم؟ نگارنده در مقام جمع‌بندی به این پرسش باز خواهد گشت و پاسخ تفصیلی‌تری به آن را مطرح خواهد ساخت.

اکنون به صورت‌بندی یکی دیگر از چهره‌های برجسته حوزه روش شناسی از موضوع ارتباط اشاره می‌کنیم. این شخصیت الیوت آیزنر است که گرچه از برخی آثار او تأکید بر رابطه متعارف، یعنی از شناسایی سوژه به شناسایی روش، به چشم می‌خورد اما او در اثر دیگری به شایستگی و آنچنان که از او به‌عنوان یک اندیشمند منتقد نسبت به معرفت‌شناسی اثباتی انتظار می‌رود، به تبیین سویه دیگر این ارتباط می‌پردازد. این بحث به برجسته‌ترین شکل آن در مقاله‌ای با عنوان "تقدم تجربه و سیاست‌های روش" (۱۹۸۸) تشریح شده است. آیزنر می‌گوید:

" تجربه {دیدن/ادراک کردن} چیزی بیش از یک رخداد طبیعی در زندگی انسان است. تجربه را نباید صرفاً یک رخداد، بلکه باید یک دستاورد دانست. کیفیت‌های در جهانی که ما در آن زیست می‌کنیم، هستند؛ اما در انتظار دستیابی توسط آنانی که مهارت لازم برای دریافت آن‌ها را دارند می‌مانند" (ص ۱۵).

در ادامه نیز چنین توضیح می‌دهد که:

"در نهایت این کیفیت‌های به تجربه در آمده ماست که محتوای معانی به چنگ آمده را تدارک می‌بیند. معنا در هیچ‌یک از قالب‌های زبان منطقی یا اشکال هنر مستقل از خواننده (بیننده) متبخر و خلاق که می‌تواند از آن‌ها کیفیتی خاص از زندگانی را بیرون بکشد تعبیه نشده است." (ص ۱۶)

آیزنر در فراز دیگری از این نوشتار به نیکوئی و روشنی چنین نتیجه‌گیری می‌نماید که ما در جریان آموزش به‌طور اعم و آموزش پژوهش به‌طور اخص باید از تأکید بر اموری مانند طبقه‌بندی کردن و برچسب زدن به اشیاء و وقایع پرهیز کنیم. چرا که در اینصورت دامنه آگاهی مخاطبان را محدود ساخته و احتمال اینکه کیفیت‌های تشکیل دهنده آن اشیاء و وقایع به چنگ آیند را به شدت کاهش می‌دهیم. این بدان خاطر است که آگاهی ما همواره محدود به ابزارهای ماست (ص ۱۷).

میان ویژگی‌های ساختاری دانش در علوم طبیعی و علوم اجتماعی نیز برخی صاحب‌نظران تمایز قائل شده‌اند که از جمله آن‌ها برنشتاین است (۲۰۰۰). او در قلمرو علوم طبیعی جریان توسعه دانش را عمودی، حرکت به سمت تجرید در سطح هر چه بالاتر، و در قلمرو علوم اجتماعی توسعه دانش را افقی یا پاره پاره توصیف کرده است. به گفته او در نوع افقی انباشتگی اتفاق نمی‌افتد بلکه زبان‌های مختلفی به وجود می‌آیند که متضمن طرح مسائلی تازه و نوید بخش شناختی متفاوت از پدیده‌هاست. این زبان تازه را اگر همسو با تز این نوشتار روش‌های تازه برای رمزگشایی از پدیده‌های انسانی اجتماعی بدانیم، بحث ساختار دانش برنشتاین را می‌توان تبیین دیگری از رابطه روش‌شناسی با سوژه‌شناسی و سوژه‌شناسی با قلمرو شناسی در قلمرو علوم انسانی اجتماعی معرفی کرد.

جمع‌بندی

داعیه اصلی این نوشتار بسیار فراتر از تشویق و توصیه به استفاده از روش‌شناسی‌های غیر متعارف در پژوهش‌های حوزه برنامه درسی است. در توصیه به استفاده از روش‌های غیرمتعارف، سخن اصلی آن خواهد بود که اولی است پژوهشگر روش را متناسب با سؤال پژوهش انتخاب نماید. لیکن در این مقاله هدف آن بود که چنین تقدم و تأخری را جابجا کنیم. یعنی روش‌شناسی پژوهش که نوعاً دارای اعتبار تبّعی شناخته می‌شود، یا دارای طریقت و نه موضوعیت، را واجد موضوعیت و اصالت معرفی کنیم. به دیگر سخن، نگارنده معتقد است که روش‌شناسی را باید مادر و منشأ چنانچه زدن پرسش‌های پژوهشی بدانیم و از آن انتظار رویش سؤال پژوهش داشته باشیم. به عبارت روشن‌تر، اگر از کثرت روش‌شناسی حمایت نکنیم و اگر پژوهشگران آینده رشته را با روش‌های غیرمتعارف آشنا نسازیم، چشم آن‌ها را نسبت به بسیاری از پرسش‌ها و مسائل بسته‌ایم و بدین ترتیب تصویر ناقص و معیوبی از حدود و ثغور مفهومی رشته را به آن‌ها

منتقل کرده‌ایم. آیزنر در نوشتاری با عنوان "اشکال فهم و آینده پژوهش‌های تربیتی" این معنا را بازگو کرده است (نقل از کتاب "نوع مدرسی که ما نیاز داریم"، ۱۹۹۸):

"یکی از مهم‌ترین تغییراتی که ممکن است در اجتماع تحقیقات تربیتی رخ دهد، گستردگی تصور از چیزی است که به‌عنوان تحقیق تربیتی پنداشته می‌شود. این وسعت نظر افزایش یافته، مجوزی برای هرج و مرج نیست، بلکه برای شناخت اینک راه‌های فهم فراوان‌اند و نگاه تنگ نظرانه به روش، احتمالاً منجر به درک محدودی از این است که مدارس چگونه عمل می‌کنند (ص ۱۳۱)" در مقام بیان استعاری لزوم پایبندی به رابطه الهام بخش روش شناسی و سوژه شناسی (قلمرو شناسی)، می‌توان گفت ذهن پژوهشگر مانند یک تور معرفتی باید دارای چنان تار و پود در هم تنیده‌ای باشد که کیفیت‌های ظریف مستتر در محیط را در درون خود نگاه دارد و آن‌ها را از کف ندهد. به سخن دیگر، موضوعیت هر یک از روش‌ها به آن است که به شکل خاصی از حقیقت "رمز گشائی" می‌کنند. گرچه حقیقت امری ثابت است اما وجوه متعددی دارد که هر یک از آن وجوه در صورتی که از ابزار رمزگشایانه هر یک از روش‌ها بهره گرفته شود، شناسائی می‌شوند و گر نه مکتوم می‌مانند. باز هم به بیانی دیگر، هر یک از روش‌ها گوئی "جهان بینی" ویژه خود را به پژوهشگر ارزانی می‌دارند.

نکته حائز اهمیت دیگر آنکه نباید تصور شود تأکید بر کثرت روش‌شناسی از این منظر تنها مبحثی "میان پارادایمی" است^۱، بلکه بحثی "درون پارادایمی" نیز محسوب می‌شود. مثلاً حتی در ذیل پارادایم سنتی پژوهش لازم است گونه‌گونی و تنوع روش‌ها مورد عنایت واقع شوند تا مثلاً در اثر غفلت از گونه‌هایی همچون مطالعات طولی^۲ و مطالعات تجربی^۳ (که عمدتاً در چارچوب پارادایم سنتی تعریف می‌شوند) سوژه‌ها و پرسش‌های پژوهشی ارزشمندی در نقطه کور دید پژوهشگر واقع نشوند.

با توضیح بیشتر مفهوم نقطه کور می‌توان گفت وجه ضرورت دیگری برای آشنایی با روش‌های گوناگون پژوهش از حیث تأثیری که می‌تواند بر شناسایی سوژه‌های جدید پژوهشی داشته باشد برشمرد. این آشنایی می‌تواند پژوهش و پژوهشگر را از آفت دچار شدن به "جهل مرکب" خلاصی بخشد. جهل مرکب همان دیده نشدن دیدنی‌ها یا اصطلاحاً "نقاط کور"^۴ در میدان دید پژوهشگر است. "نقاط خالی"^۵ یا سوژه‌های نکاویده پژوهشی در حکم جهل بسیط اند و نگرانی چندانی به‌جای نمی‌گذارند چون در دامنه دید قرار گرفته‌اند. فهرست منابع

- Bernstein. (2000) *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*, 2nd edition. Oxford: Rowman
- E. Eisner (1986). *The Role of the Arts in Cognition and Curriculum*. *Journal of Art and Design Education*. V.5, No.1&2, P. 57-67
- E. Eisner (1988). *The Primacy of Experience and the Politics of Method*. *Educational Researcher*, 17:15
- E. Eisner (1994). *The Educational Imagination*. Macmillan Publishing Company. N.Y.
- E. Eisner (1998). *The Kind of Schools We Need: Personal Essays*. Heinemann / Portsmouth / N.H.
- N. Gough (2005). *Curriculum Studies in a Global Knowledge Economy: Current Trends and Alternative Futures*. Paper Presented at ICSA's 4th Annual Conference, Tehran, Iran
- D.C. Phillips and N.C. Burbules (2000). *Post positivism and Educational Research*. Rowman and Littlefield Publishers, N.Y.
- E.C. Short (1991). *Forms of Curriculum Inquiry*. State University of New York Press (SUNY), N.Y.
- W.F. Pinar, W.M. Reynolds, P. Slattery and P.M. Taubman (1996). *Understanding Curriculum*. Peter Lang Publishing. NY.
- D.F. Walker (1996). *Methodological Issues in Curriculum Research*. In: *Handbook of Research on Curriculum*. P. Jackson (Ed.). American Educational Research Association

۱. آنچه‌آن که در مباحث رویکرد ترکیبی مطمح نظر است.

2. Longitudinal studies
3. Experimental studies
4. Blind spots
5. Blank spots

دانشگاه آزاد اسلامی
واحد تهران مرکزی
رشته مهندسی معماری
گروه معماری