

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۰۸/۱۰

تاریخ بررسی مقاله: ۱۳۹۴/۱۱/۲۸

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۵/۰۳/۲۶

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز

پاییز و زمستان ۱۳۹۵، دوره‌ی ششم، سال ۲۳

شماره‌ی ۲، صص: ۱۰۵-۱۲۶

## عینیت در علوم تربیتی از منظر روش بازسازی عقلانی

علی کریمی گیلده\*

علیرضا صادق‌زاده قمصری\*\*

سیدمهدی سجادی\*\*\*

خسرو باقری نوع‌پرست\*\*\*\*

### چکیده

غلبه رویکردهای تفسیری بر رویکردهای تبیینی در علوم تربیتی در دهه‌های اخیر سبب شده است که عده‌ای از صاحب‌نظران، دستیابی به عینیت در پژوهش تربیتی را ناممکن تلقی نمایند. هدف این پژوهش بررسی امکان دستیابی به عینیت در پژوهش‌های تربیتی است و ضمن بررسی دیدگاه‌های اثبات‌گرا، پسا اثبات‌گرا و بازسازی‌گرا، به این مسئله از منظر روش بازسازی عقلانی هابرماس پاسخ می‌دهد. روش تحقیق حاضر، استنتاجی و مقایسه‌ای است. یافته‌ها نشان می‌دهند که توجه به ساختارهای هنجاری زیربنایی عام، زمینه لازم برای دستیابی به نوعی عینیت در تفسیر را در اختیار پژوهشگر تربیتی می‌گذارد و از این طریق پژوهشگر می‌تواند رویکردهای تبیینی و تفسیری را تلفیق کند. این امر سبب می‌شود که عینیت در پژوهش تربیتی باز سازنده از طریق بی‌طرفی از درون حاصل شود و لذا از رویکردهای اثبات‌گرا و پسا اثبات‌گرا که به دنبال بی‌طرفی از بیرون هستند، متمایز شود. در پایان چالش‌ها و محدودیت‌های این نوع عینیت در پژوهش‌های تربیتی موردبررسی و نقد قرار گرفته‌اند.

واژه‌های کلیدی: روش‌شناسی، پژوهش تربیتی، بازسازی عقلانی، یورگن هابرماس، عینیت

\* دانشجوی دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه تربیت مدرس (نویسنده مسئول)

karimigilde@gmail.com

\*\* استادیار، دانشگاه تربیت مدرس

\*\*\* دانشیار، دانشگاه تربیت مدرس

\*\*\*\* استاد، دانشگاه تهران

## مقدمه

تصور دستیابی به دانش عینی و عام در علوم تربیتی به‌طور تاریخی به طرز تفکر پوزیتیویستی و علوم رفتاری متناظر با آن گره‌خورده است. این علوم در نظر داشتند تا درباره یادگیری و فرایندهای تربیتی نظریه‌های با مدل‌های تبیینی عام (و اغلب به‌صورت مکانیکی) ارائه کنند. پیش‌فرض‌های اصلی آن‌ها عبارت بود از: امکان الگوبرداری از روش علوم طبیعی، امکان مشاهده فارغ از ارزش و اولویت مشاهده بر نظریه (باقری، ۱۳۹۰: فصل اول). البته در این رویکرد امکان دستیابی به عینیت<sup>۱</sup>، بیش از هر چیز از این پیش‌فرض روش‌شناختی ناشی می‌شد که پژوهشگر می‌تواند دیدگاه ناظر بی‌طرف را اختیار کند. دیدگاهی که به او امکان می‌دهد از دید سوم شخص به امور بنگرد و از آنجا به دیگران بگوید که چیزها چگونه‌اند.

اما دیدگاه اثباتی (پوزیتیویستی) در تحقق این هدف، چندان توفیقی نداشت و این امر باعث شد تا رفته‌رفته طرفداران هرمنوتیک بر عرصه تحقیقات تربیتی مسلط شوند. پیش‌فرض اساسی اصحاب هرمنوتیک این بود که مبادی و نتایج هر پژوهشی با تفسیر گره‌خورده است، مشاهدات گرانبار از نظریه‌اند و اتخاذ دیدگاه ناظر بی‌طرف، مناسبتی با علوم انسانی ندارد (ایمان، ۱۳۹۳: ۱۱۶)؛ بلکه محقق باید دیدگاه مشارکت‌کننده (بازیگر) را اتخاذ نموده و ضمن مشارکت در فعالیت‌های تربیتی مورد مطالعه، به فهم<sup>۲</sup> دست یابد. به این ترتیب ادعای عینیت و قدرت تبیینی نظریات تربیتی محدود به حلقه‌های زمانی-مکانی شد. گروهی از طرفداران هرمنوتیک رادیکال و واسازی‌گرایان پست‌مدرن، با این استدلال که تفسیرهای مختلف صرفاً از جهت‌گیری‌های ارزشی مختلف خبر می‌دهند، نسبی‌گرایی را پذیرفته و بی‌طرفی ارزشی را که لازمه دانش عینی است، ناممکن و نامطلوب تلقی کردند. همچنان که لندشیر<sup>۳</sup> (۲۰۰۲) گفته است: تحول پژوهش تربیتی در سده گذشته بیانگر سیر از قطعیت علمی در پژوهش تربیتی به‌سوی نسبیت‌گرایی و عدم اطمینان بوده است.

اگر به پیروی از رویکردهای تفسیری، بپذیریم که در تحقیقات تربیتی، الگوبرداری از روش علوم طبیعی به منظور ارائه نظریه‌های تبیینی عام ناموفق بوده است و باید بر ماهیت

- 
- 1- Objectivity
  - 2- understanding
  - 3- Landsheer

تفسیری پژوهش تربیتی تأکید کرد، مسئله‌ای که باقی می‌ماند آن است که آیا امکان دستیابی به عینیت در علوم تربیتی همچنان وجود دارد یا این علوم، صرفاً جولانگاه هرمنوتیک رادیکال و نسبی‌گرا خواهند بود؟

راه‌حلی‌هایی که متخصصان و فیلسوفان علوم تربیتی به این مسئله ارائه داده‌اند را معمولاً به دیدگاه‌های اثبات‌گرا و پسا اثبات‌گرا تقسیم کرده‌اند. یورگن هابرماس<sup>۱</sup>، در علوم انسانی با استفاده از روش بازسازی عقلانی راه‌حل متفاوتی برای این مسئله، مطرح کرده است. این تحقیق با معرفی رویکرد بازسازنده هابرماس، امکان دستیابی به عینیت در پژوهش تربیتی را از منظر آن مورد بررسی و نقد قرار می‌دهد. لذا سؤال این تحقیق عبارت از این است که: از منظر روش بازسازی عقلانی، آیا می‌توان در پژوهش‌های تربیتی که ماهیتاً تفسیری هستند به نوعی عینیت عام و بی‌طرفی ارزشی دست یافت؟

در این تحقیق ابتدا راهکارهای ارائه‌شده برای دستیابی به عینیت در پژوهش تربیتی دسته‌بندی شده‌اند. سپس ضمن معرفی روش بازسازی عقلانی، دلالت‌های روش‌شناختی آن برای دستیابی به عینیت مشخص خواهد شد. در پایان نیز راهکارهای فوق‌مورد مقایسه، نقد و ارزیابی قرار گرفته‌اند. اگر تمایزی که برزینکا (۱۳۷۶: الف ۱۴۱) بین دانش تجربی، فلسفی و عملی تربیت قائل شده است را در نظر بگیریم، می‌توان گفت به منظور تحدید مسئله، دلالت‌های این تحقیق صرفاً ناظر به دانش فلسفی و تجربی تربیت است.

برای پاسخ به سؤال پژوهش از روش مقایسه‌ای و استنتاجی استفاده شده است. به این منظور گزاره‌های توصیفی و هنجاری را از بین مدارک تحلیل (که در این تحقیق عمدتاً آثار و نوشته‌های یورگن هابرماس است) در الگوی قیاسی قرار داده و از آن‌ها استنتاج به عمل آمده و در نهایت نتایج باهم مقایسه شده‌اند.

بررسی مطالعات گذشته بیانگر آن است که در تحقیقات قبلی مرتبط با سهم هابرماس در پژوهش تربیتی، به سؤال پژوهش حاضر پاسخی داده نشده و دلالت روش بازسازی عقلانی برای عینیت در پژوهش تربیتی معلوم نشده است. به‌عنوان مثال یونگ<sup>۲</sup> (۱۹۸۹) در کتاب «نظریه انتقادی تربیت، هابرماس و آینده کودکان ما»<sup>۳</sup> بر اساس مفهوم وضعیت گفتار

1- Jurgen Habermas

2- Yong

3- A Critical Theory of Education, Habermas and our Children's Future

آرمانی هابرماس، مفهوم «وضعیت گفتار تربیتی آرمانی<sup>۱</sup>» را بر ساخته است. لووت<sup>۲</sup> (۲۰۱۳) نیز در مقاله «هابرماس، قهرمان ناخواسته تربیت<sup>۳</sup>» به سهم هابرماس در تحقیق تربیتی به خصوص در زمینه تدریس، ارزش‌ها و بازسازی مدارس به‌عنوان محل یادگیری تبدیلی<sup>۴</sup> پرداخته است.

### رویکردهای مختلف به مسئله عینیت

دیدگاه‌های عقل ستیز همچون دیدگاه واسازی گرایان و دیدگاه‌های تفسیری افراطی مانند دیدگاه گادامر که همه چیز را محصور در حلقه‌های زمانی- مکانی هرمنوتیکی می‌دانند، رسیدن به دانشی عام و عینی را ناممکن تلقی می‌کنند. «از دیدگاه طرفداران نظریه‌های تفسیری، امکان پیگیری منطقی جهانی در پژوهش علمی در علوم تربیتی وجود ندارد. در این پژوهش‌ها، معرفت به تعمیم‌پذیری مربوط نمی‌شود» (شعبانی ورکی، ۱۳۸۵: ۶۴). به لحاظ روش‌شناختی دیدگاه‌های تفسیری بر مشارکت محقق در جامعه مورد مطالعه‌اش تأکید دارند و مشاهده عینی مبتنی بر دیدگاه ناظر بی‌طرف را ناممکن می‌دانند. پژوهشگران همیشه به‌طور فرهنگی و تاریخی، موقعیت مند هستند و بنابراین آن‌ها ارزش‌ها، سوگیری‌ها و دیدگاهی خاص دارند و دستیابی آن‌ها به دانش عینی و به لحاظ ارزشی بی‌طرفانه که در همه زمان‌ها و مکان‌ها معتبر باشد، ناممکن است.

بررسی پیشینه مطالعاتی بیانگر آن است که در مقابل این رویکرد، راه‌حل‌های پژوهشگران تربیتی به مسئله عینیت را می‌توان در دیدگاه‌های ذیل قرار داد:

### تجربه‌گرایی<sup>۵</sup>

در تجربه‌گرایی یا استقرا گرایی، تصور بر این است که مشاهده‌گر می‌تواند فارغ از هرگونه پیش‌داوری، وقایع تربیتی را مشاهده کند و همین مسئله سبب می‌شود دانش حاصل عینیت داشته و بی‌طرفانه باشد. امروزه بسیاری از تحقیقات تربیتی که در مجلات علوم تربیتی کشور نشر می‌یابند، انعکاس همین دیدگاه هستند. «رویکرد کرلینجر، گال و بسیاری از پایان‌نامه‌های

1- An ideal pedagogical speech situation

2- Lovat

3- Habermas: education's reluctant hero

4- transformative

5- empiricism

علوم تربیتی در کشور ما، استقرا گرایی است» (لطف‌آبادی، ۱۳۸۸: ۷). گال و همکارانش دستیابی به قوانین علمی که تعمیم‌هایی درباره روابط علی بین چندسازه هستند را هدف آرمانی پژوهش تربیتی دانسته‌اند. اینجا تجربه، مولد دانش علمی است. از نظر تجربه‌گرایان، دانشمند فارغ از هرگونه پیش‌داوری و ارزش، وقایع تربیتی را مشاهده می‌کند و درباره آن‌ها گزاره‌های مشاهده‌ای را شکل می‌دهد، سپس می‌تواند بر اساس اصل استقرا نتایج را به جامعه‌ای بزرگ‌تر تعمیم دهد.

روش پژوهش به‌ویژه در پژوهش‌های کمی اغلب بیانگر حاکمیت همین دیدگاه است. این محققان با به‌کارگیری استقرای آماری<sup>۱</sup> و نظریه احتمال، به دنبال دستیابی به حکمی عام و عینی درباره نتایج به‌دست‌آمده از نمونه هستند. با توجه به ایرادهای فراوان مسئله استقرا و عدم امکان منطقی تعمیم گزاره‌های مشاهده‌ای، امروزه حمایت از این دیدگاه بسیار محدود شده است.

### اثبات‌گرایی

عده‌ای از صاحب‌نظران علوم تربیتی مانند برزینکا<sup>۲</sup> و بک<sup>۳</sup>، پژوهش تجربی تربیت را مانند پژوهش‌های علوم طبیعی به دنبال تبیین، توصیف و پیش‌بینی دانسته‌اند. «دلیل نظری قبول معیار بی‌طرفی ارزشی علم تعلیم و تربیت، تفاوت شناخت از تصمیم، توصیف از ارزش‌گذاری، هست از باید و قضایای اخباری از احکام ارزشی و هنجاری است ... علم تجربی تعلیم و تربیت، معرفتی تجربی عرضه می‌کند که قابل تأیید<sup>۴</sup> بوده و فهم‌پذیر باشد» (برزینکا، ۱۳۷۶: الف ۱۷۱). بک نیز معتقد است که مشکلاتی بر سر راه عینیت تحقیق تربیتی هست اما باز تحقیق تربیتی، تحقیقی عینی، تئوریک و علمی است (بک، ۱۳۷۶: ۱۹۰).

در این دیدگاه علم تربیت، معرفتی است که از طریق تجربه اثبات پذیر<sup>۵</sup> است. تجربه، داور دانش علمی است و نه مولد آن؛ اما داوری است که توان اثبات دارد و آنچه اثبات می‌شود، عینی است. عینیت در نزد اثبات‌گرایان، عینیت ناظر است. مشاهده بی‌طرفانه و فارغ از ارزش

1- statistical induction

2- Brezinka, wolfgang

3- Beck, Clive

4- confirmation

5- verifiability

ممکن است و محقق علوم تربیتی می‌تواند با اخذ نگرش بی‌طرف، واقعیت تربیتی را مشاهده و بر اساس آن گزاره را اثبات کند.

### پسا اثبات‌گرایی

در دیدگاه عقلانیت انتقادی که در زمره رویکردهای پسا اثبات‌گراست، محقق تربیتی از طریق تجربه به داوری درباره نظریه می‌پردازد اما تجربه قادر نیست که نظریه را اثبات کند بلکه تنها می‌تواند نظریه را ابطال کند. اگر گزاره‌ای از طریق نقد، ابطال‌پذیر<sup>۱</sup> باشد، گزاره‌ای علمی است (پوپر<sup>۲</sup>، ۱۹۷۶: ۸۹). البته از دیدگاه پوپر و سایر پسا اثبات‌گرایان، مشاهده محقق در پژوهش، پربار از نظریه است و تبدیل شدن به یک ناظر بی‌طرف غیرممکن است.

از آنجاکه نظام ارزشی محقق در پژوهش مؤثر است، پس عینیت را نباید در محقق و مشاهده او در مرحله کشف<sup>۳</sup> جستجو کرد. بلکه عینیت در «روش» است. راه‌حل مسئله عینیت، رهایی از ارزش‌های برون علمی در مرحله داوری<sup>۴</sup> است. مدعا و قدرت تبیینی تئوری ارزش درون علمی است اما ارزش‌های فرد و ارزش‌هایی مثل دموکراسی یا توجه به محیط‌زیست، ارزش‌های برون علمی‌اند (ساعی، ۱۳۸۶: ۲۴). نظریه علمی با گزاره‌های مشاهده‌ای و نه گزاره‌های ارزشی، ابطال می‌شود و این ارزشی درون علمی است. عینیت حاصل آزمون تکرارپذیر همگانی در مقام داوری است.

فیلیپس و بوربالس در کتاب «پسا اثبات‌گرایی و پژوهش تربیتی» از عینیت پژوهش‌های تجربی تربیت از طریق تأکید بر تأثیر «ارزش‌های درونی و به لحاظ معرفتی مرتبط» و حذف تأثیر ارزش‌های بیرونی صحبت کرده‌اند: «به پیروی از پوپر، ما پسا اثبات‌گرایی را به‌عنوان فلسفه علمی که برای فهم تحقیق شایسته در علوم طبیعی و علوم اجتماعی و نیز تحقیق تربیتی کفایت دارد، پذیرفته‌ایم» (فیلیپس و بوربالس<sup>۵</sup>، ۲۰۰۰: ۵۳). موضع برزینکا نیز اغلب به این دیدگاه نزدیک است: «علم محصول فرضیات سازنده‌ای است که آزمون‌پذیر تجربی‌اند؛ یعنی

- 1- falsifiability
- 2- Popper
- 3- discovery
- 4- justification
- 5- Phillips & Burbules
- 6- Post positivism and Educational Research
- 7- Phillips & Burbules

دیدگاه تجدیدنظر شده تجربه‌گرایی مدرن یا آنچه پوپر نظریه‌گرایی می‌نامد» (برزینکا، ۱۳۷۶: ب ۱۳۹).

### رویکرد بازسازی گرا

هابرماس نظریه‌هایی را که از روش بازسازی استفاده می‌کنند، علوم باز سازنده نامیده است. از نظر هابرماس عقلانیت همواره مضمونی هنجاری دارد (هابرماس، ۱۳۹۲: ۳۴). عقلانیت همان باید‌ها و نبایدهایی است که معیار و شرط اعتبار ادعاها تلقی می‌شوند. در طول تاریخ تکامل بشر (چه رشد فردی و چه رشد جمعی)، ساختارهای عقلانی دچار تحول می‌شوند. علوم باز سازنده (مانند نظریه رشد شناختی پیاز، رشد اخلاقی کولبرگ و نظریه گرامر جهان‌شمول چامسکی) طرح‌های علمی و تجربی‌اند و به‌طور تجربی مراحل و نحوه تکامل ساختارهای هنجاری (شامل هنجارهای شناختی، اخلاقی و زبانی) را بازسازی می‌کنند. «ساختارهایی که محدوده آنچه می‌تواند یا نمی‌تواند مشروعیت یابد را تعیین می‌کنند» (پیوزی، ۱۳۸۴: ۵۲). رشد دانش یا اخلاق به معنای تکامل ساختارهای هنجاری یا نظام قواعد است. در نظریه پیاز و کولبرگ معلوم می‌شود علی‌رغم اینکه محتوای فکری افراد در جوامع مختلف متفاوت است و به حلقه‌های هرمنوتیکی محدود است اما ساختاری که شکل استدلال را نشان می‌دهد، در همه فرهنگ‌ها ثابت است. همین تحول ثابت در ساختار، زمینه عینیت در پژوهش را فراهم می‌کند.

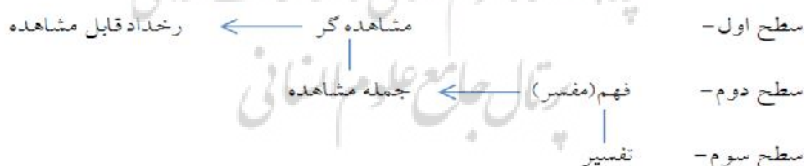
در رویکرد بازسازی تفاوت پژوهش‌های تجربی در علوم انسانی و اجتماعی برجسته می‌شود. برخلاف روش غیر تاریخی پسا اثبات‌گرایان، بازسازی معطوف به تاریخ تحول در امور عقلانی است. هابرماس علوم باز سازنده گذشته را مبتنی بر فلسفه سوژه یا ذهنی<sup>۱</sup> دانسته و ضمن بازسازی این نظریات، دستیابی به عینیت را مستلزم تغییر پارادایم و اتخاذ فلسفه بین‌ذهانی<sup>۲</sup> و توجه به همکنشی زبانی می‌داند. همان‌طور که در ادامه توضیح می‌دهیم ریشه عینیت در علوم انسانی در پیش‌فرض‌های اجتناب‌ناپذیر گفتگوی روزمره نهفته است.

- 
- 1- Reconstructive sciences
  - 2- subjective
  - 3- intersubjective

### عینیت در تفسیر از منظر بازسازی عقلانی

موضوع مطالعه در علوم انسانی، دارای پیش ساختار نمادین<sup>۱</sup> است و توسط انسان‌ها واجد معنا شده است. پس علوم انسانی ذاتاً هرمنوتیکی هستند. نگرش مشارکت‌جو در تفسیر هرمنوتیکی مبتنی بر سنت، مستعد نسبی‌گرایی معرفت‌شناختی است؛ یعنی هر معرفتی به زبان خاص و پیش‌فرض‌های زمانی-مکانی مفسر وابسته و لذا نسبی است؛ اما در بازسازی عقلانی تصور بر آن است پیش‌فرض‌های عام و اجتناب‌ناپذیری در تفسیر وجود دارد که به مثابه «عقلانیتی از پیش فرض شده» می‌توان آن را مبنای دستیابی به عینیت در علوم هرمنوتیکی قرار داد (هابرماس، ۱۹۹۰: ۵۷).

در عمل فهمیدن، مؤلف (گوینده) و مفسر (شنونده) قواعدی را به مثابه دانش مشترک از پیش‌فرض کرده‌اند و بر همین اساس شنونده، عقلانیتی را در گفته‌های گوینده انتظار دارد. شنونده تا آنجا که می‌تواند در نظر گیرد به چه "دلایلی" گفته‌ها برای خود گوینده عقلانی هستند، می‌تواند منظور او را بفهمد؛ یعنی می‌فهمد چرا او گزاره‌های خاصی را صحیح، درست و صادقانه دانسته و آن‌ها را تولید کرده است. آن‌ها هر دو در دانشی ضمنی و شهودی مشترک‌اند که می‌گوید صحیح بودن یک استدلال، توفیق یک کنش گفتاری و دستورمند بودن یک جمله و مانند این‌ها درگرو چیست. این دانش زمینه‌ای که ماقبل نظری و شهودی است، تجربه فهمیدن را ممکن می‌کند و تصریح آن می‌تواند مبنای دستیابی به عینیت باشد. در توضیح تفاوت تفسیر هرمنوتیکی با تفسیر باز سازنده، هابرماس سه سطح شناخت را به شکل زیر از هم متمایز کرده است (هابرماس، ۱۹۷۹: ۱۹):



چنان‌که ملاحظه می‌شود در سطح اول، جهان عینی را بدون واسطه زبان و به‌طور مستقیم مشاهده می‌کنیم (تجربه حسی). در سطح دوم، جمله‌ای درباره این مشاهده می‌گوییم. در این

1- symbolically prestructured reality



سطح با واقعیت به واسطه زبان سروکار داریم. اینجا سطح توصیف<sup>۱</sup> است. مثلاً دانشمندی واقعیتی را که در مقام سوم شخص و ناظر دیده است برای حضار بیان می‌کند. اگر لازم شود، او می‌تواند جمله‌اش را توضیح دهد یا با تعبیر دیگری بگوید. در اینجا از قواعد هرمنوتیک (تفسیر) برای فهم گفته‌ها استفاده می‌شود؛ اما اگر لازم شود که مشخص کند بر اساس کدام قواعد، توانسته این "جمله مشاهده" که معنادار است را بگوید، باید قواعد ضمنی که در تولید و فهم این جمله پیش شرط هستند را توضیح دهد. اینجا سطح سوم شناخت، یعنی سطح بازسازی عقلانی است. در این سطح نیز باز به واسطه زبان با واقعیت سروکار داریم (تجربه ارتباطی)، اما به ورای سطح ظاهری معنا (هرمنوتیک) می‌رویم. برخی از قواعد این سطح، اجتناب‌ناپذیر و عام (عینی) هستند (هابرماس، ۱۹۷۹: ۲۱).

ذکر یک مثال برای درک مطلب مفید است. انسان‌ها وقتی صحبت می‌کنند، دانش ضمنی‌ای درباره‌ی قواعد دستور زبان دارند که آن‌ها را قادر می‌کند جملات قابل قبول و غیرقابل قبول را حداقل به طور بالقوه تشخیص دهند. حال اگر همین قواعد دستور زبان ضمنی بین افراد را تصریح کنیم و به صورت مجموعه‌ی مدونی درآوریم، خود تبدیل به علم دستور زبان خواهد شد که از طریق معلم و کتاب به دیگران قابل انتقال است. اینجا قواعد دستور زبان، ضمنی بوده و زبان‌شناس آن‌ها را تصریح می‌کند. این زبان‌شناس در حال بازسازی است. بازسازی زبان‌شناختی ما را از ابزار زبانی که بدون وقوف ما نیز کار می‌کند، آگاه کرده است. هابرماس از تعبیر رایل (رایل، ۱۹۷۹: ۹۱) استفاده کرده و بازسازی عقلانی را تبدیل بلد بودن<sup>۳</sup> به علم<sup>۴</sup> دانسته است (اباذری، ۱۳۸۹: ۷۰). بلد بودن، حاکی از دانش ضمنی است که از قواعد داریم و علم صورت مصرح آن است. این روش در منطق، فلسفه علم، ریاضیات، زبان‌شناسی، اخلاق و علوم دیگر کاربرد دارد.

حال باید نظری بر این قواعد زیربنایی انداخته و منظور هابرماس از عام بودن آن‌ها را مشخص کنیم. قواعد تأثیرگذار در تولید و فهم یک «گفته» یا یک صورت‌بندی نمادین می‌توانند دو نوع باشند. این قواعد می‌توانند نحوی (صوری) و یا پراگماتیکی (در وضعیت

- 
- 1- Description
  - 2- Ryle
  - 3- know-how
  - 4- know-that

کاربرد) باشند. قواعد نحوی، مانند ژرف‌ساخت‌هایی هستند که ممکن است افراد اجتماع، از آن‌ها باخبر نباشند. مثل ساختار مند بودن زبان و ذهنمان. قواعد پراگماتیکی، به ویژگی‌های عملی مربوط‌اند. مثلاً قشر خاصی از مردم مثل بازاری‌ها، معلمان یا پزشکان، زبان ویژه‌ای در بین خوددارند. آن‌ها از این قواعد باخبر هستند هرچند افراد غریبه ممکن است با این قواعد آشنا نباشند.

هابرماس می‌خواهد این‌ها را در کنار هم بگذارد. در تحلیل زبانی، از کارناپ به بعد خصوصیات نحوی و معناشناختی زبان را از خصوصیات پراگماتیک آن جدا می‌کردند. سپس بعد پراگماتیکی را به دلیل جنبه‌ی خلاقانه و وابسته به موقعیت آن از قلمروی بررسی کنار می‌گذاشتند و تحلیل آن را به روان‌شناسی یا جامعه‌شناسی زبان یعنی به تحلیل تجربی مربوط می‌دانستند. هابرماس این تمایز انتزاعی را مشروع و معتبر می‌داند اما از نظر او این‌که بگوییم جنبه پراگماتیکی را نمی‌توان مورد تحلیل صوری قرار داد، نادرست است (هابرماس، ۱۹۷۹: ۶). به نظر هابرماس قواعد عام که مبنای عینیت در تفسیر هستند، در همین بعد پراگماتیکی زبان نهفته‌اند. «زبان یک صورت ظاهری دارد، یک سیستم معنایی و یک وضعیت کاربرد. از نظر هابرماس در بحث زبان، وضعیت کاربرد اهمیت دارد» (عباسپور، ۱۳۹۰: ۴۱).

پس در نظر هابرماس، پیش‌فرض‌های هنجاری یا قواعدی وجود دارد که در وضعیت کاربرد اجتناب‌ناپذیرند و لذا عام و عینی هستند. «به محض اینکه چیزی می‌گوییم یا پاسخی می‌دهیم می‌توانیم متوجه شویم که بی‌اختیار پیش‌فرض‌های خاصی داشته‌ایم. آپل به این پیش‌فرض‌ها می‌گوید «شروط هنجاری امکان فهم». به نظر من هر چند این پیش‌فرض‌ها ماهیت هنجاری دارند، با این حال عبارت «هنجاری» در اینجا ممکن است سبب سوء تفاهم شود. لذا من می‌گویم «شروط عام و اجتناب‌ناپذیر» و به این معنا استعلائی-فهم ممکن» (هابرماس، ۱۹۷۹: ۱۲).

نوع بشر به‌عنوان اعضای اجتماع ارتباطی، به‌طور شهودی از این قواعد آگاه است و به‌واسطه برخورداری از این دانش ضمنی است که قادر به عمل اجتماعی و ارتباط (مفاهمه) است. این قواعد بر چیزی عام‌تر از سنت‌های فرهنگی خاص استوارند (مک کارتی<sup>۱</sup>، ۱۹۹۱: ۱۳۱). بازسازی عقلانی یعنی این پیش‌فرض‌های هنجاری یا قواعد عام و زیربنایی را که ضمنی

1- Mccarthy

و ماقبل نظری‌اند، به شکل صریح و گزاره‌ای درآوریم. این قواعد پراگماتیک در صورتی مشخص می‌شوند که فرض کنیم دلایلی که گوینده برای ادعایش می‌آورد مبهم باشند و اختلافی به وجود بیاید. در آن صورت احتمالاً بین گوینده و شنونده یک گفت‌وگو<sup>۱</sup> شکل خواهد گرفت که در آن به «استانداردهای عقلانیت» نیاز است تا بر اساس آن‌ها در مورد قابل قبول بودن یا نبودن ادعا، داوری کنیم. «فهمیدن لاجرم شامل ارزیابی دلایل است» (هابرماس، ۱۹۹۰: ۵۳). اینجا استانداردهای عقلانیت، همان قواعدی هستند که رعایت آن‌ها برای همه طرف‌های گفتگو ضروری است و از نظر هابرماس به‌طور اجتناب‌ناپذیری در عمل ارتباط (تفاهم) مندرج‌اند. «اگر شرکت‌کنندگان در یک بحث می‌خواهند تبادل استدلال‌هایشان به نتایجی برسد که برای همگان پذیرفتنی باشد، ناچارند برخی قواعد و هنجارهای منطقی را با توافق هم بپذیرند. پس عقل می‌تواند بدون هیچ ابهامی، همان مجموعه هنجارهایی باشد که خصلت بی‌طرفانه و عینی هر بحثی با آن‌ها تضمین می‌شود» (هابرماس، ۱۹۹۰: ۸۲). این قواعد چون بی‌طرفانه و عام هستند، می‌توانند مبنای عینیت باشند.

مهم‌ترین این قواعد به بی‌طرفانه بودن و عینیت ساختار استدلال مربوط‌اند. مشارکت-جویان در یک عمل تفاهمی و ارتباطی باید از پیش‌فرض کرده باشند که ساختار ارتباط آن‌ها، حاوی قواعدی است که همه اجبارهای درونی و بیرونی به‌غیر از نیروی استدلال بهتر را بیرون رانده است. این قواعد شروطی هستند که مشارکت‌کنندگان باید از قبل آن‌ها را فرض کنند تا استدلال محقق شود، هرچند این شروط در موارد خاص، نقیض-واقع<sup>۲</sup> هستند. امر نقیض واقع، امری است که فرض کردن آن ضروری است، ولو اینکه در واقع وجود نداشته باشد: «وقتی بحث می‌کنیم طوری عمل می‌کنیم که گویی وضعیت آرمانی گفتار وجود دارد، ولو اینکه در واقع وجود نداشته باشد» (یونگ، ۱۹۸۹: ۷۵).

یعنی در جریان بحث و استدلال به نحو ضمنی طوری عمل می‌کنیم که گویی وضعیتی بی‌طرفانه و فرصت‌های برابر برای ارائه، پذیرش و رد دلایل وجود دارد. این فرض، امری پراگماتیک است و برای انجام عمل مباحثه و استدلال، اجتناب‌ناپذیر است. «همیشه از قبل،

---

1- discourse

2- counter-factual

پیش‌فرض‌های پراگماتیک را پذیرفته‌ایم تا بازی استدلال معنادار باشد وگرنه دچار تناقض عملکردی می‌شویم" (هابرماس، ۱۹۹۰: ۸۰). یک تناقض عملکردی هنگامی رخ می‌دهد که کنش گفتاری تصدیقی<sup>۱</sup> مبتنی بر پیش‌فرض‌های ضروری‌ای باشد که محتوای آن‌ها با خود گزاره در تناقض است. هابرماس با کمک این تحلیل پراگماتیک- صوری<sup>۲</sup> که مبتنی بر انگاره تناقض عملکردی است، «قواعد عام شناخت ماقبل نظری یا پیش‌شناخت شهودی» را مشخص کرده است (هولاب، ۱۳۸۳: ۷۱). قواعدی که عام و بی‌طرفانه و مبنای عینیت در تفسیر هستند. عینیت را نه در محقق و نه در درروش بلکه در عینیت امر عینی یعنی شهودهای بنیادین ما که عام‌تر از سنت‌های فرهنگی محتمل ما هستند، باید جست.

### عینیت، تفسیر و تبیین در پژوهش تربیتی

بر اساس بازسازی عقلانی، پژوهش تربیتی مدل علوم قانونمند<sup>۳</sup> را ندارد. تفسیر و متافیزیک در تمامی علوم در سطح فرا نظری مؤثرند اما در علوم انسانی، در سطح نظری و تولید داده‌ها نیز این تأثیر وجود دارد و لذا نمی‌توان از مشاهده صرف صحبت کرد و در پی اثبات نظم قانون‌وار و پیش‌بینی و کنترل بر اساس قوانین علی بود با این حال امکان دستیابی به عینیت منتفی نیست. در یک نظریه که بر اساس بازسازی عقلانی شکل می‌گیرد تصور بر آن است علی‌رغم اینکه محتوای فکری افراد در جوامع مختلف متفاوت بوده و به تعبیری به حلقه‌های هرم‌نوتیکی محدود است اما ساختاری که شکل استدلال را نشان می‌دهد، در همه فرهنگ‌ها ثابت است (مانند تأکید کولبرگ بر ضرورت منطقی (ونه صرفاً تجربی) مراحل تحول اخلاقی (کولبرگ<sup>۴</sup>، ۱۹۷۱: ۴۸). در نظر پیاژه اجماع اجتماعی مبنای اعتبار و عینیت است؛ اما هابرماس پیش‌فرض‌های پراگماتیک اجتناب‌ناپذیر را منشأ ثبات در تحول شکل‌های استدلال می‌داند. به لحاظ عملی ما ناگزیریم به سمت اتخاذ دیدگاه‌های بی‌طرفانه‌تر حرکت کنیم. همین تحول ثابت شکل‌های استدلال و ساختارها، زمینه عینیت در پژوهش است.

این نوع عینیت که شرط امکان تفسیر است، زمینه‌ای برای تبیین نیز فراهم می‌کند؛ زیرا

- 
- 1- Kohlberg
  - 2- Formal\_pragmatic
  - 3- nomological
  - 4- sensitive to experience

تکامل شکل‌های استدلال در نتیجه فرایند دیالکتیکی «تبادل‌یابی» رخ می‌دهد که هم‌زمان نتیجه ضرورت رفع تناقض‌های آگاهی از یک‌سو و از سوی دیگر انطباق بهتر با محیط است. این تبیین دیالکتیکی (ایمان، ۱۳۹۳: ۱۱۲)، دو سویه تفسیری و تعلیلی دارد.

بنابراین برای تبیین پدیده‌های تربیتی (مانند چگونگی رشد یا نحوه یادگیری و آموزش) می‌توان یک الگوی ساختاری سامان داد که به‌مثابه یک نظام نظری (که از هرمنوتیک مبتنی بر سنت متمایز می‌شود) به دو کار می‌آید: ۱- فهم معنا: معنای گفته‌ها و اعمال افراد در پرتو این نظام نظری قابل تفسیر است. ۲- تبیین منشا: این نظام نظری به کار تبیین می‌آید یعنی هر محقق می‌تواند در پرتو این نظریه علمی، دلایل رفتارها، پاسخ‌های افراد و نحوه برخورد تربیتی با افراد در سنین مختلف را تبیین کند. البته این تبیینی غایت‌گرایانه است یعنی بر اساس دلایلی که افراد برای توجیه اعمال خود می‌آورند، موقعیت آن‌ها مشخص خواهد شد.

پژوهش تربیتی با مدل بازسازی عقلانی، ضمن تلفیق رویکرد مشاهده‌گر با رویکرد مشارکت‌کننده و علت‌نگری با دلیل‌نگری، از تفسیر هرمنوتیکی صرف فراتر رفته و به دنبال تولید دانش نظری هستند؛ یعنی گزاره‌هایی دارند که به‌طور تجربی، صدق و کذب پذیرند. این دانش عینی است و فراتر از زمینه و ارزش‌های فرهنگی خاص است. با این دانش عینی، امکان تبیین شبه علمی وجود دارد.

بر اساس نکات فوق دو نقش مکمل همدیگر که پژوهشگر در روش بازسازی عقلانی باید اتخاذ کند عبارت‌اند از: ۱- فیلسوفانه و مشارکت‌جو ۲- عالمانه و ناظر. دانش‌آموزان و معلمان در جریان آموزش‌های روزمره، در مسیر رشد اخلاقی، شناختی و زیبایی بر اساس اشکال استدلال و قواعدی هستند که عمل تربیت را ممکن می‌کنند. محقق با مشارکت جستن (فهم) در زندگی آن‌ها و با اتخاذ منظر مشارکت‌کننده، مسیر استدلال‌های طبیعی آن‌ها را به‌طور تأملی دنبال می‌کند. او به دنبال فهم معنای ابژه‌های تربیتی و تعیین شرایطی است که تجربه تربیتی را ممکن کرده‌اند. محقق در نقش دوم، به گفته‌های آن‌ها به‌مثابه آزمودنی‌هایش نگاه می‌کند (دیدگاه ناظر) تا ببیند آن‌ها چگونه قضاوت‌های مرحله‌ی قبلی خود را نقد و قضاوت‌های مرحله فعلی را توجیه می‌کنند. برخلاف قبل، محقق اکنون قضاوت‌های سوژه‌ها را در مقام سوم شخص توصیف می‌کند.

نکته آخر اینکه هر تصویری از عینیت در پژوهش تربیتی، ممکن است صورتی از

مبناگرایی را به همراه داشته باشد؛ اما هابرماس خاطر نشان می‌کند که بازسازی عقلانی هم‌زمان از نسبی‌گرایی و مبناگرایی مبراست. در علوم باز سازنده، مکانیسم یادگیری به معنی گذر از سلسله مراحل شناختی و اخلاقی است. این مکانیسم یادگیری، کارکردی شبیه به قدرت نفی هگل دارد زیرا به‌طور دیالکتیکی به دنبال از بین رفتن تناقض‌های اشکال آگاهی است. این علوم از زمینه‌های تجربی برخوردارند، پس مبناگرایی کانت و مطلق‌گرایی هگل را ندارند و این کار را از طریق بازسازی تجربی توانش‌ها و فرایندهای یادگیری انجام می‌دهند (پدرسون<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱: ۲۴). از منظر روش بازسازی عقلانی، هرچند دانش شهودی سوژه‌های متکلم و عامل خطاپذیر<sup>۳</sup> نیست، اما بازسازی‌های ما از این دانش ماقبل نظری و ادعای جهان‌شمول بودن آن خطاپذیر است (هابرماس، ۱۹۹۰: ۷۰). اگرچه وجود دانشی که از قواعد داریم، یقینی است اما بازسازی ما از پیش‌فرض‌های عام، فرضیه‌ای<sup>۴</sup> است و باید به تأیید تجربی<sup>۵</sup> برسد. لذا مجبوریم بازسازی‌ها را به آزمون تجربی بگذاریم. بازسازی عقلانی به این شکل از مبناگرایی فلسفه استعلایی سنتی دست می‌شویید (هابرماس، ۱۹۹۰: ۷۲). از سوی دیگر نظریه‌پرداز به کمک نظریه‌ای مرحله‌بندی شده که در آن، مراحل به‌طور سلسله وار مرتب‌شده‌اند، بیان می‌دارد فردی که در سطح بالاتر قرار دارد می‌تواند مدعی شود نسبت به سطوح قبلی به دیدگاه بهتری دست یافته است. این اجتناب از نسبی‌گرایی است درحالی‌که هیچ شکلی از مبناگرایی نیز دیده نمی‌شود. «این‌طور نیست که مفسر در رابطه با یک سنت نقش تابعیت داشته باشد. یک مفسر امروزی در فهم عقیده مردم قبیله‌ای بدوی به جادوگری ناگزیر است به بازسازی فرایندهای یادگیری بدان گونه که ما را از آن‌ها جدا کرده است، پردازد و این می‌تواند توضیح‌گر تفاوت اندیشه مدرن و اندیشه اسطوره‌ای باشد. در اینجا کار تفسیر به چیزی بسط می‌یابد که در واقع عبارت است از کار نظری واکاوی انگاره‌های تکامل ساختارهای عقلانیت. تنها یک بررسی نظام‌مند عقلانی از تاریخ می‌تواند ما را از سقوط به ورطه نسبی باوری یا نگرش ساده لوحانه مطلق انگاشتن معیارهای خودی بازدارد» (هابرماس، ۱۳۹۲: ۱۵۹).

- 
- 1- Foundationalism
  - 2- Pedersen
  - 3- falsifiable
  - 4- hypothetical
  - 5- confirmation

### مقایسه رویکرد باز سازنده با سایر رویکردها

درحالی که هم تفسیرگرایان و هم اثبات‌گرایان و پساناثبات‌گرایان بر این باورند که با ورود تفسیر و دلیل کاوی، امکان عینیت و دانش عام و بی‌طرفانه منتفی می‌شود، هابرماس دقیقاً عینیت را درون تفسیر و ساختارهای عامی که تفسیر را ممکن کرده‌اند، می‌جوید.

### تفاوت با رویکردهای اثبات‌گرا و پسا اثبات‌گرا

رویکردهای اثباتی و پساناثباتی در علوم اجتماعی مانند علوم طبیعی، فرضیه‌های قانونمند را در مورد رخدادهای قابل مشاهده مطرح می‌کنند. قانونمندی بر این پیش‌فرض مبتنی است که علوم طبیعی، الگوی علمیت هستند و حرکت از مبین به متبیین تابع قانون کلی و نظم قانون‌وار است؛ اما از نظر بازسازی عقلانی، وقایع اجتماعی، پدیده‌های نیت‌مند بوده و کارکرد معنایی آن‌ها هویتشان را تعیین می‌کند. هویت کنش‌ها و پدیده‌های اجتماعی، جدا از تاریخ تکوین آن‌ها نیست و لذا درک آن‌ها نیز نیاز به درک تحول تاریخی آن‌ها دارد؛ بنابراین فرضیه‌های قانونمند با موضوع علوم تربیتی سنخیتی ندارند.

در دیدگاه اثبات‌گرایی و پسا اثبات‌گرایی فرض بر آن است که محقق باید امور واقع را از ارزش‌ها جدا کند و با اخذ دیدگاه ناظر بی‌طرف، آنچه هست را توصیف کند؛ اما همچنان‌که فیلسوفان تربیت مثل هرست و پیترز (۱۳۸۹: ۴۱) و برزینکا (۱۳۷۶: ب ۱۵۴) خاطر نشان کرده‌اند، داشتن هدف و مطلوبیت از جمله شروط ضروری مفهوم تربیت است؛ بنابراین ابژه تربیتی، بدون تصویری از وضعیت آرمانی و مطلوب آن وجود ندارد. موضوع پژوهش تربیتی، ماهیتاً طوری است که تصور آنچه که هست تنها در پرتو تصویری از آنچه که باید باشد، ممکن است؛ یعنی تأکید رویکردهای پوزیتیویستی و علم‌گرا بر تمایز بین امر واقع و ارزش، در علوم تربیتی به‌مثابه تحریف ماهیت موضوع مورد مطالعه است؛ زیرا تربیت فقط حول تصویری از مطلوب تربیت تبلور می‌یابد؛ بنابراین رسیدن به عینیت از طریق کنار گذاشتن امور ارزشی و اخذ دیدگاه ناظر بی‌طرف در علوم تربیتی، خطای روش‌شناختی است.

دومین نکته به تفاوت هدف دانش طبیعی و اجتماعی مربوط است. پژوهشگران علوم طبیعی در مطالعه پدیده‌ها، با علت رویدادها سرو کار دارند. مثلاً اگر از چرایی حرکت یک

جسم (همچون یک توپ) پرسش شود، در پاسخ، به نیروهایی که آن را به حرکت درآورده‌اند به‌عنوان علت اشاره خواهند کرد. پس در قلمروی علوم طبیعی، علت کاوی (علل مادی یا تعلیل) مد نظر است؛ اما در قلمروی اعمال انسانی، اگر از چرایی یک عمل پرسش شود، به نیروهای فیزیکی موجد آن اشاره نخواهد شد. مثلاً اگر کسی در حال دویدن است و از چرایی دویدن او پرسش شود، در پاسخ نخواهیم گفت که دویدن او به این علت است که نیرویی فیزیکی او را به جلو می‌راند. بلکه به دلایل احتمالی دویدن او مثل ترس از خطر، یا رسیدن به یک جلسه و مانند آن اشاره خواهیم کرد؛ یعنی در این قلمرو، دلیل کاوی (علت غایی) و تفسیر مطرح است. این دلایل و بایدها، معنای اعمال آدمی را شکل می‌دهند.

لزوم توجه به معنای اعمال آدمی، علوم اجتماعی را به تفسیر پیوند می‌زند. از نظر هابرماس، تفسیر در تمامی علوم در سطح فرا نظری کاربرد دارد؛ اما علوم هرمنوتیکی، علوم هستند که در سطح نظری یا همان سطح تولید داده‌ها نیز از تفسیر بهره می‌برند. دیدگاه‌های اثباتی و پسا اثباتی به قدر کافی به ماهیت تفسیری موضوع در علم تربیتی توجه نکرده‌اند. در دیدگاه پسااثبات گرایی نیز همچنان تصور بر آن است که پژوهش‌های تجربی در علوم انسانی و اجتماعی تفاوت چندانی ندارند. «نگاه رئالیست‌های انتقادی (ابطال‌پذیری در برابر اثبات‌پذیری) به کل معرفت بشری آن را به این نتیجه رسانده که هیچ‌وجه تمایز قابل‌اعتنایی بین معارف گوناگون بشری (فیزیکی یا اجتماعی) وجود ندارد و تفکیک ذاتی این دو پهنه معرفت فاقد وجاهت است» (مهرمحمدی، ۱۳۸۶: ۸۷).

سوم آنکه دیدگاه اثباتی از طریق توصیف، در مورد ساختارهای عمومی و کلی واقعیت‌های قابل‌مشاهده، دانشی نظری فراهم می‌کنند؛ اما بازسازی از طریق تفسیر، در مورد ساختارهای عمیق‌تر واقعیت، دانش نظری تولید می‌کند. بازسازی برای تحلیل این واقعیت‌ها علاوه بر توصیف، به تفسیر نیز وابسته است. برخلاف نظریه‌های تجربی-تحلیلی، بازسازی عقلانی دانش پیشا نظری را نادیده نمی‌گیرد بلکه آن را تصریح می‌کند. اگر پدیده توصیف‌شده، خودش به تبیین نیاز داشته باشد، ما به دنبال یک تبیین علی<sup>۱</sup> خواهیم بود؛ اما اگر توصیف ما مبهم باشد، به دنبال تبیین مفهومی<sup>۲</sup> خواهیم بود تا منظور مشاهده‌گر از گفته‌ی خود و اینکه

---

1- explanation

2- explication



چگونه آن بیان نمادین را تولید کرده است را روشن کنیم (هابرماس، ۱۹۷۹: ۲۴). هابرماس ایده اثبات‌گرایی را در مورد قوانین علی به‌عنوان حقایق جهان به نفع دیدگاهی که این قوانین را دارای کارکردهای عملی می‌داند، رد می‌کند. این قوانین علی می‌توانند مبنایی برای کنش باشند و دستورالعملی برای تأثیرگذاری باشند (بلیکی، ۱۳۹۳: ۱۳۵).

### تفاوت بازسازی با تفسیرگرایی افراطی

رویکردهای تفسیری، پژوهش تربیتی را عمل پژوهی می‌دانند. در این روایت، پژوهش تربیتی کلیت ندارد و ناظر به موقعیت‌های عملی است (باقری، ۱۳۸۹: ۵۱). تفاوت بازسازی با این رویکردها در امکان دستیابی به عینیت و توجه به تبیین علی است.

در تفسیر هرمنوتیکی مبتنی بر سنت، برای فهم معنای یک صورت‌بندی نمادین مبهم، مثل یک گفتار کنش تربیتی خاص، ساختارهای سطحی آن را با ساختارهای سطحی یک نمونه آشنا، ارتباط می‌دهند و از طریق ترجمه و معادل‌یابی، معنا را روشن می‌کنند. در اینجا مجموعاً از دایره تفسیر زبانی و دیالوگی خارج نمی‌شویم. درحالی‌که محقق در تفسیر باز سازنده، برای فهم یک صورت‌بندی نمادین، به دانش شهودی مشترک خود با مؤلف یا گوینده مراجعه می‌کند و قواعد زیربنایی مشترکی که بر اساس آن‌ها این صورت‌بندی تولید شده است را تبیین می‌کند. تا آنجا که یک گفته قابل فهم است، مؤلف آن را طبق قواعد خاصی تولید کرده است. او یک دانش ماقبل نظری از پیش فرض‌های هنجاری (یا قواعد) دارد که او را قادر به تولید آن گفته کرده است. در بازسازی، آگاهی از قواعد ژرف ساختی عام که هم‌زمان از طریق تبیین و تفسیر حاصل می‌شود، مورد نظر است. همچنین در بازسازی عقلانی، جستجوی معنا در متون خاص مدنظر نیست.

### نقد و پیشنهاد

با مقایسه‌های فوق‌الذکر می‌توان به بازسازی عقلانی هابرماس انتقاداتی را وارد دانست. اول آنکه در بازسازی عقلانی از یک‌سو دانشمند نمی‌تواند مدعی بی‌طرفی ارزشی و ناظر معصوم شود زیرا ادعای بی‌طرفی ارزشی محقق، از کیفیت تأملی مشارکتش می‌آید، اما این کیفیت به روی همه مشارکت‌جویان باز است. از سوی دیگر مشارکت تأملی محقق نه مشارکت حقیقی

در یک تجربه هرمنوتیکی، بلکه یک ابزار تجربی، انتخاب‌شده و تصنعی است. محقق بیشتر آزمایشگر است تا طرف گفتگو. این صورت هرمنوتیکی خاصی از آزمایش‌گری است. محقق با انجام کارهایی مثل مصاحبه هدایت‌شده، آزمون تجربی یافته‌ها در موقعیت جدید، آزمایش فرضیه‌ها و نمره دهی به پاسخ‌ها، یک نظریه علمی ارائه می‌دهد که عام است و عینیت دارد؛ بنابراین نه دیدگاه ناظر بی‌طرف و نه دیدگاه مفسر مشارکت‌کننده در فهم، هیچ‌یک کامل نمی‌شوند و ناقص‌رها می‌شوند.

دوم آنکه اگر تقابل ساختار/عامل را در نظر بگیریم، یکی از چالش‌های اصلی روش-شناختی بازسازی عقلانی آن است که در این روش کفهی ترازو به نفع ساختار سنگینی می‌کند. تولید معنا اصلاً دلبخواهی و قائم به فرد نیست. ساختارهای بین‌ذهانی زیست-جهان در تولید و فهم معناها تأثیر واقعی دارند؛ بنابراین مسئولیت افراد برای اعمالشان تضعیف می‌شود و این امر در تربیت و علوم تربیتی آسیب‌زاست.

سوم آنکه هابرماس نیز مثل پیائزه و کلبرگ مراحل تحول شناختی و اخلاقی را ضروری می‌داند. او لزومی به ارائه شواهد تجربی ندارد چرا که شواهد تجربی، ضرورت منطقی را نشان نمی‌دهند؛ اما برای آزمون اعتبار ضرورت آن، دیگران را به تحقیق تجربی دعوت می‌کند؛ و این در حالی است که تحقیقات اخیر نشان داده‌اند که اکثر آزمودنی‌ها نحوه‌ای از استدلال را برمی‌گزینند که آمیزه‌ای از مراحل متعدد است پس چرا باید به مراحل ثابت معتقد باشیم (فیلیپس، ترجمه باقری و عطاران، ۱۳۷۶: ۶۶).

از منظر پسا اثبات‌گرایان نیز می‌توان نقدی را به بازسازی عقلانی هابرماس وارد کرد: «اگر برداشت پوزیتیویستی از ماهیت علم طبیعی را حذف کنیم و بپذیریم که مشاهده گرانبار از نظریه است، واقعیات تحت تعیین نتایج هستند، ارزش‌ها بر انتخاب مسائل مؤثرند و اجتماع محققان باید روش‌ها و نتایج را از جهت سوگیری آزمون کند، پس شکاف بین علوم طبیعی و اجتماعی محو می‌شود» (فیلیپس و باربالوس، ۲۰۰۰: ۶۶)؛ اما از نظر هابرماس این ترفندهای روش‌شناختی، برای شناخت کامل واقعیت تربیت ناکافی است. واقعیت تربیتی از یک‌سو به‌مثابه یک رفتار و واقعیت مشاهده‌پذیر، از منظر یک مشاهده‌کننده قابل تبیین (بر اساس رویکرد پسا اثبات‌گرایانه) است؛ اما این شناخت ممکن نمی‌شود مگر آنکه واقعیت تربیتی را از سوی دیگر، همچون واقعیتی تاریخی و معنادار بدانیم که باید از منظر مشارکت‌کننده فهمیده

شود و همین منظر درونی است که ویژگی منحصر به فرد علوم انسانی (در تمایز با علوم طبیعی) است.

نهایتاً اینکه جریان تربیت به ارزش‌های فرهنگی خاص وابسته است و دستیابی به عینیت در پژوهش‌های تربیتی دشواری‌هایی دارد ولی ناممکن نیست. پژوهش تربیتی در معنای عام، نمی‌تواند هنجارها و ارزش‌های بیرونی را نادیده بگیرد. نقش ارزش‌ها در تربیت، بسیار مهم و تعیین‌کننده است؛ و این هنجارها معمولاً از منابعی غیر از عمل تربیتی بر آن تحمیل می‌شوند. این امر، چالشی برای استفاده از روش بازسازی در عرصه پژوهش‌های تربیتی مطرح خواهد کرد، زیرا روش بازسازی عقلانی درصدد حذف هنجارهای بیرونی و استقرار هنجارهای درونی برای نقد اعمال است. هرمان<sup>۱</sup> (۱۹۹۹: ۴) می‌گوید: «در دورانی که تضمین‌های متافیزیکی کنار رفته است، هابرماس نویدی برای فلسفه تربیت دارد و آن بازسازی شروطی است که اعتبار عمل تربیتی را تضمین می‌کند؛ اما به نظر می‌رسد این کافی نیست، بلکه نیاز است در ماهیت پژوهش تربیتی باز سازنده نیز تأمل بیشتری صورت گیرد و از پژوهشی که ترکیبی از هنجارهای درونی و بیرونی را لحاظ کند، سخن به میان آید. این امر، زمینه لازم برای تولید نظریه‌های تربیتی جامع‌تر را فراهم می‌آورد.

از خلال نتایج و نقدهای فوق‌الذکر می‌توان پیشنهادهاتی را مطرح نمود. اول آنکه پژوهشگر تربیتی نیاز به درگیر شدن و مشارکت در جامعه مورد مطالعه دارد؛ اما کار او صرفاً هرمنوتیکی و پدیدار شناختی نیست بلکه او به دنبال دانش نظری و تبیین دلیلی نیز باید باشد. دوم اینکه علم تربیت و فلسفه تربیت نمی‌توانند بدون کمک هم به حیات خود ادامه دهند. به‌طور کلی راه نجات فلسفه تربیت و علوم تجربی تربیتی، در «فلسفی کردن علوم تربیتی» است. به عبارتی فلسفه باید نسبت به تجربه حساس باشد<sup>۲</sup> و علوم هم باید تأملی باشند و از شروط امکان و اعتبار ادعاهای خود (حوزه فراعلم) پرسش کنند. از این منظر فلسفه می‌تواند به درون نظریات علوم تربیتی که ماهیت تجربی دارند وارد شود و از آنجا به حیاتش ادامه دهد. سوم اینکه در ماهیت پژوهش تربیتی باز سازنده نیز باید تأمل بیشتری صورت گیرد و از پژوهشی که ترکیبی از هنجارهای درونی و بیرونی را لحاظ کند، سخن به میان آید.

1- Hermann

2- sensitive to experience

## منابع

- ایمان، محمدتقی (۱۳۹۳). *فلسفه روش تحقیق در علوم انسانی*. چاپ سوم. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- اباذری، یوسف (۱۳۸۹). *خرد جامعه‌شناسی*. چاپ سوم. تهران: طرح نو.
- باقری، خسرو (۱۳۸۹). *رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: پژوهشگاه مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- باقری، خسرو (۱۳۹۰). *هویت علم دینی: نگاهی معرفت‌شناختی به نسبت دین با علوم انسانی*. چاپ سوم. تهران: سازمان چاپ و انتشارات وزارت ارشاد.
- برزینکا، ولفگانگ (۱۳۷۶). «علم تعلیم و تربیت». در خسرو باقری و محمد عطاران (گزینش و ترجمه)، *فلسفه تعلیم و تربیت معاصر*. صص: ۱۵۳-۱۷۶. تهران: محراب قلم.
- برزینکا، ولفگانگ (۱۳۷۶). «تعلیم و تربیت علم و فرا نظریه». در خسرو باقری و محمد عطاران (گزینش و ترجمه)، *فلسفه تعلیم و تربیت معاصر*. صص: ۱۵۳-۱۷۶. تهران: محراب قلم.
- بک، کلایو (۱۳۷۶). «علم و تربیت چیست». در خسرو باقری و محمد عطاران (گزینش و ترجمه)، *فلسفه تعلیم و تربیت معاصر*. صص: ۱۵۳-۱۷۶. تهران: محراب قلم.
- بلیکی، نورمن (۱۳۹۳). *پارادایم‌های تحقیق در علوم انسانی*. ترجمه سید حمیدرضا حسنی، محمدتقی ایمان، مسعود ماجدی. چاپ سوم. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- پیوزی، مایکل (۱۳۸۴). *یورگن هابرماس*. ترجمه احمد تدین. چاپ دوم. تهران: هرمس.
- فیلپس، د. س. (۱۳۷۶). «تأملات مابعد کهنی در باب پژوهش تربیتی». در *فلسفه تعلیم و تربیت معاصر*. خسرو باقری و محمد عطاران. تهران: محراب قلم.
- عباسپور، ابراهیم (۱۳۹۰). «بررسی روش‌شناسی نظریه کنش ارتباطی هابرماس بارویکرد انتقادی». *معرفت فرهنگی اجتماعی*. سال دوم. شماره ۲. صص: ۳۵-۶۴.
- ساعی، علی (۱۳۸۶). *روش تحقیق در علوم اجتماعی*. تهران: سمت.
- شعبانی ورکی، بختیار (۱۳۸۵). *منطق پژوهش در علوم تربیتی و اجتماعی*. مشهد: آستان قدس رضوی.

- لطف‌آبادی، حسین (۱۳۸۸). *روش‌شناسی پژوهش در روان‌شناسی و علوم تربیتی*. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۶). «کندوکاو در ترجیحات روش‌شناختی پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت در ایران». *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*. سال ۶، شماره ۲۱. صص: ۷۷-۱۰۹.
- هابرماس، یورگن (۱۳۹۲). *نظریه کنش ارتباطی*. ترجمه کمال پولادی. تهران: مرکز هرست، پل؛ پیترز، ریچارد (۱۳۸۹). *منطق تربیت*. ترجمه فرهاد کریمی. تهران: علمی و فرهنگی.
- هولاب، رابرت (۱۳۸۳). *یورگن هابرماس، نقد در حوزه عمومی*. ترجمه حسین بشیریه. چاپ دوم. تهران: نشر نی.
- Habermas, J. (1979). *Communication and Evolution of Society*. Trans. Thomas McCarthy. Beacon Press: Boston.
- Habermas, J. (1990). *Moral Consciousness and Communicative Action*. Trans. Christian Lenhardt and Shierry Weber Nicholsen. MA: MIT Press: Cambridge.
- Hermann, N. (1999). Habermas and Philosophy of Education. *Encyclopedia of Education*. www.vusst.hr/ ENCYCLOPEDIA/ habermasenglish. Htm. Accessed May 2004.
- Landsheere, G. (2002). History of Educational Research. In: Hammersley, Martyn (Ed), *Educational Research: Current issue*. Second ed. Open University publication.
- Lovat, T. (2013). Habermas: Education's reluctant hero. In *Social theory and education research*. Edited by Mack Murphy. Routledge: London and New York.
- McCarthy, T. (1991). *Ideals and Illusion: On Reconstruction and Deconstruction in Contemporary Critical Theory*. Massachusetts Institute of Technology.
- Kohlberg, L. (1971). Stages of Moral Development as Basis for Moral Education. In C.M. Beck. *Moral Education*. Toronto University press: Toronto.
- Pedersen, J. (2011). *Habermas method: Rational reconstruction*. University of Bergen.
- Phillips, D. C., Burbules, N. C. (2000). *Post positivism and Educational Research*. New York: Roman Littlefield Publishers.
- Popper, K. R. (1976). The logic of the Social Sciences. In T.W. Adorno

et al. The Positivist Dispute in German Sociology. 87-104. London: Heinemann.

Ryle, G. (1979). *The Concept of Mind*. London.

Yong, R. (1989). *A Critical Theory of Education, Habermas and our Children's Future*. Harvester. Wheat sheaf, New York.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
رتال جامع علوم انسانی