

## بررسی انتقادی مسئله «شکاف نظریه و عمل تربیتی» از منظر دو پارادایم اثبات‌گرا و تفسیری

محمدعلی کبریایی<sup>۱</sup> \* دکتر علیرضا صادق‌زاده قمصری<sup>۲</sup> \* دکتر خسرو باقری نوع‌پرست<sup>۳</sup> \* دکتر سید مهدی سجادی<sup>۴</sup>

### چکیده:

مسئله شکاف نظریه و عمل تربیتی، به اذعان نظرورزان و عملگران تعلیم و تربیت همچنان وجود دارد. پیش‌رفتهای فناوری، ایجاد موضوعات جدید تربیتی، انتظارات از نظریه‌های تربیتی و همچنین تجربیات عملی بر تعمیق و وضوح این شکاف افزوده است. مسئله این پژوهش بنیادین که به روش توصیفی-تحلیلی-استنباطی پژوهیده شده، بررسی شکاف از منظر فلسفی است. در این نوشتار ابتدا به بررسی جداگانه مفهوم عمل تربیتی و نظریه پردازی از دو دیدگاه اثبات‌گرایی و تفسیری پرداخته‌ایم. بر اساس تحلیل یافته‌ها و مطالعه پیشینه مسئله در هر پارادایم، مسئله از منظر هر پارادایم تبیین شده است. در پی تبیین مسئله و نقد آن به ارائه تبیینی متمایز از مسئله پرداخته‌ایم. نتایج به دست آمده به این شرح است که در پارادایم اثبات‌گرایی، با توجه مشابهت روش‌شناسی پژوهش در علوم انسانی و علوم طبیعی، شکاف از دو جنبه امکان تبیین دارد. اولین جنبه، عدم کفایت رشد‌یافتگی پژوهشها و جنبه دوم عدم به‌کارگیری نتایج پژوهشها در عمل است. از این رو، در این پارادایم از شکاف قابل‌رفعی سخن گفته شده و راهکارهایی برای حذف شکاف پیشنهاد می‌شود. در پارادایم تفسیری، به دلیل ارتباط تنگاتنگ علم با پیش‌فرضهای پژوهشگر از نوعی شکاف همیشگی میان نظریه و عمل صحبت می‌شود و راه‌حلهایی برای کاهش و نه حذف شکاف پیشنهاد می‌شود. در انتها با نقد و بررسی تبیین دو دیدگاه، به ارائه تبیینی متمایز از شکاف نظریه و عمل تربیتی بر اساس چهار مؤلفه انتزاع نظریه تربیتی از موقعیت عملی، الزام توجه به نقش مربی، لزوم وسعت منابع و مواجهه دائم، آگاهانه و فعال به این شکاف پرداخته‌ایم.

**کلید واژگان:** شکاف نظریه و عمل تربیتی، تبیین فلسفی، پارادایمهای علوم اجتماعی، پارادایم اثبات‌گرایی، پارادایم تفسیری

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۷/۱۲

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱/۱۴

این مقاله مستخرج از رساله دکتری نویسنده اول است.

۱. دانش‌آموخته دوره دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.
۲. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران (نویسنده مسئول). E-mail: ali\_sadeq@modares.ac.ir
۳. استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.
۴. استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.

یکی از مسائل مطرح در فضای تعلیم و تربیت، شکاف میان نظریه (که حاصل پژوهش ساختارمند و سازماندهی شده فکری در حوزه نظر است) و عمل تربیتی است. آنچه میان دانشمندان تربیتی که این بحث را پی می‌گیرند، مشترک و مفروض است، این واقعیت است که میان پژوهش و عمل شکاف وجود دارد (بیستا<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷). کسانی که به صورت عملی فضای تربیتی را درک کرده‌اند، این شکاف را درک می‌کنند و از آن سخن می‌گویند. مربیان، بیشتر از دانش‌آموزان با این مسئله مواجه‌اند و از آن یاد می‌کنند. این مشکل برای ایشان در مواقعی آشکارتر می‌شود که دانش‌های تربیتی در موقعیتهای عملی کارا نیستند یا وقتی به محصول تربیتی خود یعنی دانش‌آموزان می‌نگرند، آنها را با فاصله بسیار از اهداف خود درمی‌یابند. در واقع معلمان در فضای واقعی تربیت، یعنی مدرسه، آموخته‌های خود را کم اثر می‌بینند. علاوه بر این، رشد فناوری و تغییرات اساسی در منابع آموزش و تربیت و در هم تنیدگی عوامل تربیتی، نظریات تربیتی را برای اثربخشی به چالشی جدید فراخوانده است. دیوید کار<sup>۲</sup> (۱۹۹۲) که خود فیلسوفی تربیتی است، از معلمانی سخن می‌گوید که احساس فریب‌خوردگی می‌کنند و آنچه از مباحث نظری آموخته‌اند راه حلی برای کارشان محسوب نمی‌شود. مک‌این‌تایر<sup>۳</sup> (۲۰۰۵) نیز معتقد است که اختلاف بسیار میان دانشی که پژوهشگران تولید می‌کنند با دانش مورد نیاز معلمان برای اداره کلاس وجود دارد. به این ترتیب با اعتراف پژوهشگران تربیت و همچنین گلایه عمل‌گرایان تربیت (معلمان)، ریشه‌یابی و رویارویی با مسئله شکاف نظریه و عمل تربیتی از اولویت بسیار برخوردار است.

با بررسی پیشینه پژوهش‌های انجام شده در این زمینه، به این نتیجه می‌رسیم که طیفی وسیع از راهکارها برای حل مسئله شکاف نظریه و عمل تربیتی ارائه شده است. در این میان بعضی از راهکارها به نزدیکی پژوهش به عمل، گروهی به نزدیکی پژوهشگر و عملگر، دسته‌ای به تلفیق و ادغام نقش پژوهشگر و عملگر، بعضی دیگر به آموزش صحیح و متناسب مربیان و گروهی به سیاستگذاریهای صحیح پرداخته‌اند. گروهی دیگر به بررسی ماهیت فلسفی مسئله پرداخته‌اند. گوشه‌ای از راهکارها را بیستا (۲۰۰۷) در مقاله‌ای مروری گردآورده است. برخی از نویسندگان رویکرد توصیفی را انتخاب می‌کنند و سعی دارند ماهیت و دلایل شکاف ادعا شده میان نظریه و عمل را بررسی کنند. مهم‌ترین مقاله در این زمینه، مقاله بروک کمپ و ون هوت - ولترز<sup>۴</sup> (۲۰۰۷) است که مروری کلی بر دیدگاه‌های مختلف درباره شکاف میان نظریه و عمل را ارائه می‌دهد و مدلها و راه‌حلهای گوناگون را معرفی می‌کند که برای ارتباط میان پژوهش‌ها و عمل ارائه شده‌اند. دومین کار متمرکز در این زمینه همکاری

1. Biesta  
2. David Carr  
3. McIntyre  
4. Broekkamp & van Hout-Wolters

بائر و فیشر<sup>۱</sup> (۲۰۰۷) است. آنها سه راه متمایزی را که ممکن است در آنها پژوهشها و عمل تعامل برقرار کنند، بررسی کرده‌اند. این در حالی است که پیترز<sup>۲</sup> (۲۰۰۶) نقشی تعیین‌کننده را به گردهماییها و تعامل میان طرفهای مختلف (پژوهش و عمل) داده است. چندین پژوهش داخلی نیز در این زمینه انجام گرفته است. از آن جمله وجدانی و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهشی با عنوان «تحلیل شکاف میان نظر و عمل اخلاقی از دیدگاه علامه طباطبایی رحمه‌الله» به این شکاف در بعد نظرورزی شخصی پرداخته‌اند. آل‌حسینی و همکاران (۱۳۹۴) بر اساس نظریات ویلفرد کار از نوعی نظرورزی در تربیت برای رفع شکاف نظریه و عمل سخن گفته‌اند. ایروانی و باقری (۱۳۷۸) نیز در قالب یک پژوهش پس از تبیین مسئله با تئوری نسبیت‌گرایی معتدل تلاش در حل مشکل کرده‌اند. صادق‌زاده قمصری (۱۳۹۱) در پژوهشهای گوناگون مانند فلسفه تربیتی اجتماع تلاش کرده است که با انجام دادن پژوهشهایی کاربردی گامهایی در کاستن از این شکاف بردارد.

همان‌طور که مشاهده شد، پژوهشها به دو دسته کلی کاربردی و فلسفی تقسیم شده‌اند، اما علیرغم پژوهشهای صورت گرفته، مسئله همچنان پابرجاست و پژوهشها نتوانسته‌اند مسئله را در مسیر حل هدایت کنند. بیستا می‌گوید: «مشارکت دانشمندان در این موضوع خاص نه‌تنها نشان می‌دهد که مسئله رابطه نظریه و عمل همچنان بسیار زنده است، بلکه به تداوم این پرسش شهادت می‌دهد. همچنین نشان می‌دهد که مسئله رابطه میان پژوهش و عمل تربیتی ممکن است یک مسئله همه‌گیر، در زمینه آموزش باشد.» (بیستا، ۲۰۰۷). لذا یک ایده اساسی جدید مورد توجه قرار می‌گیرد. آن ایده به این صورت قابل طرح است که گویا مبانی فلسفی برای حل مسئله به میزان کافی رشديافتگی ندارند. یعنی پیش‌فرضهای فلسفی پژوهشگران، بستری قابل قبول برای تولید راه‌حل مسئله ایجاد نکرده‌اند. چرا که اگر بسترهای فلسفی به میزان کافی قابل اتکا می‌بودند، تلاشهای صورت گرفته می‌توانست تاحدی این شکاف را کم یا قابل تحمل کند. عدم وجود روش رو یا رویی مناسب با مسئله، مؤید عدم وجود بستری قابل قبول در زمینه فلسفی است.

در ضمن می‌دانیم که پژوهشگران تربیتی در قالب پارادایمهای متفاوت نظریه‌پردازی در علوم اجتماعی برای رویارویی با این مسئله تلاشهای جدی انجام داده‌اند و راه‌حلهایی پیشنهاد کرده‌اند. پس ایجاد بستر فلسفی مناسب برای حل مسئله مذکور نیازمند آگاهی از تبیین فلسفی هر پارادایم در مسئله شکاف نظریه و عمل تربیتی است. هر پژوهش و مطالعه‌ای آگاهانه یا ناآگاهانه متأثر از پیش‌فرضهای یک یا چند پارادایم تولید علم و نظریه است. کنکاش در ریشه‌های فلسفی، همچنین بررسی و نقد پیش‌فرضهای فلسفی متأثر از هر پارادایم می‌تواند بستر مدنظر را برای رویارویی با مسئله فراهم آورد.

1. Bauer & Fischer  
2. Peters

## ■ روش پژوهش

این پژوهش از نوع پژوهشهای کیفی است که با استفاده از رویکرد توصیفی - تحلیلی با پرداختن به چهار پرسش اساسی هدف خود را ایجاد بستری برای رویارویی با مسئله شکاف نظریه و عمل تربیتی قرار داده است. روش گردآوری داده‌ها و اطلاعات، فیش‌برداری و کتابخانه‌ای و غور در منابع و مآخذ درحوزه فلسفه تعلیم و تربیت است که پس از طبقه‌بندی اطلاعات به توصیف و تحلیل هریک به‌منظور پاسخگویی به پرسشهای پژوهش پرداخته شده است.

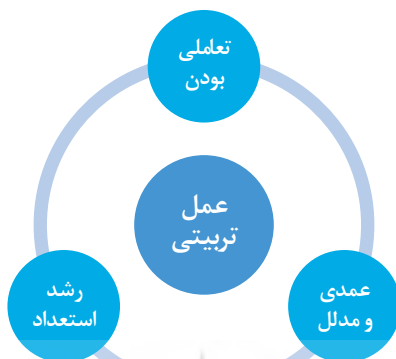
- **پرسش اول:** هر یک از پارادایمهای نظریه‌پردازی در علوم اجتماعی چه ویژگیهایی دارند؟
  - **پرسش دوم:** در هر پارادایم مسئله شکاف نظریه و عمل تربیتی چگونه تبیین می‌شود؟
  - **پرسش سوم:** نقاط قوت و ضعف هر پارادایم در تبیین و رویارویی با شکاف نظریه و عمل تربیتی چیست؟
  - **پرسش چهارم:** چگونه می‌توان با سنتز یافته‌های دو پرسش گذشته، تبیینی جدید به‌منظور ایجاد بستری برای رویارویی با مسئله یافت؟
- گامهای نوشتار بر این اساس بدین شرح تنظیم شده‌اند:
- الف)** شناخت عمل تربیتی، شناخت نظریه‌پردازی در علوم اجتماعی و بررسی دو پارادایم اثبات‌گرایی و تفسیری برای پاسخگویی به پرسش اول. (پاسخ پرسش اول در جدول شماره ۱ جمع‌بندی شده است.)
- ب)** تبیین مسئله شکاف در هر پارادایم و در واقع پاسخ به پرسش دوم.
- ج)** نقد و بررسی تبیین شکاف از منظر دو پارادایم به‌منظور بررسی پرسش سوم.
- د)** تبیین متمایز براساس نقد و بررسی مسئله شکاف نظریه و عمل تربیتی در دو پارادایم اثبات‌گرا و تفسیری و تلاش برای ارائه پاسخی به پرسش چهارم.

## الف) بررسی عمل تربیتی و پارادایمهای نظریه‌پردازی در علوم اجتماعی

۱) **عمل تربیتی:** همان‌طور که اشاره شد، در این بخش در پی شناخت و تبیین مفهوم عمل تربیتی خواهیم بود. این مفهوم‌پردازی در گام بعد (تبیین فلسفی شکاف عمل و نظریه تربیتی) به‌کار خواهد آمد. عمل تربیتی گونه‌ای خاص از عمل آدمی است که ویژگیهایی خاص داشته باشد. در این مبحث هدف، بررسی عمل آدمی نیست، چراکه نظریه‌پردازی در عمل آدمی و شناخت آن مد نظر نیست. آنچه در اینجا مطرح است، ویژگیهای مشترک دیدگاههای مختلف در مورد عمل تربیتی است و نه پیش‌فرض گرفتن یک تعریف از عمل و عمل تربیتی. اولین ویژگی عمل تربیتی که از تحلیل مفهوم عمل تربیتی بر می‌آید، ارتباط است. در عمل تربیتی یک رابطه دوسویه میان مربی و متربی وجود دارد. حتی گاهی انسان برای خود به مثابه مربی خواهد بود که در آن صورت

هر دو نقش در یک انسان جمع شده است، اما در واقع دو نقش متفاوت‌اند. یک نقش (مربی) به‌صورت آگاهانه حامل فرهنگ و دانش و دارای اهدافی در فرایند تربیت است. در نقطه مقابل مرتبی در معرض و متأثر از اعمال مرتبی است. به این ترتیب اولین ویژگی عمل تربیتی، ارتباط میان مرتبی و مرتبی است. اولین گام در تبیین تربیت توجه به این نکته است که تربیت متضمن رابطه دو فرد مرتبی و مرتبی است، از این رو باید گفت که تربیت واجد دو عمل مرتبی و مرتبی است، دو عمل متفاوت اما مرتبط با یکدیگر. از همین رو می‌توان گفت تعبیر «تعامل تربیتی» تعبیری دقیق‌تر از «عمل تربیتی» است (مدنی‌فر و باقری، ۱۳۹۶). دومین ویژگی عمل تربیتی مانند هر عمل آدمی مدلل بودن عمل تربیتی است. مدلل بودن یعنی عمل تربیتی بر اساس دلیلی صورت می‌پذیرد و اگر دلیلی برای انجام عمل نباشد به آن عمل نمی‌گوییم. برای اینکه رویدادی که از کسی سر می‌زند عمل به‌شمار آید، باید عمدی باشد و عمدی بودن آن است که عامل دلیلی برای انجام این کار داشته باشد و آن کار را به این دلیل انجام داده باشد (ذاکری، ۱۳۸۷). در واقع تبیین عمل تربیتی بر اساس دلیل، یک تبیین عقلانی است. اما درباره این که دلیل همان علت عمل است، محل مناقشه میان فلاسفه است. یعنی گروهی معتقدند که تبیین عقلانی عمل بر اساس دلیل همان تبیین علی هم است و گروهی به این گزاره اعتقاد ندارند. برای وضوح بیشتر باید گفت، گروهی معتقدند آن دلیلی که سبب ایجاد عمل می‌شود خود در درون عامل نقش علت برای ایجاد و ظهور عمل دارد. به عنوان مثال اگر کسی به دلیل کمک به شخصی دیگر شروع به فعالیت کند، همان دلیل در درون او علت انجام رفتار و عمل است. در نقطه مقابل گروهی میان دلیل و علت عمل تفاوت قائل می‌شوند. مناقشه دیگر این است که دلیل عمل تربیتی را باید صرفاً در درون عامل جستجو کرد یا در بیرون هم می‌توان یافت. این هم یکی دیگر از مناقشات در مورد دلیل عمل تربیتی است. فارغ از مناقشات ذکر شده، قدر مسلم آن است که عمل تربیتی عملی مدلل است. اعمالی مانند رابطه عاشقانه یا دعوا و منازعه، هر دو ویژگی تعاملی بودن و مدلل بودن را دارند، اما آنها را عمل تربیتی نمی‌خوانیم. پس دو ویژگی فوق برای متمایز ساختن عمل تربیتی از دیگر اعمال انسانی کافی نیستند. ویژگی سومی که در عمل تربیتی نهفته است، دلیل خاص عمل تربیتی است. دلیل خاص عمل تربیتی رشد استعدادهاى فرد مرتبی است. این دلیل خاص می‌تواند هدف تربیت به‌شمار آید یا قصد عامل تربیت شمرده شود. هدف به این معناست که در بیرون محقق شود، یعنی استعدادهای مرتبی رشد کنند، اما قصد به‌معنای اراده فرد (مربی) برای رشد استعدادهاست، چه رشد بکند و چه نکند. در واقع می‌توان هدف را متأثر از قصد عامل یا دلیل خاص عامل دانست، لذا عمل تربیتی علاوه بر دلیل عام که در هر عمل وجود دارد، دلیلی خاص را نیز در خود دارد و آن رشد استعدادهاى فردی آدمی است. مفهوم رشد آدمی در نظریات همه اندیشمندان و فلاسفه تربیتی نمایان است. اگر این‌گونه نبود موضوعی به نام تربیت شکل

نمی‌گرفت. بنابراین در تبیین ماهیت عمل تربیتی به سه عنصر دست یافتیم: ۱. تربیت تعاملی میان دو نقش مربی و متربی است، ۲. تربیت عملی عمدی و مدلل برای عامل به‌شمار می‌رود و ۳. قصد عمل تربیتی نزد عامل، رشد استعداد آدمی است.



شکل ۱. عناصر اصلی در ماهیت عمل تربیتی

**۲) پارادایمهای فلسفی در نظریه‌پردازی:** پارادایم، مفهوم محوری فلسفه علم توماس کوهن<sup>۱</sup> است که در چارچوبی کل‌گرایانه تعریف شده است. مفهوم پارادایم در تعریف اولیه خودش به مجموعه‌ای از مؤلفه‌های مورد توافق یک جامعه علمی اشاره دارد. پیش‌فرضها، اصول موضوعه، زبان تخصصی، مفاهیم، روش، منطق پژوهش، اهداف آن، شیوه‌ها و معیارهای اندازه‌گیری، الگوهای پژوهشی موفق، متون آموزشی، ابزارها، مجلات، آزمایشگاهها و حتی آداب و رسوم حاکم بر جامعه پژوهشی همگی در مجموع یک پارادایم خاص را می‌سازند (صادقی، ۱۳۹۸). پارادایم در کاربرد نخست خود مفهومی جامعه‌شناختی است و به وجوه اشتراک یک جامعه علمی گفته می‌شود. پارادایم در این معنا شامل باورها، ارزشها، فنون و امور دیگری می‌شود که اعضای یک جامعه خاص در آن مشترک‌اند، اما پارادایم در معنای دوم خود صرفاً نمونه‌ای موفق از حل معماست که به‌مثابه الگویی برای حل سایر معماها جایگزین قواعد صریح می‌شود. بحث نوشتار حاضر ناظر به نقش پارادایمها در تولید نظریات علوم اجتماعی و انسانی است. در این راستا باید بدانیم که نظریه‌پردازی در علوم مختلف و به خصوص علوم انسانی از رویکردهای فلسفی و پارادایمها تأثیر می‌پذیرد و رویکردهای فلسفی بر نظریه‌پردازی سایه می‌افکند و آن را هدایت می‌کند. براساس نظر گروهی از اندیشمندان، بحث تعدد پارادایمها مطرح است مانند پدیدارشناسی<sup>۲</sup>، کنش متقابل نمادی<sup>۳</sup>،

1. Thomas Samuel Kuhn  
2. Phenomenology  
3. Symbolic Interaction

اگزیستانسیالیسم<sup>۱</sup>، مارکسیسم<sup>۲</sup>، فمینیسم<sup>۳</sup>، قوم‌نگاری<sup>۴</sup>، هرمنوتیک<sup>۵</sup> و غیره (دانایی فرد، ۱۳۸۹). درحالی‌که از نظر عده‌ای دیگر عمدتاً دو پارادایم غالب اثبات‌گرایی<sup>۶</sup> و فرا اثبات‌گرایی در علوم اجتماعی وجود دارند. ایشان رویکردهای متفاوت را در این دو دسته اصلی طبقه‌بندی می‌کنند. به این ترتیب با نگاهی کلی می‌توان از دو رویکرد یا پارادایم اثباتی و تفسیری<sup>۷</sup> (در حکم نماینده‌ای از پارادایم فرا اثبات‌گرایی) به عنوان مدل‌های منطقی پذیرفته شده در علوم اجتماعی نام برد که هدایتگر نظریات و پژوهش‌های علمی در گذشته‌های نه چندان دور بوده‌اند.

### ۳) پارادایم اثبات‌گرایی: پارادایم اثبات‌گرایی ریشه در تفکرات فرانسیس بیکن (۱۵۶۱-۱۶۲۶)

دارد که جان لاک<sup>۸</sup>، جرج بارکلی<sup>۹</sup> و دیوید هیوم<sup>۱۰</sup> این رویکرد را پیگیری و تقویت کرده‌اند. آگوست کنت پای اثبات‌گرایی را به علوم اجتماعی کشاند. در قرن بیستم گروهی از اندیشمندان در دهه سوم قرن بیستم با محوریت موریتس شلیک در دانشگاه وین گرد هم آمدند و نحله‌ای جدید در رویکرد اثبات‌گرایی به نام پوزیتویسم منطقی را پایه‌گذاری کردند. به این ترتیب می‌توان از دو شاخه در اثبات‌گرایی یاد کرد: اثبات‌گرایی کلاسیک و اثبات‌گرایی منطقی. اثبات‌گرایی نوعی خیزش درمقابل عقل‌گرایی محض و کلیسا بوده است. شلیک به سه مفهوم متافیزیک، واقع‌گرایی و اثبات‌گرایی و گسست عمیق میان متافیزیک و دو نگرش واقع‌گرایی و اثبات‌گرایی اشاره می‌کند. او می‌نویسد: «هر چند اثبات‌گرایی با واقع‌گرایی اختلافاتی دارد، اما نقطه تعارض اصلی در نوع نگاه متافیزیسن‌ها از یک سو به شبه مسئله واقعیت (اختلاف با واقع‌گرایان) و از سوی دیگر به جهان خارج با جهان‌بینی علمی اثبات‌گرایان است.» (شلیک<sup>۱۱</sup> و همکاران، ۱۹۷۸). پوپر نیز در تقابل اثبات‌گرایی و واقع‌گرایی بر این نظر است که گزاره «اینجا یک لیوان است» را نمی‌توان با هیچ آزمایش مشاهده‌ای ثابت کرد (پوپر<sup>۱۲</sup>؛ ۱۹۶۳، ترجمه آرام، ۱۳۷۵). بدین صورت اثبات‌گرایی برای خود جایگاهی در مقابل متافیزیک و متفاوت با واقع‌گرایی ترسیم می‌کند.

فارغ از جهان‌بینی خاص اثبات‌گرایی، نقطه تمایز پارادایمها، روش‌شناسی آنهاست. راهبرد تولید علم در اثبات‌گرایی همان دیدگاه عرفی به چگونگی فعالیت دانشمندان است. بر اساس این دیدگاه، مشاهده و اندازه‌گیری بسیار دقیق و عینی و تحلیل دقیق و درست داده‌ها برای

1. Existentialism
2. Marxism
3. Feminism
4. Ethnography
5. Hermeneutics
6. Positivist
7. Interpretive
8. John Locke
9. George Berkeley
10. David Hume
11. Schlick
12. Popper

نیل به اکتشاف علمی ضرورت دارد. در این پارادایم پژوهشگر و پدیده دو مقوله جدا از هم‌اند و پژوهشگر می‌تواند بدون اینکه بر پدیده مورد بررسی اثر بگذارد یا از آن تأثیر بپذیرد، آن را مطالعه کند. بنابراین رابطه پژوهشگر و آزمودنیها، رابطه‌ای عینی و عاری از ارزش است (فی<sup>۱</sup>، ۱۹۹۶؛ ترجمه مردیها، ۱۳۸۹). اثبات‌گرایان درباره واقعیات اجتماعی معتقدند که آنها نیز مرکب از بافت پیچیده‌ای از روابط علی میان رویدادها هستند و علل رفتار بشری به‌مثابه عواملی بیرون از فرد محسوب می‌شود. روش‌شناسی اثبات‌گرا شامل چهار مرحله اصلی دانسته شده است:

۱. همه واقعیات مشاهده و ثبت می‌شوند، بدون گزینش یا حدس و گمانی در مورد اهمیت نسبی آنها.

۲. این واقعیتهای بدون استفاده از فرضیه‌ها، تحلیل و مقایسه و طبقه‌بندی می‌شوند.

۳. بر مبنای این تحلیل، به‌صورت استقرایی تعمیم‌هایی در مورد روابط میان این واقعیات استنتاج می‌شود.

۴. این تعمیمها در معرض آزمونهای بعدی قرار می‌گیرند (بلیکی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰؛ ترجمه چاوشیان، ۱۳۸۴).

روشهای علمی پیش از اثبات‌گرایی قیاسی بودند. درحالی‌که رویکرد اثبات‌گرایی، روش استقرایی را برای شناخت جهان و تولید علم پیشنهاد می‌کند. در اثبات‌گرایی حس (تجربه) مقدم بر عقل شمرده می‌شود (شریعتمداری، ۱۳۷۲). به این ترتیب در انسان‌شناسی پارادایم اثبات‌گرا نوعی رویکرد رفتارگرا تصور می‌شود، زیرا متکی به تبیین رفتار از طریق روابط علی است.

**(۴) پارادایم تفسیری:** پارادایم تفسیری به دلیل کاستیهای اثبات‌گرایی مطرح شده است. اهم این کاستیها عبارت‌اند از: ۱. عدم استفاده اثبات‌گرایی از همه منابع معرفتی، ۲. نفی ارتباط و تأثیر و تأثرات پژوهشگر با پدیده و ۳. عدم توانایی توجیه برخی پدیده‌ها. پارادایم تفسیری به لحاظ هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی به ایده‌آلیسم نزدیک است. همان‌طور که اشاره شد، این پارادایم خیزشی در مقابل اثبات‌گرایی بود که بخش جدی آن با نام سنت قاره‌ای در فلسفه شناخته می‌شود. از نظر تاریخی، دکارت و کانت و متعاقب آن ایده‌آلیسم آلمانی، آغازگران این پارادایم‌اند. دیگر مکاتب اصلی در این حوزه عبارت‌اند از: نوکانتی‌ها، نوهگلی‌ها، نوتوماسی‌ها، تبارشناسی، پدیدارشناسی، مارکسیسم، اگزیستانسیالیسم، هرمنوتیک، پساساختارگرایی، فمینیسم و پست‌مدرنیسم. یکی از مهم‌ترین اعتقادات فلاسفه این پارادایم، تفاوت اساسی میان دنیای بشری و جهان طبیعت است. این تفاوت، یعنی در دنیای بشری ممکن نیست کسی بتواند به قوانین عام برسد یا تبیینی بر پایه روابط علت و معلول به‌دست آورد که حتی ساده‌ترین عمل انسان را به نحو

1. Fay  
2. Blaikie

جامع و مانع و رضایت‌بخش تبیین و تحلیل کند. (لطیفی، ۱۳۸۸).

پارادایم تفسیری گستره پهنای از متفکران را در برمی‌گیرد که عوامل متعددی را در شناخت پدیده‌ها مؤثر می‌دانند. بر اساس نظرات ایشان، پانچ<sup>۱</sup> معتقد است که پارادایم تفسیری با اثبات‌گرایی متفاوت است، زیرا:

- برای تبیین یک پدیده به‌جای جستجوی یک رابطه علی باید در پی تبیینها یا واقعیات چندگانه بود.
- فرایند پژوهش باید به‌جای اینکه عینی باشد ذهنی باشد یعنی پژوهشگر برای پاسخ خود در پی یافتن عینیات نیست، بلکه پاسخ خود را در اذهان و از طریق یک رابطه میان - ذهنی جستجو می‌کند.
- به‌جای روش‌شناسی کمی از روش‌شناسی کیفی استفاده می‌شود.
- گردآوری داده‌ها نگاهی درونی و نه بیرونی به پدیده مورد مطالعه دارد.

گردآوری داده‌ها در جهان واقعی یا محیط انسانی به‌جای گردآوری داده‌ها تحت شرایط تجربی انجام می‌شود (پانچ، ۱۹۹۸). به عقیده ديلتای - یکی از متفکرین این پارادایم - با توجه به تفاوت‌های ریشه‌ای و محتوایی علوم انسانی و اجتماعی با علوم طبیعی چون فیزیک، این دو دسته علوم می‌باید هر کدام روش‌هایی متفاوت را که خاص خودشان است دنبال کنند. وی معتقد بود که جهان طبیعت مستقل از اراده و معرفت ما انسانها وجود دارد، درحالی‌که جهان انسانی تابع اراده ماست. به عبارت دیگر دنیای طبیعی از بیرون قواعد را بر انسان تحمیل می‌کند، درحالی‌که دنیای انسانی و اجتماعی را اراده انسانی می‌سازد. دانش‌های طبیعی نوعی ضرورت و موجبیت دارند، ولی علوم انسانی بیشتر احتمالی و شرطی هستند و از اختیار و اراده انسانی ناشی می‌شوند. لذا ديلتای سعی نمود متد جامع و فراگیری برای تفسیر پدیده‌های انسانی پدید آورد و آن را به عنوان یک نوع روش‌شناسی علوم انسانی درمقابل روش‌شناسی علوم طبیعی به‌کار گیرد (صفایی‌موحد و محبت، ۱۳۹۱). در این پارادایم پژوهشگر علوم انسانی وارد بازی فهم می‌شود و وجود تاریخی او در این عمل دخالت می‌کند. هابرماس که پارادایم تفسیری را به نوعی نگاه نقادانه اجتماعی پیوند می‌زند، معتقد است تفوق نگاه «اثبات‌گرایانه» بر علوم اجتماعی، انسان معاصر را به شیء تبدیل کرده و مسخ او و فنا و نابودی معنا و آزادی را به‌همراه آورده است (همان). او برای رهایی از این قید پیشنهاد می‌دهد که عقلانیت فرهنگی را که برخاسته از نگاه تفسیری اوست، در علوم اجتماعی به کار بسته شود.

بر اساس آنچه بیان شد، مهم‌ترین ویژگیهای پارادایم تفسیری را می‌توان در چهار دسته طبقه‌بندی کرد:

۱. طرد حجیت تمام عیار علم در مفهوم تجربی آن که در قالب تأکید صرف بر عمل‌گرایی متجلی می‌شود. علمگرایی مدرن، تحلیل پدیدارها و حصول فهم و شناخت از آنها را تنها از منظر تجربه

1. Punch

یا علوم طبیعی، پیگیری می‌کند. این امر یعنی تجربه‌گرایی محض در قالب علم‌گرایی را در منش هیوم و متعاقب آن در واکنش پوزیتیویست‌های منطقی به تقسیم‌بندی کانت از گزاره‌ها، می‌بینیم. در نقطه‌ی مقابل اندیشمندان تفسیری بر عناصر پیشینی در حصول فهم و معرفت اصرار می‌ورزند و تجربه‌گرایی محض را بر نمی‌تابند. لذا ایشان علوم طبیعی را معبری مناسب برای فهم و تحلیل پدیده‌های اجتماعی، فرهنگی و تاریخی نمی‌دانند.

۲. در جریان تحلیلی حصول معرفت و دانش، فرایندی نسبتاً تک‌بعدی و انحصاری را پیش می‌گیرد. در حالی که در جریان قاره‌ای طرق گوناگون و در عین حال متفاوت و درهم تنیده‌ای پیشنهاد می‌شود. از آن جمله‌اند: زمان و مکان، زمینه‌ها، زبان، فرهنگ و تاریخ و بازی‌مندی و ... . لذا اندیشمندان تفسیری شرایط امکان معرفت یا تجربه را نه واحد بلکه چند بعدی تلقی می‌کنند که در این میان تاریخ و ملحوظ داشتن تلقی تاریخی، جایگاهی ویژه دارد.

۳. ویژگی بعدی، سهمی است که دیدگاه تفسیری برای ساحت آگاهی انسان در تغییر شرایط رسیدن به معرفت یا فهم قائل می‌شود. انسان در عین اثرپذیری از محیط، زمینه‌ها و شرایط اجتماعی مقهور محض آنها نیست، چنانکه در جریانهای ساختار شکنانه پست‌مدرن نیز مشهود است در مقام تفسیر و دگرگونی بر می‌آید. از این رو مارکسیستها عملکرد فلسفه را در تاریخ اندیشه، منحصر به تفسیر عالم می‌دانند و این نگاه را به نقد می‌کشند. حال به زعم اینان و فلاسفه آگزیستانس این تغییر عالم است که باید در دستور کار قرار بگیرد و دنبال شود، تا نقش آگاهی بشری و ظرفیتهای آن خودنمایی کند.

۴. ویژگی پایانی، برناتفتن اتهام وارده به فلسفه در مورد ناتوانی و تناقض‌گویی است. این اتهام را عالمان علوم طبیعی یا تجربی با استناد به پیشرفته‌ها و موفقیت‌های این علوم و ناتوانی فلسفه سنتی مطرح کرده‌اند. فلاسفه تفسیری به تفلسف اصیل که همانا با کلیات و نه امور جزئی سر و کار داشته و از سوی دیگر به مسائل مرتبط با عقل می‌پردازد، پای‌بندی انکارناشدنی دارند (رعایت جهرمی، ۱۳۹۳).

در باب روش‌شناسی می‌توان گفت که پارادایم تفسیری در ساخت نظریات، از جزء به کل می‌رسد. در این پارادایم پژوهشگر با آزمودنی رابطه‌ای ذهنی برقرار می‌کند و درون اذهان آزمودنیها نفوذ می‌کند و صرفاً بر دریافت از طریق پرسشنامه‌ها تکیه نمی‌کند. به این دلیل که پژوهشگر از بستر درونی به درک پدیده می‌پردازد، واقعیات چندگانه‌ای شناسایی می‌شود. به این ترتیب روش‌شناسی به روش‌شناسی کیفی گرایش پیدا می‌کند. اصطلاحات مورد استفاده در این پارادایم از این قرارند: دیدگاه ایده‌نگاری، بازتابندگی، کنش و واکنش متقابل، تحلیل نظریه داده بنیاد، تحلیل محتوا و کثرت‌گرایی. این پارادایم می‌کوشد بر کاستیهای پوزیتیویسم و راهبرد استقرایی فائق آید. در این پارادایم ابتدا باید این اصل را پذیرفت که همه انواع گردآوری داده‌ها، فعالیتهایی گزینشی و شامل تفسیرهای مشاهده‌گردند. مشاهدات

همیشه از یک دیدگاه خاص به عمل می‌آید و وجود چارچوب مرجعی را که منطق مشاهده بدون پیش فرض است، غیرممکن می‌سازد. بنابراین لازم است پاسخهایی موقتی بر پرسشهای «چرایی» داشته باشیم و به جای اینکه همانند راهبرد استقرایی در پی انباشتن باشیم، در عوض باید از داده‌ها برای آزمون پاسخ موقت خود استفاده کنیم. این راهبرد با برخی از جنبه‌های مفروضات هستی‌شناختی پوزیتیویسم اشتراک نظر دارد اما مفروضات معرفت‌شناختی آن را رد می‌کند (بلیکی، ۲۰۰۰؛ ترجمه چاوشیان، ۱۳۸۴). علاوه بر این، حاصل این پارادایم در تولید علم رسیدن به نظریه‌ای واحد به عنوان هدف نیست، بلکه شواهد فرضیه اولیه را ابطال می‌کند تا در پی آن فرضیه‌ای دیگر طرح شود و این مسیر ادامه دارد. چنانچه فرضیه‌ای ابطال نشد، دلیل بر اثبات آن نیست. چون باید منتظر آزمونهای بعدی بود. به این ترتیب نظریه‌ای که بیشترین انطباق را با داده‌ها داشته باشد به بقا ادامه می‌دهد تا ابطال شود. به طور خلاصه می‌توان گفت علوم انسانی تفسیری درصدد ارائه تحلیلی منسجم از کنش اجتماعی بامعناست. این کار از طریق مشاهده مستقیم و دقیق رفتار مردم در شرایط طبیعی و به منظور فهم و تفسیر اینکه چگونه مردم دنیای اجتماعی خود را می‌آفرینند و به آن معنا می‌بخشند، صورت می‌گیرد (نیومن<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰). بر این اساس قانون یا مسیر یکتا و درستی برای درک معرفت در دست نیست. پس واقعیات انسانی خارجی قابل شناخت مستقل نیستند، بلکه شناختها متأثر از نظریات پیشین، جهان‌بینیهای پژوهشگر و ارزشهای مورد قبول اوست (ویلیس<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷).

خلاصه‌ای از نکات در ذیل آمده است:

جدول ۱. مقایسه دو پارادایم نظریه‌پردازی در چهار محور

پارادایم تفسیری	پارادایم اثبات‌گرایی	
<ul style="list-style-type: none"> <li>جهان واقعی وجود دارد.</li> <li>جهان از منظر تفسیر و ذهن ناظر قابل تصور و تحلیل است.</li> <li>تصور واحدی از واقعیت وجود ندارد، به خصوص واقعیت‌های اجتماعی.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>جهان واقعی وجود دارد.</li> <li>با ابزار حس می‌توان با جهان خارج ارتباط قرار کرد.</li> <li>شناخت واقعیت جهان با ابزار حس و عقل ممکن است.</li> <li>حقیقت واحدی از جهان موجود است.</li> </ul>	هستی‌شناسی
<ul style="list-style-type: none"> <li>شناخت از منابع مختلفی صورت می‌گیرد و نه فقط تجربه.</li> <li>پیش‌فرضها، ارزشها و جهان‌بینی پژوهشگر در پژوهش و تولید علم مؤثر است.</li> <li>روش واحدی برای پژوهش وجود ندارد.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>علوم غیرتجربی قابلیت اعتبارسنجی ندارند لذا علم نیستند.</li> <li>شناخت، ابزار مشخص و نظام‌مندی دارد.</li> <li>پژوهشگر از موضوع پژوهش جداست.</li> <li>روابط میان پدیده‌ها رابطه علی است.</li> </ul>	معرفت‌شناسی

1. Neuman
2. Willis

پارادایم تفسیری	پارادایم اثبات‌گرایی	
● به علت ماهیت انسان علوم انسانی با علوم مرتبط با طبیعت متفاوت است و باید روش‌شناسی متفاوتی پیش گرفت.	● علوم انسانی همانند علوم مرتبط با طبیعت قابلیت تولید و اعتبارسنجی دارند.	دیدگاه نسبت به علوم انسانی
● تبیین چرایی (دلیل)، توصیف، فهم، معنابخشی به مفاهیم، تغییر و پیش‌بینی	● تبیین چرایی پدیده‌ها (علت)، پیش‌بینی، اکتشاف، کنترل و تجویز	هدف نظریه‌پردازی و تولید علم

### ب) تبیین شکاف نظریه و عمل تربیتی در هر پارادایم

با توجه به معرفی پارادایم‌های نظریه‌پردازی، همچنین ویژگی‌ها و شناختی که از عمل تربیتی به وجود آمد، به تبیین مسئله شکاف نظریه و عمل تربیتی از منظر دو پارادایم خواهیم پرداخت. یعنی می‌خواهیم بدانیم که در هر کدام از پارادایم‌های نظریه‌پردازی مسئله شکاف نظریه و عمل تربیتی چگونه تبیین می‌شود؟

۱) تبیین شکاف نظریه و عمل تربیتی در پارادایم اثبات‌گرایی: همان‌گونه که اشاره شد، در پارادایم اثبات‌گرایی شناخت فقط از طریق اثبات تجربی و علمی ممکن است. رفتار پدیده‌های جهان را می‌توان بر اساس قواعد علمی و از طریق علی تبیین کرد، لذا در انسان‌شناسی پارادایم اثبات‌گرا نوعی رویکرد رفتارگرا و متکی به تبیین رفتار از طریق روابط علی مشاهده می‌شود. همچنین در این پارادایم پژوهشگر و پدیده دو مقوله جدا از هم‌اند و پژوهشگر می‌تواند بدون اینکه بر پدیده مورد بررسی اثر بگذارد یا از آن تأثیر بپذیرد، آن را مطالعه کند. گروهی از اندیشمندان همچون همپل معتقدند که تبیین عمل با دلیل عامل (همان دلیلی که به عنوان یکی از ویژگی‌های عمل تربیتی برشمرده شد.) همان ساختار تبیین علمی را دارد، یعنی تبیین علی است (ذاکری، ۱۳۸۷). هر رویدادی از دید این اندیشمندان رویدادی فیزیکی است که ممکن است، توصیفی شبیه دلیل به خود بگیرد. لذا دلیل چون پای در یک قانون علمی و فیزیکی دارد، با عمل رابطه علی دارد و صرفاً یک توصیف ذهنی به‌شمار نمی‌آید. گروه دیگری معتقدند که دلیل نمی‌تواند توصیف مناسب علت به‌شمار آید، اما به‌سبب وابستگی به قانون فراگیر طبیعت، علت‌هایی دیگر مانند علت‌های فیزیکی و عصب‌شناختی برای عمل تصور می‌کنند.

بر اساس این فرضیات در پارادایم اثبات‌گرایی مسئله شکاف نظریه و عمل تربیتی در دو جنبه تبیین می‌شود. اولین جنبه، عدم کفایت رشد یافتگی علمی، یعنی حجم پژوهش‌ها در تولید نظریات تربیتی اندک است و با رشد علمی در پژوهش‌ها، مانند پژوهش‌های عصب‌شناختی می‌توان بر اساس یافته‌های جدید به سمت نظریه‌های تربیتی منطبق با واقعیت پیش رفت. پس در جنبه اول فرض

بر امکان کاهش شکاف براساس رشد مطالعات تجربی خواهد بود. جنبه دوم جنبه عملگردی است که مربوط به واسطه‌های انتقال دانش و نحوه عمل عمل‌گران تربیتی است. یعنی مشکل از جایی نشأت می‌گیرد که یا دانش تربیتی به درستی به دست عمل‌گران تربیتی نمی‌رسد یا آنها به درستی آنها را به کار نمی‌بندند. در این پارادایم رد پای شکاف میان نظریه و عمل تربیتی، در مبانی فلسفی نظریه‌پردازی جست‌وجو نمی‌شود، بلکه این مسئله به مسئله‌ای کاربردی و فنی و نه فلسفی فروکاهش می‌یابد.

نتایج مقاله‌ای مروری<sup>۱</sup> در این مورد (بروک کمپ و ون هوت - ولترز، ۲۰۰۷) که به انواع راه‌حل مسئله شکاف نظریه و عمل تربیتی در پارادایم اثبات‌گرا می‌پردازد، اثبات‌کننده مدعای بالاست. براساس این پژوهش، چهار نوع پژوهش در مسئله شکاف وجود دارد که بیانیهایی متفاوت از این شکاف دربردارند:

۱. پژوهشهایی که در آنها مسئله بنیادی بر این گزاره استوار است که پژوهشهای آموزشی نتایج قطعی اندکی در اختیار می‌گذارند.<sup>۲</sup>

۲. دومین طرح مسئله این‌گونه است که پژوهشهای آموزشی نتایج عملی اندکی فراهم می‌کنند.<sup>۳</sup>

۳. بخش سوم پژوهشها به این می‌پردازند که عملگران تربیتی معتقدند، نتایج پژوهشهای تربیتی قطعی یا عملی نیست.<sup>۴</sup>

۴. آخرین دسته از مسائلی که پژوهشگران در بحث شکاف میان نظریه و عمل به آن پرداخته‌اند، استفاده اندک و کمتر از حد نیاز عملگران از پژوهشهای آموزشی است.<sup>۵</sup> (بروک کمپ و ون هوت - ولترز، ۲۰۰۷).

پرداختن به مسئله از زوایای یاد شده، نشان می‌دهد که به اعتقاد اندیشمندان اثبات‌گرا مبانی فلسفی اثبات‌گرایانه منجر به ایجاد شکاف میان نظریه و عمل تربیتی نمی‌شود. ایشان دیدگاه اثبات‌گرایی و روش‌شناسی آن را برای تولید نظریه‌های تربیتی پذیرفتنی می‌دانند و حل مسئله را در سرفصلهایی پی می‌گیرند که برشمردیم.

**۲) تبیین شکاف نظریه و عمل تربیتی در پارادایم تفسیری:** پارادایم تفسیری به سبب کاستیهای

پارادایم اثبات‌گرایی پا به میدان نهاد. اهم این کاستیها عبارت‌اند از: ۱. عدم استفاده اثبات‌گرایی از همه منابع معرفتی، ۲. نفی ارتباط و تأثیر و تأثرات پژوهشگر با پدیده و ۳. عدم توانایی توجیه برخی پدیده‌ها. در این پارادایم برای تبیین یک پدیده در پی یک رابطه علی نیستیم، بلکه

1. The gap between educational research and practice: A literature review, symposium, and questionnaire  
2. Educational research yields only few conclusive results.  
3. Educational research yields only few practical results.  
4. Practitioners believe that educational research is not conclusive or practical.  
5. Practitioners make only little (appropriate) use of educational research.

در پی تبیینها یا واقعیات چندگانه‌ایم. روشهای کمی جای خود را به روشهای کیفی می‌دهند. مناسبات اجتماعی و فهم عمومی و ذهنی در فهم و تبیین پدیده‌ها مؤثر می‌شوند. به این ترتیب عمل تربیتی با مختصاتی که گفته شد با نظریات تربیتی دچار شکاف است؛ چرا که دست یافتن به تبیین درستی از واقع بما هو واقع، به دلیل ارتباط تنگاتنگ علم با پیش‌فرضهای پژوهشگر کاری بس دشوار است، یعنی چون نمی‌توان فهم دقیقی از عمل تربیتی یافت و هر فهمی در انقیاد و زنجیر فهم و برداشت آدمی است، لذا عمل تربیتی به صورت کامل در دام ذهن و نظریات تربیتی نمی‌افتد و همواره میان این دو شکافی غیر قابل رفع وجود دارد. در این پارادایم به سبب عدم فهم درست از عمل تربیتی، نظریه‌های تربیتی متهم به عدم کفایت و کمال هستند و در حد سازه‌هایی برای کاهش مشکل عمل تربیتی باقی می‌مانند و انتظار اتحاد نظریه و عمل تربیتی از اساس انتظاری بیهوده است. گرچه نظریات خود را به فهم دقیق عمل تربیتی و راهکارهایی برای آن نزدیک می‌کنند و وظیفه پژوهشگر همین است، اما با توجه به ماهیت جداگانه‌ای که میان عمل و نظریه وجود دارد این انطباق میسر نخواهد شد.

ارائه راهکارهایی مانند پژوهشهای عملی و عمل فکورانه شواب (اوایل دهه ۱۹۷۰) و همچنین مدل عملی تعاملات مرزی<sup>۱</sup> یا مدل انجمنهای دانش<sup>۲</sup> در این پارادایم برای حل مسئله شکاف نظریه و عمل تربیتی گواهی بر این مدعا است.

مقایسه تبیین مسئله از منظر دو پارادایم در جدول شماره ۲ آورده شده است.

جدول ۲. مقایسه تبیین مسئله از منظر دو پارادایم

پارادایم اثبات‌گرایی	پارادایم تفسیری	
<ul style="list-style-type: none"> <li>عدم رشد یافتگی کافی علمی</li> <li>انتقال نامناسب دانش به عملگران</li> <li>اهمال در عمل عملگران تربیتی</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>عدم امکان رسیدن به شناخت واقعی از موقعیتهای عملی</li> <li>عدم تولید سازه‌های ذهنی مناسب برای موقعیت عملی</li> <li>ارتباط ناقص پژوهشگر با دنیای واقعی و عمل تربیتی</li> </ul>	<b>تبیین دلایل شکاف</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>شکاف امکان حذف شدن دارد.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>شکاف امکان از بین رفتن ندارد، صرفاً ممکن است کاهش یابد.</li> </ul>	<b>امکان یا عدم امکان حذف شکاف</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>توسعه پژوهشها برای یافتن نتایج قطعی</li> <li>توسعه پژوهش با قصد یافتن راهکار عملی</li> <li>انتقال مناسب نتایج پژوهش به عملگران تربیتی</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>مدل عملی تعاملات مرزی (BCP Model)</li> <li>مدل انجمنهای دانش (KC Model)</li> </ul>	<b>راهکار مواجهه</b>

1. The Model of Boundary-Crossing Practices (BCP Model)
2. The Model of Knowledge Communities (KC Model)

## ج) نقد و بررسی تبیین شکاف از منظر دو پارادایم

مهم‌ترین ویژگی تبیین اثبات‌گرایانه، همانندنگاری انسان و دیگر موجودات است. فهم مسئله و روش‌شناسی حل مسئله متوقف بر همین شناخت از انسان است. وجود ابعاد اجتماعی، فرهنگی، معنوی و غیره این نوع تلقی را به چالش می‌کشد. اتفاقات جوامع بشری، تغییرات آن و عدم توان این پارادایم برای توجیه رفتارهای بشری مانند ایثار، عشق و حتی اتفاقات فرازمان، پیش‌فرضهای این پارادایم در مورد انسان را به شدت متزلزل می‌سازد. نگاه علت‌گرایانه که در پشت دیدگاه اثبات‌گرایی وجود دارد، نمی‌تواند عمل انسانی را توجیه کند. اما چنانچه بتوان پشتوانه‌های فلسفی مناسب برای شناخت انسان یافت، نگاه اثبات‌گرا می‌تواند با بررسی‌هایی به روش خود، مؤید یا رد‌کننده ادعاها باشد. راه‌حلهایی که در اثبات‌گرایی برای رفع شکاف پیشنهاد می‌شوند، همچون راه‌هایی‌اند که برای حل مسائل فیزیکی و طبیعت‌در نظر گرفته می‌شوند. از این‌رو، گذشته از اینکه این پارادایم شناخت همه ابعاد انسانی را به‌دست نمی‌دهد، در بُعد راه‌حل نیز ناکارآمد است، چراکه سالیانی است پیگیری این راه‌حله‌ها به برهم آمدن شکاف منجر نشده‌اند. به نظر می‌رسد این عدم توانمندی ریشه در پیش‌فرضهای اثبات‌گرایانه و به تبع آن شناخت ناقص انسان در این پارادایم دارد. پس در مسئله شکاف نظریه و عمل تربیتی پیش‌فرضهای اثبات‌گرایانه نمی‌توانند رهگشا باشند، هر چند بهره‌مندی از روشهای اثبات‌گرایی در مرحله اعتبارسنجی و در مقام داوری می‌تواند به کمک نظریه‌های تربیتی بیاید.

در پارادایم تفسیری فهم مسئله در گرو فهم عمومی و پژوهشگر است. اگر چه این نوع تلقی به واقعیت امور انسانی نزدیک‌تر است، اما دست پژوهشگر را تا حدی از معیارهایی برای اثبات مدعا خالی می‌کند چرا که با فرض پذیرفتن آثار پژوهشگر در پژوهش، به نوعی نسبی‌گرایی تن داده می‌شود. ضمن آنکه رویکرد دلیل-محور برای توجیه عمل تربیتی می‌تواند راه را برای تبیین رفتار متریان بگشاید، اما اگر بخواهیم کارکرد تغییر رفتار را برای نظریه‌های تربیتی قائل شویم، نمی‌توانیم صرفاً به تبیین عمل تربیتی براساس پارادایم تفسیری اکتفا کنیم. این نکته که شکاف میان نظریه و عمل تربیتی شکافی واقعی و غیرقابل رفع تلقی می‌شود، یک موضع‌گیری منطقی به نظر می‌رسد، ولی باید راه‌هایی مبتنی بر معیارها و روشهایی مشخص برای تأمین هدف تربیت (تغییر رفتار) و مواجهه با شکاف نیز پیشنهاد شود. پس گویا پارادایم تفسیری تا حدی از پس تبیین شکاف و دلایل ماندگاری آن برآمده است، اما در مرحله مواجهه، ناکارآمد است. تلاشهای اندیشمندان این پارادایم برای مواجهه به اندازه کافی غنی نشده‌اند. همچنین براساس مبانی پارادایم تفسیری مواجهه به قصد تغییر رفتار که هدف تربیت است امکان وقوع چندانی ندارد.

## ۵) تبیین متمایز بر اساس نقد و بررسی مسئله شکاف نظریه و عمل تربیتی در دو پارادایم

### اثبات‌گرا و تفسیری

با توجه به مجموعه نقاط قوت و ضعفی که در تبیین شکاف میان نظریه و عمل تربیتی براساس پارادایمها شناسایی شدند، این تبیین به ارائه چهار مؤلفه اصلی می‌پردازد که در آن تلاشی قابل توجه برای

تقویت نقاط مثبت تبیین‌های پیشین و رفع نقاط ضعف آنها صورت گرفته است. به این ترتیب از لحاظ فلسفی بستری مناسب‌تر برای مواجهه با مسئله شکاف ایجاد می‌شود:

**(۱) انتزاع نظریه تربیتی از موقعیت عملی:** به نظر می‌رسد نظریه‌های تربیتی می‌بایست برخاسته از موقعیت‌های عمل تربیتی باشند. لذا توجه ویژه به واقع که همان عمل تربیتی است باید در نظر پژوهشگران مؤثر باشد. یکی از آفات مهم و اثرگذار، دوری پژوهشگران از موقعیت عملی است. شناخت موقعیت عملی گرچه متأثر از نگاه پژوهشگر است، اما می‌تواند با ابزارهایی مانند نظر جمعی، توصیفات گروه نقاد و توصیفات اثبات‌گرایانه به واقعیت نزدیک‌تر شود. به این ترتیب می‌توانیم بر یکی از مشکلات جدی در مسئله شکاف نظریه و عمل تربیتی که همان دوری نظریه پرداز از موقعیت عملی است فائق بیاییم. اثبات‌گرایان بخشی از مشکل را در عدم اجرای مناسب دستورالعملها از سوی مربی می‌دانند، حال آنکه تصور صحیحی از موقعیت عمل تربیتی و کلاس درس ندارند. در نقطه مقابل اندیشمندان تفسیری بیش از حد به سمت ذهن‌گرایی پیش رفته‌اند و باید بتوان رویکرد ایشان را به موقعیت واقعی تدریس و کلاس درس نزدیک کرد. همچنین برای رفع مشکل وحدت‌گرایی (در پارادایم اثبات‌گرایی) یا ذهن‌گرایی (در پارادایم تفسیری) می‌بایست نقش خرد جمعی و توصیفات گروه نقاد را پر رنگ کرد. گرچه این نکته در هر دو پارادایم به گونه‌هایی متفاوت مدنظر بوده است، اما روش‌شناسی منحصر در پارادایم سبب شده است انتزاع نظریه‌ها همچنان با محدودیتهایی مواجه باشد. لذا پیشنهاد می‌شود در تبیین متمایز سهم بیشتری به ارتباط میان نظریه و موقعیت عملی بدهیم و انتزاع نظریه را از موقعیت واقعی تربیت انتظار بکشیم. باید دانست که توجه به این نکته مرهون جنبه مثبت هر دو پارادایم برای ایجاد نظریه‌ای متناسب با واقعیات برای مواجهه مناسب با شکاف میان نظریه و عمل تربیتی خواهد بود.

**(۲) الزام توجه به نقش مربی:** نظریه‌های تربیتی باید برای شرایط عمل، انعطاف کافی به وجود آورند، زیرا شرایط هر عمل تربیتی منحصر به فرد است. باید پذیرفت که آنچه در نظریه‌های تربیتی منعکس می‌شود، براساس تجربیات گذشته است و آنچه رخ می‌دهد تا حدی متفاوت با تجربیات پیشین. همچنین در هر دو پارادایم مربی به مثابه عنصری منفعل و نه فعال در نظر گرفته می‌شود. به این ترتیب ملاحظه نقش مربی در ایفای نقش در حکم عملگر تربیتی بسیار حائز اهمیت است. از این رو نظریه‌های تربیتی باید از نگاه به مربی به مثابه عمل‌کننده به دستورالعملهای مشخص، تغییر نظر بدهند به مربی خلاق و موقعیت - محور، هر چند این تغییر می‌تواند با حفظ اصولی ثابت همراه باشد، زیرا کلیات شرایط تربیتی از شباهتهایی نیز برخوردارند. به این ترتیب در مولفه دوم تبیین متمایز در پی تأکید بر نقش مربی در حکم عامل تربیت هستیم و توجه به این نکته شرایط و ویژگیهای نظریه‌پردازی را به میزانی قابل توجه متأثر خواهد کرد. در پرتو این مؤلفه و استلزاماتی

که برای نظریه‌ها به ارمغان می‌آورد، می‌توان انتظار داشت مواجهه بهتری در جهت کاهش شکاف میان نظریه و عمل تربیتی صورت پذیرد.

**۳) لزوم وسعت منابع معرفتی:** نظریه‌پردازان تربیتی باید این واقعیت را بپذیرند که یافته‌های آنها چه از منابع اثبات‌گرایی باشد و چه منابع تفسیری، باز هم برای تحلیل رفتار انسان کفایت نمی‌کنند. گاهی واقعیت در پس قدرت یا شرایط خاص فهم عمومی بشر پنهان می‌ماند. از این رو پیشنهاد می‌شود که برای درک صحیح واقعیت تربیتی به منابع دیگری از جمله رویکردهای انتقادی یا منابع معرفتی دینی رجوع شود. به این ترتیب مسیر برای شناخت انسان از منابع دیگر معرفتی معتبر مانند ماوراءالطبیعه، دین و وحی برای تبیین رفتار انسان باز می‌شود. مثلاً محمدرضایی و بیابانکی (۱۳۸۹) از تعامل علم و دین بر مبنای روش‌شناسی برنامه‌های پژوهشی لاکاتوش سخن می‌گویند. این گونه منابع نیز اگر بتوانند تبیینی مناسب و درست از رفتار انسانی ارائه دهند، می‌توانند در ترکیب‌بندی نظریات تربیتی به کار آیند. در واقع سومین مؤلفه در تبیین متمایز توسعه منابع معرفتی برای شناخت انسان و شرایط اوست.

**۴) مواجهه دائم، آگاهانه و فعال با شکاف:** باید به واقعیت عدم امکان حذف کامل شکاف میان نظریه و عمل تربیتی تن داد و راههایی برای مواجهه دائمی با این مسئله همیشگی یافت. پذیرفتن این مؤلفه عمل تربیتی و نظریه تربیتی را انعطاف‌پذیر می‌سازد تا در مسیر تکامل خود به سمت نوعی همگرایی حرکت کند، گرچه همگرایی کامل به‌وجود نخواهد آمد. در این مؤلفه تأکید بر آن است که باید رابطه‌ای دوسویه و همیشگی میان دو سر طیف (نظریه و عمل) وجود داشته باشد. با توجه به این ویژگی است که می‌توان نظریه تربیتی را از جایگاه استوارتر و با تغییرات کمتر تصور کرد و عمل عاملان تربیتی را در موقعیتهای خاص با انعطاف و تغییرات بیشتری نسبت به نظریه‌های تربیتی متصور شد. پس راه اصلی برای مواجهه منطقی حرکتی متقابل و متعادل از سوی هر دو جنبه اساسی شکاف (نظریه و عمل)، به سوی همگرایی است. لذا چنانچه نظریه‌پردازان تربیتی یا عاملان تربیت در نوعی سکون به‌سر ببرند، مواجهه‌ای سازنده در مسئله شکاف نظریه و عمل تربیتی رخ نداده است.

- آل حسینی، فرشته؛ سجادی، سیدمهدی؛ صادق‌زاده، علیرضا و مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۴). فلسفه تربیت اسلامی در رویارویی با دیدگاه‌های عملی با تأکید بر دیدگاه ویلفرد کار و استغن تولمین. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۲۳، ۱۰۷-۱۳۰.
- ایروانی، شهین و باقری نوع‌پرست، خسرو. (۱۳۷۸). شکاف میان نظریه و عمل در تعلیم و تربیت. مدرس علوم انسانی، ۳، ۵۲-۳۹.
- بلیکی، نورمن. (۲۰۰۰). طراحی پژوهش‌های اجتماعی، ترجمه حسن چاوشیان (۱۳۸۴). تهران: نشر نی.
- پوپر، کارل ریموند. (۱۹۶۳). حدسها و ابطالها: رشد و شناخت علمی، ترجمه احمد آرام (۱۳۷۵). تهران: شرکت سهامی انتشار.
- دانایی‌فرد، حسن. (۱۳۸۹). نظریه‌پردازی: مبانی و روش‌شناسی‌ها. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت)، مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی.
- ذاکری، مهدی. (۱۳۸۷). نظریه علی عمل و اشکال ارتباط منطقی. فصلنامه فلسفه، ۳۶ (۲)، ۵-۳۰.
- رعایت جهرمی، محمد. (۱۳۹۳). دگرگونی نظریه‌های حقیقت در فلسفه‌های قاره‌ای و تحلیلی قرن بیستم. فصلنامه اشارات، ۱ (۲)، ۷-۲۸.
- شریعتمداری، علی. (۱۳۷۲). فلسفه: مسائل فلسفی، مکتب‌های فلسفی، مبانی علوم. تهران: انتشارات فرهنگ اسلامی.
- صادق‌زاده قمصری، علیرضا. (۱۳۹۱). تدوین «فلسفه تربیتی اجتماع» متناسب با فرهنگ اسلامی و ایرانی: پیش‌نیاز تحول اساسی در نظام‌های تربیتی مدرن. فصلنامه علمی پژوهشی راهبرد فرهنگ، ۵ (۱۷ و ۱۸)، ۵۱-۹۱.
- صادقی، رضا. (۱۳۹۸). ماهیت پارادایم و ابعاد کل‌گرایانه آن. مجله علمی - پژوهشی متافیزیک، ۱۱ (۲۷)، ۱۲۹-۱۵۶.  
Doi: 10.22108/mp.2017.92816
- صفایی‌موحد، سعید و محبت، هدیه. (۱۳۹۱). هرمنوتیک فلسفی و برنامه درسی. نوآوری‌های آموزشی، ۱۱ (۱)، ۱۱۳-۱۳۶.
- فی، برایان. (۱۹۹۶). پارادایم‌شناسی علوم انسانی، ترجمه مرتضی مردیها (۱۳۸۹). تهران: دانشگاه امام صادق (ع)، پژوهشکده مطالعات راهبردی.
- گال، مردیت دامین؛ بورگ، والتر و گال، جویس. (۱۳۸۶). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی، ترجمه احمدرضا نصر و همکاران. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت)، دانشگاه شهید بهشتی.
- لطیفی، غلامرضا. (۱۳۸۸). بررسی تطبیقی آراء روش‌شناختی ماکس وبر و پیتر وینچ. فصلنامه علوم اجتماعی، ۱۶ (۴۶)، ۷۵-۱۰۵.
- Dor: 20.1001.1.17351162.1388.16.46.3.8
- محمدرضایی، محمد و بیابانکی، سید مهدی. (۱۳۸۹). تعامل علم و دین بر مبنای روش‌شناسی برنامه‌های پژوهشی لاکاتوش. نشریه فلسفه دین، ۷ (۷)، ۱۹-۴۴.
- مدنی‌فر، محمدرضا و باقری نوع‌پرست، خسرو. (۱۳۹۶). تبیین ماهیت عمل تربیتی از منظر الگوی هدف - وسیله. دو فصلنامه فلسفه تربیت، ۳، ۳۷-۵۹.
- وجدانی، فاطمه؛ ایمانی، محسن؛ اکبری‌ان، رضا و صادق‌زاده قمصری، علیرضا. (۱۳۹۱). تحلیل شکاف میان نظر و عمل اخلاقی از دیدگاه علامه طباطبایی ره. پژوهشنامه اخلاق، ۵ (۱۸)، ۷-۲۶.

Bauer, K., & Fischer, F. (2007). The educational research-practice interface revisited: A scripting perspective. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 221-236.  
<https://doi.org/10.1080/13803610701626150>

- Biesta, G. (2007). Bridging the gap between educational research and educational practice: The need for critical distance. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 295-301. <https://doi.org/10.1080/13803610701640227>
- Broekkamp, H., & van Hout-Wolters, B. H. A. M. (2007). The gap between educational research and practice: A literature review, symposium, and questionnaire. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 203-220.
- Carr, D. (1992). Practical enquiry, values and the problem of educational theory. *Oxford Review of Education*, 18(3), 241-251.
- McIntyre, D. (2005). Bridging the gap between research and practice. *Cambridge Journal of Education*, 35(3), 357-382. <https://doi.org/10.1080/03057640500319065>
- Neuman, W. L. (2000). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. London: Allyn and Bacon.
- Peters, M. A. (2006). Higher education, development and the learning economy. *Policy Futures in Education*, 4(3), 279-291. <https://doi.org/10.2304/pfie.2006.4.3.279>
- Punch, K. (1998). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. London: Flaming.
- Schlick, M., Mulder, H. L. & van de Velde-Schlick, B. F. B. (1978). *Moritz Schlick philosophical papers: Volume 1: (1909-1922)*. Springer.
- Willis, J. (2007). *Foundations of qualitative research: Interpretive and critical approaches*. London: SAGE Publications, Inc.



## A Critical Analysis of the Gap between Theory and Practice in Education from Positivist and Interpretivist Paradigms

M. A. Kebriyaa'ee<sup>1</sup> © A. R. Saadeghzaadeh Ghamsari, Ph.D.<sup>2\*</sup> © K. Bagheri Noaparast, Ph.D.<sup>3</sup> © S. M. Sajjadi, Ph.D.<sup>4</sup>

### Abstract

The gap between educational theory and practice, according to the opinionated observers still persists and the technological advances as well as the development of new educational subjects have further deepened and widened this gap, thus creating a problem which is addressed herein from a philosophical perspective. More specifically, the two concepts of educational theory and practice are initially looked upon from positivist and interpretivist perspectives. Given the methodological similarity between positivist research in humanities and natural sciences, the gap between theory and practice can be explained in two ways: one is the lack of adequate advancement in research, and the other, inadequate use of the research findings. Thus the closure of the gap is deemed possible in this paradigm. However, in the interpretivist perspective such closure is not considered possible, and only ways of its narrowing are discussed. Based on these two conclusions, a third perspective is given which is distinct as it is based on four elements of abstraction of theory, the role of teacher, expansion of resources, and knowingly, constantly, and actively confronting the gap.

**Keywords:** Theory and practice gap, philosophical explanation, positivism, interpretivism

**Date Received:** April 3, 2023

**Date Accepted:** Oct. 4, 2023

*This paper is derived from the first author's Doctoral Dissertation.*

1. Doctoral Graduate in Philosophy of Education, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran.
2. Associate Professor, Department of Education, Faculty of Humanities, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran (Corresponding Author).  
**E-mail:** ali\_sadeq@modares.ac.ir
3. Professor, Department of Education, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran.
4. Professor, Department of Education, Faculty of Humanities, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran.