



## موانع روش شناختی توسعه علوم انسانی

نویسنده: فرامرز قراملکی، احد

فلسفه و کلام :: قیسات :: زمستان 1383 - شماره 34 (علمی-ترویجی)

از 103 تا 118

آدرس ثابت : <http://www.noormags.com/view/fa/articlepage/61625>

دانلود شده توسط : زهرا سادات مدرسی

تاریخ دانلود : 1393/02/01 17:42:52

مرکز تحقیقات کامپیوتری علوم اسلامی (نور) جهت ارائه مجلات عرضه شده در پایگاه، مجوز لازم را از صاحبان مجلات، دریافت نموده است، بر این اساس همه حقوق مادی برآمده از ورود اطلاعات مقالات، مجلات و تألیفات موجود در پایگاه، متعلق به "مرکز نور" می باشد. بنابر این، هرگونه نشر و عرضه مقالات در قالب نوشتار و تصویر به صورت کاغذی و مانند آن، یا به صورت دیجیتالی که حاصل و بر گرفته از این پایگاه باشد، نیازمند کسب مجوز لازم، از صاحبان مجلات و مرکز تحقیقات کامپیوتری علوم اسلامی (نور) می باشد و تخلف از آن موجب پیگرد قانونی است. به منظور کسب اطلاعات بیشتر به صفحه [قوانین و مقررات](#) استفاده از پایگاه مجلات تخصصی نور مراجعه فرمائید.



پایگاه مجلات تخصصی نور

# موانع روش‌شناختی توسعه علوم انسانی

احد فرامرز قراملکی\*

## چکیده

مساله توسعه علوم انسانی، مساله چندتباری و چندعاملی است. از این رو تأکید بر بررسی علل و موانع را نباید به معنای نفی دیگر عوامل دانست. در میان موانع مختلف رشد دانش‌های انسانی به تحلیل موانع روش‌شناختی بسنده می‌کنیم و آن را معطوف به جریان رشد علوم انسانی در جامعه معاصر خود مورد تحقیق قرار می‌دهیم. در آمیختن مشکل و مساله، تحویلی‌نگری، اخذ مساله نما به جای مساله، اخذ نظریه به جای فرضیه، در آمیختن مرز علوم، حصرگرایی روش‌شناختی و فقدان الگوی پژوهشی برای تحلیل مسایل چندتباری هفت مانع عمده در راه رشد و توسعه علوم انسانی است. هر یک از این موانع، خود معلول عواملی‌اند و دارای آثار زیانبار، اما آن‌چه در این مقاله مورد تأکید است اشاره به شیوه‌های عبور از این هفت‌خان وادی علم است که به صورت قواعد راهبردی ارائه می‌شود.

**واژگان کلیدی:** روش‌شناسی، توسعه علوم انسانی، مساله، فرضیه، مرز علوم،

تحویلی‌نگری، مسائل چندتباری

## طرح مساله

توسعه علوم انسانی نقش راهبردی در توسعه دانش و فن آوری به طور کلی دارد. و همین نکته، ضرورت جست‌وجو از عوامل تسهیل‌کننده و موانع بازدارنده رشد و بالندگی

\* تاریخ دریافت: ۸۳/۷/۱۵، تاریخ تأیید: ۸۳/۸/۱۲.

\*\* دانشیار دانشگاه تهران.

علوم انسانی را خردپذیر می‌کند. اما چنین جست‌وجویی به دلیل فراخ دامنی و پیچیدگی قابل مطالعه در یک تحقیق محدود نیست. با استفاده از فن تجزیه، از فنون تبدیل مشکل به مساله، می‌توان به مساله‌ای معین، متمایز و قابل پژوهش دست یافت.

یک، بحث از علل تسهیل کننده و موانع بازدارنده توسعه علوم انسانی در دو مقام قابل طرح است: مقام تعریف و مقام تحقق. مساله نخست این است که علوم انسانی در مقام تعریف با چه موانع توسعه و عوامل بسط مواجه‌اند. مساله دوم پرسش از موانع رشد علوم انسانی در مقام تحقق (at work) است. این دو مساله از جهات مختلفی تفاوت دارند: اولاً مساله دوم فرهنگ وابسته است و از این رو می‌توان آن را در سطوح مختلفی چون سطح ملی، منطقه‌ای و جهانی مورد بررسی قرار داد. ثانیاً مساله دوم، صرفاً با روش‌های تحلیلی-منطقی قابل بررسی نیست بلکه محتاج مطالعه پسینی و تجربی است.

دو، توسعه علوم انسانی از امور چندعاملی (multi factorial) است و در تبیین آن عوامل منطقی، روش‌شناختی، روان‌شناختی، جامعه‌شناختی و تاریخی را می‌توان مورد توجه قرار داد. در این میان، عوامل روش‌شناختی نقش راهبردی در توسعه علوم انسانی دارد. به همین دلیل می‌توان از موانع روش‌شناختی توسعه علوم انسانی جست‌وجو کرد. اما، مراد از موانع روش‌شناختی چیست؟

می‌دانیم، نیروی محرکه توسعه علوم، پژوهش نظام‌مند است. به لحاظ نظری، تردیدی نیست که «روش برای نیل به حقیقت، ضروری و گریزناپذیر است و تحقیق بدون روش به نظر می‌رسد بیش‌تر مضر است و کم‌تر مفید» (دکارت، Rene Descart، ص ۱۰۰ و ۱۰۱). حتی برخی از فیلسوفان پست مدرنیست که به ظاهر برضد روش (Against Method) نوشته‌اند، سعی کرده‌اند دیدگاه خود را به نحو روشمند خردپذیر سازند (فایرابند، (Paul Feyerabend) اما در عمل پای‌بندی به روش تحقیق در علوم انسانی، به معنای پای‌بندی به چارچوب نظری، اصول و قواعد گستره‌ای که پژوهش به آن متعلق است، کمرنگ می‌باشد.

یکی از عوامل این امر، عدم الزام عملی به اصل مسبوقیت پژوهش بر آموزش کافی در گستره است (فرامرزی قراملکسی، ۱۳۸۳: ص ۳۵). اما این سخن را نباید ساده‌انگارانه در مصداق پیش پا افتاده و مع‌الأسف رایج آن منحصر کرد، یعنی این که فردی دانش کافی

نیاموخته در یکی از گستره‌های علوم انسانی به پژوهش در مسایل آن گستره می‌پردازد. مروری بر آمار فراوان خلط مفاهیم کلیدی علوم در آن چه به عنوان تحقیق در پایان‌نامه‌های تحصیلی و یا برخی مقالات رؤیت می‌شود، ادعای یاد شده را نشان می‌دهد. اما در تحلیل عدم پای‌بندی به اصل مسبوقیت پژوهش بر آموزش نباید نقش وضعیت نظام آموزش عالی و برنامه‌های درسی را از حیث کارآمدی (کارایی و اثربخشی) مورد غفلت قرار داد. این بعد از بحث مورد بررسی مقاله حاضر نیست.

عامل مهم عدم پای‌بندی عملی به روشمندی پژوهش در حوزه علوم انسانی، منقح نبودن اصول و فنون آن است. به عنوان مثال، تمایز مشکل (difficulty) و مساله (problem) برای بسیاری از محققان علوم انسانی به صورت منقح مورد تأمل قسراً نگرفته است و یا روش‌شناسی تحلیل مسایل چندتباری (multiple-origens) روشن نشده است. مراد از موانع روش‌شناختی توسعه علوم انسانی در مقاله حاضر، رخنه‌های روشی در این گستره است. بدون تردید، توسعه علوم انسانی در گرو توسعه روش‌شناسی آن‌ها است و این امر اهمیت تأمل در موانع روش‌شناختی رشد علوم انسانی را نشان می‌دهد. جستار در این موانع، معطوف به مقام تحقق علوم انسانی و با نظر به وضعیت آن علوم در محافل علمی معاصر در جامعه خودمان، مساله مقاله حاضر است. آن چه به عنوان پایان‌نامه‌های تحصیلی دوره‌های تحصیلات تکمیلی تالیف می‌شود، طرح‌های پژوهشی، مقاله‌ها و کتاب‌های منتشر شده در دو دهه اخیر در حوزه علوم انسانی ملاک مطالعه و داوری این مقاله است.

### یک، درآمیختن مشکل و مساله

بسیاری از آن چه در برخی از گستره‌های علوم انسانی به عنوان پژوهش ارایه می‌شوند، اساساً تتبع موضوع محورند و نه پژوهش معطوف به مساله. در میان پژوهش‌هایی که با مواجهه محقق با معضله آغاز می‌شوند، غالباً به تمایز مهم مشکل و مساله توجه نمی‌شود و این امر ناکامی و بی‌حاصلی بسیاری از تحقیقات حوزه علوم انسانی را تبیین می‌کند. توضیح مطلب: سر این که گفته‌اند «حسن السؤال نصف العلم» این است که بدون

تشخیص دقیق مساله، نمی‌توان روش مناسب برای حل اثر بخش آن به دست گرفت. علم از مساله فربه شود و حل مساله مسبوق به تشخیص دقیق آن است. یکی از موانع تشخیص دقیق مساله، عدم توجه به تمایز مشکل و مساله است و این مهم همان گونه که در مسایل عملی باید مورد توجه مدیران و رهبران قرار گیرد، در مسایل نظری نیز باید مورد توجه پژوهشگران باشد. به عنوان مثال، اعتیاد، اختلاس، ارتشاء و بیکاری از معضلات اجتماعی است که حل آن‌ها محتاج تبدیل آن‌ها به مسایل معین و متمایز است. همچنین مسایلی چون کثرت‌گرایی دینی، قرائت‌های مختلف از دین یا تنوع‌پذیری فهم دین، فمینیسم و ...

مدیری که در مواجهه با معضلات سازمانی بدون توجه به ضرورت تبدیل مشکل به مساله، عوامانه هوس طفره از مشکل به حل مساله را در سر می‌پروراند، جز تبدیل مشکل به بحران سرانجامی نخواهد داشت. معضله به اصطلاح علم منطبق به شکل مساله مرکب (Complex question fallacy) و یا جمع مسایل در مساله واحد است که نزد منطبق‌دانان از مغالطه‌های رهنز اندیشه محسوب است. معضله، مرکب، فراگیر، عام، مبهم، نامتمایز، سطحی و غیرقابل بررسی روشمند و حل ناپذیر است. با تبدیل مشکل به مساله معین، متمایز او روشن می‌توان آن را قابل بررسی روشمند کرد. و از حل آن جست‌وجو نمود. مشکل و مساله تفاوت اعتباری مهم دارند. در حوزه نظری رخنه معرفتی در صورت علم به وجود و عدم علم به ماهیت و صورت منطقی، مشکل نامیده می‌شود و در صورت علم به صورت دقیق منطقی مساله خوانده می‌شود.

این نقصان روشی به ویژه در دین پژوهشی معاصر در جامعه ما فراوان دیده می‌شود. کثرت‌گرایی دینی معضله‌ای مرکب از قریب به ده مساله عمده است و هر یک از آن‌ها روش تحقیق خاص و راه حل معینی دارد. خلط مسایل محقق را از عینیت‌گرایی خارج می‌سازد و فرآیند پژوهش را عقیم می‌سازد. مسایل رفتاری غالباً مشکل مرکب از مسایلند. تبدیل مشکل به مساله محتاج فرآیند خاصی است که مراحل مختلف آن را با فنون معینی می‌توان طی کرد. اما در این باب تحقیق مدون و نسبتاً کاملی در حوزه علوم انسانی نزد محققان ما، صورت نگرفته است و منابع روش تحقیق سخن منسجم و قابل اعتمادی

ارایه نکرده‌اند.\*

استاد مطهری نمونه‌ای از پژوهشگران روشمند در حوزه علوم انسانی و دین پژوهی است که هوشمندانه به تمایز مشکل و مساله (البته نه با این اصطلاح‌ها) توجه داشته و فنون خاصی را در تبدیل مشکل به مساله به کار گرفته است. به عنوان مثال، وقتی ایشان با معضله علل انحطاط مسلمین مواجه می‌شود به این نکته توجه می‌یابد که «فهمیدم که اگر بنا شود، تحقیق کافی و عالمانه در این مطلب بشود، باید موضوعات فراوانی مورد بحث و تحقیق قرار گیرد» (مطهری، ۱۳۷۰، ج ۱، ص ۳۴۷). مراد ایشان از موضوعات در عبارت نقل شده، مسایل است. ایشان پس از توجه به مرکب بودن مشکل انحطاط مسلمین با استفاده از فنون تجزیه آن را به بیست و هفت مساله تحلیل می‌کند. در مسایل چون عدل الاهی، خودآگاهی، علم و دین، خاتمیت، هدف آفرینش، دین و آزادی نیز همین روش را در آثار استاد مطهری می‌توان رؤیت کرد، (فرامرزی قراملکی ۱۳۸۲: ۱۰۳ و بعد).

یکی از آثار عدم توجه به تمایز مشکل به مساله و حصر توجه به مشکلات، گرایش محقق به ارایه نظریه‌های کلان و بسیار عام است که چون کلیدی از جنس هوا به هر قفل مشکل درآید. اما هیچ معضلی را نگشاید. و این خود از موانع مهم رشد و توسعه علوم انسانی است.

## دو، تحویلی‌نگری

خطر تحویلی‌نگری (reductionism) به گونه‌ای است که برخی از دانشمندان از آن به بردگی ذهنی (mental slavery) تعبیر کرده‌اند (لاروش (La Rouche)، ۲۰۰۴: ص ۱). تحویلی‌نگری که از عمده‌ترین آسیب‌های تفکر مدرنیسم است، به تعبیر ساده و آسان‌یاب خطای اخذ وجهی از شیء به جای همهٔ هویت آن نامید. اما در تحویلی‌نگری خطای کنه و

\* نگارنده این بحث را ابتدا به اجمال فراوان در روش‌شناسی مطالعات دینی (۱۳۸۰) طرح کرد و آن گاه بحث تفصیلی آن را در خصوص مسایل نظری و به ویژه دین پژوهی در اصول و فنون پژوهشی (۱۳۸۳) و در خصوص مسایل عملی ابتدا در اخلاق حرفه‌ای (۱۳۸۲) و آن گاه در مهارت‌های تشخیص و حل مساله (۱۳۸۳) ارایه کرد.

وجه ناشی از عدم دقت نیست بلکه ناشی از انگاره و سیستم فکری حاکم بر ذهنیت محقق است که او را به فروکاستن پدیدارها به امور کوچکتر از آن چه هستند، سوق می‌دهد. جهان‌بینی مادی‌گرایانه اصالت ماشینی قرن هجدهم، متفکر را به انگاره انسان چیزی نیست جز ماشین پیچیده الزام می‌کند. ماکروتورسین‌های قرن نوزدهم سهم زیادی در ترویج تحویلی‌نگری داشته‌اند. تحویلی‌نگری مانع دستیابی محقق به توصیف و تبیین واقع بینانه از امور می‌گردد.

پدیدارشناسان بر اساس این گمان که تحویلی‌نگری ناشی از تحقیق مسبوق به فرضیه‌های آزمون نشده است، به ارایه الگوهای پدیدارشناختی برای پیشگیری و درمان آن پرداختند (اشمیت ۱۳۷۵: ص ۲۶-۹) اما تحویلی‌نگری فرزند حصرگرایی روش‌شناختی است و مادامی که این حصرگرایی درمان نشود، تحویلی‌نگری چاره نمی‌شود. بیش از این دو موضع دیگر، (نوشتار تحویلی‌نگری عمده‌ترین مانع تولید علم) به تفصیل از آثار زیانبار و عوامل تحویلی‌نگری سخن گفته‌ام.

### سه، اخذ مساله نما به جای مساله

یکی از مهم‌ترین موانع تشخیص دقیق مساله، عدم توجه به تمایز مساله نما (pseudo-problem) و مساله است. گفتیم علم از مساله فربه شود و پژوهش نظام‌مند معطوف به حل مساله (problem oriented research) است. و هر گونه انحراف محقق از مساله مانعی در توسعه دانش است. برای پرهیز از این انحراف، باید به این نکته توجه کرد که نه هر مساله‌ای در خور تحقیق است. ای بسا آن چه را که محقق، مساله می‌انگارد، در واقع مساله پنداری است و از این رو تلاش وی جهد بی‌توفیق می‌گردد. بنابراین، باید مواضع اخذ مساله نما به جای مساله را شناخت و فنون پرهیز از آن‌ها را آموخت.

یکی از مواضع اخذ مساله نما به جای مساله، معطوف شدن تحقیق به مساله بی‌معنا و یا مساله خودستیز است. گاهی مساله علی‌رغم ظاهر و ساختار نحوی به لحاظ ساختار معنایی فاقد معنای محصل است. امروزه با ابزارهای فیلسوفان تحلیل زبانی بسیاری از مساله نماها را کشف کرده‌ایم. استاد مطهری، پژوهش‌های معطوف به مساله «چرا علت

نخستین، علت نخستین است» را نمونه‌ای از مساله نما (البته بدون استفاده از این تعبیر) می‌داند. به تعبیر وی، این سؤال «که در فلسفه غرب یک سؤال بلاجواب تلقی شده است، سؤالی است بی‌معنا» (مطهری، ۱۳۷۰: ج ۱ ص ۵۱۱).

اخذ جستار از تبیین (علت) به جای جست‌وجو از توجیه (دلیل)، مساله متضمن ایهام منع خلو یا بن‌بست موهوم، مساله متضمن ایهام منع جمع یا به تعبیر کالینز (James C. Collins)، طناب پوسیده یا (کالینز، ۱۳۸۰)، (Built to Last, successful Habits of Visionary Companies) (ص ۱۳)، مساله تبیین غیر مسبوق به توصیف روشمند و خطای مساله‌پنداری مبانی از دیگر مواضع اخذ مساله نما به جای مساله‌اند که تحقیق را منحرف و علوم انسانی را از رشد مانع می‌شوند.

### چهار، اخذ فرضیه به جای نظریه

پیش از توضیح این مانع روشی توسعه علوم انسانی در جامعه ما، توضیح مراد نگارنده از دو اصطلاح نظریه و فرضیه ضروری است. پاسخ اولیه و حدسی محقق را به مساله، فرضیه می‌نامیم. محقق نسبت به فرضیه در موضع حدس است و طلب یقین، اما نظریه را به فرضیه پیروز از آزمون برآمده و پاسخ قطعی و یقینی (یا تأیید شده) محقق اطلاق می‌کنیم.

ساده‌ترین شکل فرآیند پژوهش از چهار مرحله مرکب است: ۱. مواجهه محقق با مشکل، ۲. تبدیل مشکل به مساله، ۳. پیشنهاد و تدوین فرضیه، ۴. به آزمون روشمند سپردن فرضیه برای نیل به نظریه تعمیم یافته و تأیید شده. عوامل روان‌شناختی فراوانی عده قابل ملاحظه از مدیران و محققان جامعه ما را به این امر سوق داده است که پاسخ اولیه خود به مساله را نظریه یقینی تلقی کنند. دانشمندی فرزانه در مقام تبیین مساله حجاب می‌گفت: استاد مطهری سر حجاب را عفت می‌دانست اما من سر آن را قداست زن می‌دانم. علی‌رغم جذابیت دیدگاه دوم، وقتی از روش آزمون این فرضیه می‌پرسیدم، می‌دیدیم صاحب فرضیه بدون دغدغه روش ارزیابی آن، بر آن قاطعانه اصرار می‌ورزیدند. ایسن موضع را نظریه‌پنداری فرضیه می‌نامم.



وقتی محقق، پاسخ اولیه خود را نه حدس بلکه نظریه‌ای یقینی و جازم تلقی کند، به جای جست‌وجو از موارد نقض و نقص، در پی موارد تایید خواهد رفت و کم‌ترین مؤید را حجت تام خواهد انگاشت و نسبت به نقد منتقدان و فرضیه‌های رقیب ناشنوا خواهد بود. منتقدان را خصم و قاصر از فهم نظریه خود، خواهد پنداشت و از این روی به جای جست‌وجو از مواضع رخنه فرضیه خود به بحث از موانع فهم نظریه توسط منتقدان خواهد پرداخت. مؤیدان را صالح و منتقدان را طالح خواهد نامید و نهایت این که از گفت‌وگویی اثر بخش محروم خواهد شد. تحویلی‌نگری، دکماتیسیم نقابدار، نقدناپذیری، گریز از کار گروهی از آثار زیانبار نظریه‌پنداری فرضیه‌اند.

### پنج، درآمیختن مرز علوم

توجه به تمایز روشی علوم در حل اثر بخش مسایل اهمیت راهبردی دارد. هر مساله‌ای به گستره معینی از علوم تعلق دارد. اصل تعلق پژوهش به گستره معینی از دانش، ضابطه‌مندی تحقیق را تعیین می‌کند. این اصل در بسیاری از علوم طبیعی، فنی و ریاضی مورد توجه است. اما در مسایل علوم انسانی غالباً مورد غفلت واقع می‌شود. بسیاری از کسانی که با ابزارهای تجربی به مسایل متافیزیکی یا عرفانی می‌پردازند و کسانی که از روش‌های فلسفی، حل مسایل روان‌شناختی یا جامعه‌شناختی را انتظار دارند. روش تحلیل مسایل جامعه‌شناختی با روش و ابزار حل مسایل روان‌شناختی متفاوت است.

یکی از موانع رشد و توسعه علوم انسانی، روشن نبودن حدود و ثغور گستره‌های مختلف این حوزه از دانش بشری است. بسیار دیده می‌شود که محقق مرز بین فقه و حقوق را در نمی‌یابد و یا کلام و فلسفه را درمی‌آمیزد. و یا کلام جدید را به فلسفه دین تحویل می‌دهد. مرز روان‌شناسی و اخلاق در تحلیل بسیاری از مسایل نادیده گرفته می‌شود. خلط مسایل زبانی و وسایل منطقی نیز از همین موارد است.

آبلارد (Peter Abailard) (۱۰۷۹-۱۱۴۲م)، که در نقد روش خود تالیف مشهور *تاریخ مصائب من* را نوشت، در نامه‌ای به الوئیز (Heloise) می‌نویسد: خواهرم الوئیز! دیالکتیک مرا در نظر عالمیان منفور کرده است. ژیلسون (Etienne Gilson) در تحلیل سخن آبلارد می‌افزاید:

همین امر، مایهٔ بدفرجامی فلسفی او و مشکلات بی‌شمار دیگر شد که باعث زوال فلسفهٔ قرون وسطی گردید. عظمت آبلارد مرهون فهم دقیق او نسبت به معضلات فلسفی است اما ضعف او در این بود که آن‌ها را همواره به صورت مشکلات منطقی بررسی می‌کرد (ژیلسون، ۱۴۰۲ ق: ص ۲۲ و بعد). به تعبیر کانت «مرزهای دانش‌ها را اندرهم آمیختن، افزونش دانش‌ها نیست بلکه ناقص کردن آن‌ها است» (کانت، ۱۳۶۲: ص ۲۴).

محقق برای رفع این رخنهٔ روشی باید در مواجههٔ با مسایل ابتدا به تبارشناسی مساله پردازد. و این امر، محتاج فنون خاصی است که در حوزهٔ علوم انسانی هنوز به صورت منقح ارایه نگردیده است.

### شش، حصرگرایی روشن‌شناختی

عده‌ای تاکید بر تمایز روشی علوم را، به خطا، به معنا و یا مستلزم حصرگرایی روش‌شناختی (methodological exclusivism) انگاشته‌اند. مراد از حصرگرایی روش‌شناختی آن است که محقق پس از وقوف به این که مساله مورد تحقیق وی مثلاً به روان‌شناسی متعلق است، خود را به چارچوب نظری، قواعد، مبانی، نظریه‌ها و ابزارهای همین دانش محدود کند و نسبت به رهیافت‌ها و راه‌آوردهای دیگر علوم موضع انکار و نفی اخذ کند.

حصرگرایی روش‌شناختی پر آسیب‌ترین و پر سابقه‌ترین عارضه پژوهش و رشد علوم است. در تاریخ تفکر، فیلسوف غالباً متکلم را به قصور در فهم و معرفت متهم می‌ساخت و سلفی و تفکیکی هر دو را از جاده حقیقت دور می‌دید و عارفان بسر هر سه گروه طعنه تحقیرآمیز می‌زدند و فقها هر چهار گروه را به دیدهٔ شک و تردید و یا انکار و تکفیر می‌نگریستند.

در روزگار ما به ویژه در عصر مدرنیته، حصرگرایی شتاب زیاد و پیچیدگی فراوان یافت و به تدریج از بین گستره‌ها به درون آن‌ها و مکاتب یک علم نفوذ کرد. در روان‌شناسی رفتارگرایان موضع نفی و انکار بر علیه روان تحلیل‌گری اخذ کردند و هر دو، شناخت گرایان را تخطئه می‌کردند و قس علی هذا. حصرگرایی روش‌شناختی در حوزهٔ تفکر فلسفی به اوج خود رسید. فیلسوفان تحلیلی به انکار اگزیستانسیالیست‌ها همت گماشتند.

به تعبیر نبرت (William Barrett) نوعی نقص عضو حرفه‌ای در وضع کنونی فلسفه وجود دارد. کسی که دید معینی دارد، نسبت به دید دیگران ناپسند می‌شود. (ر.ک. مگی، ۱۳۷۴، ص ۱۳۷-۱۳۸). هم آن‌ها پدیدارشناسان را قاصر از کشف حقیقت پنداشتند، متافیزیسیسم‌ها نیز فیلسوفان تحلیلی را تخطئه کردند. ارایه دو نمونه مراد از حصرگرایی را به نحو عینی نشان می‌دهد؛ عارف در نقد دیدگاه فیلسوفان، حصرگرایانه معتقد است: «آن چه حکما درباره خودشناسی به عنوان حقیقت دریافته‌اند. آماس کرده‌ای را فریه پنداشتند» (ابن عربی، ۱۳۶۶: ص ۱۲۵). فیلسوف تحلیلی در باب ره‌آورد پدیدارشناسان گوید: «فنومنولوژیست‌ها (پدیدارشناسان) هم که چندی است پا در این وادی نهاده‌اند، سخنانی آورده‌اند که لایسمن و لایغنی من جوع و محصول کارشان در نهایت فرضیاتی است متعلق به مقام گردآوری و محتاج قدم نهادن در مقام داوری که باید به محک تجربه تأیید یا تضعیف شود.» (سروش، ۱۳۷۸، ص ۳۵).

مراد از تقبیح حصرگرایی روش‌شناختی و خطا انگاشتن آن، ترغیب به پذیرش اقوال دیگران نیست بلکه مراد، تحذیر از انکار بدون نقد و اجتناب از نقد مسبوق به فهم است. حصرگرایی نوین محصول دوره مدرنیسم است و رواج آن عوامل فراوانی دارد. علاوه بر زمینه‌های مناسب در پایه‌های شخصیتی محقق (مانند نقصان هوش هیجانی) عامل زیر را می‌توان مورد تأکید قرار داد.

گزینشی بودن علوم تجربی، جزئیات‌گرایی دکارتی (قاعده تحلیل به جزئیات) و تخصصی شدن دانش‌ها سبب شد محقق به بعدی از پدیدار معطوف شود و از ابعاد دیگر و سایر زمینه‌های معرفتی بی‌خبر گردد. این بی‌خبری که نتیجه طبیعی روش‌شناسی علوم است، با ساز و کار روانی انکار\* همراه گردید و حصرگرایی روش‌شناختی را به میان آورد.

راه پیشگیری از حصرگرایی روش‌شناختی، کثرت‌گرایی روش‌شناختی است. اما این

\* مراد از ساز و کار انکار همان است که در کلمات قصار حضرت امیرالمؤمنین علی (ع) در نهج البلاغه نیز به آن اشاره شده است:

الناس اعداء لما جهلوا

کثرت‌گرایی محتاج الگوهای منطقی خاصی است که بدون رعایت آن‌ها به التقاط و حیرت می‌انجامد. در بحث از رخنه هفتم به این الگوها اشاره می‌کنیم.

هفت، فقدان الگوی پژوهشی برای مسایل چندتباری بسیاری از مسایل علوم انسانی چندتباری‌اند. این که ترکیب شیمیایی NaCl چیست؟ و یا چرا سبب افتاد ولی ماه نمی‌افتد، مسایل‌اند که ریشه در یک علم، مانند شیمی و فیزیک، دارند اما جست‌وجو از این که چرا انسان‌ها دست به خودکشی می‌زنند، مساله‌ای است که در گستره‌های مختلفی چون روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، تاریخ و... ریشه دوانده است. مساله‌ای که مقاله حاضر به آن متعلق است، یعنی «توسعه علوم انسانی» نمونه بارزی از مسایل چندتباری است.

رنخه روشی عمده در تحقیقات رایج در علوم انسانی در جامعه ما، عدم توجه به تمایز روشی مسایل تک تباری و مسایل چندتباری است و رخنه دیگر عدم توجه به این نکته است که تحلیل مسایل چندتباری محتاج روش خاص و الگوی پژوهشی معین است. مسایل چندتباری را جز با روش‌های میان رشته‌ای نمی‌توان بررسی کرد و اخذ روش‌های میان رشته‌ای محتاج الگوهای اثربخش است.

امروزه مسایل چندتباری فراوانی در علوم انسانی پیش روی محققان قرار دارد، مسایلی چون اعتیاد، خودشناسی، الگوهای رفتار ارتباطی، یادگیری، انقلاب، تجربه دینی، ایمان، فساد اداری، کثرت‌گرایی دینی، فمینیسم، دین و اخلاق و.... اما محققان در جامعه ما کم‌تر به مطالعه میان رشته‌ای در مواجهه با این مسایل می‌پردازند.

سر این رخنه فاحش چند امر است: اولاً کار گروهی مرکب از متخصصان رشته‌های مختلف در بررسی مساله واحد وجود ندارد. ثانیاً تساهل و تسامح یا به تعبیر دقیق‌تر سعه صدر نسبت به ره آوردهای دیگر رشته‌ها بسیار کم‌تر است. ثالثاً و از همه مهم‌تر الگوهای پژوهشی و قواعد منطقی مطالعه میان رشته‌ای مدون و منقح نشده است.

غیبت مطالعه میان رشته‌ای در جامعه ما از جهت تاریخی عجیب است زیرا در فرهنگ ایران اسلامی، چهار قرن پیش، ملاصدرای شیرازی به اهمیت کثرت‌گرایی روش‌شناختی (methodological pluralism) و اخذ روی آورد میان رشته‌ای توجه داشته است. وی بسیاری از

مسائل الاهیات را با الگوی چالش بین روی آورده‌های تفسیری، کلامی، فلسفی، عرفانی مورد تحلیل قرار می‌دهد (فرامرزی قراملکی، ۱۳۸۰، ص ۳۳۷ و بعد). در میان رخنه‌های یاد شده، رخنهٔ اخیر یعنی فقدان مطالعات میان رشته‌ای، تأثیر فراوانی در عدم بالندگی و رشد علوم انسانی دارد. امروزه تولید علم و رسیدن به نظریه در حوزهٔ علوم انسانی به بسط و توسعه روش‌شناسی مطالعات میان رشته‌ای محتاج است.

مطالعهٔ میان رشته‌ای روی آورد کثرت‌گرایانه‌ای است که با الگوهای منطقی، مانند تلفیقی و چالشی، به ره آورده‌های علوم مختلف در حل مساله واحد اقبال می‌کند و سعی در فهم دقیق آن‌ها دارد و با تلفیق سازگار و منطقی آن‌ها به نظریه‌ای جامع‌گرا می‌رسد و یا با چالش بین آن‌ها به روی آوردی ژرف‌نگر دست می‌یابد.

### نتیجه

یکی از عمده‌ترین موانع توسعه علوم انسانی رخنه‌های روشی در پژوهش‌های جاری در گستره‌های مختلف این حوزهٔ دانش بشری است. اهم این رخنه‌ها را به ترتیب در هفت موضع می‌توان تلخیص کرد:

یک، بسیاری<sup>۲۲</sup> از آن چه تحقیق خوانده می‌شوند، نه پژوهش مساله محور، بلکه تتبع موضوع محورند و رسالتی غیر از تولید علم را دنبال می‌کنند. جهت‌گیری آن‌ها آموزشی، ترویجی و اطلاع‌رسانی است. در نتیجه از تشخیص و حل مساله عاجز و به طریق اولی از تولید دانش ناتوانند. (رخنهٔ اول)

دو، عده‌ای از کسانی که به وسیلهٔ مواجهه با مشکلات به پژوهش می‌پردازند، بدون وقوف به تمایز مشکل و مساله، تنها به سطح مشکلات حصر توجه می‌کنند و گرفتار

\* این ترتیب به دو معنا است اولاً رخنه‌ها به صورت زنجیره‌ای به هم پیوسته‌اند به گونه‌ای که اولی موجب دومی و دومی مستلزم سومی و ... می‌باشند. ثانیاً رخنه‌ها از حیث محقق به ترتیب از سهل به صعب مرتبند یعنی رخنه‌های اولیه از آن محققان تازه‌کار و رخنه‌های اخیر از آن محققان زیردست است.

\*\* همان گونه که در طرح مساله اشاره شد مقیاس مطالعه پایانامه‌های تحصیلی کارشناسی ارشد و دکتری، طرح‌های تحقیقاتی، مقاله‌ها و کتاب‌های منتشر شده در حوزهٔ علوم انسانی است

خطای اخذ مسایل در مساله واحد (مغالطه پرسش مرکب) می‌شوند و از این روی، از تشخیص دقیق و حل مساله همچنان ناتوان می‌مانند. (رخنه دوم)

سه، در میان کسانی که سعی می‌کنند از مشکل به مساله عبور کنند، گروهی مساله نما بودن مساله مورد تحقیق را تشخیص نمی‌دهند و گرفتار مواضع مختلف اخذ مساله پنداری به جای مساله واقعی می‌شوند. (مانند مسایل بی‌معنا، مسایل القا کننده، بن بست موهوم یا، طناب پوسیده یا، تبیین غیر مسبوق به توصیف روشمند، اخذ طلب علت به جای طلب دلیل و مساله پنداشتن مبانی) این گروه نیز مانند دو گروه نخست از تولید دانش ناکام می‌مانند. (رخنه سوم)

چهارم، عده‌ای به دلیل گرفتار آمدن به نظریه‌های عام و خیره‌کننده‌ای که آن‌ها را حل کننده همه مسایل می‌انگارند، به تحویلی‌نگری می‌رسند. عینکی از نظریه عام خویش به چشم می‌زنند و در نتیجه امور را به چیزی فروتر از آن چه هستند، تحویل می‌دهند. وجهی از شی را به جای همه هویت آن می‌نشانند و به این طریق از پژوهش عینی و بی‌طرف دور می‌افتند و به جای تولید علم و دست‌یابی به نظریه‌های نوین، دور خود می‌چرخند. (رخنه چهارم)

پنج، تحویلی‌نگری و نیز عوامل دیگر، گروهی را به درآمیختن مرز علوم سوق می‌دهند. آنان به دلیل عدم وقوف بر تمایز روشی علوم از تبارشناسی مسایل ناتوان و از برگرفتن روش‌های مناسب با مساله ناکام می‌گردند. مساله فلسفی را به مدد روش‌های تجربه تحلیل می‌کنند و یا برعکس آن. (رخنه پنجم)

شش، در میان کسانی که به تبارشناسی مساله به دقت می‌پردازند و به درستی درمی‌یابند که مساله تحقیق به کدام دانش از علوم انسانی متعلق است، گروهی تعلق به گستره را به خطا، به معنای حصرگرایی روش‌شناختی تفسیر می‌کنند و خود را از مطالعات دیگر دانش‌ها و ره‌آورد سایر روی‌آوردها محروم می‌سازند. نسبت به سایر دانش‌ها موضع انکار اخذ می‌کنند. این‌ها به ویژه در تشخیص و حل مسایل چند تباری ناکام می‌شوند. (رخنه ششم)

هفت، در میان کسانی که به هر دلیل از بند حصرگرایی روش‌شناختی رهیده‌اند و

به اهمیت توجه به دیگر دانش‌ها در حل مساله واحد وقوف یافته‌اند، گروهی در مقام بهره جستن از ره‌آوردهای سایر علوم، بدون الگوی پژوهش و قواعد مطالعه میان‌رشته‌ای به التقاط اندیشه‌ها می‌پردازند. با شعار مطالعه میان رشته‌ای به انبوه‌سازی چند رشته‌ای مشغول می‌شوند و ثمری جز التقاط و حیرت نمی‌یابند. (رخنه هفتم)

۱۱۶

پیش

سال نهم / زمستان ۱۳۸۳



مرکز تحقیقات کامپیوتر علوم اسلامی

## منابع و مآخذ

۱. ابن عربی، محی‌الدین، *فصوص الحکم، تعلیقات ابوالعلا صفیسی*، تهران، انتشارات الزهراء، ۱۳۶۶
۲. اشمیت، ریچارد، *سرآغاز پدیدارشناسی*، ترجمه شهرام پازوکی، فرهنگ، ش ۱۸، تابستان ۱۳۷۵.
۳. دکارت، رنه، *قواعد هدایت ذهن*، ترجمه منوچهر صانعی در: *فلسفه دکارت*، تهران، انتشارات بین‌المللی الهدی، ۱۳۷۶.
۴. ژیلسون، اتین، *نقد تفکر فلسفی غرب*، ترجمه احمد احمدی، تهران، حکمت، ۱۴۰۲ق.
۵. سروش، عبدالکریم، *بسط تجربه نبوی*، تهران، صراط، ۱۳۷۸.
۶. فایراند، بر ضد روش، ترجمه مهدی قوام صفری، تهران، نشر مرکز، ۱۳۷.
۷. فرامرزی، قراملکی احد، *اخلاق حرفه‌ای*، تهران، ۱۳۸۲.
۸. \_\_\_\_\_، *اصول و فنون پژوهش*، قم، ۱۳۸۳.
۹. \_\_\_\_\_، *روش‌شناسی مطالعات دینی*، مشهد، دانشگاه علوم اسلامی رضوی مشهد، ۱۳۸۰.
۱۰. \_\_\_\_\_، *مناهج البحث فی الدراسات الدینیة*، تعریب سرمد الطایبی، بیروت، معهد المعارف الحکمیة، ۱۴۲ق.
۱۱. \_\_\_\_\_، *مهارت‌های تشخیص و حل مساله*، تهران، ۱۳۸۳.
۱۲. \_\_\_\_\_، *مهارت‌های روش‌شناختی استاد مطهری در دین پژوهی*، مقالات و بررسی‌ها، دفتر ۷۴، ۱۳۸۲.
۱۳. کالینز، جمیز، *پوراس جری، ساختن برای ماندن*، ترجمه فضل‌الله امینی، تهران، نشر فرا، ۱۳۸۰.
۱۴. کانت، ایمانوئل، *سنجش خرد ناب*، ترجمه م.ش. ادیب سلطانی، تهران، امیرکبیر، ۱۳۶۲.
۱۵. مطهری، مرتضی، *مجموعه آثار*، ج ۱، تهران، انتشارات صدرا، ۱۳۷۰.



۱۶. مگی، برایان، مردان اندیشه، ترجمه عزت‌الله فولادوند، تهران، طرح نو، ۱۳۷۴.

17. La Rouche, Lyndon H. Jr, Reductionism as Mental slavery, when Even scientists were Brain washed, Executive intelligence Review, April 30, 2004.

۱۱۸

پنجم

سال نهم / زمستان ۱۳۸۳



مرکز تحقیقات کامپیوتر علوم اسلامی