تبیین پژوهش استعلایی – انتقادی در تعلیم و تربیت از دیدگاه باسکار

دکتر مجتبی پورکریمی*

دکتر علیرضا صادق زاده**

دکتر خسرو باقری***

دکتر محمود مهر محمدی****

چکیده

هدف این مقاله تبیین پژوهش استعلایی- انتقادی در تعلیم و تربیت از دیدگاه باسکار است. این مقاله با روش استنتاجی، به تبیین چیستی و چگونگی پژوهش استعلایی- انتقادی در تعلیم و تربیت از دیدگاه باسکار پرداخته است. این رویکرد با روش استعلایی شرط امکان معرفت را جهانی ساختارمند و قابل کشف از طریق فعالیت بشری می‌داند. انتقاد نیز اشاره به نقد تبیینی ساختارها و سازوکارها و نظریات محدودیت آفرین به منظور اصلاح و تغییر آنها دارد. روش مناسب به منظور تبیین ساختارها و سازوکارها روش پژوهش میان- رشته‌ای است. روش پژوهش میان- رشته‌ای به بررسی سطوح و ساختارهای چندگانه، سازوکارهای هر ساختار و نقش آنها در خلق رویدادها می‌پردازد. مراحل پژوهش شامل فرآیندی است که طی آن باید از توصیف یک موضوع انضمامی مبهم به سوی انتزاع ساختارهای معنادار از آن حرکت کرد، سپس این روش به تبیین ساختارها با توجه به عوامل درونی و بیرونی می‌پردازد. در نهایت دانش حاصل از این تبیین را به منظور نقد و اصلاح عوامل محدودیت آفرین ترکیب می‌کند. این فرآیند شامل شناسایی مسئله، طرح سؤال استعلایی، توصیف پدیده‌های پیچیده و لایه‌مند به گونه‌ای انضمامی، تفکیک و انتزاع، استنباط فرآیندی به منظور شناخت سازوکارهای هر ساختار، باز توصیف و ترکیب جدید و در نهایت کنش است. این روش پژوهشی در تعلیم و تربیت شامل پنج اصل اساسی است. این اصول راهنمای مراحل پژوهش تربیتی میان- رشته‌ای و شامل بررسی انضمامی، بررسی انتزاعی، کفایت تبیینی، حذف و اصلاح، ارائه بدیل و سیاستگذاری آموزشی هستند.

کلید واژگان: پژوهش انتقادی – استعلایی، میان- رشته‌ای، تعلیم و تربیت، روی باسکار

تاریخ دریافت: ۹۲/۱۰/۲۱ تاریخ پذیرش: ۹۳/۴/۷

*دانش آموخته رشته فلسفه تعلیم وتربیت poorkarimim@yahoo.com

**استادیار دانشگاه تربیت مدرس ali_sadeq@modares.ac.ir

*** استاد دانشگاه تهران khbagheri@ut.ac.ir

**** استاد دانشگاه تربیت مدرس mehrmohammadi_tmu@hotmail.com

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.1.2]

مقدمه و بیان مسئله

در عرصه تعلیم و تربیت، به ویژه پژوهشهای تربیتی زمانی که سخن از به‌کارگیری انتقاد (متأثر از مارکسیسم[1] و نئومارکسیسم[2]) به منزلهٔ روشی پژوهشی به میان می‌آید، تصوری منفی از آن در ذهن شکل می‌گیرد. تصور منفی، به این معنی که بهره‌گیری از اصول مارکسیسم و نئومارکسیسم صرفاً ماهیتی انتقادی، نفی کننده و شعارگونه می‌تواند داشته باشد، بدون هیچ‌گونه توجهی به مبانی نظری، روش شناسی و شیوه‌ای قابل کاربرد (گوتک[3]،۱۳۸۸: ۴۸۴). ولی، با توجه به نگاه غالب بر رویکردهای پژوهشی که در پی روشمندی و قانون‌مندی برای شناسایی، حل و اصلاح مسائل تربیتی هستند، این نگاه منفی مورد توجه قرار نخواهد گرفت. از این رو باید در پی روش و رویکردی مثبت و فرارونده در دیدگاههای انتقادی بود. دیدگاهی که علاوه بر اصل انتقاد، دارای رویکردی علمی و روشمند نیز باشد.

یکی از اندیشمندانی که توجه به رویکرد انتقادی اما به گونه‌ای مثبت و فرارونده داشته روی باسکار[4] است. او رویکرد انتقادی را تنها در پرتو روش علمی قابل توجه و کاربرد می‌داند. دیدگاه باسکار، از یک سو، تاکید بر عنصر انتقاد به منظور انجام عمل رهایی بخش[5] دارد و از سوی دیگر رهایی بخشی را نه از راه روشها و دانشهای تفسیری و ذهنی بلکه از طریق روش علمی که روشی تبیینی- علّی است عملی می‌داند (باسکار، ۱۹۹۸: ۱۵). هدف باسکار از روی آوری به دیدگاه واقع-گرایی و روش علمی، فراهم کردن زمینه‌ای است که در آن مسائل در علوم انسانی مانند علوم طبیعی قابل تبیین و شناخت باشند. او از این امر، تعبیر به طبیعت گرایی انتقادی[6] می‌کند. یعنی، کاربرد روش علمی در علوم اجتماعی (باقری،۱۳۸۸: ۳۵۳). خواستگاه اصلی اندیشه باسکار، دیدگاه واقع گرایی[7] و توجه به روش علمی و افزودن مباحث فلسفی به آن است. در واقع باسکار سعی در تلفیق فلسفه و علم دارد (باسکار،۱۹۹۸: ۴). او این تلفیق را از طریق افزودن مباحثی مضاعف مانند هستی‌شناسی، تمایز و تعامل دو بعد گذرا[8] و ناگذرای[9] معرفت و همچنین توجه به نسبیت معرفتی[10] مورد توجه قرار می‌دهد (باسکار،۲۰۱۰: ۱-۲).

1. Marxism
2. New-Marxism
3. Gutek
4. Roy Bhaskar
5. Emancipatory
6. Critical naturalism
7. Realism
8. Transitive
9. Intransitive
10. Epistemological relativism

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.1.2]

رویکرد باسکار، زمینه و ضرورت پرداختن به بحثهای او در عرصه تعلیم و تربیت و پژوهشهای تربیتی را فراهم کرده است. در تعلیم و تربیت و پژوهشهای تربیتی به دو طریق می‌توان از آرای باسکار استفاده کرد: ۱. شناخت، تبیین و حل مسائل درونی تعلیم و تربیت که شامل نقد ساختارها و عوامل محدودکننده عملکرد تربیتی و رسیدن به حقیقت نهفته و پنهان شده در زیر ساختارها و اصلاح ساختارها به منظور بهبود فرآیند تعلیم و تربیت و حل مسائل تربیتی است. ۲. شناخت، تبیین و حل مسائل بیرونی ولی اثرگذار بر حیات بشری و تعلیم و تربیت، مانند مسائل مربوط به محیط زیست، بحرانهای اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و دینی است.

هدف این مقاله، بررسی دیدگاه باسکار دربارهٔ ماهیت پژوهش استعلایی- انتقادی، در علوم انسانی و استنتاج دلالتهای آن، برای پژوهشهای تربیتی بوده است. از این رو در این مقاله بعد از توصیف و بررسی مبنای فلسفی آرای باسکار، به استنتاج ماهیت پژوهش استعلایی- انتقادی از دیدگاه او، مراحل این پژوهش و در نهایت تبیین استلزامها و شروط اساسی برای تحقق بخشیدن به این نوع پژوهش پرداخته شده است. از آنجا که باسکار در زمینه تعلیم و تربیت دارای کتاب یا مقاله‌ای نیست، لذا روش به کار گرفته شده در این مقاله روش توصیفی- استنتاجی است. به این معنی که با مطالعه آثار منتشر شده در زمینه آرای روی باسکار و دیدگاههای تربیتی متأثر از آرای او، به استنتاج روش پژوهش از دیدگاه او پرداخته‌ایم. سؤالات پژوهش عبارت‌اند از:

۱. روش پژوهش تربیتی استعلایی- انتقادی در دیدگاه باسکار چه ماهیتی دارد؟

۲. مراحل پژوهش تربیتی استعلایی- انتقادی چیست؟

۳. استلزامهای پژوهش تربیتی (ناظر به اصول پژوهشی) استعلایی- انتقادی از دیدگاه باسکار چگونه تبیین می‌یابند؟

دیدگاه واقع‌گرایانه، استعلایی و انتقادی باسکار

در تبیین دیدگاه باسکار سه بعد از هم تفکیک‌پذیرند. این ابعاد شامل بعد واقعی، استعلایی و انتقادی می‌باشند. در تبیین واقع‌گرایی، باسکار معتقد است وقایع یا همان موضوعات از آن دسته چیزهایی نیستند که به دست افراد تولید شوند، مانند قواعد و فرمولهای ساخت مواد. در ضمن هیچ‌کدام از موضوعات دانش وابسته به انسان نیستند و دانش خود وابسته به این موضوعات است. این تبیین از وقایع و موضوعات به خلاف سنت تجربه‌گرایی کلاسیک[1] است. رویکرد تجربه گرا واقعیت را رویدادها و متعلق شناسایی را امور جزئی و اتمیک می‌داند (باسکار، ۱۹۷۵: ۱۵). در

1. Classical empiricism

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.1.2]

دیدگاه باسکار استعلایی بودن به معنای این است که اعمال علمی مبتنی بر چه پیش‌فرضهایی در مورد جهان بوده است و چگونه آنها را لحاظ می‌کنند (باقری، ۱۳۸۸: ۳۷۷). واقع‌گرایی استعلایی با این سؤال استعلایی شروع می‌شود: جهان چگونه باید باشد تا دانش ممکن شود[1] (باسکار، ۱۹۹۸: ۴). در واقع، استعلایی اشاره به شناخت بنیانهای محکم دارد. این بنیانها در جهان واقع قرار دارند. بنابراین فلسفه آنها را اثبات و علم، سعی در شناخت شیوه عمل آنها دارد.

واقع‌گرایی استعلایی از منظر باسکار، متعلقات و موضوعات معرفت را ساختارها[2]، سازوکارها[3] و نیروهای علّی[4] می‌داند که پدیده‌ها را به وجود می‌آورند. این متعلقات از دیدگاه او نه پدیده‌ها و نه ساختارهای بشری حاکم بر پدیده‌ها هستند، بلکه ساختارهای واقعی قانونمند هستند که مستقل از شناخت و تجربه ما وجود دارند (همان،۷). باسکار علاوه بر ساختارهای واقعی و قانونمند که در پس رویدادها قرار دارند از وجود فعالیت بشری[5] نیز به مثابه دیگر شرط ضروری برای تحقق یافتن معرفت نام می‌برد. او معتقد است همان‌طورکه جهان طبیعی مستقل از معرفت وجود دارد و معرفت باید مبتنی بر آن باشد به همان میزان نیز معرفت وابسته به فعالیت بشری است، از این رو تا این فعالیت نباشد معرفتی شکل نمی‌گیرد و طبیعت نیز شناخته نمی‌شود (همان،۹).

انتقاد که در دیدگاه باسکار با کنش همراه است اشاره به نقد، اصلاح و ارائه بدیلهایی دارد که بعد از تبیین بنیانها و شیوه‌های عمل این بنیانها حاصل می‌شود. در دیدگاه باسکار مفهوم انتقاد در سه شکل به کار برده می‌شود، این سه شکل به این قرارند: باسکار نخستین انتقاد را انتقاد درونی[6] معرفی می‌کند. او در این زمینه معتقد است این نوع نقد مربوط به نقد درونی یک نظام فکری است. در این نقد به این پرداخته می‌شود که یک نظام چگونه دربردارندهٔ تناقضهای درونی متنوع شده است. فرآیند انتقاد درونی می‌تواند به طور بنیادین و ریشه‌ای به حل تناقضهای درونی یک نظام فکری بپردازد. باسکار این انتقاد را انتقاد پاشنه آشیلی[7] نام می‌نهد. این انتقاد، اشاره به انتقاد از قوی‌ترین نقطه یک نظام فکری دارد. دومین انتقاد، انتقاد حذفی[8] یا فرا انتقاد[9] است. این انتقاد شامل توضیح و روشن کردن غیبتهای مولد[10] مؤثر در یک نظام فکری است. مثلاً از آنجا که در تجربه-

1. Transcendental question: ‘What must the world be like for science to be possible?’
2. Structures
3. Mechanisms
4. Causal powers
5. Human activities
6. Immanent critique
7. Achilles’ Heel critique
8. Omissive critique
9. Meta-critique
10. Generative absences

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.1.2]

گرایی بر اساس تاکید رخدادگرایی، وقایع غیر رخدادی و همچنین هستی‌شناسی نادیده گرفته شده‌اند و چون غیاب این دو، امری تأثیرگذار است، لذا غیاب هستی‌شناسی و وقایع غیر رخدادی[1] و ابهام زدایی آنها در تجربه گرایی امری ضروری است. این سطح از انتقاد مبتنی بر آموزه اصلاح غیبتهای شناخته شده در یک تبیین منسجم‌تر و گسترده‌تر است.

سومین شکل یا سطح انتقاد، انتقاد تبیینی یا فرا انتقاد ۲ نام دارد در برابر انتقاد حذفی یا فرا انتقاد ۱. این انتقاد نه تنها در بردارنده انتقادی حقیقی از موضوعاتی است که در یک نظام فکری اشتباه یا نامناسب‌اند، بلکه درباره چرایی این اعتقادات اشتباه و اینکه چرا و چگونه این اعتقادات خلق شده، پذیرفته شده و باز تولید شده‌اند. این چنین شکلی از انتقاد ناگزیر به سمت انتقادی از موضوعات تولیدی نامناسب و ناقص، گمراه کننده و آگاهیهای سطحی خواهد رفت. این امر ممکن است بیشتر به منظور نشان دادن طیف کاملی از تأثیرات مخرب و مضر نظام اعتقادی معیوب و علل آنها باشد (باسکار، ۲۰۱۰ :۲۰-۲۱).

مفروضات اصلی واقع‌گرایی انتقادی باسکار

- **پیچیدگی، تمایز و لایه‌مندی:** باسکار ماهیت جهان را پیچیده، تمایز یافته و لایه‌مند می‌داند. پیچیده به این معنا که در خلق یک پدیده عوامل بسیاری دخیل‌اند، عواملی اعم از درونی (ذاتی) و بیرونی (مشروط). این عوامل از دیدگاه او شامل ساختارها، سازوکارها، قابلیتها و نیروهای علّی هستند. به طور خلاصه ساختار مجموعه‌هایی متشکل از روابط و اعمال مرتبط درونی هستند که این عوامل درونی باز تولید ساختار را به همراه دارد. عوامل درونی، سازوکارها و قابلیتها هستند. این مؤلفه‌های درونی وجه تمایز هر ساختار از ساختارهای دیگر است. در ساختارها شناخت عوامل ضروری و ارتباط آنها به منظور شناخت عملکرد ساختار مهم است. ساختارها همچنین دارای ارتباطات بیرونی نیز هستند (سِیر[2]،۱۳۸۵: ۱۰۵). سازوکارها به نحوی کلی‌تر، اشاره به شیوه‌های عمل موضوعات دارند، یعنی تعامل عناصر درونی که همان قابلیتها و نیروهای علی است. این تعامل منجر به شکل‌گیری شیوه‌ای خاص می‌شود و این شیوه خاص را سازوکار آن ساختار می‌نامند. سازوکارها همچنین دارای ماهیتی قانونمندند. باسکار در زمینهٔ قوانین علّی معتقد است: قوانین علّی و غیره باید به مثابه موضوعاتی که وجود دارند و مستقل از دسترسی ما به آنها عمل می‌کنند مورد تحلیل قرار گیرند. او معتقد است، نظریه‌های متنوع هدفشان توضیح طبیعت قانونمند

1. Non-actual real
2. Sayer

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.1.2]

این سازوکارهاست (باسکار،۲۰۱۰: ۲). عوامل بیرونی اشاره به شرایط و عوامل تأثیر گذار بیرون دارد. هر گاه شرایط بیرونی مهیا شود، ساختار با مؤلفه‌های درونی خود به خلق یک رویداد می-انجامد. اصطلاح ظهور به این منظور است که نشان داده شود سطح عالی سطحی مستقل است و تقلیل پذیر به سطح اصلی و مبنایی نیست (باسکار،۲۰۱۰: ۳).

در زمینهٔ تمایز، باید اشاره کرد که همواره عوامل متعدد بر اساس رابطه‌ای تعاملی به خلق پدیده‌ای جدید می‌انجامد؛ اما پدیده جدید هر چند حاصل تعامل عوامل متعدد است اما دارای ویژگیهایی متمایز از عوامل خلق کننده‌اش می‌باشد. این تمایز را باسکار به لایه‌های جدید تعبیر می‌کند. در این نظام لایه‌مند و متمایز، لایه زیرین به مثابه سطح اصلی و زیربنایی و لایه تولید شده به مثابه سطح عالی معرفی می‌شود (همان). مثلاً اکسیژن و هیدروژن دو نوع گاز هستند که یکی از قابلیتهای آنها ایجاد اشتعال است. اگر این دو گاز نباشند اشتعالی نیز صورت نمی‌گیرد، اما حاصل ترکیب این دو آب است. آب خاصیت ضد اشتعال دارد. یعنی هر کجا که آب باشد اشتعال انجام نمی‌شود. در این حالت آب را لایه عالی و عناصر تشکیل دهنده‌اش را لایه مبنایی و اساسی تعریف می‌کنند. در پایان آنکه ویژگیهای ذکر شده جهانی لایه‌مند را ایجاد می‌نمایند به ترتیب اولین سطح، سطح فیزیک، سپس شیمی، بیولوژی، فیزیولوژی، روانشناسی، اجتماعی و در نهایت سطح هنجارین است که شامل مولفه‌های فرهنگی، دینی و اخلاقی می‌باشند.

در تبیین لایه‌ها باید توجه کرد که لایه عالی‌تر همواره پیچیده‌تر از لایه مبنایی و اصلی است، به دلیل آنکه لایه عالی‌تر علاوه بر سازوکارها و قابلیتهای خاص خود، سازوکارها و ساختارها و قابلیتهای لایه اصلی‌تر را نیز به همراه دارد. همچنین عالی‌ترین لایه، لایه اجتماعی است و انسان قادر به شناخت و تغییر در لایه‌های پایین‌تر خود است (سیر، ۱۳۸۵: ۱۳۹). این ویژگی، یعنی تغییر در لایه‌های زیرین، تعبیر به شرایط مرزی می‌شود. به این معنا که می‌توان تعیین کرد که چه ساختارها و سازوکارهایی در لایه های زیرین می‌توانند به منظور تحقق بخشیدن به هدف مورد نظر ما با هم ترکیب شوند.

- **هستی به مثابه نظام باز:** ایده پیچیدگی و چند لایه بودن مبتنی بر این پیش‌فرض فلسفی است که هستی دارای ماهیتی نظام باز است. باسکار معتقد است جهان را نظامهای باز شکل می‌دهند و تقریباً تمامی پدیده‌های جهان در نظامهای باز رخ می‌دهند. توجه به نظامهای باز به این معناست که پدیده‌ها را ساختارهای علّی، سازوکارها، فرآیندها یا رشته‌های متعدد و چندگانه خلق می‌کنند. در نظام باز آنچه وجود دارد تعامل، حرکت و عدم جهان شمولی است و در صورتی که جهان

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.1.2]

شمولی وجود داشته باشد همواره فعلیت نمی‌یابد (باسکار، ۲۰۱۰: ۳-۵)؛ لذا نظام باز توجه به بی-قاعده‌گی و خلاقیت دارد. نظام باز بودن هستی با ویژگیهای اشاره شده- یعنی ترکیب و تعامل سازوکارها، قابلیتها، ساختارهای متعدد و در عین حال پنهان و کنترل ناپذیر و خلق پدیده‌های نو و غیر قابل پیش‌بینی- دستیابی به شناخت و تبیین دقیق را غیر ممکن و دشوار می‌سازد. اما باسکار معتقد است وجود این پیچیدگی و لایه‌مندی و دشواری در شناخت به معنای رها نمودن آنها نیست، بلکه باید بر اساس فرآیندی تبیینی- انتقادی به شناخت این لایه‌ها دست یافت (باسکار، ۲۰۱۰: ۵).

• **تعامل بعد گذرا و ناگذرای معرفت:** همان طور که در مبحث استعلایی بیان شد باسکار معرفت را حاصل تعامل دو بعد طبیعی یا ناگذر و انسانی یا گذرا می‌داند؛ لذا زمانی که به علوم در حکم ساختاری متشکل از دو بعد انسانی و طبیعی نگریسته می‌شود در معرفت شناسی تبیین نقش و ارتباط این دو بعد امری ضروری می‌شود. در دیدگاه باسکار، تبیین پدیده‌ها تنها در سایه شناخت تمایز میان ابعاد گذرا (انسانی) و ناگذر (طبیعی) دانش و نحوه تعامل مؤثر و کارآمد این دو بعد میسر می‌شود (باسکار، ۱۹۷۵: ۱۵). در این تلقی، در بعد انسانی یا همان بعد گذرا برای آنکه معرفتی شکل گیرد باید به نظریه‌ها و ساختارهای ذهنی دست یافت و در بعد طبیعی یا همان بعد ناگذر باید به ساختارهای منظم هستی توجه نمود. هیوستن[1] در این رابطه معتقد است که معرفت حاصل تعامل مفهومی ما با جهان خارج است و آنچه کشف می‌شود با توجه به پیش دانسته‌ها و شبکه مفهومی ما تعریف می‌شود. جهان واقع مترادف با واقعیتهای طبیعی و ضروری علم است و جهان اجتماعی دربردارنده ساختارها و نیروهای انسانی (عامل) و اجتماعی مؤثر بر تولید علم است. از این رو چنین بر می‌آید که در دیدگاه باسکار، مبنای هستی شناسی ارتباط متقابل میان عرصه اجتماعی و طبیعی باشد. به این معنا که واقعیتها را از منظر اجتماعی مورد توجه قرار می‌دهد و به عوامل اجتماعی در خلق و شناخت واقعیتها بها می‌دهد (هیوستن، ۲۰۰۱).

• **فهم تبیینی در عرصه‌های طبیعی و انسانی:** هستی از منظر باسکار شامل جهان طبیعی و اجتماعی هر دو است. هر چند که هستی‌شناسی دربردارنده جهان طبیعی و اجتماعی است، ولی این دو عرصه دارای ماهیتی کاملاً متفاوت و موضوعاتی متفاوت‌اند (باسکار،۲۰۱۰: ۸). مداخله علوم اجتماعی در جهان اجتماعی برابر با مداخله علوم طبیعی در جهان طبیعی نیست. پور[2] علت این امر

1. Houston
2. Poor

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.1.2]

را محتوای متفاوت این دو عرصه می‌داند. محتوای عرصه اجتماعی و بالطبع علوم اجتماعی قوانین عامدانه[1] و متغیر اجتماعی و محتوای جهان طبیعی و بالطبع علوم طبیعی قوانین پایدار طبیعی هستند (پور، ۱۹۹۳: ۱۲۴). از دیدگاه باسکار ساختارهای اجتماعی وابسته به مفهوم‌اند[2]. به این معنی که تداومشان مبتنی بر وجود عاملانی است که آن مفهوم را درک می کنند و مورد استفاده قرار می‌دهند. این امر نوعی محدودیت برای هستی شناسی اجتماعی محسوب می‌شود (بنتون و کرایب،۱۳۸۴: ۳۳۲).

از نظر باسکار با وجود تفاوت ماهوی موضوعات طبیعی و اجتماعی، این دو عرصه از لحاظ روشی مشترک‌اند، یعنی مسائل اجتماعی را می‌توان با رویکردی علمی تبیین کرد که همان نگاه طبیعت‌گرایانه است. باسکار معتقد است علوم اجتماعی باید ماهیتی تبیینی داشته باشد (باسکار،۲۰۱۰: ۹). فهم تبیینی[3] در برابر فهم مشاهده‌ای[4] قرار دارد. فهم مشاهده‌ای اشاره به درک آنی آن چیزی است که شخص مشاهده شده انجام می‌دهد. اما فهم تبیینی به چرایی، مقاصد و دلایل انجام عمل توجه دارد (بنتون و کلایب،۱۳۸۴: ۳۳۵). البته باسکار با توجه به ماهیت و موضوع متفاوت در عرصه اجتماعی و طبیعی، روش را نیز دقیقاً به همان معنای موجود در علوم طبیعی استفاده نمی‌کند. او با توجه به انسانی، عامدانه و متغیر بودن دستاوردهای بشری از نقد تبیینی[5] به جای تاکید بر صرفاً تبیین و فهم تبیینی استفاده می‌کند. نقد تبیینی، اشاره به افزودن دیدگاهی انتقادی و هنجارین نسبت به موضوع تبیین شده دارد (همان،۳۳۴).

- **نسبیت معرفتی:** اجتماعی و انسانی بودن و تاکید بر مفهومی بودن معرفت، معرفت شناسی واقع گرایی انتقادی را به سمت نسبیت می‌کشاند. اما باید توجه کرد که مبنای نسبیت معرفتی تکافوی عدله و برابری همهٔ نظریات نیست. امری که باسکار از آن تعبیر به رئالیسم حکمی[6] می‌کند، به این معنا که این اندیشه به اندازه آن خوب است. بلکه در دیدگاه باسکار نسبیت گرایی معرفتی به این معناست که همه اعتقادها به نحو اجتماعی به وجود می‌آیند، از این رو باید به تعاملات اجتماعی توجه نمود (باقری، ۱۳۸۸: ۳۸۵). باسکار از طریق مرتبط کردن نسبیت گرایی معرفتی با واقع گرایی هستی شناسی، نسبیت معرفتی را مورد توجه قرار می‌دهد (باسکار،۲۰۱۰: ۱).

1. Tendential laws
2. Concept-dependent
3. Explanatory understanding
4. Observational understanding
5. Explanatory critique
6. Judgmental realism

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.1.2]

این مفهوم متشکل از دو ایده است. ایده نخست نسبیت گرایی است که توجه به بعد گذرا و اجتماعی و تاریخی بودن اندیشه‌ها و توصیفات را به همراه دارد. ایده دوم واقع گرایی است که اشاره به ناگذرایی و نقش امور غیر قابل مشاهده و مستقل از محقق دارند.

• **رابطه عاملیت و ساختار:** باسکار رابطهٔ عاملیت و ساختار را در مدل انتقالی[1] فعالیت اجتماعی پی می‌گیرد و معتقد است که تناقضها و مشکلات رابطه عاملیت و ساختار در این مدل قابل حل هستند. بر اساس این مدل ساختار اجتماعی دو واقعیت منحصر به فرد دارد. هم دارای وجودی جدای از فرد است و هم نمی‌تواند مستقل از فرد وجود داشته باشد. واقعیت اول اشاره به این دارد که انسانها به موجب ساختار هویت می‌یابند. واقعیت دوم اشاره به این دارد که در ساختارهای اجتماعی همواره عاملیت انسانی از پیش وجود[2] دارد و ساختارها بر اساس فعالیتهای اجتماعی جاری هستند که بازتولید و دگرگون می‌شوند. عاملیت شرط ضروری است برای هر ساختار اجتماعی که وجود دارد و پایدار است؛ لذا ساختارها تنها به موجب وجود و عمل انسان عامل هستند که وجود دارند. یعنی انسان عامل شرط وجود و دوام هر ساختار اجتماعی است (باسکار،۲۰۱۰ :۹). بر اساس رابطه عمودی سطوح هستی، در زمینه عاملیت و ساختار، باید به چند نکته اشاره کرد: نخست آنکه بر اساس سطوح و سلسله مراتب هستی عاملیت در ذیل و موضوع بررسی علم روانشناسی و ساختارهای اجتماعی در ذیل و موضوع بررسی جامعه شناسی هستند. دوم آنکه رابطه این دو از نوع رابطه زیربنا و روبناست. بر این اساس عاملیت زیربنا و ساختار روبنا هستند. زیربنا شکل دهنده روبنا و روبنا تعیین کننده نحوه عمل و شرایط مرزی سطح زیربنا را فراهم می‌کند.

• **کنش:** کنش فرآیندی است که شامل طیفی از فعالیتهاست. باسکار خود کنش را با اصطلاح انتقالی به کار می‌برد و از عبارت کنش دگرگون ساز[3] یاد می‌کند. این کنش انتقالی انسان همراه با ویژگیهایی چون تأمل و خودآگاهی و تلاش به منظور تغییر و رهایی بخشی است. همچنین، به این نکته باید اشاره کرد که با وجود آگاهانه بودن کنشها، از یک سو علاوه بر عمل آگاهانه ما که عملی پایه است، اعمال دیگری نیز انجام می‌شود که قصد و هدف ما نبوده‌اند. از سوی دیگر، نتایج به دست آمده نیز همواره مد نظر عاملان نیستند، بلکه همواره به طور ناانگیخته بازتولید و انتقال شرایط تولید است که به طور خاص شامل ساختارهای اجتماعی است. بر این اساس نظارت و

1. Transformational model
2. Pre-exist
3. Transformative praxis

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.1.2]

پایش بر اعمال آگاهانه امری ضروری است (باسکار،۱۹۹۸: ۹۰). در نتیجه عاملیت مبتنی بر دو نوع عمل است که هم شامل مداخله مادی در جهان واقع و هم مراقبت و پایش این مداخله است.

دلالتهای دیدگاه باسکار در تعلیم و تربیت

مفروضات رئالیسم انتقادی دارای دلالتهای قابل توجهی در تعلیم و تربیت است، دلالتهایی هم در رابطه با عوامل درونی تعلیم و تربیت؛ مانند نحوه عمل و رابطه ساختار آموزشی با معلمان و دانش آموزان، عوامل بیرونی مرتبط و تأثیر گذار بر تعلیم و تربیت؛ مانند خانوادهها و کسانی که از مزایای تعلیم و تربیت بهرهمند میشوند و همچنین تأثیرگذار بر محتوای آموزشی و تأثیرگذار بر تبیین چیستی و چگونگی پژوهش تربیتی (که هدف اصلی این مقاله است). در واقع توجه به مفروضات رئالیسم انتقادی، ماهیت و جلوه خاصی به موضوعات تربیتی خواهد داد و بالطبع این نوع نگرش، برخورد و مواجهه با مسائل و موضوعات تربیتی نیز شکل دیگری به خود خواهد گرفت. در ادامه در گام نخست، به مهمترین دلالتهای دیدگاه باسکار در تعلیم و تربیت اشاره خواهیم کرد و در گام دوم، به دلالتهای تربیتی دیدگاه باسکار بر پژوهش تربیتی به طور جداگانه خواهیم پرداخت.

دلالتهای تربیتی

۱. تلقی از عوامل درونی تعلیم و تربیت چون معلمان و دانش آموزان به مثابه عاملانی فعال و تعامل آنها و ساختار آموزشی یکی از دلالتهای تربیتی این رویکرد است. این امر دلالت بر این دارد که از یک سو، با تهیه برنامه و محتوایی مشخص و دیکته کردن آن به این عوامل تربیتی، نمیتوان انتظار کسب نتیجه دلخواه را داشت. از سوی دیگر، تکیه بر تجارب و عمل آزادانه معلم و دانشآموز نیز نهی میشود. تاکید باسکار بر عاملیت به مثابه نیرو و سازوکاری در درون افراد و وجود ساختارها به منزلهٔ تعیین کننده حدود عمل افراد و تعامل عاملان با ساختارها منجر به آن میشود که برنامهریزان، توجه به عاملیت و نقش عوامل درونی تربیتی را در راستای تحقق بخشیدن و پیشبرد برنامههای تربیتی مورد توجه قرار دهند. همچنین برنامهها باید به گونهای تدوین شوند که زمینه فعالیت و ابراز عقیده و بهرهگیری از تجربیات معلمان فراهم شود. در واقع با تاکید بر رابطه و تعامل عاملیت (معلمان و دانش آموزان) و ساختار (ساختار آموزشی)، باید میان خواست برنامه-ریزان با معلمان و دانش آموزان نوعی ارتباط متقابل به وجود آید و برنامهریزان، معلمان را شریک و کامل کننده برنامهها و معلمان نیز برنامهریزان را راهنما و هدایتگر خود بدانند. بر اساس مدل انتقالی باسکار، معلمان و برنامه ریزان در حال کامل کردن و بازتولید ساختارهایی هستند که در آن

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.1.2]

قرار داشته و آن را پذیرفته‌اند. معلمان محدودیتها را می‌پذیرند به این دلیل که معتقدند رعایت برنامه‌ها منجر به بهبود عملکرد آموزشی و تحقق یافتن اهداف تربیتی می‌شود و برنامه‌ریزان نیز آزادی عمل معلم را به این دلیل می‌پذیرند که معتقدند اعمال معلمان در راستای تحقق بخشیدن به برنامه‌ها در دستیابی به اهداف آموزشی است.

۲. رئالیسم انتقادی در کنار توجه به عوامل درونی تعلیم و تربیت، نقش و تأثیر بسیار برای عوامل بیرونی تعلیم و تربیت قائل است. در واقع اگر تعامل و عمل معلمان و دانش آموزان با ساختار آموزشی، سازوکارهای درونی و اصلی نظام آموزشی را شکل می‌دهند، عوامل بیرونی مانند خانواده‌ها، صاحبان مشاغل و بازار کار، ساختار سیاسی، اجتماعی، اقتصادی، اخلاقی و دینی همگی نقش ساختارها و سازوکارها و عوامل بیرونی تأثیر گذار بر تعلیم و تربیت هستند. این تأثیر گذاری را می‌توان این گونه نشان داد:

ساختار آموزشی+سازوکارهای درونی نظام آموزشی (معلمان و دانش‌آموزان و برنامه‌ها) + ساختارها و سازوکارهای بیرونی (زمینه و شرایط) =پیامد و نتیجه (نتایج صریح یا قصد شده و پنهان یا قصد نشده)←کنش (تغییر، اصلاح و ارائه بدیل در تدوین برنامه درسی)

این تبیین حکایت از این دارد که از یک سو، برنامه ریزان و همچنین خود عوامل تربیتی در تبیین عملکرد تربیتی، باید ملاحظات و انتظارات عوامل بیرونی را در نظر داشته باشند و همچنین از قابلیتهای آنها برای بهبود بخشیدن به عملکرد تربیتی بهره بگیرند. از سوی دیگر، نتایج حاصل از این تعامل، زمینه بازاندیشی در تدوین برنامه درسی را فراهم خواهد کرد. همچنین از آنجا که نحوه عمل و شکل‌گیری انتظارات عوامل درونی تعلیم و تربیت به مثابه عاملان اجتماعی متأثر از شرایط پیرامونشان است، لذا محتوای تربیتی باید مبتنی بر نیازها و انتظارات جهان اجتماعی نیز باشد تا بر این اساس عوامل درونی تعلیم و تربیت با اشتیاق و انگیزه در صدد تحقق بخشیدن به آرمانها و اهداف تربیتی برآیند.

۳. یکی از دلالتهای تربیتی رئالیسم انتقادی توجه به ظرفیتهای متفاوت افراد است. بر اساس مفروضات رئالیسم انتقادی، همواره عوامل متعددی که همان ساختارها و سازوکارها هستند، منجر به شکل‌گیری وضعیتها و ویژگیهایی در افراد می‌شود. از این رو هر فرد دارای ویژگیهای منحصر به فردی خواهد شد. مثلاً یک معلم، هم می‌تواند یک معلم باشد، هم عضو یک انجمن و هم شاغل در یک حرفه خاص یا یک دانش آموز می‌تواند علاقه به یک هنر خاص یا ورزش خاص داشته باشد. این امر چندین دلالت را به همراه دارد. الف) استفاده از تواناییهای متفاوت افراد می‌تواند به منزلهٔ

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.1.2]

ظرفیتی جدید در بهبود عملکرد آموزشی مدرسه مورد استفاده قرار گیرد. ب) توجه به این ویژگیها می‌تواند در زمینه شناخت مسائل و مشکلات خود افراد نیز مورد استفاده قرار گیرد. مثلاً در زمینه تبیین علل بی‌علاقگی معلم به تدریس، علل بی‌علاقگی یک دانش آموز به درسی خاص. ج) با شناخت این ویژگیها می‌توان در زمینه راهنمایی دانش آموزان در انتخاب رشته استفاده کرد.

۴. یکی از دلالتهای تربیتی رئالیسم انتقادی، تلقی از موضوعات و مسائل تربیتی به مثابه پدیده-های پیچیده و در عین حال ظهور یافته است. یعنی موضوعات و مسائل تربیتی از یک سو، حاصل تعامل مجموعه‌ای از عوامل متعددند که شناخت و کنترل تمامی آنها میسر نیست. از سوی دیگر این تعامل و تأثیرگذاری منجر به شکل‌گیری نتایج و پیامدهای متفاوتی خواهد شد.

۵. یکی از دلالتهای تربیتی رئالیسم انتقادی در زمینه موضوعات تربیتی آن است که چون در بسیاری از مواقع ساختارها و سازوکارهای متعدد و غیر قابل پیش بینی منجر به ظهور رویدادهای تربیتی می‌شوند و همچنین دربارهٔ یک موضوع، سازوکارها همواره به یک شیوه عمل نمی‌کنند، لذا هیچ موضوع و مسئله تربیتی با وجود شباهتهای ظاهری با موضوعات هم‌سنخش با آنها یکی نخواهد بود. بر این اساس حتی موضوعات رایج تربیتی مانند افت تحصیلی، بی‌علاقگی آموزشی، همواره به گونه‌ای متفاوت رخ می‌دهند به گونه ای که به منظور شناخت آنها باید موردی عمل کرد. مثلاً در زمینه بررسی علل افت تحصیلی همواره عوامل متعدد آموزشی، فردی، اجتماعی، اقتصادی، سیاسی، با توجه به نوع و شکل تعامل و تأثیر گذاریشان در زمینهٔ افت تحصیلی به گونه‌ای متفاوت عمل می‌کنند. در نتیجه در برخورد و مواجهه با مسائل و موضوعات تربیتی باید تأثیر همهٔ این عوامل را در هر مورد و مسئله‌ای جداگانه مورد توجه قرار داد و نمی‌توان تنها با یک قاعده و رویکرد مشخص اقدام کرد.

۶. پیچیدگی و ظهور نیز دلالت بر این دارند که موضوعات تربیتی هم به گونه‌ای پیش بینی-ناپذیر جلوه خواهند کرد و هم اینکه نمی‌توان به شناخت تمامی عوامل تأثیرگذار و درگیر در خلق موضوع مورد نظر پرداخت. از این رو دیگر نمی‌توان به مسائل و موضوعات تربیتی نگاهی قاعده-مندانه، قابل کنترل و تکرارپذیر داشت و همچنین معرفت به دست آمده از آنها را یقینی دانست. بر این اساس، در تعلیم و تربیت از یک سو بررسی هر رویداد تربیتی با توجه به ویژگیها و اقتضائات همان رویداد باید مورد توجه قرار گیرد؛ لذا نمی‌توان مانند رویکردهای کمّی انتظار دستیابی به قاعده‌ای مشخص به منظور حل مسائل آتی را داشت، از سوی دیگر در پژوهشهای تربیتی تنها می‌توان به نتیجه‌ای دست یافت که تبیینی مناسب از موضوع ارائه داده و کفایت تبیینی داشته باشد.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.1.2]

یعنی قادر به ارائه تبیینی معتبر و منسجم نسبت به موضوع مورد نظر باشد که هم منطبق با واقعیت و هم مورد توافق سایر پژوهشگران قرار گیرد و راه حلی بدیل را نسبت به مسئله مورد نظر ارائه دهد.

۷. از دیگر دلالتهای تربیتی در زمینه شناخت و تبیین مناسب از مسائل و موضوعات تربیتی، این است که در مواجهه با مسائل و موضوعات تربیتی همواره باید - با نگرشی استعلایی- در پی شناخت شرایط و عوامل اصلی در خلق موضوعات تربیتی بود و این فرض را در نظر داشت که موضوعات و مسائل رخداده حاصل عملکرد ساختارهای متعدد هستند، لذا در بررسیها با فرض وجود ساختارها در صدد شناخت آنها برآییم و در این ساختارها در پی شناخت سازوکارهای ضروری و بیرونی باشیم. مثلاً در مواجهه با موضوعی مانند افت تحصیلی این را در نظر داشته باشیم که این موضوع حاصل تعامل و عمل ساختارهایی در سطوح روانشناسی، اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی و مانند آنها بوده است و در هر کدام از این سطوح، ساختارهایی با سازوکارهایی مشخص وجود دارد. همچنین در مورد موضوعی مانند بی‌توجهی به تربیت هنری همواره باید به امکان وجود ساختارهایی که منجر به این مسئله شده‌اند و شناخت آنها و تأثیراتشان پرداخته شود. یعنی باید به شناسایی ساختارهایی مرتبط با سطوح آموزشی، روانشناسی، اجتماعی، سیاسی، اقتصادی، فرهنگی و مانند آنها پرداخته شود.

۸. یکی دیگر از دلالتهای تربیتی رئالیسم انتقادی در زمینه عدالت آموزشی است. بر اساس آرای باسکار مبنی بر وجود سطوح مشترک از جمله فیزیولوژی، روانشناسی، سازوکارها و ساختارهای پایه و مشترکی که در آنها وجود دارد و منجر به بروز ویژگیهای مشترکی در افراد می‌شود و همچنین با توجه به ماهیت انضمامی و تأثیر پذیری افراد از ساختارها و سازوکارهای بیرونی متعدد، عدالت آموزشی باید بر اساس قواعدی باشد مانند: حفظ حقوق اولیه افراد و نیازهای اساسی افراد، توجه به تفاوتها و تمایز تفاوت از نابرابری. بر اساس آرای باسکار، تفاوت و نابرابری هر دو نتیجه تأثیرپذیری افراد از شرایط گوناگون (ساختارها و سازوکارهای متفاوت) هستند، اما نحوه تعامل ساختارها و سازوکارها در رابطه با افراد، یکسان نیست. به این گونه که زمانی ساختارها و سازوکارها زمینه شکل گیری هویتی جدید را فراهم می‌کنند مانند جنسیت، تفاوت قومی، نژادی و مذهبی و دینی که این امر، تعبیر به تفاوت می‌شود، از این رو باید در تعلیم و تربیت این تفاوتها به رسمیت شناخته شوند، اما زمانی ساختارها و سازوکارها به گونه‌ای محدودیت آفرین عمل می‌کنند، به گونه‌ای که مانع از برخورداری افراد از امکانات می‌شوند. به عنوان مثال برخی از سازوکارهای

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.1.2]

اقتصادی که در تعامل با سازوکارهای اجتماعی و روانشناختی می‌توانند مانع از ادامه تحصیل شوند، بنابراین در زمینه محرومیتها باید امکانات، محتوا و برنامه‌ریزیها به گونه‌ای باشند که برای دانش آموزان آسیب دیده امکاناتی را به منظور تقویت پایه آموزشی آنها، توان‌بخشی و مشاوره در زمینه رفع نابرابریها، کم کردن فشارهای اجتماعی و روانی حاصل از نابرابریها و چگونگی مواجهه با این نابرابریها و همچنین چگونگی تعامل با دانش آموزان دیگر را که با آنها متفاوت‌اند فراهم کنند. همچنین باید به سایر دانش آموزان نیز نحوه تعامل با دانش آموزان محروم، آموزش داده شود.

۹. یکی دیگر از دلالتهای تربیتی رویکرد رئالیسم انتقادی که تأثیر گذار بر پژوهش تربیتی است این است که عواملی که در تعامل با هم منجر به بروز موضوعات و مسائل تربیتی می‌شوند، ارتباطی ریشه‌ای نسبت به هم دارند. یعنی هر ساختار، ریشه در ساختارها و سطوح دیگر دارد. به عبارت دیگر سطوح بیولوژی، روانشناسی، اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و دینی بر یکدیگر تأثیر گذارند یعنی بعد بیولوژی و ژنتیک تأثیرگذار بر بعد روانشناسی است، بعد روانشناسی تأثیرگذار بر شخصیت و نگرش فردی و نگرش فردی دارای تأثیر بر نگرش اجتماعی است، یا تحولات اقتصادی بر کارکرد تربیتی مدارس، عملکرد معلم و دانش آموز تأثیرگذارند و عملکرد معلم و دانش آموز تأثیرگذار بر نحوه تعاملات خانواده، رفتار اجتماعی، اخلاقی و دینی هستند. مثلاً عامل اقتصادی مانند توجه به سودمندی و کسب درآمد بالا منجر به آن می‌شود که فرد به سمت کسب دانشهایی با آینده کاری بالا سوق داده شود، این امر منجر به آن می‌شود که گرایش به سمت دروسی مانند ریاضیات و علوم تجربی بیشتر شود. همچنین در نهادهای تربیتی منجر به آن می‌شود که دروسی مانند هنر و تربیت بدنی در رقابت با دروس ریاضی و تجربی به حاشیه روند. این امر زمینه بروز مسائلی چون بی‌توجهی به هنر در تعلیم و تربیت می‌شود.

۱۰. یکی از دغدغه‌های تربیتی، توجه به برنامه درسی میان- رشته‌ای و ارتباط دائم رشته‌های گوناگون به منظور رشد و بهبود رشته‌هاست. یعنی اینکه چگونه می‌توان برنامه‌ای میان- رشته ای را تدوین نمود (خاکباز و موسی پور، ۱۳۸۸؛ جردن[1]،۱۳۷۶). در این نگرش توجه به چگونگی درهم تنیدگی رشته‌ها و ایجاد نگرشی جدید نسبت به رشته‌ها و بررسی موضوعات از چشم اندازهای رشته‌های گوناگون، تلفیق این چشم‌اندازها و برداشتهای رشته‌های گوناگون و در نهایت ایجاد مفاهیمی جدید از تعامل رشته‌های متعدد، از دغدغه‌های اصلی هستند (جاودانی و توفیقی، ۱۳۸۸: ۴۸). در این زمینه رویکرد رئالیسم انتقادی با تبیین هستی شناسانه پدیده‌ها به عنوان موضوعاتی

1. Jordan

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.1.2]

پیچیده که حاصل تعامل ساختارها و سازوکارهایی از سطوح مختلف هستی است، زمینه بررسی موضوعات پیچیده تربیتی را از منظرهای واقعیتی گوناگون و در چارچوب علوم گوناگون فراهم می‌کند. از این رو توجه به مفروضات و دلالتهای تربیتی رئالیسم انتقادی، برای ضرورت بخشی به مطالعات و برنامه درسی میان- رشته ای موثر و مفید خواهد بود.

۱۱. یکی دیگر از دلالتهای تربیتی رئالیسم انتقادی مبحث کنش و مراقبت بر کنش است. بر اساس قاعده کنش از یک سو مسئولان تربیتی باید عامدانه دست به عمل بزنند و در عین حال با توجه به بروز نتایج ناخواسته به تفکر و مراقبت بر اعمال خواسته و ناخواسته خود اقدام کنند، به ویژه آنکه در این دیدگاه دلایل به مثابه علت در نظر گرفته می‌شود و دلایل افراد به علل و نتایجی می‌انجامد. بر این اساس باید به تبیین دلایل نیز پرداخته شود، زیرا دلایل نیز خود متأثر از ساختارها و سازوکارهایی پنهان و ناخواسته هستند. در نهایت باید اعمال و عوامل ناخواسته را به خواسته و آگاهانه تبدیل کنند.

۱۲. یکی دیگر از دلالتهای تربیتی رئالیسم انتقادی، توجه به نقد و آموزش قواعد انتقاد است. در واقع اقتضای قاعده انتقاد از دیدگاه رئالیسم انتقادی در تعلیم و تربیت آن است که به انتقادی درونی، یعنی شناخت تناقضات درونی یک نظام فکری و انتقاد از عوامل محدودیت آفرین غایب و پنهان و شناخت عوامل و عللی که سبب بروز رفتارهای نامناسب، بی عدالتی‌ها و پیامدهای ناخواسته می‌شوند که باید پیامدهای محدودیت آفرین آنها به گونه‌ای تبیینی نشان داده شود. بر این اساس ضرورت دارد که هم در شناخت و تبیین مسائل تربیتی این نوع انتقاد رعایت و هم به دانش-آموزان آموزش داده شود. به طور خلاصه اقتضای انتقاد آن است که دانش آموزان در مواجهه با یک موضوع رایج دلباخته آن نشوند بلکه با وجود داشتن جذابیتها و نقاط مثبت در شناخت نقاط ضعف و تناقضات درونی آن بکوشند. دانش‌آموزان باید در صدد شناخت عواملی باشند که دربارهٔ یک موضوع نادیده گرفته شده‌اند و به سبب نبود آنها مسئله مورد نظر ایجاد یا تشدید شده است. مثلاً چه عوامل پنهانی سبب به حاشیه رفتن هنر شده است و نتیجه عدم توجه به هنر و تربیت بدنی چیست. در نهایت آنکه دانش آموزان باید دلایل بروز مسائلی مانند ناعدالتیها، تفاوتها و نابرابریها را پیدا کنند. مثلاً به بررسی در زمینه تفاوتهای جنسی، نژادی، کم‌توانی و تأثیر آنها بر عدم موفقیت افرادی بپردازند که در معرض این تفاوتها قرار گرفته‌اند.

۱۳. یکی دیگر از دلالتهای تربیتی رئالیسم انتقادی در زمینه حوزه بررسی و کاربرد این رویکرد در تعلیم و تربیت به ویژه حوزه پژوهش تربیتی است. حوزه کاربرد رئالیسم انتقادی دو جنبه دارد.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.1.2]

یکی شناخت و توصیف و تبیین همراه با نقد و اصلاح پدیده های تربیتی (وضع موجود) است. جنبه دوم شامل شناخت و تبیین و ارائه راهکارها و چشم اندازهایی برای تحقق بخشیدن به آرمانهای تربیتی (وضع مطلوب) است. یعنی شناخت اینکه یک آرمان تربیتی چه ساختارها و سازوکارهایی را برای تحقق یافتن نیاز دارد و اینکه چگونه باید این ساختارها و سازوکارها را تبیین کرد.

۱۴. یکی از استلزامهای پژوهش تربیتی توجه به تعریفی مشخص از پدیده‌های تربیتی است. بر اساس مفروضات پدیدارشناسی، پژوهش تربیتی باید تعریفی مشخص و پذیرفتنی برای دست‌اندرکاران تربیتی ارائه کند. این امر ماهیت تجویزی تعلیم و تربیت را نیز مورد توجه قرار می‌دهد که اشاره به انتظارات دست‌اندرکاران از ماهیت و نقش تعلیم و تربیت دارند (باقری،۱۳۸۹: ۲۸۷). این رویکرد با تبیین ساختارها و سازوکارهای ایجاد کننده رویدادها و مسائل می‌تواند تعریفی روشن از موضوعات ارائه کند.

۱۵. باسکار فردگرایی روش شناختی را رد نموده و به کل گرایی متمایل است، اما توجه به نوعی کل گرایی انضمامی دارد که در قسمتهای پیشین مطرح شد. همچنین اشاره به این دارد که موضوعات هر چند پیچیده بوده و از ساختارهای متعدد تشکیل شده‌اند اما هر موضوع پیچیده به دلیل آنکه با توجه به ساختارها و سازوکارهای متفاوت شکل گرفته است لذا متمایز از سایر موضوعات هم‌سنخش است. رویکرد انضمامی نگری در برابر رویکرد کل گرا قرار دارد. کل گرایی، ناتوان از روشنگری مفهومی و نظری در مواجهه با بر ساخته های اجتماعی است، به این دلیل که کل گرایی قادر به تبیین ویژگیهای منحصر به فرد رویدادها نمی‌شود (پایا،۱۳۸۶: ۴۵).

۱۶. انتزاع به منزلهٔ یکی از ویژگیهای رویکرد رئالیسم انتقادی است که در برابر رویکرد تجزیه-گرا قرار دارد. بر اساس رویکرد تجزیه‌گرا، به منظور شناخت مسائل تربیتی، به تجزیه یک موضوع به مثابه یک کل نگریسته می شود و بررسی تک تک این اجزا ضروری می‌شود (شورت،[1] ۱۳۸۷: ۲۶). اما در انتزاع به جدا کردن ساختارهایی معنادار از یک کل انضمامی پرداخته می‌شود.

۱۷. بر اساس دلالتهای تربیتی رئالیسم انتقادی، می‌توان به این امر دست یافت که پژوهش تربیتی رویکرد کمّی صرف نیست که توجه خود را معطوف به گردآوری داده‌ها کند و سعی در دستیابی به قاعده‌ای مشخص داشته باشد. این رویکرد رویکردی صرفاً کیفی نیز نیست که با فرض وجود پیچیدگی و کنترل ناپذیری به سمت ذهنیت و نسبیت حرکت کند. پژوهش تربیتی برآمده از

1. Short

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.1.2]

رئالیسم انتقادی به گونه‌ای تبیین می‌یابد که بر اساس آن از هر دو رویکرد کمّی و کیفی استفاده می‌نماید. این رویکرد به تعامل و بهره گیری از پژوهشهای کمّی و کیفی می‌پردازد. باسکار در این زمینه معتقد است علوم واقعی[1] به مطالعه هم آمیزی و ترکیب دو یا چند رده، نظام یا نوع از تعیین در رابطه با یک موضوع می‌پردازند (باسکار،۲۰۱۰). در این علوم توجهی ویژه به استفاده و با هم نگری و ترکیب حوزه‌هایی مانند حوزه طبیعی و اجتماعی یا روشهای متفاوت مانند کمّی و کیفی برای تبیین مسئله می‌شود. در ادامه به تبیین پژوهش تربیتی از منظر رئالیسم انتقادی باسکار خواهیم پرداخت.

ماهیت پژوهش از دیدگاه رئالیسم انتقادی

دلالتهای تربیتی فوق، در عرصه پژوهش تربیتی مستلزم توجه به روشی است که در آن: ۱. به پیچیدگی و وجود ساختارها و سازوکارهای متعدد اذعان شود. ۲. موضوعات تربیتی در عین پیچیدگی به گونه‌ای انضمامی در نظر گرفته شوند. به این معنی که هر موضوع تربیتی دارای ویژگیهایی است که این موضوع را متمایز از دیگر موضوعات می‌کند ۳. موضوعات به گونه‌ای توصیف شوند که بتوان از آنها ساختارهای متعدد را انتزاع کرد و به طور جداگانه و از منظر علوم گوناگون مورد بررسی قرار داد. ۴. یافته‌های به دست آمده از علوم گوناگون در تبیین مسئله و موضوع مورد نظر با هم ترکیب شوند ۵. دانش ترکیبی حاصل شده زمینه عمل موثر را فراهم کند، اعم از حذف، اصلاح و ارائه بدیل به منظور بهبود عملکرد موثر نهادهای تربیتی در حل مسائل تربیتی. بر این اساس ماهیت پژوهش تربیتی، پژوهش میان- رشته‌ای است.

پژوهش تربیتی میان-رشته‌ای از منظر رئالیسم انتقادی، با رویکردی استعلایی این را مفروض می‌گیرد که موضوعات و مسائل تربیتی به گونه‌ای انضمامی دارای ساختارهای متعدد هستند و شرط شناخت موضوع و مسئله مورد نظر با تبیین این ساختارها ممکن می‌شود. تبیین ساختارها نیز تنها از طریق انتزاع و جدا کردن ساختارها از موضوع انضمامی و بررسی آنها از منظر اینکه هر کدام از ساختارها دارای چه سازوکارهایی هستند و سازوکارها چگونه موضوع و مسئله مورد نظر را شکل می‌دهند ممکن می‌شود. بررسی دقیق ساختارها و سازوکارها نیز تنها از چشم انداز علوم گوناگون امکان پذیر است. بر این اساس به طور خلاصه پژوهش تربیتی میان- رشته ای، یعنی بررسی یک پدیده پیچیده تربیتی در سطوح مختلف واقعیت از منظر علوم گوناگون. از این رو، باید مشخص

1. Concrete sciences

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.1.2]

شود که پدیده مورد نظر در چه سطوحی قرار گرفته، هر سطح چه ساختارها و سازوکارهایی دارد و این سطوح چگونه با تعامل با یکدیگر منجر به بروز پدیده مورد نظر شده‌اند.

ویژگیهای پژوهش تربیتی میان- رشته‌ای

۱. این پژوهش قادر است موضوعات پیچیده تربیتی را از منظر علوم گوناگون مورد بررسی قرار دهد. یعنی این روش هر پدیده تربیتی را متأثر از عوامل متفاوتی در نظر می‌گیرد که این عوامل (ساختارها و سازوکارها) در علوم گوناگون قابل بررسی هستند. البته این امر، مخالف با رویکرد فرا رشته- محوری[1] است. فرا رشته‌ای توجه به گذر از رشته‌ها و نادیده گرفتن مرز میان علوم دارد. در این رویکرد ارتباط رشته‌ها نه در تعامل بلکه فراتر رفتن از هم است. یعنی یک نظریه یا شیوه در رشته‌های گوناگون قابل کاربرد است. مثلاً استفاده از نظریه انتخاب طبیعی یا زیست شناسی تکاملی در بررسی رفتار اجتماعی (لاتوکا،[2] ۲۰۰۱: ۸۳). باسکار در نقد این رویکرد معتقد است، فرا مبنایی معرفت‌شناسانه دارد و توجهی به رشته‌ها، لایه‌ها و مرزهای موجود در هستی ندارد (باسکار، ۲۰۱۰: ۵).

۲. این پژوهش، تبیینی هستی شناختی به رویکرد میان- رشته ای است و معتقد است که نحوه تعامل سطوح گوناگون بیولوژی، روانشناسی، اجتماعی و اقتصادی به ظهور پدیده‌ای انضمامی می-انجامد. این امر دلالت بر این دارد که پژوهش میان- رشته‌ای یک ضرورت است و صرفاً به منظور فهم بهتر نیست، آن گونه که مد نظر رویکردهای معرفت‌شناسانه است که توجه به بررسی و فهم بهتر یک مسئله به واسطه بررسی یک موضوع از منظرهای گوناگون دارند. تاکید بر انضمامی نیز به این سبب است که ساختارها و سازوکارهایی که در سطوح مختلف قرار گرفته‌اند با تأثیر از زمینه‌ها و شرایط متفاوت رخدادهای متفاوتی را ایجاد می‌نمایند. از این رو هر رویداد متمایز از رویدادهای هم‌سنخش است. انضمامی در برابر کل‌گرایی قرار دارد. رویکردهای معرفت شناختی به پژوهش میان- رشته‌ای معتقد به این هستند که می‌توان با بهره‌گیری از دانشها و فنون علوم گوناگون به درکی کل گرایانه از مسائل دست یافت (جردن،۱۳۷۶: ۲۶۳). حال آنکه کل گرایی مانع از توجه به ویژگیهای هر کدام از اجزای این کل می‌شود و ویژگی هر موضوع در نظر گرفته نمی‌شود.

۳. این پژوهش با تاکید بر ارتباط موضوعات تربیتی با علوم گوناگون و بررسی علمی رویدادهای تربیتی، در برابر رویکردهایی قرار می‌گیرد که معتقدند پژوهش تربیتی را نمی‌توان در

1. Transdisciplinarity
2. Lattuca

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.1.2]

ردیف پژوهشهای علوم اجتماعی که علمی‌اند قرار داد. بلکه تعلیم و تربیت را باید محدود به عمل و تحقق ارزشها دانست (کلارک[1]،۲۰۰۵).حال آنکه پژوهش میان- رشته‌ای از یک سو پژوهش تربیتی را امری علمی در نظر می‌گیرد که هدفش شناخت ساختارها و سازوکارهای واقعی است و از سوی دیگر توجه به کنش و اصلاح و تغییر در راستای تحقق بخشیدن به اهداف تربیتی دارد.

مراحل روش پژوهش تربیتی میان -رشته ای از دیدگاه باسکار

در قسمت پیشین، ماهیت پژوهش تربیتی را از منظر واقع گرایی باسکار، پژوهش میان- رشته‌ای معرفی کردیم. انجام دادن پژوهش فوق مستلزم به‌کارگیری مراحلی است. مراحل باید تحقق بخش سؤال استعلایی (پرسش از وجود ساختارهای واقعی و علوم)، بررسی ماهیت پیچیده و انضمامی پدیده‌ها، تفکیک و بررسی جداگانه ساختارها و سازوکارهایشان در رشته‌های علمی، ترکیب یافته‌ها و کنش باشد. بر این اساس می‌توان پنج مرحله اصلی را برای این پژوهش قائل شد. مراحل شامل پرسش استعلایی، بازتوصیف، تفکیک، ترکیب و کنش هستند.

مرحله اول: پرسش استعلایی

این مرحله در واقع با تشخیص مشکل آغاز می‌شود و با توجه به مشکل به وجود آمده و عدم کارآمدی راه حلهای موجود در زمینه تشخیص و حل این مشکل ادامه می‌یابد. بر اساس مفروضات رئالیسم انتقادی بسیاری از مسائل در نتیجه عدم تشخیص درست مسئله و در نتیجه روی آوری به روشهای نامناسب شکل گرفته و تشدید شده‌اند. در این تلقی همواره ساختارهایی واقعی و اجتماعی سبب به وجود آمدن مسئله شده‌اند و عدم تبیین درست مسئله مانع از ارائه راه حلهایی کارآمد برای رفع مسئله مورد نظر شده است. از این رو، باید مسئله مورد نظر را به درستی تشخیص داد، آنگاه در صدد حل آن بر آمد. در این مرحله به منظور تشخیص مسئله باید به بررسی موضوع و مسئله مورد نظر پرداخت و وضعیت موضوع را از لحاظ پیامدهای آن، تعاریفی که تاکنون از مسئله مورد نظر انجام شده است و راه حلهای احتمالی ارائه شده برای مسئله مورد نظر مورد توجه قرار داد. در این مرحله توجه به پیشینه موجود دربارهٔ این مسئله حائز اهمیت است.

بعد از بررسی پیشینه و توصیف موضوع مورد نظر باید آن را در معرض سؤال استعلایی قرار داد. بر اساس سؤال استعلایی می‌توان به پرسش از باز پس خواستن شروط ممکن ایجاد مسئله اقدام نمود. بر اساس سؤال استعلایی مسئله به این گونه تبیین می‌شود که چه ساختارهایی مسئله مورد نظر را ایجاد کرده‌اند؟ بر اساس مفروضات برهان استعلایی همواره ساختارهایی متعدد در

1. Clark

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.1.2]

تعامل با یکدیگر سبب بروز یک پدیده و رویداد می‌شوند. همچنین شناخت ساختارها با فعالیت اجتماعی میسر می‌شود که این امر اشاره به ساختارهای علمی دارد. به تعبیری هر ساختار واقعی موضوع بررسی یک ساختار علمی است.

به عنوان مثال، بهره‌گیری از مفروضات رئالیسم انتقادی در زمینه پژوهش را می‌توان در کار باسکار و دانمارک[1] مشاهده نمود. آنها روش‌شناسی متأثر از رئالیسم انتقادی را در پژوهش ناتوانی[2] مورد توجه قرار می‌دهند. آنها معتقدند که بر اساس رویکرد رایج، ناتوانی و معلولیت، ناشی از اختلالات بیولوژیکی و فردی است اما رویکرد رئالیسم انتقادی، ناتوانی را منبعث از ویژگیها و عوامل فیزیکی، بیولوژیکی، روانشناسی، اجتماعی –روانی، اقتصادی- اجتماعی، فرهنگی و انواعی از سازوکارهای هنجارین می‌داند. آنها در یک پژوهش روی بیماران نابینا- ناشنوا -که گروهی به شدت آسیب پذیرند و نسبت به این بیماری اطلاعات کمی وجود دارد- به منظور تبیین این بیماری از رویکرد رئالیسم انتقادی استفاده کرده‌اند. در این پژوهش گروهی از پژوهشگران از رشته‌های ژنتیک، پزشکی، روانشناسی، شناختی، سلامت روانی، اجتماعی، تعلیم و تربیت استثنایی[3] و مدیریت بهداشت با یکدیگر مشغول به کار هستند (باسکار و دانمارک،۲۰۰۶).

آنها در گام نخست به تعریف این بیماری، ویژگیهای اصلی آن، پیامدهای آن، حوزه مورد بررسی آنکه در چه حوزه و علمی به آن پرداخته می‌شود و راه حلهای ارائه شده درباره این مسئله و نتایج و کارآمدی این راه حلها پرداخته‌اند. آنها در توصیف اولیه از این موضوع به این امر پی برده‌اند که این اختلال تنها به عنوان نوعی اختلال ژنتیکی مورد بررسی قرار گرفته و درمان آن نیز مبتنی بر خدمات پزشکی و دارویی بوده است. اما باسکار و دانمارک بر اساس مفروضات رئالیسم انتقادی معتقد به این امر هستند که ساختارهایی متعدد علاوه بر ساختارهای ژنتیکی و بیولوژیکی در این بیماری دخیل هستند. در نتیجه آنها مسئله را عدم تبیین نامناسب ساختارهای متعدد در زمینهٔ این بیماری در نظر گرفته‌اند و شرط لازم به منظور شناخت و درمان آن را دستیابی به این ساختارها و سازوکارهایی می‌دانند که منجر به بروز این بیماری شده‌اند. در این مثال، این سؤال مطرح می‌شود که چه ساختارهایی سبب بروز این بیماری شده اند؟ و برای درمان آن از یافته‌های چه علومی می‌توان استفاده نمود. آنها بر اساس این دو سؤال به تبیین مسئله مورد نظر پرداخته‌اند.

1. Danermark
2. Disability research
3. Special education

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.1.2]

مرحله دوم: بازتوصیف پدیده‌ها به گونه‌ای انضمامی

سؤال استعلایی و اینکه رویداد مورد نظر مبتنی بر وجود ساختارهای متعدد است، این امر را به همراه دارد که موضوع به گونه‌ای بازتوصیف شود تا توصیفی انضمامی از آن ارائه گردد. به این گونه که موضوع و مسئله‌ای را که تاکنون با آن مواجه بوده‌ایم باید به مثابه یک کل منضمم و خاص در نظر گرفت که این کل دربردارنده ساختارهایی متعدد است و این ساختارها در تعامل با یکدیگر سبب بروز مسئله مورد نظر شده‌اند. در این مرحله همچنین باید ساختارها را در سطوح متعدد و سطوح را نیز از منظر علوم گوناگون مورد توجه قرار داد. در واقع در این مرحله یک موضوع تربیتی باید با توجه به اینکه موضوع بررسی چه علومی است مورد بازتوصیف قرار گیرد. در مثال فوق، مسئله مورد نظر به منزلهٔ موضوعی انضمامی و حاصل تعامل مجموعه‌ای از ساختارها لحاظ شده که در سطوح و علوم متعدد ژنتیک، روانشناسی، شناختی، اجتماعی، اقتصادی و آموزشی قرار دارد. سطوحی که هر کدام دارای ساختارهای متعدد هستند. تعامل ساختارها در شرایط مختلف تأثیراتی خاص بر نحوه بروز این اختلال در میان بیماران متعددی گذاشته که دارای اختلال ناشنوایی-نابینایی هستند.

مرحله سوم: تفکیک

در این مرحله باید موضوع انضمامی را به اجزایی معنادار که همان ساختارها هستند تحلیل و سازوکارها و قابلیتهای ضروری و زمینه (سازوکارهای بیرونی تأثیرگذار) هر کدام از ساختارها را تبیین کرد. همچنین باید ساختارها با توجه به سطوحی که در آن قرار گرفته‌اند و ارتباط هر سطح با سطوح دیگر از منظر ریشه‌مندی مشخص شوند. در واقع در این مرحله موضوع تربیتی مورد نظر باید از منظر علوم گوناگون بررسی شود. گام اصلی در این مرحله تحلیل فرآیندی[1] است. این فرآیند به‌خلاف دو رویکرد رایج علمی یعنی استقراء[2] (که توجه به گردآوری جزئیات به منظور دستیابی به نتیجه‌ای کلی دارد) و قیاس[3] (که توجه به رسیدن به نتیجه‌ای جزئی از مقدمات کلی دارد) است. تحلیل فرآیندی ناظر به حرکت از رویدادها به سازوکارها و ساختارها است (باسکار،۲۰۱۰: ۳).این نوع تبیین مبتنی بر برهان استعلایی است که با نوعی پدیده یا الگو آغاز می‌شود و این پرسش را مطرح می‌کند که چه نوع فرآیند و سازوکاری اگر موجود باشد نتیجه‌اش این پدیده خواهد بود (بنتون و کرایب،۱۳۸۴: ۳۴۱).

1. Retroduction
2. Induction
3. Deduction

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.1.2]

در مثال فوق در فرآیند پژوهش به ساختارها و سازوکارها در هر سطح پرداخته می‌شود. اولین سطح، سطح وراثتی و ژنتیک است. در این سطح ساختارها شامل تحولات و جهشها[1] هستند. عمل و سازوکار نادرست جهشها، تأثیر گذار بر عمل حافظه است. عمل حافظه به منزلهٔ یک ساختار در سطح شناختی قرار دارد. عملکرد ضعیف حافظه کوتاه مدت، در ساختار حافظه بر ادراک تأثیر می-گذارد. ادراک نیز به منزلهٔ دومین ساختار سطح شناختی لحاظ می‌شود. اختلال در سازوکارهای ادراک مانند فرآیندهای یکپارچه سازی، پردازش، دفع و بازیابی اطلاعات بر مواجهه فرد بر جهان پیرامون تأثیر گذار است. زمانی که ادراک دچار اختلال می‌شود بر امنیت هستی شناختی[2] فرد تأثیر می‌گذارد. امنیت هستی شناختی ساختاری است که در سطح روانشناسی قرار دارد. امنیت هستی شناختی به منزلهٔ وضعیت روحی پایدار تلقی می‌شود و دارای سازوکارهایی چون معنادهی مثبت به تجارب زندگی و دوری از هرج و مرج است. زمانی که این وضعیت روحی دچار اختلال شود، فرد نمی‌تواند خود و دیگران را به رسمیت بشناسد. به رسمیت شناختن در سطح اجتماعی قرار دارد. زمانی که این ساختار نیز دچار اختلال شود، فرد اعتماد به نفس خود را از دست می‌دهد، در نتیجه نمی‌تواند وارد عرصه اجتماعی و تعاملات گردد.

مرحله چهارم:ترکیب

در این مرحله باید دانش و معرفتی را که از بررسی ساختارها و سازوکارهایشان حاصل شده است، به منظور ارائه پاسخی مناسب برای حل مسئله تربیتی مورد نظر ترکیب نمود. این مرحله مستلزم ارائه راه حلی جامع است که در آن اقتضائات تمامی سطوح مورد توجه قرار گرفته باشد. در این مرحله همچنین بعد از انتزاع و مشخص کردن سازوکارها و قابلیتهای اصلی هر جلوه و چگونگی تأثیرگذاری آن در تشکیل موضوع مورد نظر، می‌توان به ترکیب دوباره این سطوح برای تعریفی مجدد از موضوع مورد نظر و چگونگی عمل برای تحقق بخشیدن به جلوه‌ها پرداخت. حاصل ترکیب باید یک موضوع انضمامی روشن باشد. به گونه‌ای که در عرصه عمل به ویژه برای دست‌اندرکاران تربیتی- مانند برنامه ریزان، معلمان و همچنین والدین و سایر مؤسسات و نهادهای غیر رسمی که در امر تربیت دخیل هستند- مشخص شود که برای تحقق یافتن موضوع مورد نظر چه مؤلفه‌هایی لازم است و چگونه می‌توان آنها را برای تحقق بخشیدن به آن به کار برد. در

1. Mutations
2. Ontological security

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.1.2]

پژوهش فوق، پژوهشگر در پایان ارائه درمان و راه حلی کارآمد برای درمان این بیماری را ترکیب دانش به‌دست آمده از ساختارها و سازوکارهای تبیین شده و استفاده از آن می‌داند.

مرحله پنجم: کنش

در این مرحله باید با توجه به شناسایی عوامل و مؤلفه‌های ضروری و غیر ضروری، تعاریفی را که تا به حال مسئله تربیتی مورد نظر با توجه به عوامل غیر ضروری تعریف کرده‌اند نقد کرد. یا اینکه با آگاهی از سازوکارها و ساختارهایی که سبب بروز مسئله می‌شوند، زمانی که ساختارهای فوق وجود ندارند آنها را ایجاد نمود. همچنین با توجه به روشن کردن سازوکارها و ساختارهای ضروری می‌توان عواملی را که مانع از تحقق یافتن این موضوع می‌شوند شناسایی و حذف کرد. این عوامل همان غیبتهای مولد هستند. کنش در تعلیم و تربیت معطوف به اقداماتی است مانند: حذف رویکردها و راه حلها و موانع، اصلاح آنها، ارائه بدیلها که معطوف به وضع موجودند و ارائه سیاست گذاریهای آموزشی که معطوف به وضع مطلوب هستند.

اصول پژوهش تربیتی میان- رشته‌ای از دیدگاه باسکار

پژوهش تربیتی میان- رشته‌ای دارای اصول متعددی است و این اصول قواعد و قابلیتهایی برای انجام دادن یک پژوهش میان- رشته‌ای موفق هستند. در ادامه به بررسی اصول پژوهش تربیتی خواهیم پرداخت.

اصل اول: انضمامی نگری

تاکید بر پیچیدگی، تمایز و لایه‌مندی در امر پژوهش تربیتی مستلزم آن است که پدیده‌ها و موضوعات تربیتی به گونه‌ای انضمامی مورد بررسی قرار گیرند. باسکار معتقد است کمترین تحلیل برای یک موضوع انضمامی مبتنی بر چهار مرحله است. هر پدیده انضمامی باید تحلیل شود نه تنها ۱. به عنوان قانون جهانی (عام) و فراواقعی[1]، ۲. اما به گونه‌ای، ساخته شده توسط عناصر و میانجیگرهای خاصی که آن را از دیگر انواعش متفاوت کرده‌اند. مثلاً یک زن ممکن است در آن واحد هم پرستار باشد، هم عضو اتحادیه صنفی و مادر سه فرزند، هوادار یک ورزش و غیره. ۳. همچنین در عین حال هر کدام از این نمونه‌های متفاوت، در حکم یک امر کلی، طی یک سیر جغرافیایی- تاریخی خاص مشخص خواهد شد که این مورد او را خاص‌تر از دیگر انواعش می‌نماید. ۴. و این‌چنین نمونه جغرافیایی- تاریخی خاص در حکم یک امر کلی تقلیل ناپذیر مد نظر خواهد بود (باسکار،۲۰۱۰: ۶)؛ لذا در هر پژوهش باید موضوعات تربیتی را به گونه‌ای

1. Transfactual

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.1.2]

انضمامی در نظر گرفت و به موضوعات از این منظر نگریست که هر کدام دارای ویژگیها و مؤلفه-هایی با سازوکارها و قابلیتهایی خاص هستند. قابلیتهایی که باید انتزاع شوند و مورد بررسی قرار گیرند. مثلاً مسائل و موضوعات تربیتی چون افت تحصیلی، عملکرد ضعیف نهاد آموزشی در پرورش استعدادها و تواناییهای افراد و نظایر آن، همگی در گام نخست باید به عنوان موضوعاتی انضمامی مورد توجه قرار گیرند و توصیف شوند. یعنی افت تحصیلی از یک سو باید به مثابه یک موضوع کلی که متأثر از عوامل فردی، آموزشی، خانوادگی، اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی است در نظر گرفته شود و از سوی دیگر نقش و میزان تأثیر هر کدام از عوامل فوق که در حکم سطوح متعدد دارای ساختارها و سازوکارهایی موثرند باید در هر دانش آموز به طور جداگانه مورد بررسی قرار گیرد.

اصل دوم: انتزاع نگری

بر اساس انتزاع، در پژوهش تربیتی می‌توان هر کل انضمامی را متشکل از اجزا و مؤلفه‌هایی معنادار دانست. اجزا و مؤلفه‌هایی که می‌توان آنها را جداگانه مورد بررسی قرار داد. این بررسی صرفاً به منظور تبیین نقش و عملکرد این اجزا در زمینه شکل‌گیری کل انضمامی است. بر این اساس در انتزاعی نگری باید به سازوکارهای ضروری و غیر ضروری هر جزء انتزاع شده پرداخته شود. سازوکارهای ضروری آنهایی هستند که منجر به بروز موضوع و پدیده انضمامی می‌شوند و سازوکارهای غیر ضروری آنهایی هستند که در شکل گیری موضوع انضمامی نقش چندانی ندارند. به عنوان مثال در زمینه موضوع و مسئله افت تحصیلی باید به تفکیک و بررسی مجزای هر کدام از مؤلفه‌های فردیت، نهاد آموزشی، خانوادگی، اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی در زمینه افت تحصیلی پرداخت. در این بررسی هر کدام از مؤلفه‌های فوق دارای ساختارها و سازوکارهایی هستند و تبیین افت تحصیلی در گرو شناخت و تبیین این ساختارها و سازوکارها می‌باشد.

اصل سوم: کفایت تبیینی

کفایت تبیینی توجه به تعامل فعالیت بشری و ساختار یا همان تعامل دو بعد گذرا و ناگذر دارد. موضوع کفایت تبیینی معطوف بودن به صدق و باورپذیری یافته‌های حاصل از تبیین دارد. در واقع با توجه به اینکه نمی‌توان به حقیقتی مطلق دست یافت لذا صدق معطوف به کفایت تبیینی است.

اصل چهارم: اصلاح خطاها و ارائه بدیلها

یکی از اصول و قواعدی که پژوهش تربیتی باید مورد توجه قرار دهد، شناخت و اصلاح خطاهایی است که در یک نظام فکری وجود دارد. خطاها و سوء برداشتهایی که به ارائه تبیینهای

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.1.2]

نامناسب و ناقص و در نتیجه عمل ناصواب و نابجا می انجامند. ارائه بدیل نیز اشاره به آن دارد که پس از شناسایی عوامل محدودیت آفرین و همچنین شناخت شیوه عمل سازوکارها و ساختارهای ضروری و تمایز آنها از عوامل غیر ضروری و همچنین با شناخت زمینه‌ها و شرایط، بدیلهایی را برای اصلاح موقعیتها ارائه دهیم. بدیلها در این مرحله با توجه به شناخت و اصلاح و در سطح موضوع مورد نظر مطرح هستند نه در سطحی کلان.

اصل پنجم: تأکید بر وضع مطلوب

این اصل همان ارائه بدیلهاست اما نه در سطح جزئی و موقعیت خاص، بلکه این اصل با توجه به شناخت اهداف غایی به ارائه بدیلهایی در فرآیند به نسبت طولانی‌تر می‌پردازد. در واقع این اصل ناظر بر سیاستهای آموزشی است. سیاستگذاری آموزشی، به مثابه حوزه کارکردی و عملی فلسفه تعلیم و تربیت مطرح است. سیاستگذاری آموزشی، در حکم یک رهنامه، بعد از تدوین مبانی نظری و قبل از طراحی آموزشی ارائه می‌شود (حداد[1]،۱۹۹۵). سیاستگذاری تربیتی هدفش ارائه چارچوبی است که بر اساس آن چشم اندازی با زمان و مکان و موقعیت مشخص به منظور پیشبرد اهداف تربیتی تدوین شود. در واقع رئالیسم انتقادی با تاکید بر رشد دانش و تغییر جهان نمی‌تواند در صدد تدوین اهدافی غایی بر آید، لذا به تدوین اهدافی می‌پردازد که دارای محدودیت زمانی و مکانی باشند.

نقد آرای باسکار در تعلیم و تربیت و حوزه روش پژوهش

رویکرد پژوهشی استعلایی- انتقادی که در این مقاله تبیینی میان- رشته‌ای یافته است، با وجود داشتن دلالتهای تربیتی قابل توجه در زمینهٔ عوامل درونی و بیرونی تعلیم و تربیت، محتوای آموزشی و موضوعات تربیتی مانند عدالت آموزشی و همچنین دلالتهای تربیتی در زمینه ماهیت پژوهش تربیتی، ویژگیها و مراحل و اصول پژوهشی، محدودیتهایی نیز دارد. محدودیتهایی که زمینه بررسی دقیق‌تر این روش پژوهشی و اصلاح آن را به منظور ارتقا و استفاده کارآمدتر از آن فراهم می‌نمایند. محدودیتها را می‌توان در دو قسمت جداگانه مورد بررسی قرار داد. از منظر تربیتی و دوم از منظر پژوهش تربیتی. نقدها از این قرارند:

الف) نقد آرای باسکار در تعلیم و تربیت

۱. تاکید بر سازوکارها در تبیین همهٔ مسائل و موضوعات، به ویژه در تبیین رفتار آدمی، نوعی ماده گرایی و برداشت فیزیکی از انسان را القا می‌کند. در واقع بر اساس آرای باسکار نیرویی چون

1- Haddad

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.1.2]

عاملیت حاصل تعامل سازوکارهای متعدد است که چه بسا بعضی از این سازوکارها دارای زمینه-های مادی نیز هستند، هرچند باسکار تاکید می‌کند که عاملیت لایه‌ای مجزا و ظهور یافته است. این اندیشه زمینه توجه به مباحث رفتارگرا و مهندسی رفتار را فراهم می‌کند. به این معنی که می‌توان با شناخت سازوکارهای رفتار انسان، او را کنترل نمود. حال آنکه سازوکارها تنها باید حدود عمل آدمی را تعیین نمایند نه منبع عمل را؛ یعنی عمل فرد مخصوص به خود و متأثر از تعامل با دیگران در نظر گرفته شود نه سازوکارهای ژنتیکی، اقلیمی و نظایر آن (باقری،۱۳۸۶: ۶۸).

۲. در رویکرد رئالیسم انتقادی توجهی به اهداف غایی نمی‌شود، با این توجیه که همواره امور در حال تغییر و دگرگونی هستند، لذا نمی‌توان به اهداف غایی دست یافت. حال آنکه یکی از ویژگیهای اساسی تعلیم و تربیت که آن را متمایز از سایر عرصه‌ها می‌نماید توجه به غایات و آرمانهای تربیتی است (باقری،۱۳۸۶: ۶۹). دلالت رویکرد رئالیسم انتقادی در تعلیم و تربیت تنها توجه به ارائه بدیلهایی برای وضع موجود و سیاستگذاریهای آموزشی است که چشم‌اندازی طولانی مدت محسوب نمی‌شوند و با تحقق یافتن اهداف به پایان می‌رسند.

ب) نقد آرای باسکار از منظر پژوهش تربیتی

۱. پژوهشهای حوزه تعلیم و تربیت و برنامه درسی با تعیین اهداف و غایات تربیتی و سایر جنبه‌های آموزش مدرسه‌ای همراه‌اند. این امر به مثابه یک معیار، نیازمند این است که اشکال گوناگون پژوهشی، متناسب با نوع اهداف و سؤالها مورد استفاده قرار گیرند؛ لذا همهٔ پژوهشهای تعلیم و تربیت به مثابه حوزه‌ای کاربردی مانند حوزه برنامه درسی دارای ماهیتی مرکب هستند. یعنی در این حوزه‌ها قلمروهای متعدد پژوهشی در کنار یکدیگر وجود دارند و هر کدام به جنبه متفاوتی از فعالیت عملی می‌پردازند و پژوهشهای خاص را در کانون توجه خود دارند (شورت،۱۳۸۷: ۱۷). حال آنکه رئالیسم انتقادی تنها شیوه پژوهشی تبیینی- انتقادی را مد نظر دارد و به تبیین علمی موضوعات تربیتی می‌پردازد.

۲. تاکید صرف و یک‌جانبه بر عینیت، و روش علمی در پژوهشهای تربیتی به منزلهٔ یکی از نقاط ضعف پژوهش تلقی می‌شود. دلیلش این است که تاکید بر عینیت، آزادی عمل پژوهشگر را در بیان معانی ظریف، ژرف و نامحسوس محدود می‌کند (مهر محمدی،۱۳۸۶: ۸۵). حال آنکه پژوهش تربیتی متأثر از رئالیسم انتقادی ماهیتی صرفاً علمی و عینی دارد. از این رو پژوهش متأثر از رئالیسم انتقادی کمتر ماهیت تفسیری[1] و پدیدارشناسی[2] دارد که هر دو توجه به تفاسیر و معانی خلاقانه و ظریف و برداشتهای ذهنی و همچنین درک و دریافت و ادراک بی‌واسطه پژوهشگر

1. Hermeneutic
2. Phenomenology

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.1.2]

دارند. رویکردهای پژوهشی متأثر از رئالیسم انتقادی، حتی اگر به کیفی نگری نیز توجه کنند، باید توجه کرد که در این رویکرد پژوهشی، کمیت نگری در کانون بوده است و رویکردهای فلسفی پدیدار گرایی و هرمنوتیک در کرانه‌ها هستند (شعبانی ورکی، ۱۳۸۶: ۷۵).

۳. یکی از استلزامهای پژوهش تربیتی، مبحث استنتاج اهداف، مبانی، اصول و روشهای تربیتی برای تحقق بخشیدن به آرمانهای تربیتی است. در واقع این امر کاربردی کردن یک موضع فلسفی است (باقری،۱۳۸۹: ۱۰۱).اما پژوهش تربیتی مبتنی بر رئالیسم انتقادی صرفاً در صدد شناخت و تبیین مسائل تربیتی است و هیچ‌گونه توجهی به مباحث استنتاجی در تعلیم و تربیت نمی‌کند.

۴. یکی از نقدهای وارد بر این رویکرد، در زمینهٔ انتزاع است. از آنجایی که یکی از استلزامهای انتزاع، جدا کردن ساختارهایی معنادار از یک کل انضمامی است، ممکن است پژوهشگر دست به جدا کردن اجزایی بی‌معنا از موضوع مورد نظر کند. همچنین از آنجا که انتزاع کردن معطوف به جدا کردن ساختارهایی است که مرتبط با مسئله و موضوع مورد نظر پژوهش است، لذا این امکان وجود دارد که فرد به گونه‌ای سوگیرانه و جهت دار دست به انتزاع بزند. همچنین فرد با عادت کردن به شیوه‌ای خاص دست به انتزاع بزند و بسیاری از عوامل معنادار را نادیده بگیرد (سیر،۱۳۸۵: ۹۷).

۵. در نهایت آنکه از آنجایی که یک پدیده حاصل ساختارهای متعدد است و ساختارها هر کدام در علوم گوناگون قابل بررسی هستند، لذا رویکرد میان- رشته‌ای نیازمند مطالعه و بررسی میان- رشته‌ای و نقش و تعامل رشته‌های متعدد در خلق یک رویداد است. این امر نیازمند تخصص و دانشی عمیق از رشته‌های متعدد است. حال آنکه آموزش متخصصان در رشته‌های متعدد با توجه به گستردگی این علوم کاری دشوار و غیر ممکن است. همچنین این پژوهش نیازمند صرف وقت و هزینه، ایجاد زمینه همکاری میان پژوهشگران است. در این زمینه باسکار و دانرمارک نیز معتقد به این موانع و محدودیتها هستند. آنها معتقدند یک پژوهشگر میان- رشته‌ای به منظور موفقیت در پژوهش باید دارای چند ویژگی باشد مانند علاقه به بررسی و مطالعه رشته‌ها و رویکردهای دیگر، احترام متقابل به سایر رشته‌ها و اندیشمندان، توجه به مهارتها و دانشهای تکمیلی، توجه به همکاری به طور منظم و توجه به پراکندگی جغرافیایی تیم همکاری کننده، زمان‌بر و هزینه‌بر بودن آن، دوری از تقلیل گرایی و دوری از خاص گرایی روشی که توجه به دلبستگی و گرایش پژوهشگران به مطالعه و پژوهش در یک رشته خاص دارد. همچنین پژوهشگران به ندرت سعی بر آن دارند تا مسئله مورد نظر خود را در عرصه‌ها و حوزه‌های دیگر جست و جو نمایند. باسکار و دانرمارک مسائل فوق را از جمله دغدغه‌های هر پژوهش می‌دانند و تحقق یافتن مؤلفه‌های فوق را از طریق آموزش و نظارت بر پژوهشگران میسر می‌دانند (باسکار و دانرمارک،۲۰۰۶).

توجه به موانع و محدودیتهای فوق در بهره‌گیری از دلالتهای تربیتی رئالیسم انتقادی در عرصه تعلیم و تربیت و پژوهش تربیتی نیازمند این امر است که در گام نخست این رویکرد را یکی از

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.1.2]

شیوه‌های پژوهش تربیتی در کنار سایر شیوه‌ها در نظر بگیریم و این شیوه را تنها شیوه پژوهشی در نظر نداشته باشیم. همچنین باید در اصلاح و بازسازی این شیوه بکوشیم و با آموزش اصول و قواعد این رویکرد پژوهشی سوء برداشتهای آن را برطرف و زمینه بهره‌گیری مؤثر و کارآمد از آن را فراهم کنیم.

بحث و نتیجه‌گیری

تاکید بر نگاه استعلایی- انتقادی در پژوهش تربیتی، زمینه این امر را فراهم می‌کند که در برخورد با مسائل تربیتی از سطح رویدادها بگذریم و سعی کنیم که پدیده‌ها را به گونه‌ای انضمامی مورد توجه قرار دهیم. در تبیین یک موضوع انضمامی سعی بر آن است که موضوع انضمامی به سطوحی معنادار تجزیه گردد. سطوحی که دارای عوامل درونی و بیرونی هستند. عوامل درونی به منزلهٔ مؤلفه‌های اصلی و ضروری عمل می‌کنند و به خلق سطوح جدید می‌انجامند. سطوح جدید از این نظر که ریشه در سطوح دیگر دارند به منزلهٔ امری ظهور یافته و همچنین سطح عالی در نظر گرفته می‌شوند و از این نظر که به خلق رویدادهای جدید می‌انجامند، در حکم سطحی مبنایی و اصلی در نظر گرفته می‌شوند. این تبیین نشان دهنده نوعی پیچیدگی است که حاکم بر هستی است. در نتیجه روشهای پژوهشی باید به گونه‌ای تدوین شوند که بتوانند پیچیدگی فوق را نشان دهند.

روش مناسب برای تبیین پیچیدگی هستی، روش میان- رشته‌ای است. این روش پژوهشی قادر است از یک سو لایه‌های ظهور یافته و از سوی دیگر تعامل لایه‌ها را مورد بررسی قرار دهد. پژوهش میان- رشته‌ای با توجه به ایده استعلایی، علوم را حوزه بررسی خود قرار می‌دهد. در این روش سطوح و لایه‌ها در چارچوب علوم گوناگون مورد توجه هستند. از این رو یک پدیده بر اساس قرار گرفتن در زمرهٔ علوم گوناگون مورد بررسی قرار خواهد گرفت.

این روش به منظور تبیین مؤثر و کارآمد از پدیده‌ها در پنج مرحله کلی شکل گرفته است. مراحل شامل پرسش استعلایی، بازتوصیف پدیده انضمامی مبهم، تفکیک و انتزاع اجزای معنادار از آن، ترکیب معنادار این اجزا و در نهایت کنش هستند. استلزامهای این پژوهش نیز شامل بررسی انضمامی، بررسی انتزاعی، کفایت تبیینی، اصلاح، ارائه بدیل و سیاستگذاری آموزشی هستند. از این رو، آموزش این نوع پژوهش در کتب و مباحث روش تحقیق امری ضروری است. آموزشی که باید با توجه به مؤلفه‌هایی مانند این موارد انجام شود: شناسایی مسئله و طرح سؤال استعلایی، بازتوصیف موضوع، تحلیل و تفکیک اجزای معنادار، استنباط و تحلیل فرآیندی و رسیدن به سازوکارها و ساختارهایی که موضوع مورد نظر مبتنی بر آنهاست و در نهایت ترکیب و باز توصیف جدید از موضوع با توجه به شناخت سازوکارها و عوامل اصلی و درونی و همچنین حذف عوامل و سازوکارهای بیرونی و غیر ضروری.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.1.2]

منابع

باقری، خسرو. (۱۳۸۶). پژوهش تربیتی: چیستی و روش شناسی. *فصلنامه علمی پژوهشی نوآوری های آموزشی*، سال ششم، شماره ۲۱، ۴۹-۷۷.

باقری، خسرو. (۱۳۸۸). *دیدگاه‌های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت*. چاپ دوم. تهران: نشر علم.

باقری، خسرو. (۱۳۸۹). *رویکردها و روش های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

بنتون، تد و کرایب، یان. (۱۳۸۴). *فلسفه علوم اجتماعی: بنیادهای فلسفی تفکر اجتماعی*، (ترجمه شهناز مسمی پرست و محمد متحد). تهران: موسسه انتشارات آگاه.

پایا، علی. (۱۳۸۶). عقلانیت نقادانه و منطق موقعیت: رهیافتی کارآمد برای روش شناسی دانش آموزش و پرورش. *فصلنامه علمی پژوهشی نوآوری‌های آموزشی*، سال ششم، شماره ۲۱ ، ۱۱-۴۹.

جاودانی، حمید و توفیقی، جعفر. (۱۳۸۸). ساختارها، فرآیندها و عوامل مؤثر بر توسعهٔ میان رشته ای ها. *فصلنامه مطالعات میان رشته ای در علوم انسانی*، دوره دوم، شماره ۱، ۳۷-۵۶.

جردن، تریس. (۱۳۷۶). موضوعات و طرحواره ها، نگرشی فلسفی به تدریس علوم به روش بین رشته ای. در: *فلسفه تعلیم و تربیت معاصر* (ترجمه خسرو باقری). تهران: موسسه انتشاراتی سوره.

خاکباز، عظیمه السادات و موسی پور، نعمت اله. (۱۳۸۸). تجربهٔ اجرای برنامه درسی میان رشته ای در ایران: بررسی موردی دورهٔ کارشناسی ارشد آموزش ریاضی. *فصلنامه مطالعات میان رشته ای در علوم انسانی*، دوره اول، شماره ۴، ۸۵-۱۲۱.

سیر، اندرو. (۱۳۸۵). *روش در علوم اجتماعی، رویکردی رئالیستی*، (ترجمه عماد افروغ). تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

شعبانی ورکی، بختیار. (۱۳۸۶). رئالیسم استعلایی و ثنویت کاذب در پژوهش تربیتی. *فصلنامهٔ نوآوریهای آموزشی*، شمارهٔ ۲۰، سال ششم، ۶۶-۸۶.

شورت، ادموند سی. (۱۳۸۷). *روش شناسی مطالعات برنامه درسی*، (ترجمه محمود مهر محمدی و همکاران). تهران: انتشارات سمت.

گوتک، جرالد. (۱۳۸۸). *مکاتب فلسفی و آراء تربیتی*، (ترجمه محمد جعفر پاک سرشت). تهران: انتشارات سمت.

مهر محمدی، محمود. (۱۳۸۶). کند و کاو در ترجیحات روش شناختی پژوهش گران حوزه تعلیم و تربیت در ایران. *فصلنامه علمی پژوهشی نوآوری های آموزشی*، سال ششم، شماره ۲۱ ، ۷۷-۱۰۹.

Bhaskar, R. (1975). *A realist theory of science*. London: Routledge.

Bhaskar, R. (1998). *The possibility of naturalism: A philosophical critique of the contemporary human sciences*. London: Routledge.

Bhaskar, R., & Danermark, B. (2006). Meta-theory, interdisciplinarity and disability research: A critical realist perspective. *Scandinavian Journal of Disability Research, 8*(4), 278-297.

Bhaskar, R. et al. (Eds.) (2010). *Interdisciplinarity and climate change: Transforming knowledge and practice for our global future*. London and New York: Routledge.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.1.2]

Clark, C. (2005). The structure of educational research. *British Educational Research Journal*, *31*(3), 289-308.

Haddad, W. D. (1995). *Education policy-planning process: An applied framework*. Paris: UNESCO.

Houston, S. (2001). Beyond social constructionism: Critical realism and social work. *British Journal of Social Work*, 31, 845–861.

Lattuca, L. R. (2001). *Creating interdisciplinarity: Interdisciplinary research and teaching among college and* university faculty. USA, Nashville: Vanderbilt University Press.

Poor, C. (1993). *Towards a critical realist theory of education*. MA thesis, University of Auckland, New Zealand.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-11]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1394.31.2.1.2]