

Quarterly of Communications Psychology 			
Rethinking the Scientific Method in Communication Sciences			
Masoud Zogi ^{1•}			
1 •. Associate Professor, Department of English Language Teaching, Ahar Branch, Islamic Azad University, Ahar, Iran.			
	Home Page: https://sanad.iau.ir/journal/cp URL: https://sanad.iau.ir/Journal/cp/Article/1197136 DOI: https://doi.org/10.82548/4ZT7-3H77	 	 
Article Information		ABSTRACT	
Article History: Received; 2025/01/20 Revised; 2025/04/20 Accepted; 2025/04/20 Published; 2025/05/04		Scientific literacy is an indispensable component in every educational field within the scientific community and is regarded as one of the fundamental factors in the development and advancement of human knowledge. Similar to communication knowledge, which requires understanding something beyond the coding system and information transmission, scientific literacy also necessitates comprehension and awareness of deeper aspects beyond merely a set of facts and information. In other words, if communication knowledge is an awareness of the main factors and constituents of communication at a broader level, scientific literacy also entails being aware of the structure and principles of the scientific method as a foundation for analysis and research across all domains. This article aims to provide a deeper perspective on the scientific method and offer a fresh understanding of it. Although it may appear pretentious to adopt a single method for all sciences, placing content within a scientific framework requires justification and reasoning that is capable of creating sufficient epistemic substance. Ultimately, this article intends to introduce a different structure in the traditional scientific method in the humanities, particularly in the field of communication psychology, and to present new dimensions of research methods to researchers in this field. This rethinking can not only contribute to the scientific richness of future research but also lead to the development of innovative and creative approaches in research and educational domains. Keywords: Communication sciences, deduction, induction, scientific method	
Article Type:			
Subject Area:			
Corresponding Author:			
E-mail:			
ORCID:			
Citation This Paper: Zogi, Masoud. (2025). Rethinking the Scientific Method in Communication Sciences. Quarterly of Communications Psychology, 2(2), pp. 27-40. [In Persian] https://doi.org/10.82548/4ZT7-3H77			

   		
بازاندیشی روش علمی در حوزه علوم ارتباطات		
مسعود ذوقی ^۱		
۱. دانشیار گروه آموزش زبان انگلیسی، واحد اهر، دانشگاه آزاد اسلامی، اهر، ایران.		
 	Home Page: https://sanad.iau.ir/journal/cp URL: https://sanad.iau.ir/Journal/cp/Article/1197136 DOI: https://doi.org/10.82548/4ZT7-3H77	
 		
چکیده		
سواد علمی جزء لاینفک در هر حوزه‌ی آموزشی در جامعه علمی است و به عنوان یکی از ارکان اساسی در توسعه و پیشرفت دانش بشری مطرح می‌باشد. به مثابه دانش ارتباطی، که مستلزم دانستن چیزی فراتر از سیستم کدگذاری و انتقال اطلاعات است، سواد علمی نیز نیازمند درک و آگاهی از جنبه‌های عمیق‌تری فراتر از صرفاً یک مجموعه حقایق و اطلاعات است. به کلامی دیگر، اگر دانش ارتباطی همانا آگاهی از عوامل اصلی و سازنده ارتباطات در سطحی وسیع‌تر است؛ سواد علمی نیز مستلزم آگاهی از ساختار و اصول روش علمی به‌عنوان بنیانی برای تحلیل و پژوهش در تمامی حوزه‌ها می‌باشد. این مقاله در نظر دارد تا نگاهی متفاوت و عمیق‌تر به روش علمی داشته و درکی تازه از آن را ارائه دهد. هرچند به‌ظاهر، پذیرش یک روش واحد برای تمامی علوم نوعی پرمدعایی به نظر می‌رسد، لیکن قرار دادن مطالب در چهارچوب علمی مستلزم توجیه و استدلالی است که قادر به ایجاد جوهر معرفتی کافی باشد. در نهایت، این مقاله در نظر دارد با نگاهی نو به روش علمی سنتی در علوم انسانی، به‌ویژه در حوزه روانشناسی ارتباطات، به معرفی ساختاری متفاوت پرداخته و ابعاد جدیدی از روش‌های تحقیق را به پژوهشگران این حوزه ارائه کند. این بازاندیشی نه‌تنها می‌تواند به غنای علمی پژوهش‌های آتی کمک کند، بلکه به ایجاد رویکردهای نوین و خلاقانه در عرصه‌های تحقیقاتی و آموزشی نیز منجر شود. واژگان کلیدی: تفکر استقرایی، تفکر قیاسی، روش علمی، علوم انسانی، علوم ارتباطات		تاریخ‌های مقاله: تاریخ دریافت؛ ۱۴۰۳/۱۱/۰۱ تاریخ بازنگری؛ ۱۴۰۴/۰۱/۳۱ تاریخ پذیرش؛ ۱۴۰۴/۰۱/۳۱ تاریخ انتشار؛ ۱۴۰۴/۰۲/۱۴ نوع مقاله: مقاله مروری حوزه موضوعی: روانشناسی و ارتباطات نویسنده مسئول: مسعود ذوقی رایانامه: Dr.m.zogi@gmail.com ارکید: 0000-0001-6480-0478
ناشر: انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی		شاپا: ۳۰۹۲-۶۴۳۲
شاپا الکترونیکی: ۳۰۹۲-۶۴۴۰		
استناد به این مقاله: ذوقی، مسعود. (۱۴۰۴). باز اندیشی روش علمی در حوزه علوم ارتباطات. فصلنامه روانشناسی ارتباطات. ۲(۲)، صص. ۲۷-۴۰. https://doi.org/10.82548/4ZT7-3H77		

۱. مقدمه

اشتیاق انسان به درک و شناخت پایان ناپذیر است. یک اندیشه‌ی دینی و فلسفی تاکید دارد که در آغاز کتاب طبیعت^۱ بود. مدت‌های بسیار طولانی، صفحات این کتاب توسط هیچ انسانی ورق نخورد. اما شاید به صراحت بتوان گفت که نشانه‌های ابتدایی از تفکر انسان در آثار هنری او همچون نقش شکار و حیوانات روی سنگ به تصویر کشیده شد. بدین ترتیب، امید تازه‌ای جان گرفت؛ امیدی با این مضمون که روزی عظمت و پرمایگی پدیده‌های این جهان با چشمان قدردان خوانده شود (تیبِتس^۲، ۲۰۱۳).

بدیهی است که انسان جهت بهره‌مندی خود، همواره در تلاش بوده تا راه دستیابی به دانش و معرفت را بیابد. به مرور زمان، جد و جهد او به تدوین اصول و قواعدی انجامیده و در قالب روش^۳ پدیدار شده است. طُرُق مختلف و برنامه‌ریزی شده مبتنی بر اصول و قواعد خاص، باعث بوجود آمدن روش‌های گوناگونی شد که بسته به چگونگی کاربست آن‌ها در کشف حقایق طبیعت و انسان، روش‌شناسی^۴ نام گرفت. هدف مشترک روش‌ها رسیدن به شناخت پدیده‌ها بود، شناختی که با مصادیق خارجی خود سازگاری داشته باشد. چنین معرفتی با نام حقیقت^۵ شناخته می‌شود که روش‌های مختلف همچون، روش عقلانی، شهودی، تقلیدی و نقلی مدعی بودند بهترین طریقه برای حقیقت‌جویی یا دانش‌جویی را ارائه می‌دهند (افتخاری، ۱۳۸۷).

فرایند کشف علمی شبیه به ترن هوایی (رولر کواستر) است؛ هنگام اوج نشاط آور و هنگام فرود فرونشاندن شادی (تیبِتس، ۲۰۱۳). به تعبیری، همچون عشق مجازی انسان با فراز و نشیب همراه

است. عدم موفقیت روش‌های فوق در دست‌یافتن به حقیقت منجر به پیدایش روش علمی^۶ شد. هدف روش علمی ریشه در عقایدی دارد که می‌کوشد از دخالت، پیشداوری‌ها و باورهای ذهنی وحسی در مسیر حقیقت‌جویی جلوگیری نماید. اگرچه نشانه‌های روش علمی در آثار مصر باستان و نیز یونان باستان (همچون ارسطو) گزارش شده، اما روش علمی به معنای امروزی که بر اساس قواعد چهارگانه ذیل استوار است، مدیون آراء و آثار فرانسیس بیکن^۷ و رنه دکارت^۸ می‌باشد:

۱. مشاهده پدیده مورد نظر؛
۲. ارائه فرضیه برای تبیین پدیده؛
۳. استفاده از فرضیه برای پیش‌بینی در خصوص نتایج مشاهدات پدیده؛
۴. سنجش‌های تجربی از پیش‌بینی‌ها از طریق آزمایش فرضیه.

۲. علم و پارادایم‌ها^۹

سوال اساسی که همواره مطرح بوده آن است که علم^{۱۰} و بدنبال آن علمی بودن^{۱۱} چه تعریفی می‌تواند داشته باشد. اگرچه بسیاری کوشیده‌اند تعاریفی از علم ارائه دهند، تعریف آن به صورت اطلاق، ناممکن است (رمضانی، ۱۳۸۱). از میان تعاریف متعدد، کرلینگر^{۱۲} (۱۹۷۰) دو نگرش کلی برای علم را ارائه می‌دهد: ایستا و پویا. نگرش ایستا که جذابیت خاصی در بین مردم عادی دارد، فعالیتی است که اطلاعات سازمان‌یافته را به جهان ارائه می‌دهد و وظیفه دانشمند آشکار ساختن حقایق جدید و افزودن آن به پیکره دانش موجود است. بنابراین، علم به عنوان بدنه انباشته شده از یافته‌ها است. برعکس، نگرش پویا علم را به عنوان فعالیتی در نظر می‌گیرد که دانشمندان آن را انجام می‌دهند.

^۷. Francis Bacon

^۸. René Descartes

^۹. paradigms

^{۱۰}. science

^{۱۱}. scientific

Kerlinger.^{۱۲}

^۱. the book of Nature

^۲. Tibbetts

^۳. method

^۴. methodology

truth.

scientific method.^۵

باتوجه به این نوع نگرش، داشتن بدنه انباشته شده از دانش ضروری است، اما بیشترین اهمیت را کشفیات دانشمندان دارا است. به عبارتی تاکید بر روح مکاشفه‌ای علم می‌باشد.

از طرف دیگر، علمی بودن دلالت بر المانی دارد که در میان تمامی علوم مشترک است و آنها را علمی می‌کند (کاسو^{۱۳}، ۲۰۱۱)؛ همان چیزی که عنصر غائب در غیرعلم محسوب می‌شود. درواقع، نقطه مشترک علوم مختلف، ساختارمندبودن روش مطالعه و معیارهایی است که برای ارزشیابی نتایج بکارمیرود. به سخن دیگر، روش و معیارهای حاکم قصد دارند که به علوم مختلف ویژگی علمی بودن را دهند. نقطه قابل تامل که بجاست در این قسمت بدان اشاره کنیم، اصطلاح مطرح شده توسط توماس ساموئل کوهن^{۱۴} (۱۹۶۲) بنام پارادایم است. وی براین باور بود که هر موضوعی در پارادایم خود علمی است؛ مطلبی که باعث معرفی رویکرد نسبیت‌گرایی به حوزه علم شد. پارادایم را می‌توان به عنوان نحوه‌ی نگاه به پدیده‌ها، جهان بینی، چهارچوب نظری، الگوی مورد قبول، نظام اعتقادی مشترک یا مجموعه‌ای از اصول، هویت یک جامعه پژوهشی، طریقه‌ای برای دنبال کردن دانش، شناختی که از دیگر شناخت‌ها بیشتر مورد قبول باشد، درنظرگرفت. افراد مختلفی ویژگیهای پارادایم‌های رایج در علوم انسانی را به رشته تحریر درآورده‌اند (برای مثال، لاتر^{۱۵}، ۲۰۰۴؛ پرینگ^{۱۶}، ۲۰۱۵). ویژگی مهم پارادایم‌ها در این است که آنها در تعیین رویکرد محقق به روش‌شناسی نقش اساسی دارند. لوکن‌چوک^{۱۷} (۲۰۱۳) فهرستی از پارادایم‌های رایج در تحقیقات آموزشی را به عنوان جایگزینی برای تایپولوژی کمی-کیفی ارائه داده است، که نسبتاً جامعیت بیش‌تری در مقایسه با دیگر طبقه‌بندی‌ها، دارد:

- تجربی- تحلیلی (تجربه‌گرا^{۱۸})؛ در ارتباط با پیش بینی و کنترل؛ کمی؛ آزمایشی؛ همبستگی؛ علی؛ تبیینی؛ احتمالی؛ اثبات‌گرا؛ ابطال‌پذیر)؛
 - عمل‌گرا (تاکید بر آنچه که کارساز و نتیجه‌بخش است؛ آزمایش و خطا؛ مساله-محور؛ آزمایشی؛ عمل-محور؛ کمی و کیفی)؛
 - تفسیری^{۱۹} (هرمونوتیک و درک بر مبنای واقعیت؛ پدیدارشناسانه؛ کیفی؛ طبیعت‌گرایانه؛ ساختگرا؛ مردم‌نگاری)؛
 - انتقادی (ایدئولوژی-انتقادی؛ در ارتباط با تحلیل قدرت و ایدئولوژی؛ آگاهی‌انگیزی؛ رهایی و آزادی‌بخشی؛ سیاسیگرا؛ کمی و کیفی)؛
 - پس‌ساختارگرا^{۲۰} (دانش ضد بنیادگرا^{۲۱}؛ ساختارشکن^{۲۲}؛ تحول‌بخش^{۲۳}؛ تفسیر زندگی به‌عنوان گفتمان و متن؛ کیفی)؛
- ماورایی^{۲۴} (تاکید بر استدلال، شهود، عرفان، و وحی بعنوان طرق مختلف شناخت؛ ذهن، جسم، روح و روان؛ هدایت زندگی بواسطه قطب نمای اخلاقی درونی^{۲۵}؛ کیفی).
- انتخاب پارادایم تحت تاثیر مجموعه‌ای از عواملی است که خاص هریک از پارادایم‌ها بوده و مفروضات آنها در مورد هستی‌شناسی^{۲۶} (ماهیت واقعیت)، شناخت‌شناسی^{۲۷} (ماهیت دانش)، ارزش‌شناسی^{۲۸} (ماهیت ارزش و چگونگی تاثیرگذاری ارزش‌های اعتقادی محقق بر پدیده مورد نظر) و روش‌شناسی^{۲۹} (تکنیک‌های پژوهش) را می‌شناساند. در این مقال درباره‌ی هر یک از پارادایم‌های فوق‌الذکر باختصار می‌پردازیم، هر چند خوانندگان علاقه‌مند

^{۲۲} . deconstructionist transformative.

^{۲۴} . transcendental

^{۲۵} . internal moral compass

^{۲۶} . ontology

^{۲۷} . epistemology

^{۲۸} . axiology

^{۲۹} . methodology

^{۱۳} . Kosso

^{۱۴} . Thomas Samuel Kuhn

^{۱۵} . Lather

^{۱۶} . Pring

^{۱۷} . Lukenchuk

^{۱۸} . empiricist

^{۱۹} . Interpretivism

post-structuralist.

^{۲۰} . anti-foundation knowledge

توصیه می‌شود به مباحث جامع‌تر در این زمینه رجوع کنند (برای مثال، افتخاری، ۱۳۸۷؛ لوکن چوک، ۲۰۱۳؛ همرسلی، ۲۰۱۳).

اساساً، در نیمه دوم قرن بیستم، مکتب فکری حاکم - اثبات‌گرایی تجربی^{۳۰} - که ریشه در تجربه‌گرایی^{۳۱} جان لاک^{۳۲} داشت، منشاء هرگونه دانش را تجربه می‌دانست. بر اساس این دیدگاه، عالمان محتوای پدیده‌های قابل مشاهده را به‌عنوان احکامی^{۳۳} که نیاز به هیچ توضیح و تفسیری نداشته باشد، می‌پذیرفتند. واقعیت مستقل از ذهن تلقی می‌شد؛ و اندیشه غالب عبارت بود از آن که دانش صرفاً از طریق مشاهده‌پذیرها کسب می‌شود. از نگاه بنیان‌گذاران این مکتب (رودلف کارناپ^{۳۴} و اگوست کنت^{۳۵})، با استفاده از داده‌های تجربی می‌توان احکام را به تدریج تایید نمود و از اثبات قطعی آنها اجتناب کرد. مدل پیش روی آنها مدل استقرایی-آماري بر اساس توجیه تجربی استوار بود و بین علت و معلول همواره یک ارتباط احتمالی در نظر گرفته می‌شد.

همچنین، در این دوران، اثبات‌گرایی منطقی^{۳۶} پدیدار شد که ضمن مقبول دانستن واقعیت عینی، بیشتر بر توجیه منطقی تاکید داشت. لودویگ ویتگنشتاین^{۳۷} با همراهی حلقه وین^{۳۸} بر آن شدند تا بواسطه‌ی اثبات‌گرایی نشان دهند که پیش از بررسی صحت و درستی یک حکم علمی، می‌باید محتوا و معنی‌داری حکم را مورد بررسی قرارداد، زیرا لزومی برای آزمون یک حکم بی‌معنا وجود ندارد. به همین سبب، وی برای تشخیص محتوای حکم، ملاک آزمون‌پذیری^{۳۹} را پیشنهاد نمود. ویتگنشتاین معتقد بود که در جریان آزمون، چنانچه حکمی آزمون‌پذیر باشد، حکم قابلیت اثبات یا ابطال خواهد داشت.

بدنبال اثبات‌گرایی تجربی و اثبات‌گرایی منطقی، دیدگاه دیگری نیز زیر چتر

پارادایم تجربه‌گرایی-تحلیلی شکل گرفت، یعنی ابطال‌پذیری^{۴۰}. کارل پوپر^{۴۱} همسو با اثبات‌گرایی منطقی، بر استدلال قیاسی تاکید داشت. به زعم وی، ما جهان را همیشه و در همه مکان‌ها مشاهده نمی‌کنیم، بنابر این نمی‌توان با مشاهده‌ی جزئیات یک حکم کلی‌دهیم. افزون بر آن، هر پژوهشگری با مجموعه‌ای از پیش فرض‌های خود نسبت به درک طبیعت حدسی دارد و تا زمانی که ابطال نشده، پذیرفته شده است. به عبارت دیگر، تا زمانی که تجربه، حکمی را ابطال نکند (ولی همچنان امکان ابطال‌پذیری تجربی وجود داشته باشد) این حکم معنی‌دار خواهد بود.

از منظر دیگر، یعنی در پارادایم عملگرا آنچه که از لحاظ عینی، حقیقی یا واقعی باشد، اهمیتی نداشت؛ بلکه بر آنچه که نتیجه‌بخش و کارساز باشد، تاکید شد. به نقل از ویور^{۴۲} (۲۰۱۸)، پیروان اولیه عملگرایی با کاربست یک روش علمی واحد در رسیدن به حقیقت این جهان، مخالف بودند. آنان اعتقاد داشتند که حقیقت با نتایج و پیامدهایش قابل قضاوت است. این نوع پارادایم در طرح‌های پژوهشی که به نوعی ترکیب رویکردهای فلسفی به ظاهر متضاد لازم باشد، مفید است. عملگرایی در دهه‌های ۱۸۷۰ به واسطه اندیشه‌های چارلز سندرز پیرس^{۴۳} به عنوان یک جنبش فلسفی آغاز شد. هدف وی ربط دادن فکر و عمل به یکدیگر بود. وی اعتقاد داشت که معنای یک شی یا یک مفهوم صرفاً از طریق پیامدهای عملی آن قابل درک است؛ برای مثال، درک ساعت در صورتی امکان‌پذیر است که شخص بداند ساعت چه کاری انجام می‌دهد.

همچنین، عملگرایان قرن نوزدهم و بیستم بنام‌های ویلیام جیمز^{۴۴} و جان دیویی^{۴۵} موجبات گسترش بیشترین پارادایم را فراهم نمودند. جیمز

^{۳۸}. Vienna Circle

^{۳۹}. testability

^{۴۰}. falsifiability

^{۴۱}. Karl Popper

^{۴۲}. Weaver

^{۴۳}. Charles Sanders Peirce

^{۴۴}. William James

^{۴۵}. John Dewey

empirical positivism.^{۳۰}

^{۳۱}. empiricism

^{۳۲}. John Locke

^{۳۳}. posits

^{۳۴}. Rudolf Carnap

^{۳۵}. Auguste Comte

^{۳۶}. logical positivism

^{۳۷}. Ludwig Wittgenstein

عملگرایی را به عنوان روشی برای به نتیجه رساندن منازعات متافیزیکی (نظری)، توصیف نمود. وی پیشنهاد نمود که پی‌جویی عواقب اندیشه‌ها می‌تواند به عنوان روشی بکار رود که بدان طریق افراد بتوانند مسائل را حل نمایند. جان دیویی نیز پرسش‌گری را به عنوان ابزاری در نظر گرفت که باعث می‌شود افراد محیط‌شان را تغییر شکل داده و کیفیت زندگی‌شان را بهبود بخشند. یکی از اصول اساسی عملگرایی، عدم پذیرش مطلق‌گرایی^{۴۶} است. دیویی تاکید داشت که سودمندی نظریه در توانایی آن در حل مساله است؛ تا آنجاییکه نظریه‌ای در حل مشکلات عمده کاربرد داشته باشد، استفاده از آن منطقی است، در غیر این صورت با نظریه‌ای که کارایی بهتری داشته باشد، جایگزین می‌شود. هدف از پرسش‌گری عمل‌گرا رسیدن به قطعیت مطلق نیست، بلکه کسب روش‌هایی است که به پیشرفت بشر کمک کند. از لحاظ هستی‌شناسی و شناخت‌شناسی، عملگرایی مقید به هیچ نظام واحد فلسفی نیست. هر آنچه در همان زمان کارساز باشد، حقیقت است.

اما پارادایم تفسیرگرایی که در قرن نوزدهم شکل یافت، مربوط به دورانی است که در کشور آلمان مشاجره‌هایی بر سر یک نوع متمایز از روش علمی برای مطالعات تاریخی و علوم اجتماعی شروع شده بود؛ روشی که کاملاً از ویژگی‌های تحقیقات مربوط به فیزیک و دیگر علوم طبیعی متفاوت بود (همرسل، ۲۰۱۳). در میان این جدال‌ها، تفسیرگرایی بر آن بود تا نشان دهد که در مطالعه جهان اجتماعی به جای نگاه از بیرون، جهت درک انسان‌ها بهره‌مندی از ظرفیت‌های انسانی از درون _ همدلی، تجربه مشترک، فرهنگ و غیره _ لازم و ضروری است. یکی از چندین واژه‌ی رایج در زبان آلمانی که برای مفهوم درک بکار می‌رود، واژه‌ی *verstehen* است؛ این واژه اشاره به چنین ظرفیت‌های انسانی دارد (تروتسی^{۴۷}، ۱۹۷۴). تفسیرگرایی اصرار بر آن داشت که انسان‌ها

فعالانه هم خود و هم دنیای پیرامون شان را تفسیر می‌کنند و فرهنگ‌های محل زندگی آنان، تفاسیر آنان را شکل می‌دهد. این گونه جهت‌گیری‌های فرهنگی خاص نه تنها بر باورهای افراد بلکه بر اعمال آنان نیز بشدت تاثیرگذار است. تفسیرگرایان استدلال می‌کنند که ما قادر به درک چرایی و چیستی اعمال انسان‌ها نیستیم؛ درواقع، چرا نهادهای خاص وجود دارند و به روش‌های خاص خود عمل می‌کنند، بدون درک چگونگی تفسیر انسان‌ها از خود و دنیای اطراف شان امکان پذیر نیست؛ یا به عبارتی، بدون درک ویژگی فرهنگی باورها، نگرش‌ها و اعمال انسان‌ها ممکن نیست (همرسل، ۲۰۱۳).

طرز تفکر تفسیرگرایانه دیگری که در مورد شناخت در علوم اجتماعی مطرح شده، از هرمنوتیک^{۴۸} مشتق می‌شود. خاستگاه هرمنوتیک را می‌توان در تلاش‌های انجام یافته به منظور رمزگشایی معانی (معناکاوی) متون باستانی مانند معانی متون یونانیان و رومیان و منابع کتب مقدس یافت (پالمر^{۴۹}، ۱۹۶۹). برای مثال، در توصیف کار مردم‌نگاری، انسان‌شناس معروف بنام گیرتز^{۵۰} (۱۹۷۳) مردم‌نگاری را معادل با قرائت و خوانش خاصی از یک نوشته‌ی ناآشنا، محو شده، و پر از حذفیات و تناقضات، توصیف می‌کند. خط فکری مهم دیگری در تفسیرگرایی از جنبش پدیدارشناسی در فلسفه مشتق می‌شود. پدیدارشناسی استدلال می‌کرد که تمام دانش‌های جهان از جمله علم در فرایندهای تجربه‌آنی پایه‌ریزی شده‌اند و این فرایندها باید مورد توصیف دقیق قرارگیرند. هم هرمنوتیک و هم پدیدارشناسی، روش‌های متمایزی از تحقیق را ارایه دادند، به طوری که جانبداری‌ها و حمایت‌های صورت گرفته از آنها به همان اندازه سخت‌گیرانه و موشکافانه بود که روش بسیار متفاوت علمی در علوم طبیعی استفاده می‌شد (همرسل، ۲۰۱۳).

^{۴۹}. Palmer
^{۵۰}. Geertz

^{۴۶}. absolutism
^{۴۷}. Truzzi
^{۴۸}. hermeneutics

همانند پارادایم های تفسیرگرایی و اثبات گرایی، پارادایم یا سنت انتقادی نیز در قرن بیستم پدیدار شد؛ ولیکن این بار این سنت ریشه در آثار فلسفی هگل^{۵۱} و مارکس^{۵۲} داشت. درواقع، پارادایم انتقادی یک جنبش فکری-فلسفی بود. در این چهارچوب نظری، تاکید بر آن است که بسیاری از ابعاد واقعیت‌های اجتماعی در لایه‌های زیرین جامعه در جریان است و به عقیده اکثریت آنان، ساختارهای فراگیرتر اجتماعی بردانش تأثیرگذار است. پژوهشگران سنت انتقادی ضمن مطالعه‌ی پدیده‌هایی همچون مردم و نهادهای^{۵۳} مختلف، آنها را مورد ارزیابی نیز قرار می‌دهند. از استدلال های مارکس مبرهم است که برای درک هر وضعیت خاص، باید آن را در درک گسترده‌تری از مرحله فعلی توسعه جامعه‌ای که در آن رخ می‌دهد، و تاریخ آن جامعه، قرار داد. با وجود تحولات مختلف در سنت انتقادی، آنچه که معمولاً حفظ شده، این ایده است که تحقیقات باید در چارچوب مفروضه‌های سیاسی عمل کنند، و باید برای خدمت به اهداف سیاسی و رها بخشی انسان‌ها باشد. تقریباً همه پیروان پارادایم انتقادی بر این باورند که محققان وظیفه دارند در برابر ایدئولوژی های غالب مقاومت کرده و روابط نابرابر اجتماعی را از طریق تحقیقات خود به چالش بکشند (همرسل، ۲۰۱۳).

درعین حال، نحله فکری دیگری بنام پساساختارگرا در اواخر سده ۱۹۶۰ در فرانسه شروع شد. پساساختارگرایی با انعکاس بخش وسیعی از نظریه انتقادی و با تکیه بر نظریه‌های ضد ساختارگرایانه افرادی همچون ژاک دریدا^{۵۴} و میشل فوکو^{۵۵}، بر این موضوع تاکید دارد که ذهن و عقل دیگر ابزار موثری برای شناخت و کسب دانش نیست. یکی از مفاهیم رایج در پساساختارگرایی، ساختارشکنی است، یا به کلام ساده‌تر، پرسشگری افراطی؛ پرسشگری به معنای تحقیق، اکتشاف و رد

مفروضات در نظر گرفته شده که نهایتاً به آگاه سازی منتهی خواهد شد (پیترز^{۵۶}، ۲۰۰۰ به نقل از نورانی و همکاران، ۱۳۹۳). پساساختارگرایان معتقدند که حقیقت از طریق عقل قابل شناسایی نیست، بلکه در بطن بازی های زبانی یا همانا در ارتباطات فرهنگی و اجتماعی شکل می‌گیرد. همچنین آنان تاکید دارند که زبان رسانه شفاف نیست که با واقعیت یا حقیقت خارج از خود ارتباط برقرار کند. زبان از واقعیت کپی برداری نمی‌کند. بلکه، به عنوان یک ساخت یا یک کد از اجزائی تشکیل شده که معنی خود را از تضاد با یکدیگر حاصل می‌کند، نه از ارتباط با دنیای خارج. تاجیک (۱۳۸۶) معتقد است که کانون این رویکرد، زبان است و به وسیله زبان ذهنیت های مستقل ساخته می‌شوند؛ به عبارتی به وسیله زبان، ذهنیت بی‌شمار کردار گفتمانی (برای مثال: عمل گویشوری، نوشتار، متن و استدلال) شکل می‌گیرد. زبان از طریق شخص سخن می‌گوید و به همین دلیل معانی و حقایق ساخته شده توسط وی متنوع است. در این چهارچوب نظری، معنا بسته به بافت متغیر بوده و شکل ثابتی ندارد.

اصولاً در پساساختارگرایی، تعریف مطلق از هیچ پدیده ای نمی‌توان داشت؛ و در نتیجه، بی‌نهایتی معنا، منبعی برای ساختن ساختارها است. این امر باعث شده است که دوقطبی‌های مرسوم، مانند: عینیت و ذهنیت، نظر و عمل، درون و برون و سوژه و اژه بی‌معنا باشند. اساساً، پساساختارگرایان در دو کمپ متفاوت قرار می‌گیرند (تاجیک، ۱۳۸۶): رادیکال و معتدل. پساساختارگرایان رادیکال اعتقاد به هیچ روش درستی برای مطالعه‌ی امور انسانی ندارند و تاکید فراوان بر ضدقاعده^{۵۷} دارند. این در حالی است که پساساختارگرایان معتدل شعار "هر چیزی ممکن است" را به سر داده‌اند. برخی از ویژگی‌های بسیار بارز پساساختارگرایی عبارتند از سوژکتیویته، نسبیت گرایی، تکثر گرایی، و

^{۵۵}. Michel Foucault
^{۵۶}. Peters
^{۵۷}. anti-rules

^{۵۱}. Hegel
^{۵۲}. Marx
^{۵۳}. institutions
^{۵۴}. Jacques Derrida

التقاط‌گرایی؛ و از هرگونه ابژکتیویسم، مطلق‌گرایی، بنیان‌گرایی، و عقل‌گرایی دوری می‌گزیند. از این منظر، به نقل از تاجیک (۱۳۸۶)، دیگر نمی‌توان از تاییدشده‌ها و جافته‌های نظری و علمی سخن گفت؛ دیگر نمی‌توان به نظام هماهنگ و متشکل از روش‌ها، شواهد و تبیین‌ها امیدوار بود و شناخت پدیده‌ها را در گرو روش‌ها و نظریه‌ها دانست.

و نه‌تاً در پارادایم ماورایی، همانطوریکه رضانی (۱۳۸۱) بیان کرده است، توجه به یک نوع معرفت خاص عرفانی است که از طریق مکاشفه، الهام و وحی حاصل می‌شود؛ بدین سبب، شناخت حاصل از آن، از نوع شهودی و حضوری محسوب می‌شود. قلب انسان مانند یک قطب‌نما عمل می‌کند و این قطب‌نمای روح، عامل هدایت است. معرفت ماورایی، شناختی است که سرچشمه آن دل است. به کلامی دیگر، رضانی (۱۳۸۱، ص. ۲۱) ابراز داشت، "قلب که یگانه ابزار معرفت نزد عارفان به‌شمار می‌رود... به معنای مرکز معرفت‌ها و ادراکاتی است که سالک را به حقایق می‌رساند که وصول به چنین مقامی از طریق حس و عقل ممکن نیست". پیروان پارادایم ماورایی معتقدند که معرفت عرفانی، اساساً یک معرفت یقینی است که با تزکیه‌ی دل و تصفیۀ روح فراهم می‌شود. معرفت ماورایی علمی است که از طریق «قلب» حاصل می‌شود و غیر قابل تردید است؛ هرچند هیچ‌گونه استدلال عقلی برای آن ارایه نشده باشد. اما علمی که از طریق عقل نظری حاصل شود، همواره با شک و شبهه همراه است. تنها معرفتی که مطابقت کامل با واقعیت دارد، همانا معرفت عرفانی و شهودی است. در پارادایم ماورایی، اعتقاد بر آن است که میزان معرفت عرفانی بسته به تزکیه و تصفیۀ دل، افراد حقایق عالم را به مقدار گنجایش و ظرفیت خود مکاشفه و مشاهده می‌کنند. علاوه بر اشراقیون که پیرو چنین مکتب فکری هستند، برخی از فلاسفه غرب نیز

همچون برگسون^{۵۸} این گونه معرفت ماورایی را پذیرفته‌اند (رضانی، ۱۳۸۱).

در مجموع شاید بتوان گفت که ابزار شناخت و آگاهی پارادایم‌ها متشکل شده است از سه نوع ابزار اصلی، یعنی حس (عین)، عقل (ذهن) و قلب (دل)، که گاه‌ها به صورت مجزا و در مواردی به شکل ترکیبی به کاررفته‌اند. شایسته است بعد از نگاه موجزی که به پارادایم‌های رایج داشتیم، خاطر نشان شویم که این مقاله از رهیافت کوهن و همکارانش (۲۰۱۸) به موضوع پارادایم‌ها بهره می‌برد. به عقیده‌ی کوهن و همکارانش (۲۰۱۸)، پارادایم‌ها الزاماً هدایت‌کننده‌ی تحقیقات علمی نمی‌باشند؛ بلکه آنها اهداف پژوهشی تحقیقات را پیش می‌برند. به عبارت دیگر، اهداف پژوهش با تکیه بر پارادایم‌ها مشخص‌تر می‌شود؛ پارادایم‌ها تعقل و اندیشیدن درباره‌ی پژوهش را روشن می‌سازد. لازم به ذکر است که وجود این گونه پارادایم‌ها به این معنا نیست که هر کدام انسجام بی‌چون و چرایی داشته‌باشد؛ بلکه می‌توان گفت آنها تعیین مشخصات^{۵۹}، طبقه‌بندی^{۶۰}، و ساده‌گردانی‌هایی^{۶۱} جهت درک اولیه و راحت‌تر هستند. تنوع زیادی در هر یک از پارادایم‌ها وجود دارد و این امر ممکن است باعث نادیده‌گرفتن همپوشانی‌های میان آنها شود. به گفته‌ی کوهن و همکارانش (۲۰۱۸)، پارادایم‌ها به هیچ وجه مغایر یکدیگر نیستند؛ اگر آنها را جدای از یکدیگر بدانیم، مسلماً بی‌جهت تنور جنگ پارادایم‌ها^{۶۲} را شعله‌ور ساخته و باعث استفاده‌ی بیش‌تر از واژگان جنگ‌گونه، همچون "دشمنان، اردوگاه‌های جنگی^{۶۳} و قشون دشمن"، خواهیم شد. دنزین و لینکولن^{۶۴} (۲۰۰۵) در مباحث خود در این رابطه، تأکید فراوان دارند که تحدید حدود بین پارادایم‌ها علی‌الخصوص از دهه‌ی اخیر به بعد شروع به محوشدن نموده‌اند. هرچند بخوبی می‌دانیم که این خصومت در تمامی "جبهه‌ها" به پایان نرسیده، اما در سال ۲۰۰۸، برایمن^{۶۵} اعلام کرد

^{۵۸}. Bergson

^{۵۹}. characterization

^{۶۰}. categorization

^{۶۱}. simplification

^{۶۲}. paradigm wars

^{۶۳}. warring camps

^{۶۴}. Denzin & Lincoln

^{۶۵}. Bryman

که جنگ پایان پذیرفت. به نظر می‌رسد از آن زمان میل رسیدن به یک روش و نظریه واحد در علوم انسانی فروکش کرده است (تاجیک، ۱۳۸۶).

در این رابطه، همرسلی (۲۰۱۳) یکی از مدافعان صلح میان پارادایم‌ها، اثبات‌گرایی (واقعیت عینی مستقل از ذهن) و تجربه‌گرایی (واقعیت عینی مستقل با توجه منطقه) را مورد مقایسه قرار می‌دهد و معتقد است که غالباً این دو با یکدیگر مترادف در نظر گرفته می‌شود؛ اما اشاره بر این موضوع دارد که برابر دانستن اثبات‌گرایی صرفاً با رویکرد های کمی گمراه کننده است، زیرا داده های کیفی نیز به همان سان در تجربه‌گرایی مورد توجه است. اگر تحقیقات پژوهشگران حوزه‌ی تجزیه و تحلیل کلام یا مردم‌نگاری در زبان‌شناسی را در نظر بگیریم، می‌توان به این امر پی‌برد که از داده‌های عینی (مشاهده‌ای^{۶۶}) نیز استفاده می‌شود.

برای روشن‌گری بیشتر، مجدداً به انتقادات وارده بر اثبات‌گرایی که تأکید فراوان بر واقعیت عینی دارد، اشاره می‌کنیم. کتلی^{۶۷} (۲۰۱۲) معتقد است که عینیت لزوماً در خود پدیده نیست، بلکه در ارزش‌های ذهنی پژوهشگر نهفته است. چنین دوگانگی‌هایی همچون عینی یا ذهنی، استقرا یا قیاس، و کمی یا کیفی مشکل‌آفرین می‌باشد. کتلی (۲۰۱۲) خاطر نشان می‌شود که پارادایم عینیت‌گرا و پارادایم ذهنیت‌گرا واحدی وجود ندارد؛ واقعیت عینی به صورت ذهنی ساخته می‌شود. یا اینکه، می‌توان گفت شکل‌گیری فرضیه یک عمل انسانی^{۶۸} است که از تراوشات ذهنی محقق نشأت می‌گیرد؛ به عبارت ساده‌تر، توصیف هر پدیده یک جنبه عینی و یک جنبه ذهنی دارد. تامپسون^{۶۹} (۱۹۷۸) نیز تمثیل چوب و نجار را برای توضیح رابطه‌ی عین و ذهن بکار می‌برد. وی بر این باور است که هیچ چوبی (عین) به خودی خود به میز تبدیل نمی‌شود. بعلاوه، هیچ نجاری (ذهن) از هیچ قادر به ساختن میز نیست. با

به اختیار گرفتن چوب، نجار به واسطه مهارت، تجربه و امکانات و ابزار در دسترس می‌تواند آنرا به میز تبدیل کند. در این فرآیند نیز، چوب بی‌تفاوت یا بی‌اثر نیست، زیرا می‌تواند نشان دهد که با توجه به ویژگی‌هایش (برای مثال، استحکام آن) پتانسیل تبدیل شدن به چه چیزی را دارا است. درواقع، چوب ویژگی و منطق^{۷۰} خود را بر نجار می‌قبولاند؛ و به همان سان، نجار مهارت، ابزار و مفهومی که از میز در ذهن دارد را بر چوب می‌قبولاند.

مباحث فوق نکات بسیار قابل تاملی را در رابطه با حوزه علوم انسانی و ارتباطات به همراه دارد. یانگ^{۷۱} (۲۰۱۸) بر این باور است که روش‌های بررسی جوانب مختلف پدیده‌ها توسط پژوهشگران مشروط به عادات ذهنی^{۷۲} آنان است و این امر بسته به جمعی است که محقق به آن تعلق دارد؛ نگارنده این مقاله با نام 'شناسه منحصر بفرد محقق از لحاظ پارادایمی' از آن نام می‌برد. درک بهتر از این نوع عادات در جامعه‌شناسی علم توسط لودویک فلیک^{۷۳} (۱۹۳۵) به تفصیل توضیح داده شده است. فلیک (۱۹۳۵) معتقد بود که محققان در جمع فکری^{۷۴} مختلف دارای عادات ذهنی خاصی هستند و چنین عادات ذهنی توجه آنان را برای دریافت آنچه که آنان درک می‌کنند، هدایت می‌کنند. وی این رفتار را سبک تفکر^{۷۵} نامید. در واقع، سبک تفکر ویژگی یک جمع فکری است (یانگ، ۲۰۱۸).

حال سوال آن است: آنچه را که می‌دانیم، از کجا می‌دانیم؟ پاسخ احتمالی به این سوال این است که ما می‌دانیم آنچه را که بدان توجه می‌کنیم؛ و به آنچه که توجه می‌کنیم ریشه در عادات ذهنی ما دارد؛ یعنی ترجیحات شخصی ما به عنوان محقق و آموزش‌های اولیه‌ای که دریافت کرده‌ایم. گفته می‌شود عادات مختلف ذهنی نحوه‌ی شناخت آنچه را که می‌دانیم را محدود می‌کند. عادات ذهنی پدیده‌هایی هستند که محققان بدان توجه می‌کنند؛

^{۷۱} . Young

^{۷۲} . habits of mind

^{۷۳} . Ludwik Fleck

^{۷۴} . thought-collectives

^{۷۵} . thought-style

^{۶۶} . observational

^{۶۷} . Kettley

^{۶۸} . human act

^{۶۹} . Thompson

^{۷۰} . logic

به عبارتی ویژگی سبک تفکر هستند. بدین سان، سبک تفکر توجه محققان علوم انسانی کاربردی را به ویژگی‌های خاصی از پدیده‌ها معطوف می‌کند. به نظر می‌رسد که سبک تفکر غالب در تحقیقات علوم انسانی کاربردی توجه پژوهشگران را بر مشاهده‌پذیرها متمرکز می‌کند. در حالیکه، برخی از پدیده‌های علوم انسانی همچون زبان برای خود یک جهان محسوب نمی‌شود و نمی‌توان آن را به طور کامل در متن، صدا یا تصویر ثبت کرد (یانگ، ۲۰۱۸).

اگرچه گفته می‌شود بین هر جمع فکری خاص در علوم انسانی، قیاس‌ناپذیری^{۷۶} وجود دارد، اما می‌توان در مورد مکمل بودن آنان نیز تاملی داشته باشیم (یانگ، ۲۰۱۸). دانش نتیجه ایده‌های خودجوش یک فرد نیست؛ آنچه که یک فرد می‌داند محصول سبک تفکری است که از یک جمع فکری خاصی سرچشمه می‌گیرد. عادات ذهنی باید به طور مکرر پرورش و بسط یابند؛ تا بدینوسیله به قیاس‌ناپذیری بین سبک تفکرها فایق آیم (جینسیک^{۷۷}، ۲۰۱۱). اگر محققان در یک جمع فکری معین به حقایقی که خارج از حوزه توجه خودشان است، بها ندهند، پیشرفت در حوزه علوم انسانی چگونه حاصل خواهد شد؟ نکات فوق الذکر، موید انقلاب علمی کوهن (۱۹۹۶) نیست، بلکه بهتر است به عنوان پیشنهادی در جهت تغییرات تدریجی در نظر گرفته شود؛ که نهایتاً ممکن است باعث ایجاد پل ارتباطی مابین جمع‌های مختلف فکری شود. درواقع، اگر خواهان پیشرفت در روشها و رویکردهای تحقیق در علوم انسانی و بالاخص در علوم ارتباطات هستیم، شاید آنچه محققان باید هرازگاهی انجام دهند، "تمرینات کششی ذهنی" (به مفهوم بسط دادن عادات ذهنی) است که جینسیک (۲۰۱۱) از آن یاد کرده است. به کلام دیگر، پژوهشگر علوم

انسانی، نباید تک شناسه‌ی منحصر بفرد از لحاظ پارادایمی داشته باشد.

بازبینی روش علمی

از گذشته تا به امروز تلاش‌های زیادی در جهت پابرجاسازی روش علمی صورت گرفته و بدین منظور مدل‌های متفاوتی برای این روش ارائه شده است (برای مثال، مدل ترکیبی استقرا و قیاس ارسطو یا مدل عملگرایی چارلز سندرز پیرس). بکارگیری اسم مفرد "روش" در عبارت روش علمی، احتمالاً برای برخی به معنی وجود صرفاً یک رویکرد ثابت و واحد برای حل مساله باشد؛ درحالی‌که، این اصطلاح روش‌های متعددی را دربرمی‌گیرد که بسته به عملکردشان از لحاظ درجه پیچیدگی^{۷۸} با یکدیگر متفاوتند (کوهن و همکاران، ۲۰۱۸). متأسفانه، روش علمی رایج با توجه به ذهنیت حاکم بر پژوهشگران به مقامی رسیده است که تردیدناپذیر شمرده می‌شود. حتی گاهی به مثابه یک دین و آیین (علم‌گرایی^{۷۹}) تلقی می‌شود (هابرماس^{۸۰}، ۱۹۷۲)؛ که در این صورت تمامی دانش معادل با دانش علمی در نظر گرفته شده و دیگر دانش‌ها در اشکال مختلف آن همچون تفسیری، زیباشناختی، انتقادی و اخلاقی نادیده گرفته می‌شود. در تایید این موضوع، هابرماس (۱۹۷۲) و هورکایمر^{۸۱} (۱۹۷۲) معتقد که علم‌گرایی، گفتمان در مورد ارزش‌ها، آراء آگاهانه، و قضاوت‌های اخلاقی را سرکوب می‌کند؛ درحقیقت، ویژگی‌های خاص انسان را از بین می‌برد. کاسو (۲۰۱۱) نیز به درستی متذکر می‌شود که شاید برخی از جنبه‌های مهم علم مشروط به اعمال بی‌قاعده و غیرملفوظ ذهن انسان باشد، همچون: شهود، هنروری، نکته بینی و بصیرت. به هر حال، به طور انکارناپذیری به نظر می‌رسد که سیطره‌ی بی‌چون و چرای روش علمی امروزی، انسان را از بسیاری از توانمندی‌هایش محروم ساخته باشد (نژادایران و حسام قاضی، ۱۳۹۹).

^{۷۹} . scientism

^{۸۰} . Habermas

^{۸۱} . Horkheimer

^{۷۶} . incommensurability

^{۷۷} . Janesick

^{۷۸} . sophistication

بنابراین، با پذیرش این که روش علمی واحدی برای تمامی پدیده‌ها وجود ندارد، می‌توان گفت که عنیت یا ذهنیت به تنهایی نمی‌تواند برای ما چراغ راه موثری باشد. همانطور که قبلاً به نوعی اشاره شد، در بحث مشاهده^{۸۲}، بین پدیده‌ی مشاهده شده و تبیین آن شکافی وجود دارد. به عقیده فلیپس و بربلز^{۸۳} (۲۰۰۰) پدیده‌ها خودشان را نشان نمی‌دهند و این شکاف صرفاً با شواهد عینی پر نمی‌شود؛ بلکه، از بیرون پدیده‌ی مشاهده‌شده نیازمند مساعدت است، یعنی از طریق غیرحسی. ضمن تأیید مطالب فوق، در این مقاله برآنیم تا بی‌طرفی علم و روش علمی را با تکیه بر رویکرد التقاطی گرایانه^{۸۴} مورد تأکید مجدد قراردهیم. جنگ‌های لفظی و بحث‌های نظری میان پیروان پارادایم‌های مختلف راه به جایی نبرده و نخواهد برد؛ به قول فرانسیس بیکن به جای بحث بر سر تعداد دندانهای اسب می‌باید زحمت نگاه کردن به دهان اسب را به خود دهیم. به عبارتی، به جای ارزیابی درستی معیارها و استانداردهای حاکم، شایسته است توجیه‌های بکارگرفته‌شده برای درک و شناخت پدیده‌ها را سبک سنگین نماییم. مصالح اصلی یا اگر دقیق‌تر گفته شود، سنگ زیر بنای ساختمان دانش علم، شناخت‌ها هستند. "تعیین اندازه درستی شناخت درگرو اعتبار دلایل و شواهدی است که در توجیه آن به کار می‌رود" (افتخاری، ۱۳۸۷، ص. ۲۳). بنابر این، به زعم نویسنده این مقاله، لازمه‌ی علمی بودن آن است که توجیه شواهد به کاررفته می‌باید دارای جوهر کافی باشد؛ بود و نبود توجیه است که علم را از غیرعلم تمیز می‌دهد. افزون بر آن، باید در نظر داشته باشیم که توجیه یا موجه‌سازی با درجاتی از احتمال درست بودن همراه است و مطلقاً قطعی نیست (گاف^{۸۵}، ۲۰۲۱).

همانطوریکه اشاره شد، به نظر می‌رسد که چاره کار، نه در مطلق بودن و نه در نسبی بودن علم است؛ رایج توجیه علمی یا همانا موجه‌سازی می‌تواند

به صورت التقاطی و با درجات همراه باشد. از دیدگاه پژوهش حاضر، ارائه توجیه علمی که ترکیبی از روش‌های متفاوت (برای مثال: استقراء، قیاس، رای و تخصص صاحب‌نظران، تجربه پژوهشگر و شهود) است، می‌تواند دارای وزن و ارزش متفاوتی باشد. پذیرش التقاطی بودن سواد علمی، به این معنا است که طیف وسیعی از توجیه و موجه‌سازی وجود دارد؛ چالش روش علمی تعیین محل توجیه مورد نظر بر روی آن گستره است. به نظر می‌رسد این نوع نگاه خطای رایج در بحث‌های علمی را بتواند کم‌رنگ‌تر سازد، خطایی که تأکید دارد، «اگر توجیه تمام و کمال نباشد پس در آن صورت بی‌ارزش است». شاید قیاس مطرح شده توسط کاسو (۲۰۱۱) این مساله را بهتر روشن کند. وی اظهار نمود که شستن دست‌ها قبل از صرف غذا تدبیر خوبی است، زیرا شستن دست‌ها می‌تواند میکروب‌های بیماری‌زا را از بین ببرد. اما باید به یاد داشته باشیم که این عمل قادر به از بین بردن تمامی میکروب‌ها نیست. لیکن، منطقی نخواهد بود که بگوییم: «دستم را نمی‌شویم، برای اینکه شستن نمی‌تواند همه میکروب‌ها را از بین ببرد». دقیقاً همین نوع خطا در این گفته نهفته است: «این توجیه را قبول ندارم، زیرا این توجیه همه تردیدهای ممکن را از بین نبرده است». شستن موثر دست برحسب درجه است؛ به همان سان، موجه‌سازی نیز برحسب درجه می‌باشد. برای دستان ما آب سرد به خوبی آب گرم نیست؛ و صابون نیز کمک‌کننده خواهد بود. از این منظر، برای سواد علمی، وزن توجیه و نحوه‌ی کاربرد موثر آن ضروری تلقی می‌شود. درک این نوع درجات از توجیه علمی، مهم‌ترین و چالش برانگیزترین جنبه‌ی شناخت روش علمی است.

افزون بر آن، سواد علمی مستلزم دانستن چیزی فراتر از تعدادی حقایق است؛ یعنی سواد علمی به صورت قطعه قطعه به دست نمی‌آید؛ با آزمایش یک فرضیه و با استفاده از یک مشاهده. سواد علمی یک شبکه وسیعی است که از نظرات و ایده‌های

مرتبط با یکدیگر ترکیب یافته است. در واقع علم فرایندی نیست که در آن به ترتیب به یک مسئله پرداخته شود و سپس به مسئله بعدی تا حقایق تجمیع شوند. تولمین^{۸۶} (۱۹۶۱) معتقد است که علم صرفاً تجمیع حقایق نیست بلکه ساخت و معماری فکری می‌طلبد. همواره رفت و برگشت‌هایی میان نظرات وجود دارد. توجیه علمی فقط با در نظر گرفتن ارتباط و انسجام میان نظرات و آراء اعتبار می‌یابد. به عبارتی، توجیه یک ادعای علمی، مطلبی است که به برآزش کلی یک ادعای خاص با شبکه‌ی به هم پیوسته از دیگر ادعاها مربوط می‌شود. این گفته به این معنا است که کسی قادر به قضاوت اعتبار یک ادعای علمی به صورت سریع و خارج از بافت کلی آن نیست؛ قضاوت علمی یک قضاوت آگاهانه است و مستلزم شناخت فراوان از شرایط و زمینه^{۸۷} می‌باشد (کاسو، ۲۰۱۱). شاید این مطلب در کلام پوپر با عنوان مقام ارزیابی و داوری^{۸۸} شکل گرفت؛ که اشاره ای است بجا به هویت جمعی و بین‌الذهانی علم، نه هویت فردی آن.

۴. نتیجه‌گیری

از آنچه گفته شد، می‌توان نتیجه گرفت که تکیه بر یک پارادایم خاص در علوم انسانی برای تعریف روش علمی و سواد علمی منجر به ادامه جنگ علمی خواهد شد. شاید بهتر آن است که در مسیر انقلاب علمی کوهن و پیروانش همچون فایربرد^{۸۹} چند قدمی را همراهی کرده و وجود یک معیار جهان شمول و یا سنت جزمی را رد کنیم. چنانچه قبول

کنیم شبکه وسیعی از نظرات و آراء در ارتباط با هم هستند، در آن صورت روش علمی را صرفاً خاص یک دانشمند یا یک پارادایم نخواهیم یافت. روش ویژگی گروهی عالمان و علم یک پدیده‌ی اجتماعی است. هیچ فردی به تنهایی کل روش را اجرا نمی‌کند؛ در واقع، کل روش عملکرد کل گروه است (کاسو، ۲۰۱۱). تحقیقات علمی، بالاخص تحقیقات علوم ارتباطات می‌باید با آغوشی باز روش‌ها را پذیرا باشد تا مخاطبین این حوزه بتوانند نکات قوت و محدودیت های شواهد بدست آمده را به درستی قضاوت و درک کنند (پی‌گات و همکاران^{۹۰}، ۲۰۲۱). در کلام آخر، یعنی بکارگیری خرد در روش علمی به منظور تعالی بخشیدن آن.

بعلاوه به یاد داشته باشیم که باورهای علمی دارای قطعیت نیستند. همیشه احتمال آن خواهد بود که آنچه اکنون در کتب علمی به رشته تحریر درمی‌آید، در آینده با مطالب دیگری جایگزین شود. به عقیده کاسو (۲۰۱۱) تحریر ورودی های شبکه‌ی پویای دانش هرگز با قلم صورت نمی‌گیرد؛ وی معتقد است که علم با مداد ثبت می‌شود. اما عدم قطعیت به معنای باطل بودن نیست؛ بدین معنا هم نیست که بدون توجیه و شواهد باور کنیم. هنوز بهتر است قبل از صرف غذا دستمان را بشوییم.

نهایتاً، اینکه آیا مقاله حاضر توانسته خواننده را به نتیجه مشابهی سوق داده باشد، چندان جای اطمینانی نیست؛ ولی امید است این سخنان جرقه‌ی کوچکی برای اندیشیدن ایجاد نماید، چرا که روش علمی نیز طریقه‌ای است برای اندیشیدن.

Reference

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd Ed.). Sage.
- Eftekhari, Q. (2008). A failed attempt to impose a philosophical worldview on the scientific method in the 20th century. *Political Science Research Journal*, 3(3), 7-45. [In Persian]

- Bryman, A. (2008). The end of the paradigm wars? In P. Alasuutari, L. Bickman, & J. Brannen (Eds.), *The SAGE handbook of social research methods* (pp. 12-25). SAGE.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. (8th ed.). Routledge.

^{۸۹}. Feyerabend

^{۹۰}. Pigott, et.al.

^{۸۶}. Toulmin

^{۸۷}. context

^{۸۸}. context of justification

- Noorani, K., Sarmadi, M. R., & Ebrahimizadeh, I. (2014). Educational implications of Derrida's concept of deconstruction in virtual education. *Research in School Learning, 1*(4), 55-68. [In Persian]
- Palmer, R. (1969). *Hermeneutics*. Northwestern University Press.
- Phillips, D. C., & Burbules, N. C. (2000). *Postpositivism and educational research*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Pigott, T. D., Tocci, C., Ryan, A. M., & Galliher, A. (2021). Quality of research evidence in education: How do we know? *Review of Research in Education, 45*, vii-xii. doi: 10.3102/0091732X211001824
- Pring, R. (2015). *Philosophy of educational research* (3rd Ed.). Bloomsbury Academic.
- Ramazani, R. (2002). Mystical epistemology. *Quarterly Journal of Research and Scientific Qabasat, 7*(24), 15-39. [In Persian]
- Tajik, M. R. (2007). Post-structuralism and methodology. *Methodology of Human Sciences, 13*(50), 43-70. [In Persian]
- Thompson, E. P. (1978). *The poverty of theory and other essays*. Merlin.
- Tibbetts, G. G. (2013). *How the great scientists reasoned: The scientific method in action*. Elsevier.
- Toulmin, S. (1961). *Foresight and understanding*. Harper & Row.
- Truzzi, M. (1974). *Verstehen: Subjective understanding in the social sciences*. Addison-Wesley.
- Weaver, K. (2018). Pragmatic paradigm. In B. B. Frey (Ed.), *The SAGE encyclopedia of educational research, measurement, and evaluation* (pp. 1287-1288). SAGE.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books.
- Gough, D. (2021). Appraising evidence claims. *Review of Research in Education, 45*, 1-26. doi: 10.3102/0091732X20985072
- Habermas, J. (1972) *Knowledge and human interests* (trans. J. Shapiro). Heinemann.
- Hammersley, M. (2013). *What is qualitative research?* Bloomsbury Academic.
- Horkheimer, M. (1972). *Critical theory: Selected essays* (trans. M. Connell). Herder & Herder.
- Kerlinger, F. N. (1970). *Foundations of behavioral research*. Holt, Rinehart & Winston.
- Kettley, N. (2012). *Theory building in educational research*. Continuum Books.
- Kosso, P. (2011). *A summary of scientific method*. Springer.
- Kuhn, T., S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. University of Chicago Press.
- Lather, P. (2004) Critical inquiry in qualitative research: Feminist and poststructural perspectives – science 'after truth'. In K. de Marrais, & S. D. Lapan (Eds.), *Foundations for research: Methods of inquiry in education and the social sciences* (pp. 203-215). Lawrence Erlbaum.
- Lukenchuk, A. (2013). *Paradigms of research for the 21st century*. Peter Lang.
- Nejadiran, M., & Ghazi Rouzhan, H. (2020). Critique and analysis of Feyerabend's epistemological anarchism in the theory against method: A proposal for anarchistic epistemology. *Critical Research Journal of Human Sciences and Programs, 5*(20), 363-386. [In Persian]