

آیا تحقیقات آموزش عالی نیاز به

بازنگری دارد؟

نویسنده: جورج کلر*

مترجمه: حمیدرضا آراسته

پژوهش‌های صورت گرفته درباره آموزش عالی و مؤسسات وابسته به در آمریکا، لااقل به مدت سه دهه، زیر سلطه یک روش تحقیق^(۱) بوده است. این سنت روش شناختی، که از آن تحت عناوینی همچون اثبات‌گرایی^(۲)، تحقیقات کمکی^(۳)، تجربه‌گرایی محض^(۴)، رویکرد روانشناختی^(۵)، تحویل‌گرایی^(۶) و یا اصالت علم^(۷) یاد شده است، فرض می‌کند که رهیافت علمی با استفاده از تجزیه و تحلیل آماری، دقیق‌ترین و کارآمدترین راه برای شناخت جامعه و نهادهای آن است. این روش به اندازه‌گیری کمی چونان ابزاری اصلی می‌نگرد که به طور کامل می‌تواند واقعیات اجتماعی و آموزشی را ثبت و ضبط و بیان کند.

جان میللم (John Millam, 1991) با تحلیل پنج مجله اصلی پژوهشی درباره آموزش عالی که طی سالهای ۱۹۸۶ تا ۱۹۸۹ منتشر شده به این نتیجه رسید که «روشهای کمی به مقدار زیادی مورد استفاده قرار گرفته‌اند» و نیز «تعداد اندکی از مقالات در ارتباط با برخی از موضوعات اصلی و مهم آموزش عالی بوده است» (P.657). بعضی از اینگونه مطالعات کمی در دسترس قرار گرفته‌اند. به ندرت پیش آمده است که یک مطالعه جامعه شناختی کلمه و بسیار ماهرانه مانند «تساوی و پیشرفت در تعلیم و تربیت»^(۸) جیمز کولمن (James Colman, 1966) قالب‌های رایج آموزشی را در هم شکسته، به خط مشی‌های احتمالی جدید در آموزش و پرورش اشاره نموده باشد. تأکید جدی کولمن بر این است که خانواده، سرمایه اجتماعی، و برخورد و نگرش^(۹) دانش‌آموزان ممکن است به اندازه معلمان و مدارس در موفقیت‌های

*- جورج کلر (George Keller) مشاور آموزش عالی، نویسنده و سردبیر مجله برنامه ریزی آموزش عالی (Planning in Higher Education) است. وی رئیس سابق بخش مطالعات آموزش عالی دوره تحصیلات تکمیلی دانشکده تعلیم و تربیت دانشگاه پنسیلوانیا، رئیس سابق دانشکده و معاون سابق دانشگاه است. راهبرد دانشگاهی (Academic Strategy, Baltimore, MD: John Hopkins University Press, 1983) وی در نظر سنجی نیویورک تایمز به عنوان مؤثرترین کتاب دهه درباره آموزش عالی شناخته شده است.

- 1- Method of Inquiry.
- 2- Positivism
- 3- Quantitative Research.
- 4- Abstracted empiricisms.
- 5- Psychologism.
- 6- Reductioisims.
- 7- Scientism.
- 8- Equality and achievement in Education.
- 9- Attitude.

بیشتر ایشان مؤثر باشد، این در حالی است که بیشتر مطالعات همبستگی^(۱) کم اهمیت، بغایت غامض و حتی کم مایه به نظر می‌رسند.

چنین می‌نماید که ایمان پنهان به رهیافت پژوهشی حاکم، سبب خواهد شد که تولید هزاران همبستگی کمیت‌پذیر خرد و سایر اعمال قابل اندازه‌گیری کالجها^(۲) و دانشگاههای^(۳) ما به نحوی درک چگونگی عملکرد «نظام»^(۴) آموزش عالی را به طور مضاعف افزایش خواهد داد. به هر حال من درسی سال گذشته توضیح کامل یا دفاعیه‌ای از جانب محققان آموزش عالی که به این تک‌نگری روش شناختی تعلق خاطر دارند، نخوانده و نشنیده‌ام؛ هر چند، گاه نقاط قوت و ضعف این روش در ضمن صفحات مجله پژوهشگر آموزشی^(۵) مورد بررسی و بازبینی قرار گرفته است. فرض بر این است که رویکرد اثبات‌گرا^(۶) در نهایت درک بهتری را تولید می‌کند و تعداد زیادی از داوران پیش‌تاز تحقیقات آموزش عالی نیز آن را یگانه روش متقن و قابل اعتماد پژوهش تلقی می‌نمایند.

گاهی اوقات مطالعات موردی،^(۷) نمونه‌های تفصیلی قوم‌مداری،^(۸) یا تحقیقات میدانی^(۹) و تجزیه و تحلیل خط‌مشی، در مجلات پژوهشی برجسته آموزشی عالی منتشر خواهد شد و انواع دیگر پژوهش نیز در مجلاتی نظیر آکادمی،^(۱۰) تحول،^(۱۱) آموزش عالی^(۱۲) یا برنامه‌ریزی آموزش عالی^(۱۳) به چشم خواهد خورد، اما این صور پژوهشی دیگر را اکثر صاحب‌نظران آموزش عالی آمریکا «انعطاف‌پذیر»^(۱۴) و یا ذاتاً برداشت‌گرایانه^(۱۵) تلقی می‌کنند. مطالعات عمیق مجزا و جداگانه دانشگاهها مانند آلمان مادر (Alma Mather, 1993)، پژوهشی از پی، ئی، کلاگ (P.E.Kiug, 1961) و یا شهری برفراز یک تپه،^(۱۶) اثر جیمز تراپ (James Traub, 1995) صرفاً به عنوان مقالاتی در حوزه روزنامه‌نگاری حرفه‌ای تلقی می‌شوند؛ همچنان که روزگاری توصیفهای ماهرانه دیوید بوروف (David broff) از کالج در کامپس یو. اس. آ (Campus U.S.A, 1961) نیز چنین تلقی می‌شدند. چنین کتابهایی معمولاً در مجلات آموزش عالی مورد بررسی قرار نمی‌گیرند.

-
- 1- Corrolative studies.
 - 2- Colleges.
 - 3- Universities.
 - 4- System.
 - 5- Education Reseaecher.
 - 6- Positivist approach.
 - 7- Case studies.
 - 8- Ethnog aphic.
 - 9- Field Based Research.
 - 10- Academe.
 - 11- Change.
 - 12- Higher Education.
 - 13- Planning for Higher Esucation.
 - 14- Soft.
 - 15- Impressionistic.
 - 16- City on a Hill.

آیا باید کثرت مطالعات خرد^(۱) همچنان به عنوان یگانه روش مناسب و علمی^(۲) انجام پژوهش در زمینه آموزش عالی تلقی شود؟ یا اینکه باید تغییراتی در طریق انجام پژوهش در عرصه آموزش صورت پذیرد؟ در سالهای اخیر، سه جریان منتقد تجربه گرایی محض - مطالعات آماری در مقیاسهای محدود - با هم تلاقی کرده اند. آنان بر این باورند که روش ویژه کمی که اکثر صاحب نظران آموزش عالی به آن خو گرفته اند ممکن است بسیار محدود و کم مایه، غیر مفید برای برنامه ریزی، سیاست گذاری و اقدامات اصلاحی و به لحاظ معرفت شناختی^(۳) نامفهوم باشد.

محدودیت های پژوهش کمی

در آغاز اجازه بدهید به پنج ایراد اساسی به شیوه حاکم به عنوان شیوه ای بسیار محدود و سطحی نگاهی اندازیم. جیمز کولمن (James Colman) جامعه شناس برجسته، در مقاله ای مهم که اندکی پیش از مرگش نگاشت، به شرح تفاوت و تغییر پژوهش اجتماعی در اوایل سالهای دهه ۱۹۵۰ میلادی یعنی سالهایی که وی به تحصیل در مقطع تحصیلات تکمیلی مشغول بود - و امروز پرداخت. تا دهه ۱۹۵۰ واحد مرسوم در تحلیلها معمولاً مدرسه، شهر، کارخانه، کشور، دانشگاه و یا گروه اجتماعی بود.

مصاحبه های فردی و مشاهده رفتارها همگی در جهت توصیف جامعه، کشف هنجارها و ارزشها، منزلت محلی نظامها و شکافهای اجتماعی سازمان داده می شد، و اینکه چگونه این امور زندگی مردم و عملکرد جامعه را شکل می دهند (James Clark) با عنوان کالج ممتاز^(۴) (۱۹۷۰) یکی از آخرین نمونه های خوب اینگونه تحقیقات در آموزش عالی بود. در ۱۹۵۳ دیوید رایس من (David Riesman) با فراست فوق العاده در می یابد که نوع جدیدی از پژوهش آموزشی در حال ظاهر شدن است: «هدف در حال حاضر به صورت چارچوبی از مشاهدات منظم و سامان یافته و تعمیم محض^(۵) به همان استحکام و تأثیری که ساختار علوم طبیعی دارد، منحصر شده است». (Riesman, 1954, 469)

در اواسط دهه ۱۹۵۰ و بعد از آن کولمن اشاره نموده که واحد تحلیل تغییر کرده و «تقریباً همیشه فرد بوده است. چیزی که تفسیر می شود اعمال فرد است»، خواه این رفتار دادن رأی باشد یا موفقیت در ریاضیات و یا تخصیص وقت اعضای هیأت علمی (Coleman, 1994, p.29, Bell, 1982; Daedalus, 1997) توسعه و رشد آمار باعث شد که تحقیقات پیمایشی^(۶) به روش جدیدی در پژوهش تبدیل شود که بر روشهای دیگر ترجیح داشت و از گروهی از افراد مشخص که به عنوان نمونه در نظر گرفته شده اند قابل استخراج بود. (Singleman, 1996) به جای نگرستن به افراد به عنوان اشخاصی که به وسیله خانواده، هنجارهای دینی، گروههای همتا، آرزوهای شخصی، تواناییها، ارزشها و بافت سازمانی شکل گرفته اند، کولمن اشاره کرد که «در تحقیقات پیمایشی با افراد به عنوان [موجودات] غیر وابسته [به عوامل مذکور] رفتار شده است.» (p.29)

این پژوهش ترجیحی که امروزه در نظر بسیار از پژوهشگران و صاحب نظران آموزشی به اصلی مقدس تبدیل شده است اینک از سوی شمار فراوانی از ناقدان به عنوان عامل فلج کننده تلاشهایی که در تغییرات و تحولات دانشگاهی مورد نیاز

1- Microstudies.

2- Scientific.

3- Epistemologically.

4- Distinctive College.

5- Generalization.

6- Survey Research.

است تلقی می‌شود؛ عاملی که موجب داورهای خطا می‌شود و به دلیل آنکه بنای کار خود را بر فرض استقلال و عدم وابستگی افراد می‌نهد و آنان را فاعلانی غیر اجتماعی و بی شکل و موجوداتی شرطی می‌داند، به عرضۀ پیشنهادها و طرحهای خیالی و غیر عملی می‌انجامد. محققان، انتخاب را دلیل اختیار و فعل عقلانی می‌دانند، گرچه غالباً در محدودیت و تسخیر است.

اتهام دوم، که فائلان فراوان دارد، این است که پژوهش اثبات‌گرایانه^(۱) غالباً به بررسی چیزهایی می‌پردازد که به کمک اعداد قابل اندازه‌گیری اند. این روش به جای اینکه اجازه دهد که فوریت مسائل بر موضوع پژوهش اثر نهد غالباً تعیین می‌کند که چه مسائلی مورد بررسی قرار گرفته است (Keller, 1986; Mills. 1959). به نظر می‌رسد که رهیافت غالب با دیدگاه فیزیکدان قرن نوزدهم انگلیسی لرد کلوین (Lord Kelvin) موافق باشد: «وقتی که بتوانید آنچه را که درباره آن صحبت می‌کنید اندازه بگیرید و آن را به وسیله اعداد بیان کنید. چیزی در مورد آن می‌دانید؛ اما وقتی که نتوانید آن را اندازه بگیرید یا به کمک اعداد بیان کنید، شناخت شما به نوعی ناکافی و غیر رضایت بخش است.» (Qtd in Crosby 1997, P. 225)

اما تعداد اندکی از متغیرهای قابل توجه در مطالعات آموزش عالی، و یا به طور کلی در تحقیقات اجتماعی را می‌توان به وسیله اعداد بیان کرد. علاقه‌مندی به فراگیری و دقت، اعتماد به نفس، آمادگی برای تغییر و تحول، اهمیت به رشد جوانان، کیفیت تدریس و شمار فراوانی از این مقولات، قابل اندازه‌گیری کمی محض نیستند. در نتیجه، دل مشغولی جاری به کمی‌سازی، تحقیق در عرصه آموزش عالی را محکوم به یافته‌های حاشیه‌ای نموده و توان تجزیه و تحلیل آن را شدیداً محدود می‌نماید.

نکته مورد توجه اینکه علم اقتصاد به عنوان «محکوم‌ترین»^(۲) نوع پژوهش اجتماعی ممکن است در معرض بیشترین بی‌مایگی قرار گیرد. حتی اقتصاد دانی مثل واسیلی لئون تیف^(۳) برنده جایزه نوبل در سال ۱۹۸۲ طی نامه‌ای به مجله علوم^(۴) نوشت: صفحات متوالی مجلات تخصصی اقتصاد با فرمول‌های ریاضی پر شده است که خواننده را از مجموعه از فرض‌های کمابیش معقول ولی کاملاً دلخواه به نتایج نظری دقیقاً مشخص اما نامربوط رهنمود می‌شود» (Qtd Kuttner, 1985, P. 78)

این نکته نیز مهم است که منتقدان بسیاری اظهار می‌دارند که استفاده از ریاضیات در حفاری داده‌ها با علم «سخت»^(۵) شدن تفاوت فراوان دارد؛ بلکه غالباً، پژوهش اجتماعی کمی پیشه و مشغله اذهان ضعیف‌تر، تحلیل‌گران نه چندان دقیق و محققان تنبل است. به عنوان مثال ریچارد سنت (Richard Sennet, 1995)، از دانشگاه نیویورک، روش پیمایشی - آماری را متهم کرده است که «پناهگاهی برای چالش‌های دانشگاهی شده است» (P. 43). فرد اریکسون (Fred Erickson) چنین تحقیقاتی را با کمی‌گری قیاس کرده است که می‌کوشد داده‌های آماری سربی را به درک طلائی از فرآیند پیچیده و تو در توی تعلیم و تربیت تبدیل کند. در حدود چهل سال پیش سی رایت میلز (C. Wright Mills) در نقدی کوبنده گفت: «من اکنون متقاعد شده‌ام که غالب چنین کارهایی به پیروی محض از یک مسلک تبدیل شده است»

1- Positivist research.

2- Hardest.

3- Wassily Leontief.

4- Science.

5- Hard Science.

(P.72). کمیسیون تحصیلات تکمیلی در اقتصاد^(۱) در سال ۱۹۹۱ ضمن انتشار گزارشی نگرانی خود را از اینکه دانشگاه‌های آمریکا «صاحب‌نظرانی ساده لوح تربیت می‌کنند که در فن آوری مهارت دارند، اما در موضوعات اساسی سطحی نگرند» ابراز کرد. (qtd. in cassidy, 1996, p.6; Krueger et al, 1991 pp. 1044 - 45)

همچنین بسیاری از اینگونه اتهامات ممکن است در مخالفت با برنامه‌های آموزش عالی اظهار شود. جان می‌نارد کی نس (John Maynard Keynes) یکبار به محققان یادآوری کرد: «بهتر است که تقریباً صحیح باشید تا اینکه کاملاً ناصحیح».

سومین انتقاد این است که وابستگی شدید به تحقیقات پیمایشی به روانشناسی‌گرایی^(۲) می‌انجامد، یعنی اینکه مردم در یک مقطع زمانی نسبت به یک موضوع چه احساسی دارند یا چگونه رفتار می‌کنند. اما احساسات، همچون نگرش‌ها تغییر می‌کنند، به علاوه مردم غالباً در جریان تحقیقات پیمایشی دروغ می‌گویند. ریچارد لی وان‌تین (Richard Lewontin, 1995) که به مدت ۴۰ سال آمار زیستی^(۳) تدریس کرده است می‌گوید: در یک تحقیق پیمایشی که بر گزارش شخصی مبتنی است، دستکاری در سؤالات برابر است با دستکاری تجربی افکار و حالت باطنی پاسخگر (P.56). در نتیجه روز به روز بیشتر این سخن مورد تمسخر قرار می‌گیرد که کمی‌سازی از طریق تحقیقات پیمایشی و آمار «علمی» و «استوار و دقیق»^(۴) است. به بیان دقیق‌تر، در حال حاضر اتکای زیاد برخی از صاحب‌نظران به چنین شیوه‌های تحقیقاتی به بهترین شکل بر ساده‌لوحی و بی‌تجربگی دلالت دارد. یک پژوهشگر تحقیقات پیمایشی اعتراف می‌کند: «پاسخ به سؤالات تحقیق پیمایشی پاسخ به سؤالات تحقیق نیست، بلکه نقطه آغازی برای تلاش جدی در درک عمل انسان است» (Schuman, 1995).

چهارم، ادعای اینکه پژوهش در تعلیم و تربیت می‌تواند به یک «علم» تبدیل شود اگر نامعقول نباشد بسیار خیالی و کهنه تلقی می‌شود. به عنوان مثال، گری چیکو (Gary Cziko, 1989) در نقدی نیرومند اشاره می‌کند: امروزه با اینکه علوم فیزیکی تصور از دنیای فیزیکی را به عنوان یک ساخت بزرگ از پیش تنظیم شده کاملاً کنار نهاده است، ولی این نگرش همچنان بر روند کلی پژوهش علمی آموزشی^(۵) تسلط دارد. وی اشاره می‌کند که در تعلیم و تربیت غالباً نمی‌توان به تجربه^(۶) متوسل شد زیرا موضوع تجربه در آن انسانها هستند، و به علاوه، امکان هر گونه پیش‌بینی^(۷) و یا بازسازی^(۸) شرایط نیز در آن اندک است: «حتی تفاوت‌های بی‌نهایت کوچک اولیه در هر یک از عوامل متعدد می‌تواند در طول زمان منجر به تفاوت‌های قابل ملاحظه و کاملاً پیش‌بینی شده در نتایج منجر شود» (P.19).

گفته می‌شود که پیش‌بینی موجود در زمینه پژوهش کمی در آموزش عالی به نوعی سبکسری می‌انجامد؛ به خصوص زمانی که به یاد آوریم آموزش‌ها، خدمات و قالب مؤسسات آموزش عالی در هر کشوری شکل خاصی دارد و در نتیجه

1- Comission on Graduate Education in Economics.

2- Psychologism.

3- Biostatistics.

4- Rigorous.

5- Scientific educational research.

6- Experimentation.

7- Predictability.

8- Reporoducibility.

ادعای پایه‌گذاری یک علم اجتماعی «جهانی»^(۱) برای آموزش عالی غیر عادی به نظر می‌رسد. فقدان هر گونه نظریه و یا مجموعه‌ای از طرح‌ها تحقق یافته است. برای مثال، سی رایت میلز (C. Wright Mills, 1959) نوشته است: «آموزش عالی بر هیچ تصور جدیدی از ماهیت جامعه یا انسان، یا بر حقایق خاصی درباره آنها مبتنی نیست» (P.55) با این همه مکتب اصالت تجربه محض که امروزه در مجلات پیشرو آموزش عالی، و در جلسات جامعه آموزش عالی آمریکا^(۲) به تفصیل عرضه می‌شود در ارزش نهادن بر جریان پژوهشهای آماری خود، به سان ایمانی شبه دینی^(۳) به پیش می‌تازد. پنجمین انتقاد به تغییر تاریخی در روش‌های تحقیقات اجتماعی که در دهه ۱۹۵۰ به وقوع پیوست بر می‌گردد. آن این است: امروزه روش غالب در تحقیقات اجتماعی فرض را بر این می‌نهد که افراد اساساً مثل هم هستند؛ و لذا از این واقعیت غافل است که آدمیان بسیار با یکدیگر تفاوت داشته و تأثیرات متفاوتی بر تفکر، رفتار و احساسات خود دارند. به عنوان مثال جروم کگان (Jerome Kagan, 1996) روانشناس نوشته است:

روانشناسان، تصمیمات و اعمال یک شخص را به هوشمندانه و غیر هوشمندانه تقسیم می‌کنند، بی آنکه سن یا پیشینه فرهنگی شخص، نوع اشتغالات و فعالیت‌های ذهنی، یا شرایط وقوع آنها را مشخص نمایند... صاحب‌نظران علاقه‌ای به در نظر گرفتن نوع عامل یا ماهیت اوضاع و احوال که تا حدی از انگیزه برابری قابل تحسین نشأت گرفته، ندارند. تمایل به این نگرش که همه انسانها اساساً شبیه یکدیگرند.

اما همان گونه که آمار تیاسن (Amartya Sen, 1992) اقتصاددان در مطالعه خود درباره نابرابری^(۴) می‌گوید:

وسعت نابرابری حقیقی را نمی‌توان به راحتی از میزان نابرابری درآمد نتیجه گرفت، زیرا آنچه را که می‌توانیم یا نمی‌توانیم انجام دهیم، و می‌توانیم یا نمی‌توانیم بدان دست یابیم، فقط بستگی به درآمد ما ندارد، بلکه به بسیاری از خصوصیات فیزیکی و اجتماعی که بر زندگی ما اثر می‌نهد و ما را آنگونه که هستیم می‌سازد نیز وابسته است (P.28). سرگذشت‌های شخصی حائز اهمیت است. شرایط اجتماعی و کنش‌های متقابل مهم هستند. همچنان که منش و حالات روحی افراد، تأثیرات خانوادگی و ارزشهای دنیای آکادمیک دارای اهمیت‌اند و ما به طور فزاینده‌ای از اثرات جدی زیست‌شناسی انسان آگاه شده‌ایم. (Damasio, 1994; Selnas, 1997; Wilson, 1978, Wright, 1994) از نظر عده زیادی، افراد را موجوداتی مستقل تلقی کردن طریقی نامناسب در پژوهش اجتماعی است، اگرچه نمونه‌های انتزاعی می‌توانند مفید باشند.

غفلت از برنامه ریزی و خط مشی

دومین محور انتقاد این است که شکل حاکم پژوهش در آموزش عالی بر برنامه ریزی، سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری در آموزش عالی کمک شایانی نمی‌کند (Keller, 1985). دو تن از رؤسای انجمن مطالعات آموزش عالی^(۵) به این وضعیت توجه کرده‌اند.

کلیفتون کنراد (Clifton Conrad, 1988) نظرها را به این نظریه جلب کرده که تحقیقات آموزش عالی «بی‌جان، کسل‌کننده، درون‌نگر و تنگ‌نظرانه شده است و خط تولید پژوهش یافته‌های جدید اندک یا چالش‌های فکری کمی را ایجاد

1- Universal.

2- American Solyety of H.ED.

3- Quasim Religious faith.

4- Inequality.

5- Association for the Study of Higher Education.

کرده است» (P.4); و پتریک ترین زینی (Patric Terenzini, 1996) اخیراً گفت: «ما ریشه‌های خود را فراموش کرده‌ایم. در عوض ما گرفتار در یک نگرش تک بعدی در پژوهش شده‌ایم». هر دوی آنها، صاحب‌نظران آموزش عالی را به توجه بیشتر به موضوع خط مشی تشویق می‌کنند. سایر محققان برجسته نیز نگرانی‌های مشابهی را عنوان کرده‌اند. (Lindblom, 1991; Rivlin, 1971; Wwiss, 1982).

گفته می‌شود روال جاری در پژوهش آموزش عالی، به رغم تظاهر به عینی و «علمی» و توصیفی بودن، غیر نقادانه و حامی وضع موجود است. همان‌گونه که کنراد (Conrad, 1989) نوشته است: «ما در چارچوبی تنگ، محافظه کارانه و موروثی زندانی شده‌ایم که ما را به توجیه و توصیف وضع موجود در آموزش عالی واداشته است». همچنین این روش با تجزیه و تحلیل آماری اتفاقاتی که در برخی وضعیت‌ها افتاده است، فقط می‌تواند به عملکرد آموزش عالی نگاهی قهقراپی داشته باشد. این نگرش مانع نظر کردن به آینده، نتایج و لوازم عملکردهای فعلی، یا ارزیابی جریان عملکردهای احتمالی جدید است. روش توصیفی به روش تجویزی^(۱) تبدیل می‌شود. به تعبیر ناظری همچنانکه توصیف‌های «علمی» و یا «همبستگی‌های آماری نمی‌توانند به ما بگویند که چگونه جامعه پویا را تأسیس کنیم یا مردم خوبی را پرورش دهیم... یا به ما بگویند چه چیزهایی ارزش دانستن دارند» (Callahan, 1996, P. 17).

هربرت سایمون (Herbert Simon, 1981) برنده جایزه نوبل در سخنرانی کامپتون (Compton) خود در ام آی تی (MIT) در سال ۱۹۶۸ اظهار کرد که تفاوت فاحشی وجود دارد بین علوم طبیعی که یک جهان فیزیکی معین را توصیف می‌کنند، و پژوهش‌های اجتماعی که مؤسسات، انتظامات اجتماعی و رفتارهای انسانی را مورد بررسی قرار می‌دهد. سایمون می‌گوید: تحقیقات اجتماعی که وی آنها را «علوم مصنوعی»^(۲) می‌نامد، باید همواره با توجه به اعمال، اهداف و سازگاری مشخص شوند، به دلیل آنکه به وسیله ما طراحی شده‌اند باید شامل دستورات و همچنین توصیفات باشند. بنابراین آموزش عالی و سایر ابداعات اجتماعی باید همچون محصولات مصنوعی «طراحی»^(۳) - یا خط مشی - را در محور کار خود قرار دهند. وی طراحی را به عنوان «هسته مرکزی کلیه آموزش‌های حرفه‌ای» می‌خواند (P.129). به زعم سایمون، هر پژوهش اجتماعی یا هر آموزش دانشگاهی که از بررسی طراحی اجتماعی - نحوه ساختن محصولات مصنوعی در جامعه‌ای که خصوصیات مورد نظر را داراست - غفلت کند، نه تنها طبیعی را با مصنوعی اشتباه می‌گیرد، بلکه وظیفه مهم طراحی و سیاستگذاری برای یک تمدن شایسته و انسانی را در میان جهان طبیعی مورد توجه قرار نمی‌دهد (1981).

نگرش یک سوبه به ماهیت انسان

سومین محور اعتراض شامل نقدهای متعددی درباره معرفت‌شناسی، یا پیش فرضها و اعتبار روش حاکم مکتب اصالت تجربه محض است. انتقادی که غالباً عنوان می‌شود این است که مطالعات اجتماعی نگرشی غیر عادی و یک جانبه عجیبی نسبت به ماهیت انسان دارند. بسیاری از محققان آموزشی، هم در استفاده مکرر از «نظریه انتخاب عقلایی»^(۴) که فرض می‌کند انسانها به روش خودخواهانه، حساب شده و فایده‌گرا عمل می‌کنند (Coughin, 1994; Green and Shapiro, 1994) و هم در غفلت عمیق نسبت به جنبه عاطفی انسان دیدگاهی خیالی و محدود نسبت به زندگی، مردم و

1- Normative.

2- "The science of the artificial".

3- Design.

4- Rational choice Theory.

اولویت‌ها دارند. به زعم منتقدان، این محققان برای دستیابی به نتایج کمی و بدون نقص خود، زندگی را تحریف می‌کنند. محققین برای اینکه جهت نظریه‌ها، مدل‌ها و مجموعه داده‌های خود سوخت تهیه کنند، آروزهای قلبی، احساس تنفر، حسادت و یا انتقام، اعمال احساس بشر دوستانه و فداکاری، ارتقای خویشتن، بی‌حوصلگی، به مانند حیوانات از قلمرو دفاع کردن، و عطش محبت و شهرت را کنار می‌نهند. بیشتر این موارد نیروهایی هستند که باعث حرکت تاریخ می‌شوند. (Scitovsky, 1992).

مارتا ناس بام (Matrha Nussbam) یکی از منتقدین نکته سنج تر این جنبه از علم‌گرایی^(۱) معتقد است که احتمالاً این موضوع از «سنت سفید پوستان آمریکا» که بر اساس یک سنت اخلاقی زندگی کرده‌اند که به طور کلی شرح احساسات عمیق خود را در میان عموم و حتی گفت و گو از آن در میان جمع ناپسند می‌شمرد نشأت گرفته است (1990, P.336). عجیب آنکه مشاهده می‌کنیم محققان آموزش عالی در تحقیقات منتشره خود تا چه اندازه نسبت به وجه عاطفی وجود افراد بی توجه‌اند یا از آن طفره می‌روند. جان الستر (Jon Elster, 1989) تحلیل‌گرا اجتماعی این اتهام را وارد آورده است که «اهمیت احساسات و عواطف در زندگی انسان فقط با غفلت و مسامحه‌ای که توسط فیلسوفان و دانشمندان علوم اجتماعی متحمل شده است سازگار است (P.61). شور، اضطراب و پیچیدگی زندگی و ف راگیری در اکثر تحقیقات آموزش عالی غایب است.

محققان از یک بیزاری آشکار در نظر کردن به تمامی واقعیت، سکوت در برابر حقایق بزرگتر، حماقت‌ها، فجایع، دست آوردهای کوچک و گاه موفقیت‌های افتخار آفرین در حیات دانشگاه رنج می‌برند. مارتا تاس بام ادامه می‌دهد: «عواطف (همچون ترس، اندوه، عشق، ترحم، خشم) صرفاً احساسات جسمانی و یا تمایلات کورکورانه حیوانی نیست. آنها قضاوت‌های ارزشی‌اند و یا تا حدی به وسیله قضاوت‌های ارزشی ایجاد می‌شوند. قضاوت‌هایی با این مضمون که برخی از امور مادی داری اهمیت فوق العاده‌ای هستند» (P.387). محقق معروف مغز و اعصاب آنتونیو داماسیو (Antonio Damasio, 1994) نشان داده است که «خالص‌ترین و بهترین تفکرات و اعمال ما، بزرگترین شادی‌ها و عمیق‌ترین اندوه‌های ما، بدن را به عنوان یک معیار مورد استفاده قرار می‌دهد». او از طریق جراحی و تجربیات فیزیولوژیک اثبات کرده است که «عاطفه»^(۲) احساسات^(۳) و تنظیمات زیستی^(۴) همگی در تعقل انسان ایفای نقش می‌کنند» (P.xiii)

نگاه خشک به زندگی اجتماعی و دانشگاهی و نگرش نامناسب نسبت به علل انسانی^(۵) که در بیشتر تحقیقات آموزش عالی فعلی یافت می‌شوند دیدگاه‌گردگیریند^(۶) را نسبت به عوامل به نمایش می‌گذارد که غالباً به افسانه و ادبیات به دیده تحقیر می‌نگرد. یک بار دیگر سخن ناس بام (1995) فیلسوف را نقل می‌کنیم که «مکتب واقعیت»^(۷) ... به همان اندازه خوانندگان رمان و خیال پردازان، به ساختن افسانه مشغول است. اصرار آن بر تکذیب زندگی و بشریت... از محدوده ذکر شواهد فراتر می‌رود.

1- Scientism.

2- Emotin.

3- Feelings.

4- Biological regulation.

5- Human Causality.

6- Gradgrind.

7- Fact.

برخی پیشنهادها

محققان آموزش عالی چه باید بکنند؟ به نظر من، بسیار روشن است که این شکل غالب و کاملاً بی معنی تحقیقات آموزش عالی باید از صدر به ذیل آید. اما جهت جدید تحقیقات در آموزش عالی باید به کدام سمت باشد؟ پیشنهاد من این است که ما باید در چهار محور پیش رویم.

اول، ضروری است که ما دوباره توجه بیشتری را به مطالعه تأثیرات اجتماعی مؤسسات، خانواده‌ها، گروه‌ها و جوامع معطوف داریم. به خصوص به این دلیل که آموزش عالی آمریکا بسیار متفاوت است. و بررسی آن به ناچار باید کاملاً ویژه دانشگاه باشد. جامعه دانشجویان و اعضای هیأت علمی در دانشگاه‌ها به گونه‌ای متفاوت انتخاب می‌شوند؛ آنها به طور کلی افراد یکسانی نیستند. من معتقد نیستم که به جبرگرایی اجتماعی^(۱) دهه‌های ۱۹۳۰ و ۱۹۴۰ برگردیم (Wrong, 1931). چیزی که تا به امروز در میان برخی از مارکسیست‌های جدید،^(۲) طرفداران افراطی آزادی زنان^(۳) چند فرهنگ‌گرایان تندرو،^(۴) نو فرویدی‌ها^(۵) و رویکرد شالوده شکنی^(۶) باقی مانده است. اما ضروری است که تجزیه و تحلیل انحصاری رفتار فرد از تعادل بیشتری برخوردار شود. بدیهی است که افراد آموزش عالی را شکل می‌دهند. اما همچنین عوامل زیادی در داخل و خارج دانشگاه‌ها - گرایشها، عقاید، انتخاب‌ها و رفتار افراد را شکل می‌دهند.

دوم، محققان آموزش عالی نیازمندند که از ایمان خود به تبدیل این رشته به یک علم اجتماعی کمی، دست بردارند. «پال درسل» و «لویس می هیو» (Paul Dressal and Lewis Mayhew, 1974) دو دهه پیش اشاره کردند: آموزش عالی به عنوان یک رشته تحصیلی موضوعات مختلف بسیار زیادی را شامل می‌شود... که به راحتی نمی‌توان آنها را تحت تئوری واحدی گنجانند؛ چنانکه پزشکی با علوم زیستی چنین نمی‌کند. (P.112). این رشته هرگز نمی‌تواند یک علم سازمان یافته^(۷) باشد و یقیناً نمی‌تواند به علمی کمی مانند فیزیک تبدیل شود. محققان باید مفهوم بر ساخته ویلهلم دیلتای^(۸) یعنی تفهم^(۹) یا درک^(۱۰) را برگزینند.

ما نمی‌توانیم درک کنیم که یک کوه، یک سیاره و یا یک الکترون بودن چگونه است اما می‌توانیم تا حدودی، ایتالیایی رنسانس، «فرزندان گل»^(۱۱) دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰، و یا نگرانی‌های دانشجویان سیاه پوست و سفیدپوست جدید الورد به دانشگاه‌های ممتاز را درک نمائیم (Berlin and Jahanhegloo, 1991). ما می‌توانیم به درک آموزش عالی

1- Social Determinism.

2- Neo - Marxists.

3- Extreme feminists.

4- Radical Multiculturalists.

5- Neo - Freudians.

6- Deconstructionists.

7- Disciplin.

8- Wilthey's Dilthey.

9- Verstehen.

10- Understanding.

11- Flower children.

از درون دست یابیم، اگرچه در قلمرو طبیعی قادر به این کار نیستیم. پرسى بريچ من،^(۱) فیزیكدان برنده جايزه نوبل يكبار گفت: «چنين روش علمى بدین شكل وجود ندارد، اما ویژگی بارز طرز كار يك دانشمند این بوده است كه حداكثر سعی را به كمك فكر خود انجام دهد و اسیر مرزها نشود» (Qtd. in Mills 1959, P. 58). درك، به كمك حداكثر تلاش با استفاده از ابزارهایی كه بیشترین كارایی را دارند به دست می آید، برای توصیف، تجزیه و تحلیل، و پیشنهاد طرح های پیشرفته برای مؤسسات علمى^(۲) و فعالیت های آنها در عرصه آموزش و دست آوردهای علمى حد و مرزى وجود ندارد.

سوم، ده ها تن از صاحب نظران بصیر و فعال تعلیم و تربیت از لی کران باخ (Lee Cronbach, 1982) گرفته تا آرون وایلداوسكى (Aarton Wildavsky, 1989) و الیوت آیزنر (Elliot Eisner, 1991) توصیه کرده اند كه روش های كمی و سایر روش های تحقیقاتی هر دو ضروری هستند. ما باید يك روش پژوهشی جدید كثرت گرا^(۳) را بپذیریم. مطالعات ریز آماری^(۴) را می توان پیشنهاد نمود، مانند خواندن درجه يك حرارت سنج مربوط به يك بیمار. اما در مطالعات آموزش عالی اگر علاقه به روش های پژوهش فوق العاده كمی و خشك بخواهد به قیمت كنار گذاشتن روش های دیگر تمام شود، باید از آن حذر كرد. این موضوع به يك ایدئولوژی بیمار و گرایشی متكبرانه تبدیل شده است همچنانكه ایزنر (Eisner, 1992) اخیراً نوشته است:

آنچه من از آن حمایت می كنم مفهوم روش متكثر است... آنچه من از آن حمایت می كنم روش های تحقیقاتی است، هم علمى و هم غیر علمى، كه نخواهد به طور سطحی سؤالات آموزشی را با تبدیل داده ها به چیزهای قابل اندازه گیری به فراموشی بسپارد. روش هایی كه اذعان كنند ارزش^(۵) و حقیقت^(۶) جداشدنی نیستند، و بدانند كه جهان صرفاً كشف نمی شود بلکه تفسیر می شود، روش هایی كه نخواهند کیفیت تمامی تحقیقات را به وسیله يك سری معیار كه فقط مناسب پاره ای از اشكال تحقیقات است مورد قضاوت قرار دهند. (PP. 8-9).

سی رایت میلز ۳۹ سال پیش به نفع روش كثرت گرایى مشابهی استدلال كرد:

دقت، معیار انتخاب يك روش نیست. یقیناً دقت نباید با واقعیت^(۷) و یا تجربه^(۸) خلط و اشتباه شود. ما باید در حد توانایی در كار خود دقت داشته باشیم... اما هیچ روشی نباید به منظور كشیدن حد و مرز پیرامون مسایلی كه انتخاب می كنیم مورد استفاده قرار گیرد (1959, P. 72).

چهارم، ما نیاز داریم كه صداقت را به محتوای مكتب اصالت تجربه بازگردانیم. تعریف لغت نامه از مكتب اصالت تجربه چنین است: «دیدگاهی كه تجربه، به ویژه تجربه حسی تنها منبع دانش است». تجربی بودن به معنی تأیید یا اثبات «به وسیله تجربه یا مشاهده است، هدایت شدن به وسیله تجربیات عملی و نه نظری». این موضوع بسیار نزدیک به آن چیزی است كه ارسطو (Aristotle) بر آن تأکید داشت: پرورش عقل عملی.

1- Percy Bridgeman.

2- Academic institutions.

3- Pluralism.

4- Micro studies.

5- Value.

6- Fact.

7- True.

8- Empirical.

اما امروزه تعداد زیادی از تحقیقات تجربی آموزش عالی به پژوهش‌های افرادی که از دور دستی بر آتش دارند و یافته‌های کامپیوتری منحصر شده است. مشاهده واقعی کارکردهای دانشگاه، هنجارها و رفتارها و همچنین کاربرد ادراکات در تحقیقات باید افزایش یابد. احساس کردن یک دانشگاه از مجموعه‌ای از مؤسسات آموزشی به وسیله گیرنده‌های یک ناظر و بازگیر ماهر و دقیق هم پژوهش است - نوعی از پژوهش که حداقل به اندازه جمع آوری آماری داده‌ها توسط دست کاری کنندگان^(۱) راه دور ارزشمند است. تجربه‌گرایی حقیقی می‌تواند به درک وسیع‌تری منتهی شود؛ اما تجربه‌گرایی محض نمی‌تواند.

پاره‌ای از محققان کمیت‌گرا با این موضوع مخالفت خواهند کرد که تجربه‌گرایی حقیقی برداشت‌گرایانه، و مردم‌شناختی است، نه دقیق و علمی، اما زندگی به ویژه زندگی گلخانه‌ای^(۲) دانشگاه‌ها به ریاضیات منظم حساسیتی ندارد. این زندگی پیچیده، به ندرت قابل پیش‌بینی است و از تلاطم امواج احساسات ضعیف در خروش است. محققان آموزش عالی باید میان دلبستگی به روش‌های منظم خود و درکی عمیق از دنیای به هم ریخته دانشگاه دست به یک انتخاب بزنند. من توصیه می‌کنم که مورد دوم را انتخاب کنند.

این روش نامنظم‌تر، مشکل‌تر و به جهتی نزدیک‌تر به علوم انسانی است تا علوم فیزیکی. اما یک دلگرمی وجود دارد که گری چیکو (Gary Chiko, 1989) در پایان مقاله خود آن را به خوبی بیان کرده است:

این مقاله نگرشی را به بحث گذاشته است که ممکن است برخی آن را نگرش کاملاً مالیخولیایی در تحقیقات آموزشی تلقی کنند. [اما] عواملی که در رفتار غیر قابل پیش‌بینی و نامتعیین انسان نهفته است همان عواملی هستند که توان نامحدودی را برای تحول مستمر فرهنگی و رشد شخصی در اختیار انسان قرار می‌دهند. به نظر می‌رسد که بانگریستن از این منظر، پیش‌بینی ناپذیری رفتار انسان و مشکلاتی که بر پژوهشگران آموزشی «علمی» تحمیل می‌کند، هزینه کمتری برای آزادی فطری و توان نامحدود خود می‌پردازیم (P. 24).

1- Manipulators.

2- Hothouse.

فلسفه ذهن

محمد کاویانی

پیشگفتار

مباحث فلسفه ذهن، قبل از هر رشته علمی دیگر، ارتباط مستقیمی با معرفت‌شناسی دارد و از این طریق با بعضی از رشته‌های علمی دیگر نیز مرتبط می‌شود. روانشناسی به ویژه در مقام نظریه پردازی و ارائه مکتب، نیازمند دیدگاهی قابل دفاع راجع به ذهن و کارکرد و ویژگیهای آن می‌باشد. مباحث فراروانشناسی، مثل هیپنوتیزم و مدی تیشن و... نیز با این موضوع قرابت ملموسی دارند. امید است که معرفی یک کتاب در یک مقاله توجه علاقمندان را به متن کتاب مذکور جلب نماید.

آقای ویلیام بیکتل،^(۱) (Pyilosophy of Mind) از اعضاء دانشگاه ایالتی جورجیا آمریکا است. ایشان، با توجه به آثاری که در انتهای کتاب از خودش ذکر کرده، یک شناخت شناس فلسفی است. آثار او مربوط است به سالهای ۱۹۷۸ تا ۱۹۸۳؛ کتاب مورد تلخیص نیز در سال ۱۹۸۸ منتشر شده است. او معتقد است فلسفه دو نوع مشارکت در علوم شناختی^(۲) دارد: یکی از سوی فلسفه علم که دیدگاهی فرانظریه‌ای^(۳) ارائه می‌کند و از آن دیدگاه می‌توانیم فعالیت‌های علوم شناختی را بررسی و احتمالاً ارزیابی کنیم، و دیگر از سوی فلسفه ذهن که آراء مستقلی^(۴) در باب ماهیت ذهن و فعالیت‌های ذهنی ارائه می‌کند. این آراء اگرچه معمولاً از تحقیقات تجربی مستقیم به دست نیامده‌اند، ولی اغلب به طور غیر مستقیم. نتیجه تحقیقات تجربی در علوم شناختی یا شکل‌های ابتدائی تر آن علوم هستند. از آنجا که دو نقش فلسفه در علوم شناختی کاملاً متفاوت هستند. مؤلف برای هر کدام از آنها یک جلد مجزا تألیف کرده است. این جلد را به فلسفه ذهن و جلد دیگری را به فلسفه علم اختصاص می‌دهد.

این کتاب دارای ۱۶۰ صفحه است و در یک پیشگفتار و ۷ فصل و یک پی نوشت و با این هدف که مروری اجمالی بر مسائل محوری ذهن داشته باشد و مدخلی باشد برای کارهای تخصصی تر تنظیم شده است. می‌کوشد برجسته‌ترین مواضع فلاسفه را در باب ذهن حتی المقدور به صورتی ساده بیان کند و به کتاب‌ها و نوشته‌های بسیاری از آنان نیز استناد

1- Bechtel. w.

2- cognitive science.

3- Metatheoretical.

4- substantive theses.